



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI

**SURİYELİ MÜLTECİLERİN DİL EĞİTİMİ:
TÜRKİYE VE ALMANYA ARASINDA
KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME**

MEHMET ÖZŞAVLI

**TÜRKÇE EĞİTİMİ
BİLİM DALI**

Antalya, 2022

**DOKTORA
TEZİ**

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA PROGRAMI

SURİYELİ MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN DİL EĞİTİMİ: TÜRKİYE VE ALMANYA
ARASINDA KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME

DOKTORA TEZİ

Mehmet ÖZŞAVLI

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

Antalya, 2022

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belirli bir zamana bağlı olmaksızın tezimle ilgili bu beyana aykırı bir durumun saptanması hâlinde ortaya çıkacak tüm ahlâkî ve hukukî sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

19/12/2022

Mehmet ÖZŞAVLI

TEŞEKKÜR

Tez konumun belirlenmesinden bu yana bilgi birikimi ve tecrübesi ile beni yönlendiren kıymetli danışmanım Prof. Dr. Mehmet CANBULAT'a en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Tez izleme komitesinde yer alan ve her toplanmamızda önemli katkılar sunan Prof. Dr. Bayram BIÇAK'a, Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ'ye; tez savunmasında yer alan Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR'e ve Dr. Öğr. Üyesi Bora BAYRAM'a teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde görüşlerine başvurduğum alan uzmanları ve öğrencilere, değerli vakitlerini ayırıp katkı sundukları için teşekkür ederim.

2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı kapsamında doktora eğitim sürecime desteklerini sunan TÜBİTAK'a ayrıca teşekkür ederim.

ÖZET

Suriyeli Mültecilerin Dil Eğitimi: Türkiye ve Almanya Arasında Karşılaştırmalı Bir İnceleme

ÖZŞAVLI, Mehmet

Doktora Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Doktora Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

Aralık 2022, xiv + 323 sayfa

Çalışmanın amacı, 2011 Suriye olaylarından sonra Türkiye ve Almanya'ya sığınan Suriyelilerin bu ülkelerde aldıkları dil eğitimlerini; dil politikaları, uyum programları, dil öğretim programları, kullanılan ders kitapları, dil öğretim yöntem ve teknikleri ve yapılan sınavlar açısından karşılaştırmak ve bu karşılaştırma sonucunda elde edilen verilerden hareketle Türkiye'ye gelen mülteci ya da göçmenlere yönelik Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunlara çözüm önerileri sunmaktır. Çoklu durum çalışması yönteminin kullanıldığı çalışmada her iki ülkede mülteciler için üretilen dil politikaları, uyum programları, öğretim programları, ders kitapları, öğretim yöntem ve teknikleri ve dil sınavları dil öğretim programı ve materyal geliştirmede temel ilkeler ekseninde doküman incelemesi tekniği ile incelenmiştir. Ayrıca Türkiye ve Almanya'da alan uzmanları ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye'de uygulanan açık kapı politikasından ötürü kitlesel olarak Türkiye'ye gelen mültecilerin demografik bilgileri hakkında bilgi sahibi olunmadığından bu mültecilerin dil eğitimi için gerekli politikaları ve buna bağlı olarak nitelikli dil öğretim programları, nitelikli ders kitapları üretilemediği, uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılamadığı tespit edilmiştir (Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı sahaya yeterince yansıtılamamıştır). Almanya'nın ise, sahip olduğu göç tecrübesi sayesinde Türkiye'ye göre daha nitelikli uyum ve entegrasyon politikaları ürettiği, bunların neticesinde daha uygun uyum ve öğretim programları hazırladığı, daha nitelikli ders kitapları ürettiği, daha uygun öğretim yöntem teknikleri ile ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Her iki ülkede ortak sorun ise nitelikli eğitici ihtiyacı ile uygulama sorunudur.

Anahtar Sözcükler: Suriyeliler, Mülteci Eğitimi, Dil Eğitimi, Türkiye, Almanya

ABSTRACT

Language Education of Syrian Refugees: A Comparative Study Between Turkey and Germany

ÖZŞAVLI, Mehmet

Phd Thesis

Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkish Education Doctorate Program

Advisor: Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

December 2022, xiv + 323 pages

The aim of the study is to compare the language education of Syrians refugees in Turkey and Germany after the 2011 Syrian events; in terms of language policies, integration programs, curricula, used textbooks, language teaching methods and techniques and exams, and based on the data obtained as a result of this comparison, offer suggestions for solutions to the problems experienced in teaching Turkish as a foreign language to refugees or immigrants coming to Turkey is. In the study, in which the multiple case study method was used, the language policies, adaptation programs, curricula, textbooks, teaching methods and techniques and language exams produced for refugees in both countries were examined by document analysis technique. In addition, interviews were held with field experts and students in Turkey and Germany. As a result of the research, due to the open door policy implemented in Turkey, since there is no information about the demographic information of the refugees who came to Turkey in mass, the necessary policies for language education of these refugees and accordingly qualified language teaching programs, qualified textbooks couldn't be produced; neither appropriate teaching nor measurement and evaluation methods and techniques were available. The common problem in both countries is the need for qualified trainers and the problem of implementation.

Keywords: Syrians, Refugee Education, Language Education, Turkey, Germany

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
TEZDE KULLANILAN KISALTMALAR	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Arap Baharı	1
1.1.2. Suriye’deki Savaş ve Göçler	3
1.1.3. Türkiye’deki Suriyeli Mültecilerin Eğitim Sorunu	4
1.1.4. Almanya’daki Suriyeli Mülteciler ve Eğitim Sorunu	12
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	14
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler	14
1.4. Varsayımlar.....	15
1.5. Sınırlılıklar	15

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Göç Olgusu	17
2.1.1. Göçmen, Sığınmacı, Mülteci ve Şartlı Mülteci Kavramları.....	18
2.2. Mülteci Çocukların İhtiyaçları ve Karşılaştıkları Engeller	19
2.2.1. Sosyal Yıkım.....	20
2.2.2. Hizmet Erişim Kaybı.....	21

2.2.3. Yoksullaştırma	22
2.2.4. Sivil ve Siyasi İhlaller	23
2.2.5. Çocukların Roller ve Sorumluluklarındaki Değişmeler.....	24
2.3. Mülteci Eğitimi	28
2.3.1. Mülteci Eğitiminin Faydaları	29
2.3.2 Mültecilere Yönelik Eğitim Politikaları.....	30
2.3.3. Mülteci Eğitiminde Yaşanan Sorunlar	36

BÖLÜM III

PROGRAM GELİŞTİRME

3.1. Program Geliştirmede Temel Kavramlar.....	41
3.1.1. Eğitim Programı	41
3.1.2. Öğretim Programı.....	42
3.1.3.Ders Programı	43
3.1.4. Örtük Program.....	43
3.2. Program Geliştirme, Planlama ve Program Tasarımı:	43
3.3. Program Tasarısı Hazırlamada Hedeflenen Kazanımlar.....	45
3.4. Dil Öğretim Programı ve Materyal Geliştirmede Temel İlkeler.....	47
3.5. Program Geliştirmede İçerik ve İçerik Düzenleme Yaklaşımları.....	54
3.5.1. İçeriğin Düzenlenmesi	55
3.5.2. Etkili Dil Öğretimi İçin Materyal Tasarlamada Başlıca İlkeler	57
3.6. Öğrenme-Öğretme Süreci (Eğitim Durumları).....	63

BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli.....	66
4.2. Verilerin Analizi	72

BÖLÜM V

5. BULGULAR VE YORUM

5.1. Türkiye ve Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Dil Politikaları	73
5.1.1. Türkiye’de Suriyeli Mültecilere Yönelik Dil Politikaları	73
5.1.2. Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Dil Politikaları	86
5.2. Türkiye ve Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Kullanılan Uyum/Entegrasyon Programlarına İlişkin Bulgular	97
5.2.1. Türkiye’de Suriyeli Mültecilere Yönelik Kullanılan Uyum Programlarına İlişkin Bulgular.....	97
5.2.2. Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Kullanılan Uyum Programlarına İlişkin Bulgular.....	109
5.3. Türkiye ve Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Kullanılan Dil Öğretim Programlarına İlişkin Bulgular	117
5.3.1. Türkiye’de Suriyeli Mültecilere Yönelik Kullanılan Dil Öğretim Programlarına İlişkin Bulgular.....	117
5.3.2. Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Kullanılan Dil Öğretim Programlarına İlişkin Bulgular.....	131
5.4. Türkiye ve Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerinde Kullanılan Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular	164
5.4.1. Türkiye’de Suriyeli Mültecilere Yönelik Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerinde Kullanılan Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular	164
5.4.2. Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerinde Kullanılan Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular	180
5.5. Türkiye ve Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerinde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Bulgular	227
5.5.1. Türkiye’de Suriyeli Mültecilere Yönelik Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerinde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Bulgular.....	227
5.5.2. Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerinde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Bulgular.....	228

5.6. Türkiye ve Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Bulgular	228
5.6.1. Türkiye’de Suriyeli Mültecilere Yönelik Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Bulgular	228
5.6.2. Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Bulgular	230
5.7. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Türkiye ve Almanya’da Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	234
5.7.1. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Türkiye’de Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	234
5.7.2. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Almanya’da Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	247
5.8. Alan Uzmanlarının Türkiye ve Almanya’da Suriyeli Mülteciler İçin Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	259
5.8.1. Alan Uzmanlarının Türkiye’de Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	259
5.8.2. Alan Uzmanlarının Almanya’da Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	272

BÖLÜM VI

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç ve Tartışma	286
6.2. Öneriler	299
KAYNAKÇA.....	302
EKLER	314
ÖZGEÇMİŞ	321
BİLDİRİM.....	323

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1.: Çalışmaya Türkiye’den Katılan Alan Uzmanlarına İlişkin Demografik Bilgiler ..	70
Tablo 4.2.: Çalışmaya Türkiye’den Katılan Suriyeli Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler	70
Tablo 4.3.: Çalışmaya Almanya’dan Katılan Alan Uzmanlarına İlişkin Demografik Bilgiler	71
Tablo 4.4.: Çalışmaya Almanya’dan Katılan Suriyeli Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler	71
Tablo 5.1.: SÜYE 2021 ve SÜYE 2022’de Konular ve Ders Süreleri Dağılımları	103
Tablo 5.2.: SÜYE 2021 Ana Konular ve Alt Konular.....	104
Tablo 5.4.: EOK İçerisinde Yer Alan Modüller ve Hedefler	111
Tablo 5.5.: EOK’taki İçeriklerin Örnek Sunumu	113
Tablo 5.6.: HBÖGM Yabancılar Türkçe Öğretimi Modüllerinin (6-12 Yaş) Temaları ve Süreleri	120
Tablo 5.7.: HBÖGM Yabancılar Türkçe Öğretimi Modüllerinin (13-17Yaş) Temaları ve Süreleri	122
Tablo 5. 8.: HBÖGM Müdürlüğü Tarafından 2016 Yılında Yayınlanan Yabancılar Türkçe Öğretimi Modüllerindeki Kazanımların Dil Becerilerine Göre Dağılımları	124
Tablo 5.9.: TYDÖP’nin Genel Yapısı	127
Tablo 5.10.: TYDÖP’te Yer Alan Kazanımlar	130
Tablo 5.11.: TYDÖP’te Yer Alan Kazanımların Dil Becerilerine Göre Dağılımları.....	130
Tablo 5.12.: ÇP’de Kapsayıcı İletişim Alanları ve Alt Alanları	149
Tablo: 5.13.: ÇP’de Yer Alan Etkinlikler ve Eylem Alanlarındaki Dağılımları	162
Tablo: 5.14.: ÇP’de Yer Alan Etkinliklerin Eylem Alanları ve Dil Becerilerine Yönelik Dağılımları.....	163
Tablo 5.14.: Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe (Özgün Matbaacılık, 2019) Kitabının Kazanım Sayıları	165
Tablo 5.15: “Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe (Özgün Matbaacılık, 2019) Kitabındaki Kazanımlar ile Programdaki Kazanımların Dağılımları.....	166
Tablo 5.16.: PIKTES Projesi Kapsamında Kullanılan Türkçe Ders Kitabındaki Etkinlikler	167
Tablo 5.17.: Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci ve Çalışma Kitabı’nda Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımı	169
Tablo 5.18.: Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabındaki Etkinlikler	170
Tablo 5.19.: Hayat Boyu Türkçe 1 Çalışma Kitabındaki Etkinlikler	172
Tablo 5.20.: Hayat Boyu Türkçe Öğrenci ve Çalışma Kitabı 2’de Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımı	172
Tablo 5.21.: Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabındaki Etkinlikler	174
Tablo 5.22.: Hayat Boyu Türkçe 2 Çalışma Kitabındaki Etkinlikler	175
Tablo 5.23.: Hayat Boyu Türkçe Öğrenci ve Çalışma Kitabı 3’te Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımı	177
Tablo 5.24.: Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabındaki Etkinlikler	178
Tablo 5.25.: Hayat Boyu Türkçe 3 Çalışma Kitabındaki Etkinlikler	180
Tablo 5.26.: Schritte Plus Neu Kitap Setinde Yer Alan Temalar.....	186
Tablo 5.27.: Schritte Plus Neu A1.1 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler.....	189
Tablo 5.28.: Schritte Plus Neu A1.1 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler	190
Tablo5.29.: Schritte Plus Neu A1.1 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları	190

Tablo5.32.: Schritte Plus Neu A1.2 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları	192
Tablo 5.33.: Schritte Plus Neu A1 Düzeyindeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Tüm Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları.....	192
Tablo 5.34.: Schritte Plus Neu A2.1 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler.....	194
Tablo 5.35.: Schritte Plus Neu A2.1 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler	195
Tablo 5.36.: Schritte Plus Neu A2.1 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları	195
Tablo 5.37.: Schritte Plus Neu A2.2 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler.....	196
Tablo 5.38.: Schritte Plus Neu A2.2 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler	196
Tablo 5.39.: Schritte Plus Neu A2.2 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları	197
Tablo 5.40.: Schritte Plus Neu A2 Düzeyindeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Tüm Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları.....	197
Tablo 5.41.: Schritte Plus Neu B1.1 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler	198
Tablo 5.42.: Schritte Plus Neu B1.1 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler	198
Tablo 5.43.: Schritte Plus Neu B1.1 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları	199
Tablo 5.44.: Schritte Plus Neu B1.2 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler.....	199
Tablo 5.45.: Schritte Plus Neu B1.2 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler	200
Tablo 5.46.: Schritte Plus Neu B1.2 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları	200
Tablo 5.47.: Schritte Plus Neu B1 Düzeyindeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Tüm Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları.....	201
Tablo5.48.: Schritte Plus Neu setindeki A1-B1 Düzeyindeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Tüm Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları	201
Tablo 5.49.: Menschen Setinde Yer Alan Üniteler	205
Tablo 5.50.: Menschen A1.1 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler	207
Tablo 5.51.: Menschen A1.1 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler.....	207
Tablo 5.52.: Menschen A1.1 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları.....	208
Tablo 5.53.: Menschen A1.2 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler	208
Tablo 5.54.: Menschen A1.2 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler.....	209
Tablo 5.55.: Menschen A1.2 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları.....	209
Tablo 5.56.: Menschen A2.1 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler	210
Tablo 5.57.: Menschen A2.1 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler.....	210
Tablo 5.58.: Menschen A2.1 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları.....	211
Tablo 5.59.: Menschen A2.2 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler	211
Tablo 5.60.: Menschen A2.2 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler.....	212
Tablo 5.61.: Menschen A2.2 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları.....	212
Tablo 5.62.: Menschen B.1 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler	212
Tablo 5.63.: Menschen B.1 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler.....	213
Tablo 5.64.: Menschen B1 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları.....	213

Tablo 5.65.: Menschen Seti A1-B1 Düzeyindeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Tüm Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları	214
Tablo 5.66.: Panorama Setinde Yer Alan Üniteler	218
Tablo 5.67.: Panaroma A.1 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler	218
Tablo 5.68.: Panaroma A.1 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler	219
Tablo 5.69.: Panaroma A1 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları	219
Tablo 5.70.: Panaroma A2 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler	220
Tablo 5.71.: Panaroma A2 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler	221
Tablo 5.72.: Panaroma A2 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları	221
Tablo 5.73.: Panaroma B1ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler	222
Tablo 5.74.: Panaroma B1çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler	222
Tablo 5.75.: Panaroma B1 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları	223
Tablo 5.76.: Panorama Seti A1-B1 Düzeyindeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Tüm Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları	223
Tablo 5.77.: Suriyeli Mülteci Öğrencilerin MEB Bünyesindeki Türkçe Eğitiminin Ders Saatlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	234
Tablo 5.78.: Suriyeli Öğrencilerin MEB Bünyesinde Almış Oldukları Türkçe Derslerinin İçeriğine Yönelik Bulgular	236
Tablo 5.79.: Suriyeli Öğrencilerin MEB Bünyesinde Almış Oldukları Türkçe Derslerinde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	238
Tablo5.80.: Suriyeli Öğrencilerin MEB Bünyesinde Almış Oldukları Türkçe Derslerinde Kullanılan Materyallere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	240
Tablo5.81.: Suriyeli Öğrencilerin MEB Bünyesinde Almış Oldukları Türkçe Derslerinde Yapılan Sınavlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	241
Tablo 5.82.: Suriyeli Öğrencilerin MEB Bünyesinde Almış Oldukları Türkçe Derslerine Giren Öğretmenlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	243
Tablo 5.83.: Suriyeli Öğrencilerin MEB Bünyesinde Almış Oldukları Türkçe Eğitiminde Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	245
Tablo 5.84.: Suriyeli Öğrencilerin MEB Bünyesinde Almış Oldukları Türkçe Eğitiminde Yaşanan Sorunların Çözümlerine Yönelik Tavsiyelerine İlişkin Bulgular	246
Tablo5.85.: Suriyeli Öğrencilerin Almanya'daki Dil Öğretim Faaliyetlerinde Ders Sürelerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	248
Tablo5.86.: Suriyeli Öğrencilerin Almanya'daki Dil Öğretim Faaliyetlerinde Sunulan İçeriklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	249
Tablo5.87.: Suriyeli Öğrencilerin Almanya'daki Dil Öğretim Faaliyetlerinde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	251
Tablo5.90.: Suriyeli Öğrencilerin Almanya'daki Dil Öğretim Faaliyetlerinde Kullanılan Materyallere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	253
Tablo 5.89.: Suriyeli Öğrencilerin Almanya'daki Dil Öğretim Faaliyetlerinde Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	254
Tablo 5.90.: Suriyeli Öğrencilerin Almanya'daki Dil Öğretim Faaliyetlerinde Görev Alan Öğretmenlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	255
Tablo 5.91.: Suriyeli Öğrencilerin Almanya'daki Dil Öğretim Faaliyetlerine Katılan Öğrencilere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	257

Tablo 5.92.: Suriyeli Öğrencilerin Almanya'daki Dil Öğretim Faaliyetlerine Yönelik Tavsiyelerine İlişkin Bulgular	258
Tablo 5.93.: Türkiye'deki Alan Uzmanlarının MEB Bünyesindeki Türkçe Eğitimine Yönelik Genel Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular	259
Tablo 5.94.: Türkiye'deki Alan Uzmanlarının MEB Bünyesindeki Türkçe Eğitiminde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	261
Tablo 5.95.: Alan Uzmanlarının MEB Bünyesindeki Türkçe Eğitiminde Kullanılan Ders İçeriklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	263
Tablo 5.96.: Alan Uzmanlarının MEB Bünyesindeki Türkçe Eğitiminde Kullanılan Materyallere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	265
Tablo 5.97.: Alan Uzmanlarının MEB Bünyesindeki Türkçe Eğitiminde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	267
Tablo 5.98.: Alan Uzmanlarının MEB Bünyesindeki Türkçe Eğitiminde Görev Alan Eğitimcilerin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	269
Tablo 5.99.: Alan Uzmanlarının MEB Bünyesindeki Türkçe Eğitiminde Yaşanan Sorunların Çözümlerine İlişkin Tavsiyelerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	270
Tablo 5.100.: Almanya'daki Alan Uzmanlarının Almanya'daki Dil Eğitimine Yönelik Genel Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular.....	272
Tablo 5.101.: Almanya'daki Alan Uzmanlarının Almanya'daki Dil Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	274
Tablo 5.102.: Almanya'daki Alan Uzmanlarının Almanya'daki Dil Eğitimi Faaliyetlerinde Öğretmenlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	275
Tablo 5.103. : Almanya'daki Alan Uzmanlarının Almanya'daki Dil Eğitimi Faaliyetlerinde Öğrencilere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	277
Tablo 5.104.: Almanya'daki Alan Uzmanlarının Almanya'daki Dil Eğitimi Faaliyetlerinde Materyallere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	278
Tablo 5.105.: Almanya'daki Alan Uzmanlarının Almanya'daki Dil Eğitimi Faaliyetlerinde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	280
Tablo 5.106.: Almanya'daki Alan Uzmanlarının Almanya'daki Dil Eğitimi Faaliyetleri İçin Üretilen Politikalara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	280
Tablo 5.107.: Almanya'daki Alan Uzmanlarının Almanya'daki Dil Eğitimi Faaliyetleri İçin Geliştirilen Öğretim Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	282
Tablo 5.108.: Almanya'daki Alan Uzmanlarının Almanya'daki Dil Eğitimi Faaliyetlerinde Kullanılan Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	283
Tablo 5.109.: Almanya'daki Alan Uzmanlarının Almanya'daki Dil Eğitimi Faaliyetlerine Yönelik Tavsiyelerine İlişkin Bulgular	284

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.: 2015 Yılında Suriyeli Çocukların Karşı Karşıya Kaldıkları Riskler.....	25
Şekil 3. 1: İlkelerin Sınıflandırılması	48
Şekil 5.1.: Piktes projesi çıktıları.....	82
Şekil 5.2. : Göçmen/Mülteci Öğrencilerin Alman Eğitim Sistemine Entegrasyon Modelleri .	94
Şekil 5.3: ÇP’de Yer Alan Kapsayıcı Eylem Alanları ve Eylem Alanlarına Özgü Dil İhtiyaçları Arasındaki İlişki	141
Şekil 5.4.:Kapsayıcı Gelişim Alanlarının Yapısına Dair ÇP’de Yer Alan Örnek Gösterim ..	144
Şekil 5.5.: Dilsel Yetkinliğin Oluşumu	146
Şekil 5.6.: ÇP’de Kapsayıcı Eylem Alanlarının Alt Düzeylerine Ait Kazanımlarını Gösteren Örnek Tablo.....	152
Şekil 5.7.: ÇP’deki Eylem Alanlarına Ait Örnek Gösterim	153
Şekil 5.8.: ÇP’de Yer Alan 12 Eylem Alanına İlişkin İstatistikler.....	160
Şekil 5.8.: Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe Kitabının (Özgün Matbaacılık, 2019) Yapısı.....	165
Şekil 5.9.: Schritte Plus Neu Kitap Setinde Yer Alan Sembol ve Piktogramların Anlamları	187
Şekil 5.10.: TYS İle İlgili PIKTES Resmî Sitesinde Yer Alan Haber	229
Şekil 5.11.: Telc, Göçmenler İçin Almanca Testinin Bölümleri	231

TEZDE KULLANILAN KISALTMALAR

BAMF: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Göç ve Mülteci Dairesi)

BMÇHB: 1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi

BMÇHS: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi

BMI: Bundesministerium des Innern und für Heimat (Federal İçişleri Bakanlığı)

BMİHYK: Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği

BMMYK: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

ÇP: Çerçeve Program

DaZ: Deutsch als Zweitsprache (İkinci Dil Olarak Almanca)

DaF: Deutsch als Fremdsprache (Yabancı Dil Olarak Almanca)

DİAOB: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

DTZ: Deutsch-Test für Zuwanderer (Göçmenler İçin Almanca Sınavı)

EOK: Erstorientierung und Deutsch Lernen für Asylbewerberinnen und Asylbewerber

GBM: Geçici Barınma Merkezi

GEM: Geçici Eğitim Merkezi

GKY: Geçici Koruma Yönetmeliği

GSYİH: Gayri Safi Yurtiçi Hasıla

HRW: Human Rights Watch (İnsan Hakları İzleme Örgütü)

ILO: International Labour Organization (Uluslararası Çalışma Örgütü)

İHEB: İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MHDDS: 1951 Mültecilerin Hukukî Durumuna Dair Sözleşme

PG: Program Geliştirme

SUYE: Sosyal Uyum ve Yaşam EğitimiTDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

TYDÖP: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı

TYS: Türkçe Yeterlilik Sınavı

UNHCR: United Nations High Commissioner for Refugees (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği)

UNHRC: United Nations Human Rights Council (Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Konseyi)

WB: World Bank (Dünya Bankası)



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren yaşam ihtiyaçlarını karşılamak zorundadır. Hayata gözlerini ilk açtığında sadece anne sütüne ihtiyaç duyarken büyüyüp geliştikçe hayatta kalma mücadelesinin yerini daha iyi koşullarda yaşama ihtiyacı alır. Bunun için gerekirse yaşadığı toprakları, kültürünü, gelenek ve göreneklerini edindiği ülkesini dahi terk etmeyi göze alabilir. Bu terk ediş, göç olarak adlandırılır. Böyle bir göç, daha çok, ülkesindeki kaynakların ihtiyaçlarını karşılayamamasından kaynaklanır. Ancak bazı insanlar için göç, bulundukları ülkede kendi kendine yetecek bir hayat sürerken belli başlı nedenlerden ötürü zorunlu hale gelebilir. Nitekim 2011’de Suriye’de yaşanan iç çatışmalar bir son bulmayınca orada yaşayan halk, hayatını devam ettirebilmek için başka ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır.

1.1.1. Arap Baharı

Arap Baharı; Arap halklarının demokrasi, özgürlük ve insan hakları taleplerinden ortaya çıkmış bölgesel, toplumsal bir siyasi ve silahlı halk hareketidir. Bu hareketin fitilini, 17 Aralık 2010 yılında Tunuslu Muhammed Bouazizi adlı bir seyyar satıcının yerel yönetimlerin kendisine kötü davrandığı ve rüşvet talep ettikleri iddiasıyla kendisini yakması ateşlemiştir. Ondan sonra Wikileaks’in, Tunus lideri Z. Bin Ali ve eşi L. Trabelsi’nin yıllar içerisinde kazandıkları kişisel mal varlığını ortaya çıkaran bir belge yayınlaması; Bouazizi’nin kendisi gibi hakları elinden alınmış, fakir ve bağımlı birçok Arap gencinin ayaklanmasına, sokaklara dökülüp bu durumu protesto etmesine sebep olmuştur. Bunun sonucunda da Tunus yönetimi devrilmiştir (Dede, 2011, s. 23; Magen, 2012, s.1). Daha sonra bu protestolar Mısır, Libya, Yemen, Bahreyn ve Suriye gibi ülkelere yayılmıştır.

Adı geçen ülkelerin halkları; siyasal, toplumsal ve ekonomik olmak üzere üç başlık altında toplanabilecek nedenlerden ötürü ayaklanmışlardır. Siyasi nedenlerin arasında halkı temsil eden kurumların olmaması, baskıcı liderler tarafından yönetilmek vb. sayılabilir. Ekonomik nedenlere arasında göz göre göre yapılan haksızlıklar, yolsuzluklar, iltimaslar, adam kayırmalar ve kamu kaynaklarını şahsi malı gibi kullanma vb. durumların yer aldığı söylenebilir. Toplumsal nedenler başlığı altında ise toplumu oluşturan bireyler arasındaki

eşitsizlikler, vatandaşların haklarını ararken resmî kurumlarda muhatap bulamamaları, vatandaşlara insanca muamele edilmemesi ve insan onurunun zedelenmesi vb. nedenler ifade edilebilir (Çelik, 2015, s. 36-37). Sayılan tüm bu sebeplerden ötürü Arap halkları, özgürlüklerini kazanmak ve kendi kendilerini yönetebilmeyi yani demokrasiyi sağlamak için bulundukları ülkelerde yönetime karşı başkaldırmışlardır (Maogoto ve Coleman, 2013, s. 1-2).

Mısır'da da Tunus'takine benzer olaylar yaşanmıştır. Mübarek'in beş dönem üst üste devletin lideri seçilmesi, partisinin güçlü muhalefet yerine kendisine tâbi ve yandaşlık yapan muhalefet partilerine izin vermesi, gerçek muhalif siyasetçi, gazeteci ve vatandaşların sosyal medyada örgütlenmelerine sebep olmuştur. İlk başlarda ciddiye alınmayan bu grup, zamanla büyüyerek halkı örgütleyebilecek bir büyüklüğe erişmiş ve Mübarek yönetimi tarafından özellikle blog yazarlarının tutuklanmasına varan baskı altında tutma politikalarıyla karşı karşıya kalmıştır. Öte yandan resmî kurumlarda yolsuzluk ve kayırmalar da devam etmiştir. Halkın sabrını taşıran son olay ise Halid Said vakası olmuştur. Müslüman Kardeşler hareketine mensup Halid Said, işlettiği internet kafeden polisin uyuşturucu tacirleriyle işbirliğinde olduğunu ve polis tarafından yakalanan uyuşturucuların kendi zimmetlerine geçirildiğini gösteren bir video yayınlınca polisler tarafından tutuklanmıştır. Aradan geçen birkaç gün içinde Halid'in şüpheli ölümü, polis tarafından yakalandığı esnada elindeki bir poşet uyuşturucuyu yutmaya çalıştığı iddiasıyla örtbas edilmeye çalışılmıştır. Ancak Halid'in işkence altında öldürüldüğü ile ilgili resimler internette yayınlanınca bütün muhalif gruplar sosyal medya üzerinden örgütlenerek 25 Ocak 2011'de "Hepimiz Halid Said'iz" sloganıyla sokaklara dökülmüştür (Telli, 2012). Sonraki süreçte ise bu ayaklanmayı sürekli protestolar takip etmiştir.

Libya'daki çatışmalar ise diğerlerinden farklı olarak gerekli ve yeterli değişkenlerin bulunması nedeniyle uluslararası alanda iç savaş olarak tanınmıştır. Sert baskılar, sivil toplum kuruluşlarının eksikliği ve Kaddafi rejimi tarafından protestocuların ötekileştirilmesi, isyancı kuvvetlerin kısmen de olsa az seviyede hissettikleri etnik, dini ve kabile gerilimlerini arttırmıştır. Koalisyon halindeki isyancı güçlerin militanlaştırılması ve mücadelenin belirlenen bölgelerde yerleştirilmesi, isyancı olarak tanınan askerler için fırsat yaratmıştır. Sonuç olarak uluslararası müdahale ve eğitim, Kaddafi rejiminin bölgesel olarak reddedilmesi, medyanın olumlu tutumu ve Ulusal Geçiş Konseyi'nin meşru olarak tanınması, Libya'daki çatışmayı bir iç savaşa dönüştürmüştür (Bhardwaj, 2012). Libya'daki iç savaşın kıvılcımını, Bingazi'de 15 Şubat'ta avukat ve rejim karşıtı Fethi Terbil'in tutuklanmasına yönelik gösterilere polisin sert müdahalesi ateşlemiştir (Akbaş ve Arslan Düzgün, 2012, s. 68). Ardından 17 Mart 2011 tarihinde, Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi Libya'da sivil koruma amaçlı güç kullanımına

izin veren 1973 sayılı kararı kabul etmiştir. Bu karar, uluslararası toplumun sivilleri kendi hükümetleri tarafından uygulanan şiddetten koruma sorumluluğunu yerine getirme kararlılığını göstermiştir (Garwood-Gowers, 2013, s. 1). Bütün bu protesto ve müdahaleler sonucunda Kaddafi rejimi yıkılmıştır.

Yemen’de yaşanan olaylarda Libya gibi sadece içeriden değil, dışarıdan da müdahalelerin olduğu görülmüştür. Bunun sebebi, Yemen’in dünyanın önemli su yollarından biri olan Aden Körfezi’ni kontrolü altında tutuyor olmasıdır. Özellikle ABD ve Suudi Arabistan dikkatini Yemen’e yoğunlaştırmış ve burada yaşanan gelişmelere etki etmişlerdir. ABD ve Suudi Arabistan, sürece müdahale gerekçesi olarak El-Kaide’nin burada etkinliğini arttırabileceği ihtimalini öne sürmüşlerdir. Yemen’de bulunan üç büyük aşiretten (Haşhid, Bakil ve Husi) biri olan Husilerin devletin lideri Ali Abdullah Salih’ten desteklerini çekmeleri ve Suudi Arabistan’a savaş açmaları sonucu ABD Husilere hava harekâtı düzenlemiş ve yaklaşık 200 Husi savaşçısını öldürmüştür. Yemen’deki olaylar Kasım 2011 tarihinde Körfez İşbirliği Konseyi (KİK) ve Ali Abdullah Salih arasında imzalanan Barış Planı çerçevesinde sona ermiş, Şubat 2012’de yapılan seçimle Ali Abdullah Salih yerini Mansur Hadi’ye bırakmıştır (Karakoç, 2017, s. 41).

1.1.2. Suriye’deki Savaş ve Göçler

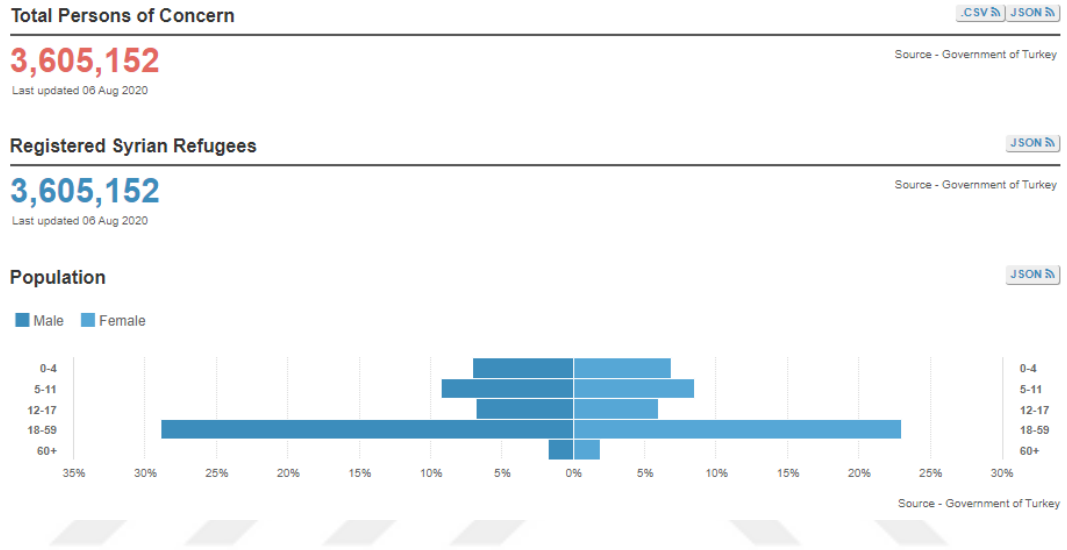
2010’da başlayan Arap ayaklanmaları yukarıda bahsedildiği üzere Ortadoğu’da pek çok ülkeye sıçramıştır. Bu ülkelerden biri de Suriye’dir. Ancak burada hemen ifade edilmelidir ki Suriye’deki iç savaş Temmuz 2020 itibari ile devam etmektedir ve hâlâ birçok insanın ölümüne; sosyal, psikolojik, ekonomik vb. sayısız probleme sebebiyet vermektedir.

Suriye’deki ayaklanmaların temel nedenleri, yine diğer Arap ülkeleri gibi, yönetimin tek elde olması, mezhep çatışmaları, ifade ve basın özgürlüğünün olmaması, yönetimde adam kayırma ve iltimaslar, ekonominin zayıflaması, devletin kırsal kesimin refahını göz ardı etmesi, protestocuların baskı ve zulümle sindirilmeye çalışılması, faili meçhul kaçırma ve cinayetlerin artması... vb. (Al-Natour, 2013; Özdemir, 2016) şeklinde sayılabilir.

Bütün bu nedenlerden ötürü ilk başlarda sıradan ayaklanmalar şeklinde gerçekleştirilen gösteriler, bölgedeki siyasi istikrarsızlıktan ötürü, zaman içerisinde birçok mezhep, radikal grup ve dış devletlerin karıştığı içinden çıkılmaz hâl alan bir iç savaşa dönüşmüştür. Bir yanda muhalif gruplar içerisinde yer alan ÖSO (Özgür Suriye Ordusu), El-Nusra, DAEŞ, öte yanda rejime yakın Dürziler, Şiiler ve Nusayriler; hem rejime karşı hem de birbirlerine karşı savaşmaya başlamışlardır. İlerleyen süreçte ise mezhep çatışmalarına dış güçler de katılmıştır.

Bir yanda Sünnileri destekleyen Türkiye, ABD, Suudi Arabistan, Katar ve Ürdün; öte yanda ise Şiilere destek veren Rusya, İran ve Lübnan Suriye'nin iç meselelerine müdahil olmuşlardır (Özdemir, 2016, s. 93).

2011'den bu yana yaşanmakta olan iç savaşın sonuçları ise Suriye halkına çok pahalıya mal olmuştur. O günden bugüne toplam 22 milyon olan nüfusun ortalama 13,1 milyonu ülke içinde yardımca muhtaç iken, 6,6 milyonu ise mülteci durumundadır (UNHCR, 2018). 6,6 milyonluk nüfusun yarısından fazlasına (3,605,152 kişi) ise Türkiye ev sahipliği yapmaktadır.



Grafik 1.1.: Yıllara Göre Türkiye'ye Göç Eden ve Geçici Koruma Kapsamına Alınan Suriyeli Nüfusu

Kayıt altına alınamayan göçmen nüfus ile birlikte düşünüldüğünde bu sayının daha fazla olduğu söylenebilir. Bu kadar büyük bir nüfusa ev sahipliği yapmak, Türkiye'ye birçok alanda sorumluluklar yüklemiştir ki bu sorumlulardan biri de eğitimidir.

1.1.3. Türkiye'deki Suriyeli Mültecilerin Eğitim Sorunu

2011 Mart ayında ülkelerinde meydana gelen iç karışıklıklar sebebiyle Suriyeli birçok insan can ve mal güvenliği endişesiyle en uzun sınır komşusu olan Türkiye'ye kaçmak zorunda kalmıştır. Türkiye ise taraf olduğu uluslararası hukukî anlaşmalar gereği “açık kapı” politikası uygulamış ve gelen Suriyelileri “geçici koruma” altında kabul etmiştir. Bunun sebebi, Suriyelilerin ülkelerine döneceği düşüncesidir. Bu düşünceden hareketle de sürecin başında Suriyeli mültecilere misafir gözüyle bakılmış; ilk etapta yeme, içme, barınma, sağlık, sosyal ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla barınma merkezleri (çadır kentler, konteynır kentler) kurulmuş ve Suriyeli mülteciler buralarda barındırılmıştır (TBMM, 2012, s. 6). İlk başlarda fazla uzun sürmeyeceği düşüncesinden hareketle uygulanan açık kapı politikası,

Suriye’deki iç karışıklıkların günümüzde de devam etmesi sebebiyle, Türkiye’yi dünyanın en çok mülteciye ev sahipliği yapan ülkesi konumuna getirmiştir. Nitekim 07.04.21 tarihi itibarıyla Türkiye’de yaklaşık 3.7 milyon Suriyeli bulunmaktadır (GİB, 2021).

İkinci Dünya Savaşı’ndan bu yana en büyük nüfus hareketlerinden biri olan bu göçler gerek Türkiye’de gerekse Türkiye dışında birçok alanda araştırmacıların ilgisini çekmiş ve konuyla alakalı birçok araştırma yapılmıştır. Türkiye’deki ilgili alanyazın incelendiğinde söz konusu bu araştırmaları 5 başlık altında toplamamız mümkün olacağı söylenebilir. Bunlar: 1. Suriyeli mültecilerin Türk toplumuna uyumlarını ele alan araştırmalar, 2. Sermaye piyasasına etkilerini ele alan araştırmalar, 3. Türkiye’nin Suriyeli mültecileri kabul etmek ve topluma uyumlarını sağlamak için ürettiği politikaları ele alan araştırmalar, 4. Suriyeli mültecilerin eğitim durumları ve sorunlarını ele alan araştırmalar, 5. Suriyeli mültecilere yönelik verilen dil eğitimini ele alan araştırmalar.

Çalışma konumuz gereği, araştırma sürecinin başında öncelikle dil eğitimi ekseninde Suriyeli mültecilerin eğitim durumları ve sorunlarını ele alan araştırmalara odaklandık, ancak süreç içerisinde Suriyeli mültecilerin topluma uyumları ile ilgili araştırmaları ve topluma uyumları için üretilen politikaları ele alan araştırmaları inceleme gereği de hissettik. Bunun sebebi, topluma uyum konusunda eğitimin bir ön koşul olduğunun farkına varılmasıdır. Topluma uyum için üretilen politikaları inceleme gereği ise bu politikaların daha sonra üretilen eğitim politikalarına zemin hazırlamasından kaynaklanmaktadır. Ancak burada şunu belirtmek gerekir ki söz konusu bu araştırmaların yukarıdaki gibi ayrımı, keskin çizgilere sahip bir ayrımı ifade etmemektedir. Zira araştırmaların başlıkları ve temel amaçları yukarıdaki gibi bir ayrımı gerektirse de özellikle alt problemleri ve bu alt problemlere yönelik ulaştıkları bulgular, bu araştırmaların birden fazla başlık altında ele alınabileceğini göstermektedir.

1. Gruptaki araştırmalara bakıldığında bu araştırmaların uyum sürecine iki farklı açıdan yaklaştığı söylenebilir. Bu açılar, topluma uyum ve topluma uyumun ön koşulu olan eğitim sistemine uyum şeklinde iki alt başlık altında ele alınabilir. Topluma uyum alt başlığında yer alan çalışmalarda (Bezci, Hopyar, Topal & Tauscher, 2020; Cengiz, 2018; Çetin, 2016; Çiftçi, 2019; Duğan & Gürbüz, 2018; Kağmcı, 2017; Kaya, 2020; Şimşek, 2018, 2019; Yaman, 2017; Yıldırım, İslamoğlu & İyem, 2017) daha çok Suriyeli mültecilerin Türk toplumuna uyum noktasında yaşadıkları sorunlar belirlenmeye ve bu sorunların çözümlerine yönelik önerilerde bulunmaya çalışılmıştır. Hemen hemen hepsinde yöntem olarak görüşme ya da doküman incelemesi tekniklerinin kullanıldığı bu araştırmalarda Suriyeli mültecilerin Türk toplumuna uyumlarının tam anlamı ile gerçekleşmediği, bu durumun temel sebebinin de Suriyeli

mültecilerin Türkçe bilmemeleri olarak ifade edilmektedir. Bu temel sebebin yanı sıra Suriyeli mültecilerin geçici koruma altında misafir edilmeleri ve bu durumun onları Türk toplumuna ait hissetmelerine engel olması, Türk toplumunun onlara yönelik olumsuz algıları, Suriyeli mültecilerin sadece barınma, sağlık ve eğitim gibi temel haklara ulaşımının olması, toplumdan izole bir şekilde yaşamaları, günü birlik işlerde çalışmalarından ötürü ekonomik faaliyetlere de tam olarak katılamamaları uyuma engel teşkil eden diğer faktörler olarak sıralanabilir. Yukarıda sayılan araştırmaların sonuçlarına göre, Suriyeli mültecilerin Türk toplumuna uyumunun istendik düzeyde gerçekleşmemesine sebep olan ekonomik ve sosyal etkenlerin altında dil sorununun yatmakta olduğu söylenebilir. Çünkü Suriyeli mülteciler yeteri kadar Türkçe bilselerdi, salt zorunlu hallerde değil, günlük hayatla ilgili her durumda Türklerle de iletişim kuracak, arkadaşlıklar kuracak, daha çok sosyalleşecek ve böylece Türklerin olumsuz algılarını da yıkmayı başaracaktı. Ayrıca ekonomik faaliyetlerde daha etkin bir şekilde rol olacak, belli şartları sağladıktan sonra vatandaşlık almaları kolaylaşacak, neticede kendilerini Türk toplumunun bir parçası olarak görecektirdi. Bu da doğal olarak Türk toplumuna uyumlarını kolaylaştıracaktı.

Eğitim sistemine uyum konusundaki araştırmalara bakıldığında çoğunun veri toplama yöntemi olarak görüşme (Çerçi & Canalcı, 2018; Kiremit, 2018; Yüce, 2018), bazılarının (Akdeniz, 2018; Cengiz, 2018) görüşme ile beraber ölçek ya da anket, bazılarının (Uğurlu Eren, 2018) gözlem, görüşme ve doküman incelemesi tekniklerini, bazılarının (Emin, 2016; 2019; Şimşek, 2019) görüşme ve doküman incelemesi, bazılarının (Aydın, 2020) ise sadece doküman incelemesi tekniğini kullandığı görülmektedir. Görüşmeler Türk ve Suriyeli öğrenci ve öğretmenler, okul veya kamp idarecileri, diğer kamu kuruluşu çalışanları gibi Suriyeli mültecilerin eğitimlerine doğrudan ya da dolaylı olarak katkıda bulunan tüm paydaşlarla gerçekleştirilmeye çalışılmış, diğer tekniklerle de bu görüşmelerden elde edilen verileri destekleyen bulgulara ulaşmaya gayret edilmiştir. Doküman incelemeleri daha çok eğitim politikaları üzerine odaklanmış, bu sebeple özellikle Suriyeli mültecilerin eğitimi ile ilgili MEB tarafından yayınlanan genelgeler incelenmiştir. Adı geçen çalışmaların sonuçlarını genel olarak şu şekilde özetlemek mümkündür: Mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunda yaşanan en büyük problem dil problemidir. Bu öğrencilerin yaşı ve sınıf seviyesi arttıkça okula uyumları zorlaşmakta, GEM'lerde (Geçici Eğitim Merkezi) eğitim dilinin Türkçe olması, öğrencilerin Suriye'ye geri dönecekleri düşüncesine sahip olmaları sebebiyle derslere katılım ve ilgileri düşük seviyededir. Yerli akranları ile iletişim kuramamaları, kültürel farklılıkları, onlar tarafından kabul görmemeleri, akran zorbalığına maruz kalmaları ilgisizliklerine diğer sebeplerdir. Öğretmenler açısından yaşanan problemler ise dil sorunu yüzünden iletişim

kuramadıkları için etkili sınıf yönetimi sağlayamamak, gerekli yönlendirmeleri yapamamak şeklinde ifade edilebilir. Eğitim ile ilgili yapılan araştırmalara dair bilgiler 5. ve 6. gruptaki araştırmalarla ilgili kısımda detaylı bir şekilde açıklanacaktır.

Türkiye'nin Suriyeli mültecileri kabul etmek ve topluma uyumlarını sağlamak için ürettiği politikaları ele alan araştırmalara (Bozkaya & Kıncal, 2018; Çelik, 2018; Dillioğlu, 2015; Özcan, 2018) bakıldığında bunların doküman ve alan yazın incelemesi yaparak belli sonuçlara ulaşmaya çalıştıkları görülmektedir. Genel anlamda bu araştırmalarda varılan sonuçları şu şekilde sıralamak mümkündür: 1. Suriyeli mültecilerin topluma uyumu için geliştirilen politikalar, bu konuda atılan önemli adımlar olsa da uyum ve entegrasyon istenilen düzeyde değildir. 2. Entegrasyon süreci eğitimde devamlılık ve istihdam olmak üzere iki koldan yürütülmeye çalışılmakta ama istenen netice elde edilememiştir. Böyle devam ederse, toplumda alt sınıflar meydana gelecek, buna binaen suç ve kontrolsüz kentleşme gibi istenmeyen durumlarla karşılaşılacaktır. 3. Üretilen eğitim politikaları teoride başarılı gözükse de uygulamada istenen verim elde edilememiştir. Özellikle dil sorununun çözilememesi ve bütünleştirici bir eğitimin sağlanamaması bu durumun temel sebepleridir.

Türkiye'deki alan yazın incelendiğinde Suriyeli mülteciler ile ilgili çalışmaların büyük bir kısmının eğitim sorunları ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu çalışmalarda da ağırlıklı olarak görüşme (Abay, 2019; Abdulhay, 2021; Alhsirah, 2019; Alhussain, 2020; Altıntaş, 2018; Abay, 2019; Balkar, Şahin & Babahan, 2016; Cırıt Karaağaç & Güvenç, 2019; Çınar, 2019; Demir, 2019; Ergen & Şahin, 2019; Ergün, 2018; Esen, 2020; Gökmen, 2020; Güven & İşleyen, 2018; Güzel, 2019; İzol, 2019; Kardeş & Akman, 2018; Kızılkaya, 2021; Kuzu vd. 2018; Küçükduveyk, 2019; Levent & Çayak, 2018; Mercan Uzun & Bütün, 2016; Olgun, 2019; Özenç & Saat, 2019; Özgün, 2019; Sever, 2020; Şahin & Doğan, 2018; Şahin & Şener, 2019; Türk vd., 2018; Yapıcı, 2019; Yılmaz, 2020), bazılarında karma metot (Aykut, 2019), bazılarında (Uysal, 2019) çoklu durum çalışması, bazılarında ise yalnızca doküman incelemesi kullanılmıştır. Suriyeli mültecilerin Türkiye'de karşılaştıkları eğitim sorunlarının öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi ve velilerin gözünden belirlenmeye çalıştığı bu çalışmalarda genel olarak şu bulgulara rastlanmıştır:

1. Öğrenciler açısından;

a. Suriyeli mülteci öğrenciler yerli öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileriyle iletişim kurmakta, sosyalleşmede, aldıkları derslerdeki konuları öğrenmede dil bilmemeleri yüzünden sorunlar yaşamaktadır.

b. Dil problemi sadece akademik becerilerin eksikliğine değil, aynı zamanda, özellikle sosyalleşme ihtiyaçlarını gideremedikleri için duyuşsal problem yaşamalarına da sebep olmaktadır.

c. Akranları tarafından dışlanma, görmezden gelme, zorbalık vb. davranışlara maruz kalmak okul içinde en çok yaşadıkları sorunlardan biridir.

ç. Sadece akranları tarafından değil; öğretmen, idareci ve toplum tarafından da istenmedik davranışlara maruz kalmışlardır.

d. Yukarıda sayılan davranışlardan ötürü bazı öğrenciler, devlet okullarında okumak istememektedir.

e. Suriyeli mülteci öğrenciler, savaş ve çatışma ortamından gelmeleri sebebiyle şiddete eğilimli hale gelmişlerdir.

f. Özellikle süreç başlarında nüfuslarının sadece % 10'u kamplarda barınmakta olup buradaki eğitim kurumlarına ulaşabilmiş, geriye kalan % 90'lık kısım şehir merkezlerinde barınmış ve buradaki ekonomik ihtiyacını karşılamak için çalışmak zorunda kalmış, bu da eğitimden yoksun kalmalarına sebep olmuştur.

g. Öğrenciler, henüz tam bir yerleşme olmadığından beslenme, barınma, temizlik, giyinme vb. birincil ihtiyaçlarını giderememektedir.

h. Öğrenciler çok fazla devamsızlık yapmaktadır.

1. Farklı eğitim sisteminden geldikleri için Türk eğitim sistemine uyum konusunda sorunlar yaşamaktadır.

i. Kamp ya da sınır kentlerdeki öğrencilerin aile içinde ve bulundukları ortamlarda Arapçayı sürekli iletişim dili olarak kullanmaları sebebiyle Türkçeye ihtiyaç duymamakta ve bu durumun bir sonucu olarak da Türkçe öğrenmeye ilgisiz kalmaktadırlar (Sınır illerdeki halk Arapça bilmektedir.).

2. Öğretmenler açısından:

a. Dil ve iletişim eksikliği yüzünden sınıf yönetimi ve disiplini konusunda sorunlar yaşanmaktadır.

b. Öğretmenler; özellikle mülteci öğrencilere yönelik eğitim ve öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken sergilenebilecek uygun davranış örüntüleri, kullanılabilecek etkili öğretim yöntem teknikleri, duyuşsal sorunların çözümü vb. hususlarda kendilerini yetersiz hissetmekte ve bu konularda hizmet içi eğitim seminerlerine ihtiyaç duymaktadır.

c. GEM’lerde görevli Suriyeli öğretmenler ise Türk öğretmenlerle bir araya gelme, düşük ücret, çok disiplinli olması sebebiyle Türk eğitim sistemine uyum, mülteci öğrencilerin disiplinsizliği nedeniyle sınıf yönetimi konularında sorun yaşamakta ve bu konularda seminerlere ihtiyaç duymaktadır.

d. Suriyeli mülteci öğrencilerin denklik işlemleri için gerekli yeterlik sınavlarını yapacak personel yetersizdir.

e. Öğrenci sayılarının çok fazla olması sebebiyle sınıf yönetimi zorlaşmaktadır.

3. Okul yöneticileri açısından

Okul yöneticileri açısından sorunlara bakıldığında bunların daha çok yönetim süreçleri ilgili olduğu görülmektedir:

a. Dil farkından dolayı iletişim kuramama ve bu durumun özellikle okula kayıt sırasında sebebiyet verdiği olumsuzluklar,

b. Okula uyum problemleri,

c. Kayıt sistemindeki eksiklikler, tanıtma belgesi ve denkliğin olmayışı okul yöneticilerine göre Suriyeli mültecilerin eğitiminde yaşanan başlıca sorunlardır.

4. Eğitim materyalleri açısından:

a. Öğretim programlar yetersizdir.

b. Ders kitabı, akıllı tahta, kırtasiye malzemeleri, sınıf ve okul binaları vb. yetersizdir.

Yukarıda görüldüğü üzere Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye’deki eğitimlerinde çok fazla sorun yaşanmaktadır. Ancak çalışmalardan bazılarında süreç açısından olumlu bulgulara da ulaşıldığı görülmektedir. GEM’lerdeki eğitimlerin genel olarak iyi bir düzeyde olduğu (Kaya, 2019), İstanbul ve Bursa’daki Suriyeli ve Türk öğrenciler arasında kültürel çatışma olmadığı (Kuzu Jafari vd., 2018), öğrencilerin Türkçe eğitiminden sonra akademik olarak daha başarılı olmaları (Sever, 2020), Suriyeli akranlarıyla aynı ortamda eğitim gören Türk

öğrencilerin yabancı akranlarına olumlu yaklaştığı ve sorunlarını empati kurarak çözmeye çalıştığı (Kızılkaya, 2021) ilgili alan yazında elde edilen önemli olumlu bulgulardır.

Çalışmamızın asıl odak noktasını oluşturan Suriyeli mültecilere Türkçe eğitimi ile ilgili araştırmalara bakıldığında bunların yöntem olarak genelde görüşme, teknik olarak da doküman incelemesi ve içerik analizi tekniklerini kullandıkları, yine ağırlıklı olarak Türkçe eğitiminde yaşanan sorunları ele aldıkları görülmektedir. Bu araştırmalar (Alhussien, 2020; Boylu & Işık, 2019; Boylu & Işık, 2020; Bulut vd. Gülçiçek, 2018; Çelik, 2020; Demirci, 2015; Doğan ve Ateş, 2018; Gültutan & Kan, 2019; Koçoğlu & Yanpar Yelken, 2018; Morali, 2018; Polat, 2019; Ünal vd. 2018) sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bazı çözüm önerileri dile getirilmiştir. İlgili alanyazında Suriyeli mültecilere yönelik Türkçe eğitimini farklı açılardan ele alan araştırmalar da bulunmaktadır. Bunlar ders materyallerini inceleyen araştırmalar (Biçer & Kılıç, 2017), Suriyeli mültecilerin ev ödevleri ile ilgili görüşleri (Kılıç, 2019), Suriyeli mültecilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaçları (Bölükbaş, 2016), herhangi bir Türkçe kursuna başlamadan önce bildikleri kelime sayıları (Boylu ve Çal, 2018), kamplardaki Suriyeli mültecilere UNICEF, AFAD ve Gaziantep TÖMER iş birliğinde gerçekleştirilen 4 proje kapsamında verilen Türkçe eğitimlerini, PIKTES (Suriyeli Mülteci öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi) projesi kapsamında düzenlenen Türkçe Yeterlik Sınavlarını (Tanrıkulu ve İşler, 2019), temel seviyede (A1 ve A2) yazma durumlarını (Yaşar, 2019), B1 seviyesinde yazılı anlatımlarında yaptıkları hataları (Gürler, 2019), Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenimini destekleyen öğretim eğilimi ve stratejilerini (Savaşkan, 2019) belirlemeye ya da değerlendirmeye çalışan araştırmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar ise aşağıdaki gibi maddeler halinde sıralanabilir:

Türkçe öğrenme ihtiyaçları açısından:

- a. Suriyeli mülteciler, Türkiye’de eğitim alabilmek, gelecek kurmak ve yaşayabilmek için Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır.
- b. Özellikle sorunlarını anlatırken, resmî işlemleri gerçekleştirirken, elmek yazarken, hastaneye gittiklerinde, Türklerle iletişim kurarken ve alışveriş yaparken sorun yaşadıkları için bu konularda Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır.
- c. Eğitimcilerle göre ise Türkçe öğrenirlerse Suriyeli mültecilerin topluma uyumları daha da kolaylaşacaktır. Bu sebeple topluma uyumları konusunda en önemli ihtiyaçları Türkçe öğrenmektir.

Eğiticiler açısından:

- a. Öğrenciler Türk eğitim sistemine henüz uyum sağlayamamıştır.
- b. Aynı sınıfta farklı öğrenciler bulunmakta, bu da eğitim ve öğretimi özellikle sınıf yönetimi ve ders işleme konularında sekteye uğratmaktadır.
- c. Öğretim programı ve ders kitabı arasındaki uyumsuzluk nedeniyle öğrencilere iyi bir eğitim verilememekte, bu da onların akademik olarak başarısız olmalarına sebep olmaktadır.
- ç. Türkçe öğretimine ayrılan süre yetmemektedir.
- d. Öğretmenler, dil sorunu ve özellikle YTÖ (Yabancılar Türkçe Öğretimi) konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları için öğrencilere yeteri kadar iyi bir eğitim verememektedir. Gerek lisans düzeyinde gerekse lisans sonrası YTÖ ile ilgili aldıkları eğitimler yetersiz kalmaktadır.
- e. Öğrencilerin sınıfları oluşturulurken cinsiyete göre bir ayırım yapılması özellikle erkek öğrencilerin olduğu sınıflarda sınıf yönetimi açısından birçok soruna yol açmaktadır.
- f. GEM'lerdeki öğrenciler şehirden uzakta, sadece Suriyeli mültecilerin bulundukları kamplarda yaşadıklarından Türkçe derslerinde öğrendiklerini uygulama ve pekiştirme konusunda uygun ortam bulamamakta, bu da Türkçeyi öğrenememelerine sebep olmaktadır.
- g. Benzer durum yerli halkın Arapça bildiği sınır illerde de (Kilis, Gaziantep, Kahramanmaraş, Şanlıurfa vb.) yaşanmaktadır.
- h. Öğrenciler savaş mağduru olduğu için duyuşsal açıdan problemler yaşamakta, bu da derslerde isteksizlik ve ilgisizliğe sebep olmaktadır.
- ı. Aileler çocuklarının eğitimi konusunda ilgisiz kalmakta, bazı aileler ise çocuklarının Türkçe öğrenmelerini istememektedir.
- i. Türkçe ve Arapça arasındaki alfabe, ses, yapı ve menşe farklılığından dolayı Suriyeli mülteciler Türkçe öğrenmekte zorlanmaktadır.
- j. Suriyeli mülteciler özellikle yazılı anlatımlarında başta sesbilimsel hatalar olmak üzere cümle düzeyinde ve paragraf düzeyinde birçok hatalar yapmaktadır.
- k. PIKTES projesi kapsamında gerçekleştirilen TYS'lerde (Türkçe Yeterlik Sınavı) sadece okuma ve yazma becerilerini ölçmeye yönelik sorulara yer verilmiş, dinleme/izleme ve konuşma becerilerine yönelik bir ölçme ve değerlendirme yapılmamıştır. Nitekim MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde gerçekleştirilen çalıştay

raporunda yapılacak YTS’lerde yaş seviyelerine göre yine sadece okuma ve yazma becerilerini ölçmeye yönelik soru sayılarının belirlendiği görülmektedir. Aynı raporda dil becerilerinin bütünleşik bir yapı arz ettiği dikkate alınarak uzun vadede konuşma ve dinleme becerilerini de içeren bir sınav tasarımının gerçekleştirilmesi dil öğrenim ve değerlendirme süreçlerine yönelik daha kapsamlı bilgi sağlayacağını ifade edildiği görülmektedir (MEB, 2017, s. 34).

Materyaller açısından

- a. Suriyeli mültecilerin Türkçe öğrenmeleri için hazırlanan materyaller yeterli değildir.
- b. Ders kitapları seviyeye uygun değil ve her seviyede aynı kitap kullanılmaktadır.
- c. Ders kitaplarında dil becerilerinin dengesiz bir dağılımı söz konusudur. Örneğin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinlikler bulunmamaktadır.
- d. Geliştirilen öğretim programları da yetersiz kalmaktadır.

Suriyeli mülteci öğrenciler açısından:

- a. Türkçe ve Arapça arasındaki yapı farklılığı, kelimelerin öğrenilememesi, konuşmada zorluk yaşamaları ve telaffuz sorunları Türkçe öğrenmelerine engel teşkil eden temel unsurlardır.
- b. Sözcük ihtiyacını karşılamak konusunda uygun sözlük bulamamak,
- c. Arapçanın sağdan sola yazılması,
- d. Şive, ağız ve aksan farklılıkları Türkçe öğrenmeleri konusunda diğer önemli engellerdir. Özellikle okulda aldıkları eğitim ile sosyal hayatta karşılaştıkları insanlardan duydukları Türkçe arasında ağız özelliklerinden dolayı iletişim kuramama, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik ilgilerini azaltmaktadır.

1.1.4. Almanya’daki Suriyeli Mülteciler ve Eğitim Sorunu

Avrupa, Suriye krizinin başında Suriyeli mültecilere kapılarını açmamış, hatta bu mültecilerin Avrupa’ya gelmemesi için Türkiye’ye mültecileri kendi sınırları içerisinde tutması için maddi yardım yapacağını taahhüt etmiştir. Bu taahhüt Türkiye ile AB arasında imzalanan Geri Kabul Anlaşması’nda (2013) yer almaktadır.

İlerleyen süreçte AB’nin bu taahhüdüne uymaması ve özellikle Almanya’nın Suriyeli mültecilere sınırları açma gibi tek taraflı politikaları sayesinde Avrupa’ya da Suriyeli mülteci akını başlamıştır. Almanya’da mültecilerin kabulüne yönelik süreç şu şekilde gerçekleşmiştir:

12 Ağustos 2014'de Almanya İçişleri Bakanı, 800 bin kişinin 2015 yılının sonuna kadar Almanya'ya koruma başvurusu yapacağını ifade etmiş; 24 Ağustos'ta Almanya, Dublin kurallarını askıya alarak Yunanistan ve Balkanlar'dan gelen mülteci akışının yaklaşık yarısını temsil eden tüm Suriyeli sığınmacılara kapılarını açmıştır (Hesibourg, 2017, s. 11-12). Kapıların açılması ile Türkiye üzerinden yaklaşık 1.1 milyon Suriyeli Almanya'ya göç etmiştir.

Her ne kadar Avrupa'nın en büyük ülkesi olsa da bu denli bir nüfusa ev sahipliği yapmak Türkiye'de olduğu gibi Almanya'da barınma, sağlık, ekonomi ve eğitim alanlarında birçok soruna yol açmıştır (Juran ve Broer, 2017, s. 155). Ancak üretilen politikalar başlığında da görüleceği üzere Almanya bu nüfusu daha çok iş gücü ihtiyacını karşılamak için almış ve bunları bir an önce iş piyasasına erdirmek istemiştir. Bu yüzden, özellikle entegrasyon konusunu her zaman iş piyasasına erişimle beraber zikretmiş ve bunun için politikalar üretmiştir. İş piyasasına ulaşmak için dil eğitimi de gerektiğinden özellikle BAMF bünyesinde açılan kurslarda iş ve mesleklerle ilgili içeriklerin yer aldığı kurslar açmıştır. Ancak bu kursların açılması öyle bir anda olmamış, Almanya bu konuda bazı sorunlar yaşamıştır. İlgili alanyazın ışığında Almanya'nın Suriyeli mültecilerin eğitimi ile ilgili yaşadığı sorunları aşağıdaki gibi maddeler halinde sıralamak mümkündür:

1. Dil problemi,
2. Öğrencilerin farklı yaş ve akademik hazırbulunuşluk düzeyine sahip olması,
3. Öğretmen eksikliği,
4. Dil yetersizliğinden ötürü üniversite hazırlık sınıflarına veya meslek okullarına gidememe (Trines, 2019),
5. Sosyal hizmet ödeneklerinin ve desteğinin genellikle ikamet kısıtlamalarına bağlı olması sebebiyle mültecilerin bu kurumlara erişmekte zorlanması,
6. Yeterli öğrenci danışma hizmeti oluşturamama (Schindler, 2012; Vogel and Schwikal, 2015).
7. Alman eğitim sisteminin federal yapısından dolayı zorunlu eğitim ve mülteci çocukların eğitiminin farklı yapılar teşkil etmesi,
8. Geçici barınma merkezlerinde bekleyen çocukların ikamet işlemlerini bitirme zorunluluğu sebebiyle eğitimden uzun süre (3-6 ay) ayrı kalması,
9. Bazı eyaletlerde belirli yaş sınırlarının (18 yaş) mülteci gençlerin zorunlu eğitime erişimini engellemesi,
10. Alman eğitim sisteminde hazırlık sınıfları, hoş geldin sınıfları vb. uygulamaların olması ve bunun yerli akranlarla etkileşimde meydana getirdiği sınırlılıklar. Ayrıca bunların

öğretmenlerde ve diğer kurumlarda sebep olabileceği olumsuz tutumlar (Kollender ve Nimer, 2020, s. 3-4)

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşılacağı üzere Suriyeli mültecilerin hem Türkiye’de hem de Almanya’da barınma ve güvenlik sorunlarından sonra yaşadıkları en büyük problem eğitim ve dil problemidir. Çünkü mültecilerin eğitim sürecine dahil olurken iltica ettikleri ülkenin dilini bilmeleri gerekir. Aksi takdirde eğitime dahil olsalar bile dil bilmediklerinden bir şey anlayamayacaklardır. Bu sebeple bu tez; iç savaş nedeniyle ülkelerinden ayrılmak zorunda kalan Suriyeli mültecilerin en çok iltica ettikleri ülkelere olan Türkiye ve Almanya’da aldıkları dil eğitimini karşılaştırmalı bir şekilde ele almayı hedeflemektedir. Bu hedefe ulaşmak için; söz konusu ülkelerin dil politikaları, uyum/entegrasyon programları, dil öğretim programları, dillerini mültecilere öğretirken kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ve son olarak bu kapsamda gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri incelenmiştir.

Problem durumunda da ortaya konduğu üzere en güncel araştırma sonuçlarında dahi 10 yıldan fazla bir süre geçmesine rağmen Suriyeli mültecilerin Türk toplumuna uyumu istenen düzeyde gerçekleşmemiş, bunun da temel sebebinin dil problemi olduğu ortaya konmuştur. Alanyazın araştırmalarından hareketle; dil probleminin temel nedenlerini tespit edip ortadan kaldırmak noktasında nitelikli çözüm önerileri geliştirebilmek için dil öğretim süreçlerini, mültecilere yönelik dil politikalarından yapılan dil sınavlarına kadar bir bütün halinde incelemek gerektiğinin farkına varılmıştır. Bu açıdan bakıldığında alanyazında bu denli kapsamlı bir çalışmanın gerekliliği hissedilmiş ve bu araştırma yürütülmüştür. Çalışmayı önemli kılan diğer bir husus ise Türkiye’de yürütülen tüm incelemelerin, 60 yılı aşkın göç tecrübesine sahip Almanya için de yürütülmesidir. Böylece Almanya’nın özellikle mülteci ve göçmenlere dil öğretim süreçlerindeki tecrübelerinden faydalanılabileceği düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Alanyazın incelemesi sonucu tespit edildiği üzere Suriyeli mültecilerin Türk toplumuna uyum konusunda yaşadığı en büyük problem dil problemidir.

Yukarıda ifade edilen problem durumundan hareketle araştırmanın temel problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

“Türkiye ve Almanya’da Suriyeli mültecilere yönelik dil eğitimi ve öğretimi ne şekilde gerçekleştirilmektedir?”

Bu temel problemi çözebilmek için aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Türkiye ve Almanya’nın Suriyeli mültecilere yönelik dil politikaları nelerdir?
2. Türkiye ve Almanya’da mültecilere yönelik ne tür uyum programları kullanılmaktadır?
3. Türkiye ve Almanya’da Suriyeli mültecilere yönelik ne tür dil öğretim programları kullanılmaktadır?
4. Türkiye ve Almanya, Suriyeli mültecilere yönelik gerçekleştirdikleri dil eğitim ve öğretim faaliyetlerinde hangi ders kitaplarını kullanmaktadır?
5. Türkiye ve Almanya’da Suriyeli mülteciler için gerçekleştirilen dil eğitim ve öğretim faaliyetlerinde ne tür yöntem ve teknikler kullanılmaktadır?
6. Türkiye ve Almanya’da Suriyeli mülteciler için gerçekleştirilen dil eğitim ve öğretim faaliyetlerinde ne tür ölçme ve değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır?
7. Türkiye ve Almanya’da Suriyeli mülteciler için gerçekleştirilen dil eğitim ve öğretim faaliyetlerine yönelik Suriyeli mülteci öğrencilerin görüşleri nelerdir?
8. Türkiye ve Almanya’da Suriyeli mülteciler için gerçekleştirilen dil eğitim ve öğretim faaliyetlerine yönelik alan uzmanlarının görüşleri nelerdir?

1.4. Varsayımlar

Çalışmamıza hem Türkiye’den hem de Almanya’dan katılan tüm katılımcıların yapılan görüşmelerde sorulara samimi ve eksiksiz bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın Türkiye ayağı, Suriyeli mülteciler için MEB bünyesinde gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetleri için üretilen dil politikaları ile kullanılan uyum programları, dil öğretim programları, ders kitapları, PIKTES koordinatörlüğünden gelen bilgi notu ve alan uzmanları ve öğrencilerin bu faaliyetler üzerine görüşleri ile sınırlıdır. Almanya ayağı ise; BAMF bünyesinde gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetleri için üretilen dil politikaları ile

kullanılan uyum programları, öğretim programı, ders kitapları, alan uzmanları ve öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır. Yüksek Öğretim düzeyindeki eğitim ve öğretim faaliyetleri çalışma kapsamına alınmamıştır.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Göç Olgusu

Türk Dil Kurumu sözlüğünde göç kavramı: “Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret.” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Toros (2008, s. 9) göçü “kişilerin yaşamakta oldukları topraklardan, sahip oldukları ekonomik imkânlardan, yerleşmiş sosyal yapılarından, kültürlerinden ve toplumsal yaşamın daha nice unsurlarından koparak ya da kopartılarak yeni ortamlara yerleşmesi, bu ortamlarda yeni bir yaşam kurması demektir.” şeklinde tanımlamaktadır. İzbiraka’a (1992) göre ise göç; daha iyi, daha elverişli geçinme, yerleşme yolunu bulmak üzere bir yerden başka bir yere taşınma işidir.

Yukarıda yapılan tanımlara bakıldığında göçün farklı bakış açılarından hareketle farklı şekillerde tanımlanabildiği görülmektedir. Bunun sebebi insanları göçe zorlayan nedenlerin veya göç etme şekillerinin farklılıklar teşkil etmesidir. Dolayısıyla sebebine veya şekline göre farklı göç türlerinin varlığından söz edilebilir. Kişilerin sosyal, ekonomik, siyasi, kültürel, dinî vb. sebeplere dayanarak bireysel ya da aileleriyle beraber göç etmelerine ‘bireysel göç’; toplumların veya belli bir bölgede yaşayan insan gruplarının çeşitli nedenlerle yer değiştirmesine ‘toplu göç’ denmektedir. Başka bir sınıflamaya göre belirli bir zamanda çok sayıda kişinin vatandaşı olduğu ülke dışına düzensiz gruplar halinde hareket etmesi ‘kitlesele göç’, çok sayıda yabancıların bir ülkeye sürekli olarak giriş yapması ise ‘toplu akın’ olarak adlandırılmaktadır. Zamana göre yapılan sınıflandırmalarda ‘devamlı ya da kesin göç’ ile ‘geçici göç’ kavramlarıyla karşılaşılmaktadır. Devamlı ya da diğer bir adıyla kesin göç, kişilerin ayrıldıkları yere bir daha dönmek üzere yaptıkları göçü karşılamaktadır. Geçici göç ise kişilerin ayrıldıkları yeri geçici bir süre için terk edip tekrar geri dönmeleri durumunda ortaya çıkan göç türüdür. Göç olgusu hareketliliğin yönüne göre de değişmektedir. Ülke içinde meydana gelen göç ‘iç göç’, yaşanan ülkenin dışında başka bir ülkeye doğru yapılırsa ‘dış göç’ veya ‘uluslararası göç’ olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir sınıflamaya göre ise isteğe bağlı ve zorunlu göç kavramlarıyla karşılaşılmaktadır. Buna göre ‘isteğe bağlı göç’ bireylerin göç ederken herhangi bir kişi, kurum, yönetim vb. kimsenin etkisi altında kalmadan yapılan göçü ifade etmekten; ‘zorunlu göç’ ise doğal afet, siyasal baskı, savaş vb. durumlar neticesinde zorunlu olarak gerçekleşen göçü ifade etmektedir.

Her ne şekilde yapılırsa yapılsın, göçün göç eden kişiler ve göç edilen yerlerle bu yerlerde yaşayan kişiler üzerinde birçok etkisi bulunur. Ancak çalışmamızın kapsamı dışında kalacağından, çalışmamızda sadece zorunlu göç ve etkileri üzerinde durulacaktır.

2.1.1. Göçmen, Sığınmacı, Mülteci ve Şartlı Mülteci Kavramları

Daha önce yukarıda ifade edildiği üzere zorunlu göç; doğal afet, siyasal baskı, savaş vb. durumlar neticesinde zorunlu olarak gerçekleşen göçtür. Zorunlu göç neticesinde tabiiyetinde bulunduğu ülkeden başka bir ülkeye göç eden kişilerin durumu da ulusal ve uluslararası hukuka göre farklı şekillerde adlandırılmaktadır: göçmen, geçici koruma, sığınmacı, mülteci, şartlı mülteci. Aşağıda bu adlandırmalar ve tanımlarına yer verilmektedir.

Göçmen, bir ülkede bulunan bütün yabancıları ifade etmektedir. Yukarıda sözü geçen bütün kavramları içine alan geniş bir kavramdır. Genel anlamıyla göçmen, tabiiyetinde bulunduğu meskenden başka bir meskene zorunlu veya isteğe bağlı göç eden kişi olarak tanımlanabilir. Geçici koruma; Geçici Koruma Yönetmeliği'ne (GKY) göre “ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancılara sağlanan korumayı” ifade etmektedir.

Sığınmacı, “vatandaşı olduğu ülkenin dışında uluslararası koruma arayan ancak statüleri henüz resmi olarak belirlenmemiş kişi.” olarak tanımlanabilir. Mülteci ise, 1951 Cenevre Sözleşmesi'ne (Mültecilerin Hukukî Statüsüne İlişkin Sözleşme) göre “ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancı.”dır. Ayrıca mülteci, vatandaşı olduğu ülkenin dışında uluslararası koruma başvurusunda bulunup bu başvurusu başvurduğu ülke tarafından kabul edilmiş kişidir. Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere sığınmacı ve mülteci arasındaki farkın hukukî bir statü olduğu söylenebilir. Mülteci, bu hukukî statüyü kazanmışken sığınmacı henüz bu statüye kavuşmamış; yani başvurusu henüz değerlendirme aşamasında olan kişidir. 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun (YUKK) yürürlüğe girmesinden önce sığınmacı kavramı, Avrupa dışından gelen ve uluslararası koruma sağlanan kişileri ifade etmek için kullanılmıştır. Ancak YUKK ile birlikte, sığınmacı kavramının yerini “şartlı mülteci” kavramı almıştır (Şen ve Özkorul, 2016, s. 92). YUKK'ta (2013: Md. 62) “Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylar

sebebiyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında şartlı mülteci statüsü verilir. Üçüncü ülkeye yerleştirilinceye kadar, şartlı mültecinin Türkiye’de kalmasına izin verilir.” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeden hareketle Türkiye’deki mültecilerin şartlı mülteci statüsünde olduğu söylenebilir. Bu açıdan düşünüldüğünde bir sıfat olarak “şartlı” ifadesi kullanılması gerekse de, Türkiye’deki savaş mağduru Suriyeliler, mülteci niteliği taşımalarından ötürü ve dünya literatürü ile de koşutluk sağlanması açısından çalışmamız kapsamında “Suriyeli Mülteciler” olarak adlandırılacaktır.

2.2. Mülteci Çocukların İhtiyaçları ve Karşılaştıkları Engeller

Mülteci çocuklar, özellikle silahlı çatışmaların yaşandığı bölgelerde bir süre yaşadktan sonra başka bölgelere göç etmek zorunda kaldıkları zaman hem fiziksel hem de psikolojik birçok sıkıntıya maruz kalırlar. Yaşadıkları fiziksel yaraları hastanelerde ve sağlık kuruluşlarında tedavi etmek mümkün olsa da onların asıl sorunları psikolojik sarsıntılardır.

Silahlı çatışma büyük, orta ve küçük düzeylerde, çocukların hayatta kalması, gelişimi, sağlığı ve genel refahı üzerinde büyük etkileri olan birçok dönüşüm ve tehlikeyi beraberinde getirir. Nitekim Boyden, de Berry, Feeny ve Hart (2002) yaptıkları çalışma sonucunda Mülteci Çalışmaları Merkezi’ne sundukları raporda silahlı çatışmanın çocuklar üzerindeki birçok etkisini aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır:

- Sosyal yıkım
- Servis erişim kaybı
- Yoksullaştırma
- Sivil ve siyasi ihlaller
- Çocukların rolleri ve sorumluluklarındaki değişimler
- Çocukların güvenlik açıklarındaki farklılıklar

2.2.1. Sosyal Yıkım

Çatışmalarla yaygın olarak ilişkili olan çocuklara yönelik çevresel tehditlerden bazıları şunlardır: vatanından olma, ailenin dağılması, erken evlilik, yoksulluk, hizmete erişim kaybı, sosyal etkileşim kaybı, askeri personelin korkutucu varlığıdır.

Yerinden/Vatanından Olma

Yerinden/Vatanından Olma; silahlı çatışmanın yaşandığı bölgede yaşayan sivil halkın hayat mücadelesine devam edebilmek adına hayatlarını sürdürdükleri evlerini, topraklarını, şehirlerini mecburen terk etmelerini ifade eder. Sivil halkın çoğu (çocuklar dahil) yalnız başlarına kaçmak zorunda kalır. Bu durum özellikle çocuklar için zorluklar yaratır. Çocukların okul, beslenme ve sağlık gereksinimleri üzerinde doğrudan büyük etkileri vardır. Ayrıca bu durumun gençler için tutarlılık ve güvenlik temeli sağlayan tanıdık topluluk, arkadaş ve aile bağlarının tutarlılığını bozması da muhtemeldir.

Ailenin Dağılması

Bir ülkede silahlı çatışmaların uzun süre yaşanması durumunda birçok ailenin birlik ve beraberliği ciddi şekilde tehdit edilirken, aile içi istismar ve ihmal sıklığı da artar. Çünkü silahlı çatışmalar; aile bireylerinin ölümü ve yaralanmasının yanı sıra çatışma, yerinden edilme, dağılma ile beraber yoğun ekonomik, psiko-duygusal ve sosyal baskılar yoluyla aileye birçok zorluklar yaşatır. Bu sebeple aileler genellikle sonsuza dek dağılmakta, çocuklar yetim ve/veya hane reisi olmak durumunda kalmaktadır. Öte yandan yetimleri, üvey ebeveynleri ve yalnız kalmış akrabaları barındıran yeni aile biçimleri ortaya çıkmaktadır.

Bir aile üyesini kaybetmek, o ailede yaşayan çocukların hayatını farklı yönlerden kötü bir şekilde etkileyen zincirleme olayların meydana gelmesine sebep olur. Meselâ evi geçindiren erkeğin ölmesi, kaybolması ya da zorunlu olarak evi terk etmesi, kadınları çalışmak zorunda bırakır. Kadınlar (anneler) çalışmaya başlayınca da kız çocukları aile içerisinde daha fazla sorumluluk alabilmek için okulu bırakmak zorunda kalır. Erkeklerin de benzer şekilde, aileyi desteklemek için gelir getirici faaliyetlere katılımları gerekir. Özellikle uzak bölgelerde iş bulan anneler işe gittiklerinde çocuklarını geniş ailelere bırakmak zorunda kalır. Böyle bir ortamda büyüyen çocukların hem fiziksel hem de psikolojik ihtiyaçlarının yeteri düzeyde karşılanamayacağı söylenebilir.

2014 yılında yayınlanan Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) raporuna (s. 1-2) göre Suriyeli mülteci kadınlar erkekleri öldürüldükten, yakalandıktan veya

başka bir nedenle eşlerinden ayrıldıktan sonra aileleri için daha fazla sorumluluk almak zorunda kaldıklarından sıkıntı, yalnızlık ve kaygı sarmalına yakalanmaktadır. Ancak buna rağmen asıl duydukları endişenin çocuklarının geleceği ve eğitimleri için olduğunu ifade etmişlerdir.

Bazı aileler bir arada kalmayı başarsalar bile çocuklar, çatışma (ülkedeki savaş) durumunun aile kurumunun normal işleyişinde ciddi zorluklar yaşanmasına sebebiyet verdiğini fark edebilir. Bazı durumlarda ebeveynlerin ve yaşlı akrabalarının koruma sağlama gücü çocukların askeri güçler tarafından taciz, tutuklanma veya cezalandırma gibi olaylara maruz kalması nedeniyle reddedilebilir. Bu tür olaylar çocukların aile biriminin yapısını ve ebeveynlerin hatta öğretmenler de dahil olmak üzere diğer yetişkin figürlerin otoritesini sorgulamasına neden olmaktadır (Boyden vd., 2002, s. 39).

Ailenin dağılması ile ilgili son olarak erken evlilikten söz edilebilir. Özellikle kamplardaki kısıtlı imkânlar, kız çocuklarının aileye ekonomik olarak katkıda bulunmasına engel olur. Bununla birlikte kız çocukları kamplardaki diğer mülteci erkek veya yerli erkekler tarafından tecavüze uğrama tehlikesi ile her an karşı karşıya yaşamak zorunda kalır. Öyle ki savaş olan topraklarda su doldurmaya veya tuvalete gitme gibi sıradan bir an kadınları tecavüzcüsüne ya da tacizcisine götürebilir (UNHCR, 2017). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği ve Save the Children-UK'ın (SC-UK) (2002, s. 3-4) Gine, Liberya ve Sierra ülkelerinde yer alan mülteci kamplarında yaptıkları araştırma sonucunda yayınladığı rapora göre özellikle 13-18 yaş aralığındaki kız çocukları başta olmak üzere çoğu kadın cinsel şiddet ve sömürüye maruz kalmıştır. Bu cinsel şiddet ve sömürü özellikle kamp çalışanları tarafından gerçekleştirilmiştir. Böyle bir durum, özellikle muhafazakâr İslam kültüründe bir namus lekesi olarak görülür ve her ne kadar kendi suçları olmasa da bu şekilde cinsel istismara uğrayan kızlar bir daha evlenemezler. Bu sebeple kız çocukları aileleri tarafından erken yaşta evlendirilerek bu tehlikenin önlenmesine çalışılır.

2.2.2. Hizmet Erişim Kaybı

Çocukların temel haklarından ikisi eğitim ve sağlıktır. Ancak savaş ve çatışma ortamlarında yetişen çocukların eğitim ve sağlık haklarının büyük oranda zedelendiği söylenebilir. Nitekim bu alanda yapılan araştırmalar, savaş ve askerî çatışmaların eğitim sistemlerinin işleyişini zayıflattığını ve genellikle eğitimin altyapısına büyük zararlar verdiğini göstermiştir (Seitz, 2004; Tomlinson ve Benfield, 2005). 2020 Şubat ayı itibari ile Suriye'de yaşanan çatışmalar arasında kalan çocukların yaşadıkları, durumun ciddiyetini göstermesi açısından önem arz etmektedir. UNICEF'in tahminlerine göre 1,2 milyon çocuğun çok acil

yardıma ihtiyacı bulunmaktadır. Sadece 2018 yılında sağlık ve eğitim kuruluşlarına 216 saldırı düzenlenmiştir. Bu vb. sebeplerle, ne evlerinde ne de şehirlerinde barınabilen çocuklar eğitim ve sağlık haklarından mahrum kalmaktadır. BMMYK'ya (Erişim tarihi: 11.03.20) göre yardımların eksikliği, sağlık hizmetlerine ve eğitime sınırlı erişim günlük maliyetleri arttırmakta ve mülteci aileleri geri dönüşü olmayan bir güvenlik açığı sarmalına itme riskini artırmaktadır.

2.2.3. Yoksullaştırma

Bir ülkede ekonominin çökme noktasına gelmesinin temel sebeplerinden birinin yaptığı savaşlar veya yaşadığı büyük çaplı iç çatışmalar olduğu söylenebilir. Kamu kurum ve kuruluşlarının yıkılması veya kapanması, özel iş yerlerinin tahribi, bu iş yeri veya kurumların yıkılmasa veya tahrip olmasa bile can güvenliği sebebiyle vatandaşların çalışamaması; gelirlerinin ortadan kalkmasına, bunu sonucunda da savaş ve çatışmaların yaşandığı ülkede yoksullaşmaya sebep olur. 2011 Mart ayından beri Suriye'de yaşanan iç savaş bu yargıyı desteklemektedir. Suriye ekonomisi çatışmalardan ötürü birden fazla kanaldan kaynaklanan ağır kayıplar vermiştir. Fiziksel sermayenin tahrip edilmesi, kayıplar, zorla göç ve ekonomik ağların kopması Suriye'nin ekonomik faaliyeti için yıkıcı sonuçlar doğurmuştur.

Yazigi'ye göre (2014, s. 1) Suriye'deki savaş yüzünden şiddet arttığından ve yaptırımlar uygulandığından varlıklar ve altyapı tahrip edilmiş, ekonomik çıktılar düşmüş ve yatırımcılar ülkeden kaçmıştır. Dünya Bankası 2017 raporuna göre, 2010 yılında yüzde 3,4 oranında büyüyen Suriye'nin GSYİH'sinin çatışmaların 2011-2015 yılları arasında yüzde 61 oranında daraldığı tahmin edilmiş ve ekonominin 2016 yılında yüzde 2 oranında daraldığı, 2010 GSYİH'sine göre yüzde 63 düşüş yaşandığı belirtilmiştir. Aynı dönemde petrol GSYİH'si yüzde 93 azalırken petrol dışı ekonomi altyapının şiddetli yıkımı, yakıt ve elektriğe erişimin azalması, düşük iş güveni ve ticarete aksama nedeniyle yüzde 52 oranında daralmıştır (World Bank, 2017a, s. 54). Çatışma tüm ekonomik sektörleri etkilemiş ve endüstriyel, ticari, turizm ve ulaşım altyapılarının önemli bölümlerinin bozulmasına sebep olmuştur. Ticaret şiddetli bir şekilde kesintiye uğramış, ulusal para birimi değer kaybetmiş, kamu borcu artmış (petrol ve sermaye malları ithalatı nedeniyle), satın alma gücü düşmüştür. Kasım 2013'te tahıl ve diğer gıda ürünlerinin fiyatları bir önceki yıla göre% 100 artmıştır (Popa ve Cocos, 2015, s. 32).

Yukarıda sayılan sebeplerle ailelerin yoksullaşması, çocukları çeşitli şekillerde etkilemektedir. Yetersiz beslenme, çocuk işçiliği, eğitimden mahrum kalma vb. savaş ve

çatışmalar nedeniyle yoksullaştırmanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinden bazılarını oluşturur.

2.2.4. Sivil ve Siyasi İhlaller

Çatışma ve savaş durumlarında çok sayıda güvenlik personelinin yakın varlığı genellikle insan hakları ihlallerine ve çok daha fazlasına yol açar; toplumun askerîleşmesini, olası çatışma durumlarına karşı sürekli uyanık halde olma zorunluluğunu, hareketin kısıtlanmasını ve sık sık taciz ve sindirmeyi gerektirir. Böyle bir ortamda yaşayan çocuklar birçok ihlale maruz kalırlar.

Arap ayaklanmalarından sonra yukarıda sayılan birçok durum o bölgelerde yaşayan çocukların başına gelmiştir. İlgili bölgelerde yaşayan çocuklar taraf seçmeye zorlanmış, cephelere çekilmiş, kişiliklerinin temelini atacakları çağlarda çocukluklarından olmuşlardır. Henüz oyun dönemindeyken birer asker olmaları, büyüdüklerinde nasıl bir yetişkin olacakları, o toplumun bu yetişkinlerle alacağı durum, sonrasında bunların yetiştireceği yeni nesil düşündürücüdür (Gürpınar, 2016, s. 64-65).

Suriye özelinde bakıldığında, daha çatışmaların yaşandığı ilk bir yıl içinde Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği (BMİHYK, 2011, s. 20) tarafından yapılan araştırma sonuçlarının yer aldığı rapora göre sivil nüfusa karşı yaygın veya sistematik saldırılar oluşturan ve insanlığa karşı işlenen suçlara yol açabilecek birçok insan hakları ihlalleri bulunmuştur. Cinayet ve ortadan kaybolmalar, şiddet, özgürlüklerin elden alınması ve zulüm rejim tarafından insan haklarına karşı işlenen başlıca ihlallerdir.

Suriye’de ilk sivil ihlalin Dera’da yaşandığı görülür. Dera şehrinde iki bayan doktor telefonla konuşurken; “Hüsnü Mübarek düşmüş, darısı bizim başımıza...” şeklinde niyetlerini dile getirmişlerdir. Suriye istihbaratı tarafından dinlenen bu konuşma bayan doktorların yakalanıp tutuklanmasına ve saçlarının kazınmasına sebep olur. Bu kadınların akrabası olan 12-13 tane çocuk Dera’da duvarlara “Halk, düzenin yıkılmasını istiyor.” sloganını (Sözü edilen slogan Arap dünyasında en çok atılan slogandır) yazar. Okul müdürünün bu çocukları istihbarata şikâyet etmesi sonucunda, çocukları içeri alıp çok ağır işkencelere maruz bırakırlar. Dera bölgesindeki aşiretlerin reisleri, Dera’nın istihbarat sorumlusuna gider ve bu çocukların bırakılmasını isterler. Ancak hakaretle karşılaşırlar ve bunun üzerine bir sonraki gün bin kişi sokağa çıkar. Çocukların bırakılmamasını ve aşiret reislerine yapılan bu hakareti protesto ederler (Çelik, 2013). Sonraki süreçlerde rejim, halkın meşru hakkı olan protestoları baskı ve zor kullanarak bastırmaya ve engellemeye çalışmıştır. Çocuklar bu baskı ve zulümden en çok

etkilenen kesimdir. Çünkü tüm savaşlarda ve devrimlerde olduğu gibi çocuklar, kaçınılmaz olarak savaşa eşlik eden vahşet ve kötü koşullardan etkilenen en savunmasız insanlardır. Suriye Devrimi'nin henüz üçüncü yılına girdiği bir aşamada yapılan araştırmaya (Al-Natour, 2013, s. 28) göre Suriyeli çocukların mağduriyeti artmış; Suriyeli çocuklar ve daha genç nesil, en yoğun şekilde, aralıksız şiddet ve devrimin yansımaları nedeniyle acı çekmiştir.

Resmî izlemenin başladığı 2014'ten 2019'a kadar olan doğrulanmış verilere göre;

- 5.427 çocuğun öldüğü (izleme başladığından bu yana her 10 saatte bir ortalama 1 çocuk) ve çatışmada 3.639 kişinin yaralandığı doğrulandı.
- Çatışmalara 5.000'e yakın çocuk (bazıları 7 yaşında olan) katıldı.
- Yaklaşık 1000 eğitim ve sağlık tesisi saldırıya uğradı (UNICEF, 2020).

Suriye'de güvenlik güçlerinin gerçekleştirdiği mülkiyet hakkının ihlaline ilişkin iddialar da insan hakları örgütlerinin raporlarında yer almıştır. Uluslararası Af Örgütü Telkelekh raporunda, askerlerin sivillere ait evlere ve dükkânlara girerek eşyaları yağmaladığı yönünde birçok tanığın ifadesine yer verilmiştir (Güçtürk, 2014, s. 38). Ayrıca muhaliflerin bulundukları şehirler tanklarla kuşatılmış, muhaliflerle aynı bölgede yaşayan halk da evini terk etmek ve kötü koşullar altında yaşamak zorunda kalmıştır.

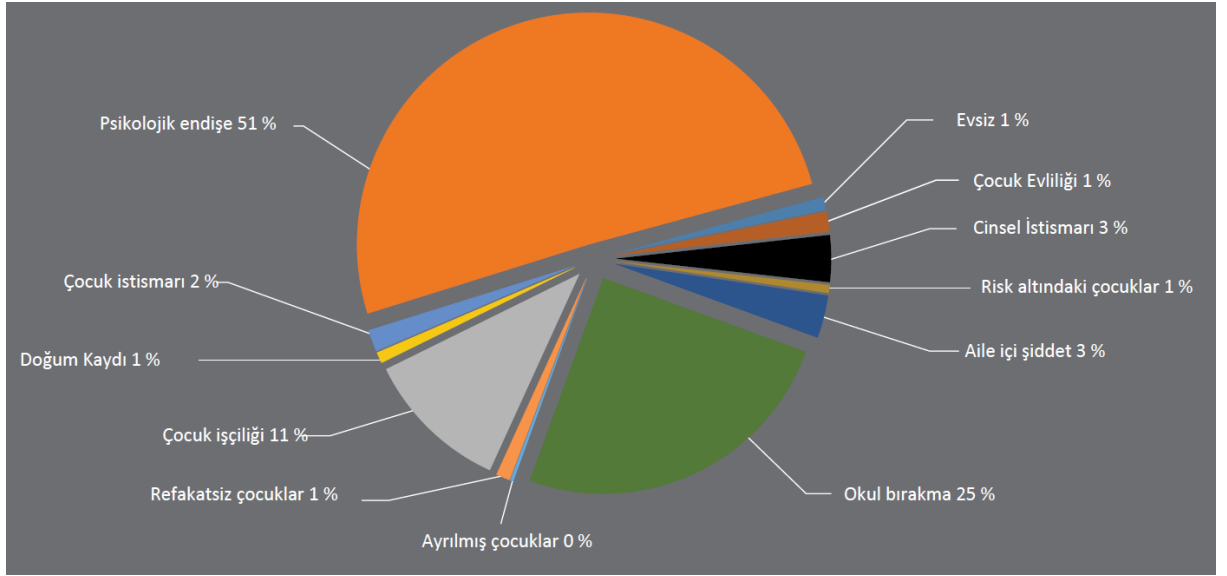
Sivillere karşı yapılan ihlallerden bazıları da sağlık alanında yaşanmıştır. Rejimin baskı ve sindirme politikasını hat safhalara ulaştırdığı 2013 yılından bu yana birçok hastane rejim güçleri tarafından saldırıya uğramış ve yıkılmıştır. Hastane çevrelerinde herhangi bir askerî hedef bulunmamasına rağmen buralara ateş açılmaması konusunda uyarıların olmaması, hükümet yanlısı güçlerin, korunan nesneleri hedefleyen savaş suçunu oluşturan savaş stratejilerinin bir parçası olarak tıbbi altyapıyı kasıtlı bir şekilde hedeflediklerini göstermektedir (UNHCR, 2018, s. 16). Bu saldırılarda birçok hasta, hasta yakını ve sağlık personeli hayatını kaybetmiş, birçoğu da yaralanmıştır. Tarafsız bölgelerdeki hastaneler ise rejim güçleri tarafından ele geçirilmiş, bu hastanelere ve çevrelerine askerî malzeme yığılmış, çatılarına keskin nişancılar yerleştirilmiştir. Ayrıca ülke genelinde hastaneler yok edilmiş ve sağlık personeli hedeflenmiştir. Hasta ve yaralı siviller ile muhalifler tedavi edilmeden çürümeye yani ölüme terk edilmiştir (UNHCR, 2018, s. 18).

2.2.5. Çocukların Roller ve Sorumluluklarındaki Değişmeler

Savaş sırasında, ailelerin ve toplumların hayatta kalma ve üretim seçenekleri değişir ve çoğu durumda büyük ölçüde azalır. Bunun çocukların rolleri ve sorumlulukları üzerinde

doğrudan büyük bir etkisi olur. Bu durum normalde orta çocukluk ve özellikle ergenlik çağındaki kişilerin sosyal ve ekonomik sorunlarının artmasına sebep olur. Bu sorunları askerlik, tehlikeli ve istismarcı çocuk işçiliği, eğitim, eğlence ve oyun, savaş sonrası zorluklar şeklinde sıralamak mümkündür (Boyden vd., 2002).

BMMYK'nın 2015 yılında yaptığı araştırmada Suriye'deki iç savaştan sonra burada yaşayan çocukların karşı karşıya kaldığı riskler tespit edilmiştir.



Şekil 2.1.: 2015 Yılında Suriyeli Çocukların Karşı Karşıya Kaldıkları Riskler

Kaynak: UNHCR (2015, s. 19)

Yukarıda yer alan grafik sonuçlarına göre savaş sonrasında Suriyeli çocuklar en fazla psikolojik endişe, okulu bırakma ve çocuk yaşta işçi olma riskleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Psikolojik endişe oranının bu kadar yüksek olmasının çocukların değişen rollerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Savaş ve çatışma bölgelerinde yaşayan çocukların değişen rol ve sorumluluklarının başında askerlik gelir. Okulda öğrenci veya sokakta bir oyun arkadaşı olmaları gereken çocuklar gencecik yaşta asker olurlar. Bu durumun altında yatan farklı nedenlerden bahsedilebilir: hükümetin güvenlik güçleri tarafından gözaltına alınmaları ve işkence görmeleri, siyasi protestolara katılmaları, erkek aile üyelerinin yanında veya arkadaşlarıyla beraber olmaları, okullarının kapatılması ya da siyasi nedenlerle okuldan kovulmaları, sadece savaşa girmek istemeleri vb. (HRW, 2014, s. 13). Her gün ve her an aile fertlerinden,

akrabalarından, dostlarından, arkadaşlarından veya komşularından birkaçını kaybettikleri, bu kaybedilen kişilerin birer kahraman ve şehit olarak ilan edildikleri bir ortamda bulunan çocukların aynı bakış açısına sahip olmaları ve savaşa ister istemez katılmaları anormal karşılanmamalıdır. Çünkü şartların bunu gerektirdiği söylenebilir.

Çocukların asker olması, yukarıda yer alan risk grafiğinde görüldüğü gibi okulu bırakma oranını da doğal olarak yükseltmektedir. Bir çocuğun savaş ortamında, aynı anda hem asker hem öğrenci olması tabii olarak mümkün değildir. Ancak okul bırakma oranının yüksek olmasının tek sebebinin askerlik olmadığı söylenebilir. İç savaşın görüldüğü bir ülkede doğal olarak okul binalarının yıkılması, yıkılmayan okulların da ölüm veya yaralanma korkusu ile boş kalması, Suriye’de okul bırakma oranının yüksek olmasının nedenleri arasında sayılabilir.

Bunun yanı sıra okulu bırakma nedenlerinden bir diğeri de çocuk işçiliğidir. ILO (2017, s. 11) verilerine göre toplam 152 milyon çocuk -64 milyon kız ve 88 milyon erkek olmak üzere- dünya çapında çocuk işçiliği içindedir ve dünyadaki tüm çocuk nüfusunun yaklaşık yüzde onunu oluşturmaktadır. Çocuk işçiliğinin yaklaşık yarısı -tam olarak 73 milyon çocuk- sağlığını, güvenliğini ve ahlaki gelişimini doğrudan tehlikeye atan tehlikeli işlerde çalışmaktadır. Ancak bu oranlar silahlı çatışmaların yaşandığı ülkelerde daha da artmaktadır. Silahlı çatışmalardan etkilenen ülkelerde çocuk işçiliği oranı, küresel ortalamanın yüzde 77 üzerindeyken, tehlikeli işlerde çalışma oranı, dünyadan yüzde 50 daha fazladır (ILO, 2017, s. 12).

Savaş ortamlarında çocuklar; sadece askerlik için değil, çalışmak zorunda olduklarından ötürü de okulu bırakabilirler. Nitekim uluslararası çalışma örgütü ILO’ya göre okulu bırakma, çocuk işçiliğinin önemli bir göstergesidir ve nedenidir. Okulu terk etme oranı iki ana faktöre bağlıdır: 1) yoksulluk. 2) okul ortamı (çocuklara yönelik şiddet dahil), kızları okula göndermeme eğilimi ve okulun erişilebilirliği gibi diğer faktörlere ek olarak zayıf bir eğitim sürecinden kaynaklanabilecek düşük eğitim kalitesi (ILO, 2012, s. 31). Savaş ve çatışmaların yaşandığı ülkelerde bu doğal sürece ek olarak ülkedeki kaotik durum da diğer bir neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim yukarıdaki grafikte Suriyeli çocukların psikolojik endişeden sonra en çok yaşadığı risk okulu bırakmadır.

Çocukların oyun ve eğlence konusunda yaşanan rol değişikliklerine gelince, savaş ortamında yaşamak zorunda kalan çocukların hiçbir eğlence ve oyun etkinliği gerçekleştiremedikleri; hiçbir sportif aktivite, ulusal veya uluslararası müsabakalara katılamadıkları görülür. Ölüm, yaralanma, sakat kalma vb. risklerden ve sokağa çıkma yasağı

gibi nedenlerden ötürü çocuklar akranlarıyla bir araya gelip oyunlar oynayamazlar. Aksine evlerinde mahsur kalıp savaşın bir an önce bitmesi için dua ederler. Bu şekilde yaşamak zorunda kalan çocukların fiziksel, duygusal ve psikolojik anlamda yeterince gelişemeyecekleri söylenebilir. Çünkü oyun, çocuğun fiziksel, duygusal ve sosyal gelişiminin temelini oluşturmaktadır (Uluğ, 2007, s. 2). Bu temelden yoksun kalınca da çocuklar fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan yeterince gelişemeyecektir.

Bu başlık altında şu ana kadar anlatılanlar çocukların savaş esnasında yaşadıkları problemleri ele alan olay ve olgulardır. Ancak ülkelerinde savaş ve çatışma durumlarına maruz kalan çocukların savaş sona erdikten sonra da birçok problem yaşadığı söylenebilir. Genel anlamda Suriye'deki savaş mağduru çocukların savaş sonrası yaşadığı problemleri fiziksel, ruhsal ve sosyal problemler olmak üzere üç başlık altında toplamak mümkündür.

Savaş mağduru çocukların ve özellikle çocuk askerlerin yaşadığı fiziksel problemlerin başında ölüm, yaralanmalar ve sakatlıklar gelmektedir. Bunların tek sebebi kurşun, bomba ya da kara mayınları değildir. Çatışma alanında ve dışında yüz yüze kaldıkları beslenme yetersizliği ve hastalık tehlikesi en az silahlar kadar tehlikelidir (Polat ve Güldoğan, 2010, s. 112). Genel anlamda fiziksel problemler ateşli silahlar tarafından yaşanan ölüm ve yaralanmalar, beslenme eksikliği ve susuzluk, bulaşıcı hastalıklar, yenidoğan hastalıkları, işkence ve tecavüzün sebep olduğu problemlerdir.

Ruhsal hasatlıklara bakıldığında ise yapılan çok sayıda araştırmadan hareketle savaş ve çatışmalara bağlı olarak sıklıkla ortaya çıkan ruh sağlığı ile ilgili problemler aşağıdaki maddeler halinde sıralanabilir:

1. Anksiyete,
2. Depresyon,
3. Uyku bozuklukları,
4. İntihar eğilimi,
5. Posttravmatik stres bozukluğu sendromu,
6. Titreme,
7. Baş dönmesi,
8. Korkular,

9. Önceki döneme ilişkin görüntülerin sıklıkla hatırlanması,
10. Öfke,
11. Tedirginlik,
12. Umutsuzluk,
13. Stres ve duygusal durumdan kökenlenen somatik belirtiler,
(migren, bulantı, mide problemleri vb.)
14. İnsan ve evlilik ilişkilerinde istikrarsızlık ve sorunlar,
15. Alkolizm,
16. Uyuşturucu bağımlılığının gelişimi,
17. Şiddet (Zencir, 2015: 129'dan aktaran Kızmaz, 2018, s.7).

2.3. Mülteci Eğitimi

Son yıllarda artan zorunlu göçler birçok ülkede mülteci olarak yaşayan veya geçici koruma kapsamında yaşayan insanların sayısının artmasına neden olmuştur. Bu artıştan ötürü ev sahibi ülkeler mültecilerin veya geçici koruma statüsündeki insanların barınma, sağlık, ekonomi ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak zorunda kalmıştır. Barınma, sağlık ve ekonomi gibi birincil ihtiyaçlar asgari şartlarda karşılanabilse de bu birincil ihtiyaçlardan sonra gelen eğitim sadece asgari ihtiyaçların karşılanması ile sağlıklı sonuçlar elde edilebilecek bir alan değildir. Bu durum eğitimin çok boyutlu, dinamik ve meşakkatli bir alan olmasından ileri gelmektedir.

Birçok ülkede sığınmacıların ve mültecilerin varlığı önemli ölçüde (çoğunlukla olumsuz da olsa) dikkat çekmiş; buna karşılık, zorunlu göç ve toplumda bu marjinal grubun varlığı eğitim araştırmalarında, konuyla ilgili deneysel ve teorik çalışmaların çok küçük bir kısmı dışında, büyük ölçüde ihmal edilmiştir (Pinson ve Arnot, 2007, s. 399). Yine de, Pinson ve Arnot'un bu tespiti üzerinden geçen süre içerisinde ihmal edilen bu alana yönelik çalışmaların arttığı söylenebilir.

Mülteci eğitimi ile ilgili alan yazına bakıldığında, yine son yıllarda artan göçlerin etkisi ile akademik çalışmaların sayısının da arttığı söylenebilir. Bu çalışmalarda genelde göçmen nüfus barındıran ülkelerin göçmenlere yönelik eğitim politikalarına, karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine yer verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra, göçmen çocukların bireysel

gelişimleri, göç ettikleri ülkelere uyum sağlamaları ve bu çocukların sosyal, kültürel ve ekonomik yaşam fırsatlarından yararlanmaları için eğitim süreçlerine ne şekilde dahil edilmesi gibi konular ilgili alan yazının en fazla odaklandığı hususlardır (Emin, 2019, s. 27). Söz konusu konular ile ilgili daha ayrıntılı bilgiler, aşağıdaki alt başlıklarda yer almaktadır.

2.3.1. Mülteci Eğitiminin Faydaları

Ülkelerinde savaş ortamında yaşayan ya da savaştan ötürü göç etmek zorunda kalan çocukların birçok alanda sorunlar yaşadığı “Çocukların Roller ve Sorumluluklarındaki Değişmeler” başlığı altında ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Bahsi geçen problemlerin çözümü ise üzerinde hassasiyetle durulması gereken konulardan biridir. Bu noktada genel anlamda eğitim ve özellikle okul, önemli bir çözüm aracı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul sadece eğitim ve öğretim yeri değil, aynı zamanda sosyalleşme ortamıdır. Mülteci çocuklar okul ortamında kendileriyle aynı kaderi paylaşan veya paylaşmayan (yerli) çocuklarla bir araya gelerek yeni arkadaşlar edinmekte, kaçtıkları savaş ortamında oynayamadıkları oyunları akranlarıyla beraber oynamakta, kısacası çocukluklarını yeniden yaşama fırsatı bulmaktadırlar. Böylece yukarıda bahsedilen yaşadıkları ruhsal sorunları atlatma konusunda doğal bir desteğe (arkadaş, dost) sahip olmaktadır.

Ebeveynler veya bakıcılar çocukların yaşadıkları zorlukları tanımayabilir veya kültürel olarak farklı bir sıkıntı ve rahatsızlık algısına sahip olabilir. Ailenin sürekli taşınmak zorunda kalması ve dil güçlükleri, mülteci çocukların çocuk ve ergen ruh sağlığı kliniklerine devam etmede problemlere neden olabilir. Yine sınırdan geçiş yaptıkları sırada bazı mülteciler ve dolayısıyla yaşadıkları psikolojik sorunlar kayıt altına alınmamış olabilir. Tüm bu zorluklar göz önüne alındığında, genç mültecilerin uygun zihinsel sağlık müdahalesi almasına yardımcı olmak için eğitim ve sosyal hizmetler gibi tıbbi olmayan kuruluşlara daha fazla güvenmek gerekmektedir. Çocuklarla düzenli teması olan ve önemli sayıda psikiyatrik rahatsızlığı olan öğrenciyi tanımlayabilen öğretmenler bu noktada önemlidir (O'shea, Hodes, Down, Bramley, 2000, s. 190; Rousseau, Drapeau, ve Corin, 1996, s. 239).

Okullar, mülteci sorununu karşılama, emme ve normalleştirme potansiyeline sahip olan (Hope, 2008, s. 302), aynı zamanda biliş ve becerileri geliştirmek için yapıcı sosyal etkileşimler sağlamada önemli bir rol oynayan kurumlardır (Crisp, Talbot ve Cipollone, 2001). Ergenlik döneminde okullar, kişinin genel topluluk hissini tanımlamak ve etkilemek için merkezi bir konuma sahiptir. Okulu sıklıkla 'ikinci aileleri', 'anneleri ve babaları' ve gelecekteki başarılarına katkıda bulunan en önemli faktör olarak gören mülteci ve göçmen gençler için eğitim, umudun

korunmasında önemli bir rol oynamaktadır (Duncan, 2000; Suarez-Orozco ve Suarez-Orozco, 2001'den akt. Kia-Keating ve Ellis, 2007, s. 30). Son olarak, okula uyum sağlamanın mülteci veya göçmen çocuklar için topluma uyum sağlamada önemli bir aşama olduğu ifade edilebilir. Ayrıca okula uyum sağlama, daha düşük depresyona ve daha yüksek öz yeterlilik algısına katkı sağlamaktadır (Kia-Keating ve Ellis, 2007, s. 37).

Mülteci eğitiminin yukarıda bahsedilen temel faydasının yanı sıra dolaylı ve doğrudan daha birçok faydasından söz edilebilir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre (Madde 28 ve 29) mülteci olsun veya olmasın hiçbir çocuğun eğitim hakkı elinden alınamaz. Dolayısı bir çocuğun mülteci de olsa eğitime ulaşması bir zorunluluktur. Ev sahibi ülkeler bu zorunluluktan ötürü ev sahipliği yaptıkları çocukları okula kaydetmek, bunun içinde kendilerine kimlik belgesi hazırlamak durumundadır (Boyden, 2009, s. 269). Böylece mülteci çocuklar her zaman olmasa da çoğu zaman ilgili ülkenin birer vatandaşı haline gelir. Neticede mülteci çocuklarla barındıkları ülke arasında vatandaşlık bağı sağlanmış ve çocuklara aidiyet duygusu kazandırılmış olur. Ayrıca yeri gelmişken, okulun iyi bir vatandaşlık bilgisinin kazandırıldığı yer olduğu da vurgulanabilir.

Okula devam etmekle beraber yeşeren umutlar ve gelişen aidiyet duygusu, mülteci çocukların geleceklerini inşa etmede önemli bir etkidir. Mülteci çocukların okula kazandırılmasının çocuk yaşta askerliğin ve çocuk işçiliğinin de önüne geçebileceği söylenebilir. Burada özellikle meslekî eğitimden söz etmek de yerinde olacaktır. Meslekî eğitim sayesinde çocuklar, ilgi ve yeteneklerine göre istedikleri bir iş kolunda çalışarak çocuk işçiliğinin pençesinden kurtulacaklardır. Mülteci kız çocukları da çocuk yaşta evlenmekten kurtulabileceklerdir. Nihayetinde ev sahibi ülkeler hem katma değer kazanacak hem de olası suçları büyük ölçüde engellemiş olacaklardır.

2.3.2 Mültecilere Yönelik Eğitim Politikaları

İnsan hareketliliğinin yani göçün sürekli büyüdüğü ve bu sebeple devletlerin daha çeşitli hale geldiği bir çağda yaşamaktayız (Castles ve Davidson, 2000). Bunun neticesinde göç alan ülkeler; sağlık, ekonomi, toplumsal uyum, hukuk vb. birçok alanda yeni sorumluluklar üstlenmek zorunda kalmaktadır. Dünyadaki mülteci ve sığınmacı sayısındaki artış, bunların ev sahibi ülkelere yerleştirilmesinden sorumlu olan kurumların uygulamalarını inceleme gereğini ortaya koymaktadır (Taylor ve Sidhu, 2012) Nitekim eğitim de bu uygulamalardan biridir. Mülteci, geçici mülteci veya sığınmacı... statüsü ne olursa olsun, bir ülke ev sahipliği yaptığı zorunlu göç mağdurlarının eğitim ihtiyaçlarını da karşılamak zorundadır.

Sahip oldukları her şeyi arklarında bırakıp ana vatanlarından ayrılmak zorunda bırakılan, bu ayrılış sürecinde birçok travma yaşayan insanların gittikleri ülkelerde, başta can ve mal güvenliği olmak üzere, birçok konuda tehdit oluşturabilecekleri bilinen bir gerçektir. Bu tehditlerin önlenmesi de daha önce de belirtildiği üzere eğitimle, böyle bir eğitim de üzerinde yeteri kadar düşünülmüş ve çalışılmış eğitim politikalarıyla sağlanabilir. Nitekim Deane'e (2016, s. 36) göre, mülteci krizine uygun bir eğitim politikası tepkisi uygulayarak damgalanma, izolasyon, topluluk içi gerilimler, marjinalleşme ve hatta radikalleşme riski azaltılabilir.

Yakın zamana kadar, göçle ilgili literatür zorunlu göç olgusunu görmezden gelmiş ve mültecilerin deneyimlerini diğer göçmenlerin deneyimlerinden farklı olarak dikkate almamıştır. Bu sebeple mülteci öğrencilerin özel ihtiyaçları hem eğitim politikalarını düzenleyen hem de göçmen ve çok kültürlü eğitime odaklanan araştırmalar tarafından göz ardı edilmiştir (McBrien 2005; Rutter 2006'dan aktaran Taylor ve Sidhu, 2012, s. 43). Özellikle İkinci Dünya Savaşı ve Soğuk Savaş döneminden sonra başta ABD ve Avrupa ülkelerine doğru gerçekleşen mülteci akışıyla beraber bu konunun yavaş yavaş gündeme gelmeye başladığı söylenebilir (Bromley ve Andina 2010, s. 577).

Mülteci, sığınmacı veya göçmen çocukların eğitimi ile ilgili ilk uluslararası düzenlemenin 1948 yılında kabul edilen "İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi" (İHEB) olduğu söylenebilir. Söz konusu bildirgenin 26. Maddesi'nde mülteci, sığınmacı veya göçmenlere doğrudan bir göndermede bulunulmamış olsa da herkesin eğitim hakkına sahip olduğunun vurgulanması, İHEB'in bu konuda hazırlanmış ilk uluslararası metin olduğunu söylemeye imkân vermektedir. İHEB'in ilgili maddesinde şu ifadeler yer almaktadır:

"Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yüksek öğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır. Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel toplumlar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirir ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir (Md. 26)."

Türkiye açısından İHEB, Bakanlar Kurulu kararıyla 27 Mayıs 1949 yılında Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Mülteci, sığınmacı veya göçmen çocukların eğitimi ile ilgili ikinci uluslararası düzenlemenin 1951 yılında yayınlanan "Mültecilerin Hukukî Statüsüne Dair Sözleşme" (MHDDS) olduğu söylenebilir. MHDDS'de konuyla ilgili şu ifadeler yer almaktadır:

“Taraş Devletler, mültecilere, temel eğitim konusunda, vatandaşlarına uyguladıkları muamelenin aynısını uygulayacaklardır (Md.22.1).”

“Taraş Devletler, mültecilere, temel eğitimin dışındaki eğitim konusunda ve özellikle çalışmalardan yararlanma, yabancı ülke okullarından alınmış eğitim sertifikalarının, üniversite diplomalarının ve derecelerinin tanınması, harç ve resimlerden muafiyet ve eğitim bursları alanlarında mümkün olduğu kadar müsait ve her halde genel olarak aynı şartlar içindeki yabancılara tanınanlardan daha az müsait olmayan şekilde muamele edeceklerdir (Md. 22.2).”

Görüldüğü üzere mültecilerin eğitimi ilgili somut politikalar, İkinci Dünya Savaşı sonrası yayınlanan uluslararası belgelerde üreilmeye başlanmıştır. Türkiye MHDDS’yi 24 Ağustos 1951 tarihinde imzalamış ancak sözleşme, 5 Eylül 1961 tarihli resmî gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Doğrudan mülteci eğitimine değinmese de genel anlamda savaş mağduru çocukların eğitim hakkına değinmesi sebebiyle 1959 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesinin (BMÇHB) konuyla ilgili üçüncü düzenleme olduğu söylenebilir. Çocukların erişkinden farklı fiziksel, fizyolojik, davranış ve psikolojik özellikleri olduğu, sürekli büyüme ve gelişme gösterdiği bilincinin yerleşmesi, çocukların bakımının bir toplum sorunu olduğu ve bilimsel yaklaşımlarla herkesin bu sorumluluğu yüklenmesi gerektiği düşüncesinden hareketle kabul edilen BMÇHB 10 temel ilkedен oluşmaktadır. Çocukların eğitimi ile ilgili olarak 1. ve 7. ilkeler şu şekilde geçmektedir:

“Tüm dünya çocukları bu bildirgedeki haklardan din, dil, ırk, renk, cinsiyet, milliyet, mülkiyet, siyasi, sosyal sınıf ayırımı yapılmaksızın yararlanmalıdır (İlke 1).”

“Genel kültür ve yeteneklerini, bireysel karar verme gücü, ahlaki ve toplumsal sorumluluğu geliştirecek ve topluma yararlı bir üye olmasını sağlayacak eğitim hakkı verilmelidir. Bu eğitimde sorumluluk önce ailenin olmalıdır. Eğitimin ilk aşamaları parasız ve zorunlu olmalıdır (İlke 7).

İkinci Dünya Savaşı’nın birincisine oranla çocukları daha fazla şiddet ve felakete maruz bırakması sebebiyle çocuklara yönelik şiddetin önlenilmesi amacı ile BMÇHS’de çocuğun fiziksel ve ruhsal olarak olgunlaşmamış olduğu göz önünde tutularak, doğum öncesi ve sonrasında özel bakıma ve korunmaya muhtaç olduğu vurgulanmış; artık çocuklar arasında ayırım yapılmaması, çocukların gelişmelerini sağlayacak tüm imkân ve olanaklardan yararlanmaları gerektiği gerçeği ifade edilmiştir. Ayrıca fiziksel, zihinsel veya ruhsal engelli çocukların eğitim ve bakım görmeleri öngörülmüş, bu tür çocukların sevgi ve anlayışa ihtiyaç duydukları ve eğitim hakları olduğu fikri savunulmuştur (Müftü, 2013).

