TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DİLBİLİM ANABİLİM DALI

(YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI)

TÜRKÇENİN YETİŞKİN MÜLTECİLERE ÖĞRETİLMESİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Ülkü ARSLAN

Ankara-2020

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DİLBİLİM ANABİLİM DALI

(YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI)

Yüksek Lisans Tezi

Ülkü ARSLAN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Elif ARICA AKKÖK

Ankara - 2020

ÖNSÖZ

Arap baharı sonrası dönemde yaşananlar ve buna eklemlenen mülteci fenomeni birçok sorunu beraberinde getirdiği gibi; hâlihazırda Balkan savaşlarından bu yana bir iltica ülkesi olan, göçmenleri kabul etmeye alışkın bir ülke diyebileceğimiz Türkiye'yi başka alanlarda kendini geliştirmeye mahkûm kılmıştır.

Bunların başında mültecilerin ülkeye uyumu için ekonomik şartların hazırlanması ile aynı derecede öneme sahip şey iletişim kurabilecekleri bir dile ihtiyaçları olduğu gerçeğidir. Bu ihtiyacın en temel göstergesi, çalışma çağında yaklaşık 1 milyon Suriyeli'nin 11 Ocak 2016'da çıkarılan yasal çalışma izni ile kayıt içi ekonomiye katılabilir hale getirilmesinden anlaşılabilmektedir ki, mülteci nüfusunun demografik yapısı epey çeşitlilik göstermektedir. Bu da özellikle yetişkin mültecilere Türkçenin öğretilmesini elzem kılmaktadır.

Ortak bir iletişim paydasının kısa sürede sağlanamaması sosyolojik sorunlar başta olmak üzere birçok problemi beraberinde getirecektir. Önümüzde ki süreçte mültecilere Türkçe öğretiminin sağlanamaması nedeniyle oluşabilecek muhtemel krizlere dair bir bakış açısı olması açısından 61. Cannes Film Festivali'nde büyük ödül olan Altın Palmiye'yi kazanan 2008 Fransa yapımı EntreLesMurs (The Class/Sınıf) filmini örnek gösterebiliriz. İlgili filmde, veli görüşmeleri sekansında anadili Fransızca olmayan ailelere çevirmenlik hizmeti okul tarafından sunulmadığı için ya öğrencinin kendisi çevirmen görevini üstleniyor, ya da ailede iki dili bilen bir başkası tarafından bu iletişim sağlanıyor. Bu sağlıksız ve sorunlu iletişimin bir başka tarafını özellikle filmdeki disiplin kurulu sahnesinde görebiliyoruz. Kültürel arabuluculuk bağlamında, benzer sorunların yaşanmasını en aza indirgemenin temel şartı, yetişkin mültecilere yaşadıkları toplumun dilin kazandırılması olmalıdır.

Bu çalışma *"Yetişkin mültecilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri"* olarak hazırlansa da bir dilin öğrenilmesi için geçmiş yaşantıların ve dil becerilerinin en azından sosyolojik açıdan değerlendirilmesi gerekliliğini göz ardı etmemeyi amaçlar. Neticede mültecilerin çoğunluğunun Ortadoğu coğrafyasından geldiği düşünülürse bu coğrafyayı da dil bakımından tanımak, Türkçe öğretmek açısından makul ve mantıklı bir hareket olacaktır.

Ülkemizde yetişkin eğitimi konusunda önemli bir birikimi olan Halk Eğitim Merkezlerinde, mültecilere Türkçenin öğretilmesi konusunda yapılan uygulamaların benzerleri dünyanın farklı coğrafyalarında çeşitli şekillerde uygulanmıştır. Bunlardan en bilinen kişisi Latin Amerika'da yetişkin eğitimi alanında çalışmalar yapmış Paulo Freire'dir. Yetişkin eğitimi konusunda önemli bir otorite olan Paulo Freire'in, dilbilimci Donaldo Macedo ile birlikte yazdığı "Okuryazarlık-Sözcükleri ve Dünyayı Okuma" kitabında şöyle ifade edilmektedir: "Freire'in okuma-yazmada dilin rolü konusunda söylemek istediği şey, anadilleri ülkenin resmi dili olmayan insanların sorunlarıyla onun karşılaştığı yerlerin de ötesinde önem taşımaktadır. Eğer onun öğrencileri, dünyaya ilişkin okumalarını konuşabilmek ya da yazabilmek için kendi seslerini bulmak istiyorlarsa, o zaman yerel topluluk dilleri ve lehçeleriyle standart dil arasındaki ilişki konusu ile yüzleşmeleri gerekmektedir" (Freire, Mocelda, 1998). Aynı zamanda bu sorunun çözümüne ilişkin nasıl bir plan yapılması gerektiği ile ilgili örnekleri de Freire dile getirmektedir : "Mesela, diyelim ki bir grup, okuma yazma bilmeyenlerin oranının yüksek olduğu bir tarım işçisi bölgesinde, yetişkin eğitimi için bir plan hazırlama sorumluluğunu üstlendi. Bu plan, bir okuma yazma seferberliğini ve bir de okuma yazma sonrası aşamayı kapsar. İlk aşamada, problem tanımlayıcı eğitim, "üretken sözcükleri" arar ve inceler; okuma yazma sonrası aşamada ise "üretken konuları" arar ve araştırır" (Freire, 2018). Benzer bir yol haritası ile yaygın eğitim metodları ve öğretim tekniklerinin kullanılması, yetişkin mültecilere Türkçenin öğretilmesinde kolaylık sağlayacaktır.

Bu çalışma kapsamında "Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve yöntemleri" nin tarihsel, kuramsal, toplumsal, kültürel arka planları incelenecek olup yetişkin mültecilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde karşılaşılan sorunların tespitini ve çözüm önerilerini sunmayı amaçlamaktadır. Buradaki amaç, bu çalışma ile yetişkin mültecilere Türkçe eğitimi veren kurum, öğretmen ve kursiyerlerden elde edilmiş bilgilerden hareketle, Türkiye'de yetişkin mültecilere verilen Türkçe eğitiminin pratik ve teoride ki sorunlarını tespit ederek, dünyadaki örneklerini göz önünde bulundurarak çözüm önerileri getirmeyi sağlamaktır. Aynı zamanda böyle bir çalışma, Türkiye'de mülteci eğitimi ve yetişkin eğitimi konusunda literatür eksikliğini giderme yolunda atılmış adımlardan biri de olacaktır.

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans tez çalışmasına başlamak için çok farklı konular hakkında araştırma yapmış olmakla birlikte, bu süreçte çalışmak istediğim konuya karar verme süreci de ciddi bir öğrenme süreci olarak bana katkı sağlamıştır. Yüksek Lisans eğitimim Türk dilbilimine çok önemli katkıları olmuş olan sayın Prof. Dr. Doğan AKSAN' ın kurduğu Ankara Üniversitesi DTCF Dilbilim Bölümü'nde tamamlıyor olmak benim için çok büyük bir onurdur. Ders dönemimde dahil olmak üzere derslerini almış olduğum ve derslerine katılma şansına sahip olamasam da değerli bilgilerinden faydalanma fırsatı sunan değerli hocalarıma çok teşekkür ediyorum.

Doğum gibi zorlu bir süreçten geçerek ciddi bir yoğunluğu olmasına rağmen yardımlarını esirgemeyen ve büyük bir sevecenlikle danışmanlığımı kabul eden, çalışmak istediğim konuda beni özgür bırakan, beni her konuda destekleyen, tüm yoğunluğuna rağmen çalışmalarımda yol gösteren değerli danışmanım Doç. Dr. Elif ARICA AKKÖK' e,

Tezin uygulamalarını yapmam için izin veren Altındağ Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü kurum müdürü Hakan ÇINAR' a ve uygulama aşamasında bana yardımcı olan tüm öğretmen arkadaşlara ve kursiyerlere,

Eğitim hayatım boyunca benim en büyük destekçim olan, bana her zaman inanan ve güvenen, benim için hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan, beni her zaman yüreklendiren, benden dualarını hiçbir zaman esirgemeyen, bugünkü bulunduğum konumu en çok borçlu olduğum ailem ve sevgili kardeşim Ünal ARSLAN ' a ve Fatih ARSLAN ' a çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

TABLOLAR i
KISALTMALAR iii
I.BÖLÜM: GİRİŞ 1
1.1 Tezin Konusu 1
1.2.Problem Durumu 1
1.3. Araştırmanın Amacı 2
1.4. Araştırmanın Önemi 3
1.5. Sınırlılıklar 3
II. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE 4
2.1. Yaşam Boyu Öğrenme 4
2.1.1.Yetişkin Eğitimi Kavramı 7
2.1.3.Yetişkin Eğitiminde Eğitmenler Kavramı 11
2.2. Göç ve Göçmen Kavramları 11
2.2.1. Göç 11
2.2.2. Göçmen 13
2.2.3. Mülteci 13
2.3.Yetişkin Eğitimi Yabancı Dil Programları Modülü (A1, A2) 14
2.4.Yetişkin Eğitiminde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi Eğitimi Veren Kurumlar 14
2.4.1. Milli Eğitim Bakanlığı 14
2.4.1.1 Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü 15
2.4.1.1.1. Halk Eğitim Merkezleri (HEM) 16
2.5. Yetişkinlere Türkçe Eğitimi Veren Diğer Kurum ve Kuruluşlar 18
2.5.1. Yunus Emre Enstitüsü 18
2.5.2. Türkiye Maarif Vakfı 19
2.5.3. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı 20
2.5.4. Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezleri (TÖMER) 21
2.5.5. Türkiye Diyanet Vakfı 22
2.5.6. Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği (SGDD/ASAM) 22
2.6.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Yöntemleri 23
2.7.Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Kavramlar 25
2.7.1.Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi 25

2.7.2.Dil Pasaportu 25
2.7.3.Dil Öğrenim Geçmişi(Biyografisi) 26
2. 7.4. Dil Dosyası 26
2.8.Dünya'da Yetişkinlere Yabancı Dil Öğretimi Öncüleri, Yaygın Eğitim Metotları ve Model Örneklemesi 26
2.8.1.Yaşam Boyu Öğrenme-John Dewey- 26
2.8.2. Deneyimsel Öğrenme -David A.Kolb- 29
2.8.3. Mültecilere Dil Öğretimi/Kodlama -PauloFreire- 31
2.8.3.1 Bankacı Eğitim Modeli 33
2.8.3.2. Problem Tanımlayıcı Eğitim 33
2.8.3.3.Üretken Konular Ve Kodlama 34
2.8.3.4. Freire'in Okuryazarlık Yöntemi 34
III. BÖLÜM : YÖNTEM 38
3.1. Araştırmanın Deseni 38
3.2. Katılımcılar 38
3.3.Verilerin Toplanması 42
3.3.2.Gözlem 42
3.4. Verilerin Çözümlenmesi 47
IV. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM 48
4.1.Yetişkin Eğitimi ve Örgün Eğitim Arasındaki Fark 48
4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Bilgi Donanımı 49
4.3. Katılımcı Öğretmenlerin Yaygın Eğitim için Oryantasyon Eğitimi Alıp Almadıkları 51
4.4. Katılımcı Öğretmenlerin Karşılaştıkları Zorluklar 51
4.5. Modüllerin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesinde Belirtilen Yeterlilik Düzeylerine Göre Hazırlanması 53
4.6. Türkçe Öğreticilerinin AOBM'de Yer Alan Kavramlara İlişkin Yeterlikleri 53
4.7. Öğreticilerin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretebilmek için Gerekli Sertifikalarının Olup Olmadığı 56
4.8. Öğreticilerin Hizmetiçi Eğitim Alıp Almadıkları 57
4.9. Yenilikleri Takip Edebilecekleri Hizmetiçi Seminerlerin Olup Olmadığı 57
4.10. Öğreticilerin Yabancı Dil Bilmesinin Hangi Açıdan Gerekli Olup Olmadığı 58
4.11. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretirken Öğrencilerden Kaynaklı Karşılaşılan Sorunların Neler Olduğu 60
4.12.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretirken Eğitim Materyallerinden Kaynaklı Karşılaşılan Sorunların Neler Olduğu 62

4.13. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretirken Öğretim Ortamı ve Teknolojiden Kaynaklı Karşılaşılan Sorunlar 67
4.14. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretirken Türkçe Öğretimi ile İlgilenen Kurumlardan Kaynaklı Sorunlar 68
4.15. Çevresel Faktörler Göze Alındığında Az Gelişmiş Bir Bölge Olan Altındağ'da Yetişkin Mültecilerle Çalışmanın Zorluklarına ilişkin görüşler 70
4.16. Yabancı Dil Öğretim Yöntem Ve Teknikleri Hakkında Eğitim Alıp Almadıkları 72
4.17. Ders Materyali Olarak Hangi Ana Kitabı Kullandıkları 72
4.18.Kitap Hariç Hangi Ders Materyalleri Kullandıkları 73
4.19. Kursiyerlerin En Çok Zorlandığı Dil Beceri Düzlemleri 75
4.20. Yaygın Eğitim Yöntemlerini Bilip Bilmedikleri, Bu Konuda Eğitim Almak İsteyip/İstemedikleri 75
4.21. Türkiyede Ya Da Yurtdışında Yetişkin Mültecilere Dil Öğreten Hangi Kurum/STK'yı Takip Ettikleri 76
4.22. Kültürlerarası Deneyimlerinin Olup Olmadığı. 76
4.23. Yabancı Diller Alanında Eğitim Almış Öğretmenin Türkçenin Öğretilmesinde Çalışıp Çalışamayacağı 78
4.24. Dünyada Yetişkin Mültecilere Yabancı Dil Öğretimi Alanında Çalışan Bilim Adamlarını Bilip Bilmedikleri 79
4.25. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi Alanıyla İlgili Güncel Makaleleri Takip Edip Etmedikleri 80
4.26. Kendilerine Yöneltilen Soruların Dışında Belirtmek İstedikleri Sorunların Neler Olduğu 81
BÖLÜM V: SONUÇ ve ÖNERİLER 82
5.1. SONUÇ 82
5.2.ÖNERİLER 85
KAYNAKÇA 88
ÖZET 96
ASTRACT 97
Ek-1: 96
Ek-2: 97
Ek-3: 98
Ek-4: 99
Ek-5: 100

TABLOLAR

Tablo 3.1.Katılımcı Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri 39

Tablo 3.2. Türkçe ÖğrenenYetişkin Mülteci Kursiyerlerin Kişisel Bilgileri 40

Tablo 3.3. Katılımcı Öğretmenlerin Türkçe Kurs Verdikleri Seviyeler. 41

Tablo 3.4. Katılımcı Öğretmenlerin Haftalık Girdikleri Ders Saati Toplamı 42

Tablo 4.1. Yetişkin Eğitimi ve Örgün Eğitim Arasındaki Farka İlişkin Kavramlar 48

Tablo 4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Bir Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler 50

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Yaygın Eğitim İçin Oryantasyon Eğitimi Alıp Almadıkları. 51

Tablo 4.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin, Karşılaştıkları Zorluklar 52

Tablo 4.5. Ders Program Modüllerinin Yeterlilik Düzeylerine Göre Hazırlanması 53

Tablo 4.6. Türkçe Öğreticilerinin AOBM'de Yer Alan Kavramlara İlişkin Yeterlilikleri 54

Tablo 4.7. Öğreticilerin Türkeçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretebilmek için Gerekli Sertifikalarının Olup Olmadığı 56

Tablo 4.8. Öğreticilerin Hizmetiçi Eğitim Alıp Almadıkları 57

Tablo 4.9. Öğreticilerin Yenilikleri Takip Edebilecekleri Hizmet İçi Seminerlerin Olup Olmadığı 57

Tablo 4.10. Öğreticilerin Yabancı Dil Bilmesinin Hangi Açıdan Gerekli Değildir..... 59

Tablo 4.11. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretirken Öğrencilerden Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunların Neler Olduğu 60

Tablo 4.12. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretirken Eğitim Materyallerinden Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunların Neler Olduğu 62

Tablo 4.13. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretirken Öğretim Ortamı ve Teknolojiden Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunların Neler Olduğu 67

Tablo 4.14. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretirken Türkçe Öğretimi İle İlgilenen Kurumlardan Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunların Neler Olduğu 70

Tablo 4.15. Çevresel Faktörler De Göze Alındığında Az Gelişmiş Bir Bölge Olan Altındağ'da Yetişkin Mültecilerle Çalışmanın Zorlukları Nelerdir 71

Tablo 4.16. Yabancı Dil Öğretim Yöntem ve Teknikleri Hakkında Eğitim Alıp Almadıkları 72

Tablo 4.17. Ders Materyali Olarak Hangi Ana Kitabı Kullandıkları 73

Tablo 4.18. Kitap Hariç Hangi Ders Materyalleri Kullandıkları 74

Tablo 4.19. Kursiyerlerin En Çok Zorlandığı Dil Beceri Düzlemleri ve Nedenleri 75

Tablo 4.20. Yaygın Eğitim Yöntemlerini Bilip Bilmedikleri, Bu Konuda Eğitim Almak İsteyip/İstemedikleri 76

Tablo 4.21. Yetişkin Mültecilere Dil Öğreten Türkiye'de ya da Yurtdışında Hangi Kurum/STK'yı Takip Ettikleri 76

Tablo 4.22. Kültürlerarası Deneyimlerinin Olup Olmadığı ve Varsa Hangi Ülke ve/veya Ülkelerde Bulundukları. 77

Tablo 4.23. Yabancı Diller Alanında Eğitim Almış Öğretmenin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ortamında Çalışıp Çalışamayacağı 78

Tablo 4.24. Dünyada Yetişkin Mültecilerle Yabancı Dil Öğretimi Üzerinde Çalışan Bilim Adamlarını Bilip Bilmedikleri ve Bu Konuda "Model Örneklemesi" Yapılmış Çalışmaları Sınıflarında Uygulamak İçin Eğitim Verilirse Katılmak İsteyip İstemeyecekleri Olup Olmadığı 79

Tablo 4.25. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi Alanıyla İlgili Güncel Makaleleri Takip Edip Etmedikleri 80

Tablo 4.26. Kendilerine Yöneltilen Soruların Dışında Belirtmek İstedikleri Sorunların Neler Olduğu 81

KISALTMALAR

Ö: Öğretmen

ASAM: Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği

TÖMER: Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma Merkezi

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

LLL: Life Long Learning (Yaşam Boyu Öğrenme)

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

HEM: Halk Eğitim Merkezi

TYS: Türkçe Yeterlilik Sınavı

YTB: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

TDV: Türkiye Diyanet Vakfı

KAGEM: Kadın Aile ve Gençlik Merkezi

BM: Birleşmiş Milletler

UNHCR: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

BMYK: Birleşmiş Milletler Yüksek Komiserliği

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

UKDA: Uluslararası Kültür ve Dil Araştırmaları

SGDD: Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği

ADGD: Avrupa Dil Gelişim Dosyası

I.BÖLÜM: GİRİŞ

1.1 Tezin Konusu

Bu tezinin konusu, yetişkin mültecilere Türkçe eğitimi veren kurum, öğretmen ve kursiyerlerden elde edilmiş bilgilerden hareketle, Türkiye'de yetişkin mültecilere verilen Türkçe eğitiminin pratik ve teoride ki sorunlarını tespit ederek, dünyadaki örneklerini göz önünde bulundurarak çözüm önerileri getirmeyi amaçlamaktır.

1.2.Problem Durumu

2011 yılında başlayan Suriye kriziyle birlikte, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliğinin (BMMYK) verilerine göre ilk 10 ülke arasında anılmayan Türkiye, 2014 yılı itibariyle mülteci ağırlayan ülkeler arasında dördüncü sırada (BMMYK ,2014, s. 5) yer almaya başlamıştır. Türkiye, mülteci ağırlayan ülkeler sıralamasında BM'nin Ocak 2015 tahminlerine göre birinci, Aralık 2015 tahminlerine göre ise ikinci sırada yer almıştır. Fakat 2019 yılına gelindiğinde bu sayıda ciddi bir artış olduğu ve Birleşmiş Milletler' e bağlı Ekonomik ve Sosyal İşler Organizasyonunun (DESA) hazırladığı verilere göre Türkiye'deki mülteci ve göçmen sayısının 5 milyon 678 bin 800 kişiye ulaştığı kaydedilmektedir (BMMYK, 2019). Mülteci sayısının artmasıyla birlikte Türkçe öğretimine duyulan ihtiyacın da artmış olduğu bu istatistiksel bilgilerle görülmektedir.

Yetişkin mültecilerin istihdam ve geçim sağlama olanaklarına erişmek için gerekli eğitim ve beceri gelişimine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu yüzden, mültecilerin ve ev sahibi toplulukların iş gücü piyasasındaki fırsatlara yönelik hazır bulunmalarını sağlayarak örgün mesleki eğitime ve yaygın beceri geliştirme eğitimlerine erişimde Türkçe öğrenmelerini kolaylaştırmak gerekmektedir. Bununla birlikte, Millî Eğitim Bakanlığı, örgün eğitim faaliyetlerinin yanında Suriyelilere yönelik olarak Türkçe öğretimi başta olmak üzere pek çok alanda Halk Eğitimi Merkezleri bünyesinde yaygın eğitim kursları düzenlemektedir. 2014-2019 yılları arasında; Türkçe kurslarına katılan yabancı kursiyerlerin sayısı 302.096 olarak Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Ocak 2020 raporunda belirtilmiştir (Hayat Boyu Öğrenme, 2019).

Yukarıda belirtilen veriler doğrultusunda ülkemizde ikamet eden yetişkin mültecilere Türkçe öğretiminin niteliğinin belirlenmesi ve iyileştirilmesi sürecinde, bu

çalışma yoluyla sorunların belirlenmesi ve belirlenen sorunlara çözüm önerileri sunulması hedeflenmiştir. Bu gereksinimle dil engeli sorununun çözülerek, yetişkin mültecilerin sosyal uyumlarının sağlanmasına katkıda bulunulabileceği; bu sayede en temel hizmetlere erişimlerinin kolaylaştırılabileceği düşünülmektedir.

Zorunlu göç kavramıyla birlikte Türkiye' de ikamet eden mültecilerin yaşamsal faaliyetlerini sürdürmek ve topluma uyum sağlayabilmek için karşılaştıkları en büyük sorunlardan biri "dil farklılığı" dır. Bu kapsamda okul çağındaki çocuklar için çalışmalar yapılırken bu öğrencilerin velileri veya örgün eğitime devam etme şansı olmayan yetişkinler için iletişim kurmanın önündeki "dil engelleri" göz ardı edilebilmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Ankara-Altındağ Halk Eğitim Merkezi'nde (HEM) yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin yetişkin mültecilere Türkçe öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini almak söz konusu sorunlara çözüm önerilerinde bulunmak amaçlanmıştır.

Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Altındağ HEM' de;

- Yetişkin mültecilere Türkçe öğreten eğitimcilerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Türkçe öğreten eğitimcilere göre yetişkin mülteciler ne tür sorunlar yaşamaktadır?
- Türkçe öğrenmekte olan yetişkin mültecilerin ve eğitimcilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

2011 yılında Türkiye'de kayıtlı bulunan Geçici Koruma altındaki 3,6 milyondan fazla Suriyeli göçmenlerin kabul ve desteklenmesine yönelik üstün çaba sarf etmiştir. Ancak, krizin ölçeği ve süresi nedeniyle Türkiye'deki kurumlar, hizmet sağlama ve sosyal uyum kurma konusunda kapasitenin üzerinde çalışılmıştır. Bu kapsamda, sosyal uyumun sağlanabilmesi için en temel becerilerden biri olan hedef ülkenin dilinde iletişim kurabilme becerileri psiko-sosyal destek, hukuk danışmanlığı, eğitim hizmetleri ve meslek edinebilmeleri için çok önemlidir. Bu yüzden, Türkçenin yetişkin mültecilere yabancı dil olarak öğretilmesi alanında daha evvel yapılmış kapsamlı araştırmaların sayısı sınırlı olduğu için bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Ankara'da yaşayan mültecilere ilişkin kamuya açık fazla veri olmamakla birlikte, mülteciler yoğun olarak Altındağ sınırları içerisinde yaşadıklarından dolayı, araştırma Altındağ Halk Eğitim Merkezi ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışma 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı içerisinde Altındağ Halk Eğitim Merkezinde öğrenim görmekte olan yetişkin mültecilerle ve söz konusu kurumda Türkçe dersi veren eğitimcilerle sınırlıdır.

II. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kuramsal altyapısını oluşturan bilgiler ayrıntılı olarak aktarılacaktır.

2.1. Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme , "yaşam boyu gönüllülük ve özgüdü" temelinde bireysel veya mesleki nedenlerle yeterliliğin değişmesi ve gelişmesidir (Ireland Ministry of Education and Science , 200).

Bununla birlikte,yaşam boyu öğrenmenin felsefesini oluşturan temel kavramlar; sosyal içerme, aktif yurttaşlık ve kişisel gelişim, rekabetçilik ve istihdam edilebilirliktir. Bu kavramlar işgücü piyasasının ihtiyaçları zorlaması ortaya çıkmış bir olgudur (Chapman&Aspin, 1997).

Yaşam boyu öğrenmenin başlıca üç işlevi olduğu söylenebilir: (Commission of the European Communities, 2006) (i) ekonomik gelişmeyi sağlamak için yaşam boyu öğrenme; (ii) kişisel gelişim ile birlikte kendini gerçekleştirmek için yaşam boyu öğrenme; (iii) sosyalleşme ve demokratik anlayışla eylem için yaşam boyu öğrenme. Yaşam boyu öğrenmenin genel olarak dört ana eğitimi kapsadığı söylenebilir: yetişkin eğitimi, sürekli eğitim, mesleki eğitim ve öz güdülemeye dayalı öğrenme eğitimidir (Jarvis, 2004).

Sosyoekonomik faktörler yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu hale getirirken, artan küreselleşme (Burbules&Torres, 2000) ve teknolojik değişim hızı, bununla birlikte çalışmanın ve işgücü piyasasındaki değişme ve hızla nüfusun yaşlanması gibi etkenler kişilerin becerilerinin geliştirilmesine olan ihtiyacı artırmaktadır (Aspin&Chapman, 2001).

Yaşam boyu öğrenmenin temelinde değerler öğrenme, keşfetme ve hizmet etme kavramları vardır. N. M. Nordstrom (2008), yaşam boyu öğrenmenin 10 yararından söz etmektedir: Yaşam boyu öğrenme doğal yeteneklerin tam olarak gelişmesine yardım eder, zihinleri açar, meraklı ve aç bir zihin ortaya çıkarır, erdemimizi artırır, dünyayı daha iyi bir yer haline getirir, değişime uyum sağlamamıza yardım eder, hayatımızda anlamlı şeyler bulmamızı sağlar, topluma aktif katkıcı olarak müdahil olmamızı sağlar,

yeni arkadaşlar edinmemizi ve değerli ilişkiler kurmamızı sağlar, kendimizi gerçekleştirmemizi ve hayatın daha da zenginleşmesini sağlar.

Avrupa Birliğinin eğitim vizyonunun çerçevesini oluşturan, yaşam boyu öğrenme (lifelonglearning -LLL-) mevcut ekonomik ve sosyal değişimi, bilgi temelli topluma (Hollanders&Soete, 2010) hızlı geçişi, yaşlanan Avrupa nüfusundan gelen demografik baskıları dikkate alıp eğitim ve öğretime yeni yaklaşımların gerekli olduğunu düşünerek ve bu alanda politika ve uygulamaların yaşam boyu öğrenme çerçevesinde geliştirmektedir (Knapper&Cropley, 2000).

Esasen yaşam boyu öğrenme uygulamalarının en büyük amacı nüfusun istihdam edilebilirlik niteliğini koruma ve geliştirmeyi hedeflemektir. Bu yüzden, kişinin bireysel veya mesleki ihtiyaçlarla, gönüllü ve kişisel tercihle bilgi ve beceri edinme çabasının yanı sıra önemli toplumsal ve ekonomik sonuçları olan bir süreçtir. Böylelikle, sosyal uyum, toplumsal katkı ve aktif yurttaşlık (Holford&Sturgis, 2005), kişisel gelişim, işgücü verimliliği ve istihdam edilebilirlikte de ilerleme kaydedilmesi beklenmektedir.

Yaşam boyu öğrenme, bireyin yaşamı boyunca bilgi, beceri ve yetkinliklerini sürekli olarak güncellemesi olduğu için, ilkokuldan üniversiteye kadar diplomalı öğrenmeyle birlikte, başta eğitim kurumları olmak üzere çeşitli devlet kurumlarının ve özel kesim kuruluşlarının sertifika vererek sundukları eğitimleri de kapsamaktadır. Esasen, yaşam ve çalışma tecrübesine dayalı öğrenme de yaşam boyu öğrenme kapsamındadır (Andresen&Cohen, 1995).

Öğrenmenin kaynağı ne olursa olsun, öğrenmenin kişinin sahip olduğu yeterlilikler çerçevesinde bir şekilde değerlendirilmesi gerekir bundan dolayı ölçme ve değerlendirme aşamasıyla sertifikalandırılabilecek veya belgelendirilebilecek bir öğrenme süreci oluşturulur. Yaşam boyu öğrenme, böylesine geniş bir alanda öğrenme kazanımlarını tespit ederek bunu geliştirilebileceği politikaları hedefler. Bu, kişinin sahip olduğu bilgi beceri, yetkinliklerin örgün eğitimden farklı olarak kendini geliştirmesine ve bunu sertifikalandırarak "diplomalı eğitim" gibi sınırlı bir yaklaşımın dışına çıkmasına olanak sağlar (Eurostat, 2001; Friberg, 2007).

Yaşam boyu öğrenme her bireyin eğitim alma hakkına saygı duyan bir sistem olmakla birlikte önemi tarihsel süreçte de kendini göstermiştir. Batı dünyasında 19.yüzyılın ortalarına kadar, öğrenim görmek isteyen ancak okula gidememiş bireyler,

engelliler, okumalarına izin verilmeyen kadınlar, çalıştığı için okula gidemeyenler ve yaşadığı mahallede okul bulunmayanlar için posta yoluyla eğitim verme tekniği geliştirilmiştir. Bununla birlikte; sanat, meslek ve teknik eğitim merkezlerinin yaygınlaşması, çeşitli kamu ve özel kuruluşların halk eğitim merkezleri yoluyla sertifikaya dayalı meslek kazandırma programları, yapılandırılmış geleneksel okula dayalı öğretime önemli ölçüde alternatif oluşturmaya ise 20.yüzyılın başlarından itibaren başlanmıştır (Edwards&Usher, 2001).

1960'ların sonlarından itibaren yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramları sıkça kullanılmaya başlanmıştır. E. Faure (1972) başkanlığındaki UNESCO Komisyonunun raporunda yaşam boyu eğitim, felsefi bir kavram olarak yer almıştır ve henüz bir eğitim sistemi olarak görülmemiştir. Daha sonra R. H. Dave (1976), kavramı daha geniş bir çerçevede "bireylerin yaşamları boyunca hem kendilerinin hem de ortak yaşam sürdürdüklerinin yaşam kalitesini yükseltmek için kişisel, toplumsal ve mesleki uzmanlık gelişiminin tamamlanması süreci" olarak tanımlayarak kapsamını genişletmiştir. 1990'ların ortalarında ise bazı UNESCO uzmanları tarafından geliştirilen ve kullanılmaya başlanan "beşikten mezara öğrenme" kavramı yaşam boyu öğrenme ile eşdeğer olarak kullanılmaya başlanmıştır (EC, 2003).

Bu literatürde yaşam boyu öğrenme kavramı altında genel olarak eğitim üçe ayrılmıştır. Bunlar örgün, yaygın ve algın eğitim olarak isimlendirilmektedir. Günümüzde örgün eğitim kavramı, bazen eğitim amaçlı çalışmaların tümü için kullanılmaktadır. Ancak her eğitim amaçlı çalışma örgün eğitim değildir. Bu nedenle, "örgün (formal), yaygın (non-formal) ve algın (informal) eğitim" kavramları arasındaki farkı iyi belirlemek gerekmektedir. Bu kavramlar şöyle açıklanabilir;

Örgün Eğitim "Kurumlaşmış, ilk, orta ve yüksek gibi düzeylere ayrılan, hiyerarşik bir sıra içinde, birinin diğerine hazırladığı ya da üzerine oturtturduğu eğitimdir. Örgün eğitim, sadece eğitmek görevi ile donatılmıştır. İyi belirlenmiş eğitim modelleri ve yöntemleri tamamen yapılaşmış kurumlar aracılığı ile oldukça yaygın bir şekilde hizmet vermektedir" (Güneş, 1996, s2).

Algın Eğitim: Geleneksel eğitim kurumlarının dışında, bütün sosyal kurumlar aracılığı ile yürütülen, herkese bilgiler veren, davranışlar kazandıran eğitim modelidir. Kitle iletişim araçları ile veya birey kendi kendine deneyimleyerek, çevresindeki eş, aile, arkadaş grupları, çalışma ekipleri gibi sosyal ağlarla diyalog kurarak bu eğitimi

kazanmaktadır. Teknolojinin ilerlemesi ile birlikte algın eğitim, hızla yayılmaktadır. Bu eğitimde, öğrenme süreci karşılıklı etkileşme süreci içerdiğinden, birey ve çevresi arasında sürekli bir etkileşim olup, bu sayede birey yeni değerleri ve yetenekleri öğrenirken, öğrenci olduğunun farkında bile olamamaktadır.

