

# Diasporik Kimliğin İnşası Olarak Anadil ve Kültür: Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı

Mustafa ERTÜRK<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Kültür ve Turizm Bakanlığı, YTB, Ankara, Türkiye

## Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 26.04.2024  
Kabul Tarihi: 25.05.2024  
Yayın Tarihi: 30.06.2024

### Anahtar Kelimeler:

Diaspora,  
Anavatan,  
Kültür,  
Kimlik  
Türkçe.

## ÖZET

İkinci dünya savaşından sonra Türkiye'den Almanya, Avusturya, Hollanda, Belçika ve Fransa başta olmak üzere çeşitli Batı Avrupa ülkelerine Türkler misafir işçi olarak göç etmişlerdir. 1960'lı yılları kapsayan kitlesel göç ilk başlarda Türkiye'ye geri dönmek üzere gerçekleştirilmiştir. Daha sonraki yıllarda Türkler Türkiye'ye geri dönmemiş ve göç ettikleri ülkelerde kalıcı statüye kavuşmuşlardır. Altmış yıla yayılan süreç sonunda yurtdışında yaşayan Türk varlığı ekonomik, siyasi, toplumsal ve demografik olarak dikkate değer boyutlara ulaşmıştır. Kaçınılmaz olarak buldukları ülkenin eğitim ve öğretim hayatına katılan yeni kuşakların anavatan ve anavatan değerleri ile ilişkilerinin temini ve devam ettirilmesi konusu güncelliğini hep korumuştur. Bu çerçevede 1970'li yılların başından itibaren de Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı çalışmaları başlatılmıştır. Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programları ile yurtdışında yaşayan Türklerin çocuklarının Türkçe ve anavatan ile bağlarını devam ettirmeleri ve anavatan değerleri ve kültürü zemininde kimliklerinin inşası ve devamı amaçlanmıştır. Anavatan ile bağların korunması ve kimlik inşası ile akademik dünyada görece yeni bir kavram olan diaspora ve diasporik kimlik arasında bağlantı diaspora tartışmalarının kurucu unsurudur. Diasporik kimliğin anavatan değerleri ile ev sahibi ülke değerleri arasında gerilim ve müzakere deneyiminde sürekli inşa halinde olması gerçeği Türkçe ve Türk Kültürü Programı ile diasporik kimlik inşa süreci arasındaki ilişkiyi gündeme getirmektedir. Çalışmada diaspora kavramına yönelik çeşitli kavramsal yaklaşımlar incelenmekte ve ardından diasporik kimliğin ana dil, vatan ve kültürle ilişkisi değerlendirilmektedir. Son olarak Türk Dili ve Türk Kültürü Dersi müfredatı bağlamında Türk ve Türk kültürünün diasporik kimliğin oluşumuna katkısı araştırılmaktadır. Diasporada anadilin ve Türk kültürünün öğretimi, bir dizi sembolik ve gerçek faaliyet olarak, diaspora topluluğunun konsolidasyonuna ve diasporik kimlik inşası ve sürdürülmesine kaynaklık etmektedir.

## Mother Tongue and Culture as Constructing Diasporic Identity: Turkish Language and Culture Course Curriculum

### Article Info

Received: 26.04.2024  
Accepted: 25.05.2024  
Published: 30.06.2024

### Keywords:

Diaspora,  
Homeland,  
Culture,  
Identity,  
Turkish Language.

### ABSTRACT

After the Second World War, Turks migrated from Turkey to various European countries, especially Germany, Austria and France, as guest workers. The mass migration in the 1960s was initially undertaken with the aim of eventually returning to Turkey. In the following years, Turks did not return to Turkey and gained permanent status in the countries they migrated to. At the end of a process spanning sixty years, the Turkish presence abroad has reached remarkable economic, political, social and demographic dimensions. The issue of ensuring and maintaining the relations of the new generations, who inevitably participate in the education and training life of their country of origin, with the homeland and the values of the homeland has always remained topical. Within this framework, the Turkish Language and Turkish Culture Course Curriculum has been initiated since the early 1970s. The Turkish Language and Turkish Culture Course Curriculum is aimed at the children of Turks living abroad to maintain their ties with Turkish and the homeland and to construct and maintain their identities on the based on the values and culture of the homeland. The link between maintaining ties with the homeland and identity construction and diaspora and diasporic identity, a relatively new concept in the academic world, is a constitutive element of diaspora debates. The fact that diasporic identity is constantly under construction in the experience of tension and negotiation between homeland values and host country values brings to the agenda the relationship between the Turkish Language and Turkish Culture Course Curriculum and the diasporic identity construction process. The study examines a range of conceptual approaches to the concept of diaspora, and then assesses the relationship of diasporic identity to the mother tongue, homeland and culture. Finally, the contribution of Turkish and Turkish culture to the formation of diasporic identity is investigated in the context of the curriculum for the Turkish Language and Turkish Culture Course. The teaching of the mother tongue and Turkish culture in the diaspora, as a set of symbolic and real activities, contributes to the consolidation of the diaspora community and the construction and maintenance of diasporic identity.

### Bu makaleye atıfta bulunmak için:

Ertürk, M. (2024). Diasporik kimliğin inşası olarak anadil ve kültür: Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Edutech Research*, 2(1), 70-90.

\*Sorumlu Yazar: Mustafa ERTÜRK, [erturkmustafa@hotmail.com](mailto:erturkmustafa@hotmail.com)



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)

## GİRİŞ

İkinci Dünya Savaşı'nın Batı Avrupa ülkelerinin baştan sona yenilenmesini gerektirecek bir yıkımla sonuçlanması Almanya, Fransa, Avusturya, Belçika, Hollanda gibi ülkelerin yeniden yapılanmasına yönelik yoğun bir program başlatmalarına neden olmuştur (Kütük, 2015, s. 611; Castles, 2018, s. 155). Fakat yıkımla yüz yüze kalan ülkelerin yetersiz iş gücü kaynağı (Faist ve Fauser, 2011, s. 5) 1950'li yılların sonundan itibaren Batı Avrupa ülkelerini ülke dışından iş gücü teminine sevk etmiştir (Esenlikci ve Engin, 2019, s. 64; İçduygu, Erder ve Gençkaya, 2014, s. 57). Ülke dışından temin edilen bu iş gücü göçü hareketinin geçici süreliğini belirtmek üzere uygulanan program "misafir işçi" programları olarak yapılandırılmıştır (Akalin, 2016, s. 95). Misafir işçi programları kapsamında Batı Avrupa'nın çeşitli ülkeleri ile Türkiye'den işçi temin edilmesine yönelik bir dizi antlaşmalar yapılmıştır (Abadan-Unat, 2007). Bu antlaşmaların başlıcaları ise 1961 yılında Almanya, Belçika ve Avusturya, 1964 yılında Hollanda ve 1965 yılında Fransa ile imzalanmıştır (Kafkas, Sarmış ve Şahin, 2014, s. 15-67). Bu çerçevede, daha önceleri bireysel girişimler ve özel temsilciler marifetiyle gerçekleşen Türkiye'den Avrupa ülkelerine göç (Karaçay, 2016), ilk defa 1960'lı yıllardan itibaren "misafir işçi" şeklinde (Tılıç, Özen ve Çelik, 2016, s. 287; Abadan-Unat, 2007) kitlesel bir biçimde Almanya, Avusturya, Hollanda, Fransa, Belçika, İsveç ve İsviçre gibi çeşitli Avrupa ülkelerine doğru gerçekleşmiştir (Karaçay, 2016).

1960'lı yıllarda Türkler gittikleri ülkelere süresiz bir biçimde kalıcı olarak yerleşmekten ziyade ülkelerine geri dönme düşüncesi ile hareket etmişlerse de zamanla geri dönüş düşüncesi yerini kalıcılığa bırakarak Türkiye'ye dönüş arzusu bir "mit" (Berger ve Mohr, 2010, s. 220) olmaktan öteye gidememiştir. Geriye dönüş beklenen şekilde gelişmediği gibi, gelişmeler Türklerin Avrupa ülkelerinin genelinde demografik olarak hızla artmasına neden olmuş; misafirler olarak Avrupa'ya yayılan Türk işçiler buldukları ülkelerde aile birleşimi gibi nedenlerle (İçduygu, Erder ve Gençkaya, 2014, s. 57) yerleşik hale gelerek (Karaçay, 2016, s. 401) dördüncü kuşağını yetiştirmekte olan Türkler içinde buldukları ülkenin bir parçası durumuna gelmişlerdir (Kütük, 2015, s. 648; Abadan-Unat, 2002). Yaklaşık 60 yıllık bir süreci kapsayan bu sürecin açıkça gösterdiği, Türk vatandaşların buldukları Batı Avrupa ülkelerinin toplumsal, siyasal ve ekonomik yaşamında dikkate alınmayı gerektirecek kadar ciddi boyutta demografik bir güç haline gelmiş olmalarıdır.

Yaşanılan süreçte, kültürel çatışma, asimilasyon, kuşaklararası gerilimler ve kimlik çözülmesi şeklinde kendini gösteren problemlerle baş etmek adına Türk işçiler, ülkelerinden bagajlarında Avrupa'ya taşıdıkları kimliklerini koruma, devam ettirme gibi pratikler geliştirmeye çalışmışlardır. Anavatandan taşınan dil ve kültürde kristalleşen kimliğin yerleşilen ülkenin dil ve kültüründe kristalleşen kimlik baskısı arasındaki gerilim yeni bir kimliğin inşasını ve devam ettirilmesini gerektirmiştir. Bu çerçevede diasporada kimliğin inşası ve devamı çok katmanlı kültürel, toplumsal, siyasal ve ulus-ötesi süreçlerin bileşkesi olarak tezahür etmekte ve diasporik kimlik problemleri bir biçimde hayat bulmaktadır.

Göç ettikleri ülkede kalıcı halen gelen ve hatırı sayılır bir demografik güç oluşturan Türklerin karşılaştıkları sorunlar (Perşembe, 2010, s. 56), sosyo-ekonomik durumları, eğitim süreçleri ve siyasal katılımları gibi konulara ilişkin önemli sayıda akademik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Fakat alan yazında Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin çalışmaların sayıca azlığı (Us ve Güven, 2022, s. 1565; Güzel, 2022, s. 677) bir yana konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde günümüzde çeşitli açılardan diaspora olarak tanımlanabilecek boyutlara ulaşmış bulunan yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlarının diasporik kimlik inşası ve sürekliliği ile Türkçe ve Türk kültürü, değer ve inanç durumuna ilişkin öğretim programları arasındaki doğrudan bağı diaspora ve diasporik kimlik ekseninde sorunsallaştıran araştırmaların eksikliği hızlıca fark edilebilmektedir. Diasporada yaşayan Türklerin kimlik stratejisinin kolektif hafıza zemininde, Türkiye'ye yönelik aidiyet bilinci, kültürel ve dini değerlerin devam

ettirilmesi ve anadilin (Türkçenin) yeni kuşaklara aktarımını içermesi (Akgönül, 2011, s. 213-4) diasporik kimlik ile Türkçe ve Türk kültür ve değerlerinin eğitim ve öğretimi arasındaki ilişkinin araştırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, araştırmamızda diasporada yaşayan Türklerin buldukları ülkenin toplumsal, siyasal ve kültürel yaşamında yer alma süreçlerinde diasporik kimliklerinin inşası ve sürdürülmesini anadil öğretimi ve kültürel değerler aktarımı çerçevesinde incelenerek Türkçe ve Türk Kültürü öğretim programı ve program kapsamında üretilen materyallerin Türk diaspora kimliği ile ilişkisi araştırılmaktadır.

