

ULUSLARARASI

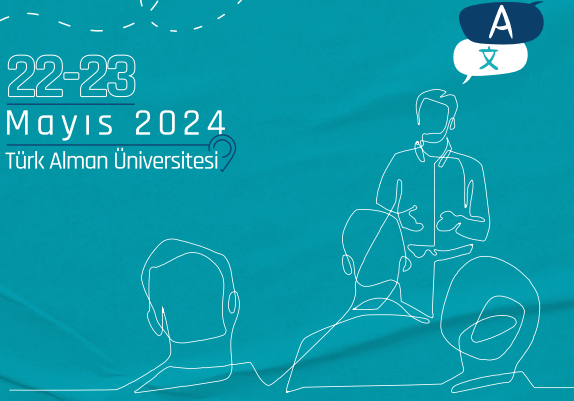
İki Dillilere Türkçe Öğretimi Çalıştayı

Kitabı

22-23

Mayıs 2024

Türk Alman Üniversitesi



TÜRKİYE MAARİF VAKFI
TURKISH MAARIF FOUNDATION



TÜRK-ALMAN ÜNİVERSİTESİ
TÜRKISCH-DEUTSCHE UNIVERSITÄT



**TÜRKİYE
MAARİF VAKFI**
YAYINLARI

ULUSLARARASI
İKİ DİLLİLERE
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
ÇALIŞTAYI

22-23 MAYIS 2024

Türk-Alman Üniversitesi

İmtiyaz Sahibi

Türkiye Maarif Vakfı Adına
Mahmut M. ÖZDİL

Genel Yayın Yönetmeni

Ahmet TÜRK BEN

Editörler

Prof. Dr. Cemal YILDIZ
Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN
Şerife KAFALI
Feyza Nur YILMAZ

Grafik Tasarım ve Uygulama

Ahmet KARATAŞ

İstanbul, 2025

ISBN

978-625-5881-51-9

Basım:

Yıltem Reklam Basım ve Turizm Hizmetleri Ltd.Şti.

Sertifika No: 46132



ORD. PROF. DR. FAHRETTİN KERİM
GÖKAY CAD. ERDEM SOK. NO: 5
ALTUNIZADE, ÜSKÜDAR İST. / TÜRKİYE
T+90 216 323 35 35 | F+90 216 323 13 13
turkiyemaarif.org |   tmaarifvakfi

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ.....	5
------------	---

AÇIŞ KONUŞMALARI.....	9
-----------------------	---

Mahinur ÖZDEMİR GÖKTAŞ Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanı	10
---	----

Prof. Dr. Cemal YILDIZ Türk-Alman Üniversitesi Rektörü	13
---	----

Prof. Dr. Birol AKGÜN Türkiye Maarif Vakfı.....	15
--	----

OTURUMLAR	21
-----------------	----

1. Oturum: <i>Avrupa ve Dünyada İki Dillilere Yönelik Eğitim Politikaları</i> Prof. Dr. Cemal YILDIZ Türk Alman Üniversitesi Rektörü	22
<i>Değerlendirme Oturumu</i>	39

2. Oturum: <i>Öğrenme İçerikleri</i> <i>Türkiye Maarif Vakfı İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Modeli:</i> <i>Uygulama ve Değerlendirme</i> Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN, Şerife KAFALI, Feyza Nur YILMAZ, Betül KAP, Meryem SEYHAN YILMAZ Türkiye Maarif Vakfı	42
<i>Değerlendirme Oturumu</i>	86

3. Oturum: <i>Öğretici Nitelikleri</i> <i>Yurtdışında İki Dillilere Ana Dili Türkçe Öğretiminde Öğretmen Nitelikleri</i> Prof. Dr. Aysel UZUNTAŞ Türk-Alman Üniversitesi	88
<i>Değerlendirme Oturumu</i>	119

4. Oturum: <i>Ölçme ve Değerlendirme/ Sertifikalandırma</i> <i>Uluslararası İki Dillilere Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme/ Sertifikalandırma</i> Prof. Dr. Ayfer SAYIN Gazi Üniversitesi	121
<i>Değerlendirme Oturumu</i>	140

ÖZEL OTURUM	143
<i>İki Dilli Çocuklara Dil Öğretimi: Fransa'da Türkçe Örneği Hakkında Son Gelişmeler</i>	
Mehmet Ali AKINCI	
Rouen Normandiya Üniversitesi, Fransa	144
KURUMLAR VE FAALİYETLERİ (PANEL)	167
<i>Avrupa'da Türk Çocuklarının Eğitimi Bağlamında Türkiye Maarif Vakfı'nın Rolü Üzerine</i>	
Mahmut M. ÖZDİL	
Türkiye Maarif Vakfı	168
<i>Türkiye'nin Eğitim Diplomasisi Perspektifinden Uluslararası İş Birlikleri ve Türkçenin Konumlandırılması</i>	
Tuğba KORKMAZ	
T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürü	170
<i>Yurtdışında Türkçenin Öğretimi ve Türk Kültürü Aktarımında Millî Eğitim Bakanlığı Uygulamaları</i>	
İsmet ÇÖRDÜK	
T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü, Planlama ve Öğrenci İşleri Daire Başkanı	172
<i>Diaspora Oluşumu, Ana Dili ve Kültürel Kimlik Bağlamında Türkçe Eğitim Politikaları Üzerine</i>	
Abdülhadi TURUS	
Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) Başkan Yardımcısı	174
Çalıştaydan Fotoğraflar	176
Ek 1. Katılımcı Listesi	180
Ek 2. Çalıştay Programı	182

SUNUŞ

Türkçe köklü tarihi, zengin söz varlığı ve yüksek ifade gücüyle kültürümüzün, medeniyetimizin ve kimliğimizin sürekliliğini sağlayan ortak hafızamızdır. Tarih boyunca pek çok coğrafyada varlık göstermiş, sözle ve yazıyla hayat bulmuş bu kadim dil bugün de dünyanın dört bir yanındaki insanlarla kurduğumuz gönül köprülerinin en sağlam harcını teşkil etmektedir.

Dünyada hızla gelişen iletişim ve ulaşım imkânları, çok dillilik olgusunu kaçınılmaz hâle getirmiştir. Böylesi küresel bağlamda ana dili Türkçe olan fertlerin yanı sıra iki dilli Türk çocuklarının da Türkçeye güçlü bir biçimde hâkim olarak yetişmeleri, milletçe taşıdığımız sorumluluğun ve sahip olduğumuz vizyonun bir gereğidir. Bu yönüyle Türkçenin iki dillilere öğretimi kültürel sürekliliğin, toplumsal aidiyetin ve medeniyet değerlerimizin kuşaktan kuşağa aktarımının temel bir unsurudur.

Türkiye Maarif Vakfı ile Türk-Alman Üniversitesi iş birliğinde gerçekleştirilen “Uluslararası İki Dillilere Türkçe Öğretimi Çalıştayı”, bu sorumluluğu taşıyan kurumların ortak akıl ve eylem zemini olarak planlanmıştır. İki dillilere yönelik Türkçe öğretimi faaliyetlerini teori ve uygulama boyutlarıyla ele alan Çalıştay, farklı ülkelerden ve kurumlardan katılan alan uzmanlarını, öğretmenleri, yöneticileri ve uygulayıcıları bir araya getirerek bilgi ve deneyimlerin etkileşim içinde paylaşılmasına imkân sağlamıştır.

Dil seferberliğine öncülük ederek bu yolda bizlere ilham veren Sayın Cumhurbaşkanımız Recep Tayyip ERDOĞAN’a; Türkçenin öğretimi konusundaki vizyoner yaklaşımlarıyla süreci destekleyen ve çalıştaya katılarak bizleri onurlandıran Sayın Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanımız Mahinur ÖZDEMİR GÖKTAŞ’a şükranlarımı arz ediyorum.

Çalıştay boyunca dile getirilen görüş ve önerilerin, Türkçenin daha sistematik, sürdürülebilir ve etkili biçimde öğretilmesine önemli katkılar sunacağına inanıyorum. Türkçeye dair farkındalık oluşturmak ve bu alandaki çabaları kurumsal iş birliği içinde güçlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bu anlamlı organizasyonda emeği geçen bütün kurumlara, katılımcılara ve destek veren kişi ve kuruluşlara en içten teşekkürlerimizi sunuyorum.

İki dillilere Türkçe öğretimi alanında geleceğe dair güçlü adımlar atılmasına vesile olmasını temenni ettiğimiz bu Çalıştayın çıktılarının, ilgili kurumların politika geliştirme süreçlerine yol gösterici olacağına yürekten inanıyor, hayırlara vesile olmasını diliyorum.

Mahmut M. ÖZDİL
Türkiye Maarif Vakfı Başkanı

Editörden

22–23 Mayıs 2024 tarihlerinde Türk-Alman Üniversitesi ev sahipliğinde yüz yüze gerçekleştirilen Uluslararası İki Dillilere Türkçe Öğretimi Çalıştayı, iki dillilere yönelik Türkçe öğretiminin teori ve uygulama boyutlarını bir araya getiren nitelikli bir akademik ve kurumsal buluşma olmuştur. Farklı ülke ve kurumlardan gelen alan uzmanları, eğitimciler, uygulayıcılar ve politika yapıcıların katılımıyla düzenlenen bu çalıştay, hem bir bilgi paylaşım zemini oluşturmuş hem de sahadaki deneyimlerin derinlemesine analizine imkân tanımıştır.

Çalıştay, açış konuşmalarının ardından özel oturumlarla başlamış, ilk gün müzakere ve panel formatlarında gerçekleşen oturumlarla ilerlemiştir. “Dünya ve Avrupa’da İki Dillilere Yönelik Eğitim Politikaları” başlıklı oturumda Avrupa’daki iki dilli Türk çocuklarının dil eğitimi bağlamında karşılaştığı yapısal sorunlar ve çözüm yolları ele alınmış, Avrupa Konseyi politikaları ile saha gerçekliği arasındaki etkileşim tartışılmıştır. “Kurumlar ve Faaliyetleri” başlıklı panelde ise Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı gibi kurumların temsilcileri faaliyet alanlarını paylaşmış, iş birliği olanaklarına dikkat çekmişlerdir.

İkinci gün gerçekleştirilen altı oturum ise özgün bir modelle yapılandırılmıştır. Her oturum iki aşamalı olarak kurgulanmış; önce oturum başkanları konuya dair mevcut durumu ve iyi örnekleri sunmuş, ardından atölye formatında tartışma ve çözüm önerileri geliştirilmiştir. Bu format, katılımcıların doğrudan katkı sunmasına ve somut çıktıların elde edilmesine zemin hazırlamıştır.

Çalıştayda ele alınan başlıklar oldukça geniş bir yelpazeye yayılmıştır:

- İki dillilere yönelik eğitim politikaları,
- Kurumsal faaliyetler ve stratejik yaklaşımlar,
- Öğrenme içerikleri ve materyal kullanımı,
- Öğretici niteliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi,
- Ailelerin dil edinim sürecindeki rolü,
- Ölçme, değerlendirme ve sertifikalandırma süreçleri.

Tüm oturumların sonunda elde edilen bulgular ve öneriler, çalıştay raporları aracılığıyla sistematik bir biçimde derlenmiş ve bu kitapta kamuoyunun istifadesine sunulmuştur.

Bu kapsamlı çalıştayın gerçekleşmesine katkı sunan tüm kurum ve kişilere, özellikle ev sahibi Türk-Alman Üniversitesi'ne, oturum başkanlarına ve katılımcılara teşekkür ederiz. Elde edilen çıktılar, iki dillilere yönelik Türkçe öğretimi politikalarının şekillenmesinde ve uygulamaların daha etkili hâle getirilmesinde önemli bir referans olacaktır.

AÇIŞ KONUŞMALARI

Mahinur ÖZDEMİR GÖKTAŞ

Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanı

Kıymetli Katılımcılar,

Böylesine önemli bir programda sizlerle bir araya gelmekten büyük mutluluk duyduğumu ifade etmek istiyorum. Yurt dışında yaşayan çocuklarımıza verilecek Türkçe eğitim faaliyetleri için düzenlenen bu çalıştay çok kıymetli bulduğumu özellikle belirtmek isterim.

Üniversitelerimizin, kurumlarımızın, sivil toplum kuruluşlarımızın katkılarıyla gerçekleştirilecek toplantıların verimli sonuçlara vesile olmasını diliyorum. Bu vesileyle Türkçenin yaşatılmasına değerli katkılar sunacak bu çalıştayın düzenlenmesinde emeği geçen herkese teşekkürlerimi sunuyorum.

Bilimsel çalışmalar, ana dilli eğitiminin bireylerin bağımsız düşünme, doğru anlama ve kendini ifade etme yeteneklerinin gelişiminde önemli bir etken olduğunu gösteriyor.

Bu anlamda, bir insanın öncelikli olarak ana dilini en iyi şekilde öğrenmesi hayatının ve geleceğinin şekillenmesinde de çok belirleyici oluyor. Anavatanından uzakta doğmuş, büyümüş ve hayata atılmış bir ailenin çocuğu olarak bu çalışmaların ne kadar önemli olduğunu bizzat tecrübe edinmiş biriyim. Şunu özellikle belirtmek isterim ki, ana dil eğitimi, yurt dışında yaşayan çocuklarımızın kültürümüzden, değerlerimizden kopmamaları açısından kritik bir öneme sahiptir. Bunun yanı sıra ana dil eğitiminin, aynı zamanda yabancı dil öğrenmede de kolaylaştırıcı bir etkisi vardır.

Çocuklarımıza güçlü bir ana dilli eğitimi sunmak, onların eğitim ve sosyal hayatlarındaki başarılarını da doğrudan etkileyen bir unsurdur. Bu amaçla Almanya, Hollanda, Avusturya ve Belçika'da devlet okullarında Millî Eğitim Bakanlığımızın görevlendirdiği Türkçe öğretmenleri tarafından haftalık Türkçe dersleri verilirdi.

Çocuklarımızın Türkçeyi etkili bir şekilde öğrenmeleri ve kullanmalarında, ailelerin rolü çok önemlidir. Tıpkı aile arasında kurulan güçlü bağlar gibi, parçası olduğu toplumla da güçlü ve sağlam bir iletişim ana dil ile kurulur. Ana dil, aile içindeki iletişimde ve ana yurt ile bağların sürdürülmesinde önemli bir rol oynar. Çocukların ebeveynleri, büyükanne ve büyükbabalarıyla çok dilli bir ortamda etkili bir iletişim kurmasına olanak tanır. Böylece nesiller arası

bağları güçlendirir. Bu anlamda ailelerin bu süreçte etkin bir şekilde yer almalarına ayrıca önem verilmelidir. Çünkü kimlik ailede gelişir. Sağlıklı nesillerin sürekliliği ve devamlılığı aile ile sağlanır. Milli ve manevi değerlerin kuşaklar arası aktarımı ancak aile ile mümkündür. Bu nedenle Bakanlık olarak, hizmetlerimizin ve politikalarımızın odağında aile bulunuyor. Şuna yürekten inanıyoruz ki, aile yapısı ne kadar güçlü ve sağlam olursa evlatlarımızın geleceği de o kadar umut dolu ve refah içinde olur. Aile ne kadar güçlü olursa, toplum da o kadar güçlü olur.

Bu inançla bugün, “Güçlü Birey, Güçlü Aile, Güçlü Toplum, Güçlü Türkiye” hedefimiz doğrultusunda çalışmalarımızı sürdürüyoruz. Geçtiğimiz hafta detaylarını açıkladığımız Ailenin Korunması ve Güçlendirilmesi Vizyon Belgesi ve Eylem Planı’mızla bu alandaki çalışmalarımıza yeni bir boyut kazandırdık. Eylem planımız kapsamında belirlediğimiz hedefler doğrultusunda çalışmalarımızı başlattık. Atacağımız adımlarla, Türkiye Yüzyılı’nda güçlü aileleriyle güçlü bir Türkiye olma yolunda kararlılıkla yürüyeceğiz.

Bugün sadece yurt içinde değil uluslararası alanda da aile yapısı ve değerlerinin korunması için çalışmalarımızı sürdürüyoruz. Bugün, 60 yılı aşkın bir süre önce Avrupa’ya göç eden ilk nesilden sonra artık yurt dışında yaşayan dördüncü kuşaktan söz ediyoruz. Sadece Avrupada değil, dünyanın dört bir yanında vatandaşlarımız bulunmakta. Ülkemizden uzakta yaşayan vatandaşlarımız geleneklerimizi ve Türk aile yapısını koruyarak hayatlarını sürdürmeye çalışıyor. Biz de her nerede olursa olsunlar, vatandaşlarımızın her daim yanında olmaya gayret ediyoruz. Bugün halihazırda, 6 ülkede, 14 yurt dışı temsilciliğimizde rehberlik hizmeti sağlıyoruz.

Aile ataşeliklerimizle, vatandaşlarımızın bulundukları ülkelerde sosyal hizmet kurumlarıyla sorun yaşamalarına engel olmak ve var olan sorunları çözüme kavuşturmak için çalışıyoruz. Önümüzdeki dönemde Aile ve Sosyal Hizmetler Ataşeliklerinin sayısını artırmak için çalışmalarımızı sürdürüyoruz. Bu kapsamda öncelikli olarak da Fransa ve Belçika’da Aile ve Sosyal Hizmetler Ataşeliği açmayı hedefliyoruz. Böylece vatandaşlarımızın karşı karşıya kalabilecekleri olası sorunlara anında müdahil olmaya ve taleplerini hızlıca karşılamaya devam edeceğiz.

Bugün güçlü ve büyük Türkiye, sadece Türkiye sınırlarından ibaret değildir. Bugün, dünyanın her neresinde olursa olsun aile bağlarımızı güçlendirmek ve korumak için gerek bizlere gerekse sivil toplum kuruluşlarımıza büyük görevler düşüyor. Sayın Cumhurbaşkanımızın “Aileye sahip çıkmak, insanlığın geleceğine sahip çıkmaktır” vurgusu, bizim için bir rehber niteliği taşıyor. Bu

anlamda aile değerlerimize her zamankinden daha fazla sahip çıkacağız. Bunu gerçekleştirmenin en güzel yolunun da çocuklarımızın Türkçeyi en iyi şekilde öğrenmelerinden geçtiğine inanıyoruz.

Bu salonda bir araya gelmemize vesile olan Uluslararası İki Dillilere Türkçe Öğretimi Çalıştayı'nın bu inanca hizmet edeceğinden eminiz.

Türkiye Maarif Vakfı, dünyanın dört bir yanında bulunan okullarıyla bu amaç doğrultusunda yıllardır hizmet veren kıymetli bir kuruluşumuzdur. Ayrıca iki dilli çocuklara yönelik dil eğitiminde akademik bir merkez olan Türk-Alman Üniversitesi de bu konuda önemli bir rol üstlenmiş durumda.

Bu iki kurumun öncülük ettiği bu çalıştayda, kıymetli katılımcılarımızla mesele tüm boyutlarıyla ele alınıyor. Çalıştaydan çıkacak sonuçların bundan sonraki süreçte atılacak adımlara değerli katkıları olacağına yürekten inanıyorum. Ayrıca burada geliştirilecek iş birliklerinin çok verimli çalışmalara zemin sağlayacağına inanıyorum. Bakanlık olarak, bu konudaki iş birliği imkanlarını değerlendirmeye açık olduğumuzu özellikle belirtmek isterim.

Sözlerime son verirken başta hocalarımız olmak üzere bu organizasyonda emeği geçen herkese teşekkür ediyorum.

Sizleri saygı ve muhabbetle selamlıyorum.

Prof. Dr. Cemal YILDIZ*Türk-Alman Üniversitesi Rektörü*

Kıymetli konuklar, değerli akademisyenler, ilgili kurum temsilcileri, kıymetli basın mensupları ve sevgili katılımcılar,

Hepinizi Türk-Alman Üniversitesi adına saygı ve muhabbetle selamlıyorum. Türkiye Maarif Vakfı ile ev sahipliği yaptığımız bu önemli etkinliğe hoş geldiniz diyor, iki gün sürecek çalıştayımızın verimli ve yapıcı bir şekilde geçmesini diliyorum.

Bugün burada, dil, kültürlerarası etkileşim ve özellikle iki dillilere yönelik Türkçe öğretimi gibi oldukça önemli kavramları tartışmak üzere toplanmış bulunuyoruz. İki dillilik ve çok dillilik, küreselleşme ile yaygınlaşmakta; bu gelişmeler ise yalnızca zorlukları değil aynı zamanda ciddi fırsatları da beraberinde getirmektedir. Türkçe, ana dili ya da ikinci dil olarak giderek daha fazla önem kazanmakta; bu da öğretim süreçlerinin yeniden değerlendirilmesini ve yol haritalarının güncellenmesini gerekli kılmaktadır.

İnanıyorum ki iki dillilere Türkçe öğretimi alanında önemli adımlar atacağımız bu çalıştay, mevcut zorlukları ve fırsatları değerlendirmemize, çözümler üretmemize ve geleceğe yönelik stratejiler oluşturmamıza büyük katkı sağlayacaktır. Burada paylaşılacak bilgi, deneyim ve görüşler, Türkçenin daha etkili ve sistematik bir şekilde öğretilmesine zemin hazırlayacaktır.

Müsaadenizle, ev sahibi kurum olarak Üniversitemiz hakkında kısa bir tanıtım yapmak istiyorum. Türk-Alman Üniversitesi, 2010 yılında kuruldu ve 2013 yılında eğitim-öğretim faaliyetlerine resmen başladı. Üniversitemizde öğrenim gören tüm öğrenciler, eğitimlerinin ilk yılında yoğun bir Almanca hazırlık programından geçmektedir. Bu programın en önemli özelliği, yıl sonunda uluslararası geçerliliğe sahip olan TestDaF sınavının uygulanmasıdır. Almanya'da yükseköğretime başlamak isteyenlerin başarıyla geçmesi gereken bu sınav, üniversitemizin dil öğretiminde uluslararası kalite güvencesi sağladığının bir göstergesidir.

Her ne kadar üniversitemizin mevcut akademik birimleri içinde doğrudan iki dillilere Türkçe öğretimi alanında uzmanlaşmış bir bölüm bulunmasa da bugün gerçekleştirdiğimiz bu çalıştay vesilesiyle bu alanda ilk somut adımı atmış bulunuyoruz. Bildiğiniz üzere, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik doğrudan Türkçe öğretmeni yetiştirmeye odaklanan bir lisans programı Tür-

kiyede bulunmamaktadır.

Bu boşluktan hareketle, özellikle Almanya'daki Türk çocuklarına Türkçe ve Almanca öğretimini esas alan çift diplomalı bir öğretmen yetiştirme modeli üzerine Almanya'daki partner üniversitelerimizle birlikte çalışmalara başladık. Bu sayede, hem Almanca konuşulan ülkelerdeki iki dilli çocukların dil ve akademik gelişimlerine katkı sağlayacak hem de ülkemiz adına nitelikli insan kaynağı yetiştirme yönünde öncü bir model oluşturmuş olacağız.

Genç bir üniversite olmamıza rağmen, Türk-Alman Üniversitesi olarak kurulduğumuz günden bu yana akademik kalite ve kurumsal gelişim açısından önemli başarılar elde ettik. 2023 yılı itibarıyla YÖKAK (Yükseköğretim Kalite Kurulu) tarafından kurumsal akreditasyon almaya hak kazandık ve Türkiye genelinde bu belgeye sahip ilk 73 üniversite arasına girdik. Ayrıca, 2023-2024 izleme ve değerlendirme raporlarına göre mezunlarımızın sektörde en çok tercih edilenler arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu başarının, yürüttüğümüz çalışmaların niteliğini ve etkisini ortaya koyduğunu belirtmek isterim.

Bu çalıştay, Türkiye Maarif Vakfı ile iş birliği içinde, çok yönlü bir program çerçevesinde planlanmıştır. Bugün ve yarın sürececek etkinliğimizde müzakere usulü oturumlar, atölye çalışmaları ve paneller yer alacaktır. Katılımcılar üç farklı çalışma grubuna ayrılacak; her bir grup belirli konular üzerinde derinlemesine tartışmalar yürütecek ve bu tartışmalardan elde edilen çıktıların raporlanarak kamuoyuyla paylaşılması sağlanacaktır.

Bu anlamlı çalıştayın gerçekleştirilmesinde emeği geçen Türkiye Maarif Vakfı'na, ilgili tüm kamu kurum ve kuruluşlarına, katkı sunan akademisyenlerimize ve teknik ekibimize teşekkür ediyorum. İnanıyorum ki bu çalıştay, yalnızca Avrupa'daki değil, aynı zamanda dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan Türk çocuklarının anadil eğitimi ve kültürel aidiyetlerinin güçlenmesi için uzun vadeli etki yaratacaktır.

Hepinize verimli, anlamlı ve ilham verici bir çalıştay süreci diliyorum. Saygılarımla.

Prof. Dr. Birol AKGÜN*Türkiye Maarif Vakfı*

Sözlerime başlamadan önce hepinizi saygıyla selamlıyorum.

Türkiye Maarif Vakfı ile Türk-Alman Üniversitesi'nin iş birliğinde, ilgili kurum temsilcileri, sahada görev yapan kurum yöneticileri, uygulayıcılar ve alan uzmanlarının katılımıyla düzenlediğimiz Uluslararası İki Dillilere Türkçe Öğretimi Çalıştayı'na gerek Avrupa'nın farklı ülkelerinden gerekse Türkiye'nin farklı şehirlerinden katılan bütün misafirlerimize hoş geldiniz safalar getirdiniz diyorum. "Avrupadaki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi" konusunu çeşitli boyutlarıyla değerlendirmek, bu alandaki mevcut durumu, sorunları ve çözüm önerilerini istişare etmek için buradayız. Çalıştayımızın Avrupadaki Türk çocuklarının eğitime ve iki dilli eğitim modellerine önemli katkılar sağlayacağına inanıyor ve şimdiden verimli geçmesini temenni ediyorum.

Kıymetli Katılımcılar,

Türkiye Maarif Vakfı, Türkiye adına yurtdışında örgün ve yaygın eğitim faaliyetleri yürütmek amacıyla 17 Haziran 2016'da TBMM tarafından kabul edilen 6721 sayılı kanunla kurulmuş bir kamu vakfıdır. Vakfımız hâlihazırda 6 kıtada 107 ülkeyle resmî temas gerçekleştirmiştir. Resmî temasta bulunduğumuz bu 107 ülkenin 52'sinde K-12 kapsamında 446 okul, 1 üniversite ve 20 eğitim merkezinde 467 eğitim kurumuyla faaliyetlerimize güçlü bir şekilde devam etmekteyiz. Yaklaşık 53 binden fazla öğrenciye okul öncesinden yükseköğretime eğitimin her kademesinde hizmet veren Vakfımız, ülkemizin eğitimde yurtdışına açılan kapısı olarak yedi sekiz yıl gibi kısa bir sürede aldığı mesafe ile dünyanın en yaygın eğitim ağına sahip beşinci uluslararası eğitim kurumu hâline gelmiştir.

Ağırlıklı olarak K-12 kapsamında yürüttüğümüz örgün eğitim faaliyetlerinde ülkelerin millî müfredatı esas alınmaktadır. Bununla birlikte ihtiyaç duyulduğunda ilgili hükümetlerin izniyle Uluslararası Bakalorya (IB) veya Cambridge Sertifikasına sahip okul programları da uygulanabilmektedir. 2024-2026 Stratejisini kalite ve sürdürülebilirlik üzerine inşa eden Vakfımız, AR-GE çalışmaları sonucunda kendi özgün müfredatı olarak kısa adı IM olan Uluslararası Maarif Programını geliştirmiştir. Bu programın hâlihazırda bazı ülkelerde okul öncesi kademesinde uygulandığını iftiharla söyleyebilirim. Hangi müfredat olursa olsun öğrencilerimize modern fen bilimleri, sosyal bilimler, teknolojik beceriler, dil becerisi, yerel kültür ve değerlerini içeren kapsamlı bir program

sunmaktayız. Nitelikli akademik eğitim dışında; uluslararası bilim şenlikleri, spor müsabakaları, münazara atölyeleri gibi sosyal, sportif ve kültürel programlar vasıtasıyla öğrencilerimizin erdemli ve iyi insanlar olarak yetişmelerine büyük önem veren Vakfımız, yurt dışında açmış olduğu eğitim kurumlarında pek çok ülkenin genç nesillerine bir taraftan nitelikli eğitim imkânları sunarak o ülkelerin beşerî sermayesinin gelişimine katkı sağlamakta diğer taraftan ise Türkiye'nin sahip olduğu birikimleri farklı coğrafyalara taşıyarak dünyanın her yerinde Türkiye'yi bilen, Türkçeyi konuşabilen ve Türk kültürünü tanıyan Türkiye'ye dost genç nesiller yetişmesi için gayret göstermektedir.

Kıymetli Misafirler,

Vakfımız, Türkiye'nin eğitim tecrübesini ve birikimini yurt dışına aktarırken eğitimde küresel gelişmeleri ve tartışmaları ülke gündemine taşıyarak uluslararası eğitim kurumu olmanın sorumluluğunu da yerine getirmektedir. Bu doğrultuda Uluslararası Maarif Dergimizin 15. sayısı “Eğitimde Akreditasyon” dosyasıyla Nisan ayında okuyucuyla buluşmuştur. Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) ile hazırladığımız Türk Maarif Ansiklopedisinin 1. cildini basılı ve dijital olarak hazır hâle getirdik. Beş ciltlik bu kıymetli eserimizi bu yaz tamamlıyoruz. Artık bir marka hâline gelen ve gelenekselleşen İstanbul Eğitim Zirvesinin üçüncüsünü Kasım 2023'te gerçekleştirmiştik. Şimdi ise dördüncüsü için hazırlıklara devam ediyoruz.

Türkiye Maarif Vakfı, yüksek öğretimin uluslararasılaşmasına katkı sağlamak amacıyla Türkiye'de ve dünyada birçok üniversite ile iş birliği protokolleri imzalamıştır. Yurt dışındaki üniversitelerle yapılan protokoller kapsamında bu üniversitelerin bünyesinde Türkiye Çalışmaları Merkezleri kurulmuştur. Bu merkezlerde seçmeli ve kredili Türkçe, Türk dış politikası, Türkiye ve ilgili ülke ilişkileri gibi dersler verilerek Türkiye'nin yükseköğretim seviyesinde uluslararası akademiye tanıtımı amaçlanmaktadır. Maarif Ajansı vasıtasıyla da uluslararası eğitim fuarları organize edilerek yüksek öğretimin nitelik ve nicelik yönünden uluslararasılaşmasına önemli katkı sağlanmaktadır.

Diğer taraftan Marmara Üniversitesi gerçekleştirdiğimiz protokolle Uluslararası Karşılaştırmalı Eğitim alanında yüksek lisans programı açılmasına öncülük ettik. Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı ile yaptığımız protokolle Türkiye Maarif Vakfı okullarında istihdam edilmek kaydıyla uluslararası öğrencilere yönelik programlar uyguladık. Türkiye Maarif Vakfı olarak Türkçenin öğretilmesi, Türk kültür ve medeniyetimize dair değerlerin dünyaya doğru bir biçimde tanıtılmasına ise ayrı bir önem veriyoruz. Bu çerçevede Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uluslararası dil öğretimi stan-

dartlarına uygun, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca onaylı müfredat hazırladık. Okullarımızda okul öncesinden başlamak üzere K12'nin her kademesinde sistemli bir biçimde Türkçe öğretiyoruz. Okullarımızdan mezun öğrencilerimizin en az B2 seviyesinde Türkçe kullanma becerisine sahip olmalarını hedefliyoruz. Bunun için müfredatın esas alındığı ders kitap setleri, yardımcı okuma kitapları ve çeşitli materyaller hazırladık. Hazırladığımız ders materyallerinin dijital uygulamalarını geliştirerek öğrencilerimizin Türkçeyi daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayacağız. Her yıl düzenli olarak her sınıf seviyesinde yaptığımız Türkçe Durum Tespit Sınavı'na (TDTS) bu yıl mezun olacak öğrencilerimiz için ilk defa Türkçe Dil Yeterlik Sınavı (TDYS) uygulayacağız. Bu sınavın sonucunda öğrencilerimizin Türkçe dil yeterlikleri düzeyini belgelendireceğiz.

Türkçenin öğretilmesinin yanı sıra Türk kültürü ve medeniyetinin de doğru ve etkili biçimde tanıtılıp anlatılmasını kendimiz için görev kabul ediyoruz. Türk kültürünün yurt dışında tanıtılması ve yaygınlaştırılması amacıyla zengin kültürel birikimimizin derli toplu biçimde bir araya getirilip sistemli hâlde sunulmasına yönelik olarak Türk Kültürü ve Medeniyeti Müfredatını hazırladık ve bu müfredata uygun ders materyali geliştiriyoruz. Bu dersin önümüzdeki yıldan itibaren okullarımızda seçmeli ders olarak okutulmasını planlamaktayız.

Kıymetli Misafirler,

Türkiye Maarif Vakfının kuruluş amaçlarından biri de Anayasa'nın 62. Maddesi ile 11. ve 12. Kalkınma Planlarında yer alan ilgili maddelere istinaden yurt dışında yaşayan Türk nüfusun eğitim ihtiyaçlarının karşılanması konusunda çalışmalar yürütmektir. Batı Avrupada bulunan Avrupa Eğitim Merkezlerimiz vasıtasıyla okul öncesi eğitime ve yaygın eğitim modellerine odaklanan Vakfımız, bu amaç doğrultusunda diğer ilgili kurumlarla iş birliği anlayışıyla faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu kapsamda Vakfımız, kuruluşundan bugüne kadar Avrupada; Almanya (Köln, Duisburg), Avusturya (Viyana), Belçika (Brüksel, Gent) ve Fransa (Strazburg, Lyon)'da Avrupa Eğitim Merkezleri açmıştır. Hâlihazırda sayısı yediye ulaşan Avrupa Eğitim Merkezlerinde çeşitli faaliyetler ve atölye çalışmalarıyla şimdiye kadar 25.000'den fazla kişiye ulaşılmıştır. Faaliyet çeşitliliğiyle bütün yaş gruplarına hitap eden eğitim merkezlerimiz; okul derslerine takviye kurslarının yanı sıra dil kursları, sanat atölyeleri, kültürel etkinlikler, eğitim rehberliği, psikolojik danışmanlık, meslek edindirme kursları gibi birçok faaliyete ev sahipliği yapmaktadır. Ayrıca Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ile iş birliği içinde yürütülen "Büyük Türkçe Projesi" ve "Türkçe Saati" projeleri kapsamında, 2022 yılı itibarıyla Belçika'da ve 2023-2024 eğitim yılı itibarıyla Fransa'da Türkçe dil gelişimine yönelik dersler verilmektedir.

Türkiye Maarif Vakfı, Avrupa’da Türk nüfusun yoğun olduğu bölgeler için onların çeşitli ihtiyaçlarına cevap verebilecek özel stratejiler geliştirmektedir. Alan uzmanları, ilgili kurumlar, sahada çalışan uygulayıcılarla yaptığımız görüşmeler ve istişareler neticesinde Türkiye Maarif Vakfı Avrupa Eğitim Merkezleri stratejisini şu ilkeler üzerine inşa ettiğimizi söyleyebilirim:

- Türk çocuklarının ana dillerini kullanma becerilerinin geliştirilmesi ve kendi kültürleriyle aidiyetlerini güçlendirmeye yönelik faaliyetler düzenlenmesi
- Öğrencilerin akademik başarılarını destekleyici takviye ders ve uygulamalar gerçekleştirilmesi
- İçinde yaşadıkları toplumla bağlarını güçlendirecek, sosyal hayata etkin biçimde katılımlarına katkı sağlayacak kültür-sanat faaliyetlerinin düzenlenmesi
- Eğitim faaliyetlerinin hedef kitlenin ilgi, ihtiyaç, yetenek ve talepleri doğrultusunda çeşitlendirip sistemli bir biçimde geliştirilmesi ve yürütülmesi
- Eğitim faaliyetlerine aile katılımının aktif bir biçimde katılımının sağlanması
- Öğreticilerin ilgili ülkenin diline ve kültürüne vakıf olduğu gibi Türkçeyi çok iyi kullanabilen, Türk kültürü ve değerlerini hedef kitleye aktarabilecek pedagojik yetkinliğe sahip olmaları
- Öğrenme ortamlarının eğitim faaliyetlerin niteliğine uygun olması
- Eğitim süreçlerinin planlama, uygulama ve sonuçlarıyla birlikte izleme, değerlendirme ve rehberlik sürecine tabi tutulması ve gerektiğinde güncellenerek yeniden geliştirilmesi.

İlk kez 1960’lı yıllarda özellikle Avrupa’ya giden Türk işçilerin çocuklarıyla ilgili olarak gündeme gelen “iki dillilik”, bireyin iki dilde de kendini ifade edebilme becerisine sahip olması anlamına gelmektedir. İkinci Dünya Savaşından sonra Avrupa’nın iş gücü ihtiyacını karşılamak üzere Türkiye’den Avrupa’ya giden Türk işçileri hakkında İsviçreli yazar Max Frisch’in “Biz onlardan işçi istedik onlar bize insan gönderdi.” sözü Avrupa’da yaşayan Türk ailelerin sosyolojik gerçekliğini ifade etmede oldukça çarpıcı bir anlam taşımaktadır.

Avrupa’nın yoğun göçmen nüfusuna sahip olması, o ülkenin resmî dilleri kadar göçmenlerin kendi dillerini öğrenmeleri ihtiyacını da ortaya çıkarmaktadır. Yapılan araştırmalar, ana dilini doğru şekilde öğrenemeyen ve kullanamayan iki dilli çocukların ve gençlerin içinde yaşadıkları toplumun dilini öğrenme konusunda da zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Dilin yanlış veya eksik öğrenilmesi, sadece iletişimde değil duygu ve düşüncelerin aktarımında da

benzer yanlış ve eksiklikleri beraberinde getirebilmektedir. Ana dilini akıcı bir şekilde konuşabilen iki dilli çocuklar ise bilişsel, akademik ve sosyal becerilerindeki olumlu etkinin yanı sıra, içinde yaşadıkları toplumun dillerini de daha hızlı ve kapsamlı bir şekilde öğrenirler. Bu gerçekler ışığında, erken yaşlardaki eğitimin ve dil öğreniminin önemi üzerinde durmak, eğitim sistemlerinin ve toplumların geleceği açısından hayati bir öneme sahiptir. Araştırmalar ışığında ifade etmek gerekirse Avrupa'da yaşayan Türk ailelerin çocuklarının içinde bulundukları toplumun dilini öğrenmelerinin yanı sıra nitelikli bir ana dili eğitimi alarak iki dilde yetkinlik kazanmaları, Vakıf olarak eğitim faaliyetlerimizin öncelikli hedeflerinden birini oluşturmaktadır. Bu şekilde iki dilde de yetkinlik göstererek akademik başarılarını artıran bireyler topluma eşit katılımları ile bulundukları ülkelere daha fazla katma değer sağlayacaklardır.

Avrupa Eğitim Merkezlerinde düzenlediğimiz bütün eğitim faaliyetlerinin merkezinde Türkçe olduğunun bilinmesini isterim. Türkçeyi bilme ve kullanma becerisi hangi seviyede olursa olsun özellikle atölye çalışmalarında yer verilen öğrenme etkinlikleri vasıtasıyla iki dilli çocuklarımızın doğal biçimde ana dillerini kullanarak geliştirmeleri planlanmaktadır. Belirli standartlar gözetilerek gerçekleştirilen ve hedef kitlenin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre oldukça çeşitlilik gösteren bu atölye çalışmaları ile çocuklarımızın Türkçe dil gelişimleri değerlendirme ölçekleri ile takip edilecek ve aileleriyle paylaşılacaktır. Avrupa'da yaşayan Türk çocukları Türkçeyi istenilen seviyede kullanma becerisine sahip olamasalar bile bu çocukların ana dilinin Türkçe olduğunu unutmamak gerekir. Ülkelere ve bölgelere göre çocukların Türkçeyi kullanma becerisi elbette birbirinden farklılık gösterebilir. Hatta bir kısım Türk çocukları, iki dilde de yeterli olamadıkları için bu çocuklara yarım dilli demek dahi söz konusu olabilir. Bizim amacımız da bu çocuklarımızın gerçek anlamda iki dilli olmasına katkı sağlamak ve iki dili de yeterli akademik seviyede kullanabilmelerini desteklemektir. Bunun için de çocuklarımızın ana dillerini doğal etkinlik ortamlarında çeşitli sosyal ve kültürel bağlamlar oluşturarak geliştirmelerinin imkânını sağlamaya çalışıyoruz. Atölye çalışmaları vasıtasıyla pilot uygulamalarını gerçekleştirdiğimiz ve "Türkiye Maarif Vakfı İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Modeli" adını verdiğimiz bu yeni yaklaşımın da çalıştayda özellikle istişare edilmesini arzu etmekteyiz. Türkiye Maarif Vakfı olarak örgün ve yaygın eğitime devam eden bütün öğrencilerimizin kritik analitik düşünme becerisine sahip olmalarına önem veriyoruz. Halihazırda hem Avrupa eğitim merkezlerine hem de örgün eğitime devam eden öğrencilerimiz arasında uluslararası münazara müsabakaları düzenliyoruz. Bu faaliyetin en önemli yanı münazara öncesinde öğrencilerimizle altı haftalık bir atölye

çalışması yapmış olmamızdır. Türkçe düzenlenen münazara atölyesinde öğrencilerimiz hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma becerilerini geliştirirken farklı ülkelerdeki Maarif öğrencileri ile tanışma ve kaynaşma imkânı bulmaktadırlar. Nitekim bu tür atölye çalışmalarımız ve faaliyetlerimiz vasıtasıyla öğrencilerimizin bir taraftan üst düzey zihinsel becerilerinin gelişimi sağlanırken diğer taraftan Türkçeyi kullanma becerileri geliştirilmektedir.

Kıymetli Katılımcılar,

Başta eğitim konuları olmak üzere Avrupa'daki Türk nüfusun bütün meseleleri ile ilgili hususlarda kurumlar arası iş birlikleri imkânlarının değerlendirilmesi ve artırılması oldukça önemlidir. Türk-Alman Üniversitesinin ev sahipliğinde düzenlediğimiz çalıştaya kurumsal düzeyde Millî Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Türk Dil Kurumu, Yunus Emre Enstitüsü, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı davet edilmişlerdir. Bunun yanı sıra çalıştayan akademik boyutlarını değerlendirmek ve geliştirmek için Türkiye'den ve yurt dışından alan uzmanı akademisyenlerin ve uygulayıcıların katılımı sağlanmıştır. Nitekim çalıştayda istişare edilen konular ve çıkan sonuçlar bir rapor hâlinde ilgili kurumlarla ve kamuoyuyla paylaşılacaktır. Ayrıca hazırlanacak raporun başta Türkiye Maarif Vakfı olmak üzere çözüm ortağı olarak birlikte hareket ettiğimiz paydaşlarımız için bir yol haritası olması da beklentilerimiz arasındadır. Bu çalıştayan; Avrupa'daki iki dilli vatandaşlarımıza yönelik faaliyetler yürüten bütün kurum ve kuruluşlar için faydalı olacağına, çalıştayda iki dilli Türk çocuklarının sorunlarının tüm yönleriyle ele alınmasının ve ortaya konulacak değerlendirmelerin ve çözüm önerilerinin, Avrupa'daki Türk çocuklarının ana dili eğitimine, akademik başarılarına ve sosyal ilişkilerde daha aktif ve uyumlu bireyler olmalarına önemli katkılar sağlayacağına inanıyorum.

Çalıştayan düzenlenmesinde emeği geçen Türk-Alman Üniversitesi ve onun değerli rektörü sayın Prof. Dr. Cemal Yıldız'a ve ekibine, Vakfımızın ilgili birim çalışanlarına, katılım sağlayan kurumlara ve akademisyenlere çok teşekkür ediyor ve iki gün sürecek çalıştayan verimli ve başarılı geçmesini temenni ediyorum.

OTURUMLAR

1. Oturum

Avrupa ve Dünyada İki Dillilere Yönelik Eğitim Politikaları

Prof. Dr. Cemal YILDIZ

Türk-Alman Üniversitesi Rektörü

1. Giriş

Günümüzde küreselleşme ve göç gibi faktörlerle birlikte, dil çeşitliliği ve ikinci dil edinimi önemli bir konu haline gelmiştir. Avrupa ve dünya genelinde, iki dillilere yönelik eğitim politikaları çeşitli amaçlar doğrultusunda şekillenmektedir. Bu yazıda, Avrupa ve dünyada iki dillilere yönelik eğitim politikaları incelenecek ve politika yapıcılar, kültürlerarası iletişim yeterlilikleri, ülke politikaları ve Avrupa Komisyonu'nun politikaları gibi konular ele alınacaktır. Ayrıca konu kapsamında uygulanan politikalara örnek olması amacıyla çalışmanın son başlığında Almanya ve Avusturya müfredatlarında Türkçe derslerinin yeri hakkında bilgi verilecektir.

Uluslararası göç, çok kültürlülük, kültürlerarası iletişim ve çok dillilik gibi kavramlar bugün her zamankinden daha günceldir. İnsanların bir bölgeden bir başka bölgeye göç etmesi insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte, iki ya da çok dillilik günümüz dünyasında artık inkâr edilemeyecek sosyal bir gerçeklik haline gelmiştir. Ülkeler arasındaki sınırlar eskisine göre daha esnek olduğu için gittikçe daha fazla insan turizm, ticaret, ziyaret, evlilik vb. nedenlerle yabancı ülkelere seyahat etmekte ve yüz binlerce insan değişik nedenlerle doğup büyüdüğü topraklardan başka ülkelere göç etmektedir. Bu süreçte modern iletişim araçlarının eş zamanlı iletişimi kolaylaştırması, bir yandan büyük fırsatlar sunarken diğer yandan kimi adaletsizlikleri de beraberinde getirmektedir. Modern toplumlar, küreselleşmenin getirdiği sonuçları kendi üyelerinin çıkarları doğrultusunda kullanabilmek için bilgi ve becerilerini kendi kültürel ve dilsel sınırları ötesine geçirebilen insanlara ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle, iki ya da çok dillilik durumu dünyada gittikçe yaygınlaşmakta ve önemli bir beceri olarak görülmektedir.

2. Politika Yapıcıları ve Amaçları

2.1. Politikaları Etkileyen İki Dillilik Çeşitleri

Avrupa ve dünyadaki iki dillilere yönelik politikalara geçmeden önce, söz konusu politikaların yaklaşımının iki dillilik çeşitlerine göre şekil aldığıının altının çizilmesi gerekmektedir. Bir ülkenin fiziki sınırları içerisinde varlığını sürdüren kadim diller diye adlandırabileceğimiz diller bulunmaktadır. Bunlara yerli diller, otokton diller de (Alm. *indigen*) denir. Bu dillerden biri ya da birkaçı zamanla konuşma ve yazı dili olarak standartlaşmış ve resmî dil olarak kabul görmüştür. Bir ülkenin resmî dilini ve farklı bir yerli dili konuşan kişi iki dilli olarak değerlendirilir.

Diğer yandan günümüzde “göçmen dili” de iki dillilik kapsamında diller arasında kabul edilmektedir. Avrupada göçmen dili denildiğinde, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında başlayan göçlerle gelen diller anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra işçi göçüyle ve geçim sıkıntısı gibi diğer ekonomik kaynaklı göçlerle; son dönemlerdeki Avrupa’nın doğusu ve güneydoğusunda çıkan savaşların neden olduğu hareketliliği kapsayan göçlerle gelen diller de “göçmen dili” olarak kabul edilmektedir. Böylece çıktığı ülkede öğrendiği dili (genellikle bu ana dilidir) ve yerleştiği ülkenin resmî dilini konuşan kişiler de iki dilli olarak değerlendirilir.

Literatürde yerli dillere de göçmen diline de “azınlık dili” denilebilmekte ve konuşucuları iki dilli olarak kabul edilmektedir, lakin dil politikalarında her iki çeşide yaklaşım büyük farklılık göstermektedir.

Dil politikalarında özellikle hedeflenen bir diğer iki dillilik çeşidi ise bir ülkede resmî dil ile bir prestijli dilin edinilmesidir. Mümkün olduğunca erken yaşta edinilmesi / öğretilmesi planlanan dil, söz konusu ülkenin gözünde prestije sahip bir dildir (Genç 2011, 10). Prestijli dil, dünyadaki kullanım yaygınlığına, konuşucu sayısına ve anadil olarak konuşulduğu ülkenin dünyada oynadığı kültürel, siyasi, ticari açıdan belirleyici role göre değerlendirilir. Birçok ülkede İngilizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca ve Mandarin Çincesi prestijli kabul edilmekte ve okullarda yabancı dil olarak öğretilmelerinin yanında, erken yaşta edinimi dil politikaları ile desteklenmektedir. Prestijli dilin ülkenin resmî dili ile öğrenilmesi konuşucuyu iki dilli yapmaktadır.

Politika yapıcıları, dil çeşitliliğini korumak ya da oluşturmak ve ikinci dil edinimini teşvik etmek için çeşitli düzeylerde politikalar geliştirmektedirler. Bu politikaların temel amacı, bireylerin ve toplumların dil becerilerini geliştirmek, kültürel çeşitliliği korumak ve desteklemek ve kültürlerarası iletişimi artırmaktır. Söz konusu politikaların temelini ise yabancı dil, ikinci dil, ana dili,

iki dillilik, miras dili, çok dillilik, çoğul dillilik, çok kültürlülük ve çoğul kültürlülük gibi kavramlar oluşturur. Bu kavramlar, kültürlerarası iletişim, etkileşim ve kültürlerarası yeterlilik gibi kavramlarla birlikte değerlendirilir. Bunun temelinde çok dilliliğin kültürel yetkinliğin geliştirilmesi için bir kaynak olarak görülmesi yatmaktadır (Wiedenmayer, 2006; Burck, 2005; Fox vd. 2019).

3. Dünyada İki Dillilere Yönelik Eğitim Politikaları

Dünyada konuşulan dillerin sayısı 7.164 olarak verilmektedir (Ethnologue, 16.05.2024). Yaşayan bu dillerden %40'a yakını tehlike altındaki diller (konuşucu sayısı 1000'in altında) olarak değerlendirilmektedir. Dünya dillerinin 23'ü dünya nüfusunun yarısı tarafından konuşulmaktadır. En fazla dil çeşitliliğinin olduğu kıta ise Asya kıtasıdır.

Tarihi süreç içerisinde dünyanın belli bölgelerindeki dil dağılımlarına sömürgeciliğin de büyük etkisi olmuştur. Sömürgeci devletler kendi dillerini sömürdükleri topraklara taşıyarak yaymışlardır. Sonuç olarak, sömürge dilleri genellikle sömürgelerin yerli dillerini ortadan kaldırmış ya da güçlü bir şekilde etkilemiştir. Bu güçlü etki nedeniyle bugün hala eski sömürgelerde söz konusu diller önemli bir rol oynamaktadırlar.

Genellikle Avrupa dilleri olan sömürge dilleri çoğu Afrika ve Asya ülkesinde resmî dil haline gelmiştir. Bu duruma Fransızcanın resmî dil olduğu Kamboçya ve Vietnam, Hintçeyle birlikte İngilizcenin resmî dil olduğu Hindistan örnek verilebilir. Benzer şekilde Afrika'da Botsvana, Burundi, Mali, Nijer gibi birçok devlet, resmî dil olarak Fransızca'yı benimsemiştir. Kamerun ve Ruan'da da her ikisi, İngilizce ve Fransızca, resmî dildir.

Bugün çoğu Afrikalı, yerel Afrika dilini birinci dil olarak konuşurken, eski sömürge dilini genellikle ikinci veya üçüncü dil olarak konuşmaktadır. Okullarda genellikle eski sömürge dillerinde eğitim verilmekte ve resmî devlet işleri bu Avrupa dilleri kullanılarak yürütülmektedir. Avrupada da birden fazla resmî dili olan ülke bulunmaktadır.

Günümüzde birçok devlet; demografik, siyasi ve sosyal sebeplerle resmî çok dillilik politikası güderken Türkiye, Fransa, İtalya, Almanya, Japonya, İran gibi bazı devletler ise tek resmî dil politikasını tercih etmiştir. Dünyada en çok resmî dile sahip ülkeler arasında 37 resmî dille Bolivya başı çekerken, 22 resmî dil Hindistan'da, 16 resmî dil Zimbabve'de bulunmaktadır. Avrupada İsviçre'nin 4, Belçika'nın ve Lüksemburg'un ise 3 resmî dili vardır.

Resmi dillerin yanı sıra yerli diller de ülkeler için önem arz etmekte ve yerli dillerin korunması hemen her ülkenin dil politikaları arasında yer almaktadır. Bu durum uluslararası boyutta da değer görmekte ve yerli dillerin korunmasına yönelik çok sayıda önemli uluslararası anlaşma ve girişim bulunmaktadır:

- **BM Yerli Halkların Hakları Bildirisi (UNDRIP) – 2007**
Bildirgenin 13, 14 ve 16'ncı maddeleri, yerli halkların dillerini ve kültürel yaşamlarını koruma ve geliştirme haklarını ve devletlerin bu hakları destekleme ve koruma yükümlülüklerini vurgulamaktadır.
- **ILO Uluslararası Çalışma Örgütü Sözleşmesi (C 169)- 1989**
Yerli ve Kabile Halklarını ilgilendiren başlıca bağlayıcı uluslararası sözleşmedir. Sözleşme, imzalayan devletleri yerli dilleri korumak ve iki dilli eğitimi teşvik etmek için önlemler almakla yükümlü kılmaktadır. Şimdiye kadar, çoğunluğu Latin Amerika'da olmak üzere 24 ülke sözleşmeyi onaylamıştır. (Almanya 2021'de imzalamıştır)
- **UNESCO Yerli Diller Yılı 2019 (IYIL2019)**
UNESCO, yerli dillerin yeniden canlandırılmasını ve tanıtılmasını teşvik etmek amacıyla 2019 yılını Uluslararası Yerli Diller Yılı ilan etmiştir. Daha sonra bu çabaları sürdürmek üzere 2022-2032 Uluslararası Yerli Diller On Yılı ilan edilmiştir.

Ayrıca BM Yerli Meseleleri Daimî Forumu, dil hakları da dâhil olmak üzere yerli halkların ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimine ilişkin konularda tavsiyelerde bulunmaktadır. UNESCO 1999 yılında 21 Şubat gününü "Uluslararası Anadili Günü" ilan etmiştir. Etkinliklerin merkezinde yerli diller bulunmakla birlikte tüm anadilleri kapsamaktadır. UNESCO (2024) açıklamasında, "(b)u uluslararası günün amacı konuştukları diller ne olursa olsun tüm insanların eşit öğrenme fırsatlarına ve bilginin aktarımı için aynı olanaklara sahip olmasını garanti altına almaktır" ifadesini kullanmıştır.

Dünya genelinde çeşitli ülkelerde iki dillilere yönelik yaklaşıma bakıldığında birçok eğitim politikası ve çalışmanın mevcut olduğu görülmektedir. Özellikle çok dilli ülkelerde, dil politikaları etnik ve kültürel çeşitliliği yansıtmak için şekillenmektedir. Bazı ülkelerde, iki dilli eğitim programları resmî olarak tanınırken, diğerlerinde ise daha az resmî destek görebilmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nin iki dilli eğitimi teşvik eden 1968 tarihli İki Dilli Eğitim Yasası (Bilingual Education Act) iki dilli eğitimin teşvik edilmesinde önemli bir adım olmuştur ama 2001 yılında yerini sadece İngilizce eğitimi vurgulayan No Child Left Behind (Geride Çocuk Kalmasın) -Yasası'na bırakmıştır (de Jong, 2011). Sınırlı İngilizce yeterliliğine (EL) sahip öğrenciler için

standart olarak iki dilli eğitimin oluşturulması için çabalar ise devam etmektedir (Porter vd., 2023).

Filipince ve İngilizcenin resmî dil olduğu olan Filipinler’de ise 220’ye yakın yerel dil bulunmakta ve bunlardan 28’i bölgesel olarak öne çıkmaktadır. Filipinler, 1987 yılından bu yana hem Filipince hem de İngilizce dillerinde yeterlilik kazanmayı amaçlayan iki dilli resmî bir eğitim politikasına sahiptir. Bu politika, eğitimin başlangıç yıllarında, bölgesel dillerin de yardımcı dil olarak kullanıldığı, tüm eğitim seviyelerinde uygulanmaktadır (The 1987 Policy On Bilingual Education).

Resmi iki dilli eğitim politikasına sahip olan ülkelerden biri olan Singapur’da da 1960’lardan bu yana resmî iki dilli eğitim uygulaması yürürlüktedir. Öğrencilerin hem İngilizce hem de kendi ana dillerini (Mandarin, Malayca veya Tamilce) öğrenmeleri gerekmektedir. Bu politika, uluslararası rekabetçiliği teşvik ederken kültürel kimliği de korumayı amaçlamaktadır (Sim, 2016).

Mozambik’te ise 2017 yılında çocuklara 16 yerel lehçede eğitim verilen iki dilli bir eğitim politikası uygulamaya başlamıştır. Bu politika ile okulun ilk yıllarında ana dilin eğitim dili olarak kullanılmasını ve daha sonra kademeli olarak Portekizceye geçilmesini amaçlamaktadır.

4. Avrupa’da İki Dillilerin Eğitime Yönelik Ülke Politikaları

Çok dillilik esasında tarihi kaynaklara göre kadim bir olgudur. Modern dönem öncesi gayet doğal bir olgu olarak karşılanan çok dillilik, Fransız İhtilali sonrasında gelişen nasyonalist hareketlerle ulus devlet ve ulusal dil anlayışı gereği engellenmeye çalışıldı. Böylelikle dinden ziyade dil; farklılıklar oluşturarak ayrıştırma, belli bir dili resmî dil yaparak yüceltme ya da azınlıkların dillerini ötekileştirerek bölme aracı kılındı. Bununla birlikte bu olgu, 70’li yıllar itibarıyla bireysel, toplumsal ve kurumsal açılardan bilimsel olarak incelenmeye başlanmıştır. Azınlıkların tanınma mücadelesi sürecinde gündeme gelen çok dillilik kavramı, hiyerarşik sınıflama tartışmalarında da kullanılmıştır. Nasyonalist hareketlerin politik eğilimlerine rağmen göç hareketleri, iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve küreselleşme gibi süreçlerle çok dillilik, günümüz dünyasında yaygınlığını sürdürebilmektedir.

Avrupa Birliği’nin bütünleşmesi sürecinde üye ülkeler için birden çok resmî dilin gündeme gelmesiyle birlikte çok dillilik, Avrupa bağlamında da politik ve kamusal alana yerleşmiştir. Avrupalı kimliğinin temel zenginliklerinden

biri olarak görülen dilsel çeşitlilik hem Brüksel’de hem de Strazburg’da yerleşik bulunan birlik kurumları tarafından teşvik edilmektedir. Öyle ki Avrupa’da iki dillilere yönelik eğitim politikaları, kültürlerarası iletişim yeterliliklerini geliştirmeyi, dil çeşitliliğini teşvik etmeyi, çok dilli bireylerin yetişmesini ve en az bir yabancı dilde iletişim kurma becerisini geliştirmesini hedeflemektedir.