Mondiale (1980) yaygın eğitimi şu şekilde tanımlamıştır: "Örgün eğitim sisteminin dışında, planlı, programlı ve sistemli olarak yürütülen bir eğitim modelidir. Yaygın eğitim ne ayrı bir eğitim sitemi nede tüm toplumu eğitmek için kestirme bir yoldur. Amacı, örgün eğitime gidemeyenlere ikinci bir şans vermek, bir mesleğe hazırlamak, çeşitli nedenlerle eğitimden yoksun olanlara geniş bir eğitim olanağı sunmak, yararlı ve kaliteli bilgiler vermektir (Güneş, 1996,s4). Yaygın eğitim, insanları sürekli olarak yenileyerek, toplumsal değişmenin getirdiği yeni durumlara uyum güçlüklerini geliştirmek ve örgün eğitim eksiklerini tamamlamak açısından önem taşımaktadır. Ayrıca çeşitli nedenlerle örgün eğitim kurumlarına devam edemeyen kişiler de yaygın eğitim faaliyetlerine katılarak bu eksikliklerini telafi edebilir ve bir meslek kazanabilirler" (Fidan ve Erden, 1998, s.226).

Demirel'in Eğitim Sözlüğünde yaygın eğitim; "örgün eğitim imkânlarından hiç yararlanmamış durumda olanlara, gittikleri okullardan erken ayrılanlara ya da örgün eğitim kurumlarında okumakta olanlara ve meslek dallarında daha yeterli duruma gelmek isteyenlere uygulanan eğitim" şeklinde tanımlanmaktadır (Demirel, 2001, s.96).

Okçabol kısaca bu eğitim kavramlarını "Okul ortamında gerçekleştirilen öğretim öğrenim etkinliğine örgün eğitim; okul dışında, her yerde olabilen etkinliğe de örgün olmayan eğitim, okul dışı eğitim, yaygın eğitim denir şeklinde tanımlamıştır" (Okçabol, 1996, s.4).

2.1.1.Yetişkin Eğitimi Kavramı

Hızlı değişen ve gelişen toplumlarda, okul eğitimini farklı sebeplerden tamamlayamamış, meslek ve beceri kazanma açısından eksiklikleri olan, kendini geliştirmeye, boş zamanlarını değerlendirmeye istekli bir kesimin varlığının ön plana çıkmaya başladığı görülmüştür. "Yetişkin" kavramı ülkemizde ve dünyada farklı tanımlarla ifade edilmiştir.

Bülbül'e (1991) göre; zorunlu eğitimini tamamlamış bireyler yetişkin olarak kabul edilebilmektedir (Bülbül,1991).

UNESCO'ya göre ise yetişkin, bedensel ve düşünsel bakımdan olgunluğa ulaşan kişi olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 1985).

Toplumsal açıdan bakıldığında yetişkin; işi ve mesleği olan, eş, anne, baba gibi rollerde olabilecek durumdaki kişidir. Psikolojik açıdan yetişkini tanımlamak gerekirse; kendi yaşamını yönetme sorumluluğunu üstüne almış ve kendi kararlarını almaya kendini hazır hisseden kişidir (Uysal, 2005).

Jarvis'e göre yetişkin; kendini tanıyan ve başkalarının kendisini yetişkin olarak algıladığı kişidir. Yetişkinliği belirleyen üç temel özellik yaş, ruhsal olgunluk ve toplumdaki işlevlerdir (Okçabol, 2006).

Yetişkin eğitiminin (adult education) iki anlamı vardır. Geniş anlamda sürekli eğitimin ilk evresini tamamlayan kimselerin bilgi, anlayış veya beceri, değer biçim ve tutum bakımdan değişikliklere uğramak amacıyla ardışık ve düzenli etkinliklere girişmelerine imkân sağlayan bir süreç veya başka bir deyişle zorunlu eğitimin ilk evresini tamamlayan kimselerin, sadece mesleki olmayan amaçlarla düzenlenen ardışık etkinliklere katılmalarını sağlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Yetişkin (adult) terimi, bedensel ve düşünsel olgunluğa erişmiş kişi anlamına gelir. Yüksek öğrenim ve okul sonrası eğitim, çocukluk çağında başlayan ve kesintisiz uzayan bir sürecin parçası olarak düşünüldüğü için yetişkin eğitimi sayılmaz (Buttedahl ve diğ, 1985).

Tarihsel süreçte yetişkin eğitimi aslında eski bir kavram olmakla birlikte, son dönemlerde daha fazla kullanılmaya başlanmıştır.Bu kavram yaygın eğitim, halk eğitimi, okul dışı eğitim gibi farklı terimlerle ifade edilmeye çalışılmıştır. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü tarafından yetişkin eğitimi şu şeklide tanımlanmıştır; "Zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış, asıl uğraşısı artık okula gitmek olmayan kimselerin, hayatlarının herhangi bir aşamasında duyacakları öğrenme ihtiyacını ve ilgiyi tahmin etmek üzere özellikle düzenlenen faaliyetleri ya da programları kapsar. Bu faaliyetlerin ve programların içine, mesleki eğitim dışındaki eğitim, meslek eğitimi, genel eğitim, biçimsel nitelik taşıyan ve taşımayan öğrenme türleri girdiği gibi ortak sosyal amaçlara yönelik eğitim de girmektedir" (OECD, 1977, 7). Aynı kavram UNESCO tarafından ise, "içeriği, düzeyi ve yöntemi ne olursa olsun ve ister okullarda, kolejlerde, üniversitelerde veya çıraklıkta uygulanan ilköğretimin uzantısı bir eğitim olarak düşünülsün veya o eğitimin yerini tuttuğu varsayılsın, yetişkin olarak düşünülen kimselerin yeteneklerini geliştirmelerine; bilgilerini arttırmalarına, teknik veya mesleki yeterliliklerini iyileştirmelerine veya bu yetenek, bilgi ve yeterliliklerine yeni bir yön

vermelerine, tutum ve davranışlarını hem kişisel gelişme bakımından, hem de dengeli ve bağımsız bir toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeyi katılma bakımından değiştirmelerine imkân sağlayan, düzenli eğitim süreçlerinin tümünü ifade edecek biçimde tanımlanmaktadır". Yetişkin eğitimi ile ilgili tanımlara bakıldığında, ortak noktasının yetişkin eğitiminin hedef kitlesinin artık okula gitmek istemeyen bireylere yönelik olduğu; bu tür eğitim faaliyetlerinin farklı tür ve düzeylerdeki örgün ve yaygın programlar kapsamında yürütülebildiği; rastlantısal değil, düzenli eğitim süreçlerini içerdiği; eğitim süreci sonunda hem kişisel gelişmenin, hem de toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılmanın amaçlandığı söylenebilir (Tekin, 1988, s.26-28).

Her ülkede yetişkin eğitimin uzun bir tarihsel geçmişi vardır. Önceleri yetişkin eğitimi, daha çok gönüllü kuruluşlar tarafından yürütülen bir sosyal hizmet olarak görüldüğünden, örgün eğitim sistemlerinin eksikliklerini gidermek için başvurulan bir çare olarak düşünülmekteydi (Tekin, 1988, s.1).

Yetişkin eğitiminin amacı, bireylerin gelişimine ve değişimine katkı sağlayarak, hızla değişen, gelişen ve farklılaşan topluma adapte olmalarını sağlamaktır. Yetişkin eğitimi bir toplumun ihtiyaçlarına cevap vermeyi arzulayan gelişmiş bir toplum olabilmek için gerek duyduğu bilgi, beceri ve de teknolojik araç ve gereçleri kullanacak yeterlilik seviyesine sahip yetişkinler kazandırırken, kendi sorunlarının yanı sıra içerisinde yaşadıkları toplumun gelişmesini engelleyen oluşumları da tespit etmekte, tüm bunların çözümüne katılmaya olanak tanıyan bir program olma özelliğini de göstermektedir. Dolayısıyla, çok farklı amaçlara sahip olan yetişkin eğitimi, düzenli, örgütlü bir eğitim olmak zorundadır ki bu sayede, yetişkin kabul edilen birey, daha önce alması gereken ama farklı nedenlerle alamamış olduğu eğitimini tamamlama veya almış olduğu eğitimin zaman içerisinde geçerliliğini kaybetmesi ya da bilginin güncelliğini yitirmesi sonucunda yeni bilgilerle donatılma, bireyin yetenek ve becerilerini geliştirme, kendini tanıma ve kendini ifade edebilme olanağına kavuşabilmektedir. 23 Ekim 2006 tarihli tebliği ile Komisyon Üye Devletleri, demografik değişimlere, küreselleşmeye ve yüksek rekabet gücüne sahip yeni sanayileşen ülkelerin yarattığı baskıya karşı, yetişkin eğitimini acilen siyasi gündemlerine almaya davet etmiştir. Bunun için, Komisyon 2007 yılında Üye Devletlerle birlikte bir "Yetişkin Eğitimi Eylem Planı" hazırlanması için bir çalışma başlatmıştır. Yetişkin eğitimini "yetişkinlerin temel eğitim ve öğretimi bıraktıktan sonra dahil oldukları tüm öğrenim biçimleri" olarak tanımlayan Tebliğin amacı, yüksek nitelikli bilgi, rehberlik ve değerlendirme sistemleri, mükemmel öğrenme

içerikleri ve dağıtım mekanizmaları ile Avrupa yetişkin eğitimini desteklemektir (COM, 2006a, 2).

2.1.2.Yetişkin Öğrenen Kavramı

Yetişkinlerde öğrenmenin iki anlamı vardır: (a) Düşünsel, olgunluğa erişmiş kimselerin yeni bilgi ve beceriler edinmesi, yeni tutumlar geliştirmesi işlemi (b) yetişkinlerin yeni bilgi ve beceriler edinmeleri, yeni tutumlar geliştirmelerini sağlayan süreçler ve bu süreçleri etkileyen düşünsel, dirimsel ve toplumsal etmenler (Buttedahl ve diğ. , 1985) şeklinde ifade edilmiştir.

Yetişkin kişi, toplumda bir iş-meslek sahibi, eş, anne, baba gibi rolleri yerine getirmekle görevli olan ve yetişkin psikolojisi açısından tanımlandığında ise yetişkin; kendi yaşamını yönetme sorumluluğunu üstüne alabilen, kendi kararlarını vermeye kendini hazır hisseden kişidir (Uysal, 2005).

Verner (1964)' e göre ise, ilk olarak kendisinden sonrasında ise toplumdaki diğer fertlerden de sorumlu olan, toplumsal yapıda üretici bir yeri olan bireydir.

Long(1967) bakımından ise orta öğretime devam edemeyen veya etmeyen, erişkin benzeri sorumlulukları olan 18 yaşını aşmış kişi yetişkindir.

Yetişkin öğrenci, sürekli eğitimin ilk evresini tamamladıktan belirli bir süre sonra sistemli bir öğrenim yapmaya karar veren kimsedir. Eğer bu kimse tam-zamanlı bir öğrenci durumunda ise yeniden öğrenime başlamadan önce genellikle tam-zamanlı bir deneyimine sahip olmalıdır. Eğer yarı zamanlı bir öğrenci durumunda ise öğrenimi sırasında bir işte çalışması gerekir (Buttedahl ve diğ. , 1985).

Knowles (1996)'a göre; yetişkin öğrenci 4 yönden şu şekilde tanımlanır:

>Biyolojik olarak: Üreme yaşına gelindiğinde,

>Yasal olarak: Oy verme, ehliyet alma, içki içme, kendi isteği ile evlenme veya askere alınma yaşına gelinildiğinde,

>Sosyal olarak: Eşlerden biri olma, anne-baba olma, tam gün çalışma,oy verme yaşına gelindiğinde,

> Psikolojik olarak: Kendi yaşamından sorumlu yaşa gelindiğinde,kişi yetişkin sayılır (akt. Aşır, M. 2009).

Yaşam standartlarının artmasıyla birlikte ortalama insan ömrü 40-45 düzeyinden neredeyse 90'lı yaşlara kadar uzamıştır. Üretken ve çalışan bir yetişkinin örgün eğitim kurumlarının dışında da öğrenme süreci devam etmek zorundadır. Böylece yetişkin kendini yenileyerek ve geliştirerek üretken olma pozisyonunu koruyabilme imkânına sahip olacaktır.Tüm bunlar, bireyin meslek öncesi eğitiminin yetersiz kalacağını, çünkü

en fazla bireyin yaşamının ¼'ünü kapsayan bir eğitimle yaşamın tamamının devam edemeyeceğini bu nedenle de, yaşam boyu eğitimin zorunlu olduğunu göstermektedir (Ültanır, 2005).

2.1.3.Yetişkin Eğitiminde Eğitmenler Kavramı

Yetişkin eğitimcisi; a) yetişkinleri eğiten veya yetişkinlerin eğitimini düzenleyen kimse ya da b) yetişkin eğitimi üzerinde çalışan kimse olarak tanımlanmaktadır. Bu kimselere "yetişkin eğitim bilimcisi" de denilir (Buttedahl ve diğ. ,1985).

21.5.2010/27587 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde;

"Usta öğretici: Ustalık yeterliliğini kazanmış; aday çırak, çırak, kalfa ile mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumları öğrencilerinin iş yerindeki eğitimden sorumlu; mesleki eğitim tekniklerini bilen ve uygulayan kişiler ile kadrolu veya ders ücreti karşılığında yaygın eğitim faaliyetlerinde görevlendirilen kişiyi,

Yetişkin eğitimi uzmanı: Yetişkin eğitimi alanında lisans ve lisansüstü eğitim yapmış kişiyi ifade eder" ifadeleri yer almaktadır.

Eğitim fakültelerinden mezun edilen öğretmenlerin, lisans eğitimlerinde yetişkin eğitimi alanında özel olarak bir eğitim almadıkları hususunu da ayrıca belirtmek gerekir. Pedagojideki eğitim öğretimin felsefesini yetişkinlerin eğitimine aktarmaya çalışmanın uygun olmadığı; yetişkin eğitimiyle ilgili eğitimcilerin, öğrenciler ile işbirliği yapan ve iyi iletişime sahip kişiler olması gerektiğine işaret edilmektedir (Özdemir, 2003, s.85).

"Yaygın eğitimde öğretmen ve kadrolu usta öğretici dışında ilgili yönetmelikçe uzman ve usta öğretici de görev yapabilmektedir. Bu kapsamda öğretmen ve kadrolu usta öğreticinin yeterli gelmediği yerlerde konularında uzman olan kişiler iki farklı statüde geçici olarak istihdam edilebilmektedir" (MEB, Yönetmelik, 21.5.1977/15943).

2.2. Göç ve Göçmen Kavramları

2.2.1. Göç

İnsanlık tarihi kadar eski bir olgu olan göç kavramı, siyasal, ekonomik, dini, sosyal nedenlerle kişilerin veya toplulukların hayatlarının tamamını ya da bir kısmını geçirmek üzere mevcut yaşam alanlarını terk ederek başka bir yere yerleşmek koşuluyla yer değiştirmesini ifade etmektedir.Bu kavram dünyanın gündeminde her zaman önemli bir yer tutmuş ve tarih boyunca meydana gelen göçler, dünyanın bugünkü nüfus

dağılımını, sosyo-ekonomik yapısını ve kültürel gelişimini şekillendirmiştir (Gün, 2011, s. 271). Göç kısaca "bireysel ya da kitlesel yer değiştirme eylemi" (Şahin, 2001, s. 59) olarak tanımlanmaktadır. "Daha geniş anlamda ise klasik bir yer değiştirme hareketinin yanı sıra insanların belirli bir süreyi veya tüm yaşamlarını geçirmek için farklı bir yörede yerleşmeleri konusunu da kapsayan (Aksoy, 2012, s. 293) göç kavramı, toplumsal düzeni ve ülkelerin politikalarını etkileyen sosyal bir olgu olarak kabul edilmektedir. İnsanların farklı coğrafyalar arasındaki bu hareketi bireysel ya da küçük topluluklar halinde olabildiği gibi, özellikle savaş durumlarında kitlesel düzeyde de olabilmektedir " (Aksoy, 2012,s. 293).

Bireylerin, ikamet ettikleri yerleri kendi iradeleri ile serbest veya gönüllü olarak terk ederek başka bir coğrafi mekâna yerleşmeleri gönüllü göçtür (Castles ve Miller, 2008, s. 11).

İnsanların yaşadıkları yerlerden kendi irdeleri dışında ölüm tehlikesi, işkence görme ve cezalandırma korkusu, birtakım şahsi hürriyetlerin sınırlandırılması ve resmi otoritelerin baskıları sonucunda zorunlu olarak terk etmek zorunda kalmaları ise zorunlu göç olarak tanımlanır (Gökçan, Açıkyıldız ve Ataman, 2015).Savaşlar, kitlesel göç hareketlerinin başında gelmekle birlikte savaşların uzun sürmesi ve şiddeti de zorunlu göçü kaçınılmaz hale getirmektedir. Kitlesel göç hareketinin "zorunlu göç" olarak tanımlanabilmesi için iki şartı vardır; bunlardan birincisi ülkenin toplam nüfusunun en az %1'inin tehlike altında olması, diğeri ise en az 100 bin insanın şartlar gereği veya zorla yaşadığı yerden ayrılmış olmasıdır (Dinçer, Karaca ve Yavuz, 2013, s. 20). Günümüzde kitlesel göç hareketlerinin dünyada neredeyse tüm ülke sınırları arasında gerçekleşmesi, devletlerin bu konu üzerine eğilmesini zorunlu kılmış, (Gökçan ve diğ., 2015) göç hareketlerinde ise mülteciler ve davranışları her zaman ayrı ve önemli bir yer tutmuştur.

Yasal prosedürlere göre göç çeşitleri ikiye ayrılmaktadır. Düzenli göç yasal yolları kullanarak gerçekleşen göç (Göç Terimleri Sözlüğü,2009:14) olarak tanımlanmaktadır. Düzensiz göç ya da yasadışı göç bireyin bulunduğu ülkeyi terk edip başka bir ülkeye yasa dışı yollarla girmesidir.Yasal olarak girmesine karşın süresi içerisinde girdiği ülkeyi terk etmeyerek, o ülkede yaşamaya veya çalışmaya devam etmesi olarak tanımlanmaktadır (Deniz, 2014:177).

2.2.2. Göçmen

Evrensel olarak kabul edilmiş bir "göçmen" tanımı bulunmamakla birlikte göçmen terimi genellikle, bireyin ekonomik ve sosyal refahı için, kendi özgür iradesiyle göç etme kararını aldığı tüm durumları kapsar.Birleşmiş Milletler göçmeni, "sebepleri, gönüllü olup olmaması, göç yolları, düzenli veya düzensiz olması fark etmeksizin yabancı bir ülkede bir yıldan fazla ikamet eden bir birey olarak tanımlamaktadır" (Perruchoud, Redpath, 2013). Göçmen, genellikle ekonomik vb. nedenlerle içinde bulunduğu sosyal çevreden memnun olmayıp, kendi ülkesini gönüllü terk ederek başka bir ülkeye yasal veya yasadışı yollarla yerleşen yabancıdır (Ziya, 2012:232).

2.2.3. Mülteci

1951 Cenevre Sözleşmesinin 1. maddesine göre 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, 1961:2).

Sığınmacı; "bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek isteyen ve mülteci olmak için başvurusunun sonucunu bekleyen kişilere denmektedir." Olumsuz bir karar çıkması durumunda söz konusu kişilerin ülkeyi terk etmeleri gerekmektedir. Kendilerine insani veya diğer gerekçelerle ülkede kalma izni verilmemişse, bu kişiler ülkede düzensiz bir durumda bulunan herhangi bir yabancı gibi sınır dışı edilebilir (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009:49).

Geçici koruma; ülkesinden ayrılmak zorunda kalan, ülkesine geri dönemeyen, acil ve geçici korunacak bir ülke bulmak amacıyla kitlesel şekilde göç eden yabancılara tanınan bir koruma türüdür. Bu tür korumanın amacı, bu yabancıları geri gönderilmemesi şartıyla acilen güvenli bir bölgeye yerleştirmekle beraber temel insan haklarının güvence altına almaktır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, GİGM, 2013:20).

2.3.Yetişkin Eğitimi Yabancı Dil Programları Modülü (A1, A2)

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünde 12 tane program vardır.Türkçe yaygın öğretimi programları "Türkçe Yaygın Eğitim Programı" içerisinde üç seviye 13/17 ve 6-12 yaş grubunda üç seviye "Yabancılara Türkçe Öğretimi" , yetişkin için "Yabancılar için Türkçe" A1/A2/B1 olmak üzere üç seviye ayrıca A1/A2/B1 " Türkçe Harmanlamış Model" olmak üzere üç seviye vardır. Bu programlar içerisinde "Yabancılar için Türkçe" A1/A2 seviyeleri temel alınarak çalışma yapılmıştır.
"Yabancılar için Türkçe" A1 seviyesindeki modül programı 136 saatten "Yabancılar için Türkçe" A2 seviyesi ise 160 saat, "Yabancılar için Türkçe" B1 seviyesi ise 320 saatten oluşmaktadır.Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ,"Yabancılar için Türkçe" A1 Seviyesi ve A2 Seviyesi Modül programları ektedir.

2.4.Yetişkin Eğitiminde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi Eğitimi Veren Kurumlar

Ülkemizde örgün eğitim ve yaygın eğitim (yetişkin eğitimi)Milli Eğitim Bakanlığının temel görevi olmakla birlikte, yetişkin eğitimi alanında Milli Eğitim Bakanlığı'nın haricinde diğer resmi, özel kuruluşlar ve gönüllü kuruluşlar da eğitim hizmetleri vermektedir.Milli Eğitim Bakanlığının yetişkin eğitimi veren kurum ve genel müdürlüğü ve yaptıkları çalışmalar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Kurt,2008, s.73).

2.4.1. Milli Eğitim Bakanlığı

Milli Eğitim Bakanlığı içinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü yetkili kılınmıştır. Eğitimler Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü aracılığıyla Halk Eğitim Merkezlerinde verilir.

2.4.1.1 Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

Hayat-boyunca eğitim (life long education), hayat-boyunca öğrenim(life long learning), hayat-boyunca tümleşik öğrenme(life long integrated learning), sürekli öğrenim (continuous learning), sürekli eğitim (permanent education) terimleri eşanlamlı gibi düşünülebilir. Bunlardan ilk üçü, belirttikleri kavramın farklı yönleri vurgulanmak istenildiğinde başvurulan terimlerdir; dördüncüsü ise Fransızcadan çevrilmiş bir terimdir (Lengrand ,1985). Bu terimlerin kaynağı, eğitimin çocuklukta başlayan sürekli eğitim yaşantısının başlangıç evresiyle sınırlandırılmış ilk ve son bir deneyim olmadığı, tersine ömür boyu süren bir deneyim olması gerektiği anlayışıdır. Hayat, kendi başına sürekli bir öğrenim sürecidir;ancak her insanın, teknik ve toplumsal değişimlere ayak uydurabilmek, kendi çevresine ilişkin (evlenme, ana baba olma, iş durumu, yaşlılık, vb,) şartları altında meydana gelen değişiklikler karşısında hazırlıklı olabilmek ve bireysel gelişimi bakımından ilim gizilgücünü harekete geçirebilmek amacıyla sürekli, maksatlı ve ardışık bir öğrenim görmesi için özgül fırsatlara ihtiyacı vardır. Hayat boyunca eğitim, bireyin hem maksatlı, hem de rastgele öğrenme yaşantılarını kapsar (Ironside ,1985).

Söz konusu terimlere başka iki anlam verildiği sık sık görülmektedir: " (a) Bazı metinlerde bu terimler yetişkin eğitiminin anlamdaşı gibi kullanılmaktadır; (b) bazı metinlerde ise bu terimler, rastgele öğrenme dışında, öğrenim fırsatlarının bireyin ihtiyaçlarını hayat boyunca karşılayacak biçimde düzenlenişini anlatmak için kullanılmaktadır. Kuzey Amerika'da *sürekli* eğitim de bu anlamda kullanılmaktadır. Fransızca *education permanente* ve *form'ation permanente* terimleri temelde *hayat-boyunca* eğitim terimi ve onun anlamdaşları ile aynı anlama gelirler ve aynı aşınma olayı ile karşı karşıyadırlar. İspanyolca *educacition* permcınente, Fransızcadan alınmıştır ve Fransızca terimin taşıdığı anlamı taşır" (Buttedahl ve diğ, 1985).

Bu bilgiler ışığında Hayat Boyu Öğrenme kavramı Türkiye'de nasıl kullanılmıştır sorusunun cevabı; 11.04.2018 tarih ve 30388 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği"nin 1. maddesinde;

"Bu Yönetmeliğin amacı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı hayat boyu öğrenme kurumlarının kuruluş, görev, yönetim, eğitim, öğretim ve işleyişi hakkındaki yöntem ve ilkeler ile diğer resmî ve özel kurum ve kuruluşlar, belediyeler, meslek kuruluşları, dernekler, vakıflar ve gönüllü kuruluşlarca hayat boyu öğrenme kurumlarının iş

birliğinde özel öğretim kurumları mevzuatı dışında açılacak kurslarda yönetim, eğitim, öğretim, üretim, rehberlik, gözetim ve denetime ilişkin usul ve esasları düzenlemektir" olarak verilmektedir.

Yine söz konusu yönetmeliğin 87. maddesinde ise;

"(1) Talep ve ihtiyaç hâlinde Türkiye'de bulunan yabancı uyrukluların Türkçe dil ve ifade seviyeleri merkezlerde en az 2 sınıf öğretmeni ya da Türkçe öğretmeninden oluşan komisyon tarafından doğrudan ölçülerek değerlendirilir. Gerek görülmesi hâlinde merkez tarafından yazılı veya sözlü sınav yapılır. (2) Günlük hayatlarını idame ettirecek derecede Türkçe konuşma ve anlama yeterliğine sahip oldukları belirlenenlere, Türkçe ifade ve anlama durum belgesi verilir. Belge ilgili makama hitaben yazılmış ve merkez müdürlüğü tarafından imzalanıp kayıt altına alınmış resmî yazı şeklinde verilir. (3) Bu belgeyi almak için mülki amirliklere başvurulur. Durumu uygun görülenlerin başvuru dilekçeleri merkez müdürlüklere gönderilir ve değerlendirme işlemleri gerçekleştirilir" hükmü yer almaktadır.

2.4.1.1.1. Halk Eğitim Merkezleri (HEM)

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü çatısı altında hizmet vermekte olan Halk Eğitim Merkezleri, illerin merkez ve diğer ilçe merkezlerinde bakanlıkça açılan yaygın eğitim kurumlarıdır. Ülkemizdeki yaygın eğitim faaliyetlerinin en büyük sunucusu ve en geniş hizmet ağına sahip kurumu Halk Eğitim Merkezleri'dir (Yıldırım, 2009, s.143).

Cumhuriyetimizin kurulduğu ilk yıllardan itibaren "halk mektepleri", "halk dershaneleri" "halk evleri", "millet mektepleri" gibi oluşumlarla Halk eğitimi kavramı adı altında yürütülmüştür. Gerek Milli Eğitim Şuralarında, gerekse Kalkınma planlarında üzerinde önemle durulan ve 1951 yılında temelleri atılan Halk Eğitimi Merkezlerinin (HEM) kurumsal olarak ilk oluştuğu 1952 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde açılan Halk Eğitimi Büroları ile gerçekleştirilmiş, ardından 1953 yılında da köy ve kasabalarda Halk Eğitimi Odaları açılmıştır (Kurt, 2000). Bakanlık tarafından 1956'da UNESCO'dan bir uzman davet edilerek konuya ilişkin bir rapor hazırlanması talep edilmiştir. Bu rapor neticesinde, MEB'e bağlı bir halk eğitimi teşkilatının kurulması ve bu teşkilat aracılığı ile ülke genelinde halk eğitimi hizmetlerinin sunulması gereği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda aynı yıl, 1932

yılında kurulan ancak 1951 yılında kapatılan Halkevlerine ait binalarda Halk Eğitimi Merkezlerine dönüştürülmüştür (Okçabol, 1996).

1960'da halk eğitimi hizmetlerinin faaliyet alanları genişletilerek, bu etkinlikleri ülke genelinde teşkilatlandıracak bir kuruluşla yürütmek üzere Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak "Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü" kurulmuştur (Lokmanoğlu ve diğ, 1999:542). 1964 yılında HEM'ler Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı'na bağlıyken, 1967'de tekrar Milli Eğitim Bakanlığı'na aktarılmıştır. 1977 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı "Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü" olarak yeniden yapılandırdığı "Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü", 1983 yılında "Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü" adını almıştır. Söz konusu Müdürlüğe bağlı olarak, il ve ilçe teşkilatları aracılığıyla halk eğitimi faaliyetleri yürütülürken, 2011 yılından itibaren ise Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kapsamında HEM'lerin çalışmaları devam etmektedir (Kaya, 2015).

Eğitim merkezlerinde açılan kurslar; okuma-yazma çalışmaları, meslek kursları ve sosyal-kültürel kurslar olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Aktaş, 2008.34). Özellikle sosyal-kültürel kurslar ve okur-yazarlık kapsamında "Yabancılara Türkçe Öğretimi" kursları son yıllarda yoğun bir şekilde açılmaktadır.

En önemli yaygın eğitim kuruluşlarından biri olan halk eğitim merkezleri, yapılan düzenlemelerle, mültecilerin de kursiyer olmalarına olanak sağlamıştır. Nitekim 11.04.2018 tarih ve 30388 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği"nin1-f. maddesinde ise;

"Uluslararası göç kapsamında ülkemize gelen ve kalış süresi içerisinde kendilerine 4/4/2013 tarihli ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu kapsamında yabancı kimlik numarası verilmeyenler, halk eğitimi merkezlerinde uygulanan programdan yararlanmak amacıyla pasaport veya kimlik belgelerinin Türkçe tercümesine göre, kimlik belgesi olmayanların ise beyan esasına göre valilik onayı, istenir." denilerek mültecilerin halk eğitim merkezleri bünyesinde verilen kurslara ne şekilde kayıt yaptırabilecekleri hususu belirlenmiştir.

2.5. Yetişkinlere Türkçe Eğitimi Veren Diğer Kurum ve Kuruluşlar

2.5.1. Yunus Emre Enstitüsü

Yunus Emre Vakfı; Türkiye'yi ve Türk dilini, tarihini, kültürünü, sanatını tanıtmak amacıyla Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek için kurulmuş bir kamu vakfıdır. Yunus Emre Enstitüsü yurt dışında kurduğu merkezlerde yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarında bulunurken bunun yanı sıra ülkemizin tanıtımı amacıyla kültür ve sanat faaliyetleri yürütmektedir. 2009 yılında faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışında 42 ülkede 53 kültür merkezi; 44 ülkede 79 üniversite uygulanan Türkoloji projesi ile yani toplamda 60 ülkede 132 irtibat noktası bulunmaktadır. Türkoloji bölümleri ve Türkçe öğretimi, Kültür merkezlerimizde verilen Türkçe eğitimiyle birlikte, farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarıyla yapılan işbirlikleri ile desteklenmektedir.

Yunus Emre Vakfı, yurt içi ve yurt dışında Türkçeye uluslararası standartlar kazandırmak isterken, bilimsel yöntemler ışığında da bir dünya dili olarak yaygınlaştırma amacıyla aşağıdaki çalışmaları yürütmektedir.

-Yabancılar İçin Türkçe Kursları

- Türkçenin Seçmeli Yabancı Dil Olarak Okutulması Projesi

-Türkçe Öğretim Setleri ve Yardımcı Materyallerin Hazırlanması

-Uzaktan Türkçe Öğretimi Projesi

-Eğiticilerin Eğitimi

-Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS)

-Türkçe Yaz Okulu

(https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2017/2018_staratejik_plan_21.12.2017.pdf)

Yunus Emre Enstitüsünün yaptığı hizmetler incelendiğinde faaliyetlerin büyük çoğunluğu yurtdışında gerçekleşmekle birlikte, Suriyeli sığınmacıların topluma uyum sağlamaları yolunda dil engelini aşabilmeleri için alandaki çalışmalara katkı sunmak için Türk Kızılay'ı ile Ankara Toplum Merkezinde uzman ve okutmanlarla birlikte

yetişkin ve çocuk gruplarına eğitim verilmiştir. Çocuklar için Türkçeyi 6-9 yaş hedef kitlesine “Çocuklar İçin Türkçe (ÇİT)” adıyla bir öğretim seti hazırlayarak kullanıma sunmuş ve Türkçeyi oyunlar, etkinlikler ve şarkılar yoluyla öğretmeyi hedeflemiştir.

Suriyeli yetişkinler için ise Türkçe dil yeterliklerini belgelemek için girebilecekleri “Türkçe Yeterlik Sınavı" mülteci kartı bulunan sığınmacılara ücretsiz, kartı olmayan sığınmacılara ise %50 indirimli olarak uygulanmaktadır. Bu yetişkinlere teknoloji, tasarım, sanat gibi pek çok alanda etkinlikler düzenlemeye çalışarak dil ve sanatsal becerilerine destek vermektedir.

Yunus Emre Enstitüsü tarafından Suriye Türkmen Meclisi işbirliğiyle Ankara’da “Suriyeli Öğretmenler İçin Türkçe Eğitim Programı” düzenlenmiş ve Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi eğitmen eğitimiyle 64 Suriyeli öğretmen ve eğitim yöneticisinin bu eğitimlerle Türkçe Öğretimi mesleki gelişimleri artırılmayı hedeflenmiştir.

2.5.2. Türkiye Maarif Vakfı

"17.06.2016 tarihli 6721 sayılı kanun ile kurulan Türkiye Maarif Vakfı, yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına Milli Eğitim Bakanlığı dışında doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip tek kuruluş olup kâr amacı gütmeyen, kamu yararına çalışan bir vakıf olan Türkiye Maarif Vakfı, her ülkede okul öncesinden yükseköğretime eğitimin her aşamasında etkin faaliyet yürütmek amacıyla kurulmuştur" (https://turkiyemaarif.org/page/51-tmv-kanunu-11).

