



Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/30, p. 635-648

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12676>
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

☞ **Referees/Hakemler:** Doç. Dr. Ahmet AKKAYA –
Doç. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ – Doç. Dr. Dilek FİDAN –
Yrd. Doç. Dr. Murat ELMALI

This article was checked by iThenticate.

İNGİLTERE'DEKİ TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİK ALGILARI VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

*Mehmet Yalçın YILMAZ**

ÖZET

1950 sonrası İngiltere'ye göç eden Kıbrıslı Türklerin nüfusu ciddi bir sayıya ulaşarak dikkati çekmektedir. Bu durum Kıbrıs Türklerinin eğitimle ilgili birçok talebini de birlikte oluşturmuştur. 1970'li yıllarda Türkiye'den göçmen olarak giden Türklerin de çocukları için eğitim talepleri olmuştur. Bugün için İngiltere Türk toplumunun talepleri, eksiklikleri olmasına rağmen farklı bölgelerde farklı çözümler üretilerek Türkçe dersleri gerçekleştirilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, İngiltere'deki Türkçe öğretimi hakkında kısaca bilgi vermek ve Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İngiltere'ye görevlendirilen ve Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği emrinde farklı okullarda ders veren Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle İngiltere'deki Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda İngiltere'deki devlet okullarında Türkçe dersi veren 36 öğretmene anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış; elde edilen sonuçlar değerlendirilerek İngiltere'deki Türkçe öğretiminin durumu betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların çoğunun (%61,11) dört yıldan fazla bir süredir Türkçe öğretmeni olarak İngiltere'de görev yaptıkları, çoğunluğunun (%58,13) lisansüstü düzeyde eğitim seviyesine sahip oldukları ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin öğretme yeterlilik algılarının lisans mezunlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenler çoğunlukla öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ile başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğunu düşünmekte ve öğrencilerinin en çok yazma becerisinde zorlandıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye istekli olmadıklarını ve yeterli sayıda Türkçe kitap okumadıklarını belirtmektedirler.

* Yrd. Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, El-mek: myyilmaz@istanbul.edu.tr, myalcinyilmaz@gmail.com

Anahtar Kelimeler: İngiltere’de Türkçe öğretimi, öğretmen yeterlilikleri, öz yeterlilik, algı.

SELF-SUFFICIENCY PERCEPTION OF TURKISH TEACHERS IN ENGLAND AND THEIR OPINION ABOUT TEACHING TURKISH

ABSTRACT

After 1950, the number of Turkish Cypriots immigrating to England has drawn the attention by reaching a considerable level. This situation has caused a number of education demands of Turkish Cypriots. When Turkish people immigrated from Turkey in 1970s, they demanded education for their children. Today, to meet the education demands of Turkish origin people in different parts of England, Turkish lessons have been given with different solutions in different parts of England in spite of lack of some opportunities.

The aim of this study is to identify Turkish Teaching in England through the ideas given by Turkish teachers in England and reveal the self-sufficiency of Turkish teachers in England. In line with this aim, a survey and a semi-structured interview form was given to 36 Turkish teachers working at state schools in England, by evaluating the obtained outcomes, the situation of teaching Turkish in England have been defined. As a result of the study, it has been found that most of the participants (%61,11) had been working as a Turkish teacher in England for more than four years, having masters degree and the ones who had the masters degree had more teaching sufficiency perception than the ones who did not have a masters degree. In addition, the teachers think that there is a positive relationship between the socio-economic level and the achievement of children and their students had most difficulty in writing skills. Together with this, the teachers think that students are not willing to learn Turkish and they do not read enough Turkish books.

STRUCTURED ABSTRACT

1.1 PURPOSE

The purpose of this study is to reveal the situation of Turkish Education in England through the perspectives of Turkish teachers in England and their perception on their own self-sufficiency.

2. METHOD

2.1. Research Method

In this study, case studies, which is a type of qualitative research, have been used. The reason behind this choice is to have a holistic view of the state of Turkish education in England from the perspectives of students, teachers, and administrators.

2.2 Population and Sample

Turkish Studies

The population aimed at this study is the teachers who are teaching Turkish to the Turkish children abroad. The sample is comprised of 36 Turkish teachers who are teaching Turkish to Turkish children in official governmental schools in England.

2.3 Data Collection Tools and Data Analysis

The data in this study is collected through a 5-point likert scale and through a semi-structured interview, which is a type of qualitative research. The scale is used to determine the situation of Turkish education in England through the eyes of the teachers and to understand the teachers' perception on their own teaching competence. Through semi structured interview questions, data in response to the question what should be done to give a better Turkish education is obtained. SPSS 17.0 is used for data analysis. Content analysis is used to evaluate the outcome of the semi structured interviews.

