



MÜLTECİ VE SİĞINMACI YETİŞKİNLERE SUNULAN TÜRKÇE DİL ÖĞRETİMİNİN HALK EĞİTİM MERKEZİ ÖĞRETMENLERİ TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ (TRABZON ÖRNEĞİ)

Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER*

ÖZET

Türkiye, düzensiz yollarla ülkemize giriş yapan uluslararası koruma başvuru ve statü sahibi Afganistan uyruklu kişiler ile Geçici Koruma kapsamındaki Suriye uyruklu kişilerin toplumla olan uyumlarını kolaylaştırmak için bir dizi uyum faaliyetleri sunmaktadır. Bunlardan en önemlisi Türkçe dil öğretimidir. Örgün eğitim çağındaki çocuk ve gençler seviyeleri belirlendikten sonra buldukları yerleşim yerindeki okullara yerleştirilirken okul çağı dışında olan yetişkinler için de başta Halk Eğitim Merkezlerinde olmak üzere Türkçe dil öğretimi imkânı sunulmaktadır. Çalışmanın odağında bu kesime yönelik Türkçe Dil Öğretimi veren öğretmenler yer almaktadır. Çalışmada da Suriye ve Afganistan uyruklu yetişkinlere sunulan Türkçe dil öğretiminin bu öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında Halk Eğitim Merkezi bünyesinde görev yapan 15 öğretmenle derinlemesine mülakat yapılmıştır. Mülakattan elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu bağlamda, öncelikle bu hizmeti sunan öğretmenlerin genel görünüşleri ortaya konmuş, öğretmenlerin bu sürece ilişkin deneyimleri sorgulanmıştır. Ayrıca, eğitim verdikleri hedef kitlenin özellikleri, ihtiyaçları ve beklentileri gözler önüne serilmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları zorluklar, beklentileri ve çözüm önerileri dile getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mülteci, Sığınmacı, Yetişkin, Türkçe Dil Öğretimi.

THE ASSESSMENT OF TURKISH LANGUAGE TEACHING OFFERED TO REFUGEES AND ASYLUMS ADULTS BY THE PUBLIC EDUCATION CENTER'S TEACHERS (TRABZON SAMPLE)

ABSTRACT

Turkey offers a range of compliance activities to facilitate compliance with irregular ways entering our country and applying for international protection status with Afghanistan citizens with the Syrian persons under the Temporary Protection. Most of all is Turkish language teaching. After determining the level of children and young people in formal education age, they are placed in the schools in their settlements and Turkish language education is provided for adults who are out of school age, especially in Public Education Centers. The focus of the study is the teachers who provide Turkish Language Teaching for this section. In this study, it is aimed to evaluate the Turkish language teaching offered to Syrian and Afghan adults by these teachers. In-depth interviews were conducted with 15 teachers working in Public Education Center. The data obtained from the interview were subjected to descriptive analysis. In this context, firstly, the general views of the teachers who provide this service are presented and then the experiences of the teachers in this process are questioned. The difficulties faced by teachers in this process, their expectations and solution suggestions were expressed.

Keywords: Refugees, Asylums, Adult, Turkish Language Teaching.

Araştırma Makalesi

Makale Gönderim Tarihi: 02.02.2020; Yayına Kabul Tarihi: 19.02.2020

* Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, TRABZON;

ORCID: 0000-0001-6362-7626, E-posta: mgozubuyuk@hotmail.com

Giriş

21. yüzyılda göç olgusu, sebep ve sonuçları ile üzerinde en fazla durulması gereken toplumsal olgulardan biridir. Özellikle son yıllarda öne çıkan uluslararası göç olgusunun yoğunluk ve derinlik kazanmasıyla tüm dünyada bütün hatlarıyla önemli bir mesele haline gelmiştir. Ortadoğu ve Kuzey Afrika'da 'Arap Baharı'¹ sonrasında yaşanan iç savaş ve çatışma ortamı sonucunda dünya üzerindeki mülteci sayısı, İkinci Dünya Savaşı'ndan beri en yüksek seviyeye çıkmıştır. Arap Devrimleri öncesinde iç savaşa ya da siyasi istikrarsızlığa sürüklenmiş Irak, Afganistan ve Eritre gibi ülkelerden kaynaklanan mülteciler de bu sürece eklendiği zaman mülteci sorunu tarihte görülmemiş boyutlara ulaşmıştır (Bayraklı vd. 2015: 14). Bu kapsamda, dünya genelinde ırkı, dini, milliyeti, sosyal bir gruba üyeliği ve politik düşünceleri nedeniyle baskı gören ve yaşadıkları ülkeleri terk ederek başka ülkelerde uluslararası koruma arayan sığınmacı ve mülteci nüfusun büyüklüğünün giderek arttığı (Eryurt vd. 2017: 9) görülmektedir.

Son yıllarda Türkiye, coğrafi konumunun yanı sıra bölgesinde yaşanan krizler karşısında mağdur insanlara kucak açan politikalar benimsemesiyle göç hareketliliğinden en çok etkilenen ülkelerden biri olmuştur. Özellikle 2011 yılında Suriye'de patlak veren iç savaş ve çatışma ortamı akabinde milyonlarca Suriye Arap Cumhuriyeti (Suriye) vatandaşı Türkiye'ye uluslararası koruma bulmak amacıyla göç etmiştir. 2019 yılı itibarıyla Suriye'den Türkiye'ye gelen geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin sayısı dört milyona yaklaşmış durumdadır (GİGM, 2019). Diğer taraftan, Suriyeli mültecilerin sayısal olarak çoğunlukta olması, Afganistan, Irak, İran ve Pakistan gibi ülkelerden gelen mültecilerin çoğunlukla arka planda kalmasına neden olmaktadır. Oysa Suriyeli olmayan mülteci ve sığınmacıların sayısının da 300 binin üzerinde olduğu belirtmek gerekir. Özellikle 2000'li yıllardan itibaren Türkiye'de Afganistan uyruklu uluslararası koruma başvuru sahiplerinin sayısında ciddi bir artış yaşanmıştır (Erdoğan 2017: 22). Savaşın yarattığı göç nedeniyle Türkiye'ye sığınan mültecilerin önemli bir kısmının amacının geçici barınma ve koruma altında olmayı istemekle birlikte bir kısmı da Türkiye üzerinden Avrupa'nın değişik ülkelerine gidip kalıcı olarak yerleşmek istemektedir (Görgün Baran 2017: 183). Bu kapsamda Türkiye dünyada en fazla mülteci barındıran ülkelerin başında gelmektedir (BMMYK, 2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler ile yakalanan düzensiz göçmenlerin Türkiye'nin hemen hemen her yerine dağıldıkları görülür. Trabzon ili, uluslararası koruma başvuru ve statü sahibi Afganistan, İran, Irak vb. uyruklu kişiler ile 'geçici koruma' altında bulunan Suriyelilerin ikamet ettiği illerden biridir (Gözübüyük Tamer 2019: 9). 2019 yılı Eylül ayı itibarıyla Trabzon'da '16 bin'² kişinin üzerinde yabancı bulunmaktadır. Gelenlerin statülerine göre bu rakamın dağılımı 5.400 ikamet iznine sahip, 6.700 uluslararası koruma başvuru sahibi ve 3.300 geçici koruma kapsamında Suriyeli şeklindedir. Bu rakam Trabzon ilinin toplam nüfusuna oranlandığında nüfusunun % 2'sine karşılık gelmektedir. Gelenlerin üçte ikisini kadın ve çocuklar oluşturmakta olup özellikle örgün eğitimde olan çocukların sayısının 2500'e yakın olduğu tahmin edilmektedir. Bunun 1200'ü Suriye uyruklu, 1200 Afganistan uyruklu ve 100'ü de diğer ülke mensubu öğrenciler oluşturmaktadır. Örgün eğitim yanında eğitim çağı dışında olan genç ve yetişkinlerinde olduğu hesaba katıldığında eğitim sürecinde dâhil edilmesi gereken binlerce kişinin varlığı dikkat çeker.

¹ Arap Baharı, 2010 yılında başlayan ve günümüzde de süren, Arap Dünyasında yaşanan halk hareketlerine verilen ortak addır.

² Bu rakam "Göç, Güvenlik ve Sosyal Uyum Bölgesel Üst Düzey Çalıştayları" kapsamında düzenlenen Karadeniz Bölge Çalıştayında açıklanmıştır (Haberler, 2019).