Türkiye Maarif Vakfı, 22 ülkede bulunan 113 Maarif Okulu’nda her kademede ve yaş seviyesinde Türkçe öğretimi yaparak, Türk dilinin yaygınlaşmasını hedeflemektedir. Bununla birlikte; yabancı dil olarak öğretilen Türkçenin, örgün eğitime uygun ders kitaplarının yazımına esas olmak üzere müfredat geliştirme çalışmalarına hususunda çalışmalarını sürdürmektedir. 2018 yılında "Yabancılara Türkçe Öğretimi Müfredat Geliştirme Çalıştayı" akademisyenlerin katılımı ile gerçekleşmiştir. Bu çalışma içerinse Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde PİCTES projesi çalışanları, akademisyenler ve saha da çalışan uzman öğretmenlerle birlikte Maarif Vakfı çalışanları koordineli bir şekilde çalışmalarını sürdürmektedir (https://turkiyemaarif.org/post/7-turkiye-maarif-vakfi-yabanci-dil-olarak-turkce-ogretimi-mufredati-gelistiriyor-464).

2.5.3. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, yurtdışında yaşayan vatandaşlarımızla ilgili çalışmalar yapmak ve onların sorunlarına çözüm üreterek, soydaş ve akraba topluluklar ile sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkilerin geliştirilmesi hedefleyerek bu topluluklara yönelik faaliyetler yürütmeyi amaçlamaktadır.

Başkanlık "Kamu kurum ve kuruluşlarınca ülkemizde eğitim görmesi uygun görülenlerle, uluslararası anlaşmalar çerçevesinde ülkemize gelen öğrencilerin, ülkemizdeki eğitim süreçlerinin başarılı bir şekilde sonuçlandırılması için her türlü esası belirleyerek, ilgili kurumlar arasındaki koordinasyonu sağlamak, üzere, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının kuruluş, teşkilat, görev ve yetkilerine ilişkin usûl ve esasları düzenlemektir" (https://www.ytb.gov.tr/kurumsal/mevzuat).

1960'lı yıllarda başlayan iş gücü göçüyle yurtdışına işçi olarak giden 6 milyonu aşan sayıda vatandaş gittikleri ülkelerde kalıcı olmuşlardır. Göç sürecinin başından itibaren anadillerini ve bulundukları ülkenin hedef dillerini öğrenmeleri vatandaşlarımızın sürekli gündeminde olmuştur. Vatandaşlarımız bir yandan yaşadıkları ülkenin dilini öğrenmeye çalışırken, diğer yandan Türk dilini ve kültürünü muhafaza etmeye çalışmışlardır. Bundan dolayı, kurum kişilerin dil becerilerini geliştirmek, yükseköğretime devam eden öğrencilerin akademik gelişimine destek vermek ve kişisel yetkinlikleri arttırmak amacıyla mesleki ve kültürel çalışmalar gerçekleştirmekte ve bu konuda yürütülecek çalışmaları özendirmektedir.

Yurtdışında yaşayan vatandaşlarımızın yoğun olarak bulundukları bölgelerde bile Türkçe seçmeli ders alan ve/veya hafta sonu Türkçe ve Türk Kültürü kurslarına devam eden öğrencilerin sayısının beklenilen oranların altında olduğu ifade edilmektedir. Dünyadaki göçmen toplumlarda dil ve kültür derslerine benzer ders programlarının artırılarak, yurtdışındaki çocuklarımıza ve gençlerimize de sunulması ve bunlara aktif katılım sağlanması Türkçe öğrenimini kolaylaştıracaktır (https://www.ytb.gov.tr/yurtdisi-vatandaslar/turkce-ve-egitim).

YTB koordinesinde, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) ve Avrupa Birliği (AB) desteğiyle gerçekleştirilen "Suriyeliler İçin İleri Düzey Türkçe Eğitimi" projesi ile Suriye'deki iç savaştan dolayı eğitimlerini yarıda kalan pek çok gencin akademik gelişimlerine katkı sağlamak, tam ve kısmi burs, eğitim materyali, Türkçe eğitimi, sosyal-kültürel programlar ve akademik danışmanlık gibi

hizmetler sunulmuştur. 34 dil merkezinde, projenin başladığı 2013 yılından bu yana ise 7 bin 905 öğrenciye bu eğitimler verilmiştir.

2.5.4. Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezleri (TÖMER)

Hâlihazırda iki yüze yakın devlet ve vakıf üniversitesinin önemli bir kısmında bu merkezlerin aktif eğitim-öğretim hizmetlerini sürdürdükleri bilinmektedir(Bakır, 2014).

Bu yüzden bu çalışmada örnek teşkil etmesi bakımından Türkiye'nin ilk Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi olan ve Ankara Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren Ankara Üniversitesi TÖMER hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

Ankara Üniversitesi TÖMER, 1984 yılında, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla dünyanın önde gelen dil ve kültür merkezleri örnek alınarak "Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)" adıyla kurulmuştur. TÖMER'in açık adı, 2001 yılında "Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi" olarak ve 2011 yılında "Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi" olarak değişmiştir.

TÖMER, 1980'lerde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ilk ve tek kurum olarak hizmet vermeye başlayan sonrasında1989-1990 öğretim yılında İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretimine de başlanmış, daha sonra aşamalı olarak pek çok yabancı dille birlikte Avrasya Türkçeleri öğretilen merkezler arasında yerini almıştır. Dil alanında yapılan bu çalışmalar TÖMER'e "bilimsel tabanlı dil merkezi" kimliğini kazandırarak, TÖMER'de yabancı dil öğretiminde uygulanmak üzere yeni yöntem ve teknikler geliştirmesine de olanak vermiştir.

1989 yılından itibaren İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretimine başlayan TÖMER'de bugün Türkçe, İngilizce, Almanca, Fransızca, İspanyolca, Portekizce, İtalyanca, Rusça, Bulgarca, Çince, Arapça, Korece, Farsça dilleri ve Osmanlı Türkçesi öğretilmektedir(http://tomer.ankara.edu.tr/hakkimizda/).

Bu alanda en büyük hizmeti veren TÖMER'ler faklı kamu ve uluslararası kuruluşların işbirliği ile "Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi" adıyla Türkçe kursları düzenlemeye başlamışlardır. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB),United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) ve Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (GAÜN TÖMER) iş birliğiyle kamplarda, lise mezunu olan ve YTB'nin belirlediği kriterleri sağlayan Suriyeliler, 10 ilde düzenlenen bu kurslarda Türkçe öğrenme imkânı bulmuştur.

2.5.5. Türkiye Diyanet Vakfı

Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) Kadın Aile ve Gençlik Merkezince (KAGEM) "Farkındayım Yanı Başındayım" projesi kapsamında düzenlenen "Yabancılara Türkçe Öğretimi"nde çoğunluğunu Suriyeli öğrencilerin oluşturduğu eğitim programında Irak, Libya ve Filistinli gençlerin de yer alarak, 36'sı kadın, 53'ü erkek olmak üzere toplam 89 yabancı öğrencinin sertifika almaya hak kazanmıştır.

"KAGEM'de yabancı öğrenciler için gerçekleştirilen dersler, okuma ve anlama, yazma ve dil bilgisi, dinleme ve konuşma olarak dört temel beceri üzerinden Gazi Üniversitesi TÖMER aracılığı ile işlendi. Haftada 30 saat kurs gören gençler, toplamda 960 saat Türkçe dil dersi aldı. Öğrenciler, sekiz aylık öğretim sürecinden sonra Türkçe yeterlilik sınavına girerek başarılı oldukları düzeyde 'B1-B2-C1' sertifikalarını almaya hak kazandı. Türkçe dil kursunu başarı ile tamamlayan öğrenciler aldıkları sertifikaları, üniversite başvuruları ve tercüme büroları başta olmak üzere, iş başvurularında kullanabilecekler. Verilen belgeler, uluslararası ölçekte karşılığı olan sertifika niteliği taşımaktadır."

Açıklamada, Türkçe dil eğitimlerini başarı ile tamamlayan öğrencilerin, çeşitli üniversitelerin hukuk, ilahiyat, işletme ve güzel sanatlar fakültesi, inşaat ile otomotiv mühendislikleri, Arapça mütercim tercümanlık ve bilgisayar programcılığı bölümlerine yerleştiği belirtilmiştir (https://www.aa.com.tr/tr/egitim/tdv-kagemden-yabancilara-turkce-ogretimi-programi/892572).

2.5.6. Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği (SGDD/ASAM)

“Ankara Çok Yönlü Destek Merkezi Aracılığı ile Mültecilerin Güçlendirilmesi ve Sosyal Uyumun Desteklenmesi” projesi, GIZ desteği ile yürütülmektedir. Projemiz kapsamında merkezin faaliyet gösterdiği temel alanlar şunlardır: Danışmanlık ve bilgilendirme faaliyetleri (sosyal, hukuki danışmanlık ve sağlık danışmanlığı), psiko-sosyal destek etkinlikleri ve psikolojik danışmanlık, sosyal uyum etkinlikleri, farkındalık arttırıcı etkinlikler ve kampanyalardır. Bununla birlikte, Halk Eğitim Merkezi ile işbirliği içerisinde Mültecilere Türkçe kursları verilmektedir.

Proje kapsamında Halk Eğitim Merkezi ile işbirliği içinde açılan kurslara dair beklenen temel çıktılar aşağıda yer almaktadır:

SGDD’nin, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile imzaladığı işbirliği protokolü kapsamında Halk Eğitim Merkezleri ile koordineli şekilde yetişkinlere

yönelik çeşitli dil ve beceri geliştirme kursları düzenlemektedir. Dil engelinin sosyal uyum konusunda sebep olduğu sıkıntıları azaltabilmek için düzenlenen Türkçe dil kurslarını hayata geçirmektedir. Türkçe dil kursuna ek olarak el sanatları kursları ile Türk vatandaşları ve mülteci faydalanıcıların bir arada üretebilecekleri bir ortam yaratılmaktadır. Ankara Çok Yönlü Destek Merkezi, yararlanıcıların merkezdeki düzenli etkinliklere katılımlarını kolaylaştırmak ve yararlanıcılara ulaşım masrafı yükü yaratmamak için ulaşım konusunda destek sağlamaktadır. Merkezde yetişkinler için okuma-yazma, A1 ve A2 seviyelerinde Türkçe kursları verilmektedir. Kurslara dair bilgiler danışmanlıklar ve etkinlikler aracılığı ile faydalanıcılara aktarılmakta ve kendileri talep etmeleri halinde isimlerini kurs kayıt listesine yazdırmaktadırlar. Kurs kayıt listeleri ile birlikte Halk Eğitim Merkezi'nin yönlendirdiği ve SGDD personeli olarak işe girişi yapılan öğretmenlerin yürüttüğü kurs programı Halk Eğitim müfredatında olduğu gibi işlenmektedir (https://sgdd.org.tr/).

2.6.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Yöntemleri

Yabancı dil öğretiminde 18. Yüzyılın sonlarından günümüze kadar gelişen ilkeler ve eğilimler çerçevesinde farklı dil öğretim yöntemleri ve yaklaşımları kullanılmıştır. Burada tarihsel süreç içerisinde dil öğretiminde kullanılan dilbilgisi-çeviri yöntemi, dolaysız yöntem, durumsal yöntem, işitsel-dilsel yöntem, bilişsel yöntem, tüm fiziksel tepki yöntemi, telkin yöntemi, grupla dil öğretimi, sessiz yol yöntemi, iletişimci yaklaşım, doğal yaklaşım, göreve dayalı dil öğretimi,beyin temelli öğrenme,sözcüksel yaklaşım yöntemleri gibi kimi yöntemlerden bahsedilecektir.

18.yüzyılın sonlarına doğru okullarda uygulanan dilbilgisi-çeviri yöntemi, amaç dilden anadile çeviri yoluyla uygulanmaktadır. Aynı zamanda geleneksel yöntem olarak adlandırılan dilbilgisi çeviri yöntemi, 19.yüzyıla kadar yabancı dil öğretiminde okullarda kullanılmıştır. Bu yöntemi Karl Plötz (1819-1881) geliştirmiş ve 20. yüzyılın başlarına kadar Plötz' ün teknikleri geçerli olmuştur (Mackey,1965).

"Dilbilgisi-Çeviri yönteminde alıştırmaları, gramer analizleri ve çevirinin yeri çok büyüktür, ne yabancı dildeki sözlü ifade yeteneği ne de kelimenin doğru sesletimi dikkate alınmaktadır" (Wilhelm, 2004: 4).

Dilbilgisi kuralları, öğrencilere ana dillerinde açıklanır. Sözcük listeleri çeviri karşılıklarıyla birlikte verilir ve öğretilen dilbilgisi kurallarını içerecek şekilde kurulan

cümleler yazılı olarak öğrencinin ana diline ve ana dilinden de öğrendiği dile sürekli çevrilir (Cook, 2003: 32).

Yabancı dilin dilbilgisi kurallarını ezberleterek ve çeviri yaparak değil öğrenilen dil ile yasam arasında doğrudan ilişki kurarak öğretilmesi yöntemine "Dolaysız Yöntem" denir. Bu yöntem, 19.yüzyılın basından sonuna değin yaygın olarak kullanılan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine bir tepki ve Doğal yöntemin bir uzantısı olarak 20. yüzyılın basında ortaya çıkıp, bu yüzyılın ilk yarısında çok geniş ölçüde kullanılmıştır (Demircan, 2002: 171).

Sonrasında 1930'lu yıllarda Amerikan ordusunun başka ülkelerde askeri üsler kurmasından dolayısıyla ülkelerin dillerini öğrenmeye ihtiyaç duyan askerler için Michigan Üniversitesinin yardımlarıyla İşitsel-Dilsel yöntem geliştirilmiştir. Bu uygulamanın başarılı olmasından dolayı 1950'li yıllarda bu yöntem yaygınlaşmıştır. Yöntem davranışçı (Skinner) ve yapısalcı (Bloomfiled, Nelson Brooks ve Lado) görüşlerinden etkilenerek gelişmiştir. Bu yönteme göre dilin doğal öğrenimi dinlemeden başlayıp sırayla konuşma, okuma ve yazma becerileri kazanılır. Bu nedenle bu yöntem,dinleme ve konuşma becerilerine daha çok önem vermektedir (Memiş ve Erdem, 2013, s.303).

Tüm Fiziksel Tepki yöntemi 1965 yılında psikolog James Asher tarafından geliştirilmiştir. Psikolojik zorlamayı ortadan kaldırarak, fiziksel etkinlikler yolu ile ilk önce dinleme-anlama becerisini, daha sonra da sözlü iletişim becerisini başlangıç düzeyinde geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Dili fiziksel aktivite yoluyla öğretmeyi amaçlar. Eylem durumlarını, bilhassa emir kipindeki eylemi, dilin kullanımı ve dil öğreniminin temelini oluşturan unsur olarak görmektedir. Emir kipi öğretmenin öğrencileri yönlendirdiği dilbilimsel bir araç olarak kullanılmaktadır. Öğrenciler öğretmenin gösterdiği hareketleri yaparken ve diğer arkadaşların yaptıklarını izlerken öğrenme süreci devam eder. Bu yöntemin savunucuları yetişkinlerin ikinci dil öğrenimini çocuğun birinci dil edinimiyle paralel şekilde gerçekleştiğini vurgulamaktadırlar. Asher'a göre dil edinimi aşamasında konuşma, temel olarak komutlardan oluşur ve çocuk da komutlara sözel karşılık vermeden önce fiziksel tepkilerde bulunur. Bu düşünceden yola çıkan Asher, yabancı dil öğrenen yetişkinlerin, çocukların ana dili edinirken yaşadıkları süreçleri tekrarlamaları gerektiğini düşünmektedir. Bu süreçte, çocuklar konuşma yeteneğinden önce duyduğunu anlama edincini geliştirirler. Duyduğunu anlama yeteneği anne-babanın sözlü emirlerine fiziksel tepki gösterme yoluyla edinilir (Asher, 1972, akt: Yavuz, 2011: 152).

Telkin yöntemi Bulgar psikiyatr Georgi Lozanov tarafından 1960'lı yılların sonlarında geliştirilmiş olup, yabancı dil öğretimine getirdiği en önemli katkı sınıf-içi iletişimin rahat bir ortamda gerçekleşmesini sağlanmasıdır. Bu amaçla yabancı dil ortamları rahat iletişim kuracak şekilde düzenlenip, en önemli ders aracı olarak da müzikten yararlanılmaktadır. Derslikler bu şekilde bir oturma odası görünümündedir, yerler halı döşelidir. Öğrenciler koltuklarda oturup, loş ışık altında derinden gelen müzik eşleğinde derslerini yapmaktadır. İletişim rahat ve sıcak bir ortamda gerçekleşir. Derse başlamadan önce her öğrenci yeni bir isim ve yeni bir kimlik kazandığı telkin edilmekte, yabancı dildeki günlük konuşmalar müzik eşliğinde öğretilmektedir. Bu yöntemde diyalog öğretimi çok önem arz etmektedir. Bir diyalog öğretilirken birinci aşama diyalog, gerekli açıklamalar yapılarak baştan sona kadar öğrencilere okunur. İkinci aşamada vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek diyalog tekrar müzik eşliğinde okunur, gerekli yerlerde anadile açıklamalar da yapılabilir. Üçüncü aşamada öğrencilerin rahat koltuklarında oturarak gözleri kapalı bir şekilde klasik müzik eşliğinde diyaloğu dinlemeleri ve hatır da tutmaları istenir. Dersler bu şekilde uygulanır. Lozanov, derslerde bu şekilde izlenecek bir yolla Telkin yönteminin yabancı dil öğretiminde başarılı olacağını ortaya koymaktadır (Ö. Demirel,2014:60).

Curran, ikinci dil öğrenirken bireylerin hata yapma korkusu ve iç kaygı yüzünden kendilerine iyi ifade edemediklerini gözlemiştir. Curran, bu kaygıdan kurtulmak ve hata yapmadan kaynaklanan korkuyu yenmek için sadece öğretmenin, öğrenenlerin kimi sorumlulukları olması gerektiğini vurgulanmıştır. Sınıf içindeki sorumluluğun paylaşılması ile öğrenmenin kolaylaşacağını öne sürmüştür bu nedenle Curran, sınıf içinde öğretmen-öğrenci ikilisini danışman-danışan ilişkisi içinde görmektedir (Ö. Demirel,2014:60).

2.7.Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Kavramlar

2.7.1.Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi

Bu projenin temel amacı, her Avrupa vatandaşının bir dil pasaportuna sahip olmasıdır. Avrupa vatandaşlarının çok dilli yetiştirmelerini sağlamak ve onları çok dil öğrenmeye teşvik etmektir (Ö. Demirel,2014).

2.7.2.Dil Pasaportu

Dil becerileri, dil yeterlilikleri ve deneyimlerinin bir kaydıdır. Söz konusu beceriler, Avrupa Ortak Ölçütleri Çerçevesi Belgesinde sunulan yeterlilik düzeyleri ile

tanımlanmakta, dil pasaportunda (kendi kendine değerlendirme şemasında) çizelge üzerinde gösterilmektedir (Ö. Demirel,2014:164).

Dil pasaportunun içeriği

- Dil becerileri profili
- Dil öğrenim ve kültürler arası deneyim özgeçmişi
- Sertifika ve diploma kayıtlarıdır.

2.7.3.Dil Öğrenim Geçmişi(Biyografisi)

Bu bölüm, dil öğrenim geçmişinin bir kaydıdır. Kişinin dil öğrenim hedeflerinin belirlenmesine, kendine değerlendirme şemasında dil yetkinliklerini ve ilerlemesini kaydetmesine yardımcı olur (Ö. Demirel,2014).

2. 7.4. Dil Dosyası

Deneyim ve başarıları gösteren ve belgeleyen bölümdür. Bu bölüm çeşitli kişisel çalışmaların örneklerini içerir. Dosya sahibinin sertifikaları ve diplomaları da bu bölümde yer almaktadır (Ö. Demirel, 2014).

"Bu uygulamanın yabancı dil öğrenmeye getirdiği yeni kavramlar öğrenen özerkliği (learner autonomy), kendini değerlendirme(self-assessment), öğrenmeyi öğrenme (learning to learn) ve kültürlerarası deneyim (cross-culturalexperince) kazanmadır"(Little,1999 akt.Demirel, 2014). Bu bağlamda, Avrupa'nın çok kültürlü (multicultural) ve çok dilli (plurilingual/multilingual) bir toplum yaratma hedefleri içinde öncelikle kültürler arası farkındalığı (intercultural awareness) geliştirmek ve daha sonra da kültürel arası yetiyi (intercultural competence) geliştirmek önemli olmaktadır (Ö. Demirel,2014:26).

2.8.Dünya'da Yetişkinlere Yabancı Dil Öğretimi Öncüleri, Yaygın Eğitim Metotları ve Model Örneklemesi

2.8.1.Yaşam Boyu Öğrenme-John Dewey-

Amerikan filozof ve eğitimcisi olan John Dewey 1859-1952 yılları arasında yaşamıştır. Kısa bir öğretmenlik kariyerinin ardından felsefe alanında doktora yapmış ve 1889'dan sonra Michigan Üniversitesinde felsefe bölümünün başkanlığını üstlenmiştir. 1896 yılında Chicago Üniversitesi'nde kurduğu "Laboratuvar Okulu" ile eğitim dünyasında bir çığır açmıştır (Yeşiltaş, ve Kaymakçı, 2009). Yöntem ve yönetimin, eğitim alanında uygulanışının ilk öncüsü olmuştur. 1900 yılında bu okulun

amaç ve teorisini açıklayan School and Society/Okul ve Toplum adlı ilk eser yayımlanmıştır. Dewey 1904 yılında emekli olana kadar çalışacağı Columbia Üniversitesi'ne geçmiştir. Bu dönemde dünyanın birçok ülkesini gezmiştir. Bunlar arasında en önemli olanları; 1919- 192l 'de Çin ve Japonya, 1928'de Sovyetler Birliği ve 1924'te Türk hükümetinin davetiyle eğitim sistemini değerlendirmek üzere Türkiye'ye yapmış olduğu ziyaretlerdir (Çetinkaya, 2016).

Eğitim teorilerinin tarihinde iki temel görüşün çatışması vardır: Birincisi eğitimi öğrencinin doğal yeteneklerine bağlı içsel süreç olarak algılayan öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı. İkincisi ise eğitimi öğrencinin yeteneklerinden bağımsız bir şekilde öğrencinin doğal eğilimlerinin törpülenerek onların yerine önceden belirlenmiş belli bilgi ve davranış kalıplarının kazandırılması süreci olarak algılayan müfredat merkezli geleneksel eğitim anlayışıdır.

Dewey, geleneksel eğitimi geçmişteki bir takım bilgi ve davranış kalıplarının öğrencinin ihtiyaçlarını dikkate almaksızın otoriter bir tavırla öğrenciye dayatılması, öğrenciyi pasif ve itaatkâr bir konuma itmesi, bilgilerin günlük yaşamla bağlantısını koparması, okulu diğer sosyal kurumlardan yalıtılmış bir şekilde yapılandırması gerekçesiyle eleştirir. Bu eleştiriler Dewey'in ilerlemeci eğitim anlayışına temel teşkil eder. Fakat Dewey geleneksel eğitim anlayışını eleştirdiği gibi bu anlayışa bir tepki olarak ortaya çıkan ilerlemeci eğitim anlayışını da eleştirir. Onlar gelenekselcilerin otoriter tutumuna karşı bireyselliği,kitaplardan ve öğretmenlerden öğrenmek yerine deneyimden öğrenmeyi, uzak bir gelecek yerine şimdiki imkânlardan faydalanma düşüncesini yerleştirirler (Welchman, 1995).

İlerlemeci anlayışının eğitimin deneyimsel karakterine vurgu yapması tek başına yeterli değildir. Her deneyim iyi yönde eğitici bir rol oynamayabilir. Bir deneyim gelecekte daha zengin deneyimlerin ortaya çıkmasını sağlayabileceği gibi, başka deneyimlerin önünde bir engel olabilir. Bir deneyim hayatta karşılaştığımız problemlere karşı zeki çözümler üretebilme becerimizi geliştirebileceği gibi tersine akamete de uğratabilir ki, geleneksel eğitim uygulamalarında bunun birçok örneği vardır. Dolayısıyla eğitimde deneyim değil deneyimin niteliği önemlidir. Dewey, "eğitimin deneyim içerisinden, deneyim yoluyla ve deneyim için bir gelişim süreci olduğuna ne kadar kesin ve içten inanılırsa deneyimli olduğu konusunda açık ve net tanımlar bulunması gerekliliği de o kadar önemli olacaktır" der (Çetinkaya, 2016). Dewey, deneyimin eğitimdeki önemi vurgulanırken deneyimin iki özelliğine dikkat edilmesi gerektiğini düşünür:

1- Deneyim çevreyle etkileşim içinde meydana gelir. Kişi ihtiyaçları, istekleri ve amaçları doğrultusunda çevresiyle belli ilişkilere girer. Bu ilişkinin sonucundaki değişim karşılıklıdır. Başka bir ifadeyle bu ilişki sonucunda çevre değişime uğradığı gibi organizma da değişim geçirir.

2- Şimdiki deneyim kendisinden önce ve sonra gelecek deneyimlerle bir süreklilik arz eder. "Tıpkı bir insanın kendisiyle yaşayıp kendisiyle ölmemesi gibi, bir deneyim de kendisiyle yaşayıp kendisiyle ölmez." Yaşadığımız şimdiki deneyim geçmiş deneyimlerin izini taşır ve gelecekte hangi deneyimlere yöneleceğimizi belirler.

Deneyimin eğitimdeki yeri konusunda Dewey'i ilerlemeci eğitim teorilerinden ayıran ve onu özgün kılan önemli noktalardan biri de şudur: Dewey deneyimin eğitim üzerindeki rolünü vurguladığı gibi eğitimin de deneyim üzerindeki rolünü vurgular. Deneyim ve eğitim arasında karşılıklı etkileşim vardır. Deneyim eğitimi etkilediği gibi eğitim de deneyimin niteliğini değiştirir.Yaşadığımız bir deneyim algımızı ve dünyaya bakış açımızı genişleterek daha zengin ve daha estetik deneyimlere taşıyarak iyi yönde eğitici olabileceği gibi,gelecek deneyimlere karşı kişiyi beceriksiz ve savunmasız da bırakabilir. Eğitim, her deneyimin bir itici güç olduğunun farkına vararak şimdiki deneyimin yönünü eğitici olacak şekilde yönlendirmektir. Eğitimin deneyim içinde deneyim yoluyla ve deneyim için olmasının anlamı da burada ortaya çıkar. Dewey, "Eğitimi doğa ve insanlara karşı duygusal ve entelektüel açıdan temel yatkınlıklar oluşturma süreci olarak anlarsak felsefeyi eğitimin genel teorisi olarak da tanımlayabiliriz." der. Geleneksel eğitimde ilerlemecilerin iddia ettiği gibi hiç deneyim yok değildir. Deneyim vardır, fakat bu deneyim iyi yönde eğitici olmadığı gibi gelecek deneyimi dönüştürücü ve geliştirici bir işlev görmez. Dewey'in eğitimi bir büyüme ve gelişme olarak adlandırmasının anlamı budur. Eğitim deneyimi daha zengin ve geniş hale getirerek daha anlamlı hayatlar yaşamamızı sağlamalıdır. O zaman okuldaki deneyimimiz estetik deneyimde olduğu gibi bütünlüklü, yaratıcı ve canlı bir deneyim olacaktır (Türer,C.2006).

Dewey'e göre eğitim " hayat boyu süren bir faaliyet olduğundan dolayı öğrenme de yaparak ve yaşayarak ortaya çıkmaktadır" (Yeşiltaş, 2007). Dewey'e göre, "gereksinme ve amaçlanan değişikliklerden doğan pratik faaliyet yaşantı alanına ait bir etkinliktir. Bir şeyler üretmek ya da yapmak demek bir şeyleri değiştirmek demektir; bir şeyleri tüketmek demek de aynı anlama gelir. Bu nedenle değişmeye ilişkin tüm şeyler

ve çeşitlilikler, faaliyete dâhildir; bilme ise kendi konusu gibi değişmezdir" (Dewey, 1996: 297). Bu anlamda eğitim, bilginin pratik ve yaşantıyla ilgili yönünü vurgular ve bu oldukça önem taşır (Bakır, 2007: 45).

Dewey, düşüncelerinde insan topluluğunun ihtiyaçlarına, toplumun kalkınmasına ve bireyin topluma olan adaptasyonu konularına odaklamıştır (Dewey, 1996: 79-80).

Dewey'e göre okul, hayata hazırlık aşaması değil, hayatın doğrudan doğruya kendisidir. Bu yüzden okulda her türlü derse yer verilmelidir. Yaşamda, hangi meslekler varsa, hangi sorunlar bulunuyorsa, hepsi okullarda yer almalı ve öğrenci de bu süreçte yaşama girmelidir. Derslerin içeriği, toplumsal açıdan istenilen ihtiyaçlara, öğrencinin hemen kullanabileceği ve ilgisini çeken bilgi ve becerilere, tasarım ve problemlere göre düzenlenmelidir. Karakter eğitimi için ise, gruplar halinde karar vermeyi, birlikte çalışmayı sağlayacak biçimde işe koşulmalıdır (Bender, 2005).

Açıklamalardan da anlaşıldığı gibi Dewey, eğitimi pragmatist bir yaklaşımla açıklamaya çalışmış ve eğitim alanında "yaparak öğrenmek" onun temel felsefi görüşünü oluşturmuştur. Dewey'in: "Eğitim bir vazoyu suyla doldurmak değil, bir çiçeğe kendi tarzında büyüyebilmesi için yardımcı olmaktır " sözü onun eğitim ve hayat felsefesini ortaya koymaktadır. Dewey'e göre eğitim hayat boyu süren bir faaliyettir bu yüzden öğrenme de yaparak ve yaşayarak ortaya çıkmaktadır (Yeşiltaş, 2007).

Dewey; insan deneyiminde bilgi edinme eylemi, yalnızca düşünmeye başladığı anda değil de yoğun ve derin düşünmeye başladığı anda ortaya çıktığını savunmuştur (Saysel, 2006). Dewey'e göre düşünce, "başlangıcını bir tereddüt ve şüphe halinden alır" (Dewey, 1957: 12). Bunlar bireyi düşünmeye ve sorgulamaya yöneltir. Daha sonra kişi, geçmiş yaşantılarından ve bilgilerinden faydalanarak karşılaştığı problem durumu için plan ve öneriler geliştirir. Önerileri destekleyici kanıtlar arar ve öneriler içinden en sağlamını seçer (Fidan, 1985:195).

2.8.2. Deneyimsel Öğrenme -David A.Kolb-

David A. Kolb, Amerika'da bulunan Case Western Reserve Üniversitesinde, Weatherhead İşletme Okulu'nda Örgütsel Davranış Profesörü olan ve Sosyal Bilimler Lisans derecesini 1961'de Knox Koleji'nden alan, Yüksek Lisans'ını 1964'de Harvard'dan ve Doktora derecesini 1967'de yine Harvard'da yapmıştır. Deneyimsel öğrenmeye yaptığı katkılardan dolayı dört kurumdan fahri doktorluk unvanı ile

ödüllendirilmiştir. 2008 yıllında Kolb, ABD Ulusal Deneysel Eğitim Derneği'nden Yılın Eğitim Öncüleri ödülünü almıştır (Erdoğan,M. 2016).

Deneyimsel öğrenme kuramı; öğrenmede deneyimi esas alan Dewey'in, zekânın sadece doğuştan gelen bir özellik olmadığını düşünen, kişiler ve çevre faktörlerinin etkileşimiyle oluştuğuna inan Piaget'nin, öğrenme sürecinde bireylerin etkin ve aktif olarak sürece dâhil olmasının önemini vurgulayan Lewin'in çalışmalarına dayanmaktadır. Bu bilim insanları yetişkin eğitimi için bütüncül bir deneyimsel öğrenme süreci ve modeli geliştirmeye çalışmışlardır. Kolbise öğrenmeyi "deneyimin bilgiye dönüştürüldüğü" süreç olarak tanımlamıştır (Erdoğan,M. 2016).

Her birey deneyimlerinden öğrenir. Bebeklikle başlayan ve yetişkinliğimizde de devam eden bu süreç, kendi sınırlarımızı zorlamamıza, yeni beceriler elde etmeye çalışmamıza ve zorluklarımızın üstesinden gelebilmek için ise hayatı deneyimlememize olanak sağlar. Her deneyim bize başka yeni bir deneyim sağlar. Bu deneyimin üzerine düşünür, analiz eder, kendi deneyimimizi ve başkalarının deneyimlerini gözlemleme şansı buluruz. Bu analiz ve gözlemler bize yeni çıkarımlar ve fikirler verir bu sayede yeni deneyimler elde etmiş oluruz. İnsanın doğal öğrenme süreci olan bu döngü, 20. yüzyılın önde gelen bilim insanları tarafından eğitim süreçlerine entegre edilmeye çalışılmıştır (Kolb, 1984).

Bundan dolayı "Deneyimsel Öğrenme Teorisi" öğrenme konusunda dinamik bir bakıştır: "eylem/düşünce ve deneyim/soyutlama ile ilgili ikili diyalektiğin ayrılmasıyla yürütülen bir öğrenme döngüsüne dayalıdır". Öğrenme "tecrübenin dönüştürülmesi yoluyla bilginin yaratılmasını sağlayan süreç" olarak tanımlanır. "Bilgi, kavrama ve dönüştürme deneyiminin kombinasyonundan doğar.". Deneyimi kavrama, bilgiyi alma süreci anlamına gelirken, deneyimi dönüştürmek ise bireylerin bu bilgileri nasıl yorumladığı ve bu bilgilerle nasıl hareket edeceğiyle ilgilidir. Deneyimsel Öğrenme Teorisi Modeli, diyalektik olarak birbiriyle bağlantılı iki deneyimi kavrama modu (Somut Deneyim ve Soyut Kavramsallaştırma) ve diyalektik olarak birbiriyle bağlantılı iki deneyimi dönüştürme modunu (Yansıtıcı Gözlem ve Aktif Uygulama) tanımlamaktadır (Kolb, 2000).