3. FINDINGS AND INTERPRETATION

In this part of the study, there are findings on the background of the participants, the perspectives of students on Turkish education process, the ideas of participants on their own teaching and the attitudes of the administrators on Turkish education.

3.1 Findings on the Qualities of Teachers Participating the Study

74,22 % of the teachers stated that they have been teaching Turkish for no more than 5 years, while 25% of them stated that they have been teaching Turkish for between 5-9 years. 27,78 % of the teachers have been teaching Turkish for more than 10 years. The average Turkish teaching experience among teachers is 6.76 years.

F (ANOVA) analysis is used to determine whether there is a statistically significant difference between the teaching experience and the teachers' answers to the subscales. The analysis reveals that there is not a significant difference between the answers to the subscales and the teaching experience ($p>0,05$).

When the residence time of the teachers is investigated, it has been found out that 38,89% of them have been living in England for no more than 2 years, while another 38,89% have been living in England for more than 2 and less than 4 years. 22,22% of the teachers stated that they have been living in England for more than 4 years. The average residence time of the teachers in the study is 2,44 years.

The results of ANOVA analysis which is conducted to see whether the answers to the subscales differ in relation to residence time are given in Table 4. When the results of the analysis is investigated, it is found out that the answers to the subscales of administrators' attitudes and the teachers' ideas on their own teaching do not show any statistically significant difference with the residence time in England ($p>0,05$).

It has been detected that the participants' answers about their students and their residence time in England showed a significant difference ($F_{4,133}=0,025<0,05$). In order to find out from which group this difference stems, Sidak Post-hoc analysis is used. According to this analysis, the teachers who have been living in England for more than 4

years have scored more on subscales about their students than the teachers who have been living in England less than 2 years.

When the educational degree of the teachers have been investigated, it has been found out that 41,7% of the teachers had an undergraduate degree, while 44,4% of them had a graduate degree. The rest 13,9% of the teachers had a doctoral degree.

Table 6 shows the results of the F test to determine whether the responses of the teachers to the subscales differ according to their educational level.

When Table 6 is examined, no statistically significant difference was found between the education level and the answers given to the sub-scale statements on student and manager attitudes ($p>0,05$).

It was determined that the answers of the teachers about their teaching competence differed according to the education levels. Sidak analysis was carried out to which education level(s) constitutes this difference. According to the Sidak analysis, participants with a graduate degree are found to have higher scores on the subscale on teaching competence than participants with an undergraduate degree in education.

3.2 Views of Teachers on Their Students' Turkish Learning Process

When we look at Table 7, where the teachers who participated in the survey gave their opinions about the learning process of their Turkish students, it is found out that the highest level of agreement on any subscale by the teachers is the statement that says "There is a positive relationship between the socio-economic levels of the students and their achievements" (3,97). The second statement, on which the teachers had an agreement, is "I think the students are having trouble in their writing ability." (3,92). Writing skill is regarded as the most difficult skill to acquire in both first language and foreign language teaching compared to other core skills. Reasons for this include teacher-related problems (teachers' not providing appropriate writing activities, teachers' not finding interesting writing topics, lack of motivational environment, etc.), reluctance of students, low level of readiness of students, family-related problems (no parental model for students' reading and writing skills, failure to provide environment for children to write, etc.).

Another point that the teachers participating in the study agreed is the statement "I think my students live according to British culture" (3,06). We think that the reason behind the high score in this belief is correlated with the low score of the statement "I think my students are willing to learn Turkish" (2,17). Students should be made willing to learn Turkish. This is only possible through an endearing attitude towards Turkish language, and methods and materials that will attract the student's attention.

In addition to this, the statement that the teachers agreed the least is "My students read a sufficient number of Turkish books" (1.28).

3.3 Teachers' Attitudes towards Their Own Teaching Competence

Turkish Studies

In this section, the teachers who participated in the research give their opinions about their competence in teaching Turkish. The results of this section are presented in Table 8.

When we look at Table 8, we can find out that the statements that the teachers strongly disagree are: "I cannot communicate well with my students because I do not know English well enough." (1,75), "As I do not speak English very well, I am only friends with Turkish people." (1,64), "I cannot improve myself in a professional sense as I am not proficient enough in English." (1,69). This can be explained by the fact that the majority of teachers (61.11%) were in England for more than two years. The statements that the teachers agree are "I share my experiences with my colleagues." (4,22) and "I make use of the knowledge and experience of my colleagues" (4,28).

When Table 9 is examined, it is seen that administrators and authorities mostly support teachers (3,64) on vocational education. The average response to the statement "Authorities and managers appreciate my work" is 3,26.

