

Fransa'da İki Dillilerin Türkçe Derslerinde Kültürel İçerik Olarak SOKÜM'den ve Folklordan Yararlanılması

Bahadır Gülden^{a, b}

Özet

Bu araştırmanın amacı Fransa'da iki dilli öğrencilerin Türkçe derslerinde öğretmenlerin kültürel içerik olarak hangi halk bilimi unsurlarından ve somut olmayan kültürel miras unsurlarından yararlandıklarını tespit etmektir. Bu çerçevede halk bilimi kadroları listesi uzman görüşleri alınarak sadeleştirilmiş ve listeye son hâli verilmiştir. Ayrıca Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesindeki Alanları, Karma (Doğal ve Kültürel) Miraslar ve Doğal Miras alanları listelerindeki alanlar öğretmenlerin görüşlerine sunulmuş derslerde kullanılan unsurların belirtilmesi istenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden betimleyici fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler "UNESCO Türkiye'nin Dünya Mirası Listeleri" ve "Halk Bilimi Kadroları Listesi" doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin iç tutarlılığının artırılması için görüşme formu Fransa'da en az bir yıllık mesleki tecrübeye sahip öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler halk bilimi kadroları listesindeki sözlü gelenekler başta olmak üzere diğer kültür sahalarından hedef kitlenin ve kazanımlara uygun olan kültürel içeriklerden yararlandığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Halk bilimi
Türkçe Öğretimi
İki Dillilik
SOKÜM

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 02.01.2023
Yayın Tarihi: 24.06.2023
Doi: 10.18026/cbayarsos.1228102

Utilizing ICT and Folklore as Cultural Content in Turkish Lessons of Bilingual Students in France

Abstract

The aim of this research is to determine which folklore elements and intangible cultural heritage elements the teachers use as cultural content in the Turkish lessons of bilingual students in France. In this framework, the list of folklore cadres was simplified by taking expert opinions and the list was finalized. In addition, the areas in Turkey's UNESCO World Heritage List, Mixed (Natural and Cultural) Heritage and Natural Heritage Sites lists were presented to the teachers' opinions and they were asked to specify the elements used in the lessons. In the research, the descriptive phenomenology method, one of the qualitative research designs, was used. The data obtained through the structured interview form were analyzed with the descriptive analysis technique. The data obtained were analyzed in line with the "UNESCO Turkey's World Heritage Lists" and the "List of Folklore Staffs". In order to increase the internal consistency of the research data, the interview form was applied to teachers with at least one year of professional experience in France. According to the results of the research, it was determined that the cultural contents suitable for the target audience and achievements from other cultural fields, especially oral traditions in the list of teachers' folklore staff, were used.

Keywords

Culture
Turkish Teaching
Bilingualism
ICH

About Article

Received: 02.01.2023
Published: 24.06.2023
Doi: 10.18026/cbayarsos.1228102

^a İletişim Yazarı: bahadirgulden@hotmail.com

^b Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi/Türkçe Eğitimi ABD, 0000-0003-1917-8813.

Giriş

Dilbilimci ve ruhbilimciler, iki dillilikte her zaman için dillerden birinin ana dili olduğunu, bunun çocuğun bilinçaltına indiğini belirtmektedirler (Aksan, 1998, s. 26). Bugün yurt dışında üçüncü nesle ulaşan Türkler de ana dilleri olan Türkçeyi yaşadıkları toplumun diliyle birlikte öğrenmek zorunda olan iki dilliler denilen bir topluluğu oluşturur (Demir, 2010, s. 916). İki dilli çocukların, ikinci dili iyi bir şekilde öğrenebilmesi için ilk önce ana dillerinde belirli bir düşünme temelini oluşturmaları gerekmektedir (Sarıkaya, 2008, s. 51). Çünkü bireylerin ana dilini edinmedeki ve kullanmadaki becerinin ikinci dilin edinimine ve kullanımındaki etkinliğine doğrudan etkisi bulunmaktadır. Yani ana dili eğitimindeki yetersizlikler Avrupa dillerinin öğrenilmesini de güçleştirmektedir (Ulutak, 2007). Bu sonuç Güzel'in (2010, s. 73) Almanya'daki iki dilli Türk öğrencilerin göreceği dil eğitiminde de ortaya çıkmış, iki dilli ve iki kültürlü olan Türk çocuklarının birinci sınıftan itibaren Türkçe ve Almanca öğretiminin eş zamanlı olarak yürütülmesi gerektiği bilimsel gerekçelere dayandırılarak ifade edilmiştir. Bu nedendir ki yurt dışında yaşayan iki dilli çocukların Türkçeyi öğrenmeleri sadece Türk diline ve kültürüne hâkim olup ana vatanlarıyla olan bağlarını canlı kılmalarına imkân sağlamakla kalmaz, bununla beraber yaşadıkları ülkenin dilini öğrenmeye ana dilleri aracılığıyla zemin hazırlanmasına ve yaşadıkları çevreye uyum sürecine bu vesileyle katkı sağlanmış olur. Türkçe öğretiminin iki dilli çocuklar için yukarıda değinilen hususiyetlerinden ötürü önemi bulunurken bu sürecin (Türkçe öğretimi) başarılı bir şekilde sürdürülmesi içinse öğretim programından ders kitabına, öğretmenden öğrenciye, öğretim yöntem ve tekniklerinden öğrenme ortamlarına pek çok unsurun niteliklerinin makul düzeyde olması gerekir. Bahsi edilen bu unsurların bir dil öğretimi dersi olarak niteliklerinin irdelenebileceği ölçütlerden biri de "kültür" kavramıdır. Çünkü "kültür" ile "dil" kavramları birbirinin ediniminde doğrudan etkiye sahip iki kavramdır. Kültür, öğrenilen, dilde saklanıp korunan, eğitimle yeni kuşaklara aktarılıp aşılana bir muhtevadır (Güvenç, 1997, s. 55). Ayrıca "kültür" kavramı çok geniş bir anlam havuzuna sahiptir. Örneğin A. Kroeber ve C. Kluchhohn tarafından 1952 yılında yayımlanan "Culture" adlı kitapta kültürün 164 farklı tanımına değinilmiştir (Aktaran Engin, 1990, s. 166). Kültür kavramı aynı zamanda ciddi biçimde göreceli bir kavramdır. Hangi unsurun kültürel olduğu ya da olmadığı da fikir birliği sağlanamayacak kadar görecelilik arz etmekte ve herkesçe standart bir listede fikir birliğine varılamamaktadır. Kültürün bu zor tanımlanabilen ve görecelilik arz eden yapısını Meriç şu şekilde ifade eder: "Dünyada kültürden daha kaypak mefhum tanımıyorum. Tahlil edemezsiniz, çünkü unsurları sonsuz. Tasvir edemezsiniz, çünkü bir yerde durmaz. Mânâsını kelimelerle belirtmeğe kalkıştınız mı, elinizle havayı tutmuş gibi olursunuz. Bakarsınız ki her yerde hava var, ama avuçlarınız bomboş" (1986, s. 9). Geçmişten günümüze iki dilli bireylerin Türkçe öğrenme süreçlerinde kültüre biçilen role Türkiye ve Fransa arasında yapılan ELCO ve EILE anlaşmalarında farklı anlamların yüklenmesi de araştırmayı bu yönüyle daha önemli hâle getirmektedir.

Bu araştırmada Fransa'da iki dilli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin dil öğretiminde kültürel içerik olarak halk biliminden ve UNESCO'nun Somut Olmayan Kültürel Miras listelerinden yararlanmalarına ilişkin tespitler yapılması hedeflenmiştir.

EILE Anlaşması Çerçevesinde Yabancı Dil Kapsamında Okutulan Türkçe Derslerinin Genel Hususları

Fransa'da Türkçe öğretim süreci 1978 yılında ülkeler arası anlaşmalarla ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine- Dillerin ve menşee kültürlerin öğretimi) Anlaşması

çerçevesinde başlamıştır. Fransa’da tarihi sıralamaya göre 1973’te Portekiz ile 1974’te İtalya ve Tunus ile 1975’te Fas ve İspanya ile 1977’de Yugoslavya ile 1978’de Türkiye ile ve son olarak da 1981’de Cezayir ile karşılıklı anlaşmalar çerçevesinde Fransız ilkokullarında, yukarıda adı geçen ülkeler tarafından gönderilen öğretmenler aracılığıyla göçmen çocuklarına yönelik ana dili eğitimleri başlamıştır (Akıncı, 2007). ELCO (l’Enseignement Langue et Culture d’origine Köken Dili ve Kültürü Eğitimi) sisteminin Fransız mercilerince çeşitli açılardan eleştirilmesine bağlı olarak 2016 yılında ELCO Anlaşması sonlandırılarak EILE (Enseignement International de Langues Étrangères) (Uluslararası Yabancı Dil Öğretimleri) süreci başlamıştır. İki ülke arasında Uluslararası Yabancı Dil Öğretimleri (EILE) çerçevesinde Fransa’da Türkçe Öğretimine Dair İşbirliği Anlaşmasının Onaylanarak yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, 2021). “2016 öğretim yılının başlangıcından bu yana, uluslararası yabancı dil kurslarının (EILE) bir parçası olarak Arapça, İtalyanca, Portekizce ve Türkçe olmak üzere dört dilin öğrenimi sunulmaktadır (Ministeré de L’education Nationale, 2022). Fransa’daki Türkçe dersleri ELCO sürecindeyken “Türkçe ve Türk Kültürü” adı altında ana dil dersi olarak verilirken EILE ile birlikte yabancı diller kapsamında sadece Türk kökenli öğrencilerin değil, gönüllü olan her öğrencinin katılabildiği bir kapsama alınmıştır. Bununla birlikte dersin süresi ELCO sisteminde 3 saat iken EILE’de 1,5 saate düşürülmüş ve Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni’nin (CEFR, 2021) A1 düzeyiyle sınırlandırılmıştır. Ayrıca dersin amacı ELCO kapsamındayken Türkçenin ve Türk kültürünün öğretilmesini hedeflerken EILE kapsamındaki derslerde “kültür” kavramı çıkarılmıştır. Bu nedenle Fransa’daki Türkçe öğretim sürecinde içerik olarak kültürün çeşitli açılardan irdelenmesi önemli bir hâle gelmiştir.

