



İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

NEEDS AN ANALYSIS OF TEACHERS WHO TEACH TURKISH TO TURKISH BILINGUAL CHILDREN IN ENGLAND: A SAMPLE SWOT ANALYSIS

Havva YAMAN* & Abdullah DAĞTAŞ**

Özet

Bu araştırmanın amacı, İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemektir. Araştırmaya İngiltere'deki 43 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Betimsel nitelikteki bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri, swot analizi çerçevesinde toplanmış ve içerik analizine göre analiz edilmiştir. Öğretmenlerin kendileri açısından ve kendileri dışında kuvvetli, eksik ve fırsat olarak gördükleri yönler ile endişe duydukları noktaların neler olduğu ayrı ayrı gösterilmiştir. Araştırmanın sonucunda İngiltere'deki Türkçe öğretmenlerinin ihtiyaçlarının ya da eksiklerinin ders kitabı, öğretim programı, materyalleri eksiklikleri; meslekî bilgi, donanım, tecrübe yetersizlikleri ve bunları giderebilecek meslekî gelişim imkânlarının kısıtlı olması; maddî ve kurumsal destek ile imkânların yeterli olmadığı; okullarda araç-gereç eksiklikleri ya da yaş ve seviyeye göre sınıf oluşturamama gibi çeşitli zorluklar ile aile ve çocuklardan kaynaklanan farklı sorunlar etrafında toplandığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İki dillilik, İngiltere'de Türkçe öğretimi, İngiltere'de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ihtiyaçları.

Abstract

The purpose of this research is to determine the needs of teachers who teach Turkish to Turkish children who are bilingual. 43 Turkish teachers in England participated in this study. This qualitative descriptive study has been designed with phenomenological approach. Data has been collected within the framework of swot analysis and content analysis applied for data analysis. The finding of this study indicated that teachers consider as strong, missing and opportunity from the viewpoint of themselves and apart from themselves and the points they were concerned and anxious that have been indicated on an individual basis. This study has been mainly concluded as follows: needs and shortages of Turkish teachers in England; textbook, curriculum and their materials, as for deficiency needs and shortages; professional knowledge, inadequacy of experience and professional development opportunities. This study also concluded with lack of financial and institutional support and resources and lack of equipment in schools as well the different issues arising from children and the family were also discussed.

Key words: Bilingualism, Turkish teaching/education in England, needs of Turkish teachers who are assigned in England.

* (Duç. Dr.) Sakarya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkçe Eğitimi, hyaman@sakarya.edu.tr

** (Doktora Öğrencisi) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, abduhahdagtas@hotmail.com

Giriş

İki dilli bir kişinin bu dilsel durumunu tanımlamanın zor olduğu neredeyse iki dillilikle ilgili bütün araştırmalarda belirtilmiş ve her bir araştırmacı, iki dilli bir kişinin bu durumunu tanımlama çabası göstermiştir. İki dillilikle ilgili araştırma yapmış kişi kadar iki dilliliğin tanımının bulunduğunu ve her araştırmacının kendi alanını kolaylaştırarak bir iki dillilik tanımını benimsediğini ifade eden Achmet (2005: 45) iki dilli bir kişiyle ilgili, "Anadili dışında başka bir dilde iletişim kurabilen kişi ikidilli olarak nitelenmektedir." demektedir. Bloomfield (1933: 56; akt. Appel ve Muysken, 1987/2005: 2) de "İki dilli bir kişiyi, iki ya da daha fazla dili ana dili gibi kontrol etme gücüne sahip olan kişi" olarak tanımlamaktadır. Baker (2011) ise dilin, kullanıldığı bağlamdan ve bir konuşma süreci içerisindeki insanların farklı hâllerdeki etkileşimlerinden ayrı bir şekilde ele alınamayacağını, dolayısıyla iki dilli bir bireyin iki dilinin işlevlerinin etkili olduğu sosyal ortamın üzerinde durmaktadır. Bu açıdan yazar bir kişinin iki dillilik becerisini, *işlevsel iki dillilik* olarak ele almaktadır. Bu beceri, günlük hayatta karşılaşılan çok sayıdaki olay ve bağlam içerisinde hareket hâlinindedir. İşlevsel iki dillilik, bireylerin iki dillerini kim ile nerede ve ne zaman kullandığına odaklanmaktadır. Neticede basit bir tanımının bulunmadığı, birçok tanımının bulunduğu (Baker ve Jones, 1998), hatta 68 farklı tanımının olduğu söylenen (Skourtou, 2000; akt. Achmet, 2005: 44) iki dillilik, bu hâliyle oldukça karmaşık bir görünüm sergilemektedir.

Peki, azınlıkta bulunduğu yabancı ülkede güç ve/veya sayı bakımından baskın bir grubun dili olarak tanımlanan çoğunluğun dilini (Skutnabb-Kangas ve McCarty, 2008) çocuklar nasıl öğrenir? Bu sorunun cevabını Cummins (1981: 33) şöyle vermektedir:

Azınlık diline mensup çocuklar, ikinci dili evde veya okulda kendi ana dillerini öğrendikleri şekilde öğrenmeye başlarlar. İlk, bu çocukların ikinci dilde çok az da olsa bir şeyler söylemeleri, günler ve ayları aşan uzun bir zaman diliminde gerçekleşir. Fakat ikinci dili yani çoğunluğun dilini kullanan çocukların bulunduğu ortamlarda, farklı durumların anlamını ortaya koyan çoğunluğa mensup bu çocukların ifadeleri aracılığıyla bağlantı kurarak onların ne dediklerini çözmeye çalışırlar. Daha sonra çözmeye çalıştıkları bu ifadeleri, kendileri denemeye, kullanmaya ve bu ifadelerin etkilerini gözlemlemeye başlarlar. Uygun olmayan ya da beklenilmeyen etkileri olan ifadeleri, kelimeler ve gramer kurallarını da, hemen hemen çoğunluk dili konuşurlarının düzeyine benzer şekilde, aşamalı olarak düzenli bir sistem içerisinde birbirine uygun hâle getirinceye kadar değiştireceklerdir. Çoğunluğun dilinde daha ileri bir aşamaya geçebilmek için gerekli sürenin miktarı ise bu dili beceriyle kullanan kişiler ile etkileşime geçme istek ve imkânına sahip olmayla ilişkilidir. Bu yüzden göçmen ailelerin çocuklarının ikinci dili kendi ebeveynlerinden daha hızlı öğrenmeleri şaşırtıcı bir durum değildir. Göçmen ailelerin çocukları, ebeveynlerine göre ikinci dile daha fazla maruz kalmaktadır.

Azınlık çocukları açısından içinde yaşadıkları ülkenin dilinin öğrenilmesinde, elbette bu dilin konuşucularının çoğunlukta bulunduğu toplumsal çevre önemlidir.

Hatta azınlık çocuklarının yaşadıkları ülkenin dilinin öğretildiği okullardaki öğretme-öğrenme süreçlerinde verilen bilgi ve becerilerden çok daha fazlasını toplumsal çevre sunar. Çünkü bir dilin iletişim, bilgi verme gibi toplumsal etkileşim süreçlerindeki birçok işlevinin en iyi şekilde kullanıldığı ortamlar toplumsal ortamlardır. Bundan dolayı azınlık çocuklarının yaşadıkları ülkenin dilini öğrenmelerinde, toplumsal çevrenin önemli olduğuna dair Cummins'in yukarıdaki sözleri dikkate değerdir. Toplumsal çevrenin yanında, yabancı ülkelerin çoğunluğun dilini öğrenmek durumunda olan azınlık çocuklarına eğitim verirken hangi eğitim modellerinden faydalandıklarını da bilmek gerekir. Bu eğitim modelleri, yaşadıkları ülkelerde azınlık çocuklarına nasıl bir eğitim-öğretimin yapıldığı ve onların ana dillerine yönelik yabancı ülkelerin bakış açılarının neler olduğunu ortaya koyacaktır.

Azınlık çocuklarına yönelik eğitim modellerini hazırlayan ve uygulayan ilk ülkelerin Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada ile bu ülkelerden sonra yoğun göç alan Almanya, Fransa ve Hollanda gibi Avrupa ülkeleri olduğunu ifade eden İnce (2011), bu eğitim modellerinden öne çıkanlarını "tek dillileştirme (submersion)" ve "çok dillileştirme (immersion) modeli" olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Öğretim dili olarak yerli konuşurların ana dillerinin kullanıldığı, azınlıkların ana dillerini bilmeyen öğretmenlerin bulunduğu ve çoğunluk dilinin, azınlıkların ana dillerine yönelik bir tehdit oluşturduğu okullarda kullanılan tek dillileştirme modeli, statüsü düşük bir ana diline sahip olan dilsel azınlığı, statüsü yüksek olan çoğunluk dili aracılığıyla eğitim görmeye zorlayan bir modeldir (Skutnabb-Kangas, 1988). Bu model "Ana dilinin göz ardı edilerek egemen dilin desteklendiği ve eğitim dili olarak da yine egemen dilin temel alınıp; ana dilin ikinci plana itildiği" (İnce, 2011: 55) bir modeldir. Bu modelde azınlık çocuklarının ana dillerinin başarıyı engelleyici bir unsur olarak algılandığını dile getiren Achmet (2005: 76), bu modelin azınlık çocuklarının ana dillerini ortadan kaldırmayı amaçladığını belirtmektedir.

Çok dillileştirme modeli ise bu modeli ana dillerinin statüsü düşük olan azınlıkların, kendi ana dilleriyle eğitim gören çoğunluğa mensup çocukların ve iki dilli

*Ancak İnce'nin (2011) çalışmasında tek dillileştirme kavramı yerine "submersiyon (batırma)" ve çok dillileştirme kavramının yerine "immersiyon (daldırma)" kavramını kullanıldığı görülmüştür. Achmet (2005) de tek dillileştirme ve çok dillileştirme kavramlarının yerine İnce'nin kullandığı gibi yabancı kavramları kullanmıştır. Ayrıca İnce, immersiyon kavramını "daldırma"; Achmet ise "batırma" kavramıyla karşılaşmış, "daldırma" kavramını "submersiyon" kavramının yerine kullanmıştır. Kavramların Türkçe karşılıklarını kullanmada karışıklıkların söz konusu olduğu ve yabancı asıllı kavramların daha fazla ön plânda olduğu bu çalışmalardan yanında Kaya ve Aydın (2013), yabancı literatürdeki iki dillilik eğitim modellerini daha geniş bir bağlam içerisinde ele alan ve buna göre sınıflandıran çalışmalardan faydalanmış ve iki dillilik eğitim modellerini farklı karşılıklarıyla Türkçeye aktarmıştır. Araştırmacılar, iki dillilik eğitim modellerini "geçiş, idame, zenginleştirme ve miras dil eğitimi" kavramlarıyla karşılaşmıştır İki dilliliğin tanımında olduğu gibi modellerinin isimlendirilmesinde de bir birlikteliğin olmadığını gösteren bu çalışmaların dışında, bu araştırmada ise submersiyon kavramı "tek dillileştirme" ve immersiyon kavramı da "çok dillileştirme" kavramlarıyla karşılanmıştır.

İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

öğretmenlerin bulunduğu sınıflarda yabancı dille eğitim görmeyi gönüllü olarak seçtikleri modeldir (Skutnabb-Kangas, 1988). Yazarın bu tarifinden çok dillileştirme modelinin de tek dillileştirme modeli gibi temelde, azınlık çocuklarının ana dillerini yok sayma ya da ortadan kaldırma amacını taşıdığı akla gelse de aslında, iki dillilerin eğitim ve öğretimlerinde en iyimser model bu modeldir denilebilir. Çünkü bu modelde anaokulundan liseye kadar çoğunluk dilinin yanı sıra azınlık çocuklarının ana dilleri de eğitim-öğretim içerisinde yer almaktadır (İnce, 2011). Sadece çoğunluğun dilinin öğretilmesine öne çıkaran tek dillileştirme modelinin aksine bu model, iki dili de öğretmeyi hedeflemektedir ve bu modelde amaç, çocukların okul başarıları azalmadan iki dilli ve iki kültürlü olarak yetiştirilmeleridir (Achmet, 2005).

Baker'in (2011: 239) verdiği bilgilere göre ilk defa İkinci Dünya Savaşı esnasında, yabancı ülke topraklarına giden Amerikan askerlerine uygulanan yoğun dil öğretimi programlarında kullanılan çok dillileştirme modeli, tam ve kısmi çok dillileştirme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Tam çok dillileştirme modelinde, azınlık çocuklarına okullarda verilen eğitimin ilk yılları, % 100 oranında çoğunluk diliyle verilen bir eğitime karşılık gelmektedir. Sonraki iki, üç yılda çoğunluk dilinin eğitimdeki oranı % 80'e düşmektedir. İlkokuldan sonra ortaokul seviyelerindeki eğitimde çoğunluk dilinin oranı % 50, azınlık dilinin oranı % 50'dir. Kısmi çok dillileştirme modelinde ise ilkokuldan itibaren çoğunluk ve azınlık dillerinin eğitimdeki oranı eşit yani % 50'dir. Bunun yanında Brondum ve Stenson (1998) çok dillileştirmenin üçüncü bir türünden bahsetmektedir. İlk defa Florida'nın Dade şehrindeki okullarda uygulanan bu iki katlı çok dillileştirme (two-way or double immersion) türü hem İngilizce konuşurları hem de İngilizce bilmeyenler için tasarlanmıştır. Bu türde İngilizceyi bilmeyen çocuklar % 25-50 arasındaki bir orana göre İngilizce konuşan diğer öğrenciler ile aynı sınıflara verilirler. Böylece farklı dil gruplarına mensup olan çocukların iki dilli, başarılı ve birbirleri arasında olumlu ilişkilere sahip olmaları amaçlanır. Bu türde ana diller kullanılmadan tam bir çok dillileştirme öğretimi yapılır.

