



**İKİ DİLLİLİK BAĞLAMINDA İNGİLTERE’DE YAŞAYAN TÜRK
ÇOCUKLARININ ANA DİLİ TÜRKÇEYİ ÖĞRENME DURUMLARI**

AYDIN BAYAT

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Aydın

Soyadı : BAYAT

Bölümü : Türkçe Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İki Dillilik Bağlamında İngiltere’de Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili
Türkçeyi Öğrenme Durumları

İngilizce Adı : The Learning State of Turkish as Mother Tongue for Turkish Children
Living in England in Bilingualism Context

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Aydın BAYAT

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

..... tarafından hazırlanan “.....
.....” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri
tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi
Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezin Anabilim Dalı’nda
Yüksek Lisans/Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez hazırlığım sürecinde her zaman desteğini hissettiğim değerli hocam Sayın Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK'e,

İngiltere'deki çalışmalarım süresince her aşamada yanımda olup bana yol gösteren, çalışmamın yurt dışı danışmanlığını üstlenen, vefatından büyük üzüntü duyduğum ikinci danışmanım merhum Dr. Tözün İSA'ya

Çalışmaya hazırlanma sürecimde bana yol gösteren ve bilgi havuzundan faydalanmamı sağlayan Sayın Prof. Dr. Cemal YILDIZ, Prof. Dr. Kutlay YAĞMUR, Doç. Dr. Alparslan OKUR hocalarıma, Okt. Dr. Kadir YALINKILIÇ, Araş. Gör. Emre AK ve Araş. Gör. Yusuf AYDIN'a

İngiltere'deki çalışmalarım süresince gerek akademik gerek kişisel tecrübelerinden faydalanmamı sağlayan Sayın Dr. Kelami DEDEZADE, Özlem ENGÜR ve Necmi HASANOĞLU nezdinde bütün öğretmen ve okul yöneticilerimize,

Çalışmalarımda beni destekleyen Londra Eğitim Müşavirliği çalışanlarına,

Tez çalışmam boyunca beni maddi olarak destekleyen Türk Dil Kurumuna teşekkürlerimi sunarım.

Eylül, 2016

Aydın BAYAT

İKİ DİLLİLİK BAĞLAMINDA İNGİLTERE’DE YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ ANA DİLİ TÜRKÇEYİ ÖĞRENME DURUMLARI

(Yüksek Lisans Tezi)

Aydın Bayat

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül, 2016

ÖZ

Bu çalışmanın amacı İngiltere’de yaşayan Türk çocuklarının dil tercihlerini, öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin Türk diline ve Türkçe öğretimine yönelik düşüncelerini belirlemek ve değerlendirmektir. Bu araştırma ile İngiltere’de ana dili olarak Türkçe öğretiminin niteliklerini arttıracak sonuçların ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma; İngiltere’de yaşayan ve Türkçe dersine devam eden Türk öğrencilerin, Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin ve Türk ailelerin Türkçe öğrenme durumuna yönelik düşüncelerini belirleyen tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini, İngiltere’deki Türk destek okullarında Türkçe dersine devam eden öğrenciler, Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenleri ve öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Çalışma, 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde; İngiltere’nin Bristol, Londra ve Luton şehirlerinin farklı bölgelerindeki 11 Türk destek okulunda; Türkçe dersine devam eden 11-17 yaş arası 190 öğrenci, 41 Türkçe öğretmeni ve 83 öğrenci velisi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinin elde edilmesinde öğrencilerin dil seçimleri ve kişisel bilgilerine ilişkin soruların yer aldığı *Genel Bilgi Formu* ve 41 maddeden oluşan “*Göçmen Türk Çocuklarının Türk Dili ve Türkçe dersi ile İlgili Görüşleri*” anketi kullanılmıştır. Anket sorularının cevaplandırılmasında *Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum* şeklinde derecelendirilmiş 3’lü likert ölçeği kullanılmıştır. Ankette yer alan maddeler Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki dilde hazırlanmıştır. Böylece anket sorularının daha anlaşılır olması sağlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 23.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmaya ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemlerinden yüzde-frekans ve çapraz tablolar ile gösterilmiştir. Sonuçların dil seçimi ve kişisel özelliklere

bağımlılığı ise ki-kare analizi ile denetlenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrenciler; aileleriyle genellikle Türkçe konuşurken arkadaşlarıyla daha çok İngilizce konuşmayı tercih etmektedir. Bu öğrencilerin evde genellikle kullandıkları dil ise Türkçedir. Anket maddelerine verilen cevaplar ile öğrencilerin dil tercihleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Buna göre evinde genellikle Türkçe konuşulan çocukların Türk dili, Türkçe dersi ve Türk öğretmenler hakkında daha olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Öğrenciler ayrıca her Türk gencinin ana dilini çok iyi bilmesi gerektiğini, Türkçe konuşmaktan hoşlandıklarını, Türkçe öğretmenleriyle iyi anlaştıklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra Türkçe öğrenmenin bilgilerini arttıracaklarını fakat kültürel gelişimlerine fayda sağlamayacağını, Türkçe ders kitaplarının öğretici olduğunu ancak Türkçe kitaplarındaki metinlerin kısmen sıkıcı olduğunu, iyi derece Türkçe öğrenmek istediğini ve Türk televizyon programlarını izlemeyi sevdiklerini belirtmişlerdir.

Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik sunulan anketin öncesinde öğretmenlerin kişisel bilgileriyle birlikte görev süreleri ve öğretmenlik tecrübelerine ilişkin soruların yer aldığı *Genel Bilgi Formu* sunulmuştur. Bilgi formunun ardından öğretmenlerin; Türkçe öğretme amaçları, Türkçe öğretme ve kullanma etkinlikleri, Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin yer aldığı 16 açık uçlu sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Öğretmenler; öğrencilerin ana dilini geliştirmek amacıyla Türkçe öğrettiklerini, müfredatın yeterli olmadığını, Türkçe ders kitaplarının seviyeye uygun olmadığını, öğrencilerin Türkçeyi daha çok evde aileleriyle iletişimlerinde kullandıklarını, öğrencilerin Türkçe dersine karşı ilgisiz ve isteksiz olduğunu, yazma ve konuşma becerisinde sorun yaşadıklarını, ailelerin Türkçe konuşmaya daha çok önem vermesi gerektiğini belirtmiştir.

Son olarak veli görüşlerinin belirlendiği çalışmada; öğrenci velilerine, kişisel bilgilerle birlikte çocuklarının aile içinde Türkçeyi kullanma durumlarına yönelik soruların yer aldığı *Genel Bilgi Formu* sunulmuştur. Bilgi formunun ardından yine Türkçe öğretme amaçları, Türkçe öğretme ve kullanma etkinlikleri, Türkçe eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri başlıklarında açık uçlu soruların yer aldığı anket formu kullanılmıştır. Sorulara verilen cevaplar çeşitli temalar etrafında sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan cevaplar SPSS 23.0 programı yardımıyla çözümlenip sayısal değerlere dönüştürüldükten sonra yüzde-frekans şeklinde tablolaştırılarak çalışmaya eklenmiştir. Veliler, çocuklarının Türkçeyi doğru şekilde öğrenmesini istediklerini, çocuklarıyla Türkçe konuşmaya önem verdiklerini, çocuklarının Türkçe kelime dağarcığının çok az olduğunu, iki dili karıştırarak kullandıklarını ve Türkçe telaffuzda sorun yaşadıklarını belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: İki dillilik, dil tercihi, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi, İngiltere

Sayfa Adedi: 199

Danışman: Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

**THE LEARNING STATE OF TURKISH AS MOTHER TONGUE FOR
TURKISH CHILDREN LIVING IN ENGLAND IN BILINGUALISM
CONTEXT**

(MA Thesis)

Aydın Bayat

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September, 2016

ABSTRACT

The aim of this study is to determine and to evaluate the opinions of students, parents and teachers on Turkish language and teaching Turkish by language selection of Turkish children living in England. It is aimed to determine the results that will improve the quality of Turkish education as a mother tongue. The method of the study has been designed as a survey specifying opinions of Turkish students getting Turkish courses, teachers of Turkish language and Turkish culture and Turkish parents living in England about the state of Turkish learning. The population of the study is composed of students attending Turkish language courses at Turkish supplementary schools in England, teachers of Turkish and Turkish culture and parents of these students. The study was carried out in the spring term of 2014-2015 academic year at 11 supplementary Turkish schools in different areas of Bristol, London and Luton with 190 students aged 11 to 17, 41 teachers of Turkish and 83 student parents. Following a General Information Form consisting of language choice and questions about personal information, a questionnaire entitled “*Turkish Immigrant Children’s Opinions on Turkish Language And Turkish Lesson*” comprising 42 items was used to gather data for the study. A 3 type likert scale of ‘ Agree, Partially Agree and Do Not Agree’ was used for answering the questions. The items in the questionnaire was prepared both in English and in Turkish so as to be more comprehensible. SPSS 23.0 package programme was used to analyse the data gathered. Findings obtained in the study

has been shown by percentage-frequency and crosstables of descriptive analysis methods. Dependency of results to language choice and personal characteristics has been described through chi-square analysis. According to study findings, students prefer to speak English with their friends, while they generally use Turkish with their families. A significant difference has been detected with answers given to the questionnaire items and students' language choice. Accordingly, those who usually speak Turkish at home have more positive opinions on Turkish language, Turkish course and Turkish teachers. Besides, participants state that every Turkish young should know his mother tongue very well, they like speaking Turkish, they get along well with Turkish teachers, learning Turkish will increase their knowledge but will not contribute to cultural development, Turkish coursebooks are instructive, the texts in Turkish coursebooks are boring, they want to learn Turkish in advanced level and they love watching Turkish television programmes. In advance of questionnaire, a General Information Form containing period of office and teaching experience of Turkish language and Turkish culture teachers has been submitted to determine the opinions of these teachers. Subsequently, a questionnaire of 16 open-ended questions which includes objectives for Turkish teaching of these teachers, activities of using Turkish and teaching Turkish, problems experienced through Turkish teaching and solutions to them has been carried out. Teachers have stated that they teach Turkish to improve the mother tongue proficiency of students, curriculum is insufficient, students use Turkish more at home for communication with their parents, students are apathetic and reluctant, students have difficulties in writing and speaking and parents should pay attention to speaking more. Finally, in the study where the opinions of parents are determined, a General Information Form containing questions about personal characteristics and use of Turkish within the family has been submitted to parents of the students. Then, a questionnaire including open-ended questions with subtitles entitled topics of Turkish teaching objectives, activities of using Turkish and teaching Turkish, problems experienced through Turkish teaching and solutions to them has been implemented. Having been classified and then analysed via SPSS 23.0 package programme, the findings have been exhibited as numerical values. The parents state that they want their children to learn Turkish accurately, they pay attention to speak Turkish with their children, Turkish vocabulary of the children is so low, they use two languages simultaneously and they have difficulty in Turkish pronunciation.

Keywords: Bilingualism, language choice, teaching Turkish to Turkish children living abroad, England

Number of Pages: 199

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II	7
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
BÖLÜM III.....	12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
3.1. Çok Dillilik ve Çok Kültürlülük	12
3.2. İki Dillilik (Bilingualism).....	14
3.2.1.İki Dillilik Türleri.....	16
3.2.1.1. İkinci Dilin Edinilmesi Koşullarına Göre İki Dillilik.....	16
3.2.1.2. Dilsel Ölçütlere Göre İki Dillilik.....	17
3.2.1.3. Psiko-Sosyodilsel Ölçütlere Göre İki Dillilik	18
3.2.2. İki Dillilik Durumundaki Dilsel Çıktılar	20
3.2.2.1. Dilsel Tutum	20
3.2.2.2. Dil Seçimi ve Dil Tercihi	21

3.2.2.3. <i>Dilsel Sürdürüm</i>	22
3.2.2.4. <i>Kod Kayması ve Kod Karıştırma</i>	22
3.2.2.5. <i>Yarı Dillilik</i>	23
3.3. İki Dillilik Bağlamında Ana Dili Eğitimi	24
3.4. İngiltere’de Türk Varlığı	26
3.4.1. Kıbrıs’tan İngiltere’ye Göçler	29
3.4.2. Türkiye’den İngiltere’ye Göçler	31
3.5. Genel Hatlarıyla İngiltere Eğitim Sistemi.....	34
3.6. İngiltere Eğitim Sisteminin Azınlıklara Bakışı ve Türk Çocukları.....	36
3.7. İngiltere’de Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri	39
3.7. 1. Türk Destek Okullarında Türkçe Öğretimi	40
3.7.1.1. <i>İngiltere’de Türkçe Öğretimine Destek Veren Türk Okulları</i>	42
3.7.1.2. <i>Türk Destek Okullarının Finansmanı</i>	44
3.7.1. 3. <i>Eğitim Ortamı ve Materyal</i>	45
3.7.1.4. <i>Türk Destek Okullarında Öğretmen İstihdamı</i>	46
3.7. 2. İngiliz Devlet Okullarında Türkçe Öğretimi.....	47
3.7.3. Sistem İçerisindeki Özel Türk Okullarında Türkçe Öğretimi	47
3.8. Türkçe Dersi Öğretim Materyalleri	48
3.8.1. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Materyalleri	49
3.8.2. Londra Türk Dili ve Kültürü Okulları Kaynak Kitabı.....	52
3.9. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı.....	55
3.10. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmen Görevlendirmeleri	63
3.10.1. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Görevlendirmesi	63
3.10.2. KKTC Milli Eğitim, Gençlik Spor Bakanlığı Öğretmen Görevlendirmesi	68
3.11. İngiltere Türk Dili, Kültürü Eğitim Konsorsiyumu	69

BÖLÜM IV	73
YÖNTEM.....	73
4.1. Araştırmanın Modeli	73
4.2. Evren ve Örneklem	73
4.2.1. Katılımcı Öğrencilerin Kişisel Özellikleri.....	74
4.2.2. Katılımcı Velilerin Kişisel Özellikleri.....	76
4.2.3. Katılımcı Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri	78
4.3. Ölçme Araçları/Veri Toplama Araçları.....	81
4.4. Verilerin Toplanması.....	82
4.5. Verilerin Analizi	83
BÖLÜM V.....	84
BULGULAR VE YORUM.....	84
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	84
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	89
5.2.1. Türkçe Öğretimine Yönelik Görüşler	89
5.2.2. Türk Kültürü ve Özbenlikle İlgili Görüşler	93
5.2.3. İkinci Dil Ortamıyla İlgili Görüşler	96
5.2.4. Türkçe Öğretimine Atfedilen Değer.....	97
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	102
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	123
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	132
BÖLÜM VI.....	145
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	145
6.1. Sonuçlar	145
6.1.1. Kişisel Bulgular ve Dil Tercihlerine İlişkin Sonuçlar	145
6.1.2. Öğrencilerin Türk Dili ve Türkçe Dersine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	147

6.1.3. Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	149
6.1.4. Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	151
6.2. Öneriler	153
KAYNAKÇA	155
EKLER.....	164
EK 1. Araştırma İzni.....	165
EK 2. Yurt Dışına Görevlendirilen Öğretmen Sayıları	166
EK 3. Öğrenci Bilgi Formu ve Anketi	167
EK 4. Öğretmen Bilgi Formu ve Anketi.....	171
EK 5. Veli Bilgi Formu ve Anketi	175
EK 6. Fotoğraflar	179

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Romaine'nin Çocuklarda İki Dillilik Sınıflandırması</i>	19
Tablo 2. <i>Dil Seçimini Etkileyen Faktörler</i>	21
Tablo 3. <i>1951- 1981 Yılları Arasında Britanya'daki Kıbrıs Doğumlu Türkler</i>	29
Tablo 4. <i>Kıbrıs doğumluların Londra'daki Yerleşim Merkezleri (1961-1971)</i>	30
Tablo 5. <i>Türkiye'nin Avrupa Ülkeleriyle İmzaladığı İkili İş Gücü ve Sosyal Güvenlik Anlaşmaları</i>	31
Tablo 6. <i>Türkiye'den İngiltere'ye İltica Edenler (1986-2005)</i>	32
Tablo 7. <i>Avrupa Ülkelerindeki Türkiyeli Göçmenler</i>	33
Tablo 8. <i>İngiltere Eğitim Sisteminin Yapısı</i>	35
Tablo 9. <i>İngiltere'de Okullarda Konuşulan Diller</i>	37
Tablo 10. <i>Etnik Azınlık Grupların GCSE performanslarının Karşılaştırılması %5+A-C</i> ..	38
Tablo 11. <i>Türk Destek Okullarında Sınıf Seviyeleri ve Yaşlar</i>	41
Tablo 12. <i>İngiltere'de Bulunan Türk Destek Okulları</i>	42
Tablo 13. <i>Londra'da Bulunan Türk Destek Okullarının Yıllık Eğitim Ücretleri</i>	44
Tablo 14. <i>Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Materyali Bölüm ve Üniteleri (1-5)</i>	50
Tablo 15. <i>Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Materyali Bölüm ve Üniteleri (6-10)</i>	51
Tablo 16. <i>Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Materyali Dinleme Metinleri (1-10)</i>	51
Tablo 17. <i>Londra Türk Dili ve Kültürü Okulları Kaynak Kitabı (1.Seviye) Konu Başlıkları</i>	53
Tablo 18. <i>Londra Türk Dili ve Kültürü Okulları Kaynak Kitabı (2.Düzey) Konu Başlıkları</i>	54
Tablo 19. <i>Seviyelere Göre Amaç ve Kazanımların Dağılımı</i>	59
Tablo 20. <i>Ülkelere Göre Görevlendirilen Öğretmen Sayıları (2015)</i>	67
Tablo 21. <i>Örnekleme giren Türk Destek Okulları</i>	74
Tablo 22. <i>Katılımcı Öğrencilerin Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	74

Tablo 23. Katılımcı Öğrencilerin Doğum Yeri ve İngiltere’de Yaşadığı Süreye Göre Dağılımı	75
Tablo 24. Katılımcı Öğrencilerin Anne ve Baba Doğum Yerine Göre Dağılımı.....	75
Tablo 25. Katılımcı Velilerin Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Dağılımı	76
Tablo 26. Katılımcı Velilerin Doğum Yeri ve İngiltere’de Yaşadığı Süreye Göre Dağılımı	76
Tablo 27. Katılımcı Veli Çocuklarının ve Eşinin Doğum Yerine Göre Dağılımı	77
Tablo 28. Katılımcı Velilerin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı	77
Tablo 29. Katılımcı Velilerin Çocuk ve Evde Yaşayan Kişi Sayısına Göre Dağılımı.....	78
Tablo 30. Katılımcı Öğretmenlerin Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	78
Tablo 31. Katılımcı Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüme Göre Dağılımı	79
Tablo 32. Katılımcı Öğretmenlerin Görevlendirme Şekline Göre Dağılımı.....	80
Tablo 33. Katılımcı Öğretmenlerin Toplam Öğretmenlik Süresi ile İngiltere’deki Öğretmenlik Sürelerine Göre Dağılımı	80
Tablo 34. Katılımcı Öğretmenlerin İngilizce Bilme Durumuna Göre Dağılımı.....	81
Tablo 35. Katılımcı Öğrencilerin Ana Dili Tanımlaması.....	84
Tablo 36. Katılımcı Öğrencilerin Dil Kullanım Tercihleri (Ev Dili-Arkadaş Dili).....	85
Tablo 37. Katılımcı Veli ve Çocuklarının Dil Tercihleri (İlk Dil- Ev Dili).....	86
Tablo 38. Katılımcı Veli ve Çocuklarının Dil Tercihleri (2).....	87
Tablo 39. Öğrencilerin Türkçe Öğretimine Yönelik Görüşleri.....	90
Tablo 40. Öğrencilerin Türk Kültürü ve Özbenlikle İlgili Görüşleri.....	94
Tablo 41. Öğrencilerin İkinci Dil Ortamıyla İlgili Görüşleri.....	96
Tablo 42. Öğrencilerin Türkçe Öğretimine Atfettiği Değer	98
Tablo 43. Katılımcı Velilerin Anketin 1. Sorusuna Verdikleri Cevaplar	123
Tablo 44. Katılımcı Velilerin Anketin 2. Soruna Verdikleri Cevaplar	124
Tablo 45. Katılımcı Velilerin Anketin 3. Sorusuna Verdikleri Cevaplar	125
Tablo 46. Katılımcı Velilerin Anketin 4. sorusuna verdikleri cevaplar	126
Tablo 47. Katılımcı Velilerin Anketin 5. Sorusuna Verdikleri Cevaplar	127
Tablo 48. Katılımcı Velilerin Anketin 6 ve 7. Sorusuna Verdikleri Cevaplar	128
Tablo 49. Katılımcı Velilerin Anketin 8. Sorusuna Verdikleri Cevaplar	129
Tablo 50. Katılımcı Velilerin Anketin 9. Sorusuna Verdikleri Cevaplar	130
Tablo 51. Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 1. Sorusuna Verdikleri Cevaplar	132
Tablo 52. Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 2. Sorusuna Verdikleri Cevaplar	133

Tablo 53. Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 3. Sorusuna Verdikleri Cevaplar	134
Tablo 54. Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 4. Sorusuna Verdikleri Cevaplar	135
Tablo 55. Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 5. Sorusuna Verdikleri Cevaplar	136
Tablo 56. Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 6. Sorusuna Verdikleri Cevaplar	137
Tablo 57. Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 7. Sorusuna Verdikleri Cevaplar.....	137
Tablo 58. Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 8. Sorusuna Verdikleri Cevaplar	138
Tablo 59. Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 9. Sorusuna Verdikleri Cevaplar	139
Tablo 60. Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 10. Sorusuna Verdikleri Cevaplar.....	140
Tablo 61. Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 11. Sorusuna Verdikleri Cevaplar.....	141
Tablo 62. Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 12. Sorusuna Verdikleri Cevaplar.....	142



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İki dillilik üzerine tekerlek örneği	15
Şekil 2. Birleşik Krallık (United Kingdom, UK) haritası.....	26
Şekil 3. Londra’da en çok konuşulan ikinci dillerin bölgesel dağılımı.....	28
Şekil 4. Londra’da yaşayan Kıbrıs doğumlu nüfusun dağılımı.....	29
Şekil 5. Destek okulu sınıf ortamı (Edmonton Türk Okulu).....	45
Şekil 6. Londra Türk Dili ve Kültürü Okulları Kaynak Kitabı	52
Şekil 7. Londra’daki Türk Dili, Kültürü Eğitim Konsorsiyumuna bağlı okullar.	71
Şekil 8. Yaş değişkeni ile öğrencilerin 6. maddeye verdikleri cevaplar için ki-kare analizi.....	102
Şekil 9. Yaş değişkeni ile öğrencilerin 17. Maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi.....	103
Şekil 10. Yaş değişkeni ile öğrencilerin 25. Maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi.....	104
Şekil 11. Yaş değişkeni ile öğrencilerin 26. Maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi.....	105
Şekil 12. Yaş değişkeni ile öğrencilerin 32. Maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi.....	106
Şekil 13. Yaş değişkeni ile öğrencilerin 37. Maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi.....	107
Şekil 14. Evde genellikle konuşulan dil ile öğrencilerin 1. Maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi.....	108
Şekil 15. Evde genellikle konuşulan dil ile öğrencilerin 6. Maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi.....	109
Şekil 16. Evde genellikle konuşulan dil ile öğrencilerin 15. Maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi.....	110

<i>Şekil 17.</i> Evde genellikle konuşulan dil ile öğrencilerin 19. Maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi	111
<i>Şekil 18.</i> Evde genellikle konuşulan dil ile öğrencilerin 23. Maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi	112
<i>Şekil 19.</i> Evde genellikle konuşulan dil ile öğrencilerin 29. Maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi	113
<i>Şekil 20.</i> Evde genellikle konuşulan dil ile öğrencilerin 37. Maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi	114
<i>Şekil 21.</i> Evde genellikle konuşulan dil ile öğrencilerin 38. Maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi	115
<i>Şekil 22.</i> Evde genellikle konuşulan dil ile öğrencilerin 39. Maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi	116
<i>Şekil 23.</i> Anne doğum yeri ile öğrencilerin 15. Maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi	117
<i>Şekil 24.</i> Anne doğum yeri ile öğrencilerin 19. Maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi	118
<i>Şekil 25.</i> Anne doğum yeri ile öğrencilerin 23. Maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi	119
<i>Şekil 26.</i> Anne doğum yeri ile öğrencilerin 25. Maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi	120
<i>Şekil 27.</i> Baba doğum yeri ile öğrencilerin 6. maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi	121
<i>Şekil 28.</i> Baba doğum yeri ile öğrencilerin 38. maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi	122

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
akt.	Aktaran
çev.	Çeviren
D1	Birinci Dil
D2	İkinci Dil
f	frekans
GB	Great Britain (Büyük Britanya)
GCSE	The General Certificate of Secondary Education
KKTC	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MYS	Mesleki Yeterlilik Sınavı
T.C.	Türkiye Cumhuriyeti
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TÖMER	Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
TTKD	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi
UK	United Kingdom (Birleşik Krallık)
vb.	ve benzeri
YTB	Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı
%	yüzde

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları hakkında bilgiler yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Türkiye İkinci Dünya Savaşı'na katılmamıştır fakat savaşın getirdiği sosyolojik, psikolojik ve ekonomik travmalardan oldukça etkilenmiştir. İkinci Dünya Savaşı'na katılan Almanya başta olmak üzere, Avrupa ülkeleri yaralarını sarmak için yeterli iş gücünü sağlamak istemiştir. Bu amaçla Türkiye ile farklı zamanlarda ikili iş gücü antlaşmaları imzalamıştır. Bu antlaşmalar ile pek çok Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı Avrupa'ya göç etmiştir. Önceleri geri dönmek üzere yapılan göçler zamanla kalıcı bir yerleşmeye dönüşmüştür. Avrupa ülkelerine göç eden Türkler; başta Almanya olmak üzere Belçika, Hollanda, Fransa, İngiltere vd. Avrupa ülkelerinde azımsanmayacak bir nüfus meydana getirmiştir. Bu göçlerin sonucunda Avrupa'da önemli bir Türk toplumu oluşmuştur. Hatta 40 yıldan fazla bir süredir AB üyesi olmak için mücadele veren Türkiye'ye rağmen bugün Avrupa'daki Türk nüfusu pek çok AB ülkesinin nüfusundan daha fazladır (Enneli, Modood & Bradley, 2005, s. 1).

Türklerin Avrupa'da göç ettikleri ülkelerden biri de İngiltere'dir. Yirminci yüzyılın başında Avrupa'ya göç eden Türklerin, ilk olarak İngiltere'de görüldüğü söylenebilir (Aşçı, 2013). Buraya ilk göç eden grup olan Kıbrıslı Türklerin İngiltere'ye göçü 1920'lere kadar götürülebilir (Atay, 2006, s. 31). Türkiyeli göçmenler ise, Avrupa'da en son İngiltere'yi keşfetmiştir. Türkiye'den gerçekleşen bu göçler 1970'lerden sonra kayda değer bir önem kazanmıştır. Bu tarihten itibaren görünürlük kazanan Türkiyeli nüfusun göç etmesinde; sınırlı işçi göçünün yanı sıra öğrenim görmek ve dil öğrenmek gibi nedenler de

sayılabilir. Türkiye’den yapılan bu göç hareketi dışında, özellikle 1990’lı yıllarda güvenlik, terör gibi sebeplerle siyasal ilticacı olarak binlerce vatandaşımız İngiltere’ye göç etmiştir. Bu süreç yaklaşık 40 bin insanın ilticacı olarak İngiltere’ye yerleşmesiyle son bulmuştur (Atay, 2006, s. 37-46). Bugün İngiltere’de sayıları yüz binlerle ifade edilen Türkçe toplumu bulunmaktadır.

Göç olgusunun doğal sonuçları arasında gösterilebilecek iki dillilik ve çok dillilik kavramları ana vatandan göç etmiş Türkler için de geçerlidir. Bu açıdan çok dilli ortamda Türkçenin öğretimi asimilasyon kısılacındaki Türkler için hayati önem taşımaktadır. Yurt dışındaki Türk çocuklarına ana dillerinin ve Türk kültürünün öğretilmesi, çocukların kendi kimliklerini kaybetmemeleri ve yaşadıkları ülkelerde uygulanan asimilasyon uygulamalarından en az zararla kurtulmaları, dengeli iki dilli ve iki kültürlü bireyler olarak yetişmeleri oldukça önemli olmuştur.

Son yıllarda dünyadaki Türkler için Türkçe öğretim seferberliği başlamıştır. Bu süreç ile beraber, Türkiye’den öğretmenler gönderilmiş ve Türkçe ile ilgili birçok eğitsel ve kültürel etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Yunus Emre Enstitüsü ve daha birçok farklı kurum Türkçe kursları açmıştır (Aşçı, 2013). Yapılan bu faaliyetlerin amacı, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına ana dilini öğretmek, Türk toplumunun öz kültürünü canlı tutmak ve yaşatmaktır.

İngiltere’de Türk çocuklarına Türkçe öğretimi üç şekilde gerçekleştirilmektedir. Bunlar; Türk destek okullarında gerçekleştirilen Türkçe öğretimi, Türkiye’den gelen öğretmenler tarafından İngiliz devlet okullarında verilen Türkçe öğretimi ve sistem içerisindeki özel okullardaki Türkçe öğretimidir. İngiltere’deki bu uygulamalara bakıldığında birçok farklı Türkçe öğretim ortamı olduğu görülmektedir.

İngiltere’de Türkçe ve Türk kültürü öğretimi çeşitli vakıflar, dernekler ile Türkiye ve Kıbrıs’tan görevlendirilen öğretmenler aracılığıyla yapılmaktadır. Bu okullar genellikle haftanın bir günü ve hafta sonları Türkçe ve Türk kültürü dersleri vermektedir. İngiliz okullarına devam eden Türk öğrenciler, Türk destek okullarına devam ederek hem Türkçe öğrenmekte hem de Türk kültürüyle iç içe yaşama imkânı bulmaktadır. T.C. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliğinin 2015 verilerine göre İngiltere’de toplam 40 Türk dernek okulu ile 45 İngiliz okulu çatısı altında MEB tarafından görevlendirilmiş 33 öğretmen görev yapmaktadır.

15-16 Ekim 2011 yılında Londra Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde düzenlenen 1.İngiltere Türk Toplumu Eğitim Çalıştayı'nın Türkçe Müfredat ve Okullaşma Komisyonu sonuç raporuna göre Türkçenin İngiltere'deki Türk çocuklarına ana dili olarak öğretilmesinin önemi açıklanmıştır. İngiltere'deki Türk toplumunun bu konudaki sorunlarına yönelik yapılacak bilimsel çalışmaların ana dili öğretimine oldukça katkı sağlayacağı vurgulanmıştır. Bu nedenle İngiltere'deki Türkçe öğretim durumunun aile, öğretmen ve öğrenci açısından belirlenmesi; Türkçe öğretim amaçları ile Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların tespit edilmesi, diğer Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk çocukları ile farklılıklarının belirlenmesi İngiltere'deki Türkçe öğretimi faaliyetlerine katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, İngiltere'de Türkçe öğretiminin niteliğini arttırmak amacıyla Türkçe ve Türk Kültürü (Türk Dili ve Kültürü) dersine devam eden iki dilli Türk öğrencilerin; dil tercihlerini, Türkçeye yönelik görüşlerini belirlemek ve öğrencilerin Türkçe öğrenme durumlarını; aile, öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- İngiltere'de Türkçe dersine devam eden öğrencilerin ana dili ve ailede ilk öğrendiği dil nedir, yakın çevreleriyle iletişimlerdeki Türkçe-İngilizce dil tercihleri nasıldır?
- İngiltere'de yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türk diline ve Türkçe öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin Türkçe ve İngilizce dil tercihleri, onların Türk dili ve Türkçe dersine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?
- İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarının ana dili Türkçeye yönelik görüşleri kişisel özelliklere (yaş, baba doğum yeri, anne doğum yeri vb.) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?
- İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına yönelik velilerin görüşleri nelerdir?

- İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kimliğin gelişmesi, yerleşmesi ve güçlenmesi ana dili aracılığıyla gerçekleşmektedir. Ana dili bireyin bilişsel yetilerinin gelişmesi ve ilerlemesi açısından oldukça önemlidir (Yıldız, 2012, s.2). Ana dili öğretiminin temel amacı, öğrencilere okuduklarını ve dinlediklerini tam ve doğru anlayabilme, konuştuklarını ve yazdıklarını tam ve doğru olarak anlatabilme becerilerini kazandırmaktır. Türkçe dersi ile kişinin dil becerileri gelişirken, sosyal hayata uyumu da kolaylaşmaktadır. Ayrıca ana dilinde başarılı olan birey, diğer derslerde de başarılı olur. Çünkü pek çok dersteki başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama, anladıklarını anlatamama yatmaktadır (Tekin, 1980, s.18). Bunun temel sebeplerinden biri ana dili eğitimi noktasındaki eksikliklerdir. Bu nedenle çok dilli ortamda yaşayan bireyin ana dilini iyi derecede bilmesinin oldukça önemli olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Türklerin tarihsel azınlık veya göçmen olarak bulunduğu birçok ülke için yukarıda ifade edilen durum geçerlidir. Avrupa'nın çeşitli ülkelerine göç eden Türkler, dil konusunda önemli bir erozyona uğramaktadır. Çalışmanın hedef kitlesi olan İngiltere'deki Türk toplumu da aynı durumla karşı karşıyadır. Bu nedenle İngiltere'de ana dili olarak Türkçe öğretimine ilişkin yapılacak her çalışmanın önemli olduğu düşünüldüğünde yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğretimine ilişkin sorunlarının aşılması hem kimlik kazanımı hem de iletişim becerilerinin gelişmesi açısından önemlidir. İngiltere'deki Türk çocuklarının; okuma, konuşma, yazma, dinleme becerileri geliştikçe kendilerini daha iyi ifade edebilecek ve toplum içerisinde daha etkili iletişim kurabileceklerdir. 15-16 Ekim 2011 yılında Londra Yunus Emre Türk Kültür Merkezi tarafından düzenlenen 1.İngiltere Türk Toplumu Eğitim Çalıştayının sonuç raporuna göre İngiltere'deki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde sistemsel sorunlar başta olmak üzere ders araç gereçleri, eğitim öğretim ortamı, müfredat, öğretmen görevlendirmesi, ailenin tutumu, öğrencilerin ilgi ve isteksizliği gibi farklı kaynaklardan birçok sorunla karşılaşmaktadır.

İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarının ana dilini doğru şekilde öğrenmesi ve kullanabilmesi; onların toplum dili olan İngilizceyi öğrenmeleri, aile ve çevresi ile etkili

iletişim kurları ve sağlıklı kimlik geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle İngiltere’de Türkçe ğretiminin hangi amaçla, ne düzeyde yapıldığı ve hangi sorunlarla karşılaşıldığının belirlenmesi gerekir. Araştırma ile elde edilen sonuçların İngiltere’de ana dili olarak Türkçe ğretiminin niteliklerini arttıracak adımların atılmasında yol gösterici olacağı ve farklı ülkelerde yaşayan gerek göçmen gerekse tarihsel azınlık konumundaki Türklerin dil durumu hakkında yapılacak karşılaştırmalı çalışmalara zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın planlanması, hazırlanması aşamalarında ve elde edilen bulguların değerlendirilmesinde aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

- Öğrenci, veli ve öğretmenlerin cevapladıkları anketlerden elde edilen veriler onların gerçek durumlarını yansıtmaktadır.
- Anketlerde yer alan maddeler, katılımcılar tarafından okunup, doğru şekilde anlaşılarak yanıtlanmıştır.
- Çalışmaya katılan ğrenci, ğretmen ve velilerin *Genel Bilgi Formunda* verdikleri bilgiler doğrudur
- Araştırmaya katılan öğrencilerin tümü iki dillidir.
- Araştırma için seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- İngiltere’nin farklı bölgelerinde Türkçe eğitimi alan ve ana dilini Türkçe olarak tanımlayan 190 ğrenci,
- İngiltere’nin farklı bölgelerinde yaşayan 83 veli,
- İngiltere’nin farklı şehirlerinde Türkçe ve Türk Kültürü ğretmeni olarak görev yapan 41 ğretmen,
- 2014-2015 eğitim ğretim yılı bahar dönemi,
- Anket formlarından elde edilen veriler,
- Türkçe ve Türk Kültürü dersi ğretim materyalleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ana dili: İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir (Vardar, 2002, s.17). Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 2009, s.68)

İki Dillilik: Bireyin iki dile sahip olması ve bu dilleri günlük hayatta ve uygun bağlamlarda kullanabilmesidir (Baker, 1993, s. 4).

Çok Dillilik: Bir bireyin ikiden çok dil bilmesi ya da bir toplumda ikiden çok dil konuşulması. Çok dillilik çoğu kez bildirişim durumlarına göre değişik diller kullanılması biçiminde ortaya çıkar (Vardar, 2002, s.62)

Dil Seçimi: Dil düzenlemesinin ilk aşaması olarak diller ya da değişkenler arasında seçim yapma girişimi (İmer, Kocaman, Özsoy, 2011, s. 89). Kişinin, evde anne-baba, küçük ve büyük kardeşlerle ve dışarıda en iyi arkadaşlarla hangi dilde konuştuğudur (Yağmur, 2010).

İki kültürlülük: İki farklı dil grubunun kültürüyle özdeşleşme. İki dilli olmakla iki kültürlü olmak aynı değildir (Baker, 2011, s.297).

Kültürlerarası Eğitim: Farklı kültürlerden insanların yaşadığı bölgelerde uygulanan ve farklı grupların eşitliği ilkesine dayanan, dilsel ve kültürel farklılıkları öğrenme sürecinin bir kaynağı olarak gören, fırsat eşitliğine olanak yaratan, ayrımcılığın ve ırkçılığın her çeşidine karşı olan bir eğitim modelidir (Özdemir'den aktaran Achmet, 2005, s.29).

Yerleşik Göçmen: Göçmenleri, göçebeleri, konuk işçileri ve mültecileri kapsar. İç-göçmen terimi, 'göçmen' teriminin olumsuz çağrışımlarından kaçınmak amacıyla ve "göçmen işçiler, konuk işçiler, kısa süreli, uzun süreli ve kalıcı yerleşik göçmenler" kelimelerine yüklenen ve belirsiz ayrımlardan kaçınmak amacıyla kullanılan terimdir (Baker, 2011, s. 311).

Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları: Türkiye sınırları dışında yabancı bir ülkede yaşayan ve Türkiye'ye gerek vatandaşlık gerekse dil, din, tarih bağıyla bağlı olan bireylerin çocukları (Şen, 2011, s.32).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İngiltere Türk toplumuyla ilgili yapılan çalışmalar dilbilim alanından çok sosyoloji, politika ve ekonomi alanlarında yoğunlaşmıştır. Bu nedenle İngiltere’deki Türk çocuklarının dil meselesiyle ilgili yapılan çalışmalar oldukça sınırlı kalmıştır. Bu bölümde İngiltere’deki Türkçe öğretimine ilişkin yapılan çalışmaların yanında Avrupa’nın diğer ülkelerindeki birtakım çalışmalara da yer verilmiştir. Söz konusu çalışmalar ele alınırken bunların yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğretimine ilişkin görüş, tutum ve sorunlarını betimleyen çalışmalar olmasına özen gösterilmiştir.

Issa (2005) *Talking Turkey; The Language, Culture And Identity Of Turkish Speaking Children In Britain* adlı çalışmasında Türkçe konuşan çocukların kimlik kazanım sürecine, dil kullanımına ve kültürel kazanımlarına ilişkin bilgiler vermektedir. Bununla beraber Issa (2014) “İngiltere’deki Azınlık Gruplar ve Eğitim: Türkçe Konuşan Göçmenler” adlı makalesinde Türkçe konuşan çocukların İngiltere eğitim sistemi içerisindeki yerine, dil kullanımlarına ve yaşam deneyimlerine değinmiştir. Ayrıca, Issa ve Williams (2009) *Realising Potential Complementary School in the UK* adlı eserde destek okullarının yapısına ilişkin bilgiler verirken Türkçe konuşan çocukların destek okullarındaki eğitimlerine değinmiştir. Bu konuda yol gösterici birtakım önemli bilgiler sunmuştur.