4. RESULT

The level of interest and the types of problems in Turkish language education for the children of Turkish families living in Western European countries are often similar. Due to the liberal immigration policies of England, there is no obstacle in front of the Turkish lessons. Compared to other Western European countries, when immigrants' adaptation and language policies are taken into consideration, there is a suitable ground for Turkish lessons when steps are taken according to the procedures.

The following results were obtained from this study aimed at revealing the perceptions of self-sufficiency of Turkish teachers in England and depicting the Turkish teaching in the United Kingdom from the viewpoint of teachers teaching Turkish:

Most of the Turkish teachers (52.78%) in the UK are experienced in teaching Turkish as a teacher more than five years. 22.22% of these teachers have been living in England for more than 4 years. 41.7% of these teachers have an undergraduate degree, 44.4% have a graduate degree and 13.9% have a doctoral degree. Teaching proficiency perceptions of teachers with a graduate degree are higher than those of teachers with an undergraduate degree.

Teachers who participated in the study indicated that they mostly thought that there is a positive relationship between the socio-economic levels of the students and achievement.

They expressed that students are having the most difficulty in their writing skills. The teachers who participated in the survey state that their students are not willing to learn Turkish. Students are needed to be made willing to learn Turkish. This is only possible through a creating a loving attitude towards Turkish language and with the methods and materials that will attract the students' attention. Besides, the teachers stated that their students do not read enough Turkish books. To overcome this problem, it is necessary to create up-to-date course contents that will

appeal to all the skills of the students by using modern education technologies.

Keywords: Teaching Turkish in England, teachers' qualification, self-sufficiency, perception

1. GİRİŞ

İngiltere'de Türk nüfusu 1950'li yıllarda Kıbrıs'tan başta Londra olmak üzere bu ülkeye göç eden Türklerle oluşmaya başlamış ve 1970'li yıllara kadar çeşitli dernekleşme faaliyetleriyle toplumsal bir varlık göstermiştir. 1970'li yıllardan itibaren Türkiye'den gelen Türkler ve 2010'lu yıllarda Avrupa Birliği üyesi ülkelerin vatandaşları olan Batı Trakya, Bulgaristan ve Romanya'dan da gelen Türklerin de katılımıyla İngiltere Türk toplumu bugünkü varlığına ulaşmıştır. Sağlıklı bir istatistiki bilgi bulunmamakla birlikte Britanya sathına yayılan Türk nüfusunun 350.000'e ulaştığı öngörülmektedir.

İngiltere'ye yerleşen Kıbrıslı Türklerin bu ülkedeki göçmenlik sürelerinin uzaması ve vatandaşlık almalarıyla birlikte yeni kuşaklara Türk dili ve kültürünün öğretilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. 1960'lı yıllardan itibaren Türk çocuklarına yönelik kurulmaya başlanan destek okulları, 1980'li yıllarda çoğalmaya başlamış; Kuzey ve Güney Londra'da kurulan okullara yerel öğretmenlerin yanı sıra Türkiye Cumhuriyeti Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliğince de öğretmen tahsis edilmesiyle eğitim faaliyetleri kurumsallaşmaya başlamıştır. Kıbrıs Türk derneklerini çatısı altında toplayan ve 1983 yılında kurulan İngiltere Kıbrıs Türk Dernekleri Konseyi'ne bağlı olarak eğitim faaliyetlerinin koordinasyonu için Eğitim Komitesi oluşturulmuş ve ortak ihtiyaçların tespiti ve giderilmesi yönünde çalışmalar yürütmüştür.

İngiltere'de 2000'li yıllardan itibaren Türk toplumunun genişlemesi, nüfusundaki artış, sosyo-ekonomik düzeyin artması, destek okullarının ve ihtiyaçlarının çoğalmasıyla birlikte bütün toplumu temsilen bağımsız bir çatı kuruluşu ihtiyacı doğmuş; yürütülen çalışmalar 2003 yılında Türk Dili ve Kültürü Okullarının öncülüğünde İngiltere Türk Dili ve Kültürü Konsorsiyumu'nun kuruluşu gerçekleşmiştir. Konsorsiyum kuruluşundan itibaren Türkçenin öğretimi ve Türk çocuklarının eğitim sorunları konusunda kampanyalar yapmış ve Türkçeye karşı duyarlılık oluşturmaya çalışmıştır. Ayrıca üye okullardaki öğretim standartlarının yükseltilmesi, velilerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımları ve veli hakları konusunda bilinçlendirilmesi, öğretmenlerin mesleki eğitimle desteklenmesi, ihtiyaçlar doğrultusunda müfredat belirlenmesi gibi alanlarda çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Türkçenin ortaöğretimde modern yabancı diller statüsünde yer alması ile birlikte Türk öğrenciler, yabancı dil dersi olarak Türkçeyi seçmekte ve böylelikle bu dersten ortalamanın üzerinde bir başarı göstermektedirler. Türkçe sınavları, "GCSE Türkçe" ve "A-Level Türkçe" olarak yapılmaktadır. Bu sınavlar kolejlere ve üniversiteye geçişlerde basamak teşkil etmektedir. Bu sınavlardan alınan iyi bir sonuç öğrencinin not ortalamasını yükselttiğinden daha iyi bir üniversiteye girmek için önem taşımaktadır. Bu durumun bilincinde olan Türk dernek/vakıf okulları bünyelerinde GCSE ve A-Level hazırlık için sınıflar oluşturulmaktadır.

