



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Türkiyat Araştırmaları Doktora Programı

**TÜRKİYE’DE YAŞAYAN SURİYELİLERİN TÜRKÇE
KULLANIMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: ADANA ÖRNEĞİ**

Serhat KOÇAK

Doktora Tezi

Ankara, 2022

TÜRKİYE'DE YAŞAYAN SURİYELİLERİN TÜRKÇE KULLANIMLARINA
YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: ADANA ÖRNEĞİ

Serhat KOÇAK

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Türkiyat Araştırmaları Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2022

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... /...../.....

Serhat KOÇAK

¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokollü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.**

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, Doç. Dr. Özlem BAŞ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığımı beyan ederim.

.../.../.....

Serhat KOÇAK

TEŞEKKÜR

Tez süresi boyunca yönlendirme ve önerileri ile çalışmamın şekillenmesini sağlayan, sabır ve dikkatle çalışmamın her sürecini titizlikle takip edip akademik deneyimlerini büyük bir cömertlikle benimle paylaşan, günün her saatinde ulaşabildiğim, hoşgörü ve mütevazılık abidesi doktora tez danışmanım değerli bilim insanı Sayın Doç. Dr. Özlem BAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. İyi ki varsınız.

Gazi Eğitim Fakültesi'nde lisans eğitimimden itibaren öğrencisi olmaktan büyük gurur duyduğum, tez savunma jürisinin başkanlığını yaparak beni onurlandıran, varlığıyla daima bana güç veren değerli hocam Sayın Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora tez izleme komitesinde olmasından dolayı onur ve mutluluk duyduğum, akademik bilgi ve birikimiyle ufkumu açarak bana yol gösteren, “Yabancılara Türkçe Öğretimi” alanının kutup yıldızlardan çok değerli bilim insanı Sayın Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bir bilim insanının nasıl olmasını gerektiğini eserleriyle, akademik çalışmalarıyla, öğrenciyi merkeze alan anlayışıyla, mütevazılığıyla, davranışlarıyla bize gösteren; doktora eğitiminde öğrencisi olmaktan onur duyduğum hocam Sayın Prof. Dr. Nurettin DEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çukurova Üniversitesi TÖMER'de uzun yıllar müdürlüğümüzü yapan, Suriyeli sığınmacılarla ilgili birçok projede ve diğer akademik araştırmalarda beraber çalıştığım, her türlü sorunumu rahatlıkla anlatığım, tecrübeleriyle olaylara bakış açımı değiştiren, bende çok fazla emeği olan değerli hocam Sayın Prof. Dr. Faruk YILDIRIM'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez savunma jürime gelerek bana destek veren, akademik bilgi, birikim ve deneyimlerini her zaman, sonuna kadar benimle paylaşan; yapıcı eleştirileriyle bana yol gösteren, tezime son şekli vermemde çok katkısı olan değerli hocam Sayın Doç. Dr. Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Gazi Eğitim Fakültesi'nde lisans eğitimimizden itibaren Türkçeyi yüreğimize bir cemre olarak düşüren, “Yabancılara Türkçe Öğretimi” alanını tanımamı, sevmemi sağlayan,

deneyimleri ve birikimleriyle her zaman bana yol gösteren, öğrencisi olmaktan büyük gurur duyduğum, alanımızın büyük hocası Sayın Dr. Erol BARIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmam boyunca Suriyeli sığınmacı katılımcılara ulaşip görüşme yapma noktasında çok fazla yardımları olan, görüşmelerde bana mihmandarlık ve tercümanlık yapan çok kıymetli öğrencilerim Halid DAHER'a, Mohammed ABORAS'a, Saleh ALASADI'ya, Hasan KERZOUN'a; çalışmamla ilgili Arapça çevirileri yaparak bana yardım eden kıymetli öğrencim Asraf AKKAM'a ve kıymetli dostum Nidal ÇILDIR'a; Türkçe kursuna devam eden katılımcılara ulaşma noktasında büyük yardımları olan kıymetli ağabeyim Savaş ÖZKAN'a ve Seyhan HEM Türkçe öğretimi Sayın Çiçek ERDOĞAN'a; görüşmeler boyunca bana yardımcı olup misafirperverliklerini sonuna kadar hissettiren Suriyeli sığınmacılara sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez çalışmamın her aşamasında fikir alışverişinde bulunduğum, yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen Dr. Halit ÇELİK, Dr. Hüseyin GÖÇMENLER, Dr. Ezgi KOMP, Çağrı BALTURALKIZ ve adını burada anmadığım bütün arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmama son hâlini vermemde ve tezimin resmî işlerinde büyük bir fedakârlıkla bana yardım eden Arş. Gör. İsa KOYUNCU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitimim için her türlü fedakârlıkta bulunan, ellerinden gelenin en iyisini her zaman yaparak bu günlere gelmemde en büyük emeği olan babam, annem, ağabeyim ve kardeşime; çalışma süresi boyunca büyük bir sabır ve fedakârlıkla beni destekleyen sevgili eşime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

En güzel çağlarında beraber geçireceğimiz vakitlerini çaldığım oğlum Kerim'den özür dileyerek teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

KOÇAK, Serhat. *Türkiye’de Yaşayan Suriyelilerin Türkçe Kullanımlarına Yönelik Görüşleri: Adana Örneği*, Doktora Tezi, Ankara, 2022

Çalışmanın amacı, Türkiye’de yaşayan yetişkin Suriyeli sığınmacıların Türkçe kullanımlarının belirlenmesidir. Bu bağlamda Türkiye’de geçici koruma altında bulunan, şehir merkezinde yaşayan, herhangi bir eğitim kurumunda öğrenci olmayan Suriyelilerin Türkçe kullanımları incelenip dil ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılmış, katılımcıların devam ettikleri Türkçe kurslarının içeriğiyle sığınmacıların dil ihtiyaçları karşılaştırılmış; bu sonuçlardan hareketle Suriyeli sığınmacılara Türkçe öğretimi ile ilgili öneriler sunulmuştur. Araştırmanın verileri, Türkçe kursuna gitmeyen 15 yetişkin Suriyeli sığınmacı ile Türkçe kursuna akademik amaçlar dışında giden 15 yetişkin Suriyeli sığınmacıdan görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşme kayıtları deşifre edilerek temaya dayalı içerik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular araştırma problemlerinin yanıtlarını ortaya koyacak bir biçimde sunulmuştur.

Araştırma kapsamında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Suriyeli sığınmacıların Türkiye’de kalma süreleriyle Türkçe düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kursu gitmeyen sığınmacıların edindikleri dil beceri düzeyleri, hedef dile maruz kalma ve Türklerle iletişime geçmeleriyle açıklanabilir. Kursu devam eden katılımcılar ise her dil becerisinden belirli düzeyde yeterliğe sahiptirler. Her iki gruptaki katılımcılar dil bilmemelerinden kaynaklı sorunu en fazla hastane ortamında yaşamaktadırlar. Türkçe kurs içeriğinin sosyal hayata katılım için konuşma becerisi ağırlıklı, günlük dil ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde olması her iki gruptaki katılımcıların en fazla verdiği yanıttır. Katılımcıların Türkçe kursuna gidememe nedenleri ise geçim sorunu, kurs hakkında bilgi sahibi olmamaları, ev işleri, çocuk bakımı, yaş sınırı olarak saptanmıştır. Kursu devam eden katılımcılar arasında olumsuz görüş bildirenler, kurs içeriğinin dil düzeylerine göre basit kaldığını ve dil ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmişlerdir. Kursu devam eden katılımcılardan bazıları ise sahip oldukları dil düzeylerine kurs sayesinde ulaştıklarını belirtip kursta okuma-yazma eğitimi verilmesini, resmî Türkçe öğretilmesini olumlu görüş olarak bildirmişlerdir. Her iki grupta da sosyal hayat

içerisinde en fazla kullanılan dil becerileri dinleme ve konuşma olurken, en az kullanılan dil becerileri yazma ve okuma olmuştur. Türkçe kursuna gitmeyen katılımcıların tamamı, şartlar sağlandığı takdirde Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Türkiye’de yaşayan Suriyeli sığınmacıların dil kullanımlarının araştırıldığı çalışma sonuçlarının sığınmacılar için düzenlenecek dil politikalarına, Türkçe kurs içeriklerinin ve materyallerinin geliştirilmesine, öğrenme ortamının düzenlenmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler

İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Entegrasyon, Sığınmacı, Uyum Dili, Özel Amaçlı Dil Öğretimi

ABSTRACT

KOÇAK Serhat, . Views Of Syrians Living In Turkey On Their Use Of Turkish: The Case Of Adana, Doctoral Thesis, Ankara, 2022.

The aim of the study is to determine the Turkish usage of adult Syrian refugees residing in Turkey. In this context, the language needs of Syrians under temporary protection in Turkey, living in the city center and not studying at any educational institution, were examined, their language needs were determined and contents of language courses attended and refugees' language needs were compared. Based on these results obtained, suggestions were made about teaching Turkish to Syrian refugees. The data for this study were obtained through interviews with 15 adult Syrian refugees who have not attended a Turkish language course at all and 15 adult Syrian refugees who have attended a Turkish course for non-educational purposes. The interview records were deciphered and a content analysis based on the theme was made. The findings that emerged as a result of the analysis were presented in a way that would reveal the answers to the research problems.

The following results were reached within the scope of the research: There was no significant relationship between the Syrian refugees' duration of stay in Turkey and their Turkish language proficiency level. The language skill levels acquired by the refugees who did not attend the course can be explained by their exposure to the target language and their communication with Turks. Participants who has attended a language a course have a certain level of proficiency in each language skill. The participants in both groups experience the problem mostly in the hospital environment due to their lack of language skills. The most common answer given by the participants in both groups is that the content of the Turkish course should focus on speaking skills and meeting their daily needs for participation in social life. The reasons why the participants could not attend the Turkish language course were determined as financial problems, lack of knowledge about the course, housework, child care and age limit.

Among the participants who have attended a language course, those who gave negative opinions stated that the course content was simple according to their language level and

did not meet their language needs. Among the participants who have attended a language course, those who remarked positive opinions stated that they achieved their language level thanks to the course, and they suggested the fact that literacy education is given and official Turkish language is taught in Turkish language courses is something positive. In both groups, the most used language skills in social life were listening and speaking, while the least used language skills were writing and reading. Participants in both groups stated that they would like to learn Turkish language if the conditions were met.

It is thought that the results of the study investigating the language use of Syrian refugees living in Turkey will contribute to the language policies to be organized for refugees, the development of Turkish course contents and materials, and the organization of the learning environment.

Key Words

Turkish as a Second Language, Integration, Refugee, Adaptation Language, Language for Specific Purposes

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
GİRİŞ	1
Araştırmanın Arka Planı	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı Ve Önemi	3
Sayıtlar	3
Sınırlılıklar	3
Tanımlar	4
1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	5
1.1. Göç.....	5
1.1.1. Göç Olgusu	5
1.1.2.Göç Nedenleri ve Göç Çeşitleri	9
1.1.3.Göçmen Kavramı	11
1.1.4.Uluslararası Koruma Çeşitleri.....	13
1.1.4.1.Mültecilik	13
1.1.4.2. Sığınmacılık ve Şartlı Mültecilik	15
1.1.4.3. İkincil Koruma	16
1.1.4.4. Geçici Koruma Statüsü	16
1.2.Entegrasyon.....	19
1.3.Kültürlerarasılık	22
1.4.Çokkültürlülük	26

1.5.Suriyeli Göçü	30
1.6.Yabancı Dil Öğretiminde İhtiyaç Analizi	32
1.6.1.Tanımı, Kapsamı ve Gelişimi	32
1.6.2.Yabancı Dil Öğretiminde İhtiyaç Analizi Yaklaşımları, Türleri ve Teknikleri .	34
1.6.2.1.Toplum Dilbilimsel Model.....	35
1.6.2.2.Sistemik Yaklaşım	35
1.6.2.3.Öğrenme Merkezli Yaklaşım	36
1.6.2.4. Öğrenci Merkezli Yaklaşım	37
1.6.2.5.Göreve Dayalı Yaklaşım	38
1.7.Özel Amaçlı Dil Öğretimi.....	40
2. BÖLÜM: YÖNTEM	44
2.1.Araştırmanın Modeli	44
2.2.Katılımcılar	44
2.2.1.Çalışma Grubu	44
2.3.Veritoplama Süreci	47
2.4.Araştırmacın Rolü	49
2.5.Veritoplama Aracı.....	50
2.6.Verilerin Analizi.....	52
2.7.Geçerlik ve Güvenirlik.....	53
3. BÖLÜM: BULGULAR	54
3.1. Araştırmanın 1. Alt Problemine İlişkin Bulgular	56
3.2. Araştırmanın 2. Alt Problemine İlişkin Bulgular	60
3.3. Araştırmanın 3. Alt Problemine İlişkin Bulgular	61
3.4. Araştırmanın 4. Alt Problemine İlişkin Bulgular	65
3.5. Araştırmanın 5. Alt Problemine İlişkin Bulgular	67
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	74
EK 1. ETİK KURUL İZİNİ	97
EK 2. ORJİNALLİK RAPORU	98
EK 3. TURNİTİN BENZERLİK İNDEKSİ	99
EK 4. GÖRÜŞME SORULARI.....	100
EK 5. GÖRÜŞME SORULARI (ARAPÇA).....	103
EK 6. ANKETE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (TÜRKÇE)	105

EK 7. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (ARAPÇA)..... 106

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Göç İdaresi Başkanlığının 21 Temmuz 2022 tarihli verilerine göre en çok Suriyelinin yaşadığı şehirler ve bu şehirlerdeki Suriyeli sayısı	31
Tablo 2. Türkçe Kursuna Gitmeyen Katılımcıların Özellikleri.....	45
Tablo 3. Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcıların Özellikleri.....	46
Tablo 4. Görüşme Formu ve Alt Problemlerle İlişkisi	51
Tablo 5. Geçerliliği ve Güvenirliği Sağlamak Amacıyla Kullanılan Stratejiler	53
Tablo 6. Katılımcıların Dil Düzeylerine İlişkin Görüşleri	56
Tablo 7. Katılımcıların Sahip Oldukları Türkçe Düzeylerini Kazanmada Etkili Olan Unsurlar.....	58
Tablo 8. Suriyelilerin Günlük Yaşamda Türkçe Kullanımlarına İlişkin Görüşleri	60
Tablo 9. Kursa Gitmeyen Katılımcıların Yaşadıkları Dil Sorunlarına İlişkin Görüşleri	62
Tablo 10. Kursa Gitmeyen Katılımcıların Yaşadıkları Dil Sorunlarının Çözümüne Yönelik Görüşleri.....	63
Tablo 11. Suriyelilerin Türkçeyi Daha İyi Düzeyde Öğrenmeye Yönelik Görüşleri.....	65
Tablo 12. Kursa Gitmeyen Katılımcıların İsteddiği Türkçe Kurs İçeriği	66
Tablo 13. Suriyelilerin Türkçe Kursu Deneyimlerine Yönelik Görüşleri.....	67
Tablo 14. Kursa Devam Eden Katılımcıların Türkçeyi Neden Öğrenmek İstediklerine Yönelik Görüşleri.....	68
Tablo 15. Katılımcıların Türkçe Kursu Hakkındaki Olumlu Görüşleri	69
Tablo 16. Katılımcıların Türkçe Kursu Hakkındaki Olumsuz Görüşleri	70
Tablo 17. Katılımcıların Kurs İçeriğinin Dil İhtiyaçlarını Karşılmasına Yönelik Görüşleri.....	71
Tablo 18. Kursa Devam Eden Katılımcıların En Çok Zorlandıkları Dil Becerisi.....	72
Tablo 19. Kursa Devam Eden Katılımcıların En Çok İhtiyaç Duydukları Dil Becerisi	72

Tablo 20. Katılımcıların Türkçe Kursunda Dil Gelişimlerine En Fazla Faydası Olan Tekniklere Yönelik Görüşleri	73
--	----

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Katılımcıların Yaş Ortalaması	54
Şekil 2. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı	54
Şekil 3. Katılımcıların Türkiye’de Buldukları Süre Ortalaması	55
Şekil 4. Katılımcıların eğitim düzeyleri.....	55
Şekil 5. Kursa Devam Eden Katılımcıların Kurs Hakkındaki Görüşleri.....	69

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

TÖMER : Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

YTB : Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

İMEP : İstihdam İçin Meslekî Eğitim Programı

A.g.e. : Adı Geçen Eser

ILO : Uluslararası Göç Örgütü

BM : Birleşmiş Milletler

YUKK : Yabancı ve Uluslararası Koruma Kanunu

TDK : Türk Dil Kurumu

AOÖÇ : Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

AB : Avrupa Birliği

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

HEM : Halk Eğitim Merkezi

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

GİRİŞ

ARAŞTIRMANIN ARKA PLANI

Dünyada çok fazla dil konuşulmasına ya da ana dili olarak konuşur sayısının fazla olmasına rağmen öğrenilen dil sayısının az olması, devletlerin siyasi, ekonomik ve kültürel güçlerinin öğrenilmek istenen dil tercihlerinde daha fazla etkisi olmasıyla açıklanabilir. Tarih boyunca çeşitli nedenlerle birbirine temas eden topluluklar anlaşmak için birbirlerinin dilini öğrenmişlerdir. Modern çağlarda ulaşım ve iletişim hızının hiç olmadığı kadar artmasıyla insanlar ve devletler arasındaki iletişim de artmıştır. Diğer kültürlerle tanışan insanlar, çeşitli nedenlerden ötürü dil öğrenmeye başlamıştır. Araştırmacılar, dünya dilleri arasında en fazla konuşulan dillerden biri olan Türkçenin yabancı dil/ikinci dil olarak öğretiminin bilinen tarihini Kaşgarlı Mahmut'un 11.yüzyılda yazdığı "Dîvânu Lugâti't-Türk" adlı eseriyle başlatmaktadırlar (Akyüz, 1989, s.45-46; Barın, 2010, s.122; Bayraktar, 2003, s.61). Daha sonraki yıllarda kurulan Türk Devletleri'nin etki alanına paralel olarak Türkçe, ikinci/yabancı dil olarak geniş bir coğrafyada öğrenilmeye başlanmış ve bu konuda çok sayıda eserler verilmiştir. Ancak yabancı dil öğretimi disiplinin kurumsallaşması ve sistemli bir hâl alması yakın dönemde gerçekleşmiştir. Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimiyle ilgili çalışmalar 20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren artmaya başlamış, 1990'lı yıllardan itibaren Türkçe öğrenmeye artan taleple beraber bu alanla ilgili çok sayıda akademik çalışma, öğretim materyalleri, kurumlar, projeler, programlar vd. hazırlanmıştır. 2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaştan kaçan milyonlarca Suriyeli Türkiye'ye sığınmıştır. Kısa bir sürede büyük bir kitlesel göçe maruz kalan Türkiye, önceliğini sığınmacıların temel yaşamsal gereksinimlerini karşılamaya vermiştir. Suriye'deki kargaşanın ilk yıllarında, kısa bir sürede iç savaşın bitip sığınmacı olarak Türkiye'ye gelen Suriyelilerin ülkelerine geri döneceği düşünülmekteydi. Daha sonra devam eden süreçte ise 'geçici' olduğu düşünülen sığınmacılar 'kalıcı' bir hale gelmeye başladılar.

Sığınmacılara yönelik yapılan akademik ve saha araştırmaları daha çok sığınmacıların temel yaşam gereksinimlerini belirlemeye yönelik sosyolojik, psikolojik ve politik

alanlarla ilgili olmuştur. Sığınmacıların kalış süresi artıkça barınma, sağlık, güvenlik gibi temel yaşam gereksinimlerinin yanında uyum ve eğitim konusu da çözülmesi gereken ciddi bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalarda Suriyeli sığınmacıların entegrasyonu önündeki en büyük engelin ‘dil farklılığı’ olduğu saptanmıştır. (Erdoğan, 2019, s.128-129; Coşkun ve Emin, 2016, s.11; Büyükkız ve Çangal, 2016, s.1414; Eyüp, Arslan ve Cevher, 2017; s.176; Phutkaradze, 2018, s. 21; Nimer, 2019, s. 6; Emin, 2019, s.116; Barın, 2019, s.118; Duman, 2019, s.343; Tüfekçioğlu, 2020, s. 40; Demirel, 2020, s.96). Suriyeli eğitim alan sığınmacılarla Türk toplumu içerisinde sosyal hayatını devam ettiren, çalışan sığınmacılar arasında ‘dil ihtiyaçları’ yönünden ciddi farklar vardır (Çangal, 2020, s. 85). Göçmen sorunuyla Türkiye’den daha önce karşılaşan ve bu konuda çeşitli çözüm önerileri geliştiren Avrupa devletleri, resmî dillerini entegrasyon amacıyla öğretmen için çeşitli kurumlar kurarak buna göre program geliştirmişlerdir. 2011 yılında Fransa Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (DAİC) Fransızcanın Entegrasyon Dili (FLİ) programını oluşturmuştur (Demirkan ve Başkan, 2016, s. 135).

PROBLEM DURUMU

Suriye’de 2011 yılında başlayan iç savaşla birlikte sayıları dört milyonu bulan Suriyeli Türkiye’ye sığınmıştır. Türkiye Cumhuriyeti tarihindeki en büyük göç olma özelliğine sahip olan ve geçici olduğu düşünülen bu durum, kalıcı olmaya başlamasıyla birlikte sığınmacıların Türk toplumuna uyum sağlaması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Toplumsal uyumun en büyük unsurlarından biri de dil eğitimidir. Türkiye’de yabancılara Türkçe öğreten kurumların kapasiteleri gelen sığınmacılara Türkçe öğretmek için çok yetersiz kalmıştır. Ayrıca Türkiye’de ikinci dil/yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren kurumlar öğretim programlarını, ders araç-gereçlerini eğitimi amacıyla Türkçe öğrenmek isteyen uluslararası öğrencilere göre düzenleyip öğretim yapmaktadırlar. Eğitim amacı dışında dil öğrenmek isteyen sığınmacılar için uygulanacak öğretim programı farklılık göstereceği düşünülmektedir. Sığınmacıların dil kullanımları belirlenip sığınmacılara daha etkili ve daha hızlı Türkçe öğretilme yolları araştırılmalıdır.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Türkiye’de geçici koruma altında bulunan, şehir merkezinde yaşayan, herhangi bir eğitim kurumunda öğrenci olmayan Suriyelilerin Türkçe kullanımlarını inceleyip dil ihtiyaçlarını belirlemek, hâlihazırda devam eden sığınmacılara Türkçe öğreten kursların içeriğiyle sığınmacıların dil ihtiyaçlarını karşılaştırarak kurs içeriklerinin sığınmacıların dil ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemek, eğer dil ihtiyaçları karşılanmıyorsa kurs içeriğinin nasıl olması gerektiğine yönelik öneriler sunmaktır. Suriyeli sığınmacıların dil ihtiyaçlarıyla ilgili bugüne kadar yapılan araştırmalar daha çok eğitim ve akademik amaçla dil kurslarına devam eden sığınmacılara yönelik olmuştur. İş hayatı ya da sosyal hayatın içinde yer alan sığınmacıların dil ihtiyaçlarının belirlenmesi, belirlenen ihtiyaçların onlar için düzenlenen kursların içerikleri ile karşılaştırılarak kursların sığınmacılara Türkçe öğretimi noktasında ne kadar yararlı olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Türkiye’de yaşayan yetişkin Suriyeli sığınmacıların sosyal hayatta, resmî işlerinde, toplumsal uyumlarında ve iş gücüne katılmalarında karşılaştıkları sorunların temeli olan “dil engeli” sorununun en doğru ve en hızlı şekilde çözümü; sığınmacıların dil ihtiyaçlarını belirleyip buna uygun bir dil öğretim programı geliştirmektir. Suriyeli sığınmacılara Türkçe öğretimiyle ilgili mevcut alan çalışmaların (Nimer, 2019; Bölükbaş, 2016; Büyükikiz ve Çangal, 2016; Eyüp vd. , 2017; Biçer vd. , 2017, Dursun, 2017; Günsel, 2017) kurslarda Türkçe öğrenen sığınmacılarla yapılmıştır. Bu araştırmayı önemli kılan husus ise kursta Türkçe öğrenen sığınmacılardan hariç Türkçe kursuna gitmeyen, günlük hayatına devam sığınmacılarla yüz yüze görüşülerek veriler elde edilmesidir.

SAYILTILAR

Katılımcıların görüşmelerde verdikleri yanıtlar doğru varsayılmıştır. Verdikleri yanıtlar katılımcıların gerçek görüşlerini yansıtmaktadır. Görüşme soruları hazırlanırken yapılan alanyazın taraması ve sonrasında alınan uzman görüşleri yeterlidir. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan araştırmada 30 katılımcı doğru verilere ulaşmak için yeterlidir.

SINIRLILIKLAR

Çalışmada katılımcı sayısı Adana İli'nde yaşayan, Türkçe kursuna gitmeyen, eğitim ve akademik dil ihtiyaçları olmayan, yetişkin 15 Suriyeli sığınmacı ile Adana İli'nde yaşayan, eğitim ve akademik dil ihtiyaçları dışında Türkçe öğrenen 15 Suriyeli sığınmacı ile sınırlı tutulmuştur. Araştırma, katılımcıları tanımaya yönelik hazırlanan 11 ve katılımcıların Türkçe kullanımlarını belirlemek için hazırlanan 17 görüşme sorusuyla sınırlı tutulmuştur.

TANIMLAR

İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi.

Entegrasyon: Uyum, bütünleşme.

Sığınmacı: Başka bir ülkeye sığınmış kişi, sığınık.

Uyum Dili: Göç edilen ülkenin toplumuna uyum sağlanması için ülkenin dilinin öğretimi.

Özel Amaçlı Dil Öğretimi: Öğrenici dil ihtiyaçlarına göre dil öğretimi

1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. GÖÇ

1.1.1. Göç Olgusu

İnsanoğlunun tarih sahnesinde görülmeye başladığı dönemden beri var olan göç olgusu birçok araştırmacı tarafından incelenmiş, çeşitli boyutlarıyla ele alınmış ve farklı şekillerde tanımlanmıştır. İnsanların mevcut durumundan kendisine daha uygun yaşam alanlarını bulmak için yer değiştirmesi göç olgusunun temelini oluşturmaktadır. Uluslararası Göç Örgütü (IOM, 2009, s.22) ise göçü: “Bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçmesi veya bir devlet içinde yer değiştirmesidir. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir. Buna, mülteciler, yerinden edilmiş kişiler, yerinden çıkarılmış kişiler ve ekonomik göçmenler dâhildir.” şeklinde tanımlamaktadır.

Araştırmacılar göçün sebeplerine, sonuçlarına, oluş biçimlerine odaklanıp bununla ilgili birçok tanımlama yapmışlardır. Karpas (2003, s.76): “göç ayrıldığı yerden ulaşmak istediği yere doğru insanın hareket etmesidir.” Thomas Faist ise (çev. Nacar, 2003, s.41) göç kavramını, “özgür bireylerin ekonomik, toplumsal ve siyasal nedenlerle yaşadıkları coğrafyadan ayrılarak, hayatlarının bir kısmını geçirmek için daha gelişmiş bölge veya ülkelere yerleşmeleri” olarak tanımlar.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2017, s.23) göç kavramının “sadece göç alan devletlerde değil, küreselleşmenin hissedildiği veya yoğun olarak yaşandığı tüm coğrafyalarda gündemin ilk sıralarında yer almakta ve tüm toplumları, toplulukları etkileyen, pozitif ve negatif yönlere sahip olan bir olgu” olduğunu açıklamaktadır. İnsanın coğrafi hareketliliği ve bu hareketin yol açtığı nüfus dinamiği (Emiroğlu ve Aydın, 2003, s. 341) olarak tanımlanan göç, Marshall tarafından “bireylerin ya da grupların sembolik veya siyasal sınırların ötesine, yeni yerleşim alanlarına ve toplumlara doğru kalıcı hareket içerdiği” şeklinde tanımlanmıştır (Marshall, 1999, s. 685).

Birçok tanımlaya sahip olan göç kavramı araştırmacılar tarafından bazen bireysel kısmına, bazen de kitlesel hareket kısmına ağırlık verilerek tanımlanmıştır. Göç kavramının insanların aklında uyandırdığı ilk tanımlama, coğrafi olarak bir yerden başka bir yere gitmektir. Kavramsal olarak göçün tanımına bakıldığında ise, birçok disiplini yakından ilgilendiren bir konu olması itibariyle, çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Aslında net bir tanımlamanın yapılamamasının bir diğer nedeni de araştırmacıların göç olayının tanımından çok, nedenlerine ve sonuçlarına odaklanmalarıdır (Öznay, 2019, s.27)

Tarihi süreç içerisinde ilk insanlar avcılık-toplayıcılıkla hayatlarını devam ettirmişlerdir. Henüz tarımla uğraşmayan yerleşik hayata geçmemiş ilkel dönemlerde yaşayan avcı-toplayıcı insanların neredeyse tamamı göçebe bir hayat sürüyordu (Gürkan, 2006, s. 17). Fakat bu dönemdeki bir hayat şekli olan göçebe olmak ile modern çağlarda tanımlanan göç olgusu birbirinden farklı olaylardır. Her ne kadar bir yerden başka bir yere, topluluk halinde göç edilse de göç olgusunun kalıcılığı bu dönemde pek sağlanamamıştır. Tarım-Hayvancılık (Neolitik) dönemine gelene kadar bahsettiğimiz türden göç hareketlerine pek rastlanmamıştır. Toprağı ekmeyi biçmeyi öğrenen, hayvanları evcilleştiren insanoğlu toprağa bağımlı hale gelmiş ve aktif göçebe hayattan yerleşik hayata geçmeye başlamıştır. Bu dönem kaynak olarak yetiştirilen bitki ve evcilleştirilen hayvanları kullanan insanoğlu için en büyük ihtiyaç iklim olmuştur. Artık hayvanları avlayan insan yerine hayvanların uygun şartlarına göre yer arayan ve bunun sonucunda göç eden insan toplulukları karşımıza çıkmaktadır. Tarihte bilinen ilk büyük kitlesel göç hareketi 4. yüzyıl Avrupa'sında dünya tarihini değiştirecek ve ilk çağı kapatıp ortaçağı başlatacak olan Kavimler Göçü'dür. Çin baskısıyla Asya bozkırlarından Avrupa'ya doğru topluluk halinde hareket eden göçebe Hunlar, Doğu Avrupa ve Avrasya sahasındaki çeşitli milletlerin Avrupa içlerine doğru zorunlu göç etmesine sebep olmuştur. Önlere çıkan Alan, Slav ve Cermen topluluklarını Batı'ya doğru itmişlerdir. Karadeniz'in kuzeyindeki steplerde yaşayan Cermen kabileleri Roma İmparatorluğu topraklarına girmiş, Roma İmparatorluğu'nun ikiye bölünmesine ve nihayetinde de yıkılmasına sebep olmuştur. Birçok kavim ve kabile Hun baskısından dolayı Avrupa içlerine yaptıkları göç neticesinde Avrupa'da siyasi, ekonomik ve sosyolojik çok ciddi olaylar yaratmış; bu topluluklar birbiriyle karışarak demografik, etnik ve siyasi yapıyı değiştirmiş; günümüz Avrupası'nın millet ve devletlerinin temelini oluşturmuşlardır.

Avrupalı denizcilerin ve kâşiflerin yeni yerler bulmak amacıyla yaptıkları keşifler dünyanın tamamını etkileyecek sonuçlar doğurmuştur. Amerika kıtasının ve okyanustaki adaların keşfi dünya tarihinin seyrini tamamen değiştirmiştir. Yeni Dünya olarak adlandırılan Amerika kıtasının bakir kaynakları Avrupalılar için zengin olma aracı olarak görülmüştür. Bu da Avrupa'dan Amerika'ya doğru sürekli göçlere sebep olmuştur. Yeni keşfedilen kıtada işgücünü karşılamak için Afrika'dan yüzbinlerce köle Avrupalı tüccarlar tarafından Amerika'ya götürülmüş, insanlık tarihinde ilk defa bu büyüklükte denizaşırı göçler yaşanmaya başlamıştır. Hammadde, ucuz işgücü ve zengin kaynaklara sahip olan Avrupa bu zenginliği teknolojik ve bilimsel gelişmelere evirmeyi başarmıştır. Ekonomik ve teknolojik olarak güçlenen, dünyanın büyük bir kısmında sömürgelere sahip olan Avrupa devletlerinden Kuzey Amerika, Güney Amerika, Afrika, Hindistan, Avustralya, Yeni Zelanda ve okyanuslarda bulunan diğer adalara çok fazla asker, tüccar ve yönetici yerleşmiştir. Avrupalılar 16. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar dünyadaki göç hareketinde en aktif konumda olmuş ve göç hareketlerine yön vermişlerdir.

