

PAPER DETAILS

TITLE: KÜLTÜR ÖĞRETİMİ/AKTARIMI, KÜLTÜREL FARKINDALIK VE KÜLTÜREL ETKİLEŞİM
AÇISINDAN DİLLER İÇİN AVRUPAORTAK BASVURU METNİ VE TÜRKÇENİN YABANCI DİL
OLARAK ÖĞRETİMİ PROGRAMI'NIN KARSILASTIRILMASI

AUTHORS: Ünal Aldemir

PAGES: 118-137

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4060343>

KÜLTÜR ÖĞRETİMİ/AKTARIMI, KÜLTÜREL FARKINDALIK VE KÜLTÜREL ETKİLEŞİM AÇISINDAN DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ VE TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ PROGRAMI'NIN KARŞILAŞTIRILMASI

A COMPARISON OF THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES AND THE TURKISH TEACHING PROGRAM FOR FOREIGNERS IN TERMS OF CULTURAL TEACHING/TRANSFER, CULTURAL AWARENESS, AND CULTURAL INTERACTION

Ünal ALDEMİR¹

ÖZ: Kültürel çatışmalarının önüne geçmek, kültürel etkileşim becerisi yüksek vatandaşlar yetiştirmek için; kültür öğretimi/aktarımı, kültürel farkındalık ve kültürel etkileşim eğitimin önemli kavramlarından. Yabancı dil öğretim alanı yapısı gereği bu konuda en elverişli alanlardan biridir. Bu durumum doğal bir sonucu olarak bu alanda oluşturulan öğretim programlarında bu kavramların göz önünde bulundurulmuş olması beklenir. Uluslar arası düzeyde, *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*; ulusal düzeyde ise *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (TYDÖP)*, yabancı dil olarak dil öğretiminin çerçevesini çizme iddiasında olan programlar olduğuna göre, söz konusu bağlamda bu programlarda ortaya konulan yaklaşımı belirlemek önem arz etmektedir. Bu çalışmada, her iki program, bahsi geçen hususlara verdikleri yer ve önem bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Doküman incelemesi yöntemiyle elde edilecek bulgular içerik analizine tabi tutularak ortaya konmuştur. Çalışma sonunda *DAOBM*'de dil/kültür öğretimi çerçevesinde *çokdilli* ve *çokkültürlü* kavramlarıyla temsil edilen aktif ve sosyal aktör rolünde bir birey/vatandaş oluşturulmasının hedeflendiği, bu bağlamda oluşturulan içerikte ise özellikle *sosyokültürel bilgi/beceri/tutum* ve *sosyodilbilimsel yetenek* kavramlarının inşa edilip kullanıldığı görülmüştür. *TYDÖP*'nin ise kavramsal olarak yeni bir pencere açmamakla birlikte *DAOBM*'de teorik olarak sunulan kavramlara dayalı izlenceler oluşturmakla problemin çözümüne katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, söz konusu programların konuya yaklaşımını karşılaştırmalı olarak ortaya koymak bakımından önemlidir.

Anahtar sözcükler: yabancı dil öğretimi, kültür öğretimi, kültürel farkındalık, kültürel etkileşim, vatandaşlık eğitimi.

ABSTRACT: To prevent cultural conflicts and to nurture citizens with high cultural interaction skills, culture teaching/transfer, cultural awareness, and cultural interaction are important concepts in education. Due to its structure, the field of foreign language teaching is one of the most suitable areas for this. As a natural consequence of this situation, it is expected that these concepts are considered in the teaching programs developed in this field. On an international level, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), and on a national level, the Turkish Teaching Program for Foreigners (TYDÖP), claim to outline the framework of language teaching as a foreign language. Therefore, it is important to determine the approach presented in these programs in the aforementioned context. In this study, both programs have been comparatively examined in terms of the importance and emphasis they place on the mentioned issues. Findings obtained through the document analysis method have been revealed through content analysis. At the end of the study, it was observed that the CEFR aims to create an active and social actor in the role of a multilingual and multicultural individual/citizen within the framework of language/culture teaching. In this context, it was seen that the concepts of sociocultural knowledge/skills/attitudes and sociolinguistic competence were constructed and utilized. It was concluded that although TYDÖP does not open a new conceptual window, it contributes to solving the problem by creating curricula based on the concepts theoretically presented in the CEFR. This study is important in terms of revealing the approach of the mentioned programs to the subject in a comparative manner.

Keywords: teaching foreign language, cultural teaching, cultural awareness, cultural interaction, citizenship education

Bu makaleye atıf vermek için:

Aldemir, Ü. (2024). Kültür öğretimi/aktarımı, kültürel farkındalık ve kültürel etkileşim açısından Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın karşılaştırılması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 118-137.

Cite this article as:

Aldemir, Ü. (2024). A comparison of the Common European Framework of Reference for Languages and the Turkish Teaching Program for Foreigners in terms of cultural teaching/transfer, cultural awareness, and cultural interaction, *Trakya Journal of Education*, 14(Special Issue), 118-137.

¹ Öğr. Gör. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize/Türkiye, e-mail:unal.aldemir@erdogan.edu.tr, ORCID: [0000-0002-2660-4414](https://orcid.org/0000-0002-2660-4414)

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

When the sources are examined, it is seen that there are dozens of definitions of culture. The elements generally emphasized in these definitions are more or less the same as those highlighted in the definition by Ziya Gökalp (1976, p. 24), one of the first users of the concept in our context: "Culture (hars) is the harmonious aggregate of a nation's religious, moral, legal, intellectual, aesthetic, linguistic, economic, and technical lives." The origin of the concept in Western languages (cultura) and its counterpart used by Gökalp (hars) both mean the cultivation, improvement, and refinement of land. Although this concept, which bears traces of the agricultural society, undoubtedly gained new meanings as humanity transitioned from an agricultural society to an information society and then to the age of artificial intelligence, it can be argued that what is emphasized at the core of all these meanings remains the same: the human trace (whether left on land, objects, knowledge, or machines). This trace is undoubtedly the distinguishing feature of humans in the world of living beings. Humans are not only different from other living beings by leaving this trace but also by transferring these traces from generation to generation.

According to international agreements, every culture is valuable, and necessary measures should be taken to protect and develop it. The details of this issue are clearly stated in the convention adopted at the general conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), held in Paris from October 3-21, 2005.

Cultural transmission is naturally a learning process, and this learning process will have dimensions such as the teaching of culture, cultural awareness, and cultural interaction. Cultural interaction undoubtedly begins with cultural awareness. Tomalin and Stempleski, the authors of the work "Cultural Awareness," which fills an important gap in this field, emphasized at the beginning of their study that they chose this concept because it is suitable for the following three meanings:

1. Being aware of one's culturally determined behaviors;
2. Being aware of others' culturally determined behaviors;
3. The ability to explain one's cultural perspective (Tomalin and Stempleski, p. 5).

The formation of awareness is undoubtedly a learning process, and thus creating awareness naturally falls within the scope of education. In the aforementioned work, the objectives of the education that should be given to increase awareness are listed as follows, also benefiting from the book "Teaching Culture" (Seelye, 1988):

1. Helping students understand that all people exhibit culturally conditioned behaviors.
2. Helping students understand how social variables (gender, social class, and residence) affect people's ways of speaking and behaving.
3. Helping students become more aware of conventional behaviors in common situations in the target culture.
4. Helping students increase their awareness of the cultural connotations of words and phrases in the target language.
5. Developing students' ability to evaluate and refine generalizations about the target culture with supporting evidence.
6. Providing students with the necessary skills to find and organize information about the target culture.
7. Stimulating students' intellectual curiosity about the target culture and encouraging them to develop empathy toward it.

After listing the "seven goals of cultural teaching" in this way, the following recommendations are given for those who will carry out this teaching to consider when preparing lesson plans to achieve these goals:

1. Provide access to culture through the language being taught.
2. Ensure the examination of cultural behaviors as an integral part of every lesson.
3. Aim for students to achieve the socio-economic competence they feel they need.
4. Aim for all levels to understand both their own culture and the culture of the target language.
5. Acknowledge that all teaching about culture does not imply behavior change but rather an awareness and tolerance of cultural influences affecting one's and others' behaviors (Tomalin and Stempleski, p. 25).

One of the environments where education is provided to create cultural awareness and thus cultural transmission and cultural interaction is realized is, in the general framework, foreign language institutions and organizations that teach Turkish as a foreign language. In these institutions and organizations, a second

language (foreign language) is taught within a certain program framework, and efforts are made to create cultural interaction by raising awareness of the culture of the foreign language learned. Modern approaches do not consider the learning of a standardized language, as foreseen in the traditional perspective, sufficient. They find it appropriate to learn forms of use outside the standard use of the target language to enable communication within the framework of multilingualism and multiculturalism (Günday, 2013, p. 329).

Learning a foreign language is not only encountering a foreign language and inevitably comparing it with the native language; it is also a process that inevitably brings about a comparison between cultures. It is undoubtedly necessary to follow a conscious program for this process to turn into harmony and reconciliation rather than intercultural conflict. Culture, as Ziya Gökalp pointed out long ago and translated into Turkish with the words "hars" and "tehzib," has two dimensions. The first represents the democratic and national dimension, while the second expresses the aristocratic and international dimension. A person, under the influence of hars, perhaps only values their own nation's culture, but if they have seen tehzib, they also appreciate the cultures of other nations and try to taste their pleasures. Therefore, tehzib makes the people it contacts somewhat humanistic, somewhat tolerant, benevolent to every individual and nation, and eclectic (Gökalp, 1976, p. 97). Yiğit, who emphasizes the importance of identifying source culture, target culture, and common cultural elements and using these elements in language education-teaching processes, states that through foreign language teaching systems created in the axis of source culture and target culture, learners will not view the elements of the target culture they encounter for the first time with negative and high anxiety, and thus desired motivation will be achieved in a short time (Yiğit, 2014, pp. 1-3).

A possible intercultural conflict in the process of learning a foreign language will negatively affect learning motivation and thus the language learning process. The existing schemas of foreign language learners make it difficult to understand and retain the information of the new language. When students lack the cultural background assumptions and structures related to the target culture, reading the text becomes a time-consuming, laborious, and frustrating experience (Uzun, 2022, p. 179). Schumann, who conducted a study to explain why some second language learners fail compared to others despite having the same initial level, identified twelve distances/boundaries, eight social and four psychological, that could affect the language learning process (Teemant and Pinnegar, 2007, pp. 201-202). These distances and their explanations are as follows:

Social Distance Features

Patterns of Social Dominance: Reference groups of native speakers may be superior, inferior, or equal in terms of politics, culture, technology, or economy. If they see their group as superior, they may not learn the second language.

Integration Strategies: Assimilationist students abandon native values and lifestyles. Preservationist students maintain native values and lifestyles. Accommodative students become bicultural and vary depending on the group.

Enclosure: When groups share social facilities, enclosure is low, supporting language learning.

Intended Length of Residence: The duration of a student's stay in the country and the length of residence affect motivation to learn a new language.

Cohesiveness: Strong in-group contact and few out-group contacts in the native community affect second language learning.

Size: The size of the native community can affect second language learning.

Cultural Congruence: Similarity and compatibility between cultures affect second language learning.

Attitudes: The feelings of reference groups toward each other affect learning.

Psychological Distance Features:

Language Shock: Feeling foolish while trying to learn the language makes learning less likely.

Culture Shock: Experiencing anxiety or disorientation in the culture makes learning less likely.

Motivation: The level of motivation affects learning.