Öne çıkan bu iki modelin yanında geçici iki dillilik ya da geçiş modeli (transitional) olarak adlandırılan modele de değinmek yerinde olacaktır. Geçiş modeli, ana dilinin statüsü düşük olan dilsel azınlığa, birkaç yıllığına kendi ana dili aracılığıyla öğretim yapılan modeldir ve azınlıkların ana dillerinin pek kıymeti yoktur. Sadece azınlık çocuklarına, çoğunluğun dilini daha iyi öğretmek için ve onlara, çoğunluğun dilini öğrenirken bazı derslerdeki konularla ilgili bilgi vermek için kullanılır. Geçiş modeli, asimilasyon sürecinin daha insancıl bir şekli olan tek dillileştirme modelinin çok karmaşık bir versiyonudur (Skutnabb-Kangas, 1988). "Bu modelde hedef ailenin dilinin yani ana dilinin oransal olarak kullanımını azaltarak egemen dilin kullanımını arttırmaktır" (Achmet, 2005: 78-79).

Görüldüğü gibi, çok dillileştirme modelinin kısmi çok dillileştirme türü bir kenara bırakıldığında, bu eğitim modelleri, iki dilli azınlık çocuklarına yönelik yabancı ülkelerin tam bir asimilasyon politikası uygulamaya çalıştıklarını, azınlık çocuklarının ana dillerine pek olumlu bir bakış açısına sahip olmadıklarını göstermektedir. Azınlık

çocuklarının ana dillerinin yok sayıldığı, geri plâna itilmeye çalışıldığı bu modeller doğrultusunda verilen eğitimle, azınlık çocuklarının ana dillerini ve ana dillerinin temelini oluşturduğu kültürlerini unutmaları, benliklerini kaybetmeleri, yabancılaşmaları muhtemeldir. Yabancı ülkelerdeki azınlık çocuklarının ana dillerinin öğretimine yönelik bu olumsuz tutum ve bakış açılarıyla ilgili Appel ve Muysken'in (1987/ 2005: 59) şu ifadeleri dikkat çekicidir:

İki dili toplumlardaki çocukların her iki dilde de- evde ve toplumda kullanılan diller- eğitim görme imkânına sahip olmaları gerektiği sadece tabii bir durum olarak kabul edilecektir. Fakat gerçekte bu durum böyle değildir. İki dilli birçok toplumdaki iki ya da diğer birçok dil, eşit statüye sahip değildir. İtibara ve sosyal-ekonomik yönlerden olumlu izlenimlere sahip olan çoğunluk dilleriyle birlikte bir toplumda bulunan azınlık dillerinin sosyal-ekonomik statüleri düşüktür ve bu dildeki eğitimde başarı düzeyi geridir. Bu azınlık dilleri, az ya da çok küçük düşürücü bir hâldedir ve okulda iletişim ya da konu öğretiminde uygun bir araç olarak kabul edilmez.

Yabancı ülkelerdeki azınlık çocuklarının okullarda kendi ana dillerinin kullanılarak eğitimleriyle ilgili bu olumsuz bakış açılarının muhataplarından biri de yurtdışındaki Türk çocuklarıdır. Yurtdışındaki çok dilli ve çok kültürlü ülkelerde yaşayan Türklerin, kimlik sorunlarına da sebep olan en önemli sorunlarının ana dili eğitimlerindeki yetersizlikleri olduğu, bu alandaki araştırmacıların yaygın bir kanaatidir (Güleç ve Yaman, 2014). Bilindiği gibi II. Dünya Savaşı'nı takip eden yıllarda sayıları milyonları bulan Türk vatandaşları, işçi statüsünde Avrupa'nın çeşitli ülkelerine göç etmişlerdir. Bugün Batı Avrupa'da 4,5 milyon civarındaki nüfusuyla, bu coğrafyadaki küçük bir ülkenin nüfusuna yakın olan Türk grubu bulunmaktadır (Yağmur, 2006).

Türklerin göç ettikleri bu Avrupa ülkelerinden biri de İngiltere'dir. İngiltere'ye Türk göçü, 3 farklı dönemde, 3 farklı bölgeden olmuştur. 1914 yılında, Kıbrıs'ın İngiltere tarafından ilhak edilmesiyle birlikte Kıbrıs, İngilizlerin egemenliği altına girmiştir. Bu tarihten itibaren Kıbrıs Türkleri, çeşitli sebeplerle İngiltere'ye göç etmeye başlamışlardır. Türkiye'den ise 1970'lerden itibaren Türkler iş bulma amacıyla ve 1980 sonrası da Türkiye'deki siyasi ortamın etkilerinden dolayı İngiltere'ye göç etmişlerdir. Bunlar, İngiltere'deki ilk Türk göçmen grubunu oluşturmaktadır. Aynı dönemde İngiltere Türkler için yükseköğretim amacıyla da önemli bir hedef ülke olmuştur. Günümüzde de İngiltere Türkler açısından eğitimdeki bu önemini hâlâ koruyan bir ülkedir. İngiltere İç İşleri Bakanlığı'nın 2011 yılında yayınladığı raporda, İngiltere'deki Türk nüfusunun 500 bin civarında olduğu belirtilmektedir (URL1).

Türkçenin 19. yy'den beri önemli bir yerinin bulunduğu İngiltere'de (Gözaydın, 2005b), Türk çocuklarının büyük bir çoğunluğu, devlet okullarına gitmektedir (Tözün, 2014). Bu okullarda "Modern Yabancı Diller" adlı dil dersleri bulunmaktadır. Türklerin yoğun olarak buldukları yerlerdeki okullarda, bu dersler çerçevesinde, Türk

İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

çocuklarına Türkiye ve KKTC'den gönderilen öğretmenler tarafından Türkçe dersleri verilmektedir. Ayrıca bu okullardaki eğitimlerinin yanı sıra Türk çocuklarına genellikle haftada bir gün ve çoğu zaman hafta sonları açılan Türk derneklerinin kurduğu ya da desteklediği dernek okullarında Türkçe ve Türk Kültürü dersleri verilmektedir.

Yurtdışındaki Türk çocuklarına ana dilleri ve ana dilleri aracılığıyla yüzyıllardır kuşaktan kuşağa devam edegelen Türk kültürünün öğretilmesi, böylece Türk çocuklarının kendi kimliklerini kaybetmemeleri ve yaşadıkları ülkelerde kendilerine uygulanan asimilasyon politikalarından en az zararlı kurtulmaları, dengeli bir iki dilli ve kültürlü bireyler olmaları oldukça önemlidir. Dolayısıyla bir "asimilasyon savaşı" konumundaki yurtdışındaki Türkçe öğretmenlerinin sorunlarını, eksikliklerini, ihtiyaçlarını belirlemek ve önemlerin alınabileceği noktaları ortaya koymak gerekmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, İngiltere'deki Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimine yönelik görüşleri (Güleç ve Yaman, 2014); İngiltere'deki Türkçe öğretiminin birçok yönünün masaya yatırıldığı 1. İngiltere Türk Toplumunu Eğitim Çalıştayı, (2011); İngiltere'deki Türk toplumunun iki dillilik durumu ve dil karışmasının incelenmesi (Aşçı, 2013); yurtdışındaki Türkçe öğretiminin durumunun incelendiği 1. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı (2013) ve Norveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Belet, 2009) çalışmalarının bulunduğu tespit edilmiştir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, İngiltere'deki Türkçe öğretmenlerinin kendileri açısından ve kendileri dışında kuvvetli ve eksik gördükleri yönler ile fırsat olarak değerlendirdikleri ve endişe duydukları yönler üzerinden ihtiyaçlarını belirlemek ve bunlar üzerinden çeşitli öneriler ve stratejiler geliştirilmesidir. Araştırma problem cümlesi "İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaçları nelerdir?" sorusu üzerine kurulmuştur.

1. Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, betimsel niteliktedir ve çalışmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan 'olgubilim (fenomenoloji) deseni' kullanılmıştır. "Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir" (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 72). Fenomenolojik araştırmalar, deneyimlerin altında yatan temel yapı ve gerçeği elde etmeyi hedeflemektedir (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

“Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 74). Araştırmanın alışma grubu, İngiltere’de farklı sosyoekonomik düzeydeki okullarda ve kurumlarda görev yapan 43 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 26’sı kadın, 17’si erkektir. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. “Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluştırmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 109).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, İngiltere’deki 43 öğretmenin katılımıyla swot analizi çerçevesinde toplanmıştır. Swot analizi, bir kuruluşun kuvvetli ve eksik yönleri ile fırsat ve endişelerini tespit etmeyi amaçlayan bir tekniktir. Swot analizinde kuvvetli ve eksik yönler, bu kurumun içsel olarak analiz edilmesiyle, fırsatlar ve tehditler de kurumun dışsal olarak analiz edilmesiyle belirlenir. İ analizlerde, kuvvetli ve eksik yönlerini belirlemek amacıyla kurumun bütün yönleri analiz edilir. Dış analizlerde, fırsat ve endişeleri belirlemek için politik, ekonomik, sosyal, teknolojik ortam ve rekabet ortamı gözden geçirilir. Ayrıca swot analizinin başka bir versiyonu swot matrisidir. Bu matriste içsel ve dışsal olarak yapılan analizlere göre belirlenen faktörler, yeni bir stratejik girişimde bulunmak için eşleştirilir, işlenir. Swot matrisindeki eşleştirmelerde belirleyici olan süreç Şöyle tablolalaştırılabilir (Dyson, 2004: 632):

Tablo 1. Swot Matrisi

	Kuvvetli Yönler	Eksik Yönler
Fırsatlar	Kuvvetli Yönler-Fırsatlar (KF Stratejileri)	Eksik Yönler-Fırsatlar (EF Stratejileri)
Endişeler	Kuvvetli Yönler-Endişeler	Eksik Yönler-Endişeler

Araştırmada 43 ğretmenin kendileri açısından ve kendileri dışında kuvvetli, eksik yönler ve fırsat olarak gördükleri yönler ile endişeler önce belirlenmiş, ardından swot matrisine göre eşleştirilmiştir. Swot matrisinde bu eşleştirme, Chermack ve Kasshanna’ya (2007: 387) göre şu şekilde yapılmaktadır:

Kuvvetli Yönler-Fırsatlar (K-F Stratejileri): Analiz edilen firmanın, kurumun vb. kuvvetli yönlerine daha fazla uyan fırsatların üzerinde durulur.

Eksik Yönler-Fırsatlar (E-F Stratejileri): Fırsatlara ulaşmak üzere firmanın, kurumun vb. eksik yönlerinin üstesinden gelinmeye çalışılır.

Kuvvetli Yönler-Endişeler: Firmanın, kurumun vb. endişelerden etkilenebilme durumunu engellemek, azaltmak için kuvvetli yönleri devreye sokulur.

Eksik Yönler-Endişeler: Firmanın, kurumun vb. endişelere karşı daha duyarlı hâle gelmesini önlemek üzere eksik yönlerinin önüne geçilmeye çalışılır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi türlerinden “kategorisel analiz” (Tavşancıl ve Aslan, 2001) kullanılarak analiz edilmiştir. “Bir fenomeni yorumlama sürecinde nitelikler kavranır ve tanımlanır, her algı eş değerde kabul edilir ve buradan tanım üretilir” (Merriam, 2013: 25-26). Kategorisel analizde önce veriler kodlanmıştır. Kodlar, kelime gruplarını sınıflandırmak ya da gruplandırmak için kullanılan semboller ve araştırma sorularıyla ilgili olan kavramlardır (Robson, 2001). Ardından kodları genel düzeyde açıklayan ana ve alt kategoriler (temalar) belirlenmiş ve bu kategorilerdeki kodlar yeri geldikçe tablolar yardımıyla gösterilmiştir. “Verilerin gösterilmesinde tabloların kullanımı, ayrıntıların görülmesini sağlamaktadır” (Glesne, 2012’den çev. Ersoy, 2012: 273). Tabloların ardından bulgular yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Araştırmada kodların ve kategorilerin elde edildiği öğretmen görüşlerinden bire bir alıntı yapılarak “geçerlilik” sağlanmıştır (Patton, 1987). Kod ve kategorilerin belirlenmesinde, ilgili alanyazının yanı sıra bulgularda ortaya çıkan kavramlar da etkili olmuştur. Ham verilerin kodlara ve kategorilere dönüştürülmesi işlemi, iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilerek “güvenilirlik” sağlanmıştır.

Öğretmenlerin birebir cümlelerinden alıntılar yapılırken “Katılımcı” kelimesinin ilk harfi olan “K” ve sıralamalarını gösteren sayılardan faydalanılmıştır.

2. Bulgular

A. İç Analizler

1. Kuvvetli Yönler

Araştırmada, öğretmenlerin kendileri ve kendileri dışındaki birçok unsurdan kaynaklanan kuvvetli, eksik, fırsat ve endişe olarak gördükleri yönler, sayısal ağırlıkları da hesaba katılarak verilmiştir. Böylece öğretmenlerin bütün yönler dâhilinde ne durumda oldukları, hangi yönlere ağırlık ve önem verdikleri yönler gösterilmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden daha çok kendilerine yönelik olarak gördükleri kuvvetli yönleri, 2 ana kategori ve 5 alt kategori altında toplanmıştır:

A.Meslekî Yeterlilik ve Duyarlılıklar

1.Verimli Bir Öğretim Yapabilmeye Yönelik Bilgi ve Beceriler ile Bunların Kullanımı

2.Meslekî İlgi, İstek, Gelişim ve Tecrübe Düzeylerindeki Kuvvetli Yönler

3.Türkçe ile İngilizcede Yeterli Olma ve Bunlardan Faydalanma

4.Etkili İletişim Becerilerine Sahip Olma ve Bunları Kullanma

5.Sosyal Faaliyetlere Zaman Ayırma

B.Anavatan ve KKTC ile Bağlantıların Sürdürülmesi ve İngiltere’de Yaşam

“Meslekî Yeterlilik ve Duyarlılıklar” ana kategorisi altındaki “Verimli Bir Öğretim Yapabilmeye Yönelik Bilgi ve Beceriler ile Bunların Kullanımı” alt kategorisindeki 30 öğretmenin kuvvetli gördükleri yönlerine ait kodlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Verimli Bir Öğretim Yapabilmeye Yönelik Bilgi ve Beceriler ile Bunların Kullanılması

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir öğretim yapabilme
Öğrenci merkezli uygulamalarla dersleri işleme
Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, bilgi, algı ve seviyelerini belirleme
Dili sözlü ve yazılı olarak öğrenci seviyesine indirgeyebilme
Öğrencilere fırsat verme, hoşgörülü davranma, öğrenciyle düşünce alışverişinde bulunma
Öğrencilerle empati kurarak onların anlamadığı ve eksik kaldıkları noktaları belirleme, önlem alma
Dersleri eğlenceli, zevkli hâle getirme, oyunlaştırma, yeniliklere fırsat verme, sıkıcı bir öğretim yapmama
Kendisi de motive olarak öğrencileri motive etme ve derste motivasyonu aynı düzeyde tutabilme
Dersleri bazen kantin gibi sınıf dışındaki ortamlarda yapma
Derslerde okuma, yazma, konuşma, karşılaştırma, değerlendirme, inceleme, deney yapma, uygulama, yaratıcılık ve el becerilerini en iyi şekilde kullanabilme
Anlama ve anlatma teknikleri, tekli ya da grup çalışmaları gibi farklı yöntem ve teknikleri kullanma, gerektiğinde bunlardan birine ağırlık verme
Sınavları hem yazılı hem de sözlü olarak yapma, ödev verme
Teknolojik araçları kullanma, interaktif bir sınıf ortamı oluşturma
Sınıf hâkimiyetini sağlama

Tablo 2’deki verilere göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kuvvetli gördükleri yönleri, Türkçe ve Türk kültürü derslerinin işlenilmesi süreçleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, günümüzdeki eğitim anlayışlarına uygun hareket etmekte, öğrenci merkezli bir öğretim yapmakta, farklı yöntem ve teknikleri vs. etkili kullanmaktadır.

