

II. AVRUPALI TÜRKLER ANADİLİ EĞİTİMİ ÇALIŞTAYI

**İkıdilli ve Çokdilli Eğitim veren
Öğretmenlerin Yeterlikleri**

(24 Nisan 2015, Ghent)

Yayına hazırlayanlar

İsmail GÜLEÇ Bekir İNCE

Sakarya Üniversitesi Yayınları: 132
Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları: 14

ISBN: 978-605-4735-63-1

*II. AVRUPALI TÜRKLER ANADİLİ EĞİTİMİ ÇALIŞTAYI-
İkidiilli ve Çokdilli Eğitim Veren Öğretmen Yeterlikleri*

Yayına Hazırlayanlar: İsmail GÜLEÇ, Bekir İNCE
Baskı: Sakarya Üniversitesi Basımevi, Esentepe SAKARYA
Kapak: Murat TOPAL
Sayfa Düzeni: Adem ŞENEL

© 2015 Eylül, Sakarya
Bu kitabın her türlü basım-yayın hakkı Sakarya Üniversitesine aittir.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Hendek Kampüsü E Blok K2 Hendek SAKARYA

Tel: 0 (264) 614 2554 Belgegeçer: 0 (264) 295 7492

E-posta: egitim@sakarya.edu.tr

II. AVRUPALI TÜRKLER ANADİLİ EĞİTİMİ ÇALIŞTAYI

**İkıdilli ve Çokdilli Eğitim veren
Öğretmenlerin Yeterlikleri**

(24 Nisan 2015, Ghent)

Yayına hazırlayanlar

İsmail GÜLEÇ Bekir İNCE

Destekleyen Kuruluşlar

Yunus Emre Enstitüsü, Türk Dil Kurumu,
Belçika Türk Dernekler Birliği, Sakarya Üniversitesi,
İstanbul Medeniyet Üniversitesi



SUNUŞ

2013 yılında Sakarya’da *Avrupalı Türk Çocukları Anadil Eğitimi Çalıştayı*’nın ilkinin gerçekleştirmiş, çalıştayın sonunda da bir kısım kararlar almıştık. Geleceğe yönelik olarak yapılacak işleri, katılımcılar kendi çalışma alanlarına yönelik olarak sıralamışlar ve bunu bir nevi taahhüt olarak yazılı hale getirmiştik.

Sakarya niversitesi olarak biz üzerime düşeni, yapacağımızı söylediğimiz tüm işleri gerçekleştirmek için girişimlerde bulunduk. İki dilli çocuklar için bir ders kitabı hazırlamaya başladık ve birinci sınıflar için bir ders kitabını bitirdik. şu anda pilot kitap olarak hazır, bir sene okutulduktan sonra son hali verilecek. Bu kitabın ardından diğer ders kitaplarını da hazırlamaya çalışacağız ama gerekli deği maalesef paydaşlardan göremedik. Ders kitaplarının ardından kitaplarla uyumlu iki dilliler için bir sözlük hazırlayacaktık, ders kitapları bitmediği için o işe hiç başlamadık.

Avrupa’da eğitim görmüş Türkler arasında Türkçe ğretmenleri, özellikle iki dilli ocuklara Türkçe öğretecek ğretmen yetiştirmek üzere Sakarya niversitesi olarak kontenjan ayırdık, başvuru olmadığı için bu konuda da bir şey yapamamış olduk.

Çalıştayın ikincisini yapmak da aldığımız kararlar arasındaydı. Bunu gerçekleştirdiğimiz için seviniyoruz ama bu sevincimizin buruk bir sevinç olduğunu da ifade etmeliyim.

İlk alıştayda genel olarak sorunları konuşmuştuk. Bu defa iki dilli ocuklara Türkçe öğretecek öğretmenlerin

yeterliklerini tartıştık. Çalıştayı iki oturum halinde düşündük. Prof. Dr. Şeref Ateş'in yönettiği ilk oturumda özellikle sahada çalışan, sorunları yakından bilen ve bizzat yaşayan öğretmen arkadaşlarımıza söz verdik. Almanya'dan Akil Yağimli, Fransa'dan Mehmet Bilgiç, İngiltere'den Özlem H. Engür yaşadıkları ülkelerdeki durumları anlattılar. Belçika'dan ise bir idareciyi, Eğitim Müşaviri Sinan Ada'yı konuk ettik. O da bir idareci olarak kendisine iletilen sorunları bizimle paylaştı.

Prof. Dr. Firdevs Karahan'ın yönettiği ikinci oturumu ise konu üzerinde çalışan akademisyenlere ayırdık. Doğan Günay Avrupa toplumunda iki ya da çok dillilik üzerine bir sunum gerçekleştirdi. Almanya Eğitim Müşaviri Prof. Dr. Cemal Yıldız Almanya'daki Türkçe öğretiminin adeta bir röntgenini çekti. Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün dil öğretiminde kültür aktarımı sorunları üzerine konuştu. Prof. Dr. Belma Haznedar ise iki dilli öğrenciler ve onların öğretmenlerinin niteliklerini anlattı. Oturumun son konuşmacısı Prof. Dr. İsmail Güleç dünyada ise iki dilli öğretmen yetiştirme programları hakkında bilgi verdi.

Güzel ve verimli geçen bu çalıştayı ardından bize düşen görev konunun muhatabı olup orada bulunmayanlara konuşulanları aktarmak. Biz de bu kitabı hazırlayarak görevimizi yerine getirmiş oluyoruz.

Tabi ki kitabı hazırlamak en kolay iş. Kitabı hazırlama aşamasına kadar bir çok kurum ve kuruluşun yardımını gördük. Özellikle güzel ev sahipliği için Belçika Türk Dernekler Birliği ve onun değerli başkanı Rıfat Can'a, Ghent Şubesi sorumluları Şaban Gök, Hatice Karakaya ve Hakan Sönmez'e çok teşekkür ediyoruz. Bıkmadan usanmadan her türlü

ihtiyacımızı karşılamak için gösterdikleri olağanüstü gayretlerini takdir etmemek mümkün değil.

Bir diğer teşekkürümüz Avrupa'nın dört bir tarafından ve Türkiye'den değerli vakitlerini ayırıp gelen öğretmenlerimize ve akademisyenlerimize. Çok değerli bilgi ve tecrübelerini bizimle paylaşarak çalıştayımızın verimli geçmesini sağladılar. Tekrar teşekkür ediyoruz.

Bu tür etkinlikler bir-iki kişinin katılımıyla yapılacak işler olmadığını tecrübe eden herkes bilir. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Fakültesi Dekanlığı, Türkçe Eğitimi Bölümünün ortak çalışması ile gerçekleşti. Dekanımız Prof. Dr. Firdevs Karahan'a, yardımcısı Doç. Dr. Alpaslan Okur'a, bölüm başkanı Yard. Doç. Dr. Mehmet Özdemir'e ve mesai arkadaşlarına teşekkür ediyoruz.

Bu güzel organizasyonu hem katılımları ile şereflendiren hem de verdikleri maddi destekle işleri kolaylaştıran Yunus Emre Enstitüsü Başkanı Prof. Dr. Hayati Develi, yardımcısı Prof. Dr. Şeref Ateş, Brüksel şubesi çalışanlarına da teşekkür ederiz.

Ve bu tür işlerin görünmez kahramanları araştırma görevlisi arkadaşlarımız. Onlar hem çalıştay öncesinde, hem çalıştay esnasında hem de çalıştaydan sonra hep bizimle birlikte oldular ve emekleriyle katkıda bulundular. Aysun Eroğlu, Murat Topal, Safa Eroğlu, Rabia Gürbüz, Fatih Tulumcu, Feride Tulumcu ve Nahide İrem Azizoğlu'na teşekkür ediyorum.

İsmail GÜLEÇ, Bekir İNCE

PROGRAM

14: -14: 30 Açılış Konuşmaları

Rıfat CAN Belçika Türk Dernekleri Birliği Başkanı

Yrd. Doç. Dr. Bekir İNCE (Eğitim Fakültesi-Türkçe Eğitimi B.)

Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ (Enstitü Müdürü)

1. Oturum: 14.30-16.00

Oturum Yöneticisi: Prof. Dr. Şeref ATEŞ

Katılımcılar

Akil Yağımlı

Özlem H. Engür

Mehmet Bilgiç

Sinan Ada

II. Oturum: 16.15- 17.30

Oturum Yöneticisi: Prof. Dr. Firdevs Karahan

Katılımcılar

Prof. Dr. Doğan GÜNAY

Prof. Dr. Cemal Yıldız

Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN

Prof. Dr. Belma HAZNEDAR

Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ

17. 30-18. 00 Soru ve Yorumlar

KATILIMCILAR

Prof. Dr. Belma **Haznedar** *Boğaziçi Üniversitesi*

Prof. Dr. Cemal **Yıldız** *Eğitim Müşaviri-Almanya*

Prof. Dr. Firdevs **Karahan** *Sakarya Üniversitesi*

Prof. Dr. İsmail **Güleç** *İstanbul Medeniyet Üniversitesi*

Prof. Dr. Selahattin **Dilidüzgün** *İstanbul Üniversitesi*

Prof. Dr. Şeref **Ateş** *Yunus Emre Enstitüsü*

Prof. Dr. V. Doğan **Günay** *9 Eylül Üniversitesi*

Yard. Doç. Dr. Bekir **İnce** *Sakarya Üniversitesi*

Sinan **Ada** *Eğitim Müşaviri Brüksel/Belçika*

Akil **Yağımlı** *Türkçe-Türk Kültürü Öğretmeni Almanya*

Mehmet **Bilgiç** *Türkçe-Türk Kültürü Öğretmeni Fransa*

Özlem **H. Engür** *Türkçe-Türk Kültürü Öğretmeni İngiltere*

İÇİNDEKİLER

Sunuş	5
Çalıştay programı.....	8
Katılımcılar	9
İçindekiler	11

Açılış Konuşmaları

Bekir İnce	13
İsmail Güleç.....	15

1. Oturum

Akil Yağımlı, <i>İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Eğitimi</i> <i>ve Öğretmenlerinin Nitelikleri.....</i>	20
---	----

Özlem H. Engür, <i>İngiltere’de Türk Okulları ve Türkçe Öğretimi</i>	36
---	----

Mehmet Bilgiç, Bekir İnce <i>Yurt Dışındaki Türkçe Öğretiminin Küresel Sorunu:</i> <i>İklimin Değişme(me)mesi.....</i>	40
--	----

Sinan Ada <i>Belçika’da Türkçe Öğretimi ve Öğretmenleri.....</i>	55
---	----

2. Oturum

V. Doğan G n y

İki ya da çok Dillilik ve Avrupa Toplumu 67

Cemal Yıldız

Ana Dili 77

Selahattin Dilidüzgün

Yabancı Dil Olarak Türkçe  ğretiminde Dil-Kültür İlişkisi.... 86

Belma Haznedar

İkidilli  ğrenciler ve  ğretmenleri 99

İsmail Güleç

İki Dillilere  ğretmen Yetiştirmek Modelleri 110

Sonuç yerine..... 115

AÇILIŞ KONUŞMALARI

Bekir İNCE

Öncelikle İngiltere’den, Fransa’dan, Almanya’dan, Belçika’dan, Irak’tan, Arnavutluk’tan, Bosna-Hersek’ten, Türkiye’den ve daha dünyanın çok değişik yerlerinden gelerek çalıştayımıza onur veren siz değerli hocalarıma ve çok değerli misafirlerle-rimize hoşgeldiniz demek istiyorum.

İlkini Sakarya’da 2013 ‘de yaptığımız çalıştayın ikincisini daha geniş bir katılımıla Belçika’da çok dilli ve çok kültürlü bir coğrafyada yaparak burada yaşayan insanlarımıza on-larla aynı havayı teneffüs ettiğimizi, aynı zamanı ve mekânı paylaşarak onlarla iletişim ve etkileşim içinde olduğumuzu göstermek istedik. Böylelikle daha da anlamlı bir çalışmaya imza atacağımızı düşünüyorum. İkidillilik, iki kere düşün-e-bilmek, iki kere muhakeme edebilmek dolayısıyla dünyayı da iki kere anlamak demek. İkidilliliğin bu bağlamda bir insa-nın kazanabileceği en büyük hazinelerden biri olduğunu bir kere daha hatırlatmak gerek sanırım. Böyle bir zenginliğin çok iyi korunması ve sağlayacağı faydalardan azami ölçüde yararlanılması en büyük amaç olmalıdır. Bu amaca bizi ulaştıracak önemli unsurlardan biri ise öğretmenlerdir. Bu doğ-rultuda çalıştayımızın konusunu da ikidilli Türk çocuklarına eğitim verecek öğretmenlerin nitelikleri olarak belirledik.

Sözlerimi çok uzatmak, çağımızın bir diğer önemli ha-zinesi olan zamanı boşa harcamak olur. Müsaade ederseniz konuşmamı teşekkürle bitirmek isterim. Bu çalıştayın ger-çekleşmesinde bizlere desteğini hiçbir zaman esirgemeyen

Yunus Emre Enstitüsüne, Enstitü Başkanımız sayın Prof. Dr. Hayati Develi'ye ve onun değerli idarecilerine, Türk Dil Kurumu Başkanımız Sayın Mustafa Kaçalin Hocamıza, davetimize icabet ederek dünyanın dört bir yanından gelen siz değerli hocalarıma ve bizimle kader birliği yaparak sizlerle buluşmamıza imkan veren Belçika Türk Dernekler Birliğine ve değerli çalışanlarına huzurunuzda sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalıştayda emeği geçen bütün bölüm hocalarıma, özellikle çalıştayın ağır sorumluluğunu üstlenmemde desteklerini esirgemeyen enstitümüz araştırma görevlileri Murat Topal ve Safa Eroğlu başta olmak üzere bölümümüz ve enstitümüzün bütün asistanlarına ne kadar teşekkür etsem azdır.

Bu vesileyle çalıştayın 2013 yılından bu yana düzenli olarak gerçekleşmesinde çok önemli bir yere sahip birine daha teşekkür etmek isterim. Yurt dışındaki ikidilli Türk çocukları ile ilgili her çalışmada desteğini yakinen hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. İsmail Güleç Beyefendi'nin bugün burada icra edilecek çalışmanın asıl mimarı olduğunu bilmenizi isterim. Kendisine huzurlarınızda bir kez daha teşekkür ediyorum.

Çalıştayımızın verimli olmasını, hem siz değerli akademisyen arkadaşlarım için hem de ikidilli yavrularımıza eğitim verecek öğretmenlerimiz için kalıcı ve yararlı izler bırakmasını temenni ederek sözü Prof. Dr. İsmail Güleç hocamıza bırakıyorum ve hepinizi bir kez daha saygı ile selamlıyorum.

İsmail GÜLEÇ

Sözlerime öncelikle hepinize hoş geldiniz, şeref verdiniz, diyerek sizleri burada görmekten, ağırlamaktan duyduğum mutluluğu ifade ederek başlamak istiyorum.

Önce küçük bir düzeltme. Bekir İnce nezaketinden hak etmediğim iltifatlarda bulundu. Bu benim tek başıma yapabileceğim bir etkinlik değil. Birçok arkadaşımızın katkısı ve emeği var. Ayrıca burada üç kurumu özellikle zikretmeliyim. Türk Dil Kurumu, Yunus Emre Enstitüsü ve Sakarya Üniversitesi. Burada, bu üç önemli kurumun değerli yöneticilerine, Prof. Dr Mustafa Kaçalin'e, Prof. Dr. Hayati Develi'ye ve Prof. Dr. Muzeffer Elmas'a teşekkür ediyorum.

Bu kısa açıklamadan sonra sözlerime devam edeyim. Çalıştayın ilkinin iki sene önce Sakarya'da yaptık, ikincisini ise bu sefer Avrupa'nın ortasında, Belçika'da yapıyoruz. Temennimiz ve arzumuz önce bu çalıştayımızın amacına ulaşması ve verimli geçmesidir. Daha sonra bir başka konunun ele alınacağı çalıştaylarla devam etmesidir.

Bu sene Avrupa'da yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin niteliklerini konuşacağız. Cevabını arayacağımız soru iki dilli çocuklara öğretmen olacak kişilerde ne tür özellikler olmalıdır? Çalıştayımızın konusu olan bu sorunun cevabını bugün hep birlikte arayacağız.

Çalıştayımızı iki oturum şeklinde düzenledik. İlk oturumda sahada olan öğretmenlere ayırdık. Bizzat bu soruların cevabı olan öğretmen arkadaşlarımız şahsi tecrübe ve gözlemlerini bizimle paylaşacaklar. İkinci oturumda ise ülkemizin önemli üniversitelerinde öğretim üyesi olarak

alışan birbirinden değerli hocalarımız konuyu akademik zeminde konuşacaklar.

Ve siz değerli dinleyicilerimiz. Çok nitelikli bir topluluk var burada. Hem konu üzerinde çalışan akademisyenler, hem meselenin bir parçası olan öğretmenler hem de çocuklarına Türkçe ğretme kaygısı taşıyan veliler. Bir tarafta konunun uzmanları, diğer tarafta konunun doğrudan muhatapları olunca çalıştayımızın çok verimli geçeceğine olan inancım daha da arttı.

Bu duygu ve düşüncelerle hepinizi saygı ile selamlıyor, çalıştayımızın konunun muhatapları için verimli ve bereketli geçmesini diliyorum.

I. OTURUM

Oturum başkanı: Prof. Dr. Şeref ATEŞ

Sayın Katılımcılar,

Öncelikle siz değerli hocalarıma ve değerli katılımcılara hoş geldiniz demek istiyorum. Avrupa’da yaşayan Türk çocuklarına eğitim vermekte olan öğretmenlerimize yönelik olarak düzenlediğimiz çalıştayın ikincisine böylesine geniş bir katılımın olması bizleri çok mutlu etmiştir. Çalıştaya değerli katkılarıyla destek veren tüm hocalarımıza teşekkür ediyorum.

İlk olarak Yunus Emre Enstitüsünün faaliyetlerinden bahsetmek istiyorum. Enstitümüz, yurt dışında kurduğu merkezlerde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretim çalışmaları- nın yanı sıra kültürel ve sanatsal faaliyetler yürütmekte ve bilimsel araştırmalara destek vermektedir. 2009 yılında faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsünün bugün itibarıyla yurt dışında 42 kültür merkezi bulunmaktadır. Enstitümüz, kültürel diplomasinin bir unsuru olarak ülkemizin kültürel ve sanatsal zenginliklerini tüm dünyaya tanıtarak doğru bir Türkiye imajının oluşturulması amacıyla- dır.

Eğitim faaliyetlerimize gelince 34 ülkede 42 merkezimiz- in 38’inde Türkçe öğretiyoruz. 2009’dan bu yana merkez- lerimizde yirmi beş binden fazla kursiyere Türkçe öğrettik. Bu sayı, merkez sayımızın artışına ve Türkçeye olan ilgiye göre giderek artmaktadır. Ayrıca ilköğretim, ortaöğretim ve

yükseköğretim düzeyinde toplam 7000’den fazla öğrenci seçmeli/zorunlu yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedir. Japonya ve Karadağ gibi ülkelerde de üniversitelerde seçmeli Türkçe dersi verilmektedir.

Türkçe öğretiminde kullanılan ders araç ve gereçleri, yardımcı materyaller Enstitümüz tarafından hazırlanmaktadır. Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde ele alınan temel prensipler ve yaklaşımlar dikkate alınarak A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 seviyelerinde hazırlanan Yedi İklim Türkçe Eğitim seti ile öncelikli amacı ilköğretimin ikinci kademesinde Türkçeyi seçmeli yabancı dil olarak seçen Boşnak öğrencilere hazırlanmış olan Haydi Türkçe Öğrenelim seti, modern dil öğretim yöntem ve tekniklerine göre hazırlanmıştır. Türkçe Öğreniyorum setimizin ise hedef kitlesi çocuklardır.

Her biri ders, çalışma ve öğretmen kitabından oluşan bu setlerimizle beraber seviyelere göre hazırlanmış okuma kitapları, A1 ve A2 düzeylerinde hikâye kitapları, kültür-sanat kitapları dizisi, görsellerle konuşma-yazma ve video etkinlik kitabımız da öğrencilere yardımcı materyal olarak sunulmaktadır.

Yedi İklim Türkçe Seti’nin A1 ve A2 ders kitapları, Etkileşimli Zenginleştirilmiş Kitap olarak tanımlanan Z-Kitap’a dönüştürülmüştür. 16 üniteden oluşan Z-Kitap’ta toplam 350 içerik bulunmaktadır. Bilgisayar ortamında Türkçe öğretimi üzerine diğer çalışmalarımız ise başlangıç seviyesinde etkinlik ve oyun temelli tematik dijital sözlük, uzaktan Türkçe öğretimi ve Web tabanlı sınavdır.

Bunun yanında Enstitümüz, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programı, yurt dışında görev yapan

eğitimcilere kendi ülkelerinde verilen hizmet içi eğitimler yine yurt dışındaki Türkologlara yabancı dil olarak Türkçe eğitim programları düzenlemektedir. İnşallah bu çalıştayla birlikte yurt dışındaki öğretmenlerimize yönelik eğitim faaliyetlerimiz de devam edecektir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dil yeterliklerini ölçmek üzere, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde belirlenen yeterlik tanımları doğrultusunda, uluslararası ölçekte hazırlanan ve halen ALTE akreditasyon süreci devam eden Türkçe Yeterlik Sınavı'mızı (TYS), yılda üç defa eş zamanlı olarak Türkiye'de ve yurt dışındaki merkezlerimizde uyguluyoruz. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, Türkiye'deki üniversitelere başvuru ve kabul için Türkçe dil yeterliğini belgelendirmesi gereken öğrenciler, yurt dışında çeşitli kurumlarda Türkçe öğretmek isteyen öğretmen adayları kısacası Türkçe dil yeterliğini ölçmek isteyen herkes TYS'ye girebiliyor.

Bunun yanında Millî Eğitim Bakanlığı ile işbirliği çerçevesinde, "Türkçe-Almanca İkidilli Sınıf Projesi" kapsamında, Berlin'deki okullarda Türkçe öğrenen Türk öğrencilere ilk kez 7 Şubat 2015 tarihinde A1, A2 ve B1 seviyelerinde Türkçe sertifika sınavları uyguladık. İkincisinin Berlin, Hamburg, Stuttgart ve Karlsruhe şehirlerinde eş zamanlı olarak uygulanması planlanan Türkçe Sertifika sınavlarını, diğer Batı Avrupa ülkelerinde de uygulamayı amaçlıyoruz. Ancak burada önemli bir noktayı vurgulamak istiyorum: Bu sınav sonuçları, yurt dışında ikidilli ve çokdilli eğitim veren öğretmenlerin dil öğretiminde tüm becerilerin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) geliştirilmesine yönelik bir ders planı ve

bu plana bağlı etkinlikler hazırlaması, hazırlanan etkinliklerin de sınıf içinde etkin bir şekilde uygulanması gerektiğini gösteriyor.

Türk kültürünün, tarihinin, dilinin ve edebiyatının daha iyi tanıtılması ve öğretilmesinde ikidilli ve çokdilli eğitim veren öğretmenlere büyük sorumluluklar düşüyor. İkidilliliğin bir zenginlik olduğunu düşündüğümüzde ikidilli ve çokdilli eğitim veren öğretmenlerin yeterlikleri ya da nitelikleri bu zenginlikten faydalanmak adına büyük önem taşıyor. Bu bağlamda, özellikle sahada çalışan ve sorunları bizzat yaşayan öğretmen arkadaşların bu konuda söyleyecek önemli sözleri olduğunu düşünüyorum. İkidilliliğin ya da çok dilliliğin yoğun olarak görüldüğü dört farklı ülkeden yani Almanya, İngiltere, Fransa ve Belçika'dan değerli meslektaşlarımızın, yaşadıkları ülkelerdeki sorunları anlatmaları ve bizimle paylaşımları büyük önem taşıyor. Sözü fazla uzatmadan düzenlenen bu çalıştayı, öğretmenlerimize ve alana önemli katkıları olması ümidiyle tekrar hoş geldiniz diyor ve sözü Akil Yağımlı beyefendiye bırakıyorum.

1. Konuşmacı Akil Yağımlı

Çok değerli hocalarım, arkadaşlarım ve katılımcılar. Ben sunumumu müsaadenizle hazırladığım metinden okumak istiyorum. Bildirimin başlığı;

İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE EĞİTİMİ VE ÖĞRETMENLERİNİN NİTELİKLERİ

Altmışlı yıllarda, çocukluğunu ve gençliğini Türkiye'de yaşamış olup sadece Türkçe bilenlerce yurt dışında yazılmaya

başlanan hikâyenin, ikinci nesli sayılan, iki dilli ilk çocukları; bazıları Türkiye’de, bazıları yurt dışında doğmuş, Türkçe ve Türkiye bilgisi yurt dışı bilgisinden daha fazla olan anne ve babaların elinde büyümüş çocuklardı. Türkçe ve Türkiye bilgileri iyi sayılırdı fakat doğal olarak anne-babalarına göre daha azdı.

Bugün üzerinde konuştuğumuz, üçüncü ve dördüncü nesil olarak tanımlanan, ikinci ve üçüncü iki dilli nesil olan torun çocuklar; Türkçeyi tam bilen dede ve nenelerden sonra, Türkçeyi iyi bilmeyen anne ve babaların onlardan daha az Türkçe bilen çocukları olarak başladılar hayata. Hemen hemen hepsi doğma büyüme ‘yurt dışı’lı, Türkiyeli değil. Ülke ve dil bilgileri bakımından, aldıkları formal eğitimin etkisiyle, yaşadığı ülkenin dilini, anavatanında konuşulan dil-den daha iyi seviyede biliyorlar.

Her nesil ile birlikte seviyenin nispeten düşmesi muhtemeldi, dönüşüm geçirme de olabileceği için problem de değildi, ama tabi yavaş, makul ve kontrol edilebilir seviyede kalmış olsaydı. Son beş yıldır, Berlin’deki Türkiyeli çocuklara, Türkçe dersi veren bir öğretmen olarak, ‘annesi ve babası Türk olmasına rağmen Türkçe bilmeyen öğrencilerimin var olması’ gerçeğini burada paylaşmayı, sahadan son güncel bilgiyi getirmiş olmak adına önemli buluyorum.