İngiltere'de MEB tarafından görevlendirilen öğretmenler, Londra ve civar şehirlerde (Bristol, Luton ve Stoke-on-Trent) Türkçe ve Türk Kültürü derslerine girmektedirler. Öğretmenlerin görevlendirildiği okullar resmi statüdeki okulların yanı sıra hafta sonları ve hafta içi akşam saatlerinde öğrencilere takviye ders imkanı sağlayan ülkenin eğitim mevzuatlarına uygun etüt merkezi benzeri kurumlardır. Bu okulların yönetimleri veliler ve gönüllülerden oluşmakta, birçoğu

hafta sonları ve akşamları bölgelerindeki İngiliz okullarından bina kiralayarak eğitimlerini yürütmektedirler (Üşenmez, 2017).

1.1 Amaç

Bu çalışmanın amacı, İngiltere'deki Türkçe öğretimini burada Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşlerinden hareketle betimlemek ve İngiltere'deki Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır:

Çalışmaya katılan öğretmenlerin akademik ve meslekî öz geçmişleri nasıldır?

Çalışmaya katılan öğretmenlerin İngiltere'de Türkçe öğrenen öğrencilerle ilgili görüşleri nelerdir?

Çalışmaya katılan öğretmenlerin İngiltere'deki okul idarecileriyle ilgili görüşleri nelerdir?

Çalışmaya katılan öğretmenlerin kendi öğretme yeterlilikleriyle ilgili görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum incelemesi yöntemi ile yapılmıştır. Durum çalışmaları gerçek ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur (Aytaçlı, 2012). Bu yöntemin tercih edilmesinin nedeni, İngiltere'deki Türkçe öğretiminin öğretmen, öğrenci ve idareci boyutuyla bütüncül bir şekilde incelenmek istenmesidir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenler; örneklemini ise İngiltere resmî devlet okullarında Türk çocuklarına Türkçe öğreten 36 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ait detaylı bilgiler çalışmanın Bulgular bölümünde verilecektir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verileri 5'li Likert tarzında hazırlanmış bir ölçek ve nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Ölçek, Türkçe öğretmenlerinin kendi öğretme yeterliliklerini ve öğretmenlerin gözüyle İngiltere'deki Türkçe öğretiminin durumunu betimlemek için kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular yoluyla ise Türkçe öğretiminin daha başarılı olması için neler yapılması gerektiğiyle ilgili veriler elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin genel öz-yeterliliği ile öğrenim durumu, İngiltere'de bulunma süresi ve toplam çalışma süresi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere F (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun değerlendirilmesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılara ait bilgiler, katılımcıların öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine ilişkin görüşleri, katılımcıların kendi öğretme yeterlilikleriyle ilgili düşünceleri ve katılımcılara göre idarecilerin Türkçe öğretimiyle ilgili genel tutumlarına ait bulgular yer almaktadır.

3.1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Veriler

Bu bölümde çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyleri, Türkçe eğitimi verme süreleri ve İngiltere’de yaşama sürelerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Türkçe Eğitimi Verme Sürelerine Göre Dağılımı

Çalışma Süresi	n	%
5 yılın altı	17	47,22
5 - 9 yıl arası	9	25
10 yıl ve üzeri	10	27,78
Toplam	36	100,0

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %47,22’si 5 yılın altında bir süredir Türkçe eğitimi verdiklerini belirtirken, %25’i 5-9 yıl arasında ve %27,78’i ise 10 yıl ve üstünde bir süredir Türkçe eğitimi verdiklerini ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılanların ortalama Türkçe eğitimi verme süresi 6,76 yıldır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Türkçe Eğitimi Verme Süresine İlişkin F Testi Sonuçları

		N	X	S.S.	F	p
Öğrencilerle ilgili görüşleri	5 yıldan az	16	2,87	0,26	0,491	0,617
	5-9 yıl arası	9	2,79	0,24		
	10 yıl ve üstü	9	2,77	0,30		
Kendi öğretme yeterlilikleriyle ilgili görüşleri	5 yıldan az	16	2,89	0,34	1,486	0,242
	5-9 yıl arası	9	3,07	0,31		
	10 yıl ve üstü	9	3,26	0,83		
İdarecilerin tutumlarıyla ilgili görüşleri	5 yıldan az	16	3,28	0,93	0,364	0,698
	5-9 yıl arası	9	3,61	0,96		
	10 yıl ve üstü	9	3,28	1,15		