Sonuçta, ani ve yoğun gerçekleşen bu göçler, Türkiye’de sığınmacı, mülteci, kaçak göçmen, transit göçmen ve hatta zaman zaman düzenli (yasal) göçmen statüsünde olan kişileri bir araya getirmiş ve buna bağlı olarak yeni sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sorunlardan biri de uyum sorunudur (Erdoğan, 2014; Uğurlu, 2015; Dinçer vd., 2013; Balım, 2018; Tanrıkulu, 2018; Erdoğan 2017; Yıldız, 2018, Sağaltıcı, 2013; Görgün Baran, 2017; Gözübüyük Tamer, 2019). Düzensiz yollarla Türkiye’ye giriş yapan uluslararası koruma başvuru ve statü sahibi Afganistan uyruklu kişiler ile Geçici Koruma kapsamındaki Suriye uyruklu kişilerin toplumla olan uyumlarını kolaylaştırmak için bir dizi uyum faaliyetleri sunulmaktadır. Bunlardan en önemlisi Türkçe dil öğretimidir. Zira mülteci ve sığınmacıların temel ihtiyaçlarından biri gidilen ülkenin dilini öğrenmektir. Ev sahibi ülkenin dilini bilmek ya da öğrenmek iki toplum arasındaki iletişimin sağlanmasıyla birlikte gündelik yaşamını sürdürmesini kolaylaştıracağı gibi güven, ortak değerler/bilgi ve birlikteliği artıracak bir potansiyele sahiptir. Örgün eğitim çağındaki çocuk ve gençler seviyeleri belirlendikten sonra buldukları yerleşim yerindeki okullara yerleştirilirken okul çağı dışında olan yetişkinler için de başta Halk Eğitim Merkezlerinde olmak üzere Türkçe dil öğretimi imkânı sunulmaktadır. Geçici barınma merkezleri dışında, üniversitelere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER), Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı, Belediyelerce düzenlenen kurslar, STK tarafından organize edilen Türkçe dil kursları, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulları ve Halk Eğitim Merkezleri ile özel okullar göçmenlere Türkçe öğretimi konusunda önemli bir görev üstlenmişlerdir. Özellikle, Halk Eğitim Merkezleri (HEM) yaygın eğitim faaliyetleri kapsamında 7’den 70’e hizmet vermekte ve bu hizmeti ırk, din, dil ayrım gözetmeksizin herkese, Türkiye’ye sığınan tüm yabancı uyruklu insanlara da büyük bir çaba ve özveri ile sunmaktadır. Göçmenlerin Türkçe öğretimini üniversitelerin Türkçe bölümlerinden mezun olan öğretmenler, TÖMER okutmanları ve üniversitelerde görevli öğretim üyeleri ya da öğretim görevlileri yürütmektedir. Bu çalışmanın odağında mülteci ve sığınmacı yetişkinlere Türkçe öğreten öğretmenler ve Türkçe dil öğretim faaliyeti yer almaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile Halk Eğitim Merkezleri bünyesinde görev yapan Türkçe öğretmenleri perspektifinden mülteci ve sığınmacı yetişkinlere sunulan Türkçe dil öğretiminin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla, bu insanlara sunulan Türkçe dil öğretim sürecinin aksayan yönlerini tespit etmek ve bu doğrultuda verilecek eğitimlerin daha etkin ve işlevsel hale getirilmesi amacıyla öneriler sunmak hedeflenmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik keşfedici bir sürecin izlendiği çalışmadır (Yıldırım vd. 2008: 69). Fenomenolojik yaklaşımın temel amacı ise bireyin deneyimlerinden ve duygularından yola çıkarak belli bir fenomen üzerinde yaptığı anlatılarında gerçeği aramak ve bu fenomene yönelik derinlemesine açıklamalar üretmektir. Aynı zamanda araştırmaya katılan öznelere yaşadıkları deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını anlamaktır. Araştırmada veri toplamak üzere görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme tekniği, sözlü olarak sürdürülen bir iletişim türü olup araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sağlar.

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu; demografik bilgiler, eğitim sürecindeki deneyimleri, eğitim verdikleri hedef kitlenin özelliklerini, ihtiyaç ve beklentileri; öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları



sorunlar ile beklentileri akabinde çözüm önerileri olmak üzere dört ana tema üzerine kurulu 14 sorudan oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan kişilerle ön görüşme yapılarak araştırmacının amacı, araştırmanın gerekliliği ve niteliği, katılımın gönüllülük esasına dayandığına ve görüşmenin herhangi bir yerinde görüşmeyi sonlandırılacakları konusunda da bilgi verilmiştir. Görüşmeyi kabul eden 15 öğretmenle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örneklem tekniği ile oluşturulmuştur. Tipik durumlar, evrende yer alan çok sayıdaki benzeri arasından genel olarak incelenen olay veya olguyu açıklayabilecek düzeyde bilgi içeren durumlardır (Patton 2005: 35). Bu kapsamda çalışma grubu; 2019 yılı Nisan ayı itibariyle Trabzon ilinde yaşayan ve Halk eğitim merkezleri bünyesinde görev yapan, farklı üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı ya da Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun 15 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında Halk eğitim Merkezi bünyesinde görev yapan ve Trabzon'da yabancılara hizmet veren bir sivil toplum kuruluşunda görevlendirilen 15 öğretmenle yaklaşık 30-45 dakika aralığında görüşmeler yapılmıştır. İlk aşamada veri kaybını engellemek amacıyla kayıt altına alınan görüşmeler bilgisayar ortamında yazılı dokümanlar haline getirilmiş ve mülakattan elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz, elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım vd. 2008: 135). Katılımcılardan alıntı yapılırken K1, K2, K3.....şeklinde kaçınıcı katılımcıdan alıntı olduğuna dair görüşler paylaşılmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Bu başlık altında çalışmada sıklıkla kullanılan ve çalışmanın anlaşılmasına temel teşkil eden düzensiz göç, geçici koruma, uluslararası koruma, mülteci ve sığınmacı kavramlarına yer verilmiş, Türkçe dil öğretimi ile ne kast edildiği ortaya konmuştur.

Düzensiz göç en geniş anlamıyla, sınır ötesi insan hareketlerinin devletler tarafından kontrol edilemeyen ve gözetlenemeyen kısmıdır. Düzensiz göçte kişi/kişiler belirli bir ülkeye girmek, orada ikamet etmek veya çalışmak için göç düzenlemeleri uyarınca gerekli olan izin veya belgelere sahip değildir. Bu minvalde düzensiz göçmen ile yasadışı giriş veya vizenin geçerlilik tarihinin sona ermesi yüzünden transit veya ev sahibi ülkede hukuki statüden yoksun kişi kast edilmektedir. Bu terim, bir ülkeye giriş kurallarını ihlal eden mülteciler ve ev sahibi ülkede kalma izni bulunmayan diğer kişiler (ayrıca gizli/yasadışı/kayıt dışı göçmen veya düzensiz durumdaki göçmen olarak anılmaktadır) için geçerlidir (IOM, 2009).

Geçici koruma, Türkiye'de Bakanlar Kurulunun kararı ile 13 Ekim 2014 tarihinde yürürlüğe giren Geçici Koruma yönetmeliğinde "ülkesinden ayrılma ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen ve sınırlarımızı geçen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancılara sağlanan koruma" olarak tanımlanır. "Geçici Koruma kapsamındaki Suriyeliler" şeklindeki

tanımlama ise, yine 2014 yılında “Geçici Koruma Yönetmeliği’nin³ yürürlüğe girmesiyle birlikte kullanılmaya başlanmıştır.

Uluslararası Koruma, 1951 Mülteci Sözleşmesi, 1949 Cenevre Sözleşmeleri ve 1977 Protokolleri, Uluslararası Kızıl Haç Komitesi’nin (ICRC) inisiyatif hakkı, Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) Sözleşmeleri ve insan hakları belgeleri gibi hukuki belgelerde öngörülen haklara Devletlerin saygı göstermesini sağlamak için antlaşma yoluyla görevlendirilen bir örgütün sağladığı hukuki koruma şeklinde tanımlanmaktadır (IOM, 2009). Türkiye’de 4 Nisan 2013 tarihli, 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununda (YUKK), Uluslararası koruma ile mülteci, şartlı mülteci veya ikincil koruma statüsü ifade edilmektedir. Söz konusu kanunda, *Mülteci*, Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıyı ifade eder. Bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, ülkesine dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında verilen statüyü kapsar. *Sığınmacı kavramı*, kendi ülkesinin dışındaki bir ülkede zulüm ya da ciddi zarar görme ihtimali dolayısıyla korunma isteyen ve ilgili uluslararası ve ulusal enstrümanlar kapsamında mülteci statüsü için başvuruya ilişkin bir karar bekleyen kişiye tekabül eder. Olumsuz karar halinde, insani ya da diğer ilgili temellerde kalış izni verilmedikçe, yabancıların kanunsuz ya da düzensiz bir durumda olabilmesi nedeniyle, kişinin ülkeyi terk etmesi ya da ülkeden çıkarılması gereklidir (IOM, 2019). İltica başvurusunun yapıldığı devlet otoritelerinin başvuruyu değerlendirerek, uluslararası ve iç hukuk kurallarını uygulayıp iltica hakkını tanıdığı kişiler ise “mülteci” olarak adlandırılmaktadırlar.