Mülteci, sığınmacı veya göçmen çocukların eğitimi ile ilgili dördüncü uluslararası düzenleme, 1966 tarihli “Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme”dir. Sözleşmenin konu ile ilgili maddeleri şunlardır:

“Bu Sözleşmeye Taraf Devletler, herkese eğitim hakkı tanır. Sözleşmeci Devletler, eğitimin insan kişiliğinin ve onurunun tam olarak gelişmesine ve insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmesine yönelik olarak verilmesi konusunda birleşirler. Devletler ayrıca herkesin özgürlükçü topluma etkili bir biçimde katılmasını sağlayacak, bütün uluslar ile bütün ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştirecek ve Birleşmiş Milletlerin barışın korunması için yaptığı faaliyetlerini ilerletecek bir eğitim verilmesi konusunda anlaşılır (Md. 13.1).”

Bu Sözleşmeye Taraf olan Devletler eğitim hakkının tam olarak gerçekleşmesini sağlamak amacıyla, şu yükümlülükleri yerine getirir (Md. 13.2):

- a) İlköğretim zorunludur ve herkese ücretsiz ilköğretim sağlanır;
- b) Teknik ve mesleki eğitim de dahil ikinci eğitimin farklı türleri ve özellikle başlangıçta verilecek ücretsiz geliştirme eğitimi gibi her türlü uygun vasıtalarla, kural olarak herkesin girmesine ve yararlanmasına açık duruma getirilir.
- c) Yüksek öğrenim, özellikle başlangıçta verilecek ücretsiz geliştirme eğitimi gibi her türlü uygun vasıtalarla, yetenek ölçüsüne göre herkesin eşit olarak yararlanmasına açık duruma getirilir.
- d) İlk eğitimin bütün dönemini tamamlayamamış veya bu eğitimi hiç alamamış olan kişiler, mümkün olduğu kadar temel eğitim almaya teşvik edilir veya bu eğitimi almaya mecbur tutulur.
- e) Her düzeydeki okul sistemlerinin geliştirilmesi aktif olarak sağlanmaya çalışılır; yeterli bir burs sistemi kurulur ve öğretmenlerin maddi koşulları sürekli olarak iyileştirilir.”

“Bu Sözleşmeye Taraf Devletlerden, Sözleşmeye Taraf olduğu sırada anavatanında veya kendisinin egemenliği altında bulunan diğer ülkelerde parasız ve zorunlu ilköğretimi sağlayamamış olan Devletler, iki yıl içinde herkes için parasız zorunlu eğitimin prensiplerini ortaya koyan bir plan hazırlar ve bu planın makul bir süreyi aşmayacak şekilde kaç yıl içinde uygulanacağını gösteren ayrıntılı bir uygulama planı hazırlar ve kabul eder (Md. 14).”

Madde 13 ve 14’ten anlaşılacağı üzere Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme de kendisinden önceki düzenlemeler gibi kökeni veya statüsü (vatandaş veya mülteci, sığınmacı, göçmen vb.) ne olursa olsun eğitim hakkına herkesin sahip olduğunu, dolayısı ile taraf devletlere egemenlikleri altında bulunan kişilere bu hakkı tanımayı zorunlu kılmaktadır. Türkiye Sözleşme’yi 15 Ağustos 2000 tarihinde imzalamıştır. Sözleşme’nin onaylanması 4 Haziran 2003 tarihli ve 4867 sayılı Kanunla uygun

bulunmuş ve Bakanlar Kurulu 10 Temmuz 2003 tarih ve 2003/5923 sayılı kararıyla Sözleşme'yi onaylamıştır. Bakanlar Kurulu kararı ve Sözleşme'nin resmi Türkçe çevirisi 11 Ağustos tarih ve 25196 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanmıştır. Türkiye, onay belgelerini 23 Eylül 2003 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Sekreterliği'ne tevdi etmiş ve 27. madde uyarınca, Sözleşme Türkiye bakımından 23 Aralık 2003 tarihinden itibaren yürürlüğe girmiştir.

Konuyla alakalı diğer bir uluslararası düzenlemenin 1989 tarihli “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi”nin (BMÇHS) olduğu söylenebilir. Bu sözleşmede de doğrudan mülteci, sığınmacı ya da göçmen çocukların eğitimi ile ilgili ifadeler geçmese de genel anlamda bütün dünya çocuklarının eğitimi ile ilgili ifadeler yer alması, BMÇHS'nin bu başlık altında değerlendirilmesine imkân tanımaktadır. BMÇHS'de konuyla ilgili maddeler şu şekilde geçmektedir:

Madde 28

1. Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle:

- İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler;
- Ortaöğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar;
- Uygun bütün araçları kullanarak, yüksek öğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler;
- Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler;
- Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terketme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.

2. Taraf Devletler, okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde ve bu Sözleşme'ye uygun olarak yürütülmesinin sağlanması amacıyla gerekli olan tüm önlemleri alırlar.

3. Taraf Devletler eğitim alanında, özellikle cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunmak ve çağdaş eğitim yöntemlerine ve bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirir ve teşvik ederler. Bu konuda, gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri özellikle göz önünde tutulur.

Madde 29

1. Taraf Devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler:

- Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi;
- İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Andlaşması'nda benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi;
- Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi;
- Çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması;
- Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi.

2. Bu maddenin veya 28'inci maddenin hiçbir hükmü gerçek ve tüzel kişilerin öğretim kurumları kurmak ve yönetmek özgürlüğüne, bu maddenin 1 inci fıkrasında belirtilen ilkelere saygı gösterilmesi ve bu kurumlarda yapılan eğitimin Devlet tarafından konulmuş olan asgari kurallara uygun olması koşuluyla, aykırı sayılacak biçimde yorumlanmayacaktır.

Görüldüğü üzere kökeni ne olursa olsun her çocuğun eğitim hakkına sahip olduğu, taraf devletlerin çocuğun bu hakkını tanımak zorunda olduğu 28 ve 29. maddelerde ifade edilmektedir. Ayrıca BMÇHS ile beraber taraf devletlerin bu hakkını çocuğa tanımadaki amaçları ve uyması gereken ilkeler de belirlenmiştir. Türkiye tarafından 14 Eylül 1990 tarihinde imzalanan sözleşme, 27 Ocak 1995 tarihli resmî gazete yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Mülteci, sığınmacı veya göçmen çocukların zorunlu olarak gittikleri ülkelerde yaşadıkları en büyük sorunlardan birinin çocuk işçiliği olduğu ve bu sorunu çözmenin en iyi yolunun eğitim olduğu daha önce ifade edilmişti. Burada ifade edilen düşünceden hareketle 17 Haziran 1999 tarihinde Uluslararası Çalışma Örgütü “Kötü Şartlardaki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Önlemler Sözleşmesi”nin imzalanmasını sağlamıştır. Söz konusu sözleşme Türkiye’de 2 Ağustos 2001 tarihinde resmî gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Konuyla ilgili maddeler sözleşme metninde şu şekilde geçmektedir:

“Her üye, çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılmasında eğitimin önemini dikkate alarak etkin ve belli bir zamanla sınırlı şu önlemleri alır:

...çocukların en kötü biçimlerdeki çocuk işçiliğinden uzaklaştırılmaları için ücretsiz temel eğitim ve mümkün ve uygun olduğu takdirde mesleki eğitim sağlanması... (Md. 7)”

“Üyeler, ekonomik ve sosyal kalkınmanın, yoksulluğun ortadan kaldırılması programlarının ve evrensel eğitimin desteklenmesini de içerecek şekilde uluslararası iş birliği ve/veya yardımlaşmanın artırılması suretiyle bu Sözleşme hükümlerini yürürlüğe koymak üzere birbirlerine yardımcı olmak için uygun önlemleri alırlar (Md. 8).”

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere “Kötü Şartlardaki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Önlemler Sözleşmesi”nin Mülteci, sığınmacı veya göçmen çocukların eğitimi ile ilgili diğer bir uluslararası düzenleme olduğu söylenebilir.

Türkiye, bu başlık altında yer verdiğimiz uluslararası düzenlemeleri kabul edip imzalamak suretiyle ister kendi vatandaşı ister mülteci, sığınmacı veya göçmen olsun her çocuğun eğitim hakkını tanıdığını, Türkiye Cumhuriyeti bayrağı altında yaşayan her çocuğa bu hakkı tanımak için yapılması gerekenleri en iyi şekilde yapacağını taahhüt etmiştir.

2.3.3. Mülteci Eğitiminde Yaşanan Sorunlar

Eğitim, hangi ortamda yapılıyor olursa olsun öznesi insan olduğundan süreç içerisinde mutlaka bazı sorunlar yaşanacaktır. Mültecilere yönelik eğitimde ise söz konusu sorunların yaşanma ihtimali daha yüksektir. Çünkü daha önce de belirtildiği üzere, mülteci öğrenciler hem özdeksel hem de tinsel problemler yaşamış olarak hedef ülkeye gelirler. Bunun sonucunda da çok daha fazla sorunla karşı karşıya kalırlar.

Yaşanan sorunların çokluğundan ötürü bu konunun eğitim sürecinden önce ve süreç içerisinde yaşanan sorunlara odaklanan alt başlıklar halinde ele alınmasının daha iyi olacağı düşünülmüştür.

2.3.3.1. Eğitim Süreci Başlamadan Önce Yaşanan Sorunlar

İlgili alan yazına bakıldığında mültecilerin eğitim sorunlarının henüz eğitim ortamına girmeden yaşamaya başladığı görülmektedir. Mülteci çocukların yeni geldikleri yerdeki fiziksel ve sosyal sorunlar, yerleşecekleri yerin kesin belli olmaması, uzun süre bir yerde kalmama/kalamama gibi nedenler eğitimlerinde aksamalara neden olabilmekte hatta bazıları ne kendi ülkelerinde ne de geldikleri ülkede eğitim sistemine dahil olamamaktadırlar (Vedder ve Horezcyk, 2006’dan aktaran Şeker ve Aslan, 2015, s. 94). Buna göre mültecilerin eğitimle ilgili yaşadığı sorunların başında barınmadan kaynaklı sorunların geldiği söylenebilir. Henüz barınacak yer bulamamış, sabit bir adresi bulunmayan bu kişiler için eğitimin bir lüks haline geldiği söylenebilir. Bunun yanı sıra, özellikle Suriye örneğinde olduğu gibi, toplu bir göçe sebep olan savaşlardan ötürü meydana gelen mülteci akınlarında, bu mültecilerin kurulu bir düzene sahip olan şehir merkezlerinden ziyade şehir dışı mekanlarda iskân edildiği bilinmektedir. Böyle bir durumda sabit bir ikamet adresleri olsa dahi söz konusu mültecilerin özellikle ilk zamanlarda iskân edildikleri bölgede eğitim kurumlarının bulunmamasından ötürü eğitim hizmetlerine kavuşamadığı söylenebilir.

Eğitim süreci başlamadan önce yaşanan diğer bir sorun kayıt problemidir. Savaş durumlarında yaşanan toplu göç ve sınır ihlalleri göçen kişilerin hangi yaşta ve hangi eğitim seviyelerine sahip olduğunun kayıt altına alınmasını engeller. Nitekim Türkiye'nin açık kapı politikasından ötürü ülkeye gelen Suriyeli sığınmacıların demografik bilgileri ilk zamanlarda kayıt altına alınamamıştır. Bu sebeple hem eğitime ihtiyaç duyan kişiler hem de eğitim için gerekli okul, personel, ders materyali vb. zamanında belirlenememiş ve eğitime başlanamamıştır.

Kültürel uyumsuzlukların, mülteci eğitiminde süreç başlamadan yaşanan diğer bir problem olduğu söylenebilir. Mülteciler, ev sahibi ülkelere, yer değiştirme sürecinde yardımcı olmaları için önceden herhangi bir düzenleme (ör. Konut, akrabaların mali desteği, yerel dili incelemeye başlama fırsatları) olmadan girmektedir. Bu nedenle mülteci aileler için belki de en önemli konulardan biri, sevdikleri, özellikle de çocukları için yeni ulusa geçişin nasıl kolaylaştırılacağı konusudur (Tadesse, Hoot ve Watson-Thompson, 2009, s. 352). Unutulmamalıdır ki, mülteci öğrencilerin okullarda yaşayacakları deneyimler, mültecilerin kamusal kültürde nasıl düşünüldüğü ve temsil edildiği ile bu temsilciliklerin okullarda nasıl ele alınacağı veya itiraz edileceği ile belirlenir (Hattam ve Every, 2010, s. 409). Yani, iltica edilen ülkelere mültecilere yönelik algının, onlara karşı takınılacak tutum ve davranışların belirleyicisi olacağı söylenebilir. Bu davranış ve tutumlar içerisine barınma, sağlık, yiyecek, içecek ve eğitim gibi hayatî ihtiyaçlarını karşılamak da girmektedir. Söz gelimi, mültecilere yönelik olumlu bir algısı bulunan ev sahibi ülkenin temel ihtiyaçları karşılamada harcayacağı çaba ile olumsuz bir algısı olan ülkenin harcayacağı çabanın bir olmayacağı söylenebilir. Kültürel uyumsuzluklar sadece süreç başlamadan önce değil, eğitim süreci içerisinde de büyük problemlere neden olabilmektedir.

2.3.3.2. Eğitim Süreci İçinde Yaşanan Sorunlar

Süreç içerisinde yaşanan sıkıntılar, mülteci eğitimi sürecinin başından sonuna kadar yaşanan sorunların büyük bir kısmını teşkil etmektedir. Yaşanan bu sorunlar genel olarak, eğitim kaynak ve materyallerinin yetersizliği, ev sahibi ülkelerin uluslararası bir eğitim sağlayamaması, zayıf alt yapı, yetersiz mali kaynaklar, öğrencilerin ruhsal ve bedensel sağlık sorunları yaşamaları, ana dilde eğitim sunamama ve mülteci eğitimi alanında eğitimli öğretmenlerin eksikliği şeklinde sayılabilir (UNHCR, 1994, s. 10).

Her alanda olduğu gibi, mültecilere yönelik eğitim hizmetleri sağlamada da mali kaynakların önemli bir sorun teşkil ettiği söylenebilir. Nitekim BMMYK raporlarına göre

dünyadaki mülteci nüfusunun %85'ine gelişmekte olan ölkeler ev sahipliği yapmaktadır. Ancak bu ölkelerin çoğu kendi vatandaşlarına dahi yeterli kalitede bir eğitim verememektedir. Hâl böyle iken bu ölkelerin mültecilere iyi bir eğitim hizmeti sunmasının mümkün olamayacağı söylenebilir (UNHCR, 2018, s. 123; UNHCR, 1994, s. 110).

Mali kaynakların eksikliği doğal olarak zayıf alt yapı ve kaynak/materyallerin yetersizliği problemini de beraberinde getirmektedir. Ev sahibi ölkelerin okul binaları inşa edememeleri; ders araç-gereçleri (sınıf, tahta, masa, sıra, teknolojik aletler vb.) temin edememesi, bu alanda çalışacak ehil personel yetiştirmemesi vb. malî kaynak eksikliğinin doğal sonuçlarıdır.

Sağlık problemleri, mülteci eğitimini sekteye uğratan diğer bir önemli sorundur. Yaşadıkları savaş, çatışma, şiddet, işkence ve yakınlarının katledilmeleri gibi bazı travmatik olayların mülteci çocuklarda özellikle ruhsal bozukluklara yol açtığı bilinmektedir (Kızmaz, 2018, s. 7). Bu rahatsızlıkların başında ise travma sonrası stres bozuklukları gelmektedir (Ajdukovic ve Ajdukovic, 1993; Deykin, 1999). Öğrencilerin (özellikle çocuk yaştakilerin) yaşadığı bu büyük problemler, doğal olarak sınıf ortamına uyum sağlamalarını da zorlaştırmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar göstermiştir ki öğrencilerin yaşadıkları psikolojik sorunlar öğrencilerin sınıf ortamında çekimser ya da saldırgan olmasına, konsantre olamamasına, endişeli veya hiperaktif olmasına sebep olmaktadır (Coelho, 1998'den aktaran Miller, Mitchell ve Brown, 2015, s. 20). Ruhsal problemlerin yanında fiziksel problemler de mülteci eğitimine olumsuz etki eden sağlık problemleridir. Daha önce de değinildiği üzere fiziksel problemler ateşli silahlar tarafından yaşanan ölüm ve yaralanmalar, uzuv (el, kol, bacak, ayak, göz vb.) kaybı, engellilik, beslenme eksikliği ve susuzluk, bulaşıcı hastalıklar, yeni doğan hastalıkları, işkence ve tecavüzün sebep olduğu problemlerdir. Büyük bir kısmında bulunan bu ruhsal ve bedensel sağlık problemleri mülteci öğrencilerin kaliteli bir eğitim almasında önemli bir engel oluştırmaktadır. Ayrıca eğitim hizmetlerini sağlayan kuruluş ve kişilerin işlerini daha da zorlaştırmaktadır.

Kültürel farklılıkların eğitim süreci devam ederken bazı problemlerin yaşanmasına sebep olan başka bir sorun olduğu söylenebilir. Aile içi iletişim, okul-öğrenci ve okul-veli ilişkilerine yönelik normlar kişilerin yaşadıkları toplumdan kazanılır. Ancak zorunlu göç ile birlikte yaşanılacak toplumun değişmesinden ötürü, mültecilerin kendi normları ile katıldıkları yeni topluluk arasındaki bu normların değişmesi sonucunda mülteci eğitiminde bazı sorunlar yaşanır.

Öncelikle bilinmesi gereken şudur ki, savaş ve çatışma durumlarında sadece çocuklar değil, yetişkinler de yaşadıkları travmalara bağlı olarak psikolojik sorunlar yaşıyor olabilir. Bu sebeple çocuklarına kültürlenme sürecinde yeterince duygusal destek sağlayamayabilirler (Ascher, 1989). Ayrıca ebeveynler, yeni dili çocuklar kadar hızlı edinemediklerinden çocuklarına ödevlerinde yeteri kadar yardımcı olamayabilir. Bu sorunlar öğrenci-veli ilişkisini zedeleyebilir. Mülteci öğrenci ve ailesinin eğitim ve öğretmenden beklentisi de ev sahibi toplumdan farklılık gösterebilir. Örneğin ABD okullarında Afrikalı mülteci çocukların özel ihtiyaçları konulu bir araştırmada (Tadesse, Hoot ve Watson-Thompson, 2009, s. 355), Afrikalı mülteci ebeveynler ile ABD okullarındaki öğretmenler arasında eğitim felsefeleri ve uygulamaları açısından büyük bir farklılık görülmüştür. Söz konusu araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynler, öğretmenlerden çocuklarına yapılandırılmış bir ortamda oyun oynamaya daha az vurgu yaparak akademik becerilerini (örn. Sayı sayma, harfleri ve sesleri tanımlama) öğretmelerini beklemiştir. Farklı kültürel inançlar nedeniyle birçok ebeveyn, ebeveyn katılımı kavramını ABD ebeveynlerinin yaptığından farklı anlayabilir. Bu koşullar kültürel uyumsuzluğu arttırır. Bütün bunların sonucunda da hem öğrencinin hem de ailesinin okula duyduğu güven azalabilir.

Mülteci eğitimindeki kültürel problemlerin bir ayağını da öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli ilişkisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı kültürlerden olmalarından ötürü bazı davranışları ve sonuçlarını farklı bir şekilde yorumlamaları olasıdır. Bu sebeple göçmen ya da mülteci öğrencilerin bulundukları sınıflarda derse girecek öğretmenlerin bu öğrencilerin kültürleri, fiziksel veya psikolojik sorunları ve bunların tespiti, ilgili birimlere yönlendirilmesi vb. konularında iyi bir eğitim almış olmaları gerekmektedir. Aksi takdirde öğretmen ve öğrenciler arasında birçok problem yaşanabilmektedir. Nitekim McBrien'e göre, öğretmenler mülteci çocukların zorluklarını ve deneyimlerini anlamak için yeterince eğitilmediğinde, öğrencileri ve ailelerinin yeni çevrelerinde başarılı olmaları için kültürel olarak uygunsuz girişimlerini sık sık yanlış yorumlayabilmektedir (2005, s. 330). Birçok çocuğun kültürel ve dilsel farklı geçmişleri ve dolayısıyla farklı eğitim ihtiyaçları vardır. Bu nedenle, eğitim programlarının kişiye özel tek bedenli bir yaklaşımdan ziyade bu farklılıkları ele alacak şekilde tasarlanması gerekir (Farrel, 2007).

Her ne kadar birçok ergen okula “uyum sağlama” konusunda zorluk yaşasa da, mülteci ergenler kültürel ve dil farklılıkları ve ayrımcılık gibi aidiyet deneyimlerinde belirli zorluklarla karşılaşmaktadır (Coll & Magnuson, 1997'den aktaran Kia-Keating ve Ellis, 2007, s. 30).



BÖLÜM III

PROGRAM GELİŞTİRME

Bu bölümde eğitim programı ve eğitimde program geliştirme ile ilgili temel kavramlara, eğitimde program geliştirme sürecine ve bu süreçte takip edilen adımlara değinilecektir.

3.1. Program Geliştirmede Temel Kavramlar

3.1.1. Eğitim Programı

Eğitimde program geliştirme ile ilgili alan yazına bakıldığında, genelde, ilk olarak eğitim programının tanımı ile ilgili bilgilerle karşılaşmaktadır. Bu alanda çalışan birçok araştırmacının konu ile ilgili ilk vurguladığı şey ise eğitim programı kavramını tanımlamanın oldukça güç bir durum olduğudur. Çünkü insanlık tarihi kadar eski bir olgu olan eğitimin giderek sistematik bir hale gelmesi sonucu bu alanda yapılacak çalışmalarla ilgili plan ve düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu, ancak bu plan ve düzenlemeleri yapacak kişilerin eğitimden beklentilerinin ve bu konudaki farklı bakış açılarının eğitim programını farklı tanımlamalarına sebep olmaktadır (Demirel, 2017, s. 1; Karacaoğlu, 2020, s. 8). Burada ifade edilen durumu örneklemek açısından eğitim programının bazı tanımlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

“Belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü.” (Ertürk, 1982, s. 14). Burada hemen belirtmek gerekir ki Ertürk, program yerine “yetişek” kavramını tercih etmektedir.

“Bireyde istenen yönde davranış değişikliği meydana getirmek için amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren planlardır” (Erden, 2007, s. 19).

Eğitim programına çok daha geniş bir bakış açısıyla yaklaşan Varış’a (1978, s. 235-236) göre ise eğitim programı; “Bir taksonomi içerisinde düzenlenen amaçları, bu amaçların dile getirdiği davranışların gerçekleşmesi için gerekli içeriği, uygulamada kullanılan metotları, değerlendirmeyi, amaçları destekleyen kol faaliyetlerini ve ders dışı faaliyetleri kapsar.

İlgili alan yazına bakıldığında yabancı literatürde de farklı tanımlamalarla karşılaşıldığı görülmektedir. Gültekin’in (2017, s. 15) aktardığını göre bu tanımlamalardan bazıları şunlardır:

“Bireylerin yeteneklerini ortaya çıkarabilmek için gerekli olan planlı ve plansız yaşantılar düzeneği ya da bireylerin gelişimi ve mükemmelleşmesi için gerekli olan planlı bir takım öğretim yaşantılarıdır.” (Bobbitt, 1924),

“Öğrencilerin okul rehberliğinde okul içinde deneyimledikleri sosyal işlevi olan yaşantıların tümü.” (Caswell ve Campbell, 1935),

“Eğitsel hedeflere ulaşmak için okul tarafından planlanan ve yönetilen öğrenci öğrenmelerinin bütünü.” (Taba, 1940),

“Geçmişteki ya da şu andaki uygulamalar ile bilimsel ve kuramsal çalışmalardan elde edilen amaçlar doğrultusunda biçimlenmiş öğrenci yaşantılarının bütünü.” (Tyler, 1949),

“Eğitilecek bireylere, öğrenme yaşantılarını kazandırma planı.” (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981),

“Hem öğretmene hem de değerlendirme sürecine karar vermeye olanak sağlayan öğrenme ürünleri dizi.” (Posner, 2004),

“Okulun rehberliği altında öğrencinin deneyimlediği etkileşimli yaşantılar.” (Mars ve Willis, 2007).

Biz burada, alanımız dışı olduğundan bu tanımlamaların içeriğini inceleyip yorumlamayı bir kenara bırakarak, eğitim programı kavramı derken neyi kastettiğimizi yeterli bir şekilde ifade edeceğimizi düşündüğümüz aşağıdaki tanıma kabul ediyoruz.

Eğitim programı “öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği”dir (Demirel, 2017, s. 4). Demirel, sadece bu genel ve kapsamlı tanımla kalmamış; bu tanıma oluşturan her bir ifadenin neye tekabül ettiğini de açıklamıştır. Buna göre tanımda yer alan öğrenen kavramıyla, yaşam boyu devam eden süreçte sürekli öğrenme arzusunda olan birey ifade edilmektedir. “Okulda” ifadesi ile eğitim sürecinde okul içinde yapılan tüm etkinlikler ve sınıfta öğretilen tüm dersleri içine alan öğretim, “okul dışında” ifadesi ile de okul çevresinde ve program dışı etkinlikler olarak dile getirilen örtük programın etkinlikleri kastedilmektedir.

3.1.2. Öğretim Programı

Öğretim programı; eğitim programının içinde önemli ve ağırlıklı bir yeri olan programdır. Eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların ders kümeleri olarak planlı bir biçimde düzenlenmesidir.

Kısacası “belli bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan, bunun yanında o dersle ilgili hedeflerin, içeriğin, öğrenme-öğretme etkinliklerinin, yöntem-materyallerin ne olacağını ve değerlendirmenin nasıl yapılacağını ifade eden programdır.” şeklinde tanımlanabilir (Demirel, 2017, s. 6; Karacaoğlu, 2020, s. 15; Özçelik, 2009, s. 4).

3.1.3.Ders Programı

Ders programı, bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin kapsandığı bir plandır (Demirel, 2009, s. 6) Daha açık bir ifadeyle, öğretim planında yer alan bir dersin (disiplinin) amacı, içeriği, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirilmesiyle ilgili durumları barındıran plandır (Karacaoğlu, 2020, s. 16).

3.1.4. Örtük Program

Eğitim bilimleri alanyazınında örtük program ifadesi dışında “gizli”, “saklı”, “yazılı olmayan” program şeklinde de ifade edilen bu programın, programların gizli yanına işaret ettiği için bu şekilde anıldığı söylenebilir (Karacaoğlu, 2020, s. 16). Örtük program, eğitim ortamında var olan söylenmemiş veya örtük değerlere, davranışlara ve normlara atıfta bulunur (Alsubaie, 2015, s. 125). Tanımlardan ve adın da anlaşılacağı üzere, örtük programın hazırlanan herhangi bir eğitim programı ile ilgili o programda yazılı olarak ifade edilmeyen okul içi ve okul dışındaki tüm etkinlikleri kapsadığı söylenebilir.

3.2. Program Geliştirme, Planlama ve Program Tasarımı:

Program geliştirme; belli bir içerik ya da konu alanı ile ilgili yeterliklerin bireylere kazandırılması için öğretim içeriğinin ve süreçte işe koşulacak etkinliklerin, yaklaşım, strateji, yöntem, teknik, taktik ve öğretim materyalleri ile bir bütün olarak geliştirilmesi eylemlerini içeren bilimsel, sistematik düzenlemeler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Erişti ve Polat, 2017, s. 243). Ya da, öğrencilerin okullarda hangi bilgi, beceri ve değerleri öğrendiğini, amaçlanan öğrenme çıktılarını ortaya çıkarmak için hangi deneyimlerin sağlanması gerektiğini ve okullarda veya eğitim sistemlerinde öğretme ve öğrenmenin nasıl planlanabileceğini, ölçülebileceğini ve değerlendirilebileceğini belirlemeye odaklanan süreç olarak tanımlanabilir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, birçok uzmanın bir arada ve uzun süreli çalışmasını içeren bir süreç olan program geliştirmenin başarıya ulaşması için, daha süreç başlamadan dikkatli ve özenli bir şekilde planlanması gerektiği söylenebilir.

Program geliştirme planlanma sürecinin kabaca şöyle gerçekleştiği söylenebilir: Öncelikle çalışma grupları, çalışma gruplarının görev ve sorumlulukları, çalışma ilkeleri, çalışma takvimi ve program bütçesiyle ilgili kararlar alınır. Ardından uygun yöntem ve tekniklerle eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi aşamasına geçilir (Erişti ve Polat, 2017, s. 243).

Hangi konu ve hangi alanda olursa olsun bir plan yapılacaksa bu planı yapacak birilerinin olması gerekir. Program geliştirme çalışmalarının planlanması için de benzer şekilde, bazı kişilere ihtiyaç duyulur. Dahası, yukarıda söz edildiği gibi zorlu ve uzmanlık gerektiren bir süreç olduğundan program geliştirmenin planlanmasında sadece bireyler değil, grupların bir araya geldiği görülür. İlgili alan yazına bakıldığında bu grupların farklı adlandırıldıkları ve farklı sayılarda verildikleri görülür. Demirel'e (2017, s. 79) göre bunlar; program karar ve koordinasyon grubu, çalışma grubu ve danışma üyeleri grubu olmak üzere üçe ayrılır. Karar ve koordinasyon grubu hangi alanlarda program geliştirileceğine karar veren, ülkedeki temel eğitim felsefesinin bu programlara yansıtılmasını sağlayan, hazırlanan programları kabul ya da değiştirmede karar organı olarak görev yapan ve tüm program geliştirme çalışmalarında koordinasyonu sağlayan gruptur. Program çalışma grubu; programın hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi aşamalarında sürekli görev yapan gruptur. Danışma grubu ise program geliştirme çalışmalarında görüşlerine başvurulana, eğitim felsefecisi, psikologu, sosyologu, ekonomisti, teknoloğu, denetçisi, okul yöneticisi, iletişim uzmanı vb. uzmanlardan oluşan gruptur (Demirel, 2017, s. 80-81).

Program geliştirmede çalışma grupları ile ilgili diğer bir sınıflama ise şu şekildedir: Karar vericiler, tasarlayıcılar, uygulayıcılar, değerlendirmeciler. Karar vericiler, ihtiyaç duyulan programların neler olduğuna ve bunların hazırlanması konusunda karar veren gruptur. Tasarlayıcılar; geliştirilecek programın ihtiyaçları, bu ihtiyaçlara göre kullanıcılarda gerçekleşmesi gereken kazanımları (yani programın amaç ve hedeflerini), bu kazanımlara göre neyin nasıl öğretileceğini ve değerlendirileceğini tasarlar. Uygulayıcılar ise; tasarlayıcıların denetiminde ve gözetiminde yapılan deneme uygulaması dahil, programı uygulayan yani hayata geçiren kişilerdir. Özellikle program uygulanırken işlevselliği ve etkililiği konusunda tasarlayıcılara gerekli dönüt ve düzeltmeleri sunmaları beklenir. Son olarak değerlendiriciler; uygulayıcıların öğrenen başarısını değerlendirme amacıyla elde ettiği verileri, programı değerlendirmek için kullanan grup olarak tanımlanabilir. Ancak şunu ifade etmek gerekir ki değerlendiriciler sadece süreç sonunda değil, daha planlama aşamasından itibaren program geliştirme sürecinin tamamını değerlendirir (Karacaoğlu, 2020, s.92-93).

Çalışma grupları belirlendikten ve çalışma süreci planlandıktan sonra sıra, uygun yöntem ve tekniklerle ihtiyaçların belirlenmesi aşamasına gelir. İhtiyaçları belirlemek için farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Yaklaşımlar arasında; farklar yaklaşımı, demokratik yaklaşım, analitik yaklaşım ve betimsel yaklaşımı sayılabilir. İhtiyaç belirleme teknikleri ise delphi, progel/dacum, meslek analizi, kaynak tarama, bireysel görüşme/mülakat, gözlem, ölçme araçları-testler, grup toplantıları vb. sayılabilir. (Bu yaklaşım ve tekniklerin içeriği çalışmamız kapsamı dışında yer aldığından, bunları detaylı bir şekilde açıklamaya ihtiyaç duyulmamıştır.) İhtiyaçların hangi yaklaşıma göre ve hangi teknikle belirleneceğine karar verdikten sonra, ilgili saha ve kişilerden alınan verilerden hareketle ihtiyaçlar belirlenir. Daha sonra ise programın içeriğinin hazırlanması aşamasına geçilir.

3.3. Program Tasarısı Hazırlamada Hedeflenen Kazanımlar

Bir program tasarısının genel olarak hedeflenen kazanımlar, bu kazanımlara göre belirlenen içerik, bu içeriğe göre hazırlanmış eğitim durumları ve eğitim durumlarından hareketle belirlenen değerlendirme (sınama durumları) öğelerinden oluştuğu söylenebilir. Sıralamada ilk sırada yer almasından anlaşılacağı üzere program geliştirmenin temelinde ihtiyaçların yani hedef kazanımların yer aldığı söylenebilir. Kazanım, eğitim süreci sonunda öğrenciye kazandırılması beklenen, seçilmiş istendik davranış ya da yeterlilikler olarak tanımlanabilir (Erişti ve Polat, 2017, s. 252; Karacaoğlu, 2020, s. 118). Yukarıda yer alan bilgi ve tanımdan yola çıkarak, kazanımlar ne derece etkili ve kusursuz bir şekilde belirlenirse geliştirilecek programın da o derecede kusursuz ve etkili olacağı ifade edilebilir. Dolayısıyla kazanımlar belirlenirken bazı ilkelere göre hareket etmek gerektiği söylenebilir. Yeri gelmişken burada hemen ifade etmek gerekir ki çoğunlukla yeni programlarda kullanılan kazanım ifadesi, ilgili alan yazında bazı araştırmacılar tarafından “eğitim amacı” (Varış, 1997), bazıları tarafından ise “hedef, hedef davranış” (Demirel, 2017) olarak adlandırılmaktadır (Karacaoğlu, 2020, s. 120). Yanpar Yelken (2013), öğretim hedeflerinin öğrencilere kazandırılacak *özellikler* olduğunu; kazanımın ise eğitim sürecinde ve sonunda öğrenende *gözlenen performans* olduğunu belirterek öğretim hedefi ve kazanım arasındaki ilişkiyi açıklamıştır (aktaran Yanpar Yelken ve Yavuz Konokman, 2017, s. 277). Bu sebeple kazanım yazma ile ilgili aşağıda sıralayacağımız ilkelere geçen hedef veya davranış ifadelerinin aslında kazanım olarak düşünülmesi gerektiğini söyleyebiliriz:

1. Hedefler konu alanını kapsadığı gibi davranışlar da hedef alanını kapsamalıdır.
2. Davranışların sınırları belli olmalı ve aralarında binişiklik olmamalıdır.

3. Davranışlar kapsamlı olmalı, her davranış, ilgili birçok davranışı temsil edici güçte olmalıdır.

4. Davranış gözlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır (Eğer bir davranış ölçülebilir nitelikte değilse, o davranışı geliştirmek için yapılacak etkinliklerin sonuç verip vermeyeceğini anlamamanın yolu yoktur).

5. Bir grup öğrenci için geçerli kritik davranışların, başka bir grup öğrenci için geçerli olamayabileceği dikkate alınmalıdır.

6. Hedef davranışların ifade ediliş bakımından biçimi yerine özellik ya da davranış gösterici olmalıdır (Demirel, 2017, s. 117).

Yanpar Yelken ve Yavuz Konokman'a (2017, s. 281) göre ise bu ilkeler şöyle sıralanabilir:

1. Öğretim hedefleri öğrenene dönük yazılmalıdır. Öğretim süreci sonunda öğrenenin sahip olması gereken özellikleri betimleyen öğretim hedefleri öğretmenin değil öğrenenin davranış ve özelliklerini yansıtmalıdır. Örneğin, üç basamaklı doğal sayılarının okuyuşunu anlatır" ifadesi öğretmen davranışına yönelik yazılan bir ifade iken, "üç basamaklı doğal sayıları okuyabilme" öğrenenlerden sahip olmaları beklenen istendik bir özellik ve öğrenen davranışını yansıtan özel hedef örneğidir.

2. Özel hedefler, genel hedefler ve uzak hedeflerle tutarlı olmalıdır. Hedef türleri arasındaki ilişki incelendiğinde uzak hedeflerin özel hedeflere kıyasla daha genel ifadelerle oluşturulduğu, ülkenin politik felsefesini yansıttığı ve öğrenenler tarafından kazanım süresinin diğerlerine göre daha uzun olduğu hedef türüdür. Ancak hedef türleri arasındaki ortak nokta hepsinin öğretim süreci sonunda öğrenen tarafından sahip olunması beklenen istendik özellikleri tasvir etmesidir. Bu bağlamda özel hedefler, genel hedefler ve uzak hedefler arasındaki tutarlılık sağlanmalıdır. Dolayısıyla dersin hedeflerinin okulun hedefleriyle, okulun hedeflerinin de Milli Eğitimin hedefleriyle tutarlı olması beklenmektedir.

3. Öğrenme kazanımları dersin hedef ve amacına uygun olmalıdır. Öğretim hedeflerinin, öğrencilere kazandırılacak özellikler olduğu; kazanımın ise eğitim sürecinde ve sonunda gözlenen performans olduğu dikkate alındığında öğrenme kazanımlarının öğretim hedefleriyle çelişmemesi, tutarlı ve uyumlu olması beklenmektedir.

4. Öğretim hedefleri ve öğrenme kazanımları öğretmen ve öğrencilere yön göstermelidir. Öğretim hedefleri, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecini tasarlamaları ile ölçme ve

değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirmelerini sağlamada, öğrenenlere ders sonunda sahip olacakları özellikler hakkında bilgi sunmada ve onları güdülemede işlevseldir. Bu görüşe paralel olarak denilebilir ki öğretim hedeflerinin öğrenenlere, hangi konuda ve hangi materyallerle çalışmaları gerektiğine ve öğretim süreci sonunda onlardan nelerin beklendiğine ilişkin bilgi vermesi; öğretmenlerin de öğretim süreci ve ölçme değerlendirme etkinliklerini tasarlama ve uygulamalarına kılavuzluk etmesi gerekir.

5. Öğretim hedefleri ve öğrenme kazanımları toplumun, öğrenenlerin ihtiyaçlarına ve konu alanına uygun olmalıdır.

6. Öğretim hedefleri ve öğrenme kazanımları öğrenme sürecini ve öğrenme ürününü gösterecek nitelikte olmalıdır. Konu başlıkları öğretim hedefi ya da öğrenme kazanımı olamaz.

7. Öğretim hedefleri ve öğrenme kazanımları binişik olamamalı, birbirini destekler nitelikte ve binişik olmalıdır.

8. Öğretim hedefleri ve öğrenme kazanımları herkes için aynı anlama gelecek biçimde açık ve anlaşılır olmalıdır. Öğretim hedeflerinin açık olarak ifade edilmesi; eğitim sisteminin paydaşları (program geliştirme uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı, öğretmen, öğrenci, yönetici, vb.) arasında oluşabilecek iletişimsel karmaşıklığa engel olacaktır.

Yukarıda sıralanan ilkelere göre yazılmış kazanım ifadelerinin, hem eğitim içeriklerinin hem eğitim durumlarının hem de ölçme ve değerlendirme durumlarının sorunsuz bir şekilde hazırlanması noktasında önemli ölçüde kılavuzluk edeceği söylenebilir.

3.4. Dil Öğretim Programı ve Materyal Geliştirmede Temel İlkeler

Genel olarak yukarıda sayılan işlemler bittikten sonra sıra dil öğretimi için özel olarak takip edilecek işlemlere gelir. Burada yapılması gereken öncelikli işin, dil öğretim programı (öğretim programı ya da küçük çapta bir kurs için de olabilir) geliştirilirken uyulması gereken bazı temel ilkeleri bilmek ve bu ilkelere göre hareket etmek olduğu söylenebilir. Nation ve Macalister'ın (2010, s. 37) dil öğretimine ve herhangi bir dil eğitim öğretim ortamında derslerin tasarımına rehberlik etmek için müfredat tasarımına ve öğretmen eğitimine odaklanan pedagojik bir bakış açısıyla belirlediği 20 ilkeden oluşan bir rehber ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar bu ilkelere her birini ana dil öğretimi, ikinci veya yabancı dil öğretimi ve genel olarak eğitim araştırmalarından hareketle listeye eklemişlerdir. Bu ilkelerin sınıflandırılması ve genel anlamda ne ifade ettiği aşağıda yer almaktadır.



Şekil 3. 1: İlkelerin Sınıflandırılması

Şekilde 3’te görüldüğü üzere söz konusu 20 ilke üç alt başlık altında ele alınmaktadır. “İçerik ve Sıralama” alt başlığı altında 8, “Biçim ve Sunum” alt başlığı altında 10, “İzleme ve Değerlendirme” alt başlığı altında ise 2 ilke yer aldirmektedir. Bu ilkeler ve ilkelerin içerikleri aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır.

İçerik ve Sıralama:

1. Sıklık: Dil öğretim programının içerik ve kapsamının dil öğelerinin sıklık oranına göre belirlenmesi gerektiğini ifade eden ilkedir. Bu ilkeye göre, dilde kullanımı en fazla olan öğeler programda en çok, az olan öğeler ise az bir miktarda yer almalıdır. Buradan anlaşıldığına göre dil öğretimi programının içeriği hazırlanırken dilin kullanımı esas alınmaktadır.

2. Öğrenim stratejileri ve özerklik: Türkiye’de dil öğretim programları hazırlanırken ihmal edilen bir ilke olarak nitelendirilebilecek olan bu ilke “öğrenmeyi öğretmek” şeklinde özetlenebilir. Dil öğretim programı hazırlanırken öğrencilere hedef dilin nasıl öğrenilebileceğini, bunun için gerekli strateji yöntem ve teknikleri öğretmek de gerekmektedir. Böylece öğrenciler hedef dili öğrenirken özerklik kazanacak, sınıf ortamı dışında yeni öğrenmeler gerçekleştirebilecek, aynı zamanda kendi öğrenmelerini değerlendirme konusunda bilgi sahibi olduklarından öz değerlendirme yapabilecek ve eksikliklerini görerek gelişimlerini sınıf ortamı dışında da sağlayabileceklerdir. Çünkü özerklik, kişinin öğrenmesinin önemli yönlerini kontrol etme kapasitesidir (Benson, 2013, s. 852).

3. Aralıklı tekrar: Öğrencilerin, çeşitli bağlamlarda istenen öğeleri almak ve bunlara dikkat etmek için artan aralıklarla, tekrarlar yapmalarını ifade eder. Başta sözcük öğretimi olmak üzere dilde ne kadar tekrar olursa başarıya o kadar ulaşılacağı bilinmektedir. Nitekim ilgili alanyazındaki birçok çalışmada (Çetinkaya, 2005; Day, Omura ve Motoo, 1991; Webb, 2007; Dupuy ve Krashen 1993) tekrarın dil öğrenimine olumlu katkısı tespit edilmiştir.

4. Dilin sistemi: Bir dil programının, kursunun ya da dersin odağında, hedef dilin sisteminin genellenebilir özellikleri olmalıdır. Ancak bu ilke, öğretmenin ve öğrencilerin tüm dikkatinin dilin biçimsel özelliklerine yöneldiği anlamına gelmez. Bu ilke ile kastedilen dilin biçimsel özelliklerinin (dil bilgisi) düzenli bir şekilde öğrencilere öğretilmesidir. Böylece öğrenciler dili yaratıcı bir şekilde kullanabileceklerdir. Söz gelimi, bir yazma ödevi verildiği zaman öğrenciler özgün metinler üretmek için daha önce hiç karşılaşmadıkları ya da duymadıkları ifadeleri söz dizimi, uygun çekimler vb. kullanarak üretebilecektir.

5. Sürekli ilerleme: Dil öğretimi sırasında sürekli ilerlemeyi ifade eder. Öğrencilere, hedef dil ile ilgili yeni yapı, beceri ve stratejiler öğretilmeli ve bunların gelişimi için hem öğrenci hem öğretmen tarafından çaba gösterilmelidir. Burada önemli olan bu çabanın sürekliliğidir. Çünkü dil sınırsızdır ve dili öğrenmenin de sonu yoktur.

Bu ilkenin iyi işleyebilmesi için kurs öğretim sürecinden önce kazanımların net ve açık bir şekilde belirlenmiş olması gerekir. Öğretim sürecinde, hatta gerekirse her ders sonrasında hedeflenen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı kontrol edilmeli, ulaşılmadıysa gerekli önlemler alınmalıdır. Bunun için öğretim teknikleri değiştirilebilir, ek dersler yapılabilir, ya da farklı materyaller kullanılabilir.

6. Öğretilebilirlik: Dil öğelerinin öğretimi, bu öğelerin en uygun sıralamasını dikkate almalı ve öğrencilerin bunları öğrenmeye en hazır oldukları zamanı hesaba katmalıdır. Özellikle dil yapıları öğretilirken bu yapıların hangi sırada, ne kadar sürede ve ne kadar etkinlikle verilmesi gerektiği hesaplanmalı ve içerik bu şekilde planlandıktan sonra öğretim başlamalıdır.

7. Öğrenme Yüğü: Bir dil eğitiminin, öğrencilerin hedef dili öğrenirken önceki bilgilerini en etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayacak şekilde gerçekleşmesini ifade eden ilkedir. Burada önceki bilgilerden kasıt, öğrencilerin hem ana dillerinden hem de bildikleri başka yabancı dil(ler) var ise bu dil(ler)den getirdikleri bilgilerdir. Nitekim Türkçe Öğretiminin Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi, Türk Soylulara Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi şeklinde alt alanlarına ayrılmasındaki temel gerekçe budur. Dolayısıyla dil eğitimi ile ilgili bir kurs planlanırken bu kursun kimlere verileceği, bu kursu alacak öğrencilerin ana dillerinden getirdikleri ön bilgileri tespit edilmeli ve içerik ona göre planlanmalıdır. Söz gelimi, her iki grupta yabancı olmasına rağmen Japon kökenli öğrenciler için hazırlanacak bir Türkçe kursunun içeriği ile Arap kökenli öğrenciler için hazırlanacak kursun içeriği aynı olmayacaktır. Dil yapıları için ortak bir akış şeması oluşturulsa da, en azından özellikle öğretilecek sözcükler açısından bir farklılık söz konusu olacaktır. Bunun sebebi Arapçadan Türkçeye geçen sözcük sayısının fazlalığı ve Arap kökenli öğrencilerin Japon öğrencilere göre bu konudaki hâkimiyeti

olacaktır. Dolayısı ile Araplar için farklı sözcükler seçilecekken (en azından daha fazla sözcük) Japonlar için farklı ve/veya daha az sayıda sözcük seçilecektir.

8. Karışıklığı Engelleme: Dil eğitimi tasarlanırken beraber sunulduklarında, dil yapılarının birbirinin öğretimine olumlu etkisi olanların aynı süre ve durumlarda, olumsuz etkisi olanların farklı zaman ve durumlarda ve belli bir hiyerarşi içerisinde öğretilmesi gerekliliğini ifade eden ilkedir. Örneğin olumsuzluk eki olan “-mA” ile isim fiil eki olan “-mA”nın aynı sürede öğretilmesi bu iki ekin her zaman karıştırılmasına ve dolayısı ile öğrenciler tarafından sağlıklı bir şekilde öğrenilememesine sebep olacaktır. Dolayısıyla içerik planlanırken bütün dil yapıları için bu ilke göz önünde bulundurulmalı ve içerik ona göre planlanmalıdır.

Biçim ve Sunum

1. GÜDÜLENME: Bir hedefe doğru davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren güç olarak tanımlanabilecek olan güdülenme, eylemi başlatan ve sürdürerek başarının ve verimin oluşmasının en önemli belirleyicisidir (Dilekmen ve Ada, 2005, s. 113) Bu bilgidan de anlaşılacağı üzere güdülenme öğrenmenin ilk basamağını oluşturur ve devam etmesini sağlar. Aynı durum dil eğitimi için de geçerlidir. Bu sebeple bu ilke, öğrencilerde mümkün olduğu kadar dili öğrenmeye yönelik ilgi ve heyecanın artırılması gerektiğini ifade eder. Öğrenilecek hedef bilgiye dair öğrenenin ilgi, heyecan ya da ihtiyacı yoksa öğrenen bu bilgiyi öğrenmeyecektir. Dolayısı ile dil kursları ya da programları hazırlanırken öğrencilere güdülenmeyi arttıracak etkinliklere yer verilmelidir. Ayrıca eğitimcilerin bu konudaki farkındalığı arttırılmalı, gerektiğinde eğitimcilerde de bu konuda eğitim verilmelidir.

Dil öğretiminde öğrencilerin güdülenmelerini arttıracak bazı tavsiyeler şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Derslerin konusunu ilginç hale getirmek. Bunun için öğrencilere kurs öncesinde ya da ihtiyaç duyulan herhangi bir anda istek ya da tutum anketleri uygulanarak bilgi toplanabilir. Bu anketlerin bulgularına göre derslerin içerikleri düzenlenebilir.
- ✓ Net sonuçları olan ve öğrencilerin bunları başarıyla tamamlama olasılığının yüksek olduğu görevler belirlenebilir.
- ✓ Öğrencileri çalışmaya teşvik etmek ve başarılı öğrenciler olabileceklerini göstermek için birçok kısa başarı testi hazırlanıp uygulandıktan sonra sonuçları öğrencilerle paylaşılabilir.
- ✓ Öğrencilere dil öğrenirken yapılabilecek belli başlı etkinlik ve uygulamalar öğretilerek belli bir oranda özerk öğrenen olmaları sağlanabilir.

- ✓ Gdlenmede ödülün rolü bilinmektedir. Özellikle sınıf veya okul önünde, panosunda vb. başarılı öğrencilerin bu başarıyı elde edebilmek için sarf ettikleri çabalar ödüllendirilebilir.
- ✓ öğrenciler ulaşılabilir ve gerçekçi bireysel hedefler belirlemeye teşvik edilebilir...

2. Dört temel unsur: Bir kursun içeriği; anlam odaklı girdi, dil odaklı öğrenme, anlam odaklı çıktı ve akıcılık etkinlikleri arasında kabaca eşit bir dengeye sahip olmalıdır. Anlam odaklı girdi, okuma ve dinleme; anlam odaklı çıktı ise, konuşma ve yazma odaklı etkinlikleri kapsar. Dil odaklı öğrenme, dilin yapısını öğrenmeye atıfta bulunurken akıcılık etkinlikleri ise özellikle konuşma ve onunla beraber yazma etkinliklerinde belli bir süre içerisinde anlamı net bir şekilde aktarabilmeyi ifade eder. Bu ilke ile tüm bu unsurların dengeli bir dağılımı ifade edilmektedir. Ancak burada şu unutulmamalıdır: Nasıl ki program hazırlanırken ilk önce ihtiyaçlar belirleniyorsa, kurs etkinlikleri de öğrencilerin ihtiyacına göre belirlenmelidir. Söz gelimi Türkiye’de yaşayan bir ğrenci Türkçe öğrenirken sınıf dışı etkinliklerde de dinleme yaptığından sınıf içi etkinliklerde dil odaklı öğrenmeye daha fazla yer verilebilir. Bu durumda da dil odaklı etkinliklerin sınıfta baskın hale gelmesi tehlikesi doğmaktadır. Bunu bertaraf etmek için kabaca şöyle bir oran verilebilir: %20 dinleme, % 30 dil odaklı ğrenme. Daha önce değinildiği üzere bu oranlama öğrencinin ihtiyacına göre şekillenir ve amaç bu dört unsuru dengeli bir şekilde ilerletmektir.

3. Anlaşılabilir girdi: Hem dinlemede hem de okumada anlaşılabilir ve ilgi çekici içeriklerin olmasını ifade eder. Özellikle sözcük ğretimi endişesine fazla kapılıp öğrencilerin yeni sözcükler öğrenmesi için metin hazırlamak ya da seçerken öğrencilerin bilmedikleri sözcüklerin oranını kaçırmak öğrencilerin bu metinleri anlamamasına, öğrencilerde güdülenme eksikliğine ve kaygının artmasına sebep olacaktır. Dinleme metinlerinde okuma ya da konuşma hızı da önemlidir. Her durumda ğrenci seviyesi göz önünde bulundurulmalıdır.

4. Akıcılık: Bir dil kursunun, öğrencilerin hlihazırda bildikleri dili hem alıcı hem de üretken olarak kullanabilecekleri akıcılığı artırmaya yönelik etkinlikler sağlamalıdır.

Akıcılık ile ilgili bilinmesi gereken en önemli şey, bunun yeni dil öğelerini öğrenmek olmadığı, aksine hlihazırda bilinenlere hazır erişim sağlayan bir etkinlik olduğudur. Yani dilde akıcı olan bir kişi, anlatma becerilerinde (konuşma ya da yazma) belli bir sürede anlatması gereken içeriği anlatabiliyorsa hedef dili akıcı bir şekilde kullanabiliyor, anlatamıyorsa akıcı bir şekilde kullanamıyordur. Akıcılığa sahip olabilmek için büyük bir sözcük dağarcığı da yeterli değildir. nemli olan bu sözcükleri verilmek istenen mesajın niteliğine göre uygun

sürede ve uygun kurallara göre çağırabilmektir. Bunu başarabilmenin yolu da yeteri kadar konuşma ve yazma etkinliklerine yer vermekten geçer.

Etkili akıcılık etkinliklerinden biri akran etkileşimli etkinliklerdir. Basit bir örnek vermek gerekirse, konuşma dersinde öğrenciler ikili gruplar halinde konuşma yapabilir. Gruptakilerden biri konuşmacı iken diğeri dinleyici olur. Böyle bir etkinlikle bir tahta iki kuş vurulur. Şöyle ki, konuşmacı konuşma pratiği yaparken dinleyici de dinleme pratiği yapar. Belirlenen süreden sonra dinleyici dinlediği konuşma ile değerlendirmelerini yaptıktan sonra kendisi konuşur. İlk konuşmacı da dinleme pratiği yapmış olur. Bu vb. etkinliklerle akıcılık geliştirilebilir.

5. Çıktı: Öğrencilerin, bir dizi söylem türü üzerinden hem konuşmada hem de yazmada dili üretmeye teşvik edilmesi gerektiğini ifade eden ilkedir. Bu ilke, hedef dilde içerik sunmak için gerekli donanımın, hedef dilde sunulan içeriği anlamak için gerekli olan donanımdan farklı olduğu fikrine dayanır. Daha basit bir ifadeyle öğrenci kendi seviyesinde sunulan bir okuma metninin büyük bir kısmını hatta tamamını anlayabilir, ancak benzer bir metin yazması istendiğinde bunu başaramayabilir. Bu başarının, okuma sırasında öğrenci çoğu dil bilgisi kuralı ve dil yapılarını bilmesede dahi, anlamını bildiği sözcükler üzerinden metindeki genel anlamı algısal olarak tamamlayabilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Ancak metin üretirken öğrencinin böyle bir şansı yoktur. Anlamı tamamen kendisi inşa etmek zorunda olduğundan aktarmak istediği iletiyi, bunun için gerekli dil bilgisi kurallarını, sözcük ve sözcük gruplarını çok iyi bilmelidir. Bunlar arasından doğru kombinasyonları seçmeli ve belli bir akış içerisinde sunmalıdır. Bu sebeple öğrencilerden çıktılar alabilmek için dilin üretim etkinliklerine yeteri kadar yer verilmeli, öğrencilerin ürettikleri metinler (yazılı ve sözlü) değerlendirilmeli ve bu metinlerle ilgili geri bildirimde bulunulmalıdır.

6. Amaçlı öğrenme: Dersler; ses sistemi, imla, kelime bilgisi, dil bilgisi ve beceri alanlarında dil odaklı öğrenmeyi içermelidir. Bunu sağlayabilmek için yukarıdaki dil öğelerinin öğretimi, bu öğelerin en uygun sıralamasını ve öğrencilerin bunları öğrenmeye en hazır olduğu zamanı dikkate almalıdır.

Burada dil odaklı öğrenmenin ne demek olduğunun açıklanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Dil odaklı öğrenme; öğrencinin bir mesajı almak veya iletmek istediği için değil, dil sistemini öğrenmek için yaptığı öğrenmedir. Bu sebeple dil odaklı öğrenmede öğrenci dikkatini ses sistemi, yazım sistemi, sözcük dağarcığı, dil bilgisi sistemi, söylem kalıpları vb. üzerinde yoğunlaştırır. Dil odaklı öğrenmeyi içeren bir dil eğitimi, içermeyene göre daha faydalı olacaktır. Özellikle öğrenenin özerkliği, kendi gelişimini takip edebilmesi, eksik veya hatalı öğrenmelerini fark etmesi ve düzeltmesi açısından önemlidir. Ancak unutulmamalıdır ki

dil odaklı öğrenme amaç değil, araçtır. Bu sebeple dil eğitiminde belli bir oranda bulunmalıdır. Ağırlığın dilin iletişimsel işlevinde olduğu göz ardı edilmemelidir.

7. Zaman: Öğrencilerin hedef dili kullanmak ve buna odaklanmak için belli bir zamana ihtiyaçları vardır. Bu sebeple dil öğretim süreci planlanırken öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilecekleri ve uygulayabilecekleri zaman ve ortamlar planda yer almalıdır. Dil öğrenen öğrenciler yeni öğrenmelerini önceki öğrenmeleri üzerine bina edebilecek ve bunları kullanıma dökebilecek zaman ve etkinliklere sahip olduklarında gerçek performanslarını ortaya koyabileceklerdir.

8. İşleme derinliği: Öğrenciler, öğrenilecek öğeleri mümkün olduğunca üzerinde derin düşünerek işlemelidir. Aktif öğrenme uygulamalarının eğitimin her alanında olduğu gibi dil eğitiminde de etkili olduğu bilinmektedir. Bu sebeple öğrencilere dil öğretilirken özellikle dil yapıları üzerinde derin bir şekilde düşünceleri ve genellemelere kendilerinin ulaşması sağlanmalıdır. Çünkü öğrenmedeki en önemli faktörlerden birinin, öğrenmenin gerçekleştiği anda öğrencilerin zihnindeki aktivitelerin kalitesi olduğu bilinmektedir.

9. Bütünleştirici güdülenme: Öğrencilerin dile, dili kullananlara, öğretmenin dili öğretme becerisine ve dili öğrenmedeki başarı durumlarına karşı en olumlu tutumlara sahip olmaları için bir öğretim sunulmalıdır. Bu üç alanda öğrencide, öğretmen tarafından yaşanan bir güdülenme eksikliği fark edildiği an öğretmenin ya da kursu sunan tüm paydaşların bu konuda önlemler alması gerekir. Aksi takdirde düşük güdülenme düzeyine sahip öğrenciler hedef dili öğrenme noktasında isteksiz hale gelecek ve eğitim istenen hedeflere ulaşamayacaktır.

10. Öğrenme stili: Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklı öğrenme stillerine sahip olabileceği bilinmektedir. Bu sebeple öğrencilerin öğrenme içerikleri ve materyali ile kendi bireysel öğrenme stillerine en uygun şekilde çalışması için fırsatları olmalıdır. Bunun için içerik ve materyallerin farklı öğrenme stillerine hitap edebilecek şekilde hazırlanması gerekmektedir.

İzleme ve Değerlendirme

1. Devam eden ihtiyaçlar ve çevre analizi: Bir dil kursundaki materyallerin, bunların seçiminin, sunumunun ve değerlendirilmesinin öğrencilerin ihtiyaçları, öğretim koşulları ve mevcut zaman ve kaynakların sürekli olarak dikkatli bir şekilde değerlendirilmesine dayanması gerektiğini ifade eden ilkedir. Daha açık bir ifadeyle dil eğitiminde kullanılan her türlü araç ve gerecin ve tüm paydaşların sürekli olarak izlenmesi ve gerektiğinde bunların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre güncellenmesi/değiştirilmesi gerekliliğini ifade eder.

2. Geribildirim: Öğrencilerin, dil kullanımlarının kalitesini artırmalarına olanak sağlayacak yararlı geribildirim almaları gerekliliğini ifade eden ilkedir. Her öğretim sürecinin (ders sonu, kur sonu vb.) sonunda öğrencilerin süreç öncesinde hedeflenen kazanımlara ulaşım ulaşmadığı, ya da ne kadar ulaştığının ölçülmesi ve sonuçların öğrencilere bildirilmesi durumu olarak tanımlanabilir.

3.5. Program Geliştirmede İçerik ve İçerik Düzenleme Yaklaşımları

Bir program tasarısının ikinci ögesi, içerik olarak adlandırılır. İçerik kavramının genel olarak öğrenenlerin kazanımlara ulaşmalarını sağlayacak konular bütünü olduğu söylenebilir. Demirel'e (2000, s. 47) göre içerik; eğitimsel hedefler doğrultusunda seçilen olgu, kavram, ilke ve genellemelerin bazı sistematik bağlarda birleşerek oluşturdukları bilgi bütünüdür. Bir öğretim programı tasarısında öğretilecek bilgi, kavram, olgu ve konuların bütünü olarak tanımlanan içeriği belirlemek için "ne öğretelim?" (Baykara Özyıldırım, 2019, s. 164; Demirel, 2017, s. 138; Karacaoğlu, 2020, s. 154;) sorusuna cevap aranır ve elde edilen cevaplar belli bir sistematığa göre düzenlenerek programın içerik ögesi oluşturulur.

Bir öğretim programının kazanımları belirlenirken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar olduğu gibi içeriği belirlerken de dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bu noktalar, ilgili alan yazında içerik seçiminde kullanılacak ölçütler olarak adlandırılmaktadır. Bu ölçütlere uyulması içeriğin amacına hizmet edecek şekilde belirlenmesini sağlarken uyulmaması içeriğin seçiminde hata ve kusurlara sebebiyet verecek, bu da hazırlanan öğretim programının kusurlu olmasına neden olacaktır. Dolayısıyla bir öğretim programı tasarımında bu ölçütlerin bilinmesi ve göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir. Söz konusu ölçütler şu şekilde sıralanabilir:

- 1. İlgililik:** İçerik hedeflere ilişkili olmalı yani hedeflere göre belirlenmelidir.
- 2. Ekonomiklik:** Sistematik ve iyi örgütlenmiş olmalı, gereksiz bilgilere yer vermemelidir. Gerektiği yerlerde tekrara yer vermeli, gereksiz tekrarlardan kaçınmalıdır.
- 3. Yaşama yakınlık:** Gerçek hayatta uygulanabilir, gerçekleştirilebilir ve kullanılabilir olmalıdır.
- 4. Kendi kendine yeterlilik:** Gerektiği ve yeteri kadar ayrıntılı olmalıdır.
- 5. Bilimsellik:** Araştırma bulgularını ve sonuçlarını dikkate almalıdır.
- 6. Anlamlılık:** Öğrencinin kavrayabilme gücünü dikkate almalıdır. İçerdiği örnekler içeriği açıklayıcı olmalı, öğrencilerin deneyimlerini zenginleştirmeli ve daha önce öğrendikleriyle ilişkili olmalıdır.

7. Düzeye uygunluk: Öğrenciler tarafından öğrenilebilir ve öğretilebilir olmalıdır. Kısacası öğrencinin hazırbulunuşluğuna uygun olmalıdır.

8. Yararlılık/Faydalılık: Bireyin ve toplumun işine yarayacak bilgilerden oluşmalıdır.

9. Geçerlilik/güncellik: Özel bir alanla ilgili, sınırlı, güncel ve bilimsel açıdan doğru olmalı, öğrencilere yeterli materyal sunmalıdır.

10. Kaynaşıklık: Öğrenme konuları ve etkinlikleri, birbiriyle tutarlı ve ilişkili olarak düzenlenmelidir. Dikey ve yatay kaynaşıklık olmak üzere iki çeşittir:

Dikey kaynaşıklık: konuların ön koşul öğrenmelere bağlı olarak kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru ardışıklık ve aşamalılık özelliklerine uygun olarak düzenlenmesidir.

Yatay kaynaşıklık: yaşantıların benzerliği ilkesine uygun olarak bir öğrenme konusunun aynı veya farklı disiplinlerde verilmesidir (Baykara Özaydınlık, 2019, 165-166; Karacaoğlu, 2020, s. 154-155).

3.5.1. İçeriğin Düzenlenmesi

Yukarıda sıralanan ölçütler esas alınarak içerik belirlendikten sonra, sıra içeriğin düzenlenmesine gelir. İlgili alan yazına bakıldığında farklı içerik düzenleme yaklaşımları görülmektedir. Bu yaklaşımları doğrusal, sarmal, modüler, piramitsel, modüler, konu ağı-proje, sorgulama (Demirel, 2017) şeklinde sıralamak mümkündür.

Doğrusal Programlama Yaklaşımı

Doğrusal programlama yaklaşımında birbiri ile ardışık sıralı, yakın ilişkili ve zorunlu ya da ön koşul öğrenmelerin ağırlıklı olduğu, kısacası, öğretiminde aşamalılık arz eden konuların düzenlenmesinde kullanılan içerik düzenleme yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre her bir üst becerinin tam olarak öğrenilmesi, kendinden önceki alt becerinin tam olarak öğrenilmesine bağlıdır (Demirel, 2017, s. 143; Sağ, 2017, s. 325).

Sarmal Programlama Yaklaşımı

Bruner'in her konunun farklı yaş ve düzeylerdeki her çocuğa öğretilebileceği düşüncesinden hareketle ortaya attığı içerik düzenleme yaklaşımıdır. Yaklaşım; içeriği oluşturacak kavramların, becerilerin veya değerlerin aşamalı biçimde düzeyleri belirlenmiş özelliklerinin her temada veya üniteye tekrar edilecek biçimde yer verildiği bir yapıyı ifade etmektedir.

Modüler Programlama

Modül kavramının birinci anlamı, bir uzay taşıtının yapısı içinde yer alan ve kendi başına hareket edebilen bağımsız bölüm; ikinci anlamı ise parçadır (TDK,). Bu tanımlardan hareketle eğitim programı tasarımı yaklaşımında modüler programlama “kendi içerisinde bütünlük teşkil eden konuların bağımsız parçalar halinde bir arada sunulduğu içerik düzenleme yaklaşımı” şeklinde tanımlanabilir. Temel özellikleri; değişikliklere hızlı bir şekilde cevap verme ve esnek olma, konuları öbekler halinde düzenleme şeklinde sıralanabilir. Modüllerin birbiri ile olması bir zorunluluk arz etmez. Her modül kendi içerisinde doğrusal, sarmal ya da farklı bir yaklaşımla ve bağımsız olarak düzenlenebilir (Baykara Özaydınlık, 2019, 169; Demirel, 2017, s. 144; Karacaoğlu, 2020, s. 159).

Piramitsel Programlama

İlk yıllarda geniş tabanlı konuların yer aldığı, giderek uzmanlaşmanın küçük birimlerde olduğu ve daraldığı içerik düzenleme yaklaşımıdır (Demirel, 2017, s. 144). Bu yaklaşım, içerik öğelerinin birbirleri arasında sadece ön koşul ilkesine göre değil, aynı zamanda uzmanlığın daha geniş tabana yayılmış bir içerik üzerine inşa edildiği bir bütünlüğü ifade eder (Sağ, 2017 s. 323). İçeriği bu yaklaşımla hazırlanan programla ilgili genel olarak esnek olmadığı, bilgilerin karmaşık ve özel bir formata büründürüldüğü, kapsamının giderek daraldığı söylenebilir. Özellikle herhangi bir alanda uzman yetiştirirken hazırlanan programlarının içeriğinin düzenlendiği yaklaşımdır.

Çekirdek Programlama

Bütün öğrenciler için önemli konuların (çekirdek konular) merkezde yer aldığı ve bu konuların etrafında her öğrencinin ilgi ve ihtiyacına göre seçimlik konuların yer aldığı içerik düzenleme yaklaşımıdır. Piramit yaklaşıma çok benzer, ona göre çok daha esnek ve öğrenci merkezlidir. Kısacası öğrenciler merkezde bulunan bir konu etrafında ilgi duydukları dersleri de alabilirler. Özellikle yan alan uygulamalarında kullanılır (Baykara Özaydınlık, 2019, s. 171).

Konu Ağı-Proje Merkezli Programlama

Konuların içeriğine öğrencilerin bireysel ya da gruplar halinde karar verdiği yaklaşımdır. Öğrencilere konu ağı, bir harita gibi çıkarılıp verilir ve belli zamanlarda nerede olmaları gerektiği belirtilir. Öğrenciler de kendilerine verilen konuları bir proje halinde hazırlayıp kendilerine belirtilen zamanlar çeşitli etkinliklerle sunarlar. Özellikle yüksek öğretimde kullanıldığı söylenebilir (Karacaoğlu, 2020, s. 167).

Sorgulama Merkezli Programlama

Bu yaklaşıma göre öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları önemlidir. Bu sebeple program geliştirme sürecinde içerik öğrencilerin sorularına göre düzenlenir. Kısacası bu yaklaşıma göre düzenlenecek olan içerik, öğrencilerin ve toplumun temel sorunlarına yanıt verecek şekilde olmalıdır. Özellikle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek zor olduğundan bu çağdaki öğrencilerin sordukları sorulardan hareketle içerik düzenlenmeye çalışılır (Demirel, 2017, 145).

İçeriğin Düzenlenmesi ve Ders Kitapları

Ders kitapları içeriğe göre hazırlanan, eğitim-öğretim sürecinin önemli araç gereçlerinden biri olarak karşımıza çıkar. İçeriği bir bütün olarak sunması, bu içeriğe göre hazırlanmış etkinliklerin/alıştırmaların yer alması vb. öğrencilerin bir noktaya kadar kendi başlarına öğrenmelerini sağlaması açısından önemlidir. Bu durum, dil öğretiminde kendisini daha çok hissettirir. Çünkü ders kitabı, değişen derecelerde, sınıfta neler olduğunu belirlemede önemli bir rol oynar (Macalister, 2016, s. 43). Dolayısıyla ders kitaplarının büyük bir titizlikle hazırlanması gerektiği söylenebilir. Ders kitaplarının nitelikli bir şekilde hazırlanabilmesi için belirlenmiş bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

1. Ders kitapları öğrenci düzeyine uygun olmalı,
2. Açık ve anlaşılır bir dille yazılmış olmalı,
3. Alıştırmalar, hazırlık ve uygulama soruları içermeli,
4. Farklı öğretme ve öğrenme yaklaşımlarından yararlanmalı,
5. Konuyla ilgili çeşitli görsel uyarıcılarla zenginleştirilmiş olmalı,
6. Somut örnekler içermeli (Karacaoğlu, 2020, s. 1172).

Bu temel ilkelerin yanı sıra ilgili alan yazına bakıldığında özellikle dil öğretimi için ders kitabı hazırlanırken dikkat edilmesi gereken bazı temel ilkelerin var olduğu da bilinmektedir. Çalışmanın alt amaçlarından biri Suriyeli mültecilerin dil öğretimi için hazırlanan program ve materyallerin etkililiğini değerlendirmek olduğu için burada dil öğretimi için ders kitabı hazırlarken esas alınması gereken ilkeler de sıralanmıştır.

3.5.2. Etkili Dil Öğretimi İçin Materyal Tasarlamada Başlıca İlkeler

İlgili alanyazına göre dil kitapları;

- Etki bırakmalı (yenilik, değişiklik, ilgi çekici sunum, albenili içerik) ve ilgi çekici bir yolla uygulanmalı,

- Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlamalı (karmaşa duygusuna neden olan çeşitli etkinliklerin aynı sayfada yer aldığı araçlardan çok, boş alanların bırakıldığı araçların kullanımı; öğrencilerin kendi kültürleriyle ilişkilendirdikleri resim ve metinlerin kullanımı; öğrencileri sürekli sınamayan bir yaklaşım; biçimsel olmayan söylem özellikleri, ses, samimi ifadeler),

- Öğrencilerin güvenlerini geliştirmeli ve başarıma duygusu vermeli (uyarıcı aynı zamanda geliştirici görevlerle öğrencileri var olan yetkinliklerinin ötesine itecek özellikte olmalı),

- Öğrenciyi özgün dil kullanımına yönleltmeli (planlanmış, planlanmamış, yarı planlanmış söylem içeren dil girdisi),

- Öğrencilere hedef dili iletişimsel amaçlar için kullanma olanağı tanımalı (etkileşim içeren etkinlikler, bilgi açığı etkinlikleri vb.) bireysel uygulamaya olanak tanımalı,

- Sağ-sol beyin işlevlerini uyaran etkinlikler içermeli,

- Öz-değerlendirmeye olanak tanımalı,

- Öğrencilerin kültürel farkındalık ve duyarlık geliştirmelerine yardımcı olmalı,

- Dil kullanımının gerçekliğini yansıtmalı,

- Öğrencilere dili kullanacakları koşullara benzer biçimlerde öğrenme için yardım etmelidir (Peçenek, 2005, s. 88).

Peçenek'e benzer bir şekilde Howard ve Major (2004, s. 104-107) dil eğitiminde materyal geliştirirken bazı temel ilkeler belirlemiş ve bunları açıklamaya çalışmışlardır. Bu temel ilkeler ve bu temel ilkelere yönelik açıklamalara aşağıda yer almaktadır.

1. Dil eğitimi materyalleri bağlamsallaştırılmalıdır.

Her ne amaçla hazırlanmış olursa olsun dil eğitimi materyallerinin ve bu materyallerdeki içeriklerin öğrencilerin deneyimleri, gerçekleri ve ana dilleri ile ilgili bağlamlar sunabilmesi gerekliliğini ifade eden ilkedir. Örnek vermek gerekirse; kendi kültüründe karşılaşmadığı bir yemeğin tarifini öğrenciden anlatmasını istemek boş bir çaba olacaktır. Çünkü öğrenci bilmediği bir şeyi anlatamayacaktır. Aksine böyle bir konuşma etkinliği öğrencide,

başarısızlığından dolayı hedef dile karşı olumsuz tutum gelişmesine sebep olacaktır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak hedef kültüre de karşı olumsuz bir tutum gelişecektir. Dolayısı materyal hazırlarken -özellikle de ders kitapları- sunulan içeriğin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, dünyayı algılama biçimleri, ana dilleri ile ilgili bağlamlar içermesine dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir.

Bu ilkeyi uygulayabilmek, hedef dilin konuşulduğu toplum ile o dili öğrenmeye çalışan bireylerin sosyokültürel uyumuna bağlıdır. Daha açık bir ifadeyle, bir dili öğrenen yabancıların kültürü ile öğrenmeye çalıştıkları dilin ait olduğu kültürün uyumu, dil materyallerinin bağlamsallaştırılmasında esas rolü oynamaktadır. Dolayısı ile dil öğretimi materyallerini hazırlanırken tasarımcıların hedef kitlenin kültürünü iyice tanınması ve söz konusu materyalleri ona göre hazırlamaları gerekmektedir. Ayrıca materyallerin, öğrencileri, kültürel farklılıklar konusunda bilgilendirmesi; nerede, ne şekilde davranmaları ve iletişim kurmaları gerektiği konusunda somut bilgiler içermesi gerektiği de unutulmamalıdır.

Bununla beraber materyaller, öğrenenlere hedef dili kullanırken işlerine yarayacak, anlamlı ve pratik kullanımlar sunmalıdır. Örneğin öğrencilere moda ile ilgili yazı yazdırmak yerine bir giyim mağazasında kıyafet alırken yaşayacağı bir sorun ve bu sorunu çözmek için mağaza çalışanı ile yapacağı konuşma hakkında bir diyalog yazdırmak, öğrencinin günlük hayatında kullanabileceği sözcük ve sözcük gruplarını öğrenmede daha faydalı olacaktır. Böylece öğrenci gerçek hayatta böyle bir durum yaşadığında daha başarılı bir şekilde diyalog kurabilecektir.

2. Materyaller etkileşimi teşvik etmeli ve dil açısından üretken olmalıdır.

Howard ve Major'un (2004) Hall'den (1995) aktardığına göre öğrenenlerin yabancı bir dilde akıcı bir şekilde iletişim kurmaları, bazı gerçek iletişim amaçlı durumlarda fazla zaman geçirmeleri sayesinde gerçekleşmektedir. Bu sebeple dil öğretim materyalleri hazırlanırken bu materyallerin öğrenenlerin gerçek hayattaki iletişim durumlarında kullanabilecekleri içerikleri içermesi gerektiği ifade edilebilir. Söz gelimi, alışveriş teması hazırlanırken bütün dil becerilerinde bir satıcı ve alıcı arasında ve gerçek bir alışveriş esnasında gerçekleşebilecek diyaloglar kullanılması sadece “para, para üstü, kaç lira?” ifadelerin yer aldığı bir içerikten daha etkili bir öğrenme sağlayacaktır. Böyle bir içerik hazırlamak için de 3 şeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlar: 1. İletişim kurmak istediğimiz bir durum/konu, 2. İletişim kurulacak bir(ler)i, ve muhtemelen en önemlisi 3. iletişimin sonucuna dair biraz ilgi.

3. Dil eğitimi materyalleri, öğrenme becerileri ve stratejileri geliştirmede öğrenenleri cesaretlendirmelidir.

Öğretmenler için, sınıfta oldukları kısa süre içerisinde öğrencilerine ihtiyaç duydukları dili öğretmek önemlidir. Gerekli yeni dil becerileri öğretmeye ek olarak, dil öğretim materyallerinin de hedef öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmesi ve sınıf dışında dil öğrenme fırsatlarından yararlanmalarına yardımcı olması önemlidir. Öğrenenlere, iletişimde ilk zorluklarla karşılaştıklarında çözüm bulma girişimlerinde ısrar etmeleri için güven sağlamak göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur. Bu amaçla, yeniden ifade etme, yüz ifadelerini ve beden dilini etkili bir şekilde kullanma gibi stratejiler, iyi tasarlanmış materyallerle işe koşulabilir.

Ayrıca, materyaller, gerekli üst dili sağlayarak ve öğrencileri kendi öğrenmelerini ve dil gelişimlerini değerlendirmeye teşvik eden etkinlikleri birleştirerek öz değerlendirme için değerli fırsatlar sağlayabilir. Son olarak kendi öğrenme stillerini ve stratejilerini keşfetmelerini sağlayacak etkinlikler de işe koşulabilir.

4. Dil öğretim materyalleri, işlev kadar biçime de odaklanmaya izin vermelidir.

Çoğunlukla, materyalleri tasarlamaya yönelik ilk motivasyon, -“dil eğitimi alanında yaygın olan beceri temelli etkinliklerin ve yapay dil kullanımının bir panzehiri olarak”- uygulayıcıların etkinlikleri daha iletişimsel hale getirme arzularından kaynaklanır. Ancak bu bazen, daha geleneksel yaklaşım etrafında geniş bir çerçeveye sahip olma arzusuyla, dil biçimine odaklanmak için kesinlikle hiçbir alan sağlamayan materyaller geliştirmeye sebep olabilir. Bilindiği üzere dil eğitimi için materyal geliştirirken, -3. ilkede ifade edildiği üzere- amaç aktif, bağımsız öğrenenler geliştirmektir. Bu amaca ulaşmaya yardımcı olmak için, materyallerin ayrıca öğrencileri önlerindeki ve çevrelerindeki dile analitik bir yaklaşım benimsemeye ve dilin nasıl çalıştığına dair kendi hipotezlerini oluşturmaya ve test etmeye teşvik etmesi gerekir. İyi tasarlanmış materyaller, öğrencileri altta yatan şekiller (dil bilgisi) konusunda uyarak ve bağımsız ve yaratıcı ifadeye ek olarak düzenlenmiş uygulama için fırsatlar sağlayarak bu konuda önemli ölçüde yardımcı olabilir. Bu sebeple dil eğitiminde her ne kadar temel amaç beceri odaklı bir eğitim olsa da, öğrencilerin bağımsız kullanıcılar olabilmesi için dilin yapısı ve işleyişi hakkında bilgileri içeren ve öğrenenlere bu bilgileri öğreten içeriğe sahip materyaller hazırlanması gerektiği söylenebilir.

5. Dil eğitimi materyalleri bütünleşmiş (entegre) dil kullanımı için fırsatlar sunmalıdır.

İdeal olarak, üretilen materyaller öğrencilere tüm dil becerilerini ve dil dışı faktörleri özgün bir şekilde bütünleştirme konusunda yetkin olma fırsatları vermelidir. Bu ilke ile anlatılmak istenen dil eğitiminin özel bir amacı olmadığı sürece, tüm dil becerilerine eşit bir şekilde odaklanması ve bununla beraber başta kültürel unsurlar olmak üzere dil dışı tüm unsurları içermesi özelliğidir. Böylece dilin öğrenende dengeli bir gelişimi söz konusu olacaktır. Dolayısı ile materyal hazırlanırken bunlara dikkat edilmelidir.

6. Dil eğitimi materyalleri, özgün olmalıdır.

İlgili alanyazın incelendiğinde dil eğitiminde özgün metinlerin kullanımının istendiğine ve özgün metinlerin ile taklit metinlerin tanımlarına dair tartışmalara oldukça yer ayrıldığı görülür. Howard ve Major'a göre ise (2004), ikinci dil öğrenenlerin sınıfta düzenli olarak gerçek, yazılı olmayan dile, özellikle dil öğrenme amaçları için üretilmemiş pasajlara maruz kalmaları bir zorunluluktur. Çünkü özellikle sınıf için yazılan metinler genellikle dili bir şekilde çarpıtır.

Öğrenenlere sunulan metinler açısından özgünlük tartışıldığında, gazete ve dergi gibi yazılı materyallerin hemen akla gelmesi yaygın bir eğilimdir. Ancak öğrencilerin, hedefledikleri dili anadili olarak kullanan kişilerin birbirleriyle doğal olarak nasıl iletişim kurduklarını duymaları, görmeleri ve okumaları gerekir. Burada ölçünlü dilin yanı sıra ana dili konuşurlarının dili günlük kullanımlarının az da olsa daha ön planda olması gerektiği ifade edildiği söylenebilir. Çünkü dil kullanılırken zamana ve ortama göre hareket edilmektedir. Bireyler günlük hayatta resmî dil yerine günlük dili kullandıkları için dil eğitiminde de bu gerçeğin unutulmaması gerekmektedir. Bu gerçeklikten hareket ederek eğitim esnasında yapay bir dili hedefe alan eğitim yerine özgün dili hedefleyen bir eğitim ve içeriği hazırlanmalıdır. Bu gerekliliğin Türkiye’de yaşanan “mültecilere dil eğitiminde” kendini daha da hissettirdiği söylenebilir. Çünkü bu gibi geri dönüşü olmayan kitlesel akımlarda amaç bu kitleyi topluma en kısa sürede entegre etmek olduğu için, resmî dilden ziyade toplum içinde kullanılan dile ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak burada hemen ifade etmek gerekir ki bu kişilerin başta okul olmak üzere, hastane, belediye vb. kurumlarda kullanmak üzere ölçünlü dile de ihtiyaç duyacakları unutulmamalı ölçünlü ve günlük dil arasında dengeli bir içerik hazırlanması gerekmektedir.

7. Dil öğretim materyalleri, beceri, anlayış ve dil öğelerinin ilerlemesini geliştirmek için birbirleriyle bağlantı kurmalıdır.

Bu ilke ile dil öğretim sürecinin tasarlanırken (özellikle dil öğretim programının) hedeflerin en başından açık ve net bir şekilde ifade edilmesi anlatılmak istenmiştir. Sürecin

başında net bir şekilde ortaya konan hedefler, sonraki ögelerin (içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme) birbiri ile tutarlı bir şekilde belirlenmesini sağlayacak ve bu eğitim sürecinin öğrencinin gelişmesine katkı sağlamasını sağlayacaktır. Aksi takdirde öğrenci dilin sistematüğinden bağımsız bir şekilde bilgi yığınlarını öğrenecek ancak bunları inşa edemediğı için hedef dili sağlıklı bir şekilde öğrenemeyecek ve kullanamayacaktır.

8. Dil eğitimi materyalleri ilgi çekici olmalıdır.

Bu ilkede dikkat çekilen özellikler, dil eğitimi materyallerinin görünümü ve muhataplarında yarattıkları his ile alakalıdır. Bu özelliklerden aşağıda kısaca söz edilmektedir:

Fiziksel görünüm: Hayatın her alanında olduğu gibi, dil eğitimi için hazırlan materyallere karşı oluşan ilk izlenimler de önemlidir. Bu açıdan göz önünde bulundurulması gereken faktörler arasında sayfadaki metnin yoğunluğu, yazı tipi boyutu ve mizanpajın bağdaşıklığı ve tutarlılığı, görsellerin renk kalitesi ve içerikle uyumu vb. sayılabilir. İlgi çekici materyal, öğrenenin hedef dili öğrenmeye yönelik güdüsünü de arttıracğından materyal tasarlarken bu kriterlere dikkat edilmelidir.

Kullanıcı dostu: Materyaller kullanılabilirlik açısından da ilgi çekici olmalıdır. Söz gelimi, “Boşluk doldurma etkinliğı içeren bir kitaptaki boşluklar öğrenenin istenen ifadeyi eli ile yazarak dolduracak kadar genişlikte mi? Dinleme etkinliğinde cevaplanması gereken sorular var ise, ses kaydına verilen aranın süresi istenen cevabı yeteri kadar düşünebilecek ve verebilecek uzunlukta mı?” vb. durumlar, materyal hazırlarken üzerinde düşünülmesi gereken durumlardan sadece bazılarıdır.

Dayanıklılık: Hazırlanan materyalin sonraki dönemlerde ya da başka öğrenciler tarafından kullanılma ihtimaline karşılık sağlam ve uzun ömürlü olacak şekilde hazırlanmasını ifade eden özelliktir.

9. Dil eğitimi materyalleri uygun yönergeler içermelidir.

Hem öğrenciler hem de öğretmenler için geçerli olan bu ilke, materyallerin dil öğrenim ve öğretim süreçlerinde öğrenci ve öğretmenlere ne yapmaları gerektiğini açıklayan açık, net ve özellikle öğrencilerin durumunu düşünerek olabildiğince basit bir anlatıma sahip yönergeler içermesi gerektiğini ifade eden ilkedir. Materyallerin, özellikle yapılması istenen etkinlik, ödev, uygulama vb. hedef dilde anlatımının öğrenciler açısından anlaşılmasının mümkün olmadığı durumlarda öğrencilerin ana dilini ya da uygun bir üst dili kullanan yönergeler içermesine dikkat edilmelidir.

10. Dil eğitimi materyalleri esnek olmalıdır.

Bu ilke ile materyallerin öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesi, öğrenme stilleri vb. hazırbulunuşluk düzeyleri ile içeriğin durumuna göre esnek bir yapıya sahip olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu sebeple materyaller hazırlanırken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre dil öğretiminde kullanılabilecek her türlü etkinliği içermelidir. Hem dil becerileri hem de dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek farklı duyu ve ilgi alanlarına hitap eden etkinlikler dil öğretimini zenginleştirecek, öğrencilerin güdüsünü ve nihayet öğrenmelerini arttıracaktır.

3.6. Öğrenme-Öğretme Süreci (Eğitim Durumları)

Öğrenme-öğretme süreci ya da eğitim durumları, hedef davranışları öğrencilere kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2010, s. 137). Daha genel bir ifadeyle eğitim durumları, program geliştirmenin, öğrencilere istedik özelliklerin kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi boyutunu ifade eder (Baykara Özaydınlık, 2019, s. 173). Bu aşamada, yani öğrenme yaşantıları belirlenmeye çalışılırken “Nasıl?” sorusundan hareket edilir. Diğer bir ifadeyle, bu aşamada, eğitim-öğretimin amacına ulaşması için belirlenen içeriğin öğrenciye etkili bir şekilde aktarılması “Nasıl gerçekleştirilebilir?” sorusu yanıtlanmaya çalışılır. Bu soruya alınan yanıtlar ışığında içerik aktarılırken kullanılabilecek strateji, yöntem ve teknikler kararlaştırılır.

Söz konusu strateji, yöntem ve tekniklerin amacına hizmet etmesi yani geçerli olması gerekir. Bu geçerliliğin sağlanması için de bazı özellikleri taşıması gerektiği söylenebilir. Bunlar:

- **Hedefe/Amaca görelilik:** Eğitim durumlarının başlangıçta belirlenen hedeflere/amaçlara uygun, yani bu hedefleri/amaçları gerçekleştirici nitelikte olması gerekir. Bunun için de öğrencinin kazandırılacak özellikle karşı karşıya kalabileceği, onunla ilgili içerikle meşgul olabileceği öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi gerekliliğini ifade eden ilkedir.

- **Ekonomiklik:** Sürecin sistematik, iyi örgütlenmiş olması ve gereksiz bilgi ve etkinliklere yer vermemesi gerekliliğini ifade eder.

- **Kenetlilik/Kaynaşıklık:** Her yaşantı başka yaşantılarla tutarlı ve bağlantılı olmalıdır. Daha önce de değinildiği üzere ikiye ayrılır. Her öğrenme yaşantısının kendinden önce gelene dayalı, sonra gelene hazırlayıcı olması dikey kaynaşıklık; bir yaşantının öğrencinin geçirdiği diğer yaşantılarla uyumlu ve dengeli olması ise yatay kaynaşıklık olarak açıklanır.

• **İçeriğe görelilik:** Eğitim durumları düzenlenirken içeriğin ve niteliğinin göz önünde bulundurulması gerekliliğini ifade eden ilkedir.

• **Öğretim ilkelerine görelilik:** Eğitim durumları düzenlenirken bireye görelilik, yaşamsallık, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yaparak yaşayarak ve açıklık gibi öğretim ilkelerinin göz önünde bulundurulması gerekliliğini ifade eden ilkedir. Öğretim ilkeleri ise şu şekilde ifade edilebilir:

Bireye görelilik: Eğitim durumları belirlenirken öğrencilerin gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Çünkü bireyler bilişsel, toplumsal, kültürel ve psikolojik açılardan farklılıklara sahiptir ve bu farklılıklar onların öğrenme hızlarını, düzeylerini ve şekillerini de etkiler. Bu sebeple farklı öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılması ve hatta gerekirse öğretimin bireyselleştirilmesi gerekliliğini ifade eden öğretim ilkesidir.

Yaşamsallık ilkesi: Öğretimin hayata yakınlık derecesini ifade eden ilke olarak açıklanabilir. Buna göre öğrenilen bilgi, gerçek hayatta yaşanan durumlarla ne kadar uyumluysa ve yine gerçek hayatta ne kadar kullanılabiliyorsa o kadar etkili öğrenilir. Temelinde, “Okul yaşama hazırlık yeri olmaktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır.” felsefesi yatmaktadır.

Yakından uzağa ilkesi: Doğal yaşamda öğrenme, yakın çevreden başlayarak uzak çevreye doğru yayılan bir eğilim gösterir. Dolayısıyla sistemli eğitim-öğretim ortamlarında da bireylerin bu yapılarına uygun olarak öğretmenlerinin işlemekte oldukları konularla ilgili örnekleri, problemleri, olayları yakın doğal ve toplumsal çevreden seçmesi, evrensel ve genel konuların başlangıcının yakın çevre olması, daha sonra uzak problemlere ve olaylara geçmesi gerekliliğini ifade eden öğretim ilkesidir.

Bilinenden bilinmeyene ilkesi: Bilinmeyen bir durum, bilinenlerden hareketle gerekli açıklamalar yaparak öğrenilir. Bu sebeple eğitim-öğretim ortamlarında eski bilgilerin hatırlanmasını sağlama ve yeni bilgilerin de çağrışım yoluyla eski bilgilerin üzerine inşa edilerek öğrenilmesi gerekliliğini ifade eden ilkedir.

Somuttan soyuta ilkesi: Öğretim etkinliklerinde ilk olarak duyularla anlaşılabilen somut bilgilerden duyularla anlaşılamayan soyut bilgilere doğru bir sıra izleme gerekliliğini ifade eden ilkedir. Buna göre bir öğrenci yerine göre anlatılan konuyla ilgili durumları görmeli, sesleri işitmeli, nesne ve araçları incelemeli, koklamalı ve bu araçlara dokunmalıdır.

Yaparak yaşayarak öğrenme: Bireyler öğrenmeye zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel açıdan yönden etkin olarak karar verirler. Bu sebeple eğitim-öğretim sürecinde bireylerin aktif katılımı gerekliliğini ifade eden ilkedir.

Açıklık ilkesi: Eğitim-öğretim sürecinde kullanılan kavram, sözcük ve açıklamaların öğrenciler tarafından kolayca anlaşılabilecek şekilde düzenlenmesi gerekliliğini ifade eden

ilkedir. Burada dilin etkili kullanımı, daha kolay anlamayı sağlamak için beden dili, birden fazla duyu organına hitap edecek araç ve gereçlerin kullanımı gibi durumlar ön plana çıkar (Güven ve Alan, 2017, s. 340-342).



BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, yöntemi ve teknikleri anlatılacaktır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmanın temel problemi ve alt problemlerinin çözümüne yönelik verilere ulaşabilmek için araştırmacı; Suriyeli mültecilere yönelik dil eğitimi faaliyetleri yürütülürken esas alınan dil politikaları, uyum programları, dil öğretim programları, materyaller ve ölçme değerlendirme için kullanılan sınavları doküman incelemesi tekniğiyle incelemiştir. Öğrenci ve alan uzmanlarının görüşlerini almak için görüşme yöntemini kullanmıştır.

Yukarıda sayılan yöntem ve teknikler nitel araştırmalarda kullanılan yöntem ve teknikler olduğu için bu çalışma nitel bir desende yürütülmüştür. Yine bu yöntem ve tekniklerin bir arada işe koşulduğu araştırma yöntemi ise çoklu durum çalışması olduğundan bu çalışmada çoklu durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşamda, belli bir zamanda, çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında, çoklu bilgi kaynakları (örneğin mülakat, gözlem, görsel ve işitsel materyaller, rapor ve dokümanlar) vasıtasıyla derinlemesine bilgi topladığı ve toplanan bilgileri kullanarak bir durum betimlemesini yaptığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2018). Çoklu durum çalışması ise yine bir konu veya sorunun, araştırmaya kaynaklık edecek birden fazla örneklemin seçilerek araştırmanın yapıldığı durum çalışmasıdır. Çoklu durum çalışması, tekli durum çalışmasına göre daha genelleyici, daha kapsayıcı ve daha güvenilirlerdir (Creswell, 2018). Bu çalışmada da birden fazla örneklem kullanıldığı söylenebilir. Nitekim çalışmamızda, yukarıda da sözü edildiği üzere doküman incelemesi yapılacak belgeler ve görüşlerine başvurulmuş öğrenci ve alan uzmanları çalışmanın farklı bölümlerine hitap eden farklı örneklem gruplarını oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları:

1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmacı, araştırma süreci başlamadan önce ilgili alanyazını tarayarak Suriyeli mültecilere yönelik Türkçe eğitim sürecini ve bu süreçte yaşanan temel sorunları, eksik ve olumlu yönleri ortaya koymaya çalışan 10 maddelik bir taslak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlamış ve bu formu 2 alan uzmanına

sunmuştur. Alan uzmanları, 4 maddenin diğer 6 maddeyle hemen hemen aynı amaca hizmet ettiğini ve aynı konuların kısmen farklı yönlerini ölçtüğünü ifade etmiş ve bu maddelerin daha genel bir şekilde ifade edilerek kullanılabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Uzmanların görüşünden hareketle maddeler düzeltilmiş, böylece madde sayısı 6'ya indirilmiştir. Daha sonra 6 maddelik bu taslak form, PIKTES projesi kapsamında eğitim görmüş üç öğrenciye ve iki alan uzmanına uygulanarak maddelerin anlaşılabilirliği konusunda alan uzmanları ve öğrencilerden görüş alınmıştır. Alan uzmanları ve öğrencilerin görüşlerine göre söz konusu maddelerin anlaşılabilirliği konusunda bir problem olmadığı tespit edildikten sonra forma son şekli verilmiştir.

Yukarıda sözü edildiği üzere hazırlanan form hem 5 alan uzmanına hem de MEB bünyesindeki uygulamalarda Türkçe eğitimi almış 12 Suriyeli öğrenciye uygulanmıştır. Aynı süreç Almanya'da 3 alan uzmanı ve 6 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler:

1. Görüşme: Araştırmacı Kilis'teki öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapmıştır. Araştırmacı tarafından daha sonra yazıya dökülerek incelenmek üzere kayıt altına alınan görüşmelerin süreleri 30 ilâ 55 dakika arasında değişmektedir. Uzmanlarla yapılan görüşmeler ise 45 dk. ilâ 65 dk. arasında değişmektedir. Alan uzmanları ile yapılan görüşmelerin 2'si yüz yüze, 3'ü ise ZOOM programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Almanya'daki alan uzmanları ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ise yine ZOOM üzerinden gerçekleştirilmiştir.

2. Doküman İncelemesi: Araştırmacı, Suriyeli mültecilere yönelik MEB tarafından üretilen dil politikalarını belirleyebilmek için; 2011 yılından bu yana MEB'in bu konuda yayınladığı genelgeleri, dönem MEB Bakanlarının konu hakkındaki konuşmalarını tespit edebilmek için gazete ve haber sitelerinin ilgili tarihlerdeki yayınlarını ve MEB merkez teşkilatının taşra teşkilatına gönderdiği yazılardan ulaşabildiği bazı yazıları incelemiştir. Bu genelge, yönetmelik, belge ve haberlerde özellikle Suriyeli mültecilere yönelik Türkçe eğitimine ne zaman karar verildiğini, bu eğitimlerin nasıl planlandığını ve yürütüldüğünü ortaya koymaya çalışmıştır.

Araştırmacı MEB bünyesinde Suriyeli mültecilere yönelik Türkçe eğitimi verilmesine karar verildikten sonra geliştirilen Türkçe öğretim modül ve programlarına da ulaşmaya çalışmıştır. Ulaşılan modüller MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen:

1. Sosyal Yaşam ve Uyum Eğitimi Programı (MEB, 2021)

2. Sosyal Yaşam ve Uyum Eğitimi Programı (MEB, 2022)
3. Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı (MEB, 2016),
4. Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye Kurs Programı (MEB, 2016),
5. Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı (MEB, 2016),
6. Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı (MEB, 2016),
7. Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye Kurs Programı (MEB, 2016),
8. Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı (MEB, 2016),
9. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (Maarif Vakfı, 2020)

Bu modül ve programların etkili bir şekilde incelenebilmesi için çalışmaya öncelikle ilgili alanyazın incelemesi sonucunda elde edilen verilerden hareketle program geliştirme bölümü eklenmiştir. Araştırmacı program geliştirme hakkında bilgi sahibi olduktan sonra bu modül ve programları program geliştirme kurulunun olup olmadığı, Suriyeli mültecilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının belirlenip belirlenmediği, hedef ve kazanımların bu ihtiyaçlara göre hazırlanıp hazırlanmadığı, kazanım yazma ilkelerine göre kazanım yazılıp yazılmadığı, program geliştirme içerik tasarım ilkelerine göre hareket edilip edilmediği, hangi modüle göre hazırlandığı, kısacası tüm program geliştirme basamaklarına göre hareket edilip edilmediğine göre değerlendirmeye çalışmıştır. Bununla beraber Nation ve Macalister'ın, (2010) dil öğretimine ve herhangi bir dil eğitim öğretim ortamında derslerin tasarımına rehberlik etmek için müfredat tasarımına ve öğretmen eğitime odaklanan pedagojik bir bakış açısıyla belirlediği 20 ilkeye göre de incelenmiştir.

Ders Kitapları: Çalışmada PIKTES Projesi kapsamında basılan;

1. “Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe 1. Seviye”,
2. “Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe 2. Seviye”,
3. “Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe 3. Seviye”,
4. “Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci ve Çalışma Kitapları”
5. “Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci ve Çalışma Kitapları”
6. “Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci ve Çalışma Kitapları”

programda yer alan kazanımları karşılayıp karşılamama, dil öğretiminde materyal geliştirme ilkelerine uyup uymama durumlarına göre incelenmiş ve elde edilen veriler tablolar halinde ortaya konarak yorumlanmıştır.

Araştırmacı nitelikli bir karşılaştırma yapabilmek için aynı süreçleri Almanya için de gerçekleştirmiştir. Buna göre Almanya’da üretilen dil politikalarını belirleyebilmek için Almanya anayasasını, çevrimiçi internet sitelerini BAMF’ın resmî internet sitesini ve alanyazını incelemiştir. Dil öğretim faaliyetlerini belirleyebilmek için ise yine Almanya’da BAMF’ın resmî internet sitesinde yer alan;

1. “Erstorientierung und Deutsch Lernen für Asylbewerberinnen und Asylbewerber” (Sığınmacılar İçin İlk Oryantasyon ve Almanca Öğrenme Programı)
2. Rahmencurriculum Für Integrationskurse Deutsch Als Zweitsprache (Entegrasyon Kursları İçin Almancanın İkinci Dil Olarak Öğretimi Çerçeve Programı) adlı programları incelemiştir.

Çalışmanın Almanya ayağı için incelenen ders kitapları ise yine BAMF’ın onayı ile kabul edilmiş ve resmî internet sitesinde yer alan listedeki kitaplar (35 adet) içerisinde en çok tercih edilme durumuna göre alan uzmanlarının görüşüne başvurularak belirlenen;

1. Schritte Plus Neu A1.1
2. Schritte Plus Neu A1.2
3. Schritte Plus Neu A2.1
4. Schritte Plus Neu A2.2
5. Schritte Plus Neu B1.1
6. Schritte Plus Neu B1.2
7. Menschen A1.1
8. Menschen A1.2
9. Menschen A2.1
10. Menschen A2.2
11. Menschen B1.
12. Panorama A1
13. Panorama A2
14. Panorama B1 kitaplarıdır.

Yukarıdakilere benzer bir süreç dil sınavları için de yürütülmeye çalışılmış, fakat araştırmanın Türkiye ayağı için MEB’den izin alınamamıştır. Ancak izin dilekçemize PIKTES koordinatörlüğü tarafından yazılan resmî yazıya “TDS Bilgi Notu” adında not eklenmiştir. Bu sebeple sınavlarla ilgili Türkiye’deki süreçler bu bilgi notu, alan uzmanları ve öğrenci görüşleri üzerinden incelenmeye çalışılmıştır.

Almanya’da sınavlarla ilgili süreçler alan uzmanları ve öğrenci görüşleriyle beraber BAMF’ın resmî sitesinde yer alan ve Telc tarafından geliştirilmiş olan örnek sınav üzerinden değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye ve Almanya’dan katılan alan uzmanları ve öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmaya Türkiye’den 5 alan uzmanı, 12 Suriyeli mülteci öğrenci katılmaktayken Almanya’dan 3 alan uzmanı ve 6 Suriyeli mülteci öğrenci katılmıştır. Araştırmacı çalışma grubunu belirlerken amaçlı örnekleme yönteminden yararlanmıştır. Alan uzmanlarını ise özellikle Suriyelilere dil eğitimi konusunda çalışmaları olan uzmanlar arasından seçmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin veriler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 4.1.: Çalışmaya Türkiye’den Katılan Alan Uzmanlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Bölüm	Cinsiyet	Görev Süresi
Türkçe Eğitimi	E	5
	E	9
	E	11
	E	8
	K	14

Tabloya bakıldığında çalışma grubundaki 5 alan uzmanından 4’ünün erkek, birinin kadın olduğu, alandaki görev sürelerinin ise 5 ilâ 14 yıl arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 4.2.: Çalışmaya Türkiye’den Katılan Suriyeli Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

	Cinsiyet	Geldiği Tarih	Başladığı Sınıf
Ö1	K	2012	4.
Ö2	K	2012	3.
Ö3	E	2012	7.
Ö4	E	2014	8.
Ö5	K	2013	4.
Ö6	K	2011	4.
Ö7	K	2016	9.
Ö8	K	2017	9.
Ö9	K	2015	7.
Ö10	K	2015	10.
Ö11	K	2014	5.
Ö12	K	2013	4.

Tabloya bakıldığında çalışma grubundaki öğrencilerin 10'unun kadın, 2'sinin erkek olduğu, Türkiye'de eğitim görmeye başladıkları sınıfların ise 3. sınıf ilâ 10. sınıf arasında değiştiği görülmektedir. Tüm bu öğrenciler Türkiye'de ortaöğretimi tamamlamış olup Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde C1 seviyesinde Türkçe eğitimi almışlardır.

Tablo 4.3.: Çalışmaya Almanya'dan Katılan Alan Uzmanlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Bölüm	Cinsiyet	Görev Süresi	Eyalet
DaZ/DaF	K	18	Baden-Württemberg
	K	11	Thüringen
	K	10	Baden-Württemberg

Tabloya bakıldığında çalışmaya Almanya'dan katılan alan uzmanlarının 3'ünün kadın olduğu, görev sürelerinin 10 ilâ 18 yıl arasında değiştiği, ikisinin Baden-Württemberg, diğerinin ise Thüringen eyaletinden olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.: Çalışmaya Almanya'dan Katılan Suriyeli Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

	Cinsiyet	Geldiği Tarih	Başladığı Sınıf	Eyalet
Ö1	K	2014	5. sınıf	Baden-Württemberg
Ö2	K	2015	5. sınıf	Baden-Württemberg
Ö3	K	2014	Yetişkin	Baden-Württemberg
Ö4	E	2014	Yetişkin	Rheinland-Pfalz
Ö5	K	2014	12. sınıf	Rheinland-Pfalz
Ö6	E	2014	7. sınıf	Aşağı Saksonya

Tabloda yer alan verilere göre çalışmaya Almanya'dan katılan öğrencilerin 4'ü kadın, 2'si erkektir. Yine bu öğrencilerden 1'i 2015, diğerleri ise 2014 yılında Almanya'ya varmıştır. Almanya vardıklarında bu öğrencilerden 2'si 5.sınıfa, 1'i 7.sınıfa, 1'i 12. sınıfa kayıt yaptırmışken 2'si yetişkin olup ortaöğretim çağını geçmiş olduklarından BAMF'ın yetişkinlere yönelik açtığı kurslarda Almanca eğitimi almışlardır.

4.2. Verilerin Analizi

Görüşme Verileri: Alan uzmanları ve öğrencilerle yapılan görüşme metinleri derinlemesine incelenmek üzere yazılı metinler şeklinde bilgisayar ortamına (MS Word) aktarılmıştır. Metinler aktarılırken öğrenciler Ö1, Ö2 (Öğrenci, Öğrenci 2...); alan uzmanları U1, U2 (Uzman 1, Uzman 2 ...) şeklinde kodlanmıştır. Ardından bu metinler içerik analizine tabi tutulup kod, kategori ve temalar belirlenmiştir. Kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak için Türkçe eğitimi alanında çalışan başka bir uzman tarafından da kodlama yapılmıştır. İki kodlayıcının çıkardığı bu kodların güvenilirliğinin hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) hazırladığı “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülünden yararlanılmıştır. Yapılan hesaplamalar neticesinde Türkiye'deki öğrencilerle yapılan görüşmeler için kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğin .87, alan uzmanları ile yapılan görüşmeler için kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğin .84. olduğu; Almanya'daki öğrencilerle yapılan görüşmeler için kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğin .76, alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler için kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğin .84 olduğu tespit edilmiştir. Uyum yüzdesinin .70 ve üzeri olması yeterli görüldüğünden (Miles ve Huberman, 1994) yapılan analizlerin güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Son olarak çıkarılan kodlar tablolar halinde gösterilmiş, bunlara ilgili katılımcıların ifadelerinden doğrudan ya da dolaylı anlatımlar yapılarak yorumlar yapılmıştır.

BÖLÜM V

5. BULGULAR VE YORUM

5.1. Türkiye ve Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Dil Politikaları

5.1.1. Türkiye’de Suriyeli Mültecilere Yönelik Dil Politikaları

Bu başlık altında elde edilen veriler dönem bakanlarının konuşmaları, MEB’in yayınladığı genelgeler ve MEB merkez teşkilatının taşra teşkilatına gönderdiği yazılar üzerinden değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Dönem Bakanlarının Konuşmaları

Daha önce de değinildiği üzere, Türkiye’de Suriyeli mültecilere yönelik eğitim politikaları ilk başlarda Suriye’ye geri dönecekleri varsayımı üzerinden geliştirilmeye çalışılmıştır. Suriyelilerin ülkelerine dönene kadar eğitimlerinin kesilmemesi amacı güdülmüş ve kamplarda Arapça müfredatla eğitim verilmiştir. Konuyla alakalı ilk bilgileri dönemin Millî Eğitim Bakanı Ömer DİNÇER (31.07.2012) şöyle aktarmıştır:

“Orada konteynirlarda eğitim vermek için hazırlıklar yapıyoruz. Geçen yıllarda da o eğitimi aldılar. Dersler kendi müfredatımıza göre Arapça verilecek. Orada çocukların eğitimin ihmal etmemekle birlikte ailelerin Türkiye’de kalmalarını pekiştirecek bir tavırdan da uzak bir üslup içinde yapmaya çalışıyoruz. Başka ülkelerin müfredatlarının takip edildiği yerler, büyükelçiliklerin kendi bünyelerinde açtığı okullar. Onun dışında tüm okullarda kendi müfredatımızı takip ediyoruz”

Konuşmada geçen ifadelerle bakıldığında konteynir kentlerde verilecek eğitimin sadece acil bir ihtiyacı gidermek üzere gerçekleştirileceği, amacın Suriyeli çocukların eğitiminin sekteye uğramaması olduğu görülmektedir. Araştırmamızın asıl konusu açısından değerlendirildiğinde ise Türkçe eğitime yönelik hiçbir gayenin olmadığı ortaya çıkmaktadır. Nitekim bu durum Dinçer’in (28.09.2012) sonraki konuşmalarında da görülmektedir:

"Normalde biz Suriye'den gelen ailelerin çocuklarını eğitime aldık. Genellikle kampların olduğu yerlerde onlar için uygun sınıflar hazırlandı ve daha çok o bölgede yetişmiş Arapça bilen öğretmenlerimizi görevlendirmiştik. Burada olduğuna dair bir bilğim yoktu. Ama buna göre de tedbirini alırız, bakarız. Suriyeli çocukların henüz Türkçe bilmediklerini var sayarsak başka bir tedbir gerektirir"

Bakan’ın 03 Ekim 2012’deki açıklaması da şu şekildedir (aktaran Seydi, 2014, s. 275):

Suriyeli çocuklara Türkçe öğretme çabasına girmedik. Onları ülkemizde misafir olarak görüyoruz ve Suriye'deki durum düzeldikten sonra kendi ülkelerine dönecekler diye bekliyoruz... Onlara yapılan eğitim çocukların okula kayıt olması ve diploma alacakları şeklinde tasarlanmadı. Misafir öğrenci gibi eğitime tabi tutuluyorlar. Ülkelerine dönmeleri halinde kendi ülkelerinin eğitimine uyum konusunda sorun çıkmasın diye düşünüyoruz.”

MEB'in Yayınladığı Genelgeler

İlerleyen süreçte Suriye'deki iç savaşın uzaması ve giderek daha kötü hale gelmesiyle birlikte Türkiye'ye yaşanan göçler artmış ve bu sebeple Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu daha ciddi bir şekilde ele alınmaya başlamıştır. Özellikle kamplar dışında ikamet eden çocukların sayısındaki artış meseleyi karmaşıklştırmış ve MEB'i bu konuda somut bir şeyler yapmaya zorlamıştır. Nitekim bakanlık bunun için 26/04/2013 tarihinde “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” ve 26/09/2013 tarihinde “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” adlı genelgeleri yayınlamıştır.

“Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” başlıklı genelgenin konuyla alakalı MEB tarafından yayınlanan ilk resmî belge olduğu söylenebilir. Ancak bu genelgenin kamp dışında yaşayan Suriyeli çocukların eğitimleri için çözüm içerikli bir politikadan ziyade bu çocuklara eğitim veren veya verebilecek mekanların tespit ve tedarik edilmesine yönelik hazırlanmış olduğu görülmektedir. Yani yapılacak tespitlere göre bir değerlendirmeye gidileceği izlenimi oluşmaktadır (Emin, 2016, s. 13). Sığınma sürecinin başlamasının ikinci yıldönümünde yayımlanan bu belgenin, Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin eğitimiyle ilgili en önemli açığın bulunduğu, kamp dışındaki Suriyelilerin eğitimine yönelik olması önem arz etmektedir (Seydi, 2014, s. 277).

2013 yılında (26.09.2013) “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” başlıklı bir genelge daha yayınlanmıştır (MEB, 2013). Bu genelgede konaklama tesislerinde veya şehir merkezlerinde misafir edilen Suriye vatandaşlarının okul çağındaki çocuklarının eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ile ilgili uygulamalarda ortak hareket edilmesi ve bir standart oluşturulması gerektiği belirtilmiş ve bunun için dikkat edilmesi gereken hususlar 11 madde altında ele alınmıştır. Genelgenin içeriğine bakıldığında bir öncekinin devamı niteliğinde olduğu, sadece biraz daha ayrıntılandırıldığı görülmektedir. Konaklama tesislerinde Suriyeli öğrencilere yönelik yürütülecek eğitim öğretim hizmetlerinin amacının Suriyeli öğrencilerin ülkelerinde devam etmekten ara vermek zorunda kaldıkları eğitimlerini telafi etmeye veya ülkelerine ya da

başka bir ülkeye gittikleri zaman sene kaybı yaşamamalarına yönelik olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca genelgenin 5. maddesine göre uygulanacak eğitim programının içeriğinin MEB kontrolünde Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanacak olmasından da genelgenin amacının Suriyeli öğrencileri Türk eğitim sistemine entegre etmekten ziyade geçici koruma süresince yaşayacakları sene kaybını önlemek olduğu anlaşılmaktadır. Genelgenin diğer maddelerinde Suriyelilere yönelik uygulanacak eğitim öğretim hizmetlerinde eğitim personelinin tedariki, talep edilmesi durumunda yetişkin Suriyelilere yönelik meslekî eğitim kursları açılması, eğitim öğretim materyallerinin temini konusunda iş birliği yapılacak kurumlar, lise mezunu olmuş ya da olacak Suriye vatandaşlarının üniversiteye yerleştirilmesi konularında dikkat edilmesi gereken hususlar ele alınmıştır. Ayrıca şehirlerde mukim geçici oturma izni olanların ikamet ettikleri adreslerdeki okullara kayıtlarının 2010/48 sayılı genelge kapsamında yapılması ve geçici oturma izni olmayanlara yönelik eğitim ve öğretim hizmetlerinin sağlanmasında yerel yönetimler ile gönüllü ulusal ve uluslararası kuruluşlarca kolaylık sağlanması belirtilmiştir. Çoğunun kamp dışındaki meskenlerde oturduğu tarihte yayınlanan bu genelge ile Suriyeli çocukların eğitiminin yerel yönetimler ile ulusal ve uluslararası kuruluşların kontrolüne bırakıldığı söylenebilir.

Araştırmamızın asıl konusu ile ilgili olarak ilk defa bu genelgede bir madde yer aldığı tespit edilmiştir. Söz konusu genelgenin 6. maddesinde “Türkçe öğrenmek isteyen her yaş grubundan Suriye vatandaşına tesis imkânları ölçüsünde Türkçe öğretimi kursları açılacaktır.” ifadesi yer almaktadır. Görüldüğü üzere Suriyeli sığınmacıların sağlık ve barınma gibi temel ihtiyaçlarının giderilmesiyle bu temel ihtiyaçlardan sonra asıl ihtiyacın eğitim ve özellikle dil eğitimi olduğu MEB tarafından da kabul edilmeye başlanmıştır.

Aynı dönemde Suriyelilerin eğitimi konusundaki eksikliklerin fark edilmesi, onların Türkiye’de bulundukları süre boyunca temel haklara ulaşma ve yükümlülükler noktasında bazı yasal düzenlemelerin yapılması gerekliliğini de ortaya koymuştur. Çünkü yerli de olsa yabancı da olsa bir bireyin bulunduğu ülkede temel hak ve sorumluluklara sahip olması yasal düzenlemelerle ilgili bir konudur. Bu sebeple, Türkiye’de geçici koruma altında bulunan Suriyelilerin statüsünü belirlemeye yönelik 04.04.2013 tarih ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu kabul edilmiş ve 2014 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu kanunla beraber hukukî bir statü (Şartlı Mülteci) kazanan Suriyelilere temel hizmetlerden yararlanma yolu açıldığı söylenebilir.

Daha sonra Ekim 2014’te YUKK’ye istinaden çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliği’nde (GKY) ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil

ve geçici koruma amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara sunulacak temel hizmetler düzenlenmiştir. İlgili yönetmeliğin 26. maddesinde, “Bu Yönetmelik kapsamındaki yabancılara; sağlık, eğitim, iş piyasasına erişim, sosyal hizmetler ve yardımlar ile tercümanlık ve benzeri hizmetler sağlanabilir.” ifadesi yer almaktadır (Resmî Gazete, 2014). Yönetmeliğin 28. maddesinde ise yabancılara yönelik eğitim faaliyetlerinin geçici barınma merkezlerinin içinde ve dışında MEB’in kontrolünde ve sorumluluğunda yürütüleceği; bu kapsamda, 44-66 aylık çocuklar öncelikli olmak üzere okul öncesi eğitim çağındaki 36-66 aylık çocuklara okul öncesi eğitim hizmeti verilebileceği (a), ilköğretim ve ortaöğretim çağındakilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin, MEB’in ilgili mevzuatı çerçevesinde yürütüleceği (b) ifade edilmiştir.

Görüldüğü üzere YUKK ve GKY ile geçici koruma kapsamına alınan Suriyeliler sağlık, iş piyasasına erişim, sosyal hizmetler ve yardımlar ile eğitim gibi temel haklara kavuşmuştur. MEB, Suriyelilerin eğitimi konusunda zaten birinci derecede sorumlu kurum iken bu durum, ilgili kanun ve yönetmelikle daha bir resmiyet kazanmıştır. Sorumluluğunun farkında olan MEB geçici GKY yürürlüğe girmeden yaklaşık 1,5 ay önce (23.09.2014) 21 sayılı ve dönemin Millî Eğitim Bakanı Nabi AVCI imzalı “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” genelgesini yayınlamıştır (MEB, 2014).