İçinde bulunduğumuz tarihlerden itibaren çocuklarımız; ataları Türkiye’den gelmiş olduğu için sonsuza kadar ‘Anavatan’ları olarak Türkiye’yi söyleyecekler fakat ‘ana dil’ ile ilgili olarak, ileriki yıllarda kendini daha çok belli ettirecek sorunun büyük olduğunu şimdiden söylemek isterim ki, Türkçe bilmeyen bugünkü çocuklarımızın çocukları, Türkçe

bilmeyen anne-babaların çocukları olarak dünyaya gelip hayata başlayacakları için, Türkçe, onların hayatında maalesef ‘ana dil’ kavramı ile tam örtüşmüyor olacaktır. Takdir edersiniz ki ‘sonradan öğrenebildiği kadar öğrendiği, anne-babasının bile Türkçe bilmediği bir çocuğun, ana dili olarak Türkçeyi saymak çok gerçekçi olmayacak, bu sebeple aşınmış olan ‘ana dil’ kavramı, belki de ileriki yıllarda, atalarının dili olması özelliğiyle, “ata dili” olarak nitelendirilmek zorunda kalınacaktır.

Yaşananlar gösteriyor ki her yeni nesil ile birlikte Türkçe bilme seviyesi hızla düşmektedir. Kendi dilimizin, kendi çocuklarımıza yabancı dil olarak sayılacağı bir durumun arifesindeyiz. Çağın iletişim çağı olması, şartların uygun olması, Türkiye Cumhuriyeti devletinin, muhtelif çalışmalarıyla, yurt dışındaki çocuklarından ulaşamadığı kalmayacak düzeyde imkânlar sağlamış olmasına rağmen, bu olumsuz sürecin neden yavaşlatılamadığı hatta durdurulamadığı hakkında galiba daha çok konuşmak ve bir an önce sonuç getirici çalışmalara girişmek gerekiyor, değilse yakın zamanda bunun için geç kalınmış olunacak.

Sağlanmış olan iyi imkânlarla rağmen, verdiğimiz Türkçe eğitimde, sonucun istediğimiz seviyede olamamasının, birbirine bağlı birçok sebebi vardır. Yurtdışında yaşayan iki dilli çocuklara yönelik verdiğimiz eğitim, baştan sona, hâlâ, başladığı yılların amaç, hedef, yöntem ve teknikleri ile yapılmakta olup, modern çağın imkan ve ihtiyaçlarına göre güncellenmemiş, en önemlisi, ihtiyacın başladığı günlerdeki gereklilik ile bugün geline noktaadaki gereklilik değişmesine rağmen bizim mantık değişimimiz uygulamada gerçekleşmemiştir.

Öğrenci profilimiz, elli yıldan daha az bir süre içerisinde; ikinci bir dil öğrenmeye başlayan, iki dil bilen, ikinci dili birinci dilinden daha iyi seviyede olan ve nihayet sadece ikinciyi bilen birinciye bilmeyen şeklinde baş döndürücü bir hızla değişirken, bizim öğretim faaliyetimiz duruma ve ona bağlı olarak ihtiyaca göre yenilenememiş, uygulanabilir bir yol haritasına sahip olamamıştır.

Kısacası; konu çok önemli, durum acil hâle gelmeden önceki son aşama, sorun; güncellenmesi gereken bir sistem ve bağlı olarak değişmesi gereken bir mantık, sorunudur.

Öncelikle, yurt dışındaki çocuklarımıza neden Türkçe öğrettiğimiz konusunda, konu ile ilgili herkesin, etkili ve yetkili bütün kurum ve kuruluşların, kişilerin ve tabi öğretmenlerin aynı fikrî temelde birleşmesi gerekiyor. Bir dili biliyor sayılmanın, ihtiyaca ve isteğe göre birden çok şekli vardır. Bizim ihtiyacımıza ve gerekliliğimize baktığımız zaman; kelime bilmek ya da dilin gramerine hakim olmak, dil bilmek anlamına gelmiyor. Belki bir dil sınavını geçmek için bu doğru ve yerinde olabilir ama bizim amacımız çocuklarımızı, başarmaları gereken bir sınava hazırlamak ya da “bir dil bir insan, iki dil iki insan” düşüncesiyle yeni bir dil becerisi kazandırıp daha donanımlı olmalarını sağlamak değildir. İhtiyacımız ve hedefimiz, bundan çok daha fazla, çok daha önemli ve gerekli sebeplere dayanmaktadır. Bizim asıl amacımız çocuklarımızın, millî varlıklarını devam ettirebilmeleri, hayat boyu kendileri olarak var olabilmeleri ve millî benliklerini unutmamaları için kültürlerinden kopmamalarını sağlamaktır. Dil; onlara, uzak yaşamak zorunda kaldıkları kültürleri ile bağ kurabilmek, öğretebilmek için geçmek

zorunda olduğumuz, o olmadan geçemeyeceğimiz tek köprüdür, en mühim araçtır.

Biz yetişkinler, ana vatandan uzakta yaşarken, yok olmamak için dilimizi öğrenmek ve yeni nesillere taşımak zorunda olduğumuz bilincine sahibiz. Gelecekte de var olabilmek için hayatî derecede önemli olduğunu, olmazsa olmaz olduğunu biliyoruz ama çocuklarımız, içinde bulundukları sosyal ortamdan ve yaşlarının küçük olmasından dolayı, doğal olarak, millî benliklerini koruyabilmek için ata dillerini öğrenme gerekliliği konusunda, yeterli bilgi ve motivasyona sahip değiller ve Türkçe öğrenmesi gereken de onlar. Eğitim-öğretim faaliyetimiz, bütün unsurlarıyla bu motivasyonu sağlayıcı nitelikte olmalıdır.

Ayrıca, bütün olarak bakıldığında, Türkçe dersinde öğrenilebileceklerin, öğrencilerin gündelik sosyal hayatlarında farkındalık oluşturacak çok önemli bir karşılığının ve içinde bulundukları ortamda bir marka değerinin olmaması, derslerin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik yapılamaması ve derste öğrenilenlerin somut bir sonuca bağlanamaması, derse karşı isteksiz olmaları sonucunu doğurmaktadır. Türkçe'nin çocuklarımızın hayatında karşılık bulabilmesi, yer edebilmesi ve bir değer ifade edebilmesi için gerekli olan ortamın dinamiklerini oluşturmak da bize düşüyor. Türkçe öğretirken; zenginliğini göstererek Türkçeye kalite, oluşturduğu, yüzyıllara dayanan, kültürü tanıtarak da çocuklarımıza öz güven kazandırmalıyız.

Eğer dili bir canlı olarak var sayarsanız, yaşayabilmesi için gerekli olan oksijen, o dilin ait olduğu kültürdür. O dili konuşan toplumun, gündelik hayatında yer etmiş ve

uygulanagelen kutlama, inanış, tören vb. unsurları bilmek, öğrenilen dilin anlam bulduğu ortamı, hayat kaynağını tanımak demektir. Öğrenilen dilin havada kalmaması, güçlü bağlarla kaynağına tutunarak kalıcı olmasını sağlamak düşüncesiyle Anadolu halkının gündelik hayatında var olan kültürel konular özenle ve önemle işlenmelidir.

Bizim, Türk dili öğretmedeki amacımız; ailesini, toplumu, yakın-uzak atalarını, tarihini, coğrafyasını, örfünü, adetini, gelenek ve göreneğini yani bütün yönleriyle Anadolu kültürünü öğretmek olmalı, bunları öğretmedeki hedefimiz de bilgi ya da genel kültür sahibi etmek değil, bu coğrafyada yaşanan, tarih boyunca ortaya çıkan kültürün güncel hâlini göstermek, tanıtmak, yabancılaşmasını önlemek, sevdirmek, duygusal yakınlık hissi kazandırmak ve bütün bunlara bağlı olarak millî benliğini unutmamasını sağlamak olmalıdır. Kalıcı olabilmek için de hayatlarında yer edebilecek, daha iyi, Türkçe ifade edebileceği, hikâyeler kazandırmalıyız. Çünkü dil, hep kolay olana yönelir. Bundan dolayıdır ki iki dilli kimseler, anlatmak istediği konuyu hangi dille daha iyi anlatabilecekse otomatik olarak o dili kullanır. Örneğin; hem Türkçeyi hem de Almancayı istediği gibi kullanabilen bir Türk, kendisi ile benzer durumda olan birine, gittiği bir kına gecesini anlatırken Türkçeyi, katıldığı bir Paskalya etkinliğini anlatırken ise Almancayı kullanma eğiliminde olur. Bunun için onlara Türkçe gerektiren kültür birikimleri, Türkçe paylaşma ve anlatma ihtiyacı hissedeceği malzemeler vermeliyiz. Öğrettiğimiz Türkçe; yaşayan, kullanılan, hatta ihtiyaç duyuldukça mahallî dil ve kültürel unsurlarla zenginleşen bir Türkçe olmalıdır. Değilse hem kalıcı

olmaz, hem de amaca hizmet etmiş olmaz ve zamanla öğretecek öğrenci de bulamayacak hâle geliriz.

Bu bağlamda şunu da söylemeliyim ki Türkçe öğrenmeyi; örneğin İngilizce öğrenmek gibi görmek, Türkçeye yapılmış çok büyük bir haksızlık olur. Türkçe bir medeniyet dilidir. Türkçenin İngilizce gibi, çok geniş kitlelerce kullanılan bir anlaşma aracı, yaygın bir çevirici gibi bir duruma gelmesini zaten beklemiyoruz, istemiyoruz, böyle bir hedefimiz de yok. Türkçe, köklü bir medeniyet dili olmakla zaten böyle basit, dönemsel bir dil olma imkânını da elinin tersiyle itmiş oluyor. Bir dilin yeryüzü sathınca konuşulması en başta o dili mutsuz eder, sonra da insanlığa eziyettir. Türkçe'nin, dünya Türk nüfusunca hakkıyla kullanılması, dilimizin sağlığı açısından en doğru olanıdır. Bizim amacımız, Türkçe'nin kullanıcılarının dilinde ve muhayyilesinde işlenmesi ve zenginleşmesi olmalıdır.

Öğrettiklerimizin kalıcı olabilmesi için; öğretim faaliyetimiz, sınıf içerisinde başlayan ve sınıf içerisinde biten bir dil öğretimi görünümünde olmamalıdır. Öğrenilenlerin sınıf dışında ve okul sonrasında da devam etmesi için ezberler kazandırılmalıdır. Öğrenilen bir dilin, zihinden kaybolma sürecinde en son terk eden unsurlar arasında müzikal ezberler vardır. Öğrenme sürecinde zihinde öğrenmeye en iyi zemin hazırlama yolu da müzikal ezberlerdir. Yani şarkılar ve şiirler hem dil öğrenimini kolaylaştıran hem de unutulmasını zorlaştıran malzemelerdir. Öğrencilerin hem bu açıdan faydalanmaları hem de Türk edebiyatı ile ilgili seviyesine uygun numunelerle de tanışması için, gerekli olan ezberler kazandırılmalıdır.

Muhataplarımız yani çocuklarımız hayatlarının okul yılları kısmını yaşıyorlar. Okul, bu yaşlarda onların hayatının ana unsurudur. Türkçe derslerine katılan çocuklar, birbirine bağlı birçok şartların sonucu olarak, derslere çok düzenli olarak gelememekte, dersi düzenli olarak takip edememekte, dersin pekiştirici çalışmalarını, tekrarlarını, ödevlerini yapamamaktadırlar. Sorunu tolere edici bir program uygulamayınca ve bu durum gözardı edilince de ders, öğrenci için sürekli başarısız olan olmaktadır ki bu da kaş yapayım derken göz çıkarmaktır. Oysa bizim en temel görevimiz onlara Türkçeyi sevdirmektir. Hiçbir şey öğretmezsek bile sevdirmek zorundayız. Dokunulmadığı zaman duran Türkçe sevgisini, dokunarak kaybettirmek, işini kötü yapmak demektir. Bu açıdan öğretim programımız; katılımcıların her türlü geride kalma olumsuzluklarını tolere edici bir zaman esnekliğine sahip olmalıdır.

Mevcut durumda, sunulan hemen hemen bütün materyal ve ders kitaplarınca, öğrenciler, sınıflarına göre ya da yaşlarına göre gruplandırılmaktadırlar. Bu, yanlış bir tutumdur. Çünkü öğrenci profili; yaşı-sınıfı küçük olduğu halde iyi Türkçe bilen, yaşı-sınıfı büyük olduğu halde iyi Türkçe bilmeyen ekseninde çok fazla çeşitlilik göstermektedir. Seviyelendirme konusundaki yanlışlar, dersin; öğrenciye hitap edememe özelliğinde, başkasının elbisesine sığmaya çalışma sevimsizliğinde, sıkıcı ve yük olmasına sebep olmaktadır. Bu olumsuzluklara rağmen binbir emekle öğretilenlerin de pek fazla kalıcı olmadığı görülmektedir. Sınıf içi öğrenci profilimizin, Türkçe hazır bulunuşluluk yönünden çok büyük farklılıklar arzettiği, ve bunun çok uzun yıllar

böyle devam edeceği gerçeği, kullanılacak materyallerin, bu durumu karşılayabilecek teknik özelliklere sahip bir tarzda olmasını gerektirmektedir.

Hangi tarz materyal kullanılırsa kullanılsın, uygulanan program şu özelliklerde olmalıdır: Türkçe'nin çocuklarımızın hayatında yer edebilmesi, gündelik sosyal hayatta karşılık bulabilmesi için; onlara hayatın içinden, kullanılabilir, güncel kültürel varlığın üzerine yerleşen, fonu Anadolu kültürü olan bir Türkçe ile, Türkçe gerektiren kültür birikimleri, Türkçeyi kullanma ihtiyacı doğuran hayat hikâyeleri, bilgi ve görgüler kazandırılmalı; öğretim sürecine ailenin de dahil olması sağlanmalı, derste öğrenilenler eve taşınma isteği uyandırır olmalı, bunu da sağlayabilecek olan kısa, kolay ev ödevleri verilmeli; konular, mümkün olduğunca en çok seviyelenebileceği tarzda işlenmeye müsait olarak planlanmalı, materyaller birden çok seviyeyi karşılayacak şekilde hazırlanmalı; uygulanacak programlar, muhtemel öğrenci devamsızlığını tolere edici olmalı; Türkçe dersinde öğrenilenler, mutlaka belli periyotlarda sınav, yarışma, gösteri vb. somut ve kapsayıcı bir sunuma bağlanmalıdır.

Yurtdışı öğrencilerimizin ana dil eğitimlerindeki önemli bir sorun da veli cephesindeki sıkıntılardır. Çocuklarımız, para kazanmak için vatanından uzakta yaşamak ve çok çalışmak zorunda kalmış olan bir dede ve nenenin torunu, iş hayatını henüz bir standarda ulaştıramamış, günlük hayatı uzun yıllardır koşturmaca ile geçen ve bu koşturmaca içinde anavatanına ait gelenek ve göreneği yaşamakta ve yaşatmakta zorlanan, yıllar geçtikçe de bazılarını unutan, hatta bir çoğunda format bozuldukça bazı değerleri önemsizleştiren,

bazıları yıllar içerisinde çocuğu için, iyi bir örnek olarak bile kalamayan, telaşesi çok, anne ve babaların çocuklarıdır.

Bu yaşanan süreç, velilerin ana dil eğitimi konusunda yeteri kadar bilinçli olmalarını engellemiş, hatta bazı durumlarda ‘ana dil öğreniminin yerel dili öğrenmeyi olumsuz etkileyeceği’ gibi yaygın bir yanlış bilgiye götürmüştür. Geneline baktığınız zaman, Türkçe dersi, velilersiz hatta zaman zaman velilere rağmen yapılmaya çalışılan bir hâl almıştır. Gün geçtikçe Türkçe dersine katılan öğrenci sayısının düşüyor olması da bu durumun sonucudur.

Oysa biz biliyoruz ki; öğretmenin öğrenci ile gerçekleştirmeye çalıştığı öğrenme, aile olmadan olmaz. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenci-öğretmen-aile unsurlarının üçü de olmak zorundadır. Herhangi birinin eksikliği sonucu olumsuz kılar. Görevi yurtdışındaki Türk çocuklarına Türkçe ve Türk kültürü öğretmek olan öğretmenin görev alanına onların anneleri babaları da doğal olarak dahil olur. Hem çocuklara verilen öğretimin başarıya ulaşması, hem de aile cephesindeki eksikliklerin giderilmesi için, bu anlamda, aileler de öğretime dahil edilmelidir.

Bunun için, verilecek uygun ev ödevleriyle, hem ailenin, öğretilenlerin takibi ve pekiştirilmesi noktasında yardımcı olması sağlanmış olur hem de içinde bulunduğu sosyal ortam nedeniyle doğal olarak zamanla kültürel yönden merkezden uzaklaşan aile korunmuş olur. Türkçe dersi aynı zamanda gurbette, hayatın koşuşturmacası arasında unutulması kolay olan kültür unsurlarını (bayram adetleri, Hıdırellez, nevrüz, cemre düşmesi vb.) unutmamaları için ailelere hatırlatan bir sosyal kurum olma görevini de yapmalıdır.

Yurtdışı öğretmeni, öğrencinin olduğu kadar, ailenin de öğretmenidir. Anne-babanın eksik bıraktıklarının tamamlayıcısı, zor hayat şartlarından dolayı çocuğa yansıyan olumsuz davranışların düzelticisi, doğrusunu göstericisi, anavatanına dair standart, olması gereken, iyi örnek, rol modelidir.

Görüyoruz ki yurtdışı öğretmeni, göçmen çocuklara sadece dil öğreten bir öğretmen değil, aynı zamanda bütün bu açılardan çok önemli bir misyonun yüklenicisidir.

Öğretmen; bu misyonu benimsemiş, özümsemiş, ne yaptığığını bilen, her adımda öğrenciyi basamak basamak daha yukarılara çıkarmada mâhir, sosyal, bilgili, çalışkan ve donanımlı olmalıdır.

Yurtdışı görevimde beşinci yılı doldurdum, görevim bitmek üzere ama ben hâlâ verdiğim Türkçe öğretimin, müfredatı ile ilgili en ufak bir bilgi sahibi değilim. Bu beş yıl boyunca birlikte çalıştığım hiçbir öğretmen arkadaşım da bilgi sahibi olamadı. Mutlaka bir yerlerde vardır, yazılıdır ama hiç görmedik, bilmiyoruz, sadece tahmin ediyoruz ve deneme yanılma ile, el yordamıyla ve aslında farkında olmadan çerçeveyi kendimiz kuruyoruz. Bu durumda da, öğretmenden öğretmene değişen, belli bir standarttan uzak bir Türkçe öğretimi ortaya çıkıyor. Hangi seviyedeki öğrenciye, hangi yıl, hangi konuların anlatılacağı, ilerleyerek nereye varılması gerektiği, nihai hedefin tam olarak ne olduğu vb. konularda hiçbir şey bilmeden; buna bağlı olarak kullanacak bir materyal sahibi olamadan, buna bağlı olarak bir sonraki hafta bile ne anlatacağını planlayamadan, bir derste sayılar, öbür derste renkler, öbüründe haftanın günleri vb. şekilde, o günlerde

bir yerlerden hangi fotokopi ele geçmişse onunla, öylesine işlenen derslerle, yapılan bir eğitime dnşyr.

Bizzat kendim de konunun içinde olduğum için rahat konuşabiliyorum. Net olarak söyleyebilirim ki mevcut durumda öğretmenler, yapılmak istenen iş için gerekli yeterliliğe sahip değiller. Hatta bazı durumlarda alakası bile yok. Gelineen noktada yurtdışı görevi çoğunlukla, memlekette yolunda gitmeyen işlerden, özellikle ailevi problemlerden sonra bir kaçış, ulaşılmak istenen maddi seviyeye ulaşmak adına bir devlet memuru için en kestirme yol ya da rutinden kaçmak için en iyi atraksiyon olarak görülmektedir. Kapağı yurtdışına attıktan sonra da sizi; planı programı olmayan, herhangi bir ölçüm mekanizması olmadığı için performans gektirmeyen, her şeye rağmen dert edinip, “işimin hakkını vereyim, bir şeyler yapayım” dediğinizde de, sistemsizliğin sonucu olarak olumsuz birçok sebepten dolayı, çok fazla bir şey yapılamayan bir iş, oysa yapılması gereken ve yapılabilecek çokça şey olmasına rağmen.

Öğretmen yeterliliği konusunda olumsuz şeyler konusulmasının çıkış noktası, bu iş için yapılan ğretmen seçimindeki yanlışlığa dayanmaktadır. En önemli yönü Türkçe ve Türk kültürünü öğretmek ve sevdirmek olan bir işin en önemli şartı yabancı dil bilmek olarak başlayınca, problemler peş peşe gelmiş oluyor. Yabancı dil bilmek elbette önemli ama en az onun kadar, hatta ondan daha önemli hususların var olduğu da gözardı edilmemelidir.

Mevcut durumda, son beş yıldır Türkiye’de fiili olarak çalışan, çok da özenle belirlenmemiş bazı branş öğretmenlerinden, yabancı dil bilen hemen hemen herkes yurtdışı

öğretmenlikle görevlendirilebiliyor. Berlin’de görev yapan bir öğretmen arkadaşın, kendi durumunu özetlemek için kurduğu şu cümle, meseleyi anlatmak için yeterli olacak en iyi örnektir. Diyor ki “Ben, Türkiye’de İngilizce öğretmeniydim, devlet beni Almanya’ya Türkçe öğretmeni olarak gönderdi”. Mevcut durum bu. Bu mantığı anlamak zor. Yurtdışında görevlendirilecek öğretmenin, gideceği ülkenin dilini biliyor olmasını önemiştir, elbette mutlaka olması gereken bir özellik ama Almanya’ya gönderilen öğretmenin Almanca bilmemesi durumunda, İngilizce biliyor olması kabul edilebilir olarak görülüp inisiyatif kullanılabilir, hayır, bu durumda ‘bağlama çalabiliyor olmak’ daha önceliklidir. Geleneksel Türk el sanatları ve Folklor oyunlarını biliyor olmak, ebru ve hat yapabiliyor olmak çok daha önceliklidir.

Görüldüğü gibi, yapılan işe baktığımız zaman, hakkında konuştuğumuz çocuklar, öylesine bir dil öğretmeye çalıştığımız çocuklar değil, ihtiyacımız olan öğretmen de öğretmenlik formasyonuna sahip Türkçe bilen öylesine bir öğretmen değil. Kendisi öğrenci ama, Türkiye’deki herhangi bir okula devam eden bir öğrenci gibi değilse, o halde öğretmenin de Türkiye’deki herhangi bir okulda çalışan, herhangi bir öğretmen olmaması gerekir. Bu konu başka bir branş, başka bir alan olarak görülmeli, öğretmen bu iş için özel olarak yetiştirilmelidir.

Bu noktadan hareketle; iki dilli öğrencilere eğitim verecek öğretmenlerde olması gereken niteliklere dair görüşlerimi, daha iyi anlatabilmek için, bu niteliklerin kazandırılması ve yapılan işin en üst seviyede yapılabilmesi adına, gerekli gördüğüm çözüm önerimle birlikte anlatmak istiyorum.

İhtiyaca cevap verebilecek yeterlilikte ve nitelikte öğretmenlere sahip olabilmenin en sağlam ve kesin yolu; yurtdışındaki iki dilli çocuklara Türkçe eğitimi verecek öğretmenleri, Türkiye’deki bir üniversitede açılacak olan “Yurtdışı Öğretmenliği” bölümünde yetiştirerek elde etmektir.

Hem dil hem de sözel alanda çok yüksek puanla girilebilen, yurtdışı öğretmenliği formasyonunun verildiği, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği yapma yeterliliğinde, çalışması muhtemel bölgenin bütün dillerini bilme zorunluluğunun olduğu, zamanla Türkiye’nin en donanımlı gençlerinin yetiştiği, devletin, özellikle de dış işleri ile ilgili bütün alanlarda en yetkin devlet adamlığı yapabilecek şahsiyetlere kaynaklık edebilecek özel bir bölüm açılmalıdır.

Bu bölümde okuyan üniversite öğrencisinin, öğretmenliğe başladığı zaman araç olarak kullanacağı ders kitabı öğrenciliği boyunca her sayfasını tek tek gördüğü ders kitabı olmalı, dersin materyalleri yıllar yılı öğretmenin elinde şekillenmeli, olgunlaşmalı ve güncellenmelidir. Öğretmen olduklarında işleyecekleri ders kitabı üzerinden eğitim gören öğrenciler, kitabın her sayfasında neler anlatacağı, neler öğreteceği, hangi bilgi, beceri ve davranışları kazandıracığını senelerce sınıf ortamında konuşarak yetiştirmelidir.

Birkaç yılda bitirilmesi öngörülen, ders kitabı ya da kitaplarında ise Türk dili, tarihi, coğrafyası, müziği, sineması, gelenek ve göreneği ve güncel sosyal hayatına dair her şey, profesyonelce seviyelendirilmiş olmalı, derste öğrenilenler yıl sonunda sahne etkinliğiyle sunulabilecek tarzda olmalı ve hatta belki kitabın takip ettiği program Yunus Emre

Enstitülerince yapılacak bir sınav ve belge ile neticelendirilebilme özelliğinde olmalıdır.

Bütün yönleriyle birbirini tamamlayıcı olarak kurulmuş bir sistem dahilinde iyi bir üniversite eğitimi alan, öğrenciliği devam ederken staj kapsamında yurtdışı tecrübesi de edinmiş olan öğretmenin görevinde iken sahip olması gereken nitelikleri ise pratikte şunlar olmalıdır:

Türkçe'nin gramerine hâkim olmalı, Türk Edebiyatını bilmeli, dünya edebiyatını tanımalı, edebiyat zevki edinmiş olmalı, dilin inceliklerine, ve sanatına aşina olmalıdır. Bunlara bağlı olarak, ders verdiği öğrenciler, öğretmenleri ile geçen birliktelikleri boyunca, öğretmenlerinden, temiz, akıcı ve naif bir İstanbul Türkçesi duymalı ve Türk estetik dünyası hakkında ipucu verecek karakteristik bir el yazısı görmelidir.