### **Diaspora**

İnsanlık tarihi ile koşut bir olgu olarak göç ile doğrudan ilişkili olan diaspora bir kavram olarak Yahudilerin sürgün tarihinin sınırlarına hapsedilerek ilginç bir şekilde 1960'lı yıllara kadar akademik dünyanın ilgisi dışında kalmıştır (Tsagarousianou, 2004, s. 53; Quayson ve Daswani, 2013). İkinci dünya savaşı sonrası artan göç hareketleri ve küreselleşme gibi kitlesel ulus-ötesi insan hareketliliğinin yarattığı ulusların sınırını aşan toplumsal, siyasal ve kültürel sorunlar yelpazesi diaspora kavramının akademik dünyada kendisine yer bulmasına neden olmuş (Gazsó, 2015, s. 164; Paerregaard, 2010, s. 94) ve kavramın akademik dünyaya girişi, dünyanın farklı coğrafyalarına dağılmış Yahudiler, Rum ve Ermeniler için kullanılan diasporanın (Bruneau, 2010, s. 35) sistemli bir biçimde tartışılmasına ve çeşitli ulus devletler tarafından yurtdışında yaşayan kendi vatandaşları için politik ve uluslararası ilişkilerinde kullanılmasına kapı aralamıştır (Tsagarousianou, 2004, s. 53). Bu çerçevede sosyal ve beşerî bilimlerdeki pek çok disiplin ile uluslararası ilişkiler gibi alanlarda özellikle 1980'lerden sonra diaspora kavramına yönelik hızla artan bir ilgi olmuştur (Brubaker, 2005; Wahlbeck, 2002). Bu artan ilgi bir yandan diaspora kavramının tanımına ilişkin genişlemeler getirirken diğer yandan da önemli derecede diaspora olarak hangi toplulukların tanımlanabileceği ve tanımlanma ölçüt, sınırlılık ve kriterlerine ilişkin bir kargaşa ve karışıklığı da beraberinde getirmiştir (Adamson, 2019, s. 213). Diğer yandan, “göç, azınlık, etnik ve ulusal aidiyet, sosyal bütünleşme, kültürel asimilasyon, çok kültürlülük ve çeşitli ulusal politikalar gibi” (Gazsó, 2015, s. 162) her biri farklı disiplin alanları kapsamına giren geniş bir konu yelpazesini bünyesinde barındırması diaspora tanımının karmaşıklaşmasına neden olan bir diğer faktör olmuştur. Akademik dünyada görünür olmaya başladığı zamanlardan günümüze diaspora kavramı diasporalarla birlikte dönüşüm geçirerek yeni boyutları bünyesine katmıştır (Dufoux, 2017, s. 20). 1990'lı yılların başında Yahudi, Rum ve Ermenilerin ulusötesi dağılımı için kullanılan kavramın “göçmen, gurbetçi, mülteci, misafir işçi, sürgün topluluğu, deniz aşırı topluluk, etnik topluluk gibi kelimeleri içeren daha geniş bir semantik alanla anlamlar” (Tölölyan, 1991, s. 4) paylaşmaya başlaması ile birlikte diaspora kavramının anlamı hızla genişleyerek göçmen durumundaki her grup ve bireye uygulanma gibi bir sınırsız tanım (tanımsızlık) tehlikesini de doğurmuştur (Faist, 2010, s. 14). Bu çerçevede diaspora kavramını tanımlamaya yönelik girişimler birbirine zıt yönlü ve eleştirel biçimde gelişen iki farklı başlık altında toparlanabilecek yaklaşımlar çeşitliliği üzerinden seyretmiştir.

Birincisi genel olarak -kendi içinde farklılıklarla beraber- Weber'in ideal tip kavramsallaştırmasından esinlenmiş diasporaları tipoloji ile tanımlayan ve kolektif kimliklerinin kendi içinde tutarlı bir bütün oluşturduğunu varsayan ve kök (anavatan) ve ev sahibi ülke (yaşanılan ülke) arasında bölgesel bir ayrıma dayalı olarak anavatanla aidiyet ilişkisini ve kimlik ekseninde düzenli ilişkiselliğini devam ettiren herhangi bir topluluk olarak tanımlayan yaklaşımlar (Sökefeld, 2006, s. 266) günümüzde diaspora çalışmaları alanında dominant olma özelliğini korumakta olup (Koinova, 2010, s. 149) kabaca diasporayı “toplumsal bir kategori” (Vertovec, 1996, s. 100) olarak adlandırdığı anlam kategorisine gönderme yapmaktadır. İkinci yaklaşım ise tipoloji yaklaşımını sert bir biçimde eleştiren ve postkolonyal çalışmaların baskın rengini taşıyan etnik grupların dağılması, tutarlı kimlik, anavatanla ilişkiler ve aidiyet temelinde tanımlı sınırlı bir toplumsal grup olmaktan ziyade bir proje, duruş deneyim ve süreç bağlamında diasporayı kavramsallaştırmaktadır (Brubaker, 2005, s. 5). Bu yaklaşımın belirgin

özelliği diasporik kimlik ve deneyimi aynı düzleme yerleştirmesi (Hall, 1990, s. 226) ve diaspora kavramını belirli bir kültür ile yapılandırılmış bütünlüklü bir kolektif kimlikle tanımlanan toplumsal bir gruba karşılık gelmekten öte bir etkileşim ve deneyim alanına ve daha çok bir *duruma* dönüştürmesidir (Anthias, 1998, s. 565).

Tipoloji kavramsallaştırmalarının diasporayı -diasporanın tüm farklılıklarını göz ardı eden-statik bir topluluk biçiminde tanımlamaya odaklanması tehlikesine karşın deneyim ve süreç yaklaşımının ise diasporanın dinamik süreçleri ve kimliğin kültürel boyutuna odaklanarak (Hall, 1990) diasporaların toplumsal grup bilinci, kendi içlerinde toplumsallaşma, diğer bölgelerdeki diasporalarla etkileşimi, anavatan ile ilişkileri ve anavatandan taşıdıkları kimlik ve kültür ile dinamik ilişkilerinin tümünü diaspora kavramsallaştırmaları dışına ittikleri görülmektedir.

Diaspora kavramı bağlamında gerçekleştirilen bir araştırmanın ilk elden alanın literatürüne aşına olanların yakından bildiği ve fakat konu üzerinde çalışırken sehven veya konuyu anlaşılır kılmak veya diğer saiklerle “dışarıda bıraktığı” bir durumu hatırlatması gereksiz bir tekrar olmayacaktır; diaspora kimlik, toplumsal grup veya fenomen gibi hangi bağlam ve yukarıda değinilen tipoloji veya süreç, deneyim ve durum yaklaşımı çerçevesinde ele alınırsa alınsın çok boyutlu içerimleri olan, birbiriyle sıkı biçimde bağlı kavram setini bünyesinde taşıması nedeniyle tamamlayıcı bir kavramsallaştırmayı gerektirmektedir. Bu çerçevede tek bir yaklaşımın kutbundan hareketle diasporada anadil eğitimi ve kimlik ilişkisini sorunsallaştırmak araştırmayı pek çok açıdan eksik bırakacaktır. Diaspora çalışmalarındaki temel tehdit bu iki farklı yönelim arasında araştırmacının kendisini tercih etmek zorunda hissetmesi olarak ortaya çıkmaktadır. Şüphesiz deneyim ve süreç yönelimi tipoloji kavramsallaştırmasına bir meydan okuma olarak oluşturulmuştur, fakat birbirini dışladıkları kadar diyalojik bir etkileşimin diaspora çalışmalarında görülmemesi oldukça manidardır. Burada çözüm her iki yönelim arasındaki gerilimi bir sentez marifetiyle yumuşatmak olamayacağı için diyalojik bir perspektifin diaspora çalışmalarında daha verimli olacağı bilincinde gerçekleştirilecek çalışmalarda yatmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmamız gelecekte gerçekleştirilecek bu alandaki çalışmalar için örnek niteliğinde değerlendirilebilir. Deneyim, süreç ve duruma vurgu yapan çalışmalar kimlikle ilgili vurguyu, “özden performansa, varlıktan eyleme” (Reichardt, 2003, s. 288) taşımış olmakla birlikte uygulamadaki ve diaspora pratiklerindeki kültür ve kimlik inşasına yönelik gelişmelerin diaspora kavramsallaştırmalarında görmezden gelinemeyeceği gerçeğini değiştirmemektedir. Tam da bu noktada en geniş anlamıyla diasporanın, menşei ülkesinden farklı ulusötesi göç ile başka ülkelere dağılmış, fakat anavatan ile bağlarını bir şekilde devam ettiren ve kendini bu bağlar dolayımında tanımlayabilen (Vertovec, 2006; Hear, 2005; Shain ve Barth, 2003; Cohen, 2008; Sheffer, 2003) ve gerilim ve müzakere ekseninde kimlik süreç ve deneyimlerinde (Hall, 1990; Clifford, 1994; Gilroy, 1993) anavatan bagajının-olumlu/olumsuz anlamda çift yönlü biçimde- gündemde olduğu bir toplulukla ilişkili olduğu görülebilir. Bu çerçevede diasporanın belirleyici ögesini kuran unsurun kimlik olduğu tespit edilmelidir.

### **Diasporik Kimlik**

Kimliklerin diasporada kurulması ve idame ettirilmesi diasporada yaşamayan öznelerin kimlik inşa sürecinden farklı süreçleri izler. Bir yandan diaspora topluluğunun üyeleri arasında gerçekleşen ilişkiler bütününde ve içinde bulunulan ev sahibi ülkenin toplumsal, siyasal, bürokratik yapı, süreç, aktör ve dinamiklerinin çok katmanlı bileşkesinin çok yönlü etkileşiminde gerçekleşir. Diğer yandan da diaspora kimliği fiziki ve sembolik anlamıyla anavatan, anavatanda kristalleşen anadil ve kültür, anavatan ile bağın niteliksel yoğunluğu ve derinliği tarafından şekillenir. Dolayısıyla diasporik kimlik bir yandan inşa ve muhafaza (anavatan/kök) ile uyarılma ve değişime (ev sahibi ülke) karşılık gelen çift yönlü bir gerilim sürecine gönderme yapar (Cohen, 2008).

