



Araştırma Makalesi

Türkçenin İki Dillilere Ana Dili Olarak Öğretimi: Yaklaşım, Program ve Hedefler

Teaching Turkish as a Mother Tongue to Bilinguals: Approach, Curriculum and Objectives

Research Article

Gülşat Bican^{1*}

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Eylül, 2021
Cilt 3, Özel Sayı 1
Sayfalar: 90-97
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

DOI: 10.47770/ukmead.988267

Özet

Yurt dışında yaşayan iki dilli yurttaşlarımızın sayısı gittikçe artmaktadır ve onlara Türkçenin ana dili olarak hangi program hedefleriyle öğretileceği konusu sıkça tartışılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarına yönelik Türkçenin öğretiminde uygulanan öğretim programlarının yaklaşım ve hedeflerini ortaya koymak, bunları karşılaştırmak ve bulguları ana dilinin öğretimi çerçevesinde tartışmaktır. Bu amaç doğrultusunda yurt dışında Türkçenin öğretiminde sıkça başvurulan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018) ve AOÖÇ (Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi), çeşitli değişkenler (yaklaşım, beceri alanları, genel hedefler ve özel hedefler) açısından analiz edilerek değerlendirilmiştir. Araştırmanın veri kaynağını Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018) ve AOÖÇ oluşturmaktadır. Araştırma verileri doküman inceleme yönteminin ilkeleri temelinde çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; programların genel ve özel hedefleri incelendiğinde iki dillilere yönelik gereksinimler doğrultusunda ana dilinin öğretimi çerçevesinde önemli farklılıkların bulunduğu saptanmıştır. AOÖÇ'nin iki dillilere ana dilinin/ köken dilinin öğretimi konusunda yeterli olmadığı belirlenmiştir. Yaklaşım ve beceri alanları boyutunda ise AOÖÇ'de ve Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018)'nda ortak yaklaşım ve beceri alanlarının yer aldığı saptanmıştır. Sonuç olarak, MEB tarafından geliştirilen programda, yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarına Türkçenin öğretiminde ihtiyaç duyulan konu alanları ve becerilere yönelik yaklaşım ve hedeflerin göz önünde bulundurulduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Ana dili, iki dillilik, müfredat, program hedefleri, Türkçe Eğitimi, yaklaşımlar

Abstract

The number of our bilingual citizens living abroad is increasing day by day, and it is often discussed with what program objectives they will be taught Turkish as their mother tongue. The aim of this study is to reveal the approaches and objectives of the curriculum applied in teaching Turkish to bilingual Turkish children living abroad, to compare them, and to discuss the findings within the framework of mother tongue teaching. For this purpose, Curriculum of Turkish and Turkish Culture Course (2018) and CEFR (Common European Framework of Reference), which are frequently used in teaching Turkish abroad, were analyzed and evaluated in terms of various variables (approach, skill areas, general goals, and specific goals). The data source of the research is Turkish and Curriculum of TTCC (2018) and CEFR. The research data were analyzed on the basis of the principles of the document review method. According to the findings obtained from the research; when the general and specific objectives of the programs are examined, it has been determined that there are important differences in the framework of mother tongue teaching in line with the needs for bilinguals. It has been determined that CEFR is not sufficient in teaching the mother tongue/origin language to bilinguals. In terms of approach and skill areas, it has been determined that common approach and skill areas are included in the CEFR and Curriculum of Turkish and Turkish Culture Course (2018). As a result, it can be said that the program developed by the Ministry of National Education considers the approaches and targets for the subject areas and skills needed in teaching Turkish to bilingual Turkish children living abroad.

approaches. bilingualism, curriculum, Education of Turkish Language, mother tongue, program objectives **Keywords**

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

September, 2021
Volume 3, Special Issue 1
Pages: 90-97
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

DOI: 10.47770/ukmead.988267

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, gulsat.bican@gmail.com

GİRİŞ

Küreselleşme, göç ve toplumlararası etkileşimin etkisiyle dünya genelinde birden fazla dil kullanan insanların sayısı hızla artmaktadır. Bilindiği üzere günlük yaşamında düzenli olarak birden fazla dil kullanan kişiler iki ya da çok dilli olarak adlandırılırlar (Grosjean, 2010). Buna göre dünya nüfusunun yarısından fazlasının iki dilli olduğu ifade edilmektedir. Yayınlanan tahminlere göre “dünyada çoğunluğu iki dilliler oluşturmakta ve dünyadaki iki dillilerin oranı %60 ile %75 arasında değişmektedir” (Baker, 2011, s. 262). Çeşitli nedenlerle yurt dışına göç eden ve varlığını gittiği ülkelerde devam ettiren Türkler, ana dilleri olan Türkçeyi yaşadıkları toplumun diliyle birlikte öğrenmek ve kullanmak durumunda oldukları için iki dilli olarak tanımlanırlar. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının iki dilli olması onlara çeşitli alanlarda faydalar getirmektedir. Bilim insanlarına göre iki dillilik zihinsel, sosyal, kültürel ve mesleki olarak önemli getirileri olan bir ayrıcalıktır (Early Childhood Learning & Knowledge Center, 2021) Ancak iki dillilik olgusunun bireylere daha fazla katkı sağlayabilmesi için iki dilin de yetkin bir biçimde öğrenilmiş olması önemlidir. Ayrıca dil yeterliliğinin dil bilimsel çerçeveye ek olarak kimlik gelişimi, sosyalleşme ve kültürlerarası yeterlilik kapsamında ele alınması temel bir gereksinimdir.