Okur (2014) “Language Use of Turkish Speaking Communities in the United Kingdom (A Case Study According to the Views of Families, Teachers and Students)” adlı makalesinde Birleşik Krallık’taki Türkçe konuşan toplumun dil durumu hakkında birtakım tespitlerde bulunmuştur. Yapılan bu tespitler genel anlamda aile, öğretmen ve öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarını içermektedir. Türkçe konuşan toplumun dil kullanımı; Türkçe ve İngilizce öğretmenleri, Türk aileler, öğrenciler açısından ele alınmış ve değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, 5-16 yaş aralığında bulunan çocukların İngilizce seviyelerinin

yüksek olduğu, ailelerin çocuklarının Türkçelerini geliştirmek istediklerini ve bu çabaların çeşitli nedenlerden dolayı yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Atay (2006) tarafından kaleme alınan *İngiltere’de Türkçe Yaşamak; Türkler, Kürtler, Kıbrıslılar* adlı kitap çalışmasında, İngiltere’deki Türkçe konuşan toplumun gündelik hayatı, yaşam tarzları ele alınmıştır. Bunun yanında Türklerin İngiltere’ye göçünün serüveni, tarihsel temelleri, yaşadıkları birçok probleme değinilmiştir. Bir toplumbilimci olarak Atay, bu çalışmasında İngiltere’deki Türkçe konuşan toplum hakkında sosyolojik, ekonomik ve kültürel anlamda önemli ipuçları vermektedir. Atay, İngiltere’deki farklı yaşamları anlatırken, bütün alt grupları bir çatı altında birleştiren en önemli unsur olarak “dil” gerçeğini merkeze almıştır.

Londra Yunus Emre Enstitüsü’nde düzenlenen *1.İngiltere Türk Toplumuna Eğitim Çalıştayı’nın* (2011) sonuç raporu İngiltere’deki Türk toplumunun Türkçe eğitimi konusunda yaşadığı sorunları göz önüne sermiştir. Düzenlenen çalıştay sonuçları; eğitim ve veli hakları komisyonu, Türkçe müfredat ve okullaşma komisyonu, kitaplar ve eğitim araçları komisyonu, Türk öğrencilerinin başarısının artırılmasının yolları komisyonu, eğitimciler ve sorunlarının değerlendirilmesi komisyonu tarafından raporlaştırılmıştır. Yapılan bu çalışmada İngiltere’deki Türk toplumunun Türkçe öğretiminde karşılaştığı birçok sorun ele alınmış ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur. Söz konusu çalışmanın Türkçe müfredat ve okullaşma komisyonu raporunda öğrencilerin dil becerilerinden “yazma” konusunda önemli sorunlar yaşadığına vurgu yapılmıştır.

Aşçı’nın (2013) “İngiltere’deki Türkçe Konuşan Toplumda İki Dillilik (Bilingualism) ve Dil Karışması (İnterference)” adlı makale çalışması ilgili alandaki çalışmalardan bir diğeridir. Aşçı bu makalesinde, iki dillilik üzerinde durmuş ve İngiltere’deki Türkçe konuşan toplumdaki dil karışmasına örnekler vermiştir. Aşçı bu makalesinde Türklerin İngiltere’ye göçünün tarihsel süreci, Türkçe konuşan toplumun eğitim durumu, dini yapıları, çalışma şartları ve Türkçe öğrenimi konularında genel bilgiler aktarmıştır.

İngiltere özelinde yapılan çalışmalardan biri de Yaman ve Dağtaş’ın (2015) “İngiltere’deki İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğreten Öğretmenlerin İhtiyaç Analiz: Swot Analizi Örneği” adlı makale çalışmasıdır. Bu çalışma ile İngiltere’deki Türkçe öğretmenlerinin ihtiyaçları belirlenmiştir. 43 Türkçe öğretmeni ile yapılan çalışma swot Analizi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre İngiltere’deki Türkçe öğretmenlerinin eksiklerinin; ders kitabı, öğretim programı, materyal eksikliği, mesleki

bilgi ve donanım, tecrübe eksikliği, okullardaki araç-gereç eksikliği, sınıf seviyeleri oluşturmama, maddi ve kurumsal desteklerin yetersizliği gibi başlıklarda toplandığı görülmektedir.

İlgili alanda yapılan bir diğer çalışma Uysal'ın (2014) "Londra'da Türk Varlığı Mekân ve Aidiyet" adlı doktora tez çalışmasıdır. Bu çalışmada, Londra'da yaşayan Türkiyeli ve Kıbrıslı göçmenlerin mekân ve aidiyet ile kurdukları ilişkiyi nelerin ve nerelerin etkilediği incelenmiştir. Ayrıca Türk göçünün tarihsel gelişimi, sebepleri ile Türk nüfusunun yerleşim örüntüsü hakkında bilgiler verilmiştir. Londra'daki Türk varlığına ait mekânların anlatıldığı bölümde İngiltere'deki Türk toplumuna ait eğitim mekânları da incelenmiştir. Bu bölümde İngiliz eğitim sistemi içerisindeki Türk çocuklarının eğitimsel durumu, Londra'da Türk dili ve kültürünün öğretildiği okulların dağılımı, Türk Dili ve Kültürü Eğitim Konsorsiyumunun işlevi hakkında bilgiler verildikten sonra bu okullarda yaşanan mekânsal sorunlara vurgu yapılmıştır. Verilerin yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edildiği çalışmada, Türk okullarının Türk aileler için bir buluşma noktası olduğu ve bu okulların eğitimsel hedefleri yanında Türk ailelerin sosyalleşmelerine katkı sağladığından söz edilmiştir. Söz konusu araştırmada, Türk okullarının kendilerine ait eğitim mekânlarının olmayışı, bu okulların en önemli sorunlarından biri olarak ifade edilmiştir.

İngiltere'deki Türk toplumu hakkında yol gösterici çalışmalar vardır. Bu çalışmalar Avrupa'nın farklı ülkelerinde yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimi konusunda yapılan çalışmalardır. Güzel (2010) tarafından yapılan *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)* adlı çalışma Almanya'da yaşayan Türklerin dilleri konusunda önemli bilgiler verirken, onların ana dili eğitiminde yaşadıkları birçok probleme de işaret etmiştir. Söz konusu çalışmada teorik anlamda ana dili, iki dillilik, iki dillilik türleri, iki dillilerin eğitimindeki tipolojiler, iki dillilikten doğan problemlere çözüm önerileri, iki dillere Türkçe öğretiminde kuram, ilke, yöntem ve teknikler gibi başlıklar yurt dışında yaşayan Türk çocuklarından hareketle kaleme alınmıştır. Söz konusu çalışmada ayrıca, yurt dışına göç eden Türklerin ülkelere göre dağılımı, Avrupa Birliği ülkelerinin dil politikaları ile Türk çocuklarının aldığı dersler hakkında bilgiler verilmiştir.

Almanya özelinde yapılan diğer bir çalışma ise Yıldız'ın (2012) *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)* adlı çalışmasıdır. Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB) tarafından basılan çalışmada Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik görüşleri belirlenmiştir. Bu çalışmada ayrıca veli ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Yıldız'ın (2012) çalışması özelde

Almanya'daki Türklerle ilgili olduğu gibi genel anlamda yurt dışında Türkçenin ana dili olarak öğretimi konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. İngiltere'de ana dili olarak Türkçe öğretim durumunun ele alındığı bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde Yıldız'ın sözü edilen çalışması yol gösterici olmuştur. Yıldız'ın (2012) Almanya'daki araştırmasında elde ettiği bulgular, bu çalışmada ulaşılan bulgularla karşılaştırılarak tezin ilgili bölümlerine eklenmiştir.

İlgili alanda yapılan çalışmalardan biri de Şen (2011) tarafından hazırlanan “Belçika’da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Yönelik Tutumları ve Yazma Becerileri” adlı doktora tezidir. Şen, söz konusu tezin amacını; “Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarını ortaya koymak ve ana dilinde oluşturdukları yazılı anlatımlarını değerlendirmek.” olarak açıklamıştır. Belçika’daki 35 dernekte yapılan çalışmaya 11-15 yaş arası 198 öğrenci katılmıştır. Bu çocukların Türkçeye yönelik tutumlarının ölçülmesinde Şen (2011) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Yazma becerilerinin ölçülmesi amacıyla öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardan yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının olumlu ve çok olmasına rağmen yazılı anlatım becerilerinde eksik oldukları sonucuna varılmıştır.

İlgili alanda yapılan diğer bir çalışma ise Yağmur’un (2011) “Batı Avrupa’da Ana dili Türkçe Olan Öğrencilere Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi ve Kuramsal Sorunlar” adlı kitap bölümüdür. Bu çalışmada, Batı Avrupa’da Türkçe’nin öğretiminde karşılaşılan sorunlara değinilmiş ve Türkçe öğretiminin yasal konumu hakkında bilgiler verilmiştir. Söz konusu çalışmada ayrıca Türk öğrencilerin Türkçe öğretimine yönelik tutumlarının belirlendiği bir araştırma yer almıştır. Hollanda’da 179 öğrenci ile yapılan çalışmada veri toplamak üzere geliştirilen anketler uygulanmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine devam etme ve etmeme nedenleri, Türk kültürü ve özbenlik tutumları, Türkçe öğretimiyle ilgili tutumlar, Türkçe öğretimine atfedilen değer, Türkçeye karşı genel tutumlar, ikinci dil ortamıyla ilgili düşünceler ve Türkçe derslerinin alınmama nedenleri söz konusu araştırma ile betimlenen başlıklardır. Araştırma ile ortaya çıkan en önemli sonuç öğrencilerin Türkçe derslerinden beklentilerinin çok yüksek olduğudur. Ayrıca söz konusu araştırma ile Türkçe dersine devam etmeyen öğrencilerin Türkçe kitapları ve öğretmenleri hakkında olumsuz düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar, bu çalışmada elde edilen bulgular ile karşılaştırılmış ve ilgili başlıklarda değerlendirilmiştir.

Yağmur ve Akıncı (2003) “Language Use, Choise, Maintenance And Enhnolinguistic Vitality Turkish Speakers İn Franse: İnternegerational Differens” adlı makale çalışmasında Fransa’daki Türkçe konuşan göçmenlerin dil kullanımı, dil seçimi, dilsel sürdürümleri ve etnikdilsel canlılıklarının kuşaklar arasındaki farklılığını ele almıştır. Söz konusu çalışmanın örneklemini 64’ü birinci kuşak 111’i ise ikinci kuşak olan toplam 175 Türk göçmen oluşturmaktadır. Araştırmaya göre birinci kuşak göçmen Türklerin ikinci kuşağa göre Türkçeye yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri ve etnikdilsel canlılıklarının ikinci kuşak göçmen Türklere göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Belet (2009) “İki Dilli Türk Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu Örneği, Norveç)” adlı makale çalışması ile Norveç’te yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemiyle desenlenen çalışmada verilerin elde edilmesinde açık uçlu sorular kullanılmıştır. Söz konusu araştırmaya 43 ilköğretim öğrencisi, 11 veli ve 14 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda Türk çocuklarının Türkçe öğrenme amaçlarına yönelik; iyi iletişim kurmak, Türkçeye hâkim olmak, ana dili Türkçenin geliştirilmesi, bulundukları toplumun dilinde başarılı olmak sonuçlarına varılmıştır. Araştırma ile Norveç’teki Türk öğrencilerin ana dilini daha çok aile çevresinde kullandıklarını ve anlama, ifade etme becerilerinde sorun yaşadıkları belirlenmiştir. İngiltere’deki araştırmada elde edilen bulgular, Belet’in (2009) Norveç’te elde ettiği bulgularla karşılaştırılmış ve iki ülke arasındaki Türkçe öğrenme durumuna ilişkin veli ve öğretmen görüşlerine ilişkin benzer ve farklı yönleri vurgu yapılmıştır.

BÖLÜM III

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde iki dillilik ve çok dillilik olgusundan hareketle iki dillilik bağlamında oluşan dilsel çıktılar ve ana dili eğitimi üzerinde durulmuştur. İngiltere'deki Türk varlığının tarihsel süreci, İngiltere'ye Türkiye'den ve Kıbrıs'tan gerçekleşen göçler ve bugünkü Türk toplumunun yapısı irdelenmiştir. Ayrıca İngiltere eğitim sistemi ve İngiltere'deki azınlıkların eğitimi hakkında bilgiler verilmiştir. Bunlara ek olarak İngiltere'deki Türk destek okulları, özel ve devlet okulları bünyesinde verilen Türkçe ve Türk kültürü dersleri hakkında temel bilgiler aktarılmıştır. Ayrıca, Türkçe ve Türk Kültürü derslerine yönelik hazırlanan öğretim materyalleri ve programları incelenmiştir. Bölümün sonunda Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin görevlendirilmesi başlıklarına da ayrıca değinilmiştir.

3.1. Çok Dillilik ve Çok Kültürlülük

Temelini demokrasi, çoğulculuk ve farklılıklara saygı gibi bütünleştirici değerlerden alan çok kültürlülük olgusu, günümüz toplumları için kaçınılmaz bir hâl almıştır. Aslında çok kültürlülüğün yeni bir terim olduğu söylenebilir. Oxford sözlüğü bu kelimenin 1950'lerin sonu 1960'ların ilk dönemlerinde kullanılmaya başlandığını belirtmektedir (Koçak, 2010, s. 48). Özbudun (2003, s.32) çok kültürlülüğü şöyle açıklamaktadır:

Çok kültürlülük, kültürel kökeni ne olursa olsun farklı kültürel geleneklere izin verilen bir toplumda, bireylerin barış içinde ve bir arada yaşayamamaları için hiçbir neden olmadığını ifade eder. Değerlerin ve onların yorumu hakkında gruplar arasındaki anlaşmazlıkların belli bir toplumsal yapı içinde kolayca bağdaştırılmaz olduğu yerde ise çok kültürlülük bir problem haline gelebilmektedir.

Kültür denince akla ilk olarak “dil” gelir. Her kültür dünyası kendi içinde bir dil sistemi barındırır. Kültür ile dilin ayrılmaz bütünlüğü zihinlerde de bu şekilde yer etmiştir (Kaplan,

2012, s.24). Dolayısıyla çok kültürlülüğün hâkim olduğu coğrafyalarda çok dillilik de kaçınılmaz bir gerçekliktir. Çok dillilik; en genel tanımıyla, “birden çok dile sahip olma durumu” olarak ifade edilebilir. Kişi sahip olduğu dil(ler)i ile topluma katılır ve sosyal bir varlık olma gerekliliğini yerine getirir. Bu bağlamda çok dillik ve çok kültürlülük kavramları birlikte düşünülmelidir. Ergil (1995) bu konuyu şöyle açıklamaktadır:

Çokkültürlülük, birkaç istisna dışında bütün toplumlar için tarihsel bir antropolojik gerçekliktir. Çok dillilik ise, çoğulcu toplumların kültürel özünü oluşturur. Çok kültürlü bir toplumda, birden fazla kültür dilinin olması siyaset dışı (apolitik) bir veridir. Dolayısıyla, kültürlerarası iletişimde, dolayısıyla eğitimde, farklı kültür kümelerine mensup çocukların ana ve resmi dilden oluşan iki dilliliği kaçınılmazdır.

Bu açıklamalardan hareketle çok kültürlülük ve çok dillilik gerçeğini özümsemiş toplumların, farklı kimlik ve dillere karşı olan tutumları hoşgörü ve saygı temelinde olmalıdır, denilebilir. Ancak çok kültürlülük ve çok dillilik kimi ülkeler tarafından zenginlik olarak algılanırken kimi ülkelerde bölücü bir tehdit ve tehlike olarak görülebilmektedir.

Çok kültürlülük ve çok dillilik birbirlerini destekleyen simetrik olgulardır. Çok dillilik kendisiyle birlikte çok kültürlülüğü de getirir. En genel tanımıyla bireyin veya topluluğun farklı dillerde iletişim kurması ve kendisini ifade edebilmesi olarak tanımlanabilecek olan çok dillilik olgusu, her insanın ana dilinden farklı başka dilleri öğrenme kapasitesinden yola çıkar (Saydı, 2013). Kısacası çok dillilik, iki veya daha fazla dil kullanımını içerir. Bu durum sahip olunan tüm dillerde eşit derecede uzmanlaşmak anlamına gelmez (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2010). Bu çeşitli amaç ve gereksinimlerle başka bir dili öğrenmek veya edinmekle beraber o dili belirli bir seviyede kullanma yetisine sahip olmaktır.

Günümüz dünyasına bakıldığında farklı dillere ve kültürlere sahip birçok insan, çeşitli sebeplerle başka dil ve kültüre sahip insanlarla birlikte yaşamaktadır. Bunun sonucunda kişiler, gerek öğrenim gerek edinim yoluyla birden fazla dile sahip olabilmektedir. Günümüzde dünya üzerinde konuşulan dillerin sayısı ile ilgili çalışmalara bakıldığında bu sayının 6000 ile 7000 arasında olduğu dile getirilmektedir. Bununla beraber konuşulan dillere yönelik yapılan tahminlerin sayısı da 3000 ile 10000 arasında değişmektedir (Crystal, 2010, s.15). Birleşmiş milletlere üye olan ülke sayısının 193 olduğu düşünüldüğünde dünya ülkelerinin birçoğunun çok dilli olduğu sonucuna varılabilir (Kelağa, 2005, S. 41).

3.2. İki Dillilik (Bilingualism)

Kaynağını toplum dilbiliminden alan ve 20. yüzyılın başlarından itibaren dilbilimin önemli bir araştırma konusu olan iki dillilik, çok kültürlü ve çok dilli bir yapıya doğru ilerleyen toplumların varlığıyla birlikte günümüzde de güncelliğini korumaktadır. Bugün dünya nüfusunun yaklaşık üçte biri, iletişim dili olarak birden fazla dil kullanmaktadır (Wei, 2007, s 3). Dolayısıyla birçok toplum için iki dillilikten rahatlıkla söz edilebilir.

İki dilliliğin birçok tanımı olmakla birlikte en genel ifadesiyle; bireyin iki ayrı dili aynı anda tam ve doğru olarak kullanabilmesi olarak tanımlanır. Aksan (2007, s. 26) iki dilliliği, “Bireyin farklı sebepler ve değişik şartlara bağlı olarak birden fazla dili edinmesi, edindiği bu dili kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın bir seviyede öğrenmesi.” olarak tanımlanmaktadır. Oestreicher (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 82) ise iki dilliliği; “iki dilbilimsel sürecin birbirine karıştırılmadığı iki farklı dildeki mutlak yetkinlik.” olarak tanımlamıştır. Kaynaklarda yer alan iki dillilik tanımlarından bazıları aşağıdaki gibidir:

Türkçe Sözlükte de iki dillilik; “1. İki ayrı dile sahip olma veya iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olma. 2. İki dilin bir arada konuşulduğu bölge veya ülke” (Türkçe Sözlük 2005).

Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğünde İki dillilik; bireyin iki dil bilmesi ya da bir toplumda iki dil kullanılması durumu. (Vardar, 2002).

İki dillilik, her iki dili de ana dili gibi kontrol edebilme durumudur. Elbette iki dili de kontrol edebilen kişinin ne derecede mükemmel olduğu bilinemez. Söz konusu ayırım kişiden kişiye değişebilir (Bloomfield’den aktaran König, s. 56)

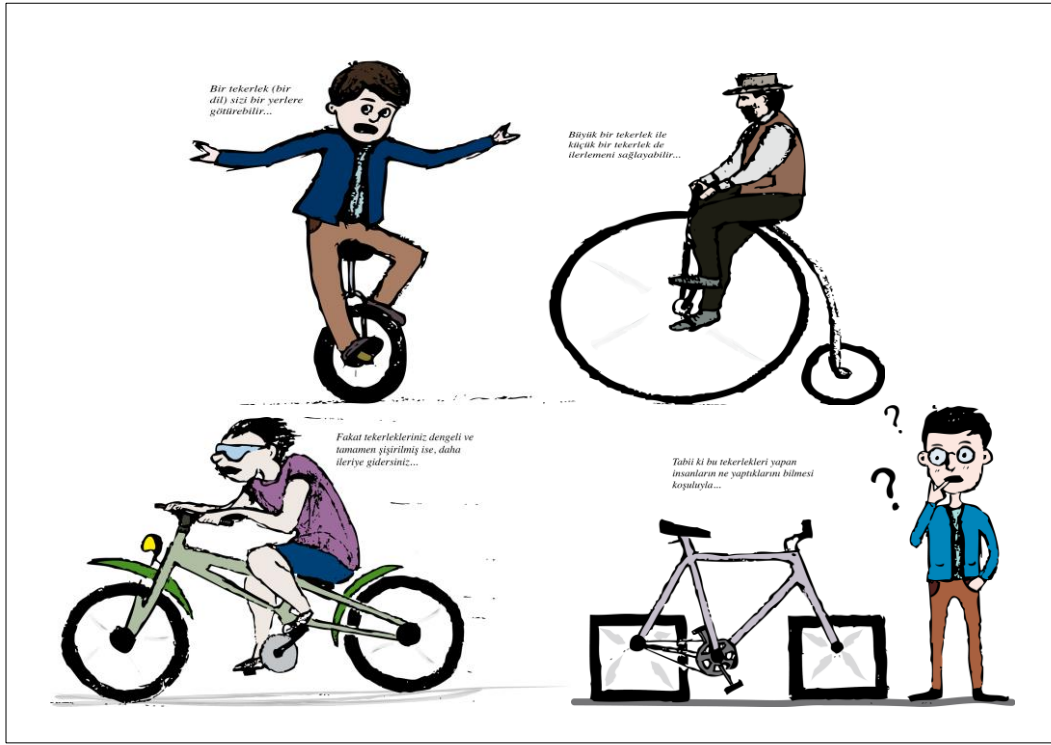
İki dillilik, bir dili konuşan kişinin diğer bir dille de anlamlı ve tam söylemler üretebildiğinde ortaya çıkan durumdur (Haugen, 1953, s. 6).

İki dillilik, iki veya daha fazla dildeki etkin veya tamamıyla eşit yeterliktir (Braun’dan aktaran Skutnabb-Kangas, 1981, s.82).

İki dillilik, bulunduğu yabancı bir ülkenin toplumunda hayatın herhangi bir evresinde ana dilinden başka ikinci bir dil olan o toplumun dilini kusursuz bilmesi, kullanması fakat kendi milli dili ve kültürünü yeterince bilmesi ve hayata geçirmesi (Güzel, 2010, s. 33)

Yukarıdaki ifadelerden hareketle karmaşık bir süreç olan iki dilliliğin genel geçer bir tanımının olmadığı görülmektedir. Dahası 68 ayrı tanımının yapıldığından söz edilmektedir (Skourtou’dan aktaran Achmet, 2005, s. 44).

Yapılan tanımlarda da görüldüğü üzere bazı dilbilimciler iki dilliliği, sahip olunan iki dili de tam ve doğru olarak kullanabilme durumu olarak tanımlarken, bazıları ise ikinci bir dile belirli miktarda sahip olma durumunu iki dilliliği tanımlamak için yeterli görmektedir. Cummins (2001) ise iki dilliliği bir örnekle ile açıklamaktadır: Bisikletin her bir tekerleği sahip olunan bir dile benzetilen örnekte, söz konusu durum şöyle somutlaştırılmaktadır: “Tek tekerlek sizi bir yerlere götürebilir, bir tekeri büyük ve bir tekeri küçük şekilde de ilerleyebilirsiniz; fakat bisikletin her iki tekerleği dengeli ve tam olarak şişirilmiş ise olduğunuzdan çok daha uzağa gidebilir, daha çok mesafe katedebilirsiniz. Önemli olan o tekerleği yapanların ne yaptıklarını bilmesidir.”



Şekil 1. İki dillilik üzerine tekerlek örneği. Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. California: California ASSN for Bilingual.

Baker (1993, s. 6) “iki dilli misiniz?” Sorusunu sorarken dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma temelinden hareket etmektedir. Kişinin hangi dil becerisinde iki dilli olduğuna yönelik sorular yöneltilmektedir. Kişi bir dilde yaratma eylemi olan yazma becerisine sahipken diğer bir dilde ise sadece dinlediğini anlama becerisine belirli bir düzeyde sahip olabilir. Bir dile hâkimiyet ele alındığında bu durum tam olarak siyah veya beyaz olmaktan ziyade grinin farklı tonlarını da barındırabilir. İki dile de belirli bir oranda sahip olan kişi, bu dillerden birine ait olan herhangi bir beceriye ileri düzeyde

sahipken diğer dilde eksiklik hissedebilir. Söz konusu durum kişide tam tersi şekilde de bulunabilir. Baker (1993, s.8) bu yaklaşımdan hareketle bir kişinin iki dilli kabul edilebilmesi için sahip olduğu iki dilden her birinde en az bir dil becerisini kullanma yetisine başlangıç seviyesinde sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle iki dillilik temel dil becerileriyle iç içe geçmiş ve basit bir sınıflandırmadan farklı olarak ele alınmalıdır.

3.2.1.İki Dillilik Türleri

İki dillilik birçok farklı durumda ortaya çıkabilir. Kişi; aile içerisinde, sokakta, toplumda veya okulda ana dili dışında ikinci bir dili edinebilir (Baker, 1993, s. 67). İki dilliliğin birçok sınıflandırılması bulunmasına karşın; iki dillilik türleri; ikinci dilin edinilme koşullarına göre, dilsel ölçütlere ve psikososyal ölçütlere dayalı olarak üç ana başlık altında toplanabilir (Yılmaz, 2014).

3.2.1.1. İkinci Dilin Edinilmesi Koşullarına Göre İki Dillilik

İki dillilik, ikinci dilin edinilme yaşına dayanarak; *eşzamanlı iki dillilik* (simultaneous bilingualism) ve *birbirini izleyen iki dillilik* (sequential bilingualism) olarak ikiye ayrılır (Yılmaz, 2014). Eşzamanlı iki dillilikte kişinin iki dili aynı anda ediniyor olması gerekir. Anne ve babanın farklı dilleri konuştuğu aileler buna örnek olarak gösterilebilir. Bu ailelerde dünyaya gelen çocuklar hem anneden hem de babadan duyduğu iki dili de eşzamanlı olarak öğrenir. Birbirini izleyen iki dillilikte ise, çocuk ikinci dili sonradan edinmektedir. Evinde ana dili konuşulan çocukların daha sonra okula başladıklarında ikinci dili edinmeleri buna örnek olarak gösterilebilir (Baker, 1993, s. 86). Ayrıca Romaine (1989, s. 166-167) söz konusu durumu değerlendirirken, “bir dil bir insan” başlığı altında ebeveynleri farklı dillere sahip olan kişileri örnek olarak göstermiştir. Söz konusu ebeveynlerden birinin sahip olduğu ana dilin toplumun hâkim dili olduğu belirtilmiştir. Bu duruma yönelik stratejisini, her bir ebeveynin çocuklarının doğumundan itibaren kendi ana dilinde konuşmaları olarak belirtmiştir.

İkinci dilin edinilme yaşına göre iki dillilikte, eğer kişi ikinci dili ergenlikten önce öğreniyorsa *erken iki dillilik* (ascribed bilingualism) ergenlikten sonraki dönemde öğreniyor ise *sonraki iki dillilikten* (achived/aseribed bilingualism) söz edilir (Achmet,

2005, s. 56). Bu çalışma evrenini oluşturan İngiltere’deki Türk çocukları, erken iki dillilik sınıflandırmasına dâhil edilebilir.

İkinci dilin edinim biçimine göre iki dillilik *doğal* ve *kültürel* ya da *yapay*, *güdümlü* veya *okul iki dilliliği* olarak ayrılır (Achmet, 2005, s. 56; Yılmaz, 2014) . Doğal iki dillilik (natural bilingualism), herhangi formel bir eğitime ihtiyaç duyulmadan günlük iletişim yoluyla ikinci bir dili edinme durumu olarak ifade edilir. Kültürel iki dillilik ise; kişinin ikinci bir dili iş, seyahat veya başka sebeplerle öğrenmesi olarak tanımlanır (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 95). Ana dili farklı olmasına rağmen başka bir toplumda yaşayan kişinin hiçbir eğitim almadan topluma ait olan ikinci bir dili öğrenmesi doğal iki dillilik örneği olarak gösterilebilir. İngiltere’de yaşayan ve evinde Türkçe konuşulan bir çocuk, toplumla iletişim kurduktan sonra İngilizceyi kurallarından bağımsız olarak edinip günlük hayatında iletişim dili olarak kullanıyorsa, burada doğal iki dillilik söz konusudur. Eğer kişi, ikinci bir dili çeşitli amaçlarla, biçimsel olarak öğreniyor ise burada kültürel veya okul iki dilliliğinden bahsedilebilir. Buradan hareketle, ikinci bir dili okulda, kursta veya başka bir ortamda yabancı dil olarak öğrenen kişi kültürel iki dilliliğe örnek olarak gösterilebilir.

3.2.1.2. Dilsel Ölçütlere Göre İki Dillilik

Dilsel ölçütlere göre iki dillilik konusuna ilişkin Weinrech (Triarhé- Herrmann’dan aktaran Achmet, 2005, s. 56) üç çeşit iki dillilik durumundan söz etmektedir. Bunlar: *Eşgüdümlü iki dillilik* (ordinate bilingualism), *eklemeli iki dillilik* (compound bilingualism), *bağımlı iki dillilik* (subordinate bilingualism)’tir (Romain’dan aktaran Yılmaz, 2014). Eşgüdümlü iki dillilikte, bir nesneyi karşılayan iki ayrı kelimedenden bahsedilebilir. Bu durumda birbirinden bağımsız varlıklar için farklı ifade kalıpları kullanılır. Güzel’in (2010, s. 35) Almanca-Türkçe örneği İngilizce-Türkçe bağlamında değerlendirilecek olunursa, İngiltere’de doğan ve Türkçe konuşan bir çocuk Türkçe “kitap” kelimesini kullandığında zihninde Türkçe beliren bir kitap imajı, “book” kelimesini kullandığında da İngilizce bir kitap imajı canlanacaktır. Bunun nedeni kişinin bu dilleri farklı toplumsal ortamlarda edindiğinden farklı kodlama sistemine sahip olması şeklinde açıklanabilir.

Eklemeli iki dillilik başka bir adıyla bileşik iki dillilikte tek bir sistem mevcuttur. Diller sözcük ve ses açısından farklı olsalar da anlam bakımından aynılardır. Kitap örneğinden hareket edecek olursak gösterilen nesne iki ayrı birime bağlıdır. Yani kitap kelimesi hem “book” hem de “kitap” kelimelerine bağlı durumdadır. Dolayısıyla tek varlığı karşılayan

iki ayrı sözcük söz konusudur (Güzel, 2010, s.36). Eğer kişi günlük hayatında ve aynı ortamda iki dili de aynı amaçla kullanıyorsa eklemeli iki dillilikten söz edilir.

Sınıflandırmanın son başlığı olan bağımlı iki dillilikte ise edinilen ikinci dilde birinci dilin yardımı söz konusudur. Kişi birinci dilde öğrendiği bilgileri ikinci dil öğrenim sürecine transfer eder (Achmet, 2005, s. 57). Bunda yine tek bir sistem söz konusudur fakat kelimenin biri ana dile ait olmakla beraber diğeri onun çeviri yapılmış biçimidir. Kitap örneğinden devam edecek olunursa; ana dili Türkçe olan kişi, gösterilen kitap imajına ilişkin “kitap” sözcüğünü kullanıp daha sonra “book” kelimesini öğreniyorsa bağımlı iki dillikten bahsedilir (Güzel, 2010, s.37). Eğer kişi sahip olduğu dilleri tüm iletişim ortamlarında aynı oranda kullanıyorsa iki yönlü iki dillilikle, eğer her bir dili tek dilli konuşucu gibi kullanıyorsa bu durum dengeli iki dillikle açıklanır.

3.2.1.3. Psiko-Sosyodilsel Ölçütlere Göre İki Dillilik

Baker (1993, s. 94) sosyo-psikolojik teorileri anlattığı kitabında Lambert modelinden hareket etmektedir. Bu modelde, kişinin dil öğrenmesinde yeteneğin önemli olduğuna vurgu yapılmıştır. Bununla beraber öğrenilen dili devam ettirmek ve geliştirmek için tutumun önemine işaret edilmektedir. İkinci bir dil öğrenerek farklı bir grupta iletişime geçmek benlik algısını geliştirir. Bu nedenle iki dillilik, kültürlenmeyi içinde barındırmaktadır.

Psiko-sosyodilsel ölçütlere göre iki dillilik *eklemeli iki dillilik* (additive bilingualism) ve *eksiltici iki dillilik* (subtractive bilingualism) olarak ayrılır. Eklemeli iki dillilikte birey iki ayrı dil ve kültür çevresiyle iletişim halindedir. Bu durum bireye bilişsel ve sosyal beceriler kazandırır. Kişi ikinci dilde gelişim sağladığı gibi kişinin ana dili de gelişir. Bu yaklaşımda toplumun iki dilliliğe olumlu bakması ve onu desteklemesi gerekir. Eksiltici iki dillilikte ise, toplumun baskısı nedeniyle sadece ikinci dili kullanmak zorunda kalan çocuk hem ikinci dilde hem de ana dilinde eksiklik yaşamaktadır. Bu durum içinde bulundukları toplum tarafından dilleri baskılanan ve hor görülen azınlıklarda yaşanmaktadır (Achmet, 2005, s. 58-59). Çoğulculuğu dışlayan ve asimilasyon politikalarıyla hareket eden kimi ülkelerde azınlıklar kendi dil ve kültürlerini dışlanmış hissetmektedir. Bu nedenle birey, toplumda kabul görmek için kendi ana dilinden uzaklaşabilmektedir. Bunun sonucunda ana dilinde ve ikinci dilde yetersiz kalan kişide eksiltici iki dillilik ortaya çıkmaktadır.

Bu sınıflandırmalar dışında Romaine (1989, s. 166-167) çocuklar üzerine gerçekleştirdiği çalışmalarda iki dilliliği Tablo 1’de görüldüğü üzere altı başlık altında sınıflandırmıştır. Bu başlıklar: Bir insan bir dil, dominant olmayan ev dili- bir dil bir yaşam alanı, toplum desteği olmayan baskın olmayan ev dili, baskın dil olmayan iki dilli aileler, yerli olmayan aileler ve iki dilli toplumlarda iki dilli ailelerdir. Romaine’nin (1989, s. 167-168) türler başlığı altında verdiği her iki dillilik sınıflandırmasına ilişkin ebeveynlerin ve toplumun konumunu ifade ederken söz konusu duruma yönelik stratejiler önermiştir. Her farklı iki dillilik türüne ilişkin önerilen stratejiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Romaine’nin Çocuklarda İki Dillilik Sınıflandırması

Türler	Ebeveynler	Toplum	Strateji
Bir İnsan Bir Dil	Farklı dillere sahip fakat diğer dile belli oranda sahiplerdir.	Anne veya babadan birinin dili toplum dilidir.	Doğuştan itibaren çocukla ana dilinde konuşulur.
Baskın Olmayan Ev Dili	Farklı ana dillere sahiplerdir.	İki aileden birinin dili toplumdaki hâkim dildir.	Çocukla; evde, toplumda hâkim olmayan ev dili konuşulur. Dışarda ise sadece hâkim dile maruz kalınır.
Toplum Desteği Olmayan Baskın Olmayan Ev Dili	Aynı ana dile sahiptir.	Ailenin dili toplumdaki baskın dil değildir.	Çocukla kendi ana dilinde konuşulur.
Baskın Dil Olmayan İki Dilli Aileler	Farklı ana dillerine sahiplerdir.	Her iki dil de baskın değildir	Çocukla kendi ana dilinde konuşulur.
Yerli Olmayan Aileler	Aynı dile sahiptir.	Ailenin dili toplumda baskın dildir.	Anne veya babadan biri kendi dili dışındaki dil ile konuşur.
İki dilli toplumlarda iki dilli aileler	Aileler iki dillidir.	Toplumsal bir bölümü iki dillidir.	Aileler kod kayması yaparak dilleri karıştırır.

Kaynak: Romaine, S. (1989, s. 167-168). *Bilingualism*. New York: Basil Blackwell

Görüldüğü üzere iki dillilik, birçok farklı şekilde sınıflandırılmaktadır. Bütün bu sınıflandırmalardan hareketle iki dilliliğin doğru şekillendirildiği takdirde, birey için oldukça faydalı olacağı rahatlıkla söylenebilir. İyi yönetilmemiş iki dillilik ise bireyin

sahip olduğu ana dil ile birlikte toplum diline de hâkim olamayışına neden olur. Kısıtlı iki dillilik olarak ifade edilen söz konusu durumda, her iki dilde de kendini ifade edemeyen ve hayatın birçok alanında başarısız olan bireylerin yetişmesi kaçınılmazdır.

3.2.2. İki Dillilik Durumundaki Dilsel Çıktılar

Günümüz dünyasında birçok toplum için gerçekli olan iki dillilik ve çok dillilik olgusu birtakım dilsel çıktıları da beraberinde getirmektedir. Dil sürdürümü, dil tutumu, dil kayması, dil karıştırma, dil seçimi, yarı dillilik bu bağlamda değerlendirilecek dilsel çıktılar arasında sayılabilir. Bu başlık altında araştırmaya dayanak oluşturması açısından söz konusu dilsel çıktıları ilişkin kısa bilgilere yer verilmiştir.

3.2.2.1. Dilsel Tutum

En genel anlamıyla tutum “Kişinin belirli bir insana, gruba, nesneye, olaya vb. yönelik olumlu veya olumsuz bir şekilde düşünmesine, hissetmesine veya davranmasına yol açan istikrarlı, yargısal bir eğilim.” olarak tanımlanabilir (Budak, 2000, 776-777). Tutumlar; bireyin deneyimleri ve edindiğı bilgilerin örgütlenmesi ile oluşur, doğuştan gelmez, sonradan yaşanılarak kazanılır, geçici değildir ve belirli bir süre devamlılık gösterir. Tutumlar, kişisel olduğu gibi toplumsal kaynaklı da olabilir (Tavşancıl, 2006, 65-72). Bu bakımdan dilsel tutumların oluşmasında bireyin bilişsel ve kültürel alt yapısıyla birlikte aile, okul, arkadaş ortamı gibi sosyal çevrenin de etkisinin olduğu savunulabilir.

Toplum dilbilimin inceleme alanlarından olan dilsel tutumlar, kişinin kendi diline ya da başkalarının dillerine karşı hissettiğı duygular olarak açıklanmaktadır. Bu duygular olumlu ya da olumsuz olabilirler. Kişi bir dile özel bir değer verebilir ya da bir dili öğrenmeyi zor bulabilir. Dil tutumları hakkında bilgi sahibi olmak dil öğretim programlarının olası başarılarını değerlendirmek ve dil planlamalarını yürütmek için önemlidir (Crystal, 1992, 215).

Dilsel tutumlar, iki veya çok dilli bağlamlardaki dil sürdürümü, dilsel kayma ve dil seçimi gibi çıktıların belirlenmesinde etki gücüne sahiptir. Buna göre hem baskın hem de azınlık grubundaki kişinin para kazanma isteğı, iş, seyahat, ticaretten çocuk yetiştirmeye değin baskın veya azınlık dillerinden hangisini daha önemli bulduklarına ilişkin düşünceleri söz konusu dile ilişkin tutumlarına yansır (Yalınkılıç, 2015).