Öğrenmeyi, "bilginin deneyimler yoluyla oluşması süreci" olarak tanımlayan Kolb (1984;38) ileri sürdüğü fikirler ile eğitim bilimcileri etkilemiştir. Geliştirdiği "deneyimsel öğrenme kuramı" nda öğrenme stilleri sınıflaması, eğitim bilimleri alan yazınında önemli bir yere sahip olmuştur (Loo, 2002;252). Deneyimsel öğrenme kuramı, sadece öğrenme stillerini değil, aynı zamanda öğrenme ve bireysel gelişme ile

ilgili temel soruları da cevaplamayı amaçlamaktadır. Dewey, kavramlar ile yaşantıların, gözlemler ile davranışların iç içe olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda, öğrenmenin güdü, gözlem, bilgi ve karar olmak üzere dört basamaktan oluşan bir döngüyle gerçekleştiğini açıklamaktadır. Yaşantılar sonucu bireyde içsel tepkiler oluşmakta, çevrenin gözlenmesiyle bilgi edinilmekte, bu durum bireyi davranış geliştirmeyle ilgili karar aşamasına getirmekte ve belirli bir sonuca ulaştırmaktadır. Bu sürecin sonunda edinilen düşünceler bireyde tekrar içsel tepki yaratmakta ve öğrenme döngüsüne süreklilik kazandırmaktadır (Kolb, 1984; 23). Piaget'e göre bireyler bilgiyi kazanmada aktif role sahip olduğu ve gelişmenin temelinde kalıtım, tecrübeler ve çevre ile olan etkileşiminin etkili olduğunu savunmaktadır (Senemoğlu, 2000:39). Bireyler, gelişim sürecinde yetişkinliğe doğru, somut olaylardan soyut düşünmeye ve benmerkezci yapıdan yansıtıcı, içsel öğrenmeye doğru ilerlemektedir. Öğrenme, kavramların yaşamdaki deneyimler içine yerleştirilmesi ve deneyimlerin de kavramlar içerisinde özümsenmesi süreçlerinin karşılıklı etkileşimleri biçiminde açıklanmaktadır. Piaget'in deyimi ile zihinsel uyum, bu iki sürecin dengelenmesi ile oluşmaktadır (Kolb, 1984;24-25).

Kolb, 1960'lı yıllardan beri deneyimsel öğrenme üzerinde çalışmaktadır. Bu Kuramının en önemli ve temel ilkesi, "öğrenme halihazırda edinilen deneyimlerin sonucudur" biçiminde ifade edilmektedir. Diğer önemli ilke ise "bireylerin her zaman aynı biçimde öğrenmediği" düşüncesine dayanmaktadır (Kolb, 2000; 2). Öğrenmeyi dört adımda oluşan bir süreç olarak ifade eder. Bireylerin yaşadıkları çevrenin doğal bir sonucu olarak somut bazı deneyimlere sahip olduklarına ve bu deneyimleri farklı biçimlerde gözlemleyerek yansıttıklarına dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra yansıtıcı gözlemlerin soyut kavramsallaştırmalar yapılmasında, ilke ve genellemelerin oluşmasında etkili olduğunu vurgulamaktadır. Sonuçta bireyler, söz konusu genellemeleri daha sonraki etkinliklerinde ve ileri düzeydeki öğrenmelerinde bir rehber olarak kullanmaktadır. Böylece bu süreç bir döngü biçiminde devam etmekte, yeni deneyimler kazanılmakta ve bu deneyimler daha sonraki öğrenmelerde yönlendirici rol oynamaktadır (Kolb, 1984; 25).

2.8.3. Mültecilere Dil Öğretimi/Kodlama -PauloFreire-

Paulo Freire, 20. yüzyılın en önemli eğitimcileri arasında yer almaktadır. 1921'de Brezilya'nın Recife şehrinde dünyaya gelmiştir. 1947'de Kuzey Doğu Brezilya'da okuma yazma bilmeyen yetişkinlerle çalışmaya başlamış ve "conscientizaçao" sözcüğünün ilişkilendirildiği bir çalışma yöntemini kademeli olarak

geliştirmiştir.1964 yılına kadar Recife Üniversitesi'nde Eğitim Tarihi ve Felsefesi profesörü olarak görev yapmıştır. 1960'lı yıllarda kitlesel okuryazar olmama durumunun üstesinden gelmek için popüler bir eğitim hareketi ile ilgilenmiştir. 1962'den itibaren Freire yöntemi ile geniş alana yayılmış deneyler yapıldı ve eğitim hareketi federal hükümetin himayesi altında genişletildi. Freire, 1964'te yeni siyasi rejim tarafından öğretim sisteminde yıkıcı unsurlar görüldüğü gerekçesiyle hapsedildi. Daha sonra, yönteminin kullanıldığı ve BM Siyaset Bilimleri Okulu tarafından çalışmaları üzerine seminerler düzenlenen Şili'de sürgünde yaşadı. 1969-70 yıllarında Harvard Üniversitesi Kalkınma ve Sosyal Değişim Araştırmaları Merkezi'nde misafir profesör olarak ders verdi. Daha sonra Cenevre'deki Dünya Kiliseler Birliği'ne gitti ve 1970'te burada bulunan Eğitim Bürosu'nda özel danışman olarak göreve başladı. Bu görevde sonraki dokuz yıl boyunca eğitim reformu konusunda danışmanlık yaptı ve çeşitli gruplarla popüler eğitim faaliyetleri başlatılması için önayak oldu. Paulo Freire 1979'da Brezilya'ya geri dönebildi. Freire, Sao Paulo'daki İşçi Partisi'ne katılmış ve yetişkin okuryazarlığına yönelik projelerine altı yıl boyunca başkanlık yapmıştır. Parti, 1988 seçimlerini takiben Sao Paulo belediyesinin yönetimini ele geçirdiğinde, Paulo Freire Sao Paulo'nun Eğitim Bakanı olarak göreve getirildi. Freire, 1997'de yaşamını yitirmiştir (Freire, 2000).

Hiç kuşkusuz 20. yüzyılın en iyi düşünürlerinden biri olan Freire'nin eğitimle ilgili düşüncelerinden bazıları aşağıdaki gibi özetlenebilir.

- Kişisel deneyim, öğrencilere kendi anlatıları, sosyal ilişkileri ve geçmişlerini öğretilen şeylerle ilişkilendirme fırsatını veren değerli bir kaynaktır.

- Vurguyu eğiticiden öğrenenlere kaydırmak ve bilgi, yetki ve güç arasındaki ilişkileri görünür kılmak önemlidir.

- Öğrenen kişinin ilgi çerçevesi ile etkileşim kurmanın en iyi yolu, sorunlarla eleştirel olarak ilgilenmeleri ve kendi sezgilerini ve kültürlerini öğrenme sürecine katmaları için öğrenenlerin kendilerine alan açmaktır.

- Öğretim, toplumun ne kadar başarılı olduğuna dair eleştirel analizlerden hiçbir zaman ayrılamaz ve eğitimciler bu dünyada içinde yaşadıkları sosyal, siyasi ve tarihsel gerçekler hakkında eleştirel düşünmeleri için öğrenenlere meydan okumalıdırlar.

- Gerçek öğrenme, hem eğitimci hem de öğrenen tarafından gerçekleştirilen eylem, diyalog, düşünce ve müdahale yoluyla başarılabilir (Freire, 2000).

2.8.3.1 Bankacı Eğitim Modeli

Bu eğitim biçiminde öğretmen, öğrencilerin boş veya cahil olduğu düşünülen zihinlerinde, bilgi ya da bilginin küçük parçalarıyla, [boş] bir banka hesabına para yatırmamıza benzer biçimde tasarruf yatırımı yapar. Bu nedenle Freire bu eğitim modelini 'bankacı eğitim' olarak adlandırmıştır. Freire, öğrencileri öğretmen tarafından üzerinde eylemde bulunulan pasif nesneler haline getirdiğine inandığı için bu eğitim modelini eleştirmiştir. Bankacı eğitimin amacının egemen kültüre ait kültürel, sosyal ve siyasi statükoyu kabul etmeleri için koşullandırarak, mevcut iktidar yapısı içerisindeki insanları tasfiye etmek olduğunu savunmuştur. Bankacı eğitim modelinde bilgi / eğitim, öğrenciyi toplum dışı, cahil ve yetenek-siz olarak kabul eden öğretmen tarafından öğrenciye verilen hediye olarak görülür. Freire, bunu egemen gruptan (ezenler) gelen sahte iyilikseverlik ve kendi çıkarlarını iyileştirmek veya korumak için insanların (ezilenler) üzerinde egemenlik kurmalarının ve kontrol etmelerinin bir yolu olarak görmüştür. Freire, geleneksel öğrenimin, öğrencilere bilginin üzerine "yerleştirildiği" bir nesne olarak davranması nedeniyle seçkinlerin aracı olduğunu savunmuştur (Rugut ve Osman, 2013).

2.8.3.2. Problem Tanımlayıcı Eğitim

Freire, bankacı eğitim modeline karşı çıkmak için problem tanımlayıcı bir eğitim modeli önermiştir. Bu modelde, öğretmen ve öğrenci, dünyaya dair deneyimlerini, duygularını ve bilgilerini birlikte tartışır ve analiz ederler. Bankacı modelin tavsiye ettiği gibi öğrencilerin ve öğretmenin dünyadaki durumunun sabit olduğu inancının yerine, problem tanımlayıcı model insanların kendilerini içinde buldukları sorunları veya gerçeklikleri dönüştürebilecekleri bir şey olarak araştırır. Öğretmenin görevi sorunlara cevap bulmak değildir, fakat öğrencilerin durum hakkında eleştirel düşünme biçimini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır ve Freire bunu conscientization (bilinçlilik) olarak adlandırmıştır. Bu, dünyanın ya da toplumun sabit olmadığını ve potansiyel olarak dönüşüme açık olduğunu anlamayı mümkün kılar. Yeni ve farklı bir gerçekliği hayal etmek mümkün olur. Bu süreci başarıyla yürütmek için, insanların (ezilenler) egemen grup (ezenler) hakkındaki kendi algılarını hiçe saymaları gerekir. Freire, ezilenlerin kendilerini 'daha az' ya da eksik olan bir şey olarak düşündüklerini savunmuştur. Egemen grupların uygulama ve davranışlarını yetkinleşmiş, tam ve doğru

(tam ve eksiksiz) olarak görmeye programlanmış olduklarını ileri sürmüştür. Bütünüyle eksiksiz ve doğru olmak, egemen kültürün uygulamalarını taklit etmek anlamına gelir. Bu algıya karşı koymak, öğrenciyi egemen kültür/ezen ile özdeşleşen kimlikten arındırmak için kimlik-sizleştirme sürecine sokmak ve öğrencinin kendi akılcılığına göre yeni bir varlık ve yeni bir hayat hayal etmesine yardımcı olmak demektir. Öğrenme en iyi şekilde, kişinin deneyimlerinin ve duygularının eleştirel düşünme ve analizi yoluyla başarılabilir (Rugut ve Osman, 2013).

2.8.3.3.Üretken Konular Ve Kodlama

Freire'in okuryazarlık pedagojisi ya da bugüne dek adlandırıldığı şekliyle "yöntemi", öğrenicilerin dilsel ve sosyal gerçekliklerine dayalıdır. Freire (2000) okuma yazma öğretmenlerinin öğrenenlerin yaşadığı toplulukta etnografik araştırmalar yapmalarını, onların dilsel evrenlerini belgelemelerini, söz konusu yerel kültürden "üretken konular" ve anahtar sözcükler çıkarmalarını ve sosyal bir analizin detaylandırılması için öğrenenlerle diyalojik (diyaloğa dayalı) bir süreç başlatmalarını önerir. Bu sırada eş zamanlı olarak sözcükleri ses bilgisi düzeyinde incelemelerini ister. Bu şekilde, katılımcıların "hem sözcükleri hem de dünyayı okumayı" öğrendiklerini öne sürer (Bartlett, 2005).

Katılımcılar kendilerine ilginç gelen üretken konuları araştırırlar. Üretken bir konu, katılımcılar açısından büyük merak uyandıran veya önem taşıyan kültürel veya siyasi ve üzerinde tartışma yaratılabilecek bir konudur. Bu üretken konular daha sonra 'kodlamalar' biçiminde temsil edilir Katılımcılar fikirlerini veya geçmişlerini yansıtan bu görsel sunumlardan geri adım atmak ve bunları yalnızca deneyimlemek yerine objektif olarak ele alarak eleştirel olarak çözme veya inceleme imkânına sahiplerdir (Rugut ve Osman, 2013).

2.8.3.4. Freire’in Okuryazarlık Yöntemi

Okuryazarlık eğitimi üç aşamadan oluşur. Birinci aşama içeriğin incelenmesidir. Bir araştırma ekibi, mültecilerin bulunduğu bölgede ki yaşamlarını inceler. Ortak sözcük dağarcıkları ve karşılarına çıkan sorunlar kaydedilir ve kişilerin özlemlerini, yılgınlıklarını ve umutlarını keşfetmek için uzun mülakatlar yapılır. Freire, okuryazarlık eğitiminde kullanılan sözcüklerin öğretmenden değil öğrenciden gelmesi gerektiğini ısrarla vurguladığı için, çalışmanın ilk aşamasına mümkün olduğu kadar öğrenenleri dâhil etmek istemektedir.

İkinci aşaması üretken sözcüklerin seçimidir. Eğer sözcükler, öğrenenleri yeni sözcüklere yönlendirme kapasitesine sahiplerse, Freire için "üretken" sözcüklerdir. Bu sözcükler seçilirken üç kriter kullanılır. İlk olarak, Portekizce ve İspanyolca dillerinin temel seslerini içermeleri gerekir. İkinci olarak, basit harflerden ve seslerden daha karmaşık olanlara ilerlemenin sağlaması gerekir. Sonuncusu ise insanların içinde yaşadığı toplumda sosyal, kültürel ve siyasi gerçeklerle karşılaştığında sorunları anlayabilmeleri ve iletişime geçebilmelerini sağlayacak sözcüklerin kullanılmasıdır. Bundan dolayı Freire'in çalışma ekibi, çalıştıkları her alan için farklı sözcük listeleri geliştirmişlerdir.

Bu yöntemin üçüncü aşaması gerçek okuryazarlık eğitimidir. Brezilya'da, okuma yazma eğitimi öncesinde, öğrencilerin kendilerini kültürün özgün yaratıcıları olarak görmeleri sağlanmıştır. Şili'de ise bu oturumlar gerçek eğitim oturumlarına dahil edilmiştir. Bizzat eğitim seansları, üretken sözcükler ile bunları açıklayan resimlerin etrafındaki tartışmalardan oluşmaktadır. Kümeden bir sözcük hecelere ayrılışmıştır. Örneğin; Favela (kenar mahalle) fave-la' ya bölünür. Hecelerin ait olduğu aile gösterilir: Fa, Fe, Fi, Fo, Fu. Bu uygulama tüm hecelerle yapılır, öğrenciler daha sonra bu heceler ve hece ailelerini kullanarak başka sözcükler oluşturmaya yönlendirilir. İkinci üretken sözcük gösterildiğinde, öğrenciler bu kelimenin hecelerinden kombinasyonlar oluşturur ve ayrıca verilen iki kelimenin tüm hecelerini birleştirerek yeni kombinasyonlar yapmaya başlanır. Freire için, okuma yazma eğitimi, salt bir kişiye okuma ve yazma öğretmek için kullanılan mekanik bir süreç değildir. Bu daha ziyade, kişiye eleştirel bilinçlilik haline doğru rehberlik eden bir süreç olarak ifade edilir (Freire, 2000).

2.9. İlgili Alanyazın ve Araştırmalar

2011'in baharında Suriye'de barış ve huzur ortamının bozulmasıyla başlayan olaylar, günümüze kadar artarak devam etmiş; pek çok Suriyeli evinden ve ülkesinden ayrılıp başka ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır. Bunun sonuçlarından biri olarak, Yabancılara Türkçe öğretimi son yıllarda yükselişte olan bir alan haline dönmüştür. Özellikle Suriyeli mültecilerin ülkemize gelmesi ile birlikte Mültecilere Türkçe öğretimi alanında yapılan araştırmalar son yıllarda artış göstermeye başlamıştır. Genellikle çalışmaların örgün eğitim kapsamındaki öğrencileri kapsadığı görülmekle birlikte, az sayıda olmakla birlikte yetişkinler üzerinde de çalışmalar yapıldığı görülmüştür.

Nimer'in (2019:5-30) raporunda, Türkiye'deki mültecilere yönelik dil eğitiminin durumunu analiz etmiştir. Öncelikle kurumsal düzeyde genel yapılar ve bu yapıların

arasındaki bağları özetleyerek saha çalışmalarında elde edilen 1) dil kurslarına erişim, 2) farklı dil ihtiyaçları, 3) öğretmenlerin yetkinlikleri olmak üzere üç temada üzerinde durmuştur. Dil eğitimi konusunda zorlukların ve fırsatların neler olduğunu da incelenmiş, mültecilerin dil öğrenme süreçlerinin organize ve koordine edilmesi ile Türkiye'de daha kapsamlı bir dil eğitimi verilmesine yönelik politikalar konusunda önerilerde bulunmuştur.

Büyükikiz, Çangal (2016:5) makalelerinde "Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), 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 ki proje kapsamında çalışmalar yapmışlardır. Kamplarda Türkçe kursları düzenlenmiş olup, lise mezunu olan ve YTB'nin belirlediği kriterleri sağlayan Suriyeliler hedef kitle olarak belirlenip üç yıllık süreçteki proje kapsamında ki çalışmaları incelemişlerdir. Başka bir çalışmada ise, Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının yürüttüğü proje kapsamında çalışan öğretmenlerle yapılan çalışmalar sonucunda; Korkmaz (2018:89-104) Suriyeli öğrencilere yönelik sahadaki gözlemlerden yola çıkarak çözüm önerilerinde bulunmuş ve sorunları tespit ederek sahada uygulanan çözümleri sunmaya çalışmıştır.

Açık (2008) dil öğrenimi sırasında yöntemler kadar önemli olan unsurlar arasında yer alan yöneticileri, öğretmenleri, öğrenciler ve öğretim ortamını değerlendirmiş ve dünyada mevcut dil öğretim politikalarının, yöntemlerin ve tekniklerin dikkate alındığında dil öğretiminde Türkiye'nin çok gerilerde olduğunu ileri sürmüştür. Bu çalışma sadece mültecileri kapsamakla kalmayıp Türkiye'de Türkçe öğrenen tüm yabancıları çalışmanın hedef kitlesi olarak görmüştür.

Demir (2014:144-158) akademik çalışmalar da bu hususun konu edilmediğine, fakültelerin "Yabancılara Türkçe Öğretimi" derslerine yer vermeye başlamasının da yetersiz olduğuna değinmiştir. Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların ihtiyaçlarını da göz önünde bulunduran ve öğrenme güçlüklerini de dikkate alan yeni öğretim programları hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Mutlu ve Ayrancı (2017:66-74) mülteciler açısından değil ama günümüzde Türkçeye ilginin git gide artmasına rağmen istenilen düzeyde bir eğitim politikası oluşturulamamış olmasına dair analizlerde bulunmuştur. Bu araştırmada bahsi geçen konunun farklı boyutları irdelenmiş ve günümüzdeki problemlerle ilişkilendirilmiştir.

Moralı (2018:1426-1449)'in çalışmasının amacı, PICTES projesi kapsamında Türkçe öğreticisi olarak çalışan öğretmen görüşlerine göre Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları tespit etmektir. Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşlerini içeren yazılı dokümanlar incelenmiştir. PICTES projesi kapsamında karşılaşılan sorunların çocukların duyuşsal durumundan, hedef dilden, materyallerden, sınıf yönetiminden, sınıf ortamından ve aile işbirliğinden kaynaklanan sorunlar tespit edilmiştir.

Ünal, Taşkaya ve Ersoy (2018:134-149) mültecilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları, sorunlara üretilen çözümleri, Türkçeyi hangi durumlarda ve ne sıklıkla kullandıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Analizler sonucunda Türkçe cümle yapısının farklı olması, öğrencilere geri bildirimde bulunulmaması, özgüven eksikliği gibi çeşitli sorunlarla karşılaşan Suriyeli mültecilerin Türkçeyi en çok günlük ihtiyaçlarında kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Yaylacı, Serpil ve Polat (2017), eğitim hizmetlerinin kalitesi, öğretmenlerin sığınmacılarla çalışma konusundaki yeterlikleri, eğitim etkinliklerini düzenleyen kurumlar arasındaki eşgüdüm, uygun eğitim programları ve araç-gereçler gibi konulardaki yetersizlikleri incelemiştir.

III. BÖLÜM : YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Yetişkin mültecilere Türkçe öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlarla ilgili tespit ve bulguların yanı sıra çözüm önerilerinin de ortaya konulduğu bu çalışmada görüşme ve gözlem tabanlı nitel bir yöntem kullanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek' e (2008, s. 39) göre "nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir."

Bu araştırmada nitel araştırma yönteminin benimsenmesinin sebebi, yetişkin mültecilere Türkçe öğretilmesinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlarla ilgili olarak derinlemesine bilgi toplamak ve bu bilgileri değerlendirmektir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Altındağ Halk Eğitim Merkezinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde, yetişkin mültecilere A1 ve A2 düzeyinde Türkçe öğreten öğretmenlerdir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan, 20 öğretmenin kişisel bilgilerini içeren tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.1

Katılımcı Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Öğretmen Kodu	*Cinsiyet*	*Yaş*	*Mezuniyet alanı*	*Formasyon eğitimi*	*T.Y.O.Ö. Sertifikası*	*İstihdam türü*	*Eğitim düzeyi*	*T.Y.Ö. Mesleki tecrübe*	*Mesleki tecrübe*	*Bildiği yabancı diller*	*Yabancı Dil Seviyesi*	*Halihazırda görev yaptığı yer*
Ö1	Kadın	25	Ç.T.Lehçe	Var	Yok	Ücretli	Lisans	1 yıl		İngilizce Rusça	A1,A1	SODEM
Ö2	Kadın	33	Türk D.E.	Var	Yok	Ücretli	Lisans	3 yıl				SODEM
Ö3	Kadın	32	Türk D.E.	Var	Yok	Ücretli	Y.Lisans	1,5 yıl				SODEM
Ö4	Kadın	38	İlahiyat	Var	Yok	Ücretli	Lisans	3 yıl	5 yıl	Arapça	A1	SıdıkaK.İ.
Ö5	Kadın	26	Halkbilimi	Var	Yok	Ücretli	Lisans	4 yıl				Y.B.A.Lisesi
Ö6	Kadın	35	Türk D.E.	Var	Yok	Ücretli	Lisans	5 ay	3 yıl	İngilizce	B1	SODEM
Ö7	Erkek	28	Türk D.E.	Yok	Var	Ücretli	Y.Lisans	1 yıl		İngilizce	A1	Y.B.A. 1Lisesi
Ö8	Erkek	40	UrduDili Ed	Yok	Var	Ücretli	Doktora	2 yıl	8 yıl	İngilizce Urduca Hintçe		SODEM
Ö9	Kadın	38	Türk D.E.	Var	Yok	Ücretli	Lisans	1 yıl	4 yıl	İngilizce	A1	Y.B.A.Lisesi
Ö10	Kadın	42	Kimya/İlah.	Var	Yok	Ücretli	Lisans	4 ay	10 yıl	İngilizce Arapça	A2,B2	A.Gençlik M.
Ö11	Erkek	30	Türk D.E.	Var	Yok	Ücretli	Lisans	2 yıl	4 yıl	İngilizce Arapça	A2,B2	A.Gençlik M.
Ö12	Erkek	35	Türk D.E.	Var	Yok	Ücretli	Y.Lisans	2 yıl	10 yıl	İngilizce Arapça	A1,A1	Y.B.A.Lisesi
Ö13	Kadın	25	Türk D.E.	Var	Yok	Ücretli	Lisans	1 yıl				Y.B.A.Lisesi
Ö14	Kadın	59	Türk D.E.	Var	Yok	Ücretli	Lisans	5 yıl	30 yıl	İngilizce	A1	A.Gençlik M.
Ö15	Kadın	20	Hemşirelik	Yok	Yok	Sözleşme	ÖnLisans	1 yıl				Y.B.A.Lisesi
Ö16	Erkek	27	Psikoloji	Yok	Yok	Sözleşme	Y.Lisans	2 yıl		İngilizce Arapça	B1,A1	Y.B.A.Lisesi
Ö17	Kadın	27	Türk D.E.	Var	Yok	Ücretli	Lisans	7 ay	4 yıl	İngilizce	A1	SODEM
Ö18	Kadın	37	Türk D.E.	Var	Yok	Ücretli	Lisans	3 yıl	5 yıl	İngilizce	B1	A.Gençlik M.
Ö19	Kadın	44	Türk D.E.	Var	Yok	Ücretli	Lisans	7 ay	5 yıl			SODEM
Ö20	Kadın	30	Türk D.E.	Var	Yok	Ücretli	Lisans	3 yıl				SıdıkaK.İ.

Tablo 3.1'den de anlaşılabileceği üzere, katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde en az 4 ay, en fazla 5 yıllık deneyiminin olduğu ve ortalamanın 2 yıl gibi oldukça kısa bir süre olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının en az 1 yabancı dil bilmesine rağmen, yabancı dil seviyelerinin daha çok başlangıç seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Mezuniyet alanlarına bakıldığında, 13 öğretmenin Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunu olup formasyon eğitimi aldıkları, 1 öğretmenin Halk Bilimi bölümü mezunu, 1 öğretmenin Çağdaş Türk Lehçeleri bölümü mezunu,2 öğretmenin İlahiyat Fakültesi mezunu, 1 öğretmenin Urdu Dili Edebiyatı Bölümü mezunu olduğu, 1 öğretmenin psikoloji bölümü, 1 öğretmenin de hemşirelik fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Söz konusu öğretmenlerden dört

tanesinin formasyon ya da yabancı dil olarak Türkçe eğitimi almadıkları gözlenmektedir.

Katılımcı 20 öğretmenin, ders verdiği sınıfta eğitim gören yetişkin mülteci kursiyerlerin kişisel bilgilerini içeren tablo ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 1.2

Türkçe Öğrenen Yetişkin Mülteci Kursiyerlerin Kişisel Bilgileri

Öğretmen Kodu	*Cinsiyet Dağılımı*		*Yaş Dağılımı*	*Mezuniyet/Eğitim Dağılımı*	*Uyruk*	*Türkiye'de kaç yıldır ikamet edildiği*	*Meslek*	*Bildiği yabancı diller*	**Kurs Gördüğü Yer**	**Ne kadar süredir Türkçe öğrendiği**	**Devam Ettiği Seviye**	**Sınıf Mevcudu**
	Kadın	*Erkek*										
Ö1	15	3	18-54	Ç.T.Lehçe	Afgan,Suriye	0-1 yıl	Tıp, Psikoloji, İktisat,Diğer	İng	SODEM	0-5 ay	A2	18
Ö2	8	12	18-60	İlkokul/Ortaokul/Lise/Lisans	Suriye,Afgan, Irak ,Somali	0-3yıl	Her meslek grubundan	İng	SODEM	0-5 ay	A2	20
Ö3	0	24	20-35	İlkokul/Ortaokul/Lise/Lisans	Filistin/Suriye/ Irak/Sudan	0-2 yıl	Diş hekimi/Doktor/Öğretmen/Avukat/Diğer	İng,Arapça, Fr	SODEM	0-3 ay	A1	24
Ö4	20	0	18-60	Okumaz-Yazmaz,Lisans ,Lise	Suriyeli, Iraklı, Somalili, Özbek, Afgan	0-5yıl	Ev hanımı, Öğretmen, Hemşire ,Öğrenci	Arapça,İng, Farsça	Sıdıka K.İ	0-3 ay	A1	20
Ö5	12	8	18-60	İlkokul/Ortaokul/Lise/Lisans	Suriyeli	4-5 yıl	Ev hanımı, Öğretmen, Hemşire ve Öğrenci		Y.B.A .Lisesi	0-3 aydır	A1	20
Ö6	0	17	18-55	İlkokul/Ortaokul/Lise/Lisans	Suriye,Irak,Somali,Libya		Doktor,Evhanımı, Avukat,İşçi,Diğer	İng,Fr	SODEM	5-10 ay	B2	17
Ö7	12	8	14-35	Lise,Ortaokul	Suriye,Irak	3 yıl	Öğrenci,Evhanımı, Diğer	yok	Y.B.A .Lisesi	0-3 ay	A1	20
Ö8	0	17	18-25	Lise,Ortaokul	Suriyeli,Somalili	1-3 yıl	Sanayinin farklı kolları	İng,Arapça, Somalice	SODEM	0-3 ay	A1	17
Ö9	13	12	17-30	Lise,Ortaokul	Suriye,Irak	1-5 yıl	Öğrenci	İng	Y.B.A .Lisesi	4-5 ay	A2	25
Ö10	4	16	18-60	Kimya/İlah.	Suriye,Irak,Afgan	2ay-5 yıl	Her meslek grubundan	İng,Arapça	A.GençlikM.	4-5ay	A2	20
Ö11	2	18	18-60	lisans,lise,ilkokul	Suriye,Irak	1-5 yıl	Her meslek grubundan	İng,Arapça	A.GençlikM.	4-5 ay	A2	20
Ö12	30	0	18-60	Okumaz-Yazmaz,Lisans ,Lise	Suriye	1-5 yıl	Evhanımı	İng,Arapça	Y.B.A .Lisesi	0-3 ay	A1	30
Ö13	5	15	18-60	Lisans	Suriye,Afgan, Irak ,Somali	1-5 yıl	Öğretmen, Mühendis,Avukat, Hemşire,Diğer	İngilizce,Arapça, Afganca	Y.B.A .Lisesi	2-6ay	A2	20
Ö14	2	18	18-60	İlkokul/Ortaokul/Lise/Lisans	Suriye, Irak ,Afgan		Her meslek grubundan	İng	A.GençlikM.	0-4ay	A1	20
Ö15	30	0	17-60	İlkokul/Ortaokul/Lise/Lisans	Suriye,Irak,Somali	1-5 yıl	Evhanımı	yok	Y.B.A .Lisesi	0-5ay	A2	30
Ö16	7	18	18-60	İlkokul/Ortaokul/Lise/Lisans	Suriye	1-5yıl	Her meslek grubundan	İng,Arapça	Y.B.A .Lisesi	0-3ay	A2	25
Ö17	25	0	18-60	lisans,lise,ilkokul	Suriyeli-ıraklı-Afganistan-Somali		Her meslek grubundan	İng,Fr	A.GençlikM.	0-2 ay	A1	25
Ö18	16	0	17-60	İlkokul/Ortaokul/Lise/Lisans	Somali,Irak,Türkmen		Her meslek grubundan	İng,Arapça	SODEM	0-2 ay	A1	16
Ö19	16	0	15-45	Önlisans Lisans Lise	Irak Filistin Suriye		Bankacı,Mühendis ,Öğretmen,Diğer	İng	SODEM	0-3 ay	A1	16
Ö20	20	0	18-60	Lise,Ortaokul	Suriye,Irak,Afgan,Somali,Mısır		Ev hanımı,öğretmen,hemşire,eczacı,terzi ,kuaför	İng,Farsça	Sıdıka K.İ	0-5ay	A2	20

Tablo 3.2'den de anlaşılacağı üzere sınıfların ortalama 20 kişilik olduğu, yaş dağılımının 18-60 arası olduğu, eğitim gören mültecilerin daha çok Suriye, Irak, Somali, Afgan uyruklu olduğu, meslek grubu olarak da genel olarak bankacı, öğretmen,

eczacı,ev hanımı gibi farklı meslek grubundan kursiyerlerin olduğu belirlenmiştir. 1 sınıf hariç hemen hemen tüm kursiyerlerin yabancı dil olarak İngilizce bildikleri, kursiyerlerin genel olarak ortalama en az 0-5 ay arasında Türkçe eğitim aldıkları ve Türkçelerinin başlangıç seviyesinde olduğu görülmektedir.

Türkçe öğreten öğretmenlere hangi seviye ve/veya seviyelerde kurs verdiklerini tespit etmek amacıyla soru sorulmuş olup farklı cevaplar alınmıştır.

Tablo 3.3

Katılımcı Öğretmenlerin Türkçe Kurs Verdikleri Seviye (Ler)

No	***Seviye***	***N***
1	Yabancılar için Türkçe Seviye A1	20
2	Yabancılar için Türkçe Seviye A2	20
3	Yabancılar için Türkçe Seviye B1	7
4	Yabancılar için Türkçe Seviye B2	7
5	Yabancılar için Üniversite Giriş Sınavı (YÖS)	7-
6	Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 1.Seviye	7
7	Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2.Seviye	7
8	Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 3.Seviye	7
9	Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1.Seviye	7
10	Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2.Seviye	7
11	Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 3.Seviye	7

Tablo 3.3'den de görüleceği gibi yabancılara Türkçe öğretimi 13-17 ile 6-12 Yaş 1. , 2. ve 3. seviyeler ile üniversite giriş sınavı (YÖS), hazırlık eğitimi (Temel Öğrenme Becerileri) kurs programı, çalışma alanımız dışındadır. Hedef kitle olarak seçilen yetişkin mülteciler için gerekli olan başlangıç seviyesini belirten A1 ve A2 kurs modüllerinde tüm öğretmenlerin ders vermiş olmaları, çalışmanın uygun örneklemle ortaya konulduğunu göstermektedir.

