



## Fransa’da İki Dilli Öğrencilere Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Dil Öğretiminde Kültürden Yararlanma Durumları<sup>1</sup>

### Benefiting from Culture in Language Teaching of Teachers Teaching Turkish to Bilingual Students in France

Bahadır GÜLDEN<sup>2</sup>

**Makale Türü<sup>3</sup>:** Araştırma Makalesi

**Başvuru Tarihi:** 02.12.2022

**Kabul Tarihi:** 19.06.2023

**Atf İçin:** Gulden, B. (2023). Fransa’da iki dilli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin dil öğretiminde kültürden yararlanma durumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(3), 548-569.

**ÖZ:** Dil öğretiminde kültürün rolü uzun süreden beri tartışılan bir konudur. Ancak özellikle son yarım yüzyılda dil öğretiminde kültürün olumlu etkileri pek çok kuramla ortaya koyulmuştur. “Kültür” kavramının öznel ve çok geniş anlam zenginliğine sahip bir kavram olmasına bağlı olarak dil öğretiminde kültürden yararlanılması bölgeden bölgeye değişiklikler göstermektedir. Fransa’da azınlık dillerinin öğretiminde uzun yıllardan beri yürürlükteki ELCO Anlaşması’nın kaldırılması, oluşan yeni şartlara altında Türkçe öğretiminde kültürel perspektif çerçevesinde incelemeye değer kalmıştır. Bu çalışmada 1-5 yıldır Fransa’da Türkçe öğretmeni yapan 27 öğretmenle Türkçe öğretiminde kültürden yararlanma durumlarına yönelik tespitler yapılması amaçlanmıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “Öğretmenlerin Fransa’da Türkçe öğretimi süreçlerinde kültürden yararlanılması hakkında görüşleri nedir” temel sorusuna bağlı olarak öğretmenlerin dil öğretiminde kültürün önemine yönelik düşüncelerinin ve öğretim sürecindeki şartların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda öğretim programının, ders kitaplarının, sınıf ortamlarının kültürel açıdan işlevselliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde kültürle desteklenmesinin önemli katkılar sağladığı konusunda hem fikir oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu düşüncelerini öğretim faaliyetlerinde sıklıkla çeşitli kültürel unsurlardan yararlanarak uygulamaya da yansıttıkları tespit edilmiştir. Buna karşın EILE adındaki yeni anlaşma çerçevesinde verilen Türkçe derslerinde öğretmenlerin kültürel unsurları dil öğretiminde kullanırken zaman zaman zaman kaygı duydukları ve bu durumun dil öğretiminde kültürden yararlanmalarında olumsuz etkiye yol açtığı saptanmıştır. Buna ek olarak Türkçe öğretiminde sadece 2-5. sınıf seviyesindeki öğrencilere birleştirilmiş sınıflarda ve A1 seviyesinde verilmesi hem derslerin işlevselliğini olumsuz etkilemekte hem de modern dil öğretim anlayışına uygun olarak kültürden yararlanılması anlayışıyla bağdaşmamaktadır. Türkçe dersleri için sağlanan dersliklerin geçici veya değişken nitelikte olmasına bağlı olarak öğretmenler sınıf ortamlarında kültürel materyallerden yeterince yararlanamamaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Türkçe öğretimi, kültür, öğretmenler, ELCO, EILE

<sup>1</sup> Bu çalışma, TÜBİTAK’ın 2219-Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı desteği ile hazırlanmıştır.

<sup>2</sup>Dr.Öğr.Üyesi, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, bahadirculden@bayburt.edu.tr, ORCID 0000-0003-1917-8813

<sup>3</sup> Bayburt Üniversitesi Bilim Etik Kurulu’ndan 12.08.2022-83267 tarih ve sayılı Kabul Karar Belgesi alınmıştır.

**ABSTRACT:** The role of culture in language teaching has been a controversial issue for a long time. However, especially in the last half century, the positive effects of culture in language teaching have been revealed by many theories. The use of culture in language teaching varies from region to region, depending on the fact that the concept of “culture” is subjective and has a wide range of meanings. The ELCO Agreement, which has been in force for many years in the teaching of minority languages in France, has been abolished. Therefore, it has become important to examine Turkish teaching within the framework of cultural perspective under the new conditions. In this study, it was aimed to determine the situation of benefiting from culture in Turkish teaching with 27 teachers who have been teaching Turkish in France for 1-5 years. A semi-structured interview form was used in the study. What are the teachers’ views on the use of culture in the Turkish teaching processes in France? Depending on the basic question, it is aimed to determine the teachers’ thoughts on the importance of culture in language teaching and the conditions in the teaching process. At the same time, it was tried to determine the cultural effectiveness (functionality) of the curriculum, textbooks and classroom environments. It has been determined that the teachers agree that supporting Turkish teaching with culture makes significant contributions. It has been determined that teachers often reflect these thoughts on practice by making use of various cultural elements in their teaching activities. On the other hand, it has been determined that in Turkish lessons given within the framework of the new agreement called EILE, teachers sometimes feel anxious when using cultural elements in language teaching, and this situation has a negative effect on their benefiting from culture in language teaching. In addition, only the 2nd-5th grades of Turkish teaching. Giving it to the students at grade level in combined classes and at A1 level causes the following disadvantages. This situation both negatively affects the functionality of the courses and is incompatible with the understanding of benefiting from culture in accordance with the modern language teaching approach. Due to the temporary or variable nature of the classrooms provided for Turkish lessons, teachers cannot sufficiently benefit from cultural materials in classroom environments.

**Keywords:** Teaching Turkish, culture, teachers, ELCO, EILE

## 1. GİRİŞ

1965 yılında Türkiye ve Fransa arasında imzalanan işçi göçü anlaşmasına bağlı olarak Fransa'ya ilk olarak işçiler gelmiştir. İlerleyen yıllarda ise işçiler, Fransa'ya ailelerini de getirmiştir. Göçmen Türk çocuklarının dil ve kültür ihtiyacına bağlı olarak 1978 yılında ELCO Anlaşması ile “Türkçe ve Türk Kültürü” adı altında dersler verilmeye başlanmıştır. Söz konusu ELCO Anlaşması başka ülkelerle de (Arapça, Hırvatça, İspanyolca, İtalyanca, Portekizce, Sırpça ve Türkçe) yapılmıştır ve azınlık dillerinin ve kültürlerinin öğretimini düzenleyen bir anlaşmadır. Türkçenin ve Türk kültürünün öğretimi 2021 yılına kadar bu anlaşma kapsamında devam etmiştir. ELCO'ya göre okutulan bu dersler zamanla bazı konularda eleştirilmiştir. Bu eleştirilerden biri de göçmenlerin Fransa'da kalıcı hale geldikleri ve kendi ülkelerine dönmedikleri için kendi kültürlerini öğretmeye gerek kalmamasıdır. Bu nedenle 2020-2021 eğitim-öğretim yılından itibaren ELCO sonlandırılmış ve göçmenlerin ülkeleriyle (Türkiye, İtalya, Portekiz, Fas, Tunus) EILE (Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi) Anlaşmaları imzalanmıştır (Académie de Normandie, 2020). ELCO ve EILE arasındaki belirgin farklılıklar şunlardır: “Türkçe ve Türk Kültürü” adı altında tüm Avrupa'da okutulan Türkçe dersleri, EILE'ye kadar Fransa'da da bu isimle sürdürülmekteydi. Ancak EILE ile birlikte dersin adından “kültür” çıkarılmış ve Türkçe dersi yabancı dil statüsünde verilen bir ders haline almıştır. Ayrıca dersin seviyesi sadece A1 düzeyindedir. Fransa'daki bu değişikliklerin meydana gelmesi dil öğretiminde kültürden yararlanılmasına yönelik öğretmenlerden bulgular toplanmasını önemli hale getirmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin dil öğretiminde kültürden yararlanmalarına ilişkin çeşitli bilgilerin elde edilmesi amaçlanmıştır.

En az iki dili bir dereceye kadar yeterlilikle kullanan birine iki dilli denilmektedir. Günlük kullanımda iki dilli, genellikle iki dili eşit derecede iyi konuşan, okuyan veya anlayan kişi anlamına gelmektedir ancak iki dil bilen bir kişi genellikle bir dili diğerinden daha iyi bilir (Richards & Schmidt, 2010, s. 54). İki dillilik olgusu tek dilliliğin aksine daha karmaşık, bireysel, sosyal, kültürel, psikolojik ve eğitimsel boyutlar içermektedir. Dilbilim dışında iki dillilik olgusu göçmenler, sıra dışı topluluklar, onların eğitimi, psikolojik durumu, toplumsal ve ekonomik sorunları gibi konularla derin bir ilişki içindedir (Bican, 2017, s. 354). İki dilli bireylere dil öğretimi süreçleri, iki dil ve kültürle birlikte dil bilime ek olarak yukarıda bahsi edilen pek çok alana ait faktörün (eğitimsel, psikolojik, toplumsal, ekonomik...) dâhil olduğu girift bir denklem haline almaktadır.