Çalışmaya katılanların Türkçe öğretmenliği yapma süresi değişkenine göre alt ölçeklere verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığının tespiti için F (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda alt ölçeklere verilen cevapların Türkçe öğretmenliği yapma süresine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 3. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin İngiltere’de Yaşama Sürelerine Göre Dağılımı

İngiltere’de Yaşama Süresi	n	%
2 yılın altı	14	38,89
2 ve 4 yıl arası	14	38,89
4 yıl ve üstü	8	22,22
Toplam	36	100,0

Öğretmenlerin İngiltere’de kalma süreleri incelendiğinde, %38,89’u 2 yılın altında, %38,89’u 2-4 yıl arasında ve %22,22’si 4 yıl ve üstünde bir süredir İngiltere’de yaşadığını ifade etmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin ortalama İngiltere’de yaşama süresi 2,44 yıl olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin İngiltere'de Yaşama Süresine İlişkin F Testi Sonuçları

		N	X	S.S.	F	p	Sidak İkili Karşılaştırma
Öğrencilerle ilgili görüşleri	2 yıldan az	13	2,70	0,26	4,133	0,025	4 yıl ve üstü > 2 yıldan az
	2-4 yıl arası	14	2,82	0,24			
	4 yıl ve üstü	8	3,01	0,21			
Kendi öğretme yeterlilikleriyle ilgili görüşleri	2 yıldan az	13	3,11	0,33	0,811	0,454	-
	2-4 yıl arası	14	3,08	0,68			
	4 yıl ve üstü	8	2,84	0,36			
İdarecilerin tutumlarıyla ilgili görüşleri	2 yıldan az	13	3,50	0,82	0,157	0,856	-
	2-4 yıl arası	14	3,29	0,80			
	4 yıl ve üstü	8	3,38	1,48			

Çalışmaya katılanların alt ölçeklere verdikleri yanıtların İngiltere'de yaşama süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için yapılan ANOVA analizi sonuçları tablo 4'te verilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin kendi öğretme yeterlilikleriyle ilgili görüşleri ve idarecilerin tutumlarıyla ilgili görüşleri alt ölçeklerine verilen yanıtların İngiltere'de kalma süresi değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Katılımcıların öğrencilerle ilgili alt ölçeğe verdikleri yanıtların İngiltere'de kalma süresi değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiş olup ($F_{4,133}=0,025<0,05$), söz konusu anlamlı farklılık hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığının tespiti için ise Sidak ikili karşılaştırma analizi yapılmıştır. Sidak ikili karşılaştırma analizi sonucuna göre İngiltere'de 4 yıl ve üstünde yaşayanların öğrencilerle ilgili alt ölçekten aldıkları puanların, 2 yıldan daha az yaşayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	n	%
Lisans	15	41,7
Yüksek Lisans	16	44,4
Doktora	5	13,9
Toplam	36	100,0

Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %41,7'si lisans, %44,4'ü yüksek lisans ve %13,9'u doktora düzeyinde eğitim seviyesine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin F Testi Sonuçları

		N	X	S.S.	F	p	Sidak İkili Karşılaştırma
Öğrencilerle ilgili görüşleri	Lisans	15	2,93	0,23	2,124	0,136	
	Y. Lisans	16	2,74	0,25			
	Doktora	5	2,82	0,33			
Kendi öğretme yeterlilikleriyle ilgili görüşleri	Lisans	15	2,73	0,39	5,213	0,011	Y.Lisans > Lisans
	Y. Lisans	16	3,27	0,54			
	Doktora	5	3,06	0,35			
İdarecilerin tutumlarıyla ilgili görüşleri	Lisans	15	3,13	0,95	3,171	0,055	
	Y. Lisans	16	3,28	0,89			
	Doktora	5	4,30	0,84			

Çalışmaya katılan öğretmenlerin alt ölçeklerde yer alan önermelere verdikleri yanıtların eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için yapılan F testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde eğitim düzeyi değişkenine göre öğrenci ve idareci tutumları alt ölçeğinde yer alan önermelere verilen cevaplar arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Öğretmenlerin kendi öğretme yeterlilikleriyle ilgili verdikleri yanıtların eğitim düzeylerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiş olup ($F_{5,213}=0,011<0,05$), hangi eğitim düzeyleri arasındaki farktan kaynaklandığının tespiti için sidak analizi yapılmıştır. Sidak analizine göre yüksek lisans eğitim seviyesine sahip katılımcıların öğretme yeterliliği alt ölçeğinden aldıkları puanların lisans eğitim seviyesine sahip katılımcılara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