3.2.2.2. Dil Seçimi ve Dil Tercihi

Toplum dilbilim araştırma konularından olan dil seçimi ve dil tercihi iki veya çok dillilik durumunda ortaya çıkar. Çok dilliler için bir iletişim sorunu olduğu gibi bir kimlik sorunu da olan dil seçimini (Karaağaç, 2011) dil tercihinden farklı olarak açıklayan Yağmur (2012) dil seçimini; “Evde anne, baba, büyük ve küçük kardeşlerle, dışarıda en iyi arkadaşla hangi dilde konuştuğu.” şeklinde açıklamıştır. Yağmur söz konusu çalışmasında dil tercihini ise “Evde konuşulan dili kişinin ne oranda tercih ettiği.” olarak ifade etmiştir.

Hickerson (1980 s.85) “iki dilli bireylerin farklı durumlarda dil değiştirmeleri gözlenebilir, bir kişi evde kullandığı dilden farklı olarak okulda veya işyerinde farklı bir dil kullanabilir, öğlen arkadaşlarıyla kullandığı dile dönebilir ve benzeri durumlar yaşanabilir.” Bireyler farklı bağlamlarda bazen ana dilinden farklı bir dili kullanabilir bazen de birinci dilin farklı değişkelerini kullanabilir. Söz konusu farklılıkların oluşmasında, bireylerin dil seçimlerini etkileyen unsurlar etkilidir. Söz konusu faktörler Tablo 2’de gösterilmiştir (Grosjean’dan aktaran Yalınkılıç, 2015):

Tablo 2

Dil Seçimini Etkileyen Faktörler

Katılımcılar	Durum
Dil Yeterliliği	Yer/Kuruluş
Dil tercihi	Tek Dillilerin Oluşu
Sosyo-ekonomik statü	Resmiyet Derecesi
Yaş	Dostluk Derecesi
Cinsiyet	Söylemin içeriği
Meslek	Konu
Eğitim	Kelime içeriğinin türü
Etnik altyapı	Etkileşimin İşlevi
Dilsel etkileşim tarihi	Statüyü arttırarak Sosyal mesafe yaratmak
Soy ilişkisi	Birisini elinde tutmak
Dostluk	Rica etmek veya emir
Güç ilişkisi	
Dillere karşı alınan tavır	
Dış baskı	

Kaynak: Yalınkılıç, K. (2013). *Bulgaristan Kırcalı Türklerinin dil durumu- toplumdilbilimsel bir inceleme*. Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tabloda görüldüğü üzere bireylerin dil seçimini etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Buna göre dil seçimi içinde bulunulan ortama, konuma, duruma ve iletişime geçilen kişilere göre farklılık gösterebilmektedir. Çok dilli ortamlarda yaşayan Türk çocuklarının sözü edilen durumlardaki dil seçimleri onların ana dili sürdürümü açısından önemlidir. Bu araştırmada İngiltere’de yaşayan Türk çocuklarının aile ortamında, arkadaş ortamında, anne-babayla ve kardeşleriyle iletişimlerinde seçtikleri dilin ne olduğu üzerinde durulmuştur. Ayrıca, öğrenci velileri ile öğretmenlerin Türkçe kullanma durumuna ilişkin verdikleri yanıtlar çocukların dil seçimine ilişkin ipuçları vermiştir.

3.2.2.3. Dilsel Sürdürüm

Dilsel sürdürüm, kişilerin çok dilli ortamlara dâhil olduktan sonra bir dili kullanmayı ne ölçüde sürdürdüklerini ifade eder. Örneğin göçmen guruplar ev sahibi ülkenin dili baskın olsa da kendi dillerini kullanmayı sürdürebilirler. Bir topluluk kendi topraklarını fetheden başka bir ulus karşısında dilini başarılı bir şekilde sürdürmeye çalışabilir (Crystal, 1992, 219). Bu açıdan çok dilli toplumdaki bireyin baskın dile karşı kendi dil sürdürümünü sağlaması dil kaybına karşı bir dirençtir.

Dilsel sürdürüm; bir konuşucunun veya bir dilsel topluluğun kendi dillerini küçük bir alanda ya da hayatın her alanında baskın dilin, tek dil olmak için gösterdiği etkinliğe rağmen dillerini sürdürmeleri olarak tanımlanabilir. Dilsel sürdürüm dil kayması terimi ile yakından ilişkilidir. Dilsel sürdürüm ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle söz konusu dilin artık kullanılmadığı ya da yerini yavaş yavaş başka bir dile bıraktığı alanların ve durumların belirlenmesiyle yürütülür (Pauwels, 2004, 719).

Dilsel sürdürümü etkileyen birtakım etmenler bulunmaktadır. Myers-Scotton (2006) tarafından açıklanan bu etmenler toplumsal düzeyde, grup içi ve bireysel etmenler olarak sınıflandırılmıştır. Toplumsal düzeyde demografik, mesleki ve eğitsel etmenlere yer verilen başlıklarda dil sürdürümünü etkileyen bireysel ve toplumsal kaynaklı birçok etmenin bulunduğu görülmektedir.

3.2.2.4. Kod Kayması (Code Switching) ve Kod Karıştırma (Code Mixing)

Gumperz (1982, s.59) kod kaymasını, konuşma esnasında iki farklı gramer alt sisteminin birbiriyle yer değiştirmesi olarak açıklamıştır. Baker, (1993, s.76) ise kod kaymasını

açıklarken bu durumun sözcük düzeyinde olabileceği gibi cümle düzeyinde de gerçekleşebileceğini ifade etmiştir. Kod kaymasında duruma bağlı olarak dil değiştirme bulunur. Bazı konular birinci dilde açıklanırken bir başka konu ikinci dilde ele alınabilir. Konuşucu bunu bilinçli olarak yapmaz. Burada dengeli iki dillilikten bahsedebilmek için, bireyin iki dilin kod değiştirimini en iyi şekilde gerçekleştirebilmesi gerekir.

Kod Karıştırma ise, iki dildeki birimlerin birbirleriyle tamamen yer değiştirmesi olarak açıklanabilir. Bu değiştirme yapısal ve sesbilimsel olabileceği gibi sözcük düzeyinde de gerçekleşebilir (Uyar, 2012). Bu öğeler, aynı cümle içerisinde bulunuyorlarsa söz içi kod karıştırma, aynı konuşma içerisinde fakat farklı sözler arasında meydana geliyorsa sözler arası kod karıştırma denir (Genesse, Paradis, Crago, 2004, s. 91-92).

Baker (2011, s. 2003) dil Kaymasını (Language Shift) ise şöyle açıklamaktadır: “Bir bireyin ya da topluluğun bir dilin kullanımından bir başkasına geçmesi. Bu sıklıkla ülkedeki azınlık dilinden baskın dile kaymayı kapsar.” Araştırmanın evrenini oluşturan İngiltere’deki Türk çocuklarının da söz konusu durumu sıkça yaşadıkları gözlemlenmiştir. Aşağıdaki cümleler söz konusu kullanımlara örnek olarak gösterilebilir:

Ben drink olarak cola istiyorum.

Brother yarın libraryde misin?

Abi yarın gece free misin?

Hey Guys, ben ID kartımı unuttum.

Bu akşam lamb grill yiyelim.

Abi bu streetten geçerken be carefull please

Sıralanan örnekler bakıldığında kişinin sahip olduğu ana dili ile konuşurken çoğunluk dili olan İngilizce arasında geçiş yaptığı görülmektedir. Bu geçiş hitap kelimelerinde olduğu gibi isim ve fiillerdeki geçişler şeklinde de olabilmektedir.

3.2.2.5. Yarı Dillilik (Semilingualism)

Yarı dillilik genel itibarıyla, iki dilli bireyin sahip olduğu her iki dili de eksik yani yarım olarak edinmiş olmasıdır. Yarı dilli birey sahip olduğu her iki dili de etkili kullanamamaktadır. Baker (1993, s.9) yarı dilliliği açıklarken iki dilli bireyin, her iki dilde de az kelimeye sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu kişilerin aynı zamanda gramer kurallarını doğru bir şekilde edinemediğini belirtmiştir. Dilde üretim yapabilmelerine rağmen iki dilde

de yaratıcı olamadıklarını ve her iki dilde de duygu ve düşüncelerini tam olarak ifade edemediklerini ifade etmiştir. Skourtou (1999, s. 138) ise yarı dilliliği, ilk dilin henüz tam olarak gelişmediği bir evrede birinci dilin gelişiminin önüne geçmek ve birinci dilin yerini ikinci dile bırakma sürecinin bir sonucu olarak açıklamıştır.

Yarı dillilik durumu göçmen çocuklarında sıkça görülmektedir. Sahip oldukları ana dillerinden uzaklaşan göçmenler zamanla ana dillerine hâkim olamadıkları gibi yaşadıkları toplumun dilini de tam olarak öğrenemeyebilirler. Bunun sonucunda ortaya çıkan dilin yetersizliği yaşam boyu sürecek olan eğitimsel, psikolojik ve toplumsal travmalara sebep olabilir. Kimi araştırmacılar, yarı dillilik teriminin dilbilimsel olmadığı, Skutnabb-Kangas tarafından politik bir terim olarak ortaya atıldığını belirtmekte ve bunu “kısıtlı iki dillilik” terimiyle açıklamanın daha uygun olduğunu ifade etmektedir.

3.3. İki Dillilik Bağlamında Ana Dili Eğitimi

Ana dili, bir kişinin içinde yetiştiği aile ya da toplumdan ilk öğrendiği dildir. İlk önce anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağımlı oluşturan dildir (Aksan, 1975). İnsanlar; duygu, düşünce ve deneyimlerini en iyi ana dillerinde ifade ederler. Tek dilli toplumlarda ana dili eğitimi birtakım temel esaslara bağlı olarak sistemsal bir şekilde verilir. Ancak ana dili azınlık dili olarak kabul edilen çok dilli toplumlarda ise ana dili eğitimi birtakım farklılıklar taşımaktadır.

Yurt dışında çok dilli ortamlarda yetişen Türk çocuklarının kimliklerini korumaları, sağlıklı düşünceleri, doğru anlamaları ve toplum içinde karşılaştıkları olaylara uyum sağlayabilmeleri için ana dili eğitimi oldukça önem taşımaktadır. Burada ana dili eğitimi bireyin iki dilli veya çok dilli oluşundan bağımsız olarak ele alınamaz. Çünkü iki dillilik, iyi yönetildiğinde birçok avantaj sağladığı gibi aksi durumda da birçok olumsuz sonucu beraberinde getirir. İyi yönetilmemiş iki dillilik bireyin toplumsal gelişimini engeller ve kendini her iki dilde de ifade edemeyen yarı dilli bireyler yetişir. Yarı dillilik ise, daha önce ifade edildiği üzere ancak dilsizlik olarak tanımlanabilir (Çakır, 2002-2003). Bu durum bireyin ruhsal dünyasını ve sonrasındaki tüm eğitim hayatını etkileyecek olumsuz sonuçların habercisi olarak nitelendirilir (Yıldız, 2012).

İki dillilikle ilgili yapılan dilbilimsel çalışmalar; bireyin ikinci dilde başarılı olmasını ana dilindeki hâkimiyetine bağlamaktadır. Birey ana diline ne kadar hâkim ise ikinci dilde de o

derece başarılı olur. Bunun üzerine yapılmış kütüphaneler dolusu araştırma mevcuttur (Yağmur, 2006). Ayrıca Cummins (2001) “Ana dilin gelişimi hakkında ne biliyoruz?” başlığı altında iki dilli çocukların ana dili gelişimi hakkında şu önemli ifadelerle yer vermiştir:

- İki dillilik, çocukların dilbilimsel ve eğitimsel gelişimlerinde olumlu etkiye sahiptir.
- Çocuğun ana dili gelişim seviyesi ikinci dilin gelişiminin güçlü bir belirleyicisidir.
- Okullarda ana dilinin desteklenmesi, çocuğun ana dilindeki becerilerinin gelişmesinin yanı sıra okulda kullanılan dilin de gelişimine yardımcı olur.
- Okullarda azınlık dilinde eğitim sağlamak, çocukların okulda konuştukları akademik dilin gelişimini zedelemeyiz.
- Erken okul yıllarında çocukların ana dilleri çok hassastır ve kolay unutulabilir. Okulda çocukların dillerini yok saymak kendilerini de yok saymaktır.

Cummins’in ikinci dilin gelişiminde ana dilin önemine işaret ettiği ifadelerle rağmen çok dilli ortamlarda ana dili azınlık dili olarak kabul edilenler arasında ana dili eğitimine yönelik olumsuz bakış açıları da mevcuttur. Bunun nedeni ana dilini öğrenen bireyin toplumda hâkim olan resmi dili tam olarak öğrenemeyeceğinin düşünülmesidir. Bu anlayış çocukların iki dilli gelişimleri önündeki en büyük engellerden birisidir. Bu nedenle başta aileler olmak üzere iki dilliliğin getirdiği avantajların farkında olmak önemlidir. Baker (2011, s.33-34) iki dilliğin avantajlarını şöyle özetlemektedir:

İletişim Avantajı

1. Geniş kapsamlı iletişim olanağı (geniş aile, topluluk, uluslararası bağlantılar, iş alanları)
2. İki dilde okuryazarlık

Karakter Avantajları

6. Daha yüksek özsaygı
7. Kimlik bakımından kendine güven

Kültürel Avantajlar

3. Daha geniş kültürlenme, derinlemesine çok kültürlülük ve iki dil dünyası deneyimi
4. Daha çok hoşgörü ve daha az ırkçılık

Müfredat Avantajları

8. Derslerde daha büyük başarı
9. Üçüncü bir dili daha kolay öğrenme

Bilişsel Avantajlar

5. Düşünme faydaları (yaratıcılık, iletişime duyarlılık)

Maddi Avantajlar

10. Ekonomik yararlar ve iş bulmada üstünlükler

İki dillilik süreci, ana dili ve toplum dili bağlamında iyi yönetilmiş olan birey, sözü edilen avantajları elde eder. Başarısızlık durumunda ise kişinin dilinde yozlaşma, toplumda ise melez, karma karışık bir dilin ortaya çıkması kaçınılmaz olur. İngiltere’deki Türkçe konuşan toplumda iki dillilik sürecini tamamlamış birtakım kişilerin sosyal konumlarının

iyiliği, bu duruma gösterilecek en güzel örneklerden biridir (Aşçı, 2013). Sonuç olarak, yukarıda da ifade edildiği üzere eğitimsel, sosyal ve kültürel avantajların kazanılmasında ana dili gelişiminin sağlanması ile birlikte toplum dilinin edinilmiş olması oldukça önemlidir. Bu şekildeki gelişim akademik başarıyı da beraberinde getirmektedir.

3.4. İngiltere’de Türk Varlığı

Türklerin Avrupa’ya göçü birçok sosyolog, eğitimci ve siyaset bilimci tarafından araştırma konusu yapılmıştır. Bu araştırmalar, çeşitli sebeplerle Avrupa’ya göç eden Türklerin; yaşam biçimlerini, beklentilerini, duygu ve düşüncelerini farklı açılardan ele almayı amaçlamıştır. Yapılan çalışmaların büyük bir kısmı başta Almanya, Fransa, Belçika, Hollanda olmak üzere Kıta Avrupa’sında yoğunlaşmıştır. Bunda, söz konusu ülkelerdeki Türk nüfusunun fazla olması etkili olmuştur (Coştu, 2009).



Şekil 2. Birleşik Krallık (United Kingdom) haritası. <http://resources.woodlands-junior.kent.sch.uk/customs/questions/britain/uk.htm> sayfasından erişilmiştir.

Ülkemizde zaman zaman İngiltere’nin karşılığı olarak kullanılan Birleşik Krallık (United Kingdom), aslında dört ayrı ülkeden oluşan bir bütünü ifade eder. Bu ülkeler; Kuzey İrlanda, İskoçya, Galler ve İngiltere’dir. Büyük Britanya (Great Britain) ise Kuzey İrlanda dışında kalan ülkeleri kapsamaktadır. Bugün 60 milyondan fazla nüfusa sahip olan Birleşik Krallık’taki nüfusun çok büyük bölümü başkent Londra’nın ve parlamentonun bulunduğu İngiltere’de yaşamaktadır. Birleşik Krallık içerisinde yer alan ülkelerin kendilerine mahsus siyasi ve idari yapıları bulunmaktadır. Örneğin, Galler’de Galce ikinci resmî dil olarak kabul edilirken diğer ülkelerde böyle bir durum söz konusu değildir. Ayrıca diğer ülkelerden farklı olarak İskoçya’da vergi toplamaya yönelik oluşturulmuş, kısmen özerk

olan bir meclisten söz edilebilir. Bu ülkelerin yönetimine ilişkin birçok karar Londra'daki Westminster parlamentosunda alınmaktadır.

Günümüzde Kıta Avrupa'sındaki kadar olmasa da İngiltere'de de azımsanmayacak derecede Türk nüfusu bulunmaktadır. İngiltere'de 2001 yılında yapılan nüfus sayımında Türk etnik kimliğe mensup 47.149 ve 13.556 Kıbrıslı Türk nüfusu olduğu belirtilmiştir fakat İngiltere'de doğanlar için herhangi bir ayrıntı kullanılmadan “diğer beyaz” başlığı altında ele alınmışlardır. Bu nedenle doğru ve kapsamlı bir veriden bahsedilememektedir (Enneli vd., 2005, s. 1). Kaynaklarda yer alan veriler, İngiltere'deki Türk nüfusun -net olmamakla birlikte- 250 bin civarında olduğunu göstermektedir. Bu nüfusun yaklaşık 120 bini Kıbrıslı Türk, 80 bin kadarı Türk vatandaşı ve 60-70 bininin ise ilticacı olarak göç edenlerden oluştuğu ifade edilmektedir (Yılmaz, 2001, s. 147). Ayrıca Birleşik Krallık'taki Türkçe konuşan toplumun nüfusuna ilişkin; Enneli vd. (2005, s.1) de Kıbrıs'tan ve Türkiye'den yapılan göçlerin 200 bin civarında olduğunu belirtmektedir. Wikipedia ise Birleşik Krallık'taki Türklerin sayısını 500 bin olarak paylaşmaktadır. Sonuç olarak, bugün Birleşik Krallık'taki Türkçe konuşanların nüfusuna ilişkin tahminlerin 200 bin ile 500 bin arasında değiştiği söylenebilir.

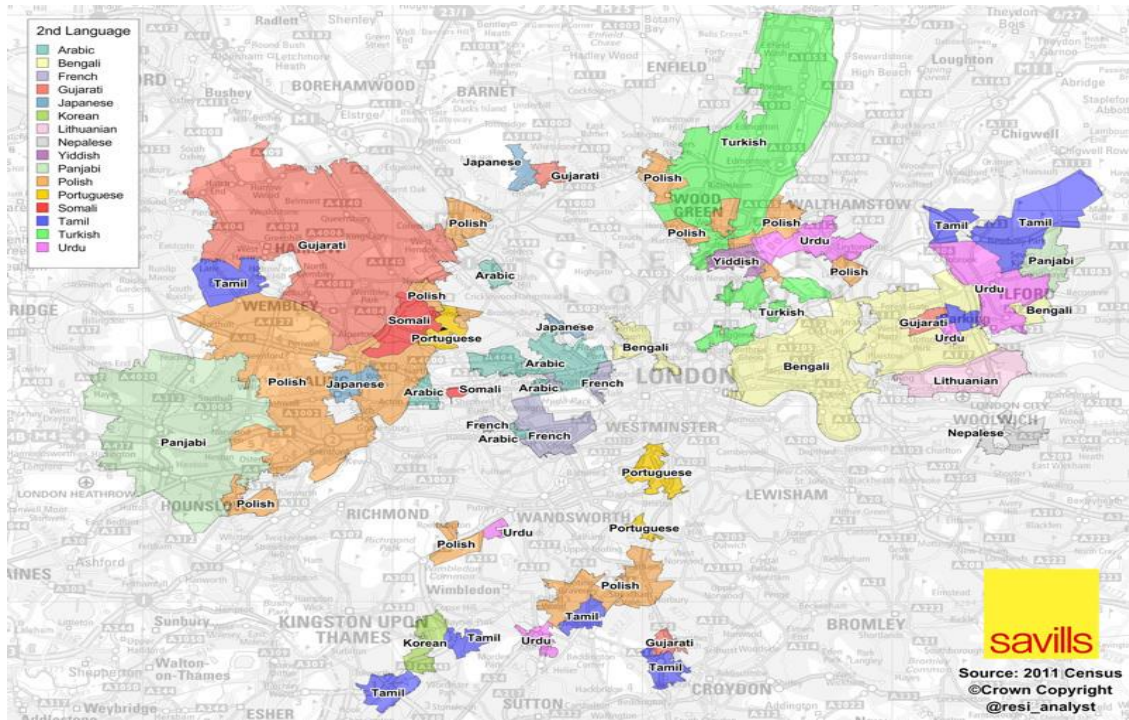
Bugün İngiltere'de Kıbrıs'tan uzun yıllar önce göç eden ve oraya yerleşen Kıbrıslı Türklerle birlikte yine Türkiye'den çeşitli sebeplerle göç etmiş olan Türk ve Kürt kökenli vatandaşlarımız bulunmaktadır. İlk gelenler 2. Dünya Savaşı'ndan hemen sonra başlayan ve 1950'lerden sonra adadaki çatışmalardan etkilenip göç eden Kıbrıslı Türklerdir. Türkiye'den göç edenler ise 1960'larda Almanya'ya başlayan misafir işçi göçünün bir uzantısı olarak devam eden 1970'lerden sonra sayıca artan ikinci gruptur. Son grup ise 1980 askeri darbesinden etkilenip ilticacı olarak İngiltere'ye yerleşenlerdir (Issa, 2014). Söz konusu bu alt grupların günlük hayatlarında iletişim dili olarak Türkçe konuştukları gözlenebilmektedir. Bu nedenle söz konusu toplumu tanımlamak üzere “Türkçe konuşan toplum” ifadesi sıkça kullanılmaktadır (Atay, 2006, s. 21; Coştu, 2009; Issa, 2005, s. 3; Okur, 2014). Bu çalışmada “Türk” kelimesi; etnisiteye dayalı ırki veya atropolojik bir kavram olarak değil; ortak bir geçmişe ve kültür dünyasına sahip olan İngiltere'deki Türkçe konuşanları geleneksel kullanıma da uygun olarak tanımlamak üzere kullanılacaktır.

İngiltere'deki Türk toplumunun büyük çoğunluğu başkent Londra'da yaşamaktadır. Özellikle Londra'nın kuzey bölgesinde bulunan; Dalston, Edmonton, Enfield, Hackney, Haringey, Islington, Wood Green, Stoke Newington, Southgate, Tottenham bölgeleri

Türklerin yoğun olduğu bölgelerin başında gelmektedir. Ayrıca kuzey bölgesi kadar olmasa da Londra'nın güneyinde bulunan Castle, Lewisham, Southwark ve Peckham bölgelerinde de yoğun Türk nüfusu bulunmaktadır. Bu bölgelerdeki Türkçe konuşan toplumu oluşturan alt grupların yerleşme örüntüleri kültürel ve etnik söylemlerine göre farklılaşmaktadır.

Londra'daki Türkçe konuşan toplum kendi kendine yeten ender gruplardandır. Özellikle Kuzey Londra'da, Türkiye'deki hemen her şeyi bulmak mümkündür. Bu bölgede en az yarım düzine yerel ve toplum temelli gazete, televizyon kanalları, sayısız dijital radyo kanalları mevcuttur. Burası için bir adlandırma yapılacak olunursa "Londra'daki küçük Türkiye" adlandırması yerinde olur (Enneli, 2005, s. 1).

Türklerin yoğun olarak yaşadığı Londra'da, Türkçe en çok konuşulan diller arasında yerini almıştır. 300'den fazla dilin konuşulduğu başkentte öğrenciler tarafından yaklaşık 40 dil kullanılmakta ve bu dillerin bir bölümü okullarda ders olarak verilmektedir. Yapılan araştırmaya göre Türkçe bu diller arasında en iyi 10 dil içinde yer almıştır (VohnAhn'dan aktaran Okur, 2014). Savvils (2011) tarafından hazırlanan Londra'da konuşulan ikinci dillerin dağılımı haritası Türkçenin Londra'nın kuzeyinde yaygın olarak konuşulduğunu göstermektedir. Söz konusu harita Şekil 3'te gösterilmiştir



Şekil 3. Londra'da en çok konuşulan ikinci dillerin bölgesel dağılımı. Savvils (2011). *The map of second languages speakers in London*. <http://www.savvils.co.uk/research/uk.aspx> sayfasından erişilmiştir.

3.4.1. Kıbrıs'tan İngiltere'ye Göçler

İngiltere'deki Türkçe konuşan toplum içerisinde İngiltere'ye geliş tarihleri en eskiye dayanan alt grup Kıbrıslı Türklerdir. Kıbrıslı Türklerin İngiltere'ye göçü 20.yy başlarına kadar götürülebilir. 1914 yılında Osmanlı'nın güçsüz durumundan yararlanılarak Kıbrıs'ın İngiliz topraklarına katılması ile birlikte Kıbrıslılara Britanya İmparatorluğu sınırlarında serbest dolaşım hakkı tanındı. Bu nedenle 1920 yılından itibaren Kıbrıs'tan İngiltere'ye hissedilir oranda göç hareketi yaşanmıştır. İlk göç edenler, genellikle Rumlar olmasına rağmen 1950'lerden itibaren kayda değer Türk göçü yaşanmaya başlanmıştır (Yılmaz, 2003). 1960-1961 yılları, İngiltere'ye Kıbrıslı Türk göçünün zirveye ulaştığı yıllardır (Ladbury, 1977, s. 312).

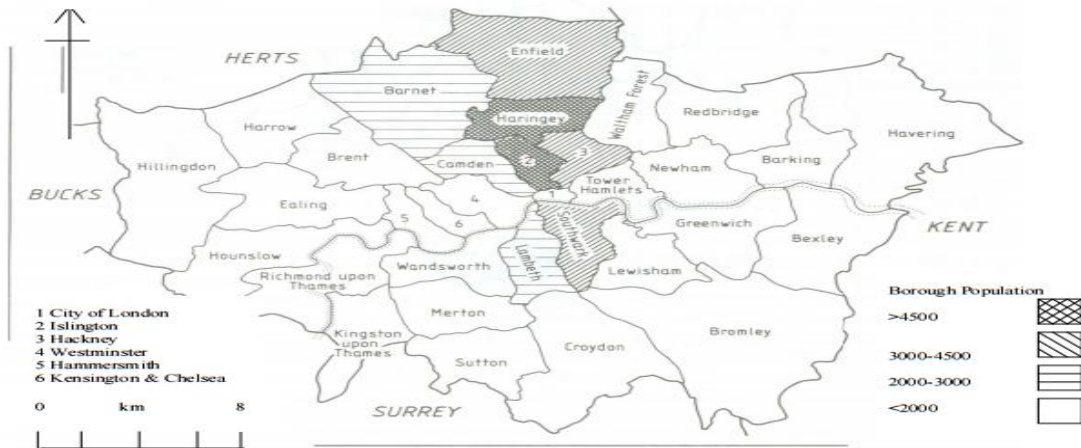
Tablo 3

1951- 1981 Yılları Arasında Britanya'daki Kıbrıs Doğumlu Türkler

	1951	1961	1971	1981
Toplam	10,208	41,898	73,295	84,327
Kadın	3,714	18,430	33,870	39,742
Erkek	6,494	23,468	39,425	44,585

Kaynak: GRO (1956, 1964); OPCS (1974,1983)'den aktaran. Issa, T. (2005, s. 4). Talking Turkey; the language, culture and identity of Turkish speaking children in Britain. London: Trentham Books

Tablo 3'te görüldüğü üzere Kıbrıslı Türklerin İngiltere'ye göçü yıllar boyunca artarak devam etmiştir. Daha önce de belirtildiği üzere günümüzde Britanya Adasında yaşayan Kıbrıs doğumlu Türklerin sayısının 120 bin civarında olduğu tahmin edilmektedir. Bu nüfusun büyük çoğunluğu başkent Londra'da yaşamaktadır.



Şekil 4. Londra'da yaşayan Kıbrıs doğumlu nüfusun dağılımı. Oakley, R. (1987, s.10). Changing Patterns Of Distribution Of Cypriot Settlement. England: Centre for Research in Ethnic Relation

Kıbrıs'ın İngiliz sömürgesi olduğu yıllarda İngiltere'ye yerleşme açısından avantajlı olan Kıbrıslı Türklerin yerleşim örüntüleri Kıbrıslı Rumlarla paralel şekilde gerçekleşmiştir (Atay, 2006, s.69). İngiltere'ye göç eden Kıbrıslı Türkler; ilk olarak, Rumların da yoğun olarak yaşadığı; Camden, Finsbury Park, Angel, İslington, Stoke Newington, Deptford, ve Camberwell bölgelerine yerleşmiştir. Kıbrıslılar 1951 yılında Camden bölgesine yerleştiklerinde burası bir “Küçük Kıbrıs” halini aldı (Enneli vd., 2005, s. 2). Kıbrıslı Türkler daha sonra Haringey, Enfield ve Londra'nın farklı yerlerine taşınmaya başlamıştır (Issa, 2005, s. 6-7). Özellikle Haringey'e 1961 yılından itibaren gerçekleşen göçler burayı en gözde ikinci semt yapmasına karşın Haringey Londra'daki en yoksul bölgelerden biri konumundaydı. Buna ek olarak 2001 yılında yapılan nüfus sayımında Haringey nüfusunun %35'ini etnik azınlıkların oluşturduğu görülmüştür.

Tablo 4

Kıbrıs doğumluların Londra'daki Yerleşim Merkezleri (1961-1971)

İç İlçeler	1961	1966	1971	1966-71
İslington	9,760	10,300	7,300	-29.1
Hackney	2,317	3,400	3,985	+17.2
Southwark	2,000	3,410	3,310	-2,9
Camden	4,728	3,690	2,850	-22.8
Lamberth	1,709	1,680	2,265	+34.8
Lewisham	507	910	1,535	+68.7
Tüm iç ilçeler	-	28,890	26,900	-6.9
Diğer İlçeler	1961	1966	1971	1966-71
Haringey	2,833	7,960	11,865	+119.1
Enfield	444	1,211	11,020	+2211.2
Barnet	508	1,830	2,6110	+1111.3
Brent		0	1,750	+53.5
Tüm diğer ilçeler		16,110	26,200	+62.6
Londra Büyükşehir Toplamı		115,000	53,095	+18.0

Kaynak: Oakley, R. (1987, s.12). *Changing Patterns Of Distribution Of Cypriot Settlement*. England: Centre for Research in Ethnic Relation

Kıbrıslı Türklerin İngiltere'ye uzun süre önce göç etmiş olması ve Kıbrıs'ın eski İngiliz sömürgesi olması nedeniyle Kıbrıslıların dilsel ve kültürel anlamda daha donanımlı ve İngiliz toplumuyla daha uyumlu olduğu söylenebilir. Gerek İngiliz eğitim sisteminde yetişmeleri gerek İngilizceye hâkim olmaları Kıbrıslı Türklerin toplumda yer edinmesine katkı sağlamıştır (Atay, 2006, s. 35-36). Kıbrıslı Türkler açısından olumlu olarak ifade edilen bu durum, Türkçe açısından düşünüldüğünde ise iç açıcı bir tablo ile karşılaşılamamaktadır. Araştırma sırasında gerek derslerde gerekse ders saatleri dışında

iletişime geçilen son nesil Kıbrıslı çocukların Türkçeden daha fazla İngilizce ile kendilerini ifade ettikleri, Türkçe konusunda oldukça eksik durumda oldukları rahatlıkla gözlemlenmekteydi. Ayrıca Kıbrıs göçmeni birçok aile ve bu ailelere mensup çocukların standart Türkçeden farklı olarak belirgin şekilde ağız özelliği taşıyan cümleler kurdukları gözlemlenen bir başka husus olarak öne çıkmaktadır.

3.4.2. Türkiye’den İngiltere’ye Göçler

Türkiye’den İngiltere’ye göçler 1970’li yıllardan sonra yoğunluk kazanmıştır. Türklerin fazlaca göç ettiği Almanya, Hollanda, Belçika gibi ülkelerin aksine İngiltere ile özel herhangi bir iş gücü antlaşması yapılmamıştır. Bu durum İngiltere’ye göçün sınırlı olmasının nedenleri arasında gösterilebilir. Bununla beraber İngiltere, sosyal güvenlik anlaşması yapılan ülkeler arasında yer almaktadır. Türklerin kitlesel olarak Avrupa’ya göç ettiği yıllarda iş gücü ve sosyal güvenlik anlaşmalarının yapıldığı ülkeler tablo 4’te gösterilmiştir. Günümüzde ise aralarında İngiltere’nin de bulunduğu 23 ülke ile sosyal güvenlik antlaşması yürürlüktedir (SGK, 2013, s.1)

Tablo 5

Türkiye’nin Avrupa Ülkeleriyle İmzaladığı İkili İş Gücü ve Sosyal Güvenlik Anlaşmaları

Ülke	İş gücü Antlaşmaları	Sosyal Güvenlik Antlaşmaları
Almanya	30 Eylül 1961	30 Nisan 1964
Avusturya	15 Mayıs 1964	12 Ekim 1966
Belçika	16 Temmuz 1964	4 Temmuz 1966
Hollanda	19 Ağustos 1964	5 Nisan 1966
Fransa	8 Nisan 1965	20 Ocak 1972
İsveç	10 Mart 1967	2 Eylül 1977
İngiltere		9 Eylül 1959
İsviçre		1 Mayıs 1969
Danimarka		13 Kasım 1970

Kaynak: T.C. Sosyal Güvenlik Bakanlığı Yurtdışındaki Vatandaşların Sosyal Güvenlik Hakları ve Yurtdışı Borçlanma (2013). *Sosyal Güvenlik Bilgi Serisi*, 68.

İngiltere ile herhangi bir iş gücü anlaşmasının olmaması –daha önce belirtildiği üzere- anavatanından İngiltere’ye yapılan göçlerin sınırlı sayıda olmasının en önemli nedenlerinden biridir. Bu nedenle Türkiye’den İngiltere’ye yapılan göçler işçi göçünden daha çok eğitimsel, ekonomik ve politik sebeplere dayanmaktadır (Atay, 2006; Issa, 2005; Küçükcan, 2009; Yılmaz, 2003).

İngiltere genel itibariyle liberal kabul edilebilecek yapısından dolayı belirli dönemlerde sığınmacıları kabul etmiştir. İngiltere'nin bu yaklaşımından hareketle Türkiye'den önemli sayıda insan, sığınmacı olarak İngiltere'ye göç etmiştir. Özellikle 1980 darbesi ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşanan terör olayları başta birçok kişinin İngiltere'ye sığınmacı olarak yerleşmesine neden olmuştur. Bu iki olgu siyasi ve etnik sebeplerle yapılan göçün temel nedenlerini oluşturmuştur. Sonraki yıllarda bu durum ekonomik bir boyut kazanarak zincirleme göçü meydana getirmiştir. İngiltere'ye sığınan birçok kişi akrabalarını ve tanıdıklarını bu ülkeye getirmenin yollarını öğrenmiştir (Yılmaz, 2001). İngiltere'nin bu politikası; halkın tepkileri ve ekonomik sebeplerle 2000'li yılların başında terk edilmiştir. Günümüzde İngiltere'ye sığınmacı olarak yerleşmek oldukça zordur. 2000-2010 yılları arasında İngiltere'nin kadın ve erkek mülteci kabul istatistiklerine bakıldığında; 9370 erkek ve 2690 kadın olmak üzere toplamda sadece 12 060 mültecinin kabul edildiği görülebilir (Aşçı, 2013). Ayrıca, Home Office'in (2011) verilerine göre Türkiye'den İngiltere'ye iltica edenlerin sayısı 35.569 olarak verilmiştir.

Tablo 6

Türkiye'den İngiltere'ye İltica Edenler (1986-2005)

Yıllar	İltica Eden Kişi Sayısı
1986-1990	4,549
1991-1995	9,320
1996-2000	11,795
2001-2005	10,905
Toplam	35,569

Kaynak: Home Office'den aktaran Uysal, A. (2014). *Londra'da Türk varlığı mekân ve aidiyet*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Sonuç olarak, İngiltere'ye göç eden Türkiyeli nüfusun sayısına ilişkin net tahminler yapmak oldukça güçtür. Bu sayıya ilişkin olarak 80 bin ile 250 bin arasında değişen tahminler yapılmaktadır. Uysal, (2014, s. 38) Londra'daki Türk varlığıyla ilgili yaptığı çalışmasında, İngiltere'deki Türkiyeli nüfus sayısının tartışmalı olduğunu ifade etmiş ve bu nüfusun niceliğini belirtmek üzere 120 bin sayısını veri olarak kabul etmiştir. TAVAK'ın (2011) verilerine bakıldığında ise, Türkiye'den Avrupa ülkelerine göç eden kişi sayısında Büyük Britanya'nın 150 bin kişi ile 4. sırada olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Avrupa Ülkelerindeki Türkiyeli Göçmenler

Ülke	Toplam Türkiye Vatandaşı	Türkiye Vatandaşı	AB Vatandaşı	AB Vatandaşı Oranı
Belçika	130.000	40.000	90.000	%69,2
Danimarka	56.000	29.000	27.000	%48,2
Almanya	2.900.000	1.950.000	950.000	%35,1
Fransa	450.000	270.000	180.000	%47,4
Hollanda	470.000	140.000	330.000	%72,8
İsveç	63.000	12.000	51.000	%62,5
Büyük Britanya	150.000	70.000	80.000	%62,5
Diğer AB Ülkeleri	130.000	120.000	10.000	%7,7
TOPLAM	4.217.000	2.440.000	1.777.000	%42,1
Türk Azınlıklar				
Yunanistan	150.000	-	150.000	
Bulgaristan	750.000		750.000	
Romanya	70.000		70.000	
TOPLAM	970.000	-	970.000	
AB'deki Türkiyeli Göçmen ve Azınlıklar				
AB TOPLAM	5.187.000	2.440.000	2.747.000	%53

Kaynak: TAVAK (2011).

Türkiye'den göç edenlerin yerleşim örüntülerine bakıldığında Londra'nın kuzey bölgesindeki Haringey, Newington Green, Hackney, Stoke Newington ve Wood Green bölgelerinde yoğunlaştıkları görülmektedir (Issa, 2005, s.8). Yerleşimlerin bu bölgelerde yoğunlaşmasında buraya daha önce göç eden Kıbrıslı Türklerin etkisi göz ardı edilemez.

Birbirlerine yakın bölgelerde yaşayan Türk göçmenler, Türkçeyi günlük hayatlarında yaygın olarak kullanmaktadır. İş yerlerine verilen Türkçe isimler bunun en güzel örnekleridir. Özellikle Stoke Newington ve Haringey bölgelerinde Türkçe iş yeri tabelaları oldukça yaygındır. Bunun yanında Türklerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde yer alan cami ve derneklerde Türkçe iletişim aracı olarak kullanılmaktadır.

Türkiye'den göç edenlerin eğitim durumu ise pek iç açıcı değildir. Özellikle Türkiye'nin kırsal bölgelerinden ekonomik kaygılarla göç edenlerin hedefleri ekonomik boyutta kalmıştır. Yıllar önce İngiltere'ye göç eden Kıbrıslı Türklerin çocukları ile İngiliz çocuklar arasındaki fark gittikçe kapanırken, Türkiyeli göçmenler için aynı durumdan bahsedilememektedir. Fakat Türkiye'den eğitim amacıyla İngiltere'ye giden ve zamanla oraya yerleşenler arasında, eğitim seviyesi yüksek birçok insan bulunduğunu söylemek mümkündür.