Tablo 2’deki kodların ulaşıldığı öğretmen cümlelerinden bazıları şunlardır:

“Empati kurma yeteneğine sahip olduğumu düşünüyorum. Bu özelliğimi eğitim, yöntem ve tekniği öğretirken eksik kalan ve anlaşılmayan noktayı teşhis ve çözmekte kullanıyorum” (K6).

“Anlama-anlatım ve konuşma tekniklerini etkili bir şekilde kullanabilecek istek ve yeteneğe sahibim” (K31).

İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

“Meslekî İlgi, İstek, Gelişim ve Tecrübe Düzeylerindeki Kuvvetli Yönler” alt kategorisindeki 13 öğretmenin kuvvetli gördükleri yönlerine ait kodlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Meslekî İlgi, İstek, Gelişim ve Tecrübe Düzeylerindeki Kuvvetli Yönler

İngiltere'deki göçmen Türk çocuklarına yardım etme ihtiyacı duyma
Öğretme ve yetiştirme arzusu, nesil yetiştirme kaygısı, çocukları sevme
Eğitimi sevme, mesleğine gönül verme, yaptığı işin öneminin farkında olma
Araştırmacı olma; okuma, yazma ve araştırma yapmayı sevme
Geniş bir ufka sahip olma, yeni fikirlere açık olma, yeni fikir ve projeler üretme
Kendini geliştirme, yenileme çabası gösterme ve meslekî becerileri güncellenme
Öğretmenlik tecrübesine yeterince sahip olma, Türkiye'de de öğretmenlik yapmış olma ve bunun güven vermesi

Tablo 3'teki verilere göre öğretmenlerin bir kısmı, yeterli tecrübe düzeyine ve meslekî duyarlılık, ilgi, sevgi gibi duygusal temellere sahiptir. Yeniliklere, değişikliklere, kendini geliştirmeye açık bir tavır içerisindedir.

“Türkçe ile İngilizcede Yeterli Olma ve Bunlardan Faydalanma” alt kategorisindeki 7 öğretmenin kuvvetli yönlerine ait kodlar şunlardır:

“Türkçeyi düzgün konuşma ve kullanma; Türkçe gramer bilgisinin sağlam olması; Türkçe ve İngilizcede yeterli olma; her iki dili karşılaştırmalı olarak verebilme açısından bu dillerin gramer bilgisine yeterince sahip olma; Türkçenin yapısı ve İngilizceyle olan farklılıkları bilme ve buna göre bir yöntem belirleme.”

Bu kodlar, öğretmenlerin çok az bir kısmının Türkçe ve İngilizcede farklı bilgi ve beceri düzeylerine sahip olduklarını, bu bilgi ve becerilerinden derslerde faydalandıklarını göstermektedir.

“Etkili İletişim Becerilerine Sahip Olma ve Bunları Kullanma” alt kategorisindeki 14 öğretmenin ve “Sosyal Faaliyetlere Zaman Ayırma” alt kategorisinde de 4 öğretmenin kuvvetli gördüklerine yönlerine ait kodlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Etkili İletişim Becerilerine Sahip Olma ve Bunları Kullanma ile Sosyal Faaliyetlere Zaman Ayırma

Etkili İletişim Becerilerine Sahip Olma ve Bunları Kullanma:
Vücut dili, göz teması ve anlatımda yeterli olma
Konuşma, dinleme, danışma, çözüm üretme
Olayların olumlu yanlarını görmeye çalışma ve olumlu düşünme
İnsanlarla kolay iletişim kurabilme ve gerektiğinde her kesimle bağlantı kurma
Öğrenciyle iletişim kurma ve karşılıklı etkileşime geçme
Öğrencilerin isimlerini çabuk öğrenme ve bunu, sınıf içi problemleri çözmede kullanma
Problemleri olan öğrencilerle iletişim kurabilme

Velilerle iletişim kurma, dersler ve eğitim hakkında velileri bilgilendirme
Sosyal Faaliyetlere Zaman Ayırma:
Özel günleri birlikte geçirme
Çocukların sosyal yönlerini hesaba katma, folklor çalışmaları, futbol maçları ve çeşitli sosyal faaliyetler düzenleme

Tablo 4'teki verilere göre öğretmenlerin bir kısmı etkili iletişim becerilerine sahiptir, bunları öğrenci ve veliyle gerekli olan iletişim süreçlerinde kullanmaktadır; böylece mesleğinde daha verimli olmaya çalışmaktadır. Ancak öğretmenlerin çok az bir kısmı, derslerin yanı sıra sosyal faaliyetlere de zaman ayırmaktadır.

Bu kodların ulaşıldığı öğretmen cümlelerinden birkaçı şunlardır:

“Okulda ya da sınıfta ‘problemlı çocuk’ diye bilinen öğrencilerle iletişim kurabilirim” (K2).

“Öğrenciyle iyi iletişim kurarım” (K15).

Öğretmenlerin kuvvetli yönleri arasında gördükleri diğer ana kategori, “Anavatan ve KKTC ile Bağlantıların Sürdürülmesi ve İngiltere’de Yaşam” adlı ana kategoridir. Bu ana kategori altındaki 6 öğretmenin kuvvetli gördükleri yönlerine ait kodlar şunlardan oluşmaktadır:

“Anavatan ve KKTC ile bağların sıkı tutulması, buralardan destek alınması; Türkiye’deki gündemin sürekli takip edilmesi; İngiliz toplumunda birlikte yaşama ve kendini ifade etme isteği; bu toplumu tanıma ve ona uyum sağlama.”

Bu kodlara göre çok az bir öğretmen Türkiye ve KKTC ile bağlarını sürdürmekte, buraları takip etmektedir. İngiliz toplumunu tanımakta, ona uyum sağlamakta ve bu toplumda, haklı olarak birlikte yaşamanın gerektirdiği şekilde bir hayat sürmek istemektedir.

Araştırmanın kuvvetli yönler ile ilgili bulgularında, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun düşünceleri, derslerde verimli bir öğretim yapabilme bilgi ve becerilerinin etkili kullanımı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Diğer bir ifadeyle, günümüzdeki öğrenci merkezli eğitim anlayışının gerektirdiği bilgi ve becerilere öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sahiptir ve bu doğrultuda derslerini işlemektedir. Dilekmen’e (2008: 216) göre öğretmenin etki gücünü arttıran en önemli faktörlerden birisi, olumlu bir öğrenme ortamı yaratmasıdır. İngiltere’deki öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü derslerini verimli bir şekilde işleme süreçlerinde yoğunlaşan bu düşünceleri de onların olumlu bir öğrenme süreci oluşturma niyetinde olduklarını göstermektedir. Böylece bu ülkedeki iki dilli Türk çocukları, kendi ana dilleri ve kültürlerini daha iyi öğreneceklerdir.

Öğretmenlerin bir kısmının yeterli tecrübeye sahip olma, mesleğini severek ilgiyle yapma ve kendini geliştirme gayreti içerisinde olma ve yine bir kısmının etkili iletişim

İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

becerilerine sahip olma ve bunları gerektiği şekilde kullanmalarına dair kuvvetli gördükleri yönleri, araştırmanın bu bölümündeki bulgularının ikinci ağırlıklı kısmını oluşturmaktadır. Öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hemen üçte biri, mesleğinde yeterli tecrübeye sahip olduğunu, mesleğini severek yaptığını, kendini geliştirme gayreti gösterdiğini düşünmektedir. Yine öğretmenlerin hemen hemen üçte biri, etkili iletişim becerilerine sahip olduğunu ve ilgili durumlarda gerektiği şekilde bu becerilerini kullandığı düşüncesindedir. Seferoğlu'na (2001) göre öğrencilerin iyi bir şekilde yetiştirilmesi, öğretmenler tarafından verilen eğitimin kalitesine bağlıdır. Ayrıca "bireysel ve meslekî gelişimi plânlama ve gerçekleştirme" ile "öğretme-öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme ve öğrenci davranışlarını yönetme" öğretmenlerin günümüzdeki yeterlilikleri arasında gösterilmektedir (Türk Eğitim Derneği: 2009: 7). Bir kısmına ait de olsa bu bulgular, mesleğinde yeterli tecrübeye sahip olan, mesleğini severek ilgiyle yapan, kendini geliştirme gayreti gösteren; etkili iletişim becerilerine sahip olan ve bunları ders ve okullarda etkin bir şekilde kullanan bu ülkedeki öğretmenlerin, iyi bir öğretim yapabilme çabası içerisinde olduklarını göstermektedir.

Çok az sayıdaki öğretmenin Türkçe ve İngilizcede farklı bilgi ve becerilere sahip olması, derslerde bunları kullanması; derslerin yanı sıra sosyal faaliyetlere de zaman ayırması; Türkiye ve KKTC ile bağlarını sürdürmesi, İngiliz toplumunu tanınması, ona uyum sağlama ve bu toplumda birlikte yaşamının gerektirdiği bir hayat sürmek istemeleriyle ilgili bulgular, araştırmanın kuvvetli yönler kısmında daha az ağırlıktaki bulgulardır. Çok az sayıda da olsa öğretmenlerin bu kuvvetli yönleri, onların tek yönlü yani sadece ana dili üzerinden değil, İngilizceden de istifade ederek derslerini daha verimli bir şekilde işlemeye ve içinde yaşadıkları topluma adapte olmaya çalıştıklarını göstermektedir. Kendi ülkelerindeki gelişmelere de yabancı kalmayıp ülkeleriyle ilgili bilgilerini canlı tutma gayreti içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır. Bunlar arasında öğretmenlerin özellikle İngilizce ve Türkçedeki bilgi ve becerilerini Türkçe derslerinde kullanmaları ile İngiliz toplumuna uyum sağlama ve bu toplumu bilmeleri oldukça değerlidir. "Çok dilli ve çok kültürlü toplumların yapısını anlamak Türkçe öğretmenlerine önemli avantajlar sağlayacaktır. Her şeyden önce iki kültür arasında çocukların bocalaması önlenecektir" (Yağmur, 2006: 28).

Aşçı (2013), İngiltere'deki iki dillilik sürecini tamamlayamamış Türk topluluğunun Türkçe kullanımlarını gözlemlediği araştırmasında, bu insanların *dil karışmasına* maruz kaldıkları, kurdukları Türkçe cümlelerde İngilizceden aldıkları kelimeleri de kullandıkları sonucuna ulaşmış ve bunun çeşitli örneklerini vermiştir. İngiltere'deki öğretmenlerin birçoğu ve bir kısmının bu kuvvetli gördükleri yönleri de an azından bu ülkede yeni yetişen Türk çocuklarının ana dillerinde, buna benzer sorunları önleyecek öğretmenlerin bulunduğunu göstermesi bakımından dikkate değerdir.

2. Eksik Yönler

Öğretmenlerin eksik gördükleri yönleri ya da eksikliklerin yaşandığı diğer yönler, 4 ana kategori ve 3 alt kategori altında gösterilmiştir:

A.Meslekî Yeterlilik ve Duyarlılıklar

1. Verimli Bir Öğretim Yapabilmeye Yönelik Bilgi ve Becerileri Kullanma Eksiklikleri

2. Meslekî Bilgi, Donanım, Tecrübe Eksiklikleri

3. İki Dillilere Yönelik Öğretim Materyali Eksiklikleri

B.Aile ve Çocuklardan Kaynaklanan Sıkıntılar

C.Okullardan Kaynaklanan Eksiklikler

Ç.Maddî ve Kurumsal Destek ve İmkânların Yetersizliği

“Meslekî Yeterlilik ve Duyarlılıklar” ana kategorisine ait “Verimli Bir Öğretim Yapabilmeye Yönelik Bilgi ve Becerileri Kullanma Eksiklikleri” alt kategorisindeki, 12 öğretmenin eksik gördükleri yönlerinin kodları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Verimli Bir Öğretim Yapabilmeye Yönelik Bilgi ve Becerileri Kullanma Eksiklikleri

Sınıflarda seviye farklılıklarını tespit edip zamanında etkili destek verememe
Her çocuktan aynı başarıyı bekleme
Çocukların anlatılanları çabuk anlamalarını isteme, bu yüzden İngilizceye geçiş yapma
Zamanı sınıf içinde verimli kullanamama
Motivasyonu sağlamada sıkıntı yaşama ve moral eksikliği
Sınıf hâkimiyetini sağlayamama
Çocuklara Türkçe ve Türk kültürünü yeterince tanıtamama, sevdirememe ve bunu nasıl yapacağını bilmeme
Öğrencilerin derslere devamlılığını sağlayamama
Aceleci olma, tepkilerini saklamama, tahammül edememe
Derslerde yanlış anlaşılma ve yanlış bilgi verme endişeleri ile panik olma
Okumada bazen sıkıntı yaşama, yavaş konuşma
Öğretim tekniklerini kullanmada zorluk çekme, somutlaştıramama ve bu teknikleri iki dilli çocuklara uyarlayamama
Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında başarılı olamama

Tablo 5’teki verilere göre öğretmenlerin bir kısmı, Türkçe ve Türk Kültürü derslerini amacına uygun ve verimli bir şekilde işleme noktasında çeşitli sıkıntılar yaşamaktadır. Öğretimi amacına uygun bir şekilde yapabilme bilgi ve becerilerini etkili kullanamamaktadır.

İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

Bu kodlara ulaşılan öğretmen cümlelerinden bazıları şunlardır:

“Çocuklara Türk kültürünü yeterince sevdirmeye ve bunun yöntemini bilmede eksikim. Her şey sevmekle başlar” (K42)

“Çocukların çabuk anlamalarını istiyorum ve bu yüzden bazen İngilizceye kaçıyorum” (K37).

“Meslekî Bilgi, Donanım, Tecrübe Eksiklikleri” alt kategorisindeki 30 öğretmenin eksik gördükleri yönlerine ait kodlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Meslekî Bilgi, Donanım, Tecrübe vb. Eksiklikleri

Mezuniyetin Türkçe öğretmenliği alanında olmaması ya da eğitim fakültesi mezunu olmama
İngiltere’de aktif öğretmenlik yapmama ve bunun, çocukların ihtiyaçlarını bilmeyi engellemesi
Türk klasiklerinin çoğunu okumama
Kendine fazla güvenmeme
Türkiye ile KKTC’den gelen bazı öğretmenlerin bir yıl gibi çok az bir meslekî tecrübeye sahip olmaları
Türk öğretmenler arasında iletişimin yetersiz olması, meslekî çalışmaların bu yüzden paylaşılamaması ve aynı anlayış doğrultusunda bir eğitim verilememesi
Sıkıcı, öğretmen merkezli, belirli kalıplara dayalı ve bilgi yoğun bir eğitim hayatı geçirmenin işe yaramaması
Teknolojik araçların gelişim hızına yetişememe, bunları kullanmada sıkıntı yaşama

Tablo 6’daki verilere göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun meslekî bilgi, donanım, tecrübe gibi öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özelliklere yeterince sahip olma ve bunları yenileme açısından eksiklikleri bulunmaktadır.

Bu kodların ulaşıldığı öğretmen cümlelerinden birkaçı şunlardan oluşmaktadır:

“Türkiye’deki öğretmenliğim Türkçe öğretmenliği alanında olmaması eksikliklerimden biri” (K32)

“Eksikliklerim arasında yazabileceğim en üst düzeyde olanın tecrübesizliğim olduğunu düşünüyorum” (K20).

“İki Dillilere Yönelik Öğretim Materyali Eksiklikleri” adlı alt kategorideki 18 öğretmenin eksik gördükleri yönlerine ya da diğer yönlerine ait kodlar şunlardır:

“Öğretim materyallerinin, programların, kitapların vb. eksik olması; iki dillilere yönelik öğretim materyallerine erişimin kısıtlı olması ve kitap, web sitesi gibi başvuru kaynaklarının olmaması; öğretim materyallerini, sunumlarını hazırlamama, bunların hazır verilmesini bekleme; materyal ve etkinlik geliştirmede sıkıntı yaşama, materyalleri nasıl temin edeceğini bilmeme.”

Bu kodların birkaçı, öğretmenlerin bir kısmının kendileri dışındaki sebeplerden ötürü materyal, kitap ve program gibi kaynak materyallerde eksiklikleri bulunduğunu göstermektedir. Meslekî bilgi, donanım ve tecrübe eksiklikleri içerisinde de değerlendirilebilecek olan materyal hazırlayamama ya da hazırlamama eksiklikleri de bu konuda öğretmenlerin diğer eksik yönlerini oluşturmaktadır.

“Aile ve Çocuklardan Kaynaklanan Sıkıntılar” ana kategorisindeki 28 öğretmenin eksik yönlerle dair ifade ettiklerine ait kodlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Aile ve Çocuklardan Kaynaklanan Sıkıntılar

Ailelerin birçoğunun; Türkçe ve Türk kültürünü önemsememeleri, kendileri açısından bunları aşağılık bir durum ya da düşünce olarak algılamaları Kendilerini İngiliz kültürüne yakın hissetmeleri ve Türkiye’deki aileler kadar bile bilinçli olmamaları Çocuklarıyla yeterince ilgilenmemeleri, onlara baskı yapmaları ve bunların çocuklarının kişiliğini ve eğitimini olumsuz etkilemesi Çocuklarını doğru bir şekilde kabullenmemeleri ve beceri düzeylerini bilmeden çocuklarını yargılamaları Çocuklarını Türk okullarına getirmemeleri Sosyal faaliyetleri pek desteklemeleri Bazılarının beklentilerinin çok fazla olması ve bunun karşılanılamaması Eğitim-öğretim konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları ve eğitim seviyelerinin düşük olması Eğitimi geri plâna itmeleri ve bunu önlemek için çaba sarf edilse de birçoğuna ulaşamaması, aile yapısından dolayı çocuklara da ulaşamaması Evde Türkçeyi kullanmamaları, İngilizceyi kullanmaları ya da Türkçeyi yanlış kullanmaları ve Türkçeyi sadece okullara bırakmaları Evde konuşulan yanlış Türkçenin çocukların Türkçe becerilerini olumsuz etkilemesi Televizyon izleyerek çocuklarının Türkçeyi güzel kullanacağını zannetmeleri ve böyle olmadığı noktasında ikna edilememeleri Çocukların birçoğunun; Türkçeyi ikinci dil gibi görüp Türkçeye gereken önemi vermemeleri Türkçeyi öğrenme ilgi ve isteklerinin az olması, dersleri ciddiye almamaları, sorumsuz davranmaları Türkçeyi öğrenmek için çaba harcamamaları, ödevlerini yapmak istememeleri ve bağımsız öğrenme becerilerinin düşük olması Türkçe öğrenimlerini okul dışında devam ettirmemeleri Sosyal faaliyetlere pek katılmak istememeleri Derslere zamanında gelmemesi Psikolojik yönden problemlı bazı çocuklarda farklı sorunlarla karşılaşılması
--

İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

Tablo 7'ye göre aile ve çocukların birçoğu, Türkçe ve Türk Kültürünün öğreniminin tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi açısından kendilerine düşen görev ve sorumluluklardan oldukça uzakta bir durumdadır. Türkçe ve Türk Kültürünün kendileri açısından önemi ve gerekliliğini kavrayamamış aile ve çocukların birçoğu, bu noktada birçok olumsuz tutum ve davranış içerisindedir.

Bu kodların ulaşıldığı öğretmen cümlelerinden bazıları şunlardır:

“Türk ailelerinin eğitim seviyesi düşük. Aile yapılarından ötürü onlara ulaşmamız zor oluyor ve Türkçeye gerekli önemi vermiyorlar” (K8).

“Özellikle sadece TV seyrederek çocuğunun Türkçeyi güzel kullanacağını düşünen aileleri ikna edemiyorum” (K21).

“Çocuklar ödev yapmada isteksiz. Evde de Türkçenin eksik veya yanlış kullanımı çocukların öğrenmelerini olumsuz etkiliyor” (K41).

“Okullardan Kaynaklanan Eksiklikler” ana kategorisinde 25 öğretmenin verdiği dile getirdiklerine ait kodlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Okullardan Kaynaklanan Eksiklikler

Bazı İngiliz okullarında teknolojik araçların kullanımına izin verilmemesi ya da teknolojik araçların bulunmaması, sınıflardaki eşyaların eksik olması
Türk okullarında, kültür aktarımında yanlış tutum ve davranışlar gösterilmesi
Bu okullardaki eğitimin İngiliz eğitim sisteminden kopuk olması ve bu okulların kendi binasına sahip olmaması
Hem İngiliz okullarında hem de Türk okullarında çocukların yaş ve seviyeleri farklı olduğundan çocukların bu özelliklerine uygun sınıfların oluşturulamaması, standart bir seviyenin tutturulamaması, derslerin verimsiz geçmesi gibi sorunların yaşanması
Bazı İngiliz okullarında ders saatlerinin bir, bazılarında iki, bazılarında üç saat olması ve bütün okullarda ders saatlerinin yetersiz olması
Ders saatlerinin yetersiz olmasından dolayı dili öğretirken kültür aktarımına zaman kalmaması, konuların yetişmemesi ve bu yüzden derslerin verimliliğinin düşmesi vb. çeşitli sorunlarla karşılaşılması

Tablo 8'deki veriler, bazı İngiliz ve derneklerin kurduğu ya da desteklediği Türk okullarında, öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmelerinde önemli bir yeri bulunan araç-gereçlerin yeterli olmadığını, kültür aktarımında yanlış öğretmen davranışlarıyla karşılaştığını, İngiliz eğitimiyle bağlantılı bir eğitim yapılmadığını, yaş ve seviye farklılıkları bulunduğunu ve ders saatlerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Okullarda yaşanan bu eksiklikler, bu ülkedeki Türkçe öğretiminin verimsizliğini açıklamadaki en önemli boyutlardan biridir.

Bu kodların ulaşılan öğretmen cümlelerinden bazıları şunlardır:

“Hafta sonu okullarında ders saatlerinin yetersiz olmasından konuları çabuk anlatma zorunluluğu bulunmaktadır. Bu da benim açımdan derslerin verimlilik oranlarını düşürmektedir” (K13).

“Evet, teknoloji kullanımında okulların bize kısıtlamaları var ama beynimizi de kısıtlayamazlar ya...” (K3).

Son olarak “Maddî ve Kurumsal Destek ve İmkânların Yetersizliği” ana kategorisindeki 8 öğretmenin söylediklerine ait kodlar şunlardır:

“Maddî ve kurumsal desteklerin, imkânların yetersiz ve az olması ya da verilmemesi; fonların giderek azaltılması, sponsorluk kavramının gelişmemiş olması; İngiliz okullarında çalışan Türk öğretmenlerin Türk Dili, Kültürü ve Eğitimi Konsorsiyumu’na bağlı Türk okullarına yeterince yönlendirilmemesi; İngiltere’de yetişen öğretmenlerin Türk okullarında çalışmalarına imkân tanınmaması.”

Çok az öğretmenin ifadeleri de olsa bu kodlara göre İngiltere’deki Türkçe ve Türk Kültürü öğretimi açısından öğretmenlerin önünü açabilecek, onların eğitim ve öğretimlerini yapabilmeleri için birçok engeli aşabilecek konumda bulunan kurumsal destek ve maddî imkânlar istenilen düzeyde değildir.

Araştırmanın eksik yönler ile ilgili bulgular kısmında, öğretmenlerin meslekî bilgi, donanım, tecrübe gibi öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özelliklere yeterince sahip olmama ve bunları geliştirmeme eksiklikleri, en fazla yoğunluğun olduğu bulgudur. Araştırmanın kuvvetli yönler kısmındaki bulgularda, öğretmenlerin neredeyse üçte biri mesleğini severek yapma, yeterince tecrübeye sahip olma ve kendini geliştirme açısından kuvvetli olduğunu düşünürken eksik yönler kısmında, öğretmenlerin yarısından fazlası, özellikle tecrübe ve kendini geliştirme noktasında eksikliklerinin bulunduğu düşüncesindedir.

Araştırmanın bu bölümündeki diğer bulgu, verimli bir öğretim yapabilme bilgi ve becerilerini kullanmada, öğretmenlerin neredeyse üçte birinin eksikliklerinin olduğunu düşündükleri bulgudur. Öğretmenlerin hemen hemen üçte biri, öğretim süreçlerinde çeşitli sıkıntılar yaşadığı, amacına uygun bir öğretim yapamadığı düşüncesindedir. Araştırmanın kuvvetli yönler kısmında ise öğretmenlerin yarısından fazlası, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde günümüz eğitim anlayışına uygun bir şekilde öğrenci merkezli, verimli bir öğretim yapabildiğini düşünmektedir.

Bu iki bulgu arasında çelişkili görünebilecek bir durum söz konusudur. Öğretmenlerin yarısından fazlası, verimli bir öğretim yapabilme bilgi ve becerilerini etkili kullanabildiğini düşünmekteyken yine yarısından fazlası, meslekî bilgi, donanım, tecrübe ve kendini geliştirme konusunda eksikliklerinin olduğunu düşünmektedir. Verimli bir öğretim yapabilen öğretmenlerin meslekî bilgi, donanım, tecrübe ve kendini geliştirme noktalarında da iyi olması beklenir. Fakat bu bulgular arasında bir

İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

çelişki yoktur. Öğretmenlerin yarısından fazlası, derslerin öğretim süreçlerine daha fazla odaklanmakta, bu süreçteki öğretme bilgi ve becerilerinin daha fazla kuvvetli olduğunu varsaymaktadır. Ancak tecrübe ve kendini geliştirme gibi yenilik ve değişiklikler açısından yarısından fazlası, eksikliklerinin bulunduğu düşüncesindedir.

Öğretmenlerin bir kısmının kendileri ve kendileri dışındaki sebeplerden ötürü öğretim materyalleri, programları, kitapları gibi kaynak materyallerdeki eksikliklerin olduğunu düşünmeleri, bu bölümdeki diğer bir bulgudur. Öğretmenlerin bir kısmı, iki dillilere yönelik öğretim materyali, programı, kitaplar gibi farklı araç-gereçlerin eksik olduğunu düşünmekte ve kendilerinin de materyal hazırlayamadığını belirtmekte ve kendisine bunların hazır verilmesini beklemektedir.

Araştırmanın meslekî bilgi, donanım, tecrübe, verimli bir öğretim yapabilme bilgi ve becerilerini etkili kullanamama ve materyal eksikleri açısından ortaya koyduğu bu bulgular, çeşitli araştırmalarda da ulaşılan bulgular arasındadır. Güleç ve Yaman'ın (2014) İngiltere'deki Türkçe öğreten öğretmenlerin katılımıyla yaptıkları araştırmada, asıl mesleğinin Türkçe öğretmenliği olmadığı hâlde bu öğretmenlerin Türkçe öğrettiği, araştırmaya katılan 27 öğretmenin yarıya yakınının Fen-Edebiyat fakültesi mezunu olduğu, materyal hazırlamada eksiklikleri bulunduğu, teknolojik araç-gereçleri daha az kullandıkları ve öğrencilerin seviyelerine uygun araç-gereçler bulamadıkları için kullanmadıkları gibi farklı bulgulara ulaşılmıştır.