Bu tanımların ülkemizdeki Suriye, Afganistan, Irak, İran vb. uyruklu insanların hangisi için geçerli olduğunun bilinmesi önemlidir. Başlangıçta Suriye’den iç savaş nedeniyle Türkiye’ye gelen insanların statüsüne ilişkin kullanılan tanımlamalar net değildi. Bu insanlara yönelik yazılı ve görsel medyada “misafir”, “mülteci”, “sığınmacı”, “göçmen”, “yabancı” gibi kavramlar sıkça kullanılmakta ve bu sebeple bir kavram kargaşası yaşanmaktaydı. 2014 yılında “Geçici Koruma Yönetmeliği’nin yürürlüğe girmesiyle birlikte Türkiye’deki Suriyeliler için “Geçici Koruma kapsamındaki Suriyeliler” şeklindeki tanımlama getirilmiştir. Bu bakımdan 4 Nisan 2013 tarihli ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu da coğrafi kısıtlamayı korumakta, bu sebeple Avrupa ülkeleri dışından gelen yabancılara sözleşme kapsamında verilen mülteci statüsünü tanımamaktadır. 1951 Cenevre Sözleşmesi hükümlerine göre mülteci kriterlerini taşıyan ve Avrupa dışından gelen yabancılar, “şartlı mülteci” kapsamında değerlendirilmekte, onlara üçüncü bir ülkeye yerleştirilene dek uluslararası hukuk teamüllerine uygun bir koruma sağlanmaktadır (Gözübüyük Tamer 2019: 29).

Bu durumda, Türkiye’deki geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler ile uluslararası koruma başvuru ve statü sahibi insanlar hukuki olarak ne mülteci ne de sığınmacı konumundadırlar. ‘Savaş nedeniyle göç etmek zorunda bırakılan insanlar öncelikli olarak karar verme durumunda bir planlama yapmayan ani ve hızlı bir biçimde kaçma girişiminde bulunan insanlardır. Bu insanlara göçmen de denilemez’ (Görgün Baran, 2017). Bu yüzden çalışmada karışıklığı en aza indirebilmek için hem yerel çalışmalarda sıklıkla tercih edilmesi hem de evrensel bir tanım olması sebebiyle “mülteci” ve “sığınmacı” kavramları tercih edilmiştir. Bu meyanda Türkiye’ye uluslararası koruma talebinde bulunup geçici koruma kapsamına alınan Suriye uyruklular ile uluslararası

koruma statü sahibi Afganistan, İran ve Irak uyruklular için mülteci, uluslararası koruma başvuru sahibi Afganistan, İran, Irak uyruklular için sığınmacı kavramlarının kullanılması tercih edilmiştir (Gözübüyük Tamer 2019: 31).

Çalışmada Türkçe dil öğretimi de sıklıkla kullanılmaktadır. Bu noktada “Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programından” (bk. CEFR) bahsetmek gerekir. Türkiye, Avrupa’da ortak eğitim uygulamalarını öngören Socrates Projesine 24 Ocak 2000 tarihinde 253/2000/EC sayılı Avrupa Konseyi kararıyla katılmış; Avrupa ülkelerindeki yabancı dil öğretim uygulamaları Türkiye’de de benimsenmiştir. Bugün tüm Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi bu çerçeve programa dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu program yabancı dil öğretimi ve öğrenme düzeyleri için bir göstergeler tablosunu ve geçerliliği onaylanmış dil yeterliliği ölçütlerini altı ortak referans düzeyini (A1, A2, B1, B2, C1, C2) içerir. Bu düzeyler A1, A2 (Başlangıç Düzeyi), B1, B2 (Orta Düzey) ve C1, C2 (İleri Düzey) düzeyleri olarak belirlenmiştir. Türkçe kurslarda da bu düzeyler mevcuttur.

2013 tarih ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun Uyum başlıklı 96. Maddesinin 2’inci bendinde “*yabancılar, ülkenin siyasi yapısı, dili, hukuki sistemi, kültürü ve tarihi ile hak ve yükümlülüklerinin temel düzeyde anlatıldığı kurslara katılabilir*” ibaresine yer verilmektedir. Bu kapsamda Göç İdaresi Genel Müdürlüğü ile Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü arasında imzalanan protokol kapsamında ülkemize gelen mülteci ve sığınmacılara yönelik A1 düzeyinde Türkçe dil kursundan yararlanılması öngörülmüştür. Halk Eğitim merkezlerinde genelde A1 ve A2 düzeylerinde kurslar verilmektedir.

Literatür Özeti

Kitlesel ve düzensiz göçler sonucunda çok sayıda, farklı uyruklu insanlara Türkçe öğretmek, Türkiye’de yeni bir konudur. Bu konuda yürütülen çalışmalar araştırmacılar tarafından mercek altına alınmıştır. Bu çalışmalar genelde bu insanlara sunulan Türkçe dil öğretimine ve bu süreçte karşılaşılan sorunlara odaklanmaktadır (Arslan, 2011; Gün, 2015; Büyükkız vd., 2016; İnce vd., 2018; Ünal vd., 2018; Akkayan vd., 2018; Nimer, 2019; Köse vd., 2019; Erdoğan vd., 2019). Bu çalışmalardan bir kısmının özetine aşağıda yer verilmiştir. Arslan (2011), günümüz dünyasında dil öğretiminin, bu ülkelerin kültürlerini yaymak ve onları küresel dünyada güçlü ve etkili kılmakta olduğunu vurgulayarak Türkiye'nin etkili bir şekilde tanınmasını sağlamada mültecilere dil öğretiminin önemli bir fırsat olduğunun altını çizer. Çalışmasında 199 mülteciye araştırmacı tarafından geliştirilen Farsça ve Türkçe dillerinde bir ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda mültecilerin Türkçe iletişim becerilerine sahip olmadıkları ancak Türkçe öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlarının olduğu, sosyo-ekonomik yaşamları açısından gerekli olan Türkçe öğrenmek için kurslara katılmak istedikleri tespit edilmiştir. Mültecilerin yaşadıkları sorunları en aza indirmek için Türkçe öğrenmenin- okuma, konuşma, yazma ve dinleme-becerilerinin kazandırılması yoluyla alınan önlemlerin işe yarayacağı vurgulanmıştır.

Gün’ün, “*Yabancılar Türkçe Öğretimi Veren Öğretim Elemanlarının Adıyaman İli Çadırkent Bölgesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Mültecilere Türk Kültürü Aktarımına İlişkin Görüşleri*” adlı çalışmasında (2015), Adıyaman çadırkentte Türkçe öğreten öğretmenlerin Türk kültürünün aktarımına ve öğretimine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımında önemli bir işleve sahip olduğu, kullanılan metinlerin Türk kültürünü aktarmada kısmen yeterli olduğu, sınıf ortamında kültürel öğelerin kullanılmasının güdülenmeyi artırdığı tespit edilmiştir.

Büyükikiz ve Çangal'ın "Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme" başlıklı çalışmasında (2016), toplumsal uyumu güçleştiren kültürel farklılıkların aşılması için göç eden misafirlerin dil öğrenme ihtiyacı vurgulanmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle, kamplarda "Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi" adıyla bir projenin hayata geçirildiğini belirterek, bu kurslar hakkında bilgi vermektedir. Çalışmada projeye ait veriler, yıllara göre ayrı başlıklar altında ele alınmış ve değerlendirmeler yapılmıştır. Kamplarda, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde göreve başlamamış öğretmenlerin, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından görevlendirildiğine dikkat çekilmiştir. Öğretmenler görevlendirildikten sonra Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi tarafından düzenlenen 40 saatlik hizmet içi eğitim programına alınmış, eğitimlerle öğretmenlik ve alan becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Eğitim programlarında ayrıca öğretmenlere yabancılara Türkçe öğretiminin temel ilkeleri, dil öğretiminde yaklaşımlar, Avrupa Dil Portfolyosu kazanımları, göçmen psikolojisi, okuma-anlama, yazma, konuşma, dinleme eğitimlerinde dikkat edilecek hususlar verilmiş; ders araç - gereçleri tanıtılmıştır. Projenin başlangıcında gerçekleştirilen eğitim programının yanı sıra farklı dönemlerde de ara eğitim programları düzenlenmiş ve projede görev alan öğretmenler eğitime alınmıştır.

Phutkaradze ve İnce tarafından yazılan "Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Yeni bir Hedef Kitle: Düzensiz Göçmenler" başlıklı makalede (2018), göçmenlerin dil ihtiyaçlarını, alanda çalışan okutmanların gözüyle tespit etmek ve bu kitleye yönelik nasıl bir dil eğitimi verileceğini aynı bakış açısıyla saptamak amaçlanmıştır. Çalışma sonunda, düzensiz göçmenlere yönelik sistemli bir politikanın olmadığı ortaya konmuştur. Bu gruba yönelik yeni bir ders programını hazırlanması ve materyallerin oluşturulması gereği vurgulanmıştır. Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar göçmenlere yönelik bir öğretim programının olmaması, materyal yetersizlikleri, eğitimcilerle ilgili sorunlar ve yeterince ve çağa uygun araç gereçlerin olmaması şeklinde özetlenmiştir.