Sayıları Kıbrıs ve Türkiye’den göç eden Türkler kadar olmasa da diğer coğrafyalardan da İngiltere’ye Türk göçü yaşanmıştır. Bulgaristan, Yunanistan, Makedonya ve Romanya gibi balkan ülkelerinde yaşayan Türkler zaman içerisinde İngiltere’ye göç etmiştir. Özellikle Bulgaristan’ın Avrupa Birliği’ne girmesinin ardından İngiltere’ye Türk göçünün arttığı savunulabilir. Bunun yanında Azerbaycan, Irak ve Suriye Türkmenlerinden de İngiltere’ye göç edenler olmuştur (Uysal, 2014, s. 37). Bu coğrafyalardan göç eden Türklerin sayısına ilişkin tahmin yürütmek olanaksızdır. Çünkü İngiltere’ye göç edenler resmî kayıtlara göre göç ettikleri ülkelere göre değerlendirilmektedir. Dolayısıyla herhangi bir ülkeden göç eden insanların hangi etnik kimliğe sahip olduklarını belirlemek oldukça zordur.

3.5. Genel Hatlarıyla İngiltere Eğitim Sistemi

Avrupa’nın tarihi ve sosyal anlamda en önemli ülkelerinden biri olan İngiltere’de eğitim öğretimin amacı şöyle açıklanmaktadır (MEB, 2006, s.111):

1. Eğitim ve öğretimle ilgili başarı ve beceri standartlarını yükselterek ekonomik büyümeyi desteklemek ve halkın yaşam şartlarını iyileştirmek.
2. Hayat boyu öğrenmeyi teşvik ederek eğitim öğretimde kusursuzluğu, seçenekleri ve çeşitliliği arttırarak yüksek randımanlı ve esnek bir iş pazarı oluşturmaktır.

İngiltere’de eğitim, 5 yaşından 16 yaşına kadar zorunludur. Öğrencilerin zorunlu eğitim süresi dört kademeye ayrılır (MEB, 2006, s.112):

- 1.Kademe: 5-7 yaş (Zorunlu eğitimin 1-2. yılı)
2. Kademe 7-11 yaş (Zorunlu eğitimin 3-6. yılı)
3. Kademe: 11-14 yaş (Zorunlu eğitimin 7-9 yılı)
3. Kademe: 14-16 yaş (Zorunlu eğitimin 10-11 yılı)

Zorunlu eğitim boyunca tüm çocuklar ücretsiz eğitim hakkına sahiptir. Zorunlu eğitimi tamamlayan öğrenci yükseköğretim veya ileri eğitime devam edebilir. Türkiye’deki lise eğitiminin karşılığı sayılabilecek ileri eğitim dönemi yükseköğretime hazırlık aşaması olarak değerlendirilir. Bu dönemde kişiye temel mesleki becerilerin kazandırılması amaçlanır. Zorunlu eğitim ve sonrasında birlikte İngiltere eğitim sistemi beş basamaktan oluşur: Okulöncesi eğitim (early years) , İlköğretim (primary), ortaöğretim (secondary),

ileri eğitim (further) ve yükseköğretim (higher) (Government.uk, 2015). İngiltere eğitim sisteminin yapısını oluşturan basamaklar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

İngiltere Eğitim Sisteminin Yapısı

Yaş	3	4-5	11-12	16	18-19	25+
Kamu Kesimi	Okulöncesi Eğitim	Okul Eğitimi			İleri Eğitim	
					Yükseköğretim	
		Zorunlu Eğitim				
Özel Kesim	Okulöncesi Eğitim	Okul Eğitimi			Yükseköğretim	
					İleri Eğitim	
	3	6-7	13	16	18-19	25+

Kaynak: Tunç, B. (2004). İngiltere’de lisansüstü öğretim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 42-53.

İngiltere eğitim sisteminde ilköğretim dönemi (Primary school) 5 yaşından 11 yaşına kadar olan dönemi kapsar. İlköğretim döneminde iki temel düzey (key stage) bulunmaktadır. Bu temel düzeyin ilki 5-7/8 yaşını ikincisi ise 7-11 arası yaşlarını kapsamaktadır. İngiltere’de ilköğretimin asıl hedefi, tüm öğrencilere okuma yazmayı öğretmek, aritmetiğin yanı sıra bilim, matematik ve diğer derslerde temel altyapıyı oluşturmaktır. 11 yaşından 16 yaşına kadar olan dönemi kapsayan ortaöğretimde (secondary school) ise iki temel düzey bulunmaktadır. Zorunlu eğitimin üçüncü ve dördüncü temel düzeyi olan bu dönemde öğrenciler, GCSE (The General Certificate of Secondary School) yolundaki hamlelerine başlamış olurlar. Öğrenciler zorunlu eğitimin son üç senesinde altı ders almak zorundadır. Öğrenciler 16 yaşında zorunlu eğitimini tamamlamış olurlar. 16 yaşından itibaren ise eğitimlerine devam edip etmemek kendi tercihlerine bağlıdır.

Öğrenciler zorunlu eğitimlerini tamamladıktan sonra Orta Öğretim Genel Başarı Sertifikası (The General Certificate of Secondary Education, GCSE) sınavlarına girerler. GCSE sınavında öğrencilerin aldığı derslerdeki başarıları ölçülür. Bu sınav zorunlu eğitim sonrasında okul başarısını gösteren bir ölçüttür. Alınan bütün derslerden sınava girilebilmesine rağmen, öğrenciler genelde 5 dersten sınava girmektedir. Harf notu ile ifade edilen sınav sonucunda C ve üzeri alan adaylar başarılı kabul edilir (Enneli, 2010).

Zorunlu olan 11 yıllık öğretimin sonunda girilen GCSE sınavlarında başarılı olan öğrenciler, kolej adı verilen ve tam olarak karşılamasa da ülkemizdeki lisenin karşılığı

sayılabilecek ileri eğitime başlarlar. Bu dönem ortalama 2 yıl devam eder. Bu dönemde öğrenciler okumak istedikleri alanlara yönelik dersler alır. Öğrenciler, bu eğitimlerini tamamladıktan sonra A Level sertifikası almaya hak kazanır. A Level sertifikası, A, B, C, D, E, F, G şeklinde not gösterimlerine sahip bir başarı sertifikasıdır. A dan C ye kadar alınan notlar öğrencilerin başarılı olduğu anlamına gelir. Bu notları alan öğrenciler, başarıları derecesinde yükseköğretime yerleşmeye hak kazanırlar. Yükseköğretime hak kazanan öğrenciler ortalama 3 yıl okuyarak bölümlerinden mezun olurlar. Yüksek lisans eğitimi 1 yıl olmakla beraber doktora eğitimi ortalama 3 yıldır. Bu süreler standart olmayıp, öğrenci başarısına bağlı olarak değişebilmektedir.

3.6. İngiltere Eğitim Sisteminin Azınlıklara Bakışı ve Türk Çocukları

Göçmen azınlık grupların eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda öne çıkan en önemli bulgulardan biri bu grupların bulundukları ülkedeki çoğunluk nüfusundan eğitimsel açıdan geri olduklarıdır (OECD, 2009). Buna sosyolojik ve ekonomik olumsuzluklar da eklenince fark iyice belirginleşmektedir. Bu nedenle birçok ülkede göçmenlere yönelik eğitim politikalarının geliştirilmesi zorunluluk haline gelmiştir.

1950’li yılların ortalarına doğru başta Londra, Manchester, Birmingham gibi yerleşim merkezlerindeki okullarda azınlık gruplara mensup çocuk sayısının artması İngiliz eğitim sisteminin tarihinde ilk defa azınlıklara yönelik eğitim politikası uygulamasını zorunlu kılmıştır. Bu uygulama ile varılmak istenen amaç, azınlık çocuklarına en kısa sürede İngilizce öğretip asıl sınıflarına geçişlerini sağlamaktır. Bu aktif asimilasyon politikası 1970’lerin ortalarında AB’nin azınlık gruplarının ana dilinde eğitim almasını öngören yasa tasarısı ile biraz daha ılımlı bir yapıya kavuşmuştur (Issa, 2014) . Bunun ardından diğer azınlık gruplarda olduğu gibi Türkçe konuşan çocuklar da İngilizcenin yanında haftanın belirli saatlerinde Türkçe derslerine katılmaya başlamıştır.

İngiliz eğitim sistemi İngilizcenin yanında herhangi bir dilin barınmasını içine sindiremeyen bir yapıya sahiptir. İki dilli eğitim bir yana ana dilin eğitimi bile zaman zaman kesintiye uğramıştır. Daha çok matematik, fen ve İngilizcenin eğitimdeki konumuna önem verilen sistemde, öğrencilerin kendi kültürel tecrübelerini ön plana çıkaracak eğitimsel yaklaşımlardan uzak geleneksel bir yol izlenmektedir (İsa, 2014). Bu nedenle ana dili eğitimi bağlamında çocukların kültürel ve kimlik yapılarına uygun olan bir sistemi, gerçek manada benimseyen bir yapıdan söz edilebilmesi güçtür.

İngiliz okullarında 1 milyondan fazla öğrenci İngilizcenin yanı sıra başka bir dil konuşmaktadır. 2012 yılında yapılan araştırmada İngiltere’deki okullarda 10 binden fazla öğrenci tarafından konuşulan 18 dil bulunduğu belirtilmektedir (NALDIC, 2012). Bu dillerden biri olan Türkçe, 2012 yılında 20.490 konuşucu ile listede önemli bir yer edinmiştir. Söz konusu dillerin 2008 ve 2012 yıllarına ait verileri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

İngiltere’de Okullarda Konuşulan Diller

2012			2008		
English	5,570,335	84.1	English	5,711,110	87.2
Panjabi	116,350	1.7	Panjabi	102,570	1.6
Urdu	109,215	1.6	Urdu	85,250	1.3
Bengali	87,945	1.3	Bengali	70,320	1.1
Polish	53,915	0.8	Polish	26,840	0.4
Somali	42,215	0.6	Somali	32,030	0.5
Gujarati	40,490	0.6	Gujarati	40,880	0.6
Arabic	39,135	0.6	Arabic	25,800	0.4
Portuguese	24,305	0.4	Portuguese	16,560	0.3
Tamil	24,605	0.4	Tamil	15,460	0.2
French	22,415	0.3	French	15,310	0.2
Turkish	20,490	0.3	Turkish	16,460	0.3
Chinese	17,275	0.3	Chinese	13,380	0.2
Yoruba	15,765	0.2	Yoruba	13,920	0.2
Spanish	14,525	0.2	Spanish	10,000	0.2
Pashto/Pakhto	12,035	0.2	Pashto/Pakhto	7,090	0.1
Lithuanian	11,275	0.2	Lithuanian	4,350	0.1
Albanian/Shqip	11,425	0.2	Albanian/Shqip	8,350	0.1

Kaynak: NALDIC (2012), National Association for Language Development in the Curriculum (NALDIC). Languages in Schools. <http://www.naldic.org.uk/research-and-information/eal-statistics/lang/> sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretime geçişin önemli adımı olan GCSE ve A Level sınavlarının, içinde Türkçenin de bulunduğu azınlık dillerinde de yapılması bu çocuklar için oldukça avantajlı bir durumdur. Özellikle ana diline hâkim olan azınlık çocukları, kendi dillerinde girdikleri bu sınavlarda başarılı olabilmektedir fakat 2017 yılında içinde Türkçenin de bulunduğu kimi dillerde GCSE ve A Level sınavlarının OCR tarafından kaldırılacağı gündeme gelmiştir (“Türkçe GCSE ve A Level kaldırıldı”, 2015). Gerekçe olarak söz konusu dillere

yönelik ilginin azlığı ve bu dillerde yapılan sınavların yüksek maliyetinden söz edilmiştir. Bu uygulamanın kaldırılma düşüncesi zaten eğitim öğretimde dezavantajlı konumda olan çocuklara bir darbe daha vurmak anlamına gelecektir. Fakat daha sonra Türk toplumunun tepkisi ve Türk sivil toplum kuruluşlarının girişimleri sonucunda Eğitim Bakanlığı bu sınavların devamına karar vermiştir (“İngiltere’de ‘Türkçe Sınav’ zaferi”, 2016). Bununla birlikte sınavları yapacak kurul değişmiş ve önümüzdeki yıllardan itibaren söz konusu sınavları yapma hakkı Pearson Edexcel adlı kuruma devredilmiştir.

GCSE istatistiklerine bakıldığında 2012 yılında 1631 öğrenci, 2013 yılında ise 1629 öğrenci Türkçe GCSE sınavına girmiştir. 2000-2010 yılları arasında yaklaşık 15.000 öğrencinin GCSE, 8.800 öğrencinin ise GCE A Level sınavlarına katılmıştır. Türk çocuklarının girdikleri bu sınavlardaki başarı oranı 2013 yılı için %93,49 olarak ifade edilmiştir. Fakat diğer derslerdeki ortalamaların düşük oluşu söz konusu sınavlara ilişkin ortalamaların düşük kalmasına neden olmaktadır. Türkçe konuşanların yoğun olarak yaşadığı Londra’nın Harringey bölgesindeki GCSE ve A Level verileri bu durumu kanıtlar niteliktedir. Tablo 9’da yer alan verilere göre 2011 yılında bölge genelindeki ortalama %74 iken Türk çocukları %42, Kürt etnik kimliğe sahip çocukların oranı ise %27 olarak belirtilmiştir.

Tablo 10

Etnik Azınlık Grupların GCSE Performanslarının Karşılaştırılması %5+A-C (İngilizce ve Matematik Dâhildir)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Afrikalı	%32	%36	%37	%42	%56	%58
Afrikalı-Karayıp	%24	%30	%34	%31	%42	%49
Kürt	%16	%28	%31	%30	%27	-
Türk	%23	%27	%25	%41	%42	-
Beyaz Britanyalılar	%58	%65	%63	%62	%74	%58
Haringey	%37.4	%42.0	%45.7	%48.0	%57.3	%58.9

Kaynak: Issa, T. (2005). *Talking Turkey; the language, culture and identity of Turkish speaking children in Britain*. London: Trentham Books

Başarısızlığın nedenleriyle ilgili birbirine yakın çeşitli faktörlerden bahsetmek mümkündür. Türkçe konuşan öğrencilerin İngiliz eğitim sistemi içerisindeki başarısızlıklarında söz konusu eğitim sisteminin etkisi bulunmaktadır. Bu eğitim sistemi içerisinde beklentiler karşılanamamaktadır. Eğitim sisteminin bu aksaklıklarından söz ederken sistem içerisinde başarılı olan diğer azınlıkların olduğu da unutulmamalıdır.

Başarılı kabul edilen bu gruplardan öğrenilecek şeylerin olduğunu bilmek gerekir (Issa, 2014). En başta gelen önerilerden biri ise Türk ailelerin, çocuklarını ekonomik kaygılarından ayırarak, onların eğitimsel gelişimlerine önem vermesidir.

3.7. İngiltere’de Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programında (2009, s.2) yurt dışındaki Türk çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü dersinin amacı şöyle açıklanmıştır:

Türkçe ve Türk kültürü dersinde Türk çocuklarının Türk dilini ve kültürünü tanımaları, benimsemeleri, geliştirmeleri, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda millî duygularını pekiştirmeleri ve yaşadıkları ülkeye uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler içine girmeleri amaçlanmıştır.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam etmesi ana dilini öğrenmesini sağlayacağı gibi bulundukları ülkenin dilini de öğrenmelerine katkıda bulunacaktır. Bu sayede hem kendi ülkesinin hem de bulundukları ülkenin insanıyla daha uyumlu ilişkiler geliştireceklerdir. Ana dilinin imkânlarını kavrayan çocukların okul derslerindeki başarıları da bu gelişimden olumlu anlamda etkilenecektir. Ayrıca yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın ülkemizin temsilcisi konumunda olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda Türkçenin yaygın kullanımı ülkemizin tanıtımı açısından önemli olduğu gibi kendi öz kültürünü özümseyen Türk çocukları bulundukları kültürle de uyum içerisinde yaşayacaktır (MEB, 2009, s. 2-3). Bütün bu kazanımların korunmasında yurt dışındaki Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin önemi yadsınamaz.

Genel anlamda yurt dışında yaşayan Türkler için belirtilen durumlar, İngiltere’deki Türk toplumu için de geçerlidir. Uzun yıllar önce geri dönme umuduyla İngiltere’ye göç eden Türkler, bugün yaşadıkları İngiliz toplumu içerisinde yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Bu açıdan milli kimlik ve kültürün temel taşı konumunda bulunan Türkçenin yeni kuşaklara öğretilmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle İngiltere’de Türkçe eğitime katkı sağlayan her kişi ve kurumun değerli olduğu unutulmamalıdır.

İngiltere’de yaşayan Türk vatandaşlarına yönelik Türkçe öğretimi faaliyetlerine bakıldığında Türkçe ve Türk Kültürü dersinin üç şekilde verildiği görülmektedir:

- Türk Destek okullarındaki (Hafta Sonu Okulları) Türkçe ve Türk Kültürü dersleri
- İngiliz okullarında verilen seçmeli Türkçe dersleri
- İngiliz müfredatını uygulayan özel okullarda verilen Türkçe dersleri

Bu okullardan özel okullar ve İngiliz devlet okulları, İngiliz eğitim sistemi içerisinde yer alan okullar olup İngiliz eğitim müfredatı çerçevesinde eğitim vermektedir. Destek okulları ise söz konusu müfredat dışında Türkçe ve Türk Kültürü programını uygulamaya gayret göstermektedir.

Bu çalışmada Türk destek okulları ile İngiltere'deki Türk toplumuna yönelik eğitsel ve kültürel alanda katkıda bulunan okullar kastedilmiştir. Bu okullara ilişkin resmi olarak Destek Okulları (supplementary school) isimlendirmesi kullanılıyorken Türk Okulları, Cumartesi okulları, Hafta Sonu Türk Okulları, Türk Dili ve Kültürü Okulları gibi isimlendirmeler de kullanılmaktadır. Bu çalışmada söz konusu okulları tanımlamak üzere Türk Destek Okulları ifadesi kullanılacaktır.

3.7. 1. Türk Destek Okullarında Türkçe Öğretimi

İngiltere'de destek okullarının geçmişi 19. yüzyıla kadar gidebilmektedir. İlk destek okulu 1837 yılında bir İtalyan göçmen grubuna yardımcı olmak amacıyla Mazzini tarafından kurulmuştur. Daha sonra Çinliler, çocuklarına Çince öğretmek amacıyla Doğu Londra'da destek okulları açmışlardır. 1950'li yıllarda Kıbrıslı Rumlar, Londra Kentish Town'da ilk destek okullarını açmışlardır. İlk Türk destek okulu ise 1959 yılında Türk dilinin öğretilmesi ve Türk kültürünün korunması amacıyla açılmıştır. Bunu diğer topluluklar takip edegelmiştir (King, Walker, Taylor'dan aktaran Issa & Williams, 2014, s. 94).

İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü eğitimi veren bu merkezlere klasik anlamda okul demek doğru değildir. Bu merkezlerin çoğu haftanın birkaç günü 2-3 saat eğitim faaliyetinde bulunan yerlerdir. Bu nedenle söz konusu okullar işlevsel açıdan kurs gibidir fakat yüklendikleri misyon açısından okuldur (Uyar, 2014, s. 136). Bu okullar genel olarak iki farklı şekilde örgütlenmektedir. İlk olarak çeşitli dernek ve vakıflar tarafından kurulan Türk destek okulları, Türk dili ve kültürü olmak üzere pozitif bilimlere ait dersleri program çerçevesinde sunmayı amaçlamaktadır. İkinci örgütlenme şekli de camii ve dini vakıflar tarafından gerçekleştirilen örgütlenmelerdir. Bunlar ise genelde Türkçe ve Türk kültürü eğitimi sağlamakla birlikte çocuklara temel dini ve manevi değerleri öğretmeyi amaçlamaktadırlar.

Türk destek okulları genelde haftada bir veya iki gün eğitim veren okullardır. Bu okullar İngiliz okullarında örgün eğitime devam eden Türk çocuklarına hafta sonu veya hafta içi İngiliz okulundaki ders saatleri dışında Türkçe eğitimi veren okullardır. İngiliz devlet

okuluna giden çocuklar destekleyici eğitim için bu okullara devam ederler. Bu okullara devam eden öğrenciler; Kıbrıslı Türk, Türkiyeli Türk ve Kürt çocuklardır.

Londra’da bulunan Türk nüfusa göre okullardaki Türk öğrenci sayısının 20 bin civarında olduğu tahmin edilmektedir. Buna karşın, İngiltere’deki Türk destek okullarına devam eden öğrenci sayısına ilişkin net bir sayı verilememekle birlikte 1800 ile 3000 arasında değişen tahminlerde bulunmaktadır. Bu öğrenciler, sınıflarına ve yaşlarına göre gruplara ayrılmaktadır. Genel olarak okul öncesi ile beraber 5 düzeyden oluşan bu sınıflara ek olarak A Level ve GCSE hazırlık sınıfları bulunmaktadır.

Tablo 11

Türk Destek Okullarında Sınıf Seviyeleri ve Yaşlar

SINIFLAR	YAŞ
Ana Sınıfı	5-7 Yaş
Türkçe ve Türk Kültürü 1. Düzey	7-8 Yaş
Türkçe ve Türk Kültürü 2. Düzey	8-9 Yaş
Türkçe ve Türk Kültürü 3. Düzey	9-10 Yaş
Türkçe ve Türk Kültürü 4. Düzey	10-11 Yaş
Türkçe ve Türk Kültürü 5. Düzey	11-12 Yaş
GCSE Hazırlık Sınıfı	12-13 Yaş
GCSE Sınıfı	13-14 Yaş
AS Level Hazırlık Sınıfı	14-15 Yaş
A Level Sınıfı	15-16 Yaş
SATS Hazırlık Sınıfı	7,10 Yaş
Türkçe Başlangıç Düzey	Karma Yaş

Tablo 11’de yer verilen sınıf ve yaşlar Ali Rıza Değirmencioğlu Türk Okulu örneğinden hareketle tablolaştırılmıştır. Bu sınıf düzeylerinin bütün okullarda aynı olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu sınıflandırma, kimi okullarda farklılaşırken kimi okullarda gelişigüzel yapılmaktadır. İngiltere’de okullardaki Türk öğrenci sayısının yüksek olmasına karşın Türk destek okullarına devam eden öğrenci sayısı oldukça düşüktür. Bu nedenle birçok okulda birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır.

Birçok Türk destek okulunda Tablo 10’da gösterilen sınıflara ek olarak; müzik sınıfı, halk oyunları, folklor, futbol, saz eğitimi gibi sınıflar da mevcuttur. Türk halk oyunları, müzik, folklor sınıfları Türk kültürünün önemli bir parçası olan dini ve resmi bayramlar ile özel günlerde etkinliklerin hazırlanmasında görev üstlenmektedir. İngiltere’de bulunan Türk destek okulları bazen tek başına bazen ise ortaklaşa düzenledikleri etkinliklere zaman zaman çeşitli dernek, vakıf ve kuruluşlar destek vermektedir. 23 Nisan Ulusal Egemenlik

ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı, Anneler Günü gibi özel günlerde düzenlenen etkinliklere öğrenci ve öğretmenlerle birlikte veliler de katılmaktadır.

Türk destek okulları eğitim öğretim faaliyetlerinin yanı sıra Türk toplumunu birleştirici özelliğe de sahiptir. Çocukları Türk destek okullarında eğitim alan veliler, ders saatlerinde okulda buluşmakta ve genellikle ana dillerinde sohbet etmektedir. Bir bakıma kendi ana dili ve kültür dünyasından insanlarla buluşma merkezi olan bu okullar, söz konusu işlevi açısından da oldukça önemlidir.

Destek okullarıyla ilgili bir değerlendirme yapan Baker (2011, s.229), cumartesi okulları veya gönüllü okullar olarak adlandırdığı bu okulların -birçok soruna rağmen- başarılı olabilmesi için, eğlenceli bir eğitim öğretim ortamı sunmak ve çocuklara keyifli deneyimler yaşatması gerektiğini belirtmiştir. Bunun sağlanması durumunda çocuğunun iki dilli ve iki kültürlü olacağını savunmuştur.

3.7.1.1. İngiltere’de Türkçe Öğretimine Destek Veren Türk Okulları

Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği ve İngiltere Türk Dili Eğitimi Konsorsiyumu’nun verilerine bakıldığında -arada farklılıklar olsa da- İngiltere’de çeşitli dernek ve vakıflar tarafından kurulan 40 civarında Türk Okulu bulunduğu söylenebilir. Çoğunluğu Londra’da bulunan bu okullar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

İngiltere’de Bulunan Türk Destek Okulları

OKUL	ŞEHİR
ABC Türk Okulu	Londra
Akasya Hafta Sonu Okulu	Luton
Ali Rıza Değirmencioğlu Türk Okulu	Londra
Amity Eğitim Vakfı	Londra
Aziziye Türk Okulu	Londra
Batı Londra Türk Okulu (West London Turkish School)	Londra
Bickley Turkish Family Club	Londra
Birmingham Türk Okulu	Birmingham
Brighton Education and Cultural Centre	Brighton
Bristol Yunus Emre Türk Okulu (Diyanet Vakfı)	Bristol
Chesterfield Türkçe Konuşanlar Okulu	Londra
Dr.Fazıl Küçük Türk Okulu	Londra
Edmonton Fazilet Türk Okulu	Londra
Edmonton Nightingale Turk Okulu	Londra
Fatih Türk Okulu	Londra

Fazilet Türk Okulu	Londra
Grange Park Türk Okulu	Londra
Green Supplementary School	Londra
Hazelwood Atatürk Türk Okulu	Londra
Hornsey Atatürk Türk Okulu	Londra
Hülya Türk Okulu	Londra
İlford Eğitim Merkezi	Londra
İngiltere Türk Diyanet Vakfı	Londra
Mevlana Camii Türk Okulu	Londra
Namık Kemal Türk Okulu	Londra
Oakthorpe Turkish School	Londra
Rauf R. Denктаş Türk Okulu	Londra
Southgate Atatürk Okulu	Londra
Süleymaniye Camii Türk Okulu	Londra
Süleymaniye Ilford Türk Okulu	Londra
Turkih and Kurdish Cultural Centre	Londra
UETD (United European Turkish Democrats)	Londra
Valide Sultan Türk Okulu	Londra
Waltham Forest Türk Okulu	Londra
Wimbledon Türk Okulu	Londra
Woking Türk Okulu	Londra

Bu okullardan Süleymaniye Türk Okulu, Aziziye Camii Türk Okulu, Fatih Türk Okulu ve Mevlana Camii Türk okulu gibi okullar camii ve dini vakıflar tarafından desteklenen Türk okulları kapsamında değerlendirilebilir. Bu okulların büyük bir kısmının Londra'nın kuzey bölgesinde bulunmasında bu bölgelerdeki yoğun Türk nüfusunun etkisi bulunmaktadır.

Türk destek okullarının idaresi, genel olarak oluşturulan yönetim kurulu tarafından yürütülür. Kimi okullarda yönetim kurulu seçimle belirlenir ve bir okul başkanı görevlendirilir. Okul başkanı, okula ait maddi işleri yürütmek, öğretmen ihtiyacını karşılamak, velilerle diyalog içerisinde uygun bir eğitim ortamı oluşturmakla görevlidir. Baker'in (2011) İngiltere'deki çoğu hafta sonu okulu için ifade ettiği eğitimli, nitelikli öğretmen açığı, kötü çalışma koşulları ve tesisler, demode ithal malzemeler, kalabalık sınıflar, öğretmen maaşını ödemek ve yeni donanımlar almak için kısıtlı mali imkânlar Türk okulları için de geçerlidir. Bu okulların çoğunun kendisine ait binası bulunmamaktadır. Bunlar kiraladıkları okullarda veya sınıflarda eğitim vermek zorunda kalmaktadır. Bu nedenle okul yöneticileri yalnız bırakılmaktan şikâyetçidir. Okul yöneticileri yaşadıkları maddi sorunlara yönelik, T.C. ve KKTC devletlerinden beklentilerini her fırsatta dile getirmektedir.

3.7.1.2. Türk Destek Okullarının Finansmanı

İngiltere'deki Türk destek okulları temelde üç şekilde maddi kaynak sağlamaktadır. Bu kaynaklar:

- Öğrencilerin ödedikleri eğitim ücretleri.
- Dernek aracılığıyla veya dışardan yapılan bağışlar.
- T.C. ve KKTC devletleri tarafından sağlanan yardımlar.

Öğrencilerin devam ettikleri destek okuluna yıllık ücret ödemeleri gerekmektedir. Bu ücretler okullara göre farklılık göstermektedir. Londra'da faaliyet gösteren bazı Türk okullarının talep ettikleri aylık ücretler Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Londra'da Bulunan Türk Destek Okullarının Yıllık Eğitim Ücretleri

Okul	Eğitim Ücreti (£)
Ali Rıza Değirmencioğlu Türk Okulu	£100
Dr. Fazıl Küçük Türk Okulu	£100
Hornsey Atatürk Okulu	£130
Süleymaniye Türk Okulu	£50
Rauf Denktaş Türk Okulu	£80
Diyanet Vakfı Hafta Sonu Okulu	£100
Batı Londra Türk Okulu	£130

İngiltere'de eğitim veren Türk destek okullarının birçoğu, belirli bir dernek veya vakıf bünyesinde faaliyet göstermektedir. Dernek ve vakıflar topladıkları bağışlarla destek okulları kurup bu okulların devamlılığını yine topladıkları bu bağışlarla sağlamaktadır. Bununla beraber herhangi bir dernek tarafından kurulmayan Türk okulları da dışarıdan bağış kabul etmektedir. Bu bağışlar; okul kiralari, öğrenci ihtiyaçları, öğretmen istihdamı gibi kalemlere harcanmaktadır.

Bulundukları ülke veya orijin ülke tarafından Türk destek okullarına yapılan yardımlar bu okulların diğer bir finans kaynağıdır. Türk destek okullarına daha önceki yıllarda İngiliz hükümeti tarafından bir miktar kira yardımı yapılmaktaydı. Yapılan kira yardımları belediyeler aracılığıyla gerçekleştiriliyordu. Bu uygulama günümüzde kısmen son bulmuş olsa da yerel belediyelerden cüzi finansal kaynak sağlanabilmektedir. T.C. ve KKTC tarafından yapılan fiili yardımlar ise öğretmen yardımıyla sınırlı kalmaktadır. Her yıl bu devletler tarafından İngiltere'deki Türk okullarına öğretmen görevlendirmesi yapılmaktadır. Ayrıca çocukları Türk destek okuluna devam eden öğrenci velileri, okula

katkı sağlamak amacıyla kermes etkinlikleri düzenlemektedir. Bu etkinliklerde veliler, yaptıkları yemekler veya el işi gibi emeklerini bu kermeslerde satarak okullara katkı sağlamaktadır.

3.7.1. 3. Eğitim Ortamı ve Materyal

Eğitim ortamı, amaca ulaşmak için kullanılan bütün araç ve gereçler ile eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği yapay veya doğal çevredir. Dolayısıyla öğrencilere istenilen bilgi ve becerilerin kazandırılmasında eğitim öğretime uygun bir ortamın oluşturulması gerekmektedir. Bu ortamlar öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak düzenlenmelidir. İhtiyaçlar göz önünde bulundurularak eksiksiz düzenlenmiş bir eğitim öğretim ortamı bilgilerin kalıcı olarak kazanılmasına katkı sağlayacaktır (Özbay, 2011, s. 161).

İngiltere'deki Türk destek okulları arasında standart bir eğitim öğretim ortamından bahsedilemez. Luton'da bulunan Akasya Türk Okulu gibi kendisine ait binası bulunan okullar olmasına karşın Türk destek okullarının birçoğu haftada birkaç saatliğine kiraladıkları binalarda eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmektedir. Kiralanan binalarda bulunan sınıflar her okulda aynı olmamakla beraber bazı okulların eğitim öğretim açısından birçok eksikliği bulunmaktadır. İngiliz devlet okullarıyla karşılaştırıldığında bu eksiklik açık bir şekilde göze çarpmaktadır.



Şekil 5. Destek okulu sınıf ortamı (Edmonton Türk Okulu)

Türk okulları, eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek için öğrenci sayısına göre okul içerisinde birkaç sınıf kiralarak söz konusu faaliyetleri gerçekleştirmektedir. Bazı okullarda Türk toplumuyla birlikte başka toplumlara mensup çocukların eğitim aldığı okulları görmek de mümkündür. Bu nedenle Konsorsiyum tarafından dile getirilen; Londra'nın güneyinde bir, kuzeyinde iki merkezi okul binası kurma düşüncesinin hayata geçirilmesi oldukça önemlidir.

Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde kullanılan materyallere bakıldığında, temel olarak T.C. Talim Terbiye Kurumunun “Uzaktaki Yakınlarımız” projesi kapsamında hazırladığı ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitabıyla beraber KKTC Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Londra Türk Dili ve Kültürü Okulları ders kitapları göze çarpmaktadır. Bununla beraber yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan kitaplar ve öğretmenlerin kendi çabalarıyla hazırladıkları öğretim materyalleri de öğretim aracı olarak kullanılmaktadır. Bu materyallerin içeriğine ilişkin bilgiler çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ele alınmıştır.

3.7.1.4. Türk Destek Okullarında Öğretmen İstihdamı

Türk destek okullarında öğretmen istihdamı dört şekilde yapılmaktadır.

- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilenler
- KKTC Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilenler
- Dışarıdan ücret karşılığı görev yapan öğretmenler
- Gönüllü olarak hizmet eden öğretmenler

2015 yılında TC Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 36, KKTC Eğitim Bakanlığı tarafından ise 11 öğretmen görevlendirilmiştir. Buna karşın dışarıdan temin edilen 80 üzerinde öğretmen bulunmaktadır. Türkiye ve Kıbrıs'tan görevlendirilen öğretmenler hizmet içi eğitimden geçerek İngiltere'deki görevlerine başlamaktadır.

Türkiye ve Kıbrıs'tan görevlendirilen öğretmenlerin sayıca yetersiz olmasından dolayı, Türk destek okulları dışarıdan da öğretmen istihdamı yapmaktadır. Bu öğretmenlerin bir kısmı bu mesleği ücret karşılığı yaparken bir kısmı işinden veya okulundan arta kalan zamanlarda gönüllü olarak eğitim öğretim faaliyetlerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca İngiltere'de yüksek lisans veya doktora eğitimi yapmakta olan Türk öğrenciler de bu okullarda gönüllü olarak eğitim vermektedir. Öğretmen görevlendirmeleriyle ilgili ayrıntılı bilgilere çalışmanın ilerleyen bölümlerinde yer verilmiştir.

3.7. 2. İngiliz Devlet Okullarında Türkçe Öğretimi

İngiltere’de yaşayan Türk çocuklarının büyük kısmı devlet okullarına gitmektedir (İsa, 2014). Devlet okullarına devam eden Türk çocukları tıpkı İngiliz vatandaşları gibi zorunlu hizmete tabidir. Zorunlu eğitiminin tamamlanmasının ardından yükseköğretime devam edip etmemek öğrencinin kendi tercihidir ancak İngiltere’deki Türk öğrencilerde zorunlu eğitimi tamamlayıp iş hayatına atılma eğiliminin yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

İngiliz devlet okullarında Topluluk Dilleri (Community Languages), Modern Yabancı Diller/ Kadim Diller adında dil dersleri mevcuttur. Bu ders kapsamında Türk çocuklarına yabancı dil öğretimi yapılıyor gibi Türkçe öğretimi yapılabilmektedir (Yaman & Dağtaş: 2015). Seçmeli olarak verilen bu dersler bazı okullarda eğitim öğretim saatleri içerisinde veriliyorken bazı okullarda ancak okul saatlerinden sonra (after school club) verilebilmektedir. Bu uygulama genel geçer bir uygulama olmayıp İngiliz eğitim sisteminin de etkisiyle okul yöneticilerinin insafına bırakılmış durumdadır. Türklerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde öğrencilerin Türkçe dersi talebi karşılanabilmektedir fakat Türk öğrencilerin yetersiz olduğu yerlerde maalesef bu hakkın kullanımı kesintiye uğramaktadır. Bir bölgede bu dersin açılabilmesi için öğrencilerin belirli bir sayıya ulaşması gerekmektedir. Okul sonrası saatlerde Turkish Club adıyla açılan Türkçe derslerine Alma Primary School, Eldon Junior School vb. okullar örnek olarak gösterilebilir.

İngiliz devlet okullarında verilen Türkçe dersleri, sınıf geçmeyi ve not ortalamasını etkilememektedir. Bu durum öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonunun yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Özellikle bazı okullarda bu derslerin okul saatleri dışına itilmesi öğrencilerin derslere devamını olumsuz olarak etkilemektedir.

3.7.3. Sistem İçerisindeki Özel Türk Okullarında Türkçe Öğretimi

İngiltere’de Türkler tarafından kurulmuş olan ve Türk destek okullarından farklı olarak klasik anlamda okul diyebileceğimiz kurumlar mevcuttur. Bu okullar, İngiliz eğitim sistemi içerisinde eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmekte ve İngiliz Eğitim Müfredatını uygulamaktadır. Söz konusu okullar, programlarında eğitim müfredatına uygun olarak Türkçe derslerine de yer vermektedir.

İngiltere’de eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunan; Maraton Science School of Excellence, Wisdom Primary and Secondary School, Greenwich School gibi okullar İngiliz eğitim müfredatını uygulayan Türk okullarına örnek olarak gösterilebilir.

3.8. Türkçe Dersi Öğretim Materyalleri

Eğitim öğretimde öğretmenlerin en önemli materyallerinin başında ders kitapları gelmektedir. Ders kitapları, öğretim programındaki amaç ve kazanımları metinler ve etkinlikler aracılığıyla aktarılmasını sağlar. Ayrıca ders kitapları programda yer alan konulara ilişkin bilgiyi; planlı, düzenli ve aşamalı bir şekilde içerir. Ana dili eğitiminde ders kitapları, Türkçe dersinin amaçlarının ve kazanımlarının gerçekleşmesinde önemli bir görev üstlenmektedir (Lüle Mert, 2012, s. 74). Bu açıdan genelde dil eğitimi özelde ise Türkçe eğitimi büyük ölçüde ders kitaplarına dolayısıyla da metinlere dayalıdır. Okumanın, yazmanın hatta örnek okumaları sayarsak dinleme eğitiminin dahi ana malzemesi ders kitaplarıdır (Özbay, 2011, s. 170). Bu nedenle ders kitapları, dil eğitimi sürecinde başvurulana diğer görsel ve işitsel araçların; konuya, seviyeye ve üniteye uygun olarak kullanılmasında rehber görevi de üstlenmektedir.

Türkçenin eğitim öğretim sürecinde üçlü kitap modeli benimsenmiştir. Bunlar: Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı’dır. Bu kitaplar, Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmenliğinde (2015) şöyle açıklanmıştır.

Ders kitabı: Kurulca, örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarında okutulması uygun bulunan kitap.

Öğrenci çalışma kitabı: İlgili eğitim ve öğretim programlarında yer alan kazanım ve açıklamalar doğrultusunda, dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak, öğrencilere yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırmaya, işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, sayfaları ayrı ayrı da kullanılabilen basılı/PDF formatında eser ile üniteleri görsel ve işitsel yönden destekleyen kaset, disket, CD gibi elektronik kayıt ortamlarını kapsayan seti.

Öğretmen kılavuz kitabı: İlgili eğitim ve öğretim programlarında yer alan kazanım ve açıklamalar doğrultusunda ders kitabının daha etkili kullanımını sağlayacak çeşitli örnek, alıştırmaya, işlenen ünite, konu, tema, öğrenme alanlarıyla ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, öğretmenlerin yararlanması için hazırlanan basılı/PDF formatında eser.

Yurt dışında yaşayan Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, programda yer alan amaç ve kazanımları gerçekleştirmeyi hedefler. Bu kazanımlar gerçekleştirilirken hedef kitleye uygun, sistemli bir yol izlenmelidir. Ders kitapları belirtildiği üzere söz konusu amaçlara ulaşmada en önemli araç konumundadır. Yurt dışındaki Türk çocukları için hazırlanmış kitaplarda yer alan etkinlik ve çalışmalar sayesinde öğrenciler, dil becerilerini planlı, düzenli ve aşamalı bir şekilde kazanır.