Eğitimsel ve pedagojik formasyonu yurt dışında yaşayan öğrencilere yönelik olmalı, bu alanda Türkiye'de öğrendikleri ile yurtdışında karşılaştıkları çakışmamalıdır.

Şahsiyet ve karakter bakımından; her durumdaki tutum ve davranışlarıyla, kadim Anadolu'nun hoşgörü, sükunet, terbiye, ahlak, saygı, doğru sözlülük, dürüstlük, olgunluk, samimiyet vb. erdemliliklerini özümsemiş olmalıdır. Yemek kültürü, giyimi, yardımseverliği ve misafirperverliği ile, merkezden uzak olduğundan çokça iyi örnek görme şansı bulamayan çocuk için, öğretmen, tarih boyunca yaşananlardan sonra insanlık aleminin tarafından milletimizin karakteristik özellikleri olarak tanımlanan bütün bu iyi özelliklerin numunesi ve sunucusu olmalı, öğrenci şahit olduğu

bu yüksek karakterli İstanbul beyefendisi ya da hanımefendisini beğenmeli ve özenmelidir.

Türk halk kültürünü iyi bilmeli, yörelere göre farklılaşan uygulamalarından zengin bir genel kültür derecesinde haberdar olmalıdır. Allah'ın emri ve Peygamber'in kavli ile kız isteme, pişirilmesi, sunumu ve muhabbeti ile Türk kahvesi, yüzük takma, nişan, kına gecesi, "yüksek yüksek tepeler" türküsü, davetiye, düğün, sandığa oturma, geline kırmızı kuşak bağlama, yüz görümlülüğü, gelin gezdirmesi, konvoyun önünü kesme, düğün yemeği, gelinin yeni geldiği evin eşliğinde başına şeker saçılması, gelinin karşı duvara nar fırlatması, yeni ev satın alana 'ev görme'ye, yeni doğan bebek için 'doğdu görme'ye gidilmesi, ad kurma, kırkının çıkması, diş hediği, sünnet töreni, kirvelik, aşure çorbası, cemre düşmesi, Hıdırellez, nevruz, ağaca bez bağlama, duvardaki oyukta taş tutturup dilek dileme, yumurta tokuşturma, adak adama, kurban kesme, kandil, arife, bayram, bayramlık, bayram harçlığı, el öpme, şeker toplama, kolonya, şeker, Ramazan ayı, oruç, sahur, iftar, ramazan davulcusu, ramazan pidesi, Hacivat-Karagöz, Nasrettin Hoca, Dede Korkut, Keloğlan, yazı-tura, isim-şehir-hayvan, 'kutu kutu pense' oyunu, 'daha dün annemizin kollarında yaşarken' şarkısı, 'hu hu, komşu komşu, oğlun geldi mi?' tekerlemesi, 'sakla samanı gelir zamanı' atasözü, 'çarşıdan aldım bir tane eve geldim bin tane" bilmecesi, oduncu ile dev masalı, hasta sorma, taziye, mevlid okutma, kabir ziyareti, Barış Manço, Sezen Aksu, 'sen ağlama', 'aldırma gönül', Hababam Sınıfı, Kemal Sunal, Şener Şen, Ömer Seyfettin, İstiklâl Marşı, Mehmet Akif, mehter marşı, Göktürkler, Hunlar, Selçuklular,

Osmanlılar, Çanakkale, Seyyid Onbaşı, kurtuluş savaşı, Atatürk, Sütçü İmam, Nene Hatun, Fatih Sultan Mehmet, Ulubatlı Hasan, Karacoğlan, Yunus Emre, Aşık Veysel, Mevlana, Mimar Sinan, tuğra, minyatür, hat, ebru, cirit, folklor, kilim, balıklı göl, peri bacaları vb. konularda söyleyeceği, öğreteceği çokça şeyleri olmalıdır. Çünkü bizim dil öğretirkenki temel gayemiz, dil öğretmeye çalıştığımız çocuklarla aynı millettten olarak kalabilmektir ve millet olabilmenin şartı da aynı kaynaklardan beslenmiş olmaktır.

İki dilli öğrencilere eğitim verecek öğretmenlerin nitelikleri ile ilgili olarak bütün söylediklerimi tek cümlede ifade etmek gerekirse, öğretmen; bütün bu bilgi ve görgüleri şahsında barındıran ve bu değerlerin sonucu olan tutum ve davranışlara sahip bir, “Anadolu prototipi” olmalıdır.

Prof. Dr. Şeref Ateş

Akil Bey’e bu değerli sunumundan dolayı teşekkür ediyorum. Şimdi sözü İngiltere’den katılan Özlem Hanım’a bırakıyorum. Özlem Hanım İngiltere’de Türkçe öğretmeni olmayı bizlere anlatacak. Buyrun.

Özlem H. Engür

Sayın başkan, değerli katılımcılar, çok değerli meslektaşlarım,

Ben sunumuma Türklerin Kıbrıs’tan ve Türkiye’den Londra’ya gelişleri ile başlayan Türkçe öğretimini sizlerle paylaşacağım.

Günümüzde İngiltere’de yaşayan Türkler, Kıbrıs’tan 1955-60 yıllarından beri göç edenler 300-350 bin civarında, Türkiye’den 1975-80 yıllarından beri 200-250 bin civarında olduğu söylenmektedir.

Kıbrıs’tan gelen Türkler, 1975-76 yıllarında, dernek binalarında, kahvelerde, ofislerde, evlerde,... Türkçe derslerini vermeye başlamışlardı. Türkçeyi ve Türk Kültürünü kaybetme korkusuyla örgütlenmeye ve bu amaçla uğraşıp, ilk Türk okulları olan Ali Rıza Değirmencioğlu Türk Okulu (Ali Rıza Değirmencioğlu-Pelin D. ve Kelami Dedezade) ve Hornsey Atatürk Okulları’nı (Rasih-Fatoş Işıksan) açmışlardır.

Maalesef şimdilerde çocuklarımızın Türkçeyi ve Türk Kültürünü öğrenememe ihtimali eski yıllara nazaran çok daha yüksek. Çünkü ilk göç yıllarında İngiltere’ye gelen ailelerde anne-babalar evde Türkçe konuşuyorlardı. Ama şimdi öyle değil. 3. jenerasyonla birlikteyiz ve bu dil ve kültür aktarımı yıldan yıla daha da azalmaktadır. Bu konuda araştırmaları ve kitapları olan Dr Tözün İsa’nın kitaplarından ve Kelami Dedezade’nin bilgilerinden yararlanabilirsiniz. (İnternette ‘Biliungal Education’- Dr Tözün İsa veya Kelami Dedezade yazarsanız, bu bilgileri bulabilirsiniz)

Tüm Türklerde özellikle son nesillerde kimlik ve kültür çatışması görülmektedir. Bu konudaki kaygılar son yıllarda daha da artmaktadır.

Kıbrıs Türk Dernekleri Konsey’inde 2000 yılında ‘Eğitim Komitesi’ adı altında kuruldu. Eğitim Sorumlusu Kelami Dedezade idi. 2003 yılında da bağımsız olarak ‘Eğitim Konsorsiyumu’ adı altında günümüze kadar çalışmalarını devam

ettirmektedir. Şu anda Eğitim Konsorsiyumu'na üye 32 okul bulunmaktadır. Bu okullara eğitimsel konularda katkı sağlamanın yanında Hizmetiçi eğitim kursu ile müfredat ve ders kitapları alanında yardımda bulunabiliyoruz.

Londra ve çevresinde bulunan Türk Okullarını dört şekilde görebiliriz;

1. Dernek ve Kurumların Hafta içi ve hafta sonu yaptıkları Türk Okulları: Ali Rıza Türk Okulu, Hornsey Atatürk Okulları, Edmonton Nightingale Türk Okulu,...vb
2. İngiliz okullarında saat 3:30'dan sonra 1 saat yapılan Turkish Club'lar: Alma Primary School, Eldon Junior School, vb
3. Cami okulları: Hemen hemen haftanın her günü 1 saat Türkçe dersi verilmektedir. Örneğin: Süleymaniye Camisi Okulları, Mevlana Camisi Okulları,...vb
4. İngiliz müfredatını takip eden tam gün eğitim veren Türk Okulları: Maraton Okulları, Greenwich Okulu, Wisdom School....vb

Eğitim Konsorsiyumu'nun başlıca hedef ve amaçları:

1. İngiltere'de yaşayan Türklerin ve çocuklarının Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmelerine katkıda bulunmak,
2. Eğitimle uğraşan kişi, grup ve kuruluşlar oluşturup bu konudaki endişelerimizi birlikte çalışarak dile getirip çareler üretmek,
3. Türk kültürünü İngilizlere ve diğer toplumlara tanıtmak,

4. Devlet (İngiliz) okulları ve diğer eğitim birimleriyle ortak çalışmaları sağlamak.
5. Gerekli zaman değiştirilip geliştirilen ve İngiltere’de yaşayan çocuklarımızın eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilen ortak bir müfredat çalışması yapmak, (2013-2014’de bir müfredatı Konsorsiyum olarak hazırladık.)
6. Türk okullarındaki kitapların TC ve KKTC Eğitim Müşavirliği ve Ataşeliği ile, İngiliz yerel eğitimine uyumlu bir şekilde hazırlanması
7. Türk Dili ve Kültürü Okulları’nda çalışan tüm öğretmenlere, İngiliz Eğitim Sistemi çerçevesinde, Hizmetiçi Eğitim Kursları’nın uzmanları tarafından verilmesini sağlamak. Nitekim bunlardan birini 14-22 Şubat 2014’de Sakarya Üniversitesi ile birlikte hazırladık.

İngiltere’deki Türk okullarında, ortalama 1800 civarında öğrenci bulunmaktadır. Bu okullarda 29 TC ve 11 KKTC’den gelen görevli ve 85-90 civarında özel, ücretli öğretmen bulunmaktadır. Ancak her geçen yıl okullardaki öğrenci sayısı azalmaktadır. Türk ailelerinin çocuklarını, Türk okullarına çekmek çok zor!

Türk çocukları neden Türk okullarından ayrılıyor?

1. Okullardaki materyal eksikliği ve elektronik aletlerin kullanılamaması en büyük sorunlardan biri!!!
2. Ailelerin en büyük korkularından biri: “Çocuğum Türk okuluna giderse, İngilizcesi zayıflayacak!”

Her Türk okulu, yılda 15,000-20,000 sterlin bina kirası vermektedir. Okul yönetimleri, okulların ayakta durabilmesi için büyük mücadele vermektedirler!

Peki ne yapılabilir?

- 1- Aynı bölgede bulunan okulların ortak bir binada toplanmasını sağlamak
 - 2- Okullarda ihtiyaç olan materyal ve elektronik aletlerin sağlanması
 - 3- İngiliz eğitim sistemini bilen öğretmenlerin olması.
- Bunlar çözülemeyecek sorunlar değil. Çözüleceğine inanıyorum. Beni sabırla dinlediğiniz teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Şeref Ateş: Teşekkür ederim Özlem Hanım, bu heyecanlı sunumunuz için. Şimdi sözü Fransa'dan gelen Mehmet Bilgiç'e bırakıyorum.

Mehmet Bilgiç: Çok değerli hocalarım, ben sunumumda yaptığım bir çalışmayı sizinle paylaşacağım. Çalışmanın adı;

YURT DIŞINDAKİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN KÜRESEL SORUNU: İKLİMİN DEĞİŞME(ME)Sİ

Bu bildiriye Yard. Doç. Dr. Bekir İnce Hocamla birlikte hazırladık. Bildirime ilk olarak örgüt iklimi hakkında bilgi vermekle başlayacağım.

Örgüt iklimi

İklim, sözcük anlamı olarak birçok değişken açısından değerlendirilen hava koşullarının, geniş bir zaman ve bölge

üzerindeki ortalaması demektir. Etimolojik olarak ise Yunan-
cadan gelen iklim, temayül eğilim anlamındadır. Bir örgüt
açısından ise o örgütteki mevcut koşulların çalışan insan-
lar tarafından algılanış biçimi ve örgütsel yaşamın niteliği,
iklim olarak ifade edilmektedir (İnce: 2008). Başka bir de-
yişle eğitim sistemi içinde çalışan kişilerin çalışma ortamları,
amaçları, içinde bulundukları sisteme yönelik değerlendiri-
meleri, yaptıkları işe yönelik geliştirdikleri ortak anlayışları
o örgütün iklimini oluşturmaktadır. Örgütsel iklim kısaca
bir işyeri gezildiğinde hissedilen hava olarak da tanımlana-
bilir (Özdemir, 2006, s.10-33). Altman'a göre ise örgütsel ik-
lim, çalışanların örgüte yönelik algılamalarıdır (2000: 31-33).
Bireyin içinde bulunduğu ortama ilişkin algıları, bireyin dav-
ranışlarına, inançlarına, düşüncelerine ve başarısına doğru-
dan etki eder. Bu nedenle iklim çalışmalarının odak nokta-
sını "bireyin algıları" oluşturur demek daha doğru olacaktır
(Clark, 2002'den akt. Halis ve uğurlu, 2008: 103). Halis ve
Uğurlu'nun Forehand'dan (1968) aktardığına göre "Örgüt
iklimi" kavramının kapsamı içinde 3 değişkenden söz edi-
lebilir (Halis ve Uğurlu, 2008: 106):

- ✓ Çevresel Değişkenler: Bireyin kendisinden kay-
naklanmayan, örgüt üyelerini dışardan etki eden
değişkenlerdir. Çevresel değişkenlere örnek olarak
örgütün büyüklüğü ve yapısı, ekonomik şartlar ve
sendikalaşma oranı vb. verilebilir.
- ✓ Kişisel Değişkenler: Bu değişkenler örgüt üyelerinin
yetenekleri, yaklaşımları, işe karşı ilgileri, karakte-
ristik nitelikleri gibi bireysel olarak her bir işgörenin

sahip olduğu özellikleri ya da değeri ifade etmektedir.

- ✓ Sonuç Değişkenler: Bu değişken grubu çevresel ve kişisel değişkenlerin bir araya gelmesi sonucunda oluşmaktadır. İş motivasyonu, memnuniyet ve verimlilik bu grup değişkenlere örnek gösterilebilir.

İki dillilerin eğitiminde örgüt ikliminin önemi

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yurt dışı teşkilatında görülen örgütsel iklim de yukarıdaki tanımlarda da altı çizildiği gibi başta öğretmenlerin kendilerine ilişkin algıları olmak üzere, çevresel ve yönetsel bazı faktörlerden etkilenebilmektedir. Bu etkilene, çalışanların başta motivasyonları olmak üzere tutumlarını, davranışlarını ve işe yönelik psikolojilerini olumlu veya olumsuz yöne sevk edebilecek bir potansiyeli temel dinamik olarak içinde barındırmaktadır. Buna bağlı olarak yurt dışı teşkilatındaki Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinin örgütsel iklim içerisinde olumlu veya olumsuz bir hava ile karşılaşmaları durumunda icra edilen eğitim faaliyetlerinin ve derslerin başarısının da bu durumdan etkilenmesi son derece doğaldır. Bu bağlamda öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmeler ve görüşler bakanlığın eğitim politikasını da belli bir oranda biçimlendirmelidir zira sağlıklı bir örgütsel yapılanma yalnızca başarılı bir sistemin çarklarını harekete geçirmekle kalmayacak aynı zamanda çalışanların olumlu yönde güdülenmelerinin ve sağlıklı ürünleri ortaya çıkarmalarının önünü de açacaktır.

Her yıl yurt dışına Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin temel yürütücüsü olan binlerce Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni gönderilmektedir. Bu öğretmenler, gönüllülük veya seçmeli ders esasına dayalı olarak Türkçe derslerini yabancı okullarda gerçekleştirmektedir. İnce tarafından 2008 yılında yapılan “Milli Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Teşkilatında Örgütsel İkliminin motivasyona etkisi: Fransa Örneği” adlı çalışma, Fransa’da yaşayan Türk çocuklarına verilen anadil eğitiminde görev yapan öğretmenlerin örgüte bakış açısını göstermektedir. Bu çalışmanın amacı ise, İnce’nin çalışmasından hareketle 2008 yılından 2015 yılına kadar Milli Bakanlığı Yurt Dışı Teşkilatında örgütsel iklimin ne derece değişime uğradığını -ya da uğramadığını- tespit etmektir.

MEB yurt dışı teşkilatında oluşturulacak olumlu bir örgütsel iklim, eğitim kalitesini yükseltecektir. Böyle bir iklimde çalışan öğretmenler ise, eğitim amaçlarına ulaşılmasına daha fazla katkı sağlayacaklardır.

Çalışmanın uygulama aşamasında İnce’nin 2008 yılında yaptığı çalışmada kullanılan 25 soruluk anket Strasburg ve Paris bölgesinde çalışan 38 öğretmene tekrar uygulanmıştır. Bulgular sınıflandırılmış ve 2008 yılındaki bulgularla karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar yüzdelik dilimlerle analiz edilmiştir.

Bulgular ve tartışma

Anketin 1. maddesi olan “Genel olarak mevcut anadil eğitim sistemi, dersi alan öğrencilerin ihtiyacını karşılayacak nitelikte midir?” sorusuna 2008’de öğretmenlerin %93.87’si

hayır derken 2015 yılında bu oran %55 şeklinde gerçekleşmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin bakış açısıyla yurt dışında uygulanan anadil eğitiminin öğrencilerin ihtiyacını karşılama beklentisinde olumlu yönde bir değişiklik olduğunu söylemek mümkündür. Yine de 2015 yılında çalışmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının dersin ihtiyacı karşılamadığını söylemesi ise anlamlıdır.

Anketin 2. maddesi olan “Mevcut sistemle anadili ve kültür derslerinde istenilen hedefe/hedeflere ulaşılabileceğini düşünüyor musunuz?” sorusuna ise 2008’de araştırmaya katılan öğretmenlerin %97,95’i hayır derken 2015 yılında bu oran %79 olarak gerçekleşmiştir. Oranda olumlu yönde bir değişim olsa da hedeflere ulaşmada öğretmenlerin taşıdığı olumsuz bakış hala devam etmektedir.

Anketin 3. maddesinde “ulaşılamayacağını düşünüyor-sanız bu durumun sebebi sizce hangisidir? sorusu için öğretmenlere dokuz ayrı şık verilmiştir. Öğretmenler bu soruya 2008 yılında şu cevapları vermişlerdir:

- ✓ Ders saatlerinin yetersizliği,
- ✓ Ailelerin eğitime bakış açısı ilgisizliği,
- ✓ Öğrencilerin derse bakış açısı,
- ✓ Programın gerçekçi ve uygulanabilir olmaması,
- ✓ Dersin not olarak karneye geçmeyişi,
- ✓ Derslerin entegre olmaması

2015 yılında ise verilen cevaplar şöyle sıralanmaktadır:

- ✓ Ailelerin eğitime bakışı ve ilgisizliği,
- ✓ Öğrencilerin derse bakışı yer alıyor,

- ✓ Ders saatlerinin yetersizliği

2008’de ders saatlerinin yetersizliği ilk sırada iken 2015’de ailelerin ve öğrencilerin ilgisizliği ve derse olan bakış açıları, ders saatinin yetersizliği maddesinin önüne geçmiştir. Arzu edilen nitelikli bir eğitimin yolu; öğretmen, öğrenci, aile ve çevre işbirliğinden geçmektedir. Oysa yurt dışındaki ana-dili eğitiminde bu durumun geçen zamana kıyasla olumsuz yönde bir seyir izlediği anlaşılmaktadır.

Anketin 4. maddesinde “Dersin daha verimli işlenebilmesi için bilgilendirilmek istediğiniz alanlardan ikisini işaretleyiniz” Sorusuna 7 seçenek içinden 2008 yılında ilk iki seçenek sırasıyla

- ✓ Dil öğretiminde yeni yönelimler ve
- ✓ Serbest zaman etkinlikleri

işaretlenmiştir. 2015 yılında ise sırasıyla :

- ✓ Türkçe dil etkinlikleri ve
- ✓ Dil öğretiminde yeni yönelimler

seçenekleri işaretlenmiştir. Aslında her iki tespiti bakıldığında çok fazla değişen bir şey olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin alana ilişkin bilgi ihtiyaçları zaman içinde herhangi bir değişikliğe uğramadan devam etmektedir.

Anketin 5. maddesinde öğretmenlere “Dersin verimliliğini arttırmak ve alanınızda daha yetkin olmak için herhangi bir yayın takip ediyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. 2008’de Öğretmenlerin % 93’87’si, 2015’de ise %97’si evet diyerek sürekli bir yayın takip ettiklerini ifade etmişlerdir.

Anketin 6. maddesinde öğretmenlere “Hangi tür yayınları takip ettikleri” sorulmuştur. Bu soru için öğretmenlere 7 seçenek sunulmuş ve ikisini işaretlemeleri istenmiştir. Öğretmenler 2008’de ve 2015’te ilk iki sırada:

- ✓ İnternet ve eğitim portalları
- ✓ Etkinlik kitapları

seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Anketin 7. sorusunda “Öğrencilerinizin Türkçeyi düzgün bir şekilde, kurallarına uygun olarak konuştuklarını düşünüyor musunuz?” sorusuna 2008’de öğretmenlerin %97,95’i, 2015’te ise %87’si hayır diyerek öğrencilerin konuşma ve yazma boyutunda Türkçe seviyelerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Zamana bağlı olarak bu görüşte çokça bir değişiklik olmadığı gözlenmektedir.

Anketin 8. sorusunda “Öğrencilerinizin Fransız okullarındaki başarıları ve katıldıkları sosyal aktiviteleri hakkında bilgi sahibi misiniz?” sorusu aynı zamanda öğrencilerin ilgisizliğinin yalnızca anadili derslerine mi yönelik yoksa genel anlamda bir ilgisizlik mi olduğuna yöneliktir. 2008’de Öğretmenlerin % 95,91’i, 2015’te ise %74’ü öğrencilerin Fransız okullarındaki başarıları hakkında da bilgi sahibi olduklarını söylemişler. Bu öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin Fransız okulunda da pasif ve isteksiz olduklarını söylemiştir. Maalesef bu söylenenler Fransız makamları tarafından da doğrulanmaktadır. Fransa’daki üniversitelerde 2006-2007 rakamlarına göre 208.000 yabancı öğrenci okuduğu düşünülürse Türk öğrenciler bunun ancak binde 1’i

kadarını oluşturmaktadır. (bilgi için bkz. <http://media.education.gouv.fr/file/28/3/6283.pdf>)

Anketin 9. sorusunda “Öğrencilerinizin kendini ifade etmek için daha çok hangi dili tercih ettiği” sorusuna 2008’de öğretmenlerin % 81,63, 2015’te %87’si Fransızca şeklinde cevaplamışlardır. Zamana bağlı olarak öğretmenlerin bu konudaki görüşleri biraz daha yükselerek devam etmiştir.

Anketin 10. sorusunda “öğrencilerinizin Türkiye ile ilgili temel bilgilerini nasıl görüyorsunuz?” Sorusuna 2008’de öğretmenlerin 79,59’si, 2015’te %87’si “çok az bilgileri var” seçeneğini işaretlemişlerdir. Bakıldığında bu soruda da oranların azalmak yerine yükseldiği gözlenmektedir.

Anketin 11. sorusunda öğretmenlerin gözlemlerine göre “Öğrencilerin yılda kaç kitap okuduğu” sorgulanmıştır. 2008 yılında öğretmenlerin %46’ya yakını öğrencilerim hiç kitap okumuyor derken 2015 yılında bu oran %49’a çıkmıştır. Dolayısıyla geçen yıllar boyunca öğrencilerin okuma oranının daha da azaldığı gözlenmektedir.

Anketin 12. sorusunda “öğrencilerinizin kültürel durumunu nasıl tarif edersiniz?” sorusuna 2008’de öğretmenlerin %75,51’i, 2015’te ise % 76’sı iki kültür arasında sıkışıp kaldığını söylemektedir.

Anketin 13. sorusunda öğretmenlere iki aşamalı ve her aşama için iki seçenekli bir soru sorulmuştur. “Öğrencilerinizin Türkiye’ye karşı hislerini nasıl tarif edersiniz?” ve “Öğrencilerinizin gelecek planlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin çoğu 2008’de de ve 2015’te de öğrencilerin planlarının çoğunu Fransa üzerine yaptıklarını

belirtmektedirler. Bu da anavatanla bağıın zayıfladığını göstermektedir.

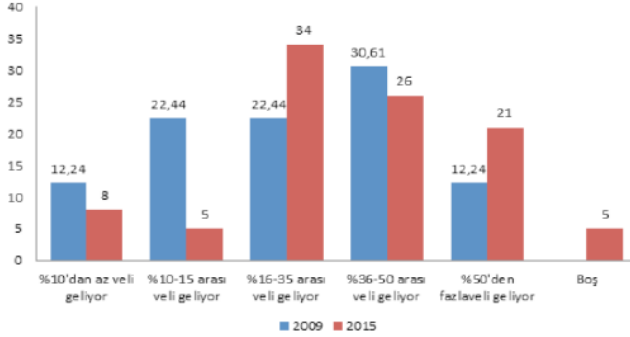
Anketin 14. sorusunda “öğrencilerinizin bir kimlik problemi ile karşı karşıya olduğunu düşünüyor musunuz?” Sorusuna 2008’de öğretmenlerin %77,55’i, 2015’te % 58’i evet diyerek kimlik kaybı tehlikesine dikkat çekmiştir.