20.yüzyılın ilk çeyreğine gelindiğinde ise dünya tarihinde ilk kez savaşmak için devletlerarası büyük ittifaklar yapılmıştır. 1914'te Avrupa'da başlayan ve daha sonra Afrika ve Asya'ya da yayılan dünya savaşı milyonlarca kişinin yaşadığı yerlerden zorunlu olarak başka bölgelere göç etmesine sebep olmuştur. Bu göçler kimi zaman devletler eliyle yapılmış, kimi zaman da hayatta kalma amacıyla bireysel ya da gruplar halinde yapılmıştır. İmparatorlukların dağıldığı I. Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan ulus devletlerde farklı etnik gruplara karşı sorunlar ortaya çıkmış ve insanlar büyük gruplar halinde başka ülkelere göç etmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nu yıkan bu savaştan sonra da Balkanlar'da, Kafkasya'da, Ortadoğu'da yaşayan Türkler, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'ne göçmüşlerdir. 30 Ocak 1923'te Lozan'da imzalanan:

“Yunan ve Türk Halklarının Mübadelesine İlişkin Sözleşme ve Protokol”ü sonucunda ortaya çıkan göçtür. Böylece, devletlerin anlaşarak azınlıkları değiş tokuş yapmaları, bu protokolle devletler hukukuna bir örnek olarak yerleşmiştir. Bu protokolle Anadolu'da yaşayan yaklaşık 1.200.000 Rum'un ve Yunanistan'da yaşayan 400.000 civarında Müslüman'ın karşılıklı değiş tokuşu gerçekleştirilmiştir. Yunanistan ile yapılan mübadelenin sonucunda, 1.600.000 kişi doğup büyüdüğü ve kendisine ait gördüğü yerlerden göç etmiştir.” (Aktar,2002:18).

I. Dünya Savaşı'ndan kalan sorunlar tam çözülememişken, bu savaştan yaklaşık yirmi sene gibi kısa bir süre sonra II. Dünya Savaşı başlamıştır. II. Dünya Savaşı öncesi Avrupa'daki İtalya ve Almanya gibi faşist yönetimlere sahip ülkelerdeki baskılardan dolayı özellikle Yahudiler farklı ülkelere iltica etmişlerdir. Savaş sırasında ise Avrupa'da ve Sovyet Rusya'sında birçok kişi özellikle devlet eliyle zorunlu göçe veya sürgüne tabi tutulmuştur. Sovyet Rusya II. Dünya Savaşı sırasında Kırım Tatarlarını, Çeçenleri, Karaçayları ve Ahıska Türklerini Özbekistan, Kazakistan, Kırgızistan gibi iç bölgelere zorunlu göçe tabi tutarak göndermiştir (Zeyrek, 2013, s.5).

II. Dünya Savaşı'nda ve sonrasında büyük ölçekte nüfus hareketleri meydana gelmiş ve 1944-1951 yılları arasında 20 milyona yakın insan savaş nedeniyle yer değiştirmek zorunda kalmıştır (Kaya ve Eren, 2015, s.13). Avrupa'da iki büyük savaşın bıraktığı yıkımın ardından yeniden inşa çalışmalarına girişilmiştir. Savaşta ölen milyonlarca insan, kaybedilen vasıflı elemanlar ve azalan erkek nüfusu bu yeniden inşa çalışması karşısındaki en büyük problem olmuştur. Bu sorunu aşmak amacıyla diğer ülkelerden, Batı ve Kuzey Avrupa ülkelerine misafir işçi istihdamı sağlanılmasına karar verilmiştir. Türkiye ve Almanya arasında 31 Ekim 1961 tarihinde imzalanan işçi alımı anlaşmasına göre 8 bin 700 Türk misafir işçi Almanya'ya çalışmak amacıyla gelmiş, gelenlerin tamamı erkek nüfustan oluşmuştur (Haksever, 2014, s. 68-69). İkinci Dünya Savaşı'na kadar "göç gönderen" konumda olan Avrupa ülkeleri, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren göç alan topraklar haline gelmiş, buna paralel olarak kendi göç politikalarını oluşturmaya başlamıştır (ORSAM, 2012, s. 12).

Tarihi süreç içerisinde insanlar çeşitli nedenlerden dolayı kimi zaman bireysel olarak, kimi zaman da kitleler halinde yaşadıkları yerlerden gönüllü ya da zorunlu olarak yeni yaşam alanlarına göç etmişlerdir. Özellikle kitleler halinde yapılan göçler yeni gidilen bölgenin ekonomik, demografik, kültürel ve siyasi yapısında hızlı bir şekilde ciddi değişimlere sebep olmuştur. Çeşitli hayvanların evcilleştirilip binek olarak kullanılması, tekerleğin icadı ve teknolojinin gelişmesi dünyadaki kitlesel ve bireysel göç hareketlerini hızlandırmıştır. Özellikle kitlesel göçler büyük toplumsal değişimlere, milletlerin ve kültürlerin birbiriyle karışıp yeni kültürler ortaya çıkmasına, çeşitli çatışmalara, devletlerin yıkılıp kurulmasına sebep olup insanlık tarihini şekillendirmiştir. Geçmişten günümüze geldikçe yoğunlaşıp daha da karmaşık bir hal alan göçler

nedenlerine, oluş biçimlerine, sonuçlarına, yasal olup olmamasına, iradeye bağımlılığına göre kendi içerisinde sınıflandırılmıştır.

1.1.2.Göç Nedenleri ve Göç Çeşitleri

Tarih boyunca çok farklı sebeplerle göç etmiş insanoğlunu göçe iten birçok etmen bulunmaktadır. Göçe sebep olan bu etkilerin kesin bir sınıflandırılmasını yapmak çok zordur. Göçün öznesi olan insanın karmaşık yapısı göç olgusunu da karmaşık hale getirmektedir. Göç, bazen insanların bireysel olarak yaşadığı sorunlardan; bazen de kitleler halinde yaşadıkları sorunlardan ortaya çıkmaktadır. Göçler, daha rahat bir hayat yaşamak için yapılan ekonomik nedenlerden, savaş ve çatışma ortamından kaçmak, hayatta kalmak amacıyla yapılan nedenlere kadar geniş bir yelpazeye sahiptir. Farr'ın bu konudaki düşüncelerini aktaran Çağlayan (2006, s.68) göçün hiçbir kesin kanuna bağlı olmaksızın yürüdüğünü belirtmiştir.

Geleneksel göç kuramında itici etkenler (push factors) ve çekici etkenler (pull factors) göçün ana nedenleri olarak verilmektedir. İlk defa bu kuramın formülü ve içeriği 1966 yılında Everett Lee tarafından yazılmıştır (Akt. Çağlayan, 2006, s.72). En yalın haliyle itici etkenler bireylerin ya da kitlelerin menşe ülkeden ayrılma nedenleri, çekici etkenler ise gidilecek ülkeye göç etme nedenleri olarak açıklanabilir. Bu etkenler kendi içerisinde bireylerin, kitlelerin, yaşanan yerin ve göç edilecek yerin durumuna göre çok fazla çeşitlenmektedir. Gönüllü göçlerde çekici etkenler daha fazla ön plana çıkarken zorunlu göçler yaşanan yerdeki itici etkenler daha fazla ön plana çıkmaktadır. Örneğin, Türkiye'de çalışan bir mühendis daha iyi çalışma ve hayat şartları için Kanada'ya yaptığı göçte çekici etmenler belirleyici olurken; Suriye'deki otoriter rejim ve iç savaştan kaynaklı Türkiye'ye göç eden Suriye vatandaşlarında itici etmen daha fazla belirleyicidir. Hayatta kalmak adına yapılan zorunlu göçte gidilecek yerin çekici özellikleri ilk etapta çok detaylı düşünülmez. Can güvenliği ve hayatta kalma sebepleri bunun ana unsurudur. İtici ve çekici etkenler kendi içerisinde çok fazla çeşitlense de bazı araştırmacılar yine de göç nedenleri hakkında birtakım genel sınıflandırmalar yapmışlardır. Modern anlamda göçle ilgili ilk kuramı geliştiren Ravenstein 1881 ve 1889'da aynı adla yazdığı makalesinde göçü yaratan ve artıran nedenlerle ilgili kötü veya baskıcı kanunlara, olumsuz iklim koşullarına ve ağır vergilere işaret etmiştir

(Çağlayan, 2006, s.71). Kariman ise çalışmasında Weiner'in çalışmasına atıfta bulunarak göç nedenlerini altı ana başlıkta birleştirmiştir. (2015, s.23-27)

1. Devletler Arası Savaş
2. Etnik Çatışmalar
3. Sivil Çatışmalar
4. Baskıcı Otoriter ve Devrimci Rejimler
5. Doğal Afetler ve Çevre Sorunları
6. Komşu Devlete İltica

Cengiz ise çalışmasında (2015, s.106) göçlerin nedenlerini, göç sürecini ve sonuçlarını karmaşık bir olgu olarak tanımlasa da göçün nedenlerini ekonomik faktörler, doğal afetler ve siyasi sorunlar olarak üç ana başlık olarak belirtmiştir. Öznay da çalışmasında Cengiz'in çalışmasına paralel olarak göç nedenlerini çevresel sebepler, siyasi sebepler ve ekonomik sebepler olarak sıralamıştır. (Öznay, 2019, s.13-15) Yılmaz ise bu üç ana göç nedenlerine ek olarak bilimsel ve kariyer odaklı sebeplerden kaynaklanan göçü de eklemiştir (Yılmaz, 2019, s.59). Yılmaz'ın bahsettiği, popüler olarak söylenen, beyin göçü devletler arası ekonomik ve askeri yarışta hız kazanmıştır. II. Dünya Savaşı'ndan sonra Amerika Birleşik Devletleri ile Sovyet Rusya arasında başlayan soğuk savaş döneminde özellikle askeri teknolojiler alanında yapılmak istenen gelişmeler çalışma imkânları kısıtlı, ekonomik olarak geri kalmış, yaşam standartları düşük ülkelerdeki nitelikli, zeki kişileri gelişmiş ülkelere doğru çekmiştir. Yüksek ücret, araştırmalar için ayrılan ödenekler, son teknoloji aletlerle çalışma imkânı, güvenli ortam, daha iyi yaşam şartları ve aile bireyleri için daha kaliteli eğitim fırsatları beyin göçünün özellikle Amerika Birleşik Devletleri'ne doğru yönelmesine sebep olmuştur (Cengiz, 2015, s.101).

Göç nedenleri her dönem kendi içerisinde farklılık gösterse de bazı dönemler aynı nedenlerle yüz binlerce, hatta milyonlarca insan yer değiştirmek zorunda kalmış ya da gönüllü olarak yer değiştirmiştir. Yeni keşfedilen Amerika kıtasına zengin olmak için giden milyonlarca Avrupalı, su kaynaklarının yetersizliğinden dolayı yaşadığı yerden yeni su kaynakları aramak için göç eden yüzbinlerce Afrikalı, dünyanın farklı yerlerinde savaş, iç çatışma ve siyasi baskından dolayı yerini terk eden milyonlarca göçmen kendi içerisinde aynı nedenlerden dolayı göç etmiştir.

Disiplinler arası bir çalışma olan göç olgusu kendi içerisinde girift ölçütler barındırmaktadır. Göç olgusunun genel bir tanımı yapılsa da her göç kendi içerisinde farklı nedenler ve sonuçlar barındırmaktadır. Göçün çeşitleri kategorize edilirken göçün nedeni, oluş şekli, sonucu, zaman ve mesafe gibi etkenler dikkate alınarak gruplandırılmıştır. Bu ölçütlere göre, göç eylemini gerçekleştiren kişi sayısı (bireysel göç, kitlesel göç), gidilen yerde kalma süresi (geçici göç, kalıcı göç) gidilen yer ve mesafe (iç göç, dış göç) irade ve oluşum süreci (gönüllü göç, zorunlu göç) yasal prosedüre uyum (düzenli göç, düzensiz göç), niteliğine göre (beyin göçü, işçi göçü) olarak ele alınabilir (Özkarlı, 2014, s.7-8; Akdoğan, 2019, s.20; Yılmaz, 2019, s.34-38).

1.1.3.Göçmen Kavramı

Alanyazında araştırmacıların hemfikir olduğu bir göçmen tanımı bulunmamaktadır. Özellikle uluslararası alanyazında birçok göçmen tanımı mevcuttur. Birey, göç etme kararını kendi iradesiyle ve kişisel uygunluk sebebi ile almaktadır. Ayrıca zorunluluk söz konusu değildir. Buradan hareketle, kişinin ve ailesinin hayatını kolaylaştırmak veya daha iyi hale getirmek adına farklı bir bölge veya ülkeye hareket eden olarak ifade edilmektedir. Zorlayıcı herhangi toplumsal bir durum olmadan, gönüllü olarak yapılan bu göçte kişiler bağlı oldukları ülkenin vatandaşlığından ayrılmayıp göç ettikleri ülkeye uyum sağlamak adına gayret gösterirler. Birleşmiş Milletler (BM)'nin göçmen tanımlamasında ise; “göçe ilişkin sebepler, zorunlu veya gönüllü olması, düzenli veya düzensiz oluşuyla birlikte göç yolları konularıyla ilgilenmediği görülmektedir. Bir kişinin yabancı bir ülkede bir yıldan fazla kalması” şeklinde tanımlamaktadır. Yabancı bir ülkeye gelen işadamları ve turistlerin bu tanımın dışında kaldığı görülmektedir. Farklı tanımlamalardaysa mevsimlik işçi olan ve kısa dönemli olarak yer değiştiren kişileri içermektedir (Göç Terimleri Sözlüğü, 2020). TDK'ye göre göçmen, “kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye giden (kimse, aile ve topluluk), muhacir” olarak tanımlanmıştır. IOM “Eğitim görmüş ve yetenekli kişilerin çatışma ya da fırsat azlığı gibi nedenler yüzünden menşe ülkeden üçüncü bir ülkeye göçü” ifadesi beyin göçü (brain drain) terimi için kullanılmaktadır (IOM,2009, s.5). Göçle ilgili başka bir terim ise, çalışma amaçlı göç (labour migration) terimidir. “İstihdam amacıyla

kişilerin anavatanlarından ayrılarak başka bir devlete gitmeleri. Çalışma amaçlı göç, çoğu devletin göç kanunlarında ele alınmaktadır. Ayrıca, bazı Devletler kendi ülkelerinden yapılan çalışma amaçlı göçü düzenlemek ve yurtdışındaki vatandaşları için fırsatlar yakalamak için aktif bir rol oynamaktadır” (IOM,2009, s.8).

Göçmen kavramı uluslararası literatürde isteğe bağlı göç eden kişileri ya da ülkede yaşayan tüm yabancıları tanımlarken, Türk hukukunda sınırlandırılmıştır. 5543 sayılı İskân Kanunu'nun 3/d maddesine göre göçmen, “Türk soyundan ve Türk kültürüne bağlı olup yerleşmek amacıyla tek başına veya toplu halde Türkiye'ye gelip bu kanun gereğince kabul olunanlardır.” (İskan Kanunu, 2006, m.3/d) olarak tanımlanmaktadır.

Türk hukukunda göç ise 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'na göre,

“Yabancıların, yasal yollarla Türkiye'ye girişini, Türkiye'de kalışını ve Türkiye'den çıkışını ifade eden düzenli göç ile yabancıların yasa dışı yollara Türkiye'ye girişini, Türkiye'de kalışını, Türkiye'den çıkışını ve Türkiye'de izinsiz çalışmasını ifade eden düzensiz göçü ve uluslararası korumayı” (YUKK, 2013, m. 3) ifade eder.

Kanunun bu maddesine göre göç kavramı düzenli göç ve düzensiz göç olarak değerlendirilmektedir (Düzkeya, 2016, s. 9).

İnsanları göç etmeye iten birçok neden olabilir. Göçmenler iş imkanlarını geliştirerek hayat statülerini iyileştirmek adına göç edebilirler. Bu nedenlerden birisi de eğitim imkanlarıdır. Eğitim almak adına göç eden bireyler eğitimin kalitesi ve imkanları adına ülkelerinden geçici ya da kalıcı olarak göç edebilirler. Aile kurmak da göçmenlerin bir başka nedeni olarak görülebilir. Aşırı fakirlik, kıtlık, doğal ve yapay felaketler gibi birçok sebep göçmenlerin haklı sebepleri arasında görülebilir. Bu yüzden vatanlarını terk eden kişiler, uluslararası hukuk literatüründe, “mülteci” olarak tanımlanmayacaktır. Uluslararası hukuk tarafından göçmenlerin hakları güvence altına alınmaktadır. Bu hukuki güvence göçmenlerin kölelik, zorla çalıştırılmaları, insanî eziyetler gibi bazı sorunları engellemek adına konulmuştur. Kavram karmaşalarından birisi de zorunlu göçmen kavramıdır. Sosyal bilimciler tarafından ülke içinde ya da ülke dışına istek dışı yer değiştirme olgusu bu kavram ile karşılanmaktadır. Bu durum da mülteci-göçmen kavramları arasında karmaşaya yol açmaktadır. Ülkede gerçekleşen bazı doğal felaketler sonucu (deprem-sel-yangın vb.) yer değiştiren insanların mültecilik kapsamının dışında olması gerekmektedir. Bu bakımdan BMMYK, mültecilere ve diğer yerinden edilme şekillerine değinirken “zorunlu göç”- “zorunlu göçmen” kavramlarını

kullanmamaktadır. BMMYK mülteci ve göçmen terimlerini tercih etmektedir. Bazı siyasi ifadelerde kullanılan karışık göç ifadesi hem mültecileri hem de göçmenleri kapsayan bir terim olarak karşımıza çıksa da hukuki bazı karışıklıklara neden olacağı için bu ifadeler terim olarak ele alınmamalıdır. Ülkeye kaçak giren göçmenler ile savaştan kaçarak ülkeye giren mülteciler arasında uluslararası hukuki farklılıklar bulunmaktadır. Mülteci olarak geldiği ülkeden ayrılıp kendi isteği ile başka bir ülkeye göçen kişiler için mültecilikten çıkıp göçmen oldu denemez. Çünkü kişinin kendi ülkesinden ayrılmasının temel sebebi ülkedeki güvenlik problemidir. Kendi ülkesine dönememe durumu devam ettiği sürece kişi mülteci sıfatından ayrılmamış olur ve uluslararası hukuki haklarını korumaya devam eder.

1.1.4.Uluslararası Koruma Çeşitleri

1.1.4.1.Mültecilik

I. Dünya Savaşı'ndan sonra büyük nüfus hareketlerinin yarattığı göç sorununu çözmek için ilk defa uluslararası düzeyde iltica konusu Milletler Cemiyeti'nde ele alınmıştır. Mülteci sorununun çözümü için 1921 yılında Milletler Cemiyeti bünyesinde Mülteciler Yüksek Komiserliği kurulmuştur (Kaya ve Eren,2015, s.12). Bu cemiyetin uluslararası alanda pek bir varlık gösterememesi ve 1939 yılında başlayan II. Dünya Savaşı, mültecilerin durumunun bir süre daha belirsiz kalmasına neden olmuştur.

İltica hakkının uluslararası alanda meşruiyet kazanması 10 Aralık 1948 tarihinde ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Beyanname'sinde ilticanın temel insani hak olarak bahsedilmesiyle oluşmuştur. İnsan Hakları Evrensel Beyanname'sinin 14. maddesi I. ve II. fıkralarında:

1. Herkes zulüm karşısında başka memleketlerden mülteci olarak kabulü talep etmek ve memleketler tarafından mülteci muamelesi görmek hakkını haizdir.
2. Bu hak, gerçekten adi bir cürüme veya Birleşmiş Milletler prensip ve amaçlarına aykırı faaliyetlere müstenit kovuşturmalar halinde ileri sürülemez.

II. Dünya Savaşı bittikten sonra savaşın yıkıcı izlerini silmeye çalışan ülkelerin karşısına milyonlarca insanın vatandaşı olduğu ülkeden ayrılmak zorunda kalarak başka ülkelere göç etmesiyle oluşan kitlesel nüfus hareketlerinin neden olduğu büyük bir

sorun ortaya çıkmıştır. Bu sorunun çözümü için İsviçre'nin Cenevre şehrinde 26 ülke temsilcisi bir araya gelerek 28 Temmuz 1951 tarihinde “Mültecilerin Hukuki Statüsüne Dair Sözleşme”yi (1951 Cenevre Sözleşmesi) imzalamışlardır. Böylelikle İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde belirtilen “iltica hakkı” Birleşmiş Milletler bünyesinde hukuki olarak düzenlenmiştir. Uluslararası alanda ilk defa resmi olarak “mülteci” tanımının yapıldığı bu sözleşmede, iltica hukukuna ilişkin haklar ve mültecilerin sığınma talebinde bulunduğu devletlere düşen yükümlülükler detaylı bir şekilde düzenlenmiştir. (Düzkaaya, 2016, s.18).

İltica hakkı, 1951 Cenevre Sözleşmesi'nin 1. maddesinin (a) bendinde (BMMYK, 2018: s. 4);

“1 Ocak 1951'den önce Avrupa'da meydana gelen olaylar sonucunda ve ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen her şahsa uygulanacaktır.”

olarak tanımlanmıştır. 1951 Cenevre Sözleşmesi, mültecilerin statüsünü belirlerken II. Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa'da meydana gelen göç hareketlerini baz aldığı için coğrafi ve tarihi bir sınırlandırma barındırmaktaydı. Temel insan haklarından biri olan iltica hakkına erişmeyi kısıtlayan bu ifadeler, sözleşmenin içeriğinin değiştirilmesini ve genişletilmesini zorunlu hale getirmiştir.

Bu bağlamda, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 1967'de, “1951 Sözleşmesine Ek Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Protokol”ü New York'ta kabul etmiştir. 1967 Protokolü veya New York Protokolü olarak adlandırılan 4 Ekim 1967 tarihinde yürürlüğe giren Protokol'ün 1.2. maddesine göre sözleşmedeki tanımdan “1 Ocak 1951'den önce meydana gelen olaylar sonucunda” ve “söz konusu olaylar sonucunda” ifadeleri çıkarılmış ve sözleşmenin tarih bakımından getirdiği kısıtlama ortadan kaldırılmıştır. (Kaya ve Eren, 2015, s.13)

Türkiye, coğrafi çekincelerini korumakla birlikte 1951 Cenevre Sözleşmesi'ni 1961 yılında, 1967 New York Protokolü'nü ise aynı yılda imzalayarak yürürlüğe girdirmiştir. İç karışıkların, ekonomik buhranların, istikrarsızlığın ve savaşların yoğun olarak yaşandığı Ortadoğu ve Asya ülkeleriyle gelişmiş Avrupa ülkeleri arasında köprü konumunda olan Türkiye, hem hedef ülke hem de transit ülke olması sebebiyle devamlı

olarak göçlere maruz kalma olasılığından dolayı hukuki olarak sadece Avrupa'dan gelen ve iltica talebinde bulunan kişilere mülteci statüsü vermektedir.

11 Nisan 2013 tarihinde resmi gazetede yayınlanan 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 61/1 maddesinde mültecilerin statüsü şu şekilde düzenlenmiştir:

“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 yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında mülteci statüsü verilir.”
(<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm>)

1.1.4.2. Sığınmacılık ve Şartlı Mültecilik

Geçici bir durumu ifade eden sığınmacı terimi, mülteci terimiyle sık sık karıştırmakta ve birbirini yerine kullanılmaktadır. Göç terimleri sözlüğünde sığınmacı; “ilgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek isteyen ve mültecilik statüsüne ilişkin yaptıkları başvurunun sonucunu bekleyen kişilere denir” olarak tanımlanmıştır. (Çiçekli, 2009, s.49)

1951 Cenevre Sözleşmesi'nin 33. maddesinde belirtilen ve mülteci hukukunun temel ilkesi olan geri göndermeme ilkesi gereği, bu sözleşmeyi imzalayan ülkelere iltica talebinde bulunan kişilerin vatandaşı olduğu ülkeye iadesi, bazı istisnalar dışında, mümkün değildir. Fakat 1951 Cenevre Sözleşmesi'nde sığınma hakkından bahsedilmemiş olunması ve Türkiye gibi farklı çekinceleri olan bazı ülkelerin Cenevre Sözleşmesi'ne bağlı kalarak kendi kanunları içerisinde mülteci kavramını sınırlandırması uluslararası alanda sığınma hakkının resmi olarak düzenlenmesini gerektirmiştir. Bu çerçevede 14 Aralık 1967 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Birleşmiş Milletler Ülkesel Sığınma Bildirisi'nde sığınmacı tanımı yapılmamakla birlikte, sığınma hakkı açık bir şekilde yasal olarak düzenlenmiştir (Dulkadir, 2017, s.23).

Uluslararası alanda tanımlanan ve resmîyet kazanan sığınma hakkı, sığınılan ülkede sığınmacının statüsü resmîyet kazanana kadar temel insani ihtiyaçlar ve haklardan faydalanmasının önünü açmıştır. Türkiye'deki iltica mevzuatına göre Avrupa dışından

gelip iltica talebinde bulunan kişiler sığınmacı olarak tanımlanıp üçüncü ülkelere yerleştirilene kadar sığınmacılara geçici olarak ikamet izni verilmekteydi. 2011 yılından sonra Suriye ve Irak'taki iç karışıklıktan sonra ciddi kitlesel göç alan Türkiye, 2013 yılına kadar kullandığı İltica/Sığınmacı Yönetmeliği'ni değiştirip yeni tanımlar ve haklar düzenlemiştir. Bu değişim çerçevesinde 2013 yılında kabul edilen 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nda "sığınmacı" statüsü "şartlı mültecilik" statüsüyle değiştirilmiştir.

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu 62. maddesinde:

"Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylar sebebiyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında şartlı mülteci statüsü verilir. Üçüncü ülkeye yerleştirilinceye kadar, şartlı mültecinin Türkiye'de kalmasına izin verilir."

olarak tanımlanan şartlı mültecilikte sığınmacı statüsü gibi üçüncü ülkeye yerleşene kadar Türkiye'de ikamet etme hakkı ve coğrafi sınırlama korunmuştur.

1.1.4.3. İkincil Koruma

Yeni bir terim olarak mevzuata 2013 yılında giren ikincil koruma statüsü Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu 63. maddesinde şu şekilde tanımlanmıştır:

MADDE 63 – (1) Mülteci veya şartlı mülteci olarak nitelendirilemeyen, ancak menşe ülkesine veya ikamet ülkesine geri gönderildiği takdirde;

- a) Ölüm cezasına mahkûm olacak veya ölüm cezası infaz edilecek,
- b) İşkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza veya muameleye maruz kalacak,
- c) Uluslararası veya ülke genelindeki silahlı çatışma durumlarında, ayırım gözetmeyen şiddet hareketleri nedeniyle şahsına yönelik ciddi tehditle karşılaşacak,

olması nedeniyle menşe ülkesinin veya ikamet ülkesinin korumasından yararlanamayan veya söz konusu tehdit nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancı ya da vatansız kişiye, statü belirleme işlemleri sonrasında ikincil koruma statüsü verilir.

1.1.4.4. Geçici Koruma Statüsü

1951 Cenevre Sözleşmesi'nde ve 1967 New York Protokolü'nde tanımı yapılmayan geçici koruma statüsü, iltica hukukunda yeni sayılabilecek bir kavram olarak karşımıza

çıkılmaktadır. 1991 yılında Yugoslavya’da başlayan ve ilerleyen yıllarda devam eden iç savaş sonucu ülkelerini terk etmek zorunda kalan yüz binlerce insanın başta Almanya olmak üzere diğer Avrupa ülkelerine sığınmasıyla birlikte Avrupa’da II. Dünya Savaşı’ndan sonraki en büyük kitlesel göç akını oluşmuştur. (Kaya ve Eren, 2015, s.34)

Uluslararası iltica hukukunda sığınmacılar için tanımlanan haklardan faydalanabilmek için bireysel başvuru esas alınmaktadır. Kitlesel olarak yapılan ve ani bir şekilde gerçekleşen bu zorunlu göç, Avrupa ülkelerini yeni uygulamalara ve yeni iltica statüleri tanımlama yapmaya itmiştir. Bu yeni uygulamalar çerçevesinde geçici koruma statüsü, Avrupa devletleri tarafından iltica taleplerinin bireysel değerlendirilmesinin mümkün olmadığı yoğun göç karşısında kalıcı bir çözüm bulunana kadar kitlesel değerlendirmenin yapıldığı bir ara çözüm olarak geliştirilmiştir. Fakat geçici koruma kavramıyla ilgili uluslararası hukukta kesin bir tanım ve düzenlemenin olmaması bu statüyü her devletin farklı şekilde uygulamasına yol açmıştır.

20 Temmuz 2001 tarihinde Avrupa Birliği tarafından kabul edilen “AB Geçici Koruma Yönergesi” ile geçici koruma statüsü hukuki bir dayanak kazanmış oldu. Kitlesel sığınma taleplerine karşı çözüm olarak hazırlanan bu yönergeye göre, geçici koruma statüsünden silahlı çatışma ve yaygın şiddetten kaçan, sistematik ve genel insan hakları ihlallerinin mağduru, ciddi risk altında yaşayan kişiler yararlanabilmektedir. (Düzükaya, 2016, s.28)

BMMYK İcra Komitesi tarafından kitlesel akın hallerinde uluslararası işbirliği ve yük ve sorumluluk paylaşımı konusunda verilen 2004 tarihli 100 No’lu karara göre kalabalık gruplar halinde gerçekleştirilen göçün kitlesel sığınma olarak kabul edilebilmesi için siyasi bir sınıra sığınma talebiyle ciddi sayıda insanın ulaşması, bu göçün ani bir şekilde olması, göç alan ülkenin bireysel iltica taleplerini değerlendirmesinin imkânsız hale geldiği ve gelen sığınmacıların temel ihtiyaçlarının karşılanmasında ev sahibi ülkenin imkân ve potansiyelinin yetersiz kalması gibi durumlar gerekir. (Kaya ve Eren, 2015, s.40)

1994 yılında, Türkiye geçici koruma statüsüyle ilgili ilk geniş kapsamlı yönetmeliği “Türkiye’ye İltica Eden veya Başka Bir Ülkeye İltica Etmek Üzere Türkiye’den İkamet İzni Talep Eden Münferit Yabancılar ile Topluca Sığınma Amacıyla Sınırlarımıza Gelen Yabancılar ve Olabilecek Nüfus Hareketlerine Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında

Yönetmelik” adıyla düzenlenmiştir. Bu yönetmelik 1988 yılında, İran-Irak savaşı sırasında Irak vatandaşı yaklaşık 500 bin kişinin Türkiye’ye sığınması ve 4 yıl Türkiye’nin çeşitli yerlerinde kamplarda kalmasının yarattığı deneyimle yazılmıştır.

2011 yılına gelindiğinde Türkiye’nin en uzun kara sınırına sahip güneydeki komşusu Suriye Arap Cumhuriyeti’nde iç karışıklık başlamıştır. Bu karışıklık özellikle Suriye’nin Türkiye sınırına yakın kuzey bölgelerinde yoğunlaşmıştır. Nisan 2011 tarihinde iltica talebiyle bir grup Suriye vatandaşı Türkiye’ye gelmiştir. Seyredecek yıllarda Suriye’deki savaşın ve terör olaylarının şiddetinin artmasıyla Türkiye’ye sığınan Suriyeli sayısı kontrol edilemeyecek büyüklüğe ulaşmıştır. Türkiye’ye sığınan Suriyeliler için ilk olarak 2012 tarihinde, İç İşleri Bakanlığı tarafından “Türkiye’ye Toplu Sığınma Amacıyla Gelen Suriye Arap Cumhuriyetinde İkamet Eden Vatansız Kişilerin Kabulüne ve Barındırılmasına Dair Yönerge” yayınlanmıştır. (Düzükaya, 2016, s.29) Fakat Suriyeli sığınmacı krizinin derinleşmesi ve mevzuattaki eksikliklerin olması Türkiye’yi yeni bir iltica kanunu yapmak zorunda bırakmıştır. 11 Nisan 2013 tarihinde resmi gazetede yayımlanan “6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK)” ile Türkiye’ye kitlesel göç ile gelen sığınmacıların için geçici koruma statüsü şu şekilde tanımlanmıştır:

MADDE 91 – (1) Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara geçici koruma sağlanabilir.