Genelgenin; 4 kanun, 17 yönetmelik, 1 genelge, 1 yönerge ve 1 kılavuz esas alınarak hazırlanmasından, başta geçici koruma altındaki Suriyeliler olmak üzere Türkiye’deki tüm yabancılara eğitimiyle ilgili o tarihe kadar yayınlanmış en kapsamlı genelge olduğu ifade edilebilir. Genelgede; Türkiye’nin artan ekonomik gücünün bir çekim unsuru oluşturması sebebiyle ülkeye yönelik göç hareketlerinde artışın devam etmesine, ulusal kanunlar (222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu) ve taraf olunan uluslararası sözleşmelere (Çocuk Hakları Sözleşmesi, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme) değinilmiştir. Bu kanun ve sözleşmelerde yer alan maddelerde eğitim hakkı, ayrımcılık yasağı, özel ihtiyaç sahibi çocukların eğitim imkanlarına erişimi, çatışma etkilerinin azaltılması ve çocuklara fiziksel, hukukî ve psikolojik olarak korunma sağlanmasında tamamlayıcı çabaların desteklenmesi bakımından eğitim politikalarının belirlenmesinde çocuğunun yüksek yararının gözetilmesi gerektiğinin vurgulandığı belirtilmiştir. Bu bağlamda ülkede bulunan yabancılara eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanmaları ve yararlandırılmaları hususlarında yaşanmakta olan sorun ve tereddütlerin giderilmesi amacıyla yol gösterici ve açıklayıcı bir düzenleme yapılmasına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Ardından başta zorunlu eğitim çağındaki öğrenciler olmak üzere yabancılara

yönelik eğitim öğretim faaliyetlerinin bakan tarafından görevlendirilecek bir müsteşar yardımcısının koordinasyonunda, ilgili kuruluş ve yukarıda sayılan hukukî düzenlemelere bağlı olarak nasıl bir düzen içerisinde gerçekleşeceği tarif edilmiştir.

Genelgede göze çarpan ilk düzenleme Bakanlık Komisyonu'dur. Dört madde altında ele alınan komisyonun görevleri kısaca şöyle özetlenebilir: MEB'e bağlı her tür derece ve kurumda yürütülen eğitim faaliyetlerinden yabancıların yararlanmaları konusunda yaşanacak sorunların giderilmesi amacıyla çalışmalar yürütmek, kitlesel olarak ülkeye akın eden yabancıların eğitim öğretim ihtiyaçları ile ilgili raporlar hazırlamak, bu konuda çalışmalar yapan ulusal ve uluslararası kuruluşlarla iş birliğinde olmak, kriz durumlarında yabancılara yönelik yürütülen eğitim çalışmamaları ile ilgili izleme ve raporlama çalışmalarını yürütmek, müsteşar yardımcısı tarafından verilen diğer görevleri yapmak.

Genelgede göze çarpan ikinci düzenleme 'İl Komisyonu'dur. Komisyonun bir il millî eğitim müdür yardımcısı veya şube müdürü başkanlığında Suriyelilerle eğitim, sağlık, sosyal yardım vb. ilişkisi bulunan kuruluşlardan yetkili kişilerin bir araya getirilmesiyle oluşacağı tarif edilmiştir. Komisyonun görevleri ise on maddede sıralanmıştır. Bu görevleri kısaca şöyle ifade etmek mümkündür: yabancı öğrencilerin denklik ve nakil işlemlerini yapmak, bunlardan herhangi bir belgesi bulunmayanları beyanları doğrultusunda ve gerekli görüldüğünde sözlü ya da yazılı sınav yapmak suretiyle ilgili eğitim-öğretim kurumuna yönlendirmek, GBM'lerde ya da ihtiyaç duyulması durumunda GBM'ler dışında geçici eğitim merkezi açmak, eğitim-öğretim faaliyetlerine gönüllü olarak destek vermek isteyen yabancıların değerlendirilmelerini ve uygun bulunması halinde eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımlarını sağlamak, yabancı öğrencilere imkanlar ölçüsünden ders araç-gereçleri ile burs ve yatılılık imkanlarını sağlamak, her eğitim-öğretim yılının dönem başlarında, bu zamanlar dışında ise ihtiyaç duyuldukça toplanarak il genelinde öğrenim gören yabancılarla ilgili değerlendirmeler yapmak, bakanlığın diğer talimatlarını ilgili paydaşlarla yürütmek. Burada araştırmamız açısından asıl önemli gördüğümüz madde d maddesidir. Bu maddede “....Türkçenin öğretilmesi, yaygın öğretim kurumları aracılığıyla meslekî beceri kazandırılması, sosyal ve kültürel içerikli kurslar düzenlenmesi ve kurs dışı faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için gerekli tedbirleri alacaktır.” ifadesi yer almaktadır.

Genelgenin üçüncü dikkat çeken düzenlemesi ise GEM'lerin kurulması ve buralarda verilecek eğitimin içeriği ve niteliğini belirtmesidir. Buna göre “GEM'lerde verilecek eğitimin amacı kitlesel olarak ülkemize akın etmiş yabancı öğrencilerin ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerine devam edebilmelerini, ülkelerine döndüklerinde veya

Bakanlığımıza bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna geçmek ve eğitimlerine ülkemizde devam etmek istemeleri halinde sene kaybını önleyecek nitelikte olacaktır.” Görüldüğü üzere bu genelgede, Suriyelilere yönelik gerçekleştirilecek eğitim öğretim faaliyetlerin amacı ve niteliği için önceki genelgelerde “*ülkelerine döndüklerine de ya da herhangi üçüncü bir ülkeye gittikleri zaman sene kaybı yaşamamak*” şeklinde geçen ifadelerle beraber “*Bakanlığımıza bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna geçmek ve eğitimlerine ülkemizde devam etmek istemeleri halinde*” ifadesi de geçmektedir. Bu da göstermektedir ki gerek bu genelge gerek bu genelgeye zemin hazırlayan YUKK ve GKY ile Türkiye, hepsinin olmasa bile çoğu Suriye vatandaşının ülkede en azından uzun süre kalacağını kabul etmiş ve ona göre politikalar üretmeye başlamıştır.

Türkçe eğitimi ve meslekî eğitimin vurgulanmaya başlaması söz konusu kabulün önemli bir diğer göstergesi olarak nitelendirilebilir. Nitekim GEM başlığı altında GEM’lerde yapılacak Türkçe dersleri için Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı alan öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, yabancı dil dersi öğretmenleri arasından görevlendirme yapılabileceği, ayrıca, yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinde ihtiyaç duyulan materyalin temini konusunda ilgili paydaşlarla iş birliği içinde Bakanlık talimatları doğrultusunda gerekli tedbirlerin alınacağı ifade edilmiştir. Ayrıca yapılacak eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulamalarda birlik sağlanması amacıyla Bakanlık tarafından özel olarak belirlenecek haftalık ders çizelgeleri ve öğretim programları üzerinden yürütüleceğinin ifade edilmesi bahsi geçen geçen kabule zemin hazırlayan diğer bir durum olarak gösterilebilir.

MEB’in Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yayınladığı diğer bir genelge 2019/15m sayılı genelgedir. “Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları” konulu genelge 06.09.2019 tarihinde; 3 kanun, 9 yönetmelik, 1 yönerge, 1 genelge ve 1 kılavuz esas alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2019). Görüldüğü üzere bu genelge de selefî gibi mevcut tüm hukukî düzenlemelerin gereklerini yerine getirme çabasıdadır. Bu da MEB’in geçici düzenlemeler yerine kalıcı düzenlemeler hazırlamak çabasında olduğunun göstergesi olarak nitelendirilebilir.

Genelgenin yayınlanmasına gerekçe olarak GEM’lerde bulunan yabancı öğrencilerin eğitim-öğretim hizmetlerinden daha iyi yararlanması amacıyla mevcut resmî okullara geçişlerinin sağlanması ve hali hazırda resmî okullarda bulunan yabancı öğrencilerin topluma ve eğitim sistemine uyumunun artırılmasının gerekliliği ifade edilmiştir. Ayrıca yabancı öğrencilerin Türkçe dil engeli sebebiyle eğitim sistemine uyum sağlayamadığı, bu engeli aşmak için uyum sınıflarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Gerekçeleri ve başlığı göz önünde bulundurulduğunda genelgede dikkat çeken ilk konunun uyum sınıfları olduğu anlaşılmaktadır.

İçeriğine bakıldığında ise; 1) Uyum Sınıflarının Tanımı ve Kapsamı, 2) Uyum Sınıflarına Alınacak Öğrencilerin Belirlenmesi ve Ölçme ve Değerlendirme, 3) Uyum Sınıflarında Uygulanacak Haftalık Ders Çizelgesi, Öğretim Programı ve Materyali, 4) Uyum Sınıflarında Görevlendirilecek Öğretmenler, 5) Veri Girişi, 6) Diğer Hükümler olmak üzere toplam altı başlıktan oluştuğu görülmektedir.

“Uyum Sınıflarının Tanımı ve Kapsamı” başlığı altında uyum sınıfının ne olduğu, kaç öğrenci ile açılacağı ve en fazla kaç öğrenciden oluşabileceği ve uyum sınıflarında verilecek eğitimin süresi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Buna göre uyum sınıfı ilk ve ortaöğretim seviyelerinde bulunan yabancı öğrencilerden Türkçe dil beceri düzeyleri yetersiz olanların kaydedileceği sınıftır. Uyum sınıfları yabancı öğrencilere yönelik olarak üçüncü sınıftan on ikinci sınıfa kadar (dâhil) kadar açılabilir. Her sınıf düzeyinde en az 10 en çok 30 öğrenciden oluşturulur. Ancak her sınıf düzeyinde yeteri sayıya ulaşılmazsa ilkökul 3 ve 4, ortaokul 5 ve 6’ncı, 7 ve 8’inci; ortaöğretimde 9 ve 10’uncu, 11 ve 12. sınıfta kayıtlı öğrenciler birleştirilmiş sınıflarda eğitim alabilirler. Yine de sınıf açmak için yeterli sayıda öğrenci bulunamazsa aynı seviyede (ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim) bulunan öğrenciler aynı uyum sınıfında eğitim alabilirler. Okulda bir sınıf oluşturacak kadar öğrenci bulunamaması halinde bu öğrenciler, uyum sınıfı açılan yakın bir okulda uyum sınıfına alınır. İl/ilçe eğitim merkezlerinde yeterli sayıya ulaşılmaması durumunda il/ilçe eğitim müdürlüğünün belirleyeceği bir okulda uyum sınıfı açılır. Uyum sınıflarında eğitim en az bir, en çok birbirini takip eden iki dönemde verilir. Birbirini takip eden iki dönemde uyum sınıfına katılan öğrenciler bir daha uyum sınıfına katılamaz. Ayrıca ortaöğretim seviyesinde uyum sınıfına katılan ve dönem notu oluşmayan öğrencilerin ilgili yönetmelik kapsamında telafi programına katılacağı belirtilen diğer bir husustur.

“Uyum Sınıflarına Alınacak Öğrencilerin Belirlenmesi ve Ölçme ve Değerlendirme” başlığı altında uyum sınıflarına alınacak öğrencileri seçerken yapılacak iş ve işlemler anlatılmaktadır. Buna göre Bakanlıkça eğitim-öğretim yılının I. ve II. dönemlerinde TYS (Türkçe Yeterlilik Sınavı) yapılacak, TYS yapılamaması durumunda il/ilçe milli eğitim müdürlükleri koordinesinde Türkçe yeterliliğini ölçme amacıyla bir sınav yapılacaktır. TYS ve İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri koordinesinde yapılan sınava katılamayan öğrencilerin ise ilgili okulda okul müdür/ müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden oluşan en az 3 kişilik komisyonca Türkçe Dil Beceri Yeterlilik Sınavı yapılacak ve bu sınav, yazılı ve sözlü olarak gerçekleştirilecektir. Sınav sonucunda 60 puan altında alan öğrenciler uyum sınıfına alınacaktır. Ayrıca uyum sınıflarına

alınan öğrencilere Türkçe dersi için her dönem bir ara sınav yapılacak ve sonucu e-okul sistemine yüklenecektir. İki dönem uyum sınıfına katılıp yapılan TYS’de başarı olamayan öğrenciler mevcut sınıflarına aktarılacak, bu öğrencilerin seviyelerine göre İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) ya da Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına veya bakanlıkça açılacak dil kurslarına katılmaları sağlanacaktır.

“Uyum Sınıflarında Uygulanacak Haftalık Ders Çizelgesi Öğretim Programı ve Materyali” başlığı altında uyum sınıflarında uygulanacak haftalık ders çizelgesi, öğretim programı ve öğretim materyalinin ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim seviyelerine veya sınıf düzeylerine göre Bakanlıkça belirleneceği ifade edilmiştir. Her bir ders saatinin 40 dakika olacağı, haftalık ders çizelgelerinin tüm eğitim seviyelerinde 30 saat olacak şekilde hazırlanacağı belirtilmiştir.

“Uyum Sınıflarına Görevlendirilecek Öğretmenler” başlığı altında ise uyum sınıflarında öncelikle 4587 sayılı iş kanunu çerçevesinde çalışan öğretmenler olmak üzere kadrolu, sözleşmeli veya ücretli öğretmenlerin görevlendirileceği hususu yer almaktadır.

“Veri Girişi” başlığı altında uyum sınıflarının okul yönetimleri tarafından e-okul sistemine tanımlanmaları, yabancı öğrencilerin de seviyelerine uygun olarak bu sınıflara kaydedilmesi, yine bu öğrenciler için devamsızlık, not vb. bilgilerin e-okul sistemine girişinin okul yönetimleri tarafından yapılacağı ifade edilmiştir.

Son olarak “Diğer Hükümler” başlığı altında ise uyuşmazlıkların veya genelgede belirtilmeyen iş ve işlemlerin gerçekleştirilmesinde genelgenin başında ifade edilen ilgili hukukî düzenlemelerin hükümlerinin uygulanacağı belirtilmiştir.

Genelgenin içeriğinden de anlaşılacağı üzere Türkiye’nin, geçici koruma altındaki Suriyelilerin kalıcı olacağı gerçeğini kelimenin tam anlamıyla kabul ettiği ve bu kişileri bir an önce Türk toplumuna entegre etmenin önemini fark ettiği söylenebilir. Özellikle bu konuda en büyük engeli teşkil eden dil sorunun çözümüne yönelik en büyük adım olarak uyum sınıflarını açması bu durumun somut bir delili olarak değerlendirilebilir.

Yeri gelmişken hemen ifade edilmelidir ki topluma uyum konusunda sadece okul çağındaki bireylere yönelik değil, yetişkinlere de yönelik dil kursları açılmıştır. MEB bünyesindeki başlıca dil kursları çeşitli projelerle gerçekleştirilmiş ve 2020 yılı itibarıyla gerçekleştirilmeye devam etmektedir.

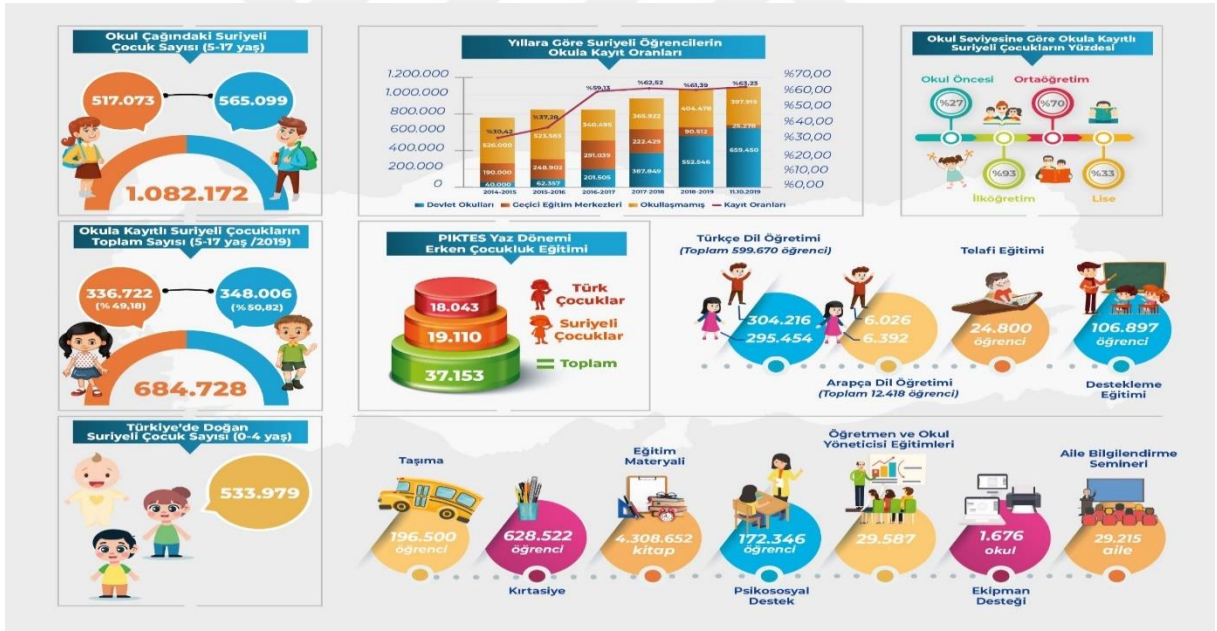
PIKTES Projesi

Suriyeli bireylerin Türkiye’de kalıcılığının ve toplumla bütünleşmeleri gerekliliğinin anlaşılmasından sonra yukarıda sözü edilen genelgelerin (2019 hariç) içeriğinden de hareketle bazı kararlar alınmıştır. Nitekim PIKTES Projesi, bu kararlar doğrultusunda hayata geçirilen projelerden biridir. İngilizce açılımı Project on Promoting Integration of Syrian Children into Turkish Education System (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi) olan proje; geçici koruma altındaki çocukların, Türkiye’deki eğitime erişimlerine katkıda bulunmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen bir eğitim projesidir. PIKTES bütçesinin tamamı, Avrupa Birliği tarafından, “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT)” anlaşması çerçevesinde doğrudan hibe yöntemiyle karşılanmaktadır. 03.10.2016 tarihinde başlatılan Proje, halen (Aralık 2020) ülkemizin 26 ilinde sürdürülmektedir. 2018 yılı Aralık ayında 2. fazına başlayan PIKTES Projesi 2021 yılı Aralık ayına kadar devam edecektir (piktes.gov.tr, 2020).

Projenin bir genel ve bir de özel amacı bulunmaktadır. Genel amacı, geçici koruma altındaki çocukların, Türkiye'deki eğitime erişimlerine ve sosyal uyumlarına katkı sağlamak iken; özel amacı, Milli Eğitim Bakanlığının geçici koruma altındaki çocukların Türk eğitim sistemine katılımı ve uyumuna yönelik çabalarını desteklemektir. Proje amaçlarına ulaşmak için aşağıdaki konularda faaliyetler gösterilmektedir:

- Türkçe Dil Eğitimi
- Arapça Dil Eğitimi
- Erken Çocukluk Eğitimi
- Telafi Eğitimi
- Destekleme Eğitimi
- Taşıma Hizmeti
- Kırtasiye Yardımı
- Meslekî ve Teknik Eğitim Bursu
- Suriyeli Ailelerin Eğitim Hizmetleri Konusunda Bilgilendirilmesi
- Farkındalık Artırma Faaliyetleri
- Türkçe Müfredatın Revizyonu
- Revizyon, İçerik Geliştirme ve Uygun Eğitim Ortamı Sağlanması
- Paydaşlarla Koordinasyon Toplantıları
- Öğretmen Eğitimleri

- MEB Yönetim Kademesi ve Diğer Personeller için Farkındalık Eğitimleri
- İzleme ve Değerlendirme
- Sosyal Uyum Faaliyetleri
- Suriyeli Ailelere Yönelik Türkçe Dil Eğitimi (piktes.gov.tr, 2020).



Şekil 5.1.: Piktes projesi çıktıları

Proje resmî sitesinde yer alan verilere (Proje Çıktıları başlığı altında) göre 2019 yılı itibariyle proje kapsamında okul çağındaki (5-17 yaş) 1.082.172 Suriyeli çocuktan 684.728'i okula kayıtlı bulunmaktadır. Ayrıca Türkiye'de 533. 979 (0-4 yaş) çocuk doğmuştur. Proje sayesinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında %30,42 olan okullaşma oranı 11.10.2019 itibariyle % 63,23'e çıkmıştır. Bunun yanı sıra 18.043'ü Türk çocuklar olmak üzere 37.153 çocuğa erken çocukluk eğitimi, 196.500 öğrenciye taşıma, 628.522 öğrenciye kırtasiye yardımı, 4.308.652

adet kitap dağıtımı, 172.346 öğrenciye psikososyal destek, 29.587 kişiye öğretmen ve okul yöneticisi eğitimi, 29.215 aileye aile bilgilendirme hizmetleri verilmiştir. Ayrıca 12.418 öğrenciye Arapça öğretimi, 106.897 öğrenciye destekleme eğitimi yapılmıştır. Projenin araştırmamızla ilgili asıl önemli kısmı olan Türkçe öğretimi ise toplamda 599.670 öğrenciye uygulanmıştır. Projeyle ilgili bazı ayrıntılara ilgili alt başlıklar altında yeniden değinilecektir.

Yetişkinler İçin Türkçe Dil Eğitimi Projesi

Avrupa Birliği (AB) tarafından finansmanı sağlanan Suriye Krizine Yanıt olarak Türkiye’de Dayanıklılık Projesi (TDP) - Yetişkinler için Türkçe Dil Eğitimleri (YTDE), Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) ve Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı iş birliğinde yürütülmektedir.

YTDE kapsamında toplam 10 ilde (Adana, Bursa, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kilis, Konya, Mersin ve Şanlıurfa) bulunan Halk Eğitimi Merkezleri (HEM) aracılığıyla geçici koruma kapsamındaki 52 bin yetişkin Suriyelinin Türkçe dil becerilerinin artırılması hedeflenmekte; bu suretle de, okur yazar olan 18-57 yaş aralığındaki Suriyelilerin ekonomik hayata katılımının kolaylaştırılması ve ev sahibi toplum ile uyum içerisinde yaşamasına katkıda bulunulması amaçlanmaktadır.

Türkçe dil eğitimleri, geçici koruma kapsamındaki Suriyeli bireylerin ekonomik ve sosyal hayata katılımlarının desteklenmesi için ihtiyaç duyacakları dil becerilerini kazanacakları şekilde, Avrupa Dil Portfolyosu’nda belirlenen dört temel dil becerisini –okuma, dinleme, konuşma ve yazma– esas alarak düzenlenmiştir. A1’den B2 seviyesine kadar (B2 dahil) her bir seviye için 90 saat olan dersler, HEM’ler tarafından görevlendirilen öğretmenlerce haftada 3 gün ve günde 3 saat olmak üzere toplam 10 hafta sürecek şekilde planlanmaktadır. YTDE kapsamında açılan kurslarda Türkiye’de ilk defa harmanlanmış eğitim yöntemi uygulanmaktadır. Harmanlanmış eğitim yöntemi, özetle, yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin olanaklarını bir araya getirerek eğitim içeriğinin daha etkin biçimde aktarılmasına olanak tanımaktadır (ytde.info, 2020).

Bu projede sözü edilmesi gereken diğer önemli konunun derslere katılacak bireylere her bir ders saati başına 5,6 TL ödeme yapılmasıdır. Proje web sitesinde ödeme yapılmasının amacı, kurs katılımcılarının yol ve yemek masraflarını karşılamada yardımcı olmak şeklinde ifade edilmiştir. Geçici koruma kapsamında barındıkları ülkede tutunmaya çalışan bireylere hem hedef ülkenin dilinin öğretilmesi hem de öğretim süresince yemek ve yol masraflarını karşılayacak nakdi yardım yapılması, bu bireylerin hayatlarını oldukça kolaylaştıracağı ifade edilebilir.

Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Türkçe Dil Öğrenimine ve Meslekî Eğitime Erişiminin Arttırılması Projesi

Avrupa Birliği (AB) tarafından finanse edilen "Türkiye'de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler İçin Türkçe Dil Eğitimi ve Meslekî Eğitime Erişimin Arttırılması Projesi" Ankara, Bursa, Kayseri ve Konya'da bulunan sekiz halk eğitimi merkezinde yürütölmek üzere planlanmıştır. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün sitesinde yer alan habere göre, 30 ay sürecek olan proje kapsamında halk eğitim merkezlerinin kurumsal kapasitesi güçlendirilecek ve bu merkezlerde sunulan Türkçe dil öğrenimi ve meslekî eğitim programlarının sayısının artması sağlanacaktır.

Projeyle ilgili sayısal veriler ve sunulacak eğitim hizmetlerinin içeriğı şöyledir: 7000'i aşkın yetişkine Türkçeyi öğretmek, 1000'i aşkın yetişkine ayakkabı ve tekstil üretimi, aşçılık, otelcilik hizmetleri ve bilgisayar destekli üretim gibi iş alanlarına yönelik meslekî kurslar vermek. Bu vesileyle eğitimlerini tamamlayan kişilerin istihdama yönelik adım atmalarını sağlamak (MEB, 2019c).

MEB Merkez Teşkilatının Taşra Teşkilatına Gönderdiği Bazı Yazılar

Konu ile ilgili MEB merkez teşkilatının taşra teşkilatına gönderdiği ulaşılabilen bazı yazılar incelendiğinde MEB'in Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim ihtiyaçlarının yanı sıra okula ulaşım ve erişim, kalacak yer, hatta eğlence gibi ihtiyaçlarını da gidermeye çalıştığı söylenebilir. Nitekim 31.12.2018 tarihli ve 19149279-235-E.25255848 sayılı yazıda Şanlıurfa Valiliğinin koordinesinde yapılan bir çalışma için Suriyeli yetim ve öksüz çocukların bilgileri istenmiştir. Ayrıca yazı ekinde bu öğrencilerin Valilik bünyesinde açılan yurtlarda kalmak isteyip istemediğı de sorulmuştur. 12.11.2018 tarihli ve 25563248-930-E.21531906 sayılı yazısı Suriyeli öğrencilere yönelik taşıma hizmeti ile ilgili bir yazıdır. 17.03.2020 25563248-873.01-E. 5603897 sayılı yazısı ise Şanlıurfa Valiliğı İl Kültür ve Turizm Müdürlüğünün Suriyeli öğrenci gezisi ile ilgilidir. Yine 24181316-602.01.01-E.1517932 sayılı ve 22.01.2018 tarihli yazı Suriyeli öğrencilerin ihtiyaçlarının tespiti ve bu ihtiyaçlarının giderilmesi ile ilgili bir yazıdır.

MEB yukarıda ifade edildiğı gibi Suriyeli öğrencilerin sadece sosyal ve fiziksel ihtiyaçları ile ilgilenmekle kalmamış, aynı zamanda okula devam etmeyen/edemeyen çocukların okula devamını sağlamaya da çalışmıştır. 17707639-2020-E.3527375 sayılı ve 18.02.2020 tarihli yazı ile 25563248-235-E.10906892 sayılı ve 19.08.2020 tarihli yazıda; Şanlıurfa Valiliğı İl Göç İdaresi Müdürlüğünün Risk Altındaki Yabancı Çocuklar (Okul Hayatına Devam Edemeyen) konulu yazısında söz konusu çocukların kimlik ve adreslerinin İl

MEM'e gönderilmesi üzerine İl MEM'in bu çocukların adres bölgelerindeki okullara kayıtlarının sağlanmasıyla ilgili çalışmaların yapılması tâlimatı verdiği görülmektedir.

Çalışma konumuzla ilgili önem arz eden diğer yazı ise 32782069-235-E.19438081 sayılı ve 16.11.2017 tarihli yazıdır. Bu yazıda çalışmamızın önceki bölümlerinde de bahsettiğimiz Suriyeli öğrencilerin kayıt, dil, denklik vb. problemleri üzerinde durulmuş ve problemlere çözüm önerileri getirilmiştir. Kayıt problemi ile ilgili olarak, kimliği olmayan Suriyeliler ve Suriyeliler dışındaki yabancı uyruklu öğrencilerin GEM bulunmayan illerde okullara kayıt kabulünün belge sorunu çözülünceye kadar denklik komisyonlarınca düzenlenen denklik belgeleri ile YÖBİS'e (Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi) otomatik kimlik oluşturma butonu ile kaydedilmeleri, kimlik belgelerini aldıktan sonra e-okula kayıtlarının yapılması, ayrıca bu durumda olan öğrencilerin geçici numaralarının çok hızlı bir şekilde alınması için İl Göç Müdürlükleri ile ortak bir çalışma yürütülmesi planlanmıştır.

Birinci maddeden anlaşılabacağı üzere Suriyeli öğrencilerin eğitilmesinde temel problemlerden biri olan kayıt probleminin çözümü için otomatik kimlik oluşturma butonu üretilmiş, bu vesile ile e-okula kayıt olmaları sağlanmış ve asıl geçici kimlik numaralarının alınması için İl Göç Müdürlükleri ile ivedi bir şekilde koordinasyon sağlanmıştır.

Yazının ikinci maddesinde GEM'lerin plan kapsamında kapatılacağı tarihe kadar kimlik numarası olan öğrencilerin GEM bulunan illerdeki ana sınıfı, 1.-5. ve 9. sınıflarda resmî okullara kaydedilmesi, diğer yabancı uyrukluların resmî ve özel okullara kaydedilmesi, hiçbir şekilde eğitime dahil olmamış Suriyeli ve diğer yabancı uyrukluların 9. sınıf ve diğer ara sınıf öğrencilerininse GEM'lere alınarak Türkçe yoğunluklu ders programının uygulanması, resmî okullarımızda ise eğitim öğretim yılı içinde bu durumda olan yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretim ve okuma yazma kursları düzenlenerek Türkçe öğrenmelerinin sağlanması istenmiştir.

İkinci maddede yer alan ifadelerden anlaşılabacağı üzere MEB kademeli olarak GEM'leri kapatma kararı almıştır. Bunun sebebi şöyle yorumlanabilir: Suriyelilere GEM'lerde verilen eğitimin Suriyelileri, Türk toplumuna entegre etmekten ziyade daha Türk toplumundan uzaklaştırdığı anlaşılmıştır. Bu farkındalık üzerine MEB kademeli olarak GEM'lerde kayıtlı öğrencilerin resmî okullara kaydedilmesini istemiştir. Hiçbir şekilde eğitime dahil olmamış Suriyeli ve diğer yabancı uyrukluların GEM'lere alınarak Türkçe yoğunluklu ders programının uygulanmasını talep etmiştir. Buradan anlaşılmaktadır ki MEB, resmî okullara kaydırılan öğrencilerin yerine eğitime ilk defa başlayacak öğrencileri alarak hem GEM'lerdeki hem de resmî okullardaki fizikî koşulların yetersizliğini kısmen de olsa bertaraf etmeye çalışmıştır. Aynı tespiti Suriyeli öğrencilere verilecek dil eğitimi için de yapmak mümkündür. Öte yandan

kayıt yaptırmayan/yaptıramayan Suriyeli okul çağındaki çocukların da okullaşmasını sağlamaya yönelik çaba içine de girildiği söylenebilir.

5.1.2. Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Dil Politikaları

Bu başlık altındaki bulgulara Almanya Federal Cumhuriyeti Anayasası, Göç ve Mülteci Dairesi (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) resmî web sitesi, alan yazın ve çevrimiçi kaynaklar incelenerek; ayrıca alan uzmanları, öğretici ve öğrencilerle görüşmeler yapılarak ulaşılmıştır.

Sığınma Hakkı, Federal Almanya anayasasının 16a maddesinde tarif edilmektedir. Buna göre siyasi nedenlerle kovuşturulanlar Almanya’da sığınma hakkına sahiptir. Bulkan’a (2018, s. 59) göre Almanya'daki sığınma hakkı ve ikamet yasası mültecilerin kabulü ve mülteci haklarının ele alınmasına ilişkin kurallar sunan en önemli iki göç yasasıdır. Sığınma Yasası, sığınma hakkı tanıyıp reddetme sürecini ve sonuçlarını içerirken, İkamet Yasası genel olarak yabancıların girişi, kalması, çıkılması ve istihdam edilmesine ilişkin kurallar sunmaktadır.

Sığınmacılar için kabul prosedürü 11 Bölüm 89 madde ve iki ekten oluşan İltica Prosedürü Yasası (AsylVfG) tarafından yönetilir. Kabul prosedürünün kısaca Varış ve Kayıt, Sığınmacıların İlk Dağılımı, Sorumlu Resepsiyon Tesisi, Kişisel Başvuru, Dublin Prosedürünün İncelenmesi, Kişisel Görüşme, Federal Büro Kararı, Koruma Biçimleri, Karara İtiraz ve Sığınma Prosedürünün Sonuçlanması aşamalarından oluşmaktadır (BAMF, 2022).

Varış ve Kayıt: Almanya’ya vardıktan sonra ülkeye girişte sığınma talebinde bulunan herkesin sınır yetkilileriyle iletişime geçmesi gerekmektedir. Daha sonra sığınmacılar sınır yetkilileri tarafından en yakın ilk kabul tesisine yönlendirilir. Kayıt işlemi; federal veya eyalet polisi, şubelerdeki ve varış merkezlerindeki BAMF çalışanları veya kabul tesislerinde göçmenlik makamları ve varış merkezlerindeki devlet çalışanları tarafından yapılır. Kişisel veriler burada kaydedilir. Tüm başvuranların fotoğrafları çekilir; 6 yaşından büyük kişilerden de parmak izi alınmaktadır. Kayıt kanıtı olarak, sığınmacılar, kendilerinden sorumlu kabul tesisine veya varış merkezine geldiklerine dair kanıt alırlar. Varış belgesi, Almanya'da kalma hakkını kanıtlayan ilk resmi belgedir. Konaklama, tıbbi bakım ve yemek gibi devlet yardımlarından yararlanma hakkını size verir.

Sığınmacıların İlk Dağılımı: Sığınmacılar öncelikle ilgili federal eyaletteki en yakın kabul tesislerine kaydedilirler. Sorumlu kabul tesisi, sığınmacının nerede kalacağını ilk kayıt sırasında EASY sistemiyle (Adil dağıtım için kota sistemi) belirler. Bu sistem federal eyaletler

arasında uygun ve adil bir dağıtım sağlamak içindir. Dağılım, eyaletlerin nüfusu, merkeze ödedikleri vergi, gelir dağılımı vb. kıstaslar ele alınarak gerçekleştirilir. Sistem üzerinden dağılımı yapan ilticacı sorumlu kabul merkezine gider. Yol masrafları gönderen eyalet tarafından ödenir. İlticacı sorumlu kabul tesisine varınca varış belgesini alır.

Sorumlu Resepsiyon Tesisi: Yetkili kabul tesisi, sığınmacıların bakımından ve barınmasından sorumludur. Aynı zamanda, Federal Büro'nun en yakın şubesine veya en yakın varış merkezine haber verir. Buraya yerleşen sığınmacıya gıda, barınma, ısınma, giyim, sağlık ve kişisel bakım, tüketim malzemeleri, kişisel ihtiyaçları karşılamaya yönelik hizmetler, hastalık, hamilelik ve doğum durumunda gerekli sağlık hizmetleri sunulur.

Kişisel Başvuru: Başvurular şahsen Federal Büro şubesine (bir varış merkezinde veya bir AnKER tesisinde) yapılır. Bu randevu için bir tercüman bulunur. Başvuru sahipleri iltica prosedürü kapsamındaki hakları ve yükümlülükleri hakkında bilgilendirilir ve tüm önemli bilgileri ana dillerinde yazılı olarak alırlar.

Dublin prosedürü: Bir AB üye devletinde iltica prosedürünü yürütmekten kimin sorumlu olduğunu belirlemek için kullanılır. Dublin III Tüzüğü, uluslararası koruma başvurusunu incelemekten hangi üye devletin sorumlu olduğunu belirlemek için kullanılan kriterleri ve prosedürleri tanımlar. Tüm AB üye ülkeleri ile Norveç, İzlanda, Lihtenştayn ve İsviçre'de geçerlidir. Dublin prosedürünün amacı, üye devletlerin topraklarında yapılan her sığınma başvurusunun, maddi hukuk açısından yalnızca bir devlet tarafından incelenmesidir. Kısacası eğer sığınmacı Almanya'ya gelmeden önce başka bir üye devlete başvuru yapmışsa sığınma başvurusu ile ilgili sürecin aynı ülke tarafından yürütülmesi için sığınmacı o ülkeye gönderilir. Başka üye ülkeye başvurusu yoksa süreci Almanya üstlenir.

Kişisel Görüşme/Duruşma: Başvuru sahipleri için kişisel sığınma prosedürlerinde en önemli tarihtir çünkü buradaki bilgilere göre sığınma kararı verilecektir. Görüşmeler halka açık değildir, ancak bir avukat ve Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) temsilcisi ve refakatsiz küçükler için vasileri katılabilir. Görüşmenin amacı sığınmacının bireysel kaçış nedenlerini bulmak, daha derin kavrayışlar elde etmek ve gerekirse çelişkileri açıklığa kavuşturmaktır. Görüşme sırasında, başvuranlara kaçma nedenlerini açıklamaları için yeterli süre verilir. Özgeçmişlerini ve yaşam koşullarını sunarlar, seyahat rotasını ve kendi zulüm kaderlerini anlatırlar. Ayrıca menşe ülkelerine döndüklerinde kendilerini bekleyen koşullara ilişkin değerlendirmelerini de ifade ederler. Bütün bunlarda, doğru bilgi vermekle yükümlüdürler.

Federal Büro Kararı: Federal Büro sığınma başvurusuna, kişisel duruşma ve belge ve kanıtların ayrıntılı incelemesi temelinde karar verir. Burada bireyin kaderi belirleyicidir. Karar yazılı olarak gerekçelendirilir ve gerekirse ilgili taraflara, başvuru sahibine veya usul temsilcisine ve sorumlu göçmenlik makamlarına yasal yollara ilişkin bilgiler ve kararın geçerli kısmının tercümesi ile birlikte sunulur.

Koruma Biçimleri: Her sığınma başvurusunda, Federal Büro, İltica Yasası temelinde, dört koruma biçiminden birinin – iltica hakkı, mülteci koruması, ikincil koruma veya sınır dışı yasağı – geçerli olup olmadığını kontrol eder.

Karara İtiraz: Başvuru sahipleri, ancak dört koruma biçiminden (iltica hakkı, mülteci koruması, ikincil koruma veya sınır dışı etme yasağı) hiçbirinin gereksinimleri karşılanmadığında, sınır dışı edilme uyarısı ile birlikte olumsuz bir karar alırlar. İlgili mahkemelere başvurarak karara itiraz edilebilir. Bunun için gerekli süreler ve yönlendirmeler karar yazısında ifade edilir.

Sığınma Prosedürünün Sonuçlanması: Federal Büronun nihai kararından sonra, yani sığınma prosedürünün tamamlanmasından sonra, ya ikamet etme ya kalma hakkı ya da ülkeyi terk etme yükümlülüğü gelir. İkamet hukuku ile ilgili konulardan ilgili göçmenlik makamları sorumludur.

Yukarıdaki aşamalardan sonra kabul edilen mülteciler için entegrasyon süreci başlar. Entegrasyon için gerekli bilgiler BAMF’in resmî sitesinde “Entegrasyon” başlığı altında yer almaktadır. Entegrasyon sürecinin nasıl işlediğine dair bilgilere geçmeden önce Almanya’nın bu konuda ürettiği bazı politikalara aşağıda kısaca değinilmektedir.

Almanya’nın Suriyeli mültecilerin dil eğitimine yönelik geliştirdiği politikalarla ilgili ilk tespit, 1960’lardan beri özellikle sanayi alanında ihtiyaç duyduğu iş gücünü karşılamak için sayıları milyonları bulan göçmenlere ev sahipliği ettiğinden Suriyeli mültecilerin eğitimi ve topluma entegrasyonu konusunda -2 küçük kanun paketi dışında- yeni politikalar üretmek zorunda kalmayıp sadece mevcut göç politikalarını gözden geçirip yeniden düzenlemesidir. Bunun dışında Almanya daha çok, Suriyeli mültecilerin Almanya’ya kabulü konusu ve hem kendi vatandaşları hem de diğer Avrupa Birliği üyesi devletleri ikna, kabulden sonra verdikleri tepkileri yumuşatma yönünde politikalar üretmiştir. Bu yüzden bu başlık altında, çalışmamızın odak noktasında olmadığından Almanya’nın sözünü ettiğimiz bu politikalarına kısaca değinecek ve asıl odak noktamız olan mülteci ya da göçmen eğitimi için daha önceden üretilmiş yasa ve uygulamaları anlatacağız.

Suriye krizinde Almanya buradaki olaylara ilk zamanlarda mesafeli yaklaşmıştır. Dalaman'a (2012) göre Almanya'nın bu politikası sonradan değişmiştir. Dönemin dışişleri bakanı Guido Westerwelle'nin Suriye'de başarılı bir siyasi değişimin yanı sıra ekonominin geliştirilmesinin de önemli olduğunu vurgulaması ve Almanya'nın bu konuda gerekli çabaları destekleyeceğini ifade etmesi, Federal Hükümet'in Almanya'da aile yakınları bulunan Suriyeli sığınmacılara vize uygulamasının kolaylaştırılmasını ve ülkeden kaçan çocuklu kadınların da Almanya'ya kabul edilmesini planlamasını bu durumun başlıca göstergeleri arasında saymıştır.

Bu küçük politika değişikliklerinden kayda değer asıl gelişme; 2015 yazında Akdeniz ve Ege denizlerinde yaşanan mülteci ölümleri, ulusal ve uluslararası basında çıkan haberler, yine yerel ve uluslararası sivil toplum kuruluşlarının ve Alman halkının bir kısmının bu ölümlere tepkileri üzerine Merkel hükümetinin açık kapı politikası uygulayacağını ve Almanya'ya gelecek mültecileri kabul edeceğini duyurması olmuştur. Bunun üzerine Almanya sadece Suriye'den değil, farklı ülkelerden de olmak üzere 2015 yılında 890 bin, 2016 yılında ise 210 bin mülteci akınına maruz kalmıştır (Brücker vd. 2016). Burada şunun altını çizmek gerekir ki Almanya aslında mültecilere kucak açmaktan ve onları savaştan kurtarmaktan ziyade ihtiyaç duyduğu iş gücünü karşılama amacı gütmüştür.

O dönemde Almanya toplamda yaklaşık 1.1 milyon mülteciyle en çok mülteciye ev sahipliği yapan Avrupa ülkesi konumuna gelmiştir. Bu denli büyük bir nüfusa eğitim olanağı sağlamak elbette kolay değildir, ancak daha önce değinildiği üzere Almanya'nın yaklaşık 60 yıllık göç tecrübesi Türkiye'ye nazaran en azından "Mültecilerin eğitimleri için ne gibi kararlar alınmalıdır? Entegrasyon için neler yapılabilir? Mültecilere dil nasıl öğretilir? Bunun için hangi materyaller, yöntemler vb. kullanılmalı, hangi ölçütler esas alınmalıdır?" gibi soruların cevaplarının önceden bilinmesine olanak sağlamıştır. Kısacası Türkiye, ne teoride ne de pratikte mülteci eğitimi için hazırlanırken Almanya teoride tamamen hazır, uygulamada bazı sorunlar yaşamıştır denilebilir. Bu durumun mültecilere dil eğitimi açısından Türkiye-Almanya karşılaştırmasında Almanya lehine en önemli farkı oluşturduğu ifade edilebilir.

Almanya'da yukarıda sözü edilen hazırlıklı olma durumunu anlamak için 1990'ların sonu, 2000'li yılların başına gitmekte fayda vardır.

Daha önce de değinildiği üzere Almanya'ya göç eden nüfus içerisinde sadece Türk nüfusu esas alınsa bile Almanya'nın bir göçmen ülkesi olma durumu 1960 yıllarına kadar dayanır. Gerçek her ne kadar böyle olsa da Almanya, yıllarca göçmen ülkesi olduğunu kabul etmemiş ve göçmen insanları salt kas gücü olarak görmüştür. Bu yüzden ülkeye gelen

göçmenlere hep geçici işçi gözüyle bakmış, bu işçilerin eğitim seviyesinin Almanya için hiçbir önemi olmamıştır. Dönemin iktidar partisi ilk defa 1998 yılında, Almanya'nın bir göç ülkesi olduğunu kabul etmiş ve zaman içerisinde sayısı giderek artan göçmenlerin entegrasyonun ülkenin hem mevcut durumu hem de geleceği için zorluklar ortaya çıkardığını kabul etmiştir. Bahsedilen bu zorlukları ortadan kaldırabilmek için Alman hükümeti “Teşvik ve Talep” ilkesi çerçevesinde göçmenler için entegrasyon kursları açmıştır (Alperen ve Yaprak, 2019, s. 80).

Sözü edilen entegrasyon kursları elbette ki bir anda açılmamış, bunun için yasal düzenlemelerin hazırlanmasını içeren bir süreç gerekmiştir. Alperen ve Yaprak'a (2019, s. 82-83) göre yasal düzenlemelerin hazırlanması için 2000 yılı Eylül ayında (göç yasasının yeniden düzenlenebilmesi için) öneriler sunmak amacıyla bağımsız göç komisyonu kurulmuştur. Komisyonun görevi göçün kontrol edilmesi, sınırlandırılması ve göçmenlerin entegrasyonuna yönelik reform önerileri sunmaktır. Bu komisyon 2001 Temmuz ayında göç yasasının yeniden düzenlenebilmesi için bir taslak sunmuş ve yeni göç yasasının temelini atmıştır. Ancak yeni göç yasasının kabulü 1 Ocak 2005 tarihinde gerçekleşmiştir. “Göçün Yönetilmesi ve Sınırlandırılması ve AB Vatandaşları ile Yabancıların İkamet ve Entegrasyonu Hakkında Kanun” adıyla yürürlüğe giren yeni göç yasası ile birçok değişiklik yapılmıştır. Yasa ile ilgili söylenebilecek en önemli şey, göçmenlerin entegrasyonunu ulusal bir hedef olarak tanımlanmasıdır. Ayrıca bu yasa ilk kez, kalıcı işçi göçü için kanallar oluşturmuş ve yüksek vasıflı göçmenlere Almanya'da çalışma fırsatı vermiştir (Laubenthal, 2019, 41). Bu politika değişikliği göçmenlerin entegrasyonunun önemini ve bunun için gerekli tüm düzenlemelerin yapılması gerekliliğinin gerçek manada farkına varıldığının göstergesi olarak yorumlanabilir.

Göçmenlerin entegrasyonu için yapılan en önemli değişikliklerden ikincisi eski adı ile Yabancı Mültecileri Tanıma Federal Dairesi'nin Federal Göç ve Mülteciler Dairesi [Almanca adı: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)] olmasıdır. Göç Yasası sonucunda, yeni Federal Göç ve Mülteciler Dairesi (bundan sonra BAMF diye anılacaktır) iltica prosedürüne ek olarak entegrasyon ve göç alanında kapsamlı görevler almıştır. Ayrıca, yabancıların merkezi kaydını tutmak ve geri dönüş desteği gibi bazı mevcut görevler de BAMF'ta toplanmıştır. Böylece BAMF, salt bir sığınma yetkilisinden göç ve entegrasyon için bir yetkinlik merkezine dönüşmüştür (BAMF, 2022). Görüldüğü üzere 2005'ten önceki tarihte zaten mevcut olan BAMF, 2005'ten önceki süreçte sadece iltica başvuruları ile ilgilenen bir kurum iken daha sonra hem iltica, hem sığınma hem de göç ile ilgili çalışmaları yürüten, ayrıca entegrasyon için gerekli iş ve işlemleri üstlenen geniş bir yapıya bürünmüştür.

Sonraki yıllarda, birkaç federal eyalet entegrasyon için bakanlıklar kurmuş ve federal hükümet, hem tüm eyalet düzeylerinden devlet aktörlerinin hem de sivil toplum kuruluşlarının katıldığı entegrasyon zirveleri başlatmıştır. Entegrasyon planları yapıp entegrasyon hedeflerinin ve federal eyalet düzeyindeki başarıların düzenli olarak değerlendirilmesi ve entegrasyon ve dil kurslarının başlatılması gibi bir dizi araç ve önlem oluşturmuştur. Gerekli iş gücünün Almanya'ya çekebilebilmesi için 2010 yılında “Hoş geldiniz Kültürü (Willkommenskultur)” gün yüzüne çıkmaya başlamıştır. Terim, işgücü kıtlığı hakkındaki tartışmadan kaynaklanmıştır ve altında yatan fikir, bir "Hoşgeldiniz Kültürü"nün kurulmasının Almanya'yı yüksek vasıflı işçi göçmenleri için daha çekici hale getireceğidir. Bununla beraber “Hoş geldiniz” merkezleri açılmış, çevrimiçi portallarda “Almanya’da başar!” kampanyaları düzenlenmiştir (Laubenthal, 2019, 416-417).

Görüldüğü üzere “Misafir işçilere ev sahipliği yapan ülke” anlayışından sıyrılıp “bir göçmen ülkesi” olduğunu kabul eden Almanya, bu politika değişikliği ile gelen göçmenleri topluma entegre etme zorunluluğunu da kabul etmiştir. Bunun için de hükümet tarafından finanse edilen entegrasyon kursları açmıştır. Entegrasyon kursları (dil ve uyum kursları) sadece göçmenleri işgücüne katılmaya teşvik etmekle kalmayıp aynı zamanda sosyal etkileşimi kolaylaştırmanın bir yolu olarak düşünülmüştür. Politikacılar tarafından entegrasyon “İyi yabancıların; dil öğrenimi, kültürel entegrasyon ve ekonomik katkı çabalarıyla kendi değerlerini kanıtlayarak elde edebilecekleri bir şeydir.” anlayışı ile somutlaştırılmıştır (Etsel, 2022, 1116). Bu görüş, “Bir göçmen, Alman hükümeti ve halkı tarafından iyi bir yabancı olarak görülmek isteyip Alman toplumu ve iş piyasasına entegre olmak istiyorsa Almancayı ve Alman kültürünü iyi öğrenerek ülkeye ekonomik bir katkı sağlamalıdır.” şeklinde yorumlanabilir.

Göçmenlerle ilgili üretilen politikaların ardından özelde Suriyeli mülteciler, genelde tüm mültecilerle ilgili geliştirilen politikalar ise aşağıdaki gibi özetlenmektedir.

Mültecileri kabul etme nedeni ile göçmenleri kabul etme nedeni aynı olduğundan göçmen işçiler için yapılan tüm düzenlemelerin mülteciler için yapılan düzenlemelere temel oluşturduğu söylenebilir. Laubenthal’a (2019) göre mülteciler için üretilen politikalar, daha önce göçmen işçiler için üretilen politikaları yansıtmaktadır. Nitekim 2013 yılında, Federal Göç ve Mülteciler Dairesi (BAMF) Başkanı Manfred Schmidt, iltica yasasından işçi göçü yasasına doğru bir ‘yön değişikliği’ getirilmesini ve sığınmacılara göçmen işçi statüsü verilerek ikamet alma fırsatı verilmesini önermiştir (Laubenthal, 2019, 419). Bu yön değişikliğinin altında özellikle o dönemde Almanya’da büyük sanayi kuruluşlarının patronlarının bu konudaki ısrarcı taleplerinin yattığı ifade edilebilir (Bkz. Laubenthal, 2019). Mülteci kriziyle ilgili

açıklamalarında, hükümet temsilcileri sıklıkla entegrasyon ve işgücü piyasası konularını aynı bağlamda kullanmışlardır. Angela Merkel, mültecilere dil kursları ve entegrasyon programları sunarak onları işgücü piyasasına uygun hale getirmenin önemli olduğunu birkaç kez vurgulamıştır. Federal hükümetin 2016 yılında yürürlüğe giren mülteciler için yeni entegrasyon yasasına ilişkin yorumunda da 'çalışma en iyi entegrasyon şeklidir' ifadesi yer almıştır. Federal Göç ve Mülteciler Dairesi başkanına göre ise, göçmenleri entegre etmenin en umut verici yolu onların iş piyasasına erişimlerini sağlamaktır (Laubenthal, 2019, 419).

Diğer bir politika ise, 1 Ağustos 2015'te yürürlüğe giren İkamet Kanununun Yeniden Tanımlanması ve Kalış Süresinin Sona Erdirilmesi Hakkında Kanun ile uzun süreli hoş görülen statüye sahip “iyi entegre” mültecilere (genç sığınmacılar) oturma iznine başvurma şansı verilmesidir. Daha sonra federal hükümet, sığınmacıların işgücü piyasasına erişimini önemli ölçüde serbestleştirmiştir. 2014'te sığınmacıların çalışmaya başlayabilmeleri için bekleme süresinin beş yıldan üç aya, öncelikli kontrol süresinin on beş aya indirilmesi sığınmacıların iş piyasasına katılımını kolaylaştırmayı hedefleyen diğer politika değişiklikleridir. Görüldüğü üzere sığınmacılar için işgücü piyasasına erişimle ilgili reformlar, özellikle Alman işgücü piyasasıyla ilgili olduğu düşünülen mülteci gruplarına yöneliktir.

Mültecilerin işgücü piyasasına katılımını desteklemeyi amaçlayan bu reformlara ek olarak yeni önlemler mültecilerin entegrasyonuna odaklanmıştır. Bunlardan ilkinin 24 Ekim 2015'te 'Sığınma Paketi I' veya “İltica Prosedürlerinin Hızlandırılması Hakkında Kanun (Asylverfahrenbeschleunigungsgesetz) olduğu söylenebilir. İltica Prosedürü Yasası (Asylverfahrensgesetz – AsylVfG) değişikliği ile adını İltica Yasası (Sığınma Yasası – AsylG) olarak değiştirmiştir (Chemin vd. 2018, s. 182). Adından da anlaşılacağı üzere bu yasada amaç, iltica prosedürün hızlandırılması ve bu vesile ile Suriye ve diğer ülkelere gelen sığınmacıların entegrasyonlarının hızlandırılarak iş gücü piyasasına kazandırılmasıdır. Hükümet tarafından ‘Sığınma paketi I’ konulu basın açıklamasında, 'mültecilerin' entegrasyonunun erken bir aşamada ve kapsamlı bir şekilde gerçekleşmesi gerektiği belirtilmiş; entegrasyon, temel olarak işgücü piyasasına entegrasyon olarak tanımlanmıştır. Ayrıca dil eğitimi ile ilgili olarak açıklamada “Büyük olasılıkla kalabilecek olanlar, erken bir aşamada işgücü piyasasına entegre edilmelidir. İyi Almanca dil becerileri bunun için bir ön koşuldur. Bu nedenle sığınmacılar bundan böyle Federal Göç ve Mülteciler Dairesi'nin uyum kurslarına katılabilecektir. Ayrıca entegrasyon kursları, Federal İş Kurumu'nun işle ilgili dil kurslarına bağlanacaktır.” ifadeleri yer almaktadır (Laubenthal, 2019, 420).

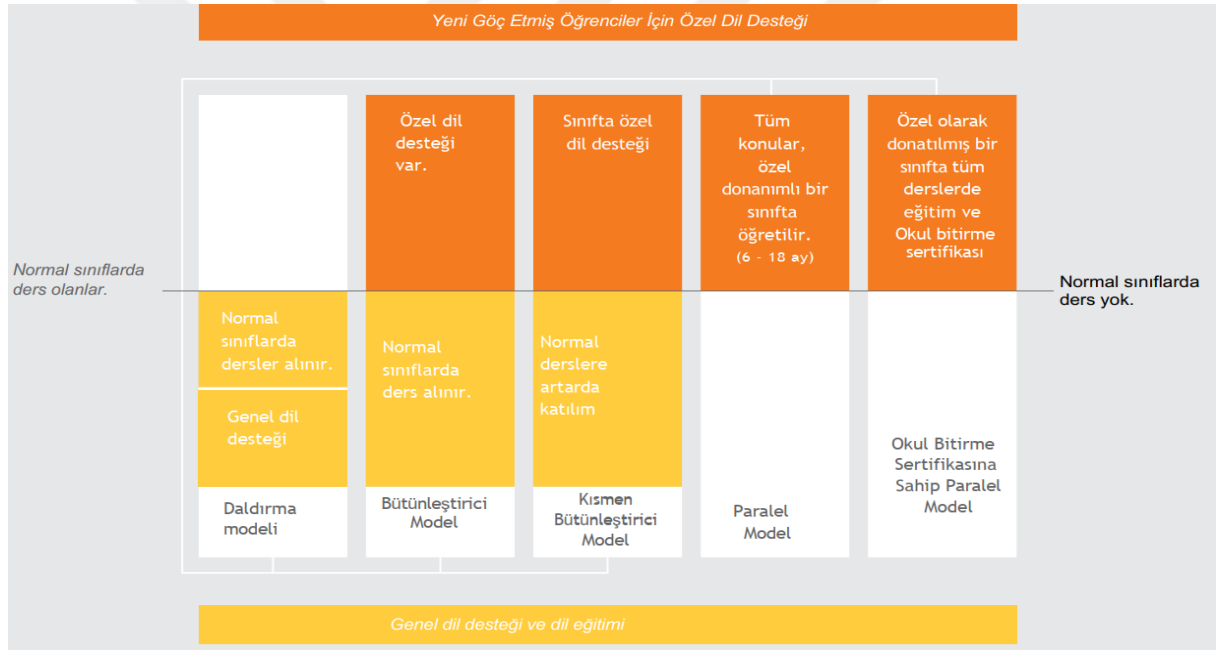
Yaklaşık bir yıl sonra 6 Ağustos 2016'da Entegrasyon Yasası yürürlüğe girmiştir. Bu yasanın amacı entegrasyonu teşvik etmektir: Yasaya göre, hak sahibi olarak tanınan yabancılar, sığınma prosedürlerinin veya kabul süreçlerinin tamamlanması için yerleştirildikleri eyalette üç yıl süreyle ikamet etmekle yükümlüdürler. Geçici oturma iznine üç yıl süreyle sahip olmaları, dile hakim olmaları ve geçimlerinin büyük ölçüde sağlanması durumunda kendilerine kalıcı yerleşme izni verilir. Ayrıca yabancılar, Almanya'da resmi eğitim gerektiren, devlet tarafından tanınan veya benzer şekilde düzenlenmiş bir meslekte bir mesleki yeterliliğe başlarsa veya başlamışsa, sınır dışı edilmeleri askıya alınır. Bunun dışında Entegrasyon Sınıfları ve İstihdam düzenlemesine göre Federal İş Ajansı, iş piyasasında şanslarını artırmak ve Almanya'ya entegrasyonlarını hızlandırmak için başvuruları onaylanacak olan sığınmacılar için entegrasyon ve dil kurslarının masraflarını üstlenir.

Bu yasa değişikliği ve düzenlemeleri ile beraber mesleki eğitime başlamak isteyen mülteciler, yüksek vasıflı mülteciler ve Alman işçi göçü yasasına göre işgücü sıkıntısı olan mesleklerde çalışmak isteyen mülteciler öncelikli kontrollerden muaf tutulmuştur. Mesleki eğitim gören hoş görülen mültecilerin, istihdam amacıyla oturma izni alabilmeleri sağlanmıştır. Hem Federal Çalışma Bakanlığı hem de Federal İş Kurumu, mültecilerin işgücü piyasasına entegrasyonu için programlar ve pilot projeler başlatmıştır (Laubenthal, 2019, 420).

Görüldüğü üzere, 2015'teki mülteci krizinin ardından Almanya bir milyondan fazla sığınma başvurusunu “yönetmek” ve daha sonra tanınan yüz binlerce mülteciyi ve ikincil koruma altındaki bireyleri entegre etmek için bir dizi strateji uygulamıştır. Hükümet, entegrasyon kurslarını zorunlu kılmıştır. Entegrasyon yasasına göre hükümet, yeni gelenlerin Almanya'da yeni hayatlarına yerleşmelerine yardımcı olmak için devlet tarafından finanse edilmiş kurslar sağlayacak, ancak yardım teklifini kabul etmeyenlerin oturma izinlerini reddedecektir. Yasada, özellikle, “Dilin edinilmesi, şartlı ikamet için gereklidir.” ifadesi yer almaktadır (Etzet, 2022, s. 1116). Bu düzenlemelere bakılarak Alman hükümetinin mültecileri Alman toplumuna entegre etme konusunda dilin olmazsa olmaz bir husus olduğunun farkında olduğu ifade edilebilir. Ayrıca bu yasa ve düzenlemeler ile mültecilerin dil ve entegrasyon kurslarına katılmamak için ekonomik durumlarını bahane etme ihtimallerinin ortadan kaldırılmasının amaçlandığı, sosyal bir devlet anlayışı içerisinde ve gerek anayasanın gerekse 1951 Cenevre sözleşmesinin bağlayıcı hükümlerinin gereklerinin yerine getirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Ancak gerek entegrasyonu tanımlama biçimine gerek yapılan uygulamalara bakılarak Almanya'nın asıl amacının mültecileri korumaktan çok iş gücü ihtiyacını karşılamak olduğu söylenebilir.

5.1.2.1 Almanya’da mülteci ve göçmen öğrencileri okula entegre etme modelleri

Göçmen/mülteci öğrencilerin Alman eğitim sistemine entegrasyonunun nasıl sağlandığı sorusuna cevap bulabilmek için yapılan alanyazın taraması sonucunda bu konuda en kapsamlı araştırmanın Massumi (vd., 2015) tarafından yapılan ve Mercator Enstitüsü tarafından desteklenen “Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Deutschen Schulsystem (Alman okul sisteminde yeni göç etmiş çocuklar ve gençler)” başlıklı çalışma olduğu görülmüştür. Amacı mülteci ya da göçmen öğrencilerin her bir federal eyalette kabul edilme ve öğretim şekilleri hakkında genel bir bakış açısı elde etmek olan çalışma, bu öğrencilerin özellikle Alman eğitim sistemine entegre edilme şekilleri konusunda ulaştığı bulgulardan hareketle ortaya koyduğu entegrasyon modelleri açısından oldukça dikkat çekicidir. Aşağıdaki görsel, söz konusu çalışmada yer alan, göçmen/mülteci öğrencilerin Alman eğitim sistemine entegrasyon modellerini göstermektedir:



Şekil 5.2. : Göçmen/Mülteci Öğrencilerin Alman Eğitim Sistemine Entegrasyon Modelleri

Görselde de görüldüğü üzere, Almanya’da göçmen/mülteci öğrencilerin Alman eğitim sistemine entegrasyonu konusunda federal eyaletlerin politikalarına göre beş farklı model geliştirilmiştir. Bunlar daldırma (submersives), bütünleştirici (integrastives), kısmen bütünleştirici (teilintegrastives), paralel (parallel) ve okul bitirme sertifikasına sahip paralel modeldir (parallel model mit Schulabschluss).

1. Daldırma modeli: Öğrencinin Almanya’da kalış süresine, Almanca seviyesine vb. bakılmaksızın herhangi bir devlet okuluna bulunduğu sınıf seviyesine doğrudan kaydedildiği model şeklinde tanımlanabilir. Bu bakımdan yukarıdaki beş model içinde en katı modeldir. Massumi vd.’ne göre Almanya’da en yaygın model olan bu model, özellikle ilkokul seviyesinde görülür. Çünkü ana dillerinden bağımsız olarak tüm öğrenciler, dinleme ve konuşma becerileri açısından farklı olsa da, Almanca okuma ve yazma becerileri açısından başlangıç düzeyindedirler ve bunları ilkokulda öğrenirler. Okul yapısı içinde, yeni gelen çocuklar ile diğerleri arasında bir ayırım yapılmaz, yani onlar için ayrı olarak öğrenim gördükleri bağımsız sınıflar veya kurslar oluşturulmaz. Normal sınıfın bir parçası olarak muamele görürler ve bu sınıftaki tüm derslere katılırlar. Eğer başarısız olurlarsa, öğrenme ve performans düzeylerine bağlı olarak, okulun daha az yetenekliler için genel (dil) destek derslerine katılırlar ki bu tüm öğrenciler için geçerlidir. Bu nedenle, eyaletlerde tanımlanmış bir model olarak değildir. Daha çok, öğrencilerin normal derslere hemen entegre edilmesi durumudur. Sene kaybı yaşama ihtimalinin az olması, akran etkileşimi sayesinde dil becerilerinde pratiğin sağlanması ve özellikle arkadaş edinmeyi sağladığı için okul saatleri dışında da dil kullanımını teşvik etmesi, bu modelin avantajları olarak sayılabilir. Ancak, özellikle mülteci öğrenciler açısından yaşanan travmalar, dil bilmediği için dersleri anlamamanın sebep olacağı motivasyon düşüklüğü ve yalnızlık hissi, akran zorbalığı vb. okuldan soğumaya, hatta okul terkine neden olabilir.

2. Bütünleştirici model: Tıpkı daldırma modelinde olduğu gibi öğrenciler, okulun ilk gününden itibaren tüm derslere katılmakla yükümlüdürler. Aradaki fark ise, görselde de görüldüğü üzere normal derslerden arta kalan bir zamanda bu derslere ek olarak dil dersleri alırlar. Bu dil derslerinin sayısı eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Bazılarında haftada 2 saat iken bazılarında 4 saat ilâ 6 saat arasında değişmektedir. Saatlerin sayısı, ilgili eyaletteki konu ile ilgili mevzuatta belirtilen sınırları aşmamak koşulu ile tamamen alan öğretmenleri ile okul idaresinin görüşlerine bağlıdır. Tıpkı daldırma modelinde olduğu gibi sene kaybı yaşama ihtimalinin az olması, akran etkileşimi sayesinde dil becerilerinde pratiğin sağlanması ve özellikle arkadaş edinmeyi sağladığı için okul saatleri dışında da dil kullanımını teşvik etmekle beraber haricen alınan dil derslerinin profesyonel anlamda dil gelişimine katkı sağlaması bu modelin avantajları olarak sayılabilir. Modelin zayıf yönünün ise hem okul dersleri hem de harici dil derslerinin öğrencilere akademik olarak bindireceği yük ve bunun neticesinde yaşanacak yorgunluk ve bitkinlik hissinin güdülenme eksiliğine sebep olabilme ihtimalidir.

3. Kısmen bütünleştirici model: Yeni gelen çocukların hem özel donanımlı bir sınıfta (bu sınıf dil sınıfıdır) hem de normal bir sınıfta eğitim gördüğü modeldir. Bazı eyaletlerde,

paralel sınıfta haftada asgari saat sayısı belirtilmiştir: Örneğin Mecklenburg-Batı Pomeranya, ilköğretim düzeyinde haftada 10 saat, ortaöğretim düzeyinden itibaren ise haftada 20 saat yoğun destek sağlamaktadır. Sorumlu okul yetkilisi istisnalar konusunda karar verebilir. Destek öğretmenleri genellikle çocuklar için bireysel zaman çizelgeleri hazırlar, böylece örneğin erken bir aşamada normal sınıfın sanat ve estetik veya spor derslerine katılabilirler. Matematik, fen veya yabancı dil gibi diğer dersler kademeli olarak eklenebilir. Örneğin Brandenburg, hazırlık grubundaki derslere paralel olarak spor, müzik, sanat, ekonomi, iş-teknolojisi ve genel eğitim alanlarındaki normal derslere katılımı öngörmektedir. Öğrenciler, Almancadaki bireysel gelişimlerine bağlı olarak, normal sınıflarda daha ileri derslere katılırlar. Bu açıklamalara bakıldığında kısmen bütünleştirici modelin, daldırma ve bütünleştirici modelin dezavantajlarını ortadan kaldırıp sadece olumlu taraflarının birleştirildiği bir model olarak düşünüldüğü ifade edilebilir. Özellikle Almanca bilgisine büyük bir hakimiyet gerektiren ana derslerde (matematik, fen, yabancı dil vb.) dil eksikliğine bağlı olarak yaşanacağı zaten bilinen başarısızlığın ortadan kaldırılarak bunun yerine daha çok fiziksel beceri veya dilden bağımsız özel yetenek gerektiren beden, müzik, resim vb. derslere dahil edilerek öğrencilerin akran etkileşiminin sağlanması ve dil pratikliğinin kazandırılması modelin en önemli avantajı olarak nitelendirilebilir. Böylece okula geçiş süreci mümkün olduğu kadar yumuşatılmaya çalışılır.

4. Paralel model: Görselde de görüldüğü üzere bu modelde, yeni gelen öğrencilerin normal derslere katılımı söz konusu değildir. Bunun yerine bu model, tamamen dil eğitimi için özel olarak hazırlanan bir sınıfta, ilgili eğitim kademesinin gerektirdiği düzey kazandırılana kadar dil eğitimi verilen model olarak tanımlanabilir. Merkezinde “hazırlık sınıfları” ya da “hoş geldin sınıfları” olan bu modelde öğrenciler, ana branş derslerine katılmak zorunda olmayıp bu sınıflarda belli bir zaman geçirdikten sonra yerel müfredatın işlendiği okul derslerine katılabilir. Bunun için bu sınıflarda, Almanca konusunda belli bir başarıya ulaşma şartı vardır (Tan, 2021, s. 91).

5. Okul bitirme sertifikasına sahip paralel model: Bu modelde, yeni göç etmiş gençler, okul bitirme sertifikalarına (genellikle ilk genel eğitim sertifikası veya ortaokul bitirme sertifikası) yıl seviyesinin tüm derslerinde özel olarak kurulmuş bir sınıfta hazırlanırlar. Sertifika, daha sonra daha yüksek bir okul bitirme sertifikasını hedeflemek veya mesleki eğitime başlamak için genel sisteme geçişi sağlar (Massumi vd., s. 50). Tan’ın (2021, s. 91) aktardığına göre bu modelde öğrenciler bütün eğitim dönemlerini bu özel sınıflarda tamamlarlar ve hatta buradan sertifika alarak mezun olurlar. Göçmen/mülteci öğrenciler, yerli müfredatın kullanıldığı sınıflara hiç girmeden yani yerli öğrencilerle ortak hiçbir derse katılmadan eğitim

sürecini tamamlarlar. Massumi vd.’ne göre özellikle meslek eğitimi verilen okullarla kullanılır.

5.2. Türkiye ve Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Kullanılan Uyum/Entegrasyon Programlarına İlişkin Bulgular

Yapılan araştırmalar neticesinde Türkiye ve Almanya’da uyum/entegrasyon programları bulunduğu tespit edilmiştir. Bu tespitlere ilişkin bulgular aşağıda detaylı bir şekilde ele alınmaktadır.

5.2.1. Türkiye’de Suriyeli Mültecilere Yönelik Kullanılan Uyum Programlarına İlişkin Bulgular

Yapılan araştırmalar sonucunda Türkiye’de; “Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Arasında Türkiye’deki Yabancı Kişilerin Uyumunu Kolaylaştırmak Amacıyla Türkçe Dil Kursları, Uyum Kursları ve Meslekî ve Sosyal Becerilerin Yükseltilmesine Yönelik Kursların Düzenlenmesine Dair İş Birliği Belgesi kapsamında açılacak kurslar için hazırlanan ve kısaca SUYE olarak bilinen “Sosyal Uyum ve Yaşam Kurs Programı (2021) ve “Sosyal Uyum ve Yaşam Kurs Programı (2022)” tespit edilmiştir. Adlarından ve yukarıda adı geçen iş birliği protokolünün adından da ulaşılabacağı üzere bu programlarla Türkiye’deki yabancı kişilerin Türk toplumuna uyumunu kolaylaştırmak hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda HBÖGM bünyesinde faaliyetler sürdüren Halk Eğitim Merkezlerinde Türkçe dil kursları, uyum kursları ve meslekî ve sosyal becerilerin yükseltilmesine yönelik kurslar açılması planlanmış 2021 ve 2022 yıllarda bu kurslar açılmıştır. Nitekim 2022 yılının ilk beş ayı itibarıyla yıl çerisinde HBÖGM bünyesinde en çok SUYE kursları (12.810 adet) açılmış ve bu kurslarda toplam 620.509 kursiyer eğitim görmüştür (e-yaygin.meb.gov.tr, 2022). İlki 2016 yılında imzalanan iş birliği protokolü 2 yıllık olup süresi bittikçe taraflar arasında yenilenmiş ve 2022 yılına kadar süregelmiştir.

Protokole göre yabancıların katılacağı kurslar 3 faz halinde düzenlenecektir. Bunlar:

1. Faz: Türkçe Dil Kursları:

Türkçe bilmeyen kişilere konuştuğu kişilerle basit düzeyde ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına bilinen günlük ifadeleri, Türkçe sözcükleri ve dil yapılarını kullanarak dinleme, okuma, yazma, konuşma ve iletişim kurma bilgi ve becerilerinin kazandırılacağı kurslardır.

2. Faz: Uyum Kursları:

Yabancı kişilerin ülkemizde bulundukları süre içerisinde üçüncü kişilerin aracılığı olmadan bağımsız hareket edebilmelerini kolaylaştıracak bilgi ve becerileri içeren, Türkiye'nin Yönetim Yapısı, Türk Hukuk Sistemi, Anadolu ve Türk Kültürü, Toplumsal Düzen vb. konularının yer aldığı ve özel olarak konunun uzmanlarınca hazırlanacak uyum modülleri ile verilecek kurslardır.

3. Faz: Hobi Kursları / Meslek Edindirme Kursları:

Yabancı kişiler ile Türk vatandaşlarının ortak katılımının sağlanacağı ve bu şekilde karşılıklı uyumun destekleneceği kurslardır. Ayrıca protokole göre HBÖGM yukarıda sayılan kurslar için gerekli programları oluşturmakla yükümlüdür. Yukarıda da değinildiği üzere bu programlar SUYE 2021 ve SUYE 2022'dir. Programlarla ilgili detaylı incelemeler aşağıda yer almaktadır.

Programların genel yapısına bakıldığında Programın Adı, Programın Dayanağı, Programa Giriş Koşulları, Eğitimcilerin Niteliği, Programın Amaçları, Programın Uygulanmasıyla İlgili Açıklamalar, Programın Kredisi, Program Süresi ve İçeriği, Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Esaslar, Programın Uygulanmasında Kullanılacak Öğretim Araç-Gereçleri, Belgelendirme genel başlıklarından oluştuğu görülmektedir.

İlk üç başlık altında sırasıyla programın adı, geliştirilmesine esas teşkil eden hukukî düzenlemeler (kanun ve yönetmelikler), programa kursiyer olarak başvurabilmek için gerekli şartlar yer almaktadır. Buna göre yabancı bir kişinin programa başvurabilmesi için 17 yaşını tamamlamış olması ve yasal kalış hakkında sahip olması gerekmektedir.

Eğitimcilerin niteliği başlığı altında açılacak kurslarda görevlendirilecek eğitimcilerin sahip olması gereken nitelikler ve bunların hangi sırayla görevlendirileceği yer almaktadır. İki program arasındaki üç farktan ilki bu başlık altında karşımıza çıkmaktadır. İlk SUYE' de (2021) söz konusu başlık altında 3 madde sıralanmışken ikinci SUYE'de (2022) 6 madde sıralanmaktadır. İlk 3 madde aynıdır. Bu maddelere göre ilk sırada görevlendirilecek olan eğitimciler Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyoloji, Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri, Psikoloji, Felsefe, Rehberlik, Tarih, Sosyal Bilgiler, Sınıf Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanı öğretmenleri olarak atanacaklar, bu alanlarda hayat boyu öğrenme kurumlarındaki öğretmenler ve kadrolu usta öğreticilerdir. İkinci sırada Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyoloji, Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri, Psikoloji, Felsefe, Rehberlik,

Tarih, Sosyal Bilgiler, Sınıf Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Alanında/Alanına kaynak teşkil eden yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyesi, öğretim görevlileridir.

Üçüncü sırada ise atanamamış Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyoloji, Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri, Psikoloji, Felsefe, Rehberlik, Tarih, Sosyal Bilgiler, Sınıf Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi bölümü mezunlarıdır. İkinci program (SUYE 2022) görevlendirilecek kişilerle ilgili fazladan 3 madde daha eklenmiştir. SUYE’de (2022) 4. maddeye göre göre resmî kurumlarda çalışanlardan yukarıda sayılan bölümlerden mezun olan kişiler de bu kurslarda görev alabilir. 5. maddeye göre öğretmen bulunamaması durumunda öğretmen olarak atanan veya atanabilecek nitelikte olanlar ifadesi yer almaktadır. 6. maddede ise lisans mezunu olup İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığına bağlı göç uzmanı veya il göç uzmanı olarak çalışanların eğitici olarak görevlendirileceği ifade edilmiştir. Eğiticilerin nitelikleri ile ilgili kapsamının bir önceki programa göre genişletilmesinden HBÖGM’nin bu kurslarda görev alabilecek yeterli sayıda eğitici bulamadığı, bu sebeple maddeleri genişleterek bu kurslarda görevlendirebileceği kişi sayısını arttırmayı ya da en azından bunun ihtimalini arttırmayı düşündüğü ifade edilebilir. Ayrıca göç uzmanlarının görevli olmasının hem bu düşünceye hizmet edeceği hem de kurslardaki eğitimlerin niteliğinin arttıracacağı düşünülebilir.

Programın amaçları başlığı altında SUYE kurs programını bitiren bir bireyin ulaşması gereken yeterlilikler 16 madde altında ifade edilmiştir. Programın kazanımları olarak ifade edebileceğimiz bu yeterlilikler her iki program için de aynıdır. Bu kazanımlar özetlenecek olursa Türk toplumuna özgü davranış kalıpları ile genel ahlak kuralları, dili, tarihi kültürü, hak ve sorumlulukları, iktisadi sistem, eğitim ve hukuk sistemi vb. uyum ve entegrasyon için gerekli bilgileri kapsamaktadır.

Yukarıda sözü edilen kazanımların eleştirel bir gözle incelendiklerinde, çok iyi niyetli bir girişim olsa da, çok genel kaldığı ifade edilebilir. Çalışmamızın program geliştirme bölümünde ifade edildiği üzere program kazanımlarının kısa ve öz bir şekilde belirlenmiş olması, tek bir davranışı/hedefi karşılaması gerektiği bilinmektedir. Diğer bir ilkede ise bu konuda “Konu başlıkları öğretim hedefi ya da öğrenme kazanımı olamaz.” şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında gerçekten burada yer alan hedeflerin aslında birer konu başlığı olduğu, dolayısı ile bir öğrenme hedefi ya da kazanım olarak değerlendirilemeyeceği söylenebilir. Örneğin 12. sırada “Türk eğitim sistemi hakkında bilgi sahibi olması amaçlanmaktadır.” şeklinde yer alan kazanımın aslında programın genel bir hedefi olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, uygulama boyutunda yani derslerin başlaması durumunda eğiticinin Türk eğitim sistemi ile ilgili hangi bilgileri vereceği büyük bir soru işareti

olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu geniş başlık altında Türkiye’deki okul türleri, sınavlar, öğretim kademeleri, örgün eğitim, yaygın eğitim, meslekî eğitim vb. birçok başlık yer almaktadır. Bu ve diğer başlık altındaki kazanımların kazandırılması için konu alanı uzmanlarına ve yeterli süreye ihtiyaç duyulacağı bilinmektedir. Aşağıda da görüleceği üzere 2021 programında programın süresi olarak 120 ders saati öngörülmüşken 2022 programında sadece 8 ders saati belirlenmiştir ki 120 saat bile bu kazanımlara yetemeyecekken 2022 programında sürenin sadece 8 saate düşürülmesi oldukça düşündürücüdür.

Programın uygulanması ile ilgili açıklamalar başlığı altında programın uygulanmasına ilişkin esaslar 14 madde altında sıralanmaktadır. İlk 5 maddenin ağırlıklı olarak programın geliştirilme amacından söz ettiği görülmektedir. Ancak çalışmamızla önemli bir kesişim noktası oluşturmasından ötürü 3. madde bizim için önemli görülmektedir. Zira 3. maddede;

“Devletlerin, göçmenlerin çoğunluk toplumuna ait dil ve kültürel değerlerin öğrenilmesi konusunda politikalar geliştirilmesi oldukça önemlidir. Formel veya informal kanallarla dil öğrenmeye çalışan göçmenlerin bu tür taleplerine karşılık verebilecek örgün veya örgün olmayan yapıların oluşturulması gereklidir. Ev sahibi toplumun dili, tarihi ve kurumları hakkında temel bilgiler edinilmesi, uyum süreci için vazgeçilmezdir; ülkemizdeki yasal kalış hakkına sahip yabancıların bu temel bilgileri edinmelerini sağlamak, başarılı bir uyum süreci için kaçınılmazdır.”

ifadesi yer almaktadır. Görüldüğü üzere bu maddeyle program geliştiricilerin uyum konusunda dilin öneminin farkında olduğu söylenebilir. Ancak ne programın amaçları kısmında (yukarıdaki genel ifadeler hariç) ne de programın içeriği kısmında dil öğretiminin şekli, yöntemi, kazanımları, ölçülmesi vb. konularında herhangi bir veriye rastlanamamaktadır. Bu da gerek yukarıda sayılan gerek aşağıda sayılacak birçok eksiklik ile beraber özellikle dil öğretiminin eksikliğinden dolayı hazırlanan bu programlara göre verilecek bir eğitimin entegrasyon açısından başarılı sonuçlar getiremeyeceği şeklinde yorumlanabilir. Yukarıda sözü edilen iş birliği protokolünün içeriğinden hareketle HBÖGM’nin önce dil kurslarını sonra uyum kurslarını verdiği, bu yüzden bu programların içeriğinde dil eğitime dair herhangi bir veri bulunmadığı düşünülebilir. Nitekim dil eğitimi için geliştirilen programlar çalışmamızın bir sonraki alt başlığı altında yer almaktadır. Bunların tarihlerine ve uygulanma zamanlarına bakıldığında yukarıda sözü edilen düşüncenin doğruluğu kuvvet kazanmaktadır. Ancak uyum ya da entegrasyon programlarında dil ve uyum için gerekli diğer eğitimlerin içeriğinin birlikte verilmesi gerektiği düşünüldüğünde bunun da önemli bir eksiklik olduğu ifade edilebilir. Çünkü 2016 yılında dil kursuna katılan bir yabancıların 5-6 yıl sonra toplum konusunda bilgiye sahip olması önemli bir zaman kaybı olacaktır. Ayrıca bu süre içerisinde ev sahibi toplumda yaşayan bireyin mutlaka bu toplumla etkileşimde bulunacağı bilinmektedir. Yetişkin ise iş piyasasına

erişmek isteyecek, öğrenim çağında bir birey ise eğitim sistemine dahil olmak isteyecektir. Bu emellerine ulaşması için göçmenlerin/mültecilerin hem dil hem de söz konusu yapıları aynı anda bilmesi gerektiğinden bu konuda aynı anda eğitim almaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple topluma entegre olabilmek için gerekli dil, kültür, hukuk, eğitim, sağlık vb. konularındaki kazanımların bir arada oluşturulması gerekir. Söz gelimi: A2 veya B1 düzeylerinde sadece dil eğitimi için “*Biçim ve şekline dikkat ederek dilekçe yazar.*” şeklinde bir kazanım yerine uyum ya da entegrasyon programında hedefleri daha net çizilmiş olan “*İkamet adresini değiştirmek için Göç İdaresine bir dilekçe yazar.*” şeklinde bir kazanım belirlenebilir. Böyle bir durumda, eğitici katılımcıya ikamet değişikliği için göç idaresine başvurusu gerektiğini anlatacak (yönetim sistemi) hem A2 düzeyinde bir dil öğretmiş olacaktır. Burada şunu ifade etmek gerekir ki dilin gerçek hayattaki her görünümü için kazanım oluşturmak imkânsız ve mantığa aykırı bir yaklaşım olacaktır. Bu örnekle ifade edilmek istenen hedef kitlenin hem günlük ihtiyacının hem de bu günlük ihtiyacını giderebilmek için ulaşması gereken dilsel yeterliliğin farkında olarak bir kazanım oluşturma çabasına girilmesi gerekliliğidir. Bu da göç ve dil alanlarında uzman program geliştiricilerin birlikte belirleyeceği bir durumdur. Ancak bu şekilde uygulamaya dönük bir uyum ya da entegrasyon programından söz edilebilir. Aksi takdirde bu programların; kağıt üzerinde kalan, gerçek hayatta nerde, ne zaman ya da ne şekilde uygulanacağı belli olmayan genel hedefler listesinden öteye gitmeyen birer modül olmaları kaçınılmazdır. Bu programların sözü edildiği gibi kusurlu bir yapıya sahip olmasının altında yatan temel sebebin entegrasyon ve dil arasındaki yadsınamaz bağın program geliştirme sürecinde, geliştirilen programlara yansıtıl(a)maması olduğu ifade edilebilir. Yukarıda sözü edilen nitelikte bir program geliştirebilmek için çekirdek kadrosunu göç ve dil eğitimi alanında uzmanların yer aldığı bir program geliştirme ekibinin olması şarttır. Böylece amacına hizmet eden bir entegrasyon programı geliştirme konusunda gerekli dil ve diğer unsurlar için ihtiyaç analizi, hedef belirleme, hedefleri kazanımlara dökme, kazanımlara göre içerik hazırlama, içeriklere göre öğretim yöntem ve teknikleri belirleme, yine kazanımlara göre ölçme ve değerlendirme yöntemleri belirleme aşamaları gerçekleştirilebilecektir. Görüldüğü ve aşağıda da daha detaylı görüleceği üzere SUYE 2021 ve SUYE 2022 programlarının geliştirilmesinde yukarıda ifade edildiği gibi bir program geliştirme süreci bulunmadığı söylenebilir.

7. maddede her ne kadar SUYE 2021 ve 2022 programlarının Millî Eğitim Bakanlığı ve İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğünde görevli uzman, alan öğretmenleri ve alan uzmanları ile iş birliği içinde hazırlandığı ifade edilse de bu uzmanların hangi alanlardan geldiği belirtilmemiştir. Özellikle Türkçenin ikinci dil/yabancı dil olarak eğitimi alanında uzmanlar olup olmadığı konusunda bir bilgi bulunmamaktadır. Programda yer alan yukarıda da sözü

edilen kusurlar göz önünde bulundurulduğunda Türkçenin ikinci dil/yabancı dil olarak öğretimi alanında uzman kişilerin program geliştirme sürecinde görevli olmadığı düşüncesi akla gelse de bu düşünce kanıtlamayacağından bu konuda kesin bir yorum yapılamamaktadır. Varsa bile geliştirme aşamasında yukarıda ifade edildiği gibi bir program geliştirme sürecinin takip edilmediği bir programın yine de başarıya ulaşamayacağı program geliştirme alanyazını tarafından belirtilmektedir.

Programın uygulanması ile ilgili kalan kısmında ise daha çok konuların sıralanışı ve gerektiğinde bu sıralamanın değişebileceği (esneklik), eğiticilerin rehber rolünde ders işlemesi gerektiği, yine gerektiğinde tüm eğitim malzemelerinin temin edilmesi ve kurs dışında katılımcıların öğrenmelerini pekiştirmeleri için kendi kendine öğrenme faaliyetlerinin teşvik edilmesi gerektiği gibi ifadeler yer almaktadır. Son olarak bu başlık altında kurs süresi içinde katılımcılara sorumluluk, doğruluk ve dürüstlük, kurallara uyma, yardımlaşma, empati ve ahlak gibi değerlerin kazandırılmasının hedeflendiği belirtilmektedir.

Programın süresi ve içeriği başlığı altında ise programın günde en fazla kaç ders saati (40 dk.) uygulanacağına dair bir sınır çizilerek toplam süreler verilmiştir. Ardından programda yer alan konuların kaç ders saatinde verileceğine dair “konu ve ders süreleri dağılımı” şeklinde adlandırılabilir tablo verilmiştir. Yapı olarak her iki program bu şekilde devam etmektedir. Ancak SÜYE 2021 ve 2022 arasındaki ikinci ve temel fark bu başlık altında karşımıza çıkmaktadır. Ders sürelerine ilişkin SÜYE 2021’in günde en fazla 8 ders saati olmak üzere toplam 120 saatte; SÜYE 2022’nin ise günde en fazla 8 ders saati olmak üzere toplam 8 saatte uygulanması yönlendirmesi yapılmaktadır. Ders süreleri ile beraber asıl farkı teşkil eden diğer unsur ise SÜYE 2022’de bir konunun eksikliğidir. Sözü edilen fark aşağıdaki tablolar üzerinden daha detaylı anlatılmaktadır.

Tablo 5.1.: SUYE 2021 ve SUYE 2022’de Konular ve Ders Süreleri Dağılımları

SUYE 2021		SUYE 2022	
KONULAR	(Ders Saati)	KONULAR	(Ders Saati)
Türkiye’nin Kültürel Yapısı, Gelenek ve Görenekler	10	Türkiye’nin Kültürel Yapısı, Gelenek ve Görenekler	1
Hak ve Yükümlülükler	10	Hak ve Yükümlülükler	1
Sosyal Hayata İlişkin Bilgilendirme	20	Sosyal Hayata İlişkin Bilgilendirme	1
Eğitim ve Sağlık Olanakları	10	Eğitim ve Sağlık Olanakları	1
Medeni Kanun	10	Medeni Kanun	1
Hukuki Konular	10	Hukuki Konular	1
Geçim Kaynaklarına Erişim	10	Geçim Kaynaklarına Erişim	1
Birlikte Yaşama Kültürü	30	Faydalı Bilgiler	1
Faydalı Bilgiler	10		
TOPLAM	120	TOPLAM	8

Tablo incelendiğinde, 2022’deki programda bir tanesinin eksikliği dışında her iki program için belirlenen konuların aynı olduğu, 2022’de hazırlanan programda selefinde yer alan 30 saatlik “*Birlikte Yaşama Kültürü*” konusunun çıkarıldığı görülmektedir. Programda bu konunun neden çıkarıldığına dair herhangi bir ifade/açıklama yer almamaktadır. Bu konunun zaman alması (30 saat, en yüksek ders saati), Türkiye’de bölgeden bölgeye değişen farklı kültürlerin eğitimi konusunda uygulama birliği sağlanamaması ve özellikle eğitici ücretlerini arttırması vb. sebeplerden ötürü çıkarıldığı düşünülebilir. Gerek çıkarılan bu konunun ve gerek diğer konuların eğitiminin verimli bir uyum süreci için olmazsa olmaz olduğu düşünüldüğünde çıkarılmaması gerektiği yönünde yorum yapılabilir. Uyum için gerekli konuların seçimi noktasında isabetli kararlar verilmiş olduğu ifade edilebilir.

Yukarıda ifade edildiği üzere uyum için gerekli konuların seçimi açısından isabetli kararlar verilmiş olsa da ders sürelerinin yetersizliği bu konuların öğretimini etkisiz kılacaktır. Bu durum özellikle 2022 programında çok daha çarpıcı bir şekilde görülmektedir. Nitekim Türkiye gibi çok kültürlü bir yapıya sahip ülkenin geleneklerinin, göreneklerinin ve kültürel yapısının 10 ders saatinde öğretilmesi bile zor görünürken 2022 programında bu konunun tabloda görüldüğü üzere 1 ders süresinde öğretilmesi hedeflenmektedir. Ders süresi açısından aynı eleştiriler tüm konular için her iki programa da yöneltilebilir.

Programların içeriği ile ilgili yapılacak değerlendirmeler özetlenecek olursa; iyi bir uyum/entegrasyon için başat konuların belirlendiği ancak bu konuların kurs katılımcılarına öğretimi konusunda 2021 programında yeteri kadar süre ayrılmadığı, 2022 programında ise her bir konu için sadece 1 ders saati ayrıldığı ki 1 ders saatiyle bu konuların öğretiminin imkansız olduğu ifade edilebilir.

Programın süresi ve içeriği başlığı altında, konuların ders sürelerine dağılımını gösteren tablolardan sonra “İÇERİK” başlığı yer almaktadır. Bu başlık altında ise her bir konunun alt konularını gösteren liste sıralanmaktadır. Bu liste ile içerik ögesinin daha çok somutlaştırılmaya çalışıldığı ifade edilebilir. Aşağıdaki tablolarda ana konular ve alt konular gösterilmektedir:

Tablo 5.2.: SUYE 2021 Ana Konular ve Alt Konular

ANA KONULAR	ALT KONULAR
1. TÜRKİYE’NİN KÜLTÜREL YAPISI, GELENEK VE GÖRENEKLER	Günlük yaşam kuralları
	Günlük nezaket kuralları
	Telefon Konuşmalarında Uyulması Gereken Kurallar
	İnternet Kullanımında Uyulması Gereken Kurallar
	Resmi Kurumlarda Uyulması Gereken Kurallar
	Toplu Yaşam Alanlarında Uyulması Gereken Kurallar
	Sosyal Yaşam Kuralları
2. HAK VE YÜKÜMLÜLÜKLER	Türklere Özgü Davranış Ve Uygulamalar
	Genel bilgilendirme, Soru cevap
3. SOSYAL HAYATA İLİŞKİN BİLGİLENDİRME	Covid 19 Kapsamında Uygulanan Tedbirler
	Barınma ve Alt yapı hizmetleri
	Şehirlerarası ve Şehir içi Ulaşım
	Acil Numaralar
	Güvenlik Güçleri
	Dini Hizmetler
	Sosyal, Kültürel, Sanatsal ve Sportif Olanaklar
	Posta Hizmetleri
	Banka Hesabı Açma
	Banka İşlemleri
	Abonelik İşlemleri (Elektrik, su, Doğalgaz vb.)
	Kontrat İşlemleri (Ev, İş yeri vb.)
4. EĞİTİM VE SAĞLIK OLANAKLARI	Mahremiyet Eğitimi
	Türk Eğitim Sisteminin Temel İlkeleri
	İlköğretim ve Lise Okul Kayıtları

	Halk Eğitim Merkezleri Eğitim Destekleri Açık öğretim Hızlandırılmış Eğitim Programları Türkçe Dil Kursları Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) Diploma Denkliği Üniversiteye Giriş ve Burs Olanakları Acil Sağlık Hizmetleri Hastane Randevusu Alma Hastaneye erişim Anne ve Çocuk Sağlığı Aile Planlaması Eczaneler ve İlaç Satın Alma
5. MEDENİ KANUN	Evlilik ve Boşanma İşlemleri Evlilik Yaşı ve Evlilik Usulleri Çocuk Kaydı ve Doğum Kaydı
6. HUKUKİ KONULAR	Noter Hizmetleri Adli Yardıma Erişim Evlilik Yaşı Koruma ve Uzaklaştırma Kararı Kadına Destek Uygulaması Uyuşmazlık Çözümleri
7. GEÇİM KAYNAKLARINA ERİŞİM	Çalışma Hakkı ve Çalışma İzni Başvurusu Çalışma İznine İlişkin Önemli Bilgiler
BİRLİKTE YAŞAMA KÜLTÜRÜ	Milli değerlere saygı Dini değerlere saygı İnsani değerlere saygı Hoşgörü Eşitlik Ortak değerler Özgürlükler Kanunlara uyma ve hukuk devletin gereklilikleri Kültüre saygı
9. FAYDALI BİLGİLER	ALO 157 YİMER Mobil Uygulamalar Acil Telefonlar vb.

2022 SÜYE programında yer alan ana konu ve alt konular ise aşağıdaki gibi gösterilmektedir.

Tablo 5.3.: SÜYE 2022 Ana Konular ve Alt konular

ANA KONULAR	ALT KONULAR
1. TÜRKİYE’NİN KÜLTÜREL YAPISI, GELENEK VE GÖRENEKLER	Günlük yaşam kuralları
	Günlük nezaket kuralları
	Telefon Konuşmalarında Uyulması Gereken Kurallar
	İnternet Kullanımında Uyulması Gereken Kurallar
	Resmi Kurumlarda Uyulması Gereken Kurallar
	Toplu Yaşam Alanlarında Uyulması Gereken Kurallar
	Sosyal Yaşam Kuralları
2. HAK VE YÜKÜMLÜLÜKLER	Türklere Özgü Davranış Ve Uygulamalar
	Genel bilgilendirme, Soru cevap
3. SOSYAL HAYATA İLİŞKİN BİLGİLENDİRME	Covid 19 Kapsamında Uygulanan Tedbirler
	Barınma ve Alt yapı hizmetleri
	Şehirlerarası ve Şehir içi Ulaşım
	Acil Numaralar
	Güvenlik Güçleri
	Dini Hizmetler
	Sosyal, Kültürel, Sanatsal ve Sportif Olanaklar
	Posta Hizmetleri
	Banka Hesabı Açma
	Banka İşlemleri
	Abonelik İşlemleri (Elektrik, su, Doğalgaz vb.)
	Kontrat İşlemleri (Ev, İş yeri vb.)
	Mahremiyet Eğitimi
4. EĞİTİM VE SAĞLIK OLANAKLARI	Türk Eğitim Sisteminin Temel İlkeleri
	İlköğretim ve Lise Okul Kayıtları
	Halk Eğitim Merkezleri
	Eğitim Destekleri
	Açık öğretim
	Hızlandırılmış Eğitim Programları
	Türkçe Dil Kursları
	Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)
	Diploma Denkliği
	Üniversiteye Giriş ve Burs Olanakları
	Acil Sağlık Hizmetleri

	Hastane Randevusu Alma Hastaneye erişim Anne ve Çocuk Sağlığı Aile Planlaması Eczaneler ve İlaç Satın Alma
5. MEDENİ KANUN	Evlilik ve Boşanma İşlemleri Evlilik Yaşı ve Evlilik Usulleri Çocuk Kaydı ve Doğum Kaydı
6. HUKUKİ KONULAR	Noter Hizmetleri Adli Yardıma Erişim Evlilik Yaşı Koruma ve Uzaklaştırma Kararı Kadına Destek Uygulaması Uyuşmazlık Çözümleri
7. GEÇİM KAYNAKLARINA ERİŞİM	Çalışma Hakkı ve Çalışma İzni Başvurusu Çalışma İznine İlişkin Önemli Bilgiler
8. FAYDALI BİLGİLER	ALO 157 YİMER Mobil Uygulamalar Acil Telefonlar vb.

Tablolarda da görüldüğü üzere programların içerik kısmı daha önce de ifade edildiği gibi ana tema/konuların alt konularının yer aldığı bir yapıda olup kazanım şeklinde ifade edilmemiştir. Bu durumunun kazanım yazma ilkelerine uyulmadığından öğretim uygulamalarının biraz havada kalmasına sebep olacağı ifade edilebilir.

Programların ölçme ve değerlendirme ile ilgili esaslar başlığının içeriğine bakıldığında değerlendirmenin, Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği esaslarına göre yapıldığı ifade edilmiş olup bu yönetmelikte ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin bazı esasların özetlendiği görülmektedir. Buradan anlaşıldığına göre SÜYE programları için bir değerlendirme sistemi belirlenmediği ifade edilebilir. Nitekim araştırmacı bu konudaki düşüncesinden emin olmak için çalıştığı ilde bir Halk Eğitim Merkezi idarecisiyle görüşmüş ve bu kurslarda herhangi bir değerlendirmenin yapılmadığını öğrenmiştir. Değerlendirmesi olmayan bir eğitim sürecinin başarısına dair herhangi bir yorum yapılamayacağı, eksikler varsa bunların tespiti ve doğal olarak iyileştirilmesi hususunda herhangi bir çabaya girilemeyeceği de program geliştirme alanyazını tarafından da ortaya konmuştur. Bu sebeple SÜYE programlarının bu konuda önemli bir eksikliğe sahip olduğu söylenebilir.

Programın uygulanmasında kullanılacak öğretim araç gereçleri başlığı altında ise adından da anlaşılacağı üzere bu uyum kurslarında eğitim öğretim sürecinde kullanılacak materyallere dair bilgiler verilmektedir. Buna göre ders kitabı olarak MEB'in yayımladığı veya tavsiye ettiği materyaller ile Göç İdaresi Genel Müdürlüğünce hazırlanan materyaller kullanılmalıdır. Kaynak kitap, materyal bulunmaması halinde eğitimcilerin gerekli materyali hazırlamaları ve kullanmaları istenmektedir. Yapılan incelemelere göre herhangi bir kitap bulunamamıştır. Halk Eğitim Merkezinde çalışan bir müdür yardımcısı ile yapılan görüşmede Göç İdaresi Genel Müdürlüğü ve MEB HBÖGM ortaklığında 129 sayfalık bir “Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi Eğitici Rehberi” hazırlandığı ve eğitimlerin bu rehberle göre verildiği tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından bu rehber incelenmiş ve bu rehberin yukarıdaki tablolarda yer alan konuların birer ya da ikişer paragraflar halinde ayrıntılandırıldığı bir içerik materyali olduğu belirlenmiştir. Adı geçen rehberde çalışmamızın asıl konusunu teşkil eden yabancılara Türkçe ile ilgili bilgilerin “Türk Dili ve Özellikleri” başlığı altında çok sınırlı sayıda yer aldığı görülmüştür. Söz konusu sınırlı sayıdaki bilgi aşağıda olduğu gibi alıntılanmaktadır:

“Türkiye Cumhuriyeti'nin resmi dili Türkçedir. Türkçe, tarihin en eski, en köklü dillerinden biridir. İlk izlerine 4500-5000 yıl öncesinin yazılı kayıtlarında rastlanmaktadır. Örneğin dünyanın bilinen ilk büyük uygarlığı olan Sümerce ile Türkçe arasında 168 ortak kelime olduğu tespit edilmiştir (Kültür ve Turizm Bakanlığı, Türkiye Kültür Portalı, 2017). Türkçe, insanlık tarihi boyunca, bugünkü Macaristan'dan Çin'e; Sibiry'a'dan Mısır'a kadar olan büyük bir coğrafyada konuşulmuştur. Bugün de Orta Asya'nın ve Anadolu'nun yanı sıra Ortadoğu ve Balkan ülkelerinin hemen hepsinde Türkçe konuşan topluluklara rastlanabilmektedir. Azerice, Çuvaşça, Kazakça, Kırgızca, Özbekçe, Tatarca, Türkmence, Uygurca, Yakutça gibi kolları vardır; Türkiye'de konuşulmakta olan Türkçeye, “Türkiye Türkçesi” denir. Türkçe geniş bir coğrafyaya yayıldığı için Almanca, Arapça, Arnavutça, Bulgarca, Çekçe, Çince, Ermenice, Fince, Fransızca, Hırvatça, İtalyanca,

Lehçe, Macarca, Romence, Rusça, Sırpça, Ukranca, Urduca, Yunanca gibi pek çok dili etkilemiş, onlardan da etkilenmiştir. Türkçedeki kelime sayısı 114 bini aşmıştır (Kültür ve Turizm Bakanlığı, Türkiye Kültür Portalı, 2017). Türkiye Türkçesini en çok etkileyen iki dil Farsça ve Arapçadır. Türkçe sonradan eklemeli bir dildir; köküne ekler alır. Örneğin göz, gözlük, gözlükçü, gözlükçülük gibi. Kelime kökleri cinsiyete ve zamana göre değişmez.”

Yukarıda alıntılanan metinden de anlaşılacağı üzere programların içerik ögesi ile ilgili “bu rehberin yukarıdaki tablolarda yer alan konuların birer ya da ikişer paragraflar halinde ayrıntılandırıldığı bir içerik materyali olduğu” şeklindeki değerlendirmemiz burada da rahatlıkla görülebilmektedir.

Kullanılacak araç ve gereçlere gelince, bunlar, 12 madde halinde sıralanmış bir sınıf ortamında bulunması gereken (makale, projeksiyon, kalem, CD vb.) araçlardır. Programların son başlığı olan “Belgelendirme” başlığı altında ise “Kursu başarı ile tamamlayanlara kurs bitirme belgesi düzenlenir.” şeklinde tek cümlelik bir ifade yer almaktadır. Bu kısım ile ilgili akla gelen ilk soru, “Sınavı olmayan bir kursta başarı neye göre belirlenecektir?” sorusudur. Program geliştirme ile ilgili olarak çalışmamızda, 3. bölümde, ölçme ve değerlendirme ile ilgili

yazdığımız üzere ölçme ve değerlendirmenin olmadığı bir eğitim ortamında başarı ya da başarısızlık ile ilgili bir karar verilemeyeceği ortaya konmaktadır. Dolayısı HBÖGM'nin sadece derslere katılım gösterme kriterine göre bir değerlendirme yaptığı, bunun ise eğitimde ölçme ve değerlendirme ilklerine uygun olmadığı ifade edilebilir.

Türkiye'deki uyum programları ile ilgili yukarıda belirttiğimiz tüm eksikliklerin giderilmesi gerektiği ifade edilebilir. Yine de Türkiye tarihi boyunca ilk defa bu kadar büyük göç/mülteci sorunuyla karşılaşan devlet kurumlarının (MEB ve GİGM) entegrasyon konusunda büyük bir eksiklik olan “Uyum/Entegrasyon Programı” eksiliğini fark etmiş olması ve buna yönelik bir girişimde bulunmuş olması açısından söz konusu programların uyum konusunda önemli bir gelişme olduğu söylenebilir.

5.2.2. Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Kullanılan Uyum Programlarına İlişkin Bulgular

Uyum programlarının varlığına yönelik araştırmalar Almanya için de gerçekleştirilmiş ve bu araştırmalar neticesinde Almanya’da hem uyum hem de entegrasyon programlarının olduğu tespit edilmiştir. Bu iki tür program en kısa şekliyle şöyle ifade edilebilir: Uyum Programı göçmenlerin/sığınmacıların günlük yaşamda ve yakındaki sosyal çevrelerinde yaşamlarını kolaylaştırmak amacıyla hazırlanmış olan ve bu sebeple de günlük konular temelinde başlıca terimleri ve basit dilsel öğeleri öğreten programdır. Entegrasyon Programına göre daha dar kapsamlı olup adı Almancada “Sığınmacılar için ilk oryantasyon ve Almanca öğrenme programı” anlamına gelen “Erstorientierung und Deutsch Lernen für Asylbewerberinnen und Asylbewerber”dır (Kısaca: EOK) (BAMF, 2021). Entegrasyon Programı: Başta iş piyasasına erişim olmak üzere mültecilerin Alman toplumuna entegre edilmelerini sağlayacak Alman dili, kültürü, tarihi ve toplum yapısını; bunlarla beraber eğitim, sağlık ve hukuk sistemlerini öğretmek amacıyla hazırlanan geniş kapsamlı programdır. Bu programla ilgili detaylı bilgiler bir sonraki alt başlıkta ele alınacaktır. Burada bir uyum programı olması sebebiyle EOK’a değinilecektir.

EOK ilk olarak 2013 yılında Bavyera Eyaleti ve BAMF işbirliğinde bir proje olarak hayata geçirilmiştir. Birçok kursta başarılı sonuçlar elde edilmesinden ötürü, 2016 yılında “Değerler ve Birlikte Yaşam” modülünün de eklenmesiyle ülke çapında kullanılmaya başlamıştır. Programının genel yapısına bakıldığında Giriş, Didaktik Temeller, Kursu Giriş ve Modüller ana başlıklarından oluştuğu görülmektedir.

Programın Didaktik Temeller başlığı aşığığı altında programın hedef kitlesine, amaçlarına, yapısına, içeriğine ve yöntemlerine ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Buna göre programa, ÷lkeye giriş prosedürüne göre Almanya’da kalma ihtimali düşük olan ancak güvenli olmayan bir ÷lkeden gelen sığınmacılar katılabilmektedir. Ayrıca henüz bir entegrasyon kursuna gitmesi mümkün olmayan sığınmacılar da katılabilir. Her iki durum için de entegrasyon için ön hazırlık denilebilir. Bu açıdan bakıldığında katılımcı kitlesinin Latin alfabesine hakim olmayan ya da okuryazarlığı bulunmayanlardan geldikleri ÷lkelerde yükseköğretim mezunu olan kişilere kadar farklı yaş ve eğitim düzeyine sahip kişilerden oluştuğı söylenebilir. Program geliştiricilerin bu konuda bilgi sahibi olması, program geliştirme sürecinde bu bilgiye göre hareket etmelerini sağlamıştır. ÷lkeye girişte alınan kayıtların program geliştirme sürecinde sağladığı faydanın somut bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Programın genel hedefi sığınmacıları özel yaşam koşullarında desteklemektir. Daha geniş bir ifade ile ifade edilecek olursa, temel Almanca bilgisi ile birlikte ilk uyum için ÷lke hakkında bilgi edinme fırsatı sunmaktır. Bu hedefe ulaşmak için sığınmacılar; çevrelerinde kendileri için önemli olan kurumlar, yetkililer, tıbbî bakım düzenlemeleri ve Almanya’da birlikte yaşamının değerleri, normları ve gelenekleri hakkında bilgi edineceklerdir. Yine bu alanlarda basit cümlelerle kullanabilecekleri temel terim ve dilsel ifadeleri öğreneceklerdir.

Didaktik Temeller başlığı altında yapısı ve içeriklerine yönelik kısa açıklamalara da yer verilmektedir. Buna göre programda, ilki “Kursa Giriş” modülü olmak üzere ilk uyum için gerekli toplam 12 modül yer almaktadır. Bu modüller kendi içlerinde 5 üniteye ayrılmakta ve bu üniteler modülün “Öğrenme Hedefleri” şeklinde adlandırılmaktadır. Her bir ders 45 dakika sürecek olup tüm modüllerin toplam süresi 300 ders saatidir. Ders süresi açısından bakıldığında EOK’un Türkiye’deki SUYE programlarının ilkinin 2,5 kat, ikincisinin ise 37,5 katına tekabül ettiği gör÷lmektedir. Bu farkın, Almanya’nın özellikle sahip olduğu büyük göç tecrübesinden hareketle uyum için gerekli konu, içerik, uygulama yöntemlerine vb. dair bilgi ve tecrübesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Modüllerin içerikleri aşağıdaki tabloda gör÷ldüğü üzere her bir modül için alt başlıklar halinde, Almanca isimlerinin alfabetik sırasına göre ayrı ayrı olarak sunulmuştur.

Tablo 5.4.: EOK İçerisinde Yer Alan Modüller ve Hedefler

Modül	Ünite	Öğrenme Hedefleri
Kursa Giriş	1	Tanışma
Almanya’da Gündelik Yaşam	5	1. Katılımcılar Almanya’da günlük rutini bilir. 2. Almanya’da günlük yaşamdaki olağan zaman anlayışını bilir. 3. Almanya’da ve aile içinde günlük yaşamdaki rollerin olağan anlayışını bilir. 4. Yetkililerle ilişkilerinde en önemli temel kuralları bilir. 5. Almanya’daki günlük yaşamla ilgili çeşitli (hukuki) konuları bilirler.
İş/Meslek	5	1. Almanya’daki temel çalışma alanları ve yaygın meslekler hakkında kabaca bilgi sahibi olur ve bunlar hakkında basit cümlelerle konuşabilir. 2. Farklı faaliyetleri ve kendi mesleki deneyimlerini anlatabilirler. 3. Farklı kazançlı istihdam olanaklarını ve bunlar hakkında nereden ve nasıl bilgi alabileceklerini bilir. 4. Çalışma hayatında kendilerini etkileyen kuralları ve yasal gereklilikleri bilir. 5. Çalışma hayatının önemli geleneklerini bilir ve davranışlarını buna göre ayarlayabilir.
Alışveriş	5	1. Günlük kullanım ürünleri ve eşyaları için Almanca terimleri bilir ve alışverişe gidebilir. 2. Farklı yerel alışveriş olanaklarını bilir. 3. Mağazaların açılış saatlerini bilir. 4. Ürün bilgilerinden temel bilgileri çıkarabilir. 5. Alışveriş yaparken ortak seçenekleri ve hakları bilir.
Sağlık/Tıbbî Bakım	5	1. Sağlık sorunlarını tanımlayabilir. 2. Sağlık uzmanlarının sorunları nasıl hafifletecekleri ve nasıl iyileşecekleri konusundaki tavsiyelerini anlayabilir. 3. En önemli yerel tıbbi bakım tesislerini bilir. 4. Kendilerini etkileyen tıbbi bakım düzenlemelerini bilirler. 5. Hasta-hasta, doktor-hasta, hasta-bakım personeli ilişkisinin temellerini bilir.
Anaokulu/Okul	5	1. Sınıfta kullanılan en önemli mobilya ve eşyaları sayabilir. 2. Önemli sınıf etkinliklerini adlandırabilir ve başkalarına bunlar hakkında sorular sorabilir.

		3. Almancada en önemli dört temel aritmetik işlemini öğrenirler ve kendilerinin ve çocuklarının yaşlarını (doğum tarihlerini) söyleyebilir. 4. Alman eğitim sisteminin temel özelliklerini bilir. 5. Önemli yerel eğitim kurumlarını bilir.
Almanya'da Medya Kullanımı	5	1. Almanya'daki en yaygın medya türlerini bilir. Kendi medya davranışlarını çok basit cümlelerle tanımlayabilir. 2. Kendi bölgelerinde kendileri için önemli olan tesisleri bilir ve medyayı kullanmak için farklı seçeneklere sahip olduğunu bilir. 3. Almanca öğrenmek için ücretsiz internet portallarını bilir. 4. Yeni medyanın Almanya'da giderek artan özel önemini farkına varır. 5. Almanya'da kendilerini etkileyen medyayı ve onları etkileyen yasal düzenlemeleri bilir.
Yerinde Oryantasyon/Ulaşım/Hareketlilik	5	1. Yakın yaşam çevrelerindeki önemli tesisleri bilir. 2. Yol tarifi isteyebilir. 3. Yerel toplu taşıma sistemini bilir. 4. Tren istasyonlarında, otobüs duraklarında ve ulaşım araçlarında zaman çizelgeleri ve işaretler hakkında en önemli bilgileri bulabilirler. 5. Toplu taşıma için bilet almanın farklı yollarını bilir.
Almanya'da Gelenek ve Görenekler/Yer Özellikler	5	1. Birlikte yaşamamanın önemli adetlerini bilir ve jest ve mimikleri doğru yorumlayıp kullanabilir. 2. Almanya'daki ve yaşadıkları bölgedeki önemli festivalleri ve kutlamaları bilir. 3. Almanya'da dinin rolünü bilir. 4. Yerel kültürel imkânlar ve turistik yerler hakkında bilgi sahibi olur. 5. boş zaman etkinlikleri ve sahada gönüllü çalışma fırsatları hakkında bilgi sahibi olur.
Kendisi ve Diğer İnsanlar Hakkında Konuşmak/Sosyal Çevre	5	1. Almanya'da insanların birbirleriyle etkileşime girdiği temel kültürel gelenekleri bilirler. 2. Almanya'daki farklı birlikte yaşam biçimlerini bilir ve bunlar ve kendi kişisel çevresi (aile, akrabalar, arkadaşlar) hakkında basit cümlelerle konuşabilir. 3. İnsanları tarif edebilir. 4. Duygularını ve bunların nedenini ifade edebilir. 5. Birine yaklaşabilir ve küçük bir konuşma yapabilir.

Değerler ve Birlikte Yaşam	5	1. Kaldıkları yerde birlikte yaşamının temel kurallarını bilir.
		2. Kamusal yaşamda birlikte yaşamının temel kurallarını bilir.
		3. Anayasanın en önemli ilkelerini bilirler.
		4. Hukuk üstünlüğünün temel ilkelerini bilir.
		5. Alman toplumunda kadının rolünü bilir.
İkamet	5	1. Almanya'daki yaygın mobilyalara aşinadır ve bunları adlandırabilir.
		2. Farklı barınma seçenekleri hakkında bilgi sahibi olur.
		3. Konut piyasasının önemli temel özelliklerini bilir.
		4. Katılımcılar, ortak konutta
		5. Ev sahibi ya da bir kiracı olarak önemli hak ve yükümlülükleri bilir.

Tabloya bakıldığında biri giriş olmak üzere 12 adet modül yer aldığı ve giriş modülü hariç her modülün 5 temel hedefi karşılayacak şekilde 5'er adet üniteye ayrıldığı görülmektedir. Seçilen konular, tıpkı SÜYE programlarında olduğu gibi yabancı bireylerin hedef topluma uyumları için bilgi sahibi olmaları gereken konulardır. Bu açıdan bakıldığında SÜYE programları ile EOK arasında bir farklılık görülmemektedir. Asıl fark, bu içeriklerin sunumundadır. Nitekim modüllerin içerikleri ve özellikle bu içeriklerin dilsel öğelerle birlikte öğretilmesinin EOK'un SÜYE programlarına göre en üstün özelliği olduğu söylenebilir. Çünkü EOK uyum için gerekli konuların çok genel ifadelerle sıralandığı bir liste değil, aksine bu başlıklarla ne kastedildiğini somut bir şekilde ortaya koyan, bunların nasıl öğretileceğine dair hem yöntem başlığında genel açıklamalar şeklinde verdiği bilgilerle hem de bazı modüllere özel olarak önerdiği yöntem türleri ile daha gerçekçi ve uygulamaya dönük bir program yapısına sahiptir. Sunum şekline yönelik örnek bir gösterimi aşağıdaki tabloda görmek mümkündür. Tabloda her bir modülün sadece bir ünitesinin öğrenme hedefleri ile içeriğine yer verilmiştir.

Tablo 5.5: EOK'taki İçeriklerin Örnek Sunumu

Modül	Öğrenme Hedefleri	Öğrenme İçeriği

Almanya’da Günlük Yaşam	Katılımcılar Almanya’da günlük rutini bilir.	Konu İş hayatı, aile, hayatı, boş zaman etkinlikleri Sözcük Bilgisi Kalkmak, duş, kahvaltı, iş, okula gitmek, ödev yapmak, eğitim, yemek yapmak, TV izlemek, oyun, uyumak vb. Dil bilgisi Wann soru zamiri ile soru cümleleri Edatlar: um, von, bis, vor, nach
İş/Meslek	Almanya'daki temel çalışma alanları ve yaygın meslekler hakkında kabaca bilgi sahibi olur ve bunlar hakkında basit cümlelerle konuşabilir.	Konu Çalışma alanları: örneğin sağlık/hemşirelik, gastronomi/otelcilik, el sanatları, kamu kurumları, perakende; Ön koşul olarak farklı eğitim yolları (mesleki eğitim ve yüksek öğrenim) Kelime Bilgisi Doktor, öğretmen, fırıncı, bahçıvan, satış elemanı, aşçı, elektrikçi, postacı veya postacı kadın, çalışmalar, eğitim ... Tıbbi uygulama, hastane, yaşlılar evi, bakım istasyonu, büyük mağazalar, mobilya mağazası, süpermarket, otel, restoran, kreş, fırın, el sanatları atölyesi, ofis ... Dil bilgisi İsimlerin dişil/eril hali; arbeiten fiilinin 1. ve 3. tekil şahıs şimdiki ve geniş zamanda çekimi. Konuşma araçları Doktor hastanede veya bir doktor muayenehanesinde çalışır. Hemşire koğuşunda hemşireyim. Bir ayakkabı mağazasında satış elemanı olarak çalışıyorum vb.
Alışveriş	Günlük kullanım ürünleri ve eşyaları için Almanca terimleri bilir ve alışverişe gidebilir.	Konu Ölçü birimleri (kilogram, litre); ambalaj (torba, şişe, kutu, tüp, sandık, teneke kutu); giysi ve ayakkabı bedenleri sözcük bilgisi

Yemek:

Ekmek, süt, su, domates, patates ...

Hijyen makaleleri:

Diş fırçası, diş macunu, şampuan, duş jeli ...

Giysiler:

Pantolon, etek, kazak, tişört, ayakkabı ...

Genel:

alışveriş, alışveriş arabası, seç, maliyet,

fiyat, pahalı, ucuz, öde, makbuz, 20'ye

kadar sayılar, ondalık adımlarda daha fazla

sayı ...

Dil bilgisi

Tekil/çoğul belirli ve belirsiz artikeller

Konuşma araçları

... ne kadar mal oluyor?

Nerede bulabilirim...?

Fatura istiyorum/arıyorum... Faturaya

ihtiyacım var, lütfen.

Çok teşekkür ederim. Al bakalım.