EILE Sisteminin Temel Hususları

Yapılan yeni anlaşmaya göre Türkçe dersleri yabancı dil kapsamında, seçmeli ders olarak ilkokul 2-5. sınıf (CE-1 ve CM-2 sınıf) seviyesinde ve A-1 düzeyinde verilmektedir. Türkçe dersleri zorunlu derslere ek olarak, okul saatleri dışında haftalık bir buçuk (1,5) saat seçmeli dersler şeklinde düzenlenir. Türkçe öğretim programı taraflarca ortaklaşa geliştirilir. Program, Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni’ne dayanmaktadır. Öğretmenler faaliyetleri öğrencilerin seviyelerine göre uyarlarlar (Resmi Gazete, 2021).

EILE öğretmenleri, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek üzere gerekli pedagojik ve dil becerilerine sahiptirler. Dil becerileri bakımından, bu öğretmenler en az Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni’nin B2 düzeyine eşit sertifikalı Fransızca dil seviyesine sahip olmaları gerekmektedir (Resmi Gazete, 2021).

CEFR ve Dil Öğretiminde Kültürden Yararlanılması

CEFR (2021) çerçevesinde oluşturulduğu belirtilen EILE Anlaşması kapsamındaki Türkçe derslerinde kültürün yerinin ve kullanımının daha somutlaştırılması için CEFR’nin kültürle ilgili hükümlerini irdelemek, EILE’yi daha anlaşılır kılacaktır.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve metnine dil öğretiminde kültür açısından bakıldığında aşağıda verilen örneklerden hareketle dil öğretiminin kültürle desteklendiğini söylemek mümkündür. Örneğin, Avrupa Konseyi’nin Dil Politikasına İlişkin Amaçları başlığında “üye ülkeler arasında geniş kapsamda birlik sağlamak” ve bu amacı “kültürel alanda ortak adımlarla” gerçekleştirme görevinin üstlenildiği belirtilir (CEFR, 2021, s. 12). Buna ek olarak Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi tarafından hazırlanan Tavsiye Kararları R(82) 18’in önsözünde belirtilen üç temel ilkeye yer verilmiş, bu ilkelerin ilki doğrudan

kültürel çeşitliliği savunmaktadır: “Avrupa’daki dil ve kültür çeşitliliği, korunması ve geliştirilmesi gereken ortak ve değerli bir hazinedir; bu dil ve kültür çeşitliliğinin, bir engel olmaktan çıkıp, karşılıklı anlaşmayı sağlayabilecek zenginleştirici bir kaynak haline getirilmesi, eğitim alanında çok çaba gerektirir” (CEFR, 2021, s. 12). Öte yandan CEFR’de (2021, s. 12) genel önlemler başlığı altında “Diğer ülkelerdeki bireylerin yaşam tarzlarını, düşünce yapılarını ve kültürel miraslarını daha iyi ve derinlemesine anlayabilmeyi sağlama”nın önemine de vurgu yapılmaktadır. Özellikle bu hüküm CEFR (2021) kapsamında yürütülen EILE derslerinde kültürel miras öğelerinden yararlanmasını destekleyici bir hüküm olarak ortaya çıkmakta, böylelikle Türkçe derslerinde SOKÜM ve halk bilimi unsurlarından yararlanmanın hem CEFR’nin hedeflerine hem de CEFR çerçevesinde planlanan EILE derslerine katkı sağlanacağı anlamına gelmektedir. CEFR’deki Modern Diller Alanındaki Politik Hedefler başlığı altında onaylanan hedeflerden “Çokdilli ve çokkültürlü Avrupa’nın gereksinimlerini karşılamak için, Avrupalıların dilsel ve kültürel sınırları aşarak birbirleriyle bildirişim kurabilmelerini artırmak” hedefi de doğrudan dil öğretiminde kültürden ve kültürel çeşitlilikten yararlanmayı telkin eden hedeflerden birisidir (CEFR, 2021, s. 13).

İki Dillilerin Dil Öğrenme Sürecinde Kültürden Yararlanmanın Önemi

Dil öğretiminde kültür(ler)den yararlanılması, bu unsurlara öğrenme-öğretme faaliyetlerinde içerik olarak yer verilmesi hem pek çok kuram tarafından desteklenen hem de öğrenme performansını pek çok açıdan destekleyen bir durumdur. Dilin sosyokültürel perspektiflerinin ortaya çıkışı, sosyal pratiklerin repertuarlarında yer alan kavramlarıyla simgelenir, ikinci dil edinimi ve kullanımı alanında teorisyenler ve uygulayıcılar için güçlü ve yeni bir yönelime işaret eder (Miller, 2004, s. 113). Dil ediniminin kültürel boyutuyla ilgili birçok müfredat kılavuzunu bilgilendiren, kültürler arası etkili olmanın dilsel ve iletişimsel olarak yetkin olmakla ilgili olduğu konusunda üstü kapalı bir anlayış vardır (Sercombe & Young, 2011, s. 532). Kültürel ürünlerle çalışmanın amacı, öğrencilerin hedef kültürden uygun materyaller kullanarak dil akıcılığı geliştirmelerine yardımcı olmak ve gerçeği gözlemleyerek ve betimleyerek bu nesnelere kendi kültürlerindeki diğer nesnelere karşılaştırmalarına olanak sağlamaktır. Bu faaliyetlerin önemli bir yönü, bir dil becerisine odaklanmalarıdır” (Tomalin & Stempleski, 1994, s. 39). Bu nedenle iki dillilere dil öğretmeyi hedefleyen öğretmenlerin her iki dilin kültüründen de yararlanmaları hem bir gereklilikken hem de dil öğretimi için iki dillilik elverişli kültürel bir öğrenme zemini oluşturmaktadır. “Kültürü okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi beşinci bir beceri olarak öğretmenin yollarını aramak yerine, öğrencilerin bu dillerde tam olarak iletişimsel olarak yetkin olmalarını istiyorsak, öğrettiğimiz dillerin kültürel boyutlarını keşfetmemiz gerekir” (Kramsch, 1991, s. 218). İki dilli bireylerin dil eğitim süreçlerinde kültürden yararlanılması kültürden yararlanılması ise daha girift bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Örneğin Garcia (2009, s. 18), bu durumu bir bisikletin dengeli iki tekerleğine benzeterek açıklar. İki dilli eğitimde dil uygulamalarını destekleyen dil ideolojileri, çocuğun dillerinin her birini ayrı ve bütün olarak ele alır ve iki dili birbirine bağlı özerk sistemler olarak görülür. Dolayısıyla iki dillilerin dil öğretim süreçlerinde bir yandan ana dilin hem de ikinci dilin özerk sistemler olarak görülerek işlenmesi söz konusuysa bir yandan da iki dilin ve kültürün birbirini destekleyici bir senteze kavuşturulması gerekir.

Fransa’daki iki dilli öğrenciler üzerinden ana dil ve ikinci dil kavramları ele alındığında her öğrencinin ana dilinin Türkçe olduğu yönünde bir genelleme yapmak doğru olmayacaktır. Öğrencilerin anne ya da babalarının Fransız olmasına ya da Türk ebeveynlerin bulunduğu şartlar itibarıyla Türkçeye yeterince hâkim olamamasına bağlı olarak çocukların ana dili

olarak Fransızcanın daha ön plana çıkması da söz konusudur. Üstelik her öğrencinin bulunduğu çevrenin koşullarındaki farklılıklara bağlı olarak ana dile (Türkçeye) maruz kalma durumu da değişkenlik göstermektedir. Bu nedenle iki dillilere Türkçe öğretilme sürecinin hem ana dil hem de ikinci dil olarak çift yönlü bir şekilde ele alınması ve içerik oluşturulması gerekmektedir. Avrupa’da ana ve ikinci diller arasındaki söz konusu karmaşıklıklar göz önünde bulundurularak çeşitli öğretim modelleri ortaya koyulmuştur. Örneğin “İçerik ve diller bütünleştirilmiş öğrenme modelinde” (Content and language integrated learning-CLIL) içerik ve dilin bütünleştirilerek öğrenilmesi esasına dayanan bir anlayış benimsenmiş, Avrupa’nın iki dilli eğitime yönelik giderek daha fazla kabul gören yaklaşımı hakkında üretilen oldukça büyük literatüre kapsamlı, güncel ve eleştirel bir yaklaşım sunulmaktadır (Pérez-Cañado, 2012). “Öğrencilerin tüm gelecekleri için büyük önem taşıyan konular, özel ilgi duydukları konular ve hem okul müfredatı içinde hem de dışında meşgul oldukları faaliyetler hakkında yeni bir dilde konuşmalarını ve yazmaları amaçlanmıştır. Böylelikle onların ne söylemek istedikleri ve nasıl söyleyecekleri konusunda düşünmeye teşvik edilmesine ve kişisel katılımları aracılığıyla dili öğrenmelerine yardımcı olunur” (Coyle, 2006, s. 4). İkinci dil bağlamlarında öğretim modellerinden olan Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı’nda (CALLA) ise öğrencilerin mevcut şemaları her öğretim dizisinde etkinleştirilir ve yeni bilgiler ile önceki kültürel bilgiler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar doğrudan karşılaştırılır (O’Malley & Chamot, 1995, s. 192). Bu da iki dilin kültürleri arasında karşılaştırmalar aracılığıyla dil becerilerinin ve bilişsel süreçlerin daha da aktifleştirildiği bir süreci beraberinde getirir. Öğrenciler, böylelikle dil öğrenme süreçlerinde kültürleri bir uygulama sahası olarak kullanmış olur.