Ünal ve arkadaşları tarafından yürütülen "Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" başlıklı çalışmada (2018), göçmenlerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları ortaya koymak amaçlanmıştır. 2016-2017 öğretim yılında Mersin Üniversitesinde B-2 seviyesinde Türkçe eğitimi alan 33 Suriyeli göçmen ile görüşülmüştür. Suriyeli göçmenlerin karşılaştığı sorunlar, Türkçe cümle yapısının farklı olması, öğrencilere geri bildirimde bulunulmaması, özgüven eksikliği şeklinde belirtilmiştir.

Maissam Nimer tarafından kaleme alınan "Türkiye'deki Suriyeli Mültecilerin Türkçe Dil Eğitimi Deneyimleri ve Kurumsal Yapılar" (2019) başlıklı raporda, mültecilerin büyük bir çoğunluğunun Türkiye'de kalmasından ve kalış sürelerinin uzamasından dolayı Türkçe öğrenmenin acil bir konu haline geldiği vurgulanmaktadır. Çalışmanın amacı, Türkiye'deki mültecilere yönelik dil eğitiminin durumunu analiz etmektir. Bu çerçevede, öncelikle kurumsal düzeyde genel yapılar ve bu yapıların arasındaki bağlar özetlenmektedir. Sonra saha çalışmalarında elde edilen ve 1) dil kurslarına erişim, 2) farklı dil ihtiyaçları, 3) öğretmenlerin yetkinlikleri olmak üzere üç temada ele alınan bilgilerden yola çıkılarak, dil eğitimi konusunda zorlukların ve fırsatların neler olduğu incelenmektedir. Bulgular ele alındıktan sonra, mültecilerin dil öğrenme süreçlerinin organize ve koordine edilmesi dâhil olmak üzere, Türkiye'de daha kapsamlı bir dil eğitimi verilmesine yönelik politikalar konusunda öneriler sunulmaktadır.

Erdoğan ve Kana tarafından yürütülen “Yaygın Eğitim Kurumlarında Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretmenlerin “Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programını” Uygulama Süreci” başlıklı araştırmada (2019), yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı’nı uygulama süreci incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı’nı iyi tanımadıkları ve uygulama sürecinde genel olarak kurs programını takip etmedikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin kurs programındaki yöntem ve teknikleri bilmedikleri, yöntem teknik kavramlarıyla ilgili kavram yanlışları olduğu belirtilmiştir.

Sonuç olarak, bu konuda yürütülen çalışmalarda son yıllarda Türkiye’ye yönelen kitlesel göç hareketleri karşısında Türkçe dil öğretimi faaliyetlerinin gerekli ve önemli olduğu, bu yönde faaliyetlerin sürdürüldüğü ancak aksayan bazı yönlerinin olduğu tespit edilerek çözüm önerilerinin sunulduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Bu başlık altında daha önce yöntem kısmında belirtilen yarı yapılandırılmış soruların oluşturulması sırasında geliştirilen temalar üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Ancak katılımcıların anlatılarından çıkartılan vurucu ifadeler de temalara eklenmiştir. Araştırmada öncelikle bu hizmeti sunan öğretmenlerin genel görünüşleri ortaya konmuş, ardından öğretmenlerin bu sürece ilişkin deneyimleri sorgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin bakış açısından hareketle eğitim verdikleri hedef kitlenin (Türkçe öğrenmek isteyen mülteci ve sığınmacı yetişkinler-kursiyerlerin) özellikleri, ihtiyaçları ve beklentileri gözler önüne serilmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları sorunlar ile beklentileri ortaya konmuş ve akabinde çözüm önerileri dile getirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin (bundan böyle katılımcı olarak anılacaktır) tamamı kadındır. Katılımcıların yaş aralığı oldukça gençtir. 24-30 yaş arasındaki katılımcı sayısının fazla olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem bağlamında çoğunluğunun (12 katılımcı) 2-5 yıl aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Kişisel Bilgiler		f
Cinsiyet	Kadın	15
	Erkek	0
Yaş	24-26	2
	27-30	7
	31-35	4
	36-üzeri	2
	2-3	7
Mesleki Kıdem	4-5	5
	6-7	2
	8-üzeri	1
Mültecilere yönelik eğitim alma durumu	Evet	2
	Hayır	13

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Genel Görünüşleri

Katılımcıların çoğu, Türk Dili ve Edebiyatı ya da Edebiyat Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Katılımcıların mezun olduğu üniversite ve bölümler-Atatürk Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yakın Doğu Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Karadeniz Teknik Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı, Karadeniz Teknik Üniversitesi Edebiyat Öğretmenliği-şeklindedir. Biri hariç diğerleri “Mültecilere yönelik eğitim alma” konusunda herhangi bir eğitim almamıştır. Mültecilere yönelik Türkçe öğretim konusunda eğitim aldığını söyleyen bir öğretmen “*Söz konusu kitleye üç yıl eğitim hizmeti verdim. Alanla ilgili Ahmet Yesevi Üniversitesi Beşeri Bilimler Fakültesinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi bölümünde tezsiz yüksek lisans yaptım. Ayrıca alanla ilgili Yunus Emre Enstitüsünden eğitim aldım*” (K15) şeklindeki sözleriyle alana ilişkin almış olduğu hizmet içi eğitimini belirtmiştir.

Katılımcılar HEM tarafından görevlendirilmiş olup yabancılara yönelik hizmet veren bir sivil toplum kuruluşunda A1-A2 kursları vermektedir. Bu göreve nasıl dâhil olduklarına dair iki öğretmen şunları söyler:

“Üç yıldır eğitim veriyorum. Bu konuda özel bir eğitim almadım. Halk eğitimde okuma, yazma ve yabancı uyruklu kurslar açılıyor, Türkçe öğretmenliği için. Başka bir öğretmen arkadaşlarım tavsiyesiyle ben halk eğitime başvurduğum üç yıl önce. Bu süreç hoşuma gitti hem kendimi geliştiriyorum dil olarak Farsça öğreniyorum hem de Türkçe öğretiyorum.” (K2)

“Bu konuda özel bir eğitim almadım. Halk eğitim merkezine gittim. Orada yabancılara okuma yazma eğitimi verebileceğime dair bilgim oldu. Sonra başvuruda bulundum. Başvurum kabul edildi ve başladım” (K4).

Kısaca, öğretmenlerin sürece dâhil olması mezun oldukları bölümlere uygunluğu açısından gerçekleşmiştir. Çoğunluğunun bu kesime yönelik eğitim sürecinin nasıl olması gerektiği konusunda herhangi bir hizmet içi eğitime tabii tutulmadıkları gözlenmiştir.

Mülteci ve Sığınmacı Yetişkinlere İlişkin Genel İzlenimler

“Öğrenme istekleri var”

Katılımcılara Türkçe öğrettikleri hedef kitleye ilişkin genel izlenimlerinin nasıl olduğu sorusu yöneltilmiştir. Mülteci ve sığınmacıların hayatın bütün zorluklarını gördükleri için çok çalışkan olduklarını, birbirlerine sahip çıkmaya, yardımcı olmaya ve tutunmaya çalıştıklarını ve onlara sevgilerini verdiklerinde bunun karşılığını aldıklarını dile getirmişlerdir.



Şekil 1: Türkçe Kurslarına Katılan Mülteci ve Sığınmacılara Dair Öğretmenlerin İzlenimleri

Ayrıca, Türkçe kurslarına katılan yetişkinlerin genelde çalışkan, öğrenmeye istekli, hırslı, zeki, azimli ve saygılı olduğu tüm katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu durumu üç öğretmen şu sözleriyle ortaya koyar:

“Çok iyiler, saygılılar. Türkçe bilmiyorlar ama yüz hareketleri, el hareketleri, oturmaları kalkmaları, bir sınıfa giriş çıkışları, bir şey söylemeye çalışmalarındaki tutum ve davranışlarından saygılı olduklarını görüyorum. Öğrenme istekleri var. Sürekli soruyorlar bu ne diye. Özellikle Türkçe fiilleri soruyorlar, bu nasıl oluyor, cümle içerisinde nasıl kullanılıyor, bunu nasıl olumsuz yapabiliyoruz, bir kelimenin zıttı nasıl olabilir şeklinde sürekli soru soruyorlar. Meraklılar yani” (K12).

“Daha önceleri üniversite öğrencilerine yönelik derslere giriyordum, kendimi dinletebilmek için dersin yarısını çaba harcayarak geçiriyordum. Ama onlar daha saygılı. Buraya gelmenin bir mahcubiyeti de olabilir daha temkinliler, daha saygılılar, öğrenmek için geliyorlar. Çünkü öğrenmeleri gerekli burada yaşayacaklar. Öğrenmeye çalışıyorlar yaşlı teyzelerin ellerinde kâğıt, kalem yazmaya çalışıyorlar” (K3).