Tablo 3.4'te de görülebileceği gibi, katılımcı öğretmenlerin haftada kaç saat derse girdikleri ve girilen ders saatleri toplamı; 15-20, 21-25, 26-30, 31-50 olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 3.4

Katılımcı Öğretmenlerin Haftalık Girdikleri Ders Saati Toplamı

No	Yanıtlar	*N*
1	15-20	-
2	21-25	1
3	26-30	11
4	31-50	8

Tablo 3.4'te de görüldüğü üzere 8 öğretmenin hafta da 50 saat derse girdiği ve bunların "Aile Sosyal Güvenlik ve Politikalar Bakanlığı" kapsamında Altındağ Halk Eğitim Merkezi ile olan protokolüne dayalı olarak Yıldırım Beyazıt Anadolu İmam Hatip Lisesinde ders veren öğretmenler olduğu görülmektedir. Toplam ders saatinin 26-30 aralığında olduğu kategoriye giren öğretmen sayısının 11 olduğu, en az derse giren öğretmenin 1 haftalık ders toplamının 25 saat olduğu belirlenmiştir. Toplam ders saatinin 15-20 aralığında olduğu kategoriye hiçbir öğretmenin girmediği görülmektedir.

3.3.Verilerin Toplanması

Görüşme nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama aracıdır. Görüşmenin etkili ve verimli bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilmesi için bu yöntemin temel özelliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini iyi anlamak, nitel veriye ulaşmayı kolaylaştıracak bir görüşme formu hazırlamada ve görüşmeyi gerçekleştirme sürecinde dikkate alınması önerilen ilkeleri özümseyerek uygulamak gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008) .

Patton (1987), üç tür görüşme yaklaşımından söz eder: "sohbet tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzı " (Yıldırım ve Şimşek, 2008) . Bazı kaynaklarda da bu üç görüşme çeşidi "yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme" olarak ele alınmaktadır (Merriam, 2013).

Bu çalışmada, zaman zaman bazı açılardan söz konusu iki teknik de kullanılmıştır. Soruların ve soru sıralarının önceden belirlenmesi, görüşmenin, yazılı bir araştırmanın sözel biçimi olması, demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, eğitim vb.) hakkında bilgi toplanması açısından yapılandırılmış/standartlaştırılmış teknik

kullanılmışken, soruların esnek olması, öğretmenlerden belirli verilerin toplanması, görüşmenin büyük bir kısmının, açıklığa kavuşturulması istenen sorulardan oluşması açısından ise yarı yapılandırılmış teknik kullanılmıştır.

Bu araştırmaya başlamadan önce, mültecilerin en yoğun olduğu bölge tespit edilmiştir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünden alınan veriler doğrultusunda, mültecilere en yoğun eğitim verilen "Altındağ Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü" ile çalışmalara başlanmıştır. Bu kurumda farklı alanlardaki kurslara kayıtlı yetişkin mülteci kursiyerlerin devam ettikleri kurslar incelenerek, 4 farklı kurumla iletişime geçilerek çalışmalar yürütülmüştür. Bu kurumlarla bir çalışma takvimi oluşturulmuş, öğretmen sayısına ve kurs modüllerine göre gözlemci olarak çalışmalara devam edilmiştir. 2017 -2018 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde (13 hafta) gözlemci olarak derse girilerek, öncelikli olarak öğrencilere verilen bilgi formuyla, demografik yapıları, yaşları, uyrukları, kaç tane yabancı dil bildikleri vb. kişisel bilgiler çıkarılmıştır. Yapılan gözlemler doğrultusunda "görüşme formları" hazırlanmıştır.

Altındağ Halk Eğitim Merkezi ile yapılan protokol kapsamında, SODEM 7 öğretmen, Altındağ Gençlik Merkezi'nde 4 öğretmen, Yıldırım Beyazıt Lisesi'nde 7 öğretmen, Sıdıka Kınacı İlköğretim Okulu'nda 2 öğretmen olmak üzere toplam 20 öğretmene ulaşılmış, onlarla bulgular bölümünde ayrıntılı bir şekilde yer alan soru ve sorunlar hakkında ne düşündüklerini ortaya koymak için görüşme formları düzenlenerek araştırmanın verileri analiz etmeye hazır bir duruma getirilmiştir.

Bu süreçte öğretmenlere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

Öğretmen Görüşme Soruları

1-*Yetişkin eğitimi ve örgün eğitim arasındaki fark nedir?*

2*-Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin hangi konularda bilgi sahibi olması gereklidir?*

3-*Yaygın eğitimde yetişkin mülteci kursiyerlerle çalışmak için oryantasyon eğitimi aldınız mı? Varsa karşılaştığınız zorluklar nelerdir?*

4*-Ders program modülleriniz "****Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi****"nde belirtilen hedef dile ilişkin yeterlilik düzeylerine (A1-A2, bağımsız) göre mi hazırlanmıştır? Avrupa* ***Dil Gelişim Dosyası****,* ***Yaşam Boyu Öğrenme****,* ***Çok dillilik****,* ***Öğrenci Özerkliği****,* ***Öğrenmeyi Öğrenme, Öz Değerlendirme, Dil***

Gelişim Dosyası ve Dil Pasaportu *kavramlarını duydunuz mu? Kullanıyorsanız, kısaca bilgi veriniz.*

5-*Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında ders verebilmek için gerekli sertifikanız var mı ? Veya kurumunuz tarafından verilen bir hizmet içi eğitim aldınız mı? Eğer varsa hangi kurumdan aldınız? (Yunus Emre Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, MEB vb.)*

6- *Dil Öğretimindeki yenilikleri takip edebileceğiniz hizmet içi seminerler var mıdır? Varsa eğitim konularını yazınız.*

7-*Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin yabancı dil bilmesi gerekli midir? Neden?*

8-*Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde hedef dilden başka dil kullanmaya karşı tutumunuz nedir?*

9-*. Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?*

10-Öğrencilerden kaynaklı;

-Anadilden Kaynaklı;

-Beceriler arasında farklılıklardan kaynaklı;

-Motivasyondan kaynaklı;

-Çevresel faktörler;

-Diğer;

11-Eğitim Materyallerinden kaynaklı;

- Alandaki ders materyallerinin azlığı;

-Yabancılara Türkçe öğretimi için ciddi bir internet sayfasının/ağının bulunmaması;

-Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda ders materyallerinin hazırlanması;

- Ders kitaplarının ölçme-değerlendirme kısımlarındaki eksiklikler;

- Basılı materyalin görsel araç gereçle desteklenmemesi;

- İngilizce için hazırlanan yabancı dil setlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılması;

- Öğretim programı yetersizliği;

- Yabancılara Türkçe öğretimi programlarının Avrupa Dil Dosyası göz önünde bulundurularak hazırlanmaması;

- Öğrencinin ihtiyacına cevap verebilecek nitelikte bir programın olmaması;

- Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik programların uzman kişilerce hazırlanmamış olması;

- Ortak bir programın olmaması;

- Ders saati yetersizliği

-Öğretmenlere materyal hazırlama eğitimlerinin verilmemesi (Hizmet içi Eğitim eksikliği)

-Diğer

12- Öğretim Ortamı ve Teknolojiden Kaynaklı;

-Eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler (Sınıf Ortamı,Oturma Şekli,Eğitim yeri konumu,Ulaşımı)

-Eğitim öğretim ortamının teknolojiye ve dil öğretimindeki değişimlere göre yenilenmemesi

-Modern ders araçları sorunu

- Öğretim ortamının değişik materyallerle zenginleştirilmemesi

-Yabancılara Türkçe öğretiminde yer alan genel ilkelere uygun yöntem teknik belirlenmemesi

-Diğer

13-Türkçe Öğretimi ile ilgilenen Kurumlardan kaynaklı;

- Koordinasyon eksikliği

- Ortak program ve politikadaki yetersizlikler(Yabancılara Türkçe öğretiminde bir devlet politikasının oluşturulamamış olmasıdır)

- Yabancılara Türkçe öğretiminde programlar hazırlanırken; hedef kitlenin ana dili, yaşı, eğitim düzeyi, kültürü dikkate alınmalıdır.

- Yabancılara Türkçe öğretimini daha etkili bir hâle getirebilmek için bu alanda uzman yetiştirebilecek eğitim kurumlarına ihtiyaç vardır.(Lisans&Yüksek Lisans, Hizmet İçi Eğitimler)

***14-** Çevresel faktörler de göze alındığında az gelişmiş bir bölge olan Altındağ'da yetişkin mültecilerle çalışmanın zorlukları nelerdir?*

***15-** Yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri hakkında eğitim aldınız mı? Derslerinizde kullanıyorsanız yöntem ve teknikleri kısaca yazınız.*

***16-** Kullandığınız ders materyalleri var mıdır? (İsimlerini yazınız) Varsa nelerdir? Kullanmayı tercih ettiğiniz bir kitap ismi yazabilir misiniz? (Şuanda kullanmadığınız ama kullanılsa iyi olur dediğiniz)*

***17**-Size göre kursiyerlerin en çok zorlandığı yetenek hangisidir?(yazma, okuma, dinleme, konuşma) Neden?*

***18**-Yaygın eğitim metotlarının hangisinden ne şekilde faydalanıyorsunuz? Bu konuda eğitim almak ister misiniz?*

***19**-Yetişkin mültecilere dil öğreten Türkiye'de ya da yurtdışında takip ettiğiniz kurumlar var mı?*

***20-**Yetişkin Mültecilere Türkçe öğretimi veren kurumlarla işbirliği çalışmalarınız var mı?*

***21**-Kültürlerarası deneyiminiz var mı? Yaşadığınız veya ziyaret ettiğiniz ülkeler?*

***22**- Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenin farkı;*

a)Türkçe öğretmeninden, neden?

b) Yabancı dil öğretmeninden, neden

***23-**Yabancı diller alanında eğitim almış (İngilizce, Fransızca, Almanca vs) bir öğretmen Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde çalışmalı mıdır? Evet / hayır, neden?*

***24**-Dünyada Yetişkin Mültecilerle yabancı dil öğretimi üzerinde çalışan duyduğunuz bilim adamları var mıdır? Bu konuda "**model örneklemesi"** yapılmış çalışmaları sınıflarınız da uygulamak için eğitim verilse, katılmak ister misiniz?*

***25**-Bu hususların dışında belirtmek istediğiniz sorunlar var mıdır?*

3.3.2. Gözlem

Bu çalışmada gözlem tekniği de kullanılmıştır. Altındağ Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Müdürlüğünde kurslara kayıtlı yetişkin mülteci kursiyerlerin, 4 farklı kurumda derslere devam ettikleri görülmüş olup, bu kurumlarla iletişime geçilerek çalışmalara başlanmıştır. Bu kurumlarla bir çalışma takvimi oluşturulmuş, öğretmen sayısına ve kurs modüllerine göre gözlemci olarak derslere katılım yapılmıştır. 2017 -2018 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde (13 hafta) gözlemci olarak derse girilmiş, katılımcı olmayan gözlem tekniği kullanılmıştır. Özel bir zaman ya da koşuldaki davranışların kaydedildiği, yapılandırılmış doğal gözlem tekniği kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin ve öğrencilerin problemlerini tespit etmek üzere önceden hazırlanan soruların dışındaki problemlerin gözlenmesi sağlanmıştır. Yapılan gözlemler doğrultusunda "görüşme formları" daha ayrıntılı hazırlanmış ve bu doğal ortamda yaşanan sorunların tespit edilmesini kolaylaştırmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlenmesi

Altındağ Halk Eğitim Merkezi ile yapılan protokol kapsamında, SODEM 7 öğretmen, Altındağ Gençlik Merkezi'nde 4 öğretmen, Yıldırım Beyazıt Lisesi'nde 7 öğretmen, Sıdıka Kınacı İlköğretim Okulu'nda 2 öğretmen olmak üzere toplam 20 öğretmene ulaşılmış, onlarla bulgular bölümünde ayrıntılı bir şekilde yer alan soru ve sorunlar hakkında ne düşündüklerini ortaya koymak için görüşme formları düzenlenerek elde edilen verilerin analizi için betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'in de (2008, s. 224) belirttiği gibi betimsel analizde "elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır". Bu bağlamda araştırmacı, görüşme sorularının her birini bir tema olarak belirleyerek bu temalar altında görüşme sırasında katılımcılar tarafından ifade edilenler sıralamıştır. Bunu yaparken de görüşmelerde ifade edilen düşüncelerden alıntılara yer verilmiştir. Çünkü "betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık yer verilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224).

Bulguların bu şekilde düzenlenmesiyle birlikte aynı zamanda "toplanan verileri açıklayabilmek, kavramlara ve ilişkilere ulaşmak" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227) amacıyla içerik analizi de yapılmıştır. Sunulan görüşme formlarında öğretmenler tarafından verilen yanıtlar etraflıca incelenerek, çalışmadan elde edilen bulguların, mültecilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlar belirlenerek ve bu çerçevede ortaya çıkan kimi soru ve sorunlara çözüm getirilmeye çalışılmıştır.

IV. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

4.1.Yetişkin Eğitimi ve Örgün Eğitim Arasındaki Fark

Yetişkin mültecilere Türkçe öğreten öğretmenlere yetişkin eğitimi ve örgün eğitim arasındaki farkın ne olduğuna ilişkin düşüncelerine yönelik soruya verilen cevaplarda yer alan temel kavramlar; yaş, istihdam, motivasyon ve gönüllülük ve bilmiyorum kategorilerine ayrılmış (bkz. Tablo 4.1) ve yorumlanmıştır.

Tablo 4.1

Yetişkin Eğitimi İle Örgün Eğitim Arasındaki Farka İlişkin Kavramlar

No	Kategoriler	N
1	Yaş	3
2	İstihdam	1
4	Motivasyon	2
5	Gönüllülük	1
6	Bilmiyorum	13

Tablo 4.1'de de görüldüğü gibi; katılımcı "20 öğretmenin 13'ünün yetişkin eğitimi ile örgün eğitim arasındaki farkı bilmediği anlaşılmıştır. Söz konusu öğretmenler, genel olarak örgün eğitimde yaş sınırı olduğunu, yaygın eğitimde ise böyle bir sınırın olmadığını belirtmiştir. Örneğin, Ö3 bu soruyu "Örgün öğretim daha profesyonel bir zaman dilimindeki eğitimden bahsederken yetişkin hem zaman ifadesi olarak hem öğrencilerin yaş sınırı olarak daha geniş bir zamanı kapsar" biçiminde yanıtlamıştır.

Ö4 soruya "Örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimden oluşur. Planlı, programlı ve kademelidir. Yetişkin eğitimi ise; her yaş grubundaki bireylerin kişisel ve mesleki niteliklerini artırmak amacıyla katıldıkları eğitim işlemlerini kapsayan süreçtir. Mesleki bilgi ve beceri kazandırır. Bireylerde toplumsallaşmayı ve üretkenliği sağlayıcı davranış değişikliği oluşturur. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlar ve toplumda okur-yazarlık oranını artırır" yanıtını vermiştir.

Gönüllük kavramına 1 öğretmen (Ö20) "Yetişkin insanların kurslardan ve öğretmenden beklentileri ile örgün eğitim öğrencisinin beklentileri arasında büyük farklar vardır. Bir kere örgün eğitim zorunluluk esasına bağlı yetişkin eğitimi yaygın eğitim ise gönüllük esasına bağlı; bu nedenle yetişkin insanların isteklerine ilgi ve yeteneklerine cevap verebilmeli yetişkin eğitimi örgün eğitimdeki gibi dersini anlat ve çık diyemiyoruz" görüşünde bulunmuştur.

Motivasyon kavramını 20 öğretmenden 2'si açıklamış, Ö6 "Yetişkinler zevkle geldiği için örgün eğitimdeki öğrenci isteksizliklerinin görülmemesi öğretimi daha rahat ve keyifli hale getiriyor. Öğrenci daha bilinçli, öğrenmeye daha hevesli. Bu da öğrenmenin işini daha kolaylaştırdığı gibi motivesini de yükseltiyor" ifadesini kullanmıştır.

20 öğretmenden 1'i istihdamın önemini vurgulamış Ö2 "Yetişkin eğitiminde, çoğunlukla zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış, bireylerin kişisel tatminlerinin yanı sıra ekonomik ve sosyal ilerlemenin, daha çok bireysel refahın artması, kamusal ve özel alanda daha çok istihdam edilebilirlik amacı vardır. Örneğin dil öğretimi. Bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak programlar doğrultusunda eğitim verilir. Örgün eğitim planlı programlı belli bir süreyi kapsayan okul sistemidir" demiştir.

4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Bilgi Donanımı

Öğreticilere bir öğretmenin hangi konularda bilgi sahibi olması gerektiğine dair soru sorulmuş, verilen cevaplar; hedef kitlenin dil ve kültür bilgisine hakim olmak, farklı dillere asgari seviyede hakim olmak, dil öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve materyallere hakim olmak, formasyon eğitimi olmak, alan bilgisine hakim olmak, tecrübe sahibi olmak, sınıf yönetimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin sertifika sahibi olmak olarak sınıflanmıştır (bkz. Tablo 4.2).

Öğretmenlerin kimi zaman birden fazla kategoriye değinen görüşleri bulunmaktadır. Böyle durumlarda öğretmenler birden fazla kategoriye dâhil edilmiştir. Bu nedenle "N" değeri, kimi zaman öğretmen sayısı toplamını geçebilmektedir.

Tablo 4.2

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Bir Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler

No	Yanıtlar	***N***
1	Hedef kitlenin dil ve kültür bilgisine hakim olmak	11
2	Farklı dillere asgari seviyede hakim olmak	1
4	Dil öğretiminde kullanılan yöntem - teknik ve materyallere hakim olmak	3
5	Formasyon sahibi olmak	8
6	Alan bilgisine hakim olmak	7
7	Tecrübe sahibi olmak	5
8	Sınıf yönetimi	1
9	Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin sertifika sahibi olmak	1

Tablo 4.2'de de görüldüğü gibi, 11 öğretmenin genel olarak hedef kitlenin dil ve kültür bilgisine hakim olmanın önemini vurguladığı görülmüştür. Ö20 bu soruya "Hedef kitlenin dil ve kültürünü bilmeli" yanıtını vermiştir. 8 öğretmen formasyon eğitimi bilgisine sahip olmanın gerekliliğini belirtmiştir. Örneğin; Ö13 "Kendi alanına hakim olması yanında, pedagojik formasyona sahip olması beklenir" demiştir.

7 öğretmen genel olarak alan bilgisine sahip olmanın gerekliliğini vurgulamıştır. Nitekim bu konuda, Ö11"Dil öğretiminde kullanılan yöntem ve materyaller, kendi alanına hakim olması, yabancı dil bilmesi ve pedagojik formasyona sahip olması önemlidir" demiştir.

5 öğretmen genel olarak tecrübe sahibi olmanın gerekliliği üzerinde durmuş olup bu konuda Ö1 "dil öğreteceği grubun kültürüne sahip olmalı kendini her alanda geliştirmelidir. Çünkü dil öğretimi tam anlamıyla bir kültür aktarımıdır. Alanla ilgili sertifikaya ve tecrübeye sahip olması avantaj" demiştir.

3 öğretmen genel olarak, dil öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve materyallere hakim olmanın; 1 öğretmen, farklı dillere asgari seviyede hakim olmanın;

1 öğretmen sınıf yönetimi bilgisine sahip olmanın; 1 öğretmen ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin sertifika sahibi olmanın önemini vurgulamıştır. Örneğin Ö18 "Yabancılar için Türkçe Eğitimi konularına hakim olmalı. Yabancılar için Türkiye'de Eğitim-Öğretim sistemi konularını bilmeli. Yabancılar için hazırlanan kitapları incelemeli ve en kolay öğretim yöntemini bulmalı. En önemlisi bu alanda sertifika sahibi olmalı" demiştir.

4.3. Katılımcı Öğretmenlerin Yaygın Eğitim için Oryantasyon Eğitimi Alıp Almadıkları

Öğreticilere yaygın eğitimde yetişkin mülteci kursiyerlerle çalışmak için oryantasyon eğitimi alıp almadığı "evet", "hayır" olmak üzere kategorilere ayrılmıştır. Söz konusu bulgular Tablo 4.3'te sunulmaktadır.

Tablo 4.3

Öğretmenlerin Yaygın Eğitim için Oryantasyon Eğitimi Alıp Almadıkları

No	Yanıtlar	***N***
1	Evet oryantasyon aldım	7
2	Hayır oryantasyon almadım	13

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, 7 öğretmenin genel olarak yaygın eğitim kapsamında oryantasyon eğitimini aldığı, buna karşın 13 öğretmenin ise oryantasyon eğitimi almak istedikleri görülmüştür. Örneğin katılımcılar oryantasyon eğitiminin gerekliliğini aşağıdaki biçimde ifade etmiştir: Ö1 "Almadım oryantasyon eğitimi ama almak isterim eğitim verilirse. Eğitim almadığımız için çok fazla sorunla karşılaşıyoruz. Çünkü hiçbir fikir sahibi olmadığım için. Kendi elimizden geldiği kadar çözüm önerileri üretiyoruz ama kesinlikle oryantasyon eğitimi şart. Eğitim olursa seve seve katılım sağlarım"; Ö6 "Hayır almadım. Öğrencileri süreç içinde tanımak, ihtiyaçlarını tespit etmek, amaçlarını ve hedeflerini belirlemek zaman alıyor. Oryantasyon alsaydık bu süreci çok daha kısa bir sürede geçirebilirdik."; Ö8 "Hayır. Oryantasyon eğitimi almadım. Sınıftaki seviye farkı, karşılaştığım sıkıntıların en büyüğüdür. Türkçeyi çok iyi konuşan ile hiç Latin alfabesi bilmeyenin aynı sınıfta olması zorluyor. İyi bilenler sürekli konuşmaya gayret ederken, hiç bilmeyenler çekingen kalıyor".

4.4. Katılımcı Öğretmenlerin Karşılaştıkları Zorluklar

Öğretmenlere yaygın eğitimde yetişkin mülteci kursiyerlerle çalışırken karşılaştıkları zorlukların neler olduğu sorulmuş; cevaplar, genel olarak seviye farkına

ilişkin zorluklar, kültürel farklılıklara ilişkin zorluklar, yaş farkına ilişkin zorluklar, amaç ve hedeflere ilişkin zorluklar, psikolojik sorunlara (savaş mağduru olanlar) ilişkin zorluklar, Afgan ve Suriyelilerin aynı ortamda olmasına ilişkin zorluklar, öğretmenlerin Arapça ve İngilizce bilmemesine ilişkin zorluklar, bireysel farklılıklara ilişkin zorluklar olmak üzere kategorilere ayrılmıştır.

Öğretmenlerin kimi zaman birden fazla kategoriye değinen görüşleri bulunmaktadır. Böyle durumlarda öğretmenler birden fazla kategoriye dâhil edilmiştir. Bu nedenle frekans sayısı toplamının öğretmen sayısı toplamını geçtiği görülmektedir. Söz konusu bulgular Tablo 4.4'te görülmektedir.

Tablo 4.4

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Karşılaştıkları Zorluklar

No	Yanıtlar	*N*
1	Seviye Farkı	11
2	Kültürel Farklılıklar	8
3	Yaş Farkı	4
5	Psikolojik Sorunlar(Savaş Mağduru Olanlar)	1
6	Afgan ve Suriyelilerin Aynı Ortamda Olması	2
7	Öğretmenlerin Arapça ve İngilizce Bilmemesi	2
8	Bireysel Farklılıklar	1

Tablo 4.4'te de görüleceği üzere, 11 öğretmen genel olarak yetişkin mülteci kursiyerlerin aynı seviyede olmamasından kaynaklı sorunları vurgulamıştır. Örneğin Ö9"Sınıftaki seviye farkı, karşılaştığım sıkıntıların en büyüğüdür." demiştir.

8 öğretmen genel olarak yetişkin mülteci kursiyerlerin kültürel farklılıklarından kaynaklı sorunları üzerinde durmuştur. Ö13 bu konuda "Kültürel faklılıklar zaman zaman sorun yaratabiliyor " ifadesini kullanmıştır.

4 öğretmen genel olarak yetişkin mülteci kursiyerlerin yaş farklılıklarından kaynaklı sorunlarına vurgu yapmıştır. Örneğin Ö7" Kursiyerlerin arasındaki yaş farkı bazen zorluklara neden olabiliyor." demiştir.

2 öğretmen genel olarak yetişkin mülteci kursiyerlerden Afgan ve Suriyelilerin aynı ortamda olmasını; 2 öğretmen öğretmenlerin Arapça ve İngilizce bilmemesini; 1

öğretmen bireysel farklılıklarını; 1 öğretmen ise psikolojik sorunlarını (savaş mağduru olanlar) en büyük sorun olarak görmüştür. Nitekim Ö4 "Savaştan çok etkilendiklerini çok rahat görebiliyorum. Derse adapte olmalarını bu durum çok zorlaştırıyor " demiştir.

4.5. Modüllerin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesinde Belirtilen Yeterlilik Düzeylerine Göre Hazırlanması

Öğretmenlere, ders program modüllerinin, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesinde belirtilen hedef dile ilişkin yeterlilik düzeylerine (A1-A2, bağımsız) göre hazırlanıp hazırlanmadığı sorulmuş, cevaplar evet, hayır ve bilmiyorum olmak üzere 3 kategoriye ayrılmıştır. Söz konusu bulgular Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5

Ders Program Modüllerinin Yeterlilik Düzeylerine Göre Hazırlanması

No	Yanıtlar	*N*
1	Evet	6
2	Hayır	4
3	Bilmiyorum	10

Tablo 4.5'te de görüleceği üzere, 6 öğretmen söz konusu soruya evet cevabını vermişken, 4 öğretmen hayır cevabını vermiş olup, 10 öğretmen ise bu soruya bilmiyorum cevabı vermiştir.

20 öğretmenin 10'unun, yani öğretmenlerin yarısının ders program modüllerinin, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi'nde belirtilen hedef dile ilişkin yeterlilik düzeylerine (A1-A2, bağımsız) göre hazırlanıp hazırlanmadığını bilmediği görülmüştür.

4.6. Türkçe Öğreticilerinin AOBM'de Yer Alan Kavramlara İlişkin Yeterlikleri

Öğretmenlere, Avrupa Dil Gelişim Dosyası, yaşam boyu öğrenme, çok dillilik, öğrenci özerkliği, öğrenmeyi öğrenme, öz değerlendirme, dil biyografisi ve dil pasaportu kavramlarından hangisi ve/veya hangilerini bildikleri sorulmuş olup, cevaplar Tablo 4.6' da sunulmuştur.

Tablo 4.6

Türkçe Öğreticilerinin AOBM' De Yer Alan Kavramlara İlişkin Yeterlikleri

No	Yanıtlar	*N*
1	Avrupa Dil Gelişim Dosyası	3
2	Yaşam Boyu Öğrenme	5
4	Çok dillilik	3
5	Öğrenci Özerkliği	3
6	Öğrenmeyi Öğrenme	3
7	Öz Değerlendirme	3
8	Dil Biyografisi	2
9	Dil Pasaportu	2

Söz konusu soruda belirtilen kavramlardan hangisi ve/veya hangilerini bildiklerini amaçlayan bu bulguda, frekans sayısı ile öğretmen sayısı arasında karşılaştırmanın anlamsız olacağı açıktır.

Tablo 4.6'da da görüleceği üzere, öğretmenler arasında en çok bilinen yaşam boyu öğrenme kavramının bile sadece 5 öğretmen tarafından bilinmesi, 15 öğretmen tarafından bilinmemesi oldukça göze çarpan bir durumdur.

Söz konusu kavramların öğretmenler tarafından bilinirliğinin ortalaması 3 civarındadır.

Dil biyografisi ve dil pasaportu kavramları 2 öğretmen tarafından bilinirken, 18 öğretmen tarafından bilinmemesi yine odaklanılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kavramlardan bazılarını bilen öğretmenlerin cevaplarında;

Ö2"Bu kavramları duydum. Dil gelişim dosyası, kişinin yabancı dil öğrenimindeki başarı durumunu belgeleyen kişisel çalışmaların toplandığı bölümdür.Hayat boyu öğrenme, birey yaş, eğitim seviyesi, statü, sosyo-ekonomik düzey gibi kriterlere bakılmaksızın hayat boyu öğrenmenin bir parçasıdır.Çok dillilik, iki veya daha fazla dilin birey tarafından kullanılmasıdır.Öğrenci özerkliği, yabancı dil öğreniminde, dil öğrenmeyi aktif ve bağımsız olarak uygulayabilmektir. Öğrenciler kendi sorumluluklarını alma yeteneği edinmeli, kendi kendilerine öğrenmelerine olanak

sağlayan kaynaklar edinmelidir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerine dair farkındalık düzeylerini arttırıcı birtakım yöntemler kullanılmalıdır.Öğrenmeyi öğrenme, bilgiye erişme yollarını ve nasıl kullanılacağını bilmektir. Her birey öğrenirken kendine özgü ve farklı yollar kullanır. Öz değerlendirme, öğrencinin kendini değerlendirmesidir. Öz değerlendirme öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine, tanımalarına olanak sağlar.Dil gelişim dosyası – dil pasaportu, bireyin yabancı dil gelişimindeki başarılarını belgeleyen çalışmalarının toplandığı bölümdür. Dil pasaportu olan kişi yaşamak istediği ülkenin dilini biliyorsa o ülkede oturma ve çalışma izni alır " açıklamasını yapmıştır.

Ö6 " Yaşam boyu öğrenme her zaman, her yaşta ve her yerde öğrenmenin olacağını, bunun sadece okulda, örgün olmadan da yapılabileceğini savunur ve devletler de ulusal politikalarında bunu desteklerler. Çok dillilik, iki dillilik dediğimiz kişinin ana dili ve doğup büyüdüğü yabancı ülkede kullandığı dillerdir. Yabancı ülkede doğan ya da küçük yaşta oraya yerleşen çocuklar ana dili sadece evde konuşup okullarda ise o ülkenin diline maruz kalmaktadır. Bu da diller arasında kalma ve ana dilin körelmesi gibi sorunları beraberinde getirmektedir. Ayrı bir uğraşı alanına sahiptir.Öğrenci özerkliği, modern yöntemlerle eğitimin bir parçası olmuş önemli öğrenci merkezli öğretim tekniklerinden biridir. Öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alması bunun için kendi öğrenme yollarını bilmesi, yapılandırması, öğretmenin de bu süreçte ona yardım etmesidir. Öğrenmeyi öğrenme de öğrenci özerkliğiyle yakından ilişkili olup öğrencinin kendi başına nasıl öğrendiğini bilmesi ve bu süreçleri kullanarak öğrenmeye devam etmesidir. Öz değerlendirme eğitim ortamının girdileri, paydaşları ve çıktılarıyla değerlendirilmesidir. Dil gelişim dosyası, dil öğrenme sürecinin temel, orta ve ileri düzey olarak gruplandırılması, bu gruplandırma yapılırken de hangi becerilerde hangi düzeylerde hangi konuların yer alması gerektiğinin planlanmasıdır. Dil pasaportu ise kişinin aldığı yabancı dil eğitimi sonucunda hangi seviyede olduğunu gösteren Avrupa dil portfolyosunun bir parçasıdır" ifadelerini kullanmıştır.

Ö20 şu açıklamaları yapmıştır: "Yaşam Boyu Öğrenme: Bireyin yaşı cinsiyeti ne olursa olsun, öğrenmeye devam etmesi. Öğrenmeyi öğrenme: Kişinin kendisini tanıyarak nasıl etkili öğrenebildiğini fark edip kendine uygun öğrenme yöntem ve tekniği seçmesi. Öğrenci özerkliği: Yani öğrencinin kendi başarabilmesinin imkan tanıma yardımcı olmak fakat müdahale etmemek. Öz değerlendirme: Bireyin kendini değerlendirmesi. Diğer kavramları bilmiyorum" demiştir.

Cevaplardan da görüleceği üzere, öğretmenlerin çoğunluğunun, Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Yaşam Boyu Öğrenme, Çok dillilik, Öğrenci Özerkliği, Öğrenmeyi Öğrenme, Öz Değerlendirme, Dil Biyografisi ve Dil Pasaportu kavramlarından haberdar olmadıkları, dolayısıyla doğal olarak bu kavramları uygulamadıkları, söz konusu kavramları açıklasa bile uygulamadığı verilen cevaplardan anlaşılmıştır.

4.7. Öğreticilerin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretebilmek için Gerekli Sertifikalarının Olup Olmadığı

Öğretmenlere, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında ders verebilmek için gerekli sertifikalarının olup olmadığı sorulmuş cevapları evet, hayır olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Aynı zamanda soru içinde, eğer varsa hangi kurumdan aldıkları da sorulmuştur (Yunus Emre Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, MEB vb.). Söz konusu bulgular Tablo 4.7'de gösterildiği gibidir.

Tablo 4.7

Öğreticilerin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretebilmek için Gerekli Sertifikalarının Olup Olmadığı

No	Yanıtlar	*N*
1	Var	4
2	Yok	16

Tablo 4.7'de de sunulduğu gibi, 16 öğretmen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ders verebilmek için gerekli sertifikasının olmadığını, 4 öğretmen ise gerekli sertifikasının olduğunu belirtmiştir.

Gerekli sertifikaya sahip öğretmenlerden Ö1,Ö2, Ö6 söz konusu sertifikayı Yunus Emre Enstitüsünden, Ö8 ise On Sekiz Mart Üniversitesi 'den aldığını söylemiştir.

4.8. Öğreticilerin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almadıkları

Öğretmenlere, kurumları tarafından hizmet içi eğitim alıp almadıkları sorulmuş,cevapları evet, hayır olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Aynı zamanda soru içinde, eğer varsa hangi kurumdan aldıkları sorulmuştur (Yunus Emre Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, MEB vb.). Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 4.8'de gösterildiği gibidir:

Tablo 4.8

Öğreticilerin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almadıkları

No	Yanıtlar	*N*
1	Var	2
2	Yok	18

Tablo 4.8'de görüleceği üzere, 18 öğretmen yabancı dil olarak öğretilmesi alanında ders verebilmek için gerekli sertifikasının olmadığını, 2 öğretmen ise gerekli sertifikasının olduğunu belirtmiştir.