Yurt dışındaki ana dili öğretiminin yasal düzenlemelerinden bağımsız olarak Türkçenin ana dili olarak öğretiminin genel görünümü oldukça karmaşık bir yapıdadır. Bazı ülkelerde ana dili öğretimi, Türkiye’deki programın hedefleri gözetilerek uygulanmakta, bazı ülkelerde ise Türkçe, yabancı dil öğretim programlarının hedefleri doğrultusunda öğretilmektedir. Öğretim programlarından kaynaklanan bu tutarsızlıklara ek olarak özellikle Avrupa’da göçmen çocukların ana dili öğretimi ile ilgili yasal düzenlemeler ve uygulamalar arasında uyuma olmadığı gibi politikalarda belirsizlikler ve tutarsızlıklar bulunmaktadır (Yağmur, 2010, s. 221). Tüm bu faktörler Türkçenin ana dili olarak öğretimini olumsuz yönde etkilemekte ve çeşitli problemlerle karşı karşıya kalınmasına neden olmaktadır. Bu problemlerin çözümü için Yağmur’un da belirttiği üzere Türk çocuklarına okutulacak Türkçe dersleri ile yabancı çocuklara verilecek Türkçe dersleri arasında somut bir ayırım yapılması gereklidir (2006, s. 40).

Türkiye sınırları dışında yaşayan iki dilli Türk vatandaşlarına yönelik ana dili öğretiminde bazı ilgililer ana dili Türkçe olan öğrencilere yönelik Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı’nı kullanırken bazıları ise aynı hedef kitleye yönelik AOÖÇ (Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi)’ye göre yapılandırılmış öğretim programlarını kullanmayı tercih etmektedir. Bilindiği üzere AOÖÇ (TELC, 2013), Avrupa’nın, çok dillilik hedefi doğrultusunda, dilsel gereksinimlerini karşılamaya yönelik genel bir çerçevedir. Ana dili Türkçe olan Türk çocuklarına yönelik AOÖÇ’ye göre hazırlanmış programların tercih edilmesi, çeşitli açılardan sorunlu görünmektedir. Ana dili/ köken dili Türkçe olan, iki dilli çevrelerde büyüyen ve birden çok dili bir arada öğrenen hedef kitlenin Türkçe öğrenme gereksinimi ve Türkçe öğrenmekle elde edeceği kazanımlar, yabancı bir dil öğrenmeyle elde edeceği kazanımlardan oldukça farklıdır. Bu farklılık temel olarak dil bilimsel ve kültürelidir. Dil bilimsel açıdan bir dilin yetkin olarak kullanılması, dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) gelişiminin yanı sıra bilişsel becerilerin (çıkarımda bulunma, karşılaştırma, sınıflandırma, sentezleme, değerlendirme) de üst düzeyde geliştiği anlamına gelir. Cummins (2008), dil kullanımının yüzeysel ve gelişmiş olmak üzere iki düzeyi olduğunu ifade etmiştir. Yüzeysel düzey, temel kişilerarası iletişim becerileri (BICS- Basic Interpersonal Communication Skills) olarak adlandırılır. BICS, dil yeterliliği açısından yüzeysel dinleme ve konuşma becerilerini içerir ve günlük iletişim ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Diğer düzey, bilişsel akademik dil yeterliliği (CALP- Cognitive Academic Language Proficiency) olarak adlandırılır. CALP, akademik konularda akıcı olarak okuma, konuşma ve yazma becerilerini içerir. Bu düzey, eğitimsel ve bilimsel amaçlar doğrultusunda dilin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde üst seviyede bulunmayı ifade eder. Dil öğretiminde, iki temel boyutu ayırt etmek için bu ayırım önemlidir. Kişiler Arası Temel İletişim Becerisinin (BICS) odak noktası, yazılı olsa bile, sözel ifade ve yönlendirmelerdir. Buna karşılık Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği, gelişmiş bir okul diline odaklanır. Bu düzeyde dilbilgisi ve yazım kurallarının bilinmesinin yanı sıra karmaşık cümleleri, anlatım yapılarını ve metin çeşitlerini dil aracılığıyla anlamak gerekir. Bilimsel metinlerin ve soyut ifadelerin anlamlarını çözmek için gelişmiş bir söz dağarcığına ve dil becerisine ihtiyaç vardır. Bu düzeyde dil ayrıca yorumlama, karşılaştırma, sınıflandırma, çözümleme, sentezleme, değerlendirme, eleştirel düşünme gibi üst bilişsel alanlarda da kullanılır. Yetkin düzeyde dil öğrenmenin çıktılarında anlaşılacağı üzere bir dilin üst düzeyde gelişebilmesi, kurumsal çabalara ve bilimsel temeller üzerine yapılandırılmış öğretim programlarına bağlıdır. Ancak yurt dışında yaşayan Türk göçmenlerin çoğu, köken dilleri olan Türkçeyi CALP düzeyinde (akademik okur-yazarlık) öğrenecek olanaklara sahip değildir. Bu durum gündelik yaşamın dili ile akademik dil aynı olmadığı için Türk çocuklarının çoğunda Türkçe okur-yazarlık becerilerinin eksik olabileceğine işaret etmektedir. Arıkan, Vijver ve Yağmur (2017)’un bu konuya yönelik yaptıkları ortak bir çalışmayla uluslararası PISA sonuçları mercek altına almış, 7 farklı ülkedeki Türk göçmen çocuklarının aldıkları sonuçlar, yaşadıkları ülkenin yerli çocukları ve Türkiye’deki yaşlılarıyla karşılaştırılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre göçmen Türk çocukları hem Türkiye’deki akranlarından hem de yaşadıkları ülkelerdeki akranlarından çok daha geridedir. Bu sonuçlar, göçmen çocuklarına uygulanan öğretim programlarının öğrenci gereksinimlerine yönelik seçilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yurt dışında Türkçeyi iki dilli yurttaşlarımıza öğretme hedefi, Türkçe iletişim becerilerini geliştirmeye odaklanırsa dil kullanımı yüzeysel düzeyde kalabilir. UNESCO (2003), ikinci dilin ya da dillerin edinimine bir temel oluşturmak için çocukların ana dili/köken dillerinde tam olarak okur-yazar ve yüksek derecede yeterli olabilmelerinin desteklenmesi gerektiğine dikkat çeker. Bir dili öğrenmede önemli olan, günlük dili öğrenmek değil hedef dilde eğitim görmek yoluyla dil ve düşünme becerilerini üst seviyeye taşımak ve kültürel yönden zenginleşmektir. AOÖÇ’ye göre yapılandırılmış programlar, çok kültürlülük hedefine sahip