Okur (2013), 1. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı'nda, İngiltere'deki öğretmenler arasında öğretmenlik formasyonuna ve Türkçeyi öğretecek yeterli alt yapıya sahip olmayan öğretmenlerin bulunduğunu, sırf Türkçe bildiği için değişik üniversite mezunlarının burada öğretmenlik yapabildiklerini ifade etmektedir. İngiltere'deki Türkçe öğretmenlerinin bu eksikliklerinin çoğu, 1. İngiltere Türk Toplumu Eğitim Çalıştayı'nda (2011) da dile getirilmektedir. İngiltere'nin yanı sıra farklı ülkelerdeki Türkçe öğretmenlerinin birçoğunun da bu eksiklerinin bulunduğu, çeşitli araştırmalarda (Yıldız, 2012; Belet, 2009) değinilmektedir.

Öğretmenlerin eksik gördükleri bu yönleri arasındaki plân, program, ders kitabı, öğretim materyali ve kaynak yetersizliklerine biraz daha yakından bakmak gerekmektedir. Normalde bu araç-gereçlerin hazırlanması işi, yurtdışındaki Türkçe öğretiminden sorumlu olan resmî kurumlara aittir. Ancak bu durum, öğretim programı ve ders kitapları hariç, öğretmenlerin derslerde kullanacakları materyalleri hazırlamayacakları anlamına gelmez. 1. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı'nda Erol Barın (2013: 199), daha önce Fransa'daki Türkçe öğretiminde materyal sorunlarının bulunduğu dair konuşulanlarla ilgili olarak, İngiltere'deki Türkçe öğretimi için de geçerli olan şu önemli ifadeleri kullanmaktadır:

"Onca yıldır orada öğretmenler var, materyal olmamasını ben bir türlü anlayamıyorum, kavrayamıyorum. İnternetin bu kadar yaygın olduğu bir çağda materyal üretememek bana tuhaf geliyor, tabi aslında tuhaf gelmiyor bu bir ironi biraz..."

Araştırmanın bu bölümünde yoğunluğun olduğu diğer bulgu, öğretmenlerin yarısından fazlasının İngiltere'deki Türk ailelerinin ve çocukların birçoğunun Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesinde, kendilerine düşen görev ve sorumluluklardan oldukça uzak bir durumda olduklarını belirttikleri bulgudur. İngiltere'deki Türk aileleri ve çocukların birçoğu, Türkçe ve Türk kültürünü aşağılık bir durum olarak algılamakta, Türkçe öğretimine ve kullanımına önem vermemektedir. Bu eksiklikler, İngiltere'deki Türk grubunun varlığı açısından kaygı verici bir durumdur. Aşçı'nın (2013: 103-104) verdiği bilgilere göre, İngiltere'ye göç eden Türkçe konuşan toplumun eğitim seviyesi maalesef iç açıcı değildir. Genellikle para kazanmak için İngiltere'ye gelen birinci kuşak, çocuklarının iyi eğitim almaları için gerekli hassasiyeti göstermemiş, onları kendi kurdukları işyerlerinde veya başka bir yerde çalıştırmayı tercih etmişlerdir. Bu nedenle, ilköğretim seviyesinden sonra üniversitelere devam eden Türk çocuğu sayısı, İngiltere'deki diğer azınlıklara göre çok düşüktür.

İngiltere'deki Türk ailelerinden ve çocuklardan kaynaklanan bu sorunlarla ilgili olarak 1. İngiltere Türk Toplumunu Eğitim Çalıştayı'nda (2011: 16), Türk ailelerinin İngiltere'deki eğitim süreci ve imkânları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, okul aile birliklerinde konuşma yetersizliği ve zaman azlığı gibi sebeplerden ötürü görev almak istemedikleri belirtilmektedir. Güleç ve Yaman'ın (2014) yaptığı çalışmada İngiltere'deki Türkçe öğretmenleri, derslere çocukların ilgisiz davrandıklarını, okul haricinde Türkçeyi kullanmadıklarını, Türkçelerinin yetersiz olduğunu ve ailelerin Türkçe derslerini desteklemedikleri gibi aile ve çocuklardan kaynaklanan benzer sorunlardan bahsetmektedir. İngiltere'nin dışında, yurtdışındaki farklı ülkelerdeki Türk aileleri ve çocuklarıyla ilgili araştırmalarda (Okur, 2013; Yıldız, 2012; İnce, 2011; Belet, 2009; Çakır, 2002) da benzer sorunlara değinilmektedir. Bu çalışmalardan Yıldız'ın (2012) Almanya'da yaptığı araştırmada, "Evde hangi dilin konuşulduğu" sorusuna çocukların % 7'si Almanca, % 27'si Türkçe ve % 63'ü karma yani Almanca-Türkçe cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin devamsızlık, Türkçe derslerine önem vermemeleri gibi birçok sorun, bu araştırmadaki diğer bulgular arasındadır.

Araştırmanın eksik yönler bölümünde yoğunluğun olduğu üçüncü bulgu, bazı İngiliz ve derneklerin kurduğu ya da desteklediği Türk okullarında görülen eksikliklerdir. Bazı İngiliz okullarında çeşitli araç-gereçlerin eksik olması ya da kullanımına izin verilmemesi, bazı Türk okullarında da araç-gereçlerin eksik olması, bulunmaması, kültür aktarımında yanlış öğretmen davranışları ve bütün okullarda ders saatlerinin yetersiz olması bu eksikliklerden birkaçıdır.

Bazı İngiliz okulları ile Türk derneklerinin desteklediği ya da kurduğu Türk okullarında görülen bütün bu eksiklikler hem İngiltere hem de diğer yabancı ülkelerdeki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimiyle ilgili birçok araştırmada (Güleç ve Yaman, 2014; 1. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı, 2013; 1. İngiltere Türk Toplumunu Eğitimi Çalıştayı, 2011; Yıldız, 2012; Belet, 2009; Akıncı, 2007; Yağmur,

2006) da değinilen eksiklikler arasındadır. Bu eksiklikler, İngiltere ile diğer yabancı ülkelerdeki Türkçe öğretiminin en önemli eksiklikleri arasında yer almaktadır.

Araştırmanın bu bölümündeki son bulgu, çok az öğretmenin eksiklik olarak gördüğü maddî ve kurumsal destek ve imkânların yeterli olmadığıyla ilgili düşünceleridir. Öğretmenlerin çok az bir kısmı, fonların azaltıldığı, sponsorluk kavramının gelişmediği, İngiltere'de yetişen Türk öğretmenlerin Türk okullarında çalışmalarına imkân tanınmadığı gibi farklı eksikliklerin bulunduğunu belirtmektedir. Bu eksikliklerden maddî güçlüklerle ilgili, 1. İngiltere Türk Toplumunu Eğitimi Çalıştay'ında (2011: 23) söylenen şu ifade bunun belirgin bir örneğidir:

“Maddi güçlüklerin aşılabilmesi için öncelikli olarak okul sayısının azaltılması veya birkaç okulun birleştirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda kuzeyde ve güneyde okulların ders verebileceği birer binanın, iş adamlarının desteğiyle alınabilmesi veya kiralanması faydalı olacaktır.”

B. Dış Analizler

1. Fırsatlar

Öğretmenlerin kendileri ve kendileri dışında fırsat olarak değerlendirdikleri yönler, 4 ana kategori ve 2 alt kategoriden oluşmaktadır:

A.Meslekî Yeterlilik ve Duyarlılıklar

1.Materyal Hazırlayabilme ile Çeşitli Araç-Gereçlerin Sağladığı İmkânlar

2.Meslekî Gelişim İmkânları

B. Ailelerin Olumlu Tutum ve Davranışları

C.Okulların Sağladığı İmkânlar

Ç.İngiliz Devleti, Toplumunu ve Eğitim Sisteminin Ortaya Çıkardığı Fırsatlar

“Meslekî Yeterlilik ve Duyarlılıklar” ana kategorisinde yer alan “Materyal Hazırlayabilme ile Çeşitli Araç-Gereçlerin Sağladığı İmkânlar” adlı alt kategorideki materyal hazırlayabilmede 8 öğretmenin ve çeşitli araç-gereçlerde de 12 öğretmenin fırsat olarak gördüklerine ait kodlar şunlardan oluşmaktadır.

“Öğretmenlerin, öğrencilerin düzeylerine uygun öğretim materyallerini, malzemelerini, plânlarını hazırlayabilmeleri ve bunları derslerde kullanmaları; yapılan işleri kolaylaştırması bakımından bilgisayar, internet, telefon ve diğer teknolojik araç-gereçler ile basılı kaynaklar, kitaplar, sözlükler, gazetelerin vb. kullanımı.”

Bunlara göre öğretmenlerin çok az bir kısmı, kendi öğretim materyallerini, malzemelerini, programlarını vb. hazırlayabilmekte, bunları derslerinde kullanmaktadır. Öğretmenlerin az bir kısmı da basılı ve elektronik araç-gereçleri fırsat olarak görmekte ve bunların sağladığı imkânları derslerine taşımaktadır.

“Meslekî Gelişim İmkânları” alt kategorisindeki 18 öğretmenin fırsat olarak gördüklerine ait kodlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Sürekli eğitim çalışmaları, seminerler, kurslar, gönüllü yardımcı öğretmenlik, uzmanlarla bilgi paylaşımında bulunma
Bazen Türk Dili, Kültürü ve Eğitimi Konsorsiyumu’nun buna aracılık etmesiyle öğretmenler arasındaki işbirliği çalışmalarının yapılması
Türkiye ve KKTC’deki üniversiteler ile yakın ilişki içerisinde olma
İngiltere’de meslekî bilgi ve becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitim imkânlarının bulunması
Araştırma yapmak için yeterli zamana sahip olma ve iki dilli Türk çocuklarıyla ilgili yapılan araştırmalar

Tablo 9’daki öğretmenlerin bir kısmının ifadelerine göre, kendini geliştirme, bilgi ve becerilerini güncelleme açısından öğretmenler hem kurumsal hem de bireysel olarak faydalanılabilecek farklı imkânlara sahiptir.

Bu kodların ulaşıldığı öğretmen cümlelerinden birkaçı şunlardır:

“Daha yakın bir şekilde uzmanlarla bilgi paylaşımında bulunabiliyorum” (K14).

“Öğretmen olarak kendimi daha çok geliştirebilmem için master programlarının olması” (K23).

“Ailelerin Olumlu Tutum ve Davranışları” ana kategorisindeki 14 öğretmenin fırsat olarak gördüklerine ait kodlar şunlardır:

“Türk derneklerinin kurduğu ya da desteklediği Türk okullarına çocuklarını gönderen bazı Türk ailelerinin duyarlı, bilinçli olmaları, çocuklarıyla yakından ilgilenmeleri, onları desteklemeleri, öğretmenlerle iletişim içerisinde olmaları ve okullara yardımcı olmaları; İngiliz okullarında Türkçe ve Türk Kültürü derslerine çocuklarını gönderen kimi Türk ailelerinin bu derslerin destekçileri olmaları ve Türkçeye ilgi göstermeleri.”

Öğretmenlerin bir kısmının verdiği bilgilere göre İngiltere’deki bazı Türk aileleri, Türk okulları ya da İngiliz okullarındaki Türkçe ve Türk Kültürü öğretimini destekleyici tutum ve davranışlara sahiptir. Çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürünü öğrenmeleri noktasında ailelerden bazıları, kendilerine düşen görev ve sorumlulukların bilincindedir ve bunları yerine getirmektedir.

“Okulların Sağladığı İmkânlar” ana kategorisindeki 18 öğretmenin fırsat olarak değerlendirdiklerine ait olan kodlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Okulların Sağladığı İmkânlar

Bazı İngiliz okullarının;
Türk çocuklarına Türkçeyi öğretme, Türk kültürünü aktarmada önemli bir araç olması

İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

Sınıflarının eğitime elverişli olması
Akıllı tahta gibi teknolojik araç-gereçlerin ve materyallerinin kullanımına izin verilmesi
Kaynak, fotokopi çekme imkânlarının bulunması ve idarecilerinin yapılmak istenen faaliyetleri desteklemesi
Bazı Türk okullarının;
Teknolojik imkânlarla, sınıf araç-gereçlerine, kütüphaneye, programa vb. sahip olmaları
Türkçe Türk kültürünün yaşatılabilmesi açısından önemli bir fırsat oluşturmaları
Kendi kiraladığı binasının bulunması
Uzun bir eğitim-öğretim deneyimine sahip olması, iyi bir imaj oluşturmaları
Gönüllü çalışan ve tecrübeli öğretmenlere sahip olması, bu öğretmenler arasında samimi bir ortamın bulunması
Eğitim-öğretim talebinin üst düzeyde olması, öğrenci sayısının yeterli olması ve öğrencilerin okula yakın yerlerde ikamet etmesi
Türkçe öğretmenlerinin İngiliz eğitim sisteminde de çalışmaları

Tablo 10'a göre bazı İngiliz ve Türk okullarının bir kısmı, nitelikli öğretmenler, basılı ve teknolojik araç-gereçler, materyaller ve işbirliği gibi Türkçe ve Türk Kültürü öğretimini destekleyici nitelikteki birçok imkâna sahiptir.

Bu kodların ulaşıldığı öğretmen cümlelerinden bazıları şunlardır:

“Çalıştığım okulda tüm ihtiyaçlarımı karşılayabilecek her türlü teknoloji ve materyal desteği mevcut” (K26).

“Okulumuzda akıllı tahtayı kullanma şansımız var” (K34).