Dil becerileri ve çok dillilik, Avrupa Birliğinin üç temel yapısı olan Avrupa Birliği Konseyi, Avrupa Komisyonu ve Avrupa Parlamentosu’nda yıllardır temel odaklanma alanlarından birisidir. Birlik, uyguladığı dil politikasıyla kültürel kimlik inşası ve toplumsal bütünleşme yanında çok dilliliğin potansiyel eğitim, uzmanlık ve ekonomik imkânlarına ulaşmayı hedeflemektedir.

Avrupa Komisyonu’nun Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü içinde yer alan Çok Dillilik Politikası Birimi ile Avrupa Konseyi’nin Eğitim Müdürlüğü’nün Dil Politikası Birimi, birliğin söz konusu dil politikalarını yürütmektedir. Avrupa Komisyonu’nun (Avrupa Modern Diller Merkezi) iki dillilere yönelik eğitim politikalarını belirlemekte ve desteklemektedir. Bu kuruluşlar, dil çeşitliliğini teşvik etmek, dil eğitimine erişimi artırmak ve dil becerilerini geliştirmek için çeşitli politikalar ve dokümanlar yayınlamaktadır. Bu dokümanlar, politika yapıcılarına, eğitimcilerine ve diğer ilgili paydaşlara rehberlik etmektedir. Dil becerileri ile ilgili başlıca dokümanlar arasında öne çıkan noktalar şunlardır;

- Lizbon Avrupa Konseyi’nin 23 ve 24 Mart 2000 tarihli kararları, hayat boyu öğrenme yoluyla öğretilecek temel becerilerin tanımlanmasına yönelik bir Avrupa çerçevesine yabancı dilleri de dahil etmiştir (Europäischer Rat, 2000, Nr.26);
- Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı’nın 22. Maddesinde yer alan, Birliğin kültürel, dini ve dilsel çeşitliliğe saygı göstermesi ilkesi (Charta der Grundrechte der Europäischen Union, 2000, s.13);
- Avrupa Konseyi’nin 15 ve 16 Mart 2002 tarihli Barselona kararları, küçük yaşlardan itibaren herkese iki dilde yabancı dil dersiyle, temel becerilerin ediniminin iyileştirilmesine yönelik ilave tedbirler alınması çağrısında bulunmaktadır (Europäischer Rat, 2002, Nr.44);
- Komisyonu’nun 24 Temmuz 2003 tarihli ‘Dil Öğreniminin ve Dilsel Çeşitliliğin Desteklenmesi: 2004-2006 Eylem Planı’ başlıklı Tebliği (Europäische Kommission, 2003);
- Komisyon’un 22 Kasım 2005 tarihli “Çok dillilik için yeni bir çerçeve stratejisi” başlıklı tebliği, dilleri ve vatandaşlarla iletişimi teşvik etmek için iç ve dış tedbirleri içermektedir (Europäische Kommission, 2005);

- Avrupa Dil Yeterliliği Göstergesine ilişkin 19 Mayıs 2006 tarihli Konsey Kararları (Europäischer Rat, 2006, s.1), yabancı dil bilgisinin sadece halklar arasında karşılıklı iletişimin geliştirilmesine yardımcı olmakla kalmayıp aynı zamanda işgücü hareketliliği için bir ön koşul olduğunu ve Avrupa Birliği ekonomisinin rekabet gücüne fayda sağladığını teyit etmiştir;
- Yabancı dil yeterliliğini de içeren, hayat boyu öğrenme için temel yeterliliklere ilişkin 18 Aralık 2006 tarihli ve 2006/962/EC sayılı Avrupa Parlamentosu önerisi ve Konsey Tavsiye Kararı (Empfehlung des Europäischen Parlaments, 2006, s.10);
- Avrupa Kültür Agenda'sına ilişkin Konsey Kararı (Europäischer Rat, 2007, s.1), çok dilliliği kültürel mirasın desteklenmesi için öncelikli alanlardan biri olarak listelemektedir;
- Çok dilliliğe ilişkin 22 Mayıs 2008 tarihli Konsey kararları, çok dilliliği toplumda sosyal entegrasyon ve uyumu teşvik etmenin bir aracı olarak görmektedir. Özellikle göçmenlerin entegrasyonunda dillerin rolü vurgulanmakta ve AB kurumlarına, faaliyetlerinin vatandaşlar için şeffaflığını ve erişilebilirliğini arttırmak amacıyla çok dilli iletişim stratejilerini geliştirmeleri çağrısında bulunmaktadır (Europäischer Rat, 2008).
- Avrupa Komisyonu'nun 2018 önerisi, mevcut sosyal, ekonomik ve teknolojik zorlukların üstesinden gelebilmek için dil öğretimine kapsamlı bir yaklaşım getirmeyi amaçlamaktadır. Teklifin temel meselelerinden biri, dil öğretiminin kalitesini artırmak için öğretmenlerin ve okul müdürlerinin desteklenmesi ve daha fazla eğitilmesidir (Europäische Kommission, 2018).

Uygulanan çok dillilik politikasına özellikle çocuklara çok erken yaşlarda en az iki yabancı dil öğretme hedefini benimseyen 2002 Barselona toplantısında alınan konsey kararları yön vermektedir. 2005 Kasım ayında ilan edilen Avrupa Komisyonu Bildirgesiyle ise üç hedef belirlenmiştir (Europäische Kommission, 2005):

1. Yurttaşların AB mevzuatı, süreçleri ve bilgilerine kendi dillerinde erişebilmelerini sağlamak;
2. Dillerin ve çok dilliliğin Avrupa ekonomisi üstünde oynadığı önemli rolü vurgulamak ve bunu daha da geliştirmenin yollarını bulmak;
3. Karşılıklı anlayış ve iletişimi iyileştirmek için bütün yurttaşları daha çok dil öğrenip konuşmaları için özendirmek.

Avrupa Birliği tarafından eğitim hedefi olarak belirlenen çok dillilik, Avrupa vatandaşlığı kimliği bağlamında eğitilmiş bir toplum oluşturmak için önemli

bir araç olarak görülmektedir. Avrupa Konseyi'nin metinlerine göre; dil becerileri, "tüm AB vatandaşları için arzu edilen bir yaşam becerisi" (Council Conclusions On Multilingualism, 2008, C 140/14-15) olarak görüldüğünden önemine somut şekilde işaret edilmektedir. Zira gerek özel hayatta gerekse iş hayatında, iki ya da çok dilli kişiler, aynı zamanda kültürlerarası becerilere de sahip oldukları için yabancı kültürlerden gelen insanların davranış biçimlerini farklı perspektiflerden gözlemleyebilir ve insanlar arasında aracılık yapabilirler. Çok dillilik dilsel ifade yeteneğini geliştirdiği gibi kişilerin kabul görme düzeyini artırarak toplumsal dayanışma ile kültürlerarası anlayış ve iletişimi geliştirmektedir. Bu sayede farklı kültürlerden gelen insanlara karşı anlayış yükselir, sınır ötesi iletişimin artmasıyla çok dillilik bireyin fırsat eşitliğine kavuşması ve toplumsal süreçlere katılımını beraberinde getirir (Esen ve Taheri, İki Dillilik ve Dil Edinimi 2016).

Nitekim UNESCO, 2006 yılında ikinci dilin ya da dillerin edinimine bir temel oluşturmak için çocukların köken dillerinin desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Diğer yandan Avrupa Komisyonu'nun Eurobarometer Survey'e (European Commission, 2012) göre de Avrupalıların %98'i yabancı dil öğrenmenin çocuklarının geleceği için yararlı olduğuna inanmaktadır. Son zamanlarda iki ya da çok dillilik dünya çapında popülerlik kazanmakta ve iki dilde akıcı bir şekilde iletişim kurabilmenin birçok avantajı nedeniyle (Zhang, 2018) çocuklarının çift dilli olmasını isteyen ailelerin sayısı giderek artmaktadır. Yine Eurobarometer Survey'e (European Commission, 2012) göre; Avrupalıların üçte ikisi (%67) İngilizceyi en yararlı dillerden biri olarak görürken, Almanca (%17) ikinci, Fransızca (%16) üçüncü, İspanyolca (%14) dördüncü ve Çince (%6) beşinci sırada yer almaktadır.

Avrupa Konseyi, yukarıda belirtilen hedefler doğrultusunda hemen her yıl aldığı yeni kararlarla ve kurulan komiserliklerle çok dillilik politikalarını sürdürmekte, dilsel çeşitliliği hem dayanışma hem de refah için vazgeçilmez görmektedir. Bu doğrultuda Birlik kurumları için dil öğretimi öncelikli bir mesele olup yabancı dillerde iletişim eğitim-öğretim verimliliğinin temel kriterlerinden biri olarak öne çıkmaktadır.

Dillerin yerli diller ve göçmen dilleri olarak iki ana kategoriye ayrıldığına girişte dikkat çekilmişti. Bu ayırım, dillerin kökenine ve tarihsel bağlamına dayanmaktadır. Yerli diller, Avrupa'nın belirli bölgelerinde geleneksel olarak konuşulan ve genellikle etnik azınlıklarla ilişkilendirilen dillerdir. Bu diller uzun bir geçmişe ve ilgili toplulukların kültür ve kimliğinde derin köklere sahiptir. AB'deki yerli dillere örnekler şunlardır:

- Baskça: Atlantik kıyısındaki İspanya-Fransa sınır bölgesinde konuşulur ve bugün Avrupa'da konuşulan en eski dil olarak kabul edilir.
- Katalanca: Çoğunluğu İspanya'nın doğu kıyısında olmak üzere yaklaşık altı milyon kişi tarafından konuşulmaktadır.
- Galce: Galler'de konuşulan bir Kelt dilidir.
- Sorbça: Almanya'da konuşulan bir Slav dilidir.
- Frizce: Hollanda ve Almanya'da konuşulmaktadır.

Avrupa'da toplam 220 ila 230 civarında yerli dil bulunmaktadır ve bunların birçoğu tehlike altında olup özel koruma önlemleri gerektirmektedir (Prys Jones, 2013).

Göçmen dilleri ise, AB'ye yakın tarihte göçmenler tarafından getirilen dillerdir. Bu diller genellikle göçün bir sonucudur ve farklı Avrupa ülkelerine yerleşmiş topluluklar tarafından konuşulur. AB'deki göçmen dillerine örnekler şunlardır:

- Türkçe: Almanya ve diğer Avrupa ülkelerindeki Türk göçmenler arasında yaygın olarak konuşulmaktadır.
- Arapça: Arapça konuşulan ülkelere gelen göçmenler tarafından konuşulmaktadır.
- Rusça: Rusya ve diğer eski Sovyet ülkelerinden gelen göçmenler tarafından konuşulmaktadır.
- Sırpça: Eski Yugoslavya'dan gelen göçmenler tarafından konuşulmaktadır.

Bu diller genellikle resmî olarak tanınmamakta ve çoğunlukla konuşucularından oluşan ilgili topluluklar içinde kullanılmaktadır. AB politikası, göçmenlerin ev sahibi ülkenin resmî dil (ler)ini öğrenerek entegrasyonunu teşvik etmeyi amaçlarken, göçmen dillerinin korunmasına yönelik destek sınırlıdır. AB, kültürel miras olarak korunan ve teşvik edilen yerli diller ile esas olarak entegrasyon bağlamında ele alınan göçmen dilleri arasında net bir ayırım yapmaktadır. Yerli diller genellikle yasal korumadan ve özel destek programlarından yararlanırken, göçmen dilleri daha az destek alır ve uygulamada ev sahibi ülkenin resmî dilini öğrenmeye odaklanılır.

Bu kapsamda Avrupa'da, birçok ülke iki dillilere yönelik eğitim politikaları geliştirmiştir. Özellikle Belçika, İspanya, İsviçre gibi ülkeler resmî olarak birden fazla dilin kullanıldığı bölgelerde iki dillilik politikalarını desteklemektedir. Bu ülkelerde, iki dilli eğitim programları ve dil politikaları, yerel kültürel ve sosyal dinamiklere göre şekillenmektedir. Örneğin İrlanda Cumhuriyeti'nin iki tane resmî dili vardır. Biri İngilizce biri de İrlanda dilidir (İrl. *Gaeilge*). İki

dilli eğitim yoluyla İrlandaca teşvik etmek için resmî bir politika izlenmektedir. İrlanda'daki okulların yaklaşık %10'unda İrlandaca dersleri verilmektedir. Bu okullar *Gaelscoileanna* olarak bilinmektedir. Bu okullarda İrlandaca tüm derslerin ana eğitim dili olarak öğretilmektedir. İrlanda hükümeti *Gaelscoileanna*'yı çeşitli programlar ve mali teşvikler yoluyla desteklemektedir. Örneğin, İrlandaca sınavlara giren öğrenciler ek puan alabilmekte ve bu da onlara üniversite kabullerinde avantaj sağlamaktadır.

Almanya'da da azınlık dili olarak tanınan çok sayıda yerli dil bulunmaktadır. "Tanınmış bir azınlık dili statüsü", bir dilin bir devlet içindeki belirli bir azınlığın dili olarak resmen tanınması anlamına gelir. Bu tanıma genellikle dilin korunması ve teşvik edilmesine yönelik belirli haklar ve koruyucu tedbirler gerektirir. Bunlar genellikle dilin kullanımını desteklemek ve canlılığını sağlamak için eğitim, medya ve kamu yönetiminde alınan tedbirleri kapsar; ör. yerel dilde eğitim programlarını, medyada yer almayı ve kamu yönetiminde dili kullanma imkânını içerir. Almanya'da resmî olarak tanınmış diller şunlardır:

- Danca: Schleswig-Holstein'daki Danimarkalı azınlık tarafından konuşulmaktadır.
- Frizce: Kuzey Frizcesi ve Sater Frizcesi olmak üzere iki ana türü vardır. Kuzey Frizcesi Schleswig-Holstein'in batı kıyısında ve Sylt, Föhr, Amrum ve Helgoland Adaları'nda konuşulmaktadır. Sater Frizcesi Aşağı Saksonya'daki Saterland'da konuşulmaktadır.
- Sorbça: Yukarı Sorbça ve Aşağı Sorbça olmak üzere iki ana türü vardır. Yukarı Sorbca Saksonya'daki Yukarı Lusatia'da konuşulurken, Aşağı Sorbca Brandenburg'daki Aşağı Lusatia'da konuşulmaktadır.
- Romani: Almanya'daki Sinti ve Roman topluluğu tarafından konuşulmaktadır.

Bu diller, Almanya'nın 1992 yılında imzaladığı Bölgesel / Azınlık Dilleri Avrupa Şartı (Boysen vd., 2011) ile koruma altına alınmıştır.

5. Türkçe Derslerinin Almanya ve Avusturya Müfredatlarındaki Yeri

Avrupa ve diğer dünya ülkelerinde iki dilli eğitim ve yabancı dil öğretimi konusunda değişik modeller uygulanmaktadır. Her yıl binlerce insanın kendi ülkelerinden, başta Avrupa ülkeleri olmak üzere, özellikle gelişmiş ülkelere göç ettiğini görmekteyiz. Örneğin, 2020 yılı itibarı ile Almanya'da nüfusun %20'den fazlası (21,2 milyon) farklı kültürlerden gelmiştir. 11,2 milyon kişi yabancı

bir ülkenin vatandaşlığına sahiptir ve 2020 yılı itibarı ile 128.900 kişi de Alman vatandaşlığına geçmiş bulunmaktadır (Statistisches Bundesamt, 2020). Türkçe ve Rusça, Almanya'da ülke genelinde ve başkent Berlin'de en çok konuşulan göçmen dilleri arasındadır.

Dünyada iki dilli eğitim ve yabancı dil öğretimi konusunda değişik modeller uygulanmaktadır. Türkçe de çeşitli ülkelerde ikinci dil olarak öğretilmekte ve öğrenilmektedir. Türkçe dersleri, öğrencilere Türk dilini ve kültürünü tanıtmayı, Türk toplumlarıyla iletişim kurmayı ve Türkçe dil becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Türkçe dersleri, ilgili ülkelerin müfredatlarında genellikle ikinci dil olarak seçmeli veya zorunlu dersler arasında yer alır. Örneğin, Alman eğitim sistemi içerisinde örgün eğitim çerçevesinde sunulan Türkçe dersleri, iki kategoride ele alınmaktadır. Birinci kategoride yer alan Türkçe dersleri sadece ana dili Türkçe olan öğrencilere yönelik iken (diğerlerini dışarıda bırakan – Alm. *exklusiv*), ikinci kategorideki Türkçe derslerinin hedef kitesini hem ana dili Türkçe olan hem de Türkçenin dışında başka bir ana diline sahip olan öğrenciler (kapsayıcı – Alm. *inklusiv*) oluşturmaktadır (Schroeder ve Küppers, 2016). Yaygın eğitim çerçevesindeki Türkçe dersleri ise, ana dili Türkçe olup Almanya'da yaşayan çok dilli öğrencilere yönelik ve Türkçenin dışında başka bir ana diline sahip olan, yani Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır.

1964 yılında Alman Eyalet Eğitim Bakanları Konseyi (Alm. *Kultusministerkonferenz der Länder*) ülkedeki Büyükelçiliklerle görüşmeler yapmış ve Alman eğitim kurumlarına yabancı çocukların ana dillerinde eğitim görebilmeleri için tavsiyelerde bulunmuştur. 1971 yılında ise Eyalet Eğitim Bakanları Konseyi, eyaletlerin bu derslerin eğitim yönetiminin sorumluluğu içinde mi yoksa dışında mı olduğuna kendi yetkileriyle karar vermelerini tavsiye etmiştir (Reich, 2010b; Yıldız, 2012). Eyalet Eğitim Bakanları Konseyi'nin bu kararı üç farklı ana dili dersi yapısının ortaya çıkmasına sebep olmuştur:

1. İçeriği Alman okul idaresi tarafından kontrol edilen ve finanse edilen köken dili dersi;
2. Yabancı ülkelerin temsilcileri tarafından ve sorumluluğunda yürütülen ana dili dersi;
3. Devletin yaptığı anlaşmalar dışında özel olarak sunulan ana dili dersleri (Reich, 2010b; Yıldız, 2012).

Hem ana dili derslerine yönelik paralel üç ayrı yapının bulunması hem de bu derslerin eyaletlerin kendi sorumlulukları altında olması, derslerin ülke çapında “Ana Dili Dersi”, “Ana Dilinde Tamamlama (Takviye) Dersi” (Alm. *Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht*) veya “Köken Dili Dersi” (Alm. *Herkunft-*

ssprachenunterricht) olarak da anılmasına sebep olmuştur. Bu durum Almanya özelinde çok dillilik durumu ve dillerin ediniminin farklı şekillerde yürütülmesine yol açmıştır. Bavyera, Renanya-Palatina, Hessen, Kuzey Ren-Vestfalya ve Aşağı Saksonya eyaletleri derslerin kendi sorumlulukları altında yürütülmesi kararını verirken, içinde Berlin Eyaleti'nin de bulunduğu diğer birçok eyalet ise bu derslerden sorumlu olmadıklarını belirtmişlerdir (Woerfel, 2014; Yıldız, 2012). Saarland Eyaleti 2019 yılında aldığı bir kararla ana dili derslerini kendi uhdesine almış, Berlin ve Hamburg eyaletleri ise tedrici olarak eyalet eğitim bakanlıkları tarafından verilen ana dili derslerinin sayısını artırmıştır. Aşağıdaki tablo, Almanya'nın çeşitli eyaletlerinde ana dil eğitiminin sağlanmasındaki çeşitlilik ve farklılıkları göstermektedir:

Tablo 1. *Almanya'nın Çeşitli Eyaletlerinde Ana Dil Eğitiminin Sağlanmasındaki Çeşitlilik ve Farklılıklar*

Eyalet	Dil Dersi Sağlayıcıları	Sunulan Diller	Özellikler
Kuzey Ren -Vestfalya	Eyalet	Macarca, Arapça, Boşnakça, Bulgarca, Çince, Farsi, Fransızca, Yunanca, İtalyanca, Hırvatça, Kürtçe, Makedonca, Farsça, Lehçe, Portekizce, Roman, Rumence, Rusça, Sırpça, İspanyolca, Türkçe, Ukraynaca	Kayıttan sonra zorunlu katılım; notu yabancı dil notunun yerine saydırılabilir
Berlin	Eyalet	Türkçe, Arapça, Rusça, Lehçe, İspanyolca, İtalyanca, Yunanca, Portekizce, İngilizce, Fransızca	Dokuz dilde çift dilli eğitim veren Devlet Avrupa Okulları
Hamburg	Eyalet ve Konsolosluklar	Macarca, Arapça, Boşnakça, Dari, Farsça, Lehçe, Rusça, Türkçe	Amaç çok dilliliği teşvik etmektir
Bremen	Eyalet ve Konsolosluklar	Macarca, Arapça, Boşnakça, Bulgarca, Çince, İngilizce, Fransızca, İtalyanca, Hırvatça, Kürtçe, Farsça, Lehçe, Portekizce, Rusça, Sırpça, İspanyolca, Türkçe, Ukraynaca	Tüm okul türleri için dil eğitimi konsepti
Brandenburg	Eyalet ve Konsolosluklar	Arapça, Lehçe, Rusça, Türkçe, Vietnamca	Son yıllarda dil yelpazesinin genişletilmesi
Renanya Palatina	Eyalet	Arapça, Yunanca, İtalyanca, Hırvatça, Lehçe, Portekizce, Rusça, İspanyolca, Türkçe	Son yıllarda dil yelpazesinin genişletilmesi
Saarland	Eyalet	Arapça, Boşnakça, Hırvatça, Lehçe, Portekizce, Rusça, Sırpça, Türkçe	

Eyalet	Dil Dersi Sağlayıcıları	Sunulan Diller	Özellikler
Bavyera	Konsolosluklar	Macarca, Arapça, Boşnakça, Bulgarca, Çince, İngilizce, Fransızca, İtalyanca, Hırvatça, Kürtçe, Farsça, Lehçe, Portekizce, Rusça, Sırpça, İspanyolca, Türkçe, Ukraynaca	
Baden Württemberg	Konsolosluklar	Macarca, Arapça, Boşnakça, Bulgarca, Çince, İngilizce, Fransızca, İtalyanca, Hırvatça, Kürtçe, Farsça, Lehçe, Portekizce, Rusça, Sırpça, İspanyolca, Türkçe, Ukraynaca	
Saksonya Anhalt	Ders yok	-	
Tübingiya	Ders yok	-	
Aşağı Saksonya	Eyalet ve Konsolosluklar	Macarca, Yunanca, İtalyanca, Rusça, Türkçe	Özel müfredat geliştirildi
Hessen	Eyalet ve Konsolosluklar	Macarca, Arapça, Boşnakça, Bulgarca, Çince, İngilizce, Fransızca, İtalyanca, Hırvatça, Kürtçe, Farsça, Lehçe, Portekizce, Rusça, Sırpça, İspanyolca, Türkçe, Ukraynaca	
Saksonya	Eyalet ve Konsolosluklar	Vietnamca, Arapça, Rusça	
Schleswig-Holstein	Eyalet ve Konsolosluklar	Türkçe	2019/2020'den itibaren genişleme planlanıyor
Mecklenburg Batı Pomeranya	Ders yok	-	

Avusturya örneğinde ise dersin “Ana Dili Dersi” olan adı, 2023 yılında yürürlüğe giren yeni müfredat ile “Birinci Dil Dersi” olarak değişmiş ve ders Avusturya’nın örgün eğitim sisteminin bir parçası olmuştur. Program, yerleşim bölgelerine göre değişmekle birlikte, yaklaşık 25 dil içermektedir. Birinci Dil Dersi, öğrencilerin dil becerilerini güçlendirmeyi amaçlayan gönüllü ve ücretsiz bir programdır (Bundesministerium für Bildung, 2024). Almanyada olduğu gibi, Avusturyadaki eğitim politikası da kantonların kendi sorumluluğunda olduğundan, Birinci Dil Dersi tam yapısının kantondan kantona değişebileceğini vurgulamak gerekir.

6. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Avrupa ve dünya genelindeki iki dillilere yönelik eğitim politikaları incelenmiştir. Küreselleşme, göç ve modern iletişim araçlarının etkisiyle dil çeşitliliği ve ikinci dil edinimi günümüzde önemli bir konu haline gelmiştir. Avrupa Birliği ve birçok ülke, iki dilliliği destekleyen politikalar benimsemiş ve çok dilli bireylerin yetişmesini teşvik etmeyi hedeflemiştir.

Avrupa Birliği'nin dil politikaları, dil çeşitliliğini korumayı ve çok dilliliği teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Ancak, bu politikaların uygulanmasında bazı eksiklikler ve tutarsızlıklar göze çarpmaktadır. Örneğin, yerli diller ile göçmen dilleri arasında net bir ayırım yapılmakta ve göçmen dillerine yönelik destek sınırlı kalmaktadır. Bu durum, göçmen toplulukların dilsel ve kültürel haklarının tam olarak gözetilmediği eleştirilerine yol açmaktadır.

Ayrıca, Avrupa Birliği üyesi ülkeler arasında iki dillilere yönelik eğitim politikalarının uygulanmasında farklılıklar bulunmaktadır. Bazı ülkeler, iki dilli eğitim programlarını resmî olarak tanıırken, diğerleri daha az destek sağlamaktadır. Bu durum, eğitim fırsatlarında eşitsizliklere ve bölgesel farklılıklara yol açabilmektedir. Dünya genelinde de benzer bir durum söz konusudur. Bazı ülkeler, iki dilli eğitim programlarını resmî olarak benimseyip desteklerken, diğerleri bu konuda daha az çaba göstermektedir. Bu farklılıklar, ülkelerin sosyal, ekonomik ve politik dinamiklerine bağlı olarak şekillenmektedir.

Göç alan ülkeler ise nüfuslarına katılan çeşitlilik nedeniyle çok sayıda farklı dille karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum hem yerli dillere hem de göçmen dillerine uygun eğitim politikalarının geliştirilmesini zorlaştırmaktadır. Ülkeler, kültürel ve dilsel çeşitliliği kapsayacak şekilde politikalar oluşturmak ve tüm toplulukların ihtiyaçlarını dengeli bir şekilde karşılamak durumundadır. Bu süreç, kaynakların adil dağıtımı, müfredat uyarlamaları ve eğitimci yeterlikleri gibi çeşitli zorlukları beraberinde getirmektedir.

Ayrıca, yerleşik kültürün ve dilin, göç alan topluluklarca her zaman ön planda tutulduğu bir gerçektir. Bu durum, bazen göçmen diline ve dolayısıyla kültürüne yaklaşma konusunda isteksizliğe yol açabilmektedir. Göçmen toplulukların, kendi kültürel kimliklerini koruma arzusu ile ev sahibi ülkeye entegrasyon süreci arasında bir denge kurmaları gerekmektedir. Bu nedenle, eğitim politikalarının uygulanması ve adaptasyonu, her iki tarafın da ihtiyaçlarını ve hassasiyetlerini dikkate alarak gerçekleştirilmelidir.

Sonuç olarak, dil çeşitliliğinin ve ikinci dil ediniminin desteklenmesi, küresel düzeyde kapsayıcı bir toplumun oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Ancak,

bu hedefin gerçekleştirilmesi için mevcut politikaların gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir. İki dillilere yönelik eğitim politikalarının, tüm dillere ve kültürlere eşit mesafede duran, kapsayıcı ve adil bir yaklaşımla yeniden şekillendirilmesi önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Bloomfield, L. (1935). *Language*, London: Allen&Unwin.
- Boysen, S., Engbers, J., Hilpold, P., Körfgan, M., Langenfeld, C., Rein, D., ... & Rier, K. (2011). *Europäische Charta der Regional-oder Minderheitensprachen: Handkommentar*. Zürich: Dike Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (n.d.). *Mehrsprachigkeit – Erstsprachenunterricht – Interkulturelle Bildung*. Abgerufen am 19. Mai 2024, von.
- Burck, C. (2005). *Researching Multilingualism and Multilingual Identities*. In: *Multilingual Living*. Palgrave Macmillan, London.
- Charta der Grundrechte der Europäischen Union (2000/C 364/01), ABl. C 364 vom 18.12.2000, S. 1–22.
- Council Conclusions of 22 May 2008 on Multilingualism (2008). *Official Journal of the European Union* 2008/C140/10, 14-15.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.
- De Jong, E. (2011). *Foundations for Multilingualism in Education*. Excerpt from Chapter 6, "Language policy in the United States", 126-138.
- Esen, E., Taheri, A. (2016). *İki Dilli Okul Öncesi Eğitim Hakkında Bilimsel Tartışmalar ve Uygulamalar-Berlinde Türk Kökenli Göçmen Çocuklar ve Gençler Örneğinde Bir Giriş*.
- Europäische Kommission (2005). *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit (COM (2005) 596 final)*. Brüssel: Europäische Kommission.
- Europäische Kommission. (2004). *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006*. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen.
- Europäische Kommission. (2018). *Vorschlag für eine Empfehlung des Rates für einen umfassenden Ansatz für die Sprachbildung (COM (2018) 272 final)*.
- Europäischer Rat (2000). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes des Europäischen Rates*, 23. und 24. März 2000, Lissabon. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäischer Rat (2002). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes des Europäischen Rates (Barcelona)* 15. und 16. März 2002.
- Europäischer Rat (2006). *Schlussfolgerungen des Rates zu dem Europäischen Indikator für Sprachenkompetenz*. Amtsblatt der Europäischen Union, C 172, 1-3.
- Europäischer Rat (2007). *Entscheidung des Rates vom 16. November 2007 zu einer europäischen Kulturagenda (2007/C 287/01, S. 1-4)*.
- Europäischer Rat (2008). *Schlussfolgerungen des Rates vom 22. Mai 2008 zur Mehrsprachigkeit*.
- Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union. (2006). *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates der Europäischen Union vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG)*, Amtsblatt der Europäischen Union L 394/10. Amtsblatt der Europäischen Union L, 394(10).

- European Commission (2012). Europeans and Their Languages. Report. European Commission Special Eurobarometer.
- European Commission. (2012). Eurobarometer survey on Europeans and their languages. Pressemitteilung.
- European Commission. (2020). European Education Area: Language Learning and Teaching.
- European Commission. (2021). European Language Policy: Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).
- Fox, R.K., Corretjer, O., & Webb, K. (2019). Fox, R., Corretjer, O., Webb, K., & Tian, J. (2019). Benefits of foreign language learning and bilingualism: An analysis of published empirical research 2005–2011. *Foreign Language Annals*, 52(3), 470-490.
- Genç, S. (2011). Sprachökonomie im Bilingualismus (Deutsch – Türkisch) und ihre möglichen Erscheinungen im Sprachgebrauch. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_Turkish.pdf (Erişim: 15.05.2024)
- Karaağaç, G. (2011). "Bireysel İki Dillilik ve Toplumsal İki Dillilik", *Türk Dili*, 1(717), s. 222-228.
- Macnamara, J. (1967). The Bilinguals Linguistic Performance-A Psychological Overview, *Journal of Social Issues*, 23 (2), 58-77.
- Mwaniki, M., Arias, M.B., Wiley, T.G. (2016). Bilingual Education Policy. In: Garcia, O., Lin, A., May, S. (eds) *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Cham.
- Porter, L., Vazquez Cano, M., & Umansky, I. (2023). Bilingual Education and America's Future: Evidence and Pathways. A Civil Rights Agenda for the Next Quarter Century. Civil Rights Project-Proyecto Derechos Civiles.
- Prys Jones, Meirion (2013). Endangered Languages and Linguistic Diversity in the European Union. European Union.
- Reich, H. H. (2010b). Herkunftssprachenunterricht. Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I. (Eds.). *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* 9, 445-456.
- Schroeder, C., Küppers, A (2016). Türkischunterricht im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Perspektiven. Pusch, B., Küppers, A., Uyan-Semerci, P. (Eds.). *Education in transnational spaces. Theory, practice and research based on German-Turkish examples*, 191-212. Berlin: Springer VS.
- Sim, C. (2016). Bilingual policy. *Singapore Infopedia*, 31.
- Statistisches Bundesamt (2020). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit.
- Suryantari, H. (2018). Children and Adults in Second-Language Learning. *Tell Journal*, 6(1), 30-38.
- The 1987 Policy On Bilingual Education (1987).
- UNDRIP (2007). BM Yerli Halkların Hakları Bildirisi.
- UNESCO. (2020). Language Education Policy Profiles.
- Union, I. (2014). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels, (2005).
- UNSPECIFIED (2002) Barcelona European Council 15-16 March 2002. Presidency conclusions.
- Wiedenmayer, A. (2006). Mehrsprachigkeit und kulturelle Kompetenz.
- Woerfel, T. (2014). Früher Zweitspracherwerb und Herkunftssprachenunterricht in Bayern: Fluch oder Segen? Trautmann, C., Noel Aziz Hanna. P., Sonnenhauser, B.C. (Eds.). *Interaktionen*. (s.135-152) München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Yıldız, C. (2012). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği). Ankara: Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

Yıldız, C., Arslan, K. ve Thomas, R. (2021). İki Dillilik ve Dil Edinimi, Almanya'da Türkçe-Almanca İki Dilli Büyüyen Çocuklar Üzerine Bir İnceleme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Zhang, M. (2018). An Overview of the Bilingual Advantage: History, Mechanisms, and Consequences. WUPJ, 6,1-9.

İnternet Kaynakları

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/msmuib.html> (Erişim: 15.05.2024)

https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf (Erişim: 15.05.2024)

<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (Erişim: 15.05.2024)

[https://eurlex.europa.eu/legal%20%20content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008X-G0606\(03\)&-from=En](https://eurlex.europa.eu/legal%20%20content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008X-G0606(03)&-from=En) (Erişim: 15.05.2024)

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:52018DC0272> (Erişim: 15.05.2024)

https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (Erişim: 15.05.2024)

<https://www.consilium.europa.eu/de/european-council/conclusions/1993-2003/> (Erişim: 15.05.2024)

https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/de/ec/92219.pdf (Erişim: 15.05.2024)

<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST%207224%202007%20INIT/DE/pdf> (Erişim: 15.05.2024)

<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-17271-2008-INIT/de/pdf> (Erişim: 15.05.2024)

https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/IP_12_679 (Erişim: 16.05.2024).

<https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/1049> (Erişim: 15.05.2024)

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/> (Erişim: 15.05.2024)

https://ec.europa.eu/education/policies/language-learning-and-teaching/european-education-area_en (Erişim: 15.05.2024)

https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/495851/IPOL_CULT_NT%282013%29495851_EN.pdf (Erişim: 14.05.2024)

<https://www.nlb.gov.sg/main/article-detail?cmsuuid=82fbbca5-e8e2-40cc-b944-fbb2bd2367fe> (Erişim: 15.05.2024)

<https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetigkeit/Tabellen/liste-bevoelkerung-erwerbstaetigkeit.html> (Erişim: 15.05.2024)

<https://www.deped.gov.ph/1987/05/21/do-52-s-1987-the-1987-policy-on-bilingual-education/> (Erişim: 15.05.2024)

<https://www.languageeducationpolicy.org/> (Erişim: 15.05.2024)

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A52012DC0673> (Erişim: 16.05.2024)

Değerlendirme Oturumu

Diller, milletlerin kimliklerini ve kültürel miraslarını yansıtan önemli unsurlardır. Ancak dil politikaları, dilin eğitim sistemindeki yeri ve korunması noktasında belirleyici rol oynar. Avrupa'da diller, göçmen dili, azınlık dili ve prestij dili gibi farklı kategorilerde ele alınmaktadır. Bu ayrım, dil politikalarındaki çifte standartları ortaya koymaktadır. Prestij dillerine eğitimde zorunlu bir yer verilmesine rağmen, göçmen ve azınlık dilleri genellikle yeterince desteklenmemektedir. Desteklenmeyen diller, zamanla yok olma riskiyle karşı karşıya kalmaktadır.

Bu bağlamda Türkçenin korunması ve geleceğe aktarılması konusu önem kazanmaktadır. STK'lar, devlet kurumları ve ailelerin iş birliği ile Türkçenin yaşatılması için daha etkin stratejilere ihtiyaç vardır. Aksi takdirde, adı ve soyadından başka Türk kültürüne dair iz taşımayan aileler ortaya çıkmaya başlayacaktır.

1. Dilin Prestiji ve Velilerin Rolü: Bir dilin prestijli hale gelmesinin temelinde, o dile yönelik ihtiyaç ve talep yatar. Türkçenin yeterince prestijli görülmesinin sebeplerinden biri, velilerin Türkçe eğitimi konusunda talepte bulunmamasıdır. Bunun yerine, popüler ve prestijli diller olarak görülen İspanyolca ve Çince gibi dillerin öğrenimi teşvik edilmektedir. Örneğin, Almanya'da Türk veliler, çocuklarını Türkçe dersleri yerine İspanyolca derslerine yönlendirebilmektedir. Bu durum, Türkçenin uluslararası arenada yeterince talep görmediğini ve velilerin bu farkındalığa sahip olmadığını göstermektedir.

Oysa Türkçenin geniş bir coğrafyada konuşuluyor olması, talep edilmesi gereken önemli bir dil olduğunu göstermektedir. Bu konuda velilerin ve gençlerin bilinçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Türk Devletleri Teşkilatı gibi organizasyonların ve Türkçenin kullanım alanlarının doğru tanıtılması gerekmektedir.

2. Yerel Yönetimlerin Dillerle İlgili Çalışmaları: Avrupa'da yerel yönetimlerin dillerle ilgili bazı çalışmalar yaptığı görülse de bu çalışmalar genellikle yetersiz kalmaktadır. Özellikle Türkçe derslerinin öğleden sonraya bırakılması gibi uygulamalar, velilerin çocuklarını bu derslere yönlendirememesi sorununa yol açmaktadır. Bu noktada, eğitim hakkının talep edilmesi ve Türkçe derslerinin müfredata daha etkili bir şekilde entegre edilmesi gerekmektedir. Türkçe derslerinin karneye not olarak yansıtılması ve haftalık ders saatlerinin artırılması, talebin artmasına katkı sağlayacaktır.

Ancak 34 saatlik genel ders saatinin 4 saatlik Türkçe seçmeli derslere düşmesi, bu talebin azalmasına neden olmuştur. Eğitim politikaları, maddi temellere dayandırılrsa da dilin manevi boyutu da önemlidir. Türkçeyi konuşamayan yeni nesillerin ortaya çıkması, kültürel ve dilsel bağların kopmasına yol açacaktır.

3. Ailelerin Dil Eğitimine Katılımı: Dil eğitiminin başarılı olabilmesi için ailelerin sürece aktif katılımı büyük bir gerekliliktir. İsveç gibi bazı ülkelerde veliler, evde Türkçe konuşarak bu sürece katkıda bulunmakta ve Türkçenin korunmasını sağlamaktadır. Ancak Fransa ve Almanya'da benzer bir ilginin olmadığı görülmektedir. Bu noktada, ailelerin desteklenmesi, sürecin içinde olmaları ve evde Türkçe konuşulması teşvik edilmelidir. Dil eğitimi çok boyutlu bir süreçtir ve sadece öğretmen yeterlilikleri ve materyallerle sınırlı kalmamalıdır. Ailelerin dil eğitiminin bir parçası olması sağlanmalı, bu farkındalık artırılmalıdır.

4. Dil Politikaları ve Kurumlar Arası Koordinasyon: Dil politikalarının başarılı olabilmesi kurumlar arası etkili bir iş birliğini gerektirmektedir. Türkçenin yurt dışındaki statüsünü güçlendirmek amacıyla MEB, TMV, YTB ve YEE gibi kurum ve kuruluşlar arasında stratejik paydaşlık ilişkileri güçlendirilmelidir.

Dil politikalarının oluşmasında iki temel yaklaşım bulunmaktadır: Yukarıdan aşağıya devletlerin ürettiği politikalar ve aşağıdan yukarıya ailelerin taleplerine dayalı politikalar. Ancak özellikle Fransa'da Türkçe derslerinin saatlerinin düşürülmesine ailelerin yeterince itiraz etmediği gözlemlenmiştir. Bu durum, ailelerin dil politikaları konusunda aktif rol almadığını göstermektedir. Aileler, Türkçenin korunmasında daha aktif bir tavır sergilemeli ve bu konuda farkındalık oluşturulmalıdır.

5. Uluslararası Geçerli Bir Türkçe Sınavı: Türkçenin uluslararası bir dil olarak kabul edilmesi için resmi sınav sistemlerine ve Avrupa denkliğine ihtiyaç vardır. Özellikle Almanya'da, Türkçe eğitimi veren okulların uluslararası denklige sahip bir sınav sistemi talep ettiği bilinmektedir. Ancak şu an böyle bir sınav bulunmamaktadır. Avrupa'daki dil politikaları çerçevesinde, Türkçenin yeri ve hukuki statüsünün netleşmesi gerekmektedir.

6. Dil ve Kültürün Entegrasyonu: Dil eğitimi, kültürden ayrı düşünülemez. Türkçe öğretimi sırasında kültürel unsurların da entegre edilmesi, dilin daha etkili bir şekilde öğretilmesine katkı sağlayacaktır. Dil ve kültürün ayrıştırılması, doğru bir politika değildir. Türkçenin ve Türk kültürünün birlikte öğretilmesi hem dilin hem de kültürün korunmasını sağlayacaktır.

7. Strateji ve Bilimsel Verilere Dayalı Politika İhtiyacı: Dil politikalarının belirlenebilmesi için öncelikle mevcut durumun tespit edilmesi gerekmektedir. Türklerin yaşadığı ülkelerdeki sosyo-ekonomik durumu, eğitim düzeyi ve

diğer veriler objektif bir şekilde analiz edilmelidir. Bilimsel verilere dayanan politikalar geliştirilmediği sürece dil eğitimi alanında kalıcı ve etkili çözümler üretmek zor olacaktır.

8. Sonuç ve Öneriler: Türkçenin uluslararası arenada korunması ve prestijli bir dil haline gelmesi için kapsamlı bir strateji geliştirilmelidir. Türkçenin Avrupa'da yalnızca bir göçmen dili olarak görülmesi yanlıştır; geniş bir coğrafyada konuşulan bu dil, uluslararası bir dil olarak kabul edilmelidir. Türkçenin statüsünü güçlendirmek için:

- Yurt dışı strateji belgesine ihtiyaç vardır.
- Türkçenin uluslararası geçerliliği olan bir sınav sistemi oluşturulmalıdır.
- Kurumlar arası koordinasyon güçlendirilmeli ve ortak stratejiler belirlenmelidir.
- Ailelerin sürece daha fazla dahil edilmesi sağlanmalı ve evde Türkçe konuşulması teşvik edilmelidir.
- Türk Devletleri Teşkilatı ve diğer kurumların, Türkçenin uluslararası arenadaki statüsünü güçlendirme yönündeki çalışmalarına daha fazla destek verilmelidir.
- Türkçenin jeopolitik önemini kavramak ve bu doğrultuda politikalar üretmek, dilin geleceği için büyük önem taşımaktadır.

2. Oturum: Öğrenme İçerikleri

Türkiye Maarif Vakfı İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Modeli: Uygulama ve Değerlendirme

Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN¹

Şerife KAFALI²

Feyza Nur YILMAZ³

Betül KAP⁴

Meryem SEYHAN YILMAZ⁵

Özet

İki dilli Türk çocukları yaşadıkları ülkenin resmî ve eğitim dilini kullanırken ana dilleri olan Türkçenin günlük hayatta kullanımı azalmaktadır. Türkçe kullanımı, çoğunlukla ev ve yakın çevre gibi özel alanlarla sınırlı kalmaktadır. Çalışmada Avrupa'da yaşayan İki dilli Türk çocuklarına Türkçenin kullanımının arttırılmasına yönelik atölye örnekleri sunulmuştur. İki dilli Türk çocuklarına yönelik düzenlenen atölyeler ile öğrenenlerin dil gelişimine katkı sağlanırken Türkçe konuşulan ortamların artması, sosyal, kültürel ve sanatsal yönlerin de gelişmesi sağlanmıştır.

Bu çalışmada, Türkiye Maarif Vakfı (TMV) tarafından Avrupa'daki Eğitim Merkezlerinde uygulanan TMV İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Modeli ele alınmıştır. Model, iki dilli bireylerin doğal öğrenme ortamlarında Türkçe dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan atölye çalışmalarına dayanmaktadır. Pilot uygulamalar kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) yaz okullarında kullanılmak üzere hazırlanan materyaller ile Türkiye Maarif Vakfı tarafından geliştirilen Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Becerileri materyalinden yararlanılmıştır.

1 Türkiye Maarif Vakfı, igultekin@turkiyemaarif.org, ORCID: 0000-0002-6084-7129.

2 Türkiye Maarif Vakfı, skafali@turkiyemaarif.org, ORCID: 0000-0002-1426-2373.

3 Türkiye Maarif Vakfı, fnyilmaz@turkiyemaarif.org, ORCID: 0009-0007-7065-413X.

4 Türkiye Maarif Vakfı, bkap@turkiyemaarif.org, ORCID: 0009-0001-9773-7636.

5 Türkiye Maarif Vakfı, mseyhan@turkiyemaarif.org, ORCID: 0009-0000-3820-5149

İki dilli Türk çocuklarına Türkçeyi etkileşimli kullanabilecekleri ortamlar sağlayan ve yapılandırılmış müfredat ve materyal desteği ile yürütülen bu atölyelerde, öğrencilerin Türkçe dil becerileri, alan becerileri, duyuşsal becerileri ve yaşam becerilerinin gelişimi sistemli bir ölçme ve değerlendirme süreciyle takip edilmiştir. Modelin etkileri, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda atölyelerin sonunda öğrenciler tarafından doldurulan 5'li Likert tipi ölçek verileri analiz edilmiştir. Nitel boyutta ise öğretmenler tarafından doldurulan anekdot kayıtları içerik analiziyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, çeşitli atölye etkinlikleriyle yapılandırılan İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Modeli ile Türkçe dil becerileri, alan becerileri, duyuşsal beceriler ve yaşam becerileri alanlarında olumlu çıktılar elde edildiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi, dil öğretim modeli, Avrupa Eğitim Merkezleri

Turkish Maarif Foundation Turkish Language Teaching Model for Bilingual Turkish Children: Implementation and Evaluation

Abstract

As bilingual Turkish children use the official and instructional language of the country in which they reside, the use of their mother tongue, Turkish, tends to decline in everyday life and is often confined to private domains such as the home and immediate social environment. Workshops designed for bilingual children not only support learners' language development but also foster their social, cultural, and artistic dimensions. This study focuses on the Turkish Language Teaching Model for Bilingual Turkish Children implemented by the Turkish Maarif Foundation (TMF) in its Education Centers across Europe. The model is based on workshop activities that aim to enhance Turkish language skills in natural learning environments for bilingual individuals. During the pilot implementation, materials prepared by the Ministry of National Education for use in Science and Art Center (BİLSEM) summer schools were utilized alongside the *Drama and Play-Based Effective Communication Skills* materials developed by the Turkish Maarif Foundation. These workshops, which provide interactive environments for bilingual Turkish children to use Turkish and are conducted with a structured curriculum and material support, systematically tracked students' progress in Turkish language skills, domain-specific skills, affective skills, and life skills through a comprehensive assessment and evaluation process. The effects of the model were analyzed using a mixed-methods approach that combines both quantitative and qualitative techniques. In the quantitative dimension, data collected through 5-point Likert-type scales completed by students at the end of the workshops were analyzed. In the qualitative dimension, teachers' anecdotal records were examined through content analysis. The findings indicate that the Turkish Language Teaching Model for Bilingual Turkish Children, structured through a variety of workshop activities, yielded positive outcomes in the areas of Turkish language skills, domain-specific skills, affective skills, and life skills.

Keywords: A Turkish Language Teaching Model for Bilingual Turkish Children; Language Teaching Model; European Education Centers

1. Giriş

Türklerin Avrupa'ya kitlesel göçü, II. Dünya Savaşı sonrasında Avrupa'nın kendini yeniden inşa sürecine girmesiyle başlamıştır. Savaşın yarattığı ekonomik tahribatın ardından özellikle Almanya, Hollanda, Belçika ve Avusturya gibi sanayileşmiş ülkeler, hızla büyüyen endüstri sektörlerinde çalışacak iş gücüne duydukları ihtiyaç nedeniyle göçmen işçilere yönelmiştir. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla Türkiye ile başta Almanya olmak üzere çeşitli Avrupa ülkeleri arasında iş gücü göçüne ilişkin anlaşmalar yapılmıştır. İlk büyük işgücü anlaşması, 1961 yılında Türkiye ile Almanya arasında imzalanmış olup bu anlaşmayı sırasıyla 1964'te Avusturya, 1965'te ise Hollanda ve Belçika ile yapılan anlaşmalar takip etmiştir (Abadan-Unat, 2011; İçduygu, 2009).

1960'lı yıllarda başlayan Türk işçilerinin Avrupa'ya göçü, başlangıçta geçici bir iş gücü arzı olarak planlanmış olsa da süreç içinde ekonomik istikrar arayışı, aile birleşimi ve eğitim imkânlarından yararlanma gibi unsurlar göçmenlerin gittikleri ülkelerde kalıcılığını artırmıştır. Göç sürecinin ilerleyen aşamalarında sosyo-ekonomik ve kültürel faktörler göçmenlerin Avrupa toplumlarıyla bütünleşme süreçlerini şekillendirmiştir. Günümüzde Avrupadaki Türk kökenli nüfus, sadece birinci kuşak göçmenleri değil onların ikinci, üçüncü ve dördüncü nesil torunlarını da kapsayarak demografik çeşitliliği artırmış ve Avrupada yerleşik bir diaspora topluluğu oluşturmuştur (Kaya, 2001; Eren, 2007; Castles ve Miller, 2009).

Avrupada yaklaşık 5,5 milyon Türk kökenli insan yaşamaktadır (T.C. Dışişleri Bakanlığı, t.y.). Bu nüfusun büyük bir kısmı Almanya'da ikamet ederken Fransa, Hollanda, Belçika, Avusturya ve İsveç gibi ülkelerde de kayda değer bir nüfusa sahip Türk toplulukları bulunmaktadır. Türk göçmenler, göç sürecinin başından itibaren hem yaşadıkları toplumlara uyum sağlama hem de kültürel ve dilsel kimliklerini koruma çabası içinde olmuşlardır. Ancak geçen 60 yılı aşkın süre boyunca bu dengenin sağlanması, özellikle iki dillilik ve ana dili eğitimi bağlamında çeşitli sosyo-kültürel ve akademik zorlukları da beraberinde getirmiştir. Evde Türkçe konuşan göçmen çocukları, eğitim sürecinde, bulundukları ülkenin resmî dilini yahut eğitim dilini konuşmaktadır. Bu durum zaman içerisinde Türklerin ana dili yeterliliklerinin zayıflamasına yol açmıştır. İki dillilik, kültürel kimliğin korunması ve toplumsal uyum açısından avantajlar sunsa da dil kaybı ve kültürel erozyon risklerini de beraberinde getirmektedir. Özellikle ana dili eğitiminin yetersiz olması, çocukların hem kendi kültürel miraslarını sürdürmelerini hem de yaşadıkları ülkenin diline tam anlamıyla hâkim olmalarını zorlaştırmaktadır (Gogolin, 2002; Extra & Gorter, 2008; Aydın, 2020).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 62. Maddesi; yurt dışında çalışan Türk vatandaşlarının aile birliğini, çocuklarının eğitimi ile kültürel ihtiyaçlarını ve bu-

lundukları ülkeyle olan bağlarını korumak için gerekli tedbirlerin alınmasını devletin temel görevlerinden biri olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 59. maddesi, yurt dışındaki Türk vatandaşlarına yönelik eğitim, öğrenim ve mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi konusunda Milli Eğitim Bakanlığına sorumluluk yüklemektedir. Bu yasal düzenlemeler çerçevesinde farklı dönemlerde ev sahibi ülkelerle çeşitli uluslararası kültür ve eğitim anlaşmaları yapılmış ve bu anlaşmalar, geçerlilik sürelerinin sona ermesi durumunda karşılıklı iş birliği esaslarına dayanarak yenilenmiştir (T.C. Anayasası, 1982; Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının, içinde yaşadıkları toplumun dilini bilmeleri, sosyo-kültürel değerlerini tanımaları ve bu değerlere uyum sağlamalarının yanı sıra ana dillerini ve kültürel kimliklerini korumaları büyük önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili eğitimini desteklemek üzere çeşitli çalışmalar yapmıştır. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), 03.08.2009 tarih ve 112 sayılı kararıyla "Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri Programları"nı kabul etmiştir. Bu programların uygulanmasını desteklemek amacıyla 02.09.2010 tarih ve 121 sayılı kararla Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Materyalleri (1-10. sınıflar) onaylanmıştır. 2018 yılında, yurt dışındaki Türk çocuklarının dil becerilerini geliştirmek ve kültürel kimliklerini güçlendirmek amacıyla program güncellenmiş ve yeni ders materyalleri hazırlanmıştır. Bu materyaller arasında Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Kitapları (1-8. seviyeler) ve Çalışma Kitapları bulunmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin uluslararası kültür ve eğitim anlaşmaları çerçevesinde gerçekleştirdiği bu düzenlemeler, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının çok kültürlü bir kimlik geliştirmelerini ve ana dilde eğitim almalarını desteklemeyi hedeflemektedir (Yıldız, 2014; MEB, 2018; YYEGM, 2024).

Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili becerilerini geliştirmeleri ve kültürel kimliklerini korumaları amacıyla ev sahibi ülkelerin eğitim sistemlerine uyarlanarak devlet okullarında ve hafta sonu kurslarında sunulmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), bu süreçte yurt dışına görevlendirdiği öğretmenler aracılığıyla Türkçe ve Türk Kültürü öğretiminin sistemli bir şekilde yürütülmesini ve öğrencilerin dilsel ve kültürel kimliklerini güçlendirmelerini hedeflemiştir (MEB, 2018). Bununla birlikte bu derslerin hedef kitleye sunulmasında çeşitli güçlüklerle karşılaşmıştır ve bu durum günümüzde de devam eden bir mesele olarak önemini korumaktadır. Söz gelimi velilerin ana dili eğitiminin gerekliliği konusunda yeterli farkındalığa sahip olmamaları, hedef kitlenin derslere katılım oranlarını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca iki dilli Türk çocukları için hazırlanan öğretim materyallerinin, öğrencilerin seviyeleri, bölgesel ihtiyaçlar ve pedagojik gereklilikler açısından yetersiz kalması, öğretim süreçlerinin etkilili-

ğini sınırlandırabilmektedir (Karadağ & Baş, 2019). Diğer taraftan hedef kitlenin iki dilli olarak tanımlanmasına rağmen her iki dilde de yeterli düzeyde yetkinlik kazanamaması, akademik başarılarını olumsuz etkilemekte ve sosyo-kültürel uyumsuzluklarını derinleştirmektedir (Cummins, 2001; Gogolin, 2002).

İki dilli Türk çocuklarının, özellikle ana dili eğitimi başta olmak üzere birçok alanda gelişimlerini desteklemek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığının yanı sıra Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim ve kültürel diplomasi alanında faaliyet gösteren kurumları da önemli roller üstlenmektedir. Bu bağlamda Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Türkiye Maarif Vakfı (TMV), Türkiye Diyanet Vakfı ve çeşitli sivil toplum kuruluşları yurt dışında yaşayan Türk ailelerin çocuklarına yönelik ana dili eğitimi başta olmak üzere akademik gelişimlerine katkı sağlayacak ve onların kültürel kimliklerini desteklemeye yönelik kapsamlı ve sürdürülebilir programlar yürütmektedirler. Eğitim materyallerinin geliştirilmesi, akademik ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesi ve öğretici desteğinin sağlanması gibi alanlarda yürütülen bu çalışmalar, Türk çocuklarının hem ana dillerine hem de kültürel köklerine bağlılıklarını güçlendirmeyi hedeflemektedir (Türkiye Maarif Vakfı, 2016; YTB, 2020; Yunus Emre Enstitüsü, 2022).

Bu çalışmada sözü edilen kurumlardan Türkiye Maarif Vakfı'nın İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretim Modeli'nde, uygulanan atölye çalışmaları, modelin uygulama süreçleri ve değerlendirmesi ele alınmıştır. Çalışmanın amacı, yöntemi ve bulgularına geçmeden önce TMV ve Avrupa Eğitim Merkezleri hakkında genel bir çerçeve bilgi sunulacaktır. Bu bağlamda modelin eğitim bilimleri literatürü açısından taşıdığı akademik değer ve Avrupa'daki iki dilli Türk çocuklarının dil edinim süreçlerine etkisi ayrıntılı bir biçimde ele alınacaktır.

2. Türkiye Maarif Vakfı Avrupa Eğitim Merkezleri

Türkiye Maarif Vakfı, 17 Haziran 2016 tarihinde 6721 sayılı kanunla yurt dışında örgün ve yaygın eğitim faaliyetleri yürütmek amacıyla kurulmuştur. Türkiye'nin uluslararası eğitim diplomasisindeki en önemli kurumsal aktörlerinden biri olan Türkiye Maarif Vakfı, insanlığın barış ve huzuruna katkı sağlama misyonu doğrultusunda ülkesine, milletine ve insanlığa hizmet edecek; evrensel ve insani değerlere saygılı, nitelikli bireyler yetiştirmek amacıyla eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir (TMV, 2016). Türkiye Maarif Vakfı, hâlihazırda 55 ülkede toplam 512 eğitim kurumu ile faaliyet göstermekte olup yaklaşık 55.000 öğrenciye eğitim hizmeti sunmaktadır. Bu okullar, K-12 kapsamında okul öncesinden lise seviyesine ve üniversiteye kadar geniş bir yelpazede eğitim vermektedir (TMV, 2025).

Türkiye Maarif Vakfı, Avrupa'da 7 eğitim merkezi ile yaygın eğitim faaliyetleri yürütmekte olup her yaştan bireyin sosyal, kültürel ve akademik gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Hâlihazırda Almanya, Avusturya, Belçika ve Fransa'da faaliyet gösteren bu merkezler, özellikle iki dilli Türk çocukların eğitimine yönelik kapsamlı çözümler sunmaktadır. TMV'nin Avrupadaki eğitim merkezleri, 25.000'den fazla kişiye ulaşarak geniş bir etki alanı oluşturmuştur (TMV, 2020). TMV'nin Avrupadaki eğitim merkezlerinde sunulan programlar, öğrencilerin akademik, kültürel ve mesleki gelişimlerini destekleyici bir çerçevede planlanmıştır. Programlar, öğrencilerin ana dili becerilerini güçlendirmeleri, yaşadıkları ülkenin dilinde yetkinleşmeleri ve çok yönlü bireyler olarak gelişim göstermelerini hedeflemektedir. Eğitim merkezlerinde doğrudan Türkçeye ve Türk kültür ve medeniyetine yönelik birçok faaliyet gerçekleştirilmektedir. Örneğin Türkçe dil kurslarıyla öğrenciler Türkçe becerilerini geliştirmekte, atölye çalışmaları Türkçe uygulanmakta, okuma halkaları ve gruplarında Türkçe eserler okutulmakta, geleneksel Türk el sanatları kursuyla Türk sanatları öğretilmekte ve icra edilmekte, bu kapsamda seminerler düzenlenmekte, dinî ve millî bayramlar kutlanmaktadır.