Yine anketin 15. sorusunda öğretmenlere, “Öğrencilerinizin herhangi bir konuda (Büüklere saygı, küüklere sevgi, komşuluk, arkadaşlık, mili ve dini bayramlar, eğlence kültürü, yemek kültürü, kılık kıyafet vb.) Fransız kültürüne ait bir unsuru sahiplendiğine tanıklık ettiğiniz oldu mu?” sorusu yöneltildi. 2008’de Öğretmenlerin %30,61’i bu soruyu çok kez şeklinde cevaplarırken % 55,1’i en az bir veya birkaç kez şeklinde cevaplamıştır. 2015’te ise öğretmenlerin bu kez %50’si çok kez şeklinde cevaplamıştır. Bu tespit de öğrencilerin iki kültür arasında sıkıştığını göstermekte ve kültürel anlamdaki kaymanın azalmadan devam ettiğini de ortaya koymaktadır.

Anketin 16. sorusunda “Ailelerle yeteri kadar iletişim halinde misiniz?” Sorusuna 2008’de öğretmenlerin % 63,26’sı, 2015’te 71’i evet demıştır. Öte yandan anketin bir sonraki sorusu bu verilerle çalışmaktadır. Zira velilerin büyük çoğunluğu veli-öğretmen iletişiminin temel araçlarından olan veli toplantılarına gereken önemi göstermemektedir.

Anketin “Veli toplantılarına gelen ailelerin oranı” ile ilgili 17. sorusu, aile-öğretmen ilişkisinin istenen düzeyin çok altında olduğunu göstermektedir. 2008 ve 2015’te öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu velilerin toplantılara gelmediğini

ya da çok düşük oranda geldiklerini belirtmiştir. 2008’de ve 2015’de veli toplantılarına velilerin katılma oranları şöyle şekillenmektedir:



Grafik 1: Veli toplantılarına katılma oranlarında 2008 ve 2015 yıllarına göre yaşanan değişiklik

Anketin 18. sorusu olan “veli toplantılarına katılımın az olma gerekçeleri sizce nedir?” sorusuna cevaben 2008’de öğretmenlerin %73,33’ü, 2015’te ise %66’sı velilerin derse ilgisizliğini gerekçe olarak göstermektedir.

Anketin 19. sorusunda “Öğretmenlere bölgelerinde hizmet ederken derneklerin kendilerine verdikleri desteği” sorduk. Bu soruya 2008’de her zaman destekler diyen öğretmenlerin oranı ancak ankete katılanların %25’ini oluşturabilmektedir. 2015’te ise öğretmenlerin %55’i zaman zaman destekler, %18’i hiçbir zaman desteklemez cevabını vermişlerdir. Sivil toplum kuruluşları ile öğretmenler arasındaki işbirliğinin arzu edilen oranda olmadığı ve aradan geçen zaman diliminde de bu yönde olumlu bir değişiklik elde edilemediği gözlenmektedir.

Anketin 20. sorusunda öğretmenlere “Bölgelerinde hizmet ederken yöneticilerinin kendilerine verdiği desteği” sorduk. 2008’te yöneticilerinin desteğini arkasında hissedilen öğretmenlerin oranı % 20’lerde kalmakta, buna karşılık %36,73’lük bir kısım ise bu desteği hiç görmediklerini söylemektedir. 2015’te ise öğretmenlerin %37’si her zaman %44’ü zaman zaman bu desteği hissettiklerini söylemektedir. Öğretmenlerin %13’ü ise hiçbir zaman destek görmediklerini ifade etmektedirler.

Anketin 21. sorusunda “öğretmenlere bölgelerinde hizmet ederken Fransız makamlarının kendilerine verdiği desteği” sorduk. 2008’de öğretmenlerin %10,2’si her zaman %73,46’sı zaman zaman, 2015’te ise %50’si her zaman %44’ü zaman zaman seçeneğini işaretlemiştir. Fransız makamlarının derse olan desteklerinde anlamlı bir artış olduğunu söylemek doğru olacaktır.

Anketin 22. sorusunda “Mesleki çalışmalarınız sırasında motivasyonunuzu bozduğuna inandığınız temel etkenler nelerdir?” sorusuna 2008’de öğretmenlerin:

- ✓ %71,42’si “Şartlara uygun bir eğitim sisteminin kurulmamış olması”,
- ✓ %69,38’si “Veliler-öğrenciler tarafından yeterince değer verilmemesi”,
- ✓ %51,02’si “Sosyal olanaklar- özlük hakları- sağlık eğitimi”

seçeneklerini sırasıyla ilk üçte işaretlemişlerdir. 2015’te ise:

- ✓ %79’u “Veliler-öğrenciler tarafından yeterince değer verilmemesi”

seçeneği ilk sırada yer almış diğer seçenekler 2008'dekilerle aynı sırayı korumuştur.

Anketin 23. sorusunda “Bölgenizde hizmet ederken başarıya ulaşmak adına meslektaşlarınızla yeteri kadar iletişim halinde misiniz?” sorusuna 2008'de öğretmenlerin:

- ✓ %16,32'si her zaman
- ✓ %67,34'ü zaman zaman
- ✓ %16,34'ü ise hiçbir zaman
- ✓ seçeneğini, 2015'te ise öğretmenlerin:
- ✓ %50'si her zaman
- ✓ % 44'ü zaman zaman ve
- ✓ %6'sı da hiç bir zaman

seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Anketin 24. sorusunda öğretmenlere “Türkiye'ye döndükten sonra yeniden yurt dışı göreve gelip gelmeyi istemediklerini ” sorusuna 2008'de öğretmenlerin:

- ✓ 42,85'i kesinlikle isterim,
- ✓ %30,61'i asla istemem,
- ✓ %26,53'ü kararsızım,

derken 2015'te oranlar şöyle şekillenmiştir:

- ✓ %50'si kesinlikle isterim,
- ✓ %45'i asla istemem,
- ✓ %5'i kararsızım

Dikkat edilecek olursa örgüte bağlılık anlamında yıllara göre %7,15'lik artış gerçekleşirken örgütten ayrılmayı düşünenlerin oranında % 14,39'luk bir yükseliş söz konusudur.

Çalışanların örgütte kalma isteklerinin olumlu bir örgüt iklimi göstergesi olduğunu düşünecek olur isek yurt dışı teşkilatından ayrılmak isteyen öğretmenlerin oranında gerçekleşen değişiklik olumsuz iklim koşullarının da bir göstergesi olarak ortaya kabul edilebilir.

Sonuç

Sonuç olarak, 2008 yılından beri aslında birçok şeyin değişmediği ortadır. Bulgular incelenecek olursa;

2008 yılında ders saatlerinin yetersizliği, eğitim şartlarının uygun olmaması seçenekleri öğretmenlerce olumsuzluk olarak ilk sıralarda yer alırken 2015 yılında velilerin ve öğrencilerin derse olan ilgisizliği daha önce çıkmıştır.

Öte yandan öğrencilerin kimlik arayışının 2008'den günümüze giderek arttığı görülmektedir. Bunlar, üzerinde düşünülmesi ve çözüm üretmek için birtakım girişimlerde bulunulması gereken önemli sorunlar olarak mütalaa edilmektedir. Bunca gayretlere karşın veli-öğrenci ilgisizliği eğitim bağlamında yapılan ya da yapılması planlanan faaliyetlerin boşa çıkmasına neden olabilir. Nitekim anketin diğer seçeneklerine bakıldığında da 2008'deki sonuçlar ile benzerlikler dikkatleri çekmekte ve örgüt ikliminin olumlu yönde pek değişmediği görülmektedir.

Bu bağlamda mevcut örgüt iklimine bakarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeni bazı eğitim politikaları üretmesi de beklenmektedir. İklimde oluşacak bir iyileşme için ise öncelikle yeni ders araç gereçlerinin üretilmesine ve mevcut ders

araç gereçlerinin de yurt dışındaki öğrencilere uygun hale getirilmesine yönelik çalışmalara daha fazla yer verilmelidir.

Ankete göre öğrencilerin kitap okuma oranlarının yıllara göre çok da yükselmediği gözlenmektedir. Ayrıca ankette öğrencilerin başvurduğu öncelikli dilin Fransızca olduğu sonucundan hareketle okunan kitapların bir bölümünün Fransızca olabileceği gerçeğini de göz ardı etmemek gereklidir. İki dilli Türk çocuklarına yönelik bir yayın hamlesini başlatmak elzemdir. Böylece zincirleme olarak bazı olumsuzlukların olumlu yönde değişmesinin önünü açmakla kalınmayacak aynı zamanda örgütsel iklimi olumlu etkileyecek birçok unsurun oluşmasına da fırsat yaratılmış olunacaktır. Bu durum, ancak Milli Eğitim Bakanlığı'nın geliştireceği akılcı dil politikaları ile gerçekleştirilebilir.

Beni sabırla dinlediğiniz için teşekkür ederim.¹

1 Altman, R. (2000). "Understanding organizational climate: Start minimizing your workforce problems", *Water Engineering and Management Journal*, 147 (6), USA.

Halıs, M., & Uğurlu, Ö. Y. (2008). GÜNCEL ÇALIŞMALAR İŞİĞİNDA ÖRGÜT İKLİMİ. Is, Guc: *The Journal of Industrial Relations & Human Resources*, 10(2).

İnce, B. (2008). "Milli Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Teşkilatında Örgütsel İkliminin Motivasyona Etkisi: Fransa Örneği", 1st İnt. Congress of European Turks "Education And Culture", Vol I, 353-375 , Antwerp, Belgium.

Özdemir, F. (2006). "Örgütsel İklimin İş Tatmin Düzeyine Etkisi", Ç.Ü. Yayınlanmamış doktora tezi, Adana.

"Répartition des étudiants de nationalité étrangère dans les universités par origine et cursus en 2006-2007", <http://media.education.gouv.fr/file/28/3/6283.pdf> 01.02.2008.

Prof. Dr. Şeref Ateş: Teşekkür ederim Mehmet Bey, bu güzel sunumunuz için. Bir arkadaşımızın sorusu var, onu dinleyelim.

Bir katılımcı: Hocam katkıda bulunmak için bir şey söylemek istiyorum. Tabi haddime düşmeyerek söz aldım, burada bir sürü dilbilimci arkadaşlarımız var Cemal Beyler, Doğan Beyler filan. Bu ana dil tanımı ile ilgili arkadaş bazı şeyler söyledi, ben tekrar internete bir baktım, 2008 Birleşmiş Milletler ana dili tanımıyla söylediğiniz ana dili tanımı uymuyor yani bir çocuğun eğitim dilinin okul dilinin, baskın dilinin İngilizce olması onun dilinin ana dili olduğunu göstermez. O çocukların ana dili Türkçedir. Teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Şeref Ateş: Teşekkür ederim katkınız için. Özellikle aslında aralarda da tartışabiliriz zaten üç gün boyunca bu konuları görüşeceğiz. Farklı ülkelerde farklı uygulamalar var, Almanya, İngiltere, Fransa örneğinde olduğu gibi. Aslında ortak olan konu burada sorunlardan bahsetsek de bir güç var, yani Avrupa'nın, Batı Avrupa'nın bütün ülkelerinde Türkçe bir şekilde öğretiliyor, öğretilmeye çalışılıyor. Burada da tabi en önemli katkı öğretmen, öğretmenin nitelikli olması, ama aynı zamanda yerel şartlara uygun ve uyumlu müfredatların olması tabi ki çok önemli. Biz bu gücümüzü fark etmesek de aslında özellikle İngiltere'nin yapmış olduğu gelecekte öğrenilmesi gereken ana yabancı dillerden birisi de İngiliz hükümetinin yapmış olduğu tespite göre önümüzdeki 10 yıl içerisinde Türkçenin öğrenilmesi gerektiğinin altı çiziliyor. Biz fark etmesek de bu güç, bu diaspora, Türk varlığı Batı Avrupa'da Türkçenin yaşamasına ve yaşatılmasına büyük katkıda bulunuyor. Biz akademisyenler

olarak, öğretmenler olarak üzerimize düşen neyse onu yapmaya çalışacağız, kurumlarımız da tabi ki bu doğrultuda özellikle malzeme geliştirme konusunda katkılarını sunacaklar diye belirtiyorum. Şimdi son konuşmacımız Belçika'dan Sinan Bey, Belçika'nın son durumunu arz edecek.

Sinan Ada: Teşekkür ederim, hocam süre olarak belirtin, biz öğretmenler çok konuşuruz akşamı bulmayalım.

Başkan: Evet, süremiz başladı. Bekir Bey'in verdiği 10 dakika.

Sinan Ada: Tamam teşekkür ederim. Kendimi tanıtayım Sinan adım, Brüksel Eğitim Müşaviri'yim. Buradaki görevim Bakanlık teftişte Milli Eğitim bakanlık teftişte. Öncelikle hanımefendiler beyefendiler, beş tane öğretmen arkadaşım ve ilgili okutman arkadaşım adına herkesi saygıyla selamlıyorum. Ayrıca yoğun programından dolayı sayın büyükelçimiz Çağlar Beyefendi selamlarını ve başarı dileklerini ilettiler, maalesef katılamayacak onu da bildirmek istiyorum. Kongrenin paydaşları Sakarya Üniversitesi ve diğer iki tanesi Brüksel'den Belçika'dan daha doğrusu Yunus Emre Enstitüsü ve Belçika Türk Dernekler Birliği ikisi de bizim zaman zaman ortak projeler düzenlediğimiz kuruluşlar. Başarılı bir kongre olacağını umuyorum. Burada sizin de desteğinizle yeni projelere ve çözüm önerilerine örnek teşkil edebileceğini umuyorum. Yurt dışında Milli Eğitim Bakanlığının yanlış hatırlamıyorsam 56 tane kadrosu var, müşavirlikler ve ataşelikler olarak. Müşavirlikler büyükelçiliklerde, ataşelikler konsolosluklarda görevli. İki yönlü iletişim var, biri oranının göçmen Türk toplumu ile ilgili iletişimi ve onlara eğitim konusunda desteği diğeri de diplomatik ilişkileri.

Konumuz iki dilli eğitim, öncelikle eğitim müşavirliğimizin geçen sene başlattığı maalesef sona varamadığı bir projeden bahsetmek istiyorum. Öncelikle daha doğrusu profili çizelim size Belçika'nın durumu nedir? Burada 250 bin vatandaşımız var. 250 bin vatandaşımızın ilköğretim seviyesindeki öğrenim skalasına bakarsak, 25-30 bin civarında ilköğretim öğrencisi var.

Dersinin olduğu günlerde hasta raporu alıp geziye giden, raporlu günleri için yasal ücret kesintisi yapılırken müşavire düşman olan, derslere gitmediği halde ulaşım parası talep eden, etkinlikleri/projeleri sabote etmeye çalışan ve vatandaşlarımızı hakir gören öğretmenler var. Bu arkadaşlar için maalesef bir şey yapılamıyor.

Biz etkinlikler yapmaya çalışıyoruz. Bir tanesini söyleyeyim. İstiklal Marşı'nı ezberleme yarışması. Çocuklar ezberlediler ve çok güzel okudular. Bu tür etkinlikler artırmak istiyoruz. Vaktimiz az olduğu için sözlerimi burada tamamlıyor, saygılar sunuyorum.

Başkan Şeref Ateş: Çok teşekkür ederim Sinan Ada'ya ve oturumda değerli görüşlerini bizimle paylaşan öğretmen arkadaşlarımı da teşekkür ediyorum. Bu arada bir arkadaşımız söz vermek istiyorum.

Vedat Ekmekçi: Erciyes Üniversitesinde okutmanım. Gent'te öğretmen olarak bulundum. Karşılaştığım sorunları ve gördüğüm eksiklikleri sıralamak istiyorum.

1. Öğretmenler görev yerlerine ilk geldikleri günden itibaren barınma problemiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. İlk gün ve sonrasında otellerde, tanıdık kişilerde veya cami

cemaatinin evlerinde kalan sığınmacı durumundaki öğretmen büyük hayal kırıklığı yaşamakta bu da sonrası için öğretmenin bakış açısı ve motivasyonu üzerinde derin izler bırakmaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı imamların ilk geldikleri anda dernekler bünyesinde imam evlerinde kaldıkları gibi öğretmenler için de Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazır evler kurulmalı veya öğretmenlerin geçici süreyle barınacakları yerler oluşturulmalıdır.

2. Öğretmenler, ilk birkaç hafta gelinen ülkede ülke özelinde oryantasyon eğitimine tabi tutulmaları gerekirken bu yapılmamakta ve eğitimciler bilgi ve tecrübe eksikliğinden kaynaklanan birçok sorunla yüzleşmektedirler. Bu durumun öğretmeni oldukça yormakta işine ve yaşantısına adaptasyon sürecini geciktirmektedir.

3. Türkçe ve Türk kültür öğretmenlerinin moral ve motivasyonlarını yüksek tutmak amacıyla yetkililerce gerekli moral ve motivasyon etkinlikleri yapılmalıdır.

4. Yurt dışında yapılan Eğitim hizmetleri Elçilik dışında bölgelerde oluşturulacak Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir kurum çatısı içerisinde (kültür merkezi, etüt merkezi, dernek, dersane ...) yürütülmelidir. Geçici durumdaki yerlerde her gelen öğretmen yeniden başlamakta oluşturulan materyal, etkinlik, öğrenci bilgileri, tecrübeler öğretmenin Türkiye 'ye dönmesiyle yok olmaktadır. Bu da öğretimin sürekliliği açısından oldukça olumsuz bir durum oluşturmaktadır.

5. Sabit ve düzenlenmiş bir mekanın olmayışından ötürü Türkçe dersinin işlendiği dernekler ve okulların tahsis ettiği sınıflar fiziki olumsuzluklar ihtiva etmekte bu durum

eğitim öğretim faaliyetinin niteliğini doğrudan olumsuz etkilemektedir.

6. Öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini arttırmak için okul çıkışında yapılan Türkçe dersleri okul ders saatleri içerisinde yapılmalıdır.

7. Türkçe dersinin daha etkili yapılabilmesi için ders içi faaliyet okullarda notla değerlendirilmeli, derneklerde ise derslerin önemini arttırmak için pekiştirme ve kalıcılığı sağlama amacıyla kullanılmasının yolları açılmalıdır.

8. Velilerde ana dil ve kültür bilincinin oluşturulması için resmi makamlar yoluyla seminer vb. eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

9. Okullarda idareci ve öğretmenlerce Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenine karşı olan ön yargı ve olumsuz davranışların ortadan kaldırılması amacıyla bilgilendirme ve iletişim organizasyonlarına ağırlık verilmelidir.

10. Derneklerdeki sınıfların fiziki ortamı eğitim öğretim için uygun hâle getirilmeli, çağdaş öğretim araç ve gereçleri sağlanmalıdır. Okullarda mevcut cihazların etkin kullanımları okul yönetici ve öğretmenleri tarafından engellenmesi önlenmelidir.

11. Türkçe ve Türk kültürü öğretim kitaplarının dili çocukların anlayabileceği seviyede sadeleştirilmelidir. Özellikle 4-5, 6-12. sınıflarda kitapların düzeye uygunluk ve etkinliklerin kullanılabilirliği açısından yeniden gözden geçirilmelidir.

13. Dernek başkanları ana dil ve kültür konusunda bilinçlendirilmeli bu amaçla Türkiye’de ve Belçika’da kamp, seminer vb. faaliyetler yapılmalı ve öğretmenlerle iletişimin

daha yapıcı ve yerinde olması amacıyla gerekli önlemler alınmalıdır.

14. Türkçe ve Türk kültür öğretmenlerinin moral ve motivasyonlarını yüksek tutmak amacıyla yetkililerce gerekli yardım ve destek faaliyetleri yapılmalıdır.

15. Birden fazla sınıf için hazırlanan (1-3, 4-5, 6-7...) ders kitapları her sınıf düzeyine ayrı ayrı olacak şekilde hazırlanmalıdır.

16. Türkçe ve Türk Kültürü dersi için ölçme ve değerlendirme ölçütleri belirlenmelidir.

17. Üniversitelerde kullanılmak üzere yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla Flamanca ders kitapları hazırlanmalıdır.

Başkan: Teşekkür ediyorum ve oturumu burada kapatıyorum.

II. OTURUM

Başkan : Prof. Dr. Firdevs Karahan
Katılımcılar : Prof. Dr. V. Doğan Günay
: Prof. Dr. Cemal Yıldız
: Prof. Dr. Selahattin Dilidüğün
: Prof. Dr. Belma Haznedar
: Prof. Dr. İsmail Güleç

Prof. Dr. Firdevs Karahan

Sayın Katılımcılar,

Avrupa'da yaşayan Türk çocuklarına eğitim vermekte olan öğretmenlerimize yönelik olarak düzenlediğimiz çalışmaya hoş geldiniz. Bu çalıştayın düzenlenmesi konusunda katkıları olan Yunus Emre Enstitüsü ve Belçika Türk Federasyonu yetkililerine teşekkür ediyorum. Çalıştayımıza çok değerli katkılarıyla destek veren Prof. Dr. V. Doğan Günay, Prof. Dr. Cemal Yıldız, Prof.Dr. Selahattin Dilidüzgün, Prof. Dr. Belma Haznedar hocalarımıza da şükranlarımıza sunuyorum.

İzninizle panel yöneticisi olarak iki dilli öğretmenlerin özelliklerine kısaca değinmek isterim.

En basit tanımıyla en az iki farklı dili kullanma yeteneğine sahip olan çift dilli öğretmenler, eğitim programını iki farklı kültürün etkileşimi içerisinde yürütmeye ve bunu yapabilmek için de genel kültür başta olmak üzere farklı konuları,

kavram ve bağlam bilgilerine dayalı olarak bir çatı altında toplamaya gayret ederler.

Brisk ve diğerleri (1990) iki dilli öğretmenlerin güçlü bir sorumluluk ve savunma algısı gösterdiklerini, öğretme kavramının ötesine geçerek öğrencilerinin önceki yaşantılarına ilişkin bir anlayış geliştirdiklerini ve öğrencilerine önem verdiklerini savunmuşlardır. Diğer yandan, Soto (1990) iki dilli öğretmenlerin kolektif bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekliliğini vurgulamıştır (Malave, 1992-1993). Bunlara ek olarak, iki dilli öğretmenler ana dili sınıf içi talimatları yönlendirme, öğrencilerin hedef dilin konuşmacılarıyla sosyal etkileşim içerisine girebileceği bir ortam oluşturma ve dilbilgisel materyalleri zenginleştirme gibi amaçlarla kullanmaktadırlar (Fillmore ve diğerleri 1990-1991).

Öğrenme sürecinde hayati bir öneme sahip olan yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencilerin aşına olmadığı bir dildeki beceri, alışkanlık, bilgi, davranış ve tutumlarında değişiklikler meydana getirmesi beklenir; öğretmenler dilbilimci, toplumbilimci, antropolog, pedagog ve gerektiğinde de sanatçı olmalıdır (Finocchiaro ve Bonomo 1973).

Öğretmen olarak ders programını takip ederken ve ders hedeflerine ulaşabilmek adına çabalarken şunları dikkate almalıdır:

1. Dil öğretim programının en başında öğrencilerin yaşları, dil yeterlilikleri, ilgileri ve öğrenme biçimleri gibi değişkenler dikkate alınarak uygun ders kitabı seçilmelidir.

2. Ders materyallerinin içeriği öğrencilerin ihtiyaçları, öğrenme stratejileri ve güdülerini gibi unsurlara göre uyarlanmalı ya da değiştirilmelidir.
3. Öğrenci özellik ve ihtiyaçlarına ilişkin olarak kullanılan ek materyaller kadar kullanıma elverişli durumda bulunan ders materyallerinden de en yüksek düzeyde yararlanılmaya çalışılmalıdır.
4. Hedef dilin kültürel özellikleri, ana dil bağlamıyla karşılaştırılarak bir kültür taşıyıcısı olarak öğretmen tarafından tanıtılmalıdır.
5. Öğrenci güdüsü, sadece çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanmasıyla değil aynı zamanda öğrencilerin kendilerini güvende ve başarılı hissedeceği olumlu bir öğrenme ortamı yaratarak yüksek seviyede tutulmalıdır.
6. Dil edinimini kolaylaştırmak adına öğrenme deneyimlerini dikkatli bir şekilde düzenleyerek farklı öğrenme yeti, beceri, biçim ve stratejilere sahip olan öğrencilere yönelik çeşitli etkinlikler yürütülmelidir.
7. Dilin, alışkanlık oluşturma dışında hedef dilin anadil konuşmacıları tarafından kullanıldığı gibi anlamlı kullanımı sistematik hale getirilmelidir.
8. Gerekli öğrenme stratejileri teşvik edilerek önceki dil öğrenmeleri canlı tutulmalıdır.
9. Etkinlik gerekliliklerine göre ihtiyaç duyulduğunda tüm sınıf, grup ve akran çalışması ile bireysel çalışmalar sınıf yönetiminin doğru şekilde düzenlenmesiyle yürütülmelidir.

10. Dinleme ve konuşma görevlerini eş zamanlı olarak gerçekleştiren CD kurmak gibi aynı anda uygulama gerektiren becerileri de dahil edebilmelidir.
11. Sınıf içi etkinlikler, farklı dil becerilerini iletişimsel durumlarla bütünleştirerek ve yabancı dil kullanımını gerektirecek gerçek durumlar oluşturarak öğrencileri gerçek hayatta olduğu gibi konuşmaya teşvik etmek amacıyla otantik uygulamalara benzetilmelidir.
12. Öğrenci başarılarını kontrol etmek, bireysel öğrenme problemlerini belirlemek ve öğrencilerin kendi başarıları üzerine düşünmesini sağlamak adına sınavlar, portföyler ve projeler aracılığıyla öğrenci gelişimi düzenli olarak takip edilmelidir.
13. Öğrencilerin okul içinde ve dışında aktif şekilde yer alacağı olanaklar yaratmak ve geliştirmek adına öğrenciler, bireysel erişim merkezleri tarafından sağlanan hizmetlerden fayda sağlamaya teşvik edilmelidir.
14. Dil öğretimi alanında çalışan bireylerle ve diğer meslektaşlarla iyi ilişkiler geliştirerek yeni teknik, teknoloji ve materyaller takip edilmelidir.

İyi bir dil öğretmenin önemli rolleri planlayıcı, düzenleyici, rehber, koç ve araştırmacı olarak özetlenebilir. Öğretmenin rolü sınıf, okul ve toplum unsurlarından meydana gelen öğretim çevresine bağlı olarak değiştiğinden dolayı bu listeye daha pek çok rol eklenebilir.