Anavatan ve anavatanın kültür ve değerleri ile devam eden bağlantılar bütününe ev sahibi

ülkedeki yeni kültür ve değerlerle mücadele (Kaya, 2007, s. 28) ve yaşam boyu devam eden bir müzakere eşlik etmek zorundadır (Linhard ve Parsons, 2019, s. 9). Diaspora kimlikleri, statik ve tamamlanmış bir kimlik olmaktan öte, dönüşüm ve farklılık aracılığıyla kendilerini sürekli üreten ve yeniden üreten kimliklerdir (Hall, 1990). Nihayetinde diasporada olmak, bireyin kendisini hem fiziki hem de sembolik ve simgesel anlamda iki veya daha fazla alan/yer (anavatan ve ev sahibi ülke) ile bağlantılı olarak (Cohen, 2008) algılaması ve bu yer/alanlara ilişkin tanımlamalarını ve bu çoklu yönelimi uyarılma süreçlerini dengeleyen “karmaşık bir kimliğe sahip olmak” (Berns-McGown, 2008, s. 8) anlamına gelmektedir. Bu durum, diasporik kimliğe ilişkin tüm süreçlerin, anavatan ve içinde bulunulan ülke arasında, her iki “vatan”ın siyasal, toplumsal, bürokratik ilişkiler düzleminde seyretmesine neden olur. Bu düzlemin temel taşlarını ise, öncelikle diasporada yaşayan birey, diaspora bireylerinin kimliğe ilişkin tutum ve pratikleri, içinde bulunulan ülkenin göçmenlere yönelik politik ve bürokratik uygulamaları, anavatanın diasporalarına yönelik uygulamalar bütünü kapsayan kamu diplomasisi ve dış politika siyaseti döşer. Bu çalışmanın özelinde ifadelendirmek gerekirse, Türk diasporasının buldukları ülkelerin Türklere yönelik politikaları, bulunulan ülke toplumlarının toplumsal ve kültürel yapısı ve bu yapılarla kurulan etkileşim ve Türkiye devletinin diaspora olarak görmek istediği yurtdışındaki vatandaşlarına yönelik siyasi duruş, program ve uygulamaları diasporik kimliğin kesişim alanını oluşturur. Üç farklı bağlantı noktasının kesiştiği bu alanda diasporik bir kimlik inşa etmek anavatanındaki bireylerin kimlik inşa sürecinde ihtiyaç duyulan referanslardan daha belirgin bir referans sistemine gereksinim duyar.

Türk diasporasının farklılıklarını göz ardı ederek homojen yapıda tutarlı ve keskin kenarlar ile çerçevelenmiş bir kimlik bütününe sahip olduğunu ve Türk diaspora kimliğinin bu bağlamda *sui generis* bir kimlik tanımlaması altında açıklanabileceğini varsaymak ne kadar mümkün görünmese de, aynı şekilde diasporanın anavatanla (kök) ilişkisinin kimliğin oluşum ve müzakere süreçlerindeki yerinin de dikkate alınmadan ve önemi göz ardı edilerek Türk diasporasını sorunsallaştırmak da imkan dahilinde olamayacaktır. Nihayetinde dinamik, çok katmanlı gerilim ve müzakerelere dayalı bir inşa olarak kimlik, yine çok katmanlı ve dinamik, süreklilik halinde seyretmesi gereken aidiyet olgusu (Yuval-Davis, 2008, s. 154) ve bilinci üzerine kuruludur. Dolayısıyla, kimlikten bahsetmek zorunlu olarak aidiyetten bahsetmek anlamına gelecektir (Kayan, 2007, s. 18). Aidiyet kimliğin kurucu unsuru olmakla kalmaz aynı zamanda diğer kimlikler arasında herhangi bir kimliğin meşruluğunun da zeminini oluşturur. Öznelerin kimliğini tanımlaması ancak daha geniş kapsamlı bir toplumsal grubun, cemaatin içinden yapılabilecek olduğunu ifadelendiren sosyal kimlik kuramına göre, kimliğin ilk elden tanımlamasının başlangıç noktası belirli bir toplumsal gruba, dile, kültüre ve değerler sistemine ait olduğunun bilincine varıldığı yer olacaktır (Tajfel ve Turner, 1986). Diasporaların daima başka bir yer ve zamana yönelmiş kolektif hafızanın izini içeren yeni aidiyet ve bağlantı haritaları yarattığı (Appadurai ve Breckenridge, 1989, s. i) dikkate alındığında diasporada kolektif bir grubun kökene (anavatan) yönelmişlik durumunu işaretleyen tüm fenomenler ve pratikler aidiyetin sürekliliğinin teminini gerçekleştirilmeye gönderme yapar.

Göçün basit bir mekân değişimi ile özetlenebilecek bir durumdan daha fazla olması (İnce, 2022, s. 69), göç eden bireylerin karşılaştıkları yeni sosya-kültürel çevreyle gündelik hayat deneyiminde sürekli yüzleşmeleri zorunda kalmalarının yarattığı gerilimin üstesinden gelmek bir referans noktasına gereksinimi dayatır. Dolayısıyla diasporadaki bireyin coğrafi ve sembolik bir kökenden (anavatan) hareketle farklı bir fiziki ve sembolik anlamlar dünyasına (ev sahibi ülke) yerleşmiş olması, diasporaya geçmiş, hayal edilen bir gelecek ve kimliklerini aidiyet aksında yeniden biteviye inşa edeceği bir yer/alan arayışını dayatır ve bu yer/alan somut ve sembolik bir topluluk alanı biçiminde tezahür eder (Harutyunyan, 2012, s. 8). Dolayısıyla bir diasporaya ait olmanın anlamı ortak olarak paylaşılan köklere ve din, kültür, anadil veya başkaca nitelik ve özellikleri bünyesinde taşıyan köklerle ilişkili duygusal bağlılığın ve bilincin varlığında aranmalıdır (Vertovec, 2005). Bu kökensel bağlantıda somutlaşan

topluluk alanı fiziki olduğu kadar simgesel bir yöne de sahiptir. Araştırmamız özelinde bu topluluk alanını oluşturan simgesel düzlem anadil ve anavatan kültürel değerlerinin diasporada aktarımını hedefleyen anadil ve anavatan kültürüne ilişkin öğretim programıdır.

Kimliğin inşası her zaman varsayılan bir orijinal kayıp etrafında inşa edildiği dikkate alınırsa bir anlamda bir diasporanın inşasından bahsetmek, kaybedilen bir şey olarak fiziki bir coğrafya olmaktan ziyade geriye dönük olmak anlamında anavatana sembolik anlamda geri dönmeye dayanır ve bu geriye dönme anavatanın ve anavatan değerlerinin toplumu bir arada tutan “tutkal” olarak ev sahibi ülkedeki diasporik tahayyülde yaratılması olarak anlaşılmalıdır (Turner, 2019, s. 42). Diğer yandan diasporik kimliği de kapsayan bir biçimde hiçbir kimliğin bir dizi karşıtı, ötekisi olmadan var olamayacağı (Said, 2016, s. 88) ve diasporanın içinde bulunduğu ülkelerin siyasî uygulamalarının diasporaları kendi ötekisi olarak her fırsatta kendi modeli temelinde bir kimlik ve aynılığa indirgemeye çalıştığı (Grosz, 1990, s. 81) gerçeği kök olarak anavatan ve anavatanın farklı bileşenleri, diaspora kimliğinin temel ilkesini sağlamakla (Hussain, 2005, s. 7) kalmaz aynı zamanda çeşitli siyasal ve toplumsal nedenlerle-özellikle de Avrupa ülkeleri bağlamında- diasporik kimliğin direnç ve geri çekilme temelli bir gerilim mekanizması olarak tebarüz etmesine de neden olur. Avrupa’nın emperyal ve sömürge süreçlerinin mirası olan (Linhard ve Parsons, 2019, s. 9) asimilasyon, İslamofobi, ırkçılık ve yabancı düşmanlığı gibi uygulamalar (Özarlan, 2023) Batı Avrupa’da diaspora kimliğinin dinamik bir performansta devamını şekillendiriyorsa aynı ölçüde söz konusu uygulamalar, diasporanın kök kültür ve değerler bileşkesini gündelik hayat pratiklerinde ve yeni kuşağın üyelerine aktarımında gündemde tutmalarına yönelik motivasyonu iki farklı ve ters yönde (anavatanla ilgili kimlik öğelerine yönelme-anavatandan gelen tüm kimlik öğelerinden kendini arındırma) etki ederek kimlik gerilimini besler.

Fiziksel (coğrafi konum) bir mevcudiyet ve aidiyetin metaforik yeri olarak ev, yani anavatan (Türkiye) ve Türkiye’nin en önemli simgesi ve gerçekliği olarak anadil (Türkçe ve Türk Kültürü) Türk diasporasının oluşumunda “üretken bir yer olarak” (Franz ve Silva, 2020, s. 16) konumlandırılabilir. Dilin bir iletişim aracı olmaktan öte, kendiliğin, yani kimliğin ve anlamın kurulmasını temin eden bir inşa aracı olması; “belirli” bir konumdan “bir aidiyet ve evindelik duygusunu inşa” edici olması (Chambers, 2005, s. 37-39) bu üretkenliğin önemini artırır. Dolayısıyla Batı Avrupa ülkelerinde yaşayan Türkler açısından bu alanın en somut biçimde izlenebileceği yer kuşkusuz yukarıda bahsedilen kökün (anavatan) en görünür ve duyumsanabilir göstergesi olan anadil ve Türk kültürü olarak görülmelidir.

### **Diasporada Anadil Olarak Türkçe ve Türk Kültürü**

1960’lı yıllarda başlayan Türk vatandaşların Avrupa ülkelerine kitlesel olarak gerçekleşen göçün üzerinden geçen yaklaşık altmış yıllık zamanda anadil ile ilişkilerinin niteliği ve biçimi kaçınılmaz olarak çeşitli nedenlerle boyut değiştirmiştir.

Bu çerçevede, yurtdışında dünyaya gelerek, ikinci üçüncü ve dördüncü kuşağı oluşturan nesillerin hem kendi içlerinde hem de kuşaklar arası farklılaşmalarla Türkçeyi öğrenme, maruz kalma ve kullanım biçimleri göçü gerçekleştiren birinci kuşağa nazaran farklı özellikler göstermektedir (Yaylacı, 2012). Bu durumun pek çok sebebi olmakla birlikte, temelde iki neden daha belirgin bir etkiye sahiptir. Birincisi, son üç kuşağın ev sahibi ülkedeki yerel dilin içine doğmaları ve anaokulu eğitiminden itibaren tüm eğitim süreçlerini ev sahibi ülkenin eğitim sisteminde deneyimleri nedeniyle tüm eğitim çağlarında Türkçe ile ilişkilerinin oldukça sınırlı olması ile ilişkilidir (Küçük, 2006). İkinci neden ise, Avrupa’da yaşayan Türk vatandaşların aileleri, Türklerden oluşan çevreleri, Türkiye ve diğer ülkelerdeki yakınları ile ev sahibi ülkenin dilinin dışında bir dil ve kültürel değerler bütünü üzerinden iletişim kurmak zorunda kalarak diasporada Türkçe ve Türk kültürü dolayımında farklı bir toplumsallaşma sürecini deneyimlerken, diğer yandan yaşadıkları ülkenin işyerlerinde çalışmaları, okullarında eğitim görmeleri

ve yüz yüze ilişki kurdukları toplumsal çevrede hakim olan dil, kültür ve kimlik süreçleri üzerinden farklı bir toplumsallaşma sürecinden geçmeleridir (Yıldız, 2012). Zaman içinde kuşakların değişimi ile birlikte anadile olan hakimiyetin ve Türk kültürü ile ilişkisinin zayıflaması açıkça görülmekte, Türkçe ve Türk kültürü ile ilişki ilk kuşak Türklerde yoğun iken ev sahibi ülke diline hakimiyet zayıf; son üç kuşakta ise tam tersinin geçerli olduğu gözlemlenmekte ve son kuşakların ev sahibi ülke diline Türkçeye oranla hakimiyetlerinin çok daha iyi olması, aile içi ve Türkiye ile akraba ve yakın çevre ile Türkçe üzerinden iletişimin kalitesinde önemli oranda bir nitelik azalmasına neden olmakta, son kuşakların belirli kalite düzeyinde Türkçe öğrenmesine yönelik başkaca bir engeli oluşturmaktadır (Çakır, 2002-2003).