Yurt dışında yaşayan Türk çocukları için Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Materyalleri düzenlenmiştir. Bu öğretim materyalleri başta Almanya olmak üzere yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe eğitiminde kullanılmaktadır. İngiltere'deki Türk çocukları için temelde iki ayrı çalışmadan bahsedilebilir. Bunların ilki diğer ülkelerde olduğu gibi TC Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan öğretim materyalleridir. Bu kaynakların ikincisi ise, Türklerin yaşadığı diğer Avrupa ülkelerinden farklı olarak İngiltere'de KKTC Eğitim Gençlik ve Spor bakanlığı tarafından hazırlanan Londra Türk Dili ve Kültürü Okulları Kaynak Kitabı adlı kaynaklardır. Bunların dışında yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanmış materyaller ve öğretmenlerin kendi çabalarıyla hazırladıkları notlar da Türkçe dersi öğretim materyalleri olarak kullanılmaktadır.

3.8.1. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Materyalleri

Talim Terbiye Kurulunun 03.08.2009 tarihli 112 sayılı kararında 2009-2010 eğitim öğretim döneminden itibaren uygulanmak üzere Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı kabul edilmiştir. Bu programa göre yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde kullanılmak üzere üçlü kitap modeline yer verilmiştir. Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndan oluşan bu set oluşturuluncaya kadar Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanacak öğretim materyallerinin kullanılması kararlaştırılmıştır (Tebliğler Dergisi, 2009, s. 2624).

Talim Terbiye Kurulunun 112 sayılı kararının ardından yurt dışındaki Türk çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı'na uygun olarak öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Geliştirilen bu materyaller tek sınıflar şeklinde değil Geliştirilen bu kitapların isimleri ve okutulacak sınıf seviyeleri aşağıdaki gibidir:

- Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali ve Çalışma Kitabı (1-3)
- Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali ve Çalışma Kitabı (4-5)
- Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali ve Çalışma Kitabı (6-7)
- Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali ve Çalışma Kitabı(8-10)
- Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmen Kılavuz Kitabı

Ders kitapları, farklı sınıf ve düzeylerde bulunan öğrencilerin bir arada olabileceği düşüncesinden hareketle 1-3. Sınıf, 4-5. Sınıf, 6-7. Sınıf ve 8-10. Sınıf şeklinde gruplandırılarak hazırlanmıştır (Şen, 2011, s.129). 1-5. Sınıflar için hazırlanan ders kitaplarında Atatürk resmi, İstiklal Marşı, Andımız, sözlük, kaynakça ve Türkiye haritası yer almaktadır. 6-10. Sınıflarda ise bir alt seviyeden farklı olarak Gençliğe Hitabe 'ye ve dünya haritasına yer verilmiştir. Ders kitaplarında ayrıca; ünite başlıklarına, konulara ve metinlerine yer verilmiştir. Kitapta, ön hazırlık ve ünite sonu değerlendirme çalışmalarına da ayrıca yer verilmiş ve kitapta yer alan metinler, ünitenin temasına uygun olacak şekilde seçilmiştir. Bu metinlere yönelik metin altı sorular oluşturularak öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik becerileri değerlendirilmiştir. Ayrıca TTKD Öğretim Programı'ndaki kazanımlara uygun olarak Türk kültürüyle ilgili içerikler kitapta yer almıştır. Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Materyalinin 1-3 ve 4-5. sınıf seviyeleri için hazırlanan kitabında yer alan bölüm ve üniteler Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Materyali Bölüm ve Üniteleri (1-5)

Ders Öğretim Materyali (1-3)	Ders Öğretim Materyali (4-5)
Alfabemizi Tanıyalım	1.Ünite: Türkiye'mizi Tanıyalım
Günlük Hayatta Türkçemiz	2. Ünite: Atatürk ve Cumhuriyet
1.Ünite: Türkiye'me Yolculuk	3. Ünite: Yaşayan Kültürümüz
2. Ünite: Vatanım	4. Ünite: Yaşadığımız Ülke ve Türkiye
3. Ünite: Kültürümüzden Bir Demet	5. Ünite: İman, İslam ve Ahlak
4. Ünite: Ailem ve Türkiye'deki Yakınlarım	
5. Ünite: Allah İnancı	

Ders Öğretim Materyalleri 6-7 ve 8-10. sınıf kitaplarında ise “Türkçe” ve “Türk Kültürü” adında iki temel bölüm bulunmaktadır. Bu bölümlerde yer alan üniteler 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15

Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Materyali Bölüm ve Üniteleri (6-10)

	Ders Öğretim Materyali (6-7)	Ders Öğretim Materyali (8-10)
Türkçe	1. Ünite: Yaşam Kaynaklarımız	1. Ünite: Türkiye’de Nüfus
	2. Ünite: Osmanlı’dan Türkiye Cumhuriyeti’ne	2. Ünite: Türk Tarihinde Yolculuk
	3. Ünite: Kültürümüzden Renkler	3. Ünite: Kültürümüzden İzler
	4. Ünite: Türkiye ve Türkler	4. Ünite: Türkiye’den Dünyaya Açılım
Türk Kültürü	1. Ünite: Yaşam Kaynaklarımız	1. Ünite: Türkiye’de Nüfus ve Ekonomi
	2. Ünite: Osmanlı’dan Türkiye Cumhuriyeti’ne	2. Ünite: Türk Tarihinde Yolculuk
	3. Ünite: Kültürümüzden Renkler	3. Ünite: Kültürümüzden İzler
	4. Ünite: Türkiye ve Türkler	4. Ünite: Türkiye’den Dünyaya Açılım
	5. Ünite: İslam, İnanç ve Değerler	5. Ünite: Din, Kültür ve Medeniyet

Ders kitaplarında dinleme becerisini geliştirmeye yönelik dinleme metnlerinin yer aldığı bir CD bulunmaktadır. TRT ve EĞİTEK’in ortaklaşa hazırladığı CD’de, sınıf düzeylerine ayrılmış dinleme metinleri bulunmaktadır. Bu metinler Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16.

Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Materyali Dinleme Metinleri (1-10)

Ders Öğretim Materyali (1-3)	Ders Öğretim Materyali (4-5)	Ders Öğretim Materyali (6-7)	Ders Öğretim Materyali (8-10)
Türkiye’m	Cennet Bursa	İstanbul	Evliya Çelebi
Uçan Halı	Cumhuriyet Şiiri	Mustafa Kemal’in Kağnısı	Fil Hikâyesi
Mendil Kapmaca	Ramazan İkramı	Ev İşleri	Türküler Dolusu
Ninemin Hazinesi	Anneannemin Turşusu	Çiçek Aşısı	Çekoslovakya Türkleri

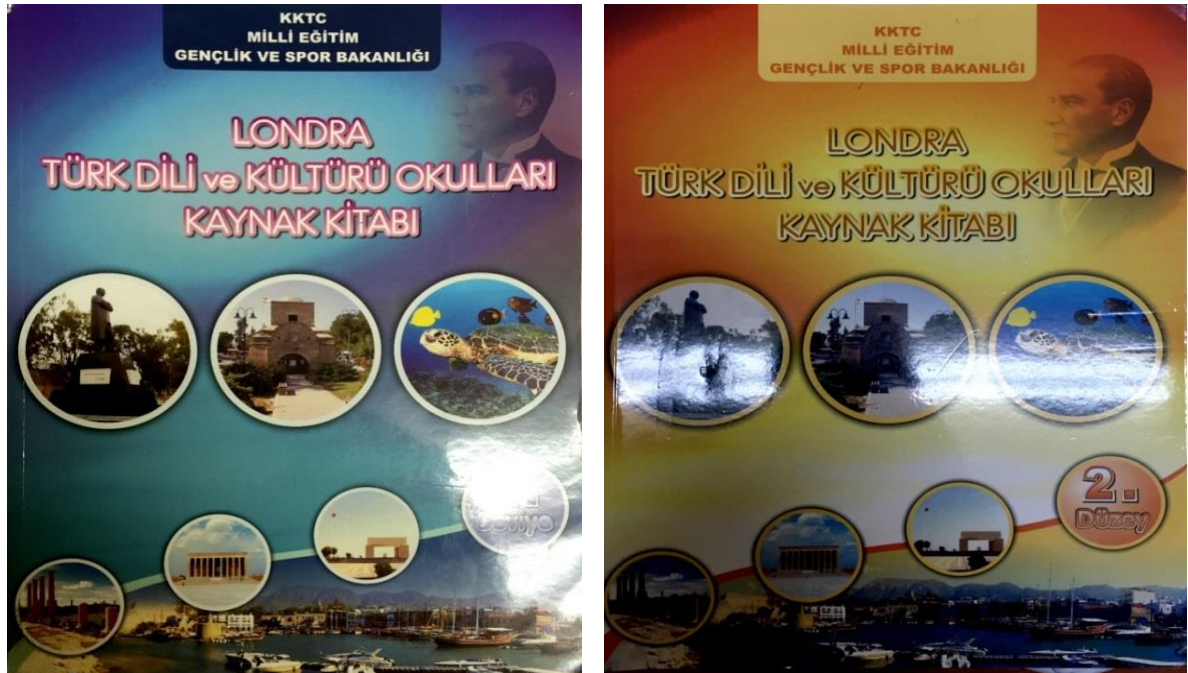
Çalışma kitabında, TTKD Öğretim programındaki kazanımları gerçekleştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Kitapta, ders kitabındaki ünite konularına paralel metinler yer almaktadır. Bu metinlerden hareketle etkinlik çözümlemeleri yapılmaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabında ise, 1. Sınıftan 10. Sınıfa kadar olan metinler ve bu metinlerin işlenişlerine ilişkin rehber bilgiler yer almaktadır. Kitabın giriş kısmında Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ile ilgili açıklamalar ve öğretmelerin sorumlulukları belirtilmiştir. Ardından ders işleniş sürecinde uyulması gereken hususlar açıklanmıştır. Her sınıf düzeyine ait dinleme ve okuma metinlerine yer verilmiştir. Ders işleniş örneklerine yer verilen kılavuz kitabın son bölümünde ayrıca Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı yer almaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabında yurt dışında okutulan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi uygulamalarının ülkeden ülkeye hatta ülke içerisinde eyaletler arasında bile farklılıklar taşıdığı ifade edilmiştir. Bu nedenle kitaplar hazırlanırken kullanılacağı ülkenin ders saati süreleri, dersin veriliş zamanları, aynı sınıftaki öğrencilerin yaş ve düzey farklılıklarının dikkate alındığı belirtilmiştir. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda ayrıca öğretmenlerin sorumluluklarına ilişkin yol gösterici bilgilere “Öğretmen Olarak Neler Yapmalıyız?” başlığı altında maddeler halinde sıralanmış ve bu maddeler kısaca açıklanmıştır

3.8.2. Londra Türk Dili ve Kültürü Okulları Kaynak Kitabı

Londra'da bulunan Türk okullarında kullanılmak üzere KKTC Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı ve İngiltere Türk Dili, Kültürü ve Eğitim Konsorsiyumu tarafından *Londra Türk Dili ve Kültürü Okulları Kaynak Kitabı (1 ve 2. Düzey)* oluşturulmuştur. Hazırlanan bu kaynak kitapların KKTC Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi tarafından uygun bulunmasıyla beraber ilk baskısı Mart 2010 yılında yapılmıştır. Üç seviye olarak düşünülen kaynak kitapların 1. Düzey kitabı Mart 2010, 2. Düzey Ağustos 2010'da basılmıştır.



Şekil 6. Londra Türk Dili ve Kültürü Okulları Kaynak Kitabı (2010). KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı.

İki düzey basılan kitabın giriş kısmında Türk ve KKTC bayraklarıyla birlikte İstiklal Marşı, Atatürk resmi ve Andımız bulunmaktadır. Kitabı hazırlayan komisyon üyeleri, kitaptan beklentilerini şöyle açıklamaktadır:

Londra Türk Dili ve Kültürü Kaynak Kitabı önemli bir eğitim aracıdır. Bu kitabı okuyan öğrencilerimizin hem yaşadığı coğrafyadaki kültürel değerleri öğrenmesi hem de Kıbrıs Türk toplumunun kültürel yapısını tanıyarak evrensel değerleri içselleştirmesi beklenmektedir.

Birinci seviye kitap toplamda 194 sayfadan oluşmaktadır. Kitapta; çizim çalışmaları, kısa metinler ve etkinliklerle birlikte yaklaşık 55 konu başlığı bulunmaktadır. Bu konu başlıkları bir tema etrafında ünitelendirilmiş şekilde değil, ayrı konu başlıkları olarak ele alınmıştır.

Tablo 17

Londra Türk Dili ve Kültürü Okulları Kaynak Kitabı (1.Seviye) Konu Başlıkları

Çizim Çalışmaları	Para	Matematik etkinliği
Türk Alfabesi	Gelişim	Kaç elman kaldı?
Hecelere Ayırarak Okuma	Spor yapmak	Vücudum
Herkese Merhaba	Sebzeler	Duyu organlarımız
Selamlaşma	Sağlıklı beslenme	Belirli gün ve haftalar
Giysilerimiz	Meyveler	Dini bayramlarımız
Haftanın günleri	Hayvanlar	29 Ekim cumhuriyet bayramı
Ne demeliyim?	Hayvan sesleri ve ses	10 Kasım Atatürk'ü anma haftası
Mevsimler	Saatler	15 Kasım Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyet'in Kurtuluşu
Ailem	Ritmik saymalar	24 Kasım Öğretmenler Günü
Yılın ayları	Okulum-sınıfım	21 Aralık Milli Mücadele ve Şehitler Haftası
Canlılar-cansızlar	Tekil isim- çoğul isim	Çanakkale Şehitlerini Anma Günü
Bitkiler	Zıt anlamlı kelimeler	Yeni Yıl
Maddeler	Oyun	Dr. Fazıl Küçük'ü Anma
Evim	İçinde, üstünde, altında, yanında	23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı
Şekiller renkler	Okuma parçası	Anneler Günü
Sayılar	Matematik etkinliği	19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı
Elmaları topluyorum	Okul hayatım	Tekerlemeler
		Şarkılarımız

Anavatanından uzakta yaşayan Kıbrıslı Türk çocukları için kültürel değerlerin kazandırılması kimliklerini korumaları açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle birinci seviye için hazırlanan ders kitabında, bilgilendirici ve eğitsel etkinliklerle beraber kültürel

konular da yer almaktadır. Özellikle Türk kültürünün önemli kaynakları olan dini ve milli bayramlar, tekerlemeler ve şarkılar gibi konu başlıklarına kitapta yer verilmiş olması bunun göstergesidir.

Birinci seviye ders kitabının basımından yaklaşık 4 ay sonra *Londra Türk Dili ve Kültürü Okulları Kaynak Kitabı'nın* 2. Düzey basımı yapılmıştır. Birinci seviye ders kitabında olduğu gibi bu kitapta da Türk ve KKTC bayrağıyla birlikte İstiklal Marşı, Atatürk resmi ve Andımız bulunmaktadır. Toplam 189 sayfadan oluşan kitapta 57 konu başlığı bulunmaktadır. Konu başlıkları bir tema etrafında toplanmamış, ayrı başlıklar halinde sıralanmıştır. 2. Düzey kaynak kitabında yer alan konu başlıkları Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

Londra Türk Dili ve Kültürü Okulları Kaynak Kitabı (2.Düzey) Konu Başlıkları

Tatil Bitti	Dedemin Hediyesi	Saatler
Türk Alfabeti	Akrabalarımı Öğreniyorum	Eş Anlamlı Sözcükler
Yedi Kardeş	Hayvanlar	Belirli Gün Ve Haftalar
Kaçıncı Basamak	İsimler	29 Ekim Cumhuriyet Bayramı
Sıra Sayıların Okunuşu	Yüzüm	10 Kasım Atatürk'ü Anma Haftası
Yılın Ayları	Hareket Bildiren Sözcükler	15 Kasım Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyet'in Kurtuluşu
Ne Nerede?	Evimiz	Dini Bayramlarımız
Mevsimler	Vücudumuz	29 Ekim Cumhuriyet Bayramı
Sayılar	Parmaklarımız	10 Kasım Atatürk'ü Anma Haftası
Kahvaltı	Kıyaslama	15 Kasım Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyet'in Kurtuluşu
Sağlıklı Beslenme	Duyu Organlarım	24 Kasım Öğretmenler Günü
Önce Gelen Sayı Sonra Gelen Sayı	Tekil İsim- Çoğul İsim	21 Aralık Milli Mücadele ve Şehitler Haftası
Sayıları Karşılaştırma	Teyzem Londra'da	Dr. Fazıl Küçük'ü Anma
Haydi Sayalım	Sınıfım	Çanakkale Şehitlerini Anma Günü
Ne Deriz?	Ses	23 Nisan Ulusal Egemenlik Ve Çocuk Bayramı
Çarpım Tablosu	Gölgeler	Anneler Günü
Tek Sayı-Çift Sayı	Meyvelerimiz	19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı
Toplama	Sebzelerimizi Tanıyalım	Babalar Günü
Katını Alma – Yarısını Bulma	Zıt Anlamlı Sözcükler	Tekerlemeler
Haydi, Beni Bul	Parlak Ve Mat	Şarkılar

1.Seviye ve 2. Düzey kitapları karşılaştırıldığında, farklı konu başlıkları bulunmakla beraber aynı konu başlıklarına da yer verildiği görülebilir. Hazırlanan bu kitapların, seviye açısından oldukça basit, anlaşılır olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle *Türkçe ve*

Türk Kültürü Öğretim Materyalleri ile karşılaştırıldığında çok ciddi seviye farkı olduğu görülebilir.

1. İngiltere Türk Toplumu Eğitim Çalıştayı (2011) Kitaplar ve Eğitim Araçları Komisyonu'nun sonuç raporunda Türkçe ve Türk Kültürü Kitaplarının öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu ifade edilmiştir. Özellikle 6-7. ve 8-10. sınıf kitaplarının öğrenci seviyelerinin çok üzerinde olduğuna ayrıca vurgu yapılmıştır. Aynı raporda Konsorsiyum-KKTC işbirliğiyle hazırlanan kitapların “uzaktaki yakınlarımız” projesi çerçevesinde hazırlanan kitaplara göre, bazı eksikleri olmakla birlikte, bu kitapların hedef kitleye daha uygun olduğu ifade edilmiştir.

3.9. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı

Eğitim öğretim sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi öğretmen, fiziki imkânlar, çevre, öğrenci niteliği ve çalışma sistemi gibi birçok farklı etkene bağlıdır. Bu etkenlerin en önemlilerinden biri de eğitim öğretim programlarıdır. Öncül (2000, s. 913) Eğitim ve öğretim programını şöyle açıklamıştır:

- Etkinlik ya da işlemlerin önceden saptanmış sırasını ya da zamanını gösteren bir plan, tasarlama, izlenec.
- Belli bir okulda yer alan belli bir dersin ayrıntılı öğretim konuları.

Program, kazanımların gerçekleşmesi için gerekli olan öğretmen, konular, eğitim programı, yöntem, teknik, fiziki imkânlar, ders araçları, ölçme ve değerlendirme unsurlarını barındıran bir bütündür (Özbay, 2011, s.15). Program, konular hakkında belirlediği başlıklar ve zaman yönetimi ile eğitimin sistemli bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır (Temizyürek ve Balcı. 2004, s.2). Öğretim programı, bütün sınıf ve derslerde ele alınan konularla ilgili gerçekleştirilecek bütün öğretim etkinliklerini içermektedir.

Yurt dışındaki Türk çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri, M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Bakanlığı tarafından hazırlanan program dâhilinde yürütülmektedir. Son olarak 2009 yılında yayınlanan programın ilki 1986 tarihlidir. Bu tarihten itibaren yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçe ve Türk kültürüne yönelik bağlarını korumak amacıyla dört öğretim programı yayınlanmıştır (Şen, 2011, s. 119).

İlk program 1986 yılında “Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe-Türk Kültürü ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı” adıyla yayınlanmıştır.

2000 yılında yayınlanan ikinci program ise; “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe (1-10. Sınıflar), Türk Kültürü (4-10. Sınıflar) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe (6-11. Sınıflar) Dersleri Öğretim Programları” adını almıştır.

“Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Taslak Öğretim Programı (1-10.Sınıflar)” adı verilen program ise 2006 yılında yayınlanmıştır.

2009 yılında “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı (1-10. Sınıflar)” adıyla yayınlanan ve günümüzde kullanılan son programdır.

Hedef kitlenin seviyesine uygun ve beklentileri karşılayan bir öğretim programı sağlıklı bir öğretim sürecinin temelini oluşturur. Bu açıdan 2009 yılında yayınlanan *Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı (1-10. Sınıflar)*; içerik, amaç, kazanım, ölçme ve değerlendirme açısından ne kadar başarılı olursa yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili ve kültür eğitimi o kadar başarılı olacaktır. Bu durum, Türk çocuklarının içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamalarını da kolaylaştıracaktır. Bu nedenle söz konusu programda yer alan amaç, kazanım, etkinlik, öğrenme alanları, açıklamalar ve beceri alanlarının dağılımını incelemek yerinde olacaktır.

Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı (1-10. sınıflar) içerisinde iki ayrı başlık altında seviyelere göre ayrılmış iki temel alan bulunmaktadır. Programın ilk temel alanı “Türkçe” ikincisi ise “Türk Kültürü” başlıklarıdır. Programın giriş kısmında Türk Milli Eğitimin Genel Amaçları yer almaktadır. Ardından program hakkında birtakım açıklamalar yapılmış ve programın yapısı hakkında bilgiler sunulmuştur. Bu bölümde programın amacıyla ilgili verilen açıklama şu şekildedir:

Türkçe ve Türk kültürü dersinde Türk çocuklarının Türk dilini ve kültürünü tanımaları, benimsemeleri, geliştirmeleri, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda milli duygularını pekiştirmeleri ve yaşadıkları ülkeye uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler içine girmeleri amaçlanmıştır.

Öğretim yılı boyunca programda yer alan konu ve kazanımların hangilerine yer verileceği, bölge ve okulun şartları ile öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına bağlı olarak öğretim yılı başında zümre öğretmenleri tarafından belirlenmesi istenmiştir.

Programda yer alan kazanımlar öğrencilerin gelişim düzeyine göre 1. sınıftan 10. sınıfa kadar aşamalı olarak verilmiştir. Bu amaç ve kazanımlar 1-3, 4-5, 6-7, 8-10. sınıflar şeklinde sınıflandırma düzeyleri esas alınarak programda yer almıştır. Programda;

konuşma, okuma, yazma ve dinleme olmak üzere dört temel dil becerisine yönelik kazanımlar verilmişken dil bilgisine ait kazanımlar ayrı bir başlık altında yer almamıştır.

Programda yer alan kazanımların uygulamaya geçirilmesi, hedeflenen bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması için programda çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Programda yer alan bu etkinlikler öneri niteliğindedir. Öğretmen, bu etkinlikleri sınıf düzeylerine uyarlayabilir, değişiklikler yapabilir veya bunların yerine başka etkinliklere yer verebilir. Öğretmenler bunu yaparken öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır. Programda yer alan etkinliklerin öğrenci merkezli olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişim halinde olmalarının önemine değinilmiştir. Bunda programın temelinde yer alan yapılandırmacı yaklaşımın etkili olduğu savunulabilir.

Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel beceriler şu şekilde yer almıştır:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik
- Sosyal katılım

Programda, yukarıda sıralanan temel becerilerin ardından değerler eğitimi üzerinde durulmuştur. Söz konusu program ile öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel değerler ise şöyledir:

- Vatanseverlik
- Hoşgörü
- Farklılıklara saygı duyma
- Barış
- Kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık
- Misafirperverlik
- Dayanışma
- Sorumluluk
- Paylaşımci olmak
- Dürüstlük
- Yardımseverlik
- Estetik duyarlılık

Yukarıda sıralanan değerlerden bazıları evrensel değerler olduğu gibi bazıları da Türk kültürünün tanımlayıcı değerleridir. Bu değerlerin kazandırılması yabancı bir toplumda yaşayan Türk çocuklarının kimlik gelişimini olumlu etkileyecektir. Sıralanan bu değerler

ile beraber Türkçeyi güzel, etkili ve doğru kullanan birey hem Türk ulusuna mensubiyet duyacak hem de yaşadığı topluma uyum sağlamada daha başarılı olacaktır.

Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programında (1-10. sınıflar) programın uygulanmasına ilişkin 11 maddelik açıklamaya yer verilmiştir. Bu açıklamalarda, Türkçe dil becerilerinin kazandırılmasında izlenecek yollar, Türkçenin günlük hayatın bir parçası haline getirmenin yöntemi, öğrencilere sözlük ve imlâ kılavuzu kullanma alışkanlığı kazandırma gibi birçok hususa ilişkin açıklama yapılmıştır. Bu açıklamaların 11. Maddesinde Türkçe öğretim çalışmalarında dikkat edilecek hususlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Kelime ve cümleler öğrencilerin yakın çevresinde ve yaşantısında alınmış, somuttan soyuta, düzeye uygun nitelikte olmalıdır.
- Yeni bir cümle verilirken önceki cümlelerde kullanılmış olan kelimelere de yer verilir.
- Cümlelerde ad ve eylemin yanı sıra sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç ve ünlemlere de yer verilmektedir.
- Türkçedeki hece türlerinin tamamının seçilen kelimelerde yer almasına özen gösterilir.

Türkçede bulunan bazı sesler başka dillerde bulunmayabilir. Özellikle Türkçenin konuşulmadığı veya çok az konuşulduğu bir ortamda büyüyen çocuklar, Türkçeye özgü seslerin kullanımı hususunda önemli sorunlar yaşamaktadır. Programın uygulanmasıyla ilgili 9. maddede bu durum şöyle açıklanmıştır: “Türk alfabesi ve yaşanan ülkenin alfabesindeki farklı olan bazı ses ve harflerin yazılış ve seslendirmelerine önem verilir.” İngiltere’deki Türkçe konuşan çocuklar, özellikle İngilizcede bulunmayan “ş, ı, ç, ö, ü, ğ” gibi Türkçe seslerin kullanımında sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlara konuşma dilinde rastlandığı gibi yazı dilinde de sıkça rastlanılmaktadır.

Programın Türkçe bölümüne ait kazanımlarına geçilmeden önce temel dil becerileri hakkında açıklamalar verilmiştir. Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma başlıkları altında yapılan bu açıklamalar ile beklentiler ve gereklilikler ortaya konulmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama güçlükleri sıralanarak bunların ortadan kaldırılması gerektiği belirtilmiştir. Bu açıklamaların ardından okuma metinlerde bulunması gereken özellikler maddeler halinde sıralanmıştır. Toplamda 22 maddeden oluşan metin özelliklerinin ardından, Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programının (1-10. Sınıflar) genel amaçları şöyle sıralanmıştır:

- Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu kavrayabilmeleri,
- Dilimizin dünya dilleri arasında önemli bir konumda olduğunu fark edebilmeleri,
- Dinlediklerini/izlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlayabilmeleri,

- Dinlediklerini/izlediklerini, duygu ve düşüncelerini, okuduklarını, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını amaca uygun olarak sözlü veya yazılı olarak anlatabilmeleri ve kendilerini rahat ifade edebilmeleri,
- Söz varlığını zenginleştirebilmeleri,
- Türk dilinin kurallarının farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya özen gösterebilmeleri,
- Okumayı zevk ve alışkanlık hâline getirebilmeleri,
- Türk kültürünün yer aldığı metinler aracılığıyla millî değerleri tanıyabilmeleri,
- Türkiye'deki akraba ve yakınlarıyla ilişkisini sürdürerek aralarındaki sevgi ve saygı bağlarını güçlü tutabilmeleri,
- Bulunduğu ülkenin insanları ile orada yaşayan Türkler arasındaki dil farklılığından doğabilecek iletişim güçlüklerine çözüm önerilerinde bulunabilmeleri amaçlanmaktadır.

Programın “Türkçe” başlığı altında 1-3, 4-5, 6-7, 8-10. sınıflarına ait konuşma, yazma ve dinleme/izleme, okuma amaç ve kazanımlarına yer verilmiştir. Bu bölümde yer alan amaç ve kazanımların dağılımı Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Seviyelere Göre Amaç ve Kazanımların Dağılımı

Dil Becerileri	1-3. Sınıflar		4-5. Sınıflar		6-7. Sınıflar		8-10. Sınıflar	
	A*	K*	A	K	A	K	A	K
Alfabemizi Tanıyalım	1	3						
Konuşma/ Yazma	2	21	3	26	3	22	3	19
Dinleme-İzleme/ Okuma	5	18	5	40	4	46	4	43
Toplam	8	42	8	66	7	68	7	62

*A: Amaç K: Kazanım

Programda yer alan amaç ve kazanımlar her bir sınıf için ayrı ayrı düzenlenmemiştir. Sınıflar; 1-3, 4-5, 6,7 ve 8-10. şeklinde seviyelere ayrılarak ortak kazanımlar belirlenmiştir. Dil bilgisine ait amaç ve kazanımlar ise ayrı bir başlık altında değil diğer dil becerileri içerisinde verilmiştir. Sınıf seviyelerinde yer alan amaçlar ile bu amaçlarda yer alan kazanım sayıları ise şöyledir:

1-3. Sınıflar;

- Türk alfabesini tanıma ve bulunduğu ülkenin alfabesiyle karşılaştırma (3 K)
- Dinlediklerini/izlediklerini anlama (6 K)
- Düzeyine uygun bir metni sesli okuma (2 K)
- Okuduğu metni Anlama (6 K)
- Söz varlığını zenginleştirme (4 K)
- Türkçe öğrenmeye istekli olma (3 K)
- Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma (12 K)
- Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma (9 K)

4-5. Sınıflar;

- Dinlediklerini/izlediklerini anlama ve çözümleme (14 K)
- Düzeyine uygun bir metni sesli okuma (3 K)
- Okuduğu metni anlama (14 K)
- Söz varlığını zenginleştirme (7 K)
- Türkçe öğrenmeye istekli olma (2 K)
- Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma (15 K)
- Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma (9 K)
- Türkçeyi kullanmaya istekli olma (2 K)

6-7. Sınıflar;

- Dinlediklerini/izlediklerini anlama/çözümleme (18 K)
- Düzeyine uygun bir metni sesli okuma (3 K)
- Okuduğu metni anlama (18 K)
- Söz varlığını zenginleştirme (7 K)
- Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma (11 K)
- Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma (8 K)
- Türkçeyi kullanmaktan zevk alma (3 K)

8-10. Sınıflar;

- Dinlediklerini/izlediklerini anlama (19 K)
- Düzeyine uygun bir metni sesli okuma (3 K)
- Okuduğu metni anlama (18 K)
- Türkçe yayınları okumaktan zevk alma (3 K)
- Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma (9 K)
- Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma (4 K)
- Söz varlığını zenginleştirme (6 K)

Sıralanan amaçlara bakıldığında program, Yurt dışındaki Türk çocuklarının temel dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra onların kültürel, sosyal ve zihinsel gelişimini de sağlamayı amaçlamaktadır.

Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programının (1-10. Sınıflar) “Türk Kültürü” bölümüne bakıldığında ilk olarak programın yapısıyla ilgili açıklamalarla karşılaşılmaktadır. 12 maddeden oluşan bölümün ardından Türk Kültürü Programının genel amaçları 15 maddede şu şekilde sıralanmıştır:

- Türk kültürünü tanıyarak ülkesi ile olan bağlarını geliştirebilmeleri ve Türk kültürünün devamlılığını sağlayabilmeleri,
- Millî bilincin oluşması ve kültürel mirasın korunup geliştirilmesinde sorumluluk alabilmeleri,
- Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasında Atatürk’ün rolünü kavrayabilmeleri,
- Türk inkılabının anlamını kavrayarak Türk milleti için öneminin farkında olabilmeleri,
- Atatürk ilke ve inkılaplarının Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayarak laik, demokratik, millî, evrensel ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,

- Tarihte büyük uygarlıklar kurmuş, köklü geçmişe sahip Türk milletinin bir bireyi olduğunun farkına varabilmeleri,
- Türk milletinin manevi değerlere olan bağlılığını kavrayabilmeleri,
- Kültürel değerlerini koruyarak yaşadığı ülkeye uyum sağlayabilmeleri,
- Kendi kültür değerlerine bağlı kalarak bulundukları ülkedeki farklı kültür, görüş, din ve inanışları hoşgörülü bir yaklaşımla karşılayabilmeleri,
- Vatanını ve milletini seven bir birey olabilmeleri,
- Türk kültürünü tanıyarak yaşadığı ülkede kültürümüzü tanıtabilmeleri,
- Türk kültürünün dünya kültürleri arasındaki yeri ve önemini kavrayabilmeleri,
- Yasal çerçevede hakkını aramasını bilen, kendine güven duyan bir kişiliğe sahip olabilmeleri,
- Türkiye'nin jeopolitik ve ekonomik konumu açısından önemini kavrayabilmeleri,
- İnsan haklarına saygılı, ülke ve dünya sorunlarına duyarlı olabilmeleri ve çözüm önerilerinde bulunabilmeleri.

Programın Türkçe bölümünde olduğu gibi Türk Kültürü bölümünde de kazanımlar tek tek sınıf düzeylerine göre değil, gruplandırılarak (1-3, 4-5, 6-7, 8-10. sınıflar) verilmiştir. Türk Kültürü başlığı altında yer alan öğrenme alanları bütün seviyelerde ortak olmakla birlikte kazanım sayıları bakımından farklılık göstermektedir. Burada ele alınan öğrenme alanları ünite temelli olarak hazırlanmıştır. Bu nedenle öğrenme alanları ile üniteler arasında geçerli bir uyumdan bahsedilebilir. Türk Kültürü bölümü altında yer alan öğrenme alanları şöyledir:

- Güzel Ülkem Türkiye
- Geçmişimi Öğreniyorum
- Kültürel Değerlerimiz
- Türkiye'ye Bakış
- Manevi ve Ahlaki Değerlerimiz

Bu programda dikkat çeken hususlardan biri metinlerde bulunması gereken özelliklerin yanında izlenecek/dinlenecek materyallerde bulunması gereken özelliklere yer verilmemesidir. Ayrıca yeni programla birlikte ölçme ve değerlendirme başlığının yer aldığı görülmektedir. Bununla beraber önceki programlardan farklı olarak bu programda; misafirperverlik, hoşgörü, gibi temel değerlere yer verilmiş ve bu değerlerin kazandırılması hedeflenmiştir.

Programda yer alan kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini veya gerçekleşiyse ne derece gerçekleştiğini, gerçekleşmediyse de düzeltilmesi için neler yapılabileceği programda yer alan ölçme ve değerlendirme kapsamı içerisindedir (MEB, 2009, s. 46). Söz konusu programda “Türk Kültürü” bölümü için ayrı bir ölçme değerlendirme başlığı yer almamıştır.

Programda ölçme ve değerlendirme sürecinin çoklu değerlendirme şeklinde yapılmasına vurgu yapılmıştır. Değerlendirmenin bu şekilde yapılması öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle öğretim sürecinde; çoktan seçmeli, açık uçlu, eşleştirmeli sorular, ürün dosyaları, performans formu, gözlem formu gibi ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmalıdır. Bu şekilde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiği belirlenebilir (MEB, 2009, s. 46). Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programında (1-10. Sınıflar) öz değerlendirme formu, gözlem formu ve öğrencilerin öğretmenleri değerlendirme formlarına ekler kısmında yer verilmiştir. Ayrıca programda, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan performans görevi örneklerle açıklanmıştır.

Ölçme ve değerlendirme bölümü programda biçimsel olarak yer alsa da Türkçe dersine devam eden çocukların okul notlarına etkisi olmadığı ve herhangi bir şekilde karnede yer almadığından ölçme ve değerlendirme boyutunun öğrenciler tarafından fazla önemsenmemesine neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarını da olumsuz olarak etkilemektedir (İnce, 2011, s.89).

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğretimi, onların yaşadıkları ülkelerden, şehirlerden ve bölgelerden bağımsız olarak düşünülemez. Yurtdışındaki Türk çocuklarına yönelik hazırlanan programın uygulanabilir olması için hedef kitleye mensup öğrencilerin bulundukları bölge ve ülkelerin eğitim sistemi göz önünde bulundurulmalıdır. Aksi durumda; Türkçenin güzel, etkili ve doğru olarak öğretiminde araç olan öğretim programı, uygulanabilirliğini kaybedebilmektedir. Özellikle, hazırlanan programların Türklerin yoğun olarak yaşadığı Almanya'ya göre hazırlanması diğer ülkelerde yaşayan Türk çocuklarının göz ardı edilmesine sebep olmaktadır. Ülkelerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmamış, üzerinde geniş bir uzlaşım sağlanmamış, iki dillilik ve çok dillilik çalışmalarından bağımsız, uygulanacak ülkelerin eğitim sistemlerinden bağımsız şekilde hazırlanmış bir öğretim programı ile başarıyı sağlamak oldukça zor görünmektedir.

1. İngiltere Türk Toplumu Eğitim Çalıştayı (2011) Türkçe Müfredat ve Okullaşma Komisyonu sonuç raporunda Türk çocuklarının eğitiminde yaşanan sorunların iyi bir müfredatın olmayışından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Bu nedenle İngiliz eğitim sistemine uygun ve tüm okullarda uygulanabilecek bir müfredatın hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir. Söz konusu raporda ayrıca, okullardaki ders saatleri ile programın hedeflerinin uyuşmadığı ifade edilmiş ve okulların ders saatine uygun yıllık ve haftalık planların hazırlanıp uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Bunun üzerine Türk Dili, Kültürü

Eğitim Konsorsiyumu Müfredat Komitesinin kıdemli öğretmenleri tarafından 1,5 yıl süren çalışma ile 2014 yılında *Türk Okulları Yıllık Planı* adında ders programı hazırlanmıştır. Bu programda ana sınıfı dâhil olmak üzere Türk destek okullarındaki öğrencilerin ders işleniş süreci haftalık olarak belirlenmiştir. Programda, her hafta işlenecek konu ile birlikte söz konusu konuya ilişkin; hedefler, kavram-işleniş ve değerlendirme-ev ödevi bölümlerine yer verilmiştir.

3.10. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmen Görevlendirmeleri

Yurt dışında yaşayan Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmen görevlendirmeleri Milli Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Yurtdışı İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu onayı ile yapılmaktadır. Bu Komisyon; Milli Eğitim, Dışişleri, Kültür ve Maliye bakanlıklarının temsilcilerinden oluşmaktadır. Diğer Avrupa ülkelerinden farklı olarak İngiltere'ye yapılan öğretmen görevlendirmeleri iki orijin ülke tarafından gerçekleştirilmektedir. İngiltere'ye Türkiye dışında ayrıca KKTC tarafından görevlendirilen, KKTC Londra Temsilciliği Eğitim ve Kültür Ataşeliğine bağlı olarak görev yapan öğretmenler bulunmaktadır.

Bu başlık altında İngiltere'ye T.C. ve KKTC tarafından görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü (Türk Dili ve Kültürü) dersi öğretmenlerinin görevlendirilmelerine dayanak oluşturan kanunlar, öğretmenlerin görevlendirilme süreleri, maddi imkânları, Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin seçimi ve yurt dışında görev yapacak öğretmenlerin sorumlulukları üzerinde durulacaktır.