Ego-Permeability: How rigidly second language learners view their first language affects the learning of the second language.

Since foreign language (second language) teaching is a process intertwined with culture teaching, cultural awareness, and interaction, teaching programs related to this process should be prepared considering the context and principles highlighted above. This study was conducted to determine to what extent the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Turkish Teaching Program for Foreigners (TYDÖP) include the aspects pointed out above in a comparative manner.

The CEFR, since its publication in 2001, has been an important guide for foreign language teaching at an international level. The program prepared by the European Commission describes itself as a framework program:

Prepared based on legal and scientific foundations,
Serving as a basis for programs, guidelines, exams, and textbooks,
Describing the communicative knowledge and competencies (including the cultural dimension) that language learners should have,
Defining the proficiency levels to be measured,
Removing barriers to communication among experts,
Providing control, coordination, and standardization by presenting sample materials to the parties,
Bringing transparency to proficiency certificates thanks to the common foundation it is based on (CEFR, p.1).

TYDÖP is the first program prepared in Turkey for the international teaching of Turkish. Published by the Turkish Maarif Foundation in 2020, the program is fundamentally based on the CEFR. The 21st Century Skills, European/Turkish Competencies, and the core values in the 2019 Turkish Language Teaching Program are the other references used in preparing the program (TYDÖP, p. 12).

Method

The problem of the study is defined as follows: In the context of culture teaching/transfer, cultural awareness, and cultural interaction, what perspective do DAOBM and TYDÖP present? In addition to this primary problem, the study seeks to answer the following sub-questions:

- What kind of individual/society is intended to be created through foreign language teaching?
- Which fields/concepts can be utilized in foreign language teaching to benefit the creation of this type of individual/society?

This study is designed according to qualitative research methods and is a descriptive study based on document examination and analysis. The data of the study are collected from the foreign language teaching programs named DAOBM and TYDÖP using the document examination method. The collected data are subjected to content analysis and described. Content analysis is regarded as a scientific approach that allows the objective and systematic examination of verbal, written, or other materials (Tavşancıl and Aslan, 2001: 22).

Findings

Analyzing cultural awareness, cultural transmission, and cultural interaction, CEFR and TYDP are essentially language teaching programs. Like any teaching program, these programs have emerged as a result of the need-purpose-content-learning-teaching process-evaluation cycle (Balci & Melanlıoğlu, 2020, p. 177). Before delving into the resulting content, it is important to highlight the characteristics of these programs in terms of needs and objectives. Considering the need-purpose cycle, it is understood that the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is designed to meet needs and achieve objectives within the European framework, as indicated by its name, rather than a global scope. The priority is both global and continental, with Europe at the forefront. It can be said that the program aims to train the ideal European citizen (multilingual, multicultural, active, social actor), thereby securing Europe's future by revitalizing its potential (cultural, economic, political) and realizing the ideal of "greater Europe." However, this does not mean that the program cannot be applied globally. Since the program presents a flexible framework, it is universal in the principles and methods it outlines, even though it is designed with Europe in mind.

When examining the introduction of the program, the phrases used (Europeans with different linguistic and cultural backgrounds, those living in Europe, European countries, different education systems in Europe, mobility in Europe, learning various European languages, linguistic and cultural diversity in Europe, rich heritage, communication and interaction among Europeans, better knowledge of European languages, greater convergence at the European level, effective European [language teaching] system, all of Europe, European cultural life, multilingual and multicultural Europe, pan-European, European language learners) clearly indicate that the target audience is Europeans. The needs and objectives emphasized in the introduction of the CEFR can be summarized as follows:

It is natural for communication and interaction barriers to exist among European societies due to their different linguistic and cultural backgrounds. To overcome these barriers, it is necessary to improve the quality of communication among European societies (p. IV).

European societies need free movement, mobility, and direct contact. This need can only be met with good communication, proper understanding, and close cooperation (p. IV).

European citizens need to be independent, responsible, and collaborative in their thoughts and actions, requiring certain knowledge, skills, and attitudes necessary for democratic citizenship. Learning and teaching methods that meet this need should be supported (p. IV).

Given Europe's multilingual and multicultural structure, it is necessary to have multilingual and multicultural competence to live in Europe and meet the communicative demands of this structure (p. VI).

The aim is to make European citizens active citizens and social actors. The primary objective of language education is to enhance the development of the learner's entire personality and identity awareness through experiences with linguistic and cultural differences (p. 1).

The general goal is to achieve great unity among European countries, with cultural cooperation and joint activities to achieve this unity (p. 1).

Emphasizing the presence of linguistic and cultural diversity as a common resource and rich heritage in Europe, it is highlighted that this should be seen as an opportunity rather than an obstacle to the greater unity of Europe, and the role of education in this regard is emphasized (p. 2).

The importance of increasing communication and interaction among people with different mother tongues in Europe is highlighted, emphasizing the value of this approach in breaking down prejudices and overcoming discrimination (p. 2).

Intensifying international mobility may lead to some negative outcomes. Protecting Europe against these potential negatives is also set as a political goal.

Europe's cultural richness is hidden in its national and regional languages. Encouraging the learning of these languages will bring these riches to light, allowing them to develop and flourish.

Overcoming potential dangers posed by those marginalized due to a lack of communication skills (p. 3).

It is emphasized that the realization of this entire need-purpose alignment is only possible with a better knowledge of modern European languages.

Regarding the general framework intended to be created, an analysis of TYDP reveals the following findings:

As emphasized in its introduction, TYDP has been created to respond to needs arising more from external influences (increasing interest in the Turkish language and culture, intensive migration to Turkey, increasing international student mobility, social and economic developments) than internal ones.

Communicative and cultural competencies are two of the five criteria considered in the preparation of the program (p. 12).

The program makes similar emphases to the CEFR (intercultural communicative competencies, lifelong learning principles, autonomous, sensitive to universal and local values, intercultural awareness, individual characteristics necessary for international mobility), but unlike the CEFR, it evaluates these on an international scale through the teaching of Turkish language and culture (p. 13).

Unlike the CEFR, TYDP is designed specifically for teaching a single language (Turkish). Therefore, the related achievements are expressed in relation to Turkish (having communication skills in all areas of social life using Turkish comprehension and expression skills).

TYDP is a program that encompasses both universality and locality, as both universal and local references (core values) have been used in its preparation.

As in the CEFR, an action-oriented approach is adopted as the fundamental approach of TYDP, and similarly, both programs emphasize seeing language learners as "social actors." In this context, TYDP emphasizes the action-oriented approach in eight places and the term "social actor" in three places.

Another concept borrowed from the CEFR and used by TYDP is mediation, particularly in the context of cultural transmission and interaction as part of the learning-teaching process in foreign language teaching and multilingual, multicultural learning environments. Mediation involves creating conditions and environments for communication and/or learning, collaborating to create new meanings, encouraging others to construct or understand new meanings, and appropriately transmitting new information. The goal is to equip learners with mediation skills. Additionally, teachers, educators, and/or experienced learners can take on mediation roles during the teaching process (p. 20).

Cultural elements and socio-cultural knowledge supporting the sociolinguistic concept and sociolinguistic competence (daily life, living conditions, interpersonal relationships, values, beliefs, attitudes, body language, social customs, rituals/traditional behaviors) are also included in both programs.

Cultural awareness and intercultural awareness, expected to be acquired through cultural interaction, are among the general objectives of the program, listed in ten points.

Themes directly related to the subject, such as "cultural atlas" and "between cultures," are included in the themes determined for the second stage of secondary education (p. 32).

Under the recommendations for the implementation of the program, the 16th point emphasizes the importance of an intercultural communication strategy in teaching Turkish, highlighting the need to bring to the forefront overlapping cultural elements of the parties in the planning of practices and activities, while also including local cultural values in these application materials (p. 36).

Creating awareness about the Turkish language and culture and encouraging children to communicate with representatives of different languages and cultures is listed among the general objectives of preschool education (p. 90).

Showing learners both their own culture and the values and characteristics of Turkish culture during the education process is included in the Principles of Teaching Turkish (p. 91).

So far, the general framework presented in both programs in terms of needs and objectives has been reflected. In the next section, findings from the analysis of the programs will be presented regarding aspects that can be considered reflections of the needs-purpose context in the content. As a detailed explanation of the needs-purpose context mentioned above, it can be said that the content in the CEFR has been created to answer the following two questions:

What should be the characteristics of the type of person/society intended to be created as a result of language teaching?

To serve the creation of this type of person/society, what areas does language teaching open up, and how can it be used?

1. Multilingualism/Multiculturalism

As an answer to the first question, the concepts emphasized in the program are multilingualism and multiculturalism. In an understanding based on multiculturalism, different cultures are valued and respected accordingly (Kara Özkan, 2022, p. 258). Historical conditions undoubtedly play an important role in the formation of multilingualism and multiculturalism. According to some sources, multilingual and multicultural education models emerged in the 1960s in the United States and the Netherlands due to similar historical conditions: the refugee issue. Countries have transformed into multicultural societies due to waves of migration. Societies with a multilingual/multicultural structure will have to choose one of two paths. Those who choose the first path welcome and respect different cultural structures, reflecting a multicultural understanding. Those who choose the second path do not accept the existence of different cultures and perceive them as a threat to the state (Ulukaya Öteleş, 2020, p. 501). These choices will naturally lead to concepts of multilingual/multicultural society or intercultural conflict.

Multilingualism has often been used in conjunction with multiculturalism in the program in question. Considering the emphasis placed on the language-culture association, it is quite natural for these complementary concepts to be used together. These concepts have both individual and societal dimensions. Since a society comprised of multilingual/multicultural individuals will naturally be multilingual/multicultural, it can be said that these usages highlight the individual and societal reflections of changes resulting from language education.

The concept of multilingualism has been frequently used in the program alongside the related concepts mentioned above. The notable point here is the two-layered nature of the concept. When considered within the first layer, being multilingual simply means that a person/society knows more than one language. However, within the second layer, knowing more than one language alone does not make a person multilingual; it requires the individual to open new windows to communication skills in terms of knowledge, skills, attitudes, and behaviors through the learned language. Başbay and Bektaş (2009) also drew attention to this two-dimensional structure in their studies. Thus, the DAOBM, aiming for multilingualism/multiculturalism, has focused both on teaching new languages and cultures in a simple sense and on considering the enrichment they bring to individuals:

In the context of multilingualism and multiculturalism, learning a language is not about adding a second language to a known language or gaining separate abilities for known languages; it is about possessing a multilingual and multicultural ability suitable for the individual, encompassing all languages (pp. 156-157).

If a person is monolingual, learning another language will enrich their monolingualism through a simple addition; if multilingual, the language learning process will mean a more intricate development (p. 126).

In the process of becoming multilingual/multicultural, as individuals learn expressive skills or cultural elements in another language, their awareness of their own language and culture will also increase.

Thus, the language learning process will make the individual multilingual/multicultural both in their own and other languages. In this context, if a person has awareness and competence within their own language and culture, this will create a positive situation in the second language learning process.

Multilingualism and multiculturalism are related but not dependent concepts. Being multicultural does not necessarily entail being multilingual. It is possible to know a society's culture well without knowing its language, or vice versa (p. 126).

Possessing multilingual and multicultural competence provides individuals with both general skills and the ability to use language skills in different ways. Thanks to this competence, an individual can compensate for a deficiency in one area with another (knowledge, skills, attitudes, etc.), taking advantage of their multilingual and multicultural status. Someone weak in this respect may struggle even if they know the rules of a language very well (p. 126).