Hangi öğrenme modeli ya da öğretim yöntemleri benimsenirse benimsensin öğrenme süreçlerinin başarısında ve öğrenmenin kalıcılığındaki temel faktör, öğrenme faaliyetlerinin uygulayıcısı ve tasarlayıcı rolündeki öğretmendir. “İletişim, öğretimin her düzeyinde ikinci dil öğretimi için düzenleyici ilke haline gelmiştir. İlkokul veya ortaokul yabancı dil öğretmenin temel görevi, dil ediniminin doğal olarak gerçekleşebileceği, anlam odaklı bir iletişim ortamı yaratmaktır. Bu iklim, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin yapay olarak ayrılmadığı, ancak anlamlı bir toplam deneyimle bütünleştirildiği bütüncül bir dil yaklaşımını yansıtır” (Curtain & Pesola, 1994, s. 141). “Daldırma gibi içerik tabanlı sınıf ortamlarında, iletişimin gerçekleştiği bağlam iyi oluşturulmuştur. Bağlam, tüm verilenleriyle birlikte okulun olağan günü ve olağan müfredatıdır. Dil bir öğretim aracı haline gelir ve bilgi alışverişi sağlanır. Bununla birlikte, çoğu FLES ve FLEX sınıfında, ezbere vurgu yapmaktan kaçınmak için, iletişim için bir bağlam oluşturulmalı ve bunu yaratan kişi öğretmen olmalıdır” (Curtain & Pesola, 1994, s. 99).

Tomalin ve Stempleski, (1994, s. 7-8) Sellye’ye (1988) dayandırarak dil öğretiminde kültürden yararlanmanın yedi hedefini şu şekilde belirtmişlerdir:

- a. Öğrencilerin, tüm insanların kültürel olarak şartlandırılmış davranışlar sergiledikleri gerçeğine dair bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmak.
- b. Öğrencilerin yaş, cinsiyet, sosyal sınıf ve ikamet yeri gibi sosyal değişkenlerin insanların konuşma ve davranış biçimlerini etkilediğine dair bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmak.
- c. Öğrencilerin hedef kültürdeki yaygın durumlardaki geleneksel davranışların daha fazla farkına varmalarına yardımcı olmak.

- ç. Öğrencilerin hedef dildeki sözcük ve deyimlerin kültürel çağrışımlarına ilişkin farkındalıklarını artırmalarına yardımcı olmak.
- d. Öğrencilerin, destekleyici kanıtlar açısından hedef kültür hakkındaki genellemeleri değerlendirme ve iyileştirme becerisini geliştirmelerine yardımcı olmak.
- e. Öğrencilerin hedef kültürle ilgili bilgileri bulmak ve organize etmek için gerekli becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak.
- f. Öğrencilerde hedef kültür hakkında entelektüel merak uyandırmak ve bu kültürün insanlarına karşı empatiyi teşvik etmek.

Araştırma konusuna bu çerçeveden bakıldığında Fransa'nın da çok fazla azınlığın yaşadığı bir ülke olmasına bağlı olarak çok kültürlü bir yapısı vardır. Yakın geçmişte bakıldığında Fransa'da ELCO Anlaşması kapsamında yürütülen "Türkçe ve Türk Kültürü" derslerinin 2021 yılından itibaren EILE Anlaşması çerçevesinde "Uluslararası Yabancı Dil Dersleri" kapsamında yürütülmeye başlanmış ve sistemde önemli değişikliklerin yaşanması, Fransa'da Türkçe öğretim sürecine yönelik kültür merkezli veriler elde etmeyi önemli hâle getirmiştir.

Avrupa'da Türklerin en yoğun miktarda yaşadığı ikinci ülke konumundaki bir ülkede Türk kültürünün kuşaklara eğitim yoluyla aktarımını daha işlevsel hale getirmeye çalışmasıyla da önemlidir. Bu derslerin azami ölçüde işlevsel boyutta işlenmesi ve yeni kuşakların öz kültürlerini bu dersler aracılığıyla tanıyarak içselleştirmesi ve dil öğretim sürecinde içerik olarak yararlanılması, Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi kadar iki dilliliğin tabiatından ötürü Fransızca ve diğer dillerin gelişimini de destekleyecektir.

Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe öğretiminin amacı; "Türk çocuklarının Türk dilini ve kültürünü tanımaları, benimsemeleri, geliştirmeleri, Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda millî duygularını pekiştirmeleri ve yaşadıkları ülkeye uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler içine girmeleri" şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2009). Öğretim programının adından ve içeriğinde yer verilen tanımdan da anlaşılacağı üzere dil öğretim işi ilk olarak "kültür" ile bağdaştırılan ve aynı zamanda da "kültür edinimi" sürecidir. Bu nedenledir ki dil öğretim sürecinin kültürel nitelik ve nicelik açısından irdelenmesi ve onların kültürel işlevselliğini artırıcı önerilerde bulunulması dil öğretim sürecinin başarıya ulaşmasında başat faktördür.

Halk Bilimi ve Somut Olmayan Kültürel Miras Listeleri

Halk bilimi masallar, fıkralar, atasözleri, bilmeceler, şiirler, sayısmacalar gibi sözlü geleneklere ek olarak halk sanatı, giyim-kuşam, halk dansları, halk tiyatrosu, halk inancı, halk hekimliği, halk müziği, halk fıkraları, halk mimarisi gibi hayata dair neredeyse her alana ait unsurları inceleyen bir bilim dalıdır. "Tarih öncesinden beri insanlığın biriktirerek günümüze ulaştırdığı bu kültür mirasını belirlemek, incelemek, onun gelişmesine katkıda bulunmak ve bunlardan sonuçlar çıkararak diğer sosyal bilimlere birtakım veriler sunmak da halk biliminin en önemli amaçları arasındadır (Yılar, 2021, s. 18). Halk biliminin yaşamın pek çok alanına dair ortaya koyduğu geniş inceleme sahası kültür kavramı açısından da adeta bir envanter oluşturmaktadır. Somut olmayan kültürel miras kavramı ise toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin, kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekânlar- anlamına gelir (SOKÜM Enstitüsü, 2022). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO) 17 Ekim 2003 tarihinde Paris'te düzenlenen 32. Genel

Konferansında, Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesini kabul etmiştir. Türkiye 19 Ocak 2006 tarihli ve 5448 sayılı Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesinin Uygun Bulunduğuna Dair Kanunla bu sürece dâhil olmuş ve 27 Mart 2006 tarihinde resmen taraf olmuştur (KTB, 2022).

Somut Olmayan Kültürel Miras alanları ise aşağıdaki beş başlıkta belirir:

- a. Somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında taşıyıcı işlevi gören dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlar
- b. Gösteri sanatları
- c. Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler
- d. Doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar
- e. El sanatları geleneği (SOKÜM Sözleşmesi, 2022).

Sözleşmede geçen “Koruma” terimi, somut olmayan kültürel mirasın yaşayabilirliğini güvence altına alma anlamına gelir. Bunun içinse örgün ve yaygın eğitim yoluyla kuşaktan kuşağa aktarmanın sağlanması da Sözleşmeye taraf ülkelerin sorumluluğu altında bulunmaktadır (SOKÜM Sözleşmesi, 2022). “Bu sözleşme metinleri, somut olmayan kültürel miras alanında topluluk, grup ve bireylerin kültür aktarıcılığındaki rol ve sorumluluğuna işaret etmekte ve bu kültürlerin kültür endüstrisi alanına taşınmasının önemini vurgulamaktadır” (Oğuz, 2007, s. 31). Türkiye’nin (UNESCO, 2022) “Dünya Mirası Listesi başlığı altında 19 kültürel unsuru bulunurken “Türkiye’nin UNESCO Dünya Mirası Geçici Listesindeki Alanları”, “Karma (Doğal ve Kültürel) Miraslar” ve “Doğal Miras” başlıkları altında 84 ayrı unsuru bulunmaktadır. Oğuz (2013) Somut Olmayan Kültürel Miras Sözleşmesi’nin yukarıda belirtilen beş başlığı “Halk Bilimi Kadroları” listesinde detaylandırarak hangi halk bilimi sahasının hangi unsurlarla ilişkili olduğunu detaylandırmıştır.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın temel sorusunun “Fransa’daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenmelerinde Türk kültürü unsurlarından nicelik ve nitelik olarak nasıl yararlanılmaktadır?” sorusu olduğu söylenebilir. Bu soru çerçevesinde yanıt aranacak alt problemler ise şunlardır:

1. Öğretmenlerin SOKÜM hakkındaki algı ve tutumları nasıldır?
2. Fransa’da yabancı dil kapsamındaki Türkçe dersini yürüten öğretmenler, hedef kazanımları edindirmek için hangi halk bilimi unsurlarından yararlanmaktadır?
3. Fransa’da yabancı dil kapsamındaki Türkçe dersini yürüten öğretmenler, hedef kazanımları edindirmek için hangi SOKÜM unsurlarından yararlanmaktadır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Fransa’da yaşayan iki dilli öğrencilere EILE Anlaşması kapsamında verilen Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde öğretmenlerin yararlandığı halk bilimi kadrolarındaki (Oğuz, 2013) kültürel unsurların ve UNESCO’nun Dünya Miras Listesi’ndeki (2022) kültürel mekânların tespit edilmesidir. Bu nedenle araştırmanın kültürel ölçütünü UNESCO tarafından tescillenmiş Dünya Mirası listeleri ve halk bilimi kadroları listesi oluşturmaktadır. Söz konusu araştırmada veriler elde etmek için halk bilimi kadrolarından (Oğuz, 2013, s. 156-164) ve Dünya Mirası Listeleri’nden (UNESCO, 2022) oluşturulan görüşme

formu öğretmenlere uygulanarak Türkçe derslerinde yararlandıkları SOKÜM unsurlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen verilerin ışığında ise Fransa'daki Türkçe öğretim sürecine yönelik tümevarımsal bir yaklaşımla bütüncül yargılara varılması hedeflenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Fransa'da yaşayan iki dilli öğrencilere EILE Anlaşması çerçevesinde yabancı dil kapsamında verilen Türkçe derslerinde öğretmenlerin yararlandığı halk bilimi kadrolarındaki kültürel unsurların ve UNESCO'nun Dünya Miras Listesi'ndeki kültürel mekânların tespit edilmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden betimleyici fenomenoloji kullanılmıştır. Betimleyici çalışmalarda araştırmacı çalışılan fenomeni kendi yorumundan ziyade katılımcıların açıklamalarıyla ele almaktadır (Kıral, 2020). Kültürel unsur ve kültürel mekân fenomenleriyle ilgili öğretmenlerin deneyimleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında hedeflenen verilerin toplanması için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırmacı tarafından hazırlanan ya da dikkate alınan bir ölçüt bulunmaktadır (Patton, 2002). 17 Ekim 2022 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilgili araştırmanın yapılması için araştırma izni verilmiştir. Bu doğrultuda Fransa'daki T.C. Paris, Bordo, Liyon ve Strazburg Eğitim Ataşeliklerine bağlı olarak Türkçe öğretmenliği görevini aktif olarak yürüten öğretmenlere ulaşılmıştır. Ataşeliklerden alınan verilere göre Ekim 2022 itibarıyla aktif görevde bulunan ve Fransa'da 1-5 yıllık Türkçe öğretmenliği tecrübesine sahip Paris bölgesinde 28, Bordo bölgesinde 12, Strazburg bölgesinde 23 ve Liyon bölgesinde 30 öğretmen görev yapmaktadır. Söz konusu öğretmenlerin tamamına ulaşılmış olup gönüllülük esasına bağlı olarak görüşme formu 29 öğretmen tarafından doldurulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri katılımcıların düşüncelerini rahat ifade etmesi ve zaman, mekân uygunluğu dikkate alınarak dijital veri toplama yöntemiyle "Google Form" aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme sorularının önceden belirlenip standartlaştırıldığı görüşmelerde cevap seçenekleri bellidir (Kuş, 2012). Görüşme formunda halk bilimi kadrolarındaki kültürel unsurlar ve UNESCO'nun Dünya Miras Listesi'ndeki kültürel mekânlar konularını içeren kavramlara dair sorular bulunmaktadır. Araştırmacı, görüşme sorularını hazırlarken soruların anlaşılabilirliğine, çok boyutlu olmaması ve yönlendirici olmamasına dikkat etmiştir. Bu sebeple formun amacına uygun, anlaşılır ve uygulanabilir olma olmama durumlarını kontrol etmek amacıyla alan uzman görüşü alınmıştır. Pilot uygulamanın ardından sorun olmadığı anlaşılabilir veri toplama sürecine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

"Google Form" aracılığıyla toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda özetlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Elde edilen veriler, "Dünya Mirası Listeleri" ve "Halk Bilimi Kadroları Listesi" doğrultusunda analiz edilmiştir. Excel ortamına aktarılan verilerin

analizinde güvenilirliğin belirlenmesi için kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır. Araştırmacı ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmaları olan alan uzmanı birbirlerinden bağımsız olarak her katılımcıya ait görüşme dökümü formunu değerlendirmiştir. Güvenirliğin belirlenmesi amacıyla uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Uyuşum yüzdesi “Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Uyuşum yüzdesi oranı %70’in üzerinde olmasının ardından raporlama aşamasına geçilmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Görüşülen öğretmenlerin neredeyse tamamı (%96,5) “somut olmayan kültürel miras” hakkında bilgilerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler somut olmayan kültürel miras teriminin kendilerinde çağrıştırdıklarını ise çeşitli örneklerle ve tanımlarla açıklamışlardır:

Tablo 1. “Somut Olmayan Kültürel Miras” Teriminin Öğretmenlerde Çağrıştırdığı Kavramlar ve Düşünceler

Ö-1: Kültür ile taşınan alışkanlık, bilgi ve beceriler
Ö-2: Yaşayarak değil, tasarlayarak...
Ö-3: Karagöz, Meddahlık, Türk kahvesi, Hıdırellez vs.
Ö-4: Mit, efsane, destan, masal, halk hikâyeleri vb. sözlü edebiyat türleri
Ö-5: Destanlar, efsaneler, atasözleri, fıkralar, deyimler, atasözleri vb.
Ö-6: Karagöz, Nevruz, Türk kahvesi, Bahar Bayramı
Ö-7: Gelenek ve görenekler
Ö-8: Gelenek, görenek ve ananeler
Ö-9: Mevlana, sema, karagöz, meddahlık, semah vb.
Ö-10: Atasözleri, maniler, destanlar, deyimler, ağıtlar, türküler,
Ö-11: Mitler, masallar, deyimler, atasözleri...
Ö-12: Nazar boncuğu, nevruz kutlamaları, âşıklık geleneği, Hacivat- Karagöz, keşkek, Türk kahve sunumu vs.
Ö-13: Aktarılan bilgi, görgü, gelenekler, düğünler, askerlik, maniler, el sanatları, orta oyunları, Hacivat-Karagöz

Fransa'da İki Dillilerin Türkçe Derslerinde Kültürel İçerik Olarak SOKÜM'den ve Folklorlardan Yararlanılması

Ö-14: Atasözleri, halk hikâyeleri, destanlar...

Ö-15: Karagöz Hacivat, meddah, sözlü edebiyat, halk oyunları, gelenek ve görenekler, âşık edebiyatı

Ö-16: Gelenekler, yazılı metinler, atasözleri, el sanatları gibi

Ö-17: Kültürel ritüeller, sanatlar (Ebru vs.)

Ö-18: Elle tutulamayan, somut bir unsur olmasa da soyut olarak ya da sözel olarak var olmuş kültürel unsurlar

Ö-19: Farkında olmadığımız kültürel hazinelerimiz

Ö-20: Türk kahvesi, karagöz, meddahlık, mangala

Ö-21: Toplumun içinde taşıdığı ve gelecek nesillere yaparak ve yaşayarak aktarılması Karagöz-Hacivat, Nasreddin Hoca ve diğer kültürel öğeler

Ö-22: Bir toplumun günlük yaşam aktiviteleri sonucu, çeşitli alanlardaki deneyimlerinin nesilden nesile aktarılmasıyla oluşmuş ve topluma has özelliklere dönüşmüş olan belirleyici öğeler olarak tanımlayabilirim.

Ö-23: Ritüeller, festivaller, bazı yiyecek ve içecekler...

Ö-24: Toplumların tarihsel süreci içerisinde kendiliğinden gelişen ve kalıcılık özelliği olan gelenek, görenek ve yazılı olmayan bazı kuralları çağrıştırıyor.

Ö-25: Türk kültürünün tüm sosyolojik kodları kültürel mirastır.

Ö-26: Toplumumuza ait adetlerimiz, kutlamalarımız

Ö-27: Gelenek ve görenekler

Yapılan değerlendirmelere bakıldığında halk biliminin ve SOKÜM'ün pek çok unsurundan örnekler sunulmuştur. Bazı öğretmenler (Ö-4, Ö-5, Ö-10, Ö-11, Ö-13, Ö-14, Ö-15, Ö-16) SOKÜM'ü sözlü- yazılı edebî geleneklerle bağdaştırarak tarif etmiştir. Verilen bu örnekler öğretmenlerin hem edebî tür olarak hem de söz varlığı unsurlarından deyim ve atasözleri ile SOKÜM'ün yakın ilişkili olarak algılandığını ve Türkçe öğretim sürecinde yararlanılabilir içerikler taşıdığını düşündüklerini göstermektedir.