olsa da, Türk çocuklarını ana dilinin ait olduğu zengin kültür dağarcığına eriştirmek açısından yetersiz kalabilir. İki dillilik olgusunun bireyler açısından değerli bir hazineye dönüşebilmesi için dil bilimsel yetkinliğin yanında kültürel yetkinliğin de kazanılması önemlidir. Dünyanın pek çok ülkesinde mevcut programlar, göçmen çocuklarının ana dilinin /köken dilinin geliştirilmesinde, ana dile ait kültürel zenginliğin sürdürülmesinde ve göçmen çocuklara okur-yazarlık becerisi kazandırmada yetersiz kalmaktadır. Özellikle bu tür bağlamlarda dil gelişiminin üst düzeyde kazandırılması ve kültürel zenginliğin sürdürülebilmesi için eğitim politikaları ve programlarının çağdaş çok dillilik araştırmaları temelinde şekillendirilmesi önemlidir.

Kavramsal Çerçeve

Ana dili

Dilbilimde ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil olarak tanımlanır (Aksan, 1975). Özdemir (1983) de Aksan'la aynı düşünceyi savunarak ana dilinin bilince ve bilinçaltına yerleşerek bireylerin kişilik gelişmesine etki ettiğini ifade eder. Bu düşüncelere göre olumlu kimlik geliştirmiş ve birbirleriyle güçlü bağlar kurmuş toplumların temelinde gelişmiş bir ana dili yer almaktadır. Ana dilinin bu özelliklerinin yanında dil bilimsel açıdan birçok işlevi vardır. "Anadili kişinin kendisiyle, çevresiyle iletişim kurmasını; çevresinde olup bitenleri, gördüklerini, duyduklarını, dinlediklerini anlamlandırmasını; önceden edindikleriyle yeni öğrendiklerini değerlendirebilmesini, yorumlayabilmesini; duygu ve düşünceleriyle kendisini ifade edebilmesini sağlar" (Yıldız, Arslan ve Thomas, 2021, s.335). Ana dilinin bu işlevlerinin yanında güncel alan yazında sıkça tartışılan uyum sorunlarının da çözümüne katkı sunduğu ifade edilmiştir. Çakır'a göre "Yurt dışında çok dilli ortamlarda yetişen bir çocuğun kimliğini koruyabilmesi, sağlıklı düşünme, doğru anlama, toplum içinde türlü durumlara uyum sağlayabilme yeteneklerinin gelişmesi için ana dili ayrı bir önem ve anlam taşımaktadır" (2002, s. 43). Yağmur (2013) da ana dilinin benlik gelişimi açısından çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca ana dili, kültür aktarımı ve eğitim gibi işlevlerinin yanında ikinci dil edinimini de kolaylaştırmakta ve bireylerin okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Alandaki dilbilimsel araştırmalar, ana dildeki dil edinme düzeyi ile ikinci dildeki dil edinme düzeyinin birbirini desteklediğini kanıtlamıştır (Tokdemir, 1997). Ana dilinin gelişmiş olması bireylere önemli getiriler sağlarken yeterince gelişmemesi ise beraberinde çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Ana dilinin yeterince kavranamaması hem ikinci dilde hem de okul derslerinde öğrenmeyi olumsuz etkilemekte ve zorlaştırmaktadır. İki ya da çok dilliler açısından ana dilinden (köken dilinden) toplumdiline geçiş (tek dilliliğe geçiş) tehlikesi, beraberinde yabancılaşma, köksüzlük ve kimlik sorunlarını da getirmektedir (Skutnabb-Kangas, 1981). Ana dilinin işlevleri göz önüne alındığında akademik başarı, kültürel kimlik, sosyalleşme, olumlu kişilik geliştirme, toplumsal aidiyet duygusu gibi alanlar üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu da ana dili öğretimine özel bir anlam yükler.

