

Her Öğrenci Eşittir Ama Bazıları Daha Eşittir: Yetişkin Göçmen Öğrenciler İçin Okuryazarlık ve İkinci Dil Eğitimi

Eda Yıldırimer¹

Alanyazında LESLLA (*Literacy Education and Second Language Learning for Adults*; Yetişkinler için Okuryazarlık Eğitimi ve İkinci Dil Öğrenimi) olarak adlandırılan öğrenci grubu, sınırlı örgün eğitim geçmişine sahip ve herhangi bir dilde okuryazarlığı sınırlı ya da hiç olmayan yetişkin göçmen ve mültecilerden oluşmaktadır (Bigelow & Vinogradov, 2011; Tarone vd., 2009). ABD’de Illinois Üniversitesi’nde yazdığım yüksek lisans tezim (Yıldırimer, 2026), dil öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında LESLLA öğrencileriyle çalışmaya hazırlanma süreçlerini, LESLLA öğrencileriyle olan derslerde karşılaştıkları güçlükleri ve deneyimlerinin onların pedagojik yaklaşımları ile mesleki kimlikleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Nitel ve boylamsal olarak tasarlanan çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki bir TESOL (Teaching English as a Second Language) yüksek lisans programının topluma hizmet temelli dersi çerçevesinde, camide Afgan kadınlara İngilizce dersleri veren üç öğretmen adayı ve dersin öğretim üyesi bir dönem boyunca takip edilmiştir. Veriler bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve araştırma günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Bu yazıda tezin ampirik bulgularını tartışmak yerine, LESLLA öğrenci grubunun kim olduğu, neden önemli olduğu ve bu grupla çalışmanın öğretmenlerden ve öğretmen adaylarından neler beklediği üzerine odaklanılacaktır.

LESLLA Öğrencileri Kimdir?

LESLLA öğrencilerinin en belirgin özelliklerinden biri, sahip oldukları geçmişlerin ve deneyimlerin son derece çeşitli olmasıdır (Bigelow & Vinogradov, 2011). Her ne kadar “LESLLA” kavramı bu öğrenci grubunu ortak bir başlık altında tanımlasa da, farklı eğitim deneyimlerine, dilsel geçmişlere ve göç hikâyelerine sahip birçok

¹ yildirimer@arizona.edu

birey bu kavramın altında yer almaktadır. Bazı öğrenciler ülkelerinde sınırlı veya kesintili örgün eğitim deneyimine sahipken, bazıları eğitim olanaklarına erişim fırsatı bulamamış olabilir. Bazıları ana dillerinde farklı yazı sistemleriyle okuryazarlık geliştirmişken, yeni yaşadıkları toplumda kullanılan yazı sistemiyle ilk kez karşılaşabilmektedir. Benzer biçimde, göç deneyimleri de birbirinden farklılaşmaktadır; kimi öğrenciler savaş nedeniyle zorunlu göç etmişken, kimisi ekonomik, ailevi veya diğer yaşam koşulları nedeniyle yeni bir ülkeye yerleşmiştir. Bu çeşitlilik, LESLLA öğrencilerinin tek ve sabit bir profil üzerinden anlaşılmasının mümkün olmadığını; aksine her öğrencinin kendi yaşam öyküsü, dilsel repertuarı ve öğrenme deneyimleri içinde ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Bu farklılıklara rağmen, birçok LESLLA öğrencisinin paylaştığı ortak özelliklerden biri, önceki okuryazarlık deneyimlerinin sınırlı olmasıdır. Başka bir dilde okuma ve yazma becerilerini daha önce geliştirmiş olan ikinci dil öğrencilerinin aksine, birçok LESLLA öğrencisi yeni bir sözlü dili öğrenme süreciyle birlikte yazılı dille de ilk kez karşılaşmaktadır (Tarone vd., 2009). Bu durum, daha önce okuryazarlık temeli geliştirmiş bir bireyin ek bir dil öğrenmesinden farklı olarak, dil öğrenimi ile okuryazarlık gelişiminin iç içe ilerlediği özgün bir öğrenme sürecini beraberinde getirir. Okuryazarlık, yalnızca dil öğrenimine sonradan eklenen bir beceri değildir; araştırmalar, okuryazarlık deneyiminin sesbilgisel işleme, görsel dikkat ve dilsel öngörü gibi bilişsel süreçleri biçimlendirdiğini göstermektedir (Huettig, 2015). Örneğin, Mishra ve diğerleri (2012) okuryazar katılımcıların hedef sözcükleri henüz duyulmadan önce öngörebildiğini, düşük okuryazarlık deneyimine sahip katılımcıların ise aynı öngörü süreçlerini göstermediğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, yeni bir dili henüz geliştirmekte olan ve aynı zamanda bu dilin yazılı sistemini çözümlemeyi öğrenen yetişkinler, ne yalnızca ana dilinde okuryazarlık geliştiren çocukların ne de daha önce okuryazarlık deneyimi kazanmış yetişkin ikinci dil öğrencilerinin deneyimleriyle örtüşen bir öğrenme sürecinden geçmektedir.