3.10.1. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Görevlendirmesi

Türkiye Cumhuriyeti tarafından Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun onayı ile yurt dışına Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri görevlendirilmektedir. 2003 yılında imzalanan Bakanlıklararası *Ortak Kültür Komisyonunun Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurtdışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri İle Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin Karar* ile yurtdışında görevlendirilecek personelin unvanı, sayısı, nitelikleri, görev yerleri, izinleri, süreleri ve görevlerinin sonlandırılması düzenlenmiştir. İmzalanan bu karar ile yurtdışına 3000 personelin gönderilmesi kararlaştırılmıştır. 2009 yılında Bakanlar Kurulunun kararıyla personel sayısı

3500'e yükseltilmiştir. Bu kararın 1. maddesinde amaca ilişkin olarak, "Türk kültürünün yurt dışında tanıtılması, yayılması ve korunması, yurt dışındaki vatandaşlarımız ve soydaşlarımızın kültürel bağlarının korunması, güçlendirilmesi ve dini konularda aydınlatılması ile Türk dilinin öğretilmesi amacıyla..." ifadesine yer verilmiştir. Dolayısıyla bu karar yurt dışındaki vatandaşlarımıza yönelik yapılan dini, kültürel ve eğitsel faaliyetlere dayanak oluşturan bir kanun konumundadır.

Yurtdışına görevlendirilen öğretmen, öğretim üyesi, öğretim görevlisi, din görevlisi ve okutmanların birtakım temel şartları taşınması gerekmektedir. Bu şartlar 3 Temmuz 2003 tarihli ve 25157 sayılı Resmi Gazete sıralanmıştır:

- T.C. vatandaşı olmak.
- 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na veya 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu'na tabi olarak çalışıyor olmak (vekil öğretmenler ve vekil imamlar ile sözleşmeli olarak çalıştırılanlar hariç).
- Taksirli suçlar ve aşağıda sayılan suçlar dışında tecil edilmiş hükümler hariç olmak üzere, ağır hapis veya 6 aydan fazla hapis veyahut affa uğramış olsalar bile Devletin şahsiyetine karşı işlenen suçlarla, zimmet, ihtilas, irtikâp, rüşvet, hırsızlık, dolandırıcılık, sahtecilik, inancı kötüye kullanma, dolanlı iflas gibi yüz kızartıcı veya şeref ve haysiyet kırıcı suçtan veya istimal ve istihlak kaçakçılığı hariç kaçakçılık, resmi ihale ve alım satımlara fesat karıştırma, Devlet sırlarını açığa vurma suçlarından dolayı hükümlü bulunmamak.
- Son 10 yılda haklarında uyarma ve kınama cezaları dışında disiplin cezası verilmemiş olmak.
- Askerlik hizmetini yapmış olmak veya askerlik hizmetinden muaf tutulmuş olmak;
- En az ön lisans düzeyinde öğrenim görmüş olmak.
- Görevini yapmasına engel olabilecek vücut ve akıl hastalığı veya vücut sakatlığı ile özürlü bulunmamak.
- Hizmetin gerektirdiği temsil yeteneğine sahip bulunmak.
- Son üç yıl içinde her yıl en az iyi derecede sicil almış bulunmak.
- Yurtdışında görevlendirilmesine bir engeli bulunmamak.
- Yapılacak sınavlarda başarılı olmak.

Yine bu karar hükmünce yurtdışında görevlendirilen personelin görev süresi bir yıl olarak belirlenmiştir. Bu kişilerin görevlerinde başarılı olmaları ve bulundukları ülkenin çalışma

koşullarının da uygun olmasına bağlı olarak her defasında birer yıl olmak üzere görevleri uzatılabilir. Bu görev uzatımı öğretmenler için en fazla 4 defa yapılabilmektedir. Dolayısıyla yurt dışına görevlendirilen öğretmenlerin görev süreleri 5 yılı geçemeyecektir. Eğer öğretmenin görev süresi eğitim öğretim döneminin bitiminden önce sonlanıyorsa görevli öğretmen, eğitim öğretim yılının bitişine kadar eğitime devam eder. Hizmet süresini tamamlayan personel eğer tekrar yurtdışında görev almak isterse yurtiçinde en az 2 yıl çalışmak zorundadır. Ayrıca görev süresi sona eren personel 15 gün içinde yurt içindeki görevine başlamakla yükümlüdür.

Resmi Gazetede yer alan bu şartlara ek olarak Milli Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Yurtdışı İlişkiler Genel Müdürlüğü 2015 yılında ilan ettiği Yurt Dışına Görevlendirilecek Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik Sınavı ve Temsil Yeteneği Mülakatı Başvuru Kılavuzu'nda yurtdışına görevlendirilecek öğretmenlere yönelik şartları sıralamıştır:

- Son beş yıl içinde, KPDS/YDS/ÜDS'den en az "E" (50 Puan) düzeyinde ya da 14.01.2015 tarihinde ÖSYM tarafından güncellenen Yabancı Dil Eşdeğerlikleri tablosunda yer alan bir dil belgesine sahip olmak.
- Yapılacak Mesleki Yeterlilik Sınavı ve Temsil Yeteneği Mülakatında başarılı olmak.
- Sınav başvurusunun son günü itibarıyla eğitim-öğretim hizmetleri sınıfında en az 5 (beş) yıl hizmeti bulunup 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununa tâbi olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim-öğretim hizmetleri sınıfında fiilen çalışıyor olmak.
- Görevini yapmasına engel olabilecek vücut ve akıl hastalığı veya vücut sakatlığı ile özürlü bulunmamak, herhangi bir bulaşıcı hastalığın taşıyıcısı olmamak.

Yukarıdaki genel şartlara sahip olan adaylar iki aşamadan geçerek seçilmektedir. İlk olarak Mesleki Yeterlilik Sınavına (MYS) giren adaylar, başarılı kabul edilebilmek için her biri 25 puan üzerinden değerlendirilen; Türkçe, sosyal bilimler, mesleki bilgi ve genel kültür sorularından oluşan sınavda 100 puan üzerinden en az 70 ve üzeri almak durumundadır. Bu sınavdan başarılı olan adaylar temsil yeteneği mülakatına girmeye hak kazanırlar.

Temsil yeteneği mülakatında adayların Türkçeyi doğru kullanma becerisi; milli şuur, Atatürk ilkeleri ve T.C. inkılap tarihi; genel kültür, mevzuat; genel görünüm, tutum ve davranışları ölçülmektedir. Sınava katılan adayların başarılı sayılabilmesi için 100 puan üzerinden değerlendirilen mülakattan en az 70 ve üzeri alması gerekmektedir. Yeterli puanı alan adaylar başvurdukları branşa ait kontenjanlar dikkate alınarak sıralamaya tabi olurlar.

Sıralamada yer alan aday gönderileceği ülke ve branş kontenjanları dikkate alınarak yurtdışına gönderilmeye hak kazananlar listesinde yerini alır. Adayların mülakat puanlarının eşit olması durumunda ise sırasıyla; lisansüstü eğitim, ilk görevlendirme ve mesleki kıdem dikkate alınmaktadır. Bütün aşamalarda başarılı olan öğretmenler, yurtdışı uyum seminerine alınırlar. Seminar sürecini tamamlayan ve Avrupa'ya gönderilme hakkı kazanan öğretmenler Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeni olarak görev alırlar.

Yurt dışında görev yapan öğretmenler, *Millî Eğitim Bakanlığı Yurtdışı Teşkilatı Eğitim Müşavirliklerinin ve Eğitim Ataşeliklerinin Görevleri ile Hizmetlerin Yürütülmesine Ait Esas ve Usullere İlişkin Yönergenin* ikinci bölümünde yer alan temel görevlerin yanında birtakım başka görev sorumluluklara sahiptir. 2006 yılında MEB Yurt Dışı Teşkilatı tarafından hazırlanan Yurt Dışı Eğitim Personeli Rehberi'nde yurtdışına görevlendirilen öğretmenlerin görev ve sorumlulukları sıralanmıştır. Eğitsel ve kültürel sorumluluklarının yanında birçok farklı beklentiye yer verilen açıklamada yer alan maddelerden bazıları şöyledir:

- Görev yapacağı okul müdürlerini ziyaret etmek, derslikleri görmek, haftalık çalışma programını almak.
- Her okul ve sınıf seviyesi için yıllık ders planları hazırlamak, okul müdürüne ve eğitim müşavirine/eğitim ataşesine onaylatmak. Her ders için mutlaka günlük ders planı hazırlamak, ders araç ve gereçlerini temin etmek, ders defterini yazmak, yoklama yapmak.
- Veli toplantılarına ve veli görüşmelerine önem vermek, öğrencinin durumu hakkında velileri bilgilendirmek, Türk çocuklarının, millî kültürümüzle ve manevi değerlerle bağlarını sürdürülebilmesi amacıyla onların Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine katılmalarını sağlamak, bu konuda velinin desteğini almak.
- Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine katılan öğrenci ve grup sayılarını belirten bir çizelgeyi görev bölgesindeki eğitim müdürlüğüne ve eğitim müşavirliğine/eğitim ataşeliğine vermek.
- Millî günlerde ülkemizin kültürünü tanıtıcı faaliyetler düzenlemek.
- Görev yaptığı ülkenin eğitim sistemini ve dilini öğrenmek, eğitimle ilgili yenilikleri takip etmek, Türk çocuklarının bulundukları ülkenin eğitim olanaklarından etkin bir şekilde yararlanmalarını sağlamak., öğrencileri ve velileri yönlendirmek, Türk çocuklarının eğitiminde yarar gördüğü hususları belirlemek ve bakanlığa bildirmek.

Yurt dışına görevlendirilen öğretmen sayıları yıldan yıla farklılık göstermektedir. Türk nüfusunun en yoğun olduğu Almanya, en çok öğretmenin görevlendirildiği ülke konumundadır. Yine Türk nüfusunun yoğun olduğu Fransa, Belçika, İsviçre ve İngiltere gibi Avrupa ülkelerine her yıl belirli sayıda öğretmen görevlendirilmesi yapılmaktadır.

Avrupa ülkeleri dışında KKTC, Suudi Arabistan, Afganistan, Libya, Gürcistan, Yunanistan (Trakya), İran, Lübnan, Bahreyn, Kanada, Lüksemburg gibi ülkelerle beraber Türk Cumhuriyetlerine de öğretmen görevlendirmeleri yapılmaktadır. Görevlendiren öğretmenler gidecekleri ülkelerin ihtiyaçlarına bağlı olarak farklı branşlardan seçilmektedir.

Tablo 20

Ülkelere Göre Görevlendirilen Öğretmen Sayıları (2015)

ÜLKE ADI	ÖĞRETMEN SAYILARI
A.B.D.	1
Almanya	508
Arnavutluk	1
Azerbaycan	67
Bahreyn	1
Belçika	45
Bulgaristan	3
Fransa	209
Filistin	2
Gürcistan	13
İngiltere	36
İran	9
İsviçre	31
İtalya	3
Katar	1
Kazakistan	2
Kırgızistan	139
Kuveyt	21
Lübnan	21
Moldova	9
Özbekistan	14
Suudi Arabistan	346
Tacikistan	5
Tunus	14
Türkmenistan	80
Romanya	16
Yunanistan (Batı Trakya)	16
TOPLAM	1.679

Kaynak: T.C. MEB, Avrupa Birliği ve Yurt Dışı İlişkiler Genel Müdürlüğü. EK 2

İngiltere'ye görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinin sayısı 2010 yılında 25 iken bu sayı 2015 yılında 36'ya çıkmıştır. İngiltere'deki Türk nüfusunun diğer Avrupa ülkelerinden daha az olmasından kaynaklı olarak buraya görevlendirilen öğretmenlerin sayısı da azdır. T.C. Londra Eğitim Müşavirliği'ne bağlı olarak görev yapan öğretmenler Türk destek okullarında Türkçe ve Türk Kültürü derslerine girerken aynı zamanda İngiliz devlet okullarında sunulan seçmeli Türkçe derslerinde de görev almaktadır. Bunun yanında aynı anda farklı şehirlerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler de bulunmaktadır. Bir öğretmen cumartesi Londra'daki bir Türk okulunda derse girerken diğer gün Bristol'de eğitim faaliyetlerinde bulunabilmektedir. Bu nedenle sadece Londra'da bulunan Türk destek okulları göz önüne alındığında bile gönderilen öğretmen sayısının yetersizliği aşikârdır.

Yurtdışında görev yapan öğretim üyesi, öğretim görevlisi, okutman, öğretmen ve din görevlilerinin aylıklarını gösteren yurtdışı aylık ödeme cetveline bakıldığında öğretmenlerin aylık maaşlarının 1620 İngiliz Sterlini olarak belirlendiği görülmektedir. Bu ücret özellikle Londra'da görev yapan öğretmenler için oldukça düşüktür. Ailesi ile buraya gelen öğretmenler birçok maddi sorunla karşılaşmaktadır. Londra'da görev yapan öğretmenlerin aldığı bu ücret, birçok bölgede ancak kira bedelini karşılayabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sosyal olanaklardan yararlanmaları sınırlı olmaktadır.

3.10.2. KKTC Milli Eğitim, Gençlik Spor Bakanlığı Öğretmen Görevlendirmesi

İngiltere'ye göç eden Türkler arasında en eski geçmişe sahip olan alt grup Kıbrıslı Türklerdir. Bugün İngiltere'deki Türkçe konuşanlara bakıldığında yarıya yakının Kıbrıslı Türk olduğu görülmektedir. Bu nedenle İngiltere'de yaşayan Kıbrıslı Türklerin ana dilini, milli kültürünü ve Türk milletine aidiyetlerini yaşatmak ve yeni nesillere aktarmak amacıyla her yıl KKTC Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İngiltere'ye Türk Dili ve Türk Kültürü Dersi öğretmeni görevlendirilmektedir. 2015 yılında KKTC tarafından Londra'da Türk Dili ve Kültürü Okullarında görev yapmak üzere 11 öğretmen görevlendirilmiştir.

KKTC Londra Temsilciliği Eğitim ve Kültür Ataşeliğine bağlı olarak görev yapan Türk Dili ve Kültürü Dersi öğretmenlerinin görev süresi bir yıl olarak belirlenmiştir. Hatta Eğitim öğretim döneminin başında görevlendirilen bazı öğretmenler dönem sonunda bir yılı bile dolmadan ülkesine geri dönebilmektedir. İngiltere'ye evli olarak gelen

öğretmenlerin kısa süre sonra dönmek zorunda olmaları hem kendi çocuklarının hem de İngiltere'deki Türk çocuklarının eğitimlerinin aksamasına neden olmaktadır. Bu nedenle eğitim öğretim faaliyetlerinde esas olan süreklilik durumu sekteye uğramaktadır. Kıbrıs'tan görevlendirilen bu öğretmenler; görev yaptıkları şehri, insanları, okulu ve öğrencilerini tam olarak tanıyamadan ülkesine dönmek zorunda kalmaktadır. Eğitim öğretimin bir süreç olduğu düşünülürse Kıbrıslı öğretmenlerin görev sürelerinin eğitim öğretim açısından oldukça olumsuz olduğu söylenebilir.

Kıbrıs'tan görevlendirilen öğretmenlerin aylık ücretleri Türkiye'den görevlendirilen öğretmenlere göre nispeten daha iyidir. Son yapılan düzenleme ile birlikte öğretmen maaşları 1800 Sterlinden 2600 Sterline çıkarılmıştır. Bu durum öğretmenlerin sosyal hayata katılması ve iyi şartlarda yaşamlarını devam ettirmeleri için oldukça önemlidir. Fakat daha önce de belirtildiği üzere görev sürelerinin kısa olması olumlu sayılabilecek bu durumu da olumsuz hale dönüştürmektedir.

3.11. İngiltere Türk Dili, Kültürü Eğitim Konsorsiyumu

İngiltere Türk Dili, Kültürü Eğitim Konsorsiyumu İngiltere'deki Türk okullarını tek çatı altında örgütlemeyi amaçlayan bir kuruluştur. İlk olarak 2000 yılında Kıbrıs Türk Dernekleri Konseyi'nin Eğitim Komitesi adında faaliyetlerine başlamıştır. 10 Haziran 2003 tarihinden itibaren ise Türk Dili, Kültürü Eğitim Konsorsiyumu adında bağımsız bir dernek olarak faaliyetlerine devam etmektedir. 13 kişilik yönetim kurulu ile Türk okullarına gönüllü olarak hizmet veren kuruluşun başkanlığını Dr. Kelami Dedezade yürütmektedir.

Londra merkezli olan kuruluşun kendisine ait müstakil bir binası bulunmamaktadır. Kuruluşun kendisine ait bina ve adresinin olmaması kurumsal kimliğin oluşmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle toplantı, seminer gibi çalışmalar genellikle konsorsiyuma üye okullarda, Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde veya toplantıya uygun muhtelif yerlerde gerçekleştirilmektedir. Daha önce belirlenen yerlerde yapılan toplantılara konsorsiyum yönetimi, Türk destek okullarında görevli öğretmenler, okul yöneticileri katılmaktadır. Ayrıca Londra'da görevli T.C. ve KKTC temsilcileri söz konusu toplantılara zaman zaman katılarak destek sağlamaktadır.

Kendisine ait internet sitesi bulunan İngiltere Türk Dili, Kültürü Eğitim Konsorsiyumu (2015) amaçlarını 11 maddede şöyle açıklamaktadırlar:

- Eğitimle uğraşan kişi, grup ve kurumlarla bir ağ oluşturup bu konudaki endişelerimizi birlikte çalışarak dile getirip çare üretmek.
- Türk toplumunun olumlu imajını diğer etnik azınlıklarla ve İngiliz halkıyla paylaşım tanıtım.
- Devlet okulları (İngiltere) ve bu okullardan sorumlu belediyelere ait ‘Yerel Eğitim İdareleri’ ve diğer eğitim birimleriyle ortak çalışmaları sağlamlaştırmak
- Yerel Eğitim İdareleri’nin çalışma gruplarına katılıp orada alınacak olan kararlarda söz sahibi olmak.
- Türk Dili ve Kültürü okullarında yer alan projeleri desteklemek.
- Fırsat Eşitliği kurallarına sadık kalarak verdiği tüm hizmetlerde kişilere eşit davranmak. Hiçbir Konsorsiyum üyesinin ırkından, sınıfından, cinsiyetinden, cinselliğinden, engelli olduğundan, dininden ve sağlık durumundan dolayı ayırım yaşamasına engel olmak
- Gerektiği zaman değiştirilip geliştirilen ve İngiltere’de yaşayan çocuklarımızın eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilen ortak bir müfredat, kitaplar ve materyallerin T C ve KKTC Eğitim Bakanlıkları, İngiliz Yerel Eğitim İdareleri, uzman eğitimci ve öğretmenler ile birlikte hazırlanması ve okutulmak için teşviki.
- Türk çocuklarının eğitimde özel gereksinimleri ve İngiliz Eğitim Sistemi içerisindeki başarı/başarısızlık nedenleri hakkında araştırmalar yapmak veya teşvik etmek.
- Türk Dili ve Kültürü okullarında uygulamak amacıyla ortak yöntemlerin hazırlanması ve bunun teşviki.
- Türk Dili ve Kültürü okullarında çalışan tüm öğretmenlere, İngiliz Eğitim Sistemi çerçevesinde, hizmet içi eğitimin uzmanlar tarafından verilmesini sağlamak.
- TC Eğitim Müşavirliği, KKTC Eğitim Ataşeliği ve Konsorsiyum tarafından (ortak) belirlenen uzman eğitimcilerin Türk Dili ve Kültürü okullarındaki eğitim, öğretim ve öğrenimi denetlemelerini sağlamak.

Günümüzde -çalışmada daha önce de belirtildiği üzere- İngiltere Türk Dili, Kültürü Eğitim Konsorsiyumu’na bağlı 32 Türk Okulu bulunmaktadır. Bu okullardan 26 tanesi Londra’da 6 tanesi ise Londra dışındadır. Şekil 7’de görüldüğü üzere konsorsiyuma bağlı olan Londra’daki Türk okullarının dağılımı, orada yaşayan Türk toplumunun yerleşim örüntüsüyle paralellik göstermektedir. Dolayısıyla Türk nüfusunun yoğun olarak bulunduğu Londra’nın kuzey bölgesinde Türk destek okullarının da yaygın olduğu görülebilir. Bahsi edilen Türk okullarının çoğu konsorsiyuma üye olsalar da kuruluşa üye olmayan destek okulları da bulunmaktadır.



Şekil 7. Londra'daki Türk Dili, Kültürü Eğitim Konsorsiyumuna bağlı okullar. Uysal, A. (2014). *Londra'da Türk varlığı mekân ve aidiyet*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul

Kuruluş, Türk destek okullarının ihtiyaçlarını karşılama ve koordine etme hususunda mümkün olduğunca çaba harcamaktadır. Öğretmen taleplerini konsorsiyuma ileten okullara olumlu dönüt verilmeye çalışılmaktadır. Dayanışmanın önemli olduğu konularda toplantılar düzenleyerek gerek velileri gerek Türk okullarını örgütlemektedir. Son dönemlerde Türkçe GCSE ve A Level sınavlarının kaldırılması haberinin ardından gerçekleştirilen toplantılar ve imza kampanyaları buna örnek bir uygulama olarak gösterilebilir.

İngiltere Türk Dili, Kültürü Eğitim Konsorsiyumu resmi internet sitesinde sıralanan amaçlara ek olarak İngiltere'deki Türk destek okullarında verilen eğitimin daha nitelikli hale gelmesi amacıyla 12 maddeden oluşan öneriler sıralamıştır. Bu önerilerden öne çıkanların birkaçı şöyledir:

- İngiltere'de okuyan çocuklarımızın İngiliz Eğitim sistemi içerisindeki başarılarını artırmaya yardımcı olmak amacıyla tüm Türk okullarında okutulması gereken derslerin seçimi, bunlara göre birer ders programı, materyal ve kitapların hazırlanması ve Devlet tarafından desteklenmesi.
- Türkçe'nin didaktik değil de çocukları sıkmayan yöntemlerle öğretilmesi. Bu konuda gerekirse öğretmenlere hizmet içi kurslar düzenlenmesi.
- Öğrencilerin gelişmelerini ölçebilmek için tüm okullarda uygulanabilecek testler (Örnek: Seviye testi, gelişim testi vs.).
- Tüm okullarda zorunlu olarak kullanılması gereken Türk Dili ve Kültürü okulları için geliştirilen bir müfredat.

Yukarıda sıralanan önerilerin hayata geçirilmesi ancak ortak bir çalışmanın sonucunda gerçekleşebilir. Bu nedenle İngiltere’deki Türk okullarının daha nitelikli hale gelmesi ve birbiriyle uyumlu standart bir yapıya kavuşması için denetlenebilir olması gerekir. Kendi çabaları ve imkânlarıyla ayakta durmaya çalışan bu okullar, sistemsiz ve dağınık bir izlenim oluşturmaktadır. Bu nedenle T.C. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği ve KKTC Londra temsilciliği Eğitim Ataşeliği gibi orijin devlete ait kurumlar başta İngiltere Türk Dili, Kültürü Eğitim Konsorsiyumu olmak üzere Türk sivil toplum kuruluşları ile işbirliğine daha fazla önem gösterilmelidir. Sergilenen bu yaklaşım, Türk okulları arasındaki farklılıkları en aza indirip standart bir yapı meydana getireceği gibi arkasında devletlerinin desteğini hisseden Türk okulları ve derneklerin kendilerine güveni artacaktır.



BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ele alınmıştır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, İngiltere’de yaşayan iki dilli Türk çocuklarının dil seçimi ile Türk öğrencilerin, velilerin ve Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modeli; geçmişte veya halen mevcut olan durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu araştırma modelinde olayda değişiklik yapılması söz konusu değildir. Amaç mevcut olan durumu ortaya koymaktır (Karasar, 2012, s. 77).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İngiltere’deki Türk destek okullarında Türkçe dersine devam eden öğrenciler, Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri ve öğrenci velileri oluşturmaktadır. Evrene giren tüm öğrenci, veli ve öğretmenlerden veri toplamak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Çalışmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İngiltere’nin Bristol, Londra, Luton şehirlerinin çeşitli bölgelerinde bulunan 11 Türk destek okulunda Türkçe ve Türk Kültürü dersi alan rastgele/seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiş, yaşları 11-17 arasında değişen ve ana dilini Türkçe olarak tanımlayan 190 öğrenci (n=190), Türkçe ve Türk Kültürü dersi veren 41 öğretmen (n=42) ve çocukları Türkçe dersine devam eden 83 veli (n=83) oluşturmaktadır. Örneklem giren Türk destek okulları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Örnekleme giren Türk Destek Okulları

	Okul	Şehir
1	Akasya Türk Okulu	Luton, Beds
2	Ali Rıza Değirmencioğlu Türk Okulu	Londra, Harringey
3	Batı Londra Türk Okulu	Londra, Kensington
4	Bristol Diyanet Vakfı Türk Okulu	Bristol, Horfield
5	Londra Diyanet Vakfı Türk Okulu	Londra, Hornsey
6	Dr. Fazıl Küçük Türk Okulu	Londra, Lewisham
7	Edmonton Türk Okulu	Londra, Enfield
8	Hornsey Atatürk Türk Okulu	Londra, Harringey
9	Hülya Türk Okulu	Londra, Surrey
11	Southgate Türk Okulu	Londra, Cockfosters

Bu çalışmada basit, seçkisiz örnekleme yoluna gidilmiştir. “Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer bir deyişle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir. Temsil edici bir örneklem seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir.” (Büyüköztürk vd., 2008, s. 84).

4.2.1. Katılımcı Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Tablo 22

Katılımcı Öğrencilerin Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Gruplar	f	%
Yaş	11-12 Yaş	77	40,5
	13-15 Yaş	74	38,9
	16 ve üstü	39	20,5
	Toplam	190	100,0
Cinsiyet	Kız	108	56,8
	Erkek	82	43,2
	Toplam	190	100,0

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin %40,5'i (n=77) 11-12, %38,9'u (n=74) 13-15 yaş aralığında %20,5'i (n=39) ise 16 yaş ve üzerinde bulunmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin %56,8'i (n=108) kız, %43,2'si (n=82) ise erkektir. Kız ve erkek sayılarının dağılımına bakıldığında katılımcı kız öğrenci sayısının erkek öğrencilere göre fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 23

Katılımcı Öğrencilerin Doğum Yeri ve İngiltere’de Yaşadığı Süreye Göre Dağılımı

	Gruplar	f	%
Doğum Yeri	İngiltere	167	87,9
	Türkiye	14	7,4
	Kıbrıs	3	1,6
	Diğer	6	3,2
	Toplam	190	100,0
İngiltere’de Yaşadığı Yıl	5 ve altı	6	3,2
	6-10 Yıl	9	4,7
	11 ve üstü	35	18,4
	İngiltere’de doğdum	140	73,7
	Toplam	190	100,0

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu -%87, 9’u (n=167)- İngiltere doğumludur. Türkiye ve Kıbrıs doğumluların oranı ise sırasıyla %7,4 (n=14) ve %1,6 (n=3)’dür. Bütün katılımcı öğrencilerin cevapladığı soruya 6 öğrenci (%3,2) “diğer” yanıtını vermiştir. Bununla beraber, araştırmaya katılan öğrencilerin %3,2’si (n=6) 5 ve altı, %4,7’si (n=9) 6-10 arası, %18,4’ü (n=35) 11 ve üstü yıldır İngiltere’de yaşamaktadır. Tüm öğrencilerin %73,7’si (n=140) ise İngiltere’de doğduğunu belirtmiştir.

Tablo 24

Katılımcı Öğrencilerin Anne ve Baba Doğum Yerine Göre Dağılımı

	Gruplar	f	%
Anne Doğum Yeri	İngiltere	51	26,8
	Türkiye	97	51,1
	Kıbrıs	33	17,4
	Diğer	9	4,7
	Toplam	190	100,0
Baba Doğum Yeri	İngiltere	33	17,4
	Türkiye	99	52,1
	Kıbrıs	53	27,9
	Diğer	5	2,6
	Toplam	190	100,0

Tablo 24’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının annesi Türkiye’de doğmuştur. Katılımcı öğrencilerin %26,8’si (n=51) annelerinin İngiltere, %51,1 (n=91) Türkiye, %17,4’ü (n=33) ise Kıbrıs doğumlu olduğunu ifade etmiştir. Söz konusu soruya katılımcıların %4,7’si (n=9) “diğer” cevabını vermiştir. Katılımcı öğrencilerin babalarının doğum yerlerine bakıldığında ise; %17,4’ü (n=33) babasının

İngiltere, %52,1'i (n=99) Türkiye, %27,9'u (n=53) ise babasının Kıbrıs doğumlu olduğunu belirtmiştir. Bütün katılımcıların cevapladığı soruya öğrencilerin %2,6'sı (n=5) “diğer” cevabını vermiştir.

4.2.2. Katılımcı Velilerin Kişisel Özellikleri

Tablo 25

Katılımcı Velilerin Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Gruplar	f	%
Yaş	30 ve altı	3	3,6
	31-40 yaş	46	55,4
	41-50 yaş	20	24,1
	51 ve üstü	14	16,9
	Toplam	83	100,0
Cinsiyet	Kadın	57	68,7
	Erkek	26	31,3
	Toplam	83	100,0

Araştırmanın örneklemini oluşturan velilerin %3,6'sı (n=3) 30 ve altında, %55,4'ü (n=46) 31-40 yaş, %24,1'i (n=20) 41-50 yaş aralığında, %16,9'u (n=14) ise 51 yaş ve üzerinde bulunmaktadır. Bununla beraber, araştırmaya katılan velilerin %68,7'si (n=57) kadın, %31,3'ü (n=26) ise erkektir. Kadın ve erkek sayılarının dağılımına bakıldığında katılımcı kadın veli sayısının erkek velilerin 2 katından fazla olduğu görülmektedir. Katılımcı velilerin tümü söz konusu soruyu cevaplamıştır.

Tablo 26

Katılımcı Velilerin Doğum Yeri ve İngiltere’de Yaşadığı Süreye Göre Dağılımı

	Gruplar	f	%
Doğum Yeri	İngiltere	19	22,9
	Kıbrıs	22	26,5
	Türkiye	36	43,4
	Diğer	6	7,2
	Toplam	83	100,0
İngiltere’de Yaşadığı Süre	10 ve altı	4	4,8
	11-20 yıl	31	37,3
	21-30 yıl	18	21,7
	30 ve üstü	30	36,1
	Toplam	83	100,0

Tabloda görüldüğü üzere araştırmanın örneklemini oluşturan velilerin %22,9'u (n=19) İngiltere, %26,5'i (n=22) Kıbrıs, %43,4'ü (n=36) Türkiye doğumludur. Çalışmanın örnekleminde yer alan bütün velilerin cevapladığı soruya katılımcı velilerin %7,2'si (n=6) “diğer” cevabını vermiştir. Araştırmaya katılan velilerin %4,8'i (n=4) 10 ve altı, %37,3'ü (n=31) 11-20, %21,7'si (n=18) 21-30 arası, %36,1'i (n=30) ise 30 ve üzeri yıldır İngiltere’de yaşamaktadır.

Tablo 27

Katılımcı Veli Çocuklarının ve Eşinin Doğum Yerine Göre Dağılımı

	Gruplar	f	%
Çocuk Doğum Yeri	İngiltere	81	97,6
	Türkiye	1	1,2
	Kıbrıs	1	1,2
	Toplam	83	100,0
Eş Doğum Yeri	İngiltere	32	38,6
	Türkiye	32	38,6
	Kıbrıs	13	15,7
	Diğer	6	7,2
	Toplam	83	100,0

Araştırmaya katılan velilerin %97,6'sı (n=81) gibi büyük bir bölümünün çocuğu İngiltere’de doğmuştur. Çocuğu Türkiye’de ve Kıbrıs’ta doğanların oranları ise %1,2 (n=1) olmak üzere eşittir. Tabloda görüldüğü üzere eşi Türkiye’de ve İngiltere’de doğan katılımcı velilerin sayısı eşittir. Bununla beraber, araştırmaya katılan velilerin %38,6'sının (n=32) eşi Türkiye’de doğmuşken İngiltere’de doğanların oranı da aynı şekilde %38,6 (n=32)’dır. Bütün katılımcıların cevapladığı soruda eşi Kıbrıs doğumlu olanların oranı %15,7 (n=13) iken eşi İngiltere, Türkiye ve Kıbrıs dışında başka bir yerde doğan velilerin sayısı ise %7,2 (n=6) ile sınırlıdır.

Tablo 28

Katılımcı Velilerin Çalışma Durumuna Göre Dağılımı

Gruplar	f	%
İşçi	15	18,1
Memur	12	14,5
İşyeri sahibi	22	26,5
İşsiz	11	13,3
Diğer	23	27,7
Toplam	83	100,0

Tabloda görüldüğü üzere araştırmanın örneklemini oluşturan velilerin 18,1'i (n=15) işçi, %14,5'i (n=12) memur, %26,5'i (n=22) işyeri sahibi, %13,3'ü (n=11) ise işsizdir. Katılımcı velilerin tümünün cevapladığı soruya katılımcıların %27,7'i (n=23) “diğer” seçeneğini işaretlemiştir. Anketin ilgili maddesinde “ev hanımı” seçeneğine yer verilmemesi “diğer” seçeneğinin işaretlenme sıklığını arttırdığı söylenebilir.

Tablo 29

Katılımcı Velilerin Çocuk ve Evde Yaşayan Kişi Sayısına Göre Dağılımı

	Gruplar	f	%
Çocuk Sayısı	1 Çocuk	19	22,9
	2 Çocuk	34	41,0
	3 Çocuk	23	27,7
	4 Çocuk	7	8,4
	Toplam	83	100,0
Evde Yaşayan Kişi Sayısı	2 Kişi	4	4,8
	3 Kişi	20	24,1
	4 Kişi	34	41,0
	5 Kişi	19	22,9
	6 Kişi	5	7,2
	7 Kişi	1	1,2
	Toplam	83	100,0

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan velilerin %22,9'u (n=19) 1 çocuk, %41,0'i (n=34) 2 çocuk, %27,7'si (n=23) 3 çocuk, %8,4'ü (n=7) ise 4 çocuk sahibidir. Bununla beraber velilerin %4,8'i (n=4) evde 2 kişi, %24,1'i (n=20) 3 kişi, %41,0'i (n=34) 4 kişi, %22,9'u (n=19) 5 kişi, %5,0'i, (n=5) 6 kişi, %1,2'si (n=1) de evde 7 kişi yaşamaktadır.

4.2.3. Katılımcı Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Tablo 30

Katılımcı Öğretmenlerin Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Gruplar	f	%
Yaş	30 ve altı	6	14,6
	31-40 yaş	18	43,9
	41-50 yaş	14	34,1
	51 ve üstü	3	7,3
	Toplam	41	100,0
Cinsiyet	Kadın	24	58,5
	Erkek	17	41,5
	Toplam	41	100,0

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin %14,6'sı (n=6) 30 ve altı, %43,9'u (n=18) 31-40, %34,1'i (n=14) 41-50 arası, %7,3'ü (n=3) de 51 ve üzeri yaş grubunda bulunmaktadır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin %58,5'i (n=24) kadın, %41,5'i (n=17) ise erkektir. Araştırmaya katılan bütün öğretmenler söz konusu soruları cevaplamıştır.

Tablo 31

Katılımcı Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüme Göre Dağılımı

Gruplar	f	%
Türk Dili ve Edebiyatı	8	19,5
Sınıf Öğretmenliği	8	19,5
İngilizce Öğretmenliği	6	14,6
İngiliz Dili ve Edebiyatı	2	4,9
Eğitim Bilimleri	2	4,9
Fizik	2	4,9
İşletme	2	4,9
Moda Tasarım	1	2,4
Jeoloji	1	2,4
Beden Eğitimi Öğretmenliği	1	2,4
Türkçe Öğretmenliği	1	2,4
Biyoloji	1	2,4
Makine Mühendisliği	1	2,4
Bilgisayar Öğretmenliği	1	2,4
Tarih	1	2,4
Kimya	1	2,4
Cevap yok	2	4,9
Total	41	100,0

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %19,5'i (n=8) Türk Dili ve Edebiyatı, %19,5'i (n=8) Sınıf Öğretmenliği, %14,6'sı (n=6) İngilizce Öğretmenliği, %4,9'u (n=2) İngiliz Dili ve Edebiyatı, %4,9'u (n=2) Eğitim Bilimleri, %4,9'u (n=2) Fizik, %4,9'u (n=2) İşletme, %2,4'ü (n=1) Moda Tasarım, %2,4'ü (n=1) Jeoloji, %2,4'ü (n=1) Beden Eğitimi Öğretmenliği, %2,4'ü (n=1) Türkçe Öğretmenliği, %2,4'ü (n=1) Biyoloji, %2,4'ü (n=1) Makine Mühendisliği, %2,4'ü (n=1) Bilgisayar Öğretmenliği, %2,4'ü (n=1) Tarih, %2,4'ü (n=1) Kimya bölümü mezunudur. Söz konusu soruya katılımcıların %4,9'u (n=2) ise cevap vermemiştir. Görev yapan öğretmenlerin çok farklı branşlardan olmasında ilgili okul yönetimlerinin dışarıdan temin ettiği öğretmenlerin etkisi bulunmaktadır.

Tablo 32

Katılımcı Öğretmenlerin Görevlendirme Şekline Göre Dağılımı

Gruplar	f	%
T.C. makamları tarafından	14	34,1
KKTC makamları tarafından	8	19,5
İlgili okul yönetimi veya dernek tarafından	19	46,3
Toplam	41	100,0

Araştırmamanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin %34,1'i (n=14) T.C. makamları tarafından, %19,5'i (n=8) ise KKTC makamları tarafından görevlendirilmiştir. Bütün katılımcı öğretmenlerin cevap verdiği soruya katılımcıların %46,3'ü (n=19) ilgili okul yönetimi veya dernek tarafından görevlendirildiğini belirtmiştir.

Tablo 33

Katılımcı Öğretmenlerin Toplam Öğretmenlik Süresi ile İngiltere'deki Öğretmenlik Süresine Göre Dağılımı

	Gruplar	f	%
Toplam Öğretmenlik Süresi	5 ve altı	8	19,5
	6-10 yıl	8	19,5
	11-15 yıl	13	31,7
	16-20 yıl	7	17,1
	21 ve üstü	5	12,2
	Toplam	41	100,0
İngiltere'deki Öğretmenlik Süresi	5 ve altı	28	68,3
	6-10 yıl	6	14,6
	11-15 yıl	3	7,3
	16-20 yıl	2	4,9
	21 ve üstü	2	4,9
	Toplam	41	100,0

Tabloda görüldüğü üzere araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin %19,5'i (n=8) 5 ve altı, %19,5'i (n=8) 6-10, %31,7'si (n=13) 11-15, %17,1'i (n=7) 16-20 arası, %12,2'si (n=5) ise 21 ve üzerinde yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Bununla beraber araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası İngiltere'de 5 ve altı yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin %14,6'sı (n=6) 6-10, %7,3'ü (n=3) 11-15, %4,9'u (n=2) 16-20 yıl arası, %4,9'u (n=2) 21 ve üzeri yıl boyunca İngiltere'de öğretmenlik yapmaktadır.

Tablo 34

Katılımcı Öğretmenlerin İngilizce Bilme Durumuna Göre Dağılımı

Gruplar	f	%
Orta	10	24,4
İyi	31	75,6
Toplam	41	100,0

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenler İngilizce durumları hakkında bilmiyorum, az, orta, iyi seçeneklerinden oluşan soruya yalnızca “orta” ve “iyi” cevabını vermişlerdir. Bütün katılımcı öğretmenlerin cevap verdiği soruya öğretmenlerin %24,4’ü (n=10) İngilizce bilme durumunun orta seviye olduğu belirtirken, %75,6’sı (n=31) ise iyi seviyede İngilizce bildiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin İngilizce seviyelerine ilişkin soruya “bilmiyorum” ve “az” yanıtını hiç vermemesi ve çoğunluğunun İngilizce seviyesini “iyi” olarak belirtmesi görevlendirilen öğretmenlerden istenilen İngilizce şartının etkisi olduğu düşünülebilir. Ayrıca ilgili okul yönetimi tarafından görevlendirilen öğretmenlerin uzun süredir İngiltere’de yaşıyor olması söz konusu sonucun diğer bir nedeni olarak kabul edilebilir.