Türk diasporasının anadil ve anavatan kültürü ile ilişkili durumuna işaret eden temeldeki nedenler dikkate alındığında bu ilişkinin en etkili araçlarından biri olan anadil ve anavatan kültürüne yönelik eğitim ve öğretimin diasporik kimliğin oluşumu bağlamında ele alınmasının gerekliliği ortadadır.

Avrupa ülkelerinde Türkçenin anadil olarak öğretimi fazlasıyla karmaşık bir yapı sergilemektedir (Yağmur, 2010). Bir yandan kitlesel göçlerin gerçekleştiği yıllardan günümüze anadil ile ilgili mevzuat sürekli yenilenmiş ve yenilenmekte, diğer yandan Türkçe derslerinin anadil öğretimi olarak uygulanma pratiği her ülkenin, dahası federal yapıdaki ülkelerde her eyaletin Türklere ve Türk kültürüne yönelik algı ve göçmen politikası kesişiminde belirginleşen uygulamalarına göre şekillenmektedir (Canatan, 2007). Bu bağlamda Türkçenin örgün eğitimde yer alma biçimi ve niteliği ülkeden ülkeye, eyaletten eyalete farklılık gösterebilmekte (Sağlam, 1990; Çakır ve Yıldız, 2016) ve fazlasıyla karışık bir durum ortaya çıkmaktadır (Küçük, 2006, s. 240).

Avrupa ülkelerinin anadil olarak Türkçeye yaklaşımı ve örgün eğitimde Türkçe öğretiminin yer almasına yönelik politikaların en bariz tanımı belirsizlik ve tutarsızlık olarak yapılabilir (Yağmur, 2010, s. 221). Bu çerçevede Avrupa'nın Türkçe eğitimine yönelik uygulama farklılıklarının oldukça fazla olması nedeniyle ülkelerin Türkçeye yaklaşım biçimi başkaca bir çalışmayı gerektirdiği için üzerinde durulmayacaktır. Çalışmamız bağlamında bu uygulama farklılıklarının kesişim kümesini oluşturan temel durumun Türk vatandaşlarının Türkçe ve Türk kültürü ile ilişkisini mümkün olduğunca sınırlandırma çabaları olduğuna işaret etmek gerekmektedir.

### **Anavatandan Diasporaya: Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı**

Yukarıda detaylandırılan diaspora kavramsallaştırmasında diaspora ve diasporik kimlik inşa süreci ekseninde altı çizilen kültür ve anavatanla olan ilişkiyi anımsatır bir biçimde yurtdışında yaşayan vatandaşların çocuklarının eğitimi, kültürel ihtiyaçları ve anavatanla olan bağlarının korunmasına yönelik tedbirlerin alınması Anayasasının 62'inci maddesi kapsamında Türkiye Cumhuriyeti Devletinin sorumluluğuna tevdi edilmiştir. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1960'lı yıllardan itibaren yaşanan yurtdışına yönelik kitlesel göçün yaklaşık altmış yılı bulan seyrine eşlik eden bir şekilde anadilin ve anavatan kültürünün öğretimine yönelik yurtdışına öğretmen gönderilmesi, öğretim programı ve materyal geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmektedir (Güleç ve Yağimli, 2023, s. 35). Bununla birlikte Avrupa Konseyi üyesi devletler ile 1977 yılında imzalanan "*Göçmen İşçinin Hukuki Statüsü Hakkında Avrupa Sözleşmesi*" ile göçmen işçilerin çocuklarına yönelik anadili öğretilmesi için özel kurslar düzenlenmesi konusunda taraf ülkelere hak tanıyan 15'inci madde (1981, s. 7) ile Türk vatandaşlarının çocuklarına anadil öğretiminin güvence altına alınması amaçlanmıştır (Çakır ve Yıldız, 2016, s. 220).

Türkiye Devletinin Türkçe öğretimi ve Türk kültürü ile Türk vatandaşlarının çocuklarının bağlarının sürdürülebilmesine yönelik ilk girişim 1965 yılında 17 öğretmenin Almanya'ya görevlendirilmesi ile başlamış ve ardından Türk vatandaşların yoğun olarak bulunduğu ülkelere 24 öğretmenin görevlendirilmesi takip etmiştir (Şen, 2016, s. 1026-7). Türkçe ve Türk Kültürü öğretimine

yönelik 1965 yılında başlayan öğretmen görevlendirmelerinin temel sorunu görevlendirilen öğretmenlerin takip edebileceği yol gösterici nitelikte hedef öğrenci kitlesine yönelik hazırlanmış bir programın bulunmaması olmuştur. İlk öğretmen görevlendirmelerinden dört yıl sonra gibi görece uzun sayılabilecek bir süre sonunda anadil ve Türk Kültürü öğretimine ilişkin ilk program 1969 yılında (Demirbaş, 2014, s. 41) Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından “*Dış Ülkelerdeki Türk İşçilerinin ilkokul çağındaki çocukları için Türkçe Din bilgisi Sosyal Bilgiler Dersi Programı*” başlığıyla yayımlanmıştır (Şen, 2016, s. 1030). İlk 1969 yılında yayımlanan yurtdışında yaşayan vatandaşların çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü öğretimine yönelik program günümüze kadar farklı yıllarda yenilenmiştir. Bu çerçevede 1969 yılından sonra 1980, 1981, 1986, 2000, 2006, 2009 ve 2018 (MEB, 2024) yıllarında olmak üzere sekiz program hayata geçirilmiştir (Us ve Güven, 2022, s. 1564). Fakat 2010 yılına kadar hazırlanan programlar doğrultusunda yurtdışında yaşayan Türklerin çocuklarının yaş ve eğitim seviyesini dikkate alan, anadil gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte hem anadil öğretimi hem de Türk kültürü öğelerini kapsayan öğretim materyali hazırlanmasına yönelik bir girişimde bulunulmamış, Türkiye’deki öğrenciler için hazırlanmış ders materyalleri ilgili ülkelere gönderilmiştir (Demirbaş, 2014, s. 41). İlk defa 2009 yılında yayımlanan “*Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri Programları*” temelinde “*Uzaktaki Yakınlarımız Projesi*” kapsamında hazırlanan (1-3., 4-5., 6-7., 8-10.) sınıflarına yönelik “*Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali*”, “*Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı*” ve “*Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmen Kılavuz Kitabı*” ders materyalleri olarak okutulması Talim ve Terbiye Kurulunun 02.09.2010 tarih ve 121 sayılı kararı ile uygun bulunmuş (Şen, 2010, s. 247) ve söz konusu eğitim materyalleri yaklaşık dört yüz bin adet basılarak ilgili ülkelerdeki eğitim müşavirlikleri ve ataşeliklere gönderilmiştir (Yıldız, 2012, s. 14; Demirbaş, 2014, s. 44). “*Uzaktaki Yakınlarımız Projesi*”nin konumuz bağlamında hedeflerinin yurtdışındaki Türklerin eğitim çağındaki çocuklarının, anadilin milli birlik ve bütünlük unsurlarından biri olduğuna ilişkin bilinç edinmeleri; Türk kültürünün tanınması yoluyla anavatan ile bağlarını geliştirmeleri ve Türk kültürünü yaşatmaları; anavatan ve anavatandaki yakınları ile iletişimi temin etmeleri; Türkçe ve Türk Kültürü öğretimine yönelik ders materyalleri marifetiyle Türkçe ve Türk Kültürü öğretiminin daha etkin hale taşınması; sivil toplum kuruluşlarının ve öğrenci ebeveynlerinin Türkçe ve Türk Kültürü öğretimi konusunda bilinçlendirilmesi ve uygulamalara desteklerinin sağlanması (Şen, 2010, s. 246-7) şeklinde ifade edilmesi, projeyi ve programı tasarlayan, hayata geçiren karar alıcı ve uygulayıcıların diaspora ve diasporik kimlik oluşumuna yönelik her hangi bir vurguları olmamasına karşın anadil, kültür ve anavatan ilişkisi ekseninde yukarıda tartışılan diaspora ve diasporik kimlik kavramsallaştırmalarının gösterdiği gibi anavatan değerleri ile ilişkinin bilinçli biçimde sürdürülmesi ve kimliğin anavatan değerleri ile inşası diaspora ve diasporik kimlik inşası ile aynı düzlemi kat etmektedir.

2009 Tarihinde yayımlanan “*Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı*” amacının “Türk çocuklarının Türk dilini ve kültürünü tanımaları, benimsemeleri, geliştirmeleri” ve “millî benliklerini korumaları” (MEB, 2009, s. 2) şeklinde ifadelendirilmesi diasporik kimliğin kök (anavatan) ve anavatan unsurları ile ilişkisinin anadil ve kültür bağlamında hedeflendiğine işaret etmektedir. Ayrıca anadil olarak yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlarının çocuklarının Türkçeyi doğru ve etkili öğrenmeleri ile anavatan ve anavatandaki yakınları ile iletişimi kurma ve sürdürülebilir becerileri arasında doğrudan ilişki kurularak kök (anavatan) değerlerinin sürekliliğinin Türkçe öğretimi ile temin edilebileceğine yönelik algı açıkça ortaya konmaktadır. Programın temel koşulunun Türk vatandaşlarının çocuklarının bir yandan Türk kültürü ile anadil üzerinden doğru bir ilişki geliştirerek korumaları, diğer yandan da içinde buldukları kültürel çevre ile uyum sağlayabilmeleri olarak tasarlanması, diasporik kimliğin anavatan ve anavatan öğeleri ile sürekliliğine vurgu yapan yaklaşım (Cohen, 2007; Safran, 2004; Sheffer, 2003) ile diasporik kimliği bir müzakere deneyimi olarak kavramsallaştıran yaklaşımı (Hall, 1990; Clifford, 1994; Gilroy, 1993) hatırlatır niteliktedir. Türkçe ve Türk Kültür Dersleri Programı ile



öğrencilere kazandırılmak istenen temel değerler başlığı altında konumuz bağlamında, vatanseverlik, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık (MEB, 2009, s. 3) gibi değerlerin sayılması yine diaspora ve diasporik kimliğin temel bileşeni olan anavatan ve anavatan kültürü ile ilişkinin pekiştirilmesine yönelik bir vurguya işaret etmektedir.