Bazı öğretmenler ise SOKÜM'ün (Ö-1, Ö-13, Ö-22) işlevlerine veya kavramsal yönüne (Ö-18, Ö-24, Ö-25) değinmiştir. SOKÜM'ün kültürlerle nesillere aktarılan ve beceriye dayalı bir olgu olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin tanımlamaları SOKÜM'ün bir başka kültür sahası olan toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenlerle ilgilidir. Öğretmenler (Ö-12, Ö-20, Ö-23 bu sahaya yönelik olarak gelenekler, görenekler, ananeler, keşkek ve Türk kahvesi gibi ritüellere ve kutlamalara

yönelik gastronomi öğeleri ile SOKÜM'ü ilişkilendirmiştir. Nevruz, Sema, semah, düğün gibi kutlama, anma ve ritüellerle SOKÜM'ü açıklayan öğretmenler de (Ö-12, Ö-13, Ö-23, Ö-26) bulunmaktadır. Öğretmenler, gösteri sanatları ile ilgili unsurlarla SOKÜM'ü açıklarken Karagöz (8) ve meddahlık geleneği (4) ile ilişkilendirmişlerdir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Halk bilimi kadroları sözlü gelenekler ve anlatımlar; gösteri sanatları; toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler; doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar ve el sanatları geleneği olmak üzere beş alt başlıktan oluşmaktadır. Öğretmenlerin Türkçe öğretim sürecinde dil öğretimini desteklemek için halk bilimi kadrolarındaki unsurların hangilerinden yararlandıkları yüzde ve frekanslarıyla birlikte Tablo 2, 3, 4, 5 ve 6'da alt kültür başlıklarına göre gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Sözlü Gelenekler ve Anlatımlar Alanından Yararlandığı Kültürel

Unsurlar		
Sözlü Gelenekler ve Anlatımlar	f	%
Deyimler	26	89,70%
Atasözleri	26	89,70%
Tekerlemeler	26	89,70%
Selamlaşma Sözleri	25	86,35%
Bilmeceler	25	86,25%
Masallar	24	82,80%
Hikâyeler	24	82,80%
Fıkralar	22	75,90%
Sözlü Anlatımın Yardımcı Unsurları (Jestler – Mimikler)	20	69,00%
Şiir	19	65,55%
Türküler	19	65,55%
Mani	15	51,75%
Ninniler	12	41,40%
Efsaneler	9	31,05%
Destanlar	8	27,60%
Mitler	6	20,70%
Yemin Sözleri	2	6,90%

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin en sık yararlandığı sözlü gelenekler ve anlatımlar unsurları deyimler, atasözleri gibi söz varlığı unsurlarıyla birlikte tekerlemeler, selamlaşma ifadeleri, bilmeceler, masallar, hikâyeler, fıkralar, jest ve mimiklerdir. Bu unsurları sırasıyla şiirler, türküler, maniler, ninniler, efsaneler, destanlar, mitler ve yemin sözleri takip etmiştir.

Öğretmenlerin gösteri sanatları kültür sahasındaki kültürel unsurlarından halk müziği, halk oyunları ve halk tiyatrosuna yönelik unsurları tercih etmektedirler. Bu kültür sahalarına yönelik tercih edilen kültürel unsurlar Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Öğretmenlerin Gösteri Sanatları Alanından Yararlandığı Kültürel Unsurlar

Gösteri Sanatları	f	%
1. Halk Müziği	17	58,65%
Halk Çalgıları (Vurmalı - Üflemeli - Tezeneli - Yaylı Halk Çalgıları- Diğer)	9	31,05%
2. Halk Oyunları		
Halay	16	55,20%
Zeybek	14	48,30%
Horon	14	48,30%
Bar	4	13,80%
3. Halk Tiyatrosu		
Karagöz	23	79,35%
Kukla	10	34,50%
Ortaoyunu	7	24,15%
Pantomim	5	17,25%
Meddah	5	17,25%

Gösteri sanatları sahasında tercih edilen kültürel unsurlara genel olarak göz atıldığında hem öğrencilerin ilgisini çekebilecek hem de hedef kazanımlarla bağdaştırılabilecek unsurların tercih edildiği görülmektedir. En fazla tercih edilen unsur halk tiyatrosu geleneklerinden Karagöz'dür. Karagöz'ü halk müziğine yönelik çeşitli kültürel unsurlar ve halay, zeybek, horon halk oyunu türleri takip etmiştir. Öğretmenler, halk müziği kültür sahasından halk çalgılarını ve halk tiyatrosu geleneklerinden kukla, orta oyunu, pantomim ve meddahlık gösterilerinden de da kültürel içerik olarak yararlanmaktadır.

Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler kültür sahası törenler, kutlamalar ve ritüelleri; halk hukuku ve halk sporları alt kültür sahalarından oluşmaktadır. Öğretmenler söz konusu üç kültür sahasının çeşitli unsurlarından yararlanmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şöenler Alanından Yararlandığı Kültürel Unsurlar

Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şöenler		
1. Törenler, Kutlamalar ve Ritüelleri		
1a. Geçiş Törenleri	f	%
Düğün	11	37,95%
Nişan	6	20,70%
Sünnet	3	10,35%
Diş Hediğı	2	6,90%
1b. Kutlamalar		
Bayramlar	25	86,25%
Anma Günleri	21	72,45%
Özel Günler	16	55,20%
Festivaller	12	41,40%
Ziyaret Yerleri	10	34,50%
Yıl Dönümleri	9	31,05%
Nazar	6	20,70%
Kandiller	3	10,35%
Panayırlar	2	6,90%
2. Halk Hukuku		
Gelenek	21	72,45%
Görenek	19	65,55%
Yardımsverlik	19	65,55%
Konuk Ağırılama	15	51,75%

3. Halk Sporları

Çocuk Oyunları ve Oyuncakları	23	79,35%
Güreş	5	17,25%
Cirit	3	10,35%
Okçuluk	3	10,35%
Bilek Güreşi	2	6,90%

Tablo 4'e göre öğretmenlerin bu kültür sahasında en çok yararlandığı kültürel unsurlar bayramlardır. Bayramları çocuk oyunları ve oyuncaklarıdır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu unsurlara ek olarak çeşitli gelenek ve göreneklere, çeşitli anma ve özel günleri içerik olarak derslerinde kullanmaktadır. Ayrıca yardımseverlik ve konuk ağırlama gibi halk hukukuna yönelik gelenekler çeşitli bağlamlarda derslerde yer almaktadır.

Doğa ve Evrenle İlgili Bilgi ve Uygulamalar kültür sahası 15 ayrı alt başlıktan oluşan geniş bir kültür sahasıdır. Öğretmenlerin bu kültür sahasında halk mimarisi, halk mutfağı ve halk haberleşme teknikleri olmak üzere üç kültür sahasındaki unsurlardan yararlandığı Tablo 5'te görülmektedir:

Tablo 5. Öğretmenlerin Doğa ve Evrenle İlgili Bilgi ve Uygulamalar Alanından Yararlandığı Kültürel Unsurlar

Doğa ve Evrenle İlgili Bilgi ve Uygulamalar		
Halk Mimarisi	f	%
İbadethaneler	7	24,15%
Çeşmeler	6	20,70%
Fırınlara ve Diğer Ekmek Pişirme Yerleri	2	6,90%
Halk Mutfağı	19	65,55%
Halk Haberleşme Teknikleri (Haberci/Ulak- Hayvan Kullanımı- Simgeli Eşya- Mektup- Diğer)		
	15	51,75%

Tablo 5'e göre halk mimarisine yönelik en sık yararlanılan yerler ibadethaneler, çeşmeler ve fırın vb. ekmek pişirme yerleridir. Halk mutfağına yönelik somut olarak yemeklerden, araç-gereçlerden veya kutsal-törenselleşmiş yemeklerden örneklere yer verilmemiştir. Halk haberleşme tekniklerinden ise özellikle mektup ve hayvan kullanımı gibi unsurlar öğrencilerce tercih edilen kültürel içerikler arasındadır.

El sanatları geleneği “geleneksel meslekler” ve “giyim-kuşam ve süslenme” olmak üzere iki alt kültür sahasından oluşmaktadır. Öğretmenlerin bu geleneğe yönelik tercih ettiği kültürel içerikler Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6. Öğretmenlerin El Sanatları Geleneği Alanından Yararlandığı Kültürel Unsurlar

El Sanatları Geleneği		
1. Geleneksel Meslekler	f	%
Ebruculuk	14	48,30%
Minyatür	8	27,60%
Hattatlık	5	17,25%
Marangozluk ve Oymacılık	3	10,35%
Dokumacılık	3	10,35%
Nakkaşlık	3	10,35%
Demircilik	1	3,45%
2. Giyim- Kuşam ve Süslenme		
Gelinlik ve Diğer Törenselle Kadın Kıyafetleri	4	13,80%

Öğretmenler bu kültür sahasında ağırlıklı olarak geleneksel mesleklere yönelmiştir. Söz konusu mesleklerde kültürel içerik olarak Ebru sanatı ve ebruculuk mesleği işlenmiştir. Bu mesleği minyatür, hattatlık, marangozluk ve oymacılık, dokumacılık ve demircilik meslekleri takip etmiştir. Giyim-kuşam ve süslenme ile ilgili olarak tercih edilen tek kültürel içerik ise kadınların törenselle kıyafetlerine yöneliktir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Fransa’da EILE Anlaşması kapsamında iki dilli öğrenciler için okutulan Türkçe derslerinde öğretmenlere UNESCO Dünya Mirası Listesindeki Alanları, Dünya Mirası Geçici Listesindeki Alanları, Karma (Doğal ve Kültürel) Miraslar ve Doğal Miras listelerinde yer alan unsurlar sunularak derslerde hangi unsurlardan yararlandıklarını belirtmeleri istenmiştir. Bahsi edilen listelerde yararlanılan unsurlarla bu unsurların frekans ve yüzde değerleri Tablo 7, 8, 9 ve 10’da sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesindeki Alanları'ndan Tercih Ettiği Kültürel Unsurlar

Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesindeki Alanları	f	%
İstanbul'un Tarihi Alanları (İstanbul) 1985	18	62,10%
Göreme Millî Parkı ve Kapadokya (Nevşehir) 1985 (Karma Miras Alanı)	17	58,65%
Efes (İzmir) 2015	14	48,30%
Göbekli Tepe (Şanlıurfa) 2018	14	48,30%
Nemrut Dağı (Adıyaman) 1987	11	37,95%
Hieropolis-Pamukkale (Denizli) 1988 (Karma Miras Alanı)	11	37,95%
Truva Arkeolojik Alanı (Çanakkale) 1998	9	31,05%
Edirne Selimiye Camii ve Külliyesi (Edirne) 2011	9	31,05%
Safranbolu Şehri (Karabük) 1994	7	24,15%
Bursa ve Cumalıkızık: Osmanlı İmparatorluğunun Doğuşu (Bursa) 2014	7	24,15%
Hattuşa: Hitit Başkenti (Çorum) 1986	5	17,25%
Divriği Ulu Camii ve Darüşşifası (Sivas) 1985	3	10,35%
Diyarbakır Kalesi ve Hevsel Bahçeleri Kültürel Peyzajı (Diyarbakır) 2015	3	10,35%
Çatalhöyük Neolitik Alanı (Konya) 2012	2	6,90%
Anı Arkeolojik Alanı (Kars) 2016	1	3,45%
Arslanteppe Höyüğü (Malatya) 2021	1	3,45%

