



Turkish Studies

Educational Sciences

Volume 13/27, Fall 2018, p. 1285-1303

DOI: 10.7827/TurkishStudies.14284

ISSN: 1308-2140

Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY



INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi

✍ *Received/Geliş:* Ekim 2018

✓ *Accepted/Kabul:* Aralık 2018

✍ *Referees/Hakemler:* Doç. Dr. Erhan AKIN - Dr. Öğr. Üyesi Bayram ARICI - Dr. Öğr. Üyesi Bünyamin SARIKAYA

This article was checked by turnitin.

FRANSA'DA TÜRKÇE EĞİTİMİNİN İHTİYAÇLARI ÜZERİNE BİR DURUM İNCELEMESİ

*Hülya SÖNMEZ**

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre Fransa'daki Türk öğrencilerinin ve Türkçe dersi öğretmenlerinin Türkçe eğitim-öğretim sürecindeki ihtiyaç durumlarını incelemek ve belirlemektir. Bu kapsamda MEB tarafından görevlendirilen Fransa'daki Türkçe dersi öğretmenleri ile açık uçlu yoğunlaşmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu yoğunlaşmış görüşme vasıtasıyla öğretmenlerin Türkçe eğitim-öğretim süreci ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirtmeleri amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın modeli nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Gönüllülük esasına göre Türkçe dersi öğretmenleri ile görüşülmüş ve Fransa'da Türkçe eğitim-öğretim süreci ile ilgili bazı zorluklar ve ihtiyaç durumları belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlara bağlı olarak tespit edilen ihtiyaç durumları, dört ana bölümde ele alınarak incelenmiştir. Bunlar; öğrenci ihtiyaçları ile ilgili bulgular, öğretmen ihtiyaçları ile ilgili bulgular, eğitim-öğretim materyali ile ilgili bulgular ve diğer ihtiyaç durumları ile ilgili bulgular olarak sınıflandırılmıştır. Ulaşılan bulgular, ilgili bölümlerde detaylıca açıklanarak belirlenen ihtiyaç durumlarının giderilmesi için gerekli önerilerde bulunulmuştur. Bu önerilerden bazıları şunlardır. Ulaşılan sonuçlara bağlı olarak Fransa'daki göçmen Türk öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecindeki temel ihtiyaçlarına göre Türkçe eğitimi ile ilgili yaklaşım, yöntem, teknik ve materyallerin etkili bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda düzenlenen bu eğitim-öğretim sürecinin, öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeri geldiğinde güncelleştirilmesi gerekir. Bu durum; etkili, amaca uygun, kalıcı, daha somut, işlevsel ve gerçekçi bir eğitim-öğretim sürecinin oluşmasını sağlayacaktır.

*  Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, E-posta: hulyasonmez49@gmail.com veya hulya.sonmez@alparslan.edu.tr

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Fransa, öğrenci ve öğretmen ihtiyaçları.

A CASE STUDY ON THE NEEDS OF TURKISH EDUCATION IN FRANCE

ABSTRACT

The aim of this study is to determine Turkish students' and Turkish teachers' needs in France regarding the Turkish education and training process according to the teachers' views. In this context, a semi-structured open-ended interview was conducted with Turkish teachers who were appointed by MEB in France. By means of the semi-structured open-ended questionnaire, it is aimed that the teachers express their feelings and thoughts about the Turkish education process as well as they want. In this context, the model of the research is designed in accordance with a case study from qualitative research designs. In accordance with the principle of voluntarism, Turkish teachers were interviewed and some difficulties and needs related to the Turkish education and training process were determined in France. The needs that were determined based on the results were examined in four main categories. These are, the findings related to students' needs, the findings related to teachers' needs, the findings related to the needs of teaching-learning materials, and the findings related to other needs. These findings in detail in the related sections. At the end of the research, necessary suggestions were made to eliminate the identified need situations. Depending on the results achieved, the approaches, methods, techniques, and materials related to Turkish education should be arranged according to Turkish students' needs in the Turkish learning process. At the same time, the educational process should be renewed according to the changing needs and shortcomings of the students. This situation will ensure the creation of a suitable, permanent, more concrete, functional and realistic learning process.

STRUCTURED ABSTRACT

The aim of this study is to determine Turkish students' and Turkish teachers' needs in France regarding the Turkish education and training process according to the teachers' views. In this context, a semi-structured open-ended interview was conducted with Turkish teachers who were appointed by MEB (Ministry of National Education) in France. By means of the semi-structured open-ended questionnaire, it is aimed that teachers express their feelings and thoughts about the Turkish education process as well as they want. In this context, the model of the research is designed in accordance with a case study from qualitative research designs. In accordance with the principle of voluntarism, twelve Turkish language teachers were interviewed and some difficulties and needs related to the Turkish education and training process were determined in France. The data in the meeting were collected through internet and telephone (video call) interviews.

The needs that were determined based on the results were examined in four main categories. These are, the findings related to students' needs, the findings related to teachers' needs, the findings related to the needs of teaching-learning materials, and the findings related to other needs. These findings are given in detail in related sections. At the end of the research, necessary suggestions were made to eliminate the identified need situations. In the study, the current situation is tried to be determined in its own conditions and as it is. Therefore, this study is a case study of qualitative research patterns which determine the needs and difficulties of teachers about the process of Turkish education without changing the present situation.

As a result of these investigations, the following findings have been determined depending on the source: Findings of students' needs, findings of teachers' needs, findings related to the needs of the materials in Turkish education and findings related to other needs. Details of these are given in the relevant sections. As a result of the interviews conducted with the teachers, the needs and the problems that related to these needs about Turkish education in France are given in the table below.

Students' needs and problems in Turkish learning process

- The inadequacy of appropriate classes to students' levels
- Students cannot adapt to Turkish courses.
- The course resources used cannot meet students' needs about Turkish learning process.
- Students do not undergo a systematic teaching process in Turkish learning process.

Teachers' needs and problems in Turkish teaching process

- Material problems and lack of time, place, and teachers
- The appropriate approach, strategy, method, and technique do not take place in the process of teaching
- Lack of teaching materials suitable for needs

Needs and problems related to course resources

- The content of the course is not suitable for bilingual students
- Insufficiency of resources suitable for the target audience's needs

The other needs of Turkish education and the problems related to these needs

- Measurement and evaluation practices made in Turkish education are inadequate for determining the Turkish students' level.
- The teaching approaches followed in Turkish teaching process are not effective enough.
- The research conducted about Turkish education abroad are not sufficient and functional in determining the needs.
- Effective coordination with the authorities who are responsible for the Turkish education-training process is needed.

The following results which are related to Turkish students' needs in France during Turkish learning process and some problems that they experienced depending on these needs are determined. Among the basic needs of the students in the Turkish learning process in France is the renewal of approaches, methods, and techniques related to Turkish education. Because the French education system and the Turkish education system are different from each other. This difference is reflected negatively on children's Turkish learning process. The reason for this is the adaptation problem experienced by the students in Turkish learning process. Because the student is trying to make sense of his/her presence when he/she starts learning the process in a different system and short-term Turkish. It is very important how this meaningful process is applied in the Turkish learning process which has a limited time. Because at the end of this process, the student can make a positive or negative decision about the necessity of his / her existence. It is a very difficult situation to change this decision that given by the student. Because the schemas have already been shaped both effectively and cognitively about the Turkish lesson by the students. At this point, the following question is very important: How should the student be meet with Turkish in school at the first time?

Another point that the student should know in this process is the awareness of the Turkish learning process not to be compared with the other courses in the school. Because the elements of both learning processes (teaching material, time, spent energy, workload outside the school and the school, number of teachers, resource adequacy, etc.) are not equal to each other. Therefore, students should be instructed not to evaluate success or failure in the Turkish learning process in a similar way as mathematics, science, and biology. In the initial level materials, subjects related to Turkish language and culture and also French language and culture should be given at a close level. For this purpose, similar or common educational elements in the history of education of both civilizations (texts suitable for cognitive, affective and social development, children's games, toys, and cartoons etc. learning experiences) can be used. Thus, the new learning process will begin with the student's existing cognitive schemes and thus it will be easier to understand.

Most of the Turkish teachers in France do not have sufficient professional knowledge about teaching Turkish for the bilingual and foreign person. In order to overcome this deficiency, courses about bilingual and foreign education should become obligatory in Turkish Teaching Departments and their scope should be expanded. Turkish teacher candidates who are planning to work abroad should complete the criterion of this degree in order to achieve this aim by obtaining a diploma doing a double major education in related language departments. In order to do this, he/she should learn French language and French culture by doing a double major or minor in French Teaching Department or French Language and Literature Department. Thus, the needs of the French National Education will be met and it will be easier for the teacher to adapt to a new working environment. In this way, teachers' qualifications in this context can be evaluated in detail. In addition, it is necessary to eliminate the shortcomings of the Turkish teachers working in the field about the teaching of Turkish abroad. These shortcomings can be solved

through in-service training or seminars to be conducted by domain experts.

Keywords: Turkish students in France, Turkish education-teaching needs, Turkish lesson teachers.

Giriş

Türkçe, hem yurt dışındaki vatandaşlarımız hem de özel amaçlara bağlı olarak yabancılar tarafından konuşulmaktadır. Bu kullanıma bağlı olarak Türkçe öğretimi ile ilgili planlama yapılırken bu hususun her zaman göz önünde bulundurulması gerekir. Dolayısıyla Türkçe eğitim-öğretim sürecinde sadece yurt içindeki Türkçe öğretim ihtiyaçlarına odaklanmak yurt dışındaki ihtiyaçların ihmal edilmesine neden olacaktır. Bu kapsamda araştırmada Fransa'da yaşayan iki dilli (Fransızca ve Türkçe) göçmen Türk çocuklarının ve Türkçe dersi öğretmenlerin Türkçe öğrenme-öğretme sürecindeki ihtiyaçlarına odaklanılmıştır. Bu ihtiyaçlarla ilgili bulgu ve sonuçlara geçmeden önce iki dillilik konusu ve yurt dışında Türkçenin eğitimi ilgili yapılan araştırmalardan bazılarına değinmekte yarar vardır.