Bu özellikler, LESLLA öğrencileri arasında okuryazarlık gelişiminin hız ve süreç açısından önemli ölçüde değişkenlik gösterebileceği anlamına gelmektedir. Kurvers ve diğerleri (2010), bazı öğrencilerin görece daha kısa bir öğretim süresi içinde ilerleme gösterebildiğini, birçok öğrencinin temel okuryazarlık becerilerini geliştirebilmek için 1.000 saatin üzerinde, bazılarının ise 2.000 saati aşan sürelerde desteğe ihtiyaç duyabildiğini ortaya koymuştur. Bu farklılıklar, öğrencilerin önceki eğitim deneyimleri, dilsel geçmişleri, sözlü dil yeterlikleri ve öğrenme fırsatlarına erişimleri gibi çeşitli etmenlerle ilişkilidir. Bu nedenle, LESLLA öğrencileri için tek bir öğrenme hızı, zaman çizelgesi veya öğretim yaklaşımı varsaymak, bu öğrenci grubunun çeşitliliğini göz ardı etmek anlamına gelir.

Bununla birlikte, yazılı dille sınırlı bir geçmişe sahip olmak, LESLLA öğrencilerinin sınıfa zengin bilgi, deneyim ve dilsel kaynaklarla geldikleri gerçeğini değiştirmez. LESLLA öğrencilerini anlamada önemli bir başlangıç noktası, onları yalnızca

okuryazarlık deneyimleri üzerinden tanımlamamak ve sahip oldukları diğer bilgi ve becerileri de görünür kılmaktır. Bu öğrenciler, güçlü sözlü dil becerileri, çok dilli iletişim pratikleri, kültürel birikimleri ve aile, çalışma ve topluluk yaşamları içinde geliştirdikleri kapsamlı yaşam deneyimleriyle sınıfa katkı sunarlar. Başka bir deyişle, LESLLA öğrencileri “boş levhalar” (*blank slates*) değildir; aksine, sınıfa, öğretimin temelini oluşturabilecek zengin bilgi, beceri ve yaşam deneyimleriyle gelirler. Deneyim odaklı (*asset-based*) bir yaklaşım, bu kaynakları eksiklikler olarak değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyen değerler olarak görmeyi gerektirir. Öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve deneyimler tanındığında ve öğretim onların yaşamları, amaçları ve değer verdikleri konularla ilişkilendirildiğinde, öğrenmeye katılım ve aidiyet duygusu da güçlenir (Love, 2014).

