



**YETİŞKİN SURİYELİ MÜLTECİLERİN VE KURS ÖĞRETİCİLERİNİN BİRLEŞMİŞ
MİLLETLER VE MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI İŞ BİRLİĞİNDE AÇILAN TÜRKÇE
KURSLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Samer ALZIR

Eskişehir 2023

**YETİŞKİN SURİYELİ MÜLTECİLERİN VE KURS ÖĞRETİCİLERİNİN BİRLEŞMİŞ
MİLLETLER VE MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI İŞ BİRLİĞİNDE AÇILAN TÜRKÇE
KURSLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Samer ALZIR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şubat 2023

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

YETİŞKİN SURİYELİ MÜLTECİLERİN VE KURS ÖĞRETİCİLERİNİN BİRLEŞMİŞ MİLLETLER VE MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI İŞ BİRLİĞİNDE AÇILAN TÜRKÇE KURLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Samer ALZIR

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şubat 2023

Danışman: Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ

Bu araştırmanın amacı, Birleşmiş Milletler Mültecilerin Yüksek Komiserliği (UNHCR) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) iş birliğinde açılan Türkçe kurslarına devam eden yetişkin Suriyeli mültecilerin ve kurs öğreticilerinin Türkçe kurslarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesidir. Araştırmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; UNHCR ve MEB iş birliğinde Bursa ili Yıldırım İlçesi Halk Eğitim Merkezi'nde açılan Türkçe kurslarına katılan 18 yetişkin Suriyeli mülteci ve bu kurslarda görev yapan 5 kurs öğreticisi olmak üzere toplam 23 gönüllü katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmada katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda Türkçe kurslarına katılan yetişkin Suriyeli mültecilerin ve bu kurslarda görev yapan öğreticilerin görüşlerine göre; “Katılım Nedeni/Amacı”, “Dil Hakkındaki Görüşler”, “Kursa Sunulan İçerik-Konu İle Günlük Yaşantı Arasındaki İlişki”, “Karşılaşılan Zorluklar”, “Karşılaşılan Sorunların Çözümü İçin Yapılanlar”, “İletişim Kurma Becerilerinin Şekillenmesi”, “Beklentiler”, “Geliştirilmesi/Verimli Hale Gelebilmesi İçin Düşünülen Öneriler”, “A1 – A2 Düzeyi Kabul Kriterleri”, “Kursların Verimliliğinin Değerlendirilmesi”, “Kurs Öğreticilerinden Kaynaklı Zorluklar” temalarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Suriyeli mülteciler, Yaşam boyu öğrenme, Kurs öğreticileri.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE OPINIONS OF ADULT SYRIAN REFUGEES AND COURSE TEACHERS' ON TURKISH COURSES OPENED WITH THE COOPERATION OF THE UNITED NATIONS AND THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION

Samer ALZIR

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, February 2023

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ

This study aims to ascertain and assess the views of course instructors and adult Syrian refugees who enroll in Turkish courses launched in collaboration with UNHCR and MNE. One of the qualitative research techniques employed in the study was basic qualitative research. The research's study group is made up of a total of 23 volunteers, including 18 adult Syrian refugees and 5 course instructors, who participated in Turkish classes that were launched in Bursa province's Yıldırım District Public Education Center in collaboration with the UN and MNE. The participants in the study underwent a semi-structured interview process. The research's data were examined using content analysis. The study's findings are based on the opinions of Syrian refugees who took Turkish classes and the instructors who taught them, as well as their perspectives on the following topics: "Reason/Purpose of Participation," "Opinions on Language," "The Relationship between the Content Presented in the Course-Subject and Daily Life," "Challenges Encountered," "What Has Been Done to Solve the Encountered Problems," "Shaping Communication Skills," "Expectations It is believed that the research's findings will be useful in delivering better qualified services for the needs of refugees and instructors in the courses, as well as the corrections that must be made for these demands, because there are few comparable studies in the related literature.

Keywords: Syrian refugees, Lifelong learning, Course tutorials.

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu zorlu süreçte ilgisini esirgemeyerek her zaman bana yol gösteren, beni yüreklendiren ve umut kaynağı olan değerli danışmanım ve hocam Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ'a en içten dileklerle teşekkür ediyorum.

Kıymetli zamanlarını ayırarak bu çalışmanın jüri üyeliğine katılmayı kabul eden saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Demet SEVER ve Doç. Dr. Nihal TUNCA GÜÇLÜ'ye çok teşekkür ederim.

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda süreçten sorumlu olan herkese, özellikle hazırlık aşamasında ve sonrasında derslerimi almamda payı olan tüm saygıdeğer hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecinde benimle paylaştıkları tavsiye ve görüşleriyle tezimin başarıya ulaşmasında emeği geçen ve beni hiç yalnız bırakmayan tüm arkadaşlarıma da teşekkür ediyorum.

Ayrıca bana bu araştırmayı yapma fırsatı ve izni veren Bursa Milli Eğitim Müdürlüğü ve Yıldırım Halk Eğitim Merkezi yöneticilerine ve çalışanlarına teşekkür ederim. Bu araştırmaya katılan ve çalışmama katkıda bulunan, bilgi ve fikirlerinden yararlandığım değerli kursiyer ve öğretmenlerime teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında ve bu günlere gelmemde emeği ve desteği büyük olan ailemi elbette unutmayacağım. Gücümün ve sabrımın kaynağı annem Ghazwa YAGHI'ya ve rahmetli babam Suhail ALZIR'a sonsuz teşekkür ediyorum.

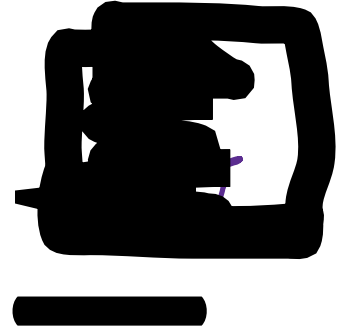
Samer ALZIR

Eskişehir, 2023

11.02.2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.



İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR	vii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
TABLolar/ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Tanımlar	8
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR	10
2.1. Yaşam Boyu Öğrenme.....	10
2.1.1. Yaşam boyu öğrenmenin önemi.....	11
2.1.2. Yaşam boyu öğrenmenin yararları.....	12
2.1.3. Yaşam boyu öğrenme becerileri ve yeterlikleri	14
2.1.4. Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye	17
2.2. Suriye İç Savaşı ve Suriye’den Türkiye’ye Gerçekleştirilen Büyük Göç	18
2.2.1. Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin yaşa ve cinsiyete göre dağılımı.....	22
2.2.2. Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin en çok yaşadığı ilk on il	24
2.3. Türkiye’deki Suriyelilerin Eğitimi.....	26
2.3.1. Suriyelilerin eğitiminde karşılaşılan problemler	33

2.3.2. Suriyelilerin dil öğrenme sorunu ve Suriyelilere Türkçe öğretilen merkezler.....	34
2.3.2.1. Geçici eğitim merkezleri	35
2.3.2.2. Halk eğitim merkezleri	37
2.4. Ana Dili	42
2.4.1. Yabancı dil	43
2.4.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.....	45
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	46
3.1. Yabancılar Verilen Dil Öğretimi Kursları ile İlgili Araştırmalar	46
3.2. Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Araştırmalar	56
4. YÖNTEM	63
4.1. Araştırma Modeli	63
4.2. Çalışma Grubu	63
4.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı.....	65
4.4. Verilerin Toplanması.....	66
4.4.1. Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri.....	66
4.4.2. Öğreticiler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler	67
4.5. Verilerin Analizi	67
4.6. Araştırmada Etik İlkeler	69
5. BULGULAR VE YORUM.....	71
5.1. Türkçe Kurslarına Katılan Yetişkin Suriyeli Mültecilerden Elde Edilen Bulgular	71
5.1.1. Katılım nedeni/amacı	71
5.1.2. Dil hakkındaki görüşler.....	74
5.1.3. Kursta sunulan içerik-konu ile günlük yaşantı arasındaki ilişki ...	76
5.1.4. Öğretim süreci değerlendirmesi.....	78
5.1.5. Karşılaşılan zorluklar.....	81
5.1.6. Karşılaşılan sorunların çözümü için yapılanlar	83
5.1.7. İletişim kurma becerilerinin şekillenmesi.....	85
5.1.8. Beklentiler.....	87
5.1.9. Geliştirilmesi/verimli hale gelebilmesi için öneriler	89
5.2. Kurslarda Görev Yapan Kurs Öğreticilerinden Elde Edilen Bulgular ..	91

	Sayfa
5.2.1. A1 – A2 Düzeyi kabul kriterleri.....	92
5.2.2. Kursiyerlerin kursa katılma nedenleri	93
5.2.3. Kursta sunulan içerik-konu ile kursiyerlerin günlük yaşantı arasındaki ilişki.....	95
5.2.4. Kursların verimliliğinin değerlendirilmesi.....	98
5.2.5. Kurs öğrencilerinden kaynaklı zorluklar	103
5.2.6. Öğrencilerden kaynaklı zorluklar.....	105
5.2.7. Karşılaşılan zorlukları ortadan kaldırmak için yapılabilecekler	108
5.2.8. Geliştirilmesi/verimli hale gelebilmesi için öneriler	109
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	113
6.1. Sonuç.....	113
6.2. Tartışma.....	116
6.2.1. Katılım nedeni/amacı.....	116
6.2.2. Dil hakkındaki görüşler.....	117
6.2.3. Kursta sunulan içerik-konu ile günlük yaşantı arasındaki ilişki.	118
6.2.4. Karşılaşılan zorluklar.....	118
6.2.6. İletişim kurma becerilerinin şekillenmesi.....	120
6.2.7. Beklentiler.....	121
6.2.8. Geliştirilmesi/verimli hale gelebilmesi için düşünülen boyutlar ve öneriler	122
6.2.9. A1 – A2 düzeyi kabul kriterleri	122
6.2.10. Kursların verimliliğinin değerlendirilmesi.....	124
6.3. Öneriler.....	125
6.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	125
6.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	126
KAYNAKÇA.....	127
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin ilk 10 ile göre dağılımı ...24



TABLO DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Geçici koruma altındaki Suriyelilerin yaşa ve cinsiyete göre dağılımı	22
Tablo 4.1. Kurslara katılan yetişkin Suriyeli mültecilerin demografik özellikleri.....	64
Tablo 4.2. Kurslarda görev yapan kurs öğretmenlerinin demografik özellikler	65
Tablo 5.1. Yetişkin Suriyeli mültecilerin görüşlerine ait kategoriler	71
Tablo 5.2. Suriyeli mültecilerin Türkçe kurslarına katılım nedenleri/amaçları	71
Tablo 5.3. Suriyeli mültecilerin Türkçe dili değerlendirmeleri	74
Tablo 5.4. Suriyeli mültecilerin kursta sunulan içerik-konu ile günlük yaşantı arasındaki ilişkiye dair görüşleri.....	76
Tablo 5.5. Suriyeli mültecilerin kursta sunulan öğretim sürecini değerlendirmeleri	78
Tablo 5.6. Suriyeli mültecilerin kurs sürecinde karşılaştıkları zorluklar.....	81
Tablo 5.7. Suriyeli mültecilerin kurs sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik görüşleri	84
Tablo 5.8. Suriyeli mültecilerin aldıkları kurslar sonrasında günlük hayatlarında Türkçe kullanarak iletişim kurma becerilerinin şekillenmesi	85
Tablo 5.9. Suriyeli mültecilerin kurstan beklentileri	88
Tablo 5.10. Suriyeli mültecilerin kursun programı ile ilgili geliştirilmesi/verimli hale gelebilmesi için önerileri	89
Tablo 5.11. Kurs öğretmenlerinin görüşlerine ait kategoriler.....	91
Tablo 5.12. A1 – A2 düzeyi kabul kriterleri	92
Tablo 5.13. Kurs öğretmenlerinin görüşlerine göre kursiyerlerin kursa katılma nedenleri..	93

Sayfa

Tablo 5.14. Kurs öğreticilerinin kursta sunulan içerik-konu ile kursiyerlerin günlük yaşantısı arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri	96
Tablo 5.15. Kurslarının verimliliğinin değerlendirmesi	98
Tablo 5.16. Kurs ğreticilerinin kendilerinden kaynaklı olabilecek zorluklar hakkındaki görüşleri	103
Tablo 5.17. Kurs ğreticileri öğrencilerden kaynaklı zorluklar	105
Tablo 5.18. Karşılaşılan zorlukları ortadan kaldırmak için yapılabilecekler	108
Tablo 5.19. Kurs ğreticilerinin kursun programı ile ilgili geliştirilmesi/verimli hale gelebilmesi için nerileri	110

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AB	: Avrupa Birliği
AFAD	: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
BEKAM	: Bilim Eğitim Kùltür Araştırmaları Merkezi
BM	: Birleşmiş Milletler
GAÜN TÖMER	: Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TÖMER	: Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
UNICEF	: United Nations International Children’s Emergency Fund Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu
UNHCR	: Birleşmiş Milletler Mùlteciler Yüksek Komiserliği
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YBÖ	: Yaşam Boyu Öğrenme
YTB	: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi sınırlılıkları ve tanımları üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar uzanan örgün eğitime günümüzde hala tüm bireylerin ulaşamaması; örgün eğitimden yeterince faydalanamamış ailelerin, çocuğun aile içindeki eğitiminde yetersiz kalması ve yetişkin eğitiminin ebeveynlerin bu eksiklerini gidermelerine yardımcı olması; öğretim basamakları yükseldikçe eğitimin seçici duruma girmesiyle eğitim imkanlarının sınırlanması; örgün eğitim süresince, uzun vadede işe yarayacağı düşünülerek verilen bilgilerin hızla eskimesi; örgün eğitimin toplumun ihtiyacı olan nitelikli eleman ve yeni işgücünü yeterince karşılayamaması; ekonomik, teknolojik ve toplumsal değişim ve dönüşümler yetişkin eğitimi kaçınılmaz hale getirmektedir (Okçabol, 1994; Ünlühisarcıklı, 2013).

Dünyanın birçok yerinde zorunlu eğitim üst sınırının 14-16 yaşlar olduğu düşünüldüğünde, yetişkin eğitimi zorunlu eğitimin tamamlanmasından sonra başlayan bir süreç olarak değerlendirilebilir. Bunun yanında, herhangi bir sebepten dolayı örgün eğitim almamış veya yarıda bırakmış bireylerin sonradan tamamladıkları açık öğretim programları da yetişkin eğitimi kapsamında düşünülebilir (Ültanır ve Ültanır, 2005). Yetişkin eğitimi yetişkin bireylere yönelik eğitimleri, bu etkinlikleri planlayan kişi ve kuruluşları ve akademik çalışma alanlarını da içine alan bir kavramdır. Bu yüzyılın yetişkinlerinin yaşam boyu öğrenen, katılımcı, demokratik, işbirlikli çalışabilen, bireysel, sosyal ve çevresel sorunlara duyarlı bireyler olması gerekmektedir (Okçabol, 2006). Yetişkin bireylerin nasıl öğrendiğinin anlaşılması ve temellendirilmesi hem araştırmacıların hem de yetişkin eğitimcilerinin odak noktası olmuştur (Merriam, 2017).

Yetişkinlik sadece yaş ile sınırlandırılmayacak bir kavramdır. Biyolojik, yasal, toplumsal ve psikolojik açıdan belirli olgunluğa ulaşmış bireylere yetişkin denilmektedir. İçinde yaşanılan topluma göre yaş sınırı ve olgunluk düzeyi değişmekle birlikte, Türkiye'de on sekiz yaş ve üzeri bireyler yetişkin kapsamına girmektedirler. Yetişkin eğitim merkeze insanı alan ve onun kendini gerçekleştirmesini amaçlayan süreçtir. Yetişkin eğitiminin temeli, yetişkinlerin deneyim ve ihtiyaçlarına dayalıdır. Genel bir kural olarak, yetişkinlerin kendi eğitimlerini planlama ve bu eğitimlerin sonuçlarını değerlendirmede daha etkin rol almaları gerekir. Yetişkinlerin yeni fikirlerle

ulaşabilmeleri için problem merkezli bir yaklaşıma bağlı kalarak onlara sürekli öğrenmenin temel olduğu bir ortam sunulmalıdır (Gl, 2016).

Çoğunlukla, yetişkinlerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak yeni bir şeyler öğrenmek için çok fazla zamana sahip olmadıkları, yetişkinlerin daha çok meslekleri ile doğrudan ilgili olan görevlere yaklaşmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu nedenle yetişkin eğitimi bağlamında, yetişkin eğitiminin özelliklerini bilmek, bu süreçte yaşanan sorunların farkında olmak son derece önem arz etmektedir. Yetişkin ğrenci, kişisel, sosyal ve beceri gelişimi de dâhil olmak üzere yaşam boyu öğrenmeyle ilgilenen bir öğrenme sürecinde yer alır. Yetişkin ğrenci, tipik olarak 25 yaş ve üstü bir birey olup, kendi kendini yöneten, motive eden ve öğrenme sürecine aktif bir katılım gösteren öğrenen olarak tanımlanabilir (Knowles, 1984; Cercone, 2008; Kuhne, 2015). Yetişkin eğitimi, belirli zamanlarda ve belirli konularda yapılmış olmasına rağmen, bireyin yaşamı boyunca devam edebilen ve davranışlarında sürekli değişiklikler meydana getirebilen uzun bir süreci içerir. Yetişkin eğitimi, bireyin sağlıklı ve mutlu yaşamasında, çağın teknolojilerinden faydalanmasında bireye destek veren bir alana sahiptir (Kurt, 2008).

Geray (1978), yetişkin eğitiminin kapsamını ğrenci ve program olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Yetişkin eğitiminde öğrencinin yaş, meslek, ilgi, istek, yetenek, beceri, ekonomik durum, ulaşım, yer ve zaman koşulları gibi özellikleri dikkate alınmalıdır. Yetişkin eğitiminin kapsadığı program alanları ise; akademik yetişkin eğitimi, temel eğitim, genel kültür, demokrasi ve yurttaşlık eğitimi, ev yönetimi, teknik yetişkin eğitimi, güzel sanatlar eğitimi, yaşlılar için eğitim ve toplum eğitimi olarak ele alınabilir. Türkiye’de yetişkin eğitimi denildiğinde çoğunlukla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) kursları, İşkur kursları, MEB onaylı özel kurslar ve niversiteler bünyesinde açılan Sürekli Eğitim Merkezlerini içeren yaygın eğitim programları; yetişkinlere yönelik okuma-yazma faaliyetleri, Halk Eğitim Merkezleri, Mesleki Eğitim Merkezleri, Açık ğretim Okulları, uzaktan öğrenme, e-öğrenme ve yurtdışı eğitim olanakları gelmektedir (MEB, 2019).

Yetişkin eğitiminin kapsamı incelendiğinde büyük ölçüde yaygın eğitime karşılık geldiği görülmektedir. G gibi uzun soluklu bir sürecin sosyokültürel uyumdan doğabilecek kültürlenme ve kültürleşme süreçlerine açık bir olgu olduğu söylenebilir. Çünkü aynı kültüre sahip iki toplum olabileceği gibi iki farklı kültürün bir araya gelmesi de mümkün olabilmektedir. Zira Berry (1980)’ye göre neredeyse bütün toplumlar savaş, g gibi çeşitli nedenlerle ana vatanından ayrılmak zorunda kaldıklarından artık tek bir

kültür, dil ve kimliğe bağlı değillerdir (Berry, 1980'den Aktaran Saygın ve Hasta, 2018, s. 312).

Buna göre ülkelerinde yaşanan ve sonrasında büyük göçlere neden olabilen iç karışıklıklar sebebiyle Türkiye'ye göç edip yaşamlarını uzun zamandır Türkiye'de devam ettirmeye çalışan Suriyelilerin bir kültürlenme sürecine girdikleri söylenebilir. Göç ve yerinden edilmek olgularının küresel düzeydeki değişimini anlamak, ülkeler, yerel topluluklar ve bireyler için oldukça önemlidir. İnsan göçü, tarihin en erken dönemlerine kadar uzanan çok eski bir olgu olmakla birlikte, zaman içerisinde dünya küreselleştikçe yansımalarında ve etkilerinde değişimler görülmektedir. Günümüzde ise göç ve yerinden edilme konusunda sahip olduğumuz küresel düzeydeki bilgi, diğer tarih dilimlerine oranlandığında oldukça fazladır. Ayrıca, dünyadaki her şeyin birbiri ile ilişkili olması göçün doğası, dinamizminin istatistiksel anlamda yakalanmasının kolay olamayacağını ifade eder. Göç hızla gelişen ve karmaşık olayları kapsar. Uluslararası göç, kalıplarının nesiller boyunca evrilmiş olan toplumsal, ekonomik ve jeopolitik süreçlerle bağlantılı olduğu kesinlikle doğru olsa bile uluslararası bağlantısallık yeni güncel gelişmeleri ve göç süreçlerinde daha fazla çeşitliliği sağlayacak fırsatları ortaya çıkarmaktadır (Dünya Göç Raporu, 2020, s. 40).

İçinde bulunduğumuz süreç göçün etkisiyle küresel ölçekte gerçekleşen kitlesel nüfus hareketliliğinin en yoğun olduğu süreçtir. Dünya geneline bakıldığında hemen hemen bütün ülkelerinin göçten etkilendiği görülmektedir. Özellikle son yıllarda küresel ölçekte görülen göç hareketliliğinde yaklaşık 272 milyon insan göç etmektedir ve bu rakam, küresel nüfusun %3,5'ine denk gelmektedir. Birleşmiş Milletler'in (BM) yayınladığı Dünya Göç Raporu'na göre, çeşitli ülkelerden insanlar, evlerini, ülkelerini, çatışma ve doğal afet gibi gerekçelerle zor koşullar altında terk etmek zorunda kalmaktadır. Son otuz yılda ise uluslararası göçmen sayısı yaklaşık %78 oranında artış göstermiştir. BM Ekonomik ve Sosyal İşler Organizasyonu DESA (2019)'a göre uluslararası göçmenlerin %52'sini erkekler, %48'ini kadınlar oluşturmaktadır. Bu sayının yaklaşık %74'ü 20 ila 64 yaş aralığında bulunmaktadır. BM'ye göre uluslararası çocuk göçmenlerin tahmini oranı ise 2000 yılında %16 iken 2020 yılında %13,9 olmuştur (Dünya Göç Raporu, 2020, s.7). Küreselleşme ve uluslararası göç ilişkisi günümüzde birçok ülkenin kültürlerarası iletişimi için önem taşır (Aksoy, 2012, s. 93).

Uluslararası göçü oluşturan nedenlerin başında siyasi çatışma, insan haklarının ihlali, diktatör yönetimler, ülkenin iç sorunları, etnik ayrışma, işsizlik, ekonomik

bunalımlar ile can güvenliğinin sağlanamaması yer almaktadır. Göç hareketi, uluslararası ölçekte yaygınlaşmış ve hızlanmıştır (Doğan ve Özdemir, 2019, s. 125).

Göç toplumsal olgu olarak çeşitli biçimleriyle ve çeşitli nedenleriyle insanlık tarihi kadar eskidir ve yine insanla beraber gelecekte varlığını sürdürecektir. Ancak, kimi zaman daha iyi yaşam koşulları ihtiyacı ile kişinin kendi iradesiyle görülen göç, özellikle son yıllarda doğa afetleri, açlık, kıtlık savaş ve ayrımcılık gibi kişinin kendi iradesinin dışında zorunlu ve dramatik bir şekilde görülmektedir. Göçün göç eden bireyler üzerinde yarattığı olumsuz etkilenmelerin yanı sıra tetiklemekte olduğu toplumsal sorunları da göz önüne alındığında, göçün, özellikle zorunlu göçün sosyal niteliğinin bireysel niteliği kadar travmatik olduğu görülmektedir (Giani, 2006; Tamer, 2020).

İnsanın iradesi dışında gönülsüz olarak yapılan göç, bireyin kişisel tarihinden, kendi yaşam öyküsünden, doğup üzerinde büyüdüğü toprağından, kültüründen ve anılarından umutlarından kopuştur. Bu kopuşla, birey bir belirsizlik içinde yurtsuz, kimliksiz ve aidiyetsiz hatta istenmeyen kişi olarak yalnızlığa, yabancılığa, açlığa, sefaletle itilerek psikolojik ve toplumsal yönden çöküntü içinde bocalar. Ayrıca, bu toplumsal ve psikolojik çöküntü altında bulunan göçmenlerin göç ettikleri topluma uyumları; dil, kültür, inanç yaşam tarzı gibi birtakım nedenlerle kolay olmamaktadır. Bu süreçte harcanması gereken; zaman, emek ve ağır maliyetler taşıdığı travmayı daha derinleştirdiği gibi vardığı toplumda da birtakım olumsuzluklara zemin hazırlayabilecektir. Gelecekte umutları olamayan kimliksiz ve dışlanmış olarak ülkesinden zorla koparılan bu kişiler, kendileri ve aileleri için yeni bir yaşam kurmaları zorlaştıkça öfke, kin ve nefret duygularına kapılabilecekler, yaşadıkları sorunların etkisiyle içinde bulundukları toplumla çatışmaya başlayabileceklerdir. Toplum kurallarına aykırı davranışlar gösterebileceklerdir. Ayrıca bu kişilerin yeni varış yerlerinde eğitim, istihdam, sağlık, alt yapı, hukuki statü gibi birçok haktan yararlanmaları kısıtlı olabilecektir. Araştırmanın odak noktası olan yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yıllardır çalışmalar yapılmakta ve bir ortak öğretim politikası oluşturulmaya çalışılmaktadır. 2011 yılından önceki çalışmalara baktığımızda bu çalışmalar genel olarak Türkçeyi bir yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlere, Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde eğitim görmek isteyenlere ya da yurtdışında Türkçe öğrenmek isteyenlere yönelik hazırlandığı görülmektedir (Ereş, 2015, s. 19; Aykut, 2019).

Ancak 2011 yılında Suriye’deki iç savaşlardan kaçıp ülkemize sığınan mültecilerle beraber yeni bir dönem başlamıştır. Bu da geçici koruma altındaki Suriyelilerin eğitimi

ve uyum sürecidir. Bu süreç içerisinde birçok farklı yol izlenmiştir. Öncelikle sınır bölgelerine kamplar kurulmuş ve bu kamplarda kamp içi eğitimlerine devam etmeleri sağlanmıştır. Ancak zamanla buralara yerleştirilen insanlar yerleşik düzene geçmeye başlamış ve kamplardan evlere taşınmışlardır. Geçici olarak bakılan süreç gittikçe kalıcı olmaya başlamıştır. Bununla birlikte geçici olarak alınan önlemler yerine kalıcı önlemler almak gerekmiştir. Bu kalıcı çözümlerin başında sağlık, barınma, eğitim ve uyum gelmektedir. Eğitim noktasında 2011 yılından bu yana çok farklı adımlar atılmakta ve bu konuda yatırımlar yapılmaktadır. Geçici koruma altındaki Suriyelilere bir noktadan eğitim vermek yerine tercihlere bırakılarak kamp içi eğitim, kamp dışı eğitim, Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) eğitim ve devlet okullarında eğitim imkânı sağlanmıştır. Suriyelilerin özel okul kurmasına da izin verilmiş ve istenildiği takdirde öğrenciler bu özel okula gitme şansını da elde etmişlerdir. Bu okulların desteğini daha çok uluslararası ve sivil toplum kuruluşları sağlamaktadır. Yalnız bu okulların MEB tarafından denetimi ve uygun fiziki koşulları olmamasından dolayı iyi bir eğitim verildiği söylenemez (Kutlu, 2015, s. 10).

Çünkü on yılı aşkın bir süreçte yaşanan bu göç olgusunun bitmeyeceği gerçeği görülerek sınırlarımıza dahil olan bu gruplarla bir arada yaşayabilmek için eğitimin daha fazla ciddiye alınması bilinen bir gerçektir. Okul sistemi, göçmen anne-babaların ilişkiye geçtiği ilk toplum kuruluşudur. Göç olgusu ailenin tüm bireylerini etkilemekle birlikte göçe karar veren yetişkinlerin bu kararından en çok etkilenen ve bu karara itaat etmek zorunda kalan çocuklardır. Göç edilen yerdeki eğitim düzeyi ile göçmenlerin eğitim düzeyindeki farklılık hem göç edenleri hem de ev sahibi ülkeyi etkilemektedir. Eğitim sistemi hazırlanırken, göçmen ailelerin ve çocuklarının sosyal dışlanma ve nefret söylemlerinden uzak tutulacağı, barışçıl ve daha yaşanılabilir bir düzen yaratılarak güvenle ülkemizde yaşayabilmelerinin ve ülke vatandaşlarının da onları bir tehdit olarak görmeyeceği bir ortam yaratılması önem taşımaktadır. Bu ortamın yaratılması ancak okulda eğitimle sağlanabilir. Çünkü; yarınlara yetişkin olacak göçmen çocuklar okullaşmadığı sürece suça yönelebilir, teröre ve adi suçlara, madde kullanımına yönelmeye, çeteleşmeye ve buna benzer olası istenmeyen davranışlar gösterebilirler. Bu olumsuz durum ise onları “*istenmeyen ve sorunlu*” bir grup olarak etiketleyecektir (Aykut, 2019, s. 4).

Ayrıca, ülke vatandaşları tarafından, ülkenin kaynaklarını ve ülke insanının emeğini, haklarını sömüren varlıklar olarak algılanabilecektir. Toplumda tehlikeli

boyutlara ulaşabilecek “ötekileşme ve önyargı” toplum huzurunu bozacak herkes için travmatik bir yapıya dönüşebilecektir. Bu durumun yaratacağı toplumsal sonuçlardan ise en fazla çocuklar etkilenecektir (Karal, 2013, s. 69). Bu nedenle, barışın, adaletin, saygının, kardeşliğin öğretildiği kurumlar olan okullar ve bunların sağlayıcıları olan öğretmenler oldukça önemli bir sorumluluğun paydaşlarıdır. Barışın ve toplumsal huzurun sağlanması için göçmen çocukların ve ailelerinin topluma uyumlarının eğitimle sağlanacağı, insana değer veren ve farklılıklara saygı gösteren bir toplum anlayışının eğitimle kazanılabileceği açıktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada yetişkin Suriyeli Mültecilerin ve Kurs Öğreticilerin UNHCR ve MEB İşbirliğinde açılan Türkçe Kurslarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada yanıt aranan sorular şunlardır:

1. UNHCR ve MEB iş birliğinde açılan Türkçe kurslarına katılan Suriyeli mültecilerin;
 - a. Bu kursa katılma amaçları nelerdir?
 - b. Kursta sunulan içeriğin günlük yaşamlarına uygunluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
 - c. Kursun öğrenme – öğretme süreci ile ilgili görüşleri nelerdir?
 - d. Aldıkları kurs günlük iletişim becerilerini nasıl etkilemiştir?
 - e. Kurs sürecinde yaşadıkları güçlükler nelerdir?
 - f. Kursun programı ile ilgili önerileri nelerdir?
2. UNHCR ve MEB iş birliğinde açılan Türkçe kurslarında öğreticilik yapan eğitimcilerin;
 - a. Kurs programının amaçları ile ilgili görüşleri nelerdir?
 - b. Kursta sunulan içeriğe yönelik görüşleri nelerdir?
 - c. Kursun öğrenme – öğretme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
 - d. Kursun ölçme- değerlendirme sistemine yönelik görüşleri nelerdir?
 - e. Kurs sürecinde yaşadıkları zorluklar nelerdir?
 - f. Kursun programı ile ilgili önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş sonrası ülkemize göç etmiş olan Suriyelilerin ülkemize uyum süreçlerinde yaşadıkları en önemli sorunlardan biri, eğitim

sorunudur. Suriyeli mültecilerin ülkemize uyum sağlamalarını kolaylaştırmanın yolu hiç kuşkusuz eğitimden geçmektedir ancak onların ülkemizde sürdürdükleri eğitimlerinde birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar şunlardır: uyum sorunu, geldikleri ülkedeki eğitim durumlarını belgeleyememe sorunu, ebeveynlerin eğitim sürecini anlamasında ve çocuğa destek olmasında yaşanan eksiklikler, Türkçe bilmeyişlerinden kaynaklanan zorluklar, geldikleri ülkede hiç eğitim görmemeleri yahut eğitimlerinin yetersiz olması, okul ortamı, öğretmenlerin/idari personelin tutum ve hareketlerinden kaynaklanan sorunlar (Şeker ve Aslan, 2015; Kaya, 2016).

Suriyeli yetişkinlerin uyum sürecinde ortaya çıkmış olan bu sorunların en önemlisi ve giderilmesine öncelik verilmesi gereken sorun, dil sorunudur. Ülkemizde yaşamakta olan her yaştan Suriyelinin dil öğrenme ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve öğretimin bu ihtiyaçlardan hareketle hazırlanacak olan programlara uygun olarak yürütülmesi Suriyeli misafirlerin Türkiye’deki hayata uyum sağlaması açısından önemlidir. Özellikle dil eğitiminin onların ülkemize uyum sürecini hızlandırmadaki katkısı büyüktür çünkü çocuk veya yetişkin fark etmeksizin her Suriyeli için Türkçe bilmek günlük yaşamlarını sürdürebilmeleri için gereklidir. Suriyelilerin yeterli düzeyde Türkçe bilmemeleri; akademik başarısızlık, devamsızlık, okulu terk ve uyum gibi sorunları beraberinde getirmektedir. Dil ve kültür arasındaki kuvvetli bağ düşünüldüğünde, Suriyelilerin Türkçeyi konuşur ve yazar duruma getirilmesi, onların Türk toplumuna kısa zamanda uyum sağlamalarını ve Türk kültürünü öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Suriyeli çocukların devlet okullarında yaşadıkları dil ve iletişim sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunlara çözüm üretilmesi şüphesiz eğitim- öğretimi de kolaylaştıracaktır. Bu sebeple sorunlar belirlenmeli ve iyileştirici çalışmalara gereken önem verilmelidir (Şahin ve Şener, 2019, s. 3).

Suriyelilerin eğitim ve topluma uyum süreçlerinde yaşadıkları bu dil probleminin giderilmesinde konuşma becerisinin geliştirilmesi çok önemlidir çünkü bu durumda kendilerini anlaşılır bir biçimde ifade etmelerinin beklendiği uyum sürecinde bireylerin en çok ihtiyaç duyduğu beceri konuşma becerisidir. Alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancıların en çok zorlandıkları ve kaygı duydukları becerinin konuşma becerisi olduğu tespit edilmiştir (Açık, 2008; Özyürek, 2009; Sallabaş, Maden ve İşcan, 2011; Yağmur Şahin, İşcan, Kana ve Koçer, 2013; Boylu ve Çangal, 2014; Dönmez ve Paksoy, 2015;).

Bu sebeple Birleşmiş Milletler ve Millî Eğitim Bakanlığı işbirliğinde açılan Türkçe kurslarına katılan yetişkin Suriyeli mültecilerin ve kurs öğreticilerinin bu kurslara ilişkin görüşlerinin incelenmesi Suriyelilerin Türkçe dilini öğrenmelerinde yaşadıkları problemlerin tespiti ve değerlendirilmesi, dil probleminin çözümüne yönelik gerçekleştirilecek çalışmaların planlanmasında önemli bir yere sahiptir. Alanyazında Suriyelilerin Türkçe dilini öğrenmelerinde açılan kursların incelenmesine dair kısıtlılık dikkat çekmektedir. Suriyelilerin Türkçe dilini öğrenmek için gittikleri kurslara ilişkin görüşlerin incelenmesi ve değerlendirilmesi katılımcıların kurslara katılım amacına uygun, öğretim süreçlerini kolaylaştıran ve devamlılıklarını sağlayan programların oluşturulmasında etkili olacaktır. Bu bağlamda bu çalışmayla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış olan bir programın katılımcı ve eğitimci görüşleri ile incelenmesi yoluyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nasıl bir eğitim programı hazırlanması ve uygulama süreçlerinin nasıl yapılandırılması gerektiği ile ilgili hem politika belirleyicilere hem uygulayıcılara rehberlik edileceği düşünülmektedir. Yine söz edilen programların birincil yararlanıcısı olan katılımcıların da sorunlardan arınmış ve gereksinimlerine uygun programlar ile daha hızlı ve içselleştirilmiş biçimde dil becerilerinin geliştirileceği umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. Araştırma Bursa İli Yıldırım Halk Eğitimi Merkezinde BM ve MEB iş birliğinde açılan A1-A2 Türkçe kurslarına katılan 18 yetişkin Suriyeli mülteci ve bu kurslarda görev yapan 5 kurs öğreticisi ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Araştırmada sıklıkla geçen bazı tanımlar aşağıda sunulmuştur.

Mülteci: “1 Ocak 1951’den önce meydana gelen olaylar sonucunda ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşleri sebebiyle, zulüm korkusundan dolayı vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan, bu ülkenin korumasından haklı sebeplerle yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen kişi olarak tanımlanmaktadır (Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin 1951 Sözleşmesi, 1961, s. 2).

Dil: İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örölmüş içtimai bir müessese (Ergin, 2002, s.3).

Yabancı Dil: Ana dilin dışında olan dillerden her biri (TDK, 2022).



2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde öncelikle Yaşam Boyu Öğrenme kavramı açıklanmış, ardından Suriye'den Türkiye'ye doğru yaşanan göç süreci ve bu süreçte Türkiye'de Suriyeli mültecilerin eğitimi ve özellikle dil eğitimi konusunda gerçekleştirilen uygulamalara yer verilmiştir.

2.1. Yaşam Boyu Öğrenme

Bilgiye dayalı ekonomi, yeni teknolojiler, gelişen teknoloji ve küreselleşmenin hızı gibi tüm etkenler beraberinde toplumunda beceri ve yeterlikleri ihtiyaçlarını etkilemiştir. Bu durum Avrupa'da da kabul görmüş ve yaşam boyu öğrenmenin ne denli önemli olduğunu göz önüne sermiştir (Colardyn ve Bjornavold, 2004). Sürekli, sınırsız ve yetişkin eğitimi olarak değerlendirilen Yaşam Boyu Öğrenme bireyin başarması gereken bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşam Boyu Öğrenme devamlı olan, formal ya da informal olarak elde edilen ve başarı için motivasyon gerektiren bir eylemdir. Öğrenme, doğrudan soruların cevabını verme ve test veya sınavla değerlendirilen bir anlayıştan çıkmıştır. Öğrenme süreci ilkokul öncesinden başlayıp ölünceye kadar devam eden bir durum halini almıştır (Güneş, 2017, s.5).

Hayata tutunmak ve hayatta kalabilmek artık bu anlayışla mümkün hale gelmektedir. Lindeman ve Yeaxle' in 1920'lerde ortaya koyduğu Yaşam Boyu Öğrenme anlayışının daha sonrasında Lengrand tarafından UNESCO konferansında önemi vurgulanmıştır. Yaşam Boyu Öğrenme için formal eğitime ayrılan kaynağın informal eğitim için de aynı derecede olması gerektiği ifade edilmiştir. Sonrasında OECD (1996), yaşam boyu öğrenmenin beşikten mezara kadar devam ve bu süre içerisinde de bireylerde bilgi, beceri ve yeterliklerinin geliştirmesi gerektiğini vurgulamıştır.

2000'de konsey toplantılarının organize edildiği Lizbon ve Stockholm'de de Yaşam Boyu Öğrenme üzerinde durulmuş ve devletlerin politikalarında yer almıştır. Avrupa Birliği (AB)'ne göre Yaşam Boyu Öğrenme (YBÖ) bireylerde bilgi, beceri ve yeterliliği artırmak adına belirli bir süreyle icra edilen eğitim etkinlikleridir (Polat ve Odabaş, 2008). Diğer yandan Kulich (1982), yaşam boyu öğrenmeyi, eğitimin kişilere yaşadıkları sürece sunulması olarak değerlendirirken, White (1982), kişilerin hayatlarını idare edebilmeleri için gerekli bilgi ve beceriyi edinmesi şeklinde değerlendirmiştir. YBÖ yaşamla iç içedir. Yaşam boyu eğitim, örgün eğitimin bir alternatifi değil, eksik ve

yetersiz kalan kazanımların daha sonra telafi edilmesi veya bulunamamış becerilerin bulunması demektir (Doyle, 1994).

Buna göre, YBÖ insanların toplum hayatında etkin bir rol alma, daha sürdürülebilir bir yaşam tarzı, sağlık ve refah seviyelerini daha iyi bir duruma getirme gibi farklı hedefleri başarmalarına da yardımcı olur (Dunn, 2003). OECD (1996), YBÖ'yü sonu olmayan bir eylem olarak tanımlamaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere YBÖ'nün, insanın hayatında belli bir sonu yoktur. Bu yüzden başlangıç zamanı önem kazanmaktadır. Araştırmaların çoğu insan beyninin öğrenme kapasitesinin yarısının 5-6 yaşlarında gelişme göstermekte olduğunu bu sebeple öğrenmenin özellikle okul öncesi çağlarda kazandırılması gerektiğini ortaya koymuştur (Kahlert, 2000, s.4; Pillary, Wills ve Boulton-Lewis, 2008, s. 219). Bu da gösteriyor ki Yaşam Boyu Öğrenme çıkış noktasında yetişkin eğitimi olarak ortaya çıkmış olmakla birlikte şu anki anlayışta bireyin tüm yaşamını kapsamaktadır.

2.1.1. Yaşam boyu öğrenmenin önemi

Yaşam Boyu Öğrenme, temel özellikler ve uygulama alanları açısından, bireyin kişisel gelişimi ve mesleki bilgileri için önemli bir yaklaşımdır. Özellikle dünyadaki hızlı bilgi değişimi ve teknolojik ilerlemeler Yaşam Boyu Öğrenme bireyler için zorunlu hâle getirmiştir (Candy, 2002, s.3).

YBÖ, insanların hayatları süresine gereksinim hissedecekleri bilgi, beceri ve anlayışı edinmeye; bunları kendine güvenle, yaratıcılıkla ve zevkle uygulamaya teşvik eden ve sürekli destekleyen bir süreçtir (Bryce, Frigo, McKenzie ve Withers, 2000; Longworth ve Davies, 1996). YBÖ'nün, insanların yaşamları boyunca öğrenmeleri için fırsatlar yaratmaya yarayan bütün stratejileri içerdiği düşünülmektedir. Bu nedenle YBÖ, yaşam boyunca devam eden ve hem bireyin hem de toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olan, sürekli bir bilinçli öğrenme süreci olması bakımından önemlidir. Bu süreç sadece bireyleri kendilerine karşı sorumlu olmaları için geliştirmekle kalmayıp onları toplumun bütün düzeylerinde aktif olarak anlamaya ve rol almaya teşvik etmektedir (Laal ve Salamati, 2012). YBÖ, refahı artırmak için; kişinin hayatı boyunca bilgi, beceriler ve eğilimler edinme ve bunları genişletme sürecidir. Yetişkin eğitimi çömllekçilik dersi almaktan veya ara sıra kurmaca olmayan bir kitap okumaktan çok daha fazlasıdır. Kişinin günlük yaşantısında aldığı kararlar ve çözdüğü sorunlar ile ilgilidir. Yapılandırılmış, formal bir eğitim programına kaydolmaktan, kısa bir reklamın hilesine inanıp

inanmamayı düşünmeye kadar, YBÖ birçok şekilde ele alınabilir (Lamb, 2005). Brüksel’de 2000’de yayımlanan Yaşam Boyu Öğrenme bildirisinde yer alan 6 mesaj YBÖ’nün ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Yaşam Boyu Öğrenme Bildirgesi, 2000). Bu mesajlar aşağıda sıralanmıştır:

- Herkesin sahip olması gereken temel beceriler; herkesin bilgi toplumunda devamlı olarak rol almasında gerekli olan becerileri kazanma ve yenileme için öğrenmeler elde etmesini garanti altına almak kısaca aktif bir vatandaş olması adına gerekli becerileri kendinde barındırabilmesi.
- İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım; en önemli değer olan insana ayrıcalık verebilmek için insan kaynaklarına yapılan yatırımı önemli bir derecede artırmak.
- Öğrenme ve öğretimde yenilenme; Yaşam Boyu Öğrenme sürekli hale getirebilmek için etkili öğrenme ve öğretim metotları geliştirme.
- Öğrenmeye değer verme; öğrenmeye katılım yollarını geliştirme ve özellikle de yaygın ve doğal öğrenmede gelen sonuçların anlaşılması.
- Rehberlik ve danışmanlığın tekrardan düşünülmesi; insanların hayatları boyunca öğrenme fırsatları ile ilgili tavsiye alma ve doğru bilgiye kolay bir şekilde ulaşabilmelerini sağlama.
- Öğrenmeyi eve daha yakın hale getirme; bireye yaşadıkları toplumlarda ve her nerede olursa olsun teknoloji imkânlarıyla desteklenmiş Yaşam Boyu Öğrenme fırsatlarını mümkün olduğu kadar sağlama.

Yaşam Boyu Öğrenme, öğrenme için fırsatlar meydana getirerek insanların kendi ilerlemelerini, toplumsal bütünleşmeyi ve ekonomik olarak gelişmeyi sağlamaktır (Turan, 2005). Bireylerin; ihtiyaçlarını giderebilmeleri, hayatta ben de varım diyebilmeleri için hayatlarının her anında kişisel ve mesleki olarak kendilerini geliştirmelerine gereksinimleri vardır (Gündoğan, 2003). Bu da Yaşam Boyu Öğrenme ile gerçekleşebilir.

2.1.2. Yaşam boyu öğrenmenin yararları

Yaşam Boyu Öğrenme bireysel, toplumsal ve ekonomik açıdan her türlü fayda sağladığı yadsınamaz bir gerçektir. Birçok araştırmacı Yaşam Boyu Öğrenme ile ilgili farklı fakat bütünlük içerisinde olarak faydalarını ortaya koymuşlardır.

Hildebrand (2008), Yaşam Boyu Öğrenmenin 5 büyük faydasını şu şekilde sıralamıştır:

- Zihnin sürekli aktif ve dinç olmasını sağlar: Sürekli öğrenme, yaşlanırken zihni keskin tutmaya ve hafızayı geliştirmeye yardımcı olur. Öğrenmenin genel olarak beyin üzerinde faydalı etkileri olduğu bilinen bir gerçektir. Araştırmalar, daha fazla eğitilmiş insanların ileriki yaşlarda bunama ihtimalinin daha az olduğunu göstermiştir.
- Kendine olan özgüveni arttırmaya yardımcı olur: Rutinini hiç bozmamış, yeni bir göreve atılmamış veya kendilerini yeni bir şey öğrenmeye vermemiş kişiler bazen bu deneyimi biraz göz korkutucu bulabilir. YBÖ ile bu korkunun üstesinden kolayca gelinebilir. YBÖ, öğrenme ve bilgiyi başkalarıyla paylaşma yeteneğimizde kendimize güvenmemize, kim olduğumuz ve ne sunabileceğimiz hakkında öz güvenli olmamıza yardımcı olur.
- Uyum becerilerini arttırdığından çevreyle olan ilişkilerinde kolaylık sağlar: Sosyalleşme fırsatı, çevreyle uyum becerilerimizi büyük ölçüde geliştirmemize yardımcı olabilir. Öğrenirken; hayatla meşgul oluruz, çevremizdekilerle meşgul oluruz. Bildiklerimizi paylaştığımızda ise başkalarının da öğrenmesine yardımcı oluruz ve ilişkilerimizi iyileştiririz.
- İş fırsatlarını artırır: Kariyerlerini bir sonraki seviyeye taşımayı hedefleyen herkesin YBÖ için de pastadan pay ayırması gerekecektir. Öğrenme sadece sahip olduğumuz becerileri geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda yeni bir beceri veya zanaat öğrenme fırsatı sağlar ve kariyerlerimizde ilerleme şansımızı artırır.
- İletişim yeteneğini geliştirir: Öğrenmede genellikle okuma, dinleme ve yazma becerileri kullanılır ki bu beceriler iletişim kurma yeteneği için gerekli olan becerilerdir. Bu becerileri geliştirmek, iş mektubu yazma, pazarlama raporu derleme, bölüm sunumu yapma ve hatta şirket müdürüyle bire bir konuşma yeteneğimizi geliştirir.

Nordstrom (2006), ise Yaşam Boyu Öğrenmenin faydalarını şu şekilde sıralamıştır.

- Yaşam Boyu Öğrenme kendini gerçekleştirmede güçlü bir hayat sağlar: Akademik öğrenme, eğitim serüveni ve yenilenmedeki gönüllülük duygusu sayesinde farkındalığı artırmakta ve heyecan veren çok boyutlu bir hayat

oluşturmasını sağlamaktadır

- YBÖ, yeni arkadaşlıklar ve ilişkiler kurmayı sağlar: Yaşam Boyu Öğrenmeyle yaşlıların yeni insanlarla tanışmasına yeni ilişkiler kurmasına olanak sağlayıp onlar için daha aktif bir sosyal yaşam sağlamaktadır.
- YBÖ, insanların aktif bir yardımcı olarak toplumda yer almasını sağlar: Bireyler eğitim programlarında yer alarak kendi uzmanlıklarını ortaya koyarak toplumsal duyarlılığa katkı sağlamaktadır.
- YBÖ, bireylerin değişikliklere ayak uydurmalarını sağlar: Toplum sürekli değişim halindedir. Yaşam Boyu Öğrenme, özellikle de teknolojide meydana gelen değişikliklere ayak uydurmayı sağlamaktadır.
- YBÖ, dünyayı daha yaşanır hale getirir: Kişilerin sahip olduğu bilgelik, erdemlik ve anlayış etraflarına olan en güzel yararlarından biridir.
- YBÖ, merakı artırır: Bireyler ne kadar yeni şeyler keşfederse o kadar öğrenme isteklerini artıracaktır.

Masclé (2007), ise YBÖ'nün faydalarını şu şekilde belirtmiştir:

- Dolgun maaşlı işler,
- Öz saygının güçlenmesi,
- Yetişkin öğrencilere verilen özgürlük,
- Okullaşmanın 7-24'e yayılması,
- Öğrenmeyi alışkanlık haline getirme.

Tüm insanlarda doğal bir öğrenme isteği vardır. Bu öğrenme isteğine yoğunlaşıp sürekli hale getirmek gerekmektedir. Hayatın kalitesinden, ekonomik avantajlara kadar her alanda etkisi olan Yaşam Boyu Öğrenmeyi birey yaşantı haline getirmeli ve yararlarını göz önünde bulundurmalıdır (Eggelmeyer, 2010).

Tüm bu faydalarından anlaşılacağı üzere Yaşam Boyu Öğrenme, bireylerin yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunur, bireylere fırsat eşitliği sağlar ve öğrenme potansiyeli, yaş, sosyo-ekonomik durum ve eğitim düzeyi gibi kısıtlamaları kaldırır. Yaşam Boyu Öğrenme bireylerin zamana ayak uydurabilmesinin yanı sıra bireyin mutlu olmasını, hayatı anlamlandırmasını ve başarılı bir şekilde yaşlanmasını sağlar.

2.1.3. Yaşam boyu öğrenme becerileri ve yeterlikleri

YBÖ bir kerelik olmayıp yaşam boyu devam eden bir süreçtir. İzgören (2017), öğrenmeyi düşünmeye benzettirmektedir. Bir kere düşünmekle sürekli temiz

kalınamayacağı, belli aralıklarla duş almanın gerektiğini belirtmiştir. Bu sebeple Yaşam Boyu Öğrenme her zaman sahip olunması gereken bir durumdur. Bu sürekliliğin sağlanması belli başlı temel beceri ve yeterliklere sahip olmayı gerektirir. Erdamar'a (2010) göre;

- Çekirdek becerilere (okuma, yazma, matematik, konuşma ve dinleme),
- Bireysel farklılıklara (sorumluluk alabilme, güçlü iletişim, bilişsel farkındalık, öz yönetim, kendini değerlendirme),
- Bilişsel becerilere (problem çözme, eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı ve bilimsel düşünme) sahip olunması gerekmektedir

Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu'na (2007) göre, 8 farklı Yaşam Boyu Öğrenme yeterliliği belirlenmiştir. Bu yeterliklerin hepsinde bireysel özellikler ve bilişsel beceriler rol oynamaktadır (Official Journal- EUR-Lex, 2006).

Bu yeterlikler şu şekilde sıralanabilir;

- Anadilde iletişim yeterlikleri: Kişilerin yaşamları boyunca yaşadıkları ve bulundukları her yerde kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme gücüdür.
- Yabancı dillerde iletişim yeterlikleri: Bireylerin yabancı dilde iletişim kurabilmeleri, teknolojiyi takip edebilmeleri ve bilgi edinebilmeleridir.
- Matematiksel, bilim ve teknoloji ile ilgili temel yeterlikler: Yaşantı boyunca karşılaşılabilecek birçok problemin üstesinden gelebilmek için matematiksel düşünme becerisini kullanabilmeleridir. Bilimsel yeterlilik, ispatlanabilir çıkarımlarda bulunabilme ve bilim ile dünyayı açıklayabilmektir. Teknolojik yeterlilikler ise; bireyin istek ve ihtiyaçlarına göre bilgiyi geliştirebilmektir.
- Dijital yeterlikler: Bilgi toplumunda bilgi, bilgisayar ve dijital dünyayı kullanabilmektir.
- Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri: Bireyin, zamanı ve bilgiyi verimli kullanarak organize edebilmesidir. Bilginin ne kadar öğrenildiğinden ziyade bilgiye ulaşmanın yollarının öğrenilmesidir.
- Sosyal yeterlikler ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler: Hızla değişen dünya beraberinde sosyal farklılıkları da beraberinde getirmektedir. Bu farklılıklara ayak uydurabilme durumudur.
- Girişimcilik yeterlikleri: Kişinin yaratıcılığı ve risk alarak ileri sürdüğü

düşüncelerin inovasyona dönüştürebilmesidir.