(2) Bu kişilerin Türkiye’ye kabulü, Türkiye’de kalışı, hak ve yükümlülükleri, Türkiye’den çıkışlarında yapılacak işlemler, kitlesel hareketlere karşı alınacak tedbirlerle ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar arasındaki iş birliği ve koordinasyon, merkez ve taşrada görev alacak kurum ve kuruluşların görev ve yetkilerinin belirlenmesi, Cumhurbaşkanı tarafından çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir. (GİGM,2020a)

Bu maddeden de anlaşıldığı üzere sadece Suriye’den gelen sığınmacıları değil kitlesel olarak Türkiye sınırına göç eden, edecek olan bütün sığınmacılara geçici koruma hakkının verilmesi kanunun takdirine bırakılmıştır.

Hukuki statüleri 6458 sayılı kanunla yasallaşan geçici koruma altındaki sığınmacıların yasal hak ve sorumlulukları 20 Ekim 2014’te yayımlanan “Geçici Koruma Yönetmeliği” ile ayrıntılı bir şekilde yeniden açıklanıp belirlenmiştir. YUKK ile verilen haklara ek olarak geçici koruma kapsamında Türkiye’de yaşayan bir sığınmacının Türkiye’den ayrılıp tekrar Türkiye’ye giriş yapması durumunda yeniden geçici koruma kapsamına alınabilmesine olanak sağlıyor. (Dilek, 2018, s.144). Bu yönergede Avrupa

Birliği Geçici Koruma Yönergesi'nden farklı geçici koruma altındakilerin ülkede kalış süresi sınırlandırılmamıştır.

Geçici koruma statüsü sahipleri açısından bahsedilmesi gereken bir diğer konu ise Avrupa Birliği ile Türkiye arasında imzalanan Geri Kabul Anlaşması'nda Türkiye üzerinden AB'ye kaçak yollarla giden göçmenleri AB ülkelerinden sınır dışı edilmesi durumunda Türkiye'nin bu göçmenleri kabul etme sorumluluğu vardır. Kabul edilen kaçak göçmen sayısı kadar Türkiye'de yaşayan geçici koruma kapsamındaki Suriyelilere AB lkeleri tarafından sığınma hakkı tanınmıştır. Bu anlaşmada kabul edilerek Türkiye'de yaşayan Suriyeli sığınmacıyı seçme hakkı AB ülkelerine verilmiştir. (Karaca, 2019, s.107)

Türkiye maruz kaldığı ani ve kitlesel göçle gelen sığınmacı sorununa karşı geçici koruma statüsüyle yasal bir çerçeve çizmiştir. Açık kapı ve geri göndermeme ilkeleriyle geçici koruma kapsamına alınan sığınmacıların barınma, sağlık, güvenlik, eğitim ve çalışma gibi temel insani hakları sağlanmıştır. Türk iltica mevzuatında geçici koruma altında yaşayan sığınmacıların Türkiye'de kalış süreleri belirlenmemiş olup ülkelerinden ayrılma nedenlerinin ortadan kalkması durumunda BMMYK onayıyla geçici koruma statüleri sona erdirilebilmektedir. (Düzkaya, 2016, s.32) Türkiye yoğun göç almaya müsait konumundan dolayı coğrafî çekincesini koruyarak 1961'de kabul ettiği Cenevre Sözleşmesi'nde mülteci statüsünü sadece Avrupa'da meydana gelen olaylardan dolayı Türkiye'den iltica talebinde bulunan kişilere vermiştir. Türkiye'ye yapılan kitlesel göç yoğunluğuna -özellikle 2011'den itibaren Suriye'den gelen göç-bakıldığında Türkiye'nin Cenevre Sözleşmesi'ni coğrafî çekinceyle kabul etmesindeki haklılığı net bir şekilde görölmektedir.

1.2.ENTEGRASYON

Dünya tarihinde insanların yaşadığı birtakım deneyimler onu bireysel olarak ya da topluluk halinde yer değiştirmeye itmiştir. Göç, bu deneyimlerin sonucu gelişen bir olgu olarak karşımıza çıksa da gidilen ülke için yeni nedenler ve kavramlar doğurmuştur. Her dönem bazen zorunlu bazen de gönüllü bir şekilde, bireysel ya da kitlesel olarak yapılan devletlerarası göçler, 20.yüzyıldan itibaren göç alan ülkeler tarafından daha kapsamlı bir şekilde ilgilenilmesi gereken temel konulardan biri haline gelmiştir. İnsanlık tarihinin

eski dönemlerdeki devletlerde siyasi istikrarın uzun sürmemesi, devlet organlarının modern çağdaki örnekleri gibi kurumsallaşmamış olması, göç eden toplulukların hedef ülkeye sistemli ve düzenli olmayan bir akış içerisinde uyum sağlamasına ve uyum sürecinin de haliyle uzamasına neden olmuştur. Belli bir plan ve program içerisinde uygulanmayan bu uyum sürecinde, yerel halk ile göç eden topluluklar arasında yaşanan sıkıntılar; göç alan devletlerde siyasi, ekonomik, kültürel sorunların büyümesine neden olup bazen devletin varlığını tehdit eder hale gelmiştir. 20.yüzyıla gelindiğinde - özellikle II. Dünya Savaşı'nın ardından- A.B.D. ve Avrupalı devletlerin göç ve uyum konusunda geliştirdikleri politikalar, oluşturdukları kanunlar, göçle ilgili kurulan uluslararası kuruluşların çalışmaları göçün neden olduğu sorunları çözmeye yönelik ciddi adımlar atmıştır. Bu dönemde göç ve uyum konusunda yeni kavramların, tanımlamaların yapıldığı; göç teorilerinin geliştirildiği görülmektedir.

Sosyal bilimler alanında kullanılan kavramlardan biri olan “entegrasyon” kavramı ilk olarak mühendislik/mekanik alanda kullanılmaya başlandıysa da (Erdoğan, 2019, s.12) günümüzde göç sosyolojinde en sık karşımıza çıkan terimlerden biridir. Tek bir tanımı olmayan entegrasyon, TDK tarafından “bütünleşme, uyum” olarak tanımlanmıştır. (TDK, 2005). Uluslararası Göç Örgütü tarafından hazırlanan Göç Terimleri Sözlüğü'nde ise entegrasyon “göçmenlerin hem birey hem de grup olarak toplumun bir parçası kabul edildiği süreç olarak” tanımlanmaktadır (IOM, 2013, s.30). Her ülkenin kendi dinamiklerine göre bir entegrasyon politikası belirmesi göçmen entegrasyonunun birçok tanıma sahip olmasına neden olmuştur. Devletlerin göç ve göçmen konularında farklı politikaları olsa da bu politikalar tüm devletlerde ulusal güvenlik kaygısı etrafında şekillenmiştir. Dünyadaki göçlerin amacı, gerek bireysel gerek topluluk halinde olsun, kaynak ülke koşullardan daha iyi koşullara sahip olan hedef ülkeye gitmesidir. Göç alan ülkeler, göç veren ülkelere ekonomi, eğitim, güvenlik vb. gibi alanlarda genellikle daha gelişmiş oldukları için göçmenleri kendi devlet sistemleri, toplum yapıları ve güvenlikleri açısından birer tehdit olarak görebilmektedirler.

Ulusal güvenlik temelinde geliştirilen göçmen politikaları, göçün nedeni, oluş şekli, göçmenlerin niteliği, sayısal büyüklükleri, hedef ülkede kalış süreleri, yerel toplumla göçmenler arasındaki kültürel yakınlıklar gibi parametreler ekseninde devletler tarafından düzenlenmiştir. Örneğin, Türkiye’de mülteci kavramı coğrafi çekincelerden dolayı sadece Avrupa’dan Türkiye’ye sığınanlarla sınırlandırılarak tanımlanmıştır.

Entegrasyon kavramı da alanyazında daha yoğun kullanılsa da Türkiye’de resmî kurumlar uyum ya da sosyal uyum kavramını tercih etmektedir. Uyum kavramı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nda şöyle tanımlanmıştır:

MADDE 96 – (1) Genel Müdürlük, ülkenin ekonomik ve mali imkânları ölçüsünde, yabancı ile başvuru sahibinin veya uluslararası koruma statüsü sahibi kişilerin ülkemizde toplumla olan karşılıklı uyumlarını kolaylaştırmak ve ülkemizde, yeniden yerleştirildikleri ülkede veya geri döndüklerinde ülkelerinde sosyal hayatın tüm alanlarında üçüncü kişilerin aracılığı olmadan bağımsız hareket edebilmelerini kolaylaştıracak bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla, kamu kurum ve kuruluşları, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ile uluslararası kuruluşların öneri ve katkılarından da faydalanarak uyum faaliyetleri planlayabilir.

(2) Yabancılar, ülkenin siyasi yapısı, dili, hukuki sistemi, kültürü ve tarihi ile hak ve yükümlülüklerinin temel düzeyde anlatıldığı kurslara katılabilir.

(3) Kamusal ve özel mal ve hizmetlerden yararlanma, eğitime ve ekonomik faaliyetlere erişim, sosyal ve kültürel iletişim, temel sağlık hizmeti alma gibi konularda kurslar, uzaktan eğitim ve benzeri sistemlerle tanıtım ve bilgilendirme etkinlikleri Genel Müdürlükçe kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum kuruluşlarıyla da iş birliği yapılarak yaygınlaştırılır.

<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6458.pdf>

Erdoğan, Suriyeliler Barometresi çalışmasında alanyazındaki çalışmalara atıf yaparak uyum kavramının tek bir tanımı olmadığını belirtmiş, hem alanyazından hem de saha çalışmalarından hareketle uyumu “kendiliğinden, isteyerek ya da zorunlu olarak bir araya gelen toplulukların, çoğulcuğun kabul gördüğü ortak bir aidiyet zemininde karşılıklı kabul ve saygı çerçevesinde huzur içerisinde bir arada olabildiği duygu ve yaşam biçimi” olarak tanımlamıştır (Erdoğan, 2019, s.17).

“Chicago Sosyoloji Okulu 1920’lerde, göçmen yerleşimi hakkında klasik bir yaklaşım sergiledi. Bu yaklaşım, entegrasyonu veya kendi terimleri ile asimilasyonu, "ırk ilişkileri döngüsü" diye adlandırılan dört dereceye ayırmıştı. Bunlar, temas, çatışma, uyum ve asimilasyondur” (Martikainen & Özmen, 2010, s.265). Bu döngüye bakıldığında genel itibariyle göçmenlerin önce temasta buldukları, daha sonra dahil oldukları kültürel yapı ile çatışma yaşadıkları, zamanla kültürel yapıya uyum sağladıkları ve en son aşama olarak da asimile oldukları görüşü dile getirilmektedir. Burada önemli faktörlerden birisi asimilasyon kavramıdır. İfade edilen yaklaşıma göre etnik grupların her ne olursa olsun belli bir süre sonrasında dahil oldukları kültür ile aralarında hiçbir farkın olmama durumu zuhur etmektedir. Özellikle etnik gruplar arasında ya da milletler arasında evlilik başta olmak üzere çeşitli aktivitelerle asimilasyon gerçekleştirilmektedir. Asimilasyon davranışlarda, sosyal hayatın gerekliliğinde, toplumsal tutumda, yani kısaca yurttaşlığın her evresinde görülebilir.

Göçmenlerin yeni katıldıkları kültür ve medeniyete dahil olma konusu aslında farklı terimlerle açıklanabilir. Bu terimlerden birincisi asimilasyondur. Asimilasyon göçmenlerin kendi kimliklerini terk edip yeni dahil oldukları kültür ve medeniyete dahil olma süreçleridir. Bu konu uzun yıllar tartışılmış kişilerin hak ve hürriyetlerinin kısıtlandığı olgusu vurgulanmıştır. Asimilasyonda etnik grupların öz değerlerinin kaybolduğu ve dahil oldukları kültürel yapının tamamen edinimi sözkonusudur. Bu bakımdan kişinin ana kültürünün kaybolması 1960'lardan sonra kabul edilemez bir olgu haline gelmiş ve asimilasyon politikası reddedilmeye başlanmıştır.

İkinci olarak ele alacağımız kavram ise entegrasyon kavramıdır. Entegrasyon ile göçmenler kendi kimliklerini yaşamaya devam etmekte ve aynı zamanda yeni katıldıkları kültür ve medeniyetin olgularını da yaşama çabası içerisine girmektedirler. Özellikle 1960'lardan sonra Çok kültürlülük, kültürlerarasılık gibi kavramlarla da desteklenen bu olgu kişiye daha geniş yaşama alanı ve özgürlükler tanımaktadır.

Diğer bir kavram ayrışma kavramıdır. Ayrışma kavramı etnik gruplar üzerinde en istenmeyen olgudur. Çünkü bu kavrama göre kişi kendi öz kültürünü kaybedip yeni dahil olduğu kültür ve medeniyetin olgularını da kabullenmek istemez. Böylelikle kişi hem kendi değerlerini hem de dahil olduğu toplumun değerlerinden uzaklaşarak değersizleşme olgusu ile baş başa kalır. Bu durum kişinin hak ve hürriyetlerinin tamamen kısıtlanması ve insani haklarının zedelenmesine neden olmaktadır.

Göçmenlerle ilgili bir diğer kavram ise marjinalleşmedir. Bu kavrama göre kişi kültürel geçmişini reddetmek ya da yitirmek ile yeni dahil olduğu kültürü reddetme durumu ile karşı karşıya gelebilir. Göçmenlerin yaşamış olduğu bu dört kavram içerisinde son yıllarda çokkültürlülük ya da entegrasyon kavramı ön plana çıkmış bazı kurum ve kuruluşların politikası haline gelmiştir.

1.3.KÜLTÜRLERARASILIK

Bilim, edebiyat, sanat vb. gibi alanlarda ortaya konulan ürünler sanatçının ya da bilim insanının ürünü olmaktan çıkar ve tüm insanlığın ortak ürünü halini alır. Bu bakımdan farklı toplumlardan ya da ülkelerden doğan her yeni ürün insanlığa ait olması adına iletişim yolu ile insanlara anlatılır, öğretilir ya da hissettirilir. Bu ürünler artık

insanoğlunun toplum yararına ya da zevkine hitap eden ortak değerler olarak hizmete sunulur. Bu bakımdan ana dilin dışında öğrenilen diğer diller bu ürünlerin yaygınlaşması, öğrenilmesi adına insanlığa büyük hizmetlerde bulunur. Türk toplumu için de bu geçerlidir. Tarihi süreç içerisinde Türklerin bilim, sanat ve özellikle toplumsal yapı içerisinde ürettikleri ve kullandıkları bazı terimlerin insanlığa sunulduğu görülmektedir. Bu terimlerin o toplumun düşünce ve yaşayış algısı içinde üretildiğini de unutmamak gerekir. Bir diğer deyişle üretilen terim ve değerler o toplumdan yaşam izleri taşır.

Dille aktarılan tüm deneyimler insanoğlunun ortak malı olsa da bu deneyimlerin özünde o milletin değerleri yatmaktadır. Dilin anlama ve anlaşma görevinin yanında birçok işleve de sahip olduğu görülmektedir. Dil bu yüzden insanoğlunun millet olma yolunda en önemli ortak deneyim ve değerini oluşturmaktadır. “Dilin birçok işlevinin yanı sıra kültür taşıyıcılığı işlevi sayesinde değerler, gelenekler, tarihsel olaylar kısaca yüzlerce yılın deneyimi diğer kuşaklara aktarılmaktadır. Böylelikle oluşan ortak bilinç, millet olma olgusunu da gerçekleştirmektedir.” (Fişekçioğlu,2020). Genel çerçevede içerisinde kültür kavramı olarak ele alınan bu değer ve deneyimler sonraki nesillere aktarım için önem arz etmektedir. Son dönemde kültür kavramı, dil öğretimi açısından farklı terimlerle de ifade edilmektedir: Kültür aktarımı, kültür paylaşımı, kültürlerarası yaklaşım, kültürlerarası iletişim, karşılaştırmalı kültür aktarımı, kültürlerarası etkileşim, vb.

Çok kültürlü ortamlar içerisindeki iletişim, etkileşim, öğrenme ve öğretme etkinlikleri gibi faaliyetlerde bireylerin öncelikle kültürlerarasılık kavramına hakim olmaları gerekmektedir. Eisenclas ve Trevaskes (2007), özellikle öğrencilerin çok kültürlü ortamlarda ihtiyaç duydukları unsurun kültürlerarası iletişim olduğunu ifade etmektedir. Bireylerdeki kültürel paylaşım/iletişim unsurları bireyin kültürel yeteneği ile doğrudan etkilidir. Kültürlerarasılık kavramının da temelini bu yetenek belirlemektedir. Bireylerin kendi kültürü ile diğer kültürler arasında etkileşim, iletişim ve arabuluculuk yapabilme yeteneği kültürlerarasılık teriminin ana yapısıdır. Kültürlerarasılık kavramına değinebilmek için kültür kavramını ana hatlarıyla belirlemek gerekir. Arslonoğlu'na (2000) göre: “Sosyolojik anlamda bir toplumun kültürü, en başta o toplumun konuşma ve yazı dili, edebiyatı, sanatı, bilimi, felsefesi, örf ve adetleri, gelenekleri, töreleri, halk inançları, alışkanlıkları, ahlak ve hukuku, değerleri, sembolleri, ekonomik anlayışı, ayin

ve törenleri, müzik, resim, oyun, heykel ve mimari tarzıdır.” Güvenç, kültür haritası geliştirmiş ve bu haritayı da kültürün ana öğeleri şeklinde belirtmiştir: “Kişilik Sistemi ve Dil, Aile-Akrabalık, Kültürel Çevre Ve Tarih Çevresi, Yerleşmeler, Ekonomi ve Teknoloji, Eğitim Süreci, Tarih ve Kaynaklar, Bilimler ve Sanatlar, Sağlık ve Beslenme, Din-Devlet’tir.” (Güvenç, 2015) AOÖÇ’de dil öğretiminde bulunması gereken kültür öğeleri ise:

1. Günlük Yaşam
2. Yaşam Koşulları
3. Kişiler Arası İlişkiler (Güç ve Kardeşlik İlişkileri de Dâhil)
4. Değerler, İnançlar ve Davranışlar
5. Vücut Dili
6. Sosyal gelenekler (misafirperverlikle ilgili)
7. Ritüeller
8. Evlilik, Gösteriler, Seremoniler, Kutsamalar’dır (AOÖÇ)

Çelik’e (2018) göre: “Kültür, sınırları çizilemeyecek kadar geniş bir olguya hitap eden bir kavramdır.” Bu bakımdan kültür kavramını sınırlandırmak ya da bir cümleye sıkıştırmak mümkün değildir. Kültür canlı ve değişken yapısı ile o toplumun izlerini birebir yansıtan bir olgudur.

Kültürlerarasılık yukarda belirtilen kültür öğeleri içerisinde etkileşimde bulunan bireylerin farklı kültür yapılarına sahip olma durumunda ortaya çıkan bir olgudur. Aynı kültürü benimsemiş bireyler için kültür birleştirici, bütünleştirici olabilir. Lakin farklı kültür yapıları içerisinde bulunan bireyler için farklı kültürlerin etkileşim içerisine girmesi bireyde kültür şoku, kültürel adaptasyon problemi ya da kültürlerarası ön yargı gibi olumsuz durumları doğurabilir. Son dönemde dünyada göçmen ve mülteci hareketliliğine bağlı olarak kültürlerarası iletişim olgusu farklı terimlerle de anılmaya başlamıştır. Çift kültürlülük, çok kültürlülük birleşme küreselleşme, globalleşme, uluslararasılık gibi yeni kavramlar ortaya çıkmıştır. Bu kavramlar hedef kültür ile bireyin ana kültürünün bir arada yaşanması sonucu meydana gelmiştir. Ortaya çıkan kavram karmaşalarından bir tanesi de asimilasyon kavramıdır. Bireyin kendi kültürünü

bırakıp hedef kültüre maruz kalması tek taraflı bir olgudur. Tek taraflı bir yaptırım, tek taraflı bir etkilenme, tek taraflı bir baskı unsuru çok kültürlü öğrenme ortamlarında olumsuz sonuçlar verir. Kültürlerarasılık konusu asimilasyondan öte bir kültürleşme kavramını ortaya koyar. Kültürleşme bireyin temas halindeki kültürel grupların birbiri üzerinde karşılıklı etkilerinden meydana gelmektedir. Asimilasyon karşısında birey farklı tepki verirken kültürlerarasılık ya da kültürleşme hususunda birey daha farklı tepkiler verir. Çünkü birey asimilasyon karşısında kendi kültürünü kaybetme korkusu ile yeni öğrendiği ya da karşılaştığı kültür karşısında tepki verir ve bu tepki başta dil öğrenimi olmak üzere birçok hususa engel olur. Bu bakımdan kültürlerarasılık yada kültürleşme olgusu bireyde iki boyutlu bir algıya sebep olur. Hem kendi kültürünü geliştirme ve tanıma isteği hem de yeni girdiği kültürel ortamı tanıma ve keşfetme duygusu bireyde iki boyutlu hazza sebep olur.

Bu bakımdan kültürlerarasılık durumunda bireyin kendi kültürü ile hedef kültür arasında baskın olup olmama durumu irdelenmelidir. Örneğin, Türkiye'ye gelen Kenyalı bir öğrencinin mensup olduğu Kenya kültürü ile maruz kaldığı Türk kültürü arasında bir tercih yapıp yapmadığı, baskın olan kültürün o öğrenciye kazandırdıkları, Türkiye'deki yaşamı çerçevesinde hissettiği baskın kültürün kendisinde oluşturduğu psikolojik ve sosyolojik unsurlar ele alınmalıdır. İki kültürün birbirleri ile alışveriş yapabileceği Kenya ve Türk kültürü arasındaki ortak noktaların belirlenebileceği iki kültür arasındaki ayrılan hususların ötekileştirme olgusundan ziyade çeşitlilik ve zenginlik oluşturabileceği hissettirilmelidir. Eğitim ortamlarının kültürlerarasılık durumuna uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin kültürlerarasılık yapılarına hazır olmaları ve bu doğrultuda öğrencilerini yönlendirmeleri gerekmektedir. Sadece Türk kültürünü benimseyen diğer kültürlere kapalı eğitimciler çok kültürlü ortamlarda eğitim verdikleri için zorlanabilirler ve istenmeyen sonuçlar doğurabilirler. Kültürlerarasılık kavramının en hassas noktası kültürlerin birbirlerine zarar vermeden saygı çerçevesinde yaşatılması, öğretilmesi ve hissettirilmesi durumudur. Bir başka husus ise öğrencinin yeni bir dili öğrendiği ortamda baskın kültürün hedef dilin konuşulduğu ortam olduğudur. Bireyin öğrendiği dili sadece sınıf ortamında değil aynı zamanda sosyal çevre içerisinde de öğrendiği hususudur. Bu bakımdan öğrenci çevresinde maruz kaldığı hedef dilin kültür unsurlarına karşı önyargılı olmamalı ve baskın kültür unsuru olarak hedef kültürü

asimilasyon kavramı içerisinde nitelendirmemidir. Kültürlerarasılık, bireyi kısıtlama ya da bir şekle sokma durumundan öte kişinin kültürel birikimlerinin zenginleşmesi, çeşitlenmesi ve bu doğrultuda bireyin entellektüel yapısına katkı sağlaması olarak görülmelidir.

Kültürlerarasılık kavramı bir kültürleşme sürecinin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan bireyin kendi kültürü ile diğer kültürler arasında bir etkileşim içerisinde olması bireyde bazen psikolojik ve sosyolojik sorunlara da neden olabilir. Bireyin ekolojik ve kültürel bağlamda adaptasyonunu gerektiren bu durum bireyde davranışsal problemlerin ortaya çıkmasını kaçınılmaz kılar. Çünkü her bireyin kültürlerarası etkileşimi ne kadar doğru yönettiği ve yeni kültüre ne kadar adapte olduğu konusu kişinin süreci nasıl yönettiği ile doğru orantılıdır.

“İçinde yaşadığımız küresel köyde, artık bütünüyle homojen bir toplumun varoluşu neredeyse olanaksızdır ve toplumların birçoğunda çokkültürlü bir yapı vardır. Dünyanın hemen her bölgesinde olduğu gibi, Türkiye’de yaşayan birbirinden farklı etnik grupların ve altkültürlerin varlığı, çokkültürlü bir yapının varlığını da beraberinde getirmektedir. Farklı kültürlerden insanların bir araya geldiği çokkültürlü toplumlarda, bu insanların iletişim davranışlarındaki farklılıkların neler olduğu ve iletişim sürecinin nasıl işlediği gibi konular da gündeme gelmektedir. Bu konuların gündeme gelmesi ise kültürlerarası iletişim disiplininin önem kazanmasına neden olmaktadır”(Ulusoy, 2017, s.166)

Kültürlerarası iletişim göçmenler ve mülteciler ile birlikte son yıllarda Türkiye’de önemli bir sosyolojik olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle çok fazla göç alan İstanbul için bu durum olağanın üzerindedir. Gürel ve Balta’ya göre: “Yüzyıllardan beri meydana gelen göçler bugünkü Türkiye’nin ve hâliyle İstanbul’un iç yapı dinamiğini belirlemiştir. Arap, Çerkes, Boşnak, Ermeni, Yahudi, Hristiyan, Müslüman ve pek çok farklı kimlik göçlerle bir araya gelmiştir. Her kültürün kendine özgü özellikleri vardır. Ancak farklılık olarak gösterilmekten ziyade aynı yerde, aynı duyguları, sevinçleri, üzüntüleri beraberce yaşamayı öğretmişlerdir.”(Güler ve Balta , 2011). Kültürlerarası iletişim kuramları ve yapıları çokkültürlü toplum yapılarının bir gereği olarak iletişimsel öğretilerin de doğumunu zemin hazırlamıştır.

1.4.ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK

Küreselleşme ile birlikte gelişen ve değişen dünya düzeninde insanların vatan, millet, yaşam tarzı, kültür ve benzeri birçok olguda değişiklikler meydana gelmiştir. Sosyolojik bakımdan insandaki bu değişim gerek teknolojinin ilerlemesi gerekse sosyal yaşamdaki

değişimler ile beraber farklı boyutlara evrilmektedir. Değişen ve gelişen dünya düzeni içerisinde kavramların değişimi, kavramların gelişimi ve yeni kavramların ortaya çıkması kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu yeni kavramlardan biri de çokkültürlülük kavramıdır. Ülkelerde meydana gelen ve insanları derinden etkileyen büyük hadiselerden (savaş kıtlık, çatışma, ekonomik problemler vb.) dolayı ulus devlet anlayışından yavaş yavaş çok kültürlü yapılara evrim gerçekleştirilmiştir. Buna paralel olarak liberal anlayışlar ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda farklı etnik kimliklerin beraberce yaşamaları aynı duygu ve düşünceleri hissetme çabaları çatışma olmaksızın farklılıkların birlikteliklerde buluşması bütün bu çabalar çokkültürlülük kavramını ve çokkültürlülük yaşamları ortaya çıkartmaktadır. Ulus-devlet modelinin yavaş yavaş ortadan kalkması, bireyselliğin ön plana çıkmasından kaynaklanmaktadır. Son dönemdeki bireyselci bakış toplum içerisinde çokkültürlülüğün bir yaşam biçimi olarak ele alınmasını sağlamıştır. Son dönemde farklı etnik grupların bir arada yaşama çabaları ve bu çabanın barış ve kardeşlik içerisinde gerçekleşmesi çok kültürlü politikaları beraberinde getirmiştir. Sosyal katmanların tüm paydaşları bu çatışmasız ve kardeşçe oluşacak toplum düzeni için çok kültürlü politikaları desteklemektedir. “Post-modern kültür, “her türlü dünya görüşü, değer, norm, düşünce ve sembollerin var olduğu ve dolayısıyla insanın seçme özgürlüğünün arttığı”nı vurgularken, bir anlamda modern ulus-devletin eşitlikçi toplum tasavvurunu alt-üst etmeye çalışmaktadır.” (Yanık, 2012). Sosyal yaşantının tüm yapılarını ilgilendiren kültür, din, ekonomi, siyaset, eğitim gibi ortak olgularda da çokkültürlülük algısı ve kavramı yaygınlaşmaya başlamıştır. Asimilasyon devrinin biterek postmodern söylemlerin kimlik kavramı üzerinde nasıl etki bıraktığı konusuna Duman şöyle değinmektedir:

“Modernitenin siyasal örgütlenme biçimi olan ulus-devletler de, egemen kültürün dışında kalan farklı kimlikleri –yabancılar, ve göçmen azınlıkları- ve toplumdan dışlanan grupları – eşcinseller, ateistler vb.- başta asimilasyon olmak üzere, entegrasyon, dışlama ve ötekileştirme politikalarına başvurdu. Ulus devletin homojen bir toplum yaratma uğruna uyguladığı bu baskıcı politikalar, bir süre sonra insanları rahatsız ederek, onların kendi benliklerini ve kimliklerini bulma arayışına soktu. Gerçekten de modern paradigmanın kimlik retoriği, türdeşleştirici bir toplum-devlet yaratma felsefesine dayandığı için kültürel farklılıklar, görmezden gelinmiş hatta bu kimlikler yerine göre yok edilmeye çalışılmıştır. Bu durum, milliyetçi ideolojilerin de tetiklemesiyle etnik çatışmalara ve iç savaflara yol açmıştır. Nitekim günümüzde Balkanlardan, Kafkaslara, Ortadoğu’dan Güney Afrika’ya kadar dünyanın birçok kıtasında bu türden savaflara rastlamak mümkündür. Dolayısıyla modernitenin kimlik politikası, “en iyi entegrasyon, asimilasyonudur” felsefesine dayandığı için artık bir noktada iflas etmiştir.” (Duman, 2009, s. 108).

Çokkültürlülük kavramı ve politikaları 1970'lerden sonra Avustralya, Kanada, Amerika Birleşik Devletleri, Büyük Britanya ve Yeni Zelanda gibi göç alan ülkelerin göçmenlerin kültürel farklılıklarından yararlanma adına ortaya çıkan bir kavramdır. (Doytcheva, 2009). Bu ülkelerin 1970 öncesinde göçmenlerle ve mültecilerle ilgili görüşleri asimilasyon kavramı üzerinden şekillendirmeye çalışılıyordu. Kendi kültürlerinden kopartılarak yeni adapte oldukları kültür yapılarına geçmeleri istenmişti. Bu bakımdan asimile olabilecek göçmen grupları ülkeye kabul edilirken asimilasyonu zor görünen bazı etnik gruplar ülkeye kabul edilmiyordu. Bu asimilasyon politikası hakkında Yanık, etnik grupların hiçbir zaman geldikleri ülkenin vatandaşı olmadıkları savını öne sürmektedir:

“Tarihin geçmiş dönemlerinde, Avrupalı sömürge devletleri ekonomik ve siyasi anlamda sömürge ülkelerindeki insan popülasyonunu, endüstriyel faaliyetlerde kullanmak amacıyla kitlesel olarak, ancak zorla kendi ülkelerine getirmişlerdir. Buna bağlı olarak, sömürge imparatorlukları özellikle 16. ve 17. yüzyıllarda dünyada o güne kadar görülmemiş her ne kadar zorla olsa dahi bir kitlesel hareketliliği de gerçekleştirmiş oldular. Sömürge imparatorluklarına zorla getirilen kitlelerin kültürel, dilsel, dinsel ve etnik ayırt edicilikleri, asimilasyon politikaları aracılığıyla bastırılmaya çalışılmış; bireylerin kimliksel arka planları adeta unutturulmuştur. Asimilasyon politikalarındaki asıl amaç, kitlelerin büyük toplum içerisinde yutulması şeklinde gerçekleşirken, aynı zamanda bu kitleler hiçbir zaman getirildikleri ülkelerin yurttaşları da olamamışlardır.” (Yanık, 2012, s.40).