Gerekli sertifikaya sahip öğretmenlerden Ö5 ve Ö7, söz konusu sertifikayı ASPİM'den aldığını söylemiştir.

4.9. Yenilikleri Takip Edebilecekleri Hizmet İçi Seminerlerin Olup Olmadığı

Öğretmenlere, dil öğretimindeki yenilikleri takip edebilecekleri hizmet içi seminerlerin olup olmadığı sorulmuş, cevapları evet, hayır olmak üzere iki kategoriye ayrılmış; aynı zamanda soru içinde, hizmet içi seminerlere katılmışlarsa hangi konularda olduğu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 4.9'da sunulmaktadır.

Tablo 4.9

Öğreticilerin Yenilikleri Takip Edebilecekleri Hizmet İçi Seminerlerin Olup Olmadığı

No	Yanıtlar	N
1	Var	2
2	Yok	18

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi, 18 öğretmen dil öğretimindeki yenilikleri takip edebilecekleri hizmet içi seminerlerinin olmadığını, 2 öğretmen hizmet içi seminerlere katıldıklarını belirtmiştir.

Hizmet içi seminerlere katıldıklarını belirten öğretmenlerden Ö1 görüşlerini UKDA'da uluslararası kültür ve dil araştırmaları; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin incelikleri, hedef kitlelere göre öğretim programı geliştirme, yetişkin mültecilere Türkçe öğretimi, çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf içi uygulamalar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretme teknikleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel beceri, Türkçenin yapısal özellikleri ve dil bilgisi öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edebi eserlerden yaralanma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kısa filmler ve şarkıların kullanımı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı ve uzaktan öğretim, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme alanında eğitim aldım" biçiminde ifade etmiştir. Ö17 "Uluslararası Kültür ve Dil Araştırmaları AB programına uygun seminer almaktayım. Dört yetenekle ilgili eğitimler veriliyor" yanıtını vermiştir.

Cevaplardan da anlaşıldığı üzere, 2 öğretmenin Uluslararası Kültür ve Dil Araştırmaları (UKDA) kurumunda hizmetçi eğitimlere katıldığı ancak 18 öğretmenin dil öğretimindeki yenilikleri takip edebilecekleri hizmet içi seminerlerin olmadığı, olması halinde katılabileceklerini belirttikleri görülmüştür.

MEB bu konuda hizmet içi eğitim kursları düzenlese bile sadece kadrolu öğretmenlerin başvuruda bulunabildiğini, ücretli usta öğretici statüsünde çalışan öğretmenlerin ise ilgili mevzuat gereği söz konusu eğitimlere katılamadıklarını ayrıca belirtmek gerekmektedir (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 47. maddesi).

4.10. Öğreticilerin Yabancı Dil Bilmesinin Hangi Açıdan Gerekli Olup Olmadığı

Yetişkin Mültecilere Türkçe Öğreten Öğretmenlere, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Bir Öğretmenin, Yabancı Dil Bilmesinin Hangi Açıdan Gerekli Olup Olmadığına dair soru sorulmuş, 6 farklı kategoriye ait yanıtlar alınmıştır (bkz. Tablo 4.10) ve söz konusu yanıtlar yorumlanmış, analiz edilmiştir.

Tablo 4.10

Öğreticilerin Yabancı Dil Bilmesinin Hangi Açıdan Gerekli Değildir

No	Yanıtlar	*N*
1	Gereklidir. İletişim açısından	7
2	Gereklidir. Öğretmenin kendi gelişimi açısından	1
3	Gereklidir. Karşılaştırmalı öğretim açısından	1
5	Gereklidir. Empati açısından	1

Tablo 4.10'da sunulan yanıtlardan görüleceği üzere, 10 öğretmenin "yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin, hedef dilde dil öğretiminin öğrenim sürecini hızlandırması açısından yabancı dil bilmesinin gerekli olmadığını" belirttiği görülmüştür. Örneğin, Ö4 "Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin yabancı dil bilmesi gerekmez. Çünkü onların dillerini bilerek öğretildiğinde daha yavaş öğreniyorlar ve kolaya kaçıyorlar" demiştir.

7 öğretmenin yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin, iletişim açısından yabancı dil bilmesinin gerekli olduğunu belirttiği görülmüştür. Örneğin Ö12 "Bilmesi gerekir. İletişim için gereklidir" demiştir.

1 öğretmenin yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin, öğretmenin kendi gelişimi açısından yabancı dil bilmesinin gerekli olduğunu belirttiği görülmüştür. Nitekim Ö6 "derste kullanmak için değil fakat öğretmenin kendisini geliştirmesi açısından gerekli" demiş; diğer 1 öğretmen de yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin, karşılaştırmalı öğretim açısından yabancı dil bilmenin gerekliliğini vurgulamıştır. Bu konuda Ö7 "Yabancı dil bilmeli. Mukayeseli öğretim için gerekli" yanıtını vermiştir.

1 öğretmenin ise yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir öğretmenin, empati açısından yabancı dil bilmesinin gerekli olduğunu belirttiği görülmüştür. Ö8 "Elbette, kendisi dil öğrenme sürecinden geçmemiş biri, dil öğrenmenin yaşayacağı sıkıntıları nasıl bilebilir" şeklinde görüş belirtmiştir.

4.11. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretirken Öğrencilerden Kaynaklı Karşılaşılan Sorunların Neler Olduğu

Yetişkin Mültecilere Türkçe Öğreten Öğretmenlere, yabancı dil olarak Türkçe öğretirken öğrencilerden kaynaklı karşılaşılan sorunların neler olduğuna dair soru sorulmuş, farklı yanıtlar alınmıştır. Yanıtlar 4 kategoriye ayrılmış (bkz. Tablo 4.11) yorumlanmış ve analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin kimi zaman birden fazla kategoriye değinen görüşleri bulunmaktadır. Böyle durumlarda öğretmenler birden fazla kategoriye dahil edilmiştir. Bu nedenle frekans sayısı toplamının öğretmen sayısı toplamını geçtiği görülmektedir.

Tablo 4.11

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretirken Öğrencilerden Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunların Neler Olduğu

No	Yanıtlar	*N*
1	Anadilden Kaynaklı	15
2	Beceriler arasında farklılıklardan kaynaklı	7
3	Motivasyondan kaynaklı	4
4	Çevresel faktörler	10

Tablo 4.11'de verilen yanıtlardan da görüleceği üzere, 15 öğretmenin yabancı dil olarak Türkçe öğretirken öğrencilerden kaynaklı karşılaştıkları sorunlar bağlamında anadillerinden kaynaklı sorunlara vurgu yaptığı, cevaplar analiz edildiğinde, anadilden kaynaklı olarak; dil ve alfabe yapılarının farklı olmasının öğrenmeyi geciktirdiğini belirttikleri görülmüştür. Nitekim bu konuda, Ö6 "Arapçada ünlülerin yazılmaması Türkçe yazarken ünlüleri yazmalarını engellemekte, ünlüler ü-ö, a-e değişimleri ünsüzlerde t-d, b-p değişimleri, alfabe farklılığı, telaffuzlarda Türkçede olmayan seslerin kullanılması "hı" gibi ya da bizde olan seslerin seslendirilmesinde zorlanma "p,j" gibi" açıklamasını yapmışken Ö8 "alfabe, farklı dil ailesi, Arapçadan Türkçeye geçen bazı kelimelerin anlam kaymasına uğraması. Anadilde olmayıp da Türkçe' de olan harflerin telaffuzu (ı,ö,ü,J)" açıklamasını yapmıştır. Ö1 bu konuda "çünkü dil yapılarının farklı olması tamamen en büyük sorun o yüzden daha geç öğreniyorlar" ifadesini kullanmıştır.

7 öğretmen yabancı dil olarak Türkçe öğretirken, öğrencilerden kaynaklı karşılaştıkları sorunlar bağlamında beceriler arasındaki farklılıklardan kaynaklı sorunlara odaklanmıştır. Ö5 "Yazma becerisi kaynaklı sorunlar. Ekleri eksik yazmak, sesli harfleri ve yumuşak "ğ" sesinin yazılmaması gibi sorunlar var." yanıtını vermiş, bir başka öğretmen Ö8 "Yazmada sıkıntı var. “sepet" yazarken "spt" yazan var. Konuşmada bazı harflerin telaffuzunda Suriyeliler sıkıntı yaşarken Somalililer yaşamamakta." yanıtını vermiştir. Ö10 bu konuda "Konuşma becerisi daha iyi. Yazma becerileri daha sorunlu. Özellikle sesli harfleri unutuyorlar. "o,ö" seslerinin Arapçada karşılığı olmadığı için zorlanıyorlar" açıklamasını yapmıştır.

4 öğretmen, yabancı dil olarak Türkçe öğretirken öğrencilerden kaynaklı karşılaştıkları sorunlar bağlamında, motivasyon kaynaklı sorunlara odaklanmıştır. Ö5 "Özellikle mültecilerin içinde bulunduğu psikolojik durumlardan kaynaklı" yanıtını, Ö6 "yaşadıkları bunalımlı süreçlerin (savaş gibi) etkilerini yaşıyor olmaları, bilmedikleri bir kültürde ve coğrafyada yaşama devam etme çabaları, bu süreçte yaşadıkları işsizlik, barınma gibi ekonomik kaygılar ve diğer sorunlar" yanıtını ve bir diğer öğretmen Ö9 "Türkçenin zor olduğuna dair önyargıları onları olumsuz etkiliyor. Eğitim hayatına devam etmek gibi ciddi bir çabalamanın olmaması da motivasyonu düşürüyor" yanıtını vermiştir.

10 öğretmen, yabancı dil olarak Türkçe öğretirken öğrencilerden kaynaklı karşılaştıkları sorunlar bağlamında, çevresel faktörlerden kaynaklı sorunlara vurgu yapmıştır. Bu konuda Ö1 "Çevre olarak bütün olumsuzlukların ve maddiyatın en düşük olduğu yerler o yüzden çok sıkıntı hem öğrenciler hem öğretmenler için özellikle akşam derslerinde durağa gitmek bile sıkıntılı" yanıtını; Ö4 "Bulunduğumuz ortam Baraj Mahallesinde, çoğunluğunu Suriyeliler oluşturuyor. Ama az da olsa Türkler de yaşıyor. Biz Türkçe öğretmeni yanı sıra onlara maddi ve manevi yardımcı olmaya çalışıyoruz. Bazı Türkler kıskanıyor. Arada köprü olmaya çalışıyoruz. Onlarında gönüllerini almaya çalışıyoruz" yanıtını; Ö8 "Kursun bulunduğu Ulubey' in yoğun bir Suriye mahallesi olması sebebiyle Türkçe pratik yapma imkanı çok az ya da hiç yok. Berlin' de Türk mahallesinden çıkmayan Türkler gibi "yanıtını vermiştir. Ö17 ise "Altındağ bölgesinde tabelalar Arapça olduğu için bu öğrenme sürecini zorlaştırıyor. Birlikte hareket etmeleri ve sürekli kendi aralarında konuşmalarında Türkçe öğrenme sürecine negatif etkisi oluyor" ifadesini kullanmıştır.

4.12.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretirken Eğitim Materyallerinden Kaynaklı Karşılaşılan Sorunların Neler Olduğu

Yetişkin Mültecilere Türkçe Öğreten Öğretmenlere, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretirken Eğitim Materyallerinden Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunların Neler Olduğuna dair soru sorulmuş, farklı cevaplar alınmıştır. Cevaplar 12 kategoriye ayrılmış (bkz. Tablo 4.12) yorumlanmış ve analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin kimi zaman birden fazla kategoriye değinen görüşleri bulunmaktadır. Böyle durumlarda öğretmenler birden fazla kategoriye dahil edilmiştir. Bu nedenle frekans sayısı toplamının öğretmen sayısı toplamını geçtiği görülmektedir.

Tablo 4.12

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretirken Eğitim Materyallerinden Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunların Neler Olduğu

No	Yanıtlar	*N*
1	Alandaki ders materyallerinin azlığı	15
2	Yabancılara Türkçe öğretimi için ciddi bir internet sayfasının/ağının bulunmaması	15
3	Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda ders materyallerinin hazırlanmaması	7
4	Ders kitaplarının ölçme-değerlendirme kısımlarının yetersizliği	7
5	Basılı materyalin görsel araç gereçle desteklenmemesi	7
6	Öğretim programı yetersizliği	9
7	Yabancılara Türkçe öğretimi programlarının Avrupa Dil Dosyası göz önünde bulundurularak hazırlanmaması	2
8	Öğrencinin ihtiyacına cevap verebilecek nitelikte bir programın olmaması	12
9	Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik programların uzman kişilerce hazırlanmamış olması	7
10	Ortak bir programın olmaması	9
11	Ders saati yetersizliği	9
12	Öğretmenlere materyal hazırlama eğitimlerinin verilmemesi (hizmetiçi eğitim eksikliği)	15

Tablo 4. 12'de sunulan bulgularda da görüleceği üzere, 15 öğretmenin yabancı dil olarak Türkçe öğretirken eğitim materyallerinden kaynaklı karşılaştıkları sorunlar bağlamında, ders materyallerinin azlığı sorununa vurgu yaptığı görülmüştür. Bu konuda, Ö1 "Eğitim materyallerinden kaynaklı sorunlarla ilgili olarak belirtmek isterim ki alandaki ders materyallerinin azlığı büyük sorundur. Mesela; azlık denilemez piyasada yok denilecek kadar az sadece belli başlı TÖMER'lerin kitapları var ve bunlarda ortak bir kitap değil hepsi farklı. Materyallerimiz; Yedi İklim, Gazi TÖMER, İstanbul, Hitit ' dir yanıtını; Ö3 "Alandaki ders materyallerinin azlığı hususunda ise kitap yeterli değil. "beginner" seviyesi olmalı ama yok" yanıtını; Ö4 "Alandaki ders materyallerinin azlığı ile ilgili olarak şunu söylemek isterim ki; ne akıllı tahta ne projektör ne de doğru düzgün kitaplarımız bulunmamaktadır. Kendi imkânlarımızla deftere yazdırarak ve fotokopi çekerek ders anlatmaya çalışıyoruz." yanıtını; Ö5 "Alandaki ders materyallerinin azlığında en büyük sorun ise bir kaç kurum dışında basılı materyalin bulunmaması. Var olan materyallerin kitapçılarda kolay ulaşılabilir durumda olmamasıdır" yanıtını; Ö9 "Alandaki ders materyallerinin azlığı; Ülkemizde kullanılan materyallerin kullanımı, ulaşılması konusunda sıkıntımız yoktur; ancak bu materyallerin yetersizliği tartışılır" yanıtını; ve Ö10 "Alandaki ders materyallerinin azlığı; Ders kitaplarının geç gelmesi, projeksiyon cihazlarının olmamasıdır" yanıtını vermiştir.

15 öğretmenin yabancı dil olarak Türkçe öğretirken eğitim materyallerinden kaynaklı karşılaştıkları sorunlar bağlamında, ciddi bir internet sayfasının/ağının bulunmaması sorununa vurgu yaptığı görülmüş olup cevaplar analiz edilmiştir. Ö1 "Yabancılara Türkçe öğretimi için ciddi bir internet sayfasının/ağının bulunmaması hususu; sadece Yunus Emre Enstitüsüne ait "yee.org. tr" vardır" üzerinde dururken Ö2 "Son dönemde uzaktan öğretim alanında özellikle Yunus Emre Enstitüsünün uzaktan Türkçe öğretimi portalı bu alanda çok kıymetli bir çalışmadır. Bu alanda ki ciddi bir eksikliği kapatıyor" biçiminde görüş belirtmiştir. Ö3 "Yabancılara Türkçe öğretimi için ciddi bir internet sayfasının/ağının bulunmadığını düşünüyorum. Mustafa Altun Hocanın 'dilbilimi.net' var ben onu takip ediyorum" yanıtını; Ö5"Yabancılara Türkçe öğretimi için ciddi bir internet sayfasının/ağının bulunmaması bir problemdir. Anadilde Türkçe öğretimiyle ilgili pek çok internet sitesi olmakla birlikte nitelikli bir Yabancılara Türkçe Öğretimi sitesi yok. Olan siteler ise sadece dil bilgisi alıştırmalarını kapsayacak şekilde hazırlanmış (www.turkcede.org, www.yabancılaricinturkce.net) iki site vardır" yanıtını; Ö8 "Türkçe öğretiminde herhangi bir internet sayfası veya bir uygulamayı kullanmıyorum, gerekli olduğunu da düşünmüyorum" yanıtını; Ö9 "Yabancılara Türkçe

öğretimi için ciddi bir internet sayfasının/ağının bulunmadığı ve hiç uygulama yapılmaması şaşırtıcıdır" yanıtını; Ö13 "İnternette "yabancılara Türkçe öğretimi " web sitesini kullanıyorum" yanıtını ve Ö17 " İnternet sayfası çok az" yanıtını vermiştir.

7 öğretmenin yabancı dil olarak Türkçe öğretirken eğitim materyallerinden kaynaklı karşılaştıkları sorunlar bağlamında, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda ders materyallerinin hazırlanmaması sorununa vurgu yaptığı görülmüş olup cevaplar analiz edilmiştir. Bu konuda, örneğin Ö5 "Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda ders materyallerinin hazırlanması hususunda çocuklar için hazırlanmış kitaplar yazı kitaplarının azlığı söz konusudur" demiştir. Fakat verilen cevabın soruyla ilişkisine bakıldığında sorunun kavranamadığı fark edilmiştir. Öte yandan Ö19 "Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda ders materyallerinin hazırlanması ile ilgili Yunus Emre Enstitüsünün A1 ve A2 seviyesi kitaplarının yeterli olduğu görüşündeyim. Halk eğitimin A1 ve A2 seviyeleri için verdiği sürenin yetersiz olduğunu düşünüyorum" demiştir. Diğer taraftan Ö8 görüşlerini "Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda ders materyallerinin hazırlanması kapsamında bu çerçeveye göre hazırlanmış materyal yoktur" şeklinde ifade etmiştir.

7 öğretmenin yabancı dil olarak Türkçe öğretirken eğitim materyallerinden kaynaklı karşılaştıkları sorunlar bağlamında, ders kitaplarının ölçme-değerlendirme kısımlarının yetersizliği sorununa vurgu yaptığı görülmüş olup cevaplar analiz edilmiştir. Bu konuda örneğin Ö3 "Ders kitaplarının ölçme-değerlendirme kısımlarındaki eksiklikler hususunda sınavlarda tüm beceriler yeterince ölçülmüyor" yanıtını;Ö4 "Ders kitaplarının ölçme-değerlendirme kısımlarındaki eksiklikler çok fazladır. Zaten ders kitabımız yok. Bu açığı fotokopi çekerek kapatmaya çalışıyoruz" yanıtını; Ö5 "Ders kitaplarının ölçme-değerlendirme kısımlarındaki eksiklikler var. Tüm becerileri ölçen kısa sınavlar ya da alıştırma eksikliğidir." yanıtını ve Ö6 "Ders kitaplarının ölçme-değerlendirme kısımlarındaki eksiklikleri ciddi bir sorundur. Öz değerlendirme bölümü her yayında bulunmuyor ve bazı kitapların konu değerlendirmesi azdır" yanıtını vermiştir. Öte yandan bu hususta eksik olduğunu düşünmeyen Ö15 "Ders kitaplarının ölçme-değerlendirme kısımlarındaki eksiklik yoktur.Bence gayet yeterlidir" şeklinde görüş belirtirken Ö8 ders kitaplarının ölçme-değerlendirme kısımlarındaki eksiklik yoktur. Yedi İklim serisinde ünite sonlarında 10 soruluk testler var" ifadesini kullanmıştır.

5 öğretmenin yabancı dil olarak Türkçe öğretirken eğitim materyallerinden kaynaklı karşılaştıkları sorunlar bağlamında, basılı materyalin görsel araç gereçle desteklenmemesi sorununa vurgu yaptığı görülmüş olup cevaplar analiz edilmiştir. Nitekim Ö1 "Kesinlikle görsel ve somut araçlarla göstermek çok daha etkili ve kalıcıdır" demişken Ö8 "Basılı materyalin görsel araç gereçle desteklenmemesi konusunda sıkıntı çekmiyorum. Materyal var" yanıtını vermiştir. Ö9 "Basılı materyalin görsel araç gereçle desteklenmemesi sorundur, bu konuda sıkıntı yaşıyoruz" açıklamasını ve Ö14 "Basılı materyalin görsel araç gereçle desteklenmemesi sorundur. Her şeyi kendimiz temin ediyoruz" açıklamasını yapmıştır.

9 öğretmenin yabancı dil olarak Türkçe öğretirken eğitim materyallerinden kaynaklı karşılaştıkları sorunlar bağlamında, öğretim programı yetersizliğine vurgu yaptığı görülmüş olup cevaplar analiz edilmiştir. Bu konuda Ö2 "Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi kapsamında ortak bir öğretim programı oluşturulmalı ve buna uyulmalı"; Ö8 "Süre yetersiz. 1.5 ayda A1 kurunun bitmesi imkansız"; Ö11 " yetersiz, modüllere verilen süre kısadır"; Ö13 "Yaş ve eğitim seviyesine göre yeniden değerlendirilmelidir" ve Ö18 "A1 ve A2 /136 saat -160 saat Öğrenme için yetersiz bir zamandır" biçiminde görüş bildirmiştir.

2 öğretmenin yabancı dil olarak Türkçe öğretirken eğitim materyallerinden kaynaklı karşılaştıkları sorunlar bağlamında, Yabancılara Türkçe öğretimi programlarının Avrupa Dil Dosyası göz önünde bulundurularak hazırlanmamasına vurgu yaptığı görülmüş olup cevaplar analiz edilmiştir. Bu konuda, Ö5 "Gazi Üniversitesi TÖMER'in kitapları Yabancılara Türkçe öğretimi programlarını Avrupa Dil Dosyası göz önünde bulundurarak uygun şekilde hazırlamıştır. Keşke bütün kitaplar bu şekilde hazırlansa" demişken diğer öğretmen Ö13 "Yabancılara Türkçe öğretimi programlarının Avrupa Dil Dosyası göz önünde bulundurularak hazırlandığını hiç sanmıyorum. Bence bu büyük problem" ifadesini kullanmıştır.

12 öğretmenin yabancı dil olarak Türkçe öğretirken eğitim materyallerinden kaynaklı karşılaştıkları sorunlar bağlamında, öğrencinin ihtiyacına cevap verebilecek nitelikte bir programın olmamasına vurgu yaptığı görülmüş olup cevaplar analiz edilmiştir. Nitekim bu konuda, Ö5 "Günlük dille ilgili bölümlerin olmaması büyük sorun"; Ö6 "Her kurum kendi programını ve kitaplarını kullanıyor, bunlar arasında bir uyum çoğunlukla olmuyor. Bazıları ihtiyaç ötesi bazıları ise ihtiyaç altında" ve Ö9 "Günlük diyaloglar başta olma üzere birçok konuda, öğrencinin ihtiyacına cevap

verebilecek nitelikte programların olmaması eğitim adına üzücü bir durum" ifadelerini kullanmıştır.

7 öğretmen yabancı dil olarak Türkçe öğretirken eğitim materyallerinden kaynaklı karşılaştıkları sorunlar bağlamında, Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik programların uzman kişilerce hazırlanmamış olmasına vurgu yapmıştır. Örneğin Ö1 "Türkçe öğretimine yönelik programlar, yeni bir alan olduğu için çok fazla açık var. " demişken, Ö4 "Her dilin branşına göre Türkçe öğretimine yönelik programlar hazırlanması lazım" derken bir başka öğretmen Ö14 "Yetişkinler için kitaplar basit oluyor. Bu nedenle Türkçe öğretimine yönelik kitapların, programların ve tüm içeriklerin uzman kişilerce hazırlanması gereklidir" yanıtını vermiştir. Ö19 ise "Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik programların uzman kişilerce hazırlanmamış olmasından kaynaklı sorunlar kitaplara göre farklılık göstermektedir" şeklinde görüş belirtmiştir.

15 öğretmen yabancı dil olarak Türkçe öğretirken eğitim materyallerinden kaynaklı karşılaştıkları sorunlar bağlamında, öğretmenlere materyal hazırlama eğitimlerinin verilmemesini (hizmet içi eğitim eksikliği) konu etmiş ve cevapları analiz edilmiştir. Bu konuda, Ö3 "Türkçe öğretirken eğitim materyallerinden kaynaklı sorunlar çok fazladır. Öğretmenlere materyal hazırlama eğitimlerinin verilmemesinin ciddi bir sorun olduğunu düşünüyorum. Bu konuda hizmet-içi eğitim verilmesi halinde katılmak isterim"; Ö9 "Öğretmenlere materyal hazırlamak için hizmet içi eğitim verilmelidir"; Ö18 "Türkçe öğretirken eğitim materyallerinden kaynaklı sorunum çok fazla, seviyelerine uygun değil bazı kitaplar ve nasıl materyal hazırlamam gerektiğini tam olarak bilemiyorum"; Ö7 "Materyal hazırlamanın çok zor olduğunu düşünmüyorum ama ölçme-değerlendirme kurallarına uygun bir şekilde ve gerekli hedefleri kazandırabilmek adına bu kapsamda eğitim alabilme şansımız olmalı çünkü bu yeni bir alan ve bizim bu konuda desteklenmemiz gerekiyor. Özellikle bu alanda projelerle desteklenerek bizleri eğitici eğitimlerinden geçirebilirler" ifadelerini kullanmıştır.

4.13. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretirken Öğretim Ortamı ve Teknolojiden Kaynaklı Karşılaşılan Sorunlar

Yetişkin mültecilere Türkçe öğreten öğretmenlere, yabancı dil olarak Türkçe öğretirken öğretim ortamı ve teknolojiden kaynaklı karşılaştıkları sorunların neler olduğuna dair soru sorulmuş, alınan cevaplar 3 kategoriye ayrılmıştır (bkz. Tablo 4.13). Söz konusu cevaplar yorumlanmış ve analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin kimi zaman birden fazla kategoriye değinen görüşleri bulunmaktadır. Böyle durumlarda öğretmenler birden fazla kategoriye dâhil edilmiştir. Bu nedenle frekans sayısı toplamının öğretmen sayısı toplamını geçtiği görülmektedir.

Tablo 4.13

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretirken Öğretim Ortamı Ve Teknolojiden Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunların Neler Olduğu

No	Yanıtlar	*N*
1	Eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler	15
2	Eğitim öğretim ortamının teknolojiye ve dil öğretimindeki değişimlere göre yenilenmemesi	9
3	Öğretim ortamının değişik materyallerle zenginleştirilmemesi	7

Tablo 4.13'te sunulan cevaplardan da görüleceği üzere, 15 öğretmen eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikleri dile getirmişlerdir. Söz konusu yetersizlikler; sınıf ortamı, oturma şekli, eğitim yeri ve konumu, ulaşım olarak özetlenebilir. Bu konuda, Ö1 "Ulaşım olarak çok ters bir yerde ve sıkıntı (özellikle akşamları belli bir saatten sonra) en az iki otobüs buda maddiyat ve bizim maaşlarımız çok yetersiz asgari ücret bile değil" açıklamasını; Ö3 "Özellikle ulaşım konusunda çok muzdaripiz öğrencilerimiz fakir olduğu için servis tutamıyor. Geçtiğimiz yıllarda EGO otobüs verirken bu yıl vermedi. Öğrenci sayımız oldukça düştü " açıklamasını; ve Ö16 "Eski sistem oturma şekli var, ulaşım sıkıntılı ve sınıflarda eski sistemdir" açıklamasını yapmıştır.

9 öğretmen eğitim öğretim ortamının teknolojiye ve dil öğretimindeki değişimlere göre yenilenmemesi sorununa vurgu yapmıştır. Örneğin, Ö5 sorunları

"Eğitim öğretim ortamının teknolojiye ve dil öğretimindeki değişimlere göre yenilenmediği ve bu yüzden ciddi sorunlar yaşadığımızı belirtmek isterim. İnternet bağlantısı bile bulamıyoruz" biçiminde; Ö9 "Kadın Kültür Merkezlerinde ders verdiğim zamanlarda sınıflarda kesinlikle internet bulma imkanı olmuyor.Tahta ve kalemden başka bir materyal olmadığı için, teknolojik yenilikleri takip etmekte mümkün değil" biçiminde; ve Ö17 "Mesela,eğitim öğretim ortamının teknolojiye ve dil öğretimindeki değişimlere göre yenilenmesinde bir sorun olmuyor çünkü sınıflarımızda akıllı tahta ve internet bağlantısı var.Bir sorun yaşadığımızda ise bilgisayar öğretmeninden destek alabiliyoruz" biçiminde dile getirmiştir.

7 öğretmen öğretim ortamının değişik materyallerle zenginleştirilmemesi sorununa vurgu yapmış, cevaplar analiz edilmiştir. Bu konuda Ö3 "Materyaller ihtiyaçlara göre güncellenmiyor. Dinleme yapamıyoruz" ve Ö8 "Öğretim ortamını monotonluktan kurtarmaya çalışıyorum. Bu anlamda geziler düzenleyerek "yaparak-yaşayarak öğrenme" sağlamaya çalışıyorum" ifadelerini kullanmıştır.

4.14. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretirken Türkçe Öğretimi ile İlgilenen Kurumlardan Kaynaklı Sorunlar

Yetişkin mültecilere Türkçe öğreten öğretmenlere, yabancı dil olarak Türkçe öğretirken Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlardan kaynaklı karşılaştıkları sorunların neler olduğuna dair soru sorulmuş, cevaplar 3 kategoride (bkz. Tablo 4.14) yorumlanmış ve analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin kimi zaman birden fazla kategoriye değinen görüşleri bulunmaktadır. Böyle durumlarda öğretmenler birden fazla kategoriye dahil edilmiştir. Bu nedenle frekans sayısı toplamının öğretmen sayısı toplamını geçtiği görülmektedir.

Tablo 4.14

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretirken Türkçe Öğretimi İle İlgilenen Kurumlardan Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunların Neler Olduğu

No	Yanıtlar	*N*
1	Koordinasyon eksikliği, ortak program ve politikadaki yetersizlikler	12
2	Türkçe öğretiminde programlar hazırlanırken hedef kitlenin ana dili, yaşı, eğitim düzeyi ve kültürünün dikkate alınmaması	7
3	Uzman yetiştirebilecek yeterli eğitim kurumunun olmaması	18

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi, 12 öğretmenin koordinasyon eksikliği, ortak program ve politikadaki yetersizlikler sorununa vurgu yaptığı görülerek cevaplar analiz edilmiştir.Bu konuda, Ö12 "Yunus Emre Enstitüsü ile MEB arasında işbirliği olması gerekir. Bu konuda çalışan kurumlardan TÖMER' in de kaynak hazırlama konusunda işbirliği yapabileceğini düşünüyorum"; Ö15 "Koordinasyon eksikliği olduğunu düşünüyorum kurumlar arasında ve ortak bir kitap, program olduğunu da düşünmüyorum"; ve Ö19 "Türkçe öğretiminde ortak bir politika yoktur" ifadelerine yer vermiştir.

7 öğretmen yabancılara Türkçe öğretiminde programlar hazırlanırken hedef kitlenin ana dili, yaşı, eğitim düzeyi ve kültürünün dikkate alınmaması sorununa vurgu yapmış ve bu cevaplar analiz edilmiştir. Ö3 "Yabancılara Türkçe öğretiminde programlar hazırlanırken hedef kitlenin ana dilini dikkate alarak kitaplar hazırlanmalıdır. Öğrenciler mesela yetişkin grubu ise çocuklara uygun olan kitapların yetişkinlerde kullanılması sağlıklı olmayacaktır.Yetişkinlerin geçmiş deneyimleri, geldikleri çevre, eğitim düzeyi ve kültürünün dikkate alınmaması da öğretim sürecinde olumsuz etkiler" demiş ve Ö20 "Yetişkin öğrenciler için hedef kitlenin ana diline göre kitaplar hazırlanmalı çünkü bu anlama süreçlerini kolaylaştıracaktır. Öğrencilerin geçmiş yaşam bilgileri ve geldikleri yaşam koşulları ve kültür çevresi, eğitim durumları da öğrenmeyi kolaylaştıran ya da zorlaştıran etmenlerden sayılabilir" demiştir.

18 öğretmen yabancı dil olarak Türkçe öğretimini daha etkili bir hâle getirebilmek için bu alanda uzman yetiştirebilecek yeterince eğitim kurumunun olmamasından (Lisans, Yüksek Lisans, Hizmet İçi Eğitimler) kaynaklı sorunlar bağlamında, öğretim sürecini daha etkili bir hâle getirebilmek için bu alanda uzman yetiştirebilecek yeterince eğitim kurumunun olmaması sorununa vurgu yapmıştır. Bu konuda Ö12 "Yabancılara Türkçe öğretimini daha etkili bir hâle getirebilmek için Lisans alanları açılmalıdır"; Ö9 "Yabancılara Türkçe öğretimini daha etkili bir hâle getirebilmek için bu alanda uzman yetiştirebilmek gereklidir. Hali-hazırda açığın çok olduğu bir alandır. Bu alanda çalışan öğretmenleri "Yüksek Lisans" programlarına sınavsız almalıdırlar"; Ö7 "Yabancılara Türkçe öğretimini daha etkili bir hâle getirebilmek için hizmet içi eğitimler verilmelidir. Bu konuda MEB ve diğer bu alanda çalışan kurumlar işbirliği içinde olmalıdır. Sertifika ve hizmet içi programlar öğretmenlere iyi bir fırsat sunar"; Ö20 "Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sertifika programı programlarını Yunus Emre Enstitüsü ve Üniversiteler düzenlemektedir. Fakat bu konuda MEB eğitim vermemektedir ve maddi olarak gücümüz yetmediği için bizde bu eğitimleri alamıyoruz. Eğer bu eğitimler bize ücretsiz verilirse uzmanlaşmamız sağlanabilir" açıklamalarını yapmıştır.