A multilingual individual is expected to use the languages they know as a richness in practice (while communicating) even if they mentally keep them separate. A monolingual person, despite utilizing all linguistic and non-linguistic features (gestures, facial expressions), will often simplify their language use due to a lack of expressive richness (not being multilingual). The goal of multilingualism is to develop a linguistic accumulation that encompasses all linguistic abilities rather than learning one, two, or even three languages independently, modeling a native speaker (p. 4).

Multilingualism and multiculturalism are competences that increase communicative and linguistic awareness, bringing metacognitive strategies to the forefront. Thus, sociolinguistic uses are more easily perceived, benefiting from acquired linguistic competences, and recognizing what is general and specific to a language in linguistic structures, improving adaptability to new individuals and situations. A lack of healthy awareness may increase the misconception that one's language and culture are superior despite learning many languages. Awareness, both linguistically and culturally, will accelerate learning even slightly. This awareness will lead to the formation of linguistic and cultural identity alongside the "diversity and richness of being different," improving students' learning abilities (pp. 126-127).

As can be understood from these expressions, this refinement in linguistic and cultural awareness will naturally increase cultural interaction, as one of the obstacles to cultural interaction is ignorance and the other is the prejudices described above as "unhealthy awareness."

The following questions provided in the program and expected to be asked for language learners are important in framing multilingualism:

Has the individual experienced linguistic and cultural richness?

Will they function effectively in different linguistic and cultural environments, and if so, what kind of activities will these primarily involve?

What is the status of experiences of linguistic and cultural diversity during and outside the institution's language teaching process, and how has this developed within this process?

Considering multilingualism and multiculturalism competence, what types of goals are deemed more appropriate?

How will the effective relationship between different elements of multilingualism and multiculturalism competencies be established and maintained without fragmentation?

Which partial competences can enrich, complicate, and differ from existing competencies?

How can learnings related to a specific language and culture be consistently integrated into the general curriculum that develops experiences of many languages and cultures?

Which approach in assessment and evaluation allows for the appropriate recognition of partial competencies and takes into account the diverse multilingual and multicultural abilities of language learners? (p. 163)

2. Sociocultural Knowledge/Skills/Attitudes and Sociolinguistic Competence

When the DAOBM is examined in the context of the answer to the second question under this heading, it is seen that two interconnected titles stand out. The first of these is presented within the four general competences (declarative knowledge, skills and expertise, existential competence, and learning ability) encompassing all language teaching skills in a network, as suggested by its name. The first and most important concept among these, dealt with as the second heading of declarative knowledge, is sociocultural knowledge. This concept, encompassing the seven fundamental areas (daily life, living conditions, interpersonal relationships, values, beliefs, and attitudes, body language, social customs, ceremonial behaviors) expected to be "known" through language in a culture, draws attention to elements that can be considered the basis of cultural teaching and thus cultural awareness and interaction.

The second heading of declarative knowledge is the concept of intercultural awareness. This concept complements the previous one in terms of transforming the given principles into awareness. According to the emphasis here, understanding the relationship (similarities and distinctive differences) between the "world of the source society" and the "world of the target society" generates intercultural awareness (p. 99). Intercultural awareness is, of course, both a part and a continuation of cultural awareness. Therefore, for intercultural awareness to develop, an individual must first have developed awareness of their own culture within the framework of the given principles.

The principles laid out in the section representing the knowledge dimension of general competencies are touched upon in the application and valuation dimensions under the headings representing the skills and attitudes of general competencies.

The first of these is the concept of intercultural skills given under the second main heading of general competencies, skills, and expertise. This concept emphasizes the application step of the knowledge expected to be acquired in the previous concept area. Here, language learners are expected to demonstrate skills in relating elements they have noticed in their own culture and learned and noticed in the other culture, establishing relationships with people from other cultures, and coping with cultural conflicts and misunderstandings.

The second is addressed under the concept of existential competence, the third heading of general competencies. This heading emphasizes the attitudinal dimension that supports or hinders what is expected to be learned and noticed in the first step and what is expected to be transformed into skill in the second step. Language learners are examined in terms of their attitudes toward recognizing other cultures, establishing relationships with them, resolving conflicts, engaging in cultural interaction, etc., their motivation levels, and the values and beliefs with which they approach issues, and how their cognitive and personal structures play a role in this process.

The concept of learning ability, the fourth of the general language competencies, emphasizes self-directed learning and learning-to-learn in the learning process. This concept is important for the integration and automation of the previous three competencies, turning them into a personality trait in the language learner.

When the TYDÖP is examined in the context of the second problem sentence given above, the following findings are reached:

1. Multilingualism/Multiculturalism

In TYDÖP, multilingualism/multiculturalism has not been specifically addressed or explained as it is in DAOBM. The concept does not carry the same two-layered meaning. The terms are only used in three instances within the program, and only in the context of quotations from DAOBM.

2. Sociocultural Knowledge/Skills/Attitudes and Sociolinguistic Competence

Among the concepts under this heading, only sociocultural knowledge is included in the program. The concept is briefly mentioned under the heading "Language Use Areas and Sociocultural Contexts," which appears after the introductory sections (basic principles, basic approach). There is no detailed explanation provided; instead, brief references to DAOBM are made. It is explicitly stated that the sociolinguistic elements outlined in DAOBM were considered in the structuring of TYDÖP (p. 18). The principles determined in DAOBM (daily life, living conditions, interpersonal relationships, values, beliefs, and attitudes, body language, social customs, ceremonial behaviors) are tabulated and presented as they are. It is emphasized that the elements in the table are detailed in the later sections of the program, aligned with the themes.

It is highlighted that sociocultural knowledge is included in the program based on references from DAOBM and according to the answers to the questions asked there. Also, referring to DAOBM, the intercultural skills that students are expected to acquire are listed as follows:

- Ability to relate their own culture to the target culture,
- Gaining cultural sensitivity and knowing and using different strategies to interact with those representing other cultures,
- Managing potential misunderstandings or conflicts by establishing relationships between cultures,
- Breaking and overcoming cultural prejudices in environments with high cultural diversity (p. 19).

It is noteworthy that, unlike in DAOBM, these elements are not separately addressed in terms of knowledge, skills, and attitudes. The absence of the concept of sociolinguistic competence, which is present in DAOBM, is also seen as a deficiency. As mentioned earlier, the program states that this concept is also considered, but it does not provide a theoretical background as DAOBM does, nor is it adapted into Turkish.

However, some indications that this aspect is considered can be seen in the learning objectives listed in the syllabus (Recognizes expressions containing requests/permissions/apologies. Identifies polite expressions. Identifies food cultures and table manners according to countries).

TYDÖP seems to prefer citing references for theoretical background on cultural teaching/transfer, cultural awareness, and cultural interaction, while focusing on creating concrete content for practical application. When examining the created content, it is seen that the program includes lists of achievements according to levels, followed by syllabus tables. The syllabus tables are prepared to include the dimensions of theme, achievements, communicative functions, language structures, language expressions, vocabulary, and sample topics.

The relevant achievements in the Achievement Lists by Levels (indicating the level and language skill planned for the achievement in parentheses) are as follows:

- Recognizes the basic elements of body language in Turkish culture and the accompanying expression patterns (A1.D.43., A2.D.18., B1.D.11., B1.SE.16.).
- Participates in dialogues using appropriate expressions for cultural contexts (traditions, celebrations, invitations, congratulations, thanks, wishes, holidays, condolences, commemorations) (A2.SE.19., B1.SE.18., B2.SE.13., C1.SE.13.).
- Talks about a cultural element/tradition or place (A2.SÜ.31.).
- Identifies expressions and meanings appropriate for cultural contexts (traditions, celebrations, invitations, congratulations, thanks, wishes, holidays, condolences, commemorations) (A2.O.30., B1.O.61.).
- Identifies information related to cultural features mentioned in the text (A2.O.31., B1.O.42., B2.O.36., C1.O.32.).
- Identifies cultural features in listening/watching materials (B1.D.53., B2.D.36., C1.D.35.).
- Participates in dialogues where cultural features are discussed (B1.SE.19.).
- Participates in conversations about a cultural element/tradition or place (B1.SE.20., B2.SE.15., C1.SE.15.).
- Talks about a cultural element/tradition or place (B1.SÜ.36., B2.SÜ.35., C1.SÜ.24.).
- Talks about cultural differences and similarities (B1.SÜ.37.).
- Gives a presentation on a cultural topic of interest (tradition, country, habit, custom, etc.) supported by visuals (B2.SÜ.13.).
- Understands and interprets expressions appropriate to cultural contexts (traditions, celebrations, invitations, congratulations, holidays, condolences, commemorations) (B2.O.44.).
- Writes congratulatory and celebratory messages/texts appropriate to the cultural context (B2.Y.3.).

When examining the syllabus tables, it is observed that these achievements begin as early as the 4th theme of the A1 level and the number of achievements by level is as follows: A1 level has 1; A2 level, 5; B1 level, 10; B2 level, 8; C1 level, 5 achievements.

When analyzing the distribution of these achievements across language skills in the syllabus tables, it is seen that there are 23 in the listening/viewing domain, 55 in the speaking, i.e., oral interaction/oral production domain, 31 in the reading domain, and only 1 in the writing domain.

In the sections following the achievement lists categorized by language skills in the syllabus tables, the communicative functions, language structures, language expressions, vocabulary, and sample topics also include plans for cultural awareness, cultural teaching, and cultural interaction.

Under the heading Communicative Functions, the expression “asking for and giving information about cultures” appears in 17 instances. In the themes where this expression is found, other elements (language structures, language expressions, vocabulary, and sample topics) are generally structured to be in harmony. When examining the sample topics, it is observed that a wide range is provided concerning cultural teaching/transfer, cultural awareness, and cultural interaction. Examples include over fifty topics, ranging from celebrations to childbirth rituals, from hosting guests to music culture.

Discussion and Conclusion

In this study, which comparatively examines the approach and content of DAOBM and TYDÖP—both foreign language teaching programs—in the context of foreign language teaching, cultural instruction/transfer, cultural awareness, and cultural interaction, the following conclusions have been reached:

DAOBM approaches these concepts more from a European perspective, addressing the teaching of all European languages without focusing on any specific one. In contrast, TYDÖP approaches the subject within the context of teaching Turkish and from an international perspective. This difference is related to

the needs behind the preparation of these programs. While DAOBM refers to the revitalization of the broader European culture, TYDÖP refers to responding to the global interest in the Turkish language and culture.

DAOBM has constructed the concepts of multilingualism and multiculturalism in a way that aims to prevent cultural conflict and produce individuals/citizens who are open to cultural interaction in terms of knowledge, skills, and attitudes, and who can act as active and social actors. In a sense, the desired type of individual/citizen is concretized around a single concept. TYDÖP, however, does not dwell much on these concepts and occasionally references them through DAOBM. The lack of detailed descriptions of the type of person it aims to cultivate, and the reliance on other sources for the details provided, can be seen as a factor that weakens TYDÖP's status as an independent program.

After concretizing the type of individual/citizen it aims to cultivate, DAOBM analyzes the dimensions of language teaching, identifying elements that can be used in the context of cultural instruction/transfer, cultural awareness, and cultural interaction, and structures them within certain concepts. It provides a detailed framework for the language teaching program it aims to create by giving examples from a language (English). In this respect, TYDÖP remains theoretically dependent on DAOBM (or other references) and explicitly states this. Although the transfer of knowledge regarding cultural interaction from DAOBM is included in general competencies, the omission of the areas of skills and attitudes and the absence of the concept of sociolinguistic competence as an independent section indicate that the examples given for European languages in DAOBM were not adapted to Turkish. However, it is quite positive that detailed and rich examples of these concepts are provided in the syllabi prepared in TYDÖP.