Programda dilin, “millî kültürü gelecek kuşaklara aktarmanın en etkili aracı” olarak tanımlanması ve program doğrultusunda gerçekleştirilecek çalışmalarda Türk kültürünün “canlı, birleştirici, ortak bilinci pekiştirici, vatan ve millet sevgisini güçlendirici örnekleri olan halk edebiyatı ürünleri (masal, destan, hikâye, fıkra, tekerleme vb.)” üzerinden sunulması ve anavatanın siyasi, beşeri, bürokratik yapısı, doğal, tarihi zenginlikleri, dini ve milli değerler, günler, gelenek ve göreneklerin derslerde işlenmesi önemle vurgulanmaktadır (MEB, 2009, s. 5). Milli kültürde masallar, hikayeler, destanlar ve şiirlerin önemli bir yeri işgal etmesi (Kaplan ve Peker, 2022, s. 429-30) Türkçe öğretiminde bu edebi türlerin kullanımının belirleyici rolüne özellikle atıf yapılmasına neden olmuştur. Dolayısıyla programın yapılandırılması ve gerçekleştirilmesinin temel denetimini sağlayan unsurun kimliğin anavatan ve anavatanın tüm fiziki ve sembolik değerleri ile ilişki üzerinden inşası ve sürdürülmesi düşüncesi olduğu açık bir biçimde görülmektedir. Bu çerçevede yapılandırılan Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı kapsamında; Türkiye’nin belirli şehirleri, Türk bayrağı, İstiklal Marşı, dini ve milli bayramlar, anavatandan çocuk oyunları, temel seviye dini değerler ve ibadetler, Türkiye’nin tarihi ve doğal zenginlikleri, Milli Mücadele, Hacivat ve Karagöz, kültürel nesnelere ve objelere, Türk sanatından çeşitli objelere, Türkiye Cumhuriyeti’nin yönetim yapısı, İstanbul’un fethi, Çanakkale savaşı, halk oyunları, nevrüz, Türk kültüründen önemli şahsiyetler (MEB, 2009, s. 26-45) 1’den 10. sınıfa kadar ders materyallerine serpiştirilmiş örnek etkinliklerle öğrencilere aktarılması amacıyla detaylandırılmıştır. Fakat 2009 yılında yayımlanan program doğrultusunda hazırlanan öğretim materyallerinin belirli bir süre kullanımının ardından hem öğrenciler hem de öğretmenlerin yurtdışında yaşayan vatandaşların çocuklarının Türkçe ve Türk kültürü öğretimine uygun olmadığına yönelik eleştirileri nedeniyle ilgili ders kitaplarının yayım ve dağıtımını durdurulmuştur (Güleç ve Yağimli, 2023, s. 37). Bununla birlikte Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programına yönelik akademik çalışmaların programın temel sorununun “öğretim programındaki kazanımların hedef kitleye göre olmaması, ders kitaplarının hedef kitlenin seviyesinin çok üzerinde olması” (Karadağ ve Baş, 2019a, s. 435) şeklinde tespitleri sahadan gelen öğretmen ve öğrenci şikayetlerini teyit eder nitelikte olmuştur. 2009 yılı öğretim programı ve program temelinde hazırlanan ders materyallerine ilişkin sahadan gelen eleştirilerden hareketle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yeniden bir program ve ders materyali geliştirme çalışmaları başlatılmıştır (Güleç ve Yağimli, 2023, s. 37). Bu çerçevede, Millî Eğitim Bakanlığı tarafınca Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı doğrultusunda hazırlanacak öğretim materyalleri ve programı ile ilgili sorunların tespiti ve öğretim materyallerinin yeniden yapılandırılması amacıyla matuf olarak Fransa, İsviçre ve Almanya’da sahada öğrenci, öğretmen ve velilerin katılımı ile gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda 2017 yılında “*Türk Dili ve Türk Kültürü Dersinin Mevcut Durumunun Analizi*” raporu hazırlanmış olup, rapor bulguları 2018 yılında yayımlanan Türk Kültürü Dersi Öğretim Programına kaynaklık etmiştir (Karadağ ve Baş, 2019b, s. 10).

Günümüzde yurtdışında yaşayan vatandaşlarımızın çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü dersleri 2018 yılında hazırlanmış olan söz konusu öğretim programı doğrultusunda uygulanmaktadır (MEB, 2018). Yeni programla, 2009 yılında hayata geçirilen programdan farklı olarak Türk Kültürü dersinin seçmeli ders statüsü ve birleştirilmiş sınıflarda uygulanması dikkate alınarak sınıf temelli program ve ders materyallerinden seviye temelli program ve materyal geliştirilmesinin yanı sıra Türkçe dil becerileri kazanımlarının da Türk kültürü temaları dolayısıyla sağlanması amaçlanmıştır (Karadağ ve Baş, 2019b, s. 10-11). Yeni programda yapılan en önemli değişikliklerden birisi de 2009 yılı programında ayrı dersler olarak ele alınan Türkçeyi ve Türk kültürünü bütüncül bir yaklaşımla Türk kültürü ve tarihi öğretimi için ayrı bir kazanım programlanmamış olması, Türkçe dil becerilerinin içinde

temaların belirleniminde Türk kültür ve tarihinin zemin olarak kullanılmış olmasıdır (Karadağ ve Baş, 2019b, s. 34). Bu durum, dil öğrenmenin aynı zamanda bir kültür aktarımı olduğunun (Akpınar, Harmankaya ve Haşimoğlu, 2023, s. 734-5) uygulamada somutlaştırılarak dil öğretimi ve kültür aktarımı arasında daha önce yapılmış olan ayrıştırma hatasına yönelik bir düzeltme olarak okunabilir. 2018 yılında yayımlanan güncel uygulamada olan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı sunumunda yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının anavatan ve anavatan kültürü ile bağlarını sürdürmelerinin en önemli aracının Türkçe olduğu gerekçesiyle Türk kültürünün anadil öğretimi merkezine alındığı vurgulanmaktadır (MEB, 2018, s. 1). Programın eğitim, okul ve sınıf sistemi farklı Avrupa ülkelerinde uygulanabilirliğinin sağlanması amacıyla program, 2009 yılında yayımlanan programda olduğu gibi 1-10 sınıf sistemine göre değil, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin 8-16 yaş arası Türk öğrencilerin (Esenlikci ve Engin, 2019, s. 1) birleştirilmiş sınıflarda işlendiği (Karadağ ve Baş, 2019b, s. 11) dikkate alınarak sekiz seviye esasında yapılandırılmıştır. Programın özel amacı yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının anadilleri Türkçeyi etkin kullanımının yanı sıra, çocuklara Türk kültürünü aktarmak ve çocukların Türk kültürü ile ev sahibi ülkenin kültürel öğeleri arasında ilişkiyi kurarak kültürler-arası özelliklerini geliştirmesi olarak belirtilmiştir (MEB, 2018, s. 2). Yukarıda tartışılan diaspora tanımlarında anavatanla ve anavatan öğeleri ile ilişkinin diasporayı belirleyen temel unsur olduğu ve diasporadaki bireylerin kimliklerini anavatandan getirdikleri kültürel unsurlar ile ev sahibi ülkenin kültürel öğeleri arasında bir deneyim, süreç ve müzakere olarak aradılık durumu dikkate alındığında programın amacı ile diaspora ve diasporik kültür ve kimlik deneyimi (Gilroy, 1993; Hall, 1990) arasında bir yakınsamadan söz edilebilir. Bununla birlikte programda Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik ulaşılması gereken kazanımlardan hemen sonra çocukların “millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlerimizi tanıyıp severek benimsemelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir” (MEB, 2018, s. 2) denilmektedir. Burada bir kez daha anavatan ile ilgili öğelerle kurulan ilişkinin bilgi düzeyinde kalmaması dahası bir bilinç düzeyinde tahkiminin hedeflenmiş olduğu açıkça görülmektedir. Bu hedefe ulaşmak amacıyla, öğretim programının uygulanma aşamasında işlenmek üzere her seviye için sekiz ana tema ve seviyelere göre alt temalar belirlenmiş ve ders kitaplarının bu tema ve alt temalar dikkate alınarak hazırlanması öngörülmüştür.

Program kapsamında metodolojik olarak bir tercihte bulunulmuştur. Bu bağlamda öğrencilere doğrudan Türk kültür ve tarihinin öğretilmesi hedeflenmemiş, daha ziyade “Bayramlar ve Kutlamalar”, “Ben ve Ailem”, “Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama”, “Geçmişe Açılan Kapı”, “Gezelim Görelim”, “İnsan ve Doğa”, “Oyun ve Eğlence” ve “Sanat ve Edebiyat” (MEB, 2018, s. 4) olarak belirlenen tüm seviyeler için Türk kültür ve tarihi ortak temaları dolayımında verimli öğrenmeyi sağlamak amacıyla doğal bir biçimde dil becerileri zemininde anavatan kültür ve değerlerinin aktarımı tasarlanmıştır (Karadağ ve Baş, 2019b, s. 34).

Konumuz bağlamında alt temalar incelendiğinde anavatanla ilişkili kültür ve değerler, özellikle *Bayramlar ve Kutlamalar* temasının alt temaları olan dinî ve millî bayramlar, düğün, gelenek ve görenekler, kına gecesi, asker uğurlama, mevsimlik bayramlar, kandil geceleri, kurtuluş günleri, festivaller (MEB, 2018, s. 5); *Oyun ve Eğlence* temasının alt temaları olan mani, manili oyunlar, tekerlemeli oyunlar, fıkra, ninni, tekerleme, bilmece, oyun alanları, sokak oyunları, şarkı, türkü, bölgelere göre halk oyunları, halk oyunu (folklor), geleneksel Türk gölge oyunu; *Sanat ve Edebiyat* temasının altında bağlama, kopuz, Türk müziği, ud, cami, han, medrese, mimari eserler, saray, türbe, dünyada Türk mimari örnekleri, Türk edebiyatı, şair ve yazarlar, dünya mirasına Türklerin katkıları, Türk edebiyatı, Türkçe basılı yayınlar, Türkçe televizyon kanalları gibi alt temalar dolayımında işlenmektedir (MEB, 2018, s. 6). Diasporik kimliğin bir diğer unsuru olan anavatan değerleri üzerinden inşa edilen bilinç ve kolektif kimliğin temeli olan anavatan kültür ve tarih bilincinin oluşturulmasına yönelik olarak *Geçmişe Açılan Kapı* temasının alt temaları destanlar, efsaneler, masallar, tarihî

kahramanlar, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu, halk hikâyeleri, tarihî kahramanlar, tarihte Avrupalı karakterler gözüyle Türkler ve Türk kültürü, tarihsel süreç içinde Türklerin yerleştiği bölgeler, Türklerin İslamiyet'i kabulü, İslam ve birlikte yaşama kültürü, Osmanlı toplumunda birlikte yaşama kültürü (Karadağ ve Baş, 2019b, s. 34) ve *Gezelim Görelim* temasının alt temaları Türkiye, Türkiye'nin doğal güzellikleri, şehirlerimiz, Türk mutfağı, Türkiye, yöresel lezzetler, tarihî ve turistik mekânlar, bölgeler, coğrafi özellikler, iklim, kültürel mekânlar, dağlar, ırmaklar, ovalar, komşular, kültürel mekânlar dolayımında sunulmaya çalışılmıştır (MEB, 2018, s. 5). Diasporik kimliğin gerilim ve müzakere temelinde sürekli inşa sürecinde olduğu, süreç odaklı bir deneyim ve aradalık özelliğini yansıtır biçimde ben ve çevrem, birlikte yaşam, iletişim, anlaşma, farklı diller, farklı kültürler, kültürler arası iletişim, saygı, uzlaşma, kültürler-arasılık, eşitlik, insan hakları, uyum, iş birliği, tanıma biçimleri, barış, cinsiyetler, ortak yaşam, sorumluluklar ve inançlar gibi alt temaları içeren *Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama* temasında detaylandırıldığı görülmektedir (MEB, 2018, s. 5).