Ülkelerin şartlarına ve hususiyetlerine bağlı olarak sunulan eğitim imkânlarının da farklılıklar göstermesi, iki dilli bireylerin öğrenme süreçlerini kendi koşulları altında incelenmesini önemli hale getirmektedir. Örneğin Fransa'da Türkçenin azınlık dili olarak öğretilme süreci, değişen ve gelişen ihtiyaçlara ve şartlara bağlı olarak geçmişte ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine-Ana dili ve kültür dersleri) programı ile yürütülürken günümüzde EILE (Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi) kapsamında yürütülmektedir. Bahsi edilen pek çok faktöre ve bölgeden bölgeye değişebilen demografik yapılar, eğitim imkânlarına ve çeşitli durumlara ek olarak dil öğretiminin kültür eksenli bir açıdan ele alınması ilave zorluklar da getirmektedir. Bu zorluk “kültür” kavramının yapısından kaynaklanmaktadır. “Kültürel konuları ele almanın zorluğu, kaçınılmaz öznelliği ve göreliliğinde yatmaktadır. Farklı ülkeler farklı siyasi kültürlerle, farklı entelektüel tarzlara, farklı toplumsal korkulara, umutlara, gururlara, dile ve kültüre atfedilen farklı anlam ve değerlere sahiptir” (Kramsch, 1991, s. 217). Bu nedenle kültürün somutlaştırılması ve evrensel standart bir forma sokulması mümkün değildir. Milletten millete değişen normlar ve değerler başta olmak üzere her kültürün uluslararası olduğu kadar kendine özgü kültürel unsurları da çok fazladır. Buna ek olarak aynı kültüre mensup araştırmacılar arasında bile uzlaşılan bir kültür formu da söz konusu değildir çünkü kültürel algı, öznellik

göstermektedir. Buna karşın dil öğrenme-öğretme süreçlerinde de kültürün önemli etkilere sahip bir faktör olduğu da aşikâr bir durumdur.

### 1.1. Dil Öğretiminde Kültürün Önemi

Dil, düşünce ve kültür arasındaki ilişkinin doğası, antropolojinin kendi başına bir bilimsel alanı olarak tanınmasından çok önce ele alınmıştır. Tanınmış bir bilim adamı olan Wilhelm von Humboldt'a göre bir halkın dilinin yapısı ve ruhani özellikleri öylesine iç içe geçmiş durumdadır ki ikisinden biri verildiğinde kişi diğerini sonuna kadar ondan türetebilir (Stanlaw ve diğerleri, 2018, s. 231). Dil öğretiminde kültürün rolü, alan yazında pek çok açıdan ele alınmış bir konudur (Lessard-Clouston, 2016; Risager, 2011; Tollefson, 2011; Wintergerst & McVeigh, 2011; Robinson-Stuart & Nocon, 1996; Tomasello ve diğerleri, 1993). Bununla birlikte dil öğretim süreçlerinde kültürün önemli işlevlere sahip bir kavram olduğu da çeşitli yönleriyle pek çok araştırmada (Byram & Wagner, 2018; Byram, 1994; Cummins, 1977; Kramsch, 1997; Kuo & Lai, 2006; Rivers, 1981) dile getirilmektedir. Sosyokültürel ve iletişimsel yaklaşım modellerinin esaslarının da belirli yönleriyle dil öğretiminde kültürden yararlanmaya ve etkileşime dayandığı söylenebilir.

İkinci dil öğretiminde kültürel unsurlardan yararlanmanın kültürlerarası iletişim ve kültürel kimlik oluşturma başta olmak üzere pek çok faydası bulunmaktadır. Kültürden yabancı/ikinci dil öğretiminde yararlanmak, öğrencilerin hedef dile yönelik bağlamları ve değerleri, doğru yorumlayabilmesi açısından da önemlidir. Öğrencilerin mevcut şemaları her öğretim dizisinde etkinleştirilir ve yeni bilgi ile önceki kültürel bilgi ve deneyim arasındaki benzerlikler ve farklılıklar üzerine doğrudan karşılaştırmalar yapılır (O'Malley & Chamot, 1995, s. 190). Çocuklar buldukları ortamda kullanılan dili veya dilleri konuşmayı öğrenirler ancak dillerini, saç ve ten rengini miras aldıkları gibi ebeveyn genleri aracılığıyla miras alamazlar. Diller kültürel aktarımla edinilir. Dünyadaki dillerin çoğu, kısmen nesiller arası aktarımdaki kesintiler nedeniyle tehlike altındadır (McGregor, 2009, s. 12). Bununla birlikte ana dili ve yabancı/ikinci dil arasındaki münasebet de birbirinin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Örneğin azınlık öğrencilerinin ana dil becerilerinin güçlü bir şekilde pekiştirildiği programlarda, öğrencilerin okul başarılarının hem daha sağlam bilişsel ve akademik temel oluşturabilmelerine hem de kültürel kimliklerinin güçlendirilmesine katkı sağladığı ortaya koyulmuştur (Cummins, 1989, s. 113).

“İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi temel alınarak hazırlanmış bir eğitim programının amacı hedef dilde dört beceri kanallarını kullanarak iletişim kurmayı öğretmektir. Bu tür eğitim programları tematik (konu/içerik odaklı), beceriye dayalı veya göreve dayalı yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin ihtiyacına göre içerik olarak özel amaçlı programlar da hazırlanabilir. Örneğin günümüzde her bir düzey için Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı hem genel hem de özel amaçlı programlar önermiş ve her bir düzey ve beceri için öğrenim çıktılarını belirlemiştir” (Paker, 2015, s. 195). Dil öğretim süreçlerine CEFR (2021) çerçevesinde bakıldığında da çeşitli kültürel unsurlardan yararlanılması önerilmekte ve belirli kültürel sınıflamalara yer verilmektedir. Fransa'da EILE kapsamında verilen Türkçe dersleri A1 düzeyindeki hedeflere yönelik olarak sunulmaktadır. Kültürel unsurlardan dil öğretiminde yararlanılması öğrencileri gelecekte B ve C seviyesinde bir gelişim göstermeyi arzuladıklarında geçmişte edindikleri kültürel birikim, onların B ve C düzeyinde konuşma ve yazma becerilerine iletişimsel açıdan zemin oluşturacaktır.

Yabancı/ikinci dili ve kültürü öğrenmek yalnızca içinde yaşanılan topluma uyumu desteklemekle kalmamakta birinci ve ikinci dilin gelişimi de birbiriyle bağlantılı olarak ilerlemektedir. Cummins bilişsel ve akademik olarak yararlı bir iki dillilik biçiminin ancak yeterince gelişmiş birinci dil (L1) becerileri temelinde elde edilebileceğini savunarak “gelişimsel karşılıklı bağımlılık” ve “eşik” kuramlarını ileri sürer. “Gelişimsel karşılıklı bağımlılık” kuramına göre ikinci bir dilde (L2) yetkinliğin

gelişimi, kısmen L2'ye yoğun maruz kalmanın başladığı sırada L1'de zaten geliştirilmiş olan yeterlilik alanlarının bir etkisinin olduğu ileri sürülmektedir. Eşik kuramında ise iki dilliliğin bilişsel getirilerinin olabilmesi için dil becerilerinin belli bir seviyeye ulaşmasına bağlı olduğunu savunur. Bu temel seviye dilsel ve bilişsel açıdan bir eşik olarak kabul edilir (Süverdem & Ertek, 2020, s. 198). İki dilli bir çocuğun hem bilişsel dezavantajlardan kaçınmak hem de iki dilliliğin potansiyel olarak yararlı yönlerini kullanabilmesi için eşik düzeyde dil yeterliliğine sahip olması gerekmektedir (Cummins, 1977). Dil öğretiminin kültürle desteklenmesi bu açıdan da fayda sağlayacak bireylerin her iki kültürü karşılaştırmaları ve benzerlikleri ve zıtlıkları üzerinden kültürlerarası iletişime de elverişli bir zeminin oluşturulmasına imkân sağlanacaktır.

## 1.2. Dil Öğretiminde Öğretmenin Rolü

İki dilli sınıf ortamında, çocuklar L2 becerilerini öğretmenleri ve akranları ile etkileşim yoluyla kazanırlar. Etkileşim ve aracılık yoluyla öğrenme yeteneği, insan zekâsının özelliğidir (Schwartz, 2018, s. 7). Bununla birlikte kültürün dil öğretimindeki etkisini belirleyen en önemli faktör öğretmendir. Öğretmenin hangi hedef kazanımlar ve konular (temalar) için hangi kültürel unsurlardan yararlanabileceğini iyi bilmesi, kültürün öğrenme süreçlerinde umulan etkisini doğrudan etkileyecektir. Öğretmenin doğru yöntem-tekniklerle doğru bir kültürel öğrenme ortamı oluşturabilme kabiliyeti de kültürün işlevselliğini belirleyici bir faktördür. Örneğin, tanışmaya yönelik tasarlanan kültürel bir etkinlik için sınıftaki öğrenciler birbirlerinin adını zaten biliyor olması halinde, bu uygulamanın iletişimsel bir değeri yoktur. Ayrıca cinsiyete dayalı sorular (erkek misin, kız mısın?) rahatsız edici de bulunabilir. Ancak bu sorular öğrencinin gözlerinin bağlı olduğu bir oyun ortamında başka bir öğrencinin kimliğini tahmin etmeye yönelik bir kurguda sorulursa soruların ve cevapların iletişimsel bir amacı olacaktır (Curtain & Pesola, 1994, s. 98). Bu kurguyu bir bağlam içinde sunabilecek ve süreci verimli hale getirebilecek unsur ise öğretmendir. Bu örneğin de gösterdiği gibi kültür, öğrenme-öğretme süreçlerinde salt bir içerik olarak düşünülmemelidir ve kültür yaratıcılığa bağlı olarak farklı bağlamlarda kullanılmasına göre öğrenme üzerindeki etkinliği değişebilen bir kavramdır. "Bağlam" kavramı, dil, kültür ve sosyal organizasyon arasındaki ilişkinin yanı sıra dilin nasıl yapılandırıldığına araştırılmasına yönelik çağdaş araştırmaların çoğunun en ileri noktasında yer alır (Goodwin & Duranti, 1992, s. 31).