- Kültürel farkındalık ve ifade yeterlikleri: Kişilerin birçok farklı sanatsal alanda duygu, düşünce ve deneyimlerini ifade edebilmeleridir.

Hürsen (2011), Yaşam Boyu Öğrenmeyi altı yeterlik ile ifade etmiştir. Bunlar;

- Öz yönetim yeterlikleri: Mesleki gelişim için kendi kararlarını verme, bireysel gelişim sürecindeki yetersiz yönleri fark edebilme, öğrenme sürecinde öz değerlendirme yapabilme, iş birlikli araştırma yapabilme, kendini mesleki gelişim ve yeni öğrenme için motive edebilme, ekip çalışmasında bireysel sorumluluklar üstlenebilme, etkinliklere aktif olarak katılabilmek, meslek hayatında ortaya çıkabilecek sorunlara yaratıcı çözümler bulabilme, farklı düşüncelere adapte olabilme, mesleki olarak gelişimi hedefleyen projeleri yönetebilme ve farklı bir konu öğrenmek için sürekli çalışabilme yetenekleridir.
- Öğrenmeyi öğrenebilme yeterlikleri: Meslekte gelişim için var olan imkanları fark etme ve gerekli öğrenme etkinliklerini bilme, tereddüt etmeden öğrenme sürecinde soru sorabilme, yeni bir konuyu öğrenirken önemli bileşenleri ve belgeleri seçebilme, öğrenme sürecinde ortaya çıkabilecek sorunları önceden sezebilme, öğrenme sürecinde dili başarılı bir şekilde kullanabilme, empati geliştirebilme yetenekleridir.
- İnisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri: Herhangi bir konu hakkında karar verebilme, mesleki yaşamdaki bilgi değişimine uyum sağlayabilme, mesleki gelişim için fikirleri eyleme dönüştürebilme, mesleki yaşamdaki bilgi ihtiyaçlarını karşılayabilecek etkinlikleri planlayabilme, belirlenen hedeflere ulaşabilme ve uygun öğrenme ortamını seçmek için kendini yönlendirebilme, bilgiyi belirlenen hedefler için kullanabilme, problemler için yaratıcı çözüm önerileri üretebilme yetenekleridir.
- Bilgi edinme yeterliği: Bilgi edinme sürecinde etkili bir şekilde iletişim kurabilme, tereddüt etmeden herhangi bir konuda fikir belirtebilme, e-posta yoluyla bilgi aktarımı sağlayabilme, internette bilgiye erişim yöntemlerini kullanabilme, yeni bilgilere erişmek için mobil cihazları kullanabilme, bilgi edinme sürecinde sosyal ağları kullanabilme yetenekleridir.
- Dijital yeterlikler: Bilgi depolamak için bilgisayar kullanabilme, interneti ve diğer iletişim araçlarını kullanabilme yetenekleridir.

- Karar verme yeterliği: Belirlenen hedeflere ne kadar yaklaşıldığını değerlendirebilme, mesleki kariyer gelişimini engelleyen bütün sorunları çözebilme, mesleki gelişim sürecindeki olası riskleri değerlendirebilme, yeni bir konu öğrenirken zaman hakkında değerlendirme yapabilme yetenekleridir.

Literatür incelendiğinde Yaşam Boyu Öğrenme yaklaşımının benimsediği temel beceriler konusunda bir fikir birliği olduğu görülmektedir. Yaşam Boyu Öğrenme yaklaşımına göre, birey genellikle hem ana dilde hem de yabancı dilde iletişim becerilerine sahip olmalı, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmalı, öğrenmeye açık olmalı, sosyal olmalı, aktif olmalı, girişimci olmalı ve kültürel farkındalığa sahip olmalıdır.

2.1.4. Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye

Türkiye'nin Avrupa Birliği sürecine girmesiyle Yaşam Boyu Öğrenme anlayışı önem kazanmaya başlamıştır. AB'nin üzerinde önemle durduğu bu kavram 1973'te 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ele alınmıştır. Bu kanunda tam olarak Yaşam Boyu Öğrenmenin muhtevası bağımsızlığı ortaya konmasa da “eğitimin yaş ve süreyle sınırlandırılmayacağı” ifadesi ile dolaylı olarak dile getirilmiştir. MEB'in hazırladığı belgelerde eğitimin kalitesini artırmak ve geliştirmek için yapılan düzenlemelerde Yaşam Boyu Öğrenmenin önemine yer verilmiştir.

21.yüzyılın başında eğitime dair politikalar oluşturulurken bireylerin örgün eğitim kurumlarının tek başına kişisel ve mesleki gelişiminin sürdürmeleri yeterli olmayacağı görüşünden hareketle Yaşam Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Sonrasında yaşam Boyu Öğrenmeye ilk defa 17. Milli Eğitim Şura kararlarının ikinci alt başlığı olan “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” bölümünün birinci kısmında ayrı bir başlık olarak yer verilmiştir (MEB, 2006).

Resmi düzeyde ilk çalışma ise AB ile yürütülen kısa adı MEGEP olan Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında hazırlanmıştır. Projede amaç mesleki eğitim ile Yaşam Boyu Öğrenme ilkelerini bütüncül bir şekilde ortaya koymaktır. Ulusal Yaşam Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı ise 2009 yılında Başbakanlık Yüksek Planlama Kurulu tarafından onaylanmıştır (Duman, 2005, s. 36).

Ayrıca Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenmenin geliştirilmesi projesi 2011 yılının mayıs ayında başlamıştır. Bütün bu projelerde ana hedef Türkiye'nin Yaşam Boyu

Öğrenme politikasının geliştirilmesidir. Dünyada bilimsel, teknik, ekonomik ve sosyal gelişmenin hızla artması ile birlikte insan kişiliğinin de bütün bu değişimi yakalaması için öğrenmenin, kendisini geliştirmenin hayatı boyunca devam edilmesine bağlıdır. Yaşam Boyu Öğrenmede temel amaç fırsatları yakalama, toplumsal bütünleşme, ekonomik büyümeyi sağlamaktır (Duman, 2005, s. 33).

Bu temel amaçlar çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığı da Avrupa Birliği ile işbirliği içerisinde. Bu kapsamda örneğin 2007-2013 yılları arasını kapsayan 9. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın "Eğitimin İşgücü Talebine Duyarlılığın Artması" alt başlığı altında Yaşam Boyu Öğrenmenin geliştirilmesi için eğitim imkânlarının artırılması, özel sektör ve STK'nın bu alanda faaliyet göstermesini destekleyecek birtakım oluşumların yapılması sağlanmıştır. 2012 yılında Kalkınma Bakanlığı olarak değişen Devlet Planlama Teşkilatı Kalkınma planlarının yanı sıra AB eğitim programlarına Türkiye'nin de katılmasını sağlamak amacıyla ulusal Ajans'ı kurmuş ve bununla pilot uygulamaları organize etmiştir. 10. Kalkınma Planı'nda "İşgücünün eğitim düzeyi yükselterek istihdam edilebilirliği artıracak ve işgücü piyasasının talep ettiği becerilerin kazandırılması için Yaşam Boyu Eğitim faaliyetlerine önem verilecektir" vurgusu yapılmıştır. Programla bireylerin çalışma hayatının gerektirdiği bilgi, beceri ve eleştirel düşünme, stratejik davranma, plan yapma, iş arama, sanatsal ve sportif becerilere sahip olması amaçlanmıştır. Bugün Halk Eğitim Merkezi müdürlükleri vasıtasıyla gencinden yaşlısına kadar bireyler kendi kişisel, sosyal ve kültürel gelişimleri için çok farklı alanlarda yürütülen kurslara katılabilmektedir. Kurslar aynı zamanda bireylerin meslek edinmelerini de sağlamaktadır Ayrıca birçok devlet üniversitesi ve özel üniversitelerde uzaktan eğitim fırsatları ile sunulan birçok eğitim programında bireyler mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlamaktadır (Güngör, 2007, s. 134 – 135).

2.2. Suriye İç Savaşı ve Suriye'den Türkiye'ye Gerçekleştirilen Büyük Göç

Asya ile Avrupa arasında bir köprü konumunda bulunmakta olan Türkiye jeopolitik konumu sebebiyle tarih boyunca çokça göç alan bir ülke olmuştur (Deniz, 2014). Sahip olduğu bu konum itibarıyla ülkemiz birçok ülke ile kara ve deniz sınırı komşuluğu yapmaktadır. Suriye ile 911 km, İran ile 560 km, Irak ile 384 km, Ermenistan ile 328 km, Gürcistan ile 276 km, Bulgaristan ile 269 km, Yunanistan ile 2013 km ve Nahçıvan ile 18 km olmak üzere toplam 3000 km üzerinde kara sınırı uzunluğuna sahiptir. Bunun dışında 8333 km deniz sınırı uzunluğuna sahiptir (EGM, 2013).

Ülkemizin bu kadar fazla ülkeyle sınır komşusu olmasının sonucu hiç şüphesiz kitlesel ya da bireysel göçlerdir. Yıllardır gerek ülkemizden komşu ülkelere gerekse komşu ülkelerden ülkemize iş, eğitim, ekonomik ve diğer sebeplerle göçler gerçekleştirilmektedir. Gerçekleştirilen bu göçler düzenli ya da düzensiz göç sınıfına girebilmektedir. Ülkemize gerçekleştirilen bu göçler genellikle Ortadoğu, Kuzey Afrika ve yakın Asya ülkelerinden olup, bu ülkelerden gelenlerin bir kısmının Türkiye’yi AB ülkelerine kaçak yollarla geçiş yapmak için kullandıkları görülmektedir. Geriye kalan kısımdaki göçmenlerinse Türkiye’ye kalıcı olarak yerleştikleri söylenebilir. Özetle düzensiz göçmenlerin (irregular migrants) bir kısmı Türkiye’yi transit ülke olarak kullanarak Avrupa’ya geçmekte, diğer kısımdakiler ise ülkemizde kaçak işçi olarak çalışmak suretiyle hedef ülke olarak kullanılmaktadır. Bu durumun sonucu olarak 20. Yüzyılın ortalarından itibaren kendi vatandaşlarından dışarıya göç veren bir ülke konumunda olan Türkiye, artık farklı ülke vatandaşları tarafından çalışma vb. imkanları sebebiyle göç alan bir ülke konumuna gelmiştir. Gerçekleşen bu göç dalgaları da Türkiye’yi sosyo – kültürel, ekonomik ve siyasi alanlarda derinden etkilemekte ve kültürel uyum sorunlarını beraberinde getirmektedir (Deniz, 2014; Aslangiri vd., 2016, s. 5).

Türkiye’ye gerçekleştirilen bu düzensiz göçleri belirleyen dört ana unsur bulunmaktadır: Bunlardan ilki; Türkiye’ye komşu ülkelerde yaşanmakta olan birtakım siyasi olaylar, çatışmalar ve belirsizlikler o ülke sınırları içerisinde bulunan vatandaşların daha güvenli bir ülkeye sığınma isteğini arttırmış olmasıdır. Bu insanlar, ülkelerinde yaşanan karışıklıktan uzaklaşmak ve zulümden kaçmak için daha iyi şartların olduğunu düşündükleri Türkiye’ye sığınmışlardır. İkincisi; Türkiye coğrafi konum olarak önemli bir noktada bulunduğu ve Doğu- Batı ile Kuzey-Güney arasında yayılım gösterdiğinden Kuzey ve Batı ülkelerine göç etmek isteyen transit göçmenlerin ilgisini çekmiştir. Üçüncüsü; Türkiye’den geçerek Avrupa’ya ulaşmayı amaçlayan göçmenler Avrupa ülkelerindeki sınırlarda uygulanan sıkı göç kontrolleri sebebiyle Türkiye gibi Avrupa’ya komşu konumunda bulunan ülkelere yönelmişlerdir. Dördüncüsü; Türkiye göçmenler için etrafında bulunan komşu ülkelere kıyasla daha fazla iş imkanına sahiptir ve daha iyi çalışma şartları sunmaktadır. Bu da göçmenlerin Türkiye’yi tercih etmesinde etkili olmaktadır (İçduygu, 2004, s. 21-27).

Bundan 40- 50 yıl öncesine kadar birçok Avrupa ülkesine ve bazı Ortadoğu ülkelerine iş amaçlı yahut başka amaçlar dolayısıyla göç vermiş olan Türkiye, son yıllarda

birçok göçmenin hem çalışma hem de eğitim gibi amaçlar doğrultusunda göç ettiği bir ülke konumuna gelmiştir. Gerçekleştirilen bu gönüllü göçler haricinde son yıllarda komşu ülkelerde meydana gelen birtakım siyasi olaylar ve kargaşa sebebiyle ülkesinden zorunlu olarak göç etmek zorunda kalan birçok insan da Türkiye'ye sığınmış ve bunun sonucunda ülkemize gerçekleştirilen kitlesel göç hareketi ülkemizdeki göç kavramı ve göçmen profilini derinden etkilemiştir. Türkiye'de son 20 yıl içinde bölgelerinde gerçekleşen siyasi karışıklık ve çatışma ortamından kaçarak ülkemize sığınan birçok insan olmuştur. Kronolojik olarak sıralamak gerekirse: 1980 yılındaki İslam Devriminden sonra İran'dan, 1988 yılında Halepçe Katliamı sonrasında Irak'tan, 1989 yılında Bulgaristan'dan, 1991 yılında yine Irak'tan, 1992 – 2001 yılları arasında Yugoslavya'dan, 2001 yılında Amerika'nın saldırısı sonucu Afganistan'dan ülkemize kitlesel ya da bireysel göçler gerçekleştirilmiş, ülkemize sığınan birçok ülke vatandaşına ev sahipliği yapılmıştır. (Danış ve Parla, 2009, s. 141).

Son 20 yıla bakıldığında ülkemize zorunlu sebeplerden ötürü gerçekleştirilen en güncel göç hareketi ise 2011 yılında başlayan Suriye göçüdür. 2011 yılında baş gösteren Suriye İç Savaşı sonrası ortaya çıkan ve yönü çoğunlukla ülkemize dönük kitlesel göçler yıllardan beri ülkemize gerçekleştirilen gönüllü göçlerden çok farklı bir nitelik sergilemektedir. Suriye İç Savaşı sonrası savaştan kaçan milyonlarca insan zorunlu olarak göç ederek Türkiye'ye sığınmıştır. Üstelik ülkemize sığınan insanların sayısı daha önce gönüllü veya zorunlu olarak ülkemize göç etmiş yabancı ülke vatandaşlarından oldukça fazladır. Bu sebeple gerek nedenleri gerekse sonuçları itibarıyla ülkemize gerçekleştirilmiş kitlesel göçler arasında son yıllarda en çok ilgi çeken uluslararası göç hareketi büyük Suriye göçü olmuştur. Bunda en büyük etken Danış ve Parla (2009)'nın bahsettiği diğer zorunlu göçlerden çok daha fazla sayıda insanın ülkemize göç etmek zorunda kalmış olmasıdır. Daha önceki yıllarda ülkemize göç etmiş olan Irak, İran ve Afganistan gibi ülkelerden gelen vatandaşlar bu denli kalabalık halde göç etmemiş ve ülkemizde uzun yıllar kalmalarını gerektirecek zorunlu sebepler bu denli uzun sürmemiştir. Ancak Suriye'de başlayan İç Savaş ve devamında ortaya çıkan siyasi istikrarsızlık Suriye'den göç eden vatandaşların ülkemizde uzun yıllar kalmasına sebep olmuştur üstelik bu durum halen devam etmektedir. Bu göç sonrası uluslararası ve ulusal birçok sorun baş göstermiş, bu sorunların çözümüne dair birçok öneri ve proje üzerine çalışılmış, halen çalışılmaktadır. Suriye göçünün eğitim ve diğer alanlara etkisini daha net anlayabilmek adına bu göç dalgasının nasıl başladığını bilmek, göç sonrası ortaya

çıkan problemleri çözebilmek adına önemlidir. Suriye göçünün temelinde de pek çok kitlesel göçü başlatan ana sebeplerden biri siyasi istikrarsızlık ve savaş yatmaktadır. Suriye’de bu iç savaşı tetikleyen ve fitilini ateşleyen birçok siyasi ve sosyal olay gerçekleşmişti ancak bu olayların fitili ateşleyen ilk olay 2010 yılında Tunus’ta genç bir adamın geçim kaygısı nedeniyle kendisini yakmasıdır. Yaşanan bu olayın ardından Tunus’ta sonraları “Arap Baharı” olarak adlandırılan gösteriler başlamış, bu olayı bahane eden Tunus halkı işsizlik, yolsuzluk, gıda enflasyonu, kötü yaşam koşulları ve ifade özgürlüğü gibi birçok sorunu protesto etmek için sokaklara dökülmüştür. Hükümet güçleri ile protestocular arasında sık sık çatışmalar yaşanmış ve sırasında gerçekleşen “Yasemin Devrimi”yle Tunus’ta 23 yıldır iktidarda bulunan Zeynel Abidin Bin Ali 14 Ocak 2011 tarihinde iktidarı terk ederek yurt dışına kaçmış ve hemen ardından yapılan seçimlerle halk Nahda Partisini iktidara getirmiştir (Boyras, 2015).

İlk kez 18 Aralık 2010 tarihinde Tunus’ta başlayan bu siyasi protestolar adeta domino etkisi göstererek Ortadoğu’da buna benzer sorunlar yaşamakta olan birçok ülkeyi etkisi altına almış, zamanla Ortadoğu ve Kuzey Afrika’nın tamamına yayılım göstermiştir. Gerçekleşen bu protestolar özellikle Arap dünyasında büyük etkiler yaratmış, Mısır’da 30 yıldır iktidarda olan Hüsnü Mübarek’in ve Libya’da 42 yıldır diktatörlük rejimiyle ülkesini yöneten Muammer Kaddafi’nin devrilmesiyle sonuçlanmıştır (Boyras, 2015).

Yaşanan bu siyasi ayaklanmalar birçok Arap ülkesinde olduğu gibi Suriye’de de etkisini göstermiş, Beşer Esad rejimine karşı ayaklanan halka yönetimin sert bir şekilde cevap vermesi yaşanan siyasi gerginliği daha da tırmandırmış, birçok ülkenin silah ve mühimmat desteğini alan halk, Beşer Esad yönetimini devirmek üzere harekete geçmiştir. Mart 2011 yılında yaşanan bu çatışmalar ülkenin her tarafına yayılmış ve bir iç savaş ortaya çıkmıştır. Yaşanan bu savaş neticesine binlerce kayıp veren Suriye halkı çareyi komşu ülkelere sığınmakta bulmuştur (Boyras, 2015).

Başta Türkiye olmak üzere, Ürdün, Lübnan, Irak, Mısır gibi Suriye’ye komşu ülkelere yoğun bir göç başlamış ve yaşanan bu kitlesel göçler birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. 29 Nisan 2011 tarihinde Suriye’den Türkiye’ye giriş yapan 252 kişilik grupla başlayan göç dalgası durmaksızın devam etmiş 2011 yılından 2014 yılına kadarki süreçte 2 milyon Suriyeli Türkiye topraklarına göç etmiştir (Dinçer ve Öte, 2013, s.7; Kap, 2014, s. 30;).

Şu an ülkemizde bulunmakta olan geçici koruma altındaki Suriyeli sayısı 17 Kasım 2022 tarihi itibarıyla 3 milyon 585 bindir (GİGM, 2022). Görülüyor ki ufacık bir olay bile bir toplumu büyük bir toplumsal ayaklanmaya hatta iç savaşa götürebilmektedir. Suriye İç Savaşı 2010 yılında başlayan Arap Baharı Hareketi'nin şüphesiz en önemli sonuçlarından biri olmuştur. Bu savaş sonrası ortaya çıkan Suriye göçü de ülkemizi oldukça etkileyen toplumsal ve kritik bir olaya dönüşmüştür. Ülkemiz Suriyelilere yalnızca sınır kapılarını açmakla kalmamış; onların beslenme, barınma, sağlık, eğitim gibi temel ihtiyaçlarını da sağlamıştır. Bu yönüyle bu göç siyasi alanda olduğu kadar ekonomik, toplumsal, eğitim, sağlık gibi pek çok alanda olumlu ve olumsuz etkiler yaratmıştır. Ülkemizde yaşamlarını sürdürmekte olan geçici koruma altındaki Suriyelilerin genel durumları ve ülkemizdeki eğitimleriyle ilgili bilgiler istatistiklerden yararlanılarak diğer başlıklarda incelenmiştir. 2011 yılında Suriye'de iç savaşın başlamasından itibaren günümüze kadarki süreçte Türkiye'ye milyonlarca Suriyeli göç etmiştir. Ülkemizdeki geçici koruma altındaki Suriyeli sayısı 17.11.2022 tarihi itibarıyla 3 milyon 585 bin 447 kişidir. Bu sayının 1 milyon 746 bin 93'ünü 0- 18 yaş arasındaki çocuklar oluşturmakta ve bu sayının içine dahil olan okul çağındaki Suriyeli çocukların sayısı 1 milyon 242 bin 861'dir (GİGM, 2022). Bu orana bakıldığında okul çağındaki Suriyeli çocuk sayısının azımsanmayacak oranda olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle ülkemizdeki Suriyelilerin eğitimi kritik bir önem taşımaktadır. Türkiye'de yaşamakta olan Suriyeliler hakkında genel veriler şunlardır:

2.2.1. Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin yaşa ve cinsiyete göre dağılımı

Şu an ülkemizde geçici koruma statüsünde yaşamını sürdürmekte olan Suriyelilerin yaşa ve cinsiyete göre dağılımı 17 Kasım 2022 tarihi itibarıyla Tablo 2.1.'de verilmiştir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2022).

Tablo 2.1. Geçici koruma altındaki Suriyelilerin yaşa ve cinsiyete göre dağılımı

Yaş Aralığı	Erkek	Kadın	Toplam
0- 4	260 bin 702	243 bin 367	504 bin 069
5- 9	290 bin 522	272 bin 859	563 bin 381
10- 14	218 bin 355	205 bin 126	423 bin 481
15- 18	137 bin 898	118 bin 101	255 bin 999
19- 24	283 bin 209	213 bin 367	496 bin 576
25- 29	220 bin 811	160 bin 252	381 bin 063
30- 34	166 bin 511	120 bin 848	287 bin 359
35- 39	124 bin 940	97 bin 845	222 bin 785
40- 44	85 bin 376	74 bin 436	159 bin 812

Tablo 2.2. (Devam) Geçici koruma altındaki Suriyelilerin yaşa ve cinsiyete göre dağılımı

45- 49	57 bin 870	56 bin 576	114 bin 446
50- 54	45 bin 908	44 bin 778	90 bin 686
55- 59	34 bin 931	34 bin 982	69 bin 913
60- 64	23 bin 028	23 bin 777	46 bin 805
65- 69	14 bin 999	15 bin 835	30 bin 834
70- 74	8 bin 864	9 bin 763	18 bin 627
75- 79	4 bin 359	5 bin 402	9 bin 761
80- 84	2 bin 388	3 bin 187	5 bin 575
85- 89	1.136	1.678	2 bin 814
90 +	777	1.076	1.853
Toplam	1.982.584	1.703.255	3.585.447

Tablo 2.1’deki 2022 Kasım verilerinin yer aldığı tabloya göre Türkiye’de şu an kayıtlı Suriyeli sayısı 3.585.447’dir. Yaş aralıklarına bakıldığında genç nüfus olarak kabul edebilecek 19-34 yaş aralığındaki toplam Suriyeli sayısı 1.156.657’dir. 35-65 yaş aralığındaki orta yaşlı Suriyeli sayısı 699.403 ve yaşlı statüsünde yer alan 65 yaş üstü Suriyeli sayısı ise 68.966’dır. Buradan hareketle ağırlıklı olarak ülkemizde bulunan Suriyelilerin genç nüfusta yer aldığı söylenebilir. Bu da Türkçe eğitimi ve uyum açısından bakıldığında yaş değişkenine göre Suriyelilerin öğrenebilecek ve uyum sağlayabilecek bir durumda olduğunu gösterir. Bu bağlamda çalışma kapsamındaki 0-18 yaş arası çocuk kabul edilen eğitim çağındaki Suriyeli sayısı 1.734.423’tür. Toplam kayıtlı Suriyeli sayısı göz önüne alındığında yaklaşık %47’sinin çocuk olduğu görülmektedir. Buna göre 500.460 kişi 0-4 yaş aralığında, 559.348’i 5-9 yaş aralığında, 420.449 kişi 10-14 yaş aralığında ve 254.166 kişi ise 15-18 yaş aralığındadır. Geçici koruma altına alınan Suriyelilerin yaş aralığına bakıldığında 0-10 yaş arasında 1 milyondan fazla çocuk olduğu görülmektedir. 2011 yılından bu yana 10 yıldır Türkiye de oldukları göz önüne alındığında bu Suriyeli çocukların burada doğup büyüdüğü görülmektedir. O yüzden burada doğan ve burada nüfusları artış gösteren bu insanların kendi kültürümüze uyum göstermeleri için eğitim verilirken yaşam tarzlarında, dili kullanmalarında ve kültürel hayatlarında uyumlu olmalarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu yüzden eğitim çağındaki Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan politikalar buna göre şekillenmelidir. Suriyelilerin ülkemize göç etmeye başladığı 2011 yılından günümüze kadarki süreçte ülkemizde yaşamakta olan Suriyeli sayısı giderek artmış ve artmaya devam etmektedir. Bu durum da ekonomik, kültürel ve sosyal problemlere sebep olmuş Suriyelilerin ülkemize uyumlarını kolaylaştırmak adına birçok çalışmanın yapılmasının gerekliliğini

ortaya koymuştur. Özellikle eğitim alanında gerçekleştirilecek çalışmalar onların ülkemize uyumlarını ve dil engelini aşmalarını kolaylaştıracak en büyük adımı gerçekleştirecektir. Bu yüzden kritik derecede önemlidir.

2.2.2. Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin en çok yaşadığı ilk on il

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün 17.11.2022 tarihli verilerine göre geçici koruma altındaki Suriyeli sayısının en çok olduğu ilk on il şekil 2.1.'de gösterilmiştir.



şekil 2.1. Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin ilk 10 ile göre dağılımı (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2022)

2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş sonrası ülkemize göç etmiş olan Suriyelilerin ülkemize uyum süreçlerinde yaşadıkları en önemli sorunlardan biri, eğitim sorunudur. Suriyeli mültecilerin ülkemize uyum sağlamalarını kolaylaştırmanın yolu hiç kuşkusuz eğitimden geçmektedir ancak onların ülkemizde sürdürdükleri eğitimlerinde birçok sorunla karşılaşılmaktadır. Bu sorunlar şunlardır: uyum sorunu, geldikleri ülkedeki eğitim durumlarını belgeleyememe sorunu, ebeveynlerin eğitim sürecini anlamasında ve çocuğa destek olmasında yaşanan eksiklikler, Türkçe bilmeyişlerinden kaynaklanan zorluklar, geldikleri lkede hiç eğitim görmemeleri yahut eğitimlerinin yetersiz olması, okul ortamı, öğretmenlerin/idari personelin tutum ve hareketlerinden kaynaklanan sorunlar (şeker ve Aslan, 2015; Kaya, 2016).

Suriyeli yetişkinlerin uyum sürecinde ortaya çıkmış olan bu sorunların en önemlisi ve giderilmesine öncelik verilmesi gereken sorun, dil sorunudur. Ülkemizde yaşamakta olan her yaştan Suriyelinin dil öğrenme ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve öğretimin bu ihtiyaçlardan hareketle hazırlanacak olan programlara uygun olarak yürütülmesi Suriyeli misafirlerin Türkiye’deki hayata uyum sağlaması açısından önemlidir. Özellikle dil eğitiminin onların ülkemize uyum sürecini hızlandırmadaki katkısı büyüktür çünkü çocuk veya yetişkin fark etmeksizin her Suriyeli için Türkçe bilmek günlük yaşamlarını sürdürebilmeleri için gereklidir. Suriyelilerin yeterli düzeyde Türkçe bilmemeleri; akademik başarısızlık, devamsızlık, okulu terk ve uyum gibi sorunları beraberinde getirmektedir. Dil ve kültür arasındaki kuvvetli bağ düşünüldüğünde, Suriyelilerin Türkçeyi konuşur ve yazar duruma getirilmesi, onların Türk toplumuna kısa zamanda uyum sağlamalarını ve Türk kültürünü öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Suriyeli çocukların devlet okullarında yaşadıkları dil ve iletişim sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunlara çözüm üretilmesi şüphesiz eğitim- öğretimi de kolaylaştıracaktır. Bu sebeple sorunlar belirlenmeli ve iyileştirici çalışmalara gereken önem verilmelidir (Şahin ve Şener, 2019, s. 3).

Suriyelilerin eğitim ve topluma uyum süreçlerinde yaşadıkları bu dil probleminin giderilmesinde konuşma becerisinin geliştirilmesi çok önemlidir çünkü bu durumda kendilerini anlaşılır bir biçimde ifade etmelerinin beklendiği uyum sürecinde bireylerin en çok ihtiyaç duyduğu beceri konuşma becerisidir. Alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancıların en çok zorlandıkları ve kaygı duydukları becerinin konuşma becerisi olduğu tespit edilmiştir (Açık, 2008; Maden ve İşcan, 2011; Özyürek, 2012; Yağmur Şahin, İşcan, Kana ve Koçer, 2013 Sallabaş Boylu ve Çangal, 2014; Dönmez ve Paksoy, 2015). Bu sebeple Birleşmiş Milletler ve Millî Eğitim Bakanlığı işbirliğinde açılan Türkçe kurslarına katılan yetişkin Suriyeli mültecilerin ve kurs öğreticilerinin görüşlerinin incelenmesi Suriyelilerin Türkçe dilini öğrenmelerinde yaşadıkları problemlerin tespiti ve değerlendirilmesi, dil probleminin çözümüne yönelik gerçekleştirilecek çalışmaların planlanmasında önemli bir yere sahiptir.

Alanyazında Suriyelilerin Türkçe dilini öğrenmelerinde açılan kursların incelenmesine dair kısıtlılık dikkat çekmektedir. Suriyelilerin Türkçe dilini öğrenmek için gittikleri kurslara ilişkin görüşlerin incelenmesi ve değerlendirilmesi katılımcıların kurslara katılım amacına uygun, öğretim süreçlerini kolaylaştıran ve devamlılıklarını

sağlayan programların oluşturulmasında etkili olacaktır. Bu bağlamda bu çalışmayla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış olan bir programın katılımcı ve eğitimci görüşleri ile incelenmesi yoluyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nasıl bir eğitim programı hazırlanması ve uygulama süreçlerinin nasıl yapılandırılması gerektiği ile ilgili hem politika belirleyicilere hem uygulayıcılara rehberlik edileceği düşünülmektedir. Yine söz edilen programların birincil yararlanıcısı olan katılımcıların da sorunlardan arınmış ve gereksinimlerine uygun programlar ile daha hızlı ve içselleştirilmiş biçimde dil becerilerinin geliştirileceği umulmaktadır. İzmir ve İstanbul gibi büyük şehirlerde bu denli yüksek sayıda Suriyeli yaşaması ekonomi, barınma, beslenme, eğitim ve bazı altyapı sorunlarını beraberinde getirmiş hem yeni bir ülkeye hem de şehir yaşamına adapte olmaya çalışan Suriyeliler için uyum süreci epey sıkıntılı olmuştur. Üstelik bu şehirlerde yaşayan kişiler için Suriyeliler bir sorun teşkil etmeye başlamış, Suriyeliler ile Türklerin yaşadıkları mahalleler dahi ayrışmaya başlamış, büyük şehirlerde Suriyelilerin ikamet ettiği Getto Şehirler oluşmaya başlamıştır (Küçükşen, 2017, s. 240).

Kamplarda yaşayan Suriyelilerin aksine şehirlerde yaşamakta olan Suriyelilerin topluma uyum sağlamasını sağlayacak en önemli etken şüphesiz dildir. Türkçe bilmeyen Suriyelilerin bulundukları bölgelerdeki iletişimi de minimal düzeyde kalmış, bu sorun hem kendilerini dışlanmış hissetmelerinde hem de şehirde yaşayan insanlar tarafından kabul edilmeme gibi davranışlara yol açmıştır. Bu durum Suriyeli ailelerin çocuklarını Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullara göndermeleri ve Türk Eğitim Sistemi bünyesinde eğitim görmeye başlamalarıyla azalmış, son kuşak Suriyelilerin okullarda Türkçe eğitimini görmesi, ayrıca Türkçe dersinde bu dili detaylıca öğrenmeleri bir nebze de olsa kültürel uyumu ve toplumsal uyumu arttırmıştır (Karasu, 2018, s. 336- 340).

2.3. Türkiye’deki Suriyelilerin Eğitimi

Eğitim, genel bir tabirle kültürlendirme süreci veya kültürel değerleri bireye kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2015, s.2). Ülkemize göçle gelen Suriyelilerin en temel ihtiyaçlarından biri şüphesiz eğitimidir. Göç sürecinin başlarında ortaya konan eğitim politikaları genellikle Suriyelilerin savaş bitince ülkesine geri dönecekleri varsayımına yönelik hazırlanmıştır (Seydi, 2014).

Göç sürecinin başladığı yıllarda henüz kamplarda yaşamını sürdürmekte olan Suriyeliler için beslenme, barınma, sağlık ve eğitim gibi temel ihtiyaçların hepsi

kampların içinde sürdürölmekteydi. Eğitim ihtiyaçları da bu varsayıma yönelik olarak planlanmış, Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegre edilmesinden ziyade ölkelerinde yarıda kalmış olan eğitimlerini devam ettirmeleri üzerine bir sistem kurulmuştu. Bu amaç doğrultusunda açılan geçici eğitim merkezlerinde Suriyeli çocuklara Türk eğitim programı Arapça olarak verilmeye başlanmıştı ancak zamanla Suriye'deki savaşın şiddetlenmesiyle beraber Suriyeli vatandaşların ölkelerine geri dönecekleri varsayımı ortadan kalkmış ve gerçekleştirilecek tüm faaliyetler buna göre şekillenmeye başlamıştır (Tunga vd., 2020).

Böylelikle artık ölkemizdeki Suriyelilerin eğitimi de diğer ihtiyaçlar kadar önemli bir hal almıştır çünkü Suriyelilerin ölkemize adapte olabilmelerini sağlayacak, onların yaşamlarını kolaylaştıracak en önemli şeylerden biri eğitimidir. Özellikle okul çağındaki Suriyeli çocukların eğitimi onların ölkemize adapte olmalarını sağlayacak kritik bir öneme sahiptir (Şeker ve Aslan, 2015; Kaya, 2016).

Millî Eğitim Bakanlığına bağı okullar yanında Halk Eğitim Merkezlerinde de okul çağında olup hem kendi ölkesinde hem de Türkiye'de hiç öğrenim görmemiş ya da farklı nedenlerle yarıda bırakmak zorunda kalmış öğrenciler ile yetişkin bireylerin de burada öğrenim gördüğü ve çeşitli mesleki eğitimler aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca Yarını Kurma, Hızlandırılmış Eğitim Programı, Suriye Krizine Yanıt Olarak Türkiye'de Dayanıklılık Projesi gibi projelerle eğitimin desteklenmesi ve buna dair olumlu dönütlerin olması eğitim adına dikkate değer görölmüştür. Buna göre, geçici koruma altında olan Suriyeli yetişkinlere (18 ve üstü) yönelik bu projeler ile Türkçe dil eğitimi verilmektedir. Projelere bağı olarak verilen kurslar haftada 3 gün ve günde 3 saat olmak üzere toplam 10 haftalık bir programdan oluşmaktadır. Kurs dersleri sınıfta yüz yüze verildiğı gibi internet üzerinden uzaktan eğitim yoluyla da verilmektedir. Uzaktan eğitimler ders öncesi, sonrası ve gerektiğinde ders sırasında da verilmektedir. Kursa katılanların teşviki için de kursiyerlere eğitim masraflarını karşılayabilecekleri iaae ödemesi yapılmaktadır (Tanrıkulu, 2018; UNICEF, 2019).

Savaş gibi travmatik bir deneyim sonrası yeni bir ölkede yeni bir yaşama başlamış olan bu insanlar için dil öğretimi büyük önem taşımaktadır. Onlar için Türkçe bilmek Türkiye'de yaşamlarını devam ettirebilmek, eğitim alabilmek, iş bulabilmek ve en önemlisi günlük yaşamda insanlarla iletişim kurabilmek için bir araçtır (Seydi, 2014, s. 276). Suriyeli çocukların yeterli düzeyde Türkçe bilmemeleri, akademik başarısızlık,

devamsızlık, okulu terk etme ve uyum sağlayamama gibi sorunları da beraberinde getirmektedir (Emin, 2016; Şahin ve Şener, 2019).

Suriyelilerin eğitim sistemimize uyumlarını sağlamaya yönelik başlatılan süreci kronolojik bir sıraya göre incelenmek gerekirse:

2013 yılında, Suriye göçünün henüz başlarındayken Suriye’deki iç savaş büyük bir hızla devam etmiş ve ülkemize göç eden Suriyeli sayısı her geçen gün artmıştı. Her göç dalgasıyla ülkemize sığınan Suriyeliler sınır bölgelerindeki çeşitli kamplara yerleştirilmişti. Böyle bir atmosferde Suriyelilerin ilk ve öncelikli olarak beslenme, barınma, tıbbi tedavi gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik çalışmalar başlatılmıştı. Bu sebeple göç sürecinin ilk etabında eğitim sorunları gündeme gelmemiş, farklı konulara odaklanılmıştır. Bu dönemde zaman geçtikçe eğitim problemleri göze çarpmaya başlamış, uzun süre eğitimden mahrum kalan Suriyeli çocukların yaşayacakları problemler ele alınmaya başlanmıştır (Seydi, 2014).

Zaman içinde artık Suriyeli misafirlerin ülkelerine geri dönemeyecekleri kesinleşince ülkemiz tarafından geçici koruma kapsamına alınarak diğer tüm temel ihtiyaçları olduğu gibi eğitim ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar da devreye sokulmuştur. Örneğin 26 Nisan 2013 tarihinde çıkarılan “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” başlıklı MEB genelgesi Suriyelilerin eğitimine dair çıkarılan ilk genelgedir. Bu genelgeyle Suriyelilerin eğitim öğretimine yönelik faaliyetler planlanmış ve güvence altına alınmıştır. Ancak bu genelgede eğitim faaliyetlerinin içeriğinden çok nerede ve nasıl gerçekleştirileceği üzerinde durulduğu için Suriyelilerin eğitimlerine yönelik yol gösterici bir nitelik sergilediği söylenemez (MEB, 2013).

Bu genelgeden sonra yine 2013 yılında yayınlanan bir diğer genelge olan “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” başlıklı bu genelgede şu konularda karara varılmıştır (MEB, 2013):

- “Savaş sebebiyle eğitimlerine ara vermek zorunda kalan Suriyeli çocukların kamp içindeki eğitimlerine devam etmeleri sağlanacaktır” (MEB, 2013).
- “Suriyelilerin eğitimine yönelik tüm faaliyetler Millî Eğitim Bakanlığı’nın sorumluluğunda olacaktır” (MEB, 2013).
- “Kamplardaki eğitim faaliyeti için gereken öğretmen ihtiyacı o ildeki norm fazlası öğretmenlerden karşılanacak, diğer bir seçenek olaraksa Arapça bilen kişiler MEB tarafından ders saati ücreti alarak eğitim öğretim

faaliyetlerini yürüteceklerdir” (MEB, 2013).

- “Suriyeli vatandaşlar arasında bulunan öğretmenlerin veya şartlara uygun kişilerin Suriyeli çocuklara ücret karşılığı olmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak ders vermesi sağlanacaktır” (MEB, 2013).
- “Türkçe öğrenmek isteyen her yaştan Suriyelinin Türkçe öğrenmesi için kamp imkanları doğrultusunda dil kursları ve mesleki eğitim kursları açılacaktır” (MEB, 2013).
- “Kampta gerçekleştirilecek eğitim programı MEB denetiminde, Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanmasına izin verilecek, ayrıca Türk kökenli Suriye vatandaşları talep ettiği takdirde Türkiye eğitim programına göre eğitim alabilecektir” (MEB, 2013).
- “Kampların dışında yaşamakta olan Suriye vatandaşlarının 16 Ağustos 2010’da yayımlanan 2011/48 sayılı “Yabancı Uyruklu Öğrenciler” başlıklı genelge kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullara kayıt yapılması sağlanacaktır” (MEB, 2013).

2013 yılında çıkarılan bu genelgelere bakıldığında Suriyelilerin eğitim faaliyetlerinin henüz yalnızca kamp içinde sürdürülmesi ve aşamalı olarak Suriyeli çocukların devlet okullarına kaydedilmesine yönelik planlamalar yapıldığını görmekteyiz ancak eğitimin içeriği ve program bu yıllarda henüz tam olarak şekillenmiş değildir. 23 Eylül 2014 yılında çıkarılan “Yabancılar Yönelik Eğitim – Öğretim Hizmetleri” başlıklı genelge ile ülkemizde zorunlu eğitim çağında olan yabancılara yönelik eğitim öğretim hizmetlerinin koordine edilmesi eğitime erişim ve kaliteli eğitim hizmetleri sunulmasına yönelik çeşitli planlamalar yapılmıştır. Bu genelge 2013 yılında çıkarılan genelgelerden çok da ayrıntılı bilgiler içermektedir. Genelgede Suriyelilerin eğitim sürecine dair paylaşılan önemli maddeler şunlardır (MEB, 2014):

- “İkamet izni alamayan veya yabancı kimlik numarası edinemeyen yabancı uyruklu öğrencilerin ilgili kurumca yabancı tanıtma belgesi verilmek suretiyle kayıt altında olanlar ve sınır dışı edilmeyenler de dahil olmak üzere yabancı öğrencilerden öğrenim belgesi bulunmayanlara beyanları doğrultusunda yazılı ve sözlü sınav yapılarak öğrenim gördükleri sınıf üzerinden denklikleri belirlenecektir. Denklikleri belirlenen öğrencilerin ilgili sınıf düzeyine kaydı yapılacaktır” (MEB, 2014).
- “Kitlemel akından etkilenen il ve ilçelerde milli eğitim müdürlüklerine bağlı

olarak faaliyet yürütmek üzere valilik onayı ile geçici eğitim merkezleri oluşturulacaktır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her öğrenim kademesi ve türündeki eğitim kurumu ile oluşturulan Geçici Eğitim Merkezlerinde Türkçenin öğretilmesi, yaygın eğitim kurumlarıyla mesleki beceri kazandırılması, sosyal ve kültürel içerikli kurslar düzenlenecektir. Bu merkezlerde verilen eğitimin amacı kitlesel olarak ülkemize göç etmek zorunda kalan öğrencilerin ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerine ülkemizde devam edebilmelerini sağlamak, orada yarım bıraktıkları eğitimlerine burada yıl kaybı yaşamadan devam edebilmeleri imkanını yaratmaktır. Söz konusu faaliyetler, uygulamada birlik sağlanabilmesi için bakanlık tarafından özel olarak belirlenecek haftalık ders çizelgeleri ve özel eğitim programları üzerinden yürütülecektir” (MEB, 2014).

- “Kitlesel akın ile ülkemize gelen yabancılar için çeşitli illerde geçici barınma merkezi oluşturulması durumunda söz konusu merkezlerde İl İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı olarak faaliyet yürütmek üzere Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) oluşturulacaktır. Geçici Eğitim Merkezlerinde yürütülecek faaliyeti kontrol etmek üzere geçici olarak yeterli sayıda personel temin edilmesi sağlanacaktır.

Personel görevlendirilmesi il Milli Eğitim Müdürlüğü önerisi ve valilik onayı ile yapılacaktır” (MEB, 2014).

2014 yılında yayınlanan bu MEB genelgesi ile Suriyeli çocukların eğitimi için Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kurulması kararı alınmış ve Geçici Eğitim Merkezlerindeki eğitim programı ve işleyişe dair maddeler belirlenmiştir:

- a. “Geçici Eğitim Merkezlerinde Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne, güvenliğine ve menfaatlerine aykırı, Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri aleyhinde eğitim – öğretim yapılamaz” ilkesine uyulacaktır (MEB, 2014).
- b. “Yaygın eğitim kurumları aracılığıyla talep edilen alanlarda imkânlar dahilinde yaygın eğitim kursları ve kurs dışı faaliyetler açılacaktır. İl komisyonu faaliyetlerde öğretmen ve usta öğretici görevlendirecektir (MEB, 2014)”.
- c. “İl komisyonu geçici eğitim merkezlerinde yapılacak olan Türkçe dersleri

için; Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı alan öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, yabancı dil dersi öğretmenleri görevlendirilebilecektir” (MEB, 2014).

2015 yılına gelindiğinde artık Suriye’den ülkemize göç etmiş ya da diğer ülkelerden ülkemize gelen mültecilerin eğitime ve eğitim sistemimize entegrasyonların dair bilgiler ilk kez Stratejik planda yer almıştır. 2015 – 2019 Stratejik Planı adını taşıyan bu planda gerçekleştirilecek çalışmalara dair şu iki madde yer almıştır (MEB, 2015):

“Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların da bulundukları sürece eğitim görmelerini sağlamak üzere bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır.”

“Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların denklik işlemlerinde yaşanan sorunların giderilmesi ve bu alanda eğitime ilişkin yaşanan genel sıkıntıların bertaraf edilmesi için uluslararası kuruluşlarla iş birliği içinde çalışmalar yapılacaktır.”

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan en güncel plan olan 2019 – 2023 Stratejik Planında ise “Faaliyet Alanları ile Ürün ve Hizmetlerin Belirlenmesi” başlığı “Eğitim ve Öğretim” alt başlığında Suriyeli çocukların eğitime dair şu hedefler yer almıştır:

“Yurt dışında yaşayan vatandaşlarımız ile ülkemizde geçici koruma altında bulunan yabancıların çocuklarının eğitim ve öğretime erişim imkânlarının artırılması” (MEB, 2019 s.31)

Bu madde dışında planda belirtilen hedefler arasında yer alan:

“Bireylerin iş ve yaşam kalitelerini yükseltmek amacıyla Yaşam Boyu Öğrenme nitelik, katılım ve tamamlama oranları arttırılacak ve yurt dışındaki vatandaşlarımıza yönelik eğitim öğretimle ilgili faaliyetlere devam edilecektir.” (MEB, 2019, s.102) maddesine bağlı olarak Suriyelilerin eğitim sürecine dair olarak belirtilmiş şu iki risk maddesi de ilgi çekicidir:

“Geçici koruma altındaki nüfusun yoğun olarak yaşadığı şehirlerde eğitim ortamlarının yetersiz oluşu” (MEB, 2019, s.103).

“Ailelerin eğitim olanakları ve Türkçeyi öğrenme hususunda farkındalıklarının yeterli düzeyde olmayışı” (MEB, 2019, s. 103).

Bu iki maddeye göre ülkemizdeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarının geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitimi için kapasitesinin

yetersiz kaldığı, bu çocukların ailelerinde eğitim olanaklarına bakış açısı ve bilgi düzeyleri arasında farklılıklar bulunduğunu söylemek mümkündür. İşte bu iki sebepten dolayı ülkemizdeki Suriyeli çocukların eğitiminde bazı aksamalar yaşanmaktadır. Özellikle okul ve derslik sayısının yetersizliği sebebiyle mevcut okullara kaydedilen Suriyeli öğrencilerin de eklenmesiyle sınıflar kalabalıklaşmakta, eğitim kalitesinde azalma kaçınılmaz olmaktadır. Çeşitli eğitim kademelerinde öğrenim görmekte olan Suriyeli çocukların ailelerinin eğitim olanakları ve Türkçeyi öğrenme konusunda henüz yeterince bilinç oluşmadığı ve bu bilincin ebeveynlerin eğitim düzeyi ile yakından ilgisi olduğu için bazı Suriyeli çocuklar eğitimlerini çeşitli sebeplerden ötürü yarıda bırakabilmektedir. Özellikle ortaokul ve lise kademesindeki erkek öğrencilerin ailenin geçimine katkıda bulunmak üzere çalışmak durumunda kalması ve bazı kız öğrencilerin erken yaşta evlendirilme yahut ev işlerine yardım etmek zorunda kalması gibi problemler sebebiyle Suriyeli çocukların eğitiminde devamlılık sağlanamamaktadır. Bu da onların ülkemiz eğitim sistemine entegrasyonun önünde büyük bir engeldir.

Milli Eğitim bakanlığı, söz konusu bu riskler içinse şu çözüm stratejisini hedeflemiştir:

“Yaşam Boyu Öğrenme programlarının niteliği geliştirilerek Yaşam Boyu Öğrenmeye katılım ve tamamlama oranlarının arttırılması sağlanacak ve ülkemizde geçici koruma altında bulunan yabancıların çocuklarının eğitim ve öğretime erişim imkanları arttırılacaktır” (MEB, 2019, s.103).

Buraya kadar incelemiş olduğumuz Suriyelilerin eğitim süreçlerine dair Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmış çalışmalar şüphesiz eğitim süreçlerinin şekillendirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Suriyelilerin ülkemize göç etmeye başladığı 2011 yılından bu yana tam 11 yıl geçmesine rağmen 2013 yılından itibaren çıkarılan genelge ve stratejik planlarla onların eğitim sistemimize kazandırılması ve entegrasyonu hususunda çalışmalar halen devam etmekte, bu alandaki eksiklikler giderilmeye çalışılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yıllar içerisinde Suriyelilerin eğitim sistemimize uyumlarını sağlamak amacıyla böyle bir yol haritası izlenirken, bir yandan sahada öğretmenler ve okul yöneticileri bu uyum sürecini kolaylaştırmak ve etkinliği sağlamak için mücadele verip katkıda bulunmuşlardır ancak her süreçte olduğu gibi bu eğitim sürecinde de zaman zaman birtakım sorunlar baş göstermiştir. Bu sorunlar diğer başlıkta incelenecektir.

2.3.1. Suriyelilerin eğitiminde karşılaşılan problemler

Türkiye’ye gerçekleştirilen bu büyük göç hareketi nüfus ve yerleşme konusunda birtakım sıkıntılar doğurduğu gibi eğitim alanında da okul binası, araç – gereç, derslik, öğretmen ve eğitim programı eksikliklerini gündeme getirmiştir. Ülkemize göç etmiş Suriyelilerin büyük çoğunluğunun okul çağındaki çocuklardan oluşuyor olması ve onların da halihazırda var olan okul binalarında, dersliklerde, mevcut öğretmenlerle eğitim almak durumunda kalması bu sürecin başlarında birçok sorunun yaşanmasına sebep olmuştur. Nicel bakımından başlayan bu sorun, nitel durumlar için de devam etmiş ve ortaya birçok sorun çıkmıştır. Aksakal (2017)’ye göre bu sorunlar şunlardır:

- Suriyeli çocukların Türkçeyi yeterli düzeyde bilmemesi,
- Türk eğitim sistemi eğitim programının Suriye eğitim programından farklılık göstermesi,
- Suriyeli öğrencilerle devlet okullarında halihazırda eğitim almakta olan Türk öğrenciler arasında birtakım kültürel farklılıklar olması,
- Devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere eğitim verme yeterliliklerinin olmaması

Algan (2019)’a göre ise Suriyelilerin eğitim süreçlerine dair karşılaşılan zorluklar çoktan aza doğru şu şekildedir: “Bilgilendirme/farkındalık eksikliği, yetersiz kaynaklar / yoksunluk, ulaşım sorunu, kayıt sıkıntıları, çocuk işçiliği, hastalık ve engellilik, dil sorunu, ulaşım ücreti, okula başvurunun reddi, güvenlik kaygısı/akran zorbalığı, erken yaşta evlilik/çocuk evliliği, kimlik kartının olmaması, meyilli olmamak, başka şehirde kayıtlı olmak, kimlik kartının süresinin dolması, psiko-sosyal faktörler, ailenin ilgisizliği ve okul yoktur” (Algan, 2019, s. 50).

Kardeş ve Akman (2018) öğretmenlerin Suriyeli çocuklara yönelik hazırlanan eğitim programına dair görüşlerine başvurmuştur. Ortaya çıkan sonuca göre öğretmenler mevcut eğitim programının Suriyeli çocukların eğitimine uygunluğu konusunda şu eksikliklerin olduğunu dile getirmişlerdir: Türk eğitim programı Suriyeli çocukların eğitimine uygun bir eğitim programı program değildir, dil sorununa odaklanılmalıdır, aile eğitimini içermeli ve uyum problemlerini çözmelidir (Kardeş ve Akman, 2018, s. 7).