Belirlenen tema ve alt temalar çerçevesinde birden sekize kadar sekiz farklı seviye kitabı, Hazırlık Çalışma Kitabı (1-2), Hazırlık Ders Kitabı (1-2), Hazırlık Öğretmen El Kitabı (1-2) ve Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Kitabı olmak üzere 15 farklı Türkçe ve Türk Kültürü öğretim materyali ve çok sayıda farklı seviyeler için hikâye kitapları hazırlanmıştır.

Hazırlanan ders kitapları incelendiğinde anavatan kültür ve değerleri ile ilişkinin çocukların zihninde yerleşmesi adına temalar ve alt temalar çeşitli etkinlikler, öyküleme ve anlatımlarla işlenmiştir. Türkçe ve Türk Kültürü-1 kitabında seviye dikkate alınarak yağ satarım bal satarım oyunu, Türkiye yolculuğu, Hazerfan Ahmet Çelebi, Hacivat ve Karagöz, Nasrettin Hoca, Keloğlan gibi Türk tarihinin kahraman ve karakterleri boyama etkinlikleri ile işlenmiştir (Sidekli, 2019). Türkçe ve Türk Kültürü-2 ders kitabında, Mahya, Ramazan, 23 Nisan, Ramazan Bayramı, Kurban Bayramı, yöresel yemekler ve yöresel kıyafetlere ilişkin etkinlikler yer almaktadır (Şen, 2019). 3. seviye ders kitabında Türkiye'de tatil, Türk Kızılay'ı, Milli Bayramlar, Sultanahmet Camisi, Ayasofya, Topkapı Sarayı, Kız Kulesi, Anıtkabir, Kurtuluş Savaşı Müzesi, Boğaç Han, Anadolu'dan efsaneler, Türk müziği enstrümanları konuları etkinlikler ve çeşitli hikayelerle işlenmiştir (Keskin, 2019). Türkçe ve Türk Kültürü 4. seviye ders kitabında körebe oyunu, seksek oyunu, mendil kapmaca, misket gibi oyunlar detaylandırılmış, Safranbolu evleri, Pamukkale, Kapadokya, nemrut dağı gibi tarihi ve kültürel mekanlar aktarılmış, Hacı Bektaş-ı Veli, Mevlâna, Yunus Emre, Hacı Bayram Veli gibi değerler tanıtılmıştır (Arı, 2019). Zeybek, halay, horon gibi halk oyunları, İstiklal Marşı, göbekli tepe, Kazdağı milli parkı, Truva antik kenti, Türk halı sanatı, ebru, minyatür, bakırcılık gibi temalar Türkçe ve Türk Kültürü-5 ders kitabında işlenmiştir (Deniz, 2019). Türkçe ve Türk Kültürü-6 ders kitabında Karagöz ve Hacivat, Kurban Bayramı, Tarihte Türk devletleri, Mehmet Akif Ersoy, Nazım Hikmet, Necip Fazıl Kısakürek, Neşet Ertaş, Barış Manço, Tema Vakfına yer verilmiştir (Doğan, 2019). Doğum, düğün gibi önemli günlerde yer alan Türk kültürel pratikleri, kuş evleri, yedi kiremit ve sandalye kapmaca oyunu, ramazan, oruç, diş kirası, Van gölü, Ağrı dağı, Uludağ, Ilgaz dağları, askıda ekmek, Evliya Çelebi, Orhun Yazıtları, Mimar Sinan, Ömer Seyfettin, Kırkyama 7. Seviye Türkçe ve Türk Kültürü kitabında yer alan anavatan kültür ve değerleri olarak gözlemlenmektedir (Kurudayıoğlu, 2019). Türkçe ve Türk Kültürü 8. Seviye ders kitabında Eğitim ve Din Müşavirlikleri, Büyükelçilik, konsolosluk, Yunus Emre Enstitüsü, TİKA, Aşık Veysel, Fatih Sultan Mehmet, Kore Savaşı, geleneksel oyunlar, nevruz, aşure, hıdrellez, yöresel festivaller, kandil geceleri, dünyadaki Türk izleri, Mete han, Kaşgarlı Mahmut, El-Cezeri, Farabi, İbni Sina, Atatürk, Cahit Arif, Uluç bey, TRT Kanalları, Resmi Gazete, Van kedisi gibi anavatan kültür, değer, kurum ve kuruluşları detaylandırılmıştır (Karatay, 2019). Bu çerçevede, ders materyallerinin yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının anavatan ile bağlarını temin etmek üzere yapılandırıldığı, anavatan değerlerinin ilk seviyelerde görsel, bilmeceler, bulmacalar ve oyun gibi etkinlikler verilirken seviyeler ilerledikçe etkinlik çeşitliliğinin artırılmış olduğu ve ilgili temalara ilişkin detay bilgilerin hikayeleme ve anlatım teknikleri ile sunulduğu görülmektedir. Kültürel öğelerin seviyeler arasında ve her seviye

içinde dağılımının düzenli bir biçimde seyretmediği, din ve inanç, geleneksel sporlar, yöresel yemekler ve kültürel zenginlikler, anavatanla ilişkili kurum ve kuruluşlar gibi öğelerin seviyelere dağılımının dengeli olmadığı, kültürel öğelerden milli ve dini bayramlar, tarihi ve kültürel şahsiyetler gibi öğelerin her seviyede benzer temalarla tekrar edildiği, seviyeler ile kültürel öğelerin tekrar sıklığı arasında belirli bir korelasyonun takip edilmediği gibi bir takım yapılandırma ve program içeriğine ilişkin eksikliklerin Türk çocuklarının anavatanla iletişim kurma ve bu bağlamda Türk kültür ve tarihi ekseninde bir bilinç ve kimlik gelişimine yönelik kazanımlarına olumsuz etki etme durumu ortaya çıkabileceği dikkate alınarak ders materyallerinin 2017 yılında yapılan mevcut durum analizine benzer bir çalışmanın daha geniş ölçekte gerçekleştirilerek ortaya çıkan bulgular ekseninde yeniden düzenlenmesi önemli bir konu olarak görülmelidir.

Son olarak, Türkçe ve Türk Kültür öğretiminin pratikte uygulanmasına ilişkin analiz başka bir çalışmayı gerektirmekle birlikte diasporik kimlik oluşumu ve devamlılığı bağlamında Türkçe ve Türk Kültürü öğretiminin sınırlarını, kurumsal eksende, Milli Eğitim Bakanlığının konuya ilişkin ayırmış olduğu teknik ve mali kaynak başta olmak üzere insan kaynağı, karar alıcı ve yürütücülerin Türk diaspora kimliğinin oluşumu ve sürdürülmesinde anadilin önemine olan algısı, Türkiye Cumhuriyeti Eğitim ataşeliklerinin ve alandaki Türk sivil toplum kuruluşlarının konuyu sahiplenmesi, Türkiye'den Türkçe ve Türk Kültürü derslerine yönelik görevlendirilen öğretmenlerin yeterlilik, çaba, motivasyon ve fedakarlığı; bürokratik ve yasal çerçevede, bulunulan ülkenin göçmen politikasında kristalize olan anadil politikası, eyalet ya da bölgesel yönetimlerin Türklere ve Türkçeye yaklaşımı, ülkenin, eyaletlerin ve yerel yönetimlerin göçmenlerin anadiline ilişkin yasal mevzuatları, ev sahibi ülke eğitim kurumlarının Türklere ve Türkçenin öğretilmesine karşı geliştirdikleri tutum ve davranışlar; toplumsal bağlamda; ev sahibi ülke vatandaşlarının Türkçeye karşı tutumu, öğretim programının uygulandığı coğrafi alandaki Türklerin demografik dağılımı ve yoğunluğu; Türk diasporası bağlamında ev sahibi ülkenin göçmenlere yönelik anadil öğretimi konusunda sunduğu imkanlar konusunda Türk vatandaşların bilgi düzeyi ve Türk velilerinin bu imkânları kullanmaya yönelik isteklilikleri, öğrenci velilerinin anadil ve Türk Kültürünü önemseme düzeyi, bu düzeyle ilişkili olarak çocuklarını anadil kurs ve derslerine yönlendirme arzuları ve yeni kuşağın anadillerini öğrenme isteği ve motivasyonları belirlemektedir.

## SONUÇ

Batı Avrupa ülkeleri, İkinci Dünya Savaşı'nın hemen ardından savaş sonrası yeniden yapılanma ve inşa faaliyetlerini hızlandırmak amacıyla misafir işçi programını başlatmışlardır. Bu program kapsamında, başta Almanya olmak üzere birçok Batı Avrupa ülkesine kitlesel anlamda Türk işçi göçü yaşanmıştır. Göç hareketi başlangıçta geçici işgücü veya misafir işçilik olarak tasarlanmış, ancak, zamanla bu işçiler ve aileleri gittikleri ülkelerde zamanla yerleşik hale gelerek, Batı Avrupa'da kalıcı bir Türk varlığı oluşturmuşlardır. Altmış yılı aşkın süre içinde, yurtdışında yaşayan Türklerin ekonomik, siyasi, toplumsal ve demografik olarak dikkate değer bir nüfusa ulaştığı görülmektedir.

Yurtdışında Türklerin göç süreçlerinin başladığı tarih olan 1960'larda sosyal bilimler literatüründe görülmeye başlayan diaspora ve diasporik kimlik gibi kavramsallaştırmalar yurtdışındaki Türklerin kalıcılığı ve büyümeye devam etmesi ile koşut olarak akademik ve uluslararası alanda yaygınlık kazanmıştır (Dufoux, 2017, s. 338). Kabaca iki farklı damarda ilerleyen tanımlamalardan Diasporanın menşei ülkesinden farklı ulusötesi göç ile başka ülkelere dağılmış, fakat anavatan ile bağlarını bir şekilde devam ettiren ve kendini bu bağlar dolayımında tanımlayabilen (Vertovec, 2006; Hear, 2005; Shain ve Barth, 2003; Cohen, 2008) ve kimlik süreç ve deneyimlerinde (Hall, 1990; Clifford, 1994; Gilroy, 1993) anavatan bagajının gündemde olduğu bir toplulukla ilişkili olduğu görülebilir. Bu çerçevede diasporanın belirleyici öğesini kuran unsurun sürekli inşa halinde olan kimlik olduğu sonucuna ulaşılır.

Yurtdışına yönelik kitlesel Türk Göçü ile birlikte deneyimlenen kültürel şok ve göç eden Türklerin maruz kaldığı kültürel çatışma, ev sahibi ülkenin asimilasyon politikaları ve yeni kuşakların yaşadığı kimlik gerilimi biçiminde deneyimlenen süreçlerle birlikte Türk vatandaşların anavatan ile ilişkilerini devam ettirme pratikleri birlikte seyretmiştir. Özellikle yeni kuşakların anavatanla ilişkilerini Türkçe ve anavatan kültür ve değerleri üzerinden devam ettirerek kimliklerinin inşa ve sürekliliğine yönelik olarak en önemli çalışmaların başında anadil ve anavatan kültürünün aktarımı olduğu görülmektedir.