Öğretmen özellikleri üç temel konuya dayanmaktadır:

1. Kişisel özellikler, 2. Kendi dili ve kültürünü içeren iyi

dengelenmiş eğitim ve 3. Profesyonel eğitimde ve psikoloji alanında yetişme. Öğretmenin dil yeterlilik seviyesine ilişkin olarak Finocchiaro ve Bonomo (1973) Modern Diller Derneği'nin yönetim kurulu tarafından hazırlanan standartları uyarlamışlardır:

	Zayıf	İyi	Üstün
İşitsel anlama	Eğitilmiş bir ana dil konuşmacısının genel bir konu hakkında basitçe konuşurken ya da dikkatli bir şekilde fikir belirtirken söylediklerini anlayabilme becerisi	Ortalama hızla sahhip bir konuşmayı, konferansı ya da haber yayınına anlayabilme becerisi	Hızlı ya da grup konuşması, tiyatro ve film gibi bütün ölçünlü konuşma çeşitlerini kolaylıkla ve yakından takip edebilme becerisi
Konuşma	Hazırlanmış bir konu (örneğin sınıfçı durumlar) hakkında açıkça bocalamadan konuşabilme, yabancı bir ülkede gezinebilmek için gerekli olan ifadeleri kullanabilme ve ana dil konuşmacısı tarafından anlaşılabilir bir telaffuz ile konuşabilme becerisi	Bir ana dil konuşmacısı ile açık bir şekilde göze çarpan hatalar yapmadan ve aralıksız bir konuşmada düşünceleri açıklamada yeterli kelime ve söz dizimi hakimiyetiyle konuşabilme. Bu konuşmanın iyi bir telaffuz ve vurgulamayla normal bir hızda olduğunu gösterir.	Kelime, vurgu ve tonlama (örneğin fikir alışverişinde bulunabilme ve sosyal durumlarda rahat olabilme) açısından ana dile benzeyebilme becerisi
Okuma	Basit, az rastlanan kelimeler dışındaki teknik olmayan düz yazıyı doğrudan (çeviri yapmadan) kavrayabilme becerisi	Düz yazıyı, ortalama zorluktaki şiiri ve yetişkin içeriğini okunulan anda anlayabilme becerisi	Deneme ve edebi eleştiri gibi büyük ölçüde zor materyalleri neredeyse ana dildeki kadar kolay bir şekilde okuyabilme becerisi

Yazma	Sınıf içi durumlar için sözlü olarak geliştirilecek paragraflar ve doğru cümleler ve kısa ve basit bir mektup yazabilme becerisi	Açıklık ve söz dizimi, deyim ve kelime açısından doğruluk ile basit bir serbest yazı yazabilme becerisi	Deyimsel doğallık, ifade edebilme kolaylığı ve dil biçimi anlayışıyla çok çeşitli konular hakkında yazabilme becerisi
Dil analizi	Yabancı dilin ses ve dilbilgisi yapılarını aktif bir şekilde kullanabilme ve bu dil ile öğrencinin ana dilinin temel farklılıkları konusunda bilgi sahibi olma	Dilin tarihsel gelişimi ve mevcut özellikleri hakkında temel bir bilgiye ve yazı ve konuşma dilindeki farklılıklar konusunda farkındalığa sahip olma	Betimsel, karşılaştırmacı ve tarihsel dilbilim bilgisini dil öğretim durumlarına uyarlayabilme becerisi
Kültür	Dilin belirli bir kültür oluşturabilmek için bir araya gelen kazanılmış ve ortak yaşantıların önemli bir unsuru olduğu farkındalığı ve yabancıların coğrafyası, tarihi, edebiyatı, sanatı, sosyal gelenekleri ve çağdaş uygarlığının ilkel bilgisine sahip olma	Bazı edebi başyapıtların ilkel elden bilgisi, yabancı kültürün bizimkine benzediği ya da bizimkinden ayrıldığı temel noktaların kavranması, yabancıların ve onların uygarlık düzeyi hakkında bir dizi bilgiye sahip olma	Yabancıların ve tercihen seyahat ya da yurtdışında ikamet etme gibi kişisel bağlantı yoluyla ve edebiyat ve sanat alanlarındaki çalışmalarla ya da yabancı kültürün sistematik tanımlanması yollarıyla kazanılmış olan aydınlanmış kültürlerinin bilgisi
Kişisel hazırlık	Dil öğretiminin etkili yöntem ve teknikleri hakkında biraz bilgi sahibi olma	Görsel- işitsel gibi yöntem ve teknikleri öğretim durumlarına ve dil öğretimini müfredatın diğer alanlarına uyarlayabilme becerisi	Geçerliliği kabul edilmiş öğretim yöntemlerinin yeterliliğine sahip olma ve yeni yöntem ve tekniklerle değerlendirme ve deneme yapabilme becerisi

Kısaca belirtmeye çalıştığımız bütün bu noktalar yabancı dil öğretmenlerini, ikidillilere eğitim veren öğretmenleri, hatta anadil öğretmenlerini de ilgilendiren özellikleri barındırmaktadır. Bu özelliklerin kazanımının ise lisans programlarıyla başlamakla beraber, hizmet içi eğitimlerle sürekli hale getirilmesi esastır. Bu bakış açısından hareketle Sakarya Üniversitesi olarak değişik ülkelerde yaşayan Türk çocuklarına eğitim veren öğretmenlerimizin bilgi ve becerilerini artırmayı çok önemsiyoruz. Bu yönüyle Prof.Dr. İsmail Güleç hocamızın başkanlığında düzenlenen bu çalıştayın, öğretmenlerimize ve alana önemli katkıları olacağı temenniyle hepinize tekrar hoş geldiniz diyorum.

İKİ ya da ÇOK DİLLİLİK VE AVRUPA TOPLUMU

0. Genel Gözlemler

İnsanlar yalnızca tek dilli bir ortamda kalmayabilirler. Sürekli olarak iki dilli ya da çok dilli ortamlarda da yaşayabilirler ya da işlerini bu tür ortamlarda sürdürebilirler. Bir insan gündelik yaşamında sürekli olarak iki dil kullanıyorsa bu insan iki dillidir. Bu tanımdan yola çıktığımız zaman, dünyadaki iki dilli insan sayısının tek dillilerden daha yüksek olduğunu görüyoruz. Özellikle dünyadaki etkileşimi düşündüğümüzde gerçekten iki dilli ortamların her geçen gün arttığını söyleyebiliriz.

İki dillilik kavramı birçok sorunu da birlikte taşır. Bunlardan en önemlisi, toplumsal bağlam durumudur. Yani, bir insanın iki dilli kabul etmek için bulunduğu her toplumsal ortamda iki dilini birden kullanmasını ya da kullanabilmesini mi bekliyoruz? Hayır, beklemiyoruz. Ama o kişi isterse iki dilini ya da dillerinden birisini o ortamda kullanabilir. İki dilli insanın hangi dilini kullandığı toplumsal bağlama göre değişir. Örneğin, aile içinde bir dili kullanıp aile dışındaki ilişkilerde öteki dili kullanabilir; sözlü etkinliklerde bir dili, yazılı etkinliklerde ikinci dili araç edinebilir². Bazı temel konuları bir dilde daha rahat konuşurken diğer konuları öteki dilde konuşmaktan mutlu olabilir. Duygusal konuları anadi-

2 CUQ, Jean-Pierre *Dictionnaire de Didactique du Français*, Paris: CLE International, 2010, s. 36

liyle daha rahat belirtebilirken daha soyut konuları ise öteki dilde söyleyebilir. Örnekleri arttırmak olasıdır.

İki dilli insanın ne tür dilsel etkinliklerde hangi dili kullandığı veya kullanabildiğini belirleyen iki temel özellik var. Bunlardan biri iki dilliliğin nasıl edinildiği, ikincisiye söz konusu iki dilin toplumsal konumlarıdır.

1. İki Dilliliğin Edinimi

Kişi iki dillilik edimini iki temel biçimde oluşur: Birincisi ailede; çocuğun annesi ve babasının anadilleri birbirinden farklıysa ve de anne ve baba çocuğuyla kendi dillerini konuşmaya karar verirse, çocuk doğal bir ortamda doğuştan itibaren iki dilli büyür. Bu tür bir ‘eşzamanlı iki dillilik edinimi’nin, çocuğu zihinsel ve bilişsel açıdan hiçbir şekilde zorlamadığı, tersine iki dilliliğin kabul edildiği ve desteklendiği bir ortamda çocuğun zihinsel ve bilişsel gelişimi açısından faydalı olduğuna dair sağlam araştırma bulguları var. İkincisi ise, erken yaşta artzamanlı edinilen iki dilliliktir. Aile dışında, yani çocuğun içinde büyüdüğü toplumda, bir başka dil işlevsellik gösteriyorsa, çocuk toplumsal çevresi genişledikçe öteki dili de edinir. Bu şekilde iki dilli çocuğun bir dili ilk dili/anadili olur, öteki dili ise ‘ikinci dili’. ‘İkinci dil’, burada ‘yabancı dil’den ayrı bir kavram olarak kullanılır. Yabancı dil bir insanın programlı bir eğitim çerçevesinde öğrendiği dildir. İkinci dilse, bir insanın, ilk dili/anadilinden farklı olarak gündelik yaşamında işlevsel olduğu için öğrendiği ya da öğrenmek zorunda kaldığı dildir³.

3 HILTON, Heather “Mise au point terminologique: pour en finir avec la dichotomie *acquisition / apprentissage* en didactique des langues”, *Les Cahiers de l’APLIUT*, cilt: XXXIII, sayı: 2 (2014), s. 37.

Edinim	Öğrenme
Bilinçsizce yapılan bir süreçtir ve bu süreç genellikle önceden hazırlanmış bir ortamda (sınıf, kütüphane, çalışma ortamı, vb.) değil, doğal yaşam içinde gerçekleşir. Çocuk iletişim sağlamak için gerekli edinci (fr. <i>compétence</i>) bu aşamada kazanır. Dil ediniminin, öğrenmeye katkısı vardır.	Bilinçli olarak yapılan bîçimsel bir süreçtir. Anadil dışındaki bir başka dil öğrenilir, anadil ise edinilir. Öğrenme için belirli uzamlar (sınıf, laboratuvar, vb.) gerekli olabilir. Öğrenme, anadil edinimine zorunlu bir katkı sağlamaz.

Edinim (fr. *acquisition*), öğretimi (fr. *enseignement*) ilgilendirmez, öğretim, edinimin bağlamının bir ögesidir. Edinim, öğretici bir oluşu belirtmez, dil ile dilin edinimi farklı şeylerdir.

Öğrenme (fr. *apprentissage*) terimi iki biçimde düşünülebilir: Edinim yoluyla öğrenme doğal bir sürecin sonucunu belirtir. İkincisi ise eğitim yoluyla öğrenmedir ve öğretici bir niyetin ve gerçekleşmesinin sonuçlarına bağlıdır. Böylece bir eğitim sorunsalında, edinimin ve gelişmenin boyutları, öğrenmeye göre oldukça küçük kalır. Öğrenmenin kişisel gelişime katkıları vardır. Diğer insan davranışları gibi öğrenmeyle ilgili farklı etmenlerden söz edilebilir. Kişinin koşulsuz olarak öğrenmeye başlaması öğrenme edimini ve hızı artırır. “Öğrenme hırımıza ket vurulmadığı zaman ruh bakımından sağlıklı oluruz. Ket vurmanın anlamı, nevrozlunun katı davranış kalıbını belirleyen sorunun kökenini öğrenme karşısındaki bir tutukluluktan başka bir şey değildir”⁴. Böyle bir durumda öğrenme, bir engelleyici de olabilir.

4 APPIGNANESI, Richard; ZARATE, Oscar. *Freud. Yeni Başlayanlar İçin*, Çev. Zeynep Tümer, Yankı Yazgan, İstanbul: Karum Yayınları, (1991) s. 95.

Bir dilin işleyişini göz önünde bulundurunca, anadili edinme süresinin bu denli kısa olmasını anlamak zor görünüyor. Bu konu dilbilimciler arasında oldukça sık incelenmiştir. İnsan beyni altı yaşına (bazı araştırmacılar bu sınırı dokuz yaşına çekerler) kadar, daha sonraki döneme göre, çok kolay algılama özelliğine sahiptir. Bir olaya anlam vermenin temelinde algılama ve algılamamanın da temelinde kişinin varoluşundaki durumlar ve dayanaklar etkindir. Bu dayanaklar çocuk büyürken oluşmaktadır. Çocuğun en hızlı öğrendiği dönemler 4-9 yaşları (bazıları 4-6 yaşları, bazı araştırmacılar 3-7 yaşları ilgili dönem olarak belirtirler) arasındır. Bu tartışmanın merkezinde yer alan soru ise şudur: “İnsanın gelişim süreci içerisinde bir dilin tam olarak edinildiği belirli bir zaman dilimi var mıdır? Böyle bir dönem varsa bu dönemin dışında kalan zamanda bir dili tam olarak edinebilmek olası değil midir?” **Kritik yaşlar** denilen insan yaşamının bu dönemi yabancı dil uzmanlarınca da sıklıkla gündeme getirilmektedir. Altı yaşından önce öğrendiği dili, çocuk anadili olarak görür ve her türlü ortamda, vurgu, titremleme (fr. *intonation*) ya da söyleyiş farkı olmadan konuşabilir.

İnsanlar iki dili aynı anda öğrendiği gibi arka arkaya da öğrenebilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar da vardır. Artzamanlı iki dil edinimi de, iki dilliliğin kabul edildiği ve desteklendiği bir ortamda çocuğun zihinsel ve bilişsel gelişimi açısından hiçbir şekilde zararlı olmadığı, hatta faydalı bile olduğu yönünde araştırma bulguları var. Avrupa’da doğan ikinci ya da üçüncü kuşak Türkler eşzamanlı iki dil edinimi yapmışlardır. Ancak onların anne ve babaları Türkiye’de Türkçeyi öğrendikten sonra bulunduğu

ülkenin dilini öğrenmeye çalışmışlardır. Bu da artzamanlı iki dil edinimi olarak düşünülebilir. Elbette günlük yaşamda bir dil daha fazla kullanılıyorsa ve diğer dile gereksinim her geçen gün azalıyorsa, az kullanılan dilde sözcük unutma ve başka unutma durumları olabilecektir.

Burada kısaca özetlenen iki dillilik edinim türleri, çeşitli toplumlarda sıkça rastlanan türlerdir. Diğer türler arasında ise, göç üzerinden gelişen, daha ileriki yaşlarda oluşan iki dillilik ya da yabancı dil öğrenimi olarak başlayıp daha sonra örneğin meslek hayatında gelişen iki dillilikten söz edilebilir.

1. 1. İki Dillilik, Çok Dillilik ve Toplum

İki dillilik bir kişisel durum olarak görülebilir. Üstte bu türden görüşler belirttik. Ama bazı koşullarda iki dillilik toplumsal bağlam içinde bir tür zorunluluk olarak da görülebilir. İki dillilik bir bireysel seçim olabileceği gibi toplumsal bir durumun da sonucu olabilir. İki dilli insan, dillerini ancak yaşadığı toplumdaki işlevselliği oranında kullanabilir. Bu işlevselliği kavramak için bir toplumda yaşayan insanların aile yaşamlarının dışında paylaştığı iki kamusal alan türü ve bu alanlardaki dil kullanımları arasında bir ayırım yapmak gerekir. Resmi alan ve resmi olmayan alan. Resmi alanda devletin belirlediği bir dili kullanmak gerekebilir. Ancak resmi olmayan kamusal alanda kişi daha özgürdür ve daha rahat kullandığı dille iletişim kurmayı dener. İnsanların mahallelerde, kahvelerde, pazarlarda paylaştıkları, çoğu zaman sözlü, gündelik dilinin işlevsel olduğu alandır.

Ötekiyse ‘resmi kamusal alan’: Resmi daireler ve okullar gibi, insanların sözlü dil kullanımlarını daha çok yazı diline uygun hale getirmeye çalıştıkları, yazı dilinin işlevsel olduğu toplumsal kurumlardan oluşan alan. Resmi alan-daki dil seçimi yasaların belirlediği çerçeve içinde oluşur. Yasalar, devletin tarihsel nedenlerden ötürü oluşturduğu baskın ideoloji ve tanım çerçevesinde belirlenir. Toplumda çok dilliliğin var olduğu durumlarda bile devlet, kendi ‘tek dillilik ideolojisi’ çerçevesinde ‘devlet dili’ ya da ‘resmi dil’ olarak belirlediği dilin resmi alanda kullanmasını zorunlu kılabilir. Avrupa ülkelerinin çoğunluğunda görünüşte çok dillilik varmış gibi görünse de yerine göre özellikle göçmen dili diye adlandırdıkları Türkçe, Arapça, Hintçe, Urduca gibi dillerin kamusal alanda konuşulmasına çok da olumlu bakmayabiliyorlar.

Bunun sonuncunda, toplumda egemen bir dil anlayışı ortaya çıkar. Özellikle yazılı iletişimde bu dil sanki kullanılabilen, işlevsel olan tek dilmiş gibi görülmeye başlayabilir. Gelişmiş toplumlarda bir dilin konumu ya da değeri, yazılı iletişimdeki işlevselliğiyle belirlendiği için toplumdaki öteki dillerin konumu ya da değeri azalır. Bu durum, kuşkusuz resmi olmayan kamusal alandaki dil kullanımını da etkiler. Devletin kontrol gücünün daha zayıf olduğu bu alanda, kimin hangi dili ne zaman kiminle konuştuğunun daha çok o anki toplumsal bağlamın getirdiği koşullar içinde belirlendiği düşünülebilir. Ancak egemen dil ve öteki diller arasındaki yasal, işlevsel ve statü farkları burada da etkileyici olacaktır: Yazılı iletişimde işlevsel olmayan dil, gitgide

insanların sadece ‘günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları dil’ haline gelir, bu nedenle büyük ölçüde işlevselliğini kaybeder.

Diğer yandan, politik dengelerin ve/veya dil yasalarının değişmesiyle birlikte dillerin işlevselliği dengelenebilir, hatta egemen olmayan dilin işlevselliği genişleyebilir ve yazılı iletişim alanına da girebilir. Devlet tarafından denetlendiği için resmi kamusal alana giren, fakat insanların hayatlarında oynadığı rol açısından resmi olmayan kamusal alana ait olan medya kanallarında dil kullanımı, toplumsal iki dillilik söz konusu olduğunda dillerin toplumsal konumlarını ve işlevselliğini önemli ölçüde değiştirebilir.

Dilin işlevselliğini koruması, genişletmesi ve yazı dili konumu edinmesi açısından, eğitim elbette kilit bir rol oynar.

2. İki Dillilik ve Eğitim

Daha önce de belirtildi, iki dillilik çocuğun zihinsel ve bilişsel gelişimi açısından hiçbir şekilde zararlı değil, hatta faydalı bile olduğu söylenebilir. Bu faydaların en belirgin olanlardan biri, iki dilli çocukta erken yaşta bir ‘dil farkındalığının’ oluşması ve bu dil farkındalığının çocuğun hem genel olarak dil edinmesinde hem de yabancı dil öğrenmesinde destekleyici olmasıdır. İki ya da çok dil bilen kişilerin, tek dil bilen kişilere göre daha fazla hoşgörüyeye sahip olduğu, daha olumlu düşünebildiği yolunda yapılan bazı araştırmalar vardır⁵. Fakat bu farkındalık kendiliğinden ortaya

5 Institut National De Recherche Pédagogique (Septembre 2007) *Approches Interculturelles En Éducation. Étude Comparative Internationale*. Lyon, s. 11.

çıkılmaz. İki dilliliğini kullanamayan, iki dilli olduğu kabul edilmeyen, iki dilli olduğu için baskı gören çocukta bu farkındalık gelişemez. Özellikle yukarıda ‘erken yaşta artzamanlı’ olarak tanımlanan (ve Avrupa ülkelerindeki Türkler ve diğer yabancılar arasında çok yaygın olan) iki dillilik ediniminde eğer çocuğun iki dilliliği okulda kabul edilmez ve desteklenmezse, çocuğun ikinci dilini toplumda egemen olan ve okulda geçerli olan dil, yani ülke dilini öğrenmesinde de ciddi aksaklıklar ortaya çıkma olasılığı oldukça yüksek. Bunun nedeni, erken ikinci dil ediniminde önemli bir faktör olan bilişsel ‘transfer’ stratejisidir: Çocuğun ikinci dil edinimi, birinci dil ediniminden beslenebildiği oranda gelişir ve başarılı olur. Dolayısıyla, hem birinci hem de ikinci dil ediniminde destek gören çocuğun her iki dilde daha başarılı olması beklenebilir.

Bu gerçek, bizi ‘iki dilli eğitim’ konusuna getiriyor. İki dilli eğitimden, dil düzeyleri ne olursa olsun gündelik yaşamında iki dil kullanan ya da kullanmak zorunda olan çocuğa her iki dilde birden eğitim verilmesini anlıyoruz. Bu eğitim, yalnızca dil eğitimiyle sınırlı kalmayıp diğer derslerin de bu dillerde verilmesini kapsıyor. Dünyada iki dilli eğitimin değişik örnekçeleri vardır. Bazı örnekçelerde, iki dil eşit derecede geliştirilerek, derslerin bir kısmı bir dilde, diğer kısmı öteki dilde verilerek dengeli bir iki dilli okuryazarlık amaçlanır. Kanada iki dillilik konusunda dilsel düzenleme konusunda oldukça başarılı olduğu söylenir ve bu konularda genelde Kanada örneği verilir. Bazı diğer modellerde ise daha çok bir geçiş programı benimsenebilir.

Yani, çocuk ilkokulda birinci sınıfta en hâkim olduğu dilde okuma yazma eğitimini, diğer dilinde ise yani daha zayıf olduğu dilinde öncelikle dil geliştirme dersini görür. Daha sonra bu diğer dilde de okuma yazma eğitimini alır. Bu süreci takiben, ya eşit derecede iki dilli eğitim verilir ya da bir dile ağırlık verilerek öteki dilde sadece dil ve edebiyat dersleri verilir. Almanya’da bazı yerlerde göçmen çocuklarının yoğun olduğu okullarda uygulanan bu modelin arkasında yatan, çocuğun okuryazarlığının ilk aşamalarını en iyi şekilde en hâkim olduğu dilde başarabileceği varsayımıdır. Daha sonra bir dilde öğrendiklerini bu süre içerisinde geliştirdiği öteki dile transfer etmeyi öğrenir.

3. Sonuç yerine: Koşullar, İstekler ve Gereksinimler

Bütün iki dilli eğitim örnekçelerinin temelinde, çocuğun iki dilinin birden kabul edilmesi ve ikisinin de birbiriyle bağlantılı ve karşılaştırmalı olarak öğretilmesi ve geliştirilmesi ilkesi yatar. Bu ilkenin, iki dilli çocukların anadillerini temelde Avrupa ülkesindeki bir resmi dilde eğitim veren okullarda seçimlik ek dil dersleriyle geliştirmeleri yoluyla gerçekleştirilmesi pek mümkün değildir. Avrupa ülkelerinin birçoğunda bu yol izlenmektedir. Türk çocukları bulunduğu ülkenin dilinde eğitimlerini sürdürmekteler, seçmeli olarak da Türkçe dersi almaktalar.

Diğer yandan da sadece anadilde yapılacak bir eğitim hem çocukların iki dilli ortamlarını yansıtmadığı için hem de çocukları iki dilliliğin yukarıda değinilen kazanımlardan yoksun bıraktığı için uygun değildir. Avrupa Birliği’ndeki

Türk çocuklarının anadili Türkçeyi de öğrenmesine yönelik uygun iki dilli eğitim örnekçelerinin geliştirilmesinde ve hangi örnekçenin nerede uygulanacağı kararının verilmesinde; ülkenin durumu, bölgesel koşullar, yani bölgedeki Türk nüfusun isteklerine göre belirlenebilir. Öğrencilerin ve velilerin gereksinimleri ve istekleri Türkçenin öğretilmesinde göz önünde bulundurulmalıdır.

Almanya’da Ana Dili Türkçenin Durumu

0. Giriş

Çocuk ve genç, bir toplumun geleceğidir. Her toplum kendi geleceğini garanti altına alacak kendi değerlerini yükseltip, geliştirecek fertler yetiştirmeyi hedef edinir. Yeni yetişen nesiller ruh ve bedence sağlıklı, güçlü ve dinamik bir kişilik geliştirdikleri ölçüde toplum da güç ve kuvvet kazanacaktır. Ayrıca, gençlerin eğitime ve öğretime çağın gelişen şartlarını da göz önünde bulundurarak önem veren milletler, daima yükselmişler ve dünyada söz sahibi olmuşlardır. Kişilik problemleri yaşayan ve her türlü kültürel kirlenmişliğe açık olan gençlerin en önemli sıkıntılarından biri de öz kültürlerini tam ve doğru olarak öğrenememektir. Gençlerimizi çocukluktan itibaren sağlam kültürel bilgi ve duygularla donatmak gerekir. Özellikle tarihî kahramanların hikâyeleriyle, eserleriyle ya da bunlar hakkında yapılan belgesellerle fikri planda çocukları besleyip özendirmek, bir de yaşayan model insanlarla onları buluşturmak, gerek akranları arasından, gerekse daha büyüklerden model olabilecek insanlarla bir araya getirmek bu konuda en etkili yoldur. Bütün bir çocukluk döneminde olduğu gibi ergenlik döneminde de uygun anne ve baba modelinin olması, çocuğun uygun özdeşim sağlamasına ve kendine örnek olarak anne babayı benimsemesine neden olacaktır. Örneğin sigara içen ve ana dilini iyi kullanmayan

bir anne- babanın çocuğuna uygun bir model olması beklenemez. Doğruluk, yardımseverlik, başkalarını düşünme, sözünde durma gibi birçok davranışı çocuğa söylemek yerine onu yaşıyor olmak kâfi gelecektir. Anne ve babanın kendi aralarında kurdukları iletişim de buna dâhildir.