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin UNESCO Dünya Mirası Listesindeki Alanları'ndan tercih ettiği kültürel unsurların başında İstanbul ve İstanbul'un tarihi alanları gelmektedir. Bu unsuru takiben Göreme Millî Parkı ve Kapadokya (Nevşehir), Efes (İzmir), Göbekli Tepe (Şanlıurfa), Nemrut Dağı (Adıyaman), Hieropolis-Pamukkale (Denizli), Truva Arkeolojik Alanı (Çanakkale), Edirne Selimiye Camii ve Külliyesi (Edirne), Safranbolu Şehri (Karabük), Bursa ve Cumalıkızık: Osmanlı İmparatorluğunun Doğuşu (Bursa), Hattuşa: Hitit Başkenti (Çorum) ardışık yoğunlukta tercih edilen unsurlardır. Öğretmenler düşük oranda da olsa Divriği Ulu

Camii ve Darüşşifası (Sivas), Diyarbakır Kalesi ve Hevsel Bahçeleri Kültürel Peyzajı (Diyarbakır), Çatalhöyük Neolitik Alanı (Konya), Ani Arkeolojik Alanı (Kars) ve Arslantepe Höyüğü'ne de (Malatya) yer vermektedir. Bergama Çok Katmanlı Kültürel Peyzaj Alanı (İzmir) ve Aphrodisias (Aydın) kültürel alanları ise öğretmenlerce tercih edilmemiştir.

Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Geçici Listesindeki Alanları'nda 77 adet kültürel unsur bulunmaktadır. Öğretmenler, bu unsurların 50'sinden çeşitli frekanslarda yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Geçici Listesindeki Alanları'ndan Tercih Ettiği Kültürel Unsurlar

Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Geçici Listesindeki Alanları	f	%
Urartu ve Osmanlı Eski Yerleşimi Ahlat Mezar Taşları (Bitlis) 2000	19	65,55%
Alahan Manastırı (Mersin) 2000	18	62,10%
Harran ve Şanlıurfa (Şanlıurfa) 2000	12	41,40%
İshakpaşa Sarayı (Ağrı) 2000	12	41,40%
Sümela Manastırı (Trabzon) 2000	12	41,40%
Çanakkale ve Gelibolu 1. Dünya Savaşı Alanları (Çanakkale) 2014	12	41,40%
Mardin Kültürel Peyzajı (Mardin) 2000	8	27,60%
Zeugma Arkeolojik Alanı (Gaziantep) 2012	7	24,15%
Alanya (Antalya) 2000	6	20,70%
Aspendos Antik Kenti Tiyatrosu ve Su Kemerleri (Antalya) 2015	6	20,70%
Karain Mağarası (Antalya) 1994	5	17,25%
Likya Uygarlığı Antik Kentleri (Antalya ve Muğla) 2009	3	10,35%
İzmit (Bursa) 2014	3	10,35%
Uzunköprü (Edirne) 2015	3	10,35%
Beypazarı Tarihi Kenti (Ankara) 2020	3	10,35%
Hacı Bektaş Veli Külliyesi (Nevşehir) 2012	2	6,90%
Anadolu Selçuklu Medreseleri (Konya, Kayseri, Sivas, Erzurum, Kırşehir) 2014	2	6,90%
Akdamar Kilisesi (Van) 2015	2	6,90%
Bodrum Kalesi (Muğla) 2016	2	6,90%

Fransa'da İki Dillilerin Türkçe Derslerinde Kültürel İçerik Olarak SOKÜM'den ve Folklorlardan Yararlanılması

Sultan II. Beyazıd Han Külliyesi (Edirne) 2016	2	6,90%
Assos Arkeolojik Alanı (Çanakkale) 2017	2	6,90%
Anadolu'daki Ahşap Çatılı ve Ahşap Taşıyıcılı Camiiler (Konya-Eşrefoğlu Camii, Kastamonu-Mahmut Bey Camii, Eskişehir-Sivrihisar Camii, Afyon-Afyon Ulu Camii, Ankara-Arslanhane Camii) 2018	2	6,90%
Mardin Midyat Çevresi (Tur Abdin) Geç Antik ve Orta Çağ Kilise-Manastırları (Mardin) 2021	2	6,90%
İzmir Tarihi Liman Şehri (İzmir) 2020	2	6,90%
Konya Selçuklu Başkenti (Konya) 2000	1	3,45%
Selçuklu Kervansarayları Denizli-Doğubayazıt Güzergâhı 2000	1	3,45%
Perge Arkeolojik Alanı (Antalya) 2009	1	3,45%
Sagalassos Arkeolojik Alanı (Burdur) 2009	1	3,45%
Eşrefoğlu Camii (Konya) 2011	1	3,45%
Gordion (Ankara) 2012	1	3,45%
Korykos Antik Kenti (Mersin) 2014	1	3,45%
Kültepe - Kanesh Arkeolojik Alanı (Kayseri) 2014	1	3,45%
Eflatun Pınar: Hitit Kaya Anıtı (Konya) 2014	1	3,45%
Mahmutbey Camii (Kastamonu) 2014	1	3,45%
Ahi Evran Türbesi (Kırşehir) 2014	1	3,45%
Vespasianus - Titus Tüneli (Hatay) 2014	1	3,45%
Eshab-ı Kehf Külliyesi (İslami-Osmanlı Sosyal Kompleksi) (Kahramanmaraş) 2015	1	3,45%
Mudurnu Tarihi Ahi Kenti: Ahiliğin Tanıkları (Bolu) 2015	1	3,45%
Dağlık Frigya (Eskişehir, Kütahya, Afyon) 2015	1	3,45%
İsmail Fakirullah Türbesi ve Işık Kırılma Mekanizması (Siirt) 2015	1	3,45%
Yıldız Sarayı Kompleksi (İstanbul) 2015	1	3,45%
Hacı Bayram Camii ve Çevresindeki Tarihi Alanlar (Ankara) 2016	1	3,45%

Malabadi Köprüsü (Diyarbakır) 2016	1	3,45%
Tuşpa/Van Kalesi, Van Tarihi Kenti ve Höyüğü(Van) 2016	1	3,45%
Yivli Minare Camii (Antalya) 2016	1	3,45%
Ayvalık Endüstriyel Peyzajı (Balıkesir) 2017	1	3,45%
İvriz Kültürel Peyzajı (Konya) 2017	1	3,45%
Priene Arkeolojik Alanı (Aydın) 2018	1	3,45%
Sarıkaya Roma Hamamı (Yozgat) 2018	1	3,45%
Harput Tarihi Kenti (Elazığ) 2018	1	3,45%

Tablo 8'e göre en yoğun tercih edilen on kültür miras alanı ardışık olarak şunlardır: Urartu ve Osmanlı Eski Yerleşimi Ahlat Mezar Taşları (Bitlis) 2000, Alahan Manastırı (Mersin) 2000, Harran ve Şanlıurfa (Şanlıurfa) 2000, İshakpaşa Sarayı (Ağrı) 2000, Sümela Manastırı (Trabzon) 2000, Çanakkale ve Gelibolu 1. Dünya Savaşı Alanları (Çanakkale) 2014, Mardin Kültürel Peyzajı (Mardin) 2000, Zeugma Arkeolojik Alanı (Gaziantep) 2012, Alanya (Antalya) 2000, Aspendos Antik Kenti Tiyatrosu ve Su Kemerleri (Antalya) 2015. Öğretmenler değişik frekans aralıklarına bağlı olarak 50 farklı kültür miras alanından yararlanmaktadır. Bunların 26'sı 1 frekans değerine sahipken, 9 kültür miras alanı 2 frekans değerine sahiptir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Karma (Doğal ve Kültürel) Miraslardan Tercih Ettiği Kültürel Unsurlar

Karma (Doğal ve Kültürel) Miraslar:	f	%
Kekova (Antalya) 2000	2	6,90%
Güllük Dağı-Termessos Milli Parkı (Antalya) 2000	1	3,45%
Harşena Dağı ve Pontus Kralları Kaya Mezarları (Amasya) 2015	0	0,00%
Kemaliye Tarihi Kenti (Erzincan) 2021	0	0,00%

Tablo 9'da Öğretmenlerin Karma (Doğal ve Kültürel) Miraslardan tercih ettiği kültürel unsurlar Karma (Doğal ve Kültürel) Miras alanlarından Kekova ve Güllük Dağı-Termessos Milli Parkı alanlarından dil öğretiminde yararlandıklarını belirtmiştir. Bunların frekans dağılımı ise kısıtlı olup toplamda iki öğretmen bu unsurlara derslerinde yer verdiğini belirtmişlerdir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Doğal Miras Alanlarından Tercih Ettiği Kültürel Unsurlar

Doğal Miras:	f	%
Tuz Gölü Özel Doğa Koruma Alanı (Ankara-Konya-Aksaray) 2013	12	41,40%
Kızılırmak Deltası Kuş Cenneti (Samsun) 2016	3	10,35%
Balıca Mağarası Tabiat Parkı (Tokat) 2019	1	3,45%