Son olarak, LESLLA öğrencilerinin eğitimle kurdukları ilişki, yalnızca sınıf içindeki deneyimlerle değil; yaşam koşulları, geçmiş deneyimleri ve içinde bulundukları sosyal bağlamlarla da şekillenir. Birçok LESLLA öğrencisi, sınırlı ya da kesintili örgün eğitim deneyimlerinin yanı sıra yoksulluk, çatışma, zorunlu yer değiştirme veya cinsiyet temelli eşitsizlikler gibi yapısal engellerle karşılaşabilmektedir (Bigelow & Schwarz, 2010). Özellikle mülteci geçmişine sahip bazı öğrenciler, kayıp ve yerinden edilme gibi travmatik deneyimlerin etkilerini taşıyabilir; bu deneyimler ise dikkat ve duygu düzenleme süreçleri üzerinde etkili olabilir (Isserlis, 2010). Bu nedenle, geleneksel bir bakış açısıyla ilgisizlik ya da motivasyon eksikliği olarak yorumlanabilecek bazı davranışlar (örneğin devamsızlık, içe kapanma veya etkinliklere katılmakta zorlanma) çoğu zaman öğrencilerin yaşam koşulları ve önceki deneyimleriyle ilişkilidir. Buna ek olarak, birçok öğrenci sınıfın beklentileri ile önceki öğrenme deneyimleri arasında bir uyumlanma süreci yaşar. Bireysel çalışma, yazılı yönergeleri takip etme veya sınıf etkinliklerine katılma gibi uygulamalar, daha çok sözlü, etkileşimsel ve topluluk temelli öğrenme deneyimleriyle şekillenmiş öğrenciler için başlangıçta alışılmadık olabilir (DeCapua & Marshall, 2011).

Bu koşulları, tezimin yürütüldüğü bağlamda da somut biçimde gözlemledim. Hem gönüllü bir öğretmen, hem de araştırmacı olarak dahil olduğum camideki ders ortamı, kadın öğrenciler için, yalnızca bir eğitim alanı değil, aynı zamanda erişilebilir ve tanıdık bir sosyal çevre sunan güvenli bir öğrenme alanıydı. Ulaşım seçeneklerinin sınırlı olması, toplu taşıma sistemine aşina olmama, aile ve topluluk bağlamındaki sorumluluklar ya da yeni bir çevrede hareket etmenin getirdiği belirsizlikler bazı öğrencilerin eğitim olanaklarına erişimini etkileyen önemli etmenlerdi. Bunun yanı sıra, erkek öğrenciler üniversite ortamında çocuk bakımı sorumluluğu olmadan eğitimlerini sürdürürken, birçok kadın derse küçük yaşta veya bebeklik dönemindeki çocuklarıyla birlikte katılıyordu, çünkü çocuk bakımını paylaşabilecekleri aile üyelerine, alternatif bakım olanaklarına veya destekleyici hizmetlere erişimleri bulunmuyordu. Dolayısıyla LESLLA öğrencileri için eğitime katılımı yalnızca bireysel motivasyon ya da sınıf içi çabayla açıklamak mümkün değildir. Katılım, öğrencilerin günlük yaşam koşulları, bakım

sorumlulukları ve içinde bulundukları sosyal bağlamlarla yakından ilişkilidir. Bu koşulları dikkate almayan bir pedagojik yaklaşım, öğrencilere yönelik beklentileri yükseltmekten çok, onların gerçek yaşam deneyimlerini ve öğrenmeye erişimlerini şekillendiren koşulları göz ardı etmiş olur.

LESLLA Öğrencileri Neden Önemli?