This situation is likely related to the objectives of the programs. The first focuses more on constructing a theoretical background and offers proposals rather than concrete examples of application. Its aim is to provide a framework for the teaching programs to be prepared. The second directly targets application, deliberately leaving the theoretical background blank. However, it is important that an ideal language teaching program be prepared with independent content. As stated by Balcı and Melanlıoğlu, who compiled the characteristic features of TYDÖP in their studies, reaching comprehensive material in this field will not happen immediately; however, at this point, it is now possible to talk about the existence of a teaching program that is generally accepted in the field of teaching Turkish to foreigners and that paves the way for both cultural instruction and cultural awareness and interaction (2020, p. 195).

GİRİŞ

Kaynaklar incelendiğinde kültüre ait onlarca tarifi olduğu görülmektedir. Bu tariflerde genelde vurgulanan unsurlar, kavramın bizdeki ilk kullanıcılarından olan Ziya Gökalp'in (1976, s. 24), "Kültür (hars), bir milletin dinî, ahlaki, hukuki, muakalevi (intellectuel), bedii (estétique), lisani, iktisadi, fennî (technique) hayatlarının ahenkli mecmuasıdır." şeklindeki tarifinde vurguladığı unsurlarla aşağı yukarı aynıdır. Kavramın gerek Batı dillerindeki kökeni (cultura) gerekse Gökalp'in de kullandığı bizdeki karşılığı (hars) toprağın işlenmesi, ıslah edilmesi, terbiyesi anlamlarına gelmektedir. Tarım toplumunun izlerini taşıyan bu kavram, tarım toplumundan bilgi toplumuna oradan da yapay zeka çağına geçen insanlıkla beraber şüphesiz yeni anlamlar kazansa da hepsinin özünde vurgulananın aynı olduğu savunulabilir: (toprak, eşya, bilgi veya makine üzerinde bırakılmış olması fark etmez) insan izi. Bu iz, şüphesiz canlılar dünyası içerisinde insanın alamet-i farikasıdır. İnsan, sadece bu izi bırakmakla değil; bırakılan izleri nesilden nesile aktarmakla da öteki canlılardan ayrılır.

Uluslararası sözleşmelere göre her kültür değerlidir ve korunması, geliştirilmesi için gerekli tedbirler alınmalıdır. Birleşmiş Milletler; Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) 3-21 Ekim 2005 tarihlerinde Paris'te toplanan genel konferansında kabul edilen sözleşmede bu hususun detayları açıkça ortaya konmuştur².

Kültürel aktarım, doğal olarak bir öğrenme sürecidir ve bu öğrenme sürecinin kültürün öğretimi, kültürel farkındalık, kültürel etkileşim gibi boyutları olacaktır. Kültürel etkileşim şüphesiz kültürel farkındalıkla başlar. Bu alanda önemli bir boşluğu dolduran *Kültürel Farkındalık* (Cultural Awareness) adlı eserin yazarları Tomalin ve Stempleski çalışmalarının başında bu kavramı, şu üç anlamı yüklenmeye elverişli olduğu için tercih ettiklerini vurgulamışlardır:

1. Kendi kültürel olarak belirlenen davranışlarının farkında olma;
2. Diğerlerinin kültürel olarak belirlenen davranışlarının farkında olma;
3. Kendi kültürel bakış açısını açıklama yeteneği (Tomalin ve Stempleski, s. 5).

² Sözleşmenin aslı için bkz. (URL-1).

Farkındalığın oluşması şüphesiz bir öğrenme sürecidir ve böylece farkındalık oluşturma da doğal olarak eğitimin ilgi alanına girmiş olacaktır. Bahsi geçen eserde, farkındalığın artırılması için verilmesi gereken eğitimin amaçları *Teaching Culture* adlı kitaptan (Seelye, 1988) da yararlanılarak şu şekilde sıralanmıştır:

1. Öğrencilere, tüm insanların kültürel olarak koşullandırılmış davranışlar sergilediğini anlamaları konusunda yardımcı olmak.
2. Öğrencilere, toplumsal değişkenlerin (cinsiyet, sosyal sınıf ve ikamet yeri) insanların konuşma ve davranış şekillerini nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olmak.
3. Öğrencilerin hedef kültürdeki yaygın durumlardaki geleneksel davranışları daha fazla fark etmelerine yardımcı olmak.
4. Öğrencilerin hedef dildeki kelimelerin ve ifadelerin kültürel çağrışımlarını artırmalarına yardımcı olmak.
5. Öğrencilerin hedef kültürle ilgili genellemeleri destekleyici kanıtlar açısından değerlendirme ve geliştirme yeteneklerini geliştirmek.
6. Öğrencilerin hedef kültürle ilgili bilgiyi bulma ve düzenleme becerilerini geliştirmek için gerekli yetenekleri kazandırmak.
7. Öğrencilerin hedef kültür hakkında entelektüel meraklarını uyandırmak ve onlara karşı empati geliştirmeyi teşvik etmek.

“Kültürel öğretimin yedi hedefi” bu şekilde sıralandıktan sonra bu hedeflere varmak üzere bu öğretimi gerçekleştireceklere ders planlarını hazırlarken göz önünde bulundurmaları için aşağıdaki tavsiyeler verilmiştir:

1. Öğretilen dil aracılığıyla kültüre erişim sağlayın.
2. Her dersin ayrılmaz bir parçası olarak kültürel davranışların incelenmesini sağlayın.
3. Öğrencilerin hissettikleri sosyo-ekonomik yetkinliği elde etmeyi amaçlayın.
4. Tüm seviyelerin kendi kültürlerinin yanı sıra hedef dilin kültürünü de anlamalarını hedefleyin.
5. Kültür hakkında yapılan tüm öğretimin davranış değişikliğini ima etmediğini, sadece kendi ve başkalarının davranışını etkileyen kültürel etkilerin farkında olma ve tolere etme anlamına geldiğini kabul edin. (Tomalin ve Stempleski, s. 25)

Kültürel farkındalık oluşturma ve bu vesileyle kültür aktarımı ve kültürel etkileşim meydana getirmek amacıyla eğitim verilen ortamlardan biri genel çerçevede yabancı dil özel çerçevede ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği kurum ve kuruluşlardır. Bu kurum ve kuruluşlarda belli bir program çerçevesinde hem ikinci dil (yabancı dil) öğretilmekte hem de öğrenilen yabancı dilin kültürüne dair farkındalık oluşturmak suretiyle kültürel etkileşim gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Modern yaklaşımlar, geleneksel bakış açısında öngörülen tek ölçünlü (standart)dilin öğrenimini yeterli bulmayıp, çok dillilik ve çok kültürlülük çerçevesinde bir iletişimin gerçekleştirilebilmesi adına hedef dilin ölçünlü kullanımı dışındaki kullanım şekillerini de öğrenmeyi uygun görmektedir (Günday, 2013, s. 329).

Yabancı dil öğrenmek, sadece yabancı bir dille karşılaşmak ve onu ister istemez ana dille kıyaslamak değildir; bu, kültürler arası bir kıyaslamayı da ister istemez beraberinde getiren bir süreçtir. Bu sürecin kültürler arası çatışmaya değil uyum ve uzlaşmaya dönüşmesi için şüphesiz bilinçli bir program izlemek gerekmektedir. Kültürün, Ziya Gökalp’in ta evvelinden işaret ettiği ve “hars” ve “tehzib” kelimeleriyle Türkçeleştirdiği iki boyutu vardır. Bunlardan birincisi demokratik ve millî boyutu temsil ederken; ikincisi, aristokratik ve beynelmilel boyutun ifadesidir. *Bir insan, harsın tesiriyle, belki de yalnız kendi milletinin harsına, kıymet verir; fakat tehzeb görmüşse başka milletlerin harslarını da sever ve onların lezzetlerini de tatmağa çalışır. Binaenaleyh, tehzeb, temas ettiği insanları biraz insaniyetçi, biraz müsamahakâr, her ferde, her millete karşı hayırhah ve “iktitaıfçı - éclectique” yapar* (Gökalp, 1976, s. 97). Kaynak kültür, hedef kültür ve ortak kültür unsurlarının tespit edilmesi ve bu unsurların dil eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılmasının faydalı olacağını vurgulayan Yiğit, bu sayede kaynak kültür ve hedef kültür ekseninde oluşturulacak yabancı dil öğretim sistemleri sayesinde; öğrenen bireylerin ilk defa karşılaştıkları hedef kültür unsurlarına olumsuz ve yüksek kaygıyla bakmayacağını; bu sayede kısa zamanda istenir düzeyde motivasyonun sağlanacağını belirtmiştir. (Yiğit, 2014, s. 1-3).

Yabancı dil öğrenim sürecindeki muhtemel bir kültürler arası çatışma, öğrenme motivasyonunu, dolayısıyla dil öğrenme sürecini de olumsuz etkileyecektir. Yabancı dil öğrenenlerin mevcut şemaları, yeni dilin bilgilerini anlama ve akılda tutmayı zorlaştırır. Öğrencilerin, hedef kültürle ilgili kültürel arka plan varsayımları ve yapıları eksik olduğunda metni okuma; zaman alıcı, zahmetli ve sinir bozucu bir deneyime dönüşür (Uzun, 2022, s. 179) Aynı başlangıç düzeyine sahip olmalarına rağmen ikinci dil öğrenen bazı öğrencilerin ötekilere göre başarısız olmalarını açıklamak üzere çalışma yürüten Schumann, çalışmasında dil öğrenme sürecini etkileyecek, sekizi sosyal dördü psikolojik olmak üzere, on iki mesafe/sınır

olabileceğini ortaya koymuştur Teemant ve Pinnegar, 2007, s. 201-202). Bu mesafeler ve açıklamaları şu şekildedir:

Sosyal Mesafe Özellikleri

Sosyal Hakimiyet Desenleri: Anadil öğrenenlerin referans grupları, politika, kültür, teknoloji veya ekonomi açısından üstün, aşağı veya eşit olabilir. Kendi gruplarını üstün görüyorlarsa, ikinci dili öğrenmeyebilirler.

Entegrasyon Stratejileri: Assimilasyoncu öğrenciler, anadil değerlerini ve yaşam tarzlarını bırakırlar. Koruyucu öğrenciler, anadil değerlerini ve yaşam tarzlarını korurlar. Uyumlu öğrenciler, ikili kültürel olurlar ve gruba bağlı olarak değişirler.

Kapsülleme: Gruplar sosyal tesisleri paylaştıklarında, kapsülleme düşüktür. Bu, dil öğrenmeyi destekler.

Konaklama Süresinin Amaçlanan Uzunluğu: Bir öğrencinin ülkede kalma süresi ve ülkedeki kalıcılığın süresi, yeni bir dil öğrenme motivasyonunu etkiler.

Bütünlük: Anadil topluluğunda güçlü iç grup teması ve topluluk dışında az sayıda temas, ikinci dil öğrenmeyi etkiler.

Büyüklik: Anadil topluluğunun büyüklüğü, ikinci dil öğrenmeyi etkileyebilir.

Kültürel Uygunluk: Kültürler arasındaki benzerlik ve uyum, ikinci dil öğrenmeyi etkiler.

Tutumlar: Referans gruplarının birbirlerine karşı duyguları, öğrenmeyi etkiler.