İki dillilik

Araştırmacılar tarafından 'iki dil bilme'nin kapsamı konusunda net bir yargıya henüz varılmamıştır ancak Grosjean (2010), iki dilliliği genel olarak "günlük yaşamda birden fazla dili veya lehçeyi kullanabilme becerisi" olarak tanımlamıştır. Bu geniş kapsamlı tanıma benzerlik gösteren (akt. Hamers ve Blanc, 2000, s. 6)'ın ifadesine göre iki dillilik, "iki dilin sürekli bir biçimde sözlü olarak kullanılması" şeklindedir. Ancak, bu genel tanımların içerisinde geniş kapsamlı birçok alt tanım bulunmaktadır. Araştırmacılar iki dilliliği farklı ölçütlere göre ele almış ve buna uygun olarak ortaya birçok tanım ve sınıflandırma çıkmıştır. Bu çalışmada ikinci dilini ana dili ile birlikte öğrenmekte olanlar ve günlük yaşantısında birden çok dil kullananlar iki dilli olarak tarif edilmiştir.

İki dilli olmanın birçok olumlu tarafının yanında olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Olumsuz yönü, özellikle göçmen çocuklarının dillerinin, kültürlerinin yok sayıldığı eğitim ortamlarında olumlu bir benlik ve uyumlu kimlikler geliştiremedikleri için psikolojik ve sosyolojik sorunlarla karşılaşmasına neden olmasıdır. Her iki dil becerisi de yüzeysel seviyede diller sadece faydacı ihtiyaçlara yönelik kullanılmaktadır ve eğitimde akademik başarı elde edilemediği gibi dilin düşünce sınırları da yeterince genişleyememektedir. Dilin karşılaştırma, neden-sonuç ilişkisi kurma, sorgulama, yorumlama gibi üst düzey zihinsel işlevleri kullanılamamaktadır. Üstelik köken dilini geliştiremeyen çocuklar kültürel kimliğini de koruyamamakta ve ait olduğu kültürün evrensel ve ahlaki değerlerinden faydalanamamaktadır. Çocukların temel psikolojik gereksinimlerinden olan aidiyet hissi oluşmamakta ve özellikle bu arayışta olan gençler de çıkar gruplarının hedefi haline dönüşmektedir.

Kültür aktarımı

Göçmen çocukları için kültür önemli bir kavramdır çünkü kültür, dil ile birlikte kimliğin besleyici unsurudur (Bezci, 2021). Ehles'e göre kültür "aynı değer, algı ve amaçları paylaşan toplum ve bireyler arasındaki ilişkilerle şekillenir ve bunlar kuşaktan kuşağa sosyal ilişkiler, düşünme biçimleri, davranış ve inançlarla aktarılırlar" (Akt. Alzayed, 2015, s. 265). Kültürün bireysel, sosyal, toplumsal bileşenleri bireylere dil aracılığıyla kazandırılır. Alan yazında *kültür aktarımı* adıyla bilinen bu yaklaşıma göre dil öğrenenler, dilin ait olduğu kültür evrenini de öğrenirler. Bu yolla kültürel farkındalığı artan bireyler, dil becerilerini geliştirmenin yanında olumlu kimlik kazandırmaya yönlendirilirler. DeBernardi de dil becerilerini geliştirmenin yanında sosyalleşmenin, bakış açısı geliştirmenin önemine değinmiştir. Ona göre "bir dilin edinimi sadece bir dil kodunun işlevselleştirilmesi değildir, aynı zamanda statü ve rolün, uygun sosyal etkinin ve sonuç olarak dünya görüşünün öğrenilmesini de gerektirir" (Akt. Turan ve Islam, 2021, s. 84). Fenner, Trebbi ve Aase ise bir insanın ait olduğu kültürün onun kim olduğunu ortaya koymasından önemli olduğunu vurgular: "Bir dile hakim olmak, kişinin kültürel sermayesiyle sosyal durumlara