Suriyelilerin eğitim sürecine dair tüm bu çalışmalarla ortaya konmuş problemler göç sürecinin başlarında daha büyük bir sorun teşkil ettiyse de geride bırakılan 10 yıllık süreçte kısmen de olsa giderilmiştir. Ancak halen ülkemizde yaşamakta olan Suriyeli sığınmacıların Türk Eğitim sistemine tamamen uyum sağlayabildiklerini söylemek

güçtür., Özellikle okul çağındaki bazı Suriyeli çocukların Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri ve anlama anlatma problemi yaşadıkları pek çok çalışmayla ortaya konmuştur (Bulut vd., 2018, Bölükbaş, 2016, Büyükikiz ve Çangal, 2016, Emin, 2016, Taştan ve Çelik, 2017, Tanrıkulu, 2017, Şahin, 2020).

Çocukların devlet okullarındaki sınıflara kaydedilirken yalnızca yaşlarına uygun olan sınıfa yerleştirilmeleri çok büyük hatadır çünkü her çocuğun Türkçe bilgisi aynı düzeyde değildir ve bu sebeple pek çok çocuk dersleri anlamakta problem yaşamaktadır.

2.3.2. Suriyelilerin dil öğrenme sorunu ve Suriyelilere Türkçe öğretilen merkezler

2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş sonrası ülkemize göç etmiş olan Suriyelilerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları en önemli sorunlardan biri dil sorunudur. Suriyeli çocukların yeterli düzeyde Türkçe bilmemeleri; akademik başarısızlık, devamsızlık, okulu terk ve uyum gibi sorunları beraberinde getirmektedir. Dil ve kültür arasındaki kuvvetli bağ düşünüldüğünde, Suriyeli çocukları Türkçeyi konuşur ve yazar duruma getirmek, onların Türk toplumuna kısa zamanda uyum sağlamalarını ve Türk kültürünü öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Suriyeli çocukların devlet okullarında yaşadıkları dil ve iletişim sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunlara çözüm üretilmesi şüphesiz eğitim-öğretimi de kolaylaştıracaktır. Bu sebeple sorunlar belirlenmeli ve iyileştirici çalışmalara gereken önem verilmelidir (Şahin ve Şener, 2019).

Ülkemizdeki Suriyeliler başta olmak üzere yabancılara yönelik olarak Yunus Emre Enstitüsü desteğiyle Kızılay tarafından temel düzeyde Türkçe kursları verilmektedir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından sosyal destekler kapsamında 6-12 yaş, 12-18 yaş ve 18 yaş üstü Suriyelilere Türkçe kursu ve bu kursa devam mukabilinde günlük harçlık verilmektedir. Halk eğitim merkezleri üzerinden açılan kursların sonunda başarılı kursiyerler sertifikalandırılmaktadır (YEE, 2019 Bülten, s. 13-17).

Yaşam Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanıp Halk Eğitim Merkezlerine gönderilen A1, A2 ve B1 düzeyinde programlar sayesinde her yaş grubuna yönelik Türkçe kursu açılabilmekte olup, bu kurslardan ücretsiz yararlanılmaktadır (PİCTES Raporu, 2016). Türkiye Diyanet Vakfı KAGEM bünyesinde açılan ileri düzey Türkçe kursları sayesinde Suriyeli öğrenciler ücretsiz Türkçe öğrenmekte, Gazi TÖMER tarafından yapılan sınavda başarılı olanlara C1 sertifikası verilmektedir. Çeşitli sivil toplum kuruluşları ve uluslararası fonlarla desteklenen Sosyal Suriye Grupları (SSG), Sığınmacılar ve Göçmenler Dayanışma Derneği (SGDD) bazı Türkçe kurslarının da

özellikle Suriyeli nüfusun yoğun olduğu Mersin, Adana, Hatay ve Kilis gibi illerde faaliyet gösterdiği bilinmektedir. Kamu Denetçiliği Kurumu tarafından 2018 yılında hazırlanan “Türkiye’deki Suriyeliler” özel raporunda oldukça dağınık ve çoğu bilimsel esaslardan uzak yürütülen Türkçe kurslarının gerekli işbirliği ve koordinasyonun sağlanarak belirli standartlarda gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Hayata Destek Derneği, 2016). Suriyeli çocuklara Türkçe öğretimi onların Türk eğitim sistemine ve aynı zamanda topluma uyum sağlamalarını kolaylaştıracak önemli faaliyettir. Çünkü dil bilmeyen Suriyeli çocukların Türkçe olarak verilen dersleri anlaması ve o derslerde başarı göstermesi olanaksızdır. Bu sebeple Suriyeli çocuklara sunulan eğitim hizmetlerinde karşımıza çıkan birincil sorun dil engelidir (Çoça, 2015).

Suriyeli çocuklara sunulan her kademedeki eğitim faaliyetlerinin ilk hedefi bu sorunu aşmaya yönelik olmalıdır. Suriyelilerin ülkemize göç etmeye başladığı 2011 yılından bu yana her yaş seviyesindeki Suriyeli için Türkçe öğretimi sağlanmıştır. Suriyelilerin Türkçe öğrendiği merkezler şu şekilde sıralanabilir: Geçici Eğitim Merkezleri, Devlet Okulları, Halk Eğitim Merkezleri, Sivil Toplum Kuruluşları ve Dernekler. Bu merkezler sırasıyla şu şekilde incelenebilir.

2.3.2.1. Geçici eğitim merkezleri

Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) okul çağında bulunan Suriyeli çocuklara ve gençlere yönelik olarak hem AFAD tarafından 25 ilde oluşturulan kamplarda hem de kamp dışında faaliyet gösteren, Suriye eğitim programına bağlı kalarak Arapça eğitim veren eğitim merkezlerdir. Bu merkezlerde verilen eğitim ilköğretim ve ortaöğretimi kapsamaktadır (MEB, 2014).

Geçici Eğitim Merkezlerinin kurulmasında Sivil Toplum Kuruluşları öncü rol üstlenmiştir. Suriyelilerin Türkiye’ye geldiği ilk yıllardan itibaren GEM’lerin finansmanı ve yönetimi STK’lar aracılığı ile yapılmıştır. GEM modeline dünyadaki eğitim literatüründe rastlamak mümkün değildir. Modelin geliştirilmesinde MEB ve uluslararası kuruluşlar rol almıştır ve dünyadaki eğitim modellerine özgün bir model eklemişlerdir (Aksoy, 2020, s. 5).

GEM’lerde okutulan eğitim programı Suriye eğitim programı olduğundan ve dersler Arapça olduğundan burada çalışan personelin büyük bir kısmını Suriyeli öğretmenler oluşturmaktadır. GEM’lerde verilen Türkçe dersi ise haftada 5 saat olup bu ders için Türk öğretmenler görevlendirilmiştir. Türkçe dersini Türk Dili ve Edebiyatı

Öğretmenleri, Türkçe Öğretmenleri ya da Sınıf Öğretmenleri verebilmektedir (Emin, 2016) Bu merkezlerde okumak isteyen öğrencilerin başvuruları ve seviye belirleme sınavları MEB il milli eğitim müdürlükleri tarafından öğretmenler ve idarecilerden oluşan komisyonlar tarafından yapılmaktadır. Suriyeli gönüllü öğretmenlerin seçiminde ise MEB Türkiye Diyanet Vakfı ile iş birliği yapmaktadır. Öncelikle il müftülüklerine başvuruda bulunan gönüllü öğretmenler daha sonra MEB ve Türkiye Diyanet Vakfı (TDV)'nin il müftülüklerince oluşturulan komisyonlar tarafından seçilmektedir (Emin, 2016, s. 17).

Geçici Eğitim Merkezlerindeki eğitim ve Türkçe eğitimi yeterli gelmediği için Suriyeli çocukların aşamalı bir şekilde devlet okullarına geçişi sağlanmak için 2016 – 2017 eğitim öğretim yılından itibaren bu merkezlere anaokulu, 1, 5. ve 9. Sınıf kayıtları alınmamaya başlanmıştır (Aksoy, 2020 s. 5).

GEM'lerde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş haftalık ders çizelgesine uyulmaktadır. Bu merkezlerde öğretim dilinin Arapça olmasına karşın 2016 -2017 Eğitim Öğretim Yılından itibaren ilköğretim düzeyinde haftada 30 saat ders tanımlanmış ve bu 30 saatin 15 saati Türkçe öğretimine; ortaöğretimde ise haftalık 35 saat ders tanımlanmış ve bu sürenin 15 saati Türkçe öğretimine ayrılmıştır. Yeni eğitim dönemlerinde hedeflenen Suriyeli çocukların bir an önce Türk eğitim sistemine entegrasyonu sağlamak olduğu için Türkçe öğretimine öncelik verilmiştir. GEM'lerde Türkçe öğretim dersleri haricindeki diğer dersler Suriyeli öğretmenler tarafından verilmekte ve Suriye eğitim programı takip edilmektedir (Taştan ve Çelik, 2017, s. 24 -25).

Toplumsal uyumu güçleştiren kültürel farklılıkların aşılması için göç eden misafirlerin dil öğrenmesi gerekmektedir. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) bu ihtiyaçtan hareketle United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) ve Gaziantep Üniversitesi Türkçe öğretim Merkezi (GAÜN TÖMER) iş birliğinde kamplarda "Suriyeli Misafir öğrencilere Türkçe eğitimi Projesi" adıyla 25.03.2013 - 03.06.2016 tarihleri arasında Türkçe kursları düzenlemeye başlamış, lise mezunu olan ve YTB'nin belirlediği kriterleri sağlayan Suriyeliler, 10 ilde düzenlenen bu kurslarda Türkçe öğrenme imkânı bulmuştur. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER işbirliğinde 19.12.2016-26.07.2017 tarihleri arasında "Konaklama Merkezlerindeki Suriyeli öğrencilere Türkçe Eğitimi Projesi", 20.10.2017-31.07.2018 tarihleri arasında ise "Konaklama Merkezlerindeki Suriyeliler ve Iraklılar İçin Üniversiteye Hazırlık İleri

Düzy Türkçe Eğitim Programı” adı altında devam eden projede öğrenciler ileri düzeyde Türkçe öğrenerek üniversite yolunda önemli bir mesafe almışlardır. Projenin ilk dört yıllık sürecinde yaklaşık 5.000 öğrenci, seviye belirleme sınavına girip Türkçe kurslarına başlamıştır. Kurslarda 3.967 öğrenci A1 sertifikası, 3.389 öğrenci A2 sertifikası, 2.805 öğrenci B1 sertifikası, 2.461 öğrenci B2 sertifikası ve kursları bırakmayıp projeyi tamamlayan 1.593 öğrenci ise C1 sertifikası almıştır. 2017 yılında 408 kişi C1 sertifikası alırken, 2018 yılında 492 kişi C1, 151 kişi ise B2 sertifikası almıştır. Toplamda 2493 kişi C1 sertifikası alarak Türkçe hazırlık sınıfından muaf olma hakkı elde etmiştir (Büyükkız ve Çangal, 2016, s.1426).

2015-2016 dönemine gelindiğinde YTB tarafından şehir merkezlerinde Üniversitelere bağlı dil merkezlerinde “Suriyeliler ve Iraklılar İçin İleri Düzey Türkçe Eğitimi” adı altında faaliyete geçirilen proje kapsamında konaklama merkezleri ve şehir merkezleri dahil olmak üzere 2021 yılı ağustos ayı itibarıyla 12.445 kişi yararlanmıştır (YTB, 2021). Öğretmen seçimi, eğitimi, sınavların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile öğretim faaliyetinin yerinde denetimi ilgili Üniversitelerin koordinasyonunda alan uzmanı akademisyenler tarafından gerçekleştirilen proje 2018-2019 döneminde Şehir Merkezlerindeki Suriyeliler İçin İleri Düzey Türkçe Eğitimi programıyla birleştirilmiş olup Nisan 2019 itibarıyla yaklaşık 2500 öğrenci ile 30 farklı merkezde devam etmektedir. Proje kapsamında derslere devam zorunluluğu bulunmakta olup, öğrencilere burs, kitap ve kırtasiye seti desteği de sağlanmaktadır. Ailesi için çalışmak zorunda kalan Suriyeli öğrencilerde görülen devamsızlık sorunu, YTB’nin burs desteği ile en aza indirgenmektedir. Dönem içinde her ay merkezler tarafından, dönem sonunda ise YTB tarafından düzenlenen sosyal faaliyetler programa olan ilgiyi ve başarıyı artırmaktadır (YTB, 2021).

Merkezlerin akademik takvimi ve eğitmen nitelikleri YTB tarafından belirlenmekte, her kur döneminde alan uzmanı akademisyenler tarafından gerçekleştirilen denetimler ile akademik ve idari süreç yakından izlenmektedir. Türkçe veya Türk Dili ve Edebiyatı / öğretmenliği bölümlerinden mezun olup en az 1 yıl yabancılara Türkçe öğretimi deneyimi olan eğitmenler proje kapsamında görev alabilmektedir. Programın hiçbir aşamasında öğrencilerden ücret alınmamakta, bütün masraflar BMMYK destekleriyle YTB tarafından karşılanmaktadır (YTB, 2021).

2.3.2.2. Halk eğitim merkezleri

Halk Eğitim merkezlerinde Suriyeliler için uygulayıcı ve Mali yükümlüsü UNDP (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı) olan ve faydalanıcısının MEB Hayat Boyu öğrenme Genel Müdürlüğü olduğu “UNDP Türkiye Suriye Krizi Müdahale ve Dayanıklılık Projesi (TRP): Yetişkinler İçin Dil Eğitimi Projesi 1 Şubat 2018 tarihinden itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda Yaşam Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı Halk Eğitim Merkezlerinde” A1, A2, B1 ve B2 düzeylerinde Türkçe kursları verilmektedir (HBÖGM, 2019).

Söz konusu kurs programlarının yapısı Yaygın Eğitim Kurumları Yabancı Diller Çerçeve Kurs Programları ve Avrupa Konseyi tarafından yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için yabancı dil dersinin uygulanmasına dair karşılaştırılabilir standartlar getiren “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi” kriterlerine uygun olup 53 halk eğitimi merkezinde yapılacak olan pilot uygulamayı kapsamaktadır. Kursiyerler kurs sonunda girecekleri seviye tespit sınavı sonrası kurs bitirme belgesi alabilmektedirler. Bunun dışında yine Halk Eğitim Merkezlerinde her yaştan Yabancı uyruklu kişiler için ayrıca bir Türkçe kursu da bulunmaktadır (HBÖGM, 2019).

Kurslarda Türkçe için A1, A2, B1 ve B2 seviyesi kurs programlarının her birinin toplam eğitim süresi 90 ders saati olarak planlanmıştır. Buna ek olarak öğrenciler için online sistemde 30 saatlik etkinlikler tasarlanmış olup harmanlanmış öğrenme modeliyle toplamda 120 saatlik bir tasarım yapılmıştır. Haftalık ders saati dağılımı, günlük 8 saati geçmemek üzere Eğitim Merkezinin fiziki durumu, başvuran kişi sayısı ve uygunluk saatleri göz önünde bulundurularak yaygın eğitim kurumu müdürü ve yabancı dil zümre öğretmenleri tarafından kararlaştırılmaktadır (HBÖGM, 2019). Bu kurslarda Yaygın Öğretim Kurumlarında kadrolu Türkçe Öğretmeni, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Sınıf Öğretmeni ve Yabancı Dil öğretmeni bulunamadığı durumlarda Milli Eğitim bakanlığında Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Sınıf Öğretmeni ve Yabancı dil Öğretmeni olarak atanmış öğretmenler görevlendirilmiştir. Kurs programını başarıyla tamamlayanlara Kurs Bitirme Belgesi ve bitirdiği temaları gösterir not döküm çizelgesi verilmektedir. Kurs programını tamamlamadan ayrılanlara, aldıkları temaları gösterir not döküm çizelgesi verilmektedir. Kurs sonunda öğrendiği bilgileri Avrupa Ortak Dil Kriterlerine göre verilen bir sertifika ile belgelendirmek isteyen kursiyerler, bu sertifika sınavlarını yapmaya yetkili kılınan kurum ve kuruluşlara müracaat edebilmektedirler (HBÖGM, 2019). Her bir kur için kazandırılması hedeflenen beceriler farklıdır. A1 seviyesi için belirlenen Türkçe dil kazanımları şu şekildedir (HBÖGM, 2019): “Kişiler

(oturduğu yer, tanıdıkları, sahip olduğu şeyler gibi), en temel gereksinimler ya da iyi bilinen konular söz konusu olduğunda, kendilerini ve başkalarını tanıtmaları, karşısındaki insanların yavaş ve açık konuşarak kendisine yardımcı oldukları sürece onlarla basit bir şekilde konuşabilirler. Basit bir metni rahatça okuyabilirler. Basit bilgi formuna kendi kişisel bilgilerini yardımsız doldurabilirler. Sayılar, miktarlar, fiyat ve zaman birimlerini kavrayabilir ve ayırt edebilirler. Basit nezaket kalıplarını günlük hayatta kullanabilirler. Basit bir şekilde yapılan yol tariflerini kolayca anlayabilirler.”

A2 seviyesi için belirlenmiş kazanımlar A1’e yakın olmakla birlikte ufak tefek farklılıklar içermektedir. A2 seviyesi için kursiyerlerin kazanması gereken Türkçe dil kazanımları şunlardır: “Kendileri ve aileleri, alışveriş, görmek istedikleri yerler, meslekler vb. konularda sıkça kullanılan ifade ve deyimleri kolayca anlayabilirler. Kendi kişisel tecrübelerini uygun bir ifade kullanarak deyimlerle anlatabilirler. Gündelik pek çok konuda basit bir şekilde bilgi alışverişini yapabilirler. Gündelik işlerini yaparken iletişim kurabilirler. Anlık gelişen ihtiyaçlarını ve duygularını dile getirebilirler. Geçmişte yaşadıkları olay veya duyguları basit bir şekilde tanımlayabilirler. Çevrelerinde gördükleri çoğu şeyi tarif edebilirler. Yapılan bir davete uygun bir biçimde karşılık verebilirler. Gelecekteki plan ve hedeflerinden bahsedebilirler. Yol tariflerini kolayca anlayıp aynı şekilde yol tarif edebilirler”.

B1 seviyesinde kursiyerlerden beklenen kazanımlar ise şu şekildedir: “Bir konuşmayı kendileri başlatabilir, uygun bir biçimde sürdürebilir ve sonlandırabilirler. İstek ve planlarını dile getirebilirler. Günlük hayatta sıkça karşılaşılabilecek durum veya olayların yanı sıra sıradan olmayan durum ve olaylarla da baş edebilirler. Bilindik konularda hazırlık yapmaksızın bir sohbete dahil olabilir ve iletişimi sürdürebilirler. Arada hata, eksik ve düzeltme yapmak için duraksayarak konuşmalarına rağmen geniş çapta dil bilgisel öğeleri kullanabilirler. Çevresindeki gerçekleştirilen uzun konuşmalardaki önemli noktaları anlayabilir ve takip edebilirler. Yazılı ve sözlü olarak birbiriyle ile bağlantılı ve tutarlı ifadeler kullanarak kendi görüş ve düşüncelerini sebepleriyle birlikte açıklayabilirler. Radyo ve televizyon yayınlarındaki güncel olayları ve kendini ilgilendirebilecek konuları yeterli düzeyde anlayabilirler. Seyahat planları yapabilir ve seyahat esnasında karşılaşılabilecek sorunların üstesinden gelebilirler. Bir günlük, bir blog, bir seyahat güncesi yazabilirler.”

Son olarak B2 seviyesinde belirlenen Türkçe dil kazanımları şu şekildedir: “Türkçede somut ve soyut konulara yönelik karmaşık metinlerin temel içeriğini

anlayabilirler. Kendi uzmanlık alanında yapılan tartışmaları anlayabilirler. Ana dili Türkçe olan kişilerle akıcı bir biçimde konuşabilirler. Kendi uzmanlık alanı da dâhil olmak üzere hem somut hem de soyut konulardaki karışık metinlerin ana fikirlerini anlayabilirler. Kapsamlı bir konuya dair görüşlerini açık, anlaşılır ve ayrıntılı bir biçimde ifade edebilirler. Tartışmalı bir konu hakkında ortaya atılmış çeşitli olasılıkların olumlu ve olumsuz yönlerini göstererek görüşlerini yazılı ve sözlü olarak ortaya koyabilirler. Derste edindiği bilgi ve becerileri gerçek yaşamdaki ortamlarına başarıyla uyarlayabilirler”. Buraya kadar ele alınan kazanımlar Halk Eğitim Merkezlerinde verilmekte olan yaş sınırı belirlenmemiş genel Türkçe kurslarına aittir. Halk Eğitim Merkezlerinde Suriyeli ve diğer yabancı çocuklar için çocuklara yönelik ayrı bir yabancılar için Türkçe kursu da mevcuttur. 13 – 17 yaş aralığındaki çocuklara Türkçe öğretilmesinin amaçlandığı bu kurslar diğer Türkçe kurslarından farklı olarak Seviye 1, Seviye 2 ve Seviye 3 şeklinde bölümlerden oluşmaktadır ve her bölümde kazandırılması hedeflenen farklı Türkçe dil becerileri yer almaktadır. Her bir kurs seviyesinde belirlenen temalar için (Örneğin alışveriş, Günlük hayat ve etkinlikler vb.) 24 saat olmak üzere 168 ders saati olarak planlanmıştır. Haftalık ders saati dağılımı, günlük 5 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 kararlaştırılmaktadır. Sonuç olarak Halk Eğitim Merkezlerinde yürütülen Türkçe kursları hem yetişkinler için hem de belirli yaş aralığındaki çocuklar için ayrı ayrı yürütülmekte ve bu kurslar programlarında belirlenmiş kazanımlar çerçevesinde şekillendirilmektedir. Ülkemizdeki Suriyeliler başta olmak üzere yabancılar yönelik olarak Yunus Emre Enstitüsü desteğiyle Kızılay tarafından temel düzeyde Türkçe kursları verilmektedir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından sosyal destekler kapsamında 6-12 yaş, 12-18 yaş ve 18 yaş üstü Suriyelilere Türkçe kursu ve bu kursa devam mukabilinde Birleşmiş Milletler desteğiyle günlük harçlık verilmektedir. Halk eğitim merkezleri üzerinden açılan kursların sonunda başarılı kursiyerler sertifikalandırılmaktadır. Ülkemizde bazı dernekler tarafından da özel olarak Türkçe kursları düzenlenmektedir. Örneğin Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini artırıp Türk dilini, edebiyatını, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak amacıyla 2007 yılında, Yunus Emre Vakfı Kanunu çerçevesinde Yunus Emre Enstitüsü kurulmuştur. Kültür-sanat ve yabancılar Türkçe öğretimi ana başlıkları altında genel vizyona sahip olan Enstitü, yurtdışında açılan Yunus Emre Enstitü Merkezleri ve üniversiteler ile

kurduğu işbirlikleri ile dünyada Türk kültürünü ve dilini daha yakından tanıtmayı hedeflemektedir (YEE, 2017, s.22).

Vakıf, faaliyetlerini Yunus Emre Enstitü merkezlerinde yürütmektedir. Dil, kültür-sanat ve bilim-akademi alanlarında dünyanın farklı coğrafyalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretim faaliyetlerini sürdürmekte ve desteklemektedir. Bu çerçevede, Üniversitelerle Türkoloji Projesi gibi projeler yaparak, mevcut bölümler desteklenmekte ve yeni bölümlerin açılması teşvik edilmektedir. Aynı zamanda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi kapsamında Enstitü, Türkçe dil seviyesinin uluslararası standartlarda belirlenmesini sağlayan çalışmalar yapmaktadır. Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) ve yurt dışındaki öğrencilere yönelik Yabancı öğrenci Sınavı (YÖS) gibi uygulamaların gerçekleştirilmesine destek vermekte, bu alanda çalışan akademisyenlere, kültür merkezlerinde ve TÖMER'lerde çalışan Türkçe okutmanlarına, Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) soru bankasına katkı sağlayan soru yazarlarına yönelik hizmet içi eğitim seminerleri ve çalıştaylar düzenlemektedir (YEE, 2020, s. 142-170).

Yunus Emre Enstitüsü, göçmenlerin eğitime uyumu konusunda da çalışmalar yapmaktadır. Bu kapsamda göç yoluyla Türkiye'ye gelen yetim öğrencilere Türkçe dersleri ve materyal desteği verilmektedir. 2020 yılında göçmenlere Türkçe dersi için hazırlanan 30.563 Türkçe öğretim seti, ilgili kurum ve kuruluşlara hibe edilmiştir. Materyal desteği Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen farklı yaş gruplarındaki hedef kitleleri için Türkçe öğretim setlerinin yanı sıra okuma kitapları, resimli sözlük, zenginleştirilmiş kitap uygulaması, tematik videolar gibi yardımcı ders materyalleri kapsamında yapılmaktadır. Bu materyaller; kültür merkezlerindeki kurslarda, çoğunluğu orta dereceli devlet okullarında, seçmeli Türkçe derslerinde, yurtdışında yer alan Türkiye Maarif Vakfına bağlı okullarda ve Türkoloji bölümlerinde, Türkçe öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde, MEB tarafından sığınmacılara yönelik düzenlenen kurslarda ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarında kullanılmaktadır (YEE, 2020, s. 15).

Bir diğer Türkçe öğretimi yapılan STK ise, Mülteciler Derneği bünyesinde bulunan Türkçe Eğitim Merkezidir. Aralık 2015 tarihinde kurulan bu merkez Mülteciler Eğitim Merkezi (MÜTEM) adıyla Sultanbeyli'de yaşayan Suriyeli yetişkinlere ve çocuklara Türkçe öğretmek topluma kazandırılmaları ve toplumla nitelikli iletişim kurmalarına katkı sağlamak amacıyla kurulmuştur. Bu doğrultuda MÜTEM, 2015-2016 eğitim-öğretim döneminin ikinci yarısında Sultanbeyli'de faaliyet gösteren Muhabbet Köprüsü ve Aydos Geçici Eğitim Merkezlerinde eğitim gören öğrencilere dil eğitimi vererek

onların temel düzeyde Türkçe öğrenmelerine yardımcı olunmuştur. 2016-2017 eğitim-öğretim döneminin ilk yarısında ise Aydos Geçici Eğitim Merkezinde Suriyeli ilkökul ve ortaokul öğrencilerine Türkçe öğretimi gerçekleştirilmiştir. 2016 yılının ağustos ayından bu yana mülteci ve sığınmacı yetişkinler ve çocuklar için Türkçe dil kursları düzenlenmiştir. Mülteciler Eğitim Merkezinde Türkçe eğitimi kursları, Avrupa Ortak Dil Kriterleri'nde belirlenmiş dil düzeylerine göre düzenlenmiştir. MÜTEM'de Türkçe kursları A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinde verilmektedir. Türkçe eğitimlerinde dört temel dil becerisinin (okuma, konuşma, yazma ve dinleme) kazandırılması amaçlanmıştır. Ülkemizde Mülteciler Derneği gibi faaliyet gösteren pek çok dernekte halen buna benzer faaliyetler sürdürülmekte, bu dernekler bünyesinde Suriyeli sığınmacılara Türkçe öğretilmektedir (AFAD, 2016). Yaşam Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanıp Halk Eğitim Merkezlerine gönderilen A1, A2 ve B1 düzeyinde programlar sayesinde her yaş grubuna yönelik Türkçe kursu açılabilenekte olup, bu kurslardan ücretsiz yararlanılmaktadır. Türkiye Diyanet Vakfı KAGEM bünyesinde açılan ileri düzey Türkçe kursları sayesinde Suriyeli öğrenciler ücretsiz Türkçe öğrenmekte, Gazi TÖMER tarafından yapılan sınavda başarılı olanlara C1 sertifikası verilmektedir. Çeşitli sivil toplum kuruluşları ve uluslararası fonlarla desteklenen Sosyal Suriye Grupları (SSG), Sığınmacılar ve Göçmenler Dayanışma Derneği (SGDD) bazı Türkçe kurslarının da özellikle Suriyeli nüfusun yoğun olduğu Mersin, Adana, Hatay ve Kilis gibi illerde faaliyet gösterdiği bilinmektedir. Kamu Denetçiliği Kurumu tarafından 2018 yılında hazırlanan "Türkiye'deki Suriyeliler" özel raporunda oldukça dağınık ve çoğu bilimsel esaslardan uzak yürütülen Türkçe kurslarının gerekli işbirliği ve koordinasyonun sağlanarak belirli standartlarda gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Hayata Destek Derneği, 2016).

2.4. Ana Dili

İnsan yaşamak ve içinde bulunduğu toplumla iletişim kurabilmek için dile ihtiyaç duyar. İnsanın ilk doğduğu andan itibaren çevresinden edindiği ve ilk iletişimini sağladığı dil ana dilidir. Türkçe Sözlük (2005, s. 93)'te ana dili "İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil." olarak tanımlanmaktadır. Topaloğlu (1989, s. 24)'e göre ise ana dili: "Kişinin annesinden ve diğer aile fertlerinden, sonra içinde bulunduğu sosyal çevreden edindiği, kendisiyle toplum arasındaki iletişimi sağlayan dildir". Ana dili kavramı kimi kaynaklarda anneyle bağıntılı bir şekilde açıklanmışsa da

kimii kaynaklarda bu kavram anneden bağımsız “kişinin öğrendiği ilk dil” şeklinde tanımlanmaktadır. Örneğin: Demircan (1990, s. 14).

Ana dili kavramını şöyle tanımlamıştır: “İnsanın çevresiyle olan ilişkilerinde algıladığı iletişim verilerini işleyerek, yaşamının ilk birkaç yılı içinde edindiği dil, birinci dil.”. Görülmektedir ki bazı kaynaklarda ana dilin kavramı hakkında “öğrenildiği” bazılarında ise “edinildiği” bilgisine yer verilmiştir. Özden (2000, s. 21 – 27)’e göre bu durum dil bilimcilerin davranışçı öğrenme kuramı ve bilişsel öğrenme kuramından herhangi birini benimsemeleriyle alakalıdır. Davranışçılara göre öğrenme uyarıcı, tepki, ödül, pekiştirme ve tekrar süreciyle gerçekleşmektedir. Dolayısıyla onlara göre ana dil de tıpkı diğer davranışlar gibi öğrenilerek kazanılır. Bilişsel öğrenmeyi savunanlara göreyse dil öğrenilmez, edinilir.

Uçak (2016, s.3) edinim ve öğrenim arasındaki farkı şu şekilde açıklamıştır: “Edinim – Öğrenme arasındaki temel fark süreçlerin “bilinçli” olup olmadığı ile alakalıdır. Edinim, dilin “bilinçaltı” sürecini tanımlarken öğrenme “bilinçli” ve “istendik” bir süreci ifade eder.” Dolayısıyla dil edinimi ile dil öğrenimi arasında farklılık bulunmaktadır. Ana dili ise öğrenilmez edinilir. Bireyler doğdukları andan itibaren içinde bulundukları ortamda olup bitenleri, bir çeşit maruz kalma yoluyla edinmiş oldukları ana dilleriyle algılar ve anlamlandırmaya başlar. Bu durum bize ana dilinin bir öğrenme eylemi sonucunda değil bir edinim/kazanım sonucunda elde edildiğini göstermektedir (Yıldırım ve Tüfekçioğlu, 2015 s. 311). Yağmur (2018, s. 182) ise ana dilinin çocukların annelerinden ve çevrelerindeki insanlardan edindikleri ilk dil olduğunu ve bu kavramın İngilizcede birinci dil olarak karşılandığını belirtir.

2.4.1. Yabancı dil

Yabancı dil, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Ana dilin dışında olan dillerden her biri” olarak tanımlanmıştır (Oruç, 2016, s.1). Bir kişinin içinde bulunduğu toplum dışındaki toplumlar tarafından kullanılmakta olan dillere yabancı dil diyoruz. Ana dilin aksine yabancı dili öğrenmek özel ilgi ve çaba gerektirir. Tarih boyunca pek çok ulus, komşularıyla ya da diğer ülkelerle askeri, siyasi, ticari vb. ilişkilerini geliştirmek gibi sebeplerden ötürü iletişim kurma ihtiyacı hissetmişlerdir. Teknolojik gelişmelerle birlikte çok uzun süren işlemler saatlere, hatta dakikalara kadar inmiş ve artık dünyanın pek çok noktasına ulaşım çok kolay bir hal almıştır. Özellikle son 20- 30 yılda internetin de gelişmesiyle ülkeler arasındaki yapay sınırlar ortadan kalkmış, toplumlar arasında

ilişkiler ve yapılan ticari faaliyetler gelişen teknolojiyle birlikte insanların ana dilleri dışında yabancı bir dil öğrenme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Günümüzde bilim, eğitim, sanat, spor, kültür, siyaset, turizm ve haberleşme alanlarındaki ilişkilerin tam manasıyla yürütülebilmesi için ana dilden başka uluslararası bir dili öğrenmek gereklidir. Zira küreselleşmenin her alanda etkisini gösterdiği günümüz dünyasında yabancı bir dil öğrenmek gereklilikten çok zorunluluk halini almıştır.

Harmer (1991, s. 17)'e göre; “Bir birey için ikinci dil öğrenmek; özel amaçlara, değişik kültür yapılarına ilgi duymaya, içerisinde bulunmayı hedeflediği toplumda kalıcı ya da süresiz olarak yaşama durumunun getirdiği bir zorunluluğa, meslek yaşantısında yükselme arzusuna ve biçimsel eğitim içerisinde öğrenme mecburiyeti gibi sebeplere bağlıdır”. Bu sebeple bu yabancı dil öğrenme faaliyeti kimi zaman isteğe bağlı, kimi zaman da zorlayıcı birtakım sebepler sonrasında gerçekleşmektedir. Günümüzde birçok insan başka kültürleri tanıma ya da iş ve eğitim gibi sebeplerle bazen isteğe bağlı, bazense zorunlu olarak yabancı dil öğrenmektedir. Yabancı dil öğretimi, belirli bir amaç doğrultusunda kişiye ana dili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümüdür. Yabancı bir dili öğrenme sürecinde, hedef dilde yeterli olabilmek dilin karmaşık yapısı sebebiyle zor bir süreçken, bu sürecin o dilin konuşulduğu ülkenin dışında gerçekleşmesi de süreci çok daha zorlaştıran bir etkidir (Gömlüksiz ve Elaldı, 2011, s. 444). Örneğin İngilizceyi İngiltere’de öğrenmekle Türkiye’de öğrenmek öğrenme sürecinin etkinliği ve verimliliği bakımından hiçbir zaman aynı olmayacaktır. Bu sebeple bir dili öğrenmenin en iyi yolunun o dilin konuşulduğu ülkede yaşamak olduğunu söylemek yanlış olmaz. Günümüzde Türkçenin de bir dünya dili olarak yabancılara öğretimi yapılmaktadır. Bu öğretim süreci ülkemize 2011 yılında Suriyeli sığınmacıların göç etmesinden önce daha çok isteğe bağlı gerçekleştirilmişken 2011 yılından bu yana Suriyeli sığınmacılara Türkçe öğretim faaliyetleri daha da ön plana çıkmış, bu öğretim süreci isteğe bağlı gerçekleştirilen bir süreçten çok zorunlu ya da başka bir ifadeyle öncelikli olarak sürdürülmeye başlanmıştır. Günümüzde pek çok Suriyeli devlet okulları, halk eğitim merkezleri, Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) ve diğer üniversiteler bünyesindeki kurslar ve özel kurslar gibi yerlerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedir. Onların Türkçe öğrenmesi ülkemize uyumlarının sağlanmasındaki en önemli basamaktır; çünkü dil öğrenmek Suriyeliler için iş, eğitim ve sosyal yaşam gibi alanlarda iletişim kurabilmeleri için gereklidir.

2.4.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Türkçe, yaklaşık 250 milyon insan tarafından kullanılan yaygın bir dildir. Bu denli yaygın bir şekilde kullanılan bir dilin yabancılar tarafından da öğrenilmek istenmesi gayet normaldir. Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancıların bu eylemi gerçekleştirmek istemesindeki amaçlar çeşitlilik gösterir. Yabancılar; akademik çalışmalar, ticari faaliyetler, diplomatik temaslar, Türklere olan sevgi, Avrupa Birliği'ne üyelik aşamasındaki bir ülkeyi tanıma isteği gibi amaçlarla Türkçe öğrenmek istemektedir (Erdem, 2009, s. 1).

Kimi zaman da bu dil öğrenim isteği tamamen kişisel ilgiye bağlı olabilir. Türkiye coğrafi konumu sebebiyle pek çok ülkeyle iletişim halindedir. Özellikle son yıllarda yaşanan siyasi olaylar ve diğer ülkelerle ilişkilerin gelişmesiyle birlikte Türkiye'ye ve Türkçeye duyulan ilgi artmış ve bunun sonucunda yabancılar Türkçe öğretimi faaliyetlerine duyulan ihtiyaç da artmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin amacı yalnızca Türkçenin dil bilgisi kurallarını ve söz dizimini öğretmek değildir. Türkçenin öğretilmesi aynı zamanda Türk kültürünün de aktarılması demektir. Bu yüzden Türkçeyi severek ve isteyerek öğrenen bireylerin gönüllü kültür elçisi konumuna geldiğini söylemek mümkündür (İşçan, 2011).

Yabancılar Türkçe öğretim faaliyetlerinin en etkin olduğu yıllar Cumhuriyet Döneminden sonra başlamıştır. Cumhuriyet döneminde yabancılar Türkçe öğretimi birçok üniversitenin önderliğinde gelişmiştir. Ankara Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi bu faaliyetlerin öncüleridir. Bu üniversiteler aynı zamanda Yabancılar Türkçe öğretimi alanında ilk kaynakların yazılmasına da öncülük etmişlerdir (Erdem, 2009, s. 3). Ankara Üniversitesi tarafından 1984 yılında TÖMER'in kurulmasıyla birlikte Yabancılar Türkçe öğretimi faaliyetleri kurumsallaşmıştır. İlk olarak Ankara'da kurulan TÖMER, sonrasında Gaziantep ve İzmir'de de kurulmuş ve kurumsallaşarak yaygınlaşmıştır. Ankara TÖMER tarafından 1988 yılının mart ayında ilk kez çıkarılan TÖMER Dil Dergisi de bu alana büyük bir katkı sağlamıştır. Ayrıca İzmir TÖMER tarafından çıkartılan Ana Dili Dergisi alan için önemli bir yayındır. Son olarak Gazi Üniversitesi bünyesinde de TÖMER'in kurulmasıyla yabancılar Türkçe öğretimi faaliyetleri hız kazanmış ve alan üzerinde daha çok çalışma yapılmaya başlanmıştır. (Erdem, 2009, s. 3).

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili olduğu düşünülen araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmaların sunumunda yabancılara yönelik kurslarda verilen dil öğretimi ve yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin çalışmalar olmak üzere iki alt başlığa yer verilmiştir.

3.1. Yabancılara Verilen Dil Öğretimi Kursları ile İlgili Araştırmalar

Genel olarak yabancılara verilen dil öğretimi kursları ile ilgili alan yazında birçok çalışma yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmalar aşağıda özetlenmiştir. Büyükkız (2014) tarafından yapılan çalışmada, tezler üzerine bir inceleme yapılarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında sırayla en çok dil bilgisi incelemeleri, hazırlanan ders kitaplarının incelenmesi, yöntem önerileri, edebi türlerin kullanımı, sözcük öğretimi, ders materyali önerisi, yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi ve yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan güçlükler gibi konuların araştırılmış olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin duyguları arka planda kalırken, öğretim stratejilerine büyük önem verilmektedir ve bu durum alanda motivasyona yönelik çalışma sayısının da yetersiz olmasına yol açmaktadır.

Magos ve Georgopapadakou (2021) tarafından yapılan çalışmada, Yunan öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarını ve zorluklarını tespit edebilmek için Türkçeyi öğrenen 20 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 9'u, Türkçeyi diğer dillere göre değişik bulduğu ve yabancı dilleri sevdiği için öğrenmektedir. Öğrencilerin 7'sine göre Türkçe bilmek, iş aramalarında ve iş hayatında avantajlıdır. Öğrencilerin diğer 7'si ise, Türkçeyi ilgi duydukları için öğrenmektedir. Ayrıca bu katılımcı grubunun Türkçe öğrenme nedenleri arasında Türkçe ve Yunanca dillerinde ortak sözcükler bulunması da vardır. Öğrenciler, kendilerini Türkiye'ye yakın hissetmektedir. Öğrencilerin 6'sı, atalarının dilini öğrenmek istediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin 5'i için Türkçe öğrenmedeki temel motivasyonu, Türkçe kursların ücretsiz olması ve şans faktörüdür. En nadiren tercih edilen sebepler ise şu şekildedir: Türk dizilere ve filmlere ilgi, seyahat sırasında konuşabilme, Türk arkadaşlarla iletişim kurabilme, İstanbul'a karşı sevgi, eğitim, Türkiye'de yaşama, Yunanlıların Türklere karşı olumsuz imajlarını ortadan kaldırmaktır. Bununla birlikte katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik en büyük engel olarak maddi sıkıntıları belirttiği, diğer sıkıntılar olarak da aile yükümlülükleri, zaman eksikliği, iş, sağlık

sorunları, Türkçe öğretmen bulamama durumu, erişilemezlik ve mevcut eğitim durumlarını gösterdikleri belirlenmiştir.

Yiğit (2021) tarafından yapılan çalışmada Saraybosna Yunus Emre Enstitüsü'ndeki kursiyerlerin Türkiye algısı ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sebeplerini belirlemeye amaçlanmıştır. Araştırmada 100 kursiyere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin çoğunluğu Türkçeyi ve Türkiye'nin kültür ve tarihini merak ettikleri için Türkçe öğrenmektedir. Bunun sebebi, Türkiye ve Bosna-Hersek ülkelerin ortak tarihi geçmişi olmasıdır. Bosna-Hersek'teki Türklerle iletişim kurmak sebebi de araştırmada yaygın çıkmıştır. Bosna-Hersek'te çoğu yabancı turistin Türk olması, Türkçe bilme ihtiyacını ön plana çıkarmaktadır. Araştırmada belirten diğer sebepler arasında Türkiye'de tatil yapmak, kariyer yapmak, Türkiye'de okumak da bulunmaktadır.

Akarçay (2021) yaptığı çalışmada yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Akdeniz Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi'ndeki TÖMER'de Türkçeyi öğrenen 189 öğrenci katılmıştır. Veriler anket ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, çoğu öğrenci Türkiye'de yaşadıkları için Türkçe öğrenmektedir. Diğer sebepler ise Türkiye'de çalışmak, Türk kültürünü tanımak, Türkiye'de eğitim almak olarak sıralanmıştır. Buna ek olarak Türk olan yakınlarıyla iletişim kurabilmek, Türkiye'ye turist olarak gelmek, farklı dilleri öğrenmek gibi nedenlerin olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılmış öğrenciler Türkçe öğretim programının yeterli olmadığını düşünmekte ve yeni öğretim programına ihtiyaç duymaktadır.

Güner ve Kartal (2021) tarafından Fransa'daki üniversitelerde öğrenim gören ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Fransa'daki üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenme nedenlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, Fransa'da Türkçe öğrenen 66 öğrenci ile görüşme yoluyla yapılmıştır. Elde edilen verilere göre ana dili Fransızca olan katılımcıların Türkçe öğrenme ana nedeninin Türkiye'de bulunma veya yaşama olduğu ortaya çıkmıştır. Ana dili Fransızca olmayan öğrenciler Türkçeyi merak ettikleri için öğrenmektedir. Bununla birlikte Türkçe öğrenme nedenleri arasında iletişim kurma, arkadaşlık kurma, Türkçeye maruz kalma gibi sosyal ihtiyaçların etkili olduğu belirlenmiştir.

Minhaj (2021) tarafından yapılan çalışmada, Hindistanlı öğrencilerin Türkiye'de ve Hindistan'da neden Türkçe öğrendikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya

Türkiye’den 90 kişi ve Hindistan’dan 90 kişi olmak üzere toplam 180 kişi katılmıştır. Türkiye’deki ve Hindistan’daki katılımcıların çoğunluğunun Türkçeyi iletişim kurmak amacıyla öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Bir Türk ile evlilik isteği iki grupta da düşük oranda saptanmıştır. Türk kültürüne ilgi duydukları için Türkçeyi öğrenme isteği iki grupta yüksek düzeyde tespit edilmiştir. İş ve kariyer için Türkçe öğrenenlerin sayısı Hindistan’daki grupta Türkiye’deki gruba göre daha fazladır. Türkiye’de bulunan öğrencilerin yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istemesi nedeniyle Türkçe öğrenme durumu yüksek düzeyde bulunmuştur.

Zhumakanova (2020) tarafından Kazakistan’da eğitim gören öğrencilerin farklı kurum ve ortamlarda Türkiye Türkçesini yabancı bir dil olarak öğrenme sebeplerini ve ihtiyaçlarını belirlemeyi, bu sebeplerin ve ihtiyaçların cinsiyet, yaş, eğitim gördüğü kurum ve meslek ve uyruğa göre dil öğrenmedeki rolünü tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada 200 öğrencinin katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerinin yaşam, cinsiyete, eğitim durumuna, mesleğe, uyruğa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların Türkçe öğrenme nedenleri Kazakça seviyesine, Türkçe öğrenme süresine, Türkiye’de kalma süresine ve Türkiye’yi ziyaret etme nedenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Çalışmada Türkçe öğrenme nedenleri arasında eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi, yaşam ihtiyacı ön plana çıkmıştır. Kadınların Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının erkeklere göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Kavi (2019) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve motivasyonu engelleyen sorunları tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma grubu Türkiye’de hazırlık okullarında B1 ve B2 Türkçe seviyesinde öğrenim gören 50 kadın 50 erkek olmak üzere toplam 100 yabancı öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan çoğu öğrenci Suriye’den ve Somali’den gelmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin %56’sının Türkçeyi zorunlu olarak öğrendiği, diğer %44’ünün ise istekli olarak öğrendiği ortaya çıkmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler daha fazla kişiyle iletişim kurabilmek amacıyla Türkçe öğrenmektedir. İkinci sırada öğrencilerin eğitim yaşantılarını daha iyi sürdürebilme isteği gelmektedir. Öğrenciler, Türkçeyi bilmemenin günlük hayatta sorun olduğunu belirtmişlerdir.

Farzan (2019) tarafından yapılan çalışmada Afganistan’da bulunan Kabil Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Yunus Emre Enstitüsü, İfsah Yabancı Diller Öğretim Merkezi ve Star Enstitüsü’nde farklı kurlarda Türkçe öğrenen öğrenciler katılmıştır. 147

öğrenciden toplanan verilere göre Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırayla iletişim kurma, eğitim ve gelişim imkânı, iş ve ticaret imkânı, göç ve yolculuk yapma'dır. Öğrencilerin çoğunluğun Türkçeyi eğitim ve gelişim ihtiyacını karşılamak amacıyla öğrendikleri belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (%88,4) Türkiye'de yüksek eğitime devam etmek istemektedir. Dil öğrenme ihtiyaçları, iş ve ticaret imkânı boyutu hariç cinsiyete göre önemli ölçüde değişiklik göstermemektedir. Erkeklerde iş ve ticaret yapma isteği kadınlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Çelik ve İpek (2019) tarafından yapılan çalışmada, Polonya'da Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Ankete toplam 82 kadın ve 27 erkek olmak üzere 109 kişi katılmıştır. Verilere göre sınıf içi iletişim ihtiyacı ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar gibi diğer boyutlar da genel olarak iyi düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Genel olarak öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu, Türkçeyi istekli olarak öğrendikleri belirlenmiştir (Çelik ve İpek, 2019: 131).

Sayar (2019) tarafından doğu Afrika'nın ülkesi Cibuti'nde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Nedenlerine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi adlı çalışma yapılmıştır. İnşaat ve Elektrik-Elektronik Fakültelerinde Türkçe dersleri gören toplam 7 kız ve 8 erkek olmak üzere 15 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, Türkçe öğrenme nedenleri arasında yabancı dil becerisi geliştirme ve kültürel etkileşim sağlama nedenleri ön plana çıkmıştır. Birkaç öğrenci yaşadıkları ülkede çok dilli olma gereksinimini belirtmişlerdir. Araştırmada birkaç öğrenci Türk kültürünü anlamak ve daha iyi tanımak istediğini belirtmiştir. Eğitim sırasında karşılaştıkları sorunlar olarak ise, ders materyallerin yetersiz olduğu, öğretmenlerle ilgili sorunlar, öğretim tekniği ve yöntemi ile ilgili sorunlar, Türkçenin dil bilgisi yapısından kaynaklı sorunları dile getirmişlerdir. Öğrencilerden biri evde internet olmadığı için, ders kitabından başka kaynaktan faydalanamamaktadır. Ders etkinliği konusunda çoğu öğrenci günlük konuşma, dinleme, haber okuma, kültürü tanıma gibi etkinliklerin ders programına dâhil olmasını istemektedir. Öğretim elemanları ile ilgili sorunlar da ise, uygun ders planlanmasının yapılamaması dile getirilmiştir.

Orhan (2019) İsveç Stockholm Folksuniversitât Merkezi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını anket yoluyla belirlemeye çalışmıştır. Ankete Iwai vd. (1999) "Japanese Language Needs Analysis 1998- 1999" ve Çangal (2013) "Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği" ölçekleri kullanılmıştır. Ankete 65

kişi katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre İsveç Stockholm Folkuniversitetet Merkezi'nde Türk kurslarına katılan öğrencilerin sınıf içi iletişim kurma ihtiyacı ön plandadır. Başka dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ve ticaret yapma ihtiyacıdır. Ankete katılmış öğrencilerin yaş seviyesi arttıkça konuşma becerisi ihtiyacı ve ticaret yapma ihtiyacı daha çok önem kazanmaktadır. 30 ve üzeri yaşındaki kursiyerlerde ticaret yapma niyeti yüksek çıkmıştır (Orhan, 2019: 109).

Deliktaş (2019), 62 kadın ve 63 erkek toplam 125 kursiyerin dil ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışma, İstanbul Üniversitesi'nin Dil Merkezinde yapılmıştır. Veri toplamak için dil ihtiyaçlarına yönelik Iwai ve diğerleri (1998)'nin hazırladığı ölçek kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre dil ihtiyaçları sırayla şu şekildedir: sınıf içinde konuşma yapabilme, Türklerle konuşabilme, Türkiye'de eğitim alma, Türk kültür ve tarihini öğrenme, sınıf içinde sunum ya da gösterim yapabilme, Türkiye'yi ve Türklere yakın hissetmedir (Deliktaş, 2019: 79).

Çalışmada katılımcıların dil ihtiyaçları cinsiyete, yaşa ve ana diline göre anlamlı ölçüde değişiklik göstermemiştir. Yıldız ve Sertoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada, Fethiye'de yaşayan yerleşik yabancıların Türkçe öğrenme nedenleri, Türkçeye ilişkin görüşleri, karşılaştıkları zorluklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 14 kadın ve 1 erkek toplam 15 kişi katılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu İngiliz olmakla birlikte Almanya, Hollanda, Rusya, Çin ve Polonya gibi ülkelerin vatandaşları da araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların yarısı Türkçeyi insanlarla iletişim kurmak amacıyla öğrenmektedir. Katılımcılar ikinci olarak Türkiye'de daha rahat yaşayabilmek nedenini ifade etmişlerdir. En az tercih edilen nedenler arasında evlilik, Türkçeyi sevmek, çocuklarına eğitimlerinde yardımcı olabilmek, yeni bir dil öğrenmek isteği sıralanmıştır. Türkçe öğrenme süresi boyunca en çok zorlandıkları nokta ise konuşma becerisi olarak belirlenmiştir.

Phutkaradze (2018) düzensiz göçmenlerin Türkçe öğretimine yönelik dil ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya Bursa, İstanbul, Kayseri, Kocaeli ve Sakarya illerinde Türkçe dil eğitimi veren 56 öğretmen, Sakarya'da ve İstanbul'da bulunan 85 düzensiz göçmen katılmıştır. Veri toplamak için anket, yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre düzensiz göçmenlerin Türkçe öğrenimi ile ilgili çok sıkıntı çektikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca ihtiyaç duydukları konular arasında sağlık sorunlarını belirtme, kendilerini ifade etme, resmî kurumlarla iletişime geçme,

barınma, sosyal çevre edinme gibi noktaları ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu en çok konuşma ve dinleme becerisini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır.

Ünal (2017) tarafından yapılan çalışmada, Erasmus programıyla Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen verilere göre Türkiye'ye Erasmus programı ile gelen yabancı öğrencilerin büyük bir kısmı kendi ülkesinde Türkçe dersi almıştır. Çalışmanın en ilgi çeken sonucu, yabancı öğrencilerin Türklerle İngilizce iletişim kurmanın zor olduğunu düşünmeleri nedeniyle Türkçe öğrenme ihtiyacı hissetmeleridir. Yabancı öğrenciler Almanya'daki üniversitelerde yoğun istek olmasına rağmen Türkçe kursun açılmadığını, özel kursların pahalı olduğunu, ders saatlerin yetersiz olduğunu, Türkçe derslerinin etkili düzenlenmediğini belirtmişlerdir.