4.3. Ölçme Araçları/Veri Toplama Araçları

İngiltere’de yaşayan Türk çocuklarının dil seçimi ile Türk öğrencilerin, Türkçe öğretmenlerinin ve Türk velilerin Türkçe öğretimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla anket formu kullanılmıştır. Bu anketlerin hazırlanmasında Yağmur (2011, s. 231-240, 2012) ve Yıldız (2012, s.275-278) ve Belet’ten (2009) yararlanılmıştır. Uygulamadan önce İngiltere’de görev yapan öğretmenlerin ve uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Anket maddeleri öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması amacıyla İngilizceye çevrilmiş ve Türkçe-İngilizce olmak üzere iki dilde sunulmuştur.

Öğrenci anketinin ilk bölümünde katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin bazı kişisel bilgiler yer almıştır. Kişisel özelliklere ilişkin soruların ardından öğrencilerin evde ve okulda kullandıkları dil başta olmak üzere dil seçimine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Öğrencilerin Türk diline ve Türkçe dersine yönelik görüşlerine ilişkin 3’lü Likert tipinde 41 soru yöneltmiştir. Katılımcılar yöneltile soruları, Katılmıyorum (1), Kısmen katılıyorum (2), Katılıyorum (3) seçeneklerinden birini işaretleyerek cevaplamıştır.

Öğrenci velilerine sunulan anketin ilk bölümünde, katılımcı velilere ilişkin kişisel bilgilerle birlikte dil tercihinine ilişkin bilgilerin yer aldığı sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgilerinin ardından velilerin, Türkçe dersine devam eden Türk öğrencilerin Türkçe öğrenme durumlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla 9 açık uçlu sorudan oluşan anket formu sunulmuştur. Bu sorular; çocukların Türkçe öğrenmelerine yönelik amaçları, Türkçe öğrenme ve kullanma etkinlikleri, Türkçe kullanımında karşılaşılan sorunlar ve öneriler başlıkları altında sıralanmıştır.

Velilere ve öğrencilere sunulan anketlerde olduğu gibi öğretmenlere uygulanan anketin ilk bölümünde katılımcı öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik sorular yer almıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgilerinin ardından, Türkçe dersine devam eden öğrencilerin Türkçe öğrenme durumlarına yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla 12 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu sorular; öğrencilere Türkçe öğretme amaçları, Türkçe öğretme ve kullanma etkinlikleri, Türkçe kullanımında karşılaşılan sorunlar ve öneriler başlıkları altında sıralanmıştır.

4.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanma sürecinde ilk olarak T.C. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliğine bilgilendirme yapılarak gerekli izinler alınmıştır. Bu kapsamda uygulama yapılacak okullarda görev yapan öğretmenlere müşavirlikçe gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından örnekleme giren okul yöneticileri aranarak uygun gün ve saatte görüşme talep edilmiştir. Okul yöneticileri tarafından belirtilen gün ve saatte söz konusu okullara ulaşılarak anketlerin uygulaması yapılmıştır.

Örnekleme giren Türk destek okulları 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde araştırmacı tarafından ziyaret edilerek Türkçe dersine devam eden öğrencilere, öğrenci velilerine, Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerine anketler uygulanmıştır. Çalışma sırasında ziyaret edilen bütün okullardaki yöneticilerden, Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinden yardım alınmıştır. Anketlerin cevaplandırıldığı sırada araştırmacı, katılımcılarla birlikte hazır bulunmuş ve araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgiler vermiştir. Öğrenciler ankette yer alan soruları cevapladığı sırada araştırmacı ve öğretmen sınıf içinde dolaşarak anketleri kontrol etmiş ve anketlerde yer alan soruların anlaşılmasında söz konusu soruları açıklamıştır.

Velilere yönelik anketlerin uygulanmasında ise okul yöneticilerinden yardım alınmıştır. Okul yöneticileri aracılığıyla velilere ulaşılmış ve anket formları araştırmacının gözetiminde veliler tarafından cevaplandırılmıştır. Anketler cevaplandırılmaya başlanmadan önce araştırma hakkında bilgiler verilmiş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ankette yer alan soruların anlaşılmaması durumunda araştırmacı anlaşılmayan soruları açıklamıştır. Veliler söz konusu anketi cevaplarırken araştırmacı hazır bulunmuş ve eksiklik durumunda velilere yardım edilmiştir. Ayrıca Türk destek okullarının özel günlerde düzenledikleri etkinliklere katılan velilere ulaşılmıştır. Burada araştırmaya katılmak isteyen velilere söz konusu anketler verilmiş ve doldurulanlar etkinlik başlamadan toplanmıştır.

Her okulda ayrı ayrı elde edilen veriler; okullara, sınıflara, okulda görev yapan öğretmenlere ve çocuğu ilgili okula devam eden velilere göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan veriler daha sonra analiz edilmek üzere araştırmacı tarafından toplanmıştır. Temmuz 2015 tarihinde son uygulamalar yapılarak veri toplama süreci tamamlanmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Çalışma ile elde edilen veriler, SPSS 23.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemlerinden (yüzde-frekans) yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türk dili ve Türkçe dersine yönelik görüşlerinin değişkenlere olan bağımlılığı ise ki-kare analizi ile denetlenmiştir.

Araştırmaya katılan veli ve öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevapların analiz edilmesinde yine SPSS 23.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan veli ve öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar, temalar altında sınıflandırılarak ilgili program yardımıyla sayısal değerlere dönüştürülmüştür. Sayısal değerlere dönüştürülen veriler, frekans ve yüzde tabloları ile çalışmaya eklenmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen veriler çözümlenmiş ve ilgili literatür ışığında yorumlanmıştır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemini “İngiltere’de Türkçe dersine devam eden öğrencilerin ana dili ve ailede ilk öğrendiği dil nedir, yakın çevreleriyle iletişimlerinde Türkçe-İngilizce dil tercihleri nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu başlık altında İngiltere’de Türkçe dersine devam eden öğrencilerin ve öğrenci velilerinin anket maddelerinde yer alan dil seçimine ilişkin sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bu sorusuna cevap bulmak için velilere ve öğrencilere sunulan anketin Genel Bilgiler kısmındaki dil seçimine ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar daha önce farklı ülkelerde yapılan çalışmalar ile karşılaştırılmış ve ilgili literatür çerçevesinde yorumlanmıştır.

Tablo 35

Katılımcı Öğrencilerin Ana Dili Tanımlaması

	f	%
İngilizce	11	4,7
Türkçe	190	80,9
Türkçe-İngilizce	25	10,6
Diğer	9	3,8
Toplam	235	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %80,9 (n=190) ana dilini Türkçe, 4,7'si (n=11) İngilizce, %10,6'sı (n=25) Türkçe-İngilizce, %3,8'i (n=9) ise ana dilinin seçeneklerde yer almayan diğer bir dil olduğunu belirtmiştir. Buna göre Türkçe derslerine devam eden öğrencilerin bir kısmının Türkçeyi ana dili olarak görmediği sonucuna ulaşılabilir. İki dillilik bağlamında ana dili eğitiminin ele alındığı bu çalışmaya ana dilini yalnızca Türkçe olarak belirtenler dâhil edilmiştir.

Tablo 35'e göre Türkçe yüksek oranda ana dili olarak tanımlanan dil konumundadır. Söz konusu çalışmada etnik aidiyete ilişkin bir çalışma yapılamadığı için dil sürdürüm oranına ilişkin net bir bilgi vermek mümkün değildir. Araştırmaya katılan bütün öğrencilerin Türk etnik kimliğine aidiyet duyduğu kabul edilse bile ana dili sürdürümüne ilişkin kayıp %20'yi geçmemektedir. Kipp, Clyne, & Pauwels'dan aktaran Akıncı vd. (2015) çalışmasında birbiriyle ilişkide olan diller şekilsel olarak birbirinden ne kadar farklı olursa azınlık dilinin varlığını devam ettirme olasılığının o kadar güçlü olacağını belirtmektedir. Bu açıdan Türkçenin eklemeli bir dil olması, İngiltere'deki Türklerin ana dilini devam ettirmeye yönelik görüşünde güçlü bir etkisi olduğu düşünülebilir.

Tablo 36

Katılımcı Öğrencilerin Dil Tercihleri (Ev dili-Arkadaş Dili)

	Evde genellikle konuştuğunuz dil?		Türk arkadaşlarınızla genellikle konuştuğunuz dil?	
	f	%	f	%
İngilizce	78	41,1	167	87,9
Türkçe	89	46,8	13	6,8
Karma	23	12,1	10	5,3
Toplam	190	100	190	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %46,8'i (n=89) evinde genellikle Türkçe konuşmaktadır. Öğrencilerin %41,1'i (n=78) evde genellikle İngilizce konuştuklarını, %12,1'i (n=23) ise Türkçe- İngilizce karma bir dil kullandıklarını ifade etmişlerdir. Evde konuşulan dillerin yüzdelere bakıldığında Türkçe ve İngilizcenin birbirine yakın oldukları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin %87,9'u (n=167) gibi büyük çoğunluğu arkadaşlarıyla İngilizce konuşmayı tercih etmektedir. Katılımcıların %6,8'i (n=13) arkadaşlarıyla genellikle Türkçe konuşurken, %5,3'ü (n=10) ise Türkçe- İngilizce karma şekilde konuşmaktadır.

Öğrencilerin yakın çevresiyle iletişimlerinde kullandıkları dile ilişkin yanıtlara bakıldığında evde genellikle Türkçe konuştukları görülmektedir. Bu sonuç İngiltere’de yaşayan Türk çocuklarının dil sürdürümleri açısından önemlidir. Ancak ev ortamından uzaklaşan çocukların diğer bir yakın çevresi olan Türk arkadaşlarıyla yüksek oranda İngilizce konuşmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum Türkçenin evde konuşulan dil olduğu ve sosyal hayatta yeterince yer edinmediğinin göstergesidir. Bu durum, evde konuşulan dil ile sınırlı kalan Türkçenin dil sürdürümü açısından olumsuz bir sonuçtur.

Tablo 37

Katılımcı Veli ve Çocuklarının Dil Tercihleri (İlk dil- Ev dili)

	Çocuğunuzun ailede ilk öğrendiği dil?		Evde genellikle kullandığınız dil?	
	f	%	f	%
İngilizce	16	19,3	18	21,7
Türkçe	50	60,2	34	41,0
Karma	14	16,9	30	36,1
Diğer	3	3,6	1	1,2
Toplam	83	100	83	100

Araştırmaya katılan 83 velinin %19,3’ü (n=16) çocuğunun aile içinde öğrendiği ilk dilin İngilizce olduğunu ifade ederken katılımcıların %60,2’si (n=50) ise Türkçe olduğunu belirtmiştir. Katılımcı velilerin %16,9’u (n=14) “karma” seçeneğini, %3,6’sı (n=3) ise “diğer” seçeneğini işaretlemiştir. Bununla beraber velilerin %21,7’si (n=18) evde genellikle İngilizce konuşurken %41,0’i (n=34) Türkçe konuşmaktadır. Tüm katılımcıların %36,1’i (n=30) evde Türkçe-İngilizce karma dil konuştuklarını belirtirken %1,2’si (n=1) ise evinde diğer bir dilin genellikle konuşulduğu ifade etmiştir.

Tablo 37’ye göre İngiltere’deki Türk çocukları aile içinde ilk olarak Türkçe öğrenmekte ve evde genellikle Türkçeyi iletişim dili olarak kullanmaktadır. Bununla beraber ailelerin evlerinde genellikle Türkçe konuşmayı tercih ettikleri görülmektedir. Buna karşın çocukların evde genellikle konuştukları dilde “karma” seçeneğinin önemli oranda sonuç gösterdiği görülmektedir. Buna göre İngiltere’de aile içinde hâkim dilin Türkçe olduğu sonucuyla beraber baskın dil olan İngilizcenin de aile içi iletişimde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 38

Katılımcı Veli ve Çocuklarının Dil Tercihleri (2)

	Çocuğunuzla konuştuğunuz dil?		Çocuklarınızın aralarında konuştuğu dil?	
	f	%	f	%
Genellikle İngilizce	18	21,7	36	43,7
Sadece İngilizce	1	1,2	7	8,4
Genellikle Türkçe	31	37,3	12	14,4
Sadece Türkçe	8	9,6	3	3,6
Karma	24	28,9	18	21,7
Diğer	1	1,2	-	-
Cevapsız	-	-	7	8,4
Toplam	83	100	83	100

Örnekleme oluşturan velilerin %21,7'si (n=18) çocuklarıyla genellikle İngilizce, %1,2'si (n=1) sadece İngilizce, %37,3'ü (n=31) genellikle Türkçe, %9,6'sı (n=8) sadece Türkçe, %28,9'u (n=24) İngilizce-Türkçe karma bir dil kullandığı görülmektedir. Bununla beraber katılımcıların %1,2'si (n=1) ise seçenekler dışındaki diğer bir dili konuştuğunu belirtmiştir. Çocukların aralarında konuştukları dile ilişkin ise velilerin %43,7'si (n=36) genellikle İngilizce, %8,4'ü (n=7) sadece İngilizce, %14,4'ü (n=12) genellikle Türkçe, %3,6'sı (n=3) sadece Türkçe konuştuklarını, %21,7'si (n=18) ise çocukların Türkçe-İngilizce karma şekilde konuştuklarını belirtmiştir. Söz konusu soruya katılımcıların %8,4'ü (n=7) ise cevap vermemiştir.

Azınlık durumundaki bir dilin devam etmesindeki en güçlü etki grup içi evliliklerdir. Birçok vakada görüldüğü gibi Batı Avrupa'da doğan Türkler, yüksek oranda Türklerle evlenmektedir. Bununla beraber Türkçe aile içindeki baskın rolünü kaybetmemekte ve çocuklar ana sınıfına başlayana kadar birinci dilleri olan Türkçeyi edinmektedir (Akıncı & Yağmur, 2015). Birden çok çocuğa sahip aileler için söz konusu durum değişebilmektedir. Bu araştırma ile elde edilen bulgulara bakıldığında ailelerin çocuklarıyla genellikle Türkçe konuşmalarına rağmen, çocukların kardeşleriyle konuşurken genellikle İngilizceyi tercih ettikleri görülmektedir. Tablo 36'da katılımcı öğrenciler evlerinde genellikle Türkçe konuştuklarını belirtmişlerdi. Söz konusu sonuç Tablo 38'de yer alan verilerle birlikte değerlendirildiğinde çocukların evde kardeşlerinden çok anne ve babalarıyla iletişimlerinde Türkçeyi kullandığı görülmektedir. Bu araştırma ile ulaşılan bulgulara göre sosyal hayatta

kullanım alanı zaten dar olan Türkçenin ev içinde de belirli kişilerle konuşmalarda daha çok tercih edildiğini göstermektedir.

İlgili alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların Türklerin göçmen olarak bulunduğu Avrupa ülkeleri ile birlikte tarihsel azınlık olarak bulunduğu balkan ülkelerinde de yapıldığı görülmektedir. Yalınkılıç'ın (2015, s.87) Bulgaristan'da yaptığı doktora tez çalışmasında katılımcıların büyük çoğunluğunun ebeveynleriyle ve kardeşleriyle Türkçe konuşmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber araştırmaya katılanların yarısından fazlası Türk arkadaşlarıyla her zaman Türkçe konuştuğunu belirtmiştir. Bulgaristan'da elde edilen veriler, burada yaşayan tarihsel azınlık konumundaki Türklerin dil seçimlerinin İngiltere'deki göçmen Türk çocuklarından elde edilen sonuçlara göre farklılık gösterdiği ve Bulgaristan'da yaşayan Türklerin ana dili sürdürümünün İngiltere'deki Türk çocuklarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Türklerin göçmen olarak bulunduğu Avrupa ülkelerinde yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlara bakıldığında Yıldız'ın (2012) Almanya'daki saha çalışmasında elde edilen sonuçlarda "karma (Almanca-Türkçe)" seçeneğinin öne çıktığı görülmektedir. Bu açıdan Almanya'da elde edilen sonuçların İngiltere'deki sonuçlarla karşılaştırıldığında farklılık oluşturduğu görülmektedir. İngiltere'de evde genellikle Türkçe, arkadaşlarla ise genellikle İngilizce tercih edilirken Almanya'da hem evde hem de arkadaşlarla iletişimlerinde çocukların "karma" bir dil kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Fransa'da yaptığı tez çalışmasında Güler Arı (2015) Fransa'da yaşayan Türk çocuklarının evde genellikle Türkçe konuşmayı tercih ettiklerini fakat Türk arkadaşlarıyla daha çok Fransızca konuştukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan velilerin evlerinde genellikle Türkçe konuşmaları ise ulaşılan diğer sonuçlardandır. Bu sonuçlar İngiltere'deki Türk çocuklarıyla ilgili yapılan çalışmada elde edilen verilerle paralellik göstermektedir. Bununla beraber Fransa'da yaşayan Türk çocuklarının kardeşleriyle daha çok Fransızca konuşmayı, İngiltere'deki Türk çocuklarının ise daha çok İngilizce konuşmayı tercih etmeleri her iki ülkedeki Türk çocuklarının kardeşleriyle baskın dili kullanma eğilimlerinin olduğunu göstermektedir. Kardeşlerin aralarında konuştukları dile ilişkin her iki çalışmadaki veriler katılımcı öğrencilerin velileri tarafından dile getirilmiştir.

Yağmur (2010) Hollanda'da yaptığı çalışmada burada yaşayan Türk çocuklarının evde anne ve babasıyla düzenli olarak Türkçe konuştukları sonucuna (%80) ulaşmıştır. Yine bu araştırmada çocukların, küçük ve büyük kardeşleriyle %49 ile %61 arasında değişen

oranlarda Türkçe konuşmayı tercih ettiği görülmektedir. Buna göre Hollanda’da elde edilen sonuçların İngiltere’deki Türk çocuklarının verileriyle farklılık gösterdiği ve Hollanda’da dil kullanım tercihin daha çok Türkçeden yana kullanıldığı söylenebilir.

Öğrencilerin dil kullanım tercihleri ile anket maddelerine verilen yanıtlar arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Evde konuşulan dil ile ankette yer alan 1, 6, 15, 19, 23, 29, 37, 38, ve 39. maddeler arasındaki ilişki ki kare analizi ile denetlenmiş ve araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular kısmında açıklanmıştır (bkz. s. 108-116).

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemini “İngiltere’de yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türk diline ve Türkçe öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu başlık altında İngiltere’de Türkçe dersine devam eden öğrencilerin anket maddelerine verdikleri cevaplar Yağmur’dan (2011, 231-240) yararlanılarak aşağıdaki başlıklar altında değerlendirilmiştir:

- Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Görüşleri
- Öğrencilerin Türk Kültürü ve Özbenlikle İlgili Görüşleri
- Öğrencilerin İkinci Dil Ortamıyla İlgili Görüşleri
- Türkçe Öğretimine Atfedilen Değer

Araştırmanın bu sorusuna cevap bulmak için öğrencilere sunulan anketin ikinci bölümünde yer alan 41 maddelik “Göçmen Öğrencilerin Türk Dili ve Türkçe Dersine Yönelik Görüşleri” başlıklı anket sorunlarına verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Ankette yer alan maddeler sıralanan başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Sonuçlar daha önce farklı ülkelerde yapılan benzer çalışmalar ile karşılaştırılmış ve ilgili literatür çerçevesinde yorumlanmıştır.

5.2.1. Türkçe Öğretimine Yönelik Görüşler

İngiltere’deki Türk destek okullarında Türkçe ve Türk Kültürü dersine devam eden öğrencilerin sayısı yıllar geçtikçe azalmaktadır. Türkçeye olan ilginin azalmasında Türkçe derslerinin yapısıyla ilgili yaşanan sorunlar etkili olmaktadır. Bu açıdan İngiltere’de Türkçe dersine devam eden öğrencilerin, Türkçe öğretim sürecinin farklı yönleriyle (ders saatleri, ders materyalleri, ödevlendirme, vb.) ilgili anket maddelerine verdikleri cevaplar

göz önüne alınmalıdır. Öğrencilerin söz konusu maddelere verdikleri yanıtlar Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39

Öğrencilerin Türkçe Öğretimine Yönelik Görüşleri

Maddeler	Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1 Türkçe derslerini seviyorum.	26	13,7	94	49,5	70	36,8	190	100,0
2 Türkçe dersleri eğlencelidir.	47	24,7	72	37,9	71	37,4	190	100,0
7 Türkçe derslerindeki okuma parçaları çok sıkıcı.	67	35,3	70	37,2	53	27,9	190	100,0
4 Türkçe derslerine ayrılan ders saati yeterli.	31	16,3	86	45,3	73	38,4	190	100,0
5 Türkçe ders saatleri dışında Türkçe konuşmak istemiyorum.	120	63,2	48	25,3	22	11,6	190	100,0
6 Türkçe konuşmaktan hoşlanmıyorum.	125	65,8	46	24,2	19	10,0	190	100,0
7 Türkçe ödevlerimi tam yapamıyorum.	93	48,9	60	31,6	37	19,5	190	100,0
8 Türkçe ders kitapları çok zor.	92	48,4	68	35,8	30	15,8	190	100,0
9 Türkçe ders kitapları bana fazla bir şey öğretmiyor.	97	51,1	55	28,9	38	20,0	190	100,0
10 Türkçe derslerinde metin okumaktan zevk alıyorum.	49	25,8	71	37,4	70	36,8	190	100,0
11 Türkçe ödevlerimi düzenli olarak yaparım.	49	25,8	69	36,3	72	37,9	190	100,0
12 Türkçe ders saatlerinin artırılmasını istiyorum.	99	52,1	52	27,4	39	20,5	190	100,0
13 Türkçe için ders dışında zaman ayırmaya gerek yok.	95	50,0	66	34,7	29	15,3	190	100,0
14 Türkçe dersleri çok sıkıcı geçiyor.	87	45,8	60	31,6	43	22,6	190	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe ile ilgili görüşlerine bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin %65,8’i (n=125) “*Türkçe konuşmaktan hoşlanmıyorum.*” maddesine katılmıyorum, %24,2’si (n=46) kısmen katılıyorum yalnızca %10,0’u (n=19) katılıyorum cevabını vermiştir. Bununla beraber araştırmaya katılan öğrencilerin %13,7’si (n=26) “*Türkçe derslerini seviyorum.*” maddesine katılmıyorum, %49,5’i (n=94) kısmen

katılıyorum, %36,8'i (n=70) ise katılıyorum cevabını vermiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin %24,7'si (n=47) anketin "*Türkçe dersleri eğlenceli.*" maddesine katılmıyorum cevabını verirken %37,9'u (n=72) kısmen katılıyorum, %37,4'ü (n=71) katılıyorum cevabını vermiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %63,2'si (n=120) ise "*Türkçe ders saatleri dışında Türkçe konuşmak istemiyorum.*" maddesine katılmadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca, katılımcı öğrencilerin %45,8'i "*Türkçe dersleri çok sıkıcı geçiyor.*" maddesine katılmadıklarını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin söz konusu anket maddelerine verdikleri cevaplar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin Türkçe konuşmaktan hoşlandıkları, Türkçe derslerini sevdikleri, Türkçeye ilişkin olumlu yaklaşımlarının olduğu görülmektedir. Bununla beraber öğrencilerin Türkçe ders saatleri dışında Türkçe konuşmayı istemeleri Türkçenin sosyal hayatın parçası olması açısından önemlidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %48,4'ü (n=92) "*Türkçe ders kitapları çok zor.*" maddesine katılmıyorum, %35,8'i (n=68) kısmen katılıyorum, %15,8'i (n=30) katılıyorum cevabını vermiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin %51,1'i (n=97) "*Türkçe ders kitapları bana fazla bir şey öğretmiyor.*" maddesine katılmıyorum, %28,9'u (n=55) kısmen katılıyorum, %20,0'si (n=38) katılıyorum cevabını vermiştir.

Dil öğretim sürecinin önemli bir aracı olan ders kitapları öğrencilerin temel becerileri kazanmasında oldukça önemli bir görev üstlenmektedir. Ders kitapları programa uygun olmak kaydıyla okuma, dinleme/izleme metinleri ile diğer dil becerilerinin kazandırılması amacıyla hazırlanmış etkinlik ve oyunlarla öğretmen ve öğrencilerin ilk başvuru kaynaklarındandır. Öğrencilerin ders kitabıyla ilgili verdikleri cevaplara bakıldığında ders kitaplarının etkililiği ve zorluk düzeyi ile ilgili net bir sonuca ulaşamadığı görülmektedir. Yapılan ikili görüşmelerde öğrenciler, özellikle Türkçe ve Türk Kültürü Materyali kitaplarında yer alan okuma metinlerinin oldukça zor olduğunu sıklıkla ifade etmişlerdir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin %35,3'ü (n=67) "*Türkçe derslerindeki okuma parçaları çok sıkıcı*" maddesine katılmıyorum, %37,2'si (n=70) kısmen katılıyorum, %27,9'u (n=53) ise katılıyorum cevabını verirken "*Türkçe derslerinde metin okumaktan zevk alıyorum.*" maddesine ise öğrencilerin %25,8'i (n=49) katılmıyorum, %37,4'ü (n=71) kısmen katılıyorum, %36,8'i (n=70) ise katılıyorum cevabını vermiştir.

Ders kitaplarında yer alan metinler dil becerilerinin kazandırılmasında önemli bir araç konumundadır. Ders kitaplarındaki metinler ile öğrencilerin okuma becerisini doğrudan geliştirmek mümkün olduğu gibi diğer dil becerilerinin kazandırılmasında da bu metinlerin dolaylı etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle hedef kitlenin ihtiyaçlarını karşılamayan veya onların ilgisi çekmeyen metinler öğrencilerin sıkılmasına ve dersten uzaklaşmasına neden olabilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %52,1'i (n=99) "*Türkçe ders saatlerinin arttırılmasını istiyorum.*" maddesine katılmıyorum, %27,4'ü (n=52) kısmen katılıyorum, %20,5'i (n=39) ise katılıyorum cevabını vermiştir. Bununla beraber öğrencilerin %16,3'ü (n=31) "*Türkçe derslerine ayrılan ders saati yeterli.*" maddesine katılmıyorum, %45,3'ü (n=86) kısmen katılıyorum, %38,4'ü (n=73) ise katılıyorum cevabını vermiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %50,0'si (n=95) ise "*Türkçe için ders dışında zaman ayırmaya gerek yok.*" maddesine katılmıyorum cevabını vermiştir.

Öğrencilerin Türkçe ders saatlerine ilişkin düşünceleri genel itibariyle ders saatlerinin yeterli olduğu ve Türkçe için ders dışında zaman ayırmaya gerek olmadığı şeklindedir. İngiltere'deki Türk destek okullarında ders alan öğrenciler haftada bir veya iki gün 2-4 saat arasında değişen sürelerde Türkçe dersi almaktadır. Dil öğretiminin bir süreç olduğu düşünüldüğünde belirtilen sürenin oldukça az olduğu bir gerçektir fakat gerek ders işlenişinde yaşanan sorunlar, gerek derslerin sıkıcı olması veya başka sebeplerden dolayı öğrencilerin söz konusu süreyi yeterli buldukları söylenebilir. Baker (2011, s.229) destek okullarıyla ilgili olarak, yaşayan birçok soruna rağmen bu okulların başarılı olabildiğini ancak eğlenceli bir eğitim ortamı sunmak ve öğrencilere keyifli deneyimler yaşatarak mümkün olacağını belirtmiştir. Dolayısıyla elde edilen sonuçların öğrencilere daha keyifli deneyimler sunarak aşılabileceği savunulabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %48,9'u (n=93) "*Türkçe ödevlerimi tam yapamıyorum.*" maddesine katılmıyorum, %31,6'sı (n=60) kısmen katılıyorum, %19,5'i (n=37) katılıyorum cevabını vermiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin %25,8'i (n=49) "*Türkçe ödevlerimi düzenli olarak yaparım.*" maddesine katılmıyorum, %36,3'ü (n=69) kısmen katılıyorum, %37,9'u (n=72) ise katılıyorum cevabını vermiştir. Söz konusu maddelere ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında Türkçe derslerine devam eden öğrencilerin verilen ödevleri düzenli olarak yap(a)madıkları görülmektedir. Bu açıdan hem ders saatinin yetersiz olması hem de verilen ödevlerin düzenli olarak yapılmaması

öğrencilere ana dili öğretiminin haftada 1 veya 2 gün sunulan 2-4 saatlik Türkçe dersleriyle sınırlı kalmasına sebep olmaktadır.

Yıldız (2012) Almanya’da yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun Türkçe öğrenmekten hoşlanmadıklarını belirtirken Güler Arı (2015) tarafından Fransa’da yapılan tez çalışmada ise katılımcı öğrencilerin yüksek oranda Türkçe öğrenmekten hoşlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular öğrencilerin Türkçe öğrenmekten hoşlandıklarını göstermektedir. Dolayısıyla İngiltere’deki Türk öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin yaklaşımları olumlu anlamda Almanya’daki öğrencilerden farklılık göstermektedir.

Yağmur (2011), Yıldız (2012), Güler Arı (2015) tarafından farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda öğrencilerin görüşlerine ilişkin bazı maddeler yüksek oranda benzerlik göstermiştir. Her üç çalışmayla birlikte bu çalışmada da öğrenciler ders saatleri dışında Türkçe konuşmak istiyor ve Türkçe ders saatlerinin arttırılmasını istemiyor. Ana dili eğitimi için oldukça yetersiz olan haftalık ders saatlerinin öğrenciler tarafından arttırılmasının istenilmemesi derslerde yaşanan birtakım aksaklıklardan kaynaklanmaktadır. Özellikle Almanya’da (Yıldız, 2012) yapılan çalışmada öğrencilerin Türkçe ders kitaplarının çok zor olduğunu ve Türkçe derslerinin çok sıkıcı geçtiğini belirtmesi elde edilen diğer sonuçlarla birlikte yorumlanmalıdır.

5.2.2. Türk Kültürü ve Özbenlikle İlgili Görüşler

Yurt dışında baskın kültürün hakim olduğu bir ortamda doğup büyüyen ve artık yerleşik göçmen olan Türkler için kimliğin korunması ve geliştirilmesi oldukça önemlidir. Kimliğin gelişmesi çocukların özbenlikle ilgili olumlu düşünceler geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda Baker (1993, s. 94) öğrenilen dili devam ettirmek ve geliştirmek için tutumun önemine işaret ettiği çalışmada ikinci bir dil öğrenerek farklı bir grupta iletişime geçmenin benlik algısını geliştireceğini belirtmiştir. Bu nedenle iki dilliliğin kültürlenmeyi içinde barındırdığı ifade edilebilir.

İki dilli Türk çocuklarının Türk kültürüne bağlılığının gelişmesinde yurt dışındaki Türkçe ve Türk kültürü öğretimi önemli rol üstlenmektedir. Bu kapsamda değerlendirilebilecek olan İngiltere’deki Türkçe derslerine devam eden öğrencilerin Türk kültürü ve özbenlikle ilgili görüşlerine ilişkin maddeler Tablo 40’te gösterilmiştir.

Tablo 40

Öğrencilerin Türk Kültürü ve Özbenlikle İlgili Görüşleri

Maddeler	Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
15 Türkçe konuşan insanlar içinde kendimi daha mutlu hissediyorum.	33	17,4	102	53,7	55	28,9	190	100,0
16 İlerde çocuklarımla mutlaka Türkçe öğrenmesini isterim.	15	7,9	37	19,5	138	72,6	190	100,0
17 İngiltere’de yaşayan bir Türk öğrencinin iyi derecede Türkçe bilmesi gereksiz.	85	44,7	81	42,6	24	12,6	190	100,0
18 Türkler Türkçe konuşmaya devam ederse Türk kimliklerini koruyacaktır.	21	11,1	84	44,2	85	44,7	190	100,0
19 Türk arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum.	31	16,3	67	35,3	92	48,4	190	100,0
20 Türkçe konuşan insanların yanında kendimi pek rahat hissetmiyorum.	117	61,6	53	27,9	20	10,5	190	100,0
21 Her Türk gencinin ana dilini çok iyi bilmesi gerekir.	6	%3,2	58	%30,5	126	%66,3	190	100,0
22 Türk kültürünü öğrenmek için Türkçemi ilerletmem gerekiyor.	30	%15,8	70	%36,8	90	%47,4	190	100,0

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin %17,4’ü (n=33) “*Türkçe konuşan insanlar içinde kendimi daha mutlu hissediyorum.*” maddesine katılmıyorum, %53,7’si (n=102) kısmen katılıyorum, %28,9’u (n=55) ise katılıyorum cevabını vermiştir. “*Türkçe konuşan insanların yanında kendimi pek rahat hissetmiyorum.*” maddesine ise öğrencilerin %61,6’sı (n=117) katılmıyorum, %27,9’u (n=53) kısmen katılıyorum, yalnızca %10,5’i (n=20) katılıyorum cevabını vermiştir.

Bu sonuçlara göre İngiltere’deki Türk çocukları Türkçe konuşan insanların yanında kendilerini daha rahat hissettikleri söylenebilir. Buradaki durum etnik kimlikten bağımsız olarak değerlendirilmelidir. Özellikle İngiltere’de yaşayan ve Türkçe konuşan insanlar içerisinde başka etnik kimliğe mensup birçok kişi bulunmaktadır. Öğrencilerin kendilerini Türkçe konuşanlar içinde daha rahat hissetmesi Türkçe konuşanlara ilişkin geliştirdikleri olumlu algının sonucu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin %44,7'si (n=85) *“İngiltere’de yaşayan bir Türk öğrencinin Türkçe bilmesi gereksiz.”* maddesine katılmıyorum, %42,6'sı (n=81) kısmen katılıyorum, %12,6'sı (n=24) ise katılıyorum cevabını vermiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin %11,1'i (n=21) ise *“Türkler Türkçe konuşmaya devam ederse Türk kimliklerini koruyacaktır.”* maddesine katılmıyorum, %44,2'si (n=84) kısmen katılıyorum, %44,7'si (n=85) katılıyorum cevabını vermiştir.

Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğu İngiltere’de Türkçe bilmenin kısmen de olsa gerekli olduğunu ve Türklerin Türkçe konuşarak milli kimliklerini koruyacaklarını düşünmektedir. Öğrencilerin söz konusu maddeye ilişkin düşünceleri İngiltere’de ileride Türkçe kaybolmayacak düşüncesi ile birlikte değerlendirilmelidir. Bu açıdan İngiltere’deki Türk öğrenciler, Türklerin Türkçe konuşmaya devam etmesiyle ileride Türkçe’nin İngiltere’de kaybolmayacağını düşündükleri sonucuna ulaşılabilir. Kimlik gelişimi açısından önemli olan ana dili eğitime ilişkin bu sonuç oldukça önemlidir.

Katılımcı öğrencilerin %16,3’ü (n=31) *“Türk arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum.”* maddesine katılmıyorum, %35,3’ü (n=67) kısmen katılıyorum, %48,4’ü (n=92) ise katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuca göre Türk çocuklarının arkadaşlarıyla konuşurken dil tercihinin Türkçeden yana kullanma eğiliminin olduğu sonucuna varılabilir. Bu durum Türkçenin sosyal yaşamın bir parçası olması açısından önemlidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %66,3’ü (n=126) *“Her Türk gencinin ana dilini çok iyi bilmesi gerekir.”* maddesine katılıyorum, %30,5’i (n=58) kısmen katılıyorum yanıtını verirken öğrencilerin yalnızca %3,2’i (n=6) söz konusu maddeye katılmadığını belirtmiştir. *“Türk kültürünü öğrenmem için Türkçemi ilerletmem gerekiyor.”* maddesine ise öğrencilerin %47,4’ü (n=90) katılıyorum, %36,8’i (n=70) kısmen katılıyorum, %15,8’i (n=30) ise katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin her Türk gencinin ana dilini çok iyi bilmesi gerektiğini düşünmesi, İngiltere’de yaşayan Türk çocuklarının ana dili olarak Türkçe öğrenimini gerekli gördüklerini ve olumlu özbenlik algısı geliştirdiklerini göstermektedir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin Türk kültürünü öğrenmek için Türkçe öğrenmeyi gerekli gördükleri savunulabilir. Buna göre öğrencilerin Türk kültürünü öğrenmede Türkçenin önemli olduğuna ilişkin olumlu algılarının olduğu söylenebilir.

İki dilli Türk öğrencilerin Türk kültürü ve özbenlikle ilgili görüşleri bağlamında diğer Avrupa ülkelerinde yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde Yağmur (2011), Yıldız ve Güler Arı (2015) tarafından yapılan çalışmalarda Hollanda, Almanya ve Fransa’da yaşayan

iki dilli Türk çocuklarının İngiltere’de olduğu gibi gelecekte çocuklarının mutlaka Türkçe öğrenmesini istemektedir. Bununla beraber sözü edilen ülkelerde yaşayan Türk çocukları Türkçe konuşan insanların içinde kendini rahat hissederken Almanya’da (Yıldız, 2012) yaşayan çocukların çoğu kendilerini Türkçe konuşan insanların içinde rahat hissetmediklerini belirtmiştir.

5.2.3. İkinci Dil Ortamıyla İlgili Görüşler

Çok dilli ortamlarda ikinci dil öğretimi kapsamında değerlendirilebilecek olan Türkçe ve Türk kültürü öğretimi, yurt içinde ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminden farklı özellikler taşımaktadır. Bu kapsamda İngiltere’de yaşayan Türk öğrencilerin ikinci dil ortamıyla ilgili görüşlerine ilişkin anket maddelerine verdikleri yanıtlar Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41

Öğrencilerin İkinci Dil Ortamıyla İlgili Görüşleri

Maddeler	Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
23 Türkçe öğretmenleriyle çok iyi anlaşıyorum.	105	55,3	51	26,8	34	17,9	190	100,0
24 Türkçe öğretmenlerinin ders anlatma şekli hoşuma gitmiyor.	106	55,8	58	30,5	26	13,7	190	100,0
25 İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.	104	54,7	59	31,1	27	14,2	190	100,0
26 Türk öğretmenler bize fazla bir şey öğretmiyor.	110	57,9	59	31,1	21	11,1	190	100,0
27 Türkçe öğretmenleri bizimle çok ilgileniyor.	45	%23,7	86	%45,3	59	%31,1	190	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %55,3’ü (n=105) “*Türkçe öğretmenleriyle çok iyi anlaşıyorum.*” maddesine katılmıyorum, %26,8’i (n=51) kısmen katılıyorum, %17,9’u (n=34) katılıyorum cevabını vermiştir. “*Türkçe öğretmenlerinin ders anlatma şekli hoşuma gitmiyor.*” maddesine ise örneklemi oluşturan öğrencilerin %55,8’i (n=106) katılmıyorum,

%30,5'i (n=58) kısmen katılıyorum, %13,7'si (n=26) ise katılıyorum cevabını vermiştir. Ayrıca, öğrencilerin %45,3'ü (n=86) "*Türkçe öğretmenleri bizimle çok ilgileniyor.*" maddesine kısmen katılıyorum, %31,1'i (n=59) katılıyorum cevabını verirken %23,7'si (n=45) söz konusu soruya katılmadığını belirtmiştir.

Eğitim öğretimin etkililiği açısından öğretmen özellikleri oldukça önemlidir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe ve Türk kültürü öğretiminde ise öğretmen daha aktif bir rol üstlenmektedir. Bu açıdan araştırmaya katılan İngiltere'deki Türk çocukları Türkçe öğretmenleriyle kısmen çok iyi anlaşılmadıklarını belirtmelerine rağmen Türkçe öğretmenlerin ders anlatma şekillerinin hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç, İngiltere'de görev yapan öğretmenlerin öğrencilerle birtakım iletişim sorunları yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcı öğrencilerin %54,7'si (n=104) "*İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.*" maddesine katılmıyorum, %31,1'i (n=59) kısmen katılıyorum, %14,2'si (n=27) ise katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuca göre Türk öğrencilerin çoğunluğu İngiliz öğrencilerin Türkçe dersi almasına gerek olmadığını belirtmektedir. İngiltere'de Türkçenin kullanım alanının nispeten dar olması öğrencilerin düşüncelerini etkilemiştir.