Psikolojik Mesafe Özellikleri

Dil Şoku: Dil öğrenmeye çalışırken aptal hissetme, öğrenmeyi daha az olası kılar.

Kültür Şoku: Kültürde endişeli veya oryantasyon kaybı yaşamak, öğrenmeyi daha az olası kılar.

Motivasyon: Motivasyon seviyesi öğrenmeyi etkiler.

Ego-Geçirgenliği: İkinci dil öğrencilerinin ilk dilini ne kadar sabit ve katı olarak gördüğü, ikinci dilin öğrenilmesini etkiler.

Yabancı dil (ikinci dil) öğretimi; *kültür öğretimi, kültürel farkındalık ve etkileşimle* iç içe bir süreç olduğuna göre bu sürece dair öğretim programlarının yukarıda dikkat çekilen bağlam ve ilkeler göz önünde bulundurularak hazırlanması gerekmektedir. Bu çalışma, söz konusu programlardan *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (DAOBM)* [Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)] ve *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (TYDÖP)*'nda yukarıda işaret edilen yönlerle karşılaştırmalı olarak ne düzeyde yer verildiğini belirlemek üzere yürütülmüştür.

DAOBM, yayımlandığı 2001 yılından bu yana, yabancı dil öğretimine uluslararası düzeyde kılavuzluk eden önemli bir kaynaktır. Avrupa Komisyonu³ tarafından hazırlanan söz konusu program kendini;

Yasal ve bilimsel temellere dayalı olarak hazırlanmış,

Programlar, yönergeler, sınav ve ders kitapları için temel olan,

Dil öğrenenlerin sahip olması gereken bildirimsel bilgi ve yeterlilikleri (kültür boyutu dahil) betimleyen,

Ölçülecek yeterlilik düzeylerini tanımlayan,

Uzmanların bildirimsini etkileyen engelleri kaldıran,

Taraflara örnek malzeme sunarak kontrol, eşgüdüm ve standardı sağlayan,

Dayandığı ortak temel sayesinde yeterlilik belgelerine saydamlık getiren bir çerçeve program olarak betimlemektedir (DAOBM, s.1).

TYDÖP ise; Türkçenin uluslararası düzeyde öğretimi amacıyla Türkiye'de hazırlanmış olan ilk programdır. 2020 yılında Türkiye Maarif Vakfı tarafından yayımlanmış olan program, temelde DAOBM esas alınarak hazırlanmıştır. 21. Yüzyıl Becerileri, Avrupa/Türkiye Yeterlilikler ve 2019 yılında yayımlanan *Türkçe Dersi Öğretim Programı*'daki kök değerler programın hazırlanmasında referans alınan öteki kaynaklardır (TYDÖP, s. 12).

³ Avrupa Konseyi, 5 Mayıs 1949 tarihinde 10 ülkenin (Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İsveç, İtalya ve Norveç) katılımıyla kurulmuştur. Türkiye de aynı yıl komisyona katılmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın problemi şu şekilde belirlenmiştir: Kültür öğretimi/aktarımı, kültürel farkındalık ve kültürel etkileşim bağlamında *DAOBM*, *TYDÖP* nasıl bir görünüm arz etmektedir. Bu temel problemin haricinde çalışmada alt problem olarak su soruların cevabı aranmıştır:

Yabancı dil öğretimi aracılığıyla nasıl bir birey/toplum yaratılmak istenmektedir?

Bu birey/toplum tipinin yaratılmasında faydalanılmak üzere yabancı dil öğretiminde hangi alan/kavramlardan yararlanılabilir?

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmış, doküman incelemesi ve analizine dayalı betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın verileri, *DAOBM*, *TYDÖP* adlı yabancı dil öğretim programlarından, doküman incelemesi yöntemine göre toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizine tabii tutularak betimlenmiştir. İçerik analizi; sözel, yazılı veya başka materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşım olarak kabul edilir (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 22).

BULGULAR

Kültürel farkındalık, kültür aktarımı ve kültürel etkileşim konularını analiz ettiğimiz *DAOBM* ve *TYDÖP*, esasen birer dil öğretim programıdır.

Şüphesiz her öğretim programı gibi bu programlar da ihtiyaç-amaç-içerik-öğrenme öğretme süreçleri-değerlendirme döngüsü neticesinde ortaya çıkmışlardır (Balci, & Melanlıoğlu, 2020, s. 177). Ortaya çıkan içeriğe geçmeden önce ihtiyaç-amaç bağlamında söz konusu programların nasıl bir hususiyet arz ettiğini ortaya koymak önemlidir. İhtiyaç-amaç döngüsü göz önünde bulundurulduğunda *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (DAOBM)* [*Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*], adından da anlaşılacağı üzere küresel çerçevede değil Avrupa çerçevesinde ihtiyaçlara cevap vermek, yine bu çerçevede amaçlara ulaşmak üzere hazırlanmış bir program olduğu anlaşılmaktadır. Öncelenen gerek küresel gerek kıtasal çerçevede Avrupa'dır. Denilebilir ki program, ideal Avrupa vatandaşı (çokdilli, çokkültürlü, aktif, sosyal aktör) yetiştirmek, böylece Avrupa'nın potansiyelini (kültürel, ekonomik, politik) canlandırarak "büyük Avrupa" idealini gerçekleştirmek yoluyla onun geleceğini teminat altına alma hedefine yönelik olarak hazırlanmıştır. Ancak bu demek değil ki program küresel çerçevede uygulanamaz. Program, adı üzerinde esnek bir çerçeve sunduğundan her ne kadar Avrupa ölçeğinde düşünülüp hazırlansa da ortaya koyduğu ilke ve yöntemler bağlamında, kendi içerisinde de yer yer ima edildiği üzere, evrenselidir.

Programın giriş metni incelendiğinde kullanılan ifadelerden (*farklı dil ve kültürel geçmişe sahip Avrupalılar, Avrupa'da yaşayanlar, Avrupa ülkeleri, Avrupa'daki farklı eğitim sistemleri, Avrupa'daki hareketlilik, çeşitli Avrupa dillerinin öğrenilmesi, Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliği, zengin miras, Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşim, Avrupa dillerini daha iyi bilmek, Avrupa düzeyinde daha büyük bir yakınlaşma, Etkili bir Avrupa [dil öğretim] sistemi oluşturma, tüm Avrupa, Avrupa kültürel yaşantısı, çok dilli ve çok kültürlü Avrupa, pan-Avrupa, Avrupalı dil öğrencileri*) hedef kitle, muhatapın Avrupalılar olduğu açıkça anlaşılmaktadır. İhtiyaç-amaç bağlamında ve çalışmanın problemi çerçevesinde *DAOBM*'nin giriş bölümünde vurgulananlar şu şekilde özetlenebilir:

Avrupa toplumları arasında, farklı dil ve kültürel geçmişe sahip olmaları sebebiyle, iletişim, etkileşim engellerinin olması doğaldır. Bu engellerin aşılabilmesi için Avrupa toplumları arasında iletişimin kalitesini artırmak gerekir (s. IV)

Avrupa toplumlarının serbest dolaşım, hareketlilik ve bunun getireceği doğrudan temasa ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaç, ancak iyi bir iletişim doğru anlaşılma ve yakın işbirliği ile mümkün olacaktır (s. IV).

Avrupa vatandaşlarının düşünce ve eylemlerinde bağımsız, sorumluluk sahibi ve işbirlikçi olabilmeleri başka bir ifadeyle demokratik vatandaşlık için belli bilgi, beceri ve tavır sahibi olmaya ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyacı karşılayacak öğrenme ve öğretme yöntemlerinin desteklenmesi gerekir (s. IV).

Avrupa, çokdilli ve çokkültürlü bir yapıya sahip olduğundan Avrupada yaşamak ve bu yapının gerektirdiği iletişimsel taleplerle başa çıkmak üzere, çokdilli ve çokkültürlü bir yetiye sahip olmak bir ihtiyaçtır (s. VI).

Avrupa vatandaşlarının aktif vatandaş, sosyal aktör olması hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda *dil eğitiminin temel amacı, dil ve kültür farklılıkları konusundaki deneyimlerin zenginleştirilmesi sonucunda öğrenenin tüm kişiliğinin gelişimini ve kimlik bilincini artırmaktır* (s. 1).

Avrupa ülkeleri arasında büyük birlik sağlamak genel amaçtır ve bu amaç doğrultusunda Avrupa ülkeleri arasında kültürel anlamda işbirliği, ortak etkinlikler yapılarak büyük Avrupa birliğinin sağlanması hedef olarak belirlenmiştir(s. 1).

Avrupa’da ortak kaynak ve zengin bir miras olan dil ve kültür çeşitliliğinin varlığına vurgu yapılarak bunun büyük Avrupa birliği için bir engel değil bir fırsat olarak değerlendirilmesi adına eğitime düşen role dikkat çekilmiştir (s. 2).

Avrupa toplumu arasında, farklı ana dile sahip olsalar da iletişim ve etkileşimi arttırmanın önemine dikkat çekilmiş, bu yaklaşımın önyargıları kırmak ve ayrımcılığın üstersinde gelmek adına taşıdığı değere vurgu yapılmıştır (s. 2).

Yoğunlaşan uluslararası hareketliliğin birtakım olumsuzluklar doğurması muhtemeldir. Avrupa’yı bu olumsuzluklara karşı korumak da politik hedef olarak ortaya konulmuştur.

Avrupa’nın kültürel zenginliği ulusal ve yöresel dillerde saklıdır. Bu dillerin öğrenilmesini teşvik etmek bu zenginliklerin gün yüzüne çıkmasına, gelişip zenginleşmesine hizmet edecektir.

İletişim kurma yeteneklerden yoksun olduğundan marjinalleşenlerden kaynaklanabilecek muhtemel tehlikelerin üstesinden gelebilmek (s.3).

Bütün bu ihtiyaç-amaç birlikteliğinin gerçekleşmesinin de ancak modern Avrupa dillerinin daha iyi bilinmesiyle mümkün olacağı vurgulanmıştır.

Oluşturulmak istenen genel çerçeve bakımından TYDÖP analiz edildiğinde ise şu bulgulara ulaşılabilir:

TYDÖP, giriş metninde vurgulandığı üzere daha çok iç değil dış tesirlerin (Türkçeye ve Türk kültürüne yönelik yoğunlaşan ilgi, Türkiye’ye yönelik yoğun göç, uluslararası öğrenci hareketliliğindeki artış, sosyal ve ekonomik gelişmeler) ortaya çıkardığı ihtiyaçlara cevap vermek üzere oluşturulmuştur.

İletişimsel ve kültürel yeterlikler programının hazırlanmasında göz önünde bulundurulmuş beş ölçütten ikisini teşkil etmektedir (s. 12).

Program, yeterlilikler çerçevesinde *DAOBM* ile benzer vurguları (*kültürlerarası iletişimsel yeterlikler, hayat boyu öğrenme ilkelerine bağlı olarak öğrenen, özerk, evrensel ve kendi kültürüne özgü değerlere duyarlı, kültürlerarası bilince sahip, uluslararası hareketlilik için gerekli olan bireysel özelliklere sahip*) yapmakla beraber bunları öncekinden farklı olarak bir üst kültür topluluğu (ortak Avrupa kültürü) için değil; Türkçe/Türk kültürü öğretimi vesilesiyle uluslararası ölçekte değerlendirmiştir (s. 13).