Hamers ve Blanc (2000), iki dilliliği birden fazla dilsel kodu sosyal bir iletişim olarak alan bireyin psikolojik durumu ile ilişkilendirerek belirtmişlerdir. Kabul edilen bu kodlar; psikolojik, bilişsel, psiko-dilbilim, sosyal psikoloji, sosyoloji, sosyo dilbilim, sosyo-kültür ve dil bilim gibi geniş bir alanı kapsamaktadır (Hamers ve Blanc, 2000). Bu geniş kapsamdan anlaşılacağı üzere sosyal ve çevresel faktörler, okulda veya toplum içinde öğrenen birey üzerinde oldukça etkilidir. Pearson (2007), iki dilli çocuklar veya baskın bir dil ortamındaki bireyler üzerinde sosyal ve çevresel faktörlerin nasıl etkili olduğunu şu örnekle vurgulamaktadır. Birinci dili koruma şansı, diğer dile maruz kalma miktarına bağlıdır. Çünkü sadece ilk dilin konuşulduğu ailede büyüyen çocuk, diğer dile daha az miktarda maruz kalacağı için erken dönemde ve daha doğru şekilde iki dilli olabilmektedir. Dolayısıyla ailelerin azınlık dile karşı samimi ve yakın tutumları, dile bir değer katabilir veya ondan değer çıkartabilir. Azınlık dildeki gücün kaynağı, eğitim ve okuldaki imkânların ilk dilin değerini gösterme çabasına bağlıdır (Gottardo ve Grant, 2014).

İki dillilik, bireyin birinci dil ile birlikte konuştuğu ikinci bir dili ona yakın veya benzer derecedeki beceriyle kullanabilme yeteneğine sahip olmasıdır. Aynı zamanda kendini her iki dilde yaşamın bütün alanlarında ve sosyal birimlerde aynı etkinlikte ifade edebilme yeteneğidir. Dolayısıyla her iki dilde de dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini etkili ve doğru bir şekilde kullanması gerekmektedir (Oruç, 2016). İki dilliler çok iyi bir işitme becerisine sahiptir. Böylece iki dilliler tek dillilerden daha iyi bir şekilde dildeki sesleri ayırt edebilirler. Aynı zamanda iki dillilerin dili soyutlama becerisi (dil hakkında düşünme ve konuşma becerisi) daha erken dönemde olgunlaşmaktadır (Albert ve Obler 1978, Akt. Sipra, 2013). Her ne kadar bu çalışmalar iki dillilikle ilgili olumlu sonuçlara vurguda bulunmuş olsa da bazı araştırma sonuçlarına göre iki dillik, ölçümü zor olan karışık bir alandır. Çünkü iki dilliğin çocukların dil becerileri ve bilişsel gelişimleri üzerinde bazı olumsuz etkilere (özellikle kelime dağarcığının yetersizliğinden kaynaklı okuma-yazma becerileri üzerinde) sahip olduğu görülmüştür (Arnarsdóttir, 2012). Fakat aynı araştırmanın deneysel bölümünde yüksek kontrole sahip olma, seçici dikkat kontrolü, zenginleştirilmiş yürütme kontrolü, yürütücü kontrol vb. bilişsel esneklikler sağlaması itibarıyla iki dilliliğin dil becerileri ve bilişsel gelişim üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu da belirlenmiştir (Arnarsdóttir, 2012). Belirtilen bu sonuçların kesinliği tam olarak doğrulanmamıştır. İki dilliliğin çocuklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkisi yapılacak çok sayıda araştırma sonuçlarına bağlıdır.

Bu bağlamda araştırmada iki dilli göçmen Türk çocuklarının Fransa'da ana dili öğrenme sürecindeki ihtiyaçları ele alınmıştır. Bu sonuçlar verilmeden önce yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçe öğrenme süreci ve Türkçenin yurt dışında eğitimi ile ilgili yapılan bazı araştırmalara yer vermek gerekir. Uluçam (2007), Duisburg-Essen Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümündeki öğrencilerin

yazma becerilerini incelemiştir. Araştırmada, üniversite öğrenimi gören tek dilli (anadili Türkçe) konuşucuları ile Türkçe-Almanca iki dilli konuşucuların yazılı metin üretimlerine yönelik gözlemlere yer verilmiştir. Yapılan bu gözlemlere bağlı olarak bu öğrenci gruplarının ürettikleri metinlerdeki dilsel sapmalar tespit edilmiştir. Şen (2010), yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan proje ve faaliyetleri incelemiştir. Yapılan inceleme sonucunda on yedi defa yapılan şûralarda yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitimi konusunun şûraların gündem maddesi olmadığı sadece On, On İki, On Beş ve On Yedinci Millî Eğitim Şûraları'nda yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitime yer verildiği tespit edilmiştir. Demir (2010), araştırmasında Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'ndaki Türkçe dersi kazanımlarını incelemiştir. Yapılan inceleme sonucunda programdaki amaç ve kazanımların işlevsel boyutunda daha özenli olunması gerektiği ve kazanımların sadece teorik düzeyde kalmayıp uygulama boyutunda da işlevlik kazanması gerektiği belirlenmiştir. Öğretim programı üzerinde başka bir çalışma ise Deniz ve Uysal (2010) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, bu çalışmada Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı'nı Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ne göre incelemişlerdir. Bu çerçevede programın kesişen ve çelişen noktaları belirlenmiştir.

Şen (2011), Belçika'daki Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından anlamlılık düzeylerini incelemiş ve araştırmaya katılan Türk çocuklarının kompozisyonlarını değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda metinlerde en sık karşılaşılan yazılı anlatım hataları belirlenmiştir. Akıncı (2012), yaptığı incelemede bazı ihtiyaçlara dikkat çeker. ELCO ile birlikte Türkçenin ikinci ve üçüncü yabancı dil olarak okutulması yasallaşmıştır. Böylece Fransa Millî Eğitim Bakanlığının Türkçe Baş Müfettişliğinin denetimi altında yürütülen Türkçe dersleri, bakanlığın yabancı dil öğretim programlarına bağlı olarak işlenmektedir. Çalışmada yabancı dil Türkçe derslerinin düzenlenmesinde karşılaşılan sorunlar ve ihtiyaçlar üzerinde durulmuştur. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme süreci ile ilgili detaylı bir araştırma Yıldız (2012) tarafından yapılmıştır. Bu kitapta araştırmacı, Türkçenin eğitimi-öğretimi ile ilgili veli ve öğrenci görüşleri üzerinde durmuştur. Araştırmada Almanya'daki öğrencilerin ana dili olarak Türkçe öğretimiyle ilgili görüşleri, velilerin ana dili olarak Türkçe öğretimiyle ilgili görüşleri ve öğretmenlerin ana dili olarak Türkçe öğretimiyle ilgili görüşleri hazırlanan anketlerle toplanmıştır.

Koçer (2013), yabancı dil olarak Türkçe öğretim süreçlerinde ihtiyaç ve durum analizi yapmıştır. Araştırmada program geliştirme modelinin ilk adımı olan "ihtiyaçları belirleme" süreçlerinden yararlanılarak ve "bütüncül tek durum" desenine göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretme süreçlerindeki ihtiyaçlar ve buna bağlı durumlar belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan nitel ve nicel analizler sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarındaki çeşitlilikler tespit edilmiştir. Ekmekçi ve Karadüz (2015), MEB tarafından Avrupa'da yaşayan ana dili Türkçe olan çocuklar için hazırlanan ders kitaplarını incelemiştir. Araştırmada ders kitaplarındaki metinler; tutarlılık, görsellik, dil ve anlatım özellikleri bakımından değerlendirilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca Türkçe ve Türk kültürü Dersi Öğretim Programı'ndaki metinler, betimsel olarak analiz edilip değerlendirilmiştir. Ulaşılan bulgulardan hareketle örneklem olarak seçilen birkaç metinde tutarlılık, dil ve anlatım özellikleri, görsel içerik uyumu gibi özellikler belirlenmiştir. Şen (2016), yaptığı incelemede iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi alanında Türkiye'de öğretmen yetiştiren lisans düzeyindeki programların yetersizliğine dikkat çekmiştir. "İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi"nin Mesleki Yeterlilik Sınavının sonuçlarına göre başarılı olan alan uzmanları tarafından verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Diğer bir araştırmada Şen (2016), Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının ana dillerinde oluşturdukları metinlerdeki hataları incelemiştir. Bu yanlışların özellikle konuşma dilinin ve ağız özelliğinin yazı diline yansımalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Diğerlerinin ise ikinci dilin (Flamanca/Fransızca) etkisinden ve noktalama, yazım ve ses olayları yanlışlarından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Bilgiç (2016), hazırladığı tez çalışmasında Fransa'daki iki dilli Türk çocuklarının yazılı Türkçe kelime sıklıklarını incelemiştir. Doküman analizine göre incelenen verilerin sonuçları, frekans ve yüzde olarak verilmiştir. Ulaşılan bulgulara göre öğrenciler, 2256 farklı kelimeyi yaygın olarak kullanarak bu kelimeleri 88030 defa tekrar etmişlerdir. Sonuç olarak Fransa'da yaşayan iki dilli (Türkçe-Fransızca) çocukların kelime dağarcığının az olduğu belirlenmiştir. Arıcı ve Kırkkılıç (2017), Almanya'nın çeşitli eyaletlerinde görev yapan elli öğretmenle yaptığı inceleme sonunda Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının yurt dışındaki öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı, ders materyalleri ve ders saatlerinin yetersiz olduğu, öğrenci, veli ve Türk sivil toplum kuruluşlarının Türkçe derslerine karşı ilgisiz davrandıklarını belirlemişlerdir. Çelik (2017), araştırmasında yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarını değerlendirmiştir. Yapılan içerik analiz sonucunda ders kitaplarının hedef yaş düzeyine uygun olmadığı ve bu kitapların nitelik bakımından bazı eksiklikleri taşıdıkları belirlenmiştir. Oksal ve Güner (2017), Fransa'daki öğrenci ve veli görüşlerinden hareketle Türkçe ve Türk Kültürü derslerini incelemişlerdir. Ulaşılan veriler, analiz edildikten sonra hem velilerin hem de öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersi için genellikle "Türk Okulu" ifadesini kullandıkları belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Fransa'da yaşayan Türk çocuklarının ve Türkçe dersi öğretmenlerinin Türkçe dersi eğitim-öğretim sürecindeki ihtiyaçlarını belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak araştırma, öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. Bu kapsamda çalışmada şu temel araştırma sorusu incelenmiştir: "Türkçe dersi öğretmenlerinin tespitlerinden hareketle Fransa'da Türkçe eğitim-öğretimi ile ilgili ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçlardan kaynaklı sorunlar nelerdir?"