Bu asimilasyon süreci fazla sürmemiş ve göçmenlerin hayat standartları ve sosyal yaşamları bu asimilasyona bir tepki olarak ortaya çıkmış 1970'lerden sonra göçmen grupların kendi kültürlerini yaşama isteği çokkültürlülük olgusunun doğmasına sebep olmuştur. Her geçen gün devletler çokkültürlülük olgusunu bir politikadan ziyade anayasal bir zemine oturtma yoluna gitmişlerdir. Her kültürün kendine ait özelliklerinin olduğu ve bu özelliklerin insani hak olarak kabul edildiği ve bu kültürel yapıların hak ve hürriyetler çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiği kişilerin kendi kültür ve kimliklerini koruyarak onların değerli kılınacağı fikri dünya üzerinde kabul gören bir anlayış olarak ele alındı. Kültürlerin etkileşim içerisinde bozulacağı fikri yerine etkileşim içerisindeki kültür yapılarının zenginleşmesi düşüncesi modernleşen dünyada ilgi gören bir anlayış ve politika halini aldı. Birleşmiş Milletler, UNICEF ve buna benzer kuruluşların hem yapısal anlamda hem de hukuki bazda çok kültürlü yapıların haklarına sahip çıktığı eylemlerinde bu farklılıkların göz önüne alındığı görülmektedir. “Çokkültürlülük kavramı, sade bir ifadeyle herhangi bir toplumda farklı kültürlerin, farklı etnik yapıların bir arada yaşamasını onaylayan bir tanınma politikasıdır” (Çötök, 2010). Modernitenin gereği olarak kendini bulan birey benliğinde

barındırdığı etnik yapısı ile birlikte kendi kültürel olgularına sahip çıkmakta bu da ulus devlet anlayışından ziyade kendi kültürü ile birlikte dahil olduğu yeni kültürü birleştirerek kültürleşme ve çokkültürlülük yapılarını doğurmaktadır. Kimliklerini yeniden inşa eden bireyler siyasi yapıları ve politik olguları da arkasına alarak, örneğin Avrupa Birliği, temel hak ve hürriyetler kapsamında özgürlüğün ön planda olduğu kendi kültürleri ile dahil oldukları kültürü beraber yaşama ve yaşatma hakkına sahip olmaktadır. Aslında Çok kültürlülüğü hoşgörü ile bağdaştırmak doğru bir yargıdır. 600 yıllık Osmanlı Kültür ve Medeniyeti birçok etnik yapıyı içerisinde barındırmıştır. Bu doğrultuda tanım sonradan yapılsa da çok kültürlü yapıları bünyesinde taşımayı Osmanlı Kültür ve Medeniyeti bilmiştir. Walzer bu konuda Osmanlı'da hoşgörü politikasının kişiler üstü, gruplar arası bir düzeni sağladığını ifade eder. (Walzer, 1998:33). Hoşgörünün olmadığı ya da kontrolsüz hoşgörülük, çokkültürlü yapılarda sorun haline dönüşebilir. Son dönemde Avrupada bunun örnekleri sıkça görülmektedir. Tekinalp, bu konuda çokkültürlülüğün siyasal sorunlar doğurabileceğini ifade ediyor:

Çokkültürlü bir Avrupa ülkesi olan Belçika'da Hollandaca konuşan Flamanlarla (Flemings) Fransızca konuşan Valonlar (Walloons); Katoliklerle, liberaller ve sosyalistler arasındaki çatlak giderek artmaktadır. Bu gurupların kendi dillerinde yayın yaptıkları yayın organları vardır. Diğer taraftan çokkültürlülüğün kalesi sayılan ve on farklı toplumsal katmana ayrılmış olan Hollanda'da her grup kendi nüfus oranına göre televizyon yayın saatlerini paylaşarak yayın yapmakta ve ulusal televizyon sistemi bir Katolik, iki Protestan ve bir Sosyal Demokrat iletişim şebekesinden oluşmaktadır. Etnik azınlıkların oluşturdugu istasyonlar, 1986'da kurulan ve bir baskı gurubu olarak çalışan Etnik Azınlıklar Kuruluşu STOA (Stichting Omroep Allochonen) tarafından izlenir, genelde etnik gurupların medyada temsili konusunda raporlar hazırlanır. (Tekinalp, 2005, ss. 78-79).

Sonuç olarak küreselleşen dünyanın getirileri düşünüldüğünde bazı toplumsal değişmelerin de beraberinde geldiği görülmektedir Özellikle sosyal ilişkiler kapalı toplumlardan öte ulusal boyutlara ulaşmıştır Sadece insanlar arasında değil ülkelerin de hem politik hem sosyolojik kültürel ilişkiler içerisine girdiği görülür. Bu da dünya genelinde Çokkültürlülük kavramını oluşturmuş ve çok kültürlü hayatı zorunlu hale getirmiştir. Yeni toplumun kültürü ile kişinin etnik kültürünün etkileşimi sonucu ortaya çıkan çokkültürlülük bireyin kimliğinin şekillenmesinde de önemli rol oynar. İnsan üzerindeki bu etki, çokkültürlü eğitimlerin, insan ilişkilerinin ve sosyal hayatın düzenlenmesini de gerekli kılmaktadır.

1.5.SURİYELİ GÖÇÜ

2010 yılının Aralık ayında Tunus'ta başlayan ve daha sonra tüm bölge ülkelerine yayılan özellikle Mısır, Libya, Yemen, Irak, Suriye ve Lübnan gibi birçok ülkede halk ayaklanmaları ve iç çatışmalar olarak cereyan eden dünya gündeminde *Arap Baharı* olarak adlandırılan kaos ortamı çeşitli ülkeleri direkt ya da dolaylı olarak etkilemiştir. Arap halklarının özellikle demokrasi, eşitlik gibi bazı taleplerinin yönetimlere iletilmesi ve yönetimlerin halk ile iletişimsizliği ya da dış güçlerin kışkırtmaları sonucu büyük boyutlarda karışıklıkların meydana gelmesini ve aynı zamanda halk ayaklanmalarının ortaya çıkmasını doğurmuştur. Bu halk ayaklanmaları bölgedeki birçok ülkede yönetsel bakımdan değişikliğe neden olmuştur. Arap Baharı'nın getirdiği, yönetimleri derinden etkileyen bu durum bölgedeki bazı ülkelerde görülmemektedir. Bu ülkelerden birisi de Suriye'dir. Suriye'deki yönetim, halkına karşı gösterdiği sert ve baskıcı tavırla bu ayaklanmayı bastırılmış hatta kendi halkının kanını dökmüştür. Dünya coğrafyası üzerinde insan hareketliliğinin çeşitli sebeplerle gerçekleştiği bölgelerden bir tanesi de Ortadoğu coğrafyasıdır. Bu coğrafyada mezhepsel ayrılıklar, dini inanışlar ekonomik çıkarlar politik duruşlar ya bölge siyaseti zaman zaman çeşitli problemlerin meydana gelmesini doğurmuştur. Ortadoğu coğrafyasının bir parçası olan Suriye topraklarında çeşitli etnik gruplar: Araplar, Kürtler, Ermeniler, Çerkesler, Türkler, Türkmenler yer almaktadır. Aynı zamanda bölgede dini bakımdan Sünni Araplar Aleviler İsmailî ve Şii mezhepler Hristiyanlar -ortodokslar, katolikler- bulunmaktadır Selçuklu fetihleri döneminde özellikle Halep bölgesine yerleşmiş olan Türkleri ve Türkmenleri de görmek mümkündür.

“Suriyelilerin ülkeye giriş, kalış ve çıkışları 2013 Nisan ayında Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından kabul edilen Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile belirlenmiştir. İkinci adım 2014 Ekim ayında gelmiş ve kabul edilen geçici Koruma Yönetmeliği ile Suriye’de meydana gelen olaylar sebebiyle Suriye’den bireysel veya kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen Suriye vatandaşları ile vatansızlar ve mülteciler geçici koruma altına alınmıştır. Geçici koruma kapsamına alınan mültecilerin acil ihtiyaçları ve sağlık hizmetlerinden faydalanması da sağlanmıştır. Yasal düzenleme ve temel ihtiyaçlarının karşılanmasının dışında Türkiye devleti uzun süreli bir birlikte yaşayabilmenin yollarını aramaktadır.”(Taş ve Özcan, 2018, ss. 41-42).

Açık kapı politikası ile birlikte Türkiye’ye göç eden Suriyeliler geçici kamplara yerleştirmiş ve bu kamplarda eğitim, sağlık, temel gıda ihtiyaçları gibi gereksinimler Türkiye Cumhuriyeti tarafından gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Göç İdaresi Başkanlığının 21 Temmuz 2022 tarihli verilerine göre en çok Suriyelinin yaşadığı şehirler ve bu şehirlerdeki Suriyeli sayısı (mülteciler.org.tr, 2022).

NO	Şehir	Suriyeli Sayısı	NO	Şehir	Suriyeli Sayısı	NO	Şehir	Suriyeli Sayısı
1.	İstanbul	548.108	28.	Tekirdağ	12.613	56.	Düzce	1.677
2.	Gaziantep	464.541	29.	Muğla	11.790	57.	Amasya	1.487
3.	Şanlıurfa	384.606	31.	Burdur	9.268	58.	Rize	1.338
4.	*Hatay	369.699	32.	Aydın	8.545	59.	Ağrı	1.281
5.	*Adana	257.449	33.	Isparta	8.264	60.	Tokat	1.213
6.	Mersin	243.861	34.	Niğde	7.197	61.	Bingöl	1.197
7.	Bursa	184.807	35.	Eskişehir	6.559	62.	Erzurum	1.175
8.	İzmir	150.113	36.	Yozgat	5.516	63.	Ordu	1.172
9.	Konya	123.738	37.	Hakkari	5.093	64.	Bitlis	1.160
10.	Ankara	100.285	38.	Çanakkale	5.066	65.	Edirne	1.100
11.	*Kahramanmaraş	96.805	39.	Balıkesir	5.006	66.	Kırklareli	1.032
12.	Mardin	91.877	40.	Siirt	4.693	67.	Karaman	827
13.	*Kilis	91.233	41.	Bolu	4.551	68.	Çankırı	796
14.	Kayseri	83.968	42.	Antalya	4.424	69.	Zonguldak	701
15.	Kocaeli	56.639	43.	Aksaray	4.261	70.	Bilecik	653
16.	*Osmaniye	43.175	44.	Yalova	3.860	71.	Bartın	555
17.	Malatya	32.646	45.	Trabzon	3.686	72.	Giresun	461
18.	Diyarbakır	24.547	46.	Sivas	3.668	73.	Sinop	458
19.	Adıyaman	23.418	47.	Çorum	3.473	74.	Erzincan	250

20.	Batman	16.069	48.	Uşak	3.292	75.	Gümüşhane	249
21.	Sakarya	15.821	49.	Kastamonu	2.605	76.	Kars	189
22.	Şırnak	14.909	50.	Van	2.169	77.	Bayburt	188
23.	Manisa	14.284	51.	Kırşehir	2.057	78.	Ardahan	127
24.	Denizli	14.163	52.	Kütahya	2.010	79.	Iğdır	82
25.	Nevşehir	13.925	53.	Kırkkale	1.975	80.	Tunceli	75
26.	Elazığ	13.248	54.	Karabük	1.766	81.	Artvin	71
27.	Afyonkarahisar	12.618	55.	Muş	1.719			

* *İşaretli illerde Geçici Barınma Merkezi bulunmaktadır.*

Suriyelilerin faydalandıkları imkânlardan biri diğeri ise eğitim imkânıdır. Okul öncesi eğitimden yükseköğretim alanına kadar her kademede eğitim alma imkanı bulan Suriyelilerin sayısı toplam göç edenlerin oranına göre oldukça yüksektir. “Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Haziran 2021’de yapılan açıklamada 2021-2022 Eğitim-Öğretim döneminde üniversitelerde okuyan Suriyeli öğrenci sayısının 48 bin 192 olduğu belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 8 Haziran 2021 tarihinde yapılan açıklamada anaokulunda 35 bin 707, ilkokulda 442 bin 817, ortaokulda 348 bin 638 ve lisede 110 bin 976 öğrencinin eğitim gördüğünü açıklanmıştır. Toplamda 938 bin 138 çocuk eğitim hayatına devam etmektedir. Eğitim çağında olup okula gitmeyen 432 bin 956 çocuk bulunmaktadır.” (mülteciler.org.tr, 2022).

1.6.YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE İHTİYAÇ ANALİZİ

1.6.1.Tanımı, Kapsamı ve Gelişimi

Geçmişten günümüze kadar ülkemizde ikinci bir dil olarak yabancı dillerin öğretimi zorlu bir süreç olarak devam ettirilmektedir. Bu zorlu sürecin dil öğretimi kapsamında kolaylaştırılmasının yollarından birisi öğretilecek dile ilişkin ihtiyaç analizlerini yapmaktır. Türkçe de olduğu gibi her dilin öğretimine ilişkin ihtiyaç analizleri

mevcuttur. Long'a (2005) göre, yabancı ve ikinci dil öğretiminde etkili bir öğretim için ön koşul olarak öğrenen ihtiyaçları dikkatli bir şekilde belirlenmelidir. Öğrencilerin ihtiyaçları belirlenirken yayımlanmış ve yayımlanmamış literatürden, öğrencilerden, uygulamalı dil bilimcilerden, alan uzmanlarından, dokümanlardan, gözlemlerden ve görüşmelerden faydalanılabilir. Yabancı dil öğretiminde ihtiyaç analizinin ne olduğuna çalışmanın kapsamı gereği değinmekte fayda görülmektedir. Brown'a (2009) göre, yabancı dil öğretiminde ihtiyaç analizi: Öğrencilerin dil öğreniminde ve onlara dil öğretiminde müfredat bağlamındaki tüm gereksinimleri karşılayan öznel ve nesnel bilgilerin sistematik olarak toplanmasını ve analizini ifade etmektedir. İlgili alanda yapılan ihtiyaç analizleri öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına odaklanır ve bu ihtiyaçları öğrenme hedeflerine çevirir. İhtiyaçlara yönelik yapılan analizlerin bir diğer katkısı da müfredatlar içerisindeki öğrenme hedeflerine ilişkin öğretim materyallerinin, öğrenme aktivitelerinin ve değerlendirme stratejilerinin geliştirilmesinde temel teşkil etmektedir. Richards, Platt ve Weber (1985) ise yabancı dil öğrenimine ilişkin ihtiyaç analizini öğrencilerin öğrenmek istedikleri dile yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların önem sırasına göre düzenlenmesi olarak ifade etmişlerdir. Alalou (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da yabancı dil öğretimi alanında üç farklı dile ait kurslara giden öğrencilerin ihtiyaçları analiz edilerek öğrencilerin ihtiyaçlarında benzerlikler ve farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Üç farklı dile ilişkin ihtiyaç benzerlikleri genellikle öğrencilerin dillere yönelik duygusal bağlarını, ilgilerinin yüksek olmasını, öğrenilen dilin kariyer ve iletişim amaçlı kullanılmasını ayrıca dile ilişkin gereksinimleri içermektedir. Dil öğretiminde ve öğretime ilişkin ihtiyaçların analizinde kültür farklılığının da önemli olduğu vurgulanmıştır.

Yabancı dil öğretiminde ihtiyaç analizine yönelik tanımın oldukça yoğun bir içeriğe yönelik olması gerekçesiyle kapsamı da açıklanmalıdır. Sönmez'e göre, dil eğitiminde ihtiyaçların analizi sürecinde ihtiyaçların kaynağını göstermesi gerekçesiyle öğretmen ve öğrenci odak noktası olarak gösterilebilir. Odak noktalarından hareketle öğretilecek içeriğin belirlenmesinde içeriğin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre nasıl verileceği ve öğretmenler tarafından bu içeriğin nasıl aktarılacağı üzerinde durulur. Dil eğitiminde ihtiyaç analizleri yapılırken öğrenci ve öğretmenin ihtiyaçları aynı oranda önemlidir (2009). Ülkemizde derslerin öğretimi sırasında öğretmene rehberlik etmesi amacıyla öğretim programları kullanılmaktadır. Eğitim Reformu Girişimi Öğretim Programları

Arka Plan Raporu'nda iyi bir öğretim programının bireyin, toplumun ve konu alanının ihtiyaçlarına göre değişebilir ve dinamik yapıda olması gerektiği vurgulanmıştır. Yine bu raporda öğretim programlarının; "hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme" öğelerinden oluştuğu belirtilmiştir. Bu raporda yer alan bir ifadeye göre ise öğretim programlarının içeriğinin öğrencinin yararını gözetecek şekilde ve gelecek planlarına uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekliliğidir (ERG, 2017). Öğretim programlarının 4 temel ögesine bakıldığında ihtiyaç unsuruna rastlanmamaktadır. Bu noktada öğrenen ve öğretenin ihtiyaçlarının bu unsurların tamamının gelişimi amacıyla içlerine yedirilmesi gerektiğini vurgulamak yerinde olacaktır. Diken'e (2006) göre, bir dil öğretim programı tasarlarken bireylerin öğrenme seviyelerine uygun hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme sağlanabilmesi için öğrenenlerin öğrenme gereksinimlerine ilişkin ihtiyaç analizi yapılmalıdır.

İhtiyaç analizi kavramını kelimelere indirgeyerek incelediğimizde ihtiyaç ve analiz ifadelerine ulaşmaktayız. Burada anahtar kavramın ise ihtiyaç olduğunu görmekteyiz. Eğer öğretimi yapılacak yabancı dile yönelik ihtiyaçları bilmezsek neyin öğretimi yapılacağını öğretmenlere, neyin öğrenileceğini ise öğrenenlere açık bir şekilde sunamayız. Coffing ve Hutchison'a (1974) göre, ihtiyaç kavramının amaç, istek, eksiklik ve beklenti kavramlarıyla ifade edilebilirken zamanla kavram anlamsal ve işlevsel boyutta gelişerek Dudley-Evans ve John'a (1998) göre, motivasyonlar, kazanımlar, endişeler, gereklilikler, kısıtlamalar, iletişimsel durumlar ve nedenleri de içerisine almıştır. Bu bağlamda ihtiyaç kavramından yola çıkarak bir bireyin öğretimi yapılacak yabancı dile ilişkin ihtiyaçları, bireyin dilden öğrenmek istedikleri ile var olan bilgisi arasındaki fark yoluyla analiz edilebilir. Martins'e göre, ihtiyaç analizi kavramı ihtiyaçların analizinin saptanmasında kullanılan bir materyaldir (2017). İhtiyaç kavramından doğan ve gelişen ihtiyaç analizi kavramı hem bir öğretim programının hazırlanmasında hem geliştirilmesinde hem de yabancı bir dilin öğretiminde başat rol oynamaktadır.

1.6.2.Yabancı Dil Öğretiminde İhtiyaç Analizi Yaklaşımları, Türleri ve Teknikleri

Dil ihtiyaçlarını analiz etmek, dil öğrenmek için önemli hale gelmiştir. İhtiyaç analizi, öğrencilerin gereksinimleri ve tercihleri hakkında sistematik ve sürekli olarak bilgi

toplanması, bu bilgilerin yorumlanması ve devamında bunların değerlendirilmesine yönelik karar verilmesi sürecidir (Graves, 2000). Bu anlamda belirli aralıklarla öğrencilerin hedefi, güdüsü, öğrenme stillerinin ve stratejilerinin, dile karşı öz-yeterlik inancının ve tutumunun belirlenmesi dil öğretiminde değerli bir bilgi kaynağı sağlamaktadır. İhtiyaç analizi, gerçek ihtiyaçların netleştirilmesine ve doğrulanmasına yardımcı olan güçlü bir araçtır.

İhtiyaç analizi öğrencilerin ihtiyaçları hakkında bilgi toplamayı amaçladığı için etkili ve çeşitli ihtiyaç analizi yaklaşımları geliştirilmiştir. Bunlar; toplum dilbilimsel bir model (Munby, 1978), sistemik bir yaklaşım (Richterich ve Chancerel, 1977), öğrenme merkezli bir yaklaşım (Hutchinson ve Waters, 1987), öğrenci merkezli yaklaşımlar (Berwick, 1989; Brindley, 1989) ve göreve dayalı bir yaklaşım (Long 2005) yaklaşımlar arasındadır.

1.6.2.1.Toplum Dilbilimsel Model

Munby (1978), amaca özel dil programlarının içeriğini tanımlamak için etkili bir toplum dilbilimsel modeli geliştirir. Toplum dilbilimsel değişkenlerin detaylı analizini sunmaktadır. Onun modeli, iletişimsel yetkinliği hedefleyen geçerli 'hedef durumları' belirlemek için kullanılabilir. İletişime önem vermektedir. Bu analiz yaklaşımı, öğrencilerin dil ihtiyaçlarının profilini belirlemek için çok sayıda farklı soru içerir.

Munby'nin modeli ihtiyaç analizinde çeşitli iyileştirmeler ve ilerlemeler göstermiş olsa da, bazı yönleriyle de eleştirilmiştir. Model bol miktarda ayrıntı sağlarken, pratik ve esnek değildir, karmaşıktır ve zaman alıcıdır. İnsan değişkenlerine bağlı ihtiyaçları içermez. Yani bireyin söylediği ihtiyaçlar yerine birey hakkında veriler toplamaktadır. Munby'nin yaklaşımına yönelik bu eleştirilere rağmen, toplum dilbilimsel değişkenler etkili iletişim için önemini korumaktadır.

1.6.2.2.Sistemik Yaklaşım

Richterich ve Chancerel (1977), yabancı dil öğrenen yetişkinlerin ihtiyaçlarını belirlemek için sistematik bir yaklaşım önermektedir. Bu yaklaşım, toplum dilbilimsel modeldeki boşlukları esneklik açısından doldurur ve öğrenenler için belirgin bir ilgi

gösterir. Öğrenci ihtiyaçlarının ortaya çıkan doğası da dikkate alınır. Araştırma bağlamına ve çoklu bakış açılarına önem verilir. Richterich ve Chancerel (1977) ayrıca anketler, mülakatlar ve tutum ölçekleri gibi ihtiyaç analizi için bir veya ikiden fazla veri toplama yönteminin kullanılmasını önermektedir.

Bu yaklaşım fazla eleştiri almamış olsa da, iki endişe dile getirilmelidir: öğrencilerin gerçek dünyadaki ihtiyaçlarına dikkat edilmemesi ve öğrencilerin kendi ihtiyaçlarına yönelik algılarına aşırı güvenilmesidir. 'Öğrenci eğitimi' öğrenenlere nasıl öğreneceklerini öğretmeyi amaçladığından, sistemik yaklaşımı güçlendirmek için faydalı bir şekilde dâhil edilebilir.

1.6.2.3.Öğrenme Merkezli Yaklaşım

Hutchinson ve Waters (1987), özel amaçlı İngilizce için sıklıkla atıfta bulunulan öğrenme merkezli bir yaklaşım sunar. Diğer yaklaşımlar dil öğrenme ihtiyaçlarına çok önem verirken, bu yaklaşım; öğrencilerin nasıl öğrendiğine daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Öğrenme ihtiyaçları yaklaşımının, öğrencileri başlangıç noktasından hedef duruma iletmek için en iyi yol olduğunu öne sürmektedir. Öğrenci ihtiyaçlarına iki yönden yaklaşılır; hedef ihtiyaçları ve öğrenme ihtiyaçları. Hedef ihtiyaçları, “öğrencinin hedef durumda ne yapması gerektiği” olarak tanımlanır (Hutchinson ve Waters, 1987, s. 54). Üç kategoriye ayrılırlar: ihtiyaçlar, eksiklikler ve istekler. Gereklikler, “hedef durumda etkili bir şekilde işlev görebilmek için öğrenenin bilmesi gerekenler” olarak kabul edilir. (s. 55). Eksiklikler, öğrencinin bildikleri ile gereklikler arasındaki boşluklar olarak tanımlanır (s. 56). İstekler, “öğrencilerin ihtiyaç duyduklarını düşündükleri” olarak tanımlanmaktadır Bu yaklaşımın ikinci odak noktası olan öğrenme ihtiyaçlarında ise öğrencilerin kimler olduğu, sosyo-kültürel geçmişleri, öğrenme geçmişleri, yaşları, cinsiyetleri, özel içeriklere ilişkin geçmiş bilgileri, İngilizce temel bilgileri, İngilizceye yönelik tutumlar, İngilizce konuşan dünyanın kültürlerine ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarıdır. Öğrenci ihtiyaçları ayrıca şunları içerir:

- Derslerin öğrenciler için ne kadar gerekli olduğu
- Öğrencilerin kurslarda neleri başarması gerektiğine dair beklentileri
- Öğrencilerin aşına olduğu öğretme ve öğrenme stilleri

- Uygun öğretim materyalleri ve çalışma yeri
- Uygun öğretme ve öğrenme yöntemleri
- Öğretmenlerin sahip olması gereken özel içerik bilgisi
- Özel amaçlı İngilizce kurslarının çalışma süresi ve durumu

Sistemik yaklaşıma benzer şekilde, Hutchinson ve Waters (1987) da ihtiyaç analizinin sürekli olarak kontrol edilmesini önermektedir. Ayrıca, hedef ihtiyaçların karmaşıklığıyla başa çıkmak için sponsorlar, öğrenciler ve ilgili diğer kişilerle görüşmeler, gözlemler ve resmi olmayan istişareler gibi çoklu veri toplama yöntemlerinin kullanımını vurgularlar. Richterich ve Chancerel (1977), öğretme ve öğrenme sürecinin başlangıcından itibaren öğrencilerin arka plan bilgilerini dikkate almakta ısrar etmektedir.

1.6.2.4. Öğrenci Merkezli Yaklaşım

Berwick (1989) ve Brindley (1989), ihtiyaç analizine öğrenci merkezli yaklaşımlara katkıda bulunan uzmanlardır. Öğrenci ihtiyaçlarına; algılanan ve hissedilen ihtiyaçlar, ürüne karşı süreç odaklı yorumlar, ve nesnel ve öznel ihtiyaçlar olmak üzere üç başlık altında incelenir. 'Algılanan ihtiyaçlar' uzmanların bakış açısına göre, 'hissedilen ihtiyaçlar' ise öğrenenlerin bakış açısına göredir (Berwick, 1989). Algılanan ve hissedilen ihtiyaçların sınıflandırılması, ihtiyaçların bireyin algılarına ve yorumlarına nasıl bağlı olabileceğinin değerlendirilmesini sağlar. Ürün odaklı yorumlamada, öğrenen ihtiyaçları, öğrencilerin hedef durumlarda ihtiyaç duyduğu dil olarak görülür. Süreç odaklı yorumlamada ise, öğrenmeyi etkileyen duyuşsal ve bilişsel değişkenleri içeren, bireylerin öğrenme durumlarına nasıl tepki/karşılık verdiği üzerinedir. Brindley'e (1989) göre, nesnel ihtiyaçlar, öğrenenler, onların gerçek hayattaki dil kullanım durumları, mevcut dil yeterlilikleri ve güçlükleriyken; öznel ihtiyaçlar, kişilik, tutumlar, özgüven, öğrenme istekleri, öğrenme beklentileri, öğrenme stili ve öğrenme stratejileri gibi duyuşsal ve bilişsel etmenlere ilişkin bilgilerden elde edilebilir.

Dil ihtiyaçlarının yanı sıra, öğrenen merkezli yaklaşımlarda öğrencilerin tutum ve duygularına diğer yaklaşımlardan farklı olarak vurgu yapılmıştır. Öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte pedagojik uygulamaları gereklilik halini aldığı söylenebilir.

1.6.2.5.Göreve Dayalı Yaklaşım

Long (2005), “yapıların veya diğer dilsel unsurların (kavramlar, işlevler, sözcüksel öğeler vb.) öğretmek ve öğrenmek ana amaç olmamalıdır.” İhtiyaç analizi amacıyla görev esaslı yaklaşımı kullanmayı önerir. Yani ihtiyaçlar hedef görevle bağlantılı bir şekilde düşünülür. Bu yaklaşımda, görevler analiz birimleridir ve “hedef görevlerin yerine getirilmesinde tipik olarak yer alan söylem örnekleri” (s. 3) toplanır. Görev kavramı, Munby (1978) tarafından tanımlanan iletişimsel olaylara benzer. Aradaki fark, görev temelli yaklaşımda toplum dilbilimsel değişkenler yerine dil değişkenlerinin vurgulanmasıdır.

Çok dilli ve çok kültürlü bir dünyada yaşamakta olan yirmi birinci yüz yıl insanı, sosyal bir varlık olarak diğer insanlarla bir araya geldiğinde farklı dilleri kullanma ihtiyacı hissetmektedir. Bu nedenle de yabancı dilleri öğrenebilme arayışına girmektedir. Bu anlamda yeni bir dili öğrenecek olan kişinin ihtiyaç duyduğu konulara cevap verecek nitelikte bir programın sunulabilmesi için dil öğrenme ihtiyaçlarının neye göre şekillendiğini ortaya çıkarmak için yapılacak ihtiyaç belirleme çalışmalarının önemi büyüktür (Hesketh ve Laidlaw, 2002, s.594-597).

İhtiyaç analizi, öncelikli olarak üzerinde çalışılacak olan grubun sorunlarının belirlenmesi ve ardından belirlenen bu sorunların çözülmesi için yapılacakları içeren bir süreci kapsayan çalışmalardır. İhtiyaç değerlendirme sürecinde “Ne?” ile “Ne olmalı?” arasındaki farkın ortaya çıkarılması amaçlanır. Bu amaçla program geliştirme uzmanları tarafından kapsamlı bir ihtiyaç değerlendirmesi yapılır. Bu süreçte “Ne” ile “Ne olmalı” arasında ortaya çıkan farkın boyutuna bakılarak bir sorunun gerçekte var olup olmadığı tespit edilir ve problemlerin ortadan kaldırılması yönünde çalışmalar yapılır (Demirel 2015, s.75).

Brindley (1989) söz konusu ihtiyaçları nesnel ve öznel ihtiyaçlar olmak üzere ikiye ayırmıştır. Öğrencilerin gerçek hayattaki dil kullanım durumlarını, var olan dil yeterlik ve güçlüklerini nesnel ihtiyaçlar kapsamında değerlendirirken; karakter, davranış, özgüven, öğrenme ihtiyaçlarını, bilişsel tarz ile öğrenme beklentileri ve stratejilerinden oluşan bilişsel faktörleri de öznel ihtiyaçlar kapsamında değerlendirmiştir.

İhtiyaç belirleme aşamasında üzerinde durulabilecek ihtiyaçları; normatif, karşılaştırmalı, hissedilen, ifade edilen, önceden tahmin edilen ve acil ihtiyaçlar olmak üzere sınıflandırmak mümkündür (Burton ve Merrill ,1991).

Normatif ihtiyaçlar, belirlenmiş bir standart çerçevesinde değerlendirilen verilere bakılarak beklenen bir performans değerinin altında kalındığının görülmesiyle ortaya çıkan ihtiyaçlardır.

Karşılaştırmalı ihtiyaçlar, birey ya da grubun kendisine benzer başka bir kitle ile kıyaslanmasının söz konusu olduğu ihtiyaçlardır.

Hissedilen ve ifade edilen ihtiyaçlar, öğrencinin yetersiz olduğu alanların farkında olmasıyla hissedebildiği eksikliğini tespit edebilme yönündeki çalışmaların (kişisel görüşme ve anketler) ardından, eksik hissedilen kısmın öğrenciler tarafından sözel ya da davranışsal olarak ifade edilen ihtiyaçlar şekline dönüştürülmesine yönelik ihtiyaçlardır.

Önceden tahmin edilen ve acil ihtiyaçlar, beklenmedik koşullara bağlı olarak ortaya çıkan ihtiyaçlar acil ihtiyaçlar ve eldeki verilere göre tahminlerde bulunarak gelecekte ortaya çıkabilecek olan ihtiyaçlar doğrultusunda hareket edilmesi ise önceden tahmin edilen ihtiyaçlar kapsamında değerlendirilmektedir

Söz konusu ihtiyaçların belirlenmesinde birçok yöntem kullanılmaktadır. Bunlar; anket, gözlem, ölçme araçları ve görüşme yöntemleridir (Demirel 2015).

Anket tekniği: Anket tekniği ile ihtiyaçların belirlenmesinde açık uçlu veya maddeler halinde hazırlanan sorular kullanılır. Bu teknikle ihtiyaçların belirlenmesi için gerekli olan bilgiler hızlı, kolay, pratik ve geniş kitlelerden toplanabilir.

Gözlem: Bilginin; bir olayın, nesnenin ya da kişinin doğal ortamında gözlemlenerek toplandığı yöntemdir. Bu yöntemle toplanılan bilgilerin verimliliğinin artırılabilmesi için kayıt cihazları ve gözlem formları kullanılmaktadır. Bu teknik, yabancı öğrencilerin dil öğreniminde öz değerlendirilme yapılması bakımından da önemlidir.

Ölçme Araçları-Testler: İhtiyaçların belirlenmesi aşamasında, kişide aranan özelliklerin ne ölçüde var olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan yöntemdir. Ölçme araçları içerisinde en yaygın olarak kullanılan test tekniği yabancı öğrencilerin dil düzeylerinin belirlenmesinde ve buna bağlı olarak test içeriği hazırlanmasında büyük öneme sahip bir yöntemdir.