TYDÖP, *DAOBM*’nin aksine bir dilin (Türkçe) öğretilmesine yönelik olarak hazırlanmış bir programdır. Dolayısıyla bu programda ilgili kazanımların Türkçe ile ilişkili olarak ifade edildiği (*Türkçe anlama ve anlatma becerilerini kullanarak sosyal hayatın her alanında iletişim kurma becerisine sahip olan*) göze çarpmaktadır.

TYDÖP, hem evrenselliği hem yerelliği bünyesinde barındıran bir programdır; zira programın hazırlanmasında yukarıda bahsedildiği üzere hem evrensel hem de yerel referanslar (kök değerler) kullanılmıştır.

DAOBM’de olduğu gibi *TYDÖP*’de de “eylem odaklı yaklaşım” programın temel yaklaşımı olarak benimsenmiş ve aynı şekilde her iki programda da dil öğrenenlerin “sosyal aktörler” olarak görüldüğü vurgulanmıştır. Bu bağlamda *TYDÖP*’nin sekiz yerinde eylem odaklı yaklaşım vurgusu yapılırken; üç yerinde ise “sosyal aktör” ifadesi yer almıştır.

TYDÖP’nin *DAOBM*’den referansla kullandığı başka bir kavram da özellikle yabancı dil öğretiminde ve çok dilli, çok kültürlü öğrenme ortamlarında öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olarak kültürel aktarım ve etkileşim bağlamında kullanılan *aracılık* kavramıdır. Aracılık, *iletişim ve/veya öğrenme için ortam ve koşullar yaratma, yeni anlam oluşturmak için iş birliği yapma, başkalarını yeni anlam inşa etmeye veya anlamaya teşvik etme ve yeni bilgileri uygun bir biçimde aktarma gibi süreçler de dil öğretiminin bir rolüdür. Bu rolün gerçekleştirilmesi amacıyla öğrencilere aracılık becerisi kazandırılması hedeflenmektedir. Aynı zamanda ağırlıklı olarak öğretmen, eğitici ve/veya tecrübeli öğrenciler öğretim sürecinde aracılık rolü üstlenebilirler.* (s. 20)

Toplumdilbilimsel kavramı ve toplumdilbilimsel yetiyi destekleyen kültürel unsurlar ve sosyo-kültürel bilgiler (günlük yaşam, yaşam koşulları, kişiler arası ilişkiler, değerler, inançlar ve tutumlar, beden dili, sosyal gelenekler, ritüeller/geleneksel davranışlar) de aynı şekilde her iki programda da yer almaktadır.

Kültürel etkileşim yoluyla kazandırılması beklenen kültürel farkındalık ve kültürler arası bilinç programın 10 madde halinde verilen genel amaçlarından birisidir.

Ortaöğretimin ikinci kademesi için belirlenen temalar içerisinde doğrudan konuyla ilgili “kültür atlası” ve “kültürler arasında” temalarına yer verilmiştir (s. 32).

Programın Uygulanmasına Dair Öneriler başlığı altında verilen maddelerden 16.’sı Türkçenin öğretilme sürecinde işe koşulacak kültürlerarası iletişim stratejisinin önemine vurgu yapmış, uygulama ve etkinliklerin planlanmasında tarafların örtüşen kültür öğelerinin ön plana çıkarılması, bu yapılırken yerel kültürel değerlerin de bu uygulama materyallerinde yer bulması hususuna dikkat çekmiştir (s. 36).

Türk dili ve kültürü ile ilgili farkındalık oluşturmak ve çocukların farklı dil kültürü temsil edenlerle iletişim kurmaya gönüllü olmalarını sağlamak, okul öncesi eğitimin genel amaçları arasında sayılmıştır (s. 90).

Eğitim süreci içerisinde dil öğrenenlere hem kendi kültürleri hem de Türk kültürüne ait değer ve özellikleri göstermek Türkçe Öğretimi Uygulama İlkeleri’nden sayılmıştır (s. 91).

Buraya kadar ihtiyaç-amaç bağlamında her iki programda ortaya konulan genel çerçeve yansıtılmaya çalışılmıştır. Bundan sonraki kısımda ihtiyaç-amaç bağlamının içeriğe yansımaları olarak kabul edilebilecek yönler bakımından programların analizinden elde edilen bulgulara yer verilecektir.

Yukarıda sıralanan ihtiyaç-amaç bağlamının detayı olarak denilebilir ki *DAOBM*’de aşağıdaki iki sorunun cevabı olacak şekilde bir içerik oluşturulmuştur. Bu sorular şunlardır:

Dil öğretiminin neticesinde yaratılmak istenen insan/toplum tipinin özelliği nasıl olmalıdır?

Bu insan/toplum tipinin oluşturulmasına hizmet etmek üzere dil öğretimi hangi alanları açar, nasıl kullanılabilir?

1. Çokdillilik/Çokkültürlülük

Birinci sorunun cevabı olarak programda vurgulanan kavramlar çokdillilik ve çokkültürlülüktür. Çok kültürlülüğü esas alan anlayışta farklı kültürlerle bir değer gözüyle bakılır ve ona göre saygı gösterilir (Kara Özkan, 2022, s. 258). Çokdillilik ve çok kültürlülüğün oluşmasında tarihi şartlar şüphesiz önemli bir yer tutmaktadır. Çokdilli ve çokkültürlü eğitim modelleri, modern tarihte bazı kaynaklara göre (Ulukaya Öteleş, 2020, s. 501) 1960’lı yıllardan itibaren Amerika’da bazı kaynaklara göre (Özkan, 2017, s. 268) yine aynı tarihlerde Hollanda’da ortaya çıkmıştır. Her iki ülkede de bugünkü programların oluşmasında olduğu gibi tarihi şart ortaktır: mülteci meselesi. Ülkeler göç dalgalarıyla çok kültürlü bir topluma dönüşmüşlerdir. Çokdilli/çokkültürlü yapıya sahip toplumlar iki yoldan birini seçmek durumunda kalacaklardır. Birinci yolu seçenler, farklı kültürel yapıları memnuniyetle karşılamakta ve saygı duymakta, bu yol çokkültürlü anlayışı yansıtmaktadır. İkinci yolu seçenler, farklı kültürlerin varlığını kabul etmemekte ve onları devlet için tehdit olarak algılamaktadır (Ulukaya Öteleş, 2020, s. 501). Bu tercihler doğal olarak çokdilli/çokkültürlü toplum veya kültürler arası çatışma kavramlarını ortaya çıkaracaktır.

Çokdillilik, söz konusu programda çoğunlukla çokkültürlülükle birlikte kullanılmıştır. Dil-kültür birlikteliği ve bu konuda yapılan vurgular göz önünde bulundurulduğunda birbirini tamamlayan bu kavramların birlikte kullanılması gayet doğaldır. Bu kavramların bireysel ve toplumsal olmak üzere de iki boyutu vardır. Çokdilli/çokkültürlü bireylerle kurulu bir toplum doğal olarak çokdilli/çokkültürlü olacağından bu kullanışlar dil eğitimi neticesinde meydana gelen değişimin bireysel ve toplumsal yansımalarına dikkat çekmek üzere kullanıldığı söylenebilir.

Çokdillilik kavramı, yukarıda bahsedilen ilgili kavramlarla birlikte programda sık sık kullanılmıştır. Burada dikkat çekilmesi gereken husus kavramın iki katmanlı boyutudur. Çok dilli olmak, birinci katman çerçevesinde düşünüldüğünde bir kişinin/toplumun birden fazla dili basit anlamda biliyor olmasıdır; ikinci katman çerçevesinde ise bir kişinin birden fazla dil bilmesi onu çokdilli yapmaya yetmez; öğrendiği dille beraber gerek bilgi gerek beceri gerek tutum ve davranış çerçevesinde olsun iletişim becerilerine yeni pençeler açması gerekir. Bu iki boyutlu yapıya Başbay ve Bektaş da çalışmalarında dikkat çekmişlerdir (2009). Böylece çok dilliliği/kültürlülüğü hedeflemiş olan *DAOBM*, hem basit anlamda yeni dil ve kültürleri öğretmeye odaklanmış hem de bunların bireyde meydana getireceği zenginleşmenin göz önünde bulundurulmasına dikkat çekmiştir:

Çokdillilik ve çokkültürlülük bağlamında dil öğrenmek bilinen bir dile ikinci bir dil eklemek, bilinen dillere göre ayrı ayrı yetenekler elde etmek değildir; tüm dilleri kapsayan, kişiye uygun bir çokdillilik ve çokkültürlülük yeteneğine sahip olmaktır. (s. 156-157)

Kişi tekdilli ise başka bir dili öğrendiğinde de tek dilliliği basit bir eklemeye zenginleşecektir; çokdilli ise dil öğrenim süreci daha girift bir gelişim anlamına gelecektir (s. 126).

Çokdilli/çokkültürlü olma sürecinde birey başka dildeki ifade becerilerini veya kültürel öğeleri öğrendikçe kendi dili ve kültürüyle ilgili farkındalığı da artacağından dil öğrenme süreci kişiyi hem kendi dilinde hem başka dillerde çokdilli/çokkültürlü yapacaktır. Bu bağlamda kişi, kendi dili ve kültürü çerçevesinde bir farkındalığa ve yetkinliğe sahipse ikinci dil öğrenme sürecinde bu durum onda olumlu bir durum oluşturacaktır.

Çokdillilik ile çok kültürlülük ilişkili ancak bağlı kavramlar değildir. *Çok kültürlü olmak çok dilli olmayı da beraberinde getirmez. Bir toplumun kültürünü iyi bilmek ama dilini bilmemek veya tersi mümkündür* (s.126).

Çokdilli ve çokkültürlü yeterliğe sahip olmak kişiye hem genel beceriler hem de dil becerilerini farklı biçimlerde kullanma imkanı sunar. *Bu yeterliği sayesinde kişi, bir alanda yetersiz kaldığında çokdilli ve kültürlü olmasının avantajı olarak eksikliğini başka bir alanla (bilgi, beceri, tutum vb.) kapatabilir. Bu yönden zayıf olan kişi bir dilin kurallarını çok iyi bilse bile tutukluk yaşayabilir* (s. 126).

Çokdilli bir bireyden bildiği dilleri zihinsel olarak farklı yerlerde tutsa da uygulamada (iletişim kurarken) bunları bir zenginlik olarak kullanması beklenir. Çokdilli olmayan bir birey bütün dilsel ve dil ötesi (mimik, jest, yüz ifadesi) özelliklerini ortaya koysa da ifade zenginliği yeterli olmadığı (çokdilli olmadığı) için çoğu zaman dil kullanımını basite indirme yoluna gidecektir. *Çokdillilikte amaç bir, iki hatta üç dili birbirinden bağımsız biçimde, bir anadil konuşucusunu model alarak öğrenmek yerine, bütün dilsel yetenekleri kapsayan bir dilsel birikim geliştirmektir* (s. 4).