katılmasıdır. Bunu yapabilmek için kişinin farklı kültürel biçimleri ve işlevlerini anlaması ve öğrencinin bazı düşünce ve bakış açılarını ortaya koyma girişiminde bulunması ve bir şekilde kim olduğunu ortaya çıkarması gerekir” (1999, s. 136). Bu tarz hedeflere yönelik öğrenmeler insan davranışlarının çeşitliliğinden beslendiği için karmaşık ve değişkendir. Kültürel ve kültürlerarası öğrenmeler, bu çeşitliliği dilsel ve toplumsal gelişime olumlu katkı sunacak şekilde ele almayı gerektirir. Ancak kültürel farklılıkların keşfedilmesi, anlamlandırılması ve insan zihninde uyumlu ilişkiler kuracak şekilde bütünleştirilmesi özel çaba gerektiren bir süreçtir. Hall (1976)’e göre içinde bulunulan kültürün gerçekliğini anlamak ve bunu kabul etmek hızlı olmaz, çünkü kültürel öğrenmeler okumak ya da akılcı çıkarımlarda bulunmaktan ziyade deneyimle gerçekleşir. Bu nedenle özel çaba ve deneyim gerektiren kültürel öğrenmeler için programlı ve düzenli çalışmalara ihtiyaç vardır. Bundan dolayı alandaki bazı araştırmacılar kültürün ‘konuşma, dinleme, okuma ve yazmadan sonra beşinci beceri olarak kabul edilmesi’ (Kramsch, 1998, s.5) ni önerir. Bu yaklaşım kültür öğretiminin dil öğrenmenin başlıca hedeflerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Kültürün görünür olmasını sağlayan en önemli araçlardan biri dildir. Dilin bu aracılık rolü nedeniyle kültür, dil öğretiminin sorumluluk alanına girmektedir. Bunun için en uygun olan yol örgün eğitimidir. Örgün eğitim, uygun bir program ve bilinçli etkinlikler yoluyla öğrenenlerin kültürel kimlik kazanmalarına ve toplumla uyumlu kimlikler inşa etmelerine destek olur. Baker’a göre iki dilli bireyler, duyarlı bir öğretim programı yoluyla kuşaklararası iletişim kurma, ait olma ve kökleşmişlik duygusunu yaşama imkanına sahip olurlar. Üstelik kendi dil kültürü içinde güvenli bir şekilde kök salar, sağlam kökleri olduğu için kimlik bunalımı yaşamazlar. (2011, s. 114). “Ana dil ile birlikte kültür öğretimi, yeni nesillere ait oldukları kültürel kimliğin ve kendini değerli görme duygusunun güçlendirilmesi ve genç kuşaklarda benlik oluşumunun sağlanması açısından çok önemlidir” (Küçük, 2006, s. 248). Bundan dolayı dil öğrenme sürecinde, öğrencilerin sahip olduğu dilin, kültürün eğitim ortamına yansması, bireysel ve sosyal açıdan önemlidir. Birden fazla dil öğrenen bireyin, kendi kültürüyle beslenirken aynı zamanda diğer kültürleri de tanıması ve diğer kültürlerin kendi kültürüyle olan ortak yanlarını keşfetmesi yaşadığı çevreye ve topluma uyum sağlamasını kolaylaştıracaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yurt dışında yaşayan iki dilli Türk kökenlilere Türkçenin öğretiminde uygulanan öğretim programlarının yaklaşım ve hedeflerini ortaya koymak, bunları karşılaştırmak ve bulguları ana dilinin öğretimi çerçevesinde tartışmaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (TELC, 2013) ve Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018) çeşitli değişkenler (yaklaşım, beceri, genel hedefler, özel hedefler) açısından analiz edildiğinden araştırmanın modeli betimseldir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Adı geçen dil öğretim programlarının analiz edilip karşılaştırılmasında doküman inceleme yöntemi kullanıldığı için araştırma nitel araştırma özelliği taşımaktadır.

BULGULAR

Yurt dışında Türkçenin öğretimi

Yurt dışında yaşayan Türk kökenli iki dillilere Türkçe, yabancı dil olarak ya da ana dili olarak öğretilmektedir. Avrupa’da yabancı dil öğretiminde dil öğretim müfredatlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları gibi konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunulmuştur. Kılavuz niteliğinde olan bu çerçeve Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) adıyla anılmaktadır (TELC, 2013).

AOÖÇ – Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi – Genel Amaçlar

AOÖÇ’nin genel amaçları (Council of Europe, 2001:2): Bakanlar Komitesi tarafından yazılan *Tavsiye Kararları* doğrultusunda üye ülkeler arasında daha büyük birlik sağlamak, bunun gerçekleşmesi için Avrupa ülkelerinde yaşayan bireylerin birden fazla yabancı dil öğrenmelerini teşvik etmek, kültürel alanda ortak etkinlikler uygulamak ve de Avrupa’da çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün devamlılığını sağlamak şeklinde özetlenebilir.

AOÖÇ – Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi – Genel Önlemler

Modern diller alanında gelişmeler sağlamak için Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi tarafından yazılan *Tavsiye Kararları* doğrultusunda genel önlemler şu şekilde açıklanmıştır (TELC, 2013, s. 12-13):

1. “Bütün halk kesimlerinin, diğer üye devletlerin (ya da kendi ülkelerindeki diğer dil gruplarının) dillerini öğrenmek ve bildirişim gereksinimlerini karşılayabilmek için, söz konusu dillerde gereken dil becerilerini edinebilmelerini, etkili araç ve olanakları kullanabilmelerini sağlamak,
2. Öğretmen ve dil öğrenenlerin tüm basamaklardaki çalışmalarını geliştirmek, teşvik etmek ve her durumda dil öğrenim sisteminin (Avrupa Konseyinin dil programı çerçevesinde adım adım geliştirildiği gibi) oluşturulmasıyla ilgili ilkeleri uygulamalarını desteklemek,

3. Farklı sınıfların ve öğrenci türlerinin gereksinimlerine en uygun dil yeterliği edinimini sağlamak amacıyla, bir eğitim sisteminin tüm eğitim düzeylerinde yöntem ve materyallerin kullanılmasını sağlamak, araştırma ve geliştirme girişimlerini teşvik etmek.”