1. Kimlik Gelişiminde Ana Dilinin Önemi Var mıdır?

Kimliğin gelişmesi, yerleşmesi, güçlenmesi aynı zamanda ana dili aracılığı ile gerçekleşir. Bunun yanı sıra ana dili, çocuğun bilişsel yetilerinin gelişmesi, olgunlaşması açısından büyük önem taşır. Dil, düşünceyi yalnızca taşıyan, ileten bir araç olmayıp, düşünceyi yeniden yapılandıran, onu tamamlayan temel bir işlevsel yetidir. Bu bilgilerimize göre şunu açıkça söyleyebiliriz: Kişinin bilişsel yetileri, yani dikkat, algılama, bellek, düşünme, öğrenme, yargılama, gerçeği arama ve değerlendirme gibi yetileri, bir toplumda ana dilinin zenginliği ve kullanılması oranında gelişmektedir. Dili çok defa insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir vasıta olarak tarif ederiz. İnsan dili binlerce yılın tecrübe ve birikimini taşıyan çok özel bir vasıtaadır. Her dil farklı bir toplumun tecrübe, bilgi ve anlayışını biriktirmiştir. Çok derinlerde, henüz bilimin öğrenemediği kadar eski bir tarihte ortaya çıkan bir dil, daha doğarken belli bir coğrafyanın ve o coğrafyada yaşayan belli bir toplumun izlerini taşıyarak doğar. Bulunduğu coğrafyanın iklimi, tabiat şartları, bitki örtüsü, hayvan varlığı dilin muhtevasını belirler. Söz gelişi Araplar deve için pek çok kelime kullanırken Eskimolar buz ve kar için yüzlerce kelime oluşturmuşlardır. Böylece daha doğuşlarında farklılaşan diller, toplumların tarih öncesi ve tarih içinde yaşadığı

bütün macerayı bünyesinde toplayarak gelişir. Dil, nesilden nesle değişip gelişerek ve bütün bu tarihî macerayı özümsemiş olarak kendini bize sunar. Ana dili bizim için herhangi bir organımız, meselâ gözümüz, elimiz kadar tabîidir. İşte bizim içine doğduğumuz bu tabîî evren, anne babalarımızın, dedelerimizin de içine doğmuş oldukları tabîî evrendir. Bu bakımdan birçok araştırmacıya göre milleti oluşturan en önemli unsur dildir. Zira dil; sadece harfler ve kelimeler değildir. Dil; histir, anlayıştır, ferasettir, meramdır, bilinçtir, kişiliktir, kimliktir. Bunlar; binlerce yıldan beri günümüze dek genlerle taşınmıştır. Zaten uzmanlarının konuya ilişkin önerileri ise; en iyi bilinen dilin çocuklar ile konuşulmasıdır. Bu onların ruh sağlıkları ve yaratıcılık güçlerinin gelişimi, kavramları doğru algılamaları için gereklidir, hatta zorunludur. Bir arada yaşayan insan topluluklarının “toplum” niteliğine kavuşabilmesi için gerekli en temel öğelerden biri de, hiç kuşkusuz dildir. Çünkü toplumlar, aralarında birçok yönden “ortaklık” bulunan toplulukların oluşturduğu yapılardır. Kültür, tarih, soy, inanç ve dil gibi ortaklıklar, toplumları oluşturan “temel yapı taşları” olarak kabul edilebilir. Bu yapı taşlarının her biri, kendi içinde olduğu kadar, diğer yapı taşlarını etkileme açısından da çok önemlidir. Çünkü bir toplumun kültüründeki etkiler, doğal olarak diline de yansır. Aynı biçimde dildeki değişimler de kültüre yansır. Toplumlara oluşturan bireyleri ortak paydada toplayıp, büyük bir birleştirici etkiye sahip olan diller, insanlardaki milli bilincin de temelinde bulunmaktadır. Dillerin birleştirici etkisi, önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Dillerin en büyük işlevlerinden biri, “kültür taşıyıcılığı”

yapmalarıdır. Yaklaşık on bin yıldır işlenerek günümüze kadar gelen Türkçemiz, bundan binlerce yıl öncesinde yaşayan atalarımızın kültür miraslarının da günümüze ulaşmasını sağlamıştır. Töre, inanç, kültür, toplumsal değerler, yaşayış biçimi ve benzer öğelerin tümü, dilimiz aracılığıyla geçmişten geleceğe taşınmaktadır. Bu bakımdan ana dilde eğitim de özellikle Avrupa’da Türkler açısından vazgeçilmez bir gerekliliktir. Zira İnsanın doğumdan sonra başlayan, etrafını algılama, kavramlarla tanışma, düşünce vb. süreçlerde dil önemli bir olgudur. Bu nedenle bir dilin, özellikle de ana dilin gelişimine olanak tanımak, o dille eğitim görmek, yaşamla diyalogu o dil üzerinden sürdürmek önemlidir. Özellikle çocukluk çağında dilde yaşanabilecek bir sakatlanma, düşünce dünyasını bir bütün halinde sakatlayabilir. Hele ki, hiçbir dili tam olarak kullanma ve yaşama imkanı bulamayan, “iki arada” kalan çocuklar için sorunlar çok daha boyutludur. Bu nedenle dile müdahale, yaşamın bütününe müdahale sayılır. Heringer, “Balık için su ne ise, insan için de dil odur” der. Siyaset bilimci ve yazar Rossi Landi ise “Eğer dil geliştirilmemiş olsaydı, insan insan olarak yaşayamazdı” der. Alman Filozof Heidegger de “Dil insanın evidir” demektedir. Dil bireylere kültürün bir parçası olarak aktarılır, ama kültür de gene dil yoluyla aktarılır. Dil ile kültür birbirinin içine girmiş iki gerçekliktir. Kısaca dil, kimliğin ayrılmaz bir parçası olduğu gibi, kişiliğin de vazgeçilmez parçasıdır.

2. Göçmen Ailelerde Ana Dilinin Yeri Nedir?

Göçmen aileye mensup olan çocuk, tamamen farklı bir dili öğrenerek farklı değer ve normları edinerek ayrı bir

sosyalleşme süreci yaşar. Toplumun dilini öğrenir, inanç, değer ve normlarına göre ayrı bir sosyalleşme süreci yaşar. Buna iki taraflı/çifte sosyalleşme süreci denilmektedir. Eksik bir sosyalleşmeye yol açan bu süreçte çocuğun kimlik tanımlaması ve uyum meselesi hem göç edilen toplum hem de göçmen aileleri açısından önemli bir problem alanı teşkil eder. Avrupalı toplumun çocuğa yüklediği toplumsal roller ile evde ana babanın çocuktan beklentileri arasında zaman zaman ortaya çıkan çelişkiler, iki kültür arasında parçalanmışlık, oluşan ilişkiler ağının neden olduğu çelişkiler bazı olumsuzluklara da neden olmaktadır:

- ✓ uyuşturucu alışkanlığı,
- ✓ şiddete yönelme,
- ✓ psikiyatrik problemler,
- ✓ okulda başarısızlık

Bu nedenlerden dolayıdır ki Almanya’da gerek ailede gerekse eğitim kurumlarında Türkçe ana dili eğitiminin yaygınlaştırılması, ana dili ve edebiyatı eğitiminin okulların eğitim planlarında yer alması ve uygun olabilen yerlerde de iki dilde okuma-yazma öğrenimi desteklenmesi son derece önemlidir.

3. Almanya’da Güncel Durum

Almanya’da şu anda vatandaşlarımızın dördüncü kuşağı yetişmekte ve kesin olmamakla birlikte burada yaşayan Türkiyeli göçmen sayısının 2,9 milyon olduğu tahmin edilmektedir. Eğitimde başarı durumuna bakıldığında en başarılı göçmen grubunun İspanyollar olduğu, onları Doğu

Asya kökenli, Rus kökenli ve Yunan kökenli öğrenciler izlemektedir. En başarısız öğrenciler Türk, Arap ve İtalyan kökenlilerdir⁶.

Buradan hareketle, göçmen kökenli toplumların önemli bir grubunu oluşturan Türk kökenli vatandaşlarımız, sayılarının fazla olmasına rağmen eğitimdeki başarısı diğer göçmen kökenli toplumlarla kıyaslandığında sonlardadır. Almanya'da yaşayan Türk öğrenciler açısından eğitim öğretim faaliyetlerini iki kategoride ele almamız gerekmektedir.

A- Türk öğrencilerin Alman okullarındaki başarı durumu.

B- Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin durumu.

Birinci kategoriyle ilgili olarak Almanya genelinde eğitim alanında yaşanan kronik sorunlara paralel olarak, Türk öğrencilerin okul başarılarında izahi güç bir gerileme gözlemlenmektedir.

Son 10 yıl içinde Alman öğrencilerde, Abitur yapıp üniversiteye kayıt yaptıranların oranı %36'dan %57'ye çıkmışken, Türk öğrencilerde bu oran bazı eyaletlerde %8'lerden %6'lara düşmüştür. Yine meslek yapan Türk öğrencilerin oranlarında bir iyileşme sağlanamamıştır. Aynı şekilde istatistikler incelendiğinde Sonderschule'ye giden öğrencilerin oranı, Gymnasium'a gidenlerin oranının neredeyse iki katıdır. Alman okullarından geçerli diploma alamadan işsizler kervanına katılan gençlerimizin sayıları da, (%20) mevcut tabloyu daha da karamsarlaştırmaktadır. Bu sıralanan

6 ENGİN Havva, Heidelberg Zentrum für Migration forschung und Transkulturelle Padagogik-Hei-MaT., Heidelberg Veli Akademisi, Veli El Kitabı, 2014.

olumsuzluklar sadece bizleri değil, Alman tarafını da yakından ilgilendirmekte, ortak eğitim politikaları geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

İkinci kategoriye oluşturan Türkçe ve Türk kültürü Dersleri konusunda yapılacak en önemli tesbit ise, bu derslerin **'kayıt dışı'** olduğu gerçeğidir. Kayıt dışıdan kasıt, bu derslerin tamamen müfredat dışı verilmesi, sınıf geçmeye etkisinin olmaması, karnede yer almaması, öğrencilerin ve öğretmenlerin performanslarının ölçülmesi konusunda her hangi bir enstrümana sahip olunmaması, okullarda normal ders saatinin dışında verilmesi; Alman tarafında ise bu derslerin entegrasyona engel olduğu yolunda bir algının varlığıdır.

Bu derslerle ilgili istatistik veriler incelendiğinde, son 10 yılda derslere katılan öğrenci sayılarında sürekli bir gerileme, derslere ilgide hatırı sayılır azalma tespit edilmektedir. Almanya'da halen MEB tarafından görevlendirilen 510 ve Alman makamları tarafından görevlendirilen 537 Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni görev yapmaktadır. Diğer yandan 2014/2015 eğitim-öğretim yılında Almanya genelinde toplam 600.000'e yaklaşan öğrenci sayımızın sadece % 20'sine (112.000) ulaşarak Türkçe ve Türk Kültürü dersleri sunulabilmektedir. Bu derslerin niteliği ve işlevi de tartışılabilir. Zira müfredatta bulunmayan ve sadece isteğe bağlı olarak sunulan dersler, veli, öğrenci ve okul idaresi tarafından da ciddiye alınmamaktadır. Asıl çözüm kreş ve ana okullarından itibaren başlayacak ve lise sonuna kadar devam edecek iki dilli eğitim olmalıdır. Bilim adamları, bir dilde geliştirilen okuma-yazma becerilerinin sadece o dile özgü bilginin geliştirilmesiyle sınırlı kalmadığını, daha derin bilişsel ve

dilsel becerilere de katkıda bulunduğunu dile getirmektedirler. Çocuk, edindiği becerilerden yeni bir dil ile karşılaştığında da yararlanır. Dünya’da bu tür eğitim uygulamaları yürüten bir çok ülke ve başarılı örnekler vardır. Dikkat çekilmesi gereken önemli bir nokta, çift dilliliğin ve çift dilde okuryazar olmanın okul başarısını engelleyici bir özelliğinin olmadığıdır. Asıl engelleyici olan bu potansiyeli değerlendirecek ve her çocuk için kaliteli bir eğitim ortamı yaratacak politikaların bulunmamasıdır.

Bunu için başta iki dilli kreşler olmak üzere yeni eğitim kurumlarının açılması elzemdir. Türkiye-Almanya üniversiteleri arasında çift diploma programları aracılığıyla İki dilli ana okulu ve sınıf öğretmeni yetiştirme projelerinin başlatılması önem arz etmektedir. Çocukların eğitimlerini sürdürebilme başarılarının dil yetilerine bağlı olduğu unutulmamalıdır. Almanya’da genellikle iki dilde dil eğitimine gerekenden daha az değer verildiği, avantajının ise çoğu zaman fark edilmediği gözlenmektedir. Genelde veliler dil eğitimini üstlenmemektedirler. Bu sorunu çocuk yuvalarına veya tıbbi-tedavi yöntemlerine yönlendirmek çözüm olmamaktadır. Zira, dilbiliminde iki dillilik araştırmalarının sonuçlarına göre, iki dilli çocuklara destekleyici programlar uygulanmalıdır.

4. Öneri

Almanya’da Türk çocuklarının eğitimine yönelik öncelikle aşağıda belirtilen konu ve alanlarda destek programlarına ihtiyaç bulunmaktadır:

- Genel okul başarısı zayıf öğrencilerin desteklenmesi
- Okuma ve yazması zayıf olan öğrencilerin desteklenmesi
- Ana Dili Türkçe ve Almancası zayıf olan öğrencilerin desteklenmesi
- Ev ödevlerini yapmada zorluk çekenlerin desteklenmesi
- Normal veya merkezi yapılan sınavlara yönelik destekler
- Sosyo-psikolojik sebeplerden dolayı birçok derste öğrenme problemleri yaşayan öğrencilerin desteklenmesi (Dikkat eksikliği sendromu, bilgisayar veya facebook bağımlılığı v.s.)
- Kimlik/kişilik problemleriyle kendini dışlanma hissinde kaptıran,
- Aile içi atmosferin olumsuz yansımalarına maruz kalan,
- Psikolojik ve manevi desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin ilgili uzmanlara yönlendirilerek desteklenmesi

Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil-Kültür İlişkisi

*Birbirini tanımak demek, birbirine ne
kadar yabancı olduğunu anlamak demektir.*

Christian Morgerstern

İletişim kurabilmenin birden fazla yolu, yöntemi ve aracı vardır kuşkusuz. Ancak dil ile kurulan iletişim bunların en güçlüsü ve yaygın olanıdır. Küreselleşmenin etkileri ve teknolojinin baş döndüren bir hızla gelişmesi bir yandan dünyayı giderek küçültmekte, bir yandan da coğrafi uzaklığa ya da yakınlığa bakılmaksızın farklı ulusları, farklı kültürleri, farklı dinleri ve dilleri bir araya getirmektedir. Bu durum, dillerin yabancı dil öğretilmesindeki amaç ve anlayışları da etkileyerek değiştirmiş ve dil öğretiminin, daha doğrusu bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesinin sınırlarının genişletilmesine neden olmuştur. Böylece iç içe ve birbirini belirleyen olgular olan dil ve kültür ilişkisi daha çok sorgulanır ve araştırılmış olmuş, dilin kültür bağlantısı bütün yabancı dil öğretimi alanlarını da etkilemeye başlamıştır. İletişimsel amaçların öncelenir olmasıyla ülke ve kültür bilgisi dil öğretiminin kaçınılmaz bir ögesi olmaya başlamıştır. Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesindeki dil-kültür ilişkisi nedeniyle ders ve çalışma kitaplarının yapılandırılması da etkilenmiştir. Bu bağlamda gündeme gelen kültürlerarasılık kavramı da tartışmaların odağına oturmuştur artık. Diğer

dünya dillerinin öğretilmesine bakışla Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi göreceli olarak yeni sayılır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi artık kuşkusuz sözcük ve dilbilgisi kurallarını yığmaca bir anlayışla öğretmek/belletmek anlamına gelmemektedir. Türk dil tarihi, Türkçenin geçirdiği değişimler anlamına ise hiç gelmemektedir. İletişim boyutunun önem kazandığı günümüzde bu tür öğelerin yeri zaten olamaz da. Bunun yerine ağırlıklı olarak dilin kültürel ve iletişimsel boyutu çok açılı bir biçimde ele alınır olmuş ve tüm yabancı dil öğretimi süreçlerini belirlemeye başlamıştır. Bu bakımdan konuşmamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde dil-kültür ilişkisine olduğu kadar, kültürlerarasılık ve öğretim aşamasında kullanılan kitapların içerik değerlerine değinmek istiyorum. Burada ileri süreceğim düşünceleri iki yazınsal metinden yola çıkarak somutlaştırmaya çalışacağım.

Dil ve kültür ilişkisi üzerine

Aslında dil-kültür iç içeliği hiç birimize yabancı bir olgu değil. İçinde yaşadığımız gerçeği, her ne kadar göreceli de olsa dil olanaklarıyla yeniden oluştururken aslında dil ortamında kültürü ve uzantılarını yeniden kurgulamaya çalışıyoruz. Elbette bunun tersi de her zaman söz konusu. Yani, kültür dili belirlerken dil de, kültürü belirler. Başka deyişle dil ile oluşturulan bilimsel ve sanatsal yapıtlar birer kültür ögesi olarak dili zenginleştirir. Bu nedenle diyebiliriz ki, bir dilin güçlü olması eski olmasından çok o dil ile üretilen bilim ve sanat yapıtları önemli bir gösterge sayılabilir. Yani, her ulus dilinin sunduğu olanaklardan yararlanarak, dilini

kullanarak geliştirirken tarih boyunca kendi benliğini, varlığını sergileyen bir ürün ortaya koyar. Humboldt da bu durumu özetler gibi, “Dilin kendisi bir ürün değil, bir etkinlik” derken benzeri bir gerçeğe işaret etmektedir. Ona göre dil, geriye dönük bir olgu değil, ileriye yönelik ve sürekli gelişen, gelişmekte olan bir olgu ve süreçtir. Bu bakımdan Humboldt’a göre bir toplun diliyle kültürü birlikte gelişir ve dil-kültür birbirinden ayrılamayan bir bütündür. Bir toplumun edebiyatı, felsefesi, sanatı, tekniği, gelenek ve görenekleri dille oluşur. Çünkü insan dil ile daha doğrusu dilin kavramlarıyla düşünür. Bu türden düşünceleri Humboldt’un dışında Wittgenstein, Vygotsky gibi düşünürlerde de bulabiliriz. İnsan düşünen ve toplumsal bir varlık olduğuna göre, ürettiği her değer aynı zamanda dile de mal olur. Bu nedenle insanlar dil ve kültürlerini geliştirirken, bir yandan da yaşadıkları toplumun dilinin, kültürünün ve dünya görüşünün etkisinde kalır. Başka deyişle, insanlar içinde yetiştikleri toplumun dünyaya bakış açısını, kültürünü o toplumun dili aracılığıyla edinirler. Aynı zamanda da o kültürü geliştirirler. Bir yandan da dil kültürün hem taşıyıcısı, hem de zenginleştiricisidir diyebilmekteyiz.

Öte yandan dil de kurallarıyla, getirdiği kültürel birikimle ve içerdiği dünya görüşüyle insanı biçimlendirmektedir. Yani çocuklarda dilsel gelişim aynı özelliklerde oluşurken edinilen farklı diller insanı da oluşturmaktadır. Bu konuda değinebileceğim iyi bir örnek Avusturyalı yazar Peter Handke’nin **Kaspar** başlıklı konuşma tiyatrosu oyunu. Kendi oyunu için Handke ‘dil işkencesi’ deyimini kullanır. Burada işkence anlatılmak istenen dilin zoraki bir anlayışla insanı

kendi kalıplarına sokması, insanın düşünce ve davranışlarını belirlemesidir. Handke'nin oyunu gerçek bir olaya dayanır. 1828 yılında Almanya'nın Nürnberg kenti yakınlarında Kaspar Hauser adında bir çocuk bulunur. Yıllarca tecrit edilmiş olan Kaspar Hauser ekmek ile su dışında bir şey bilmeyen vahşi bir yaratık gibidir bulunduğunda. Doğal olarak konuşmayı bilmez, tam anlamıyla toplumdışı bir varlıktır. Peter Handke bu olayı yapıtında bir motif olarak kullanmış ve 20. yüzyılın ikinci yarısında Kaspar Hauser'in yaşamını konu alan "konuşma tiyatrosu" da diyebileceğimiz bir tiyatro oyunu yazmıştır: **KASPAR**. Amaç, Kaspar Hauser'in yaşam öyküsünü işlemek değildir. Oyunda, Kaspar adlı tipleme önce sahnede yalnızca "Bir zamanlar başka birisinin olduğu gibi birisi olmak istiyorum" tümcesini yineler durur. Daha sonra görünmeyen suflörlerin dikte ettiği tümceleri yineleyerek gerçekten de bu dünyadan gibi biri olur. Yani yaşama yabancı olan birinin dil ile yaşama nasıl alıştırılacağını gösterilir böylece oyunda. Başta hiçbir şeyi anlamlandıramayan Kaspar, dünyanın nesneleri ve olayları arasındaki ilişkiyi kurmaya başlar. Önceleri onun için bir kaos olan dünya, dil aracılığıyla artık düzene kavuşur! Başka deyişle, dil ile dünya öğretilir, dil ile bakış açısı öğretilir, dil ile duygular öğretilir. Kısacası dil insanı belirleyen, onu "O" yapan en önemli etmen olarak karşımıza çıkar oyunda. Handke'nin asıl amacı dil ile insanın nasıl manipüle edilebileceğini, dil ile insanların dillenebileceğini (dili edinebileceğini) göstermek ve böylece dilin aslında bir işkence gibi insanı zorla bir bakış açısına yönettirebileceğini gözler önüne sermektir.

Handke'nin kendisi de bu durumu 'dil işkencesi' (Sprachfolterung) olarak adlandırır. Çünkü dil zorla insanı biçimlendiriyor, belli kalıplar içinde düşünmesini zorluyor ve ona belli bir dünya görüşü de kazandırıyor. Çoğu dil felsefecisi ve dilbilimciye göre bizler gerçekten de dil ile düşünüyoruz. Bir dilin en yaratıcı ve etkin kullanıldığı alanlar ise o dille oluşan sanat yapıtları.

O zaman, anadilimizin düşünme ve değer sistemleriyle çevremizi algıladığımız gibi, aynı biçimde yabancı bir dil öğrendiğimizde de farklı değer sistemleri, algılama ve düşünme biçimleriyle tanışırız. Bu bakımdan, yabancı bir dili öğrenmek demek, anadilimizdeki kavramların, anlatımların karşılıklarını o dilde bulup, kullanmak anlamına gelmez. Tersine yabancı bir dil, çeşitli toplumların dünyaya bakış açılarına, düşünme ve değer sistemlerine açılan bir kapıdır. Bu nedenle özetle şu saptamayı yapabiliriz:

- Bir toplumun ya da bir toplumun bireylerinin çeşitli etkinliklerini, davranış biçimlerini kavrayabilmenin yolu, o toplumun dilini öğrenmekten ve bilmekten geçer.
- Dil edinimini ve öğretimini kültürel bağlamdan koparamayacağımıza göre, dil öğretimi bir bakıma kültür öğretimidir.
- Anadilimizden başka bir dili öğrenmek başka bir kültürü öğrenmek, o dilin kültürü içinde olmak anlamına gelmektedir.

Kültürlerarasılık

Artık bir dili yabancı dil olarak kültürünü de öğrenmeyi gerektiriyor diyebiliriz. Bu açıdan bir yabancı dili öğrenmek ne kadar da güç bir uğraş aslında. Konunun bir başka boyutu da kültürlerarasılık. Alanda, özellikle de yurtdışında görev yapanlar için hiç de yeni bir kavram değil kültürlerarasılık. Kavram 70’li yılların sonu 80’li başlarında ilk kez kullanılmaya başlandı. Kültürlerarasılığın en genel anlamı, “çok kültürlü bir toplumda kültürlerin birbirini, birlikte yaşayan insanları diğerlerini daha iyi anlaması, ama bunu yanında insanların kendi kültürlerinin de daha iyi fark edebilmeleri için en gerekli bilgileri birbirlerinden öğrenmesidir”. Bu belirlemenin içindeki en önemli öge, **ötekini** anlamaya hazır bulunmak ve bunun için istekli olmak, bunun için de yetenekli olma gereğidir. Bu aşamada bir duyumsal bir yaklaşımla, yani kendini ötekinin yerine koyarak onu anlamaya çalışmak ve ona karşı hoşgörülü olabilmek için hazır olmak bir zorunluluktur.