Çokdillilik ve çokkültürlülük iletişimsel ve dilbilimsel farkındalığı arttıran, bilişüstü stratejileri ön plana çıkaran bir yeterliktir. *Böylece toplumdilbilimsel kullanımlar daha rahat sezilir, kazanılmış dilsel yeterliklerden yararlanılır, dilbilimsel yapılarda nelerin genel nelerin o dile has olduğunun farkedilmesini sağlar, yeni kişi ve durumlara uyum sağlamayı mükemmel hale getirir. Farkındalığın sağlıklı olmayışı çok dil öğrenildiği halde kendi dili ve kültürünün en üstün olması yanlışını arttırabilir. Farkındalık gerek dilbilimsel gerekse kültürel alandaki öğrenmeyi az da olsa hızlandıracaktır. Bu farkındalık dilbilimsel ve kültürel kimliğin “başka olmanın çeşitliliği ve zenginliği”yle beraber oluşmasını ve öğrencilerin öğrenme yeteneklerinin gelişmesini beraberinde getirecektir* (s. 126-127)

Bu ifadelerde de anlaşılabileceği üzere dilsel ve kültürel farkındalıktaki bu incelleme doğal olarak kültürel etkileşimi de arttıracaktır; çünkü kültürel etkileşim önündeki engellerden birisi bilgisizlikse öteki de yukarıda “sağlıksız farkındalık” ifade edilen önyargılardır.

Programda verilen ve dil öğrenenler için sorulması beklenen aşağıdaki sorular çokdilliliğin çerçevesini çizmek açısından önemlidir: Dil ve kültürel zenginlikleri deneyimlemiş mi?

Farklı dil ve kültürel ortamlarda işlevsel olarak bulunacak mı ve bulunacaksa bu daha çok ne çeşit aktiviteler şeklinde olacak?

Dil öğretim sürecinde kurum veya kurum dışında dil ve kültürel çeşitlilik deneyimleri ne durumdadır ve bu süreç içerisinde bu nasıl gelişim göstermiştir?

Çok dillilik ve çokkültürlülük yeteneği göz önünde bulundurulduğunda hangi tür hedefler daha uygun görülmektedir?

Çok dillilik ve çokkültürlülük yetilerinin farklı öğeleri arasındaki etkili ilişkinin kurulması ve bölünmemesi nasıl teşvik edilecektir?

Hangi kısmî yetiler, varolan yetileri zenginleştirebilir, karmaşıktırabilir ve bu yetilerden farklılık gösterebilir?

Belirli bir dil ve kültürle ilgili öğrenmeler, birçok dil ve kültür deneyiminin geliştirildiği genel öğretim programına tutarlı şekilde nasıl yerleştirilebilir?

Ölçme ve değerlendirmede hangi yaklaşım kısmi yeteneklerin uygun tanınmasını sağlar ve dil öğrenen bireylerde çeşitlilik gösteren çok dillilik ve çokkültürlülük yeteneğini dikkate almayı mümkün kılar? (s. 163)

2. Sosyokültürel Bilgi/Beceri/Tutum ve Sosyodilbilimsel Yetenek

Bu başlık altındaki kavramlardan ikinci sorunun cevabı bağlamında DAOBM incelendiğinde birbiriyle bağlantılı iki başlığın öne çıktığı görülmektedir. Bunlardan birincisi, adından da anlaşılabileceği üzere bir ağ şeklinde dil öğretim becerilerinin tamamını kapsayan dört *genel yeterlik* (bildirimsel bilgi, beceriler ve uzmanlık alan bilgisi, varoluşsal yetenek, öğrenme becerisi) içerisinde ortaya konulmaktadır. Bunlardan ilki ve en önemlisi *bildirimsel bilginin* ikinci başlığı olarak işlenen *sosyokültürel bilgi*

(sociocultural knowledge) kavramıdır. Bir kültürün dil aracılığıyla “bilinmesi” beklenen yedi temel alanını (günlük yaşam, yaşam şartları, kişiler arası ilişkiler, değer, inanış ve tutumlar, beden dili, sosyal adetler, törensel davranışlar) kapsayan bu kavram bu haliyle kültür öğretiminin dolayısıyla kültürel farkındalık ve etkileşimin temeli sayılabilecek unsurlara dikkat çekmektedir.

Bildirimsel bilginin ikinci başlığı *kültürler arası farkındalık* (intercultural awareness) kavramıdır. Bu kavram, yukarıda verilen esasların farkındalığa dönüştürülmesi adına önceki kavramı tamamlayan bir özelliğe sahiptir. Burada vurgulandığına göre “*kaynak toplumun dünyası*” ile “*hedef toplumun dünyası*” arasındaki ilişkinin (benzerlik ve ayırıcı farklılıklar) farkında olma ve anlama kültürler arası farkındalığı doğurur (s. 99). Kültürler arası farkındalık, elbette kültürel farkındalığın hem bir parçası hem de devamı durumundadır. Dolayısıyla kültürler arası farkındalık için öncelikle kişide kendi kültürüne dair, yukarıda verilen esaslar çerçevesinde, bir farkındalığının gelişmiş olması gerekir.

Genel yeterliklerin *bilgi* boyutunu temsil eden bölümde ortaya konulan esasların uygulama ve değer verme boyutlarına, genel yeterliklerin *beceri* ve *tutumu* temsil eden başlıkları altında temas edilmiştir.

Bunlardan ilki genel yeterliklerin ikinci ana başlığı olan *beceriler ve uzmanlık alan bilgisinin* altında verilen *kültürlerarası beceriler* (intercultural skills) adlı kavram dolayısıyladır. Bu kavram, önceki kavram alanında elde edilmesi beklenen bilgilerin uygulama basamağını vurgulayan bir kavramdır. Burada dil öğrenenlerden kendi kültüründe farkına vardığı ve öteki kültürde de öğrenip farkına vardığı unsurları ilişkilendirme, başka kültürlerdeki insanlarla ilişki kurma, kültürel çatışma ve yanlış anlaşılımlarla baş edebilme becerileri sergilemeleri beklenmektedir.

İkincisi ise genel yeterliklerin üçüncü başlığı olan *varoluşsal yetenek* kavramıyla ele alınmıştır. Bu başlık altında, birinci basamakta öğrenip fark edileni; ikinci basamakta beceriye dönüştürülmesi bekleneni destekleyen veya engelleyen tutum boyutuna vurgu yapılmıştır. Dil öğrenenler; başka kültürleri tanıma, onlarla ilişki kurma, çatışmaları çözme, kültürel etkileşim kurma vb. konularda nasıl bir tutum içerisinde, güdülenmişlikleri ne durumdadır ve hangi değer ve inanışlarla meselelere yaklaşmaktadırlar, bilişsel ve kişisel yapıları bu süreçte nasıl rol oynayacaktır gibi sorular bu başlık altında ele alınmaktadır.

Genel dil yeterliklerinin dördüncüsü olan *öğrenme becerisi* kavramı, öğrenme sürecindeki kendi kendine öğrenme, öğrenmeyi öğrenme alanına vurgu yapmaktadır. Bu kavram, önceki üç yeterliğin birleşip otomatikleşmesi, dil öğrenende kişilik haline dönüşmesi açısından önemlidir.

Yukarıda verilen ikinci problem cümlesinin, birincisini destekleyen ikinci önemli kavramı ise *sosyodilbilimsel yetenek* (sosyokültürel farkındalık) denilen kavramdır. Bu kavram programda ortaya konulan iletişimsel dil yeteneğinin üç temel esasından (dilsel, sosyodilbilimsel ve pragmatik) biridir. *Sosyodilbilimsel yetenekler, dil kullanımının sosyokültürel şartları anlamına gelir. Katılımcılar çoğu zaman onun etkisinin farkında olmasa da sosyodilbilimsel bileşen, sosyal geleneklere (nezaket kuralları; kuşaklar, cinsler, sınıflar ve sosyal gruplar arasındaki ilişkileri yöneten normlar; bir toplumun işleyişindeki bazı temel ritüellerin dilsel kodifikasyonuna) olan duyarlılığı ile farklı kültürlerin temsilcilerinin arasındaki her dil iletişimini derinden etkiler* (s. 10). Bir dili öğrenme aynı zamanda o toplumun sosyodilbilimsel normlarını (hitap şekilleri, üçüncü bir kişiden ricada bulunma, nezaket gösterme, gülümseme, sabırlı olma gibi toplum içinde nasıl davranılacağına ilişkin değerler, mutfak ve yeme alışkanlıkları gibi) da öğrenmek olduğundan ve yukarıda *sosyokültürel bilgi* çerçevesinde ortaya konulan esaslar dil öğreniminde ekseriyetle iletişimsel boyut bağlamında ortaya çıktığından söz konusu kavramlar birbirlerinden bağımsız olarak düşünülemez.

Bu kavram; sosyal ilişkilerde dilsel belirleyicileri (örneğin selamlama, hitap, söz alma veya söz doldurma ifadeleri), nezaket kurallarını (örneğin statü veya yakınlığı, samimiyet veya mesafeyi gösteren ifadeler), halk bilgeliğini (örneğin deyim ve atasözlerini kullanma), söyleyiş ve biçim farklılıklarını (örneğin resmi veya gayriresmi ifadeler, lehçe ve ağızlara ait sözler) kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Programın öngörüsüne iletişimsel dil becerilerinin bu boyutu tamamlandıkça *B2 düzeyinden itibaren, dil öğrenenler, dili sosyodilsel açıdan; durumlara ve kişilere göre anlayacak, değerlendirecek ve kullanacaklardır* (s. 115).

Söz konusu problem cümleleri bağlamında TYDÖP incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmaktadır:

1. Çokdillilik/Çokkültürlülük

TYDÖP’de çokdillilik/çokkültürlülük özel olarak ele alınıp açıklanmamış DAOBM’de olduğu gibi kavrama iki katmanlı bir anlam yüklenmemiştir. Kavramlar, programda sadece üç yerde, o da DAOBM’den yapılan alıntılar bağlamında kullanılmıştır.

2. Sosyokültürel Bilgi/Beceri/Tutum ve Sosyodilbilimsel Yetenek

Bu başlık altındaki kavramlardan sadece sosyokültürel bilgi programda yer almaktadır. Giriş mahiyetinde sunulan başlıklardan (temel dayanaklar, temel yaklaşım) sonra yer alan “Dil Kullanım Alanları ve Sosyokültürel Bağlamlar” başlığı altında ele alınan kavramla ilgili ayrıntılı bir açıklamaya yer verilmemiş DAOBM’ye yapılan kısa atıflarla yetinilmiştir. TYDÖP’nin yapılandırılmasında DAOBM’de ortaya konulan toplumdilbilimsel unsurların dikkate alındığı açıkça ifade edilmektedir (s. 18). Bölümde DAOBM’belirlenen esaslar (günlük yaşam, yaşam şartları, kişiler arası ilişkiler, değer, inanış ve tutumlar, beden dili, sosyal adetler, törensel davranışlar) tablolaştırılarak aynı şekilde aktarılmış, tabloda yer alan unsurlara programın ileriki bölümlerinde verilen izlenice tablolarında, temalarla uyumlu olarak ayrıntılı bir şekilde yer verildiğine vurgu yapılmıştır. Sosyokültürel bilgilere DAOBM’den referansla ve orada sorulan sorunun cevabına göre programda yer verildiği vurgulanmış, yine DAOBM’den referansla öğrencilerin edinmesi beklenen kültürlerarası beceriler şu şekilde sıralanmıştır:

Hedef kültür ile kendi kültürlerini ilişkilendirebilme,

Kültürel anlamda duyarlılık kazanarak başka kültürleri temsil edenlerle ilişki kurmak için farklı grekli stratejileri bilme ve kullanma,

Kültürler arasında ilişki kurarak muhtemel anlaşmazlık veya çatışma durumlarıyla başa çıkma,

Kültürel çeşitliliğin fazla olduğu ortamlarda kültürel ön yargıları kırma ve aşma (s. 19).