Eğitim merkezlerinin tamamında velilere yönelik çeşitli çalışmalar da yürütülmektedir. Belirli aralıklarla velilerle bir araya gelinmekte ve çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. Örneğin aile danışmanlığı, kültür turları, spor şenlikleri, psikologlar ve çocuk gelişimcileri ile buluşmalar gibi etkinlikler aracılığıyla velilerin eğitim süreçlerine aktif katılımı sağlanmaktadır. Türkiye Maarif Vakfı, yürüttüğü faaliyetlerde YTB, YEE ve Sivil Toplum Kuruluşları gibi kurum ve kuruluşlarla iş birliğine büyük önem vermektedir. Bu iş birliklerinden biri olarak Belçika ve Fransa'da uygulanan "Türkçe Saati Projesi" vasıtasıyla Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı ve çeşitli derneklerin katılımıyla daha geniş bir hedef kitleye ulaşma imkânı sağlanmıştır.

3. TMV Avrupa Eğitim Merkezleri Eğitim Yaklaşımı ve İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Modeli

Türkiye Maarif Vakfı Avrupa Eğitim Merkezlerinde insanı ve toplumu merkeze alan bütüncül bir eğitim yaklaşımını benimsemektedir. Bu yaklaşım bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine odaklanırken toplumların sosyo-kültürel dinamiklerini de dikkate alarak hazırlanan programlar ve etkinliklerle zenginleştirilmektedir. Planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere eğitim sürecinin her aşamasında öğrenci, veli ve diğer paydaşların katılımı sağlanarak sürekli bir gelişim ve iyileştirme süreci yürütülmektedir. Ayrıca bu yaklaşım AR-GE çalışmaları sayesinde hem teorik hem de pratik temellere dayalı bir eğitim sunmaktadır.

Maarif Avrupa Eğitim Merkezleri, özellikle Türk ailelerin çocuklarına yönelik eğitimlerde dil öğretimi, kültürel bağların güçlendirilmesi, sosyal gelişim ve akademik başarının desteklenmesini stratejik hedefler olarak belirlemektedir. Bu stratejik hedeflerin temel ilkeleri; ana dili becerisinin geliştirilmesi, sosyal ve kültürel bağların güçlendirilmesi, eğitim programlarının çeşitlendirilmesi, yabancı dil eğitiminin teşvik edilmesi, akademik desteğin sağlanması, nitelikli öğretim kadrosunun oluşturulması, aile katılımının artırılması ve sürekli değerlendirme süreçlerinin uygulanması şeklindedir.

Bu ilkeler doğrultusunda Maarif Avrupa Eğitim Merkezlerinde, ülkenin resmi dili ve yabancı dil eğitimleri dışındaki tüm etkinlikler, atölye çalışmaları, sosyal ve kültürel faaliyetler Türkçe olarak yürütülmektedir. Türkiye Maarif Vakfı İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Modeli, sözü edilen mevcut uygulama ve eğitim çalışmalarını temel alarak edinim ve öğrenimi birleştiren bir ana dili eğitimi yaklaşımıyla geliştirilmiştir.

Türkiye Maarif Vakfı İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Modeli, çocukların Türkçeyi çeşitli bağlamlarda ve doğal ortamlarda edinmelerini, dili akademik ve sosyal hayatta etkin biçimde kullanmalarını ve kültürel kimliklerini koruyarak güçlendirmeyi hedefleyen pedagojik bir yaklaşıma dayanmaktadır. İki dilli bireylerin dil gelişim süreçlerini dikkate alarak ana dilin akademik ve sosyal bağlamda güçlendirilmesini, kültürel aidiyetin desteklenmesini ve iletişim temelli bir öğrenme yaklaşımının benimsenmesini esas alır. Eğitim süreci, yaş ve dil seviyesine uygun etkileşimli öğrenme materyalleri ile aile ve toplum destekli öğrenme uygulamalarıyla zenginleştirilmiş, sürdürülebilir ve bütüncül bir yapı üzerine inşa edilmiştir.

Model, iki dilli Türk çocuklarının seviyelerine uygun olarak tasarlanan atölye çalışmaları aracılığıyla etkileşimli ve doğal ortamlarda Türkçeyi kullanma alanlarını genişletmekte, dil gelişimlerini desteklemekte ve bu süreçte Türkiye'ye ve Türk kültürüne olan aidiyet duygularını pekiştirmektedir. Ayrıca, hedef kitlenin özelliklerine uygun olarak çeşitlendirilen atölye programlarıyla daha geniş kesimlere ulaşılması amaçlanmaktadır.

Bu model aracılığıyla öğrenciler, Türk kültürünün zenginliklerini deneyimleyerek öğrenme fırsatı bulurken aynı zamanda kendi kültürleri ile içinde yaşadıkları toplumun kültürü arasında bağ kurarak kültürel farkındalıklarını artıracak ve kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirebilecektir. Bu şekilde hem Türkçe dil becerilerini pekiştirecek hem de kültürel kimliklerini güçlendirerek bulundukları toplumda daha etkin ve bilinçli bir şekilde rol alabileceklerdir.

4. Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, Türkiye Maarif Vakfı tarafından Avrupa Eğitim Merkezlerinde yürütülmek üzere geliştirilen ve çeşitli atölye çalışmaları vasıtasıyla pilot uygulaması gerçekleştirilen TMV İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Modeli'nin uygulama sürecini analiz etmeyi ve Modelin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, söz konusu modelin Avrupa Eğitim Merkezlerindeki pilot uygulamalarına odaklanılarak uygulanabilirliği, yaygın eğitim bağlamındaki işlevselliği ve etkili öğrenme süreçlerine katkısı analiz edilecektir.

5. Çalışmanın Gerekçesi ve Önemi

Uzun yıllardır Avrupa'da yaşayan Türkler, eğitim alanında, kamusal alanlarda ve sosyal hayatın çeşitli bağlamlarında yaşadıkları ülkenin resmi dilini kullanmaktadır. Ancak Türkçenin yalnızca ev ortamında ve yakın çevrede konuşulması, iki dilli bireyler için ana dilin kullanım alanlarını sınırlandırmakta, bu da Türkçe dil becerilerinin zayıflamasına yol açmaktadır. Bu durum, iki dilli bireylerin ana dilde yeterliliklerini sürdürebilmeleri için daha geniş ve yapılandırılmış öğrenme ortamlarına duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak üzere Avrupa Eğitim Merkezleri, Avrupa'da yaşayan ana dili Türkçe olan bireyler ve iki dilli çocuklara yönelik eğitim ve atölye çalışmaları düzenlemekte; böylece hedef kitle için hem sosyal etkileşim ortamları sağlamakta hem de dil öğretimine yönelik destekleyici bağlamlar sunmaktadır. Bu sayede katılımcılar, ana dillerini doğal ortamlarda ve grup içinde etkileşimli etkinlikler vasıtasıyla aktif bir biçimde kullanarak Türkçe dil becerilerini pekiştirmektedir.

K-12 seviyesindeki öğrencilerin öğrenme eğilimleri incelendiğinde, doğrudan ders olarak adlandırılan faaliyetlere yeterince ilgi göstermedikleri söylenebilir. TMV Avrupa Eğitim Merkezlerinde yürütülen atölyeler, katılımcıların ilgi alanları, yetenekleri ve öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlilik göstermekte olup öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etmektedir. Atölyelerin çeşitliliği ve öğrenci ilgisine hitap etmesi, hedef kitle için daha cazip ve etkili bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

İki dillilik olgusu, tek dilliliğe kıyasla daha karmaşık bir yapıya sahiptir ve bireysel, sosyal, kültürel, psikolojik ve eğitimsel boyutları içermektedir. Bu nedenle iki dillilik yalnızca dilbilim çerçevesinde ele alınan bir konu olmayıp çok daha geniş bir araştırma alanını kapsamaktadır. Dilbilimin ötesinde iki dillilik olgusu göçmen toplulukları, bu toplulukların eğitimi, psikolojik durumu, toplumsal ve

ekonomik sorunları gibi konularla da yakından ilişkilidir (Bican, 2017). Atölye çalışmalarına dayalı İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Modeli, öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemenin yanı sıra onların yaşam becerileri, duyuşsal becerileri ve alan becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Türkçe Öğretimi Modeli'nin uygulama sürecinde, öğrenci ve öğretmenlerden alınan geri bildirimler, atölye çalışmalarının dil becerilerinin yanı sıra alan becerileri, yaşam becerileri ve duyuşsal becerilerini de desteklediğini ortaya koymaktadır.

Avrupadaki okul çağında olan Türk çocuklarına yönelik en önemli sorunlardan biri de hedef kitleye erişimdir. Millî Eğitim Bakanlığı aracılığıyla yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılan öğrenci sayısı çeşitli nedenlerden dolayı sınırlı kalmaktadır. Benzer bir durum, diğer Avrupa ülkelerinde yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü derslerine erişimde de gözlemlenmektedir. TMV İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Modeli'nin yaygınlaşması hâlinde, atölye çalışmaları her yaştan bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenerek daha geniş kitlelere ulaşabilecektir.

Bu çalışma, yalnızca Türkçenin dilsel boyutta aktarımına değil aynı zamanda kültürel mirasın korunması, iki dilli bireylerin psikososyal gelişimi ve toplumsal aidiyetlerinin güçlendirilmesine yönelik bütüncül bir katkı sunmaktadır. TMV tarafından geliştirilen öğretim modeli, öğrencilerin yaşam, duyuşsal ve alan becerilerini destekleyici özgün atölye uygulamalarıyla klasik dil öğretimi yaklaşımlarına önemli bir alternatif oluşturmaktadır. Ayrıca bu model, hedef kitleye erişim sorununu aşmaya yönelik esnek yapısıyla farklı yaş gruplarının ilgisine ve ihtiyaçlarına yanıt verme potansiyeli taşımaktadır. Böylelikle çalışma, hem kurumsal düzeyde yürütülen dil politikalarının sahaya yansımaları görünür kılmakta hem de Türkçenin Avrupa'daki iki dilli nesiller arasında yaşatılmasına yönelik sürdürülebilir stratejik bir yaklaşım ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada Türkçenin dilsel boyutta aktarılmasıyla birlikte kültürel mirasın korunması, iki dilli Türk çocuklarının psikososyal gelişimi ve toplumsal aidiyetin güçlendirilmesine yönelik bütüncül bir katkı sağlanması hedeflenmiştir. TMV tarafından geliştirilen öğretim modeli, öğrencilerin alan, yaşam ve duyuşsal becerilerini destekleyici özgün atölye uygulamalarıyla klasik dil öğretimi yaklaşımlarına önemli bir alternatif oluşturmaktadır. Ayrıca ilgili model, hedef kitleye erişim sorununu aşmaya yönelik esnek yapısıyla farklı yaş gruplarının ilgisine ve ihtiyaçlarına yanıt verme potansiyeli taşımaktadır. Böylelikle çalışma, hem kurumsal düzeyde yürütülen dil politikalarının sahaya yansımaları görünür kılmakta hem de Türkçenin Avrupa'daki iki dilli nesiller arasında yaşatılmasına yönelik sürdürülebilir stratejik bir yaklaşım ortaya koymaktadır.

5. Yöntem

Bu çalışmada, TMV İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Modeli'nin çıktılarını ve etkililiğini değerlendirebilmek amacıyla Avrupa'da yaşayan iki dilli öğrencilere yönelik pilot uygulamaları yapılan Akıl Oyunları, Yaratıcı Yazarlık, Erdem ve Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyelerinin Türkçe dil becerileri ile birlikte öğrencilerin alan, yaşam ve duyuşsal becerilerine etkisi incelenecektir. Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, uygulama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizinden bahsedilecektir.

5.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı karma yöntem deseni taşımaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda, uygulama sonrası öğrencilere yöneltilen 5'li Likert tipi ölçekten elde edilen veriler analiz edilmiştir. Nitel boyutta ise öğretmenlerden alınan anekdot kayıtları içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İki desenden elde edilen bulgular bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

5.2. Çalışma Grubu

Çalışmaya, Avrupa'da yaşayan iki dilli öğrenciler gönüllü olarak dahil edilmiştir. Atölye çalışmaları TMV'nin Fransa, Belçika ve Avusturya'daki Eğitim Merkezlerinde uygulanmıştır. Fransa ve Belçika'da Bilsem Atölyeleri, Avusturya'da ise Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi uygulanmış, öğrenciler hafta içi okullarına devam ederken hafta sonu ve okul dışı zamanlarda eğitim merkezlerinde yapılan etkinlik ve kurslara katılmışlardır.

Tablo 1. Atölye Çalışmalarının Uygulandığı Ülkeler ve Pilot Uygulamalar

Ülkeler	Atölyeler	Uygulama Haftası	Öğretici Sayısı	Öğrenci Sayısı	Yaş Grubu	Uygulanan Grup Sayısı	İş Birliği Yapılan Kurumlar
Avusturya	Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi	8	7	92	7-10 Yaş (İlkokul)	3	YTB & YTB ile iş birliği yapan dernekler, STK'lar

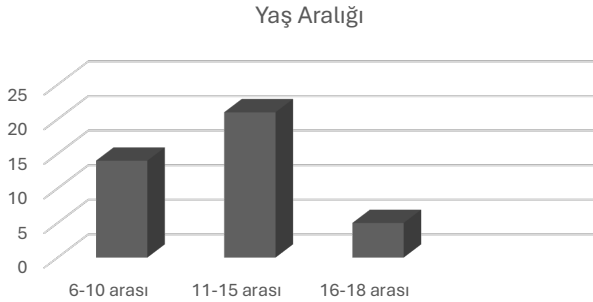
Belçika	BİLSEM "Erdem, Yaratıcı Yazarlık ve Akıl Oyunları"	10	14	428	4-6 yaş (Okul Öncesi) 7-11 yaş (İlkokul) 12-18 yaş (Ortaokul & lise)	36	YTB & YTB ile iş birliği yapan 12 dernek
Fransa	BİLSEM 'Erdem ve Akıl Oyunları'	6	2	12	6-9 yaş (İlkokul)	2	YTB& YTB ile iş birliği yapan dernekler

Avrupa Eğitim Merkezlerinde, Türkçe dil seviyesi göz önünde bulundurularak yaş seviyesi gözetmeksizin BİLSEM atölyelerinin ilkökul seviyesi uygulanmıştır. Atölye çalışmalarının tamamına toplam 532 öğrenci katılmıştır. Değerlendirme ölçeği ise 146 öğrenci tarafından doldurulmuştur. Çalışma kapsamında toplam 23 öğretici görev yapmıştır.

5.3. Atölyelerdeki Katılımcılara Ait Yaş Dağılımı

Atölyelere TMV Avrupa Eğitim Merkezlerinde eğitim alan 4-18 yaş arasındaki 532 öğrenci katılmıştır. Katılımcılara ait yaş dağılım grafiği aşağıdaki gibidir:

Şekil 1. Katılımcılara Ait Yaş Grafiği



5.4. Uygulama Süreci

Bu bölümde Avusturya'da, Belçika'da ve Fransa'da uygulanan atölyelerden ve uygulama sürecinden bahsedilecektir.

Avusturya'da Uygulanan Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi haftada bir gün bir atölye şeklinde toplamda 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Her hafta iletişim konulu farklı bir atölye 6-11 yaş grubundaki toplam 92 öğrenciye uygulanmıştır. Atölye çalışmaları başlamadan önce öğrencilere çalışmalarla ilgili bilgi verilmiştir. Atölye sürecinde öğretmenlerden sınıf içindeki gözlem-

lerini belirttikleri anekdot kayıtları istenmiştir. Atölyelerin uygulama aşaması tamamlandıktan sonra öğrenciler tarafından “Etkili İletişim Atölye Değerlendirme Formları” doldurulmuştur.

Belçika’da BİLSEM Atölyelerinden “Erdem Atölyesi”, “Yaratıcı Yazarlık Atölyesi” ve Akıl Oyunları Atölyesi” 10 hafta boyunca 6-17 yaş grubu öğrencilere uygulanmıştır. Bu atölyelerin içerikleri ile Türkçe kazanımları örtük olarak verilmiş öğrencilerin atölyeye olan ilgileri ile Türkçeyi kullanma becerilerinin gelişmesi amaçlanmış, bunun yanı sıra atölyelerin öğrencilerin yaşam becerileri ve duyuşsal becerilerini geliştirecek bir ortam sunması hedeflenmiştir. Atölye çalışmaları başlamadan öğrencilere Türkçe dil becerileri, yaşam becerileri, duyuşsal beceriler ve alan becerileriyle ilgili bilgi verilmiştir.

Fransa’da Belçika ile benzer şekilde BİLSEM atölyelerinden Erdem ve Akıl Oyunları Atölyeleri 6 hafta boyunca 8-12 yaş grubunda uygulanmış yine öğrencilerin atölye kazanımlarında yer alan çerçeveye yaşam ve duyuşsal becerilerinin yanında Türkçeye dair kazanımlar da örtük bir müfredatla sunulmuştur. Atölye kazanımlarına uygun olarak hazırlanan Atölye Değerlendirme Formlarının atölye bitiminde öğrenci ve öğretmenlerden doldurulması istenmiştir.

5.5. Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrenciler tarafından doldurulan 5’li Likert ölçekleri ve öğretmenler tarafından doldurulan anekdot kayıtları kullanılmıştır.

Öncelikle 5’li likert ölçekleri yapılandırılmış, hazırlanan anketler uygulama sonrasında Google Forms aracılığıyla öğrencilere sunulmuş ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar tablolastırılmıştır. Öğrencilere uygulanan değerlendirme formlarında, atölyelerin akabinde aşağıdaki becerilere yönelik maddeler yöneltilmiştir. Her atölyenin kazanımına göre hazırlanan değerlendirme formlarının temel başlıkları şunlardır:

- Türkçe Dil Becerileri
- Duyuşsal Beceriler
- Yaşam Becerileri
- Alan Becerileri

Atölyelere yönelik öğretici görüşleri alınabilmesi amacıyla, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimi üzerine gözlemlerini kaydetmeleri ve sürece dair geri bildirim sağlamaları için düzenlenen ve Türkçe dil becerileri, duyuşsal beceriler, alan becerileri ve yaşamsal becerileri ölçen anekdot kayıtları toplanmıştır.

5.6. Verilerin Analizi

Çalışmada öğrenci ve öğretici geri bildirimleri karşılaştırılmış ve atölyelerin dil becerileri, alan becerileri, duyuşsal beceriler ve yaşam becerileri üzerindeki etkileri analiz edilmiştir.

5.6.1. Öğrenci Değerlendirme Formlarının Analizi

Öğrencilere atölye bitiminde verilen “Öğrenci Öz Değerlendirme Formları”nda atölyenin Türkçe dil, duyuşsal, alan ve yaşam becerilerine etkisine dair maddeler yöneltilmiş ve bu maddeler aracılığıyla atölyenin öğrencinin kendisinde nasıl bir değişim ve gelişim gösterdiğini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilere “Kesinlikle katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde cevaplayabilecekleri maddeler yöneltilmiştir.

5.6.2. Öğretici Anekdöt Kayıtları

Atölyeleri uygulayan 23 öğreticiden, öğrencilerin atölyeyi uygulama süreçlerine ve bu süreçte karşılaştıkları önemli hususlara dair notlar almaları ve “Atölye içeriği öğrencileriniz için ne tür faydalar sağladı? Atölye uygulamanız ile ilgili paylaşmak istediğiniz deneyimleriniz nelerdir?” sorularını cevaplamaları istenmiştir. Öğreticilerden alınan anekdot kayıtları, kavram sıklığına göre yapılandırılmıştır. Çalışmaya katılan öğretici bilgilerinin gizliliği gereği öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanarak verilmiştir. Öğreticilerin cevapları orijinal hâliyle paylaşılmıştır.

5.7. TMV İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Modeli Uygulama Süreçleri: Bilimsel ve Sistemik Yapı

Çalışma kapsamında geliştirilen atölye programları ve öğretim materyalleri, bilimsel geçerlilik kriterlerine uygun şekilde tasarlanmış ve pilot uygulamalarla test edilmiştir. Bu süreçte, öğrencilere en etkili dil edinimi ve öğretim yöntemlerini belirlemek, öğretim materyallerinin etkililiğini değerlendirmek ve sürecin iyileştirilmesine yönelik veri toplamak temel hedefler arasında yer almıştır. Seçilen atölye materyallerine dayalı olarak yürütülen pilot uygulama süreçleri aşağıda, sistematik ve planlı bir biçimde sunulmaktadır.

5.7.1. Ön Hazırlık ve Planlama Aşaması

- Türkiye Maarif Vakfı’nın Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi materyalinin geliştirilmesi
- BİLSEM Yaz Okulu atölyelerinden (Akıl Oyunları, Erdem ve Yaratıcı Yazarlık Atölyeleri) modelleme yapılarak içerik seçimi
- Atölye içeriklerinin dil edinimi, kültürel aidiyet ve bilişsel gelişim açısından değerlendirilmesi

5.7.2. Pilot Uygulama Alanlarının ve Hedef Kitlenin Belirlenmesi

- Pilot uygulamanın gerçekleştirileceği Avrupa Eğitim Merkezlerinin seçimi (demografik yapı ve öğrenci profili göz önünde bulundurularak)
- Pilot uygulamaya katılacak öğrenci kitlesinin belirlenmesi (yaş, dil seviyesi ve ihtiyaç analizi doğrultusunda hedef grup oluşturulması)

5.7.3. Eğitici Eğitimi ve Ölçeklerin Hazırlanması

- Pilot uygulamayı gerçekleştirecek öğretmenlere eğitim verilmesi
- Atölye materyallerine yönelik bilimsel geçerlilik çalışmaları yapılması
- Öğrenci değerlendirme formları, öğretici geri bildirim formları ve anekdot kayıtları için bilimsel temelli ölçeklerin hazırlanması

5.7.4. Pilot Uygulama Süreci ve Veri Toplama

- 6-8 haftalık pilot uygulamanın yürütülmesi
- Uygulama sürecinde öğretmenlerin düzenli olarak anekdot kayıtlarını tutması
- Öğrencilerin dil gelişimlerini izlemek amacıyla formların paylaşılması

5.7.5. Değerlendirme ve Raporlama Süreci

- Öğrenci ve öğretici değerlendirme formlarının analiz edilmesi
- Pilot uygulama sonuçlarının nicel ve nitel verilerle ortaya konulması
- Elde edilen bulgulardan hareketle bir rapor/makale hazırlanması ve paylaşılması

5.7.6. Modelin Geliştirilmesi ve Yaygınlaştırılması

- Değerlendirme raporları doğrultusunda atölye materyallerinin ve uygulama sürecinin yenilenmesi
- Uygulamanın iki dilli Türk çocuklarına ulaşabilmesi ve yaygınlaştırılması için stratejik bir plan oluşturulması

5.8. TMV İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Modelinin Yapısı

Türkiye Maarif Vakfı, İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Modeli Avrupa Eğitim Merkezlerinde uygulanan atölye çalışmaları üzerine inşa edilmiş bir modeldir. Bu modelde iki dilli Türk çocukların ana dillerini en az belirli bir seviyede bildikleri kabul edilir. Öğrenciler, yaş seviyelerine uygun ve kendilerinin talep ettikleri atölye çalışmalarında uyguladıkları etkinlikler vasıtasıyla alana yönelik becerilerini geliştirirken doğal bir biçimde Türkçeyi kullanırlar.

Öğrencilerin diğer becerilerinin yanı sıra Türkçe dil gelişimi önceden hazırlanmış öğrenci değerlendirme ölçeği, öğretici gözlem formu, değerlendirme

formları ve öğretici anekdot kayıtları üzerinden takip edilir. Böylelikle iki dilli Türk çocuklarının kendi seviyelerine uygun atölye çalışmaları vasıtasıyla Türkçe söz varlığı ve Türkçe beceri gelişimi sağlanır.

Pilot uygulaması BİLSEM yaz okulu atölyelerinde kullanılan dört materyal üzerinden gerçekleştirilen model için Avrupadaki iki dilli Türk çocukların ihtiyaçları dikkate alınarak hedef kitleye uygun atölye materyallerinin alan uzmanlarının desteğiyle hazırlanması planlanmaktadır.

5.9. Avrupa Eğitim Merkezleri'nde TMV İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Modeli Kapsamında Uygulanan Pilot Atölye Çalışmaları

Çalışma kapsamında Avrupa Eğitim merkezlerinde kullanılmak üzere Türkiye'de BİLSEM öğrencilerine yaz okullarında uygulanan 4 atölye seçilmiştir. Bu çalışmada yalnızca K-12 düzeyinde eğitim alan öğrencilerin verileri ele alınacak olsa da atölye çalışmaları çocuklar, gençler ve aileler olmak üzere her yaştan bireyin katılımına açıktır.

Atölyelerin seviyeye uygun olması ve K-12 düzeyindeki öğrencilere hitap etmesi uygulama açısından kolaylık sağlamıştır. Eğitim dilinin Türkçe olması ile iki dilli bireylere Türkçe konuşacak ortamlar sunularak doğal bir dil öğrenim süreci sağlanmaktadır. Belirlenmiş bir müfredat ve materyale dayalı olan atölye çalışmalarında ölçme ve değerlendirme sistemi ile öğrenci gelişimi sistemli bir şekilde takip edilebilmektedir.

Atölye çalışmalarının hedef kitleye olmak üzere müfredatı yapılandırılmış ve materyalleri seçilmiştir. BİLSEM atölyelerinin dışında TMV tarafından hedef kitleye uygun olarak hazırlanan "Drama ve Oyun Temelli Etkileşimli İletişim Atölyesi" de pilot uygulamada kullanılmıştır. Aşağıda pilot uygulama için kullanılan atölye çalışmaları hakkında ayrıntılı bilgiye yer verilmiştir:

5.9.1. Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi: Atölye, iletişim konulu 14 drama atölye planından oluşturulmuştur. Uygulanan drama atölyelerinin her biri iletişimle ilgili ayrı bir konuda yapılandırılmıştır. Atölyede öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişmesi, iletişim ve düşünme becerilerinin artması, bireysel ve grup çalışmaları yapmaları amaçlanmıştır. Drama aracılığıyla öğrenciler sosyal iletişim becerilerini geliştirmiş aynı zamanda dramanın sağaltıcı etkileri de gözlemlenmiştir. Atölyelerin tüm içeriği oyun, etkinlik ve drama merkezli olarak tasarlanmıştır. İçeriklerin gerçek hayatın içinden seçilmesinin yaşantıların güncel hayata aktarılmasını kolaylaştıracağı öngörülmüştür. 1. sınıftan 4. sınıfa kadar 7 adet atölye uygulanmıştır. 1-3 arası ikişer sınıfa, 4. sınıfta ise tek bir gruba uygulanmıştır. Atölye içeriğine dair örnek aşağıdaki gibidir:

Görsel 1. Drama Temelli Etkili İletişim Atölyesi İçerikleri (TMV,2024)

1.

Hafta

 2 Ders Saati (40+40 dakika)

 İletişim Kazanımları

- » İletişimi başlatır, sürdürür ve tamamlar.

 Türkçe Kazanımları

- » Tanışma ve tanıştırma ile ilgili diyaloglar kurar.
- » Tanışma kalıplarını kullanarak başkalarını tanıtır.

 Yaşam Becerileri

- » İletişim Kurma
- » İş Birliği
- » Esneklik ve Uyumluluk
- » Sosyal/Toplumsal ve Kültürel Etkileşim Becerileri

 Yöntem ve Teknikler

- » Drama
- » Oyun
- » Şarkı

 Araç ve Gereçler

- » Balon, kâğıt, kalem.
- » Video oynatmak için bilgisayar ya da akıllı tahta.

TANIŞMA

ISINMA

  15 dakika

1. Selamlama

1. Öğretmen sınıfa gülümseyerek girer ve "Merhaba!" diyerek sınıfı selamlar. Dersin işlendiği zamanı dikkate alarak günlük hayatın içinde yer alan "Günaydın, İyi günler, İyi akşamlar" gibi selamlaşma kalıpları da kullanılabilir. Öğrencilerin de karşılık vermeleri sağlanır. Birinci ders olması vb. hususlar dolayısıyla öğrencilerin sessiz kalmaları durumunda öğretmen, öğrencilerden duymak istediği selamlaşma ifadelerini onların rolüne bürünerek söyler. Böylece temel bağlamda iletişimin gerçekleşmesi sağlanır.

2. Oyunun amacı öğrencilerin ders öncesinde ısınmasını sağlamak ve sınıf içinde iletişimi başlatmaktır.

Öğretmen sınıfı iki gruba ayırır. Gruplardan biri diğer gruba "Merhaba" der. Diğer grup cevap verir. Aynı uygulamayı farklı ses tonu ve duygu durumlarıyla (heyecanlı, kısık sesle, yüksek sesle) söylenir ve söylenir.

2. Çember Oyunu

 10 dakika

» Oyunun amacı öğrencilerin birbirleriyle tanışmasını sağlamaktır.

Öğrenciler iki gruba ayrılır. Her grup bir çember oluşturur. Çemberlerden biri diğer çemberin içinde yer alır. İç çember ve dış çemberdeki öğrenciler birbirlerine bakacak şekilde sıralanır. Böylece iç ve dış çemberdeki öğrenciler karşılıklı olarak eşleşir. İç ve dış çemberler birbirinin tersi yönünde dönerler. Öğretmenin işareti ile çemberler durur ve her öğrenci karşısındaki öğrenci ile tanışır. Öğrencilerin dil seveleri dikkate alınarak tanışma- da verilen bilgiler (adı, soyadı, okul, yaş, şehir, ülke vb.) geliştirilebilir.



5.9.2.Akıl Oyunları Atölyesi: Akıl Oyunları Atölyesinde öğrencilerin problemleri algılama ve değerlendirme kapasitelerinin geliştirilmesi, meselelere farklı bakış açıları getirebilmeleri, bir sorunla karşılaştıklarında hızlı ve doğru karar verebilmeleri, bir konuya ve çözüme odaklanma alışkanlığı kazanmaları, akıl yürütme ve mantığı etkili bir şekilde kullanma kapasitelerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Akıl Oyunları Atölyesinde öğrencilerin zekâ oyunları ile bireysel çalışmalar ve grup çalışmalarında kendi yeteneklerini ve potansiyellerini daha iyi tanımaları, geliştirmeleri ve özgüvenlerini artırmaları, başarı için sistemli ve disiplinli çalışma alışkanlıkları kazanmaları ve başarısızlık hâlinde yılmadan alternatif çözümler ve stratejiler oluşturma tutum ve davranışlarını geliştirmeleri hedeflenmiştir. Aşağıda atölyede uygulanan bir etkinlik örneği yer almaktadır:

Görsel 2: Akıl Oyunları Atölyesi İçerikleri (MEB,2023)

ETKİNLİK ADI	: Kelime Türetme
SINIF KADEME	: İlkokul
SÜRE	: 40 Dakika
ÖĞRENME ALANLARI	: Bilişsel / Sözel Oyun
KAZANIMLAR	: 1. Sözel oyunların temel kurallarını kavrar. 2. Sözel oyunlarda farklı alanlardan kelimeler kullanır 3. Başlangıç düzeyindeki sözel oyunları oynar 4. Kelime dağarcığını kullanarak oyuna uygun kelimeler türetir. 5. Sözel oyunlara özgü temel stratejileri kullanır. 6. Arkadaşının ismini söyler
TEMEL BECERİLER	: İletişim, Akıl yürütme, Problem çözme
YÖNTEM VE TEKNİKLER	: Anlatım, sunu, uygulama
ARAÇ-GEREÇLER	: Bilgisayar, projeksiyon, etkileşimli tahta, Ek 1. Etkinlik ve uygulama kağıtları, kalem, silgi, makas, yapıştırıcı
UYGULAYICI İÇİN ÖN HAZIRLIK	: Ek 1. etkinlik ve uygulama kağıtlarını, Ek 2. Katılımcı sayısı kadar çoğaltır.
ÖĞRENCİNİN HAZIR BULUNUŞLUĞU	: Etkinlik için gerekli araç-gereçleri hazır bulundurur.
SÜREÇ	: Uygulayıcı, öğrencilere Akıl oyunları atölyesi hakkında kısa bilgi verdikten sonra Bilsem Yaz Okulu Kuruşu boyunca aynı arkadaşlarıyla devam edeceğimiz için öncelikle sınıf arkadaşlarımızı tanımamız gerektiğini açıklar. Sınıf arkadaşlarının isimlerinin öğrenmek için bir oyun oynayacaklarını söyler ve uygulayıcı tahtanın uygun yerine kendi ismini yazar. Sırayla her öğrenci, tahtaya gelerek isimdeki harflerden birini kendi isminin içine alacak şekilde ismini yazar. Tüm öğrenciler isimlerini yazdıktan sonra tahtada oluşan şekle dikkat çekilir ve uygulayıcı tarafından tahtadaki isimler bir kez daha okunur. Ek-1 Oyun kağıtları öğrencilere dağıtılır. Oyun kuralları aşağıdaki şekilde öğrencilerle paylaşılır ve öğrencilerden oyunların çözülmesi istenir. Oyun Kuralları; Diyaframında verilen heceye uygun olarak anlamlı kelime yazmak Örnek: A L T PEK A H M ALPER T



5.9.3. Yaratıcı Yazarlık Atölyesi: Bu atölyenin amacı, öğrencilerin öğrenme ve kendilerini keşfetme için bir araç olarak yazma becerisini kullanabilmelerini sağlamak, yaratıcı düşünme çıktılarının doğru ve etkili ifade edilmesi için gerekli olan yaratıcı yazma becerisinin gelişiminin sağlanmasına destek olmaktır. Programda kullanılan çeşitli yöntem ve teknikler aracılığıyla, hayal gücünü kullanarak yazma kaygısı ve yazmaya başlama konusundaki önyargıları ortadan kaldırmaya çalışmak, duygu ve düşünceleri farklı türler aracılığıyla ifade etmelerini sağlamak hedeflenmektedir. Aşağıda Atölyede uygulanan bir etkinlik örneği yer almaktadır:

Görsel 3. Yaratıcı Yazarlık Atölyesi İçerikleri (MEB,2023)

ETKİNLİK NO	1
ETKİNLİK ADI	ŞİİRE YANSIYANLAR
SINIF/KADEME	2, 3 ve 4. Sınıf
SÜRE	40'-45'
ÖĞRENME ALANI/KONU	Yaratıcı Yazma
KAZANIMLAR	11. Yazma amacını belirler. 13. Yazma konusu ile ilgili anahtar kelimeleri belirler. 116. Yazma stratejilerini uygular. Not olma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, he- lime ve kavram havasından seçerek yazma, bir me- tinden ve duygulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır. 122. Bir tema ile ilgili özgün bir şiir yazar. 123. Yazdıklarını paylaşıp. 124. Yazdıklarını düzenler.
TEMEL BECERİLER	Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme
YÖNTEM VE TEKNİKLER	Kavram haritası, anlatım, soru-cevap, uygulama
ARAÇ-GEREÇLER	Kâğıt, kalem
UYGULAYICI İÇİN ÖN HAZIRLIK	Uygulayıcı, akrostiş şiir örnekleri ve kavram haritası örnekleri hazırlayabilir. Uygulayıcı Gözetim Formu öğrenci sayısı kadar çoğaltılmalıdır.
ÖĞRENCİNİN HAZIRBULUNUŞLUĞU	Özel bir hazırbulunuşluğa gerek yoktur, etkinlik esnasında uygulayıcı gerekli yönlendirmeleri yapacaktır.
SÜREÇ	Uygulayıcı, öğrencilere yaş ve seviyelerine uygun bir şiir okur. Öğrencilere bildikleri şiirler olup olmadığını sorar. Eğer bil- dikleri şiirler varsa öğrenciler birer tane şiir okur. Uygulayıcı, okunan/dinlenen şiirlerdeki duyguları öğrencile- rin fark etmelerini sağlar. Şiirin duyguları aktarmanın en ge- nel yollarından biri olabilecek vurguları. Uygulayıcı, akrostiş şiir örneğini okur ve yansıtır, mısraların/ dizelerin ilk harflerinin anlamı bir kelime ortaya çıkardığını öğrencilerin fark etmelerini sağlar.



5.9.4. Erdem Atölyesi: Erdem Atölyesi ile öğrencilerin öz güven ve öz disipline sahip, evrensel ve millî değerleri benimsemiş, haklarını kullanan, sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak hedeflenmiştir. İlkokul ve ortaokul yaş grubu için hazırlanan atölyelerin içerikleri BİLSEM’ler aracılığıyla hazırlanmıştır. Aşağıda Atölyede uygulanan bir etkinlik örneği yer almaktadır:

Görsel 4. Erdem Atölyesi İçerikleri (MEB,2023)



6. Bulgular

Uygulanan atölye çalışmaları sonucunda öğrenci ve öğretmenlerden alınan değerlendirme formları ve öğretici anekdot kayıtları analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

6.1.Öğrenci Değerlendirme ve Gözlem Formları Bulguları

6.1.1. Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi'ne Yönelik Öğrenci Değerlendirme ve Gözlem Formları Bulguları

6.1.1.1. Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi'nin Türkçe Dil Gelişimine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi formundaki “Türkçe Dil Becerileri”ne yönelik örnek maddeler aşağıdaki gibidir ve öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları Şekil 2’de gösterilmiştir:

- Etkili İletişim Atölyesinde Türkçe yeni kelime ve ifadeler öğrendim.
- Etkili İletişim Atölyesi telaffuz becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Etkili İletişim Atölyesi Türkçe konuşurken karşılaştığım zorlukların azalmasına katkı sağladı.
- Etkili İletişim Atölyesi konuşma becerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Etkili İletişim Atölyesi yazma becerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Etkili İletişim Atölyesi dinleme becerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Etkili İletişim Atölyesi okuma becerimin gelişmesine katkı sağladı.

Şekil 2. Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi'nin Türkçe Dil Gelişimine Etkisi

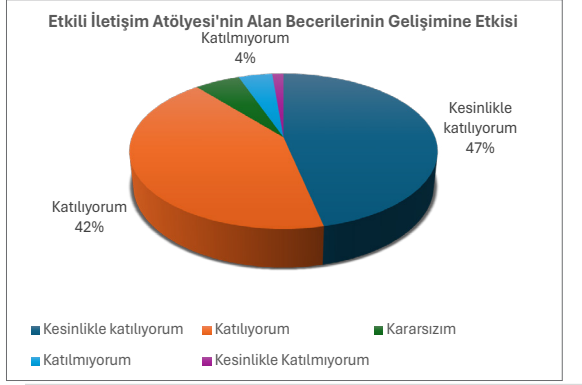


Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi'nin Türkçe dil becerilerine etkisi üzerine yapılan değerlendirmede, katılımcıların büyük çoğunluğunun olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Verilere göre, katılımcıların %41'i "Kesinlikle Katılıyorum" diyerek atölyenin Türkçe dil becerilerine önemli katkılar sağladığını belirtmiştir. %29'luk bir kesim ise olumlu bir tutum sergileyerek "Katılıyorum" yanıtını vermiştir. Bu iki grubun toplamı, katılımcıların %70'inin genel olarak atölyeden memnun kaldığını göstermektedir. Öte yandan, %22'lik bir kesim "Kararsızım" cevabını vermiştir. Bu oran, atölye etkinliklerinin bazı katılımcılar üzerinde yeterince etkili olmayabileceği ya da bu kişilerin deneyimlerini net bir şekilde değerlendiremediklerini göstermektedir. Olumsuz yanıtlar ise sınırlı düzeydedir. Katılımcıların yalnızca %5'i "Katılmıyorum" ve %3'ü "Kesinlikle Katılmıyorum" diyerek atölyeden bekledikleri faydayı sağlayamadıklarını ifade etmiştir. Bu durum, atölyenin genelde etkili olduğunu ancak küçük bir kesimin beklentilerinin tam anlamıyla karşılanmadığını göstermektedir.

6.1.1.2. Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi'nin Alan Becerilerinin Gelişimine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi formundaki "Alan Becerilerinin Gelişimi"ne yönelik örnek maddeler aşağıdaki gibidir ve öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları Şekil 3'te gösterilmiştir:

- *Etkili İletişim Atölyesi hayal gücümün gelişmesine katkı sağladı.*
- *Etkili İletişim Atölyesi bir konuya odaklanma becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Etkili İletişim Atölyesi bir amaca yönelik düşünme becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Etkili İletişim Atölyesi akıl yürütme ve mantıksal çıkarımlarda bulunma becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Etkili İletişim Atölyesi yaratıcı düşünme becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Etkili İletişim Atölyesi sayesinde sorunların çözümünde özgün stratejiler ortaya koymama katkı sağladı.*

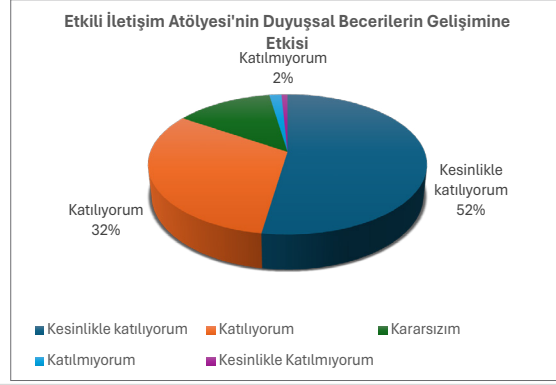
Şekil 3. *Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi'nin Alan Becerilerinin Gelişimine Etkisi*

Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi'nin öğrencilerin alan becerilerinin gelişimine yönelik etkisi incelendiğinde oldukça olumlu çıktılar görülmektedir. Katılımcıların %47'si “Kesinlikle Katılıyorum”, %42'si ise “Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiş, böylece toplamda %89'luk bir kesim atölyenin alan becerileri üzerindeki katkısını vurgulamıştır. Bu sonuç, atölyenin beden dili kullanımı, ikna becerileri, iletişim sorunlarına çözüm bulma gibi çeşitli alan becerilerini geliştirmede başarılı olduğunu göstermektedir. Katılımcıların yalnızca %6'sı kararsız olduğunu belirtmiştir. Ancak bu oran, olumlu yanıtla-
rın oranına kıyasla oldukça düşüktür. Olumsuz değerlendirmeler ise oldukça azdır. %4'lük bir kesim “Katılmıyorum”, %1'lik bir kesim ise “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Sonuç olarak, Etkili İletişim Atölyesi, öğrencilerin alan becerilerini geliştirme hedefini büyük oranda karşılamıştır.

6.1.1.3. Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi'nin Duyuşsal Becerilerin Gelişimine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi formundaki “Duyuşsal Becerilerinin Gelişimi”ne yönelik örnek maddeler aşağıdaki gibidir ve öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları Şekil 4'te gösterilmiştir:

- *Etkili İletişim Atölyesinde konular ve uygulamalar eğlenceli ve ilgi çekiciydi.*
- *Etkili İletişim Atölyesinde etkinliklere istekli katıldım.*
- *Etkili İletişim Atölyesi Türkçeyi kullanma konusunda özgüvenimin artmasına katkı sağladı.*

Şekil 4. *Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi'nin Duyuşsal Becerilerin Gelişimine Etkisi*

Drama Temelli Etkili İletişim Atölyesi'nin öğrencilerin duyuşsal becerilerinin gelişimine yönelik etkisi, büyük oranda olumludur. Katılımcıların %52'si "Kesinlikle Katılıyorum", %32'si ise "Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda %84'lük bir kesim, atölyenin duyuşsal becerilerine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Bu sonuç, atölyenin öğrencilerin ilgisini çekmede, öğrencileri etkinliklere dahil etmede ve Türkçe kullanımı konusunda özgüven kazandırmada başarılı olduğunu göstermektedir. %13'lük bir kararsız katılımcı oranı mevcuttur. Olumsuz değerlendirmeler ise oldukça düşük seviyededir. Katılımcıların yalnızca %2'si "Katılmıyorum", %1'i ise "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Bu oranların son derece düşük olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, Etkili İletişim Atölyesi, duyuşsal becerilerin geliştirilmesinde olumlu çıktılar sağlamış, öğrencilerin büyük bir kısmında eğlenceli, ilgi çekici ve özgüven artırıcı bir etki yaratmıştır.

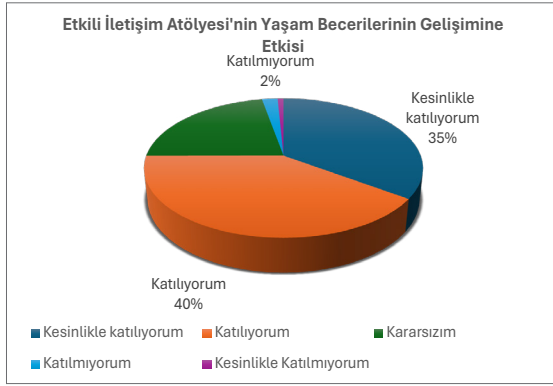
6.1.1.4. Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi'nin Yaşam Becerilerinin Gelişimine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi formundaki "Yaşam Becerilerinin Gelişimi"ne yönelik örnek maddeler aşağıdaki gibidir ve öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları Şekil 5'te gösterilmiştir:

- *Etkili İletişim Atölyesi eleştirel düşünme becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Etkili İletişim Atölyesinde arkadaşlarımla uyum ve iş birliği içinde çalıştım.*
- *Etkili İletişim Atölyesi problem çözme becerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Etkili İletişim Atölyesi zamanı etkin ve doğru kullanma becerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Etkili İletişim Atölyesinde sorunlara farklı yaklaşmayı öğrendim.*

- *Etkili İletişim Atölyesi iletişim becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Etkili İletişim Atölyesi yaratıcı düşünme becerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Etkili İletişim Atölyesinde verilen görevleri sorumluluk bilinciyle yerine getirdim.*
- *Etkili İletişim Atölyesinde karşılaştığım stresli durumlarla başa çıkabildim.*
- *Etkili İletişim Atölyesi kendime ait özellikleri daha iyi anlamama katkı sağladı.*
- *Etkili İletişim Atölyesi akıl yürütme becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.*

Şekil 5. Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi'nin Yaşam Becerilerin Gelişimine Etkisi



Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi'nin öğrencilerin yaşam becerilerinin gelişimine katkısına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, genel olarak olumlu bir tablo ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin %35'i "Kesinlikle Katılıyorum", %40'ı ise "Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda %75'lik bir çoğunluk, atölyenin yaşam becerilerinin gelişiminde olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, atölyenin eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, yaratıcı düşünme, stres yönetimi ve sorumluluk bilinci gibi önemli yaşam becerileri üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir. Katılımcıların %22'si kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Olumsuz görüşler ise oldukça düşük seviyededir. %2 "Katılmıyorum" ve %1 "Kesinlikle Katılmıyorum" oranları, atölyenin genellikle olumlu karşılandığını ve etkili olduğunu göstermektedir.

6.1.2. Akıl Oyunları Atölyesi'ne Yönelik Öğrenci Değerlendirme ve Gözlem Formları Bulguları

6.1.2.1. Akıl Oyunları Atölyesi'nin Türkçe Dil Gelişimine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Akıl Oyunları Atölyesi formundaki “Türkçe Dil Becerileri”ne yönelik örnek maddeler aşağıdaki gibidir ve öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları Şekil 6’da gösterilmiştir:

- Akıl Oyunları Atölyesinde Türkçe yeni kelime ve ifadeler öğrendim.
- Akıl Oyunları Atölyesinde telaffuz becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Akıl Oyunları Atölyesi Türkçe konuşurken karşılaştığım zorlukların azalmasına katkı sağladı.
- Akıl Oyunları Atölyesi konuşma becerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Akıl Oyunları Atölyesi yazma becerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Akıl Oyunları Atölyesi dinleme becerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Akıl Oyunları Atölyesi okuma becerimin gelişmesine katkı sağladı.

Şekil 6. Akıl Oyunları Atölyesi'nin Türkçe Dil Gelişimine Etkisi



Elde edilen bulgular incelendiğinde, Akıl Oyunları Atölyesi'nin öğrencilerin Türkçe dil gelişimine önemli bir katkı sağladığı görülmektedir. Öğrencilerin %39'u “Kesinlikle Katılıyorum”, %46’sı ise “Katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Toplamda %85’lik bir kesim atölyenin Türkçe becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu durum, atölyenin Türkçe kelime öğrenme, telaffuz becerilerinin gelişimi, konuşma ve yazma gibi dil becerilerinde pozitif etkiler yarattığını göstermektedir. Atölye katılımcılarından %9’u “Kararsızım”, %5’i “Katılmıyorum” ve %1’i “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Bu da atöl-

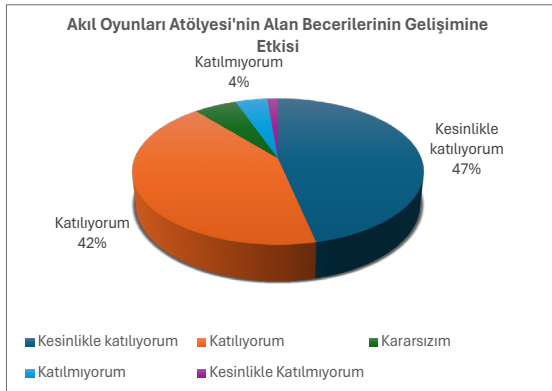
yenin genel olarak öğrenciler için etkili bir Türkçe öğrenme ortamı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, özellikle konuşma ve yazma gibi üretken dil becerilerinin yanı sıra okuma ve dinleme becerilerinde de gelişim sağlandığını ifade eden öğrencilerin çoğunlukta olduğunu göstermektedir.

6.1.2.2. Akıl Oyunları Atölyesi'nin Alan Becerisi Gelişimine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Akıl Oyunları Atölyesi formundaki “Alan Becerileri”ne yönelik örnek maddeler aşağıdaki gibidir ve öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları Şekil 7’de gösterilmiştir:

- Akıl Oyunları Atölyesi hayal gücümün gelişmesine katkı sağladı.
- Akıl Oyunları Atölyesi bir konuya odaklanma becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Akıl Oyunları Atölyesi bir amaca yönelik düşünme becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Akıl Oyunları Atölyesi akıl yürütme ve mantıksal çıkarımlarda bulunma becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Akıl Oyunları Atölyesi yaratıcı düşünme becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Akıl Oyunları Atölyesi sayesinde sorunların çözümünde özgün stratejiler ortaya koymama katkı sağladı.

Şekil 7. Akıl Oyunları Atölyesi'nin Alan Becerileri Gelişimine Etkisi



Elde edilen veriler, Akıl Oyunları Atölyesi'nin alan becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin %47'si “Kesinlikle Katılıyorum”, %42'si ise “Katılıyorum” ifadeleriyle olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar,

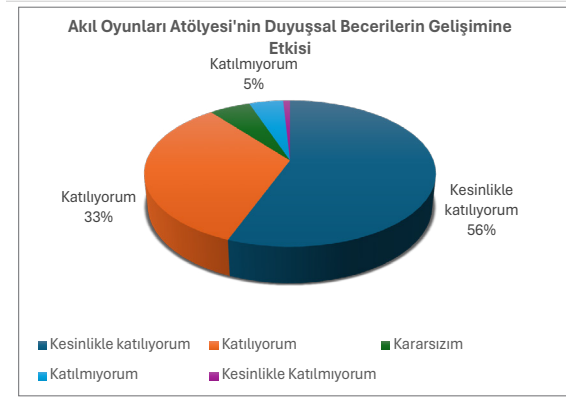
%89'luk bir kesimde atölyenin öğrencilerin hayal gücü, odaklanma, yaratıcı düşünme, akıl yürütme ve mantıksal çıkarım gibi becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu atölyenin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileriyle birlikte problem çözme stratejilerinin gelişmesine olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir. Buna karşılık, yalnızca %6'lık bir kesim “Kararsızım”, %4'lük bir kesim “Katılmıyorum” ve %1'lik kesim “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtını vermiştir, bu da atölyenin genellikle etkili bulunduğunu göstermektedir.

6.1.2.3. Akıl Oyunları Atölyesi'nin Duyuşsal Becerilerin Gelişimine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Akıl Oyunları Atölyesi formundaki “Duyuşsal Becerilerin Gelişimi”ne yönelik örnek maddeler aşağıdaki gibidir ve öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları Şekil 8'de gösterilmiştir:

- Akıl Oyunları Atölyesinde konular ve uygulamalar eğlenceli ve ilgi çekiciydi.
- Akıl Oyunları Atölyesinde etkinliklere istekli katıldım.
- Akıl Oyunları Atölyesi Türkçeyi kullanma konusunda özgüvenimin artmasına katkı sağladı.

Şekil 8. Akıl Oyunları Atölyesi'nin Duyuşsal Becerilerin Gelişimine Etkisi



Akıl Oyunları Atölyesi'nin Duyuşsal Becerilerin Gelişimine Etkisi üzerine yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin büyük çoğunluğunun atölyeyi eğlenceli, ilgi çekici ve motive edici bulunduğunu göstermektedir. Öğrencilerin %56'sı “Kesinlikle Katılıyorum”, %33'ü ise “Katılıyorum” ifadeleriyle atölyenin etkililiğine ilişkin olumlu görüş bildirmiştir. Toplamda %89 oranında olumlu çıktılar görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin atölye etkinliklerini ilgi çekici bulunduğunu, atölyelere istekle katıldığını ve Türkçe kullanımı konusunda özgüven kazandıklarını ifade etmektedir. Öte yandan, “Kararsızım” yanıtını veren %5'lik bir

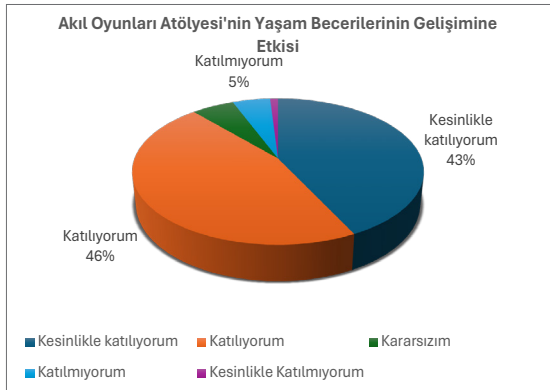
grup, “Katılmıyorum” yanıtını veren %5’lik bir grup ve “Kesinlikle Katılmıyorum” diyen %1’lik grup, atölyenin tüm öğrenciler üzerinde eşit düzeyde etkili olmadığını göstermektedir. Sonuçlar, Akıl Oyunları Atölyesi’nin genel olarak öğrencilerin duygu durumlarını olumlu yönde etkilediğini, öğrenme süreçlerini eğlenceli hâle getirerek Türkçeye karşı motivasyonlarını artırdığını ve özgüvenlerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

6.1.2.4. Akıl Oyunları Atölyesi’nin Yaşam Becerilerinin Gelişimine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Akıl Oyunları Atölyesi formundaki “Yaşam Becerilerinin Gelişimi”ne yönelik örnek maddeler aşağıdaki gibidir ve öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları Şekil 9’da gösterilmiştir:

- Akıl Oyunları Atölyesi eleştirel düşünme becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Akıl Oyunları Atölyesi çalışmasında arkadaşlarımla uyum ve iş birliği içinde çalıştım.
- Akıl Oyunları Atölyesi problem çözme becerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Akıl Oyunları Atölyesi zamanı etkin ve doğru kullanma becerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Akıl Oyunları Atölyesi çalışmasında sorunlara farklı yaklaşmayı öğrendim.
- Akıl Oyunları Atölyesi iletişim becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Akıl Oyunları Atölyesi yaratıcı düşünme becerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Atölye çalışmaları kendime ait özelliklerimi daha iyi anlamama katkı sağladı.
- Atölye çalışmaları akıl yürütme becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.

Şekil 9. Akıl Oyunları Atölyesi’nin Yaşam Becerilerinin Gelişimine Etkisi



Elde edilen sonuçlar, %43 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” ve %46 oranında

“Katılıyorum” cevabıyla atölyenin büyük oranda öğrencilerin yaşam becerilerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu iki grup toplamda %89 gibi yüksek bir oran oluşturarak atölyenin başarıya ulaştığını göstermektedir. “Kararsızım” diyen %5’lik bir kesim, “Katılmıyorum” diyen %5’lik bir kesim ve “Kesinlikle Katılmıyorum” diyen %1’lik kesim ise, atölyenin etkisinin bazı öğrenciler için sınırlı kaldığını işaret etmektedir. Elde edilen bulgular, Akıl Oyunları Atölyesi’nin eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, yaratıcı düşünme ve iletişim becerileri gibi yaşam boyu önemli olan becerilerin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca öğrenciler, bu süreçte zamanı etkin kullanmayı, sorunlara farklı açılardan yaklaşmayı ve kendilerine ait özellikleri daha iyi anlamayı deneyimlemişlerdir.

6.1.3. Yaratıcı Yazarlık Atölyesi’ne Yönelik Öğrenci Değerlendirme ve Gözlem Formları Bulguları

6.1.3.1. Yaratıcı Yazarlık Atölyesi’nin Türkçe Dil Gelişimine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Yaratıcı Yazarlık Atölyesi formundaki “Türkçe Dil Becerileri”ne yönelik örnek maddeler aşağıdaki gibidir ve öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları Şekil 10’da gösterilmiştir:

- Yaratıcı Yazarlık Atölyesinde Türkçe yeni kelime ve ifadeler öğrendim.
- Yaratıcı Yazarlık Atölyesi telaffuz becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Yaratıcı Yazarlık Atölyesi Türkçe konuşurken karşılaştığım zorlukların azalmasına katkı sağladı.
- Yaratıcı Yazarlık Atölyesi konuşma becerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Yaratıcı Yazarlık Atölyesi yazma becerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Yaratıcı Yazarlık Atölyesi dinleme becerimin gelişmesine katkı sağladı.
- Yaratıcı Yazarlık Atölyesi okuma becerimin gelişmesine katkı sağladı.

Şekil 10. Yaratıcı Yazarlık Atölyesi’nin Türkçe Dil Gelişimine Etkisi



Elde edilen sonuçlar, atölyenin öğrencilerin dil becerilerinde ciddi bir gelişim sağladığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin %48'i "Kesinlikle Katılıyorum", %41'i ise "Katılıyorum" yanıtını vererek atölyenin etkisinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu iki grup toplamda %89 gibi yüksek bir oran oluşturmaktadır. %9 oranındaki "Kararsızım" ve %2 oranındaki "Katılmıyorum" cevapları, atölyenin etkisinin bazı öğrenciler için sınırlı kalmış olabileceğini göstermektedir. Sonuçlar, Yaratıcı Yazarlık Atölyesi'nin Türkçe konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri gibi temel dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Özellikle öğrencilerin kelime dağarcıklarını zenginleştirme, telaffuzlarını geliştirme ve konuşma sırasında karşılaştıkları zorlukları aşma konularında önemli ilerlemeler kaydettiği görülmektedir.