Yurtdışındaki Türk vatandaşların çocuklarının anavatan ile bağlarını devam ettirmek ve kimliklerini anavatan değerleri üzerinden inşası ve devamı amacıyla yönelik olarak 1970'li yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı diaspora ve diasporik kimlik ile ilişkili bir algı üzerinden yapılandırılmamış ve günümüzde de söz konusu farkındalığa ilişkin bir bulguya rastlanmamış olsa da diaspora ve diasporik kimlik bağlamında dikkate alınmayı gerektirecek bir çerçeve sunmaktadır.

Yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlarının çocuklarına yönelik olarak Türkçe ve Türk Kültürü dersleri 2018 yılında hazırlanmış olan Türkçe ve Türk Kültürü öğretim programı doğrultusunda uygulanmakta olup, söz konusu programın yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının anavatan ve anavatan kültürü ile bağlarını sürdürmelerinin en önemli aracının Türkçe olduğu gerekçesiyle Türk kültürünün anadil öğretimi merkezine alması ve programla yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının anadilleri Türkçeyi etkin kullanımının yanı sıra, çocuklara Türk kültürünü aktarmak ve çocukların Türk kültürü ile ev sahibi ülkenin kültürel öğeleri arasında ilişkiyi kurarak kültürler-arasılık özelliklerini geliştirmelerinin amaçlanması (MEB, 2018, s. 2) diaspora tanımlarında anavatanla ve anavatan öğeleri ile ilişkinin diasporayı belirleyen temel unsur olduğu ve diasporadaki bireylerin kimliklerini anavatanından getirdikleri kültürel unsurlar ile ev sahibi ülkenin kültürel öğeleri arasında bir deneyim, süreç ve müzakere olarak aradalık durumu dikkate alındığında programın amacı ile diaspora ve diasporik kültür ve kimlik deneyimi (Gilroy, 1993; Hall, 1990) arasında dikkate değer bir yakınsamanın bulunduğu işaret etmektedir. Bu çerçevede, süreçte sekiz kez güncellenen programın eksiklikler ve başarısızlıkları çalışmamızın sınırlılıkları dışında bırakılarak anadil temelinde anavatan ile ilgili Türk çocuklarda kolektif bir bilinç oluşturmak, anavatan kültür ve değerleri ile bağlarını temin ederek devamlılık sağlamak üzere yapılandırılmış olması ve bu çerçevede kültürel, tarihi ve dini temalar ve alt temalar zemininde yurtdışındaki Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde kullanılmak üzere ders materyallerinin hazırlanmasının diaspora ve diasporik kimlik kavramsallaştırmaları bağlamında Türk diasporasının ve diasporik kimliğin inşası ve sürekliliği için önemli bir işleve sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Etik Kurul Onayı**

Bu çalışmada etik kurul onayı gerektiren insan veya hayvan denekleri kullanılmamıştır. Araştırma, kamuya açık veri setleri, literatür taramaları veya teorik analizler üzerinden yürütülmüştür. Etik kurallar gereği, araştırma sürecinin her aşamasında akademik dürüstlük ve bilimsel etik kurallara tam uyum sağlanmıştır. Bu nedenle, etik kurul onayı gerekmemiştir.

### **Yazar Katkıları**

Araştırma Tasarımı (CRediT 1) Mustafa ERTÜRK (%100)

Veri Toplama (CRediT 2) Mustafa ERTÜRK (%100)

Araştırma - Veri Analizi - Doğrulama (CRediT 3-4-6-11) Mustafa ERTÜRK (%100)

Makalenin Yazımı (CRediT 12-13) Mustafa ERTÜRK (%100)

Metnin Tashihi ve Geliştirilmesi (CRediT 14) Mustafa ERTÜRK (%100)

**Finansman**

Çalışma herhangi bir finansal destek almamıştır.

**Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması yoktur.

**Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SDG)**

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları: Desteklemiyor

## REFERANSLAR

- Abadan-Unat, N. (2002). *Bitmeyen göç: Konuk işçilikten ulus-ötesiyurttaşlığa*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Abadan-Unat, N. (2007). Türk Dış Göçünün Aşamaları: 1950'li Yıllardan 2000'li Yıllara. A. Kaya, & B. Şahin (Dü) içinde, *Kökler ve Yollar Türkiye'de Göç Süreçleri* (s. 3-18). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Adamson, F. B. (2019). Sending States and the Making of Intra-Diasporic Politics: Turkey and Its Diaspora(s). *International Migration Review*, 53(1), 210-236.
- Akalın, A. (2016). Açık, Döner, Mühürlü Kapılar: 20. Yüzyılda Batı/Doğu Ekseninde Emek Göçünün Seyri. S. G. Öner, & N. A. Öner (Dü) içinde, *Küreselleşme Çağında Göç Kavramlar, Tartışmalar* (s. 89-106). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akgönül, S. (2011). *Azınlık: Türk Bağlamında Azınlık Kavramına Çapraz Bakışlar*. İstanbul: Bgst Yayınları.
- Akpınar, Ş., Harmankaya, H., & Haşimoğlu, H. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Unsurları: Günümüz Karagöz Oyunları Örneği. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 733-753.
- Anthias, F. (1998). Evaluating 'Diaspora': Beyond Ethnicity? *Sociology*, 32(3), 557-580.
- Appadurai, A., & Breckenridge, C. (1989). On Moving Targets',. *Public Culture*(2), i-iv.
- Arı, G. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü-5*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Berger, J., & Mohr, J. (2010). *A Seventh Man: A Book of Images and Words about the Experience of Migrant Workers in Europe*. London: New York: Verso.
- Berns-McGown, R. (2008). Redefining "Diaspora". *International Journal: Canada's Journal of Global Policy Analysis*, 63(1), 3-20.
- Brubaker, R. (2005). The 'diaspora' diaspora. *Ethnic and Racial Studies*, 28(1), 1-19.
- Bruneau, M. (2010). Diasporas, transnational spaces and communities. R. Bauböck, & T. Faist (Dü) içinde, *Diaspora and Transnationalism: Concepts, Theories and Methods* (s. 35-49). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Canatan, K. (2007). Avrupa Ülkelerinin Azınlık Politikalarında Türkçe Anadil Eğitiminin Konumu "İsveç, Fransa ve Hollanda Örnekleri". *Journal of Turkish Studies*, 2(3), 159-172.
- Castles, S. (2018). International migration at the beginning of the twenty-first century: global trends and issues. *International Social Science Journal*, 68(227-228), 151-162.
- Chambers, I. (2005). *Göç, Kültür, Kimlik*. (İ. Türkmen, & M. Beşikçi, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Clifford, J. (1994). Diasporas. *Cultural Anthropology*, 9 (3), 302-338.
- Cohen, R. (2007). Creolization and Diaspora: The Cultural Politics of Divergence and (Some) Convergence. G. Toticagüena (Dü.) içinde, *Opportunity Structures in Diaspora Relations: Comparisons in Contemporary Multilevel Politics of Diaspora and Transnational Identity* (s. 85-112). Reno, Nevada: Center for Basque Studies.
- Cohen, R. (2008). *Global Diasporas*. London: Routledge.
- Çakır, M. (2002-2003). Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı.

*Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39-58.

- Çakır, M., & Yıldız, C. (2016). Almanya'daki Türk Öğretmenlerin Türkçe Ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*(3), 217-257.
- Demirbaş, H. (2014). *Eğitim-Kültür Açısından Avrupa'daki Türk Çocukları - Sorunlar Ve Çözümler*. Ankara: Nobel.
- Deniz, K. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü-5*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Doğan, Y. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü-6*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dufoix, S. (2017). *The Dispersion: A History of the Word Diaspora*. Leiden: Boston: Brill.
- Esenlikci, A. C., & Engin, M. A. (2019). 1960'dan Günümüze Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşayan Türk Göçmenlerin Sorunları. *Emek ve Toplum*, 8(20), 59-77.
- Faist, T. (2010). Diaspora and transnationalism: What kind of dance partners? R. Bauböck, & T. Faist (Dü) içinde, *Diaspora and Transnationalism: Concepts, Theories and Methods* (s. 9-34). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Faist, T., & Fauser, M. (2011). The Migration–Development Nexus: Toward a Transnational Perspective. T. Faist, M. Fauser, & P. Kivisto (Dü) içinde, *The Migration–Development Nexus: Toward a Transnational Perspective* (s. 1-26). New York: Palgrave Macmillan.
- Franz, M., & Silva, K. (2020). Introduction. Theorizing Belonging against and beyond Imagined Communities. M. Franz, & K. Silva (Dü) içinde, *Migration, Identity, and Belonging: Defining Borders and Boundaries of the Homeland* (s. 1-27). New York: Routledge.
- Gazsó, D. (2015). An Endnote Definition for Diaspora Studies. *Minority Research*(18), 161-182.
- Gilroy, P. (1993). *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Göçmen İşçinin Hukuki Statüsü Hakkında Avrupa Sözleşmesi. (1981, Ocak 27). *Resmi Gazete*(17233). 01 11, 2024 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17233.pdf> adresinden alındı
- Grosz, E. (1990). Judaism and Exile: The Ethicsof Otherness. *New Formations*(12), 77-88.
- Güleç, İ., & Yağımlı, M. A. (2023). Evaluations On Visuals Used In Materials Prepared For Bilingual Children. B. İnce, & İ. Güleç (Dü). içinde İstanbul: Alte Teknoloji.
- Güzel, P. K. (2022). Türkçe Ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Hazırlanan Makale Ve Tezlerin İncelenmesi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(52), 676-685.
- Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. J. Rutherford (Dü.) içinde, *Identity: Community, Culture, Difference* (s. 225-47). London: Lawrence & Wishart.
- Harutyunyan, A. (2012). Challenging the Theory of Diaspora from the Field. (W. P. 1/2012, Derleyici) Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät. 6 9, 2022 tarihinde alındı
- Hear, N. V. (2005). *New Diasporas: The Mass Exodus, Dispersal, and Regrouping of Migrant Communities*. London: UCL Press.
- Hussain, Y. (2005). *Writing Diaspora: South Asian Women, Culture and Ethnicity*. London: Routledge.
- İçduygu, A., Erder, S., & Gençkaya, Ö. F. (2014). *Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları, 1923-2023 Ulus-devlet Oluşumundan Ulus-Ötesi Dönüşümlere*. İstanbul: MiReKoc.