“Birbirlerine çok sahip olduklarını görüyorum, birbirlerine yardımcı olduklarını görüyorum, hep birbirlerine tutunmaya çalışıyorlar.” (K6)

Mülteci ve Sığınmacılar Arasında Sosyo-Demografik Farklar

Katılımcılara, kurslara katılan farklı uyruğa mensup-Afganistan, Suriye, Irak vb-kursiyerler arasından farklılıklar ya da benzerlikler olup olmadığı sorulmuştur. Türkçe öğrenen mülteci ve sığınmacıların birbirinden farklı oldukları ifade edilmiştir. Bu farklılık özellikle anadilleri, kültür, yaş ve eğitim düzeyleri açısından kendisini göstermektedir. Bu konuda bir öğretmen “*Sadece dil olarak farklılık var. Afganistan ve İranlılar Farsça konuşuyor, diğer uyruklu vatandaşlar yani Suriye, Tunus, Irak, Libya bunlar Arapça konuşuyor. Öğrenme açısından da bir farklılık yok zaten hepsi aynı düzeyde*” şeklindeki sözleriyle (K2) anadillerine vurgu yapmıştır. Bunun yanında bazı mülteciler eğitilmiş iken bazıları ise görece eğitimsiz olduğu, latin harflerini öğrenmekte zorlandıkları dile getirilmiş; yeni bir dili ve alfabeyi öğrenmelerinin zor olduğu vurgulanmıştır.

Yaş grupları arasında da farklılıklar olduğu ifade edilmiştir. Yaşı ileri olan kursiyerlerin kurstan beklentilerinin farklı olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında Suriye uyruklu kursiyerlerden ziyade Afgan ve diğer ülkelere mensup kursiyerlerin öğrenmeye daha istekli oldukları belirtilmiştir. Bu durumu iki öğretmen şu şekilde özetler:

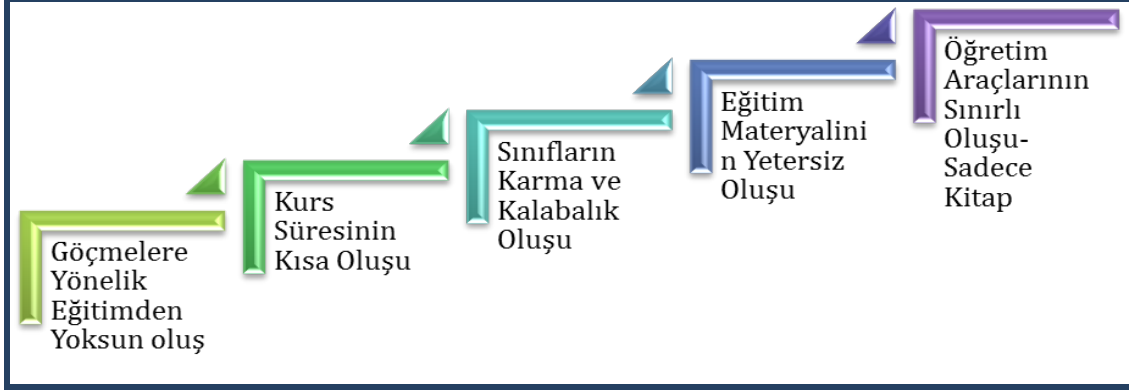
“Ben çok büyük bir farklılık göremedim. Ama şunu söyleyebilirim Afganlı ile Suriyelilerin kişilik olarak çok büyük farklılıkları var. Mesela Afganlılar çok zeki, çok terbiyeli, çok saygılı. Ders anlamında çok zekiler. Ama Suriyeliler biraz daha ilgisizlerdi. Kesinlikle her bir uyruklu vatandaş için ayrı bir eğitim programı gerekmektedir” (K12).

“Ben Suriyelilere ders vermedim hiç. Genelde benim öğrencilerim İran, Pakistan; Afganistan vardı. Hepsini istekli ve azimli. Ancak, bir İranlıya farklı bir Afgan’a farklı verilmeli, yaş grupları daha homojen olmalı ve farklı eğitim verilmeli” (K14).

Sonuç olarak, kursiyerler farklı kültürlere sahip olsalar da, yaşamlarını Türkiye’de idame ettirebilecek kadar dil öğrenme isteği onları ortak paydada birleştirmektedir. Bu süreçte hepsinin farklı bir geçmişi ve ihtiyacı bulunmaktadır. Bu farklılık ve ihtiyaçlar nezdinde kursların düzenlenmesi gereği öne çıkmıştır.

Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar

Katılımcıların Türkçe öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlar aşağıdaki şekilde görsel hale getirilmiştir. Buna göre ilk sorun, bu hedef kitleye yönelik nasıl bir eğitim verileceğine dair bir eğitimden yoksun olmaktır. Bu konuda çoğunluğu herhangi hizmet-içi eğitim programına tabi tutulmamışlardır. Özellikle öğretmenler bu konuda yeterli eğitim almadıkları için farklı uyruklu insanların bir arada olduğu sınıflarda eğitim vermenin zor olduğunu belirtmişlerdir.



Şekil-2: Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar

İkinci sorun, kurs süresinin kısa oluşuna ilişkindir. Kurslara talebin yoğun olduğunu belirten öğretmenler A1 kurslarına yoğunluğun fazla olduğunu ifade etmişlerdir.

“Kurslar sürekli açılıp kapanıyor. Biri kapanıyor diğeri açılıyor. Talep fazla. Bir kurs 2,5 ay sürüyor. Bu kurslar seviye seviye. Fakat halk eğitimde sadece A1 ve A2 veriliyor. A1 kurslarımızda yoğunluk fazla” (K9).

“Kurslar yıl boyunca oluyor ve yılsonunda bitiyor. Yani sirkülasyon devam ediyor. Kurslar sürekli açılıp kapanıyor biri kapanıyor diğeri açılıyor. Talep fazla. Bir kurs 2,5 ay sürüyor. Bu kurslar seviye seviye. Fakat halk eğitimde sadece A1 ve A2 veriliyor. A1 kurslarımızda yoğunluk fazla” (K11).

“A1 kursu bir buçuk A2 kursu iki buçuk ay. Yani bu bir buçuk ayda bir dil kursu çok yetersiz. Bu süre içinde öğrenemiyorlar. Ama biz mecburen o kursu bitirmek zorunda kalıyoruz.” (K12).

“Şuan imkânlar kısıtlı, buna yapacak pek bir şey yok. Bu öğrenciler için olan kurslar üç aylık fakat bu süre arttırılmalı. Üç ayda bir insan sadece kendini ifade etmeyi öğrenebilir ama başkasını anlayabilmesi için eğitim süresinin biraz daha fazla olması gerekir” (K6).

Üçüncü sorun sınıfların karma ve kalabalık oluşuna ilişkindir. Karma ile kast edilen farklı uyruktan insanların bir arada olması, farklı yaşta insanların aynı kursa devam etmeleri, ya da farklı eğitim düzeyleri ile eğitim ihtiyaçları farklı olanları bir araya gelmesi şeklinde özetlenebilir. Öğretmenler kurslarda 20 yaşında bir yetişkin olabileceği gibi 30’lu, 40’lı, 50’li hatta 65 yaş ve üzeri yetişkinlerinde aynı sınıfta, aynı düzeydeki eğitimi almak üzere bir araya geldiğini söylemişlerdir. Her yaş grubunun eğitim ihtiyaçlarının ve öğrenme kapasitesinin farklı olabileceği vurgulanmıştır. Bu durumu üç katılımcı şu şekilde özetler:

“Zaten günlük hayatlarını böyle kolaylaştırabilecek şeyleri öğrettim. Çok gramere girmedim, yaşları vardı çünkü. Mesela biri 65 yaşında diğeri 72 yaşında iki öğrencim vardı. Sağlık sorunları da vardı, o yüzden daha çok günlük hayatta kendilerini ifade edebilecekleri şeyleri, yani insanlarla iletişim kurabilecekleri şekilde vermeye çalıştım”. (K7)

“Benim sınıfım tamamen karmaydı. Yani benim sınıfımda 55 yaşında da vardı, ilkokula giden kız çocuğu da vardı. Burada okula giden çocuklar biraz daha rahat Türkçe konuşabiliyorlar, anlayabiliyorlar. Ama daha büyükler öğrenmekte daha zorluk çekiyorlar. Bu yüzden seviye seviye tespit edilmesi gerekiyor. Teknolojik olarak çok eksiklikler var. Okula gidenlerle gitmeyenler ayrıştırılabilir. Böylesi bence çok daha hoş olur. (K10).

“Sınıfların yaş bakımından homojen yapıda olması gerekmektedir. Aksi halde uygulanan öğretim yöntem ve yaklaşımları kitlenin bir kısmına hitap etmemekte ve bu nedenle yeteri kadar eğitim gerçekleştirilmemektedir”(K15).