Her öğrencinin önemli olduğunu söylemek kolaydır; asıl dikkat çekici olan, LESLLA öğrencileri için okuryazarlık ve dil öğreniminin taşıdığı önem ile bu öğrenci grubunun dil eğitimi alanında gördüğü ilgi arasındaki orantısızlıktır. Bu kısmen LESLLA öğrencilerinin diğer göçmen gruplarından ayrılan konumundan kaynaklanır. Çoğu göçmen, ana dilinde edindiği okuryazarlık becerilerini yeni bir dile aktarabilirken, LESLLA öğrencileri genellikle eğitim deneyimi sınırlı ya da hiç olmadan yetişkinlik döneminde hem okuma yazmayı hem de yeni bir dili aynı anda öğrenmek durumundadır. Bu nedenle, okuryazarlığa erişimde yaşanan sınırlılıklar çoğu zaman toplumsal yaşama tam ve eşit katılımın önünde de bir engel oluşturur. Bu açıdan bakıldığında, LESLLA öğrencileri için dil ve okuryazarlık eğitimi erişim, katılım ve eğitimde fırsat eşitliği meselesidir.

Dil ve okuryazarlık eğitimini yalnızca bireysel bir beceri kazanımı olarak değil, toplumsal katılımın ve eşitliğin bir aracı olarak görmek, Paulo Freire'nin eğitim anlayışının da temelini oluşturur. Freire (1970), okuryazarlığı bireylerin içinde yaşadıkları dünyayı okuma, sorgulama ve dönüştürme kapasitesi olarak tanımlar. Ona göre eğitim ya bireylerin eleştirel bilinç geliştirerek toplumsal yaşama katılmalarını destekler ya da var olan eşitsizlikleri yeniden üretir. Freire'nin eleştirdiği *bankacı eğitim modeli*, öğrencileri bilgiyi pasif biçimde alan bireyler olarak konumlandırır. Oysa LESLLA öğrencileri, önceki bölümde de vurgulandığı gibi, sınıfa zengin yaşam deneyimleri, çok dilli pratikleri ve farklı bilgi birikimleriyle gelirler. Bu öğrencileri yalnızca sahip olmadıkları beceriler üzerinden tanımlamak, onların sınıfa taşıdıkları bilgi ve deneyimleri görünmez kılmanın yanı sıra, Freire'nin eleştirdiği edilgen eğitim anlayışını yeniden üretme riskini de taşır. Nitekim Freire'nin karşısına koyduğu yaklaşım da benzer bir bağlamda, örgün eğitim olanaklarından yoksun bırakılmış köylülerle yürüttüğü okuryazarlık çalışmalarından doğmuştur. Öğretimin çıkış noktası, önceden belirlenmiş bir müfredat yerine öğrencilerin kendi yaşam koşullarından türeyen sözcükler ve deneyimler olmuştur. LESLLA öğrencileriyle çalışmak da benzer bir yaklaşım gerektirir. Öğretimin çıkış noktası, öğrencilerin sahip olmadığı okuryazarlık değil, sınıfa taşıdıkları sözlü dil becerileri, çok dilli pratikler ve yaşam deneyimleridir. Bu açıdan bakıldığında, LESLLA öğretimi yalnızca teknik bir beceri aktarımından çok öğrencinin kendi bilgisini merkeze alan bir pedagojik ilişki biçimidir.

LESLLA öğrencilerine odaklanmayı gerekli kılan bir diğer etken, bu öğrenci grubunun eğitime yönelik ihtiyacın küresel ölçekte giderek artmasıdır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin verilerine göre, dünya genelinde zorunlu yerinden edilme tarihsel olarak en yüksek düzeylerine

ulaşmıştır (UNHCR, 2025). Bu gelişme, sınırlı örgün eğitim geçmişine sahip yetişkinlerin dil ve okuryazarlık eğitimine duyduğu gereksinimi yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal ve politik bir mesele haline getirmektedir. Buna karşın, yetişkin okuryazarlık eğitimi birçok bağlamda yeterli sayıda programın bulunmaması, uzun bekleme süreleri ve bu programlara ilişkin sınırlı toplumsal farkındalık gibi yapısal engellerle karşı karşıyadır (Pickard, 2019). Bu engellerden en fazla etkilenenler ise çoğu zaman LESLLA öğrencileri ve özellikle kadınlardır. Başka bir deyişle, dil ve okuryazarlık eğitimine en fazla ihtiyaç duyan grup, bu eğitime erişme olanağına çoğu zaman en az sahip olan gruptur.