AOÖÇ – Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi – Politik Hedefler (TELC, 2013, s.13):

- “Tüm Avrupalıları, yalnız eğitim sistemleri, kültür ve bilim konularında değil, ticari ve sanayi alanlarında da gittikçe yoğunlaşan uluslararası hareketlilik ve sıkı işbirliğinden kaynaklanabilecek sorunlara uygun bir şekilde hazırlamak.
- Karşılıklı anlayış ve hoşgörüyü, kimlik ve kültürel çeşitliliğe saygıyı, daha etkili uluslararası bildirişim aracılığıyla artırmak.
- Az öğretilen dilleri de içeren ulusal ve yöresel dillerin bilinmesini sağlayarak Avrupa’daki kültürel yaşamın zenginlik ve çeşitliliğini korumak ve geliştirmek.
- Çokdilli ve çokkültürlü Avrupa’nın gereksinimlerini karşılamak için, Avrupalıların dilsel ve kültürel sınırları aşarak birbirleriyle bildirişim kurabilmelerini artırmak. (Bu onları sürekli ve yaşam boyu çalışmaya teşvik etmeyi gerektirir; bu uğraşların da sağlam temellere dayandırılarak düzenlenmesi ve eğitim sisteminin her alanında ilgili kurumlar tarafından finanse edilmesi sağlanmalıdır).
- Etkileşim içinde olan Avrupa’da bildirişimi sağlayabilmek için gerekli becerilere sahip olmayan bireylerin dışlanmasından doğabilecek tehlikeleri önlemek.”

AOÖÇ’de yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde *beceri yaklaşımı, etkinlik yaklaşımı, iletişimsel yaklaşım, teknikleri öğretme yaklaşımı* kullanılmaktadır (Güneş, 2011). AOÖÇ, uygulanan *eylem odaklı* yaklaşım doğrultusunda dil öğrenenlerin çok dilli ve kültürler arası farkındalık geliştirmiş bireyler olmasını amaçlar. Böylece birey, daha zengin bir kişilik geliştirir ve yeni kültürel deneyimlere hazır duruma gelir. AOÖÇ’de kültür öğretimi yoluyla dil ve kültür farklılıkları konusundaki deneyimlerin zenginleştirilmesi bu sayede dil öğrenenlerin kişilik gelişiminin ve kimlik bilincinin artırılması amaçlanmaktadır (Council of Europe, 2001: 2). Ancak bu metinde kişilik ve kimlik gelişimine vurgu yapılsa da hedeflenen kültür öğretimi seçilen alanlarla sınırlıdır ve kültürün daha çok iletişim becerisini geliştirmeye yönelik tarafları ele alınır.

AOÖÇ’de dil öğrenen bireyi, ana dili konuşmacısından ayıran çeşitli etkinlikler vardır. Dil kullanıcısı, her eylemi, hangi durum ve alanlarda öğrenmeye, donanımlı olmaya, üstesinden gelmeye ihtiyaç duyarsa o sosyal yaşamın örgütlediği çevrenin içinde yer alır. Eylemlerin gerçekleşeceği alanlar, *kişisel alan, kamu alanı, mesleki alan, eğitsel alan* olabileceği gibi, olası farklı bir alan da olabilir. Çeşitli alanların içerisinde dil kullanıcısının ihtiyacına göre iletişimsel hareketlerden söylem, sohbet, düşünce, kompozisyon gibi *iletişim temaları* seçilir. Dil etkinlikleri alan içerisinde bağlama kavuşur. Bu nedenle ihtiyaç duyulan alana ait söz varlığı, davranış biçimleri öğretilir. Ana dili öğretiminde ise alan sınırlaması yoktur. Bireye ana dilini tüm alanlarda kullanacak şekilde öğretim hedeflenir. Bu nedenle ana dili öğretiminin kapsamı geniş ve çok yönlüdür.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018)

Yurt dışında Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanında Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı -2018 (TTKDÖP)’ndan faydalanılmaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı -2018 genel amaçlar

“Türkçe ve Türk Kültürü dersinde öğrencilerin kendi kültürlerini öğrenmeleri, içinde yaşadıkları toplumun kültürü ve farklı milletlerden arkadaşlarının kültürleriyle kendi kültürlerini karşılaştırmaları, benzerlik ve farklılıkları tanıyıp anlamlandırmaları hedeflenmektedir” (TTKDÖP, 2018, s. 1).

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı -2018 özel amaçlar

“Türkçe ve Türk Kültürü dersinin amacı yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi etkili bir şekilde edinmesini sağlamak ve onların Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Ana dili Türkçeyi daha etkin kullanmanın yanı sıra yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türk kültürünün temel unsurlarını aktarmak, Türk kültürü ile buldukları ülkenin kültürel öğelerini ilişkilendirerek kültürler arası özelliklerini geliştirmek dersin bir diğer amacıdır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- söz varlıklarını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlerimizi tanıyıp sevmek benimsenmelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir.” (TTKDÖP, 2018, s. 2).