“İngiliz Devleti, Toplumunu ve Eğitim Sisteminin Ortaya Çıkardığı Fırsatlar” ana kategorisindeki 7 öğretmenin ifadelerine ait kodlar şunlardan oluşmaktadır:

“İngiliz devletinin yasakçı bir tutuma sahip olmaması, eğitimi önemsemesi ve bazı belediyelerin Türkçe öğretimini desteklemesi; demokratik bir toplum yapısı; çok kültürlü bir toplumda yaşama ve bunun konu ile metin zenginliği sağlaması; İngiliz eğitim sisteminden yardımlar alma; Türkçenin British Council tarafından en nüfuzlu on dil arasında gösterilmesi”.

Bu kodlar, çok az bir öğretmenin ifadelerine ait olsa da İngiltere’de Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yapılabilmesi açısından İngiliz devleti, toplumu ve eğitim sisteminin kolaylaştırıcı ve destekleyici fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Devletin eğitime yönelik olumlu tutumu, toplumsal yapının öğretim sürecine taşınabilmesi, eğitim sisteminden yardımlar alabilme ve bu sistemdeki bazı uzantıların Türkçeyi hak ettiği bir konuma taşınması, bu ülkedeki Türkçe ve Türk Kültürü öğretimi bakımından oldukça önemlidir.

Araştırmanın fırsatlar bölümünde ulaşılan ilk bulgu, öğretmenlerin çok az bir kısmının kendi öğretim materyallerini, programlarını vb. hazırlayabilmeleri ve derslerinde bunları kullanabilmeleri ile öğretmenlerin dörtte birinden birkaç fazlasının

basılı ve elektronik çeşitli araç-gereçleri, fırsat olarak değerlendirip bunların imkânlarından faydalandıklarını fırsat olarak değerlendirdikleri bulgudur. Öğretme-öğrenme sürecinin temel unsurlarından olan araç ve materyaller, bu süreci destekleyerek öğretimi daha etkin ve kalıcı hâle getirmek için kullanılırlar (Demiralp, 2007). Araştırmanın eksiklikler kısmında, öğretmenlerin bir kısmının iki dillilere yönelik öğretim materyallerinin, programlarının, kitaplarının vb. eksik olduğu, kendilerinin materyal hazırlayamadıkları ve hazır verilmesini bekledikleriyle ilgili bulgulara göre öğretmenlerin çok azının kendi materyallerini hazırlayabilmeleri olumlu bir durumdur. Öğretmenlerin dörtte birinden birkaç fazlasının da basılı ve elektronik çeşitli araç-gereçleri fırsat olarak görmeleri, bu olumlu duruma katkı sağlamaktadır.

Bu bölümdeki diğer bir bulgu, öğretmenlerin yarısına yakınının kendini geliştirme, değiştirme, bilgi ve becerilerini güncelleme açısından kurumsal ve bireysel olarak faydalanabilecekleri farklı imkânların bulunduğuyla ilgili düşünceleridir. Bu bölümde yoğunluğun olduğu bulgulardan biri olan bu bulgu, İngiltere'deki Türkçe öğretmenlerinin meslekî gelişimlerini gerçekleştirebilecekleri farklı imkânlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu fırsatlar, İngiltere'ye gönderilen öğretmenlerin yalnız bırakılmadığını, Türkiye ve KKTC'den imkânlar doğrultusunda desteklendiğini ve öğretmenlerin kendilerini mesleklerine motive ettiklerinde, bu ülkedeki birçok meslekî gelişim imkânından faydalanabilecekleri göstermesi açısından önemlidir. Eksiklikler kısmındaki öğretmenlerin yarısından fazlasının meslekî bilgi, donanım, tecrübe gibi eksikliklerinin bulunduğuyla ilgili düşünceleri açısından da bu bulgunun önemi artmaktadır.

Bu bölümde yoğunluğun olduğu diğer bulgu, öğretmenlerin yarısından biraz azının bazı İngiliz ve Türk okullarının nitelikli öğretmenler, araç-gereçler, materyaller ve işbirliği gibi farklı imkânlara sahip olduklarıyla ilgili ifadeleridir. Bazı İngiliz okullarında derslerin yapıldığı sınıfların eğitime elverişli olması, teknolojik araç-gereçlerin kullanımına izin verilmesi gibi çeşitli imkânlar bulunmaktadır. Türk derneklerinin kurduğu ya da desteklediği bazı okullarda da teknolojik araç-gereçlerin, kütüphanenin bulunması, tecrübeli öğretmenlerin bu okullarda çalışması gibi farklı imkânlar mevcuttur. Bu imkânların İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yapıldığı bütün okullarda bulunması, öğretmenlerin daha iyi bir öğretim yapabilmeleri açısından önemli görülen ve arzu edilen bir durumdur.

Öğretmenlerin üçte birinden biraz fazlasının İngiltere'deki bazı Türk ailelerinin Türkçe ve Türk Kültürü derslerini destekleyici tutum ve davranışlara sahip olduklarını belirtmeleri, bu bölümdeki başka bir bulgudur. Bazı Türk aileleri, çocuklarının ana dilleri ve kültürlerini öğrenebilmeleri noktasında üzerlerine düşen görev ve sorumlukları yerine getirmektedir. Destekleyici yaklaşımının çocuklarının okul başarısı üzerinde önemli etkilerinin bulunduğu belirtilen ailelerin (Çelenk, 2003) bilinçli tutum ve davranışlarla Türkçe ve Türk Kültürü derslerini desteklemeleri, bu

İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

ülkedeki öğretmenlerin yalnız kalmadığını, aile desteği de bulabildiğini göstermektedir

Bu bölümdeki son bulgu, çok az bir öğretmenin İngiltere’de Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yapılabilmesi açısından İngiliz devleti, toplumu ve eğitim sisteminin kolaylaştırıcı ve destekleyici fırsatlar sunduğuyla ilgili düşünceleridir. Bu öğretmenlere göre İngiliz devletinin eğitime olumlu yaklaşması, toplumsal yapının öğretim sürecinde kullanılabilmesi ve Türkçenin bazı kurumlarca hak ettiği bir konuma taşınması, bu ülkedeki Türkçe ve Türk Kültürü dersleri açısından fırsat oluşturmaktadır. Öğretmenlerin birkaçının İngiltere’de bu fırsatların bulunduğunu belirtmesi, bu ülkede devlet ve toplumdan kaynaklanabilecek farklı sorunlar ile aslında bu sorunların da aşılabileceği farklı fırsatların bulunduğunu, bu ülkede Türkçe öğretiminin tamamen ortadan kaldırılmaya çalışılmadığını göstermektedir. 300’den fazla dilin konuşulduğu, 40’a yakın dilin okullarda öğrenciler tarafından konuşulduğu ya da ders olarak verildiği ve Türkçenin bu diller arasında ilk 10’a girdiği bir ülkede (Okur, 2013) de Türkçenin tamamen ortadan kaldırılması zor görünmektedir.

2. Endişeler

Öğretmenlerin İngiltere’deki Türkçe öğretimi açısından endişe duydukları yönler, 2 ana kategori ve 2 alt kategoriden oluşmaktadır:

A.Meslekî Yeterlilik ve Duyarlılıklar

1.Türkçe ve Türk Kültürü Aracılığıyla Yapılan Öğretim ve Türk Çocuklarıyla İlgili Endişeler

2.Meslekî Gelişim İmkânlarının Kısıtlı Olması, Kendini Geliştirme ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Endişeler

B. İngiliz Devleti, Toplumu, Eğitim Sistemi ve İngiltere’deki Hayat Şartlarından Kaynaklanan Endişeler

“Meslekî Yeterlilik ve Duyarlılıklar” adlı ana kategorinin “Türkçe ve Türk Kültürü Aracılığıyla Yapılan Öğretim ve Türk Çocuklarıyla İlgili Endişeler” alt kategorisinde, öğretmenlerin 10 tanesinin endişe duydukları yönlerine ait kodlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Türkçe ve Türk Kültürü Aracılığıyla Yapılan Öğretim ve Türk Çocuklarıyla İlgili Endişeler

Çocuklara yeterince faydalı olup olunamadığı
Derslerde verilen bilgi ve kazandırılmaya çalışılan becerileri çocukların anlayıp anlamadıkları, bunları hayatları boyunca kullanıp kullanmayacakları
Davranış bozukluğu ve ailesinde problemler bulunan çocuklarla yeterince ilgilenilememesi
Çocukları hem bilgi hem de değerler açısından istenildiği şekilde yetiştirememesi

Çocukların Türk kültüründen kopmadan ve iki kültür arasında çatışma yaşamadan hayatlarını devam ettirebilmeleri
Bir neslin daha kaybedilmesi endişesi
Çocukların teknolojik araçlarla çok fazla ilgilenmeleri
Çocukların iki dillilikte çeşitli problemler yaşamaları ve iki dilliliğin çocuklarda güvensizlik, çekingenlik oluşturması
Ancak "GSCE, AS, A Level" gibi sınavların uygulanmasıyla Türkçeyi öğrenenlerin sayısının artması
Türkçenin ileride bu ülkede yok olabileceği endişesi

Tablo 11'e göre öğretmenlerin az bir kısmı, yaptıkları derslerin amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği, Türk çocuklarının kendi ana dilleri ve kültürleri doğrultusunda yeterince eğitilip eğitilmedikleri noktasında önemli endişeler içerisindedir. Bu endişeler, İngiltere'deki Türklerin ve Türkçenin şu anki durumunu gözler önüne sermektedir.

Bu kodların ulaşıldığı öğretmen cümlelerinden bazıları şunlardır:

"Çocuklara sunulan bilgilerin anlaşılıp anlaşılmadığından endişeliyim" (K10).

"Çocukların Türk kültüründen kopmadan ve iki kültür arasında çatışma yaşamadan hayatlarına devamlarını sağlayabilmelerinden emin değilim" (K4).

"Meslekî Gelişim İmkânlarının Kısıtlı Olması, Kendini Geliştirme ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Endişeler" alt kategorisindeki 20 öğretmenin endişe duydukları yönlerde ait kodlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Meslekî Gelişim İmkânlarının Kısıtlı Olması, Kendini Geliştirme ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Endişeler

Sürekli eğitim seminerlerinin kısıtlı olması ya da devamlı olmaması
Bazı öğretmenlerin kendi geliştirmek için çaba göstermemesi
Türkiye ve KKTC'den gönderilen öğretmenlerin eğitim-öğretim noktasında belirli kalıplarla eğitim yapmaları ve değişime kapalı olmaları
Eski yöntemlerle yetişmiş olan öğretmenler ile yeni nesil öğrenciler arasında bir kopukluk olması
Daha fazla araştırma yapmama, yeni çalışmalarını araştırıp kendini geliştirmeme
Hızla gelişen dünyada gelecek nesilleri doğru anlayıp anlayamama ve onların beklentilerini karşılayamama endişesi duyma
İş ile sosyal hayatın karıştırılması, sosyal faaliyetlere pek vakit kalmaması

Tablo 12'deki verilere göre öğretmenlerin bir kısmı, meslekî gelişim imkânlarının kısıtlı olduğu, Türkiye ve KKTC'den gelen öğretmenlerin ve bazı öğretmenlerin kendilerini yenileme noktasında istekli davranmadıkları endişelerini taşımaktadır. Teknolojik ilerlemelerin yeni nesil üzerindeki etkileri ile iş yükünden ötürü sosyal hayatın geride plânda kalması da öğretmenlerin bu endişeleri arasındadır.

İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

Bu kodlara ulaşılan öğretmen cümlelerinden birkaçı şunlardır:

“KKTC ve T.C.den gönderilen öğretmenlerin yöntem değişikliği konusunda isteksiz olmaları” (K12).

“Farklı eğitim anlayışlarının yarattığı çelişki ile eğitim veren eğitimcilerimizin aynı sistem altında toplanamayıp çocuklarımıza gerektiği şekilde eğitim-öğretim verememesi” (K5).

Son olarak “İngiliz Devleti, Toplumunu, Eğitim Sistemi ve İngiltere’deki Hayat Şartlarından Kaynaklanan Endişeler” ana kategorisindeki 6 öğretmenin endişelerine ait kodlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. İngiliz Devleti, Toplumunu, Eğitim Sistemi ve İngiltere’deki Hayat Şartlarından Kaynaklanan Endişeler

İngiliz hükümetinin Türk toplumunun kaygılarına rağmen ileride Türkçenin öğretilmesine daha da az destek verebileceği, maddî kısıtlamalar yapabileceği ve olumsuz kararlar alabileceği durumları
İngiliz eğitim bakanlığının Türkçe ve Türk kültürü derslerini destekleme yoluna gitmek yerine ayrılıklar oluşturması
İngiliz eğitim sisteminde çalışan eğitimcilerin çok dilliliğe olumsuz yaklaşımları
Eğitim sisteminde yapılmak istenen değişiklikler
İngiliz eğitim birimlerince okullara verilebilecek değişik programlar
İrkçılık, ayrımcılık
Kiralık okul binası bulmada yaşanan zorluklar ve normalde yüksek olan kiralının giderek artması, bu yüzden her an yer değiştirme endişesi duyma

Tablo 13’e göre öğretmenlerin çok az bir kısmı, İngiliz hükümetinin Türkçenin öğretimine yönelik desteklerini azaltabileceği, İngiliz eğitim bakanlığının Türkçenin öğretimi noktasında ayrılıklar oluşturması, toplumda görülen ırkçılık, ayrımcılık, kiralık bina bulma sorunu gibi ülkedeki hayat şartlarının Türkçe ve Türk Kültürünün öğretimini etkileyen ya da etkileyebilecek durumdaki endişeler içerisinde.