Bu gerçeklik, tezimin yürütüldüğü Amerika Birleşik Devletleri bağlamında da açık biçimde gözlemlenmektedir. Dil ve okuryazarlık becerilerinin yaşamsal önemi evrensel bir gerçek olmakla birlikte, dünyada en fazla mülteci ve sığınmacıya ev sahipliği yapan ülkelerden biri olarak ABD’de bu ihtiyaç daha görünür hale gelmektedir. Buna karşın, ABD’de LESLLA öğrencileriyle çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik ortak standartlara dayalı ya da üniversite düzeyinde yaygın öğretmen yetiştirme ve sertifika programları bulunmamaktadır (Varlık, 2025). Mülteci ve göçmenlerle çalışmaya yönelik topluma hizmet temelli dersler, araştırmalar ve öğretmenlik uygulamaları yürütülse de, bunların doğrudan LESLLA öğrencilerine odaklanan örnekleri oldukça sınırlıdır. Üstelik bu durum yalnızca ABD’ye özgü de değildir. Tıpkı ABD gibi Türkiye de dünyada en fazla mülteci barındıran ülkelerden biri olarak benzer bir sorumlulukla karşı karşıyadır. Bu nedenle, LESLLA öğrencilerinin dil ve okuryazarlık eğitimine erişiminin güçlendirilmesi ve bu grupla çalışabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi, yalnızca uluslararası alanyazının değil, Türkiye’deki dil eğitimi ve öğretmen yetiştirme tartışmalarının da öncelikli gündemlerinden biri olmalıdır.

Buna karşın, LESLLA öğrencileri ikinci dil edinimi araştırmalarında ve öğretmen yetiştirme süreçlerinde sınırlı ölçüde yer almaktadır. İkinci dil edinimi kuramlarının önemli bir bölümü, okuma yazma becerilerini zaten geliştirmiş katılımcılar (üniversite öğrencileri, eğitilmiş profesyoneller ve uluslararası öğrenciler gibi) üzerine inşa edilmiştir. Bigelow ve Tarone’un (2004) vurguladığı gibi, araştırmaya dâhil edilen topluluklar üretilen bilgiyi de biçimlendirir; dolayısıyla okuryazar öğrenciler temel alınarak geliştirilen kuramlar, LESLLA öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini ve gereksinimlerini her zaman açıklayamaz. Bunun doğal bir sonucu olarak, öğretmen yetiştirme programları da çoğu zaman her öğrencinin sınıfa belirli bir okuryazarlık temeliyle geldiğini örtük biçimde varsayar. Bu anlayışla yetişen öğretmenler ise bir LESLLA sınıfıyla karşılaştıklarında, edindikleri birçok yaklaşım ve öğretim stratejisinin yetersiz kaldığını fark edebilir.

Öğretmen yetiştirme programlarının kimin için öğretmen yetiştireceği belirlendiğinde, aynı zamanda hangi öğrencilerin bilgi üretiminin merkezinde yer alacağı da belirlenmiş olur. Her öğrencinin eşit değerde olduğu kabul edilse de, uygulamada bazı öğrenci grupları araştırmanın, kuramın ve öğretmen yetiştirmenin odağında yer alırken, bazıları bu odağın dışında kalmıştır. Bu

nedenle, LESLLA öğrencilerini görünür kılmak yalnızca kapsayıcılığı artırmaya yönelik bir adım değil, aynı zamanda eğitimde adalet ve eşitlik açısından temel bir gerekliliktir.

LESLLA Öğrencileriyle Çalışmak için Nasıl Bir Öğretmen Eğitimi?