Kazanım, konu ve kültürel içerik üçgeninde doğru bir sentezlemenin yapılabilmesi halinde kültür, dil öğretiminde önemli bir etkiye sahip olabilecektir. Bu nedenle dil öğretim süreçlerini ayrı temalardaki farklı hedef kazanımların öğretilmeye çalışıldığı doğrusal bir süreç olarak görmemek gerekir. Garcia (2009), bu durumu dil uygulamalarının tek yönlü değil, çok yönlü olduğunu savunarak ifade eder ve bu yüzden çocukların katıldığı karmaşık öğrenme ağları, geleneksel ve doğrusal yönlü bir vizyondan daha farklı bir vizyona sahip olmayı gerektirdiğine dikkat çeker.

Dil becerileri öğrenme yoluyla değil, yalnızca edinme yoluyla geliştirilebilir. Bu nedenle, ikinci dilde akıcılık veya ustalık öğrenmenin değil, edinimin bir ürünüdür. Yani edinim doğal, anlamlı ve işlevsel ortamlarda modellere maruz kalmayı gerektirir (Gee, 1996, s. 144). Edinimin gerçekleşebilmesi ise öğretmenlerin prova yoluyla öğrenme koşullarını yarattığı doğal, anlamlı ve işlevsel ortamlarla mümkün olabilir (Miller, 2004, s. 119). Örneğin Uluslararası Çoklu Okuryazarlık Projesi'nde, beceri geliştirme süreçleri belirli bağlamlara gömülü, belirli amaçlar için kullanılan ve kullanım alanına göre farklı etkiler üreten sosyal bir uygulama olarak görülmektedir. Bu doğrultuda da öğrenme süreçleri; belirli söylemler, tarihler, kimlikler, etkinlikler ve çevresinde belirli inanç ve pratikler üreten kültürel modeller içine yerleştirilerek oluşturulmaktadır (Stein, 2004, s. 40).

Öğrenme-öğretme süreçlerine iletişimsel yaklaşım odağında bakıldığında da öğretmenin kültürden yararlanarak öğrenmeyi yaşayarak tecrübe edilecek bir ortam haline getirmesi gerekir. “İletişimsel yaklaşımın benimsendiği dil öğretimi, dilin kullanım boyutunu ön plana alarak öğrencinin hedef dili öğrenebilmesi için gerçek dilsel iletişim durumları yaratan görevler aracılığıyla yapılması bakımından görev odaklıdır. İletişimsel yaklaşımın sınıf ortamındaki uygulamalarında ise öğrenci sosyal bir aktör olarak görüldüğünden öğrenci aktiftir, bu nedenle öğretime öğrenci merkezli bir anlayış hâkim olmakla birlikte öğretmen rehberlik eden, yol gösteren rolündedir” (Ayan & Dilidüzgün, 2018, s. 470).

### 1.3. ELCO ve EILE Anlaşmaları Çerçevesinde Türkçe Öğretimi ve Kültürün Yeri

Araştırmanın başında da dile getirildiği gibi, iki dilli bireylerin dil öğrenme süreçleri, her ne kadar Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR, 2021) ile belirli bir standarda kavuşturulmaya çalışılmış olsa da, azınlıkların sayıları ve çeşitliliği başta olmak üzere ülkelerin kendilerine has eğitim, sosyoloji, kültür, ekonomi ve pek çok hususiyetlerine göre farklı program tasarımları yapmasını gerektirmiştir. Bu durumun en belirgin örneklerinden biri Fransa’daki Türkçe ve diğer azınlık dillerinin öğretilme sürecinde yaşanan değişimdir. Fransa’daki Türk nüfusu, iki ülkenin iş gücü anlaşmasına bağlı olarak oluşmaya başlamıştır. Fransa ile Türkiye arasında ilk resmi iş gücü gönderimi 1965’te yapılmıştır. 1975 yılından itibaren Fransa’daki Türkler aile birleşimi politikasından erken faydalanarak yoğun bir şekilde memlekette kalan eşleri ve orada doğan ilk çocuklarını yanlarına almaya başladılar. Bu aile birleşimi kapsamında belirli yaşlarda Fransa’ya gelen çocukların eğitim sorunlarına çözüm bulmak Fransız hükümeti için acil bir zorunluluk haline gelmiştir (Akıncı, 2009). Bu doğrultuda da göçmenlerin hem içinde yaşadıkları Fransız kültürüne hem de ülkelerine dönmeleri durumunda öz kültürlerine ve dillerine hitap edecek bir kapsam belirlenerek ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d’Origine- Ana dili ve kültür dersleri) dersleri yürürlüğe girmiştir. İki ayaklı bu eğitim sisteminde göçmenlerin Fransızca’yı öğrenerek mevcut yaşama alışmaları amaçlanırken ana vatanlarına dönmeleri halinde ise özellikle çocukların öz kültürlerinden ve dillerinden kopmamaları hedeflenmiştir (Gülden, 2022, s. 37). ELCO sisteminin adından da anlaşılacağı üzere hem Türkçenin hem de Türk kültürünün bu eğitim kapsamında öğretilmesi başat hedeflerdir. ELCO derslerinin yasal dayanağı, 25 Temmuz 1978 tarihli göçmen çocuklarının eğitimlerinin düzenlenmesine yönelik 22 Eylül 1978 sayılı Türk çocuklarının ilkokullarda kendi ana dillerini ve kültürlerini öğrenmelerine yönelik genelgedir (T.B.M.M., 2001). Söz konusu program 2021 yılına kadarki süreçte uygulanmaya devam etmiştir. Zaman içerisinde ELCO derslerine getirilen birtakım eleştiriler söz konusu olmuştur. Bu eleştirilerin başında ise göçmenlerin artık ülkelere geri dönme olasılığının kalmaması ve buna bağlı olarak ELCO’nun göçmen dilini ve kültürünü öğretmeyi hedefleyen işlevini kaybetmiş olması gelmektedir (Gülden, 2022, s. 37). ELCO’da “Türkçe ve Türk Kültürü” adı altında hem ilkokul hem ortaokul seviyesinde okutulan Türkçe dersleri, 2021 yılından itibaren yürürlüğe giren EILE ile beraber “bölgesel yabancı diller” kapsamında, adından kültür ibaresi çıkarılarak ilkokul 2-5. sınıf seviyeleri için verilmeye başlanmıştır.

### 1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, Fransa’daki Türkçe öğretmenlerinin iki dilli öğrencilerin okutulan Türkçe derslerinde kültürden yararlanma durumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. İki ülke arasında imzalanan anlaşma çerçevesinde 1978 yılından beri ELCO kapsamında “Ana dili ve kültür dersleri” olarak okutulan Türkçe derslerinde kültürden yararlanılması, hem temel bir misyon olarak görülmüş hem de dil öğrenme sürecinin bir gereği olarak desteklenmiştir. 2021 yılından itibaren ise özellikle azınlık kültürlerinin dil öğretiminde kullanılmasının da eleştirildiği bazı noktalar açısından ELCO’nun güncel ihtiyaçlara artık karşılık vermediği gerekçesiyle EILE Anlaşması’na geçilmiş Türkçe dersleri yabancı dil kapsamına alınmış ve kültür kavramı Türkçe dersinin adından çıkarılmıştır. Bu gelişmelere bağlı olarak

iki dilli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin kültürden yararlanma durumlarına yönelik görüşlerinin ve öğretme sürecinde elde ettikleri tecrübelerin incelenmesi Fransa'daki Türkçe öğretiminin güncel durumunu ortaya koyabilmek adına önem arz etmektedir. Özellikle kültür aktarımı ve dil öğretiminde kültüre yönelik olarak öğretim felsefesindeki bu önemli değişikliğin doğurduğu ve doğurmakta olduğu sonuçların somut verilerle bizzat uygulama sahasındaki öğretmenlerce ortaya koyulması iki ülke arasındaki gelecek eğitim planlamaları açısından da yol gösterici olabilir. Bu doğrultuda araştırmanın temel problemi "Fransa'da iki dilli öğrenciler için verilen Türkçe derslerinde kültürden yararlanılma durumu nasıldır?" sorusudur. Söz konusu amaçlar ve temel problem doğrultusunda öğretmenlerin Türkçe öğretiminde kültürden yararlanmasına yönelik araştırmanın yanıt aradığı alt problemler ise şunlardır:

1. Fransa'daki Türkçe öğretmenlerinin dil öğretiminde kültürün önemine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel hazırbulunuşluk seviyeleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin öğretim programının, ders kitaplarının, eğitim ortamlarının kültürel işlevselliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenler, hedef kazanımları edindirmek için hangi kültürel unsurlardan yararlanmaktadır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen kullanılmış ve fenomenolojik desen çeşitlerinden yorumlayıcı modelden yararlanılmıştır. Fenomenolojinin temel amacı bir fenomenle ilgili bireysel deneyimleri nesnenin gerçek doğasını ortaya koyabilmek için evrensel boyuta indirgemektir (Creswell, 2018). Bu kapsamda çalışma grubundaki katılımcıların belirlenen fenomene ilişkin algıları ve bakış açıları, söz konusu fenomeni nasıl deneyimledikleri üzerinde durulmuştur (Tekindal & Arsu, 2020). Araştırmada Fransa'daki Türkçe öğretmenlerinin iki dilli öğrencilerin okutulan Türkçe derslerinde kültürden yararlanma durumları üzerinde durulmuştur.