Araştırmanın endişeler bölümünde, yoğunluğun en fazla olduğu bulgu, öğretmenlerin yarısına yakınının meslekî gelişim imkânlarının kısıtlı olduğu, anavatan ve KKTC’den gelen öğretmenlerin ve bazı öğretmenlerin kendilerini geliştirmek istememeleri, araştırma yapmama, iş yükünden ötürü sosyal hayata zaman kalmaması gibi endişelerinden oluşmaktadır. Öncelikle İngiltere’deki öğretmenler, Türkiye’den ve KKTC’den gönderilen öğretmenler ile İngiltere’ye yerleşmiş, burada öğretmenlik eğitimi ve kursu almış öğretmenler olmak üzere üç kaynaktan gelen öğretmenlerdir. Türkiye’den gönderilen öğretmenlere, gelmeden önce hizmet içi eğitim verilmekte; fakat bu hizmet içi eğitimde, Almanya ve Kuzey Avrupa’daki eğitim ve sorunlarını ilgilendiren konularda bilgi verilmekte, İngiltere’de yaşayan Türklerin eğitim ve sorunlarıyla ilgili bilgi verilmemektedir. KKTC’den gelen öğretmenler de İngiliz eğitim sistemini tam olarak öğrenmeden bu ülkeye gelmekte, yaptıkları işi de deneme-

yanılma yoluyla öğrenmektedir. Bunlar da öğretmenlerin İngiltere'ye uyum sağlamaları ve işlerini amacına uygun bir şekilde yapabilmeleri açısından ciddi sorunlara sebep olmaktadır (1. İngiltere Türk Toplumunu Eğitimi Çalıştayı, 2011). İngiltere'deki öğretmenlerin kendileri ile diğer meslektaşlarından kaynaklanan endişeleri de daha öncesinde halledilmeyen bu temel meselelerin uzantılarıdır. Temel meseleler başta halledilmeyince öğretmenlerin buna benzer endişeler duymaları, normal ama istenilmeyen bir durum olarak belirmektedir.

Öğretmenlerin hemen hemen dörtte birinin Türkçe ve Türk kültürü derslerinde çocuklara faydalı olunup olunmadığı, çocukların değerler yönünden gerektiği şekilde yetiştirilemediği, problemleri olan çocuklarla yeterince ilgilenilemediği, bir neslin daha kaybedilebileceğiyle ilgili çeşitli düşünceleri, bu bölümdeki diğer bulgudur. Öğretmenlerin derslerde iki dilli Türk çocuklarını, Türkçe ve Türk kültürü açısından istedikleri şekilde yetiştiremedikleri ve İngiltere'de Türkçenin İngilizce karşısında eriyip gideceği, bunun sonucunda da bu ülkedeki bir neslin daha asimile olacağı endişeleri, İngiltere'deki Türk toplumunun kendi benliklerini devam ettirebilmeleri noktasında mevcut durumlarını ortaya koymaktadır. Zaten "Batı Avrupa'daki yaygın görüş azınlık dillerinin eritilmesi yönündedir" (Yağmur, 2006: 31). Azınlık konumunda bulunanlar, yaşadıkları yabancı ülke, kendilerini dilsel açıdan asimile etmeye başladığında zamanla kendi dilini kullanmakta zorlanacak ve çoğunluğun kullandığı dili kullanacaktır (Achmet, 2005). Türkçe ve Türk kültürünün derslerde tam anlamıyla öğretilmemesiyle de Türk çocuklarının çoğunluk dili ile kültürünün hâkim olduğu bir toplumun gereklerini yerine getirmek durumunda kalmaları, İngiltere'deki Türk toplumunun asimile olmasına sebep olabilecek büyük bir tehlikedir.

Bu bölümdeki son bulgu, çok az öğretmenin İngiliz hükümeti, toplumu ve eğitim sistemi ile bu ülkedeki hayat şartlarının Türkçe ve Türk Kültürünün öğretimini etkileyen ya da etkileyebilecek durumdaki endişelerinden oluşmaktadır. Kurumsal ve toplumsal bağlamda yer alan ve öğretmenlerin kendilerini aşan bu endişeler, çok az öğretmenin ifadelerinde yer alsa da bu ülkedeki Türkçe ve Türk Kültürünün şu anki durumu ve geleceğinin nasıl şekillenebileceği noktasında birçok gerçeği açığa çıkarmaktadır. İki dilli bir toplumda kullanılan dillere ilişkin tutum ve dilsel davranışlar, toplumsal norm ve değerler hakkında çok sayıda fikir sunar (Appel ve Muysken, 1987/2005). İngiliz devleti, hükümeti ve toplumundan kaynaklanan endişeler de bu ülkedeki Türkçeye bakış açısının nasıl olduğunu ortaya koymaktadır. Bu olumsuz bakış açısı, Türkçenin bu ülkedeki varlığını devam ettirebilmesi, Türk grubunun asimilasyona uğramaması bakımından en önemli tehlikelerden biridir. İngiltere'deki Türkçeye yönelik bu olumsuz bakış açısı ve bunun farklı yansımaları, diğer Batı Avrupa ülkelerinde de mevcuttur (Akıncı, 2007; Gözaydın, 2005a; Yağmur, 2006; Küçük, 2006). Fransa'daki okullarda, Türk çocuklarının ana dillerinin öğretimiyle ilgili Fransız öğretmenlerinin olumsuz tutumları ve bu olumsuz tutumlarının Türk

İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

aileleri üzerindeki etkisine dair Akıncı'nın (2007: 9) sözleri, bu durumun belirgin bir örneğidir:

“Onlara göre Fransızca'yı bilmeyen ya da öğrenmekte zorlanan bir öğrencinin Türkçeyi öğrenmeye kalkması kafasını karıştırmaktan başka işe yaramaz. Velilerin bir kısmı bu yönlendirilmelere inanmaktadır. Bu nedenle çocuğunu Türkçe derslerine göndermek istememektedirler. Öğretmenlerde görülen bilinçsiz ya da kasıtlı tutuma karşılık biz konunun uzmanları olarak her ne kadar velilerin çocuklarının ana dilini, kültürlerini öğrenmelerinin ne kadar faydalı olduğunu anlatsak da, velilerin birçoğu vurdumduymaz davranışlarına devam etmektedirler.”

Oysa “Demokratik bir toplumun kendi içerisinde yabancı unsurları demokrasiyi tehdit eden unsurlar olarak değil, zenginleştiren bir güç olarak algılaması ve eğitim politikası açısından hazırlanacak programlarda kültürler arası öğrenmeye yer vermesi kaçınılmaz bir zorunluluktur” (Küçük, 2006: 237).

Sonuç

Göç ettikleri ülkelerde artık Türkler, ucuz iş gücü olmaktan çıkıp işveren konumuna gelmiş, bu ülkelerin bütçelerine vergi, prim vb. ödemelerle önemli katkılar yapmış, bir bölümü yasal olarak kendilerine tanınan haklarla yerel ve ulusal meclislere girmiş ve T.C. vatandaşlığının yanı sıra o ülke uyruğunu da kabul etmiş; böylece bu ülkelerde kalıcı olduklarını göstermişlerdir (Gözaydın, 2005b). Yurtdışında yaşadıkları ülkelerde kalıcı hâle gelen Türk vatandaşlarının çocuklarının ana dillerini unutmadan, kendi benliklerini kaybetmeden, kültürel değerleriyle birlikte büyüüp yetişebilmeleri için de neler yapılması gerektiğini belirlemek oldukça önemlidir. Nitekim bu araştırmada, İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan ve kendileri dışında kuvvetli ve eksik gördükleri yönler ile fırsat olarak değerlendirdikleri ve endişe duydukları yönler üzerinden ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından swot matrisi aracılığıyla kuvvetli, eksik, fırsat ve endişe verici yönler üzerinden öneri ve stratejiler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Öncelikle öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan ve kendileri dışında kuvvetli, eksik, fırsat ve endişe olarak gördükleri yönlerden öne çıkan sonuçlar şunlardır:

İngiltere'de Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmının kuvvetli gördükleri yönleri, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde günümüz eğitim anlayışına uygun bir şekilde öğretim yapma bilgi ve becerilerine sahip olma ve bunların etkili kullanımı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak öğretmenlerin neredeyse dörtte biri, bu bilgi ve becerilerini etkili kullanma ve amacına uygun bir şekilde öğretim yapmada sıkıntı yaşamaktadır.

Öğretmenlerin hemen hemen dörtte biri, mesleğini severek ilgiyle yaptığını, yeniliklere, değişikliklere açık ve yeterli tecrübeye sahip olduğunu düşünmekteyken yarısından fazlası, meslekî bilgi ve donanımının eksik olduğunu, yeterli tecrübeye sahip olmadığını ve bunları geliştirmede eksiklikleri bulunduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin kuvvetli yönlerindeki algılarının birçoğu, verimli bir öğretim yapmadaki bilgi ve becerilerin etkili kullanımına odaklanmaktayken eksik yönlerindeki algılarının birçoğu meslekî bilgi, donanım, tecrübe ve kendini geliştirme eksiklikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Öğretmenlerin yarısından fazlasının eksiklik olarak gördükleri yönlerin biri, İngiltere'deki Türk aileleri ve çocuklardan kaynaklanan eksikliklerdir. Türk aileleri ve çocukların birçoğu, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için kendilerine düşen görev ve sorumluluklardan oldukça uzak bir durumdadır.

Öğretmenlerin yine yarısından fazlasının eksiklik olarak gördükleri yönlerden birini, bazı İngiliz ve derneklerin kurduğu ya da desteklediği Türk okullarındaki karşılaşılan eksiklikler oluşturmaktadır. Bazı İngiliz okullarında araç-gereç eksikliklerinin bulunması ya da araç-gereçlerin kullanımına izin verilmemesi, yine bazı Türk okullarında araç-gereç eksiklikleri, İngiliz eğitim sisteminden kopuk olma ve bütün okullarda ders saatlerinin yetersiz olması bu eksikliklerden birkaçıdır.

Öğretmenlerin bir kısmına göre eksik yönlerden bir diğerini, iki dillilere yönelik öğretim materyali, programı, kitap, basılı ve elektronik kaynaklar yeterli olmaması oluşturmaktadır. Yine öğretmenlerin bir kısmı, materyal hazırlayamamakta, materyallerin kendisine hazır verilmesini istemektedir.

Öğretmenlerin çok az bir kısmına göre eksikliklerin bulunduğu son yön, maddî destek ve imkânların yeterli olmamasından oluşmaktadır.

Kısacası İngiltere'deki öğretmenlerin eksiklikleri, meslekî bilgi, donanım, tecrübe eksiklikleri; verimli bir öğretim yapabilme bilgi ve becerilerindeki yetersizlikler; Türk aileleri ve çocuklardan kaynaklanan sıkıntılar; bazı İngiliz ve Türk okullarında karşılaşılan eksiklikler; iki dillilere yönelik öğretim materyali, programı, kitabı ve kaynak eksiklikleri ile maddî ve kurumsal destek ve imkânların yetersiz olmasından oluşmaktadır.

Araştırmada İngiltere'deki öğretmenlerin ihtiyaçlarını, eksikliklerini giderebilecek ya da sorunları azaltabilecek önlem ve stratejiler için de aşağıdaki swot matrisi geliştirilmiştir:

1. Fırsatlara Göre Kuvvetli ve Eksik Yönler Açısından Oluşturulan Stratejiler

a. Kuvvetli Yönler-Fırsatlar (K-F Stratejileri)

Öğretmenlerin meslekî ilgi, istek, duyarlılık, gelişim ve tecrübe düzeyleri ile Türkçedeki bilgi ve becerilerine dair kuvvetli gördükleri yönlerini, sürekli eğitim çalışmaları, seminerler, kurslar gibi bütün meslekî gelişim fırsatları ve iki dilliler üzerine yapılan araştırmalar daha fazla geliştirebilir.

Öğretmenler, İngilizcedeki bilgi ve becerileri ile iletişim becerilerine yönelik kuvvetli yönlerini, dil kullanımı açısından bir uygulama alanı sunan çok kültürlü İngiliz toplumundan istifade ederek daha ileri bir düzeye getirebilirler.

Kendi öğretim materyallerini hazırlama ve kullanma bakımından öğretmenler kuvvetli gördükleri yönlerini, diğer öğretmenlerle yapılacak bilgi paylaşımları ve İngiliz eğitim sisteminden yardım olarak geliştirebilirler.

Sosyal faaliyetlere zaman ayırma ile anavatan ve KKTC ile bağları sıkı tutmaya dair kuvvetli yönlerini geliştirmek için öğretmenler, öğretmenler arasındaki işbirliği çalışmalarına yönelebilirler.

b.Eksik Yönler-Fırsatlar (E-F Stratejileri)

Öğretmenlerin öğretim yapmada; meslekî bilgi, donanım, tecrübe düzeylerinde; teknolojik araç- gereçlerin gelişim hızına yetişememe ile bunları kullanmada; materyal hazırlayamama ve kendi öğrenim hayatının sebep olduğu sorunlarda; bazı okullarda karşılaşılan eksikliklerde; aileler ile çocuklardan kaynaklanan sıkıntılarda en önemli fırsatlar, meslekî gelişim fırsatları ile iki dillilik üzerine yapılan araştırmalar olarak görünmektedir. Bu fırsatlarda öğretmenlerin bu sorunlarla nasıl baş edebilecekleri noktasında işlevsel ve uygulamaya dönük bilgi ve tecrübeler edinebilirler.

Aileler ve çocuklardan kaynaklanan eksiklikler, okullardaki teknolojik araç-gereç eksiklikleri, ders saatlerinin yetersizliği ve kiralık bina bulma noktasında öğretmenler, İngiltere'deki Türkçe öğretimi açısından bilinçli olan diğer Türk ailelerinden faydalanabilirler. Okullardaki eksikliklerden özellikle teknolojik araç-gereç eksikliklerini, kendi imkânlarıyla bu araç-gereçleri edinerek ve derslerde kullanarak giderebilir ya da azaltabilirler.

Kiralık bina bulma sorunun yanı sıra maddî ve kurumsal destek ve imkân yetersizliklerini, Türk Dili, Eğitimi ve Kültürü Konsorsiyumu'ndan kaynaklanan eksiklikleri öğretmenler, yasadışı bir tutuma sahip olmayan ve eğitimi önemseyen İngiliz devletinin bu tutumundan ve Türkçe öğretimini destekleyen belediyelerden faydalanarak azaltabilirler.

Türk okullarındaki eğitimin İngiliz eğitim sisteminden kopuk olmasını engellemek ve arada bağlantı kurabilmek için öğretmenler, İngiliz eğitim sisteminden ve bu sistemde çalışan diğer öğretmenlerden yardımlar alabilir ve bu sistem ile eşdeğer çalışmalar yürütebilirler.