TTKDÖP'nda yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde *beceri yaklaşımı, sarmal ve tematik yaklaşım* kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlara ek olarak programda ayrıca bireysel ve iş birlikçi öğrenme, çoklu zekâ, çok dillilik, kültürlerarasılık, bireysel farklılıklara duyarlılık gibi çeşitli yaklaşımlar da yer almaktadır. Öğretim programında, Türkçe temel dil becerilerinin 1-4. seviye kazanımları temel kişilerarası iletişim becerileri (BICS) dikkate alınarak oluşturulmuştur. Programda çıkarım, karşılaştırma, sınıflandırma, sentezleme, değerlendirme gibi bilişsel akademik dil yeterliliği (CALP) ile ilgili kazanımlar ise 4-8. seviyelerde ve zorluğu aşamalı olarak artan bir şekilde düzenlenmiştir. “Öğretim programında Türk kültürünün öğeleri, tema ve alt temalarla verilmektedir. Temalar ve alt temalar, zorluğu seviyelere göre artacak ve aynı zamanda sarmal bir yapı oluşturacak biçimde tasarlanmıştır. Öğretim programı aynı zamanda saygı, güvenilir olma, duyarlı olma, vatandaşlık bilinci gibi evrensel değerler ve iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, problem çözme, kültürler arası becerileri kapsayan 21. yüzyıl becerileri de dikkate alınarak hazırlanmıştır.” (TTKDÖP, 2018, s. 1-2). Programda her seviye için sekiz tema belirlenmiştir: 1. Ben ve Ailem, 2. Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama, 3. Oyun ve Eğlence, 4. Bayramlar ve Kutlamalar, 5. Gezelim Görelim, 6. Geçmişe Açılan Kapı, 7. Sanat ve Edebiyat, 8. İnsan ve Doğa. Bu temalar geniş içeriğe sahip alt temalarda kapsamlı bir şekilde detaylandırılmıştır. Bu yönüyle programın kültür aktarımı açısından geniş bir çerçevesi vardır. Programın en ayırıcı özelliği ise milli ve manevi değerlere vurgu yapılmasıdır. Programda ayrıca Türk çocuklarının günlük yaşamlarını sorunsuz ve başarılı bir şekilde sürdürebilmeleri için kültürler arası iletişim becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Bu da uyumun sağlanması açısından doğru bir yaklaşımdır.

Görüldüğü üzere çerçeve metinde (TELC, 2013) dil öğretimine yönelik kazanımların kapsamı ile Türkçenin yurt dışında ana dili olarak öğretiminin kapsamı oldukça farklıdır ve ulaşılmak istenen nihai hedefler birbirinden önemli ölçüde ayrılmaktadır. Dolayısıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek ile ana dili olarak öğretmek arasında görev, nitelik, nicelik, yöntem ve hedef kitle bakımından büyük farklar vardır (Yıldız, 2012). Yabancı dil öğretim politikaları, dil becerilerinin daha çok iletişimsel boyutunu temel alırken, ana dili öğretim politikaları dil becerilerinin yanı sıra dilin tüm işlevlerini bireye kazandıracak şekilde yapılandırılır: Bilimsel, eleştirel, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırma, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirme, dilin zenginliklerini deneyimleyerek dil becerilerini geliştirme gibi. Yabancı dil eğitimi için hazırlanan programlarda bu tür hedefler yer almamaktadır. Yabancı dil olarak öğretilen bir dil, bu hedefleri üstlenmediği gibi bireyin bilinçaltına inmez ve kişilik gelişimini sağlamada belirgin bir etkiye sahip olamaz. Üstelik Türkçenin Türk öğrencilere yabancı dil olarak öğretilmesi akademik başarıyı olumlu yönde etkilemez çünkü ana dili ancak ilk dil olarak öğretildiği zaman toplum dilinin öğretilmesinde yararlı olabilir (İleri, 2000) ve akademik başarının artmasına katkı sağlar.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çeşitli nedenlerle yurt dışına göç eden ve varlığını gittiği ülkelerde sürdüren Türkler, ana dilleri olan Türkçeyi yaşadıkları toplumun diliyle birlikte öğrenmek ve kullanmak durumunda oldukları için iki dilli olarak tanımlanırlar. “İki dillilerin tek dillilerden farklı ve daha avantajlı bir alt yapıya sahip olması” (Westly, 2011, s. 40), yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretimini özel bir alana taşımaktadır. Bu nedenle yurt dışında yaşayan Türk kökenlilere hazırlanacak ana dili öğretim programlarının iki dilliliği temel alması oldukça önemlidir. Ayrıca program hedefleri öğrencilere ana dilinde /köken dilinde akademik okur-yazarlık kazandıracak şekilde tasarlanmalıdır. Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği çerçevesinde program hedefleri geliştirmek öğrenenlere dilsel, kültürel ve akademik yönden katkılar sunabilir. Bu açıdan bakıldığında Milli Eğitim bakanlığınca hazırlanan *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018)* öğrenenlere bu hedefi kazandıracak şekilde yapılandırılmıştır. Hedef kitlenin çok kültürlü ortamlarda yaşadığı için kültürel yönden desteklenmeye, ait olduğu toplumu tanımaya, içinde yaşadığı topluma uyum sağlamaya ihtiyacı vardır. Bu nedenle öğretim programının yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana diline ait kültür dağarcığını geliştirecek nitelikte olması gerekir. Hedef kitleye dil becerileriyle birlikte ana dilinin ait olduğu tarihi, kültürel, bilimsel ve teknolojik kavramların kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Bu aynı zamanda akademik başarıyı destekleyebilir. Cummins'e göre “eğer okullar, öğrencilerin dilleri, kültürel tarihleri ve mevcut gerçekliklerinin müfredatta yer almasını sağlarsa, öğrencilerin akademik başarılarının teşvik edilmesinde önemli bir rol oynamış olurlar” (2015, s. 465). Kültür aktarımı açısından Milli Eğitim bakanlığınca hazırlanan *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018)* geniş kapsamlı temalar ve alt temalar sunmaktadır. Kültürel ve kültürler arası öğrenmeler açısından MEB tarafından oluşturulan programın gereksinimlere yanıt verdiği söylenebilir. Bu sonuçlara dayanarak yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçenin öğretiminde iki dilliliğin gereksinimlerine yönelik, bilimsel araştırmalara dayanarak yapılandırılmış *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018)*'nin temel alınması önerilmektedir. Unutmamak gerekir ki nitelikli bir ana dili öğretim programı, bireylerin okur-yazarlık becerisi kazanmasına, ana dilini ve ait olduğu kültürü feda etmeden uyumlu kimlikler geliştirmesine, benliğini ve kültürünü korumasına ve akademik yönden başarılı olmasına olanaklar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Arikan, S., Van de Vijver, F.J.R. & Yağmur, K. (2017). PISA mathematics and reading performance differences of mainstream European and Turkish immigrant students. *Educ Asse Eval Acc* (29), s. 229-246. <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9260-6>
- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili Dergisi* (285), s. 423-434.