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışma, 2022-2023 öğretim yılında Fransa'da Türkçe öğreten 27 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme; çalışma grubunun problem özelinde belirlenen özelliklere sahip bireyler, olgular veya olaylardan oluşmasıdır. Çalışmada önceden saptanan birtakım ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Baltacı, 2019). Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt olarak Fransa'da en az bir, en fazla 5 yıl Türkçe dersi vermiş olma ölçütü belirlenmiş ve katılımcıların araştırmaya gönüllülük esası ile katılması sağlanmıştır.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Çalışmada Fransa'da iki dilli öğrencilere Türkçe öğreten öğreticilerin dil öğretiminde kültürden yararlanma durumlarına dair görüşlerini tespit etmek için 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmenin seyrine göre farklı yan ya da alt sorular ile görüşmenin seyri farklılaşabilir, kaynak kişilerin yanıtlarından hareketle nitelikli ve derinlemesine veri toplanması sağlanabilir (Alp & Aksoy, 2019). Görüşme formunu geliştirilmesinde

Fransa’da iki dilli öğrencilere Türkçe öğretimi ve dil öğretiminde kültürden yararlanma ögesi ile ilgili alanyazın taraması yapılarak görüşme formunda yer alabilecek sorular belirlenmiştir. Taslak formun çalışmanın amacına uygunluk, anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik konusunda değerlendirilmesi için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan üç doktor öğretim üyesi alan uzmanından görüş alınmıştır. Görüşlere göre taslak form yeniden düzenlenmiş ve iki Türkçe öğretmeni adayıyla görüşme yapılarak görüşme formu deneyerek yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırma verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlere dijital yollarla ulaşılarak görüşme gerçekleştirilmiş ardından görüşme kayıtları yazıya aktarılmıştır. Çalışmanın ham verileri saklanıp dış güvenilirlik artırılmıştır.

## 2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde belirli bir kural dâhilinde yapılan kodlama ile kodlanması planlanan metinde geçen ifadeler daha küçük içeriklere ayrılıp sistematik bir biçimde özetlenmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Yarı yapılandırılmış görüşme sonrası elde edilen veriler hem araştırmacı hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında eğitim almış Türkçe öğretmeni olarak görev yapan iki uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama sonrası hazırlanan kodlamalar karşılaştırılarak kodlamalar arasındaki tutarlılık Miles & Huberman’ın (1994) uyum miktarı formülü ile hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %87 bulunmuştur. Yapılan bu işlemler doğrultusunda veri analizi tamamlanarak araştırmanın bulgularına erişilmiştir. Araştırma süreci boyunca tüm etik ilkelere uyulmuştur.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin dil öğretiminde kültürden yararlanmanın verimliliğine ilişkin görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur:

**Tablo 1:** Öğretmenlerin Dil Öğretiminde Kültürün Rolüyle İlgili Görüşleri

	Yok	Çok Az	Az	Fazla	Çok Fazla
<b>f</b>	0	0	1	11	15
<b>%</b>	0%	0%	3,70%	40,70%	55,50%

Fransa’da Türkçe öğretmenliği görevinde bulunan öğretmenlerin neredeyse tamamı dil öğretiminde kültürün çok gerekli bir faktör olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle kültürün dil öğretiminde çok az işlevinin olduğu ya da hiç olmadığı konusunda görüş beyan edilmemiştir.



**Tablo 2:** Öğretmenlerin Hedef Kazanımları Edindirirken Kültürden Yararlanma Oranları

	<b>Çok Sınırlı</b>	<b>Sınırlı</b>	<b>Orta Düzeyde</b>	<b>Fazla</b>	<b>Çok Fazla</b>
<b>f</b>	1	3	3	14	9
<b>%</b>	4%	11,10%	11,10%	51,80%	22,20%

Tablo 1'deki verilerle uyumlu olarak Türkçe öğretmenlerinin %22,2'si neredeyse her kazanım için kültürel unsurlardan sıklıkla yararlandığını bildirmektedir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin yarısından fazlası ise (%51,80) kültürel unsurlardan yoğun olarak yararlandığını ifade etmektedir. Örneklemin %22,20'si kültürel unsurlardan yararlanma durumunu orta veya az olarak tanımlamıştır.

### 3.2. İkinci ve Üçüncü Alt Problemlere Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemine yönelik elde edilen bulgulara yer verilecektir. Araştırmanın ikinci problemi Türkçe dersi alan öğrencilerin kültürel hazırbulunuşluk seviyesi hakkında öğretmenlerin düşünceleri ortaya koymaya yöneliktir:

**Tablo 3:** Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Kültürel Hazırbulunuşluk Düzeyleri Hakkında Öğretmen Görüşleri

<b>İlkokul Seviyesi</b>	<b>Çok Zayıf</b>	<b>Zayıf</b>	<b>Orta</b>	<b>İyi</b>	<b>Çok İyi</b>
2. Sınıf	18,50%	22,20%	40,70%	3,70%	14,80%
3. Sınıf	3,70%	22,20%	48,10%	25,90%	0%
4. Sınıf	3,70%	14,80%	33,30%	48,10%	0%
5. Sınıf	7,40%	14,80%	18,50%	51,80%	7,40%
<b>Genel Ort.</b>	<b>8,33%</b>	<b>18,50%</b>	<b>35,15%</b>	<b>32,38%</b>	<b>22,20%</b>
<b>Ortaokul Seviyesi</b>	<b>Çok Sınırlı</b>	<b>Sınırlı</b>	<b>Orta</b>	<b>İyi</b>	<b>Çok İyi</b>
6. Sınıf	0	0	28,57%	42,85%	28,57%
7. Sınıf	0	0	42,85%	57,14%	0
8. Sınıf	0	0	14,28%	85,74%	0
<b>Genel Ort.</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>28,57%</b>	<b>61,91%</b>	<b>9,52%</b>

Tablo 3'te öğrencilerin sınıf seviyelerine göre kültürel hazırbulunuşluk seviyelerinin ne durumda olduğuna yönelik öğretmen görüşleri yer almaktadır. Fransa'da 2021 yılından beri uygulanan EILE Programı ile beraber Türkçe derslerinin planlaması 1-8. sınıf seviyesi yerine 2-5. sınıf seviyesindeki öğrenciler için açılmaktadır. Bu nedenle ortaokul seviyesinde Türkçe dersleri her bölgede açılmamaktadır. Bu nedenle ilkokul seviyesi için görüşmeye katılan 27 öğretmenin tamamı görüş bildirirken ortaokul seviyesi için 7 öğretmen görüş bildirebilmiştir. Tablo verileri sınıf seviyelerine göre karşılaştırıldığında öğrencilerin kültürel birikimlerinde yıldan yıla kademeli bir artışın bulunmadığı dikkat çekmektedir. Örneğin öğretmenlere göre 5. sınıf seviyesindeki kültürel yetkinliği çok iyi durumda olan öğrencilerin oranı %7,4 civarındayken daha alt yaş grubu olan 2. Sınıflarda bu seviye %14,80 olarak belirtilmiştir. İlkokul öğrencilerinin kültürel durumuyla alakalı genel ortalamalara bakıldığında ağırlıklı olarak öğrencilerin orta (%35,15) ve iyi (%32,38) ve iyi seviyede buldukları belirtilmiştir. Öğrencilerinin kültürel durumunun çok zayıf olduğunu belirten öğretmenler ise %8,33 seviyesindedir.

Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin kültürel seviyesiyle ilgili olarak göze ilk çarpan veri hiçbir öğretmenin bu seviyedeki öğrencilerin kültürel seviyesinin yetersiz olduğu hakkında görüş

bildirmemiştir. Öğretmenlerin ortaokul seviyesinden itibaren öğrencilerin kültürel yeterliliğinin orta ve üzeri seviyeye eriştiği yönünde hemfikir olmaları tablodan çıkarılabilecek bir başka sonuçtur.

Araştırmanın yanıt aradığı üçüncü problem, öğretmenlerin dil öğretiminde kültürden yararlanılması açısından öğretim proframına, ders kitaplarına ve eğitim ortamlarına yönelik görüşleri içermektedir:

**Tablo 4:** Öğretim Programı'nın Türkçe Öğretimini Kültürle Ne Kadar Desteklediğine Yönelik Görüşler

	Çok Sınırlı	Sınırlı	Orta	İyi	Çok İyi
<b>f</b>	3	7	7	6	4
<b>%</b>	11,10%	25,90%	25,90%	22,20%	14,80%

Tablo 4'teki verilere göre Fransa'da uygulanan öğretim programının Türkçe öğretimini kültürel açıdan ne kadar desteklediği ile ilgili olarak öğretmenlerin %37'si öğretim programında kültürden çok az yararlandığını ve bu konuda öğretim programının geliştirilebilir olduğunu düşünmektedirler. Öğretim programının kültürel açıdan Türkçe öğretimini çok iyi düzeyde desteklediğini düşünen öğretmenler ise yaklaşık %15 oranındadır. Örneklemedeki öğretmenlerin yarıya yakını (%48,10) ise öğretim programının kültürel açıdan ortalama veya iyi seviyede olduğunu düşünmektedir. Tablodaki belirtilen görüşlerden öğretim programının dil öğretimini kültürel açıdan destekleme bakımından olumlu (iyi-çok iyi) ya da olumsuz (sınırlı-çok sınırlı) kanaate sahip olan her iki grubun eşit oranda (%37) dağılım gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 5:** Ders Kitabı Olarak Kullanılan Materyallerin Türkçe Öğretimini Kültürel Açıdan Ne Kadar Desteklediğine İlişkin Görüşler

	Çok Sınırlı	Sınırlı	Orta	İyi	Çok İyi
<b>f</b>	4	9	5	6	3
<b>%</b>	14,80%	33,30%	18,50%	22,20%	11,10%

ELCO sisteminden EILE sistemine geçilmesiyle beraber Fransa'daki Türkçe derslerinin kapsamı ve şartları değiştiği gibi ders kitapları açısından da değişiklik meydana gelmiş, ELCO kapsamında MEB tarafından 1-8. sınıf seviyesi için ayrı ayrı hazırlanan ders kitapları kullanılırken EILE ile birlikte standart bir ders kitabı materyali bulunmamaktadır. Buna bağlı olarak da öğretmenler kendi hazırladıkları çalışma kâğıtlarıyla ya da ataşelikler tarafından hazırlanan ders kitabı niteliğindeki materyalleri kullanmaktadır. Standart bir ders kitabının her öğretmen tarafından kullanılamaması öğretmenlerin değerlendirmesini de farklı materyaller üzerinden ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Paris Eğitim Ataşeliğinin EILE kapsamındaki dersler için öğretmenler tarafından hazırlanan Proje Temelli Etkinlik Bültenleri ve Etkileşimli Etkinlik Bültenleri Türkçe derslerinde kullanılmaktadır.