Burada DAOBM’de olduğu gibi söz konusu unsurların bilgi, beceri ve tutum bağlamında ayrı ayrı ele alınmaması dikkat çekicidir. DAOBM’de yer alan sosyodilbilimsel yetenek kavramına yer verilmemiş olması da ayrıca bir eksiklik olarak değerlendirilmelidir. Yukarıda bahsedildiği gibi programda bu kavramın da dikkate alındığı vurgulanmıştır ancak DAOBM’de olduğu gibi teorik bir arka plan oluşturulmamış, DAOBM’de oluşturulan arka plan Türkçeye uyarlanmamıştır. Bununla birlikte izlenceler tablosunda yer alan kazanımlardan (Yardım talebi/izin/ rica/özür içeren ifadeleri tanır. Nezaket ifadelerini belirler. Ülkelere göre yemek kültürleri ve sofrada adabı.) bu başlığın da dikkate alındığına dair işaretler yer almaktadır.

TYDÖP, kültür öğretimi/aktarımı, kültürel farkındalık ve kültürel etkileşim konularıyla ilgili teorik arka plan oluşturma konusunda daha çok referanslara atıfta bulunmayı tercih ederken uygulamaya yönelik somut içerikler oluşturmaya yöneldiği söylenebilir. Oluşturulan içerikler incelendiğinde öncelikle *düzeyle göre kazanım listelerine*, daha sonra *izlenice tablolarına* yer verildiği görülmektedir. İzlenice tabloları; tema, kazanımlar, iletişimsel işlevler, dil yapıları, dil ifadeleri, söz varlığı ve örnek konular boyutlarından meydana gelecek şekilde hazırlanmıştır.

Düzeyle Göre Kazanım Listeleri’nde yer alan konuyla ilgili kazanımlar (Parantez içinde, söz konusu kazanımın hangi seviye ve hangi dil becerisi için seviye planlandığı görülmektedir.) şu şekilde sıralanmıştır:

Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır (A1.D.43., A2.D.18., B1.D.11., B1.SE.16.).

Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, bayram, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglara katılır (A2.SE.19., B1.SE.18., B2.SE.13., C1.SE.13.).

Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar (A2.SÜ.31.).

Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, taziye, bayram, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri ve anlamlarını belirler (A2.O.30., B1.O.61.)

Metinde geçen kültürel özelliklere ilişkin bilgileri belirler (A2.O.31., B1.O.42., B2.O.36., C1.O.32.).

Dinlediklerinde/izlediklerinde kültürel özellikleri belirler (B1.D.53., B2.D.36., C1.D.35.).

Kültürel özelliklerin konuşulduğu diyaloglara katılır (B1.SE.19.).

Kültürel bir öge/gelenek veya mekâna ilişkin konuşmalara katılır (B1.SE.20., B2.SE.15., C1.SE.15.).

Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar (B1.SÜ.36., B2.SÜ.35., C1.SÜ.24.).

Kültürel farklılıklar ve benzerlikler üzerine konuşmalar yapar. (B1.SÜ.37.)

İlgi alanına giren kültürel bir konuda (gelenek, ülke, alışkanlık, âdet vb.) görsellerle desteklenmiş sunum yapar (B2.SÜ.13.).

Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, bayram, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri anlamlandırır (B2.O.44.).

Kültürel bağlama uygun kutlama ve tebrik mesajları/metinleri yazar (B2.Y.3.)

İzlen tabloları incelendiğinde ise bu kazanımların en erken A1 düzeyinin 4. temasından itibaren başladığı ve düzeylere göre sayılarının şöyle bir görünüm arz ettiği görülmektedir: A1 düzeyinde 1; A2 düzeyinde, 5; B1 düzeyinde, 10; B2 düzeyinde 8; C1 düzeyinde 5 kazanıma yer verilmiştir.

İzlen tablolarında yer alan söz konusu kazanımların dil becerilerine göre dağılımı incelendiğinde dinleme/izleme alanında 23, konuşma yani sözlü etkileşim/sözlü üretim alanında 55, okuma alanında 31, yazma alanında ise sadece 1 kazanımın olduğu görülmektedir.

İzlen tablolarında, dil becerilerine göre ayrılmış kazanım listelerinden sonra yer alan iletişimsel işlevler, dil yapıları, dil ifadeleri, söz varlığı ve örnek konular listelerinde de kültürel farkındalık, kültür öğretimi ve kültürel etkileşim hususunda planlamalara yer verilmiştir.

İletişimsel İşlevler başlığı altında 17 yerde “kültürler hakkında bilgi isteme, bilgi verme” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadenin yer aldığı temalarda genel itibarıyla öteki unsurlar (dil yapıları, dil ifadeleri, söz varlığı ve örnek konular) da uyumlu olacak şekilde yapılandırılmıştır. Örnek konular incelendiğinde kültür öğretimi/aktarımı, kültürel farkındalık ve kültürel etkileşimle ilgili olarak geniş bir yelpaze sunulduğu görülmektedir. Söz konusu temalarda yer alan örnek konular incelendiğinde; kutlamalardan çocuk doğum ritüellerine, misafir ağırlamakta müzik kültürüne kadar ellinin üzerinde örnek konunun olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil öğretimi çerçevesinde ve kültür öğretimi/aktarımı, kültürel farkındalık ve kültürel etkileşim boyutuyla birer yabancı dil öğretim programı olan *DAOBM* ve *TYDÖP*’nin nasıl bir yaklaşım ve içeriğe sahip olduğunun karşılaştırmalı olarak incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

DAOBM, bu kavramlara daha çok Avrupa çerçevesinde yaklaşırken ve herhangi bir Avrupa dilini merkeze almayıp bütün Avrupa dillerinin öğretilmesi üzerinden konuya yaklaşırken; *TYDÖP*’nin Türkçe öğretimi bağlamında ve uluslararası bir çerçevede konuya yaklaştığı görülmektedir. Bu durum programların hazırlanış ihtiyaçlarıyla ilgilidir. *DAOBM*, büyük Avrupa kültürünün canlandırılmasına atıf yaparken *TYDÖP*, dünyada Türkçeye ve Türk kültürüne duyulan ilgiye cevap vermeye atıf yapmaktadır.

DAOBM, kültürel çatışmanın önüne geçecek, bilgi beceri ve tutum yönünden kültürel etkileşime açık, aktif ve sosyal aktör rolünde bir birey/vatandaş hedefi oluşturmuş ve bu birey/toplum tipini betimleyecek şekilde çokdillilik ve çokkültürlülük kavramlarını inşa etmiştir. Bir bakıma yukarıda bahsedilen özellikler bir kavram etrafında birleştirilerek yetiştirilmek istenen birey/vatandaş tipi somutlaştırılmıştır. *TYDÖP*’de ise bu kavram/lar üzerinde fazla durulmamış yer yer bunlara *DAOBM* dolayısıyla atıfta bulunulmuştur. Yetiştirilmek istenen insan tipine dair ayrıntıların verilmemesi verilenlerin de başka bir kaynağa referansla verilmesi, *TYDÖP*’nin müstakil bir program olma yönünü zayıflatan bir unsur olarak değerlendirilebilir.

DAOBM, yetiştirilmesi gereken birey/vatandaş tipini somutlaştırdıktan sonra bunun aracı olan dil öğretiminin boyutlarını analiz ederek kültür öğretimi/aktarımı, kültürel farkındalık ve kültürel etkileşim bağlamında kullanılabilecek öğeleri belirlemiş ve bunları belli kavramlar çerçevesinde yapılandırmıştır. Bu öğelere dilden (İngilizce) örnekler sunarak oluşturulacak dil öğretim programına ayrıntılı denebilecek bir çerçeve hazırlamıştır. *TYDÖP*’de bu hususta da teorik arka plan bakımından *DAOBM*’ye (veya öteki referanslarına) bağlı kalmakla yetinmiş bunu ve bunu açıkça ifade de etmiştir. Genel yeterliklerde kültürel etkileşimin bilgi boyutuna dair *DAOBM*’den aktarım yapılmış olsa da beceri ve tutum alanlarının eksik bırakılması ve sosyodilbilimsel yetenek kavramına müstakil olarak yer verilmemesi bu başlık altında *DAOBM*’de Avrupa dillerinden verilen örnekleri Türkçeye uyarlayacak şekilde geliştirilmemiş olunması bir eksikliktir. Bununla birlikte *TYDÖP*’de söz konusu kavramlara hazırlanan izlen tablolarında ayrıntılı ve zengin örneklerin verilmiş olması gayet olumludur.

Bu durumun programların amacıyla ilişkili olsa gerektir. Birincisinde uygulamadan çok teorik arka plan inşa edilmiş ve somut uygulama örneklerinden çok teklifler sunulmuştur. Amaç hazırlanacak öğretim programlarına bir çerçeve sunmaktır. İkincisi ise doğrudan uygulamaya yönelinmiş; teorik arka plan bilerek boş bırakılmıştır. Halbuki ideal bir dil öğretim programının müstakil bir içerikte hazırlanmış olması önemlidir. Çalışmalarında *TYDÖP*’nin karakteristik özelliklerini derleyen Balcı ve Melanlıoğlu’nun da ifade ettiği gibi bu alanda bütüncül bir materyale ulaşılacak bir anda gerçekleşmeyecektik; ancak bugün

gelenen noktada yabancılara Türkçe öğretimi alanında genel kabul gören ve gerek kültür öğretimi, gerekse kültürel farkındalık ve etkileşime kapı aralayan bir öğretim programının varlığından bahsetmek artık mümkündür (2020, s. 195).

KAYNAKÇA

- Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173-198.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Ege Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152), 31-39.
- CEFR (2018). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)]Common european framework of reference for languages (Diller için Avrupa ortak başvuru metni)*, Council of Europe.
- Gökalp, Z. (1976). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Günday, R. (2013). Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplum dilbilimsel yaklaşım. *Turkish Studies*, 8(10), 313-330.
- Kara Özkan, N. (2022). Ana dili eğitimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çok kültürlülük. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(27), 259-274. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1104532>
- Özkan, Erdost (2017). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürel öğeler. 10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı (UTEOK 2017) Okan Üniversitesi.
- Seelye, N.H. (1988). *Teaching Culture*. Trent University Library (URL: https://archive.org/details/teachingcultures0000seel_x6w8/mode/2up?view=theater).
- Tavşancıl, E. & Aslan E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Teemant, A. & Pinnegar, S. (2007). *Understanding Language Acquisition Instructional Guide*. Brigham Young University-Public School Partnership.
- Teemant, A. & Pinnegar, S. (2007). Understanding language acquisition instructional guide. Brigham Young University-Public School Partnership (URL: https://open.byu.edu/language_acquisition/variability_summary_c)
- Türkiye Maarif Vakfı, (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. İ. Gültekin (Editör). İstanbul: Matsis Matbaa. Web: https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi_2_Baski.pdf adresinden 10 Haziran Eylül 2024'te alınmıştır.
- Ulukaya Öteleş, Ü. (2020). Çok Kültürlü Eğitimin Yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 500-516. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.701866>
- URL-1: Kültürel ifadelerin çeşitliliğinin korunması ve geliştirilmesi sözleşmesi (Paris, 20 Ekim 2005). 10 Haziran 2023'te <https://www.unesco.org.tr/Pages/179/177/> adresinden alınmıştır.
- Uzun, M. (2022). Yabancı Öğrenciler İçin Hazırlanmış Türkçe Ders Kitaplarının Kültürel İletişim Değeri: Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı C1 örneği. *EKEV Akademi Dergisi*(89), 177-194.
- Yiğit, M. (2014). Kültürel etkileşimin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisi: Arnavutluk örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 1-13.