- İnce, E. A. (2022). İç Göç Sürecinde Göçmen Toplumun Dinî ve Sosyokültürel Hayatında Meydana Gelen Değişimin İlişkiler Bağlamında İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 6(1), 65-88.
- Kafkas, E. T., Sarmış, İ., & Şahin, O. (2014). *Uluslararası İşgücü Anlaşmaları*. (F. Aydın, Dü.) Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı.
- Kaplan, H., & Peker, S. (2022). Kök Değerler Açısından Özbek Masalları. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 426-444.
- Karaçay, A. B. (2016). Türkiye-Avrupa Göç Sistemi: Misafir İşçilikten Ulus-Ötesi Kimliklere. S. G. Öner, & N. A. Öner (Dü) içinde, *Küreselleşme Çağında Göç Kavramlar, Tartışmalar* (s. 399-416). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karadağ, Ö., & Baş, B. (2019a). Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Dair İhtiyaç Analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 434-454.
- Karadağ, Ö., & Baş, B. (2019b). *Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Karatay, H. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü-8*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kaya, İ. (2007). *Müslüman Amerikalılar. Göç Kimlik ve Entegrasyon*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Kayan, R. (2007). *Vahyin Gölgesinde Kimlik İnşası*. İstanbul: Çıra Yayınları.
- Keskin, H. K. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü-3*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Koinova, M. (2010). Diasporas and international politics: Utilising the universalistic creed of liberalism for particularistic and nationalist purposes. R. Bauböck, & T. Faist (Dü) içinde, *Diaspora and Transnationalism: Concepts, Theories and Methods* (s. 149-165). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Kurudayıoğlu, M. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü-7*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Küçük, S. (2006). Kültürler Arası Konumda İki Dilli Öğrenciler İçin Öğretmen Yetiştirme ve Erasmus Programı. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 231-251.
- Kütük, B. Ş. (2015). Türkiye'den Batı Avrupa'ya İşçi Göçünün Sosyolojik Çalışmalara Yansımaları. *Sosyoloji Konferansları*(52), 609-654.
- Linhard, T., & Parsons, T. H. (2019). Introduction: How Does Migration Take Place? T. Linhard, & T. H. Parsons (Dü) içinde, *Mapping Migration, Identity, and Space* (s. 1-20). Cham: Palgrave Macmillan.
- MEB. (2009). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı (1-10. Sınıflar)*.
- MEB. (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2024, 01 25). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-kurul-kararlari-fihrist-arsivi/icerik/371> adresinden alındı
- Özarlan, S. (2023). Avrupa'da İslamofobi'nin Tarihi Kökleri ve Güncel Nedenleri. *akif*, 53(1), 63-74.
- Paerregaard, K. (2010). Interrogating diaspora: Power and conflict in Peruvian migration. R. Bauböck, & T. Faist (Dü) içinde, *Diaspora and Transnationalism: Concepts, Theories and Methods* (s. 91-107). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Perşembe, E. (2010). F.Almanya'nın Baden-Württemberg Eyaletinde Eğitim Sistemi Ve Türk Göçmen

- Çocuklarının Eğitim Sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 55-80.
- Quayson, A., & Daswani, G. (2013). Introduction – Diaspora and Transnationalism Scapes, Scales, and Scopes. A. Quayson, & G. Daswani (Dü) içinde, *A Companion to Diaspora and Transnationalism* (s. 1-26). Oxford: Wiley Blackwel.
- Reichardt, U. (2003). Diaspora Studies and the Culture of the African Diaspora. The Poetry of Derek Walcott, Kamau Brathwaite and Linton Kwesi Johnson. M. Fludernik (Dü.) içinde, *Diaspora and Multiculturalism: Common Traditions and New Developments* (s. 287–327). Amsterdam: New York: Rodopi.
- Safran, W. (2004). Deconstructing and comparing diasporas. W. Koko, K. Tölölyan, & C. Alfonso (Dü) içinde, *Diaspora, Identity and Religion* (s. 9-29). London: Routledge.
- Sağlam, M. (1990). Federal Alman Okullarındaki Türkçe Ve Türk Kültürü Programlarının Düzenlenmesi ve Yürütülmesi. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 8(8), 603-621.
- Said, E. W. (2016). *Kültür ve Emperyalizm* (4 b.). (N. Alpay, Çev.) İstanbul: Hil Yayın.
- Shain, Y., & Barth, A. (2003). Diasporas and International Relations Theory. *International Organization*(57), 449-479.
- Sheffer, G. (2003). *Diaspora Politics: At Home Abroad*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sidekli, S. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü 1*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sökefeld, M. (2006). Mobilizing in transnational space: a social movement approach to the formation of diaspora. *Global Networks*, 6(3), 265-284.
- Şen, Ü. (2010). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitimine Yönelik Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Yapılan Çalışma ve Uygulamalar. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 2(3), 239-253.
- Şen, Ü. (2016). İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: İlk Öğretmenler ve İlk Türkçe Dersi Öğretim Programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1023-1036.
- Şen, Ü. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü-2*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. S. Worchel, & W. G. Austin (Dü) içinde, *Psychology of Intergroup Relation* (s. 7-24). Chicago: Hall Publishers.
- Tılıç, H. R., Özen, Y., & Çelik, K. (2016). Geriye Göçün Dinamikleri: Almanya'dan Eve Dönüş. S. G. Öner, & N. A. Öner (Dü) içinde, *Küreselleşme Çağında Göç Kavramlar, Tartışmalar* (s. 287-307). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tölölyan, K. (1991). The Nation-State and Its Others: In Lieu of a Preface. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 1(1), 3-7.
- Tölölyan, K. (2005). Restoring the Logic of the Sedentary to Diaspora Studies. L. Anteby-Yemeni, W. Berthomiere, & G. Sheffer (Dü) içinde, *Les Diasporas: 2000 Ans d'Histoire* (s. 137-148). Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Tsagarousianou, R. (2004). Rethinking the concept of diaspora: mobility, connectivity and communication in a globalised world. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 1(1), 52-65.

- Turner, S. (2019). The social construction of diasporas: conceptual development and the Rwandan case. R. Cohen, & C. Fischer (Dü) içinde, *Routledge Handbook of Diaspora Studies* (s. 40-46). London: Routledge.
- Us, R. G., & Güven, A. N. (2022). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 3(12), 1561-1576.
- Vertovec, S. (1996). Diaspora. E. Cashmore (Dü.) içinde, *Dictionary of Race and Ethnic Relation* (s. 99-101). London: Routledge.
- Vertovec, S. (2005). *The Political Importance of Diasporas*. Washington: Migration Policy Institute.
- Vertovec, S. (2006). *Diasporas good? Diasporas bad?* Oxford: Centre on Migration, Policy and Society, University of Oxford.
- Wahlbeck, Ö. (2002). The concept of diaspora as an analytical tool in the study of refugee communities. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28(2), 221-238.
- Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa da Uygulanan Dil Politikaları Kapsamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi. *bilig*(55), 221-242.
- Yaylacı, F. G. (2012). Belçika'daki Türklerin Dil Kullanımları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 63-88.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: YTB.
- Yuval-Davis, N. (2008). Aidiyetler: Yerlilik ile Diaspora Arasında. U. Özkırımlı (Dü.) içinde, *21. Yüzyılda Milliyetçilik* (Y. Başkavak, Çev., s. 139-158). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

## EXTENDED ABSTRACT

The devastation of the Second World War, which required the complete reconstruction of Western European countries, led them to embark on an intensive program of reconstruction. In this context, migration from Turkey to European countries, which was previously carried out through individual initiatives and private representatives, took place en masse for the first time from the 1960s onwards, primarily to various European countries such as Germany, Austria, the Netherlands, France, Belgium, Sweden, and Switzerland, under the label of “guest workers” (Tılıç ve diğeri, 2016; Abadan-Unat, 2007). During the 1960s, Turks were primarily motivated by the prospect of returning to their countries of origin rather than settling in them permanently. Not only did the anticipated return fail to materialize, but the developments led to a rapid demographic increase in European countries due to the presence of Turks. Turkish workers, initially arriving in Europe as guests, have since become permanent residents in their host countries for reasons such as family reunification. The inclusion of a conscious sense of belonging to Turkey, the perpetuation of cultural and religious values, and the transmission of the mother tongue (Turkish) to succeeding generations based on collective memory in the identity strategy of Turks (Akgönül, 2011, p. 213-4) residing in the diaspora underscores the significance of exploring the correlation between diasporic identity and the education and instruction of Turkish language, culture, and values.

In this study, the construction and maintenance of diasporic identities of Turks living in the diaspora in the processes of taking part in the social, political and cultural life of the country they live in is examined within the framework of mother tongue teaching and cultural values transfer. In this framework, the relationship between the Turkish and Turkish Culture curriculum and the course materials produced within the scope of the curriculum and Turkish diasporic identity is investigated.

In the broadest sense, diaspora can be seen to be associated with a community that is dispersed in other countries through transnational migration different from its country of origin, but which somehow maintains ties with the homeland and can define itself through these ties, and where the baggage of the homeland is (Vertovec, 2006; Hear, 2005; Shain & Barth, 2003; Cohen, 2008) on the agenda in identity processes and experiences (Hall, 1990; Clifford, 1994; Gilroy, 1993). In this framework, it should be determined that identity is the element that constitutes the defining element of the diaspora. Diasporic identities are identities that continuously produce and reproduce themselves through transformation and differentiation (Hall, 1990, p. 226). Problematizing identity necessarily involves belonging. Belonging is not only the constitutive element of identity but also the ground for the legitimacy of any identity among other identities. Therefore, the meaning of belonging to a diaspora should be sought in the existence of an emotional attachment and consciousness related to shared roots and the roots that embody religion, culture, mother tongue or other qualities and characteristics. The community space embodied in this originary connection has a symbolic aspect as well as a physical one. The symbolic plane that constitutes this community space is the program and practice of implementing the cultural values of the mother tongue and the homeland.

The first curriculum for teaching mother tongue and Turkish culture was published in 1969 by the Board of Education of the Ministry of National Education (Demirbaş, 2014, p. 41). The curriculum for teaching Turkish and Turkish Culture to the children of citizens living abroad, the first of which was published in 1969, has been renewed in different years until today (MEB, 2024). In this context, after 1969, eight curricula were implemented in 1980, 1981, 1986, 2000, 2006, 2009, and 2018 (Us & Güven, 2022, p. 1564). Today, Turkish and Turkish Culture courses for the children of our citizens living abroad are implemented in line with the aforementioned curriculum prepared in 2018. The curriculum aims to enable Turkish children living abroad to use their mother tongue Turkish effectively, transfer Turkish culture to children, and develop intercultural skills by establishing a relationship between Turkish culture and the cultural elements of the host country. Immediately after the achievements to be achieved for the development of Turkish language skills in the curriculum, it is stated that “it is aimed to introduce [children] to national, spiritual, moral, historical, cultural and social values, to ensure that they adopt these values and to strengthen their national feelings and thoughts” (MEB, 2018, p. 2). In order to achieve this goal, eight main theme levels and sub-themes for each level were determined to be covered during the implementation phase of the curriculum, and it was envisaged that the textbooks would be prepared in accordance with these themes and sub-themes.

Within the scope of the curriculum, rather than teaching Turkish culture and history explicitly, it is designed

to transfer the culture and values of the homeland on the basis of language skills in a natural way in order to ensure efficient learning through the common themes of Turkish culture and history for all levels determined to be Holidays and Celebrations, Me and My Family, Surrounding Society, Differences and Living Together, A Door to The Past, Let's Travel and See, Human and Nature, Games and Entertainment and Arts and Literature (MEB, 2018). In this framework, it has been concluded that the fact that the curriculum, which has been updated eight times in the process, is structured to create a collective consciousness in Turkish children about the motherland on the basis of mother tongue, to ensure continuity by ensuring their ties with the culture and values of the motherland, and in this framework, the preparation of course materials to be used in Turkish and Turkish Culture Courses abroad on the basis of cultural, historical and religious themes and sub-themes has an important function for the construction and continuity of the Turkish diaspora and diasporic identity in the context of diaspora and diasporic identity conceptualizations.