Tablo 5'teki veriler öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının kültürel açıdan ders kitaplarını ya çok sınırlı (%14,80) ya da sınırlı (%33,30) olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin % 18,50'si kültürel nitelik olarak kitapları ortalama değerde görürken kitapların iyi ya da çok iyi olduğuna yönelik görüş bildirenler ise %33,3'lük kesimi oluşturmaktadır.

**Tablo 6:** Eğitim Ortamında Materyal Olarak (Panolarda ve Sınıfın Çeşitli Yerlerinde vs.) Kültürel Unsurlara Yer Verilebilme Durumu

	f	%
Kalıcı Materyal Kullanmak İçin Uygun Bir Ortam Yok	16	59,20%
Sınıf Şartlarına Bağlı Olarak Materyal Kullanmakta Bir Sorun Yaşamıyorum	11	40,80%

Öğretmenlerin Türkçe derslerini yürütmek için fiziksel sorunlar yaşıyor olmaları, ders verimliliğini kültürel açıdan da etkileyen bir sorundur. Bu nedenle gerçekleştirilen görüşmeler, öğretmenlerin eğitim ortamlarında hangi kültürel materyalleri kullanıyor olmalarından önce böyle bir imkâna sahip olup olmadığı ile ilgili verilerin sunulmasını gerekli kılmıştır. Görüşülen öğretmenlerin yaklaşık %60'ı Türkçe öğretimi için ayrı bir sınıf tahsis edilemediği için öğrenme-öğretme faaliyetlerini kalıcı nitelikte materyallerle destekleyemediklerini dile getirmişlerdir:

Ö-13: “Yer verildiğini görmedim”, Ö-14: “Fransız sınıflarını kullanıyoruz, Türk kültürüne dair materyaller bulundurma şansımız bulunmamakta.”, Ö-15: “Sınıf bize ait olmadığından bu tür çalışmalar yapamamaktayım.”, Ö-16: “Ders ortamı (ana derslerdeki sınıflarla) ortak kullanıldığı için bu şekilde bir imkân bulunmamaktadır.”, Ö-20: “Ders yaptığımız sınıflar farklı öğretmenlere aittir.”

Bununla birlikte Ö-19'un bu konuyla ilgili olarak paylaştığı görüş, öğretmenlerin Türkçe öğretiminde kültürel unsurları kullanmaktan endişe duyduklarını da göstermektedir: Ö-19: “Anlaşma (EILE) kültürel aktarıma olumsuz baktığı için bu tarz uygulamalardan kaçınıyoruz.” EILE programından önce uygulamada olan ELCO'ya getirilen en büyük eleştirilerin başında gelen derslerin Fransız müfettişlerince yeterince desteklenmiyor oluşu ile ilgili olarak yaşanan sorunlardır (David & Levallois, 2006). Bu nedenle EILE kapsamında Türkçe ve diğer yabancı dil dersleri en az yılda bir kez ve dokümanlar da dâhil olmak üzere her açıdan titizlikle denetlenmektedir. Dolayısıyla Ö-19'un bildirdiği bu görüş, öğretmenlerin “kültür” kavramı altında ilişkilendirilebilecek ve kendileri için sorun arz edecek durumlar için temkinli yaklaşmakta olduklarının bir göstergesidir.

**Tablo 7:** Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Kullandığı Kültürel Materyaller

Kullanılan Materyaller	f	Kullanılan Materyaller	f
Tarihî, Doğal ve Turistik Yerler	7	Yemekler	2
Haritalar	6	Atatürk Köşesi	1
Tarihî Kahramanlar	3	Tekerlemeler	1
Şiirler	2	Tema ile İlgili Kelime Kartları	1
Resimler ve Fotoğraflar	2	Afişler	1
Halk Oyunları	2	Taşınabilir Materyaller	1
Bayrak	2	Keloğlan vb. Masal Kahramanları	1

Tablo 7'de öğretmenlerin hedef kazanımları edindirmek için tercih ettikleri kültürel materyaller ve bu materyallerin frekans sıklığına yer verilmiştir. En sık kullanılan kültürel içerikli materyaller tarihî, doğal ve turistik yerlerle ilgili materyallerdir. Akabinde haritalardan, tarihî şahsiyetlerden, şiirlerden, resim ve görsellerden, halk oyunlarından, yemeklerden, tekerlemelerden, kelime kartlarından, masal kahramanlarından ve Atatürk ile ilgili çeşitli materyallerden yararlandığı belirtilmiştir. Öğretmenler edebî türlerle ilgili olarak hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak şiirlere, tekerlemelere, masal kahramanlarıyla ilgili materyaller kullandıklarını belirtmiştir.

**Tablo 8:** Eğitim Ortamına Bağlı Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürden Yararlanılamamasına Yol Açan Sorunlar

Evete, Zorlanıyorum (70,3%)	Hayır, Zorlanmıyorum (29,6%)
Sorunlar	f
Derslerin yalnızca A1 düzeyinde verilmesine bağlı olarak kültürel unsurlarla desteklemenin güçleşmesi	2
Öğretmenlerden Türkçe dersinin kültürden soyutlanmış bir şekilde öğretilmesinin istenmesi	2
Teknolojik yetersizliklerin olması	2
Kolejlerin (ortaokulların) kapatılmasıyla birlikte kültürden dil öğretiminde yararlanması ve kültür aktarımının bir bakıma engellenmiş olması	1
Öğrencilerin Türkçeye yeterince hâkim olamamalarının dil öğretiminde kültürden yararlanmayı da olumsuz etkilemesi	1
EİLE’de “kültür” ibaresinin kaldırılmış olması	1
Türkçe derslerine ait özel bir dersliğin olmaması	1
Öğretmen tarafından kullanılan kültürel unsurların öğrencinin ilgisini yeterince çekmemesi	1
Kültürle ilişkilendirilecek etkinliklere yer verilmesinden endişe duyulması	1

Öğretmenlerin %70’lik kısmı eğitim ortamına bağlı olarak Türkçe öğretiminde kültürden yararlanmakta sorunlar yaşadığını belirterek bu sorunlara örnekler vermiştir. Öğretmenlerin %30’u ise bu konuda bir sorun yaşamadığını ancak bazı noktalara dikkat edilmesi gerektiğini ya da şartların okuldan okula da farklılık arz edebildiğini dile getirmişlerdir. Örneğin Fransa’da dinî unsurların yasak olmasına bağlı olarak tercih edilecek kültürel unsurlardan bu ayrıma iyi dikkat edilmesi gerektiği (Ö-18) ifade edilmiştir.

Tablo 8’de öğretmenlerin eğitim ortamına bağlı olarak kültürden Türkçe öğretiminde yeterince yararlanamamalarıyla ilgili sorunlara yer verilmiştir. Tabloya kabaca bakıldığında kaynaklanan sorunların bürokrasi, öğrenci nitelikleri ve fiziksel imkânlar olmak üzere üç başlık altında toplanabileceği söylenebilir. Bu sorunların başında A1 düzeyindeki tema ve hedef kazanımların kültürel unsurlarla ilişkilendirilmesinin diğer dil düzeylerine oranla daha zor olması gerekçe gösterilmiştir. Eskiden “Türkçe ve Türk Kültürü” olan dersin adından EİLE kapsamında “kültür”ün çıkarılması ve öğretmenlere kültürle ilgili yapılan uyarıların öğretmenlerde Fransız Millî Eğitimi yetkilileri ile sorun yaşama olasılığı doğurması, öğretmenlerde kaygıya ve tereddüde yol açmaktadır.

### 3.3. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmenler, ders kitabı içeriği dışında kendi hazırladıkları materyallerde ya da tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerinde yararlandıkları kültürel içerik hakkında şu bilgileri paylaşmışlardır: Öğretmenlerin %18,5’i çeşitli sebeplerle ders kitabı niteliğindeki materyallerin dışında kültürel unsurlardan yararlanmayı tercih etmemektedir. Bu durumun kendileri açısından riskli olabileceğini düşünen öğretmenler bulunmaktadır: “*Şu an için Fransa’da kültür dersi vermek yasaktır ama dil ve kültürün ayrılamayacağını düşünerek gerekeni yapmaktayım*” (Ö-13). “*Ders kitabı dışında farklı unsur paylaşmadım*” (Ö-23). “*Tehlikeli olduğunu düşünmediğim tüm unsurları kullanırım*” (Ö-25).