Tablo incelendiğinde EOK'un SUYE programlarına göre daha gerçekçi ve uygulamaya dönük bir program olduğuna yönelik yaptığımız değerlendirmenin nedeni anlaşılabacaktır. Bu programa göre derse giren bir öğretmenin hangi modül için ne anlatacağı önceden belirlenmiş olup öğretmen bu konuda “Derste ne yapacağım, ne anlatacağım!” kaygısına düşmeyecektir. Benzer kaygılar öğrencide de olmayacaktır. Hayata dönük olmasını sağlayan diğer bir yönü ise her bir modül için lazım olan dilsel unsurları (dil bilgisi kuralları ve sözcükler) içermesi ve uyum için gerekli konuların bu dilsel unsurlar ile beraber öğretilmesidir. Nitekim programda da ifade edildiği üzere dilsel içerik (kelime bilgisi, deyimler ve gerekli dil bilgisi becerileri) her zaman konu içeriğini takip etmektedir. Sığınmacıların kalışları özel düzenlemelere tabi olduğundan bazı modüllerden önce yasal çerçeveye ilişkin kısa notlar da yer almaktadır. Her bir modül için o modülün temel hedef/hedeflerine yönelik açıklama ve ipuçlarına dair notlar da yer almaktadır. Bu notlar öğretmenlerin öğrenme hedeflerini ve içeriği dersin genel bağlamına yerleştirmelerine destek olmaktadır. Bu bakımdan program geliştiricilerin bu kursa katılacak bireylerin hem uyumu ilgilendiren konular, hem de bu konular için gerekli Almanca bilgisinin farkında olarak bu programı hazırladıkları söylenebilir.

Bazı modüller, ilgili modülün öğrenme hedeflerini uygulamak için özellikle uygun olan metodolojik önerilerle sona ermektedir. Söz gelimi gelenek ve görenekler modülünün sonunda şu ifade geçmektedir:

“Bayramların ve festivallerin zamanı/tarihi, katılımcıların bunları takvimde işaretlemeleri sağlanarak öğretilir. Tatillerin daha iyi anlaşılması için birbirini takip eden üç takvim yılı için işaretlenmelidir. Mekânsal yönlendirme için haritalar kullanılmalıdır (şehir veya mahalle haritası vb.).”

Programın genel anlamda derslerin uygulanmasında kullanılmasını önerdiği yöntem ve teknikler yetişkin eğitiminin temel ilkelerine dayanan uygulama ve eylem odaklı yaklaşımdır. Bu sebeple hem modüllerin sıralanmasının belirlenmesinde hem de kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçiminde katılımcıların da söz sahibi olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu açıklamalara göre modüller için herhangi bir öğretim sırası belirlenmediği görülmektedir. Yöntem ve teknikler için ise aynı durum söz konusudur. Eylem odaklı olması koşulu ile her türlü tekniğin kullanılabileceği söylenebilir. Bu durum içerik başlığı altında sıralanan modül adlarının neden alfabetik sıraya göre yer aldığını da açıklamaktadır.

Programın bir dil programı değil de, bir uyum programı olması sebebiyle dilsel öğelerin öğretimi ile ilgili olarak özetle şu ifadelerin yer aldığı görülmektedir: Sözlü iletişim ana odak noktası olmalıdır. Telaffuz ilgili tematik bağlama gömülü olarak öğretilmeli, özel telaffuz alıştırmaları gerekli değildir. Dil bilgisi sadece dil etkinlikleri için gerekli olduğu ölçüde öğretilmeli, ancak dil bilgisi terminolojisine değinilmemelidir. Bu ifadelerden anlaşılmaktadır ki dilsel unsurlar sadece uyumu ilgilendiren konular için seçilmiş olup katılımcıların bir an önce Alman toplumuna uyumunu kolaylaştırmak amacıyla öğretilmektedir. Bu da programın neden uyum programı olarak adlandırıldığını ortaya koymaktadır.

Programın yöntem kısmında en çok vurgulanan durumlardan biri de otantik öğrenmedir. Programda otantik öğrenme materyallerinin kullanımının ilk oryantasyonun öğrenme hedefine ulaşılması için vazgeçilmez olduğu; katılımcıları Almanya'daki günlük yaşamın durumları ve gerçekleriyle tanıştırmak ve gerekliliklerine hazırlamak için şehir haritaları ve zaman çizelgeleri, reklam broşürleri, el ilanları veya benzerleri gibi gerçek materyaller kullanılması, hedef grupla ilgili konut ilanları, iş teklifleri veya formların internetten bulunup gösterilmesi gerektiği belirtilmektedir. Kısacası görselleştirmelerin bu bağlamda bilgi aktarmanın basit ve etkili bir yolu olduğu eğiticilere anlatılmak istenmektedir. Ayrıca programda Türkçeye yardımcılık ilkesi şeklinde çevrilebilecek “Helferprinzip” ilkesinden söz edilmektedir. Bu ilkeye göre daha zayıf katılımcılar veya yeni gelenler önceki bilgilere sahip katılımcılar tarafından desteklenir. Çünkü kurslara güçlü bir akademik geçmişe sahip bireyler olduğu gibi

okuma yazma dahi bilmeyen bireyler de katılabilmektedir. Dolayısıyla bu ilkenin birbirinden ve birbiriyle öğrenme yoluyla bir topluluk duygusunun teşvik edilmesi için kullanıldığı söylenebilir.

EOK, modüllerin 5 üniteye bölünmüş şekillerinin yukarıdaki örnek gösterimde görüldüğü gibi tablolar şeklinde sıralanmasının ardından sona ermektedir. Dolayısı programla ilgili daha fazla bilgiye ulaşılamamaktadır. En önemli eksikliğin ise ölçme ve değerlendirme olduğu söylenebilir. 300 saatlik eğitimi bitiren bir kişinin bu eğitimden ne derece faydalandığının ortaya çıkarılması gerekir. Ancak programda ölçme ve değerlendirmeye dair herhangi bir bilgi yer almaktadır. BAMF'ın bu programa göre verilen eğitimden amacının ilk oryantasyon olduğu, entegrasyon kursuna girene kadar katılımcıların Almanya'da kaldıkları süre boyunca hayatlarını kolaylaştırmak amacı göz önünde bulundurulduğunda bu konuda bir sertifikalandırma ya da taltif düşünmediği düşünülebilir.

5.3. Türkiye ve Almanya'da Suriyeli Mültecilere Yönelik Kullanılan Dil Öğretim Programlarına İlişkin Bulgular

5.3.1. Türkiye'de Suriyeli Mültecilere Yönelik Kullanılan Dil Öğretim Programlarına İlişkin Bulgular

Türkiye'de Suriyeli mültecilerin dil eğitimi için geliştirilmiş farklı program ve modüllere ulaşılmıştır. (Burada modül denmesinin sebebi hazırlanan çalışmaların, çalışmanın 3. Bölümünde ifade edildiği gibi, eğitim programı geliştirme süreç ve basamaklarını içermemelerinden ve ilgili alan yazında bazı araştırmacılar (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020) tarafından bu şekilde adlandırılmasından kaynaklanmaktadır. Bunlardan öğretim programı olarak nitelendirilebilecek olanlar Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020), modül olarak nitelendirilebilecek olanlar ise MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) tarafından hazırlanmış olan:

1. Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı (MEB, 2016),
2. Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye Kurs Programı (MEB, 2016),
3. Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı (MEB, 2016),
4. Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı (MEB, 2016),
5. Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye Kurs Programı (MEB, 2016),
6. Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı'dır (MEB, 2016).

Bundan sonraki kısımda yukarıda sayılan program ve modüller program geliştirme süreç basamakları ve ilkeleri ile dil öğretiminde program ve materyal geliştirmede temel ilkeler açısından değerlendirilmeye çalışılacaktır.

HBÖGM tarafından hazırlanmış olan modüllerin ilk üçü ile son üçü arasındaki tek farkın hitap ettikleri kitle (yaş farkı: 6-12 ve 13-17) ve bu kitlenin seviyelerinden ötürü kazanımların olduğu söylenebilir. Yapıları incelendiğinde şu başlıkların yer aldığı görülmektedir: Programın Adı, Programın Dayanağı, Programa Giriş Koşulları, Eğitimcilerin Niteliği, Programın Amaçları, Programın Uygulanmasıyla İlgili Açıklamalar, Program Süresi ve İçeriği, Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Esaslar, Programın Uygulanmasında Kullanılacak Öğretim Araç-Gereçleri, Belgelendirme.

“Programın Adı” başlığı altında olduğu gibi ilgili modülün adı yer almaktadır. “Programın Amacı” başlığı altında çoğunlukla kendini tekrar eden düzeye göre belirlenmiş kazanımların kısa ve genel bir özetinin yer aldığı söylenebilir.

“Programın Dayanağı” başlığı altında oluşturulmaları aşamasında bu modüllerin dayandırıldıkları kanun, resmî yazı ve bazı programlar sıralanmıştır. Bunlar: 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 05.08.2015 tarih ve 71 sayılı Kararıyla kabul edilen ilköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı (Değişiklik 07.03.2016/12), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 20.04.2016 tarih ve 19 sayılı Kararıyla kabul edilen yaygın Eğitim Kursları Çerçeve Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 15.08.2016 tarih ve 79031618-235-E.8667808 sayılı yazısı.

“Programa Giriş Koşulları” başlığı altında ise başvurulacak programa göre kursiyerlerin sağlamaları gereken koşullar sıralanmıştır: 1. Seviye’de 5 yaşını tamamlamış olmak, 13 yaşından gün almamış olmak (13-17 için aralık 12 ilâ 18’dir), 2. ve 3. seviyelerde ise bir önceki seviyeyi tamamlamış olmak, bir önceki seviyelere katılmamış olanların kurs öğretmenleri tarafından yapılacak seviye tespit sınavlarında önceki seviye düzeyinde Türkçe bilgisine sahip olduğu tespit edilmek şeklinde belirtilmiştir.

“Eğitimcilerin Niteliği” başlığı altında yaygın eğitim kurslarında bu modülleri uygulayacak eğitimcilerin seçiminde göz önünde bulunacak nitelikler sıralanmış ve bu nitelikleri taşıyan aday eğitimcilerin görevlendirilmesinin öncelik sırası açıklanmıştır. Buna göre öncelikle MEB’de görevli sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri eğitici olarak görevlendirilecektir. Bunların ihtiyacı karşılayamaması durumunda MEB’de

görevli olmayan ancak yüksek öğretim programı/fakültelerin sınıf öğretmenliği, üstün zekâlılar öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliğinden mezun olanlar; Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, Türk Halkbilimi bölümlerinden mezun ve öğretmenlik formasyon belgesine sahip olanlar; lisans seviyesinde eğitim almış olup öğretmenlik formasyon belgesine sahip olanlardan yan alanı Türkçe olanlar ya da Türkçe Öğretimi sertifikasına sahip olduğunu belgelendirenler görevlendirilecektir.

“Programın Uygulanmasıyla İlgili Açıklamalar” başlığı altında bu modüllerin DİAOB’u gözden geçirmek ve yabancıların ihtiyaçlarına, özelliklerine, şartlarına ve seviyelerine uygun hale getirmek suretiyle yaygın öğretim merkezleri için hazırlandıkları belirtilmiştir. Uygulama ile ilgili ikinci açıklama öğretmenlerin rolü ile ilgilidir. Burada öğretmenlerin kendilerini bilgi kaynağı görmek yerine kursiyerlerin kendilerini keşfedecekleri bir içerik sürecinin idarecisi ve bu sürece yardım eden kolaylaştırıcılar olarak görmeleri istenmiştir. Bu bölümün bundan sonraki açıklamaları dört alt başlık altında ele alınmıştır. Temaların uygulanması ile ilgili alt başlıkta temaların birbirinden bağımsız olarak tasarlandığı söylenmiş, ancak ardından gelen ifadelerde dil eğitiminin sıralı bir birikim olduğu düşünülünce temaların verilen sırada öğretilmesinin kursiyerlerin bilgi birikimlerine bilişsel bir destek olacağı belirtilmiştir. Devamında dil öğretiminde, eğitimin başat ilkeleri olan “bilinenden bilinmeyene” “kolaydan zora, basitten karmaşığa” ilkelerinin kullanımının gerekliliğine değinilmiştir. Sonraki üç alt başlıkta ise kısaca; dört temel dil becerisinin birlikte öğretilmesinin gerekliliğine, bu sebeple kazanımların birbirinden ayrıştırılmadığına, öğretim esnasında hem görsel hem de işitsel araçların kurum imkânları doğrultusunda birlikte kullanılmasına işaret edilmiştir. Son alt başlıkta dil bilgisinin dil eğitiminde bir araç olduğu, dört temel becerinin geliştirilmesine yardımcı olarak kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu ifadelerden hareketle -bir cümle şeklinde ifade edilmese de- dil bilgisi odaklı eğitim yerine iletişimsel ve işlevsel dil eğitimi amacının güdüldüğü anlaşılmaktadır. Bu başlık ile ilgili değerlendirme yapılmadan önce “Program Süresi ve İçeriği” başlığı ile ilgili bilgiler verilecek ardından bu iki başlık beraber değerlendirilecektir. Burada böyle bir karar almamızın sebebi iki başlığın içerik olarak birbirini tamamladığı düşüncesinden kaynaklanmaktadır.

“Program Süresi ve İçeriği” başlığı altında her bir modülde hazırlanan temalar ve bu temaların sürelerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu bilgileri aşağıdaki tabloda görmek mümkündür:

Tablo 5.6.: HBÖGM Yabancılara Türkçe Öğretimi Modüllerinin (6-12 Yaş) Temaları ve Süreleri

Seviye	Tema	Süre	Seviye	Tema	Süre	Seviye	Tema	Süre
1. Seviye			2. Seviye	Giriş	10	3. Seviye	Giriş	10
	Alfabe Öğretimi	30		Temel İhtiyaçlar	30		Tanışma ve Yakın Çevre	30
	Ben ve Yakın Çevrem	30		Meslekler	30		Serbest Zaman Etkinlikleri	30
	Günlük Yaşam	30		Zaman ve Mekan	30		Müzik- Alışveriş	30
	Zaman ve Mekan	30		Alışveriş	30		Özel Günler ve Kutlamalar	30
	Dış Görünüş ve Kişisel Bakım	30		Hastalıklar ve Alışkanlıklar	30		Tatil	30
Toplam		150	Toplam		160	Toplam		160

Tablo 5.6 incelendiğinde HBÖGM Yabancılara Türkçe Öğretimi Modüllerinde (6-12 Yaş) her bir seviye için beş tema ve bu temaların her biri için de 30 ders saati gibi bir süre belirlendiği görülmektedir. 2. ve 3. seviyelerde bu temalara ek olarak kurs başında 10 saatlik bir “Giriş” alt başlığı bulunmaktadır. “Giriş” alt başlığı altında yer alan kazanımlara bakıldığında bunun bağımsız bir tema değil, önceki seviyedeki kazanımların tekrarı olduğu anlaşılmaktadır. “Program Süresi ve İçeriği” başlığı altında haftalık ders saati dağılımının günlük 4 saati geçmemek üzere eğitim merkezinin fiziki durumu, başvuran kişi sayısı ve uygunluk saatleri göz önünde bulundurularak kurs eğitim merkezi müdürü ve kurs zümre öğretmenleri tarafından kararlaştırılacağı ifadesine yer verilmiştir. Buna göre her bir modülün en az 8 hafta, (hatta ölçme değerlendirme ile beraber 9 hafta) süreceği söylenebilir. Çoğunluğu A1 düzeyinde olan kazanımlara yönelik eğitimin hiçbir gün kaybı yaşanmadan en az 25 hafta gibi bir sürede verilmiş olmasının, Suriyelilerin Türkçe eğitiminde büyük bir zaman kaybına neden olduğu söylenebilir. Çünkü bilindiği üzere, üniversitelerde bulunan TÖMER’lerde A1 düzeyindeki kazanımlara yönelik eğitim günde 6 saat olmak üzere 6 haftalık bir sürede verilebilmektedir ki bu merkezlerde her bir dil becerisi ayrı ayrı işlenmektedir. HBÖGM tarafından hazırlanan bu modüllerin bu kadar süre kaybına sebep olmasına MEB’in öne sürebileceği iki mazeretin olabileceği düşünülmektedir ki bunlar, fizikî ortam eksikliği ve

öğrencilerin yaş seviyeleridir. Bu sebeplerle dersler günde 6 saat yerine en fazla 4 saat olacak bir şekilde planlanabilmiştir. Ancak bu durumun tema ve kazanımların belirlenmesinde ve yapılandırılmasında yaşanan aşırı tekrarları bertaraf edemediği öne sürülebilir.

DİAOB’de dil kullanım alanları “Özel (kişisel) Alan, Kamusal Alan, Meslekî Alan ve Eğitim Alanı” şeklinde belirlenmiştir. Bu bilgiden hareketle DİAOB’nin referans alınarak hazırlandığı bir dil öğretim programında yer alan temaların bu alanlar dikkate alınarak belirlenmesi gerektiği söylenebilir. Ancak 6-12 yaş modüllerinde yer alan temalara bakıldığında temaların büyük bir kısmının Özel Alan’a göre hazırlanmış olduğu söylenebilir. Nitekim bu durum yukarıda ifade edilen tema ve kazanımlarda yaşanan tekrarın temel sebeplerinden birini teşkil etmektedir. Tabii ki burada yaş seviyesinin getirdiği bir zorunluluktan söz edilebilir. Ancak temaların farklı alanlardan seçilip kazanımların zorluk derecesini azaltmanın bu zorunluluğu biraz daha hafifletebileceği ifade edilebilir.

Yukarıda sözü edilen yargıları desteklemek adına şu örnekler verilebilir: 1. Seviye’deki “Ben ve Yakın Çevrem” ile 3. Seviye’deki “Tanışma ve Yakın Çevre” temaları ve bunların kazanımları, 2. Seviye’deki “Alışveriş” ile 3. Seviyedeki “Müzik ve Alışveriş” temaları ile bunların kazanımları, Yine 2. Seviye’deki “Hastalıklar ve Alışkanlıklar” ile 3. Seviye’deki “Serbest Zaman Etkinlikleri” temaları ve bunların kazanımları. 1. Seviye’deki “Ben ve Yakın Çevrem” temasında 2.1.1. numaralı kazanımda selamlaşma ve basit nezaket kuralları (selamlaşma, tanışma, hal hatır sorma, vedalaşma, özür dileme ve nezaket ifadeleri örnekleriyle beraber) yer alırken; 3. Seviye’deki “Tanışma ve Yakın Çevre” temasında 2.1.1., 2.1.2. ve 2.1.3 numaralı kazanımlarda aynı ifadeler yer almaktadır. Burada şunu da belirtmekte fayda var ki 3. Seviye’deki temada tanışma ve selamlaşmaya ek olarak memleketini, mesleğini, yaşını vb. gibi ifadeleri belirtme de vardır. Bu durum, program geliştirmede içerik düzenleme yaklaşımlarından “sarmal” yaklaşımı akla getirse de, böyle bir kazanımın 3. Seviye (yani önceki seviyelerde Türkçe öğrenimine bu kadar süre ayrılmışken) için çok basit kaldığı söylenebilir. Aynı değerlendirmeleri 2. Seviye’deki “Alışveriş” temasında yer alan 5.1.3. numaralı kazanım ile 3. Seviye’deki “Müzik ve Alışveriş” temasında yer alan 4.2.2. numaralı kazanım için de yapmak mümkündür. 2. Seviye’deki “Hastalıklar ve Alışkanlıklar” temasında yer alan 6.2. numaralı alışkanlıklar kazanımının alt kazanımları ile 3. Seviye’deki “Serbest Zaman Etkinlikleri” temasında yer alan 3.2. numaralı kazanımın alt kazanımlarının farklı cümlelerle ifade edilseler de aslında aynı şeyleri ifade ettikleri söylenebilir. Dolayısıyla burada da tekrar düşüldüğü ifade edilebilir.

Yukarıda ifade edilen durumlara benzer bir durumun dil yapıları için de geçerli olduğu, bunun yanı sıra dil yapılarının verilmesi gereken temalarla uyumlu olmadığı da öne sürülebilir. Bu durum özellikle aynı kazanımın farklı şekilde ifade edilmesiyle ortaya çıkmıştır. Nitekim 1. Seviye'deki 2.3.6. numaralı kazanımda “Tekil haldeki kelimeleri çoğul yapar.” ifadesi yer alırken 2. Seviye'deki 2.1.7. ve 2.2.4. numaralı kazanımlarda “Resimde verilen yiyeceklerin (2.1.7.) / içeceklerin (2.2.4.) tekil ve çoğullarını ifade eder.” ifadeleri yer almaktadır. Aynı şekilde 1. Seviye'deki 3.2.1. ve 2. Seviye'deki 2.3.5. numaralı kazanımlar, emir kipinin çekimin yer aldığı 1. Seviyedeki 3.2.4. ve 2. Seviye'deki 5.2.5. numaralı kazanımlarda da durum böyledir.

Dil yapıları ile ilgili ikinci sorunun uygun temalarda yer almamalarından kaynaklandığını yukarıda ifade etmiştik. Bu duruma örnek olarak 1. Seviye'nin 2. temasında yer alan “Nerelisin?” sorusuna cevap verirken kullanılacak “-li” ekinin 5. temada yer alması, 2. Seviye'nin 3. temasında yer alan hobi ve hobilerin geniş zaman çekimi yerine ısrarla şimdiki zaman çekimiyle (3. Seviye 4. Tema'da da) öğretilmesine yönelik kazanımların yer alması, dahası, geniş zamanın fiil çekimine yönelik hiçbir seviyede bir kazanıma yer verilmemesi, durum eklerinin farklı seviyelerde yer alması ve asıl işlevlerinin eksik bir şekilde yer alması söylenebilir.

Tablo 5.7.: HBÖGM Yabancılar Türkçe Öğretimi Modüllerinin (13-17Yaş) Temaları ve Süreleri

Seviye	Tema	Süre	Seviye	Tema	Süre	Seviye	Tema	Süre
1. Seviye	Alfabe Öğretimi	24	2. Seviye	Giriş	24	3. Seviye	Giriş	24
	Tanışma ve Arkadaşlık	24		Alışveriş	24		Hayallerim ve Ben	24
	Ailem ve Çevrem	24		Sağlık ve Spor	24		Medya ve Kültür	24
	Sayılar ve Zaman	24		Günlük Hayat ve Etkinlikler	24		Eğitim ve Çalışma Hayatı	24
	Dış Görünüş ve Kişisel Bakım	24		Serbest Zaman Etkinlikleri	24		Anılar-Geçmiş	24
	Temel İhtiyaçlar	24		Hava Durumu ve İletişim	24		Toplum ve Birey	24
	Meslekler	24		Kutlamalar ve Tatil	24		Duygular ve Sanat	24
Toplam		168	Toplam		168	Toplam		168

Tablo 5.7’de görüldüğü üzere, HBÖGM tarafından hazırlanan Yabancılar Türkçe Öğretim modüllerinde (13-17 yaş) 1. Seviye için 7 tema, 2. ve 3. Seviye’ler için 6 tema ve bu 6 temalara ek olarak önceki seviyede görülen derslerin tekrarının yapıldığı Giriş yer almaktadır. 6-12 yaş modüllerinden farklı olarak her bir seviye için temaların arttırıldığı, dolayısıyla da tema sürelerinin düşürüldüğü (30 ders saati yerine 24 saat) görülmektedir. Bu durumun 13-17 yaş aralığındaki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin daha yüksek olduğu düşüncesinden kaynaklandığı iddia edilebilir. Nitekim günlük ders saati sınırlamasının 4 saatten 5 saate çıkarılması da bunu iddiayı desteklemektedir.

13-17 yaş modüllerinin temaları ve bu temalar altında yer alan kazanımları incelendiğinde, genel olarak 6-12 yaş modüllerine göre daha düzenli ve planlı bir şekilde hazırlanmış olduğu söylenebilir. Örneğin 6-12 yaş modüllerinde olduğu gibi tekrar eden temalar ve buna bağlı olarak tekrar eden kazanımların sayısı oldukça azalmıştır. 6-12 yaş modüllerinde daha çok DİAOB’a göre özel alana giren temaların, 13-17 yaş seviyesinde özel alan (Meslekler ve Alfabe Öğretimi hariç, 1. Seviye’deki tüm temalar) ile beraber, kamusal alan (Serbest zaman etkinlikleri hariç 2. Seviye’deki tüm temalar, Medya ve Kültür, Toplum ve Birey), meslekî alan (Meslekler, Hayallerim ve Ben), eğitim (Alfabe Öğretimi, Hayallerim ve Ben, Eğitim ve Çalışma Hayatı) alanına hitap ettiği söylenebilir. Temaların birden çok dil kullanım alanına hitap etmesi dil yapılarının da, ihtiyaca göre, ilgili temalar altında daha düzenli ve hiyerarşik bir yapı içerisinde yerleştirilmesini sağlamıştır. Örneğin 6-12 yaş modülü 1. Seviye’de yer alan Zaman ve Mekan temasında saatler, günler ve günün belli bölümleri, aylar, mevsimler ve ardından yakın çevredeki mekanlarla ilgili kazanımlar yer almaktadır. Bu tema altında sayılar ile ilgili kazanımların olmaması doğal olarak saatlerin öğrenilmesi ve söylenmesini zorlaştıracaktır. 13-17 yaş modülünde ise bunun yerine Sayılar ve Zaman adlı bir tema yer almış ve temanın kazanımları önce sayılar olmak üzere sırasıyla saatler, günler, aylar ve mevsimler olacak şekilde belirlenmiş ve bu sırada modüle yerleştirilmiştir. 6-12 modülünde yer almayan geniş zaman fiil çekiminin 13-17 yaş modülünde 3. temada (Sağlık ve Spor) yer alması hem ilgili temanın kazanımlarını hem de kendisinden sonra gelen kazanımların gerçekleştirilmesini kolaylaştıracığı ifade edilebilir. Benzer şekilde isimden isim yapım eki olan -CI ekinin Meslekler temasında yer alması, ilgili dil yapılarının ilgili oldukları tema ve kazanımlarla beraber verilmeye çalışıldığının diğer bir örneğidir.

Yukarıda ortaya konduğu üzere, 13-17 yaş modüllerinin tertibi 6-12 yaş modüllerine göre iyi bir düzeydedir, ancak yine de 13-17 yaş modülleri için DİAOB standartlarına ulaşılmadığı söylenebilir. Bu durumun temel sebepleri arasında özellikle dil yapıları ile ilgili

kazanımların DİAOB'dan ziyade o dönemdeki mevcut TYDÖP'ten [Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2015)] alınmaları ya da o kazanımlara aynı mantıkla yeni kazanımlar belirlenmesi, 6-12 yaş modüllerine göre az da olsa yine bazı kazanımların tekrar etmesi sayılabilir. Örneğin 1. Seviye modülünün ilk teması olan Alfabe Öğretiminde yer alan neredeyse tüm kazanımlar TYDÖP'ten alınmıştır. Aynı şekilde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2015, s. 21) T3.2.23. numaralı kazanımda “çekim eklerinin işlevlerini kavrar.” ifadesi yer almış ve altında bu kazanımla ilgili olarak şu açıklama yer almıştır: “Çoğul ekleri ve ismin durum ekleri verilir.” Bu bakış açısından hareketle olacak ki, çokluk eki ve isim durum ekleri ile ilgili kazanımlar 1.Seviye modülünde 2.3.6., 2.3.7., 2.3.8., 2.3.9. ve 2.3.10 numaralı kazanımlarda arka arkaya gelmiştir.

HBÖGM tarafından 2016 yılında yayımlanan 6-12 ve 13-17 Yaş Yabancılara Türkçe Öğretimi modüllerinin birbirinden bağımsız olarak yapılan değerlendirmelerin ardından söz konusu modüllerle ilgili genel değerlendirmeler aşağıda verilen tablolarda yer alan veriler ve bu verilerin betimlenmesi şeklinde devam edecektir.

Tablo 5. 8: HBÖGM Müdürlüğü Tarafından 2016 Yılında Yayımlanan Yabancılara Türkçe Öğretimi Modüllerindeki Kazanımların Dil Becerilerine Göre Dağılımları

Modül Adı	Beceri Seviye	Dinleme / İzleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Toplam
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
6-12 Yaş	1. Seviye	10	10,6	53	56,3	5	5,3	14	14,8	12	12,7	94
	2. Seviye	12	10,7	57	50,8	1	0,8	18	16	24	21,4	112
	3. Seviye	10	11,1	35	38,8	7	7,7	22	24,4	26	28,8	90
	Toplam	32	10,4	145	47,3	13	4,2	54	17,6	62	20,2	306
13-17 Yaş	1. Seviye	25	18,3	74	54,4	4	2,9	13	9,5	20	14,7	136
	2. Seviye	27	17,1	54	34,3	9	5,7	21	13,3	46	29,2	157
	3. Seviye	13	9,2	53	37,5	8	5,6	24	17	43	30,4	141
	Toplam	65	14,9	181	41,7	21	4,8	58	13,3	109	25,1	434

Tablo 5.8'deki verileri değerlendirmeden önce şunu ifade etmek gerekmektedir ki çalışmada tespit edilen kazanım sayısı modüllerde yer alan kazanım sayısından fazladır. Bunun sebebi modüllerde yer alan kazanımların aynı anda birden çok dil becerisine hitap etmesi ve bu sebeple söz konusu kazanımların ilgili dil becerilerine göre birden fazla sayılmasıdır. Örneğin 6-12 Yaş Modülü 1. Seviye'de yer alan 3.2.6. numaralı kazanımda yer alan “Aşağı, yukarı, sağ, sol” gibi yer-yön bildiren basit kelimeleri anlar ve kullanır.” ifadesi dört dil becerisine yönelik bir kazanım olduğundan her bir beceri için 1 defa olmak üzere 4 defa sayılmıştır.

Yukarıda yapılan açıklamaya göre Tablo 3’te yer alan veriler incelendiğinde her iki yaş grubunda ve tüm seviyelerde anlama becerilerine (dinleme/izleme ve okuma), yönelik kazanımların oranı, anlatma becerilerine (konuşma ve yazma) yönelik kazanımların oranından oldukça düşüktür. Bu durumun, bu modüllere göre planlanan Suriyelilere yönelik dil eğitiminin başarısızlıkla sonuçlanmasının temel sebeplerinden biri olduğu söylenebilir. Çünkü alıcı dil becerilerinin geliştirilip dile yönelik bir edinim gerçekleşmeden dil öğrenmek imkansızdır (“Boş bardaktan su akmaz.” ilkesi dil eğitiminde de geçerlidir). Kazanımların bu dengesiz dağılımının sebebine dair şu düşünceler ifade edilebilir: Temel sebep, MEB’in, çalışmamızın önceki bölümlerinde ifade edildiği üzere, Suriyeli sığınmacıların topluma uyumları ve eğitimlerine yönelik politikalar üretmede çok gecikmiş olması, bunu fark etmesi üzerine hızlı bir şekilde bu kişilere dil öğretme çabasına girmesidir. Bu sebeple bir öğretim programı geliştirmek için gerekli çalışma gruplarının (karar vericiler, tasarlayıcılar, uygulayıcılar ve değerlendiriciler) olmadığı, ihtiyaç analizi yapılmayan, muhtemelen alan uzmanı olmayan ya da alan uzmanlarından çok az sayıda kişilerin katılımıyla çok kısa sürede bir program tasarlanmış ve sonuç olarak kaybedilen süreyi bir an önce telafi edeyim derken yukarıda görüldüğü gibi kazanımları çok dengesiz bir şekilde dağılım gösteren modüller ortaya çıkmıştır. Nitekim bu modüllerde; dil öğretiminde program ve materyal geliştirme ilkelerinden dört temel unsur, anlaşılabilir girdi, çıktı, amaçlı öğrenme ilkelerine aykırılık teşkil ettiği söylenebilir.

Modüllerde, temalar ve bu temaların altında bulunan kazanımlardan sonra “Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Esaslar” başlığı yer almaktadır. Bu başlık altında 4 madde şeklinde ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili direktifler sayılmıştır. Bu maddelerde yer alan ifadelerle göre Suriyeli sığınmacıların Türkçe yeterlikleri süreç odaklı ve bütüncül bir şekilde değerlendirilecek; bunun için öğrencilerin hem kişisel hem de grup içi tüm öğrenim faaliyetleri değerlendirmeye katılacak, öğrenme kazanımlarına uygun ölçme araçları kullanılacak ve değerlendirme 100 puan üzerinden yapılacaktır. Burada belirtilenlerden hareketle her ne kadar alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin benimsendiği akla gelse de, özellikle kazanımları bu şekilde dengesiz dağılan bir öğretim programından ötürü, süreç sonunda, dil öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de etkili bir şekilde işe koşturulamayacağı rahatlıkla ifade edilebilir. Nitekim dinleme ve okuma becerilerine yönelik kazanımların neredeyse olmadığı bir programda dinleme ve okuma becerilerinin hangi amaçla ve hangi şekilde değerlendirileceği bilinemeyecektir. Dinleme ve okuma becerilerinin gelişmediği bireyler konuşma ve yazma becerileri de gelişmeyeceğinden burada da etkili bir ölçme ve değerlendirmeden söz edilemeyecektir çünkü olmayan bir şey ölçülemeyecektir. Ölçme değerlendirme ile ilgili ifade edilebilecek diğer bir problem ise burada ifade edilen

bütüncül bir değerlendirmenin çok genel bir ifade olması, yani içeriğinin belirlenmemiş olmasıdır. Kurs bitiminde yapılacak ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde her bir beceri 25 puan üzerinden değerlendirilip 100 tam puana mı ulaşılacak, yoksa her bir beceri 100 puan üzerinden değerlendirilip son olarak bu puanların aritmetik ortalaması mı alınacak belli değildir. Bu durumun uygulamada birçok soruna sebep olacağı ifade edilebilir.

Programın Uygulanmasında Kullanılacak Öğretim Araç-Gereçleri başlığı altında “HBÖGM’nin hazırladığı öğretim materyalleri ile dergi, broşür, sunu, film, resim ve öğretmen/öğretici tarafından hazırlanan ders notlarından yararlanılabilir.” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeden de anlaşılıyor ki Suriyeli sığınmacılara dil eğitimi verme zorunlğunun henüz kesinleştiği bir dönemde o dönemin öğrencilerinin kaderi öğretmenlerin ellerine teslim edilmiştir. Ancak tekrar etmekte yarar var ki hazırlıksız yakalanan MEB’in o günün şartları ve özellikle belirsizliği sebebiyle bundan daha iyi bir şekilde ortaya bir şeyler koyması çok da mümkün değildir. Belgelendirme başlığı altında ise kursu başarı ile tamamlayanlara kurs bitirme belgesi düzenlenerek kazandıkları yeterliklerin belgelendirileceği ifade edilmiş ancak bu yeterliğin ne anlama geleceği ile ilgili herhangi bir ifade belirtilmemiştir.

Yukarıda sayılan tüm değerlendirmelerden sonra MEB’in 2016 yılında yayınladığı Yabancılar Türkçe Öğretimi Modülleri ile ilgili sonuç olarak dönemin acil ihtiyaçlarından ötürü program geliştirme ilke ve süreç basamaklarına uyulmadan hazırlandığı ve dolayısıyla yetersiz bir deneme olduğu ifade edilebilir.

Bu sebeple, program geliştirme sürecinde gerekli kişi, grup, iş ve işlemlerin büyük bir kısmını program geliştirme aşamasında sağladığından, yukarıda sayılan program ve uygulamalar/modüller içerisinde en muteber olanının Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (TYDÖP) olduğu söylenebilir.

Programla ilgili ilk söz edilmesi gereken konunun programın hazırlanması aşamasında görev alan Program Geliştirme Kurulu’nun olduğu söylenebilir. Diğer program veya modüllerde/uygulamalarda program geliştirme kurulunun bulunmadığı ya da en azından gerekli tüm alan uzmanlarını barındırmadığı söylenebilir. TYDÖP’ün muadillerinden en büyük farklarından biri budur. TYDÖP’ün program geliştirme kurulunda Türkçe öğretimi, İngilizce-Fransızca öğretimi, eğitim psikolojisi, program geliştirme, okul öncesi eğitimi, sınıf öğretmenliği, ölçme ve değerlendirme, davranış bilimleri örgüt kültürü alanlarından birçok uzman yer almaktadır. Ayrıca bunların dışında katkıda bulunan başka uzmanlar da vardır (TYDÖP, 2020, s,20-21).

“Sözlük” ve “Kaynakça” dışında genel olarak iki kısımdan oluşan program, bu ana kısımlar temelinde sekiz bölümden meydana gelmektedir. Programın yapısını aşağıdaki gibi bir tablo halinde göstermek mümkündür:

Tablo 5.9: TYDÖP’nin Genel Yapısı

1. KISIM
1. Programın Temel Dayanakları ve Yaklaşım
2. Programın Amaçları
3. Program’ın Yapısı
4. Program’ın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı
5. Program’ın Uygulanmasına Dair Öneriler
6. Bölümde Temel Dil Becerilerine İlişkin Kazanım Listeleri
7. Dil Yapılarını Düzeylere Göre Aşamalandıran Tablolar
2. KISIM
8. Kademelere Göre İzlemler
Ana Gövde Dışındaki Bölümler
SÖZLÜK
KAYNAKÇA

Tabloda 5.9’da da görüldüğü üzere, birinci bölümde programın temel dayanakları ve yaklaşımı ile ilgili bilgiler, ikinci bölümde programın amaçları, üçüncü bölümde programın genel yapısı ve kademelendirilmesi ile ilgili hususlara yer verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımını ele alan dördüncü bölümün ardından, programın uygulanması ile ilgili önerileri içeren beşinci bölüm gelmektedir. Altıncı bölümde temel dil becerilerine ilişkin kazanım listeleri, yedinci bölümde ise dil yapılarını düzeylere göre aşamalandıran tablolar, sekizinci bölümde programın kademelere göre oluşturulmuş izlemleri yer almaktadır. Ayrıca bu bölümde okul öncesine yönelik kuramsal bilgi ve uygulamaları içeren açıklamalara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Sözlük başlığı altında ise Program’da kullanılan terim ve kavramları izah eden tanım ve açıklamalar bulunmaktadır. Program’ın hazırlanmasında yararlanılan kaynaklar ise “Kaynakça” başlığı altında sıralanmıştır (TYDÖP, 2020, s. 11).

TYDÖP’ün hazırlık aşamasının da bir öğretim programının gerektirdiği süreçleri kapsadığı öne sürülebilir. Nitekim program geliştirme çalışmalarına öncelikle Nisan 2018 tarihinde alan uzmanları, akademisyenler, uygulayıcılar ve ilgili kurum temsilcilerinin katılımıyla düzenlenen *Türkçe Öğretimi Müfredat Geliştirme Çalıştayı* ile başlanmış, bu çalıştayda temel ilkeler belirlenmiştir. İlgili alan yazında Türkçenin sadece yetişkinlere yönelik

yabancı dil olarak öğretildiği, çocuk yaştaki öğrencilerin göz ardı edildiği gerçeği program geliştirme kurulunun da gözünden kaçmadığından bu programın örgün eğitimde kullanılması için kademelere göre yapılandırılması anlayışı benimsenmiştir (TYDÖP, 2020, s. 11). Bu açıklamalar eğitimin başat ilkelerinden bireye görelilik ilkesinin benimsendiğini göstermektedir.

Temel dayanağı 2018’de güncellenmiş “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” olan programın yapısı oluşturulurken ihtiyaç analizi, bütünsellik, çok boyutluluk, iletişimsel ve kültürel yeterlikler olmak üzere beş ölçüt göz önünde bulundurulmuştur. Programda, program geliştirmede ilk aşama olan ihtiyaç analizi yapıldığı ifade edilmiş, ancak bu işlemin nasıl yapıldığına dair bir bilgi verilmemiştir. Program geliştirme kurulunda Türkçe öğretimi alan uzmanları olarak görev alan Balcı ve Melanlıoğlu (2020, s. 177) daha sonra TYDÖP üzerine yaptıkları bir çalışmada ihtiyaç analizi süreci ile ilgili olarak şu ifadelerle yer vermiştir: “Böyle bir programın gerekliliği ve nasıl yapılandırılması gerektiğine ilişkin alanda çalışan araştırmacılar ve sahada çalışan öğretmenlerin katılımıyla geniş çaplı bir çalıştay gerçekleştirilmiş ve alana özgü bir ihtiyaç analizi yapılmıştır.” Buradan anlaşıldığı üzere ihtiyaç analizi için alan araştırmacıları ve öğretmenlerinden veriler toplanmış ancak programın asıl hedef kitlesi olan öğrenenlerden veri alınmamıştır. Programın olumsuz olarak eleştirilebilecek noktalarından biri budur. Ancak şu da bir gerçektir ki öğrencilerden, hele ki bunlar çoğunlukla çocuk yaştaysa, yeni öğrenecekleri bir dildeki ihtiyaçlarını belirtmelerini istemek, bununla ilgili veri toplamak oldukça zordur.

Program sadece DİAOB’u temel dayanak olarak almakla kalmamış, bunun dışında 21. Yüzyıl Becerileri, Avrupa Yeterlikler Çerçevesi ve bu metinden hareketle hazırlanan Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) belirtilen kök değerler de esas alınmıştır (MV, 2020, s.12).

“Temel Yaklaşım” başlığı altında programın temel yaklaşımı ifade edilmiştir. Buna göre çağdaş eğitim uygulamalarında tarif edilen öğrenci profiline ulaşmak için DİAOB’da önerilen eylem odaklı yaklaşım ile dil eğitiminde iletişimsel yaklaşımın esas alındığı belirtilmiş, bu yüzden de öğrenenlerin sosyal hayatta üstlenecekleri rollere göre dilin kullanımına odaklandığı vurgulanmıştır. Bu açıdan bakıldığında programın dilin gerçek hayattaki kullanımını esas aldığı ifade edilebilir ki bunun programa önemli ölçüde işlevsellik kattığı söylenebilir. Bunların dışında CEFR’de önemli bir yer bulan aracılık etkinliklerinin de programda kullanıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretim süreçlerinin planlanmasında eylem odaklı ve sarmal yaklaşımın yanı sıra kademeli sorumluluk aktarım modeli ile ekolojik sistem kuramına da yer verildiği

belirtilmiştir. Bu kavram ve modellerin ne olduğuna ve PG sürecinde nasıl kullanıldığına dair ayrıntılı açıklamalar da bulunmaktadır.

TYDÖP'ün bir dil programı olarak bilinçli bir şekilde hazırlandığına dair en önemli göstergelerden bir diğeri ise DİAOB'da yer alan dilin kullanım alanlarına dair farkındalık ve buna göre hazırlanan tablolardır. Buradan anlaşılmaktadır ki dilin günlük hayattaki tüm kullanım alanları, bunlara yönelik tüm dil yapıları (dil bilgisi kuralları, sözcük ve sözcük grupları) belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece bu programa göre hazırlanacak bir eğitim sürecinde öğrenenlerin ihtiyaç duyacakları dilsel yapılar ortaya konmaktadır. Bu durum sadece öğrenenler açısından değil, aynı zamanda kurs sağlayıcıları, materyal ve sınav geliştiriciler, öğretmenler için de önemli bir kolaylık sağlamaktadır. Aynı durum programda yer alan kazanımlar için de geçerlidir.

Programlama tekniği başlığında, programda sarmal yaklaşım kullanıldığı ifade edilmiştir ki bunun günümüzde en çok kullanılan programlama tekniği olduğu söylenebilir. Gerçekten de düzeylere göre kazanım listeleri ve temalar incelendiğinde bu tekniğin kullanıldığı görülmektedir. Dil öğretiminde program ve materyal geliştirme ilkeleri açısından bakıldığında böylece sıklık, öğrenme yükü ve aralıklı tekrar ilkelerine göre hareket edildiği ifade edilebilir.

Programın asıl önemli ve dikkat çekici özelliğinin ise kademelere göre izlenceler oluşturulmasıdır. Tüm kazanımların okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim (lise) düzeyinde ilgili temalara göre düzenlenmesinin, yine bunlar için gerekli sürelerin önerilmesinin programı gerçekten de işlevsel bir hale getirdiği, her yaş ve kademede materyal ve sınav geliştirmede, bununla beraber uygun öğretim yöntem ve tekniği belirlemede tüm paydaşlara önemli bir kolaylık sağladığı ifade edilebilir. Bununla kalmayıp ilgili başlıklar altında her kademe ve düzey için uygun öğretim yöntem ve tekniği önerilerinin de bu durumu oldukça pekiştirdiği söylenebilir. Bunun dışında, bu izlencelerin hem yurt içi hem de yurt dışındaki ihtiyaca göre farklı yapılandırılması, hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre hareket edildiğini göstermektedir. Daha öz bir ifadeyle, öğrenenin hem zihinsel hem bedensel hem de psikolojik gelişiminin merkeze aldığı söylenebilir.

Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımına bakıldığında, bütüncül bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir. Bu yaklaşımın oluşmasında hareket noktası olarak 16 ilke belirlenmiş ve bunlar maddeler halinde sıralanmıştır (MV, s.33-34). Buna göre çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemleri (esnek ve öğretici, bireysel farklılıkları göze alan, programın

hedeflediği bilgi, beceri, tutum ve değerlerin tümünü kapsayan, öz değerlendirme, akran değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı gibi alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini barındıran, dilin işlevsel kullanımını ele alan vb.) kullanılacaktır. Tablo halinde her bir düzey için öğretme-öğrenme ve ölçme ve değerlendirme uygulamaları önerilmiştir. Bunun dışında programın genel olarak nasıl kullanılacağına dair öneriler de bulunmaktadır.

Programın kazanımlarına bakıldığında bunların düzeylere göre tablolar halinde sunulduğu, tablolar incelendiğinde ise konuşma becerisinin DİAOB’da olduğu gibi “Sözlü Etkileşim” ve “Sözlü Üretim” olmak üzere iki başlık altında ele alındığı görülmektedir. Bu da programın gerçekten de DİAOB’u temel aldığına dair diğer bir göstergedir. Aşağıdaki tabloda bu kazanımlara dair veriler yer almaktadır:

Tablo 5.10.: TYDÖP’te Yer Alan Kazanımlar

Dil Becerileri	Dil Düzeyleri					Toplam
	A1	A2	B1	B2	C1	
Dinleme/İzleme	46	63	64	46	45	264
Sözlü Etkileşim	35	45	47	45	38	210
Sözlü İletişim	31	48	51	49	43	222
Okuma	51	66	71	60	54	302
Yazma	52	74	66	66	59	317
Toplam	215	296	299	266	239	1315

Kaynak: MV, 2020, s, 37

Tabloya 5.10’a bakıldığında TYDÖP’te A1 düzeyi için toplam 215, A2 için 296, B1 için 299, B2 için 266 ve C1 düzeyi için 239 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımların dil becerilerine göre dağılımı ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 5.11.: TYDÖP’te Yer Alan Kazanımların Dil Becerilerine Göre Dağılımları

	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Toplam	264	20,08	432	32,85	302	22,97	317	24,11	1315	100

Tablo 5.11 incelendiğinde TYDÖP’te yer alan kazanımların dağılımlarının, konuşma becerisi hariç, %20,08 ilâ %24,11 arasında değiştiği, dolayısı ile bu kazanımların dil becerilerine göre dengeli bir dağılım sergilediği ifade edilebilir. Konuşma becerisine yönelik kazanımların fazla olmasının sebebi, yine bu becerinin sözlü etkileşim ve sözlü iletişim şeklinde

iki beceri gibi değerlendirilip hem sözlü metin üretme hem de almaya yönelik kazanımların yer almasıdır. Bu da dil eğitiminde doğal bir süreç olduğundan söz konusu kazanımların dengeli dağılmasına bir engel teşkil etmediği düşünülebilir.

Programda son olarak dil yapılarının ayrı bir tablo halinde verildiği, bu tablo incelendiğinde ise dil yapılarının düzeylere göre ayrıldığı görülmektedir. Tıpkı dil becerilerine yönelik kazanımlarda olduğu gibi, dil yapılarının da bu şekilde ayrımının hem kurs sağlayıcıları, hem yayın evleri (ders kitabı vb. materyal geliştirme konusunda) hem de öğretmenlere büyük kolaylık sağlayacağı ifade edilebilir. Dil yapıları ile ilgili olumsuz anlamda yapılacak tek eleştirinin bu yapılarda biraz teknik bilgilere girilmesi olduğu söylenebilir. Özellikle B2’de yer alan birleşik cümle yapıları ile C1’de yer alan cümle türleri konuları bu konuda örnek olarak verilebilir. Yabancı bir öğrenci için dinlediği/okuduğu ya da yazdığı/konuştuğu cümlelerin birleşik bir yapıda olup olmaması, aynı şekilde hangi cümle türü (basit, birleşik, sıralı, bağlı vb.) çok da önemli değildir. Onun için önemli olan ifade edileni doğru bir şekilde anlamak veya kendini doğru bir şekilde ifade edebilmektir. İsmen bu konuları bilme de öğrendiği diğer yapılar aracılığıyla zaten bunları üretecek ya da anlayacaktır. Dolayısı ile bu yapıların programda yer almaması gerektiği düşünülebilir.

Yukarıda yer alan tüm bu değerlendirmelere göre TYDÖP’ün dil öğretiminde program ve materyal geliştirme ilkelerinden sıklık, öğrenme yükü, aralıklı tekrar, dilin sistemi, sürekli ilerleme, öğretilirlik, dört temel unsur, anlaşılabilir girdi, akıcılık, çıktı, amaçlı öğrenme, zaman, işleme derinliği, öğrenme stili ve geribildirim ilkelerine uyduğu ifade edilebilir. Ancak öğrencilere, Türkçenin nasıl öğrenileceği konusunda belli ipuçlarına yer verilmemesinden ötürü öğrenim stratejileri ve özerklik ilkesinin kısmen ihmal edildiği düşünülebilir.

5.3.2. Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Kullanılan Dil Öğretim Programlarına İlişkin Bulgular

Yapılan araştırmalar neticesinde Almanya’da, BAMF’ın web sitesinde yer alan Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch Als Zweitsprache (Entegrasyon Kursları İçin Almancanın İkinci Dil Olarak Öğretimi Çerçeve Programı) isimli bir çerçeve program tespit edilmiştir. Adın da anlaşılacağı üzere program entegrasyon kurslarında Almancanın ikinci dil olarak öğretiminin planlanması amacıyla hazırlanmıştır. Programda yer alan açıklamalara göre Federal İçişleri Bakanlığı (BMI: bundan sonra böyle anılacaktır.) 2006 sonbaharında Goethe Enstitüsü’nü entegrasyon kursları için bir Çerçeve Müfredat (ÇP) ve göçmenler için standart

bir dil testi (A2 - B1) geliştirmek üzere görevlendirmiştir. Söz konusu görevlendirme aşağıdaki şekildeki gibi formüle edilmiştir:

- Entegrasyon kursları için mümkün olan maksimum öğrenme hedeflerini ve içeriği belirleyen ve kurs modelleri ve materyal dağıtım planları oluşturmak için temel teşkil eden bir çerçeve müfredatın geliştirilmesi.
- Avrupa Ortak Dil Çerçevesinin (CEFR) A2 - B1 seviyelerindeki becerilerle ilgili dil yeterliliklerini belirlemek için göçmenlere yönelik standart bir dil testinin geliştirilmesi (BAMF, 2016, s. 4)

ÇP, 1. alt probleme yönelik bulgular kısmında işaret edildiği üzere Almanya'nın bir göçmen ülkesi olduğunu kabul etmesi ve gelen göçmenleri topluma entegre etmek için ürettiği politikalar neticesinde yapılan çalışmaların bir ürünü olarak 2006'da geliştirilmiştir. Başlarda ağırlıklı olarak Almancanın ikinci dil olarak öğretimine odaklanan programın 2016 yılında, başta Suriyeliler olmak üzere bir milyonun üzerinde bir sayıda Almanya'ya gelen mültecilerin özellikle iş piyasasına erişimini hızlandırmak için dilin bilhassa iş-meslek alanında kullanımına ağırlık veren bir yapıya büründürüldüğü söylenebilir. Nitekim yine çalışmamızın 1. problemine yönelik bulgularda ifade edildiği üzere, Merkel hükümetinin açık kapı politikası uygulamasının temel nedeni iş dünyasından gelen işçi ihtiyacını gidermeye yönelik baskılardı. Bu baskıların sonucunda yalnız açık kapı politikası uygulanmakla kalmamış; bu politika dil politikalarını, nihayetinde ise entegrasyon kurslarında Almancanın ikin dil olarak öğretimi programını da etkilemiştir. Bu değerlendirmeye dayanak teşkil edecek ifadeler programın Önsöz kısmında aşağıdaki gibi yer almaktadır:

“Çerçeve programın geliştirilmesinden bu yana geçen yaklaşık on yıl içinde yasal durum, göçmen gruplarının yapısı, ihtiyaçları ve göçmenlerin toplum ve siyasetten beklentileri önemli ölçüde değişmiştir. Bu çerçevede Goethe Enstitüsü 2016 yılında çerçeve müfredatı, iş dünyasından konuların daha güçlü bir şekilde entegre edilmesi ve sosyal bir arada yaşama değerlerinin daha güçlü bir şekilde dahil edilmesi açasından gözden geçirmekle görevlendirildi. Talimat uyarınca, bu revizyon esas olarak ‘çalışma’, ‘iş arama’ ve ‘eğitim ve öğretim’ eylem alanlarının yanı sıra tüm eylem alanlarına atanan “çeşitlilik ve kültürlerarasılığa odaklanma” ve “sosyokültürel bilgiye odaklanma” başlıklarına atıfta bulunmakta ve çerçeve müfredatın tamamını kapsamamaktadır.” (BAMF, 2016, s. 4)

Buradan anlaşıldığı üzere gerek Türkiye’de ve gerek Almanya’da mülteci/göçmenlere yönelik bakış açılarının ve bunların doğal bir sonucu olarak üretilen politikaların göçmen/mültecilerin ev sahibi ülkedeki yaşam durumlarını doğrudan etkilediği söylenebilir. Nitekim bir önceki alt probleme yönelik bulgularda da görüldüğü üzere Türkiye’de de benzer bir durum söz konusudur. İlk başlarda “geri döneceklerine yönelik görüş” Suriyeli mültecilerin eğitiminin göz ardı edilmesine sebep olmuşken, ardından uzun süre kalacaklarına yönelik

inancın oluşmasından sonra üretilen dil öğretim programlarının ancak günlük hayatı sürdürmelerine yardım edebilecek dilsel kazanımları içerdiği görülmektedir. 2022 yılı Mayıs ayından itibaren Suriyeli mültecilere yönelik üretilen gönüllü geri dönüş politikaları da bu bakış açısını ortaya koymaktadır.

ÇP'nin genel yapısına bakıldığında 6 ana başlıktan oluşan ilk bölüme ve daha sonra öğrenme hedeflerinin kapsayıcı iletişim alanlarına ve özel iletişim alanlarına bölündüğü ikinci bölüme sahip olduğu görülmektedir. Söz konusu başlıklar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. Önsöz
2. Almancanın İkinci Dil Olarak Öğretimi
3. Dil Becerileri Aracılığıyla Entegrasyon
4. Entegrasyon Kursları İçin Çerçeve Müfredatın Geliştirilmesi
5. Çerçeve Müfredat ve Standart Dil Değerlendirmesi Arasındaki İlişki
6. Çerçeve Müfredatın Kullanımı

Kapsayıcı Eylem Alanları

Eylem Alanları

ÇP'nin Önsöz kısmında programın geliştirmesinde görev alan kuruluş (ki yukarıda ifade edildiği üzere bu kuruluş Goethe Enstitüsü'dür), hedef kitlesi, hedefleri ve kazanımlarına ilişkin genel ifadeler yer almaktadır. Görev kısmında yukarıda alıntılarladığımız gibi Goethe Enstitüsü'nün hangi amaçlarla görevlendirildiği, hedef grubun ise okuryazar olmaları koşuluyla genç-yaşlı ayrımı gözetmeksizin entegrasyon kurslarındaki tüm katılımcıların olduğu belirtilmiştir. ÇP'de katılımcılara yönelik tüm istatistiksel veriler yer almaktadır. Bu verilerden anlaşıldığı üzere BAMF, gelen tüm mültecileri kayıt altına aldığı için katılımcıların demografik bilgilerini (yaş, cinsiyet, köken vb.) program geliştirme süreci başlamadan önce Goethe Enstitüsü ile paylaşmış ve bu sayede enstitünün hedef kitleden haberdar olduğu bir program geliştirme süreci başlatmasını sağlamıştır. Söz konusu veriler bütün program geliştirme sürecini etkilediği için ÇP'nin Türkiye'deki modüllere göre en azından hedeflerin ve kazanımların belirlenmesi açısından daha nitelikli olmasını sağladığı söylenebilir.

Hedefleri ve Kazanımları ise 4 alt başlık altında ele alınmıştır. Burada neden bir çerçeve programa ihtiyaç duyulduğu, ÇP'de öğretim yöntem ve tekniklerine neden yer verilmediği ve programın uyum kursları ile ilişkisine dair kısa bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler şu şekilde özetlenebilir: ÇP, bir öğretim programından ziyade öğrenme hedeflerinin katılımcıların ihtiyacına göre belirlendiği bir programdır. Öncelikle sınav geliştiricileri, ders kitabı yazarları

ve ders planlayıcılarına yönelik hazırlanmış olup entegrasyon kurslarında esas alınacak bir rehber niteliğindedir. Dolayısı ile bu gruplar ve alan öğretmenleri kendi hedef grupları için bu programdan hedef ve içerik seçebilirler. ÇP, öğrenme hızına göre bir farklılaştırma olmaksızın standart entegrasyon derslerini ifade eder. Öğrenme hedeflerini bir seviye içinde sıralamamakta, dil bilgisel bir ilerleme tanımlamamakta, sözcük veya biçimbirimlerin ya da biçim-sözdisimsel öğrenme aşamalarının envanterini sağlamamaktadır. Bundan ziyade belirlenen temalara/hedef alanlarına yönelik genel kazanımların ve bu kazanımlara yönelik örnek durumların yer aldığı bir yapıdadır. Bu durum öğrenme alanlarına yönelik değerlendirmelerde daha detaylı bir şekilde ifade edilecektir. Burada en genel ifade ile şu değerlendirme yapılabilir: ÇP, klasik bir dil öğretimi programı olmayıp mültecilerin/göçmenlerin Alman toplumuna entegre edilebilmeleri için günlük hayatta neredeyse karşılaşabilecekleri her durumu ve bu durumlarda neler yapmaları gerektiğinin sınırlarını çizen ve yine bu sınırlar içerisinde ihtiyaç duyacakları genel dilsel kazanımları belirlemeye çalışan bir programdır. Nitekim programda dil becerisinin - ev sahibi ülkenin dilini konuşma becerisinin - katılım için bir ön koşul olarak entegrasyon sürecinde merkezi bir rol oynamakta olduğu, ancak tek başına yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Bu nedenle, çerçeve müfredatın aynı zamanda, temel haklarla uyumlu ve oryantasyon dersinin öğrenme hedefleri ve içeriğiyle yakından ilişkili davranışların güçlendirilmesini ve gerektiğinde bu davranışlar üzerinde düşünmeyi teşvik etmeyi amaçlayan değer temelli politik-sosyal eğitim hedeflerini de içermektedir.

Bu yüzden de öğrenme yöntem ve tekniklerine dair bir yönlendirmede bulunmamaktadır. Bunun daha çok öğretmenlerin ÖYT (öğretim yöntem ve teknikleri) ile alan bilgisine ait bir durum olduğu, bu nedenle de bu konudaki yönlendirmelerin başka bir yerde oluşturulmaları gerektiği ifade edilmektedir:

“Proje grubunun (program geliştirme ekibi) bakış açısına ve ilgili akademik uzmanlığa göre, çerçeve müfredatın başarılı bir şekilde uygulanması, öğretmenlerin ilgili metodolojik-didaktik bilgisini gerektirir veya bu bilgiyi gerekli kılar. Bu nedenle, bu talimatlar başka bir yerde oluşturulmalıdır. Entegrasyon kurslarının genel metodolojik yönleri için "Federal Göçmen ve Mülteci Dairesi'nin İkinci Dil Olarak Almanca Alanında Öğretmen Yeterliliği Konsepti"nde önemli bilgiler mevcuttur.” (BAMF, 2016, s. 5)

Yukarıdaki ifadeden de anlaşıldığı üzere, program geliştirme ekibinin entegrasyon kurslarında görev alacak öğretmenlerin Almancanın ikinci dil olarak öğretimi konusunda belli başlı yeterliliklere sahip olacağı ön kabulünden yola çıkarak hareket ettikleri söylenebilir.

Önsöz kısmında son olarak ÇP'nin uyum kursları ile ilişkisinden söz edilmektedir. Buna göre entegrasyon kursunun aslında bir dil kursu ile bir uyum kursundan müteşekkil olup ÇP'nin, sadece dil kursu için öğrenme hedeflerini tanımladığı söylenebilir. Uyum için gerekli program

ayrıca BAMF tarafından ayrıca geliştirildiğinden uyum ile ilgi kısımlardan ziyade dilsel kazanımlara odaklandığı ifade edilebilir.

Almanca'nın İkinci Dil Olarak Öğretimi başlığı altında özellikle entegrasyon kurslarına katılanların heterojenliği üzerinde durulmaktadır. Eğitim sürecinde farklı ülkelerden (Türkiye, Rusya, Ukrayna, Vietnam, İran, Taylan, Sırbistan ve Karadağ, Irak, Polonya, Kazakistan vd.) gelen katılımcıların farklı geçmişleri nedeniyle dil seviyesi ve dil öğrenme deneyimleri, sosyal durumları ve Almancayı kullandıkları bağlamlar, hayat görüşleri, yaşam tarzları, değer öncelikleri, Almanlarla (dil) temas derecesi gibi diğer koşulların dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir. Bu ve diğer çeşitli özelliklerin hem bireysel konularda hem de genel olarak derse katılım açısından ilgi ve motivasyonu etkileyeceği belirtilmiştir. Bu açıklamalara bakıldığında altmış yıllık tecrübe sayesinde Almanya'nın göçmen/mülteci entegrasyonunda karşılaşılabilecek olası olumlu ya da olumsuz durumlar hakkında daha fazla ön bilgisi olduğu söylenebilir. Heterojenliği etkileyen durumlar/koşullar (yaş, cinsiyet, menşе ülke, hazırbulunuşluk, Almanya'da kalma süresi vb.), 19 madde halinde sıralanmıştır. Heterojenlik konusunda asıl vurgulanan şey ise bilinçli farklılaştırmadır. Programdaki açıklamalardan yola çıkarak bu ifade ile kastımız sözü edilen 19 koşul/durumla ve her şeyden önce farklı öğrenme hızlarıyla başa çıkabilmek için sarf edilecek çabadır. Bunun için entegrasyon kursları yapılandırılırken performans seviyesi, öğrenme hızı ve motivasyonu açısından homojen gruplar oluşturulmalıdır. Daha somut ifade ile; eğitim düzeyleri, yaşları, öğrenme hızları ve motivasyonları aynı seviyede olan ancak farklı kökenden gelen katılımcılar aynı sınıf ortamında eğitime tabi tutulmalıdır. Böylece öğrenme hızı ve motivasyonu farkından kaynaklanan ve öğretmeni verim ve sınıf yönetimi konusunda zor duruma sokacak eşitsizlikler ortadan kalkacaktır. Ayrıca bu sayede bir dilin yabancı dil olarak öğretiminde temel ilke olan “hedef dilin kullanımı” ilkesine de riayet edilmiş olunacaktır. Bu şekil bir farklılaştırma; öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgilerini, beklentilerini, öğrenme gereksinimlerini, tutumları ve dil edinme stratejilerini karşılayarak çeşitli çalışma fırsatları sunan yapıcı bir öğrenme atmosferi yaratmayı kolaylaştıracaktır. Nitekim programda bunun dilsel gelişim için temel bir ön koşul olduğu ifade edilmektedir. Elbette ki bunu sağlamak söylendiği gibi kolay değildir. Bunu sağlamanın temel koşulu, kurs başlamadan önce katılımcıların başta eğitim durumları olmak üzere mümkün olan tüm demografik bilgilerini önceden bilebilmektir. Almanya kayıt sistemi sayesinde bu bilgilere sahip iken Türkiye doğrudan sınırları açtığı için özellikle ilk zamanlarda bu konuda herhangi bir veriye sahip olamamış ve program geliştirme sürecinde bu konuda eksik kalmıştır.

Bu başlık altında değinilen bir diğer konu ise özellikle zorunlu göçün ikinci dil olarak Almanca öğrenmeye etkisidir. Burada kültürlerarası deneyim ve psikososyal stresin (örneğin travma sonrası stres bozukluğu, ev özlemi, ayrılık acısı, gerçek veya tehdit altındaki işsizlikle ilgili endişeler, kötü veya sıkışık barınma, ancak her şeyden önce gelecek için plan yapma olanağının olmamasına dayanan sosyal güvensizlik) ikinci dil olarak Almanca öğrenme hususunda sebep olduğu zorluklar programın muhataplarına aktarılmış ve bununla ilgili bazı tavsiyelerde bulunulmuştur. Buna göre entegrasyon kursu, öğrencilerin somut kişisel ve meslekî iletişim alanlarına ve bireysel dil ihtiyaçlarına yönelik olmalıdır. Bir topluluğun değerlerine olan yakınlık, üyelerine olan yakınlıkla birlikte arttığı için kursta karşılaşma ve sosyal katılım için çeşitli fırsatların güçlendirilmesi önemlidir. Özgüven, yansıtma, mevcut tutum ve değerlendirmelerin gözden geçirilmesi ve gerekirse genişletilmesi, sosyal özdeşleşme ve daha fazla dil öğrenimi için motivasyonun güçlendirilmesi için başlangıç noktalarının burada yattığı ifade edilmiştir. Ayrıca bunu sağlamanın diğer bir yolunun ise katılımcıların dil(ler)ine ve çok dilli ve çok kültürlü kimliklerine değer vermeyi içerdiği belirtilmiştir. Bu sebeple ev sahibi toplumda dil öğretimine yönelik çok dilli ve kültürlerarası bir yaklaşımın kilit bir faktör olduğu vurgulanmıştır. Devletin, dili, insanları bölmek yerine birleştiren bir kapsayıcılık aracı haline gelmesini sağlaması gerekliliği ayrıca ifade edilmiştir.

Yukarıda ifade edilen tavsiyelerin yanı sıra iletişimsel ve kültürel zorluklarla başa çıkma yollarına değinilmiştir. Buna göre, ikinci dil olarak Almanca öğrenenlerin dilsel gelişimi, iletişimsel taleplere uyum sağlama ve bunlarla başa çıkma olasılığı ile bağlantılı olmalıdır. Programa göre, bir entegrasyon kursunda ikinci dil olarak Almanca öğretimi şu konulara odaklanmalıdır:

- Günlük yaşamın dilsel yönetimi
- İş, eğitim, ve çalışma talepleriyle dilsel olarak başa çıkmak
- Bilgi edinme ve çevreyi keşfetme, temas ve etkileşim kurmada yardımcı olmak
- Kültürlerarası becerileri öğretme ve kültürel olarak farklı normlar ve değerler, haklar, sorumluluklar ve davranış beklentileri konusunda farkındalık yaratma konularında yardımcı olmak
- Kişisel entegrasyon durumu ve bununla birlikte izlenen hedefler üzerine düşünmek için önerilerde bulunmak

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere programın temel hedefi dili klasik bir dil öğretim programı gibi öğretmek değil, daha çok entegrasyonun temel aracı olduğu için öğretmektir.

Programın bu başlık altında yer alan açıklamalarının dikkat çeken bir yönü de 900 saatlik de olsa entegrasyon kursunun dil öğrenmedeki sınırlılığına dikkat çekmesidir. Bu açıklamalar programda aşağıdaki gibi yer almaktadır:

“Entegrasyon kurslarına katılanlar, günlük hayattaki son derece yüksek dil taleplerini karşılayabilmek için sınırlı bir sübvansiyonlu eğitim süresi içinde yeterli Almanca öğrenmeli ve bunu göçten hemen sonra yapmalıdırlar. Karşılaşabilecekleri tüm konular kurs kapsamında ele alınamayacaktır. Bu nedenle, bu hedef gruba yönelik bir çerçeve müfredatın temel kaygısı, entegrasyon kurslarına katılanların öğrenme türlerine ve öğrenme geleneklerine bağlı olarak verimli bir şekilde öğrenmelerine, sınıf içindeki ve dışındaki iletişim durumlarını öğrenme durumları olarak tanımlarına ve kullanmalarına ve yaşam boyu öğrenme anlamında kurstan sonra kendi (dil) öğrenme süreçlerini bağımsız olarak organize edebilmelerine olanak tanıyan stratejilerin öğretilmesi olmalıdır. Ancak bu şekilde yüksek dilsel ve kültürel zorluklarla yüzleşebileceklerdir. Stratejiler, öğrenmenin yanı sıra bilgi edinme, anlama, dil üretimi ve alımı ve dil kullanımı ile ilgilidir. Göç durumunda özellikle önem taşıyan bu özgürleştirici potansiyel, aynı zamanda öğrenenlerin bireysel dil öğrenimlerinin farkına varmalarını, yeni öğrenme tekniklerine ve iletişim biçimlerine açılmalarını ve gerekirse çalışmalarını gerektirir.”

Açıklamadan da anlaşılacağı üzere program geliştiriciler, entegrasyon kursunda sunulacak dil derslerinin ve içeriğinin sınırlı olduğunun farkındadır ve bu sınırlılığı bertaraf etmek için dil öğrenme stratejilerinin kurslarda öğrencilere öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. ÇP’nin Türkiye’deki yabancılara dil öğretmek için hazırlanan programlardan üstün olan diğer bir özelliği de budur. Yukarıdaki açıklamadan yola çıkarak ÇP’de, eğitim alanyazınında “öğretmeyi öğretmek” ifadesinin dil eğitimindeki karşılığı olan bu stratejilerin öğretimini önermek suretiyle iyi bir öğretim programı ya da materyali geliştirmek için çalışmamızın alan yazın kısmında da bahsettiğimiz *öğrenim stratejileri ve özerklik* ilkesine riayet edilmeye çalışıldığı söylenebilir. Nitekim programda devam eden açıklamalarda yeni öğrenme gereksinimlerine esnek ve yetkin bir şekilde tepki verebilme yeteneği hayatî önem taşıdığından değişikliklerden ve kırılmalardan etkilenmeyen ve böylece tüm entegrasyon süreci için mevcut olan stratejilerin eğitimi ile kapsayıcı yeterlilikler oluşturmak gerekliliği vurgulanmıştır. Bunu sağlayabilmek için ikinci dil olarak Almanca öğretiminde tek tek bilgi parçalarının, davranış kurallarının ve öğrenme içeriğinin öğretilmesinden ziyade bilgi edinme, iletişim ve öğrenme stratejileri gibi konularda farkındalık yaratmaya odaklanılması tavsiye edilmiştir. Ayrıca yaşam boyu öğrenmenin sağlanması açısından entegrasyon kursunun en önemli görevlerinden birinin, öğrenilenlerin uygulanması ve kursun tamamlanmasından sonra bağımsız olarak daha fazla öğrenme için olanaklar göstermek ve sınıf dışında bireysel öğrenmeyi şekillendirmek için yeterlilikler öğretmek olduğu belirtilmiştir. Tüm bu açıklamalar,

ÇP'nin hem dil öğreniminin hem de entegrasyonun bilinen tüm dinamiklerinin farkında olan ve bu farkındalığı hedef gruplara aktarmaya çalışan uzmanlarca geliştirildiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Burada ayrıca üzerinde durulması gereken en önemli nokta, uygulamaya dönük bir dil eğitim sürecinin hedeflenmesidir. Nitekim açıklamalardan da anlaşılacağı üzere uygulamaya dönük bu eğitim süreci sadece kurs sırasında değil, dil öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi suretiyle kurstan sonraki aşamalarda da uygulanmaya çalışılmaktadır. Burada şunu ifade etmek gerekir ki Türkiye'deki programlarda dil eğitiminin uygulamaya dönük olması (işitsel model ve işlevsel dil bilgisi öğretimi) gerekliliği ifade edilmiştir. Türkiye'deki modüllerde yer alan program kazanımlarının çoğunlukla A1, kısmen de A2 düzeyinde kalması, yine bu programların hedef kitlelerinin 2-12 ya da 13-17 yaşlarındaki bireyler olması bu programların entegrasyon programından çok çocuklar için hazırlanmış dil eğitim modüllerine dönüşmelerine sebep olmuştur. Kâğıt üzerinde uygulamaya dönük bir dil eğitimi mutlaka ifade edilecektir ancak bunun sahada yöntem olarak yansımaları hedef kazanımların öğrencilere aktarılırken kullanılan yöntem ve tekniklerde kendisini göstereceği bilinmektedir. Yine eğiticilerin eğitim bilimsel alt yapıları, istek ve motivasyonları, alan hâkimiyetlerinin vb. yöntem ve teknik kullanımında belirleyici rol üstlendiği de bilinmektedir. Türkiye'de sahada çalışanların çoğunun (alan uzmanlarına göre) özellikle ilk zamanlarda alan dışından seçilmiş olması yöntem açısından iletişimsel dil öğretim modelinin kullanımını zayıf kılmıştır. Almanya'da da (yine eğitici ve alan uzmanlarına göre) bu durumun kısmen yaşandığı ancak Türkiye'deki kadar yoğun olmadığı söylenebilir. Yöntem kısmı ile ilgili olarak özetle şu ifade edilebilir ki eğiticinin donanımı kullanılacak yöntemi belirlemektedir. Dolayısı ile her iki ülkenin programlarında, her ne kadar bugün dünya genelinde kabul gören iletişimsel modelin kullanılması gerektiği belirtilmişse de bu modelin kullanımı hakkında kendini yeteri kadar geliştirememiş eğiticilerin sahada çalışması, dilin iletişimsel olarak öğretimini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu bakımdan sahada çalışacak eğiticilerin bu konudaki bilgi ve tecrübe birikimlerine göre seçilmeleri gerektiği ifade edilebilir. Almanya'nın Türkiye'ye göre özellikle program geliştirme açısından bu eksikliği bertaraf etme noktasında önemli artışının hedef kazanımları okuyan eğiticilerin iletişimsel model hakkında bilgileri olmasa dahi net kazanımlar belirlendiğinden hata yapma olasılıklarının daha düşük olmasıdır.

ÇP'de ayrıca program geliştirme süreci hakkında da bilgi verilmektedir. Bu başlık altında öncelikle entegrasyon yönetmeliğine atıf yapılmış ve dilsel kısım ile ilgili olarak entegrasyon kursunun amacı şu şekilde belirtilmiştir: "Entegrasyon Yönetmeliğinin 3. Maddesinin 2. Fıkrasına göre, bir kurs katılımcısının günlük yaşamda bağımsız olarak yolunu bulabilmesi, yaşına ve eğitim düzeyine göre sohbet edebilmesi ve kendini yazılı olarak ifade

edebilmesi halinde, Almanca diline ilişkin yeterli bilgi edinme hedefine ulaşılmış olur." Bu kısa açıklamadan sonra entegrasyon kurslarının tanımlanan hedefine ve ikinci dil olarak Almanca öğrenmenin yukarıda belirtilen özelliklerine uygun olarak program geliştiricilerin, öncelikle göçmenlerin hedeflerine, ihtiyaçlarına ve öğrenme gereksinimlerine yönelik bir çerçeve müfredat geliştirme görevini üstlendiği ifade edilmektedir. Bu görevi gerçekleştirebilmek için Münih'te Ludwig Maximilians Üniversitesi'ndeki genel proje kapsamında, 4.10.2006-31.1.2007 tarihleri arasında kurumlar, kurs sağlayıcılar ve kurs katılımcıları ile entegrasyon kurslarına katılanların dil gereksinimlerine ilişkin araştırma gerçekleştirilmiştir. Buna paralel olarak proje ekibi, 20'den fazla kurs eğitmeniyle birlikte yaklaşık 250 katılımcı anketi gerçekleştirmiştir. Bu iki anketin sonuçları, mevcut kurs katılımcı anketlerinin (IMIS, Haug/Zerger, 2006) sonuçlarının yanı sıra "Yeniden yerleşimciler için altı aylık bir dil kursu tasarımı müfredatı" (Curriculum zur Gestaltung eines sechsmonatigen Sprachlehrgangs für Aussiedler) (Goethe Institut, 1991) öğrenme hedefleri ve Alman Üniversiteler Birliği'nin müfredat hazırlık çalışmaları ile karşılaştırılmıştır. Böylece, mümkün olan maksimum öğrenme hedefleri belirlenmiş ve değerlendirme için entegrasyon kurslarındaki kurs eğitmenlerine sunulmuştur. Bu şekilde, mümkün olan en yüksek derecede katılımcı oryantasyonu sağlanmıştır. Bu aşamadan sonra 7'si beş farklı üniversiteden 4'ü Goethe Enstitüsünden olmak üzere toplamda 11 uzmandan revizyon için görüş alınmıştır.

Yukarıdaki analizler yapılırken bir yandan da katılımcıların profili de çıkarılmıştır. Çünkü entegrasyon kurslarının ve göçmenler için Almanca testinin hedef kitlesi, Entegrasyon Yasası uyarınca bir entegrasyon kursuna katılma hakkı veya yükümlülüğü olan tüm kişilerdir. Daha önce de değinildiği üzere katılımcılar çok farklı hazırbulunuşluk düzeyine sahip olabileceğinden anketlerle yapılan analizlerde katılımcıların profilleri de çıkarılmıştır. Buna göre katılımcılar üç grupta incelenebilir.

A GRUBU: Nispeten büyük ve çok heterojen bir hedef grup, iyi öğrenme ön koşulları (mevcut öğrenme deneyimleri, okul ve mesleki yeterlilikler, yabancı dil becerileri) ve belirli eğitim ve kariyer istekleri ile tanımlanır. Bu gruptaki göçmenlerin yaş ortalaması daha gençtir ve ortalama olarak sadece kısa bir süredir Almanya'dadırlar.

B GRUBU: Bu grup, A grubundan temel olarak daha düşük bir eğitim veya yeterlilik seviyesine sahip olması ve muhtemelen Latin yazı sisteminde okuryazarlık sosyalleşmesinin olmaması nedeniyle farklıdır ve bu durum, diğer şeylerin yanı sıra, yazma zorlukları veya yazıya aşina olmama şeklinde ifade edilir. Bu grup, hem hızlı bir mesleki entegrasyon için güçlü

bir istek duyan hem de aile ve çocuk/okul konularına net bir şekilde odaklanmaları nedeniyle başlangıçta işgücü piyasasına katılma konusunda daha az motive olan kişileri içermektedir.

C GRUBU: Üç grup karşılaştırıldığında, bu grup en yüksek yaş ortalamasına ve Almanya'da en uzun ikamet süresine sahiptir. Buna bağlı olarak, "kontROLSÜZ" dil öğrenimi olguları (örneğin, sözlü ve yazılı ifade arasında büyük farklar, fosilleşme) gözlemlenebilir. Bu grup, motivasyonun teşvik edilmesi ve iş dünyasında hareket etme becerisine veya nispeten düşük bir yeterlilik seviyesinde iş dünyasına entegrasyona/yeniden entegrasyona yönelik yönelimle ilgilenmektedir.

Program geliştirme süreci ile ilgili olarak yukarıda yer alan tüm bu açıklamalara bakıldığında, ÇP'nin gerçekten de hem dil alanında hem de program geliştirme alanında uzman kişiler tarafından hazırlandığı söylenebilir. Türkiye'deki programlara göre özellikle 2 anket ve görüşme tekniği kullanılarak katılımcıların ihtiyaçlarının hem alan uzmanlarına, hem kurs sağlayıcılara, hem eğiticilere hem de bizzat katılımcıların görüşlerine göre belirlenmesi, entegrasyon kurslarında sunulacak dil eğitiminin hedef kazanımlarının net bir şekilde ortaya koyulmasını sağlamıştır. Bu vesile ile proje ekibi program geliştirmede sahadaki ilk basamağı oluşturan ihtiyaç analizini titiz bir şekilde yapmaya çalışmışlardır. Ayrıca bununla da kalmayıp beş farklı üniversiteden 7, Goethe Enstitüsünden de 4 olmak üzere toplamda 11 uzmandan bir daha görüş alarak programı düzenlemiş ve son halini vermişlerdir ki bu durum program geliştirme sürecinde özenli davranıldığının diğer bir göstergesidir.

ÇP'nin geliştirilme süreci ilgili açıklamalardan sonra programın yapısı hakkında da bilgiler verilmektedir. Proje ekibine göre, ihtiyaç analizi sonuçları, göçmenlerin bir yandan açıkça tanımlanabilir eylem alanlarında Almanca hareket etmek istediklerini veya hareket etmek zorunda olduklarını, ancak diğer yandan farklı bağlamlarda tekrar eden dil becerilerine de ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Bu sebeple programda, katılımcıların ihtiyaçlarına göre iletişimde kapsayıcı eylem alanları ve özel eylem alanları olmak üzere iki temel iki başlık belirlenmiş ve ardından bu dil ihtiyaçları bu başlıklar altında hedef davranışlara yani kazanımlara dönüştürülmüştür. Kapsayıcı eylem alanları ve özel eylem alanları arasındaki ilişki aşağıdaki şekildeki gibi gösterilebilir:

KAPSAYICI EYLEM ALANLARI**ÖZEL EYLEM ALANLARI**

Şekil 5.3: ÇP’de Yer Alan Kapsayıcı Eylem Alanları ve Eylem Alanlarına Özgü Dil İhtiyaçları Arasındaki İlişki

Görüldüğü üzere, Almanya’da entegrasyon kurslarına katılacak katılımcıların dilsel ihtiyaçları yapılan analizlerden sonra 5 kapsayıcı eylem alanı ve 12 adet eylem alanı altında toplanmıştır. 12 eylem alanının aynı zamanda ÇP’deki temaları oluşturduğu ifade edilebilir. Burada şunu açıklamakta yarar olduğu düşünülmektedir ki proje grubu, tabiri-i caiz ise, göçmenlerin/mültecilerin Almanya’ya girdikten sonra ayak izlerini takip etmiş ve Almanya’da iş bulmak, okula gitmek, alışveriş yapmak, ev kiralamak ya da satın almak gibi Alman toplumu ile beraber yaşayabilmek ve Alman toplumuna entegre olabilmek için hem uğramaları gereken tüm kurum ve kuruluşları tespit etmiş hem de buralarda ihtiyaç duyacakları dil yapılarını belirlemeye çalışmıştır. Örneğin göç durumu ile başa çıkmak (kapsayıcı eylem alanı) için ilk önce BAMF’a kayıtlı olmaları gerektiğini, BAMF bünyesinde sunulan ilk uyum ve entegrasyon kurslarına kayıt yaptırmaları gerektiğini öğretmeyi amaçlamaktadır ki bu da ofisler ve yetkililer eylem alanı bünyesindeki bir durumdur. Entegrasyon eğitimi bittikten sonra sıra iş bulma

safhasına geleceği için iş arama ve iş bulma temaları (iş ve iş bulma eylem alanları) üzerinden eğitim verilecektir. Tabii burada kullanılacak dilsel yapılar temalarla beraber öğretilecektir. Programda bu durumu anlatmak için daha detaylı örnekler verilmektedir:

Bir göçmen göç deneyimi hakkında konuşmak veya bir şeyden şikâyet etmek ya da anlamadığı bir şey olup olmadığını sormak ister. Bu iletişim ihtiyaçları hem iş arkadaşlarıyla iletişimde (bkz. "İş" eylem alanı) hem de bir kamu kurumunun çalışanlarıyla (bkz. "Ofisler ve Yetkililer" eylem alanı) veya komşularla (bkz. "Yaşam" eylem alanı) veya diğer çocukların ebeveynleriyle (bkz. "Çocukların Bakımı ve Eğitimi" eylem alanı) iletişimde geçerlidir. Ancak bu durumdan bağımsız iletişim ihtiyaçlarının yanı sıra, bu göçmenin yalnızca belirli bağlamlarda ihtiyaç duyduğu dilsel eylemler de vardır: "İş arama" eylem alanında, iş ilanlarından en önemli bilgileri anlamalı, "konut" eylem alanında, örneğin bir maliyet tablosundan temel bilgileri çıkarabilmeli ve aynı eylem alanında, örneğin ev sahibinin kendisine ustaların daireye girişine izin verileceği tarih ve saati bildirdiği bir telefon görüşmesini anlamalıdır. Programda verilen bu örneklerden yola çıkıldığında kapsayıcı iletişimin eylem alanları ile eylem alanları arasındaki ilişki ortaya çıkmaktadır. Daha önce de değindiğimiz üzere ÇP, hem tespit edilen kapsayıcı eylem alanları ve özel eylem alanları ile hem de burada verilen örnekler ile anlaşılmaktadır ki bir göçmen ya da mültecinin Almanya'ya girdiği andan itibaren Alman toplumuna entegre olana kadar gerçek hayatta karşılaşabileceği tüm durumları ve bu durumlarda iletişim kurması gerektiğinde elzem olan tüm dilsel yapıları öğretmeye çalışmaktadır. Bu da Türkiye'deki programlara göre üstün olmasını sağlamaktadır.

ÇP'nin öğrenme hedefleri ile ilgili ise şu ifadeler yer almaktadır: öğrenme hedefleri isteğe bağlı açıklamalar olarak oluşturulmuştur. Bunlar, göçmenin endişelerini ve ihtiyaçlarını gerçekte yeterli bir şekilde iletebilmesi için sahip olması gereken dilsel yeterliliklerin örneklerini mümkün olduğunca ayrıntılı bir şekilde içerir. Bu ifadeden de anlaşılmaktadır ki ÇP, kazanımlar belirlenirken gerçek hayata uygunluk ve uygulamaya dönüklük ilkeleri esas alınmıştır. Nitekim öğrenme hedeflerine bakıldığında bu hedeflerin dilsel eylemlerin tanımlanması ve eylem alanları veya kapsayıcı iletişim alanlarına göre belirlendiği görülmektedir. Kapsayıcı eylem alanları ve özel eylem alanları içerisinde, "sorma" veya "bilgi verme" gibi dilsel eylemler müfredatın baskın unsurudur. Ölçme ve değerlendirmenin sağlanabilmesi amacıyla, dilsel yeterlilik tipik dilsel eylemlere dönüştürülmüştür. Ancak bakıldığında bu dilsel eylemlerin sıklıkla yinelendiği görülmektedir. Programda bunun sebebi şu şekilde açıklanmaktadır:

“...Göçmenlerin kapsayıcı eylem alanları ya da özel eylem alanları içinde gerçekleştirdikleri dilsel eylemler çoğu durumda yinelenir ("kendini bilgilendirmek", "anlamak ve mesaj vermek", "bir şey istemek" vb), ancak eylem alanına bağlı olarak dilsel olarak farklı biçimlerde ortaya çıkarlar. Göçmenlerin rolleri farklılık gösterdiğinden, temalar ve ilgili sözcükler bu farklı bağlamlardaki dilsel eylemlerden türetilir... (s. 18).”

Bu açıklamadan hareketle, programın genel olarak dilsel eylemlerinin yukarıdaki gibi tekrar ettiği, ancak tekrar edilen bu ifadelerin içeriğinin eylem alanlarına göre farklılaştığı ifade edilebilir. Söz gelimi, programda sıklıkla yer alan “...sorabilir” kazanımı, fikir ayrılıkları ve çatışma ile başa çıkma eylem alanında, A2 düzeyinde “Muhataplarına tutum ve davranışlarının nedenlerini basit terimlerle sorabilir.” şeklinde kullanılmakta iken sosyal ilişkileri şekillendirmek eylem alanında “yol arkadaşına koltuğun boş olup olmadığını sorabilir.” şeklinde kullanılmaktadır.

Tüm bu değerlendirmelerimizden hareketle ÇP ile entegrasyon kursuna katılacak bireylerin bir an önce Almancayı öğrenip yetişkin iş piyasasına, öğrenci ise okula eriştirilmek istendiği ifade edilebilir ki dil politikaları başlığı altında yaptığımız değerlendirmeler, bunun nedenlerini ortaya koymaktadır. Bu durum, her ne kadar hem Alman hükümeti hem iş adamları hem de katılımcılar açısından oldukça olumluysa da, dil eğitimi açısından bakıldığında kusursuz değildir. Şöyle ki, aşağıda da görüleceği üzere programın birçok kazanımı konuşma becerisine odaklanmaktadır. Dil eğitiminde, dört temel unsur ilkesinde de anlatıldığı üzere dil becerilerinin dengeli bir şekilde eğitilmesi esastır. Proje grubu tarafından bir dil programı olarak değil, entegrasyon için gerekli olan dili öğretmek amacıyla geliştirildiği ifade edilse de, ÇP’nin dil eğitimi açısından en büyük kusuru budur.

Programın yapısı ile ilgili değinilmesi gereken diğer bir nokta ise, öğrenme hedeflerinin CEFR’e göre uygun bir seviyeye atanmasıdır. Yani her bir öğrenme hedefinin dilsel karmaşıklığına bağlı olarak gerçekleştirilebileceği en düşük seviye (A1 ilâ B1) belirlenmiş ve ilgili hedef o seviyeye atanmıştır. Ancak, A1 ilâ B1 seviyelerinde yapılan bu atamalar, her bir öğrenme hedefinin sadece bu seviyelerde gerçekleşeceği anlamına gelmemektedir. Bu nedenle, tekrarlardan kaçınmak için her bir öğrenme hedefi, her zaman en düşük seviyede yazılmıştır. Bu bilgilerden hareketle dilsel kazanımların öğrencilerin işini kolaylaştırmak adına en uygun seviyede kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir ki bu da öğrenme yükü ve öğretilebilirlik ilkelerine riayet edildiğini göstermektedir. Ayrıca gereksiz tekrarların önüne geçilerek Türkiye’deki programların aksine zaman ve enerji kaybı önlenmeye çalışılmıştır. Bu da ekonomiklik ilkesine dikkat edildiğini ortaya koymaktadır.

ÇP’nin ayrıca dikkat çeken diğer bir yönü ise bir çerçeve program olmasından dolayı olsa gerek, hem kapsayıcı iletişim alanlarının hem de özel eylem alanlarının yapısının

örneklerle somutlaştırılarak bu alanlar ve bu alanlarda yer alan kazanımlarla tam anlamı ile nelerin hedeflendiğinin detaylı bir şekilde açıklanmasıdır. Bu sayede programın muhataplarının (sınav geliştiricileri, ders kitabı yazarları ve ders planlayıcıları) bu programı ellerine aldıklarında herhangi bir anlaşmazlığa mahal vermeden etkili bir ders programı, materyal ve sınav hazırlamaları sağlamaya çalışıldığı ifade edilebilir. Programda, aşağıdaki görseldeki gibi “göç deneyimi hakkında bilgi verme” kapsayıcı iletişim alanının yapısı gösterilmekte ve açıklanmaktadır:

A 1 GÖÇ DENEYİMİ HAKKINDA BİLGİ VERME

A 1.1 BİLGİ VERME

Öğrenme Hedefleri	Etkinlikler	Seviye	Eylem hedefleri	Sosyokültürel Bilgi
Göç etme nedenleri hakkında basit ve kısaca konuşabilir, örn. Aile veya siyasi durum hakkında, iş arzusu.	konuşmaya katıl	A2	Göçün nedenleri ve hedefleri hakkında görüş alışverişinde bulunmak isteriz.	Almanya'da hiç kimsenin kökeni veya dini nedeniyle ayrımcılığa uğramayacağını bilir.
Kendisi ve menşe ülkesindeki durumu hakkında çok basit araçlarla konuşabilir, Örneğin aile, kaçış nedeni, öğrenilen meslek hakkında.	konuşma	A1	Kökeni hakkında konuşmak ister.	
Menşe ülkesinde veya ülkesinden kaçarken olan şeyler hakkında konuşmayı reddedebilir.	sohbete katıl			Hiç kimsenin kendi iradesi dışında herhangi bir konuda bilgi vermek zorunda olmadığını bilir.

Öncelikli etkinlik _____ Seviye _____ Eylem Hedefi _____

Ülke hakkında ilgili bilgi _____

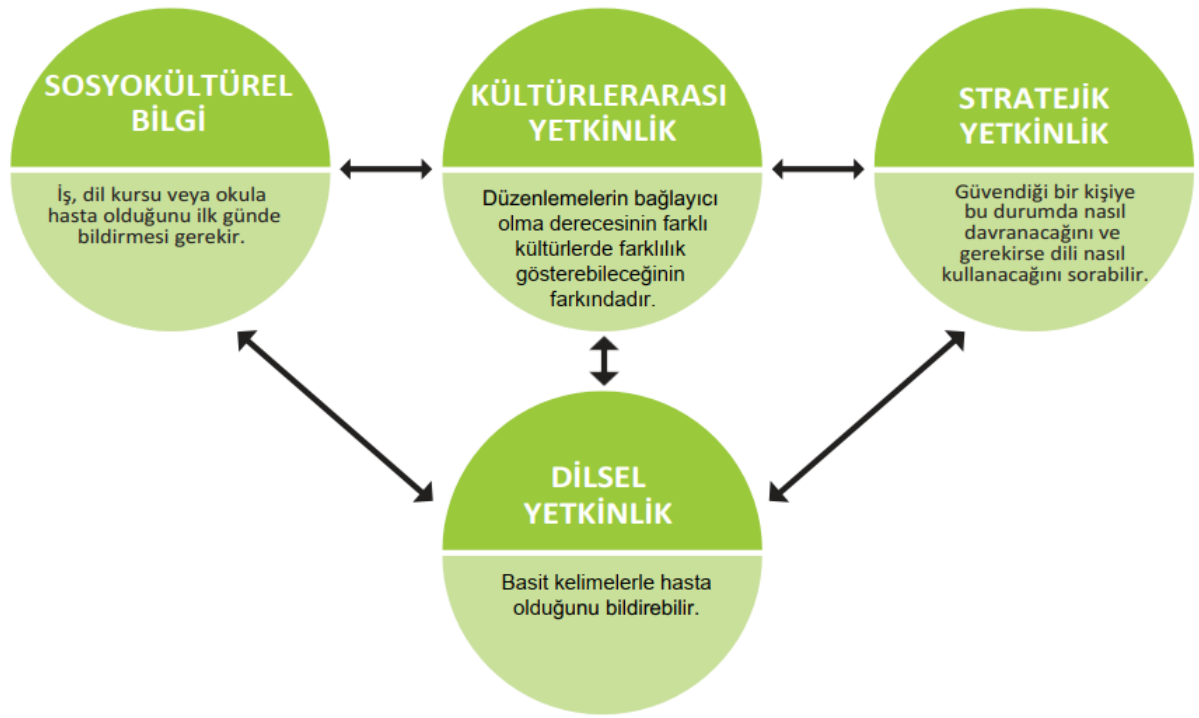
Şekil 5.4.:Kapsayıcı Gelişim Alanlarının Yapısına Dair ÇP’de Yer Alan Örnek Gösterim

Şekil 5.4’te de görüldüğü üzere ÇP’de her bir kapsayıcı iletişim alanı; öğrenme hedefleri, etkinlikler, seviye, eylem hedefleri ve sosyokültürel bilgi başlıkları altında 5 sütundan oluşan tablolar halinde gösterilmektedir. Öğrenme hedefleri altında, adından da anlaşılacağı üzere ilgili eylem alanının kazanımları, etkinlikler sütununda ise bu kazanımların gerçekleştirilebilmesi için yapılacak etkinlikler yer almaktadır. Seviye sütununda ilgili kazanımın CEFR’e göre anlamlı bir şekilde uygulanabilecekleri en düşük seviyeye (A1 ilâ B1), eylem hedefleri sütununda ise ilgili kazanımın eylemsel hedefi bulunmaktadır. Son olarak sosyokültürel bilgi sütununda ise hedef ülkedeki (Almanya) sosyokültürel unsurlar hakkında bilgilendirme yapılmaktadır ki bu, programın dikkat çekici noktalarından birisidir. Program

geliştiriciler, Almanya'ya, özellikle farklı kültürel alt yapıya sahip (ulus, din, inanç, yaşam tarzı vb.) insanların geldiğini bildikleri için Almanya'da bir arada yaşam konusunda farklılıklara saygı duyulması ve bunun yeni gelen bu bireylere öğretilmesi gerekliliğinin farkındadır. Burada hem entegrasyon hem de dil eğitimi açısından kayda değer nokta şudur: hedef topluma başarılı bir şekilde entegre olabilmenin olmazsa olmazları olan hedef ülke/topluma ait kültürel unsurlar ve dilsel yapılar harmanlanarak sunulmaktadır. Türkiye'deki uyum veya dil programlarında görülmeyen bu durum, söz konusu programlarda özellikle uyum ya da entegrasyon açısından istenen düzeyde başarı sağlanamamasının temel sebebi olarak değerlendirilebilir.

Programda göçmen ya da mültecilerin, özellikle göçmenlerin, iletişim eksikliğinin çoğu durumda Almanca bilgisi eksikliğinden değil, ülkeye özgü bilginin eksikliğinden kaynaklandığı ifade edilmekte ve şöyle bir örnek verilmektedir: Almanya'da bir kişi hastalandığında, hastalığının ilk gününde çalıştığı kuruma ya da gittiği okula bilgi vermek zorundadır. Yabancılar bunu bilmediği için haber vermediklerinde bu, Almanca bilmedikleri anlamına gelmemektedir. Bunun sebebini Almanya'daki bu kuralı bilmemelerine bağlamışlardır. Dolayısı ile hedef ülkede sağlıklı bir iletişim için o ülkeye ait günlük yaşam ve sosyokültürel bilgilerin de bilinmesi gerektiği bu şekilde ortaya konulmuştur.

ÇP'de başarısız iletişimin, kültürlerarası yetkinliğin eksik olmasından ve göçmenlerin hedef dil ülkesinde menşe ülkeye kıyasla "güvenilirliğin" öneminin farkında olmamalarından da kaynaklanabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca çoğu zaman, stratejik yeterlilik eksikliği de olabileceği belirtilmiştir (Örneğin, bilgi açığını kapatmak veya yeterli bilgi elde etmek için ilgililerden veya tanıdıklardan yardım istemek gibi). Aşağıdaki diyagram hedef ülkede dilsel yetkinliğin ortaya çıkışını göstermektedir:



Şekil 5.5.: Dilsel Yetkinliğin Oluşumu

Diyagramdan da anlaşıldığı üzere, hedef ülkede dilsel yetkinliğe ulaşabilmek için hem hedef ülkedeki sosyokültürel bilgiye hem kültürlerarası bilgiye hem de stratejik yetkinliğe sahip olmak gerekmektedir. Dilsel yetkinliğin oluşması için, diyagramda gösterilen ilk üç yetkinliğin programa nasıl yansıtıldığı özetle şu şekilde açıklanabilir:

Sosyokültürel ve kültürlerarası yetkinliğin oluşabilmesi için bazı farkındalıklara sahip olunması gerekir. Başarılı bir iletişim için temel ön koşul, farklı kültürel çağrışımlara sahip olabilecek kavram ve değerlerin farkında olmaktır. Aynı derecede önemli olan bir diğer husus da farklı kültürel işaretlerin bilinmesi ve kültürlerarası farklılıkların yansıtılması ya da algılanmasıdır. ÇP’de de bu bilinçle hareket edilmeye çalışılmıştır. Ancak, kültürlerarası temaların, kapsayıcı olduklarından belirli öğrenme hedeflerine atanamayacağı, bu yüzden her bir eylem alanının başında “Çeşitlilik ve Kültürlerarasılığa Odaklanma” şeklinde 5-15 madde halinde özetlenerek verildiği görülmektedir. Aynı durum sosyokültürel bilgi yetkinliği için de geçerlidir. Nitekim her bir eylem alanının başında, ilgili alanın özel hedeflerinden önce kültürlerarası yetkinliğe yönelik kazanımlar sol tarafta, sosyokültürel yetkinliğe yönelik kazanımlar ise sağ tarafta maddeler halinde sıralanmaktadır. ÇP’de sosyokültürel yetkinlikle kastedilen şey Almanya’daki süreçler, prosedürler, düzenlemeler, yapılar ve temas noktaları hakkındaki gerçek ve güncel bilgilerdir (Yukarıdaki diyagramdaki hasta ve haber verme örneği gibi).

Son olarak stratejik yetkinlik ile kastedilen şey ise, sözcük veya metin anlama stratejilerinin bilinçli kullanımı, iletişimi sürdürme ve yetkinlik eksikleriyle başa çıkma stratejileri ve aynı zamanda öğrenme tekniklerinin kullanımıdır. ÇP’de bunların tıpkı kültürlerarası yetkinlik hedefleri gibi bireysel öğrenme hedeflerine atanmadığı belirtilmiştir. Bu sebeple, stratejik yetkinliklerin kapsayıcı iletişim alanlarında, kısmen "Göç durumuyla başa çıkma" alanında, burada da esas olarak "Bilgi farklılığı ve yeterlilik boşluklarıyla başa çıkma" alt alanında, diğer yandan "Kendi dil öğrenimiyle başa çıkma" alanında listelendiği görülmektedir.

ÇP’de sadece kapsayıcı iletişim eylem alanlarının yapısı değil, diğer eylem alanlarının da yapısı hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Genel olarak bu 12 eylem alanı ve alt alanlarının aşağıdaki gibi, eylem hedeflerinin odağı veya göçmenlerin iletişimde üstlendikleri farklı roller temelinde oluşturulan dört alt alana bölündüğü görülmektedir:

- Genel bakış
- Resmi kurum/kuruluşlarla iletişim kurma
- Ofis ve makamların üstleri/çalışanları ile iletişim kurma
- Meslektaşlar, yol arkadaşları veya komşular gibi akranlarla iletişim kurma

(Kapsayıcı eylem alanlarının yapıları ile aynı olduğu için eylem alanlarının yapıları için de tablo şeklinde bir yapısal gösterime daha ihtiyaç duyulmamıştır.)

Çerçeve Müfredat ile Standart Dil Testi Arasındaki İlişki başlığı altında, entegrasyon kursundaki dil sınavı hakkında bilgi verilmektedir. ÇP’deki bilgilere göre, “Göçmenler için Almanca Testi” standart bir testtir. Bu sınavla ortaya konan yeterlilikler ve kazanımlar, mevcut ÇP’ye dayanmaktadır ve ÇP’de belirtilenlerin ötesinde herhangi bir yeterlilik gerektirmemektedir. Sınavda sosyokültürel bilgiler, kültürelarasılık ve stratejiler dolaylı olarak ölçülmektedir. Yani ÇP’de tanımlanan kapsayıcı eylem alanları ve iletişim alanları, bu alanların öğrenme hedefleri aynı zamanda sınavın hedefleridir. Başarılı katılımcılar, CEFR’e göre A2 veya B1 seviyesinde dil yeterliliği göstermektedir.

ÇP, bir çerçeve program olduğu için programın muhataplarına burada yer alan kazanımların seçimi hakkında da bilgiler verilmektedir. Maksimum öğrenme hedeflerini içerdiği için sınav geliştiricilerin, ders kitabı yazarlarının ve ders planlayıcılarının bir seçim yapması gerektiği ifade edilmiştir. Bu seçim ölçütleri, ilgili ürünlerin/kursların amacına ve ilgili alanlarda geçerli olan kalite standartlarına göre belirlenir. Yani bu programa göre açılacak kursun temel hedefleri esas alınır, ancak kursun temel hedefleri ÇP’de yer alanlar dışında başka

hedefler içeremez. Öte yandan, bu aynı zamanda, örneğin sınav geliştiricilerin, listelenen eylem alanlarında ve iletişimin kapsayıcı alanlarında sunulan öğrenme hedeflerinin ötesinde daha fazla öğrenme hedefine ve dolayısıyla eylemlere ve ayrıca sözcüksel ve sözdizimsel öğrenme iş yüküne ulaşılmasını test etmemeleri gerektiği anlamına gelir. Bu açıdan bakıldığında ÇP'nin entegrasyon kursları için hazırlanacak dil öğretim programlarının anayasası denilebilir.

ÇP'nin ölçme ve değerlendirme bölümü olarak değerlendirilebilecek bu kısımda sınavla ilgili sadece yukarıda yer alan bilgiler yer almaktadır. Sınavın süresi, soru sayısı, hangi becerilerin ne oranda ölçüleceği ile ilgili herhangi bir bilgi yer almamaktadır. ÇP, bir çerçeve müfredat olduğu için ölçme ve değerlendirme konularında sayılan bu detaylara girmemiştir. Bu açıdan farklı eyalet ve şehirlerde uygulama birliği konusunda bazı sorunların ortaya çıkacağı düşünülebilir. Ne bu probleme, ne de bu problemin nasıl bertaraf edileceğine dair herhangi bir açıklama bulunmadığından programın bu kısmı ile ilgili bir değerlendirme yapılamamaktadır. Ancak bu durum programın içeriği ile ilgilidir. Nitekim BAMF'ın resmî web sitesinde gerek ders saatlerine gerekse ölçme ve değerlendirmeye yönelik detaylar yer almaktadır. Bu konudaki değerlendirmelerimiz çalışmamızın 5.6.2 numaralı başlığı altında detaylı bir şekilde ele alınmaktadır.

ÇP'de öğrenme hedeflerinin aşamalı olarak düzenlenmesi ile ilgili bilgiler de bulunmaktadır. Bu kısa bilgilerde öğrenme hedeflerinin sadece A1, A2 ve B1 düzeylerine atandığı tekrarlanmıştır. Ardından bir düzey içindeki aşamalı düzenlemenin, öncelikle biçim-sözdizimsel bir ilerlemeye göre yapılmaması, yine hedef gruba göre belirlenen eylem alanlarındaki eylem zincirlerine yönelik olması gerektiği vurgulanmıştır. Eylem zincirlerinin nasıl oluşturulacağına yönelik ise şu parantez açılmıştır: Eylem zincirleri, dilsel eylemlerin ve öğrenme hedeflerinin düzenlenmesiyle eylem alanlarında oluşturulur). Bu açıklamalara bakıldığında, daha önce de dediğimiz gibi ÇP'nin bilinen bir dil öğretim programı yerine entegrasyon kursunda öğretilmesi gereken genel dilsel kazanımları içeren bir yapıda olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu yargıyı destekleyen diğer bir durum ise, programda dil bilgisi kurallarına hiç yer verilmemesidir. Bu konuda yer alan açıklama ise şöyledir:

“ÇP'de öğrenme hedefleri; hem sözlüksel hem de biçim-sözdizimsel öğrenme içeriği, eylem, durum, örnek ve eylem alanı tarafından belirtilen somut öğrenme hedefinden türetililecek şekilde formüle edilirken, dil eylemleri ise, açıkça formüle edilmiştir. Bu bağlamda, hem sözcüksel hem de biçim-sözdizimsel öğrenme içeriği ve dilsel eylemlerin öğrenme içeriği halihazırda var olan derlemlerdekilerle karşılaştırılmalıdır. Bu karşılaştırma özellikle sınav tasarımcıları ve ders kitabı yazarları tarafından yapılmalıdır. Karşılaştırma bir yandan, özellikle biçim-sözdizim alanında bir azalmaya yol açacak, ancak diğer yandan, özel eylem alanlarında dilsel eylem yeteneği için vazgeçilmez olan sözcük birimlerinin sınavlara ve ders kitaplarına dahil edilmesinin gerekliliğini de açıkça ortaya koyacaktır (s. 25).”

Görüldüğü üzere ÇP’de dil bilgisi kurallarının eylem alanlarında yer alan kazanımlardan türetilmesi gerekmektedir ve bu işlem sınav hazırlayıcılar ve kitap yazarlarına bırakılmaktadır. Dil öğretimi için dil bilgisi kurallarının olmadığı bir programın bu yönüyle eksik kalacağı aşikârdır, ancak bir çerçeve program olması sebebiyle dil bilgisi kurallarına değinilmeyeceği programın başında da belirtilmiştir. Son olarak ÇP’nin öğretmenler tarafından nasıl kullanılacağına ve bunun faydalarına dair çok kısa bilgiler de yer aldığı görülmektedir. Buna göre entegrasyon kurslarında görev alacak öğretmenlerin ÇP’yi kullanmaları durumunda bunun onlara sağlayacağı ilk fayda, kurslarında kullanmak istedikleri ya da kullanmaları gereken öğretim materyallerinin öğrencilerin entegrasyon kursunun öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlayıp sağlamadığını kontrol edebilmelerine imkân sağlamasıdır. Öğretim materyalinden hangi öğrenme hedeflerini ve öğrenme içeriğini çıkarabileceklerini ve çıkarmaları gerektiğini ve hangilerini tamamlamaları gerektiğini ÇP sayesinde belirleyebilirler. Ayrıca ÇP, özellikle "kültürlerarasılığa odaklanma", "sosyokültürel bilgiler" ve “stratejiler” konusunda önemli bilgiler sağlamaktadır. Böylece katılımcılara göre derslerin planlanması için de temel oluşturmaktadır.

Geliştirilme süreci ve yapısına yönelik yukarıdaki incelemelerden sonra, ÇP içerik analizine de tabi tutulmuştur. Programda yer alan kapsayıcı eylem alanları ve eylem alanlarının adları yukarıdaki görselde aktarılmıştı. Burada bu eylem alanlarının içerikleri tablolar halinde gösterilerek değerlendirilecektir.

Tablo 5.12.: ÇP’de Kapsayıcı İletişim Alanları ve Alt Alanları

Kapsayıcı Eylem Alanı	Kapsayıcı Eylem Alanlarının 1. Düzey Alt Alanları	Kapsayıcı Eylem Alanlarının 2. Düzey Alt Alanları
Göç Durumuyla Başa Çıkmak	Göç Deneyimi Hakkında Bilgilendirme	Bilgi sağlama
		Duyguları ifade etme
	Kültürlerarası Çatışmalarla Başa çıkmak	Bilgi talep etme, bilgi sağlama
		Fikir Alışverişi
		Bir şeyi açıklamak
	Kendi Yetkinliklerini Sunmak Bilgi ve Beceri Eksiklikleriyle Başa Çıkmak	Sorgulamak
		Bilgi Sağlama
		Bilmediğini ifade etmek
		Sormak ve destek istemek

	Dilsel Yeterlilik Yönetimi	Duyguları ifade etme
		Bilgi sağlama
		Fikir Alışverişi
Duyguların, Tutumların Ve Görüşlerin İfade Edilmesi	Duyguların İfade Edilmesi	Sevinç
		Üzüntü ve Sempati
		Memnuniyet ve memnuniyetsizlik
		Hayal kırıklığı
		Hoşnut ve hoşnutsuzluk
		Şaşkınlık ve hayret
		Endişe ve korku
		Umut
	Tutumların ve Görüşlerin İfade Edilmesi	İlgi ve ilgisizlik
		Anlama ve anlaşmazlık
		Eğilim ve tercihler
		Görüşler ve bunların gerekçeleri
		Varsayımlar
		Kendisi için önem arz eden hususlar
		Fikir ayrılığı
		Yabancılaşma (kültüre vb. uzak olma)
Fikir Ayrılığı ve Çatışma ile Başa Çıkma	Fikir Ayrılığı ile Başa Çıkma	Coşku ve heyecan
		Kendi görüşünü ifade etme
		Sorgulama
		Onaylamadığını ifade etme
	Çatışmalarla Başa Çıkma	Çelişki
		Nedenlerini sorma
		Tavsiye isteme
		Birinden bir şey yapmasını isteme
		Çözüm önerme ve çözümlere yanıt verme
		Hitap (sonraki kapsayıcı eylem alanında daha detaylıdır.)
		Uzlaşma
Sosyal Temas Kurmak	Temas Kurmak Ve Temasları Sonlandırmak	Selamlaşmak
		Kendini ve başkalarını tanıtmak ve cevap vermek
		Birisine hitap etmek
		Doğru hitap şekilleri
		Son konuşmalar
		Vedalaşmak ve Vedalara Yanıt Vermek

	İlişkileri Geliştirmek ve Sürdürmek	Durumu hakkında soru sorma ve bu sorulara yanıt verme
		Havadan sudan konuşma
		Duygularını ifade etme
		Davet etme ve davetlere cevap verme
		Plan yapma ve bu plana göre hareket etme
		Teklifleri reddetme
		Övme, iltifat ve bunlara cevap verme
		Özür dileme ve özre cevap verme
		Yanlış anlaşılmalara açıklığa kavuşturma
		Anlayışla karşılama
		Tebrik ve tebrike cevap verme
		İyi dilekleri ifade etme
Kendi Dil Öğrenimi Yönetmek	Sınıf Dışında dil Öğrenimi Şekillendirme	Sorma, sorgulama
		Destek isteme
	Öğrenmeyi Öğrenmek	Sözcük dağarcığını arttırmak
		Dinleme becerilerini geliştirmek
		Dinleme/izleme becerisini geliştirmek
		Okuma becerisini geliştirmek
		Konuşma becerisini geliştirmek
		Yazma becerisini geliştirmek
		Dil bilgisi öğrenimi

Tablo incelendiğinde kapsayıcı eylem alanlarının 1. düzey alt alanları ve 1. düzey alt alanlara ait 2. düzey alt alanların mevcut olduğu görülmektedir. Bu şekilde ÇP’de kazanımların belirlenebilmesi için genelden özele (tümdengelim) yaklaşım kullanıldığı söylenebilir. Böylece istendik davranışların ne olacağı sınırlandırılmış ve bu davranışlar ölçülebilecek davranış kalıplarına dönüştürülerek kazanımlara ulaşmaya çalışılmıştır. ÇP’de bunu sağlamak için her bir kapsayıcı eylem alanı alfabeden büyük harfler kullanılarak başlıklandırılmış ve bunlara ait alt alanlar farklı bölümlerde her biri 2. düzey alt alanı gösteren tablolar halinde gösterilmiştir. Aşağıda “Göç Durumu ile Başa Çıkmak” kapsayıcı alanının “Göç Deneyimi Hakkında Bilgi Verme” 1. düzey alt alanının “Bilgi Sağlama” başlıklı 2. düzey alt alanı ve buna ait kazanımların yer aldığı tablo örnek olarak gösterilmektedir.

A 1 GÖÇ DENEYİMİ HAKKINDA BİLGİLENDİRME

A 1.1 BİLGİ SAĞLAMA

ÖĞRENME HEDEFLERİ	AKTİVİTELER	SEVİYE	EYLEM HEDEFLERİ	SOSYOKÜLTÜREL BİLGİ
Göç etme nedenleri hakkında basit ve kısa bir şekilde konuşabilir, örneğin aile, siyasi durum, iş bulma isteği hakkında.	sohbet katılın	A2	Göçün nedenleri ve hedefleri hakkında görüş alışverişinde bulunmak ister.	Almanya'da hiç kimsenin kökeni veya dini nedeniyle ayrımcılığa uğramayacağını bilir.
Kendisi ve menşe ülkesindeki durumu hakkında çok basit araçlarla konuşabilir: Örneğin aile, kaçış nedeni, öğrenilen meslek hakkında.	konuşma	A1	Kökeni hakkında konuşmak ister.	
Evde veya uçuş sırasında olan şeyler hakkında konuşmayı reddedebilir.	sohbet katılın	A1		Hiç kimsenin kendi isteği dışında bilgi vermek zorunda olmadığını bilir.
Deneyimlerini basit ve kısa bir şekilde anlatabilir: örneğin Almanya'ya vardığında aile üyelerinin desteği gibi.	konuşma	A2	Göç deneyimi hakkında konuşmak ister.	
Geldiği ülkedeki yaşamı basit bir şekilde tanımlayabilir: örneğin ülkeyi, aileyi, öğrenilen mesleği, günlük alışkanlıkları ve bireysel somut yönleri Almanya'daki durumla karşılaştırabilir.	konuşma	A2		
Geldiği ülkedeki gelenekleri, kuralları ve normları basit bir şekilde tanımlayabilir ve bunları kendi deneyimleriyle ve Almanya'daki yaşamın gerçekliğiyle karşılaştırabilir.	sohbet katılın	A2		
Farklılıklar hakkında konuşabilir ve örneğin toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili olarak kendi pozisyonunu sunabilir ve gerekçelendirebilir.	sohbet katılın	B1		

Şekil 5..6.: ÇP’de Kapsayıcı Eylem Alanlarının Alt Düzeylerine Ait Kazanımlarını Gösteren Örnek Tablo

Şekilde de görüldüğü üzere, her bir kapsayıcı eylem alanının 2. düzey alt alanları (konular) ve bunlara ait kazanımlar farklı tablolarda gösterilmiştir. Bu durumun, ÇP’nin görsel olarak dağınık bir yapıda görülmesine sebep olduğu düşünülebilir; ancak içeriğin hem dile ait unsurlar hem de entegrasyona ait unsurlardan müteşekkil olduğu bir programda ancak bu kadar somutlaştırabileceği aşîkârdır. Nitekim çalışmamızda, biz de bunları tek tabloda birleştirmeyi düşünsek de başarılı olamayacağımızı fark ettik. Çünkü hem kapsayıcı alanları hem bunların alt alanlarını hem de tabloda görülen kazanımlar, aktiviteler, seviye, eylem hedefleri ve sosyokültürel bilgi başlıklarını bir arada gösteren bir tablonun çok geniş olacak ve hiyerarşik olarak çok karmaşık bir hale gelecekti. Aynı durum çalışmamızın asıl odak noktasını oluşturan eylem alanları için de geçerlidir. Aşağıdaki “Ofisler ve Yetkililer” eylem alanına ait örnek gösterim ne demek istediğimizi göstermektedir:

1.1 OFİSLERİN VE MAKAMLARIN SORUMLULUKLARI VE HİZMETLERİ HAKKINDA GENEL BİLGİ EDİNMEK

1.1.1 BİLGİ EDİNME

ÖĞRENME HEDEFLERİ	AKTİVİTELER	SEVİYE	SOSYOKÜLTÜREL BİLGİ
Telefon rehberinde veya internette kamu kurumları hakkında belirli bilgileri bulabilir: örneğin konumlar, adresler, çalışma saatleri.	okuma	A1	
Tanıdıklarından veya danışma merkezlerinden resmi makamlar hakkında genel bilgi edinebilir: örneğin sorumluluklar, hizmetler, haklar hakkında.	sohbete katılın	A2	Ofislerdeki düzenlemelerin bağlayıcı olduğunu bilir: örneğin çalışma saatleri.
Kendisi için önemli bilgileri yazılı bilgi materyallerinde ve internette bulabilir: örneğin sorumluluklar, irtibat kişileri.	okuma	A2	

1.2 OFİSLER VE YETKİLİLERLE İLETİŞİM

1.2.1 MESAJLARI ANLAMA VE YANITLAMA

ÖĞRENME HEDEFLERİ	AKTİVİTELER	SEVİYE	SOSYOKÜLTÜREL BİLGİ
Yetkililerden gelen yazılı taleplerden ilgili bilgileri çıkarabilir: örneğin son tarihler.	okuma	A2	
Bir karara karşı, örneğin bir ceza tebligatına karşı basit ve kalıplaşmış bir yazılı itirazda bulunabilir.	yazma	A2	Resmi kararlara karşı itiraz etme imkanı olduğunu bilir.