Araştırmanın Dönemi ve Kapsamı

Araştırmada verileri toplamak için MEB'den (Millî Eğitim Bakanlığı) gerekli izinler alındıktan sonra Fransa'daki eğitim müşavirlikleri ile iletişime geçilmiş ve araştırma süreci ile ilgili kendilerine bilgi verilmiştir. İlgili kurumların verdiği araştırma iznine bağlı olarak veriler, 25.06.2018-30.08.2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Bu durum aynı zamanda araştırmanın sınırlılığını da oluşturmaktadır. Çünkü bu tarih aralığı öğretmenlerin tatil dönemlerine denk gelmektedir. Bu nedenle görüşmeler, genellikle internet randevuları üzerinde gerçekleşmiştir. Bu görüşme tekniğinin temel avantajı, mekân ve görüşme esnasında süre sınırlılığını ortadan kaldırmasıdır. Bu nedenle öğretmenlerle daha detaylı görüşme imkânı oluşmuştur. Veriler, e-posta ile katılımcılara ulaşıldıktan sonra toplanmıştır. Katılımcılara ulaşma imkânlarına bağlı olarak veriler, internet (e-posta, Skype, WhatsApp görüntülü görüşme) ve telefon vasıtasıyla toplanmıştır. Gönüllülük esasına uygun olarak on iki Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilerek veriler toplanmıştır.

Araştırmanın Veri Metodolojisi ve Planı

Araştırmada mevcut durum, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla bu çalışma, mevcut durum değiştirilmeden öğretmenlerin Türkçe eğitim-öğretimi süreciyle ilgili ihtiyaç ve zorluklarını belirleyen nitel araştırma desenlerinden bir durum çalışmasıdır. Araştırmaya sadece Türkçe öğretmenleri katıldığı için bu çalışma tek mekânlı durum çalışması niteliğindedir (Creswell, 2015: 97, Çev. Edt. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir).

Araştırmada önceden hazırlanan yapılandırılmış anket ile verilerin toplanması hedeflenmiştir. Ancak araştırmanın nicel olarak çözümlenmesi için yeterli sayıda öğretmene ulaşılamamıştır. Bu sınırlılığa bağlı olarak örneklem belirlemede "uygun örnekleme" yönteminin bu araştırmanın amacı, yöntemi ve sınırlılıklarına uygun olduğu görülmüştür (Merriam, 2013: 78). Araştırmanın nitel olarak sürdürülmesinin diğer bir nedeni ise katılımcıların anketlerin işlevselliği ile ilgili görüşleridir. Öğretmenler, anket maddeleri arasında yer almayan çok sayıda ihtiyaç durumunun olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle bu ihtiyaçları, açık uçlu yoğunlaşmış görüşme veya yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme ile belirlenmenin daha uygun olacağı önerilmiştir. Tasarlanan açık uçlu yoğunlaşmış

görüşmenin amaca uygun ve işlevsel olarak gerçekleşmesi için uzman görüşlerine başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 149). Yapılan inceleme sonucunda görüşme sürecindeki konu başlıkları belirlenmiştir. İçerik analizine göre katılımcıların yanıtlarındaki ihtiyaç durumları kodlanmış. Tümevarımcı analize uygun yapılan kodlama sonucunda belirlenen ihtiyaç durumları, özelliklerine göre sınıflandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 159). Yapılan bu sınıflandırmaya bağlı olarak ihtiyaç durumlarının birbiriyle olan ilişkisi, ilgili bölümde incelenip yorumlanmıştır.

Bulgular

Yapılan incelemeler sonucunda kaynağa bağlı olarak şu bulgular saptanmıştır: Öğrenci ihtiyaçları ile ilgili bulgular, öğretmen ihtiyaçları ile ilgili bulgular, Türkçe eğitim-öğretiminde kullanılan materyallerden kaynaklı ihtiyaçlar ile ilgili bulgular ve diğer ihtiyaç durumları ile ilgili bulgular. Bu ihtiyaç durumları ile ilgili detaylar aşağıdaki bölümlerde verilmiştir.

Fransa'daki Türk öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecindeki ihtiyaçları ve bu ihtiyaçlara bağlı olarak yaşadıkları bazı sorunlar

Tablo 1. Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecindeki ihtiyaç ve sorunlarının dağılımları

İhtiyaç konuları	F
Seviyeye uygun sınıfların yetersizliği	6
Derse uyum sağlamama durumu	3
Kullanılan ders kaynakları	2
Eğitim-öğretim sürecindeki öğretim stratejisi	2

Katılımcılara göre Fransa'daki Türk öğrencilerin, Türkçe öğrenme süreçlerindeki ihtiyaçları ile ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır: Bunlardan ilki, Türkçe öğretim sürecinde *öğrencilerin seviyelerine uygun sınıflarda eğitim almaya* yönelik ihtiyaçlardır. Düzeylerine uygun sınıflarda eğitim alamayan öğrenciler, Türkçeyi etkili bir şekilde öğrenememektedirler. Bu durum, katılımcı tarafından şöyle belirtilmiştir: “İlk başta çocukların hepsinin okuduğunu fark ettim ve sevinmişim. Daha sonra anladım ki maalesef çocuklar okuduklarını anlamıyorlar. Sınıfta farklı seviyeler olduğu için aynı sınıfta 4 ve 5. sınıf öğrencisi de vardı. Ve bazen 1. sınıf öğrencisinin seviyesi, 5. sınıftan daha iyi olabiliyor. Bu seviyeler o kadar farklıydı ki heterojen bir dağılım vardı. (K2)” Bu bölümde öğrencilerin nasıl bir eğitim sistemi içinde olduğunun bilinmemesi üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin Fransızca eğitim sürecinde aldığı eğitim özelliklerinin tam olarak bilinmemesine dikkat çekilmiştir. Öğrencinin Türkçe öğrenme süreci ile Fransızca öğrenme süreci karşılaştırılarak bu durum şöyle aktarılmıştır: “Maalesef bugüne kadar görmezden geldiğini düşünüyorum. Hedef kitlenin Fransız okulunda nasıl bir eğitim sistemi içinde olduğunun bilinmemesi. Düşünsenize öğrenci haftada 5 gün ortalama 25 saat aldığı ve çerçevesi çok net olan bir eğitim sistemi içerisinde çıkıp, bir saat için hiç alışık olmadığı düzensiz içeriğe sahip bir eğitim sistemi ile karşı karşıya kalıyor. (K4)” Katılımcılardan biri, Türkçe öğrenme sürecindeki bu problem durumunu öğretim yöntem ve tekniklerine göre değerlendirerek şöyle aktarmıştır: “Bir konu hakkında problemlerin ve bu problemlerin çözümünün tespiti için önce konunun çerçevesinin net olması gerekmektedir. Yani haftada 1 saat Türkçe dersi ile kimlere hangi kazanımların hangi yöntem ve teknikler ile nasıl verileceği, bunun ölçme ve değerlendirmesinin nasıl yapılması gerektiği gibi hususların net olması gerekir. (K5)” Diğer katılımcı ise farklı yaş grubundaki çocuklara bu süre zarfında ulaşma zorluğu üzerinde durmaktadır. Öğretmen, bir saatlik zaman diliminde yaşadığı zorlukları öğrenci seviyelerine ve kaynak kitaplara bağlı olarak şöyle aktarmıştır: “Esas zorluk bir saatlik zaman diliminde bu farklı seviyedeki çocuklara ulaşmaya çalışmaktır. Hele ki bunları kitaplarla vermeye çalıştığımızda. Bir sınıftaki öğrenciler için iki ayrı kitap uygulanıyor. Bu nedenle sınıfı ikiye bölüyordum. Birinci gruba şu kitabın şu sayfasını açmalarını söylüyordum. Diğerleri ‘peki biz ne yapacağız’ diyorlardı böyle olunca çok zor ve karmaşık oluyordu. Bu sırada bir grubun sorularını yanıtlarken diğer grup kaynaşmaya başlıyordu. Allah’ım o kadar zordu orda onlara yetememek göz göre göre bu çocukları kaçırmamın verdiği bu sıkıntı ben de çok oluyordu. Keşke yeteri kadar vakit olsaydı onlara ayrı ayrı ders

verebilseydim... Çünkü küçüklerin seviyesine göre anlattığımda büyükler çok sıkıyordu ve derse gelmemeye başlayanlar oluyordu. Büyüklerin seviyesine göre anlattığımda küçükler sıkılıyordu. (K7)” Diğer bir katılımcı ise verilen kısıtlı sürede öğrenciye ulaşma zorluklarını şöyle aktarmıştır: “...Genel olarak iki dilli okullar haricinde öğretmenin öğrenciye ulaşımı en fazla haftada 2 saattir. Her sınıf farklı seviyedeki öğrencilerden oluşur. Bir kelime Türkçe bilmeyen (bir ebeveyni yabancı olan) öğrenciyle, sanki dün Türkiye’den gelmiş çocuk aynı sınıfı paylaşıyor. (K10)” Diğer bir katılımcı ise bu sorunun öğrencilerin derse katılım ciddiyetini azalttığını şöyle aktarmaktadır: “Türkçe derslerimiz, Fransız okullarında dersler bittikten sonra bir buçuk ya da iki saat uygulanmaktadır... Ders saatinin azlığı ve seviye sınıflarının olmaması, ders notunun olmaması derse olan ciddiyeti azaltmaktadır. (K12)”

Diğer bir sorun ise öğrencilerin *derse uyum durumundan* kaynaklanmaktadır. Bu durum, katılımcı tarafından şöyle belirtilmiştir: “Derslere entegre olmaması, öğrencilerin ve velilerin dersi bir aktivite gibi görmeleri ayrıca aynı sınıfta farklı seviyelerde öğrencilerin bulunması dersin tam ve bir ders olarak verimli bir şekilde işlenmesini etkilemektedir. (K1)” Fransa’daki değişime bağlı olarak burada yaşayan Türk öğrencileri de hızlı bir değişim sürecinden geçmektedir. Bu durumun Türkçe öğrenme sürecine olan etkisi katılımcı, tarafından şöyle aktarılmıştır: “Fakat her ne kadar işimizi dört dörtlük yapmaya çalışsak da sistematik temelleri olmayan çalışmaların başarıya ulaşabileceğini sanmıyorum. Burada ki jenerasyon değişiyor, problemler değişiyor, yaşantı şekilleri değişiyor. (K3)” Yapılan görüşmelerin birinde bölgesel farklılıklara ve aile yapılarına göre öğrencilerin Türkçe öğrenme seviyeleri ve ihtiyaçlarının farklılaştığı belirlenmiştir. Bu durumu katılımcı, şöyle aktarmıştır: “Bu durumun nedeni gittiğim farklı bölgedeki okuldan kaynaklanıyor. Bunu arkadaşlarla da konuştuk mix aile dediğimiz farklı yapıdaki aileler çoğaldıkça ana dilini kaybetme daha çok oluyor. Çünkü hiç Türkçe bilmeden gelen çok çocuk var. (K5)”

Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadığı diğer bir sorun ise *kullanılan ders kaynaklarıyla* ilgilidir. Öğrencilerin kaynaklarla ilgili yaşadıkları problemlerin başında bu kitapların öğrencilerin seviyesine uygun olmamasıdır. Bu problem durumundan hareketle öğretmen hem öğrencilerin hem de kendisinin yaşadığı zorlukları şöyle aktarmıştır. “İlk başta kolay gelen konular sonradan çok zorlaşıyordu ve belli bir seviye tutturulamamıştı. (K4)” Diğer bir öğretmen ise öğrenci ihtiyaçlarını öğretim programı tasarlama sürecine göre değerlendirmektedir. Bu yönden öğrencilerin ihtiyaçlarını saptama sürecindeki özellikler belirtilmiştir. Öğrencilerin öğrenme özellikleri ile kazanımlar arasındaki ilişkiden hareketle, bu durum şöyle aktarılmıştır. “Bunun için de kazanımların aktarılması gereken hedef kitle hakkında çok iyi bilgi sahibi olunması gerekir. Mesela seviyeleri nedir? Hangi seviyedeki öğrencilere hangi kazanımlar nasıl aktarılmalıdır gibi konular netleştirilmelidir. (K6)”

Yapılan incelemede öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları diğer bir problem durumunun *eğitim-öğretim sürecindeki öğretim stratejisi* ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken sistematik bir öğretim sürecinden geçmediğini vurgulayan öğretmen, bu durumu şöyle aktarmıştır: “Çocukların gözlem ve karşılaştırma yeteneğinin yetişkinlerden çok daha fazla olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla çocuk, bizim derslerin Fransızca dersleri kadar sistematik olmadığını doğrudan hissediyor ve bizim derslere olan ciddiyeti düşük oluyor. (K11)” Bu durum, diğer bir öğretmen tarafından şöyle vurgulanmıştır. “Fransız okullarında el yazısı kullanılıyor biz düz yazı veya Fransız okullarında testte dayalı bir ölçme değerlendirme sistemi bulunmuyor. Bu ve buna benzer birçok farklılık bulunmaktadır. (K3)”

Fransa’daki Türkçe dersi öğretmenlerinin Türkçe eğitim-öğretim sürecindeki ihtiyaçları ve bu kapsamda yaşadıkları sorunlar

Tablo 2. Öğretmenlerin Türkçe eğitim-öğretim sürendeki ihtiyaç ve sorunlarının dağılımları

İhtiyaç konuları	F
Maddi sorunlar, zaman, mekân ve öğretmen yetersizliği	4
Öğretim sürecindeki yaklaşım, strateji, yöntem ve teknik	3
Öğretim materyali	3

Bu bölümde öğretmenlerin vurguladığı hususlardan birisi daha fazla etkinlik yapmaya çalıştıklarında *maddi anlamda yaşadıkları sıkıntılardır*. Bu kapsamda yaşanan sıkıntılar şöyle aktarılmıştır: “Spor faaliyetleri yapmaya çalışıyoruz. Mesela sırf 23 Nisan gösterilerinde yer almak için derslerimize gelen öğrenciler var. Bu ve buna benzer birçok konuda arkadaşlarımızla özveri ile bir şeyler yapmaya çalışıyoruz (Bu çalışmalar için fazladan bir ücret almadığımız gibi kendi cebimizden ödeme yaptığımız da oluyor). Sınıf içerisinde de aynı özveriyi göstermekteyiz. (K2)” Buna ek olarak öğretmenler, öğrencilere daha fazla ulaşmak için hem daha fazla *zamana hem de farklı mekânlarda* yapılacak etkinliklere ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Bu kapsamda yapılan uygulamalardan birisi, şöyle aktarılmıştır: “Burada öğrencilerin okuldan sonra aktivite dersleri vardı. Şimdi bunu kaldırdılar. Bu aktivite derslerinde spor, satranç vb. dersler vardı. Ben de bu aktivite derslerine Türkçeyi koymak istedim. Böylece ben bu kapsamda 3-5 kadar ders vereyim diye ve belediye bunu kabul etti. Bu nedenle aynı gün içerisinde iki farklı okula ders verebiliyordum. Yakın okullara giderek ders verme planı hazırlıyordum. (K3)” Öğretmen, kitaplardan kaynaklı yaşadığı sorunlar nedeniyle buna devam edemediğini şöyle belirtmiştir: “Bu defa kitap taşıma sorunu çıktı. Mesela velilerden kitapları isteyenler oluyordu diğer öğretmen vermişti diye öyle olunca onun da hakkında gelemedim. (K3)” Başka bir öğretmen ise öğrencilerine daha fazla ulaşmak için çok sayıda farklı aktivite yapma ihtiyacı duyduğunu fakat yaptığı bu etkinliklerle ilgili daha önce *profesyonel bir eğitim almadığını* belirtmiştir. Birçok etkinliği burada öğrendiğini ve bunları öğrencileriyle nasıl paylaştığını şu cümlelerle aktarmıştır: “Hayatımda hiç halk oyunu da oynamamıştım. Fakat buraya gelince 2 yılda 4 farklı yörenin halk oyununu önce kendim öğrendim sonra onlara öğrettim. Kendi başıma bile şarkı söylemişliğim yoktur. Koro kurdum çocuklarla şarkı söyler buldum kendimi. Ebru sanatını öğrendim, kendi öğrencilerime ve Fransız okulunda Fransız öğretmenlere uygulattığım gibi şimdi buradaki Türkçe öğretmenlerinin öğrenmesi için gönüllü grup kurdum ve bunu tüm öğretmenlere ulaştırmayı hedefliyoruz. (K12)”

Öğretmenlerin vurguladığı diğer bir ihtiyaç durumu da *öğretim sürecinde sistematik bir yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniğin* olmamasıdır. Bu kapsamda katılımcılar, hem Türkçe öğretimi alanındaki araştırmacıları hem de öğretmen yeterliliklerini eleştirmektedir. Katılımcı, Fransızca eğitimi üzerine çalışan paydaşlar ile Türkçe eğitimi üzerine çalışan paydaşları karşılaştırarak nelere ihtiyaç duyulduğunu şöyle aktarmıştır: “Her işin çerçevesi net, herkes sorumluluklarını biliyor ve sistem kişilerin üzerinden işlemiyor. Kişiler var olan sistem içerisinde sadece çerçevesi çizilmiş görevlerini yapıyorlar. Ne eksik ne fazla. (Mesela öğrencinin 6 ay sonra okumaya geçmesi planlanmış ama siz bunu 3 ayda öğrettiyseniz bu gıpta edilen bir durum değil, tuhaf karşılanan bir durum). (K4)” Bu husustan hareketle öğretmenler, Türkçe öğretimi için oturmuş düzenli bir eğitim modelinin olmamasına dikkati çekerler. Belli bir modelin olmaması nedeniyle katılımcı, öğretim sürecini nasıl tasarlandığını şöyle aktarmıştır: “Bütün öğretmenler kendi özverilerini ortaya koyarak bir şeyler yapmaya çalışmakta. Öğretmenler olarak bizler her ne kadar titiz ve özverili olsak da bunun başarılı bir eğitim modeli olduğu söylenemez. (K6)” Öğretmenler, yaşadıkları bu sorunları ilgili birimlere ulaştırma sürecindeki zorluklarını da vurgulamışlardır. Katılımcılardan birisi, ilgili kurum ve kişilerle yaşadıkları diyalog sorununu şöyle aktarmıştır: “Kendi alanımızla ilgili konularda düşüncelerimizi ifade ettiğimizde ve bu konuda ısrarcı olduğumuzda ‘Eski köye yeni adet mi getiriyorsunuz, siz derslerinize girin çıkın yeter gerisini biz hallederiz’ vari yaklaşımlar sergilenmektedir. (K7)”

Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda ihtiyaçlar arasında en çok ön plana çıkan, *öğretim materyalinden* kaynaklı ihtiyaçlardır. Katılımcılar, ders kaynaklarının bütün öğretmenlere hitap etmemesine rağmen bütün inisiyatifin öğretmene bırakılması sorununu vurgulamışlardır. Katılımcı, bu

durumu “Bu konuların uzmanlık gerektirdiğini ve ciddi çalışmalardan sonra şekillenmiş olması gerektiğini düşünmekteyim. Öğretmenlerce ortak takip ettiğimiz veya referans aldığımız hiç bir kaynak bulunmamaktadır. (K1)” şeklinde aktarmıştır. Başka bir öğretmen, kitapların ders işlemeye uygun olmadığı için kendi kaynaklarını hazırlamak zorunda olduğunu şöyle belirtmiştir: “Böyle olunca sınıftaki herkese hitap eden uygulama bulmaya çalıştık. Böyle de zor olunca bu defa kendimiz uygulama hazırladık. Etkinliklerin fotokopisini yapıp dağıtıyorduk böylece o çalışmaya bakan her çocuk kendince yapacak bir şey bulsun diye. (K3)” Diğer bir öğretmen ise ders kaynaklarını tamamıyla kendi inisiyatifinde olduğunu şöyle belirtilmiştir: “Bu etkinlikler tarafımda hazırlandığından dolayı öğrenci seviyesine uygun olan görsel, işitsel olarak öğrencinin ilgisini çekecek olanları seçmeye çalışıyorum. Okumada şiirler, kısa metinler, tekerlemeler, kısa öyküler vb. Yazmada öğrencinin kendisi ile ve hayatı ile de ilgili daha temel düzeyde yazılar, dinlemede ise şarkılar, masallar, hikâyeler vb. tercih ediyorum. (K4)”