3.2. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreçlerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleriyle ilgili görüşleri yer almaktadır. Bu konuyla ilgili analizler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreçlerine İlişkin Görüşleri

	1		2		3		4		5		X
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1. Öğrencilerimin Türk kültürüne göre yaşadıklarını düşünüyorum.	3	8,3	9	25,0	18	50,0	6	16,7	-	-	2,75
2. Öğrencilerimin Türk gibi davrandıklarını düşünüyorum.	5	13,9	7	19,4	18	50,0	6	16,7	-	-	2,69
3. Bazı öğrencilerimin İngiliz gibi davrandıklarını düşünüyorum.	2	5,6	8	22,2	16	44,4	6	16,7	4	11,1	3,06
4. Öğrencilerimin İngiliz kültürüne göre yaşadıklarını düşünüyorum.	-	-	13	36,1	11	30,6	9	25,0	3	8,3	3,06
5. Öğrencilerimin İngiliz toplumuna uyum sağlamakta zorlandığını düşünüyorum.	2	5,7	15	42,9	4	11,4	11	31,4	3	8,6	2,94
6. Velilerin öğrencilerin eğitimine önem verdiklerini düşünüyorum.	3	8,3	12	33,3	14	38,9	5	13,9	2	5,6	2,75
7. Velilerin öğrencilerin Türkçe eğitimine önem verdiklerini düşünüyorum.	3	8,3	12	33,3	16	44,4	5	13,9	-	-	2,64
8. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile başarı arasında olumlu bir ilişki olduğunu düşünüyorum.	1	2,8	2	5,6	7	19,4	13	36,1	13	36,1	3,97
9. Öğrencilerim yeterli sayıda Türkçe kitabı okuyor.	26	72,2	10	27,8	-	-	-	-	-	-	1,28
10. Öğrencilerimin Türkçe öğrenmeye istekli olduklarını düşünüyorum.	8	22,2	15	41,7	12	33,3	1	2,8	-	-	2,17

Turkish Studies

11. Öğrencilerimin en çok yazma becerisinde zorlandığını düşünüyorum.	2	5,6	3	8,3	8	22,2	6	16,7	17	47,2	3,92
12. Öğrencilerimin en çok okuma becerisinde zorlandığını düşünüyorum.	1	2,8	14	38,9	13	36,1	7	19,4	1	2,8	2,81
13. Öğrencilerimin en çok dinleme becerisinde zorlandığını düşünüyorum.	1	2,8	13	36,1	15	41,7	6	16,7	1	2,8	2,81
14. Öğrencilerimin en çok konuşma becerisinde zorlandığını düşünüyorum.	4	11,1	9	25,0	12	33,3	8	22,2	3	8,3	2,92

1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Ortada, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerinin Türkçe öğrenme süreçleriyle ilgili görüşlerinin yer aldığı Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek oranda katıldıkları maddenin “Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğunu düşünüyorum.” (3,97) olduğu görülmüştür. Ailenin sosyoekonomik düzeyi dendiğinde aile bireylerinin eğitim düzeyleri, alım güçleri ve harcamaları, gelir ortalamaları, yaşadıkları çevre ve sosyal statüleri gibi değişkenler akla gelmektedir. Araştırmanın bu bulgusu bu konuyla ilgili yapılan diğer araştırma bulgularıyla (Bölükbaş, 2010; Deniz ve Tuna, 2006; Gelbal, 2008; MEB, 2007; Tucker, 1996; Westberry, 1996) örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerinin Türkçe öğrenme süreçleriyle ilgili görüş birliğine vardıkları ikinci madde ise, “Öğrencilerimin en çok yazma becerisinde zorlandığını düşünüyorum” (3,92) ifadesidir. Gerek anadil gerekse yabancı dil öğreniminde öğrencilerin en çok yazma becerisinde zorlandıklarını gösteren çalışmalar (Çakır, 2010; Muşlu, 2007; Tok ve Ünlü, 2014) mevcuttur. Yazma becerisi hem ana dili öğretiminde hem de yabancı dil öğretiminde diğer temel beceri alanlarına göre en zor kazanılan beceri olarak görülmektedir. Bunun nedenleri arasında öğretmen kaynaklı sorunlar (öğretmenin uygun yazma etkinlikleri sunmaması, öğretmenlerin ilgi çekici yazma konuları bulamaması, öğrenciyi motive edici ortam sağlayamaması, vb) öğrencilerin isteksiz olmaları, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması, ailelerden kaynaklı sorunlar (ebeveynlerin okuma ve yazma konusunda öğrencilere model olamamaları, çocukları yazmaya sevk edecek ortam sağlamamaları, vb) sayılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüş birliğine vardıkları diğer bir nokta da “Öğrencilerimin İngiliz kültürüne göre yaşadıklarını düşünüyorum.” (3,06) ifadesidir. Öğrencilerle ilgili bu kanaatin yüksek olması, ölçekte yer alan “Öğrencilerimin Türkçe öğrenmeye istekli olduklarını düşünüyorum.” (2,17) ifadesinin düşük çıkmasıyla ilgili olduğu kanaatindeyiz. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye istekli hale getirilmeleri gerekmektedir. Bu da ancak Türkçenin sevdirmesi, derslerin öğrencilerin ilgilerini çekecek yöntem ve materyallerle desteklenmesi ile mümkündür.