1.2.2 FORM DOLDURMA VE BAŞVURU YAPMA

ÖĞRENME HEDEFLERİ	AKTİVİTELER	SEVİYE	SOSYOKÜLTÜREL BİLGİ
Kayıt formları gibi formlara kişisel veriler girebilir.	yazma	A1	Resmi makamların ve ofislerin formların doldurulmasında yardım sağlaması gerektiğini bilir.
Kendisiyle ilgili formları kişisel ve mesleki bilgilerle doldurabilir: örneğin başvuru formları.	yazma	A2	

Şekil 5.7.: ÇP’deki Eylem Alanlarına Ait Örnek Gösterim

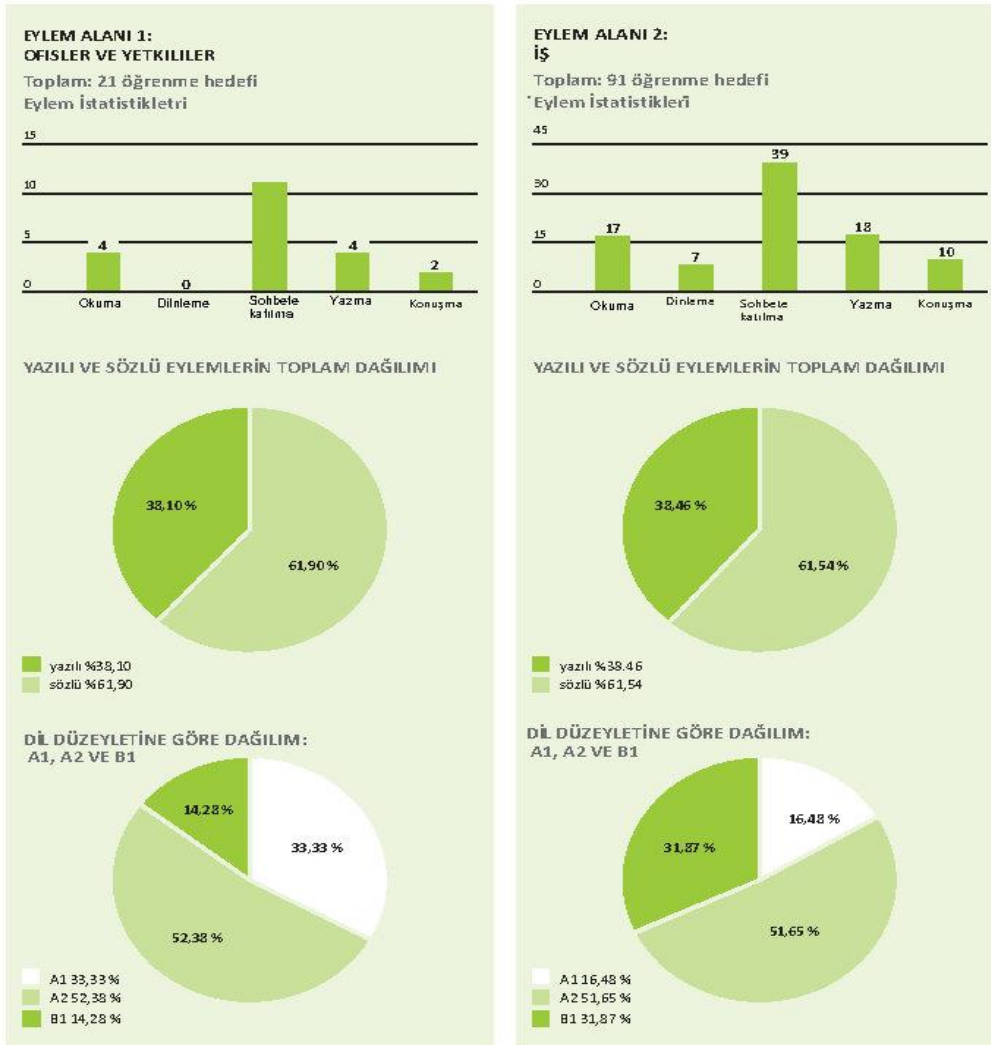
Şekilde de görüldüğü üzere bir sayfada “Ofisler ve Yetkililer” eylem alanına ait 3 konu ve bu konuların kazanımları farklı tablolarda gösterilmektedir. Bu konulara ait öğrenme hedefleri (kazanımlar), aktiviteler, seviye ve sosyokültürel bilgiler ilgili sütunlarda yer almaktadır. 12 eylem alanına ait tüm tablolar bu şekildedir.

Tablodaki kazanımlar dikkatlice incelendiğinde bu kazanımların, mültecilerin/göçmenlerin Alman toplumuna entegre edilebilmeleri için günlük hayatta neredeyse karşılaşılabilecekleri her durumu ve bu durumlarda neler yapmaları gerektiğinin ve yine bu sınırlar içerisinde ihtiyaç duyacakları genel dilsel kazanımların sınırlarını çizen bir yapıda olduğu görülmektedir.

ÇP'nin Türkiye'deki birçok muadiline göre üstün olan bir diğer özelliği ise programdaki kazanım ve etkinliklere dair tüm istatistikleri, hem dil düzeyi, hem beceri hem de eylem alanlarına göre sunmasıdır. Bu da ÇP'nin asıl muhataplarının entegrasyon kursu için dil programı, içerik, materyal ya da sınav hazırlarken hangi kazanımları ne kadar yoğunlukta esas almaları gerektiğini kolaylaştırmaktadır. ÇP'ye ait bu veriler programın ekler kısmında (Ek 2) aşağıdaki gibi tablolar halinde gösterilmektedir:

166

EK 2: ON İKİ EYLEM ALANINA İLİŞKİN İSTATİSTİKLER

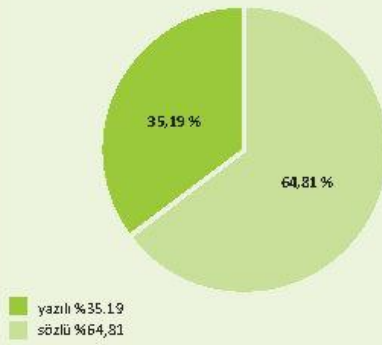


EYLEM ALANI 3: İŞ ARAMAK

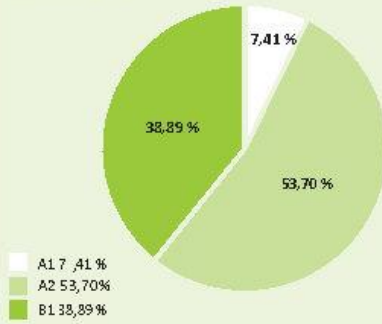
Toplam: 54 öğrenme hedefi
Eylem İstatistikleri



YAZILI VE SÖZLÜ EYLEMLERİN TOPLAM DAĞILIMI

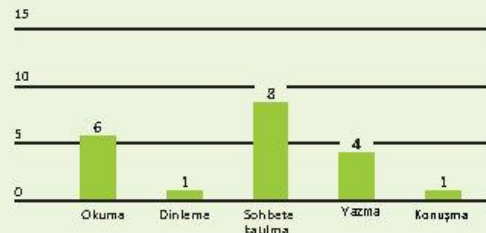


DİL DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMI: A1, A2 VE B1

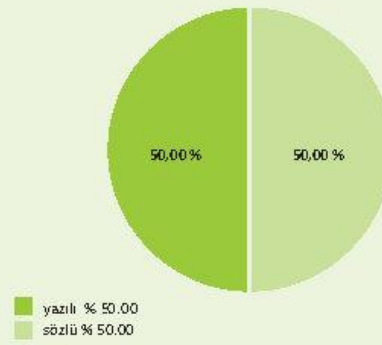


EYLEM ALANI 4: EĞİTİM VE ÖĞRETİM

Toplam: 20 öğrenme hedefi
Eylem İstatistikleri



YAZILI VE SÖZLÜ EYLEMLERİN TOPLAM DAĞILIMI



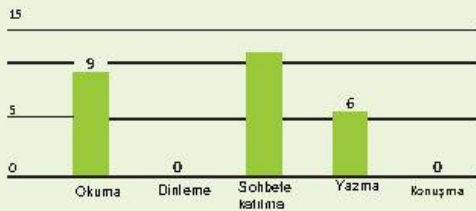
DİL DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMI: A1, A2 VE B1



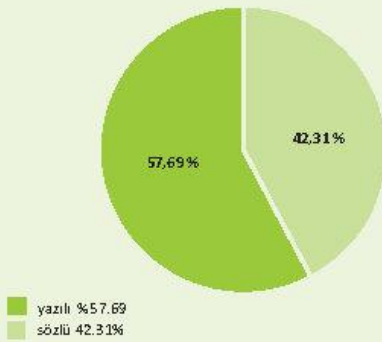
EYLEM ALANI 5: BANKALAR VE SİGORTALAR

Toplam: 26 öğrenme hedefi

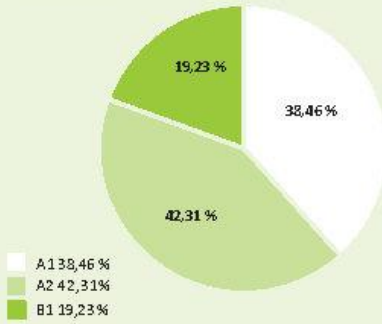
Eylem İstatistikleri



YAZILI VE SÖZLÜ EYLEMLERİN TOPLAM DAĞILIMI



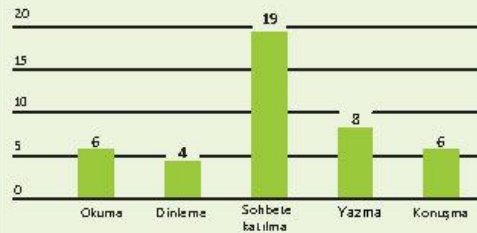
DİL DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIM: A1, A2 VE B1



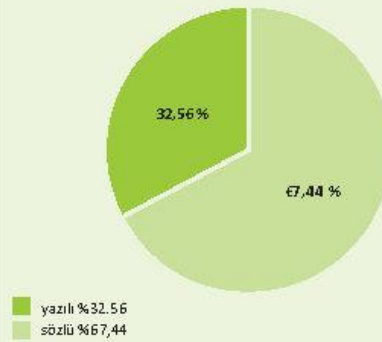
EYLEM ALANI 6: ÇOCUK BAKIMI VE EĞİTİMİ

Toplam: 43 öğrenme hedefi

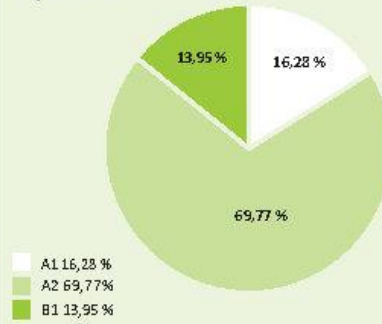
Eylem İstatistikleri



YAZILI VE SÖZLÜ EYLEMLERİN TOPLAM DAĞILIMI



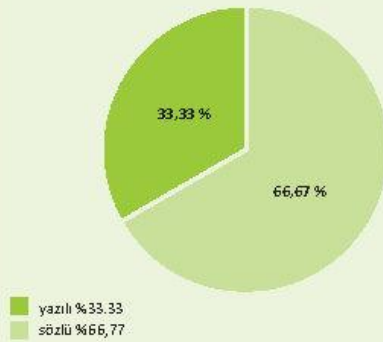
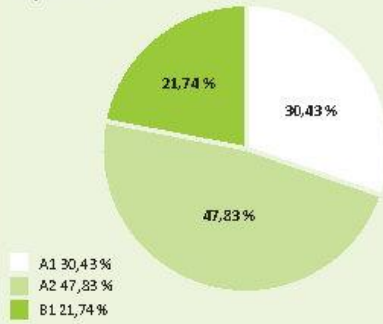
DİL DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIM: A1, A2 VE B1



EYLEM ALANI 7: ALIŞVERİŞ

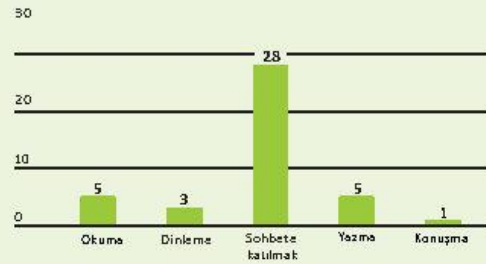
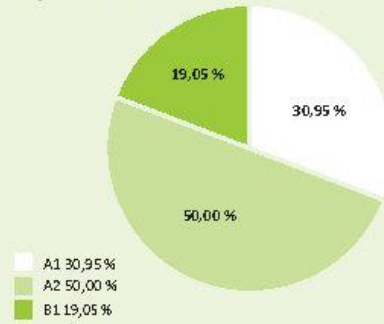
Toplam: 24 öğrenme hedefi

Eylem İstatistikleri

**YAZILI VE SÖZLÜ EYLEMLERİN TOPLAM DAĞILIMI****DİL DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMI:
A1, A2 VE B1****EYLEM ALANI 8: SAĞLIK**

Toplam: 42 öğrenme hedefi

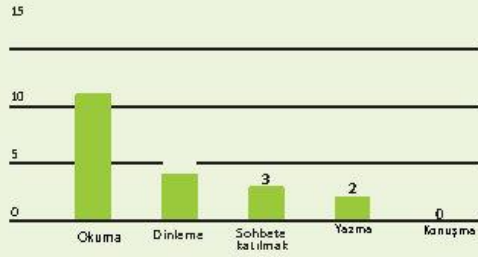
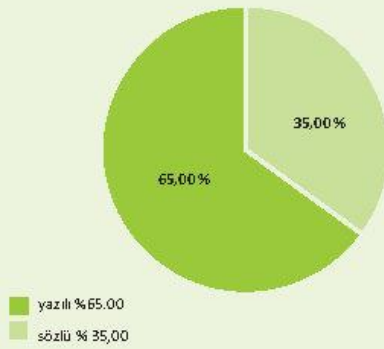
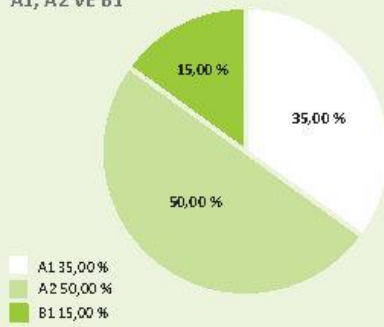
Eylem İstatistikleri

**YAZILI VE SÖZLÜ EYLEMLERİN TOPLAM DAĞILIMI****DİL DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMI:
A1, A2 VE B1**

EYLEM ALANI 9: MEDYA KULLANIMI

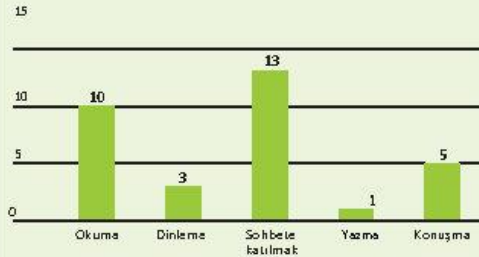
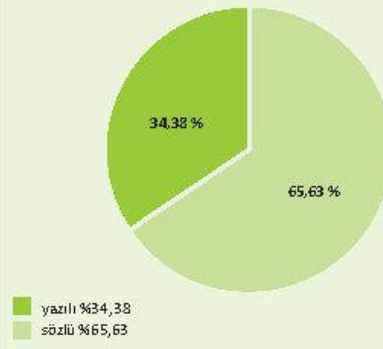
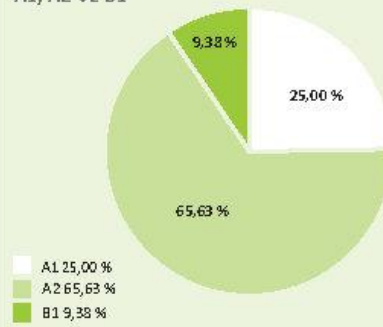
Toplam: 20 öğrenme hedefi

Eylem İstatistikleri

**YAZILI VE SÖZLÜ EYLEMLERİN TOPLAM DAĞILIMI****DİL DÜZEYLETİNE GÖRE DAĞILIM:
A1, A2 VE B1****EYLEM ALANI 10: HAREKETLİLİK**

Toplam: 32 öğrenme hedefi

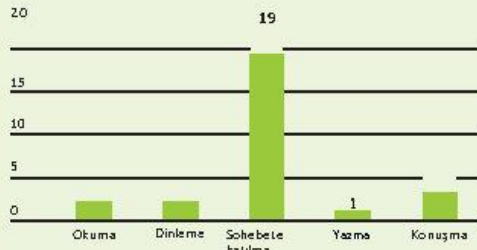
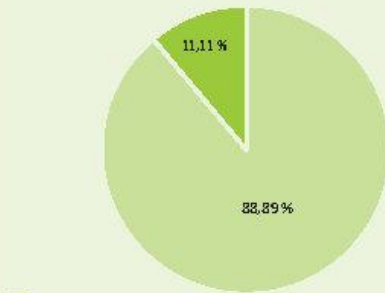
Eylem İstatistikleri

**YAZILI VE SÖZLÜ EYLEMLERİN TOPLAM DAĞILIMI****DİL DÜZEYLETİNE GÖRE DAĞILIM:
A1, A2 VE B1**

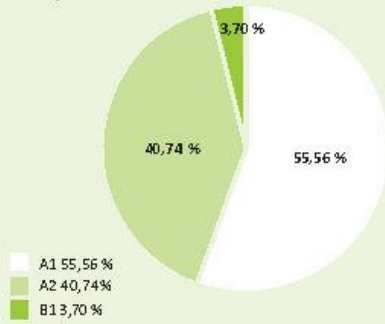
EYLEM ALANI 11:ÖĞRETMENLİK

Toplam: 27 öğrenme hedefi

Eylem İstatistikleri

**YAZILI VE SÖZLÜ EYLEMLERİN TOPLAM DAĞILIMI**

yazılı %11,11
sözlü %88,89

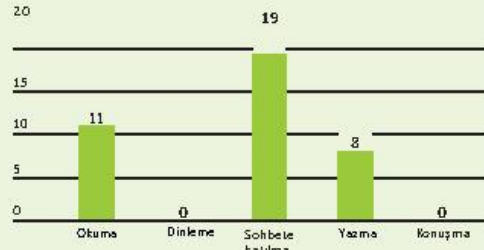
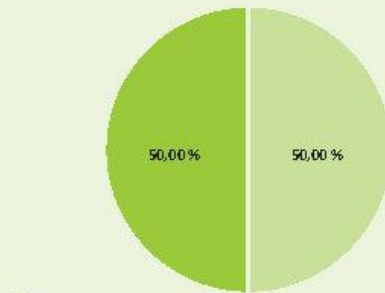
**DİL DÜZYLERİNE GÖRE DAĞILIM:
A1, A2 VE B1**

A1 55,56 %
A2 40,74 %
B1 3,70 %

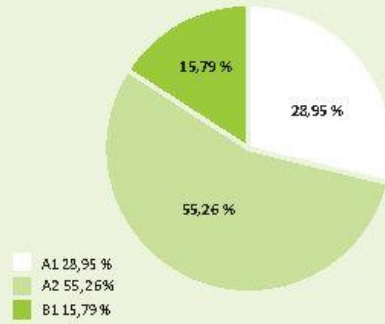
EYLEM ALANI 12: YAŞAM

Toplam: 38 öğrenme hedefi

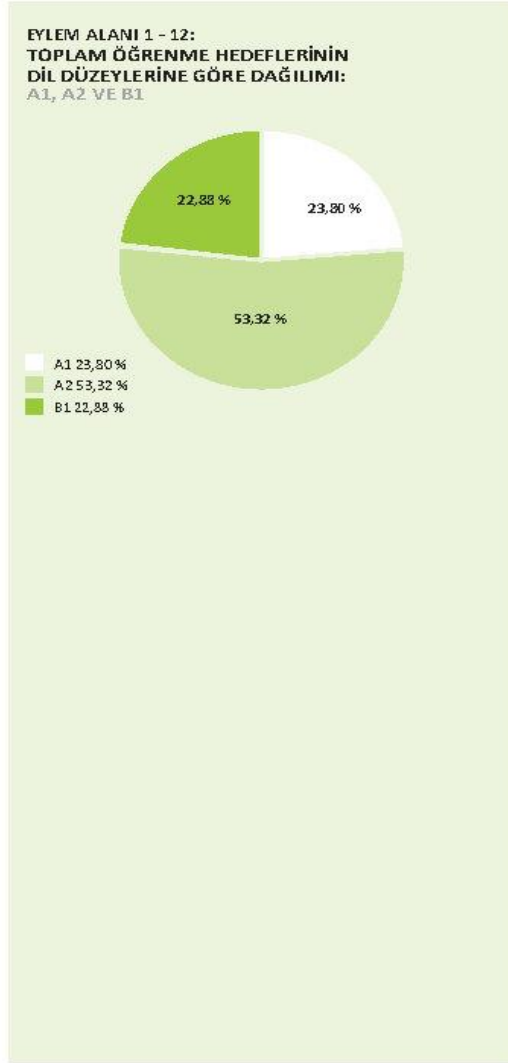
Eylem İstatistikleri

**YAZILI VE SÖZLÜ EYLEMLERİN TOPLAM DAĞILIMI**

yazılı %50,00
sözlü %50,00

**DİL DÜZYLERİNE GÖRE DAĞILIM:
A1, A2 VE B1**

A1 28,95 %
A2 55,26 %
B1 15,79 %



Şekil 5.8.: ÇP’de Yer Alan 12 Eylem Alanına İlişkin İstatistikler

Tablolar incelendiğinde 12 eylem alanına ait toplam 438 kazanım yer aldığı görülmektedir. Bu kazanımların yaklaşık % 4,79’u (f: 21) Ofisler ve Yetkililer, % 20,77’si (f:91) İş, % 12,32’si (f:54) İş Aramak, % 4,56’sı (f:20) Eğitim ve Öğretim, % 5,93’ü (f:26) Bankalar ve Sigortalar, %9,81’i (f:43) Çocuk Bakımı ve Eğitimi, % 5,47’si (f:24) Alışveriş, %

9,58'i (f:42) Sağlık, % 4,56'sı (f: 20) Medya Kullanımı, %7,30'u (f:32) Hareketlilik, %6,16'sı (f:27) Öğretmenlik, %8,67'si (f:38) Yaşam eylem alanlarına aittir. İş ve İş Aramak eylem alanlarının kazanımlarının birlikte dağılımı, eylem alanlarının tamamının %38,10'una tekabül etmektedir. Bu da kabaca, ÇP'de yer alan 438 kazanımın her üçünden birinin mutlaka iş veya iş bulmak ile ilgili olduğu anlamına gelmektedir ki bu da, Alman Hükümeti'nin politikalarının ÇP'ye büyük ölçüde yansıdığının somut bir göstergesidir. İş ve İş Aramak eylem alanlarının kazanımlarının birlikte dağılımı, eylem alanlarının tamamının %38,10'una tekabül etmektedir. Bu da kabaca, ÇP'de yer alan 438 kazanımın her üçünden birinin mutlaka iş veya iş bulmak ile ilgili olduğu anlamına gelmektedir ki bu da, Alman Hükümeti'nin politikalarının ÇP'ye büyük ölçüde yansıdığının somut bir göstergesidir.

En son tabloda ise ÇP'deki kazanımların dil düzeylerine göre dağılımı gösterilmektedir. Buna göre 438 kazanımın %23,80'i A1, %53,32'si A2 ve %22,88'i B1 düzeyindedir. Görüldüğü üzere, kazanımların yarısından fazlası A2 düzeyindedir. Bunun sebebi entegrasyon için gerekli dilsel eylemlerin A1 düzeyine indirgenememesi, özellikle Almanca gibi karmaşık bir dil için B1 düzeyinin ise biraz zor olması olabilir. Nitekim daha önce de ifade edildiği üzere ÇP'deki kazanımlar mümkün olan en basit düzeye indirgenmeye çalışılmıştır.

ÇP'de verilmemesine rağmen bizim tespit etmeye çalıştığımız diğer veri ise kazanımların gerçekleştirilebilmesi için yaptırılacak etkinliklere dair istatistiksel veridir. Tablolarda da görüldüğü üzere her bir kazanım için okuma, dinleme, sohbete katılma, yazma ve konuşma şeklinde olmak üzere 5 farklı etkinlikten biri atanmıştır. Burada dikkat çeken etkinlik, sohbete katılmadır. Bilinen manada bir sohbet eylemi düşünüldüğünde bu etkinliğin atandığı kazanımların hem dinleme hem de konuşma becerilerinin kazanımları olduğu düşünülebilir. Aşağıda verdiğimiz kazanım örnekleri bu düşüncemizi desteklemektedir:

“Basit sözcüklerle tavsiye ve adres isteyebilir.” (Sağlık eylem alanı, s. 130).

“Ebeveynlere telefonda tesis hakkında gerekli bilgileri verebilir.” (Çocuk Bakımı ve Eğitimi eylem alanı, s. 116).

“Bir banka veya sigorta şirketi çalışanlarından basit sözcüklerle bilgi materyali isteyebilir.”

“Kredi veya yatırım fırsatları gibi bankacılık hizmetleri hakkında bilgi edinebilir.” (Bankalar ve Sigortalar eylem alanı, s. 114).

“Kendisi için hangi tekliflerin mevcut olduğunu sorabilir.” (Eğitim ve Öğretim eylem alanı, s. 105).

Yukarıdaki kazanımların yüklemeleri (eylemler) dikkate alındığında bunların karşılıklı konuşma şeklinde gerçekleştirilmesi gereken eylemler olduğu, dolayısı ile hem dinleme hem de konuşma becerisi altında ele alınmaları gerektiği görülmektedir. Bu sebeple ÇP’deki etkinliklerin hangi dil becerisine yönelik hazırlandığına dair istatistiki veriler hesaplanırken sohbete katılma başlığı altındaki etkinlikler hem dinleme hem de konuşma becerisi için iki defa hesaplanmıştır. Bu şekilde yapılan hesaplamadan sonra ortaya çıkan bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo: 5.13.: ÇP’de Yer Alan Etkinlikler ve Eylem Alanlarındaki Dağılımları

Eylem Alanı	Okuma		Dinleme		Sohbete katılma		Yazma		Konuşma		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ofisler ve Yetkililer	4	19,04	0	0	11	52,38	4	19,04	2	9,52	21	4,79
İş	17	18,68	7	7,69	39	42,85	18	19,78	10	10,98	91	20,77
İş Aramak	10	18,51	1	1,85	32	59,25	9	16,66	2	3,70	54	12,32
Eğitim ve Öğretim	6	30,0	1	5,0	8	40,0	4	20,0	1	5,0	20	4,56
Bankalar ve Sigortalar	9	34,61	0	0	11	42,30	6	23,07	0	0	26	5,93
Çocuk Bakımı ve Eğitimi	6	13,95	4	9,30	19	44,18	8	18,60	6	13,95	43	9,81
Alışveriş	5	20,83	2	8,33	13	54,16	3	12,50	1	4,16	24	5,47
Sağlık	5	11,90	3	7,14	28	66,66	5	11,90	1	2,38	42	9,58
Medya Kullanımı	11	55,0	4	20,0	3	15,0	2	10,0	0	0	20	4,46
Hareketlilik	10	31,25	3	9,37	13	40,62	1	3,12	5	15,62	32	7,30
Öğretmenlik	2	7,40	2	7,40	19	70,37	1	3,70	3	11,11	27	6,16
Yaşam	11	28,94	0	0	19	50,0	8	21,05	0	0	38	8,67
Toplam	96	21,91	27	6,16	215	49,08	69	15,75	31	7,07	438	100

Yukarıdaki tabloda, ÇP’deki 12 eylem alanına ait etkinliklerin hem ait oldukları eylem alanları içerisindeki dağılımları hem de tüm eylem alanlarına ait etkinliklere yönelik dağılımları yer almaktadır. Buna göre ÇP’deki etkinliklerin yaklaşık yarısının (%49,8; f:215) sohbete katılma olduğu görülmektedir. Diğer etkinliklerin dağılımı ise sırasıyla okuma (%21,91; f:96), yazma (%15,75; f: 69), konuşma (%7,07; f:31), dinleme (%6,16; f: 27) olarak tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin dil becerilerine göre dağılımı ise aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo: 5.14.: ÇP’de Yer Alan Etkinliklerin Eylem Alanları ve Dil Becerilerine Yönelik Dağılımları

Eylem Alanı	Okuma		Dinleme		Yazma		Konuşma		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ofisler ve Yetkililer	4	12,5	11	34,37	4	12,5	13	40,62	32	4,90
İş	17	13,07	46	35,38	18	13,84	49	37,69	130	19,90
İş Aramak	10	11,62	33	38,37	9	10,46	34	39,53	86	13,16
Eğitim ve Öğretim	6	21,42	9	32,14	4	14,28	9	32,14	28	4,28
Bankalar ve Sigortalar	9	24,32	11	29,72	6	16,21	11	29,72	37	5,66
Çocuk Bakımı ve Eğitimi	6	9,67	23	37,09	8	12,90	25	40,32	62	9,49
Alışveriş	5	13,51	15	40,51	3	8,10	14	37,83	37	5,66
Sağlık	5	7,14	31	44,28	5	7,14	29	41,42	70	10,71
Medya Kullanımı	11	47,82	7	30,43	2	8,69	3	13,04	23	3,52
Hareketlilik	10	22,22	16	35,55	1	2,22	18	40,00	45	6,98
Öğretmenlik	2	4,34	21	45,65	1	2,17	22	47,82	46	7,04
Yaşam	11	29,29	19	33,33	8	14,03	19	33,33	57	8,72
Toplam	96	14,70	242	37,05	69	10,56	246	37,67	653	100

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, ÇP’deki etkinliklerin %37,67’sinin (f:246) konuşma, %37,05’inin (f:242) dinleme, %14,70’inin (f:96) okuma, %10,56’sının (f:69) yazma becerisine yönelik etkinlikler olduğu görülmektedir. ÇP’de de Türkiye’deki muadilleri gibi konuşma becerisine ağırlık verildiği görülmekte, bunun da sebebinin yine mülteci ve göçmenleri bir an önce Alman topluma entegre etme kaygısından kaynaklandığı görülmektedir. Ancak ÇP’nin bu konuda bir farkı vardır ki o da dinleme becerisine yönelik etkinliklerin neredeyse konuşma becerisine yönelik etkinliklerin sayısına eşit olmasıdır. TR’deki programlarla ilgili olarak dinleme olmadan konuşma, okuma olmadan yazma geliştirilemez şeklindeki değerlendirmemizi burada kısmen de olsa yapamamaktayız. Kısacası, Türkiye’ye göre Almanya’nın, anlama becerilerini geliştirmeden anlatma becerilerinin geliştirilemeyeceğinin olduğu söylenebilir. Ancak, okuma ve yazmaya yönelik etkinliklerin dinleme ve konuşmaya göre bu kadar düşük kalmasının, her ne kadar entegrasyonu bir an önce sağlamak gibi iyi bir niyetle yapılırsa da, dil eğitimi açısından bakıldığında başta dört temel unsur ve dil becerilerinin eşit dağılımı olmak üzere öğretilirlik, öğrenme yükü, anlaşılabilir girdi, dilin sistemi ilkelerine aykırılık teşkil ettiği ifade edilebilir.

Genel olarak ÇP’nin Türkiye’deki muadillerine göre birçok üstün yanı olsa da iki açıdan eleştirilebileceği söylenebilir. Bunlardan ilki ve en önemlisi her ne kadar entegrasyon kursu için hazırlanmış olsa da, adında anlaşılacağı üzere (Entegrasyon Kursları İçin Almancanın İkinci Dil Olarak Öğretimi Çerçeve Programı) Almancanın ikinci dil olarak öğretilmesine

odaklanması gerekirken daha çok entegrasyon konularına eğilmiş olmasıdır. Bu durumun en büyük göstergesi, dil bilgisel yapıların programda hiçbir şekilde yer almamasıdır. Dil bilgisel unsurlar daha çok kurs sağlayıcılara, materyal geliştiricilere bırakılmaktadır. Dilin sistematığı ilkesine aykırı olan bu durum, ÇP'nin adıyla çelişmesine neden olmaktadır. Eleştirilebilecek ikinci konu ise yöntem ve süre sorunudur. Daha önce de değinildiği üzere, ÇP'de dilin hangi yöntemle ve hangi yaş grubunda ne kadar süre ile öğretileceği konusunda bir bilgi bulunmayıp bunlar, DaZ alanında çalışan öğretmenlerin zaten bu konuda bilgi sahibi olduğu ön kabulüne istinaden es geçilmiştir. Alan uzmanları ile yapılan görüşmelerde özellikle 1-3 haftalık eğitimler neticesinde BAMF bünyesinde öğretmenlerin görevlendirildiği düşünüldüğünde bu durumun yöntem konusunda birçok probleme neden olacağı düşünülebilir.

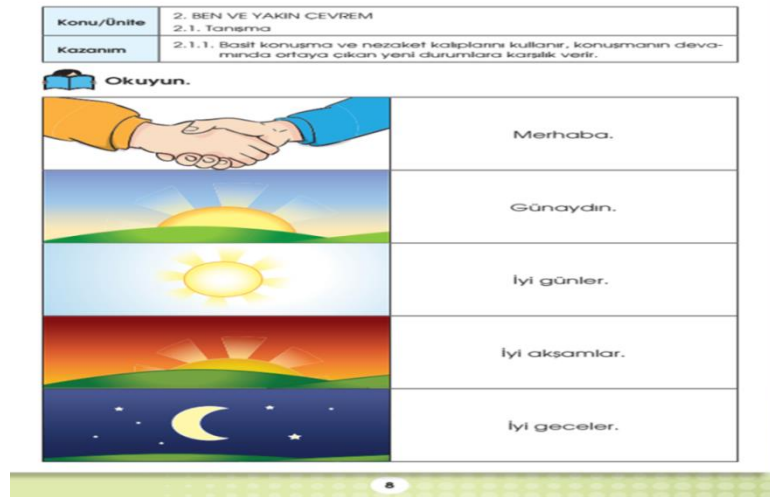
5.4. Türkiye ve Almanya'da Suriyeli Mültecilere Yönelik Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerinde Kullanılan Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

5.4.1. Türkiye'de Suriyeli Mültecilere Yönelik Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerinde Kullanılan Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

4. alt probleme yönelik verilere ulaşmak için öncelikle katılımcılardan alınan bilgilere de dayanarak MEB bünyesinde Suriyeli mültecilere Türkçe eğitimi verilirken öğretim materyali olarak kullanılan ders materyalleri tespit edilmiştir. Ardından tespit edilen bu materyaller dil öğretimi eksininde, özellikle dil öğretiminde etkili öğretim materyali hazırlamak için belirlenen ilkelere göre incelenmiştir. Söz konusu öğretim materyalleri ve materyallere yönelik bu tespitler aşağıdaki tablo ve şekillerde yer almaktadır.

Yapılan incelemelere göre ilk tespit edilen kitap PIKTES Projesi kapsamında hazırlanan “Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe (Özgün Matbaacılık, 2019) kitabıdır. Kitap 3 seviye için hazırlanmış içeriği yeşil (1. seviye), sarı (2. seviye) ve mavi (3. seviye) sayfalarla ayırmış olarak tek kitapta birleştirmiştir. Toplamda 349 sayfa olan kitap “HBÖGM Yabancılar Türkçe Öğretimi Kurs Programı (6-12 Yaş)” esas alınarak hazırlanmıştır. Kitapta yer alan temalar, bir önceki alt problemle ilgili bulgular kısmında yer alan programlardaki temaları içermektedir. Modülün ilk teması olan “Alfabe Öğretimi” ihtiyaç duyulması durumunda kullanılmak üzere kitabın sonunda yer almaktadır.

Kitapta her bir çalışma esas alınan modüldeki temel kazanım ve bu kazanımla ilgili alt kazanım gösterilerek hazırlanmıştır.



Şekil 5.8.: Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe Kitabının (Özgün Matbaacılık, 2019) Yapısı

Tablo 5.14.: Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe (Özgün Matbaacılık, 2019) Kitabının Kazanım Sayıları

Seviye	Ünite/Konu	Temel Kazanım	Alt Kazanım
1. Seviye	5 (+1)	13	45
2. Seviye	5 (+1)	10	51
3. Seviye	5 (+1)	10	68
Toplam		33	164

Seviye	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
1. Seviye	5	7,6	39	60	6	9,23	9	13,8	6	9,23	65
2. Seviye	7	7,07	48	73,8	11	11,1	18	27,6	15	15,1	99
3. Seviye	6	5,94	36	55,3	16	15,8	28	43	15	14,8	101
Toplam	18	6,79	123	46,4	33	12,4	55	20,7	36	13,5	265

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 1. Seviye’de 13 temel, 45 alt; 2. Seviye’de 10 temel, 51 alt; 3. Seviye’de 10 temel, 68 alt; toplamda ise 33 temel, 164 alt kazanım yer aldığı görülmektedir. Kitapta yer alan kazanımların dil becerileri açısından oranları şu şekildedir: 1. Seviye: dinleme 7,6 (f:5), konuşma 60 (f: 39), okuma 9,23 (f:6), yazma 13,8 (f:9), dil bilgisi 9,23 (f:6). 2. Seviye: dinleme 7,07 (f:7), konuşma 73,8 (f: 48), okuma 11,1 (f:11), yazma 27,6 (f:18), dil bilgisi 15,1 (f:15). 3. Seviye: dinleme 5,94 (f:6), konuşma 55,3 (f:36), okuma 15,8 (f:16), yazma 43 (f:28), dil bilgisi 14,8 (f:15). Kitaptaki toplam kazanımların dil becerilerine göre dağılımı ise dinleme 6,79 (f:18), konuşma 46,4 (f:123), okuma 12,4 (f:33), yazma 20,7 (f:55), dil bilgisi 13,5 (f:36). Bu verilerden de anlaşılabacağı üzere kitaptaki kazanımların dil becerilerine göre dengeli bir şekilde dağılmadığı, özellikle anlama becerilerinin ihmal edildiği

görülmektedir. Bu durumun kitap hazırlanırken referans alınan modüldeki (HBÖGM, 6-12 Yaş Yabancılara Türkçe Öğretim Programı) dengesizlikten kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 5.15: “Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe (Özgün Matbaacılık, 2019) Kitabındaki Kazanımlar ile Programdaki Kazanımların Dağılımları

Seviye		Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Toplam	
	Materyal	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Seviye	Kitap	5	7,6	39	60	6	9,23	9	13,8	6	9,23	65	69,1
	Modül	10	10,6	53	56,3	5	5,3	14	14,8	12	12,7	94	
2. Seviye	Kitap	7	7,07	48	73,8	11	11,1	18	27,6	15	15,1	99	88,39
	Modül	12	10,7	57	50,8	1	0,8	18	16	24	21,4	112	
3. Seviye	Kitap	6	5,94	36	55,3	16	15,8	28	43	15	14,8	101	112
	Modül	10	11,1	35	38,8	7	7,7	22	24,4	26	28,8	90	
Toplam	Kitap	18	6,79	123	46,4	33	12,4	55	20,7	36	13,5	265	86,6
	Modül	32	10,4	145	47,3	13	4,2	54	17,6	62	20,2	306	

Tablo incelendiğinde, kitapta yer alan kazanımların hazırlanırken esas alınan programdaki kazanımları temsil etme oranı, seviye arttıkça artmaktadır. Bu da kitap hazırlanırken daha çok 3. Seviyedeki kazanımlara odaklanıldığını göstermektedir. Programlardaki kazanımların dil becerilerine göre dengesiz dağılımının kitaba da yansıdığı söylenebilir. Bu da materyal hazırlarken beklenen bir durumdur. Çünkü daha önce de belirtildiği üzere materyal tasarlanırken programda yer alan kazanımlar esas alınır. Sonuç olarak program tasarlanırken yapılan bir hatanın materyal tasarımına da yansıdığı söylenebilir. Genel anlamda kitaptaki kazanım sayılarının programda yer alan kazanım sayılarını temsil etme oranının %86 gibi iyi bir rakam olduğu görülmektedir. Bu da kitap hazırlanırken programa bağlı kalındığını göstermektedir. Ancak bu oranın yüksekliği, kusurlu bir programın esas alınmasından ötürü materyalin de bu denli kusurlu olmasına sebep olmuştur.

Tablo 5.16.: PIKTES Projesi Kapsamında Kullanılan Türkçe Ders Kitabındaki Etkinlikler

1.SEVİYE			2.SEVİYE			3.SEVİYE		
Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Görseller-Sözcük	21	17,7	Boşluk	20	17,2	Bulmaca	2	1,9
Eşleştirme	20	16,9	Doldurma			Eşleştirme	18	17,1
Cümle	12	10,1	Görseller-Sözcük	15	12,9	Boşluk Doldurma	12	11,4
Tamamlama			Sözcük + Ek	14	12	Görseller-Sözcük	4	3,8
Eğlenceli Etkinlik	10	8,4	Sadece Okuma	7	6	Okuma	4	3,8
Soru-Cevap	9	7,6	Cümle Kurma	7	6	Cümle Tamamlama	4	3,8
Boşluk	7	5,9	Soru-Cevap	7	6	Cümle Kurma	7	6,6
Doldurma			Çoktan	7	6	Soru-Cevap	6	5,7
Çoktan	7	5,9	Seçmeli			Eğlenceli Etkinlik	1	0,9
Seçmeli			Eşleştirme	5	4,3	Sözcük + Ek	4	3,8
Bulmaca	5	4,2	Cümle	5	4,3	Yazma	6	5,7
Sadece	5	4,2	Tamamlama			Çoktan Seçmeli	4	3,8
Okuma			Yazma	5	4,3	Doğru-Yanlış	3	2,8
Sözcük + Ek	5	4,2	Ortak Kavram	5	4,3	Dil bilgisi Sezdirmeye	6	5,7
Diyalog	4	3,3	Görsel	4	3,4	Ortak Kavram	3	2,8
Cümle Kurma	3	2,5	Boyama			Diyalog: Sıralama-Yazma	4	3,8
Yazma	3	2,5	Eğlenceli Etkinlik	4	3,4	İşaretleme	7	6,6
Harita	2	1,6	Doğru-Yanlış	4	3,4	Ek Ayırma	1	0,9
Boyama			Diyalog	2	1,7	Sözcük Ekleme	1	0,
Kelime	1	0,8	Bulmaca	2	1,7	Boyama + Çizim	2	1,9
Sıralama			Eksik Harf	1	0,8	Sözlükten Sözcük	2	1,9
Sadece	1	0,8	Diyalog	1	0,8	Bulma		
Kelime			Kurma			Olumlu X Olumsuz	3	2,8
Diyalog	1	0,8	Dil bilgisi Sezdirmeye	1	0,8			
Doğru-Yanlış	1	0,84						
Ortak Kavram	1	0,8						
Toplam	118	100	Toplam	116	100	Toplam	105	100
Genel Toplam: 339								

Yukarıdaki tablo incelendiğinde kitabın bir ders kitabından çok çalışma kitabı olarak hazırlanmış olduğu söylenebilir. Modüldeki okuma ve dinleme becerilerine yönelik kazanımların azlığı, kitapta yer alan etkinliklere de yansımıştır. Bu durumun kitabın öğrencilere

dili öğretmek için değil, öğrenilen dili ne kadar öğrendiklerini belirlemeye çalışan bir alıştırma kitabı olarak tasarlanmasına sebep olduğu ifade edilebilir.

Tekrar eden kazanımlara yönelik hazırlanan tekrarlı etkinliklerin aralıklı tekrar ve sıklık ilkesine aşırı bağlı kalındığı görünümü vermektedir. Bunun sonucunda zaman kaybına sebep olunmuştur. Kitapta çoğunlukla kelime öğretimine odaklanması, dilin sistemi ilkesine aykırı davranıldığını göstermektedir. Dinleme ve okuma etkinliklerine neredeyse hiç yer verilmemesi anlaşılabilir girdi, dört temel unsur ve öğrenme stili ilkelerine aykırılığa neden olmuştur. Kitapta özellikle yaş seviyesi dikkate alınarak görsel-sözcük eşleştirme, boşluk doldurma, cümle tamamlama gibi etkinliklerin fazlalığı hedef kitleye göre bir kitap hazırlamak açısından önemlidir. Bu durum öğrencilerde güdülenme, işleme derinliği ve akıcılık ilkelerine riayet edilmeye çalışıldığını göstermektedir. Ancak öte yandan bu durum özellikle bağlamsız ve metin olmadan bir dil eğitimi verilmesine sebep olmaktadır. Kitapta herhangi bir tema/ünite sonu değerlendirme bölümleri de yer almamaktadır. Bu da geribildirim ilkesine aykırı bir durumu teşkil etmektedir. Öğrencilerin bu gibi etkinliklerle söz konusu temaların kazanımlarına ulaşım ulaşmadığı tespit edilemeyeceğinden süreç içerisinde öğrencilerin kendilerini değerlendirilmesi de olanaksız olacaktır.

Sonuç olarak kitabın gerek baskı kalitesi gerek öğrencilerin yaş seviyesine uygun etkinlikler tasarlanarak hazırlanmış olması fiziksel açıdan kitabın kalitesini arttırmış olsa da içeriğin düzensiz ve büyük çoğunlukla anlatma becerileri ve sözcük öğretimine yönelik hazırlanmış olması kitabın önemli bir kusuru olarak ortaya çıkmaktadır.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen başka bir materyal, yine PIKTES Projesi kapsamında hazırlanmış olan “Hayat Boyu Türkçe” setidir (Başak Matbaacılık, 20119). Bu sette her bir seviye için öğrenci kitabı ve çalışma kitabı yer almaktadır. Yani 1. seviye için “Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı”, “Hayat Boyu Türkçe 1 Çalışma Kitabı”, 2. ve 3. Seviyeler için de aynı şekilde bir öğrenci ve bir çalışma kitabı bulunmaktadır. Adı geçen materyal ile ilgili bulgular aşağıda yer almaktadır.

Kitabın yapısı selefinden farklıdır. Çünkü kitapta hangi kazanıma yönelik etkinlik tasarlandığı bilgisi yer almamaktadır. Etkinliklerle ilgili herhangi bir yönerge de bulunmamaktadır. Oldukça basit ve emir kipiyle çekimlenmiş etkinliklerden oluşan kitap toplamda 96 sayfadan oluşmaktadır. Her ünitenin sonunda çok kısa tema sonu değerlendirme çalışmaları yer almaktadır. Bunun dışında selefiyle birçok açıdan benzer olan kitap (tüm set), yine “HBÖGM Yabancılar Türkçe Öğretimi Kurs Programı (6-12 Yaş)” esas alınarak hazırlanmıştır. Kitapla ilgili bu genel bilgilerden sonra daha detaylı bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 5.17.: Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci ve Çalışma Kitabı'nda Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımı

Beceri Kitap	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ders Kitabı	34	18,68	51	28,02	48	26,37	34	18,68	15	8,24	118	100
Çalışma Kitabı	6	5,26	26	22,8	36	31,57	37	32,45	9	7,89	114	100
Toplam	40	13,51	77	26,01	84	28,37	71	23,98	24	8,10	296	100

Tablo incelendiğinde Hayat Boyu Türkçe 1 Ders Kitabı'nda yer alan etkinliklerin yaklaşık yüzde 19'u (f:34) dinleme, 28'i (f:51) konuşma, 26'sı (f:48) okuma, 19'u (f:34) yazma, 8'i (f:15) dil bilgisi öğretimine; Çalışma Kitabı'ndaki çalışmaların ise yaklaşık yüzde 5'i (f:6) dinleme, 23'ü (f:26) konuşma, 31'i (f:36) okuma, 32'si (f:37) yazma, 8'i (f:9) dil bilgisi öğretimine yönelik hazırlanmıştır. Modülde yer alan 1. Seviye göz önünde bulundurularak Ders ve Çalışma Kitabı birlikte değerlendirildiğinde etkinliklerin yaklaşık yüzde 14'ü (f:40) dinleme, 26'sı (f:77) konuşma, 28'i (f:84) okuma, 24'ü (f:71) yazma, 8'i (f:24) dil bilgisi öğretimine yönelik hazırlandığı görülmektedir. İki kitabın dağılımları beraber ele alındığında bu kitapta önceki kitaptaki gibi anlama ve anlatma becerileri arasında anlatma becerileri lehine olan orantısızlığın bu kitapta çok azaldığı, özellikle okuma becerisine yönelik çalışmaların arttırılmasıyla bu farkın kapatılmaya çalışıldığı söylenebilir. Böylece dört temel unsur ilkesine riayet edilmeye çalışıldığı söylenebilir. Ancak aynı durum dinleme becerisi açısından geçerli değildir. Burada hemen ifade etmek gerekir ki her ne kadar etkinlik/çalışma başlıklarında “dinle, oku, söyle, yaz, konuş” vb. ifadeler geçse de bu ifadeler bilinen manada dil becerilerine işaret etmemektedir. Burada daha çok harflerin/sözcüklerin telaffuzu, doğru yazımı ve bazı eklerin doğru kullanımı söz konusudur. Bu sebeple, tıpkı önceki kitapta olduğu gibi bu kitapta sözcük eğitime ağırlık verilmiş olduğu ve bu şekilde Türkçe öğretilmeyeceği ifade edilebilir.

Tablo 5.18.: Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabındaki Ekinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Boya-Dinle-Oku-Yaz	15	11,53	İncele-Konuş	2	1,53	Bul-Eşleştir	1	0,76
Oku-Yaz	12	9,23	Bul-Yaz-Eğlen	1	0,76	Oku-Söyle	1	0,76
Dinle-Söyle	9	6,92	Bul-Yaz-Söyle	1	0,76	İncele-Dinle-Oku	1	0,76
İncele-Söyle	6	4,615	Eşleştir	1	0,76	İncele-Oku-İşaretle	1	0,76
Dinle-Konuş	5	3,84	İncele-Bul-Eğlen	1	0,76	Oku-Tamamla-Söyle	1	0,76
Gez-Gör	5	3,84	İncele-Tamamla-Oku	1	0,76	İncele-Boya-Söyle	1	0,76
İncele-Oku-Söyle	5	3,84	Oku-Bul-Boya	1	0,76	İncele-Anlat	1	0,76
İncele-Tamamla	4	3,07	Oku-Eşleştir	1	0,76	Oyna-Eğlen	1	0,76
Oku-Tamamla	4	3,07	Söyle-Boya	1	0,76	İncele-Dinle-anlat	1	0,76
Dinle-Yaz	4	3,07	Tamamla-Söyle	1	0,76	Dinle-Bul-Yaz	1	0,76
Dinle-Eşleştir	3	2,30	Konuş-Tanış	1	0,76	Boya-Oku-Tamamla	1	0,76
Oku-Söyle-Yaz	3	2,30	Sırala-Konuş	1	0,76	Dinle-Oku-Canlandır	1	0,76
Gez-Gör-Anlat	2	1,53	Dinle-Sor	1	0,76	İncele-Boya	1	0,76
Dinle-Canlandır	2	1,53	İncele-Boya	1	0,76	Oku-Bul-Yaz	1	0,76
Dinle-Cevapla	2	1,53	Yaz-Oku	1	0,76	İncele-Yaz-Oku	1	0,76
Dinle-Söyle-Boya	2	1,53	Yaz-Çöz-Eğlen	1	0,76	Dinle-Oku-Söyle	1	0,76
İncele-Bul-Yaz	2	1,53	Dinle-Oku-Tamamla	1	0,76	Bul-İşaretle	1	0,76
Oku-Canlandır	2	1,53	Dinle-Söyle-Eğlen	1	0,76	Dinle-Oku	1	0,76
İncele-Dinle-Söyle	2	1,53	Çiz-Yaz	1	0,76	Çöz-Eğlen	1	0,76
Toplam		f:130			%100			

Tabloda yer alan etkinlik adlarından da anlaşılacağı üzere kitap 6-12 yaş seviyesi düşünülerek tasarlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında kitabın hedef kitleye uygun olduğu söylenebilir. Nitekim eğitsel oyun, bulmaca, boyama vb. etkinliklerin sayısı bu durumu açıklar niteliktedir. Dil eğitimi açısından düşünüldüğünde özellikle gündelik hayatta en sık kullanılan sözcüklerin ve neredeyse tüm etkinliklerin bunların öğretilmesine yönelik tasarlanmış olması dilde sıklık ilkesinin göz önünde bulundurulduğunu göstermektedir. Yine bu durum güdülenme ilkesi açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Ancak güdülenme ilkesinin tam olarak işleyebilmesi için süreç içi ve sonunda özellikle hedef kazanımlara ulaşan öğrencilere ödül verme, takdir etme vb. durumların olması da gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında kitapta tema sonlarında yer alan birkaç soruluk değerlendirmelerin öğrencilerin hedef kazanımlara ulaşmış olup olmadığını yeteri kadar gösteremeyeceği, bunun da nihayetinde özellikle başarılı öğrencileri güdüleme noktasında yetersiz veriye neden olacağı söylenebilir.

Kitabı önceki kitaptan ayıran diğer bir özellik ise kültürel etkinliklere daha sık yer verilmesidir. Önceki kitapta neredeyse hiç yer verilmeyen kültürel unsurlar bu kitapta Mevlâna, Nasrettin Hoca, Eyüp Sultan, Balıklıgöl, Göbeklitepe vb. özellikle Türkiye'nin tarihi şahıs ve mekânlarını anlatan görsel ve metinler yer almaktadır. Bu durum dil öğretiminde kültürel aktarım ilkesine uyulduğunu göstermektedir.

Güdülenme ilkesi dışında kitabın yukarıda sayılan olumlu yönlerinin yanı sıra birçok olumsuz yönlerinin bulunduğu da yapılan incelemeler sonucu tespit edilmiştir. Kitapla ilgili eleştirilebilecek ilk ve temel sorun, kitabın dil eğitiminden ziyade dil eğitiminde bir bölümü oluşturan sözcük öğretimine odaklanmış olmasıdır. Neredeyse hazırlanan tüm etkinliklerin öğrencilere hedef tema ile ilgili önceden belirlenmiş sözcüklerin öğretimine yönelik tasarlanmış olduğu görülmektedir. Ancak sözcük öğretilirken özellikle öğretilecek sözcüklerin bir bağlam içerisinde sunulması gerektiği bilinen bir durumdur. Aksi takdirde sadece görselden hareketle sözcük öğretmek, öğrencinin bu sözcüğün anlamını ezberlemesini sağlayacak ama herhangi bir sözce içerisinde kullanımını öğretmeye yetmeyecektir. Böyle bir durum; dil eğitiminde öğrenim stratejileri, aralıklı tekrar, dilin sistemi, sürekli ilerleme, öğretilbilirlik, öğrenme yükü, dört temel unsur, anlaşılabilir girdi, akıcılık, çıktı, amaçlı öğrenme, zaman, devam eden ihtiyaçların analizi ve geribildirim ilkelerine aykırı bir durumdur. Bu açıdan kitabın daha çok metin içermesi gerektiği söylenebilir.

Bu ilkelere göre yapılacak daha detaylı incelemelere göre kitabın özellikle dört temel unsur, anlaşılabilir girdi ve çıktı açısından oldukça zayıf olduğu söylenebilir. Çünkü kitapla tam anlamıyla, bir dil eğitiminden ziyade, sözcük öğretimi yapılmaktadır. Öğrencilerden istenen konuşma ve yazma etkinliklerinin büyük bir kısmının seviyeye göre bir konuşma veya yazma metni üretmekten ziyade dinlenen/öğrenilen kelimelerin tekrarı ya da çok kısa cümlelerin tekrarlanması şeklinde olması, dört temel unsur ve çıktı ilkelerine aykırılık teşkil etmektedir. Bunun neticesinde de öğrencilerde sağlıklı bir değerlendirme yapılamayacaktır. Sonuç olarak geribildirim ilkesinin de göz ardı edildiği söylenebilir. Dinleme ve okuma etkinliklerinde de aynı durum söz konusudur. Kitapla ilgili diğer bir önemli kusur ise az sayıda geçen metinlerde bazı bilinmeyen dil yapılarının yer almasıdır. Böyle bir içerik sunumu, öğrencinin sözcükleri bilse dahi dil yapılarını bilmediği için metni anlayamamasına sebep olacaktır. Bu da anlaşılabilirlik ve dilin sistemi ilkelerine aykırı bir durumdur.

Tablo 5.19.: Hayat Boyu Türkçe 1 Çalışma Kitabındaki Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Oku-Yaz	7	8,04	Oku-Cevapla	2	2,29	Oku-Eşleştir	1	1,14
Oku-Söyle-Yaz	6	6,89	Yaz-Konuş	1	1,14	Tamamla-Söyle	1	1,14
Bul-Eğlen	5	5,74	Boya Konuş	1	1,14	Oku-Boya-Anlat	1	1,14
Gez-Gör-Anlat	4	4,59	Söyle-Boya	1	1,14	Gez-Gör-Çiz	1	1,14
Oku-Tamamla	4	4,59	Çiz-Boya-Anlat	1	1,14	Oku-Sırala	1	1,14
İncele-Yaz-Söyle	4	4,59	Eşleştir	1	1,14	Yaz-Anlat	1	1,14
Gez-Gör-Boya	3	3,44	Oku-Çiz-Boya	1	1,14	Oku-Boya	1	1,14
Tamamla-Oku	3	3,44	Dinle-Oku-Boya	1	1,14	Yaz-Tamamla	1	1,14
Oku-İşaretle	3	3,44	Eşleştir-Seslendir	1	1,14	Söyle-Yaz	1	1,14
İncele-Yaz	3	3,44	Eşleştir-Söyle	1	1,14	İncele-Eşleştir	1	1,14
Dinle-İşaretle	2	2,29	Bul-Boya-Eğlen	1	1,14	Bul-Yaz	1	1,14
Çiz-Boya	2	2,29	İncele-Tamamla-Oku	1	1,14	Boya-Yaz	1	1,14
İncele-Bul-Eğlen	2	2,29	Oku-İncele-Cevapla	1	1,14	Boya-Eğlen	1	1,14
Dinle-Eşleştir	2	2,29	İncele-Tamamla	1	1,14	Çiz-Söyle	1	1,14
Bul-Yaz-Söyle	2	2,29	Say-Söyle-Yaz	1	1,14	Oku-Bul-Boya	1	1,14
Tamamla-Yaz-Oku	2	2,29	Oku-Boya	1	1,14	Dinle-Boya	1	1,14
Toplam	f:87		%100					

Tablo incelendiğinde çalışma kitabında toplamda 87 adet etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Kitapla ilgili genel bilgiler kısmında değinildiği üzere bu etkinlikler emir kipiyle çekimlenmiş, kısa ve öz bir şekilde öğrencilerin ne yapmalarını gerektiğini anlatmaktadır. Yukarıda öğrenci kitabı ile ilgili olarak söylenen tüm unsurlar ve yapılan tüm değerlendirmeler çalışma kitabı için de aynen geçerlidir. Bu sebeple benzer ifadeleri tekrar etmemek adına çalışma kitabı ile ilgili değerlendirmelerimizi burada bitirmeyi uygun görüyor ve diğer kitaba geçiyoruz.

Tablo 5.20.: Hayat Boyu Türkçe Öğrenci ve Çalışma Kitabı 2’de Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımı

Beceri Kitap	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ders Kitabı	6	5,08	9	7,62	55	46,61	15	12,71	33	27,96	118	100
Çalışma Kitabı	0	0	0	0	39	39,79	40	40,81	19	19,38	98	100
Toplam	6	2,77	9	4,16	94	43,51	55	25,46	52	24,07	216	100

Tablo incelendiğinde Hayat Boyu Türkçe 2 Ders Kitabı'nda yer alan etkinliklerin yüzde 5,08'inin (f:6) dinleme, 7,62'sinin (f:9) konuşma, 46,61'inin (f:55) okuma, 12,71'inin (f:15) yazma, 27,96'sının (f:33) dil bilgisi öğretimine; Çalışma Kitabı'ndaki etkinliklerin ise yaklaşık yüzde 39,79'unun (f:39) okuma, 40,81'inin (f:40) yazma, 19,38'inin (f:19) dil bilgisi öğretimine yönelik hazırlandığı görülmektedir. Ders Kitabı ve Çalışma Kitabı birlikte değerlendirildiğinde çalışmaların yüzde 2,77'sinin (f:6) dinleme, 4,16'sının (f:9) konuşma, 43,51'inin (f:94) okuma, 25,46'sının (f:55) yazma, 24,07'sinin (f:52) dil bilgisi öğretimine yönelik hazırlandığı görülmektedir.

Dil becerileri açısından değerlendirildiğinde kitapla ilgili ilk dikkat çeken şey, her bir temada 1 dinleme metninin olmasıdır (5. temada iki tane yer almaktadır). Buradaki dinleme çalışmaları, gerçek manada dinleme eğitime hizmet eden metinler ve bu metinlerin anlaşılıp anlaşılmadığını ölçen soruların yer aldığı çalışmalar olması açısından önemlidir. Gerek yaş seviyesi ve gerek alt yapının oluşturulduktan sonra gerçek manada dinleme çalışmaları yapılmaya çalışıldığı söylenebilir ki bu durumun hem dil öğretimi açısından hem de seviye açısından uygun olduğu söylenebilir. Ancak genel dağılım açısından sadece %2,77'lik bir oranda dinleme çalışmalarının yer alması yine bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Aynı durum konuşma becerisi açısından da söz konusudur. Yine hazırlanan çalışmaların genel dağılımına bakıldığında okuma becerisine yönelik çalışmaların tek başına diğer tüm becerilere yönelik hazırlanan çalışmaların toplamına neredeyse eşit oranda olduğu görülmektedir. Bu durum dört temel unsur ilkesine aykırı gözükmemektedir. Hem öğrenci hem de çalışma kitabı ile ilgili daha detaylı incelemeler aşağıdaki tablo ve tabloların altındaki açıklamalarda yer almaktadır.

Tablo 5.21.: Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci Kitabındaki Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Okuyalım-Öğrenelim	24	25	Eşleştirelim	2	2,08
Okuyalım-Cevaplayalım	17	17,70	Cevaplayalım	2	2,08
Okuyalım-Yazalım	10	10,41	Okuyalım-Tamamlayalım	2	2,08
Değerlendirme	5	5,20	İşaretleyelim	1	1,04
Eğlenelim	5	5,20	Bakalım-yazalım	1	1,04
Gezelim-görelim	5	5,20	Boşlukları-dolduralım	1	1,04
Yazalım	5	5,20	Sıralayalım-Konuşalım	1	1,04
Dinleyelim-tamamlayalım	4	4,16	Sıralayalım-cevaplayalım	1	1,04
Okuyalım-konuşalım	3	3,12	Tamamlayalım-konuşalım	1	1,04
Yazalım-öğrenelim	2	2,0	Tamamlayalım	1	1,04
Dinleyelim-cevaplayalım	2	2,08	Yazalım-Tamamlayalım	1	1,04
Toplam	f:96	%100			

Tablo incelendiğinde 2. Seviye öğrenci kitabının içeriğindeki etkinliklerin büyük çoğunluğunun (yaklaşık %54) okuma beceresine yönelik hazırlanmış olduğu görülmektedir. Bu durum kitaptaki etkinliklerin dil becerileri açısından dengesiz bir dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak her ne kadar “Okuyalım-Öğrenelim” şeklinde ifade edilmiş olsalar da dağılımda en büyük paya sahip bu başlık altındaki etkinliklerin daha çok sözcük öğretimi ya da dil bilgisi öğretimi (az bir kısmı) çalışmaları olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5.22.: *Hayat Boyu Türkçe 2 Çalışma Kitabındaki Etkinlikler*

Etkinlik	f	%
Eşleştirelim	13	13,54
Tamamlayalım	12	12,
Okuyalım-Cevaplayalım	11	11,45
Gezelim-Görelim	10	10,41
Cevaplayalım	8	8,33
Eğlenelim	5	5,20
İşaretleyelim	3	3,12
Eşleştirelim-Tamamlayalım	1	1,04
Tamamlayalım-Eşleştirelim	1	1,04
Okuyalım-Yazalım	1	1,04
Okuyalım-İşaretleyelim	1	1,04
Yazalım-Cevaplayalım	1	1,04
Bakalım-Cevaplayalım	1	1,04
Okuyalım-Tamamlayalım	1	1,04
Soralım-Cevaplayalım	1	1,04
Toplam	96	100

Çalışma Kitabı'nın içeriğine bakıldığında adlarından da anlaşılacağı üzere bu etkinliklerin öğrencilerin derslerde ders kitabı üzerinden öğrendiklerini pekiştirmek üzere geliştirilmiş etkinlikler oldukları anlaşılmaktadır. Nitekim dinleme ya da konuşma becerisine yönelik herhangi bir etkinlik olmaması da bu yargıyı kanıtlar niteliktedir. Yine eşleştirme, tamamlama ve okuduklarıyla ilgili soruları cevaplama etkinliklerinin sıklığı bu yargıyı destekleyen diğer bir durumdur. Bu genel ifadelerden sonra kitaplarla ilgili detaylı incelemeler aşağıda yer almaktadır.

Ders kitabında her bir tema için 1 tane dinleme olmak üzere toplamda 5 dinleme metni, irili ufaklı 17'si diyalog şeklinde hazırlanmış toplam 44 okuma metni yer almaktadır. Bu metinlerden 8'i doğrudan bir okuma metni olmayıp öğrencilerin dil bilgisi derslerinde öğrendiklerini (ekler, sayılar vb.) metinde boş bırakılan yerlere yerleştirmelerini isteyen çalışma metinleridir. Çalışma kitabında ise toplamda 11 metin yer almakta, bu metinlerden 7'si kısa diyaloglar şeklindedir. Yine bu metinlerden 3'ü ders kitabındaki gibi öğrencilerin dil bilgisi derslerinde öğrendiklerini (ekler, sayılar vb.) metinde boş bırakılan yerlere yerleştirmelerini isteyen çalışma metinleridir.

1. Seviyedeki kitaba göre hem ders kitabında hem de çalışma kitabında özellikle okuma ve dinleme metnindeki sayıların artışı “metinsiz dil öğretimi” konusundaki eleştirilerin büyük oranda bertaraf edilmesini sağlamıştır. Bu metinler, programda yer alan kazanımların tekrarlarından ötürü, içerikleri açısından tekrara düşse de dilin bir metin (yani bir bağlam) içerisinde öğretilmesi ilkesine uyulmaya çalışıldığının önemli bir göstergesi olarak nitelendirilebilir. Ancak özellikle “Okuyalım-Öğrenelim” başlıklı çalışmaların altında bir metin bulunmadığı, bunun yerine daha çok ilgili tema ile ilgili sözcüklerin öğretilmesi için hazırlanan görseller ve bu görsellerin altlarına adlarının yazılmış olduğu çalışmalar olduğu ifade edilmelidir. Yaş seviyesine yönelik kaygıdan ötürü bu tarz çalışmaların sıklıkla yer aldığı, böylece öğrencilerde sözcük dağarcığının arttırılmaya çalışıldığı düşünülmektedir. Burada diğer bir önemli sorun ise metinlerin gerçek hayatın çok kısa bir bölümünü, bu kısa bölüm içinde de çok az bir alana ait sınırlı sözcükleri içeren metinler olmalarıdır. Söz gelimi alışveriş temasında yer alan 4 okuma metninden biri bakkal alışverişi, biri kantin, diğer ikisi ise kıyafet alışverişi şeklindedir. İki metnin ikisinin giyim ile değil de birinin eczane, pastane, manav, ayakkabı alışveriş şeklinde düzenlenmesi daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir. Böylece dilin gerçek hayattaki kullanım alanlarında nasıl kullanıldığına dair daha etkili bir öğretim sağlanacak ve böylece topluma uyuma da katkı sağlanacaktır.

Kitap ile ilgili en büyük problemin ise dil yapılarının öğretiminde yaşandığı söylenebilir ki bu da programda yer alan sorunun içeriğe nasıl etki ettiğine dair bir kanıt teşkil etmektedir. Özellikle öğrencilere öğretilmemiş yapıların metinlerde yer alması (bu durum iki şekilde karşımıza çıkmaktadır: 1. Hiç öğretilmemiş yapılar, 2. Kitabın son ünitelerinde kısmen öğretilen yapıların kitabın ilk temalarında yer alan metinlerde kullanılması). Söz gelimi 2. Tema’da öğretilen “bulunma durumu ekinin (-DA) ilk temada kullanımı sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Birinci temadaki metinlerde “Rabi parkta ne yapıyor, kahvaltıda ne içersin?” gibi farklı metinlerde farklı şekillerde bulunma ekinin kullanımı görülebilmektedir. Eylemsi eklerinin öğretilmemesine rağmen farklı temalardaki farklı metinlerde (bkz. s. 27, 29, 43...) kullanılması yine öğrencilerin bireysel çabalarıyla bu metni anlamaya çalışmaya zorlandıklarını, dil eğitiminde bunun uygun olmadığı; bu durumun dilin sistemi, sürekli ilerleme, öğretilbilirlik, öğrenme yükü, karışıklığı engelleme, anlaşılabilir girdi, amacı öğrenme ilkelerine aykırılık teşkil ettiği söylenebilir. Böyle bir durum aynı şekilde çıktı, ölçme değerlendirme ve geribildirim ilkelerine de aykırılık teşkil etmektedir. Çünkü eğitimde öğrenciye öğretilmeyen bir olgunun öğrenilip öğrenilmediğinin ölçülmesi ve buna yönelik geri bildirimlerde bulunmanın beklenmesi olanaksız olduğu gibi, öğrencilerden bu öğrendikleriyle

ilgili yazılı veya sözlü kendilerine ait metin üretmeleri de beklenemeyecektir. Tüm bu sorunların altında hedef kitlenin 6-12 yaşındaki öğrenciler olması yattığı düşünülebilir. Çalışma kitabı ise ders kitabına destek bir uygulama kitabı olduğundan benzer sorunların bu kitapta da yer aldığı söylenebilir.

Tablo 5.23.: Hayat Boyu Türkçe Öğrenci ve Çalışma Kitabı 3'te Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımı

Beceri Kitap	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ders Kitabı	15	11,53	14	10,76	61	46,92	20	15,38	20	15,38	130	100
Çalışma Kitabı	0	0	0	0	38	43,18	19	21,59	31	35,22	88	100
Toplam	15	6,88	14	6,42	99	45,41	39	17,88	51	23,39	218	100

Tablo incelendiğinde Hayat Boyu Türkçe 3 Ders Kitabı'nda yer alan etkinliklerin yüzde 11,53'ünün (f:15) dinleme, 10,76'sının (f:14) konuşma, 46,92'sinin (f:61) okuma, 15,38'nin (f:20) yazma, yine 15,38'nin (f:20) dil bilgisi öğretimine; Çalışma Kitabı'ndaki etkinliklerin ise yaklaşık yüzde 43,18'inin (f:38) okuma, 21,59'unun (f:19) yazma, 35,22'sinin (f:31) dil bilgisi öğretimine yönelik hazırlandığı görülmektedir. Ders Kitabı ve Çalışma Kitabı birlikte değerlendirildiğinde çalışmaların yüzde 6,88'inin (f:15) dinleme, 6,42'sinin (f:14) konuşma, 45,41'inin (f:99) okuma, 17,88'inin (f:39) yazma, 23,39'unun (f:51) dil bilgisi öğretimine yönelik hazırlandığı görülmektedir.

Kitapla ilgili genel olarak en olumlu yanının neredeyse sadece sözcük öğretimi ve çok az dil bilgisi kuralına yönelik etkinlikler içeren selefine göre dört temel dil becerileri ve dil bilgisine yönelik etkinlikler barındırması olduğu söylenebilir. Bu durum dil öğretim ilkelerine uyulmaya çalışıldığını göstermektedir. Ayrıca gerek okuma gerekse dinleme metnlerinin sayısındaki artış, dilin bir bağlam içinde sunulması gerekliliğinin bilincinde olunduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Kitabın yukarıda sayılan olumlu yanlarına rağmen, dağılımlar göz önünde bulundurulduğunda okuma becerisine yönelik hazırlanan çalışmaların diğer becerilerin neredeyse toplamına eşit olduğu görülmektedir. Bu durumun dil öğretiminde dört temel unsur ve anlaşılabilir girdi ilkelerine aykırılık teşkil ettiği söylenebilir. Çünkü özellikle dinleme becerisi ve dil bilgisine yönelik çalışmaların oranı oldukça düşük kalmıştır. Ayrıca bu durum dilin sistemi ilkesine de uyulmadığını göstermektedir. Daha detaylı incelemeler, aşağıdaki tabloların altında yer almaktadır.

Tablo 5.24.: Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci Kitabındaki Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Okuyalım-Cevaplayalım	15	15	Yazalım-Konuşalım	2	2
Yazalım	11	11	Öğrenelim-Yazalım	2	2
Okuyalım-Öğrenelim	8	8	Dinleyelim-Konuşalım	1	1
Dinleyelim-Tamamlayalım	6	6	Tamamlayalım	1	1
Konuşalım	6	6	Dinleyelim-Yazalım	1	1
Okuyalım-Yazalım	6	6	Dinleyelim-Söyleyelim	1	1
Gezelim-Görelim	5	5	Konuşalım-Canlandırılım	1	1
Değerlendirme	5	5	Sıralayalım-Yazalım	1	1
Eğlenelim	4	4	Tamamlayalım-Konuşalım	1	1
Dinleyelim-Cevaplayalım	4	4	Eşleştirelim-Yazalım	1	1
Yazalım-Tamamlayalım	3	3	Sıralayalım-Konuşalım	1	1
Okuyalım-İşaretleyelim	3	3	Dinleyelim-Eşleştirelim	1	1
Okuyalım-Tamamlayalım	3	3	Dinleyelim-Söyleyelim	1	1
Eşleştirelim	3	3	İzleyelim-Cevaplayalım	1	1
Okuyalım-Eşleştirelim	2	2			
Toplam	f:100		%100		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde toplamda 100 adet çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların dil öğretimi ve öğrenimi açısından niteliklerine yönelik değerlendirmelerimiz şu şekildedir:

Beceriler özelinde bir değerlendirme yapıldığında, çoğu çalışmanın nitelik açısından zayıf kaldığı söylenebilir. Dinleme becerisine yönelik hazırlanan çalışmaların çok basit düzeyde kaldığı ifade edilebilir. Ancak burada görülen olumsuz durumun hedef kitlenin yaş aralığının düşük (6-12) olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir ki bu da dil öğretimi açısından değerlendirildiğinde kabul edilebilir bir durum olarak görülmektedir. Konuşma becerisine göre hazırlanmış çalışmalar ise çok daha basit düzeydedir. Öyle ki bazı çalışmalarda sadece bir soru sorup cevap verilmesi istenmektedir (“Saat kaç?” cümlesi). Yine bazı çalışmalarda öğrencilerin verilen metindeki boşlukları doldurup okumak suretiyle konuşması istenmektedir. Bunun aslında bir konuşma değil, okuma etkinliği olacağı söylenebilir. Benzer şekilde birbirinden farklı durumları soran ve çok kısa cevap gerektiren bazı sorulara cevap vermek suretiyle yine öğrencilerin konuşmaları istenmektedir. Konuşma becerisi açısından düşünüldüğünde özgün bir konuşma metni üretimi tam olarak gerçekleşmediğinden bu tarz çalışmaların da nitelik açısından zayıf olduğu ifade edilebilir. Yazma becerisi açısından

bakıldığında, çoğu çalışmanın verilen görselin altına ilgili görselin adını yazma, ilgili dil bilgisi kuralına göre verilen cümleleri tamamlama (özellikle fiil çekimi, ya da ilgili sözcük türünün kullanımı) şeklinde çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu durumun yazma becerisinin (kendini yazılı olarak ifade etme) geliştirilmesinden ziyade dil bilgisi veya sözcük öğrenimine katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Ancak hem yazma hem de konuşma becerisine yönelik uygun çalışmalar da bulunmaktadır. Okuma becerisine gelindiğinde birçok çalışmanın okuma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanmış olmasına rağmen, diğer beceriler de olduğu bu çalışmaların hatırı sayılır bir kısmının tam anlamıyla okuma becerisini geliştirmekten ziyade sözcük ya da dil bilgisi kurallarının öğretilmesine yönelik hazırlandığı söylenebilir. Özellikle “Okuyalım-Öğrenelim” başlığı altındaki çalışmaların ilgili temada öğrenciler tarafından öğrenilmesi gerektiği düşünülen sözcüklerin görseller aracılığıyla, dil bilgisi kurallarının da örnek cümle veya metinler aracılığıyla öğretilmeye çalışıldığı tespit edilmiştir. (Çalışmamızda bu başlık altındaki çalışmaların okumaya yönelik çalışmalar olarak değerlendirilmesinin sebebi, görsel okumaya hizmet etmesi ve her ne kadar amaç dil bilgisi kuralını öğretmek olsa da cümle içinde kullanılmasına bağlı olarak okuma gerektirmesidir. Öğrenci ilgili cümleleri anlamadığında dil bilgisi kurallarını öğrenemeyecektir). Kitabın kendisine göre hazırlandığı programda dil bilgisi kurallarının eksik ve dilin sistematığına uygun olamayan bir şekilde yer almasından dolayı aynı sorunların kitapta da yer aldığı ifade edilebilir. Yine programda tekrar eden temaların (bkz. *Tablo 5.6.: HBÖGM Yabancılar Türkçe Öğretimi Modüllerinin (6-12 Yaş) Temaları ve Süreleri*) kitabın içeriğinin 1. Seviye kitabıyla aşırı benzerlikler içermesine yol açtığı söylenebilir.

Kitabın değerlendirme bölümleri ile ilgili ise şu değerlendirmeler yapılabilir: 1 ve 2. kitaplarda olduğu gibi 3. kitapta da tema sonu değerlendirme bölümleri (5 Tema: 5 Değerlendirme) yer almaktadır. Genel olarak değerlendirme bölümlerinin yapısı; 5-7 kısa cümle ve bu cümlelerde yer alan boşluklara verilen uygun sözcüklerin yerleştirilmesini hedefleyen boşluk doldurma/cümle tamamlama, karışık olarak verilmiş 5-7 kısa cümle ve karşıdaki sütunda bunların devamının eşleştirilmesini hedefleyen eşleştirme, 1-2 soruluk çoktan seçmeli soru, verilen 3-5 görselin altında yine verilen sözcükleri yazmak suretiyle görsel-sözcük eşleştirme soruları şeklindedir. Bu yapıya bakıldığında ölçme ve değerlendirmeye de asıl hedeflenenin ağırlıklı olarak sözcük öğretimi olduğu söylenebilir. Gerek soruların azlığı, gerek dil becerilerine yönelik değil de ağırlıklı olarak ilgili temalarda verilen sözcüklerin ne kadar öğrenildiğini ölçmeye çalışan basit sorulardan müteşekkil olmaları sebebiyle kitaptaki

değerlendirme bölümlerinin dil öğretim süreçlerindeki asıl ölçme ve değerlendirme ilkelerine hizmet etmediği ifade edilebilir.

Son olarak kitapla ilgili “Eğlenelim” ve “Gezelim-Görelim” bölümleri ilgili olarak özellikle yaş seviyesi düşünüldüğünde uygun çalışmaların yer aldığı söylenebilir. “Eğlenelim” bölümlerinde özellikle yaş seviyesine uygun bulmacalar yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bulmacalarda ilgili görsellere karşılık gelen sözcüklerin bulunması/yazılmasının ardından öğrencilerin anahtar sözcüğe ulaşmaları istenmektedir. “Gezelim-Görelim” bölümlerinde ise Evliya Çelebi’nin gezip gördüğü yerler resmedilerek ilgili resimlerle ilgili kısa bilgiler verilmektedir. Bu durum dil öğretimi açısından hedef kültürü öğretme ve kültürleme faaliyetleri konusundaki bilince sahip olunduğunu göstermektedir.

Tablo 5.25.: Hayat Boyu Türkçe 3 Çalışma Kitabındaki Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Tamamlayalım	23	29,48	Okuyalım-İşaretleyelim	2	2,56
Eşleştirelim	13	16,66	İşaretleyelim	2	2,56
Yazalım	11	14,10	Tamamlayalım-Sıralayalım	1	1,28
Okuyalım-Cevaplayalım	8	10,25	Çizelim	1	1,28
Cevaplayalım	6	7,69	Okuyalım-Tamamlayalım	1	1,28
Gezelim-Görelim	5	6,41	Cümleleri Tamamlayalım	1	1,28
Sıralayalım	3	3,84	Formu Dolduralım	1	1,28
Toplam	f:78		%100		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde bir çalışma kitabı olmasından ötürü Hayat Boyu Türkçe 3 Çalışma Kitabı’nda özellikle cümle tamamlama ve eşleştirme şeklinde çalışmaların hazırlandığı görülmektedir. Yine çalışma kitabı olmasından ötürü dinleme ve konuşma becerilerine yönelik herhangi bir çalışma bulunmamaktadır ki dil öğretimi ilkelerine göre olumsuz olarak değerlendirilebilse de bu durumların makul olduğu kabul edilebilir. Genel anlamda derslerde öğrenilen konuların (dil bilgisi kuralları ve ilgili temalarda öğrenilen sözcüklerin anlamının) pekiştirildiği bir çalışma kitabı olduğu ifade edilebilir.

5.4.2. Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerinde Kullanılan Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

Çalışmamızın bu sorusuna cevap bulabilmek için alan uzmanlarından alınan bilgilere de dayanarak BAMF bünyesinde Suriyeli mültecilere Almanca eğitimi verilirken öğretim materyali olarak kullanılan ders kitapları tespit edilmiştir. Almanya’da mültecilere yönelik dil

öğretim süreci ile ilgili olarak ilk belirtilmesi gereken şey okul çağındaki öğrencilere sunulan dil eğitimi ile okul çağını açmış katılımcılara yönelik sunulan dil eğitiminin farklı olmasıdır. Bir önceki alt probleme yönelik bulgulara ifade edildiği üzere, okul çağındaki öğrencilerin okul sistemine entegre olabilmeleri için farklı eyaletlerde farklı entegrasyon modelleri kullanılmaktadır. Orada eğitim gören öğrencilerin görüşlerine göre, buradaki dil eğitimlerinde kullanılan materyaller tamamen öğretmenlerin kendi imkânlarına göre belirledikleri çalışma kağıtları, hikâyeler ve bazı dijital materyallerdir. Öğrenciler bu materyalleri hatırlamadıkları için bu materyallere ulaşamamıştır. Okul çağını aşmış katılımcılar (18 yaş üstü) için ise BAMF’ın sitesinde, entegrasyon kursunda kullanılmak üzere yine BAMF’ın bazı kriterlerini karşılayan ve “Entegrasyon Kurslarında Onaylanmış Ders Kitaplarının Listesi” adı altında listelenen 35 adet kitap tespit edilmiştir. Bu kitaplar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Dil ve oryantasyon kursu için ders kitapları		
Dil Kursu-Ders Kitapları		
Federal Göçmen ve Mülteciler Dairesi'nin "Ülke çapında uyum kursu konsepti" ve "İkinci dil olarak Almanca entegrasyon kursları için çerçeve müfredat". Özel entegrasyon kursları için ilgili kurs kavramlarına da uyulmalıdır. Kabul kriterlerinde bir değişikliğe tabi olarak, aşağıdaki ders içerikli ders kitapları uygun öğretim materyali olarak sınıflandırılmıştır. Ek malzemelerle takviye edilmeleri gerekebilir.		
Liste alfabetik sıraya göre.		
Aussichten	(A1/A2/B1) Teilbände der Niveaustufen	Klett Verlag
Begegnungen	(A1/A2/B1) Nur in <u>Intensiv</u> kursen kurstragend einsetzbar!	Schubert Verlag
Berliner Platz NEU	(A1/A2/B1)	Klett-Langenscheidt
Das Leben	Deutsch als Fremdsprache (A1/A2)	Cornelsen Verlag
Deutsch 1 und 2	1. Auflage 2012 Band 1, 2 (A1–B1)	inlingua International
Einfach gut!	Deutsch für die Integration ab 1. Auflage 2016 (A1/A2) ab 2. Auflage 2017 (B1)	telc gGmbH
Hier! Deutsch für die Integration	Band 1–6 (A1/A2/B1)	Ernst Klett Sprachen
Ja genau!	Band 1, 2 (A1/A2/B1)	Cornelsen Verlag
Linie 1	Deutsch in Alltag und Beruf (A1/A2/B1)	Klett-Langenscheidt
Menschen	(A1/A2/B1) Mit dem Arbeitsbuch „Menschen hier, Deutsch als Zweitsprache“ (A1/A2/B1)	Hueber Verlag
Miteinander	Band 1–2 (A1)	Hueber Verlag

Momente	Band 1–3 (A1–A2.1)	Hueber Verlag
Motive	(A1/A2/B1) Nur in <u>Intensivkursen</u> kurstragend einsetzbar!	Hueber Verlag
Netzwerk	Deutsch als Fremdsprache (A1/A2/B1)	Klett-Langenscheidt
Netzwerk neu	(A1/A2/B1)	Ernst Klett Sprachen

Dil ve oryantasyon kursu için ders kitapları		
Dil Kursu-Ders Kitapları		
Panorama	(A1/A2/B1) Mit dem Übungsbuch „Leben in Deutschland, Deutsch als Zweitsprache“ (A1/A2/B1)	Cornelsen Verlag
Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland	Deutsch als Fremdsprache (A1/A2/B1)	Cornelsen Verlag
Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland, Ausgabe für berufliche Schulen	(A1/A2) Nur in <u>Jugendintegrationskursen</u> kurstragend einsetzbar! Für Sprachniveau B1 „Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland“ einsetzbar!	Cornelsen Verlag
Pluspunkt Deutsch	Band 1–3 (A1/A2/B1) Ausgabe 2009	Cornelsen Verlag
Schritte PLUS	Band 1–6 (A1/A2/B1)	Hueber Verlag
Schritte PLUS NEU	Band 1–6 (A1/A2/B1)	Hueber Verlag
Schritt für Schritt	in Alltag und Beruf (A1/A2) zum DTZ (B1)	Hueber Verlag
Spektrum Deutsch	(A1+/A2+/B1+) Nur in <u>Intensivkursen</u> kurstragend einsetzbar!	Schubert Verlag
studio [21]	(A1/A2/B1) Mit dem Arbeitsbuch „Intensivtraining, mit Extra- seiten für Integrationskurse“ (A1/A2/B1)	Cornelsen Verlag
studio [express]	Kompaktkurs Deutsch (A1/A2/B1) Nur in <u>Intensivkursen</u> kurstragend einsetzbar!	Cornelsen Verlag

Dil Ve Oryantasyon Kursu İçin Ders Kitapları		
Dil Kursu- Dijital Tabanlı Ders Kitapları		
Bu kategorideki ders kitaplarının basılı kitaplar olması gerekmez ve bir öğrenme yönetim sistemine (ÖYS, öğrenme platformu olarak da bilinir) dayanır. Bir öğrenme yönetim sistemi, öğretmenin sanal olarak bir kurs oluşturmaya, katılımcıları kursa davet etmesine, görevler atmasına, işlemlerini denetlemesine ve geri bildirim göndermesine olanak tanır. Ders kitabına bir internet tarayıcısı veya sağlayıcının yazılımı aracılığıyla erişilebilir. Onaylanan teklifler kursa dayalı olmalıdır. Geleneksel ders kitaplarının (ör. PDF sürümleri) veya eklerin (ör. kitap uygulamaları) sayısallaştırılmış sürümleri bu kategoriye dahil değildir. Halihazırda onaylanmış ve bu şekilde kullanılacak gerçek ders kitabının bir çeşidi veya tamamlayıcısı olarak kabul edilirler.		
Das Leben https://cornelsen.de/produkte/9783061227869	Digitale Ausgabe mit LMS (A1–A2)	Cornelsen Verlag
Deutsch im vhs-Lernportal https://deutsch.vhs-lernportal.de	Mit jeweils 12 Lektionen pro Niveaustufe (A1–B1)	Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.
Linie 1 https://klett-sprachen.de/lms-versionen/c-2626	Digitale Ausgabe mit LMS (A1–B1)	Ernst Klett Sprachen
Miteinander https://hueber.de/miteinander	Digitale Ausgabe mit LMS (A1)	Hueber Verlag
Momente https://hueber.de/momente	Digitale Ausgabe mit LMS (A1–A2.1)	Hueber Verlag
Netzwerk https://klett-sprachen.de/lms-versionen/c-2626	Digitale Ausgabe mit LMS (A1–B1)	Ernst Klett Sprachen
Netzwerk neu https://klett-sprachen.de/lms-versionen/c-2626	Digitale Ausgabe mit LMS (A1–B1.1)	Ernst Klett Sprachen
Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland https://cornelsen.de/produkte/9783061227807	Digitale Ausgabe mit LMS (A1–B1)	Cornelsen Verlag
Schritte PLUS NEU https://hueber.de/schritte-plus-neu	Digitale Ausgabe mit LMS (A1–B1)	Hueber Verlag
Schritt für Schritt https://hueber.de/schritt-fuer-schritt	Digitale Ausgabe mit LMS in Alltag und Beruf (A1/A2) zum DTZ (B1)	Hueber Verlag

Dil Ve Oryantasyon Kursu İçin Ders Kitapları		
Oryantasyon Kursu Ders Kitapları		
Federal Göç ve Mülteciler Dairesi'nin "Ülke çapında uyum kursu konsepti" ve "Ülke çapında oryantasyon kursu müfredatı"nda (100 öğretim birimi) ortaya konan yönergeleri, oryantasyon kurslarında öğretim için geçerlidir. Kabul kriterlerinde bir değişikliğe tabi olarak, aşağıdaki ders içerikli ders kitapları uygun öğretim materyali olarak sınıflandırılmıştır. Ek malzemelerle takviye edilmeleri gerekebilir.		
100 Stunden Deutschland	1. Auflage 2017, für 100 UE mit Testvorbereitung „Leben in Deutschland“	Ernst Klett Sprachen
Mein Leben in Deutschland – der Orientierungskurs Basiswissen Politik, Geschichte, Gesellschaft	2. Auflage 2022, für 100 UE mit Testvorbereitung „Leben in Deutschland“	Hueber Verlag
miteinander leben Unterrichtsmaterial für Orientierungskurse	9. Auflage 2020, für 100 UE mit Beilage Testvorbereitung „Leben in Deutschland“	Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg
Orientierungskurs Grundwissen Politik, Geschichte und Gesellschaft in Deutschland	1. Auflage 2017, für 100 UE mit Testvorbereitung „Leben in Deutschland“	Cornelsen Verlag
Zur Orientierung	8. Auflage 2020, für 100 UE mit Testvorbereitung „Leben in Deutschland“	Hueber Verlag

Okuma Yazma Kursu İçin Ders Kitapları		
Alfabe Dil Kursu – Ders Kitapları		
https://abc.vhs-lernportal.de	Lernportal Mit 12 Lektionen (Vorkurs zum A1-Deutschkurs)	Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.
Alphamar	Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende (A1)	Klett-Langenscheidt
Alpha plus Basiskurs Alphabetisierung	Mit Übungsheft (A1.1) Deutsch als Zweitsprache	Cornelsen Verlag
Alpha plus Kompakt	Mit Übungsheft (A1.1) besonders geeignet für den ersten Abschnitt der Kurse mit Zweitschriftlernenden	Cornelsen Verlag
Alpha plus Sprachkurs A1	Deutsch als Zweitsprache	Cornelsen Verlag
Berliner Platz NEU Einstiegskurs: Deutsch im Alltag	Vorkurs-Band	Klett-Langenscheidt
Der Einstieg	Vorkurs-Band	Cornelsen Verlag
Der Vorkurs	Vorkurs-Band	Ernst Klett Sprachen
Einfach gut Alpha!	Deutsch für die Integration besonders geeignet für Kurse mit Zweitschriftlernenden	telc gGmbH
Erste Schritte plus	Vorkurs-Band	Hueber Verlag
Erste Schritte plus Neu Einstiegskurs	Kurs- und Trainingsbuch	Hueber Verlag
Erwachsene Neulinge erobern die Schrift Alpha-Basis-Projekt	Band 1 und 2	Books on Demand

Okuma Yazma Kursu için Ders Kitapları		
Alfabe Dil Kursu - Ders Kitapları		
Hamburger ABC	Kurs- und Arbeitshefte (Einzelheft-Sammlung)	Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e.V.
Hier! Alpha	Band 1–3 Kurs- und Übungsbuch	Ernst Klett Sprachen
Hier! Vorkurs für Zweitschriftlernende	Deutsch für die Integration besonders geeignet für Kurse mit Zweitschriftlernenden	Ernst Klett Sprachen
Ihr Start ins Deutsche Ein Alphabetisierungskurs für Erwachsene	Band 1 und 2 sowie Lehrerhandbuch (A1)	Hempfen-Verlag
Kompakt Set Alpha	Band 1–2 und Lehrerhandbuch	Mari Aradgoli Verlag
Linie 1 Einstiegskurs	Vorkurs-Band	Ernst Klett Sprachen
Mosaik	Kursbuch	Cornelsen Verlag
Schritte plus Alpha	Band 1–3 Kursbuch für die ursabschnitte 1 bis 3 ff. des alphabetisierungskurses	Hueber Verlag
Schritte plus Alpha kompakt	Kompaktband besonders geeignet für Kurse mit Zweitschriftlernenden	Hueber Verlag
Schritte plus Alpha Neu	Band 1–3 Kurs- und Trainingsbuch auch geeignet für Kurse mit Zweitschriftlernenden	Hueber Verlag
Von A bis Z Alphabetisierungskurs A1	Band 1 (A1) Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene Kursbuch + Übungsbuch	Ernst Klett Sprachen

Kasım 2021'den bu yana değişiklikler		
Yeni Eklenen Ders Kitapları		
Momente	Sprachkurs: (A2.1)	Hueber Verlag
Momente https://hueber.de/momente	Sprachkurs – LMS-basiert: (A2.1)	Hueber Verlag
Miteinander	Sprachkurs: (A1)	Hueber Verlag
Miteinander https://hueber.de/miteinander	Sprachkurs – LMS-basiert: (A1)	Hueber Verlag
Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland https://cornelsen.de/produkte/9783061227807	Sprachkurs – LMS-basiert: (A1–B1)	Cornelsen Verlag
Mein Leben in Deutschland – der Orientierungskurs	Orientierungskurs: 2. Auflage 2022	Hueber Verlag

Listelerde de görüldüğü üzere Almanya'da dil ve entegrasyon kursları için BAMF tarafından kabul edilen toplamda 73 farklı kitap seti bulunmaktadır. Dil kursları için 10'u dijital tabanlı olmak üzere toplam 40; entegrasyon kursunda Almanya'daki yaşam, hukuk ve siyasi yapıyı anlatmak için 5 kitap seti; ilk okuma yazma kursları için ise 13 adet kitap seti

bulunmaktadır. Bu verilere bakıldığında Almanya'nın mülteci ya da göçmenlere ait demografik bilgileri de önceden bilmesi vesilesi ile neredeyse her kitleye hitap eden bir materyal havuzu oluşturduğu ifade edilebilir.

Yukarıdaki sayıda bir materyal havuzunun tamamını incelemek mümkün olmadığından Almanya'daki alan uzmanlarından (bazıları bu kurslarda eğitici olarak da görev almıştır) alınan görüşlerden hareketle bunların içinden entegrasyon kurslarında dil eğitimi için en çok kullanıldığı belirlenen Schritte Plus Neu, Mencshen ve Panorama kitap setlerinin, (entegrasyon kurslarında sadece B1 düzeyine kadar zorunlu olması sebebiyle) A1-B1 düzeyleri örneklem olarak belirlenmiş ve incelenmiştir.

İncelemeye tabi tutulan ilk kitap seti Schritte Plus Neu'dur. Schritte Plus Neu: Günlük Yaşam ve Meslek için Almancanın İkinci Dil Olarak Öğretimi adıyla yayınlanan sette A1 düzeyi için A1.1 ve A1.2, A2 düzeyi için A2.1 A2.2, B1 düzeyi için B1.1 B1.2, olmak üzere 6 ders kitabı ve yine bunların her biri için bir çalışma kitabı bulunmaktadır. Dolayısı ile sette 6 ders kitabı ve 6 çalışma kitabı olmak üzere toplamda 12 adet kitap yer almaktadır. B1'e kadar olan setin içeriğine dair bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 5.26.: Schritte Plus Neu Kitap Setinde Yer Alan Temalar

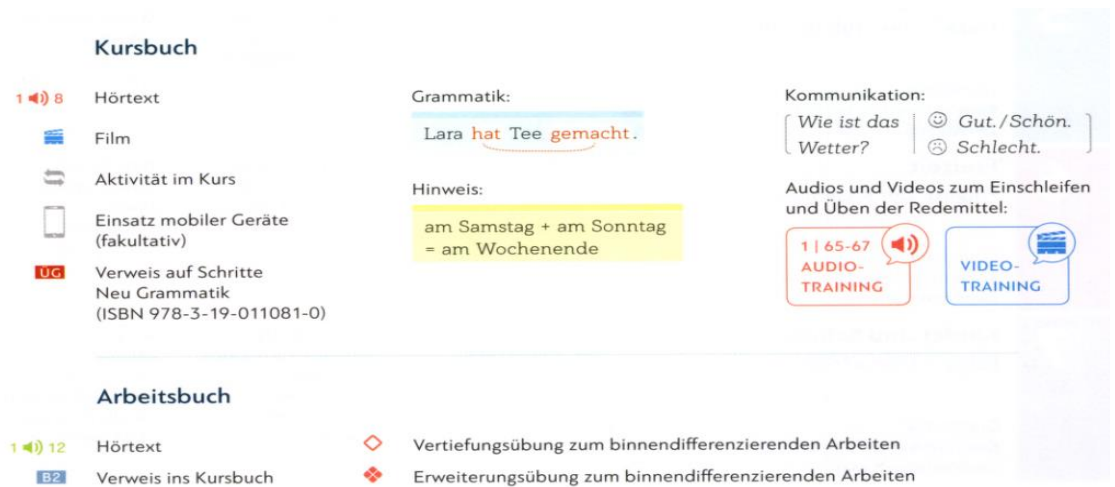
A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2
İyi Günler- Benim Adım	İş ve Meslek	Varış	Hafta Sonunda	Günlük Hayatta Mutluluk	Meslektaşlar Arasında
Ailem	Kurum ve Kuruluşlar	Evde	Eşyalarım	Eğlence	Sanal Dünya
Alışveriş	Sağlık ve Hastalık	Yeme ve İçme	İletişim	Sağlıklı kalmak	Reklam ve Tüketim
Dairem	Şehirde	İş Dünyası	Yolda	Diller	Ortak Nokta
Bir Günüm	Müşteri Hizmetleri	Spor ve Fitnes	Seyahat	İş Bulma	Sosyal Bağlılık
Boş Zaman	Yeni Kıyafetler	Okul ve Eğitim	Bankada	Hizmet	Siyaset ve Tarih
Çocuklar ve Okul	Festivaller	Festivaller ve Hediyeler	Yaşam Alanları	Evin Çevresi	Eski ve Yeni Vatan

Yukarıdaki tabloya göre Schritte Plus Neu kitap setinin içeriği her kitapta 7 tema olmak üzere toplamda 42 temadan oluşmaktadır. Bilindiği üzere, DİAOB'da dil kullanım alanları "Özel (kişisel) Alan, Kamusal Alan, Meslekî Alan ve Eğitim Alanı" şeklinde belirlenmiştir. Yukarıdaki tablodaki temalar incelendiğinde 42 temanın 19'u özel alana, 14'ü kamusal alana,

5'i meslekî alana, 3'ünün de eğitim alanına hitap ettiği görülmektedir. Burada şunu ifade etmek gerekir ki bu sınıflamada her bir tema, içeriğinin genel anlamda bir alana yönelik sınıflandırılması sebebiyle ortaya çıkmıştır. Bazı temaları, adlarından ve içeriklerinden de anlaşılacağı üzere birden fazla alan adı altında sınıflamak mümkündür. Söz gelimi, siyaset ve tarih teması her ne kadar eğitim alanı olarak görülse de Alman kültürü ve tarihinin belli başlı gelenek ve göreneklerini, ülkenin siyasi, hukukî ve toplumsal yapısını içermesi bakımından kamusal alana da girmektedir. Çalışmamız açısından önemli olan bu kitaplarda DİAOB'daki dört temel alana göre yeteri kadar içerik üretilip üretilmemesi durumudur ki tema adlarından da anlaşıldığı üzere Schritte Plus Neu kitap setinin Türkiye'deki muadillerine göre bu açıdan daha yeterli bir kitap olduğu söylenebilir. Çünkü dört temel alana yönelik içerik üretilmiştir.

Schritte Plus Neu kitap setindeki temaların değerlendirildiği diğer nokta ise ÇP'de yer alan temalara göre hazırlanıp hazırlanmama durumudur. Gerek tema adları ve bu temalara göre hazırlanan içeriklere bakıldığında ÇP'de yer alan tüm eylem alanlarına/temalara göre içerik hazırlandığı görülmektedir. Bu da Schritte Plus Neu kitap setinin ÇP dikkate alınarak hazırlandığını göstermektedir.

Kitap seti ile ilgili dikkat çeken ilk detaylardan biri, küçük bir detay olsa da önemli olduğunu düşünüyoruz, kitaptaki sembollerin ve piktogramların temsil ettiği komutların III numaralı sayfada tanıtılmasıdır. Bu şu açıdan önemlidir: özellikle tek başına Almanca öğrenmeye çalışan öğrencilerin kitap hakkında bilgi edinmelerini ve öğrenme aşamasında başlarında bir öğretmen varmış gibi yapılması gerekenleri tek başlarına yapmalarına olanak sağlamasıdır. Aşağıda sembol ve piktogramlar anlamları ile birlikte yer almaktadır.



Şekil 5.9.: Schritte Plus Neu Kitap Setinde Yer Alan Sembol ve Piktogramların Anlamları

Şekilde de görüldüğü üzere kitap setinde yer alan sembollerin ne anlama geldiği, okuyucu ve hatta eğiticiye nasıl bir komut verdiği önceden tanıtılmakta, bu da kitap setini daha kullanışlı hale getirmektedir. Özellikle bir dili tek başına öğrenmeye çalışan bireyler açısından bu oldukça önemlidir.

Kitabın yapısına bakıldığında genel olarak her bir ünitenin A'dan E'ye kadar 5 bölümde, yine her bir bölümün kendi içinde, içeriğin yoğunluğuna göre A1, A2... şeklinde alt bölümlere ayrıldığı görülmektedir. E bölümünden sonra bazen ülke bilgisi olmak üzere genelde dil bilgisi ve iletişim kısmı yer almaktadır. Burada Almanca dil bilgisi kuralları ile günlük iletişim için uygulama örneklerinin yer aldığı görülmektedir. Ardından ilgili ünite ile ilgili kısa bir öz değerlendirme formu yer almaktadır. Bu vesile ile öğrencilerin gelişimlerini takip etmeleri hedeflenmektedir. Bu durumun dil öğrenme ilkeleri içerisinde öğrenim stratejileri ve özerklik ile geribildirim ilkelerine hitap ettiği söylenebilir. Bu kısımdan sonra ise bazen öğrencilerden öğrendiklerini uygulayacakları proje ödevi örnekleri, bazen eğitsel oyunlar bazen de komik başlığı altında komik karikatürler ya da kısa hikâyeler yer almaktadır. Her bölüm genelde (A bölümünden önce) ilgili temayla alakalı görseller ve bunların yorumlanması, sıralanması vb. etkinliklerle başlamaktadır. Bu durumun, eğitimde hedeften haberdar etme ilkesine hizmet ettiği söylenebilir. Ardından yukarıda sayılan bölümler ve alt bölümler gelmektedir.

Aşağıdaki tablolarda yer alan veriler ve bu veriler üzerinde yapılan yorumlarla Schritte Plus Neu setinde yer alan kitapların içeriklerine dair bulgular detaylı bir şekilde değerlendirilmektedir.

Tablo 5.27.: Schritte Plus Neu A1.1 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Dinleyin ve eşleştirin	25	11,36	Dinleyin ve tekrar edin	3	1,36	Değiştirin/çeşitlendirin	1	0,45
Dinleyin ve işaretleyin	18	8,18	Diyalog yazın ve konuşun	3	1,36	Dikte edin	1	0,45
Arkadaşınızla konuşun	14	6,36	Okuyun ve yazın	3	1,36	Dinleyin okuyun ve tamamlayın.	1	0,45
Eşleştirin	12	5,45	Cevaplayın	2	0,91	Dinleyin ve başka bir Diyalog canlandırın	1	0,45
Doğrusunu işaretleyin	11	5,00	Cümleleri tamamlayın	2	0,91	Dinleyin ve hareketleri yapın	1	0,45
Yazın	11	5,00	Çizin ve konuşun	2	0,91	Dinleyin ve Okuyun	1	0,45
Okuyun ve işaretleyin	9	4,09	Dinleyin ve cevaplayın	2	0,91	Fotoğraf göster ve sor	1	0,45
Eğitsel oyun	8	3,64	Formu doldurun	2	0,91	Fotoğraflara bakın ve dinleyin	1	0,45
Anlatın	7	3,18	Okuyun ve eşleştirin	2	0,91	Gördüklerinizi yazın	1	0,45
Dinleyin ve değiştirin/çeşitlendirin	7	3,18	Okuyun ve tamamlayın	2	0,91	Kartlar hazırlayın ve sınıfta konuşun	1	0,45
Dinleyin ve tamamlayın	7	3,18	Plan yapın	2	0,91	Kendi isminizi kullanarak konuşun	1	0,45
Arkadaşınızla yazın	5	2,27	Yanlışları bulun/düzeltilin	2	0,91	Okuyun, dinleyin ve tamamlayın	1	0,45
Dinleyin ve karşılaştırın	5	2,27	Ülke bilgisi	2	0,91	Okuyun ve düzeltin	1	0,45
Gösterin ve konuşun	5	2,27	Yazın ve gösterin	2	0,91	Örnekteki gibi işaretleyin	1	0,45
Sorun ve cevaplayın	5	2,27	Adınızı kodlayın	1	0,45	Seçin ve canlandırın	1	0,45
Dinleyin ve konuşun	4	1,82	Anadilinizdeki karşılığını söyleyin	1	0,45	Seçin ve diyalog kurun	1	0,45
Konuşun	4	1,82	Arkadaşınız hakkında yazın	1	0,45	Sıra sizde	1	0,45
Tamamlayın	4	1,82	Bildiğiniz sözcükleri gösterin	1	0,45	Sıralayın, dinleyin, değiştirin	1	0,45
Dinleyin ve sıralayın	3	1,36	Bulmaca	1	0,45			
Toplam							220	100

Tabloya göre Schritte Plus Neu setinin A1.1 ders kitabında toplam 220 etkinlik yer almaktadır. Başlangıç seviyesinin ilk adımı olması hasebiyle özellikle sözcük öğretimi ile dinleme ve konuşma becerilerine biraz daha ağırlık verildiği görülmektedir. Eğitim dilinin Almanca olmasının bu şekilde bir tercihte bulunulmasında etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5.28.: Schritte Plus Neu A1.1 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Eşleştirin/yerleştirin	66	19,82	Dinleyin ve Tamamlayın	8	2,40	Tablo oluşturun	3	0,90
Tamamlayın	55	16,52	Dinleyin ve Konuşun	7	2,10	Bulun ve eşleştirin	3	0,90
Fonetik	27	8,11	Düzeltilin	5	1,50	Cümleleri yeniden yazın	3	0,90
Doğrusunu işaretleyin	19	5,71	Okuyun ve Eşleştirin	5	1,50		2	0,60
Doğru formda tamamlayın	18	5,41	Okuyun ve Eşleştirin	5	1,50	Dinleyin ve eşleştirin	2	0,60
Yazın	17	5,11	Tamamlayın/Doldurun	5	1,50	Diyalog yazın ve konuşun	2	0,60
Dinleyin ve işaretleyin	16	4,80	Arkadaşınızla konuşun	5	1,50	Eşleştirin ve yazın	2	0,60
Cümleler yazın	14	4,20	Cümleleri Sıralayın	4	1,20	Sorun ve cevaplayın	2	0,60
İşaretleyin ve tamamlayın	12	3,60	Bulmaca	4	1,20	Dinleyin ve çizin	2	0,60
Dinleyin ve Canlandırın/Seslendirin	10	3,00	Cümleleri İşaretleyin	3	0,90	Dinleyin ve karşılaştırın	1	0,30
Okuyun ve işaretleyin	10	3,00	İşaretleyin	3	0,90	Formu doldurun	1	0,30
			Okuyun ve Yazın	3	0,90	Görselleri not edin	1	0,30
			Yazım ve noktalama	8	2,40			
Toplam							383	100

Tabloya göre çalışma kitabında 383 etkinlik yer almaktadır. Ders kitabının yaklaşık 2 katı daha fazla etkinlik olması çalışma kitabının derste öğrenilenleri uygulamaya daha fazla olanak tanınmasını sağladığı, bunun da bir çalışma kitabından beklenen bir durum olduğu ifade edilebilir.

Tablo5.29.: Schritte Plus Neu A1.1 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

Beceri Kitap	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Sözcük Öğretimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DK	80	28,47	51	18,15	31	11,03	35	12,46	42	14,95	42	14,95	281	100
ÇK	40	11,20	35	9,80	53	14,84	51	14,28	136	38,09	42	11,76	357	100
Toplam	120	18,81	86	13,48	84	13,17	86	13,48	178	27,90	84	13,17	638 ¹	100

Tabloya göre Schritte Plus Neu setinin A1.1 kitaplarında toplam 638 etkinlik yer almaktadır. Bu sayı Türkiye'deki muadillerine göre oldukça yüksek bir sayıdır. Başlangıç düzeyinin yarısı şeklinde nitelendirilebilecek bir seviyede, 638 etkinliğin yer alması A1.1 düzeyini oldukça yoğunlaştırmış gibi görülebilir. Ancak etkinliklerin, özellikle dinleme metinlerinin 15-20 saniye civarında olduğu göz önüne alındığında bu rakamın çok da büyük

¹ Tablolardaki toplam etkinlik sayılarının farklı olmasının sebebi, sözcük öğretiminin herhangi bir dil becerisine doğrudan hitap etmemesi dolayısı ile becerilere yönelik dağılıma dahil edilmemesinden; ya da bazı etkinliklerin birden fazla dil becerisine hitap etmesinden kaynaklanmaktadır.

olmadığı söylenebilir. Etkinliklerin dağılımına bakıldığında birbirine yakın olduğu, sadece dil bilgisine biraz daha ağırlık verildiği görülmektedir. Bu durumun Almancanın dil bilgisel özelliklerinin biraz karmaşık olmasından kaynaklandığı düşünülebilir, ancak dil öğretimi açısından bu dağılımın biraz daha dengelenmesi gerektiği ifade edilebilir. Kitaplarda, henüz A1.1 olmasına rağmen geçmiş zaman konusunun daha işlenmesi kitapları biraz zorlaştırmıştır. Geri kalan değerlendirmeler A1.2 kitaplarının bulgularının analizinden sonraya bırakılmıştır.

Tablo 5.30.: Schritte Plus Neu A1.2 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Yazın	14	15,22	Canlandırma	3	3,26	Cümleleri tamamlayın	1	1,09
Dinleyin ve işaretleyin	10	10,87	Dinleyin ve	3	3,26	Dinleyin ve	1	1,09
Konuşun	8	8,70	Tamamlayın	3	3,26	Değiştirin/çeşitlendirin	1	1,09
Dinleyin ve karşılaştırın	7	7,61	Arkadaşınızla	2	2,17	Dinleyin ve	1	1,09
Eşleştirin	5	5,43	konuşun	2	2,17	Sıralayın/düzenleyin	1	1,09
Tamamlayın	5	5,43	Doğrusunu	2	2,17	Düzeltilin	1	1,09
Dinleyin ve eşleştirin	4	4,35	İşaretleyin	2	2,17	Gördüklerinizi yazın	1	1,09
Eğitsel oyun	4	4,35	Gösterin ve konuşun	2	2,17	Okuyun ve eşleştirin	1	1,09
Okuyun ve işaretleyin	4	4,35	Ülke bilgisi	2	2,17	Okuyun, dinleyin ve	1	1,09
Okuyun ve tamamlayın	4	4,35	Anlatın	1	1,09	tamamlayın	1	1,09
			Arkadaşınızla yazın	1	1,09	Sıralayın	1	1,09
			Bulmaca	1	1,09	Sorun ve cevaplayın	1	1,09
			Cümleler yazın	1	1,09			
Toplam							92	100

Tablo incelendiğinde A1.2 ders kitabındaki etkinliklerin sayısının oldukça azaldığı görülmektedir (f: 95).

Tablo 5.31.: Schritte Plus Neu A1.2 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Eşleştirin/yerleştirin	56	15,86	Dinleyin ve tamamlayın	6	1,70	Eşleştirin ve yazın	3	0,85
Tamamlayın	49	13,88	Düzenleyin	6	1,70	Formu doldurun	2	0,57
Doğrusunu işaretleyin	34	9,63	Cümleleri Sıralayın	5	1,42	Okuyun ve yazın	2	0,57
Doğru formda/çekimde tamamlayın	26	7,37	Dinleyin ve	5	1,42	Sorun ve cevaplayın	2	0,57
Yazın	22	6,23	Canlandırın/Seslendirin	5	1,42	Tablo	2	0,57
Cümleler yazın	13	3,68	Okuyun ve	5	1,42	oluşturun/tamamlayın	2	0,57
İşaretleyin	12	3,40	Tamamlayın/doldurun	4	1,13	Bulun ve eşleştirin	1	0,28
Dinleyin ve işaretleyin	11	3,12	Anlatın	4	1,13	Dinleyin ve çizin	1	0,28
Fonetik	11	3,12	Dinleyin ve karşılaştırın	4	1,13	Dinleyin ve konuşun	1	0,28
Okuyun ve işaretleyin	11	3,12	Bulmaca	3	0,85	Okuyun ve eşleştirin	1	0,28
			Dinleyin ve eşleştirin	3	0,85			
			İşaretleyin ve	3	0,85			
			tamamlayın	3	0,85			
Toplam							353	100

Tabloda görüldüğü üzere A1.2 çalışma kitabında toplam 353 etkinlik yer almakta; bunların neredeyse yarıya yakını eşleştirme/yerleştirme, sözcük öğretimi ve tamamlama etkinliklerini kapsamaktadır. Diğer yarısını ise dil bilgisi ile beraber diğer dil becerilerine odaklanan etkinlikler oluşturmaktadır. Bir çalışma kitabı olması sebebiyle etkinliklerin çoğunu dil bilgisi çalışmaları oluştursa da, diğer dil becerilerine odaklanan etkinliklerin sayısı ise azımsanmayacak kadar düzeydedir. Aşağıdaki tablodaki dağılım ne demek istediğimizi göstermesi bakımından önemlidir.

Tablo5.32.: Schritte Plus Neu A1.2 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

Beceri Kitap	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Sözcük Öğretimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DK	27	24,55	23	20,91	14	12,73	22	20,00	21	19,09	3	2,73	110	100
ÇK	40	10,99	35	9,62	53	14,56	51	14,01	136	37,36	49	13,46	364	100
Toplam	67	14,14	58	12,24	67	14,14	73	15,40	157	33,12	52	10,97	474	100

Tablo incelendiğinde A1.2 seviyesindeki kitaplarda yer alan etkinliklerin dil becerilerine göre dağılımı dil bilgisi lehine biraz dengesiz görünmektedir. Bu durumun entegrasyonu bir an önce sağlamak kaygısı ile yapıldığı düşünülebilir. Ancak öte yandan Almancanın dil bilgisinin, özellikle artikeller ve bunların çekimi sebebiyle Türkçeye göre biraz daha karışık olması sebebiyle bu konuya yoğunluk verildiği de düşünülebilir.

Kitapları Türkiye'deki muadilleri ile tam olarak karşılaştırmak için A1 düzeyindeki iki ders ve çalışma kitabını beraber değerlendirilmesi gerektiği düşünüldüğünden aşağıdaki tabloda tüm A1 düzeyindeki tüm etkinliklerin dağılımı ortaya konmuş ve gerekli tüm yorumlar bu tablonun altında yapılmıştır.

Tablo 5.33.: Schritte Plus Neu A1 Düzeyindeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Tüm Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Sözcük Öğretimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Toplam	187	16,82	144	12,95	151	13,58	159	14,30	335	30,13	136	12,23	1007	100

Tablo incelendiğinde, Schritte Plus Neu kitap setinin A1 düzeyindeki etkinliklerin dağılımı sırasıyla %22,84 ile dil bilgisi (f:230), %18,57 ile dinleme (f:187), %15,79 yazma (f:159), %15 ile okuma (f:151) ve %14,30 konuşma (f:144) şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Görüldüğü üzere dil bilgisi, dil becerilerine göre daha fazla etkinlik içermektedir. Dil bilgisi dışındaki diğer becerilerin ise kendi içinde dengeli dağıldığı görülmektedir. Bu durum akla, dil bilgisine yönelik etkinliklerin bilinçli olarak daha fazla hazırlandığı düşüncesini getirmektedir. Aksi takdirde diğerleri de dengesiz dağılırdı, ya da bu kadar yakın oranda çıkmazdı. Bu durumun, daha önce de değinildiği üzere Almanca'nın dil bilgisi kurallarının temelinde yatan artikel konusundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak yine de dil öğretim ilkeleri açısından düşünüldüğünde bunun dengesiz bir dağılım olduğunu söylemek mümkündür.

Etkinlik sayıları bakımından bakıldığında A1 serisindeki kitapların Türkiye'deki muadillerinden çok daha fazla etkinlik içerdiği söylenebilir. “Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe (Özgün Matbaacılık, 2019) kitabında 1. seviye için toplam 65 kazanım yer alırken, Hayat Boyu Türkçe 1 (seviye) kitaplarında ise toplamda 296 etkinlik yer almaktadır. Bu da Almanya'daki dil eğitiminde daha fazla uygulamaya dönük eğitim yapıldığını göstermektedir.

Kitabın genel özelliklerine bakıldığında, özellikle A1 seviyesi olmasından dolayı olsa gerek, kısa kısa çok fazla ses ve görüntü dosyası yer almaktadır. Öyle ki A1.1 ses dosyası ders kitabında 154 ve çalışma kitabında 70 olmak üzere toplamda 224; video dosyası ise 36 adettir. A1.2'de ise ders kitabında 143, çalışma kitabında 60 ses dosyası ile 30 video yer almaktadır. Bu da toplamda, sadece dinleme becerisine hitap eden toplam 447 dosya hazırlandığını göstermektedir ki büyük bir emek harcadığı söylenebilir. Ancak burada şunu ifade etmek gerekir ki, bu dosyaların hepsi doğrudan dinleme metni içermemektedir. Bazıları fonetik unsurların öğrenilebilmesi için seslendirme yaparken, bazıları dil bilgisi kurallarının keşfedilmesi için hazırlanmıştır. Ancak dolaylı da olsa, dinleme becerisini de geliştirdiği ifade edilebilir. Yine bu metinlerle ilgili söylenmesi gereken bir diğer nokta ise, oldukça kısa olmalarıdır. Öyle ki bazıları 10 saniyeyi bile geçmemektedir. Bu uygulamanın, tek bir metin ile birçok şeyi kapsayarak A1 seviyesi gibi düşük bir seviyede öğrenciyi sıkmak yerine, belli bir bağlam içinde belli bir konuyu vermenin daha faydalı olacağı düşüncesinden hareketle yapıldığı söylenebilir. Başlangıç seviyesinde, öğrenciyi mümkün mertebe dile maruz bırakmak hedeflendiği de düşünülebilir ki dil eğitimi açısından bu oldukça olumlu bir durumdur. Son olarak bu metinlere söylenecek diğer şey ise, bunların hepsinin derste yapılmamasıdır. Özellikle tema sonlarındaki tekrar etkinliklerinde, en sonda yer alan “Daha fazla egzersiz yapmak ister misin?” şeklinde öğrencilere sorarak simgenin işaret ettiği ses ve video dosyalarında yer alan çalışmalar öğrencinin tercihinin bırakılmaktadır. Böylece kendini yetersiz hisseden öğrencilerin daha fazla pratik yapılması sağlanmaktadır. Bu da öğrencinin kendi dil öğrenimini takip

etmesini ve kendini ona göre düzenlemesini sağlamaktadır ki bu da ÇP’de yer alan “Kendi Dil Öğrenimini Yönetmek” adlı kapsamlı iletişim alanının dikkate alındığının göstergesidir.