- Alzayed, N.Y. (2015), Preserving Immigrants Native Language and Cultural Identity in Multilingual and Multicultural Societies, *International Journal of Humanities and Social Science*, 5 (2). http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_5_No_2_February_2015/30.pdf
- Baker, C. (2011). Anne-babalar ve öğretmenler için rehber iki dilli eğitim. İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Bezci, B. (2021). Türk diasporasında dil, kültür ve kimlik. İçinde: Güleç, İ., İnce, B., Demiriz, H. N. (Ed.), *İki dillilik ve iki dilli çocukların eğitimi* içinde (s. 63-78). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds.), içinde *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. (pp. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools, *Intercultural Education*, 26:6, 455-468, DOI: 10.1080/14675986.2015.1103539 <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2015.1103539>
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, Teaching, Assessment, Modern Language Division, Strasbourg.
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), s. 39-57.
- Early Childhood Learning & Knowledge Center. (2021). The benefits of being bilingual. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/benefits-of-being-bilingual-eng.pdf> adresinden 10. 08. 2021 tarihinde alındı.
- Fenner, A., Trebbi, T., & Aase, L. (1999). Mother tongue and foreign language teaching and learning - A joint project. <https://raco.cat/index.php/Bells/article/view/102830/149235> adresinden alındı.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar, *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), s. 123-148. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000654/1038000433> adresinden alındı.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual life and reality*. USA: Harvard University Press.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Books.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- İleri, E. (2000), Avrupa Topluluğu'nun Dil Politikası ve Almanya'da Okula Giden Türk Asıllı Öğrencilerin Dil ve Eğitim Sorunları, *Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı, 24-26 Eylül 1998-Ankara*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yay. (734).
- Kramsch, C. J. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Küçük, S. (2006), Kültürler arası konumda iki dilli öğrenciler için öğretmen yetiştirme ve Erasmus programı, *AKÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (1), s.231-251. <http://www.aku.edu.tr/aku/dosyayonetimi/sosyalbilens/dergi/VIII1/skucuk.pdf>
- MEB. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler). https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/30092244_TTKD_YYretim_ProgramY-TYrkYe.pdf adresinden alındı.
- Özdemir, E. (1983) Anadili Öğretimi. *Türk Dil Dergisi*, s. 379-380.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Avon: Multilingual Matters.
- TELC. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme* (2. bs.). Almanya: Telc GmbH. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf
- Tokdemir, A. (1997). *Dil edinimi ve yabancı dil*. Ankara: Sam Yayınları.
- Turan, F., İslam, M. (2021). Günümüz toplumlarında iki dillilik. Güleç, İ., İnce, B., Demiriz, H. N., (Ed.). *İki dillilik ve iki dilli çocukların eğitimi* içinde. (s. 79-102). İstanbul: Kesit Yayınları.
- UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world*. Paris, Fransa: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> adresinden alındı.
- Westly, E. (2011). The bilingual advantage: second language increases cognitive ability. *Scientific American*. <http://www.scientificamerican.com/article/the-bilingual-advantage/>

- Yağmur, K. (2006). *Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri*, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi Dil Dergisi, 134, s. 26-41. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/759/9644.pdf>
- Yağmur, K. (2010). *Batı Avrupa'da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi*, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi Bilig, 55, s. 221-242, Ankara. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873123.pdf>
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed). Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde. (s.181-200) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yıldız, C. (2012). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği). Ankara: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yıldız, C., Arslan, K., Thomas, R. (2021). İki dillilik ve dil edinimi. Ankara: Pegem Akademi.