Öğretmenlerin %81,5’i ise öğretim süreçlerinde yararlandığı kültürel unsurlara somut örnekler vermiştir:

**Tablo 9:** Öğretmenlerin Ders Kitabı İçeriği Haricinde Dil Öğretiminde Yararlandıkları Kültürel Unsurlar

<b>Kültürel Unsurlar</b>	<b>f</b>
Türk Müziği ve Türküler	7
Şiirler ve İstiklâl Marşı	5
Halk Oyunları	5
Yemekler	5
Gündelik Hayata Dair Diğer Kültürel Unsurlar	5
Hikâyeler	4
Bilmeceler	3
Deyimler	3
Atasözleri	3
Tekerlemeler	3
Tarihî Mekânlar	3
Gelenek ve Görenekler	3
Önemli Şahsiyetler	2
Şarkılar	2
Masal	2
Bayramlar	2
Yöresel Kıyafetler	2
Düğünler	2
Bayrak	2
Selamlaşma İfadeleri	2
Çocuk Oyunları	2
Halk Sanatları	2
Dede Korkut Hikâyeleri	1
Yöresel Efsaneler	1
Önemli Günler	1
Dinî Ritüeller	1
Belirli Gün ve Haftalara Yönelik Kültürel İçerikler	1
Orta Oyunu	1
Karagöz	1
Kukla	1
Mangala Oyunu	1

Tablo 9'a göre öğretmenler özellikle hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak masal, efsane, şiir edebî türlerinden deyim, atasözü, bilmece, tekerleme sözlü geleneklerinden yararlanmaktadır. Halk tiyatrosu örneklerinden orta oyunu, Karagöz ve kukla tercih edilirken halk müziğinden türkülerini (7), şarkıları (2) tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin ilgisini dikkate alarak çocuk oyunlarına da yer vermektedir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Fransa'daki Türkçe öğretmenlerinin yabancı dil kapsamında okutulan Türkçe derslerinde kültürden yararlanma durumlarına yönelik tespitler yapmayı amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Fransa'daki Türkçe öğretmenlerinin özellikle yeni uygulamaya giren EILE sistemi kapsamında Türkçe derslerinin işlenişinde kültürden yararlanma durumlarında ciddi değişiklikler meydana gelmiştir. Avrupa genelinde CEFR (2021) kapsamında “Türkçe ve Türk Kültürü” dersi adı altında yürütülen Türkçe dersleri Fransa'nın benimsediği dil ve kültür politikalarında son yıllarda yaptığı değişikliklere bağlı olarak diğer Avrupa ülkelerine göre farklı bir seyir izlemektedir. Derslerin ELCO Anlaşması çerçevesindeyken 1-8. sınıf seviyesine yönelik sunulması ve pek çok Avrupa ülkesinde Türkçe öğretiminin bu şekilde sürdürülmesine karşın Fransa'da Türkçe öğretimi, A1 düzeyiyle ve 2-5. sınıf seviyesiyle sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili olarak öğretmenlerin dil öğretiminde kültürün rolüne ilişkin görüşleri hakkında elde edilen bulgulardan hareketle şu değerlendirmede bulunulabilir: Görüşülen 28 öğretmenin neredeyse tamamı (%96) kültürün dil öğretimindeki rolünün fazla olduğu yönünde fikir birliği içindedirler. Bu sonuç öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde yararlandıklarını kültürel unsurlara ve örnek uygulamalara yönelik sundukları somut örneklerle de uyuşmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin %74'ü hedef kazanımları edindirmeye çalışırken kültürel unsurlara yoğun olarak başvurduğunu dile getirmiştir. Vietnam'daki İngilizce öğretiminde öğretmenlerin kültür öğretimi hakkındaki inançlarını ve sınıf uygulamalarını ele alan bir çalışmada (Tran & Dang, 2014) da benzer sorulara yanıt aranmıştır. Kullanılan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun sonuçlarına göre tıpkı bu çalışmada olduğu gibi öğretmenlerin kültürün dil öğretimindeki rolüne karşı olumlu tutumlara sahip oldukları saptanmıştır. Buna karşın Türkçe öğretmenleri uygulama boyutunda da kültürden çeşitli açılardan yararlandıklarını somut örneklerle kanıtlarken İngilizce öğretmenlerinin sınıf uygulamalarında arasında bu noktada uyumsuzluk tespit edilmiştir. 12 İngilizce öğretmeniyle yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kültürün rolüne yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilen benzer bir çalışmada ise bir önceki çalışmanın aksi yönde sonuçlara ulaşılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin dil öğretiminde kültürün rolüne yönelik tam olarak fikir birliği olmamasına karşın hepsi dil öğretim hedeflerinde kültürden yararlandıklarını belirtmişlerdir (Bayyurt, 2006).

Araştırmanın ikinci probleminde yanıt aranan öğretmenlerin eğitim ortamları, öğrenciler, ders kitabı ve diğer materyaller gibi eğitimin temel bileşenlerinin kültürel nitelikleri hakkındaki görüşlerinden elde edilen sonuçlar ise şu şekildedir: Öğretmenler, öğrencilerin kültürel hazırbulunuşluğu ile ilgili olarak bir fikir birliği içinde değildir. Aynı yerleşim bölgesindeki farklı okulların bile demografik, sosyoekonomik, bürokratik vb. pek çok açıdan farklı şartlar taşıyor olması, Türkçe derslerinin öğrencilerin kültürel gelişimine yıldan yıla düzenli bir artış sağlayamamaktadır. Buna ek olarak kültürel hazırbulunuşluk açısından okullar kadar öğrencilerin içinde yaşadıkları çevrenin şartları da onları olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Bu nedenle de ilkökul seviyesindeki öğrencilerin kültürel hazırbulunuşluk düzeyleri sınıf seviyelerine göre doğru bir artış göstermemiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre bu durumun en belirgin sebebi aile başta olmak üzere ortak kültüre mensup bireylerin bir arada yaşadıkları yerleşim bölgelerinde informal kültürleme daha fazla görülmektedir. Buna bağlı olarak da 2. sınıf seviyesindeki bir öğrenci, 5. sınıf seviyesinde olan ve üç yıldır Türkçe dersi alan bir öğrenciye göre kültürel açıdan daha yetkin olabilmektedir. Formel eğitimin etkisinin kısıtlı kalmasının ise bazı belirgin sebepleri bulunmaktadır. Bu sebeplerden biri, eğitim ortamı ile alakalıdır. Örneğin

öğrencilerin birleştirilmiş sınıflarda Türkçe eğitimi görmeleri, öğrenci motivasyonunu önceki yıllarda da eğitim almış öğrenciler için düşürmektedir çünkü ders içeriği ve hedef kazanımları aynı seviyede (A1) her sınıf seviyesi için tekrar edilmektedir. Bu durum da önceki yıllarda aynı süreci yaşayan öğrencilerin olumsuz etkilenmesine yol açmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim ortamlarında kültürel içerikli materyaller kullanabilme durumlarıyla ilgili olarak fiziksel imkânsızlıklarla alakalı kısıtlılık söz konusudur. Öğretmenlerin yaklaşık %60'ı daimi bir dersliğin kendilerine tahsis edilememesi nedeniyle kalıcı materyallerle dil öğretim sürecini destekleyemediklerini dile getirmektedirler. Hatta bazı öğretmenlere (Ö-13, 15, 18, 23) Türkçe dersleri için derslik yerine okul kütüphaneleri tahsis edilmektedir. Yurt dışındaki Türkçe eğitimi süreçlerini öğretmenler aracılığıyla irdeleyen bir başka çalışmada da (Kalenderoğlu & Zorluoğlu, 2018) bu çalışmaların bulgularıyla doğru orantılı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre Türkçe ve Türk kültürü dersleri inceleme yapılan bölgelerde de sınırlı ve yetersiz koşullar altında verilmekte, sınıflarda gerekli eğitim araç ve donatıları yeterince bulunmamakta ve dersler farklı yaş ve sınıflardaki çocukları bir araya getirilerek birleştirilmiş sınıf ortamında verilmektedir. Sönmez ve Akıncı'nın (2022) benzer çalışma grubundaki iki dilli öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda da bu araştırmanın sonuçlarıyla doğru orantılı olarak Fransa'da Türkçe eğitiminin birleştirilmiş sınıf ve iki dillilerin öğrenme özelliklerine göre düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıflarında kalıcı ya da portatif materyaller kullanabilen öğretmenlerin tercih ettiği kültürel unsurlara bakıldığında geniş bir çeşitlilik dikkat çekmektedir. Öğretmenler, hedef kitlenin (ilkokul 2-5) ilgisini gözeterek veya mutlaka öğrenmeleri gereken (bayrak ve Atatürk gibi) Türk kültüründen tercihlerde bulunarak Türkçe öğretim süreçlerini desteklemeye çalışmaktadır. Bununla birlikte ilgili temalarla ilişkilendirilerek edebî türlere, tarihe, güzel sanatlara, gastronomiye yönelik kültürel unsurları ağırlıklı olarak tercih edilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim ortamlarında kültürel unsurlardan yararlanmalarını olumsuz etkileyen faktörler hakkında da detaylı bilgiler sunabiliyor olmaları da Fransa'daki öğrenme-öğretme süreçlerine vâkıf olduklarını ve dil öğretimini kültürle destekleyebilmek için çaba içinde olduklarını göstermektedir.

Öğretim programının dil öğretim sürecini kültürle destekleme durumuyla ilgili olarak ise öğretmenlerin tam bir fikir birliği içinde olduklarını söylemek güçtür. Çok sınırlı (%11,10) ve çok iyi seviyede (%14,80) olduğunu düşünen öğretmen sayısı görece azken öğretim programının kültürle desteklenebilir durumda olduğunu düşünen öğretmenlerin sayısı çoğunluğu oluşturmaktadır.