6.1.3.2. Yaratıcı Yazarlık Atölyesi'nin Alan Becerileri Gelişimine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Yaratıcı Yazarlık Atölyesi formundaki "Alan Becerileri"ne yönelik örnek maddeler aşağıdaki gibidir ve öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları Şekil 11'de gösterilmiştir:

- Yaratıcı Yazarlık Atölyesi kendimi yazılı olarak ifade etmeme katkı sağladı.
- Yaratıcı Yazarlık Atölyesi yaratıcı ve özgün yazma becerimin gelişimine katkı sağladı.
- Yaratıcı Yazarlık Atölyesi duygu ve düşüncelerimi farklı yazı türleriyle ifade etmeme katkı sağladı.

Şekil 11. Yaratıcı Yazarlık Atölyesi'nin Alan Becerileri Gelişimine Etkisi



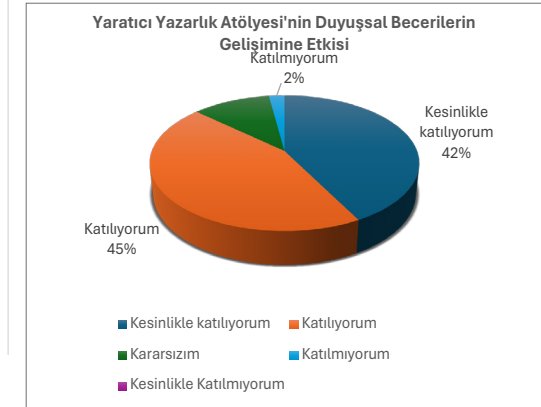
Elde edilen sonuçlar, atölyenin öğrencilerin yaratıcı yazarlık becerilerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin %49'u "Kesinlikle Katılıyorum" ve %41'i "Katılıyorum" yanıtını vererek atölyenin olumlu etkisinin son yüksek olduğunu göstermişlerdir. Bu iki grubun toplamda %90 oranına ulaşması, atölyenin istenen çıktılara ulaştığını göstermektedir. Bununla birlikte, %9 oranında "Kararsızım" diyen grup, atölyenin bazı öğrencilerde istenen etkiyi uyandırmamış olabileceğini ve %1 oranındaki "Katılmıyorum" cevabını veren grup, atölyenin etkisinin küçük bir grup için sınırlı kaldığını göstermektedir.

6.1.3.3. Yaratıcı Yazarlık Atölyesi'nin Duyuşsal Becerilerin Gelişimine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Yaratıcı Yazarlık Atölyesi formundaki "Duyuşsal Becerilerin Gelişimi"ne yönelik örnek maddeler aşağıdaki gibidir ve öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları Şekil 12'de gösterilmiştir:

- *Yaratıcı Yazarlık Atölyesi çalışmasında konular ve uygulamalar eğlenceli ve ilgi çekiciydi.*
- *Yaratıcı Yazarlık Atölyesi çalışmasında etkinliklere istekli katıldım.*
- *Yaratıcı Yazarlık Atölyesi Türkçeyi kullanma konusunda özgüvenimin artmasına katkı sağladı.*

Şekil 12. Yaratıcı Yazarlık Atölyesi'nin Duyuşsal Becerilerin Gelişimine Etkisi



Yaratıcı Yazarlık Atölyesi'nin öğrencilerin duyuşsal becerilerinin gelişimine etkisi incelendiğinde, atölyenin büyük oranda olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %42'si "Kesinlikle Katılıyorum" ve %45'i "Katılıyorum" yanıtını vererek etkinliklerin eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu ve özgüvenlerini artırdığını ifade etmiştir. Bu iki grubun toplamda %87'ye ulaşması, atölyenin öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, %11 oranındaki "Kararsızım" yanıtı, bazı öğrenciler için etkinliklerin yeterince etkileyici veya motive edici olmamış olabileceğini, %2 oranındaki "Katılmıyorum" yanıtı ise, sınırlı bir öğrenci grubunun atölyeyi duyuşsal becerilerin gelişimi açısından etkili bulmadığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, Yaratıcı Yazarlık Atölyesi, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu için dil öğrenim sürecine yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamış, öğrencileri Türkçeyi daha özgüvenli bir şekilde kullanmaya teşvik etmiştir.

6.1.3.4. Yaratıcı Yazarlık Atölyesi'nin Yaşam Becerilerinin Gelişimine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Yaratıcı Yazarlık Atölyesi formundaki "Yaşam Becerilerinin Gelişimi"ne yönelik örnek maddeler aşağıdaki gibidir ve öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları Şekil 13'te gösterilmiştir:

- *Yaratıcı Yazarlık Atölyesi eleştirel düşünme becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Yaratıcı Yazarlık Atölyesi çalışmasında arkadaşlarımla uyum ve iş birliği içinde çalıştım.*
- *Yaratıcı Yazarlık Atölyesi problem çözme becerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Yaratıcı Yazarlık Atölyesi zamanı etkin ve doğru kullanma becerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Yaratıcı Yazarlık Atölyesi çalışmasında sorunlara farklı yaklaşmayı öğrendim.*
- *Yaratıcı Yazarlık Atölyesi iletişim becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Yaratıcı Yazarlık Atölyesi yaratıcı düşünme becerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Atölye çalışmalarında verilen görevleri sorumluluk bilinciyle yerine getirdim.*
- *Atölye çalışmaları kendime ait özelliklerimi daha iyi anlamama katkı sağladı.*

Şekil 13. Yaratıcı Yazarlık Atölyesi'nin Yaşam Becerilerinin Gelişimine Etkisi

Yaratıcı Yazarlık Atölyesi'nin öğrencilerin yaşam becerilerine yönelik katkısı doğrultusunda elde edilen veriler, atölyenin öğrencilerin büyük çoğunluğu için etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin %48'i "Kesinlikle Katılıyorum" ve %38'i "Katılıyorum" yanıtlarını vererek, atölyenin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve iletişim gibi önemli yaşam becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu iki grubun toplamda %86 gibi yüksek bir orana ulaşması, atölyenin güçlü bir etki oluşturduğunu ortaya koymaktadır. %12 oranındaki "Kararsızım" yanıtı, atölyenin bazı öğrenciler için beklenen etkiyi yaratmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, "Katılmıyorum" cevabının yalnızca %2 oranında olması ve "Kesinlikle Katılmıyorum" yanıtının bulunmaması, atölyenin genel olarak öğrenciler tarafından olumlu değerlendirildiğini göstermektedir. Sonuçlar, Yaratıcı Yazarlık Atölyesi'nin öğrenciler üzerinde eleştirel düşünme, iş birliği, zamanı etkin kullanma ve yaratıcı problem çözme gibi becerilerin gelişimini destekleyen nitelikte olduğunu kanıtlamaktadır.

6.1.4. Erdem Atölyesi'ne Yönelik Öğrenci Değerlendirme ve Gözlem Formları Bulguları

6.1.4.1. Erdem Atölyesi'nin Türkçe Dil Gelişimine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Erdem Atölyesi formundaki "Türkçe Dil Becerileri"ne yönelik örnek maddeler aşağıdaki gibidir ve öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları Şekil 14'te gösterilmiştir:

- Erdem Atölyesinde Türkçe yeni kelime ve ifadeler öğrendim.
- Erdem Atölyesi telaffuz becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.

- *Erdem Atölyesi Türkçe konuşurken karşılaştığım zorlukların azalmasına katkı sağladı.*
- *Erdem Atölyesi konuşma becerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Erdem Atölyesi yazma becerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Erdem Atölyesi dinleme becerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Erdem Atölyesi okuma becerimin gelişmesine katkı sağladı.*

Şekil 14. Erdem Atölyesi'nin Türkçe Dil Gelişimine Etkisi



Öğrencilerin Erdem Atölyesi'nin Türkçe dil gelişime etkisine yönelik verdiği cevapların yüzdelik dağılımı, atölyenin Türkçe dil becerilerine katkı sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin %33'ü “Kesinlikle katılıyorum” ve %52'si “Katılıyorum” yanıtını vererek, atölyenin dil becerileri üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu iki grup toplamda %85'lik bir oranla atölyenin dil becerilerini geliştirme noktasında başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. %13'lük kararsızlık oranı, atölyelerin bazı öğrencilerde istenen etkiyi yaratmadığını göstermektedir. %1 oranındaki “Katılmıyorum” ve %1 oranındaki “Kesinlikle Katılmıyorum” cevapları, atölyenin genel olarak çok olumsuz geri dönüşler almadığını ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun atölyeyi Türkçe dil becerilerinin gelişimi açısından faydalı bulduğunu göstermektedir.

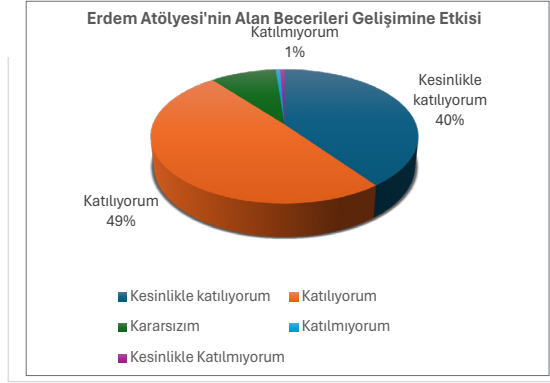
6.1.4.2. Erdem Atölyesi'nin Alan Becerisi Gelişimine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Erdem Atölyesi formundaki “Alan Becerisi Gelişimi”ne yönelik örnek maddeler aşağıdaki gibidir ve öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları Şekil 15'te gösterilmiştir:

- *Erdem Atölyesi milli ve manevi değerleri benimsememe katkı sağladı.*
- *Erdem Atölyesi insan ilişkilerinde sevgi, saygı ve nezaketin önemini anlamama katkı sağladı.*

- *Erdem Atölyesi farklı kültürlerde iletişimin önemini anlamama katkı sağladı.*
- *Erdem Atölyesi başkalarının duygu ve düşüncelerini fark etmeme katkı sağladı.*
- *Erdem Atölyesi erdemli kişinin sahip olması gereken özellikleri kavrama katkı sağladı.*

Şekil 15. Erdem Atölyesi'nin Alan Becerisi Gelişimine Etkisi



Erdem Atölyesi'nin alan becerilerinin gelişime olan etkisine yönelik öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımı, atölyenin öğrencilerin çoğunluğunun alan becerisi gelişimine olumlu bir katkı sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin %40'ı "Kesinlikle katılıyorum" ve %49'u "Katılıyorum" yanıtını vererek, atölyenin millî ve manevi değerler, insan ilişkilerindeki sevgi ve saygı gibi temel konularda etkili olduğunu belirtmiştir. Bu iki grup toplamda %89'luk bir oranla öğrencilerin büyük çoğunluğunun atölyeyi faydalı bulduğunu göstermektedir. Kararsızlık oranı, %9 ile düşük kalmaktadır. %1'lik "Katılmıyorum" ve yine %1'lik "Kesinlikle Katılmıyorum" oranları da çok sınırlı sayıda öğrencinin olumsuz görüş bildirdiğini göstermektedir. Sonuç olarak, Erdem Atölyesi'nin öğrencilerin değerler, insan ilişkiler ve kültürel farkındalık gibi alanlarda gelişimlerine büyük oranda katkı sağladığı ve katılımcıların büyük çoğunluğunun atölyenin etkisinden memnun olduğu anlaşılmaktadır.

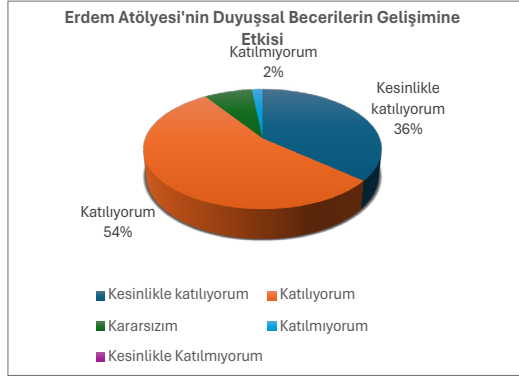
6.1.4.3. Erdem Atölyesi'nin Duyuşsal Becerilerin Gelişimine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Erdem Atölyesi formundaki "Duyuşsal Becerilerin Gelişimi"ne yönelik örnek maddeler aşağıdaki gibidir ve öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları Şekil 16'da gösterilmiştir:

- *Erdem Atölyesinde konular ve uygulamalar eğlenceli ve ilgi çekiciydi.*
- *Erdem Atölyesinde etkinliklere istekli katıldım.*

- *Erdem Atölyesi Türkçeyi kullanma konusunda özgüvenimin artmasına katkı sağladı.*

Şekil 16. Erdem Atölyesi'nin Duyuşsal Becerilerin Gelişimine Etkisi



Erdem Atölyesi'nin öğrencilerin duyuşsal becerilerinin gelişimine dair verdikleri cevaplar, atölyenin katılımcılar üzerinde genel olarak olumlu bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. %36'lık bir grup "Kesinlikle katılıyorum" yanıtını verirken, %54'lük bir grup "Katılıyorum" diyerek atölyenin eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu ve etkinliklere katılım konusunda istekli olduklarını belirtmiştir. Bu iki oran toplamda %90 oranıyla atölyenin öğrenciler üzerinde genel olarak memnuniyet yarattığını göstermektedir. Kararsızlık oranı, %8 ile düşük kalmaktadır. %2'lik "Katılmıyorum" oranı ise, atölyenin duyuşsal becerilerin gelişimine ilişkin olumsuz değerlendirme yapan öğrenci sayısının sınırlı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, Erdem Atölyesi'nin eğlenceli ve ilgi çekici olduğu, öğrencilerin etkinliklere istekle katıldıkları ve Türkçeyi kullanma konusunda özgüven kazandıkları görülmektedir.

6.1.4.4. Erdem Atölyesi'nin Yaşam Becerilerinin Gelişimine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Erdem Atölyesi formundaki "Yaşam Becerilerinin Gelişimi"ne örnek yönelik maddeler aşağıdaki gibidir ve öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları Şekil 17'de gösterilmiştir:

- *Erdem Atölyesi eleştirel düşünme becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Erdem Atölyesinde arkadaşlarımla uyum ve iş birliği içinde çalıştım.*
- *Erdem Atölyesi problem çözme becerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Erdem Atölyesi zamanı etkin ve doğru kullanma becerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Erdem Atölyesinde sorunlara farklı yaklaşmayı öğrendim.*

- *Erdem Atölyesi iletişim becerilerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Erdem Atölyesi yaratıcı düşünme becerimin gelişmesine katkı sağladı.*
- *Atölye çalışmalarında verilen görevleri sorumluluk bilinciyle yerine getirdim.*
- *Atölye çalışmalarında karşılaştığım stresli durumlarla başa çıkabildim.*
- *Atölye çalışmaları kendime ait özellikleri daha iyi anlamama katkı sağladı.*

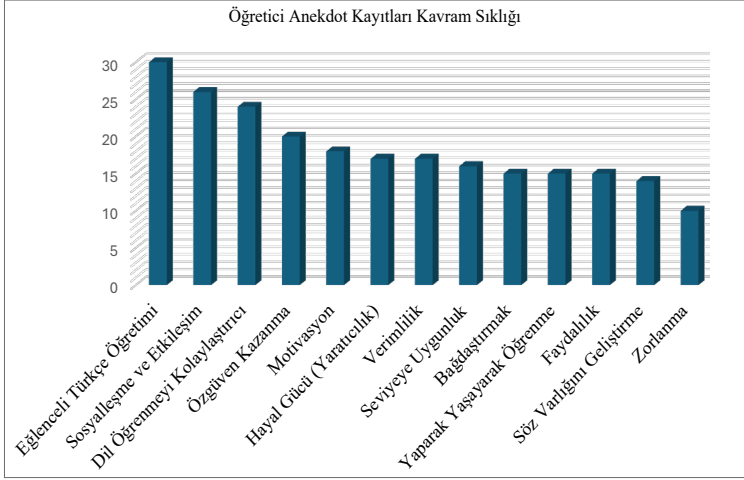
Şekil 17. Erdem Atölyesi'nin Yaşam Becerilerinin Gelişimine Etkisi



Erdem Atölyesi'nin yaşam becerilerine yönelik etkileri incelendiğinde, atölyenin genel olarak öğrencilerin yaşam becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. %29'luk bir kesim “Kesinlikle katılıyorum” ve %56'lık bir kesim “Katılıyorum” yanıtını vererek atölyenin yaşam becerilerini geliştirdiklerini belirtmiştir. İki grubun oranlarının toplamı %85'tir. Kararsızlık oranı %12 ile sınırlı kalmıştır. %2'lik “Katılmıyorum” ve %1'lik “Kesinlikle Katılmıyorum” oranları, atölyenin bazı öğrenciler üzerindeki etkisinin sınırlı kaldığını gösterse de bu oran oldukça düşüktür. Sonuç olarak, Erdem Atölyesi'nin öğrencilerin eleştirel düşünme, iş birliği, problem çözme, yaratıcı düşünme ve iletişim gibi yaşam becerilerine önemli katkılar sağladığı görülmektedir.

6.2. Öğretici Anekdöt Kayıtları Bulguları

Avrupa Eğitim Merkezleri'nde 6-8 hafta boyunca uygulanan atölyeler sonucunda 23 öğreticiden atölyeyi uygulama süreçlerine ve bu süreçte karşılaştıkları önemli hususlara dair notlar almaları ve “Atölye içeriği öğrencileriniz için ne tür faydalar sağladı?” ve “Atölye uygulamanız ile ilgili paylaşmak istediğiniz deneyimleriniz nelerdir?” sorularını cevaplamaları istenmiştir. Öğreticilerden alınan anekdöt kayıtları, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Bulgular anekdötlardaki kavram sıklığı ile yapılandırılmıştır. Öğreticilerin bu sorulara verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir:

Şekil 18. Öğreticilerin Atölye Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Şekil 18’den hareketle en fazla verilen cevabın “Eğlenceli Türkçe Öğretimi” olduğu görülmektedir. Bunu “Sosyalleşme ve Etkileşim”, “Dil Öğrenmeyi Kolaylaştırıcı” gibi başlıklar takip etmektedir. Şekilden hareketle öğretmenlerin atölyelerden verim aldıklarını, Türkçe öğretirken öğrencilerin de motive olduklarını, derse ilginin arttığını söylemek mümkündür. Sonuç olarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin atölyelerde Türkçeyi eğlenerek öğrendikleri görülmektedir. Öğreticiler derse ilginin artmasından, dil öğrenme motivasyonunun sağlanmasından, etkinliklerden, doğal bir ortamda Türkçe konuşulmasından, öğrencilerin yeni kavramlar öğrenmelerinden ve sosyal ve duyuşsal gelişimlerinden memnun oldukları ifade etmişlerdir. Aşağıda kavram sıklığından hareketle öğretici görüşlerine dair örnekler verilmiştir.

Eğlenceli Türkçe Öğretimi;

Ö7: “Türkçe kelimelerin öğrenimi hem eğlenceli hâle geldi hem de sosyalleşme, kendini ifade edebilme ve grup çalışmalarında başarı kazanma konularında önemli ilerlemeler kaydedildi.” (Akıl Oyunları Atölyesi)

Ö10: “Türkçe kelime dağarcıkları genişledi ve derslere daha keyifli bir şekilde katılımları arttı. Derslerin, atölyelerin ve etkinliklerin hoş bir atmosferi vardı ve çocuklar bu ortamda yeni bilgiler edinmemekten keyif aldı.” (Yaratıcı Yazarlık Atölyesi)

Öğreticiler, atölyeler sonucunda öğrencilerin Türkçe dersini ilgiyle dinlediklerini, ders içeriğini merak ettiklerini, derse dair söz almak istediklerini, Türkçe telaffuzların daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir.

Sosyalleşme ve Etkileşim;

Ö2: “Öğrencilerimize tanınan atölye imkânları sayesinde bir araya gelip sosyalleştiler.” (Erdem Atölyesi)

Ö5: “Öncelikle yaptığımız atölye çalışmalarının, çocuklarımızın sosyal becerilerini ve iletişim yeteneklerini ileri düzeyde geliştirdiğini düşünüyorum.” (Etkili İletişim Atölyesi)

Atölyelerde öğrencilerin söz almak istemeleri, birbirleriyle diyalog kurmaları, konuşmak istemeyen öğrencinin etkinliğe dahil olması öğretmenler tarafından olumlu bir çıktı olarak gözlemlenmiştir.

Dil öğrenmeyi Kolaylaştırıcı;

Ö11: “Bir sistem olarak atölye uygulaması güzel ve son derece etkili. Öğrencilere göre oldukça keyifli olan bu aktivite onların motivasyonunu artırarak, daha kolay öğrenmelerine yardımcı oluyor.” (Erdem Atölyesi)

Öğreticiler, öğrencilerin atölyelerde farklı etkinliklerle Türkçe öğrendiklerini ve bu etkinliklerin dil öğrenimini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin istekli bir biçimde derse katılımları derse olan motivasyonu da artırmıştır.

Motivasyon;

Ö12: “Atölye çalışmalarımızda çocuklarımızın daha mutlu olduğunu gözlemledim. Çünkü hepsinin dikkatini çeken bir çalışma yapıldı. Hepsi katılım sağladı ve çok eğlendiler.” (Erdem Atölyesi)

Ö16: “Öğrencilerin derslerde daha aktif şekilde katıldıklarına şahit oldum. Derslerde genellikle suskun olan öğrencilerin akıl oyunlarında aktifleştigiğine şahit oldum.” (Akıl Oyunları Atölyesi)

Özgüven Kazanma;

Ö9: “Atölyeler öğrenciler üzerinde gözle görünecek farklar sağladı. Birçok öğrenci çoğu konuda içine kapanık veya topluluk önünde okuma, konu anlatma ve derse katılım konusunda çekingen davranıyordu. Fakat atölyeler sayesinde birçok konuda gelişim gösterdiler.” (Akıl Oyunları Atölyesi)

Ö14: “Öğrenciler atölyelere katılımda oldukça istekli davrandılar. Grup çalışmalarında arkadaşlarıyla iş birliği ve uyum içinde çalıştılar.” (Etkili İletişim Atölyesi)

Hayâl Gücü (Yaratıcılık);

Ö16: “Aynı zamanda, öğrencilerimiz cümle kurmayı ve hayal gücünü kullanarak hikâyeler anlatmayı severek ve oyunlar oynayarak öğrendiler. Dersler, atölyeler

ve etkinliklerle birlikte çocukların ilgisini çekti çünkü eğlenceli bir şekilde yeni şeyler öğrenmeyi deneyimlediler.” (Yaratıcı Yazarlık Atölyesi)

Ö18: *“Hayal güçlerini kullanmayı öğrenerek yaratıcılıklarını geliştirdiler.” (Yaratıcı Yazarlık Atölyesi)*

Zorlanma;

Ö1 *“Duygularını ifade ederken Türkçe kavramlar kullanmakta zorlandılar. Her duygunun Türkçesini ifade etmeleri sağlandı.” (Etkili İletişim Atölyesi)*

Ö7 *“Bu etkinlikleri yaparken eksikleri çok daha iyi fark edildi. Örneğin sağa dön dediğimde sağ Almanca ne demek diye sordular.” (Etkili İletişim Atölyesi)*

Verimlilik;

Ö12: *“Akıl oyunları atölyesi Türkçe yeni kelime öğrenme konusunda öğrencilere fayda sağladı. Bir olaya ve konuya odaklanmaları konusunda yardımcı oldu. Ayrıca zamanı değerli ve verimli kullanma konusunda da fayda sağladı.” (Akıl Oyunları Atölyesi)*

Seviyeye Uygunluk;

Ö3: *“Etkinlikler bu yaş grubu için çok uygundu.” (Yaratıcı Yazarlık Atölyesi)*

Ö9: *“En basit Türkçe kavramları bile bilmeyen öğrencilerimiz için çok uygun.” (Erdem Atölyesi)*

Özdeşleştirme;

Ö18: *“Canlandırma bölümündeki Mevlâna’nın Mesnevi’sinden uyarlanmış Hikâye şaşırtıcı bulundu. Ashında öğrencilere yabancı gelmedi kreşe giderken Almanca bilmedikleri için böyle yanlış anlaşılmalara olduğunu anlattılar. Herkesin başından geçen bir hikâyesi vardı.” (Etkili İletişim)*

Ö19: *“İletişimsizliğin ne kadar komik durumlara yol açtığını konuştuk ve öğrenciler başlarından geçen olayları anlatırken çok komik diyaloglar oldu.” (Etkili İletişim)*

Yaparak Yaşayarak Öğrenme;

Ö16: *“Sınıfta ikiyeşer kişilik gruplar oluşturularak öğrencilerle birlikte farklı rollerde ve iletişim ortamlarında (markette, sınıfta, doktorda) diyaloglar canlandırıldı. Ortaya çok keyifli diyaloglar çıktı.” (Etkili İletişim Atölyesi)*

Faydalılık;

Ö8: *“Etkinlikleri çok faydalı ve eğlenceli buldum. Öğretici ve eğlendirici.” (Etkili İletişim Atölyesi)*

Ö11: “Akıl oyunları atölyesindeki ‘hikâye oluşturma’ etkinliğinde hem hazırlık aşamasında hem de çocuklara bu konuyu öğretirken büyük keyif aldım. Bu konseptten ilham alarak renk zarı oluşturdum ve bu şekilde çocuklara renkleri kolay ve eğlenceli bir şekilde öğretme fırsatı buldum. Atölyeler, bana büyük ilham kaynağı oldu; aldığım ana fikirleri kullanarak farklı ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirmeye çalıştım.” (Akıl Oyunları Atölyesi)

Söz Varlığını Geliştirme;

Ö4: “Empati kelimesi hepsi için çok yabancı bir kelimeydi kelime üzerinde çok yorum yapıldı. Daha sonra “Kendini Onun Yerine Koy” Videosunu izledikten sonra empati kelimesi kafalarına oturdu.” (Etkili İletişim)

Ö13: “Atölye sonunda öğrencilerle kitap hakkında sohbet ettik ilgilerini çeken ve daha önce duymadıkları kelimelerin anlamlarını konuştuk.” (Yaratıcı Yazarlık Atölyesi)

7. Sonuç

Bu çalışmada, TMV İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Modeli ele alınmıştır. Söz konusu model sayesinde iki dilli bireylere kendilerini Türkçe ifade edebilecekleri ortamlar sunularak doğal bir biçimde dil öğrenme süreci desteklenmektedir. Belirli bir müfredat ve materyale dayalı olarak yürütülen atölye çalışmalarında ölçme ve değerlendirme sistemi aracılığıyla öğrenci gelişimi düzenli bir şekilde izlenebilmektedir.

Avrupa’da yaşayan ana dili konuşurları ile iki dilli bireyler için Türkçeyi konuşabilmelerini desteklemek amacıyla çeşitli sosyal alanlar oluşturulmaktadır. Bu ortamlarda örtük bir biçimde dil eğitimi de sağlanmakta böylece öğrenciler, ana dillerini doğal bağlamlar içinde edinme ve kullanma fırsatı bulmaktadır.

Atölye çalışmaları sayesinde keyifli bir dil eğitiminin yanı sıra, bireylerin ve ailelerin ihtiyacı olan sosyal, kültürel, duyuşsal, sanatsal ve bilimsel alanlarda her yaştan bireyin ihtiyaçlarına karşılık verilmektedir. Türkçe öğretimini atölyeler aracılığıyla gerçekleştirerek eğlenceli ve ilgi çekici bir dil öğretim modeli ortaya konulmuştur.

Öğrencilerin atölyelerle Türkçe Dil Becerileri, alan becerileri, duyuşsal becerileri ve yaşam becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Süreç, hazırlanan değerlendirme ölçekleri ve anekdot kayıtlarıyla hem öğretmenler hem de öğrenciler için takip edilebilir hâle gelmiştir.

Uygulanan Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi, Akıl Oyunları Atölyesi, Yaratıcı Yazarlık Atölyesi ve Erdem Atölyesi'ne yönelik elde edilen bulgular, atölyelerin öğrencilerin Türkçe dil becerilerinde gelişim sağladığını göstermektedir. Özellikle kelime dağarcığı genişlemesi, telaffuz yetkinliğinde artış ve dil üretiminde özgüvenin yükselmesi sıkça vurgulanmıştır.

Alan becerileri açısından atölyeler; yaratıcı ve eleştirel düşünme, beden dili kullanımı, ikna becerisi, iletişimde özgün stratejiler geliştirme gibi yetkinliklerin kazandırılmasında etkili olmuştur. Duyuşsal boyutta ise öğrencilerin atölyelere istekle katıldıkları, etkinlikleri eğlenceli ve ilgi çekici buldukları, Türkçeyi kullanma konusunda daha fazla özgüven kazandıkları görülmektedir. Atölyeler yaşam becerileri yönünden değerlendirildiğinde, öğrencilerin problem çözme, zamanı etkin kullanma, stresle başa çıkma, iş birliği yapma ve sorumluluk alma gibi becerilerinde olumlu yönde gelişme olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda sosyal ve duyuşsal gelişimi de destekleyen bütüncül bir öğrenme ortamının oluşturulduğu anlaşılmaktadır.

Öğretici anekdotlarında öğrenciler, öğrencilerin Türkçe derslerine olan ilgisinin arttığını, motivasyonlarının yükseldiğini, sosyal becerilerinin geliştiğini ve Türkçeyi eğlenerek öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, özgüven kazandıkları, hayal güçlerini kullanarak yaratıcı ürünler ortaya koydukları, grup çalışmalarında daha etkin oldukları da gözlemlenmiştir.

Elde edilen bulgular, atölye çalışmaları ile desteklenen TMV İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Modeli'nin, yapılandırılmış ve aktif katılıma dayalı yapısıyla öğrencilerin yalnızca Türkçe gelişimini değil, çoklu alanlardaki potansiyelini desteklediğini ve öğrenmeyi keyifli hale getirdiğini ortaya koymaktadır.

8. Öneriler

Türkiye Maarif Vakfı tarafından geliştirilen, eğlenceli bir şekilde dil öğretimi destekleyen ve Avrupa'da Eğitim Merkezlerinde pilot uygulaması yapılan model; dil öğretiminin doğal ortamında gizil öğrenme ile gerçekleştirildiği öğretim yöntemidir. Eğlenceli bir şekilde dil öğretimi destekleyen modelin Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), STK'lar ve anlaşmalı dernekler gibi kurum ve kuruluşların da kullanabilmesi için bir örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

TMV tarafından geliştirilen İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Modeli'nin, Avrupa'daki diğer eğitim merkezlerinde de uygulanması ve daha geniş

bir öğrenci kitlesine ulaşması sağlanabilir. Özellikle Almanya, Fransa, Hollanda, Belçika, Avusturya ve İsveç gibi Türk nüfusunun yoğun olduğu ülkelerdeki eğitim merkezlerinde modelin daha etkin şekilde yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Mevcut atölye içeriklerine ek olarak, bilim, teknoloji, sanat ve spor gibi farklı alanlara yönelik ve hedef kitleye hitap eden atölyeler geliştirilerek iki dilli çocukların çok yönlü gelişimi desteklenebilir.

Özellikle daha büyük yaş gruplarına (ortaokul ve lise öğrencilerine) yönelik akademik yazma, eleştirel okuma ve kültürel anlatılar atölyeleri gibi ek programlar geliştirilebilir.

Mevcut atölyelerde kullanılan materyaller, öğrencilerin yaş ve dil seviyelerine göre daha fazla çeşitlendirilerek daha geniş bir kitleye hitap edecek şekilde güncellenebilir.

TMV'nin Avrupa'daki eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenerek, drama temelli öğrenme, oyunlaştırma, proje tabanlı öğrenme, kültürel dil öğretimi gibi alanlarda yetkinliklerinin artırılması sağlanabilir.

Öğreticilerin iki dilli bireylerin dil edinim süreçlerini daha iyi anlayarak bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri geliştirmeleri için eğitim modülleri hazırlanabilir.

Öğrencilerin atölyelerdeki ilerlemelerini uzun vadede izleyebilmek için dijital öğrenci takip sistemleri oluşturulması önerilmektedir. Bu sistem aracılığıyla öğrencilerin Türkçe dil gelişimleri, akademik performansları ve sosyal beceri kazanımları periyodik olarak değerlendirilebilir.

Ailelerin Türkçe dil eğitimi konusunda bilinçlenmesi için seminerler, rehberlik programları ve veli eğitim atölyeleri düzenlenebilir.

Atölyelerde kullanılan materyallerin dijital versiyonları oluşturularak, öğrencilerin çevrim içi olarak öğrenmeye devam etmeleri sağlanabilir.

Kaynakça

- Abadan-Unat, N. (2011). *Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa*. Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aydın, H. (2020). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dil kullanım düzeylerine yönelik öğretici görüşleri: Balkanlar örneği. Erişim Adresi
- Bican, B. (2017). İki dillilik ve göçmen topluluklar: Sosyo-kültürel ve eğitimsel perspektifler. Ankara: Eğitim Yayınları.
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Castles, S. ve Miller, M. J. (2009). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. Palgrave Macmillan.
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it Important for Education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Eren, S. (2007). Göç, Toplumsal Değişme ve Din: Avrupa'ya Göç Eden Türkler Bağlamında Bir Değerlendirme. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 267-288.
- Extra, G., & Gorter, D. (2008). Dil Zengini Avrupa: Avrupa'da çokdilli politika ve uygulama eğilimleri. *Teaching English*. Erişim Adresi
- Gogolin, I. (2002). Linguistic diversity and new minorities in Europe. Erişim Adresi
- Gogolin, I. (2002). Linguistic Diversity and New Minorities in Europe. *European Educational Research Journal*, 1(1), 123-138.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler*. Siyasal Kitabevi.
- İçduygu, A. (2009). *The Politics of International Migration: Turkish Migration in Europe*. Cambridge University Press.
- Karadağ, R., & Baş, B. (2019). Yurt Dışında Türkçe Öğretimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10(3), 421-438.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, teknikler ve ilkeler*. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, A. (2001). *Sicher in Kreuzberg: Constructing Diasporas: Turkish Hip-Hop Youth in Berlin*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. SAGE Publications.
- MEB,2023. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, BİLSEM, Akıl Oyunları Atölyesi, Ankara. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_07/12163144_AkYl_OyunlarY_Atolyesi.pdf.
- MEB,2023. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, BİLSEM, Erdem Atölyesi, Ankara.
- MEB,2023. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, BİLSEM, Yaratıcı Yazarlık Atölyesi, Ankara.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri Programları*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). *Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). *Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). Madde 59.

- Ortaköylü, S., Satılmış, S., & Eyüp, B. (2020). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik yapılan araştırmalar üzerine bir analiz çalışması. Erişim Adresi
- Şengül, K., & Çetin, G. (2022). İki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme sorunları: Almanya örneği. Erişim Adresi
- T.C. Anayasası (1982). Madde 62.
- TMV, 2023. Avrupa Eğitim Merkezleri Rehberi, TMV Yayınları, İstanbul.
- TMV, 2024. Drama ve Oyun Temelli Etkili İletişim Atölyesi, TMV Yayınları, İstanbul.
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı (t.y.). https://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa adresinden 05.02.2025 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye Maarif Vakfı (TMV). (2020). Avrupa Eğitim Merkezleri Rehberi. Ankara: TMV Yayınları.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2016). Kuruluş Kanunu ve Faaliyetleri. Ankara: TMV Yayınları.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2022). Faaliyet raporu 2022. <https://turkiyemaarif.org/uploads/editions/files/165a691378ee10.pdf>.
- Türkiye Maarif Vakfı, (2025). <https://turkiyemaarif.org/dunyada-maarif> adresinden 05.02.2025 tarihinde alınmıştır.
- Yağmur, K. (2007). İki Dilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü ve Eşik Kuramı. Dil Dergisi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2014). Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Eğitimi. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2022). Faaliyet Raporu. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2024). <https://www.yee.org.tr/tr>.
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB). (2020). Faaliyet Raporu. Ankara: YTB Yayınları.
- YYEGM. (2024). <https://yyegm.meb.gov.tr/>.

Değerlendirme Oturumu

Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan edinim temelli “Türkiye Maarif Vakfı İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Modeli: Uygulama ve Değerlendirme” modeli tartışılmıştır. İlgili modelin uygulanabilir, uyarlanabilir ve yaygınlaştırılabilir olduğu ifade edilmiştir. Bu modelin hedef kitleye göre çeşitlendirilmesi, zenginleştirilmiş farklı içeriklerle yapılandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Modelde yer verilen MEB BİLSEM atölyelerinin üstün yetenekli öğrencilere göre hazırlanmış olsa da hedef kitlenin ihtiyaç ve yetenekleri göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılması gerektiği belirtilmiştir.

İki Dillilere Türkçe Öğretimi

- **Durum ve İhtiyaç Analizi:** İki dillilere Türkçe öğretimi faaliyetlerinin ilk adımı olarak durum ve ihtiyaç analizi yapılmasının önemi vurgulanmıştır. Eyaletlere/bölgelere göre değişen uygulamalar, Türkçe derslerinin durumu, Türkçeye ayrılan zaman, öğrencilerin sosyal yaşantıları ve Türkçeyi hayatlarında konumlandırma biçimleri gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. Tüm paydaşlar dahil edilerek kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılması gerektiği belirtilmiştir.
- **İçeriklerin Esnekliği:** Geliştirilecek içeriklerin esnek olması gerektiği, hedef kitle çeşitliliği ve ilgili ülke prosedürlerinin esnek programlar ve uygulamalar gerektirdiği üzerinde durulmuştur. Esnekliğin sağlanması hususunda, sahada görev yapmış yahut yapmakta olan öğreticilerin görüşlerinin yol gösterici olabileceği belirtilmiştir.
- **Saha Uzmanı Gönderimi:** Saha uzmanlarının gönderilmesinin sıklaştırılması önerilmiştir. Bu ziyaretlerin yalnızca hedef kitle ve coğrafyanın analizinde değil, içeriklerin hazırlanması, geliştirilmesi ve takibi noktasında da önemli olduğu vurgulanmıştır. Alan uzmanlarının derslere katılarak yapacağı gözlemler, geliştirilecek içerikleri olumlu yönde etkileyecektir.

İçerik Geliştirme ve Yazma Becerileri

- **Materyal Geliştirme:** Modern öğretim yöntem ve teknikleri göz önünde bulundurularak materyallerin hazırlanması gerekmektedir. Yalnızca ders kitapları değil, çevrimiçi uygulamalar ve sosyal medya içerikleri gibi çeşitli materyallerin de geliştirilmesi önerilmiştir. Farklı dil seviyelerinde aynı sınıfta eğitim görmekte olan öğrenciler de göz önünde bulundurulmalıdır.
- **Yazma Becerileri:** İki dilli öğrencilerin yazma becerilerine daha fazla önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Birçok öğrencinin okulda yazılı Türkçe dersleri almadığından, Türkçeyi yalnızca sözlü olarak edindikleri ve bu durumun öğrencilerin bilişsel becerilerini ve akademik başarılarını olumsuz etkilediği vurgulanmıştır.

Araştırmacılara İmkân Sağlanması ve Kültürlerarası Beceriler

- **Veri Toplama İmkânları:** Araştırmacılara veri toplayabilmeleri için daha fazla alan ve imkân tanınması gerekmektedir. Yalnızca Avrupa'daki değil, Balkanlar'daki iki dilli çocuklar üzerine de çalışmalar yapılması önerilmiştir.
- **Kültürlerarası Beceriler:** Öğrenme içeriklerinde iki dilden de faydalanarak öğrencilerin anlama ve başarı düzeylerinin artırılması; kültürlerarası beceriler teşvik edilerek öğrencilerin iki dilli ve iki kültürlü yapılarından istifade etmelerinin sağlanması gerektiği ifade edilmiştir.

3. Oturum: Öğretici Nitelikleri

Yurtdışında İki Dillilere Ana Dili Türkçe Öğretiminde Öğretmen Nitelikleri⁶

Prof. Dr. Aysel UZUNTAŞ

Türk-Alman Üniversitesi

1. Giriş

1960'lı yıllardaki işçi göçü ile Avrupa'da yaşamaya başlayan Türkler, bugün yaşadıkları ülkenin dilini öğrenirken, ana dilleri Türkçeyi de muhafaza ederek nesilden nesle aktarmaktadır. Böylece Avrupa'da iki dilli ve hatta çok dilli yetişen ve ana dili Türkçeyi de aile içinde öğrenen Türk varlığı söz konusudur. Ancak, aile ortamının dışında da Türkçeyi iletişim dili olarak işlevsel kullanabilmeyi ve bilhassa yazılı dil becerisi olarak Türkçe okuma ve yazma becerisi kazanılması, Türkçenin kurumlar tarafından teşvik edilmesi ile mümkündür.

Yurtdışında yaşayan göçmenlerin ana dili dersleri, göç alan ilgili devletin kültür ve eğitim politikası çerçevesinde farklılık gösterebilmektedir. Türkçe dersi bazı devletler tarafından kendi sorumlulukları altına alınmıştır, bazılarında ise Türkiye Cumhuriyeti tarafından yürütülmektedir. Bu kapsamda Türkiye Cumhuriyeti, önemli bir eğitim ve kültür politikası olarak, yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için yurtdışında öğretmen görevlendirmektedir. Söz konusu ülkeler arasında Almanya, Fransa, İsviçre, Belçika'nın yanı sıra Birleşik Krallık, İtalya vb. (bk. Millî Eğitim Bakanlığı yurtdışında görevlendirilecek öğretmenleri seçme sınavı başvuru kılavuzu 2024⁷) vardır. Avrupa'da Türk çocuklarına ana dili Türkçe dersinin tarihçesine bakıldığında, işçi göçü alan ülkelerin dil eğitimi ile ilgili aldığı politik karar-

6 Bu çalışma, 22-23.05.2024'te Türk-Alman Üniversitesinde *İki Dillilere Türkçe Öğretimi Çalıştayı* kapsamında sunulan bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir.

7 Bu çalışmada şu şekilde kısaltılacaktır: (MEB Kılavuz 2024).

lar doğrultusunda farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. Reich'a göre 20. yüz yılın ikinci yarısındaki işçi göçü ile, nesiller arası bağın devamı için dilsel sürekliliğin sağlanması ve bunun kültürel ve kurumsal olarak güvence altına alınması temel insani bir mefhumdur (Reich 2017: 81). Bu çerçevede Avrupa'da üç ayrı model gelişmiştir:

1. Göçmenlerin köken dili⁸ dersleri göç edilen ülkenin sorumluluğundadır ve ilgili ülke tarafından finanse edilmektedir.
2. Göç edilen ülke ile göç veren ülke arasında hükümetler arası ikili anlaşmalara dayanarak köken dili derslerinin verilmesi suretiyle göçmenlerin milli dili güvence altına alınmaktadır.
3. Köken dili dersleri göçmen toplulukların meselesi olarak görülmektedir. Bu kapsamda göçmen topluluklarına organizasyon ve müfredat açısından serbestlik tanınmaktadır (Reich 2017: 82).

İskandinav ülkelerinde birinci model, Fransa'da ikinci model, Britanya'da ise üçüncü model uygulanmaktadır. Almanca konuşulan ülkeler bu üç seçenek arasında farklı tercihlerde bulunmuşlardır. Avusturya Viyana Eğitim Bakanlığının uhdesinde ana dili dersleri vermektedir. Bu çerçevede Türkçe ana dili dersleri de Avusturya Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda sunulmaktadır. İsviçre'de ülke dili ve kültürü dersleri kantonların ve İsviçre Konfederasyonun sorumluluğunda değildir. Dersleri ilgili göçmenlerin geldiği ülke temsilcilikleri, bölgesel kuruluşlar ya da aile birlikleri üstlenmektedir. Ancak kantonlar kursların tanınmasında, genel müfredatların çıkarılmasında, mekân ve materyal gibi destek sağlamaktadır (Reich 2017: 82-84). Almanya'da ise göçmenlerin ana dili eğitimi hususunda eyaletlere göre farklı yaklaşımlar söz konusudur. Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Konferansının 03.12.1971 tarihinde aldığı prensip kararına göre, yabancı öğrencilerin ana dili derslerine katılmaları ön görülmekte ve bu dersin genel olarak yabancıların ana vatanlarının öğretmenleri tarafından verileceği belirtilmektedir. Ancak, ilgili dersin kendi sorumluluk alanında olup olmamasına ilgili eyaletler kendileri karar verecektir (Reich 2017: 84-86). Bu kapsamda Bavyera (Bayern), Renanya-Palatina (Rheinland-Pfalz), Hessen, Kuzey Ren Vestfalya (Nordrhein-Westfalen) ve Aşağı Saksonya (Niedersachsen) ilgili köken dili derslerini takviye dersleri olarak kendi sorumlulukları altına almıştır. Baden-Württemberg, Saarland, Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein, Berlin ise Fransa'da da uygulanan modeli benimsemiştir. Ancak 1990'lı yıllardan itibaren eyaletlerin bazıları yabancılar

8 Bu çalışmada ana dili ve köken dili kavramları eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Köken dili, daha çok literatürdeki kavramlara atfen kullanılmıştır.

için ana dili dersleri için üstlendikleri sorumluluktan vazgeçmiş ve ilgili ülkelerin konsolosluklarına bırakmışlardır, bazıları ise konsoloslukların sorumluluğundaki dersleri kendi uhdesine almıştır (Reich 2017: 84-86, bk. Çakır / Yıldız 2016: 232-233, bk. Mehlhorn 2017: 49-51, bk. Yıldız / Arslan / Thomas 2021: 44-45). Görüldüğü gibi, yurtdışında yaşayan göçmenlerin ana dili dersleri, göç alan ilgili devletin kültür ve eğitim politikası çerçevesinde farklılık gösterebilmekte ve zamanla değişebilmektedir. Göçmenlerin ana dili eğitimi, aynı şekilde göç veren ülkenin de önemli bir eğitim ve kültür politikasını oluşturmaktadır. Bu kapsamda Türkiye Cumhuriyeti yurtdışında yaşayan yurttaşlarına, vatandaşlarına Türkçe ve Türk Kültürü (TTK) dersleri vermekte ve bunun için yurtdışında öğretmen görevlendirmektedir. Görevlendirilen öğretmenlerin niteliği eğitimin kalitesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik Türkçe dersi öğretmenlerinin nitelikleri ele alınacaktır.

2. Yurtdışında İki Dilli Çocuklara Ana Dili Dersi

Yurtdışında yaşayanlar için köken dili dersi / ana dili dersi, ilk sosyalizasyon sürecinde ailede edinilen dil becerilerinin gelişimi için önem arz etmektedir. Köken dili / ana dili ailede edinilen bir dil olduğundan ve okul dışı iletişim temeline dayandığından yabancı dil derslerinden ayrılmaktadır. Aynı zamanda göç edilen ülkede ilgili dilde sınırlı bir iletişim imkânı olması nedeniyle göç veren ülkedeki ana dili derslerinden de farklılık arz etmektedir (Reich 2018: 294 akt. Hamann / Wulff / Huneke 2020:7, bk. Yıldız 2012). Köken dili, aile içinde yaşayan bir iletişim dilidir, söz konusu dili konuşanlar için duygusal bir anlamı vardır ve aile birliğinin sağlanmasını kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla, gelecek nesillerde de ilgili dilin korunması ebeveynler tarafından arzu edilmektedir. Köken dili dersleri genel eğitim işlevinin yanı sıra sosyal ve mesleki fırsatlar da sunmakta, çok dillilik konseptinin bir parçası olup okulda kültürlerarasılığa ve genel eğitime katkı sağlamaktadır (Mehlhorn 2017: 53).

Yurtdışında yaşayan Türk çocukları, Türkçenin yanı sıra çok erken yaşta yaşadıkları ülkenin dilini ikinci dil olarak edinmekte ve okul eğitiminde ilgili ülkenin dilinde eğitim almaktadır. Almanya örneğinden bakıldığında, ana dili Türkçe okur-yazarlıktan önce Almanca okur-yazarlık kazanmakta, kelime hazinesinin evdeki iletişim konularıyla sınırlı kalması ile ana dilinin kurumsal olarak teşvik edilmesine ihtiyaç duymaktadır. Ana dili ya da köken dili Türkçe kapsamında okul müfredatının dışında takviye ders olarak seçmeli sunulan Türkçe derslerinin dışında Almanya'da, Türkçe-Almanca iki dilli eğitim veren çok az sayıda

okul da teşvik edilmektedir (bk. Küppers 2017; bk. Reich 2017, bk. Yıldız 2012).

Yurtdışında yaşayan Türk çocukları, Türkçeyi yalnız aile çevresinden öğrendiğinden, standart dilden farklı dil kullanımları olabilmekte, dil normu açısından farklılıklar görülebilmektedir. Ayrıca yurtdışındaki Türkçe derslerine giren bir sınıftaki öğrencilerin ana dili seviyelerinin aynı düzeyde olmayabileceği göz önünde bulundurularak öğretmenler sınıf içinde farklı yöntem ve teknikler kullanabilmelidir. Öğrencilerin konuşma, dinleme-anlama, yazma, okuma-anlama gibi dil becerilerinin her birinin aynı düzeyde gelişmemiş olabileceği öğretmenler tarafından dikkate alınmalı ve sınıf içinde fark edilmelidir. Burada eğitimde farklılaştırma (bireyselleştirme) tekniği çok önemli hale gelmektedir. Öğretmenlerin alan eğitimi / didaktik ve metodik yeterlilikleri bu açıdan mühim bir husustur. (Bk. Olfert 2022, bk. Hamann / Wulff / Huneke 2020, bk. Mehlhorn 2017)

Köken dilinin teşvik edilmesi ayrıca çok dilliliğin desteklenmesi açısından da önem kazanmaktadır ve bu bağlamda değerli bir kaynak olarak alan (branş) derslerine entegre edilmesi önerilmektedir (Hamann / Wulff / Huneke 2020: 12). Köken dilini önemli bir kaynak olarak değerlendiren Kropp da çok dillilik kapsamında kaynak odaklı dersin öğretmenlere büyük sorumluluk yüklediğini belirtmektedir. Dil kullanımı boyutuyla diller arası aktarım gibi dillerin oluştuğu ağ, dil edinimi stratejisi olarak tasarlanmalıdır. Kaynak odaklı yaklaşım, dil yeterliliği açısından bilişsel etkilerinin yanı sıra çok dilliliğin iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımı, köken dilinin özelliklerine yapıcı bir yaklaşım ve göçe dayalı çok dilliliğe olumlu bir tutumu gerektirmektedir, ki bu göçmenlerin dillerinin prestiji ile alakalı yaklaşımlar kapsamaktadır ve öğrencilerin kendi dilleri ile ilgili algısını etkilemektedir (Kropp 2017: 120). Mehlhorn da öğrencilerin köken diline verilen değerin, öğrenci tarafından kimliğine gösterilen saygının işareti olarak algılandığını ve öğrenme motivasyonu ile performans isteği için önemli bir temel olduğunu söylemekte, köken dili konuşanlar bağlamındaki çok dilliliğin bir kaynak olarak kullanılması üzerinde durmaktadır. Ancak bu çerçevede daha çok prestiji yüksek olan dillerin rol oynadığını bildirmektedir (Mehlhorn 2017: 51). Olfert'e göre de köken dili dersi kapsamında öğretmenlerin bilhassa çok dillilik edinimi ve sonuçları ile ilgili bilgi sahibi olması gerekmektedir (Olfert 2022: 119). Çok dillilik çerçevesinde köken dilinin teşvikinde köken dili dersi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin iş birliği ve ortak ders işleme gibi öğretmen iş birlikleri de mümkündür (Kropp 2017: 121). Altun / Gürsoy, çok dillilik perspektifi açısından, okulda alan derslerinde köken dilinin dikkate alınmadığını ve aynı şekilde köken dili derslerinde de alan dersleri konularına dair içerikler, dil eğitimi ve dil teşviki

açısından yer almadığını söylemektedir. Köken dili derslerinde farklı dil becerilerinin, kelime, cümle ve metin boyutunda alıştırmalar ile teşvik edilmesi ve dil becerisinin geliştirilmesi elzemdir. Öğrencilerin günlük Türkçe bilgilerinden yararlanılmalı ve günlük dil ile akademik dil arasında karşılaştırmalar yapılarak farkındalık sağlanmalıdır. Köken dili dersleri dil eğitimi konseptinin önemli bir parçasıdır ve görevlendirilecek nitelikli öğretmenlerin de sürekli eğitimlerle desteklenmesi gereklidir (Altun / Gürsoy 2015: 190-193).

Almanya'ya gönderilen Türkçe öğretmeni örneğinde Küppers de öğretmen yeterlilikleri ile ilgili bazı tespitlerde bulunmakta, söz konusu öğretmenlerin bu ders için gerekli eğitime sahip olmadıklarını, ders verdikleri okula karşı kurum aidiyeti geliştirmediklerini, didaktik-metodik gereksinimlerinin çok fazla olduğunu eleştirel olarak dile getirmektedir (Küppers 2017: 210). Çakır / Yıldız'ın yurtdışında görevlendirilen öğretmenler ile ilgili yaptıkları araştırmada çıkan sonuca göre, Almanya örneğinde söz konusu öğretmenlerden %10,61'i Almanca dil yeterliliklerinin olmamasını bir eksiklik olarak ifade etmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında hedef kitlesine daha kaliteli eğitim verebilmesi için öğretmenler, asgari B2 düzeyinde Almanca dil yeterliliğine sahip olmaları gerektiğini ve yurtdışında görevlendirmenin ancak dil yeterliliği sağlandığında yapılması gerektiğini dile getirmektedirler. Söz konusu öğretmenler tarafından ayrıca Türkçe eğitimi açısından olduğu gibi Alman okullarındaki yöneticiler ile iletişim açısından da Almanca dil yeterliliğinin önemli olduğunu ve en az B1/B2 seviyesinde olacak şekilde zorunlu Almanca kursuna gönderilmeleri gerektiği hususu ilgili öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır (Çakır / Yıldız 2016: 244). Adıgüzel / Şen'in yurtdışında görevlendirilen 171 öğretmen ile yaptığı araştırma sonuçlarına göre yurtdışı görev için söz konusu öğretmenlerin %60,8'i kendilerini hazır hissetmekte, %23,9'u kendini hazır hissetmemekte, %15,2'si ise kısmen hazır hissetmektedir. Kendini bu göreve hazır hissetmeyenlerin temel nedenleri arasında ilgili alanda, Türkçe öğretiminde, iki dillilere Türkçe öğretiminde tecrübe eksikliği ve gönderilen ülkenin diline hâkim olmamak gibi nedenler görülmektedir (Adıgüzel / Şen 2018: 830-832).

Yapılan alan araştırmaları, göçmenlerin ana dili eğitiminde öğretmenlerin niteliklerinin eğitimin kalitesi açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Göçmenler için ana dili dersi, yabancı dil dersinden çok büyük farklılıklar göstermektedir. Ailede ana dili edinme süreci, düzeyi yabancı dil dersinden farklı olduğu gibi, bilhassa ilgili dil ile kurulan duygusal bağ büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda yurtdışında edinilen ana dilin dar bir çevrede kısıtlı kullanım alanı olması, yaşanan ilgili ülkenin dilinin ikinci dil olarak

edinilmesi ve çevresel olarak daha yaygın kullanılması hasebiyle dil yeterlilikleri, iletişim biçimleri vb. yönden göç veren ülkenin ana dili derslerinden de ayrılmaktadır. Öğretmenlerin Türkçe ve Türk kültürü, ayrıca iki dillilik ve çok dillilik bağlamında dil edinimi sürecini ve teorilerini, çok dillilik konseptini bilmesi, alan bilgisinin yanında pedagojik yeterliliklerin de olması ve alan eğitimine dair didaktik-metodik yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Etkili iletişim ve kültürlerarası iletişim becerisi de öğretmen nitelikleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Öğretmen ve öğretmen yeterlilikleri, öğretimin niteliği açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belirlenmiştir. Buna göre yeterlik, “Bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir” (MEB Öğretmen Yeterlikleri 2017: II⁹). Mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler yeterlik alanlarını oluşturmaktadır. Mesleki bilgi, alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi olarak sınıflandırılmaktadır. Mesleki beceri, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme gibi yeterliliklere ayrılmaktadır. Tutum ve değerler yeterlik alanı ise, millî, manevi ve evrensel değerler; öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim yeterlikleri gibi yeterlilikleri kapsamaktadır (MEB Öğretmen Yeterlikleri 2017: 13-16). Lipowsky, alan bilgisi, alan eğitimi (metodik ve didaktik), pedagojik bilgi, mesleki deneyim, epistemolojik inanç, öze dayalı biliş (örneğin öz yeterlilik) gibi öğretmen yeterlilikleri ve öğrenme başarısı arasındaki ilişkiyi incelemekte ve söz konusu yeterlilikler ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bunlar arasında öğretmenlik deneyimi ikincil bir rol oynamaktadır (Lipowsky 2006: 49-55). Girmes de öğretmen yeterliliklerinin önemine dikkat çekmekte ve öğretmen eğitiminde temel yeterliliklerin teşvik edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunlar arasında teşhis yeterliliği, kurumsal yeterlilik, öğretim yeterliliği, metodolojik yeterlilik, kişisel-kültürel yeterlilik, yansıtıcı ve değerlendirci yeterlilik gibi sınıflandırmalar yapılmaktadır (Girmes 2006: 26-27). Uluslararası / kültürlerarası boyutta, hedef kitlenin yaşadığı ülkenin öğrenme ve öğretme kültürü de büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin bu hususta farkındalığa ve kültürlerarası beceriye sahip olması gerekmektedir (bk. Berninghausen: 2017).

Eğitimin niteliği, öğretmenlerin niteliği ile ilişkilidir. Bu çalışmada yurtdışında

9 https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

yaşayan Türk çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü dersi için öğretmenlerin niteliklerinin tespit edilmesi amacıyla söz konusu öğretmenleri seçerken ne gibi nitelikler arandığı araştırılacaktır.

3. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi çerçevesinde doküman analizi (bk. Hofmann 2018) yapılacak ve Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 ve 2024 yılı için hazırlanan “Yurtdışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzu” incelenecektir. Bu kapsamda çalışma, yurtdışında ana dili Türkçe ve Türk Kültürü dersi için Türkiye Cumhuriyeti tarafından görevlendirilen öğretmenler ile sınırlanmıştır. Öğretmenlerin nitelikleri açısından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yurtdışında görevlendirilen öğretmenleri seçme sınavı başvuru kılavuzu önemli bir veri kaynağıdır. 2010-2019 yıllarını kapsayan başvuru kılavuzları, Şen (2020) tarafından Millî Eğitim Bakanlığının yurtdışında öğretmen görevlendirme politikası açısından incelenmiştir. Bu çalışmada ise öğretmen nitelikleri açısından ele alınacaktır. Son iki yıla ait (2023 ve 2024) ait kılavuza göre yurtdışında görevlendirilecek öğretmenlerin seçilmesi aşamasında öncelikle başvuru şartlarının sağlanması gerekmektedir. Söz konusu şartları sağlayan adaylar Mesleki Yeterlilik Sınavına girmektedir. Bu sınav, yazılı sınav şeklinde tek aşamalı ya da yazılı ve sözlü sınav olmak üzere iki aşamalı olabilmektedir (bk. Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu 2003¹⁰). Nitekim 2023 yılında Mesleki Yeterlilik Sınavı yalnız yazılı iken 2024 yılında yazılı ve sözlü olmak üzere iki aşamalıdır. Sözlü sınavdan da asgari puan şartını sağlayan adaylar her iki sınavın ortalamasına göre en yüksek puandan başlamak üzere Temsil Yeteneği Sınavına girmektedir ve bu sınavdan da başarılı olanlar yurtdışına gönderilmeyi hak etmektedir¹¹. Buna göre kılavuzda yer alan başvuru şartları, sınav konuları öğretmenlerin nitelikleri açısından önem taşımaktadır. İlgili iki doküman, nitel içerik analizi yöntemi ile analiz edilecektir. 2023 ve 2024 kılavuzunun, tematik olarak

10 Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurtdışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin Karar (2003), bu çalışmada Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu (2003) olarak kısaltılacaktır.

11 Seçilen öğretmenler, yurtdışına gönderilmeden önce bir haftalık yurt dışı göreve uyum seminerine katılmaktadır. 2023 yılında uyum seminer çevrim içi yapılmıştır. Ancak bu hususta kılavuzda bilgi yer almadığından bu çalışmada uyum semineri ele alınmayacaktır. <https://yyegm.meb.gov.tr/www/yurt-disi-goreve-uyum-semineri-21-25-agustos-2023-tarihleri-arasinda-cevrim-ici-yapilacaktir/icerik/799> (18.05.2024)

Başvuru Şartları, Mesleki Yeterlilik Sınavı, Temsil Yeteneği Sınavı, Seçilecek Öğretmenlerin Alanları ve Sayıları gibi öğretmen nitelikleri ile ilgili önemli bilgi içeren bölümleri çalışmanın araştırma sorusu çerçevesinde kategorilere ayrılarak tümevarımsal yaklaşımla içerik analizi yöntemi ile incelenecektir (bk. Mayring 2000).

Çalışmanın araştırma sorusu:

Yurtdışındaki iki dilli Türk çocuklarına ana dili Türkçe öğretimi için görevlendirilen öğretmenlerin nitelikleri nedir?

İlgili dokümanın tematik bölümleri çerçevesinde araştırma sorusu, şu alt sorulardan oluşmaktadır:

- Başvuru şartlarında hangi nitelikler aranmaktadır?
- Mesleki Yeterlilik Sınavının konu alanları nedir?
- Temsil Yeteneği Sınavının konu alanları nedir?
- Hangi alandan öğretmenler başvurabilmektedir?
- Yabancı dil yeterliliği şartları nedir?

4. Bulgular

2023 ve 2024 Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenleri seçme sınavı başvuru kılavuzunda yapılan analize göre yurtdışı görevlendirmelerde başvuru şartlarını sağlayan öğretmenler, aşamalı olarak Mesleki Yeterlilik ve Temsil Yeteneği Sınavları ile seçilmektedir.

Kılavuzda “Adaylar, hizmetin gerektirdiği mesleki yeterliliğin tespiti için yazılı olarak yapılacak ‘Mesleki Yeterlilik Yazılı Sınavına’ tabi tutulacaklardır” (MEB Kılavuz 2024: 5) denilmektedir. Mesleki Yeterlilik Sınavı, yazılı ve sözlü sınav olarak 2024 yılında iki aşamadan oluşmaktadır. Mesleki yeterliliği ölçen sınavların konuları, mesleki yeterlilik ile ilgili bilgi vermektedir. Yazılı ve sözlü sınavın konuları, hangi mesleki yeterliliklerin arandığını ortaya koymaktadır. İlgili Mesleki Yeterlilik Sınavını başarıyla geçen adaylar, Temsil Yeteneği Sınavına da girmektedir. Temsil Yeteneği Sınavı, Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu tarafından yapılmaktadır ve sözlü bir sınavdır (MEB Kılavuz 2024: 9). Öğretmenin mesleki yeterliliğinin yanı sıra temsil yeteneği de önemli nitelikleri arasında görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti tarafından yurtdışı görevlendirme yapıldığı düşünüldüğünde, öğretmenlerin temsil yeteneğinin de ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır ve Temsil Yeteneği Sınavının konuları da ne gibi özelliklerin ölçüldüğünü göstermektedir.

4.1. Başvuru Şartları

Başvuru şartları arasında yer alan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak, askerlik hizmetini yapmış olmak / muaf olmak, sağlık durumu ve adli sicil gibi spesifik olarak öğretmen niteliği ile ilgili olmayan genel hususlar yapılan içerik analizinde dikkate alınmamıştır. Başvuru şartları arasında öğretmenlerin niteliklerini belirleyecek özellikler ele alınmış ve kodlanarak kategorilere ayrılmıştır:

Tablo 1: 2023 ve 2024 Başvuru Şartları

Yurtdışında Görevlendirilecek Öğretmenler için Başvuru Şartları		Kategori
MEB Kılavuz 2023: 3	MEB Kılavuz 2024: 3	
“Sınav başvurusunun son günü itibarıyla eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfında en az 5 yıl hizmeti bulunmak” ve “657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’na tabi olarak Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Sınıfında yer alan kadrolarda fiilen çalışıyor olmak (Vekil öğretmenler ile sözleşmeli öğretmen olarak çalışanlar hariç)”.	“Sınav başvurusunun son günü itibarıyla eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfında en az 5 yıl hizmeti bulunmak”.	Asgari 5 yıl öğretmenlik deneyimi
“En az lisans düzeyinde öğrenim görmüş olmak”.	“657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’na tabi olarak Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Sınıfında yer alan kadrolarda fiilen çalışıyor olmak (Vekil öğretmenler ile sözleşmeli öğretmen olarak çalışanlar hariç)”.	MEB kadrolu öğretmen
“Hizmetin gerektirdiği temsil yeteneğine sahip olmak”	“En az lisans düzeyinde öğrenim görmüş olmak”.	Asgari lisans mezuniyeti
“Tablo-2’de belirtilen Okul Öncesi [Kadın (İngilizce veya Rusça)] branşında İngilizce veya Rusça; Tablo-1’de belirtilen ülke gruplarının tamamında (Fransa hariç) ise görevlendirmeye esas yabancı dilde sınav başvurusunun son günü itibarıyla 5 yıl içinde YDS/YÖKDİL Sınavından en az “E/50 Puan” düzeyinde veya bu puana denk ÖSYM tarafından denkliği kabul edilen ve uluslararası geçerliliği bulunan sınavlardan alınmış dil belgesine sahip olmak ¹² ”.	“Hizmetin gerektirdiği temsil yeteneğine sahip olmak”	Temsil Yeteneği
	“Tablo-7’de belirtilen Matematik ve Kimya branşlarında sınav başvurusunun son günü itibarıyla 5 yıl içinde YDS/YÖKDİL Sınavından en az “E/50 Puan” düzeyinde veya bu puana denk ÖSYM tarafından denkliği kabul edilen ve uluslararası geçerliliği bulunan sınavlardan alınmış İngilizce dil belgesine sahip olmak ¹³ ”.	Yabancı Dil Yeterliliği

12 Kılavuzda belirtilen Tablo-2 “Arnavutluk, Belarus, Bulgaristan, Karadağ, Moldova, Romanya ve Batı Trakya’da Görevlendirilmek Üzere” seçilecek toplam 7 öğretmeni ele almaktadır, Tablo-1 ise bu araştırmaya konu olan “Avrupa Ülkelerinde Görevlendirilmek Üzere” seçilecek öğretmenleri esas alan tablodur (MEB Kılavuz 2023: 15-17).

13 Kılavuzda belirtilen Tablo-7 “Gürcistan ve Türk Cumhuriyetlerinde Görevlendirilmek üzere” seçilecek toplam 102 öğretmeni ele almaktadır, bu araştırmaya konu olan “Avrupa Ülkelerinde Görevlendirilmek Üzere” seçilecek öğretmenleri kapsamamaktadır (MEB Kılavuz 2024: 18-19).

MEB Kılavuz 2023 ve 2024'te başvuru şartları kategorileri birbirine uymaktadır. Öğretmenlerde en az 5 yıl deneyim ve devlet memuru olarak MEB kadrolarında fiilen çalışıyor olmak şartı sağlanmalıdır. Asgari lisans mezunu olmak şartı söz konusudur, hangi alanlardan mezun olanların görevlendirileceği ise kılavuzda tablolarda ayrıca belirtilmektedir. Adaylarda temsil yeteneği aranmaktadır. Ancak yabancı dil yeterliliği hususunda 2023 yılı ile 2024 yılı kılavuzlarında fark görülmektedir. 2023 yılında başvuru aşamasında Tablo-1'de belirtilen ülkeler için Fransa hariç, tüm başvurulacak ülkeler için görevlendirilmeye esas yabancı dilde YDS/YÖKDİL Sınavından en az E/50 Puan veya uluslararası eşdeğerlik sağlayan dil belgeleri ile yabancı dil yeterliliğini belgelemek gerekmektedir. 2024 yılında ise yabancı dil yeterliliği başvuru şartları arasında yalnız Tablo-7'de Matematik ve Kimya branşlarında YDS/YÖKDİL Sınavından en az E/50 Puan veya uluslararası geçerliği olan belgeler ile belgelemek üzere İngilizce dil yeterliliği aranmaktadır. Tablo-7'de belirtilen ülkeler ise araştırmaya konu olan "Avrupa Ülkelerinde Görevlendirilmek Üzere" seçilecek öğretmenleri kapsamamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmaya konu olan öğretmenler için başvuru aşamasında yabancı dil yeterliliği şartı aranmamaktadır.

4.2. Mesleki Yeterlilik Sınavı

Kılavuza göre yurtdışında görevlendirilmek için başvuran adaylarda gerekli olan mesleki yeterlilik, yazılı yapılan Mesleki Yeterlilik Sınavı ile tespit edilmektedir (MEB Kılavuz 2023: 6, MEB Kılavuz 2024: 5). Mesleki yeterlilik, yurtdışında görevlendirilecek öğretmenlerin seçilmesi için önemli niteliklerden ve kriterlerden biridir. İçerik analizinde konular, ilgili konu bölümlerine göre özetlenerek kategorilere ayrılmıştır.

Tablo 2. 2023 Mesleki Yeterlilik Yazılı Sınavı Konuları

Mesleki Yeterlilik Yazılı Sınavı Konuları	
Konular (MEB Kılavuz 2023: 7) I/II/III/IV: eşit ağırlıklı olarak her biri 25 P	Kategori
I Türkçe (Türk Dili ve Edebiyatı, Dil Bilgisi ve Anlam Bilgisi vb.)	Alan Bilgisi: Dil, Edebiyat
II T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Tarihi, Türk Kültür ve Medeniyeti, Türkiye Coğrafyası, Vatandaşlık Bilgisi vb.	Alan Bilgisi: Tarih, Kültür, Ülke Bilgisi
III Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Mevzuat (657 sayılı DMK'nın 1. Kısımının tamamı ile 4. Kısımın 7. Bölümü) 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 5682 sayılı Pasaport Kanunu, 1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'nin 6. Kısımın 11. Bölümü (Millî Eğitim Bakanlığı), 05/06/2003 tarihli ve 2003/5753 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı	Pedagoji Bilgisi ve Mevzuat Bilgisi
IV Genel Kültür (Güncel Bilgiler, Uluslararası Kuruluşlar, Ekonomi vb.)	Genel Kültür

Tablo 3. 2024 Mesleki Yeterlilik Yazılı Sınavı Konuları

Mesleki Yeterlilik Yazılı Sınavı Konuları	
Konular (MEB Kılavuz 2024: 6) I/II: her biri 30 P, III/IV: her biri 20 P	Kategori
I Dil ve Anlam Bilgisi, Türk Edebiyatı, İnsanlığın Ortak Mirası Olan Kültürel Mirasımız, Türk Kültürü (Sanat, Mimari, Müzik, Yemek, Aile ve Bayramlar)	Alan Bilgisi: Dil, Edebiyat, Kültür
II Genel Türk Tarihi; T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük; Türkiye Coğrafyası; Türk Devletleri ve Toplulukları, Türklerin Bilim, Sanat ve Medeniyete Katkıları; Türk Düşünce Tarihi ve Devlet Felsefesi	Alan Bilgisi: Tarih, Ülke Bilgisi
III Türk Eğitim Tarihi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğrenme Psikolojisi, Kültürel Diplomasi ve Eğitim	Pedagoji Bilgisi ve Kültürel Diplomasi
IV 05/06/2003 Tarihli ve 2003/5753 Sayılı Bakanlar Kurulu Kararı, 657 Sayılı DMK'nın 1. Kısım ile 4. Kısımın 7. Bölümü, 5682 Sayılı Pasaport Kanunu, 1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 6. Kısımın 11. Bölümü (Millî Eğitim Bakanlığı), Uluslararası Kuruluşlar, Genel Kültür	Mevzuat Bilgisi ve Genel Kültür

Mesleki yeterlilik sınav konuları 2024 yılında 2023 yılındaki kılavuza göre daha ayrıntılıdır. 2024 yılında yazılı sınavın haricinde sözlü sınav da mevcuttur.

MEB Kılavuz 2023 ve 2024'te yer alan Mesleki Yeterlilik Yazılı Sınavı dört konu bölümüne ayrılmış ve ona göre puanlandırılmıştır. 2023 yılında dört bölümde eşit ağırlıklı puanlarla değerlendirilirken, 2024 yılında 3. ve 4. konu bölümleri 1. ve 2. konu bölümlerinden daha az puanlandırılmıştır. Buna göre eğitim içerikli konular, mevzuat bilgisi ve genel kültür gibi konular, değerlendirmede daha fazla puanlamaya sahip olan dil, tarih, edebiyat, kültür, ülke bilgisi gibi konuları içeren alan bilgisi ile ilgili ilk iki konunun ağırlığında değerlendirilmemektedir. Ayrıca konu içerikleri de 2023 ve 2024 yılında genel olarak farklılık göstermektedir. 2024 yılında konular daha detaylandırılmıştır. 1. ve 2. bölüm konularında dil, tarih, kültür, medeniyet konulu detaylı ek bilgi ve yeni konu getirilmiştir. 1. bölümde, İnsanlığın Ortak Mirası Olan Kültürel Mirasımız, Türk Kültürü (Sanat, Mimari, Müzik, Yemek, Aile ve Bayramlar), 2. bölümde Türk Tarihi yerine Genel Türk Tarihi, Türk Kültür ve Medeniyeti yerine Türk Devletleri ve Toplulukları; Türklerin Bilim, Sanat ve Medeniyete Katkıları; Türk Düşünce Tarihi ve Devlet Felsefesi yer almaktadır, Vatandaşlık Bilgisi ise 2024 yılında konular arasında görülmemektedir. 3. bölümde 2023 yılında Öğretim Yöntem ve Teknikleri adında eğitim alanından yalnız bir konu ve Mevzuat bilgisi yer alırken, 2024 yılında Türk Eğitim Tarihi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğrenme Psikolojisi, Kültürel Diplomasi ve Eğitim gibi Pedagoji (Eğitim Bilimleri) alanındaki konular ve Kültürel Diplomasiden oluşmaktadır, Mevzuat konusu Pedagojiden ayrı verilmektedir. 4. bölümde konular, 2023

yılında Genel Kültür (Güncel Bilgiler, Uluslararası Kuruluşlar, Ekonomi vb.) konusundan oluşurken, 2024 yılında Mevzuat, Uluslararası Kuruluşlar, Genel Kültür konularını içermektedir. Mesleki Yeterlilik Sınavı konuları, mesleki yeterlilikte aranan hususlar bakımından ayrıntılı bilgi içermektedir. Mesleki Yeterlilik Yazılı Sınavı konularına göre dört temel bölümdeki mesleki yeterliliklere dair kategoriler şu şekilde tespit edilmiştir: Alan Bilgisi: Dil, Edebiyat, Kültür; Alan Bilgisi: Tarih, Ülke Bilgisi; Pedagoji Bilgisi ve Kültürel Diploması, Mevzuat Bilgisi ve Genel Kültür.

2024 yılı Mesleki Yeterlilik Sözlü Sınavı ise beş konu bölümüne ayrılmıştır ve her biri eşit ağırlıklı puanlandırılmıştır. İçerik analizine göre ilgili sınav konularını oluşturan kategoriler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4. 2024 Mesleki Yeterlilik Sözlü Sınavı Konuları

Mesleki Yeterlilik Sözlü Sınavı Konuları	
Konular (MEB Kılavuz 2024: 9)	Kategori
I/II/III/IV/V: eşit ağırlıklı olarak her biri 20 P	
I Türkçe, Türk Edebiyatı, Türk ve Dünya Edebiyatı Klasik Eserleri, İnsanlığın Ortak Mirası Olan Kültürel Mirasımız, Türk Kültürü (Sanat, Mimari, Şehir, Müzik, Spor, Yemek, Oyun, Aile ve Bayramlar)	Alan Bilgisi: Dil, Edebiyat, Kültür
II Genel Türk Tarihi; T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük; Türkiye Coğrafyası, Türk Devletleri ve Toplulukları; Türklerin Bilim, Sanat ve Medeniyete Katkıları; Türk Düşünce Tarihi ve Devlet Felsefesi	Alan Bilgisi: Tarih, Ülke Bilgisi
III Genel Kültür, Başvurulan Ülkeler Hakkında Bilgi, Yurt Dışı Eğitim Faaliyetleri	Genel Kültür ve Yurtdışı Ülke Bilgisi
IV Öz Güveni, İkna Kabiliyeti, Bir Konuyu Kavrayıp Özetleme, İfade Yeteneği ve Muhakeme Gücü	(Etkili) İletişim Becerisi
V Liyakati, Temsil Kabiliyeti, Davranış ve Tepkilerinin Göreve Uygunluğu	Göreve Uygun Davranış

Sözlü sınavda (2024) mesleki yeterlilik ile ilgili aşağıdaki kategoriler belirlenmektedir:

Alan Bilgisi: Dil, Edebiyat, Kültür; Alan Bilgisi: Tarih, Ülke Bilgisi; Genel Kültür ve Yurtdışı Ülke Bilgisi, (Etkili) İletişim Becerisi; Göreve Uygun Davranış. Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Kültürü, Türk Tarihi ve Ülke Bilgisi kategorisi yazılı sınavda da mevcuttur. Ayrıca Genel Kültür yazılı ve sözlü sınav da yer almaktadır. Yazılı sınavda Genel Kültür, Mevzuat ile aynı sekmede yer alırken, sözlü sınavda Genel Kültür, Başvurulan Ülkeler Hakkında Bilgi, Yurt Dışı Eğitim Faaliyetleri gibi başvurulan ülke ile ilgili Yurtdışı Ülke Bilgisi ile aynı bölümde verilmektedir. Sözlü Sınavda ayrıca (Etkili) İletişim Becerisi ve Göreve Uygun Davranış gibi hususlar da ölçülmektedir.

4.3. Temsil Yeteneği Sınavı

Sözlü sınavda bilginin yanında beceri ile ilgili alanlar da göz önünde bulundurulmaktadır, ayrıca davranış da ölçülen ve değerlendirilen kriterler arasındadır. Bütün bu yeterlilikler, Temsil Yeteneği Sınavının da konuları arasındadır. Sözlü yapılan 2023 ve 2024 yılı Temsil Yeteneği Sınavı konuları aşağıdaki kategorilere ayrılmıştır.

Tablo 5. 2023 Temsil Yeteneği Sınavı Konuları

Temsil Yeteneği Sınavı	
Konular (MEB Kılavuz 2023: 9)	Kategori
I/II/III/IV: eşit ağırlıklı olarak her biri 25 P	
I Türkçe (Türk Dili ve Edebiyatı, Dil Bilgisi ve Anlam Bilgisi vb.)	Alan Bilgisi: Dil, Edebiyat
II T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Tarihi, Türk Kültür ve Medeniyeti, Türkiye Coğrafyası, Vatandaşlık Bilgisi vb.	Alan Bilgisi: Tarih, Kültür, Ülke Bilgisi
III Genel Kültür, Millî Eğitim Bakanlığı Mevzuatı	Genel Kültür ve Mevzuat Bilgisi
IV Liyakati, Temsil Kabiliyeti, Tutum ve Davranışlarının Göreve Uygunluğu	Göreve Uygun Davranış

Tablo 6: 2024 Temsil Yeteneği Sınavı Konuları

Temsil Yeteneği Sınavı	
Konular (MEB Kılavuz 2024: 10)	Kategori
I/II/III/IV/V: eşit ağırlıklı olarak her biri 20 Puan	
I Türkçe, Türk Edebiyatı, Türk ve Dünya Edebiyatı Klasik Eserleri, İnsanlığın Ortak Mirası Olan Kültürel Mirasımız, Türk Kültürü (Sanat, Mimari, Şehir, Müzik, Spor, Yemek, Oyun, Aile ve Bayramlar)	Alan Bilgisi: Dil, Edebiyat, Kültür
II Genel Türk Tarihi; T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük; Türkiye Coğrafyası; Türk Devletleri ve Toplulukları, Türklerin Bilim, Sanat ve Medeniyete Katkıları; Türk Düşünce Tarihi ve Devlet Felsefesi	Alan Bilgisi: Tarih, Ülke Bilgisi
III Genel Kültür, Başvurulan Ülkeler Hakkında Bilgi, Yurt Dışı Eğitim Faaliyetleri	Genel Kültür ve Yurtdışı Ülke Bilgisi
IV Öz Güveni, İkna Kabiliyeti, Bir Konuyu Kavrayıp Özetleme, İfade Yeteneği ve Muhakeme Gücü	(Etkili) İletişim Becerisi
V Liyakati, Temsil Kabiliyeti, Davranış ve Tepkilerinin Göreve Uygunluğu	Göreve Uygun Davranış

2023 ve 2024 yılı kılavuzunda dil, tarih konuları mevcuttur. 2023 yılında daha genel açıklama yapılmış olup vb. şeklinde açıklanırken, 2024'te daha ayrıntı ve-

ilmektedir. Genel kültür her ikisinde de vardır, ancak 2023'te Genel kültürün yanında MEB mevzuatı da yer alırken, 2024'te yer almamakta, onun yerine "Başvurulan Ülkeler Hakkında Bilgi, Yurt Dışı Eğitim Faaliyetleri" getirilmiştir. Ayrıca 2024'te ilaveten "Öz Güveni, İkna Kabiliyeti, Bir Konuyu Kavrayıp Özetleme, İfade Yeteneği ve Muhakeme Gücü" şeklinde (etkili) iletişim becerisi de ölçülmektedir. İki kılavuzda da ayrıca liyakati, temsil kabiliyeti, davranış ve tepkilerin göreve uygunluğu da yapılan ölçme ve değerlendirme arasındadır.

Mesleki Yeterlilik Sözlü Sınavı ile Temsil Yeteneği Sınavı konuları birebir aynıdır. Mesleki Yeterlilik Sözlü Sınavı Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurtdışı Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından, Temsil Yeteneği Sınavı ise Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu tarafından yapılmaktadır. 2024 yılında üç aşamalı sınav ile değerlendirilmeler yapılmaktadır: Mesleki Yeterlilik Yazılı Sınavından en az 60 Puan, Mesleki Yeterlilik Sözlü Sınavından en az 60 Puan, Temsil Yeteneği Sınavından en az 70 Puan almak gerekmektedir. Temsil Yeteneği Sınavı en son aşamadır ve yurtdışına gönderilmeyi hak etmek için bu son aşamada başarılı sağlamak gerekmektedir.

4.4. Öğretmenlik Alanları ve Sayıları

Türkçe ve Türk Kültürü dersi için yurtdışında (Avrupa) görevlendirilecek öğretmenlerin alanları ülkelere göre (MEB Kılavuz 2023, MEB Kılavuz 2024) belirlenmektedir.

Tablo 7. 2023-Ülkelere Göre Öğretmenlik Alanları

Öğretmenlerin Alanları	Öğretmenlerin Görevlendirileceği Ülke (MEB Kılavuz 2023: 15-16)				
	Almanya	İsviçre	Fransa	İngilizce Dil Belgesi İstenen Ülkelerde (Almanya, İngiltere,vb.)	Belçika
Almanca	X	X	X	X	X
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	X	X	-	X	X
Fransızca	X	X	X	X	X
İngilizce	X	X	X	X	X
Sınıf Öğretmenliği	X	X	X	X	X
Sosyal Bilgiler	X	X	X	X	X
Türk Dili ve Edebiyatı	X	X	X	X	X

Türkçe	X	X	X	X	X
Müzik	X	-	-	-	-
Rehberlik	X	-	-	-	-
İlköğretim Matematik	-	-	-	-	X

2023 yılında Türkçe ve Türk Kültürü dersi için belirlenen öğretmenlik alanları, Almanca, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fransızca, İngilizce, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe öğretmenlik alanlarıdır. Bunların dışında söz konusu kılavuzda Müzik, Rehberlik, İlköğretim Matematik alanları için öğretmen sayısı diğer alanlardan ayrı ayrı verilmektedir ve nispeten daha az sayıda kontenjan spesifik olarak bu alanlara özgü ayrılmıştır. Müzik ve Rehberlik alanında Almanya'da, İlköğretim Matematik alanında Belçika'da görevlendirilecek öğretmenler seçilecektir.

Tablo 8. 2024-Ülkelere Göre Öğretmenlik Alanları

Öğretmenlerin Alanları	Öğretmenlerin Görevlendirileceği Ülke				
	Almanya	İsviçre	Fransa	Birleşik Krallık, İtalya vb. Ülkeler	Belçika
Almanca	X	X	-	-	X
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	X	X	X	X	X
Fransızca	-	X	X	-	X
İngilizce	X	X	X	X	X
İtalyanca	-	-	-	X	-
Sınıf Öğretmenliği	X	X	X	X	X
Sosyal Bilgiler	X	X	X	X	X
Türk Dili ve Edebiyatı	X	X	X	X	X
Türkçe	X	X	X	X	X
Rehberlik	X	-	-	-	-

2024 yılında Avrupa'da Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için Almanya; İsviçre, Fransa; Birleşik Krallık, İtalya vb. ülkeler ve Belçika gibi tüm ülkeler için Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe alanlarından öğretmenler başvuru yapabilmektedir. Almanya, İsviçre ve Belçika için ayrıca Almanca alanından öğretmenler; İsviçre, Fransa, Belçika için ayrıca Fransızca alanından; Birleşik Krallık, İtalya vb. ülkeler için ayrıca İtalyanca alanından öğretmenler kabul edilmektedir. Rehberlik alanı Almanya için diğer alanlardan bağımsız olarak özel olarak kontenjan açılmış bir alandır.

2024 yılında 2023 yılına kıyasla ülkeler için aranan öğretmenlik alanlarında farklılık görülmektedir. 2023 yılında öğretmen gönderilecek ülkeler arasında “İngilizce Dil Belgesi İstenen Ülkelerde (Almanya, İngiltere, Ukrayna, İtalya vb.)” kavramı yerine 2024 yılında “Birleşik Krallık, İtalya vb. Ülkeler” kullanılmaktadır. 2023 yılında Fransa’da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanı hariç, tüm ülkeler için Almanca, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fransızca, İngilizce, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe öğretmenlik alanlarının hepsi geçerli iken, 2024 yılı kılavuzunda Fransa’da da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanından öğretmenler seçilebilirken, Almanca alanından seçilememektedir. Aynı şekilde Almanya’da Fransızca alanından 2023 yılında öğretmen başvuru yapabilirken, 2024 yılında Fransa’da Almanca alanından başvuru yapılamamaktadır. Birleşik Krallık, İtalya vb. Ülkeler kategorisinde de Almanca ve Fransızcadan başvuru yapılamaz iken diğer ülke kategorilerinden farklı olarak İtalyanca öğretmenlik alanı mevcuttur.

Tablo 9. Ülkelere Göre Görevlendirilecek Öğretmen Sayısı

Ülkelere göre Öğretmen Sayısı ve Oranları				
Avrupa	2023		2024	
	Sayı	Yüzde (%)	Sayı	Yüzde (%)
Almanya	110	45,45	230	62,67
İsviçre	6	2,48	22	5,99
Fransa	80	33,06	60	16,35
İngilizce Dil Belgesi İstenen Ülkelerde (Almanya, İngiltere, Ukrayna, İtalya vb.) (MEB Kılavuz 2023)/ Birleşik Krallık, İtalya vb. Ülkeler (MEB Kılavuz 2024)	40	16,53	40	10,90
Belçika	6	2,48	15	4,09
Toplam	242	100	367	100

Avrupa ülkelerinde görevlendirilecek öğretmen sayısı 2023 kılavuzunda toplam 242, 2024 kılavuzunda ise toplam 367’dir (MEB kılavuz 2023 ve MEB kılavuz 2024). 2023 ve 2024 yılı kılavuzunda Avrupa’ya gönderilecek öğretmen sayısı ülkelere göre değişkenlik göstermektedir. Buna göre Almanya’da görevlendirilecek öğretmenlerin sayısı, 2023 yılı kılavuzunda toplam öğretmenlerin sayısına göre yüzde %45,45 iken 2024 yılında %62,67’dir. İsviçre 2023’te %2,48 iken 2024’te %5,99’dur. Fransa için öğretmen sayısı 2023 yılında %33,06 iken 2024’te %16,35’tir. Birleşik Krallık, İtalya vb. ülkeler 2023’te %16,53 ve 2024’te %10,90. Belçika ise 2023’te %2,48 ve 2024 yılında %4,09. Söz konusu ülkeler arasında Almanya görevlendirilecek öğretmen sayısı ile en çok öğretmen gönderilen ülke konumundadır (2023 yılında 110, 2024 yılında 230).

4.5. Yabancı Dil Yeterliliği

Görevlendirmeye esas yabancı dil, ülkelere göre belirlenmektedir. Buna göre yabancı dil yeterliliği, yabancı dil seviyesi ve geçerli dil belgeleri gibi faktörler tespit edilmektedir.

Tablo 10. 2023-Yabancı Dil Yeterliliği

Yabancı Dil Yeterliliği	
Ülkelere göre yabancı dil seviyesi ve dil belgeleri (MEB Kılavuz 2023: 16)	Kategori
“... belirtilen ülke gruplarında görevlendirilmek üzere başvuru yapacakların (Fransa hariç) sınav takviminde belirtilen son başvuru tarihi itibarıyla tabloda belirtilen yabancı dillerde son 5 yıl içinde YDS/YÖKDİL Sınavından en az “E /50 Puan” düzeyinde veya bu puana denk ÖSYM tarafından denkliği kabul edilen ve uluslararası geçerliliği bulunan sınavlardan alınmış dil belgesine sahip olmaları gerekmektedir”.	Başvuru için yabancı dil yeterliliğinin sağlanması
“Temsil Yeteneği Sınavı sonucunda başarılı olarak İsviçre’de görevlendirilmeye hak kazanan öğretmenlerden yurt dışına görevlendirme öncesinde TestDaF, DSD II, TELC Deutsch veya Goethe Institut sınavlarının herhangi birinden en az B1 düzeyinde Almanca dil belgesi istenecektir”.	Seçildikten sonra İsviçre için Almanca dil belgesi ve seviyesi
“... belirtilen ülke gruplarından Fransa’da görevlendirilmek üzere başvuru yapacak öğretmenlerden sınav başvurusunda dil belgesi istenmeyecektir. Ancak Temsil Yeteneği Sınavı sonucunda başarılı olarak Fransa’da görevlendirilmeye hak kazanan öğretmenlerin yurt dışına görevlendirme öncesinde Fransa tarafından tanınan bir belgelendirme kuruluşunca verilmiş geçerli Fransızca dil sertifikası (TCF B2 veya DELF B2), Fransız yükseköğreniminde ulusal bir diploma veya Fransız yükseköğrenim devlet diploması belgelerinden birini ibraz etmeleri gerekmektedir. Bu belgelerden herhangi birine sahip olmayan öğretmenler yurt dışında görevlendirilmeyecektir”.	Seçildikten sonra Fransa için dil belgesi ve seviyesi

2023 yılı başvurularında yabancı dil yeterliliğinin sağlanması şartı vardır. Gönderilecek ülkeye göre ilgili yabancı dil yeterliliğinin Fransa hariç başvuru esnasında YDS/YÖKDİL asgari E/50 puan veya ÖSYM tarafından tanınan eşdeğerlik sağlayan uluslararası sınavlarla belgelenmesi gerekmektedir. Seçildikten sonra ise İsviçre için dil yeterliliğinin TestDaF, DSD II, TELC Deutsch veya Goethe Institut sınavları ile B1 düzeyinde sağlanması, Fransa için ise TCF B2 veya DELF B2 gibi Fransa’nın tanıdığı dil sınavları veya Fransız yükseköğrenim diploması ile sağlanması elzemdir.

Tablo 11. 2024 Yabancı Dil Yeterliliği

Yabancı Dil Yeterliliği	
Ülkelere göre yabancı dil seviyesi ve dil belgeleri (MEB Kılavuz 2024: 16)	Kategori
“... belirtilen ülke gruplarında görevlendirilmek üzere başvuru yapacak adaylardan sınav başvurusunda dil belgesi istenmeyecektir. Ancak Temsil Yeteneği Sınavı sonucunda başarılı olarak yurt dışında görevlendirilmeye hak kazanan adayların yurt dışında görevlendirilebilmesi için sınavın yapıldığı yılı takip eden üçüncü yılın sonuna kadar başvuru yaptığı ülke grubu için ... dil belgesini ibraz etmeleri gerekmektedir”.	Seçildikten sonra yabancı dil yeterliliğinin sağlanması
“Almanya, Birleşik Krallık, İtalya vb. ülkelerde görevlendirilecek adayların ... bu ülkeler için belirtilen görevlendirmeye esas yabancı dilde YDS/YÖKDİL sınavından en az “E /50 Puan” düzeyinde veya bu puana denk ÖSYM tarafından denkliği kabul edilen ve uluslararası geçerliliği bulunan sınavlardan alınmış dil belgesi”.	Yabancı dil belgesi ve seviyesi
“İsviçre ve Belçika’da görevlendirilecek adayların ... bu ülkeler için belirtilen görevlendirmeye esas yabancı dilde uluslararası geçerliliği bulunan sınavlardan alınmış en az B1 düzeyinde dil belgesi” (MEB Kılavuzu 2024, s. 16).	İsviçre ve Belçika için dil belgesi ve seviyesi
“Fransa’da görevlendirilecek adayların Fransa tarafından tanınan bir belgelendirme kuruluşunca verilmiş geçerli Fransızca dil sertifikası (TCF B2 veya DELF B2), Fransız yükseköğreniminde ulusal bir diploma veya Fransız yükseköğrenim devlet diploması belgelerinden birini ibraz etmeleri gerekmektedir”.	Fransa için dil belgesi ve seviyesi

2024 yılı kılavuzunda dil yeterlilikleri şartında değişiklikler görülmektedir. Yabancı dil yeterliliği, Avrupa ülkelerinde görevlendirilmek üzere seçilecek öğretmenlerin başvuru şartları arasında yer almamaktadır. Ancak sınavlardan başarılı olup görevlendirmeyi hak eden öğretmenlerin görevlendirilmesinin yapılabilmesi için yabancı dil yeterliliklerini sınavdan sonraki üç yıl içinde ibraz etmeleri gerekmektedir. Talep edilen yabancı dil yeterliliğinin Almanya, Birleşik Krallık, İtalya vb. ülkelerde YDS/YÖKDİL sınavından en az “E /50” Puan veya uluslararası eşdeğerlik sağlayan dil belgeleri ile sağlanmalıdır. İsviçre ve Belçika için en az B1 düzeyinde uluslararası geçerliliği olan dil belgeleri, Fransa için ise TCF B2 veya DELF B2 gibi Fransa tarafından tanınan Fransızca dil belgesi, Fransız yükseköğreniminde ulusal bir diploma veya Fransız yükseköğrenim devlet diploması ile Fransızca dil yeterliliği belgelenmelidir.

Tablo 12. Ülkelere Göre İstenen Yabancı Dil Bilgisi

Ülkelere Göre Görevlendirmeye Esas Yabancı Dil Bilgisi						
Avrupa	2023			2024		
	Almanca	Fransızca	İngilizce	Almanca	Fransızca	İngilizce
Almanya	X	-	-	X	-	-
İsviçre	X	-	-	X	X	-
Fransa	-	X	-	-	X	-
İngilizce Dil Belgesi İstenen Ülkelerde (Almanya, İngiltere, Ukrayna, İtalya vb.) (MEB Kılavuz 2023)/ Birleşik Krallık, İtalya vb. Ülkeler (MEB Kılavuz 2024)	-	-	X	-	-	X
Belçika	-	X	X	-	X	-

Ülkelere göre istenen yabancı dil bilgisi, 2023 yılında Almanya ve İsviçre’de Almanca, Fransa ve Belçika’da Fransızca, İngilizce Dil Belgesi İstenen Ülkelerde (Almanya, İngiltere, Ukrayna, İtalya vb.) ve Belçika’da İngilizcedir. 2024 yılında Almanya ve İsviçre’de Almanca; İsviçre, Fransa ve Belçika’da Fransızca; Birleşik Krallık, İtalya vb. Ülkelerde İngilizcedir.

Tablo 13. İstenen Yabancı Dil Bilgisine göre Öğretmen Sayıları

İstenen Yabancı Dile göre Öğretmen Sayısı ve Oranları				
İstenen Yabancı Dil	2023		2024	
	Sayı	Yüzde (%)	Sayı	Yüzde (%)
Almanca	116	47,93	250	68,12
Fransızca	84	34,71	77	20,98
İngilizce	42	17,36	40	10,90
Toplam	242	100	367	100

Avrupa’da görevlendirilecek öğretmenlerin gidecekleri ülkeye göre Almanca, Fransızca veya İngilizce dil yeterliliğine sahip olması gerekmektedir. Söz konusu öğretmenlerden 2023 yılı kılavuzuna göre yabancı dil olarak %47,93’ü Almanca, %34,71’i Fransızca, %17,36’sı ise İngilizce bilmek durumundadırlar. 2024 yılı kılavuzuna göre ise görevlendirilecek öğretmenlerin %68,12’si Almanca, %20,98’i Fransızca, %10,90’ı İngilizce dil şartını yerine getirmek zorundadır. Avrupa’ya gönderilen öğretmenler arasında en büyük sayı, Almanca yabancı dil yeterliliğine sahip olanlar arasında yer almaktadır (2023’te 116, 2024’te 250).

4.6. Öğretmen Niteliklerine Dair Kategori Listesi

Yapılan içerik analizinde tümevarım yaklaşımı ile tespit edilen kategoriler, öğretmen niteliklerini ortaya koymaktadır. Kategori listesi, Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Kategoriler Listesi- Öğretmen Nitelikleri

Öğretmen Nitelikleri		
Kategoriler	Alt Kategoriler	
	2023	2024
MEB Kadrolu Öğretmen	“Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Sınıfında yer alan kadrolarda fiilen çalışıyor olmak”	“Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Sınıfında yer alan kadrolarda fiilen çalışıyor olmak”
Öğretmenlik Deneyimi	Asgari beş yıl öğretmenlik deneyimi	Asgari beş yıl öğretmenlik deneyimi
Mesleki Yeterlilikler	<i>Mesleki Yeterlilikler (Yazılı Sınav Konuları):</i> Alan Bilgisi (Dil, Edebiyat, Tarih, Kültür, Ülke Bilgisi) Pedagoji Bilgisi, Mevzuat Bilgisi, Genel Kültür	<i>Mesleki Yeterlilikler (Yazılı Sınav Konuları):</i> Alan Bilgisi (Dil, Edebiyat, Kültür, Tarih, Ülke Bilgisi), Pedagoji Bilgisi, Kültürel Diplomasi Bilgisi, Mevzuat Bilgisi, Genel Kültür
	-	<i>Mesleki Yeterlilikler (Sözlü Sınav Konuları):</i> Alan Bilgisi (Dil, Edebiyat, Kültür, Tarih, Ülke Bilgisi) Genel Kültür, Yurtdışı Ülke Bilgisi (Etkili) İletişim Becerisi, Göreve Uygun Davranış
Temsil Yeteneği	<i>Temsil Yeteneği (Sınav Konuları):</i> Alan Bilgisi: Dil, Edebiyat, Tarih, Kültür, Ülke Bilgisi), Genel Kültür ve Mevzuat Bilgisi, Göreve Uygun Davranış	<i>Temsil Yeteneği (Sınav Konuları):</i> Alan Bilgisi (Dil, Edebiyat, Kültür, Tarih, Ülke Bilgisi), Genel Kültür, Yurtdışı Ülke Bilgisi (Etkili) İletişim Becerisi, Göreve Uygun Davranış

Asgari Lisans Mezuniyeti/ Öğretmenlik Alanları	<i>Ülkelere göre Öğretmenlik alanları:</i> Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlik Alanı (Almanya, İsviçre, Birleşik Krallık, İtalya vb. Ülkeler, Belçika), Almanca, Fransızca, İngilizce, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenlik Alanı (Almanya, İsviçre, Fransa, Birleşik Krallık, İtalya vb. Ülkeler, Belçika), <i>Müzik Öğretmenlik Alanı (Almanya),</i> <i>Rehberlik Öğretmenlik Alanı (Almanya)</i> <i>İlköğretim Matematik Öğretmenlik Alanı (Belçika)</i>	<i>Ülkelere göre Öğretmenlik alanları:</i> Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenlik Alanı (Almanya, İsviçre, Fransa, Birleşik Krallık, İtalya vb. Ülkeler, Belçika), Almanca Öğretmenlik Alanı (Almanya, İsviçre, Belçika), Fransızca Öğretmenlik Alanı (İsviçre, Fransa, Belçika), İtalyanca Öğretmenlik Alanı (Birleşik Krallık, İtalya vb. Ülkeler), <i>Rehberlik Öğretmenlik Alanı (Almanya)</i>
Yabancı Dil Yeterliliği	<i>Ülkelere göre yabancı dil seviyesi ve dil belgeleri:</i> Fransa hariç diğer ülkelerde başvuru şartı olarak yabancı dil yeterliliğinin sağlanması gerekir → YDS/YÖKDİL asgari E/50 puan veya dengi uluslararası sınavlar, Seçildikten sonra İsviçre için dil belgesi ve seviyesi: yurt dışına görevlendirme öncesinde TestDaF, DSD II, TELC Deutsch veya Goethe Institut B1 düzeyinde Almanca dil belgesi. Seçildikten sonra Fransa için dil belgesi ve seviyesi: Fransa: B2 seviyesinde dil yeterliliği ve Fransa'nın tanıdığı TCF B2 veya DELF B2 gibi dil belgeleri veya Fransız yükseköğrenim diploması <i>Ülkelere göre görevlendirmeye esas yabancı dil bilgisi:</i> Almanca (Almanya, İsviçre), Fransızca (Fransa, Belçika), İngilizce (İngilizce Dil Belgesi İstenen Ülkelerde [Almanya, İngiltere, Ukrayna, İtalya vb.], Belçika)	<i>Ülkelere göre yabancı dil seviyesi ve dil belgeleri:</i> Avrupa ülkelerinde görevlendirilmek üzere seçilecek öğretmenler kategorisinde başvuruda yabancı dil yeterliliği şartının olmaması, ancak seçildikten sonra üç yıl içinde yabancı dil yeterliliğinin sağlanması söz konusudur. İsviçre, Belçika, Fransa hariç diğer ülkeler için YDS/YÖKDİL asgari E/50 puan veya dengi uluslararası sınavlar, İsviçre ve Belçika: uluslararası dil belgesi B1, Fransa: B2 seviyesinde dil yeterliliği ve Fransa'nın tanıdığı TCF B2 veya DELF B2 gibi dil belgeleri veya Fransız yükseköğrenim diploması <i>Ülkelere göre görevlendirmeye esas yabancı dil bilgisi:</i> Almanca (Almanya, İsviçre), Fransızca (İsviçre, Fransa, Belçika), İngilizce (Birleşik Krallık, İtalya vb. Ülkeler)

5. Sonuç ve Tartışma

Yurtdışında iki dilli Türk çocuklarına ana dili Türkçe öğretimi için görevlendirilen öğretmenlerin nitelikleri nedir sorusu çerçevesinde MEB 2023 ve 2024 kılavuzu içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve kategorilere ayrılmıştır.

Başvuru şartlarında aranan öğretmen nitelikleri Türkiye Cumhuriyeti vatan-daşı olmak vb. genel şartların yanı sıra, öğretmen nitelikleri açısından öğretmenlerin **MEB kadrolu öğretmen** olması ve **asgari 5 yıl öğretmenlik deneyimine** sahip olması şartı vardır. Adayların ayrıca **temsil yeteneğine, asgari lisans mezuniyetine** ve **yabancı dil yeterliliğine** sahip olması gerekmektedir. 2023 yılında yabancı dil yeterliliği başvuru aşamasında ibraz edilmesi gerekirken, 2024 yılında Avrupa ülkelerinde görevlendirilecek öğretmenlerin başvuru aşamasında yabancı dil yeterliliği şart koşulmamaktadır. Asgari lisans mezuniyeti şartı arandığı halde, lisansüstü mezuniyetin bir öncelik teşkil edip etmediğine dair bilgi mevcut değildir. Öğretmenlik deneyimi, Lipowsky'ye göre öğretmenlik nitelikleri açısından etkisi bakımından ikincil öneme sahiptir ve eğitim-öğretimdeki başarıda çok belirleyici değildir (bk. Lipowsky 2006).

Mesleki Yeterliliğin tespiti için Mesleki Yeterlilik Sınavı, temsil yeteneğinin tespiti için Temsil Yeteneği Sınavı esas olduğundan, söz konusu sınav konuları bu çalışmada kategorilere ayrılmış ve mesleki yeterlilik ile temsil yeteneğinin hangi alanları kapsadığı tespit edilmiştir.

Aranan **mesleki yeterlilikler**, dokümanlardaki Mesleki Yeterlilik Sınavı konu alanları incelendiğinde, beceriden ziyade bilgiye dayanmaktadır. Bunlar Alan Bilgisi, Pedagoji Bilgisi, Mevzuat Bilgisi olarak alt kategoriler olarak tespit edilmiştir. Mesleki yeterlilik ile ilgili konular alan bilgisi ağırlıklıdır, ancak sınav konularında alan bilgisi, iki dilli / çok dilli hedef kitlesine yönelik bilgiyi içermemektedir. Dil edinimi, iki dillilik, çok dillilik, kültürlerarası iletişim, dil becerileri gibi önemli hususlara yer verilmemektedir. Çok dillilik bağlamında diller arası aktarım, dil karşılaştırmaları vb. dil edinim stratejileri büyük önem taşımaktadır ve çok dillilik bir kaynak olarak kullanılmalıdır. Ana dilin prestiji ve öğrenme motivasyonu da bu anlamda teşvik edilebilir (bk. Altun/Gürsoy 2015, bk. Kropp 2017, bk. Mehlhorn 2017, bk. Olfert 2022).

Ayrıca pedagojik yeterlilik kapsamında sınav konuları arasında pedagoji ile ilgili konuların da kısıtlı olduğu, 2023 yılında bu alan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinden ibaret iken 2024 yılında iyileştirmeler yapıldığı ve Türk Eğitim Tarihi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğrenme Psikolojisi, ayrıca Kültürel Diploması ve Eğitim gibi alanlar ile genişletildiği tespit edilmektedir. Mesleki yeterlilik ile ilgili olarak en önemli eksiklik ise alan eğitimi ile ilgili metodik-didaktik yeterli-

liklerin (bk. Lipowsky 2006) değerlendirme konuları arasında olmamasıdır. Bu yeterlilik, bilhassa söz konusu Türkçe öğretmenleri için elzemdir. Sınav konuları arasında Pedagoji bilgisine kısmen yer verilirken, didaktik-metodik bilgi ve beceri ve alana özgü eğitim süreçleri yer almamaktadır. Oysa öğretmenlerin alan eğitiminde didaktik-metodik yeterlilikleri, öğretmenlerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve ihtiyaca yönelik olarak gerekli eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanabilmesi için gereklidir (bk. Küppers 2017, bk. Mehlhorn 2017, bk. Hamann/Wulff/Huneke 2020, bk. Olfert 2022). İlgili yazılı sınav, test usulünde bir sınav olduğundan iletişim becerisi, kurumsal yeterlilik, kişisel-kültürel yeterlilik, yansıtıcı ve değerlendirci yeterlilik gibi yeterlilikler (bk. Girmes 2006) de bu aşamada ölçülmemektedir.

2024 yılında Mesleki Yeterlilik Sınavı yazılı sınavın haricinde ayrıca sözlü sınav ile de değerlendirilmektedir. Sözlü sınavda alan bilgisinin yanında (Etkili) İletişim Becerisi ve Göreve Uygun Davranış gibi beceri ve davranışlar da ölçülmektedir. Öğretmen yeterlilikleri arasında alan bilgisi, pedagoji bilgisi, alan eğitiminde didaktik-metodik yeterliliklerin dışında öz yeterlilik gibi öze dayalı biliş, kişisel-kültürel yeterlilikler de önemlidir (bk. Girmes 2006, bk. Lipowsky 2006). Ayrıca Yurtdışı Ülke Bilgisine dair konular da sınav konuları arasında mevcuttur. Yurtdışı Ülke Bilgisi, yurtdışında görevlendirilecek öğretmenlerin görev yapacakları ülkeyi ve söz konusu ülkede yaşayan öğrenci hedef kitlesini tanıması bakımından önem teşkil etmektedir. Ancak öğretmenlerin, görev yapacakları ülkedeki öğrenme ve öğretme kültürünü de bilmesi ve kültürlerarası iletişim ile ilgili farkındalık sahibi olması gereklidir (bk. Berninghausen 2017). Türkçe ve Türk Kültürü dersi, beceri odaklı, kültürlerarası iletişim becerisini teşvik etmeyi de hedefleyen bir ders olmasına karşın, sınav konularında kültürlerarası iletişim ile ilgili konu yoktur.

Temsil yeteneği, başvuru şartları arasında yer almakta ve Mesleki Yeterlilik Sözlü Sınavında “Temsil Kabiliyeti” olarak sınav konusu olarak verilmektedir. Mesleki Yeterlilik Sınavını (yazılı ve / veya sözlü sınav) başaran adaylar, en son aşama olarak Temsil Yeteneği Sınavına tabi tutulmaktadır. 2023 yılı Mesleki Yeterlilik Yazılı Sınav konuları ile 2023 Temsil Yeteneği Sınavları dört konu bölümünden oluşmaktadır. İlk iki konu her ikisinde de aynıdır. Bunlar içerik analizi çerçevesinde Alan Bilgisi: Dil, Edebiyat; Alan Bilgisi: Tarih, Kültür, Ülke Bilgisi olarak tespit edilmiştir. 3. sınav bölümü, Temsil Yeteneği Sınavında Genel Kültür ve Mevzuat Bilgisidir. 4. sınav konusu bölümü, “Liyakati, Temsil Kabiliyeti, Tutum ve Davranışlarının Göreve Uygunluğu” konularını içermektedir ve analiz sonucunda Göreve Uygun Davranış kategorisi olarak özetlenmiştir. Temsil Yeteneği Sınavında 2024’te beş konu mevcuttur. İlk iki

konu Alan Bilgisidir. 3. sınav konusunda ise Genel Kültür ve Mevzuat Bilgisi yerine içerik analizinde Genel Kültür ve Yurtdışı Ülke Bilgisi kategorisi tespit edilmiştir. Mevzuat Bilgisi mevcut değildir. 5. sınav konusu, 2023 Temsil Yeteneği Sınavının 4. bölüm konusu ile aynıdır “Göreve Uygun Davranış”. 4. bölüm sınav konuları ise 2023’te olmayan sınav konularını kapsamaktadır “Öz Güveni, İkna Kabiliyeti, Bir Konuyu Kavrayıp Özetleme, İfade Yeteneği ve Muhakeme Gücü” konularından oluşmaktadır ve içerik analizinde “(Etkili) İletişim Becerisi” kategorisi olarak kodlanmıştır. (Etkili) İletişim Becerisi ve Göreve Uygun Davranış gibi yeterlilikler, öğretmen yeterlilikleri açısından Girmes’in bahsettiği kişisel-kültürel yeterlilikler, yansıtıcı ve değerlendirici yeterlilikler (Girmes 2006) ve Lipowsky’nin epistemolojik inanç, öze dayalı biliş gibi sınıflandırdığı yeterlilikler ile (Lipowsky 2006) benzer özellikler göstermektedir ve önemli öğretmen yeterlilikleri arasındadır.

Asgari lisans mezuniyeti / Öğretmenlik alanları öğretmen niteliklerini belirleyen kategorilerdendir. Öğretmenlerin asgari lisans mezunu olma şartı vardır ve görevlendirilecek öğretmenlik alanları Türkçe Öğretmenlik alanı ile sınırlı değildir. Yapılan doküman ve içerik analizinde, yurtdışında Türkçe ve Türk Kültürü öğretimi için Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı alanlarının yanı sıra farklı alanlardan öğretmenlerin de başvurabildiği tespit edilmektedir. Avrupa’daki hedef öğrenci kitlesi olarak, iki dilli / çok dilli olan bireyler söz konusudur. Türkiye’deki öğrencilere yönelik eğitim alan Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ve İlkokul 1.-4. sınıflar için Sınıf Öğretmenliği mezunları, eğitimleri itibarıyla her ne kadar Türkçe ve Türk Kültürü dersi için uygun olsa da yurtdışındaki iki dilli / çok dilli Türk öğrencilerine yönelik Türkçe eğitiminde farklı mesleki yeterliliklere de sahip olmalıdır. Dil edinimi, iki dillilik, çok dillilik vb. alan bilgisi ve alan eğitimine dair didaktik-metodik yeterlilik, özel öğretim yöntemleri ve stratejileri gerekmektedir (bk. Altun / Gürsoy 2015, bk. Kropp 2017, bk. Mehlhorn 2017, bk. Olfert 2022). Zira Türkiye’deki ana dili Türkçe eğitimi, yurtdışında ana dili Türkçe olan iki dilli hedef kitlesine yönelik Türkçe eğitimi ile aynı değildir. Yurtdışındaki iki dilli öğrenciler ana dilini kısıtlı bir çevrede iletişim dili olarak kullanabilmektedir ve ana dili düzeyleri farklılık gösterebilmektedir (bk. Reich 2018: 294 akt. Hamann / Wulff / Huneke 2020:7, bk. Yıldız 2012). Görevlendirilecek öğretmenler arasında yabancı dil eğitimi Almanca, Fransızca, İngilizce ve İtalyanca alan öğretmenleri de seçilmektedir. Bu alanlardan öğretmenlerin, ilgili ülkenin diline hâkim olması, dil eğitim yöntemleri açısından didaktik-metodik yeterlilikleri, kültürlerarası iletişim becerisi, çok dilli öğrencilerin dil kazanımında faydalı olabilir. Fakat, bu alanlardan öğretmenlerin de Türkçe ve Türk Kültürü ile ilgili eğitimleri ve deneyimleri yetersiz kalabilmektedir (bk. Küppers 2017). Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak

Bilgisi alanlarından mezun olan öğretmenlerin ise, alan bilgisi ve alan eğitimi bağlamında Türkçe dil ve edebiyat, dil edinimi, iki dillilik / çok dillilik, dil öğretim yöntemleri vb. ile ilgili eğitim almamış olmaları nedeniyle Türkçe ve Türk Kültürü dersi için gerekli yeterlilik için uygun görünmemektedir. Burada ortaya çıkan temel mesele, öğretmenlerin mezun olduğu alanlarının iki dilli / çok dilli öğrencilere Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için gereken kazanımları sağlayıp sağlamadıkları ve öğretmenlerin ilgili yeterliliklere sahip olup olmamalarıdır (bk. Küppers 2017, bk. Adıgüzel / Şen 2018). Örneğin Almanya'da söz konusu iki dilli / çok dilli Türk çocuklarına yönelik olarak Türkçe Öğretmenliği programları yürütülmektedir ve alan eğitimine önem verilmektedir. Türkiye'de ise bu alanda lisans programı olmayıp, bu alanda bazı üniversitelerde "Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi" Tezli Yüksek Lisans Programları yürütülmektedir (Örneğin Akdeniz Üniversitesi¹⁴, Gazi Üniversitesi¹⁵, Hacettepe Üniversitesi¹⁶, Sakarya Üniversitesi¹⁷, Yıldız Teknik Üniversitesi¹⁸). Ayrıca bu alanda Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) sertifika programlarının yanında, verdiği burslar ile de öğretmen eğitimini desteklemektedir. "Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı" yurtdışı vatandaşlar burs programları kapsamında Türkiye'deki üniversitelerde burs programı ile YTB¹⁹ tarafından teşvik edilmektedir. Fakat üniversitelerde yurtdışındaki hedef kitlesine yönelik Yüksek Lisans Programları bulunmasına rağmen, yurtdışında görevlendirilecek öğretmenlerden ilgili alanda yüksek lisans mezuniyeti şartı aranmamaktadır. Başvurularda asgari lisans mezuniyet şartı kapsamında lisansüstü mezunlar da başvurabilmektedir, fakat "Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi" Yüksek Lisans Programından mezun olma şartı olmadığı gibi bu alandan mezun olanlara öncelik de verilmemektedir. Söz konusu Yüksek Lisans Programından mezuniyet koşulu ile yurtdışında görevlendirilecek öğretmenlerin alana özgü mesleki yeterlilik kazanması suretiyle iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde eğitimin kalitesi arttırılabilir.