Her ünitenin başında “Günlük Hayata Odaklanma” ve “Mesleğe Odaklanma” çalışmaları kitapla ilgili dikkatimizi çeken diğer bir unsurdur. Bu başlıklar altında, ilgili temanın günlük hayattaki durumları dil ekseninde öğrencilerle buluşturulmaktadır. Özellikle hedeften haberdar etmek ilkesi göz önünde bulundurularak yapıldığı düşünülmektedir. ÇP’de yer alan kazanımların kitabın içeriğine de yansıtılmaya çalışıldığı söylenebilir. Bu açıdan ÇP Türkiye’deki muadillerine göre daha iyi hazırlandığı için ÇP’ye göre hazırlanan ders kitabı da daha iyi hazırlanmış görünmektedir.

Tablo 5.34.: Schritte Plus Neu A2.1 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Eşleştirin	22	8,43	Cümleler yazın	8	3,07	Ülke bilgisi	5	1,92
Doğrusunu işaretleyin	21	8,05	Tablo oluşturun	8	3,07	Arkadaşınızla yazın	4	1,53
Anlatın/Konuşun	20	7,66	Sorun ve cevaplayın	7	2,68	Düzeltilin	4	1,53
Dinleyin ve karşılaştırın	18	6,90	Arkadaşınızla konuşun	6	2,30	Cümleleri tamamlayın	3	1,15
Yazın	18	6,90	Okuyun ve işaretleyin	6	2,30	Arkadaşınızla karşılaştırın	2	0,77
Dinleyin ve eşleştirin	17	6,51	Örnekteki gibi	6	2,30	Dinleyin ve tamamlayın	2	0,77
Hazır mısın?	11	4,21	İşaretleyin ve	5	1,92	Doğru formda/çekimde tamamlayın	2	0,77
Okuyun ve eşleştirin	10	3,83	Gösterin ve konuşun	5	1,92	Gördüklerinizi yazın	1	0,38
Canlandırma	9	3,45	Okuyun ve	5	1,92	Okuyun ve sıralayın	1	0,38
Eğitsel oyun	9	3,45	tamamlayın	5	1,92			
Toplam							261	100

Tabloya göre A2.1 ders kitabında doğrudan sözcük öğretimi için hazırlananlar hariç, toplamda 261 etkinlik bulunmaktadır. Önceki kitaplarda olduğu gibi bu kitapta da etkinlik adlarından anlaşılacağı üzere uygulama ağırlıklı eğitim devam etmektedir. Hemen hemen her etkinlikte öğrencilerin aktif olması ve uygulamaları kendilerinin yapmalarının istendiği görülmektedir.

Tablo 5.35.: Schritte Plus Neu A2.1 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Eşleştirin/Yerleştirin	5	19,5	Cümleleri sıralayın	2,4		İşaretleyin ve tamamlayın	3	1,0
Tamamlayın	7	2	Dinleyin ve eşleştirin	7	0	Sorun ve cevaplayın	3	3
Fonetik	3	13,0	Dinleyin ve işaretleyin	2,0		Dinleyin ve karşılaştırın	3	1,0
Cümleler yazın	8	1	İşaretleyin	6	5	Okuyun ve yazın	2	8
Doğru formda/çekimde tamamlayın	2		Okuyun ve tamamlayın/doldurun	6	5	Bulun ve eşleştirin	1	0,3
Doğrusunu/yanlışını işaretleyin	4	8,22	Tablo oluşturun/tamamlayın	2,0		Dinleyin ve cevaplayın	1	0,3
Yazın	2	7,53	Okuyun ve eşleştirin	6	5	Dinleyin ve tamamlayın	1	0,3
Okuyun ve işaretleyin	1	6,51	Bulmaca Dinleyin ve canlandırın/seslendirin	4	7	Düzeltilin	1	4
Anlatın	1	3,42		1,0				0,3
	7	2,40		3	3			4
Toplam							29	100
							2	

Tabloya göre A2.1 çalışma kitabında doğrudan sözcük öğretimi için hazırlananlar hariç, toplamda 292 etkinlik bulunmaktadır. Eşleştirme/yerleştirme ve tamamlayın etkinlikleri zirvede olmaya devam ederken fonetik etkinliklerinin ilk üçe girmesi dikkat çekmektedir. Bu da Almancanın telaffuz zorluğunun farkında olunduğunun, ayrıca birçok farklı ülkeden katılımın bu durumu daha da zorlaştırdığının farkında olunduğunu göstermektedir.

Tablo 5.36.: Schritte Plus Neu A2.1 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

Beceri Kitap	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Sözcük Öğretimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DK	57	23,08	51	20,65	43	17,41	31	12,55	44	17,81	21	8,50	247	100
ÇK	31	10,40	35	11,74	45	15,10	31	10,40	98	32,89	58	19,46	298	100
Toplam	88	16,15	86	15,78	88	16,15	62	11,38	142	26,06	79	14,50	545	100

Tabloya göre dil bilgisi dışında, dil becerilerinin dağılımlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu da tüm becerilerin birlikte öğretilmeye gayret edildiğine dair bir gösterge olarak kabul edilebilir. Dil bilgisine yönelik etkinliklerin fazlalığı konuların pekiştirilmesi açısından önemlidir, çünkü daha önce de değinildiği üzere Almanca dil bilgisinin temelini oluşturan artikeller ve bunların doğru formlarının öğrenilmesi, Almanca öğrenen her insanın şikâyet ettiği bir konu olagelmıştır. Kitap yazarlarının bunun bilincinde olduğu söylenebilir. Geri kalan değerlendirmeler, tekrara düşmemek adına en sonda yapılacaktır.

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Anlatın/Konuşun	5	22,6	Okuyun ve tamamlayın	1	4,3	Ülke bilgisi	4	1,7
	2	1		0	5			4
Cümleler yazın	2	9,57	Canlandırma	9	3,9	İşaretleyin	4	1,7
	2				1			4
Okuyun ve eşleştirin	1	7,39	Dinleyin ve işaretleyin	9	3,9	Okuyun ve düzeltin	2	0,8
	7				1			7
Eşleştirin/yerleştirin	1	6,96	Dinleyin ve karşılaştırın	9	3,9	Doğru formda/çekimde tamamlayın	1	0,4
	6				1			3
Yazın	1	5,65	Tablo oluşturun/tamamlayın	8	3,4	Doğrusunu/yanlışımı işaretleyin	1	0,4
	3				8			3
Sorun ve cevaplayın	1	5,22	Dinleyin ve tamamlayın	7	3,0	Dinleyin ve seslendirin	1	0,4
	2				4			3
Dinleyin ve eşleştirin	1	4,78	Okuyun ve işaretleyin	5	2,1	Gördüklerinizi yazın	1	0,4
	1				7			3
Tamamlayın	1	4,78	Eğitsel oyun	4	1,7	Bulmaca	1	0,4
	1				4			3
							23	100
Toplam							0	

Tablo 5.38.: Schritte Plus Neu A2.2 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler

[illegible]

196

Tablo 5.39.: Schritte Plus Neu A2.2 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

Beceri Kitap	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Sözcük Öğretimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DK	44	17,53	66	26,29	39	15,54	20	7,97	64	25,50	18	7,17	251	100
ÇK	46	14,51	28	8,83	56	17,67	31	9,78	106	33,44	50	15,77	317	100
Toplam	90	15,85	94	16,55	95	16,73	51	8,98	170	29,93	68	11,97	568	100

A2.2 seviyesindeki kitapların etkinliklerinin dil becerilerine olan dağılımları birlikte hesaplandığında tıpkı daha önceki kitaplarda olduğu gibi, dil bilgisine yönelik etkinler hariç, diğer dağılımlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle, her ne kadar bir dilin ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisinden ziyade dil becerilerine odaklanması gerektiği gerekse de, özellikle Almanca ve Türkçe gibi dil bilgisi kuralları karmaşık olan dillerde ister istemez bu kurallara odaklanmak zorunda kalındığı ifade edilebilir.

Tablo 5.40.: Schritte Plus Neu A2 Düzeyindeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Tüm Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Sözcük Öğretimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Topla m	17 8	15,9 9	18 0	16,1 7	18 3	16,4 4	11 3	10,1 5	31 2	28,0 3	14 7	13,22 1	111 3	10 0

Tablo incelendiğinde A2 düzeyindeki tüm kitaplarda yer alan etkinliklerde ağırlığın dil bilgisinde olduğu görülmektedir. Diğer becerilerin oranları ise birbirine yakındır. Üretilen politikalara bakıldığında, A2'nin eşik değer olması sebebiyle bu düzeyde, mümkün mertebe lazım olan dil bilgisi konularının verilmesi; B1'de ise, bundan sonraki bulgularda anlatılacağı üzere ağırlıklı olarak Almanya'da yaşam, iş, sigorta vb. konular hakkında daha derin bilgilendirme metinleri ve uygulamalarına yer verilmesi hedeflendiği söylenebilir. A2'de bu kadar yoğun hatta yer yer seviye üstü gramer konularının anlatılması, bu şekilde açıklanabilir.

Tablo 5.41.: Schritte Plus Neu B1.1 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Anlatın/konuşun	44	18,26	Doğrusunu İşaretleyin	7	2,90	Dinleyin ve cevaplayın	2	0,83
Yazın	26	10,79	Okuyun ve anlatın	7	2,90	Dinleyin ve anlatın	2	0,83
Cümleler yazın	20	8,30	Okuyun ve cevaplayın	7	2,90	Ülke bilgisi	2	0,83
Dinleyin ve işaretleyin	18	7,47	Canlandırma	6	2,49	Yazın ve okuyun	2	0,83
Dinleyin ve eşleştirin	13	5,39	Sorun ve cevaplayın	6	2,49	Tercüme edin	2	0,83
Okuyun ve işaretleyin	12	4,98	Tamamlayın	6	2,49	Okuyun ve düzeltin	1	0,41
Okuyun ve eşleştirin	11	4,56	Dinleyin ve not alın	5	2,07	İşaretleyin ve konuşun	1	0,41
Eşleştirin	10	4,15	Dinleyin ve tamamlayın	5	2,07	Düzeltilin	1	0,41
Okuyun ve tamamlayın	9	3,73	Eğitsel oyun	4	1,66	Okuyun ve karşılaştırın	1	0,41
Dinleyin ve karşılaştırın	7	2,90	Dinleyin ve seslendirin	3	1,24	Yazın ve karşılaştırın	1	0,41
Toplam							241	100

Tabloya göre, anlatma becerilerine yönelik etkinliklerin ağırlık kazandığı görülmektedir. Yukarıda ifade edildiği üzere, Almancanın temel hatta bazı seviye üstü dil bilgisi kuralları A2 düzeyinde kazandırıldığı için B1 seviyesinde daha çok entegrasyon ile iş ve iş bulma konularına, dolayısıyla uygulamalı etkinliklere ağırlık verildiği söylenebilir.

Tablo 5.42.: Schritte Plus Neu B1.1 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Tamamlayın	43	17,41	Okuyun ve işaretleyin	11	4,45	Düzenleyin/sıralayın	2	0,81
Cümleler yazın	36	14,57	Tablo oluşturun/tamamlayın	9	3,64	Canlandırma	1	0,40
Eşleştirin	27	10,93	Okuyun ve tamamlayın	7	2,83	Dinleyin ve düzeltin	1	0,40
Yazın	19	7,69	İşaretleyin	5	2,02	Dinleyin ve karşılaştırın	1	0,40
Doğru formda/çekimde tamamlayın	16	6,48	Sözcük oluşturun	5	2,02	Dinleyin ve tamamlayın	1	0,40
Fonetik	14	5,67	Anlatın/konuşun	4	1,62	Metni yeniden yazın	1	0,40
Okuyun ve eşleştirin	13	5,26	Bulmaca	3	1,21	Cümleleri tamamlayın	1	0,40
Doğrusunu İşaretleyin	12	4,86	Dinleyin ve eşleştirin	3	1,21	Okuyun ve not alın	1	0,40
Dinleyin ve işaretleyin	11	4,45						
Toplam							247	100

Tabloya bakıldığında, yine bir çalışma kitabı olmasından ötürü dil bilgisine yönelik etkinliklerin oldukça ağır bastığı söylenebilir. Öyle ki, ders kitabında oldukça az olan bu sayının çalışma kitabında bertaraf edilmeye çalışıldığı izlenimi vermektedir.

Tablo 5.43.: Schritte Plus Neu B1.1 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

Beceri Kitap	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Sözcük Öğretimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DK	55	20,00	62	22,55	60	21,82	36	13,09	49	17,82	13	4,73	275	100
ÇK	31	12,35	12	4,78	42	16,73	19	7,57	110	48,32	37	17,71	251	100
Toplam	86	16,35	74	14,07	102	19,39	55	10,46	159	30,23	50	9,51	526	100

Tablo incelendiğinde tıpkı öncekiler gibi dil bilgisi ağırlıklı etkinliklerin varlığından söz edilebilir. Diğer becerilerin ise birbirine çok olmasa da, yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 5.44.: Schritte Plus Neu B1.2 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Anlatın/konuşun	62	25,73	Okuyun ve eşleştirin	8	3,32	Dinleyin ve seslendirin	3	1,24
Yazın	21	8,71	Tamamlayın	8	3,32	Doğrusunu işaretleyin	3	1,24
Cümleler yazın	20	8,30	Dinleyin ve tamamlayın	7	2,90	Ülke bilgisi	3	1,24
Dinleyin ve eşleştirin	14	5,81	oluşturun/tamamlayın	7	2,90	Dinleyin ve düzeltin	2	0,83
Dinleyin ve işaretleyin	13	5,39	Dinleyin ve cevaplayın	6	2,49	Okuyun ve karşılaştırın	2	0,83
Okuyun ve cevaplayın	13	5,39	Dinleyin ve karşılaştırın	6	2,49	Doğru forma/çekimde tamlayın	1	0,41
Canlandırma	12	4,98	Okuyun ve tamamlayın	6	2,49	Eğitsel oyun	1	0,41
Eşleştirin	9	3,73	Sorun ve cevaplayın	4	1,66	Okuyun ve not alın	1	0,41
Okuyun ve işaretleyin	9	3,73						
Toplam							241	100

Tablo incelendiğinde tıpkı B1.1 ders kitabında olduğu gibi, B1.2 ders kitabında da dil bilgisine yönelik etkinliklerin sayısının kısmen azaldığı, daha çok konuşma becerisine yönelik etkinliklerin arttığı görülmektedir. Bu durumun, tıpkı Türkiye’de olduğu gibi Almanya’da da kitlesel göçle gelen yüz binlerce insanın bir an önce günlük hayata katılmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Tablo 5.45.: Schritte Plus Neu B1.2 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Eşleştirin	36	13,85	Dinleyin ve işaretleyin	10	3,85	Dinleyin ve seslendirin	4	1,54
Cümleler yazın	27	10,38	Fonetik Okuyun ve tamamlayın	10	3,85	Bulmaca	4	1,54
Tamamlayın	27	10,38	Sözcük oluşturun	9	3,46	Canlandırma	4	1,54
Doğru formda/çekimde tamamlayın	14	5,38	Cümleleri yeniden yazın	9	3,46	Dinleyin ve düzeltin	4	1,54
Yazın	14	5,38	İşaretleyin	7	2,69	Örnekteki gibi işaretleyin	4	1,54
Okuyun ve eşleştirin	12	4,62	Anlatın/konuşun	7	2,69	Düzenleyin/sıralayın	3	1,15
Tablo oluşturun/tamamlayın	12	4,62	Dinleyin ve karşılaştırın	6	2,31	Dinleyin ve tamamlayın	2	0,77
Doğrusunu/yanlışını işaretleyin	11	4,23	Dinleyin ve eşleştirin	6	2,31	Okuyun ve not alın	2	0,77
Okuyun ve işaretleyin	11	4,23		5	1,92			
Toplam							260	100

Tabloya bakıldığında, yine bir çalışma kitabı olmasından ötürü B1.2 çalışma kitabındaki etkinliklerin büyük bir kısmının dil bilgisine yönelik hazırlanmış etkinliklerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 5.46.: Schritte Plus Neu B1.2 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

Beceri Kitap	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Sözcük öğretimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DK	55	21,07	74	28,35	46	17,62	21	8,05	53	20,31	12	4,60	260	100
ÇK	36	13,85	16	6,15	51	19,62	17	6,54	111	42,69	29	11,15	260	100
Toplam	91	17,50	90	17,31	97	18,65	37	7,12	164	31,54	41	7,88	520	100

Tablo incelendiğinde, B1.2 ders ve çalışma kitaplarında dinleme, konuşma ve okuma becerilerine yönelik etkinliklerin kendi aralarında dengeli bir dağılımı söz konusu iken, yazma becerisinin bu konuda oldukça zayıf kaldığı görülmektedir. Dil eğitimi açısından dil becerilerinin dengeli dağılımı ve dört temel unsur ilkelerine aykırı davranıldığı ifade edilebilir. Benzer durum dil bilgisi için de söz konusudur. Ancak yazmanın tersine, dil bilgisi etkinliklerinin sayısı oldukça fazladır.

Tablo 5.47.: Schritte Plus Neu B1 Düzeyindeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Tüm Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Sözcük Öğretimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Toplam	177	16,92	164	15,68	199	19,02	92	8,80	323	30,88	91	8,70	1046	100

B1 düzeyindeki tüm kitaplara bakıldığında genel olarak dinleme, konuşma ve okuma becerilerine yönelik etkinliklerin kendi aralarında dengeli bir dağılımı söz konusu iken, yazma becerisinin bu konuda oldukça zayıf kaldığı görülmektedir. Dil eğitimi açısından dil becerilerinin dengeli dağılımı ve dört temel unsur ilkelerine aykırı davranıldığı ifade edilebilir. Benzer durum dil bilgisi için de söz konusudur. Ancak yazmanın tersine, dil bilgisi etkinliklerinin sayısı oldukça fazladır.

Tablo5.48.: Schritte Plus Neu setindeki A1-B1 Düzeyindeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Tüm Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Sözcük Öğretimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Toplam	542	16,57	488	14,92	533	16,29	364	11,13	970	29,65	374	11,43	3271	100

Tablo incelendiğinde, Schritte Plus Neu (A1-B1) setindeki etkinliklerin dağılımı şu şekilde sıralanmaktadır: %29,65 dil bilgisi (f:970), %16,57 dinleme (f:542), %16,29 okuma (f:533), %14,92 konuşma (f:488), %11,43 sözcük öğretimi (f:374) ve %11,13 ile yazma (f:364). Görüldüğü üzere genel olarak dinleme, konuşma ve okumaya yönelik etkinliklerin dağılımı birbirine çok yakın iken yazma becerisine yönelik etkinliklerin dağılımı biraz düşük kalmaktadır. Bunun sebebinin, katılımcıların bir an önce iş hayatına katılımının sağlanması olduğu düşünülebilir. İş hayatı ve gündelik hayatta lazım olacak olan elmek, mektup, duyuru, istifa mektubu, abonelik formu doldurma vb. unsurlar zaten öğretildiği için, dil eğitimindeki akademik ya da edebi yazmalar da hedeflenmediği için yazma etkinliklerinin neden bu kadar az olduğu ortaya çıkmaktadır. Nitekim setin adının da “Günlük Hayat ve Meslek İçin İkinci Dil Olarak Almanca” olması bu durumu açıklar niteliktedir.

Etkinliklere bakıldığında özellikle dinleme becerisine yönelik etkinliklerin sayısı oldukça fazladır. Bu da yine gündelik hayatta ve iş hayatında dinleme ve konuşma becerilerine daha çok ihtiyaç duyulmasından kaynaklanan bir durum olarak açıklanabilir.

Yukarıda da sözü edildiği üzere bu kitap seti, Almanya'daki göçmen ya da mültecilerin bir an önce günlük hayat ve meslek hayatına atılabilmesi için ÇP referans alınarak hazırlanmış bir kitap setidir. ÇP referans alındığı için içeriğin özellikle iş hayatına yönelik olması, bu kitap seti ile ilgili dikkat çekici en önemli unsurdur. Okuma etkinlikleri dağılım olarak konuşma becerisinden daha çok görülse de bunların bir kısmının dil eğitiminde bilinen anlamda okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacı ile üretilen etkinliklerden ziyade, özellikle Almanya'daki yaşam ve birlikte yaşama kültürü için hazırlanmış metinlerde yer alan bilgilerin öğrenilip öğrenilmediğini ölçmeye yönelik hazırlanmış etkinlikler olduğu söylenebilir. Dolayısı ile aslında okuma becerisine yönelik hazırlanan etkinliklerinin de oranın yazma becerisi gibi biraz düşük kaldığı ifade edilebilir.

Setin içeriğinin sınırlı olması, yine de bazı dil becerileri açısından hazırlanması oldukça zor olan etkinliklerin sete eklenmesine engel oluşturmamıştır. Özellikle fonetik başlıkları altında, konuşma ve dinleme becerileri için önemli unsurlar olan vurgu, ton, telaffuz vb. unsurlar için önemli etkinlikler yer aldığı ifade edilebilir. Türkiye'de belli başlı yabancılar için Türkçe setlerinde bile karşımıza çıkmayan bu unsurun, setin kalitesini, Türkiye'deki muadillerine göre oldukça arttırdığı söylenebilir.

Bu konuda farkı ortaya koyan diğer bir unsur ise dinleme/izleme becerisi için hazırlanan ses ve video dosyalarıdır. A1.1 ders kitabında 154 ve çalışma kitabında 70 olmak üzere toplamda 224; video dosyası ise 36 adettir. A1.2'de ise ders kitabında 143, çalışma kitabında 60 ses dosyası ile 30 video yer almaktadır. Bu da toplamda, sadece A1 düzeyinde dinleme becerisine hitap eden toplam 447 dosya hazırlandığını göstermektedir. A2.1 ders kitabı için 290, çalışma kitabı için 67 ses dosyası ile her iki kitap için 20 video dosyası vardır. A2.2 ders kitabı için 141, çalışma kitabı için 57 ve 20 adet de video dosyası bulunmaktadır. Bu da toplamda A2 düzeyinde dinleme becerisi için 512 adet dosyanın hazırlandığını göstermektedir. B1.1. ders kitabı için 107, çalışma kitabı için 50 ses ve her iki kitap için 16 video dosyası; B1.2 ders kitabı için 119, çalışma kitabı için 56 ses ve her iki kitap için 16 video dosyası bulunmaktadır ki bu da B1 seviyesi için toplamda 364 ses ve video dosyası yapmaktadır. Bu sayılara bakıldığında büyük bir emek harcandığı ifade edilebilir. Ancak burada şunu ifade etmek gerekir ki, bu dosyaların hepsi doğrudan dinleme metni içermemektedir. Bazıları fonetik unsurların öğrenilebilmesi için seslendirme yaparken, bazıları dil bilgisi kurallarının keşfedilmesi için hazırlanmıştır. Ancak temel amaç bu olmasa da, dinleme becerisini de geliştirdiği ifade edilebilir. Yine bu metinlerle ilgili söylenmesi gereken bir diğer nokta ise, önemli bir kısmının süresinin oldukça kısa olmasıdır. Az bir kısmı 7-8 dakikayı bulurken

birçoğu 1 dakikanın altındadır. Bazıları ise 10 sn. civarındadır. Dil eğitiminde metin üretimi açısından düşünüldüğünde kısa metinler oluşturmaın oldukça kolay olduğu söylenebilir. Çünkü hem dil bilgisel unsurları hem ilgili konu ile alakalı sözcük ve sözcük gruplarını ve nihayet seviyeyi de göz önünde bulundurmak gerektiğı düşünüldüğünde, kısa bir metin her zaman daha pratik olacaktır. Tek bir konu için, tek bir dil bilgisi kuralı ve birkaç sözcük ile metin üretilmiş olacaktır. Ancak bunun bir metin olup olmadığı elbette ki tartışılacaktır. Bu konuda söylenebilecek diğerk olumsuz durum ise, eğiticinin sürekli elektronik cihazlarla uğraşmasına sebebiyet vermesidir. Bu da sınıf yönetimi açısından, özellikle mülteci katılımcıların olduğu ortamlarda, olumsuz bir etki yaratacaktır.

Sette, yine yazma becerisi için, yazma eğitimi açısından istendik bir durum olan özgün metin üretim çalışmaları yer aldığı ifade edilebilir. Ancak bunun daha çok tema sonlarında yer alan yazma çalışmalarında olduğu ifade edilebilir. Yazma eğitimi açısından en önemli yanın yazma çalışmaları başlamadan önce öğrencilere yaptırılan hazırlık çalışmalarının olması ifade edilebilir. Genelde iki ya da üç aşamalı olan bu özgün yazma çalışmalarının ilk aşamasında öğrencilerden ilk olarak okuduklarından, öğrendiklerinden, bildiklerinden vb. hareketle küçük küçük notlar çıkarmaları istenmektedir. Sonraki aşamada bu notları bir araya getirerek özgün bir metin üretmeleri istenmektedir.

Dil bilgisi ile ilgili etkinliklerde, kurallar ilgili sayfalarda küçük tablolar halinde gösterilmiş olup konu anlatımının öğretmene bırakıldığı ifade edilebilir. Yani uygulamalı eğitimin burada da devam ettiğı ifade edilebilir ki bu durum etkinliklerin oranından anlaşılmaktadır. Söz konusu etkinliklere bakıldığında genelde sezdirme yöntemi ile (işaretleme, örnekteki gibi tamamlama ve cümleler yazma etkinlikleri) dil bilgisi kurallarının öğretilmeye çalışıldığı görülmektedir. Tema sonlarında ilgili konu ve kuralların genel tekrarı yapılmaktadır. Bu tekrar kısmı “Dil bilgisi ve İletişim” başlığı altında ele alınmaktadır. Ders kitaplarının tema sonlarındaki dil bilgisi kısmında, işlenen konularla ilgili genelde öğrencilerden örnek cümleler istenmektedir. Çalışma kitaplarında ise hazırlanan test sorularının (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme cümle tamamlama vb.) çözülmesi istenmektedir. Yine genel olarak son ünitelerde tüm ünitelerin kısa tekrarları yapılmaktadır. Bu kısa tekrarlar yer yer sonraki ünitelerde ve bir üst düzeydeki kitaplardaki ünitelerde de yapılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, aralıklı tekrar, sürekli ilerleme, zaman ve geri bildirim ilkelerine uygun hareket edildiğı ifade edilebilir.

Dil bilgisi kurallarını işleme kısmının dikkatimizi özellikle çekmiştir. Dil bilgisi kuralları sette genel olarak şu şekilde işlenmektedir: Öncelikle kurallarla ilgili bir iki cümle verilmektedir. Daha sonra bu kurallar dinleme metinlerinde (yine çok kısa) geçmekte ve o metinle ilgili bir iki soru sorulmaktadır. Ardından bu kurallarla ilgili tamamlama ve cümle kurma etkinlikleri yaptırılmaktadır. Bu şekilde birkaç kural verildikten sonra önce okuma daha sonra da yazma metinlerine geçilmektedir. Kurallar pekiştirildikten ve azar azar arttırıldıktan sonra en son, tema sonu etkinliklerinde bunları içeren özgün okuma ve yazma metinleri istenmektedir. Zaman alıcı ve özellikle hazırlanması açısından oldukça zor gözükse de, Almanca gibi dil bilgisi kuralları karmaşık olan diller için bu işlem sürecinin uygun olduğu söylenebilir.

Setin önemli bir diğer artışı ise yine Türkiye’deki neredeyse hiçbir kitap setinde olmayan “TIPP” ya da “Lernetipp” (İpucu ya da öğrenme ipucu) adı altında ilgili konularda dil öğrenmelerinin daha kolay gerçekleşebilmesi için küçük pratik bilgiler verilmesidir. Mülteci veya göçmen öğrencilerin eğitim seviyesinin genelde düşük olduğu bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında, her ne kadar belli bir eğitim seviyesine gelmiş her öğrencinin bilebileceği bilgiler olsa da, bu bilgilerin özellikle mülteci ve göçmen öğrenciler için faydalı olacağı ifade edilebilir. Bu da öğrenim stratejileri ve özerlik ilkesine uygun davranıldığını gösteren bir durum olarak nitelendirilebilir.

Setle ilgili değinilmesi gereken bir diğer konu, ders işleme sürecinin sıkıcı geçmemesi için canlandırma (diyalog) ve eğitsel oyun unsurlarının kullanımına oldukça başvurulmasıdır. Özellikle iş başvurusu, mülakat, servis hizmeti alma, işte ilk gün, günlük hayattaki diğer konular vb. diyalog kurulmasını gerektirdiğinden bu konularda öğrencilerden diyalog yazıp canlandırmaları sıklıkla istenmektedir. Eğitsel oyunlar ise genelde zincir oyunu şeklindedir. Yine bulmacalar, sıkıcılığı ortadan kaldırılan diğer bir unsurdur. Özellikle yeni sözcük öğretilmek istendiğinde bulmacalara başvurulduğu görülmektedir.

Sette, kültür aktarımı konusunda da önemli içeriklerin olduğu söylenebilir. Bilinen dil öğretim setlerinden farkı şudur: Diğer dil öğretim setlerinde kültür aktarımı dolaylı ya da örtük olarak yapılırken bu sette doğrudan yapılmaktadır ki bu da zaten entegrasyon için setin temel hedeflerinden biridir. Genelde, Almanya ile ilgili kültürel bir unsurun öğrencilerin kendi kültürleri ile karşılaştırması ya da Almanya’da beğenip beğenmedikleri durumlar üzerinde yapılan konuşma ya da yazma etkinlikleri aracılığıyla yapılmaktadır.

Sonuç olarak Schritte Plus Neu (A1-B1) kitap setinin Türkiye’deki muadillerine göre birçok açıdan daha gelişmiş ve özenle hazırlanmış bir kitap olduğu ifade edilebilir. Ancak bu kusursuz olduğunu göstermektedir. Her ne kadar amaç, günlük hayat ve meslek için ikinci dil olarak Almanca olsa da, özellikle içerikteki metinlerin az olması, bunların büyük bir kısmının iş Almancasına odaklanması dil eğitimi açısından bir önemli bir kusur olarak değerlendirilebilir.

Çalışma kapsamında incelenen diğer bir Almanca öğrenim seti Menschen’dir. Setin 3’lü ya da 6’lı olmak üzere iki farklı basımı bulunmaktadır. 3’lü sette A1, A2 ve B1 olmak üzere 3 ders kitabı yer alırken, 6’lı sette A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2 şeklinde 6 adet ders kitabı yer almaktadır. Yine her düzey için bir çalışma kitabı da bulunmaktadır. Çalışmamız için sette A1.1, A1.2, A2.1, A2.2 ve B1 düzeylerinde birer adet ders ve çalışma kitabı yer almaktadır. B1 düzeyinin tek ciltlik baskısı (B1.1 ve B1.2’yi de içeriyor) bulunabildiğinden bu kitap incelenmiştir. Kitapların genel yapısı şu şekildedir. A2 seviyesine kadar olan her kitapta 4 modül, her modülde ise 3 ünite olmak üzere toplamda 12 adet ünite işlenmektedir. B1 kitabında ise tek başına 8 modül olup toplamda 24 ünite yer almaktadır. Ünite adları aşağıda, tablo şeklinde sunulmuştur:

Tablo 5.49.: Menschen Setinde Yer Alan Üniteler

A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.	B1 Devamı
Selamlaşma, Tanışma	Yol tarifi	Meslek ve Aile	Dil Öğrenme	Arkadaşlık	Diller
Kişisel Bilgiler, Meslekler	İkamet	İkamet	Postave İletişim	Meslek ve İş	İleri Eğitim
Aile	Şehirde	Turizm	Medya	İkamet	Uygulamalar
Alışveriş, Mobilya	Randevular (resmî)	Alışveriş	Kültürel etkinlikler	Müşteri Hizmetleri	Gençlik ve Hatıralar
Nesneler, Ürünler	Planlar ve Dilekler	Şehir Turu	Kitaplar ve Basın	Gelecek	Biyografiler
Ofis, Teknik	Sağlık ve Hastalık	Kültür	Devlet ve Yönetim	Davetiyeler	Siyaset ve Toplum
Boş Zaman, İltifat	Görünüm ve Karakter	Spor ve Fitnes	Otelde	Tavsiye	Turizm
Boş Zaman, Randevular (özel)	Evde	Hastalık ve Sağlık	Seyahat ve Trafik	İş Aramak	Kurallar
Yemek, Eve Davet	Kurallar	İş Hayatı	Hava ve İklim	Sağlık	Konserler ve Etkinlikler
Trafik, Ulaşım	Giyim	Restoranda	Trafik ve Hareketlilik	Kaçan Fırsatlar	Tarih
Günlük Rutin, Geçmiş	Hava	Şirket	Eğitim ve Meslek	Şanslı Anlar	Gelecek Hedefleri
Festivaller, Geçmiş	Festival ve Kutlamalar	Beslenme	Çalışma	İş kutlamaları	

Tabloda yer alan tema adlarından anlaşılacağı üzere Menschen kitap setinde yine DİAOB’da yer alan tüm dil alanlarına yönelik temaların yer aldığı görülmektedir. Ancak bunlar içerisinde özellikle özel ve kamusal alanlara yönelik temaların daha fazla bulunduğu söylenebilir.

Setteki kitapların genel anlamda ders işleme süreci şu şekilde gerçekleşmektedir. ÇP’de yer aldığı gibi, kurun ilk saati “Kurs’ta İlk Saat” başlığı altında tanıma etkinliklerini içermektedir. Aynı durum Schritte Plus Neu seti için de geçerliydi. Ardından dinleme etkinlikleri, buralarda duyulan cümlelerde geçen dil bilgisi kurallarını öğrenebilmek için tamamlama, eşleştirme/yerleştirme etkinlikleri, akabinde bu kuralların gösterildiği tablolar yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında Schritte Plus Neu setine çok benzer bir ders işleme sürecinden söz edilebilir. Schritte’den farklı olarak her ünite başında çok kısa pencereler şeklinde ilgili üniteyle kazanımların birkaç cümle ile gösterildiği tablolar yer almaktadır.

Modüllerin yapısı kısaca şu şekildedir: Her modül üç dersten ve dört ek sayfadan oluşmaktadır (Okuma dergisi, film istasyonları, proje ülke çalışmaları ve sonuç) Ayrıca, kitapların son kısımlarında “Eylem Sayfaları” olarak çevrilebilecek “Aktionsseiten” adlı çalışma kâğıtları yer almaktadır. Ders işleme sürecinde, sayfa numarası vermek suretiyle öğrencilerden bu sayfalara giderek buradaki etkinliklerle çalışmaları istenmektedir. Sette bu sebeple etkinlikler az görünmektedir. Bu durumun içeriği dağınıklıktan biraz kurtarmış gibi görünse de, aslında ders işleme sürecini sekteye uğratacağı ifade edilebilir. Onun dışında iki kitap seti arasında yapı olarak bir farklılık görünmemekte, iki set arasındaki temel farkın içeriklerden kaynaklandığı görülmektedir. Söz konusu bu farklar aşağıdaki tablolarda yer alan verilerde gösterilmektedir:

Tablo 5.50.: Menschen A1.1 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Konuşun/anlatın	24	11,54	Okuyun ve Eşleştirin	6	2,88	Arkadaşınıza okuyun	2	0,96
Dinleyin ve işaretleyin	21	10,10	Dinleyin ve Karşılaştırın	5	2,40	Bakın ve söyleyin/anlatın	2	0,96
Dinleyin ve eşleştirin	16	7,69	Cümleler yazın	4	1,92	Sıralayın/düzenleyin	2	0,96
Tamamlayın	16	7,69	Dinleyin ve			Doğru Formda/Çekimde		
Okuyun ve tamamlayın	14	6,73	Canlandırın/Seslendirin	4	1,92	Tamamlayın	1	0,48
Sorun ve cevaplayın	14	6,73	Ülke bilgisi	4	1,92	Düzeltin	1	0,48
Yazın	14	6,73	Okuyun ve düzeltin	3	1,44	İşaretleyin	1	0,48
Eğitsel oyun	12	5,77	Tablo			Okuyun ve cevaplayın	1	0,48
Canlandırın	9	4,33	oluşturun/tamamlayın	3	1,44	Ne düşünüyorsunuz?	1	0,48
Dinleyin ve tamamlayın	9	4,33	Tahmin edin	3	1,44	Dinleyin ve not alın	1	0,48
Okuyun ve işaretleyin	8	3,85	Tercüme edin	3	1,44			
			Eşleştirin/Yerleştirin	2	0,96			
Toplam							208	100

Tabloya bakıldığında, Menschen A1.1 ders kitabında toplamda 208 etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Adlarından da anlaşılacağı üzere uygulama ağırlıklı bu etkinliklerin dil becerilerine göre dağılımı ise bir sonraki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5.51.: Menschen A1.1 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Tamamlayın	72	23,61	Okuyun ve işaretleyin	6	1,97	Sorun ve cevaplayın	2	0,66
Eşleştirin/yerleştirin	40	13,11	Not edin	5	1,64	Tercüme edin	2	0,66
Fonetik	32	10,49	Tablo			Hangisini		
Cümleler yazın	25	8,20	oluşturun/tamamlayın	4	1,31	duyuyorsunuz?	2	0,66
Yazın	24	7,87	Bulmaca	3	0,98	Dinleyin ve		
Doğru formda/çekimde			İşaretleyin ve			eşleştirin	1	0,33
tamamlayın	16	5,25	tamamlayın	3	0,98	Dinleyin ve		
Doğrusunu işaretleyin	13	4,26	Sıralayın/düzenleyin	3	0,98	Karşılaştırın	1	0,33
Dinleyin ve işaretleyin	9	2,95	Dinleyin ve edin	3	0,98	Dinleyin ve		
İşaretleyin	9	2,95	Tamamlayın ve			tamamlayın	1	0,33
Tamamlayın ve karşılaştırın	9	2,95	cevaplayın	3	0,98	Eşleştirin ve yazın	1	0,33
Dinleyin ve			Arkadaşınızla konuşun	2	0,66	Yazım ve noktalama	1	0,33
canlandırın/seslendirin	6	1,97	Düzeltin	2	0,66	Sesli okuyun	1	0,33
			Formu doldurun	2	0,66	okuyun ve		
Toplam							312	100

Tabloya göre A1.1 çalışma kitabında sözcük öğretimi hariç (f:104) toplamda 312 etkinlik yer almaktadır. Etkinlik adlarına bakıldığında bunların büyük bir kısmının dil bilgisi ve fonetik üzerine odaklandığı görülmektedir. Sözcük öğretimi için hazırlananlarla beraber tüm etkinliklerin dil becerilerine göre dağılımı ise aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5.52.: Menschen A1.1 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

Beceri Kitap	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Sözcük Öğretimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DK	65	31,25	59	28,17	35	16,83	19	9,13	34	16,35	36	17,31	248	100
ÇK	39	11,68	38	11,38	20	5,99	31	9,28	102	30,54	104	31,14	334	100
Toplam	104	17,87	97	16,67	55	9,45	50	8,59	136	23,37	140	24,05	582	100

Tabloya bakıldığında Menschen A1.1 düzeyi ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin ağırlıklı olarak sözcük ve dil bilgisi öğretimine odaklandığı görülmektedir. Dil becerileri arasındaki dağılım ise büyükten küçüğe doğru sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklindedir. Dil becerileri arasında dinleme ve konuşma ile okuma ve yazmanın birbirine yakın oranlara sahip olduğu görülmekte, bunun da katılımcılara bir an önce sözlü iletişimi öğretip onların topluma katılımlarını sağlamak amacıyla yapıldığı düşünülebilir. Ancak dil eğitimi açısından düşünüldüğünde yanlış bir uygulama olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5.53.: Menschen A1.2 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Arkadaşınızla konuşun	39	20,86	Dinleyin ve anlatın	4	2,14	Doğru formda/çekimde tamamlayın	2	1,07
Dinleyin ve işaretleyin	23	12,30	Dinleyin ve eşleştirin	4	2,14	Düzeltilin	2	1,07
Okuyun ve işaretleyin	14	7,49	Tamamlayın	4	2,14	İşaretleyin	2	1,07
Okuyun ve eşleştirin	11	5,88	Tamamlayın ve anlatın	4	2,14	Dikte	2	1,07
Sorun ve cevaplayın	11	5,88	Eşleştirin/yerleştirin	3	1,60	Doğrusunu işaretleyin	1	0,53
Yazın	11	5,88	Okuyun ve cevaplayın	3	1,60	Eşleştirin ve yazın	1	0,53
Dinleyin ve tamamlayın	9	4,81	Tahmin edin	3	1,60	Sıralayın/düzenleyin	1	0,53
Cümleler yazın	6	3,21	Arkadaşınızla karşılaştırın	3	1,60	Eğitsel oyun	1	0,53
Tablo oluşturun/tamamlayın	6	3,21	Dinleyin ve cevaplayın	2	1,07	Sözlükten tamamlayın	1	0,53
Canlandırın	6	3,21	Dinleyin ve karşılaştırın	2	1,07	Ülke bilgisi	1	0,53
Dinleyin ve canlandırın/seslendirin	5	2,67						
Toplam							187	100

Tablo incelendiğinde A1.2 ders kitabında önceki kitaplardan farklı olarak ilk defa dil bilgisinden ziyade dil becerilerine ağırlık verildiği görülmektedir. Bu şekilde dil becerileri ve dil bilgisi arasında bir dengeleme yapılmaya çalışıldığı düşünülebilir. Dil becerileri ve dil bilgisine yönelik asıl oranlar, aşağıdaki tabloda gösterilecek ve değerlendirilecektir.

Tablo 5.54.: Menschen A1.2 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Tamamlayın	68	25,19	Tamamlayın ve karşılaştırın	8	2,96	İşaretleyin	2	0,74
Yazın	43	15,93	Tablo oluşturun	7	2,59	Okuyun ve cevaplayın	2	0,74
Cümleler yazın	24	8,89	/tamamlayın Dinleyin ve canlandırın/seslendirin	4	1,48	Sıralayın/düzenleyin	2	0,74
Eşleştirin/yerleştirin	24	8,89	Okuyun ve eşleştirin	4	1,48	Sorun ve cevaplayın	2	0,74
Fonetik	24	8,89	Okuyun ve işaretleyin	4	1,48	Dinleyin ve çiziniz	1	0,37
Doğrusunu/yanlışını işaretleyin	16	5,93	Konuşun/anlatın	3	1,11	Dinleyin ve eşleştirin	1	0,37
Doğru formda/çekimde tamamlayın	14	5,19	Okuyun ve tamamlayın	3	1,11	Dinleyin ve not alın	1	0,37
Dinleyin ve işaretleyin	10	3,70	Dinleyin ve tamamlayın	2	0,74	Düzeltilin	1	0,37
Toplam							270	100

Tabloda görüldüğü üzere sözcük öğretimine yönelik etkinlikler hariç, A1.2 çalışma kitabında yine dil bilgisi ve sözcük öğretimine yönelik etkinliklerin sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu etkinliklerin dil becerilerine yönelik dağılımı ise aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 5.55.: Menschen A1.2 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

Beceri Kitap	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Sözcük Öğretimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DK	50	21,55	65	28,02	35	15,09	13	5,60	37	15,95	32	13,79	232	100
ÇK	42	12,54	40	11,94	24	7,16	45	13,43	104	31,04	80	23,88	335	100
Toplam	92	16,23	105	18,52	59	10,41	58	10,23	141	24,87	112	19,75	567	100

Tablo incelendiğine, A1.2 seviyesinde toplamda 567 etkinlik bulunduğu görülmektedir. Bu etkinliklerin dil becerilerine göre dağılımı ise %24,82 dil bilgisi (f:141), %19,75 sözcük öğretimi (f:112), %18,52 konuşma (f:105), %16,23 dinleme (f:92), %10,41 okuma (f:59) ve %10,23 ile yazma (f:10,23) şeklindedir.

Bu oranlara bakıldığında dil becerilerinin dengesiz bir dağılımı söz konusu olduğu görülmektedir. Özellikle dil bilgisi ve sözcük öğretimi ön plana çıkmakta, okuma ve yazma ise geri planda kalmaktadır. Burada şunu da vurgulamak gerekir ki dinleme ve konuşma becerilerinin oranının okuma ve yazmaya göre biraz daha yüksek çıkması fonetik (vurgu, tonlama vb.) etkinliklerinin sayısının fazla olmasıdır. Dolayısı ile burada yeni bir konuşma metni üretme ya da var olan özgün bir metni dinlemeye yönelik etkinliklerin sayısının az olduğu ifade

edilebilir. Bu aslında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin dağılımlarının özgün metin bağlamında birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Ancak yine dil bilgisi ve sözcük öğretimine yönelik etkinliklerin sayısı dil becerileri arasında dengeli bir dağılım olmasını engellemektedir.

Tablo 5.56.: Menschen A2.1 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Arkadaşınızla konuşun	46	26,44	Bakın ve cevaplayın	4	2,30	İşaretleyin	3	1,72
Dinleyin ve işaretleyin	15	8,62	Canlandırın	4	2,30	Okuyun ve eşleştirin	3	1,72
Yazın	15	8,62	Dinleyin ve anlatın	4	2,30	Dinleyin ve sıralayın	2	1,15
Okuyun			Düzeltilin	4	2,30	Dinleyin ve karşılaştırın	2	1,15
tamamlayın/doldurun	14	8,05	Tablo					
Okuyun ve işaretleyin	10	5,75	oluşturun/tamamlayın	4	2,30	Eşleştirin/yerleştirin	2	1,15
Dinleyin ve tamamlayın	9	5,17	Tamamlayın	4	2,30	Cümleleri sıralayın	1	0,57
Ülke bilgisi	9	5,17	Cümleler yazın	3	1,72	Doğru formda/çekimde tamamlayın	1	0,57
Eğitsel oyun	6	3,45	Dinleyin ve canlandırın/seslendirin	3	1,72	Tahmin edin	1	0,57
Dinleyin ve eşleştirin	5	2,87						
Toplam							174	100

Tablo 5.57.: Menschen A2.1 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Bulmaca	64	24,90	Eşleştirin/yerleştirin	6	2,33	Okuyun ve işaretleyin	5	1,95
Cümleler yazın	51	19,84	Fonetik	6	2,33	Okuyun ve not alın	4	1,56
Dinleyin ve eşleştirin	25	9,73	Tamamlayın ve karşılaştırın	6	2,33	Sorun ve cevaplayın	2	0,78
Dinleyin ve işaretleyin	23	8,95	İşaretletin ve tamamlayın	6	2,33	Sözcük oluşturun	1	0,39
Dinleyin ve tamamlayın	22	8,56	Konuşun/anlatın	5	1,95	Tablo oluşturun/tamamlayın	1	0,39
Doğru formda/çekimde tamamlayın	10	3,89	Okuyun ve cevaplayın	5	1,95	Tamamlayın	1	0,39
Doğrusunu/yanlışını işaretleyin	8	3,11	Okuyun ve eşleştirin	5	1,95	Yazın	1	0,39
Toplam							174	100

Tablo 5.58.: Menschen A2.1 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

Beceri Kitap	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Sözcük Öğretimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DK	42	20,59	61	29,90	32	15,69	16	7,84	28	13,73	25	12,25	204	100
ÇK	42	13,46	43	13,78	23	7,37	32	10,26	87	27,88	85	27,24	312	100
Toplam	84	16,28	104	20,16	55	10,66	48	9,30	115	22,29	110	21,32	516	100

Görüldüğü üzere A2.1 ders ve çalışma kitaplarının toplamında 516 etkinlik olup bunların büyük bir kısmı dil bilgisi ve sözcük öğretimine yönelik olarak hazırlanmıştır. Dil becerilerine bakıldığında dinleme ve konuşma becerilerine yönelik hazırlanan etkinliklerin oranı ise okuma ve yazmaya oranla daha fazladır. Bu bulgular dil becerilerine yönelik dengesiz bir dağılımın söz konusu olduğunu göstermektedir. Başlangıç seviyesi olması sebebiyle özellikle dil bilgisi ve sözcük öğretimine odaklanmanın ve bunların yine özellikle bir bağlam içerisinde verilmesinin dil eğitimi açısından eleştirilebilir bir yanı olsa da makul olduğu ifade edilebilir

Tablo 5.59.: Menschen A2.2 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Konuşun/anlatın	33	18,75	Düzeltilin	6	3,41	Dinleyin ve canlandırın/seslendirin	3	1,70
Dinleyin ve işaretleyin	17	9,66	Ülke bilgisi	6	3,41	Dinleyin ve tamamlayın	3	1,70
Eğitsel oyun	13	7,39	Dinleyin ve eşleştirin	5	2,84	Okuyun tamamlayın	3	1,70
Yazın	13	7,39	Okuyun ve cevaplayın	5	2,84	Eşleştirin/yerleştirin	2	1,14
Okuyun ve işaretleyin	10	5,68	Canlandırın	4	2,27	Okuyun ve anlatın	2	1,14
Tamamlayın	10	5,68	Dinleyin ve not alın	4	2,27	Cümleler yazın	1	0,57
Dinleyin ve cevaplayın	9	5,11	Okuyun ve eşleştirin	4	2,27	Cümleleri sıralayın	1	0,57
Dinleyin ve karşılaştırın	9	5,11	Bakın ve cevaplayın	3	1,70	İşaretleyin	1	0,57
Tablo oluşturun/tamamlayın	9	5,11						
Toplam							176	100

Tablo 5.60.: Menschen A2.2 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Tamamlayın	56	21,29	Doğrusunu/yanlışını işaretleyin	9	3,42	Tamamlayın ve karşılaştırın	4	1,52
Eşleştirin/yerleştirin	55	20,91	İşaretletin	7	2,66	Dinleyin ve tamamlayın	3	1,14
Fonetik	27	10,27	Okuyun ve cevaplayın	6	2,28	Sorun ve cevaplayın	3	1,14
Cümleler yazın	22	8,37	Okuyun ve işaretleyin	6	2,28	Sözcük oluşturun	3	1,14
Yazın	22	8,37	Bulmaca	4	1,52	Eğitsel oyun	3	1,14
Doğru formda/çekimde tamamlayın	12	4,56	Dinleyin ve işaretleyin	4	1,52	Cümleleri sıralayın	1	0,38
Tablo oluşturun/tamamlayın	11	4,18	Konuşun/anlatın	4	1,52	Okuyun ve eşleştirin	1	0,38
Toplam							263	100

Tablo 5.61.: Menschen A2.2 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

Beceri Kitap	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Sözcük Öğretimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DK	37	33,94	39	35,78	32	29,36	34	31,19	37	33,94	30	27,52	209	100
ÇK	34	11,00	36	11,65	25	8,09	32	10,36	111	35,92	71	22,98	309	100
Toplam	71	13,7	75	14,5	57	11	66	12,7	148	28,6	101	19,5	518	100

Tablolar incelendiğinde yine diğer kitaplar gibi A2.2 düzeyindeki kitaplarda hazırlanan etkinliklerin dil becerilerine göre dengeli dağıldığı, ancak özellikle dil bilgisi ve sözcük öğretimine odaklanıldığı görülmektedir.

Tablo 5.62.: Menschen B.1 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Konuşun/anlatın	78	19,35	Okuyun ve cevaplayın	12	2,98	Doğru formda/çekimde tamamlayın	7	1,74
Dinleyin ve işaretleyin	31	7,69	Dinleyin ve tamamlayın	11	2,73	Sıralayın/düzenleyin	7	1,74
Yazın	31	7,69	Dinleyin ve eşleştirin	10	2,48	Cümleler yazın	6	1,49
Dinleyin ve karşılaştırın	28	6,95	Sorun ve cevaplayın	10	2,48	Dinleyin ve not alın	5	1,24
Okuyun ve işaretleyin	25	6,20	Tamamlayın	10	2,48	Bulmaca	3	0,74
Okuyun ve tamamlayın	22	5,46	Canlandırın	9	2,23	Tamamlayın ve anlatın	2	0,50
Bakın ve anlatın	20	4,96	Eşleştirin/yerleştirin	9	2,23	Dinleyin ve canlandırın/seslendirin	1	0,25
Düzeltilin	15	3,72	Okuyun ve eşleştirin	8	1,99	Doğrusunu işaretleyin	1	0,25
Eğitsel oyun	13	3,23	Tablo oluşturun/tamamlayın	8	1,99	Eşleştirin ve yazın	1	0,25
Dinleyin ve cevaplayın	12	2,98	Ülke bilgisi	8	1,99			
Toplam							403	100

Görüldüğü üzere B1 ders kitabı tek kitap olduğundan, sözcük öğretimi hariç, etkinlik sayısı oldukça artmıştır (f:403)

Tablo 5.63.: Menschen B.1 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Eşleştirin/yerleştirin	127	24,56	Okuyun ve eşleştirin	13	2,51	Tamamlayın ve karşılaştırın	8	1,55
Tamamlayın	69	13,35	Bulmaca	12	2,32	okuyun ve tamamlayın	6	1,16
Fonetik	61	11,80	Doğru formda/çekimde tamamlayın	12	2,32	Sorun ve cevaplayın	4	0,77
Yazın	47	9,09	Okuyun ve cevaplayın	12	2,32	Dinleyin ve cevaplayın	3	0,58
Cümleler yazın	39	7,54	Tablo oluşturun/tamamlayın	12	2,32	Sıralayın/düzenleyin	2	0,39
Okuyun ve işaretleyin	25	4,84	Konuşun/anlatın	11	2,13	Dinleyin ve eşleştirin	1	0,19
Doğrusunu/yanlışını işaretleyin	23	4,45	Dinleyin ve işaretleyin	8	1,55	Canlandırın	1	0,19
İşaretleyin	13	2,51	Sözcük oluşturun	8	1,55			
Toplam							517	100

Görüldüğü üzere B1 çalışma kitabı tek kitap olduğundan, sözcük öğretimi hariç, etkinlik sayısı oldukça artmıştır (f:403). Her iki kitaptaki etkinliklerin dil becerilerine göre dağılımı ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5.64.: Menschen B1 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

Beceri Kitap	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Sözcük Öğretimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DK	112	23,05	125	25,72	72	14,81	31	6,38	86	17,70	60	12,35	486	100
ÇK	66	11,58	72	12,63	76	13,33	35	6,14	190	33,33	131	22,98	570	100
Toplam	178	16,86	197	18,66	148	14,02	66	6,25	276	26,14	191	18,09	1056	100

Tablo incelendiğinde Menschen B1 ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin dağılımına bakıldığında, yine özellikle dil bilgisi ve sözcük öğretimine odaklanıldığı görülmektedir. Dil becerileri açısından bakıldığında ise yazma dışında diğer becerilerin oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Setteki tüm etkinliklerin dağılımı aşağıdaki tabloda gösterildikten sonra set hakkında değerlendirmeler aşağıda yapılmaktadır.

Tablo 5.65.: Menschen Seti A1-B1 Düzeyindeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Tüm Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Sözcük Öğretimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Toplam	89	16,3	86	15,9	75	13,9	58	10,7	151	27,6	83	15,3	545	10
	3	7	9	3	9	2	6	4	0	9	7	5	4	0

Tablo incelendiğinde Menschen setindeki A1-B1 düzeyindeki tüm ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerinin dil bilgisine ağırlık verilerek hazırlandığı, ancak sözcük öğretimi ve dil becerilerine yönelik etkinliklerin dağılımlarının ise birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu da dört temel unsur ve anlaşılabilir girdi ilkelerine riayet edildiğini göstermektedir. Seviyeye göre bazen konuşma bazen dinlemeye yönelik etkinlikler yer yer ön plana çıksa da toplamda dengeli bir dağılım söz konusu olup bu durum da seviyenin ihtiyacına göre bir materyal hazırlandığını ortaya koymaktadır. Bu genel açıklamalardan sonra becerilerin işleniş biçimlerine dair detaylı açıklamaları aşağıda yer almaktadır.

İlk olarak dinleme becerisi açısından incelendiğinde sette, tıpkı Schritte Plus Neu setinde olduğu gibi bazıları 16 sn. kadar olan irili ufaklı birçok dinleme metninin hazırlandığı görülmektedir. A1.1 ders kitabında 62 ve çalışma kitabında 55 olmak üzere toplamda 117; A1.2’de ise ders kitabında 47, çalışma kitabında 47 toplamda 94 dosya yer almaktadır. Bu da toplamda, sadece A1 düzeyinde dinleme becerisine hitap eden toplam 221 dosya hazırlandığını göstermektedir. A2.1 ders kitabı için 35, çalışma kitabı için 43 ses dosyası vardır. A2.2 ders kitabı için 44, çalışma kitabı için 33 dosya bulunmaktadır. Bu da toplamda A2 düzeyinde dinleme becerisi için 155 adet dosyanın hazırlandığını göstermektedir. B1 ders kitabı için 92, çalışma kitabı için 69 ses bulunmaktadır ki bu da B1 seviyesi için toplamda 161 ses dosyası yapmaktadır. Setin geneli için hazırlanan ses dosyalarının toplamı ise 527’dir. Bu sayı Schritte Plus Neu kadar olmasa da B1 seviyesine kadar uygun bir sayı olarak yorumlanabilir. Ancak daha önce de değinildiği üzere bu ses dosyalarının bazıları 16 sn. kadar olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, B1 düzeyine kadar, Alman dil eğitim sisteminde birçok konu yerine tek konunun/kuralın tek metinde verilmeye çalışılan bir yaklaşım bulunduğu ifade edilebilir.

Ders işleme süreci açısından bakıldığında, bu sette dikkate dikkatimizi çeken diğer bir unsur ise hazırlık çalışmalarından sonra (fotoğrafa/resme bakıp düşüncelerini söylemek) doğrudan dinleme becerisi ile başlanmasıdır. Türkiye’deki setlerde genelde hazırlık çalışmalarından sonra okuma becerisi gelirken bu sette böyle bir yaklaşım kullanılması dikkat çekicidir. Almancanın ikinci dil olarak ya da yabancı dil olarak öğretiminden telaffuzun

oldukça zor olduğu, yine tek bir adı karşılamak üzere birden fazla sözcüğün birleştirilerek tek bir sözcük gibi yazılıp okunması dikkate alındığında dinleme becerisine bu denli önem verilmesinin nedeni olarak açıklanabilir. Bu da dilin sistemi, sıklık, öğrenme yükü, karışıklığı engelleme, amaçlı öğrenme, ilkelerine uyulduğunu göstermektedir.

Konuşma becerisi açısından değerlendirildiğinde birçok etkinliğin yer aldığı, ancak bunların özellikle A2 seviyesine kadar kısa konuşmalar olduğu söylenebilir. Asıl konuşma metinlerinin özellikle Ausklang (kapanış) bölümlerinde olmak üzere sunum yaptırmak suretiyle istendiği ifade edilebilir. Asıl metin üretme süreçlerinin B1 seviyesinde geldiği, bu durumun da anlatma becerileri açısından A2'ye kadar olan kitapların daha çok hazırlık kitabı şeklinde tasarlandığını ortaya koymaktadır. Ancak bu, anlatma becerileri açısından tamamen zayıf olduğu anlamına gelmemektedir. Sadece özgün metin üretme açısından biraz zayıf kaldığı söylenebilir. Çalışma kitaplarında yer alan ve fonetik olarak genellediğimiz sesletim becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin oldukça fazla olması bu noktaya özel bir önem verildiğini göstermektedir. Yazarların asıl metin üretiminin zor olduğunu farkında olduğu tespit ettiğimiz diğer bir unsurdur. Çünkü neredeyse her konuşma etkinliğinden önce öğrencilerden 1-2 hazırlık çalışmasını tamamlamaları istenmektedir. Bu konuda bazen araştırma yapmaları, bazen okuduklarından not çıkarmaları, öncelikle kısa cümleler hazırlayıp bunları sıralamaları istenmekte, ardından konuşmaya başlamaları istenmektedir. Türkiye'deki setler gibi sadece konu adının verilip “Konuşun” komutu yerine böyle bir yolun izlenmesi yukarıdaki yargımızı destekler niteliktedir.

Okuma becerisi açısından değerlendirildiğinde asıl okuma metinlerinin yine B1 seviyesinde geldiği söylenebilir. Dolayısı ile konuşma becerisi açısından yaptığımız değerlendirmelerimizin okuma becerisi içinde geçerli olduğu ifade edilebilir. Aynı durum yazma becerisi için de geçerli olup biraz daha göze çarpmaktadır. Nitekim yazma becerisine yönelik etkinliklerin oranının her kitapta en düşük seviyede olması bu yargıyı destekler niteliktedir. Yapılan incelemeler neticesinde ortaya çıkan tüm bu bulgulardan yola çıkılarak DaZ alanında hazırlanan kitaplarda öncelikle dil bilgisi kuralları ve gerekli sözcükler öğretildikten sonra dil becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı bir öğretim sürecinin varlığından söz edilebilir.

Yazma becerisi için ilk ifade edilecek şey bu konudaki etkinliklerin sayısının diğer dil becerilerine oranla az olmasıdır ki bu da dört temel unsur ilkesine aykırı görünmektedir. Ancak tıpkı konuşma etkinlikleri gibi, yazma etkinlikleri de özgün metin üretme açısından incelendiğinde öncelikle hazırlık çalışmalarının yapılmasını gerektirmektedir. Bunun için kısa cümleler

yazmaları, örnek metni incelemeleri, araştırma yapmaları, plan yapıp o plan dahilinde yazı yazmaları istenmektedir. Bu da yazma eğitiminde önemli bir bilince sahip olunduğunun göstergesidir. Ancak daha önce de ifade edildiği üzere yazma ve konuşma becerilerinin eğitiminde asıl amaç konuşanın ya da yazarın özgün metin üretmesi olduğundan ve bu konuda yeterli sayıda çalışma yaptırılması gerektiğinden bu konudaki etkinliklerin azlığı eleştirilebilir.

Dil bilgisine bakıldığında, bu konuda birçok etkinlik hazırlanmış olması bu konuya özel bir önem verildiğini göstermektedir. Konular küçük notlar ya da tablolar şeklinde verilip birkaç cümlelik örneklerle desteklenmektedir. Burada da özellikle her bir dil bilgisi kuralının mümkün olan en küçük parça şeklinde öğretilmesine dikkat edilmiştir. Daha sonraki etkinliklerde ise öğrencilerin bunlara benzer çalışmaları yapmaları istenmektedir. Her ünitenin sonunda bu konuların pekiştirileceği etkinlikler de verilmektedir. Yine bu konuların öğretimi için çalışma kitaplarında çok daha fazla etkinlik hazırlandığı da tespit edilen diğer bir durumdur. Ancak kurallara yönelik herhangi bir açıklama metni bulunmaması olumsuz bir eleştiri olarak yöneltilebilir. Özellikle birden fazla geçmiş zamanın olduğu bir dilde, bu zamanlar arasındaki ayrıma varmak için belirli açıklamalara ihtiyaç duyulacağı açıktır. Tek çalışan öğrenciler için bu konu daha da büyük önem arz etmektedir. Fakat bunun eğitimcilerle bırakıldığı görülmektedir.

Sözcük öğretimi, yine Schritte setinde olduğu gibi özen gösterilen bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Neredeyse her yeni konuda, o konu ile ilgili sözcüklerin sayfaların üst kısmında resimli sözlüklerde verilmesi öğrenciye bu konuda büyük destek ve kolaylık sağlamaktadır. Ancak bu kadar zahmete girilmişken ilgili sözcüklerin artikelsiz verilmesi önemli bir kusur olarak görülebilir. Çünkü artikellerin Almancanın dil bilgisi öğretiminde en temel ve en önemli konu olduğu bilinmektedir. Bu önemli kusurun dışında genel olarak sözcük öğretimine yönelik etkinliklerde pek bir eksiklik görülmemektedir. Bu konudaki etkinlikler; daha çok bulmaca, yazımı karışık harfler ya da heceler şeklinde verilmiş sözcüklerin bu harflerin ya da hecelerin düzenlenmesi ve boş bırakılan yere yerleştirilmesi, aynı kavram alanına giren sözcükler için kavram haritası oluşturması vb. şekilde hazırlanmıştır. Sözcüklerin özellikle bir bağlam içinde sunulması, Türkiye’deki muadillerden önemli bir fark teşkil etmektedir. Bu da seti, Türkiye’deki söz konusu muadillerinden bu konuda oldukça öne geçirmektedir.

Bunlar dışında seti, Türkiye’deki muadillerinden üstün kılan daha başka özelliklerinden de söz edilebilir. Her modül sonunda tekrar çalışmalarının bulunması bunlardan biridir. Her modül sonunda “Tekrar İstasyonları” adı altında tekrar çalışmaları yer almaktadır ve genelde

şu sıra izlenmektedir: Sözcük öğretimi, dil bilgisi çalışmaları, öz değerlendirme ve özellikle ders kitabına atıfla ilgili konularda okuma ve yazma çalışmalarının yaptırılması. Böylece aralıklı tekrar ve sürekli ilerleme ilkelerine uyulduğu söylenebilir. Bunun dışında modül sonunda 4 ek sayfa bulunmaktadır. Bu sayfalar “Okuma Dergisi, Film İstasyonları, Proje Ülke Bilgisi, Kapanış” olarak adlandırılmaktadır. Bu sayfalarda farklı medya ve öğrenme kanalları kullanılarak modülün hikâyesini işlemek ve tekrarlamak için ilginç bilgiler yer alır. Böylece en genel tekrarlar yapılmış olur.

Suriyeli mültecilere Almancanın öğretimi için incelediğimiz son kitap seti ise Panorama’dır. Kitapların ön sözünde yer alan bilgilere göre bu setin de tıpkı Menschen seti gibi 3’lü ve 6’lı baskıları mevcuttur. Bizim incelediğimiz set 3’lü settir. Kitapların her biri altı sayfadan oluşan 16 üniteden oluşmaktadır. İlk dört sayfa, özgün diyaloglar, okuma ve dinleme metinleri kullanarak küçük adımlarla yeni deyimler ve yapılar aktarır. Beşinci sayfa, Almanca konuşulan dünya hakkında fikir veren ve kültürler arası karşılaştırmayı teşvik eden özgün okuma metinleri sunmaktadır. Son sayfa, en önemli deyimleri ve yapıları özetlemektedir.

Her iki ünite de bir, iki sayfalık Almanca Aktif bölümü ve yine iki sayfalık Panorama bölümü yer almaktadır. Deutsch-aktiv bölümü, kurstaki sözcüklerin, ifadelerin ve yapıların tekrarlandığı bölümdür. Bu bölümde, öğrenilenler, eğlenceli ve rekabetçi bir karaktere sahip işbirlikli görevler kullanılarak derinleştirilmeye çalışılır. Özellikle büyük resimlerin yer aldığı Panorama bölümü, Almanca konuşulan ülkelerdeki günlük yaşamdan alıntıları doğrudan sınıfa aktarmak ve konuşmak için daha fazla fırsat sunulmaya çalışılan bölüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada, önceki ünitelerin sözcük alanları genişletilir, görüntüleri tanımlamak için önemli deyimler tanıtılır ve uygulanır.

Dil becerileri ile ilgili olarak ise kısaca şu bilgiler verilebilir. Tüm beceriler, dinleme-görsel anlamamanın teşvik edilmesiyle entegre bir yaklaşımla uygulanmaktadır. En önemli diyaloglar sadece ses dosyaları olarak değil, aynı zamanda video klipler olarak da mevcuttur. Etkileşim odaklı görevler ve alıştırmalar, farklı öğrenci türlerine hitap eder ve hızlı ve somut öğrenme başarısı şansını artırır. Düzenli diyalog eğitimi akıcı konuşmayı geliştirir. Yeni yapıların farkına vardıktan sonra, otantik dil eylemine yol açan kontrollü uygulama ve otomasyon aşamaları gelir. Hedef görevler bir diziyi özetler ve yeni edinilen dil becerilerini gerçekçi bir şekilde eğitir. Kitabın içeriğine yönelik değerlendirmeler ise aşağıda tablolar halinde sunulmaktadır.

Tablo 5.66.: Panorama Setinde Yer Alan Üniteler

A1	A2	B1
Hoş Geldiniz!	Seyahat	Uzak ve Yakın İlişkiler
İsim, Adres, Meslek	Amaç Ve Dilekler	Paylaşmak ve Değiştirmek
Bu Nedir?	Yüksek, Daha Yüksek, En Yüksek	Yemek ve Diyet
Alışveriş	Harika Bir TV Akşamı	Biz ve Çevremiz
Dans mı, Yürüyüş mü?	Günlük Yaşam mı Delilik mi?	İş Neşesi ve Stresi
Aile ve Arkadaşlar	Siyah Ya Da Renkli Sandalyeler	Yardım: Günlük Hayatta ve Sağlık
Kahve mi, Çikolata mı?	Kanepe Nerden Geliyor?	Doğru Bilgilenme
Randevu	Yaşam Evreleri	Sınırların Ötesinde
Arabayla mı Yürüyerek mi?	Sevgili Meslektaşlar	
Şirkette	Akıllı Telefonum ve Ben	Yeni İş
Evim	Arkadaşlar İyidir!	Hizmetler
Sağlık Ve Form	Bir-Bir-İki	İyi Bir Teklif
Diğerleri Eğlenir, Ben Çalışırım	Tadı güzel mi?	İş Fikirleri
Tişört mü, Süveter mi?	Alışveriş Dünyası	Dört Tekerlek Üzerinde
Trafik Işığına Doğru	Parti Ruhu	Yabani Komşular
Sonunda Tatil	Kültürel Dünyalar	Gelecek ne getirir?

Tabloya bakıldığında Panorama setinde her bir düzey için 16 ünite olduğu görülmektedir. Bu üniteler için hazırlanan etkinlikler ve bunların dil becerilerine yönelik dağılımı aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 5.67.: Panaroma A.1 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Anlatın/konuşun	83	17,44	Canlandırın	11	2,31	Dinleyin ve konuşun	7	1,47
Sorun ve cevaplayın	63	13,24	Dinleyin ve sesli okuyun	11	2,31	Düzeltin	7	1,47
Yazın	46	9,66	Eşleştirin/yerleştirin	11	2,31	Dinleyin ve eşleştirin	6	1,26
Dinleyin ve işaretleyin	41	8,61	Okuyun ve işaretleyin	11	2,31	Tamamlayın	5	1,05
Dinleyin ve canlandırın/seslendirin	19	3,99	Değiştirin/çeşitlendirin	10	2,10	Dinleyin ve cevaplayın	3	0,63
Dinleyin ve sessiz okuyun	18	3,78	Dinleyin ve karşılaştırın	9	1,89	Okuyun ve konuşun	3	0,63
Cümleler yazın	16	3,36	Eğitsel oyun	9	1,89	Yazın ve okuyun	3	0,63
Okuyun ve cevaplayın	16	3,36	Dinleyin ve tamamlayın	8	1,68	Dinleyin ve okuyun	2	0,42
Tablo oluşturun/tamamlayın	14	2,94	Fonetik	8	1,68	Bulmaca	1	0,21
Okuyun ve eşleştirin	13	2,73	Sesli okuyun	8	1,68	Okuyun ve dinleyin	1	0,21
Okuyun ve tamamlayın	13	2,73						
Toplam							476	100

Tabloya bakıldığında daha A1 kitabı olmasına rağmen Panorama A1 ders kitabında sözcük öğretimi hariç, oldukça fazla etkinlik olduğu ve bunların önemli bir kısmının konuşma ve dinleme becerilerine ait olduğu görülmektedir.

Tablo 5.68.: Panaroma A.1 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Yazın	92	16,46	Tercüme edin	16	2,86	Sıralayın/düzenleyin	7	1,25
Cümleler yazın	69	12,34	Fonetik	15	2,68	Doğrusunu/yanlışını	6	1,07
Tamamlayın	64	11,45	Dinleyin ve			İşaretleyin	5	0,89
Dinleyin ve işaretleyin	37	6,62	cevaplayın	12	2,15	Bulmaca	5	0,89
Eşleştirin/yerleştirin	33	5,90	Düzeltilin	11	1,97	Dinleyin ve kontrol edin	5	0,89
Okuyun ve işaretleyin	27	4,83	Okuyun ve			Anlatın/konuşun	4	0,72
Dinleyin ve			cevaplayın	11	1,97	Dinleyin ve konuşun	2	0,36
canlandırın/seslendirin	22	3,94	Okuyun ve			Canlandırın	1	0,18
Tablo oluşturun/tamamlayın	21	3,76	tamamlayın	10	1,79	Dinleyin ve yazın	1	0,18
Doğru formda/çekimde			Sorun ve			Okuyun ve karşılaştırın	1	0,18
tamamlayın	18	3,22	cevaplayın	10	1,79	Sesli okuyun	1	0,18
Dinleyin ve tamamlayın	17	3,04	Dikte	10	1,79			
İşaretleyin	16	2,86	Okuyun ve					
			eşleştirin	8	1,43			
			Dinleyin ve					
			eşleştirin	7	1,25			
Toplam							559	100

Tabloya bakıldığında daha A1 kitabı olmasına rağmen Panorama A1 çalışma kitabında sözcük öğretimi hariç, oldukça fazla etkinlik olduğu ve bunların önemli bir kısmının dil bilgisine yönelik hazırlanmış etkinlikler olduğu görülmektedir. Ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin dil becerilerine göre dağılımı ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5.69.: Panaroma A1 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

Beceri Kitap	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Sözcük Öğretimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DK	12	19,5	23	35,3		13,0			10	16,0			660	10
	9	5	3	0	86	3	43	6,52	6	6	63	9,55		0
ÇK	13	21,1				12,6		13,8	18	29,7		14,1		10
	2	9	53	8,51	79	8	86	0	5	0	88	3	623	0
Topla m	26	20,3	28	22,2	16	12,8	12	10,0	29	22,6	15	11,7	128	10
	1	4	6	9	5	6	9	5	1	8	1	7	3	0

Tablo incelendiğinde Panorama A1 ders ve çalışma kitaplarında Türkiye'deki muadillerine göre oldukça fazla sayıda etkinlik yer almaktadır (f:1283). Bu etkinliklerin

dağılımlarına bakıldığında ise önemli bir kısmının dinleme ve konuşma becerilerine ayrıldığı, okuma ve yazmaya yönelik etkinliklerin oranının neredeyse yarı yarıya azaldığı görülmektedir. Bu da dil eğitimi açısından dört temel unsur ilkesine aykırı görünmektedir. Ancak amaçlı öğrenme ilkesine de uygun düştüğü söylenebilir. Çünkü Almanya'nın amacının zaten mültecileri iş hayatına bir an önce entegre etmek istediği dil politikaları başlığında ifade edilmişti. Bu açıdan bakıldığında bu dengesiz dağılım kabul edilebilir görünmektedir. Çalışma kitabında dinleme ve konuşmaya yönelik etkinliklerinin önemli bir kısmının sesletime yönelik olduğu da bilindiğinden bu durumun kabul edilebilirliği artmaktadır. Setle ilgili kesin değerlendirmeler, diğer düzeyler için hazırlanan kitaplar incelendikten sonra yapılacaktır.

Tablo 5.70.: Panorama A2 Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Anlatın/konuşun	105	23,60	Eğitsel oyun	12	2,70	Dinleyin ve canlandırın/seslendirin	4	0,90
Yazın	39	8,76	Tablo					
Sorun ve cevaplayın	36	8,09	oluşturun/tamamlayın	12	2,70	Okuyun ve not alın	4	0,90
Okuyun ve işaretleyin	22	4,94	Canlanırdın	11	2,47	Dinleyin ve cevaplayın	3	0,67
Okuyun ve tamamlayın	20	4,49	Okuyun ve konuşun	11	2,47	Düzeltilin	3	0,67
Dinleyin ve eşleştirin	19	4,27	Dinleyin ve konuşun	10	2,25	Dinleyin ve karşılaştırın	2	0,45
Cümleler yazın	18	4,04	Eşleştirin/yerleştirin	9	2,02	Dinleyin ve sesli okuyun	2	0,45
Dinleyin ve işaretleyin	18	4,04	Okuyun ve cevaplayın	9	2,02	Sıralayın/düzenleyin	2	0,45
Okuyun ve eşleştirin	14	3,15	Dinleyin ve not alın	9	2,02	İşaretleyin	2	0,45
Tamamlayın	14	3,15	Dinleyin ve tamamlayın	8	1,80	Bulmaca	1	0,22
Sesli okuyun	13	2,92	Okuyun ve karşılaştırın	8	1,80	Birleştirin	1	0,22
			Değiştirin/çeşitlendirin	5	1,12	Doğrusunu/yanlışını	1	0,22
						İşaretleyin	1	0,22
Toplam							445	100

Tablo 5.71.: Panaroma A2 Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Cümleler yazın	80	20,94	Anadilde anlatın	140	3,66	Doğrusunu/yanlışını işaretleyin	5	1,31
Tamamlayın	65	17,02	Dinleyin ve eşleştirin	13	3,40	Okuyun ve cevaplayın	4	1,05
Yazın	62	16,23	Dinleyin ve tamamlayın	13	3,40	Düzeltilin	2	0,52
Dinleyin ve işaretleyin	38	9,95	Sorun ve cevaplayın	13	3,40	Değiştirin/çeşitlendirin	1	0,26
Eşleştirin/yerleştirin	34	8,90	Bulmaca	8	2,09	Eğitsel oyun	1	0,26
Okuyun ve işaretleyin	25	6,54	Okuyun ve tamamlayın	7	1,83	Okuyun ve not alın	1	0,26
Dinleyin ve canlandırın/seslendirin	21	5,50	Doğru formda/çekimde tamamlayın	6	1,57	Okuyun ve yazın	1	0,26
Okuyun ve eşleştirin	18	4,71	İşaretleyin	6	1,57	Dinleyin ve çizin	1	0,26
Dinleyin ve cevaplayın	16	4,19	Tablo oluşturun/tamamlayın	6	1,57	Dinleyin ve not alın	1,00	0,26
Toplam							382	100

Tablo 5.72.: Panaroma A2 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

Beceri Kitap	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Sözcük Öğretimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DK	79	13,96	188	33,22	101	17,84	38	6,71	102	18,02	58	10,25	566	100
ÇK	121	22,08	31	5,66	80	14,60	85	15,51	156	28,47	75	13,69	548	100
Toplam	200	17,953	219	19,659	181	16,248	123	11,041	258	23,160	133	11,939	1114	100

Tabloya göre Panorama A2 düzeyi için hazırlanmış kitaplardaki etkinliklerin sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bunların dağılımları ise yazma becerisi hariç diğer dil beceri için dengeli dağılmaktadır. Panorama setinde de diğer setlerde olduğu gibi yazma becerisi açısından az sayıda etkinlik olduğu ifade edilebilir. Burada dikkat çeken nokta, sözcük öğretimine yönelik etkinliklerin dağılımının Almanya'daki diğer setlere göre daha az olmasıdır. Bu yüzden Panorama seti için uygulamaya daha çok ağırlık veren ve dil becerileri içerisinde özellikle dinleme ve konuşma becerisine odaklanan bir set olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 5.73.: Panorama B1ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Anlatın/konuşun	104	23,27	Dinleyin ve konuşun	12	2,68	Düzeltilin	5	1,12
Yazın	30	6,71	Dinleyin ve karşılaştırın	11	2,46	Okuyun ve karşılaştırın	5	1,12
Okuyun ve eşleştirin	29	6,49	Dinleyin ve not alın	11	2,46	Dinleyin ve tamamlayın	4	0,89
Cümleler yazın	25	5,59	Eşleştirin/yerleştirin	10	2,24	Okuyun ve yazın	4	0,89
Okuyun ve işaretleyin	25	5,59	Okuyun ve tamamlayın	9	2,01	Özetleyin	3	0,67
Dinleyin ve işaretleyin	24	5,37	Tamamlayın	8	1,79	Zihin haritası	3	0,67
Sorun ve cevaplayın	24	5,37	Canlandırın	7	1,57	Dinleyin ve canlandırın/seslendirin	2	0,45
Not alın	21	4,70	Eğitsel oyun	7	1,57	Sesli okuyun	1	0,22
Tablo oluşturun/tamamlayın	18	4,03	Okuyun ve not alın	7	1,57	Okuyun ve tahmin edin	1	0,22
Okuyun ve konuşun	13	2,91	Okuyun ve cevaplayın	6	1,34	İşaretleyin	1	0,22
Dinleyin ve eşleştirin	12	2,68	Dinleyin ve cevaplayın	5	1,12			
Toplam							447	100

Tablo incelendiğinde Panorama B1 ders kitabında sözcük öğretimi hariç, toplamda 447 etkinlik olduğu, bunların da önemli bir kısmının konuşma becerisine yönelik etkinlikler olduğu görülmektedir. Bütün etkinliklerin dil becerilerine göre dağılımı ise bir sonraki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5.74.: Panorama B1çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler

Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%	Etkinlik	f	%
Cümleler yazın	104	21,36	Dikte	15	3,08	Doğrusunu/yanlışını işaretleyin	3	0,62
Tamamlayın	88	18,07	Dinleyin ve eşleştirin	10	2,05	Düzeltilin	3	0,62
Dinleyin ve işaretleyin	43	8,83	Dinleyin ve tamamlayın	10	2,05	Okuyun ve cevaplayın	3	0,62
Yazın	40	8,21	Dinleyin ve not alın	7	1,44	Okuyun ve tamamlayın	3	0,62
Okuyun ve işaretleyin	29	5,95	Bulmaca	6	1,23	dinleyin ve konuşun	1	0,21
Eşleştirin/yerleştirin	23	4,72	Dinleyin ve karşılaştırın	6	1,23	Dinleyin ve yazın	1	0,21
Dinleyin ve canlandırın/seslendirin	18	3,70	Sorun ve cevaplayın	6	1,23	Eğitsel oyun	1	0,21
Dinleyin ve cevaplayın	17	3,49	Anlatın/konuşun	5	1,03	Okuyun ve not alın	1	0,21
Doğru formda/çekimde tamamlayın	16	3,29	İşaretleyin	5	1,03	Özetleyin	1	0,21
Okuyun ve eşleştirin	16	3,29	Tablo oluşturun/tamamlayın	5	1,03	Sıralayın/düzenleyin	1	0,21
Toplam							487	100

Tabloya göre, Panorama B1 çalışma kitabında sözcük öğretimi dışındaki etkinliklerin büyük bir kısmının dil bilgisine yönelik hazırlandığı görülmektedir. Özellikle dinleyin ve

tamamlayın isimli bu etkinlikler, toplam etkinlik sayısının yaklaşık %40'ını (f:192) oluşturmaktadır.

Tablo 5.75.: Panorama B1 Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

Beceri Kitap	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Sözcük Öğretimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DK	89	16,5 7	17	32,0 3	84	15,6 4	45	8,38	96	17,8 8	51	9,50	537	10 0
ÇK	12	22,8 8	28	5,16 6	66	12,1 8	56	10,3 3	18	34,5 7	81	14,9 4	542	10 0
Topla m	21	19,7 3	20	18,5 4	15	13,9 0	10	9,36	28	26,2 3	13	12,2 3	107	10 0

Tabloya göre Panorama B1 ders ve çalışma kitabındaki toplam etkinlik sayısı 1079 olup bunların dil becerilerine göre dağılımı dengesizdir. Bu da dil öğretiminin mevcut ilkeleri açısından kabul edilebilir bir durum değildir. Dil bilgisi öğretimi ile dinleme ve konuşma becerileri ağırlık verilen becerilerdir. Bu durumun, daha önce de belirtildiği üzere, Almanya'ya gelen mültecileri bir an önce topluma ve iş hayatına kazandırma endişesinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Özellikle yazma becerisinin her düzeyde diğer becerilere göre ihmal edildiği tespit edilen diğer bir olumsuzluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Panorama seti ile genel değerlendirme yapabilmek için tüm setteki etkinliklerin dağılımlarını görmek gerekmektedir. Bu sebeple aşağıda, söz konusu dağılımları gösteren tablo yer almakta ve genel değerlendirmeler ondan sonra yapılmaktadır.

Tablo 5.76.: Panorama Seti A1-B1 Düzeyindeki Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Tüm Etkinliklerin Dil Becerilerine Göre Dağılımları

	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dil bilgisi		Sözcük Öğretimi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Topla m	67	19,3 4	70	20,2 5	49	14,2 6	35	10,1 3	83	23,9 2	41	11,9 6	347	10 0

Tabloya bakıldığında Panorama setinde toplamda 3476 etkinlik olduğu görülmektedir. Ancak dağılımlara bakıldığında genel olarak dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinlikler ile dil bilgisine yönelik etkinliklerin dağılımının birbirine yakın olduğu, ağırlığın bu becerilere verildiği, okuma ve özellikle yazma becerisinin diğer becerilere göre biraz ihmal edildiği ifade edilebilir. Bu açıdan bakıldığında, dört temel unsur ilkesine riayet edilmediği

söylenabilir. Ancak amacın mültecileri bir an önce toplumsal hayata (özellikle iş hayatı) kazandırmak olduğu ve burada da, yazmadan ziyade dinleme ve konuşmaya ihtiyaç duyulduğu göz önüne alındığında bu durum kabul edilebilir ki bu ada amaçlı öğrenme ilkesini akla getirmektedir. Dil becerilerine yönelik detaylı incelemeler aşağıda yer almaktadır, ancak ondan önce Panorama setinin ilk iki setten farklı kısımlarına değinmek gerektiğini düşünmekteyiz. Nitekim bu farklar, detaylı değerlendirmelerimizi yaparken karşımıza çıkacaktır.

Panorama setinin ilk iki setten sunum olarak bazı farklılıklarının olduğu ifade edilebilir. Bu konudaki ilk tespit, etkinliklerin aynı anda, yerine göre, üç beceriye birden hitap edebilmesidir. Örneğin bir dinleme etkinliğinde, ki dinleme metinleri oldukça kısa olmasına rağmen, aynı anda dil bilgisi ve okuma, konuşma ya da yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu durum eğitimde ekonomiklik ilkesine önemli ölçüde hizmet etmektedir. Tabii bunu sağlamanın kolay olmadığı bilinmektedir. Böyle bir başarı, ancak hedefi belli ve çerçevesi net olarak çizilmiş etkinlikler geliştirerek elde edilebilir ki Panorama setinde bu sağlanabilmiştir. Bir diğer unsur, sette A1'den itibaren özgün okuma metinleri yer almasıdır. Böyle bir sunumun, dilin doğal hayattaki kullanımına şahit olmayı sağladığı için sözcük öğretimi ve dil bilgisi öğretimi ile beraber diğer tüm becerilerin gelişimine önemli bir katkı sağladığı ifade edilebilir. Setle ilgili değinilmesi gereken diğer bir nokta anlatma beceriler arasındaki dengesizliği giderebilmek için harcanan çabadır. Ders kitaplarında ağırlıklı olarak konuşma becerisine bir yönelim varken çalışma kitaplarında konuşmaya yönelik etkinlikler azaltılıp yazma becerisine yönelik etkinlikler artırılmıştır, ancak bu çaba yine de yazma becerisinin en çok ihmal edilen beceri olmasını engelleyememiştir. Burada vurgulanmak istenen nokta, dengesizliklerin üzerine odaklanılmış olmasıdır. Dil politikalarında görüldüğü üzere amaç mültecileri bir an önce iş hayatına katma olunca bu denge yeterince sağlanamamış olsa da, böyle bir çaba içine girilmiş olması setin bilinçli ve sistemli bir şekilde hazırlanmış olduğunu göstermektedir. Setle ilgili başka bir önemli noktası ise her çalışma kitabı sonunda o seviyeyle ilgili BAMF'ın sitesinde yer alan sınav gibi örnek bir sınavın olmasıdır. Böylece B1 sonunda öğrenciler asıl sınavdan önce üç deneme sınavı yapmış olacaklar ki bu özellikle sınav heyecanının ve kaygısının atılması açısından oldukça önemlidir. Kursu veren kurum açısından ise bu durum, öğrencilerinin gelişimlerini görme ve gereken tedbirleri alma noktasında kurum yetkililerine önemli ipuçları sağlamaktadır.

Set, dinleme becerisi açısından değerlendirildiğinde A1 için toplamda 388, A2 için 176 ve B1 için ise 191 dinleme metni yer aldığı, bunların gelen toplamının ise 755 adet olduğu tespit edilmiştir. Bu sayı Menschen'a göre biraz fazla iken Schritte Plus setine göre daha azdır, ancak

daha önce de değinildiği üzere birden fazla beceriye hitap etmesi açısından bu metinlerin daha verimli olduğu söylenebilir. Özgün dinleme metinlerinin dışında, bazı metinler bir dil bilgisi kuralının pekiştirilmesi, bazısı sesletim becerisinin geliştirilmesi bazısı okumaya hazırlık olarak tasarlanmıştır. Dinleme metinlerinin sayısının fazlalığı ise aslında bundan dolayıdır. Özellikle dinleyin ve seslendirin, dinleyin ve sesli okuyun, dinleyin ve sessiz okuyun, dinleyin ve canlandırın gibi dinleme metinlerinin yine aslında sesletime odaklandığı metinlerdir.

Konuşma becerisi, tablodaki etkinlik sayılarından da anlaşılacağı üzere, tıpkı iki diğer sette olduğu gibi, Panorama setinde de en çok odaklanılan beceridir. Bunun yine Almanca'nın özellikle sesletiminin zor, dil bilgisi kurallarının oldukça fazla bir dil olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Aslında, dil eğitiminde yazma ile beraber geliştirilmesi en zor beceri olduğu düşünüldüğünde, bu durumun makul bir durum olduğu ifade edilebilir. Nitekim konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için gerçekten de çok fazla uygulamaya ihtiyaç duyulduğu bilinmektedir. Dinleme ile beraber sesli, sessiz okumaların yaptırılması, yine diyalog metinlerinin dinlendikten sonra canlandırılmaya çalışılması sette en çok karşılaşılan etkinlikler arasındadır. Bu da sonuçta, konuşma becerisine yönelik hazırlanan etkinliklerin sayısını oldukça arttırmıştır. Ünite başlarında, hazırlık çalışmaları kapsamında katılımcılardan görsellere bakarak ne düşündüklerini veya ne hissettiklerini anlatmalarının istenmesi de bu sayıya doğrudan etki etmektedir. Son olarak bu konuda, her ders kitabı sonunda fonetik çalışmalarının yer alması ve bunların dinleme metinleri ile desteklenmesi de sayılabilir. Özgün konuşma metni üretimi için ise öğrencilerden bazı ön hazırlıkları yapmaları (konu ile ilgili not alma, belli başlı sözcükleri hazırlama, araştırma yapma vb.) ve ardından zihinlerinde bu metinleri oluşturmaları ve daha sonra konuşmaları istenmektedir. Böylece sistemli bir eğitim yürütüldüğü söylenebilir. Özetle, konuşma becerisi en çok odaklanılan beceri olup sette bu beceri için oldukça fazla etkinlik yaptırıldığı ifade edilebilir.

Okuma açısından bakıldığında, A1 kitabından başlayarak sayısı ve yoğunluğu giderek artan özgün metinlerin yer aldığı, bunların özellikle günlük hayatta, çağın gelişimlerine uygun metinler olduğu görülmektedir. Kitapta neredeyse edebî metin bulunmamaktadır. Bunun da yine güdülen politikadan kaynaklandığı düşünülebilir.

Yazma açısından bakıldığında konu ile ilgili 3-5 cümleden oluşan kısa metinler istenebildiği gibi yine konu ile ilgili bir birinden bağımsız 3-5 cümle de istenebildiği görülmektedir. Bu tarz etkinliklerin ünite sonlarındaki asıl yazma etkinliklerine hazırlık olduğu, veya yerine göre konu ile ilgili özellikle dil bilgisi kuralları ile sözcüklerin ve sözcük

gruplarının kavratılmaya çalışıldığı etkinlikler olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerden özgün yazma metin üretmelerinin istendiği asıl yazma etkinliklerinin hem ders kitabında hem çalışma kitabında genelde ünite sonunda olduğu tespit edilmiştir. Bu etkinliklerde, tıpkı konuşma becerisinde olduğu gibi, ön hazırlık yapmaları ardından asıl metni üretmelerinin istenmektedir. Bu da sistemli bir yazma eğitimi verildiğini göstermektedir.

Dil bilgisi, açısından bakıldığında en çok bu konuda etkinlik üretildiği ve bunların büyük bir kısmının çalışma kitaplarında yer aldığı görülmektedir. Ancak ders kitaplarında da konuşmadan sonra en çok etkinlik üretilen konu olduğu tablolarda görülmektedir. Sette dil bilgisi kurallarının öğretimi için de olumlu birçok durum söz konusudur. Özellikle A1 ve A2 seviyesinde kurallarının görsellerle ve şekillerle somutlaştırılması bu konuda dikkat çeken en önemli noktadır. Her ünite sonunda “Alles Klar?” adlı testlerin olması, yine yeri geldikçe bazen ders kitabına atfen hatırlatma etkinliklerinin yer alması dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi ve pekiştirilmesi açısından önemlidir. Ders kitabında, her ünite sonunda o ünite ile ilgili dil bilgisi kurallarının genel bir tabloda sunulması, yine her çalışma kitabının sonunda tüm kitaptaki konuların genel bir sunumunun yapılması konuların istendiği zaman tekrar edilip pekiştirilmesini sağlamaktadır. Uygulama olarak ise, eşleştirme/yerleştirme, tamamlama ve özellikle özgün cümle kurma etkinliklerinin yer alması bu kuralların öğrenciler tarafından kavranıp uygulanmasını sağladığı ifade edilebilir.

Sözcük öğretimi açısından bakıldığında, Menschen setinde olduğu gibi ünitelerin ilgili kısımlarında resimli sözlükler yer aldığı ama Menschen’den farklı olarak bunların artikelleriyle beraber verildiği görülmektedir. Bu Almanca öğrenenler için önemli bir kolaylık sağlamaktadır. Özellikle çalışma kitaplarında, ilk sayfalarda yer alan ilk üç etkinliğin sözcük öğretimine ayrıldığı görülmektedir. Burada sıralama genelde şu şekilde işlemektedir. Varsa bir bulmaca, yoksa sözcük ile bu sözcüğün anlamının karşılaştırıldığı eşleştirme etkinliği ki bu neredeyse bulmaca ile aynı amaca hizmet etmektedir. İkinci etkinlikte listede yer alan sözcüklerin aşağıda yer alan cümlelerde boş bırakılan yere yerleştirilmesidir ki bu sözcüğün cümle düzeyinde bağlam içinde öğretilmesi şeklinde tarif edilebilir. Diğer bir etkinlik ise verilen sözcüklerin metinde uygun boşluklara yerleştirilmesidir ki bu da sözcüğün metin düzeyinde bağlam içerisinde öğretimidir. Bunların dışında çalışma kitaplarında her ünite sonunda o üniteye ilişkin tüm sözcüklerin artikelleriyle ve çoğul şekillerinin nasıl olacağını gösteren ekler ile beraber verildiği listeler yer almaktadır. Ders kitaplarının sonunda ise, kitaptaki sözcüklerin artikelleriyle beraber ve alfabetik sıraya göre sırlandığı kelime listeleri yer almaktadır. Tüm bunların oldukça sistemli

ve düzenli bir sözcük öğretimi sağlayarak öğrencilerin bu konuda işini önemli ölçüde kolaylaştırdığı ifade edilebilir.

Yukarıdaki bulgular ışığında, dil öğretimi programı ve materyal geliştirme ilkeleri açısından değerlendirildiğinde Panorama setinin neredeyse tüm ilkelere riayet edildiğini göstermektedir.

5.5. Türkiye ve Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerinde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Bulgular

5.5.1. Türkiye’de Suriyeli Mültecilere Yönelik Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerinde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Bulgular

MEB bünyesinde Suriyeli mülteciler için sunulan eğitim öğretim faaliyetlerinde programlar açısından bakıldığında iletişimsel yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Çünkü programlarda bu yöntemin kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Ancak ne alan uzmanları ve öğrenci görüşlerine göre ne de kullanılan materyallere göre bu yöntemin tam olarak kullanılmadığı, bundan ziyade dil bilgisi-çeviri yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna göre Türkiye’de Suriyeli mülteciler için gerçekleştirilen dil eğitim ve öğretim faaliyetlerinde özellikle öğretmenlerin alan bilgisinden ve materyallerin yeterli niteliğe sahip olmamasından kaynaklı uygun yöntemlerin kullanılmadığı ifade edilebilir. Böyle bir yöntemden faydalanamayan öğrencilerin de mecburen bireysel öğrenme yöntemine başvurduğu, öğrenme eksiklerini çevrim içi kaynaklardan, kendi edindikleri materyallerden ya da Türkçeyi kendilerinden daha önce ve daha iyi bir şekilde öğrenmiş diğer Suriyeli öğrencilerden öğrenmeye çalıştıkları görülmüştür.

Türkiye’de kullanılan yöntemlerin alan uzmanları ve öğrenci görüşlerine göre nitelikleri ise şöyle ifade edilebilir: Genelde eğiticinin seçimine bağlı olan bu yöntemler, beceri eğitimine yönelik olmayıp ezbere dayalı ve ilkeldir. Beceri eğitimine odaklanmaya çalışıldığı durumların önemli bir kısmında hatalı beceri eğitimi yapılmaktadır. Ana dili ve tercüme kullanımı fazla olup tamamlayıcı görevler kullanılmamaktadır. Sadece ilgili ve kendini geliştirmiş öğretmenler iletişimsel yöntem ve seçmecî yöntemleri kullanılmaktadır. Ancak bu öğretmenlerin sayısı da oldukça azdır. Alan uzmanları ve öğrencilerin bu konudaki görüşleri ve bu görüşlerin detaylı değerlendirmesi ilgili alt başlıklarda yer aldığından (bkz. 5.5.7 ve 5.5.8 numaralı alt başlıklar) burada bu kadarıyla yetiniyoruz.

5.5.2. Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerinde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Bulgular

Almanya’daki eğitim ve öğretim faaliyetlerinde ise hem programlar hem alan uzmanları hem de öğrenci görüşlerine göre iletişimsel yöntem ve seçmeci yöntemin büyük oranda kullanıldığı, ancak ilgisiz ve yetersiz öğretmenlerden kaynaklı bazen iletişimsel yöntem ve seçmeci yöntem yerine ezber yönteminin de kullanıldığı tespit edilmiştir. Türkiye’de olduğu gibi Almanya’da da öğretmenler yöntemi belirlemektedir. Öğrencinin yaşı ve hazırbulunuşluk seviyesinin Almanya’da yöntem belirlemede en önemli ölçüt olduğu Almanya’daki süreç için tespit edilen diğer bir olgudur. Nitekim okul çağı ve okul sonrası dönemdeki öğrenciler için farklı uygulamaların yer alması durumu politikalar alt başlığında ortaya konmuştur.

Almanya’da kullanılan yöntemlerin niteliğine gelince yine alan uzmanı ve öğrenci görüşlerine göre kısaca şu bulgulara ulaşılmıştır: Bu yöntemler beceri temelli olup dil bilgisi, dil becerilerine gömülü bir şekilde aktarılmaktadır. Ancak bu durum daha çok yetişkin öğrencilerin olduğu sınıflarda geçerlidir. Okul çağındaki öğrencilerin olduğu sınıflarda yöntem belirsiz ve daha çok öykü anlatımı ile eğitsel oyunların oynanmasına dayanmaktadır. Kısacası, yöntem seçiminde yaş seviyesi en önemli ölçüt olduğundan öğrencilerin yaşına göre yöntem ve teknikler belirlenmektedir. Örneğin ortaokul düzeyinde daha çok eğitsel oyunlar, öykü anlatımı, drama, soru-cevap ve dikte yöntemi en çok başvurulan tekniklerdir. Türkiye’de olduğu gibi Almanya’da da öğretmen belirleyici olduğundan ilgisiz ve yetersiz öğretmenlerin olduğu sınıflarda çok hızlı ders işlenmekte ve öğrenciler daha çok ezber yapmaya yönlendirilmektedir. Alan uzmanları ve öğrencilerin bu konudaki görüşleri ve bu görüşlerin detaylı değerlendirmesi ilgili alt başlıklarda yer aldığından (bkz. 5.5.7 ve 5.5.8 numaralı alt başlıklar) burada bu kadarıyla yetiniyoruz.

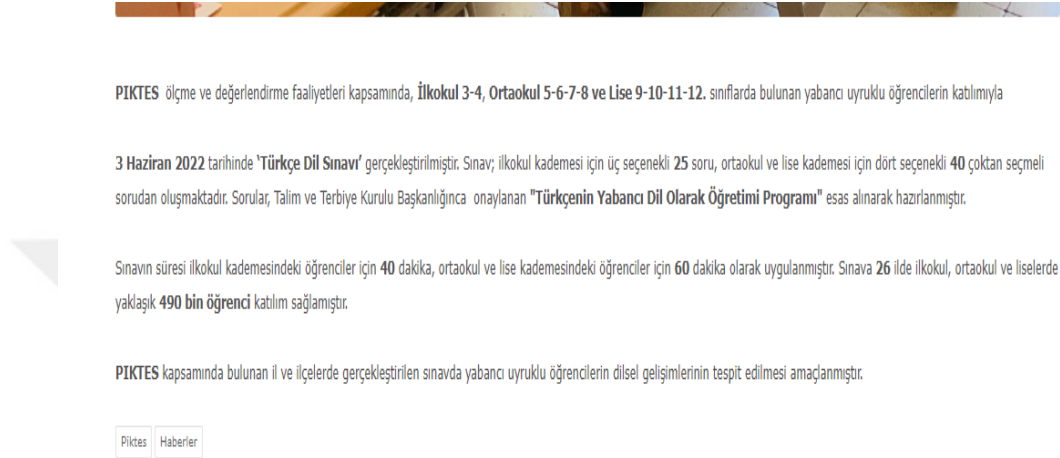
5.6. Türkiye ve Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

5.6.1. Türkiye’de Suriyeli Mültecilere Yönelik Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Türkiye’de MEB bünyesinde Suriyeli mültecilere yönelik gerçekleştirilen dil eğitim ve öğretim faaliyetlerinde ölçme ve değerlendirme yöntemlerini belirleyebilmek için bu etkinlikler (özellikle PIKTES Projesi) kapsamında kullanılan sınavlar incelenmek istenmiş ve MEB’den bu konuda izin ve bir örnek sınav talep edilmiştir. Dilekçemize cevaben soruların paylaşımının

uygun görülmediği yazılmış, yazılan cevaba da bir bilgi notu eklenmiştir. Bilgi notunda sınava dair bilgiler paylaşılmıştır. Bu sebeple çalışmamızın bu kısmı bilgi notunda yer alan bilgiler ile öğrenci ve alan uzmanlarından alınan görüşlerle sınırlı kalmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda elde ettiğimiz bulgular aşağıda yer almaktadır.

Notta yer alan bilgilere göre yapılan incelemelerde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil düzeylerini belirlemek amacıyla Türkçe Dil Sınavları (TDS) yapıldığı tespit edilmiştir.



Şekil 5.10.: TYS İle İlgili PIKTES Resmî Sitesinde Yer Alan Haber

Bu sınavlara 3-12. sınıf düzeyindeki yabancı uyruklu öğrenciler veya uyum sınıflarında bulunan öğrenciler katılmakta; sorular ise alandan akademisyenler, öğretmenler, PIKTES öğreticileri, görsel tasarım uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanlarının katıldığı çalıştaylar neticesinde oluşturulmaktadır.

Hem yukarıda yer alan haberde hem de bilgi notunda yer alan bilgilere göre sınav sorularının Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'na ve kademelere (ilkokul, ortaokul ve lise) uygun olarak hazırlandığı; ilkokul düzeyinde 25 soru, ortaokul ve lise düzeylerinde 40 sorudan oluşan çoktan seçmeli testler yapıldığı görülmektedir. Bu sınavlarda DİAOB'a göre ilkokul kademesinde A1, A1.1, A1.2, A1.3, A1.4, A2.1, A2.2 düzeylerinde; ortaokul kademesinde A1, A2.1, A2.2, A2.3, B1; lise kademesinde ise A1, A2, B1, B1+, B2, C1 düzeylerinde sorular kullanılmaktadır. 2018 yılında gerçekleştirilen ilk sınavda çoktan seçmeli test tekniğine uygun okuma-anlama soruları ile yazma becerisini ölçen açık uçlu soruları içeren bir sınav gerçekleştirilmiştir. Sonraki yıllarda gerçekleştirilen sınavlarda ise çoktan seçmeli test tekniğine uygun okuma-anlama soruları kullanılmıştır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında, sınavların olumlu yanı, hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınarak kademeye göre tüm dil düzeyleri için hazırlanmış sınavlar olmalarıdır. Ancak sınavlarla ilgili en önemli problem ise program geliştirme sürecinden gelip hazırlanan ders kitaplarına kadar devam eden dil becerilerinin dengesiz dağılımı problemidir. Çünkü yukarıda da ifade edildiği üzere sadece 2018’de yapılan ilk sınavda okuma ve yazma becerilerine yönelik sorular sorulmuşken sonraki süreçte ise sadece okuma-anlama soruları, yani sadece okuma becerisine yönelik sorular sorulmuştur. Alan uzmanı ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgularla da ortaya çıkan bu durum MEB bünyesindeki (Hem okullar hem de HEM’lerdeki) sınavlarda dil eğitimi açısından yeterli düzeyde geçerli bir ölçme ve değerlendirme yapılamadığını göstermektedir ki bu da, dil eğitiminde geribildirim ilkesine aykırılık teşkil etmektedir. Bu durumun temel sebebinin ise dört dil becerisini ölçecek sınavları hazırlama ve değerlendirme konusunda yeterli sayıda yetişmiş personelin olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

5.6.2. Almanya’da Suriyeli Mültecilere Yönelik Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Almanya’daki entegrasyon kursunda ölçme ve değerlendirme süreçlerinin nasıl işlediğine dair bilgiler BAMF’in resmî web sitesinde yer almaktadır. Buna göre Almanya’da entegrasyon kursuna katılan bir kişi “Entegrasyon Kursu Sertifikası (Zertifikat Integrationskurs)” alabilmek için sertifikalı bitirme sınavını (Abschlussprüfung mit Zertifikat) başarıyla geçmek zorundadır. Bitirme sınavı “Göçmenler için Almanca testi” (DTZ: deutsch-Test für Zuwanderer) ve “Almanya’da yaşamak (Leben in Deutschland)” testi olmak üzere iki testten oluşur. Sınavlarla ilgili ayrıntılı bilgiler ve bu bilgilere istinaden yaptığımız değerlendirmeler aşağıda yer almaktadır.

DTZ bir yazılı ve bir sözlü sınavdan oluşur. 100 dakika süren yazılı sınav dinleme ve okuma içerikli sorular içerir. Ayrıca adaydan kısa bir mektup yazması istenir. Sözlü sınav yaklaşık 15 dakika sürer. Bu süre içerisinde adayın kendisini kısaca tanıtmayı, sınavı yapan kişilerle ve sınava katılan bir başka kişiyle belirli konular hakkında konuşması istenir. Kurs sonunda adaya B1 veya A2 seviyesinde dil düzeyinin sonucunu gösteren bir sertifika verilir. Dil düzeyi henüz A2 seviyesinin altında ise sertifika verilmez, sadece elde ettiği sonuç bildirilir. Sınavda B1 dil seviyesine ya da A2 dil seviyesine ulaşmak için sınavın bir parçası olan "Konuşma" bölümünde ve en azından "Dinleme ve Okuma" ya da "Yazma" olmak üzere diğer iki sınav bölümlerinden en az birinde ilgili seviyeye ulaşılması gerekir. Kurs sonunda genelde

B1 seviyesine ulaşamayan okuma-yazma kurslarına katılanlar da böylece toplam sonuç olarak en azından A2 seviyesi dil bilgilerini kanıtlayabilir.

BAMF’ın resmî sitesinde katılımcıların sınav konusunda yabancılık çekmemeleri için örnek bir sınav yer almaktadır. Tüm incelemeler bu örnek sınav üzerinden yapılmıştır.

Sınav evrakı üzerinde test ile ilgili detaylı bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler içinde sınavın bölümleri, her bir beceri için yerine getirilmesi görevler, bu görevlerin süresi ve değerlendirme kriterleri önemli yer tutmaktadır. Telc tarafından oluşturulan bu sınavla ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

	Alt Test	Hedef	Görev türü	Zaman
Yazılı sınav	 1 Dinle			
	Bölüm 1	Telefondaki duyuruları, kamu duyurularını anlama	4 çoktan seçmeli görev	25 dakika.
	Bölüm 2	Medyada yer alan kısa bilgileri anlamak	5 çoktan seçmeli görev	
	Bölüm 3	Günlük konuşmaları anlama	4 Doğru/Yanlış ve 4 çoktan seçmeli görev	
	Bölüm 4	Bir konu hakkındaki farklı görüşleri anlamak	3 Ödev görevleri	
	 2 Okuma			
	Bölüm 1	Katalogları, kayıtları, dizinleri anlama	5 çoktan seçmeli görev	45 dakika.
	Bölüm 2	Reklamlardaki genel ve özel bilgileri anlamak	5 Ödev görevleri	
	Bölüm 3	Bilgi ve görüşler Basın bültenlerini ve resmi iletişimlerini anlama	3 Doğru/Yanlış ve 3 çoktan seçmeli görev	
	Bölüm 4	Bilgi broşürlerini anlama	3 Doğru/Yanlış Görevi	
	Bölüm 5	Bir mektuptaki kelimeleri tamamlama	6 çoktan seçmeli görev	
	 3 Yazı			
		Yarı resmi ve resmi mesajlar	1 Yazma görevi	30 dakika.
Sözlü sınav	 4 Konuşma			
	Bölüm 1A	Kendiniz hakkında konuşun	Anahtar kelimeler içeren görev sayfası	Yaklaşık olarak. 16 dakika.
	Bölüm 1B	Taleplere yanıt verin	Denetçi soruları	
	Bölüm 2 A	Deneyimler hakkında konuşun	Resimli uyarıcı içeren görev sayfası	
	Bölüm 2 B	Taleplere yanıt verin	Denetçi soruları	
	Bölüm 3	Birlikte bir şeyler planlamak	Yönlendirici noktaları içeren görev	

Şekil 5.11.: Telc, Göçmenler İçin Almanca Testinin Bölümleri

Görseldeki bilgilere bakıldığında Almanya’da Göçmenler İçin Almanca Testi’nin Yazılı Sınav ve Sözlü Sınav olmak üzere iki ana bölümden oluştuğu görülmektedir. Yine ana bölümler kendi içinde alt bölümlere ayrılmaktadır. Yazılı Sınav bölümü; dinleme, okuma ve yazma becerisinin ölçüldüğü; Sözlü Sınav bölümü ise konuşma becerisinin ölçüldüğü kısımdır. Dinleme kısmında 4 adet dinleme metni bulunmaktadır. 1. metin için 4 adet, 2. metin için 5 adet çoktan seçmeli, 3. metin için 4 adet çoktan seçmeli ve 4 adet doğru/yanlış, 4. metin için 3 adet doğru/yanlış soruları yer almaktadır. 5. metin için ise bir konu hakkında yapılan açıklamaları dinleyip ona göre sorulara uygun olan cevabı işaretlemeleri istenmektedir. Metinlerin içerikleri ise sırasıyla; telefondaki duyurular ve kamu duyuruları, medyada yer alan kısa bilgiler, günlük konuşmalar, bir konu hakkındaki farklı görüşlerdir. Tüm metinlerin dinlenip cevaplanabilmesi için yani dinleme bölümü için ayrılan süre 25 dakikadır.

Okuma kısmında 5 farklı metin yer almaktadır. Sorularda ise verilen metinlere göre katılımcılardan bazı görevleri yerine getirmeleri istenmekte ve yapılacak bu görevlerin hangi metinlerle ilgili olduğunu seçmeleri istenmektedir. Örneğin 1. metinde bir alışveriş sitesinin görüntüsü bulunmakta ve bu görüntüde farklı kategorideki ürünler yer almaktadır. Örnek soru ve çözümünde, katılımcılara bir gezide fotoğraf çekmek için hangi ürüne ihtiyaç duyacağı sorulmakta, katılımcılardan görüntüdeki kategoriler içerisinde fotoğraf ve video kameralar kategorisini seçmesi beklenmektedir. Okuma bölümünün içeriği ise her bir bölüm için sırasıyla şu şekildedir. Kataloglar: kayıtlar, dizinler; reklamlardaki genel ve özel bilgiler: bilgi ve görüşler; basın bültenleri ve resmi iletişim: bilgi broşürleri; bir mektuptaki ifadeler. Soru şekilleri ise yine her bir metin için sırasıyla 5 çoktan seçmeli, 5 görev, 3 adet çoktan seçmeli ve 3 adet doğru/yanlış, 3 adet doğru/yanlış ve son metin için ise 6 çoktan seçmeli soru yer almaktadır.

Sınavın Yazma becerisini ölçen kısmında, iki konu ile katılımcıların yazılarını yazdıkları sırada kendilerine rehber olması amacıyla bu konulara ait alt konular verilmiştir. Öğrencilerden bu konulardan birini seçerek seçtikleri konu hakkında mümkün olduğunca çok yazmaları istenmektedir. Örnek sınavın birinci yazma konusu, katılımcının bu hafta kursa katılamamasının nedenini anlatan bir mektup yazmasıdır. Mektupta; mektubu yazma nedeni, özür beyan etmesi, ev ödevi ve kursa geri döneceği tarih ile ilgili bilgiler vermesi istenmektedir ki bunlar aynı zamanda mektubun alt konularıdır. İkinci konuda ise eski öğretmeninin katılımcıyı doğum günü partisine davet ettiği bir senaryo çizilmekte ve katılımcıdan bu davete mektupla yanıt vermesi istenmektedir. Mektupta; mektubu yazma nedeni, şu anda ne yaptığı,

katılıp katılmayacağı, katılacaksa adres/yol tarifi istemesi istenmektedir ki yine bunlar mektubun alt konularını oluşturmaktadır.

Sınavda yazının miktarı ile ilgili herhangi bir istek (sözcük sayısı vb.) bulunmamakta, bunun yerine mümkün olduğu kadar çok yazmaları istenmektedir. Bu durum yazıda iletişimin, anlatılmak isteneni anlatmanın ön planda tutulup nicelikten ziyade niteliğe önem verildiğini göstermektedir. Yazma kısmı için verilen süre ise 40 dakikadır.

Konuşma sınavı ile ilgili şu bilgiler yer almaktadır: Her zaman iki telc lisanslı sınav görevlisi tarafından gerçekleştirilir ve üç bölümden oluşur. Tek bir adayla bireysel sınav olarak veya iki adayla ikili sınav olarak gerçekleştirilebilir. İkili sınavda yaklaşık 16 dakika, bireysel sınavda ise biraz daha kısa sürmektedir. Sınav sırasında, her iki adayın da mümkün olduğunca çok konuşma fırsatı bulduğu ilgi çekici konuşmalar yaptırılmaya çalışılır. Katılımcıların görevi, soruları mümkün olduğunca kapsamlı bir şekilde yanıtlamak ve eşin (ikili sınavda) veya sınav görevlisinin (bireysel sınavda) sorularına/konuşmalarına yanıt vermektir. Konuşma sınavı 3 bölümde gerçekleştirilir. 1 bölümde katılımcıdan kendisi hakkında konuşması (2 dakika X 2), 2. bölümde herhangi bir konudaki deneyimleri/bilgileri hakkında konuşması (3 dakika X 2), 3. bölümde ise katılımcıların birlikte bir şeyler planlaması istenmektedir (6 dakika). Sınavın içeriğine bakıldığında 1. bölümde katılımcı seçtiği çalışma kağıdında yer alan konu üzerine kendisi hakkında konuşur. 2. bölümde katılımcılar bir tema üzerine farklı birer resim alır. Katılımcılar birbiri ardına seçtikleri resim hakkında konuşurlar. Değerlendirici daha sonra ek sorular sorar, konuşma dürtüleri verir veya söylenenleri anlayabileceği yönlendirmelerde bulunur. Katılımcılar birbirleriyle deneyimleri hakkında da konuşabilirler, ancak bunu yapmaları şart değildir. 3. bölümde her iki katılımcıya da aynı görev kâğıdı verilir. Görevleri birlikte bir şeyler planlamaktır. Fikirlerini paylaşmaları, önerilerde bulunmaları ve eşlerinin önerilerine tepki vermeleri gerekmektedir. Çalışma kâğıdındaki ipuçlarına (alt konular) bakarak konuşmalarını sürdürürler. Örnek sınavda yer alan konu, kurs sonu partisidir. Bu partiyi düzenlemeleri ve ne yapmak istediklerini planlamaları istenmektedir. Çalışma kağıdında ise “nerede?, yiyecek ve içecekler, başka neye ihtiyacınız var (müzik, oyunlar vb.), kim ödeyecek?, görev dağılımı” gibi yönlendirici ifadeler yer almaktadır.

Bunların dışında, sınav evrakında her bir beceri için CEFR’e göre değerlendirme kriterleri de yer almaktadır. Böylece katılımcının bu sınavla kendisinden ne gibi yeterlikleri sağlaması gerektiği belirtilmiş olmaktadır.

Bu haliyle dil eğitimi açısından değerlendirildiğinde DTZ'nin özellikle içerikleri oldukça dikkat çekicidir. ÇP'de yer alan ve hedeflenen dil düzeylerine (A1-B1) ait kazanımların büyük bir kısmının kazanılıp kazanılmadığının ölçülmeye çalışıldığı bir sınav olduğu söylenebilir. Ayrıca, dört temel dil becerisinin de ölçüldüğü bir sınav olduğu görülmektedir. Öğrenci ve alan uzmanlarının görüşlerine göre de teyit edilen bu durumların, DTZ'nin, Türkiye'deki sınavlara göre daha güvenilir ve geçerli bir sınav olmasını sağladığı ifade edilebilir. Ancak yine öğrenci ve alan uzmanlarının görüşlerine bakıldığında DTZ'de oldukça kolay soruların sorulduğu ve belli başlı kalıplar ezberlendiğinde herkesin geçebildiği ve bilen ile bilmeyenleri ayırt edemeyen bir sınav olduğu da tespit edilmiştir. Dolayısı ile DTZ, geçerlik ve güvenilirlik açısından her ne kadar Türkiye'deki sınavlara göre daha iyi bir durumda görünse de kolay olması, bilen ile bilmeyeni ayırt edememesinden ötürü tamamen kusursuz değildir.

5.7. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Türkiye ve Almanya'da Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

5.7.1. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Türkiye'de Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Suriyeli mülteci öğrencilerin MEB bünyesinde aldıkları dil eğitimine ilişkin görüşlerinin “Uyum Sınıfları Öncesi” ve “Uyum Sınıfları Sonrası” olmak üzere iki tema; “Ders Saatleri”, “İçerik”, “Yöntem”, “Materyal”, “Değerlendirme”, “Öğretmen”, “Öğrenci” “Tavsiyeler” olmak üzere 8 kategori altında toplanabildiği tespit edilmiştir. Söz konusu bulgulara ilişkin veriler aşağıda tablolar halinde sunulmuştur:

Tablo 5.77.: Suriyeli Mülteci Öğrencilerin MEB Bünyesindeki Türkçe Eğitiminin Ders Saatlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Uyum Sınıfı Öncesi		Uyum Sınıfı ve Sonrası	
Türkçe dersi almadık	Ö4, Ö8, Ö9	3	Ö4, Ö3, Ö1
1-2	Ö6, Ö5, Ö11	4	Ö8, Ö6
2-3	Ö12	4-5	Ö11
3	Ö3, Ö2	7	Ö12
3-4	Ö11	9-10	Ö9

Yukarıdaki tabloda da görülmektedir ki MEB bünyesindeki Suriyeli mülteci öğrencilere verilen Türkçe eğitimini ders saatlerine göre “Uyum Sınıfı Öncesi” ve “Uyum Sınıfı ve Sonrası” olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Türkiye'de mülteci öğrencilere yönelik dil politikaları başlığı altında belirttiğimiz üzere 2019 yılında MEB tarafından yayınlanan uyum sınıfları genelgesiyle mülteci öğrencilerin öncelikle uyum sınıflarında Türkçe eğitimi almaları gerekliliği ifade edilmiştir. Bu bağlamda yukarıdaki ayrımın nedeni de açıklanmış olmaktadır.