Ders kitapları ile ilgili olarak öğretmenler özellikle EILE Anlaşması ile birlikte ciddi sorun yaşadıklarını ifade etmektedir. Öğretmenler ELCO Anlaşması'nda olduğu gibi hâlihazırda standart bir ders kitabıyla faaliyetlerini sürdürme imkânını 2021 yılından beri bulamamaktadır. Bu nedenle kültürel nitelik ve nicelik açısından T.C. Paris Eğitim Ataşeliğinin ders öğretmenleriyle hazırladığı etkinlik bültenleri hakkında görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, söz konusu bültenlerin dil öğretimini kültürle ne kadar desteklediğine yönelik ise fikir birliği içinde değildirler. Bültenlerin bu açıdan sınırlı ve geliştirilebilir durumda olduğunu düşünen öğretmenler %48'lik bir orana sahiptir. Bültenlerin çok iyi nitelikte olduğunu düşünenlerin oranı ise %11,10'dur. Bu verilerden hareketle öğretmenlerin söz konusu materyallerin kültürel açıdan değişen oranlarda da olsa kültürle desteklenebilir buldukları sonucuna ulaşılabilir. Öğrencilere, öğretim programına, eğitim ortamlarına, ders kitaplarına ve diğer eğitim materyallerine yönelik bu bilgiler, araştırmanın ilk sorusu olan ve öğretmenlerin dil öğretiminde kültürün çok önemli bir rolü olduğuna yönelik görüşlerinin uygulama sahasına da yansıdığı bir göstergesidir. Sönmez ve Akıncı da Fransa'daki iki dilli öğrenciler üzerine yaptıkları araştırmanın sonuçlarına bağlı

olarak yeni anlaşma (EILE) çerçevesinde öğretim materyallerinin (öğretim programı ve çevrim içi öğretim modülleri, ders kitabı) hazırlanması gerektiğini önermişlerdir.

Elde edilen verilerle ilgili olarak ortaya çıkan bir diğer sonuç da öğretmenlerin bazı kaygılar taşımalarına bağlı olarak kültürel unsurları dil öğretiminde kullanma noktasında verimliliklerin olumsuz etkilendiğidir. Kuramsal boyutta ifade edildiği gibi Fransa'daki Türkçe derslerinin uzun bir süre ELCO Anlaşması kapsamında "Türkçe ve Türk Kültürü" dersi olarak yürütülmesinden EILE Anlaşması ile birlikte ders adından kültür ibaresinin atılması ve bu konuda sınırları tam çizilmemiş bir sınırlandırmanın uygulanması, öğretmenlerin Fransız mercilerince istenmeyen kültürel bir unsurun (dinî unsurlar gibi) kullanılmasıyla farkında olmadan bir ihlâlde bulunma endişesine yol açmaktadır. Bu da öğretmenlerin dil öğretimini kültürle destekleme durumunu olumsuz etkilemektedir. Yıldız ve Çakır'ın (2016) Almanya'daki Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarına göre de bu çalışmayla paralel olarak Türkçe ve Türk kültürünün öğretimi konusunda Almanya'da görevlendirilen öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerinin yanı sıra görev yaptıkları bölgelerde bürokratik, toplumsal ve sosyal hayata ilişkin olumsuzluklarla da karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın yanıt aradığı bir diğer soru olan öğretmenlerin hangi kültürel unsurlardan yararlandıkları ile ilgili olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenler, ders içeriği haricinde hikâye, masal, bilmece, tekerleme, şiir türlerinden ve kelime öğretimine yönelik de deyim, atasözü gibi söz varlığı unsurlarından yararlanmaktadırlar. Buna ek olarak halk müziği, halk sanatları, halk oyunları, çocuk oyunları, tarihsel unsurlar, özel günler (bayramlar, düğünler, anma günleri) ve bunlara bağlı olarak çeşitli gelenekler, göreneklerden yararlanmaktadırlar.

Araştırmanın temel ve alt problemlerinden hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretmenlerin dil öğretim süreçlerinde kültürden daha etkin yararlanılabilmesi için Türkçe öğretiminin kültüre yönelik sınırları net bir şekilde belirlenmeli, iki ülke yetkilileri arasında kültür kavramından hareketle Fransa mercileri açısından eğitim ortamlarında gündeme gelmesi rahatsızlık uyandıran kavramlar gerekçeleriyle tartışılmalıdır. Bunun içinse her şeyden önce en belirgin değişimi Türkçe derslerinden "kültür" kavramının çıkarılmasıyla kendini gösteren ELCO'dan EILE'ye geçişe bağlı olarak kültüre yönelik değişikliklerin iyi anlaşılması şarttır. Hem ana dilin hem de yabancı/ikinci dillerin ediniminde kaynak ve hedef kültürlerin etkisi sıklıkla hatırlatılarak verimli bir Türkçe öğretiminin kültürden soyutlanarak yapılamayacağı bilimsel verilerle vurgulanmalıdır. Bu noktada kültürün dayandırılması gereken iki önemli zemin bulunmaktadır. Bunlardan biri CEFR'nin (2021) sosyokültürel beceriler başlığı altında sıralanan kültüre yönelik unsurlardır çünkü EILE, CEFR'nin esaslarına göre düzenlendiği ifade edilmektedir (EILE, 2022, s. 5). Buna bağlı olarak da sosyokültürel beceriler başlığı altındaki sınıflamaya dâhil edilebilecek kültürel unsurların Türkçe öğretiminde kullanılmasının bir sakınca taşımaması gerekir. İkinci olarak ise hem Türkiye'nin hem de Fransa'nın taraf olduğu Somut Olmayan Kültürel Miras Sözleşmesi'nin (UNESCO, 2022, s. 2-3) hükümlerine göre tescillenen kültürel unsurların "korunma"sı kuşaktan kuşağa bu unsurların aktarımına bağlıdır. Bu aktarımın gerçekleşmesinde okul içi ya da okul dışı eğitimlere de sorumluluk biçilmiştir. Bu nedenle Türkçe ders içeriklerinde (ders kitapları, diğer materyaller, eğitim ortamları) SOKÜM listelerine ait unsurların kullanılması sakınca arz etmenin aksine sözleşmeye taraf olan ülkelerin topraklarında teşvik edilerek karşılanmalıdır.

Fransız mercileri azınlık dillerin öğretim süreçlerinin uzun süre boyunca yürütüldüğü ELCO Anlaşması'nı çağın ihtiyaçlarına belirli açılardan karşılık veremediği gerekçesiyle yürürlükten kaldırmıştır. Özellikle gelecekte yurtlarına geri dönme olasılığı olan azınlıkların ülkede kalıcı olmasına bağlı olarak bazı ihtiyaçları karşılayamadığı savında haklılık payı da bulunmaktadır. Buna karşın 2021



yılında yürürlüğe giren yeni anlaşmanın (EILE) günümüz modern dil öğretim yaklaşımlarını bir felsefe olarak ne kadar benimseyebildiği, CEFR’nin esaslarının ne oranda dikkate alınarak hazırlandığının da iyi irdelenmesi gerekmektedir. Günümüz okullarındaki modern teknik imkânların ve fiziksel ortamların EILE kapsamındaki Türkçe, Arapça gibi azınlık dersleri için ne oranda sağlandığının irdelenmesi gerekmektedir. Bu perspektiften bakıldığında derslerin EILE kapsamında faaliyet gösteren Türkçe derslerinin yalnızca A1 düzeyiyle sınırlı kalması ve 2-5. sınıf seviyesinde aynı hedef kazanımların öğretilmeye çalışılmasının dil öğrenme kuramlarının hiçbirisiyle ya da gelişim ve öğrenme psikolojisinin temel ilkeleriyle açıklanması mümkün değildir. Üç yıl boyunca sadece A1 düzeyindeki aynı ders içeriğinin sunulması öğrencilere ilgi çekici gelmediği gibi öğretmenlerin işini de güçleştirmektedir. Bu nedenle derslerin birleştirilmiş sınıf anlayışından çok sınıflara geçilmesi gerekmektedir. Türkçenin A1 düzeyiyle sınırlandırılması yerine farklı seviyeler için alternatifler oluşturulması şarttır.

Kültürlerarası iletişim anlayışına uygun olarak öğrencilerin her iki kültürden yararlanarak dil öğrenme süreçlerinin desteklendiği ders kitapları hazırlanmalıdır. Böylelikle her bölge için belirli oranda kültür aktarımının ve dil öğretiminde kültürden yararlanmanın belli bir standarda kavuşması sağlanacaktır.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu çalışma, TÜBİTAK’ın 2219-Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı desteği ile hazırlanmıştır. Sağladıkları desteklerden ötürü TÜBİTAK’a ve Proje Danışmanım Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı’ya teşekkür ederim.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Çalışmada çıkar çatışması bulunma durumu söz konusu değildir.