Bunun yanında öğretmenlerin en az katıldıkları madde ise “Öğrencilerim yeterli sayıda Türkçe kitap okuyor.” (1,28), ifadesidir. Okuma sadece kelimeleri gözle takip etme ve bunları seslendirme olmadığına göre, okumada esas olan anlamadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, iyi bir okur olmak için kişinin okuduklarını ön bilgileriyle birleştirmeyi, okuduklarını anlayıp yorumlamayı, okuduğu metnin parçaları arasında bağ kurarak metnin bütünü anlamayı, metne eleştirel bir gözle bakarak metni değerlendirmeyi öğrenmesi gerekir. Öğrenci bunları yapacak dilsel yeterliliğe sahip değilse okumaktan zevk almayacaktır. Dolayısıyla hedef dilde yeterince okuma yapmayan öğrencinin dilsel yeterlilikleri gelişmeyeceği gibi, yeterli dilsel yeterliliğe sahip olmayan öğrenci de

okuma yapmayacaktır. Bu nedenle derslerde bir yandan Türkçe öğretimi yapılırken, diğer taraftan da öğrencileri okumaya sevk edecek etkinlikler oluşturulmalıdır.

3.3. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Kendi Öğretme Yeterlilikleriyle İlgili Görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendi Türkçe öğretme yeterlilikleriyle ilgili görüşleri yer almaktadır. Bu konuyla ilgili analizler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Kendi Öğretme Yeterlilikleriyle İlgili Görüşleri

	1		2		3		4		5		X
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1. Öğrencilerimin ihtiyacına uygun şekilde materyal üretebilirim.	-	-	3	8,3	9	25,0	13	36,1	11	30,6	3,89
2. İngiliz kültürüne adapte olamıyorum, yabancılık hissediyorum.	14	40,0	10	28,6	8	22,9	3	8,6	-	-	2,00
3. Yeterli düzeyde İngilizce bilmediğim için öğrencilerimle iyi iletişim kuramıyorum.	15	41,7	16	44,4	4	11,1	1	2,8	-	-	1,75
4. Yeterli düzeyde İngilizce bilmediğim için sadece Türklerle arkadaşlık kuruyorum.	1	58,3	9	25,0	5	13,9	-	-	1	2,8	1,64
5. Yeterli düzeyde İngilizce bilmediğim için mesleki anlamda kendimi geliştiremiyorum.	14	38,9	19	52,8	3	8,3	-	-	-	-	1,69
6. Türkçe öğretiminde kendimi geliştirmek için çeşitli seminerlere katılıyorum.	2	5,6	4	11,1	7	19,4	11	30,6	12	33,3	3,75
7. Türkçe öğretiminde kendimi geliştirmek için bu alanda yazılmış akademik yayınları takip ediyorum.	2	5,6	3	8,3	15	41,7	10	27,8	6	16,7	3,42
8. Meslektaşlarımla tecrübelerimi paylaşıyorum.	1	2,8	1	2,8	3	8,3	15	41,7	16	44,4	4,22
9. Meslektaşlarımdan bilgi ve tecrübelerinden faydalanıyorum.	1	2,8	1	2,8	4	11,1	11	30,6	19	52,8	4,28

1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Ortada, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin kesinlikle katılmadıkları önermelerin “Yeterli düzeyde İngilizce bilmediğim için öğrencilerimle iyi iletişim kuramıyorum.” (1,75), “Yeterli düzeyde İngilizce bilmediğim için sadece Türklerle arkadaşlık kuruyorum.” (1,64), “Yeterli düzeyde İngilizce bilmediğim için mesleki anlamda kendimi geliştiremiyorum.” (1,69) önermeleri olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin çoğunun (%61,11) iki yıldan fazla bir süredir İngiltere’de bulunmalarıyla açıklanabilir. Kesinlikle katıldıkları önermeler ise “Meslektaşlarımla tecrübelerimi paylaşıyorum.” (4,22), “Meslektaşlarımdan bilgi ve tecrübelerinden faydalanıyorum.” (4,28) önermeleri olmuştur.