4.15. Çevresel Faktörler Göze Alındığında Az Gelişmiş Bir Bölge Olan Altındağ'da Yetişkin Mültecilerle Çalışmanın Zorluklarına ilişkin görüşler

Yetişkin mültecilere Türkçe öğreten öğretmenlere, çevresel faktörler de göze alındığında az gelişmiş bir bölge olan Altındağ'da yetişkin mültecilerle çalışmanın zorlukların ne olduğuna dair sorulan soruya alınan cevaplar 6 kategoriye ayrılarak (bkz. Tablo 4.15) yorumlanmış ve analiz edilmiştir.

Tablo 4.15

Çevresel Faktörler Göze Alındığında Az Gelişmiş Bir Bölge Olan Altındağ'da Yetişkin Mültecilerle Çalışmanın Zorlukları Nelerdir

No	Yanıtlar	*N*
1	Çevre faktörü	1
2	Güvenlik sorunu	10
3	Kültür farklılığı	2
5	Ulaşım zorluğu	5
6	Ekonomik faktörler	2

Tablo 4.15'de yer alan bulgularda da görüldüğü gibi 10 öğretmen, Altındağ'da yetişkin mültecilerle çalışmanın en büyük zorluğunun güvenlik sorunu olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda Ö1 "Çevre zaten dezavantajlı olduğu için her an başına bir şey gelebilir. Özellikle kadın hocalar için güvensiz şartlar ve koşullar var. Siteler Ulubey çok kötü şartlar acısından ama saha çalışması için en uygun yer çünkü genel olarak o bölgede yaşıyorlar" demiştir.

5 öğretmen, genel olarak ulaşım zorluğuna işaret etmiştir. Örneğin Ö5 görüşlerini " Ulaşım problemleri benim için çok zorluk çıkartıyor" olarak ifade etmiştir.

2 öğretmen, Altındağ'da yetişkin mültecilerle çalışmanın en büyük zorluğunu genel olarak kültür farklılığı sorunu olduğunu söylemiştir. Bu konuda Ö3 " Çok sıkıntı çıkarıyorlar. Sorunlu insanlar. Kültür farklılığı var ciddi derecede" şeklinde görüş bildirmiştir.

2 öğretmen, genel olarak ekonomik faktörlere vurgu yapmıştır. Örneğin Ö4" Maddi olarak zor durumdalar. Çoğu işsiz. Eğitim seviyeleri biraz düşük. Bazı Türklerle birbirlerine tepkililer. Doğal olarak bu olayların hepsi zorluk çıkarıyor" şeklinde görüş belirtirken 1 öğretmen ise çevre faktörüne yoğunlaşmış olup Ö7 "Altındağ' da ki yerli nüfusun mültecileri olumsuz etkilediğini düşünüyorum" yanıtını vermiştir.

4.16. Yabancı Dil Öğretim Yöntem Ve Teknikleri Hakkında Eğitim Alıp Almadıkları

Yetişkin mültecilere Türkçe öğreten öğretmenlere, yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri hakkında eğitim alıp almadıklarına dair soru sorulmuş cevaplar evet ve hayır olmak üzere iki kategoriye ayrılarak (bkz. Tablo 4.16) yorumlanmıştır.

Tablo 4.16

Yabancı Dil Öğretim Yöntem ve Teknikleri Hakkında Eğitim Alıp Almadıkları

No	Yanıtlar	*N*
1	Evet aldım	0
2	Hayır almadım	20

Tablo. 4.16'da sunulduğu gibi, 20 öğretmenin tamamının yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri hakkında eğitim almadığı, dolayısıyla derslerinde herhangi bir yöntem ve teknik kullanmadıkları görülmüştür. Hiç bir öğretmenin eğitim fakültesi mezunu olmadığı ve yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili gerek lisans eğitiminde, gerekse hizmet içi eğitim veya sertifika eğitimlerinde bu konuda eğitim almadıkları görülmüştür.

4.17. Ders Materyali Olarak Hangi Ana Kitabı Kullandıkları

Yetişkin mültecilere Türkçe öğreten öğretmenlere, ders materyali olarak hangi ana kitabı kullandıklarına dair sorulan soruya 7 farklı kategoride cevaplar (bkz. Tablo 4.17) verilmiş ve bu cevaplar yorumlanmış ve analiz edilmiştir.

Tablo 4.17

Ders Materyali Olarak Hangi Ana Kitabı Kullandıkları

No	Yanıtlar	*N*
1	Yabancılar için Türkçe Yedi İklim ders kitabı	10
2	Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı	3
3	Gazi Üniversitesi TÖMER yabacılar için Türkçe	2
5	İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı	2
7	MEB yetişkinler için okuma yazma öğretimi ve temel eğitimi çalışma kitabı	3

Tablo 4.17'de sunulan cevaplardan da görüleceği üzere 10 öğretmenin, ana kitap olarak "Yabancılar için Türkçe Yedi İklim ders kitabı"nı, 3 öğretmenin "Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı"nı, 3 öğretmenin "MEB yetişkinler için okuma yazma öğretimi ve temel eğitimi çalışma kitabı"nı, 2 öğretmenin "Gazi Üniversitesi TÖMER yabacılar için Türkçe" kitabını, 2 öğretmenin "İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı"nı kullandıkları görülmüştür.

4.18.Kitap Hariç Hangi Ders Materyalleri Kullandıkları

Yetişkin mültecilere Türkçe öğreten öğretmenlere, kitap hariç hangi ders materyalleri kullandıklarına dair soru sorulmuş, alınan cevaplar 8 kategoride (bkz. Tablo 4.18) yorumlanmış ve analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin kimi zaman birden fazla kategoriye değinen görüşleri bulunmaktadır. Böyle durumlarda öğretmenler birden fazla kategoriye dahil edilmiştir. Bu nedenle frekans sayısı toplamının öğretmen sayısı toplamını geçtiği görülmektedir.

Tablo 4.18

Kitap Hariç Hangi Ders Materyalleri Kullandıkları

No	Yanıtlar	*N*
1	Kalem, defter, tahta	20
2	Kendim materyal üretiyorum	2
3	Projeksiyon cihazı	2
5	Türkçe öğretim afişleri	10
6	Kelime kartı	5
7	Sözlük	2
8	İnternet	10

Tablo 4.18'de sunulduğu gibi, 20 öğretmenin tamamının kalem, defter, ve tahtayı ders materyali olarak kullandığı, 10 öğretmenin Türkçe öğretim afişlerini kullandığı, 10 öğretmenin internet kullandığı, 2 öğretmenin sözlük kullandığı, 18 öğretmenin sözlük kullanmadığı, 2 öğretmenin projeksiyon cihazı kullandığı, 5 öğretmenin kelime kartı kullandığı görülmüştür.

2 öğretmenin ise kendi materyallerini ürettikleri görülmüştür. Örneğin Ö2" Materyalleri genellikle kendim üretiyorum. Alfabe öğretiminde örneğin "A" harfini verirken renkli kâğıtlardan ayı figürleri yapıp onları şeker ya da çikolatayla süsledim. Kitap ve dergilerden kestiğim resimlerle konu içeriklerine göre afişler yapıyorum.Örneğin; Gürsel Korat'ın Bir Ayı Ne İster? kitabını resimlerini göstererek sınıfta okumuştum. Kitaptaki hayvan şiirlerini birlikte besteledik. Her öğrenci seçtiği hayvanın şiirini kürsüde okudu. Hem okuma becerisi dersi yapmış olduk hem de çocuklar topluluk önüne çıkma, hitap etme deneyimi yaşayarak öz güven kazanımına da destek oldu" ifadesine yer vermiştir.

4.19. Kursiyerlerin En Çok Zorlandığı Dil Beceri Düzlemleri

Yetişkin mültecilere Türkçe öğreten öğretmenlere, kursiyerlerin en çok zorlandığı dil beceri düzlemlerinin hangisi olduğuna ve bunun nedenine ilişkin sorulan soruya alınan cevaplar 4 kategoride (bkz. Tablo 4.19) yorumlanmış ve analiz edilmiştir**.**

Tablo 4.19

Kursiyerlerin En Çok Zorlandığı Dil Beceri Düzlemleri ve Nedenleri

No	Yanıtlar	*N*
1	Yazma Dilbilgisi açısından	4'
	Alfabe açısından	5
2	Konuşma Sesletim problemleri	9
3	Dinleme Nedeni yok	1
4	Okuma Nedeni yok	1

Tablo 4.19'da sunulan bulgular ışığında 9 öğretmenin en çok zorlandığı dil beceri düzleminin yazma olduğunu, 9 öğretmenin en çok zorlandığı düzlemin konuşma olduğunu, 1 öğretmenin en çok zorlandığı düzlemin dinleme olduğu, 1 öğretmenin en çok zorlandığı düzlemin okuma olduğunu söylemek mümkündür. 5 öğretmen yazma becerisinin alfabe alt boyutu açısından, 4 öğretmenin yazma becerisinin dilbilgisi alt boyutu açısından zorlandığını ileri sürmüştür.

4.20. Yaygın Eğitim Yöntemlerini Bilip Bilmedikleri, Bu Konuda Eğitim Almak İsteyip/İstemedikleri

Yaygın eğitim metotlarını bilip bilmedikleri, bu konuda eğitim almak isteyip/istemediklerine dair soru sorulmuş, cevaplar 2 kategoride (bkz. Tablo 4.20) yorumlanmış ve analiz edilmiştir.

Tablo 4.20

Yaygın Eğitim Yöntemlerini Bilip Bilmedikleri, Bu Konuda Eğitim Almak İsteyip/İstemedikleri

No	Yanıtlar	*N*
1	Evet biliyorum	0
2	Hayır bilmiyorum	20
	Eğitim almak isterim	20
	Eğitim almak istemem	0

Tablo 4.20'de görüleceği üzere, 20öğretmenin tamamının yaygın eğitim yöntemlerini bilmedikleri ve bu konuda eğitim almak istedikleri görülmüştür.

4.21. Türkiyede Ya Da Yurtdışında Yetişkin Mültecilere Dil Öğreten Hangi Kurum/STK'yı Takip Ettikleri

Türkiye'de ya da yurtdışında yetişkin mültecilere Türkçe öğreten öğretmenlere, hangi kurum/STK'yı takip ettiklerine dair sorulan soruya alınan cevaplar 4 kategoride (bkz. Tablo 4.21) yorumlanmış ve analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin kimi zaman birden fazla kategoriye değinen görüşleri bulunmaktadır. Böyle durumlarda öğretmenler birden fazla kategoriye dahil edilmiştir. Bu nedenle frekans sayısı toplamının öğretmen sayısı toplamını geçtiği görülmektedir.

Tablo 4.21

Yetişkin Mültecilere Dil Öğreten Türkiye'de ya da Yurtdışında Hangi Kurum/STK'yı Takip Ettikleri

No	Yanıtlar	*N*
1	Türkiye Maarif Vakfı	5
2	Yunus Emre Enstitüsü	7
3	TÖMER	1
4	Takip etmiyorum	13

Tablo 4.21'de görüldüğü gibi, 13 öğretmenin Türkiye'de ya da yurtdışında yetişkin mültecilere dil öğreten kurum ya da STK'ları takip etmediği; 7 öğretmenin Yunus Emre Enstitüsü'nü, 5 öğretmenin Türkiye Maarif Vakfını, 1öğretmenin ise TÖMER'i takip ettikleri görülmüştür.

4.22. Kültürlerarası Deneyimlerinin Olup Olmadığı

Yetişkin mültecilere Türkçe öğreten öğretmenlere, kültürlerarası deneyimlerinin olup olmadığı ve varsa hangi ülke ve/veya ülkelerde bulunduklarına ilişkin soruya alınan cevaplar 4 kategoride (bkz. Tablo 4.22) yorumlanmış ve analiz edilmiştir.

Tablo 4.22

Kültürlerarası Deneyimlerinin Olup Olmadığı ve Varsa Hangi Ülke ve/ve ya Ülkelerde Bulundukları

No	Yanıtlar	*N*
1	Kültürlerarası deneyimim yok	16
2	Var- Gürcistan	1
3	Var-Suriye	1
4	Var- Macaristan	1
5	Var- Rusya	1

Tablo 4.22'de sunulan bulgulara göre, 16 öğretmenin kültürlerarası deneyim bağlamında hiç bir ülkeye ziyarette bulunmadığı; 1 öğretmenin Erasmus programı ile Macaristan'a gittiği ve Avrupa'da pek çok şehri gezdiği; 1 öğretmenin Gürcistan'a gittiği; 1 öğretmenin Rusya'nın başkenti Moskova'da 5 sene yaşadığı;1 öğretmenin Suriye'ye gittiği belirlenmiştir.

4.23. Yabancı Diller Alanında Eğitim Almış Öğretmenin Türkçenin Öğretilmesinde Çalışıp Çalışamayacağı

Yetişkin mültecilere Türkçe öğreten öğretmenlere, yabancı diller alanında eğitim almış(İngilizce, Fransızca, Almanca vs) bir öğretmenin Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ortamında çalışıp çalışamayacağına dair sorulan soruya 4 farklı kategoride yanıt alınmış (bkz. Tablo 4.23); alınan yanıtlar yorumlanmış ve analiz edilmiştir.

Tablo 4.23

Yabancı Diller Alanında Eğitim Almış(İngilizce, Fransızca, Almanca, vs) Öğretmenin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ortamında Çalışıp Çalışamayacağı

No	Yanıtlar	*N*
1	Evet	15
2	Hayır	4
3	Fikrim yok	1

Tablo 4.23'te yer alan bulgulara göre 15 öğretmen yabancı diller alanında eğitim almış(İngilizce, Fransızca, Almanca, vs) bir öğretmenin Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde bazı şartlar altında çalışmasının iyi olacağını belirtmiştir. Ö6 "Türkçenin anlam derinliklerini, söz oyunlarını, gramer farklılıklarını çok iyi bildiğini düşünüyorsa evet" derken, Ö7 "Bence çalışabilir. Türkçe gramer ve söz varlığına sahip olması yeterlidir" demiştir. Ö18 ise "Çalışabilir ancak bildiği dilleri sınıfta kullanmamalı" ifadesine yer vermiştir.

4 öğretmen, yabancı diller alanında eğitim almış bir öğretmenin Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde iyi olmayacağını belirtmiş, ama bunun nedeni hakkında fikir beyan etmemiş; 1 öğretmen ise fikrini belirtmemiştir.

4.24. Dünyada Yetişkin Mültecilere Yabancı Dil Öğretimi Alanında Çalışan Bilim Adamlarını Bilip Bilmedikleri

Yetişkin mültecilere Türkçe öğreten öğretmenlere, dünyada yetişkin mültecilere yabancı dil öğretimi alanında çalışan bilim adamlarını bilip bilmedikleri ve bu konuda "model örneklemesi" yapılmış çalışmaları sınıflarında uygulamak için eğitim verilse, katılmak isteyip istemeyeceklerine dair sorulan soruya alınan cevaplar 4 kategoriye ayrılarak (bkz. Tablo 4.24) yorumlanmış ve analiz edilmiştir.

Tablo 4.24

Dünyada Yetişkin Mültecilere Yabancı Dil Öğretimi Alanında Çalışan Bilim Adamlarını Bilip Bilmedikleri ve Bu Konuda "Model Örneklemesi" Yapılmış Çalışmaları Sınıflarında Uygulamak için Eğitim Verilse, Katılmak İsteyip İstemeyecekleri

No	Yanıtlar	N
1	Evet- Dil öğretimi üzerinde çalışan duyduğum bilim adamları var	0
2	Hayır- Dil öğretimi üzerinde çalışan duyduğum bilim adamı yok	20
3	Evet- eğitim verilse katılmak isterim	20
4	Hayır- eğitim verilse katılmak isterim	0

Tablo 4.24'te sunulan cevaplardan da görüleceği üzere, 20 öğretmenin tamamı bu soruya cevap olarak "Tanıdığım bilim adamı yok, model örneklemesi yapılmış çalışmaları sınıflarımız da uygulamak için eğitim verilirse katılmak isterim" şeklinde görüş belirtmiştir.

4.25. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi Alanıyla İlgili Güncel Makaleleri Takip Edip Etmedikleri

Yetişkin mültecilere Türkçe öğreten öğretmenlere, Türkçenin Yabancı Dil Olarak öğretilmesi alanıyla ilgili güncel makaleleri takip edip etmediklerine dair sorulan soruya evet ve hayır olmak üzere 2 farklı kategoride yanıt alınmış (bkz. Tablo 4.25) bu yanıtlar yorumlanmış ve analiz edilmiştir.

Tablo 4.25

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi Alanıyla İlgili Güncel Makaleleri Takip Edip Etmedikleri

No	Yanıtlar	*N*
1	Evet- takip ediyorum	1
2	Hayır- takip etmiyorum	19

Tablo 4.25'te sunulan cevaplardan da görüleceği üzere, 19 öğretmenin, Türkçenin Yabancı Dil Olarak öğretilmesi alanıyla ilgili güncel makaleleri takip etmediği, 1 öğretmenin ise bu soruya cevap olarak Ö8"Takip etmeye çalışıyorum. En son "Oyunlarla Dil Öğretimi, Yazma Becerilerini Geliştirme" adlı makaleyi okudum" dediği gözlenmiştir.

4.26. Kendilerine Yöneltilen Soruların Dışında Belirtmek İstedikleri Sorunların Neler Olduğu

Yetişkin mültecilere Türkçe öğreten öğretmenlere, kendilerine yöneltilen soruların dışında belirtmek istedikleri sorunların neler olduğuna dair sorulan soruya hemen hemen aynı cevap alınmıştır. Cevaplar sadece 2 kategoriye ayrılarak (bkz. Tablo 4.26) yorumlanmış ve analiz edilmiştir.

Tablo 4.26

Kendilerine Yöneltilen Soruların Dışında Belirtmek İstedikleri Sorunların Neler Olduğu

No	Yanıtlar	*N*
1	Maaşların düşük olması ve buna bağlı motivasyon düşüklüğü	20
2	Diğer	0

Tablo 4.26'da da belirtildiği gibi 20 öğretmenin tamamı maaşının oldukça düşük olduğunu, bu durumun motivasyon eksikliğine neden olduğunu belirtmiştir Çalışmaya katılan öğretmenlerin 7'sinin proje kapsamında sözleşmeli olduğu ve maaş ücretlerinin 3.500 TL olduğu; 13 öğretmenin usta-öğretici olarak ücretli çalışan olup maaşlarının 1.100-1.500 TL olduğu(ders saati ve ayın kaç hafta çektiğine göre maaş hesaplaması değişmektedir) belirlenmiştir.

Bununla beraber, proje kapsamında sözleşmeli çalışan öğretmeler ile usta-öğretici olarak ücretli çalışan öğretmeler arasındaki maaş farkının işyeri barışını ve iş huzurunu oldukça bozduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM V: SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

Bu araştırmada yetişkin mültecilere Türkçe öğretilmesinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlarla ilgili tespit ve bulguların yanı sıra çözüm önerilerinin de ortaya koymaya çalışılmıştır.

Araştırmaya başlamadan önce, mültecilerin en yoğun olduğu bölge belirlenmiştir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünden alınan veriler doğrultusunda, mültecilere en yoğun eğitim verilen Altındağ Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü'nde görev yapan, yetişkin mültecilere "Yabancılar için Türkçe A1/A2" seviyesinde kurs veren öğretmenlerin karşılaştığı sorunlarla ilgili belirlemeler çözüm önerileri de sunmaya yöneliktir.

Araştırma verilerine göre öncelikle savaş mağduru olan bu kişilere verilecek eğitim öncesi bir oryantasyon gerekliliğine dair farkındalığın oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bir taraftan mültecilere Türkçe öğretirken, diğer taraftan söz konusu eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin bu işi en güzel şekilde yapabilecekleri ortamının hazırlanması bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Ne yazık ki bulgulardan da görüleceği üzere; mültecilere Türkçe öğreten öğretmenlerin çoğunun,oryantasyon eğitimi almamış olmaları hem kursiyer hem de öğretmenler için ciddi zorlukları beraberinde getirmiştir. Savaş mağduru bu yetişkinlerin psikolojik ve maddi olarak yaşadıkları sorunları sınıf ortamına taşırken, öğretmenlerin bu öğrencilerle iletişim kurarken yaşadıkları problemlere çözüm bulabilmek ve eğitimin kalitesini artırabilmek için oryantasyon eğitimi almaları yapılması gereken öncelikli çalışmaların başında gelmektedir. Kültürel adaptasyon süreci için önemli olan bu durumla birlikte, öğrencilerin eğitim alabilmesi için dil kurslarının mültecilerin yaşadığı bölgelerde verilmesi eğitim-öğretim sürecini kolaylaştıran faktörler arasında sayılabilir. Bununla birlikte mültecilerin Altındağ İlçesi sınırları içerisinde özellikle Ulubey ve Örnek Mahallesi bölgesinde kendi gettolarını kurduğu hatta pek çok tabelanın bile Arapça

olduğu görülmüştür. Bu durum ise Türkçe pratik yapma şanslarını azalttığı gibi toplumsal adaptasyon konusunda da ciddi sorunlara sebep olmaktadır. Bununla birlikte, sosyolojik ve dini yapılarına bakıldığında özellikle kadın öğrencilerin hemcinsleri olan öğretmenlerle daha kolay iletişim kurduğu görülmüştür. Eğitim alan erkek öğrencilerin karşılaştıkları bir problemin ise devam zorunluluğunu sağlamanın kolay olmadığıdır. Çünkü maddi anlamda özellikle ailesine bakmakla yükümlü olan bu bireylerin çalışmadan yaşamlarını sürdürmelerinin kolay olmadığı tespit edilmiştir. Bu yüzden öğrenciler tarafından, Halk Eğitim Kurslarında akşam ve hafta sonu derslerine ağırlık verilebileceği ve bu sayede ders devamlılığının daha kolay olabileceği hususu belirtilmiştir. Başka bir husus ise öğretmenlerin, öğrencileri seviye farklılıklarına göre sınıflara kaydetmek için bir ölçme değerlendirme sürecinden geçirememeleridir.

Bununla birlikte kavramsal ve uygulamada yetişkin mültecilerle çalışan bu öğretmenlerin çoğunluğunun örgün ve yaygın eğitim farkını dahi bilmediği görülmektedir. Yaygın eğitim kurumlarındaki çalışma modülleri ve programları, örgün eğitimden daha esnek ve günlük hayattaki dil kullanma becerilerini daha hızlı kazandırmayı hedeflemektedir. Bu yüzden, öğretmenlerin çalıştıkları hedef kitle ve kurumlara karşı farkındalıklarının ve motivasyonlarının artırılması gerekmektedir.

Bu alanda çalışan öğretmenlerin uzmanlık alanlarının farklı olması, "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi" sertifikasına sahip olmamaları ve gerekli konularda hizmetiçi eğitim almamaları yanında, karşılaştıkları ve hâlihazırda çözüme kavuşturulması gereken birçok sorunun ortada olması oldukça düşündürücüdür. Aile Sosyal Güvenlik ve Politikalar Bakanlığının projesi kapsamında eğitim veren öğretmenlerin yine proje kapsamında sertifika aldığı ve hizmet içi eğitimden faydalandığı görülmüştür. Yabancı Dil olarak Türkçe öğretiminde sertifikalandırma sisteminin önemi çok büyük önem arz etmektedir. İş bulma süreci, akademik anlamdaki eğitim hayatı ve toplumsal adaptasyon Türkiye'de yaşayabilmek için önemli bir gerekliliktir. Altındağ Halk Eğitim Merkezinde sertifikalandırma düzeyi A1/A2/B1 seviyesine kadardır. Bu modüllerin daha ilerideki seviyelerde açılması Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanına ciddi bir katkı sağlayacaktır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün modül çalışmaları kapsamında B1 seviyesine kadar ders verebildiği yapılan araştırmalar neticesinde görülmüştür. Modüllerin geliştirilip daha ileri seviyelerde de açılmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Özellikle iş bulma sürecinde bu belgelerin çok önemli olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Yaşam Boyu Öğrenme, Çok dillilik, Öğrenci Özerkliği, Öğrenmeyi Öğrenme, Öz Değerlendirme, Dil Biyografisi ve Dil Pasaportu kavramlarından haberdar olmadıkları, söz konusu kavramları açıklasa bile bu kavramların içeriklerini öğretim ortamlarına aktaramadıkları verilen cevaplardan anlaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde bu kavramları ilk defa duyduklarını belirtmişlerdir. Bu sebepledir ki öğretmenlerin nitelik ve niceliklerinin artırılması ve yenilikleri takip edebilmeleri için hizmetiçi seminerler verilmesi ve bunun bu alanda çalışan kurumlar arasında koordineli şekilde yapılması bu alana büyük katkı sağlayacaktır.

Anılan çalışmada yine yöntem ve teknikler konusunda öğretmenlerin hiçbir bilgisinin olmadığı görülmüştür. Öğretmenler, bu konuda eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Alandaki güncel çalışmaları ve makaleleri takip etmedikleri de sorulara verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır.

Türkçe öğretirken öğretmenlerin öğrencilerden kaynaklı karşılaştıkları sorunlar bağlamında anadilden kaynaklı sorunlara vurgu yaptığı, cevaplar analiz edildiğinde, anadilden kaynaklı olarak; dil ve alfabe yapılarının farklı olmasının öğrenmeyi geciktirdiğini belirttikleri görülmüştür. Türkçenin ses yapısı ile Arapçanın ses yapısının farklı olması buna örnek olarak gösterilebilir. Örnek vermek gerekirse; " ç, ö , ü" seslerinin Arapçada yokken Türkçede olması durumu sık karşılaşılan sesletim problemlerine yol açmaktadır. Yazma becerisinde ise yazım sisteminin farklı olması sorun yaratmaktadır. Öyle ki, Arapça yazı sistemi sağdan sola iken, Türkçenin yazı sistemi soldan sağadır. Öğrencilerin dört temel dil becerisinde en büyük sıkıntıyı yazma becerisinde yaşadığı görülmüştür. Türkçenin Latin alfabesini kullanması da yazma becerisini zorlaştıran etmenlerdendir. Bu durum, öğrenim sürecinde olumsuz aktarıma sebep olmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, yaygın eğitimde yetişkin mülteci kursiyerlerle çalışırken karşılaştıkları zorlukların neler olduğuna dair analiz yapılırken en önemli sorunlardan birinin sınıflar oluşturulurken düzey belirleme sınavı yapılmamasından dolayı sınıflar arasında ciddi seviye farklılıkları olduğu gözlenmiştir. Öte yandan ikinci önemli sorun ise, hedef dili öğretirken öğretmenlerin başlangıç seviyesinde bildiklerini söyledikleri İngilizce veya Arapçayı da hemen hemen hiç kullanamamalarıdır. Öğretmenlerin hedef kitlenin yabancı dilini bilmesi veya başka yabancı dilleri bilmesi öğrencilerin öğrenmede güçlük çektikleri alanların tespit edilmesi adına faydalı olabilecek bir etmendir. Öyle ki, öğretmenin öğrencilerin

anadillerine ilişkin farkındalığının olması, öğrenci ile iyi iletişim kurması ve onları motive edebilmesi adına olumlu katkı sağlayabilir.

Kurumlar arası koordinasyon eksikliğini kurumları bir araya getirecek bir sistemin kurularak ortak bir müfredatla, ihtiyaç ve yaş grubuna uygun program ve modüllerin standardize edilmesiyle gidermek mümkündür.

Bu alanda çalışmalarını yürüten kurumlar arasında TÖMER ve Yunus Emre Enstitüsü hariç diğerlerinin "Yabancılara Türkçe Öğretimi A1/A2" alanında sertifika verebilmek için Halk Eğitim Merkezleri üzerinden kurs açmaları gerekmektedir. Söz konusu süreçte ölçme değerlendirme sistemleri ve sertifikalar büyük önem taşımaktadır.

Son olarak, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri sosyal sorunların(yeniden kültürlenme, gettolaşma, dışlanma ve ayrımcılık, kültür şoku) üstesinden gelebilmek için dilin günlük yaşam içinde kullanabilmeleri de çok önemlidir

5.2.ÖNERİLER

Yabancılara Türkçe öğretimini daha etkili bir hâle getirebilmek için bu alanda atılması gereken en önemli adımlardan biri, alanda uzman yetiştirebilecek eğitim kurumları ile koordinasyonlu çalışmalar yaparak, bu alandaki nitelikli personel sayısını artırmak olmalıdır. MEB'in konuyla ilgili Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü ve Üniversitelerin TÖMER'leri ile koordineli çalışarak ve akademik destek alarak ağırlık vermesi; bu alanda çalışan öğretmenlere sertifika ve hizmet içi eğitim vermesi sağlanmalıdır. Uzun vadede ise bu alanda akademik açıdan daha nitelikli öğretmenlerin yetişmesine olanak sağlayacak çalışmaların yapılması için bu alandaki çalışmaların ve kontenjanların artırılması faydalı olacaktır.

Yetişkin mültecilere Türkçe öğreten öğretmenlerin en önemli sorunu ücretli öğretmen statüsünde çalışmakta olmalarıdır. Aynı kurumlarda farklı proje kapsamında çalışanların aynı işi yaparken aldıkları ücretler arasında da ciddi farklılıklar olduğu görülmüştür. Çok düşük ücretlerle çalışan bu öğretmenlerin motivasyonları düşük olmakla birlikte çalıştıkları bölgelerde özellikle kadın öğretmenler için güvenlik sorunları mevcuttur. Öte yandan psikolojik desteğe ihtiyaç duyan ve maddi anlamda zorluklarla mücadele eden yetişkin öğrencilerin de bu süreçte adaptasyon sorunları yaşadıkları görülmektedir. Genel olarak öğrenci ve öğretmenlerin yaşadıkları bu maddi sıkıntıların giderilmesi adına verilecek eğitimlerin uluslararası fon kaynakları

kullanılarak ve MEB koordinasyonunda daha nitelikli bir çalışmaya dönüştürülmesi faydalı olacaktır.

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi olan PICTES kapsamında özellikle geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin Türkiye'de eğitime dâhil edilmesi hedeflenmiştir. Bununla birlikte, yetişkin eğitimi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığının koordinasyonun Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu ile hayata geçirilen bu projenin "Yetişkin Mülteci Eğitimi" kapsamında da gerçekleştirilebilecek bir projeye dönüştürülebilmesi, bu alanda ciddi bir adım olacaktır.

Öncelikli sorunlardan biri olan öğretmen ihtiyacı konusunda önemli husus şudur ki, alanda ki açığı kapatmak için her branştan öğretmenin düşük ücretlerle istihdam edilmesi doğru bir politika değildir. Türkçenin Yabancı Dil Olarak öğretilmesi son yıllarda önem kazanmaya başlamış olup, bu alandaki gerekli eğitimler yabancı diller alanında görev yapan öğretmenlere sertifika ve hizmetiçi eğitimlerle verilmektedir. Son yıllarda bu alanda verilen eğitimlerin sayısının artması sevindirici olmakla birlikte daha standardize edilmiş eğitimlerle bu alanda çalışan öğretmenlere ulaşılması hedeflenmelidir.

Öte yandan anadili öğretiminden farklı olan yabancı dil öğretimi konusunda Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili Edebiyatı, Halk Bilim, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı gibi bölümlerden mezun olan ve bu bölümlerin dışında farklı alanlardan mezun olmuş öğretmen adaylarının dil öğretim yöntem ve tekniklerine dair farkındalıklarının olmadığı gözlemlenmiştir. Dikkat çekici başka bir husus da Yabancı Diller alanından mezun olan öğretmenlerin bu alanda çalışmasına diğer branşların çok olumlu bakmamasıdır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler tarafından, öğretilen hedef dil veya ikinci bir yabancı dil bilmenin de önemli olmadığı düşünülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında ortak bir politika olmaması; öğretmenlerin bu alanda gerekli niteliklere haiz olmaması; öğretmenlere düşük ücret verilmesi politikası; maddi-manevi sebeplerle öğrencinin kültürel adaptasyon sorunu yaşaması; materyal eksikliği ve ihtiyaca uygun materyal hazırlanmamış olması; kurumlar arası yeterli koordinasyon ve işbirliğinin olmaması en temel sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunların çözülebilmesi için kurumlar arası ciddi bir ortak politika oluşturulması gerekmektedir.

Freire’nin uyguladığı yönteme göre; kurumlar önce öğrenenlerin yaşadığı toplulukta etnografik araştırmalar yapar, dilsel evrenlerini belgeler, söz konusu yerel kültürden "üretken konular" ve anahtar kelimeler çıkarır ve sosyal bir analizin detaylandırılması için öğrenenlerle diyaloga dayalı bir süreç başlatırlar. Bunun sonucu olarak öğrenenler eş zamanlı biçimde "hem sözcükleri hem de dünyayı okumayı" öğrenirler. Bu bağlamda, Türkiye'deki mülteci sayısını dikkate aldığımızda, "dil engeli" ilerleyen süreçlerde ciddi bir soruna dönüşmemesi adına ciddi çalışmalar yapılmalıdır. Mültecilerin günlük hayatta iletişim kurabilecek seviye gelmeleri için gerekli "üretken sözcükler" seçilerek bu ihtiyaçlara uygun kaynaklar hazırlanması ve öğretmenler yetiştirilmesi gerekmektedir.

Türkiye'deki mültecilerin iş gücü piyasasına girebilmeleri için, çalışma izinlerinin olması, yeterlilik sahibi (diploma, sertifika, vb.) olmaları ve yeterli düzeyde Türkçe bilmeleri gerekmektedir. Hedef dilin bilinmemesi toplumsal hayatın içinde kamu hizmetlerine ulaşımı da ciddi ölçüde zorlaştırmaktadır. İletişim eksikliğinin ciddi psikolojik sorunları da beraberinde getireceği gerçeği kaçınılmazdır. Bu alanda kurumlar arası işbirliğinin ivedi biçimde artırılarak ortak programlar oluşturulması, mültecilerin günlük hayattaki dil becerilerinin geliştirilebilmesi için çalışmalar yürütülmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Açık, F. (2008). *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar çözüm önerileri*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü *"Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu"*

Akkoyunlu, B. (2003). *Bilgisayar ve Çocuklarımız*. TBD (Türkiye Bilişim Derneği) *Bilişim Dergisi*, Ankara.