Bunun yanında, kültürel farklılıkların bulunduğu söz konusu sınıflarda farklı eğitim ve öğretim yaklaşımlarını kullanmanın bazen kursiyerleri rahatsız edebileceği vurgulanmıştır. Özellikle grup dinamiği önemli ölçüde sağlanmadığında ve güven ortamı oluşturulmadığında kursiyerlerin kendilerini yeteri kadar ifade edemedikleri belirtilmiştir. Bir katılımcı “*kendi gelenek, görenek ve inanç değerlerini sınıf ortamına taşıdıklarında hoşnut olmadıkları durumlar söz konusu olabiliyor*”(K15) şeklindeki sözleriyle farklı kültürel özelliklerin sınıf ortamına yansıtılmasıyla karşılaşılan durumu belirtmiştir. Katılımcılara, eğitim verdiğiniz kişilerin “yardım almak istedikleri” başlıca konu nelerdir?” sorusu yöneltildiğinde “en çok konuşma dilinde” yardım almak istedikleri belirtilmiştir. Bu konuda iki katılımcının sözleri örnek verilebilir:

“Yazı dilinden ziyade konuşma dili. Tanışma esnasında kendilerini ifade edebilme ya da bir markete gittiklerinde ihtiyaçlarını söyleyebilme, adres sorabilmeyi istiyorlar” (K1).

“Günlük hayatta kullanılan kelimeleri ve kendi işlerini halledebilecek düzeyde konuşma ve öğrenme gayreti içerisindedir. Bu tarzda istekleri oluyor biz de bu tarzda eğitim vermeye çalışıyoruz. Mesela bir gün içerisinde ihtiyaçlarını karşılamak için söyleyebileceği, kurabileceği cümleler, bir hastanede doktora gittiği zaman veya bir devlet dairesine gittiği zaman nasıl bir cümle kurabilirim nasıl bir iletişim kurabilirim, sıkıntımı problemimi nasıl anlatabilirim gibi düşünerek bu tarzda yardımcı olmaya çalışıyoruz, dil açısından. Onların istedikleri bu. Bir markete gittiğimiz zaman bir şeyi nasıl isteyebilirim, fiyatını nasıl söyleyebilirim. Onlar bunları öğrenmek istiyorlar” (K13).

Dolayısıyla, katılımcıların genelde mülteci ve sığınmacılara yönelik günlük ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olacak şekilde- herhangi bir devlet dairesinde - hastanede, okulda vs., alışverişte, otobüs-minibüste, sokakta vb. için gereken ifade tarzlarını ve kelimeleri öğretmeye yoğunlaştığı görülmüştür. Son olarak, eğitim materyalinin yetersiz oluşu ve öğretim araçlarının sınırlı oluşu noktasında katılımcılar birleşmektedir. Zaman zaman Halk Eğitimde sınıfların kısıtlı-en fazla iki tane üç tane sınıf- olduğundan bahsedilerek bu eğitimlerin okullarda- ders bitimlerinde- 16:00 sonrasında olabileceği söylenmiştir. Eğitim-öğretim materyallerinin-projeksiyon cihazı, internet bağlantısı, tahta, ders materyalleri-kitap vb. eksik oluşunun süreci olumsuz etkilediği ortaya konmuştur. Bu konuda üç katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Teknolojiyi ne yazık ki burada kullanamıyoruz. Bu dersler okullarda verilse, daha çok yaygınlaştırılsa internetten, akıllı tahtadan, görsellerden yararlanabiliriz. Müfredatımız var ama ben kendim biraz tecrübe edindikten sonra müfredatımı oluşturdum. Önce ihtiyaçlar, ne istiyor, kendini, derdini anlatabilecek seviye sonra da konuşma ve yazma verilmelidir” (K6).

“Sorun alanları görsellik. Sınıfta bir projeksiyonun olmaması. Mesela bir şeyden bahsediyorsun, ne kadar Farsça karşılığını vermiş olsan bile bazen tam uyuşmuyor. Onlar için görsellik lazım. Sonra duyuşsal özellikler. Yani bu tarz materyallerin eksikliği. Onlar olsaydı bence çok daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşecekti. Yani sadece kitaba dayanan şeyler değil de biraz daha video, görsel bunlar çok daha etkili olur. Kitapları biz sağlıyorduk. Birkaç yerden kitap tesis ettik” (K5).

“Bizim kursta toplam dört sınıf vardı. Sınıflar küçüktü, sıraları yoktu sandalyelerde kucaklarına koydukları defterlere yazmaya çalışıyorlardı. Sonuçta onlara bunları temin etmek çok zor değil. Tahta yoktu mesela, küçük seyyar tahtalar vardı sadece yazıyorsun mecbur altta geçince üstekini siliyorsun ki yazabilesin. Ben farsça bilmediğim için eğitim sırasında en çok bu konuda zorlandım. İnternetten baktım ama buna yönelik çokta bir şey yoktu. Yabancı eğitim verecek eğitimlere kurs verilmeli. Biz çok bilinçsiz bir şekilde oraya gittik”(K3).

Ayrıca öğretim materyalinin içeriğine ilişkin de eleştiriler yapılmıştır. Eğitim Malzemeleri açısından belirli yayınların olduğu- Hitit (Ankara Üniversitesi TÖMER), Yedi İklim (Yunus Emre Enstitüsü) vb.- söz konusu kitaplarda renkler, çizimler ve metinlerin yoğunluğu açısından içerik farklı biçimlerde sunulmasına rağmen, kitapların genel olarak üniversite öğrencisi olacak kişiler için hazırlandığı vurgulanmıştır. Bu durumu dört katılımcı şu şekilde dile getirmiştir:

“Bir kere kitap yok. Piyasada kitap yok, biz bu kitapları temin ederken zar zor bulduk, PDF hallerini bulduk. Güzel bir kitap hazırlanması lazım. Kitaplarda içerik olarak çok yetersiz. Konuşma dili ağırlıkta olan kitaplar olmalı. Sonrasında yazı diline ağırlık verilmeli. A1’den A2’ye gelen şu umutla geliyor; konuşabileceğim, kendimi ifade edebileceğim. Ama A1 kitabında bu yok. Konuşma dilinden ziyade sana parçalar, metinler vesaire veriyor. Çok daha yetersiz kalıyor. Gündelik hayatta onlara lazım olabilecek konuşma cümleleri başlangıçta ağırlıkta olarak verilmelidir. Böylece onların hem hevesleri kırılmaz hem de daha rahat kendilerini ifade ederler” (K11).

“Materyallerimiz halk eğitimde kısıtlı. Bakanlığın hazırlamış olduğu bir kitap var bu da çok yetersiz bir kitap. Bu kitabı zaten çok kullanamıyoruz, yüzeysel bir kitap. Eğer gerçekten bu kişilere eğitim verilmek isteniyorsa o kitaplara sadece Türkçe değil, Türkçe, Arapça ve Farsça karşılıkları da yazılırsa öğrenci baktığı zaman, Türkçeyi okurken Türkçe okuyor. Zaten Türkçeyi bilmiyor ki, Türkçeyi okuyor. Ama Arapçasını altına yazarsa o zaman daha rahat anlar aradaki farkı Türkçenin nasıl kurulduğunu. Ama sadece Türkçe olunca olmuyor” (K2).

“Halk eğitim bize belirli bir müfredat vermişti. Ama ben pratikte çok ona uyamadım. Biz onlara hiç kitap veremedik. A1 seviyesinde Türkçe materyaller hazırlanabilir. Varsa da bütün kurslara dağıtılmalı diye düşünüyorum bizde yoktu. Biz kendimiz birinci sınıfta okutulmuş kitapları verdik. Onlara film izletilebilirler. Ben videoda izlettim, fotoğrafta

kullandım ama imkân yok, diz üstü bilgisayarı takıyorsun arkadaki ne kadar görebilir ve duyabilirse artık” (K3).

“Müfredatlar Türk vatandaşlara olduğu gibi olmamalıdır. Dil farkı olduğu için onlara en basit şekliyle verilmelidir. Daha sade bir şekilde verilmelidir. Biz terim olarak her şeyi anlayabiliriz ama hiç okuma yazma bilmeyen insanlara yaşını başını almış insanlara bu terimler zor gelebilir. O yüzden en basitinden verilmelidir. Bir okulda bir Afgan çocuğu ile bir Türk çocuğu aynı eğitimi aynı şekilde alamayabilir. Araç gereç konusunda Türklere nasıl araç gereç sistemi eğitimde sağlanıyorsa yabancılara da aynı şekilde sağlanmalıdır” (K5).