Türkçe öğretim sürecinde kullanılan ders kaynakları ile ilgili ihtiyaçlar ve bu kapsamdaki sorunlar

Tablo 3. Ders kaynakları ile ilgili ihtiyaç ve sorunların dağılımları

İhtiyaç konuları	f
İçeriğin iki dilli öğrencilere uygunluğu	6
Hedef kitlenin ihtiyaçlarına uygun kaynaklar	1

Katılımcılar, içerik yönünden ders kitaplarını ele almışlardır. Bu kitaplardaki *içeriğin iki dilli ve çok dilli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ve durumlarına uygun olmadığı* şöyle vurgulanmıştır: “Bu konular üzerinde maalesef yeterince saha araştırması yapmak yerine yıllarca Türkiye’deki Türkçe derslerinin içeriği kes, kopyala, yapıştır tarzı ile buralarda uygulanmaya çalışılmış. Yine ifade etmek isterim ki Türkiye’deki Türkçe dersleri ile buradaki Türkçe derslerinin içerik olarak hiçbir alakası bulunmamaktadır. (K2)” İçeriklerin öğrencilerin düzeylerine uygun olması gerektiği ile ilgili önerilerde bulunan diğer katılımcı, bunu şöyle aktarır: “Daha önceki dönemde kitaplarda öğrenci seviyesinin üzerinde konular mevcuttu zaten eski kitapların kaldırılması ile yeni çalışmaların yapılacağını düşünüyorum. Konular her seviye için ana tema içermeli ve alt temalar seviyeye göre arttırılmalı görüşündeyim. (K5)” Katılımcılar, ders kitaplarını sınıfın öğrenme özelliklerine uygun görmedikleri için bunları takip edemediklerini belirtmişlerdir. “Yurt dışı görevim boyunca verimlilik nedeniyle ders kitaplarını kullanamadım. (K3)” Diğer bir öğretmen, bu sorunu şöyle ele almıştır: “Türkçe kaynakları çok kullanmıyorum. Fransa’ya gelmeden önce uyum seminerlerinde bu kitaplar verildi. Her şey Türkçeydi ve Türkçe yazılmıştı. Ben ise karşılaştırmalı metinler bekliyordum. Fransızca metinler ve onun Türkçesi, Fransız kültürüyle özdeşleşmiş metinler. Nitekim bizim de sorunumuz bu. Fransa’da yaşamış çocuklar için hazırlanmamış. (K7)” Diğer bir öğretmen ise okuma metinlerine odaklanarak bu konu ile ilgili düşüncelerini ve ihtiyaçlarını şöyle açıklamıştır: “4. sınıf öğrencileri için 2. sınıf düzeyine uygun metinlerle çalışmak zorunda kalıyoruz. Bolca deyim, resimli kelime öğretimi olan, 2. ve 3. sınıf düzeyine uygun metinlerin olduğu kitaplara ihtiyaç duymaktayız. (K8)” Benzer durum, diğer bir katılımcı tarafından şöyle aktarılmıştır: “Bu sene itibariyle önceki yılların kitapları kaldırılmıştır. Bu nedenle sınıf ortamına Yunus Emre Enstitüsünün kitaplarından ve diğer kaynak kitaplardan derlediğim metinleri ya da öğretmen arkadaşlarımız tarafından internet ortamında ya da kendi aramızda paylaşılan metinleri, bazen de hazırladığım kısa metinleri götürmekteyim. Hali hazırda resmi olarak kullanmamızın belirtildiği bir kitap ya da metin olmadığı için bu konuda bir yorum yapamayacağım. Şunu söyleyebilirim öğrencilerin seviyelerine uygun metinleri ders ortamına götürmeye çalışmaktayım. (K11)”

Hedef kitleye uygun kaynakların olmaması, eğitim-öğretim sürecinde büyük problemlere neden olmaktadır. Mevcut kaynaklar öğretmenler tarafından birçok yönden eleştirilmektedir. Bu eleştirilerin odaklandığı nokta ise kaynakların Fransa’daki öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmamasıdır. Bunun nedeni ise saha araştırmalarının yetersizliği ile ilişkilendirilmiştir. Katılımcı

öğretmenler tarafından ele alınan bu konu, farklı yönlerden değerlendirilmiştir. Bunların ilki, her yıl aynı kitapların işlenmesinden dolayı bunların öğrencilerin ilgilerine hitap etmemesi ile ilgilidir. Bu durum, katılımcı tarafından şöyle aktarılmıştır: “Senenin başında bize bu kitaplar veriliyor. Sınıf ve öğrenci sayısına göre istenecek kitaplarla ilgili rakamlar veriyoruz. Çocuklarda devamsızlık durumu oluyor onu listeden siliyoruz. Bu silme sonunda belli bir sayı veriyoruz. Bu sayıya bağlı olarak gelecek yıl bize kitaplar geliyor. Küçük çocuklar Türkçe kitaplarını görünce sevinmiyorlar. Üst sınıflar sevinmiyor çünkü ‘ayy yine mi aynı kitap’ diye tepki gösteriyorlar. Özellikle aynı ailedeki çocuklar bir yıl sonraki kitapları kardeşlerinden gördükleri için kitaba alışmış oluyor ve kitabı gördüğünde ‘hımm ben zaten bunu biliyorum ki’ diyor. Bu nedenle hep aynı kitapları uygulamak çok da iyi bir şey değil. İşte böyle bir dezavantajı var. (K1)”

Ders materyalleri ile ilgili ihtiyaç durumlarını detaylı bir şekilde incelemek amacıyla Fransa’daki öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi için hazırladığı taslak rapor incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda ders materyalleri ile ilgili iyileştirilmesi gereken konular aşağıda verildiği gibidir:

- Sınıfların çoğu birleştirilmiş olmasına rağmen, bu zamana kadar kullanılan materyallerin buna uygun hazırlanmamış olması.
- Materyallerde yeni konu işlenirken eski konu ile bağlantı kurulmamaktadır. Bu da derslerin işlenişinde kopukluğa neden olmakta ve öğrencilerin bilgileri tekrar etmelerine olanak vermemektedir.
- Materyaller, teknolojiye çok az yararlanılacak şekilde hazırlanmıştır.
- Basım kalitesindeki yetersizlik, mizanpaj, çözünürlük sorunları ve renksiz olma gibi nedenlerden dolayı materyaller, öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmamaktadır.
- Kaynaklarda içerik kısmının olmaması ve öğretmeni yönlendirecek, konunun işleniş ile ilgili yönergelerin olmaması ise diğer eksiklikler arasındadır.
- Kaynaklar, çoğunlukla öğretmen odaklı hazırlanmıştır. Dolayısıyla materyallerde öğrencinin öğrenme süreçleri dikkate alınmamıştır.
- Genel olarak kaynaklardaki içerikler, çocukların anlayabileceği düzeyin çok üstündedir.
- Etkinliklerdeki çeşitlilik yetersizdir.

Türkçe öğretim sürecindeki diğer ihtiyaçlar ve bu kapsamdaki sorunlar

Tablo 4. Türkçe eğitim-öğretiminin diğer ihtiyaç durumları ve bu kapsamdaki sorunların dağılımları

İhtiyaç konuları	f
Türkçe eğitim-öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamaları	8
Türkçe öğretim sürecinde takip edilen öğretim yaklaşımları	4
Yurt dışında Türkçe eğitim-öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalar	3
Türkçe eğitim-öğretimden sorumlu yetkililerle koordinasyon eksikliği	2

Yapılan görüşmelerde *Fransa’da Türkçe eğitim-öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları* ile ilgili zorluklar ve bu kapsamdaki ihtiyaçlar üzerinde durulmuştur. Öğretmenler, gerçek anlamda ve objektif bir şekilde öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerini ölçüp değerlendiremediklerini belirtmişlerdir. Bunun temel nedeni ise öğrencilerin derse katılımları ile ilgili kaygılardır. Katılımcı, öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak amacıyla onlara yüksek notlar vermek zorunda kaldığını şöyle açıklamıştır: “İlk yılımda objektif notlar vermek istedim. Ama arkadaşlarla zümre toplantısı yaptığımızda bazı arkadaşlar şöyle bir eleştiri getirdi: Arkadaşlar, bu çocuklara iki üç vermeyin. Bu çocuklar zaten gelmek istemeyen çocuk ve velisi. Çocuk gelmek istiyorsa da moral kırıklığı olur,

motivasyonu bozuluyor ‘ben bunu yapamayacak mıyım?’ diye. Bu nedenle hep iyi not verin beş verin veya en düşük dört verin. Çok başarılı olanlarla bir fark olduğunu düşünüyorsanız en azından. Ben hangisinin doğru olduğundan emin olamadım. Ama galiba biraz da öyle olduğunu düşündüm. (K1)” Öğretmen, bu durumun sadece öğrenciler değil veliler tarafından da olumlu karşılanmadığını şöyle vurgulamıştır: “Çünkü veliler de sorguluyordu. Bu çocuk zaten Türkçe konuşuyor iyi değil mi falan diye eleştiriler. (K4)” Ölçme ve değerlendirme ile ilgili öne çıkan diğer bir sorun ise yapılan değerlendirme sıklığının Fransa’daki eğitim sistemine benzememesiyle ilgilidir. Öğretmen, bu farklılığı şöyle aktarmaktadır: “Fransa’da eğitim yılı üç dönemden oluşuyor. Kimse öyle yapmıyormuş. Hatta okul müdürü de şaşırmıştı ve imzalamaktan imtina etmişti. Bu kadar kâğıdı mı imzalayacağım her dönem diye. Çok şaşırtmıştım. Hatta bir okulumda 18 öğrencim vardı müdür, 18 kâğıdı aynı anda imzalamaktan üşendi ve bir hafta sonra gelip alsanız dedi. Öyle olunca ben de diğer öğretmen arkadaşlar gibi şeye (var olan düzene) uyuyordum. (K7)” Sıralanan bu nedenlerden dolayı objektif bir ölçme ve değerlendirmenin yapılmadığı şöyle aktarılmıştır: “Hani olumsuz bir şey oluşmasın diye çocuklarda çok objektif bir şey olmuyordu. Geçme ve kalma diye bir şey yoktu. (K8)” Diğer bir katılımcı, bu durumu şöyle özetlemiştir: “Not değerlendirme ve derse devam zorunluluğu yok. (K9)” Bu kapsamda değerlendirme sürecinin objektif bir şekilde yapılmadığı şöyle belirtilmiştir: “Zaten dersten geçip -kalma durumu yok. Yine de bir karne hazırlıyorduk. Bu karnedeki notların hepsi iyi olmasına rağmen yine de değerlendirme yapıyorduk. (K10)” Diğer bir katılımcı ise daha etkili bir ölçme ve değerlendirme süreci gerçekleştirmek amacıyla yaptığı uygulamalara değinmiştir: “Dersin not zorunluluğu olmadığı için her zaman sınavlar ile değerlendirme gerçekleştiriyorum. Öğrenci dosyaları, gözlem, rubrik vb. gibi yöntemler ile öğrencileri süreç içerisinde değerlendirmeye çalışıyorum. Bence seviyeler de farklı olduğundan bu tarz değerlendirme yöntemleri daha uygundur. (K11)” Öğrencilerin derse devamı ve katılımı ölçme ve değerlendirmeden daha önemli bir faktör olduğu için öğretmenler, öğrencilerin devamını sağlamak amacıyla yüksek notlar verdiklerini belirtmişlerdir. Bazı bölgelerde ailelerin ekonomik kaygıları nedeniyle öğrencilerin devam etme zorluklarının olduğu vurgulanmıştır “Düzenli olarak derslere geldikleri için çok da devamsızlık yapamıyorlardı. Belki duymuşsunuzdur. Fransa’da eğitim sisteminde bir iki gün hariç, bir hastalık durumu yoksa (bu haber verilecek ama onun haricinde) niye gelmediğini ispatlayamadığı, geçerli bir sebep olmadığı takdirde okula gitmemek büyük bir risk. Çünkü veliler, burada çocukların eğitim yardımı için katkı alıyor. Bu durumda okul belediyeye şikâyet ediyor. Veliler, paranın kesilmesinden korktuğu için çocuklar geliyor. Bu nedenle fazla devamsızlık yaşamıyorduk. (K12)”