Öğrenci görüşlerine göre hem uyum sınıfları öncesinde hem de uyum sınıfları sonrasında 1 günde işlenen Türkçe ders saatleri birbiriyle oldukça çelişmektedir. Uyum sınıfları öncesine bazı öğrenciler hiç Türkçe dersi almamışken bazıları 3-4 saat alabilmişlerdir. Bu durumun uygulamada eşgüdümün olmadığını gösterdiği ifade edilebilir.

Bu çelişkili durumun uyum sınıfları oluşturulduktan sonra da devam ettiği görülmektedir. Nitekim uyum sınıflarında bazı öğrenciler günde sadece 3 saat Türkçe dersi aldıklarını ifade ederken bazıları 9-10 saate kadar Türkçe dersi aldıklarını belirtmişlerdir. Hem uyum sınıfı öncesi hem uyum sınıfı sonrasında öğrencilerin 1 günde aldıkları ders saatlerine ilişkin bazı görüşleri (aynı öğrenciye ait 1. ifade uyum sınıfı öncesini, 2. ifade uyum sınıfı sonrasında anlatmaktadır) şunlardır:

“Ö1: *Tamam 4. Sınıftan başlayalım o zaman. 4. Sınıftan 8. Sınıfa kadar günde sadece 1-2 saat işliyorduk Türkçeyi. Hayvanlar, aylar filan (A1). 8 yıl boyunca aynı şeyi işledik.*”

“Ö2: *Bir hafta içinde 15 saat Türkçe aldım. Gramer ve şiir aldık. Ama hiç faydalı değildi. Anlamıyorduk. Hoca geliyordu, telefon üzerinde çalışıyordu ve biz oturuyorduk. Onun için anlamıyorduk.*” Ö2 uyum sınıfı öncesinde haftada 15 saat Türkçe dersi aldığını belirtmiştir ki bu da günde 3 saate karşılık gelmektedir. Aynı öğrenci uyum sınıfında aldığı ders saatlerine ilişkin “*Yine haftada 15 saat miydi?*” sorusuna “*Evet.*” cevabını vermiştir.

“Ö3: *Gün üç ders.*”

Ö4, 2015 yılında uyum sınıfları genelgesinden önce gelmiş olup geldiği tarihte başka okul veya sınıflarda Türkçe dersleri olmasına rağmen kendisinin o tarihte başladığı ilk sınıf olan 8. Sınıfta hiç Türkçe dersi almadığını ifade etmiştir:

“A: *Türkçe dersi var mıydı peki?*”

“Ö4: *8. sınıfta hiç yok. Sadece Arapça.*”

“Ö1: *Evet. Kurs yapmadılar. Eğitim alırken 15 saat zorunlu olarak işledik. Kurs şeklinde değildi. 9. Sınıfta derslerden Arapça, Türkçe, Matematik ve Din gördük. Haftada 15 saat işliyorduk ama aynı şeyleri işliyorduk.*”

“Ö4: *Hiç Türkçe bilmiyordum. Günde 3 saat ders alıyorduk.*”

“A: 7. ve 8. sınıfta Türkçe dersi aldın mı?”

“Ö9: Hayır. Lisede aldım.”

A: Uyum sınıfında (9. Sınıfa başlarken) mı başladın?

“Ö9: *Evet. Günde 10, 9 saat.*”

“Ö12: *Kampta hiç Türkçe dersi almadık. Daha sonra (Uyum sınıfında) öğleden önce 4 öğleden sonra 3 saat ders aldık.*”

Suriyeli öğrencilerin MEB bünyesinde almış oldukları Türkçe derslerinin içeriği ile ilgili görüşlerine yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 5.78.: Suriyeli Öğrencilerin MEB Bünyesinde Almış Oldukları Türkçe Derslerinin İçeriğine Yönelik Bulgular

Uyum Sınıfı Öncesi		Uyum Sınıfı ve Sonrası	
		Kendi isteğimle katılmadım	Ö7, Ö10
Faydalı olmadı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12	Faydalı olmadı	
Tekrar eden	Ö1, Ö5	Tekrar eden	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
Sadece A1 ve A2	Ö6, Ö5	Sadece A1 ve A2	Ö6, Ö9, Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12
A1, A2 ve B1	Ö3	A1, A2 ve B1	Ö3
Sadece dil bilgisi	Ö2	Sadece dil bilgisi	Ö2
Şarkı ve dizi	Ö2	Şarkı ve dizi	Ö2
Biraz faydalı oldu	Ö3	Biraz faydalı oldu	Ö8, Ö10, Ö11

Tabloya bakıldığında öğrencilerin büyük bir kısmının MEB bünyesinde almış oldukları Türkçe eğitimini faydalı bulmadığı görülmektedir. Yine öğrenci görüşlerinin detaylı incelenmesi sonucunda devam eden dil kurslarında sunulan içeriğin (bir öğrenci hariç) en fazla A2 düzeyinde ve bu durumun doğal bir sonucu olarak yetersiz olduğu, bu yetersiz içeriğin 4. sınıftan 12. sınıfa kadar tekrar ettiği; bu yüzden öğrencilerin aynı içeriklerden sıkıldıkları, gönülsüz bir şekilde derse katıldıkları, hatta bazılarının kendi istekleriyle kurslara katılmaktan vazgeçtikleri tespit edilmiştir. Öğrenci görüşlerinden hareketle genel olarak kurslarda beceri eğitiminden ziyade dil bilgisi kuralları ve basit sözcüklerin öğretime yönelik bir eğitim aldıkları, bu sebeple de özellikle içeriğin yetersiz olması nedeniyle Türkçeyi öğrenemedikleri sonucuna varılabilir. Suriyeli mülteci öğrencilerin MEB bünyesinde düzenlenen Türkçe eğitim faaliyetlerinde kendilerine sunulan içerik hakkındaki bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ö1: Tamam 4. Sınıftan başlayalım o zaman. 4. Sınıftan 8. Sınıfa kadar günde sadece 1-2 saat işliyorduk Türkçeyi. Hayvanlar, aylar filan (A1). 8 yıl boyunca aynı şeyi işledik.”

“Ö1: A1 ve A2 olabilir.”

“Ö1: Hiç faydalı değildi. Hocam sizce hayvanlar ve aylar ne kadar işime yarayacak?”

“Ö2: Bir hafta içinde 15 saat Türkçe aldım. Gramer ve şiir aldık. Ama hiç faydalı değildi. Anlamıyorduk. Hoca geliyordu, telefon üzerinde çalışıyordu ve biz oturuyorduk. Onun için anlamıyorduk.” “Evet ve her zaman şarkı dinliyorduk. Şarkı, şarkı, şarkı... ve dizi. Bazı zamanlarda Arapça dizi izliyorduk Türkçe değil. O yüzden Türkçe öğrenemedik. Bazı hocalar sadece dil bilgisi anlatıyordu. Bazı hocalar sadece şarkı dinletiyordu.”

“Ö2: 9. sınıf, 1. dönem sadece Türkçe aldık ve sadece dil bilgisi aldık. Hazırlık gibi bir şey.”

“Ö3: İkinci dönem Türkçe dili başladık. A1 seviyesi sonra 8. Sınıf aynı şekilde başladık. 9. Sınıf kadar. Sonra 9. Sınıf mesela biz 10. Sınıf eğitim sınıfımız kaç? 10 mesela öğretmenler bakıyor mesela bu sınıf 4 şube var, öğrenci sınıf. O sınıf mesela çok iyi B1 alıyorlar.”

“Ö4: Hayır, çok faydalı olmadı. Yani konuşma için faydalı değildi, gramer için iyiydi... Kitaptan işte başladığımızda şimdiki zaman, gelecek zaman...”

“Ö5: Hayır, benim için faydalı olmadı çünkü hep aynı şeyleri öğreniyorduk. Yeni kelime ya da şeyler öğrenmiyoruz. Aynı kelimeler, harfler, sayılar falan. Dersler hep aynı şeyleri tekrar ediyordu. 9. Sınıfa geldiğimiz zaman gerçek Türkçe öğrenmeye başladık.” ... Yine de fayda olmadı çünkü bir öğretmen getirdiler, kadın yani. Her zaman süslenmek istiyor. Hiç ders anlatmak istemiyor, bize ders vermiyor. Sadece yazı, yazı, yazı. Ya da sokağa, bahçeye çıkıyoruz. Bir ders almadık. Tüm derslerde ceza veriyor ve bize yazı yazdırıyordu. Gerçekten bir ders almadık, gerçek bir eğitim değildi yani.”

“Ö6: Hayır. Çünkü öğrencilerin hepsi Arap'tı. Kimseyle Türkçe konuşmuyordum. Sadece alfabe öğreniyordum. Dil bilgisi kurallarını hiç almadım. Çok az kelimeler. Masa, sandalye, kalem gibi. Basit kelimeler yani. Hepsi A1 kelimeleri.”

“Ö7: Hayır almadım. Şey 9. sınıf iki öğretmen girdik. 1. öğretmen hiç derse katılmadı, her zaman arabada oturuyor. Eee şey 2. öğretmen hep atasözü veriyor. Zaten ben hiç Türkçe bilmiyorum. Nasıl atasözü anlayacağım.” ... “Aslında Türkçe kursu var ama ben katılmadım. Çünkü çok şeyler anlatmıyorlar. Mesela şey renkler, hayvanlar onlar gibi.”

“Ö8: “Biraz faydalı oldu... Sadece öğretmenlerle konuşabiliyordum...Yani ilk önce alfabe sonra renkler. Aileler, öyle sonra nasıl yani bir kişiyle konuşmak istedim. İşte tanışma. İlk baktığında A1 konuları belki A2 konuları. Gramer konuları hiç almadım. Ben kendim öğrendim.”

“Ö7: Hayır. Aslında var ama ben katılmadım. Çünkü çok şeyler anlatmıyorlar.”

“Ö9: Tek faydası şu oldu: Türkler benle konuşurken onları biraz anlıyordum. Ama onlar gibi konuşmam.”

“Ö10: Ben zaten biliyorum yani bunlar benim için kolay. Bu sebeple ben kurstan ayrıldım, öyle. Yoksa arkadaşlarım kaldılar.”

“Ö11: 7. Sınıftaydım bir de 8. sınıftaydım, basit şeyler ve sadece harfler ama çok değil yani çok faydalı olmadı. Çünkü bizim öğretmenimiz yani hocamız çok iyi değildi. Ders

anlatmıyordu. Bir de çok geç kalıyordu ama liseye girdiğim zaman 10. sınıftaydım çok faydalı oldu bir de hoca çok güzel anlatıyordu, her şeyi anlatıyordu.”

“Ö12: Çok az yani çok almadık bir ders sadece. Harf öğretiyorlardı, yeni kelimeler. Bu yüzden faydası olmadı”

Suriyeli öğrencilerin MEB bünyesinde almış oldukları Türkçe derslerinde kullanılan yöntemler ile ilgili görüşlerine yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 5.79.: Suriyeli Öğrencilerin MEB Bünyesinde Almış Oldukları Türkçe Derslerinde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Uyum Sınıfı Öncesi		Uyum Sınıfı ve Sonrası	
Beceri eğitime yönelik olmaması	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12	Beceri eğitime yönelik olmaması	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, 12
Sunuş yoluyla öğretim	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4	Sunuş yoluyla öğretim	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö10
Ezber	Ö2, Ö6	Ezber	Ö2, Ö6, Ö9
Kısmen beceri eğitimi olması	Ö3	Kısmen beceri eğitimi olması	Ö3, Ö10, Ö11
Tercüme	Ö5, Ö7	Tercüme	Ö5, Ö7
Bireysel çaba	Ö5, Ö7	Bireysel çaba	Ö5, Ö7, Ö8
Hatalı beceri öğretimi	Ö5, Ö12	Hatalı beceri öğretimi	Ö5, Ö9, Ö12

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, MEB bünyesindeki Türkçe öğretimi uygulamalarda en az içerik kadar yöntem konusunda da sorunlar yaşandığı görülmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden hareketle buradaki uygulamaların beceri eğitime yönelik olmadığı, beceri eğitime yönelik yapılmaya çalışan uygulamalarda ise hata yapıldığı çünkü duyduğu/izlediğini anlama çalışmaları yaptırmak yerine bunların olduğu gibi yazıya geçirildiği veya ezberletildiği görülmektedir. Bununla beraber dil bilgisi kurallarının ve sözcüklerin ezberletilmesi yoluyla öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecine katılmaya çalışıldığı, geri kalan tüm uygulamalarda sadece öğretmenin aktif olması sebebiyle sunuş yoluyla öğretim stratejisinin kullanıldığı görülmektedir. Bu yanlış ya da eksik öğretim yöntemleri kullanılması sonucunda yukarıda da ifade edildiği üzere öğrencilerin bazıları bu eğitimleri bırakmış, bırakmak istemeyenler ise kendi başlarına mücadele ederek TV ya da Youtube’da yer alan Türkçe öğretim videolarını izleyerek, şarkılar dinleyerek, kitaplarda yer alan tüm bilgileri Arapçaya çevirerek öğrenmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Bazı öğrenciler ise muhtemelen ilgili öğretmenlere denk gelmeleri sebebiyle orada öğretim yöntemlerinin faydalı, beceri eğitime yönelik ifade olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin bu konudaki görüşlerini yansıtan bazı ifadelere yer almaktadır:

“Ö1: Yani TÖMER’lerdeki gibi dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi dersleri gibi ayrı ayrı ders işleme şekli yoktu.”

“Ö2: Bazı hocalar sadece dil bilgisi anlatıyordu. Bazı hocalar sadece şarkı dinletiyordu.” Öğrencinin ifadesinden anlaşıldığı üzere sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanılmış olduğu söylenebilir.

“Ö2: Hayır yok. Böyle bir şey yok. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma dersleri yok. Sadece bir hoca derse girerdi ve dil bilgisi anlatırdı. Hiç konuşmuyorduk. Mesela zamanlar. Şimdiki, geniş, geçmiş bu şekilde. Şiir var sadece.”

A: Şiirin anlamını mı soruyorlardı?

“Ö2: Hayır, biz ezberliyoruz ve yazıyoruz.”

“Ö5: Anlamıyorduk. Anlamadığım için kendimi yabancı hissediyordum. Ben her zaman yanlış yapacağımı düşünüyordum. Türkçeyi öğrenemeyeceğimi zannedyordum. Bunun benim için imkânsız olduğunu düşünüyordum. Sonra yavaşça öğrenmeye başladım. TV’den ve özellikle telefonda videolar izleyerek öğrendim. ...Sadece gramer kurallarına dikkat ediyorlar. Sizin gibi dinleme, konuşma, okuma yazma dersleri yok hocam. Sadece gramerler veriyor, nasıl kullanacaksınız falan, sonra gidiyor. Yazmada bu yüzden zayıf olduk. Çünkü yazma dersimiz yok.”

“Ö6: Dinleme yapmıyorduk. Konuşma yapmıyorduk. Sadece sohbet “Adın ne, nasılsın?” böyle. Kitaptan sadece tahtaya yazıyorlar, biz de deftere yazıyorduk. Biraz anlatıyorlar.”

“Ö7: Hocam her zaman tercüme yapıyorum kendime ve çok çalıştım işte başarılı oldum.”

“Ö9: Öğretmen kendisi geliyor elinde bir kağıt. Kağıttan yazıyor, anlatıyor, anlatıyordu gramer konusunu. Ezberliyoruz. Sonra ödev veriyorlardı. Fotokopi veriyorlardı. Bazı okuma dersleri bize veriyorlar, deftere yazıyoruz. O şekilde yapıyoruz.

A: Peki orada size dinleme yaptırdılar mı?

“Ö9: Evet, şarkılar.”

A: Sadece şarkılar mı?”

“Ö9: Evet.”

A: Peki şarkıları nasıl işliyordunuz?”

“Ö9: Bazılarını yazıyoruz. Bazen bir kelime anlatıyoruz. Böyle.”

“Ö10: Yazma, konuşa var hocam.”

“Ö11: 9. sınıftayken dinleme ve konuşma dersleri vardı ama 7. ve 8. sınıfta yoktu.”

“Ö12: Yok bir hikâye getiriyor hoca o okuyor biz yazıyoruz. Birinci hafta böyle yazıyorduk isimlerle ilgili, kendinle ilgili sonra hoca bize hikâye söylüyor biz yazıyoruz.”

Tablo5.80.: Suriyeli Öğrencilerin MEB Bünyesinde Almış Oldukları Türkçe Derslerinde Kullanılan Materyallere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Uyum Sınıfı Öncesi		Uyum Sınıfı ve Sonrası	
MEB	Ö1, Ö12	MEB	Ö1, Ö10, Ö12
İstanbul Seti	Ö3, Ö11	İstanbul Seti	Ö5, Ö6, Ö8, Ö11
Yunus Emre Seti	Ö3	Yunus Emre Seti	Ö4
Kitap Yok	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7	Kitap Yok	Ö2, Ö7, Ö9
Diğer Materyaller	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	Diğer Materyaller	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12

Yukarıdaki tablo incelendiğinde MEB bünyesinde Suriyeli mülteci öğrencilere verilen Türkçe eğitiminde kullanılan materyallerde sınıf ortamında gerekli olan tüm materyallerin (akıllı tahta, masa, sıra vb.) var olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ancak dil eğitiminde önemli bir yeri bulunan ders kitaplarıyla ilgili sorunlar olduğu yine tablodaki verilerden anlaşılmaktadır. Uyum sınıfı öncesinde bazı okullarda öğrencilere ders kitabı verilmemişken bazılarında MEB Hayat Boyu Türkçe, bazılarında İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Seti, bazılarında ise Yunus Emre Türkçe Seti verilmiştir. Bazı sınıflarda kitap bulunmaması, olanlarda ise farklı yayın evlerinden alınan setlerin kullanılması uygulamada birliğin olmadığı göstermektedir. Bu kadar yoğun bir nüfusa yetecek sayıda kitap bulunamamasından ötürü MEB’in farklı kitapları tedarik etme yoluna gittiği düşünülebilir. Bazı öğrencilerin ifadelerine göre farklı seviyelerde kitaplar olmasına rağmen bütün bir yıl boyunca sadece bir seviyedeki kitabı kullandıkları da tespit edilmiştir. Kitap birinci dönemde bitse dahi ikinci dönem aynı kitaba devam etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında zaman yönetiminin iyi yapılamadığı söylenebilir. Ayrıca bazı öğrencilerin ifadelerine göre her ne kadar Türkiye’de kullanılan İstanbul Yabancılar Türkçe veya Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe kullanılmasına rağmen bu kitapların içeriğinin daha da hafifletildiği anlaşılmaktadır. Ancak buna rağmen yine de 1 yıl gibi bir sürede bir kitabı bitiremedikleri anlaşılmaktadır. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Ö1: Evet, MEB’in kitabıydı.”

“Ö2: Hayır kitap değil, kitap yok.”

“Ö3: Evet, Yunus Emre kitabı 8. sınıf İstanbul sonra değiştirdiler. Öğretmenler Türkçe.. Yunus Emre alıyoruz.”

“Ö4: Hayır, ama farklı seviye. Kitap aynı, Yunus Emre. Ama TÖMER’deki kitap çok daha zor.”

“A: Yunus Emre farklı seviyede. Mesela bir seviyeyi ne kadar sürede bitiriyordunuz?”

“Ö4: Bütün yıl. 1. Dönem kitap biterse 2. dönem aynı kitaba devam ediyorduk. Bazen bir dönemde bir kitap bitmiyordu.”

“Ö5: İstanbul kitaplarının sadece A1 ve A2 kullandık.”

“Ö7: Hayır, kitap vermediler... Evet hepsi var akıllı tahta var ama sadece şey ... adın ne? Sadece bilgisayar yok.”

Tablo5.81.: Suriyeli Öğrencilerin MEB Bünyesinde Almış Oldukları Türkçe Derslerinde Yapılan Sınavlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

	Uyum Sınıfında
Geçersiz ölçme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
Tamamen çoktan seçmeli	Ö9
Karışık tip sorular	Ö1,
Kolay olması	Ö1, Ö4
Kısmen geçerli olan	Ö3,

Tablodaki verileri değerlendirmeye geçmeden önce burada uyum sınıfı öncesi ya da sonrasında yönelik bir ayırım yapılmamasının sebebinin öğrencilerin çoğunun uyum sınıfları öncesindeki uygulamalarda sınav yapılıp yapılmadığına dair herhangi bir şey hatırlamaması, hatırlayanların ise tam olarak nasıl bir sınav yapıldığına dair hatırlarında kalan bilgilerden emin olmadığını ifade etmek isteriz. Uyum sınıfından sonraki dönemde yapılan sınavlara yönelik değerlendirmelerimiz aşağıda yer almaktadır:

Öğrencilerin sınavların nasıl yapıldığına dair sorulan soruya verdikleri cevaplardan yola çıkarak genel anlamda dil eğitime uygun bir ölme ve değerlendirme yapılamadığı söylenebilir. Bu sebeple tabloda yer alan ilk kod “geçersiz ölçme” olarak adlandırılmıştır. Hiçbir şekilde konuşma sınavı yapılmaması, okuduğunu anlama sorularında ağırlıklı olarak çoktan seçmeli ve dil bilgisi ağırlıklı soruların sorulması, geri kalanında ise daha çok görselde görülen kişilerin ne yaptığı, nesnelerin rengi ya da büyüklüklerine ilişkin daha ziyade A1 seviyesine yönelik soruların sorulması, elbette ki öğrenciler tarafından kolayca cevaplanabilecek ve büyük bir çoğunluğunun geçmesini sağlayacak tarzda soruların hazırlandığını göstermektedir. Nitekim bu durum aşağıda da görüleceği üzere öğrenciler tarafından belirtilmektedir. Farklı öğrenciler tarafından sınavın şekline ve içeriğine yönelik ifadelerde kimi yerde konuşma ile beraber dinleme ve yazma sınavlarının da yapılmadığı, kimilerinde dinleme sınavı ve yazma sınavları yapıldığı belirtilmiştir. Yine bazı öğrenciler tamamen çoktan seçmeli sorularla karşılaştıklarını, bazıları ise hem çoktan seçmeli hem de kısa cevaplı sorularla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir ki bu da uygulama birliğinin olmadığını diğer göstergesidir.

“Ö1: Evet. Her yıl Suriyelilere bir sınav yapılıyordu. Orada adlarımızı yazıyorduk, gönderiyorduk ama sonuçlar yok. Çok kolaydı. A1 ve A2 konuları çıkıyordu. Çok kolay olduğu için herkes geçiyordu. Bir top çiziyordu, rengi ne diye soruyordu? Belli, kırmızı. Kırmızı yazıyorduk. ‘Yani nasılsınız, iyiyiz.’ Böyle şeyler soruluyordu. Mesela resimler vardı, ‘Resimdeki adam ne yapıyor?’ şeklinde. Biz de hemen cevaplıyorduk. Sorular karıştı. Hem şıklı hem de kısa cevaplı sorular vardı.”

“A: Nasıl sorular var?

Ö2: Bazı sorular şıklı, bazı sorular var biz cevap yazıyoruz. Mesela zamanlar. Şimdiki, geniş, geçmiş bu şekilde. Şiir var sadece.”

A: Şiirin anlamını mı soruyorlardı?

Ö2: Hayır, biz ezberliyoruz ve yazıyoruz.”

“Ö3: Şıklı A, B, C var. Bir de yazma için iki konu geliyor birini seçeceksin sen yazacaksın. Meselen bu meselen bu A1 sınavlar 25 kelime 50 kelime. B2 ye 125 öyle.”

“Ö4: Konuşma yok, dinleme yok. Yazma vardı evet bazen. İı.. Şey öğretmen bize yazma söylüyor biz yazıyoruz. Yazmamız bu ve konu yoktu. Hiç çalışmadım ve 98 aldım”

“Ö6: Kolaydı. Şıklı ve kısa cevaplı. Dinleme yok, okuma yok. Paragraf var, çok az. Ama çok kolaydı. Meselâ “Nasılsın?” öyle cevap veriyorduk. Yazma yoktu. Yazdık ama çok az yani.”

“Ö7: Kolaydı, çok kolaydı. Dinleme, konuşma, okuma dersleri falan hiç olmadı. Sınavda da dinleme, konuşma, okuma ayrı ayrı yok.

“Ö8: Sınav yapmadık hocam.”

“Ö9: Sınavlar kolay oluyor. Hep test.”

“Ö10: Hocam a,b,c,d şeklinde. Yazmada TÖMER gibi hocam mesela iki konu verdi bize bir tane seçeceğiz yazacağız.”

“Ö11: Sınavda okuma, yazma dinleme var ama konuşma yok. Yazmayı kitaptan yazıyorduk. Dinlemede şarkı dinliyorduk, onu yazıyorduk.”

“Ö12: Bir kompozisyon ve şey şiirler... Testti sadece bu kadar hatırlıyorum. Mesela bir resim veriyor “Bu adam ne yapıyor?” öyle sorular.”

Tablo 5.82.: Suriyeli Öğrencilerin MEB Bünyesinde Almış Oldukları Türkçe Derslerine Giren Öğretmenlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Uyum Sınıfı Öncesi		Uyum Sınıfı ve Sonrası	
Yetersiz	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12	Yetersiz	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
İlgisiz	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12	İlgisiz	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
Psikolojik şiddet	Ö2, Ö6	Psikolojik şiddet	Ö2, Ö6
Fiziksel şiddet	Ö2, Ö6	Fiziksel şiddet	Ö2, Ö6
Yeterli	Ö2, Ö3, Ö8	Yeterli	Ö2, Ö4, Ö8, Ö10
İlgili	Ö2, Ö3, Ö8	İlgili	Ö2, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11

Yukarıdaki tabloya bakıldığında gerek uyum sınıf öncesinde gerek uyum sınıfında öğrencilerin büyük bir kısmının derslerine giren öğretmenler hakkında verimli bir şekilde ders anlat(a)madıklarından, dersle ilgili olmayan oyunlar oynatmalarından, bazen ders saatinde bahçeye çıkardıklarından dolayı yetersiz ve ilgisiz oldukları düşüncesine sahip oldukları görülmektedir. Ancak öte yandan bazı öğretmenlerin öğrencilerinin Türkçeyi daha iyi öğrenebilmesi için kendi çabalarıyla ders materyali getirdikleri, özellikle film izletmek yerine Youtube'dan ders videoları izlettikleri görülmüş ki bu hocaların da yeterli ve ilgili oldukları söylenebilir. Öğrenci ifadelerinden anlaşıldığına göre bazı öğretmenlerin mülteci öğrencilerin Suriye'ye dönmelerini istediğini, bu konuda kendilerine kızdığı tespit edilmiştir ki bu da psikolojik şiddet olarak değerlendirilebilir. Bunun dışında bazı öğretmenlerin fiziksel şiddete başvurduğu da öğrencilerin ifadelerinde yer almaktadır. Aşağıda öğrencilerin öğretmenlerle ilgili görüşlerine yer verilmektedir:

“Ö1: Evet. Bizim okula Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni geldi. Türkçeyi anlatamıyordu. Bilmiyorum. Gelip kitaba bakıyordu, ‘Ö1 ne anlatmamı istiyorsun?’ diye soruyordu bana.”

“Ö2: Bir hafta içinde 15 saat Türkçe aldım. Gramer ve şiir aldık. Ama hiç faydalı değildi. Anlamıyorduk. Hoca geliyordu, telefon üzerinde çalışıyordu ve biz oturuyorduk. Onun için anlamıyorduk. Her zaman şarkı dinliyorduk. Şarkı, şarkı, şarkı ve dizi. Bazı zamanlarda Arapça dizi izliyorduk Türkçe değil. O yüzden Türkçe öğrenemedik. Hoca ne isterse onu anlatıyordu sadece. Kendi aklından ders işliyordu. Bazı hocalar sadece dil bilgisi anlatıyordu. Bazı hocalar sadece şarkı dinletiyordu. Sadece 8. Sınıftayken çok iyi bir eğitim aldık. Kitaplar verir ve okutuyordu bize. Ve nasıl heceleyeceğimizi gösterirdi. Sorular veriyordu bize ve her zaman kitap var. Kitap alır ve bize verir. Hayır. Her şey hocaya göre. Bazı hocalar çok iyiydi. Bazı hocalar çok kötüydü. Bu yüzden okulu sevmedim. Çünkü birisi vardı, siz neden buradasınız? Sizin yeriniz burası değil, Suriye'ye geri dönün.”

“Ö3: Hocam yani, yavaş yavaş anlatıyorlar söylediğim gibi meselen bu kişi Türkçe dili çok güzel bir de bu kişi zayıf yani sınıfları Türkçe ders verdiler değişiyorlar. Meselen dil bilgisi ders öğretmen birinci ders anlatıyor sonra öğrenciler soruyorlar, örnek veriyorlar, çözüyorlar örnekler öyle kitapta. Konuşma için aynı şekilde hiç kimse Arapça konuşmuyor öğrenmek için.”

“Ö4: Konuşmada ilgilenmiyorlar. Ama dinlemede bazen öğretmenler tek başına yani laptop getiriyor hoparlör getiriyorlar. Bize dinletiyordu az oluyordu. Normal bir ders oluyordu hiçbir sıkıntı yok. Hep öğretmen anlatıyordu.”

“Ö5: Yine de fayda olmadı çünkü bir öğretmen getirdiler, kadın yani. Her zaman süslenmek istiyor. Hiç ders anlatmak istemiyor, bize ders vermiyor. Sadece yazı, yazı, yazı. Ya da sokağa, bahçeye çıkıyoruz. Bir ders almadık. Tüm derslerde ceza veriyor ve bize yazı yazdırıyordu. Gerçekten bir ders almadık, gerçek bir eğitim değildi yani. Hocam gerçek öğretmen vermek istemediler. Artık siz gideceksiniz diyorlar. Mesela bir hafta sadece film izliyoruz. Ders almadık yani sadece film. Bak nasıl öğreneceğiz böyle? Biz yanlış olduğunu biliyoruz ama konuşmuyoruz. 9. Sınıfta bir hocamız vardı, o ders anlatmıyordu. Bir kız vardı, o Türkçe biliyordu. Ona ‘Çık anlat.’ diyordu. Böyle geçti yani 9. Sınıf. Bu kız dersleri Türkçe anlatıyordu ama daha önceden aldığımız şeyleri aynen tekrar ediyordu. 10. Sınıfa geldik, gerçek eğitim geldi. Edebiyat, tarih, kimya vb. tüm derslerimiz Türkçe oldu. Hocalarımız Türk oldu. Böyle daha iyi geldi. Çevirme yok dediler. Çevirme yok olduğu zaman biz daha iyi Türkçe öğrendik.”

“Ö6: Ben kampta yaşıyordum. Bazen hocalar hiç ders anlatmıyordu. Sadece oturuyorlardı. “Konuşun ama sessizce.” diyorlardı. Bazı hocalar anlıyorlar, alfabeyi. Kelimeler veriyorlar, ezberliyoruz. Sadece öyle.”

“Ö6: Hocalar dersleri ciddiye almıyorlardı. Çok anlatmıyorlardı. Sadece fiiller. Kitaptan sadece tahtaya yazıyorlar, biz de deftere yazıyorduk. Biraz anlatıyorlar. Hatta sınavda soruları tahtaya yazıyorlar, biz de yazıyorduk. Böyle bir şey vardı. Bazı hocalar çok ırkçılık yapıyorlardı. Bir hoca çocukları dövüyordu. Hatta kardeşime de tokat vurdu. ‘Ne zaman döneceksiniz? Hatta bir hoca vardı. “Savaş var, neden kendi ülkenizi savunmuyorsunuz?’ diyordu. Bazıları ‘Savaş bitti, neden hala buradasınız. Ne zaman ülkenize döneceksiniz?’ diyordu.”

“Ö7: Hayır almadım. Şey 9. sınıf iki öğretmen girdik. 1. öğretmen hiç derse katılmadı, her zaman arabada oturuyor. Eee şey 2. öğretmen hep atasözü veriyor. Zaten ben hiç Türkçe bilmiyorum. Nasıl atasözü anlayacam? Ya da bazı zamanlar oyun oynuyorlar. Gece gündüz, deve cüce gibi oyunlar oynatıyorlardı. Yani Türkçe dersi yoktu.”

“Ö8: Akıllı tahtadan yani youtube’den sadece birkaç nasıl söyleyeceğim yani mesela -da, -de sonra video açıyor.”

“Ö9: Öğretmenler şey... Puanlarımızı kırıyordu. Ama Türk öğrenciler böyle diyorlardı. ‘Kendi ülkenize dönün!’ diyorlardı. Her zaman arka sıralarda otururduk.”

“Ö11: Sınıftaydım bir de 8. sınıftaydım ama çok değil yani çok faydalı olmadı. Çünkü bizim öğretmenimiz yani hocamız çok iyi değildi. Ders anlatmıyordu. Bir de çok geç kalıyordu ama liseye girdiğim zaman 10. sınıftaydım çok faydalı oldu bir de hoca çok güzel anlatıyordu, her şeyi anlatıyordu.”

“Ö12: “Yani ne gibi bazı hocalar öğrencilerle yani iyi anlatmıyordu. Bazı hocalar iyiydi ama kitaplar yani farklı farklı getiriyorlar biz anlamıyorduk.”

Tablo 5.83.: Suriyeli Öğrencilerin MEB Bünyesinde Almış Oldukları Türkçe Eğitiminde Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Uyum Sınıfı Öncesi		Uyum Sınıfı ve Sonrası	
Sadece Suriyeli öğrenci olması	Ö1, Ö2, Ö6, Ö12	Sadece Suriyeli öğrenci olması	Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö12
Düşük öz yeterlik	Ö1, Ö5	Düşük öz yeterlik	Ö1, Ö5
İlgisizlik	Ö1, Ö9	İlgisizlik	Ö1, Ö9
Rehberlik eksikliği	Ö1, Ö5	Rehberlik eksikliği	Ö1, Ö5, Ö9
Psikolojik destek ihtiyacı	Ö1, Ö5	Psikolojik destek ihtiyacı	Ö1, Ö5
		Fiziksel şiddet	Ö7
		Psikolojik şiddet	Ö5, Ö7
		Terk	Ö7, Ö10

Yukarıdaki tabloya bakıldığında Suriyeli mülteci öğrencilerin MEB bünyesinde Türkçe eğitimi alırken hem kendilerinden hem de aynı okullarda eğitim gören yerli arkadaşlarından kaynaklanan bazı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Türkçe eğitimi aldıkları sınıflarda sadece Suriyeli öğrencilerin olması başta olmak üzere düşük öz yeterlik algıları, ülkemize geri döneceğiz düşüncesi ile Türkçeye ilgisiz kalmaları, rehberlik eksikliği, psikolojik destek ihtiyacı, yerli öğrenciler tarafından maruz kaldıkları fiziksel ve psikolojik şiddet Türkçeyi öğrenmelerine engel oluşturmuştur.

“Ö1: Her şey karıştı. O yüzden öğretmenin bizi yönlendirmesine ihtiyaç duyuyorduk. Öğrenci kendisine güvenemezse öğrenemez. Bir de ona destek veren bir kişi olmazsa daha kötü olur. (...) Hocam öğrenciler dinlemek istemiyorlardı. Yani gürültü yapıyorlardı, ‘Bize ne faydası olacak?’ diyorlardı. Ondan dolayı hoca ders işleyemiyordu.”

“Ö6: Öğrencilerin hepsi Arap’tı. Kimseyle Türkçe konuşmuyordum. Sadece alfabe öğreniyordum. Dil bilgisi kurallarını hiç almadım.”

“Ö7: Hiç görmedim. Evet memnun olmadım da ondan dolayı ben kursa katılmadım. Ya da bazı zamanlar oyun oynuyorlar. (...) Öğrenciler bize hep kötü bir şekilde davrandılar. Bilmiyorum hocam belki biz onlar anlamadığımız için bilmiyorum ama hep kötü bir şekilde davrandılar. Hep her zaman kavga ediyoruz. Böyle hocam vurmak. Bize buradan gidin Hatta hocam bir kere top götürdük çünkü biz onları bir top var bizlere oynamıyorlar, patla(t)dı onlar.”

“Ö9: Hocam şey, biz orada hepimiz Suriyeliyiz. Hep Arapça konuşuyoruz. Değer (önem) vermediğimiz için Türkçe öğrenmedik. İyi eğitim almadık yani. Hoca sebebiyle değildi. Bizim yüzümüzden. (...) Meselâ ‘Siz aptalsınız, anlamıyor musunuz?’ diyorlardı.”

Tablo 5.84.: Suriyeli Öğrencilerin MEB Bünyesinde Almış Oldukları Türkçe Eğitiminde Yaşanan Sorunların Çözümlerine Yönelik Tavsiyelerine İlişkin Bulgular

Uyum Sınıfları Öncesi ve Sonrasında	
Nitelikli öğretmen	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö12
Nitelikli kitaplar	Ö5, Ö11, Ö12
Beceri eğitimi	Ö4, Ö6, Ö7, Ö9
Daha fazla Türkçe dersi	Ö5
Nitelikli sınavlar	Ö10
Beraber eğitim	Ö6, Ö8, Ö12
Ayrı eğitim	Ö7
Artan içerik	Ö5
İşlevsel oyunlar	Ö7

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin büyük bir kısmı MEB bünyesinde almış oldukları Türkçe eğitiminin verimliliğinin arttırılabilmesi için başta daha iyi öğretmenler olmak üzere daha iyi kitapların olmasını, daha iyi kitaplar ve beceri eğitimine yönelik derslerin olmasını, Türkçe derslerinin sayısının arttırılmasını, daha nitelikli sınavların yapılmasını, derslerde zamanla artan içeriğe ve faydalı eğitsel oyunlara yer verilmesini tavsiye ettikleri görülmektedir. Ayrıca okul hayatlarında yaşadıkları tecrübelerden yola çıkarak bazı öğrencilerin Türkçeyi daha iyi öğrenebilmek adına Türk ve Suriyeli öğrencilerin birlikte eğitim almasını tavsiye ederken bazıları özellikle yaşadıkları psikolojik ve fizyolojik şiddetten ötürü Türk ve Suriyeli öğrencilerin ayrı sınıf ve hatta okullarda eğitim almasını tavsiye ettikleri görülmektedir.

“Ö1: Bence TÖMER’e ilkokuldan başlasaydık daha iyi olurdu. Gerçekten söylüyorum. Yani TÖMER’e 9. Sınıftan ya da baştan başlayabilseydik veya önümüzdeki hayatta yeni öğrenciler başlayabilirlerse daha iyi olurdu. Çünkü lise Türkçe öğretmez. Öğrenci kendisine güvenemezse öğrenemez. Bir de ona destek veren bir kişi olmazsa daha kötü olur.”

“Ö2: Daha iyi öğretmenler olmasını tavsiye ederim.”

“Ö4: Dinleme, konuşma, okuma yazma dersleri ayrı olsaydı daha iyi olurdu.”

“Ö5: Gerçek bir hoca getirirdim. Eğitimi çok seviyor, işini çok iyi biliyor, nasıl yapacağını biliyor. Anlatmayı istiyor. Bir şey öğretmek istiyor. Böyle hocaları değiştirirdim (getirirdim). Sonra yeni kitaplar getirirdim. Mesela farklı kitaplar getirirdim, yeni kitaplar yani. Çünkü aynı kelimeler öğrenmekten bıktık, sıkıldık yani. Bir de bir haftada sadece 3-4 saat değil daha fazla Türkçe dersi getirirdim.”

“Ö6: Bize daha çok kural anlatsalar, okuma dinleme yaptırırsalar. Bizimle daha çok sohbet etseler. Suriyeli ve Türk öğrencileri karıştırırsalar daha iyi olurdu. Daha iyi öğretmenler.”

“Ö7: Hocam. Önce okumaya başlamadan önce Türkçe öğrenirdim öyle hocam daha çok kolay olacak ya hocam ben TÖMER’e geldiğim zaman daha kolay şey Türkçe öğrendim. Çünkü daha etkinlik var mesela konuşma, yazma, dinleme daha ayrı dersler var. Mesela oyun ya da oyun oynamak tabi ki faydalı bir oyun.”

“Ö8: Türk öğrencilerle eşleşmek, aynı sınıfta olmak.”

“Ö9: Kitap okutmak lazım. Türk ve Suriyeli öğrencileri ayrı ayrı oturtmak lazım. Hiç karıştırmamak lazım.”

“Ö10: Bence hocam yani öğrencileri yani hocaları iyi dersler veriyorlar öğrencileri kendileri geliştirir hocaları onları...Daha iyi sınavların yapılsın hocam.”

“Ö11: Evet daha iyi kitaplar.”

“Ö12: Orda sadece Suriyeli öğrenciler vardı biz yani Türk arkadaşlarımız olsaydı daha iyi olurdu. Daha iyi öğretilmeler. Yani farklı farklı konulardan, kitaplardan getirsinler.”

5.7.2. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Almanya’da Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Suriyeli mülteci öğrencilerin Almanya’da aldıkları dil eğitimine ilişkin görüşlerinin “Olumlu” ve “Olumsuz” olmak üzere iki tema; “Ders Süreleri”, “İçerik”, “Yöntem”,

“Materyal”, “Değerlendirme”, “Öğretmen”, “Öğrenci” “Tavsiyeler” olmak üzere 8 kategori altında toplanabildiği tespit edilmiştir. Söz konusu bulgulara ilişkin veriler aşağıda tablolar halinde sunulmuştur:

Tablo5.85.: Suriyeli Öğrencilerin Almanya’da Dil Öğretim Faaliyetlerinde Ders Sürelerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

	Olumlu	Olumsuz
4 saat	Ö3, Ö4, Ö6	Ders yok Ö1
6 Saat	Ö2	Çok uzun Ö4
		Sınırlılık Ö1

Tabloya verilere bakıldığında, üretilen politikalar başlığında da değindiğimiz gibi Almanya’da mülteci öğrenciler için gerçekleştirilen dil eğitim faaliyetlerinde ders süreleri açısından uygulama birliğinin olmadığı görülmektedir. Bu durum hem yetişkinler ile okul yaştaki katılımcılar için uygulama farklılıkları olmasından hem de eyaletlerin farklı politikalarından kaynaklanmaktadır. Özellikle mülteci krizinin ilk zamanlarında (2014 yılında) okul yaşıta Almanya’ya giden Ö1, o dönemlerde Alman idarecilerin öğrencilerle ne yapacaklarını bilemediğini, o yüzden mevcut devlet okullarından birine yerleştirilip dinleyici olarak derslere katıldığını ifade etmiştir. Okul sistemine entegrasyon yöntemleri içerisinde daldırma yöntemi olarak bilinen bu uygulamada dil öğretimi için herhangi müstakil bir ders yapılmadığından bu öğrenci ders olmadığını belirtmiştir. Yetişkin olarak Almanya’ya varan Ö2 ve Ö4 ile 7. sınıfta Almanya’ya varan Ö6 ise günlük 4 saat ders aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere Almanya’da hem okul dönemi ve okul sonrasına hem de eyaletlere göre ders süreleri açısından uygulama farklılıkları bulunmaktadır. Bu uygulamalarla ilgili asıl olumsuzluğun ise birbirinden çok farklı yaş gruplarındaki katılımcıların olması ve özellikle genç nüfusun bu durumdan şikâyetçi olmasıdır. Çünkü öğrenci ifadelerinden anlaşıldığı üzere genç katılımcılar yaşlı katılımcılara göre çok daha çabuk Almanca öğrenmekte, ancak yaşlıların da öğrenebilmesi için 6 ay kadar sürmesi gereken kurslar 1 yıl kadar sürebilmektedir. Bu da genç katılımcıların zaman kaybı yaşamasına neden olmaktadır. Diğer bir olumsuz durum ise sadece sınırlı zamanlarda dil kurslarının olması (okul saatlerinde) ve özellikle okul dönemindeki çocukların okulda o vakitlerde okulda olma zorunluluklarından dolayı bu derslere erişim sağlayamamasıdır. Aşağıda öğrencilerin ders süreleri ile ilgili görüşlerine yer verilmektedir:

Ö1: *Hiç dil öğrenmedik. O sınıfta bekletildik, bize göre bir okul-sınıf belirlenebilmesi için. 5. sınıfta dinleyici olarak derslere katıldım. 6. sınıfı da okudum ama hiçbir şey bilmiyordum, çünkü dili bilmiyordum. Daha sonra başka bir okula gittim ve orada da 2 sene dinleyici olarak derslere katıldım... O kurslara genel olarak teyzeler, amcalar katılırdı halk eğitim merkezlerinde. Hatta okul saatinde o kurslar olurdu. Gençler o kurslara katılmak istemiyordu, çünkü hep yaşlı insanlar katılırdı. Okul saatleri dışında da kurslar yoktu.*

Ö2: *Değişti. Hocanın isteğine göre. Mesela 1,5 saat Almanca, 1 saat matematik. 2 saat Almanca, 1 saat matematik.*

Ö3: *Saat 08.30'da başlayıp 12.00'da bitiyordu. Her ders 40 dakikaydı. (Günde 4 ders)*

Tablo5.86.: Suriyeli Öğrencilerin Almanya'daki Dil Öğretim Faaliyetlerinde Sunulan İçeriklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Olumlu		Olumsuz	
Hukukî ve Siyasi Yapı	Ö3	Farklılık	Ö1
Kültür	Ö3, Ö4	Uygulama eksikliği	Ö3, Ö4
Farklı dersler	Ö2	Beceri temelli değil	Ö2, Ö6
Hikâye ve masallar	Ö2,		
Beceri temelli	Ö3		
Dil bilgisi	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6,		
Sözcük öğretimi	Ö6		
Öğretmen inisiyatifi	Ö2		
Ek materyal	Ö2, Ö3, Ö4		
Bitişik yazı	Ö6		
Sesletim	Ö6		
Sosyal etkinlik	Ö1, Ö6		

Tabloya göre Almanya'daki öğrenciler dil dersleri alırken içerik ile ilgili birçok durum ifade etmişlerdir. Bunlar Almanya'nın hukukî ve siyasî yapısı, ki entegrasyon kurslarında bu içerik olmazsa olmazlardandır, alman kültürü, matematik, müzik, resim, beden eğitimi vb. farklı dersler, sözcük öğretimi vb. Ayrıca öğrenciler, bu içeriklerin öğretmenin inisiyatifinde olduğunu, ne zaman dinleme, konuşma, okuma, yazma, dil bilgisi dersi işleneceğine, ne zaman çalışma kağıdı vb. ek materyal kullanılacağına tamamen öğretmenlerin karar verdiğini belirtmişlerdir. Entegrasyon kursunda ise BAMF'in sitesinde yer alan kitaplara göre içerik

belirlendiği, öğrenci görüşlerine göre tespit edilen durumlardır. Bu kitaplar materyal başlığı altında ele alınacağından burada bu şekilde bırakılmaktadır.

Öğrenci görüşlerine göre tespit edilen diğer bir durum, ders kitaplarına yönelik incelemelerde tespit ettiğimiz gibi önem verilen dil bilgisi, sözcük öğretimi ve sesletim çalışmalarıdır. Buna göre, hem bütün ders kitaplarında yer almasından hem de öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin hassasiyetle üzerinde durmasından dolayı, Alman dil eğitim sisteminde dil bilgisi öğretimi, sözcük öğretimi ve sesletim çalışmalarının önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Öğrenci görüşlerine göre alman dil eğitim sisteminde, özellikle okul çağındaki öğrencilerin piknik, gezi, futbol takımına üyelik vb. sosyal etkinliklere katılımlarının sağlanarak dili aktif olarak kullanmalarına yardımcı olacak sosyal etkinliklere yer verildiği de tespit edilmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre Almanya'daki dil eğitim sisteminde kullanılan içeriklerle ilgili olumsuz durumlar ise şunlardır: Okul çağındaki dersler beceri temelli işlenmemektedir. Her eyalete, şehre hatta okula göre farklılıkları görülebilmekte, bu da uygulama birliğinin olmamasına sebep olmaktadır. İçerik seçimi, öğretmen değerlendirmesine bağlı olduğundan okul çağındaki mülteci öğrencilerin dil derslerinin kaderi öğretmenlerin elini bırakılmaktadır. Kendini yeterince geliştirememiş öğretmenlerin bulunduğu bir sınıfta da öğrenciler yeterince Almanca öğrenemeyecektir. Alan uzmanlarıyla yapılan görüşmelerde bu durum tespit edilmiştir. Aşağıda öğrencilerin içerik ile ilgili görüşlerine yer verilmektedir:

Ö1: *Bizim zamanımızda hazırlık sınıfında ormanlara pikniklere gönderiliyorduk. Sadece vakit geçirmek için. Şu anki öğrenciler için süreç daha kolay işliyor.*

Ö2: *Değişti. Hocanın isteğine göre. Mesela 1,5 saat Almanca, 1 saat matematik. 2 saat Almanca, 1 saat matematik... Bazen masallar ve küçük kitapçıklar veriyorlardı bazen fotokopi çekilmiş materyaller veriyorlardı.*

Ö3: *Gramer, okuma, dinleme, konuşma ve yazma dersleri vardı.*

Ö4: *Yabancılar ve Almanlar bir araya gelince nasıl yaşayacaklarını öğretiyorlardı. Bunu öğretebilmek için önce dili öğretiyorlardı. Dil öğrenirken Almanlarından kültürlerinden bahsediyordu ama çok az.*

Ö6: *Evet, önce harfleri öğrettiler. Sonra rakamlar. Sonra almanlar schriebschrift (el yazısı) diyorlar. O çok zordu, normal deftere yazmıyorduk. Birleşik yazınca anlayamıyorduk. Onlar ilkokulda öğretiyorlar. Der, die, das (artikeller) öğrendik. Mesela die Tasche vb. gibi.*

Önce okuldaki kelimelerden başladık. Ve telaffuza çok dikkat ediyorlardı. Öğretmenlerle nasıl konuşmamız lazım, buna Hochdeutsch diyorlar. Zamanları öğrettiler. Saatleri, renkleri vb. öğrettiler... Sadece kursla değil, bütün şehrin elinde oyuncak gibi olduk. Biz tek yabancıydık, herkes bizi sevdi. Sadece öğretmenler değil, arkadaşlarımız da bize geliyorlardı, bize öğretiyorlardı. Orada bizi futbol takımına yazdırdılar, sosyal etkinlik için. Daha fazla arkadaşlar edinmemizi sağladılar. Bu bize, Almanca öğrenme konusunda kurstan daha fazla katkı sağladı.

Tablo5.87.: Suriyeli Öğrencilerin Almanya'daki Dil Öğretim Faaliyetlerinde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Olumlu		Olumsuz	
Beceri temelli	Ö3, Ö4, Ö5	Beceri temelli değil	Ö1, Ö2, Ö6
Eğitsel oyun	Ö1, Ö2, Ö6	Belirsizlik	Ö4
Gömülü dil bilgisi	Ö2	Hazırlık	Ö1
Dikte	Ö2, Ö6	Tek tip	Ö2
Soru-Cevap	Ö2, Ö6	Hikâye-masal anlatımı	Ö2
Drama	Ö2, Ö6	Çok hızlı	Ö3
Ezber	Ö2, Ö6		

Tabloya bakıldığında yine okul çağında ve yetişkinlerde farklı yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Yetişkinlerde beceri temelli bir dil eğitimi söz konusu iken okul çağındakilerde daha çok hikâye ve masal anlatımı ile eğitsel oyunların ağırlıklı olduğu ve bunlara ek olarak drama, dikte, soru-cevap, ezber vb. tekniklerin kullanıldığı bir yöntem seçimi görülmektedir. Bu da eğitim ilkeleri açısından değerlendirildiğinde gayet doğal bir durumdur. Ancak okul çağındaki öğrencilerde beceri temelli bir eğitimin özellikle kullanılmadığı kafamızı karıştırmış ve bu durum öğrencilerden birine sorulmuştur. Öğrenciden alınan cevap ise müzik, resim, beden eğitimi vb. derslerde zaten dinleme ve konuşma etkinlikleri yapmak için fırsatlarının olması olmuştur (Kısmen bütünleştirici sistem). Bu durum, her eyalet, şehir ve okulda uygulansaydı dil eğitimi açısından kabul edilebilirdi. Ancak kendi tespitlerimiz, alan uzmanlarının görüşleri ve yine öğrenci görüşlerine göre bunun böyle olmadığı ortaya çıktığından okul çağındaki öğrencilere beceri temelli ders verilmemesi dil eğitimi açısından eleştirilecek bir durumdur. Buna göre, Almanya'nın da okul çağındaki öğrencilere dil öğretimi konusunda henüz çözemediği bazı sorunları bulunduğu söylenebilir ki bu da uygulamalardaki farklılıklardır.

Ö2: *Bir matematik oyunu vardı. Bir kişi kalkıp diğerleri oturuyorlar. Kalkan kişi çarpım tablosu ile ilgili sorulan soruya doğru cevap verirse sıra atlamış oluyor. Genellikle hikâye ve masallar anlatılıyordu. Masal ve hikâyeler içinde dil bilgisi kuralları tabii ki de geçiyordu ama bu ayrı bir ders olarak verilmiyordu. Masal anlatırken burada özne, burada fiil şeklinde kurallar anlatılıyordu. Birbirinden bağımsız dinleme, konuşma, okuma, yazma dersleri yoktu. Almanca dersi içinde hoca bir kitap okurdu, bir kişi kaldırıp ona okuturdu. Yazma da vardı. Hoca söyleyip biz yazardık (dikte). Ya da aklımızdan bir hikâye yazardık. Bazen de önümüze bir resim koyup bu resimde neler gördüğümüzü yazmamızı isterdi.*

Ö3: *Gramer, okuma, dinleme, konuşma ve yazma dersleri vardı.*

Ö4: *Hocadan hocaya farklılık gösterirdi. Ama genelde öğrencileri aktif tutmaya çalışırlardı. Okuma derslerine öğrenciler mutlaka bir parça da olsa okuyacak, Sorulara cevap verecekti.*

Ö6: *Öğretmen bizi çok sevdi ve bizimle çok ilgilendi. Öğrenmemiz için çok uğraştı, her şeyi eliyle gösteriyordu. Mesela kapıyı gösterip “Die Tür” diyordu. Her şeyi yanında getirip gösteriyordu. Ya da google’dan gösteriyordu, sırf kelimeyi öğretmek için. Dersler daha çok yazma şeklindeydi. Ayrı dinleme, konuşma dersleri yoktu. Çünkü diğer derslerde zaten Almanca konuşup dinliyorduk... Evet, okuma yaptırıyordu. Ama en fazla yazma. Mesela bize bir şeyler söylüyordu, biz yazıyorduk. Kelimeler öğretiyordu artikellerle beraber ve biz yazıyorduk. Ezberledikten sonra bize göstererek soruyordu, bu nedir diye? Ya da bize metinler getiriyordu, biz boş yerleri dolduruyorduk. Hem gramer hem de sözcük olarak... Her şeyi göstererek yaptırıyorlardı. Aslan öğretmek için aslan taklidi yapıyordu. Ya da en son çare resmini gösteriyordu, yani her şeyi yapıyordu. Bir de ödül çok veriyordu. Şu kadar sürede öğrenirsen dondurma alacağım, kola alacağım vb.*

Tablo5.90.: Suriyeli Öğrencilerin Almanya'daki Dil Öğretim Faaliyetlerinde Kullanılan Materyallere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

	Olumlu	Olumsuz
Yardımcı materyal	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6	Ders kitabı yok Ö1, Ö2, Ö6
Schritte Plus	Ö3, Ö4, Ö5	
Panorama	Ö3	
Ücretsiz	Ö2, Ö3, Ö4	
Seviyeye göre	Ö2, Ö6	
Resimli sözlük	Ö6	

Tabloya bakıldığında yine okul dönemindeki öğrenciler ile entegrasyon kursuna katılan katılımcıların Almanya'daki dil eğitimi faaliyetlerinde kullanılan materyallere yönelik görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Buna göre okul dönemindeki çocuklar, dil eğitimi için özel bir ders kitabı kullanmadıklarını, bunun yerine daha çok seviyeye göre, öğretmenlerin karar verdiği çalışma kağıdı, küçük hikâye kitapları vb. materyaller kullanıldığını ifade etmişken entegrasyon kurslarına katılan yetişkinler ise bizim de incelediğimiz Schritte Plus, Panorama vb. ders kitabını ana materyal olarak kullandıklarını, bunların yanında fazladan yine öğretmenin kararına göre az da olsa ek materyal kullanıldığını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili öğrencilerin örnek görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö2: *Bazen masallar ve küçük kitapçıklar veriyorlardı bazen fotokopi çekilmiş materyaller veriyorlardı. A1, A2, B1 şeklinde kitaplar vermediler.*

Ö3: *Evet, 3 kursa katıldım. İlk kursta Schritte Plus. 5 adet seviye vardı, Panorama kitabı da vardı.*

Ö4: *Kitabın dışına pek çıkmazlardı. Sadece bir ya da iki defa bir şeyler getirdiler. Ama dil bilgisi dersleri için tabi ki fazladan materyal veriyorlardı. Çalışma kağıtları getirirlerdi.*

Ö5: *Dil kursunda Schritte Plus kitabını kullanıyorduk. Ö4 ile aynıydı. Kitabı takip ediyorduk. Konuşma kısmı geldiği zaman hoca öğrencileri gruplara ayırıp konuşturuyordu.*

Ö6: *Hayır ama fotokopi kağıtları veriyorlardı. Kitap vardı, ama bize getirmediler. Hoca bizim seviyeye göre kâğıtlar getirirdi. Çünkü kursta yaşımız aynı olmadığı için öğretmen yaşımıza göre kâğıtlar getirirdi. Bize Almanca-Arapça resimli sözlük verdiler. Hikâye kitapları verdiler.*

Tablo 5.89.: Suriyeli Öğrencilerin Almanya'daki Dil Öğretim Faaliyetlerinde Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

	Olumlu	Olumsuz
Beceri temelli	Ö3, Ö4, Ö5	Sınav yapılmadı Ö1, Ö2, Ö6
Ölçüt	Ö4	Çok kolay Ö2, Ö4, Ö6
Öğretmen kararı	Ö1, Ö2, Ö6	Geçersiz Ö2, Ö4
Telc	Ö4, Ö5	

Tablodaki verilere bakıldığında öğrenci görüşlerine göre Almanya'daki dil eğitimi faaliyetlerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yine okul döneminde ve okul sonrası yetişkinlerin katıldıkları kurslarda farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre okul dönemindeki çocukların yerli akranlarıyla beraber normal sınıflarına devam edebilmeleri için gerekli Almanca bilgisine ulaşip ulaşamadıkları öğretmen değerlendirmelerine bağlı olup bunun için beceri temelli özel bir sınav yoktur. Bu kararı dil derslerine giren öğretmenler kendi değerlendirmelerine, yani derslerin sonunda yaptıkları küçük bir sınav neticesinde vermemektedir. Bu sınavdaki sorular da çok kolay olmaktadır. Entegrasyon kurslarında ise özellikle başta Telc olmak üzere Goethe Enstitüsü vb. kuruluşların yaptığı, her bir becerinin ayrı ayrı ölçüldüğü sınavlar yer almaktadır. Bu sınavda 280 ve üzeri bir puan alan katılımcı B1 seviyesinde başarılı olup B1 sertifikasını almaya hak kazanmakta, daha düşük puan alanlar ise A2 veya A1 düzeyinde kalmaktadır. Tıpkı okul dönemindeki uygulamalar gibi bu kurslardaki sınavlar da çok kolay olup bilen ile bilmeyeni ayıramamaktadır. Bu sebeple ölçme amacına hizmet etmediğinden bu sınavlarla ilgili olarak geçerlik ve güvenilirliği düşük sınavlar olduğu ifade edilebilir. Konu ile ilgili öğrencilerin örnek görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö2: Soruları hatırlamıyorum ama çok kolaydı.

Ö3: Sınavlar 3 bölümden oluşuyordu. Okuma, dinleme, yazma ve konuşmayla ilgili sorular vardı. Yazma konusunda en az 50 kelimelik bir metin yazdırılıyordu ve gramer çok iyi kullanılmalıydı. Konuşma sınavına iki kişi girerdi. Birbirimize sorular sorardık konuşma sınavında. Sonra bir konu hakkında plan yapmamızı istiyorlardı.

Ö4: Sınav dinleme, konuşma, okuma ve yazma kısımlarından oluşuyordu ama çok kolaydı. Çok iyi ya da çok kötü öğrenciler de sınavı geçebiliyordu. Tüm seviyeler ölçülüyordu. Yazma konuları çok kolay olurdu. Mesela tatilde ne yaptın, günün nasıl geçti gibi.

Ö5: Sınav Telc sınavıydı. Her beceri ayrı ayrıydı.

Ö6: *Mesela bize bunları ezberleyin Cuma günü sınav var diyorlardı. Bu şekilde. Bize seviye vermediler. Seviyeye gerek yoktu. Sadece Almanca öğreniyorduk. Yani 6 ay sonunda bize herhangi bir STS yapmadılar, çünkü biz öğrendik. 7. sınıf, 8. sınıfa gittik ve bize öğrendiğimiz Almanca yetiyordu ve notlarım en yüksek notlardı diğer derslerde. Ama diğer mülteciler, yani okula gitmeyenler, onlar sınava girdi. Okula gidince buna gerek kalmıyor.*

Tablo 5.90.: *Suriyeli Öğrencilerin Almanya'daki Dil Öğretim Faaliyetlerinde Görev Alan Öğretmenlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular*

	Olumlu		Olumsuz
İlgili	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6	İletişimsizlik	Ö3,
Hoş görülme	Ö2, Ö3, Ö6	Kitaba bağlılık	Ö4, Ö5
Dönüt-düzeltilme	Ö6	İlgisiz	Ö4
Disiplinli	Ö6	Dönüt-düzeltilme yok	Ö5
Ödül ve ceza	Ö6	Ayrımcılık	Ö3
Pekiştireç	Ö6		
Ev ödevi	Ö2, Ö6		

Tabloya bakıldığında, Almanya'daki öğrencilerin dil derslerinin etkililiği konusunda öğretmenlerin tutumlarının etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Buna göre Almanya'daki öğrenciler; ilgili, hoş görülme, dönüt verip düzeltme yapan, disiplinli, ödül, ceza ve pekiştireci yerinde ve zamanında kullanan öğretmenlerin derslerinde Almancayı daha iyi öğrendiklerini ifade etmişken iletişim kuramadıkları, kitaba bağlı, ilgisiz ve dönüt-düzeltilme yapmayan öğretmenlerin derslerinde daha başarısız olduklarını ifade etmişlerdir. Kısacası tıpkı Türkiye'deki durum gibi mültecilere verilen dil kurslarının başarısını öğretmenlerin ilgi ve performanslarının belirlediği ifade edilebilir. Öğrencilerin konu ile örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Ö1: *Yeni gelenlerle daha iyi bir şekilde iletişim kurabiliyorlar. Hazırlık kursu, dil öğretimine daha çok odaklanıyor. Bizim zamanımızda hazırlık sınıfında ormanlara pikniklere gönderiliyorduk. Sadece vakit geçirmek için. Şu anki öğrenciler için süreç daha kolay işliyor. Ukraynalılarla daha kolay bir süreç var. Eğitim daha iyi. Onlara daha iyi davranıyorlar.*

Ö2: *Çok faydalıydı. Çünkü hocalarla iletişim kurmayı öğrendim. Bir şeyi anlamadığım zaman öğretmenlere sorabiliyordum. Oradaki hocalar, öğrenciler yeni geldiği için bize çok iyi davranıyorlardı.*

Ö3: Genelde güzel anlatıyorlardı. Yabancılar da çok iyi davranıyorlardı ama dil çok zor olduğu için özellikle yaşlılar çok zorlanıyordu.

Ö4: Genelde hocalar kitabı takip ederlerdi. Dersler belli sayıları bölünmemişti. Kitabın dışına pek çıkmazlardı. ...Bu kurs, faydalı oldu. Çünkü Almanya'ya gittiğimiz zaman bir kelime dahi Almanca bilmiyorduk. İlk gittiğim zaman Almanca'yı tek başıma öğrenmeye çalıştım ama olmadı. Bu yüzden kursa gittim ve orada öğrendim. Tabi sıkıntılı yönleri de vardı ama genelde bu durum öğretmenden kaynaklanıyordu. Bazı hocalar kursun hakkını vermiyorlardı. Hızlıca ders işleyip çıkıp gidiyorlardı. Öğretmen iyiye kurs iyi olurdu, kötü ise kurs kötü olurdu.

Ö5: Ödevini yazan, yazdığını okur ama hoca kontrol edemezdi. Kursların memnun olduğum kısmı Almanya'yı, kültürünü ve yapısını öğretmesi oldu. Memnun olmadığım kısmı ise kursların çok hızlı olmasıydı. Ödev ve dersleri çok hızlı bir şekilde anlattılar.

Ö6: Öğretmen bizi çok sevdi ve bizimle çok ilgilendi. Öğrenmemiz için çok uğraştı, her şeyi eliyle gösteriyordu. Mesela kapıyı gösterip “Die Tür” diyordu. Her şeyi yanında getirip gösteriyordu. Ya da google'dan gösteriyordu, sırf kelimeyi öğretmek için... Bizim öğretmenimiz çok yaşlıydı, çok tecrübeliydi, ama eski yazıyı kullanıyordu. Tam Alman disiplini uyguluyordu. Bir kelimeyi yanlış yazınca belki yüz defa yazdırıyordu. Tam bir Alman öğretmendi yani. Çok fazla ödev veriyorlardı. Belki günde 40-50 sayfa ödev yazıyorduk. O yüzden Almanlar şöyle der: “Deutschland ist Papierland.” ...Ödevlerimizi telli defterlere yazardık ve bunları dosyada biriktirirdik (portfolyo). Bunlara da mutlaka bakarlardı. Ödevleri her hafta kontrol ederlerdi... Aslan öğretmek için aslan taklidi yapıyordu. Ya da en son çare resmini gösteriyordu, yani her şeyi yapıyordu. Bir de ödül çok veriyordu. Şu kadar sürede öğrenirsen dondurma alacağım, kola alacağım vb.

Tablo 5.91.: Suriyeli Öğrencilerin Almanya'daki Dil Öğretim Faaliyetlerine Katılan Öğrencilere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

	Olumlu	Olumsuz
Heterojen grup	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	Dili kullanmama Ö6
Akran etkileşimi	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6	Kalıp ifadeler Ö1, Ö5
Bireysel çaba	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6	Yaş farkı Ö1, Ö4, Ö5, Ö6
Zorunluluk hissi	Ö4, Ö6	Aracı dil Ö2, Ö6
Uygulama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6	Kaygı Ö4, Ö6
Maruz kalma	Ö1, Ö5, Ö6	Dinleyici Ö1, Ö5
Sosyal kabul	Ö5, Ö6	

Tabloya bakıldığında öğrencilerin, Almanya'daki dil öğretim faaliyetlerinin başarılı olup olamama nedenleri içerisinde öğrencilerden kaynaklanan bazı durumları da ifade ettikleri görülmektedir. Buna göre öğrenciler; farklı milletlerden öğrencilerin olduğu sınıflarda (heterojen), akran etkileşiminin, sosyal kabulün ve etkinliğin olduğu sınıflarda, dile maruz kalıp uygulama yaptıkları sınıf ortamlarında dili daha iyi ve kalıcı öğrenmektedir. Ancak hedef dili kullanıp uygulama yapmadıkları, sadece kalıp ifadeleri öğrendikleri ders ortamlarında, aracı dilin kullanıldığı, sadece dinleyici rolünde oldukları, sınıf arkadaşlarıyla aralarında yaş farkının olduğu ve kaygılı hissettikleri ortamlarda ise dili iyi öğrenememektedir. Öğrencilerin konu ile örnek görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö1: 5. Sınıfta dinleyici olarak derslere katıldım. 6. Sınıfı da okudum ama hiçbir şey bilmiyordum, çünkü dili bilmiyordum. Daha sonra başka bir okula gittim ve orada da 2 sene dinleyici olarak derslere katıldım... Hiç dil dersi almadım. Kurslara gittim ama öğrenemedim. Dili sınıfta, Alman öğrencilerle iletişim kurarak öğrendim.

Ö2: Katıldım ama kurs denilebilir mi, bilmiyorum. Sadece Suriyeliler değil, birçok ülkeden gelen yabancı öğrenciler vardı ve hepimize aynı dersleri verdiler.

Ö3: Bu kursta sadece Suriyeliler yoktu. Fars (İran), Rus vb. milletlerden insanlar da vardı. Karışık bir sınıftı yani... Kursta her yaştan insanlar vardı, lise öğrencisi, doktor, mühendis, yaşlı her yaş ve gruptan öğrenciler oluyordu. Bir tercüman olsaydı, daha iyi olurdu. Hocaları ilk zamanlarda hiç anlamıyorduk, sürekli Almanca konuştukları için. O yüzden her kelimeyi telefonda bakıp çevirmek zorunda kalıyorduk.

Ö4: *Kursların olumsuz yönü öğrenciler arasındaki yaş farkıydı. Bazı öğrenciler çocuk yaşıydı ama bazıları ise çok yaşlıydı. Teyzeler ve amcalar ile beraber lise öğrencileri de vardı. Genç öğrenciler çok çabuk öğrenirken yaşlılar çok geç anlardı. Mesela B1 kursu 6 ay sürmesi gerekirken yaşlı öğrencilerin zayıflığından dolayı bir yıl sürmüştü.*

Ö5: *B1'i bitirdikten sonra okula gittim. Gymnasyumda öğrendim aslında dilin büyük bir kısmını. Çünkü kursta hep yabancı öğrenciler vardı. Orada dil yavaş öğreniliyordu. Gymnasuyuma gittiğimde tüm dersler, öğretmenler ve özellikle arkadaşların hepsi Alman olduğu için dilin büyük kısmını orada öğrendim. Çünkü benden her şey Almanca isteniyordu.*

Ö6: *Biz tek yabancıydık, herkes bizi sevdi. Sadece öğretmenler değil, arkadaşlarımız da bize geliyorlardı, bize öğretiyorlardı. Orada bizi futbol takımına yazdırdılar, sosyal etkinlik için. Daha fazla arkadaşlar edinmemizi sağladılar. Bu bize, Almanca öğrenme konusunda kurstan daha fazla katkı sağladı. Böylece her zaman ve her yerde Almanca konuşmaya başladık. Almancayı henüz öğrenmediğim ilk günlerde canım çok sıkılırdı, okula da gitmek istemezdim, dışarı da çıkmak istemezdim. Ama Almanca öğrendikten sonra hafta sonu ne zaman bitecek de okula gideceğim diye sabırsızlanıyordum. Yani herkes bize çok iyi davrandı. 8 ay bir sene sonra yeni Suriyeliler gelmeye başladı. Orada Heim vardı. Yani kamp gibi bir şey. Orada tercümanlık yapmaya başladım. Şöyle bir şey yaşamıştım. Vali ilk gittiğimiz zaman bizim eve gelmişti. 8 ay sonra beni kampta görünce şaşırdı ve sordu burada ne yapıyorsun diye. Ben de tercümanlık yapıyorum demiştim. Emin olmak için bana bazı sorular sordu ve çok iyi öğrenmişsin dedi.*

Tablo 5.92.: Suriyeli Öğrencilerin Almanya'daki Dil Öğretim Faaliyetlerine Yönelik Tavsiyelerine İlişkin Bulgular

Tavsiyeler	
Yerel halkla iletişim etkinlikleri	Ö3
İş olanağı	Ö3
Tercüman	Ö3
Sınıfların ayrılmaması	Ö6
Yaş farkının azaltılması	Ö4

Tabloya bakıldığına Almanya'daki dil eğitimi faaliyetlerinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin kurslarda öğrendiklerini pekiştirebilmek için Alman halkıyla iletişim etkinlikleri düzenlenmesini, en azından kursların ilk zamanlarında öğretmenlerle daha iyi iletişim kurabilmek için bir tercüman bulunmasını, özellikle yetişkin mültecilere hayatlarını devam ettirebilmek için iş olanağı sağlanmasını, okul çağında ise ayrı sınıflarda değil de yerel

öğrencilerle aynı sınıfta kalarak dil öğretilmesini, entegrasyon kurslarında ise yaş farkının fazla olmadığı sınıflar oluşturulmasını tavsiye ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin konuyla ilgili bazı örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Ö3: : *Bir tercüman olsaydı, daha iyi olurdu. Hocaları ilk zamanlarda hiç anlamıyorduk, sürekli Almanca konuştukları için. O yüzden her kelimeyi telefonda bakıp çevirmek zorunda kalıyorduk.. Keşke kursla beraber insanlarla sözlü iletişim kurabilme imkanı tanısalar. İşe gidebilseydik, yani kursla beraber bir iş olsaydı daha iyi olurdu. işe başvuru yapıyoruz. Kabul gelene kadar öğrendiklerimizi unutuyoruz ve çok zorlanıyoruz. Özellikle dil öğrenene kadar bir mülteci iş bulamıyor. Bazen dil öğrenmek yıllar alıyor, iş olmayınca hem ekonomik olarak zorlanıyor hem de pratik yapamadığı için daha geç öğreniyor. Kısır bir döngü oluyor.*

Ö6: *Biz tek iken, bizi doğrudan sınıfa aldılar ve bu bize çok fayda sağladı. Ama sonradan gelen mültecileri sadece kurslara aldılar, Alman arkadaşları olmadığı için bizim gibi pratik yapamadıklarından öğrenemediler. O yüzden Alman arkadaşları ile derslere koymaları çok faydalı olur.*

5.8. Alan Uzmanlarının Türkiye ve Almanya’da Suriyeli Mülteciler İçin Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

5.8.1. Alan Uzmanlarının Türkiye’de Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Alan uzmanlarının konu ile ilgili görüşlerinin “Sorunlar” ve “Üretilen Çözümler” olmak üzere iki tema; “Genel Değerlendirme, Yöntem, Ders İçerikleri, Materyaller, Değerlendirme Yöntemleri, Eğiticiler, Tavsiyeler” olmak üzere 7 kategori altında toplanabildiği belirlenmiştir. Söz konusu belirlemelerin yapılmasını sağlayan kodlar aşağıda tablolar halinde gösterilmiş ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler, uzmanların görüşlerinden doğrudan ya da dolaylı alıntılarla desteklenmiştir.

Tablo 5.93.: Türkiye’deki Alan Uzmanlarının MEB Bünyesindeki Türkçe Eğitimine Yönelik Genel Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Sorun	Üretilen Çözümler
Hazırlıksız yakalanma	U1, U2, U3, U4, U5
Niteliksiz	U2, U3, U4
Düzensiz uygulamalar	U2, U3, U4, U5
Önem vermeme	U1, U4
Geçici çözümler	U1, U2, U3, U4
PIKTES Projesi	U3, U4
Zamanla gelişme	U1, U2, U3, U4, U5

Tablodan da anlaşılacağı üzere çalışmaya katılan tüm uzmanlar özellikle sürecin ilk başlarında Türkiye'nin ve tüm kurumlarının bu denli büyük göçe maruz kalacaklarını kestiremediğini, dolayısı ile hazırlıksız yakalandığını, bunun doğal bir sonucu olarak pek çok alanda olduğu gibi eğitim uygulamalarında da birçok problem yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu problemlerin başında yapılan uygulamaların düzensizliği, hazırlanan materyallerin niteliksizliği, eğiticilerin yetersizliği vb. gelmektedir. Bu sorunların üstesinden gelmek için uğraş veren MEB özellikle ülkelerine geri dönecekleri düşüncesinden hareketle başlarda hep geçici çözümler üretmiştir. Örneğin özellikle klasik İngilizce eğitimini örnek alan, Suriyeli mültecilerin iç dünyasını, kültürünü, inanışlarını dikkate almayan, dil becerilerinin dengesiz dağıldığı hızlı bir şekilde hazırlanmış ders kitaplarının üretilmesi; üretilen politikalar başlığı altında ifade ettiğimiz gibi özellikle mekân tahsisi ve materyal tedariki konusunda yaşanan sıkıntıların giderilmesi için tüm kamu kuruluşları ve STK'ların yardıma çağırılması, nitelikli eğitici ihtiyacını karşılayacak uzman eğitici bulunmadığından branş hatta alan dışı eğiticilerin görevlendirilmesi geçici çözümler arasındadır. Bu geçici çözüm arayışları, özellikle süreç başlarında Türkçe eğitime yeteri kadar önem verilmediğini göstermektedir. Alan uzmanlarının görüşlerine göre yaptığımız tespit ve değerlendirmelerimize örnek teşkil edecek bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“U1: Öncelikle olumlu taraflarından başlayalım. Yani bu bir süreçti. Hazırlıklı olmayan bir süreçti aslında. Bir anda bu kadar kalabalık bir kitleyi kimse beklemiyordu. Ne milli eğitim ne YÖK ne de üniversiteler. Milli eğitimde öğretmenlerimiz de kendilerini geliştirmeye çalıştı. Eldeki imkânlarla bir şeyler yapmaya çalışıldı. Dediğim gibi bu bir süreç. Bu süreç eksiklikleriyle başladı. Devam ediyor. Biraz hazırlıksız yakalandık. Mutlaka eksiklikleri var. Bir defa eğiticilerin eksik olduğunu düşünüyorum. İkinci eksiklik materyal. Çok ciddi materyal sıkıntıları var. Birçok enstitünün, vakfın MEB'in yaptığı çalışmalar, materyaller var ama bunların tam olarak yeterli olmadığını düşünüyorum.

“U2: Burada birkaç problem var. 1.si dünyada böyle bir oradan mülteci akınına maruz kalıp da buna müdahale edildiği bir durum yaşanmadı. Bugün itibariyle 4milyon Suriyeli mülteci var. Bu anlamda son 10 yıllık sürede değerlendirdiğimizde başlangıçtaki durum ile şimdiki durum aynı değil. Başlangıçta GEM'lerle geçici çözümler üretilmeye çalışıldı. Bu noktada tabi ki yetmişmiş eleman ihtiyacı göz ardı edildi. İşin uzmanı olmayan ağırlıklı olarak sınıf öğretmeni fen edebiyattan fakültelerinin edebiyat, ÇTL mezunları hatta MEB dışında belediyeler bünyesinde İktisat fak. Mezunu birçok insan istihdam edildi. Bu anlamda baştaki duruma göre daha iyi olduğu söylenebilir.”

“U3: MEB bünyesinde verilen eğitim PIKTES projesi öncesinde oldukça düzensiz ve uzman olmayan öğretmenler tarafından gerçekleştirilmekteydi. Ancak PIKTES projesiyle beraber ders saatleri, ders içerikleri düzenlenerek uzman öğretmenler görevlendirildi. Bu anlamda verilen eğitimin niteliği artırıldı. Mevcut eğitimin ilköğretim ve ortaokul seviyelerindeki gelişim daha dikkat çekiciyken lise düzeyinde daha fazla sorun mevcuttur. Öğrenci sayısının fazla olması da bazı sorunları beraberinde getirmektedir. Bunlara rağmen MEB’in attığı çok sayıda adım Türkçe öğretimi anlamda önemli gelişmelerin olmasını sağladı. Örneğin ilk zamanlarda uygun olmayan materyaller kullanılırken zaman içerisinde çeşitli materyaller geliştirildi. Eğitim üzerinde öğretmenlerin de önemli etkisi olduğu söylenebilir. Göçmen eğitimi/kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin donanımlarında ciddi eksiklikler var.

“U4: Millî Eğitim Bakanlığı Suriyelilere yönelik Türkçe eğitimlerine ilk etapta geç başladı. Suriyelilerin ülkelerine dönecekleri düşüncesinden hareketle Türkçe eğitimine çok önem verilmedi ancak sonrasında kamplarda eğitimler başladı. İlk süreçte yürütülen Türkçe öğretim faaliyetleri (acil olması, çok planlı programlı yürütülememesi gibi sebeplerden dolayı) çok nitelikli değildi. Fakat özellikle PIKTES projesinin başlaması ve geçici eğitim merkezlerinin açılmasıyla birlikte bu işler biraz daha planlı yürütülmeye başladı. Sonraki süreçte de zaten Suriyeliler Türk eğitim sistemine tamamen entegre edildi ve öğrenciler Milli Eğitime bağlı okullarda eğitim görmeye başladılar. Yapılan Türkçe faaliyetlerinin faydaları tabii ki göz ardı edilemez ancak eksik yönlerinin de çok olduğunu söylemek gerekiyor. Çünkü öğrenciler maalesef yeterli düzeyde Türkçe öğrenemedi üst sınıflara geçiriliyor. Şu anda sınıflarda (ortaokul) hiç Türkçe bilmeyen öğrenciler bile var ve bunlardan ortaokulu bitirmeleri isteniyor.”

Tablo 5.94.: Türkiye’deki Alan Uzmanlarının MEB Bünyesindeki Türkçe Eğitiminde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sorun	Üretilen Çözümler
Eğiticiye bağlılık	U1, U2, U3, U4 U5 PIKTES projesi U3, U4
Seçmeci yöntem	U1, U2, U4, U5 Bireysel çaba U1, U3
Beceri eğitime yönelik olmama	U1, U2, U3, U4
Ezbere dayalı olma	U2, U3
İkellilik	U2, U4
Dil bilgisi-Çeviri	U4
Ana dili kullanımı	U3
Tamamlayıcı görevlerin olmaması	U1

Tablo incelendiğinde alan uzmanlarının MEB bünyesindeki Türkçe eğitiminde kullanılan yöntemlerle ilgili olarak bu eğitimlerin tam anlamı ile eğiticiye bağlı bir durum olduğunu, beceri eğitime yönelik olmadığını, standardın yakalanamadığını, ezbere dayalı uygulamaların gerçekleştirildiğini, dil bilgisi çeviri gibi ilkel yöntemlerin kullanıldığını, öğrencilere yeterince tamamlayıcı görevler verilmediği için çalışmaların sınıf ortamında kaldığını ifade ettikleri görülmektedir. Nitekim uzmanlar, bu durumun temel sebebini, eğitimcilerin yetersizliği ve Türkiye genelinde kullanılan bir program eksikliği (ilk zamanlar için) olarak ifade etmişlerdir. Alan uzmanlarının, görüşlerine göre yaptığımız tespit ve değerlendirmelerimize örnek teşkil edecek bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“U1: Türk öğrencilerle birlikte yapılan ya da ortaokulda kullanılan yöntemlerin çok etkili olduğunu düşünmüyorum. Evet, amaç iyi, onları Türk eğitim sistemine entegre etmek, kaynaştırmak ama burada bu yöntemin biraz daha farklı olması gerektiğini düşünüyorum. Özellikle mülteci eğitimde biraz daha fazla bir şeyler yapılabilirdi. Yapılmalı. Ekstra tamamlayıcı görevler olabilir. Farklı yöntemler kullanılabilir. Çok hazırlıklı değildik. Yöntemler konusunda da sanki bireysel çabalar ön planda. Tamamen kitaba göre hareket etme söz konusu. Yöntemle ilgili şunu da söylemek istiyorum. Bir sürü yöntem var: DLB. Çeviri, Eylem odaklı, görev odaklı yaklaşıma kadar. Sabit bir yöntem yerine sınıfın durumuna göre en uygun yöntem seçilmeli. Geleneksel de olsa, eski de olsa sınıfın durumuna göre bütün yöntemlerden faydalanmalıyız diye düşünüyorum.”

“U2: TÖMER’lerdeki gibi profesyonel anlamda özellikle beceri temelli yaklaşımın değil bu yaklaşımın arka plana atıldığı, bütüncül ama seviyeyi de düşüren bir eğitim olduğunu görüyoruz. Özellikle dinleme, konuşma ve yazmanın geri planda kaldığını ifade edebiliriz. Dört temel becerisinin bütüncül bir şekilde ele alındığı, ancak her bir becerinin ayrı ayrı derslerde geliştirilmeye çalışıldığı bir eğitimden ziyade, tek bir öğretmenin tek bir materyal üzerinden yine aynı sınıf ortamında ders işlediği bir süreç var. Bir de ana dili Türkçe olan öğrencilerle aynı ortama sokulduğu bir süreç var. Gerek yaygın gerek örgün eğitim olarak bunları değerlendirdiğimizde, alan yazında bir karşılığı olmayan, basit bir sözcük öğretimi gibi görünmekte. Kolaycılığa kaçan bir tavırla karşılaşabiliyoruz. Her sözcüğün anlamını vermekle maalesef iş bitmiyor. Çok ilkel diyebileceğimiz bir öğretim modeli olarak değerlendirilebilir.”

“U3: Suriyelilere Türkçe öğretiminde standart bir yöntem kullanılmayıp öğretmenler kendi belirledikleri yöntemlere göre ders anlatımı yapmaktadırlar. Aslına bakılırsa belirli bir sistematığa dayanan yöntem kullanımından ziyade çeşitli etkinlik dizileri kullanılmaktadır.

Derslerde ana dilinin kullanımı konusunda ciddi sorunlar var. Öğrencilerden birinin öğretmenlerin anlattıklarını Arapçaya çevirmesi, Suriyeli öğretmenlerin çevirmenlik yapması gibi uygulamalar bazı yerlerde görülmektedir. Bazı öğretmenler ise ana dili olarak Türkçe öğretimi sistemi üzerinden derslerini işlemektedir. Bazı kişisel çabalarla yürütülen faaliyetler güzel sonuçlar verirken bazılarının pek bir etkisi olmadı. Öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak yabancı dil olarak Türkçe/ ikinci dil olarak Türkçe öğretimi anlayışının sınıflara yansması gerekiyor. Derslerde ezber bilgilerden ziyade dilin işlevsel kullanımına yönelik etkinlikler tercih edilmeli.

“U4: Suriyeli öğrencilere yönelik bir yöntem teknik geliştirilmedi. Halihazırda kullanılan yöntem ve tekniklerle süreç yürütülmeye çalışıldı. Bunlar Suriyeliler için yeterli mi, uygun mu gibi soruların cevabı aranmadı. Bu cevapları arayacak zaman da yoktu. Çünkü çok fazla mülteci gelmişti ve bunların entegre olması gerekiyordu. Entegrasyonun ilk ayağı da Türkçe öğretimi idi. Bu nedenle dil öğretiminde kullanılan standart yöntemlerle devam edildi. Kullanılan yöntemler dil öğretimi konusunda tabi ki etkili. Tabi bunların etkililiği biraz da öğrencilerle alakalı. Mesela bazı öğrenciler dil bilgisi-çeviri yöntemini kullanıyor maalesef. Yıllar önce etkisini ve geçerliğini yitirmiş bir yöntem. Bazı yerlerde ise tüm yöntemlerin olumlu yönlerini alan seçmeli yöntem kullanılıyor. Bu çok daha etkilidir.”

Tablo 5.95.: Alan Uzmanlarının MEB Bünyesindeki Türkçe Eğitiminde Kullanılan Ders İçeriklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sorun	Üretilen Çözümler
Düzensizlik	U1, U2, U3, U4, U5 Çeşitli kitap setleri U3, U4
Program eksikliği	U1, U2, U4 MV YTÖ programı U2, U4
Beceri eğitimine yönelik olmama	U1, U2 Bireysel çaba U1, U3
Entegrasyon ve kültürel unsurlar açısından zayıflık	U1, U3
Tekrar	U2
Sadece A1, A2 düzeyinde olma	U2, U5
Ağırlıklı olarak sözcük öğretimi	U1, U2
Klasik İngilizce eğitimine göre hazırlanma	U1, U2

Tablodan da anlaşılacağı üzere alan uzmanları MEB bünyesindeki Türkçe eğitiminde kullanılan ders içeriklerinin düzensiz olduğunu, beceri eğitimine odaklanmadığını, entegrasyon ve kültürel açıdan zayıf olduklarını, birbirini tekrar eden kazanımla içerdiğini, ilk okuma yazma (A1, A2) düzeyinde kaldığını, ağırlıklı olarak sözcük öğretimine odaklandığını, hazırlıksız yakalandığı için klasik İngilizce eğitimine benzer bir şekilde hazırlandığını ifade etmişlerdir. Alan uzmanlarının bu görüşleri, bu içeriklerle ilgili değerlendirmelerimizi destekler nitelikte

olduğu söylenebilir (bkz. 5.1.1.). Yine alan uzmanlarına göre MEB, öz konusu sorunların çözümü için çeşitli kitapları hazırlanmış, Maarif Vakfı'nın Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Programı yayınlanmış, öğretmenler ise ders içeriklerinden kaynaklanan sorunların çözümü için bireysel çabalarda bulunmuştur. Özellikle eksik içeriklerin giderilmesi noktasında öğretmenler kendileri içerik bulmaya ve bu içerikleri derslerde kullanmaya çalışmışlardır. Alan uzmanlarının, görüşlerine göre yaptığımız tespit ve değerlendirmelerimize örnek teşkil edecek bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“U1: *Bazı özel ve resmi kuruluşlar tarafından çeşitli kitap setleri çıkarıldı. Bu kitap setlerinde birçok eksiklikler vardı. İngilizce eğitimine göre hazırlanmış kitaplar vardı. Mesela Suriyeli mülteciler açısından düşünürsek onların inançları, kültürleri, yaşam şekillerine uymayan içerikler vardı. Bunlar ters tepebiliyor. Yanlış anlayabiliyorlar. Hazırbulunuşluk ya da önceki yaşantılarla şimdiki yaşantıları hiç karşılaşmadıkları durumlarla karşılaşınca afallayabiliyorlar. Mesela bir kitapta yer alan bir metinde bir adam yeğeni ile beraber bir bara gidiyor. Dayısı güya ona psikolojik olarak destek veriyor. Bu Türk kültüründe bile tartışılabilen bir durum. Mesela tatil. Tamam, gerçek hayata uygun olsun diyoruz ama mültecilerin de valizlerini hazırlayıp tatile gitmeleri çok zor... Birincisi kültür açısından. Sonra kullanılan resimler, ünitelerin, dil becerilerin dengesiz dağılması. Sadece yazmaya ya da okumaya yönelik becerilerin yer alması. Dinleme ya da konuşmaya yönelik etkinliklerin geri planda kaldığı görülüyor.”*

“U2: *MEB'in materyallerini incelediğimizde bizdeki ilk okuma yazma öğretimi mantığıyla hazırlanmış gibi görünüyor. Her ne kadar B1 ve B2 düzeyleri de hedefler arasında gösterilse de A1, A2 düzeyine eşdeğer olarak görülebilir. Birbirinin tekrarı mahiyetinde aynı içerik, yöntem ve tekniklere esas alınarak hazırlanmış gibi görünüyor. TÖMER'lerdeki gibi profesyonel anlamda özellikle beceri temelli yaklaşımın değil bu yaklaşımın arka plana atıldığı, bütüncül ama seviyeyi de düşüren bir eğitim olduğunu görüyoruz. Özellikle dinleme, konuşma ve yazmanın geri planda kaldığını ifade edebiliriz. Dört temel becerisinin bütüncül bir şekilde ele alındığı, ancak her bir becerinin ayrı ayrı derslerde geliştirilmeye çalışıldığı bir eğitimden ziyade, tek bir öğretmenin tek bir materyal üzerinden yine aynı sınıf ortamında ders işlediği bir süreç var. Bir de ana dili Türkçe olan öğrencilerle aynı ortama sokulduğu bir süreç var. Gerek yaygın gerek örgün eğitim olarak bunları değerlendirdiğimizde, alan yazında bir karşılığı olmayan, basit bir sözcük öğretimi gibi görünmekte. Kolaycılığa kaçan bir tavırla karşılaşabiliyoruz. Her sözcüğün anlamını vermekle maalesef iş bitmiyor. Çok ilkel diyebileceğimiz bir öğretim modeli olarak değerlendirilebilir.”*

“U3: Ders içerikleri öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği çok sayıda bilgiyi içeriyor. Sorun bunların ne kadar kazandırıldığında. Ders içeriklerinde gördüğüm en büyük eksiklik göçmen öğrencilerin entegrasyonu ve kültürel uyumunu kolaylaştıracak unsurların zayıf olduğudur. Ayrıca bazı unsurlar göçmenlerden ziyade yurt dışında yaşayan yabancı öğrencileri ilgilendirecek bilgiler içeriyor. Ders içeriklerine göçmen eğitimi perspektifinin yansımaları gerekmektedir.

“U4: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en önemli sorunu ortak bir program çerçevesinde değil de kitaplar çerçevesinde yapılmasıdır. İhtiyaçların tam olarak ne olduğu belirlenmeden hazırlanan kitaplar çerçevesinde yapılan eğitimlerde ise içerikler maalesef öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde olmuyor. Öğrenciler öğrendiklerinin çoğunu günlük hayatta kullanamıyor.”

“U5: Amaç zaten öğrencilerin dil becerilerini harekete geçirerek iletişim sağlamasını oluşturmak. Ders içeriklerini öğretmenler, araç olan ders kitabıyla yeniden düzenlemeli. özellikle etkinlik noktasında çok hata görüyorum, metinler seviye üstü veya altı kalıyor. Metinlerde tekrar edilen düşüncebirimleri, kelimeler metni anlaşılamaz hale getiriyor.”

Tablo 5.96.: Alan Uzmanlarının MEB Bünyesindeki Türkçe Eğitiminde Kullanılan Materyallere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sorun	Üretilen Çözümler
Niteliksiz olma	U1, U2, U3, U4, U5
Dil becerilerin dengesiz dağılımı	U1, U2, U3, U4
Ağırlıklı olarak sözcük öğretimi	U1, U2
Sadece A1, A2 düzeyinde olma	U2
Tek tip olma	U2, U3
Hazırbulunuşluğu dikkate almama	U1, U4
Materyalleri doğru kullanamama	U1

Tablodan anlaşılabileceği üzere alan uzmanlarına göre Suriyeli mültecilere MEB bünyesinde verilen Türkçe eğitiminde kullanılan materyaller niteliksiz olup bu materyallerde dil becerilerinin dengesiz dağılımı söz konusudur. Özellikle başlangıç düzeyinde (A1, A2) ve tek tip olmaları, hedef kitlenin hazırbulunuşluk düzeyini dikkate almadan hızlı bir şekilde hazırlanmış olmaları materyallerle ilgili diğer başlıca sorunlardır. MEB bu sorunları zamanla fark etmiş ve bunların çözümü için PİKTES projesi kapsamında çeşitli kitap setleri ve takviye okuma kitapları yayınlamıştır. Yine eğitimciler bu eksiklikleri gidermek için kendileri materyal üretme ya da mevcut materyalleri bulup derste kullanma konusunda bireysel çabalar içerisine girmişlerdir. Materyallerle ilgili diğer bir sorun ise bunları doğru kullanma konusunda yaşanan

sıkıntılardır. Bu durum eğitimcilerden kaynaklandığı için konu hakkında daha detaylı değerlendirmelerimize eğitimcilerin yeterliliği ile ilgili kısımda yer vereceğiz. Alan uzmanlarının, (eğitcilerin yeterliliği dışında) görüşlerine göre yaptığımız tespit ve değerlendirmelerimize örnek teşkil edecek bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“U1: Birincisi kültür açısından. Sonra kullanılan resimler, ünitelerin, dil becerilerin dengesiz dağılması. Sadece yazmaya ya da okumaya yönelik becerilerin yer alması. Dinleme ya da konuşmaya yönelik etkinliklerin geri planda kaldığı görülüyor.”

“U2: MEB'in materyallerini incelediğimizde bizdeki ilk okuma yazma öğretimi mantığıyla hazırlanmış gibi görünüyor. Her ne kadar B1 ve B2 düzeyleri de hedefler arasında gösterilse de A1, A2 düzeyine eşdeğer olarak görülebilir. Birbirinin tekrarı mahiyetinde aynı içerik, yöntem ve tekniklere esas alınarak hazırlanmış gibi görünüyor. TÖMER'lerdeki gibi profesyonel anlamda özellikle beceri temelli yaklaşımın değil bu yaklaşımın arka plana atıldığı, bütüncül ama seviyeyi de düşüren bir eğitim olduğunu görüyoruz. Özellikle dinleme, konuşma ve yazmanın geri planda kaldığını ifade edebiliriz. Dört temel becerisinin bütüncül bir şekilde ele alındığı, ancak her bir becerinin ayrı ayrı derslerde geliştirilmeye çalışıldığı bir eğitimden ziyade, tek bir öğretmenin tek bir materyal üzerinden yine aynı sınıf ortamında ders işlediği bir süreç var. Bir de ana dili Türkçe olan öğrencilerle aynı ortama sokulduğu bir süreç var. Gerek yaygın gerek örgün eğitim olarak bunları değerlendirdiğimizde, alan yazında bir karşılığı olmayan, basit bir sözcük öğretimi gibi görünmekte. Kolaycılığa kaçan bir tavırla karşılaşabiliyoruz. Her sözcüğün anlamını vermekle maalesef iş bitmiyor. Çok ilkel diyebileceğimiz bir öğretim modeli olarak değerlendirilebilir.”

“U3: Ders kitapları başlangıçta Türk öğrenci için kullanılan kitaplardan oluşmaktaydı. Daha sonra yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan setler devreye girmeye başladı. Günümüzde farklı eğitim kademeleri için farklı kitaplar tercih ediliyor. Ancak kullanılan ders kitapları önceden kullanılan kitapların bir dönüştürülmüş şekli olarak görülebilir. Öğrencilerin dil gelişimlerini daha fazla artıracak kapasitede kitaplar olduğunu düşünmüyorum. Ders kitaplarına takviye olarak okuma kitapları da hazırlandı. Bunlar önemli adımlar ancak çeşitliliğin daha fazla artmasına ihtiyaç var. Teknolojik materyaller okullara göre değişiyor ancak zengin bir materyal ağının kullanıldığını söylemek mümkün değil.”

“U4: Özellikle ilk zamanlarda standart yabancılara Türkçe öğretimi kaynakları kullanıldı. Bu kaynaklar genele hitap eden kaynaklardı ve Suriyelilere uygun olmayan yerleri de vardı. Fakat sonraki süreçte MEB, özellikle PIKTES projesi kapsamında Suriyeli

öğrencilere yönelik materyaller hazırladı. Bu ürünler çok daha uygun diğerlerine göre. Fakat Türkçe derslerinde kullanılan ortaokul veya ilkokul Türkçe ders kitapları bu öğrenciler için hiç uygun değil. Ana dili olarak Türkçe öğrenenlere yönelik hazırlanan bu kitapların Suriyelilere katabileceği çok fazla şey yok maalesef. PIKTES projesi kapsamında hazırlanan kitaplar dışında Suriyeli öğrencilere yönelik materyal hazırlamada eksliğimizin olduğu söylenebilir. Biz bu öğrencilere yetişkinler için hazırlanmış -ki bunlar da Suriyeliler için hazırlanmamış- materyallerle Türkçe öğretmeye çalışıyoruz. Dinleme metinleri, bilgisayar temelli öğrenme araçları vs. konusunda çok eksikimiz var.”

“U5: Oldukça yetersiz ancak teknolojinin gelişmesi yazılımların ortaya çıkmasıyla bu eksiklik giderilebilir öğretmen gerekli eğitimleri alıp kendi materyal havuzunu oluşturabilir.”

Tablo 5.97.: Alan Uzmanlarının MEB Bünyesindeki Türkçe Eğitiminde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sorun	Üretilen Çözümler
Geçersiz	U1, U2, U3, U4, U5 Yarı-merkezi sınavlar U3, U4
Tüm becerileri kapsamama	U1, U2, U4
Eğitici inisiyatifine kalma	U1, U3 Standart ölçme araçları için projeler U3
Kolaycılık	U1, U2
Standartsızlık	U1, U3
Çoktan seçmeli sorular	U1, U2
Ürün odaklı değerlendirme	U1

Tablodan anlaşılaacağı üzere alan uzmanlarının Suriyeli mülteci öğrenciler için MEB bünyesinde verilen Türkçe eğitiminde kullanılan değerlendirme yöntemleri ile ilgili tüm becerileri kapsamadığını, özellikle ilk başlarda eğitimcilerin inisiyatifine bırakıldığını, performans ve süreç odaklı olmayıp ürün odaklı olduğunu, yine dil eğitiminde kullanılma ihtimali en düşük olan çoktan seçmeli soru tipinin kullanıldığını bunlarla kolaycılığa kaçıldığını ifade ettikleri görülmektedir. Bundan yola çıkarak MEB bünyesinde Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik olan dil eğitim ve öğretim faaliyetlerinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin amacına hizmet etmediğinden geçersiz olduğu ifade edilebilir. Alan uzmanlarının görüşlerinin kendi değerlendirmelerimizle beraber hem öğrenci hem de eğitici görüşleriyle büyük oranda örtüştüğü söylenebilir. Bu da çalışmamızda ölçme değerlendirme faaliyetlerine yönelik değerlendirmelerimizin haklı olduğuna dair bir kanıt olarak düşünülebilir.

Yine tablodan anlaşılaacağı üzere, hem bizim değerlendirmelerimiz hem de alan uzmanlarının değerlendirmelerindeki söz konusu sorunları MEB’in fark ettiği ve bunların çözümü için bazı çözümler üretmeye çalışmaktadır. Alan uzmanlarına göre bu çözümlerden ilki

yarı-merkezi sınavların yapılmasıdır ki bunun amacı ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini eğitimcilerin inisiyatifinden kurtarmaktır. İkincisi şehir, ilçe veya okullardaki ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki farkı ortadan kaldırarak dört temel dil becerisini ölçebilecek nitelikli sınavların hazırlanabilmesi için standart ölçme ve değerlendirme araçları üretmek amacıyla gerçekleştirilen projelerdir. Ancak ne alan uzmanlarının görüşlerinden ne de yaptığımız araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak böyle ölçme araçlarının üretildiğini söylemek pek mümkün olarak görünmemektedir. İlerleyen süreçte MEB'in uygulamaları takip edilerek böyle ölçme araçlarının üretilip üretilmediği gözlemlenebilir.

Alan uzmanlarının, görüşlerine göre yaptığımız tespit ve değerlendirmelerimize örnek teşkil edecek bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“U1: Bu sınavlar daha çok ürün değerlendirmeye odaklı sınavlar. Süreç değerlendirme yapılması lazım.. Dersteki hocanın inisiyatifine bağlı maalesef. Kitaptaki metin altındaki değerlendirme soruları, kitaptaki sorular haricinde, onları ölçebilecek, onların öğrendiklerini uygulayabilecekleri, günlük hayata yaşam becerilerine aktarabileceği ölçme ve değerlendirme maalesef yapılmıyor. Öğrencilerin geçme, kalma durumları benim ve bütün hocaların olduğu gibi inisiyatifine kalmış oluyor. Bütün okullarda standart bir ölçme-değerlendirme yapıldığını düşünmüyorum. Sınavlarda ölçme ve değerlendirilmesi kolay olan (dört seçeneği sorular olduğu için) okuma becerisi ile ilgili sorular soruluyor. Ölçmede kolaycılığa kaçtığımızı görüyoruz. Programdan gelen sıkıntı. Programda beceriler dengesiz dağıldığı için ölçmede de sıkıntı var.”

“U2: Ağırlıklı olarak çoktan seçmeli soruların yer aldığı test usulü yer alıyor. Oysa daha önce de dediğimiz gibi beceri ağırlıklı dinleme, konuşma okuma ve yazma becerilerini ölçmeye çalışan bir sınav özelliği göstermiyor. Dinleme, konuşma ya da yazma becerileri için ayrı sorular hazırlanıp bunlar değerlendirilmiyor. Bu becerileri değerlendirmeye ve dolayısı ile geliştirmeye dayalı bir ölçme yok. Bunun sonucunda da öğrenci Türkçeyi kullanması gereken alanlarda ciddi sorunlar yaşıyor.”

“U3: İlk zamanlarda bireysel olarak öğretmenler sınavlar yapmaktaydı. Sonradan yarı-merkezi sınavlar uygulanmaya başlandı. Ancak bu sınavların da ölçme geçerlik ve güvenirlik boyutlarında sorunlar mevcut. MEB bu konuda daha standart ölçme araçları üzerinde projeler yürütmekte. Zamanla daha iyi ölçümler yapılabileceğini düşünmekteyim.”

“U4: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi kapsamında yapılan Türkçe Dil Yeterlik Sınavları okuma ve yazma

bölümlerinden oluşmaktadır. Maalesef sınavlarda konuşma ve dinleme becerileri yer almamaktadır. Bu ise ölçme değerlendirmenin tam olarak yapılamaması anlamına gelmektedir.”

Tablo 5.98.: Alan Uzmanlarının MEB Bünyesindeki Türkçe Eğitiminde Görev Alan Eğitimcilerin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sorun	Üretilen Çözümler
Öğretim programından habersiz olma	U1, Uzman öğretici istihdamı U3
İletişimsel yöntemi bilmeme	U1 TÖMER'lerin sertifika programları U2
Materyale bağımlı olma	U1
Uzman olmama	U2, U3, U5
Sertifika programlarının yetersizliği	U2
Uygun materyal hazırlayamama	U1

Tablodan anlaşıldığına göre alan uzmanları; Suriyeli mültecilere MEB bünyesinde verilen Türkçe eğitiminde görev alan eğitimcilerin yabancılara Türkçe alanında yayınlanan öğretim programlarından haber olmayıp bu konudaki gelişmeleri takip etmediklerini, yöntem konusunda bilgi sahibi olmadıkları ve bu yüzden Suriyeli mülteci öğrencilere Türkçe öğretirken ellerindeki materyallere bağımlı olduklarını, alanlarında uzman birer eğitici olmadıklarını, bu sebeple materyal de hazırlayamadıklarını ifade etmiştir. Alan uzmanlarının hem kendi tespitlerimiz hem de öğrenci görüşlerinden yola çıkarak yaptığımız değerlendirmelerle örtüştüğü söylenebilir. Sonuç olarak hem kendi tespitlerimiz, hem öğrenci hem de alan uzmanlarının görüşlerine göre Suriyeli mültecilere Türkçe öğretmek için MEB bünyesinde görev alan eğitimcilerin özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde yöntem sorunu yaşadıkları, bunu çözmek için geliştirilen sertifika programlarının yetersiz kaldığı, yöntem ve materyal geliştirme bilgisinin zayıf olması sebebiyle de materyale bağımlı olarak bir Türkçe öğretimi gerçekleştirdikleri söylenebilir. Alan uzmanlarının, görüşlerine göre yaptığımız tespit ve değerlendirmelerimize örnek teşkil edecek bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“U1: Burada bireysel çabaların, yöntem ve yaklaşımların kullanıldığını düşünüyorum. Bunu da programa bağlayabiliriz. Çünkü herkes ortak bir program kullanmıyor. Eğitimciler, programın farkında değil. Bunu ona bağlıyorum. Zaten programlar sıkıntılı olunca geri kalan her şey de programa göre hazırlandığı için (materyaller olsun, kullanılacak yöntemler olsun, ben de PIKTES ya da Halk eğitimde görev alan eğitimcilerle yaptığım görüşmelerde sadece üç haftalık bir eğitime tabi tutulduklarını, işitsel yöntemi duyduunuz mu dediğimde, duyduk ama işte kitaba göre hareket ediyoruz diyorlar. Zaten kitaplar da sıkıntılı problemli bir programa göre hazırlandığı için. Açıkçası anladığım kadarıyla eğitimcilerin de yöntem konusunda problemleri var... Materyaller var ama materyalleri kullanma konusunda sıkıntımız var. Belki

iki elmayla bir sıfatı anlatabiliriz. Kitapta hazır bulunan etkinlikler dışında farklı etkinlikler, materyaller hazırlamıyoruz.”

“U2: Bu noktada tabi ki yetişmiş eleman ihtiyacı göz ardı edildi. İşin uzmanı olmayan ağırlıklı olarak sınıf öğretmeni, fen edebiyattan fakültelerinin edebiyat, ÇTL mezunları hatta MEB dışında belediyeler bünyesinde İktisat fak. Mezunu birçok insan istihdam edildi. Bu anlamda baştaki duruma göre daha iyi olduğu söylenebilir.”

“U3: MEB bünyesinde verilen eğitim PIKTES projesi öncesinde oldukça düzensiz ve uzman olmayan öğretmenler tarafından gerçekleştirilmekteydi. Ancak PIKTES projesiyle beraber ders saatleri, ders içerikleri düzenlenerek uzman öğretmenler görevlendirildi.”

“U5: Türkçe eğitimi kendini güncellemeye ihtiyaç duyan bir beceridir. MEB bünyesinde bu ders kapsamında hazırlanan sistemler faydalı ve yeterli olsa da bunu uygulayan öğretmenlerin sürekli bir eğitimden geçmesi gerektiğini düşünmekteyim. Bilgi düzeyleri gelişen çağa uygun olmalı.”

Tablo 5.99.: Alan Uzmanlarının MEB Bünyesindeki Türkçe Eğitiminde Yaşanan Sorunların Çözümlerine İlişkin Tavsiyelerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tavsiyeler	
Beceri odaklı dil eğitimi yapılmalı	U1, U2, U3, U4, U5
Eğiticiler eğitilmeli	U1, U2, U3, U4, U5
Materyal çeşitlenmeli	U1, U2, U3, U4
Seçmecî yöntem kullanılmalı	U1, U2, U4
Kaynaştırma programları yapılmalı	U1, U5
Materyal havuzu oluşturulmalı	U3
Süreç değerlendirme tercih edilmeli	U1
Okul-aile iş birliği sağlanmalı	U1
MEB-Üniversite iş birliği sağlanmalı	U2
YTÖ’ alanında yüksek lisans yapmış eğitici görevlendirilmeli	U2
Uyum programları hazırlanmalı	U5

Tablo incelendiğinde alan uzmanlarının MEB bünyesindeki Türkçe eğitiminde yaşanan sorunların çözümlerine ilişkin birçok tavsiyede bulunduğu görülmektedir. Bunlar sırasıyla beceri odaklı eğitimin yapılması, dil eğitiminde en önemli paydaş olan eğiticilerin çok iyi bir şekilde eğitilmesi ki bunun için en azından YTÖ alanında yüksek lisans yapmış olması, materyallerin çeşitlendirilmesi ve bu çeşitliliğin bir materyal havuzu oluşturabilecek kadar arttırılması, ölçme ve değerlendirme aşamasında ürün odaklı değil, süreç odaklı değerlendirmenin tercih edilmesi, MEB’in hem üniversitelerle hem de mülteci öğrencilerin

aileleriyle iş birliği yapması, mülteci öğrencilerin Türk öğrencilerle mümkün mertebe kaynaştırılması ve bizim de çalışmamızda vurguladığımız uyum programı eksikliğinin giderilmesi yani uyum programı hazırlanmasıdır.

“U1: Programların farkında olmamız lazım. Uluslararası standartlara sağlamamız gerekiyorsa, Kilis'teki bir çocuğun başka bir şehirdeki sosyal hayata, eğitime entegre olabileceği bir beklenti içindeyseniz program meselesinde çok dikkatli davranmamız gerekiyor. Program farkındalığını sağlamamız gerekiyor. Programların tanıtımından uygulamasına kadar özel bir farkındalığın, özel bir pencerenin açılması gerektiğini düşünüyorum... Bunun aile boyutu da var. Ailelere çok büyük sorumluluklar düşüyor. Bu sadece mülteci çocukların ailesi de değil. Onların sınıflarındaki yerli öğrencilerin ailelerine de. Mültecileri iyi anlamak, iyi tanımak. Onları sadece eğitime değil de sosyal hayata da entegre etmek gerekiyor. Çok ciddi bir gözlemimi paylaşmak istiyorum. Gaziantep'teyken iki tane çocuk kendi arasında konuşuyordu. 5 yaşında çocuklar. Bir bebek sesi duyuldu, ağlıyordu. Çocuklardan biri “Bu ağlayan bebek Suriyeli.” dedi. Dikkatimi çekti. “Nerden anladın?” diye sordum. “Çok kötü ağlıyor, sesi çok kötü, çok iğrenç ağlıyor!” dedi. Mutlaka bunun arkasında aile vb. faktörü vardır. 5 yaşındaki çocuk kötü ağlamasından onun Suriyeli olduğunu düşünüyor. Ayrımcılık. Bu ayrımcılığın ortadan kaldırılması için hem Türk hem de mülteci ailelere çok iş düşüyor. Sadece okulda dil öğretmekle onları eğitime ya da topluma entegre edemeyiz.”

“U2: Gerek müfredat-program gerek yöntem anlamında şu anda istihdam çalışması yapılıyor ve devam ediyor. Materyal noktasına olsun, müfredatın öğretmenlere öğretimi noktasında eksiklikler devam ediyor. Bunun çözümü için en azından bu alanda YL yapmış kişilerin istihdam edilmesi gerekiyor. Yine MEB ve Üniversitelerin iş birliğinin şart olduğunu düşünüyorum.”

“U3: Öncelikle göçmen öğrencilerin Türkçe eğitimlerinin sadece Türkçe öğretmenleriyle sınırlandırılmaması gerekmektedir. Tüm derslerde öğrencinin ihtiyaç duyduğu Türkçe tüm branş öğretmenleri tarafından desteklenmelidir. Sadece sınırlı sayıda olan Türkçe dersleriyle göçmen öğrencilere etkili bir dil öğretimi yapmak çok zordur. Bir konuşma ve yazma hatasını diğer öğretmenler de düzeltir ve öğrenciye dönütte bulunursa ilerleme sağlanabilir. Bunun için de branş öğretmenlerinin göçmen eğitimiyle ilgili bazı eğitimlere ihtiyacı var. Türkçe öğretmenlerinin de bazı sorunları çözmek için kendi çabalarının önemli olduğunu düşünüyorum. Daha önce pek görülmeyen sorunların MEB'in çözmesini beklemek gerçekçi değil. Kurumlar yaşanan sorunların boyutu büyüdükçe ona çözüm üretmeye başlarlar. O yüzden öğretmenlerin çabaları ve girişimleri bu işin en temel unsurlarındandır. Çok sayıda

öğrencinin kısa sürede dil sorunları çözmek pek mümkün olmadığından zamanla eksikliklerin giderilebileceğini düşünüyorum. Özellikle Türkiye’de doğan öğrencilerin Türkçeyle daha fazla muhatap olmaları dolayısıyla zamanla seviyeler daha ileriye taşınacaktır ”

“U5: Ben hem Türk hem Suriyeli öğrenciler için öncelikle bir uyum programı hazırlanması gerektiği düşüncesindeyim. Alana hakim öğretmenler olmalı veya ek eğitimler düzenlenmeli. Materyal havuzu olmalı. Öğrencilerle kaynaşma programları düzenlenmeli.

5.8.2. Alan Uzmanlarının Almanya’da Gerçekleştirilen Dil Eğitimi ve Öğretimi Faaliyetlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Alan uzmanlarının konu ile ilgili görüşlerinin “Olumlu” ve “Olumsuz” olmak üzere iki tema; “Genel Değerlendirme, Uygulamalar, Öğretmen, Öğrenci, Materyal, Yöntem, Politika, Öğretim Programı, Ölçme ve Değerlendirme ve Tavsiyeler” olmak üzere 10 kategori altında toplanabildiği belirlenmiştir. Söz konusu belirlemelerin yapılmasını sağlayan kodlar aşağıda tablolar halinde gösterilmiş ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler, alan uzmanlarının görüşlerinden doğrudan ya da dolaylı alıntılarla desteklenmiştir.

Tablo 5.100.: *Almanya’daki Alan Uzmanlarının Almanya’daki Dil Eğitimine Yönelik Genel Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular*

Olumlu		Olumsuz	
		Bilgisizlik	U1
		Gerçek hayata uymama	U2
Büyük oranda başarılı	U1	Geri dönüş düşüncesi	U1
Zamanla gelişme	U1	Kısmen başarılı	U2, U3

Tabloya bakıldığında alan uzmanlarının Almanya’da Suriyeli mülteciler için gerçekleştirilen dil eğitimi faaliyetleri için mültecilerin geri dönecekleri düşüncesiyle ilk başlarda pek bir şey yapılmadığını, ancak kalıcı olacaklarını kabulden sonra bu faaliyetlerin zamanla geliştiğini, yine bu faaliyetlerin kısmen başarılı olduğunu, bunun en büyük sebebinin o faaliyetlerde öğretilen dil ile gerçek hayatta kullanılan dilin farklılık göstermesi olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Çünkü söz konusu faaliyetlerin sınava hazırlık temelli yürütüldüğü, bu sebeple belli başlı kalıplar öğrenildiğinde bu sınavlarda %90’lara varan başarıya ulaşıldığı, bunun nedeninin ise mültecilerinin Almanya’da oturma izinlerinin buna bağlı olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Kısacası, Almanya’da Suriyeli mülteciler için gerçekleştirilen dil eğitimi faaliyetlerinde sınav geçme açısından bakıldığında büyük bir başarı

görülmekteyken dilin gerçek hayatta kullanımı söz konusu olduğunda sınırlı bir başarıdan söz edilebilmektedir. Alan uzmanlarının, görüşlerine göre yaptığımız tespit ve değerlendirmelerimize örnek teşkil edecek bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

U1: *İlk başlarda bizim problemlerimiz, Türkiye'nin yaşadığı problemlerle (mekan, materyal ve öğretmen) tamamen aynıydı. Bu konuda eğitim almış öğretmenlerimiz yoktu, materyallerimiz yoktu ve biz de onların geri döneceklerini düşünüyorduk. Birkaç yıl sonra hükümet geri dönmeyeceklerini, bu çocukları eğitmesi gerektiğini anladı. Mülteci öğrenciler başta istemediler çünkü asimile olacaklarını düşündüler. Sadece Alman vatandaşlığını değil, iki ülkenin de vatandaşlığını istediler. Hükümet başvurdıklarında para alabilecekleri eğitim programları düzenledi teşvik için. Üniversiteler özellikle Almancanın yabancı dil olarak öğretimi ve ikinci dil olarak öğretimi bölümleri de aynı şeyi yaptı. Dil eğitimi ile ilgili süreç bu şekilde giderek büyüdü ve gelişti. Almancanın yabancı dil olarak öğretimi, farklı dillerden gelen kişilere öğretimi, iki dilli ya da çok dilli bireylere öğretimi, çocuklara, gençlere ve yetişkinlere öğretimi konularında yapılan çalışmalar arttı ve bu eğitin kaderini değiştirdi. Buradan elde edilen veriler materyalleri, öğretmen eğitimini vb. geliştirdi. Bildiğiniz üzere çocukların okula gitmeye hakkı var. Onlar okulda olmalı. Bu yüzden olabildiğince hızlı bir şekilde okullara yerleştirildiler. Ama okullar bunlarla ne yapacağını bilmiyorlardı. Başlarda sadece sınıflara alıp hiçbir şey yaptırmadan derslerde öylece oturtular. En azından okulda olmaları sağlanmıştı. Bu, eğitim hakkı problemini çözüyordu.*

U2: *Başarı göreceli bir kavram. Eğer başarı ile sınavı geçme durumunu soruyorsanız, yetişkinlerin % 90'ı sınavı geçiyor, çünkü oturumları buna bağlı. Siz benim genel fikrimi sorarsanız, entegrasyon kursları Yetişkinlere çok büyük olanaklar sağlıyor. Birincisi kursların ücretinin büyük bir kısmını devlet karşılıyor (% 90). Buna rağmen kendini kurslara katılmaya zorlanmış gibi hisseden insanlar var. Arkadaşlarının etkisiyle katılanlar ve bu da yalnızlık psikolojisinden kurtulmalarını sağlıyor. Ama dil de öğreniliyor. Ancak devletin istediği dil öğrenilmiyor. Yani sınırlı bir başarı var. Mesela 50-60 yaşına gelip yıllarca Almanca öğrenmemiş insanlar var. Şimdi bunlar 3-5 ayda nasıl öğrensinler? Zaten Almanca bilmeden entegre olmuş. Bu adam neden Almanca öğrensin? Genç nesil öğrenir. Devletin istediği başarı pek yok. Zaten belli kalıp cümleleri öğrendiğiniz zaman sınavı geçebiliyorsunuz. Bu arada öyle hemen geçilmiyor sınavlar. Devlet diyor ki mesela A2 seviyesini öğrenmek için size 3-5 ay veriyorum ama bu 3-5 ayda öğrenemiyor insanlar. 2. Kez aynı kursa girmesi gerekiyor. Orta halli bir başarı var. Ben buradaki programların çok başarılı olduğuna inanmıyorum. Araştırmalar da bunu gösteriyor zaten. Sadece sizin de derinlemesine bakmanız gerekiyor...*

Ben bu konuda bir araştırma yaptım. Entegrasyon kurslarının hepsine girmiş Türk asıllı biri kişiyle yaptım görüşmeyi. Oradan bir makale çıkarmıştım. Bana dedi ki, ben Almanya'ya gelmek için öncelikle A1 öğrenmem gerekiyordu. Almanya'ya geldikten sonra A2, B1 falan yaptım dedi. Açıkçası, kurstayken çok şey öğrendiğimi zannediyordum ama burada hayata atıldığında kursta öğrendiğim şeylerin hiçbirini kullanmadığımı fark ettim dedi.