Kültürlerarasılık 80’li yıllardan itibaren eğitimden edebiyatbilimine, ülke bilgisinden iletişim bilimlerine değin çok geniş bir alanda kullanılmaya başlandı. Kavram bugün neredeyse bir moda deyim ve modernizmin bir ögesi gibi kullanılmaya başlamıştır. Özellikle de yabancı dil öğretiminin kaçınılmaz bir ögesi durumundadır. Ticaret alanında farklı kültürlerin dünya çapında birbiriyle yoğun ilişkisi günümüzün kaçınılmaz bir gerçeği durumunda. Ticaret ve kazanç konusu olduğunda kimsenin birbirini yanlış anlamaya ya da kültürel anlamda daha küçük veya büyük görmeye tahammül yok! Tekniğin ve iletişim araçlarının giderek egemen olduğu

dünyada bizler kendimizi çokkültürlü (*multikültürel*) ya da kültürlerarası düşünebilen bireyler olarak yetiştirdiğimiz oranda yarışma ve yaşama olanağımız vardır demektir. Bunun için de yabancı dil öğretimi ve bu sayede kültürlerarası düşünebilen, hareket eden bireylere gereksinmemiz var demektir. Aslında kültürlerarası hareket edebilen ve düşünebilen, ilişkilerini ve yaşamını buna göre düzenleyebilen bir bireyi yetiştirmek hiç de kolay değil. Dilsel ve kültürel olarak bizler oldukça farklı birini anlamamız, onunla ilişki kurabilmemiz, birlikte çalışıp üretebilmemiz son derece güç bir iş aslında. Kültürlerarasılığın önemini vurgulaması bakımından 19. Yüzyıla ait Johann Peter Hebel'in **Kannitvers-tan** başlıklı öyküsü önemli ipuçları sunmaktadır. Öyküde, Hollanda'nın başkenti Amsterdam'a gezmeye giden son derece inançlı ama bir o kadar da saf olan bir Alman genci kentten o kadar etkilenir ki, deyim yerindeyse aptallaşır. Büyük ve ihtişamlı bir evin önünde durup evi hayran hayran inceledikten sonra bu evin kimin olduğunu merak eder ve yoldan geçen ilk kişiye bu evin kimin olduğunu sorar. Hollandaca ve Almanca arasındaki ses ve söyleyiş benzerlikleri öyküye hem komik hem de ironik bir boyut kazandırmaktadır. Almanca 'icih kann nicht verstehen' (anlamıyorum) söyleyişini yanıt veren Hollandalı 'kannitverstan' (anlamıyorum) biçiminde söyler. Saf kalpli Alman genci bu yanıt karşısında Bay Kannitverstan'a biraz da gıptayla hayran kalır ve yoluna devam eder. Daha sonra limanda gördüğü mallarla yüklü devasa bir gemi karşısında da neredeyse dili tutulur ve hemen bu geminin kime ait olduğunu öğrenmek ister. Ancak yanıt veren Hollandalı Almanca konuşan

genci anlamadığından yanıt yine ‘kannitverstan’ olur! Bu kadarı da Alman genci için biraz fazladır. Bu Bay Kannitverstan da ne şanslı adammış, diye içinden geçirir. Oysa zavallı, yoksul bir Alman köylüsüdür. Bu arada yoldan geçen bir cenaze alayını üzgün gözlerle izleyen genç kimin öldüğünü merak edince son noktaya varılır. Çünkü onu anlamayan Hollandalının yanıtı yine ‘kannitverstan’dır. Alman genç kendi kendine bu durumdan dinsel örüntülü bir ders çıkarır ve kendi kendine “dünya malının ne kadar geçici olduğunu, Bay Kannitverstan’ın da bunca malı mülkü, serveti, gemiyi bırakıp öbür dünyaya gittiğini” söyler durur.

Bu öykünün sonuçları hakkında ne düşünebiliriz? Belki de Alman gencinin çok aptal olduğunu, Hollandalıların onu anlamak için hiç çaba harcamadıklarını, Alman gencinin de Hollandalıların kendini yanlış anlayabileceğini hiç akıl etmediğini veya bu çocuğun iyi bir Hristiyan olduğunu düşünebilir. Günümüz açısından baktığımızda buradaki en önemli eksik ögenin kültürlerarası etkileşim ve kabullenme eksik olduğu açıktır. Çünkü yanlış anlama üzerine kurulan tezler neredeyse erdemli, dinsel örüntülü bir felsefeye dönüştüğünü görmekteyiz. Günümüzde farklı kültürlerin yan yana ve iç içe yaşayabilmesi için koşulların eksik olduğu bu öykü aslında bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesinin çerçevesini de çizmektedir. Kendini mutlak ve değişmez gören herkes bu bakımdan kültürlerarasılığa kapalı demektir. Christian Morgenstein’in şu saptaması kültürlerarası bireyi tanımlamak için yetkin bir çerçeve çizmektedir aslında: *“Birbirini tanımak demek, birbirine ne kadar yabancı olduğunu anlamak*

demektir". Morgenstern, ötekini anlamak için insanın kendini tanımasını neredeyse bir önkoşul olarak görür bu sözünde.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi Bağlamında Kültür ve Ülke Bilgisi

Dil kültür ve kültürlerarasılık üzerine bu kadar düşündükten sonra "Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi aşamasında bu süreci nasıl tasarlayabiliriz?" gibi sorular ister istemez aklımıza geliyor. Bütün bunları söyledikten sonra Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi yalnızca dilbilgisi ve sözcük öğretimi olamaz elbette. Bu çerçevede ders kitaplarımızda ve öğretim gereçlerinde dil-kültür -kültürlerarasılık ilişkileri nasıl ele alınacak? Bu konuda küçük bazı sap-tamalar yaparak sözlerimi bitireceğim. Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında ders kitaplarının nasıl olması gerektiği konusunda ölçütler getiren ve 'Stockholm Ölçütleri' diye anılan bir dizi madde bu soruları da ışık tutacak niteliktedir. Buna göre; dil, kültür ve ülke bilgisi öğretiminde ders kitaplarında maddi yanlışlıklara düşülmesi bütün öğretim sürecini daha baştan olumsuz etkileyen bir etken olacaktır. Bunun gibi, dili öğretmeye çalıştığımız kitlenin yaş grubu ve bu yaş grubunun gelişimsel özelliklerine göre öğrenme ve eğitim özellikleri kesinlikle gözetilmelidir. Bunun için de öğreticilerde alan bilgisinin yanı sıra pedagojik yeterliklerin de olması zorunludur. Tek bir konuya saplanmak yerine ders kitaplarındaki konuların dengeli bir dağılımı kaçınılmazdır. Dilini öğretmeye çalıştığımız kültüre odaklanmak yerine öğretmeye çalıştığımız kitlenin de kültürünü işe katmak daha gerçekçi bir yaklaşım olacaktır.

Bütün bunları yaparken ders kitaplarında yer alan insan görüntüsünün cinsiyet, toplumsal ve ekonomik değerler açısından dengeli ve gerçekçi olması gözetilmelidir. Benzer biçimde gündelik yaşam da abartılarak değil gerçekçi çizilmelidir. Bunun için özgün çalışma gereçleri oluşturulmalı ve hedef kültür olabildiğince gerçekçi bir çerçevede yansıtılabilmelidir. Kültürün en önemli öğelerinden birisi olarak ülke bilgisi, ekonomik bilgiler, toplumsal yapı, edebiyat ve tarih bu ortamın zorunlu bileşenleri olarak ders kitaplarındaki yerini almalıdır. Stockholm Ölçütleri bağlamında burada anılan başlıklar şöyle sıralanabilir:

Ders kitapları ve öğretim gereçlerindeki insan görünümü

- Hedef kitlenin özdeşleşebileceği gerçekçi kişilere yer vermek.
- Hedef kitlenin ilgi duyabileceği kişilere yer vermek.
- Metin ve etkinliklerde kullanılan kadın ve erkeklerin dengeli bir biçimde kullanılması.
- Belli kişi ve cinsiyetleri klişe rollerin verilmemesine dikkat etmek (Örneğin, kadınlar yalnızca ev kadını olarak yer almamalı).

Gündelik yaşamın yansıtılış biçimi

- Metin ve etkinliklerde kentsel ve kırsal yaşamın dengeli yansıtılması.
- Sergilenen yaşam biçimlerinin aile ortamı, okul, iş yeri ve serbest zamanları içeren mekan ve ortamlarda geçmesi.

- Farklı toplumsal kesimlerden kişilerin kullanılması.
- Gündelik yaşamın (Türkçe öğrettiğimiz için) çoğunlukla Türkiye’de geçmesine dikkat edilmesi.

Ülke bilgisi bağlamında coğrafi ve ekonomik bilgiler

- Türkçeyi, Türkiye, Türk kültürü ve Türk diline yabancılar öğretmeye çalıştığımız için ders kitapları ve öğretim materyalinde bunlara yer vermek.
- Türkiye’nin coğrafi, tarihi, ekonomik ve toplumsal yaşamı hakkında çeşitli haritalara, fotoğraflara, tablo ve listelere yer vermek.
- Böylece Türkçe öğrenenler ülke ve kültür bilgisine daha iyi ve gerçekçi yaklaşılmış olacaklardır.

Toplumsal yapı

- Türkiye’nin yönetim yapısı ve (gündelik siyasetin dışında) siyasi yapısı hakkında bilgi vermek.
- Ülkemizdeki ekonomik yapı, yaşam koşullarının tanıtılması.
- Kullanılan ders kitabının ve öğretim gereçlerinin çevre ve çalışma dünyasına (örneğin işsizlik oranları, yoksulluk alt sınırı, asgari ücret, sanayi tipleri, ticaret hacmi ve özellikleri hakkında bilgi içermesi.
- Bu öğeler Türkçe öğrenenlerin kendi ülke koşullarıyla da karşılaştırılabilir. Böylece hem kültürlerarası bir öğrenme hem de öğrenilen bilgilerin gerçekçi edinimi sağlanabilir.

Kültür aktarımı

- Ders kitaplarında Türkiye’de kullanılan bayramların (milli, dini) tanıtılması.

- Türk gelenek, görenek veyahut yemeklerin metin ve etkinliklerde kullanılması ve tanıtılması.
- Türk kültürüne ilişkin filmlerin (sinema, televizyon, kısa film vb); sanat öğelerinin (minyatür, ebru, hat sanatı vb); Türk müziğinin örneklenebilmesi (Türk sanat müziği, halk müziği vb) kullanılması.
- Ders kitapları ve etkinliklerde gençlik kültürü veya farklı toplumsal yapıla ilişkin örneklerin sunulabilmesi.

Edebiyat ve Tarih

- Ders kitaplarında ve yapılacak etkinliklerde Türk edebiyatından düzeye ve öğretilen konuya bağlı olarak seçilen metinlerin kullanılması. (Şiirler, öyküler, gezi ve anı yazıları vb).
- Türk tarihinde bazı önemli olayların kullanılması. (Örn.: savaşlar, antlaşmalar, Cumhuriyet tarihinin en can alıcı noktaları. Eğer eğitim alan kitlenin kendi tarihiyle de bağlantılar kurulabilirse, öğrenme daha hızlı ve kalıcı olacaktır.

Diğer kültürün de hesaba katılması

- Hedef kitlenin kültürü ile Türk kültürü arasında benzerlik veya zıtlıklar varsa bunların kullanılıyor olması.
- Bu bağlamda öğrenen kendi kültürlerine ait gelenek, görenek, ekonomik yapı, tarihsel ve coğrafi özelliklerinin Türkçe olarak anlatılmasını sağlamak.
- Ne de olsa bir dili ve kültürü öğrenen kişi kendi kültürüne ait değerleri ve bilgileri iyi bildiğinden bunları

Türkçe olarak anlatabilmesi onda bir güven duygusunun oluşmasına neden olacaktır.

Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi aşamasında hazırlanacak ders kitaplarına ilişkin çerçeve çizen ve burada anılan Stockholm Ölçütleri tek ve değişmez ölçütler olarak görülemez kuşkusuz. Bu konu da daha birçok ölçütler listesi vardır ve oluşturulmaktadır. Benim burada ana çizgileriyle sıraladığım Stockholm ölçütleri ancak bir çerçeve niteliğinde ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi aşamasında yararlanılabilecek öneriler içermektedir. Dünyada geniş bir coğrafya üzerinde konuşulan ve öğretilen Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin bilimsel çalışmalarla zenginleştirilmesi, bu konuda duyarlı öğretmenlerin yetiştirilmesi önümüzdeki yıllarda daha da önemsenen bir durum olacaktır. Bu nedenle alaylı bir anlayışla ve basit sertifikalarla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni yetiştirme anlayışı kalıcı bir anlayış olarak görülemez. Tıpkı İngilizce, Almanca, Fransızca gibi Türkçenin de bilimsel bir anlayışla yabancılara öğretilmesi kurumsallaşmalıdır. Beni dinlediğiniz için teşekkür ederim. ⁷

7 **Başvurulan Kaynaklar**

Akarsu, Bedia (1998), Wilhelm Von Humboldt'da Dil Kültür Bağlantısı, İnkilap Yayınevi, İstanbul.

Gökberk, Macit (1999), Değişen Dünya Değişen Dil (2. Baskı), YKY, İstanbul.

Krumm, Hans-Jürgen et al. (1985), Stockholmer Kriterinkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern, Goethe Institut, Stockholm.

Meclenburg, Norbert (1993), "*Kannitverstan' oder die Kunst des Lesens*", Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VIII, İstanbul üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.

Ozıl, Şeyda (1991), "Dil ve Kültür", Çağdaş Kültürümüz Olgular-Sorunlar, Cem Yayınevi, İstanbul.

Merhaba. Benim sunumumun başlığı;

İKİDİLLİ ÖĞRENCİLER VE ÖĞRETMENLERİ.

Konuşmamın planını şu şekilde yapmayı düşünüyorum.
İlk olarak öğretmen donanımını ele alacağım.

1. İkidilli öğrenci kimdir?
2. İkidilli öğrencinin öğretmeni kimdir?
3. Öğretmenin akademik donanımı nasıl olmalıdır?

Sorularına cevap arayacağım.

Öğretmenin akademik donanımı 10 ana başlıkta tartışılacaktır.

İkidilli kimdir? Şu soruların cevabı önemli.

- İkidilliler her iki dilde eşit ve mükemmel dil düzeyine mi sahiptir?
- İkidilli kişi zihninde iki dil olan ama o dilleri tek dilli biri gibi konuşan biri midir?
- İkidilli kişi kafası karışık veya zihnindeki dilleri karıştıran biri midir? (Grosjean 1989)

İlk başta not etmemiz gereken **GERÇEK** şudur.

Normal gelişim gösteren ve çevresinde konuşulan iki dile düzenli ve sürekli bir biçimde maruz kalan her çocuk, dil gelişiminde tek dilli çocukların geçirdiği evrelerden geçer.

Ve her normal çocuk erken çocukluk döneminde iki dil öğrenme kapasitesine sahiptir.

Beynin çocuğun öğreneceği dillerin sayısını belirlemesi veya sınırlaması söz konusu değildir. Çocuk yaşadığı ortamda kaç dil duyar, kullanır ve konulursa, o dilleri öğrenebilir.

İkιδilli çocuk/öğrenci kimdir?

- Eşzamanlı ikidillilik
- Ardışık ikidillilik (Genesee, 1987; Meisel, 1989; De Houwer, 1990)
- Yetişkinlerde ikidillilik (ikinci/yabancı dil öğrenimi)

İkιδillilerin genel özellikleri

İkιδilli bireyler, dillerini farklı kişilerle, farklı nedenlerle gündelik yaşamın farklı alanlarında farklı ihtiyaçları karşılamak için öğrenir ve kullanırlar. Bunun doğrudan bir sonucu olarak da, çoğu zaman sahip oldukları dillerde geliştirdikleri beceriler ve eriştikleri yeterlik düzeyi eşit değildir. Doğrusu ikidilli bir kişinin bildiği tüm dillerde aynı şekilde yetkin olmasını beklemek **YANLIŞTIR**. Dengeli ikidillilik ise çok ender görülen bir durumdur (Edwards, 2003)

Neden? Çünkü kişinin bir dilde elde ettiği yeterlik düzeyi büyük ölçüde o dile duyduğu ihtiyaç ve kullanım durumuna bağlıdır.

İkιδilli öğrencinin öğretmeninin akademik donanımı ve nitelikleri neler olmalıdır, sorusunun cevabına gelince;

1. İkidilli öğrencinin öğretmeni herşeyden önce ikidilli olmalıdır. NEDEN Mİ?

Bir dili öğrenme süreci yaşayan bir öğretmen veya öğretmen adayı, öğrencisine daha etkin bir şekilde yardımcı olabilir. Öğretmen, gerek dil öğrenimi konusunda gerekse anadili dışında bir dilde öğrenciye o dilde başarabileceği ve o dilde öğrenebileceği konusunda iyi bir model olabilir. Hatta dillerinden biri, öğrencinin konuştuğu dil olan öğretmen potansiyel olarak daha iyi bir öğrenme ortamı yaratabilir. Çünkü dil öğrenimi sırasında, kimi zaman anadilinin özelliklerinden kimi zaman dil öğrenim süreçlerinden kaynaklanan yanlışları kendisi de geçmişte yaptığı için, benzer yanlışları yapan ve benzer sorunları yaşayan öğrencilerinin gereksinimlerini daha iyi görebilir, sorunların çözümünde daha etkin olabilir. Örneğin: İngilizce’de ‘the’nın doğru kullanımı, Fransızca’da eril-dişil kullanımı.

Kendisi dil öğrenimi sırasında çeşitli evrelerden geçen bir öğretmen, öğrencinin geçirdiği evreleri iyi analiz edebilir. (Towell ve Hawkins, 1994)

Örnek: dil öğreniminde geçirilen evreler:

- Türkçe-Almanca ikidilli yetişkinler
- Dillerarası tipolojik farklar
- Almanca: Düz cümle yapısı

Örnekte ilk cümle Almanca, ikinci cümle Almanca kelimelerin dizilişine göre İngilizce ve üçüncü cümle ise İngilizce cümle dizilişini göstermektedir. Bir kelime dışında, neredeyse aynı olduğu söylenebilir.

Ich	habe	Klaus	heute	in	Grafenberg	gesehen
I	have	Klaus	today	in	Grafenberg	seen
I	have	Klaus	today	in	Grafenberg	seen/ saw

Türkçe: Sondan eklemeli, yüklemi sonda yer alan biçim-birimsel açıdan zengin ve kurallı cümle yapısı Özne-Nesne-Yüklem olan bir dil. Aşağıdaki örnekte de görüldüğü üzere Türkçe sözdizimi ile İngilizce arasında Almanca-İngilizcenin aksine bir kelime dışında benzerlik yoktur.

Helmut	şimdi	İstanbul	da	Türkçe	öğren	iyor
Helmut	now	İstanbul	LOC	Turkish	learn	PROG
Helmut	is	learning	Turkish	in	İstanbul	now'

Türkçe genel anlamda özne düşürülmesine izin veren bir dildir. Almanca, Fransızca, İngilizce veya Hollandaca gibi dillerde bu durum yoktur.

— Türkçe:

Şimdi	İstanbul	da	Türkçe	öğren	iyor	um
Now	İstanbul	LOC	Turkish	learn	PROG	1SG
Now	I	am	learning	Turkish	in	İstanbul'

1. Evre: Anadilden transfer (dil aktarım evresi)

Anadili Türkçe olan

Teekanne	die	Ofen	Setzen
teapot	the	oven	put

Doğrusu;

‘(I) put the teapot (on) the oven.’ (V&Y-S, 1994: 280)

2. Evre: Almancanın bazı özellikleri kazanılmaya başlanıyor ama henüz gelişim tamamlanmış değil

Anadili Türkçe olan

- Jetzt brau Wohnungsamt fragen.
- Now need housing authority ask
- ‘Now (I) need to ask (the) housing authority’

Anadili Türkçe olan

- Mir machen nichts mehr.
- Me make nothing more
- ‘(They will) do nothing more (to) me’(V&Y-S, 1994: 289)

3. Evre: Almancaya daha çok benzeyen özellikler öğreniliyor.

- Trinkst du Cola? (Anadil Turkish)
- drink:-2sg you cole?
- ‘Are you drinking cola?’
- Sie kommt zu Hause. (Anadil Turkish)
- She comes-3sg at house

1. İki dilli öğrencinin öğretmeni

Yukarıdaki örnekte gördüğümüz gibi, dil öğreniminin ilk evrelerinde öğrenciler anadillerinin özelliklerini yeni öğrenmekte oldukları dile aktarabilirler.

Dil transfer/aktarımı

- Biçimbirimsel eklerin düşürülmesi

Örnek: dad goes yerine dad go

- İlk aşamalarda kurallı sorular yerine ağırlıklı olarak eko sorularının sorulması,
- Benzer türde yanlışların sistematik bir biçimde uzun süre yapılması,
- Çoğu zaman anlama yetisinin konuşma ve kullanmadan önce gelişmesi,
- İlk aşamalarda sessiz dönem (Hakuta, 2004) yaşayan ikidilli çocuğa anlayış gösterilmesi.
- Öğretmenin akademik donanımı.

2. Öğretmenin alan bilgisi: (Richards, 1998).

İkidillilik alanına özgü kavramları bilmesi gerekir. Kod değiştirme, dil modu, ikidilli çocukların özelliklerini bilmelidir.

İkidilliliğin dil bozukluklarına neden olmadığını, ikidilli çocukların zeka düzeyinin düşük olmadığını, çocuklara veya yetişkinlere ikinci bir dili öğretme yöntemlerini bilmelidir.

3. İkidilli öğrencinin öğretmeni anadil edinimi ile erken çocukluk döneminde ikidillilik veya yetişkinlerde ikidillilik arasındaki farkları ve benzerlikleri bilmeli

Örneğin, normal gelişim gösteren her çocuk çevresinde maruz kaldığı ve iletişim kurduğu anadilini/dilleri öğrenir. Herhangi bir dili anadil olarak öğrenmek ikinci veya yabancı bir dili öğrenmekten farklı özellikler gösteren bir süreçtir (Bley-Vroman, 1989; White, 1989; Guasti, 2002).

Herkes anadilini konuşur ve gerekli ortamlarda uygun bir biçimde kullanır. Ancak, anadil ediniminde kişi dilin dilsel özelliklerini farkına varmadan edinir. Anadil ediniminde çocuk, dili teknik özelliklerine göre analiz edemez, aslında etmek zorunda da değildir. Sokakta karşılaştığımız hemen herkes Türkçe konuşuyor ama normalde kimse herkesin Türkçenin dilbilimsel özellikleri hakkında konuşacağını düşünmez. Anadil ediniminde adına tam öğrenme dediğimiz olgu çoğu zaman mutlaktır, üstelik bir öğretim olmaksızın.

Örneğin oysa, yetişkin yaşta dil öğrenimi çoğu zaman alabildiğine zahmetlidir. Her şeyden önce aksan sorunludur. Bazı yapılarda ve eklerde sürekli olarak benzer yanlışlar bile görülebilir. Yıllar süren çaba istenilen sonucu doğurmayabilir. (Selinker, 1972)

Anadil ediniminde çocuk çeşitli evrelerden geçse de, bu evrelerin hiç birinde takılıp kalmaz. Oysa, yetişkinlerde dil öğreniminde, hiçbir gelişmenin olmadığı fosilleşme görülebilir. Çocukta anadil edinimi, doğal ortamda gerçekleşirken, ikinci dil edinimi öğrenme ortamından ve öğretim yöntemlerinden ciddi bir biçimde etkilenir. (Curtain & Dahlberg, 2004- 2010)

4. Çocuk gelişimini ve çocuğun geçirdiği evreleri bilmek

Öğretmen çocuğun çevresindeki dünyayı nasıl algıladığını ve nasıl anlamlandırıldığını, deneyimlerinden yola çıkarak, kavram gelişiminin nasıl olduğunu, çocukların sözcüklere

yüklediği anlamların ve kavramların yetişkinlerinkinden nasıl farklı olabileceğini bilmelidir.

Örnek:

Çocuğun kavram sınıflandırma sistemi yıllar içinde farklılık gösterir, zaman içinde değişir.

3 yaşında bir çocuk, nesneler ve nesnelerin adlarını daha çok tematik ilişkiler kurarak öğrense de, süt, inek, (tematik ilişki ağı) 5 yaşında normal gelişim gösteren çocuk, taksonomik ilişkiler kurar. Kedi, köpek, inek (taksonomik ilişki ağı)

5. Erken çocukluk döneminde anadil ediniminin özelliklerini bilmeli

Örnek:

Anadili Türkçe olan çocuk erken yaşlardan itibaren, Türkçenin biçimbirimsel özelliklerini öğrenir. Anadili İngilizce olan bir çocuk ise İngilizcede az sayıdaki eklerini uzun sürelerde öğrenir.

6. Erken çocukluk döneminde ikinci bir dil ediniminin nasıl gerçekleştiğini bilmeli

Hem geçirilen evreleri, hem de anadilin etkilerini bilmelidir.

7. Anadil edinimi ile ikinci dil edinimi arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bilmelidir.

8. Çocuklara dil öğretiminin özelliklerini bilmelidir.

Uygun öğretim yöntemlerini bilmeli, örneğin çocuklara dil öğretiminde etkin öykü kullanımının anlamlı dil öğretme ortamları yaratmada önemli olduğunu bilmelidir.

9. İkidilli öğrenciye uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini bilmelidir. Örneğin: İletişimsel yöntemlerin kullanıldığı dil öğretme ortamlarında, ölçme ve değerlendirmenin öğretim modeline uygun yapılması gerekir. Öğrencinin kendi öğrenme süreçlerinin farkına varmasını sağlayıcı öğrenci portfolyolarının düzenleyebilmelidir.

10. Araştırmaya ve sürekli gelişime dayalı etkin öğrenme modellerini yaratabileceği sınıf içi uygulamalar ile sınıf yönetimi konusunda yeterli donanım bilgisine sahip olmalıdır. Kişisel ve profesyonel gelişim bilgisi (Curtain & Dahlberg, 2004: 470-471) ikidilli eğitim modellerini ve yaşanan ülkenin dil politikalarını yakından izleyebilmeli, mümkünse karar alma mekanizmalarına katılabilmelidir .

Belçika'da eğitim sistemi;

- Flamanca (Kuzey, Flanders bölgesinde)
- Fransızca (Güney, Valon bölgesinde)
- Hem Flamanca hem Fransızca (Brüksel ve çevresinde)
- Almanca (Doğu bölgesinde)

İki dilli eğitim aslında çok karmaşık bir olguya verilen son derece basit bir nitelendirme biçimidir. İlk bakışta ikidilli eğitim iki ayrı dilin okul ortamında kullanılması durumu olarak düşünülebilir. Shin (2013) p. 170

Eksiltici ikidillilik programları:

Çocuğun anadilinin toplumda konuşulan çoğunluk dili ile yer değiştirildiği ve ikidilliliğin zayıf şeklidir. (Baer, 2006; 2007). Türkiye’de ve pek çok Avrupa ülkesinde yaşanan durumdur. Çocuğun anadilinin öğrenimi sırasında dikkate alınmayışı sıkıntı doğurur.

Güçlü ikidillilik programları:

Göçmen çocuklarla eğitim bir süre tek bir dilde yapılabilir. Okul öncesinden 1. ve 2. sınıflara kadar ağırlıklı olarak çocuğun anadilinde yapılabilir. Bu evre çocuğun konuştuğu dilde özellikle okuma-yazmayı öğrenme evresi ile örtüşür. Bu, çocuğun anadilinde güçlü bir temel kurmasına yardımcı olmak için yapılır.