Abubakari (2016) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrenciler ile Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin motivasyon seviyelerini karşılaştırmayı hedeflemiştir. Araştırmaya 99 yabancı uyruklu ve 101 Türk öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre Türk öğrencilerin motivasyonunun yabancı uyruklu öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yabancı ve Türk grubundaki kadın öğrencilerin motivasyonlarının erkek öğrencilerin motivasyonlarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada, yabancı öğrencilerin az motive olmasının temel nedeni olarak yabancı öğrencilerin mezun olduktan sonra ülkelerine döndüklerinde Türkçenin onlar için bir değeri olacağını düşünmediklerinden kaynaklı olabileceğini belirtmiştir.

Başar ve Akbulut (2016) tarafından Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezinde düzenlenen yabancı dil olarak Türkçe kurslarına ilişkin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, B ve üzeri Türkçe dil seviyesine sahip 85 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verilerine göre, öğrenciler Türkçeyi en çok bireysel ilgi ve ihtiyaçları için öğrenmektedir. Türkiye'deki akrabalarıyla iletişim kurmak, Türk dizileri izlemek, Türk kitapları okumak gibi nedenler de sıralanmıştır. Bireysel ilgi ve ihtiyaçları ile eğitim ve iş faktörü çalışmada neredeyse aynı seviyede çıkmıştır. Ticaret yapma isteği erkeklere göre kadınlarda daha belirgindir. Sınıf içi iletişim kurma ihtiyacı ise en son planda yer almaktadır.

Jilta (2016) tarafından amacıyla yapılan çalışmada Kosova'nın Prizren, Priştine ve İpek illerinde faaliyet gösteren Yunus Emre Enstitülerinde Türkçe öğrenen öğrenciler katılmıştır. 60 kursiyerden toplanan verilere göre, Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil

öğrenme ihtiyaçları sırayla “ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim kurma” olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada, yaş, kur ve çalışma durumu gibi değişkenlerin kursiyerlerin dil ihtiyaçları bağlamında anlamlı bir farklığa neden olmamıştır. Araştırmada, üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dil ihtiyaçlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi arttıkça, Türkçe dil ihtiyaçları da artmaktadır.

Gülbüz ve Güleç (2016) tarafından amaçla yapılan çalışmada, Sakarya Üniversitesinde Türkçe öğrenen 6 lisans ve 7 lisansüstü toplam 13 yabancı öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, çoğu öğrenci Türkçeyi kendi ülkesinde öğrenmeye başlayıp Türkiye’ye eğitime devam etmek için geldiklerini belirtmişlerdir. Yabancıların Türkçeyi öğrenirken en çok dilbilgisi konusunda zorlandıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın grubundan 5 öğrenci Türkçeyi kişisel sebeplerden dolayı öğrenmektedir. Derdini anlatabilmek, kendini geliştirmek, farklı kültürleri tanımak gibi kişisel sebepler de belirlenmiştir. Araştırma grubundan 4 öğrenci Türkçeyi siyasi ve ekonomik nedenlerden öğrenmektedir. Türkiye’de ya da kendi ülkelerinde iş bulma, Türkiye’de burs kazanma gibi sebepler öğrencileri Türkçe öğrenmeye teşvik etmektedir.

Biçer (2015) tarafından Atatürk Üniversitesi Dil Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerinin dil düzeyine göre incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde öğrenim gören 50 yabancı öğrenci ile çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler kendileri farklı yollarla motive etmektedir. Bunlar; Türkçesi iyi olanları örnek almak, başarılı olmayı istemek, kendi başına çalışmak, arkadaşlarıyla konuşmak, farklı konuları öğrenmek, iyi iş imkânına sahip olacağını hayal etmek, çeşitli ülkelerdeki insanlarla konuşabilmeyi düşünmek ve Türkiye’de yaşayacağını hayal etmektir. Öğrencilerin görüşlerine göre, eğlenceli ve oyunlu etkinlikler, film izleme, konuşma gibi etkinliklere- motivasyonlarını arttırabilir. Tekrar yapılan etkinlikler, okuma ve uzun süren etkinliklerle ise öğrencilerin motivasyonunu azaltmaktadır.

Balaban’ın (2014), Arnavutluk’taki Türkçe öğretiminin durumunu ve öğrencilerin niçin Türkçe öğrendiklerini tespit etmeye amaçlamıştır. Araştırmaya 53 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, kursiyerler en çok iş bulabilmek ve eğitim için Türkçe öğrenmektedir. Yılmaz ve Arslan’ın (2014) tarafından Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde (ÇOMÜ-TÖMER) de

yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin yaşadıkları motivasyon sorunları ve kaynaklarının belirlenmesidir amaçla yapılan çalışmada, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen 57 kadın ve 54 erkek toplam olmak üzere 111 yabancı uyruklu öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu turizm fakültesinde okumaktadır. Çalışmadan elde edilen verilere göre, öğrencilerin çoğunluğunun Türkçe öğrenirken içsel motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir. Çoğu öğrenci TÖMER’deki Türkçe hazırlık programını tamamladıktan sonra üniversite okumayı planlamaktadır ve bu amaçla Türkçe öğrenmektedir. Sınıf içi nedenler de ikinci sırada yer almaktadır. Dersteki etkinlikler öğrencileri yeteneklerini kullanmaya teşvik etmektedir. Yüksek seviyede çıkan diğer neden ise, arkadaşlar arasında prestij kazanmaktır.

Boylu ve Çangal’ın (2014) tarafından yapılan çalışmada İran’ın başkenti Tahran’da bulunan Yunus Emre Enstitüsünde öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri araştırılmıştır. 74 kadın ve 22 erkek toplamda 96 öğrenci ankete katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla şu şekilde belirtilmiştir: sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ile ticaret yapmaktır. Yüksek seviyede çıkan ‘sınıf içi iletişim kurma’ maddesi ders sırasında tüm etkinliklere dâhil olma ve Yunus Emre Enstitüsündeki öğretmenlerle iletişim kurma isteği olmuştur. ‘Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar’ maddesi Türkiye’de tatil yapma, Türk dizileri izleme, Türk kültürünü daha iyi anlama, Türkiye’deki akrabalar ile konuşma istekleri olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük kısmı Türkiye’de okumak, yaşamak, akademik ve teknik Türkçeyi anlamak, bilgisayarı Türkçe kullanabilmek, resmi görüşmelere katılabilmek, Türkiye’de çalışmak, iş hayatındaki patronla, ortaklarla ve müşterilerle konuşabilmek gibi amaçlara Türkçeyi öğrenerek ulaşacaklarını düşünmektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre en az tercih edilen Türkçe öğrenme dil ihtiyacı ‘ticaret yapmadır.

Yılmaz (2014) amacıyla yapılan çalışmada 83 öğrenci ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Veriler yapılandırılmış bir anket yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunluğu Türkçeyi Türk kültürünü tanımak amacıyla öğrenmektedir. İkinci sırada Türkçeye hâkim olma istekleri, üçüncü sırada ise prestijli iş bulma istekleri gelmektedir. En az tercih edilen sebepler arasında Türkoloji üzerine akademisyen olmak ve Türk insanlarla konuşmak gelmektedir. Polonyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme isteklerinde Türk kültürü önemli bir rol oynamaktadır. Kuşçu’nun (2014) amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada Gazi TÖMER’de 115 yabancı uyruklu

öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin görüşleri ile öğrencilerin yabancı dil öğrenimi hakkındaki inançları arasındaki ilişkiler tespit edilmiştir. Veri toplamak için Horwitz'in geliştirdiği Dil Öğrenim İnanışları Sormacısı kullanılmıştır. Bu sormacada, “Yabancı Dil Eğilimi”, “Dil Öğrenim Zorluğu”, “Dil Öğreniminin Yapısı”, “Öğrenme ve İletişim Stratejileri” ve “Güdülenme ve Beklentiler” gibi öğrencilerin Türkçeye ilişkin inanışlarını kapsamaktadır. Bu soruların cevaplarına göre öğrencilerin çoğunluğu (%80) Türkçeyi eğitim amacıyla öğrenmektedir. Diğer öğrenciler ise Türkçeyi öğrenerek daha iyi iş fırsatlarına ulaşacaklarını ve Türklerle iletişim kurabileceklerini düşünmektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları konu, Türkçe dilinin gramer yapısıdır. Sondan eklemeli yapısı ve ana dillerine göre farklı alfabesi ile Türkçenin zor olduğu belirtilmiştir.

Çalışkan ve Çangal (2013) tarafından yapılan çalışmada Bosna Hersek'teki Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde yürütülmüştür. Diğer dil ihtiyaç analizine yönelik çalışmalar gibi bu çalışmada da Saraybosna'daki öğrencilerin hangi amaçla Türkçe öğrendiklerini tespit edilmeye çalışılmıştır. Verileri toplamak için Iwai ve diğerlerinin hazırladıkları ölçek kullanılmıştır. 135 kadın ve 33 erkek toplam 168 olmak üzere katılımcıların cevaplarının sonucunda, ticaret yapma nedeni ön plana çıkmıştır. En zayıf düzeyde eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçları, sınıf içi iletişim kurma boyutlarıdır. Ticaret Yapma, Sınıf içi İletişim Kurma, Eğitim ve İş İmkânı kategorileri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermiş, fakat Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar boyutunda erkeklerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları kadınlara göre daha fazla olduğu saptanmıştır.

Koçer (2013) tarafından öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri ışığında öğrenci ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin eğitim ortamına etkin katılımlarını sağlayabilmek amacıyla yapılan çalışmada, Arap ülkelerinden gelmiş TÖMER'de Türkçe eğitimi alan 40 öğrenci ve bu eğitimi veren 2 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre, çoğu öğrenci Türkçeyi iş bulmak amacıyla öğrenmektedir. Kendi ülkelerinde Türkçe öğrenme şansı olmadığı için, Türkiye'de Türkçe öğrenmeyi tercih etmektedirler. İkinci sırada yer alan Türkçe öğrenme sebebi, Türkiye'de yaşamaktır. Katılımcılar Türkiye'de yaşamayı planlamaktadır bu yüzden Türkçe bilme ihtiyacı ön plana çıkmaktadır. En az tercih edilen sebep ise eğitim olmuştur. Katılımcıların bazıları Türkiye'de üniversitede lisansüstü eğitim almayı istemektedir.

Tok ve Yığın'ın (2013) tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin kendi motivasyon durumlarına ilişkin görüşlerinin alınması ve

derslerde görülen motivasyonla ilgili davranışların gözlemlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER’de 34 farklı ülkeden 41 kadın ve 16 erkek olmak üzere toplam 57 yabancı uyruklu öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrenciler 2 aylık yaz dönemi Türkçe kursuna katılmışlardır. Elde edilen verilere göre, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme isteğinin altında ekonomik ve eğitim amaçlı nedenler yatmaktadır. Avrupa ülkelerinden gelen öğrenciler Türkçeyi ekonomik, turizm ve akademik nedenlerle öğrenmektedir. Ortadoğu ve Arap ülkelerinden öğrencilerin çoğunluğu Balkanlı ve Afrikalı öğrenciler gibi, Türkçeyi eğitim almak amacıyla seçmişlerdir. Orta Asya ülkelerinden Türkiye’ye gelen öğrencilerin Türkçe öğrenme ana motifi akrabalık bağlarıdır. Uzak Doğu ülkelerinden gelen öğrenciler Avrupalı öğrenciler gibi Türkçeyi ilk olarak iş ve kariyer için öğrenmektedir. Çalışmaya katılmış tüm öğrencilerden sadece Amerika’dan ve Uzak Doğu’dan gelen 2 öğrenci evlilik amacıyla Türkçe seçmişlerdir.

Çalışkan ve Bayraktar’ın (2012) tarafından yapılan çalışmada Kahire’deki Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen öğrencilere Türkçe öğrenme nedenleri, Türkçe öğrenme ihtiyaçları ve Türkçe kullanma şekillerini tespit etmek amacıyla 11 sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Ankete 146 kişi katılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre çoğu öğrenci Türkçeyi ‘yeni bir dil öğrenmek’ amacıyla öğrenmektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri sırasıyla iş bulmak/işte kullanmak, öğrenim görmek, seyahat etmek, arkadaşlık kurmak olarak belirlenmiştir. ‘Elde edilen verilere göre öğrencilerin Türkçeyi ‘kültür ve sanat’ alanında en çok kullandıkları ya da kullanacakları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Türkçe kullanma alanları sırasıyla ticaret, siyaset, ekonomi ve tıp şeklinde tespit edilmiştir.

Acat ve Demiral (2002) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin Türkçe öğrenirken motivasyon problemlerinin neler olduğu, Türkçe öğrenmeye motive eden etmenlerin neler olduğu, motivasyonun cinsiyete, eğitim durumlarına göre değişip değişmediğini araştırmak amaçlamıştır. Çalışmaya Eskişehir’de özel bir yabancı dil öğretimi merkezindeki 236 öğrenci katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin en büyük motivasyon kaynağı gelecekte kolay bir şekilde iş bulma ve işte yükselmedir. İletişim kurmak ve Türkçeyi kullanabilmek motivasyon kaynakları olarak yer almıştır. Elde edilen verilere göre, kadınların Türkçeye ilgisi erkeklere göre daha yüksektir. Erkekler kadınlara göre daha çok motivasyon sorunlarını yaşamaktadır. Kadınlar da Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorluklara olumsuz bakmamaktadır ve yaşanan

sorunlardan etkilenmektedir. Eğitim durumu yüksek olan öğrenciler eğitim durumu düşük olan öğrencilere göre daha çok motivasyon sorunları yaşamaktadırlar.

Yıldız ve Ramanenkava (2020) tarafından yapılmış Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Belarus Örneği çalışması Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde yürütülmüştür. Veriler 38 kadın ve 11 erkek toplam 49 öğrenciye anket uygulanarak toplanmıştır. Çalışmaların sonuçlarına göre, Belaruslu öğrenciler Türkçeyi en çok ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ için öğrenmektedir. Sonraki sebep ise Eğitim ve İş imkanıdır. Türkiye’de burs alma imkânının öğrencileri teşvik ettiği saptanmıştır. Ticaret yapma isteği orta düzeyde etkili olurken, sınıf içi iletişim kurma ihtiyacı da en düşük seviyede çıkmıştır. Yıldız ve Sertoğlu (2019) tarafından Antalya’da geçici olarak yaşayan/yerleşik Rusça konuşan ebeveynlerin ve çocuklarının Türkçe öğrenme nedenlerine, Türk kültürü bağlamında bilgi ve farkındalık düzeylerine ve Türk dilini öğrenmelerinin Türk kültürünü tanımalarına/öğrenmelerine katkısına yönelik mevcut durumlarının belirlenmesi Amacıyla yapılan çalışma Antalya’da geçici olarak yaşayan 26 ebeveyn ve onların ailesinden 26 çocuk ile yürütülmüştür. Ebeveynlere ve çocuklarına yönelik bir anket uygulanmıştır. Ebeveyn katılımcıların 25’i kadın, 1’i erkektir. Ebeveynlerin 13’ü Rus, 7’si Ukraynalı ve 6’sı Belarosludur. Çalışmanın sonuçlarına göre, ebeveynlerin en çok günlük ihtiyaçları karşılamak amacıyla Türkçe öğrendiği tespit edilmiştir. Sonraki sırada da Türk kültürünü daha yakından tanıma ve öğrenme isteği yer almaktadır. Çalışmada, ebeveynlerin diğer televizyon programlarına göre en çok Türk filmleri izledikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ebeveynlerin çoğu, Türk kültürüne dair az bilgiye sahip olduklarını düşünmektedirler. Diğer nedenler arasında Türk komşularıyla iletişim kurmak, Türk arkadaşlarla iletişim kurmak yer almaktadır. Ayrıca 3 katılımcı Türk eşi ve Türk akrabalarıyla iletişim kurabilmek amacıyla Türkçe öğrendiklerini vurgulamıştır. Çocuklar ise Türkçeyi en çok Türkiye’de eğitim almak için öğrenmektedir.

3.2. Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Araştırmalar

Arslan (2009), “Yabancı Dil Olarak Temel Seviyede Türkiye Türkçesi Öğretimi” adlı makalesinde Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde motivasyon, yabancılar Türkçe öğretiminin temel ilkeleri, yabancılar dil öğretiminde edebi metinlerin önemi, yabancılar dil öğretiminde kullanılan araçlar gibi konulara değinmiştir. Sonuç bölümündeyse yabancılar Türkçe öğretim faaliyetlerinin nasıl olması gerektiğine dair

önerilerde bulunmuştur. Türk Alfabesinin özü Latin alfabesinden oluşturulduğu için ve bugün İngilizce gibi dillerin neredeyse dünyanın her yerinde yaygın olması Türkçe öğrenenler için harflerin hem seslerinin çıkarılması hem de yazımını kolaylaştırmaktadır. Türkçe kelimelerin hem söylendiği gibi yazılması hem de yazıldığı gibi okunabilmesi Türkçe öğrenenler için önemli bir avantaj sağlamaktadır Türkçe öğrenimini kolaylaştıran bir diğer özellik ise; Türkçe sözcüklerde dişilik, erkeklik ve nötr cins gibi sözcüklerin olmamasıdır. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması; sözcüklerin ezberlenmesini kolaylaştırmaktadır.

Barın (2003), “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi” adlı makalesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için temel düzeyde ders kitaplarında kullanılmak üzere ayrı bir söz varlığının belirlenmesi gerektiğini savunmuş; temel ve orta düzeyde Türkçe öğretimi için öğretilecek kelimelerin önceden belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu kelimelerin özellikle Türkçede kullanım sıklığı yüksek olan kelimelerden seçilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) araştırmasında Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili 34 adet makaleyi doküman analizi yaparak incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre yabancılar Türkçe öğretiminde “ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler, öğretim programı yetersizliği, Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması, teknolojik bakımdan yaşanan yetersizlikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği, eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar, alfabe farklılığı, lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarından ve Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlardan kaynaklanan sorunlar” olduğu tespit edilmiştir.

Sevindi (2012) çalışmasında İzmir'deki üniversitelerde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe öğrenme yeterlilikleri, Türkçeye ve Türk kültürüne yönelik ilgileri, Türkçe kullanımlarında yaptıkları hataları belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir Üniversitesi'nde görev yapan 55 yabancı öğretim elemanı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kapalı / açık uçlu sorulardan oluşan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre Türkçe dil becerileri bağlamında daha başarılı oldukları görülmüştür. Asya kıtasından ülkemize gelen öğretim elemanlarının Türkçe yeterliliklerinin Avrupa, Amerika ve Afrika kıtalarından gelen

öğretim elemanlarına göre daha yüksek olduğu, dil öğretmenlerinin diğer alanlarda görevli öğretim elemanlarına oranla daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Suriyeli sığınmacılara dair yapılan çalışmalar ise şunlardır:

Akkaya (2013)'nın “Suriyeli Mültecilerin Türkçe Algıları” adlı makalesi bir gençlik merkezinde eğitim görmekte olan ve A2 seviyesinde Türkçe öğrenmiş Suriyeli mültecilerin Türkçeye dair metaforik algılarını ölçtüğü bir çalışmadır. Araştırmada Suriyeli kursiyerlerin “Türkçe Gibidir, çünkü.....” cümlesindeki boşlukları tamamlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda Suriyeli kursiyerlerin %96,2'sinin Türkçeye dair olumlu metaforlar geliştirdiği, %3,8'inin ise Türkçeye dair olumsuz metaforlar geliştirdiği saptamıştır. Aydoğdu vd. (2019), “Yabancı Dil Olarak Türkçede Kelime Öğretimi Üzerine Bir Durum Tespiti: Suriyeli Ortaokul Öğrencilerine Türkçe Öğreten Öğretmenler Örneği” adlı makalelerinde ortaokul düzeyindeki Suriyeli çocuklara eğitim vermekte olan 23 Türkçe öğretmeniyle yapılan anket görüşmesinin sonuçlarını paylaşmışlardır. Anket 13 başlıktan oluşmakta ve öğretmenlerin kelime öğretirken kullandıkları yöntemlere dair sorulardan oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin büyük bir kısmının kelime öğretimi yapmak için ayrı bir zaman ayırmadığı, bir önceki derste öğrenilen kelimeleri bir sonraki derste tekrar etmedikleri, ders esnasında bulmaca etkinliklerinden yararlanmadıkları ve çocukları güdüleyici ödüllere başvurmadıkları görülmüştür. Bunun dışında diğer tarafta bazı öğretmenlerin kelime öğretimine yönelik metin seçtiği, ders esnasında bilinmeyen kelimeleri açıkladığı, ders sonunda o gün derste öğrenilen kelimeleri tekrar ettiği ve kelime öğretimini tematik olarak yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Boylu ve Çal (2018)'in “Suriyeli Mültecilerin Türkçe Kursuna Başlamadan Önceki Söz Varlığı Durumları” adlı makalelerinde üniversite bünyesinde Türkçe kursuna başlayacak olan Suriyelilerin kurs öncesindeki söz varlığı durumları incelenmiştir. Çalışmaya katılan 49'u kadın, 41'i erkek toplamda 90 kursiyerden elde edilen verilere göre Türkçeyi kursa gitmeden sosyal ortamda öğrenen kadınların toplam 4931 kelime, erkeklerin ise 3974 kelime bildiği saptanmıştır. Cinsiyet ayırmaksızın bilinen toplam kelime sayısı ise 8905 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak bu katılımcıların A1 seviyesinde Diller İçin Avrupa Ortak Önerileri Çerçevesi kapsamında kendini ve ailesini tanıtabilecek, nereli olduğunu, adresini, telefon numarasını verebilecek; ne zaman nerede

olduğunu söyleyebilecek ve temel kalıp ifadeleri kullanabilecek düzeyde oldukları kabul edilmiştir.

Bölükbaş (2016)'nın “Suriyeli Mültecilerin Dil İhtiyaçlarının Analizi: İstanbul Örneği” adlı makalesi Türkiye’deki Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmada herhangi bir örgün eğitim kurumunda eğitim almayan 576 Suriyeli katılımcıya “Dil İhtiyaç Analizi” anketi uygulanmış ve elde edilen sonuçlarla Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların %59,89’unun bir buçuk yılı aşkın bir zamandır Türkiye’de yaşamalarına rağmen %25’inin A2 düzeyinde Türkçe bildikleri, çalıştıkları yerlerde Türkçe ve Arapçayı beraber kullanarak iletişim kurdukları görülmüştür. Bunun dışında katılımcıların Türkçe öğrenme amaçları da tespit edilmiştir. Buna göre katılımcılar en çok Türkiye’de üniversite okumak ve Türkiye’de yaşamlarını devam ettirmek amacıyla Türkçe öğrenmek istemektedirler. Türkçe dil becerileri bağlamındaki sonuçlara bakıldığında ise katılımcıların Türkçe öğrenirken konuşma ve yazma çalışmalarına çok önem verdikleri ayrıca konuşma becerilerini geliştirecek kurslara ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Bulut vd. (2018), “Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar” adlı makalelerinde anadili Türkçe olmayan sığınmacı çocukların Türkçe derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin ders sürecinde yaşadığı sorunları irdelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı şehirlerde görev yapan ve sınıflarında Suriyeli sığınmacılar bulunan 14 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Türkçe derslerinde ana dili Türkçe olmayan Suriyeli çocuklara diğer çocuklarla aynı eğitim programını uyguladıkları, yabancı öğrencilerin dil sorunlarına nasıl bir çözüm getireceklerini bilemedikleri ve yabancılara Türkçe öğretimi konusunda çoğunlukla herhangi bir eğitim sürecinden geçmedikleri için büyük sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut vd. (2018) araştırmanın sonuç kısmında Suriyeli öğrencilerin dil ihtiyaçlarının tespiti ve giderilmesi konusunda öğretmenlere verilecek hizmetçi eğitiminin büyük öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca hem öğretmenlere hem de öğrencilere verilecek eğitimlerin sürekli olması ve belirli aralıklarla değerlendirilmesinin gerekliliğini ifade etmişlerdir. Büyükkız ve Çangal (2016), “Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme” adlı makalelerinde Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), United Nations International

Children's Emergency Fund (UNİCEF), Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) ve Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (GAÜN TÖMER) iş birliği ile kamplarda başlatılan “Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi” adıyla düzenlenen Türkçe kurslarını değerlendirmiştir. Çalışmanın amacı 25 Mart 2013'te başlayıp 3 Haziran 2016 tarihinde tamamlanan proje hakkında bilgi vermektir. Çalışmada yer verilen bilgiler şunlardır: Dört yıllık süreçte yaklaşık 5.000 öğrenci seviye belirleme sınavına girip Türkçe kursuna başlamış; 3.967 öğrenci A1 sertifikası, 3.389 öğrenci A2 sertifikası, 2.805 öğrenci B1 sertifikası, 2.461 öğrenci B2 sertifikası ve kursları bırakmayıp projeyi tamamlayan 1.593 öğrenci ise C1 sertifikası almıştır. Kursu tamamlayan öğrenci sayısının kursa başlayanların yaklaşık 1/ 3'üne denk geldiği, kayıt yaptıran öğrencilerin önemli bir kısmının devamsızlık yaptığı yahut kurstan ayrıldığı görülmektedir. Öğrencilerin devamsızlık yapmalarındaki en önemli etkenin erkeklerin işte çalışmaları, kızların ise evlenip çocuk sahip olmaları olduğu tespit edilmiştir.

Biçer (2017) araştırmasında üniversite bünyesindeki bir kursta Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin ana dili olan Arapçanın Türkçe öğrenme sürecine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kilis 7 Aralık Üniversitesinde Türkçe öğrenen 23 Suriyeli öğrenci ve bu öğrencilerin derslerine giren 5 okutman oluşturmuştur. Veriler katılımcılar ile görüşme yapılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Suriyeli öğrencilerin ana dilinin yaşamlarını çok etkilediği belirlenmiştir. Suriyeli öğrencilerin kendi aralarında hep Arapça konuştukları ve sadece etkileşimi gerektiren yerlerde Türkçeyi kullandıkları görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde hep kendi ana dillerini kullandıkları için Türkçe dil bilgisi ve telaffuzun olumsuz etkilendiği belirlenmiştir.

Gözübüyük Tamer (2020)'in, “Mülteci ve Sığınmacı Yetişkinlere Sunulan Türkçe Dil Öğretiminin Halk Eğitim Merkezi Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi (Trabzon Örneği)” adlı makalesinde Halk Eğitim Merkezlerinde Suriye ve Afgan uyruklu yetişkinlere sunulan Türkçe kurslarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesine yer verilmiştir. Araştırma kapsamında Halk Eğitim Merkezi bünyesinde görev yapmakta olan 15 öğretmenle derinlemesine görüşme yapılmış ve görüşmeden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışmada Halk Eğitim Merkezlerinde hizmet sunan öğretmenlerin genel görünimleri, öğretmenlerin dil öğretim sürecine ilişkin deneyimleri; eğitim verilen kitlenin özellikleri, ihtiyaçları ve beklentileri gibi konulara ayrıntılı bir şekilde değinilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu yabancılara yönelik Türkçe

eğitimi nasıl olması gerektiği konusunda herhangi bir hizmet içi almadıkları belirtilmiştir. Kurslara katılan mülteci kursiyerler yönelik öğretmenlerin genel izlenimleri olumlu olduğunu vurgulamışlardır. Kursiyerler istekli, azimli, öğretmenlere karşı saygılı ve alışkan oldukları dile getirilmiştir. Katılımcı ğretmenler, kursiyerlerin arasında yaş ve eğitim düzeyi farklı olmasından dolayı daha homojen ve farklılıklar yakınında planlanması gereği ne srlmştir. Araştırmaya katılan öğretmenler karşılaştığı sorunlar “göçmenlere yönelik eğitimden yoksun olması, kurs sürecinin kısa olması, sınıfların kalabalık olması, eğitim materyalinin yetersiz olması” şeklinde belirtmişlerdir. Karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmenlerin bulundukları öneriler ise eğitim programları ve ortamları uzmanlar tarafından ve hedef kitlenin özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak oluşturulması, mümkünse Arapça bilen gerek gönüllülük gerekse ücretli olarak ders sürecinde öğretmenlere yardım edecek kişilerden yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır.

İltar ve Dündar (2018)’ın “Suriyeli ğrencilere Türkçenin Yabancı Dil Olarak ğretiminde Kullanılan ğretim Setleri” adlı makalesinde Suriyelilere Türkçe ğritimi için kullanılan İstanbul yabancılar için Türkçe ğretim seti, Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe seti ve yedi iklim Türkçe ğretim seti incelenmiş ve bu ğretim setlerine dair ğretmen ve ğrenci görüşleri ortaya konmuştur. 11 ildeki niversitelerin Türkçe ğretim Merkezlerinde alışan 56 ğretmen ve A1 seviyesinden C1 seviyesine kadar öğrenim gören 56 Suriyeli ğrencinin görüşlerine başvurularak ğretim setlerinin Türkçe ğretmekteki etkinliği üzerine çıkarımlar yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kursiyer ve ğretmenler İstanbul ve Gazi (TÖMER) Yabancılar İçin Türkçe setlerinden memnun kaldıkları grlmştir. Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklım Türkçe seti ise kursiyer ve öğretmenlerin çok memnun olmadıkları grlmştir. “*ğretim setinde yer alan Arapça açıklamalarla ilgili yanlışlıklar*” katılımcıların görüşü her ikisi (kursiyer/ğretmen) olumsuz şekilde belirtmiştir. Arapça açıklamalar hatalı, yanlış yazımlar ve pek faydası olmadığı açıklanmıştır. Katılımcı ğretmenler İstanbul ve Gazi yabancılar için Türkçe setlerinde ağırlıklı olarak dil bilgisi; Yunus Emre Enstitüsü Seti’nde ise kültürel ve sosyal hayat içeriğin daha ağırlıklı ve dil bilgisi ğritimi hakkında eksiklikleri olduğunu dile getirmişlerdir.

Nimer (2019)’ın “Türkiye’deki Suriyeli Mültecilerin Türkçe Dil Eğitimi Deneyimleri ve Kurumsal Yapılar” adlı raporunda Türkiye’deki Suriyeli mültecilere yönelik dil eğitiminin durumu analiz edilmiş ve öncelikle kurumsal düzeyde genel yapılar

ve bu yapıların arasındaki bağlar özetlenmiştir. Ayrıca çalışmada saha çalışmalarından elde edilen veriler paylaşılmış ve 1) dil kurslarına erişim, 2) farklı dil ihtiyaçları, 3) öğretmenlerin yetkinlikleri olmak üzere 3 temada yer alan bilgilerden yola çıkılarak, dil eğitimi konusunda zorlukların ve avantajların neler olduğuna değinilmiştir. Bulgular ele alındıktan sonra, mültecilerin dil öğrenme süreçlerinin organizasyonu ve yürütülmesine ve Türkiye’de daha kapsamlı bir dil eğitimi verilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Şahin ve Şener (2019)’in “Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Süreçlerindeki Dil ve İletişim Sorunları: İstanbul Fatih Örneği” adlı makalesinde İstanbul’un Fatih ilçesindeki bir Geçici Eğitim Merkezinde Türkçe öğreten 8 Türkçe öğretmeni, sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan devlet okulunda görevli 2 branş öğretmeni ve 2 devlet okulu müdürüyle yapılan görüşmenin sonuçları paylaşılmıştır. Derinlemesine yapılan görüşmelerde öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri sonucunda Suriyeli öğrencilerin temel sorununun dil ve iletişim sorunu olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşadığı bu dil probleminin öğretmenleri, akranları ve okul idarecileriyle iletişim kuramama, okula uyumsuzluk, akademik başarısızlık, okula gelmek istememe, sık sık devamsızlık yapma ve okulu terk etme gibi problemlere yol açtığı gözlemlenmiştir. Bu sebeple tüm bu problemleri gidermek adına dil probleminin giderilmesine yönelik çalışmalara öncelik verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Şıhanlıoğlu (2021)’nin “Türkiye’deki Suriyeli Geç İki Dilli Bireylerin Yazılı Anlatımları Üzerine Bir Hata Analizi” adlı yüksek lisans tezinde yaşları 8 ile 15 arasında değişen Suriyeli geç iki dilli bireylerin yazılı anlatımlarını hata analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda Suriyeli geç iki dilli bireylerin yazılı anlatımlarında toplam 1205 hata tespit edilmiştir. Ses bilimsel hatalar bu sayının 179’unu (%14,85), söz dizimsel hatalar 170’ini (%14, 11), biçim bilimsel hatalar 388 (%32), sözcüksel- anlamsal hatalar 85’ini (%7,05), yazımsal hatalar 342’sini (%28, 38), ana dilin yapısından kaynaklanan hatalar 18’ini (%1,49) ve diller arası hatalar 23’ünü (%1,91) oluşturmaktadır. Katılımcılarda en çok tespit edilen hatalar kategorilere göre şu şekildedir: Ses bilimsel hatalarda “Eksik Harf Kullanımı”, söz dizimsel hatalarda “Öge Eksikliği”, biçim bilimsel hatalarda “Eklerin Eksik ve Hatalı Kullanımı”, sözcüksel-anlamsal hatalarda “Hatalı Sözcük Kullanımı”, yazımsal hatalarda “Büyük ve Küçük Harf Hataları”.

4. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, araştırmacının rolü, verilerin analizi konuları üzerinde durulmuştur.

4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, doğal ortamda birçok değişkene ilişkin kapsamlı verilerden yararlanır (Gay ve Airasian 2000, s. 627). Araştırmada nitel araştırma yöntemi desenlerinden “temel nitel araştırma” kullanılmıştır. Merriam’a göre (2009) eğitim, yönetim, sağlık, sosyal hizmetler, danışma ve ticaret gibi uygulamalı alanlarda en yaygın araştırma türü “temel ve yorumsamacı” çalışmadır. Temel nitel araştırmalarda insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlerine nasıl anlam kattıklarıyla ilgilenilir (Merriam, 2009). Cresswell’e (2012) göre de nitel çalışmalarda sayısal veriler toplamak ve nesnel araştırma yapmak yerine insanların düşüncelerini öznel bir şekilde ele almak önemlidir. Bu araştırmada da yetişkin Suriyeli mültecilerin ve kurs öğretmenlerinin UNHCR ve MEB işbirliğinde açılan Türkçe kurslarına yönelik görüşlerinin kendi deneyimleri ile ortaya konulması amaçlandığından temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir.

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, benzeşik örnekleme ile oluşturulmuştur. Benzeşik örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olup benzer olguların veya grupların araştırıldığı çalışmalarda kullanılan bir örnekleme türüdür (Patton, 2002). Benzeşik örneklemede ortak özellikleri olan katılımcıların araştırmaya katılması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların ortak özelliği ise BM ve MEB iş birliğinde açılan Türkçe kurslarına katılan yetişkin Suriyeli mülteci ve kurs öğretmenleri olmalarıdır. Araştırmanın çalışma grubu; UNHCR ve MEB iş birliğinde açılan Türkçe kurslarına katılan 18 yetişkin Suriyeli mülteci ve bu kurslarda görev yapan 5 kurs öğreticisi olmak üzere toplam 23 gönüllü katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan; kurslara katılan yetişkin Suriyeli mülteciler M1, M2, M18 ve kurs öğretmenleri ise Ö1, Ö2, Ö5 şeklinde

belirtilmiştir. Kurslara katılan yetişkin Suriyeli mültecilerin demografik özellikleri Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Kurslara katılan yetişkin Suriyeli mültecilerin demografik özellikleri*

	Demografik Özellikler	Frekans (f)
Cinsiyet	Erkek	3
	Kadın	15
Yaş	18-24 Yaş Arası	6
	25-29 Yaş Arası	4
	30-34 Yaş Arası	4
	35-39 Yaş Arası	1
	40 Yaş ve Üzeri	3
Medeni Durum	Evli	11
	Bekar	6
	Boşanmış	1
Türkiye’de İkamet Edilen Süre	0-1 Yıl Arası	1
	1-3 Yıl Arası	1
	3-5 Yıl Arası	5
	5-8 Yıl Arası	8
	8 Yıl ve Üzeri	3
Çalışma Durumu	Çalışanlar	6
	Çalışmayanlar	12
Meslek	Mesleği Olmayanlar	5
	Muhasebe Öğretmeni	1
	Arapça Dili ve Edebiyatı	1
	Giyim Baskıcısı	1
	Ev Hanımı	5
	Nakışçı	1
	Fotoğrafçı	1
	Tekstilci	1
	Arapça ve Kur’an Öğretmeni	1
	Tornacı	1
Mezuniyet/Eğitim Seviyesi	İlkokul	2
	Ortaokul	7
	Lise	4
	Ön lisans	2
	Lisans	3
Kursa Katılmadan Önce Türkçe Eğitimi Alıp Almama Durumu	Türkçe Eğitimi Almamış Olanlar	12
	Türkçe Eğitimi Almış Olanlar	6
Toplam		18

Tablo 4.1.’e göre araştırmanın çalışma grubunu oluşturan kurslara katılan yetişkin Suriyeli mültecilerin; 3’ü erkek ve 15’i kadındır. Yaş gruplarına göre; 6’sı 18-24 yaş arası, 4’ü 25-29 yaş arası, 4’ü 30-34 yaş arası, 1’i 35-39 yaş arası ve 3’ü 40 yaş ve üzeridir. Araştırmaya katılan Suriyeli mültecilerin 11’i evli, 6’sı bekar ve 1’i boşanmıştır. Araştırmaya katılan Suriyeli mültecilerin Türkiye’de ikamet ettikleri süreye göre; 1’i 0-1 yıl arası, 1’i 1-3 yıl arası, 5’i 3-5 yıl arası, 8’i 5-8 yıl arası ve 3’ü 8 yıl ve üzeridir. Suriyeli mültecilerin 6’sı çalışırken 12’si çalışmamaktadır. Araştırmaya katılan Suriyeli

mültecilerin mesleklerine göre ise; 5'inin mesleği yokken 1'i muhasebe öğretmeni, 1'i Arapça Dili ve Edebiyatı, 1'i giyim baskıcısı, 5'i ev hanımı, 1'i nakışçı, 1'i fotoğrafçı, 1'i tekstilci, 1'i Arapça ve Kur'an Öğretmeni ve 1'i tornacıdır. Suriyeli mültecilerin 2'si ilkokul mezunuyken 7'si ortaokul, 4'ü lise, 2'si ön lisans ve 3'ü lisans mezunudur. Araştırmaya katılan Suriyeli mültecilerin kursa katılmadan önce Türkçe eğitimi alıp almama durumuna göre; 12'si kursa katılmadan Türkçe eğitimi alamamışken 6'sı kursa katılmadan önce Türkçe eğitimi almıştır. Kurslarda görev yapan kurs öğreticilerinin demografik özellikleri Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. *Kurslarda görev yapan kurs öğreticilerinin demografik özellikler*

	Demografik Özellikler	Frekans (f)
Cinsiyet	Erkek	2
	Kadın	3
Yaş	18-24 Yaş Arası	1
	25-29 Yaş Arası	2
	30-34 Yaş Arası	2
Kıdem	0-1 Yıl Arası	1
	2-3 Yıl Arası	2
	3 Yıl ve Üzeri	2
Mezuniyet Durumu	Lisans	4
	Yüksek Lisans	1
Mezuniyet Alanı	İktisat ve Türk Dil Edebiyatı	1
	Türk Dili ve Edebiyatı	2
	Türkçe Eğitimi/Öğretmenliği	2
Suriyeli Mültecilerin Dil Eğitimine Yönelik Hizmet İçi Eğitime Katılıp Katılmama Durumu	Katılanlar	5
	Katılmayan	0
Toplam		5

Tablo 4.2.'ye göre araştırmanın çalışma grubunu oluşturan kurslarda görev yapan kurs öğreticilerinin; 2'si erkek 3'ü kadındır. Araştırmaya katılan kurs öğreticilerinin 1'i 18-24 yaş arası, 2'si 25-29 yaş arası ve 2'si 30-34 yaş arasıdır. Kurs öğreticilerinin kıdemleri 1'i 0-1 yıl arası, 2'si 2-3 yıl arası ve 2'si 3 yıl ve üzeridir. Araştırmaya katılan kurs öğreticilerinin mezuniyet durumu; 4'ü lisans mezunuyken 1'i yüksek lisans mezunudur. Kurs öğreticilerinin mezuniyet alanı; 1'i hem iktisat hem de Türk Dili ve Edebiyatı mezuniyet alanına sahipken 2'si Türk Dili ve Edebiyatı ve 2'si Türkçe Eğitimi/Öğretmenliğidir. Araştırmaya katılan kurs öğreticilerinin tamamı Suriyeli mültecilerin dil eğitimine yönelik hizmet içi eğitime katılmıştır.

4.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak UNHCR ve MEB iş birliğinde açılan Türkçe kurslarına ilişkin yetişkin Suriyeli mülteci kursiyerler için odak grup görüşmesi ve kurs öğretmenleri için bire bir görüşme yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlaması amacıyla alanyazın incelenmiş ve yetişkin Suriyeli mültecilere ve kurs öğretmenlerine yönelik ayrı ayrı iki taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak sorular eğitim programları ve öğretim alanından alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Soruların dil bilgisi açısından doğruluğu ve anlaşılır olma durumunu denetlemek için ise görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları düzenlenmiştir. Her bir görüşme formu için çalışma grubunun özellikleri ile benzer özellikler gösteren birer kişi ile pilot görüşmeler gerçekleştirilerek görüşme formları üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yetişkin Suriyeli mülteciler için hazırlanan görüşme formunda 9 ve kurs öğretmenleri için hazırlanan görüşme formunda 8 açık uçlu soru yer almıştır. Görüşme formları Ek 1 ve Ek 2’te görülebilir.

4.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler yetişkin Suriyeli mültecilerle odak grup görüşmeleri yoluyla; kurs öğretmenleri ile ise bireysel görüşmeler halinde toplanmıştır.

4.4.1. Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri

Suriyeli mültecilerle yapılan odak grup görüşmeleri üçer kişilik katılımcı grubuyla altı ayrı odak grup olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri için katılımcı anadili olan Arapça ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Arapçadan Türkçe ve Arapça bilen alan uzmanları tarafından dil bilgisi açısından doğruluğu ve anlaşılır olma durumu denetlenerek Türkçeye çevrilmiş ve yazılı hale getirilmiştir. Araştırma verileri Bursa ili Yıldırım İlçesi Halk Eğitim Merkezi’nde dil kursu alan Suriyeli mültecilerden gönüllü olanlarla ilgili Halk Eğitim Merkezi’nde yüz yüze ve katılımcıların rızasıyla ses kaydı ve not alınarak 07.01.2021- 24.01.2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Ayrıca, görüşme başlamadan önce görüşmeyi yapan araştırmacı tarafından katılımcılardan sesli kayıt ve yazılı olarak onam alınmıştır. Odak grup görüşmelerinde görüşme süresi literatürde belirtildiği üzere en az 1 saat en çok 2 saat olduğundan bu araştırmada her bir grup görüşme süresi 90 ile 120 dakika arasında değişmiştir (Berg ve Lune, 2019). Grup büyüklüğü ve görüşme formunda yer alan soru

sayısı düşünüldüğünde ve her birine literatürde belirtildiği üzere en az 10’ar dakika konuşma süresi tanındığından bu sürenin her bir görüşmenin amacına ulaşmasında yeterli olacağı düşünülmüştür. Fakat bu sürenin konuyu derinlemesine irdelemek ve açmak için yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu yüzden her biri yaklaşık 90 dakika – 120 dakika arasında olan üçer katılımcıdan oluşan toplamda altı ayrı görüşme yapılmıştır. Bu sayede odak grup üyeleriyle sıkıcı olmadan, daha motivasyonlu bir şekilde; toplamda daha uzun süre görüşme imkânı olmuştur. Görüşme esnasında üyelerin birbiriyle etkileşim kurabilmesi için yuvarlak masa düzeni yapılmıştır. Görüşmelerin bölünmemesi ve üyelerin rahat bir şekilde görüşmeyi sürdürebilmeleri için toplantı ortamının düzenlenmesi araştırmacı tarafından oturum öncesi gerçekleştirilmiştir. Dış etmenlerden etkilenme düzeyinin az olacağı ama üyelerin kendisini rahat hissedeceği doğal bir ortam olarak bir toplantı salonu seçilmiş; üyelerin rahat ve doğal hissetmesi açısından, yiyecek içecek servisi de olabildiği, çevreyi görebildiği, manzara faktörü de mümkün olduğunca dikkate alınarak ortam belirlenmiştir.

4.4.2. Öğreticiler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler

Kurs öğretmenleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler Bursa – Yıldırım İlçesi Halk Eğitim Merkezinde toplantı odasında bireysel olarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcı öğretmenlerin kendi anadilinde (Türkçe) gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların gönüllüğü esas alınmış ve katılımcılardan sesli kayıt ve yazılı onam alınmıştır. Veriler 02.02.2021 – 24.02.2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Kurs öğretmenleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin en kısası 22 dakika en uzun 60 dakika sürmüştür.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, benzer kavram ve temaların düzenlenerek verilerin yorumlanmasını sağlayan bir analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi, Thomas ve Hardene (2008) tarafından kullanılan analiz aşamaları ile birlikte nitel veri analiz programı MAXQDA 2018 kullanılarak yapılmıştır. Bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır:

- **Bulguların Kodlanması:** Bu aşamada ilgili alanyazında yapılmış araştırmalardan çıkarılan doğrudan alıntılar ya da temel kavramlar şeklindeki bulgular, satır okunarak kodlanmaktadır. Bütün bulgular kodlandıktan sonra

ikinci aşamaya geçilebilir. Bu bağlamda veriler Word dosyasına aktarıldıktan sonra satır satır okunmuş anlam bütünlüğü bozulmayacak şekilde düzenlenmiştir.

- **Betimleyici Temaların Geliştirilmesi:** Bu aşamada elde edilen kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre karşılaştırılarak hiyerarşik bir ağaç yapısı oluşturacak şekilde gruplandırılır. Oluşturulan her gruba tema adı verilmektedir. Her tema, gruplanmış kodların tanımlarını ve anlamlarını kapsayacak şekilde oluşturulmaktadır. Bu aşamada elde edilen verilerden benzerlik gösteren kodlar aynı tema altında sıralanarak temalaştırılmıştır.
- **Analitik Temaların Üretilmesi:** Bu aşamada, temaların geliştirilmesi sürecinde birincil çalışmaların bulgularına yakın kalınırken, analitik temaların üretilmesi sürecinde birincil çalışmaların ötesine geçilerek yeni yorumlayıcı yapılar ve açıklamalar üretilmektedir. Birincil çalışmaların ötesine geçme, bir süreliğine askıya alınan araştırma sorularının cevaplanması için tümevarımsal analiz sonucu elde edilen betimleyici temaların kullanılmasını gerektirmektedir. Bu amaçla betimleyici temaların karşılaştırılması ve başka araştırmacılarla tartışılması sonucu, daha soyut olan analitik temalar oluşturulmaktadır. Bu aşamada oluşturulan kodlardan ilgili alanyazın bağlamında analitik temalar oluşturulmuştur.
- **İnanılrlık ve Tutarlılığı Sağlama Aşaması:** Nitel bir araştırmanın bilimsel bir çalışma olarak kabul edilmesinde en önemli unsur inanılrlık ve tutarlılıktır. Bu bağlamda yapılan araştırmanın inanılrlığının ve tutarlılığının sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamdan yola çıkılarak içerik analizi yoluyla temalar belirlenmiş, kodlar çıkartılmış, nitel araştırmaya uygun bir içerik çözümlemesi yapılmaya çalışılmış ve bulgular sunulmuştur. Elde edilen veriler, çalışmanın amaçları doğrultusunda temalar ve alt temalar tanımlanarak analiz edilmiştir.

Araştırmada veri analizinin tutarlılığının sağlanması için veriler araştırmacı dışında başka bir alan uzmanı tarafından da analiz edilmiş ve görüş birliğine varılmaya çalışılmıştır. Görüş birliğinin hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994)'ın tutarlılık formülünden faydalanılmıştır. Yapılan analizler sonucu araştırmacı ve alan uzmanı arasındaki görüş birliği .80 bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994), .70 ve yukarısında çıkan araştırma sonuçlarının tutarlılığının yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

4.6. Araştırmada Etik İlkeler

Araştırmanın etik kurul izni, Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu’nun 30 Eylül 2021 tarihli 211698 sayılı resmi yazı ile alınmıştır. Araştırmanın uygulaması için uygulama ve anket çalışma izni Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 4 Aralık 2021 tarihli 40445755 sayılı resmi yazı ile alınmıştır. Araştırmanın izni ve Etik kurul izni EK 6’da görülebilir. Araştırmacı katılımcılar ile uzun süreli bir etkileşim içinde olarak veri kaynakları üzerinde kendi varlığından ve öznel algılarından kaynaklanabilecek etkiyi anlayabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmacı, çalışmanın planlanmasından, uygulanmasına ve raporlaştırılmasına kadar bütün süreçlerde gereken hassasiyeti gösterdiğini ve bilimsel etik ilkelerine uyduğunu bildirmektedir. Bu bağlamda araştırmacı katılımcılardan veri toplamadan öncesinde ve veri toplama sırasında etkileşimi uzun tutmuştur. Araştırmacı araştırmada kullanılan görüşme sorularını hazırlamak amacıyla alanyazını incelenmiş ve Suriyeli mültecilere ve kurs öğretmenlerine yönelik ayrı ayrı iki taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak sorular eğitim programları ve öğretim alanından üç akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Soruların dil bilgisi açısından doğruluğu ve anlaşılır olma durumunu denetlemek için ise bir Türkçe ve Arapça öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda görüşme soruları düzenlenmiştir. Her bir görüşme formu için çalışma grubunun özellikleri ile benzer özellikler gösteren birer kişi ile pilot görüşmeler gerçekleştirilerek görüşme formları üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacı verilerin toplanması sürecinde öncelikle gerekli açıklamaları yaparak araştırmanın niteliği hakkında katılımcıları detaylıca bilgilendirmiştir. Yapılan araştırmanın gönüllülük esasına dayandığı, istedikleri zaman araştırmadan çekilme haklarının bulunduğu ve isimlerinin kesinlikle hiçbir şekilde kullanılmayacağı belirtilerek katılımcıların sorulara içtenlikle cevap vermeleri sağlanmıştır. Ardından katılımcılara “Gönüllü Katılım Formu” imzalatılarak araştırma için yazılı onayları alınmıştır. Araştırma sürecinde katılımcıların izni dahilinde elde edilen verilerden yararlanılmış, kayıt dışı yapılan görüşmeler ve değerlendirmeler araştırmanın kapsamı dışında tutulmuş, herhangi bir yolla araştırmaya dahil edilmemiştir. Bir araştırmacı olay, olgu, durum ve yorumları derinlemesine veri toplama ve teyit mekanizmaları ile katılımcıların bakış açısıyla ortaya koyabilmektedir. Bu anlamda araştırmacı tarafından verileri elde etme sürecinde araştırma kapsamında öğrendiği olay ve olguların araştırma sorusu açısından anlamı, birbirleriyle olan ilişkilerini, bir bütün olarak sergilediği

örüntüleri derinlik odaklı olarak ortaya çıkartmaya çalışmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Katılımcılardan sağlanan veriler, konunun kapsamı ile sınırlandırılmıştır. Katılımcılara konu ile ilgisi olmayan sorular yöneltilmemiştir. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi, verilerin analizi ve raporlaştırılması süreçleri de araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.



5. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Türkçe kurslarına katılan yetişkin Suriyeli mültecilerden ve bu kurslarda görev yapan kurs öğretmenlerinden elde edilen bulgular ayrı başlıklar altında ele alınarak verilmiştir.

5.1. Türkçe Kurslarına Katılan Yetişkin Suriyeli Mültecilerden Elde Edilen Bulgular

Türkçe kurslarına katılan yetişkin Suriyeli mülteciler ile yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular analiz edildiğinde yedi kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler Tablo 5.1’de görülebilir.

Tablo 5.1. Yetişkin Suriyeli mültecilerin görüşlerine ait kategoriler

Yetişkin Suriyeli Mülteci Görüşlerine Ait Kategoriler	Kategoriler
	Katılım Nedeni/Amacı
	Dil Hakkındaki Görüşler
	Kursta Sunulan İçerik-Konu ile Günlük Yaşantı Arasındaki İlişki
	Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi
	Karşılaşılan Zorluklar
	Karşılaşılan Sorunların Çözümü İçin Yapılanlar
	İletişim Kurma Becerilerinin Şekillenmesi
	Beklentiler
	Geliştirilmesi/Verimli Hale Gelebilmesi İçin Öneriler

Tablo 5.1’de görüldüğü gibi yetişkin Suriyeli mülteci görüşleriyle ilgili kategoriler sırasıyla başlıklandırılarak sunulmuştur. Bunlar; Katılım Nedeni/Amacı, Dil Hakkındaki Görüşler, Kursta Sunulan İçerik-Konu ile Günlük Yaşantı Arasındaki İlişki, Karşılaşılan Zorluklar, Karşılaşılan Sorunların Çözümü İçin Yapılanlar, İletişim Kurma Becerilerinin Şekillenmesi, Beklentiler, Geliştirilmesi/Verimli Hale Gelebilmesi İçin Önerilerdir.