Görüşme Tekniği: Dile ilişkin ihtiyaçların belirlenmesinde yüz yüze ya da yazılı olarak yapılan görüşmelerdir. Bu şekilde bireyin dil seviyesi rahatlıkla ölçülerek ihtiyaçların belirlenmesi sağlanabilir.

1.7.ÖZEL AMAÇLI DİL ÖĞRETİMİ

İnsanoğlu var olduğu günden bugüne kadar iletişime ihtiyaç duymuştur. İletişim kurmanın en önemli aracı dildir. İnsanoğlunun ihtiyaç ve talepleri dili farklı bir şekilde kullanmalarına neden olmuştur. İnsanların dil öğrenmek istemelerinin ardında çok farklı nedenler bulunmaktadır. İş dünyasında veya akademik hayatta yabancı bir dilin tüm imkânlarından yararlanabilmek insanlar arasındaki iletişimi arttırmak için çok büyük fayda sağlamaktadır. Bunun sonucunda özel amaçlı dil kullanımı kavramı ortaya çıkmıştır. Özel amaçlı dil, belirli bir bağlam çevresinde şekillenen işlevsel ve edimsel yönü bulunan dili ifade eder (Gollin-Kies, Hall ve Moore, 2015). Özel amaçlı dil öğretimi ortak bir amaç ve hedef için bir araya gelen bireylerin ihtiyaçlarını esas alan bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir. Bu nedenlere göre yapılan dil öğretiminde öğrencilerin dil ihtiyaçlarının yanında beceri ve ilgileri alanları da göz önünde bulundurulur (Kurt, 2021). Özel amaçlı dil öğretim sürecinde öğrencilerin hedefi kazandıklarını gerçek yaşama aktarabilecekleri yeterliliğe ulaşmalarıdır (Altmışdört, 2010).

Hutchinson ve Waters (1991) özel amaçlı dil kullanımının ortaya çıkışını II. Dünya Savaşı yıllarında ortaya çıkan ekonomik olaylara bağlamaktadır. II. Dünya Savaşı'nın bitmesiyle birlikte bilimde, teknikte, ekonomide ve eğitimde artışlar ve gelişmeler görülmeye başlamıştır. ABD'nin II. Dünya Savaşı'ndan galip ayrılması ve güçlü bir ekonomi oluşturması İngilizcenin dünya çapında önem kazanmasını sağlamış ve bu nedenle birçok ülkede pek çok insan İngilizce öğrenmek istemiştir. Bu durum İngilizceyi çok önemli bir konuma getirmiş ve uluslararası bir dil olmasını sağlamıştır. 1960'lı yıllarda dünya ekonomisinde artış gösteren petrol talebi ve ticaret özel amaçlı dil kullanımını etkili duruma getirmiştir. Özellikle dünyada yaşanan petrol talebi ve ticareti sonra İngilizce bu talebe göre daha yaygın bir duruma gelmiştir. Özel amaçlı dil kullanımının etkisine ilk cevap veren İngilizce olmuştur. Özel amaçlı İngilizce öğretimi şu ihtiyaçlara tepki olarak ortaya çıkmıştır:

- İngilizcenin yapısına uygun olmayan yabancı öğrencilerin Amerikan ve İngiliz üniversitelerinde öğrenim görmeye hazırlamak,
- Genel İngilizce bilgisine sahip İngilizceyi iş hayatında kullanmak isteyen ama bunun için gerekli alanla ilgili kelimelere sahip olmayan doktor, hemşire, mühendis, bilim adamı gibi mesleklerdeki öğrencilere öğretim materyali hazırlamak,
- Ticaret amaçlı İngilizce gereksinimlerini karşılamak için materyal hazırlamak,
- Göçmenlere iş durumlarında kullanmak için gerekli dil kullanımını öğretmek (Richards, 2001).

İngilizce öğretiminin ihtiyaçları doğrultusunda İngilizce konuşulan ülkelerdeki üniversitelerde uluslararası öğrenciler artmaya başlamıştır. Özel amaçlı İngilizce öğretiminde tüm dil sistemini ve dilbilgisi kurallarını öğretmekten ziyade amaca yönelik kurslar açılmıştır. Özel amaçlı dil öğretimi İngilizcenin yaygın bir şekilde ticaret amaçlı kullanılmasıyla ortaya çıkmıştır. Dil ezberlenmesi gerekli olan dil bilgisel ve sözcüksel öğelerden ziyade bir iletişim aracı olarak görülmeli farklı iletişimsel ihtiyaçları giderecek programlar geliştirilmelidir.

Özel amaçlı İngilizce öğretimi farklı ihtiyaçlara göre farklı amaçlarla yapılmıştır. Farklı ihtiyaçlar için yapılan İngilizce öğrenme amaçları üç başlık altında değerlendirilmiştir:

- İş (occupational) gereksinimleri için; uluslararası telefon görüşmeleri, sivil havacılık, pilotlar vb.
- Mesleki (vocational) gereksinimlere yönelik eğitim programları için; otel ve yemek hizmetleri personeli, teknik ticaret vb.
- Akademik/profesyonel eğitim amaçlarına yönelik çalışmalar için; mühendislik, tıp, hukuk vb. (Mackay ve Mountford'dan akt. Kurt, 2019).

Özel amaçlı İngilizce öğretiminde iş gereksinimleri mesleki gereksinimlerden ayrı bir başlık altında incelenmiş ve ayrı bir alan görülmüştür. II. Dünya Savaşı sonrası yaygın bir şekilde öğretilmeye başlanan özel amaçlı İngilizce öğretimi, Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçevesi'nin ortaya çıkmasıyla iş gereksinimleri alanı meslek gereksinimleri alanının içinde bir alan olarak görülmeye başlamıştır.

Türkiye, Avrupa Konseyi'nin üyesi ve Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ni kabul eden ülkelerden bir tanesidir. Dil öğretiminde gereksinimlere uygun olarak hazırlanan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin (CEFR) “meslek” ve “eğitim” alanı dil öğretiminde esas alınan bir rehber olmuştur. Son yıllarda Türkiye’de özel amaçlı dil öğretimine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Yabancılara özel amaçlı Türkçe öğretimi yeni bir alandır ve çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle bu alanla ilgili yapılan çalışmalarda esas alınan teorik bilgiler İngilizcenin özel amaçlı olarak öğretilmesine yönelik çalışmalardır. Özel amaçlı dil öğretimi, CEFR’de de belirtildiği gibi mesleki ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için oluşmuş bir alandır. Özel amaçlı dil öğretiminin sınıflara ayrılması konusunda araştırmacıların farklı görüşler ortaya koydukları görülmektedir. Genel görüş, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde yer alan mesleki ve eğitim amaçlı olarak ayrılmasına yönelik görüştür.

Özel amaçlı dil öğretimin “eğitim” kısmına bağlı olarak “Akademik Türkçe” ile ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Dolmacı, 2015; Tüfekçioğlu, 2018). Dolmacı (2015) ve Tüfekçioğlu (2018) çalışmalarında, Türkçenin akademik amaçlı öğretiminde söz varlığı üzerine yoğunlaşmış ve sözcük listeleri çıkarmışlardır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Akademik Türkçe seviyesinde yapılan çalışmaların özel amaçlı dil öğretimine yönelik olduğu söylenilebilir. Eğitimin yanında özel amaçlı Türkçe öğretiminin mesleki kısmına yönelik çalışmaların olduğu da görülmektedir (Temizyürek, Çangal ve Yörüsün, 2015; Çangal ve Başar, 2016; Şen, 2015, Korkmaz vd. 2021). Şen (2015) çalışmasında iktisadi ve idari bilimler Türkçesinin özelliklerini belirlenmiş ve alana yönelik dil öğretimi için materyal önerileri sunmaya çalışmış, mesleki Almanca ve mesleki Türkçeyi karşılaştırmıştır. Temizyürek vd. (2015) çalışmasında bankacılık mesleğindeki eksikleri gidermek amacıyla örnek bir öğretim programı ve terimler sözlüğü hazırlamışlardır. Korkmaz vd. (2021) Yabancılar İçin Görsel Tıp Terimleri Sözlüğü çalışmasında tıp alanında kullanılan kelimelerin anlamlarını verip görseller ve örnek cümle içinde kullanarak zenginleştirmişlerdir. Özel amaçlı dil öğretimin meslek kısmında öğrencilerin hedef dile yönelik iletişim becerilerini ve iş becerilerini içinde buldukları sektöre göre geliştirmek amaçlanmaktadır.

Bir dilin ihtiyaçlara ve belirli amaca göre öğretilmesinde ihtiyaçlar ve amaçlar doğrutusunda belirlenen kelimeler ve kelimeler listelere önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle hem eğitim hem de mesleki amaçla yapılan çalışmalarda söz varlığı ve sözcük dağarcığı üzerine çalışmalar yapılmıştır. Çünkü hazırlanacak sözcük listeleri; materyaller, öğretim programları ve öğretim yöntemleri için önemli veriler sağlamaktadır.

Son yıllarda özel amaçlı dil öğretiminin yapılmasında teknolojik aletler önemli bir yere sahip olmaya başlamıştır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte gazete ve dergi gibi kâğıt materyallerin yerini bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlar gibi teknolojik aletler almaya başlamıştır (Batluralkız ve Karakuş Tayşi, 2021). Teknolojideki bu gelişim ve değişim nedeniyle özel amaçlı dil öğretiminde dil becerilerine yönelik mesleki ve akademik etkinlikler dijital aletlerden öğreilmeye başlanmıştır. Yabancılara yönelik yapılan özel amaçlı dil öğretimi öğrencilerin özel amaçlı dil öğrenimlerini kolaylaştırmaktadır. Görseller ve videolara hızlı erişim, kelimelerin anlamlarının daha kolay öğrenilmesi yabancılar için özel amaçlı dil öğretiminde dijital aletleri önemli bir konuma getirmiştir.

2. BÖLÜM: YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

“Türkiye’de Yaşayan Suriyelilerin Türkçe Kullanımlarına Yönelik Görüşleri: Adana Örneği ” isimli bu araştırma nitel araştırma modelinde durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması şu şekilde tanımlanabilir: Durum çalışması; (1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve (3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgün bir araştırma yöntemidir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021; Yin, 1984). Bu araştırmada betimlenmesi amaçlanan durum, Türkçe kursuna gitmeyen ve Türkçe kursuna devam eden yetişkin Suriyelilerin Türkçeyi kullanımınıdır.

2.2.Katılımcılar

2.2.1.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 15 Türkçe kursuna gitmeyen yetişkin Suriyeli ve 15 Türkçe kursuna giden yetişkin Suriyeli olmak üzere 30 katılımcı oluşturmuştur. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kriterine göre Suriyeli olma ve örgün eğitim almış/ almamış olma durumuna göre gönüllü olarak araştırmaya katılmışlardır. Katılımcılar K1, K2,K30 şeklinde kodlanmış ve örgün eğitim almış ve almamış olma durumlarına göre iki ayrı tabloda betimlenmişlerdir. Kodlamalar görüşme yapılışı sırasına göre farklılaşmaktadır.

Tablo 2. Türkçe Kursuna Gitmeyen Katılımcıların Özellikleri

No	Katılımcı Kodu	Yaşı	Cinsiyeti	Eğitim düzeyi	Medeni Hali	Türkiye’de bulunduğu yıl	Bildiği diller
1	K1	30	Erkek	Lise	Evli	8	Arapça
2	K2	41	Erkek	Üniversite	Evli	7	Arapça, Türkçe, İngilizce
3	K3	63	Erkek	Ortaokul	Evli	8	Arapça
4	K4	37	Erkek	İlkokul	Evli	11	Arapça, Türkçe
5	K5	67	Erkek	Lise	Evli	11	Arapça
6	K6	57	Erkek	Üniversite	Evli	8	Arapça, Türkçe, İngilizce
7	K19	23	Erkek	Ortaokul	Bekâr	9	Arapça, Türkçe
8	K20	26	Erkek	Ortaokul	Bekâr	4	Arapça, Türkçe
9	K24	23	Erkek	Lise	Bekâr	9	Arapça, Türkçe, İngilizce
10	K25	34	Kadın	Üniversite	Evli	6	Arapça, Türkçe, İngilizce
11	K26	38	Kadın	Lise	Evli	3	Arapça, Türkçe, İngilizce
12	K27	45	Erkek	Ön lisans	Evli	6	Arapça,

							Türkçe, İngilizce
13	K28	33	Erkek	Üniversite	Evli	9	Arapça, Türkçe, İngilizce
14	K29	39	Erkek	Lise	Evli	6	Arapça, Türkçe, İngilizce
15	K30	19	Erkek	İlkokul 3 terk	Bekâr	5	Arapça

Araştırmaya katılan 15 eğitim almamış Suriyeli'den 2'si kadın 13'ü erkektir. Bu kategorideki katılımcıların en küçüğü 19 yaşında en büyüğü 67 yaşındadır. Katılımcılardan 8 kişinin üç dil bilmesi eğitim düzeyleri ile ilişki olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 3. Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcıların Özellikleri

No	Katılımcı Kodu	Yaşı	Cinsiyeti	Eğitim düzeyi	Medeni Hali	Türkiye'de bulunduğu yıl	Bildiği diller
1	K7	19	Kadın	Ortaokul	Bekâr	3	Arapça, Türkçe
2	K8	28	Kadın	Ortaokul	Evli	1	Arapça
3	K9	52	Kadın	Lise	Evli	4 ay	Arapça, Türkçe
4	K10	19	Kadın	Ortaokul	Evli	3	Arapça, Türkçe
5	K11	58	Kadın	Lise	Evli	9	Arapça
6	K12	40	Kadın	Lise	Evli	1	Arapça, Türkçe, İngilizce

7	K13	19	Kadın	Ortaokul	Bekâr	8	Arapça, Türkçe
8	K14	25	Kadın	Üniversite	Bekâr	3 ay	Arapça, Türkçe, İngilizce, Almanca
9	K15	35	Kadın	Ortaokul	Evli	8	Arapça, Türkçe
10	K16	21	Erkek	Ortaokul	Bekâr	9	Arapça, Türkçe
11	K17	21	Erkek	Ortaokul	Bekâr	9	Arapça, Türkçe
12	K18	20	Erkek	İlkokul	Bekâr	9	Arapça, Türkçe
13	K21	20	Erkek	Ortaokul	Evli	6	Arapça, Türkçe
14	K22	19	Erkek	Ortaokul	Bekâr	8	Arapça, Türkçe
15	K23	22	Erkek	Ortaokul	Evli	8	Arapça, Türkçe

Araştırmaya katılan 15 eğitim almış Suriyeli'den 9'u kadın 6'sı erkektir. Katılımcı grubundaki toplumsal dinamikler göz önüne alındığında kültürlerarası farkların kadın katılımcılarla yapılacak görüşmeleri etkilemesi için araştırmacı katılımcılara güven vermeye gayret etmiştir. Bu kategorideki katılımcıların en küçüğü 19 yaşında en büyüğü 58 yaşındadır. K 11 nolu katılımcının 9 yıldır Türkiye'de yaşıyor olması ve örgün eğitim almış olmasına rağmen sadece Arapça biliyor olması dikkat çekicidir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu 31.08.2021 tarihli ve E-26674787-300-00001732414 sayılı etik komisyon izni alındıktan sonra veri toplama süreci başlamıştır.

Savaş ortamından gelmiş, çekişen davranışlar sergileyen farklı kültürel özelliklere sahip katılımcılarla araştırma yapılması nedeniyle veri toplama sürecinde titizlikle davranılması gerekmiştir. Görüşmelerden önce Arapça ve Türkçe yazılmış olan gönüllü katılım formu katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Katılımcıların hiçbirine adları soyadları sorulmamıştır. Bunun yerine kodlar verilmiştir. Çalışma grubunun görüşme soruları Arapçaya çevrilmiş, basılı olarak katılımcılara verilmiştir. Katılımcıların yeterli düzeyde Türkçe bilmeme olasılıklarından dolayı tercüman aracılığıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Yaklaşık iki ay süren görüşmelerde Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılarla görüşme yapmak için Adana'da Suriyeli sığınmacıların yoğunlukta yaşadığı mahalleler ziyaret edilmiş, sığınmacılarla rastgele görüşmeler yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmacının görüşme isteğine Suriyeli sığınmacıların birçoğu olumsuz yanıt vermiştir. Araştırmacı rastgele görüşmeler için sadece erkek sığınmacılara istekte bulunmuştur. Suriyeli sığınmacıların çekişen ve şüpheli tavrından dolayı araştırmacı Suriyeli öğrencilerden yardım istemiştir. Suriyeli öğrencilerinin aile, akraba, komşu veya arkadaşlarıyla görüşmek yapmak için tekrar Adana'da Suriyelilerin yoğunlukta yaşadığı bölgelere gidilmiştir. Erkek sığınmacıların birçoğuyla çalıştıkları dış polikliniği, lokanta, telefoncu, züccaciye dükkanı gibi işyeri ortamlarında ve bu işyerlerine gelen Suriyeli müşterilerle görüşme yapılmıştır. Araştırmacının öğrencilerinin tanıdıkları olan Suriyeli katılımcılar çekişen tavır sergilememiş aksine görüşme sorularına samimiyetle yanıtlar vermişlerdir. Bazen katılımcıların görüşme sorularının dışına çıkıp farklı konularla ilgili sorun ve düşüncelerini anlatmaya başlaması üzerine araştırmacı tarafından katılımcıya müdahale edilmek zorunda kalınmıştır. Sokakta, işyerlerinde yapılan görüşmelerin tamamı Suriyeli erkek sığınmacı katılımcılarla gerçekleşmiştir. Türkçe kursuna gitmeyen kadın katılımcılarla görüşme yapmak, araştırmacıyı en çok zorlayan süreç olmuştur. Araştırmacı Suriyeli öğrenciler ve arkadaşları aracılığıyla kadın katılımcılara ulaşmaya çalışsa da ilk gruptan sadece iki kadın katılımcıyla görüşme yapabilmıştır. Bu görüşmeler de katılımcıların evlerinde aile fertleri aracılığıyla gerçekleşmiştir. İkinci grupta yer alan Türkçe kursuna devam eden katılımcılarla görüşmeler ise İMEP kapsamında Çukurova Mesleki Eğitim Merkezi'nde Türkçe öğrenen katılımcılarla yapılmıştır. İMEP kapsamında hem meslek öğrenen hem de Türkçe öğrenen katılımcıların tamamı erkektir. Katılımcılara haftada bir gün Türkçe dersi verilmektedir.

Türkçe kursuna devam eden diğer katılımcılar ise Seyhan Halk Eğitim Merkezi bünyesinde Türkçe öğrenmektedirler. Seyhan Halk Eğitim Merkezi'nde Türkçe öğrenen katılımcıların tamamı ise kadındır. Katılımcıların kadın olması ikinci grup için yapılan görüşmeleri ilk önce biraz zorlaştırırsa da daha sonra kursun Türkçe öğretmenin aracı olması görüşmelerin gerçekleştirilmesini kolaylaştırmıştır. Seyhan Halk Eğitim Merkezi'nde Türkçe öğrenen kadın sığınmacılarla görüşmeler resmî olmayan, rahat bir ortamda geçmesi için kurum dışında bir kafede gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerin birçoğu Arapça-Türkçe çeviri üzerinden gerçekleştiği için kayıtlar uzun sürmüştür.

2.4.Araştırmacın Rolü

Araştırmacı, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümünden 2009 yılında mezun olmuştur. 2012 yılında aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Türk Halk Edebiyatı alanında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Doktora eğitimine Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi bilim dalında devam etmektedir. 2012 yılında Gazi Üniversitesi TÖMER'de okutman olarak göreve başlayan araştırmacı, 2013 yılından beri Çukurova Üniversitesi TÖMER'de öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Bu süre zarfı içerisinde birçok uluslararası öğrenciye ikinci dil olarak Türkçe öğreten araştırmacı, çeşitli uluslararası projelerde görev almıştır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, Avrupa Birliği ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı iş birliğinde gerçekleştirilen “Şehir Merkezlerindeki Suriye ve Iraklılara Türkçe Öğretimi Projesi I. 2015-2016”, “Konaklama Merkezlerindeki Suriyeliler İçin Üniversiteye Hazırlık İleri Düzey Türkçe Eğitim Programı III, IV, V”, “Suriyeliler İçin Üniversiteye Hazırlık İleri Düzey Türkçe Öğretimi Projesi III. 2017-2018” projelerinde genel koordinatör yardımcısı, il koordinatörü ve denetleyici görevlerinde bulunmuştur. Projeler kapsamında 10 farklı sığınmacı kampını ziyaret eden araştırmacı, şehir merkezlerinde Suriyeliler için yapılan Türkçe kurslarında denetleme ve gözlem yapma şansı bulmuştur. Geçici barınma merkezlerinde ve şehir merkezlerinde proje kapsamında verilen Türkçe kurslarının denetimleri sırasında çok sayıda Suriyeli sığınmacıyla tanışma fırsatı olmuştur. Çalışma kapsamında Suriyelilerle yapılacak olan görüşmeler

için bu yakın ilişkilerini kullanmıştır. Suriyelilerin toplumsal çekincelerinden dolayı kadın sığınmacılarla görüşme sağlanması çok zor olmasına rağmen, araştırmacının Suriyeli öğrencileri aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Veriler görüşme (mülakat) yoluyla elde edilmiştir. Patton (2014) insanlarda doğrudan gözlemleyemediğimiz şeyleri bulmak için mülakat yapıldığını ve mülakatın amacının diğer insanların bakış açılarına ulaşmak olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada standartlaştırılmış açık uçlu mülakat yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların durumunu derinlemesine betimlemek amacıyla sonda sorularla daha fazla veri alınmaya çalışılmıştır. Her soru aynı sırada sorulmuş ve katılımcıların soruyu anlamadığı durumlarda tercüman kullanılmıştır.

Resim 1. Saha Çalışmasında Veri Toplanırken



2.5. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı araştırmanın alt problemleri esas alınarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda soruların alt problemlere cevap arama hususunda amaca hizmet edebilmesi için yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman iki akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Akademisyenlerden gelen düzeltmeler sonucunda görüşme formu son şeklini almıştır. Görüşme soruları ve alt problemlerle ilişkisi Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Görüşme Formu ve Alt Problemlerle İlişkisi

Görüşme Soruları	Araştırma Soruları
1.Okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerine göre Türkçe düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?	Alt Problem 1: Türkiye’de, örgün eğitim almış ve almamış yetişkin Suriyelilerin Türkçe düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2.Türkçeyi kullanma düzeyinizi kazanmanızda etkili olan unsurlar nelerdir?	
3.Günlük hayatta Türkçe okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerini ne sıklıkla kullanıyorsunuz?	Alt Problem 2: Türkiye’de, örgün eğitim almış ve almamış yetişkin Suriyelilerin günlük yaşamda Türkçe kullanımına ilişkin deneyimleri nelerdir?
4.Günlük hayatta en çok kimlerle, nerede Türkçe iletişime geçiyorsunuz?	
5.Yeterli düzeyde Türkçe bilmemenizden kaynaklı yaşadığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunları ne sıklıkla yaşıyorsunuz?	Alt Problem 3: Türkiye’de, örgün eğitim almış ve almamış yetişkin Suriyelilerin yaşadıkları dil sorunları nelerdir?
6.Türkçe düzeyinizin yeterli olmadığı durumlarda dil sorununuzu nasıl çözüyorsunuz?	
7.Türkçe kursuna gitmeme/gidememe nedenleriniz nedir?	Alt Problem 4: Türkiye’de, örgün eğitim almamış yetişkin Suriyelilerin Türkçeyi daha iyi düzeyde öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?
8.Türkçeyi daha iyi bir düzeyde öğrenmeyi ister misiniz? Niçin?	
9. Türkçe kursuna giderseniz kurs içeriğinin nasıl olmasını istersiniz?	

10.Türkçe kursundan nasıl haberiniz oldu?

11.Türkçe kursundaki olumsuz ve olumlu deneyimleriniz nelerdir?

12.Kurs içeriği dil ihtiyacınızı karşılıyor mu?

13.Kursta en çok hangi becerisinde zorlanıyorsunuz?

14. En fazla hangi dil becerisine ihtiyacınız var?

15.Kursta en fazla yarar gördüğünüz öğretim teknikleri nelerdir?

16.Türkçeyi hangi seviyede nerede kullanmak için öğrenmek istiyorsunuz?

Alt Problem 5: Türkiye’de, örgün eğitim almış yetişkin Suriyelilerin Türkçeyi daha iyi düzeyde öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?

2.6.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılacaktır. Ancak Türkiye’de temel bir kaynak olan Yıldırım ve Şimşek 2021 baskısında içerik analizi tümevarımcı analiz olarak güncellenmiştir. Bu nedenle araştırma da her iki kavram da kullanılacaktır. Bu çerçevede tümevarımcı analiz yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılır. Yani kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramlar ve kavramlar arası ilişkiler ortaya çıkarılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yöntemle herhangi bir konu üzerine farklı kaynaklardaki mesajları analiz edebilmek için materyallerin düzenlenerek uygun kategoriler, işaretler ya da sınıflamalarla araştırmacıların inceledikleri konuyla ilgili karşılaştırmalar yapılabilir (Büyüköztürk vd. , 2016, s.166). İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular tematik yaklaşımla bütüncül olarak araştırma problemlerinin cevaplarını ortaya koyacak bir biçimde sunulmuştur. Analizler iki araştırmacı tarafından ses kayıtlarının dinlenmesi,

yazıya geçirilmesi ve kodlanarak kod, kategori ve temaları ulaşılması usulü ile yapılmıştır.

2.7.Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada verilerin toplanması ve analizi sürecinde Tablo 5 'te belirtildiği gibi dört temel geçerlilik ve güvenilirliğe yönelik kavramı gerçekleştirmek üzere işlem yapılmıştır. Bu doğrultuda inandırıcılık sağlamak amacıyla derinlik odaklı veri toplanmıştır verilerin analizinden sonra uzman incelemesi yapılmıştır. Aktarılabilirlik sağlamak amacıyla amaçlı örnekleme yapılmış, verilerin tutarlılığı açısından yine Suriyelilerle çalışma konusunda tecrübeli bir öğretmen tarafından inceleme yapılmıştır. Verilerin teyit edilebilirliğini sağlamak için ses kayıtları kodlanarak dijital ortamda saklanmaktadır.

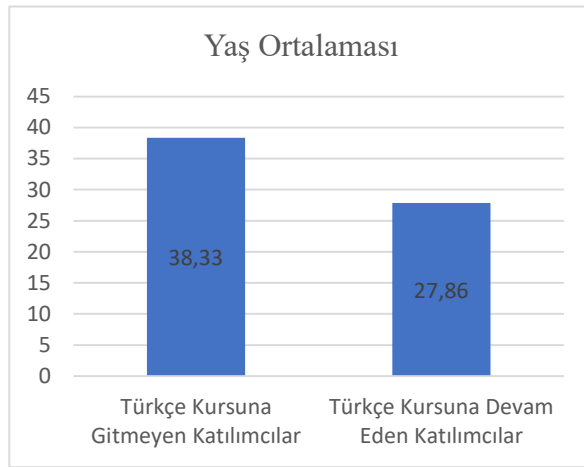
Tablo 5. Geçerliliği ve Güvenirliği Sağlamak Amacıyla Kullanılan Stratejiler

Nitel araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik kavramlarının eş değerleri	Araştırmada Kullanılan Stratejiler
İnandırıcılık	Derinlik odaklı veri toplama Uzman incelemesi
Aktarılabilirlik	Amaçlı örnekleme
Tutarlılık	Tutarlılık incelemesi
Teyit edilebilirlik	Teyit incelemesi

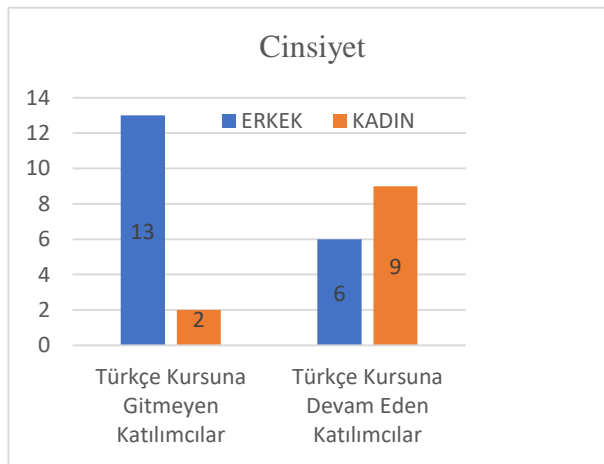
3. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde görüşmeler yoluyla toplanan verilerin içerik analizi neticesinde elde edilen bulguları ve bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir. Görüşmelerin büyük bir kısmı Arapça çeviriler yoluyla yapıldığından dolayı sınırlı Türkçe yorum elde edilmiş olup bu yorumlardan ham verilere örnekler sunulmuştur.

Şekil 1. Katılımcıların Yaş Ortalaması



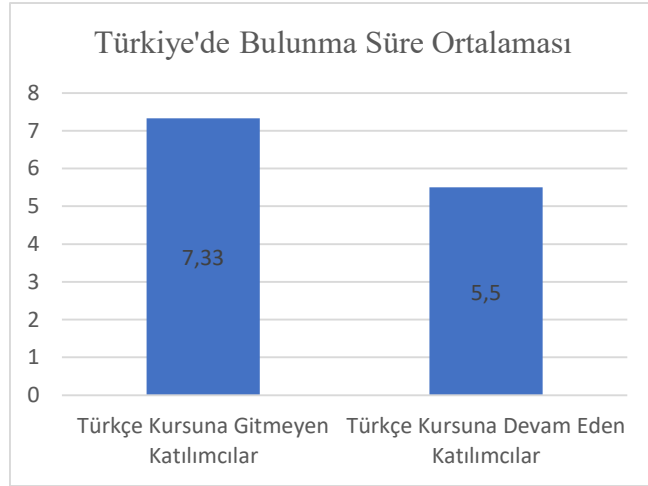
Şekil 2. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı



Araştırmaya katılan Türkçe kursuna giden katılımcıların yaş ortalaması 38,33'tür. Türkçe kursuna devam eden katılımcıların yaş ortalaması ise 27,86'dır. Türkçe kursuna

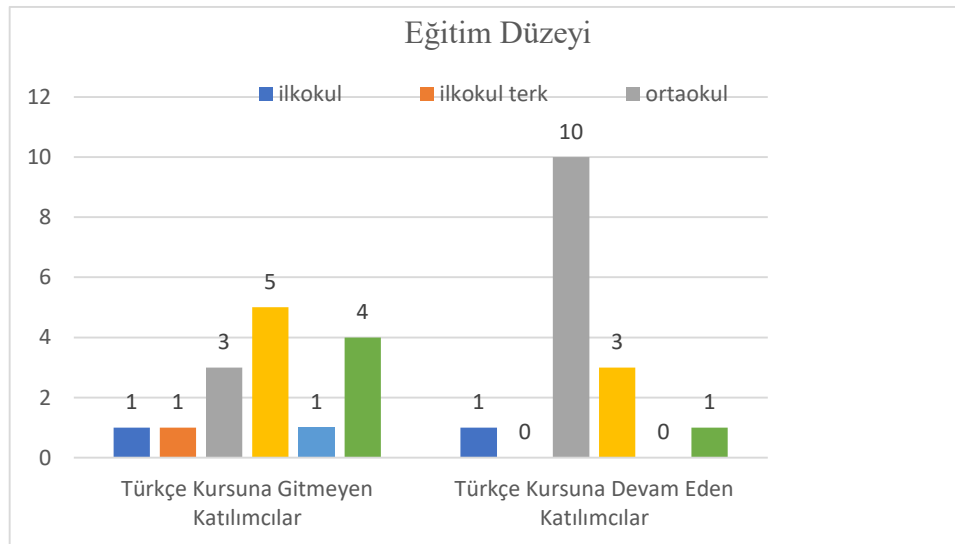
gitmeyen katılımcılardan 13'ü erkek, 2'si kadındır. Türkçe kursuna devam eden katılımcılardan 6'sı erkek, 9'u kadındır.