LESLLA öğrencilerinin gereksinimlerine etkili biçimde yanıt verebilmek, bu grupla çalışacak öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin açık biçimde tanımlanmasını gerektirir. LESLLA öğretimi, tek bir yöntem ya da öğretim tekniğinde uzmanlaşmaktan çok, birbiriyle ilişkili çok sayıda bilgi ve yeterlik alanını bütüncül biçimde kavramayı gerektiren bir uzmanlık alanıdır. Bu doğrultuda, Vinogradov ve Liden (2009), etkili LESLLA öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi tabanını on başlık altında tanımlamıştır. Bu bilgi alanları; mülteci ve göçmen deneyimlerinden okuma sürecinin bileşenlerine, ikinci dil edinimi kuramlarından ana dili ile ikinci dil okuryazarlığı arasındaki ilişkilere kadar uzanan geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Etkili LESLLA öğretmenlerinin bilgi tabanı
(Vinogradov & Liden, 2009'dan Türkçeye uyarlanmıştır)

Konu	Açıklama
Mülteci ve göçmen deneyimi	Belirli mülteci/göçmen gruplarının göç yolculuğu, travma ve öğrenmeye etkisi, yeniden yerleşmenin getirdiği zorluklar
Okuryazarlık düzeyine göre öğrenci türleri	Okuma öncesi, okuryazar olmayan, yarı okuryazar ve Latin olmayan alfabede okuryazar öğrenciler
Çocuklukta ve yetişkinlikte okuryazarlık	Ana dilinde okuryazarlık geliştiren bir çocuk ile ikinci dilinde okuryazarlık geliştiren bir yetişkin arasındaki fark
Okumaya yeni başlayan öğrenciler	LESLLA öğrencilerinin karşılaştığı güçlüklerle yönelik empati
İkinci dil edinimi	Anlaşılabilir girdinin rolü ve dil öğrenimini etkileyen etmenler dahil temel ikinci dil edinimi kuramı
Temel araştırmalar	LESLLA araştırmacılarının ortaya koyduğu umut verici çalışmalar
Okumanın bileşenleri	Sesbirim farkındalığı, ses-harf ilişkisi, sözcük dağarcığı, akıcılık ve okuduğunu anlamamanın rolü
Dengeli okuryazarlık	Yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya yaklaşımlar ile dengeli okuryazarlık uygulamaları
Okuryazarlık öğretimine yaklaşımlar	Proje temelli öğrenme ve dil deneyimi yaklaşımı gibi, ilgili ve öğrenci merkezli öğretimin önemi
Birinci ve ikinci dil okuryazarlıkları arasındaki bağlantılar	Ana dilinin rolü ve birinci dildeki okuryazarlık becerisinin ikinci dile aktarımı

Bu bilgi tabanı, LESLLA öğretmenliğinin neden özel bir uzmanlık gerektirdiğini açıkça ortaya koyar. Bir LESLLA öğretmeni, aynı anda hem yetişkinlere okuma yazmayı ilk kez öğreten bir erken okuryazarlık uzmanı, hem bir ikinci dil öğretmeni, hem bir yetişkin eğitimcisi, hem de zorunlu göç ve yeniden yerleşme deneyimlerine dair bilgi sahibi bir eğitimcidir. Bu alanlar birbirinden bağımsız düşünülemez; örneğin bir öğretmen, travmanın dikkat ve öğrenme üzerindeki etkisini anlamadan okuryazarlık öğretimine ilişkin sağlıklı kararlar veremez.

Bu bilginin sınıfta karşılık bulabilmesi ise belirli becerilerle mümkündür. Vinogradov ve Liden (2009), etkili LESLLA öğretmenlerinin ders tasarımı, materyal geliştirme ve ölçme değerlendirme alanlarında geliştirmesi gereken becerileri de tanımlamıştır (Tablo 2). Bu beceriler, öğretimin hem sistematik hem de öğrencilerin gerçek yaşamlarıyla ilişkili biçimde tasarlanmasını gerektirir; başka bir deyişle, anlamlı bağlamlar içinde sunulan yapılandırılmış bir okuryazarlık öğretimini öngörür.