Tablo 10'da öğretmenlerin Doğal Miras alanlarından tercih ettiği kültürel unsurlara ait bulgulara yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yaklaşık % 42'si Tuz Gölü Özel Doğa Koruma Alanı'ndan dil öğrenme- öğretim süreçlerinde içerik olarak yararlanmaktadır. Ayrıca üç öğretmen (%10,35) Kızılırmak Deltası Kuş Cenneti'nden, bir öğretmen de Balıca Mağarası Tabiat Parkı'ndan kültürel içerik olarak dil öğretim faaliyetlerinde yararlanmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Fransa'da iki dilli öğrencilerin Türkçe derslerini yürüten öğretmenlerin halk bilimi unsurları ve Somut Olmayan Kültürel Miras listeleri çerçevesinde dil öğretiminde kültürden yararlanma durumlarının ele alındığı bu çalışmada ilgili problemlere bağlı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın birinci alt problemi olan öğretmenlerin somut olmayan kültürel miras terimine yönelik düşünceleri ve tutumları hakkında şu değerlendirmelerde bulunulabilir: Görüşülen öğretmenlerin tamamı somut olmayan kültürel miras terimini belirli yönleriyle hâkimdir çünkü her öğretmen SOKÜM'ün belirli alanlarından veya tescilli unsurlarından somut örnekler verebilmiştir. Ayrıca SOKÜM'ün işlev ve amaçlarına dair bilgiler paylaşmış, terim olarak manasına ve sınırlarına yönelik nesnel bilgiler sunabilmişlerdir. Tablo 7, 8, 9 ve 10'daki verilere bakıldığında da öğretmenlerin SOKÜM listelerindeki unsurlardan yararlandıklarına dair veriler de SOKÜM terimine yönelik yapılan açıklamaları desteklemekte ve öğretmenlerin SOKÜM'e belirli oranda hâkim olarak olumlu bir yaklaşım taşıdıklarını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde Fransa'da yabancı dil kapsamındaki Türkçe dersini yürüten öğretmenlerin, hedef kazanımları edindirmek için hangi halk bilimi unsurlarından yararlandığının tespit edilmesi hedeflenmiştir. Halk bilimi kadroları beş ayrı başlıktan oluşmaktadır. Türkçe ders içeriğiyle doğrudan ilişkili olmasına bağlı olarak en çok yararlanılan kültür sahası sözlü gelenekler ve anlatımlardır. Öğretmenler bu kültür sahasındaki unsurların çoğunun edebî tür olmasına bağlı olarak yaygın olarak tercih ettikleri düşünülebilir. Tercih edilen türlere dikkat edildiğinde hedef kitlenin bilişsel ve duyuşsal gelişimsel özelliklerinin, ilgi ve ihtiyaçların göz önünde bulundurulduğu söylenebilir. Öğretmenler tekerleme, bilmece, fıkra ve şiir gibi hacimce kısa türleri ve masal, hikâye, efsane, destan gibi öğrencilere hitap edecek türleri tercih etmektedir. Aynı zamanda A1 düzeyinde verilen bu derslerin hedef kazanımlarına uygun olarak selamlaşma ifadeleri, sözlü anlatımın yardımcı unsurları olan jestler ve mimiklere de derslerde yer verilmektedir. Yararlanılan unsurlardan bir diğeri ise deyim, atasözü gibi söz varlığı unsurlarıdır.

Öğretmenler, gösteri sanatları kültür sahasındaki unsurlardan halk müziği, halk oyunları ve halk tiyatrosuna yönelik kültürel unsurları içerik olarak derslerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Halk müziğinde yaygın olarak halk çalgılarından yararlanıldığı dikkat çekmektedir. Öğretmenler halay, zeybek, horon ve bar gibi halk danslarına da derslerinde önemli oranda yer vermektedir. Halk tiyatrosu unsurları da öğretmenlerin yoğun olarak yararlandıkları unsurlar arasında yer almaktadır. Karagöz başta olmak üzere kukla, orta oyunu, pandomim ve meddahlık yararlanılan kültürel unsurlar arasındadır. Oransal olarak bir değerlendirme yapılırsa Karagöz geleneği neredeyse her beş öğretmenin dördünün tercih ettiği bir unsur olarak ön plana çıkarken orta oyunu, pandomim ve meddahlıktan daha az oranda yararlanılmaktadır.

Öğretmenler toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler alanından dinî, millî veya ananevi özel gün ve kutlamalar etrafında çeşitli unsurlardan yararlanmaktadır. Bunların başında ise düğünler, bayramlar, anma günleri, özel günler ve festivaller ön plana çıkmaktadır. Halk hukukuna yönelik olarak ise öğretmenlerin ağırlıklı olarak geleneklerden, göreneklerden, yardımseverlik ve konuk ağırlamaya yönelik kültürel içeriklerden yararlandıkları tespit edilmiştir. Yararlanılan unsurlara bakıldığında halk hukuku öğelerinin çoğundan ders amaç ve seviyesi doğrultusunda yer verildiğini söylemek mümkündür.

Halk sporları alanında öğretmenlerin ağırlıklı olarak (%79,35) çocuk oyunları ve oyuncaklarına yer verdiği tespit edilmiştir. Güreş, cirit, okçuluk ve bilek güreşi sporları ise belirli oranlarda öğretmenler tarafından tercih edilmektedir.

Öğretmenler, doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar alanından yararlandığı kültürel unsurlar halk mimarisi sahasından ibadethaneler, çeşmeler, fırınlar ve diğer ekmek pişirme yerlerine yönelik unsurlardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Halk mutfağı sahasından doğrudan kültürel unsur örneklerine yer verilmese de öğretmenlerin %65,55'i halk mutfağı ile ilişkili unsurlardan derslerde yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Halk haberleşme teknikleri sahası unsurlarından ise öğretmenlerin %51,75'i yararlanmaktadır. Özellikle mektup ve hayvan kullanımı (güvercin) unsurları ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenler, el sanatları geleneği sahasında ebruculuk (%48,30), minyatür (%27,60), hattatlık (%17,25), marangozluk ve oymacılık (%10,35), dokumacılık (%10,35), nakkaşlık (10,35) ve demircilik (%3,45) mesleklerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Giyim kuşam ve süslenme ile ilgili olarak ise gelinlik ve diğer törensel kıyafetlerine (%13,80) ders içeriği olarak yer verildiği ifade edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğretmenlerin hedef kazanımları edindirmek için hangi SOKÜM unsurlarından yararlandığı ile ilgili olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenler Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesindeki Alanları listesinde yer alan 19 unsurdan 15'ine derslerinde yer verdiklerini ifade etmişlerdir. En sık yararlanılan alan "İstanbul'un Tarihi Alanları (İstanbul) 1985" (%62,10), Göreme Millî Parkı ve Kapadokya (Nevşehir) 1985 (%58,65), Efes (İzmir) 2015 (%48,30), Göbekli Tepe (Şanlıurfa) 2018 (%48,30), Nemrut Dağı (Adıyaman) 1987 (%37,95), Hieropolis-Pamukkale (Denizli) 1988 (Karma Miras Alanı) (%37,95), Truva Arkeolojik Alanı (Çanakkale) 1998 (%31,05), Edirne Selimiye Camii ve Külliyesi (Edirne) 2011 (%31,05), Safranbolu Şehri (Karabük) 1994 (%24,15), Bursa ve Cumalıkızık: Osmanlı İmparatorluğunun Doğuşu (Bursa) 2014 (%24,15), Hattuşa: Hitit Başkenti (Çorum) 1986 (%17,25), Divriği Ulu Camii ve Darüşşifası (Sivas) 1985 (%10,35), Diyarbakır Kalesi ve Hevsel Bahçeleri Kültürel Peyzajı (Diyarbakır) 2015 (%10,35), Çatalhöyük

Neolitik Alanı (Konya) 2012 (%6,90), Ani Arkeolojik Alanı (Kars) 2016 (%3,45), Arslantepe Höyüğü (Malatya) 2021 (%3,45) alanlarıdır. İstanbul'un Tarihî Alanları gibi yoğun olarak faydalanılan unsurlara dikkat edildiğinde öğretmenlerin hem ilgi çekici hem de bilinmesinin faydalı olacağı tarihî, kültürel ve doğal nitelikleriyle ön plana çıkmış alanları öncelendiği söylenebilir.

Öğretmenler, Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Geçici Listesindeki Alanları'ndan tercih ettiği kültürel unsurların çeşitliliği de oldukça fazladır. Söz konusu listedeki unsurların 50'sinden en az bir öğretmen yararlandığını ifade etmektedir.

Öğretmenler, Karma (Doğal ve Kültürel) Miras alanlarından Kekova (Antalya) 2000 (%6,90) ve Güllük Dağı-Termessos Milli Parkı (Antalya) 2000 (%3,45) alanlarından yararlanmışlardır. Doğal Miras Alanlarından Tuz Gölü Özel Doğa Koruma Alanı'ndan (Ankara-Konya-Aksaray) 2013 (%41,40), Kızılırmak Deltası Kuş Cenneti alanından (Samsun) 2016 (%10,35), Ballica Mağarası Tabiat Parkı'ndan (Tokat) 2019 (%3,45) yararlanmaktadır.

Halk bilimi kadroları ve SOKÜM unsurları çerçevesinde genel bir değerlendirme yapılacak olursa öğretmenler, özellikle öğrenci ilgi ve ihtiyacını göz önünde bulundurarak ders içeriklerinde kültürel unsur tercihlerinde bulunmuşlardır. Buna ek olarak içerikte yer verilen unsurların hem kültür aktarımı açısından önemli mekânlardan ve unsurlardan oluştuğu, dil öğretiminde bir yandan kültürden yararlanma amaçlanırken öte yandan da öğrencilerin Türk kültürüne dair genel geçer unsurlar ve evrensel nitelikteki mekânlar hakkında bilgi sahibi olmasının hedeflendiği söylenebilir.