14 https://egitimbilim.akdeniz.edu.tr/tr/turkce_ve_sosyal_bilimler_egitimi-2948 (10.09.2024)

15 <https://egtbil.gazi.edu.tr/view/page/292312/akademik-birimler> (10.09.2024)

16 https://egitimbilimlerienstitusu.hacettepe.edu.tr/tr/menu/ana_bilim_dallari-21 (10.09.2024)

17 <https://egitim.sakarya.edu.tr/tr/icerik/17391/90620/yurtdisindaki-turk-cocuklara-turkce-ogretimi> (10.09.2024)

18 <https://sbe.yildiz.edu.tr/sayfa/Programlar-Tezli-Yuksek-Lisans-Programlari/YURT-DISINDAKI-TURK-ÇOCUKLARINA-TÜRKÇE-ÖĞRETİMİ/362> (10.09.2024)

19 <https://ytb.gov.tr/daireler/yurtdisi-vatandaslar/vatandaslik> (20.05.2024)

Yabancı Dil Yeterliliği, yurtdışında görev yapacak öğretmenler için sağlanması gereken yeterliliklerdir. Ülkelere göre görevlendirmeye esas yabancı diller, Almanca, Fransızca ve İngilizcedir. Yabancı dil seviyesi, Fransa için en az B2 düzeyi, diğer ülkeler için ise en az B1 düzeyi (YDS/YÖKDİL E/50) olarak belirlenmiştir. Fransa, Belçika ve İsviçre için YDS/YÖKDİL belgeleri yerine ilgili ülkelerin kabul ettiği dil belgelerinin ibraz edilmesi gerekmektedir. 2023 yılında dil yeterliliği başvuru aşamasında belgelenmesi gerekirken, 2024 yılında ise yurtdışında görevlendirilebilmek için seçildikten sonra 3. yılın sonuna kadar yabancı dil şartının sağlanması gerekmektedir. B1 yabancı dil seviyesi, yurtdışında öğretmenlik için yeterli değildir (bk. Çakır / Yıldız 2016, bk. Adıgüzel / Şen 2018, bk. Küppers 2017). Öğretmenlerin yabancı dil yeterliliğinin tüm ülkeler için asgari B2/C1 düzeyi olması, gerek iki dilli / çok dilli hedef kitlesini dil açısından daha iyi anlayabilmesi, gerekse karşılaştırmalı dil yaklaşımı ve dil farkındalığı açısından büyük katkı sağlar. Öğretmenlerin yabancı dil yeterliliği, okuldaki diğer branş öğretmenleri ile mesleki iletişimi (Küppers 2017), kurumlarla iletişimi ve temsil kabiliyeti, Türkçenin prestiji ve Avrupa Birliğinin çok dillilik politikası çerçevesinde önemi ve değeri açısından etkilidir.

6. Öneriler

Yurtdışında iki dilli Türk çocuklarına ana dili Türkçe öğretimi Türkiye Cumhuriyeti tarafından ilgili ülkelerde öğretmen görevlendirilmek suretiyle teşvik edilmektedir. Öğretmen nitelikleri, eğitimin kalitesini belirleyici faktörlerden biri olduğundan yurtdışında iki dilli Türk çocuklarına ana dili Türkçe öğretiminde öğretmen nitelikleri araştırılmış ve yapılan doküman ve içerik analizinde yurtdışında görevlendirilen öğretmenlerin MEB kadrolu öğretmen olarak aktif görevde olması, beş yıllık öğretmenlik deneyimi, temsil yeteneği, asgari lisans mezuniyeti, mesleki yeterlilik, yabancı dil yeterliliği gibi niteliklere sahip olması gerektiği tespit edilmiştir. Yapılan incelemede söz konusu nitelikler ile ilgili gelişmeye açık yönler belirlenmiştir. Öncelikle yurtdışına gönderilen öğretmenlerin alan dışı öğretmenlerden seçilmesi, söz konusu öğretmenlerin seçiminde mesleki yeterliliklerin tespiti için dil edinimi, iki dillilik / çok dillilik vb. alan bilgisi, ilgili alan eğitimi ile ilgili yöntem ve strateji bilgisi, didaktik-metodik yeterliliklerin sınav konuları arasında yer almaması, dil eğitiminde başarıyı ve motivasyonu olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca Fransa hariç, diğer ülkelerde görevlendirmeye esas yabancı dil bilgisinin en az B1 ya da YDS/YÖKDİL E/50 düzeyinde olması yeterli değildir. Dil yeterliliği, öğretmenlerin iki dilli öğrencileri anlamaları ve dil eğitiminde farkındalık geliştirilmesi için

elzemdir. Bunun için asgari B2/C1 yabancı dil yeterliliği şarttır. Söz konusu seviyede yabancı dil yeterliliğinin sağlanmaması, bilhassa okullarda meslektaşlarıyla iletişim zorluğuna ve temsil kabiliyetinin ilgili kurumlarda asgari düzeyde olmasına neden olabilmektedir. Bu yönde gerekli önlemlerin alınması ve iyileştirmelerin yapılması için bir planlama gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti, yurtdışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü öğretimi için birçok teşvik ve uygulama yapmasına rağmen, iki dilli öğrencilere ana dili Türkçe öğretimine yönelik bir öğretmenlik lisans programı mevcut değildir, halbuki 2024 yılında Avrupa'da görevlendirilmek üzere seçilecek öğretmen sayısı 367'dir ve büyük bir potansiyel vardır. Söz konusu alanda lisans programı açılması ve yabancı dil yeterliliğini asgari B2/C1 düzeyinde sağlayan alana yönelik öğretmen yetiştirilmesi, eğitimin kalitesinin artması için büyük önem taşımaktadır. Ana dili Türkçenin ve Türk kültürünün yurtdışında nesilden nesile devam etmesi ve kültürel miras olarak önem ve değer verilmesi hususunda öğrencilerin ve ailelerin ana dili ile ilgili farkındalık sahibi olması gerekmektedir. Bu kapsamda kurumsal teşvik ve öğretmenlerin niteliği mühim bir rol oynamaktadır. Ayrıca bazı üniversitelerde halen yürütülen “Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi” tezli yüksek lisans programları, tezli ya da tezsiz programlar olarak yaygınlaştırılabilir ve yurtdışında görevlendirilecek öğretmenlerin seçilmesinde belirleyici kriter olarak yer alabilir.

6.1. Türk-Alman Üniversitesi Türkçe Öğretmen Eğitimi Modeli

Yapılan doküman ve içerik analizinde ülkelere göre istenen görevlendirmeye esas yabancı dil olarak Almanca istenen öğretmen sayısı 2023'te 116, 2024 yılında 250'dir. Ükelere göre istenen Almanca dil yeterliliğine sahip öğretmen sayısı Fransızca ve İngilizceye göre çok daha yüksektir. Yurtdışında görevlendirilecek öğretmenler arasında 2023'te %47,93'ü, 2024'te %68,12'si Almanca dil yeterliliğine sahip olmalıdır. Almanya ve İsviçre gibi Almanca konuşulan ülkelerdeki Türk varlığı göz önünde bulundurulduğunda söz konusu ülkelerde görevlendirilecek öğretmenlerde Almanca dil yeterliliğine sahip öğretmenlere olan ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Görevlendirilecek öğretmenler arasında Almanın istendiği ülkeler arasında Almanya'da görevlendirilecek öğretmen sayısı 2023 yılında 110 (%45,45), 2024 yılında 230'dur (%62,67).

Bu çerçevede Türk-Alman Üniversitesinin yurtdışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarına ana dili Türkçe eğitime yönelik Türkçe Öğretmeni yetiştirmek üzere amaçladığı Lisans / Yüksek Lisans Programı kapsamında öğretmen eğitimi modelinden bahsetmek istiyorum. Almanya'da yaşayan Türk çocuklarına

ana dili Türkçe dersi kapsamında eyaletler arasında farklılıklar vardır ve bazı eyaletlerde söz konusu ders Türkiye Cumhuriyeti tarafından yurtdışında görevlendirilen öğretmenler, bazı eyaletlerde ise ilgili eyaletlerin uhdesinde yerel olarak görevlendirilen öğretmenler tarafından yürütülmektedir (bk. Reich 2017, bk. Yıldız / Arslan / Thomas 2021). Almanya'daki üniversiteler ile yakın akademik iş birliği içinde Türk-Alman Üniversitesinde Fen Bilimleri, Hukuk, İktisadi ve İdari Bilimler, Kültür ve Sosyal Bilimler, Mühendislik alanlarında Almanca lisans eğitimi verilmektedir²⁰. Almanya'da Almanca bilen Türkçe öğretmenine olan ihtiyaç dikkate alındığında hem Türkiye Cumhuriyeti tarafından yurtdışında (Almanya'da) görevlendirilmek üzere hem de aynı zamanda Almanya'daki eyaletlerin sorumluluğunda verilen Türkçe dersi için Alman okullarında yerel makamlarca görevlendirilebilecek nitelikte Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. 2008 yılında Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ve Almanya Federal Cumhuriyeti Hükümeti arasında yapılan milletlerarası anlaşmaya dayanarak 2010'da kurulan Türk-Alman Üniversitesinde bu yönde ortak çalışmalar yürütülmektedir. Almanya'da bulunan yaklaşık üç milyon Türk varlığının iki ülkeyi birbirine bağlayan en önemli unsurlardan biri olması nedeniyle, Almanya'da ana dili Türkçe öğretimi Türk-Alman Üniversitesi için de büyük önem taşımaktadır ve bu yönde 2023 yılında Türk Dili ve Edebiyatı bölümü ile Alman Dili ve Edebiyatı bölümleri kurulmuştur. Mezunların Almanya'daki okullarda da öğretmen olarak görev yapabilmesi için Almanya'daki öğretmenlik şartlarını sağlaması ve bunun için çift ana daldan mezun olması gerekmektedir. Dolayısıyla iki dilli hedef kitlesine yönelik olarak Türkçe ve Almanca alanlarında çift ana dal eğitimi, Almanya'daki bir üniversite ile alana özgü ortak eğitim ve çift diploma programları kapsamında öğretmen yetiştirilmesi öngörülmektedir. Türk-Alman Üniversitesinde Türkçe ve Almanca öğretmenlerinin eğitilmesi ile her iki dile ve kültüre hâkim, iki eğitim-öğretim kültürünü de bilen, kültürlerarası iletişim becerisine sahip olan öğretmenlerin Almanya'daki okullarda da görev yapabilecek nitelikleri sağlaması bakımından önemlidir. Türkçe ve Almanca Öğretmenliği için hedef öğrenci kitlesi, yurtdışından kabul edilen öğrenci olarak Almanya'da iki dilli yetişen öğrencilerdir.

Mesleki yeterlilikler açısından alan eğitiminde Türkçe ve Almanca Alan Bilgisi, Dilbilim / Karşılaştırmalı Dilbilim / Dilbilgisi, Edebiyat / Kültürbilim, Sözlü Anlatım / Yazılı Anlatım / Okuma Anlama / Dinleme Anlama Becerileri, Kültürlerarası İletişim, Dil Edinimi, İki Dillilik, Çok Dillilik gibi alanlarda

20 Kültür ve Sosyal Bilimler ile Hukuk alanında lisans düzeyi eğitim dili %30 Almanca, diğer alanlarda %100 Almancadır.

bilgi ve beceri kazanılması büyük önem taşımaktadır. Pedagoji alanında bilgi ve beceri (pedagojik formasyon), Alan Öğretimi alanında yöntem bilgisi ve becerisi (didaktik-Metodik yeterlilikler), Almanya'da Öğretmenlik Stajı alanlarında mesleki yeterlilikler kazanılması planlanmaktadır. Almanya'da öğretmen atamalarında lisans (Bachelor) mezuniyeti yeterli olmayıp, alanında yüksek lisans eğitimi (Master of Education) şartı olduğundan, söz konusu yüksek lisans eğitimi tamamen Almanya'da yapılabileceği gibi ortak eğitim şeklinde de tasarlanmaktadır. İki dillilik, çok dillilik kapsamında Almanca ve Türkçe dil farkındalığına sahip, her iki ülkenin öğrenme ve öğretme kültürüne hâkim mezunlar, öğrencilerin bir dilde edindikleri stratejilerin, becerilerin diğer dilin eğitiminde transfer edilmesi konusunda mesleki yeterliliklere sahip olacaktır. Her şeyden önemlisi çift ana dal mezunu, Türk-Alman Üniversitesi ve Almanya'daki partner üniversitenin ortak verdiği çift diploma programı eğitiminden çift diploma ile Almanya'daki eyaletlerin uhdesindeki okullarda da Türkçe öğretiminde görev yapabilecek niteliklere sahip, çok iyi derecede Türkçe ve Almanca bilen öğretmenlerin yetiştirilmesi söz konusu olacaktır.

Kaynakça

- Adıgüzel, F. B. / Şen, Ü. (2018). Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Yurt Dışı Görevlerine İlişkin Kaygı ve Hazırbulunuşluk Durumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 822-839. Doi: 10.24315/trkefd.316571
- Altun, T. / Gürsoy, E. (2015). Herkunftssprachenbildung – Zur Sprachenbildung im Herkunftssprachenunterricht. C. Benholz / M. Frank / E. Gürsoy (Ed.), *Deutsch als Fremdsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (187-196). Fillibach bei Klett.
- Berninghausen, J. (2017). Lernkulturen und ihre Auswirkung auf die Studienleistungen internationaler Studierender. *Interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 16(29), 27-36. https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jparticle_01272927 10.24403/jp.1272927
- Çakır, M. / Yıldız, C. (2016). Almanya'daki Türk Öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Görüşleri. *IJLET International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(2), 217-257. Doi: 10.18298/ijlet.627
- Girmes, R. (2006). Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. C. Allemann-Ghionda, / E. Terhart (Ed.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf*. Beltz. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 51, 14-29.
- Hamann, K. / Wulff, N. / Huneke, H.-W. (2020). Mehrsprachigkeit in Deutschland. Potenziale und Förderung im Herkunftssprachenunterricht. *Wortfolge. Szyk Słów*, 4, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.31261/WSS.2020.04.06>
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung*. Beltz Juventa.
- Kropp, A. (2017): (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource? Ressourcenorientierung und -management im schulischen FSU. T. Ambrosch-Baroua / A. Kropp / J. Müller-Lancé, (Ed.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie* (107-130). Open Publishing LMU. <https://pub.ub.uni-muenchen.de/40521/>

- Küppers, A. (2017). Ist der Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell? Migrantensprachen und ihr Bildungspotenzial in transnationalen Bildungskonzepten am Beispiel von Türkisch als Fremdsprache. C. Yıldız / N. Topaj / R. Thomas / I. Gülzow (Ed.), *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus* (207-236). Peter Lang.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. C. Allemann-Ghionda, / E. Terhart (Ed.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf*. Beltz. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 51, 47-70.
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.
- Mehlhorn, G. (2017). Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 46(1), 43-55.
- Olfert, H. (2022). Sprachlich heterogene Lerngruppen in Fremd- und Herkunftssprachenkursen an universitären Sprachzentren. Differenzierungsanforderungen aus der Sicht von Dozent*innen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(2), 103-123. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3500/>
- Reich, H. (2010). Herkunftssprachenunterricht. B. Ahrenholz / I. Oomen-Welke (Ed.), *Deutsch als Zweitsprache* (445-456). Schneider Verlag Hohengehren.
- Reich, H. (2014). Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_hsu_prodaz.pdf
- Reich, H. (2017). Institutionelle Entwicklungen des Herkunftssprachenunterrichts in Deutschland (mit einem Seitenblick auf Österreich und die Schweiz). C. Yıldız / N. Topaj / R. Thomas / I. Gülzow (Ed.), *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus* (81-97). Peter Lang.
- Şen, Ü. (2020). Milli Eğitim Bakanlığının yurt dışına Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmeni görevlendirme politikasının yıllara göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (1), 217-236.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

İnternet Kaynakları

- Akdeniz Üniversitesi Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı. https://egitimibilim.akdeniz.edu.tr/tr/turkce_ve_sosyal_bilimler_egitimi-2948 (10.09.2024)
- Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu Kararı (2003). Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurtdışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin Karar. https://yyegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_01/11160705_2003-5753-sayYIY-BakanliYklararasY-Ortak-Kultur-Komisyonu-BKK_1.pdf (23.08.2024)
- Gazi Üniversitesi Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı. <https://egtbil.gazi.edu.tr/view/page/292312/akademik-birimler> (10.09.2024)
- Hacettepe Üniversitesi Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı. https://egitimibilimlerienstitusu.hacettepe.edu.tr/tr/menu/ana_bilim_dallari-21 (10.09.2024)
- MEB Kılavuz (2023). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yurtdışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzu. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_03/03165544_OYretmen_KYlavuzu_-2023.pdf (18.05.2024)
- MEB Kılavuz (2024). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yurtdışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzu. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/13114518_OYretmen_KYlavuzu-2024.pdf (18.05.2024)

MEB Öğretmenlik Yeterlikleri (2017). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_Y_GENEL_YETERLYKLERY.pdf (23.08.2024)

Sakarya Üniversitesi Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı. <https://egitim.sakarya.edu.tr/tr/icerik/17391/90620/yurtdisindaki-turk-cocuklara-turkce-ogretimi> (10.09.2024)

Yıldız Teknik Üniversitesi Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı. <https://sbe.yildiz.edu.tr/sayfa/Programlar-Tezli-Yuksek-Lisans-Programlari/YURT-DISINDAKI-TURK-ÇOCUKLARINA-TÜRKÇE-ÖĞRETİMİ/362> (10.09.2024)

YTB Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. <https://ytb.gov.tr/daireler/yurtdisi-vatandaslar/vatandaslik> (20.05.2024)

Değerlendirme Oturumu

Bu oturumda, yurt dışında Türkçe öğretimi yürüten öğretmenlerin nitelikleri, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim ihtiyacı, yerel uyum süreçleri ve sistemsel eğitim politikaları tartışılmıştır. Oturum, öğretmenlerin hem bireysel hem de mesleki yeterliliklerinin artırılmasına yönelik yapısal ve çözüm odaklı önerilere sahne olmuştur.

1. Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Donanım

- Öğretmenlerin dil, akademik Türkçe ve kültürel farkındalık yeterliliklerinin geliştirilmesi kritik bir ihtiyaç olarak belirlenmiştir.
- Görevlendirilecek öğretmenlerin, sadece bilgi aktaran değil; aynı zamanda bilgi üreten, teoriler geliştirebilen ve problem çözebilen bireyler olması gerektiği vurgulanmıştır.
- Mesleki motivasyonun sürekliliği için teşvik edici politikalar uygulanmalı, seçilecek öğretmenlerde görev bilinci, sosyal beceri ve iletişim yeterliliği aranmalıdır.

2. Kültürel Uyum ve Yerel Etkileşim

- Öğretmenlerin, bulundukları ülkelerin sosyo-kültürel yapısına uyum sağlayabilmesi için yerel mizah, kültür, sosyal normlara aşinalık kazanmaları gerekmektedir.
- Yerel öğretmenlerle iş birliği kurabilen, ülke eğitim sistemini tanıyan ve yerel kurumlarla etkili iletişim yürütebilen öğretmenlerin uyum süreci daha verimli geçmektedir.
- Öğretmenlerin görev sürelerinin uzatılması, öğrenme-uyum dengesi açısından desteklenmelidir.

3. Eğitim Sistemine Uyum ve Hizmet İçi Eğitim

- Öğretmenlerin görevlendirme öncesi oryantasyon eğitimleriyle hedef ülkelerin kültürel ve eğitim sistemine adapte olması sağlanmalıdır.
- Yerel pedagoji eğitimleri yerel öğretmenler aracılığıyla verilerek uyum süreci desteklenmelidir.
- Görev dönemlerinde öğretmenlerin gelişimi için sürekli hizmet içi eğitimlere erişim sağlanmalıdır.

4. Kurumsal Koordinasyon ve Stratejik Planlama

- Türkçe öğretimi alanındaki kurumlar arası (TMV, YTB, YEE vb.) iş birliği güçlendirilmeli, insan kaynağı planlaması stratejik bir zemine oturmalıdır.
- Yerel makamlarla olan ilişkiler çerçevesinde, öğretmenlerin çalışma izni, nitelik belgeleri ve eğitim sertifikasyonları eksiksiz olarak tamamlanmalıdır.

5. Süreklilik, Kalite ve Temsil Yetkinliği

- Öğretmenlerin sadece dil becerileriyle değil temsil yeteneği ve sosyal uyum becerileriyle de değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.
- Uzun vadeli planlama ile eğer öğretmenler görev yaptıkları ülkede kalmak isterse bu isteğe yönelik esneklikler sağlanmalıdır.
- Türkçe öğretmeni imajının yerelde güçlenmesi için sosyal saygı ve akademik yeterlilik temelinde bir kimlik inşa edilmelidir.

6. Sonuç ve Öneriler

1. Öğretmenlerin kültürel farkındalık ve iletişim becerileri hizmet öncesi eğitimlerle desteklenmelidir.
2. Dil yeterliliği eksik olan öğretmenlere yönelik hedef odaklı dil kursları düzenlenmelidir.
3. Velilere yönelik Türkçe bilincini artıracak sosyal farkındalık kampanyaları yürütülmelidir.
4. Kurumlar arası iş birliği protokollerle somutlaştırılmalı ve eğitim projeleri uyum içinde planlanmalıdır.
5. Hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler güncellenmeli ve sahadaki eğitimcilerin geri bildirimleriyle şekillendirilmelidir.
6. Yüksek lisans ve doktora programları yoluyla nitelikli öğretmen yetiştirme süreçleri güçlendirilmelidir.
7. Türkçenin yurt dışındaki prestiji için stratejik planlama yapılmalı, çok dilli ortamlarda etkin Türkçe kullanımı desteklenmelidir.

4. Oturum: Ölçme ve Değerlendirme/ Sertifikalandırma Uluslararası İki Dillilere Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme/Sertifikalandırma

Prof. Dr. Ayfer SAYIN

Gazi Üniversitesi

1. Giriş

Yabancı dil eğitimi, küreselleşen dünyada giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Türkçe de sahip olduğu zengin kültürel ve tarihî mirasıyla dünya çapında dikkat çeken bir dil konumundadır. Türkiye'nin stratejik konumu ve tarihsel birikimi, Türkçeyi öğrenmeyi değerli kılmakta; özellikle iş dünyası, eğitim ve akademik iş birliklerinde köprü görevi görmektedir. Orta Asya'dan Avrupa'ya uzanan geniş bir coğrafyada konuşulan Türkçe, farklı topluluklar arasında iletişim ve kültür dili olarak da varlığını sürdürmektedir. Bu nedenle Türkçeyi öğrenen bireyler, sadece dil becerisi kazanmakla kalmayıp Türkiye'nin zengin kültürel birikimiyle de tanışmaktadır. Dünyada en çok konuşulan diller sıralamasında ilk 20 dil arasında yer alan Türkçeyi günümüzde yaklaşık 180 ile 200 milyon kişi konuşmaktadır. Bu nedenle uluslararası iki dilli çocuklara Türkçe öğretiminin; çocukların kimliklerini koruma, kültürel miraslarını sürdürme ve aidiyet duygularını geliştirme gibi önemli işlevleri de bulunmaktadır. Bu doğrultuda Avrupa'da yaşayan bir Türk çocuğunun Türkçe öğrenmesi, onun sadece bir dil edinmesini sağlamakla kalmaz aynı zamanda çocuğun bilişsel becerilerini geliştirirken bir yandan da çocukların hem bireysel hem de toplumsal alanda daha güçlü olmasına katkı sunmaktadır. Bu durum Ludwig Wittgenstein'in "Dilimin sınırları dünyanın sınırlarıdır." sözüyle de özetlenebilir.

Görsel 1. Ludwig Wittgenstein



Wittgenstein'in da belirttiği gibi dili kullanmak; çocukların dünyalarını genişletir, düşünce kapasitelerini artırır ve çok kültürlü ortamlarda daha etkin bir şekilde var olmalarına olanak tanır. Türkçeyi etkin bir şekilde öğrenen uluslararası iki dilli çocuklar da dil yeterliklerini kullanarak eğitim ve iş fırsatlarında avantaj elde ederken kültürel kimliklerini de muhafaza edebilir. Ayrıca onların sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekler. Bu nedenle de Avrupa'daki çift dilli Türk çocuklarına dil öğretiminin özelliklerinin incelenmesi gerekir çünkü bu öğretim ana dili öğretiminden veya yabancılara Türkçe öğretimiyle farklılık gösterir. Bunun nedeni de çocukların içinde bulundukları ve maruz kaldıkları dilsel ortamın özelliklerinin değişmesidir. Yapılan çalışmalar, ağırlıklı olarak Türkçe konuşulmayan bir ortamda Türkçeye sınırlı maruz kalmanın, iki dilli çocukların dili etkili bir şekilde edinme becerilerini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle de Avrupa'da yaşayan bir çocuğun Türkçe edinimi ile Türkiye'deki bir çocuğun dil edinim süreci farklılık gösterir. Ayrıca öğretim faaliyetlerinde aile desteğinin ve özelliklerinin yanı sıra kullanılan materyallerin çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanması büyük önem taşır. Yabancılara Türkçe öğretiminden farklı olarak kendi kültür ve ana dilini öğrenen çocuklar için materyal geliştirme ve değerlendirme süreci de farklılaşır. Bu doğrultuda da çift dilli çocukların dil becerilerinin ne düzeyde geliştiğinin incelenmesi ve gelişimlerinin doğru değerlendirilmesi de öne çıkar.

2. Uluslararası İki Dillilerde Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri

Ölçme, dil edinen ya da dili öğrenen çocukların performansını belirli standartlara göre inceleyerek veri toplama işlemini ifade ederken değerlendirme

bu verilerin yorumlanması ve çocukların öğrenme çıktılarına ne derece ulaştığının belirlenmesi sürecidir. Bu iki süreç, öğretim programlarının etkinliğini değerlendirmek ve gerekli düzenlemeleri yapmak, kısacası eğitim-öğretim faaliyetlerini yönetmek, için gereklidir. Ölçme ve değerlendirme denilince her ne kadar hem öğreticilerin hem de öğrencilerin zihninde kâğıt kalem testleri, çoktan seçmeli maddelerden oluşan testler, puanlar/ notlar gelse de çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımları öğrenme sürecini de değerlendirmeye dâhil eder. Başka bir anlatımla bu yaklaşımlar, çocukların yalnızca nihai sonuçlarını değil, süreçte gösterdikleri gelişimi de dikkate alır. Ayrıca çoktan seçmeli testler veya ürün odaklı testlerin uygulanması, çocuk üzerinde ciddi bir kaygı oluşturabilir. Çocuklar, Türkçe öğrenirken öğrenme sürecini yüksek puan alma amacına dönüştürdüklerinde öğrenmenin özünden uzaklaşabilir ve dil öğreniminin doğasına aykırı bir durum ortaya çıkabilir. Dil öğrenimi, sadece sonuç odaklı olmaktan ziyade süreci de keyifli ve anlamlı kılmalıdır. Her şeyden önce çocukların ana dilleri olan Türkçeyi öğrenmekten keyif alması ve kendi öğrenme süreçlerinin farkına varması önemlidir. Bu nedenle de gözlem formları, etkinlik temelli çalışmalar, bulmacalar ve oyun tabanlı ölçmeler gibi araçlar da ölçme ve değerlendirme sürecine dâhil edilmelidir. Bu tür yöntemler, çocukların dil öğrenimini daha eğlenceli ve teşvik edici hâle getirirken onların gelişimlerini de destekler. Çocuklar, bu süreçlerde öğrenmeye dair olumlu duygular geliştirebilir ve öğrenmenin yalnızca yüksek notlarla sınırlı olmadığını, daha kapsamlı ve önemli bir deneyim olduğunu kavrayabilir. Ayrıca özellikle konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmesinde performansla dayalı görevler, öz ve akran değerlendirmelerinin kullanılması; öğretici-çocuk; çocuk-çocuk etkileşimlerini de sağlaması bakımından önemli görülmektedir. Bu yöntemler sayesinde eğitim süreci daha esnek ve çocuk merkezli hâle gelir. Çocuklar, süreç boyunca kendi öğrenme süreçlerini daha iyi anlar ve kendi güçlü ve zayıf yönlerini keşfederek öğrenmelerini yönetebilir. Aynı zamanda öğretmenler de çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim stratejilerini ve materyallerini düzenleyebilir. Bu yaklaşımlar, çocukların sonuca yönelik performanslarının yanı sıra öğrenme sürecindeki gelişimlerini de dikkate alır. Süreç odaklı değerlendirme, çocukların öğrenme yolculuklarının izlenmesine ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukların belirlenerek giderilmesine de yardımcı olur. Çocuklara sürekli geri bildirim sağlanmasını ve öğretmenlerin öğretim stratejilerini bu geri bildirimler doğrultusunda uyarlamalarını mümkün kılar. Böylece çocukların öğrenme sürecine aktif katılımları artar ve motivasyonları desteklenir. Bu doğrultuda çocukların mevcut bilgi seviyelerini ve öğrenme ihtiyaçlarını belirlenmesi, öğrenme sürecinin her aşamasında geri bildirim sağlayarak çocukların öğrenme yolculuklarını iyileş-

tirir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak çocukların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesi ve öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak stratejiler geliştirmesi beklenir. Dil ediniminde çocukların başarısını tek bir sınav sonucuna dayandırmak yerine, çok yönlü bir bakış açısı ile ele alması da gerekir. Bu da öğrencilerin gelişimleri için portfolyo adı verilen gelişim dosyalarının önemini gösterir. Portfolyo çalışmaları, proje bazlı görevler, performans ödevleri ve gözlem formları gibi alternatif değerlendirme araçları, çocukların gerçek yaşam becerilerini ve eleştirel düşünme yeteneklerini ölçmede kullanılır. Bu tür araçlar, çocukların öğrenme sürecini daha anlamlı hâle getirirken onlara farklı öğrenme stillerine ve bireysel ihtiyaçlara uygun değerlendirme fırsatları sunar. Kısacası dil öğretiminde benimsenecek ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, yalnızca akademik başarıya odaklanmaktan çıkarak daha bütüncül bir anlayış benimsenmesine yardımcı olmalıdır. Dil öğretiminin genel yapısı, bireylerin iletişim becerilerini bütünsel bir yaklaşımla geliştirmeyi hedefler. Bu süreçte ölçme ve değerlendirme öğretim kalitesini artırmanın, çocuk başarısını izlemenin ve öğretim yöntemlerini sürekli iyileştirmenin anahtarıdır. Dil öğreniminde bu unsurların doğru ve etkili kullanımı, çocukların dil yeterliliğini ve genel öğrenme deneyimini güçlendirir. Bu doğrultuda ölçme ve değerlendirme yöntemleri; çocukların bilgi ve becerilerinin yanı sıra öğrenme süreçlerindeki motivasyonlarını, katılımlarını ve gelişim süreçlerini de inceleyerek paydaşlara geri bildirimler sağlamalıdır. Çocukların öğrenme yolculuğunu zenginleştirmeli ve onların potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirmelerine katkıda bulunmalıdır.

Türkçe öğrenen iki dilli çocukların dil öğrenme süreçlerinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için çocukların gelişimlerinin izlenmesi gerekir. Bu süreçte gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme uygulamaları; çocukların öğrenmelerinin geri plana atan, onlarda kaygı oluşmasına ve öğrenmenin amacının yüksek puan alma gibi yanlış bir hedef olmasına neden olan kâğıt-tabanlı uygulamalar olarak değerlendirilmemelidir!

3. Uluslararası İki Dillilerde Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Özellikleri

Uluslararası iki dilli Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçleri, dil becerilerine yönelik detaylı bir şekilde yapılandırılmalıdır. Bu yapılandırma, dil öğrenen çocukların tüm dil becerilerini kapsayacak şekilde tasarlanmalı ve her becerinin kendine özgü gerekliliklerini göz önünde bulundurmalıdır. Başka bir anlatımla ölçme ve değerlendirme uygulamaları okuma becerilerine

odaklanmamalı ya da bir çocuğun belli bir alandaki konuşma ürünü, onun diğer dil becerilerindeki başarısı olarak algılanmamalıdır. Bu nedenle dil öğretiminde olduğu gibi ölçme ve değerlendirme süreçleri de becerilere göre farklılık göstermelidir. Bu doğrultuda okuma ve dinleme/izleme becerilerinin ölçme ve değerlendirme süreçleri ile konuşma ve yazma becerilerinin süreçlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çünkü okuma ve dinleme/izleme becerilerinde çocukların alımlama yapma becerileri ön plana çıkarken konuşma ve yazma becerilerinde ise anlatma ve/veya üretme becerileri ön plandadır.

3.1. Alımlama Becerilerinin Ölçülmesi

Okuma ve dinleme/izleme becerilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde çocukların dilin anlamını, yapısını ve kullanımlarına yönelik algıları belirlenir. Bu nedenle de çocuklara bir metin verilerek bu metindeki iletileri alımlaması beklenir. Burada kullanılan metinler sadece sözcüklerden ve yazıdan oluşabileceği gibi görsel ve/veya işitsel öğeler de içerebilir. Bu nedenle okuma ile dinleme/izleme becerilerinin ölçülmesinde kullanılan metinlerin özellikleri ön plana çıkar. Metinlerin çocukların dil seviyelerine uygun konu, yapı ve söylem türlerinde olması gerekir. Bu sayede çocuklar, metinleri anlamlandırabilir ve dilin farklı boyutlarını kavrayabilir. Ölçme araçlarının içeriği, öğrenenlerin dil seviyesine uygun seçilmeli ve zengin bir sözcük dağarcığı ile dil bilgisel yapıların anlaşılmasını desteklemelidir. Çocukların, okuma ve dinleme/izleme sırasında metnin ana fikrini, detayları, yazarın/konuşmacının niyetini anlaması gibi bilgi ve becerilere sahip olması da ölçmeye hedef olan becerilerin başarılı bir şekilde edinildiğini gösterir. Metinlerin önemine dikkat çeken Sayın & Takıl (2023) da metin seçiminde kullanılacak kontrol listesinde “metinlerin çocuk seviyesine (bilişsel, duyuşsal ve ahlaki gelişim vb.) uygun olması, akıcı ve anlaşılır olması, kendi içinde bütünlüklü olması, ilgi çekici / merak uyandırıcı olması, hassasiyet içeren öğeler barındırmaması, belli bir gruba yanlılık oluşturmaması, olumlu bir konu/tema/ana fikir aktarması, içerdiği bilgilerin doğru ve mümkünse güncel olması, metin çeşitliliği içermesi, yazım ve noktalama hatası barındırmaması, evrensel değerler içermesi, kültürel öğelerle ilişkili olması” özelliklerine yer vermektedir. İstenilen özelliklere sahip metinlerin seçiminden ya da seçilen metinlerin düzenlenmesinden sonra maddelerin yazım aşamasına ve kısa cevaplı-açık uçlu maddeler için de cevap anahtarının geliştirilmesi gerekir.

Metin seçiminden sonra maddelerin oluşturulması aşamasında daha önce sözü edildiği gibi sorulara “Okuduğun veya dinlediğin bu hikâyeyi beğendin mi?” şeklinde sorulacak bir soru, çocukların akademik başarısına odaklanılmadı-

ğını, okuma keyfinin de önemli olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. “Hikâyedeki en sevdiğin karakter kimdi?”, “Hikâyede en çok hangi bölümü sevdin?”, “Bu hikâyede sen olsaydın ne yapardın?” gibi sorular da çocukların metni duygusal ve eğlenceli bir şekilde anlamalarını destekler. Böylece sadece doğru cevap vermelerinin puan almadıklarını ya da ölçme ve değerlendirmenin sadece puanlama olmadığını gösterir. Bu tür bir yaklaşım, çocukların metinlere ilişkin kişisel görüşlerini dile getirmelerine ve metinle ilgili kendi deneyimlerini aktarmalarına olanak tanır. Çocuklar bu sayede metnin içeriğini derinlemesine düşünürken aynı zamanda keyif alarak okuma ve dinleme alışkanlığı kazanabilir. Bu aşamadan sonra bilişsel becerilerin ölçülmesine yönelik maddelerin oluşturulması aşamasına geçilebilir.

Metin seçiminde olduğu gibi metne dayalı maddelerin oluşturulmasında da öğrenme çıktıları ve tanımlayıcılar temel odak noktası olmalıdır. Örneğin öğretimin amacı, basit bir dille yazılmış metinlerdeki belirli bilgileri bulma becerisini geliştirmekse bu amaca uygun maddeler hazırlanmalıdır. Bu maddeler, metindeki belirli bilgileri belirlemeye yönelik olmalı ve soru yazım tekniklerine uygun şekilde oluşturulmalıdır. Sözgelimi bir metinde sadece Ahmet isminden bahsedildiğini ve Ahmet’in bir günü anlatıldığını düşünelim. Bu durumda “Metinde kim sabah erken uyanır?” veya “Kim okula yürüyerek gider?” gibi sorular, yalnızca “Kim?” kalıbını ölçer ve “erken uyanma” ya da “okula yürüyerek gitme” gibi bilgilerin anlaşılmasını gerektirmez. Böyle sorular, çocukların metni anlamadan doğru cevap verebilmelerine yol açabilir. Dolayısıyla bu tür sorulardan alınan cevaplar, çocukların metinleri gerçekten anladığını göstermez ve yanlış değerlendirmelere ve geri bildirimlere neden olabilir. Bu doğrultuda maddelerin oluşturulmasında soru yazım ilkelerine uygun hareket edilmesi gerekir. Ayrıca her dil seviyesinde okuma ve dinleme metinleri için çocukların çıkarım yapmalarına imkân tanıyan sorular da olması önemlidir. Bu sorular; tanımlayıcılar kapsamında metnin ana fikri, anahtar detaylar, neden-sonuç ilişkileri ve metnin tonu gibi unsurları içermeli ve çocukların alımlama becerilerini etkili bir şekilde ölçmelidir. Böyle sorular, öğrencilerin dilin yapısal unsurlarını nasıl anladıklarını ve yorumladıklarını ortaya koyar.

Alımlama becerilerinin etkin ölçümü için ayrıca çocukların dinleme ve okuma metinleri sırasında kullandıkları stratejiler de göz önünde bulundurulmalıdır. Daha önce de sözü edildiği gibi sonucun yanı sıra süreç becerilerinin de değerlendirilmesi için stratejilerin belirlenmesi önemlidir. Bu stratejiler arasında metni öngörme, anahtar kelimeleri belirleme ve metni parça parça anlamlandırma gibi teknikler yer alır. Ölçme ve değerlendirme araçları, bu stratejilerin kullanımını teşvik etmeli ve çocukların dil seviyesine uygun görevlerle destek-

lenmelidir. Örneğin başlangıç seviyesindeki çocuklara basit, günlük yaşamla ilgili metinler ve sorular sunulurken ileri seviyedeki çocuklara daha karmaşık ve akademik metinler verilerek detaylı analiz ve yorum yapmaları beklenir. Bu süreçte cevaba ulaşmak için nasıl bir strateji kullandığı ya da cevaba nasıl ulaştığı sorusu da yöneltilebilir. Böylece çocukların motivasyonunu artırır ve öğrenme sürecini daha etkili hâle getirir. Sonuç olarak uluslararası iki dilli Türkçe öğretiminde okuma ve dinleme/izleme becerilerinin ölçme ve değerlendirme süreçleri, çocukların alımlama becerilerini geliştirmeye yönelik kapsamlı ve stratejik bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Metin seçimi, soru geliştirme ve cevap anahtarı hazırlama basamaklarını içeren bu süreçte çocuklara ilgi çekici ve anlamlı içerikler sunmak, onların dil öğrenimine daha aktif katılımını sağlar. Bu, aynı zamanda çocuklara dil öğreniminin gerçek hayatla bağlantılı olduğunu gösterir ve dilin pratikte nasıl kullanıldığını kavramalarına yardımcı olur. Soruların tanımlayıcılara uygun bir şekilde oluşturulması, ölçme ve değerlendirmenin geçerliğini ve güvenilirliğini artırır. Çocuklara etkin geri bildirim sağlanmasına olanak tanıyarak en az çabayla en etkili öğretimin gerçekleştirilmesine katkıda bulunur.

3.2. Anlatma Becerilerinin Ölçülmesi

Uluslararası iki dilli Türkçe öğretiminde konuşma ve yazma becerileri, çocukların dilin üretim boyutunu ortaya koyduğu ve aktif olarak dil kullanımı gerçekleştirdiği beceriler olarak ön plana çıkar. Bu beceriler, çocukların başta edindiği kelime dağarcığını kullanarak anlamlı ifadeler oluşturabilmelerini ve dilin iletişimsel yönünü geliştirmelerini sağlar. Bu doğrultuda konuşma ve yazma becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde bu üretimsel becerilerin etkin bir şekilde ortaya konması sağlanır. Okuma ve dinleme/izleme becerilerinin ölçülmesinde ölçme araçlarında seçilen metin önemliken anlatma becerilerinde üretim içinse kullanılan görev ve bu görevin puanlama anahtarının geliştirilme süreci ön plana çıkmaktadır.

Türkçe öğretiminde konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmesi için çocuklara sunulan görevlerin iyi yapılandırılması, dil öğrenme sürecinin verimliliğini artırır. Görevlerin öncelikli olarak dil seviyesine uygun olması gerekir. Aynı zamanda ilgi çekici ve çocukların gerçek hayatla bağlantı kurmasına olanak tanıyan içeriklerden oluşması, çocukların motivasyonunu ve katılımını da olumlu yönde etkiler. Örneğin “Okuduğunuz X hikâyesini tanıtınız.” şeklinde oluşturulan bir görevde çocuklar söz konusu hikâyesini okumamışlarsa ve/veya okumalarının üzerinden çok zaman geçmişse konuşma veya yazma becerileri gelişmiş olsa bile ürün ortaya koymaları zordur. Bu nedenle de görevlerin seçimlik oluşturulması beklenir. Çocukken “okuduğu bir hikâyeyi ya da izle-

diği bir diziyi tanıtmayı” istendiğinde çocuk üretimini ön bilgisinin olduğu, kendini rahat hissettiği görevde yapabilir. Ayrıca görevlerin seçimlik olması duyuşsal bir etki de yaratır, çocukların motivasyonunu ve öğrenme isteğini artırır. Çocuğun ilgi alanlarına uygun görevlerin seçilebilmesi, onun öğrenme sürecini daha eğlenceli ve anlamlı hâle getirilmesine yardımcı olur, kendi seçimleri doğrultusunda üretim yapmasını sağlar. Bu yöntem, aynı zamanda öğretmenlere çocukların bireysel farklılıklarını daha iyi gözlemleyip öğretim stratejilerini bu farklılıklara göre uyarlama fırsatı sunar.

Alımlama becerilerinin ölçülmesinde metinlerin değerlendirilmesi gibi anlatma becerilerinin ölçülmesinde görev ve rubriklerin iyi yapılandırılması gereklidir. Görevin yapılandırma sürecinde öğrenme çıktıları ve tanımlayıcılar ilk adımı oluşturmalıdır. Örneğin, başlangıç seviyesindeki çocuklara basit, kişisel deneyimlerini anlatan konuşma görevleri verilebilirken; ileri seviyedeki çocuklara daha karmaşık, fikir tartışmalarını içeren görevler sunulabilir. Yazma için de benzer bir yaklaşımla, başlangıç seviyesinde basit günlük yazıları, ileri seviyede ise eleştirel makaleler veya yaratıcı hikâyeler yazma görevleri kullanılabilir. Burada amaç çocukların ezber yapmalarının önüne geçecek, dil kullanımını keyifli hâle getiren ve çeşitlilik gösteren görevler oluşturmaktır. Başka bir anlatımla çocuklara verilen konuşma görevleri, gündelik konulardan akademik tartışmalara kadar geniş bir yelpazede olabilir ve çocukların dil becerilerini farklı bağlamlarda kullanmalarını teşvik etmelidir. Yazma görevleri de çocuklara fikirlerini organize etme, argümanlarını yapılandırma ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade etme fırsatı sunmalıdır. Örneğin “Doğup büyüdüğün şehri tanı.” gibi genel ve soyut bir görev yerine “Bir arkadaşınız, doğup büyüdüğü şehirde bir hafta kalıp gezmek istiyor. Ona gezmesini önereceğiniz yerleri anlatın. Bu yerlerin neden ziyaret etmeye değer olduğunu açıklayın.” gibi daha yapılandırılmış ve detaylandırılmış görevler, çocukların düşünme becerilerini harekete geçirir ve dil kullanımlarını zenginleştirir. Ayrıca hedef becerilerini kullanarak ürün ortaya koymalarını kolaylaştırır. Buradaki amaç, anlatma becerilerine sahip çocukların görevdeki soyutluk nedeniyle ne yapacağını tam olarak bilemediği için düşüncelerini organize edememesinden kaynaklı bir hatanın meydana gelmesini engellemektir. Bu nedenle görevlerde ortaya konulacak ürünün ne olduğu, neden ortaya konduğu ve kim için konduğu (muhatabının kim olduğu) belirtilmelidir. Çünkü örneğin doğup büyüdüğü şehri arkadaşına tanıtmakla, bir turizm kataloğunda tanıtmak ya da göçmenlik ofisine tanıtmak için ortaya konulacak ürün farklılık gösterecektir. Bu nedenle çocuk kendinden ne beklediğini tam olarak bilerek ürünlerini ortaya koymalıdır. Kısacası konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmesi için geliştirilecek görevlerin, çocukların seviyesine uygun olarak tasarlanması, seçimlik olması, çocuklardan ne beklediğinin açıkça be-

lirtmesi beklenir. Ayrıca ilgilerini çeken ve anlamlı buldukları görevlerde yer almak, çocukların üretme becerilerini geliştirmeleri için teşvik edici bir faktördür. Görevler oluşturulup çocuklar ürünlerini ortaya koyduktan sonra bu ürünlerin güvenilir bir şekilde puanlanması gerekir ki bu doğrultuda da dereceli puanlama anahtarlarının (rubriklerin) geliştirilmesi aşamasına geçilir.

Konuşma ve yazma becerilerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde puanlama anahtarlarının kullanılması şeffaflık ve objektiflik sağlar. Puanlama anahtarları, çocuklara görevlerin hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini açıkça gösterir ve çocuklara kendi performanslarını değerlendirme imkânı da tanır. Bu nedenle puanlama anahtarları çocuklara önceden paylaşılması, onların görevlerde neye odaklanmaları gerektiğini bilmeleri açısından önemlidir. Puanlama anahtarlarında; dilin doğruluğu, akıcılığı, içerik organizasyonu ve sözcük kullanımı gibi kriterlerin net bir şekilde belirtilmesi, çocuklara rehberlik eder ve performanslarını geliştirmelerine yardımcı olur. Puanlama anahtarları kullanımı aynı zamanda öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde tutarlılığı korumasını ve çocukların hangi alanlarda gelişim göstermeleri gerektiğini açıkça belirlemelerini sağlar. Çocuklara verilen bu rehberlik, onların performanslarını daha bilinçli bir şekilde iyileştirmelerine olanak tanır ve motivasyonlarını artırır.

Sonuç olarak konuşma ve yazma becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesi, çocuklara dilin üretken yönlerini geliştirme fırsatı sunar. Bu süreçte kullanılan görevlerin iyi yapılandırılmış, ilgi çekici ve çocuğun seviyesine uygun olması, dil öğrenimini daha etkili hâle getirir. Puanlama anahtarlarının iyi bir şekilde yapılandırılması ve çocuklarla önceden paylaşılması ise değerlendirme sürecini hem çocuklar hem de öğretmenler için daha anlaşılır ve adil kılar. Bu sayede çocuklar dil becerilerini geliştirirken öğrenme süreçlerine daha aktif ve bilinçli bir şekilde katılım sağlar.

4. Uluslararası İki Dillilerde Türkçe Öğretimi - Ölçme ve Değerlendirmenin Dijitalleşmesi

Dil öğretiminde geleneksel yöntemler, genellikle öğretmenlerin yoğun emek harcadığı süreçlerdir ve bu da öğretmenlerin iş yükünü artırırken değerlendirme sürecinin tutarlılığını ve hızını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu noktada ölçme ve değerlendirmenin dijitalleşmesine yönelik uygulamalar ön plana çıkmaktadır. Dijitalleşme, ölçme ve değerlendirme süreçlerini modern eğitim sistemine entegre ederek daha esnek ve erişilebilir hâle getirir. Dijital sistem-

ler; kullanıcılara anında veri toplama, analiz etme ve sonuçlandırma imkânı sunar. Bu da öğretmenlerin çocuk performansını daha şeffaf ve hızlı bir şekilde değerlendirmelerine olanak tanır. Böylece çocukların dil becerilerini daha etkili bir şekilde takip etmeyi ve geri bildirim sağlamayı mümkün kılar. Günümüzde ölçme ve değerlendirmenin dijitalleşmesinde yapay zekâ destekli teknolojilerden etkin bir şekilde de yararlanıldığı ve yapay zekâ teknolojisinin dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçlerine yeni bir boyut kazandırdığı görülmektedir. Dil değerlendirmesinde yapay zekânın birincil avantajlarından biri, anında ve objektif geri bildirim sağlama yeteneğidir. Otomatik puanlama uygulamaları gibi yapay zekâ sistemleri, çocukların testlere, görevlere ve diğer ödevlere verdikleri cevapları analiz etmek için doğal dil işleme (NLP), büyük dil modelleri (LLM), makine öğrenme ve derin öğrenme gibi algoritmaları kullanır. Bu yetenek, Keller ve diğerlerinin (2023) de vurguladığı gibi öğrenme çıktılarının daha doğru bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanır. Ayrıca yapay zekâ, bireyselleştirilmiş geri bildirimlerle çocuğa özgü öğrenme çıktıları verilmesini de sağlar. Wei (2023) yapay zekânın öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme işlemleri sayesinde çocukların kendi kendini düzenleyen öğrenmeyi geliştirebileceğini göstermiştir. Bu uyarlanabilirlik, özellikle yeterlilik seviyelerinin çocuklar arasında önemli ölçüde değişebildiği dil öğreniminde faydalıdır. Bu durum ayrıca değerlendirmeleri çocuğun mevcut yeteneklerine göre uyarlayarak başarılı bir dil edinimi için kritik olan katılım ve motivasyonun korunmasına da yardımcı olabilir. Ayrıca ölçme ve değerlendirmenin dijitalleşmesi, günümüzün teknoloji dünyasında mekân ve zaman esnekliği sağlayarak ölçmenin ve dolayısıyla öğrenmenin her ortamda ve zamanda gerçekleşmesine katkı sunar. Bununla birlikte özellikle yapay zekâ destekli dijital ölçme ve değerlendirme uygulamalarından yararlanılabilmesi için uygulayıcıların teknoloji okuryazarlığının yüksek düzeyde olması gerekir. Söz konusu teknolojinin kullanılması uzmanlık gerektirmektedir aksi takdirde elde edilen sonuçların geçerliği ve güvenilirliği düşük olacaktır. Gerekli uzmanlıklar edinildikten sonra uluslararası iki dillilerde Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin dijitalleşmesi ile bir üst başlıkta yer alan;

- Okuma ve dinleme/izleme becerilerinin ölçülmesi için
 - Metin üretimi ve metin seviyesinin belirlenmesi,
 - Metne dayalı soru oluşturulması;
- Konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmesi için
 - Görev oluşturulması,
 - Rubriklerin hazırlanması;

- Tüm beceriler için
 - Çocuk cevaplarının ve ürünlerinin puanlanması,
 - Çocuklara hızlı ve bireyselleştirilmiş geri bildirim sunulması

işlemleri gerçekleştirilmektedir.

Uluslararası iki dillilerde Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin dijitalleşmesi, eğitim teknolojileri ve yapay zekâ tabanlı araçların entegrasyonu ile desteklenmektedir. Bu dijital dönüşüm, çocukların dil becerilerinin objektif, hızlı ve bireyselleştirilmiş bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Aşağıda bu süreçte kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar detaylı olarak ele alınmaktadır.

4.1. Metin Üretimi ve Metin Seviyesinin Belirlenmesi

Okuma ve dinleme/izleme becerilerinin ölçülmesinde daha önce sözü edildiği gibi dil seviyesine uygun metinlerin üretilmesi önem taşır. Bu süreçte doğal dil işleme (NLP) teknolojileri ve yapay zekâ tabanlı araçlar kullanılarak istenilen özellikte metin üretimi gerçekleştirilebilir. Ayrıca metinlerin dilsel seviyesi analiz edilebilir. Bu analiz, uluslararası standartlara (örneğin CEFR) göre metinlerin seviyelendirilmesini sağlar ve hedef kitlenin dil yeterliliklerine uygun içerikler oluşturulmasına imkân tanır.

4.2. Metne Dayalı Soru Üretilmesi

Metinlerin çocukların anlama becerilerini ölçmek üzere sorulara dönüştürülmesi, dijital araçlar sayesinde sistematik ve ölçeklenebilir hâle gelmiştir. Bu aşamada yapay zekâ algoritmaları, metinden elde edilen semantik ve sözdizimsel verileri analiz ederek açık uçlu ve çoktan seçmeli madde türü başta olmak üzere tüm madde türlerinde soru üretimi sağlar. Bu sayede soru oluşturma süreci hızlanarak metne dayalı soru çeşitliliğinin artması sağlanabilir.

4.3. Konuşma ve Yazma Görevlerinin Oluşturulması

Konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmesinde de daha önce sözü edildiği gibi çocukların performansını gerçek hayat senaryolarına uygun görevlerle değerlendirmek önemlidir. Bu kapsamda dijital platformlar, çocukların dil seviyelerine uygun ve istenilen özelliklere sahip görevlerin tasarlanmasını sağlar. Bu süreç de benzer şekilde hızlı bir şekilde amaca uygun birçok ölçeklenebilir görevin üretilmesini olanaklı kılar.

4.4. Rubriklerin Hazırlanması

Çocuk performansını değerlendirmek için objektif ve yapılandırılmış ölçütler sunan rubriklerin hazırlanması, dijitalleşme sürecinin önemli çıktılarından birini oluşturmaktadır. Rubrikler, değerlendirme sürecinde puanlama tutarlılığını artırır ve öğretmenlere rehberlik sağlar.

4.5. Çocuk Cevaplarının ve Ürünlerinin Puanlanması

Dijital ölçme ve değerlendirme sürecinde çocuk cevaplarının ve ürünlerinin otomatik olarak puanlanması, yapay zekâ ve makine öğrenmesi tabanlı sistemler sayesinde mümkün hâle gelmiştir. Bu sistemler, çocuk cevaplarının dilsel ve içeriksel analizlere tabi tutarak insan değerlendirmesi kadar hassas ve güvenilir sonuçlar sunar. Otomatik puanlama, öğretmenlerin iş yükünü azaltırken aynı zamanda puanların objektifliğini ve doğruluğunu artırır. Bu puanlar genellikle bir uzman puanlamasıyla birlikte kullanılır, otomatik puanlama sistemleri de puanlayıcı (e-rater) olarak değerlendirilir.

4.6. Çocuklara Hızlı ve Bireyselleştirilmiş Geri Bildirim Sunulması

Dijitalleşme ile çocuklara hızlı ve bireyselleştirilmiş geri bildirimler sunulması sağlanmaktadır. Otomatik geri bildirim sistemleri, çocukların verdiği cevapları analiz ederek geliştirilmesi gereken alanları tespit eder ve çocuklara özel tavsiyeler sunar. Bu sistemler, ayrıca çocukların öğrenme sürecinde kendi güçlü daha iyi anlamalarını ve bu doğrultuda çalışma stratejileri geliştirmelerini kolaylaştırır.

Sonuç olarak uluslararası iki dilli Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin dijitalleşmesi, öğretim sürecinin daha etkili, şeffaf ve çocuk odaklı hale gelmesini sağlar. Yapay zekâ destekli sistemlerin kullanımı, dil öğretimindeki değerlendirme süreçlerinin hızlanmasına, daha objektif ve tutarlı sonuçların elde edilmesine ve çocuklara kişiselleştirilmiş geri bildirimler sunulmasına katkıda bulunur. Bu teknolojilerin bilinçli ve doğru bir şekilde entegrasyonu, dil öğretiminin kalitesini artırır ve çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirir. Ancak bunun için yapay zekâ ve teknoloji okuryazarlığı kullanıcılara ihtiyaç duyulduğu ve sürecin oldukça zor ve karmaşık olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

5. Uluslararası İki Dillilerde Türkçe Öğretiminde Sertifikalandırma Süreci

Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin doğru ve etkin bir şekilde yürütülmesi, çocuklara dil becerilerini geliştirme ve belgeleyebilme fırsatı sunar. Ancak uluslararası iki dilli Türkçe öğretiminde sertifikalandırma süreci çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu zorlukların başında uluslararası geçerlilik ve kabul edilebilirlik sorunları gelmektedir. Sertifikaların güvenilirliğinin ve geçerliliğinin sağlanabilmesi için akredite kuruluşlar aracılığıyla sertifikasyon süreçlerinin yürütülmesi kritik öneme sahiptir. Sertifikalandırma süreçlerinin uluslararası alanda kabul görmesi, bu süreçlerin bağımsız ve tanınmış akreditasyon kuruluşları tarafından denetlenmesi ve onaylanması ile mümkündür. Bu akreditasyonlar, sertifikaların uluslararası standartlara uygunluğunu ve kalite güvencesini sağlar. Çocuklar ve işverenler için sertifikanın tanınırlığı ve güvenilirliği, dil öğrenme sürecinin sonunda elde edilen belgenin değerini artırır. Bu süreçte sertifikaların standardizasyonu ve tutarlılığı için dijitalleşmenin rolü de göz ardı edilemez. Dijitalleşme, sertifikalandırma sürecinde veri toplama, değerlendirme, analiz ve belgeleme işlemlerinin daha hızlı ve güvenilir bir şekilde yapılmasına olanak tanır. Otomasyon sistemleri, sınav sonuçlarının doğruluğunu ve şeffaflığını artırarak sürecin daha objektif bir hale gelmesini sağlar. Dijital platformlar, çocuklara sınavlara kolay erişim imkânı sunarken, eğitim kurumlarına da sonuçların değerlendirilmesi ve arşivlenmesi konusunda pratik çözümler sunar. Bununla birlikte uluslararası geçerliliğin sağlanabilmesi için sertifikalandırma sürecinde standartların belirlenmesi gereklidir. Bu standartlar, dil becerilerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde tutarlılığı sağlamalı ve tüm paydaşlar için net kriterler ortaya koymalıdır. Örneğin, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin her biri için açık ve anlaşılır değerlendirme ölçütlerinin oluşturulması, sertifikaların güvenilirliğini artırır. Ayrıca, dijitalleşmenin getirdiği avantajlardan yararlanılarak, değerlendirme süreçleri için online platformlar ve yapay zekâ destekli sistemler kullanılabilir. Bu durum hem zaman hem de maliyet açısından verimlilik sağlarken, aynı zamanda sertifikaların uluslararası standartlara uygun olarak düzenlenmesini kolaylaştırır. Başka bir anlatımla sertifikalandırma süreciyle ilgili öne çıkan başlıklar şu şekilde ifade edilebilir:

5.1. Standartlaşma ve Kuramsal Dayanaklar

Sertifikalandırma sürecinin uluslararası alanda kabul görmesi için bu sürecin sağlam bir kuramsal dayanakla desteklenmesi gereklidir. Kuramsal altyapı, dil öğrenimi ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin bilimsel temellere dayanması-

nı sağlar. Bu bağlamda dil öğretiminde yaygın olarak kabul edilen CEFR (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı) gibi uluslararası standartlar temel alınabilir. CEFR, dil becerilerinin seviyelendirilmesi ve değerlendirilmesi için şeffaf kriterler sunarak sertifikaların uluslararası geçerliliğini artırır. Aynı zamanda ölçme ve değerlendirme alanında kullanılan diğer kuramsal modellerin entegrasyonu, sertifikalandırma süreçlerini daha sağlam bir zemine oturtur. Örneğin dil yeterlilik testlerinde geçerlik ve güvenilirlik kavramları, bu süreçlerin bilimsel dayanağını oluşturur ve standartlaştırmayı destekler.