## KAYNAKLAR

- Académie de Normandie. (2020, Mayıs 29). *Circonscription de Bois-Guillaume*. EILE - Enseignement International de Langue Étrangère (ex ELCO): <https://circ-bois-guillaume.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article192>
- Akıncı, M. A. (2009). Fransa'da Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak eğitimi. D. Yaylı, & Y. Bayyurt (Eds.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika ve Yöntemler* (pp. 204-222). Anı Yayıncılık.
- Alp, G. T. ve Aksoy, B. (2019). Kadın girişimciliği ve sosyal sermaye: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 126-148.
- Ayan, Z. ve Dilidüzgün, Ş. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde orta düzey yazma etkinliklerinin iletişimsel yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 11(56), 465-476. <https://doi.org/10.17719/jisr.20185639020>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bayyurt, Y. (2006). Non-native English language teachers' perspective on culture in English as a Foreign Language classrooms. *Teacher Development*, 10(2), 233-247. <https://doi.org/10.1080/13664530600773366>
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353-366. <https://doi.org/10.16916/aded.298779>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*: Pegem Akademi.
- Byram, M. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Multilingual Matters.
- Byram, M. ve Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140-151.
- CEFR. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme (tamamlayıcı cilt)*: Pozitif Matbaa.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*: Siyasal Kitabevi.
- Cummins, J. (1977). Cognitive factors associated with the attainment of intermediate levels of bilingual skills. *The Modern Language Journal*, 61(1/2), 3-12.
- Cummins, J. (1989). A theoretical framework for bilingual special education. *Exceptional Children*, 56(2), 111-119. <https://doi.org/10.1177/001440298905600203>
- Curtain, H. ve Pesola, C. A. (1994). Language, culture, and curriculum interact: Creating an environment for communication. H. Curtain, & C. A. Pesola (Eds.), *Languages and children making the match* (pp. 97-146). Longman.
- David, J. ve Levallois, B. (2006, 03 01). *Inspection générale de l'éducation nationale*. L'enseignement de la langue et de la culture d'origine: <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-de-la-langue-et-de-la-culture-d-origine-3458>
- EILE. (2022, Aralık 02). *Académie de Dijon*. EILE 2020/2021: [https://lv71.cir.ac-dijon.fr/wp-content/uploads/sites/3/ELCO/guide\\_directeur\\_ecole\\_EILE\\_R20.pdf](https://lv71.cir.ac-dijon.fr/wp-content/uploads/sites/3/ELCO/guide_directeur_ecole_EILE_R20.pdf)
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century*. Wiley Blackwell.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies-ideology in discourses*. Taylor&Francis.
- Goodwin, C. ve Duranti, A. (1992). Rethinking context: An introduction. C. Goodwin, & A. Duranti (Eds.), *Rethinking context* (pp. 1-42). Cambridge University Press.
- Gülden, B. (2022). Fransa'da yabancı dil eğitimi ve geçmişten günümüze Türkçe ve Türk kültürü öğretim süreci. S. Maden (Eds.), *Türkçe eğitimi ile ilgili araştırmalar 1* (pp. 35-66). Hiper Yayın.
- Kalenderoğlu, İ. ve Zorluoğlu, Y. (2018). Çoklu zekâ kuramına göre yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(20), 577-601.

- Kramersch, C. (1991). Culture in language learning: A view from the United States. K. D. Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 217-240). John Benjamin Publishing Company.
- Kramersch, C. (1997). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kuo, M. M. ve Lai, C. C. (2006). Linguistics across cultures: The impact of culture on second language learning. *Online Submission, 1(1)*, 1-10.
- Lessard-Clouston, M. (2016). Twenty years of culture learning and teaching research: A survey with highlights and directions. *Northeast Conference on the Teaching of Foreign, 77*, 53-89.
- McGregor, W. B. (2009). *Linguistics: An introduction*. Bloomsbury Publishing. Continuum International Publishing Group.
- Miller, J. (2004). The uptake of sociocultural perspectives in school. M. R. Hawkins (Eds.), *Language learning and teacher education a sociocultural approach* (pp. 115-146). Multilingual Matters.
- O'Malley, J. M. ve Chamot, A. U. (1995). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Paker, T. (2015). İletişimsel dil öğretim yöntemi. N. Bekleyen (Eds.), *Dil öğretimi* (pp. 188-211). Pegem Akademi.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. Longman.
- Risager, K. (2011). The cultural dimensions of language teaching and learning. *Language Teaching, 44(4)*, 485-499. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000280>
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills*. The University of Chicago Press.
- Robinson-Stuart, G. ve Nocon, H. (1996). Second culture acquisition: Ethnography in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal, 80(4)*, 431-449. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1996.tb05463.x>
- Schwartz, M. (2018). Preschool bilingual education: agency in interactions between children, teachers, and parents. M. Schwartz (Eds.), *Preschool bilingual education* (s. 1-24). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8>
- Sönmez, H. ve Akıncı, M. A. (2022). Fransa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin gözlemlenmesi (Paris ve Normandiya örnekleri). *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 10(4)*, 718-737. <https://doi.org/10.16916/aded.1111145>
- Stanlaw, J., Adachi, N. ve Salzmann, Z. (2018). *Language, culture, and society: An introduction to linguistic anthropology*. Routledge.
- Stein, P. (2004). Re-sourcing resources: pedagogy, history and loss in a Johannesburg classroom. M. R. Hawkins (Eds.), *Language learning and teacher education a sociocultural approach* (pp. 35-51). Multilingual Matters.
- Süverdem, F. B. ve Ertek, B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences, 6(2)*, 183-207. <https://doi.org/10.34137/jilses.826142>
- T.B.M.M. (2001, Eylül 11). *Türkiye Büyük Millet Meclisi*. Fransa Raporu: [https://www.tbmm.gov.tr/Files/Komisyonlar/insanHaklari/belge/fransa\\_raporu.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/Files/Komisyonlar/insanHaklari/belge/fransa_raporu.pdf)
- Tekindal, M. ve Arsu, Ş. U. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi, 20(1)*, 153-182.
- Tollefson, J. (2011). Ideology in second language acquisition. E. Hinkel (Eds.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 801-816). Routledge.
- Tomasello, M., Kruger, A. C. ve Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences, 16(3)*, 495-511.
- Tran, T. Q. ve Dang, H. V. (2014). Culture teaching in English language teaching: Teachers' beliefs and their classroom practices. *Global Journal of Foreign Language Teaching, 4(2)*, 92-101.
- UNESCO. (2022, Ekim 17). *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi*. <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-TR-PDF>

- Wintergerst, A. ve McVeigh, J. (2011). *Tips for teaching culture: practical approaches to intercultural communication*. Pearson Education.
- Yıldız, C. ve Çakır, M. (2016). Almanya'daki Türk öğretmenlerin bu ülkede verdikleri Türkçe ve Türk kültürü dersinin uygulanmasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. A. Okur, B. İnce, & İ. Güleç (Eds.), *Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar* (pp. 27-37). Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.

## EXTENDED ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the situation of teachers benefiting from culture in Turkish lessons taught as a minority language in France. Depending on the labor migration agreement signed between Turkey and France in 1965, workers first came to France. In the following years, these workers brought their families to France. Depending on the language and cultural needs of immigrant Turkish children, lessons were started to be given under the name of "Turkish and Turkish Culture" with the ELCO Agreement in 1978. The ELCO Agreement in question has also been concluded with other countries and is an agreement regulating the teaching of minority languages and cultures. The teaching of Turkish and Turkish culture continued until 2021 within the scope of this agreement. According to ELCO, these courses have been criticized on some issues over time. One of these criticisms is that there is no need to teach their own culture since immigrants become permanent in France and do not return to their own country. Therefore, as of 2021, ELCO has been terminated and EILE Agreements have been signed with the countries of the immigrants. The obvious differences between ELCO and EILE are as follows: Turkish courses taught all over Europe under the name of Turkish and Turkish Culture were also carried out under this name in France until EILE. However, with EILE, "culture" was removed from the name of the course and Turkish course became a course given as a foreign language. In addition, the level of the course is only at A1 level. Other levels are excluded from the scope of the course. Lessons are offered only at the primary level (Grade 2-5). Lessons are not offered at the secondary school (college) level. In particular, the removal of the concept of "culture" from the names of the courses caused teachers to worry about using cultural elements in language teaching.

The occurrence of these changes in France has made it important to collect findings from teachers on the use of culture in language teaching. For this reason, it is aimed to obtain various information about teachers' use of culture in language teaching. The research was carried out with 27 teachers with at least 1 and at most 5 years of teaching experience in France. A semi-structured interview form was prepared as a data collection tool. For the interview form, the internal validity calculation was made by taking the opinions of two field experts. After the coding, the codes prepared were compared and the consistency between the codes was calculated by Miles & Huberman's (1994) formula for the amount of agreement. Consistency among the coders was calculated to be 87%, and it was concluded that the form was valid and reliable for the research. The main issues to be revealed by the research are as follows:

- How important do Turkish teachers think is the role of culture in language teaching?
- If teachers give importance to culture in language teaching, do they reflect this in classroom practices?
- How do they evaluate the cultural level of the students according to the grade level?
- Which cultural elements do they use while teaching Turkish?
- Do they find their curricula, textbooks and educational environments provided to them by the French Ministry of Education culturally adequate?

As a result of the interviews, the following conclusions were reached. Teachers think that culture is a very important tool in language teaching and that language is a concept that cannot be separated from culture. Almost all teachers agree on this issue. They also reflect these thoughts on in-class activities. They stated that they tried to benefit from too many cultural elements by giving cultural examples. However, they encounter some disadvantages in order to benefit more effectively in language teaching. Some teachers experience anxiety when using cultural elements for language teaching in lessons.

Because the use of culture in the lessons has sometimes been a problem since the course continued within the scope of EILE. Therefore, there is a need to address these concerns. The fact that culture is a very broad concept also plays a part in this. For this reason, French and Turkish authorities need to establish the boundaries of culture by communicating. Every cultural element that can be accepted under the heading of sociocultural skills specified in the CEFR should be easily used in the lessons.

Teachers state that there is no increase in students' readiness levels compared to grade levels. However, it should be expected that there will be a difference between taking Turkish courses for a year and taking them for three years. The reason why there is no significant increase in the cultural development of the students who take more Turkish lessons compared to the others is that the lessons are given only at A1 level. The objectives and contents of Turkish lessons taught for three years are always the same. For this reason, the courses may not be very interesting and useful to students after the first year. Turkish lessons should also be given at A2, B and C levels. Making a change in this way would be a more compatible decision with the CEFR adopted by France.