5.1.1. Katılım nedeni/amacı

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yetişkin Suriyeli mültecilerin Türkçe kurslarına katılma nedenleri/ amaçlarının değerlendirmeleri Tablo 5.2.’de verilmiştir.

Tablo 5.2. Suriyeli mültecilerin Türkçe kurslarına katılım nedenleri/amaçları

Kategori	Temalar	Frekans (f)
Türkçe Kurslarına Katılım Nedenleri/Amaçları	Türkçe İletişim/Dil Becerilerini Geliştirmek	17
	Topluma Uyum Sağlamak	10
	Eğitim Hayatına Devam Etmek	8

Tablo 5.3. (Devam) Suriyeli mültecilerin Türkçe kurslarına katılım nedenleri/amaçları

Çocukların Eğitiminde Rol Alabilmek	6
Kurumsal Belgeleme ve Kayıt	3
İş Hayatında Müşterilerle İletişim Kurmak	1
İş Bulmak	1

Tablo 5.2.'de görüldüğü gibi yetişkin Suriyeli mültecilerin Türkçe kurslarına katılma nedenleri/ amaçları; Türkçe İletişim/Dil Becerilerini Geliştirmek (17), Topluma Uyum Sağlamak (10), Eğitim Hayatına Devam Etmek (8), Çocukların Eğitiminde Rol Alabilmek (6), Kurumsal Belgeleme ve Kayıt (3), İş Hayatında Müşterilerle İletişim Kurmak (1) ve İş Bulmak (1) şeklinde temalaştırılmıştır. Oluşturulan bu kategorinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Türkler kadar Türkçeyi kullanabilmek için benim ilk hedefim olduğunu söyleyebilirim. Türkiye’de yaşamak için toplumun içinde, çarşıda her yerde rahat davranabilmek içinde Türklerle iletişim kurabilmek için. Yani onların Türkler konuştukları gibi konuşmayı öğrenmek istiyorum. İleride eğitime devam etmeyi düşünürsem Türkçe öğrenmem şarttır. Bu da uzak hedeflerinden olduğunu söyleyebilirim.” (Türkçe İletişim/Dil Becerilerini Geliştirmek) (M1)

“Türkiye’de yaşadığımız sürece Türk toplumunun adet ve geleneklerini öğrenmemiz gerekir ki daha hızlı ve kolay şekilde adapte olmamızı sağlayacaktır okula giden çocuklarımıza derslerinde onlara yardımcı olmamız gerek.” (Türkçe İletişim/Dil Becerilerini Geliştirmek; Çocukların Eğitiminde Rol Alabilmek) (M3)

“Türklerle konuşmak, birbirimizi anlamak, bir sorun yaşadığım zaman nasıl çözüleceğini bilmek, kendimi savunmak, mağazada, çarşıda, yolda kendimi ifade edebilmek için Türkçe kursuna katılmak istedim. Bazen ben olumsuz sözlerle karşılaşırım yolda ve kendimi savunmak için doğru şekilde ifade edebilmek için Türkçe kursuna katıldım. Bazı insanlar sana kötü bakıyor sebebini de bilmiyorsun Tabii ki herkes bunu yapmaz. Bana laf söyleyenler de oldu ama cevap veremedim ve açıklayamadım susup kaldım” (Türkçe İletişim/Dil Becerilerini Geliştirmek) (M4)

“Hastanede hemşireler ya da Doktorlar, Türkçe bilmediğin için seninle ilgilenip önemsemiyor hatta bazen bize kızarlar... çok üzücü bir duruma düşersin kendini yalnız hissedersin.” (Türkçe İletişim/Dil Becerilerini Geliştirmek; Kurumsal Belgeleme ve Kayıt) (M5)

“Türk toplumuna uyum sağlamak için, hastaneye gittiğimde şikayetimi doğru düzgün ifade edebilmek, için okuldaki çocuklarımın öğretmenleri ile iletişim kurabilmek için, devlet kurumlarında alışverişte tercümana ihtiyaç duymadan işimi halletmek istiyorum. Biz burada ikamet ediyorsak bu toplumun dilini öğrenmemiz lazım. Çünkü onlar dilimizi öğrenmek zorunda değiller. Türkiye’de 8 yıldır ve daha fazla hiç Türkçe yaşayıp da bilmeyen mülteciler

ile karşılaştım. Ben burada 4 yıldır yaşıyorum ve hep öğrenmek istedim ta bu kursa katılana kadar.” (Türkçe İletişim/Dil Becerilerini Geliştirmek; Çocukların Eğitiminde Rol Alabilmek, Topluma Uyum Sağlama) (M7)

“İnsanlarla daha rahat iletişim kurabilmek için aramızda farklılıkları en aza indirmek için ileride tercüman olarak çalışmak istiyorum.” (Türkçe İletişim/Dil Becerilerini Geliştirmek) (M10)

İşlerimi halletmek için kendim konuşmak isterim kızımın okuldaki durumunu öğretmeni ile görüşerek öğrenmek isterim hastanede de aynı şekilde.” (Türkçe İletişim/Dil Becerilerini Geliştirmek; Çocukların Eğitiminde Rol Alabilmek) (M11)

“Daha iyi şekilde iletişim kurabilmek için ben bu kursa katılmak istedim. Ben okuma yazma 1. ve 2. kademe sınavına girdim geçtim şu an açık öğretim ortaokul kademesine yazılmayı düşünüyorum yalnız konuşmada zorlanıyorum ve Türkçemi geliştirmek istiyorum.” (Türkçe İletişim/Dil Becerilerini Geliştirmek; Topluma Uyum Sağlama, Eğitim Hayatına Devam Etmek) (M13)

“Dilleri öğrenmeye karşı ilgim var, topluma uyum sağlamak, Türk vatandaşlığını kazansam Türkçe bilmem lazım çünkü Türk biri seninle konuştuğu zaman susup karşılık verememen çok zor bir his yaşarsın.” (Türkçe İletişim/Dil Becerilerini Geliştirmek; Topluma Uyum Sağlama) (B2)

“Öğrenmek için, çarşıda sokakta konuşmak istediğim zaman Türklerle anlaşabilmek için, kendimi geliştirmek ve üniversiteye hazırlanmak için yani toplumda iletişim rahat kurabilmek için.” (Türkçe İletişim/Dil Becerilerini Geliştirmek; Topluma Uyum Sağlama, Eğitim Hayatına Devam Etmek) (B3)

“En önemli hedefim Türk toplumuna uyum sağlamak. Çünkü Suriye'deki durumun tekrar düzeliş eski haline dönmesi bana imkânsız geliyor. Kendime iş bulmak dil bilen iş bulma konusunda şans daha yüksek ben İngilizce öğretmeniyim, çocuklarıma okulda yardım etmek isterim derslerini anlamakta çok zorlanıyorlar. Ben aslında Türkmen'im ve buna rağmen Türkçe kursuna ihtiyaç duydum. Çünkü Türkçeyi duyarak öğrenmişim ama dilbilgisi konusunda pek iyi değilim” (Topluma Uyum Sağlama; İş Bulmak, Çocukların Eğitiminde Aile Rolünün Gerçekleştirilmesi) (M17)

“İlk amacım topluma uyum sağlamak ve Suriye'deki savaş hiç bitmeyecekmiş gibi bitse de sürekli kargaşa ile dolu ve güvensiz bir yer olacağı ve buradaki insanlar ile yaşayıp anlaşmak zorundayım. İnsan başka bir dil öğrendiğinde başka bir insan olur. Benim çocuklarımla da öğrenebilmesi için öğrenmem gerek. Böylece toplumda daha adapte olabileceğiz.” (Topluma Uyum Sağlama; Çocukların Eğitiminde Rol Alabilmek) (B1)

“Benim ilk hedefim topluma uyum sağlamaktır. İster işte ister normal günlük hayatta ister eğitimde. İkinci hedefim ise Suriye'den almış olduğum diplomanın denkliğini almak için Türkçemi geliştirmem gerek. Çünkü bazı sınavlara girmem lazım ve o sınavlar Türkçe olarak yapılacaktır. Bu kurslarda Türkçeyi öğrenmek için ilk adım ve ilk aşama olacağını diye düşündüm ve Türkçe 'deki branşım ile ilgili Akademik terimleri öğrenmeden önce bu kurslar daha faydalı olacak ve benim için taban oluşturur” (Topluma Uyum Sağlama; Kurumsal

Belgeleme ve Kayıt, Çocukların Eğitiminde Rol Alabilmek) (M2)

“Ben ticaret ile uğraşıyorum. Bazı müşterilerim de Türk müşterilerim onlarla iletişim kurmakta sorun yaşıyorum ürünlerin fiyatlarını konuşurken işimde bir taş gibiydi sonra öğrenmeye karar verdim halk eğitim merkezine gelip başvurdum.” (İş Hayatında Müşterilerle İletişim Kurmak) (M14).

5.1.2. Dil hakkındaki görüşler

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yetişkin Suriyeli mültecilerin Türkçe dili değerlendirmeleri Tablo 5.3.'te verilmiştir.

Tablo 5.4. Suriyeli mültecilerin Türkçe dili değerlendirmeleri

Kategori	Temalar	Frekans (f)	
Türkçe Dili Değerlendirilmesi	Kolay Yönleri	Arapça Kökenli Kelimelerin Bulunması	4
		Öğreniminden Keyif Alınması	4
		Diğer Dillere Göre Öğrenimi	1
		Sözcük/Dil Bilgisi Öğrenimi	1
		Konuşma/Telaffuz	1
	Zor Yönleri	Sözcük/Dil Bilgisi Öğrenimi	11
		Konuşma/Telaffuz	4
		Çok Fazla Pratik Yapılması Gerekliği	2

Tablo 5.3.'te görüldüğü gibi yetişkin Suriyeli mültecilerin Türkçe dili değerlendirmeleri; Kolay Yönleri (11) [(Arapça Kökenli Kelimelerin Bulunması (4), Öğreniminden Keyif Alınması (4), Diğer Dillere Göre Öğrenimi (1), Sözcük/Dil Bilgisi Öğrenimi (1), Konuşma/Telaffuz (1)] ve Zor Yönleri (17) [(Sözcük/Dil Bilgisi Öğrenimi (11), Konuşma/Telaffuz (4), Çok Fazla Pratik Yapılması Gerekliği (2)] şeklinde temalaştırılmıştır.

Kolay Yönleri kategorisinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Arapçadan geçen ya da Arapça kökenli çok kelime vardır. O da bizim için çok bir avantaj sunuyor.” (Arapça Kökenli Kelimelerin Bulunması) (M5)

“Türkçe zor biraz ama Arapça kökenli çok kelime içerdiği için bana avantaj oluyor ve öğrenmeyi kolaylaştırıyor.” (Arapça Kökenli Kelimelerin Bulunması) (M12)

“Kolay bir dildir kolay olması Arapça ve İngilizce kökenli birçok kelime içermesinden

kaynaklanıyor, tüm fiiller için tek bir ek vardır Örneğin -yor şimdiki zamanın eki hiç değişmeden tüm fiillerde kullanılıyor, İngilizceden daha kolay Çünkü İngilizcede bazı harfleri telaffuz etmiyoruz ama yazıyoruz ya da telaffuz ettiğimiz harfler yazılmıyor. İngilizcede iki harf birleştirilerek tek bir harf oluşturuyoruz. Türkçede yoktur ve benim için daha kolay geldi İngilizceden, Ekler öğrenilirse çok kolay olur. Türkçe özelliklerinden biri de bir kelimenin birden fazla anlamı vardır kaybetmek bir nesne için ya da özne için babamı kaybettim vefat etti demek kalemi kaybettim kalem kayıp. Hatta buna örnek verebilirim izlediğim bir dizide hemşire hasta yakınlarına hastayı kaybettik dedi sonra yakınları ağlamaya başlamış hemşire demiş ki hasta ölmedi odasından çıkmış onu arıyoruz demek istemiş.” (Arapça Kökenli Kelimelerin Bulunması; Sözcük/Dil Bilgisi Öğrenimi; Konuşma/Telaffuz) (M15)

“Türkçe dil olarak fena değil, bir de Arapça kökenli birçok kelime Türkçeye geçmiştir. Bu da öğrenmemize kolaylık sağladı.” (Arapça Kökenli Kelimelerin Bulunması) (B1)

“Eğlenceli bir matematik oyununa benzer harflerin sesleri hoşuma gidiyor kelimelerin çoğu okunduğu gibi yazılıyor.” (Öğreniminden Keyif Alınması) (M13)

“Türkçe duyunca kulağıma müzik parçası şarkı gibi kulağıma geliyor” (Öğreniminden Keyif Alınması) (M11)

“Türkçe bir dil olarak öğrenirken dil bilgisi açısından öğrenilmesi kolaydır ama...Eğitim ders olarak kolaydır...Kısacası Türkçeyi sevdim ve şu an onu severek öğreniyorum” (Sözcük/Dil Bilgisi Öğrenimi; Öğreniminden Keyif Alınması) (M1)

“Türkçe diğer dillere göre kolay bir dil sayılır, özellikle Latince ve İngilizce harflerini bilen biri için onu daha kolay bulacağını düşünüyorum.” (Diğer Dillere Göre Öğrenimi) (M2)

Zor Yönleri kategorisinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Türkçe kolay değil. Örneğin hem kız için hem erkek için aynı zamir kullanılıyor iken Arapçada birden fazla zamir kullanılır (erkek kadın tekil çoğul ikil gibi) özellikler vardır Arapçada.” (Sözcük/Dil Bilgisi Öğrenimi) (M6)

“Zor bir dildir dilbilgisi çok, fiiller birbirlerine çok benziyor Yazım olarak bir harf değişirse bile tüm anlam değişiyor. Yakmak, yıkmak, çıkmak, çakmak gibi onlar birbirlerine çok benziyor.” (Sözcük/Dil Bilgisi Öğrenimi) (M9)

“Türkçede çok deyim ve kalıplar var ve hepsi ya da çoğu mecaz anlamında kullanılıyor. Örneğin ‘ayvayı yedik’ burada farklı anlam taşıyor zor bir durumda kalmak ve çıkmaza girmek demek istiyor yoksa ayvayı yemek değil de” (Sözcük/Dil Bilgisi Öğrenimi) (M13)

“Başta ben kendim öğrenmeye başladım. Ama Türkçe çok ek içeren bir dil. O yüzden zorluk yaşadım. Bir kelimedede birden fazla ek bulunabilir. Ama dilimi yavaş yavaş alıştırmaya başladım. Hangi fiiller onlara hangi ek uygun, bazı fiillerle ayrılma bazısı yönelme bazısı bulunma durum ekleri kullanılır. Bu sorunu çözmek için bir liste hazırladım ve en çok kullanılan fiiller ve o fiillere uygun durum ekleri yazdım. Başka bir zorluk da vardı Arapça’ da belirsiz geçmiş zaman yoktur. Onu nasıl ve ne zaman kullanacağımı açıkçası hala

karıştırıyorum. Sesli harfleri de telaffuzda büyük sorun yaşıyorum ya da yanlış telaffuz ediyorum.” (Sözcük/Dil Bilgisi Öğrenimi; Konuşma/Telaffuz) (B2)

“Dünya dilleri arasında yapı yönüyle sondan eklemeli diller grubunda, eklemeli dil grubundan olduğundan ve birçok kuralı olduğundan zor bir dil aslında. Türkçe, yazıldığı gibi okunan bir dil değil. Örneğin (geleceğim yazılır ama gelicem diye okunur, barınak yazılır ama barnak diye okunur) yani bazı harfler -ünlü harfler- telaffuz ederken düşüyor.” (Sözcük/Dil Bilgisi Öğrenimi) (B3)

“İnsanlarla konuşunca yani dil kullanılınca bana biraz zor geldi. Harf ve kelimeleri telaffuz edince çok farklı çıkarıyorum, Türkler de konuşunca bazıları bazı harfleri yutuyor ve çok hızlı konuşurlar.” (Konuşma/Telaffuz) (M1)

“Başta çok zorlanmıştım, şu an kulağım daha aşına olmuş ve en çok zorlandığım şey telaffuz, onların konuştuklarının hepsini anlıyorum ama konuşamıyorum, Konuşurken de ilerleyemiyorum Ee ee söyleyip duruyorum.” (Konuşma/Telaffuz) (M3)

“Türkiye'nin güney bölgesinde yaşayan Türkleri anlamak da daha zor İstanbul'daki yaşayan Türkler ise onları anlamak daha kolay yani Türkçe kolay bir dil ama çok pratik yapmak lazım.” (Çok Fazla Pratik Yapılması Gerektiği) (M2)

“Sürekli ona yakın kalman gerek yani dile yakın kalman gerek Türkçeyi ne zaman bırakırsan seni hemen bırakıyor ve devamlı olarak kullanılmazsa çabuk unutuluyor o da her dil için geçerlidir.” (Çok Fazla Pratik Yapılması Gerektiği) (M4)

5.1.3. Kursta sunulan içerik-konu ile günlük yaşantı arasındaki ilişki

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yetişkin Suriyeli mültecilerin kursta sunulan içerik-konu ile günlük yaşantı arasındaki ilişkinin değerlendirmeleri Tablo 5.4.'te verilmiştir.

Tablo 5.5. Suriyeli mültecilerin kursta sunulan içerik-konu ile günlük yaşantı arasındaki ilişkiye dair görüşleri

Kategori	Temalar	Frekans (f)
Kursta Sunulan İçerik-Konu ile Günlük Yaşantı Arasındaki İlişki	İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkili Olduğu	12
	Sosyal İletişimde Etkili Olması	11
	İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkili Olmadığı	3
	Fikri Olmayanlar	2
	İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkisinin Sınırlı Olduğu	2
	Sağlık Hizmetlerinde İletişim Sorunları	1

Tablo 5.4.'te görüldüğü gibi yetişkin Suriyeli mültecilerin kursta sunulan içerik-konu ile günlük yaşantı arasındaki ilişkiye dair görüşleri; Kursta Sunulan İçerik-Konu ile Günlük Yaşantı Arasındaki İlişki (12) [İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkili Olduğu (12), Sosyal İletişimde Etkili Olması (11), İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkili Olmadığı (3), Fikri Olmayanlar (2), İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkisinin Sınırlı Olduğu (2), Sağlık Hizmetlerinde İletişim Sorunları (1)] şeklinde temalaştırılmıştır. Oluşturulan bu kategorinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Kesinlikle kitabımızın içeriğinin günlük hayat ile bağlantısı vardır, önce hiç tanımadığım biriyle konuşurken emir kipini kullanıyordum. O da çok kaba oluyordu şimdi rica kalıbını kullanarak insanlarla muhatap oluyorum. Böylece daha hoş karşılandığımı fark ettim. Gel! yerine gelebilir misin? Kitapta bunlar geçmişti. Çünkü tanımadığım birine direkt emir kipi ile hitap edersen rahatsız olur. Bunu fark ediyorum.” (İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkili Olduğu; Sosyal İletişimde Etkili Olması) (M1)

“Genel olarak içeriğin günlük yaşam ile ilişkisi vardı ama bizim için sık sık gittiğimiz yerlerde hastane, devlet kurumları işimize pek yaramıyor örneğin kullanılan sağlık terimleri hastalık adları gibi. Dolayısıyla hala tercüman bulup gidiyorum. İçeriğin hayatımızda faydası sınırlı ve az diyebilirim.” (İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkisinin Sınırlı Olduğu; Sağlık Hizmetlerinde İletişim Sorunları) (M2)

“Kursa gitmeden önce çok kayboluyordum, yolları şaşıryordum artık okumayı, doğru yazmayı öğrendikten sonra internete yazarak daha kolay ulaşabiliyorum korkum artık kalmadı.” (İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkili Olduğu) (M3)

“İnsanlarla nasıl hitap edilecek, selamlaşma, özel günlerde kullanılan kalıp ve ifadeler gibi konular içeriyor.” (İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkili Olduğu; Sosyal İletişimde Etkili Olması) (M9)

“İçerikte yararlı konular var. Örneğin restoranda müzede çarşıda gibi yerlerde kullanılan kalıp kelime ve cümleleri bize öğretiyor. Bunları kullanırsak kuşkusuz Türkçemizin daha güzel olacağını düşünüyorum.” (İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkili Olduğu; Sosyal İletişimde Etkili Olması) (M5)

“Çevremden öğrendiğim için kitaptaki dilbilgisini pek kullanıp uygulayamıyorum.” (Fikri Olmayanlar) (M6)

“Ben dışarıya fazla çıkmadığım için konuların günlük hayatla ne kadar örtüştüğü hakkında fikrim yok.” (Fikri Olmayanlar) (M4)

“Bana göre kitap günlük hayatı pek yansıtmıyor, önce çok dinlememiz gerek dinleme becerisini geliştirdikten sonra diğer becerilere geçmemiz daha kolay olacaktır.” (İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkili Olmadığı) (M7)

“Benim Türkçem az olduğu için ilk ders bana çok zor gelmişti. Günlük hayat, çevremizle ilgili konular içeriyor alışveriş yaparken kullanılan kalıplar, hangi sorular sorulması gerek gibi içerik sunuluyor.” (İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkili Olduğu; Sosyal İletişimde Etkili

Olması) (M11)

“İçerik ile günlük hayatınız arasında büyük bir bağ var. Sunulan içeriğin görsellerine bakarsak mutfak, yolculuk, tarihi eserler, otobüs, çarşı gibi yerler hakkında bilgi veriyor onlar yaşadığımız toplumu tamamen yansıtıyor. Kitapların içeriğinin oluşturulmasında isabetli olduğunu diye düşünüyorum.” (İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkili Olduğu; Sosyal İletişimde Etkili Olması) (M1)

“İçerik ile günlük hayatta kesin hatta %100 bağlantısı var. Sebzelerin adları, meyvelerin adları, sayılar, saatler, doktorda bir gün. Ama tabii ki çok akademik bir dile sahip özellikle üniversitede okumak isteyen öğrenciler için daha uygun Çünkü sınıfımızda okumayan ya da hiç okula gitmeyen kursiyerler var. Onlar için çok zor oluyordu ya da onlara pek hitap edemiyor.” (İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkili Olduğu; Sosyal İletişimde Etkili Olması) (B3)

“Arasındaki ilişki zayıf. Kitapta bulunan kural, dil bilgisi ile günlük hayatta kullanılan dil bana farklı geliyor. Ama şunu da fark ettim üniversitede devam etmek isteyenler için yararlı olacağını düşünüyorum ben normal okumamış insanım o yüzden zorlanıyorum.” (İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkili Olmadığı) (M16)

“Kitabın içerdiği bilgiler topluma adapte olmamıza pek yardım etmiyor. Özellikle bizim için yani mülteciler, keşke daha mültecilere yönelik olsa ve onların yaşadıkları zorluklardan örnek alarak kitaba dahil edilse.” (İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkili Olmadığı) (M17)

“Kursumuzda İstanbul Kitabı kullanılıyor, bu kitapta her ünitenin sonunda kelime, fiil ve kalıplar listesi hazırlanmış gerçekten onlardan çok kelime öğrendim ve bana günlük hayatta çok yardımcı oldu. Çünkü onlar sık sık kullanılan kelimeler. Tabii ki bir yere kadar konuşma becerisi için eksik kalıyor. Öğrencinin kendi kendini geliştirmesi gerek.” (İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkisinin Sınırlı Olduğu) (B2)

5.1.4. Öğretim süreci değerlendirmesi

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yetişkin Suriyeli mültecilerin kursta sunulan öğretim sürecini değerlendirmeleri Tablo 5.5.’te verilmiştir.

Tablo 5.5. Suriyeli mültecilerin kursta sunulan öğretim sürecini değerlendirmeleri

Kategori	Alt kategoriler	Temalar	Frekans (f)
Kursta Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi	Öğretici Becerileri	Hazırbulunuşluk Düzeyine Uygun Öğretim	8
		Kendi Hızında Öğrenmeye Olanak Tanıma	4
		Öğreticinin Materyal Kullanımı	4
		Geri Bildirim	3
		Sınıf Yönetimi	2
		Derslerin Hedef Dilde Anlatılması	1
	Sınıf Ortamı	Sınıfın Fiziksel Yapısının Uygun Olması	3

Tablo 5.5.(Devam) Suriyeli mültecilerin kursta sunulan öğretim sürecini değerlendirmeleri

Kullanılan Araç-Gereçler	Sınıfın Fiziksel Yapısının Uygun Olmaması	1
	Projeksiyon	6
	Web 2.0 Uygulamaları	5
	Yazılı Materyal	1

Tablo 5.5.'te görüldüğü gibi yetişkin Suriyeli mültecilerin Türkçe dili değerlendirmeleri; Öğretici Becerileri (22) [Hazırbulunuşluk Düzeyine Uygun Öğretim (8), Kendi Hızında Öğrenmeye Olanak Tanıma (4), Öğreticinin Materyal Kullanımı (4), Geri Bildirim (3), Sınıf Yönetimi (2) ve Derslerin Hedef Dilde Anlatılması (1)]; Sınıf Ortamı (4) [Sınıfın Fiziksel Yapısının Uygun Olması (3); Sınıfın Fiziksel Yapısının Uygun Olmaması (1)] ve Kullanılan Araç-Gereçler (11) [Projeksiyon (6), Web 2.0 Uygulamaları (5) ve Yazılı Materyal (1)] şeklinde temalaştırılmıştır.

Öğretici Becerileri (22) kategorisinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Öğretmen de bize anlatırken fiillerin mastarları Beklerim hangi zaman detaylı şekilde bize açıklıyor. Bu bize bir hatırlatma olarak oluyordu. A1'i ben buradan almamıştım. Aldığım yerden oradaki öğretmen Arapça olarak bize ders anlatıyordu ondan pek bir yararım olmadı.” (Derslerin Hedef Dilde Anlatılması) (M1)

“Öğrenciler çok konuşuyor ders sırasında aralarında çok şaka yapıp o da beni rahatsız ediyor, dikkatimi dağıtıyordu. Öğretmen de pek müdahale etmiyor.” (Sınıf Yönetimi) (M1)

“Onun adı (Kahoot), onunla hem eğleniyorduk hem de öğreniyorduk. Fakat öğretmen açıkladığı yeni kuralları tahtaya yazmıyordu.” (Öğreticinin Materyal Kullanımı) (M2)

“Öğretmenin kullandığı öğretim yöntemi bilgilere ulaşmamıza yardımcı oluyor ve kolaylaştırıyor” (Kendi Hızında Öğrenmeye Olanak Tanıma) (M4)

“Öğretmen hatalarımızı pek düzeltmiyor, özellikle sesli harflerdeki hata ve yanlışlarımızı. Ödevleri de sürekli takip etmiyor.” (Geri Bildirim) (M5)

“Öğretmen sabırlı şekilde anlatıyor bizim seviyemize uygun olarak dersi işliyor.” (Hazırbulunuşluk Düzeyine Uygun Öğretim) (M7)

“Öğretmen gayet basit ve anlaşılır şekilde bize dersi anlatıyor, tane tane konuşmaya çalışıyor” (Hazırbulunuşluk Düzeyine Uygun Öğretim) (M8)

“Kitapta kelime kılavuzu çok iyi orada en çok kullanılan kelimeler seçilip listelenmiş. Özellikle hafta sonlarında bize süre verip o süre içinde testi tamamlamamız. Böylece hatalarımızdan öğreniyoruz hem de çok eğlenceli. Etkinliğin süresi bitse de tekrar onlara ulaşabiliyor ve öğrendiklerimizi düzeltip pekiştirebiliyoruz.” (Kendi Hızında Öğrenmeye Olanak Tanıma) (M9)

“Öğretmen sınıfta Türkçe bilenlerden yardım istiyor, dersi anlatırken de tane tane ve net

kelime ve cümleleri seçmeye çalışıyor, sıkılmadan tekrar dersi anlatıyor.” (Kendi Hızında Öğrenmeye Olanak Tanıma) (M11)

“Öğretmen bize dersleri kolaylaştırıp basitleştirmeye çalışıyor...bilmediğimiz kelimelerin anlamlarını görselleştirerek göstermeye çalışıyor” (Hazırbulunuşluk Düzeyine Uygun Öğretim) (M12)

“Öğretmen iyi, anlayışlı ve eğlendirerek öğretmeye çalışıyor. Elinden geleni yapmaya çalışıyor. Basit kelime ve cümleleri seçiyor, Arapça olarak da bazen konuları açıklayan videoları izletiyor.” (Hazırbulunuşluk Düzeyine Uygun Öğretim) (M16)

“Gezi, sınıf dışı ders yapılabilir, drama gibi yani dersimizi eğlenceli hale getirecek yöntem ve teknikler kullanılabilir...farklı öğretim yöntemleri kullanılabilir.” (Hazırbulunuşluk Düzeyine Uygun Öğretim) (M16)

“Öğretmen anlayışlı, hatalarımızı düzeltiyor, günlük hayatta en çok kullanılan kelime ve cümleleri ve nasıl kullanıldığını bize açıklıyor. Yalnız öğretmen bir şey sorduğu zaman tüm öğrenciler aynı anda konuşup cevaplıyor. Sınıf pazara dönüyor. Yani öğretmen tüm öğrencileri dahil edemiyor.” (Hazırbulunuşluk Düzeyine Uygun Öğretim; Geri Bildirim, Sınıf Yönetimi) (M17)

“Öğretmenler bence kaliteliler. Tekrar ediyorlar, bize sıkılmadan tekrar tekrar anlatıyorlar. Sabırlılar ama bazı kursiyerlerin seviyeleri çok düşük olduğundan öğretmen zorluk çekiyor. Bazı kursiyerler de hiç yazamıyordu. Benim İngilizcem olduğu için çok zorluk çekmedim bu konuda.” (Hazırbulunuşluk Düzeyine Uygun Öğretim) (B1)

“Öğretmenlerin performansı bir seviyeye kadar iyi. Yani dil bilgisi anlatmakta gayet başarılılar ama başka beceriler için özellikle konuşma becerisi yarım kalıyor. Demek istediğim şu ki kurslarda dil bilgisi için daha fazla ağırlık veriliyor. Bizim için yabancı öğrenciler için konuşma becerisine daha fazla zaman ayrılmalıdır. Çünkü dil bilgisinin öğrenilmesi kolay uygulanması pratik gerektiriyor ve kullanmazsan unutulur. Kursun süresi de çok az. Bazı ünitelerin tamamını almadık sadece içinde olan dil bilgisi ve yeni kuralları alıp geçtik.” (Hazırbulunuşluk Düzeyine Uygun Öğretimi) (B2)

“Bizim için eğitim sürecini kolaylaştırdı.” (Kendi Hızında Öğrenmeye Olanak Tanıma) (B3)

Sınıf Ortamı kategorisinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

Sınıf ortamı; temizliği, ışıklandırılması, boyası, sıraları da olması gerektiği gibi.” (Sınıfın Fiziksel Yapısının Uygun Olması) (M2)

“Sınıf ortamı gayet iyi durumda ama bizim çok kelime ezberlememiz lazım. Sınıfın aydınlığı, sıcaklığı, sıraları, donanımı gayet iyi durumda” (Sınıfın Fiziksel Yapısının Uygun Olması) (M4)

“Sınıflar rahat ve elverişli şekilde hazırlanmıştır” (Sınıfın Fiziksel Yapısının Uygun Olması) (M8)

“Sınıfın ortamı gayet iyi, sıralar rahat” (Sınıfın Fiziksel Yapısının Uygun Olduğu) (B1)

“Sıralar küçüktü, çocuk sıraları koymuşlar ve gerçekten biz sığamıyorduk.” (Sınıfın Fiziksel

Yapısının Uygun Olmaması) (M2)

Kullanılan Araç-Gereçler kategorisinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Öğretim süreci gayet iyiydi, projeksiyon kullanılıyordu, öğretmenin de bize kullandığı bir uygulama vardı. Onun adı (Kahoot), onunla hem eğleniyorduk hem de öğreniyorduk... Projeksiyonu kullanınca resim ve görsellere bakarak bilmediğimiz kelimelerin anlamını öğrenebiliyorduk. Kahoot ile quizz yaparak öğretmen bize işlediğimiz konulara dair pratik yaptırıyordu.” (Projeksiyon; Web 2.0 Uygulamaları) (M2)

“Öğretmen de arada sınıfı gruplaştırıp kahoot uygulamasını kullanarak bize test yapıyor” (Web 2.0 Uygulamaları) (M9)

“Projeksiyon ile Google çeviri YouTube gibi teknoloji hizmetlerden yararlanarak dersi yürütüyor.” (Projeksiyon; Web 2.0 Uygulamaları) (M12)

“Projeksiyonda vardır. Bunları Suriye’de hiç görmemiştim bu yüzden bana çok iyi geldi.” (Projeksiyon) (B1)

“Öğretmen anlatıp tekrar ediyor. Sınıfımızda önce projeksiyon yoktu öğretmen bir konu anlatırken çok zorlanıyordu sonra başka bir sınıfa taşındık projeksiyonu olan.” (Projeksiyon) (B3).

5.1.5. Karşılaşılan zorluklar

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yetişkin Suriyeli mültecilerin kurs sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin değerlendirmeleri Tablo 5.6.’da verilmiştir.

Tablo 5.6. Suriyeli mültecilerin kurs sürecinde karşılaştıkları zorluklar

Kategori	Temalar	Frekans (f)
Kurs Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar	Sözcük/Dil Bilgisi Öğrenimi	7
	İletişim Becerileri	4
	Kendini Hedef Dilde İfade Edememe	4
	Konuşma/Telaffuz	3
	Aile Kaynaklı Sorunlar	2
	Sorun Yaşamayanlar	2
	Sınıfların Yapısal Koşulları	1
	İlk Zamanlarda Dil Kursların Eksikliği	1
	Alfabeyi Bilmeme	1
	Kurs Merkezlerinin Kursiyerlere Uzak Olması	1
	Kurs Süresi	1
	Öğreticilerin Öğrencilerin Anadillerini Bilmemeleri	1

Tablo 5.6.’da görüldüğü gibi yetişkin Suriyeli mültecilerin kurs sürecinde

karşılaştıkları zorlukları değerlendirmeleri; Sözcük/Dil Bilgisi Öğrenimi (7), İletişim Becerileri (4), Kendini Hedef Dilde İfade Edememe (4), Konuşma/Telaffuz (3), Aile Kaynaklı Sorunlar (2), Öğretmenlerin Eğitime Yönelik Uygulama Eksiklikleri (2), Sınıfların Yapısal Koşulları (1), Sorun Yaşamayanlar (2), İlk Zamanlarda Dil Kursların Eksikliği (1), Kurs Merkezlerinin Kursiyerlere Yakınlaştırılması (1), Kurs Süresi (1) ve Öğreticilerin Öğrencilerin Anadillerini Bilmemeleri (1) şeklinde temalaştırılmıştır. Oluşturulan bu kategorinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Harfleri telaffuz etmekte ve yazmakta çok zorlanıyorum” (Sözcük/Dil Bilgisi Öğrenimi; Konuşma/Telaffuz) (M3)

“Ben yeni başladığım için Türkçe öğrenme, her şey benim için zordu. O da harfleri bilmediğimden kaynaklı. Şimdi kelimelerin anlamını bilmeden heceleylebiliyorum.” (Sözcük/Dil Bilgisi Öğrenimi) (M6)

“Dilbilgisi çok. Geçmiş zamanın iki çeşidi varmış onları hep birbirine karıştırıyorum bilemedim ne zaman (-mış) ne zaman (-dı) kullanılıyor. Arapçada ise bir tane geçmiş zaman ürünü kullanıyoruz.” (Sözcük/Dil Bilgisi Öğrenimi) (M9)

“Yeni kelimelerin anlamını bilmek de zorlanıyorum. Dil bilgisi olarak kuralı öğreniyorum uyguluyorum ama başka cümlede yeni kelimelerle karşılaştığımda kuralı uygulayamıyorum. Yeni kelimelerin eklenmesi ve kitapların zenginleştirilmesi gerek.” (Sözcük/Dil Bilgisi Öğrenimi) (M14)

“Başta özellikle A1 seviyesinde iletişim kurmakta çok zorlanırdım.” (İletişim Becerileri) (M11)

“Bir şey anlamadığım zaman neyi anlamadığımı öğretmene nasıl izah edeceğimi bilemiyordum. Biri benimle konuştuğu zaman heyecan yapıp çekiniyorum.” (Kendini Hedef Dilde İfade Edememe) (M2)

“Kelimeleri cümleleri söylemek de tereddütlü oluyorum, çekiniyorum yanlış söylemekten.” (Kendini Hedef Dilde İfade Edememe) (M15)

“Konuşma bana zor geliyor.” (Konuşma/Telaffuz) (M18)

“En çok zorlandığım şey konuşma, kursta konuşma etkinlik ve pratikleri pek gerçekleştirilmiyor. Ben zaten konuşma becerisini geliştirmek için kursa katıldım. Diğer kursiyerler de harfleri bilmiyorlardı. Öğretmen de harflerin okunuşu ve yazılışı konusunda pek düzeltmiyor. Bazı öğrenciler A1 bitmişken harfleri doğru düzgün çıkaramıyordu. Öğrenciler de okuma- yazma becerilerinde çok zayıflar. Özellikle sesli harflerin telaffuzunda da zorluk yaşıyorlardı.” (Konuşma/Telaffuz; Alfabeyi Bilmeme) (M2)

“Bazen derse geç kalıyor ya da gelemiyorum. Bunun nedeni ise çocuklarım. 7 tane çocuğum var. Kimisinin okulu var, hastalanıyor. Devamsızlık da yapınca derse ilk defa geliyormuş gibi kendimi hissediyorum.” (Aile Kaynaklı Sorunlar; İletişim Becerileri) (M7)

“Ben pek zorluk yaşamadım çünkü okuldan tabanım vardı. Okulda Türk arkadaşlarım da

vardı.” (Sorun Yaşamayanlar) (M17)

“Öğrenciler çok konuşuyorlardı ders esnasında espri ya da ders ile alakası olmayan şeylerden bahsediyorlardı dikkatimin dağılmasına sebep oluyorlar. Öğrendiğim yeni kuralları hemen unutuyorum. Bazı kursiyerler çok az Türkçe biliyor seviyesi zayıf, bazıları da seviyesi ileri öğretmen de bir soru sorduğu zaman biz yani zayıf olan daha düşünmeden seviyesi ileri olan cevabı söylüyor. Dolayısıyla bize de fırsat bırakılmıyor.” (Sınıfların Yapısal Koşulları; Sınıflarda Seviye Gruplarının Olmaması, Öğretmenlerin Eğitime Yönelik Uygulama Eksiklikler) (M1)

“Harfleri İngilizce olarak bildiğim için pek zorlukla karşılaşmadım ama eğitim merkezleri arttırılmalıdır ki daha fazla kişi yararlı olsun. Mültecilerin en çok bulundukları bölge mahallede bir sınıf açılabilir Türkçeyi öğretmek için. Ben sabah çocuklarımı okula gitmek için hazırlıyorum, sonra kursa geliyorum, kurs biter bitmez işe de geçmeye çalışıyorum. Eve dönünce çocuklarıma yemek, ev işleri ve onların derslerine bakmam lazım. Yani gerçekten evli olanlar için kursa gelmeleri bayağı zor ve yorucu hatta birkaç defa bırakmayı düşündüm. Ben uzaktan çalışıyorum çalıştığım firma ABD’de olduğu için saat farklılığı oluyor işim gece saat 2’de bitiyor sabah saat 8’de kalkmam lazım kursa gitmek için. Konuşurken heyecan yapıyorum çekiniyorum hata yapmaktan korkuyorum.” (Kurs Merkezlerinin Kursiyerlere Uzak Olması; Aile Kaynaklı Sorunlar, İletişim Becerileri) (M5)

“Kursun süresi sınırlı olduğu için öğretmen dilbilgisi anlatırken çok zaman ayıramıyor dolayısıyla her kuralın özünü anlatıp geçiyor.” (Kurs Süresi) (M12)

“Şu an Türkiye’ye geleli 8 yıl oldu ve çalışmak zorundayız. İşten dolayı bazen derslere gelebiliyoruz. Mesela keşke Türkiye’ye ilk geldiğimizde bu kurslar olsaydı daha iyi olurdu. Çünkü ilk geldiğimizde uzun süre işsiz kaldık. Kursların akşam olması da çalışanlar için daha iyi. Zorluklardan biri de Türkçe ekli bir dil olduğu için çok karıştırıyorum. Özellikle iyelik ekleri ile sıfat ekleri. Beni zorlayan başka bir şey de konuşurken de çok utanıyor ve çekiniyorum. Arkadaşım bana yanlış da olsa konuşmaya çalış zamanla düzelir diyor ve gerçekten iki kişi öğrenemez: çekingen ve kibirli olan.” (İlk Zamanlarda Dil Kurslarının Eksikliği; Konuşma/Telaffuz; Kendini Hedef Dilde İfade Edememe) (M1)

“En çok karşılaştığım zorluk öğretmen Türk ve biz kursiyerler Arap. Dillerimiz tamamen farklı. Öğretmenim de dilim hakkında hiç bilgisi yoktu. Fiillerin türleri, cümlelerin yapısı, ekler, zarf gibi ve bu duruma karşı kursiyerin biraz zamana ihtiyacı var. Diğer zorluk ise Türkçede fiiller çok ve birbirlerine çok benziyor, bir harf değişirse anlam tamamen değişiyor örneğin; (çıkmaq, çakmaq), hatta bir fiil birden fazla anlam taşıyabilir örnek (çalmak = hırsızlık yapmak olabilir ya da kapı çalmak olabilir ya da telefon çalmak).” (Öğreticilerin Öğrencilerin Anadillerini Bilmemeleri; Sözcük/Dil Bilgisi Öğrenimi) (K3)

5.1.6. Karşılaşılan sorunların çözümü için yapılanlar

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yetişkin Suriyeli mültecilerin kurs sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik değerlendirmeleri Tablo 5.7.'de verilmiştir.

Tablo 5.7. *Suriyeli mültecilerin kurs sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik görüşleri*

Kategori	Temalar	Frekans (f)
Karşılaşılan Sorunların Çözümü İçin Yapılanlar	Bireysel Öğrenme Yöntemleri	7
	Web 2.0 Araçları ile Dil Öğrenimi	6
	Web Siteleri Aracılığı ile Dil Öğrenimi	3
	Dil Öğreniminde Arkadaş Desteği	3
	Aile Desteği	2
	Farklı Kursa Katılım	1
	Görsel-İşitsel Materyaller	1
	Pratik Uygulamalar İçin Farklı Kurslar	1
	Sınıfların Yapısal Koşullarının Denetiminin Sağlanması	1
	Tercüman Desteği	1

Tablo 5.7.'da görüldüğü gibi yetişkin Suriyeli mültecilerin kurs sürecinde mültecilerin kurs sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümü için yaptıkları değerlendirmeler; Bireysel Öğrenme Yöntemleri (5), Web 2.0 Araçları İle Dil Öğrenimi (6), Web Siteleri Aracılığı İle Dil Öğrenimi (3), Dil Öğreniminde Arkadaş Desteği (3), Aile Desteği (2), Farklı Kursa Katılım (1), Görsel-İşitsel Materyaller (1), Pratik Uygulamalar İçin Farklı Kurslar (1), Sınıfların Yapısal Koşullarının Denetiminin Sağlanması (1) ve Tercüman Desteği (1) şeklinde temalaştırılmıştır. Oluşturulan bu kategorinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Sınıfta ders esnasında kitaptaki kelimelerin üstüne anlamlarını yazıyorum manasını yazıyorum çünkü elimle yazmazsam öğrenemem ezberleyemem. Ödevlerimi de yaparken arada kızımın da yardım alıyorum.” (Bireysel Öğrenme Yöntemleri; Aile Desteği) (M4)

“Eve gittiğimde aldığım derslerin YouTube videolarını izleyerek aldığım konuyu tekrar izlemeye çalışıyorum, kendime de bir defter edindim ve öğrendiğim yeni kelimeleri yazıyorum. Oradan onlara tekrar bakıyorum ve okula giden çocuklarımdan da yardım alıyorum. İlkokula giden çocuklarımdan kitaplarımdan da faydalaniyorum.” (Bireysel Öğrenme Yöntemleri; Aile Desteği) (M7)

“Ben Arapça ve Türkçedeki ortak kelimeleri ezberlemeye çalışıyorum onları daha çabuk hatırlayabilirim.” (Bireysel Öğrenme Yöntemleri) (M8)

“Her dersten sonra özellikle dil bilgisi derslerine tekrar yapıyorum unutmamak için. Sadece sınıfta yetmiyor öğretmenin anlattıklarıyla yetinemezsin. Böylece aklımda daha kalıcı oluyor.” (Bireysel Öğrenme Yöntemleri) (M9)

“Bol bol tekrar yapma, Türkçe içerikli videolar dinlemek, kelimeleri hecelere ayırmak, YouTube’den Türkçe eğitim ile ilgili videoları izlemek.” (Bireysel Öğrenme Yöntemleri; Web 2.0 Araçları ile Dil Öğrenimi; Görsel-İşitsel Materyaller) (B1)

“YouTube, elektronik sözlük, normal sözlük, Türk arkadaşlarım zorlandığım konuları anlamak için onlara başvuruyorum.” (Web 2.0 Araçları ile Dil Öğrenimi) (M3)

“Dijital sözlüğü kullanıyorum. Bir kelimenin anlamı ya da nasıl yazıldığını öğrenmek için ona bakıyorum. Uzaktan da bir Türkçe kursuna katılıyorum, öğretmen hem Arapça hem de Türkçe biliyor o da anlamadığımız kelimeleri hemen bize açıklıyor.” (Web 2.0 Araçları ile Dil Öğrenimi; Farklı Kurs Katılımı) (M6)

“İnternette Türkçe derslerini hazırlayan site var. Zorlandığım konuları daha iyi anlayabilmek için siteden destek alıyorum” (Web Siteleri Aracılığı ile Dil Öğrenimi) (M1)

“En çok dinleme becerisini geliştirerek Türkçemi geliştirmeye çalışıyorum. Çizgi film, dizi, haber, programları izliyorum. Youtube videoları, ilgimi çeken videoları açıp izliyorum.” (Web Siteleri Aracılığı ile Dil Öğrenimi; Web 2.0 Araçları ile Dil Öğrenimi) (M16)

“İnternette yardım alıyorum. Türkçesi iyi olan arkadaşlarımdan yardım isterim, konuşma için de pratik etkinliklerini yapan kurslara katılacağım.” (Dil Öğreniminde Arkadaş Desteği; Pratik Uygulamalar İçin Farklı Kurslar) (M2)

“Türk arkadaşlar edindim, onlar bana yardım ediyor, bilmediğim bir konu varsa onlardan yardım istiyorum.” (Dil Öğreniminde Arkadaş Desteği) (M17)

“Aslında çözümler merkezin, öğretmenin sorumluluğu bence, kurslar yakından takip edilmelidir. Ben kelimeleri doğru söylemek için hecelere bölmeye çalışıyorum. Konuşmayı geliştirmek için ben sık kullanılan cümleleri ezberlemeyi tercih ediyorum. Onları yazıp anlayarak ezberliyorum.” (Sınıfların Yapısal Koşullarının Denetiminin Sağlanması; Bireysel Öğrenme Yöntemleri) (B2)

“Merkezde tercüman vardı, öğretmen arada ondan destek alıyordu. Youtube açıp konu ile alakalı videolar izliyorum. Çeviri Google ve elektronik sözlük de kullanıyorum. Aramızda Türkçesi iyi olan kursiyerler de vardı zorlandığımız konuyu öğretmen onlara anlattırıyordu.” (Tercüman Desteği; Web 2.0 Araçları ile Dil Öğrenimi; Dil Öğreniminde Arkadaş Desteği) (M3)

5.1.7. İletişim kurma becerilerinin şekillenmesi

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yetişkin Suriyeli mültecilerin aldıkları kurslar sonrasında günlük hayatlarında Türkçe kullanarak iletişim kurma becerilerinin şekillenmesini değerlendirmeleri Tablo 5.8.’de verilmiştir.

Tablo 5.8. *Suriyeli mültecilerin aldıkları kurslar sonrasında günlük hayatlarında Türkçe kullanarak iletişim kurma becerilerinin şekillenmesi*

Kategori	Temalar	Frekans (f)
İletişim Kurma Becerilerinin Şekillenmesi	Konuşma Becerileri	6
	Dil Becerilerine Etki	4
	Dinleme Becerileri	4
	Yazma Becerileri	3
	Okuma Becerileri	1
	Dil Bilgisi Kurallarına Uygun İletişim	3
	Sosyo-Kültürel İletişim Becerileri	3
	Aileye Dil Konusunda Destek Olma	1
	Dil Becerilerine Etkisinin Olmadığı	1
	İletişim Becerilerinde Değişiklik Olmayanlar	1

Tablo 5.8.'de görüldüğü gibi yetişkin Suriyeli mültecilerin aldıkları kurslar sonrasında günlük hayatlarında Türkçe kullanarak iletişim kurma becerilerinin şekillenme değerlendirmeleri; Dil Becerilerine Etki (14) [Konuşma Becerileri (6), Dinleme Becerileri (4), Yazma Becerileri (3), Okuma Becerileri (1)], Dil Bilgisi Kurallarına Uygun İletişim (3), Sosyo-Kültürel İletişim Becerileri (3), Aileye Dil Konusunda Destek Olma (1), Dil Becerilerine Etkisinin Olmadığı (1) ve İletişim Becerilerinde Değişiklik Olmayanlar (1) şeklinde temalaştırılmıştır. Oluşturulan bu kategorinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Türklerin konuştuklarını gayet iyi anlıyorum ama maalesef anlatmak çok zor. İfade etmek, konuşmak, yazmak zor. Önce komşum bana merhaba deyince ben de merhaba diye karşılık veriyordum ve geçiyordum. Şimdi karşılaştığımız zaman konuşmamız daha uzun sürüyor o da kurs sayesinde, devlet kurumlarında istenilen formları artık rahatça doldurabilirim. Ama tabii ki derin şekilde tartışmalara katılamam.” (Dil Becerilerine Etki [Dinleme Becerileri; Konuşma Becerileri]; Sosyo-Kültürel İletişim Becerileri) (M7)

“Benim için çok fark oluştuğunu hissetmiyorum ama ne kadar az da olsa bile bir şeyler öğrendim, bir konu hakkında konuşulursa anlayabiliyorum ama karşılık veremiyorum.” (Dil Becerilerine Etki [Dinleme Becerileri; Konuşma Becerileri]) (M8)

“Önce benim Türkçem yüzde sıfır olduğunu söyleyebilirim şu an yüzde 25'e yükseldi, önce çok şey yanlış biliyordum hatta önce alışveriş yaparken hiç dikkat etmiyordum borcumu verip çıkıyordum fişi okuyamıyordum. Geçen sefer BİM'de ödeme yaptım sonra fişe baktım eksik ödeme Yapmışım. Bu kursa gelmemiş olsaydım neler olup bittiğini bilmeyecektim. Evet şu an Türkçem Zayıf da olsa ifade etmeye çalışıyorum idare eder” (Dil Becerilerine Etki [Okuma Becerileri]) (M9)

“Ben %50 ilerlediğimi hissediyorum önce otobüstayken bilmediğim için çok çekinirdim hata yapmaktan da konuşmaktan da...” (Dil Becerilerine Etki [Konuşma Becerileri]) (M12)

“Başta gerilediğimi hissettim çünkü önce çevremden öğrendiğim dili kullanıyordum, şimdi durum biraz farklı oldu konuşurken dil bilgisine uyarak cümlelerime kurmaya çalışıyorum artık düşünerek konuşuyorum. Böyle daha zor olmasına rağmen ama daha iyi oldu benim

için dinleme becerisi de geliştiğini fark ettim, Türkçe konuşan birini duyunca anlama kapasitemi geliştiğini hissediyorum.” (Dil Becerilerine Etki [Konuşma Becerileri; Dinleme Becerileri]) (M14)

“Açıkçası kursa gittikten daha kolay anlamaya başladım özellikle biri benimle konuştuğu zaman kullandığı fiiller hangi zamanda kullandığını geçmiş zaman gelecek zaman şimdiki zaman mı kullanıyor artık ayırt edebiliyorum. Türkçeyi daha uygun şekilde kullanıp cümleleri kuruyorum örneğin önce hep Emir kipini kullanıyordum şu an rica şeklinde kullanırım. Böylece karşı taraf beni daha iyi anlayıp bana karşı Kendini rahat hissediyor ‘gel yerine gelebilir misin?’”. (Dil Becerilerine Etki [Dinleme Becerileri; Konuşma Becerileri]; Sosyo-Kültürel İletişim Becerileri) (B1)

“Okuma- yazma bayağı iyileşti. Önce tabelalardaki yazıları hiç okuyamazdım şu an daha rahat okuyabilirim. Suriye’den Latin harfleri okulda öğrendiğim için harflerde çok zorluk yaşamadım. Kurstan bir seviyeye kadar birden fazla şey öğrendim. Cümlelerim daha düzgün ve anlaşılır şekilde kurabilirim ve en önemlisi zamanları doğru kullanabilirim.” (Dil Becerilerine Etki [Konuşma Becerileri; Yazma Becerileri]) (M3)

“Kurstan sonra cümlelerim daha doğru ve düzgün oldu, kurallara özen göstererek cümlelerimi kurmaya çalışıyorum.” (Dil Bilgisi Kurallarına Uygun İletişim) (M1)

“Kursa katılmadan önce kelimelere ekler eklenince kendi kendime çok sorardım neden eklenmiş diye neden öyle olmuş şu an az çok öğrendim ve her Ekin görevi ne olduğunu öğrendim iyelik eki çoğul ekleri isim tamlaması gibi yani şu an daha anlamlı doğru cümleler kurabilirim.” (Dil Bilgisi Kurallarına Uygun İletişim) (M4)

“Önce Antalya’da yaşıyorduk ası insanlar Show İngilizce biliyor onlarla İngilizce konuşarak iletişim kurardı ama şu an Bursa’da yaşıyoruz ve artık Türkçeye daha özen gösteriyorum çarşıda mağazada alışveriş yaparken rakamlar adres telefon numarası form doldururken aileme yardım ediyorum ve onların çok iyi Benim Türkçem olmasa bile tercümanı oldum.” (Dil Bilgisi Kurallarına Uygun İletişim; Aileye Dil Konusunda Destek Olma) (M5)

“Bu kurslardan sonra pek değişiklik olmadı hala ifade edememe ve konuşamama sorunu yaşıyorum” (İletişim Becerilerinde Değişiklik Olmayanlar) (M2)

“Sosyal yerlerde kafe lokanta otobüs gibi yerlerde artık korkum ya da çekinme halim yok, tam anlaşılır olmasa dahi rahat konuşup ifade edebilirim önce bir şey istediğim zaman Emir kipinin kullanıyordum ama şimdi daha kibar şekilde söylerim verir misiniz rica kalıbını kullanarak isterim.” (Sosyo-Kültürel İletişim Becerileri) (M11)

“Aslında ben Türkçemi geliştirmek için bu kursa katılmışım ama maalesef aradığım şey bulamadım özellikle konuşma becerimi geliştiremedim. (Dil Becerilerine Etkisinin Olmadığı) (B2).