5.2. İhtiyaç Analizleri ve Kapsayıcı Çalışmalar

Sertifikalandırma sürecinde etkili bir çözüm sunabilmek için kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapmak şarttır. İhtiyaç analizleri, çocukların ve işverenlerin beklentilerini, çeşitli ülkelerdeki dil yeterlilik kriterlerini ve sertifikaların kabul görme şartlarını ortaya çıkarır. Bu analizler, uluslararası kabul edilebilirliği yüksek ve çeşitli paydaşların ihtiyaçlarını karşılayan sertifikaların geliştirilmesine olanak tanır. İhtiyaç analizleri, aynı zamanda kültürel ve dilsel farklılıkları göz önünde bulundurarak dil öğretim süreçlerinin kapsayıcı ve evrensel standartlara uygun hale getirilmesini sağlar. Kapsayıcı çalışmalar, sürecin öğrenen ve değerlendiren tüm kesimler için şeffaf ve adil olmasını sağlar. Örneğin farklı kültürel bağlamlarda geçerli olan çok dilli dil testleri, uluslararası arenada tanınırlığı artırır ve sertifikaların global düzeyde kabulünü kolaylaştırır.

5.3. Uluslararası Akreditasyonun Alınması

Sertifikalandırma sürecinin uluslararası geçerlilik kazanabilmesi için akreditasyon, oldukça önemlidir. ALTE (Association of Language Testers in Europe) ve benzeri tanınmış akreditasyon kuruluşlarından akredite olmak, sertifikaların geçerliliğini ve güvenilirliğini artırır. Bu kuruluşlar, dil testlerinin uluslararası standartlara uygunluğunu denetler ve sertifikasyon süreçlerinin şeffaf, adil ve bilimselliğe dayalı olduğunu onaylar. Akredite olmuş sertifikalar hem çocukların hem de işverenlerin bu belgeleri daha güvenilir bulmasını sağlar. Ayrıca, bu kuruluşların denetim ve onay mekanizmaları, sertifikasyon süreçlerinin sürekli olarak güncellenmesini ve iyileştirilmesini sağlar. Akreditasyon şartlarının sağlanması, sertifikalandırma süreçlerinin uluslararası rekabet gücünü de artırır ve belge sahiplerine kariyer fırsatları açısından avantaj sağlar.

5.4. Teknoloji ve Dijitalleşme

Dijital platformlar, veri toplama, değerlendirme, analiz ve belgeleme işlemlerinin daha hızlı ve güvenilir bir şekilde yapılmasına olanak tanır. Otomasyon

sistemleri, sınav sonuçlarının doğruluğunu ve şeffaflığını artırarak sürecin daha objektif hâle gelmesini sağlar. Yapay zekâ destekli değerlendirme sistemleri, çocukların performansını daha hassas bir şekilde ölçerek süreci optimize eder. Bu teknolojik yenilikler, dil becerilerinin farklı yönlerini değerlendirmek için daha sofistike yöntemler sunar. Ayrıca teknoloji ve dijitalleşme akreditasyon süreçlerinin bir parçasını oluşturur.

Dijitalleşme, aynı zamanda çocuklara daha geniş çapta ve esnek sınav imkanları sunar. E-öğrenme platformları, sınavların çevrim içi olarak yapılabilmesini ve sürecin çok sayıda katılımcı için uygun hâle gelmesini de sağlar. Bu, sertifikaların uluslararası platformlarda tanınabilirliğini ve kabul edilebilirliğini artırır. Ayrıca dijitalleşme sayesinde sınav verilerinin depolanması ve analiz edilmesi daha kolay hâle gelir, bu da uzun vadede sertifikalandırma süreçlerinin kalitesini ve güvenilirliğini artırır.

5.5. Sertifikalandırma Süreçlerinin Sürekli Güncellenmesi

Uluslararası geçerliliğin sağlanabilmesi için sertifikalandırma süreçlerinin sürekli güncellenmesi gereklidir. Dil öğrenimi ve ölçme-değerlendirme alanlarındaki yenilikler ve gelişmeler takip edilerek, sertifikasyon standartlarının bu yeniliklere uyulanması şarttır. Akreditasyon kuruluşları, düzenli aralıklarla denetimler yaparak ve güncellemeler önererek bu süreçlerin dinamik kalmasını sağlar. Güncellemeler, yeni eğitim teknolojilerinin ve öğretim yöntemlerinin sürece entegre edilmesini mümkün kılar. Örneğin, dijital sınav güvenliği ve sahteciliği önleyici teknolojiler, sertifikasyon sürecinin bütünlüğünü korumak için önemlidir. Aynı zamanda, çocuk geri bildirimleri ve kullanıcı deneyimleri de sürecin gelişimini ve iyileştirilmesini destekler.

Sonuç olarak uluslararası iki dilli Türkçe öğretiminde sertifikalandırma süreçlerinde karşılaşılan sorunların çözümü, akreditasyon kuruluşları ile iş birliği yaparak uluslararası geçerliliği olan standartların belirlenmesini ve dijitalleşmenin bu süreçlere entegre edilmesini gerektirir. Bu adımlar hem çocuklara hem de eğitim kurumlarına daha güvenilir ve kabul edilebilir sertifikalar sunarak dil öğretiminde global bir tanınırlık ve kalite güvencesi sağlar. Bu aşamada sertifikaların belirli standartlara uygun olarak düzenlenmesi ve bu standartların her yıl güncellenmesi önemlidir. ALTE ve benzeri uluslararası akreditasyon kuruluşları ile iş birliği yapılmalı, bu kuruluşların denetim ve onay süreçlerinden geçilmelidir. Sertifikasyon süreçlerine dijital araçların ve yapay zekâ destekli sistemlerin entegre edilmesi, sürecin hızını ve doğruluğunu artırır. Geri bildirimler ve kullanıcı deneyimleri temel alınarak süreçlerin iyileştirilmesi sağlanmalıdır. Çocukların ve profesyonellerin sınavlara erişimini kolaylaştıracak e-sınav merkezlerinin yaygınlaştırılması, uluslararası tanınırlığı artırır.

6. Sonuç ve Öneriler

Türkiye Maarif Vakfı ve Türk-Alman Üniversitesi iş birliğinde 22-23 Mayıs 2024 tarihlerinde gerçekleştirilen Uluslararası İki Dillilere Türkçe Öğretimi Çalıştayı kapsamında ele alınan konulardan biri de “Uluslararası İki Dillilere Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme/Sertifikalandırma” olmuştur. Bu konu başlığında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Ayfer Sayın’ın sunumunun ardından atölye çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Sunum ve atölye çalışmaları sonrasında ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Dil öğrenimi bireylerin kültürel, akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyen temel bir süreçtir. İki dilli veya çok dilli bireyler, farklı dil ortamlarında iletişim kurabilme becerisi sayesinde düşünme kapasitelerini ve eleştirel düşünme yetilerini geliştirir. Bu, bireylerin farklı kültürler arasında köprü kurmalarına ve çok kültürlü bir dünya görüşü kazanmalarına yardımcı olur. Dil öğrenmenin önemi, yalnızca bireysel gelişimle sınırlı kalmaz; aynı zamanda bireyin eğitim ve kariyer olanaklarını da genişletir. Türkçe gibi zengin tarihsel ve kültürel geçmişe sahip dillerin öğrenilmesi, bireylerin bu dilin kültürel zenginliklerinden faydalanmasını ve küresel anlamda rekabet avantajı elde etmesini sağlar.
- Dil öğrenim sürecinde ölçme ve değerlendirme, çocukların dil becerilerini belirli kriterler çerçevesinde inceleyerek veri toplama ve bu verileri yorumlama sürecini içerir. Bu süreç, öğretim programlarının etkinliğini değerlendirmek ve gerektiğinde eğitimdeki stratejileri düzenlemek için kullanılır. Çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, çocukların yalnızca sonuca odaklanmalarını değil, öğrenme süreçlerini de dikkate alarak onların dil becerilerini keyifli ve anlamlı bir deneyimle geliştirmelerini sağlar. Bu, dil öğretiminin sürdürülebilirliğini artırır ve çocukların motivasyonunu yükseltir.
- Çocukların dil öğrenim sürecini etkili bir şekilde destekleyebilmek için ölçme ve değerlendirme süreçlerinin her bir dil becerisine özgü olacak şekilde yapılandırılması gereklidir. Okuma, dinleme, yazma ve konuşma gibi beceriler, farklı değerlendirme yöntemleri ve stratejileri gerektirir. Bu yöntemlerin, çocukların dil öğrenim seviyelerine uygun olması, onların güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek daha bireysel bir öğrenme süreci sunar.
- Okuma ve dinleme becerileri, çocukların dilin anlamını, yapısını ve kullanımını kavrama yetilerini değerlendirmek için ölçülür. Bu süreçte kullanılan metinlerin çocukların seviyesine uygun olması önemlidir; metinlerin zengin bir dil yapısı ve kelime dağarcığı içermesi, çocukların anlam çıkar-

ma ve metni analiz etme yeteneklerini geliştirir. Ayrıca, metinden çıkarım yapmalarına olanak tanıyan sorular, çocukların anlama becerilerini daha derinlemesine ölçer.

- Konuşma ve yazma becerileri, çocukların dilin üretken yönlerini aktif olarak kullanmalarını gerektirir. Çocuklara verilen görevlerin, onların dil seviyelerine ve ilgi alanlarına uygun olması, öğrenme sürecinin daha etkili olmasını sağlar. Bu görevler, çocukların dil kullanımını geliştirmeleri ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanmaları açısından önem taşır. Görevlerin yapılandırılması ve rubriklerin hazırlanması, çocuklara net değerlendirme ölçütleri sunarak süreci daha şeffaf hale getirir.
- Dijital teknolojilerin entegrasyonu, ölçme ve değerlendirme süreçlerini daha hızlı, şeffaf ve etkili hale getirir. Yapay zekâ tabanlı sistemler, çocuk performansının anında değerlendirilmesini ve geri bildirimlerin bireyselleştirilmesini mümkün kılar. Bu, çocukların öğrenme sürecinde daha fazla motivasyon ve katılım sağlamalarına yardımcı olur. Dijitalleşme ayrıca, öğretmenlerin iş yükünü hafifletir ve değerlendirme süreçlerinin tutarlılığını artırır.
- Dil öğrenme sürecinin sonunda elde edilen sertifikaların uluslararası alanda geçerli ve güvenilir olması, bu sürecin akredite edilmiş kurumlar tarafından denetlenmesiyle sağlanır. Sertifikalandırma süreçlerinin dijitalleşmesi, veri toplama, değerlendirme ve sonuçların hızlı bir şekilde analiz edilmesine olanak tanır. Bu, çocukların dil yeterliliklerini belgeleyerek kariyer ve eğitim fırsatlarından faydalanmalarını sağlar. Ayrıca, dijital platformlar sayesinde sınavların erişilebilirliği artar ve uluslararası standartlara uygun sertifikalar oluşturulur.
- Uluslararası iki dillilere Türkçe öğretiminde etkili ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, eğitim sürecinin kalitesini ve çocuk motivasyonunu artırmak için önemlidir. Geleneksel sınav uygulamalarının ötesine geçilerek, bireyselleştirilmiş geri bildirimlerin ve dijital teknolojilerin entegrasyonu, çocuk merkezli bir yaklaşımı destekler. Sınıfta sınav yapılmaması ve dürtü kaybını önlemek için düşük not vermekten kaçınılması gibi öğretim yaklaşımları, çocukların motivasyonunu korumak açısından önem taşır.
- Dijital platformlar aracılığıyla dil ölçümü ve değerlendirme için havuzlar oluşturulabilir, farklı yaş gruplarına yönelik standart testler geliştirilebilir ve çok dilli testler uygulanarak çocukların öğrenme gücü gibi yanlış tanımlar alınması önlenir. Çift dilli testlerin öğretimi desteklediği ve özellikle dil terapistlerine yönelik ölçme ve değerlendirme içeriklerinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

- Dijital dil ölçüm platformları ve otonom ders anlatımının entegrasyonu, eğitim sürecini daha esnek ve şeffaf hale getirir. Bu süreçte etkili ve bireyselleştirilmiş geri bildirimler çocukların öğrenme sürecini önemli ölçüde geliştirir ve motivasyonlarını artırır.
- Uluslararası geçerliliği sağlamak için ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kurumsal bir altyapıya sahip olması, ulusal ve uluslararası akreditasyonlarla desteklenmesi şarttır. Özellikle sembolik sertifikalar bile çocukların başarı hissini artırabilir ve eğitim sürecini destekleyebilir.
- Doğru ve etkili ölçme-değerlendirme uygulamaları, çocukların Türkçe öğrenme sürecini daha keyifli hale getirir. Dijital içeriklerin ve teknolojilerin desteklenmesi, çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirir ve öğretmenlerin süreçte daha etkili rol oynamalarını sağlar.
- Dijital Dil Ölçüm Platformu Oluşturmak: Dijital platformlar, öğretmenlerin ve çocukların eğitim sürecini daha şeffaf ve etkili hale getirir. Bu platformlar aracılığıyla çocukların performansı anında değerlendirilir ve öğretmenlerin çalışma yükü hafifletilir.
- Otonom ve Dijital Destekli Ders Anlatım ve Ölçme ve Değerlendirme: Bu yöntem, çocukların öğrenme deneyimini daha bireyselleştirir ve motivasyonunu artırır. Öğretmenlerin çeşitli dijital yardımcılar kullanarak sınıf içi uygulamaları zenginleştirilmesi önerilir.
- Etkili Geri Bildirim: Geri bildirimlerin zamanında ve bireyselleştirilmiş olarak verilmesi, çocukların öğrenme süreçlerini geliştirir ve çabalarını daha iyi anlamalarını sağlar.
- Bireyselleştirilmiş Geri Bildirim: Çocukların öğrenme yolları farklı olduğu için bireyselleştirilmiş geri bildirimler, her çocukların ihtiyacına yönelik geliştirilmeli ve bu yöntem, çocukların başarısını artırmaya yönelik kullanılmalıdır.
- Test ve Görev Havuzlarının Oluşturulması: Farklı yaş gruplarına ve seviyelere uygun testlerin yer aldığı havuzlar, çeşitli ölçme ve değerlendirme ihtiyaçlarına yanıt verir.
- Yaş Grubuna Göre Standart Testler Geliştirme: Öğrenme süreçlerinin etkinliği için yaş grubuna uygun testlerin tasarlanması, çocukların öğrenme çıktıları

Uluslararası iki dillilere Türkçe öğretiminde etkili ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, eğitim sürecinin kalitesini ve çocuk motivasyonunu artırmak için önemlidir. Geleneksel sınav uygulamalarının ötesine geçilerek, bireyselleştirilmiş geri bildirimlerin ve dijital teknolojilerin entegrasyonu,

çocuk merkezli bir yaklaşımı destekler. Sınıfta sınav yapılmaması ve dürtü kaybını önlemek için düşük not vermekten kaçınılması gibi öğretim yaklaşımları, çocukların motivasyonunu korumak açısından önem taşır. Dijital platformlar aracılığıyla dil ölçümü ve değerlendirme için havuzlar oluşturulabilir, farklı yaş gruplarına yönelik standart testler geliştirilebilir ve çok dilli testler uygulanarak çocukların öğrenme güçlüğü gibi yanlış tanıları alınması önenebilir. Çift dilli testlerin öğretimi desteklediği ve özellikle dil terapistlerine yönelik ölçme ve değerlendirme içeriklerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Dijital dil ölçüm platformları ve otonom ders anlatımının entegrasyonu, eğitim sürecini daha esnek ve şeffaf hale getirir. Bu süreçte etkili ve bireyselleştirilmiş geri bildirimler çocukların öğrenme sürecini önemli ölçüde geliştirir ve motivasyonlarını artırır. Uluslararası geçerliliği sağlamak için ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kurumsal bir altyapıya sahip olması, ulusal ve uluslararası akreditasyonlarla desteklenmesi şarttır. Özellikle sembolik sertifikalar bile çocukların başarı hissini artırabilir ve eğitim sürecini destekleyebilir. Doğru ve etkili ölçme-değerlendirme uygulamaları, çocukların Türkçe öğrenme sürecini daha keyifli hale getirir. Dijital içeriklerin ve teknolojilerin desteklenmesi, çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirir ve öğretmenlerin süreçte daha etkili rol oynamalarını sağlar. Alana katkı sunması temennisiyle, bu yaklaşımların eğitim sürecinde etkin bir şekilde uygulanmasını dileriz.

Değerlendirme Oturumu

Bu oturumda, dil becerilerinin ölçülmesi, değerlendirilmesi ve sertifikalandırılması süreçlerinin önemi detaylı bir şekilde ele alınmış, konuya ilişkin yenilikçi yaklaşımlar ve çözümler önerilmiştir. Öğrencilerde kaygı oluşturmayan, etkili öğretim yöntemleri ile desteklenen ölçme ve değerlendirme sistemlerinin önemi vurgulanmıştır.

1. Dil Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirme Yöntemleri

- **Alternatif Yöntemlerin Önemi:** Dil becerilerinin ölçülmesinde geleneksel sınavların kaygı yaratabileceği belirtilmiş, bunun yerine sınıf içi etkinlikler, gözlemler, soru-cevaplar ve görev bazlı değerlendirme yöntemlerinin kullanılması önerilmiştir.
- **Dil Becerilerinin Geliştirilmesi:** Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin öne çıktığı ifade edilmiş, özellikle konuşma becerilerinin geliştirilmesi için belirli stratejilerin uygulanması gerektiği vurgulanmıştır.
- **Geri Bildirim ve Takip:** Geri bildirimin öğrenciler üzerindeki etkisi tartışılmış, çocuğun verilen geri bildirimi anlamlandırması için izleme ve doğru rehberlik süreçlerinin kritik olduğu belirtilmiştir.

2. Sertifikalandırma ve Standartlaşma

- **Dil Yeterliliği ve Sertifikalandırma:** Sertifikalandırma süreci, dil yeterliliğinin resmiyeti, küresel tanınma, akademik ve profesyonel fırsatlar, özgüven ve aidiyet kavramlarına hizmet etmektedir.
- **Standartlaşmanın Gerekliliği:** Kuramsal dayanaklar, ihtiyaç analizleri, kapsayıcı ve akredite çalışmaların önemi vurgulanmıştır. Soruların seviyelendirilmesi, metinlerin çeşitlendirilmesi ve çıktı-odaklı yaklaşımların benimsenmesi önerilmiştir.
- **Teknolojiden Yararlanma:** Dijital ve çevrim içi değerlendirme sistemlerinin esneklik, otomatik değerlendirme, bireye özgü geri bildirim gibi avantajlar sunduğu belirtilmiştir. Yapay zekâ ve makine öğrenimi gibi teknolojilerden metin sınıflandırma ve standardizasyon süreçlerinde faydalanılabileceği ifade edilmiştir.

3. Çok Dillilik ve Alternatif Değerlendirme Yöntemleri

- **Otonom Çözümler:** Her ülkenin kendi ihtiyaçlarına uygun çözümler geliştirilebileceği, bu kapsamda Kanada ve Fransa gibi ülkelerin otonom öğrenme yöntemlerinden örnekler verildiği belirtilmiştir.
- **Yaratıcı Yaklaşımlar:** Çocuklukta dil becerilerinin gelişimi için yaratıcı test ve etkinliklerin etkili olduğu vurgulanmıştır. Kuklalarla dil becerilerinin ölçülmesi gibi uygulamaların faydaları öne çıkarılmıştır.
- **Münazara ve Dil Öğrenimi:** Dilin gündelik yaşamdan başka bir şeyle ilişkilendirilerek daha etkili öğrenildiği belirtilmiştir.

4. Teknolojinin Katkıları

- **Dijital Araçlar ve Verimlilik:** Dijital platformların çok modlu metinler, eğlenceli ve dikkat çekici formatlarıyla öğrenmeyi teşvike etmesi önemsenmiştir. Bireysel gelişim için anında geri bildirim veren sistemlerin kullanımı önerilmiştir.
- **Yapay Zekânın Rolü:** Konuşma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde yapay zekâ tabanlı sistemlerden yararlanılması gerektiği ifade edilmiştir.

5. Sonuç ve Öneriler

1. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerde kaygıyı azaltacak şekilde yeniden tasarlanmalıdır.
2. Sertifikalandırma süreçlerinde kuramsal dayanaklar ve akredite sistemler geliştirilmelidir.
3. Teknoloji ve dijital sistemlerden yararlanarak bireye özgü, esnek ve etkili çözümler sunulmalıdır.
4. Çok dillilik odaklı yaklaşımlar benimsenmeli; yaratıcı etkinlikler ve otonom öğrenme yöntemleri desteklenmelidir.
5. Araştırmacıların saha çalışmaları ve veri toplama süreçleri desteklenerek, geliştirilecek materyallerin etkinliği artırılmalıdır.

ÖZEL OTURUM

İki Dilli Çocuklara Dil Öğretimi: Fransa'da Türkçe Örneği Hakkında Son Gelişmeler

Mehmet Ali AKINCI²¹

Rouen Normandiya Üniversitesi, Fransa

1. Giriş

Küreselleşen dünyada bir yandan savaşlar diğer taraftan doğal afetler, son yıllarda eşi benzeri görülmemiş bir şekilde insanların kaçınılmaz olarak göç etme hareketliliğini büyük boyutlara taşımıştır. Göçler ile, artan sosyal medya kullanımı, Steven Vertovec'in 2007'de ortaya koyduğu 'süper çeşitlilik' (*super-diversity*) kavramı artık bir gerçektir olduğunun kanıtıdır. Sosyal etkileşimlerin artışı ve ilişkilerdeki dönüşüm, her geçen gün yabancı dil öğreniminin ne denli önem taşıdığını gözler önüne serip insanların diller konusundaki davranışlarının değişikliklere uğramasının kaçınılmaz olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak dil öğretiminin kavramsallaştırılması gereği büyük önem kazanmış ve giderek daha çok küreselleşen bir dünyada iki dillilik ve çok dillilik becerilerinin önemi vurgulanır olmuştur. Bu doğrultuda, dikkat çeken iki nokta mevcuttur. Hangi ülke olursa olsun, aileler artık çocuklarını iki dilli / çok dilli yetiştirme çözümleri arayışına girmiştir (iki dilli yuvalar, anaokulları, dil öğrenme seyahatleri, vb.). Giderek artan talepler karşısında politikacılar da dünyaya açılma perspektifi, yabancı dil öğreniminin erken yaşta teşviki ile bu taleplere cevap verme çabasıdadır (örneğin Fransa gibi birçok Avrupa ülkesinin hedefi: iki dilli genç sayısını çoğaltmak amacıyla okul öncesinden itibaren İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesini tüm okullarda ya mecbur kılmak ya da seçmeli ders olarak sunmaktır). Yabancı dil öğrenimi kültürlerarası açılımı teşvik etmek ve sosyal uyumu sağlamak açısından hayati bir öneme sahiptir.

²¹ Bu makalenin yazılımında değerli zamanlarını esirgemeyip hem önerilerde bulunup hem de yazım hatalarımı düzeltmeye yardımcı olan Doç. Dr. Hülya Sönmez, Doç Dr. Bahadır Gülden ve doktora öğrencim Eylem Alp hocalarıma şükranlarımı bir borç bilirim.

Fransa tarihinde, İkinci Dünya Savaşı sonrası 30 yıla (1945-1975) “Trente Glorieuses” (*Şanlı otuzlu yıllar*) adı verilmiştir. Bu durumda savaştan çıkan Fransa’nın büyük kapsamda işçi gücüne ihtiyacı vardır ve özellikle sömürgesi olan Cezayir ve koruyucu statüsündeki Tunus ve Fas dışında, İtalyanlar, İspanyollar ve Portekizler Fransa’ya göç etmeye başlamıştır. O yıllarda, Türkiye’de artan doğurganlık oranı ve neticesinde yükselen işsizlik oranı kaçınılmaz olarak yaşam koşullarını istikrarsız ve zor hale getirmiştir. Bu, o kadar büyük bir hareketlilik ki, 1970 yılında göçmen sayısı neredeyse bir milyon işçiye ulaşmış ve 1.625.000 kişi daha gitmek için bekleme listelerine kaydolmuştur. Türkiye, 1972’de sanayileşmiş Avrupa’ya iş gücü ihraç eden ülkeler arasında birinci sıraya yükselmişken, 1966’da son sırada yer almaktadır. Böylece, insan kaynağının bol olduğu Türkiye, birçok Batı Avrupa ülkeleriyle iş gücü gönderimi anlaşmaları imzalar (Abadan-Unat, 2006; Toksöz, 2006). Fransa ile Türkiye arasında ilk resmî anlaşma 8 Nisan 1965’te yapılır. Bu anlaşmaya rağmen Fransa’ya gerçek Türk işçi göçü 1970 yıllarının başlarında baslar ve 1980 yıllarına kadar devam eder (birçok işçi 1981 oturum ve çalışma izni alma yasasından faydalanmıştır). Türklerin sayısının hızlı bir şekilde yükselmesinde sadece işçi göçü değil, aynı zamanda Türklerin aile birleşimi politikasından çok erken yararlanarak Türkiye’de kalan eş ve çocuklarını da yanlarına almaları etkili olmuştur. Aile birleşimindeki bu durum, Fransa 1982 nüfus sayımında açıkça ortaya çıkmaktadır: Kadınların ve 14 yaşından küçüklerin sayılarında çok büyük bir artış gözlemlenmektedir (Akıncı, 2018, 2021). Aile birleşimi kapsamında belirli yaşlarda Fransa’ya gelen çocukların eğitim sorunlarına çözüm bulmak Fransız hükümeti için acil bir zorunluluk haline gelmiştir.

Bu durum karşısında, başlangıçta göçmen çocuklarının Fransız okuluna uyumunu sağlamak ve kendi ülkelerine geri döndüklerinde oranın uyumuna katkıda bulunabilmek amacıyla 1970 yıllarında ELCO dediğimiz “*Enseignement des Langues et Cultures d’Origine*” (yani Türkçe “*Ana Dili ve Kültürü Dersleri*”; İng. “*Home Language Instruction*”, Hol. “*Onderwijs Eigen Taal en Cultuur*”) dersleri başlatılmıştır. Hatta bu derslerin çoğu kez göçmenlerin geldikleri ülkeler tarafından da başlatılması talep edilmiştir. Böylece Fransa’da tarihi sıralamaya göre, 1973’te Portekiz, 1974’te İtalya ve Tunus, 1975’te Fas ve İspanya, 1977’de Yugoslavya, 1978’de Türkiye 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 başlatılmıştır. Kısa sürede yoğun taleple karşılaşılınca ve çocuğun ana dili eğitimini devam ettirebilmesi için, Türkçe dersleri 1983 yılında ortaokullarda ve meslek liselerinde de verilmeye başlanmıştır.

Bu yılların sonunda, *Ana Dili ve Kültürü Dersleri* (ELCO) oluşturulmasının amacı, göçmen çocuklarının “ülkelerine dönüş” olasılığı göz önünde bulundurularak, köken ülkelerinde kolay bir şekilde yeniden entegrasyon sağlamalarına yardımcı olmaktı (Çakır & Yıldız, 2016). Zira ev sahibi ülkeler, ekonomik büyümenin yavaşlamasının etkilerini hissetmeye başlamıştı. Ayrıca bu uygulama, 25 Temmuz 1977 tarihli Avrupa Birliği Konseyi’nin, göçmen işçi çocuklarının eğitime dair verdiği direktife de yanıt veriyordu. Ancak zamanla, ELCO sisteminde önemli aksaklıklar ve sapmalar yaşanmış, “ülkeye dönüş” düşüncesi, ilgili nüfuslar için geçerliliğini yitirmiştir.

Fransa’da yaşanan 2015 terör olayları sonucunda o dönemin Millî Eğitim Bakanı Najat Vallaud Belkacem Mayıs 2016’da aldığı bir önlem ile *Ana Dili ve Kültürü Derslerinin* ad ve içeriğini değiştirme kararı alır. Fakat bu karar her ne kadar tartışılsa da uygulaması askıda kalıyor. Şu anki Cumhurbaşkanı Emmanuel Macron, 18 Şubat 2020 tarihli bir demecinde bu derslerin adının 2020-2021 eğitim-öğretim yılının başlangıcından itibaren *Uluslararası Yabancı Diller Öğretimi* (EILE) olarak değiştirileceğini haber verir. Görev yapacak öğretmenlerin yine Büyükelçilikler tarafından sağlanacağını ancak Fransa Millî Eğitim Bakanlığı tarafından teftiş edileceğini ve bu derslerin artık köken gözetmeksizin tüm öğrencilere açık, yabancı dil öğretimine dönüştürüldüklerini duyurur. Bu duyuruda ayrıca, bu dersler için gelen öğretmenlerin en az B2 seviyesinde Fransızca bilme şartının da konulduğunu belirtir. İzlediği politikayla, Fransa hükümeti, bu derslerin daha verimli bir hâle dönüştürülmesi için çözüm arayanmış gibi gösterilip, asıl hedefinin bu derslerin ya kaldırılması ya da gönderilen öğretilerin yerine Fransa’da yetişmiş iki dilli gençleri eğitip öğretmen atama hayalidir. Şimdilik Fransa ile Türkiye arasında öğretmenler konusunda uzlaşıya ulaşılmış olsa da gelecek yılların neyi göstereceğini şu an öngörmek kolay değil.

Velhasıl, Fransa’da, 2020-2021 eğitim-öğretim yılından itibaren, tabiyet veya kökenden bağımsız olarak tüm ilkökul öğrencilerine, *Ana Dili ve Kültürü Dersleri* (ELCO) yerine EILE (*Uluslararası Yabancı Diller Öğretimi*) dersleri verilmeye başlanmıştır (bkz. Yediyıldız, 2018, 2021; Gülden, 2022; Sönmez, 2022a, 2022b; Tomat Yılmaz, 2023; Tığlıoğlu Kapıcı, 2024). Bu sistem nispeten yeni bir uygulama olduğundan, konuya dair derinlemesine pek az çalışma bulunmaktadır, bu da bu çalışmadaki keşifsel yaklaşımımızı motive etmektedir.

İşbu makale, bizlerin koordinatörlüğü altında, Doç. Dr. Hülya Sönmez (Muş Alparslan Üniversitesi) ve Doç. Dr. Bahadır Gülden’in üstelendikleri (Bayburt

Üniversitesi) TÜBİTAK destekli iki projenin birleşimi²², “*EILE derslerine katılan iki dilli öğrencilerin eğitim dilindeki sözlü dil ve kültür becerileri üzerindeki etkisi*” adlı proje kapsamında hazırlanmıştır. Bu proje Rouen Normandiya Üniversitesi, Rouen Akademisine bağlı EILE dersleri koordinatörü ve müfettişi Sayın Astrid Mazari ile Rouen-Le Havre Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü (INSPE) profesörü Sayın Véronique Miguel Addisu ve onun Yüksek Lisans tez²³ öğrencisi Azza Yacoub’un da katılımlarıyla yürütülmüştür. CECRL (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı) ilkelerine dayanarak ve Fransız eğitim sisteminin özgüllüklerini göz önünde bulundurarak, ortaklaşa gerçekleştirilen bu proje, Rouen Akademisi’nde yer alan Türkçe ve Arapça EILE sınıflarını gözlemlemeyi, mevcut uygulamanın işleyişini belgelemeyi, öğretim yöntemlerinin öğrencilerin dil becerilerine olan etkisini incelemeyi ve öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır²⁴. Ayrıca, bu dersler kapsamında iki dilli öğrencilere verilen Türkçe derslerinde somut olmayan kültürel miras unsurları konusunda öğrenciler değerlendirilmiştir.

Bu arka plana dayanarak, işbu makalede Fransa’da Türkçe öğretimi / öğrenimi örneği ile son gelişmeleri ele alıp iki dilli çocuklarda dil öğretimi konusuna değinilecektir.

2. Ana Dili ve Kültürü Derslerinden Uluslararası Yabancı Dil Öğretimine

2.1. Düzenleyici Çerçeve

Ana Dili ve Kültürü Dersleri (ELCO), Fransız devletinin göçmen işçilerin çocuklarını eğitime arzusunun ve göç veren ülkelerin, kendi insanlarıyla bağları-

22 Proje 1, Eylül 2021- Ağustos 2023 (2 yıl): Doç. Dr. Hülya Sönmez (Muş Alparslan Üniversitesi), “*Türkçe Dersi İçeriklerinin Fransa’da Yaşayan Göçmen Türk Çocuklarının Ana Dili Öğrenme ihtiyaçlarına Göre Düzenlenmesi*” (TÜBİTAK 2219 Uluslararası Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı). Proje 2, Haziran 2022-Şubat 2023 (8 ay): Doç. Dr. Bahadır Gülden (Bayburt üniversitesi) “*Fransa’da Yaşayan Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde Kültürden Yararlanılma Durumu*” (TÜBİTAK 2219 Uluslararası Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı).

23 Yacoub, A. (2023), *EILE sistemindeki öğretim uygulamaları: Rouen Akademisi’ndeki Arapça konuşulan derslerin durumu*. Rouen Normandie üniversitesi, Dil Bilim bölümü Yüksek Lisans tezi.

24 Proje ile ilgili şimdiye kadar yayınlanan makale, sunum bkz. Sönmez, 2022a, 2022b ; Sönmez & Akıncı, 2022 ; Akıncı & Sönmez, 2022 ; Akıncı, Gülden & Kaplan, 2023 ; Gülden, 2022; Gülden 2023a, 2023b ; Gülden & Akıncı, 2024a, 2024b.

nı sürdürme isteğinin birleşmesiyle doğmuştur (Gökalp, 2001; Petek, 2007; De Tapia, 2010; Akıncı & Jolly-Yılmaz, 2010; Rachidi, 2011; Akıncı, 2021).

9 Nisan 1975 tarihli 75-148 sayılı genelge, “Yabancı öğrencilere ilköğretim okullarında üçüncü zaman dilimi kapsamında ulusal dillerin öğretimi» konusunu ele almış ve ELCO derslerinin genel çerçevesini sunmuştur. Bu genelge, bu derslerin oluşturulma ilkesini şu şekilde belirtmiştir: “Yabancı çocukların kendi dillerini ve kültürlerini bilmeleri, bu çocukların Fransız okul sistemine uyum sağlamasında olumlu bir faktör oluşturabilir”. Bu, ilkokullarda yabancı dil öğretiminin genel koşullarını da belirler. Aşağıda alıntılanan bu bölüm, Fransa ile partner ülkeler arasında imzalanan tüm anlaşmalarda yer almıştır. Ana hedef, çocukların Fransız eğitim sistemine entegrasyonu ve aynı zamanda geri dönmeleri durumunda yeniden entegrasyonlarını kolaylaştırmak amacıyla köken kültürleriyle olan bağların korunmasıydı.

30 Mart 1976 tarihli 76-128 numaralı genelge, bir önceki genelgenin yerini almıştır. Yeni genelge, “İlkokullarda, ders saatleri dışında, kendi ana dilleri henüz müfredat dışı eğitim sürecine entegre edilmemiş yabancı öğrencilere yönelik yabancı dil ve kültür dersleri verilebilir” belirtmektedir.

Temmuz 1977’de, Avrupa Birliği Resmî Gazetesi’nde yeni bir yönerge yayımlanmıştır: “Üye devletler, ulusal durumlarına ve hukuki sistemlerine uygun olarak, göçmen çocuklara yönelik anadil ve kültürü öğretiminin, normal eğitimle koordineli olarak sağlanması amacıyla, göçmenlerin köken ülkeleri ile iş birliği içinde uygun tedbirleri alacaklardır”. ELCO sistemi, o dönemde, okul saatleri içinde veya dışında haftada 3 saatlik bir dil öğretimi sunulmasını öngörüyor, dersler ise okul binalarında yapılıyordu.

Bu genelgeler, ortak ülkelerin, göçmen çocuklar için Fransız okullarında anadil dersleri ve o ülkelerin kültür derslerinin verilmesi talebinde bulunmalarını sağlamış oldu. Ancak bu dersler, çoğunlukla ilkokul öğrencilerine yönelikti. Bu talep ilk olarak 1973’te Portekiz’den gelmiş ve sırasıyla İtalya, Tunus, Fas, İspanya, Yugoslavya, Türkiye ve nihayetinde 1981 yılında Cezayir’i de kapsayarak Fransa ile her ülke arasında ikili anlaşmalara yol açmıştır. Bu anlaşmaların, tarafların belirli şartlara uymalarını gerektiren, eğitim alanında iş birliği anlaşmaları olarak kabul edildiğini de belirtmek gerekir.

Bu eğitim, Fransız okullarında verilmektedir, ancak öğretmen, öğretim ve okul malzemelerinin finansmanını anlaşma yapılan ülkeler sağlamaktadır. Verilen eğitimin içeriği ve kalitesi de bu ülkelerin sorumluluğundadır. Her ülkenin belirlediği farklı programlar, kendi kültürel hedeflerine işaret etmektedir. “Görevlendirilen öğretmenlerin izleme ve teftişi, Fransız Millî Eğitim Bakanlığı

bünyesindeki akademi müfettişliği ve ELCO müfettişliğine bağlıdır. Söz konusu kursların açılması sorumluluğu akademi müfettişine verilmiş ve doğrudan paydaşları olarak okul müdürlerinden, öğretmenlerden, göç veren ülkelerin eğitim ataşeliklerinden ve/veya temsilcilerinden oluşan komisyon başkanlığında görevlendirilmesi kararı alınmıştır” (Tığlıoğlu Kapıcı, 2024, s. 105). 1975 tarihli genelge, yabancı öğretmenlerin, “Fransız okullarındaki genel düzenlemelere ve geleneklere uymak zorunda olduklarını” belirtmektedir (29 Haziran 1977 tarihli Kararname, 13 Nisan 1983 tarihli 83-165 numaralı hizmet notu).

2.2. ELCO Derslerinin Hedefi

Fransa’ya göç veren ülkeler ile Fransa açısından, ELCO derslerinin oluşturulmasına yönelik hedefler aynıdır: “Yurt dışında yaşayan çocukların kendi kültürlerini bilmeleri, kişiliklerinin gelişimi ve yaşam ortamlarına uyum sağlamaları için önemli bir etken olup, aynı zamanda geldikleri ülke toplumuna yeniden uyumlarını kolaylaştıran önemli bir araçtır” (Fransa Cumhuriyeti Resmî Gazetesi, n°187, 11 Ağustos 1991, s. 10669). Böylece, ELCO derslerinin sınıflara yerleştirilmesinin amacı bir yandan göçmen işçi çocuklarının eğitimine kolaylık sağlamak, diğer taraftan da bu çocukların kendi ülkelerinin eğitim sistemine yeniden uyumunu kolaylaştırmak ve o ülke ile ilişkinin sürdürülmesiydi. Yapılan bu değişiklikler ELCO sistemin kökleri korumayı ve bireylerin köken kültürüyle bağlarını sürdürerek ülkeye dönüş olasılığını korumayı amaçlamaktadır (Bertucci, 2007). Ayrıca, çocuklar ile aileleri arasındaki ilişkilerin devamını sağlamaktır. Aslında, ELCO dersleri, göçmen işçi çocuklarının Fransız okullarına uyumunu kolaylaştırmak, onların yeni yaşam ortamlarına uyum sağlamalarını sağlayan bir faktör oluşturmaktadır. Ayrıca bu dersler, 1977’de Avrupa Konseyi tarafından yayımlanan bir direktifle de desteklenmiş, “Göçmen kökenli çocuğun ana dilini iyi bir şekilde öğrenmesi, ikinci dil öğrenimini kolaylaştırır” vurgusu da yapılmıştır (De Smet & Rasson, 1993, s. 150-151).

Kerzil ve Vinsonneau’ya (2004) göre, Fransız okullarında ELCO’nun başlatılmasında iki temel sebep vardı: Birincisi ekonomik olup, istihdam krizine bağlı, göçmenleri kolayca geldikleri ülkelere geri dönmeye teşvik eden bir politika benimsemeye zorlamıştır. Hatta Hélot (2007) bu derslerin oluşturulmasının amacının, aslında bu çocukların Fransız okul sistemine uyumunu değil, tersine, onların göç ettikleri ülkenin eğitim sistemine geri dönüşünün desteklenmesi olduğunu savunur. İkincisi ise psikolojik olup, göçmen kökenli çocukların aile kültürleri ile okul kültürünü birleştirmekteki olası zorlukları ve kendilerine zengin bir kimlik oluşturma güçlüklerini göz önünde bulundurur. Dikkat edilmesi gerek bir rastlantı ise, bu derslerin başlatılmasının, CLIN

(Başlangıç Sınıfı)²⁵ ve CLA (Karşılama Sınıfı) sınıflarının başlatılmasıyla neredeyse aynı döneme denk gelmesidir. Ayrıca, bu dersler, bu durumda ikinci dil olan Fransızca öğrenimini de teşvik etmektedir.

2.3. ELCO Dersleri Uygulamaları ve İşleyiş Sorunları

Uygulama sürecinden birkaç yıl sonra ELCO dersleri, Fransız okul sistemindeki yerinin sorgulandığı bir dizi tartışma ve eleştiriye konu olmuştur (bkz. Oksal & Güner, 2017; Akıncı, 2021; Tardy, 2020). Bu dersler, göçmen çocuklarının marjinalleşmesini pekiştirmekle suçlanmıştır. Berque (1985) bu durumu şöyle özetlemektedir: “Gerçekten de sıklıkla, en iyi niyetlerle uygulanan özel eylemler, ters etkiler ortaya koymakta ve bu da fırsat eşitliğini sağlamaktan çok, göçmen çocuklarının marjinalliğini güçlendirmekte, farklarının giderek engel olarak görülmesine neden olmaktadır” (Berque, 1985, s. 43). Berque ayrıca, bu sistemin uygulanmasında pratik engellerle karşılaşıldığını ve işleyiş ile pedagojik sorunlar yaşandığını da belirtmektedir. Araştırmacı, örneğin, zaman dilimlerinin uyumsuz olduğunu ve bunun özellikle okulda birden fazla dil öğretiliyorsa Fransızca sınıfını düzensiz hale getirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca, pedagojik uyum yetersiz kalmıştır, çünkü derslerin verildiği okullarda, ELCO öğretmenleri ile Fransız öğretmenlerinin herhangi şekilde etkileşimi olmamıştır. Fransa Yüksek Uyum Konseyi (Haut Conseil à l'intégration²⁶), 1995 yılında yayımladığı “Kültürel Bağlar ve Uyum” raporunda, uyum ile köken kültürü arasında etkileşimin gereğine dikkat çekmiştir: uyum, özbilinç ve kendi kökenlerini bilme gereksinimi içerir. Bu bilgi, daha sonra bilinçli, sahiplenilmiş ve dolayısıyla başarılı bir uyumu mümkün kılar. Ayrıca, bilgi, köken kültürünün yanlış yorumlanmasından kaçınmayı sağlar. Kimliğe dönüş, bilgi arayışı olmadan, yalnızca dışsal aidiyet işaretlerinin benimsenmesiyle, anmanın yerini tutan bir katılığa yol açabilir (Bertucci, 2007). “Uyum, özbilinç ve kökenleri bilme gerektirir ve işte bu bilgi, bilinçli, sahiplenilmiş ve dolayısıyla başarılı bir entegrasyonu mümkün kılar. Ayrıca bilgi, köken kültürünün yanlış

25 CLIN (Clases d'initiation) ve CLAD (Classes d'adaptation), Fransa'ya yeni gelen ve Fransızca bilmeyen öğrencilerin entegrasyonu için ilkökul (CLIN) ve ortaokullarda (CLAD) ayrılmış sınıflardır. Bu sınıflar öğrencilere hızlı bir şekilde Fransızca öğrenme ve yeni okul ortamlarına uyum sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Bu sınıflar Fransa'ya yeni gelen öğrencilerin Fransa'daki eğitimlerine devam etmeleri için katılımı mecburi sınıflardır.

26 Fransa'da, Yüksek Uyum Konseyi (HCI), Michel Rocard hükümeti tarafından Aralık 1989'da kurulan ve Başbakanlık hizmetlerine bağlı olan bir “düşünme ve önerilerde bulunma organı”ydı. Görevi, yıllık bir rapor hazırlamak ve hükümetin talebi üzerine “yabancı kökenli veya yabancı uyruklu sakinlerin uyumu” hakkında danışma görüşleri sunmaktır. HCI, Aralık 2012'de feshedilmiştir.

yorumlanmasından kaçınmak gerekir”. (HCI, 2000, s. 79). HCI, köken kültürünün bilgisinin gerekli olduğunu, ancak bu bilginin yokluğunun sıklıkla İslamiyet’i tek kimlik referansı haline getirdiğini belirtmektedir (Bertucci, 2007).

Ayrıca, HCI, 2000 yılı raporunda, anadil ve kültür derslerinin gönüllü olarak tüm öğrencilere verilmesini önermiş ve bunun, ELCO derslerinin ve köken ülkesi bazlı eğitim mantığının yerine geçmesi gerektiğini belirtmiştir. Diğer taraftan, Stasi Komitesi²⁷, ELCO sisteminin genellikle göçmen kökenli gençlerin Fransa’ya uyumunu, Fransızcılarını ilerletmelerini engellemekte ve ana dillerinin değerini düşürdüğünü ifade etmektedir. İşbu komite, ELCO’nun aşamalı olarak kaldırılmasını ve bunların yerine genel yabancı dil öğretiminin getirilmesini önermiştir. “İlkokulda, bu eğitim ihtiyaca göre devlet tarafından onaylı dernekler tarafından verilebilir” (2003, s. 53) denilmiştir. Bertucci (2007, s. 33), ELCO sisteminin etkinliğini, derslerin soyutlanmasını, öğretim içerikleri, öğretmenlerin eğitimi ve Fransızca’yı ne derece iyi bildikleri konusunda yapılan eleştirilerle sorgulamıştır. Maalesef, ELCO öğretmenleri, okullardaki yerel eğitim ekipleri tarafından dışlanmakta, okul yönetim kurulu toplantılarına nadiren davet edilmekte veya kültürlerearası etkinliklere katılmaya çağrılmamaktadırlar. Bu da özellikle yapay ve verimsiz olan sözlü etkileşimlerin azalmasına yol açmaktadır. Bertucci’ye (2007) göre, ELCO sistemi yıllar geçtikçe daha da sık tartışma ve eleştirilere maruz kalmıştır. Hatta Cortier ve Puren (2008), özellikle İtalyanca ve Portekizcenin Avrupa dilleri statüsüne kavuşmasıyla bu derslerde öğrenci sayılarının genel olarak azalmaya başladığını vurgulamışlardır.

3. ELCO Uygulamasından EILE Uygulamasına

3.1. ELCO / EILE Geçiş Süreci

İlk defa ELCO sisteminin değiştirilme fikri 2011 yılında gündeme gelmiştir. Bu proje, Fransa’da gerçekleşen Ocak ve Kasım 2015 terör olayları neticesinde acil bir hal almış ve 2016 yılında, dönemin Fransa Milli Eğitim Bakanı tarafından ELCO sisteminin, EILE sistemiyle değiştirileceği duyurulmuştur. İlk olarak, bu dönüşüm, Bas-Rhin ilinde (Arapça EILE) bir deneme aşamasından geçmiş ve 2020 yılında Fransa genelinde yaygınlaştırılmıştır. Hatta 2016’da Portekiz ve Tunus ile iki yeni anlaşma imzalanmış, Fas ile de niyet beyanı yapılmıştır. 18 Şubat 2020’de, Fransa Cumhurbaşkanı Emmanuel Macron, Mul-

²⁷ Stasi Komitesi, Bernard Stasi’nin başkanlığında kurulan, laiklik ilkesinin uygulanmasını tartışmayı amaçlayan 20 üyeden oluşan bir komisyondur. 3 Temmuz 2003’te Cumhurbaşkanı Jacques Chirac tarafından kurulan komite, 11 Aralık 2003’te sonuçlarını açıklamıştır.

house'da yaptığı açıklamada, “Fransa Cumhurbaşkanı olarak Cumhuriyetin okullarında devletin kontrol sağlayamadığı derslerin verilmesi beni rahatsız ediyor. Müfredat konusunda bir kontrol sağlayamıyoruz ve bu bir sorun”dur demecini verip 2020-2021 öğretim yılından itibaren ELCO’ların, Uluslararası Yabancı Diller Öğretimi (EILE) ile değiştirildiğini resmen duyurmuştur.

ELCO sisteminde kültür ve dil dersleri bir arada olup kültür konuları kapsamında ilgili ülkenin tarih, coğrafya, din, sanatla ilgili konuları verilmekteydi. EILE’ye geçişte ELCO sistemindeki köken ülkenin tarih, coğrafya, din, sanat konularının öğretilmesi ile ilgili içerikler kaldırılarak ilgili ülkenin sadece ana dilinin yabancı dil olarak ve bütün gönüllü öğrencilere açık şekilde öğretilmesine yer verilmiştir. Böylece EILE derslerinin içeriği ve kapsamı, yabancı dil olarak belirlenmiş ilgili ülkenin dilinin öğretimi ile sınırlandırılmıştır.

Bu yolla ana dili öğretimi, ulusaldan ziyade uluslararası bir nitelik kazanmıştır. EILE eğitiminden dinî konuların çıkarılmasının nedeni ise Fransa eğitim sistemindeki laiklik temel ilkesidir. Bu temel ilkeye ve onun uygulanma esaslarına bağlı olarak din eğitimi EILE derslerinin müfredatından çıkarılmıştır (Gülden 2023a, 2023b).

Bölge Eğitim Müfettişi, Tardy’ye göre gerekçe “ELCO dersleri günümüzde geçerliliğini yitirmiştir. Bu dersler, öğretilen dillerin artık anadilleri olmayan, geçmişte Fransa’ya yerleşen diaspora kökenli çocuklardan oluşan hedef kitlesine artık uygun değildir. Bu çocukları ‘göçmen kökenli’ olarak değerlendirmek ve onlara kökenleri doğrultusunda bir dil öğretimi sunmak ayrıştırıcı bir yaklaşımdır ve gerçeklerle örtüşmemektedir” (Tardy, 2020, s. 11).

Yukarıda da belirtildiği üzere, 13 Nisan 2016 itibarıyla Fransa’da ana dilleri için önemli bir değişiklik yapılmıştır. ELCO bünyesindeki ana dili ve kültürü eğitimi sonlandırılmış olup ELCO derslerinin kademeli olarak EILE olarak verilmesi kararlaştırılmıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibarıyla bu düzenleme kapsamında, Cezayir, Hırvatistan, Fas, Tunus ikili anlaşmalarla; İspanya, İtalya, Sırbistan ve Türkiye ise ortak komisyon tutanaklarıyla EILE sistemine geçmişlerdir (Fransa Millî Eğitim, Yükseköğretim ve Araştırma Bakanlığı, 2016). İtalya ve Portekiz ile yapılan anlaşmalar uyarınca, birçok şehirde, ELCO dersleri, 1990 yıllarından itibaren yabancı dil öğretim eğitimine (ELVE, Enseignement des Langues Vivantes Étrangères) dönüştürülmüştür. ELVE eğitimi, Fransa Millî Eğitim Bakanlığı tarafından atanan öğretmenler tarafından verilir, ilköğretim 1. sınıftan (CP) itibaren öğrencilere eğitim sunulmaktadır (Fransa Millî Eğitim, Yükseköğretim ve Araştırma Bakanlığı, 2016).

Yeni sistemde, EILE dersi dilinin statüsü değişir, artık “ana dili ve kültürü” yerine “yaşayan yabancı dil” olarak kabul edilir.

Tablo 1: ELCO / EILE eğitimlerindeki temel değişiklikler ve uygulama farklılıkları (Sönmez, 2022).

Özellikler	ELCO	EILE
Ders içeriği (müfredat)	Ana dil eğitimi ve kültür konuları	Dil eğitimi
Ders içerik düzenleme kılavuzu	Belli bir kılavuz yok	Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) A1 düzeyi
Dersin adı	Anadil ve Kültür Öğretimi (ELCO)	Uluslararası Yabancı Diller Öğretimi (EILE)
Ders saati	İlk başlarda 3 saat / son yıllar 1,5 saat	1,5 saat
Derse katılım durumu	Gönüllülük esasına dayalı göçmen kökenli öğrenciler	Gönüllülük esasına dayalı bütün öğrenciler
Sınıf kademeleri ve yaş aralığı	İlkokul 2. sınıftan ve ortaokul sona kadar	Sadece ilkokul 2, 3, 4, 5. sınıfları
Dil tercihi	Öğrenci velisi tarafından seçilir	Öğrenci velisi tarafından seçilir
Ders günü ve saati	Okuldaki zorunlu ders saatlerinin dışındaki gün ve saatlerde	Okuldaki zorunlu ders saatlerinin dışındaki gün ve saatlerde
Eğitim ortamının belirlenmesi	Fransa Millî Eğitim Bakanlığı	Fransa Millî Eğitim Bakanlığı
Öğretmen ataması ve seçimi	Göç edilen ülke hükümeti	Göç edilen ülke hükümeti
Öğretmenin niteliği	ELCO öğretmeni	EILE öğretmeni
Öğretmenin Fransızca bilmesi düzeyi	1995'ten itibaren Fransızca bilme şartı vardır lakin belgeleme zorunluğu yoktur	Fransa tarafından kabul gören kurumlara verilen B2 seviyesi sertifika veya eşit diploma şartı
Değerlendirme	2000'li yıllara kadar hiçbir değerlendirme yoktur, sonraları ELCO öğretmenleri tarafından yapılır ve karne verilir.	EILE öğretmeni tarafından yapılır ve karne verilir.
Değerlendirme sonucu	Okuldaki akademik başarı ve değerlendirmeye dahil değildir	Okuldaki akademik başarı ve değerlendirmeye dahil değildir

Yukarıdaki tablo iki sistem arasındaki değişiklikleri vurgulamaktadır. Bu tablo-
dan da anlaşılacağı üzere, esasında iki sistem arasında birkaç önemli değişiklik
haricinde, maalesef eski ELCO sistemi devam ettirilmektedir. Önemli de-
ğişik-
ler kırmızı ile işaretlenmiştir. Örneğin dersler hâlâ, ilgili hükümetlerce atanan
yabancı öğretmenler tarafından verilmekte olup, ders saat süresi, mekânı, de-
ğerlendirilmesi, dilin tercihi aynen devam ettirilmektedir. Değişikliğe uğrayan

unsurlar arasında, EILE sınıfları belirlenen kontenjanlar dahilinde, ailesi kayıt yaptırmak isteyen kökeni, dili, uyruğu ne olursa olsun tüm öğrencilere açıktır. Tüm ebeveynler, çocuklarını EILE derslerinden yararlanmak için kaydedebilmektedir. Ailelerden gelen talebe bağlı olarak okullarda ilkokul 2. sınıftan (CE1) itibaren eğitim verilir. Bir veya birkaç okulda öğrenci sayısının az olması durumunda belirlenen ortak bir okulda sınıf açılabilir.

Fransa Millî Eğitim müfettişleri, ELCO, ELVE ve EILE öğretmenlerinin uygun eğitim desteğinden yararlanmalarını sağlayacaktır. Öğretmenlerin Fransız eğitim sistemine uyumunu teşvik etmek için göç veren ülkeler, ELCO sistemi koordinasyonundan sorumlu modern dillerin müfettişleri veya bazen akademi müfettişleri ile ilgili dillerin bölgesel pedagojik müfettişleri, öğretmenleri bir araya getiren okula hazırlık toplantısı düzenlenmeyi öngörebilir. Göç veren ülkeler tarafından gönderilen öğretmenler için sağlanan pedagojik desteğin bir parçası olarak, ELCO dosyasından sorumlu Fransa Millî Eğitim müfettişleri, öğretmenlere yerel sınıflarda modern dil oturumlarına katılma veya onları ilgilendirebilecek pedagojik eğitim gruplarına katılma fırsatı sunabilir.

Göç veren ülkeler tarafından sağlanan öğretmenlerin faaliyetlerinin değerlendirilmesini sağlamak için Fransa Millî Eğitim müfettişleri ortak ülkelerin konsolosluk yetkilileriyle iş birliği içinde bir ziyaret programı hazırlamak mecburiyetindedir. İşbu müfettişler, mümkün olduğu kadar ülkeler tarafından belirlenen denetim personelini içeren ortak teftişler gerçekleştireceklerdir (Millî Eğitim, Yükseköğretim ve Araştırma Bakanlığı, 2016).

Tarafların ilgili birimleri düzeyinde yıllık ortak teftiş planı oluşturulur. Öğretmenin ilk uygulama yılında ve daha sonra her üç yılda bir denetimi yapılır. EILE sisteminin organizasyonunu ve uygulanmasını izlemek üzere her bölüme bir Millî Eğitim müfettişi atanır.

İlgili müfettişin yetki ve görevleri arasında, dili öğretilen ülkelerin yerel temsilcilerle iletişim halinde olarak, EILE öğretmeni ve öğrencileri için normal bir öğretim ortamının belirlenmesini ve derslerin işleyişini sağlamak, ders yerlerinin hazırlanmasını ve bu yerlerin pedagojik ortama uygunluğunu belirlemek mevcuttur. EILE öğretmenleri için eğitim planını düzenlemek ve yıllık öğretmen teftiş planının uygulanmasını düzenlemek ve izlemek onların yükümlülükleri arasındadır. Ayrıca, eğer derslere katılım çok yüksek ise, öğrencilerin hepsinin millî eğitim formu kullanılarak kaydedildiğinden emin olmak müfettişlerin görevleri arasındadır. Çünkü bir öğretmenin EILE sınıflarına kayıtlı olmayan öğrencileri kabul etmesi, kurum için bir sorumluluk durumunu gündeme getirir. Sınıfa kaydı olmayan bir öğrenciyi derse alma kararının öğretmene bağlı olmadığını böylece hatırlatmış olurlar.

Özetle, EILE derslerinin uygulanması, ELCO sistemiyle aynı koşulları gerektirmektedir: Öğretmenin, gönderilen ülkenin yetkilileri tarafından atanması ve Fransız yetkililer tarafından yerleştirilmesi. Ancak, öğretmenlerin çalışmalarının denetimi güçlendirilmiştir: Ders günü ve saatlerinin belirlenmesi ve okul projesi çerçevesinde diğer derslerle uyumu. Verilen ders süresi haftada 1 saat 30 dakikayı geçmeyecektir. Derslerin ilkökul seviyesinde kalması, derslerin verildiği şehirlerin belediye başkanlarının öğretim için uygun bir yer temin etmesi ve dersin verilmesi için gerekli materyal desteğini sağlaması eski sisteme göre aynı şekilde devam etmektedir.

Ayrıca, bir diğer önemli değişiklik ise, bu dersleri vermek için gönderilen öğretmenlerin işe alımında Fransız dilini yeterince bilme ve en az B2 sertifikası sahibi olmaları şartı getirilmiştir. Bu koşul, her ne kadar öğretmenlerin belge sağlaması konusunda başlangıçta zorlu bir süreç oluştursa da Türk öğretmenlerin Fransız makamlarla ve meslektaşlarıyla aktif iletişim halinde olmasının önünü açan oldukça önemli bir adım olduğu da bir gerçektir (Sönmez, 2022a, 2002b). “Ayrıca EILE kapsamında okulların pedagojik ekibinde yer alan öğretmenler, dönemlik öğretmen toplantılarına ve Fransız Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi mesleki eğitim kurslarına da katılabilmektedirler” (Tığhoğlu Kapıcı, 2024, s. 108).