U3: *Şimdi yapılan projeler bence iyi gidiyor. İyi bir başlangıç ama bunu daha da genişletebiliriz. Mesela uygulamaları yoğunlaştırabiliriz.*

Tablo 5.101.: Almanya'daki Alan Uzmanlarının Almanya'daki Dil Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Olumlu		Olumsuz	
Hazır konseptler	U3, U1	Farklı	U1
Uyarlama	U3	Geliştirilmesi gerek	U3
Hoş geldin sınıfları	U1		
Yeterli	U3		

Tabloya bakıldığında alan uzmanlarının Almanya'da mültecilerin dil eğitimi için zaten bazı hazır konseptlerin mevcut ve yeterli olduğunu; asıl problemin bunların uyarlanması, uygulanması ve geliştirilmesi noktasında yaşandığını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca alan uzmanlarının Almanya'daki eyalet sistemi ve her eyaletin bu konuda kendi inisiyatifi kullanması nedeniyle uygulama birliğinin olmamasından kaynaklanan bazı problemleri ifade ettikleri de görülmektedir. Alan uzmanlarının, görüşlerine göre yaptığımız tespit ve değerlendirmelerimize örnek teşkil edecek bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

U1: *... Bunların hepsi büyük problemlerdi ve bu yüzden Almanya'da "Mülteci Krizi" diye anıldı ve okullarda birçok problemler yaşandı. Bunların çözümü için öğrencileri ivedilikle okullara yerleştirmeye çalıştılar. Bildiğiniz üzere Almanya'da "hoş geldiniz sınıfları (wilkommen klassen)" vardı. 16 farklı eyalet var ve eğitimle ilgili her eyaletin eğitimle ilgili kendi kurallarını oluşturma izni var. Bu yüzden Almanya'daki durumlarla ilgili büyük farklılıklar görebilirsiniz... Emin değilim ama sadece 2 ya da 3 eyalet önce dil öğretip sonra normal okula gönderdi. Diğer eyaletlerde ise öğrencilerin yüksek Almanca bilgisi gerektirmeyen (dil beklentisi az olan dersler) spor, sanat, müzik gibi. İlk başlarda bu derslere katıldılar. Yüksek dil bilgisi gerektiren ders zamanlarında ise hoş geldin sınıflarına gidip Almanca öğreniyorlardı. Çoğu eyalette süreç böyle işledi. Kesin çizgiler yoktu.*

U2: Yetişkinlerin dil eğitimi ile öğrencilerin çok farklı.

U3: Burada da sorunlar yaşandı tabii ki ama önceden hazır olan bazı konseptler vardı. Mesela Almanya’da büyüyen Türk çocuklarla ilgili, okullarda nasıl yardımcı olabiliriz diye. Ben daha çok genel olanlardan bahsedeceğim. Mercator Institute var Köln üniversitesinde, onlar zaten bu konuya çok odaklandılar. Diğer şehirlerde de enstitüler var. Konsept olarak mesela Jim Cummins’in konsepti bizi çok düşündürdü. (Basic interetational competence), cognitive academic language proficiency var. Cummins burada iki şeyi değerlendiriyor. Bir günlük konuşma dilimiz, bir de okullarda öğretilmesi gereken dil seviyesi önemli. Biz öğrencilere bu akademik dili başarabilmeleri için nasıl yardımcı olabiliriz. Mesela bazıları okula geç geliyor, belirli bir yaştan sonra. Onlara nasıl yardımcı olabilir diye. Biz bu tezlere dayanarak belirli konseptler uygulamaya çalışıyoruz. Mesela örnek vereyim, Collin Gibbens Scaffholding diye bir konsept hazırladı. Bilmiyorum onu duydunuz mu? Ondan önce de çalışmaları vardı zaten. Ama kendisi bu konsept, derslerde dili düzeltme ya da daha yüksek düzeyde başarabilmeleri için didactic konsept geliştirdi. Birisi scaffholding diyebilirim, birisi lern senerion-senaryo didactic diye bir senaryo var. Bunları biz kendi tecrübelerimize göre uyguluyoruz. Hem alt seviyelerde hem de üst (okul kademesi) seviyelerde. Bu şekilde yani.

Tablo 5.102.: Almanya’daki Alan Uzmanlarının Almanya’daki Dil Eğitimi Faaliyetlerinde Öğretmenlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Olumlu		Olumsuz	
Ek modüller	U3	Eksik	U1, U3
Sertifika programları	U2, U3	Yetersiz ücret	U2
Ücret artışı	U2	Geçici iş	U1, U2
Geçici istihdam	U1	Ölçmede yetersizlik	U1
Öğrenci istihdamı	U2	Yeteriz eğitim	U1, U3
İleri eğitim	U3	Yemin	U1
		Hükümete güvensizlik	U1

Tabloya göre alan uzmanlarının Almanya’daki faaliyetlerde öğretmenlerle ilgili birçok olumsuz durumdan ve hükümetin bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için attığı bazı adımlardan bahsettikleri görülmektedir. Olumsuz durumlar: yeteri sayıda öğretmen bulunamaması ve bu sorunun Almanya’da her zaman ve sadece DaZ/DaF için değil, her alanda yaşanması, öğretmenlerin geçici olarak istihdam edilmesi ve bunlara yetersiz ücret verilmesi, öğretmenlerin üniversitedeki eğitimleri sırasında DaZ ve DaF alanlarında yeterli bir eğitim

alamaması, sadece kriz anında istihdam edilip kriz çözüldükten sonra işten çıkarılmaları, eğer sürekli bir istihdam istiyorlarsa ömür boyu bağlayıcılığı olan bir yemin etme zorunluluğunun bulunması ve bu son iki durumun onlarda hükümete karşı bir güvensizlik yaratmasıdır. Ancak alan uzmanlarına göre Alman Hükümeti mülteci krizi ile baş edebilmek için mültecilerin derslerine giren öğretmenlere ödenen ücretleri arttırmış, öğretmen açığı kapanmayınca üniversitelerde özellikle DaZ ve DaF alanında çalışan öğrencileri buralarda istihdam etmeye çalışmıştır. DaZ ve DaF alanındaki bilgi eksikliklerini kapatmak için ise Türkiye’dekine benzer sertifika programları açılmış, lisans eğitime ek modüller eklenmiştir. Alan uzmanlarının, görüşlerine göre yaptığımız tespit ve değerlendirmelerimize örnek teşkil edecek bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

U1: *Öğretmenlik okuduğunuzda “Lehramt” adında farklı kursların bütünü olan bir eğitim var. Burada birçok pedagojik dersler alırsınız ve sınavlar var. Almanya’da öğretmenlerle ilgili biraz problem var. Eğitimi bitirdikten sonra farklı statülerde çalışan öğretmenler olur. Bu Almanya’da biraz karışık. Profesörler var, hükümet için çalışanlar var ve bunların adı Beamter’dir (memur). Çalışmaya başladıklarında hemen bir sözleşme imzalanmıyor. Bunun yerine bir sertifika alıyorlar. İşe başlamadan önce demokratik olacaklarına, gösteriler yapmayacaklarına, kurallara ve kanunlara bağımlı kalacaklarına dair yemin etmeliler. Ve bu hayat boyu sürececek bir şeydir. Atıldığında sözleşme sona ermiyor. Bu bir açıdan güzel bir şey ama başka bir açıdan kötü bir şey. Çünkü onların farklı bir eğitim programı var. Şu an Germanistic bölümü okuyan öğretmenlerimiz var. Bunlar öğretmen olmak için Alman dili ve edebiyatını okurlar ama Almancayı bir yabancı dil olarak öğretemezler. Lehramt olarak Almanca öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği vb. bölümleri var. Ama bu bölümlerde Almancanın yabancı dil olarak öğretimi yok. Almanya’da AYD eğitiminde çalışacak birçok kaliteli öğretmen var ama bunların okullarda çalışma izni yok. Aslında bazen okulların bunları çalıştırdığını görebiliriz ama bu gerçekten belli bir süre içindir (ihtiyaç giderilene kadar), daha sonra bunlar işten atılırlar çünkü hayat boyu süren sözleşmeyi imzalamışlardır. Tabii ki kimse hayatı boyunca bu şekilde bağımlı kalmak istemeyecektir. Bu yüzden onlar özel dil okullarına gidip yetişkinlere dil öğretmeyi tercih ediyorlar. Bu öğretmenler bir ara okullarda çalıştırıldı. Bu okulları da büyük oranda rahatlattı. Ancak kriz aşıldıktan sonra hepsi işten çıkarıldı. Bu yüzden şu günlerde (6 Mayıs 2022) Ukraynalılar geliyor bildiğiniz üzere. Şu an dil öğretmenleri “Hmm, ne olacağını biliyoruz: Size şimdi Ukraynalılar konusunda yardım edeceğiz ama işiniz bittiğinde bizi işten çıkaracaksınız!” diyorlar Böyle bir sistem uygulamaya çalışıldı ama problem şuydu ki yeteri kadar öğretmen yoktu. Özellikle sözü edilen kalitede değerlendirme yapabilecek öğretmenlerin sayısı azdı.*

U2: Burada da yeterli öğretmen yoktu. Almanya 'da ilk başlarda yeterli öğretmen yoktu. Ücretli öğretmen gibi öğretmenler görevlendirildi. Almanya 2005 yılında göçmen yasasını çıkarttı. Bu yasayla göçmenleri entegre etmem gerek dedi. Ama nasıl yapacağını bilmiyordu. Kanada ve İskandinav ülkelerinin entegrasyon programına baktı. RC aslında o ülkelerin programıdır. Bu programı onlardan alıp kendine uyarladı. Kursları kurdu, kim öğretecek burada dedi. Kimse yoktu, çünkü alan gelişmiş değildi, hoca yoktu. Mezun olup iş arayan herkes bir şekilde BAMF bünyesinde bir günlük workshop yapıp o mezunlara DaZ Era sertifikate verdiler. Entegrasyon kurslarında öğretmen olabilme sertifikası aldılar. Bir günde iki günde yaptıkları bir workshopla. Yani tamamen temel bir eğitimden söz ediyorum. Sonra gittiler entegrasyon kurslarında hoca oldular. Ya da benim gibi o dönemde master öğrencileri staj yapabilmek için gittik oralarda çalıştık. O zamanlar çok canım acıyarak söylüyorum bu kitap ismini ... meşhurdu. O kitapla çalıştık. Para ödemesi çok saçmaydı. Çok az ödeniyordu. Başlarda verdiğiniz emeğin yarısını bile almıyordunuz. Bu düzeltildi. Hâlâ ücretli öğretmen olarak çalışıyorlar ama ücretlendirilme düzeltildi. Eğitiminiz olması lazım çalışabilmek için. İki günlük bir sertifika yetmiyor artık.

U3: Öğretmenlerle ilgili sıkıntı hep vardı. Mültecilerden önce de vardı. Hele ilkokulda öğretmenler hep araniyor. Tabii ki mültecilerle ilgili daha farklı sorunlar oldu. Üniversitelerdeki eğitimler değişmeye başladı. Bu alanda, üniversitelerde öğretmenlik modelini nasıl geliştirebiliriz, DaZ alanına mültecilerle ilgili konuları nasıl ekleyebiliriz diye düşünüldü ve buna için extra modüller hazırlandı. Buralarda çalışan öğretmen arkadaşlara weiterbelung (ileri eğitim) adında farklı imkânlar sunuldu. Alan eğitimi dışında, bu konularda katılabilecekleri programlar oluşturuldu.

Tablo 5.103. : Almanya'daki Alan Uzmanlarının Almanya'daki Dil Eğitimi Faaliyetlerinde Öğrencilere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Olumlu		Olumsuz	
Motivasyon	U3	Asimilasyon korkusu	U1
		Yüksek sayı	U1
		Yalnızlık hissi	U2
		İsteksizlik	U2
		Farklı milletlerden	U1

Tabloya göre alan uzmanlarının mülteci öğrencilerle ilgili olarak söz konusu öğrencilerin sayıca fazla oldukları, yalnızlık hissi yaşadıkları, buna rağmen başlarda dil eğitimi

almak istemedikleri, bir kısmının arkadaşlarının etkisi ile Almanca kurslarına katıldıkları, bunun sebebinin ise asimilasyon korkusu olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca Almanya’da sadece Suriyeli mülteci öğrencilerin değil, birçok farklı milletten mülteci öğrenciler bulundukları hakkında görüş bildirdikleri de görülmektedir. Ayrıca alan uzmanlarına göre mülteci öğrenciler, Almancayı neden öğrendikleri konusunda bilgilendirildiklerinde motivasyonları artacak, bu da onların Almanca öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Alan uzmanlarının, görüşlerine göre yaptığımız tespit ve değerlendirmelerimize örnek teşkil edecek bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

U1: *Mülteci öğrenciler başta istemediler çünkü asimile olacaklarını düşündüler. Sadece Alman vatandaşlığını değil, iki ülkenin de vatandaşlığını istediler... çünkü bir sınıfta birden fazla milletten mülteciler olabilir.*

U2: *Birincisi kursların ücretinin büyük bir kısmını devlet karşılıyor (% 90). Buna rağmen kendini kurslara katılmaya zorlanmış gibi hisseden insanlar var. Arkadaşlarının etkisiyle katılanlar ve bu da yalnızlık psikolojisinden kurtulmalarını sağlıyor.*

U3: *Öğrenciler bunu neden öğreniyoruz, sorusunu sorabilirler. Ama bir şeyi neden öğrendiklerini bildikleri zaman, yani bu dil bana meslek hayatımda lazım olacak diye fark ettikleri zaman öğrenme motivasyonu artar, öğrenme zamanı daha kısalabilir.*

Tablo 5.104.: *Almanya’daki Alan Uzmanlarının Almanya’daki Dil Eğitimi Faaliyetlerinde Materyallere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular*

	Olumlu		Olumsuz
Çok fazla	U1, U3	Güncel değil	U2
Yeterli	U1	Kısmen kusurlu	U2, U3
İyi	U1	Uygulama sorunu	U1, U2, U3
Farklı	U1		
Çok dilli	U1		
Bilgisayar oyunları	U1		

Tabloya göre alan uzmanlarının Almanya’da mültecilerin dil eğitimi ile ilgili çok fazla ve çok dilli materyaller bulunduğunu, bunların yeterli ve dil eğitimi açısından iyi nitelikte olduğunu ve başlarda mülteci öğrencilerle ne yapılacağı bilinmediğinden onları sınıfta tutabilmek için dil eğitimi için geliştirilmiş bilgisayar oyunları kullanıldığını ifade ettikleri görülmektedir. Materyallerle ilgili alan uzmanlarının olumsuz görüşleri ise şunlardır:

Materyaller güncel olmayıp bunların güncelleştirilmesi gerekmekte, detaylı incelenirse kusur bulunabilmektedir. Alan uzmanlarının görüşlerine göre materyallerle ilgili asıl problem ise bunların sınıfta verimli ve etkili bir şekilde nasıl kullanılacağına bilinmemesi, yani uygulama sorunudur. Bu da daha önce de ifade edildiği üzere öğretmen eksikliğinden, var olan öğretmelerin de alan bilgisi yoksunluğundan kaynaklanmaktadır.

U1: *Sadece Suriyeli mülteciler için değil. Daha önceleri ana dili Arapça olanlar için geliştirilmiş materyaller vardı. Burada şunu ifade etmek isterim, herhangi bir millet için değil, ana dilleri üzerinden materyaller geliştirilmiştir (Söz gelimi Hırvatça konuşurlar için, Arapça konuşurlar için ya da Türkçe konuşurlar için). Tabii bunlar okullarda kullanılmıyordu çünkü bir sınıfta birden fazla milletten mülteciler olabilir. Bu yüzden okullarda eğitim dili Almanca olan materyaller kullanıldı. Onun dışında Almanya'da çok dilli materyaller-hikâye kitapları vardır.*

U2: *Bu konu da çok görecelidir. Mesela öğretmenlerin kimisi bu kitapla daha iyi çalışıyorum diyor, diğeri başka bir kitapla. X yayınevi a1'i y yayın evi a2'yi daha iyi anlatmış gibi ifadeler oluyor. Bazı öğrenciler daha ana dillerinde okuma yazma bilmiyorlar, ben bunlara Almanca öğretiyorum. Bu yüzden bu kitabın seviyesi çok yüksek kalıyor gibi ifadeler. Artık A1 bile yüksek, şimdi A1'in altına inen diyorlar. A01, A02 çıktı. Ama hepsinin güncellenmesi gerektiğini söyleyebilirim.*

U3: *Tabi detaylarına bakarsak, kusur ararsak kusur bulunulabilir. Ama genel olarak yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü bunlar belli bir programa göre hazırlanıyorlar. Bu yüzden aslında yeterliler ama detaylı incelendiğinde belki dil bilgisi ya da konuşma olarak kusur bulunabilir. Ama dediğim gibi genel olarak yeterli. Mesela gençlere farklı, yetişkinlere meslekle ilgili daha farklı kitaplar uygulanıyor. Bununla ilgili bir istatistik yok ama ben kendi tecrübelerimden ve yaptığım araştırmalar görüştüğüm kişilerden yola çıkarak söylersem, Schritte, Menschen ve Telc var. Onun dışında öğretmenler kendi derslerinde daha farklı şeylerde kullanabiliyorlar. Materyal sıkıntımız yok aslında. Çok materyal var. Daha çok bu materyalleri nasıl kullanabiliriz diye problem yaşıyoruz. Öğretmenlerin bunu nasıl bir konsept içine entegre etmeleri gerekiyor sorusunu cevaplamaya çalışıyoruz.*

Tablo 5.105.: *Almanya’daki Alan Uzmanlarının Almanya’daki Dil Eğitimi Faaliyetlerinde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular*

	Olumlu	Olumsuz
Beceri temelli	U1, U2, U3	Uygulama sorunu U1, U2, U3
Farklı	U1, U2, U3	

Tablodaki verilere alan uzmanları Almanya’da mültecilere yönelik dil eğitim faaliyetlerinde kullanılan yöntemlerle ilgili olarak beceri eğitimine odaklanıldığı ve farklı yaş gruplarına göre farklı yöntemlerin kullanıldığı konusunda görüş bildirmişlerdir. Ancak önceki durumlarda gibi, bu konuda da uygulama sorunu yaşanmaktadır.

U1: *Belli başlı politikalar zaten 60 yıl önce büyük oranda üretilmişti. Asıl odak nokta dilin nasıl öğretileceği konusuydu. Bunun için çözümler aramaya başladılar (Yetkililer). Çok sayıda mülteci geldiğinde “Tamam, programımız var. Asıl soru dili nasıl öğreteceğiz? Yani “Bu öğretim programını bu kadar çok insana nasıl uygulayacağız?” sorusuydu.*

U2: *Yetişkinlerin dil eğitimi ile öğrencilerin çok farklı.*

U3: *Bir tek okuma ve gramer değil, konuşma, dinleme ve yazmada var.*

Tablo 5.106.: *Almanya’daki Alan Uzmanlarının Almanya’daki Dil Eğitimi Faaliyetleri İçin Üretilen Politikalara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular*

	Olumlu	Olumsuz
Mevcut	U1	Ağır işleyen U1
Yeni	U1	Ön yargı U2
Akademiden yardım	U1	

Tabloya göre alan uzmanları Almanya’daki dil öğretim faaliyetlerine yönelik önceden üretilmiş ve üretilen dil politikaları hakkında şunları ifade etmişlerdir: Birkaç taneden başka yeni bir politika üretilmemiş, zaten mevcut politikalar olduğundan buna da ihtiyaç duyulmamıştır. Hükümet, eksik kaldığı noktada akademik camiadan yardım alarak belli politikalar, programlar, uygulamalar üreterek mülteci krizine cevap vermeye çalışmıştır. Ancak hükümetin akademik camiadan gelen veri ve yönlendirmelere göre politikalar üretmesi oldukça yavaş olmaktadır.

U1: *Pek sayılmaz, çünkü zaten uzun bir göç geçmişi vardı ve gerekli politikalar zaten üretilmişti. İlk geldiklerinde Suriyeli mülteci öğrencilerin diğer mülteci öğrencilerle beraber okula gitmeye başladılar. Siyasiler, araştırmacılardan çok yavaştı. Bu yüzden şu an yaşanan gelişmeler aslında yaklaşık 5 yıllık süreçte yapılan akademik çalışmaların ürünü diyebilirim. Şu an araştırmacılar dil eğitimini geliştirmek için şunları yapabiliriz diyecek durumdalar ama bunun okullara, dil okullarına, üniversitelere ve öğretmen eğitimine yansması zaman alacak gibi duruyor.*

U2: *Almanya bu alanda bayağı yol kat etti. Mesela farklı ülkelerde verilen entegrasyon kurslarında (aile birleşimi vb.) çok yol kat etti. Ancak mesela şey yok. Önyargıyı kıramadı. Herkesin Almanya'ya gelmek istediğini zannediyor. Kendini geliştirmiş bir kişi İstanbul'da çalışan bir mühendis neden Almanya'da çalışmak istesin. Aile birleşimini çok hafife alabiliyor. Bunu bir takım hocalar da söylüyor. Bizim kurslarımıza gelenler, aslında Türkiye'de bir yere gelememiş insanlar. O yüzden Almanya'ya gelmek istiyorlar diyorlar. Bunlar bilimsel açıdan ne kadar doğru tartışılır. Bence Almanya'nın bu konuda önyargılarını kırması lazım. Bir tane göçmen tipi yok. O yüzden önyargıları kırmak lazım. Pragmatik sonuçları sunmak, önerileri sunmak önemli. Kurs, ders kitabı, hoca bunları sunmak önemli. Yabancılar sunulması gereken her şeyi sunmuş. Ama bir de öbürleri var. Göçmeni alan toplum var. Siz bir göçmen olarak ne kadar dil bilerseniz bilin. Görünümüz ne kadar Alman'a benzerse benzesin. Göç alan toplumun önyargısı varsa, mesela Müslümanlar böyledir, Araplar böyledir, başı kapalıları böyledir. Vb. diyorsa orada da uyum olmaz. Yani Almanya yabancılar için yapılacak pek çok şeyi yapmış ama yerliler için bir şey yapmıyor. Entegrasyon tek taraflı bir şey değildir. Almanya'da bakkal açan bir Suriyeliye Almanlar ben bu bakkaldan alışveriş yapmıyorum derse, devletin gidip onların zihnini açması, bakış açısını değiştirmesi gerekir. O da senin kadar insan demesi lazım. Mesela Almanya'da dilsizlik diye bir şey var. Dilsizlik konseptinden bahsediyorlar. Almancayı bilmeyenler dilsizdir diyorlar. Öyle bir dünya mı var. Adam gelmiş 50 yaşına ya da 30 yaşına. Almanya'ya ya da İngiltere'ye göç ediyor. Bilmediği dil Almanca ya da İngilizce. Ama kendi dilini biliyor. Bu dilsizlik değildir. Bu belki Almancasızlıktır ya da İngilizcesizliktir. Siz bir insana ülkenizin dilini bilmediği için dilsiz diyemezsiniz.*

Tablo 5.107.: *Almanya'daki Alan Uzmanlarının Almanya'daki Dil Eğitimi Faaliyetleri İçin Geliştirilen Öğretim Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular*

Olumlu		Olumsuz	
İyi	U3	Uygulama sorunu	U2, U3
Standartları belirlemesi	U3	Yöntem eksikliği	U2, U3
Alan uzmanlarının iş birliği	U2, U3	Süre sorunu	U3

Tabloya göre alan uzmanları Almanya'daki dil eğitimi faaliyetleri için geliştirilen öğretim programının bu konudaki uzmanların işbirliğiyle hazırlanması neticesinde genel anlamda iyi olduğunu, mültecilere yönelik dil eğitimini belli standartlara oturttuğunu; ancak bu standartların okullarda ya da diğer eğitim kurumlarında nasıl ve ne kadar süreyle uygulanacağı konusunda herhangi bir veri sunmadığı için uygulama açısından sorunlu olduğunu ifade etmişlerdir. Alan uzmanlarının, görüşlerine göre yaptığımız tespit ve değerlendirmelerimize örnek teşkil edecek bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

U2: *Mesela RC oluşturulduğunda bazı insanlar bilim adamıydı ama pratikten uzak olduğu konusunda eleştirildi. Yöntem çok eleştirildi. O zaman uygulayıcılar da katıldı ama yöntem, sorulan sorular programın çok eksik olduğunu gösterdi ki o yüzden revizyona gidildi benim bildiğim kadarıyla.*

U3: *Almanya'da 16 eyalet var ve bu program bu eyaletlerde farklı farklı uygulanıyor. Genel olarak şunu söylemeye çalışıyor, öğretmenler için belli bir standart oluşturmaya çalışıyor. Yani kısa bir sürede öğrencileri nasıl yüksek bir seviyeye getirebiliriz diye. Konuşma ya da yazmada mesela. Buna çalışan arkadaşlar alanlarında uzman oldukları için genel olarak iyi olduğunu söyleyebilirim ama tabii düzeltilecek kısımları da var. Mesela bunları okullarda nasıl uygulayabiliriz. Esas sorun orada. Program olarak değişik konseptler var ama uygulama konusunda problem çıkıyor. Çünkü bu sorun sadece öğretmenlerle ilgili değil, mesela kaç öğrenci var, kaç öğretmen var. Haftada kaç saat ders verilecek. Bunlar önemli bir konu olduğu için sadece tek taraftan bakmamak lazım.*

Tablo 5.108.: *Almanya'daki Alan Uzmanlarının Almanya'daki Dil Eğitimi Faaliyetlerinde Kullanılan Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular*

Olumlu		Olumsuz	
Beceri temelli	U2, U3	Belli kalıplar	U3
Nitelikli	U3	Kısmen yeterli	U2, U3
Profesyonel kuruluşlar	U2, U3	Geliştirilmesi gerek	
Standart	U2, U3		
Uygun örneklem	U3		

Tabloya göre alan uzmanları Almanya'daki dil eğitimi faaliyetlerinde yapılan ölçme ve değerlendirmenin uzun zamandan beri özellikle bu alanda çalışan Goethe, Telc, Test DaF gibi profesyonel kuruluşlar tarafından gerçekleştirildiği için beceri temelli, nitelikli, belli standartları yakalamış bir ölçme ve değerlendirme olduğunu ifade etmiştir. Ancak buna rağmen bazı açılardan kusurlu olduğu, özellikle belli kalıp ifadelerle odaklandığı için bu kalıp ifadeler öğrenildiğinde sınavların rahatlıkla geçilebildiğini belirtmişlerdir. Alan uzmanlarının, görüşlerine göre yaptığımız tespit ve değerlendirmelerimize örnek teşkil edecek bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

U2: : ...Zaten belli kalıp cümleleri öğrendiğiniz zaman sınavı geçebiliyorsunuz...Goethe yapıyor, telc yapıyor. Hocalar yapmıyor. Hocaların ilgisi yok. Dersini ona göre hazırlıyor ama sınavı hoca yapmıyor. Her sınav zaten dört yetiye ayrılır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma yapılıyor. Başka türlü olamaz zaten.

U3: Bu sınavlar CEFR'i standart olarak alıyorlar. Testlerin genel sorunu şu: biliyorsunuz bir konuşmada kullandığımız dil var, bir de yazmada kullandığımız ölçünlü dil var. İşte, testin amacı ne? Ona bakarak testi uyguladığımız zaman daha farklı sonuçlara ulaşabiliyoruz. Dediğiniz gibi, mesela A2 gerçekten A2 oluyor mu, bu tabi farklı kriterlere göre belirlenebilir. Mesela kelime dağarcığı ölçülüyor. Bu sadece testin içerisinde olan görevlere göre ölçülüyor. Onun dışında testlerde genel olarak problem bu. Bu yüzden bu konuda araştırmalar yapmamız lazım. Yani test hazırlandığı zaman onu önce bir test zamanının olması lazım. Hangi görevlerde, ne tür konseptler uygulayabiliriz diye. Ama belirli bir standart uygulanması gerekiyor. Bunu Telc, Goethe, BAMF bayağı bir çalışıyorlar. Sadece gramere ya da kelime bilgisine baktığınız zaman bu demek değildir ki okuma ya da konuşmada da iyidir. Test DaF bunları araştırıyor işte. Sadece birkaç kişi ile değil, bayağı geniş bir ekibi var, birçok

kişi üzerinde deniyorlar (örneklem). Bu standart olarak, Test Daf, Goethe Institute mesela kendine göre bir bölümü var. Test araştırmaları yapıyorlar. Değişik seviyeler için test hazırlıyorlar. Tam olarak yeterli diyemem, çünkü sürekli geliştiriliyor. Zaten öyle de olmalı. Şimdi testler belirli bir dil seviyesine göre hazırlanıyor. Bu dil seviyesi CEFR'e göre belirleniyor. Ama buraya gelen gençler çok farklı dil eğitimleri ile dil öğreniyorlar. Bu testler de çok zor hazırlanıyor. Mesela hangi kriterler karşılanırsa hangi seviyede başarılı olur konusu Almanya'da da hala tartışılıyor. CEFR hala bugünlerde bile tartışılıyor. Yani hangi seviyede nelerin başarılı olması lazım diye tartışılıyor. Öğrencileri, testlere nasıl hazırlayabiliriz kısmı da tartışılıyor.

Tablo 5.109.: *Almanya'daki Alan Uzmanlarının Almanya'daki Dil Eğitimi Faaliyetlerine Yönelik Tavsiyelerine İlişkin Bulgular*

Tavsiyeler	
Meslekî alana yönelik programlar	U1, U2
Alan uzmanlarının saha desteği	U3
Rehberlik	U3
Tüm öğretmenlere DaZ/DaF eğitimi	U2, U3
Dünyadaki gelişmeleri takip	U1

Tabloya göre alan uzmanları Türkiye ve Almanya'daki dil eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi için meslekî alanlara yönelik dil öğretim programları geliştirilmesini, bu programların uygulandığı ortamlara alan uzmanlarının rehberlik etmesi ve destek sunmasını, hem Türkçenin hem de Almancanın yabancı dil olarak öğretimi konusunda sadece dil öğretmenlerinin değil, tüm öğretmenlerin eğitim almasını tavsiye ettikleri görülmektedir. Alan uzmanlarının, görüşlerine göre yaptığımız tespit ve değerlendirmelerimize örnek teşkil edecek bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

U2: *Bence Türkiye bir 50-60 yılı beklememeli önlem almak için. Suriyeli insanlar coğrafik olarak ve dinsel olarak bize yakın olabilirler. Ancak ister istemez düşünsel olarak farkımız var. Entegrasyon neden yapılır. Bütünlüğü sağlamak için. Bir arada ahenk içinde yaşamak için. 5 yaşında bir çocuk düşünün. Hem fiziksel hem de psikolojik açıdan yaşına uygun gelişmiş olsun. Ama dil yetisi olmasın. Kendini anlatamadığı için agresif olacaktır. Bu durum yetişkinlerde de böyledir. Dilsizlik insanı agresifleştirir. Ben hiçbir zaman Türkiye'deki vatandaştan Suriye Arapçasını öğrenmesini bekleyemem. Göç eden kişinin göç edilen ülkenin dilini öğrenmesi gerekir. Ama göç edilen ülkede de bir değişim gerekir. Türkiyeliler, 2011'den*

önceki Türkler gibi kalamaz. Onlar da değişecek. Entegrasyon ya da göç bunu getirir. Alan toplumla gelen toplum ikisi de değişir. Ancak gelen toplum dil öğrenmezse beklenilmeyen agresiflikler oluşur. Ve agresiflikler tehlikelidir. Agresiflikler ırkçılığı doğurur. Her açıdan. Din de birleştiremez bir yerden sonra. Avrupa bunu yaşıyor. Dinden birleşmeye çalışıyor. Hristiyan toplumu diyor ama yetmiyor. Gençlere de yetmiyor. Türkiye’de de olabildiğince erken bu konuda tedbirlerin alınması gerekiyor. Kaldı ki şanslı da bir ülke. Önünde bu konuda örnekler var. Almanya var, Kanada var. İskandinavya eğitim düzeyi çok yüksek bir kitleden bahsediyoruz. Bir Suriye, İran’a, Irak’a bakmaktansa buralara bakmak lazım. Türkiye’nin bunları alıp kendine uyarlaması gerekir.

U3: Mesela uygulamaları yoğunlaştırabiliriz. Mesela hem dil kursunda hem de meslek kursunda pratik olarak yanlarında olmamız gerekiyor. Yani o kısımda, yaptıkları hataları düzeltme ve yeni kavram ve sözcükleri öğretme konusunda yanlarında olmamız lazım. Dil uzmanları sahaya inmeli ve bunu yaparken de her meslek için ayrı ayrı kendini geliştirmiş uzmanların hazırladıkları programlar ve uygulamalar olması lazım. Mesela Almanya’da tıp ve hemşirelik için bunlar hazırlandı ama diğer mesleklerde yok. Bunların da hazırlanması lazım. Çok çalışmak lazım. Kitap olsun ya da test olsun falan.

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç ve Tartışma

Suriyeli mültecilere verilen dil eğitimini Türkiye ve Almanya arasında karşılaştırmalı bir şekilde incelemeyi amaçlayan bu çalışmada her iki ülkenin dil eğitimi imkânlar ölçüsünde her yönüyle incelenmeye çalışılmıştır. Bu sebeple hem Türkiye’de hem de Almanya’da mülteciler için üretilen dil politikaları, bu politikalar neticesinde ortaya çıkan entegrasyon/uyum programları, dil öğretim programları, dil öğretim sürecinde mültecilere sunulan içerikler (ders kitapları), dil öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme yöntemleri incelenmiştir. Araştırmacı bu inceleme neticesinde yaptığı değerlendirmelerin salâhiyetini görmek ve temas edemediği noktaları da ortaya çıkarabilmek için her iki ülkede hem Suriyeli mülteci öğrencilerle hem de alan uzmanlarıyla görüşmeler yapmıştır. Tüm bu inceleme ve görüşmelerden sonra aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Türkiye, Suriyeli mültecilerin akınından sonra artık göç yolunda bir geçiş ülkesi olma özelliğini kaybedip hedef ülke konumuna geldiğini kavramış ve Suriyeli mültecilerin şahsında ülkeye gelen ve gelebilecek tüm mülteciler için bir dizi politikalar üretmiştir. Ancak bu durum Suriyelilerin ilk geldiği zamanlarda değil, sonraki süreçte gerçekleşmiştir. Suriyelilerin akınından önce ise Türkiye, tarihinde daha önce böyle kitlesel bir akın olmadığından mültecilerin eğitimi için herhangi bir hazırlıkta bulunmamıştır. Bu hazır olmama durumu, Suriye’deki olayların belirsizliği vb. nedenlerden ötürü mültecilerin ilk geldikleri zamanlarda onlara misafir gözüyle bakılması ve eğitim durumları için herhangi bir politika üretme çabasına girilmemesiyle devam etmiştir. Suriyelilerin o dönemki statüleri belli olmadığından eğitim öğretim hizmetlerine ulaşmaları da gecikmiştir. Bu bulgu ilgili alanyazında birçok araştırmanın (Çetin, 2016; Emin, 2016; 2019; Seydi, 2013; 2014;) sonucu ile örtüşmektedir. Alan uzmanlarının görüşlerine göre de Türkiye mültecilere eğitim konusunda hazırlıksız yakalanmış ve daha sonra bunlara eğitim verilmesini kabul etmek zorunda kalmıştır. Ancak bu durumun geçici olacağı düşünüldüğünden geçici çözümler üretilmiştir. İlerleyen süreçte kalıcı olacakları anlaşılınca önce statülerini belirlemek için bir kanun ve bir yönetmelik çıkarılmış ve ardından eğitimleri için dönemin ihtiyaçlarına göre ikisi 2013 yılında, biri 2014 yılında ve diğeri ise 2019 yılında toplam 4 genelge yayınlanmıştır. Türkçe eğitiminin ciddi anlamda yer aldığı ilk genelge 2014 yılında yayınlanan genelgedir. Bu sebeple Suriyeli mültecilerin Türkçe eğitimi için ilk

ciddi politikaların da 2014 yılından itibaren üretildiği sonucuna varılmıştır. Burada, GEM’lerde verilecek eğitim öğretim hizmetleri karara bağlanmış ve Türkçe eğitimine özel bir yer ayrılmıştır. Suriyeli mültecilerin eğitimi için 2014 yılında yayınlanan genelgede, kendisinden önceki genelgelerde yer alan *“ülkelerine döndüklerinde ya da herhangi üçüncü bir ülkeye gittikleri zaman sene kaybı yaşamamak”* şeklinde geçen ifadelerle beraber *“Bakanlığımıza bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna geçmek ve eğitimlerine ülkemizde devam etmek istemeleri halinde”* ifadesi de geçmektedir. Bu da göstermektedir ki gerek bu genelge gerek bu genelgeye zemin hazırlayan YUKK ve GKY ile Türkiye, hepsinin olmasa bile birçok Suriye vatandaşının ülkede en azından uzun süre kalacağını kabul etmiş ve ona göre politikalar üretmeye başlamıştır. İlerleyen süreçte, GEM’lerde alınan Türkçe eğitiminin Türk nüfusla iletişim ve etkileşim olmadığından kalıcı bir öğrenme sağlayamadığı fark edilmiş, bu yüzden 2019 yılında “Uyum Sınıfları Genelgesi” yayınlanmıştır. Hem 2019 genelgesinde yer alan ifadeler hem de alan yazındaki araştırmalar bu konuda benzer durumları ifade etmektedir. Uyum Sınıfları Genelgesinde Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine dil engeli sebebiyle uyum sağlayamadığı belirtilmiştir. Nitekim Aykırı (2017) da sınıflarında Suriyeli mültecilerin olduğu sınıf öğretmenleriyle yaptığı görüşmelerde öğretmenlerin öğrencileriyle yaşadığı olumsuz ilişkilerin temel sebebinin dil sorunu olduğunu; yine okul yöneticileri ile yapılan araştırmalarında Levent ve Çayak (2017) da Suriyeli öğrencilerin dil ve uyum problemi yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu politika değişikliklerinin eğitim alanındaki bir tezahürü olarak hem okul çağındaki çocukların hem de yetişkinlerin eğitimi ve özellikle Türkçe eğitimi için birçok proje de geliştirilmiştir ki bunlardan en önemlisi *PIKTES* Projesidir. Görüldüğü üzere Türkiye, mülteci sorunu konusunda ilk başlarda hazırlıksız olduğu için birçok konuda olduğu gibi eğitim ve özellikle Türkçe eğitimi konusunda sorunları çözememiş, ilerleyen süreçlerde zamanın ihtiyacına göre birçok politika üretmek zorunda kalmış ve üretmeye de devam edecek görünmektedir.

Dil politikaları üretme açısından Almanya’daki durum, Türkiye’ye göre nispeten daha az sancılı geçmiştir. Bunun sebebi, Almanya’nın uzun zamandan beri göç alan bir ülke olup başta kayıt sistemi olmak üzere birçok konuda hazırlıklı olmasıdır. Nitekim Brücker, Kosyakova ve Vallizadeh (2020) Almanya’da gerçek manada bir mülteci krizinin olup olmadığını inceledikleri çalışmalarında çalışmamızla paralel olarak sığınma başvurularının işlenmesinin (iltica prosedürü), konaklama, güvenlik ağları ve entegrasyon programlarının Alman yetkililer tarafından sağlanmasının, bazı eksiklikler olsa da, mültecilerin entegrasyon sürecini ilerlettiğini belirtmişlerdir. Üretilen dil politikaları ise, birkaç küçük yeni politika dışında, daha çok göçmenlerle ilgili politikaların mültecilere uyarlanması şeklindedir. Ancak

politika üretme ve uyarlama süreçlerinin gerçekleşmesi için Almanya'nın da 90'lı yılların sonunu, 2000'li yılların başlarını beklemesi gerekmiştir. Çünkü Almanya da o dönemlere kadar bir göçmen ülkesi olduğunu kabul etmemiştir. O tarihlerde “Misafir işçilere ev sahipliği yapan ülke” anlayışından sıyrılıp “bir göçmen ülkesi” olduğunu kabul eden Almanya, bu politika değişikliği ile gelen göçmenleri topluma entegre etme zorunluluğunu da kabul etmiştir. Bunun için de irili ufaklı düzenlemelerin yanında Sığınma Paketi I ve Entegrasyon Yasası'nı çıkarmıştır. Bu yasaların çıkarılmasındaki amaç, iltica prosedürlerinin hızlandırılması ve entegrasyonun teşvik edilmesidir. İltica ve entegrasyon süreçlerinin tamamen gerçekleşebilmesi; iş gücüne katılmaya, iş gücüne katılma ise dil eğitimine bağlı tutulmuştur. Bu da hükümetin kendisi tarafından finanse edilen dil kursları açmasına zemin hazırlamıştır. Suriyeli mültecilere; Almanya'da ikamet edebilmek, iş bulabilmek ve yaşamlarını sürdürebilmek için entegrasyon kurslarına katılıp buradaki eğitimlerini tamamlamak ve en az B1 seviyesinde Almanca bilmek zorunlu hale getirilmiştir. Tüm bu politika değişikliklerinin sebebi ise bir sanayi ülkesi olduğu halde buralarda çalışacak genç nüfus olmamasından ötürü iş gücü ihtiyacını karşılama düşüncesidir. O dönemdeki hükümetin konu ile ilgili tüm demeçlerinde entegrasyonu iş piyasasına erişim olarak açıklaması bu durumu göstermektedir. Benzer şekilde, Suriyeli mülteci krizinin Almanya'nın politikalarına etkilerini inceleyen Akın (2017, s. 99) Almanya'nın Suriyeli mülteci krizini işgücü piyasasını dengelemek için bir fırsat olarak değerlendirdiğini ancak bunun uzun vadede ve doğru bir yönetim ve eğitim ile mümkün olacağını bilincinde olduğunu ifade etmektedir. Eğitim açısından bakıldığında, Almanya'nın Suriyeli mülteci krizini Türkiye'ye göre daha az sancılı atlatmasını sağlayan diğer bir politika ise, göçmen ya da mülteci öğrencileri eğitim sistemine dahil etmek için belirlemiş olduğu entegrasyon modelleridir. Bunlar daldırma modeli, bütünleştirici model, kısmen bütünleştirici model, paralel model ve okul bitirme sertifikasına sahip paralel modeldir. İyi bir dil eğitimi ve kayıp zaman yaşanmaması için bunlar içinde en uygun olanı kısmen bütünleştirici modeldir. Çünkü bu modelde, hedef dile büyük bir hakimiyet gerektiren ana derslerde (matematik, fen, yabancı dil vb.) dil eksikliğine bağlı olarak yaşanacağı zaten bilinen başarısızlığın ortadan kaldırılarak bunun yerine daha çok fiziksel beceri veya dilden bağımsız özel yetenek gerektiren beden eğitimi, müzik, resim vb. derslere dahil edilerek öğrencilerin akran etkileşiminin gerçekleştirilmesi ve dil pratikliğinin kazandırılması sağlanır.

Türkiye, Suriyeli mültecilerin Türk toplumuna uyumu için kısaca SUYE olarak bilinen Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi için “Sosyal Uyum ve Yaşam Kurs Programı (2021)” ve “Sosyal Uyum ve Yaşam Kurs Programı (2022)” programlarını geliştirmiştir. Bir yıl arayla ortaya çıkan bu programlarda derslerin süresi, bir ünite farkı ve kurslarda görevlendirilecek

eğiticilerin niteliğinin birkaç cümle ile değiştirilmesi dışında herhangi bir fark bulunmamaktadır. SUYE (2021) için 120 saatlik bir süre ön görülmüşken SUYE (2022) için bu süre 8 saate (1 gün) indirilmiştir. İçeriklerine bakıldığında iyi bir uyum/entegrasyon için başat konuların belirlendiği ancak bu konuların kurs katılımcılarına öğretimi konusunda 2021 programında yeteri kadar süre ayrılmadığı, 2022 programında ise her bir konu için sadece 1 ders saati ayrıldığı ki 1 ders saatiyle bu konuların öğretiminin imkansız olduğu sonuncuna varılmıştır. 120 saatin bile az olduğu bir program için sürenin 8 saate düşürülmesi oldukça düşündürücüdür. SUYE 2022’de, önceki programda yer alan 30 saatlik ve muhtemelen entegrasyonun en önemli konusu olan “Birlikte Yaşama Kültürü” konusu çıkarılmıştır. Bu durum SUYE’nin (2022) ders süresinden dolayı zaten sınırlı bir uyum programı olma özelliğini daha da arttırmıştır. Ayrıca programlarda kazanım yazma ilkelerine uyulmamış, programların hedefleri birer konu başlığı şeklinde verilmiştir ki bu konular oldukça geniştir. Bu da uygulamada önemli sorunlara yol açacaktır. SUYE programlarının en önemli kusuru ise dil eğitiminden bağımsız bir uyum eğitimi verilmesidir. Hedef toplumun dili öğrenilmeden oraya uyum sağlanamayacağı gerçeği (Çetin, 2016) göz önünde bulundurulduğunda 8 saate alınacak bir eğitimle hedef toplumun hem dilinin öğrenilemeyeceği hem de o topluma uyum sağlanamayacağı ortadadır. Nitekim Çalışkan Sarı vd. (2021, s. 198) çalışmalarında programın 8 saatlik bir zaman diliminde Halk Eğitim Merkezinin SUYE eğitici eğitimini tamamlamış ve sertifikası olan öğretmenler tarafından 1 tercüman eşliğinde verildiğini ifade etmişlerdir ki bu da, önceden alınan dil eğitiminin istenen hedefe ulaşmadığını göstermektedir. Aksi takdirde buradaki eğitim bir tercüman eşliğinde değil, sadece öğretmenler tarafından verilirdi. Yine de, hiç eğitim almayanlara göre bu eğitime katılan öğrencilerin Türk toplumuna uyum konusunda belli başlı bilgileri edineceği de ortadadır. Çalışkan Sarı vd. (2021) bu eğitime katılan mültecilerin katılmayanlara göre Türkiye’deki yaşama dair bilgi seviyelerinde artış olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak bu bilgi artışının uyuma gerçek manada ne kadar katkı sağlayacağı tartışmaya oldukça açıktır. Son olarak programda değerlendirme ögesinin de yer almadığı, ancak eğitim sonunda bir katılım belgesi verileceği ifade edilmiştir. Lakin bunu belgelendirmenin hangi ölçütler esas alınarak yapılacağına dair bir bilgi de yoktur. Ölçme ve Değerlendirme ayağı olmayan bir eğitimin etkililiği konusunda bir veri elde edilemeyeceği ve bunun doğal bir sonucu olarak iyileştirme yapılamayacağı da program geliştirme alanyazını tarafından ortaya konmuştur. Dolayısı ile SUYE programlarının bu konuda oldukça zayıf olduğu sonucuna varılmıştır.

Almanya’da ise, uyum için EOK (Almanca kısaltma) “Sığınmacılar İçin İlk Oryantasyon ve Almanca Öğrenme Programı” adı altında bir program tespit edilmiştir.

Programın hedef kitlesi Almanya’da kalma ihtimali düşük olan, ancak savaş durumundan ötürü ülkelerine dönemeyen ve henüz bir entegrasyon kursuna katılamamış kişilerdir. Bu açıdan bakıldığında Almanya, 60 yıllık tecrübesi sayesinde ülkeye gelen göçmen ya da mültecileri süre kaybetmeksizin kayıt altına almış ve böylece hedef kitlenin ihtiyacına göre program üretmiştir. Nitekim uzun kalacaklar ya da kalıcı olacaklar için ise entegrasyon programı geliştirmesi de bu tecrübenin sonucudur. EOK, göçmenlerin/sığınmacıların günlük yaşamda ve yakındaki sosyal çevrelerinde yaşamlarını kolaylaştırmak amacıyla hazırlanmış olduğundan ve bu sebeple de günlük konular temelinde başlıca terimleri ve basit dilsel öğeleri öğretme amacıyla olduğundan Entegrasyon Programına göre daha dar kapsamlıdır. Asıl amacı ilk uyum için temel Almanca bilgisi ile birlikte ülke hakkında bilgi sunmaktır. Böylece sığınmacıların kayıtları tamamlanıp ikamet yerleri belli olana kadar boş kalmamaları ve basit düzeyde de olsa Almanca öğrenerek ve ülke hakkında (resmi kurumlar, eğitim, sağlık, alışveriş vb.) temel bilgileri edinerek kimseye fazla yük olmadan, kendi başlarına günlük hayatlarını devam ettirebilmeleri hedeflenmektedir. Ya da kalıcı olmasalar dahi ülkede kaldıkları sürece boyunca tek başlarına hareket edebilme becerisi kazanmaları amaçlanmaktadır. Ancak programın bu konuda ne kadar başarılı olduğu henüz bilinmemektedir (Raimbault, 2019, s. 90). EOK’un en önemli özelliğine gelince, uyum ve dil eğitimini birlikte vermesidir ki zaten sığınmacılara kendi başlarına hareket edebilme kabiliyeti büyük ölçüde buradan gelmektedir. Ayrıca konular ve bunların öğretim şekli eylem odaklı olması koşulu ile kurs sağlayıcılara bırakılmış olsa da yöntem konusunda özellikle belli başlı tavsiyelerde bulunulmuş, kullanılabilecek bazı materyaller de önerilmiştir. Bu açıdan bakıldığında TR’deki muadillerine göre, özellikle yeterli niteliklere sahip olmayan eğiticilerin eksik kalan yönleri bu şekilde giderilmeye çalışılmıştır. EOK’un, SUYE programlarına göre diğer bir üstün yönü ise kazanımların net bir şekilde ifade edilmiş olmasıdır. Böylece uygulama kısmında sorunların en aza indirilmesi sağlanmıştır. İçeriğin sunumu ile ilgili bahsedilecek diğer bir önemli durum ise uyumun başat konularından olan “Birlikte Yaşama Kültürü” konusunun Türkiye’de SUYE 2022 programından çıkarılmışken Almanya’da, EOK’a sonradan “Değerler ve Birlikte Yaşamak” adıyla eklenmesidir. Bu açıdan bakıldığında Almanya’nın uyum konusunda Türkiye’den daha bilinçli hareket ettiği ifade edilebilir.

Çalışma kapsamında Suriyeli mültecilerin Türkiye’deki dil eğitimi ile ilgili incelenen bir diğer unsur ise geliştirilen dil öğretim modülleri ve programlardır. Modüllerde -bir cümle şeklinde ifade edilmese de- dil bilgisi odaklı eğitim yerine iletişimsel ve işlevsel dil eğitimi amacı güdülmüştür. Ancak, alan uzmanları ve öğrenci görüşlerine göre, gerek öğretmenlerin bu konudaki yetersizliği, gerek tek tip ve dil eğitimi açısından sorunlu materyal kullanımı bu konuda uygulamada birçok soruna yol açmıştır. Modüllerle ilgili temel sorun farklı yaş

gruplarına göre üretilmiş olsalar da bunlar arasında kayda değer bir fark olmaması, olan farkın ise uygulamadaki yetersizliklerden ötürü eğitim ortamına yansıtılamamasıdır. Bir diğer temel sorun ise aşırı tekrardan ötürü ekonomiklik ilkesine aykırı davranılmış olmasıdır. Program geliştirmede içerik düzenleme yaklaşımlarından sarmal yaklaşım kullanılmaya çalışılmış ama bu durum ilerleyen düzeylerde içeriği derinleştirmek yerine tekrara düşülmesine sebep olmuştur. 13-18 yaş için olanlarında bu durum azalmış olsa da, özellikle 6-12 yaş için olanlarında çok fazla tekrara yer verilerek çoğunluğu A1 düzeyinde olan ve DİAOB'a göre sadece temel alana giren kazanımlar için yaklaşık 25 hafta gibi bir süre ön görülmesi gereksiz bir zaman kaybı ve maliyete sebebiyet vermiştir. Ayrıca kazanımlar, program geliştirmede kazanım yazma ilkelerine göre yazılmamış, bu da uygulamada belirsizliğe yol açmıştır. Modüllerin bu denli kusurlu olmasının sebebi ise MEB'in, çalışmamızın önceki bölümlerinde ifade edildiği üzere, Suriyeli sığınmacıların topluma uyumları ve eğitimlerine yönelik politikalar üretmede çok gecikmiş olması, bu gecikmeyi fark etmesi üzerine hızlı bir şekilde bu kişilere dil öğretme çabasına girmesidir. Bu sebeple bir öğretim programı geliştirmek için gerekli çalışma gruplarının (karar vericiler, tasarlayıcılar, uygulayıcılar ve değerlendiriciler) olmadığı, ihtiyaç analizi yapılmayan, muhtemelen alan uzmanı olmayan ya da alan uzmanlarından çok az sayıda kişilerin katılımıyla çok kısa sürede bir program tasarlanmış ve sonuç olarak kaybedilen süreyi bir an önce telafi edeyim derken yukarıda ifade edildiği gibi kazanımları çok dengesiz bir şekilde dağılım gösteren, ağırlıklı olarak konuşma becerisi ile dil bilgisi öğretimine odaklanan modüller ortaya çıkmıştır. Nitekim bu modüllerde; dil öğretiminde program ve materyal geliştirme ilkelerinden öğrenim stratejileri ve özerklik, dilin sistemi, sürekli ilerleme, öğretilbilirlik, öğrenme yükü, karışıklığı engelleme, zaman, dört temel unsur, anlaşılabilir girdi, çıktı, amaçlı öğrenme ilkelerine aykırılık bulunmaktadır. Sayılan tüm bu kusurlardan ötürü bu modüllerin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde esas alınabilecek bir öğretim programı olamayacakları sonucu ortaya çıkmaktadır. Çalışmamızla benzer şekilde Balcı ve Melanlıoğlu (2020), bu modüllerin bir öğretim programından çok dönemlik ders planı şeklinde değerlendirilmesinin daha uygun olacağını ifade etmişlerdir. Aytan, Uzun ve Günaydın (2020) Hayat Boyu Öğrenme Yabancılar Türkçe Öğretimi Kurs Programlarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirdikleri çalışmalarında programlarda dil becerilerine yönelik kazanımların dengesiz dağıldığını, kazanımların ifadelerinden yola çıkarak hangi dil becerisine yönelik yazıldığının çıkarılabileceğini tespit etmişlerdir. Maarif Vakfı tarafından yayınlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi programı ise program geliştirmek için gerekli çalışma gruplarının yer alması, ihtiyaç analizi, amaçların tespiti, içeriğin oluşturulması, kazanımların yazılması, bu kazanımların özellikle yaş gruplarına göre belirlenmesi, yöntem ile

ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının açık bir şekilde ortaya konulması vb. nedenlerden ötürü gerçek manada bir dil öğretim programı olarak değerlendirilebilir. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında önemli bir ihtiyacı karşılamaktadır. Benzer şekilde alanyazındaki diğer araştırmacılar (Kaya ve Kardaş, 2020; Melanlıoğlu ve Balcı, 2020) da programın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli bir eksikliği giderdiğini, bu alandaki çalışmalara kılavuzluk edeceğini belirtmektedir. Ancak çalışma sürecinde, her ne kadar MEB ile yapılan protokol ile MEB bünyesindeki eğitim kurumlarında bu programın kullanılması kararlaştırılmış olsa da, özellikle Suriyeli mültecilerin eğitimi konusunda geliştirilen materyallerin HBÖGM bünyesindeki modüllere göre üretilmiş materyaller olmasından yola çıkılarak TYDÖP'ün Suriyeli mültecilerin dil eğitiminde pek kullanılmadığı tespit edilmiştir. Dolayısı ile MEB bünyesindeki uygulamalarda Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının doğrudan bir etkisi bulunmamaktadır.

Almanya'da ise, Suriyeli mültecilerin dil eğitimine yönelik geliştirilen ve kısaca ÇP diye adlandırdığımız “*Entegrasyon Kursları İçin Almancanın İkinci Dil Olarak Öğretimi Çerçeve Programı*” tespit edilmiştir. TYDÖP hariç, Türkiye'deki muadillerine göre özellikle program geliştirme süreçleri bakımından birçok üstün yanı olan programın zayıf yönleri de bulunmaktadır. Bu durumun farklı bazı sebepleri vardır. Programın amacı, entegrasyon kursunun hedefleri ve içeriği için bir çerçeve tanımlamak olduğu için bilinen manada bir dil öğretim programı değildir. Bu durumun sebebi entegrasyon kurslarına katılacak bireylerin (yani entegrasyon kurslarının hedef kitlesinin) ilkökul çağındaki bireyler olacağı gibi yetişkin hatta yaşlı bireyler olmasıdır. Gerçekten, Almanya'da mültecilere yönelik dil eğitim faaliyetlerine bakıldığında, okul çağındakiler (liseye kadar) ile yetişkinler arasında açık bir ayrım bulunmaktadır. Okul çağındakilerin dil eğitimi için çalışmamız kapsamında doğrudan bir öğretim programı bulunamamış, alan uzmanlarının görüşlerine göre öğretmenlerin ÇP'deki kazanım ve uygulamaları buradaki dil eğitimine uyarladıkları tespit edilmiştir. Bu durum, uygulamada bazı pratik sonuçlar elde edilmesini sağlasa da, bazı sorunlara da yol açmaktadır. Pratik sonuçlarına bakıldığında, aynı sınıfta olmalarına (küçük şehirlerde, en fazla bir sınıf açacak kadar hatta daha az mülteci bulunabilmektedir) rağmen farklı seviyedeki öğrencilerin birbirinden bağımsız olarak eğitilmesi ve değerlendirilmesini (bireysel öğretim), böylece her bir öğrencinin zaman kaybı yaşamadan yerli akranlarıyla beraber en kısa zamanda eğitim sürecine dahil olmasını sağladığı ifade edilebilir. Sorun ise, ilkökul düzeyindeki bir öğrenci ile lise düzeyindeki bir öğrenci ya da yetişkin bir öğrencinin aynı bilişsel ve duyuşsal seviyede olmadığı düşünüldüğünde, bu uyarlama işinin öğretmenin yetkinliğine kalmış olmasıdır. Çalışmamız kapsamında ulaşılan, Almanya'nın hem DaZ ve DaF alanlarında çalışacak hem de

yukarıda sözü edilen değerlendirmeyi doğru bir şekilde yapabilecek yetkin öğretmenler bulma konusunda büyük sıkıntı yaşadığı bulgusu göz önüne alındığında programın uygulanmasında neden problem yaşandığı ortaya çıkmaktadır. Dil eğitimi açısından eleştirilebilecek en önemli yanı ise özellikle yetişkin mültecileri bir an önce iş dünyasına kazandırmak olduğu için kazanımlarının 1/3 orandan daha fazla bir kısmının iş ve iş bulmak teması ile ilgili olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında dilin diğer kullanım alanları bu temalara göre biraz ihmal edilmiştir. ÇP ile ilgili eleştirilecek diğer bir konu ise yöntem ve süre problemidir. ÇP’de hangi seviyede hangi yöntemle (uygulamaya dönüklük dışında bir ifade yoktur) ve kaç saat Almanca dersi verileceği belirtilmemiş, bu durum kurs sağlayıcılara ve uygulayıcılara bırakılmıştır. Nitekim alan uzmanları da bu konuda benzer görüşler ifade etmişlerdir. Yine alan uzmanları, sözü edilen yöntem ve süre problemlerinin çözülebilmesi için Almanya’da çalışma ve tartışmaların devam ettiğini de belirtmişlerdir.

ÇP’nin TR’deki muadillerine göre en üstün yönü ise birçok farklı örnekleme (öğrenciler, entegrasyon kursu katılımcıları, kurslardaki öğretmenler ve alan uzmanları) hassas bir şekilde çalışarak detaylı bir ihtiyaç analizi yapılmasıdır. Böylece iletişimde 5 kapsayıcı eylem alanı ve 12 de özel eylem alanı (tema denilebilir) tespit edilmiştir. Bu temaların DİAOB’e göre tüm dil kullanım alanlarına giren temalar olmasına da ayrıca dikkat edilmiştir. İhtiyaç analizinin ardından belirlenen kazanımlar DİAOB’a göre A1 ilâ B1 arasında bir seviyeye atanmış ve tekrardan olabildiğince kaçınılmıştır, yani ekonomiklik ilkesine uygun davranılmaya çalışılmıştır. Yine bu kazanımlar açık ve net bir şekilde ifade edilmiş ve uygulamada kolaylık sağlanmıştır. Programda dikkat çeken diğer iki nokta ise bilinçli farklılaştırma kavramı ile sosyokültürel bilgi kavramlarıdır. Bilinçli farklılaştırma ile kasıt, farklı öğrenme hızlarıyla başa çıkabilmek için sarf edilecek çabadır. Bunun için entegrasyon kursları yapılandırılırken performans seviyesi, öğrenme hızı ve motivasyonu açısından homojen gruplar oluşturulması ön görülmüşken menşe ülke bakımından ise heterojen gruplar oluşturulması gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Daha somut ifade ile; eğitim düzeyleri, yaşları, öğrenme hızları ve motivasyonları aynı seviyede olan ancak farklı kökenden gelen katılımcıların aynı sınıf ortamında eğitime tabi tutulması gerekliliği belirtilmiştir. Böylece öğrenme hızı ve motivasyonu farkından kaynaklanan ve öğretmeni verim ve sınıf yönetimi konusunda zor duruma sokacak eşitsizlikler ortadan kalkmış olacaktır. Ayrıca bu sayede bir dilin yabancı dil olarak öğretiminde temel ilke olan “hedef dilin kullanımı” ilkesine de riayet edilmiş olunacaktır. Sosyokültürel bilgi ile kastedilen şey ise hem entegrasyon için hem de Alman toplumu ile sağlıklı iletişim kurabilmek için Alman toplumunun yaşam tarzı, kültürü, birlikte yaşama kuralları vb. konularında bilgi sahibi olmadır. Aksi takdirde

göçmenler/mülteciler Almanca bilseler dahi bu konuda bilgi sahibi olmadıklarında Alman toplumu (resmî kurumlar dahil) ile iletişim kuramayacaktır.

Türkiye’de, Suriyeli mültecilerin dil eğitimine yönelik hazırlanan ders kitapları da incelenmiş ve sınırlı sayıda ders kitabı olduğu tespit edilmiştir. Kitaplar sınırlı olduğu için, hâli-i hazırda mevcut olan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ve Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe setleri de kullanılmıştır. Ancak bu setler, içeriğinin yoğunlukluları azaltılarak basitleştirilmiştir. Bunlar dışında Suriyeli öğrencilerin Türkçe eğitimi için özel olarak hazırlananlar ise Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe (Özgün Matbaacılık, 2019) kitabı ile Hayat Boyu Türkçe Setidir (Başak Matbaacılık, 2019). Bu kitaplar HBÖGM’nin bünyesinde yayınlanan Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) Kurs Programları referans alınarak hazırlandığı için programlardaki birçok kusur, olduğu gibi kitaplara da yansımıştır. Özellikle Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe kitabında Hayat Boyu Türkçe Setine göre bu durum daha fazla görülmektedir. Genel olarak kitaplarda yer alan etkinliklerin sayısı az olup etkinliklerin dil becerilerine göre dağılımında bir orantısızlık bulunmakta, bu da dört temel unsur, anlaşılabilir girdi, dilin sistemi, sürekli ilerleme, öğretilebilirlik, öğrenme yükü, akıcılık, çıktı, amaçlı öğrenme ilkelerine aykırılık teşkil etmektedir. Bu durumun ikinci sebebi ise hedef kitlenin yaş seviyesinden kaynaklandığı düşünülen kitapta olması gerekenden çok daha fazla sözcük öğretimine odaklanmasıdır. Ancak dil eğitimi düşünüldüğünde burada büyük bir sorun var ki o da bağlamsız bir sözcük öğretimi yapılmaya çalışılmasıdır. Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe kitabında ölçme ve değerlendirme çalışmaları oldukça az sayıda ve zayıfken Hayat Boyu Türkçe Setinde bu durum biraz daha düzeltilmiştir. Aynı durum Türk kültürünün aktarımı açısından da söz konusudur. Nitekim çalışmamıza katılan alan uzmanları bu kitapların hızlı bir şekilde hazırlandığını, içeriklerinin düzensiz olduğunu ve beceri eğitime odaklanmadığını, ağırlıklı olarak A1/A2 düzeyinde kazanımların olduğunu ve bunun çok tekrar ettiğini, her yaş ve seviyede aynı kitapların kullanıldığını, yine bu kitapların Türk kültürü ve entegrasyon açısından zayıf kaldığını ifade etmişlerdir. Çalışmamızla benzer şekilde Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3 öğretim setine yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmalarında Alan ve Alptekin (2021) setin içerik açısından yeterli olmadığını, etkinlik ve örneklerin az olup konuların yüzeysel anlatıldığını ifade etmişlerdir. Dil becerilerine yönelik dengesiz dağılım da tespit ettikleri diğer bir sorundur. Biçer ve Kılıç (2017) da Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmeye çalıştıkları ve PIKTES projesi kapsamında görev alan öğretmenlerle yürüttükleri araştırmalarında ders kitaplarının öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı, farklı yaş veya kademedeki öğrenciler için tek kitabın kullanıldığı, dinleme ve konuşma becerilerinin ihmal edildiği, dil bilgisi ağırlıklı

bir içeriğin olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Yine bu çalışmaya katılan öğretmenler ders kitaplarında olması gerektiğini düşündükleri özellikler içerisinde dil becerilerinin dengeli dağılımı, Türk kültürüne ait motiflerin kitaplarda daha fazla yer alması, etkinlik sayılarının arttırılması ve kitapların günlük yaşamla daha çok ilişkilendirilmesi gibi özellikleri saymışlardır. Öğretmenlerin bu talepleri çalışmamız kapsamında ulaştığımız sonuçlarla koşutluk göstermektedir.

Almanya'ya bakıldığında uzun yılların verdiği göç tecrübesi sayesinde göçmen ya da mültecilerin dil eğitimi için geliştirmiş olduğu büyük bir materyal havuzu bulunmaktadır. Öyle ki sadece entegrasyon kurslarında kullanımı onaylanmış 35 adet farklı dil öğretim seti bulunmaktadır. Çalışma kapsamında özellikle alan uzmanları ve öğrenci görüşlerine göre örneklem olarak seçilen Schritte Plus Neu, Menschen ve Panorama setleri incelenmiş ve bunların Türkiye'deki muadillerine göre birçok çok üstün yönü olduğu tespit edilmiştir. Ancak setlerin dil öğretim ilkelerine göre incelendiklerinde tamamen kusursuz olmadıkları da belirlenmiştir. Nitekim alan uzmanları da, detaylı incelendiklerinde bunların mutlaka bazı kusurları bulunacağını ama genel olarak iyi olduklarını ifade etmişlerdir. Setlerin genel anlamda iki kusuru bulunmaktadır. Birincisi, mültecilerin bir an önce Alman toplumuna entegre edilmeleri ve iş dünyasına katılımları amacı güdüldüğünden dil bilgisi öğretimi ile konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık vermiş olmalarıdır. Ancak bu dengesizlik Türkiye'deki kitaplar kadar aşırı değildir. Dört dil becerisi içerisinde en çok ihmal edilen beceri ise yazmadır. İkinci kusur, ÇP'deki kazanımlarda ağırlıklı olarak İş ve İş Bulma temalarına ağırlık verilmesi ve bu setlerin de ÇP'ye göre hazırlanmasından ötürü neredeyse çoğu metin ve etkinlikte iş dünyasında lazım olacak içeriği sunmalarıdır. Üretilen politikalar başlığında her ne kadar mültecilerin iş dünyasına katılımları amacı güdülmüş olsa da dil eğitimi açısından bu, dört temel unsur ve dil becerilerinin dengeli dağılımı ilkelerine aykırıdır. Ancak amaçlı öğrenme ilkesine de uygun düşmektedir.

Setlerin Türkiye'deki muadillerine göre üstün yanlarının en önemlisi çok daha fazla etkinlik içermeleridir. Türkiye'de kullanılan Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe kitabında bütün dil beceri ve dil bilgisi öğretimi için tüm seviyelerde hazırlanmış etkinliklerin toplam sayısı 265, Hayat Boyu Türkçe Setinde bütün seviyelerde çalışma kitapları dâhil toplam etkinlik sayısı 730 iken; Almanya'da Schritte Plus Neu seti için bu sayı 3271, Menschen seti için 5454, Panorama seti için ise 3476'dır. Yine bu etkinliklerin uygulamaya dönük olması ve öğrencileri dil becerileri ekseninde daha fazla çalışmaya yönlendirmeleri setleri üstün kılan diğer bir yönüdür. Almanya'daki setlerin diğer bir üstün yönü ise, dil bilgisi, konuşma ve yazma

becerilerini Türkiye'deki kitaplara göre çok daha sistemli bir şekilde kazandırmaya çalışmalarıdır. Çünkü bu setlerde dil bilgisi öğretimi sezdirme yöntemi ve uygulamaya dönük bir şekilde öğretilmekte, konuşma ve yazma becerileri için de mutlaka ön etkinlikler (hazırlık etkinlikleri: konu hakkında araştırma yapma, plan oluşturma vb.) yaptırılarak öğrencilerden özgün metinler üretmeleri istenmektedir. Ayrıca setlerde sözcük öğretimine en az Türkiye'deki setlerde verildiği kadar önem verilmekte, ancak bu dil becerilerinin önüne geçmemektedir. Türkiye'deki setlerde tespit edemediğimiz ancak Almanya'daki setlerde üzerinde özenle durulan diğer konu ise sesletim konusudur. Tüm setlerde sesletim konusu için özel etkinlikler tasarlanmıştır. Öte yandan setler hem tema sonunda yer alan yeterli sayıda etkinlikler hem de her seviye sonunda yer alan örnek sınavlar (Panorama Seti) aracılığıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerini, öğretmenlerin de yine öğrencilerinin gelişimlerini takip edebilmelerini sağlamak konusunda daha başarılıdır. Son olarak Almanya'daki kitaplar, öğrencilere, Almancayı ya da herhangi bir yabancı dili daha iyi öğrenebilmek konusunda ipuçları da vermekte ve Almanya hakkındaki sosyokültürel bilgileri dolayları olarak değil de doğrudan vermektedir. Dahası bunu yaparken hedef kitlenin de kendi kültürü hakkında yazmasını ya da konuşmasını istemektedir. Bu da kültürlenme ve kültürlenme faaliyetlerine dikkat edildiğini göstermektedir. Çalışmamızla benzer şekilde Katrenièová (2011) da Almanca öğretim setlerinin öğrencilerin kültürlerarası yetkinliğinin desteklenmesine katkısını araştırdığı çalışmasında Schritte Plus setinde yer alan hemen hemen her alıştırmaya ve metnin öğrencilerden kendi kültürleri üzerine düşünmeleri ve sınıf arkadaşlarına bu konuda bilgi vermelerini istediğini; böylece öğrencilerin sadece Alman kültürünü değil, diğer ülkelerin kültürlerini de öğrendiğini tespit etmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen diğer bir unsur ise dil eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerdir. MEB bünyesinde Suriyeli mülteciler için sunulan eğitim öğretim faaliyetlerinde programlar açısından bakıldığında iletişimsel yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Çünkü programlarda, bir cümle olarak doğrudan geçmese de, yer alan açıklamalara göre bu yöntemin kullanılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ancak ne alan uzmanları ve öğrenci görüşlerine göre ne de kullanılan materyallere göre bu yöntem tam olarak kullanılmamakta, bundan ziyade dil bilgisi-çeviri yöntemi kullanılmaktadır. Bunun sebebi özellikle eğitimcilerin yöntem bilgisinden yoksun olmaları ve materyallerin yeterli niteliğe sahip olmamasıdır. Böyle bir yöntemden faydalanamayan öğrencilerin de mecburen bireysel öğrenme yöntemine başvurduğu, öğrenme eksiklerini çevrim içi kaynaklardan, kendi edindikleri materyallerden ya da Türkçeyi kendilerinden daha önce ve daha iyi bir şekilde öğrenmiş diğer Suriyeli öğrencilerden öğrenmeye çalıştıkları görülmüştür. Türkiye'de kullanılan yöntemlerin alan uzmanları ve

öğrenci görüşlerine göre nitelikleri ise şöyle ifade edilebilir: Genelde eğiticinin seçimine bağlı olan bu yöntemler, beceri eğitimine yönelik olmayıp ezbere dayalıdır. Beceri eğitimine odaklanmaya çalışıldığı durumların önemli bir kısmında hatalı beceri eğitimi yapılmaktadır. Ana dili ve tercüme kullanımı fazla olup tamamlayıcı görevler kullanılmamaktadır. Sadece ilgili ve kendini geliştirmiş öğretmenler iletişimsel yöntem ve seçmeci yöntemleri kullanılmaktadır. Ancak bu öğretmenlerin sayısı oldukça azdır. Çalışmamızla benzer şekilde Pilancı vd. (2020) HEM’lerde Suriyelilere Türkçe öğreten öğretmenler üzerine yaptıkları araştırmada buradaki öğretmenlerin derslerde kullanmaları gereken yöntemlere ilişkin çok fazla bilgileri olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Almanya’daki sürece bakıldığında, tıpkı Türkiye’de olduğu gibi yöntemin belirleyicisi öğretmenler olup esas aldıkları temel ölçüt öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyidir. Nitekim ÇP’de yöntemin öğretmenlere bırakılacağı da belirtilmektedir. Hem alan uzmanları hem de öğrenci görüşlerine göre iletişimsel yöntem ve seçmeci yöntem büyük oranda kullanılmakta, ancak ilgisiz ve yetersiz öğretmenlerden dolayı ezber yöntemi de kullanılmaktadır.

Almanya’da kullanılan yöntemlerin niteliğine gelince yine alan uzmanı ve öğrenci görüşlerine göre şu sonuçlara ulaşılmıştır: Bu yöntemler beceri temelli olup dil bilgisi, dil becerilerine gömülü bir şekilde aktarılmaktadır. Ancak bu durum daha çok yetişkin öğrencilerin olduğu sınıflarda geçerlidir. Okul çağındaki öğrencilerin olduğu sınıflarda yöntem belirsiz ve daha çok öykü anlatımı ile eğitsel oyunların oynanmasına dayanmaktadır. Ortaokul düzeyinde daha çok eğitsel oyunlar, öykü anlatımı, drama, soru-cevap ve dikte yöntemi en çok başvurulan tekniklerdir. Türkiye’de olduğu gibi Almanya’da da öğretmen belirleyici olduğundan ilgisiz ve yetersiz öğretmenlerin olduğu sınıflarda çok hızlı ders işlenmekte ve öğrenciler daha çok ezber yapmaya yönlendirilmektedir.

Çalışmada, Suriyeli mültecilere verilen dil eğitimi kapsamında yapılan Türkçe Dil Sınavları da incelenmeye çalışılmış, araştırmacıya bu konuda izin verilmeyip TDS hakkında bilgi notu gönderilmiştir. PIKTES Projesi Koordinatörlüğü’nden gelen bilgiler ışığında bu sınavların Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programından hareketle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınarak kademelere göre tüm dil düzeyleri için hazırlandığı, ancak program geliştirme sürecinden gelip hazırlanan ders kitaplarına kadar devam eden dil becerilerinin dengesiz dağılımı probleminin devam ettiği tespit edilmiştir. Çünkü sınavlarda sadece okuduğunu anlama soruları sorulmakta, bu da dil eğitiminde dört temel unsur ve geribildirim ilkelerine aykırılık teşkil etmektedir. Nitekim MEB, 2017 yılında “Türkçe Dil Yeterliklerine Yönelik Program ve Ölçek Geliştirme Çalıştayı” gerçekleştirmiş ve bu çalıştay

sonucunda Türkiye’deki eğitim sürecinde yer alan Suriyelilere yönelik uygulanacak bir dil yeterlik sınavının esasları belirlenmiştir. Bu esaslara göre okuma ve yazma (Yazma becerisine yönelik sorular sadece 2018’deki ilk sınavda yer almıştır.) becerilerini ölçecek sorulara yer verilmesi gerektiği belirtilmiş, ilerleyen süreçte ise dinleme ve konuşma becerilerini de içeren bir sınav tasarımının gerçekleştirilmesinin dil öğrenim ve değerlendirme süreçlerine dair daha kapsamlı bilgi sağlayacağını altı çizilmiştir (MEB, 2017, s. 34). Öğrenciler ve alan uzmanları da bu konuda aynı doğrultuda görüş bildirmiştir. Ayrıca öğrenciler ve alan uzmanları sınavların kolay olduğunu da belirtmişlerdir. Buradan hareketle özellikle PIKTES Projesi kapsamında yürütülen dil eğitimi ve öğretimi faaliyetlerinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirmenin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmamızla benzer şekilde Tanrıkulu ve İşler (2019, s.187) ilk TDS’de okuma ve yazma becerilerine yönelik soruların yer aldığını, sonraki sınavlarda yazma becerisine yönelik soruların çıkarıldığını ve bunun TDS’nin güvenilirliğini ve geçerliliğini düşürdüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Almanya’da, tüm eğitim faaliyetlerinde olduğu gibi ölçme ve değerlendirme konusunda da okul çağındaki öğrenciler ile yetişkin kurs katılımcıları arasında farklılık bulunmaktadır. Okul çağındaki öğrencilerin ifadelerine göre dört dil becerisini ölçen bir sınav yerine öğretmenlerin daha çok süreç değerlendirme yaptıkları, bunun için portfolyoları esas aldıkları tespit edilmiştir. Yine bazı öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenler bazen kurs sonlarında daha çok dil bilgisi ve okuma ağırlıklı bir sınav yapmakta, dinleme ve konuşma becerilerini derslerdeki duruma göre değerlendirmektedir. Dil düzeylerinin değerlendirilmesinin tamamen öğretmenin bilgi ve tecrübesine bırakılması ve standart bir ölçme aracı kullanılmaması, Almanya’da okul çağındaki öğrencilerin dil eğitimi için gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerindeki en büyük problemidir. Entegrasyon kursunda ise telc tarafından geliştirilen standart bir sınav kullanılmakta ve bu sınav, ÇP’de yer alan kazanımlarla beraber dört temel dil becerisini ölçmesi açısından Türkiye’deki sınavlardan daha geçerli ve güvenilirlerdir. Ancak, öğrenci ve alan uzmanlarının görüşlerine göre bu sınav kolay olup belli başlı kalıplar ezberlendiğinde herkesin geçebildiği, dolayısıyla bilen ile bilmeyeni tam olarak ayırt edemeyen ve bu yüzden de geçerlik ve güvenilirliği düşük olan bir sınavdır.

Çalışmada birer alt problem olarak belirlemediğimiz için odaklanmadığımız, ancak öğrenci ve alan uzmanlarının görüşlerine göre ulaştığımız bazı sonuçlar da vardır ki bunlar öğrenci ve eğitimcilerle ilgili diğer durumlardır. Söz gelimi, Türkiye’de mültecilerin Türkçe öğrenmede sorun yaşaması sadece MEB’deki uygulamaların eksik yönlerinden değil, aynı zamanda öğrencilerin bazı konularda yaşadığı sorunlardan da kaynaklanmaktadır. Öğrenciler

açısından en büyük problem, Türkçe eğitimi aldıkları sınıflarda sadece Suriyeli öğrencilerin olması sebebiyle yeterli pratik yapamamaları ve bundan dolayı öğrendiklerini unutmalarıdır. Diğer sorunlar ise bir gün geri dönecekleri düşüncesiyle Türkçe öğrenmeye ilgi duymamaları, düşük öz yeterlik algısı, rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyacı, yerli akran ve öğretmenleri tarafından uğradıkları psikolojik ve fizyolojik şiddettir. Aynı şekilde Benzer ve Şahin (2019) sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemleri inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin Türk öğrencilerle karşılıklı olarak şiddet uyguladıklarını, arkadaş seçimlerini kendi aralarında yaptıklarını, ancak farklı olarak rehberlik servisinin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle ilgi diğer durumlar ise özellikle ilk zamanlarda alan dışı eğiticilerin görevlendirilmesi ve programlardan habersiz olmalarıdır.

Yukarıdakilere benzer durumlar Almanya’da pek rastlanmasa da alan uzmanlarının birinin görüşlerine göre Almanya, mülteci ve göçmenlerin eğitimi ve istihdamı için her şeyi yapmışken yerli halkın bunları kabulü için bir şey yapmamaktadır. Öyle ki bazı Almanlar, Almanca ya da İngilizce bilmeyenleri dilsiz olarak niteleyebilmektedir. Bu yüzden Almanya’nın yerli halkın göçmen ya da mültecileri kabul noktasında alması gereken bazı önlemler yer almaktadır.

6.2. Öneriler

Çalışmanın ışığında dil politikaları, uyum programları, mültecilere/göçmenlere yönelik dil öğretim programları, materyaller, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme yöntemleri açısından şu önerilerde bulunulmuştur:

Politikalar ile ilgili öneriler:

1. Açık kapı politikası yerine şartlı kabul politikası üretilebilir. Şartlı kabul prosedürleri için de kayıt işlemleri zorunlu tutulmalıdır. Böylece gelen mültecilerin gerçekten mülteci olup olmadıkları araştırılıp kesin sonuca ulaşıldıktan sonra ülkeye kabulleri sağlanarak Türkiye’de barınma, sağlık, iş ve eğitim alanlarında yaşanacak sorunların önüne geçilebilir.

2. Dinî, siyasi ya da en genel itibarla insanî hassasiyetlerden ötürü açık kapı politikası uygulanacaksa bile ülkeye alınacak mültecilerin ilk etapta doğrudan şehirlere değil, sınıra yakın bölgelerde yer alan kamp benzeri geçici barınma merkezlerinde kayıt ve iltica işlemleri tamamlana kadar buralarda barınmaları sağlanabilir. Böylece barınma, sağlık, iş ve eğitim alanlarında benzer sorunların yaşanmaması amacıyla alınacak önemlerin ne olacağını belirleyebilmek için gerekli demografik bilgiler elde edilebilir. Ortadoğu ve Türkiye’nin sınır

komşularında yaşanan siyasi istikrarsızlıklar göz önüne alındığında bu önerinin hayatî bir önem taşıdığı ifade edilebilir.

3. İkinci önerinin en az çabayla hayata geçirilebilmesi için hali hazırda mevcut geçici barınma merkezlerinin yerinde kalması, benzer savaş durumlarında mülteciler tarafında sınır geçişi olabilecek yerlerde hazırda bekleyen yeni geçici barınma merkezleri inşa edilebilir.

4. Okul çağındaki öğrencilerin en kısa ve başarılı bir şekilde Türk eğitim sistemine entegrasyonu için Almanya'daki gibi kısmen bütünleştirici model kullanılabilir,

Programlarla ilgili öneriler:

1. Nitelikli programların hazırlanması için okul çağındaki mültecilerle yetişkinlerin ihtiyaçları birbirinden bağımsız olarak analiz edilebilir.
2. Türkiye'de hem İlk Uyum hem de Entegrasyon programları hazırlanabilir.
3. Her iki programda uyum için gerekli olan konular dil eğitimi ile beraber verilebilir.
4. Bu programların kazanımları yazılırken hem uyum hem de uyumun için gerekli olan konular aynı kazanımda yer alabilir.
5. Statüleri belli olana kadar geçici barınma merkezlerinde kalan sığınmacılara zaman kaybı yaşanmaması için İlk Uyum programına göre, statüleri belli olanlara ise Entegrasyon Programına göre eğitim verilebilir.
6. Ayrıca bu programların okul çağındaki öğrenciler ile yetişkinlere yönelik farklı varyantları hazırlanabilir. Bunun için TYDÖP örnek alınabilir.
7. Bu programlarda dil becerilerinin dağılımı hazırbulunuşluk ve amaçlı öğrenme ilkelerine göre belirlenebilir.
8. Özellikle yetişkinlerin istihdamı konusunda meslekî alanlara yönelik dil öğretim programları geliştirilebilir.
9. Bu programların geliştirilmesi ve güncellenebilmesi için Almanya, ABD ve Kanada gibi uzun süreden beri göç alan ülkelerin programları incelenebilir. Ayrıca dünyadaki diğer gelişmeler de takip edilebilir.

Ders kitapları ve Materyallerle ilgili öneriler:

1. Yukarıda ifade edilen programlara göre özel olarak hazırlanmış ders kitapları ve materyaller hazırlanabilir.
2. Dil becerilerine odaklanan, bununla beraber sözcük öğretimi ve sesletim becerisine yönelik etkinlikler içeren ders kitapları ve materyaller hazırlanabilir.
3. etkinlikler içeren ders kitapları ve materyaller hazırlanabilir.

4. Ayrıca farklı yayınevlerinin hazırladığı materyallerden müteşekkil bir materyal havuzu oluşturulabilir.

Öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili öneriler:

1. Yöntem sorunu daha çok eğiticilerin eğitim eksikliğinden kaynaklandığı için Türkçe öğretimi lisans programına Yabancılar Türkçe Öğretimi Program İncelemeleri, Yabancılar Türkçe Öğretiminde Materyal Geliştirme, Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme gibi zorunlu ya da seçmeli dersler eklenebilir. Böylece alandaki nitelikli öğretici ihtiyacı giderilebilir.
2. Ya da, bu alanda çalışacak yetkin öğreticilerin yetiştirilebilmesi için Türkçe öğretmenliği lisans programından sonra en az 1 ya da 2 yıllık Yabancılar Türkçe Öğretimi programı eklenebilir ve öğretmen adaylarının bu alana yönlendirilmeleri sağlanarak eğitimleri sonunda gerektiğinde bu eğiticilerin istihdamları sağlanabilir.
3. Ayrıca mülteci öğrencilerin yaşadıkları ve yaşayabilecekleri duyuşsal sorunlara yönelik eğitimler verilebilir. Bununla beraber, birlikte yaşama kültürü hakkında hem öğretmenlere hem de öğrencilere eğitimler verilebilir.
4. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin gelişimleri sahada takip edilerek gerektiğinde sahada da desteklenmeleri sağlanabilir.

Ölçme ve Değerlendirme ile ilgili öneriler:

1. Dil becerilerine yönelik standart testler geliştirilebilir.
2. Standart testlerin geliştirilmesi tek bir kurumun eline bırakılmak yerine Almanya örneğinde olduğu gibi Goethe, Telc, TestDaf vb. kurum ve kuruluşlar kurulabilir.
3. Bu kuruluşlarda sadece standart sınavlar geliştirmeye yönelik çalışmalar değil, ayrıca bunları geliştirebilecek nitelikli elemanları yetiştirmek için de çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ajdukovic, M., & Ajdukovic, D. (1993). Psychological well-being of refugee children. *Child Abuse & Neglect* 17(6), 843-854.
- Akbaş ve Arslan Düzgün (2012). Libya'daki Arap Baharı'na yönelik Türk dış politikasına konstrüktivist bir yaklaşım. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 57-81.
- Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa ili örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Akın, Ş. (2017). The effects of the Syrian crisis on German politics. *Turkish Journal of Middle Eastern Studies, Special Issue*, 81-103.
- Alan, Y. ve Alptekin, Z. D. (2021). Yabancı öğrenciler için hazırlanan Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3 öğretim setinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 267-285.
- Al-Natour, M. (2013). Nation, gender, and identity: Children in the syrian Revolution 2011. *Journal of International Women's Studies*, 14(5), 27-49.
- Alperen, A. ve Yaprak, A. (2019). Almanya'da Türklere yönelik uygulanan entegrasyon kursları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 78-95.
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125-128.
- Ascher, C. (1989). Southeast Asian adolescents: Identity and adjustment. *ERIC Clearinghouse on Urban Education New York*, 1-6.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Aytan, T.; Uzun, O. ve Günaydın, Y. (2020). Hayat boyu öğrenme yabancılara Türkçe öğretim kurs programlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 70-99. DOI: 10.29000/rumelide.835499.
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2020). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı" Üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)* 10(2), 173-198.

- BAMF (2016). Rahmencurriculum Für Integrationskurse Deutsch Als Zweitsprache. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstrae ger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile&v=8
- BAMF (2021). Erstorientierung und Deutsch Lernen für Asylbewerberinnen und Asylbewerber. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationsprojekte/konzept-kurse-asylbewerber.html?nn=282388> Erişim Tarihi: 13.06.2022
- BAMF (2022a). Federal göç ve mülteci dairesi. <https://www.bamf.de/DE/Behoerde/Chronik/Bundesamt/bundesamt-node.html>. Erişim tarihi: 10.05.2022
- BAMF (2022b). Deutsch-Test für Zuwanderer. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstrae ger/Modellsaetze/dtz_modellsatz_e_1_pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=5
- Baykara Özyaydınlık, K. (2019). İçeriğın ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. H. Şeker (Yay. Haz.), *Eğitimde program geliştirme: kavramlar, yaklaşımlar* (s.163-182) içinde. Anı Yayıncılık.
- Benson, P. (2013). Learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 47(4), 839–843. doi:10.1002/tesq.134.
- Bhardwaj, M. (2012). Development of conflict in arab spring Libya and Syria: from revolution to civil war. *The Washington University International Review*, I, 76-96.
- Biçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- BMMYK ve SC-UK. (2002). *Sexual Violence & Exploitation: The Experience of Refugee Children in Guinea, Liberia and Sierra Leone based on Initial Findings and Recommendations from Assessment Mission 22 October - 30 November 2001*. Erişim tarihi:11.02.2020,<https://www.alnap.org/help-library/sexual-violence-and-exploitation-the-experience-of-refugee-children-in-guinea-liberia>

- BMMYK. (2017). *Syrian refugee women fight for survival as they head families alone*.
https://www.unhcr.org/tr/wpcontent/uploads/sites/14/2017/02/syrian_refugee_women_fight_for_survival_as_they_head_families_alone.pdf
- Boyden, J. (2009) What place the politics of compassion in education surrounding non-citizen children? *Educational Review*, 61(3), 265-276, DOI: 10.1080/00131910903045914
- Boyden, J., de Berry, J., Feeny, T. ve Hart, J. (2002). *Children affected by conflict in South Asia: A review of trends and issues identified through secondary research*. Refugee Studies Centre, RSC Working Paper No. 7, University of Oxford. Erişim tarihi: 12.01.2020, <http://www.rsc.ox.ac.uk/PDFs/workingpaper7.pdf>
- Bromley, P. ve Andina, M. (2010). Standardizing chaos: A neo-institutional analysis of the INEE minimum standards for education in emergencies, chronic crises and early reconstruction. *Compare*, 40(5), 575-588,.DOI: 10.1080/03057920903254972
- Brücker, Herbert et al. (2016) : Forced migration, arrival in Germany, and first steps toward integration, DIW Economic Bulletin, ISSN 2192-7219, *Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW)*, 6(48), 541-556.
- Bulkan, D. (2018). *Avrupa birliği göç yasası ve Suriyeli mülteciler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Medeniyet Üniversitesi.
- Castles, S. & Davidson, A. (2000) *Citizenship and migration: globalisation and the politics of belonging*. Macmillan Yayınları.
- Chemin J. E., Hess, S., Nagel, A. K., Kasperek, B., Hänsel, V. ve Jakubowski, M. (2018). Germany, country report. Federico V. ve Feroni G. C. (Yay. Haz.) *Global Migration: Consequences and Responses.*” *Legal & Policy Framework of Migration Governance RESPOND*.
- Crisp, J., Talbot, C., & Cipollone, D. (2001). *Learning for a future: Refugee education in developing countries*. Lausanne, Switzerland: United Nations Publications.
- Çelik, C. (2013, 15 Mayıs). Suriye'de iç savaş nasıl başladı? *Vatan*. Erişim adresi: <http://www.gazetevatan.com/suriye-de-ic-savas-nasil-basladi--538013-gundem/>
- Çetinkaya, Z. (2005). Basit tekrar ve alıştırmalar yoluyla sözcük öğretimi. *Dil Dergisi*, 130, 68-85.

- ÇOÇA (2015). Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri. İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi. <http://cocuk.bilgi.edu.tr/wpcontent/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf> adresinden Erişim tarihi: 25.0.2020
- Dalaman, C. (2012). *Almanya'nın suriye politikası değişiyor*. <https://www.amerikaninsesi.com/a/almanyanin-suriye-politikasi-degisiyor/1503066.html>. Erişim tarihi: 07.05.22
- Day, R. R., C. Omura, ve M. Hiramatsu. (1991). Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language*, 7(2), 541-551.
- Deane, S. (2016). Syria's lost generation: Refugee education provision and societal security in an ongoing conflict emergency. *Institute of Development Studies*, 47(3), 35-52
- Dede, A. Y. (2011). The Arab uprisings: debating the "Turkish model". *Insight Turkey*, 13(2), 23-32.
- Demirel, Ö. (2000). Öğretimde içerik ve düzenlemesi. M. Gültekin (Yay. Haz.), *Öğretimde içerik ve düzenlemesi*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deykin, E. Y. (1999). Posttraumatic stress disorder in childhood and adolescence: A review. *Medscape Mental Health*, 4(4).
- Dinçer, Ö. (2012a). <https://www.dunyabulteni.net/egitim/dincer-oyunun-kurali-degismemeli-h221066.html>, Erişim Tarihi: 11.11.2020
- Dinçer, Ö. (2012b). <https://www.sabah.com.tr/egitim/2012/09/28/ogretmen-atamalariyla-ilgili-kritik-aciklama>, Erişim Tarihi: 11.11.2020
- Dupuy, B. and S. D. Krashen. (1993). Incidental vocabulary acquisition in French as a Foreign language. *Applied Language Learning*, 4(1), 45-53.
- Duruel, M. (2016). Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(5), 1399-1414.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: temel eğitim politikaları. *SETA*

- Emin, M. N. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi*. SETA yayınları.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergen, H.ve Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377-405.
- Erişti, B. ve Polat, M. (2017). Program geliştirme sürecinin planlanması ve ön uygulama. B. Oral ve T. Yazar (Yay. Haz.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (s. 241-271) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Etzet, M. (2022) New models of the “Good refugee” – bureaucratic expectations of Syrian refugees in Germany, *Ethnic and Racial Studies*, 45(6), 1115-1134.
- e-yaygin.meb.gov.tr (2022). <https://e-yaygin.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 31.05.2022
- Garwood-Gowers, A. (2013). The responsibility to protect and the arab spring: Libya as the exception, Syria as the norm?. *UNSW Law Journal*, 36(2), 594-618.
- Gültekin, M. (2007). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral ve T. Yazar (Yay. Haz.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (s. 1-40) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürpınar, B. (2016). Arap ayaklanmaları ve kırılgan devlette çocuk olmak: Mısır ve Suriye. M. Kayta ve diğerleri (Yay. Haz.), *Yeni Ortadoğu: Toplum, siyaset ve ekonomi konferansı* (63-78) içinde. Işık Üniversitesi Yayınları.
- Güven, M. ve Alan, B. (2017). Eğitim durumlarının düzenlenmesi ve değerlendirilmesi. B. Oral ve T. Yazar (Yay. Haz.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (s. 333-364) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hattam, R. ve Every, D. (2010). Teaching in fractured classrooms: refugee education, public culture, community and ethics. *Race Ethnicity and Education*, 13(4), 409-424. DOI: 10.1080/13613324.2010.488918

- Hope, J. (2008). “One day we had to run”: The development of the refugee identity in children’s literature and its function in education. *Children’s Literature in Education* 39, 295–304. DOI 10.1007/s10583-008-9072-x
- Howard, J. & Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. *TESOLANZ*, 12, 101-109.
- HRW (2014). *Maybe we live and maybe we die” Recruitment and use of children by armed groups in Syria*. <http://www.hrw.org/reports/2014/06/22/maybe-we-live-and-maybe-we-die>.
- TDK (2015). <https://sozluk.gov.tr/?kelime=göç>, Erişim Tarihi: 28/12/2019, 15.41
- <https://www.bamf.de/DE/Themen/AsylFluechtlingsschutz/AblaufAsylverfahrens/ablaufasylverfahrens-node.html>
- ILO (2012). *National study on worst forms of in Syria child labour*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---arabstates/---ro-beirut/documents/publication/wcms_204043.pdf
- ILO (2017). *Global estimates of child labour*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_575499.pdf
- inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56
- Julan, S. ve Broer, N. (2017). A profile of Germany's refugee populations. *Population and Development Review*, 43(1) 149-157.
- İzбірak, R. (1992). *Coğrafya terimler sözlüğü*. MEB Yayınları.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2020). *Eğitimde program geliştirme*. Nobel Yayıncılık.
- Katreniëová, A. (2011). Förderung der interkulturellen kompetenz der schüler mit hilfe von lehrwerken für das fach deutsch als fremdsprache - analyse der lehrwerke themen aktuell 2, delfin 2 und schritte plus 3 und 4. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Linnaeus Üniversitesi.
- Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Kızmaz, Z. (2018). Çatışma, terör ve savaşın çocuklar üzerindeki etkisi. Z. Kızmaz (Yay. Haz.) *Terör ve Uyuşturucu Madde Şiddeti* (s. 1-18) içinde. HEGEM yayınları.

- Kia-Keating, M. ve Ellis, H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29-43. DOI: 10.1177/1359104507071052
- Kollender, E. ve Nimer, M. (2020). *Long-term exclusionary effects of covid-19 for refugee children in the german and turkish education system a comparative perspective - (istanbul policy center-sabancı university-stiftung mercator initiative)*. <https://ipc.sabanciuniv.edu/Content/Images/CKeditorImages/20200708-02075629.pdf>
- Kultas, E. (2017). *Türkiye'de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitimi sorunu (Van İli örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Laubenthal, B. (2019) Refugees welcome? Reforms of German asylum policies between 2013 and 2017 and Germany's transformation into an immigration country, *German Politics*, 28(3), 412-425. DOI: 10.1080/09644008.2018.1561872
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(27), 21-46.
- Macalister, J. (2016). Applying language learning principles to coursebooks. Willy A. Renendya ve Handoyo Puji Widodo (Yay. Haz.), *English language teaching today: Linking theory and practice* (s. 41-52) içinde. Springer International Publishing.
- Magen, Amichai (2012) On Political Order and the "Arab Spring". *Israel Journal of foreign Affairs*, 6(1), 9-21.
- Maogoto, J.N. ve Coleman, A. (2013). Changing the guard-The price of democracy: lessons from Arab spring on constitutionalism. Carlo Panara ve Gary Wilson (Yay. Haz.). *The Arab spring, new patterns of democracy and international law* (1-28) içinde. Martinus Nijhoff Yayıncılık.
- Massumi vd. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Forderung. Unter Mitarbeit von Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim. Hrsg. v. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.* Köln. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf

- MEB (2013). Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri, http://mersin.meb.gov.tr/media/zincir/2013_10_01_3636_suriye_vatandaslari.pdf
- MEB (2014). Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri. http://www.ilkergedik.net/uploads/dokuman/2014-21%20say_1_%20genelge.pdf, Erişim Tarihi: 23.11.20
- MEB. (2017). *Türkçe dil yeterlilerine yönelik program ve ölçek geliştirme çalıştay raporu*. http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/18120616_18_01_2018.pdf Erişim tarihi 3.11.2022
- MEB (2019a). Yabancı öğrenciler uyum sınıfları genelgesi. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2022.pdf>. Erişim Tarihi: 05.12.2020
- MEB (2019c). Türkiye'de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler İçin Türkçe Dil Eğitimi ve Meslekî Eğitime Erişimin Arttırılması Projesi" konulu haber. <http://hbogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-turkiyede-gecici-koruma-altindaki-suriyeliler-icin-turkce-dil-egitimi-ve-meslek-egitime-erisimin-arttirilmasi-projesi-acilis-toplantisini-gerceklestirdi/icerik/959>
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publication.
- Miller, J., Mitchell, J. Ve Brown, J. (2005). African refugees with interrupted schooling in the high school. *Prospect*, 20(2), 19-33.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449. DOI: 10.26466/opus.443945
- Müftü, G. (2013). Çocukların hakları ve birleşmiş milletler çocuk haklarına dair sözleşme: Bir tarihçe. www.cocukhaklariizleme.org/bir-tarihce-cocuklarin-haklari-ve-birlesmis-milletler-cocuk-haklarina-dair-sozlesme.
- O'shea, B., Hodes, M., Down, G., Bramley, J. (2000). A school-based mental health service for refugee children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(2), 189-201.

- Özdemir, Ç. (2016). Suriye’de iç savaşın nedenleri: Otokratik yönetim mi, bölgesel ve küresel güçler mi?. *Bilgi*, 33, 81-102.
- Peçenek, D. (2005). Yabancı dil öğretiminde araç geliştirme. *Dil Dergisi*, 129, 85-95.
- Piktes.gov.tr (2020). Piktes nedir? <https://piktes.gov.tr/Home>, Erişim Tarihi: 07.12.2020
- Pinson ve Arnot (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 399-407, DOI: 10.1080/01425690701253612
- Polat, O. ve Gündoğan, E. (2010). Çocuk askerler: Psikolojik, sosyal ve fiziksel sorunlar. *Uluslararası Güvenlik ve Terörizm Dergisi*, 1(1), 105-124.
- Popa, V. Ve Cocoş, O. (2015). Syria, an agonizing country. The socio-economic, political and environmental implications of the conflict. *Revista Română de Geografie Politică*, 1, 29-37.
- Raimbault, L. (2019). Angebotsformen und anbieterstrukturen für erstorientierung. Silvester Popescu-Willigmann, Stefanie Ebbeler ve Bernd Remmele (Ed.), *Erstorientierung für geflüchtete* (71-92) içinde. Barbara Budrich Yayıncılık .
- Resmî Gazete (2014). Geçici Koruma Yönetmeliği. <https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20146883&MevzuatTur=21&MevzuatTip=5>, Erişim Tarihi: 23.11.20
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Yayıncılık.
- Rousseau, C., Drapeau, A., ve Corin, E. (1996). School performance and emotional problems in refugee children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(2), 239–251.
- Sağ, R. (2017). İçerik tasarımı. . B. Oral ve T. Yazar (Yay. Haz.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (s. 299-331) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Seitz, K., 2004. *Education and conflict: The role of education in the creation, prevention and resolution of societal crises, consequences for development cooperation*. German Technical Cooperation/Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Erişim tarihi: 13.02.2020

- Seydi, A. R. (2013). Türkiye'deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye'deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217-241.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. J. Crisp, C. Talbot, ve D. B. Cipollone (Yay. Haz.), *Learning for a future: Refugee education in developing countries* (s. 1-84) içinde. United Nations Publications.
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Şen, Y. F. ve Özkorul, G. (2016). A New Threshold in Turkey - European Union Relationships: A Review Within The Context of Refugee Crisis. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 86-119.
- Tadesse, S., Hoot, J. ve Watson-Thompson, O. (2009). Exploring the special needs of African refugee children in U.S. schools. *Childhood Education*, 85(6), 352-356, DOI: 10.1080/00094056.2009.10521400
- Tan, N. (2021). Okul çağında göç eden çocuk ve gençler – Almanya ve Türkiye'deki eğitim-öğretim modelleri. *Alman Dili Ve Kültürü Araştırmaları Dergisi* 3(6), 82-99.
- Tanrıku, L. ve İşler, T. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe yeterlik sınavı. *International Journal of Language Academy*, 7(3), 180-189.
- Taylor, S. ve Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?, *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56, DOI: 10.1080/13603110903560085
- TBMM (2012). *Ülkemize sığınan Suriye vatandaşlarının barındıkları çadırkentler hakkında inceleme raporu* (Rapor No. 2). Türkiye Büyük Millet Meclisi.
- Telli, A. (2012). Mısır devriminde sosyal medyanın rolü. *Bilge Strateji*, 4(7), 65-91.
- Tomlinson, K. ve Benefield, P. (2005). *Education and conflict: Research and research possibilities*. National Foundation for Educational Research. Erişim tarihi: 13.02.2020

- Toros, A. (2008). *Sorunlu bölgelerde göç*. Global Strateji Enstitüsü.
- Trines, S. (2019). The state of refugee integration in Germany in 2019. *World Education News and Reviews*. <https://wenr.wes.org/2019/08/the-state-of-refugee-integration-in-germany-in-2019>. Erişim tarihi: 05.01.2019
- TYDÖP (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı*. TMV Yayınları.
- Uluğ, H. (2007). *Kuzey Adana'daki çocuk oyun alanlarının bitki seçimi yönünden değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- UNHCR (1994). *Refugee children: Guidelines on protection and care*. <https://www.refworld.org/docid/3ae6b3470.html>
- UNHCR (2013). *Report of the independent international commission of inquiry on the Syrian Arab Republic*. (A/HRC/24/46). <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session24/Pages/ListReports.aspx>
- UNHCR (2015). *Protecting and supporting the displaced in Syria. UNHCR Syria end of year report*. <http://www.unhcr.org> UNHCR-Syrian Arab Republic.
- UNHCR(2018). http://reporting.unhcr.org/sites/default/files/gr2018/pdf/GR2018_English_Full_lowres.pdf#ga=2.162677372.1161695991.1593587824-2038136628.1588366677
- UNHCR (2018). *Report of the independent international commission of inquiry on the Syrian Arab Republic*. (A/HRC/37/72). https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/CoISyria/A-HRC-37-72_EN.pdf
- UNICEF (2020). <https://www.unicef.org/press-releases/almost-5-million-children-born-war-syria-1-million-born-refugees-neighbouring>.
- Variş, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme. Teori ve Teknikler*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vogel, C. ve Schwikal, A. (2015). Bildungschancen für Geflüchtete. Herausforderungen und Lösungsansätze bei der Öffnung von Hochschulen für Asylsuchende und Flüchtlinge <https://d-nb.info/1078017239/34>

- Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46–65. <https://doi.org/10.1093/applin/aml048>
- World Bank (2017a). *The toll of war: The economic and social consequences of the conflict in Syria*. <https://www.worldbank.org/en/country/syria/publication/the-toll-of-war-the-economic-and-social-consequences-of-the-conflict-in-syria>, Erişim Tarihi: 05.03.20
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (2015). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yanpar Yelken, T. ve Yavuz Konokman, G. (2017). Program geliştirmede hedefler. B. Oral ve T. Yazar (Yay. Haz.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*, (273-298) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yazigi, J. (2014). Syria’s war economy. *European Council on Foreign Relations, London*. https://www.ecfr.eu/page/-/ECFR97_SYRIA_BRIEF_AW.pdf, Erişim Tarihi: 05.03.20
- Ytde.info (2020). Yetişkinler için dil eğitimi projesi nedir?. <http://www.ytde.info/>. Erişim Tarihi: 125.12.2020

EKLER

1. Uzman Görüşme Formu

UZMAN GÖRÜŞME FORMU

Sn. Uzman,

Bu görüşme formu, MEB bünyesinde, Suriyeli Mültecilere yönelik sunulan Türkçe eğitimini (ilk günden bu güne kadar olan süreci) değerlendirmeyi amaçlayan bir çalışma kapsamında hazırlanmıştır. İlgili alan yazın taraması sonucunda sizin de bu konuda çalışmalarınız olduğu tarafımda tespit edilmiştir. Bu sebeple sizlerden istirhamım bu konuyla ilgili bilgi, görüş ve tecrübelerinizi aşağıdaki soruları cevaplamak suretiyle benimle paylaşmanızdır. Vereceğiniz cevaplar ve kişisel verileriniz sadece söz konusu çalışmada kullanılacak, başka kişi veya kurumlarla paylaşılmayacaktır. Kıymetli zamanınızı ayırıp vereceğiniz samimi cevaplarınızla sunacağınız katkılardan dolayı şimdiden çok teşekkür ederim.

Mehmet ÖZŞAVLI

Öğretim Görevlisi

Kişisel Bilgiler

Lütfen size uygun seçeneği (x) şeklinde işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

a. Bayan (), b. Erkek ()

2. Meselekî deneyiminiz:

a. 1-3 yıl (), b. 4-6 yıl () c) 7-10 yıl () d. 11 yıl ve üzeri ()

Görüşme Soruları

(Lütfen cevaplarınızı ilgili sorunun hemen altına yazınız)

1. MEB bünyesinde bu zamana kadar verilen/verilmekte olan Türkçe eğitimini nasıl değerlendirirsiniz? Faydalı mı, eksik yönleri var mı?
2. Türkçe eğitimi verilirken kullanılan yöntemler, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmesini kolaylaştırdı mı?/ kolaylaştırıyor mu? Hangi yöntemlerin daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Türkçe eğitimi verirken sunulan ders içerikleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Sizce öğrenciler, öğrendiklerini günlük hayatta ne kadar kullanabiliyor/kullanabilecek? Eksik kalan noktalar var mıdır?
4. Türkçe eğitimi verirken kullanılan materyaller (Ders kitabı, çalışma kitabı, sözlük, dinleme metinleri, bilgisayar, akıllı tahta vb.) hakkında neler söyleyebilirsiniz?
5. Değerlendirme Yöntemleri: Yapılan sınavlar hakkında düşünceleriniz nelerdir? Sınavlarda sorulan sorular tüm becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kapsamakta mıydı/kapsıyor mu? Tüm becerileri ölçebilecek nitelikte miydi/nitelikte midir?
6. Verilen eğitimin olumlu veya olumsuz yönleriyle ilgili söylemek istediğiniz başka bir şey var mıdır?

2: Öğrenci Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sn. Katılımcı,

Bu görüşme esnasında aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar bilimsel bir çalışmada kullanılacak, cevaplarınız ve kişisel verileriniz kesinlikle başka kişi veya kurumlarla paylaşılmayacaktır. Kıymetli zamanınızı ayırıp vereceğiniz samimi cevaplarınızla sunacağınız katkılardan dolayı çok teşekkür ederim.

Mehmet ÖZŞAVLI

Öğretim Görevlisi

1. Aldığınız Türkçe eğitimi nasıl değerlendirirsiniz? Faydalı mıydı, eksik yönleri var mıydı?
2. Türkçe eğitimi alırken kullanılan yöntemler sizin Türkçe öğrenmenize kolaylaştırdı mı? Hangi yöntemlerin daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Türkçe eğitimi alırken sunulan ders içerikleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Öğrendiklerinizi günlük hayatta ne kadar kullanabiliyorsunuz?
4. Türkçe eğitimi alırken kullanılan ders kitapları hakkında neler söyleyebilirsiniz?
5. Değerlendirme Yöntemleri: Yapılan sınavlar hakkında düşünceleriniz nelerdir? Sınavlarda sorulan sorular tüm becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kapsıyor muydu? Tüm becerileri ölçebilecek nitelikte miydi?
6. Aldığınız eğitimin olumlu veya olumsuz yönleriyle ilgili söylemek istediğiniz başka bir şey var mıdır?

3. Etik Kurul Kararı

T.C. KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ ETİK KURUL KARARLARI	
Toplantı Tarihi: 23/03/2021	Toplantı Sayısı: 2021/08
Üniversitemiz Etik Kurulu 23.03.2021 tarihinde Prof. Dr. Muhammet Ruhat YAŞAR başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararı almıştır. Karar: 9 Üniversitemiz Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi bünyesinde görev yapmakta olan Öğr. Gör. Mehmet ÖZŞAVLI'nın "Suriyeli Mültecilerin Dil Eğitimi: Türkiye ve Almanya Arasında Karşılaştırmalı Bir İnceleme" başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun olduğuna, konunun gereği için Rektörlük Makamına arzına; Oy birliği ile karar verilmiştir.	
(İmza) Prof. Dr. Muhammet Ruhat YAŞAR Başkan	
(İmza) Doç. Dr. İbrahim EFE Başkan Yardımcısı	(İmza) Prof. Dr. Nazım ŞEKEROĞLU Üye
(İmza) Prof. Dr. Halil ALDEMİR Üye	(İmza) Prof. Dr. M. Fatih KANTER Üye
(İmza) Doç. Dr. Memet KULE Üye	(İmza) Doç. Dr. Cengiz TAŞKIN Üye
Prof. Dr. Muhammet Ruhat YAŞAR Başkan	

4. İntihal Raporu

Suriyeli Mültecilerin Dil Eğitimi: Türkiye ve Almanya Arasında Karşılaştırmalı Bir İnceleme

ORJİNALLİK RAPORU

%**9**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**9**

İNTERNET KAYNAKLARI

%**2**

YAYINLAR

%**3**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

acikbilim.yok.gov.tr

İnternet Kaynağı

%**1**

2

hbogm.meb.gov.tr

İnternet Kaynağı

%**1**

3

Submitted to Trakya University

Öğrenci Ödevi

<%**1**

4

www.kamujans.com

İnternet Kaynağı

<%**1**

5

dergipark.org.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

6

docplayer.biz.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

7

kaysem11.firat.edu.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

8

earsiv.anadolu.edu.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

9

www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080

İnternet Kaynağı

<%**1**

5. PIKTES Projesi Koordinatörlüğü Resmî Yazısı ve TDS Bilgi Notu



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun
Desteklenmesi Projesi (PIKTES) Koordinatörlüğü

Sayı : E-95894547-235-61976737
Konu : Mehmet ÖZSAVLI

26.10.2022

KİLİS VALİLİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Kilis Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 03.10.2022 tarihli ve 59675345 sayılı yazısı.

İlimiz 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğretim görevlisi olarak görev yapan aynı zamanda Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe eğitimi doktora öğrencisi olan Mehmet ÖZSAVLI'nın ilgi yazınızla bildirilen dilekçesi incelenmiştir.

Mehmet ÖZSAVLI'nın dilekçesinde belirttiği PIKTES kapsamında gerçekleştirilen Türkçe Dil Sınavı (TDS) hazırlık sürecine ilişkin bilgilendirme notu ekte yer almaktadır.

Bilgilerimi ve gereğini rica ederim.

Sabahattin DÜLGER
Bakan a.
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürü

Ek: TDS Bilgilendirme Notu (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres: Söğütözü Mah. Yaşam Cad. No:41/7 Yenimahalle/ANKARA Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon: 0312 223 87 51 Bilgi için: Seçil BALKIR
E-Posta: pictes@meb.gov.tr Unvan : Öğretmen
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi: pictes.meb.gov.tr Faks: 3122238766

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d287-f08c-3d7b-91e7-d057 kodu ile teyit edilebilir.



TÜRKÇE DİL SINAVLARI

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil düzeylerini belirlemek amacıyla Türkçe Dil Sınavları (TDS) yapılmaktadır. Bu sınava 3-12. Sınıf düzeyindeki yabancı uyruklu öğrenciler veya uyum sınıflarında bulunan öğrenciler katılmaktadır. Gerçekleştirilecek sınavlarla ilgili sorular alandan akademisyenler, öğretmenler, PIKTES öğreticileri, görsel tasarım uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanlarının katıldığı çalıştaylar ile oluşturulmaktadır.

Sınav soruları Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'na ve kademelere (ilkokul, ortaokul ve lise) uygun olarak hazırlanmaktadır. İlkokul düzeyinde 25 soru, ortaokul ve lise düzeylerinde 40 sorudan oluşan çoktan seçmeli testler yapılmaktadır. Şimdiye kadar PIKTES kapsamında gerçekleştirilen sınavlarda İlkokul kademesinde A1, A1.1, A1.2, A1.3, A1.4, A2.1, A2.2 düzeylerinde; ortaokul kademesinde A1, A2.1, A2.2, A2.3, B1; lise kademesinde ise A1, A2, B1, B1+, B2, C1 düzeylerinde sorular kullanılmıştır. 2018 yılında gerçekleştirilen ilk sınavda çoktan seçmeli test tekniğine uygun okuma-anlama sorularını ve yazma becerisini ölçen açık uçlu soruları içeren bir sınav gerçekleştirilmiştir. Sonraki yıllarda gerçekleştirilen sınavlarda ise çoktan seçmeli test tekniğine uygun okuma-anlama soruları kullanılmıştır. Ancak, sınav sorularının paylaşılması uygun görülmemektedir.

ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Mehmet ÖZŞAVLI

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Durumu

Lisans: Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fak. Türkçe Öğretmenliği (2012)

Yüksek Lisans: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (2017)

Doktora: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yabancı Dil: İngilizce

Akademik Görevler:

Öğretim Görevlisi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

İdari Görevler

Müdür Yardımcısı, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Bilimsel Faaliyetler

Makaleler

Canbulat, M., Tepeli, Y., Özşavli, M. (2019). 8. Sınıflarda cümle türleri konusunun öğretiminde basamaklı öğretim programının kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64-87., Doi: 10.33418/ataunikkefd.618241 (Yayın No: 5742901)

Sidekli, S. ve Özşavli, M. (2019). The improvement of elementary school students' correct use of punctuation marks: poetry method. *International Journal Of Educational Sciences*, 11(5), 159-177., Doi: 10.15345/iojes.2019.05.011 (Yayın No: 5574356)

Canbulat, M. ve Özşavli, M. (2019). Türkiye’de toplumdilbilim alanında yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli açılardan incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(2), 427-440., Doi: 10.29228/TurkishStudies.22606 (Yayın No: 5574142)

Tebliğler

Canbulat, M. ve Özşavli, M. (2022). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin MEB bünyesinde almış oldukları Türkçe eğitimine yönelik görüşleri. *II. Uluslararası Muallim Rifat Bilge Eğitim Sempozyumu: "Mülteci Eğitimi"*, Kilis

Özşavli, M. (2015). İlköğretim 5.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görseller üzerine göstergebilimsel bir inceleme. *VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Muğla

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar

Türkçe Öğretmenliği, MEB

Öğretim Görevlisi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

İletişim

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☒ Tezimin/Raporumun 6 ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Aralık 2022

Mehmet ÖZŞAVLI