Bu bölümde belirlenen diğer bir ihtiyaç durumu ise *Türkçe öğretim sürecinde takip edilen öğretim yaklaşımları* ile ilgilidir. Öğretmenler, Fransız eğitim sisteminde kullanılan öğretim strateji, yöntem ve teknikler ile kendilerinin Türkçe öğretim sürecinde kullandığı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin birbirinden farklı olduğunu açıklamışlardır. Bu durum, Türkçe öğrenen öğrenciler için olumsuz bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Türkçe öğretim sürecinin hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılaması ve Fransız öğretim süreciyle uyumlu olması amacıyla Türkçe öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin güncellenmesi gerekmektedir. Öğretmenler, imkânlar dâhilinde geliştirdikleri öğretim süreçleriyle bu problemi aşmaya çalıştıklarını şöyle belirtmişlerdir: “Mesela sayılar ve mevsimler gibi konular üzerinde ilk başta yeni başlayanlar için daha sonrada ileri seviyedekiler için uygulamalar yaparak hepsinin gönlünü etmeye çalışıyorduk. (K4)” Diğer bir katılımcı ise daha etkili bir öğretim sürecini gerçekleştirmek amacıyla kullandığı yöntem ve tekniklerin özelliklerini belirtmiştir: “Bir öğretmen dersini öğrencilerinin seviyesine uygun yöntem ve teknikler ile destekler. Ben kendim sınıflarımın ve öğrencilerimin seviyelerine, hazır bulunuşluk düzeylerine göre ilgili yöntem ve stratejileri kullanmaya çalışıyorum. Yerine göre yapılandırıcı, yerine göre öğretmen merkezli, yerine göre grup çalışmaları, bireysel çalışmalar vb. (K7)” Diğer bir öğretmen ise bunu şöyle aktarmaktadır: “Derslerin hafta içi 16: 30 - 18: 30 arası olması nedeniyle, öğrencilere kısıtlı bir zamanda eğlenceli bir yöntemle ders anlatmak zorundayız. (K10)” Başka bir örnekte bu durum, şöyle

aktarılmıştır: “Bugün bu dersler bir şekilde devam ediyorsa, bunda en büyük pay sahada görev alan öğretmenlerin okul dışı faaliyetlerde gösterdikleri öz verili çalışmalarıdır. (K11)”

Öğretmenler, *yurt dışında Türkçe eğitim-öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaları* çeşitli yönlerden eleştirmektedir. Öğretmenlere göre yapılan bazı araştırmalar, onların ihtiyaçlarına cevap vermemekte ve sorunlara kalıcı çözümler üretememektedir. Bu nedenle yapılan araştırmaların işlevsiz olduğu ve amaca hizmet etmediği belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenler tarafından şöyle vurgulanmıştır: “Yurt dışındaki eğitim sistemiyle alakalı yapılan birçok anket önümüze geliyor. Ama üzücü olan bu anketler soruna çözüm üretmek yerine akademik ilerlemede bir adım olarak görülüyor olsa gerek ki sorunların bırakın tespitini yapmak, var olan sorunların görülmemesine neden olmaktadır. (K6)” Bu bağlamdaki eleştiriler, bu çalışmanın yöntemini de etkilemiştir. Bu araştırma öncelikle anket olarak tasarlanmıştır. Öğretmenler, anket doldurmayı amaca uygun ve işlevsel bulmadıklarını şöyle belirtmişlerdir: “1 sene Fransa, 2 yıl iki dilli okulda olmak üzere 3 yıl da Almanya tecrübem var. Anketinizin benzerlerini (belki aynısını) rica üzerine doldurmuşluğum var ama amaca yönelik olduğuna inancım sıfır. (K8)” Bu nedenle öğretmenler bu araştırma için görüşme yapmayı daha uygun bulmuşlardır. Bu öneri üzerine araştırma, görüşme formuna dönüştürülmüştür. Diğer bir öğretmen, araştırmalarla ilgili görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Ülkemizdeki bazı akademisyen arkadaşlar, dersimize girip bu konuda bilimsel çalışma yapmaya niyetlendiler. Son derece bakir bir alan. Bizler de gönülden destek olduk. (K10)”

Öğretmenlerin vurguladığı diğer bir husus ise *Türkçe eğitim-öğretimden sorumlu yetkili kurum ve kişiler ile öğretmenler arasındaki güçlü bir koordinasyonun* olması gerektiğidir. Katılımcılardan birisi, bu konu ile ilgili önerilerini şöyle aktarmaktadır: “Yapacağınız çalışmaları MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü ile paylaşmanız gerektiğini düşünmekteyim. Dış İlişkiler Genel Müdürlüğünün izni ve desteği olmadan yol alabileceğinizi düşünmüyorum. Bu konuda gerçekten bir çözüm ortaya koymak istiyorsanız bu probleme katkı verecek tüm paydaşların yer aldığı bir komisyon kurulup bu komisyonun ortaya koyacağı çalışmalar sonrası net bir çerçevenin belirlenmesi gerektiğini düşünmekteyim. Aklıma ilk gelenler; konunun tüm resmi muhatapları, yabancılara dil eğitimi alanında uzman kişiler, Türkçe öğretiminde uzman kişiler, Fransız dili ve eğitim sistemi hakkında çalışma yapmış uzmanlar (var olduğunu biliyorum), öğretmen yetiştirilmesinde uzman kişiler (var mı bilmiyorum ama mesela eğitim fakültelerine bu konu ile alakalı en azından seçmeli bir ders konulabilir.), materyal geliştirmede uzman kişiler, ölçme değerlendirme alanında uzman kişiler, en önemlisi Fransa’da yaşayan Türk toplumunun psikolojik ve sosyolojik durumu hakkında bilgi sahibi uzmanlar ve en son olarak sahada görev almış öğretmenler diye uzatsak umarım ütöpik olmam. (K2)” Aynı zamanda ihtiyaçlara bağlı olarak öğretmenler için ayrı bir komisyonun kurulması gerektiği ve Fransız yetkililerle de güçlü bir koordinasyonun oluşturulması gerektiği şöyle belirtilmiştir: “Verilere göre Fransa’da yaşayan Türk öğrencilerin sadece %19 derslerimize katılmakta ve Fransa’da 190’a yakın öğretmen bulunmakta... Kişisel olan bir başarının kalıcı olması söz konusu olmadığı için kalıcı ve sistematik bir yapının oluşturulması gerekmektedir. (K5)”

Bu sorunlara bir an önce akılcı çözümler bulunması gerektiğini vurgulayan öğretmenler, bu durumu şöyle aktarmışlardır: “Yıllar ilerledikçe hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerimizin sayısında artış olmuştur, olacaktır. Bu konuda acil çözümler bulunmadığı sürece, öğrenciler derslerden gerekli faydayı göremedikçe, derslere katılım sayısında muhtemel düşüşler söz konusu olacaktır (oluyor da). Yunus Emre Enstitüsü gibi yeni bazı kuruluşlar, bu konularda bazı çalışmalar yapsalar da bunun etkilerini henüz millî eğitim sistemi içerisinde görememekteyim. (K2)”

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarına bağlı olarak Fransa’daki öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecindeki temel ihtiyaçlarına göre Türkçe eğitimi ile ilgili yaklaşım, yöntem, teknik ve materyallerin yenilenmesi gerekmektedir. Çünkü Fransız eğitim sistemi ile Türkçe derslerinde

kullanılan yaklaşım, yöntemi teknik ve materyallerin birbirinden farklı olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılık, çocukların Türkçe öğrenme süreçlerine olumsuz olarak yansımaktadır. Bunun nedeni ise öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadığı uyum problemi olduğu belirlenmiştir. Öğrenmenin doğası gereği eğitiminin tamamını belli bir sistem dâhilinde alan öğrenci, daha farklı bir sisteme ve kısa süreli olan öğrenme sürecine başladığında buradaki varlığını anlamlandırmaya çalışıyor. Zaten kısıtlı bir zamana sahip olan Türkçe dersinde bu anlamlandırma sürecinin ne kadar ve nasıl sürüldüğü çok önemlidir. Çünkü bu sürecin sonunda öğrenci buradaki varlığının gerekliliği hakkında olumlu veya olumsuz bir karar verebiliyor. Öğrencinin kendine dair verdiği bu kararı sonradan değiştirmek ise oldukça güç bir durum olabilmektedir. Çünkü öğrencinin Türkçe dersi ile ilgili hem duyuşsal hem de bilişsel olarak oluşturduğu şemalar çoktan şekillenmiştir. Bu noktada şu soru, büyük önem arz etmektedir: “Çocuğun, Türkçe ile okulda tanışma süreci nasıl düzenlenmelidir?” Bu sorunun cevabına geçmeden önce buradaki “tanışma” kavramının üzerinde durmak gerekir. Bulgular bölümünde görüldüğü üzere ailenin bulunduğu bölge, Fransa’da yaşamaya başlama zamanı vb. nedenlerden dolayı Fransa’daki Türk öğrenciler, Türkçeyi aynı düzeyde bilmemektedir. Örneğin, Strazburg gibi çok fazla Türk ailenin yaşadığı bölgedeki öğrenciler, Türkçeyi daha iyi bilirken Türklerin az olduğu bölgelerdeki çocuklar Türkçeyi çok az biliyor veya ilk olarak okulda bu dille tanışıyor. Dolayısıyla buradaki tanışma; kimi öğrenciler için yeni bir dille ilk karşılaşma, kimi öğrenciler için ise okul dışındaki sabit ortamlarda (ev, komşu, televizyon, internet, Türkiye’deki akrabalarla yüz yüze veya telefon yapılan konuşma, vb.) kullandığı dili ilk defa okul ortamındaki eğitici ve akademik kimliği ile tanıma şeklindedir. Buradaki her iki tanışma türü de Türkçe öğrenme sürecinde öğrenciler üzerinde duyuşsal, bilişsel ve üstbilişsel olarak büyük bir etki yaratacaktır.