İngiltere'deki Türk çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü derslerini veren bütün öğretmenlerin burada ortaya çıkan fırsatlardan yararlanarak çeşitli eksikliklerini ya da ihtiyaçlarını giderebilmeleri az veya çok mümkün görünmektedir. Ancak öğretmenlerin eksikliklerinin tamamı, buradaki fırsatlarla bir dereceye kadar giderilebilecek olan eksikliklerdir. Bu eksiklikler, öğretmenlerin kendi başlarına tam olarak giderebileceği eksikler değildir. Bu eksiklik ya da ihtiyaçlar, aslında

yurtdışındaki iki dilli Türk çocuklarına verilen Türkçe ve Türk kültürünün temel eksik yönleridir.

2. Endişelere Göre Kuvvetli ve Eksik Yönler Açısından Oluşturulan Stratejiler

a.Kuvvetli Yönler-Endişeler

Türkçe ve Türk kültürü dersleri aracılığıyla verilen eğitim ile Türkçe ve Türk çocuklarıyla ilgili endişe duyan öğretmenlerin bu endişelerinin üstesinden gelebilmelerinde ya bu endişelerini azaltabilmelerinde, kuvvetli görülen bütün yönler etkili olabilir.

Öğretmenlerin meslekî gelişim imkânlarının kısıtlı olması, kendini geliştirme noktasında isteksiz olan öğretmen davranışları ile mesleğe yönelik ve meslekten kaynaklanan endişelerini azaltabilmelerinde, meslekî ilgi, istek, duyarlılık, gelişim ve tecrübe düzeylerindeki kuvvetli gördükleri yönleri faydalı olabilir.

İngiliz hükümeti, toplumu ve İngiltere'deki hayat şartlarından kaynaklanan endişelerin tamamı değil de bunlardan sadece İngiliz toplumunda karşılaşılabilen ırkçılık, ayrımcılık, İngiliz eğitim bakanlığının Türkçe ve Türk kültürü derslerini desteklemekten ziyade ayrılıklar oluşturması ve İngiliz eğitim sisteminde çalışan eğitimcilerin çok dilliliğe olumsuz yaklaşımlarını önleyebilmelerinde, öğretmenlerin İngiliz toplumunda hayatlarını sürdürmeleriyle ilgili kuvvetli gördükleri yönleri az da olsa etkili olabilir. Fakat bu endişelerinin giderilmesinde, öğretmenlerin kuvvetli gördükleri yönleri yeterli değildir; burada öğretmenleri aşan, Türkiye'deki ilgili devlet kurumlarının teşebbüslerini gerektiren çeşitli durumlar söz konusudur.

b.Eksik Yönler-Endişeler

Öğretmenlerin derslerde eksik gördükleri yönlerini, endişeler kısmında belirtilen neredeyse bütün endişeler etkileyebilir, daha da arttırabilir. Öğretmenlerin meslekî bilgi, donanım, tecrübe eksiklikleri, öğrenim hayatlarının ortaya çıkardığı eksiklikler, teknolojik araçların gelişim hızına yetişememe ve bunları kullanmadaki sıkıntıları, materyal hazırlamadaki sorunları ise özellikle meslekî gelişim imkânlarının kısıtlı olması ve kendini geliştirme noktasında isteksiz olan öğretmenlerin davranışlarından etkilenebilir. Türk okullarında, kültür aktarımında karşılaşılan olumsuz öğretmen davranışları da meslekî gelişim imkânlarının kısıtlı olmasından ve kendini geliştirme noktasında isteksiz davranan öğretmen davranışlarından etkilenebilir.

Öğretmenlerin derslerde eksik gördükleri yönlerini, meslekî bilgi, donanım, tecrübe, teknolojik araçları takip etme, kullanma ve materyal hazırlama sorunlarını giderme ya da azaltmada ve karşılaştıkları olumsuz öğretmen davranışlarını en aza indirmede en etkili çözüm, İngiltere'ye gönderilen öğretmenlerin bu ülkeye gönderilmeden önce ortak hizmet içi eğitim uygulamalarına alınmalarından geçmektedir. Bu hizmet içi eğitim uygulamalarında, öğretmenlere belirli bir plân dâhilinde iki dilli çocukların eğitimine yönelik pedagojik bir eğitim verilmeli ve

İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

İngiltere'nin siyasî, toplumsal, ekonomik şartları, bu ülkeyi yakından tanıyan öğretmen ve araştırmacılar aracılığıyla öğretmenlere gösterilmeli, anlatılmalıdır. Bu eğitim sürecini başarıyla tamamlayan Türkçe öğretmenleri, İngiltere'ye gönderilmelidir. Bu durum, ayrıca yurtdışına gönderilen bütün Türkçe öğretmenleri için geçerli olan bir durumdur. Sadece belirli bir yazılı ve sözlü sınav uygulamalarıyla ve birkaç haftalık uyum seminerleriyle yurtdışına Türkçe öğretmeni gönderilmesi, buna benzer sorunların devam etmesine ve zamanla artmasına sebep olacaktır. Aynı zamanda yurtdışındaki Türkçe öğretmenleri, yurtiçi ya da yurtdışında her yıl bir ay gibi şartlara göre belirlenebilecek bir süre içinde meslekî seminerlere alınmalıdır. Böylece amaçları olan, bunları bilen ve bu amaçlarına göre Türkçe öğretimi yapabilen öğretmenler bu işi yapmış olacaktır.

Aile ve çocuklardan kaynaklanan eksiklikler, öğretmenlerin Türkçe ve Türk kültürü dersleri aracılığıyla verilen eğitimle ilgili ve İngiliz hükümeti, toplumu, eğitim sistemi ile İngiltere'deki hayat şartlarından kaynaklanan endişelerinden daha fazla etkilenebilir. Aile ve çocuklardan kaynaklanan eksikliklerin bu endişelerden etkilenmesini önlemek ve aile ile çocukları, Türkçe ve Türk kültürü derslerine daha fazla çekebilmek için sadece yurtdışındaki Türk aileleriyle ilgilenecek resmî kurumlar kurulabilir. Milli Eğitim Bakanlığı ile yurtdışında, Türkçenin öğretimiyle ilgilenen diğer resmî kuruluşların ortaklaşa teşebbüsleriyle aile danışma ve yönlendirme merkezleri gibi bir kurum, buna bir örnek olabilir.

Bazı İngiliz okullarında teknolojik araç-gereçlerin kullanımına izin verilmemesi, sınıflardaki eksiklikler, hem İngiliz hem de Türk derneklerinin kurduğu ya da desteklediği Türk okullarında, öğrencilerin yaş ve seviye farklılıklarından kaynaklanan sorunlar, Türk okullarında verilen eğitimin İngiliz eğitim sisteminden kopuk olması ve bu okulların birçoğunun kendi binasına sahip olmamasıyla ilgili eksiklikler, öğretmenlerin İngiliz hükümeti, eğitim sistemi ve İngiltere'deki hayat şartlarından kaynaklanan endişelerinden etkilenebilir, artabilir. Okullarla ilgili bu sorunları azaltabilmek için de İngiltere dâhil Türklerin yaşadığı bütün yabancı ülkelerdeki eğitim bakanlıklarının politikalarını yakından takip edebilecek, bu konuda strateji üretebilecek birimler oluşturulabilir. Bu birimler, karşılaşılan bu sorunları mercek altına alıp resmî kurumlara bulgularını sunabilir ve resmî kurumlar, bu sorunların giderilmesi için ilgili ülkelerin eğitim bakanlıklarıyla iletişime geçebilir. Birimlerin yanı sıra bilinçli Türk aileleriyle öğretmenlerin görüşüp sorunların bulunduğu okulların idarecileriyle ailelerin görüşmeleri de etkili olabilir.

Maddî ve kurumsal desteklerin azlığı, maddî imkânların kısıtlılığı ve İngiltere'deki Türk Dili, Kültürü ve Eğitim Konsorsiyumu'ndan kaynaklanan eksiklikler ise öğretmenlerin İngiliz hükümetinin ileride Türkçenin öğretimine daha az destek verebilme, maddî kısıtlamalar yapabilme ve bu konuda olumsuz kararlar alabilme endişelerinden etkilenebilir. Yine bu eksiklikleri, İngiliz eğitim sisteminde Türk öğretmenlere yönelik ayrımcı davranışlar ile çok dilliliğe yönelik olumsuz tutumlar etkileyebilir. Maddî ve kurumsal destek ile imkânlar, yurtdışındaki Türkçe

öğretiminin temelini oluşturduğundan sadece yurtdışındaki Türkçe ve Türk kültürünün öğretiminde kullanılmak üzere imkânlar nispetinde devlet bütçesinden belirli bir pay ayrılması yoluna gidilebilir.

Sonuç olarak İngiltere bağlamında yapılan bu araştırma, İngiltere dâhil yurtdışındaki bütün iki dilli Türk çocuklarına yapılan Türkçe öğretiminin birçok sorununu, eksikliklerini, ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır. Bu sorunların, eksikliklerin giderilebilmesi ya da azaltılabilmesinde en önemli çözüm, yurtdışındaki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimini bir sisteme oturtmaktan geçmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir alt birimin tepe noktasında bulunduğu ve her bir ülke için aile danışma ve yönlendirme merkezleri, kitap, program ve materyal hazırlama, her bir ülkede strateji üretme birimleri gibi çok sayıdaki alt birimden oluşabilecek kurumsal bir sistem oluşturulması, bu alanın en önemli yönünü oluşturmaktadır denilebilir. Mevcut kurumsal yapının bu sorunları aşmada yeterli olmadığı ve günlük politikalar ile bu alandaki sorunların tam anlamıyla çözülemeyeceği ortadadır. Bir sistem uzantısı şeklinde, görev paylaşımı ile ortaklaşa hareket edildiğinde birçok sorun kendiliğinden ortadan kalkacaktır. Önemli olan, bu sistemi geliştirebilme, uygulamaya dönebilme sabır ve becerisini gösterebilmektir.

KAYNAKLAR

- Achmet, İ. K. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İki dilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akıncı, M. A. (5-6 Mayıs 2007). Fransa'da Türkçe Ana Dili Eğitimi ve İki Dilli Türk Çocuklarının Dil Becerileri. *II. Avrupa Türk Dili Şöleni*. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Söğütözü, Ankara.
- Appel, R. & Muysken, P. (1987/2005). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Aşçı, U. D. (2013). *İngiltere'deki Türkçe Konuşan Toplumda İki Dillilik (Bilingualism) ve Dil Karışması (Interference)*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (5th ed.). Bristol: Tonawanda: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Belet, Ş. D. (2009). İki Dilli Türk Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme

İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

- Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Brondum, J. & Stenson, N. (February 1998). Types of Immersion Education: An Introduction. *The ACIE Newsletter*, 1(2).
http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol1/Feb1998_ImmersTypes.html, E. T. 16.11.2015.
- Chermack, T. J. & Kasshanna, B. K. (2007). The Use and Misuse of Swot Analysis and Implications for HRD Professional. *Human Resource Development International*, 10(4), 383-399. DOI: 10.1080/13678860701718760
- Cummins, J. (1981). Bilingualism and Minority-Language Children.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED215557.pdf>, E. T. 21.01.2015.
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 39-57.
- Çelenk, S. (2003). Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya Eğitiminde Materyaller ve 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 373-384.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili Eğitim İçin Etkili Öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 213-221.
- Dyson, R. G. (2004). Strategic Development and SWOT Analysis at the University of Warnick. *European Journal of Operational Research*, 152, 631-640. doi:10.1016/S0377-2217(03)00062-6
- Glesne, A. (2012). Öykünüzü Keşfetmek: Veri Analizi. *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çev. Ed. Ali Ersoy ve Pelin Yağcıoğlu). Ankara: Anı Yayınları.
- Gözaydın, N. (2005a). AB Tarama Sürecinde Türk Dili-I. *Türk Dili*, 638, 100-107.
- Gözaydın, N. (2005b). AB Tarama Sürecinde Türk Dili-II. *Türk Dili*, 639, 195-200.
- Güleç, Ş. ve Yaman, H. (12 Haziran 2014). İki Dillilere Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: İngiltere Örneği. III. *Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Sakarya Üniversitesi Kongre ve Kültür Merkezi, Sakarya.
- İnce, B. (2011). *Yurtdışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım*

- Sorunları: Fransa Örneği.* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2013). *Türkiye’de Anadilde Eğitim Sorunu: Zorluklar, Deneyimler ve İki Dilli Eğitim Modeli Önerileri.* İstanbul: Ukam Yayınları.
- Küçük, S. (2006). Kültürler Arası Konumda İki Dilli Öğrenciler İçin Öğretmen Yetiştirme ve Erasmus Programı. *Ayfon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 231-251.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma Türleri. *Nitel Araştırma.* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation.* USA: Sage Publications.
- Robson, C. (2001). *Real World Research.* USA: Blackwell Publishers.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Mesleki Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 12-18.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the Education of Minnorty Children. From Minnorty Education: From Shame to Struggle. T. Skutnabb-Kangas and J. Cummins (Eds.). pp. 9-44. Clevedon: Multilingual Matters. In *Policiy and Practice in Bilingual Education: Extended the Foundations.* O. Garciaand C. Baker. (Eds.). pp. 40-62. Clevedon: Multilingual Matters. (1995).
- Skutnabb-Kangas, T. & McCarty, T. L. (2008). Key Concepts In Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, And Empirical Foundations. In Volume 5, Bilingual Education. Jim Cummins and Nancy Hornberger (Eds.). pp. 3-17. *Encyclopedia of Language and Education.* (2nd Edition). New York: Springer.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri.* İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tözün, İ. (2014). İngiltere’de Azınlık Gruplar ve Eğitim: ‘Türkçe Konuşan Göçmenler’. *Die Gaste*, 30, 4.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri-Özet Rapor.* Ankara: Adım Okan Matbaacılık Basım Yayın Tanıtım Organizasyon Ticaret Limited Şirketi. URL1: <http://www.yvdk.gov.tr/ulke-3-birlesik-krallik.html>, E. T. 08.04.2015.

İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Dil Dergisi*, 134, 26-41. DOI: 10.1501/Dilder_0000000061

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Daire Başkanlığı.

1. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (6 Haziran 2013). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

1. İngiltere Türk Toplumu Eğitim Çalıştayı. (15-16 Ekim 2011). Yunus Emre Türk Kültür Merkezi, Londra.