Sonuçta, mülteci ve sığınmacıların farklı ihtiyaçları olduğu ve bu yayınların bu kişilere yönelik hazırlanmadığı dile getirilmiştir. Katılımcılar kendi çabalarıyla internetten Farsça ya da Arapça kaynaklara ulaşmak suretiyle eğitim materyallerini desteklemeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Ellerindeki malzemeler ve imkânlar dâhilinde kendi çabalarıyla bu süreci başarılı bir şekilde idare etmeye çalışan bir katılımcı şunları söyler: “*Kaynak açısından daha çok etkinlik kitaplarımız olabilir. Onlar az. Ben evde araştırmalar yapıyorum, kendi çabalarımla bir şeyler yapmaya çalışıyorum. Tek bir kitaptan değil de bir iki kitap daha olsaydı onlara daha çok katkı sağlayabilirdi. Bu da yeterli ama daha da iyi olabilir. Daha iyileştirilebilir*” (K4). Bunun yanında derslerde farklı duyu organlarına hitap edebilecek yöntemlerin kullanılması, öğrenciler için yaparak yaşayarak öğrenme ortamlarının oluşturulması gereği sıkça vurgulanmıştır

Öğretmenlerin Önerileri

“Kendi dilleri ile birlikte Türkçe”

Katılımcılara, “Sizce bu insanlara yönelik ne tür eğitim hizmetleri sunulmalıdır? Bu eğitimler nasıl, kimler tarafından ve nerede verilmelidir,” sorusu yöneltildiğinde eğitimlerin kesinlikle alan uzmanları tarafından, fizikî olarak uygun eğitim ortamlarında verilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Dil öğretimi birçok materyali gerektirdiğinden bu materyallere erişimin kolay olması önemli olduğu vurgulanmıştır. Hedef kitlenin yeni bir ülkede yaşamaya çalıştığı, uyum sürecinde bu durumun göz önüne alınarak dil bakımından bir ihtiyaç listesi belirlenmesi ve eğitimde önceliğin ona göre yönlendirilmesi belirtilmiştir. Ancak, katılımcılara göre eğitim belli kurallar çerçevesinde verilmelidir. Bu da eğitimcilerin belirli standartlara sahip olmalarını gerektirmektedir. Alanla ilgili eğitim veren kişiler söz konusu kurallar çerçevesinde, birbirleriyle iletişimde kalarak ortak bir paydada buluşması gereği üzerinde durulmuştur. Ayrıca bu eğitimlerin dernekler ve özel girişimlerden daha çok devlet kontrolünde alan uzmanlarının yönetiminde verilmesi vurgulanmıştır. Bu konuda beş öğretmenin sözlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bence eğitimin daha sistemli olması gerekiyor. Bunun için öğretmenler özel bir eğitime tabi tutulması gerekiyor. Bir de şöyle bir şey var benim gördüğüm öğretmenlere sadece Türkçe dersi anlatacağın denemez. Evet, sen sadece Türkçe dersini anlatacağın ama karşıda sıfır Türkçe bilen birisi seni anlayamaz. Yazı dilinde verirken onların dilinde de karşılığını vermek zorundasın” (K6).

“Bu eğitimler verilirken kendi dillerinde eğitim verilirse daha iyi öğrenirler. Mesela Suriye, Irak, Cezayir, Tunus, Fas yani Akdeniz sahilindeki İran hariç ülkeler Arapça konuşuyorlar, Arapça bilen öğretmenler yani Türk öğretmen fakat Arapça bilmesi gerekiyor. Bu nitelikleri taşıyan öğretmenler sadece Araplara ders verse eğitim kalitesi

artar. İran ve Afganlara da Farsça bilen Türk öğretmenler ders vermelidir” (K12).

“Hızlandırılmış seminerler olabilir. Afganlı bir üniversite öğrencisi tarafından bu eğitimler verilebilir. Çünkü o Türkçeye daha hâkim en basiti her kurs için hem Türkçe hem farsça bilen öğretmen bulamayız. Bu zor gibi görünebilir ama hoca bulamadığımız zaman Afganistan’dan gelen öğrenciler var. Kimisi burada üç dört sene kalmış bu öğrencilerin. Onlarla karşılıklı etkileşim halinde ilerleyebilir” (K3).

“Ben eğitim verirken ben Farsça bilmediğim için başlarda biraz daha zor anlaşıyorduk şimdi ben Farsçayı biraz öğrenmeye başladım. Artık anlaşabiliyoruz. En azından A1 düzeyinde yani kendi sıkıntısını anlatacak düzeyde anlayabiliyorum konuşsam da” (K14).

“Bilgi ve deneyim açısından dil şart. Dil çok önemli. Eğer gerçekten yabancı vatandaşlara destek vermek isteniyorsa, Türkçe öğretilmek isteniyorsa dillerini bilmelidir. Ben bunu bilmiyordum. Farsça bilen öğrencilerim var. Ben şimdi Farsça öğrendim ve öğrenmeye de devam ediyorum. Bu benim için artı bir şeydir. Kendim istedim ve öğrendim. Ben istedim ki daha iyi anlaşayım diye. Farsça bilen öğretmenlerimiz var. Onlar görevlendirilirse daha başarılı olabilirler. Bu konuda öğretmenlere dil öğretilbilir veya bu kursu verecek olanlara dil şartı konulabilir. Dil dışında özel bir eğitim de gereklidir. Çünkü farklı bir müfredat uyguluyor yani okuldaki müfredattan buradaki müfredat çok farklı. Buradakiler günü kurtarmak için yapıyor fakat okuldaki daha farklı Türkçenin dil kuralları öğretiliyor” (K2).

Sonuç olarak, mülteci ve sığınmacılara yönelik Türkçe dil öğretiminde onların dillerini bilen insanlardan destek alınması gereği vurgulanmıştır. Başka bir alternatif bu kursiyerlerin diline vakıf olan eğitimcilerin bu süreçte yer almasıdır. Birçoğu kendi imkânları dâhilinde Farsça ya da Arapça dil bilgisine yönelik kazanımlarla birlikte sürece devam ettiklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin Eğitimi-Niteliği

“İletişim Odaklı, Hedef Kitlenin Özelliklerini Bilen”

Katılımcılara, bu alanda çalışan iyi bir eğitimci nasıl olmalıdır, (yaklaşım, tutum, bilgi, deneyim vb.) sorusu yöneltilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin bu işi sevecek yapmaları ve sevecen olmaları gereği vurgulanmıştır. Bu insanların yabancı, memleketlerinde sorun yaşayarak buraya gelen insanlar olduğu hatırlatılarak bir insana bir şey öğretmekten daha çok gönlünü kazanmak gereğinin altı çizilmiştir. O yüzden önce onların gönlünü kazanmak, sevmek, arada gönül bağı kurarak bu işe başlamanın önemli olduğu hatırlatılarak onların kültürlerini, yaşayışlarını öğrenmek için, onlarla daha kolay iletişime geçebilmenin yollarını gösteren eğitimler verilebileceği söylenmiştir.

Eğitimcilerin hedef kitleyi tanımaya çalışmasının gerekli olduğu dile getirilmiştir. Bu meyanda, öğretmenlerin bu insanların kim olduğu, nereden ve nasıl geldikleri, buraya geliş amaçlarını bilmesinin önemli olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda dört katılımcının sözleri örnek verilebilir.

“Öğretmen, kesinlikle güler yüzlü olmalı. Öğrenci sınıf ortamına geldiği zaman zaten utana, sıkıla, çekinerek geliyor. Senin onu rahatlatman gerekiyor başlangıçta. Sonrasında ise ne kadar konuşma diline ağırlık vererek onlarla iletişim sağlayabilirsen o kadar kendilerini rahat hissederler. Başta çok çekiyorlar” (K11).

“Eğitmen hepsiyle tek tek ilgilenmelidir. Ben sınıf sayısından dolayı herkesle ilgilenabiliyorum, onlara ödevler veriyorum. Sabırlı olmak gerekiyor. Onlara elinden geleni yapmalı yeri geldiğinde kendimizden taviz vermeliyiz, onları anlamamız gerekiyor” (K4).

“Birincisi bu işi sevmeli, ikincisi öğrencilerini sevmeli, üçüncüsü gerektiğinde tercüme yaparak ilerlemeli” (K6).

Kısaca, işini severek yapmak, eğitim verdiği hedef kitlenin özelliklerini ve ihtiyacını bilmek ve bu yönde gerekli eğitim ve donanıma sahip olmak öne çıkan unsurlardır.

Sonuç ve Öneriler

Son 20 yıldır mülteci, sığınmacıların yoğun göç olgusuna Türkiye'nin yakın tarihinde daha önce hiç rastlanmadığı için bu kesime yönelik Türkçe dil öğretim ihtiyacının yeni ortaya çıktığı söylemek mümkündür. Henüz bu ihtiyaca göre ayarlanmış yeterli bir dil eğitim sistemi oluşturulmadığı görülmektedir. Bu alanla ilgili bir standardizasyon probleminin söz konusu olduğu gözle çarpılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türkiye'de yeni bir disiplin olduğu için alan çalışanlarının konuya hâkimiyeti önemlidir. Bu konuda çalışanların araştırma yapmaları ve eğitim alınması gereği ön plana çıkmaktadır. Eğitimcilerin birçoğu mültecilere Türkçe öğretimi konusunda herhangi bir eğitim almamıştır. Bilgilerini yalnızca kendi tecrübelerine dayandırmış durumdadırlar. Yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretimi programlarının öğrencilerin ana diline, yaşına, eğitim düzeyine ve kültürüne göre hazırlanmaması Türkçe öğretiminin sorunlarından biridir. Programla birlikte Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin çağın koşullarına uygun olmayışı ve eksikliklerinin bulunması da önemli sorunların kaynağı durumundadır.