Fransa’da yaşayan öğrenciler, okulda Türkçe öğrenme ortamına girdiklerinde temelde iki önemli faktör etkili olmaktadır. Birinci faktör, öğrencinin eğitim-öğretim unsurları (öğretmen, okul, ders materyalleri, öğrenme konuları, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme sistemi, okul başarısı, vb.) ile ilgili var olan şemalarının yaratacağı etkidir. İkinci faktör ise bu şemalara bağlı olarak tanışma sürecinde oluşan bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel etkilenmenin nasıl olduğudur. Bu iki faktör ve bunların etkilediği diğer hususlar göz önünde bulundurularak Türkçe öğretim süreci hazırlanmalıdır. Yine bu iki temel faktöre bağlı olarak öğrencilerin öğrenme stilleri ve bu stillere göre oluşan ve gelişen öğrenme ihtiyaçlarının tam olarak saptanması gerekir. Türkçe eğitim-öğretim süreci, bu iki faktör veya odak noktasından hareketle tasarlanmalıdır.

Bu tespitlerden yola çıkarak birinci faktöre bağlı olarak Türkçe öğrenme-öğretme sürecinin nasıl düzenlenmesi gerektiğini belirtmekte yarar vardır. Öncelikle Türkçe eğitim-öğretim süreci hazırlanırken öğrencilerin bu zamana kadar eğitim-öğretim süreci ile ilgili oluşturduğu şemalar ve öğrenme stillerinin iyi belirlenmesi gerekir. Bunu öğrenmenin yöntemi ve yolu, Fransız eğitim sistemindeki eğitim-öğretim unsurlarının (öğretmen, okul, ders materyalleri, öğrenme konuları, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme sistemi, okul başarısı, vb.) özelliklerinin iyi saptanması ve bu özelliklerin hazırlanacak öğretim sürecine uygun ve etkili bir şekilde ayarlanmasıdır. Böylece tasarlanan eğitim süreci unsurları ile öğrencinin eğitimle ilgili var olan şemaları arasında bir uyum yakalanacaktır. Bu durum, öğrencinin bilişsel olarak yeni öğrenme ortamına uyumunu daha kolay hâle getirecektir.

İkinci faktöre bağlı olarak Türkçe öğrenme-öğretme sürecinin nasıl düzenlenmesi gerektiğini belirtmek gerekir. Öğrencinin eğitim-öğretim unsurları ile ilgili oluşmuş şemalara bağlı olarak okul ortamında karşılaştığı Türkçe öğrenme süreci hakkında oluşturduğu bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel tepkiler sonraki öğrenme süreçleri için önemli bir faktördür. Bu faktör, öğrencinin hem eğitime devamı hem de eğitimle ilgili farkında olduğu veya olmadığı tepkisi üzerinde büyük rol oynamaktadır. Her öğrenci, tanışma sürecinin sonunda bilinçli veya bilinçsiz olarak öğrenme süreci ile ilgili bir karar verir. Bu karar, eğitime devam etme veya devam etmeme şeklindedir. Burada şu iki hususun çok iyi saptanması gerekir. “Eğitime devam etmeme” kararının altındaki nedenlerin belirlenmesi ve bu nedenlere bağlı olarak iyi tasarlanmış bir ihtiyaç analizinin uygulanması gerekir. İkinci husus ise

“eğitime devam etme” kararı veren öğrencinin bu süreçle ilgili üstbilişsel farkındalığının nasıl olduğudur. Öğrenci, öğrenme sürecinden gerçekten doyum aldığı için mi devam ediyor veya bazı duyuşsal tepkilere (dersi anlamadığı halde öğretmenini üzmemek, aileden/resmi kurum ve kişilerden bu yönde gelecek maddi ve manevi pekiştireçleri kaybetme korkusu, ailesine ve ülkesine mahcup olmadan kaynaklı vicdani huzursuzluk, ülkesi için bir şeyler yaptığı ile ilgili vicdan duygusu, vb.) maruz kalmamak için mi anlamamasına rağmen derse devam etmektedir. Nitekim öğretmenlerle yapılan görüşmenin sonucunda bazı öğrencilerin, duyuşsal tepkilere maruz kalmamak için derse devam ettiği görülmektedir. Bu öğrencilerin Türkçe eğitim-öğretim ortamında dil öğrenme farkındalığı ve motivasyonu az olduğu için genellikle hedeflenen düzeyde başarılı bir öğrenme süreci gerçekleşmemektedir. Nitekim öğrencilerin derse devamını sağlamak amacıyla objektif olarak yapılamayan değerlendirmeler nedeniyle öğrenme sürecinin gerçek anlamda ne kadar gerçekleştiğini tespit etmek oldukça zordur. Bu değerlendirme nedeniyle öğrencilerden hangilerinin gerçek motivasyonla ve hangilerinin ise duyuşsal kaygılarla derse devam ettiğini belirlemek güçtür. Çünkü yapılan ölçme ve değerlendirme süreci, bu durumu ayırt edici özellikte değildir. Bu durum, Türkçeyi bilme ve kullanma becerisi ile okulda verilen not arasında büyük bir farklılık yaratmaktadır. Bu da mevcut problemin, daha net bir şekilde görülmesini engellemektedir. Bu problemi aşmak için nelerin yapılması gerektiğine odaklanmak gerekir. Öncelikle, ilk derslerde öğrencilerin Türkçe bilme düzeyleri ile ilgili farkındalıkları oluşturulmalıdır. Yani öğrencinin Türkçe ile ilgili gerçek yeterliliğini görmesi amacıyla öz değerlendirme ve öz yargıda bulunması için ona yardımcı olunmalıdır. Böylece eğitim-öğretim sürecine başlamadan önce öğrencinin Türkçe ile ilgili üstbilişsel farkındalığı oluşacaktır. Dolayısıyla öğrenci, eksikliklerinin farkında olarak ve bu eksiklikleri gidermek için somut veya soyut ihtiyaçlar listesi oluşturarak öğrenme sürecine bilinçli ve aktif olarak katılacaktır.

Bu süreçte öğrencinin bilmesi gereken diğer bir husus ise Türkçe öğrenme sürecini, okuldaki diğer derslerle karşılaştırmaması ile ilgili farkındalığıdır. Çünkü her iki öğrenme süreci; öğretim materyali, süre, harcanan enerji, okul içi ve okul dışındaki iş yükü, öğretmen sayısı, kaynak yeterliliği, vb. birçok konuda birbirine eşit olmadığı için doğru bir karşılaştırma yapılamaz. Dolayısıyla öğrenciler; Türkçe öğrenme sürecindeki başarı veya başarısızlık durumlarını Fransızca, matematik, fen, biyoloji gibi diğer derslerle benzer şekilde değerlendirmemeleri konusunda bilgilendirilmelidir. Az öncede vurgulandığı gibi Türkçe dersinin olanakları materyal, süre, harcanan enerji, okul içi ve okul dışındaki iş yükü, öğretmen sayısı, kaynak yeterliliği, vb. bu derslerle eşit değildir. Aynı zamanda ana dili öğrenme süreci konusunda çocuklar bilinçlendirilmelidir. Çünkü havuz sorusunu doğru çözen öğrencinin bu konu ile ilgili matematik kurallarını iyi öğrendiği söylenebilir ama bir dili konuşmak her zaman bu dilin kurallarını tam olarak bilmeyi karşılayamamaktadır. Dolayısıyla Türkçe öğrenme sürecindeki başarı düzeyinin diğer derslerdeki başarı düzeyi ile karşılaştırılmaması konusunda hem öğrenciler hem de veliler bilinçlendirilmelidir. Böylece öğrencinin gerçek seviyesini gösteren düşük başarı durumunda hem öğrencilerin hem de ailelerin mevcut durumu görmeleri, buna çözüm aramaları gibi daha gerçekçi tepkiler vermeleri sağlanmalıdır. Objektif bir değerlendirme yapılarak öğrencilerin dil edinim düzeyleri saptanacak ve öğretim süreci bu düzeye bağlı olarak gerçekleşecektir. Dolayısıyla eğitim-öğretim süreci, öğrencilerin gerçek ihtiyaçları ve eksikliklerine göre hazırlanacak ve yeri geldiğinde yeniden düzenlenecektir. Bu durum; amaca uygun, kalıcı, daha somut, işlevsel ve gerçekçi bir öğrenme sürecinin oluşmasını sağlayacaktır.

Dil eğitim-öğretim süreci okuma, yazma ve sözlü iletişim becerileri (izleme, dinleme, konuşma), dil bilgisi gibi çok kapsamlı konuları içermektedir. İki dilli ve çok dilli çocuklar ana dillerini öğrenme sürecinde bu konulara ek olarak dil ve kültür farkındalığı ile ilgili içerikleri de öğrenmektedir. Bu kadar geniş kapsamlı bir içeriğin haftada sadece bir veya iki saatte verilmesi, eğitim-öğretim sürecinin başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu kapsamda yapılacak ihtiyaç analizlerinin sonuçları, Fransız Millî Eğitim Bakanlığı ile paylaşılarak Türkçe ders saatlerinin artırılması ile ilgili taleplerde bulunulmalıdır.