Araştırmanın alt problemleri ve bu problemlerin sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Somut Olmayan Kültürel Miras'ın amaçları, unsurları ve dil öğretiminde yararlanılabile potansiyeli öğretmenlere tanıtılmalı ve SOKÜM'den daha fazla yararlanmaları sağlanmalıdır. Böylelikle öğretmenlerin hâlihazırda SOKÜM'den dil öğretim süreçlerinde yararlanmaları daha da desteklenmiş olacaktır.

Halk bilimi kadroları unsurlarının kültürel içerik olarak kullanılması ile ilgili olarak şu önerilerde bulunulabilir: Sözlü gelenekler ve anlatımlar kültür sahasındaki pek çok unsur öğretmenler tarafından ders içeriklerinde kullanılmaktadır. Buna ek olarak sözlü tarih unsurlarından da yararlanılmasının faydalı olabileceği söylenebilir. Gösteri sanatları kültür sahasındaki halk tiyatrosu unsurlarının dil öğretim süreçlerine çok elverişli olduğu ve öğretmenlerin yaratıcılığına bağlı olarak çeşitli şekillerden kullanılabileceği söylenebilir. Oransal olarak bakıldığında orta oyunu, pandomim, meddahlık geleneklerinden yararlanılma durumu görece düşük seviyelerdedir. Bu unsurlar öğretmenlerin ders anlatımlarında ya da öğrencilerin canlandırmalarında daha fazla kullanılarak derslerin kültürel işlevselliği artırılabilir. Halk müziği kültür sahasında halk çalgılarına ek olarak öğretmenlerin Âşıklık geleneği ve türkü türlerinden de yararlanılabileceği söylenebilir. Böylelikle öğrencilerin halk şiirine ve geleneklerine ilgi duymaları teşvik edilebilir.

Halk bilimi kadrolarındaki kültürel unsurlar ilgili ders temalarına göre kelime öğretimine yönelik kavram haritaları oluşturulabilir ve söz varlığının zenginleşmesine yönelik çalışmalar yapılabilir, kelime kartları hazırlanabilir.

Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler alanında yer alan halk sporu unsurlarından her ne kadar yararlanılıyor olsa da oransal olarak bakıldığında çoğu öğretmenin bu unsurlardan

yararlanmadığı görülmektedir. Özellikle öğrencileri spora teşvik etmek, sporun ilgi çekiciliğinden yararlanmak ve sporun ötesinde bu unsurların kültürel ve tarihî yönlerini tanıtabilmek için derslerde daha fazla yer alması önerilebilir. El sanatları geleneği alanında pek çok unsurdan yararlanılmaktadır. Buna ek olarak dokumacılık, işlemecilik, bakırcılık geleneksel meslekleri ve giyim, kuşam, süslenmeye yönelik bebek, çocuk ve erkek giyimine yönelik unsurlardan da yararlanılarak derslerin kültürel içeriği daha da zenginleştirilebilir.

UNESCO Dünya Mirası Listesindeki Alanları, Dünya Mirası Geçici Listesindeki Alanları, Karma (Doğal ve Kültürel) Miraslar ve Doğal Miras listelerinde yer alan unsurlarla ilgili olarak ise şu önerilerde bulunulabilir: CEFR'nin ilkeleri doğrultusunda şekillendirilen EILE sistemindeki Türkçe derslerinde SOKÜM unsurlarından yararlanılması hem Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'nin korunma ilkesine katkı sağlayacak hem de CEFR'nin çok dillilik ve çok kültürlülük ilkelerini destekleyecektir. Buna ek olarak dil öğretiminin evrensel kültürel unsurlarla desteklenmesi de söz konusu olacaktır.

Öğretmenler, öğrencileri dil öğrenme süreçlerinde somut olmayan kültürel miras unsurlarından hareketle etkileşime sokabilecek etkinlikler planlayabilir. Örneğin, geleneksel el sanatları, yemek yapma, müzik dinleme ve dans etme etkinlikleri gibi etkinlikler ilgili temalardan hareketle düzenlenerek dil becerilerine yönelik uygun faaliyet zemini oluşturulabilir. Böylelikle öğrencilerin hem öz kültürlerini tanımaları hem yaparak yaşayarak öğrenecekleri bir öğrenme ortamına kavuşmaları hem de dil öğrenimine yönelik ilgi ve motivasyon düzeylerinin artırılması sağlanabilir. Öğrencilerin tanımlarına fırsat yaratılan SOKÜM ve halk bilimi unsurlarından hareketle ilgi alanlarının harekete geçirilmesi mümkün olabilir. Örneğin müzikle ilgilenen bir öğrenci Türk müziğine bu yolla odaklanabilir ve konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için müziği daha ilgi çekici bir anlatma alanı olarak görebilir. Diğer yandan ise öğrencinin SOKÜM ve halk bilimi unsurlarından hareketle öz kültürünü öğrenmesine imkân sağlanması söz konusu olabilir.

Öğretmenlerin SOKÜM'e daha fazla hakim olması ve kültürel içerik olarak bu unsurları öğrenme süreçlerine entegre edebilmesi için hizmet içi eğitimler verilmeli ve SOKÜM unsurlarının derslerde kullanımı hem Türk hem de Fransız mercilerince teşvik edilmelidir.

Teşekkür ve Bilgilendirme

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.

Kaynakça

- Akıncı, M. A. (2007). Fransa'da Türkçe Ana Dili Eğitimi ve İki Dilli Türk Çocuklarının Dil Becerileri. *II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni*, 1-22.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim* (3. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- CEFR. (2021). *Diller için Avrupa Ortak Basvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme (Tamamlayıcı Cilt)*. Ankara: Pozitif Matbaa.
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13(5), 1-18.

- Curtain, H., & Pesola, C. A. (1994). Language, culture, and curriculum interact: creating an environment for communication. H. Curtain (Eds.), & C. A. Pesola (Eds.), *Languages and children making the match* in (s. 97-146). Longman.
- Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü Dersi Öğretim Programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 913-938.
- Engin, İ. (1990). Süpürge Zanaatçısı örneğinde iki kültürel süreç: kültürlenme ve kültürlenme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 33(1-2), 165-169.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century*. Wiley Blackwell.
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün ABC'si*. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Güzel, A. (200). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (2. Baskı)*. Ankara: Öncü Kitap.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(15), 170-189.
- Kramsch, C. (1991). Culture in language learning: a view from the United States. K. D. Bot (Eds.), R. B. Ginsberg (Eds.), & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* içinde (s. 217-240). John Benjamin Publishing Company.
- KTB. (2022, 11 12). *Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü*. Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi Hakkında: <https://aregem.ktb.gov.tr/TR-50837/somut-olmayan-kulturel-mirasin-korunmasi-sozlesmesi-hakkinda.html>
- Kuş, E. (2012). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Anı Yayıncılık.
- MEB. (2009). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1-10. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Meriç, C. (1986). *Kültürden irfana*. İnsan Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Miller, J. (2004). Social languages and schooling: the uptake of sociocultural perspectives in school. M. R. Hawkins (Eds.) *Language learning and teacher education a sociocultural approach* içinde (s. 113-146). Multilingual Matters.
- Ministère de L'education Nationale. (2022, November). *Enseignements internationaux de langues étrangères (Eile)*. Sclolarité de l'élève: Retrieved from <https://eduscol.education.fr/612/l-ecole-elementaire>
- Oğuz, M. Ö. (2007). Folklor ve kültürel mekân. *Millî Folklor*, 19(76), 30-32.
- Oğuz, M. Ö. (2013). *Somut olmayan kültürel miras nedir?* Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1995). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341. DOI:10.1080/13670050.2011.630064
- Resmi Gazete. (2021, February). *20 Şubat 2021 Tarihli ve 31401 Sayılı Resmî Gazete*. Milletlerarası Andlaşma: Retrieved from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210220.pdf>
- Sarıkaya, H. S. (2008). *Belçika Flaman bölgesi temel eğitim okulları I-VI. sınıflarındaki kültür sanat etkinliklerinin Türk kökenli çocuklar açısından incelenmesi (Anvers ili Örneği)*. (Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sercombe, P., & Young, T. (2011). Culture and cognition in the study of intercultural communication. V. Cook, & B. Bassetti (Eds.), *Language and bilingual cognition* içinde (s. 529-542). Psychology Press.
- SOKÜM Enstitüsü. (2022, December). *Somut Olmayan Kültürel Miras Enstitüsü*. SOKÜM Nedir?: Retrieved from <http://www.sokumenstususu.org.tr/AltMenu/12/SOK%C3%99CM-Nedir>
- SOKÜM Sözleşmesi. (2022, December). *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi*: <https://teftis.ktb.gov.tr/TR-50543/somut-olmayan-kulturel-mirasin-korunmasi-sozlesmesi.html>
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1994). *Cultural Awareness*. Oxford University Press.
- Ulutak, N. (2007). *Avrupa'da Türkçe İkinci Dil Öğretimi Araştırması (Proje No: 050734)*. Anadolu Üniversitesi Yayınları (No: 1719).
- UNESCO. (2022, December). *UNESCO Türkiye Millî Komisyonu*. UNESCO Dünya Mirası Listesi: Retrieved from <https://www.unesco.org.tr/Pages/125/122/UNESCO-D%C3%BCnnya-Miras%C4%B1-Listesi>
- Yılar, Ö. (2021). *Halk bilimi ve eğitim*. Pegem Akademi. DOI:10.14527/97899449191
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.