Aktaş, T. (2008*). Yaygın eğitim kurum ve kuruluşlarının bilgisayar eğitimi programlarının değerlendirilmesi* (İzmit örneği).

Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (2000). Experience-based learning. Understanding adult education and training, 2, 225-239.

Aspin, D., & Chapman, J. (2001, July). *Lifelong learning: concepts, theories and values. In Proceedings of the 31st Annual Conference of SCUTREA* (pp. 38-41). University of East London: SCUTREA.

Aşır, M. Y., & Bilir, M. T. D. (2009). *Yetişkinlere İngilizce öğretiminde uygulanan yöntemlerin, andragojik varsayımlara uygunluğunun değerlendirilmesi* (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı Yaşamboyu Öğrenme Bilim Dalı Halk Eğitimi Programı).

Bakır, K. (2007*). John Dewey ve demokratik eğitim*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Bakır, S. *Türkiye'deki Yabancılara Türkçe Öğretim Merkezleri Ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi (Dilmer). Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (51), 435-456.

Bartlett, L. (2005). *Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: Freirean pedagogy in theory and practice. Comparative Education Review*, 49(3), 344-364.

Bender, M. *T. John Dewey'nin Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum*

Bülbül, S. (1991). *Halk Eğitimine Giriş, Yetişkin Eğitimi, Türkiye'de Halk Eğitimi, Toplum Kalkınması. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını*, Eskişehir.

Büyükikiz, K. K., & Çangal, Ö. (2016). *Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi,* 5(3).

Çetinkaya,B.A (2016) *Doğu'dan Batı'ya Düşüncenin Serüveni 4. cilt* yayınevi:insan

Dave, R. H. (1976). *Foundations of lifelong education: Some methodological aspects.In Foundations of lifelong education* (pp. 15-55). Pergamon.

Demir, Ş. (2014). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Yöntemler, Uygulamalar, Öğrenme ve Öğretmede Karşılaşılan Bazı Sorunlar*. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 3(7), 144-158.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık, 183-185.

Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü* . Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Deniz, T. (2014).*Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 181(181), 175-204.

Department of Education and Science, Dublin (Ireland). (2000). *Learning for life: White paper on adult education.* Government Publications.

Dewey, J. (1986, September). Experience *and education. In The Educational Forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group.

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (çev. MS Otaran). İstanbul: Başarı Yayınları.

Dinçer, O. B., Karaca, S., & Yavuz, H. (2013). *Göçün ikinci yılında Suriyeli savaş mağdurlar. Analist dergisi*, 25.

Durmuş, M. (2013) *Dil öğretiminin erken dönemleri ve dil bilgisi-çeviri yöntemi* (grammar-translationmethod). Durmuş, M. & Okur, A. (Eds.), Yabancılara Türkçe öğretimi elkitabıiçinde (s. 49-54). Ankara: Grafiker.

Edwards, R., & Usher, R. (2001). *Lifelong learning: a postmodern condition of education?*. Adult education quarterly, 51(4), 273-287.

Elias, J. L. (1975). *The Paulo Freire literacy method: A critical evaluation*. McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill, 10(002).

Erdem, M. D., Gün, M., &Sever, P. (2015). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem Seçimi Ve Alternatif Yöntemler*. Electronic Turkish Studies, 10(11).

Erdoğan, M. (2016) *Experiential Learning*. Erişim Tarihi 10 Ocak 2017, http://www.demturkey.com/deneyimsel-ogrenme/

Eurostat, (2001)*MeasuringLifelong Learning, Task Force Report* (TF/MLLL). SpyridonPilos, *Educationand Training Statistics, March, EurostatWorkingPapers,* PopulationandSocialConditions 3/2001/E/No.4.

Faure, E. (1973). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Unesco.

Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar*. Đlkeler, Yöntemler, Ankara: Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık.

Fidan, N. ve Erden, M. (1998) *"Eğitime Giriş"*. (1. Basım). Alkım Yayınevi, İstanbul

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniv. ed.). New York: Continuum, 35.

Freire, P., Hattatoğlu, D., & Özbek, E. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi*. Altın Kitaplar yayınevi

Freire, P., Macedo, D. P., & Ayhan, S. (1998). Okuryazarlık: *Sözcükleri ve dünyayı okuma*. İmge Kitabevi.

Friberg, N. (2007, May). *What is Validation? Validation in the Nordic Countries. In Communication to the Conference of NVL Network*. Reykjavik.

Genç, F. (2014) *Göçmen Mücadelesinin Güncelliği Üzerine*, 10.11.2014, http://www.yeniyol.org/gocmen-mucadelesinin-guncelligi-uzerine/.

Göğebakan-Yildiz, D. (2017). *Migration Fact from Perspective of Turkish Prospective Teachers and Its Effect on Education*. European Journal of Education Studies.

Hollanders, H., & Soete, L. (2010). *The growing role of knowledge in the global economy*. UNESCO Science Report 2010, 1-27.

http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.132.1723&rep=rep1&type=pdf. Erişim: Temmuz 2018

http://tomer.ankara.edu.tr/hakkimizda/. Erişim: Temmuz 2018

http://www.demturkey.com/wp-content/uploads/2017/12/Ezilenlerin-Deneyimsel-Pedagojisi.pdf. Erişim: Temmuz 201

http://www.deneyimselogrenme.com/deneyimsel-ogrenme-nedir/. Erişim: Temmuz 2018.

http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002564.doc. Erişim: Temmuz 2018

http://www.memurlar.net/common/news/documents/416126/26092013- 2693370.pdf, Erişim Tarihi: Temmuz 2018

http://www.selfgrowth.com/articles/Top_10_Benefits_of_Lifelong_Learning.html. Erişim: Temmuz 2018

https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11097. Erişim: Temmuz 2018

https://turkiyemaarif.org/page/51-tmv-kanunu-11. Erişim: Temmuz 2018

https://turkiyemaarif.org/post/7-turkiye-maarif-vakfi-yabanci-dil-olarak-turkce-ogretimi-mufredati-gelistiriyor-464. Erişim: Temmuz 2018

https://www.aa.com.tr/tr/egitim/tdv-kagemden-yabancilara-turkce-ogretimi programı/892572.Erişim: Temmuz 2018

https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/20172018_staratejik_plan_21.12.2017.pdf. Erişim: Temmuz 2018

https://www.ytb.gov.tr/yurtdisi-vatandaslar/turkce-ve-egitim. Erişim: Temmuz 2018

İstanbul

Jarvis, P. (2004). Adult *education and lifelong learning: Theory and practice*. Routledge.

Kansu, N. A. (1952) *Pedagoji Tarihi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Kaya, H. E. (2015). *Türkiye'de halk eğitimi merkezleri.* International Journal of Sport Culture and Science, 3(Special Issue 3), 268-277.

Kaymakçı, *S. John Dewey'nin Eğitim Anlayışı Ve Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelik Bazı Örnek Uygulamaları.*

Knapper, C., & Cropley, A. J. (2000). Lifelong learning in higher education. Psychology Press.

Loo, R. (2002*). A meta-analytic examination of Kolb's learning style preferences among business majors.* Journal of Education for Business, 77(5), 252-256.

MEB*, Millî Eğitim Bakanlığı Kurumlarında Sözleşmeli Veya Ek Ders Görevi İle Görevlendirilecek Uzman Ve Usta Öğreticiler Hakkında Yönetmelik*, 21.5.1977 Tarihli 15943 No'lu Yönetmelik.

Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013*). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler*. Turkish

MEB Web Sitesi, *Batı ülkelerinden 2 saat az ders veriyoruz*, 10 Mart 2012 tarihli haber, http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/03102012.pf, Erişim Tarihi: 04 Ekim 2013

Memurlar.net Web Sitesi, *Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri*, 26 Eylül 2013 tarihli MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Genelgesi

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: *Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.

Miser, R. (1999). *Halk Eğitimi ve toplum kalkınması*: Anadolu öğretmen liseleri meslek dersi kitabı. Millî Eğitim Bakanlığı.

Moralı, G. (2018). *Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8(15), 1426-1449.

Mutlu, H. H., & Ayrancı, B. B. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geçmişten Günü-Müze Süregelen Problemler*. The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 3(2), 66-74.

Müdürlüğü, G. İ. G. (2013). Yabancılar ve *Uluslararası Koruma Kanunu* (YUKK). TC İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları, (3), 41-42.

Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin 1951 Sözleşmesi. (1961). 10898 Sayılı. T.C. Resmi Gazete.

Nordstrom, N. M. (2008). Top *10 benefits of lifelong learning. Retrieved January,* 13, 2011.

OECD (1977) *Learning OpportunitiesforAdults*. Paris: OECD Publications.

Okçabol, R. (1996). *Halk eğitimi* (2. Basım). İstanbul: Der Yayınları.

Okçabol, R. (2006). *Halk Eğitimi* (Yetişkin Eğitimi)[Public education (adult education)]. İstanbul, Turkey: Ütopya.

Olcay, Z. İ. Y. A. (2012). *Mülteci-göçmen belirsizliğinde iklim mültecileri. Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 99.

Özdemir, S. T. (2003). *Tıp eğitimi ve yetişkin öğrenmesi*. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 29(2), 25-28.

Rugut, E. J., & Osman, A. A. (2013*). Reflection on Paulo Freire and classroom relevance.* American International Journal of Social Science, 2(2), 23-28.

Sayın, Y., Usanmaz, A., & Aslangiri, F. (2016*). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler*: Suriye göçü örneği.

Schein, E. H. (1995). *Kurt Lewin's change theory in the field and in the classroom: Notes toward a model of managed learning* [WWW document](74 paragraphs). URL http://www. sol-ne. org/res/wp/10006. html [2002, March 20]. Also URL: http://www. a2zpsychology. com/articles/kurt_lewin's_change_theory. htm [2004, September 9].

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gönül Yayıncılık.

Sözlüğü, G. T. (2009). *Uluslararası Göç Örgütü*, İsviçre.

Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8, 9.

Şahin, C. (2001*). Yurt dışı göçün bireyin psikolojik sağlığı üzerindeki etkisine ilişkin kuramsal bir inceleme.* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2).,

Tekin, M. (1988). *Ankara ilinde yetişkinleri örgün yetişkin eğitimi programlarına katılmaya güdüleyen etmenler ve yetişkinlerin katılmada karşılaştıkları güçlükler.* AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.

Titmus, C., Buttedahl, P., Ironside, D., & Lengrand, P. (1985). *Yetişkin eğitimi terimleri.* Çeviren: F. Oğuzkan. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayınları.

Tusting, K., & Barton, D. (2011). *Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri Üzerine Kısa Bir İnceleme* (Çev. A. Yıldız–A. Demirli). Dipnot Yayınları, Ankara.

Türer, C.(2006) "John Dewey" Felsefe Ansiklopedisi, ed: Ahmet Cevizci, Etik Yayınları,

UNESCO (1985) *Yetişkin Eğitim Terimleri.* (Çev. F. Oğuzkan). Ankara: UNESCO Milli Eğitim Komisyonu.

Uysal, M. (2005). *Yetişkinlerde Öğrenme*. AÜ Sürekli Eğitim Merkezi, Avrupa.

Ültanır, E., Ültanır, G.(2005) *"Eğitim, Eğitimin Önemi ve Yetişkin Eğitimi*".Mersin

Ünal, K., Taşkaya, S. M., & Ersoy, G. *Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(2), 134-149.

Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi : Sayı: 1, Yıl; 1

Welchman, J.(1995) *Dewey'sEthicalThought*, Cornell UniversityPress,

Winterton, J. (2007). B*uilding social dialogue over training and learning: European and national developments. European journal of industrial relations*, 13(3), 281-300.

Winterton, J. (2007). *Building social dialogue over training and learning: European and national developments*. European journal of industrial relations, 13(3), 281-300.

Yavuz, N. (2011). *Tüm fiziksel tepki-öykü anlatma yönteminin Japoncanın öğretiminde kullanılması. Dil Dergisi*, (152), 30-45.

Yaylacı, G. F., Serpil, H., & Polat, H. (2017*). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim*: Eskişehir örneği.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 7.

Yıldırım, M. (2009). *Hayat boyu öğrenme kapsamında yaygın eğitim ve halk eğitimi merkezleri*. Gazi Kitabevi.

ÖZET

Bu tezin amacı Türkçenin yabancı dil olarak yetişkin mültecilere öğretiminde, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemektir.

Araştırma görüşmeye dayalı nitel bir çalışma olup, araştırma grubu mültecilerin yoğun olduğu Altındağ bölgesinde Altındağ Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulunda açılan kurslarda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 20 öğretmenin 5'i erkek 15'i kadındır ve yaş aralığı 20-59 arasındadır.

Mayıs 2019 verilerine göre, sadece Suriyeli mülteci sayısının 4 milyona yaklaşması, yaşanılacak problemlerin en aza indirgenmesi, iletişim sorunlarının belli bir ölçüde ortadan kaldırılması açısından düşünüldüğünde, mültecilere Türkçe öğretiminin önemini ortaya koymaktadır. Çalışmanın bulguları sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında ortak bir politika olmaması; öğretmenlerin bu alanda gerekli niteliklere haiz olmaması; öğretmenlere uygulanan düşük ücret politikası; maddi-manevi sebeplerle öğrencinin kültürel adaptasyon sorunu yaşaması; materyal eksikliği ve ihtiyaca uygun materyal hazırlanmamış olması; kurumlar arası yeterli koordinasyon ve işbirliğinin olmaması en önemli sorunlar olarak tespit edilmiştir. Bu sorunların çözülebilmesi için kurumlar arası ortak bir politikanın oluşturulmasının gereği ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'deki mültecilerin iş gücü piyasasına girebilmeleri için, çalışma izinlerinin olması, yeterlilik sahibi (diploma, sertifika vb.) olmaları ve yeterli düzeyde Türkçe bilmeleri gerekmektedir. Hedef dilin kullanılamaması toplumsal hayatın içinde kamu hizmetlerine ulaşımı da ciddi ölçüde zorlaştırmaktadır. İletişim eksikliği psikolojik sorunları da beraberinde getirmekle birlikte, gettolaşmalara sebep olduğu gerçeği de kaçınılmazdır. Bu alanda kurumlar arası işbirliğinin hızla artırılarak, uluslararası kuruluşlarla hibe programları çerçevesinde bahsi geçen sorunların çözüme kavuşturulması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: yetişkin mülteci, yaygın eğitim, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi

ASTRACT

The aim of this thesis is to identify the problems faced by teachers as research groups, in teaching Turkish as a foreign language to adult refugees.

The study is a qualitative study based on observation and interview and consists of students teachers who work in the “Turkish Education for Foreigners” courses opened in the Altındağ Public Education Center and Evening Art School in the Altındağ region where the refugees are concentrated. 5 of the 20 teachers participated in the study are male and 15 of them are female and the age range is between 20-59.

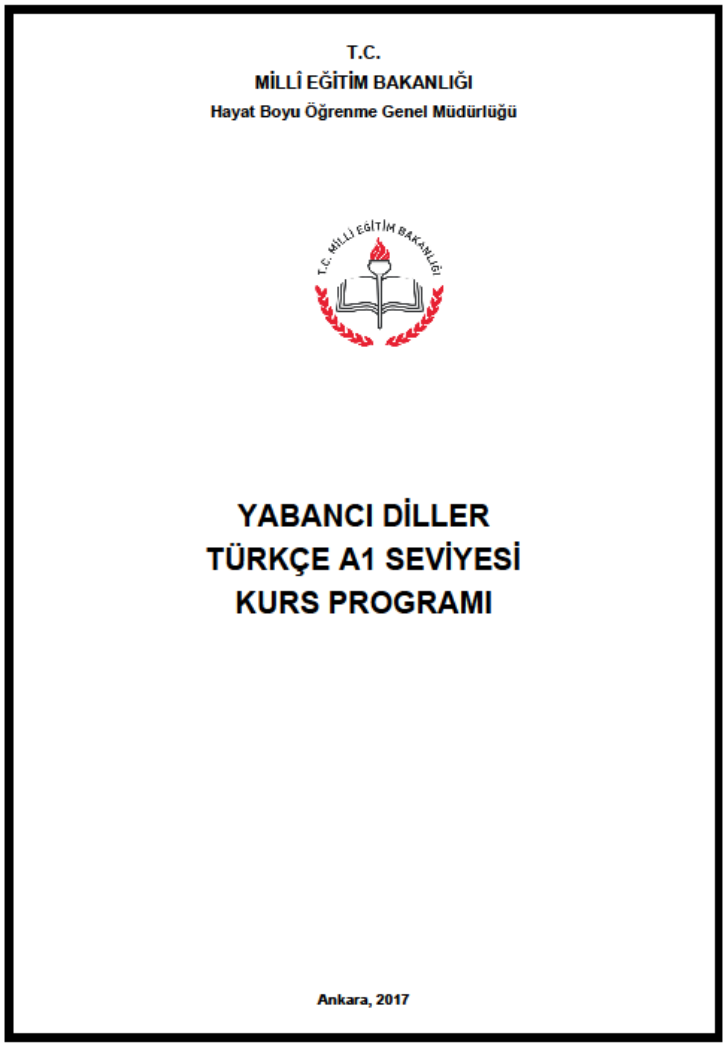
According to data presented in May 2019, with the increasing number of Syrian refugees in Turkey to up to four million people, the importance of teaching them Turkish is emphasized. This significance is also evident in decreasing the possibility of problems in communication to the minimum. There exists a number of problems regarding teaching Turkish as a foreign language. These problems are as follows: lack of common and clear-cut policy in teaching Turkish as a foreign language; lack of sufficiency and competence in Turkish language teaching staff; low-salary policy affecting teachers; students’ cultural adaptation problems due to financial and psychological reasons; lack of appropriate teaching materials; lack of sufficient coordination and cooperation between the institutions. In order to solve these problems, there needs to be cooperational policies between the institutions.

To be recruited to a job, the refugees in Turkey need to get a work permit, have competenece in their specific field (a university degree, certificate, and so on) and in “Turkish”. The inability to use the target language and lack of the public services available are causing serious problems. Lack of communication paves the way for psychological problems creating inevitable gettos for the refugees. In this regard, the communication and the cooperation between the institutions in the international funding program framework must be quickly dealt with in order to solve the above-mentioned problems.

Keywords: adult refugee, nonformal learning, teaching turkish as a foreign language

EKLER:

Ek-1:

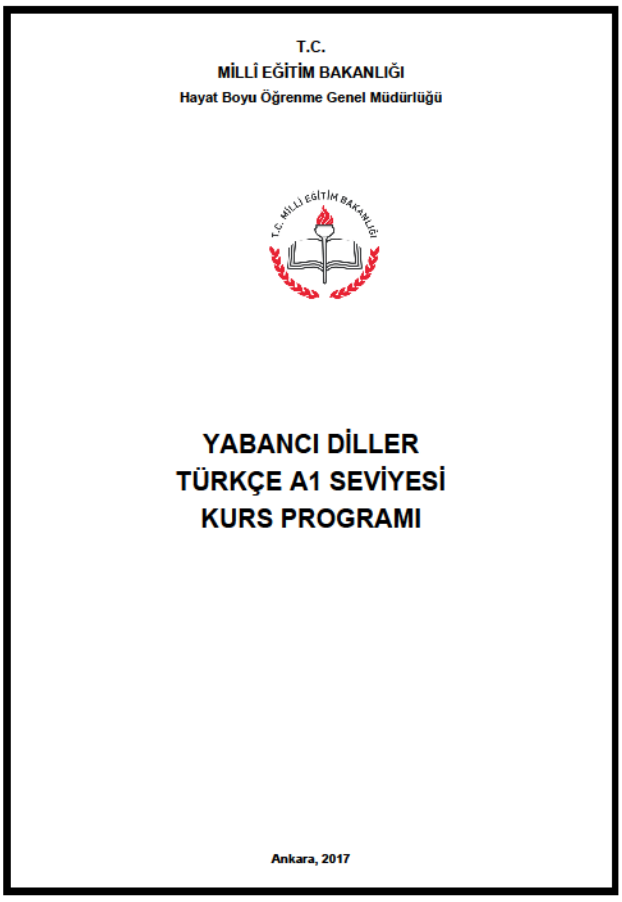


T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

YABANCI DİLLER
TÜRKÇE A1 SEVİYESİ
KURS PROGRAMI

Ankara, 2017

Ek-2:



T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

YABANCI DİLLER
TÜRKÇE A1 SEVİYESİ
KURS PROGRAMI

Ankara, 2017

Ek-3:

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

1-Kişisel Bilgiler: (Bir Sınıfın Ortalama Bilgileri)

Cinsiyet Dağılımı	
Yaş Dağılımı	
Mezuniyet/Alan Dağılımı	
Uyruk(Faklı Uyrukları Belirtiniz)	
Türkiye'de Kaç Yıldır İkamet Edildiği	
Eğitim Düzeyi	
Meslek	
Bildiği Yabancı Diller	
Kurs Gördüğü Yer	
Ne Kadar Süredir Türkçe Öğrendiği	
Seviye (A1/A2)	
Sınıf Mevcudu	

Ek-4:

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1-Kişisel Bilgiler:

Cinsiyet	
Yaş	
Mezuniyet/Alan	
Formasyon Eğitimi(Var/Yok)	
İstihdam Tür (Kadrolu, Ücretli, Sözleşmeli)	
Eğitim Düzeyi	
Mesleki Tecrübe (Yıl)	
Bildiği Yabancı Diller	
Halihazırda Görev Yaptığı Yer	

Ek-5:Yabancı Öğrenci Sayısı

Alan Adı	Program Adı	Uyruk	Toplam Kursiyer	Erkek Kursiyer	Kadın Kursiyer	Sertifika Alan Erkek Kursiyer	Sertifika Alan Kadın Kursiyer
El Sanatları Teknolojisi	Ebru	Filistin	2		2		1
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1	Filistin	2	2		2	
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye B1	Filistin	1		1		
Bilişim Teknolojileri	Bilgisayar İşletmenliği (Operatörlüğü)	Azerbaycan	1		1		1
Kişisel Gelişim Ve Eğitim	Türk İşaret Dili	Azerbaycan	2		2		
Sağlık	Gıda ve Su Sektöründe Çalışanlar İçin Hijyen Eğitimi	Belarus	1		1		1
Bilişim Teknolojileri	Bilgisayar İşletmenliği (Operatörlüğü)	Gürcistan	2		2		1
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1	Gürcistan	1		1		
El Sanatları Teknolojisi	Ebru	Kazakistan	1		1		
Okuma Yazma	Okuma-Yazma I. Kademe Seviye Tespit Sınavı	Kazakistan	1		1		1
Okuma Yazma	Okuma-Yazma II. Kademe Seviye Tespit Sınavı	Kazakistan	1		1		1
Makine Teknolojisi	Bilgisayar Destekli 2 Boyutlu Çizim	Türkmenistan	1	1		1	
Makine Teknolojisi	Bilgisayar Destekli 3 Boyutlu Modelleme - SOLIDWORKS Geliştirme Ve Uyum Eğitimi	Türkmenistan	1	1		1	
Güzellik Ve Saç Bakım Hizmetleri	Kalıcı Makyaj	Türkmenistan	1		1		
Spor	Masa Tenisi	Türkmenistan	1		1		
El Sanatları Teknolojisi	Kumaş Boyama	Ukrayna	1		1		
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1	Ukrayna	1		1		1
Yabancı Diller	İngilizce A1 Seviyesi	Afganistan	1	1			
Spor	Judo Beyaz-Sarı Kuşak Kurs Programı	Afganistan	4	4			
Kişisel Gelişim Ve Eğitim	Okullar Hayat Olsun Projesi Etkinlikleri	Afganistan	9	4	5		
Okuma Yazma	Okuma-Yazma I. Kademe	Afganistan	7		7		3
Okuma Yazma	Okuma-Yazma II. Kademe Seviye Tespit Sınavı	Afganistan	3	2	1	1	1
Yiyecek İçecek Hizmetleri	Pastacı Çırağı	Afganistan	1		1		1
Seramik Ve Cam Teknolojisi	Seramik Biçimlendirme	Afganistan	1		1		1
Müzik Ve Gösteri Sanatları	Türk Halk Oyunları Ankara Yöresi	Afganistan	1		1		
Müzik Ve Gösteri Sanatları	Türk Halk Oyunları Nevşehir Yöresi	Afganistan	1		1		
Kişisel Gelişim Ve Eğitim	Türk İşaret Dili	Afganistan	1		1		
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1	Afganistan	27	6	21	3	12
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye A2	Afganistan	14	2	12		
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye B1	Afganistan	17	1	16		
Yabancı Diller	Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye	Afganistan	2	2			
Okuma Yazma	Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı	Afganistan	17	3	14	1	2
El Sanatları Teknolojisi	Zincak Makine Nakışları	Afganistan	2		2		1
Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi	37-72 Ay (3-6 Yaş) Oyun Odası	Afganistan	1	1			
Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi	37-72 Ay (3-6 Yaş) Oyun Odası Etkinlikleri	Afganistan	3	3			
Kişisel Gelişim Ve Eğitim	Türk İşaret Dili	Amerikalık	1		1		
Bilişim Teknolojileri	Bilgisayar İşletmenliği (Operatörlüğü)	Çin	2		2		1
El Sanatları Teknolojisi	Ebru	Çin	1		1		
Yabancı Diller	İngilizce A1 Seviyesi	Çin	1		1		1
Kişisel Gelişim Ve Eğitim	Türk İşaret Dili	Çin	1		1		
Bilişim Teknolojileri	Ofis Programları Kullanımı	Almanya	1	1		1	
Okuma Yazma	Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı	Almanya	2	2			
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye B1	İran	2	1	1		
Yabancı Diller	Arapça A1 Seviyesi	Irak	3		3		1
Kişisel Gelişim Ve Eğitim	Çocuklar İçin Etkinliklerle Kuran-ı Kerim Eğitimi 1	Irak	2	1	1		
Güzellik Ve Saç Bakım Hizmetleri	El Bakımı	Irak	13		13		7
El Sanatları Teknolojisi	Elde Kurdele İşi	Irak	1		1		
Güzellik Ve Saç Bakım Hizmetleri	Epilasyon Depilasyon	Irak	1		1		
Giyim Üretim Teknolojisi	Erkek İş Önlüğü Dikimi	Irak	2		2		
Güzellik Ve Saç Bakım Hizmetleri	Film Çekimi	Irak	1		1		
Giyim Üretim Teknolojisi	Kadın İş Giysileri Dikimi (İş Önlüğü-İşçi Tulumu)	Irak	3		3		2
Giyim Üretim Teknolojisi	Kadın İşçi Tulumu Dikimi	Irak	2		2		1
Kişisel Gelişim Ve Eğitim	Kuran-ı Kerim (Elifba) Okuma	Irak	5	1	4		
Güzellik Ve Saç Bakım Hizmetleri	Makyaj Yapma Teknikleri	Irak	1		1		
Kişisel Gelişim Ve Eğitim	Okullar Hayat Olsun Projesi Etkinlikleri	Irak	14	9	5	5	1
Okuma Yazma	Okuma-Yazma I. Kademe	Irak	13		13		5
Yiyecek İçecek Hizmetleri	Pastacı Çırağı	Irak	2		2		2
El Sanatları Teknolojisi	Şiş Örücülüğünde Şal Örme	Irak	1		1		
El Sanatları Teknolojisi	Taki Yapımı	Irak	1		1		1
El Sanatları Teknolojisi	Takılar (Minimal Civili Örme Düğümlü)	Irak	3		3		2
Güzellik Ve Saç Bakım Hizmetleri	Temel Makyaj	Irak	8		8		8
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1	Irak	56	29	27	13	17
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye A2	Irak	15	7	8		
Yabancı Diller	Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 1. Seviye	Irak	7	4	3	3	3
Yabancı Diller	Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 1.Seviye	Irak	14	9	5	5	7
Yabancı Diller	Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye	Irak	6	3	3		
Yabancı Diller	Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 3. Seviye	Irak	18	8	10		
Yabancı Diller	Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye	Irak	15	8	7	1	1
Yabancı Diller	Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1.Seviye	Irak	41	24	17	19	16
Yabancı Diller	Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye	Irak	37	21	16	10	12
Yabancı Diller	Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 3. Seviye	Irak	15	10	5	7	3
Yiyecek İçecek Hizmetleri	Taş pasta yapımı	Irak	2		2		
Okuma Yazma	Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Okuma Yazma Eğitim Programı	Irak	56	18	38	7	22
Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi	37-72 Ay (3-6 Yaş) Oyun Odası	Irak	3		3		
Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi	37-72 Ay (3-6 Yaş) Oyun Odası Etkinlikleri	Irak	4		4		
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye A2	Ürdün	1	1			
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1	Libya	2	2			
Kişisel Gelişim Ve Eğitim	Okullar Hayat Olsun Projesi Etkinlikleri	Somali	1		1		
Okuma Yazma	Okuma-Yazma I. Kademe	Somali	1		1		
Kişisel Gelişim Ve Eğitim	Türk İşaret Dili	Somali	1		1		1
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1	Somali	4	3	1		
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye A2	Somali	5	4	1		
Yabancı Diller	Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye	Somali	1	1		1	
Güzellik Ve Saç Bakım Hizmetleri	Temel Makyaj	Sudan	2		2		
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1	Sudan	2		2		
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye A2	Sudan	1		1		1
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1	Surinam	1		1		1
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye A2	Surinam	1		1		
Yabancı Diller	Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye	Surinam	1	1			
Kişisel Gelişim Ve Eğitim	Ana Dilde Sarılaşın	Suriye	16		16		4
Yabancı Diller	Arapça A1 Seviyesi	Suriye	78		78		23
Yabancı Diller	Arapça Seviye A2	Suriye	12		12		4
Bilişim Teknolojileri	Bilgisayar İşletmenliği (Operatörlüğü)	Suriye	1		1		
Giyim Üretim Teknolojisi	Çanta Dikimi	Suriye	29		29		15
Giyim Üretim Teknolojisi	Çocuk Üst Giysileri Dikimi (Gömlek-Bluz-Etekse)	Suriye	19		19		8
Kişisel Gelişim Ve Eğitim	Dikişsiz	Suriye	16		16		
Giyim Üretim Teknolojisi	Erkek Gömlek Dikimi	Suriye	25	25		25	
Güzellik Ve Saç Bakım Hizmetleri	Film Çekimi	Suriye	26	1	25		
Spor	Futbol (8-9 Yaş)	Suriye	1	1			
Giyim Üretim Teknolojisi	Giyit Tasfikçisi	Suriye	19		19		6
El Sanatları Teknolojisi	Gümüş Kazaz Örücülüğü	Suriye	4		4		
Sağlık	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetlerinde Çalışanlar İçin Hijyen Eğitimi	Suriye	3		3		2
El Sanatları Teknolojisi	Hurç Dikimi	Suriye	24		24		16
Giyim Üretim Teknolojisi	Kadın Bluz Dikimi	Suriye	30		30		17
Giyim Üretim Teknolojisi	Kadın İşçi Tulumu Dikimi	Suriye	12		12		6
Giyim Üretim Teknolojisi	Kadın Model Uygulaması Etek Dikimi	Suriye	1		1		1
Giyim Üretim Teknolojisi	Kadın Sabahlık Dikimi	Suriye	25		25		21
Kişisel Gelişim Ve Eğitim	Kuran-ı Kerim (Elifba) Okuma	Suriye	14		14		
Güzellik Ve Saç Bakım Hizmetleri	Makyaj Yapma Teknikleri	Suriye	2		2		2
Spor	Muay Thai (Beyaz Kuşak)	Suriye	2	2			
Kişisel Gelişim Ve Eğitim	Okullar Hayat Olsun Projesi Etkinlikleri	Suriye	382	47	335	2	14
Okuma Yazma	Okuma-Yazma I. Kademe	Suriye	93	6	87		27
Okuma Yazma	Okuma-Yazma I. Kademe Seviye Tespit Sınavı	Suriye	7	6	1	6	1
Okuma Yazma	Okuma-Yazma II. Kademe Seviye Tespit Sınavı	Suriye	3	2	1	2	1
Güzellik Ve Saç Bakım Hizmetleri	Saç Bakımı Ve Yapımı	Suriye	2		2		
Güzellik Ve Saç Bakım Hizmetleri	Saç Renklendirme	Suriye	34	1	33	1	14
Güzellik Ve Saç Bakım Hizmetleri	Saça Geçici Ve Kalıcı Şekil Verme Teknikleri	Suriye	58	1	57	1	22
İnşaat Teknolojisi	Seramik Uygulama	Suriye	96	83	13	43	13
Spor	Taekwondo Başaz Kuşak	Suriye	4	3	1		
İnşaat Teknolojisi	Tehlikeli ve Çok Tehlikeli İşlerde Yapı Duvarcılığı	Suriye	25	24	1	24	1
Güzellik Ve Saç Bakım Hizmetleri	Temel Makyaj	Suriye	6	0	6		
Muhasebe Ve Finansman	Temel Muhasebe	Suriye	94	53	41	25	24
Müzik Ve Gösteri Sanatları	Türk Halk Oyunları Nevşehir Yöresi	Suriye	4	3	1		
Spor	Wushu (Beyaz Kuşak)	Suriye	4	2	2		
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1	Suriye	376	72	304	17	90
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye A2	Suriye	230	48	182	28	59
Yabancı Diller	Yabancılar İçin Türkçe Seviye B1	Suriye	7	3	4		
Yabancı Diller	Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 1. Seviye	Suriye	83	42	41	29	27
Yabancı Diller	Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye	Suriye	40	23	17	8	8
Yabancı Diller	Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 3. Seviye	Suriye	62	36	26		