Bu ilk yılları takiben, öğretim ilkokul boyunca eğitimin %50’sinin anadilde yapılması şeklinde sürdürülebilir. Sistemde anadilin öğrenilmeye ve kullanılmaya özendirildiği bu tür programlar artırıcı ikidilliliği güçlendiren ve yeşerten programlardır (Baker, 2007).

Gelişimsel ikidilli eğitim programları olarak anılan bu uygulamalar özellikle Kanada’da güçlü ikidilli eğitim programlarına örnek olarak gösterilmektedir. Güçlü ikidilli eğitim programları iki gruba ayrılır:

1. Zenginleştirici ikidilli eğitim (enrichment)
2. Koruyucu ikidilli eğitim (maintenance)

İkisi arasındaki temel fark programdaki öğrencilerin anadilidir. Zenginleştirici ikidilli eğitim (enrichment) programları toplumdaki imtiyazlı çoğunluğu oluşturan grubun ikinci,

üçüncü dilini öğrenmesi durumudur. Kanada'daki ikidilli eğitim programları ve Avrupa okulları güzel örnekleridir.

Koruyucu ikidilli eğitim (maintenance)

Toplumda yaşayan azınlığın anadilinde sahip olduğu yerlik düzeyini diğer dil veya dilleri öğrenirken korumaya çalışması durumudur.

Gelişimsel ikidillilik programları

Doğuştan daldırma programları

Olarak iki çeşidi vardır. İki yönlü (dual way) daldırma programları hem zenginleştirici hem koruyucu ikidillilik programlarının özelliklerini taşır. İkidilli daldırma programlarında toplumdaki çoğunluğun dilini kullanan ile azınlığa mensup çocuklar aynı sınıfta dil öğrenirken birbirlerine yardım eder. Her iki grubun öğrencileri karşılıklı olarak yardımlaşarak öğrendikleri dillerde yetkin duruma gelir ve derslerinde gelişme görülür.

Bu programlara vurulacak en büyük darbe içinde yaşanılan toplumun bu tür eğitim programlarına ilgisiz kalmasıdır. Etkin olduklarını gösteren çalışmalara karşın, iki veya daha fazla eğitim alma, ABD gibi ülkelerde toplumun sadece küçük bir kesiminin yararlandığı bir düzeydir (Crawford, 2004).

Hatta resmi anlamda ikidilliliğin kabul gördüğü Kanada'da bile nüfusun sadece %7'sinin Fransızca ikidilli daldırma programlarından yararlandığı görülmektedir) Canadian Council of Learning, 2007)

İki Dillilere Öğretmen Yetiştirmek Modelleri

Sayın başkan, değerli hocalarım ve kıymetli dinleyiciler,

Ben Belma Hanım'ın çok güzel özetlediği iki dilli öğretmenlerin dünyada yetiştirilmeleri üzerinde duracağım. Önce Batı ülkelerinde iki dilliğin oluşum süreçlerine göre bir değerlendirelim.

Çokdilli ve kültürlü ülkeler;

1. Göç: Özellikle savaşlar, büyük iklim değişiklikleri, siyasi baskılar ve daha iyi bir yaşam sürme ve iş bulma gibi nedenlerle genellikle daha fakir ülkelere daha zengin ve gelişmiş ülkelere kitlesel göçler olmaktadır. Fransa, İngiltere, Hollanda gibi sömürgesi olan ülkeler hem sömürgelelerinden göç almakta hem de iş gücüne ihtiyacı olduğu için göç alabilmektedir.

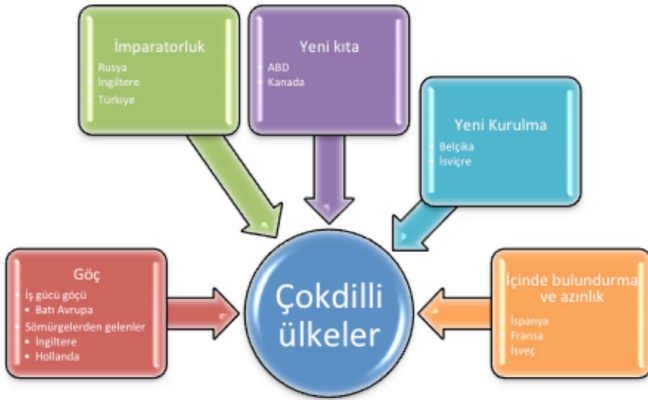
2. İmparatorluk bakıyyesi olmak: Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra parçalanan imparatorlukların yerlerine kurulan ülkelerde birden fazla dil ve kültür konuşulmaya devam edilmiştir. Bu ülkelere bazıları birden fazla dili resmi dil olarak kabul ederken bazıları hakim unsurun dilini resmi dil olarak kabul etmiş, azınlık gruplar dillerini kendi imkanlarıyla öğrenmişlerdir.

3. Yeni kıtaya göç: Amerika kıtasının keşfedilmesinden sonra özellikle Batı Avrupa'dan bu yeni kıtaya büyük

göçler olmuş, Kanada’da iki dilli bir sistem kabul edilirken ABD’de resmi dil olarak sadece İngilizce kabul edilmiş, ana dili İngilizce olmayan toplumlar dillerini farklı yöntemlerle öğrenmeye devam etmişlerdir.

4. Kurulma: Özellikle Belçika, İsviçre, eski Yugoslavya gibi geç dönemlerde kurulan ülkelerde de birden fazla dil konuşulmuş ve eğitimi verilmiştir.

5. Azınlıklarla tarih boyunca birlikte olmak: İspanya, Türkiye gibi ülkeler en başından beri hakim unsur olmakla birlikte farklı dilleri konuşan toplumlar da bulunmaktadır. Bu grup ve topluluklar en az hakim dili konuşanlar kadar o toprakların yerlisi olup siyasete göre resmi dil dışındaki dillerin öğretimi zaman zaman yasaklanmakta ve serbest bırakılmaktadır.



İki dilliliğe önem veren öğretilmesini destekleyen ülkelerdeki uygulamalara baktığımızda iki dilli öğretmen yetiştirme modellerinde farklılıklar görürüz. Model ne olursa olsun aranan temel şart adayın öğretmen olmasıdır. Öğretmen

olmanın ardından eğitim programı uygulanır. Genel olarak üç farklı uygulamanın olduğunu görürüz.

1. Sertifika programı (İngiltere, İsveç, Kanada)
2. Yüksek lisans programı (özellikle son yıllarda ABD)
3. Çiftdilli öğretmenler arasında (İspanya)

Bu modellerden ikisini uygulayan ülkeler de var. En farklı uygulama İspanya. En belirgin fark öğretmenlerini iki diller arasından seçmesidir.

Sertifika programlarına baktığımızda ise hepsinin üniversiteler tarafından verildiğini görüyoruz. İlgili bakanlık bu hizmeti üniversitelerden almaktadır. Bu eğitime alınan adayların mutlaka öğretmenlik bilgisi eğitimi almış olması gerekiyor. Ülkemizde bu eğitim eğitim fakülteleri veya pedagojik formasyon sertifika programları ile verilmektedir. Verilen eğitim ise en az bir yıl sürmekte ve uygulama ağırlıklı olmaktadır. Bir yıllık bu eğitim şansını denemek veya değişiklik isteyen öğretmenlerin vazgeçmelerini sağlayacak böylece göreve başladıktan sonra geri dönmek isteyenlerin sayısını azaltacaktır.

Eğitim esnasındaki uygulamalardan en önemlisi tecrübeli öğretmenlerin yanında staj yaptırmaktır.

Bazı ülkelerde eğitim öğretmenler henüz fakültede öğretmen iken iki dillilik üzerine dersler alarak yandal yaparak eğitimlerini tamamlamaktadır. Bu sistemin de ülkemiz için uygulanabilir olduğunu düşünüyorum. Özellikle yabancı dil eğitimi, dilbilim, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği bölümleri olan üniversitelerde, öğrencisi olmayan ana

bilim dalı kurarak sadece dana önce belirlenmiş dersleri alarak ikinci bir diploma almaya hak kazanmak şeklindeki uygulama mantıklı bir çözüm olarak görünmektedir. En azından ben bu sistemin uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.

Peki şimdi biraz da mevcut durumumuza bakalım. Batı Avrupa’da Türkler ne yapıyor? Çocuklarına Türkçeyi nasıl öğretiyorlar? Bir önceki oturumda öğretmen arkadaşlar bahsettiler. Özlem Hanım İngiltere’deki durumu ve yaptıklarını anlattı. Bir kere standart bir uygulama yok, ülkeden ülkeye değişiyor. Bazı ülkelerin yasaları okullarda Türkçe dersi verilmesine izin verirken bazıları vermiyor. Niye vermiyorlar, ne yapaalım konuları başka bir çalışmanın konusu olduğu için o bahse girmeyeceğim.

Genel olarak baktığımızda Türkiye’den gönderilen öğretmenler vasıtasıyla ki yetersiz olduğu söylenir hep, sivil toplum örgütleriyle, gönüllü veliler ki bu çok sınırlı ve son yıllarda da Yunus Emre Enstitüsü. Bu da daha çok yetişkinlere yönelik, yabancı birisine Türkçe öğretir gibi hiç Türkçe bilmeyen Türklere öğretmek üzere faaliyet gösteriyor. O zaman bizim sadece Türkiye’de değil, burada stklarda Türkçe öğreten öğreticileri de düşünmemiz, onlara göre de eğitim sistemleri geliştirmeliyiz. Biz Sakarya Üniversitesi olarak bu durumda olan arkadaşlara İngiltere ve Hollanda olmak üzere iki eğitim programı düzenledik. Bu programları da Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının destekleriyle gerçekleştirdik.

Konuşmanın sonuna doğru bizler ne yapmalıyız, sorusuna cevap aramak istiyorum.

Kısa ve orta vadede;

1. Türkçe dersi veren öğreticilerin eğitimi
2. Kılavuz kitaplar ( ğretmenlere yönelik)
3. İkidillilere göre ders kitapları

Hazırlamalıyız. Uzun vadede ise;

- 1 Tezsiz yüksek lisans programı açmak,
- 2 Türkiye'nin desteğiyle Batı Avrupa  lkelerindeki  ni-
versitelerde Türkçe  ğretmenliği bölümleri açmak
(Türklerin yoğun olduğu şehirlerdeki  niversiteler-
den başlayarak)

Beni sabırla dinlediğiniz için teşekkür ediyorum.

Sonuç yerine

İsmail Güleç

Çalıştay boyunca sunulan bildirilerden ve sorulan sorulardan Avrupa'da yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretecek öğretmenlerin niteliği meselesinin oldukça önemli bir konu olduğunu ve yetkililerin bu konu üzerinde hassasiyetle durmaları gerektiğini anlıyoruz. Konuşmalardan yola çıkarak öğretmen yetiştirmek üzerine konuşmacıların önerileri doğrultusunda bir şeyler söylemeye çalışacağım.

İlk olarak Avrupa'da yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretecek öğretmenlerin eğitimi ile başlayalım. Bu eğitim tek seferde olmayıp süreç içine yayılmalıdır. Bu süreçleri,

1. Seçilmeleri
2. Seçimden sonra göreve başlayana kadar geçen süre,
3. Göreve başladıktan sonra

olmak üzere üç farklı dönem altında değerlendirebiliriz. Seçilmeleri için mevcut durumda bir yabancı dil bilmeleri ve beş yıllık bir öğretmenlik tecrübeye sahip olmaları gerekmektedir. Bence sıkıntı daha burada başlamaktadır. Bu ölçütler oldukça yetersizdir. Aşağıda üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulacağı için hızlıca geçiyorum. İkinci aşama seçilen öğretmenlere verilen hizmetiçi seminerlerle sağlanmaktadır. Bu seminerler 2015 yılında ilk defa kapsamlı ve öncekilere göre çok daha iyi düşünülmüş olarak hazırlandığını söyleyebilirim. Bu konuda MEB'in ilgili genel müdürlüğü daha iyisini yapmaya çalışıyor ve ulaşabildikleri öğretmenlere anlatacak bir şeyleri olan herkesi çağırmaya çalışıyorlar.

Göreve başladıktan sonra ise gittikleri ülkenin müşavirine ve ateşesine göre değişmekle birlikte edindiğim bilgilere göre yeterli bir eğitimin verildiğinden bahsetmek güç.

İki dillilere öğretmen seçmek

Halen Türkiye’de iki dilli öğretmen yetiştiren herhangi bir kurum veya program olmadığı için iki dilli çocukların öğretmenleri mevcut öğretmenler arasından seçilmektedir. Seçilirken göz önünde bulundurulacak kriterler arasında iki dilli çocukların öğretmeni olmak ile ilgili herhangi bir kriter maalesef yoktur. Kanaatimce en büyük ve radikal değişiklik öğretmenlerin seçimi ile ilgili olmalıdır. Almanya’ya gönderilen bir öğretmenin şu “Ben, Devlet beni Türkiye’de İngilizce öğretmek için aldı, şimdi de beni Almanya’ya Türkçe öğretmeni olarak gönderdi” sözleri durumun vehametini çok açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Genellemekle birlikte yurtdışı görevine başvuran öğretmenlerin en azından bir kısmının *memlekette yolunda gitmeyen işlerden, özellikle ailevi problemlerden sonra bir kaçış, ulaşmak istenen maddi seviyeye ulaşmak adına bir devlet memuru için en kestirme yol ya da rutinden kaçmak için bir fırsat* olarak gördüğü ve bu öğretmen arkadaşlar *dersinin olduğu günlerde hasta raporu alıp geziye giden, raporlu günleri için yasal ücret kesintisi yapılırken müşavire düşman olan, derslere gitmediği halde ulaşım parası talep eden, etkinlikleri/projeleri sabote etmeye çalışan ve vatandaşlarımızı hakir gören öğretmenler* oluyorlar ve bu arkadaşlar için yapılacak bir şey yok, beş sene oradalar. Bu durum tek başına öğretmen seçim işinin yeniden gözden geçirilmesini kanaatimce zaruri kılıyor.

Böyle dedikten sonra akla şu soru gelebilir: Peki yurt dışına gönderilecek öğretmenleri nasıl seçelim? Bu sorunun cevabını vermeden önce yurt dışına gönderilecek öğretmenlerin nitelikleri ne olmalıdır, sorusuna sağlıklı bir cevap vermeliyiz.

Yurt dışı öğretmenin yeterlikleri nelerdir?

MEB yaklaşık 3000 öğretmeni yurt dışında görevlendirmektedir. Bunlardan 800-900 kadarı Avrupa’da, diğerleri Asya ve Afrika’da kimi ülkelere gönderilmektedir. Bu öğretmenlerin hepsi gittikleri ülkelerde yaşayan Türk çocuklarına öğretmenlik yapıyorlar. Dolayısıyla hepsi iki dilli çocukların öğretmeni olacaklar. Yurt dışı öğretmeni olmak aynı zamanda iki dillilerin öğretmeni olmak anlamına geldiğini için yurt dışı öğretmeni denilince iki dillilerin öğretmeni anlaşılmalıdır.

Bu açıklamadan sonra konumuza devam edelim. Öğretmen yeterliklerini üç ana başlık altında inceleyebiliriz.

1. Alan bilgisi

Alan bilgisini Türkçe ve iki dillilik olarak iki ana başlık altında değerlendirebiliriz.

a. Türkçe bilgisi

Türkçe öğretmek üzere gönderilecek öğretmen Türkçeyi yazılı ve sözlü güzel ve doğru kullanmalı, *Türkçe’nin gramerine hâkim olmalı, Türk Edebiyatını bilmeli, dünya edebiyatını tanımalı, edebiyat zevki edinmiş olmalı, dilin inceliklerine, ve sanatına aşina olmalıdır. Bunlara bağlı olarak, ders verdiği öğrenciler, öğretmenleri ile geçen birliktelikleri boyunca, öğretmenlerinden, temiz, akıcı ve naif bir İstanbul Türkçesi duymalı ve Türk estetik dünyası hakkında ipucu verecek karakteristik bir el yazısı görmelidir.*

b. İki dillilik bilgisi

Son yıllarda yayınlanan çalışmalarda konunun uzmanları iki dillilere öğretmen olarak seçilecek adayların da iki dilli olmasının gerekli olduğunu söylüyorlar. Türkiye çok dilli ve çok kültürlü bir ülke olduğu için bu konuda çok sıkıntı çekilmeyeceğini düşünüyorum. Öğretmenlerin sadece iki dilli olmaları yetmemekte, aynı zamanda ikidillilik ile ilgili kavramları ve iki dillilere has öğretim yöntemlerini de bilmelidir.

2. Öğretmenlik bilgisi

Seçimlerde en az sıkıntı yaşanan alanın öğretmenlik bilgisi yeterliği olduğunu söyleyebiliriz. Başvurabilmek için adayların beş yıllık öğretmenlik yapmış olmaları nisbeten bu konuyu sorun olmaktan çıkarmaktadır. Sorun gidilen ülkenin okul kültürüne ve öğretim yöntemleri ile iki dillilere Türkçenin nasıl öğretilceği konusunda yöntem ve teknikleri bilmemekten kaynaklanmaktadır. Bu da öğretmen seçiminden sonra tamamlanabilir.

Yurtdışı öğretmeni, öğrencinin olduğu kadar, ailenin de öğretmenidir. Anne-babanın eksik bıraktıklarının tamamlayıcısı, zor hayat şartlarından dolayı çocuğa yansıyan olumsuz davranışların düzelticisi, doğrusunu göstericisi, anavatana dair standart, olması gereken, iyi örnek, rol modeldir.

Öğretmen; bu misyonu benimsemiş, çözümsemiş, ne yaptığını bilen, her adımda öğrenciyi basamak basamak daha yukarılara çıkarmada mâhir, sosyal, bilgili, çalışkan ve donanımlı olmalıdır.

3. Kişisel özellikler

Kanaatimce seçim işlerinin en zoru bu olacaktır. Kimilerine göre aranan kriterlerin öznel olabileceği için her zaman tartışılan ve eleştirilen bir tarafı olacaktır. Ama bundan çekinip

vaz geçmemeli, aksine ısrarla üzerine gidilmeli, seçicilerin istismarı görüldüğü durumlarda en ağır cezalara çarptırılmalı ve sistem üzerinde en ufak bir şüphe bırakılmamalıdır.

Sokrates bir öğretmenin öğrencilerine karşı sonsuz sevgi beslemesi, gerçeğe karşı fayda gözetmeyen bir sadakatla bağlanması söyledikleriyle yaptıkları arasındaki ahenk olması gerektiğini söyler. Romalıların büyük düşünürü Quintilianus ise öğretmenin bir baba gibi öğrencileri sevmeli ve kötü alışkanlıkları ve huyları olmamalıdır, der. Çünkü öğretmenin ahlak ve karakteri çocuk bakımından çok önemlidir. Gazali ise öğrencileri çok sevmesi ve kendi çocukları gibi görmesi gerektiğini söyler. Dolayısıyla yurt dışına gönderilecek öğretmen öğrencilerine karşı merhametli olan ve onları kendi çocukları gibi seven biri olmalıdır.

Kişisel özellikleri ise kendi aralarında iki başlık altında inceleyebiliriz.

a. Genel kültür ve kişisel becerilere sahip olmak.

- ✓ Çok iyi sözlü yazılı iletişim/diksiyon
- ✓ Eleştirel/analitik düşünme
- ✓ Takım çalışması ve liderlik
- ✓ Teknoloji okur-yazarlığı
- ✓ Medya okur-yazarlığı
- ✓ Bilgi okur-yazarlığı

b. Misyon sahibi olmak

Öğrenci, Türkiye'deki herhangi bir okula devam eden bir öğrenci gibi değilse, o halde öğretmenin de Türkiye'deki herhangi bir okulda çalışsan, herhangi bir öğretmen olmaması gerekir. Bu

konu başka bir branş, başka bir alan olarak görülmeli, öğretmen bu iş için özel olarak yetiştirilmelidir.

En önemli yönü Türkçe ve Türk kültürünü öğretmek ve sevdirmek olan bir işin en önemli şartı yabancı dil bilmek olarak başlayınca, problemler peş peşe gelmiş oluyor. Yabancı dil bilmek elbette önemli ama en az onun kadar, hatta ondan daha önemli hususların var olduğu da gözardı edilmemelidir. Yurtdışına gönderilecek öğretmenlerde aranması gereken özelliklerin bizce en önemlisi kendisini Türkçeye ve Türk kültürünü öğretmeye adanmış olmasıdır. Ancak böyle bir adanmış ruh kendisini bekleyen onca sorunun altından kalkabiliriz. Özellikle yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkiye ve Türk kültürü hakkındaki bilgileri çok az olduğunu düşündüğümüzde kültürün aktarımı önem kazanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin Türk kültürünü sadece bilmeleri yetmemekte, özümsemeleri de gerekmektedir. Almanya'ya gönderilen öğretmenin 'bağlama çalabiliyor olması' en az dil bilmesi kadar önceliklidir. Geleneksel Türk el sanatları ve folklor oyunlarını biliyor olmak, ebru ve hat veya geleneksel el sanatlarından birinde veya bir enstrüman çalıyor olmak çok daha önceliklidir.

Gönderilecek öğretmen her durumdaki tutum ve davranışlarıyla, kadim Anadolu'nun hoşgörü, sükunet, terbiye, ahlak, saygı, doğru sözlülük, dürüstlük, olgunluk, samimiyet vb. erdemliliklerini özümsemiş olmalıdır. Yemek kültürü, giyimi, yardımseverliği ve misafirperverliği ile, merkezden uzak olduğundan çokça iyi örnek görme şansı bulamayan çocuk için, öğretmen, tarih boyunca yaşananlardan sonra insanlık alemi tarafından milletimizin karakteristik özellikleri olarak tanımlanan bütün bu iyi özelliklerin numunesi ve sunucusu olmalı, öğrenci şahit olduğu bu yüksek karakterli İstanbul beyefendisi ya da hanımefendisini beğenmeli ve özenmelidir. Böyle bir

öğretmen bulmanın zor olduğunu düşünüyorsak o zaman eğitim fakültelerinde verilen eğitimi de tartışmamız gerekiyor.

Kısaca öğretmen, kendi kültürünü özümsemekle birlikte ve evrensel değerlere saygılı, kültürlerle karşı önyargısı olmayan ve anlamaya hazır, kültürlerarası düşünebilen, çevre ve doğaya karşı kendini sorumlu hisseden, barış ve birlikte yaşama karşı duyarlı, stklar ve veliler ile işbirliği yapabilecek olgunlukta olmalıdır.

İki dillilere öğretmen, bir diğer deyişle yurt dışına gönderilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi meselesine gelince; bu noktada şunu hatırlatmakta fayda var: 2010 yılında Marmaris'te yapılan çalıştayda bu öğretmenlerin alanda yüksek lisans yapmalarının şart olduğu dile getirilmiş olmasına rağmen bugüne değin herhangi bir adım atılmamış olması düşündürücüdür. Nitekim yine bu bağlamda 2013'te Sakarya'da düzenlenen çalıştayın sonuç bildirgesinde de üniversitelerin ilgili bölümlerinde Yabancılar Türkçe Lisans programları / ana dili programları açılması gerektiği ve iki dillilere eğitim verecek öğretmenlerin de bu bölüm mezunları arasından seçilmesi gerektiği sonuç bildirgesinde dile getirilmiş olmasına rağmen herhangi bir adım atılmamıştır.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına öğretmen yetiştirmek artık seminerlerle, sertifika programlarıyla yapılabilecek bir iş olmaktan çıkarılıp tezsiz yüksek lisans programları yahut dil eğitimi verilen fakültelerde öğrenci alınmayan, sadece yan dal veya çift dal olarak diploma veren sistemlerle yetiştirilmesine hızlıca geçilmelidir. Her iki eğitim de ağırlıklı olarak iki dillilik ve kültürlerarasılık üzerine olmalıdır.

Sorun öğretnelerin yetiştirilmesi ile sınırlı değildir. Aynı zamanda onların yöneticileri konumunda olan eğitim

müşavirleri ve ateşelerinin atanma biçimlerinde de düzenlemeler yapılmalıdır. Müşavir ve ateşe atamaları nesnel kriterlerle bağlanmalı, müşavir ve ateşeler kesinlikle yurt dışına en az beş yıl görev yapmış öğretmenler arasından seçilmesi gerektiğini de burada söylemeliyim.

Yurt dışına gönderilen öğretmenler lisansüstü eğitime özendirilmelidir. Konu üzerinde yoğunlaşan ve yüksek lisansını tamamlayan öğretmenler arasından idarecilik yönü de olanlar ateşe olarak seçilmelidir. Ateşeler de doktora yapımları konusunda teşvik edilmeli ve doktoralarını tamamlayanlar arasından müşavirler seçilmelidir. Yüksek lisansı olmayan ateşe, doktorası olmayan da müşavir olarak atanmamalıdır. Tabi ki tez konuları iki dillilerin öğretimi veya yabancılara Türkçe eğitimi, veli-okul ilişkisi, ders kitapları, materyalleri gibi konunun bir tarafı üzerinde olmalıdır.

Böylece Türk eğitimi sistemi ve üniversitelerin ilgili bölümler nitelikli öğretim üyelerine kavuşacaklar, bu alanda yapılan yayınların sayısında nitelik ve nicelik bakımından ciddi gelişmeler olacak, on yıl sonra öğretmenlerin kiralık ev sorunlarından başka eğitimle ilgili konuları tartışacağımız bir iklim oluşacaktır.

Umarız MEB yetkilileri herkesin kabul ettiği öğretmen seçme sistemi geliştirir. Özellikle büyük üniversitemizlerin ilgili fakülteleri ve bölümleri de bu alanda uzman yetiştirecek programların açılması için gayret gösterirler.

Sorun sadece MEB'in değil, aynı zamanda üniversitelerin de sorunudur. Sorun hepimizindir ve hepimiz çözümün bir parçası olmalıyız.

ÇALIŞTAYDAN RESİMLER