Turkish Studies

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, idarecilerin Türkçe öğretimiyle ilgili genel tutumlarına ilişkin görüşleri ise Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Katılımcıların İdarecilerin Türkçe Öğretimiyle İlgili Tutumlarına İlişkin Görüşleri

	1		2		3		4		5		X
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1. Yetkililer ve idareciler bana mesleki eğitim konusunda destek veriyorlar	1	2,8	4	11,1	11	30,6	11	30,6	9	25,0	3,64
2. Yetkililer ve idareciler çalışmalarımı takdir ediyor	1	2,9	6	17,6	15	44,1	7	20,6	5	14,7	3,26

1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Ortada, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 9 incelendiğinde, idarecilerin ve yetkililerin mesleki eğitim konusunda öğretmenlere çoğunlukla destek oldukları (3,64) görülmektedir. Katılımcıların “Yetkililer ve idareciler çalışmalarımı takdir ediyor.” önermesine verdikleri yanıtların ortalaması ise 3,26'dır.

4. SONUÇ

Batı Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk ailelerin çocukları için Türkçe dersine olan ilgi düzeyleri ve karşılaşılan sorunlar genellikle benzerlik göstermektedir. İngiltere'nin liberal göçmen politikaları sebebiyle Türkçe derslerinin önünde bir engel bulunmamaktadır. Diğer Batı Avrupa ülkelerine nazaran göçmenlerin uyumu ve dil politikaları dikkate alındığında prosedürlere uygun adımlar atıldığı zaman Türkçe dersleri için uygun bir zemin bulunmaktadır.

İngiltere'deki Türkçe öğretimi orada Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşlerinden hareketle betimlemek ve İngiltere'deki Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarını ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmadan şu sonuçlar elde edilmiştir:

İngiltere'de Türkçe öğretmeni olarak görev yapanların çoğu (% 52,78) beş yıldan fazla bir süredir Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır ve bu öğretmenlerin % 22,22'si 4 yıldan fazla bir süredir İngiltere'de yaşamaktadır. Bu öğretmenlerin %41,7'si lisans, %44,4'ü yüksek lisans ve %13,9'u doktora düzeyinde eğitim seviyesine sahiptir. Yüksek lisans seviyesine sahip öğretmenlerin öğretim yeterlilik algıları lisans seviyesine sahip öğretmenlerden daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğretmenler çoğunlukla öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyleri ile başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin en çok hangi beceri alanında zorlandıklarıyla ilgili olarak da öğrencilerinin en çok yazma becerisinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye istekli olmadıkları görüşündedirler. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye istekli hale getirilmeleri gerekmektedir. Bu da ancak Türkçenin sevdirmesi, derslerin öğrencilerin ilgilerini çekecek yöntem ve materyallerle desteklenmesi ile mümkündür. Bunun yanında öğretmenler öğrencilerinin yeterli sayıda Türkçe kitap okumadıklarını ifade etmişlerdir. Bu problemin aşılması için modern eğitim teknolojileri kullanılarak öğrencilerin bütün becerilerine hitap edecek güncel ders içeriklerinin oluşturulması gerekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler çoğunlukla meslektaşlarıyla tecrübelerini paylaştıklarını ve meslektaşlarının bilgi ve tecrübelerinden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, okullardaki idarecilerin Türkçe dersleriyle ilgili tutumlarının ise genellikle olumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

KAYNAKÇA

- Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (1): 1-9.
- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Başarı-Cinsiyet-Ailenin Eğitim Düzeyi Bağlamında Değerlendirilmesi, Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 5/3: 905-918.
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28: 165-176.
- Deniz, S.; Tuna, S. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örnekleme. Millî Eğitim Dergisi. 170: 339-350.
- Üşenmez, Emek (2017). Londra Eğitim Müşavirliği, Akademik Kitaplar, 7-14.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi. Eğitim ve Bilim. (33)150: 1-13.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2007). ÖBBS 2005 – İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi: Türkçe Raporu. Ankara: MEB Basımevi.
- Muşlu, M. (2007). Formative Evaluation of a Process-Genre Writing Curriculum at Anadolu University School of Foreign Languages, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- Tok, M.; Ünlü, S. (2014). Yazma Becerisi Sorunlarının İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırılmalı Olarak Değerlendirilmesi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13/50: 73-95.
- Tucker, P. (1996). The Effects of Parent Involvement on Reading Achievement, Student Attitudes Toward Reading, and Parent Attitudes Toward the School: A Longitudinal Study. A Dissertation Presented for the Doctor of Education Degree. The University of Memphis.
- Westberry, J. S. (1996). The Effects of Parent Involvement on the Reading Attitude and Comprehension Scores of Sixth Grade Students. A Dissertation Presented for the Doctor of Education Degree, The University of Miami.
- Yıldırım A., Şimşek H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.