Tablo 2. Etkili LESLLA öğretmenlerinin becerileri
(Vinogradov & Liden, 2009'dan Türkçeye uyarlanmıştır)

Alan	Beceriler
Ölçme ve değerlendirme	- Ana dili ve ikinci dilde okuryazarlık ve dil becerilerini değerlendirmek - Öğrencilere yönelik ihtiyaç analizleri yapmak
Ders tasarımı	- Okuryazarlık öğretimini gerçek yaşamdan, ilgili temalar içinde bağlamlandırmak - Okuma öncesi becerileri öğretmek - Sözlü dili ve sözcük dağarcığını geliştirmek - Çok düzeyli dersler tasarlamak - Okumanın bileşenlerini ele alan dersler tasarlamak ve uygulamak - Dengeli (aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya) okuma stratejileri geliştiren dersler tasarlamak ve uygulamak - LESLLA öğrencilerine uygun öğrenme stratejileri ve çalışma becerileri öğretmek - Sınıfın duyuşsal filtresini düşürmek; sıcak ve verimli bir sınıf ortamı oluşturmak
Materyal geliştirme	- Uygun materyaller seçmek ve geliştirmek, yayımlanmış materyalleri uyarlamak - Öğretimde özgün (otantik) materyaller kullanmak - Öğrencilerin ürettiği metinlerin değerini anlamak

Tablo 2'deki beceriler, LESLLA öğretiminde sıklıkla karşıt gibi sunulan iki yaklaşımın aslında birbirini tamamladığını gösterir. Bir yanda öğretimin öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkili ve anlamlı olması, diğer yanda ses birimi farkındalığı ve ses-harf ilişkisi gibi bileşenlere yönelik açık ve yapılandırılmış bir öğretimin bulunması gerekir. Anlamdan yoksun bir yapı, öğrencileri yazıyı çözümleme araçlarından yoksun bırakır; yapıdan yoksun bir anlam ise zengin yaşam deneyimine sahip yetişkinleri yalnızca alıştırma tekrarına indirger. Bu nedenle etkili LESLLA öğretimi, bu iki boyutu bir arada tutmayı, bunlara ek olarak Freire'nin söylediği gibi, sözcüklere ve dünyaya dair eleştirel bilinç geliştirilmesini gerektirir. Ancak bu sayede LESLLA öğrencileri yaşadıkları dünyayı ve kendilerini daha iyi anlayıp kendi hayatlarını ve içinde bulundukları koşulları değiştirmek için mücadele eden birer dönüşüm öznesi haline gelebilirler.

Bilgi ve becerinin ötesinde, LESLLA öğrencileriyle çalışmak güçlü bir ilişkisel, duyuşsal ve eleştirel temel de gerektirir. Önceki örgün eğitim deneyimi sınırlı ya da hiç olmayan, kimi zaman kurumlarla ilişkisi olumsuz deneyimlerle şekillenmiş yetişkinler için güvenli, öngörülebilir ve kabul edici bir öğrenme ortamı öğrenmenin bir ön koşuludur. Nitekim LESLLA öğretmenleri çoğu zaman yalnızca öğretici rolüyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda rehber, savunucu ve öğrencilerin yeni bir toplumda ayakta kalabilmelerine yardımcı olan kişiler haline gelir. Bu rol, öğretmeni dönüştürücü entelektüel öğretmen figürüne yaklaştırır: öğretmenin sınıf içi teknik işlevinin ötesinde, öğrencilerin daha geniş toplumsal hayata katılımını destekleyen, öğrencilerin kendilerine ve dünyaya ait eleştirel bilinç kazanmasını sağlayacak bir konum üstlenmesi, öğretmen yetiştirme süreçlerinin işin bu ilişkisel, duyuşsal ve dönüştürücü boyutunu da kapsaması gerektiğini gösterir.