Bu çerçevede, araştırma sonuçları, literatürü destekler mahiyettedir. Özellikle mülteci ve sığınmacıların öğrenmeye istekli oluşu, kültür aktarımında ve uyum sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesinde dil öğretiminin elzem olduğu, dil öğretiminde karşılaşılan problemlerin- ders programı ve ders materyallerinin eksikliği vb.- benzerliği konusunda ortak sonuçlara ulaşılmıştır. Öte yandan, mülteci ve sığınmacıların geldikleri ülke ve kültürlerine ait genel bilgiler ile göç deneyim süreçlerinin öğretmenlere hizmet içi eğitim yoluyla aktarılmasının mülteci ve sığınmacı psikolojisinin anlaşılmasında önemli olduğu; ders materyallerinin çeşitlendirilmesi ve içeriğinin bu yeni kitleye uyarlanması yönündeki tespitleriyle literatürden farklılaşmaktadır.

Nitekim çeşitli yaş ve statüdeki mülteci ve sığınmacılar için hazırlanacak her türlü ders içeriğinin hedef kitleye uygun bir şekilde oluşturulması önemlidir. Bu doğrultuda öncelikle hedef kitlenin özelliklerinin ve ihtiyaçlarının iyi bilinmesi gerekmektedir. Hedef kitlenin özelliklerinin bilinmesi- yaşa, uyruğa, ihtiyaçlara, eğitim seviyelerine vb.- eğitim materyallerinin buna göre düzenlenmesine vesile olabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanacak materyallerin niteliği, ders içerisinde etkin bir şekilde kullanılması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenim sürecini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi hususu da öne çıkmaktadır. Türkiye'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılan ders kitaplarının da bu “yeni hedef kitleye uygun olmadığı kanaati oluşmuştur. Zira bu ders kitaplarının tamamı okuyazar olan yetişkinlere Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu minvalde, ders materyallerinin içerik bakımından gözden geçirilmesi ve çeşitlendirilmesi hususu öne çıkmıştır.

Öneriler

- Projede görev alan öğretmenlere verilecek seminerlerin ve hizmet içi eğitimlerin süresi ve sayısı imkânlar dâhilinde artırılmalı, öğretmenlerin bulunduğu illerdeki üniversitelerin varsa TÖMER'lerinde teorik bilgilerinin yanında uygulamaya yönelik etkinlikler gerçekleştirilmesine imkân sağlanmalıdır.
- Göreve başlayacak öğretmenler, göreve başlamadan önce çalışma koşulları, ders saatleri ve ücretler konusunda bilgilendirilmelidir. Görevi kabul eden öğretmenler eğitime yönlendirilmelidir.
- Sınıflarda eğitici görsel, afiş, harita vb. araçlar bulundurulmalı, sınıfların aydınlatma ve ısıtma sistemleri gözden geçirilmeli, sınıflar ders yapmaya uygun hâle getirilmelidir.
- Proje kapsamında aylık olarak gerçekleştirilen denetim çalışmalarında görev alacak kişilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uzman kişiler olmasına önem verilmelidir.
- Türkçenin yabancı dil olarak eğitimini sunan eğitimcilere yönelik destek programı sunulmalıdır.
- Materyal hazırlanması ve kullanımı hakkında teorik ve uygulamalı bilgilendirme yapılmalıdır.
- Trabzon'daki üniversitelerde öğrenim gören Farsça ve Arapça bilen öğrencilerden gerek gönüllülük gerekse ücretli olması kapsamında süreçte yararlanılmalıdır.
- Bu konuda yapılan çalışmaların daha çok mikro ölçekte- belli illerde ve hedef kitlesinin de genelde öğretici (öğretmen) ya da öğrenen (kursiyer-göçmen, mülteci sığınmacı vb.)- olduğu gözlenmiştir. Bu konu makro ölçekte-ulusal düzeyde ve daha kapsamlı ve sistemli bir program dâhilinde ele alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKKAYA, A. – Ö. G. ULUM (2018). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Sığınmacıların Dil Öğrenmeye İlişkin İnançları". *International Journal of Languages Education*. VI/4: 1-11
- ARSLAN, A.. (2011). "A New Group about Teaching Turkish to Foreigners: Refugees and Refugee Students". *Educational Research and Review*. VI/21: 1011-1017.
- BAYRAKLI, E. – K. KESKİN. (2015). *Türkiye, Almanya ve AB Üçgeninde Mülteci Krizi*. Ankara: SETA.
- BİÇER, N. – Y. ALAN (2017). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyelilerin İhtiyaçlarına Yönelik Bir Eylem Araştırması". *International Online Journal of Educational Sciences*. IX/3: 1-17.
- BÖLÜKBAŞ, F. (2016). "Suriyeli Mültecilerin Dil İhtiyaçlarının Analizi: İstanbul Örneği". *Journal of International Social Research*. IX/46: 21-31.
- BÜYÜKİKİZ, K. – Ö. ÇANGAL (2016). "Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. V/3: 1414-1430.
- ERDOĞAN, D. – F. KANA (2019). "Yaygın Eğitim Kurumlarında Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretmenlerin 'Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programını' Uygulama Süreci". *International Journal of Languages Education*. VII/ 4: 49-74

- GÖRGÜN BARAN, A. (2017). "Through The Syrians Refuge in Turkey towards The Creation of The War Migration Theory". *Social Considerations of Migration Movements and Immigration Policies*. in. (ed Ş. Ş. Erçetin). USA: IGI Global: 178-196. doi: 10.4018/978-1-5225-3322-1.ch011(online).
- DİNÇER, O. B. vd. (2013). *Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu, Politika ve Uygulama Önerileri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi, Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA).
- DURMUŞ, M. – A. OKUR (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi. Seslere Dayalı Alfabe Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- ERDOĞAN, M. (2014). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum Araştırması*. Hacettepe Üniversitesi: HÜGO Yayını.
- ERDOĞAN, M. (2017). *Kopuş'tan "Uyum"a Kent Mültecileri Suriyeli Mülteciler ve Belediyelerin Süreç Yönetimi: İstanbul Örneği. Marmara Belediyeler Birimi*. İstanbul: Kültür Yayınları.
- ERYURT, M. A. – İ. KOÇ (2017). *Kavramsal Çerçeve ve Yasal Mevzuat. Uydu Kentlerde Yaşayan Sığınmacıların Sosyo-Ekonomik Profili*. Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- GÖZÜBÜYÜK TAMER, M. (2019). *Trabzon'da Mülteci ve Sığınmacı Kadınlar: Bir Göç Deneyimi ve Kültürlerarası İletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- KÖSE, D. – E. ÖZSOY (2019). "Göçmenlere Dil Öğretimi Almanya Türkiye Örneği". *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*. II/1: 112-125.
- PATTON, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- PHUTKARADZE, M. – B. İNCE (2018). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Bir Hedef Kitle: Düzensiz Göçmenler". *Turkophone. Türkçe Konuşurların Akademik Dergisi*. Nisan/2018: 24-40.
- UĞURLU, N. (2015). *Suriyeli Göçmen Çocuklarda Sanat Terapisinin Travma, Depresyon ve Anksiyete Semptomlarına Etkisi*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ÜNAL, K. vd. (2018). "Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri". *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. IV/2: 134- 149.
- YILDIRIM, A. – H. ŞİMŞEK (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 10. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YÜCE, S. (2005). "Teaching Turkish as A Foreign Language and Scale of European Language". *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. III/4.

İnternet Kaynakları

- BİRLEŞMİŞ MİLLETLER MÜLTECİLER YÜKSEK KOMİSERLİĞİ (BMMYK/UNHCR) (2017). *Küresel Eğilimler Raporu*. (Erişim Tarihi: 12 Nisan 2019).
<https://www.unhcr.org/tr/12402-kuresel-egilimler-raporu.html>



(CEFR) Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. (Erişim Tarihi: 29.12.2019).

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

GİGM (2019). *Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, Göç İstatistikleri*. (Erişim Tarihi: 27.09.2019).

<https://www.goc.gov.tr>

Haberler (2019). "BMMYK Türkiye Temsilcisi Vekili Garelli: Türkiye, 4 Milyon Mülteci ve Sığınmacı ile Dünyada En Fazla Mülteci Barındıran Ülke Konumunda". (Erişim Tarihi: 27.09.2019).

<https://www.haberler.com/bmmyk-turkiye-temsilcisi-vekili-garelli-turkiye-4-12472170-haberi/>

NİMER, M. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli Mültecilerin Türkçe Dil Eğitimi Deneyimleri ve Kurumsal Yapılar*. İstanbul Politikalar Merkezi (İPM) Sabancı Üniversitesi, Stiftung Mercator Girişimi. (Erişim Tarihi: 27.09.2019).

<https://data2.unhcr.org/en/documents/download/72662>