5.1.8. Beklentiler

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yetişkin Suriyeli mültecilerin kurstan beklentilerine yönelik değerlendirmeleri Tablo 5.9.’de verilmiştir.

Tablo 5.9. Suriyeli mültecilerin kurstan beklentileri

Kategori	Temalar	Frekans (f)
Beklentiler	Türkçe Dil Becerilerini Geliştirmek	8
	Sosyo-Kültürel Beceriler Kazanma	7
	Ekonomik Beklentiler	5
	Akademik İlerleme	3

Tablo 5.9.'de görüldüğü gibi yetişkin Suriyeli mültecilerin kurstan beklentileri; Türkçe Dil Becerilerini Geliştirmek (8), Sosyo-Kültürel Beceriler Kazanma (7), Ekonomik Beklentiler (5) ve Akademik İlerleme (3) şeklinde temalaştırılmıştır. Oluşturulan bu kategorinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Yazma becerisini geliştirmek yazım hatalarını yapmadan yazmak takılmadan konuşup ifade etmek.” (Türkçe Dil Becerilerini Geliştirmek) (M1)

“Konuşma becerisini geliştirmek iş bulmak diplomanın denkliğini almak uyum sağlamak topluma telaffuz hatasını yapmadan ifade etmek.” (Türkçe Dil Becerilerini Geliştirmek; Ekonomik Beklentiler, Akademik İlerleme) (M2)

“Türkiye’de yaşadığım sürece hayatımı devam ettirebilmek için mümkün mertebede konuşabilmek ifade edebilmek okuyabilmek yani bunlar beklentim olduğunu söyleyebilirim” (Türkçe Dil Becerilerini Geliştirmek; Sosyo-Kültürel Beceriler Kazanma; Ekonomik Beklentiler) (M4)

“Okuma yazma becerilerimi geliştirmek, okuldaki çocuklarıma yardım etmek ve en önemlisi bir sorun ile karşılaştığım zaman rahat bir şekilde anlatabilmek karşı tarafa açıklayabilmek özellikle biz burada mülteciyiz bazen çevreden söylemler alıyorum Türkiye’ye gelmemiz ile ilgili ve bir karşılık veremiyorum ben de çok rahatsız olurdum.” (Türkçe Dil Becerilerini Geliştirmek; Akademik İlerleme, Sosyo-Kültürel Beceriler Kazanma) (M3)

“Bir gün konuşurken kimse beni yabancı olduğumu fark etmemesini isterim. Beni rahatsız ediyor Gerçekten yabancı hissetmek çok zor bir şey. Çünkü Yabancı belli oldun mu? Kimisi davranması hemen değişir kimisi konuşmak istemez. Tabii ki de bu herkesi kapsamaz ama açıkçası çoğu öyledir.” (Sosyo-Kültürel Beceriler Kazanma) (M5)

“Türkler gibi konuşmak değil de ama en azından onlarla doğru düzgün iletişim kurabilmek.” (Sosyo-Kültürel Beceriler Kazanma) (M8)

“Türkler gibi konuşabilmek.” (Sosyo-Kültürel Beceriler Kazanma) (M9)

“Kimseden yardım istemeden işlerimi halletmek istiyorum örneğin bankanın kartı nasıl kullanıldığını bilmiyorum onu kullanabilmek için ben kendim öğrenmeye çalışıyorum çünkü her seferinde yardım isteyince kendimi cahil kötü hissediyorum.” (Sosyo-Kültürel Beceriler Kazanma; Ekonomik Beklentiler) (M14)

“İş bulmak.” (Ekonomik Beklentiler) (M3)

“Açıkçası bu kurstan beklenti bir işe girebilmek için belgeye ihtiyacım var Türkçe belgesi.” (Ekonomik Beklentiler) (M10)

“Kurstan en büyük beklentim topluma uyum sağlamak kendini yabancı hissetmemek. Türkçeyi daha iyi ve yakından tanımak istiyorum şehirleri gelenekleri adetleri bunları bildiğim halde uyum daha sağlayabileceğim adapte olabileceğim.” (Sosyo-Kültürel Beceriler Kazanma) (M1)

“Açık ortaokula yazılacağım orada öğretmen olmadığı için önce Türkçe olması gerekiyor ki derslere çalışabileyim.” (Akademik İlerleme) (M12)

5.1.9. Geliştirilmesi/verimli hale gelebilmesi için öneriler

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yetişkin Suriyeli mültecilerin kursun programı ile ilgili geliştirilmesi/verimli hale gelebilmesi için önerileri Tablo 5.10.’da verilmiştir.

Tablo 5.10. Suriyeli mültecilerin kursun programı ile ilgili geliştirilmesi/verimli hale gelebilmesi için önerileri

Kategori	Temalar	Frekans (f)
Geliştirilmesi/Verimli Hale Gelebilmesi İçin Öneriler	Bireysel Farklılıklara Göre Öğretim Programı ve Etkinlikler	8
	Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Farklılaştırılması	8
	Kurs Merkezleri ile İlgili Düzenlemeler	4
	Kurs Sayısının Arttırılması	2
	Kurs Merkezlerinin Kursiyerlere Yakınlaştırılması	1
	Kurs Saatleri	1
	Öğreticinin Mültecilerin Ana Dilini Bilmesi	1
	Öğrencinin Hazırbulunuşluk Seviyesi	1

Tablo 5.10.’de görüldüğü gibi yetişkin Suriyeli mültecilerin kursun programı ile ilgili geliştirilmesi/verimli hale gelebilmesi için önerileri; Bireysel Farklılıklara Göre Öğretim Programı ve Etkinlikler (8), Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Farklılaştırılması (8), Kurs Merkezleri İle İlgili Düzenlemeler (4), Kurs Sayısının Arttırılması (2), Kurs Merkezlerinin Kursiyerlere Yakınlaştırılması (1), Kurs Saatleri (1), Öğreticinin Mültecilerin Ana Dilini Bilmesi (1) ve Öğrencinin Hazırbulunuşluk Seviyesi (1) şeklinde temalaştırılmıştır. Oluşturulan bu kategorinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Sınıfta öğrencilerin seviyesi benzer ve birbirine yakın olması lazım, Seviyesi iyi olan kursiyerler ayrı bir sınıfta seviyesi zayıf olan kursiyerler ayrı bir sınıfta konulmalıdır konuşma etkinlikleri arttırmak Haftada bir gün de olsa Konuşma pratiği için ayarlanmalıdır”

(Bireysel Farklılıklara Göre Öğretim Programı ve Etkinlikler) (M1)

“A1 a2 kurslarına alınmadan önce kursiyerlerin ya da Okuması yazması olmayan kursiyerlerin önce okuma yazma kursuna alınması gerekiyor, harflerin okunuşu yazılışını öğreysin ondan sonra a1 a2 kurslara katılması daha sağlıklı ve verimli olacağını diye düşünüyorum.” (Bireysel Farklılıklara Göre Öğretim Programı ve Etkinlikler) (M8)

“Yabancılar Türkçe eğitimi merkezlerini biraz arttırmak. Ben 2 yıl önce başvurdum ve 2 yıl sonra beni aradılar, ne kadar hızlı öğrenirsek ve dil eğitimini alırsak o kadar daha hızlı adapte olabiliriz uyum sağlayabiliriz, konuşma etkinliklerine daha fazla yer verilmeli, biz konuşurken öğretmen bizim hatalarımızı düzeltmeye özen göstermeli hem de seviyesi zayıf olan hem de seviyesi ileri olana fırsat verilmelidir yani dersi eşit şekilde işlenmelidir kursiyerleri seviyelerine göre ayrılmalıdır ve ders verilmeli” (Bireysel Farklılıklara Göre Öğretim Programı ve Etkinlikler; Kurs Sayısının Arttırılması; Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Farklılaştırılması) (M9)

“Öğretmen yeni konu verdiğinde yanında bir tercüman olması daha iyi diye düşünüyorum, Ana şu an çocuklarımızı bırakabileceğimiz yer olmadığı için kursa gelemiyoruz devamlı olarak. Türkçe eğitimi veren merkezleri arttırılmalıdır.” (Bireysel Farklılıklara Göre Öğretim Programı ve Etkinlikler; Kurs Sayısının Arttırılması, Kurs Merkezlerinin Kursiyerlere Yakınlaştırılması) (M11)

“Tüm sınıfa fırsat vermek, dahil etmek. Memleketini anlat ya da sınıfta hastanedeymiş gibi bir doktor ile bir diyalog canlandır gibi etkinlikler yapılabilir. Demek istediğim şu ki kitaptaki konular pek çeşitlendirilmemiş. Örneğin biri öldüğünde yapılması gereken işlemler ya da kaza olduğunda nereye başvurulması gerektiği hakkında konular da kitaba dahil edilebilir.” (Bireysel Farklılıklara Göre Öğretim Programı ve Etkinlikler; Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Farklılaştırılması) (M16)

“Dil bilgisinden fazla konuşma becerisine önem verilmeli ve daha zaman ayrılmalıdır. İlkte yeni başlayanlar için öğretmenin yanında Arapça bilen birinin olması işimizi kolaylaştıracağını diye düşünüyorum.” (Bireysel Farklılıklara Göre Öğretim Programı ve Etkinlikler; Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Farklılaştırılması) (B3)

“Sınıfta öğrencilerin sayısı fazla olmaması lazım Arkadaş edinilmeli diksiyon eğitimi alınmalı evde kursiyer kendi kendine Konuşup video ve ses kaydı yaparak Türkçe geliştirilebilir Türkçe bilenleri az bilenlere ya da hiç bilmeyenlerden ayırmak çünkü öğretmen bir soru sorunca bilenler hemen cevap veriyor.” (Kurs Merkezleri ile İlgili Düzenlemeler; Bireysel Farklılıklara Göre Öğretim Programı ve Etkinlikler) (M2)

“Kelime dağarcığınızı genişletmek için öğretmen her ders bize en çok kullanılan kelimeleri yazıp bizimle paylaşması konuşma pratiği etkinliklere arttırılmalıdır drama gibi etkinlikler yapılmalıdır” (Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Farklılaştırılması) (M3)

“Kursların sayısı artırılmalıdır onlarda faydalanabilir bir sürü Türkçe öğretmeni boş çalışmıyor, birden fazla yerde kurs açılabilir bazı arkadaşlarım kursun yeri uzak olmasından gelmediler. Konak, cami, belediye binaları gibi ya da hafta sonlarında da olabilir, yazma etkinlikleri de arttırılabilir.” (Kurs Merkezleri ile İlgili Düzenlemeler) (M5)

“Sınıf daha geniş ve Ferah olması lazım, öğrenciler birbirlerine görebilecek şekilde sıraların düzenlenmesi gerek ya da daire şeklinde olabilir.” (Kurs Merkezleri ile İlgili Düzenlemeler) (M12)

“Akşam kursları olması lazım özellikle çalışanlar için ancak işten sonra bu kurslara katılabilir. Türkçe öğretmeni öğreteceği yabancı uyruklu öğrenciler Arap diyelim onların dili hakkında ilgisi ya da az çok bilmesi halde öğrencilerin öğrenmelerini daha kolaylaştırır. Öğrencilerin gruplandırılması yaşı büyük olan ayrı küçük olan da ayrı kursa almadan da onlara bir test yapıp ihtiyaçları belirlenmeli. Yani kimi Türkçesi var kim harfleri bilir kim okuyabilir.” (Öğreticinin Mültecilerin Ana Dilini Bilmesi; Öğrencinin Hazırbulunuşluk Seviyesi, Kurs Saatleri; Bireysel Farklılıklara Göre Öğretim Programı ve Etkinlikler; Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Farklılaştırılması) (B1)

“Sınıfta her seviye için birden fazla Öğretmen olmak her beceri için öğretmen olması gerekir konuşmayı geliştirmek için bazı kitaplar verilmelidir.” (Kurs Merkezleri ile İlgili Düzenlemeler; Bireysel Farklılıklara Göre Öğretim Programı ve Etkinlikler; Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Farklılaştırılması) (B2).

5.2. Kurslarda Görev Yapan Kurs Öğreticilerinden Elde Edilen Bulgular

Türkçe kurslarda görev yapan kurs öğreticileri ile yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular analiz edildiğinde sekiz kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler Tablo 5.11.’da görülebilir.

Tablo 5.11. *Kurs öğreticilerinin görüşlerine ait kategoriler*

Kurs Öğreticilerinin Görüşlerine Ait Kategoriler	Kategoriler
	A1 – A2 Düzeyi Kabul Kriterleri
	Kursiyerlerin Kursu Katılma Nedenleri
	Kursta Sunulan İçerik-Konu ile Kursiyerlerin Günlük Yaşantı Arasındaki İlişki
	Kursların Verimliliğinin Değerlendirilmesi
	Kurs Öğreticilerinden Kaynaklı Zorluklar
	Öğrencilerden Kaynaklı Zorluklar

Tablo 5.11. (Devam) *Kurs öğreticilerinin görüşlerine ait kategoriler*

Karşılaşılan Zorlukları Ortadan Kaldırmak İçin Yapılabilecekler
Geliştirilmesi/Verimli Hale Gelebilmesi İçin Düşünülen
Boyutlar ve Öneriler

Tablo 5.9.’da görüldüğü gibi kurs öğreticilerinin görüşleriyle ilgili kategoriler sırasıyla başlıklandırılarak sunulmuştur. Bunlar; A1 – A2 Düzeyi Kabul Kriterleri, Kursiyerlerin Kursu Katılma Nedenleri, Kursta Sunulan İçerik-Konu ile Kursiyerlerin Günlük Yaşantı Arasındaki İlişki, Kursların Verimliliğinin Değerlendirilmesi, Kurs Öğreticilerinden Kaynaklı Zorluklar, Öğrencilerden Kaynaklı Zorluklar, Karşılaşılan

Zorlukları Ortadan Kaldırmak İçin Yapılabilecekler ve Geliştirilmesi/Verimli Hale Gelebilmesi İçin Düşünülen Boyutlar ve Öneriler kategorilerinden oluşmaktadır:

5.2.1. A1 – A2 Düzeyi kabul kriterleri

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin A1 – A2 düzeyi için katılımcı kabul kriterlerine ilişkin görüşleri Tablo 5.12.’daki temalar ile analiz edilmiştir.

Tablo 5.12. A1 – A2 düzeyi kabul kriterleri

Kategori	Temalar	Frekans (f)
A1 – A2 Düzeyi Kabul Kriterleri	Okuma Yazma Seviyesi	3
	A2 Seviyesi İçin Günlük İletişim Becerileri	1
	Yaş	1
	Sistem Başvuru Sırası	1
	Türkçe Alfabe Bilip Bilmeme Durumu	1

Tablo 5.12.’da görüldüğü gibi kurs öğretmenlerinin görüşlerine göre A1 – A2 düzeyi kabul kriterleri; Okuma Yazma Seviyesi (2), A2 Seviyesi İçin Günlük İletişim Becerileri (1), Yaş (1), Sistem Başvuru Sırası (1) ve Türkçe Alfabe Bilip Bilmeme Durumu (1) şeklinde temalaştırılmıştır. Oluşturulan bu kategorinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örnekler aşağıda yer verilmiştir:

“Kriterlerde 18 yaş ve üstü alınıyor. Halk Eğitime gelip başvuruda bulunuyorlar ve liste oluşturuluyor. Bu liste ile sırayla giderek öğrenci aranıp çağrılıyor ve kursa katılıyorlar. Yani herhangi bir sınav falan yapılmıyor. Türkçe alfabesini bilip bilmemeleri dikkate alınmıyor. Sadece 18 yaş ve üstü olması yeterlidir.” (Yaş; Türkçe Alfabe Bilip Bilmeme Durumu) (Ö1)

“Bizim tercüman arkadaşlarımız kursiyerlerle iletişim kuruyor, irtibat halinde oluyor. İşte onlara belli bir gün belli bir saat veriyorlar ve bizimle görüştürüyorlar. Biz ne yapıyoruz? biz onları sınıflarımızda ağırlıyoruz. Tabi ki seviyelerini ölçmek için onlara belli başlı sorular soruyoruz. Şimdi gerçekten seviyesi A1 mi? Değil mi? Bunu tespit etmek için önce klasik olan harf bilgisini soruyoruz. Türkçe Alfabesini biliyor mu? Bilmiyor mu? Önce buradan başlıyoruz. Biliyorsa kursa alıyoruz bilmiyorsa okuma yazma kursuna yazılmak için yönlendiriyoruz. Orada okuma yazma öğren daha sonra buraya gel! Şimdi şöyle bir şey oluyor, Kursiyer geliyor buraya eeee biz bakıyoruz harf biliyor musun? Yani 3-5 tane harf ya biliyor ya da bilmiyor. Az harf bilen bir kursiyer alıyor muyum? Tabi ki bazen alıyorum. Şimdi aldığımız zaman şöyle bir problem ile karşılaşıyoruz. Birinci tabi ki kursiyer yeni bir dil anlaması ve anlaşılması zor geliyor. İkinci de gelen kursiyerler belli yaş aralığı vardır. Onlar (15-16-17) yaş öğrenciler değil, biliyorsun yetişkin insanlar. Dolayısıyla anlamaları ve algılamaları zor oluyor. Zor olduğu için ne yapıyoruz? Eliyoruz onları diyelim. Ama benim

şahsi fikrim kriterim, alfabeyi biliyor mu? Bilmiyor mu? Biliyor değil mi? Tahtaya birkaç kelime yazdırıyorum. Yazıyor mu? Yazmıyor mu? Peki, yazdı diyelim. Bu sefer açıyoruz kitabı ve herhangi bir metinden birkaç kelime cümle okutuyoruz. Bizim için ilk etapta, okuma yazma bilip bilmemesi. Biliyor olması halde (A1) seviyesine alıyoruz. Altı haftalık bir eğitim veriliyor ondan sonra (A2) seviyesine geçiyor.” (Türkçe Alfabe Bilip Bilmeme Durumu; Okuma Yazma Seviyesi) (Ö2)

“Biz onlardan temel seviyede bir okuma ve yazma becerisi istiyoruz. Kendilerini ifade etme, konuşma becerisini zaten biz onlara derslerimizde fazlasıyla katmaya çalışıyoruz Dinleme-konuşma derse katmak daha kolay ama okumayı yazmayı öncesinde ya bir okuma yazma kursuna giderek ya da kendileri kendi imkanlarıyla öğrenmelerini talep ediyoruz. Hah öğrenemeyen öğrencilerimiz var mı? Var. Onları okuma yazma kurslarına alıyoruz ya da öğrenemeyen hiç bilmeyen öğrencilerimiz de aynı gruba alıyoruz. Yani öğrencilerimizin bazıları okuma yazmayı daha iyi biliyor, bazıları daha az biliyorsa öğrencilerin seviyelerine göre öğrencileri ayırıyoruz kurs planlarımıza göre. A2 seviyesinde de öğrencinin kendini tanıtır olabilmeye, ailesinden yakın çevresinden bahsediyor olabilmeye gerekir temel beceride. Yani A2’e gelen bir öğrenciye biz temel düzeyde adresini sorarız, telefon numarasını sorarız kendine...Zaten okuma yazma kursunda iki buçuk ayda temel düzeyde öğrenmiş olurlar. Sonra biz onları A1 kursumuza alıyoruz, dinleme, konuşma etkinlikleri ile beraber daha verimli bir kurs getiriyoruz. Çünkü bizim maksadımız sadece 15 öğrenci almak değil, bizim maksadımız aldığımız tüm öğrencilere gerçekten dokunabilmek, yani dışarıya çıktıklarında A1 kursunu bitiren bir öğrencinin biz kendini ifade edebilmesini markete gidip temel becerilerini gerçekleştirilmesini istiyoruz.” (A2 Seviyesi İçin Günlük İletişim Becerileri; Okuma Yazma Seviyesi) (Ö3)

“Kursiyerler alınıyor ve sisteme kaydediliyor herhangi bir kriter göz önüne almadan.” (Sistem Başvuru Sırası) (Ö4)

“Şöyle benim ilk kriterim okuma yazma seviyesi yani ne düzeyde ona bakıyorum.” (Okuma Yazma Seviyesi) (Ö5)

5.2.2. Kursiyerlerin kursa katılma nedenleri

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan kurs öğreticilerinin kursiyerlerin kursa katılma nedenlerine ilişkin değerlendirmeleri Tablo 5.13.’de verilmiştir.

Tablo 5.13. *Kurs öğreticilerin görüşlerine göre kursiyerlerin kursa katılma nedenleri*

Kategori	Temalar	Frekans (f)
Kursiyerlerin Kursa Katılma Nedenleri	Türkçe İletişim/Dil Becerilerini Geliştirmek	4
	Psikolojik Nedenler	3
	Çocukların Eğitiminde Rol Alabilmek	2

Tablo 5.13. (Devam) *Kurs üreticilerin görüşlerine göre kursiyerlerin kursa katılma nedenleri*

Ekonomik Nedenler	2
Topluma Uyum Sağlama	2
Sosyo-Kültürel Nedenler	2
Bireysel Nedenler	1

Tablo 5.13.’de görüldüğü gibi kurs öğreticilerinin kursiyerlerin kursa katılma nedenlerine ilişkin görüşleri; Türkçe İletişim/Dil Becerilerini Geliştirmek (4), Psikolojik Nedenler (3), ocukların Eğitiminde Rol Alabilmek (2), Ekonomik Nedenler (2), Topluma Uyum Sağlama (2), Sosyo-Kültürel Nedenler (2) ve Bireysel Nedenler (1) şeklinde temalaştırılmıştır. Oluşturulan bu kategorinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşığıda yer verilmiştir:

“Kursiyerlerin katılma nedeni maddiyat. Bu projede gelen kursiyerlere devamsızlık yapmadıkları halde belli bir miktar para veriliyor. İkinci olarak kendini geliştirmek isteyen niversite öğrencileri vardır. Bunlar niversiteye kaydolmaları gerek lakin Türkçe yeterliliğe Seviye Tespit Sınavını gcmeleri lazım yine maddiyata bağlı olarak ve TMER’e gidemedikleri için Halk Eğitime merkezlerinden destek almak için kendini geliştirmek isteyen kitle vardır bu şekilde... yaaa bir de şunu söylemek istiyorum. Bu kursa gelen kursiyerler için de iyi oluyor kendileri bu Türkçe kursları yani maddiyat anlamında sağladığı gibi öğrencilerin sosyalleşmesini de sağlıyor başka deyişle psikolojik açısından onlara iyi geliyor”. (Ekonomik Nedenler; Psikolojik Nedenler) (1)

“Kursiyerlerin her insan bir kere kendine hastır. Tabi ki bu bizim merkezlerimizde olan kurslara ilgi şundan dolayı, işte Türkiye’de yaşıyoruz, çarşıya, pazara gidiyoruz ve konuşmamız gerekiyor. Doğru mu? Yaşadığımız ülkenin dilini öğrenmemiz gerekiyor. Eee o dili ğrenebilmemiz için kurslara katılmak gerek.” (Bireysel Nedenler; Topluma Uyum Sağlama, Türkçe İletişim/Dil Becerilerini Geliştirmek) (2)

“İşte şimdi bizim kursiyerlerimizin hepsi Türkiye’de yaşıyor ve yüzde 99’unun evde çocuğu oluğu var olmayanlar da var. Çünkü temel becerilerini gidebilmeleri için Türkçe öğrenmeleri gerekiyor ve ğrencilerinin hepsinin söylediği tek şey Hocam ben tek başıma alışverişe çıkmak istiyorum, hocam ben tek başıma okula gidip ocuğumun öğretmeniyle görüşmek istiyorum, hocam ben tek başıma hastaneye gitmek istiyorum. Hastanede tercüman müsait mi değil mi diye bakmak istemiyorum ya da sürekli evet tercmanlarımız var bize yardımcı oluyorlar ama ben kendi dertlerimi kendimi de anlatmak istiyorum gibi dertleri var...Yani böyle şeyler bunları temel şeylere cevap vermek istiyor ve Türklerle artık Suriyeliler iletişim halinde olmak istiyorlar.” (Topluma Uyum Sağlama; ocukların Eğitiminde Rol Alabilmek, Sosyo-Kültürel Nedenler; Türkçe İletişim/Dil Becerilerini Geliştirmek) (3)

“Proje kurslarına gelen öğrencilere belli bir miktar yol parası, yol harçlığı yardımı yapıyor. Öğrencilerin çoğu yani benim gözlemlediğim bu yol harçlığı için geliyor...Sormak direkt sordukları ilk soru hocam maaşlar ne zaman yatacak? Hocam ne kadar cumartesi pazar gelsek maaş yol harçlığı verir misiniz? Mülteci de zaten savaş görmüş, o kadar kötü duygular yaşamış, kendini güvende hissedebileceği, mutlu olabileceği en ufak şeylere bile 4 kola sarılır. Sadece para için değil...gerçekten diploma için gelen var mı? Var ama toptasan 1 kişi 2 kişi. Peki diploma alıp ne yapacağım? Amaç sertifika almak değil. Amaç burada Türkçesini geliştirmek zaten geliştirmek istiyorum. Neden geliştirmek istiyor? Çünkü Türkiye’de yaşıyor zaten Türkiye’de yaşıyor kelimeleri kullanıyor. Fakat bu kelime ne anlama geliyor? Misal hocam gelmek ben gelelim diyorum, geliyoruz, hadi gelirim diyorum. Geliyoruz diyorum, geleceği izliyorum. Neden gelmek fiili bu kadar farklı kullanıyoruz? Diyor. Yani tamam kullanıyorum ama ne anlama geliyor ne manaya geliyor. Ben bunları öğrenmek istiyorum hocam diyorum, öğreniyorum, öğretiyorum zaten geliyor yardımcı oluyoruz yani merak ediyor.” (Ekonomik Nedenler; Psikolojik Nedenler, Türkçe İletişim/Dil Becerilerini Geliştirmek) (Ö4)

“Mecburiyet hissediyorlar yani. Çünkü bazı öğrenciler aynen hasta olduklarını söylüyorlar ve doktora gittiğinde doktora söylediklerine doktorun ona kızdığını söylüyorlar. Anlatamadım neden anlatmadın diye. Bunlar bu yüzden kendini biraz ezilmiş hissediyor, aşağılık kompleksi diyoruz...O yüzden biraz kendilerini dediğim gibi aşağılık kompleksine giriyorlar ve üzülüyorlar. Başka ne için öğrenmek istiyorlar? Burada yaşıyorlar artık kabullendiler ve çoğu Suriye’ye gitmek istemiyor. O yüzden ben Türkiye’de isem Türk arkadaşlık kurmak istiyorsam komşularımla anlaşmak istiyorsam Türkçe öğrenmek zorundayım diyorlar. Yani hem mecburiyet tek nedenleri bence bu. Yani artık Türkiye’ye alışmak, kabul ettirmek, hatta çocukları olanlar da var. Çocuğumun öğretmeni diyor bana bir şey söylüyor hocam, ben cevaplayamıyorum çünkü anlamıyorum. Çocuğum kötü etkileniyor diyor. Kendileri için aileleri için artık bence buraya alışmak için Türkçe öğreniyorlar. Zaten bir amaçları olmasa öğrenemezler yani. Başka nedenlerle öğrenme nedenleri başka ne olabilir? Toplumsal kurumlara veya da buraya geldiklerinde bile sana geliyorlar ya, önce ne yapabiliriz diye. Bu aslında onların hoşuna gitmiyor. Kendilerini ifade etmek istiyorlar. Sonuçta bir insanlar ve insanlar anlaşılacak istiyor ifadelerini anlaşılmasını istiyor. O yüzden yani kendileri için ve istiyorlar. Gerçekten istiyorlar yani.” (Psikolojik Nedenler; Topluma Uyum Sağlama, Çocukların Eğitiminde Rol Alabilmek; Sosyo-Kültürel Nedenler; Türkçe İletişim/Dil Becerilerini Geliştirmek) (Ö5)

5.2.3. Kursta sunulan içerik-konu ile kursiyerlerin günlük yaşantı arasındaki ilişki

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan kurs öğrencilerinin kursta sunulan içerik-konu ile kursiyerlerin günlük yaşantısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmeleri Tablo 5.14.de verilmiştir.

Tablo 5.14. *Kurs  ğreticilerinin kursta sunulan  cerik-konu ile kursiyerlerin günlük yaşantısı arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri*

Kategori	Temalar	Frekans (f)
Kursta Sunulan �cerik-Konu ile Kursiyerlerin Günlük Yaşantısı Arasındaki İlişki	Sağlık Hizmetlerinden Faydalanırken Etkili Olması	3
	Sosyal İletişimde Etkili Olması	3
	�ceriğin Günlük Yaşamla İlişkisinin Sınırlı Olması	3
	�ceriğin Günlük Yaşamla İlişkili Olması	2

Tablo 5.14.’de görüldüğü gibi kurs öğreticilerinin kursta sunulan  cerik-konu ile kursiyerlerin günlük yaşantısı arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri; Sağlık Hizmetlerinden Faydalanırken Etkili Olması (3), Sosyal İletişimde Etkili Olması (3),  ceriğin Günlük Yaşamla İlişkisinin Sınırlı Olması (3) ve  ceriğin Günlük Yaşamla İlişkili Olması (2) şeklinde temalaştırılmıştır. Oluşturulan bu kategorinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Zaten kursiyerlerin gelen öğrencilerin günlük hayatındaki problemlerine  z me kavuşturacak dersler. Yani en basitinden  nek olarak  ğrenci hastaneye gittiği zaman kendini ifade edip hasta kaydını yaptırması gerekiyor ya da bir markete gidiyorsa ve kaç lira? ne kadar? gibi günlük hayatla bağlantılı ders  ceriğimiz zaten. Seviyeleri A1 olduğu için ilk etapta okuma yazmalarına dikkat ediyorum yani azıcık Okuma yazmayı öğretiyorum. Sonra da “merhaba” “tanıtma” “tartışma” “nereli olduğunu” günlük hayatta kendini ifade edebileceği şekilde öğrencileri yetiştirmeye çalışıyoruz.  cerik günlük hayat ile ilişkisi vardır bizzat onu söyledim. Diyorum ya mesela kendisine ilk etapta 1  ğrenci Türkiye’de yaşamaya maruz kaldıysa ve yaşamayı bir şekilde idame ettirmesi gerekiyorsa kendini tanıtacak. Yaşını, mesleği gibi şeyleri öğreniyor. Bir doktora gittiğinde yani bir hastaneye gidiyorsa adresini, telefon numarasını, yaşadığı mahalle bölge ile alakalı kavramlar öğretiliyor yani birebir Güllük olaylarla ilişkilidir.” ( ceriğin Günlük Yaşamla İlişkili Olduğu; Sosyal İletişimde Etkili Olması, Sağlık Hizmetlerinden Faydalanırken Etkili Olması) ( 1)

“ok ilişki vardır. Mesela A1 seviyesinde önce kişi kendi adını soyadını bilecek, kendi telefon numarasını bilecek, aile etrafında kimler var? Yani yakın çevresini tanıyacak.  nce kişi kendini ve evresindekini tanımlar. Daha sona adresini söyleyecek, telefon numarasını, yoksa nasıl bir iletişim kuracağız seninle? Bugün mesela bankaya gidiyoruz değil mi? Banka herhangi bir işlem yapacağımız zaman ya da yaptıracağımız zaman bizden ne istiyorlar? Kimlik doğru mu? Bizim bilgilerimizi istiyorlar ve ne yapmam lazım? İletişim kurmam lazım. Dolayısıyla kitabımızın  ceriği ile kursiyerler bunları ne yapıyor? Günlük hayatıyla s rt şt r yor birleştiriyor. Ve  ğrenmeyi daha kolay kılıyor.” ( ceriğin Günlük Yaşamla İlişkili Olduğu; Sosyal İletişimde Etkili Olması) ( 2)

“Evet, örneklendirebiliriz. şimdi biz Türkçe ’de şimdiki zamana her durumda kullanılır. Yani gelecekle ilgili planlardan bahsederken tahmini planlarından bahsederken geniş zaman

dilimlerinden bahsederken şu an yaptıklarımızdan bahsederken her zaman kullanırız. Biz A1 seviyesinin öğrencilere en önemli katkısı şimdiki zamandır diye düşünüyorum. Çünkü öğrenciler dışarıda şimdiki zamanla her şey ifade edebilir, her şeyi anlatabilir... Bence tamamen bağdaştırmıyor. Yani birkaç tane kitap inceleyip birkaç tane kitap örneği üzerinde durduk...biz geliştiriyoruz ama kitap biraz daha ağır oluyor bizim öğrencilerimize göre tabi ki ama şu var mesela altıncı ünitemizde ‘Başım ağrıyor’ ‘dişim ağrıyor’ kavramlarını öğreniyoruz. Sonra diyoruz ki hastaneye gidersek biz nasıl davranacağız? A2 seviyesinde yemek pişirmeyi üretiyoruz. Yemek pişirirken neler yapmamız gerektiğini öğretiyoruz. Ama Kitap açısından, devamı öğretmene top öğretmende kalıyor. Yani bizlerde kalıyor.” (İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkinin Sınırlı Olduğu; Sosyal İletişimde Etkili Olması, Sağlık Hizmetlerinden Faydalanırken Etkili Olması) (Ö3)

“İstanbul kitapları iyi fakat yeterli değil zaten şöyle önceki baskılarından ve sonraki baskılarında hep bir değişiklik yapmışlar. Zaten hatası olmaz ama. Bu İstanbul kitabı yabancılara Türkçe öğretmek için çıkmış, Suriyeli mültecilere Türkçe öğretmek için çıkmamış. Öyle sorular var ki öğrencilerimiz karşısında mahcup oluyor. O soruları yani bende yani kitapta işliyoruz. Tamam konuda var. Bazen gözümde kaçıyor. Direkt soruyorum, örnek vereceğim şöyle misal diyor. Türkiye’ye neden geldiniz? Sizin için değerli olan kişilere ve sizden uzak olan kişilere ne söylemek istersiniz? Üçüncüsü işte şey diyor, çok paranız olsa. Çok paranız olsa nereye tatile gidersiniz, sinemaya gittiniz mi? Şu sinema kelimesi o kadar çok geçiyor ki bizim için basit olabilir. Ama, Suriyeli vatandaşlar için yani mülteciler için çok yani böyle manidar. Bir kelime sinema diyorum dalıp gidiyor ne oldu hocam diyor. 45 yaşındayım, bir kere bile sinemaya gidemedim, gitmiyorum diyor öğrenci. Burada şimdi gidebilirsin, adres verebilirim diyorum. Sinema bileti alabilirim. Bilmiyorum herhalde ya adetlerinde yok. Anladın mı?... Şöyle yapalım, seninle içerikten gidelim, selamlaşma, tanışma, muhabbet, merhaba, günlük hayatta örtüşüyor. Günlük hayatta kullandıkları var, iş hayatında kullandıkları var. Birinci ünite de hiçbir sıkıntı yok. İkinci ünite. Şimdiki zaman. İyelik ekleri bütün örnekleri şöyle, şu an kendi kendime konuşuyorum, hani geçiriyorum kafamdan. Hepsi günlük hayatta kullanılabilir. Yani çok güzel ben beğeniyorum İstanbul kitabının zaten. Ama bazı sorular var işte bazı nokta atışı yapıyorlar. Misal diyor ki uzakta olan ailenizle mektup yazın. Hepsi uzakta hepsi vatanlarını bırakmış.” (İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkinin Sınırlı Olması) (Ö4)

“A1 güzel. A1’in konuları aynen hayatla iç içe. Zaten adres öğretiyorum ki birinci olması gereken şey yani adresini bil! telefon numaranı bil! adın, soyadın ne? Bunların hepsini bilmek zorundalar sonra zamanlar var. Gelecek zaman, geniş zaman, geçmiş zaman biliyordur, onları konuşmak zorundalar. Çünkü diğer türlü dertleri anlaşılmıyor A1’de sıkıntı yok ama A2 bence eksik çünkü a 2 de borsa konusu var, finans borsa senet. Yani bunları ben dahil çok iyi bilmezken onlar nasıl bilecek o konuları atlıyorum. Onun yerine daha çok kullanabilecekleri orada bir ilişki olmadığını söyleyebiliriz. Çünkü borsa neden borsa yani bunu nasıl anlatabilirim? Benim için de çok zor anlatmak onun anlaması da çok zor ki. Ben Türk olduğum hâlde borsaya pek hâkim değilim. Onlar Suriye öğrenci, yani Suriyeliler ya

da benim Ukraynalı öğrencilerim de var ya da Faslı öğrencilerim de var yani. Onlar da anlamıyorlar doğru olarak hiçbiri anlamıyor. Senet ne demek diyor. Bunu ona nasıl anlatabilirim? Bence orada bir sıkıntı var. A2’de borsa senet kısmında sıkıntı var yani.”
(İçeriğin Günlük Yaşamla İlişkisinin Sınırlı Olması) (Ö5)

5.2.4. Kursların verimliliğinin değerlendirilmesi

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan kurs öğretmenlerinin görev yapmakta oldukları proje kurslarının verimliliğine ilişkin değerlendirmeleri Tablo 5.15.’te verilmiştir.

Tablo 5.15. *Kurslarının verimliliğinin değerlendirilmesi*

Kategori	Alt Kategoriler	Temalar	Frekans (f)
Kursların Verimliliğinin Değerlendirilmesi	Sınıf Ortamı	Sınıfın Fiziksel Yapısının Uygun Olması	5
		COVID-19 Pandemi Koşullarına Uygun Olması	1
		Öğrencilerin Gütülenmişlik Düzeyleri	1
	Kullanılan Araç-Gereçler	Öğreticinin Materyal Kullanımı	5
		Projeksiyon	5
	Kurs İçeriği	Web 2.0 Uygulamaları	4
		Akıllı Tahta	3
		Dil Becerilerine Olumlu Etkiler	2
		Kendi Kendine Öğrenme Becerisini Geliştirme	1
		Türkçe İletişim/Dil Becerilerini Geliştirmek	4

Tablo 5.15.’te görüldüğü gibi kurs öğretmenlerinin görev yapmakta oldukları proje kurslarının verimliliğine ilişkin görüşleri Sınıf Ortamı (6) [Sınıfın Fiziksel Yapısının Uygun Olması (5), COVID-19 Pandemi Koşullarına Uygun Olması (1), Öğrencilerin Gütülenmişlik Düzeyleri (1)], Kullanılan Araç-Gereçler (21) [(Öğreticinin Materyal Kullanımı (5), Projeksiyon (5), Bilgisayar (4), Web 2.0 Uygulamaları (4), Akıllı Tahta (3)], Kurs İçeriği (3) [Dil Becerilerine Olumlu Etkiler (2), Kendi Kendine Öğrenme Becerisini Geliştirme (1)] ve Kursun Amaçları Doğrultusunda Beklenen Sonuçların Kursiyerlerin Hayatlarına Etkileri (4) [Türkçe İletişim/Dil Becerilerini Geliştirmek (4)] şeklinde temalaştırılmıştır.

Sınıf Ortamı (6) kategorisinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Bu anlamda sınıfımız geniş ve ferah covid 19 sebebiyle öğrenci sayısı 15 civarı öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici bir sınıfımız var. Yani bu anlamda ferah bir ortam içerisindeler” (Sınıfın Fiziksel Yapısının Uygun Olduğu; COVID-19 Pandemi Koşullarına Uygun Olması) (Ö1)

“Sınıf ortamları bir kere sınıflarımızın ortamları öğrenmeye çok uygun ve çok elverişli” (Sınıfın Fiziksel Yapısının Uygun Olması) (Ö2)

“Fiziksel materyalimiz yeterli.” (Sınıfın Fiziksel Yapısının Uygun Olması) (Ö3)

“Sınıf ortamları. Ortamı mükemmel yani destekliyor. Bir ile 10 arasında puan verirse 10 puan neden? Hepsi ana dili, Arapça hepsi Türkçe öğrenmeye çalışıyor. Hepsinde bir istek var. Hiç çalışmayan, ilgisi olmayan bile dediğim gibi o para için gelenlerin olsa olanlar olsa bile yani bakıyor arkadaşlarım ders işliyor, 1 şey oluyor, anladın mı? Derse katılıyor. Ben ne cevap vereceğim, istek geliyor, heves geliyor. Panomuz var. Toplam 25 tane sıramız var, sınıfımız çok geniş. Klimanız var. Yani fiziksel olarak çok geniş yanı şu an burada konuşuyoruz, görüyorsunuz.” (Sınıfın Fiziksel Yapısının Uygun Olması; Öğrencilerin Gündülenmişlik Düzeyleri) (Ö4)

“Sınıf ortamlarında bahsederken mükemmel bir şey, güzel bir soru ben çünkü sıfıftayken benim sınıfım küçüktü ve benim orada bilgisayarım yoktu ya da hani bir Metin dinleteceğim dinleme metni telefonda açmaya çalışıyordum ve çok zorlanıyorduk. Onlar anlamıyordu ben anlatamıyordum ve sadece kitaba bağlı kaldık. Onlarda anlamamanın biraz daha düşük olduğunu gördüm. Sonra üst sınıfa çıktım, üst sınıfın daha ferahtı. Daha genişti, yani daha sınıf ortamıydı ve bilgisayarım vardı. Projeksiyon vardı onları oradan videoyu açtım ya da mesela ders çalışırken klasik müzik açtığım zamanlar oldu. Onları dinleyerek dersi yaptık. Daha etkili ve daha güzel geçti yani. Öğrenme hızlarında öğrenme hızlarında iyileşmeler oldu...Sınıfı rengi daha ferah üst katta aynen klimamız var, açıyoruz güzel bunlar etkiliyor.” (Sınıfın Fiziksel Yapısının Uygun Olması) (Ö5)

Kullanılan Araç-Gereçler (21) kategorisinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Materyaller anlamında proje bize kitaplar gönderiyor, öğrencilere de çanta, Kırtasiye dağıtılıyor. İçinde kalem, defter, Hafıza vardır. Bu vesileyle daha verim almış oluyoruz. Tabii ki de dört dörtlük değil, neticede A1 ve A2 seviyeleri bunlar da başlangıç seviyesi olduğu için başlangıç seviyesini yerine getirmiş oluruz. Elimizden geleni yapıyoruz, sınıfımızda tahta, projeksiyon, bilgisayar vardır. Onlar da proje tarafından karşılanmıştır. Yani bir ders ortamında öğrencinin verimliliğini artırabilecek tüm imkanlar sağlanıyor.” (Öğreticinin Materyal Kullanımı; Akıllı Tahta, Projeksiyon; Bilgisayar) (Ö1)

“Öncelikle kursiyerlere ders kitaplarını veriyoruz. Sınıfımızda bilgisayardan tutun projeksiyondan tutun perdemizden tutun her şey öğrenmeye açık ve net bir şekilde. Ve kolay bir şekilde kullanılıyor. Eee tabi ki dersler sadece kitaptan gitmiyorsunuz bazen de

YouTube'dan ve projeksiyon yardımı ile bugünün ders ile alakalı kesin bir ilişkisi oluyor. Yani görsellerden destek alıyoruz. Evet görselden alınan destek ile bilgi daha kalıcı oluyor. Gösterdiğimiz şey kişilerin zihninde kalıcı olduğu için derste daha verimli oluyor. Sınıf ortamlarımız ve materyallerimiz bence elverişli ve yeterlidir. Zaten sınıflarımıza (UNHCR) tarafından tadilat yapıldığı için sınıflarımız gayet uygundur. Yani öğrencinin istediği her şey temin edildi. Ve artık o tamamlayıcıdır.” (Öğreticinin Materyal Kullanımı; Web 2.0 Uygulamaları; Projeksiyon) (Ö2)

“Projeksiyonumuzun bilgisayarımızın olması bizim için çok avantaj. Çünkü biz dil öğretiminde, animasyonlardan, fotoğraflardan, videolardan, dinletilerden, şarkılardan çok fazla faydalanıyoruz. Bu bizim sınıf ortamımız için projenin oluşturdu. Özellikle bizim projemiz biliyorsunuz, farklı sınıf ortamları oluşturdu. Bilgisayar imkânımız var Türkçe sınıfında bu önemli yabancılara Türkçe öğretiminde olmalı. Bilgisayar ve projeksiyon olması bizim için çok önemli. Kitaptan da bahsedebiliriz aslında bizde şöyle söyleyeyim, kitap olarak biz sadece ben sadece şey kullanmıyorum. Şimdi bizim araç gelişlerimiz gayet uygun. Akıllı tahtamız oysaki daha güzel olur. Bizim için çok daha faydalı. Yok aslında. Evet, akıllı tahtaya biliyorsunuz örgün eğitimde kullanıyorlar. Halk eğitiminde çok fazla kullanmıyorlar ama biz dediğim gibi projeksiyon, bilgisayar ve internet kavramının olması bizde soyut kavramları somutlaştırma açısından işimizi çok kolaylaştırıyor. Bu yıl İstanbul kitabında yok. Başka 1 kitap aldık tavuğu vardı. Yabancılara Türkçe öğretimi için tabu aldık. Öğrenciler ise araç gereç açısından bunda çok yeterli değil tabi ki yani kendimiz tablo alıp öğrencilerimiz al seviyesinde deyimlerle ilgili tabu aldım. Hem Türkçesini hem Arapçasını hem de fotoğraflanması var ya da (Kahoot) diye bir program var. Onunla ilgili bir eğitim almıştık hizmet içi eğitim, ara sıra ona üyeliğimiz var, açıyoruz, öğrencilerle oyun oynuyor, çok zevkli oluyor, araç gereç sadece kitap İstanbul kitapları yeterli olmuyor ama materyal olarak bilgisayar vs.” (Projeksiyon; Bilgisayar, Öğreticinin Materyal Kullanımı; Akıllı Tahta, Web 2.0 Uygulamaları) (Ö3)

“Ortam fiziksel sınıf ortamı şu an bulunduğu sınıftan memnun projeksiyonumuz var. Bilgisayarımız var zaten sende biliyorsun. Kullanılan araç, gereç materyaller işleri projeksiyon olması büyük bir nimet. Bilgisayarın olması aynı şekilde bildiğin gibi (Kahoot) yapıyoruz. Çok kolaylaştırıyor.” (Projeksiyon; Bilgisayar, Görsel Materyaller; Web 2.0 Uygulamaları) (Ö4)

“Kitabım var işte bir Yedi İklim kitabı var. Bence güzel faydalı yani kitap olmasa öğretmek daha zor. Çünkü en azından o kitap benim için yol gösterici. Ne yapabileceğimi biliyorum. Yani neyi anlattı, neyi anlatamadım, anladılar mı derste bundan gidiyorum çalışma kitabını ödev veriyorum. Çoğunlukla burada, yani onlar öğrendim, öğrenmedi mi? Daha iyi anlıyorum çalışma kitabından. Çünkü kontrol ettiği edeceğimi söylediğim zaman daha istekli yapıyorlar. O yüzden kitap güzel kitabı beğeniyorum. Yani en azından bir materyal olması...Projeksiyon kullanıyorum. Samer: Nasıl kolaylaştırıyor işinizi? O zaten dediğim gibi güzel oluyor. Çünkü neden öyle kolaylaştırıyor işinize şöyle kolaylaştırıyor. Benim bazen anlatamadım, konular oluyor. Onların anlamadığı benim anlatamadım...mesela bu

diye konusu var. Bizde ne diye sordum diye cevap verdim. Ben onu bir türlü öğrencilere anlatamadım, yani olmadı ben anlatamadım onlar anlamadı sonra ne yapabilirim diye düşündüğümde bilgisayardan Arapça bir kadın anlatıyor with Neslihan diye galiba Neslihan’la Türkçe öğrenmek diye bir kanal. Oradan açtım. O anlattı, ben anlattım, durdurdum, onlar yazdılar, öyle öğrendik yani. O açıdan faydası vardı. Benim işimi kolaylaştırıyor. Çünkü görsel aynen görsel bir materyal aynı zaman işitsel birden fazla duyuya hitap ediyor. Aynen öyle güzeldi.” (Projeksiyon; Bilgisayar, Öğreticinin Materyal Kullanımı; Web 2.0 Uygulamaları) (Ö5)

Kurs İçeriği (3) kategorisinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Dil becerilerini okuma yazma dinleme ve konuşma olabildiğince dersi verimli kılmaya yetiyor.” (Dil Becerilerine Olumlu Etkiler) (Ö1)

“Bizim her kursumuza katılan öğrencimiz neredeyse istisnasız sürekli gelen tabi ki devamsızlık yapmayan tüm öğrencilerimizin hocam iyi ki kursa geldim artık bir yere gittiğimde eskisi kadar korkmuyorum artık bir yere gittiğimde kendime güvenim var ifadesinde biz neredeyse istisnasız tüm öğrencilerimizden duyuyoruz ve bu biz diyoruz ki iyi ki bu kursu verdik.” (Dil Becerilerine Olumlu Etkiler) (Ö3)

“Benim değil hem benim hem öğrencilerin işini kolaylaştırıyor. Öğrencileri anlatmış olduğum dersi hem görsel olarak hem işitsel olarak hem de gösterip yaptırma olarak tahta da kalkıp kendileri yapıyor hem kendileri az önce bahsettiğim kahoot hazırlıyoruz diye öğrencilerin kendi Kahoot etkinliklerini hazırlamaya başladı. Düşün soruları cevaplamayı bıraktım. Kendileri kalıp hazırlıyor. Ve bunu yaparken de eğleniyorlar. Kitaptan bir cümle buluyor işte bir kelimesini alıyor. O kelimeyi merak ediyor, araştırıyor, yaşarken öğreniyorlar işte.” (Kendi Kendine Öğrenme Becerisini Geliştirme) (Ö4)

Kursun Amaçları Doğrultusunda Beklenen Sonuçların Kursiyerlerin Hayatlarına Etkileri (4) kategorisinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Kursiyerlerin seviyesi A1 A2 olduğu için Türkçe öğreniminde dört dörtlük verimliliği sağlanamıyor. B1 ve hatta B2 ve C1 eklense öğrencilerin Türkçesi daha iyi olacaktı. Ama biraz yetersiz kalıyor. Normalde bir Türkçe kursu 8 ay olması gerekiyorken bizim 2,5 ile 3 ay oluyor. Diyeceğim kursiyerler tam öğrenemezler çünkü diğer seviyeleri vermiyoruz. Ama genel olarak içerik günlük hayat ile bağlantılı neredesin Telefon ediyorsun mesela günlük rutin işlemlerini ifade edebileceği dili kullanmalarını sağlamaya çalışıyoruz. Sonra neler yapıyorsun? Bir günün nasıl geçti? rutin işleri anlat diyoruz zamanlar hâl ekleri, saatler, hal ekleri Nereden, Nereye, Ne zaman, Kaç kişisiniz gibi tarz soruları soruyoruz. Son olarak da aile ile beraber yaşarken de durumlarını dile getirmeye çalışıyoruz. Bu şekilde söyleyebilirim kullandığımız kaynak İstanbul Kitabı A1 ve A2. Sınıfta aile ortamı oluyor, etkileşim hali içinde oluyor. Bu kurstan sonra mesleki kurslara katılırlar. Bazı öğrenciler kendi ülkesinde hiç okula gitmemiştir. Kendi ana dilini okuma yazmayı da bilmiyor kursta hem başka bir dil

öğreniyor hem de küçükken alamadığı eğitim almış oluyor.” (İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi) (Ö1)

“Kursiyerler diyor ki hocam biz pazara gidiyoruz, pazara daha önce gittiğimiz zaman, bir yazıyı okuyamıyoruz. Evet elmayı biliyoruz, işte marulu, maydanozu limonu biliyoruz. Ama nasıl konuşacağımızı bilmiyoruz. Bu kurs ile konuşabiliyor olduk. Şu an ülkemizde bir sürü yabancı, özellikle bir sürü sığınmacı Suriyeli yaşıyor. Genellikle kendinden büyük kadınlara ve erkeklere nasıl hitap ediyorlar? Abi, abla diyorlar. Biz de diyoruz ki arkadaşlar hayır (abi, abla) demeyin! Onlar bizim tanıdığımız insanlar değil. Tanımadığımız bir erkek (bey) ya da tanımadığımız bir kadın (bayan) diyelim. Ben senin ablan ya da abin değilim o yüzden hoş olmuyor. Peki, hocam biz ne yaptık? Sınıfta konuştuk öğrendik. 2 kilo elma alabilir miyim? 3 kilo patates verebilir misiniz? İşte bu nedir? Bu dersi günlük hayatta kullanımı ve bu kişinin kazanımıdır. 100% herkes öyle değil, geçen benim öğrencimden duydum. Hâl ekleri öğreniyorduk (-dan, -da, -a, e) ders bitti ve “ben eve gidiyorum” dedi öğrenci. Ben çok mutlu oldum. Önce böyle miydi? Hayır. Önce “ben ev git” ya da “git ben ev” gibi düzensiz bir cümle yapısını kullanıyorlardı. Ama şimdi bunu kullandığı için ben çok mutluyum. Zaten eğitimin kabul gördüğünün karşı taraftan anlaşıldığının büyük örneğidir. Kişi bunu dışarıda kullanıyor. Bundan ifade ediyorsa ve işini kolaylaştırıyorsa eğitim bence başarıya ve amaca ulaşmıştır demektir.” (İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi) (Ö2)

“Hem kurs amacına ulaştı hem de insanlara faydalı olduk diyoruz. Öğrencilerimiz artık bu çok fazla oluyor hastaneye gidince tercüman istemiyorlar. Özellikle a2 seviyesinden geçmiş öğrencilerimiz ya da öğretmenle konuşurken çok fazla korkmuyorlar artık öğretmenine ne söylediğini anlıyorlardı. Evet utanmaları çekimeleri çok azaldı. Ben kadınlarla çalışıyorum, kadınlarda bunu çok fazla görüyorum. Kantinci eskiden kantine gitmezlerdi, kim Türkçe biliyorsa onu gönderiyorlardı. Şimdi kimi gönderirsem ya da yukarıda bir sınıftan bir öğretmenden bir şey istediğimde hepsi gidebiliyor artık. Ve gerçekten kurs bu açıdan amacına ulaşıyor. Zaten. Bizim en büyük gayemiz öğrencilerimiz az çok Türklerle beraber konuşsunlar, korkmasınlar, özgüvenleri artsın yani bu konuda amacına ulaştığını düşünüyorum.” (İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi) (Ö3)

“Hem kendine çok pozitif yansıyor, gülüyor, eğleniyor, muhabbet sohbet ediyor...Gözlemlediğim kadarıyla bir değişim oldu. Onlara ödev veriyorum her İstanbul kitabın sonunda sözlük var kitapta metinlerde sorular da hangi kelimeler varsa hepsinin Arapçası ile beraber yazıyor. Bir sözlük var. Sözü de veriyorum. Onlara diyorum ki bu kelimeyi sözlükten 10 tane kelime seçiyorsunuz veya 10 tane fiil seçiyorsunuz. Bu fiillerin yerine kullanılabilecek alternatif fiilleri bulup geliyorsunuz. 1 geliyorlar ben 1 tane istiyorum, adamlar 10 tane yapmış getirmiş bulmuş yani eğitim konusunda bayağı böyle üstüne koya koya girişim var tabi ki.” (İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi) (Ö4)

“Gelen ve bugünkü hali devam edenler nasıl bir etki şöyle görüyorum ya ilk geldiklerinde senli Benli konuşuyorlar. Hoca, ben gideyim ben başta bunu şey dedim. Herhalde bana emrediyorlar herhalde. Hani biz ediliyor hoca tahtayı sil diyor bana emir mi veriyor tabi bende anlamıyorum ondan sonra durdum düşündüm dedim, bilmiyorlar hani bilmiyorlar ne

diyeceklerini bilmiyorlar. Ondan sonra bunları yavaş yavaş öğretiyorsun, rica, istek gibi sonra tatlıyı silebilir misin sonra geçiyorlar artık silebilir misiniz yani bence de toplumda böyle saygı, statü gibi konuları daha iyi anlıyorlar. Ben bunu gördüm, ilk geldikleri halde sonraki hallerinde şu an daha saygılılar arkadaşlarına karşı da.” (İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi) (Ö5)

5.2.5. Kurs öğretmenlerinden kaynaklı zorluklar

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan kurs öğretmenlerinin kendilerinden kaynaklı olabilecek zorlukların değerlendirmeleri Tablo 5.16.’te verilmiştir.