Şekil 3. Katılımcıların Türkiye'de Buldukları Süre Ortalaması



Katılımcıların ne zamandır Türkiye'de yaşadıklarının araştırıldığı bulgular sonucunda, kursa gitmeyen katılımcılar ortalama 7,33 yıldır Türkiye'de yaşamaktadırlar. Türkçe kursuna devam eden katılımcılar ise 5,5 yıldır Türkiye'de yaşamaktadırlar.

Şekil 4. Katılımcıların eğitim düzeyleri



Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan 1'i ilkokul mezunu, 3'ü ortaokul mezunu, 5'i lise mezunu, 1'i önlisans mezunu, 4'ü üniversite mezunudur. Kursu gitmeyen katılımcılardan 1'i ise ilkokul 3.sınıfta eğitimi terk ettiğini belirtmiştir. Türkçe kursuna

devam eden katılımcılardan 1'i ilkokul mezunu, 10'u ortaokul mezunu, 3'ü lise mezunu, 1'i ise üniversite mezunudur.

3.1. Araştırmanın 1. Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Türkçe kursuna gitmeyen ve Türkçe kursuna devam eden Suriyeli sığınmacıların Türkçe düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemine cevap aramak için iki gruptaki katılımcılara yöneltilen görüşme sorularına yanıtlar aranmıştır. Araştırmanın 1. alt problemini tespit etmek için katılımcıların dört temel dil becerilerinin hangi düzeyde olduğuna yönelik sorular sorulmuş ve sahip oldukları dil düzeylerini kazanmalarında etkili olan unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 6. Katılımcıların Dil Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Tema 1: Katılımcıların Dil Düzeyi				
<i>Kategori</i>	<i>Türkçe Kursuna Gitmeyen Katılımcılar</i>		<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>	
	Kodlar	n	Kodlar	n
Okuma Becerisi Düzeyi	İleri Düzey	2	İleri Düzey	0
	Orta Düzey	5	Orta Düzey	5
	Temel Düzey	3	Temel Düzey	10
	Bilmiyor	5	Bilmiyor	0
Yazma Becerisi Düzeyi	İleri Düzey	2	İleri Düzey	0
	Orta Düzey	4	Orta Düzey	4
	Temel Düzey	4	Temel Düzey	11
	Bilmiyor	5	Bilmiyor	0
Dinleme Becerisi Düzeyi	İleri Düzey	5	İleri Düzey	6
	Orta Düzey	7	Orta Düzey	2
	Temel Düzey	1	Temel Düzey	7
	Bilmiyor	2	Bilmiyor	0
Konuşma	İleri Düzey	4	İleri Düzey	4

Becerisi	Orta Düzey	7	Orta Düzey	3
Düzeyi	Temel Düzey	2	Temel Düzey	8
	Bilmiyor	2	Bilmiyor	0

Tablo 6. incelendiğinde, Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan 2'si okuma becerilerini ileri düzeyde, 5'i orta düzeyde, 3'ü temel düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Kursa gitmeyen katılımcılardan 5'i ise Türkçe okuma becerilerinin olmadığını belirtmiştir. Türkçe kursuna devam eden katılımcılardan 5'i okuma beceri düzeylerinin orta düzeyde, 10'u temel düzeyde olduğunu düşünmektedir. Kursa devam eden katılımcılardan okuma becerisinin ileri düzeyde olduğunu belirten katılımcı olmamıştır.

Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan 2'si yazma becerilerini ileri düzeyde, 4'ü orta düzeyde, 4'ü temel düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Kursa gitmeyen katılımcılardan 5'i ise Türkçe yazma becerilerinin olmadığını belirtmiştir. Türkçe kursuna devam eden katılımcılardan 4'ü okuma beceri düzeylerinin orta düzeyde, 11'i temel düzeyde olduğunu belirtmiştir. Kursa devam eden katılımcılardan yazma becerisinin ileri düzeyde olduğunu belirten katılımcı olmamıştır. Tablo 3 incelendiğinde Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan 5'i dinleme becerilerinin ileri düzeyde, 7'si orta düzeyde, 1'i temel düzeyde olduğunu düşünmektedir. Kursa gitmeyen katılımcıların 2'si dinleme becerilerinin olmadığını belirtmiştir. Türkçe kursuna devam eden katılımcıların ise 6'sı dinleme beceri düzeylerinin ileri düzeyde, 7'si orta düzeyde, 1'i temel düzeyde olduğunu düşünmektedir.

Türkçe kursuna gitmeyen katılımcıların 4'ü konuşma beceri düzeylerinin ileri düzeyde, 7'si orta düzeyde, 2'si temel düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Kursa gitmeyen katılımcıların 2'si konuşma becerilerinin olmadığını belirtmiştir. Türkçe kursuna devam eden katılımcıların 4'ü konuşma beceri düzeylerinin ileri düzeyde, 3'ü orta düzeyde, 2'si temel düzeyde olduğunu düşünmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Sahip Oldukları Türkçe Düzeylerini Kazanmada Etkili Olan Unsurlar

Tema 2. Katılımcıların Sahip Oldukları Türkçe Düzeylerini Kazanmada Etkili Olan Unsurlar

Kategori	<i>Türkçe Kursuna Gitmeyen Katılımcılar</i>	
	Kodlar	n
Dil öğrenme ve edinme süreçleri	Türk komşularla iletişim kurma	1
	Türkçe bilen aile üyelerinden öğrenme	1
	Türk TV kanalları, dizi/fimleri izleme	3
	İşyerinde Türk müşterilerle konuşma	3
	İş ortamında Türk çalışma arkadaşlarıyla konuşma	5
	Sadece Suriyelilerle Arapça iletişimde olduğu için Türkçe öğrenememe	2
	<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>	
	Kodlar	n
	Türk komşularla iletişim kurma	1
	Türkçe kursu	7
	İşyerinde Türklerle iletişim kurma	5
	Sosyal ortamda Türklerle konuşma	1
	İnternette üzerinden Türkçe öğrenme	1

Tablo 7 incelendiğinde, kursa devam eden katılımcıların sahip oldukları dil düzeylerini kazanmada Türkçe kursunun doğrudan etkisi görülmektedir. Kursu devam eden katılımcıların okuma ve yazma beceri düzeyleri kursa gitmeyen katılımcılara göre daha

yüksek olmasına rağmen dinleme ve konuşma beceri düzeyleri daha düşüktür. Kurs içeriğinde okuma-yazma eğitiminin olması, kursa devam eden katılımcıların okuma ve yazma dil becerilerini geliştirmiştir. Sınıf ortamının homojen olması ve Türklerle çok fazla pratik yapma şanslarının olmaması ise konuşma ve dinleme beceri düzeylerinin gelişmesini olumsuz etkilemiştir. Konuşma dil düzeyi seviyesini tespit etmek için sorulan soruya tercüman aracılığıyla şu yanıtı vermiştir:

“Komşu yok. Komşu olmadığı için biraz zor geçiyor. Mesela okuyabiliyorum, yazabiliyorum, dinliyorum ama konuşamıyorum.” [K11]

Kursa gitmeyen katılımcıların sahip oldukları dil düzeyini kazanmalarına etki eden en büyük unsur işyerlerinde Türk müşteri, işveren ve iş arkadaşlarıyla pratik yapmalarıdır.

Kursa gitmeyen katılımcıların görüşlerinden ham verilere aşağıdaki örnekler verilebilir:

“Eskiden benim dükkanım vardı, çarşıda. Benim müşterilerim Türk, hepsi Türk'tü. Arap orada hiç yok. Hep Türklerle konuşuyordum.” [K2]

Kursa devam eden katılımcıların tamamı, dört dil becerisinden belirli düzeyde Türkçe bilmesine rağmen Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılar arasında -uzun Türkiye’de yaşamalarına rağmen- Türkçe bilmeyenler vardır. Kursa gitmeyen katılımcı [K1] yaklaşık sekiz yıldır Türkiye’de yaşamasına rağmen, birkaç sözcük dışında Türkçe dil becerilerine sahip değildir. Tercüman aracılığıyla yapılan görüşmenin ham verilerine şu örneği verebiliriz.

“Hep Suriyelilerle, Araplarla iletişime geçiyoruz. Türkçe öğrenemedim.” [K1]

Türkçe kursuna gitmeyen bazı katılımcılar ise kendi geliştirdikleri bazı tekniklerle Türkçe öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Kursa gitmeyen katılımcı [K21] Türkçe öğrenmek için geliştirdiği tekniği şöyle ifade etmiştir:

“Mesela sen benle konuşurken bir kelime kullandın, o kelimeyi kayıt alıyorum kafamda. Türkçe bilenlere soruyorum bu kelime ne diye. Mesela merhaba... Sonra sürekli yazıyorum. Öyle Türkçe öğrendim doğrusu.” [K21]

3.2. Araştırmanın 2. Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Türkçe kursuna gitmeyen ve Türkçe kursuna devam eden Suriyeli sığınmacıların günlük yaşamda Türkçe kullanımına ilişkin deneyimleri nelerdir?” alt problemine cevap aramak için iki gruptaki katılımcılara yöneltilen görüşme sorularından alınan yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın 2. alt problemini tespit etmek için katılımcılara günlük hayatta Türkçe okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini ne sıklıkla kullandıkları sorulmuş; en fazla kimlerle, nerede Türkçe iletişime geçtikleri belirlenmiştir.

Tablo 8. Suriyelilerin Günlük Yaşamda Türkçe Kullanımlarına İlişkin Görüşleri

Tema 3. Günlük Yaşam ve Dil Kullanımı

Kategori	<i>Türkçe Kursuna Gitmeyen Katılımcılar</i>	<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>		
	Kodlar	n	Kodlar	n
En Sık Kullanılan Dil Becerileri	Okuma	1	Okuma	1
	Yazma	1	Yazma	2
	Dinleme	11	Dinleme	8
	Konuşma	10	Konuşma	7
	Türkçe Bilmiyor	2		
Türklerle İletişimin En Sık Kullanıldığı Ortamlar	Kodlar	n	Kodlar	n
	Çocuklarının öğretmenleriyle	1	Alışveriş, kuaför	4
	Alışveriş	2	İşyeri	5
	İşyeri	8	Türk komşularla	2
	Hastane	2	Kurs dışında iletişimleri yok	2
	Türk komşularla	1	Hastane	1
		Devlet kurumları	1	

Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde Türkçe kursuna gitmeyen ve Türkçe kursuna devam eden katılımcıların günlük hayatta en fazla kullandıkları dil becerileri dinleme ve konuşma olurken en az kullandıkları dil becerileri ise okuma ve yazmadır. Her iki grupta da konuşma becerisinin günlük yaşam deneyimleri açısından temel oluşturduğu görülmektedir. Bu nedenle Suriyeli sığınmacıların toplumsal uyum sağlayabilmeleri için ilk olarak konuşma becerisi önem taşımaktadır. Her iki grup için konuşma becerisinin gelişiminde Türklerle iletişim kurmak etkili kodlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Katılımcı [K11] 'in yorumu iş yerinde her ne kadar Türkçe konuşmak zorunda olsalar da Suriyelilerin komşuluk ilişkileri yoluyla dil gelişimi açısından yeterli güveni oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Bu hususta ham verilerden aşağıdaki örnek verilebilir:

“İnsanlarla iletişime girmeye korkuyorum. Çünkü yaşadığım mahalle eski, komşularım var ama kusura bakmayın korkuyorum yani insanlar tehlikeli.” [K11]

Araştırma bulguları incelendiğinde kursa devam eden ve etmeyen Suriyelilerin her iki grubunda da katılımcıların günlük hayatta en fazla Türkçe iletişime geçtiği ortam, işyerleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı katılımcılar işyerlerinde en çok Türk müşterilerle iletişime geçerken, bazıları ise en çok Türk iş arkadaşları ya da Türk işverenleriyle iletişime geçmektedir. Kursa devam eden katılımcı [K21] ile yapılan görüşmenin ham verileri şöyledir:

“Konuşmayı ve dinlemeyi en fazla kullanıyorum. Okuma ve yazmayı hiç, yani çok az kullanıyorum. İşte konuşuyoruz yani. Evde, mesela sabah yedi buçukta çıkıyorum evden. Saat sekizde dükkânda oluyorum. Akşam yedi gibi işten çıkıyorum. Ailemle iki, üç saat konuşuyorum. Konuşmanın geneli ustayla.” [K21]

3.3. Araştırmanın 3. Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Türkiye’de, örgün eğitim almış ve almamış yetişkin Suriyelilerin yaşadıkları dil sorunları nelerdir?” alt problemine cevap aramak için katılımcılara yeterli düzeyde Türkçe bilmediklerinden dolayı yaşadığı sorunların neler olduğu, bu sorunları ne sıklıkla yaşadıkları ve dil sorununa nasıl çözdüklerine yönelik görüşme sorularından alınan yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan verilere yer verilmiştir.

Tablo 9. Kursa Gitmeyen Katılımcıların Yaşadıkları Dil Sorunlarına İlişkin Görüşleri**Tema 4.** Katılımcıların Yaşadıkları Dil Sorunları

<i>Kategori</i>	<i>Türkçe Kursuna Gitmeyen Katılımcılar</i>	
	Kodlar	n
Dil Yetersizliğinden Dolayı Sorun Yaşanan Durumlar ve Ortamlar	Komşularla	1
	Resmî işlerde	4
	Hastanede	8
	Sorun yaşamıyor	1
	Çocuklarının okulunda	1
	<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>	
	Kodlar	n
	İş ararken	1
	Alışverişte	2
	Hastanede	7
	İletişim olmadığı için sorun yaşamıyor	1
	Her yerde	1
	Resmî işlerde	3

Tablo 9 incelendiğinde, Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan 1'i komşularıyla, 4'ü resmî işlerde, 8'i hastanede, 1'i çocuklarının okulunda dil düzeylerinin yetersiz olmasından dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 1'i ise ileri düzeyde Türkçe bilmesi sayesinde hiçbir zaman sorun yaşamadığını belirtmiştir. Türkçe kursuna devam eden katılımcıların 1'i iş ararken, 2'si alışverişte, 7'si hastanede, 1'i her yerde, 3'ü resmî işlerde dil düzeylerinin yetersiz olmasından dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 1'i ise Türklerle iletişime geçmedikçe sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Tablo 9’da yer alan kodlar incelendiğinde her iki grupta yer alan katılımcıların dille ilgili sorunu en çok hastanelerde ve resmî işlerinde yaşamaktadırlar. Türkçe kursuna devam eden katılımcı [K16] ile yapılan görüşmenin ham verileri şöyledir:

“En zorlandığımız yer hastane. Anlamıyoruz. Bazı şeyleri söylüyorlar, anlamıyoruz. Yani orada zorlanıyoruz.” [K16]

Türkçe kursuna gitmeyen katılımcı [K5] ile yapılan bir diğer görüşmenin ham verileri de şunlardır:

“Hastaneye gidiyor. Çocukları burada(işyeri) kalıyor, çalışıyorlar. Onunla beraber gidecek kimse yok. Hastaneye gidince doktora anlatamıyor.” [K5]

Tablo 10. Kursa Gitmeyen Katılımcıların Yaşadıkları Dil Sorunlarının Çözümüne Yönelik Görüşleri

Tema 5. Katılımcıların Yaşadıkları Dil Sorunları

<i>Kategori</i>	<i>Türkçe Kursuna Gitmeyen Katılımcılar</i>	
	Kodlar	n
Dil Yetersizliğinden Dolayı Yaşanan Sorunların Çözümü	Ücretli tercümandan yararlanma	5
	Türkçe bilen aile üyelerinden yardım isteme	7
	Arapça bilen Türklerden yardım isteme	2
	Sorun yaşamıyor	1
	<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>	
	Kodlar	n
	Ücretli tercümandan yararlanma	5
	Türkçe bilen aile üyelerinden yardım isteme	4
	İşaret diliyle anlaşma	2
	Sorununu kağıda yazma	1
Çeviri programları kullanma	4	

Tablo 10 incelendiğinde, Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan 5'i ücretli tercümandan yararlanarak, 7'si Türkçe bilen aile üyelerinden yardım alarak, 2'si Arapça bilen Türk arkadaşlarından yardım alarak dil sorunlarına çözüm yöntemleri geliştirmişlerdir. Türkçe kursuna devam eden katılımcılardan 5'i ücretli tercümandan yardım alarak, 4'ü Türkçe bilen aile üyelerinden yardım alarak, 2'si işaret dili kullanarak, 4'ü ise çeviri programları kullanarak, 1'i ne söyleyeceğinin önceden kâğıda yazıp gittiği yerde göstererek yaşadıkları dil sorunlarına çözüm yöntemleri geliştirmişlerdir.

Yeterli düzeyde Türkçe bilmemelerinden kaynaklı yaşadıkları sorunu çözmek için gerek tercüman gerek de Türkçe bilen bir yakınına arama yoluna başvuran katılımcılardan kursa devam edenler, internet kullanımı yoluyla cep telefonlarından çeviri de yapmaktadır. Bu bulgu formal eğitim alan katılımcıların sadece konuşma ve dinleme baskın olarak değil okuma ve yazmayı da eşgüdümlü olarak kullandığını göstermektedir.

Türkçe kursuna gitmeyen katılımcıların görüşlerinden ham verilere aşağıdaki örnekler verilebilir;

“Suriyeliler için harflerin muhtevası çok önemli, harfleri öğrendiğim zaman daha güzel netice buluyorsun.” [K2]

“Türkçe yazma hiç yok çünkü Latin alfabesini bilmiyorum.” [K4]

Kursa devam eden katılımcıların görüşlerinden ham verilere aşağıdaki örnekler verilebilir;

“Valla dil bilmediğim için yaşadığım sorunlar çoktu yani. Yani misal karşıdaki senin hakkında bir şey anlatıyor sen onu anlamıyorsun yani bir şey diyecen diyemiyorsun , bir yere gidecen derdini anlatamıyorsun. Ondandır dolayı sıkıntı yaşıyorsun. “[K17]

Her iki gruptaki katılımcılar arasından Türkçe düzeyinin yetersiz olduğu durumlarda zaman zaman yaşadıkları problemleri çözemedikleri durumlar da olmaktadır. Katılımcılar Türkiye'ye yeni geldikleri zaman, Türkçe bilmemelerinden dolayı; özellikle hastanelerde sorun yaşamışlardır. Bu sorunlar, bazen ciddi sonuçlara yol

açabilmektedir. Katılımcıların yaşadıkları sorunlara yönelik ham verilere aşağıdaki örnekler verilebilir:

“Şehir hastanesine gittim. Kulağımda iltihap olmuş. Doktora gittim, girdim. Bana kulak damlası yazmış. Ama kulakta iltihap olmuş. Yanlış ilaç yazmış.” [K5]

“Hastanede tercüman çağırıyorduk. Olursa olur, olmazsa çıkıp gidiyok. Yapacak bir şey yok.” [K16]

“Hastanede sorun yaşıyorduk. Tercüman olmadığı zaman işaretle falan. İşaret de olmadığı zaman bir şey olmuyor. Geri dönüyoruz. Yani boşu boşuna tahlil veriyoruz. Sıkıntı çıkıyor, geri gönderiyorlar bizi. Derdini anlatamıyorsun.” [K18]

3.4. Araştırmanın 4. Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Türkçe kursuna gitmeyen ve Türkçe kursuna devam eden Suriyeli sığınmacıların Türkçeyi daha iyi düzeyde öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?” alt problemine cevap aramak için katılımcılara yöneltilen görüşme sorularından alınan cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 11. Suriyelilerin Türkçeyi Daha İyi Düzeyde Öğrenmeye Yönelik Görüşleri

Tema 6. Katılımcıların Türkçe Kursuna Gitmeme/Gidememe Nedenleri

<i>Kategori</i>		<i>Türkçe Kursuna Gitmeyen Katılımcılar</i>	
		Kodlar	n
Türkçe Kursuna Gitmeme/Gidememe Nedenleri		İşte çalıştığı için zaman bulamama	9
		Çocuk bakımı, ev işleri	3
		Türkçe kurslarındaki yaş sınırı	2
		Türkçe kursları hakkında bilgisi yok	1

Tablo 11’de veriler incelendiğinde Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan 9’u işte çalıştığı için zaman bulamadığını, 3’ü ev işleri ve çocuk bakımını, 2’si kurslarda yaş sınırı olduğunu kursa gidememe nedeni olarak belirtmişlerdir. Tablo 11’de katılımcıların Türkçe kursuna gidememe nedeni olarak öncelikli olarak geçim sıkıntısını

aşma çabalarının olduğunu ortaya koymaktadır. Kursa gitmeyen katılımcıların görüşlerinden ham verilere aşağıdaki örnekler verilebilir;

“Çocuklar var, ev işleri var.” [K26]

“Masraf var, mecbur iş, vakit yok.” [K6]

“Yani yeri bilmiyorum. Kurs var mı, yok mu bilmiyorum.” [K1]

Katılımcıların kursa gidememe nedenlerin biri de bazı Türkçe kurslarında yaş sınırının olmasıdır. Katılımcı 3, Türkçe kursuna gitmek istediğini fakat yaş sınırından dolayı kursa kaydolamadığını ifade etmiştir. Görüşmenin ham verileri aşağıdadır:

“Kızılay’a gittik. Orada kurslar yapıyorlar. 50 yaş ve üzerini almıyorlar.” [K3]

Tablo 12. Kursa Gitmeyen Katılımcıların İstedığı Türkçe Kurs İçeriği

Tema 7. Katılımcıların İstedığı Kurs İçeriği

<i>Kategori</i>	<i>Türkçe Kursuna Gitmeyen Katılımcılar</i>	
	Kodlar	n
Türkçeyi Daha İyi Bir Düzeyde Öğrenme İsteği	Konuşma kursu	5
	Günlük dil gereksinimlerini karşılayan bir kurs (alışveriş, resmî işler, hastane vb.)	4
	Meslekî Türkçe	2
	Bütün dil becerileri için ileri düzeyde bir kurs	4

Tablo 12 incelendiğinde Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılar Türkçe kursuna gitme imkânları olursa katılımcılardan 5’i konuşma kursu, 4’ü günlük dil gereksinimlerini karşılayan bir kurs, 2’si meslekî Türkçe kursu, 4’ü bütün dil becerilerinde ileri düzeyde öğreten bir kurs içeriği olmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Eğer koşullar uygun olursa katılımcıların tamamı Türkçe kursuna gitme konusunda isteklidirler. Kursa gitmeyen katılımcıların büyük bir kısmı, Türkçe kursuna gitme durumlarında kurs içeriğinin konuşma ağırlıklı olmasını istemektedirler. Bazı katılımcılar ise bir iş bulup çalışmak ve çalıştıkları işle ilgili meslekî Türkçe öğrenme

yönünde taleplerini dile getirmişlerdir. Kursa gitmeyen katılımcıların görüşlerinden ham verilere aşağıdaki örnekler verilebilir:

“Türkçe kursu olsa ilk ben giderim. Kurs içeriğinin daha çok konuşmayı geliştirmesini isterdim.” [K1]

“Ben sokak dili konuşuyorum. Resmî dili öğrenmek istiyorum. Mesela bir şirkete gidiyorsunuz eleman daha kibar konuşuyor. Onun ismi var Türkçede aklıma gelmiyor.” [K2]

“Türkçeyi günlük hayat için öğrenmek istiyorum. Camiye gittiğimizde namazdan sonra dertleşiyoruz, derdimi anlatamıyorum. Camide Cuma hutbesi okunurken anlamıyorum.” [K3]

3.5. Araştırmanın 5. Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Türkçe kursuna gitmeyen ve Türkçe kursuna devam eden Suriyeli sığınmacı grubu içerisinde Türkçe kursuna devam eden katılımcıların kurs deneyimlerine yönelik görüşleri nelerdir?” alt problemini tespit etmek için katılımcılara yöneltilen görüşme sorularından alınan cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan verilere yer verilmiştir.

Tablo 13. Suriyelilerin Türkçe Kursu Deneyimlerine Yönelik Görüşleri

Tema 8. Katılımcıların Kursa Erişimi

<i>Kategori</i>	<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>	
	Kodlar	n
Katılımcılar Türkçe kursuna nasıl erişmişlerdir?	Suriyeli arkadaşlarından	5
	Aile üyelerinden	3
	İnternette	2
	Türk işverenlerden	3
	Sokakta kurs afişlerinden	1
	Kurs düzenleyen yetkililerden	1

Tablo 13 incelendiğinde, katılımcıların 5 Suriyeli arkadaşlarından, 3 aile üyelerinden, 2 internetten, 3 Türk işverenlerden, 1 kursla ilgili afişlerden, 1 Türkçe kursu düzenleyen yetkililerden kursla ilgili bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı Türkçe kursuyla ilgili bilgiyi Suriyeli arkadaşları ve aile üyelerinden öğrenmişlerdir. Türkçe kursunu düzenleyen Türk yetkililerin kursla ilgili internet tanıtımları, sokak ilanları ve Suriyelilerin evlerine gidip bilgi vermeleri; Suriyelilerin Türkçe kursundan haberdar olmalarını sağlamıştır. Tablo kursa devam eden katılımcılarla yapılan görüşmelerin ham verilerine aşağıdaki örnekleri verebiliriz:

“Yolda yürürken Türkçe kursu afişi gördüm. Telefonla aradım.” [K9]

“Valla hoca evimize geldi. Yazılır mısınız diye sordu. Hiç tanıımıyordum. Evleri geziyordu. Evet dedik yani. Daha iyi olur, yazılırsak daha iyi olur. Yazıldık.” [K21]

Bunun dışında, çalışan Suriyelilerin işyerlerinde Türk işveren ve ustaların da Suriyelileri Türkçe kursuna yönlendirmesi; kursa katılımı sağlamıştır. Katılımcı 23 ile yapılan görüşmenin ham verilerine aşağıdaki örneği verebiliriz:

“Bizim patronumuz gönderdi. Git, öğren dedi Türkçeyi. Okul iyi dedi” [K23]

Tablo 14. Kursa Devam Eden Katılımcıların Türkçeyi Neden Öğrenmek İstediklerine Yönelik Görüşleri

Tema 9. Katılımcıların Türkçe Öğrenme Nedenleri

<i>Kategori</i>		<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>	
		Kodlar	n
Türkçe Kursuna Katılma Nedenleri		İş hayatında kullanma	3
		Sosyal hayata katılım	7
		Tercüman olmak için	1
		Türkçe bilmeyen Suriyelilere yardım etmek için	1
		Yaşamın her alanında	3

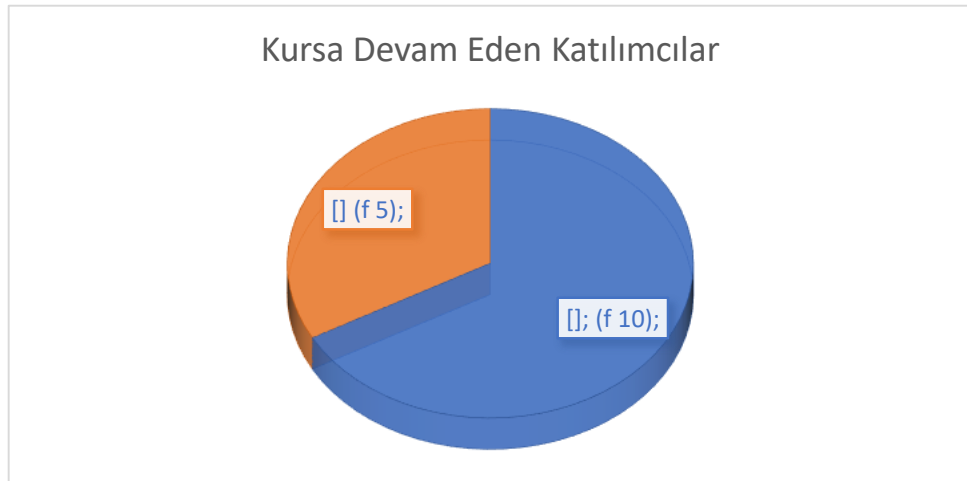
Tablo 14 incelendiğinde, Türkçe kursuna devam eden katılımcılardan (f 3) iş hayatında kullanmak için, 7'si sosyal hayata katılmak için, 1 tercüman olmak için, 3 yaşamın her alanında kullanmak için, 1 Türkçe bilmeyen Suriyeli sığınmacılara yardım etmek için Türkçe dil becerilerinin hepsini ileri düzeyde öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir.

Türkçelerini, özellikle Türkiye’de yaşamaya devam etmek ve işle ilgili dili kullanmak amacıyla geliştirmek istediklerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların “Neden Türkçe öğrenmek istiyorsun?” sorusuna verdiği yanıtlardan alınan ham verilere aşağıdaki örnekler verilebilir:

“Biz savaştan geldik, bu ülke bizi kabul etmiş en azından onun dilini öğreneyim. Öğrendikten sonra denklik yapacağım. Madem Türkçe bilmiyorum hiçbir şey beceriyor olmayacağım. “[K12]

“Türkçe öğrenme iyi, dışarıda rahat konuşabiliyorsun, hastaneye gidebiliyorsun, nereye gitsen Türkiye’de yaşadığın için konuşmak zorundasın. “[K16]

Şekil 5. Kursu Devam Eden Katılımcıların Kurs Hakkındaki Görüşleri



Kursa devam eden katılımcıların 10 Türkçe kursu hakkında olumlu görüş beyan ederken, katılımcıların 5 ise olumsuz görüş bildirmiştir.

Tablo 15. Katılımcıların Türkçe Kursu Hakkındaki Olumlu Görüşleri

Tema 10. Olumlu Görüşlerin Nedenleri

<i>Kategori</i>	<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>	
	Kodlar	n
Türkçe kursunu olumlu bulma nedenleri	Resmî Türkçe öğretilmesi	1
	Okuma-Yazma eğitimi	4
	Günlük dil gereksinimi karşılaması	2
	Kursta Türkçe öğrenme	3

Tablo 15 incelendiğinde, kursa devam eden katılımcılardan kurs hakkında olumlu görüş beyan eden katılımcılarda 1 kursta resmî Türkçe öğretilmesini, 4 kurstaki okuma-yazma eğitimini, 2 kursun günlük dil gereksinimi karşılamasını faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Kursa devam eden katılımcıların 3, kurstan önce çok az Türkçe bildiklerini ya da hiç bilmediklerini, kurs sayesinde Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir. Türkçe kursuyla alakalı olumlu görüş bildiren katılımcılar arasında en yüksek oran 4 katılımcı ile okuma-yazma eğitiminin fayda sağladığını düşünen katılımcılardır. Suriyelilerin Arap alfabesi kullanması, büyük çoğunluğunun Türk (Latin) alfabesini bilmemesi ve kursta Türk alfabesini öğrenme fırsatı yakalamaları, bu konudaki olumlu görüşlerini açıklamaktadır. Okuma-yazma eğitimini olumlu bulan katılımcılarla yapılan görüşmelere ait ham verilere örnekler şunlardır:

“Yani, misal ilk geldiğimizde harfleri bilmiyorduk. Biraz gelişme oldu. Yazmada, okumada öyle bir gelişmemiz oldu. Daha tam şey yapamadık ama dört ayın içinde öyle bir gelişmemiz oldu.” [K17]

Tablo 16. Katılımcıların Türkçe Kursu Hakkındaki Olumsuz Görüşleri

Tema 11. Olumsuz Görüşlerin Nedenleri

<i>Kategori</i>	<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>	
	Kodlar	n
Türkçe Kursunu Olumsuz Bulma Nedenleri	Sınıflardaki öğrencilerin türdeş olması	1
	Kurs içeriğinin dil gereksinimlerini karşılamaması	3

Kursta kullanılan öğretim setlerinin düzeylerine 1
göre basit olması

Kursa devam eden katılımcılar arasında Türkçe kursuyla alakalı olumsuz görüş bildirenlerin 3 kursta öğretilen Türkçenin dil gereksinimlerini karşılamadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 1'i sınıf arkadaşlarının tamamının Suriyeli olup öğrencilerin arasındaki iletişim dilinin Arapça olması, sınıfta hedef dili sadece öğretmenle konuşmak zorunda kalmalarının dil gelişimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise kursta kullanılan ders materyallerinin kendi dil düzeylerine göre düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 17. Katılımcıların Kurs İçeriğinin Dil İhtiyaçlarını Karşılmasına Yönelik Görüşleri

Tema 12. Türkçe Kursu ve Katılımcı Gereksinimi

<i>Kategori</i>			<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>	
			Kodlar	n
Türkçe	Kursunun	Dil Gereksinimi Karşılması	Tamamen karşılıyor	4
			Kısmen karşılıyor	8
			Karşılmıyor	3

Tablo 17'deki Türkçe kursuna devam eden katılımcılardan 4'ü kurs içeriğinin dil gereksinimlerini tamamen karşıladığını belirtmiştir. Katılımcılardan 8'i kurs içeriğinin dil ihtiyaçlarını kısmen karşıladığını belirtirken, katılımcılardan 3'ü kurs içeriğinin dil ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmiştir. Kurs içeriğinin katılımcıların dil ihtiyacını tam karşılamaması, katılımcıların günlük hayatta gereksinim duydukları dil ihtiyaçlarının farklılık göstermesi ile açıklanabilir. Ayrıca kursa katılan Suriyelilerin dil düzeyleri de farklılık göstermektedir. Bazı katılımcıların konuşma becerileri orta düzeydeyken, okuma ve yazma becerileri temel düzeydedir. Bu katılımcılar, konuşma becerilerini sokakta, işyerinde ve diğer yerlerde Türklerle pratik yaparak geliştirirken; okuma ve yazma becerilerini kurs sayesinde kazanmışlardır. Kursa devam eden katılımcıların bir

kısmı kursa gitmeden önce hiç Türkçe bilmezken, şu an sahip oldukları dil düzeyine ise Türkçe kursu sayesinde ulaşmışlardır. Bu değişkenlerin katılımcıların kurs içeriği ile ilgili beklenti ve isteklerine doğrudan etki ettiği düşünülmektedir.