Fransa'daki Türk çocuklarının Türkçe beceri düzeyleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin aktardığına göre aynı sınıfta birinci ve dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilere eğitim verilmektedir. Dolayısıyla birbirinden oldukça farklı düzeyde olan bu öğrencilerin öğrenme becerilerine uygun ders kaynaklarının nasıl hazırlanacağı ve uygulanacağı konusu büyük önem kazanmaktadır. Arzulanan durum, her öğrencinin seviyesine uygun sınıfta eğitim almasıdır. Fakat Türk ailelerinin bazı bölgelerde farklı dağılımından kaynaklı öğrenci yetersizliği ve Türkçe dersi öğretmen yetersizliği nedeniyle bu durum zorlaşmaktadır. En azından Türk ailelerinin kalabalık ve öğrencilerin fazla olduğu bölgelerde her sınıfa uygun ders kaynaklarını hazırlamak gerekir.

Başlangıç düzeyindeki ders materyallerinde hem Türk dili ve kültürü ile ilgili konular hem de Fransız dili ve kültürü ile konulara beraber ve yakın düzeyde yer verilmelidir. Bunun için her iki medeniyetin eğitim tarihindeki benzer veya ortak eğitim unsurlarından (bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine uygun metinler, çocuk oyunları, oyuncaklar, çizgi filmler vb. öğrenme deneyimleri) yararlanılabilir. Böylece yeni öğrenme süreci, öğrencinin mevcut bilişsel şemaları ile daha uyumlu olarak başlayacak ve öğrenci bu konuları daha kolay anlayacaktır. Ders kitaplarında öğrencilerin anlamalarını sağlayacak açıklayıcı ve yönlendirici bölümlere yer verilmelidir. Söz varlığı öğrencilerin düzeyine uygun oranda verilmelidir. İlerleyen sınıflarda öğrencilerin Türkçeyi öğrenme düzeyi ve hızına uygun olarak okuma ve okuduğunu anlama ve yorumlama becerisi, yazma becerisi, sözlü iletişim (izleme, dinleme ve konuşma) becerileri, dil bilgisi yeterlilikleri, çocuk edebiyatı ve Türkçe farkındalığı ile ilgili içeriklerdeki bilgi yükü arttırılarak verilmelidir. Bu içerikler; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel gelişimlerini destekleyecek şekilde etkinliklere aktarılmalıdır. Öğrencilerin öğrenme düzeyini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçen ölçme araçları ve değerlendirme süreçleri bu etkinliklere uygun olarak hazırlanmalıdır. Bu durum; öğretmenlerin vurguladığı öğretim sürecinde sistematik bir yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniğin olmaması sorununu da çözecektir. Bu kapsamda yabancılara dil eğitimi, Türkçe öğretimi, Fransız dili ve eğitim sistemi, öğretmen yetiştirme, eğitim-öğretim materyali geliştirme, eğitim-öğretimde ölçme değerlendirme alanı üzerinde çalışan araştırmacılar ile Fransa'daki Türk toplumunun psikolojik ve sosyolojik durumu üzerine çalışan araştırmacılar bu süreçte aktif olarak yer almalıdır.

Fransa'da görev yapan Türkçe dersi öğretmenleri lisans ve lisansüstü eğitimlerinde iki ve çok dilli öğrencilerin eğitim-öğretimi ile ilgili mesleki düzeyde ders almamışlardır. Yapılan araştırmalarda Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde Türkçenin ikinci veya yabancı dil olarak eğitimi-öğretimi ile ilgili derslerin yakın döneme kadar eğitim fakültelerinin müfredatlarında yer almadığı belirlenmiştir (Şen, 2016). Dolayısıyla Fransa'daki Türkçe öğretmenlerinin çoğu Türkçenin ikinci veya yabancı dil olarak eğitimi-öğretimi ile ilgili yeteri mesleki bilgiye sahip değildir. Bu eksikliği gidermek amacıyla Türk dili öğretmenliği ile ilgili müfredatta bu dersler zorunlu hâle gelmeli ve bunların kapsamı genişletilmelidir.

Aynı zamanda öğretmen adaylarının yeni ortama uyum sağlaması, öğrencileri daha iyi tanınması, gideceği ülkede eğitimden sorumlu kişi ve kurumlara iletişim kurabilmesi vb. nedenlerden dolayı görev yapacağı ülkenin diline de hâkim olması gerekir. Bu kapsamda yurt dışında çalışmayı planlayan Türkçe dersi öğretmen adaylarının imkânlar dâhilinde bu amacı gerçekleştirmesi gerekir. Bunun için üniversitelerin ilgili yabancı dil bölümlerinde çift ana dal veya yan dal eğitimi sonucunda aldığı diplomayla bu kapsamdaki eksiklik giderilmelidir. Örneğin, Türkçe öğretmenliği ile beraber Fransızca Öğretmenliği Bölümünde veya Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümünde çift ana dal veya yan dal yaparak hem Fransızca'yı hem de Fransız kültürünü öğrenmeleri gerekir. Böylece hem Fransız Millî Eğitim Bakanlığının bu kapsamdaki ihtiyaçları karşılanacak hem de öğretmenin yeni çalışma ortamına uyumu ve öğrencileri tanıma süreci daha kolay olacaktır. Yurt dışına yapılacak öğretmen atamalarında öğretmenlerin bu kapsamdaki yeterlilikleri ayrıntısıyla değerlendirilebilir. Buna ek olarak sahada görevli olan Türkçe öğretmenlerinin Türkçenin yurt dışında eğitimi-öğretimi ile ilgili eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Bu eksiklikler, uzman kişilerin vereceği eğitim kapsamında yapılacak hizmet içi eğitim veya seminerler vasıtasıyla giderilebilir.

Teşekkür

Bu çalışmanın yapılma sürecinde yardım ve desteklerini benden esirgemeyen Prof. Dr. M. Ali Akıncı'ya teşekkürü borç biliyorum. Uygulama sürecine gönüllü katılarak büyük katkılar sunan bütün Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerine ve Rouen Üniversitesi, Depatement Des Sciences Du Langage et de la Communication Dynmaique du Langage in Site Bölümü Başkanlığına verdikleri emek ve yardımları için çok teşekkür ediyorum. Aynı zamanda konu ile ilgili önemli bilgi ve tecrübelerini paylaşan Prof. Dr. Stéphane de Tapia'ya teşekkür ediyorum.

KAYNAKÇA

- Akıncı, Mehmet Ali (2012). “Ben zaten Türkçe biliyorum, Türkçe derslerine niye gideyim ki?: Fransa’da Türkçenin öğretilmesinde son durum”. *Dünya Türk Forumu*. 361- 374.
- Arıcı, Bayram ve Kırkkılıç, Ahmet (2017). “Yurt Dışında Görev Yapan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenlerinin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine İlişkin Görüşleri”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (41): 480-500.
- Arnarsdóttir, Elin (2012). The importance of being bilingual, the effects of bilingualism on cognitive development and the role of language valorization. University of Iceland School of Humanities Department of English. 10.8.2018 tarihinde <https://skemman.is/bitstream/1946/11531/1/Elin.Arnarsd.FinalProject.Bilingualism.pdf> adresinden alınmıştır.
- Bilgiç, Mehmet (2016). Batı Avrupa’da İki Dilli Türk Çocuklarının Yazılı Türkçe Kelime Sıklıkları: Fransa Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Creswell, John W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel araştırma ve Araştırma deseni, Göden Geçirilmiş 2. Baskı* (Çev. Edt. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Yayınları.
- Çelik, Nilgün (2017). “Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme”. *ULUTURKAD*, 2 (1): 21-33.
- Demir, Tazegül (2010). “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Kapsamındaki Türkçe Dersi Kazanımlarının Değerlendirilmesi”. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3): 913-937.
- Deniz, Kemalettin ve Uysal, Başak (2010). “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı”. *TÜBAR-XXVII*: 239-261.
- Ekmekçi, Vedat ve Karadüz, Adnan (2015). “Yurt Dışında Yaşayan İki Dilli Çocuklar İçin Hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Kitabına Eleştirel Bir Bakış”. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 10/15: 361-378.
- Gottardo, A., and Grant, A. (2014). Defining bilingualism. *Canadian Language & Literacy Research Network*, Page 1 of 7 (12. 08. 2018 tarihinde <http://www.literacyencyclopedia> adresinden alınmıştır.)
- Hamers, Josaine F. and Blanc, Michel. H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge Universty Prees, UK: Edinburgh.

- Koçer, Ömer (2013). "Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi". *Eğitim ve Bilim*, 38 (169): 159-174.
- Merriam, Sharan B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için bir Rehber* (Çev. Edt. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Oksal, Aynur ve Güner, Fatih(2017). "Fransa'daki Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Yönelik Veli ve Öğrenci Görüşleri: Aveyron Bölgesi Örneği". *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (4): 73-84.
- Oruç, Şerif (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *International Journal of Social Science*, 45(III): 279-290.
- Pearson, Barbara Zurer (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics* 28 (2007), 399 – 410, Printed in the United States of America.
- Sipra, Mumammad Aslam (2013). Contribution of bilingualism in language teaching. *English Language Teaching*, 6(1): 56-66.
- Şen, Ülker (2010). "Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitimine Yönelik Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Yapılan Çalışma ve Uygulamalar". *ZfWT* 2 (3): 239-253.
- Şen, Ülker (2011). Belçika'da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Yönelik Tutumları ve Yazma Becerileri. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Şen, Ülker (2016). "Belçika'da Yaşayan Türk Çocuklarının Yazılı Anlatım Yanlıları Üzerine Tespitler". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (35), 1-18.
- Şen, Ülker (2016). "İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde öğretmen yetiştirme sorunu ve üniversitelerdeki mevcut durumun değerlendirilmesi". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 518-529.
- Uluçam, Azize Işıl (2007). "İkidilli Öğrencilerin Yazılı Metin Üretimindeki Sorunları". *Dil Dergisi*, 135: 28-43.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin: Ankara.
- Yıldız, Cemal (2012). "Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği). Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Oğuzlar Mah. Mevlana Bulvarı No: 145 06520 Balgat, Çankaya - Ankara / Türkiye.