Tablo 5.16. *Kurs öğretmenlerinin kendilerinden kaynaklı olabilecek zorluklar hakkındaki görüşleri*

Kategori	Temalar	Frekans (f)
Kurs Öğretmenlerinden Kaynaklı Zorluklar	Yabancılar Türkçe Öğretimi Konusundaki Eksikliği	2
	Öğreticilerin Öğrencilerin Anadilini Bilmeme Sorunu	1
	Öğretimde Bulunması Gereken Kişisel Özelliklerdeki Eksiklik	1
	Sınıf Dağılımında Bireysel Farklılıklardan Dolayı Yaşanan Sorunlar	1

Tablo 5.16.’te görüldüğü gibi kurs öğretmenlerinin kendilerinden kaynaklı olabilecek zorluklar hakkındaki görüşleri; Yabancılar Türkçe Öğretimi Konusundaki Eksikliği (2), Öğreticilerin Öğrencilerin Anadilini Bilmeme Sorunu (1), Öğretimde Bulunması Gereken Kişisel Özelliklerdeki Eksiklik (1) ve Sınıf Dağılımında Bireysel Farklılıklardan Dolayı Yaşanan Sorunlar (1) şeklinde temalaştırılmıştır. Oluşturulan bu kategorinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örnekler aşağıda yer verilmiştir:

“Şöyle söyleyebilirim bir sınıf oluştururken öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulursa daha hız alınır. Ama biz öğrencilere listedeki sırayla aldığımız için yaşı 18 olan öğrencim var 60 yaşındaki öğrencim de var. Yani sınıfın dağılımı karışıktır. Bu anlamda zorluk çekiyoruz öğretirken bir öğrenci hocam biraz yavaş olur musunuz? Konuşur musunuz? diyor. Başka bir öğrenci hocam biraz hızlı olabilir misiniz? O noktada öğretmen zorluk yaşıyor.” (Sınıf Dağılımındaki Bireysel Farklılıklardan Dolayı Yaşanan Sorunlar) (Ö1)

“Yani tabii ki de biz zaman zaman zorlanıyoruz derslerde. Ama bu zorlanma benden mi kaynaklanıyor? Ben öyle olduğunu düşünmüyorum. Ben iyi ve iddialı olduğumu düşünüyorum. Bu benim eğitimim, benim alanım zaten iyi olmak zorundasınız ki karşınızdaki insanlar sizin dilinizi bilmeyen insanlar onlarla o hitap onlarla o iletişim onları anlamak işte onlara bir şeyler anlatmak için tabii ki kendinizin birikiminizin iyi olması gerekiyor. İkinci olarak bizim öğrencilerimiz bize şunu söylüyorlar. Hocam Arapça biliyor

musunuz? dili öğreten bir öğretmen ya da Türkçe öğreten bir öğretmen Arapça bilmeli mi? Ya da İngilizce veren bir öğretmen Türkçe bilmeli mi? Bence dil bilinebilir dil zenginliktir, Sonuçta biz alışveriş yapıyoruz ama önce örnek veriyorum Türkçe anlatıyorum dersimiz Türkçe zaten o halde bence evvela öğretmen bu alanda çok iyi olmalı öğretmen donanımlı olmalı ve derste kesinlikle Türkçe dışında bir şey konuşulmamalı yani özetleyecek olursak bence öğretmen açısından benim atışından herhangi bir zorluk olduğunu düşünmüyorum.” (Yabancılar Türkçe Öğretimi Konusundaki Eksikliği; Öğretmende Bulunması Gereken Kişisel Özelliklerdeki Eksiklik) (Ö2)

“Ben öğretmen olarak ve o kursu veriyorum ve o zorlukla karşılaşıyorum. O zorluklar benden kaynaklandığını diye düşünüyorum. Bazen yetmiyor. Gerçekten çok dürüst olmak gerekirse bazen sabrım düşüyor, bazen sabrım çok azalıyor. Çünkü Suriyeli vatandaşlarımız bu Türklerde de vardır ama özellikle Suriyeli vatandaşlarımız çok rahatlar, fazla rahatlar işte davranış şekilleri, bazen konuşmaları bazen ödevlerini yapmamaları, bazen kendimce hedef koyuyorum. Diyorum ki bu öğrenciler bunlar hemen öğrenecek diyorum. Sonra geliyor. 2 hafta geçmiş öğrenememişler. Diyorum ki ben öğretemedim, bunu da yapayım ama bazen diyorum ki onlara süre tanımam gerekiyor. Bu konuda çok sabırlı olamıyorum. Onlara çok fazla süre tanımayı hevesli değilim. Yani diyorum ki, 1 hafta süren var, 1 haftadır bunu öğrenecek üç defa falan atayım, 5 defa ama öğrensin ama şunu idrak edemiyorum bazen ben herkesin algılama gibi çok farklı, hepsi aynı hızda öğrenmiyor. Hepsi aynı senin kaç yıldır Türkiye’de oldukları hepsinin farklı yani hepsi farklı zamandır. Türkiye’de bu konuda benim böyle 1 şeyim var, sabırsızım yani ben. Hemen öğrenmelerini istiyorum. Hemen öğrenemiyorlar. Bazen şey yapıyorum yani o konuda kendimi geliştirmeliyim. Zaten kendimle savaşıyorum. Bu konuda ben hep diyorum ki arkadaşlar şimdi bunu öğretiyorum. 1 sürü ödev vereceğim ki daha iyi öğrenin diye. Evet, projeye ilk başladığımızda sanırım ve 2 buçuk yıl önceydi. Geldim hiçbir eğitimim yok. Üniversitedeyken bir dönem gördüm bir eğitim yabancılar Türkçe öğretimi. Hiçbir eğitimim yok. Yani yabancıya nasıl eğitim verileceğini ile ilgili bir fikrim de yoktu. Böyle kaldım. Ne edeceğimi bilmiyorum. Alfabeyle başladım ama elimde bir kitap da yoktu. O zaman kitaplarımız gelmemişti, araştırmalar yaptım. Daha önce sertifika programına katılmamıştım, hizmet içi eğitime de alınmamıştık ilk gruptaki öğrencilerimi tamamen gelişigüzel bir eğitim verdim. Bu konuda kendimi eleştiririm her zaman zaten. Araştırmaya çalıştım ama ne bir eğitimden geçmiştin ne başka bir şey bilmiyordum...Yani biz öğretmenler olarak konuyu biliyorduk zaten ama neyi, ne zaman, nasıl aktaracağımız gerektiğini bilmiyorduk ya da farklı seviyede insanları aynı yere toplamamız gerektiğini hepsini seviyelerine göre ayırmamız gerektiğini ilk özellikle 2- 3 ayda bilmiyorduk ama sonrasında tabi ki tecrübeler ve eğitimler yoluyla bunu da öğrenmiş olduk” (Yabancılar Türkçe Öğretimi Konusundaki Eksikliği) (Ö3)

“İlk deneyimim oldu. Benim daha önce kursta almamıştık. Eğitimde olmamıştık, ilk kursa başladığım gün ilk sınıfa girdiğim gün. Daha önce hiç yabancılarla yabancılar Türkçe öğretimi hakkında bir tecrübem olmadığı için. İlk gün çok zorlanmıştım, hatta buna ilk hafta diyebiliriz. Ama ilk bir hafta sonra ilk gün girdim. Bu zorluğu gördüm. Ben şöyle

düşünmüştüm, bu kursuna gelen kişiler zaten 5 senedir 10 senedir Türkiye’de yaşıyorlar. En azından birkaç kelime Türkçe anlayabilirler beni. Hani konuşan masallar bile belki anlayabilirler diye düşündüm. Öyle geldim ama yabancılara Türkçe nasıl öğretilir, hangi materyalleri kullanmam lazım, hangi sınıf dilini seçmem lazım? Bunları bilmediğim için. Daha doğrusu araştırmadığım için buna bir hazırlık yapmadığım için ilk gün çok zorlandım. Ondan sonra eğitim programlarını kendi başıma hani bireysel olarak YouTube’den eğitim videoları izledim. Yabancılara Türkçe nasıl üretilir? Hatta canlı 1 sınıf ortamına gittim. Başka 1 kursa 1 arkadaşım vesile oldu, yabancılara Türkçe öğretiyorlarmış, o sınıfta bulundum. Nasıl öğretmenin resimlerine baktım, nasıl üretiyorlar, hangi etkinlikleri yapıyorlar? Öğretmen ile özel görüştüm, YouTube dan videolar izledim. Udemy den videolar izledim yavaş yavaş 1 hafta sonunda ondan sonra alıştık zaten. Zaten şimdi önemli sorun” (Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusundaki Eksikliği) (Ö4)

“Şöyle, ben akşam grubundayken benim öğrencilerim genellikle erkek ağırlıklıydı. Akşam grubunda ben ilk akşam grubunda başladım. Bir tane kadın öğrencim vardı. Oradan ben bir de ilk tecrübem olduğu için tutturamadım yani. Soğuk davranmak ya da mesafeli olmak ben çok mesafeli oldum. İlk başta öğrencilere karşı aynen çünkü hemen dahil olamadım. Çünkü dediğim gibi bir tane kadın öğrencim vardı, diğeri erkekti ve yaşları benden büyüktür. Yani çoğunun benden büyük oluyor da. O yüzden orada mesafeyi ayarlayamadım. Biraz fazla soğuk kaldım sosyal. Biraz sosyal açıdan yani bir öğretmen öğrenci ilişkisi bizde çok sert oldu. Yani sınır oldu aramızda...Ben onlarla ilk tecrübemdi, yabancılar da ilk yabancı öğrencilerimdi. Yani o yüzden tutturamadım yani mesafeyi ayarlayamadım, nasıl davranmamız gerektiğini bilemediğim için bence zorluk yaşadık. Yani bu zorluğu yaşadım. Benden kaynaklı başka? Evet küçük problemde oldu. Ben şimdi tabi doğal olarak Arapça bilmiyorum ya onlar benden Arapça bilmemi beklediler. Ben bilemediğim için onlar da başta şaşırdı zannediyorlardı ki bende Arapça biliyorum. Ama sonra bu probleme açtık. Nasıl açtık telefonlarına bu çeviri var ya onu yüklediler ya da sınıftan bir tane tercüman gibi birini seçtim. Türkçesi daha iyi olan ben ona söyledim. Türkçe o anladı arkadaşlarına anlattı, anlayamadığı konular da. Bunu da böyle aştık. Yani bu zorluk vardı. Benim tabi Arapça bilmeme.” (Öğretici-Öğrenen Etkileşimi Eksikliği; Öğreticilerin Öğrencilerin Anadilini Bilmeme Sorunu) (Ö5)

5.2.6. Öğrencilerden kaynaklı zorluklar

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan kurs öğretmenlerinin öğrencilerden kaynaklı zorlukların değerlendirmeleri tablo 5.17.’te verilmiştir.

Tablo 5.17. *Kurs öğretmenleri öğrencilerden kaynaklı zorluklar*

Kategori	Temalar	Frekans (f)
Öğrencilerden Kaynaklı Zorluklar	Motivasyon Eksikliği	4

Tablo 5.17. (Devam) *Kurs öğretmenleri öğrencilerden kaynaklı zorluklar*

Ana Dille Konuşmaya Yatkınlık	2
Aileden Kaynaklı Sorunlar	2
Dil Yapısının Farklı Olması	2
Travma/Olumsuz Psikolojik Durum	2
Kültürel Farklılıklardan Kaynaklı Nedenler	1
Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi	1
Önceki Öğrenmelerin Hatalı Olması	1

Tablo 5.17.'te görüldüğü gibi kurs öğretmenlerinin öğrencilerden kaynaklı zorluk değerlendirmeleri; Ana Dille Konuşmaya Yatkınlık (4), Motivasyon Eksikliği (4), Aileden Kaynaklı Sorunlar (2), Travma/Olumsuz Psikolojik Durum (2), Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi (1) ve Türkçe Sözcük/Dil Bilgisi Yapısı Farklılığı (1) şeklinde temalaştırılmıştır. Oluşturulan bu kategorinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örnekler aşağıda yer verilmiştir:

“İsteksizce gelen öğrenciler vardır Dolayısıyla sınıf olumsuz etkileniyor ister istemez onların hayattaki yaşadıkları sıkıntıları vardır” (Motivasyon Eksikliği) (Ö1)

“En belirgin zorluk 1. olarak Suriyeli öğrencilerimizin derste teneffüste evde Arapça konuşmak istemeleri. Çünkü anadilin bu en büyük problem bu bence onların öğrenmelerini engelleyen ve zorlaştıran başka bir zorluk Türkiye'ye gelmeden yaşamış oldukları Savaş travması yıkım gibi Bunlar olunca kişinin psikolojisi sağlam olabilir mi sağlam olamaz sağlam olmayışın sebeplerini onlar orada yaşadıklarıyla bize anlatıyor işte empati kuruyoruz anlamaya çalışıyoruz çünkü hangi eğitim olursa olsun insanları yıkan psikolojidir. Psikolojisi sağlamsa üretim daha sağlam oluyor. Hocam benim kafam dolu diyor benim kafam dolu diyen bir insan ona anlatın anlatın anlayamıyor çünkü kafası dolu diyor Diyor ki ben düşünüyorum hocam diyorum bir şey anlatıyor problem Sorgun sıkıntılı bir durum dalıp gidiyor psikoloji gittiği zaman insanın beyni de gider gittikten sonra da vücut iflas eder” (Motivasyon Eksikliği; Travma/Olumsuz Psikolojik Durum) (Ö2)

“Evli Çocuklu çoluklu ama istemsizce gelse bile kursun sonunda etkileşim halinde oluyor ve bir şeyler öğreniyor hepimiz haşır neşir oluyoruz ve kursiyerler sosyalleşiyor öğrenme güçlükleri yaşı 60 ve biz empati kuruyoruz kendimizi öğrencinin yerine koymaya çalışıyoruz ama ona rağmen gelip istekle çalışıyor O kadar hoşuma gidiyor ki teyze lazım lazım diyor mesela öğrenmek lazım demek istiyor ne kadar zorlansa minik minik adımlarla bir adım atıyor yani 1 basamak çıkıyor.” (Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi) (Ö1)

“Biz harf öğretiminde Özellikle ünlü harfleri çıkarırken en büyük problemlerden bence Öğrencilerden tarafından Bence bu Örneğin Türkçede olup Arapçada olmayan sesli harfleri öğretiminde zorluk yaşıyoruz. Diyoruz ki “Ö” deyin “O” diyorlar “Ü” diyoruz (U) diyor. Eee Şimdi bu problem daha harfteyken kelime Metin okumada ne oluyor” (Türkçe Sözcük/Dil Bilgisi Yapısı Farklılığı) (Ö2)

“Bazıları çok çekingen, çok çekingenler. Bazı kadınlar özellikle o kadar çekingen ki konuşmak istemiyorlar. Yani o kadar süredir Türkiye’de Suriye’deki hayatları gibi eminim böyle değildir. Sadece kadınlarla ben çalışıyorum. Bazı kadınlar çok çekingen. Konuşmak istemiyorlar. Benden bile korktukları oluyor. Yani şakalar yapıyoruz, gülüyoruz, eğleniyoruz ama bazen gerçekten çok sessiz ve sakin olup hata söylemek istemiyorum, konuşamıyorum, yapamıyorum. Çok büyük ön yargısı olan kadınların var. Bu önyargıları kırmamız çok uzun süremizi alıyor.” (Travma/Olumsuz Psikolojik Durum; Kültürel Farklılıklardan Kaynaklı Nedenler) (Ö3)

“Bazen A1 kursuna A2 kursuna alıyoruz, öğrencimizi daha iyi öğrensin bırakmasın çünkü A1 bitireni genel A2’ye anlıyoruz. Temel becerileri verirse ama o öğrencilerimizin ön yargılarını kırmak bizim için gerçekten çok zor oluyor. Başka önyargılı öğrencilerimize bir şeyler öğretmek de zor oluyor çünkü ödevini yapıyor ama sizinle paylaşmıyor bu bir. İkincisi öğrencilerimizde gördüğüm en büyük problemlerden biri de sadece şey kadın oldukları için hayatını onlara yükledikleri sorumluluk çok fazla yani aile içerisindeki sorumluluğu çok az öğrencide böyle olmadığını gördüm...Sadece odaklanmaları gereken şey ders değil. Yani ne yaptınız bilmiyorum. Hocam oğlumu aldım, okuldan diğer kızımı götürdüm. Temizlik yapmam gerekiyordu işte. Kaymakamlığa gitmem gerekiyordu. Yardıma başvurmam gerekiyor. Yani üzerlerine çok büyük 1 sorumluluk var gerçekten. O yüzden bu sorumlulukla beraber sadece Türkçe odaklanamıyorlar. Hem odaklanamıyorlar hem de bu sorumluluklardan dolayı Türkçe öğrenmeleri gerekiyor. İkilemde kalmışlar yani hem okula gitmesi gerekiyor...” (Motivasyon Eksikliği; Aileden Kaynaklı Sorunlar) (Ö3)

“Suriyeliler %99’u demiyorum %100’ü Ünlü harfleri hatalı yazıyor. Eğitime ilk başladıkları zaman ve bunu düzeltmek gerçekten çok zor. Belli kavramları yanlış telaffuz ediyoruz. Bunu düzeltmek çok zor çünkü temelde oturmuş, dışarıdan öğrendiği Türkçe var. Dışarıdan öğrencilerimiz özellikle dışarıdan Türkçeyi konuşmaya başlayıp buraya geldiklerinde onu düzeltmemiz zor oluyor. Eğer hatalı öğrendiyse bunu düzeltmek çok zor. Eğer hiç öğrenmediyse Doğrusunu öğretiyoruz zaten. Hatalı öğrenen öğrencilerimizin çoğunluğu düzeltme zor oluyor...Önceki örnekteki gibi hocam (ben yoldan) değil yola yolu geldim. Halen bilmiyorlar. Evet, yani bunu istediğimiz kadar anlatalım. İsteddiğimiz kadar örnek verelim. Yani anlıyorlar. Arapça ile ilişkilendiriyor ama kullanıma gelince gerçekten karıştırıyorlar. Şimdi biz dil eğitiminde kesin net 1 kural vardır dili o dilde öğretirsin yani ben onlara dili Arapça öğretirsem sonra Türkçe öğretirsem onlar zaten Arapça olarak anlamış olacaklar. Türkçe olarak algılamak için bütün alıcılarını açmayacaklar bana. Zaten Arapça olarak anladı ben sonra Türkçe olarak anlatıyorum. Beni dinlese de alıcılarını açsa da açmasa da zaten o konuyu anladı ama şimdi beni anlamak için özellikle a 1 seviyesindeki öğrencilerin elimi, kolumu, ağız yapımı, her şeyi böyle pür dikkat dinliyorlar.” (Aileden Kaynaklı Sorunlar) (Ö3)

“Hani hocam siz Arapça bilerseniz daha iyi olmaz mı? Türkçe dersinize Arapça anlatsanız! Zaten ben Türkçe dersinize Arapça anlattıktan sonra gün boyu Arapça kelimeler kullandıktan sonra siz de hiçbir Türkçe kelimenin telaffuzunu duymadıktan sonra Türkçe anlayamazsınız

ki, ben sadece Arapça derim ki, atıyorum (-lık eki) sıfat yapım ekidir ve -lar -ler eki çoğul eki derim. Arapça size sizlerle çoğul eki diye düşünürsünüz ama elbiseler, saatler, hayaller, istisna nerede...Burada da aynı şekilde kursiyerlerin Türkçe öğrenebilmesi için Türkçe maruz kalmasıyla aynen öyle gözlemlediğiniz kadarıyla. Gerçekten kursiyerlerin çoğu aynı hataya düşüyor ya da şunu çok zorlanıyorlar. Ben bunu biliyorum ya da bunu tam anlamlandıramıyorum.... Onlar da genel olarak evlenmiş diyerek ortak zorluk diyelim...Bunu ben öğretiyorum ama sanırım sende Türkçe öğrendiğin dönemi bak öyle çok kolay bir şey değil, sürekli tekrarlar yapması lazım. Burada öğretmenin öğretmesi ile olacak bir şey değil. Evde de tekrar yapması lazım.” (Motivasyon Eksikliği; Ana Dille Konuşmaya Yatkınlık, Aileden Kaynaklı Sorunlar; Önceki Öğrenmelerin Hatalı Olması) (Ö4)

“Öncelikle sesli harflerden yani en büyük sorunumuz sesli harfler. Şu an benim öğrencilerim A2’den belge alacaklar inşallah yarın sınav var, alırlarsa hala çıkaramayanlar var. Oysa çok uğraştık yani her gün uğraştım ben A1’deyken hani a, e, ı, i, u, ö diye yok yani olmuyor. Sanırım gırtlak boğaz yapısı ya, o ses olmadığı için aynen çıkmıyor çıkamıyor. O dilbilgisinde zorluk yaşadık. O dediğin gibi gelecek zaman bizim için çok zordu. Yani gerçekten çok zorlandım onlar da çok zorlandı.” (Dil Yapısının Farklı Olması) (Ö5)

5.2.7. Karşılaşılan zorlukları ortadan kaldırmak için yapılabilecekler

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan kurs öğreticilerinin karşılaşılan zorlukları ortadan kaldırmak için yapılabileceklerin değerlendirmeleri Tablo 5.18.’da verilmiştir.

Tablo 5.18. Karşılaşılan zorlukları ortadan kaldırmak için yapılabilecekler

Kategori	Temalar	Frekans (f)
Karşılaşılan Zorlukları Ortadan Kaldırmak İçin Yapılabilecekler	Kendi Hızında Öğrenmeye Olanak Tanıma	3
	Geri Bildirim	2
	Web 2.0 Araçlarla Ders Tekrarının Sağlanması	2
	Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi	1
	Hazırbulunuşluk Düzeyine Uygun Öğretim	1
	Suriyeli Mültecilerin Dil Eğitimine Yönelik Hizmet İçi Eğitim	1

Tablo 5.18.’da görüldüğü gibi kurs öğreticilerinin karşılaşılan zorlukları ortadan kaldırmak için yapılabilecekler hakkındaki görüşleri; Kendi Hızında Öğrenmeye Olanak Tanıma (3), Geri Bildirim (2), Web 2.0 Araçlarla Ders Tekrarının Sağlanması (2), Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi (1), Hazırbulunuşluk Düzeyine Uygun Öğretim (1) ve Suriyeli Mültecilerin Dil Eğitimine Yönelik Hizmet İçi Eğitim (1) şeklinde temalaştırılmıştır. Oluşturulan bu kategorinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Karşılaştığımız zorluklar şöyle yapıyoruz. Dediğim gibi materyalleri var mı? Bilgisayardan açıyoruz. Sadece bu sesli harflerin telaffuzu için ben artık ağzım yoruldu için YouTube’den açıyorum. Çok güzel hem bayan sesi hem erkek sesi 2 farklı hocamız var. Diksiyon hocası arkadaşlar işte o dudaklarımızı diziyoruz falan böyle anlatıyor. Doğanın yapısını falan gösteriyor, onları gösterdim bir gün boyunca ama buna fazla devam edemem çünkü benim de takip etmem gereken bir takdir edersin ki ders planı var, yıllık plan var. Sadece 1 günümüzü onlara ayırıyoruz, tekrar etsinler diye ve bu YouTube linkleri onlara da veriyorum. Evde tekrar açın tekrar edin bütün sesli harfleri ya da bütün çıkarmadığınız harflerinin hepsini tekrar edin.” (Kendi Hızında Öğrenmeye Olanak Tanıma; Web 2.0 Araçlarla Ders Tekrarının Sağlanması; Geri Bildirim) (Ö4)

“Gelmeyen öğrencilerin kaçırdıkları derslere tekrar bakma fırsatı olabilmesi için WhatsApp grubu oluşturdum oradan bazı bilgiler paylaşılır. Sözümü kimin sorunu yaşıyorsa onun sorununa göre hareket ederim.” (Web 2.0 Araçlarla Ders Tekrarının Sağlanması; Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi) (Ö1)

“Şunları yapıyoruz önce harflerden başlayalım. Harf öğretiminde özellikle bizim 8 ünlü harfimizin çok önemli olduğunu bu 8 ünlü harf olmadan bir kelimenin meydana gelmeyeceğini, anlamlarının olmayacağını bir kere onlara anlatıyoruz ve diyoruz ki arkadaşlar tasvip edilmez ama bu 8 harfi ezberleyeceksin, doğru bir şekilde dinleyeceksiniz tekrar edeceksiniz. Dolayısıyla biz bu öğretimlerimizde en çok şunu önemsiyorum tekrar edeceksiniz ne kadar çok tekrar ederseniz o kadar öğrenim Öğretim kolay oluyor. Her gün öğrenciler okuyacak, örnek veriyorum bir üniteyi bitirdik, bitirdikten sonra bitirdiğimiz ünite ile alakalı kelimeler var, o kelimeler işte A’dan Z’ye kadar hem isimler hem fiiller olmak üzere ve ne yapıyoruz önce ben kelimeleri okuyorum ben nasıl okuyorum dikkat edin! iyi dinleyin! doğru anlayın! sonra okutuyorum ya da sınıfta bazı arkadaşlar İyi okuyabiliyor, onlara okutuyorum yine yanlış çıkıyor, yanlışlar çıktığı zaman direkt dönüt veriliyor ve düzeltiliyor.” (Hazırbulunuşluk Düzeyine Uygun Öğretim; Kendi Hızında Öğrenmeye Olanak Tanıma, Geri Bildirim) (Ö2)

“Öğrencilerimize İstanbul Üniversitesi hizmet içi eğitiminde öğrendim. Burada öğrencilerimize kodlama yapıyoruz. Kodlama, kodlama a harfi yerine ben araba getiriyorum, araba yazıyorum. Eğer öğrenci a yazamıyorsa a diyorum ya da yeni kelimeler var, çok karıştırılıyor bunları ezberle diyorum...Mesela diyorum ki dün ne yaptın? Annen dün ne yapmış? yani bunu idrak etmesini istiyoruz. Yani bu ayrıntıyı soruyoruz öğrettikten sonra. Ne yaparsın? Ne yapıyorsun? Böyle soruyoruz soruları arasındaki hem bağlantı kursun geniş zaman ile şimdiki zaman doğru cümle kursun hem demiş ben yokken yapılan bir şey olduğunu öğretsin. Bu soruları aynı anda soruyoruz özellikle A2 seviyesi olan öğrencilere.” (Suriyeli Mültecilerin Dil Eğitimine Yönelik Hizmet İçi Eğitim; Kendi Hızında Öğrenmeye Olanak Tanıma) (Ö3)

5.2.8. Geliştirilmesi/verimli hale gelebilmesi için öneriler

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan kurs öğretmenlerinin kursun programı ile ilgili geliştirilmesi/verimli hale gelebilmesi için önerileri Tablo 5.19.'da verilmiştir.

Tablo 5.19. *Kurs öğretmenlerinin kursun programı ile ilgili geliştirilmesi/verimli hale gelebilmesi için önerileri*

Kategori	Temalar	Frekans (f)
Geliştirilmesi/Verimli Hale Gelebilmesi İçin Öneriler	Kurs Sürelerinin Arttırılması	4
	Seviye Farklılıklarına Göre Sınıfların Belirlenmesi	4
	Bireysel Farklılıklara Göre Öğretim Materyalleri	2
	Kurs Gruplarının Belirlenmesi İçin Sınav Yapılması	2
	Psikologlardan Destek Alınması	1
	Yabancılar Türkçe Öğretimi Konusunda Uygulamalı Eğitim	1

Tablo 5.19.'de görüldüğü gibi kurs öğretmenlerinin kursun programı ile ilgili geliştirilmesi/verimli hale gelebilmesi için önerileri; Kurs Sürelerinin Arttırılması (4), Seviye Farklılıklarına Göre Sınıfların Belirlenmesi (4), Bireysel Farklılıklara Göre Öğretim Materyalleri (2), Kurs Gruplarının Belirlenmesi İçin Sınav Yapılması (2), Psikologlardan Destek Alınması (1) ve Yabancılar Türkçe Öğretimi Konusunda Uygulamalı Eğitim (1) şeklinde metalaştırılmıştır. Oluşturulan bu kategorinin temalarına ait katılımcı cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“Sınıfları belirlerken kesinlikle A0 seviyesi mi diyeyim bir seviye geliştirilmelidir. Sınıflarımız karışık oluyor bilen ile bilmeyenler bir arada da oluyor Dolayısıyla bir sınav yapılacak ve gelen öğrencilerin seviyesi belirlenmelidir B1 B2 seviyeleri de eklenmelidir.” (Seviye Farklılıklarına Göre Sınıfların Belirlenmesi) (Ö1)

“Kitaplardan başlayalım İstanbul kitabını kullanıyoruz A1 A2 kitaplarını bazen kursiyerler anlamakta zorluk çekiyorlar şimdi bazı gruplar var onların seviyesine uygun oluyor bazen de seviyesini aşıyor. Kitaplar daha fazla görselleştirilebilir, görseller öğrenmeyi daha kolay hale getiriyor. Resimler çoğaltılırsa daha iyi olur kitap seviyesi daha ileri olan öğrencilere uygun A1 Seviyesi 136 saat 6 hafta soruyor, yabancı dil öğrenenler için kısa bir süredir surenin yetmemesinin sebebi gelen kursiyerlerin yaş ortalaması büyük olmasıdır. Örneğin bir zaman anlatıyorum şimdiki zaman diyelim sorusu, şahsı, olumlusu, olumsuzunu onu bir haftada anlatabilirim bir günde de anlatabilirim, bir haftada anlattığımız zaman daha iyi anlaşılacak, bir günde anlatılınca pek anlaşılmayacaktır ben açıkçası A1 seviyesi 136 saat değil en az 3 ay sürmesi gerek. Çünkü bu kurslara ayrılan zaman yetersiz olduğunu düşünüyorum.” (Bireysel Farklılıklara Göre Öğretim Materyalleri; Kurs Sürelerinin Arttırılması) (Ö2)

“YouTube’den derslerimiz ile ilgili videolar açıyorum. Şöyle görsel materyallerle desteklenen eğitim daha kaliteli olur ve seviyesi artar dijital materyaller artırılabilir. Göz,

kulak ve diğer duylara hitap edecek materyaller kullanılmalıdır.” (Alternatif Öğretim Materyallerinin Kullanılması) (Ö2)

“Dil eğitimine A0 seviyesi eklenmesi gerektiğini düşünen öğretmenlerden biriyim. A0 kitabı oluşturulmalı. Çünkü yabancı uyruklu öğrenciler buraya ilk geldiğinde onlara birkaç haftalık bir ders verilmesi gerekiyor. Çünkü bu seviyelerde direkt konuşma yazma dinleme geçiyor ve temel kavramları bilmiyor. Yani yetişkinler için temel kitap A0 oluşturulması işimizi daha kolaylaştırıyor...Başka bir konu da var kursun süresi, o da yeterli A1 136 saat A2 160 saat. ve öğrenciler hafta sonu hariç her gün geldikleri için çok güzel bir şekilde öğrenebiliyorlar. Yani ben yeterli olduğunu diye düşünüyorum.” (Seviye Farklılıklarına Göre Sınıfların Belirlenmesi) (Ö3)

“Biz İstanbul kitaplarının uzmanları ile konuştuklarımızda aynı şey yapıyorlar TÖMER’de. Hah süre daha uzun olursa ne olacak? Konuşma etkinliği daha çok olacak yazma, okuma, dinleme ve dil bilgisi etkinliği yapılacak. Tabi ki o da öğrencilerin seviyesine bağlı bazı öğrencilerle hızlı bitiriyoruz bazı öğrenciler zar zor kitap bitiyor. Yani bazı gruplarda çok çabalamamıza rağmen kitabı bitiremedik gruplar oluyor. Mesela seviyesi düşük öğrencilerle Yedi İklim programını kullanılabiliyor. Seviyesi ileri olan kursiyerler için İstanbul seti kullanılabiliyor.” (Kurs Sürelerinin Arttırılması) (Ö3)

“Yani öğrenci seviyesine tamamen bağlı kursun süresi. Bir de proje kapsamında rehber psikolog gibi bir kişi olması gerekiyor diye düşünüyorum. Öğrenciler çoğu psikoloji sorunlar yaşıyor. Yaşadıkları şeyler kolay olmadığı için özellikle kadınlarda böyle bir kişi bulunması çok faydalı olacağını diye düşünüyorum.” (Psikologlardan Destek Alınması) (Ö3)

“Kitapların hepsinde yani projemizde ve devam eden şöyle bir sıkıntı eksiklik görmüyorum...Hani vatandaşlarımızı Suriyeli vatandaşların üzmemek adına onlara geçmişe götürmesi adına yaşadığı kötü olayları hatırlatması adına o cümleler çıkarılabilir sadece...Kurs süresinin uzatılmasını öneririz...Düşüncem belli ettim ya zaten daha önce söyledim ya tabii gerekir sana diyorum ya biz almıyoruz. Ne yazık ki işte sadece derse giriyoruz, dersten çıkıyoruz, notları giriyoruz, sınav yapıyoruz bu.” (Bireysel Farklılıklara Göre Öğretim Materyalleri; Seviye Farklılıklarına Göre Sınıfların Belirlenmesi, Kurs Sürelerinin Arttırılması) (Ö4)

“Yani kayıt için dediğin gibi onun için özel kriterleri olması lazım. Önceden kriterler belirlenecek gelen her kursiyere hatta sınava girmeden önce bir test yapılacak hem yazılı hem sözlü mülakat tarzı çıkan sonuçlara göre grupları arındıracak hem öğrenciler için güzel olur. Kendi seviyelerinde arkadaşları daha iyi anlarlar. Hem öğretmen için hangi seviyeye hitap ettiğini bilir. Ona göre ders anlatmak daha etkili olur.” (Kurs Gruplarının Belirlenmesi İçin Sınav Yapılması) (Ö4)

“Bence Suriyeli öğrenciler için ya da yabancı öğrenciler için ayrı bir okuma yazma kursu olması gerekiyor ve ben de buna katılıyorum. Karışık harmanlanmış olması yerine ayrı Suriyeliler ayrı okuma yazma, Türkler ayrı okuma yazma olması gerekiyor ki, evet, bu gerçekten mantıklı olur yani...” (Mülteciler İçin Ayrı Okuma – Yazma Kurslarının Açılması) (Ö5)

“Bence bunlar içinde bir ön test yapılmalı. Bunu da gruplara ayırmak gerekiyor. Ön teste ihtiyaç var. Ben zaten bu öğrenciler için hazırlamak istiyorum. Bu yeni başlayacağım haftaya A1’e bir ön test hazırlamak istiyorum...” (Kurs Gruplarının Belirlenmesi İçin Sınav Yapılması) (Ö5)

Kursun süresi mesela kursun süresi bence A1 136 saat yanılmıyorsam biraz daha uzun olabilir...Yani onların da gelişmesi için A1 bence daha uzun olmalı...Yani yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgilidir. Hoca bize hiç pratikte böyle yapın. Şöyle yapın demedi ya da biz kendimiz Türklere Türkçe öğretirken bile pratiği bize anlatılmadı. Hep teorik anlatıldı. Bence biraz daha bu staj süreleri de okulda, üniversitede uzamalı. Bunu diyebiliyorum bu konuda.” (Seviye Farklılıklarına Göre Sınıfların Belirlenmesi; Kurs Sürelerinin Arttırılması, Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Uygulamalı Eğitim) (Ö5)



6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgulardan elde edilen sonuçlara, araştırma bulgularının tartışılmasına ve araştırma sonuçlarına ilişkin çeşitli önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Bu araştırmada yetişkin Suriyeli mültecilerin ve kurs öğreticilerinin UNHCR ve MEB iş birliğinde açılan Türkçe kurslarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında temel nitel araştırma deseninde tasarlanan araştırmada Türkçe kurslarına katılan Suriyeli mülteciler ve Türkçe kurslarında öğreticilik yapan eğiticiler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Yetişkin Suriyeli mülteciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulardan sırasıyla şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmaya katılan yetişkin Suriyeli mültecilerin Türkçe kurslarına katılma nedenleri/ amaçlarının çoğunlukla Türkçe iletişim/dil becerilerini geliştirmek, topluma uyum sağlamak, eğitim hayatına devam etmek ve çocukların eğitiminde rol alabilmek olduğu saptanmıştır. Bazı Suriyeli mültecilerin ise, kurumsal belgeleme ve kayıt, iş hayatında müşterilerle iletişim kurmak ve iş bulmak için Türkçe kurslarına katıldığı belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan yetişkin Suriyeli mültecilerin Türkçe dilini kolay yönleri ve zor yönleri olacak şekilde değerlendirdikleri görülmüştür. Buna göre Türkçe dilinin kolay yönleri Arapça kökenli kelimelerin bulunması ve öğreniminden keyif alınması olarak belirlenirken zor yönleri olarak sözcük/dil bilgisi öğrenimi ve konuşma/telaffuz (özelikle sesli harflerin telaffuzu) olarak değerlendirdikleri saptanmıştır.
- Araştırmaya katılan yetişkin Suriyeli mültecilerin kursta sunulan içerik-konu ile günlük yaşantı arasındaki ilişkiye yönelik değerlendirmelerinde çoğunlukla içeriği günlük yaşamla ilişkili buldukları ve içeriğin sosyal iletişimde etkili olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bazı yetişkin Suriyeli mültecileriye içeriği günlük yaşamla ilişkisinin sınırlı olduğunu belirtmiştir.
- Araştırmaya katılan yetişkin Suriyeli mültecilerin kurs sürecinde

karşılaştıkları zorluklar olarak çoğunlukla sözcük/dil bilgisi öğrenimi, iletişim becerileri ve kendini hedef dilde ifade edememe olarak belirlenmiştir. Bunların yanında az sayıda katılımcının da konuşma/telaffuz, aile kaynaklı sorunlar ve öğretmenlerin eğitime yönelik uygulama eksiklikleri gibi bazı zorluklardan söz ettikleri bulgulanmıştır.

- Araştırmaya katılan yetişkin Suriyeli mültecilerin kurs sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümü için çoğunlukla bireysel öğrenme yöntemleri ve web siteleri aracılığı ile dil öğrenimini tercih ettikleri, Bazılarının ise; dil öğreniminde arkadaş desteği, aile desteği ve farklı kursa katılım gibi çözümler buldukları belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan yetişkin Suriyeli mültecilerin aldıkları kurslar sonrasında günlük hayatlarında Türkçe dil becerilerini geliştirdikleri, dilbilgisine uygun iletişim kurabildikleri, sosyo – kültürel dil becerilerini geliştirdikleri ve ailelerine dil konusunda destek olabildikleri belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan yetişkin Suriyeli mültecilerin kurstan beklentileri çoğunlukla; Türkçe dil becerilerini geliştirmek ve sosyo-kültürel beceriler kazanmadır. Buna ek olarak ekonomik beklentiler ve akademik ilerlemenin de kurslardan beklenenler arasında sayıldığı görülmüştür.
- Araştırmaya katılan yetişkin Suriyeli mülteciler kursun programının geliştirilmesi/verimli hale gelebilmesi için çoğunlukla; bireysel farklılıklara göre öğretim programı ve etkinliklerin yapılandırılması, öğretim yöntem ve tekniklerinin farklılaştırılması, kurs merkezleri ile ilgili düzenlemeler, kurs sayısının artırılması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Araştırmada ikinci olarak kurs öğreticileri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulardan sırasıyla şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmaya katılan kurs öğreticileri kursiyerlerin A1 düzeyi için Türkçe alfabe ve okuma – yazma bilme, 18 yaşı doldurma; A2 düzeyi için ise A1 kursuna katılmış olma gibi şartları kurlara kabul koşulları olarak belirttikleri bulgulanmıştır.
- Kurs öğreticilerinin kursiyerlerin kursa katılma nedenlerini; Türkçe iletişim/dil becerilerini geliştirmek, psikolojik nedenler (evde ve toplumda yaşadıkları yalnızlık hissinden kurtulmak), çocukların eğitiminde rol alabilmek ve ekonomik nedenler, topluma uyum sağlama, sosyo-kültürel

nedenler ve bireysel nedenler olarak sıraladıkları belirlenmiştir.

- Kurs öğreticilerinin kursta sunulan içerik ile kursiyerlerin günlük yaşantısı arasındaki ilişkiye yönelik değerlendirmelerinde içeriğin sosyal etkileşim ve sağlık hizmetlerinden yararlanma konusunda yardımcı olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.
- Kurs ğreticilerinin kursların verimliliğini değerlendirme bağlamında kursların düzenlendiği sınıfların fiziksel donanımını yeterli buldukları, ğretim sürecinde projeksiyon, bilgisayarlı akıllı tahta ve Web 2.0 araçlarını kullandıkları, kurs içeriklerinin kursiyerlerin dil becerilerini olumlu etkilediği, güdülenme düzeylerini arttırdığını ve kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirdiğini belirttikleri bulgulanmıştır.
- Kurs ğreticilerinin kurs sürecinde kendilerinden kaynaklı sorun olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki eksikliklerini ve öğrencilerin anadilini bilmemeyi sorun olarak gördükleri belirlenmiştir.
- Kurs ğreticilerinin öğrencilerden kaynaklı zorluklar olarak çoğunlukla; ana dille konuşmaya yatkınlık, motivasyon eksikliği, aileden kaynaklı sorunlar ve travma/olumsuz psikolojik durum gibi nedenleri dile getirdileri, bazı kurs öğreticilerinin ise; ğretmen-ğrenci etkileşimi ve Türkçe sözcük/dil bilgisi yapısı farklılığı gibi nedenler üzerinde durdukları bulgulanmıştır.
- Araştırmaya katılan kurs öğreticilerinin karşılaşılan zorlukları ortadan kaldırmak için yapılabilecekleri şeyler arasında çoğunluklu olarak kendi hızında öğrenmeye olanak tanıma, geri bildirim, Web 2.0 araçlarla ders tekrarının sağlanması yönünde görüş bildikleri, bazı kurs öğreticilerinin ise; ğretmen-ğrenci etkileşimi, hazırbulunuşluk düzeyine uygun ğretim ve Suriyeli mültecilerin dil eğitimine yönelik hizmet içi eğitim olarak öneriler sundukları görülmüştür.
- Araştırmaya katılan kurs öğreticilerinin kursun programı ile ilgili geliştirilmesi/verimli hale gelebilmesi için kurs sürelerinin arttırılması, seviye farklılıklarına göre sınıfların belirlenmesi, bireysel farklılıklara göre ğretim materyallerinin hazırlanması, kurs gruplarının belirlenmesi için sınav yapılması ve psikologlardan destek alınması ve yabancılara Türkçe ğretimi konusunda uygulamalı eğitim alma olarak sıralanan önerilerde

bulundukları belirlenmiştir.

6.2. Tartışma

Araştırmada BM ve MEB işbirliğinde açılan Türkçe kursların niteliği kursa katılan yetişkin Suriyeli mültecilerin ve kurs öğretmenlerinin görüşleri bağlamında ele alınmıştır. Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen sonuçlar yetişkin Suriyeli mültecilerin ve kurs öğretmenlerinin görüşleri karşılaştırılarak ve alanyazındaki çalışmalar ışığında değerlendirilerek tartışılmıştır. Ulaşılan araştırma sonuçları bağlamında gerçekleştirilen tartışma “Katılım Nedeni/Amacı”, “Dil Hakkındaki Görüşler”, “Kursta Sunulan İçerik-Konu İle Günlük Yaşantı Arasındaki İlişki”, “Karşılaşılan Zorluklar”, “Karşılaşılan Sorunların Çözümü İçin Yapılanlar”, “İletişim Kurma Becerilerinin Şekillenmesi”, “Beklentiler”, “Geliştirilmesi/Verimli Hale Gelebilmesi İçin Düşünülen Boyutlar ve Öneriler”, “A1-A2 Düzeyi Kabul Kriterleri”, “Kursların Verimliliğinin Değerlendirilmesi”, “Kurs Öğreticilerinden Kaynaklı Zorluklar” başlıkları ile sunulmuştur.

6.2.1. Katılım nedeni/amacı

Yasal statüsü, yaşı, mesleği, ülkesi ne olursa olsun bütün göçmenleri ilgilendiren en temel konu barınma, ardından da dil öğrenimidir. Göç ettikleri ülkenin dilini öğrenen göçmenler eğitimden sağlığa, iş bulmadan bürokratik sorunları çözmeye, kültürel ve sosyal uyumdan aidiyet duygusunun yerleşmesine varıncaya kadar birçok konuda hızlı mesafe alırken, dil öğrenmeyenler yaşamın bütün alanlarında çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedir. İşte bu yüzden sürekli göç alan ülkeler, göçle gelen nüfusun enerjisinden yararlanmak, ekonomiye katkı yapmalarını sağlamak, olası bir sosyal patlamanın önüne geçmek için yeni politikalar geliştirmektedir. Bu politikaların başında da dil öğretimi gelmektedir. Araştırmada yetişkin Suriyeli mültecilerin Türkçe kursuna katılım nedenleri/amaçlarının öncelikli olarak Türkçe iletişim/dil becerilerini geliştirmek ve topluma uyum sağlamak olduğu belirlenmiştir. Benzer olarak kurs öğretmenlerinin kursiyerlerin kursa katılım amaçlarının Türkçe iletişim/dil becerilerini geliştirmek olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca kurs öğretmenleri savaş mağduru Suriyelilerin kursa katılma nedenleri arasında psikolojik nedenler ve çocukların eğitiminde olmazsa olmaz olan ailenin rolü ve ekonomik nedenleri de eklemişlerdir. Alanyazında yer alan benzer çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir.

Kandemir (2018) ve Köse ve Özsoy (2018) tarafından Almanya’da göçmenlerin topluma uyumlarını sağlama amaçlı olarak yapılan dil öğretimi kurslarının değerlendirmesine yönelik araştırmalarda doğru ve etkili bir dil öğretimi göçmenlerin topluma uyumunu hızlandırabildiğini ve esasen topluma yük olma vasıflarını değiştirerek onları toplumlara enerji katan bireyler haline getirdiğini belirtmiştir.

Karaman (2018) ise Suriyeli mültecilere yönelik yaptığı araştırmada dil kurslarının toplumsal uyumda ve sosyokültürel dönüşümün gerçekleşmesinde anahtar görev üstlendiğini, onların dil ve kültüre dolayısıyla da topluma ve iş hayatına katılımlarını hızlandırdığını belirlemiştir. Akarçay (2021) tarafından yapılan çalışmada yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri çalışmak, kültürü tanımak ve eğitim almak olarak sıralanmıştır. Orhan (2019) tarafından yapılan çalışmada ise Türkçe öğrenme nedenleri arasında iletişim kurma ihtiyacının ön planda olduğu belirlenirken sırasıyla bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ve ticaret yapma ihtiyacının da olduğu görülmüştür.

6.2.2. Dil hakkındaki görüşler

Tarihî, dinî ve kültürel bağlarımızın olduğu ve kelime alışverişinde bulunduğumuz diller ve kültürler için de Türkçenin kolay öğrenileceği söylenebilir, örneğin alfabe farklılığını bir tarafa bırakırsak Arap ve İranlı öğrenciler dilimizdeki bazı sözcüklere aşinadır; İtalyan veya İngiliz bir öğrenciye göre anlama becerisi ve sözcük öğrenimi daha hızlı olacaktır. Dillerdeki benzerliğin genelde öğretime pozitif yansıdığı (transfer) söylenebilir. Farklı coğrafyalarda yaşayan birçok soydaşın zaten Türkçe’nin yapısına vâkıf olması nedeniyle Türkiye Türkçesini daha rahat öğreneceği öngörülebilir. Ancak bu görüşün kısmen doğru olduğunu söylemek gerekir.