Kursa devam eden katılımcı [K18] Türkçe kursunun okuma ve yazma becerilerini geliştirdiği ama kursun genel olarak dil ihtiyacına cevap vermediğini belirtmiştir. Katılımcı [K18] mesleğiyle alakalı bir dil kursu olmasını istemektedir. Katılımcı ile yapılan görüşmenin ham verilerine aşağıdaki örneği verilebilir:

“ Yazma olarak faydası oldu. Okuma olarak faydası oldu. Harfleri bilmiyordum ben. Ufak ufak öğreniyorum yani...

...Kitapta yazılan şeyler benim faydama, yani, hiç yaramıyor. Merhaba, nasılsın? Bunları biliyoruz zaten. Benim istediğim şeyler, benim mesleğimde olan şeyler. Çamaşır makinesinde olan şeyler. Mesela amortisör, motor, gövde, kazan. Onların hiçbiri kitapta yazmıyor yani. Onlara göre kitap yapılırsa bizim için daha iyi olur.” [K18]

Tablo 18. Kursa Devam Eden Katılımcıların En Çok Zorlandıkları Dil Becerisi

Tema 13. Katılımcıların En Çok Zorlandıkları Dil Becerisi

<i>Kategori</i>	<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>	
	Kodlar	n
Türkçe kursunda en fazla zorlandıkları dil becerisi	Yazma	8
	Okuma	2
	Dinleme	1
	Konuşma	4

Tablo 18’deki verilere göre kursa devam eden katılımcılardan 9’u en fazla zorlandıkları dil becerisinin yazma olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan 2’si okuma becerisinde, 1’i dinleme becerisinden en fazla zorlandığını belirtirken, 5 katılımcı ise konuşma becerisinden zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 19. Kursa Devam Eden Katılımcıların En Çok İhtiyaç Duydukları Dil Becerisi

Tema 14. Katılımcıların En Çok İhtiyaç Duydukları Dil Becerisi

<i>Kategori</i>	<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>	
	Kodlar	n
Kurs dışında en fazla zorlandıkları dil becerisi	Yazma	5
	Konuşma	7
	Dinleme	1
	Bütün dil becerileri	2

Tablo 19'deki verilere göre kursa devam eden katılımcılardan 7'si kurs dışında en fazla konuşma becerisine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Katılımcılardan 5'i yazma becerisi 1'i dinleme becerisine, 2'si ise tüm becerilere

Tablo 20. Katılımcıların Türkçe Kursunda Dil Gelişimlerine En Fazla Faydası Olan Tekniklere Yönelik Görüşleri

Tema 15. Dil Gelişimine En Fazla Faydası Olan Teknikler

<i>Kategori</i>	<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>	
	Kodlar	n
Kursta Faydalı Bulunan Dil Öğretim Teknikleri	Hataların düzeltilmesi	1
	Okuma-Yazma eğitimi	10
	Öğretilenlerin tekrar edilmesi	1
	Konuşma pratiği yapma	3

Tablo 20'deki verilere göre Türkçe kursuna devam eden katılımcılardan 10'u dil gelişimleri için en faydalı buldukları tekniğin okuma-yazma eğitimi olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 3'ü sınıfta konuşma pratiği yapmayı faydalı bulurken, 1'i ders sırasında yaptıkları dil yanlışlarının öğretmen tarafından düzeltilmesini; 1'i ise derste öğretilenlerin tekrar edilmesini faydalı bulmuştur.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı Suriyeli yetişkin sığınmacıların Türkçeyi nasıl kullandıklarına ilişkin mevcut durumu ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de yaşayan Suriyeli yetişkin sığınmacı iki grup oluşturmuştur. İlk grupta Türkçe kursuna gitmeyen 15 Suriyeli sığınmacı ile görüşmeler yapılmıştır. İkinci grupta ise akademik amaç dışında, farklı dil ihtiyaçlarını (meslekî Türkçe, günlük dil gereksinimlerini karşılama vb.) karşılamak için Türkçe kursuna giden anadili Türkçe olmayan, okuryazar 15 Suriyeli yetişkin sığınmacı ile görüşmeler yapılmıştır. Birinci grupta yer alan katılımcıların günlük hayatta Türkçe kullanımları tespit edilmeye çalışılmıştır. İkinci grupta yer alan katılımcıların günlük hayattaki Türkçe kullanımları tespit edilmeye çalışılmış, birinci gruptan farklı olarak ikinci gruptaki katılımcıların Türkçe kurslarındaki deneyimleri araştırılarak kurs içerikleri katılımcıların Türkçe kullanımlarıyla karşılaştırılmıştır. Çalışmada, kurs içeriğinin katılımcıların dil ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı araştırılarak mevcut kurs içeriklerinden farklı bir kurs içeriğine gerek olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Türkçe kursuna gitmeyen katılımcıların okuma ve yazma beceri düzeylerine yönelik verdikleri yanıtlardan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların 5’i Türkçe okuma ve yazma becerisine sahip değildir. Suriye’de Arap alfabesiyle eğitim gördükleri için Türk alfabesini bilmemektedirler. Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan okuma-yazma bilenler ise eğitim düzeyi olarak en az ortaokul mezunu olup tamamına yakını belirli düzeyde İngilizce bilmektedirler. Bu katılımcılar, Türkiye’ye gelmeden önce Latin alfabesini bildikleri için Türkçe okuma-yazmada çok sorun yaşamamışlardır. Türkçe kursuna devam eden katılımcılarından 3’ü Türkçe okuma-yazmayı kursta öğrendikleri belirtmişlerdir. Kursun katılımcılara okuma-yazma eğitimi vererek onların bu ihtiyaçlarını karşıladığı söylenebilir. Suriyeli sığınmacılarla ilgili Türkçe okuma-yazma eğitimi önem arz etmektedir.

Türkçe kursuna gitmeyen katılımcıların konuşma beceri düzeylerine yönelik verdikleri yanıtlardan elde edilen sonuçlara göre ileri ve orta düzeyde olan katılımcı sayısı 11’dir. Bu sayı kursa devam eden katılımcılar arasında 7’dir. Dinleme becerisinde ise Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan ileri ve orta düzeyde olan katılımcı sayısı 12, Türkçe

kursuna giden katılımcılardan ileri ve orta düzeye sahip olanların sayısı ise 8'dir. Türkçe kursuna gitmeyen katılımcıların dinleme ve konuşma düzeyi oranlarının kursa devam eden katılımcılara göre daha yüksek olmasının nedeni Türklerle daha fazla iletişime geçmeleri ve hedef dile maruz kalmalarıyla açıklanabilir. Fakat Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan 2'si dinleme ve konuşma becerisine sahip değilken, kursa devam eden katılımcıların tamamı belirli düzeyde dinleme ve konuşma becerisine sahiptir. Suriyeli sığınmacıların Türk toplumundan daha steril bir ortamda, bir arada yaşamaları, günlük temel dil ihtiyaçlarını Arapça karşılamaları; ev, komşu, iş ortamında Arapça iletişim kurmaları ve Türkçe çözmesi gereken konularda da Türkçe bilen diğer Suriyeli sığınmacılardan yardım almaları Türkçe öğrenememe nedenleri olarak açıklanabilir. Türkçe kursuna devam eden katılımcılardan sosyal hayatta Türklerle çok fazla iletişim imkânı bulamayan katılımcıların ise kursta Türkçe dinleme ve konuşma fırsatı yakalamaları, bu becerilerini geliştirmiştir. Suriyeli sığınmacıların Türkiye'de bulunma sürelerinin dil becerilerinin gelişimine doğrudan bir katkısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Belirli düzeyde Türkçe bilen katılımcılar, Türkçe kursunda ya da Türklerle iletişime geçerek dillerini geliştirmişlerdir. Benzer sonuçları Günsel (2020) Suriyeli sığınmacıların meslekî dil ihtiyaçları araştırmasında da elde etmiştir. Günsel, Suriyeli sığınmacılar için meslek edindirme projesi kapsamında Türkçe öğrenen katılımcıların dil beceri düzeylerinin Türkiye'de yaşama süresine göre farklılaşmamasının nedenini, Suriyeli sığınmacıların toplu olarak yaşamaları ve Arapça kullanarak günlük dil ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri olarak tespit etmiştir (a.g.e.) Bu araştırma sonuçlarında da Türkçe bilmeyen katılımcılar uzun yıllardır Türkiye'de yaşamalarına rağmen birkaç sözcük ve kalıp söz dışında hiçbir şekilde Türkçe bilmedikleri tespit edilmiştir.

Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan belirli düzeyde dil becerilerine sahip olanların, bu düzeyi nasıl kazandıklarına yönelik araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların büyük bir kısmı Türkçeyi işyerlerinde edinmişlerdir. Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan 10'u iş ortamında Türk müşterilerle, komşu işyeri sahipleriyle, ustalarla, işverenlerle ve iş arkadaşlarıyla gün içerisinde sürekli zaman geçirmeleri, sürekli hedef dile maruz kalmaları dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmiştir. Fakat iş ortamı okuma ve yazma becerilerine anlamlı bir katkı sunmamıştır. Bunun dışında Türk TV programları ve dizi/filmleri izleyerek Türkçelerini geliştiren katılımcı sayısı 3'tür. Herhangi bir işte çalışmayan, Türklerle çok fazla iletişime geçemeyen ev hanımları sahip oldukları

Türkçe düzeylerini Türk dizileri seyrederek kazanmışlardır. İnfomal olarak Türkçe öğrenen katılımcıların en fazla geliştirdikleri dil becerileri dinleme ve konuşmadır. Türklerle iletişim hâlinde olmalarına rağmen katılımcıların okuma ve yazma becerilerinin daha az gelişmesini, bu becerilerin öğrenilmesi için daha planlı bir programa ihtiyaç duyulmasıyla açıklanabilir. Türkçe kursuna gitmeyen katılımcıların dil edinmeleriyle ilgili araştırmada göze çarpan bir başka unsur ise katılımcılardan hiçbirinin Türkçe öğreten bir uygulama kullanmamasıdır. Türkçe düzeylerinin yetersiz olduğu durumlarda bazen çeviri programlarına başvuran katılımcıların akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik aygıtları kullanmalarına rağmen Türkçe öğreten uygulamaları kullanmaması araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuçtur.

Kursa devam eden katılımcıların sahip oldukları Türkçe düzeylerini kazanmada en etkili unsurun Türkçe kursu olduğunu belirten katılımcı sayısı 7'dir. Katılımcılar tarafından Türkçe düzeylerini kazanmada en etkili diğer unsurlar ise işyeri (n:5), sosyal hayat (n:2), internet (n:1) ve Türk komşular (n:1) olarak belirtilmiştir. Türkçe kursuna devam eden katılımcıların yarısından fazlası aslında sahip oldukları Türkçe düzeylerine infomal olarak ulaşmışlardır.

Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılar günlük hayatta okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerinden en fazla dinleme ve konuşma becerilerini kullanırken en az yazma ve okuma becerilerini kullanmaktadırlar. Kursa devam eden katılımcıların da günlük hayatta en fazla kullandıkları dil becerisi dinleme ve konuşmadır. Türkçe kursuna devam eden katılımcılardan 11'i yazma becerisini, 10'u ise okuma becerisini kurs dışında; günlük hayatta hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlara göre her iki gruptaki katılımcıların günlük hayatta Türkçe kullanımlarında dinleme ve konuşma becerilerinin temel oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılar ve Türkçe kursuna devam eden katılımcılar Türklerle en fazla iletişime geçtikleri ortamın işyerleri olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan 2'si, kursa devam eden katılımcıların da 2'si kurs dışında Türklerle hiçbir şekilde iletişimlerinin olmadığını belirtmiştir. Fakat iki grup arasında Türklerle iletişime geçmeme nedenlerinin farklılaştığı görülmektedir. Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılar, sorunlarını ana dilleriyle çözdükleri; çözemedikleri durumlarda ise Türkçe bilen sığınmacılardan yardım aldıkları için Türklerle iletişime

geçme ihtiyacı duymamışlardır. Türkçe kursuna devam eden katılımcıların ise Türklerle iletişime geçmeme nedenleri kültürel özelliklerine dayanmaktadır. Kapalı bir toplumda yetişen Suriyeli kadın sığınmacılar, Türklerle çok fazla iletişime geçmek istememektedirler. Bunun sonucu olarak da Türkçe pratik yapamama, kursta öğrendiklerini uygulayamama, tekrar edememe gibi nedenlerle dil becerilerinin çok fazla gelişemediği sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de yaşayan Suriyeli sığınmacı kadınlar genellikle ev işleriyle ilgilendikleri için bir işte çalışma fırsatı da bulamamışlardır. Her iki gruptan katılımcılar arasında Türkçeyi iş ortamında öğrenenlerin tamamı erkek sığınmacılardan oluşmaktadır. Suriyeli sığınmacı kadınların kültürel duyarlılıklarından dolayı Türklerle iletişime geçmemeleri ve bunun sonucunda da Türkçe öğrenememeleri onları sığınmacı erkeklere göre dezavantajlı bir konuma düşürmüştür.

Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılar ve Türkçe kursuna devam eden katılımcılar, Türkçe bilmedikleri için günlük hayatta en fazla sorunu hastanede yaşamaktadırlar. Suriyeli sığınmacıların nüfus yoğunluğunun fazla olduğu yerleşim yerlerindeki hastanelerde devlet tarafından görevlendirilmiş resmî tercümanlar olsa da tercüman sayısı sığınmacıların sorunlarını çözmekte yetersiz kalmaktadır. Tercüman kullanarak sağlık çalışanlarıyla iletişime geçen katılımcılar, bazen fiziken ya da psikolojik özel durumlarını doktorlara tercüman aracılığıyla anlatmak istememektedirler. Katılımcılar sağlıklarıyla ilgili sorunları Türkçe düzeylerinin yetersizliğinden dolayı anlatamadıkları için bazen çok ciddi sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Katılımcılarla doktorlar arasındaki iletişim sağlıklı olmadığı için bazen sığınmacılara yanlış tanı konulabilmekte ya da yanlış tedavi uygulanabilmektedir. Bazen de sığınmacılar sorunlarını çözemeyip tedavi sürecine hiç başlayamamaktadırlar. Sığınmacıların dil düzeylerinin yetersiz olmasından dolayı en fazla ve en ciddi sorunları hastanelerde yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlar da çeşitli araştırmalarda saptanmıştır. Nimer (2019), Suriyeli sığınmacılarla ilgili çalışmasında sığınmacıların Türkçe bilmemelerinden dolayı hastanedeki sağlık görevlileriyle iletişim kuramamalarından ve sağlık sorunlarını anlatamadıkları için yaşadıkları sorunlardan bahsetmiştir. Aral, Yılmaz ve Yaman (2017), İzmir ve İstanbul’da yaşayan sığınmacı kadınlarla ilgili yaptıkları çalışmada, İzmir’de yaşayan katılımcıların %66’sı (n:11) iletişim ihtiyaçlarının en çok olduğu alan olarak hastane yanıtını vermişlerdir. İzmir’de

yaşayan katılımcıların %81'i (n:12) en fazla iletişim kurmak istedikleri kişi olarak doktor yanıtını vermişlerdir. Aynı araştırmada iletişim ihtiyaçlarının olduğu alanlar sorusuna ise İstanbul'da yaşayan katılımcıların %32'si (n:16) barınma, %28'i (n:14) eğitim, %20'si (n:10) sağlık yanıtını vermişlerdir. (a.g.e.) Phutkaradze (2018) düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaçlarına yönelik çalışmasında katılımcıların Türkçe yetersizliklerinden kaynaklı sorunu en fazla sağlık sorunlarını belirtmede yaşadıklarını tespit etmiştir. Sığınmacılar hastane dışında ise en fazla sorunu kamu kuruluşlarındaki resmî işlerde yaşamaktadırlar. Bazı katılımcılar belli düzeyde dinleme ve konuşma becerisine sahip olmalarına rağmen evrak doldurma, dilekçe yazma gibi okuma ve yazma becerisi gerektirecek işlemleri yaparken zorlanmaktadırlar. Türkçe bilen aile üyelerinden ya da Arapça bilen Türklerden yardım alarak bu sorunlarını çözmeye çalışmaktadırlar. Katılımcıların bir kısmı da akıllı telefonlarındaki çeviri uygulamalarını kullanmaktadırlar. Hastane ve resmî işler dışında sığınmacılar Türkçe düzeylerinin yetersiz olmasından dolayı iş ararken, çocuklarının öğretmenleriyle konuşurken, komşularıyla veya alışveriş yaparken sorun yaşamaktadırlar. Bazı sığınmacılar ise Türkçe bilmedikleri için kendilerini ifade edemediklerini, Türk toplumuna yabancı ve toplumdan soyutlanmış hissettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların Türkçe bilmemeleri sosyal hayata dâhil olamamalarına ve bunun sonucu olarak da psikolojik sorun yaşamalarına neden olduğu da elde edilen bir başka sonuçtur. Bu sonuca paralel olarak İnal (2020) çalışmasında, sığınmacıların dil engeli nedeniyle iletişim sorunları yaşamaları, kendilerini ifade edememeleri ve yaşadıkları yalnızlık, kaygı, öfke gibi post-travma kavramı çerçevesinde değerlendirebilecek duygu durumlarından bahsetmiştir. Nimer (2019) de dil bilmemenin sığınmacılar açısından bazen utanç verici veya psikolojik sağlığı olumsuz yönde etkileyebilecek durumlara yol açabileceğini belirtmiştir.

Türkçe bilen Suriyeliler (aile üyeleri, arkadaş, tanıdık, tercüman) katılımcıların sorunlarının çözümünde en fazla paya sahip olan unsurdur. Aral, Yılmaz ve Yaman (2017) çalışmalarında yeterli düzeyde Türkçe bilmeyen Suriyeli sığınmacı kadınların %41'i (n:7) arkadaş/akraba aracılığıyla, %41'i (n:7) STK ve çevirmenler aracılığıyla %18'i (n:3) eşleri aracılığıyla, %6'sı (n:1) çocukları aracılığıyla iletişim sorunlarını çözdüklerini tespit etmişlerdir. Bu sonuçlara göre Türkiye'de Suriyeli sığınmacıların

büyük bir kısmının, özellikle Suriyeli genç ve çocuk sığınmacı nüfusunun, Türkçeyi öğrendiği ya da edindiği sonucuna ulaşılabilir.

Türkçe kursuna gitmeyen katılımcıların kursa gidememe nedenleri arasındaki en büyük oran geçim sorunu sonucuna ulaşmıştır. Kayıt dışı ekonomide büyük pay sahibi olan sığınmacılar genellikle ucuz iş gücü olarak görülmekte ve işyerlerinde uzun çalışma saatlerine sahip olmaktadır. Zamanlarının büyük bir kısmını bir işte çalışarak geçiren sığınmacılar Türkçe kursuna gidecek zaman bulamadıklarını belirtmişlerdir. Nimer (2019) sığınmacıların para kazanma ihtiyacı, uzun ve düzensiz çalışma saatleri gibi nedenlerden dolayı Türkçe kurslarına zaman ayıramadıklarına vurgu yapmıştır. Fakat bu araştırmada, katılımcıların büyük bir kısmı sahip oldukları dil düzeyine işyerlerinde Türklerle iletişime geçerek ulaşmışlardır. Özellikle Türkçe dinleme ve konuşma becerilerinin işyerlerinde geliştiğini dile getirmişlerdir. Suriyeli kadın sığınmacılar ise ev işleri ve çocuk bakımından dolayı kursa gidemediklerini belirtmişlerdir. Özellikle küçük çocuğu olan sığınmacılar hiçbir şekilde bir Türkçe kursuna dâhil olamamıştır. Yengel (2021) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış, kadın sığınmacıların çocuklarını bırakacak bir yer bulamadıkları için Türkçe kurslarına katılamadıklarını tespit etmiştir. Nimer (2019) çalışmasında sığınmacı kadınların çocuk bakımından dolayı Türkçe kurslarına katılamama sorunundan bahsedip İstanbul'da Türkçe kursu veren STK'lerin çocuk bakımı hizmeti sunarak sığınmacı kadınların Türkçe kursuna erişim imkânlarını arttığını tespit etmiştir. Katılımcılar ise Türkçe kursuna gitmek istediklerini fakat kurs hakkında bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Kursa gitmeyen katılımcılar arasında Türkçe kursuna gitmek isteyip kurslardaki yaş sınırından dolayı kursa kayıt olamayanlar vardır. Türkçe kurslarında yaş sınırının olması sığınmacıların Türkçe öğrenmeleri önünde engellerden biridir.

Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılar, Türkçe kursuna gitme imkânları olursa kurs içeriğinin konuşma ağırlıklı olmasını (n:5), günlük dil ihtiyaçlarını karşılamasını (n:4), meslekî Türkçe (n:2) ve bütün dil becerilerinde ileri düzeyde (n:4) olmasını istediklerini belirtmiştir. Bölükbaş (2016) çalışmasında Suriyeli sığınmacıların (kadın %44,9; erkek %53,1) en çok günlük konuşmaları öğreten bir kurs istediğini tespit etmiştir. Phutkaradze (2018) çalışmasında katılımcıların (erkek %73,88; kadın %80,76) en çok konuşma becerilerini geliştirmek istediklerini tespit etmiştir. Bölükbaş ve Phutkaradze'nin tespitleri, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Katılımcılar

Türkçeyi sosyal hayata katılmak, Türklerle daha fazla iletişime geçmek, iş hayatında kullanmak, Türkçe bilmeyen diğer Suriyeli sığınmacılara yardım etmek ve hayatın her alanında kullanmak gibi nedenlerle öğrenmek istemektedirler. Katılımcıların hepsi Türkçe kursuna katılıp dil ihtiyaçları dâhilinde Türkçe öğrenmek isteseler de çalışma saatleri, ev işleri, yaş gibi çeşitli etkenlerden dolayı Türkçe kursuna katılmaları olanaksız hâle gelmektedir.

Türkçe kursuna devam eden katılımcıların kurs deneyimlerinin araştırıldığı çalışmanın 5. bölümünde, katılımcıların kursa daha çok Suriyeli arkadaş, akraba çevresi aracılığıyla eriştikleri yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar, Suriyeli sığınmacıların aralarındaki iletişim yoğunluğunu göstermektedir. Türkçe kursu hakkında internetten bilgi alan katılımcılar da sığınmacıların kurduğu sosyal medya grupları sayesinde Türkçe kurslarından haberdar olmuşlardır. Çalışan katılımcıların büyük bir kısmını Türk işveren ve Türk ustaları Türkçe kursuna yönlendirmiştir. Ayrıca katılımcılar arasında bir kurs yetkilisinin Suriyeli sığınmacıların yoğun olarak yaşadığı yerlerde ev ev gezerek kurs hakkında bilgi verdiğini belirtmişlerdir. Suriyeli sığınmacıların kendi aralarındaki haberleşme ağının geniş ve hızlı olması, Türkçe kurslarıyla ilgili diğer sığınmacıların bilgi sahibi olmasında en büyük etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nimer (2019), öğrencilerin Türkçe kurslarına hakkında nasıl bilgi sahibi olduklarına yönelik araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır; araştırmada katılımcıların %60'ının arkadaş/akrabaları aracılığıyla, % 35'nin sosyal medya üzerinden, %1'inin toplantılarda, %1'inin okul idaresi aracılığıyla, %2'sinin ise basılı reklamlar aracılığıyla Türkçe kursları hakkında bilgi sahibi olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre Türkçe kursuna devam eden katılımcılar kursa katılma nedeni olarak en fazla sosyal hayata katılma (n:7) yanıtını vermişlerdir. Araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Biçer ve Alan (2017) çalışmalarında, katılımcıların Türkçe öğrenme nedenlerini eğitim alabilme (f:23) olarak tespit etmişlerdir. Dursun (2017)'un çalışmasında da sığınmacıların Türkçe öğrenme nedeni olarak eğitsel ihtiyaçlar (f:33) öne çıkmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubundaki katılımcılar eğitim amacı dışında kursa devam eden sığınmacılardan seçilmesi ve Dursun ile Biçer ve Alan'ın çalışma grubunun üniversitelerin Türkçe öğretimi merkezlerindeki öğrencilerden seçilmesi sonuçlar arasında farklılaşmaya neden olduğunu düşündürmektedir.

Türkçe kursuyla ilgili olumsuz fikir beyan eden katılımcılardan 3'ü kurs içeriğinin kendi dil ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmiştir. Ayrıca sınıfın ana dili yapısının türdeş olmasından dolayı sınıf arkadaşlarıyla ana dilleriyle iletişim kurmaları ve öğretmenleri dışında çok fazla Türkçe pratik yapma şanslarının olmaması katılımcılar tarafından kurs hakkında belirtilen diğer olumsuz durumlardan birkaçıdır. Ünal, Taşkaya ve Ersoy (2018) Türkçe kursuna devam eden sığınmacılarla ilgili yaptıkları araştırmada Suriyeli öğrenciler sınıfta arkadaşlarıyla Arapça iletişime geçmelerini ve Türkçe pratik yapamamalarını bir sorun olarak tespit etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise Türkçe düzeylerinin kursta öğretilen dil düzeyinden daha yüksek olduğunu, kurs içeriğinin ve kurs materyallerinin kendileri için basit olduğunu belirtmişlerdir.

Türkçe kursunu dil gelişimleri için olumlu bulan katılımcılardan 4'ü, Türkçe okuma-yazmayı öğrenmelerini yararlı bulmuştur. Katılımcılardan 3'ü Türkçeyi kursta öğrendiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan 1'i ise kursta resmî Türkçe öğretilmesini olumlu olarak değerlendirmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak Türkçe kursuna devam eden katılımcıların kurstan beklentilerinin, dil düzeylerinin ve dil ihtiyaçlarının farklı olduğu tespit edilmiştir. İş ortamında Türklerle iletişime geçerek belli düzeyde Türkçe bilgisine sahip olan katılımcılar, kursta okuma-yazma eğitimini kendileri için faydalı bulurken; meslekleriyle ilgili sözcüklerin ve kalıp sözlerin öğretilmemesini olumsuz bulmuşlardır. Türkçeyi kursta öğrenen katılımcılar ise kurs dışında Türkçe pratik yapamadıkları için sadece kursta pratik yapma şansı bulduklarını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak Türkçe kurslarında kullanılan öğretim materyalleri de farklılık göstermektedir. Bazı kurslarda okuma-yazma ağırlıklı eğitim yapılıp ana dili Türkçe olanlar için hazırlanmış materyallerle sığınmacılara Türkçe öğretilmeye çalışılırken, bazı kurslarda basamaklı kurs sistemine göre eğitim yapılmaktadır. Ayrıca sınıf ortamındaki fizikî imkânlar da dört temel dil becerisini eşit oranda öğretmeyi engellemektedir. Suriyeli sığınmacılara Türkçe öğreten öğretmenlerin nitelikleri de öğrenme sürecini etkileyen bir diğer önemli unsurdur. Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi konusunda herhangi bir bilgisi olmayan ve farklı branşa sahip öğretmenler tarafından deneme-yanılma yoluyla sığınmacılara Türkçe öğretilmeye çalışılmaktadır. Aynı sınıfta farklı dil düzeylerine, farklı dil ihtiyaçlarına sahip öğrencilere dört temel dil becerisi esas alınmadan ve basamaklı kur sistemi olmadan Türkçe öğretilmeye çalışılması öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir.

Türkçe kursuna gitmeyen ve Türkçe kursuna devam eden katılımcıların günlük hayatta en sık kullandıkları dil becerileri dinleme ve konuşma olurken, en az kullandıkları dil becerileri okuma ve yazma olmuştur. Her iki gruptaki katılımcılar, Türklerle en fazla iletişime iş ortamında geçtiklerini; yeterli düzeyde Türkçe bilmemelerinden kaynaklı sorunları en çok hastanede yaşadıklarını belirtmişlerdir. İki gruptaki katılımcıların günlük hayatta dil becerisi kullanım sıklıkları, Türklerle iletişim ortamları ve yaşadıkları dil sorunlarının paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kursa gitmeyen katılımcılar Türkçe kursuna gitmeleri durumunda, konuşma becerisi ağırlıklı ve günlük ihtiyaçlarını karşılayacak bir kurs içeriği istediklerini belirtmişlerdir. Kursa devam eden katılımcılar ise Türkçeyi en çok sosyal hayata katılım için öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların kursla ilgili deneyimleri noktasında en belirleyici unsur dil düzeyleri olmuştur. Belirli düzeyde Türkçe bilgisi olup da kursa devam eden katılımcılar, kursta öğretilen Türkçenin kendi dil ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtirken bazı katılımcılar ise kazandıkları Türkçe düzeylerine kurs sayesinde ulaştıklarını belirtmişlerdir. Türkçe kursları arasındaki içerik farklılıkları da katılımcıların farklı kurs deneyimlerine sahip olmalarına neden olmuştur. Basamaklı kur sistemiyle öğretim yapan kurstaki katılımcılar, kurs hakkında genel olarak olumlu görüş bildirirken; herhangi bir programa bağlı kalmadan sistemsiz bir şekilde öğretim yapan kurstaki katılımcılar okuma-yazma eğitimi dışında olumlu görüş bildirmemişlerdir. Bir işte çalışan katılımcılar kursta meslekî Türkçenin de öğretilmesini isterken, herhangi bir işte çalışmayan katılımcılar sosyal hayata katılıp dil sorunu yaşamama temelinde bir kurs içeriği istemektedirler. Türkçe kursa devam eden katılımcıların kurstan beklentileri ve kurs hakkındaki düşünceleri farklı olabilmektedir. Kursta en fazla okuma-yazma öğretiminin kendilerine yarar sağladığını belirten katılımcılar günlük hayatta en fazla dinleme ve konuşma becerilerine gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar okuma ve yazma becerisinde iyi bir düzeydeyken konuşma becerileri temel düzeyde kalmıştır. Bunun tam tersi dinleme ve konuşma becerisinde ileri düzeyde olup da Türkçe okuma ve yazma bilmeyen katılımcılar da vardır. Kursa devam eden katılımcılar ana dili açısından türdeş ve hazır bulunuşluk açısından çokkültürlüdürler. Bu da katılımcıların kurstan sağladıkları yarar durumunun değişmesine neden olmaktadır. Araştırmada, öğretici niteliklerinin yetersiz kalması; farklı dil düzeyine ve dil ihtiyaçlarına sahip katılımcılara aynı ortamda dil öğretilmeye çalışılması öğretim sürecine olumsuz etki ettiği sonucuna

ulaşmıştır. Sığınmacılarla ilgili yapılan çalışmalarda, araştırmacılar benzer sonuçlar elde etmiştir. Bölükbaş (2016), ders içeriklerinin dil ihtiyacına göre düzenlenerek aynı amaçla dil öğrenmek isteyen öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim alması gerektiğini belirtmiştir. Nimer (2019), okuryazar olmayan sığınmacı ile üniversite mezunu olan bir sığınmacının aynı dil ihtiyaçlarına sahip olamayacağını vurgulayarak sığınmacılar arasındaki sosyo-demografik farkların dil ihtiyaçlarını belirlediğini tespit etmiştir. Başar (2020), sığınmacılar için düzenlenen Türkçe kurslarında öğretimin hedef kitleye göre özelleştirilmediğinden ve bir program çerçevesinde sistematik bir şekilde öğretilmediğinden bahsetmiştir. Büyükkiz ve Çangal (2016), farklı dil gereksinime göre hazırlanacak programa uygun bir öğretim yapılması Suriyelilerin toplumsal uyum sağlaması açısından önem taşıyacağını vurgulamışlardır. Yengel (2021) çalışmasında Türkçe program içeriğinin öğrencilerin dil ihtiyaçlarına ve öğrenci özelliklerine göre hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

ÖNERİLER

- Türkiye’de çeşitli kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları, belediyeler, üniversiteler, özel kurumlar gibi merkezlerde sığınmacılar için düzenlenen Türkçe kurslarının kendi içerisinde bir standardının olmayışı dil öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir. Sığınmacılara toplumsal uyum amacıyla dil öğretimini bir standarda oturtmak için öncelikle devlet tarafından bir dil politikası belirlenmeli ve bu konuda norm koyucu, kurumlar arası eşgüdümü sağlayıcı bir çatı kurum olması gerekmektedir.
- Alan uzmanları tarafından sığınmacıların toplumsal uyumlarını hızlandıracak, öğrencilerin dil gereksinimlerine göre özel amaçlı bir Türkçe öğretim programı hazırlanmalı ve bu program Türkiye’de sığınmacılara toplumsal uyum amacıyla kurs veren bütün resmî ve özel kurumlarda uygulanmalıdır. Sığınmacılar konusunun çok hassas olması ve birçok değişkeni bünyesinde barındırmasından dolayı Türkçe öğretim programının hazırlanma aşamasında Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi konusunda deneyim sahibi akademisyenler ve öğreticiler, sosyologlar, psikologlar, göç uzmanları, Suriye kültürüne hâkim saha uzmanları, dilbilimciler

gibi farklı disiplinlerden uzmanların görüşleri alınmalı ve bu görüşler ışığında Türkçe öğretim programı tasarlanmalıdır.