3.3. EILE Eğitiminden Kültür Konularının Çıkarılması

ELCO sisteminde kültür ve dil dersleri bir arada olup kültür konuları kapsamında ilgili ülkenin tarih, coğrafya, din, sanatla ilgili konuları verilmekteydi (Akıncı, 2021; Gülden, 2022; Gülden, 2023a, 2023b). EILE’ye geçişte ELCO sistemindeki göç veren ülkenin tarih, coğrafya, din, sanat konularının öğretilmesi ile ilgili içerikler kaldırılarak ilgili ülkenin sadece ana dilinin yabancı dil olarak ve bütün gönüllü öğrencilere açık şekilde öğretilmesine yer verilmiştir. Böylece EILE derslerinin içeriği ve kapsamı, yabancı dil olarak belirlenmiş ilgili ülkenin dilinin öğretimi ile sınırlandırılmıştır. İlgili yabancı dil (örneğin Türkçe ana dil), bütün öğrencilerin katılımına açılmıştır. Bu yolla ana dili öğretimi, ulusaldan ziyade uluslararası bir nitelik kazanmıştır.

EILE eğitiminden dini konuların çıkarılmasının nedeni ise Fransa eğitim sistemindeki laiklik temel ilkesidir. Bu temel ilkeye ve onun uygulanma esaslarına bağlı olarak din eğitimi EILE derslerinin müfredatından çıkarılmıştır. Laiklik konusu, okullara gönderilen EILE dersi uygulama rehberlerinde şöyle vurgulanmıştır: Öğrencilerin ve ebeveynlerinin inançlarına saygı göstermek şunları içerir: müfredatta din eğitiminin olmaması, personelin laikliği, proselitizmin yasaklanması (Fransa Millî Eğitim, Yükseköğretim ve Araştırma Bakanlığı, 2016-2017). EILE, bir program temelinde sağlanan bir dil öğretimidir. Hiçbir EILE öğretmeni, bir dinî eğitim vermez ve dini öğretmez. Herhangi bir öğretmen gibi EILE öğretmeni de laikliğe saygı duymak

zorundadır. Hiçbir koşulda din eğitimi veremez veya dinini yayamaz. Bu ilkelere herhangi biri tarafından ihlali durumunda bu husus, Millî Eğitim Bankalığına bildirilerek ilgili müfettişlerce kişiler uyarılacaktır (Académie de Dijon, 2020)” (Sönmez, 2022, s. 406).

4. EILE Kapsamında Fransa’da Türkçe Öğretiminin Esasları²⁸

2016’da EILE eğitimi kapsamında ortak komisyonlarca hazırlanan tutanaklarla Türkçe öğretimi sağlanmıştır. 19 Şubat 2021 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanan anlaşmadan itibaren EILE eğitimi resmen kabul edilmiştir. Böylece 244 sayılı Kanunun 5’inci maddesi ve 9 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 2’nci ve 3’üncü maddesi gereğince Yabancı Dil Uluslararası Öğretimleri (EILE) çerçevesinde Fransa’da Türkçe öğretimine Dair İş birliği Anlaşması kabul edilmiş ve aynı yıl yürürlüğe girmiştir. Bu anlaşma vesilesiyle Türkçe ve Fransızca dillerinin çalışma, iletişim ve kültür dilleri olarak uluslararası boyutlar kazanması belirtilmiş, böylece her iki ülkenin eğitim alınındaki iş birliğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Fransız ilkokullarında EILE kapsamında Türkçe öğretiminin esasları aşağıdaki altı temel madde kapsamında verilmiştir (Resmî Gazete, 2021).

EILE Anlaşma metnine göre Türkçe öğretimi, birçok açıdan tamamıyla değişmiştir. 1. Maddede öğretimin amacına yer verilmiştir. Bu kapsamda Fransız ilkokullarında EILE bünyesinde Türkçe öğretim mekanizmalarının oluşturulmasının amaçlandığı vurgulanmıştır. Bu amaca bağlı olarak EILE eğitimi, Fransız millî eğitimin genel ilkeleri olan laiklik ve tarafsızlık ilkelerine uygun ve parasız eğitimidir.

Madde 2, EILE sınıflarında Türkçe dersinin uygulama asalarına ilişkin hususları kapsamaktadır. Bu maddede Türkçe eğitimi, 8 hususa bağlı olarak verilmiştir. 2. maddenin 1. fıkrasında Türkçe dersinin niteliği açıklanmıştır. Bu kapsamda Fransa’daki devlet okullarında Türkçe öğretimi, uluslararası yabancı dil öğretimine uygun olarak yapılandırılmıştır. Böylece Fransa’da Türkçe eğitiminin Türklerle beraber yabancıların da öğrenmesi amaçlanmıştır. Bu durum, Türkçenin yurtdışında erken dönemde yabancılar için bir avantaj olarak değerlendirilebilir. Ancak öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Türkiye kökenli olduğu EILE sınıflarında Türkçe dersinin yabancı dil olarak öğretilmesi hususu, ana dili eğitiminin ihtiyaçları ve öğrencilerin Türkçe öğrenme hikayesi ile uyumsuzluk oluşturabilir. Çünkü ev ortamında ana dili olarak öğ-

²⁸ Bu kısım ile ilgili ayrıntılı bilgi, bkz. Sönmez, 2022. Ayrıca bkz. https://lyon.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/09165633_2021022013.pdf

rendikleri Türkçenin sınıfta yabancı dil olarak öğretilmesi öğrenme özellikleri açısından bazı dezavantajları oluşturmaları muhtemeldir.

EİLE eğitimi, temel eğitimin 2. sınıf düzeyi olan CE 1'den başlayıp ilkokul 5. sınıf düzeyi olan CM 2'ye kadar verilmektedir. EİLE sınıflarının açılması için gerekli izinler alındıktan sonra bu dersler, gönüllü olarak katılmak isteyen bütün öğrencilerin katılımına açıktır.

Metnin madde 2 ve fıkra 2 bölümünde öğretim sürecine yer verilmiştir. Bu kapsamda Türkçe dersinin Fransız ve Türk makamlarının iş birliği çerçevesinde düzenleneceği açıklanmıştır. Fıkra 3 öğretimin genel ilkelerini ve esas alınan mevzuatları içermektedir. Fıkra 4'te Türkçe dersinin uygulama takvimine yer verilmiştir. Buna göre Türkçe öğretimi, uygulanmakta olan programın zorunlu ders saatine ek olup ve bütün öğrencilerin katılımına açıktır. Aynı zamanda bu derslerin zorunlu okul saatlerinin dışında, seçmeli ve haftada bir saat otuz dakika olarak düzenleneceği belirtilmiştir. Fıkra 5'te ise Türkçe dersinde öğretilmesi hedeflenen beceriler ve bu becerilerin nasıl değerlendirileceği belirtilmiştir.

Antlaşma metninin 3. maddesinin 1. fıkrasında öğrencilerin kimler tarafından değerlendirileceği açıklanmıştır. Bu kapsamda öğrenci değerlendirmeleri, EİLE öğretmenleri tarafından yapılacaktır. Değerlendirme sonuçları ise sorumlu öğretmene iletilerek karne olarak temsilciye sunulmaktadır. Bu maddede aynı zamanda EİLE müfredatının kimler tarafından ve nasıl değerlendirileceği belirlenmiştir. Bu kapsamda EİLE dersi kazanımlarını ve müfredatını ölçme ve değerlendirme sürecinin Türkçe öğretmenleri tarafından yapılacağı açıklanmıştır.

EİLE Antlaşmasının madde 2, fıkra 6 ve fıkra 7 bölümlerinde EİLE kapsamında Türkçe dersi öğretim programının geliştirilmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu kapsamda Türkçe öğretim programındaki içeriklerin belirlenmesinde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın esas alınacağı belirtilmiştir. Bu çerçevede ders içeriklerinin ve öğretim faaliyetlerinin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na göre A1 düzeyine uygun olarak verilmesinin amaçlandığı açıklanmıştır. Ancak bu sınıflardaki çocukların büyük çoğunluğunun Türkiye kökenli oldukları ve Türkçe yeterlilik düzeylerinin A1'in üzerinde olduğu belirlenmiştir (Sönmez & Akıncı, 2022). Bu nedenle bu eğitimin uygulama esasları için aşağıdaki sorular önem kazanmaktadır:

- EİLE sınıflarında Türkçe derslerine katılan yabancı öğrencilerin sayıları ne kadardır?
- Türkçe dil becerileri A1 düzeyi ve üzerinde olan öğrencilere nasıl bir Türkçe öğretim verilecektir?
- EİLE derslerine katılmak isteyen ve Türkçe becerileri A1 ve üzerinde olan öğrencilere uygun olarak dersin içeriği nasıl hazırlanacaktır? (Sönmez, 2022).

Madde 2, fıkra 8 ise EİLE sınıflarında Türkçe eğitiminin devamlılığıyla ilgilidir. Bu kapsamda ilkokul son sınıftan sonra EİLE derslerini tamamlayan öğrencilerin sonraki eğitim kademelerinde Türkçe öğretimine nasıl devam edeceği belirtilmemiştir. Bu nedenle EİLE'den sonra Türkçe eğitiminin sürekliliği ile ilgili açıklamaya yer verilmemiştir.

Metnin 3. maddesinde Türkiye tarafından EİLE eğitimi için sağlanacak öğretim kadrosu, öğretmen ataması, atanacak öğretmenlerin nitelikleri, göreve başlama usulleri, işlemleri ve yükümlülükleri ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bu maddede aynı zamanda öğretim kadrosunun özellikleri ve öğretim kadrosuyla ilgili hususlar ve öğretmenlerin nasıl adlandırıldığı açıklanmıştır. Bu kapsamda EİLE derslerinin öğretmenleri, EİLE öğretmeni olarak adlandırılır. EİLE öğretmenlerinin Türkiye ve Fransa tarafından belirlenen eğitim ihtiyaç haritasına uygun olarak görev yeri belirlenir ve bu öğretmenler, Türkiye tarafından atanır ve maaşları ödenir.

Madde 3, aynı zamanda atanacak öğretmen sayısı ve öğretimin hacmi ile ilgili bilgileri de kapsamaktadır. Bu çerçevede görevlendirilecek öğretmenin sayısı eğitim haritasının ön gördüğü EİLE derslerinin sayısı ile orantılı olarak belirleneceği vurgulanmıştır. Madde 3'te EİLE öğretmenin pedagojik ve Fransızca yeterlilik düzeyleri ile ilgili ölçütlere yer verilmiştir. Bu kapsamda öncelikle EİLE öğretmenlerinin Türkçeyi yabancı dil kapsamında öğretmek için gerekli pedagojik yeterliliğe sahip olmaları gerektiği açıklanmıştır. Daha sonra Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na göre en az B2 düzeyinde Fransızca dil yeterliliğine sahip olduklarını belgelemeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu ölçüt için EİLE öğretmenlerinin Fransa tarafından tanınan bir kuruluşça verilen Fransızca dil sertifikasına veya Fransız yükseköğretim kurumlarınca verilen devlet diplomasına sahip olması gerekiyor.

4. Maddede EİLE sınıflarında Türkçe öğretimi üzerinde çalışacak ortak çalışma grubunun oluşturulmasına değinilmiştir. Öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve sürekliliğin sağlanması amacıyla oluşturulacak ortak çalışma grubunun Türkiye ve Fransa tarafınca belirleneceği açıklanmıştır. Bu çalışma grubunun yapacağı görevler; öğretim hizmetlerinin düzenlenmesi, ders verilecek yerin belirlenmesi ve yapılan ikili anlaşmadaki düzenlemelerin uygulanmasına ilişkin hususları incelenmesi olarak belirtilmiştir. Bu grubun üyeleri, ihtiyaç duyulması durumunda yılda en az bir defa taraflardan birinin çağrısı ile Paris'te toplanacağı belirtilmiştir. Son olarak metnin 5. maddesinde EİLE eğitimiyle ilgili Türkiye ve Fransa arasında çıkabilecek sorunların çözümüne ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Sorunların oluşması durumunda izlenecek yol haritasına göre çözümler üretmek amacıyla diplomatik kanallarla istişare ve müzakerelerin yapılabileceği belirtilmiştir.

5. İki Dilli Çocuklara Verimli Dil Öğretimi İçin Gerekli Unsurlar

Göçmen kökneli çocuklar ile ilgili Skutnabb-Kangas ve Toukomaa (1976) tarafından yapılan ilk çalışmalar, bir çocuğun ana dilindeki (D1) yeterliliği ile ikinci dilindeki (D2) yeterliliği arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermiştir ve bu bulguyu doğrulayan birçok araştırma yapılmıştır. Cummins'e (1984, 1991, 2000) göre, dil bağımlılığı hipotezinin öncüsü olarak bireylerin ana dilindeki (D1) ve ikinci dilindeki (D2) yeterlilikleri ortak ve birbirine bağlıdır.

Bu, bir birey tarafından kullanılan iki ya da daha fazla dilin, görünüşte ayrı mekanizmalar kullanıyor gibi görünse de aynı merkezi bilişsel sistem sayesinde işlediği anlamına gelir. Bu iki dilin ortak yönüne ayrıca *“temel ortak yeterlilik”* (Cummins, 1979, 1991) denir. Aynı yönde bir görüş belirten Baker, *“bir kişi iki veya daha fazla dile sahip olduğunda, tek bir entegre düşünce kaynağı vardır”* (2001: 147) demektedir.

Bu, birinci dilindeki dil seviyesinin, ikinci dilinin öğrenilmesini etkileyebileceği anlamına gelir. D1’de kazanılan bilgiler, D2 öğrenimi sırasında olumlu bir şekilde aktarılabilir. Bir çocuğun D1’de sahip olduğu bilgi ve beceriler, aynı bilgi ve becerilerin D2’de gelişimine büyük ölçüde katkıda bulunabilir. Ancak, Cummins’e (1991, 2014a, 2014b) göre, bu aktarımın gerçekleşebilmesi için bazı gerekli koşullar vardır. İlk koşul D1 ile ilgilidir: D1, D2’ye yoğun bir şekilde maruz kalmadan önce yeterince gelişmiş olmalıdır, örneğin okulda. Diğer koşullar ise L2 ile ilgilidir. Bir yandan, çocuk, okulda ve çevresinde D2’ye yeterince maruz kalabilmelidir, diğer yandan ise öğrenmeye yeterince motive olmalıdır. Cummins (2014) bu koşullar yerine getirilmezse, aktarımın gerçekleşmeyeceğini vurgulamaktadır.

Bu etkileşim teorisini, göçmen ailelerden gelen çocuklar için üst üste koyarsak, okul öncesi eğitimde, çocukların D1 seviyeleri ve D2’ye maruz kalma koşulları dikkate alınmalıdır. Bu çocukların çoğu için okul öncesi eğitim, D2 ile ilk temasın gerçekleştiği yerdir, çünkü bu, o dil ile yoğun bir şekilde maruz kalmaya başlama dönemine denk gelir. Cummins’in hipotezine göre, D2 ile ilgili koşullar yalnızca çocuk okula kaydolduğunda yerine gelir, yani çocuk D2’ye tamamen maruz kaldığı anda. İşte bu noktada, çocuk yeterince D2’ye maruz kalır ve okuldaki iletişimini sürdürebilmek için onu öğrenmeye yeterince motive olur.

Cummins’e göre (2014b, s. 4), “Etkili öğretim yanıtları. Uluslararası araştırma verileri, azınlık gruptan öğrenciler için ikidilli eğitimin etkililiğini kuvvetli şekilde desteklemektedir. (ör. Gogolin, 2005). Azınlık dilini konuşan öğrencilerin yetersiz başarısına ilişkin yakın tarihteki çeşitli ve kapsamlı araştırma incelemeleri, ikidilli eğitimin daha elverişli olduğu bağlamlarda (ör. belir-

li grupların yüksek konsantrasyonu), bu durumun ev sahibi ülkenin diliyle çevrenmek için mükemmel bir seçenek olarak yansıdığını öne sürmektedir”. Uygulanabilirlik ya da ideoloji gerekçelerinden herhangi biri nedeniyle iki dilli eğitimin uygulanmadığı durumlarda, (sadece dil uzmanlarının değil) tüm öğretmenlerin öğrencilerin okulun eğitim dilinde akademik beceriler edinmesini nasıl destekleyeceğini bilmesi son derece hayatidir. Bu konuda desteklenmesi gereken 6 önemli unsur mevcuttur.

1. Bilgi erişimini destekleyerek

Yapı iskeleti (İng. *scaffolding*; Fr. *étayage*) terimi, öğretmenlerin öğrenenlere, akademik görevleri yerine getirmelerini sağlamak üzere sunduğu geçici destekleri tanımlamak için yaygın şekilde kullanılır. Öğrencilerin akademik performanslarını artırmaları için eğitim desteği çerçevesinde normal şartlarda yapabileceklerinden daha zor çalışmalar sunmak çok önem teşkil eder. Bunu öğretmenler nasıl gerçekleştirebilirler?

- Görsel kullanarak
- Uygulamalara öncelik vererek
- Bazı noktaları vurgulayarak ya da onları gerektiğinde işaretlerle açıklayarak
- İnteraktif / karşılıklı etkileşimli çalışmalar geliştirerek
- Bazı kelimeleri, dil kalıplarını ve söylemleri anlayacakları şekilde açıklayarak

2. Bilgi tabanı oluşturarak

Donovan & Bransford (2005), yeni bilgiler önceden oluşan bilgi ve deneyim temelleri üzerine inşa edilir. Etkili öğretim önceki deneyimi aktive eden ve mevcut bilgiler üzerine yenilerini inşa edendir (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Göçmen kökenli öğrenciler, mevcut bilgileri eğer kendi anadillerinde öğrenmişlerse, bu bilgilerini etkinleştirmek ve zenginleştirmek için kendi anadillerini kullanmalarını teşvik etmek gereklidir.

3. Dil becerilerini zenginleştirerek

Eğitimi süresince öğrenciler, müfredatlarında farklı alanlarda daima zorlaşan metinler okumak zorundadır. Akademik dil, karmaşıklığı yansıtır:

- (a) öğrencilerin anlamaları beklenen kavramların zorluğu,
- (b) içeriklerle ilgili metinlerde kullanılan kelimeler, teknik terimler ya da gündelik hayatta nadiren kullanılan kelimeler,
- (c) giderek zorlaşan gramer yapıları (örn. edilgen kullanımı gibi) ya da neredeyse gündelik konuşmalarda kullanılmayan konuşma biçimleri (Thürmann, Vollmer & Pieper, 2010).

4. Okur yazarlık (literacy) lehine davranışsal tedbirler alarak

OECD (2004), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA'nın yaklaşık 30 ülkede 15 yaşındaki çocukların okuma becerisi üzerine elde ettiği veriler, "Öğrencinin okuma meşguliyetinin okur-yazarlık performansını öngörme konusunda sosyo-ekonomik durumundan daha iyi bir gösterge olduğunu, böylece, öğrencinin okumaya yönelik ilgisini arttırmanın, ailesinden kaynaklanan dezavantajları aşmasına yardımcı olacağını göstermiştir" (OECD, 2004: 8). Bir öğrencinin okumaya duyduğu ilgi düzeyinin, okur-yazarlık performansına ilişkin, sosyo-ekonomik statüsünden daha iyi bir gösterge olduğunu belirtmiştir. PISA çalışmalarında OECD (2010a), okuma performansı ile öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu arasındaki bağlantının yaklaşık üçte birinin, okumaya duyulan ilgi tarafından kurulduğunu ortaya koymuştur. O halde okulların, öğrencilerin basılı materyal açısından zengin bir ortama erişmesini ve okur-yazarlıkla aktif şekilde ilgilenmesini garantileyerek, sosyo-ekonomik dezavantajın üçte birlik negatif etkisini potansiyel anlamda "geriye itebileceği" sonucu çıkarılabilir.

5. Öğrencilerin kimliklerini onaylayarak

Okullarda başarı etkinliği olarak karmaşık kimlik gerçeklikleri genellikle dikkate alınmaz çünkü bunu ölçmek zordur, özellikle de istatistiksel değerlendirmelere uygun değildir. Örneğin, ABD'de Avro-Amerikan kökenli öğrenciler Meksika kökenli akranlarına göre daha sık teşvik edilip (% 36 daha fazla), sınıflarda, Avro-Amerikan kökenli öğrencilerin katılımları diğerlerine nazaran daha fazla tekrarlanır veya açıklanır (% 40 daha fazla). Böylece, birçok araştırmaya göre (bkz. Steel, 1997; Schofield & Bangs, 2006; Cummins, 2014a, b) göre klişe tehdidi, bireylerin kendilerine toplumsal grupları hakkında olumsuz stereotiplerin öğretildiği bağlamlarda, görev performanslarının gerilemesine sebep olur. Dolayısıyla, toplumsal güç ilişkileri ve kimlik müzakereleri ile görev performansı arasında net bir bağlantı bulunmaktadır.

6. İki/çokdilliliği geliştirerek

Politikacılar birçok araştırmanın vurguladığı iki/çok dilliliğin (okul öncesi veya okul çağı) çocuklar üzerinde dilsel ve bilişsel olumlu etkileri olduğunu artık kabul eder. Sorun, göçmen aile kökenli çocukların ana dillerini "sorunun bir parçası" değil de bir çözüm olarak görmelerini sağlamak. Araştırmalar, öğrencilerin D1 ve D2 arasında ve bu birinci dil hangi dil olursa olsun (azınlık veya çoğunluk) kalıcı güçlü ve müspet bağlantı olduğunu gösterir (August & Shanahan 2006, Cummins 2014a, Genesee *et al.*, 2006...). İki dilde eğitimin öğrencilerin akademik gelişimi üzerinde uzun süreli olumsuz etkilere yol açmadığı kesindir.

6. Sonuç ve Tartışma: EILE Uygulamasıyla Neler Değişti?

Kısaca özetleyecek olursak, “2016 öğretim yılından itibaren *Ana Dili ve Kültür Öğretimi* (ELCO) yerini sadece ortaöğretim düzeyinde bulunan uluslararası sınıflardan ilham alarak geliştirilen bir uygulamaya bırakmıştır. Artık bu dillerin öğretimi *Uluslararası Yabancı Diller Öğretimi* (EILE) kapsamında gerçekleşecektir. Dersler seçmelidir ve ilkökul 2. sınıftan itibaren sunulduğu okullarda isteyen tüm öğrencilere açıktır. Haftalık 24 saat derse ek olarak, her hafta 1,5 saat ders işlenmektedir. Öğrencilerin elde ettiği kazanımlar düzenli olarak ölçülmektedir. Öğretim, anlamaya taraf olan ülkelerce gönderilen ve mükemmel derecede Fransızca konuşan öğretmenler tarafından sağlanmaktadır. Derslerin niteliğine gösterilen önem artmıştır. Dileyen öğrencilerin, bu dillerin öğrenimini ortaokulda, ortak haklar çerçevesinde, yabancı dil öğretimi olarak sürdürme olanakları vardır” (Fransa Millî Eğitim Bakanlığı, 2021).

EILE eğitimi, Fransa’da Türkçe ve Türk kültürü için önemli bir değişiklik oluşturmuştur. Çünkü yapılan yeni eğitim düzenlemesi nedeniyle yurt dışındaki Türk çocukları için okutulmuş Ana dili olarak Türkçe ve Türk Kültürü Dersi, Fransa’daki Türkçe eğitimini yeterince kapsamamaktadır.

EILE eğitime bağlı olarak özellikle Fransa’da Türkçe eğitimi odaklı yapılacak bilimsel yayınlarda, hazırlanacak lisansüstü tezlerde, öğretim programları ve ders kitapları için EILE düzenlemesindeki maddelerin göz önünde bulundurulması gerekir.

Türkçenin Fransa’da öğretimi için hazırlanması planlanan öğretim materyallerinin, EILE eğitiminin yukarıda detaylıca açıklanan özelliklerine göre hazırlanmasına dikkat edilmelidir.

Bu derslerin daha verimli hale getirilmesi için aşağıdaki öneriler göz önünde bulundurulmalıdır:

- Sınıflar için eğitim desteği ve özel ders modülleri hazırlanmalıdır.
- Öğretim süreci birleştirilmiş sınıfların avantajlarına ve dezavantajlarına (zaman yetersizliği, farklı seviyedeki öğrenciler, öğretmen eksikliği vb.) göre tasarlanmalıdır.
- Otantik sınıf öğrenme ortamına göre sınıf içi etkinlikler esnek tutulmalıdır.
- Farklı destek modülleri kullanma avantajları, verilen öğretimin etkililiği bakımından değerlendirilmelidir.
- Sınıflardaki kültürel içerikler dil konularıyla ilişkili ve orantılı olarak verilmelidir.

- Kültürel etkinlikler dil becerilerini desteklemeli ve güçlendirmelidir.
- Kültürel konular “yakından uzağa, bilinenden bilinene” eğitim ilkelerine göre verilmelidir.

Kaynakça

- Abadan-Unat, N. (2006). *Bitmeyen Göç Konuk İşçilikten Ulusötesi Yurttaşlığa*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi yayınları (4. Baskı Şubat 2024).
- Akıncı, M. A. & Jolly-Yılmaz, A. (2010). Fransa'da Türkçe öğretiminde son durum: Uygulamalar, sorunlar ve öneriler. *Proceedings of the 8. Dünyada Türkçe Öğretimi: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenler Zirvesi içinde* (ss. 80-96). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.
- Akıncı, M.-A. & Sönmez, H. (2022), Yeni eğitim düzenlemesine (EİLE) göre Fransa'da Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme». *20th International Primary Teacher Education Symposium (IP-TES-2022)*, İnönü üniversitesi (Maltaya, Türkiye), Kemer, Antalya, 14-17 novembre 2022.
- Akıncı, M.-A. (2018), Fransa'daki Türk Toplumunun Türkçe ile ilişkisi, *Perspektif dergisi*, 2018 Şubat sayısı, “Avrupa'da Türkçe”. <http://www.perspektif.eu/>
- Akıncı, M.-A. (2021), Fransa'daki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi. In Ö. Çangal. & M.E. Çelik (eds.), *Çocuklara Türkçe Öğretimi* (ss. 375-388). Ankara: Nobel.
- Akıncı, M.-A., Gülden, B. & Kaplan, K. (2023), Fransa'daki İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Çok Düzeyli Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Necmettin Erbakan University Ereğli Faculty of Education Journal*, n° 5/Special, 332-358.
- Akinci, M.-A. & Gülden, B. (2024a). Türkçe Ders Kitaplarında Deniz ve Deniz Kültürü. In M. N. önal & N. Özdemir (éds), *Actes de: International Symposium on Marine and Coastal Folklore* (ss. 101-108), Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayını, Bilimsel Toplantılar.
- Akinci, M.-A. & Gülden, B. (2024b). «Kültürlerarası iletişim bağlamında Fransa'daki iki dilli öğrencilerin ilgi duyduğu SOKÜM unsurları». (Les éléments du patrimoine culturel immatériel intéressés par les élèves bilingues en France), *Actes International Symposium on Teaching Turkish as a Heritage and Foreign Language (ISOHTEL)*, Institute for Turkish Studies, Integration and Research, Bruxelles.
- August, D. & Shanahan T. (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language minority children and youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd ed.). Clevendon: Multilingual Matters LTD.
- Berque, J. (1985). *L'immigration à l'école de la république*. Paris: La documentation française.
- Bertucci, M. M. (2007). L'enseignement des langues et cultures d'origine: Incertitudes de statut et ambiguïté des missions. *Le français aujourd'hui*, 3(158), 28-38.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington DC: National Academy of Sciences.

- Cortier, C. & Puren, L. (2008). Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile, *Repères*, 38, 63-80.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In C. F. Leyba (eds.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (ss. 3-49). Los Angeles: California State University, National Evaluation, Dissemination and Assessment Center, S.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1991). Language Development and Academic Learning. In L. Malave, & G. Duquette (eds), *Language, Culture and Cognition*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2011). *De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Cummins, J. (2014a), L'éducation bilingue. Qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche?. In I. Nocus, J. Vernaoudon, & M. Paia (eds), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues* (ss. 41-63). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Cummins, J. (2014b), Göç Kökenli Öğrencilerin Düşük Başarısını Tersine Çevirmek: Araştırmalar Ne Söylüyor? *Politeknik*, 4, 3-4.
- Çakır, M. & Yıldız, C. (2016). Almanya'daki Türk Öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(3), 217-257.
- De Smet, N. & Rasson, N. (1993). *À l'école de l'interculturel. Pratiques pédagogiques en débat*. Bruxelles: Editions Vie Ouvrière.
- Donovan, M.S. & Bransford, J.D. (2005). *How students learn Science in the classroom*. Washington DC: National Academy Press.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W.M. & Christian, D. (2006), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. New York, Cambridge University Press.
- Gökarp, A. (2001). Fransız Millî Eğitim sisteminde Türkçenin konumu. *Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu toplantı notları içinde* (ss. 150-156). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Gülden, B. (2022), Fransa'da yabancı dil eğitimi ve geçmişten günümüze Türkçe ve Türk Kültürü öğretimi süreci. In S. Maden (ed.). *Türkçe Eğitimi ile İlgili Güncel Araştırmalar I* (ss. 35-66). İstanbul: Hiper yayın.
- Gülden, B. (2023a), Fransa'da iki dilli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin dil öğretiminde kültürden yararlanma durumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(3), 548-569.
- Gülden, B. (2023b), Fransa'da iki dillilerin Türkçe derslerinde kültürel içerik olarak SOKÜM'den ve folklorlardan yararlanılması. *Manisa Celal Bayar University Journal of Social Sciences*, 21(2), 219-242.

- Haut Conseil à l'Intégration (1995). *La situation différenciée des jeunes issus de l'immigration*. Paris: Rapport du Haut Conseil à l'Intégration.
- Haut Conseil à l'Intégration (2000). *L'islam dans la république*. Collection des rapports officiels rapport au premier ministre pour l'année 2000.
- Haut Conseil à l'Intégration (2010). *Les défis de l'intégration à l'école et recommandations du haut conseil à l'intégration au premier ministre relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République*. Collection des rapports officiels rapport au premier ministre pour l'année 2010.
- Hélot, C. (2007), *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan (Collection Espaces Discursifs).
- Kerzil, J. & Vinsonneau, G. (2004). *L'interculturel : principes et réalités à l'école*. Fontenay-sous-Bois: Sides.
- Ministère de l'Éducation Nationale d'Enseignement Supérieur et de la Recherche, (2016). Note de service relative à l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO), à leur mise en œuvre pour l'année scolaire 2016-2017 et au nouveau dispositif d'enseignements internationaux de langues étrangères (EILE). Direction générale de l'enseignement Scolaire Service de l'instruction publique et de l'action pédagogique. https://ecoleetsociete.seunsa.org/IMG/pdf/note_service_ministerielle_elco_eile.pdf.
- OECD (2004). *Messages from PISA 2000*. Paris, OECD.
- OECD (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background- Equity in Learning opportunities and autcomes* (Volume II). Paris: OECD.
- Oksal, A. & Güner, F. (2017). Fransadaki Türkçe ve Türk kültürü dersine yönelik veli ve öğrenci görüşleri: Aveyron bölgesi örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 73-84. <Doi: 10.18298/ijlet.2306>.
- Özgüzel, S. (2013). Batı Avrupa'da çok kültürlü toplum olgusu ve kültürlerarası iletişimin önemi çok dillilik, çok kültürlülük ve dünya bireyi olmak. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 2(4), 143-152.
- Petek, G. (2004). Les ELCO, entre reconnaissance et marginalisation. *Hommes et migrations*, 1252, 45-55.
- Rachidi, A. (2011). *La valorisation du bilinguisme franco-arabe: Un avantage pour la reussite scolaire ?* Yayınlanmamış doktora tezi, Nantes: Nantes üniversitesi.
- Resmî Gazete (2021). *Milletlerarası adlaşma*. Sayı: 31401, Karar Sayısı : 3563.
- Schofield, J. W., & Bangs, R. (2006). Conclusions and further perspectives. *AKI Research Review*, 5, 93-102.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976), *Teaching Migrant Children's Mother tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-cultural Situation of the Migrant Family*. Tampere: Tukimuksia Research Reports.
- Sönmez, H. & Akinci, M.-A. (2022), Fransadaki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin gözlemlenmesi (Paris ve Normandiya örnekleri). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 718-737.
- Sönmez, H. (2022a), Fransadaki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ve güncel durum: ELCO'dan EILE'ye geçiş. In U. Başar (ed.), *İki dillilere Türkçe öğretimi* (ss. 395-413). Ankara: Nobel.

- Sönmez, H. (2022b), The use and environments of teaching Turkish as a foreign language in France. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 7(2), 64-79.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629.
- Tapia, S. (de) (2010). L'enseignement de la langue turque en France. Comment passer d'une langue d'immigrés destinée à disparaître à l'enseignement d'une langue vivante d'une culture étrangère ? In *Actes du colloque Consultations franco-germano-belge avec des maires et responsables communaux. Immigration turque: spécificités d'un processus d'intégration* (ss. 150-171). Ludwigsburg: DFI.
- Tardy, S. (2020) Des ELCO aux EILE: Genèse et enjeux d'une transformation. *Association Française des Acteurs de l'Éducation «Administration & Éducation »*, 166(2), 107-113.
- Thürmann, E., Vollmer, H. & Pieper, I. (2010). *The linguistic and educational ntegration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Strasbourg: Directorate of Education and Languages, Council of Europe.
- Tiğlioğlu Kapıcı, D. (2024). Fransa'da Türkçe öğretiminin güncel durumu üzerine bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (8), 93-114.
- Toksöz, G. (2006). *Uluslararası Emek Göçü*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Tomat Yılmaz, Ayşe (2023), Fransa'daki Türkçe ana dili eğitimi üzerine bir değerlendirme: ELCO ve EILE. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 18 (2), 707-718.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Yediyıldız, M. B. (2018). *L'Enseignement du turc en tant que langue étrangère en France; etat des lieux, développement, enjeux*. Yayınlanmamış doktora tezi. Strasbourg: Université de Strasbourg.
- Yediyıldız, M. B. (2021), Fransa'da Türkçe ana dili öğretimi. In B. Süverdem (2021), *Yurt Dışında Türkçe Ana Dili Öğretimi* (ss. 259-282). Ankara: GAV Perspektif Yayınları.

KURUMLAR VE
FAALİYETLERİ
(PANEL)

Avrupa'da Türk Çocuklarının Eğitimi Bağlamında Türkiye Maarif Vakfı'nın Rolü Üzerine

Mahmut M. ÖZDİL

Türkiye Maarif Vakfı

2016 yılında kurulan Türkiye Maarif Vakfı, yurtdışında yaşayan Türk toplumlarının eğitim ihtiyaçlarına cevap vermek üzere yapılandırılmış ve aradan geçen sürede 52 ülkede 500'ü aşkın eğitim kurumu ve 53 binden fazla öğrenciye hizmet sunan küresel bir eğitim ağına dönüşmüştür. Bu geniş faaliyet alanı, kurumun farklı coğrafyalarda farklı ihtiyaçlara odaklanmasını zorunlu kılmaktadır. Sahada uygulanacak tek tip bir stratejinin her ülke ve bölgeye uygun düşmediği erken dönemde tespit edilmiştir. Bu sebeple her bölgenin kendi toplumsal, kültürel ve pedagojik dinamikleri dikkate alınarak farklı uygulama modelleri geliştirilmiştir.

Vakfın kuruluşunun ilk yıllarında özellikle Avrupa'da yapılan gözlem ve temaslar, Türk diasporasının karşı karşıya olduğu eğitim sorunlarını ortaya koymuştur. YTB tarafından 2012 yılında gerçekleştirilen bir ankette, Avrupadaki Türklerin en önemli sorunlarından birinin eğitim olduğu, bu sorunların göçmen çocuklarının akademik başarısını doğrudan etkilediği ortaya konmuştur. Özellikle ana dilin yeterince gelişmemiş olması, ikinci dilin edinimini ve dolaşısıyla çocukların soyut düşünme, kendini ifade etme ve akademik başarı gibi alanlarda geri kalmasına neden olmaktadır.

Fransa örneğinde olduğu gibi Türkçe konuşan çocukların Fransız eğitim sistemine 3-4 yaşlarında başladıklarında Fransızca bilmemeleri, eğitimciler tarafından bir yetersizlik olarak algılanmakta, çocuklar konuşma güçlüğü yaşıyor gibi değerlendirilmekte ve bu da psikolojik destek süreçlerini tetiklemektedir. Halbuki bu durum, çocuğun ana dilinde gelişmiş olması ile açıklanabilecek doğal bir süreçtir. Bu örnek, ailelerin bilinçlendirilmesinin ve eğitim süreçlerine aktif olarak katılım sağlamalarının önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Türkiye Maarif Vakfı tarafından geliştirilen eğitim merkezleri modeli, üç ana eksenle yapılandırılmıştır:

1. Ailelerin eğitim sürecine dâhil edilmesi ve sürecin pasif izleyicileri olmaktan çıkarılması,
2. Hem ana dilin hem de yaşanan ülkenin dilinin sağlıklı bir şekilde edinilmesini sağlayacak dil eğitimi uygulamaları,
3. Çok kültürlü bir kimlik inşasını destekleyecek pedagojik ortamların oluşturulması.

Bu yaklaşım, çocukların yalnızca dil becerileri açısından değil aynı zamanda özgüven, kimlik ve kültürel aidiyet açısından da güçlenmelerini hedeflemektedir. Kültürel mirasın bir yük değil, bir zenginlik olarak algılanması gerektiği vurgulanmakta, çocukların bu çok katmanlı kimlik yapısı içinde kendilerini güvende hissetmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır.

Eğitim alanında faaliyet gösteren birçok kamu kurumu (Millî Eğitim Bakanlığı, YTB, Diyanet İşleri Başkanlığı, TİKA, Dışişleri Bakanlığı) ile eşgüdüm içinde yürütülen çalışmalar, kapasiteyi güçlendirme ve kaynak israfını önleme hedefiyle şekillendirilmektedir. Bu kapsamda Avrupa merkezli olarak kurumlar arasında koordinasyonu güçlendirecek toplantılar gerçekleştirilmiş ve ortak çalışma zeminleri oluşturulmuştur.

Türkçe öğretimi konusunda da önemli adımlar atılmıştır. TMV tarafından hazırlanarak MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca onaylanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı yaygınlaştırılmıştır. Bununla birlikte, evde Türkçe konuşan ancak eğitim dili farklı olan çocuklar için farklı bir ders içeriğine ihtiyaç duyulmakta, bu bağlamda yeni programlar ve materyaller geliştirilmektedir.

Belçika'da başlatılan ve ardından Fransa, Amerika gibi ülkelere taşınan pilot projelerde, Türkçe öğretiminin niteliği, öğretmenlerin yeterlilikleri ve öğrencilerin kazanımları sistematik biçimde izlenmekte, bu süreç Türkiye Maarif Vakfı'nın koordinasyonunda yürütülmektedir. Böylece yalnızca öğretim değil ölçme ve değerlendirme süreçleri de bütüncül bir yapıya kavuşturulmaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye Maarif Vakfı, yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının dil, kimlik ve akademik başarılarını desteklemeyi, kültürel miras ile içinde bulundukları toplumun değerleri arasında sağlıklı bir denge kurmayı ve bu süreci bilimsel temellere dayalı eğitim politikalarıyla güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede, kurumlar arası iş birliği ve sahaya özgü çözümlerle şekillenen çok katmanlı bir eğitim yaklaşımı sürdürülmektedir.

Türkiye'nin Eğitim Diplomasisi Perspektifinden Uluslararası İş Birlikleri ve Türkçenin Konumlandırılması

Tuğba KORKMAZ

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürü

Millî Eğitim Bakanlığı'nın dış ilişkiler vizyonu, Türkiye'nin eğitim sisteminin uluslararası alanda etkinliğini artırmak, güçlü iş birlikleri kurmak ve Türkiye markasını eğitim yoluyla güçlendirmek esaslarına dayanmaktadır. Bu vizyon, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü ile Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü arasında koordineli biçimde yürütülmektedir.

Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, diplomatik ilişkiler ve uluslararası kurumlarla iş birliği süreçlerini yürütürken, yükseköğretim odaklı faaliyetler diğer genel müdürlük tarafından sürdürülmektedir. Türkiye'nin eğitim politikaları, kalkınma planları, orta vadeli programlar ve kamu diplomasisi stratejileri çerçevesinde şekillendirilmekte; bu stratejik belgeler, uluslararası ilişkilerde güçlü bir eğitim diplomasisinin temelini oluşturmaktadır.

Son yıllarda OECD, UNESCO, Türk Devletleri Teşkilatı ve İslam İşbirliği Teşkilatı gibi çok taraflı platformlarda aktif temsil sağlanmış; bu kurumlarla Türkiye'nin eğitim vizyonuna katkı sunacak iş birlikleri geliştirilmiştir. Türkiye'nin eğitim sisteminin tanıtımı amacıyla uluslararası sempozyumlar, zirveler ve toplantıların Türkiye'de gerçekleştirilmesine öncelik verilmektedir. Bu sayede hem Türk eğitim sisteminin görünürlüğü artmakta hem de Türkçenin küresel düzeydeki algısı güçlenmektedir.

Bir örnek olarak, Türk Devletleri Teşkilatı nezdinde Türkçenin resmi diller arasında yer almaması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmiş; bu yönde resmi girişimler başlatılmıştır. Türkçenin diplomatik, kültürel ve eğitimsel alanlarda görünürlüğünün artması, Türkiye'nin küresel ölçekteki etkisini de doğrudan artıracaktır.

Yurt dışı temsilcilikler, müşavirlikler ve eğitim ataşelikleri üzerinden yürütülen faaliyetlerde, 91 kadro üzerinden etkinlik sağlanmakta olup bu yapıların güçlendirilmesi, farkındalıklarının artırılması ve koordinasyonlarının geliştirilmesi için düzenli eğitim programları yürütülmektedir.

Stratejik düzeyde ise, yurtdışı eğitim faaliyetleri bölgesel eylem planları (örneğin Balkanlar, Orta Asya, Afrika) üzerinden şekillendirilmekte; her ülke için özgül ihtiyaçlar ve hedefler belirlenmektedir. Bu eylem planları, soydaş topluluklar kadar bulundukları ülkelerdeki yerel iş birliklerine de odaklanmaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye'nin eğitim diplomasisi stratejik derinliğe sahip bir yapıdadır. Millî Eğitim Bakanlığı bu yapıyı güçlendirmek, Türkçeyi uluslararası alanda daha görünür kılmak ve Türkiye'nin eğitim birikimini evrensel bir değer olarak sunmak üzere kapsamlı bir dış ilişkiler politikası izlemektedir.

Yurtdışında Türkçenin Öğretimi ve Türk Kültürü Aktarımında Millî Eğitim Bakanlığı Uygulamaları

İsmet ÇÖRDÜK

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü, Planlama ve Öğrenci İşleri Daire Başkanı

Millî Eğitim Bakanlığı, yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlarına ve soydaş topluluklara yönelik Türkçe ve Türk kültürü dersleri aracılığıyla çok yönlü bir eğitim faaliyeti yürütmektedir. Bu derslerin yürütülmesinde öğretmen temininden müfredat geliştirmeye kadar geniş bir alanı kapsayan sistematik bir yaklaşım izlenmektedir.

Avrupa başta olmak üzere birçok ülkede Türkçenin seçmeli ders olarak okutulması, derslerin notla değerlendirilmemesi ve yıl sonu başarı ortalamalarına etkisinin olmaması, öğrencilerin derse ilgisini azaltan temel etmenlerdendir. Buna karşın, Türkçe derslerinin sadece dil eğitimiyle sınırlı kalmadığı; öğretmenlerin halk oyunları, müzik ve kültürel etkinlikler aracılığıyla Türk kültürünün aktarımını da sağladığı belirtilmektedir.

Almanya'da yaklaşık 26.000 öğrenci bu derslere devam etmektedir. Fransa'da 2020'de imzalanan yeni anlaşma ile Türkçe, yabancı dil statüsünde ilkökul düzeyinde okutulmaya başlanmış ve bu alanda 144 öğretmen görev yapmaktadır. Belçika, Birleşik Krallık, İskoçya gibi ülkelerde de benzer şekilde görevli öğretmenler eliyle dersler yürütülmekte, Türk kültürü de bu eğitimlere entegre edilmektedir.

Fransa'da öğretmen bulma konusunda herhangi bir sıkıntı yaşanmadığı, aksine ihtiyaç fazlası öğretmenin mevcut olduğu ifade edilmektedir. Gerekli durumlarda Türkiye'den öğretmen görevlendirmeleri yapılmakta, bu süreçte öğretmenlerin yabancı dil yeterlilikleri de göz önünde bulundurulmaktadır.

Çevrim içi öğretim faaliyetleri de son yıllarda hız kazanmıştır. Bulgaristan, Çin, İskandinav ülkeleri gibi bölgelerde yaklaşık 2.500 öğrenciye çevrim içi Türkçe ve Türk kültürü dersleri verilmektedir. Bu programlar için gönüllü öğretmen havuzları oluşturulmuş, öğretmenlere eğitim-of-eğitim modeli ile dijital ortamda ders anlatımı konusunda eğitimler verilmiştir.

Ayrıca Kolombiya'dan Çin'e, Almanya'dan Afrika'ya kadar uzanan coğrafyada, toplam 1.142 okutman aracılığıyla 11.000'in üzerinde öğrenciye Türkçe ve Türk kültürü dersleri ulaştırılmaktadır. Arnavutluk, Bosna-Hersek, Sırbistan, Lübnan, Tunus ve Gürcistan gibi ülkelerde de Türkçe kursları yürütülmektedir.

Sonuç olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yurt dışı eğitim politikaları, sadece dil öğretimiyle sınırlı olmayan; kültürel aktarım, kimlik inşası ve uluslararası iş birlikleri ile desteklenen çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Türkçenin yaygınlaştırılması ve Türk kültürünün tanıtımı noktasında öğretmenlerin niteliği, müfredat uyumu ve kültürel farkındalık temel parametreler olarak öne çıkmaktadır.

Diaspora Oluşumu, Ana Dili ve Kültürel Kimlik Bağlamında Türkçe Eğitim Politikaları Üzerine

Abdülhadi TURUS

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) Başkan Yardımcısı

Diaspora politikalarının temel taşı olarak ana dilin yaşatılması, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın (YTB) uzun vadeli vizyonunun merkezinde yer almaktadır. Avrupada yaklaşık 6 milyonluk bir Türk nüfusuna ulaşılmış olması, bu nüfusun yaşadığı ülkelerde sürdürülebilir bir hayat kurmasına destek olacak yapılar oluşturulmasını gerekli kılmaktadır. Bu çerçevede, dil eğitimi yalnızca bireysel gelişim değil, topluluk bilinci ve kimlik inşası açısından da temel bir öneme sahiptir.

Türk diasporasının kökleri, 1960'larda imzalanan iş gücü anlaşmalarıyla Avrupa'ya göç eden ilk nesle dayanmaktadır. Ancak bu göç, klasik diasporalardan farklı olarak, politik değil ekonomik gerekçelerle gerçekleşmiştir. Dolayısıyla Türkiye'nin işçi temelli diasporası, sonradan yapılandırılmak zorunda kalınan bir toplumsal gerçekliktir. 2010 yılında kurulan YTB, bu geç kalmış süreci kurumsallaştırmak adına önemli bir rol üstlenmiştir.

Diaspora bilincinin kalıcı hâle gelmesi için ana dil eğitiminin vazgeçilmez olduğu ifade edilmektedir. Ana dili kaybedilen her durumda, kültürel kimlik ve Türkiye ile olan bağlar da zayıflamaktadır. Bu noktada YTB, "Türkçe Saati" programlarıyla dilin bir eğitim aracı olmasının ötesine geçerek, kültürel aktarımın da anahtarı hâline gelmesini hedeflemektedir. Programlarda yalnızca çocuklar değil, ileri yaştaki bireyler de eğitim kapsamına alınmakta; böylece kuşaklararası aktarım sağlanmaktadır.

Avrupadaki Türk toplumunun oluşturduğu dini ve sosyal yapılar, camiler etrafında şekillenmiş ve sadece ibadet değil, aynı zamanda düğün, cenaze, eğitim gibi çok sayıda sosyokültürel faaliyetin yürütüldüğü merkezler hâline gelmiştir. Bu yapılar, diaspora içindeki toplulukların dayanışma ve kimlik koruma mekanizmaları açısından önem arz etmektedir.

YTB'nin eğitim ve kültür projeleri, bu toplumsal yapıları desteklemek üzere şekillendirilmiştir. “Türkçe Saati”, “Türkiye Gönüllüleri Sertifika Programı”, “Çift Dilli Okul Öncesi Eğitim Kurumları” gibi uygulamalarla çocuklara, gençlere ve yetişkinlere yönelik kapsamlı modeller geliştirilmiştir. Özellikle Avrupadaki dil politikalarının eyalet bazlı farklılık göstermesi, yerel sosyolojiyi bilen öğretmenlerle çalışma zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır.

Bu kapsamda yapılan sertifikasyon programlarında, görev alacak öğretmenlerin yaşadıkları ülkenin kültürel kodlarına hâkim olması öncelikli tercih olarak benimsenmiştir. YTB'nin 300'e yakın personelinin önemli bir kısmı, yurt dışında doğmuş, büyümüş ve eğitim almış bireylerden oluşmakta; böylece projeler daha yerinden bir bakış açısıyla planlanmaktadır.

Türkçe eğitiminin cazip hale getirilmesi adına materyal geliştirme çalışmaları yürütülmüş; yaşanan ülkenin sosyolojisini gözeten içerikler hazırlanmıştır. Bu materyaller sayesinde Türkçe, çocuklara yalnızca bir ders olarak değil, hayatlarının bir parçası olarak sunulmaktadır. Okuma grupları, edebiyat yarışmaları, kompozisyon-resim etkinlikleri, seyahat günlükleri gibi çalışmalarla öğrencilerin aktif katılımı teşvik edilmiştir.

YTB ayrıca, “Yazarlık Akademisi” gibi projelerle yurtdışında yaşayan gençlerin hem Türkçeyle bağlarını güçlendirmeyi hem de edebiyat alanında üretim yapmalarını desteklemektedir. Avrupadaki gençlerin kaleminden çıkan metinlerin yer aldığı dergi çalışmaları, 100 yıl sonra bile “Avrupalı Türk genci Türkiye'ye nasıl bakıyordu?” sorusuna bir yanıt verecek nitelikte kurgulanmıştır.

Türkçeye yönelik bu faaliyetlerin sürdürülebilirliği için güçlü finansal ve kurumsal yapılar gereklidir. YTB'nin bu doğrultuda ayırdığı kaynakların etkin kullanımı, sivil toplum kuruluşlarıyla yapılan iş birlikleri ve diğer kamu kurumlarıyla yürütülen koordinasyon çalışmaları, bu çabanın başarısını artırmaktadır.

Sonuç olarak, diaspora oluşumu uzun soluklu bir süreçtir ve bu sürecin en önemli unsuru dilin kuşaktan kuşağa aktarımıdır. YTB, Türkçeyi yalnızca bir iletişim aracı değil, kimlik inşasının temel taşı olarak görmektedir; bu doğrultuda eğitim, kültür ve sivil toplum alanlarını kapsayan bütüncül bir stratejiyle çalışmalarını sürdürmektedir. Gelecekte, diaspora çalışmalarında karşılaşılan zorlukların yerini başarı hikâyelerinin alması hedeflenmektedir.

Çalıştaydan Fotoğraflar









Ek 1. Katılımcı Listesi

1. SALON
Kemal BULUT, TMV Avrupa ve Balkanlar Bölge Daire Başkanı
Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN, Türkiye Maarif Vakfı
Naci GILIÇ, MEB Şube Müdürü
Ayşe GENEZ, YTB Uzmanı
Dr. Safiye GENÇ, Mainz Eğitim Ataşesi
Prof. Dr. Ülker ŞEN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bora BAŞARAN, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Büşra SÜVERDEM, Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla COŞAN, Türk-Alman Üniversitesi
Ömer TEKİN, TMV Fransa Ülke Temsilcisi
Ece SARISALTIK AYDIN, TMV Almanya Ülke Temsilcisi
Dr. Öğr. Üyesi Dilara TEKRİN, Türk-Alman Üniversitesi
Uzm. Öğretmen Mustafa KOZANHAN, Milli Eğitim Bakanlığı
Şerife KAFALI, Türkiye Maarif Vakfı
Furkan ŞAHİN, Türkiye Maarif Vakfı
Hazel TUTKU, Türkiye Maarif Vakfı
Türk-Alman Üniversitesi Raportör

2. SALON
Prof. Dr. Cemal YILDIZ, Türk-Alman Üniversitesi Rektörü
İsmet ÇÖRDÜK, MEB Yükseköğretim Daire Başkanı
Doç. Dr. Hüseyin KORKUT, Talim ve Terbiye Kurulu Başkan Yardımcısı
Lütfi DEDE, Hamburg Eğitim Ataşesi
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen Normandie Üniversitesi
Prof. Dr. Kemalettin DENİZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alparslan OKUR, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ayfer SAYIN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Osman COŞKUN, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Murat DEMİRKAN, Marmara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ARSLAN, Ankara Medipol Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi. Filiz KESER ASCHENBERGER, Universität für Weiterbildung Krems
Gülrenk HAYIRCIL, TRT
Dr. Gül Ayşe AKAR, Türk- Alman Üniversitesi

Meliha YEŞİLOT, Türkiye Maarif Vakfı Belçika Temsilciliği
Bengisu BALIN KARATAŞ, Türkiye Maarif Vakfı Almanya Temsilciliği
Safiye ÖZASLAN, Türkiye Maarif Vakfı Fransa Temsilciliği
Yunus Emre Enstitüsü Temsilcisi
Ersoy BÜLBÜL, TMV Avusturya Ülke Temsilcisi
Uzm. Öğretmen Adem Balcı, Milli Eğitim Bakanlığı
Fikri KAŞİFHÜSEYİN, Türkiye Maarif Vakfı
Feyza Nur YILMAZ, Türkiye Maarif Vakfı
Nuri İbrahim KARABUDAK, Türkiye Maarif Vakfı
Türk-Alman Üniversitesi Raportör

3. SALON
Prof. Dr. Aysel UZUNTAŞ
Doç. Dr. Harun ŞAHİN, TDK Başkan Yardımcısı
Abdülhadi TURUS, YTB Başkan Yardımcısı
TİKA Temsilcisi
Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU, İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Natalia GAGARİNA Humboldt Üniversitesi
Prof. Dr. Belma HAZNEDAR, Boğaziçi Üniversitesi
Doç. Dr. Gözde DEMİREL FAKİROĞLU, İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ, Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Nuray KAYADİBİ, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan KAYIR, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Gülşat BİCAN, Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Öğr. Üyesi Eser KOCAMAN GÜRATA, Hacettepe Üniversitesi
Dr. İsmail ÇUHADAR, TMV Eğitim ve Öğretim Uygulamaları Daire Başkanı
Dr. Öğr. Üyesi Büşra Fadime SARIKAYA, Türk-Alman Üniversitesi
Büşra DOĞAN, TMV Belçika Ülke Temsilcisi
Musab KAYA, Türkiye Maarif Vakfı Avusturya Temsilciliği
Uzm. Öğretmen Özgür KURT, Milli Eğitim Bakanlığı
Fatih DELEN, Türkiye Maarif Vakfı
Betül KAP, Türkiye Maarif Vakfı
Fadime Zehra ERGİN, Türkiye Maarif Vakfı
Enes TECİM, Türkiye Maarif Vakfı
Türk-Alman Üniversitesi Raportör

Ek 2. Çalıştay Programı

ULUSLARARASI

İki Dillilere
Türkçe
Öğretimi
Çalıştayı

22-23
Mayıs 2024
Türk-Alman Üniversitesi

ULUSLARARASI

İki Dillilere
Türkçe
Öğretimi
Çalıştayı

22-23
Mayıs 2024
Türk-Alman Üniversitesi

Detaylı Bilgi İçin QR Kodu Okutunuz

PROGRAM ÖZETİ

1. Gün

Sabah Oturumları

09.00 - 09.30

Kayıt İşlemleri

09.30 - 10.30

Açış Konuşmaları

Prof. Dr. Cemal YILDIZ - Türk-Alman Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Binal AKGÜN - Türkiye Maarif Vakfı Başkanı

10.30 - 11.00

İkram Arası

11.00 - 11.30

Prof. Dr. Natalia GAGARINA
Humboldt Üniversitesi (Almanya)

Türk-Alman İki Dili Çocuklarda İlk Kelimelerden İlkula Kadar
Öğrenil/Oğrulan Almanca Dil Bilgisi Sistemleri Olup Olmadığına Değerlendiril Bir Bakış

11.30 - 12.00

Soru-Cevap Bölümü

12.00 - 13.30

Öğle Arası

Öğleden Sonra Oturumları

13.30 - 14.00

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI
Rouen Normandie Üniversitesi (Fransa)

İki Dili Çocuklara Dil Öğretimi: Fransızca Türkçe Örneği ile Son Gelişmeler

14.00 - 14.15

Soru-Cevap Bölümü

14.15 - 15.45

1. Oturum (Müzakereler)

Arapça ve Dünyada İki Dillilere Yönelik Eğitim Politikaları

15.45 - 16.00

İkram Arası

16.00 - 17.30

2. Oturum (Panel)

Kurumlar ve Faaliyetleri

2. Gün

Sabah Oturumları

09.30 - 10.00

Prof. Dr. Christoph SCHRÖDER (Çevrim içi)
Potsdam Üniversitesi (Almanya)

Almanya'da Türkçenin Konumu ve Türkçe Dersi İçin Sonuçlar

10.00 - 11.15

3. Oturum (Atölye Çalışması)

Öğrenme İçerikleri

11.15 - 11.30

İkram Arası

11.30 - 12.45

4. Oturum (Atölye Çalışması)

Öğretici Nitelikleri

12.45 - 13.30

Öğle Arası

Öğleden Sonra Oturumları

13.40 - 14.00

Prof. Dr. Yüksel EKİNCİ
Bielefeld Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

Almanca Dil ve İğne

14.00 - 14.45

Alie ve Sosyal Hizmetler Bakanı
Mahmut ÖZDEMİR ÖZKATAG'ın Konuşmaları

14.45 - 15.45

5. Oturum (Atölye Çalışması)

Almanca Dil ve İğne

15.45 - 16.00

İkram Arası

16.00 - 17.30

6. Oturum (Atölye Çalışması)

Ölçme ve Değerlendirme/Sertifikalandırma

17.45 - 18.30

Değerlendirme-Kapanış Oturumu

- 182 -