Kurt (2017) tarafından, Türkiye Türkçesine en yakın şive olan Gagavuz Türkçesi mensuplarıyla yapılan çalışmada öğrencilerin anlama (okuma ve dinleme) becerilerinin oldukça başarılı, anlatma (konuşma ve yazma) becerilerinin ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu örnekten hareketle tipolojik benzerliğin anlama becerisine olumlu, anlatma becerisine ise olumsuz yansıdığı söylenebilir. Benzer ilişki İngilizce, Almanca ve Fransızcada da mevcuttur. Araştırmada yetişkin Suriyeli mültecilerin Türkçe dilinde Arapça kökenli kelimelerin bulunması ve öğreniminden keyif alınmasını dilin kolay yönleri olarak belirttikleri görülmüştür. Ancak sözcük/dil bilgisi öğrenimi ve konuşma/telaffuzu da Türkçe dilinin zor yönleri olarak değerlendirmişlerdir.

Alanyazında Bölükbaş (2016) tarafından Suriyelilerle yapılan araştırmada Türkiye'de sekiz yaş ve üzeri dil ihtiyaçlarında Türkçe ve Arapçayı beraber kullanması sonucu araştırmayı desteklemektedir. Nimer (2019) ve Koçak (2022) tarafından yapılan araştırmalarda da kursiyer Suriyeli mültecilerin Türkçe dil bilgisinin öğreniminde zorluk yaşadıkları saptanmıştır. Phutkaradze (2018) tarafından göçmenlerin Türkçe öğretimine yönelik dil ihtiyaçlarının belirlendiği çalışmada da benzer şekilde göçmenlerin dil bilgisi ve konuşma konusunda zorluk yaşadıkları belirlenmiştir.

6.2.3. Kursta sunulan içerik-konu ile günlük yaşantı arasındaki ilişki

Genelde yabancı dil öğretimi özelde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecine bakıldığında bireylerden beklenen öğrendikleri dili günlük hayatlarında amaçları doğrultusunda etkili bir şekilde kullanabilmeleridir. Araştırmada yetişkin Suriyeli mülteciler ve kurs öğretmenlerinin çoğunluğunun kurs içeriğinin günlük yaşamla ilişkili olduğu ve sosyal iletişimde etkili olduğu yönünde görüş belirttiği belirlenirken az sayıda da olsa bazı katılımcıların içeriğin günlük yaşamla ilişkisinin sınırlı olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Alanyazında Gözübüyük Tamer (2020), Yıldız ve Sertoğlu (2019) ve Boylu ve Çal (2018) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde mültecilerin dil ihtiyaçlarının günlük yaşamlarında iletişim kurabilmek, sosyal etkileşim sağlamak, çocuklarına okulda yardımcı olmak, günlük hayatta markette, hastanede ve devlet kurumlarında işlerini rahatça halledebilmek olduğu belirlendiğinden araştırma sonuçlarını destekleyicidir.

6.2.4. Karşılaşılan zorluklar

Araştırmada yetişkin Suriyeli mültecilerin sözcük/dil bilgisi öğrenimi, iletişim becerileri ve kendini hedef dilde ifade edememe, konuşma/telaffuz, aile kaynaklı sorunlar ve öğretmenlerin eğitime yönelik uygulama eksiklikleri gibi zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Kurs öğretmenleri ise kendilerinden kaynaklı yaşanan zorlukları yabancılara Türkçe öğretimi konusundaki eksiklikleri, öğretmenlerin öğrencilerin anadilini bilmeme sorunu ve öğretmende bulunması gereken kişisel özelliklerdeki eksiklikler, sınıf dağılımında bireysel farklılıklardan dolayı yaşanan sorunlar olarak değerlendirmişlerdir. Araştırmaya katılan kurs öğretmenlerinin öğrencilerden kaynaklı zorluk değerlendirmeleri çoğunlukla; ana dille konuşmaya yatkınlık, motivasyon eksikliği, aileden kaynaklı sorunlar ve travma/olumsuz psikolojik durum, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve Türkçe sözcük/dil bilgisi yapısı farklılığı olarak değerlendirmişlerdir.

Alanyazında yer alan benzer çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Kuşcu (2014) tarafından yabancı uyruklu bireylerle yapılan araştırmada bireylerin Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları konunun, Türkçe dilinin dilgisi yapısı olduğu saptanmıştır. Sondan eklemeli yapısı ve ana dillerine göre farklı alfabesi ile Türkçenin zor olduğu belirtilmiştir. Karşılaşılan zorluklardan biri olan motivasyon eksikliği Acat ve Demiral (2002) tarafından yapılan çalışmada bireylerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunlardan en önemlisi olarak belirtilmiştir.

Yıldız ve Ramanenkava (2020) tarafından Belaruslu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmaya göre Çeviri Fakültesi'nde okuyan öğrenciler büyük kısmı 'Türkiye'ye tatile gitmek istediğim için Türkçe öğreniyorum', 'Karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum', 'Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum', 'Kişisel gelişimimi artırmak için Türkçe öğreniyorum' gibi sorulara 'katılıyorum' ve 'kesinlikle katılıyorum' diye cevap vermişlerdir. Buna göre öğrencilerdeki bireysel ilgi teması araştırma sonuçları ile benzer olduğundan destekleyicidir. .Alyılmaz (2018)'in yaptığı araştırmada da Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde bireylerin dile yönelik motivasyon ve tutumlarının önemine vurgu yapılmıştır.

Boylu ve Çal (2018) ve Aydoğdu vd. (2019) tarafından Suriyeli mültecilerle yapılan araştırmalarda Suriyeli mültecilere Türkçe eğitimi verilirken hedef kitlenin özelliklerinin özellikle de kelime dağarcıklarının tespit edilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğreticinin Türkçe öğretimi konusundaki bireysel farklılıklara yönelik uygulama/etkinlik eksikliğinin dil öğretimi konusunda önemli bir olumsuz etkiye neden olduğu saptandığından araştırma sonucunu destekleyicidir.

6.2.5. Karşılaşılan sorunların çözümü için yapılanlar

Araştırmada yetişkin Suriyeli mültecilerin kurs sürecinde mültecilerin kurs sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümü için bireysel öğrenme yöntemleri geliştikleri, Web 2.0 araçları ve web siteleri ile dil öğrenimi gerçekleştirdikleri, dil öğreniminde arkadaş ve aile desteği aldıkları ve farklı kurslara katıldıkları belirlenmiştir. Kurs öğreticilerinin karşılaşılan zorlukları ortadan kaldırmak için yapabilecekleri; çoğunluklu olarak kendi hızında öğrenmeye olanak tanıma, geri bildirim, Web 2.0 araçlarıyla ders tekrarının sağlanması, öğretmen-öğrenci etkileşimi, hazırbulunuşluk

düzeyine uygun öğretim ve Suriyeli mültecilerin dil eğitimine yönelik hizmet içi eğitim olarak belirlenmiştir.

Yıldız ve Tepeli (2014) yabancılara Türkçe öğreticiliği alanında dil eğitimi konusunda ihtiyaç analizi yaptıkları araştırmanın odak noktası olarak uzmanlığı olmayan kişilerin baskınlığı ve farklı disiplinlerin mezunlarının dahli ile oluşan olumsuz çeşitlilik, “yabancılara Türkçe alanının öğretim ve öğrenim çıktılarının nitelik açısından yeterliliğini” sorgulanır hâle getirmekte, sözü edilen öğreticilerin “yabancı dil olarak veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinde genel ve özel hedefler, içerik, metot ve teknikler, kullanılacak materyaller ve değerlendirme boyutları açılarından nasıl bir yol haritası izledikleri ve hangi ortak payda birleştikleri” konusunda soru işaretlerine yol açtığını belirtmişlerdir. Bu sonuca göre yabancılara Türkçe öğretimi sahasında kadrolu, ücretli ve görevlendirme usulleriyle öğretici olarak görev yapan kişilerin eğitim geçmişleri, çalışma ve uzmanlık alanları dikkate alındığında, öğreticilerin eğitim ve çalışma alanı çıktılarının kendine has yeterlilikleri olan yabancılara Türkçe öğretimi alanının gereklilikleri ile örtüşmediği kolaylıkla söylenebilir.

Kara, Yiğit ve Ağırman (2020) çalışmasında Batman ilinde geçici eğitim merkezlerinde görev yapan 15 Türkçe öğreticisinin karşılaştıkları sorunlara yönelik kullanılan materyaller nitelik ve nicelik açıdan geliştirilmesini, Türkçeye karşı kursiyerlerin ilgisi artırılmasını, kursiyerlerin seviyelerine uygun olarak öğretim programının oluşturulmasını, yabancılara yönelik yapılan projelerdeki çalışan Türkçe öğreticilerinin özlü haklarının iyileştirilmesini ve onların kadrolu olarak çalışmalarını imkân sağlanmasını önermişlerdir.

6.2.6. İletişim kurma becerilerinin şekillenmesi

Araştırmada kursların yetişkin Suriyeli mültecilerin dil becerilerine etkisine yönelik sonuçlar; dil bilgisi kurallarına uygun iletişim, sosyo-kültürel iletişim becerileri ve aileye dil konusunda destek olması şeklinde saptanmıştır. Güzel ve Barın (2013) tarafından yapılan araştırmada sınıf /kurs ortamının bireylerin Türkçenin çeşitli kurallarıyla doğrudan karşılaştığı yer olması bakımından önemli olduğu belirtilmiştir. Çünkü sınıfta/kursta öğrenilenlerin günlük hayatta -ulaşım, alışverişte, hastanede, müzede, kantinde, lokantada vb.- mutlaka kullanılması ve bu sayede pekiştirilmesi gerekmektedir. Bireylerin bu pekiştirmenin önemi hususunda bilinçlendirilmesi Türkçe

öğretimi açısından önemlidir. Ayrıca sınıf içinde bireylerin kendi dilini kullanmaması ve tek iletişim dilinin Türkçe olması bir diğer önemli detaydır.

Her birey için, ailesinin onun eğitime verdiği destek oldukça önemlidir, ancak mülteci ailelerin çocuklarının eğitime destek vermek konusunda çeşitli problemleri vardır, ilk olarak aile üyelerinin yaşadıkları travmalar onların gerekli desteği sağlamalarını engellemektedir. Ayrıca ebeveynler ev sahibi ülkenin dilini çocukları kadar çabuk alamazlar ve bu yüzden onlarla bilgi paylaşımları da zordur (Polat, 2019, s. 1).

Buna ek olarak Strekalova ve Hoot (2008) tarafından yapılan araştırmada göç edilen ülke ve ev sahibi ülke arasındaki kültür farklılıklarının önemi ve bireyler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre kültürel farklılıkların bireyleri zorlayabildiği saptanmıştır. Bunun nedeni olarak da bireylerin kendi kültürleri hali hazırda çok oturmuş olmadığından, ev sahibi ülkenin kültürüne daha kolay adapte olabilirler, böylece ebeveynlerinden bekledikleri yardımlar, ebeveynlerin düşündüklerinden daha farklı olabilir, örneğin aile sadakati kavramı, ev sahibi ülkenin kültürel normları ile beslenen birey için farklı anlaşılırken, olaylara kendi kültür çerçevelerinden bakan ebeveynleri açısından çocukların tutumları saygısızca ve yanlış bulunabilir.

Dolayısıyla, özellikle öğrencilerin öğretmenlerinin, bu tip farklılıkların farkında olmaları ve ailelerin eğitime direkt olarak dahil edilmelerini sağlamaları süreci daha verimli bir hale getirecektir. Bunun yanında Qin (2008)'de yaptığı benzer araştırma da etnik altyapıları farklı olan ebeveynlerin cinsiyet rolleri, çocuk yetiştirme, evlilik gibi konularda tutum değişikliğine giderken, göç öncesi sahip oldukları kültürlerine de bağlılıklarını sürdürmeye çalıştığını belirlemiştir.

6.2.7. Beklentiler

Araştırmaya katılan yetişkin Suriyeli mülteciler kurstan beklentilerini; Türkçe dil becerilerini geliştirmek ve sosyo-kültürel beceriler kazanma, ekonomik beklentiler ve akademik ilerleme olarak belirtmişlerdir. Yıldız ve Sertoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada Fethiye'de yaşayan yerleşik yabancıların Türkçeyi insanlarla iletişim kurmak ve rahat yasabilmek amacıyla öğrenmek istedikleri; Deliktaş (2019) tarafından yapılan araştırmada kursiyerlerin dil ihtiyacının Türklerle iletişim kurmak, Türkiye'de eğitim almak olduğu; Çelik ve İpek (2019) tarafından yapılan çalışmada ise Polonya'da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının iletişim, ticaret yapma, eğitim ve iş

imkânı olarak belirlenmesi araştırma sonuçlarını desteklemektedir. İlgili alanyazında Kavi (2019) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin motivasyon kaynaklarının iletişim ve eğitim ihtiyaçları olması yine araştırma sonuçlarıyla benzer olduğundan destekleyicidir.

6.2.8. Geliştirilmesi/verimli hale gelebilmesi için öneriler

Araştırmaya katılan yetişkin Suriyeli mültecilerin kursun programı ile ilgili geliştirilmesi/verimli hale gelebilmesi için öneriler; bireysel farklılıklara göre öğretim programı ve etkinlikler, öğretim yöntem ve tekniklerinin farklılaştırılması, kurs merkezleri ile ilgili düzenlemeler, kurs sayısının artırılması, kurs merkezlerinin kursiyerlere yaklaştırılması, kurs saatleri ve öğreticinin mültecilerin ana dilini bilmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan kurs öğreticilerinin ise; kurs sürelerinin artırılması, seviye farklılıklarına göre sınıfların belirlenmesi, bireysel farklılıklara göre öğretim materyalleri, kurs gruplarının belirlenmesi için sınav yapılması, psikologlardan destek alınması ve yabancılara Türkçe öğretimi konusunda uygulamalı eğitim olarak saptanmıştır. Phutkaradze (2018) düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaç analizini yapmış ve bu kitlelere uygulanabilecek bir program önerisi hazırlamıştır. Yüksek lisans tezi olarak hazırlanan bu program önerisi Türkiye'deki göçmenlerin Türkçe öğrenme sürecinde dil öğretim programlarında kullanılacak öğretim yöntem/teknikleri, sınıf seviyeleri, bireysel farklılıklara yönelik olarak hazırladığından araştırma sonuçlarını destekleyicidir. Benzer araştırmalardan biri olan Arslan (2009) tarafından yapılan çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğretim faaliyetlerinde kullanılan öğretim yöntem ve ilkelerinin, araç-gereçlerin bireylere motivasyon sağlaması açısından önemli olduğunu belirtilmiştir. Yine Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) tarafından yapılan çalışmada da yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların giderilmesine yönelik önerilerde; ders öğretim araç-gereçleri, öğretim programı, kullanılan yöntem/teknikler, öğreticiler/öğretmenler, kurslarla ilgili kurumsal öneriler sunulması araştırma sonuçlarıyla benzer olduğundan destekleyicidir.

6.2.9. A1 – A2 düzeyi kabul kriterleri

Araştırmaya katılan kurs öğreticilerinin A1 – A2 düzeyi kabul kriterleri; okuma yazma seviyesi, A2 seviyesi için günlük iletişim becerileri ve yaş, sistem başvuru sırası ve Türkçe alfabe bilip bilmeme durumudur.

Yabancılar Türkçe öğretiminin en önemli ayaklarından biri olan ve öğretim sürecinin başarıya ulaşip ulaşmadığının ortaya çıkmasını sağlayan kabul kriterleri uygulamaları konusunda çok önemli sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlar, sınavların hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve standartlaştırılarak eş değer hâle getirilmesi hususlarında ortaya çıkmaktadır. 2022 yılı itibarıyla Türkiye’de tüm TÖMER’lerin ortak olarak uyguladıkları, standart olarak kabul ettikleri ve bilimsel ölçütler dikkate alınarak hazırlanmış herhangi bir Türkçe yeterlilik sınavı bulunmamaktadır. Türkçedeki dil yeterliklerini ölçmede kullanılan sınavların şu an için nitelikli ve gerçek düzeyi yansıtan sınavlar olduğunu ileri sürmek mümkün değildir. Zaten Türkçe’nin yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretimi sahasında çalışanların ortak bir kanaati olarak ve Durmuş’un (2013) yaptığı araştırmada Türkçe’nin yabancılar öğretimi alanında ölçünlü Türkçe yeterlik ve düzey belirleme sınavları bakımından önemli bir boşluk söz konusudur. Böyle bir sınavı hazırlayabilecek nitelikte, özelde akademik ölçme ve değerlendirme yeterliliğinde ve organizasyon kabiliyetinde kurumsal bir yapının gerekliliği de ortadadır. Memiş (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, Türkçede C1 seviyesini farklı kurumlarda tamamlamış ve Türkçe yeterlilik sertifikasına sahip 120 yabancı uyruklu öğrencinin, okuduğunu anlama seviyeleri bakımından ortalama B2 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir, öğrenenlerin aldığı maksimum ve minimum puanlar incelendiğinde ise öğrenciler arasında C2 seviyesinde bulunanlar olduğu gibi B1 seviyesinde bulunanların da olduğu görülmüştür. C1 düzeyinin gerektirdiği ortalama 920 saatlik dil eğitimini tamamlayarak C1 sertifikası almış öğrenenlerin okuduğunu anlama seviyelerinin bu denli geniş bir yelpazeye yayılması ve örnekleme oluşturan öğrenenlerin neredeyse yarısının okuduğunu anlama düzeyi bakımından C1 seviyesinin altında olması, dil öğretiminin niteliği, başarısı, ciddiyeti ve eş değeri noktasında önemli bir probleme işaret etmektedir. Ortaya çıkan sonuç, öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisi bakımından istenen düzeyin oldukça uzağında olduklarını göstermekte ve farklı kurumlar tarafından yapılan sertifika sınavları ile verilen C1 düzeyini gösterir Türkçe sertifikasını tartışmaya açık hâle getirmektedir. Sözü edilen sorun nedeniyle hâlihazırda birçok Türkçe öğretim merkezinin diğer TÖMER’ler tarafından verilen kur sertifikalarını doğrudan tanıyarak öğrencileri ilgili kurlara yönlendirmek yerine yeniden bir seviye belirleme sınavı yaptığı ve öğrenenleri, sınav sonucuna göre bulunduğu düzeydeki kurlara yerleştirdiği bilinmektedir.

6.2.10. Kursların verimliliğinin değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan kurs öğrencilerinin görev yapmakta oldukları proje kurslarının verimliliğine ilişkin görüşleri; sınıf ortamı, kullanılan araç-gereçler, kurs içeriği ve kursun amaçları doğrultusunda beklenen sonuçların kursiyerlerin hayatlarına etkileri olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Alanyazında yer alan benzer çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Son yıllarda Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrenci sayısının artması, göçmenlerin sayısal artışı ve yurt dışında açılan merkezlerin çoğalması Türkçe öğretim programıyla ilgili çalışmaların yapılmasını sağlamıştır. Bu programlar da diğer yabancı dillerin öğretim programı göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır. Ankara Üniversitesi bünyesinde 2015 yılında “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı” hazırlanmıştır. Kapsamlı bir şekilde hazırlanan bu program birçok üniversitenin kullanabileceği bir program özelliği taşımaktadır. Bu programda, her düzey için yabancı dil olarak Türkçe öğretim kazanımları, ders planı örnekleri, toplumsal ve kültürel kazanım çizelgesi, tema çizelgeleri; konular, öğretim yaklaşımları, öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri, etkinlikler ve değerlendirmeye ilgili bilgiler bulunmaktadır.

Türkiye Maarif Vakfı tarafından 2019 yılında yurt dışında Türkçe öğrenenlere yönelik bir öğretim programı hazırlanmıştır. Program Maarif Vakfının okullarında Türkçe öğrenen farklı öğretim kademelerinde Türkçe öğretimi hizmetlerini düzenlemeyi amaçlamaktadır. Bu program, “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen dil düzeylerine (A1, A2, B1, B2, C1) göre örgün (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim) ve yaygın eğitimde kullanılmak üzere hazırlanmıştır MEB (2019), Yaşam Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan çeşitli programlardan da bahsetmek mümkündür. Farklı yaş ve öğrenim düzeylerine hitap eden bu programlar özellikle Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu kapsamında kullanılmaktadır. Kara (2011) tarafından hazırlanan “A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı” Türkçe öğretimi faaliyetlerine katkı sunmak amacıyla model şeklinde ortaya konmuştur. Yapılan çalışmada Türkçe öğretiminde öğrencilere karşılıklı konuşma, sözlü anlatım (konuşma), dinleme/izleme, okuma-anlama ve yazılı anlatım (yazma) becerileriyle ilgili kazanımlar ile dil bilgisi konuları aktif, işlevsel ve iletişime dönük uygulama çalışmaları kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu alanda program geliştirme çalışmalarına önemli bir katkı sağlayacak niteliktedir. Ulutaş (2016) Türkiye’de yükseköğrenim görececek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program

hazırlamıştır. Doktora tezi kapsamında hazırlanan program önerisi farklı kitleler için hazırlanacak programlara örnek teşkil etmektedir. Bu çalışmada bir anlamda akademik Türkçe ya da iş Türkçesi olarak tarif edilebilecek bir Türkçenin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Yani iktisat alanında üniversite eğitimi alan bireylere yönelik bir Türkçe öğretimi söz konusudur. Çalışmada 58 öğrenci ve 5 öğretim üyesinin görüşlerinden hareketle ihtiyaç odaklı bir program oluşturulmuş ve bu programa yönelik metinlerle zenginleştirilmiş etkinlikler hazırlanmıştır. Dolayısıyla çalışma bu yönüyle farklı ve dikkat çekicidir.

Bu çalışmaların dışında birçok kurum ve kuruluşun kendi bünyesinde program benzeri planlar bulunmaktadır. Ancak bunlar genellikle konu listesi şeklinde olup bir öğretim programı niteliğine sahip değildir. Belirtilen program geliştirme çalışmaları Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından önemli adımlardır. Ancak bu alandaki kurslarda öğretim programlarına olan ihtiyaç giderilememiş ve farklı hedef kitle ve seviyelere uygun yeni öğretim programlarına talepler hâlâ devam etmektedir. Geliştirilecek programlarla yurt içinde ve yurt dışındaki öğretim süreçlerinde daha nitelikli hizmetlerin verilmesi sağlanacaktır.

6.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlara bağlı olarak uygulamaya yönelik ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

6.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Önceleri geçici olarak düşünülen ancak önemli bir kısmı kalıcı hale gelen göçmenlerin uyumu ve iş gücüne dâhil olması için ihtiyaca yönelik Türkçe kursları düzenlenmelidir.
- A1, A2 ve B1 düzeylerinde genel Türkçe, B2’den itibaren mesleki Türkçe öğretimi yapılmalıdır.
- Özellikle kadın ve çocuklar için kurslar cazip hale getirilmeli, Türkçe kursuyla birlikte kültürel ve sosyal uyum dersleri de düzenlenmelidir.
- Bütün kursların akredite olması için üst kuruluş oluşturulmalı, aynı öğrenciler farklı kurslardan tekrar tekrar yararlanmamalıdır.
- Sertifikaların geçerli olması için sınavlar ortak bir kurul tarafından hazırlanmalı, uygulanmalı olmalı ve değerlendirilmelidir.

- Göçmenlere Türkçe öğretiminde görevlendirilecek kişiler alan uzmanlığının yanında hem göçmen hem de ikinci dil olarak Türkçe öğretimi konusunda ayrı bir sertifika eğitiminden mezun olmalıdır.
- Öğreticilerin eğitim geçmişlerinin içeriği ve doğası gereği yabancı dil öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini yeterince bilmemeleri, bunu telafi içinse ders kitabına bağımlı bir öğretim süreci yürütmeleri oldukça yaygın olan bir diğer sorundur. Dil öğretimi programını takip etme gibi bir gerekçe öne sürülmeye çalışılsa bile öğretim setlerinin birçok konuda eksik bıraktığı hususları öğreticilerin gidermesi gerekir. Kitaplarda yeterli içerik olmadığına ya da öğrenenler konuyu anlayamadığında öğreticilerin işe koşabilecekleri birçok stratejiye hâkim olması gerekir. Bunun içinse öğreticilerin yabancı/ikinci dil öğretimine yönelik olarak özel bir eğitim (hizmet içi eğitim) almalarına ihtiyaçları vardır.
- Mültecilere yönelik dil eğitimi projelerinde, öğrenciler kabul edilirken seviye tespit sınavından geçirilerek seviyelerine uygun kurslara yerleştirilmeleri hem kursiyerlerin hem de öğreticilerin iş yüklerini hafifletecektir.
- Kursların daha verimli olabilmesi için programlara bir diksiyon dersi eklenmesi halinde kursiyerlerin özellikle konuşma becerisinde bir ilerleme sağlanacağı söylenebilir.

6.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu çalışma Bursa ili Yıldırım İlçesi Halk Eğitim Merkezi'nde Türkçe dil kursu alan Suriyeli mülteciler ve bu kurslarda görev yapan öğreticiler ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda farklı illerde yaşayan mülteciler ve öğreticiler ile benzer bir çalışma yapılabilir.
- Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma ve görüşme formları ile gerçekleştirilmiştir. Farklı yöntemler ve veri toplama araçları kullanılarak benzer araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada UNHCR ve MEB iş birliğinde açılan Halk Eğitim Merkezi'ndeki Türkçe dil kursu ele alınmıştır. Bu bağlamda Suriyeli mültecilere yönelik olarak farklı kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen Türkçe öğretimi kursları da incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abubakari A. (2016). *Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin motivasyon durumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Acat, M., B. Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 312-329.
- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, KKTC, 1-11.
- Akarçay A (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaç analizi: TÖMER örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *Ekev Akademi Dergisi*, 17 (56), 179- 190.
- Aksakal, İ. (2017). Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine ve sınıf ortamına uyum sorunları (Kars İli Örneği). *TURAN-SAM*, 36, 669-676.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK.
- Aksoy, E. (2020). Türkiye’deki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları. *Akademik Hassasiyetler*, 7(14), 37-51.
- Algan, N. A. (2019). Ankara’da yaşayan Suriyeli ve Iraklıların temel eğitim hizmetlerine erişimlerinin karşılaştırmalı analizi. Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin/ “öğrenen” in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Ankara Üniversitesi TÖMER. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Arslan, M. (2009). Yabancı dil olarak temel seviyede Türkiye Türkçesi öğretimi. *Akademik Araştırmalar Dergisi 2009- 2010*, (43), 99-114.
- Aydoğdu, Z, Aydoğdu, Y., ve Asmaz, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçede kelime öğretimi üzerine bir durum tespiti: Suriyeli ortaokul öğrencilerine Türkçe öğreten öğretmenler örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2 (2), 152-164.

- Balaban, A. (2014). Arnavutluk'ta Türkçe öğretimi ve Arnavutların Türkçe öğrenme sebepleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 625-634.
- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminde temel sözcük varlığının önemi. *TÜBAR-XIII-/2003-Bahar*, 311- 317.
- Başar, U., Akbulut, E. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 1005- 1020.
- Berg, B.L., Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Çev: A. Arı) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Berry, J.W. (1980). *Acculturation as varieties of adaptation*. Boulder, CO: Westview Press.
- Biçer, N. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 84-99.
- Biçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dilinin etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 41-58.
- Bilim Eğitim Kültür Araştırmaları Merkezi (BEKAM). (2015). Suriyeli Misafirlere Yönelik Sosyal Uyum ve Eğitim Müfredatları Çalışması Raporu. Gaziantep: BEKAM.
- Boylu, E., Çal, P. (2018). Suriyeli mültecilerin Türkçe kursuna başlamadan önceki söz varlığı durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 68-94.
- Boylu, E., Çangal Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Boylu, E., Çangal, Ö. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi. *International Journal Of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Boyras, Z. (2015). Türkiye'de göçmen sorununa örnek Suriyeli mülteciler. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 7(2).
- Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 21- 31.
- Bryce, J., Frigo, T., McKenzie, S., & Withers, G. (2000). *The era of lifelong learning: implications for secondary schools*. Australian Council for Educational Research, ACER Publishing.

- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö., Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Büyükikiz, K. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Büyükikiz, K. K., Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414- 1430.
- Candy, P. C. (2002). *Lifelong learning and information literacy*. https://www.researchgate.net/profile/PhilipCandy/publication/268299706_Lifelong_Learning. (Erişim tarihi: 7.08.2022)
- Cercone, K. (2008). Characteristics of adult learners with implications for online learning design. *AACE Journal*, 16(2), 137-159.
- Colardyn, D.v & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. *European Journal Of Education*, 39(1), 69-89.
- Coşkun, İ., ve Emin, N. M. (2018). *Türkiye’de göçmenlerin eğitimi: Mevcut durum ve çözüm önerileri*. İstanbul: İLKE.
- Çalışkan, N. ve Bayraktar, S. (2012). Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda bir ihtiyaç analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi örneği. VII. Uluslararası Türk Dil Kurultayı, Ankara, 24-28 Eylül.
- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna- Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310- 334.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyacı analizi: Bosna- hersek örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, N. ve İpek, S. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Polonya örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 4(2), 101-136.
- Danış, D. ve Parla, Z. (2009). *Irak ve Bulgaristan Türkleri örneğinde dernek ve devlet, toplum ve bilim*. İstanbul: Birikim Yayınları.

- Deliktaş, A. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İstanbul örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(6), 89-119.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.
- Demirel, Ö. (1987). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Usem yayınları
- Deniz, A., Özgür EM (2013) Antalya'daki Rus gelinler: Göçten evliliğe, evlilikten göçe. *Sosyoloji Dergisi*, 3(27), 151-175.
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (18), 175-204.
- Dönmez, M.İ. ve Paksoy, S. (2015). Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma: Kilis 7 Aralık üniversitesi örneği. *International Journal Of Languages Education and Teaching*, 1907- 1919.
- Dunn, E. (2003). Life Through learning; learning through life, the lifelong learning strategy for Scotland: Summary (s. 3). *The Scottish Government*, 30,
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 207-228.
- Duță, N., ve Rafailă, E. (2014). Importance of the lifelong learning for professional development of university teachers—needs and practical implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 801-806.
- Eggelmeyer, S. (2010, November 11). What are the benefits of life long learning? Expert Answer. <http://continuing-education.yoexpert.com/lifelong-learning/what-are-the-benefits-of-lifelong-learning-445.html>. (Erişim tarihi: 25.08.2022).
- Eker, S. (2013). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Emin, M.N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları*. İstanbul: SETA Yayınları, Siyaset Ekonomi ve Toplumsal Araştırmalar Vakfı, Sayı: 153.

- Emin, M.N. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA)*, (153), 7-25.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Farzan, E. (2019). *Afganistan’da Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Dil İhtiyaç Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Geray, C. (1978). *Halk Eğitimi*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2021). Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>. (Erişim tarihi: 23.08.2022).
- Gömleksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454.
- Gözübüyük Tamer, M. (2020). Mülteci ve sığınmacı yetişkinlere sunulan Türkçe dil öğretiminin halk eğitim merkezi öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi (Trabzon örneği). *Karadeniz Araştırmaları*, XVII (65), 97-115.
- Güçlü, M. (2016). Yeni Okul Dergisi’nin Ele Aldığı Eğitim Sorunları Açısından Değerlendirilmesi (1950-1954). *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 68-85.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2), 299-312.
- Güner, F., Kartal, E. (2021). Fransa’daki Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Nedenleri. *Litera: Journal of Language, Literature and Culture Studies*, 31 (1), 371-394.
- Güneş, F. (2017). Sınırsız eğitim. *Araştırma Dergisi*, 2(1), 5.
- Gürbüz, R., Güleç, İ. (2016). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (2), 141-153.
- Harmer, J. (1991). *The practice of english language teaching*. London: Longman Publishing.

- Hürsen, Ç. (2011). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş, tutum ve yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kıbrıs: Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İçduygu, A. (2004). *Türkiye’de kaçak göç*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları No: 2004-65.
- İltar, L., DüNDAR, S. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan öğretim setleri hakkında karşılaştırmalı bir değerlendirme çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(20), 523- 539.
- İncik, E. Y. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğretme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099-1112.
- İşigüzel, B., Baldık, Y. (2019). Göçmen Toplulukların eğitim sistemine katılım sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503.
- İzgören, A. Ş., (2017). *Geleceği yönetmek*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Jilta, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenene yönelik dil ihtiyaç analizi: Kosova örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Johnson, B., & Christensen, L.B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Kahlert, M. (24-26 October 2000). Lifelong learning- a public library perspective. Capitalising on knowledge the information profession in the 21st century' de sunulan bildiri. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452866.pdf>. (Erişim tarihi: 17.07.2022).
- Kandemir, M. (2018). *Türkiye ve Kanada mülteci politikalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kap, D. (2014). Suriyeli mülteciler: Türkiye’nin müstakbel vatandaşları, *Akademik Perspektif*, 1 (Aralık), 30-35.
- Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe öğrenen Yabancılar A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim Programı Örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(3), 157-195.

- Karaman, S. (2018). *Eğitim Hakkının Korunması Açısından Pictes Projesinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kardeş, S., Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 17(3), 1224-1237.
- Kaya, S. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların sorunları: Nizip örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, G., Özkor D. (2019). *Suriyeli çocukların eğitimi araştırma raporu: Durum tespiti ve çözüm önerileri*. İstanbul: Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy: An emerging technology for adult learning*. London, UK. http://ecomentor.itte.radom.pl/file_course/adult_learning_knowles.pdf. (Erişim tarihi: 5.07.2022).
- Knowles, M. S. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf.
- Koçak, S. (2022). *Türkiye'de yaşayan Suriyelilerin Türkçe kullanımlarına yönelik görüşleri: Adana örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Enstitüsü.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Education and Science*, 38 (169), 159-174.
- Köse, D., Özsoy, K. (2018). Göçmenlere dil öğretimi Almanya Türkiye örneği, 4. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi, 12-13 Ekim 2018, Kiev.
- Kuhne, G. (2015). 10 characteristics of adult learners [PDF document]. Retrieved from: http://ctle.hccs.edu/facultyportal/tlp/seminars/tl1071SupportiveResources/Ten_Characteristics_Adults-Learners.pdf. (Erişim tarihi: 18.09. 2022).
- Kulich, J. (1982). Lifelong education and the universities: A Canadian perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 1(2), 123-142.
- Kurt, B. (2017). *Gagauz yeri özerk bölgesinde Türkiye Türkçesi öğretimi*. Ankara: Sonçağ Yayınları.
- Kurt, Y. (2008). *Yetişkin Eğitimi* (2. Basım). Ankara: Nobel.
- Kuşçu, S. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 111-120.

- Laal, M., & Salamati, S. (2012). Lifelong learning; why do we need it? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 399-403. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.12.073. (Erişim tarihi: 22.10.2022).
- Lamb, A. (2005, Aug., updated). Lifelong learning, Information inquiry for teachers. Indiana University, Indianapolis, USA. <http://eduscapes.com/infooriginal/life.html>. (Erişim tarihi: 24.08.2022).
- Lengrand, S. (1970). An introduction to life long education. Unesco, Paris. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED118876.pdf>. (Erişim tarihi: 28.08.2022).
- Longworth, N., & Davies, W. K. (1996). Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations and Communities in the 21st Century. ERIC.
- Maden, S., İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 23-38.
- Magos, K., & Georgopapadaku, K. (2021). Why do you learn Turkish, Maria? *Journal of Language Teaching and Learning*, 11(1), 40-52.
- Mascl, D. (2007, Mar. 27). No Adult Left Behind: 5 Big Benefits of Lifelong Learning. ArticleAlley, UK. <http://deannamascl.articlealley.com/no-adult-left-behind-5-big-benefits-of-lifelong-learning-139607.html>. (Erişim tarihi: 30.08.2022).
- MEB (2019). <http://hbo.meb.gov.tr/OgrenmeFirsatlari>. (Erişim Tarihi: 04.01.2022).
- MEB (2020). Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:15.
- MEB Millî Eğitim Bakanlığı (2013). Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler Genelgesi. Kayseri Melikgazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, http://melikgazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_05/03024558_sur_ıye.pdf. (Erişim tarihi: 25.09.2022).
- Merriam, S. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. (2013). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Memiş, M. R. (2019). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama yeterliklerinin eş değerliği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 253-265.
- Merriam, S. B. (2017). Adult Learning Theory: Evolution And Future Directions. *PA ACE Journal of Lifelong Learning*, 26, 21-37.

- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Data management and analysis methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). Stratejik Plan (2015-2019), http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). 2019 2023 Stratejik Plan, https://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/. (Erişim tarihi: 14.11.2022).
- Minhaj, M. (2021). *Yabancı dil olarak ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin ihtiyaç analizi: Hindistan örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Enstitüsü.
- Mülteciler Derneği (2021). Mülteciler Türkçe Eğitim Merkezi, <https://multeciler.org.tr/turkce-egitim-merkezi/>. (Erişim tarihi: 5.08.2022).
- Mütecilerin Hukuki Durumuna İlişkin 1951 Sözleşmesi. (1961). 10898 Sayılı. T.C. Resmî Gazete.
- Nordstrom, N.M., & Merz, J.F. (2006). *Learning later, Living greater*. Boulder: Sentient Publications.
- OECD (1996). *Recurrent education: A strategy for life long learning* OECD, Washington DC.
- Okçabol, R. (1994). *Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi)*. İstanbul: Der Yayınları.
- Okçabol, R. (2006). *Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi)* (3. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Orhan, D. (2019). *İsveç`te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinlerin dil ihtiyaçları analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *International Journal of Social Science*, (45), 279-290.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından türkiye üniversitelerine gelen türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 4 (3), 1819-1862.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3 Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Phutkaradze, M. (2018). *Düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaç analizi ve bir program önerisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Pillary, H., Wills, L., & Boulton-Lewis G. (2008) Work and Learning: implication for lifelong learning in workplace. S. Sutherland, J. Crowther (eds), lifelong learning: concept and context (s.219-229). London: Routledge.
- Polat, C., Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı.Küreselleşme, demokratikleşme ve Türkiye Uluslar arası Sempozyumu Bildiri Kitabı, Antalya, 27-30 Mart 2008.
- Qin, D. B. (2008). Doing well vs. feeding well: Understanding family dynamics and the psychological adjustment of Chinese immigrant adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(1), 22-35.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Saygın, S., Hasta, D. (2018). Göç, Kültürleşme ve Uyum. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 10(3), 312-333.
- Sevindi, Z. E. (2012). Yabancıların Türkçe öğrenme yeterlilikleri Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Seydi, Ali R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 267-305.
- Shidiq, A. S., & Yamtinah, S. (2019, February). Pre-service chemistry teachers' attitudes and attributes toward the twenty-first century skills. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1157, No.4,p.042014). IOP Publishing. Doi:10.1088/1742-6596/1157/4/042014. (Erişim tarihi: 7.08.2022).
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirme öğretmen elkitabı* (Genişletilmiş 18. Baskı). Ankara: ANI yayınları.
- Strekalova, E., & Hoot, J. L (2008). What is special about special needs of refugee children? Guidelines for teachers. *Multicultural Education*, 16(1), 21-24.
- Şahin, F. (2020). Suriyeli ilkököl öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki hataların incelenmesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 39- 68.
- Şahin, F. ve Şener, Ö. (2019). Geçici koruma altındaki suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki dil ve iletişim sorunları: İstanbul Fatih örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(9), 66-85.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8 (1), 86-105.

- Şıhanlıoğlu Ö. (2021) Türkiye'deki Suriyeli geç iki dilli bireylerin yazılı anlatımları üzerine bir hata analizi Yüksek Lisans Tezi. Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Tanrikulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (86), 127-144.
- Tanrikulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye’deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2585-2604.
- Taştan, C., Çelik, Z. (2017). *Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- TDK (2022). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8 (45), 1-10.
- Tok, M., Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(8), 132-147
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Tunga, Y., Engin ve G., Çağıltay, K., (2020). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alanyazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 317-333.
- Turan, S. (2005). Öğrenen topluma doğru Avrupa birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5 (1), 87-98. https://doi.org/10.1501/Avraras_00000000033.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2019). https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi_2_Baski.pdf. (Erişim tarihi: 2.10.2022).
- Türkkan, R. O. (1997). *Kolay ve iyi öğrenme teknikleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(1), 65-80.
- Ulutaş, M. (2016). *Türkiye’de yükseköğrenim görecekt yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: Bir model önerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ültanır, E. ve Ültanır, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de Yetişkinler Eğitiminde Profesyonel Standartlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-23.

- Ünal, D. (2017). Ana dili Almanca olan Erasmus öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye yönelik deneyimlerinin ve yaklaşımlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (26), 293-328.
- Vagle, M. D. (2014). *Crafting phenomenological research*. Walnut Creek, Ca: Left Coast Press.
- White, J.S. (1982). *The aims of education re-stated*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Yağmur Şahin, E., İşcan, A., Kana, F. ve Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: betimsel bir durum çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (4), 1185-1198.
- Yağmur, K. (2018). *Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları, yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (Ed. Durmuş ve Okur). Ankara: Grafiker.
- Yaşam boyu öğrenme Genel Müdürlüğü (2021). Yabancı Diller İçin Türkçe B1 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı, <https://e-yaygin.meb.gov.tr/download.ashx?fileID=4627>. (Erişim tarihi: 7.10.2022).
- Yaşam boyu öğrenme Genel Müdürlüğü (2021). Yabancı Diller İçin Türkçe A2 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı. <https://e-yaygin.meb.gov.tr/download.ashx?fileID=4626>. (Erişim tarihi: 12.11.2022).
- Yaşam boyu öğrenme Genel Müdürlüğü (2021). Yaygın Eğitim Programları, 05.07.2020. <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx>. (Erişim tarihi: 11.09.2022).
- Yaşam boyu öğrenme Genel Müdürlüğü. (2017). 2016 Yılı İzleme ve Değerlendirme raporu, <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2017/mobile/index.html>. Erişim tarihi: 24.12.2022).
- YEE (2015). <https://www.yee.org.tr/tr/yayin/2015-faaliyet-raporu>. (Erişim tarihi: 12.07.2022).
- YEE (2021). <https://www.yee.org.tr/tr/yayin/2021-faaliyet-raporu>. (Erişim tarihi: 4.10.2022).
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve Tüfekçioğlu, B. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kuramlar yöntemler beceriler, uygulamalar*. Ankara: Pegem.
- Yıldız, Ü. ve Sertoğlu, G. (2019) Türkiye’de yaşayan yerleşik yabancıların yabancı dil olarak Türkçeye İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies- Educational Sciences*, 14(4), 1995- 2011.

- Yıldız, F., U., Ramanenkava, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Belarus örneği. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 531-559.
- Yılmaz, F. (2014). An investigation into Students' Turkish language needs at Jagiellonian University in Poland. *Educational Research and Reviews*, 9(16), 555-561.
- Yılmaz, F., Arslan, S., B. (2014). ÇOMÜ Tömer'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 9(6), 1181-1196.
- Yiğit, M. (2021). Saraybosna Yunus Emre Enstitüsündeki kursiyerlerin Türkiye algısı ve Türkçe öğrenme sebepleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 207-216.
- YTB,(2021).<https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/2022/BELGELER2022/2021%20FAAL%C4%B0YET%20RAPORU.pdf>. (Erişim Tarihi: 30.12.2022).
- Yüce, S. (2005). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve Avrupa Dil Ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 419-429.
- Zhumakanova, T. (2020). *Kazakistan'da yükseköğretimde Türkiye Türkçesini öğrenen öğrencilerin Türkoloji bölümünü seçme sebepleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

- EK- 1. Kursiyer Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
- EK- 2. Öğretici Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
- EK- 3. Gönüllü Katılım Formu
- EK- 4. Kursiyer Kişisel Bilgi Formu
- EK- 5. Öğretici Kişisel Bilgi Formu
- EK- 6. Araştırma İzin Belgeleri



EK- 1. Kursiyer Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Merhaba,

Tez çalışmam kapsamında "**Yetişkin Suriyeli Mültecilerin ve Kurs Öğreticilerinin Birleşmiş Milletler ve Millî Eğitim Bakanlığı İş Birliğinde Açılan Türkçe Kurslarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**" amacıyla yürüteceğim. Araştırma için sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Görüşmemizi izninizle ses kayıt cihazına kaydediyorum. Bir kez daha onaylıyor musunuz?

1. İlk olarak Türkçe kursuna neden katıldınız (amaçlarınız nelerdir)? Açıklar mısınız?
2. Türkçe hakkında neler düşünüyorsunuz?
3. Kursta sunulan içerik – konular ile günlük yaşantınız arasında nasıl bir ilişki vardır? Örneklendirerek açıklayabilir misiniz?
4. Kursta sizlere sunulan öğretim sürecini nasıl değerlendirirsiniz? Neler iyi yapılmakta, neler değiştirilmelidir?
 - a. Öğretici becerilerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - b. Sınıf ortamları öğrenmenizi nasıl desteklemektedir?
 - c. Kullanılan araç – gereç hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
5. Kurs sürecinde hangi zorluklarla karşılaştınız (karşılaşıyorsunuz)?
6. Kurs sürecinde karşılaştığınız sorunları çözmek için neler yaptınız (yapıyorsunuz)? Örnek verir misiniz?
7. Aldığınız kurslar sonrasında günlük hayatınızda Türkçe kullanarak iletişim kurma beceriniz nasıl şekillendi? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
8. Kurstan beklentileriniz nelerdir?
9. Kursun programı ile ilgili geliştirilmesini (verimli hale gelebilmesi için) düşündüğünüz boyutlar nelerdir? Ne tür öneriler sunabilirsiniz?

EK- 2. Öğretici Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Merhaba,

Tez çalışmam kapsamında "**Yetişkin Suriyeli Mültecilerin ve Kurs Öğreticilerinin Birleşmiş Milletler ve Millî Eğitim Bakanlığı İş Birliğinde Açılan Türkçe Kurslarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**" amacıyla yürüteceğim. Araştırma için sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Görüşmemizi izninizle ses kayıt cihazına kaydediyorum. Bir kez daha onaylıyor musunuz?

1. Kursiyerleri (A1-A2) düzeyi kursuna alırken hangi kriterleri göz önünde bulunduruyorsunuz? Örnekleyerek açıklayabilir misiniz?
2. Kursiyerlerle yaşamış olduğunuz deneyimlere göre kursa katılma nedenleri nelerdir?
3. Kursta sunulan içerik – konular ile kursiyerlerin günlük yaşantıları arasında nasıl bir ilişki vardır? Örneklendirerek açıklayabilir misiniz?
4. Görev yapmakta olduğunuz proje kurslarının verimliliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a. Sınıf ortamları kursiyerlerin öğrenmesini nasıl desteklemektedir?
 - b. Kullanılan araç – gereç hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
 - c. Kursun içeriği hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - d. Kursun amaçları doğrultusunda beklenen sonuçlardan yola çıkarak katılan kursiyerlerin hayatına nasıl bir etki görmektesiniz?
5. Sizden kaynaklandığını düşündüğünüz zorluklar nelerdir? Örneklerle açıklayabilir mısınız?
6. Öğrencilerden kaynaklanan kaynaklı olarak zorluklar. En belirgin zorluklar örneklerle açıklayabilir mısınız?
7. Karşılaşılan zorlukları ortadan kaldırmak için neler yapılabilir? Örneklendirerek açıklayabilir mısınız?
8. Kursun programı ile ilgili geliştirilmesini (verimli hale gelebilmesi için) düşündüğünüz boyutlar nelerdir? Ne tür öneriler sunabilirsiniz?

EK- 3. Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, "Yetişkin Suriyeli Mültecilerin ve Kurs Öğreticilerinin Birleşmiş Milletler ve Millî Eğitim Bakanlığı İş Birliğinde Açılan Türkçe Kurslarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı bir araştırma çalışması olup yabancılara Türkçe kurslarında karşılaşılan zorlukları belirleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi öğretim üyesi [REDACTED] danışmanlığında [REDACTED] tarafından yürütülen bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Ulaşılan sonuçlar ile A1-A2 Türkçe kurslarının gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, nitel araştırma yöntemiyle görüşme yapılarak ve ses kaydı yardımıyla sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Samer ALZIR'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: [REDACTED]

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek katılıyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK- 4. Kursiyer Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz

Kadın ☐

Erkek ☐

2. Yaşınız (Lütfen yazınız)

3. Kaç yıldır Türkiye’desiniz?

1 yıl ve altı ☐

1-3 yıl ☐

3-5 yıl ☐

5-8 yıl ☐

8 ve üzeri ☐

4. Çalışma durumu

Çalışıyor ☐

Çalışmıyor ☐

5. Mesleğiniz (Lütfen yazınız)

6. Eğitim seviyeniz

İlkokul ☐

ortaokul ☐

lise ☐

ön lisans ☐

lisans ☐

yüksek lisans ☐

doktora ☐

7. Kursa katılmadan önce Türkçe eğitimini aldınız mı?

Evet ☐

hayır ☐

8. Medeni durumunuz

Evli ☐

Bekar ☐

Boşanmış ☐

Dul ☐

Ek- 5. Öğretici Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz

Kadın ☐

Erkek ☐

2. Yaşınız (Lütfen yazınız)

3. Yabancılar Türkçe eğitimi alanındaki deneyiminiz

1-6 Ay ☐ 1 yıl ☐ 2 yıl ☐ 3 yıl ve daha fazlası ☐

4. Mezuniyet durumunuz

Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐

5. Mezuniyet alanınız (Lütfen yazınız)

6. Yabancılar Türkçe eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılıp katılmama durumunuz

Katıldım ☐

Katılmadım ☐

7. Katıldığınız hizmet içi eğitimlerinin içeriği (Lütfen yazınız)

-
-
-
-

EK- 6. Araştırma İzin Belgeler

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 06.01.2022-244773



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-40604249
Konu : [Redacted] Araştırma İzni

05.01.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Anadolu Üniversitesinin 23.12.2021 tarih ve 235568 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi [Redacted] "Birleşmiş Milletler ve Milli Eğitim Bakanlığı İş Birliğinde açılan Türkçe Kurslarına Katılan Yetişkin Suriyeli Mültecilerin ve Kurs Öğreticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi" konulu araştırmasını Yıldırım İlçesi Akşam Sanat Okulunda uygulama isteği 04.01.2021 tarih ve 40445755 sayılı Onay ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilçenize bağlı Akşam Sanat Okuluna duyurulmasını rica ederim.

[Redacted Signature]

Ek : Onay Örneği (1 Sayfa)

DAĞITIM:
Gereği İçin:
Yıldırım
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Bilgi İçin:
Anadolu Üniversitesi Rektörlüğüne

Adres : Hoca Hasan Mh. İlkbahar Cad. No:38
63080 Osmangazi/BURSA

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi:

İnternet Adresi: <http://www.bursa.meb.gov.tr>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dca5-b053-3e86-9413-a8a4 kodu ile teyit edilebilir.

EK- 6. Araştırma İzin Belgeleri (Devamı)

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 06.01.2022-244773



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-86896125-605.01-40445755
Konu : [Redacted] 'in Araştırma İzni

04.01.2022

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi konulu 21/01/2020 tarih ve 1563891 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi [Redacted] "Birleşmiş Milletler ve Milli Eğitim Bakanlığı İş Birliğinde açılan Türkçe Kurslarına Katılan Yetişkin Suriyeli Mültecilerin ve Kurs Öğreticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi" konulu araştırması, Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü, Genel Sekreterliğinin 23.12.2021 tarih ve 235568 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi [Redacted] "Birleşmiş Milletler ve Milli Eğitim Bakanlığı İş Birliğinde açılan Türkçe Kurslarına Katılan Yetişkin Suriyeli Mültecilerin ve Kurs Öğreticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi" konulu araştırmasını Yıldırım İlçesi Akşam Sanat Okulunda uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

[Redacted Signature]

OLUR

[Redacted Signature]

Adres : Hocaşan Mh. İlkbahar Cad. No:38
63080 Osmangazi/BURSA

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Unvan : Veri H.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d920-6184-3914-bc7b-4b25 kodu ile teyit edilebilir.

EK- 6. Araştırma İzin Belgeleri (Devamı)

Evrak Kayıt Tarihi: 08.11.2021		Protokol No: 211698		Tarih: 30.11.2021	
					
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ					
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması				
KONU:	Eğitim Bilimleri				
BAŞLIK:	Birleşmiş Milletler ve Millî Eğitim Bakanlığı İş Birliğinde Açılan Türkçe Kurslarına Katılan Yetişkin Suriyeli Mültecilerin ve Kurs Öğreticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi				
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	[Redacted]				
TEZ YAZARI:	[Redacted]				
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-				
KARAR:	Olumlu				
[Redacted Signature]					
[Redacted Stamp]			[Redacted Stamp]		
[Redacted Stamp]			[Redacted Stamp]		
[Redacted Stamp]			[Redacted Stamp]		
[Redacted Stamp]			[Redacted Stamp]		

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : [REDACTED]
Yabancı Dil : Arapça (Ana dil), Türkçe, Fransızca (Temel seviye)
Doğum Yeri ve Yılı : [REDACTED]
E-Posta : [REDACTED]

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2006, Şehit Nawras Taha Lisesi, Tartous.
- 2010, Tishreen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı.
- 2011 – 2012, sınıf öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Kharaj Daham İlkokulu, Halep.
- 2020 – 2022 Bursa/ Yıldırım Halk Eğitimi Merkezi'nde Tercüman (Türkçe – Arapça).