- Suriyeli sığınmacılar için düzenlenen Türkçe kurslarında eğitim veren öğretmenlere ikinci dil olarak Türkçe öğretimiyle alakalı hizmet içi eğitim verilmeli ve öğretici niteliklerini artırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Türkçe kurslarında kullanılacak eğitim materyalleri ikinci dil olarak Türkçe öğretimine uygun, basamaklı kur sistemine göre düzenlenmiş, dört temel dil becerisini temelli, ortak kültür öğeleri ve ortak sözcükler içeren, öğrenci dil gereksinimlerine uygun olarak oluşturulmalıdır.
- Türkçe kurslarındaki gruplar öğrencinin dil düzeyi, hazır bulunuşluğu, dil gereksinimlerine göre oluşturulmalıdır.
- Geçim kaygısı nedeniyle kursa gidemeyen Suriyeli sığınmacılar için işyerinde Türkçe öğretimi uygulanabilir.
- Çocuklu sığınmacı kadınlar için çocuk bakım hizmeti veren Türkçe kursları yaygınlaştırılmalıdır.
- Kurs yerlerinin sığınmacıların yoğunlukta yaşadığı bölgelerden seçilmesi, kursa katılımı artıracaktır.
- Zamanının çoğunu evde geçiren ve Türklerle iletişime geçemeyen sığınmacı kadınların TV programları aracılığıyla Türkçe öğrenmeleri mümkündür. EBA TV’de sığınmacı ilkökul çocukları için Türkçe öğretim programının bir benzeri de yetişkin sığınmacılar için yapılabilir.
- Akıllı telefon, tablet ve bilgisayarlarda kullanılmak üzere sığınmacılar için Türkçe öğretim uygulamaları ve çevrim içi Türkçe öğreten uygulamalar geliştirilmeli ve bunun tanıtımı yapılmalıdır.
- Sığınmacılar için düzenlenen Türkçe kurslarıyla ilgili tanıtımlar artırılmalıdır.
- Türklerle Suriyeli sığınmacıların iletişime geçebileceği ortak etkinlikler düzenlenebilir.
- Yetişkin sığınmacılar için düzenlenen Türkçe kurslarında yaş sınırı olmamalıdır.
- Türk toplumu, savaş travması yaşamış olan ve dil bilmemenin yarattığı psikolojik durumdan dolayı zorlanan sığınmacılara yardım etmeleri konusunda bilinçlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akdoğan, N. (2019). *Uluslararası Göç Kavramı Çerçevesinde Türkiye’de Göç Yönetimi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Aktar, A. (2022). *Varlık Vergisi ve Türkleştirme Politikaları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara:AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Alalou, A., Camberlain, E. & College, D. (1999). Using Student Expectations and Perceived Needs to Rethink Pedagogy and Curriculum: A Case Study. *Foreign Language Annals*, 32(1), 27-35.
- Alperen, A. & Yaprak, A. . (2019). Almanya’da Türklere Yönelik Uygulanan Entegrasyon Kursları Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4 (1) , 78-95.
- Altmışdört, G. (2010). Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programında İzlenç: Önemi, İçeriği ve Etkinliği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 663-677.
- Baltacı, E. Ş., Çakır, M., Topay, M., Yeşil, Y. ve Yeşildal, Ü. Y. (2021). *Yabancılar İçin Tıp Terimleri Sözlüğü*. Ankara. Kalem Kitap.
- Barın, Erol (2010). Yabancılar Türçe Öğretimi Amacıyla Yazılan “Ecnebilere Mahsus” Elifbâ Kitabı Üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi* , (27), 121-136.
- Barın, H. (2019). *Türkiye’deki Suriyelilerin Entegrasyonunda Sivil Toplum Kuruluşlarının Rolü: Ankara Örneği*. Basılmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Başak, C. (2011). *Mülteciler, Sığınmacılar ve Yasa Dışı Göçmenler*. Ankara: Sonsöz Gazetecilik Matbaacılık Reklamcılık Ltd.Şti.
- Başar, U. (2020). Göçmenler İçin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politikası. *Göçmenlere Türkçe Öğretimi* (U. Başar ve B. Tüfekçioğlu, Ed.) içinde (ss. 293-317). Ankara: Nobel Yayın.
- Batluralkız, Ç. ve Karakuş Tayşi, E. (2021). Basılı Ve Dijital Ortamlarda Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1039-1050.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, s. 58-71.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A., & Sam, D. L. (2015). *Kültürlerarası Psikoloji* (Çeviri Ed: Tosun, LP). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Berry, J.W. (1980). Acculturation As Varieties Of Adaptation. *Acculturation: Theory, Models And Some New Findings* (A. Padilla, Ed.) içinde (ss. 9-25). Westview, Boulder.
- Berwick, R. (1989). Needs Assessment in Language Programming: From Theory to Practice. *The Second Language Curriculum* (R.K. Johnson, Ed.), içinde (ss. 48–62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brindley, G. (1989). The Role Of Needs Analysis in Adult ESL Program Design. (R. K. Johnson, Ed.), *The Second Language Curriculum* içinde (ss.63-78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Burton, J.K. & Merrill, P.F. (1991). Needs Assessment: Goals, Needs And Priorities. *Instructional Design Principles And Applications* (L.J. Briggs, K.L. Gustafson, Ve M.H. Tillman, Ed.) içinde (ss. 17-43). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

- Büyükikiz, K. K. & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Celal, İ. (2019). Göç Kuramları ve Suriye Göçü Üzerine Bir Değerlendirme. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 2579-2615.
- Coffing, R. T. & Hutchison, T. E. (1974). *Needs Analysis Methodology: A Prescriptive Set Of Rules And Procedures For Identifying, Defining and Measuring Needs*. Prepared for the Symposium on "Methodologies under Development" Annual Meeting of the American Educational Research Association Chicago, Illinois, April 17.
- Coşkun, İ. & M. Emin (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitimde Yol Haritası: Fırsatlar ve Zorluklar*. İstanbul: SETA Yayınları.
- Çağlayan, S. (2006). Göç Kuramları, Göç ve Göçmen İlişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 67-91.
- Çangal Ö. ve Başar, U. (2016). Türkçe Öğrenen İranlılar İçin Turizm Türkçesi Öğretim Programı, Terimler Sözlüğü Kılavuzu Denemesi. *Turkish Studies*, International Periodical for the Languages, Literature and History, 11(3), 707-734.
- Çangal, Ö. (2020). *Dil İhtiyaç Analizi Çalışmaları ve Göçmenlerin Türkçe Öğrenme Gereksinimleri*. *Göçmenlere Türkçe Öğretimi* (Ed. Umut Başar ve Burak Tüfekçioğlu) içinde (ss. 67-92) Ankara: Nobel Yayın.
- Çelik, H. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürel İhtiyaç Analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Çiçekli, B. (2009). *Uluslararası Hukukta Mülteciler ve Sığınmacılar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Çötök, N. A. (2010). *Çokkültürlülük, Kültürlerarasılık ve Entegrasyon Tartışmaları Bağlamında Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler: Bremen Örneği*. Basılmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çüçen, A.K. (2005). Kültür, Uygarlık, Evrensellik ve Çok-Kültürlülük. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 4, 111-115.
- Demirel, G. (2020). İki Dillilik ve Göçmen Çocuklara Türkçe Öğretimi. *Göçmenlere Türkçe Öğretimi* (Ed. Umut Başar ve Burak Tüfekçioğlu) içinde (ss. 93-104). Ankara: Nobel Yayın.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkan, M. ve Başkan, N. S. (2016). Türkçenin Entegrasyon Dili Olarak Öğretilmesine Dair Bulgular. *Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*. (A. Okur, İ. Güleç, B. İnce, ed.) içinde (ss. 129-142) Sakarya: Sakarya Üniversitesi Türk Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Deniz, C. (2015). Zorunlu Göçün Mekânsal Etkileri ve Yerel Halkın Algısı: Kilis Örneği. *Uluslararası Türk Çalışmaları, Türk Dilleri, Edebiyatı ve Tarihi Dergisi*, 10(2), 101-122.
- Diken, Ü. (2006). *Gereksinim Çözümlemesi Kullanılarak Uygulanan Özel Amaçlı Dil Öğretimi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Diker Coşkun, Y. (2017). *Eğitim Reformu Girişimi Öğretim Programları Arka Plan Raporu*. İstanbul:ERG.
- Dilek, S. B. (2018). *Suriyeli Göçü*. Ankara: Kripto Yayınları.

- Dolmacı, M. (2015). *Akademik Türkçe Kelime Bilgisi Üzerine Bir Derlem Çalışması: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Dair Çıkarımlar*. Basılmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doytcheva, M. (2009), *Çokkültürlülük*, (T. Akıncılar Onmuş, Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Duddley-Evans, T., & John, M. St. (1998). *The Difference Between Present and Required Knowledge Goes Back to The Gap Between Present Know-How and The Exigencies*. INTL. Res. J. Appl. Basic. Sci. 4 (5), 1014-1020.
- Dulkadir, D. (2017). Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacı Krizi ve Suriyelilerin İç Hukuktaki Statüleri. *Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi*, 1(2), 21-36.
- Duman, M. Z. (2009). Küreselleşme, Kimlik ve Çokkültürlülük. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 93-112.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Dursun, H. (2017). *Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Şanlıurfa İli Örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Düzkaaya, H. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacıların Entegrasyonu ve İstihdam Politikaları*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü., Ankara.
- Eisenchlas, S. ve Sue T. (2007). "Developing Intercultural Communication Skills Through Intergroup Interaction", *Intercultural Education*, 18(5), 413-425 Publisher Routledge, London.
- Emin, M. N. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi*. Ankara: SETA.

- Emiroğlu, K. & Aydın, S. (2003). *Antropoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınevi.
- Erdoğan, M. (2019). Suriyeliler Barometresi 2019 Suriyelilerle Uyum İçinde Yaşamın Çerçevesi 16/03/2022 tarihinde <https://www.unhcr.org/tr/wpcontent/uploads/sites/14/2020/09/SB2019-TR-04092020.pdf> adresinden erişildi.
- Eyüp, B. ,Arslan, N., Cevher, T.Y. .(2017). Mültecilere Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Uyum Kursuna Katılan Öğreticilerin Kurs Hakkındaki Görüşleri ve Hazır Bulunmuşluk Durumları. *International Journal of Languages Education and Teaching*. 5 (3), 174-200.
- Fişekcioğlu, A. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Terimler Açısından Bir Bakış: Kültür Aktarımı, Kültür Paylaşımı, Kültürlerarasılık. *Current Debates on Social Sciences* 4 (4), 80-89.
- Gollin-Kies, S., Hall, D. R., Moore, S. H. (2015). *Language for Specific Purposes*. England: Palgrave Macmillan.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, (2017). *2016 Türkiye Göç Raporu*. Ankara: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Graves, K. (2000). *Designing Language Course: A Guide For Teachers*. Boston, MA: Heinle&Heinle.
- Günsel, G. (2020). *Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Mesleki ve Türkçe Eğitiminde Dil Becerilerine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi: Mersin Örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürel, A., & Balta, Y. (2011). İstanbul'un Göç Olayı ve Etnik Hayat Üzerine. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (1), 1-15.

- Gürkan, M. (2006). *Sosyolojik Açıdan Göç ve Yasadışı Göç Hareketleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Güvenç, B. (2015). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Boyut.
- Güzel, A. & Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara; Akçağ Yayınları.
- Haksever, A. (2014). *Federal Almanya'da Göç ve Entegrasyon Politikaları*. Basılmamış Uzmanlık Tezi, T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Hesketh, E.A. & Laidlaw, J.M. (2002). Needs Assessment. *Medical Teacher*, 24, 594-597.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English For Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1991). *English for Specific Purposes*. Great Britain: Cambridge University Press.
- IOM (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü*. Cenevre: IOM.
- İnal, E. (2020). Türkiye'deki Suriyeli Göçmenlerin Türkiye'ye ve Türk Eğitim Sistemine Dair Uygulamalar. *Göçmenlere Türkçe Öğretimi* (U. Başar ve B. Tüfekçioğlu, Ed.) içinde (ss. 239-259). Ankara: Nobel Yayın.
- Kariman, S. (2015). *Türkiye'ye Göç Eden Mültecilerin Sosyal Hayata Uyum Sürecinin İncelenmesi : Isparta Örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Karpat, K. H. (2003). *Osmanlı Nüfusu (1830–1914): Demografik Ve Sosyal Özellikleri*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Tarih Vakfı Yayını.

- Kaya, İ. & Eren, E.Y. (2015). Türkiye’deki Suriyelilerin Hukuki Durumu: Arada Kalanların Hakları ve Yükümlülükleri. 25 Mayıs 2019 tarihinde http://file.setav.org/Files/Pdf/20151230134459_turkiyedeki-suriyelilerin-hukuki-durumu-pdf.pdf adresinden erişildi.
- Korkut, R. (2010). *Türkiye’de Sığınmacı ve Mülteciler*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kurt, V. (2021). Yabancılara Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi Bağlamında İş Türkçesi: Tanımlar ve Sınırlıklar. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1-9.
- Long, M. (2005). *Second Language Needs Analysis (Cambridge Applied Linguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H.& C. J. Doughty. (Ed.). (2011). *The Handbook Of Language Teaching* (2nd ed.). Hong Kong: Wiley Blackwell.
- Long, M.H. (2005). Methodological Issues in Learner Needs Analysis. In M.H. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis* (pp. 19–76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackay, R. ve Mountford, A. (1978). *English For Specific Purposes (Applied Linguistics and Language Study)*. London: Longman.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü* (Akınhay O. ve Kömürcü D.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınevi.
- Martins, H. (2017). Revisiting Needs Analysis: A Cornerstone For Business English Courses. *International Journal of English Language & Translation Studies*. 5(1), 57-63.

- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Pur-Pose-Specific Language Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naz, Y. (2015). *Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikası ve Uluslararası Göçün Türkiye'deki Güncel Sorunları*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Nimer, M. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli Mültecilerin Türkçe Dil Eğitimi Deneyimleri ve Kurumsal Yapılar*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi.
- Organization, I.M. (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: IOM Yayınları.
- ORSAM (2014). *Suriye'ye Komşu Ülkelerde Suriyeli Mültecilerin Durumu: Bulgular, Sonuçlar ve Öneriler Raporu*. 11 Eylül 2021 tarihinde https://www.orsam.org.tr/d_hbanaliz/201452_189tur.pdf adresinden erişilmiştir.
- Özer, İ. (2004). *Kentleşme, Kentlileşme ve Kentsel Değişme*. Bursa: Ekim Kitabevi.
- Öznay, G. (2019). *Suriyeli Arap Mültecilerin ve Suriyeli Türkmen Mültecilerin Entegrasyon Sürecinin Karşılaştırmalı Analizi: İstanbul Örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün, S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Phutkaradze, M. (2018). *Düzensiz Göçmenlerin Dil İhtiyaç Analizi ve Bir Program Önerisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.

- Richards, J., C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. USA: Cambridge University.
- Richards, J., Platt, J. & Weber, H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Harlow, Essex, England: Longman.
- Richterich, R. ve Chancerel, J.-L. (1977). *Identifying The Needs Of Adults Learning A Foreign Language*. Oxford: Pergamon Press.
- Sönmez, H. (2019). Dil Eğitimi İle İlgili İhtiyaç Analizinde ‘‘Odak Noktası’’ ve ‘‘Kapsam’’ Üzerine Bir İnceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 1092-1104.
- Şen, E. (2015). İktisadi ve İdari Bilimler Türkçesinin İncelenmesi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tekinalp, Ş. (2005). Küreselleşen Dünyanın Bunalımı: Çokkültürlülük. *Journal of İstanbul Kültür University*, 2005(1), 75-87.
- Temizyürek, F., Çangal, Ö. ve Yörüsün, S. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi Öğretim Programı, Ders Kitabı Ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 7(2), 87-111.
- Thomas, F.(2003). *Uluslararası Göç ve Ulus Aşırı Toplumsal Alanlar*, (A. Z. Gündoğan Çev.) İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe: Sosyal Bilimlerde Akademik ve Teknik Söz Varlığı*. Basılmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

- Tüfekçioğlu, B. (2020). Göçmen Çocukların Türkçe Eğitiminde Dikkate Alınması Gereken Faktörler ve Genel Yaklaşım. *Göçmenlere Türkçe Öğretimi* (U. Başar ve B. Tüfekçioğlu, Ed.) içinde (ss. 239-258). Ankara: Nobel Yayın.
- Ulusoy, H. Ö. (2017). Kültürlerarasılık, Çokkültürlülük ve Etnisite: Eskişehir'deki Çerkeslerin Kültürlerarası İletişim Pratikleri. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (27), 165-181.
- Van der Zee, K. I.; Zaal, Jac N.; Piekstra, J. (2003). Validation of the Multicultural Personality Questionnaire in the context of personnel selection. *European Journal of Personality*, 17(11), 77-100.
- Van der Zee, K.I. & Van Oudenhoven J.P., (2000). The Multicultural Personality Questionnaire: A Multidimensional Instrument for Multicultural Effectiveness. *European Journal of Personality* 14 (4),291–309.
- Van Oudenhoven J. P.; Van der Zee, K. I. (2002). Predicting Multicultural Effectiveness of International Students: The Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(6), 679-694.
- Walzer, Michael (1998), *Hoşgörü Üzerine*, (A. Yılmaz, Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yanık, C. (2012). *Dünyadaki Çokkültürlülük Tartışmaları Bağlamında Türkiye'de Çokkültürlülük Eleştirel Bir Bakış*. Basılmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yengel, B. (2021). *Türkiye'de Yaşayan Geçici Koruma Altındaki Yetişkin Suriyelilerin İnfomal Öğrenme Deneyimleri*. Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. A. (2019). *2011 Sonrası Türkiye'ye Gelen Suriyelilerin Toplumsal Uyum Süreci Ve Sorunları: Aydın İlinde Bir Alan Araştırması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, H. (2013). Suriye İç Savaşı, Küresel Aktörler ve Kosova Modeli. 4 Mart 2020 tarihinde https://orsam.org.tr/d_hbanaliz/2013910_rapor166.pdf adresinden erişildi.
- Yılmaz, H. (2014). Türkiye'de Suriyeli Mülteciler. 5 Mart 2020 tarihinde https://istanbul.mazlumder.org/webimage/suriyeli_multeciler_raporu_2013.pdf adresinden erişildi.

EK 1. ETİK KURUL İZİNİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 21/09/2021
Sayı: E-35853172-300-00001766743
0001766743

Sayı : E-35853172-300-00001766743
Konu : Serhat KOÇAK (Etik Komisyon İzni)

21.09.2021

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 31.08.2021 tarihli ve E-26674787-300-00001732414 sayılı yazı.

Enstitünüz Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora programı öğrencilerinden **Serhat KOÇAK**'ın **Doç.Dr. Özlem BAŞ** danışmanlığında yürüttüğü "**Türkiye'de Örgün Eğitim Almamış Yetişkin Suriyelilerin Türkçeyi Kullanımı Üzerine Bir Nitel Çalışma**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **14 Eylül 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 01642C89-12C2-4348-9DE2-09D2E22B2C53

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/lu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik
Ağ: www.hacettepe.edu.tr
Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992
Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Sevdâ TOPAL
Bilgisayar İşletmeni
Telefon: 03123051008



EK 2. ORJİNALLİK RAPORU

 HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA	
Tarih: 16/08/2022	
<p>Tez Başlığı: Türkiye’de Yaşayan Suriyelilerin Türkçe Kullanımlarına Yönelik Görüşleri: Adana Örneği</p> <p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 84 sayfalık kısmına ilişkin, 16/08/2022 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 5 ‘tir.</p> <p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/dâhil 4- 5 kelimededen daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç <p>Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p> <p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p>	
Adı Soyadı:	Serhat KOÇAK
Öğrenci No:	N13143049
Anabilim Dalı:	TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI
Programı:	YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
Statüsü:	<input type="checkbox"/> Y.Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.
<p><u>DANIŞMAN ONAYI</u></p> <p>_____</p>	

EK 3. TURNİTİN BENZERLİK İNDEKSİ

TÜRKİYE'DE YAŞAYAN SURİYELİLERİN TÜRKÇE KULLANIMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: ADANA ÖRNEĞİ

ORJİNALLİK RAPORU

%5	%5	%2	%2
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

TÜM KAYNAKLARI EŞLEŞTİR (SADECE SEÇİLİ OLAN KAYNAĞI YAZDIR)

%1

★ dspace.gazi.edu.tr
İnternet Kaynağı

Alıntılarını çıkart

Üzerinde

Eşleşmeleri çıkar

< 5 words

Bibliyografyayı Çıkart

Üzerinde

EK 4. GÖRÜŞME SORULARI

Türkiye’de Bulunan Suriyelilerin Türkçe Kullanımlarına Yönelik Görüşme Formu

Sayın Katılımcı,

Bu araştırmaya katılarak değerli zamanınızı bana ayırdığınız için teşekkür ederim. Öncelikle araştırmada toplanan veriler hiçbir katılımcının ismi açıklanmadan sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Size sorulacak soruların doğru veya yanlış bir yanıtı bulunmamaktadır. Bu nedenle lütfen rahat olunuz. Size sorulan sorularla Türkiye’de yaşayan Suriyelilerin dil kullanımlarını somut örneklerle ortaya konması amaçlanmıştır. Bu nedenle görüşleriniz ve deneyimleriniz çok değerli veriler elde etmemizi sağlayacaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM

A- Katılımcıların Özelliklerini Belirlemeye Yönelik Sorular

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2. Yaşınız:

3. Medeni durumunuz:

Evli Bekâr

4. Eğitim Durumu:

Okur-yazar değil Okur-yazar İlkokul Ortaokul Lise Üniversite

Lisansüstü

5. Bildiğiniz diğer yabancı diller?

6. Ne zamandır Türkiye’de yaşıyorsunuz?

7. Türkiye’de hangi şehirde yaşıyorsunuz?

8. Türkiye’de kiminle yaşıyorsunuz?9. Bir işte çalışıyor musunuz?

Evet Hayır

10. İş yerinizde hangi dil(leri) kullanıyorsunuz?

11. Evde hangi dil(leri) kullanıyorsunuz?

İKİNCİ BÖLÜM

Araştırmanın Alt Problemlerine Yönelik Sorular

1. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerine göre Türkçe düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Türkçeyi kullanma düzeyinizi kazanmanızda etkili olan unsurlar nelerdir?
3. Günlük hayatta Türkçe okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerini ne sıklıkla kullanıyorsunuz?
4. Günlük hayatta en çok kimlerle, nerede Türkçe iletişime geçiyorsunuz?
5. Yeterli düzeyde Türkçe bilmemenizden kaynaklı yaşadığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunları ne sıklıkla yaşıyorsunuz?
6. Türkçe düzeyinizin yeterli olmadığı durumlarda dil sorununuzu nasıl çözüyorsunuz?

Kursa Gitmeyen Katılımcılar İçin

1. Türkçe kursuna gitmeme/gidememe nedenleriniz nedir?
2. Türkçeyi daha iyi bir düzeyde öğrenmeyi ister misiniz? Niçin?
3. Türkçe kursuna giderseniz kurs içeriğinin nasıl olmasını istersiniz?

Kursa Devam Eden Katılımcılar İçin

1. Türkçe öğrenmek için en önemli nedenleriniz nedir?
2. Türkçe kursuna nasıl eriştiniz?
3. Türkçe kursundaki deneyimleriniz nasıldı? Avantajları ve dezavantajları nelerdir?
4. Kursta kullanılan ders kitaplarının içeriklerini nasıl buluyorsunuz? Dil ihtiyaçlarınızı karşılıyor mu?
5. En çok hangi dil becerisinde zorlanıyorsunuz?
6. En çok hangi dil becerisine ihtiyacınız var?
7. Türkçe öğrenirken size en çok yarar sağlayan alıştırmalar hangileridir?

8. Türkçeyi hangi düzeyde ve hangi alanlarda kullanmak için öğrenmek istiyorsunuz?

EK 5. GÖRÜŞME SORULARI (ARAPÇA)

عزيزي المشارك،

شكرا لك على المشاركة في هذا البحث وتكريس وقتك الثمين لي. بادئ ذي بدء ، سيتم استخدام البيانات التي تم جمعها في الدراسة فقط لهذا البحث دون الكشف عن أسماء أي مشاركين. لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة على الأسئلة التي يجب طرحها عليك . لذا يرجى أن تكون مرتاحا. من خلال الأسئلة المطروحة عليكم، يهدف البرنامج إلى الكشف عن استخدام السوريين الذين يعيشون في تركيا للغة من خلال أمثلة ملموسة. لذلك ، ستمكننا أراؤكم وخبراتكم من الحصول على بيانات قيمة للغاية.

القسم الأول

أ- أسئلة لتحديد خصائص المشاركين

1. جنسك: أنثى ذكر

2. عمرك:

3. الحالة الاجتماعية: متزوج أعزب

4. الخلفية التعليمية:

المتعلمين

المدرسة الابتدائية

المدرسة المتوسطة الثانوية جامعة

5. لغات أجنبية أخرى تعرفها؟

6. كم سنة كنت تعيش في تركيا؟

أقل من 1 سنة 1 سنة 2 سنة 3 سنوات 4 سنة

5 سنوات 6 سنوات 7 سنوات 8 سنوات 9 سنوات

أكثر من 9 سنوات

7. في أي مدينة تعيش في تركيا؟

8. مع من تعيش في تركيا؟

9. هل تعمل في وظيفة؟ نعم لا

10. ما هي اللغة (اللغات) التي تستخدمها في العمل؟

الأميين

11. ما هي اللغة (اللغات) التي تستخدمها في المنزل؟

القسم الثاني

أسئلة للمشاكل الفرعية للبحث

7. كيف تقيم مستواك في اللغة التركية وفقا لمهاراتك في القراءة والكتابة والاستماع ولغة الموضوع؟
8. ما هي العوامل الفعالة في اكتساب مستواك في استخدام اللغة التركية؟
9. كم مرة تستخدم مهارات القراءة والكتابة والاستماع والتحدث باللغة التركية في الحياة اليومية؟
10. مع من تتواصل أكثر في الحياة اليومية وأين تتواصل باللغة التركية؟
11. ما هي المشاكل التي تواجهها بسبب عدم معرفتك الكافية باللغة التركية؟ كم مرة تواجه هذه المشاكل؟
12. كيف تحل مشكلتك اللغوية عندما لا يكون مستواك في اللغة التركية كافيا؟

لغير المشاركين في الدورة

4. ما هي أسبابك لعدم الذهاب إلى دورة اللغة التركية؟
5. هل ترغب في تعلم اللغة التركية بمستوى أفضل؟ لماذا؟
6. إذا ذهبت إلى دورة اللغة التركية ، فماذا تريد أن يكون محتوى الدورة؟

لحضور الدورة التدريبية

9. ما هي أهم أسبابك لتعلم اللغة التركية؟
10. كيف وصلت إلى دورة اللغة التركية؟
11. كيف كانت تجربتك في دورة اللغة التركية؟ ما هي المزايا والعيوب؟
12. كيف تجد محتويات الكتب المدرسية المستخدمة في المقرر؟ هل يلبي احتياجاتك؟
13. ما هي المهارات اللغوية التي تواجه صعوبة أكبر معها؟
14. ما هي المهارات اللغوية التي تحتاجها أكثر من غيرها؟
15. ما هي التمارين التي تفيدك أكثر عند تعلم اللغة التركية؟
16. على أي مستوى وفي أي المناطق تريد تعلم اللغة التركية لاستخدامها؟

EK 6. ANKETE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (TÜRKÇE)

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

(..../..../.....)

Sayın Katılımcı,

Yapacak olduğum çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu formla, kısaca size ne yaptığımı ve bu araştırmaya katılmanız durumunda neler yapacağımızı anlatmayı amaçladım.

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan izin alınmıştır. Araştırma, Türkiye'de yaşayan Suriyeli yetişkin sığınmacıların Türkçeyi nasıl kullandıklarına ilişkin mevcut durumu ortaya koymak amacıyla Doç. Dr. Özlem BAŞ danışmanlığında hazırlanacak bir doktora tezidir. Bu nedenle de görüşme sorularını içtenlikle yanıtlamanız çok önemlidir. Araştırmaya gönüllü olarak katılım esastır. Görüşmedeki yanıtlarınız araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmada kimlik bilgileriniz hiçbir şekilde kullanılmayacak, bunun yerine kodlar kullanılacaktır. İsteddiğiniz zaman görüşmeyi kesebilir ya da çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda yanıtlarınız kullanılmayacaktır.

Bu bilgileri okuyup bu araştırmaya gönüllü olarak katılmanızı ve size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle her zaman iletişime geçebilirsiniz. Araştırma sonucu hakkında bilgi almak için iletişim bilgilerimden bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Katılımcı öğrenci

Sorumlu Araştırmacı

Doç. Dr. Özlem BAŞ

Araştırmacı

Serhat Koçak

EK 7. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (ARAPÇA)

نموذج مشاركة المتطوعين في الاستطلاع (باللغة التركية)

استمارة المشاركة التطوعية

(.....//)

مرحبا ، شكرا جزيلاً لك مقدما على اهتمامك بعلمي وعلى الوقت الذي كرسته لي. باستخدام هذا النموذج ، كنت أهدف إلى إخبارك بإيجاز بما أفعله وما سنفعله إذا شاركت في هذا البحث.

تم الحصول على إذن من لجنة أخلاقيات جامعة Hacettepe لهذا البحث. البحث عبارة عن أطروحة دكتوراه يتم إعدادها تحت إشراف الأستاذة المساعد الدكتورة Özlem Baş من أجل الكشف عن الوضع الحالي فيما يتعلق بكيفية استخدام طالبي اللجوء السوريين البالغين الذين يعيشون في تركيا للغة التركية. لهذا السبب ، من المهم جدا أن تجيب على أسئلة المقابلة بصدق. المشاركة الطوعية في البحوث ضرورية. لن يتم استخدام إجاباتك في المقابلة لأي غرض آخر غير البحث. لن يتم استخدام بيانات الاعتماد الخاصة بك بأي شكل من الأشكال ، ولكن بدلا من ذلك الرموز. في هذه الحالة، لن يتم استخدام ردودك.

أطلب منك قراءة هذه المعلومات ، والمشاركة طوعية في هذا البحث ، والتوقيع على هذا النموذج بناء على التأكيد الذي قدمته لك. يمكنك دائما الاتصال بي حول أي موقف تريد أن تسأله. يمكنك الاتصال بي على معلومات الاتصال الخاصة بي للحصول على معلومات حول نتيجة البحث. شكرا جزيلاً لقراءة النموذج وتوقيعه.

الطالب المشارك

باحث مسؤول

Doç.Dr.Özlem Baş

باحث

Serhat Koçak