Son olarak, LESLLA öğrencileriyle çalışmak, öğretmenlerin kendi varsayımlarını da gözden geçirmesini gerektirir. Bu grupla çalışmaya başlayan öğretmenler, kimi zaman öğrencilerin yaşamlarını eksiklik üzerinden okuyan ve eğitimi onları "kurtarmaya" yönelik bir çaba olarak gören örtük bir bakışla yola çıkabilir. Oysa Freire'nin de vurguladığı gibi, gerçek bir eğitim ilişkisi öğrencinin dünyasından başlar; öğretmenin kendi dünyasını öğrenciye aktarmasından değil. LESLLA bağlamında öğrencilerin güçlenmesi, onları önceden belirlenmiş bir modele uydurmak değil, kendi değer verdikleri yaşamlara tam ve etkin biçimde katılmalarını desteklemek anlamına gelir. Bu da öğretmenlerin eğitimi toplumsal ve politik bağlamı içinde eleştirel bir gözle değerlendirmesini, öğretme edimine dair kendi varsayımlarını sürekli biçimde sorgulamasını ve öğretimi öğrencilerin gerçekliği içinde bağlamsal olarak ele almasını gerektiren uzun soluklu bir süreçtir.

Kaynakça

- Bigelow, M., & Lovrien Schwarz, R. (2010). *Adult English language learners with limited literacy*. National Institute for Literacy.
<https://lincs.ed.gov/publications/pdf/ELLpaper2010.pdf>
- Bigelow, M., & Tarone, E. (2004). The role of literacy level in second language acquisition: Doesn't who we study determine what we know? *TESOL Quarterly*, 38(4), 689–700. <https://doi.org/10.2307/3588285>
- Bigelow, M., & Vinogradov, P. (2011). Teaching adult second language learners who are emergent readers. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 120–136. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000109>
- DeCapua, A., & Marshall, H. W. (2011). *Breaking new ground: Teaching students with limited or interrupted formal education in U.S. secondary schools*. University of Michigan Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.
- Huettig, F. (2015). Literacy influences cognitive abilities far beyond the mastery of written language. *LESLLA Symposium Proceedings*, 10(1), 115–127. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8024395>
- Isserlis, J. (2010). Trauma and learning – What do we know, what can we learn? *LESLLA Symposium Proceedings*, 5(1), 42–51. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8004065>
- Kurvers, J., Stockmann, W., & van de Craats, I. (2010). Predictors of success in adult L2 literacy acquisition. *LESLLA Symposium Proceedings*, 5(1), 64–79. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8004075>
- Love, S. V. (2014). Language testing, 'integration' and subtractive multilingualism in Italy: Challenges for adult immigrant second language and literacy education. *Current Issues in Language Planning*, 16(1–2), 26–42. <https://doi.org/10.1080/14664208.2014.947017>
- Mishra, R. K., Singh, N., Pandey, A., & Huettig, F. (2012). Spoken language-mediated anticipatory eye-movements are modulated by reading ability—Evidence from Indian low and high literates. *Journal of Eye Movement Research*, 5(1), 1–10. <https://doi.org/10.16910/jemr.5.1.3>
- Pickard, A. (2019). Barriers to access in public adult literacy education. *Educational Policy*, 35(5), 721–747.
- Tarone, E., Bigelow, M., & Hansen, K. (2009). *Literacy and second language oracy*. Oxford University Press.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2025). *Global trends: Forced displacement in 2024*. <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2024>

- Varlik, E. (2025). *Virtual study sessions for adult literacy education teachers' multilingual awareness* [Yüksek lisans tezi, University of Illinois Urbana-Champaign]. IDEALS.
- Vinogradov, P., & Liden, A. (2009). Principled training for LESLLA instructors. *LESLLA Symposium Proceedings*, 4(1), 133–144.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.8003946>
- Yıldırım, E. (2026). *MATESOL teacher candidates' experiences in LESLLA focused practicum: Preparation, challenges, and professional growth* [Yüksek lisans tezi, University of Illinois Urbana-Champaign].