İki dilli Türk çocuklarının ikinci dil ortamıyla ilgili görüşlerine ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında Yıldız'ın (2012) Almanya'da yaptığı saha araştırmasında elde edilen sonuçlar Fransa (Güler Arı, 2015) ve İngiltere'de elde edilen sonuçlardan farklılık göstermektedir. İngiltere ve Fransa'daki Türk öğrenciler Türkçe öğretmenleriyle iyi anlaştıklarını ve öğretmenlerin ders anlatma şekillerinin hoşuna gittiğini belirtirken Almanya'daki Türk öğrenciler Türk öğretmenleriyle anlaşılmadıklarını ve Türkçe öğretmenlerinin ders anlatma şekillerinin hoşlarına gitmediğini ifade etmişlerdir. Bununla beraber araştırmaların yapıldığı Almanya (Yıldız, 2012), Fransa (Güler Arı, 2015), Hollanda'daki (Yağmur, 2011) Türk öğrenciler, diğer öğrencilerin Türkçe dersi almasına gerek olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuç, İngiltere'de elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

5.2.4. Türkçe Öğretime Atfedilen Değer

Değer atfetme, kişinin değerlendirdiği kavrama kendi öznelliğinden anlam yüklemesidir. İngiltere'de yaşayan Türk çocuklarının, Türkçe öğretime atfettikleri değer onların Türkçe

dersine ilişkin motivasyonlarını arttıracakı düşünöldüğünde önemli olmaktadır. Bu açıdan söz konusu başlık ile ilgili maddelere verilen yanıtlar Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42

Öğrencilerin Türkçe Öğretimine Atfettiği Değer

Maddeler	Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
28 Türkçe öğrenmek bilgimi arttırmayacak.	114	60,0	55	28,9	21	11,1	190	100,0
29 Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıımı da artırır.	58	30,5	83	43,7	49	25,8	190	100,0
30 Türkçemi geliştirerek duygu ve düşüncelerimi daha rahat anlatabilirim.	47	24,7	68	35,8	75	39,5	190	100,0
31 Türkçe öğrenmek kültürel olarak gelişmeme fayda sağlar.	120	63,2	48	25,3	22	11,6	190	100,0
32 Eğer Türkçeyi iyi derece bilirsem Türkiye ve Kıbrıs’ta insanlar içinde daha rahat ederim.	18	9,5	34	17,9	138	72,6	190	100,0
33 Türkçeyi iyi bilmem bana ilerideki yaşamımda fayda sağlar.	21	11,1	64	33,7	105	55,3	190	100,0
34 Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıımı arttırmaz.	72	37,9	76	40,0	42	22,1	190	100,0
35 Bilim ve teknolojiyi öğrenmemde Türkçenin bana katkısı olacak.	66	34,7	41	21,6	83	43,7	190	100,0
36 İleride Türkçe İngiltere’de kaybolacak.	117	61,6	54	28,4	19	10,0	190	100,0
37 Türkçe ders kitapları dışında Türkçe dergi-gazete okumak hoşuma gidiyor.	95	50,0	53	27,9	42	22,1	190	100,0
38 Televizyon programlarını Türkçe izlemeyi seviyorum.	31	16,3	51	26,8	108	56,8	190	100,0
39 İnternette Türkçe web sitelerini kullanıyorum.	41	21,6	99	52,1	50	26,3	190	100,0
40 Türkçeyi iyi derecede öğrenmemin İngiltere’de üniversite kazanmamda bana faydası olacaktır.	51	26,8	80	42,1	59	31,1	190	100,0
41 Türkçe Avrupa’da önemli bir dildir.	41	21,6	87	45,8	62	32,6	190	100,0

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin %60,0’ı (n=114) “*Türkçe öğrenmek bilgimi arttırmayacak.*” maddesine katılmıyorum, %28,9’u (n=55) kısmen katılıyorum,

%11,1'i (n=21) katılıyorum cevabını vermiştir. Bununla birlikte örnekleme oluşturan öğrencilerin %30,5'i (n=58) *“Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da artırır.”* maddesine katılmıyorum, %43,7'si (n=83) kısmen katılıyorum, %25,8'i (n=49) ise katılıyorum cevabını vermiştir. *“Türkçe derslerine devam etmem diğer derslerdeki başarıyı arttırmaz.”* maddesine ise öğrencilerin %37,9'u (n=72) katılmıyorum, %40,0'ı (n=76) kısmen katılıyorum, öğrencilerin yalnızca %22,1'i (n=42) katılıyorum cevabını vermiştir. *“Bilim ve teknolojiyi öğrenmemde Türkçenin bana katkısı olacak.”* maddesine ise %43,7'si (n=83) katılıyorken %34,7'si (n=66) katılmadığını belirtmiştir.

İki dillilik alanında yapılan çalışmalar ana dilini doğru kazanan bireyin ikinci dilde daha başarılı olacağını ortaya koymuştur. Bununla beraber ikinci dilde veya ana dilinden farklı olan resmî/egitim dilinde başarılı olan öğrencilerin dolaylı olarak okul başarıları da artacaktır. İngiltere’de yaşayan Türk çocuklarının konuya ilişkin maddelere verdikleri cevaplar analiz edildiğinde genel anlamda olumlu sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bu açıdan İngiltere’deki Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenerek bilgilerinin artacağını, diğer derslerde başarılarının yükseleceğini, bilim ve teknolojiyi öğrenmelerinde Türkçenin kendilerini katkı sağlayacağını düşündükleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %24,7'si (n=47) *“Türkçemi geliştirerek duygu ve düşüncelerimi daha rahat anlatabilirim.”* maddesine katılmıyorum, %35,8'i (n=68) kısmen katılıyorum, %39,5'i (n=75) ise katılıyorum cevabını vermiştir. *“Eğer Türkçeyi iyi derecede bilirimse Türkiye’de insanlar içinde daha rahat ederim.”* maddesine ise öğrencilerin %9,5'i (n=18) katılmıyorum, %17,9'u (n=34) kısmen katılıyorum, %72,6'sı (n=138) ise katılıyorum cevabını vermiştir *“Türkçe konuşmak kültürel olarak gelişmeye fayda sağlar.”* maddesine ise, öğrencilerin %63,2'si (n=120) katılmıyorum, %25,3'ü (n=48) kısmen katılıyorum, yalnızca %11,6'sı (n=22) katılıyorum cevabını vermiştir..

İnsanların duygu, düşünce ve hayallerini en iyi şekilde ifade ettikleri dil olarak tanımlanan ana dili, çok dilli ortamlarda yaşayan Türk çocukları için de ayrı bir önem taşımaktadır. Özellikle ana dili edinim sürecini sağlıklı şekilde kazanamayan birey hem ana dilinde hem de ikinci dilde kendini tam ve doğru olarak ifade edebilme becerisinden yoksun kalabilmektedir. Bu açıdan öğrencilerin anket maddelerine verdikleri yanıtlara bakıldığında öğrencilerin Türkçelerini geliştirerek duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edeceklerini, Türkiye’ye veya Kıbrıs’a gittiklerinde insanlar içinde kendilerini daha rahat hissedeceklerini belirtmişlerdir. Buna karşın öğrencilerin çoğunluğu Türkçe öğrenmenin kültürel gelişimlerine katkı sağlamayacağını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %11,1'i (n=21) "*Türkçeyi iyi bilmem bana ilerideki yaşamımda fayda sağlar.*" maddesine katılmıyorum, %33,7'si (n=64) kısmen katılıyorum, %55,3'ü (n=105) ise katılıyorum cevabını vermiştir. "*Türkçeyi iyi derecede öğrenmemin İngiltere'de üniversite kazanmamda bana faydası olacaktır*" maddesine ise %42,1'i (n=80) kısmen katılıyorum, %31,1'i (n=59) ise katılıyorum cevabını vermiştir.

İngiltere'de üniversiteye yerleşmenin önemli basamağı olan GCSE ve A Level sınavları içinde Türkçenin de bulunduğu azınlık dillerinde de yapılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin kendi ana dilinde yapılan sınava girme hakkı elde etmesi öğrencilerin üniversiteyi kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Öğrenciler, Türkçeyi iyi derece öğrenmenin İngiltere'de üniversite kazanmalarına kolaylık sağlayacağını düşünmesi bu bağlamda değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu Türkçe öğrenmenin kendilerine gelecekteki yaşamında katkı sağlayacağını düşünmektedir. Türkçe öğrenimine ilişkin bu algı öğrencilerin motivasyonlarını arttıran bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Bununla beraber öğrencilerin %45,8'i (n=87) "*Türkçe Avrupa'da önemli bir dildir.*" maddesine kısmen katılıyorum, %32,6'sı (n=62) katılıyorum, %21,6'sı (n=41) ise söz konusu soruya katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin %61,6'sı (n=117) "*İleride Türkçe İngiltere'de kaybolacak.*" maddesine katılmıyorum, %28,4'ü (n=54) kısmen katılıyorum, %10,0'u (n=19) ise katılıyorum cevabını vermiştir. Resmî/egitim dilinin ana dilinden farklı olduğu ve göçmen konumunda bulunan toplumlar için asimilasyonun sürekli bir tehdit olduğu bilinmektedir. Asimilasyon kışkıracıdaki toplumlar için kendi ana dilini koruma ve yaşatma iradesi göstermek asimilasyona karşı gösterilen en önemli dirençtir. Bu açıdan İngiltere'de yaşayan Türk çocukları Türkçenin İngiltere'de kaybolmayacağını düşünmeleri önemlidir.

Katılımcı öğrencilerin yarısı "*Türkçe ders kitapları dışında Türkçe dergi-gazete okumak hoşuma gidiyor.*" maddesine katılmıyorum, %27,9'u (n=53) kısmen katılıyorum, %22,1'i (n=42) ise katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin Türkçe gazete ve dergi okumaktan hoşlanmaması, onların Türkçe okuma becerisinde yetersiz olmalarıyla açıklanabilir. Öğrencilerin %56,8'i (n=108) "*Türkçe televizyon programlarını izlemeyi seviyorum.*" maddesine katılıyorum, %26,8'i (n=51) kısmen katılıyorum, %16,3'ü (n=31) ise katılmıyorum cevabını vermiştir. Ayrıca, öğrencilerin %26,3'ü (n=50) *internette Türkçe web sitelerini kullandığı*, %52,1'i (n=99) kısmen kullandığını, %21,6'sı (n=41) ise kullanmadığını belirtmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Türkçe televizyon programlarına gösterdikleri ilgiyi, Türkçe web sitelerini kullanmada göstermedikleri

görülmektedir. Televizyon izlemenin kanallarının benimsenmesi ve daha çok izlenmesinde ailenin rolü olduğu söylenebilir.

İlgili alanda yapılan çalışmalarda Türkçe dersine atfedilen değer ile ilgili maddeler değerlendirildiğinde Yıldız (2012), Yağmur (2011) ve Güler Arı'nın (2015) çalışmalarında elde ettiği bulgular ile İngiltere'de elde edilen bulguların benzer sonuçlar gösterdiği gibi oldukça farklı sonuçların da olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğrenmenin öğrencilerin bilgilerini arttıracaklarını, Türkçelerini geliştirerek duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edebileceklerini, Türkçeyi daha iyi bilirlerse Türkiye'de insanlar içinde daha rahat edeceklerini, Türkçeyi iyi bilmenin gelecekte onlara fayda sağlayacağı ulaşılan benzer sonuçlar arasında gösterilebilir.

Güler Arı (2015) yaptığı tez çalışmasında Fransa'daki iki dilli Türk çocuklarının tutumlarını değerlendirmiştir. Güler Arı'nın bu çalışmasında Türkçenin Avrupa'da önemli bir dil olduğu düşüncesine katılan öğrencilerin oranı %49, Yıldız'ın (2012) yaptığı çalışmada %38,1 iken bu sonuç ana kara dışında bulunan İngiltere'de %32,6 oranında bulunmuştur. Dolayısıyla İngiltere'de yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi Avrupa'da önemli bir dil olarak görme eğiliminin diğer ülkelerde yaşayan Türk çocuklarına göre daha az olduğu sonucuna ulaşılabilir.

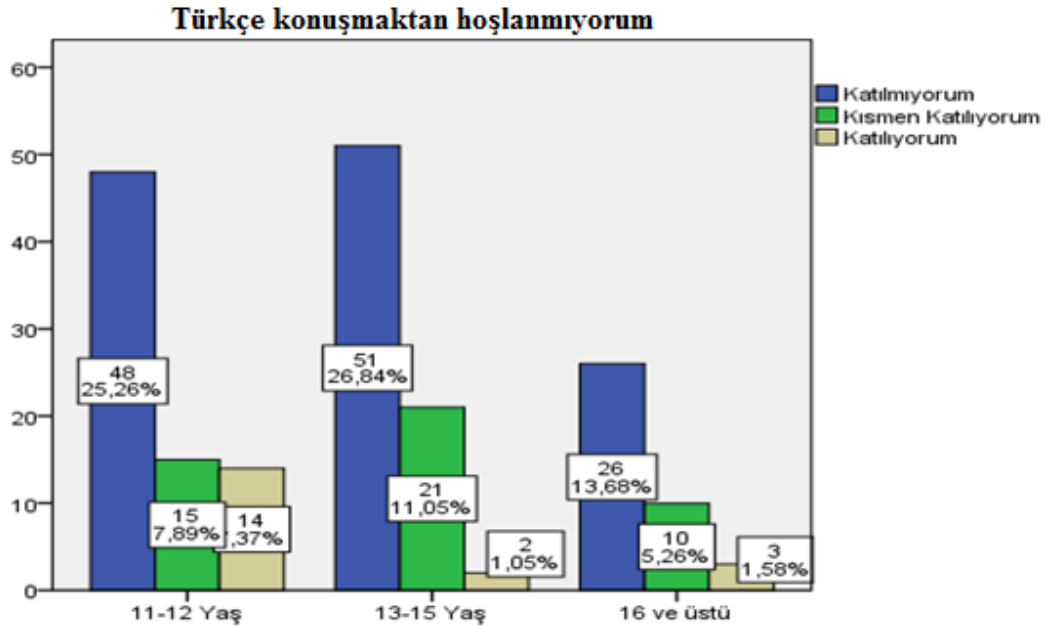
İngiltere'de yaşayan Türk öğrenciler ileride Türkçenin İngiltere'de kaybolmayacağını düşünmelerine karşın Almanya'da (Yıldız, 2012) yaşayanların ise %50,5'i Türkçenin Almanya'da kaybolacağını düşünmektedir. Fransa ve Hollanda'da (Yağmur, 2011) yapılan çalışmalarda ise Almanya'dan farklı olarak İngiltere'deki Türk öğrencilerin görüşleriyle benzer sonuçlar elde edilmiştir.

İngiltere'de yaşayan bir Türk öğrencinin Türkçe bilmesinin gerekliliği ile ilgili maddeye verilen cevaplar incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Fransa'da (Güler Arı, 2015) %63'ü, İngiltere'de %44,7'sinin Türkçe öğrenmenin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın Almanya'da öğrencilerin yalnızca %16,2'si Türkçe bilmenin gerekli olduğunu düşünmektedir. Bununla beraber Almanya'da (Yıldız, 2012) yaşayan Türk çocuklarının İngiltere'de yaşayanlara göre Türkçe gazete ve dergi okumayı daha çok sevdikleri görülmektedir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemini “İngiltere’de yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türk diline ve Türkçe öğretimine yönelik görüşleri dil tercihi (evde genellikle konuşulan dil, arkadaşlarla genellikle konuşulan dil) ve kişisel özelliklere (yaş, cinsiyet, doğum yeri, kardeş sayısı, anne doğum yeri, baba doğum yeri) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemine cevap bulmak için öğrenci anketinin ikinci bölümünde yer alan, Öğrencilerin Türkçe ve Türkçe Dersi İle İlgili Düşünceleri başlıklı bölümdeki 41 madde analiz edilmiş ve bu maddelerin değişkenlere olan bağımlılığı ki kare analizi ile denetlenmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırmanın alt problemi bağlamında açıklanmıştır.

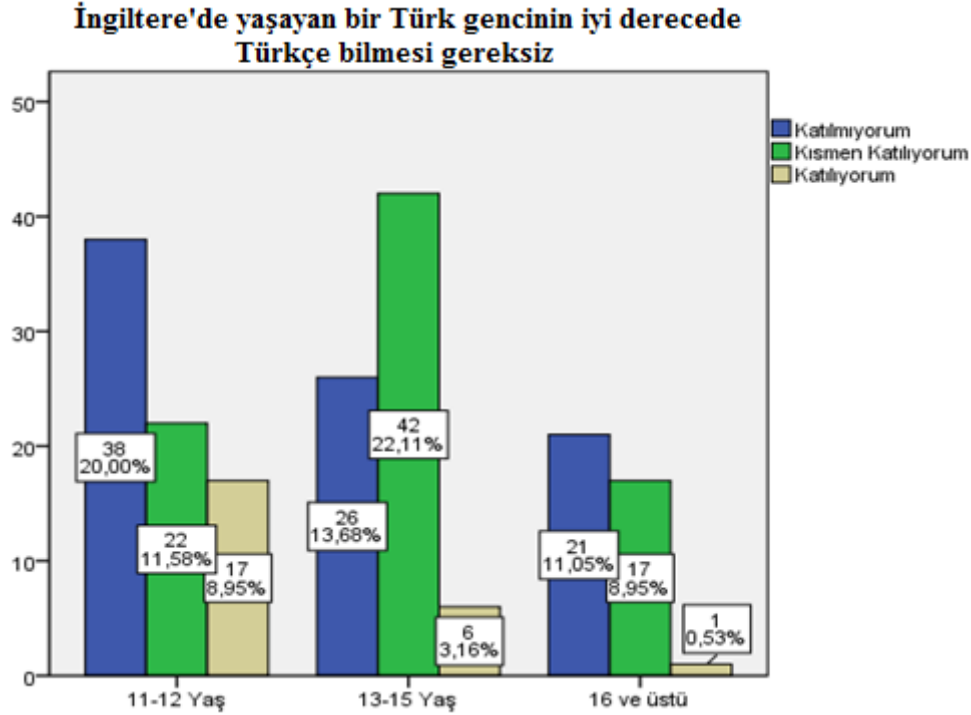


Şekil 8. Yaş değişkeni ile öğrencilerin 6. maddeye verdikleri cevaplar için ki-kare analizi

“Türkçe konuşmaktan hoşlanmıyorum.” maddesinin yaş değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare: 10,832; p: ,029). Üç farklı yaş grubuyla bu grupların katılım dereceleri arasındaki bağımlılık Şekil 8’de verilen bar grafiğinde gösterilmiştir.

Şekil 8’de görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunluğu Türkçe konuşmaktan hoşlanmaktadır. Ayrıca söz konusu madde için 11-12 yaş grubuna gelindiğinde Türkçe konuşmaktan hoşlanmıyorum maddesine katılıyorum cevabını veren öğrencilerin oranı 13-15 yaş ve 16 üstü yaşlarında oldukça azalmaktadır. Buna göre öğrencilerin yaşı ilerledikçe Türkçe

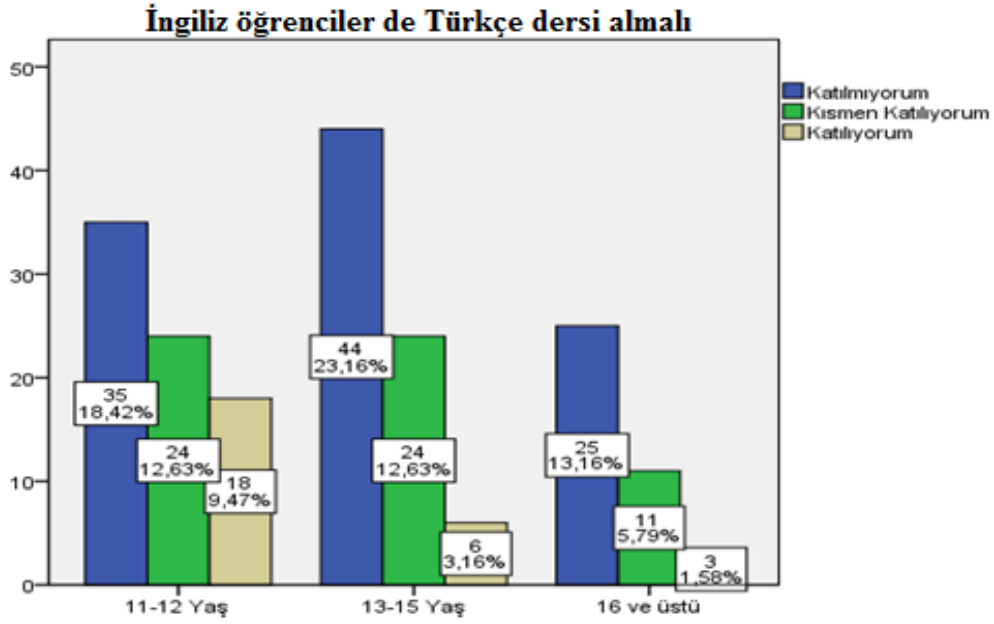
konusmaktan daha az hoşlandıkları görülmektedir. Bu sonuç sosyal hayatta daha çok kabul gören resmi dilin işlevselliğinden kaynaklı olduğu düşünülebilir.



Şekil 9. Yaş değişkeni ile öğrencilerin 17. maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi

“İngiltere’de yaşayan bir Türk öğrencinin iyi derecede Türkçe bilmesi gereksiz.” maddesinin yaş değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare: 19,425; p: ,001) Bu bağımlılık Şekil 9’da verilen bar grafiğinde de gösterilmiştir.

Şekil 9’da görüldüğü üzere öğrencilerin yaşı arttıkça “İngiltere’de yaşayan bir Türk öğrencinin iyi derecede Türkçe bilmesi gereksiz” ifadesine katılanların oranı düşmektedir. Bu oran 11-12 yaş grubunda %20 iken, 13-15 yaş grubunda %13,68’e, 16 ve üstü yaş grubunda ise %11,05’e gerilemiştir. Ayrıca söz konusu maddeye ilişkin kısmen katılıyorum cevabının 13-15 yaş grubunda bulunan öğrencilerde oldukça yüksek oranda çıktığı görülmektedir. Çocukların yaşı arttıkça farkındalıkları ve dünyayı anlamlandırma becerisi artmaktadır. Yaşı ilerleyen çocuklar ana dilini öğrenmenin önemini fark etmekle birlikte üniversite kazanmanın bir aracı olarak da görmektedir.

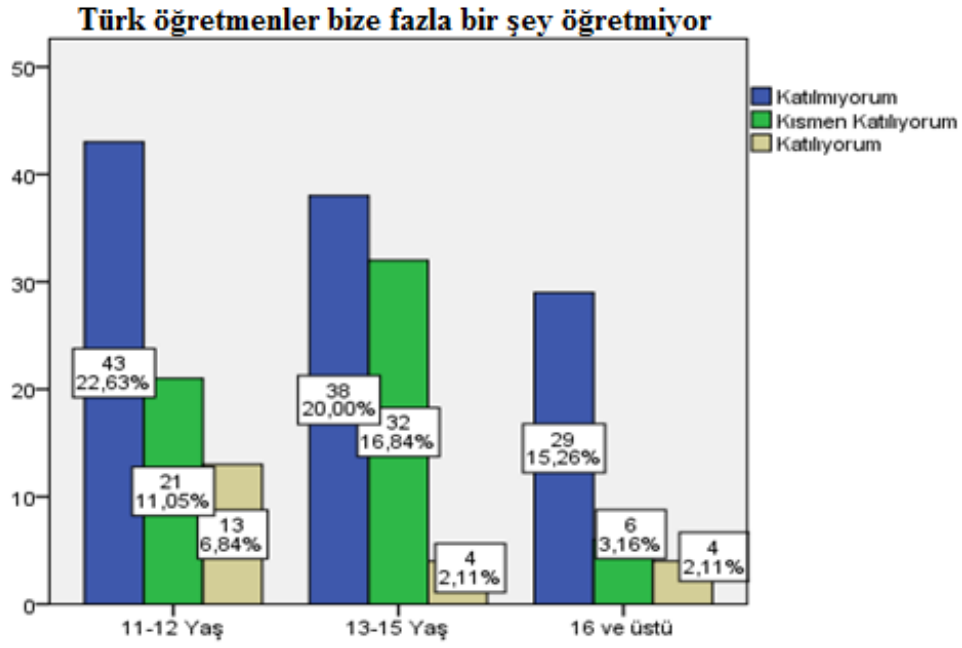


Şekil 10 .Yaş değişkeni ile öğrencilerin 25. maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi

“İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.” maddesinin yaş değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare: 9,944; p: ,041) Bu bağımlılık şekil 10’da verilen bar grafiğinde de gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu İngiliz öğrencilerin Türkçe dersi almalı düşüncesine katılmadığı görülmektedir. Bununla beraber 11-12 yaş grubunda bulunan öğrencilerin diğer yaş gruplarına nispeten İngiliz öğrencilerin Türkçe dersi alması gerektiğine ilişkin görüşleri daha yüksek oranda sonuç göstermiştir. Ailenin çocuklar üzerinde etkisi düşünüldüğünde 11-12 yaş grubunda bulunan öğrencilerin ebeveynleri tarafından ana dilini öğrenmeleri hususunda teşvik edildikleri söylenebilir. Ailenin etkisinin daha yoğun hissedildiği küçük yaşlarda ana diline ilişkin teşvik edilen çocuklar ana dilinin öğrenimine daha fazla önem verebilmektedir. Ayrıca elde edilen bu sonuç Avrupa’da Türkçenin önemli bir dil olmadığı sonucuyla birlikte tartışılmalıdır. Bu açıdan öğrencilerin yaşı ilerledikçe Türkçeye atfettikleri değerde azalma olduğu söylenebilir.

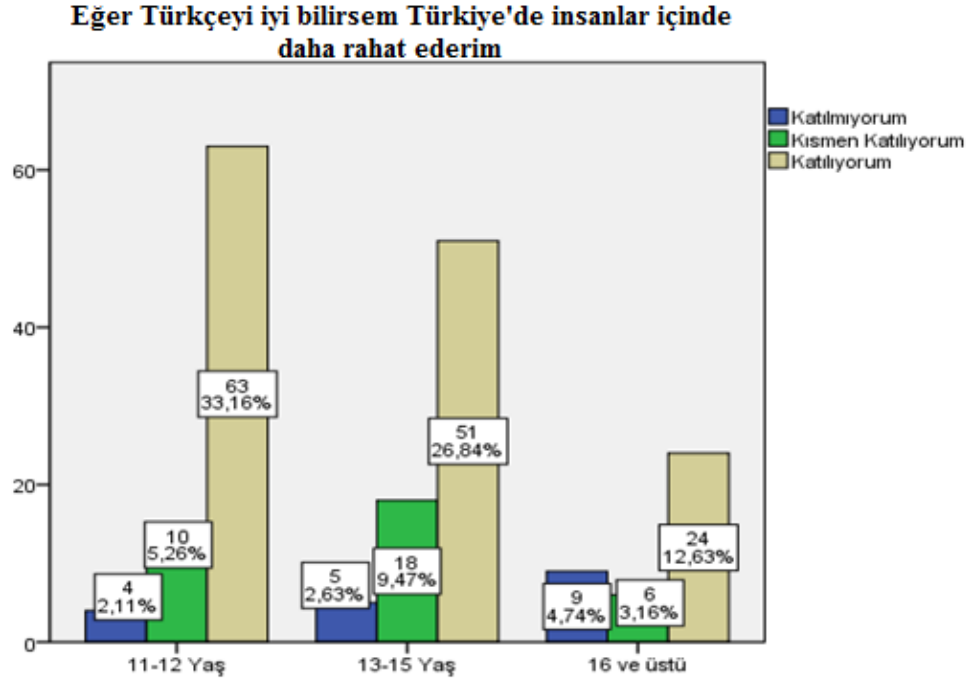
Güler Arı (2015) Fransa’da yaptığı tez çalışmasında yaş değişkeni ile “Fransız öğrencilerde Türkçe dersi almalı.” düşüncesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağımlılık bulunmuştur. Buna göre Fransa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının yaşı düştükçe Fransız öğrencilerin Türkçe dersi alması gerektiğine yönelik düşünceleri artmaktadır. Bu sonuç İngiltere’deki Türk öğrencilerin görüşlerini desteklemektedir.



Şekil 11. Yaş değişkeni ile öğrencilerin 26. maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi

“Türk öğretmenler bize fazla bir şey öğretmiyor.” maddesinin yaş değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare: 13,934; p: ,008) Bu bağımlılık Şekil 11’de verilen bar grafiğinde de gösterilmiştir.

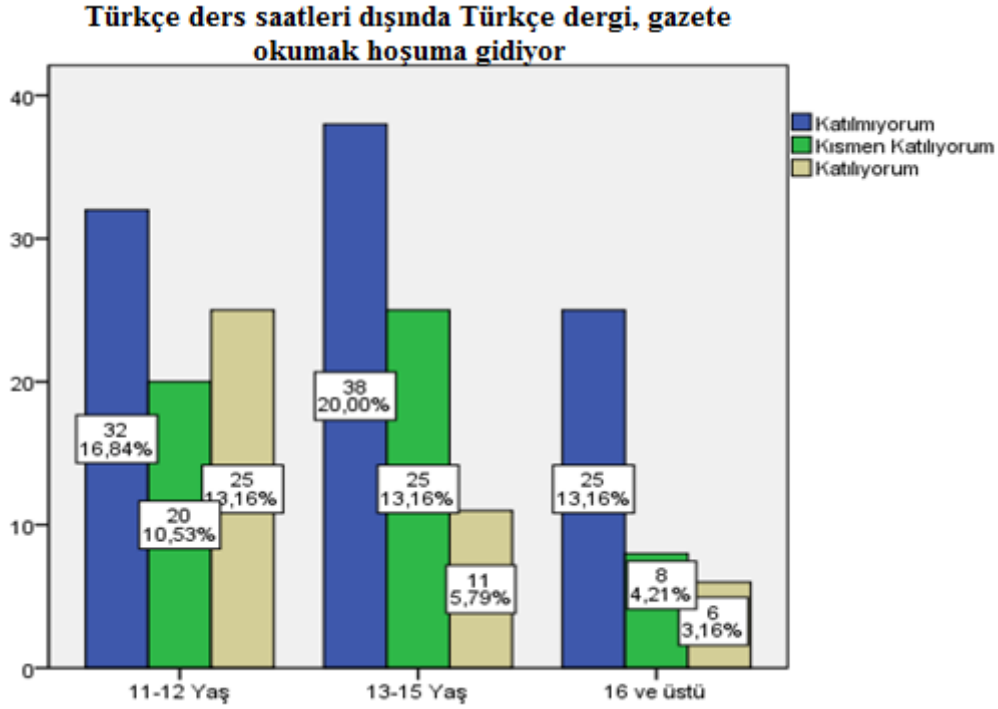
Şekil 11’de görüldüğü gibi “Türk öğretmenler bize fazla bir şey öğretmiyor” maddesine katılmıyorum cevabının verilme oranı yaş arttıkça düşmektedir. 11-12 yaş grubundaki katılımcıların %22,63’ü, 13-15 yaş grubundaki katılımcıların %20’si, 16 ve üstü yaşında bulunan katılımcıların ise %15,26’sı söz konusu maddeye katılmıyorum cevabını vermiştir. Bu durum öğrencilerin yaşının artmasıyla üniversite kazanmaya yönelik çalışmaların etkili olduğu söylenebilir. Özellikle 16 ve üstü yaş grubunda bulunan öğrencilerin Türkçe GCSE ve A Level sınavlarına hazırlanıyor olması öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinden daha çok şey öğrendikleri algısı güçlendirdiği söylenebilir.



Şekil 12. Yaş değişkeni ile öğrencilerin 32. maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi

“Eğer Türkçeyi iyi bilirse Türkiye’de insanlar içinde daha rahat ederim.” maddesinin yaş değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare: 14,262; p: ,007) Bu bağımlılık Şekil 12’de verilen bar grafiğinde de gösterilmiştir.

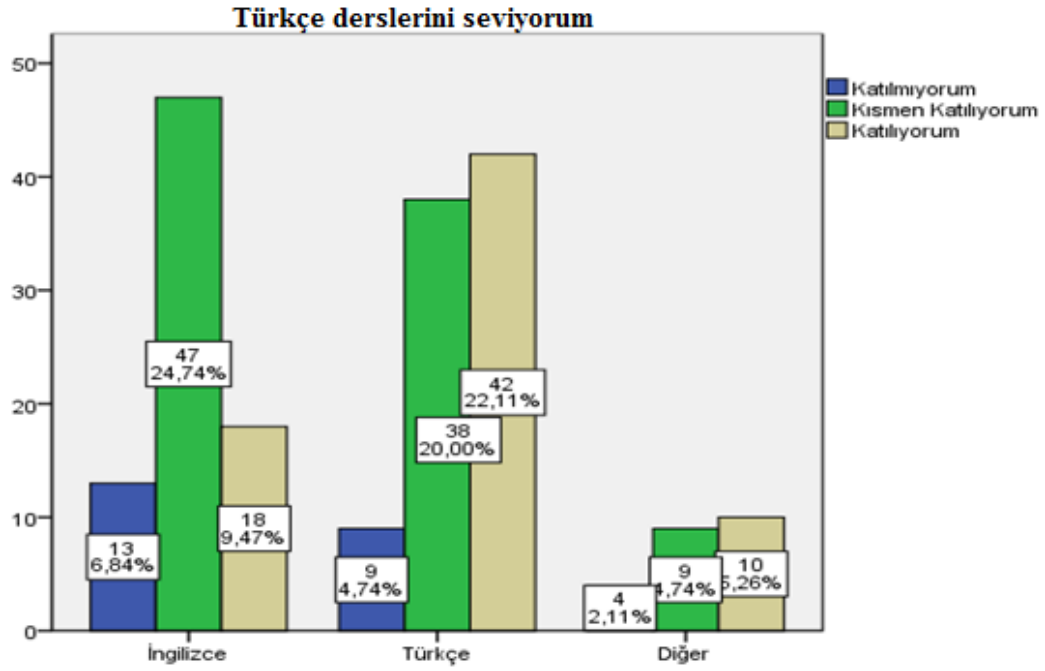
Şekil 12’de görüldüğü gibi “Eğer Türkçe bilirse Türkiye’de insanlar içinde daha rahat ederim” ifadesine 11-12 yaş grubundaki öğrenciler %33,16 oranında katılıyorken 12-15 yaş grubundaki öğrenciler %26,84 oranında, 16 ve üstü yaş grubunda bulunan öğrenciler de %12,63 oranında katılmaktadır. Bu sonuçlardan görüldüğü üzere katılımcıların yaşı ilerledikçe söz konusu ifadeye katılım oranı düşmektedir.



Şekil 13. Yaş değişkeni ile öğrencilerin 37. Maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi

“Türkçe ders kitapları dışında Türkçe dergi-gazete okumak hoşuma gidiyor.” maddesinin yaş değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare: 10,752; p: ,030) Bu bağımlılık Şekil 13’te verilen bar grafiğinde de gösterilmiştir.

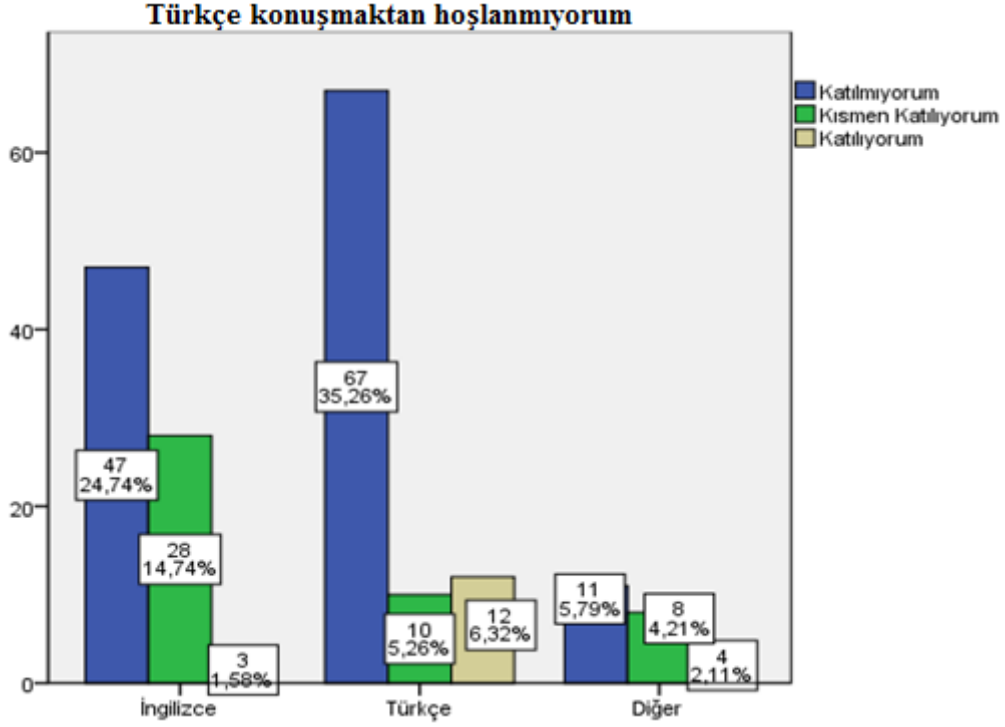
Şekil 13’e bakıldığında “Türkçe ders kitapları dışında Türkçe dergi-gazete okumak hoşuma gidiyor.” maddesine katılmıyorum cevabının en yüksek oranda 13-15 yaş grubunda verildiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yaşı ilerledikçe söz konusu maddeye katılım oranlarının düştüğü görülmektedir. 11-12 yaş grubundaki öğrencilerin %13,16’sı belirtilen maddeye katılıyorum cevabını verirken, 13-15 yaş grubunda öğrencilerin %5,79, 16 ve üstü yaşında bulunan öğrencilerin ise %3,16’sının söz konusu maddeye katıldıkları görülmektedir. Yıldız (2012) Almanya’da yaptığı çalışmasında yaş değişkeni ile “Türkçe dergi-gazete okumak hoşuma gidiyor.” maddesi arasında anlamlı bir bağımlılık tespit etmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuç incelendiğinde İngiltere’ye göre farklılık gösterdiği ve küçük yaşlardaki çocukların Türkçe gazete ve dergi okumaktan daha çok hoşlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 14. Evde genellikle konuşulan dil ile öğrencilerin 1. Maddeye verdikleri cevaplar için ki-kare analizi

“Türkçe derslerini seviyorum.” maddesinin evde konuşulan dil değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare: 11,598; p: ,021) Bu bağımlılık Şekil 14’te verilen bar grafiğinde gösterilmiştir.

Şekil 14’te görüldüğü üzere evinde genellikle Türkçe konuşulan çocukların “Türkçe derslerini seviyorum.” maddesine %22,11 oranında katılıyorum cevabını verirken, evinde İngilizce konuşanların söz konusu maddeye katılma oranı %9,47’de kalmıştır. Dolayısıyla evinde genellikle Türkçe konuşulan çocukların Türkçe derslerini daha çok sevdikleri görülmektedir. Buna göre ailelerin iletişimlerinde Türkçeye önem vermeleri çocuklarının Türkçe dersinin sevmesine katkı sağlamaktadır. Yıldız (2012) Almanya’daki çalışmasında benzer sonuca ulaşmıştır. Evde konuşulan dil ile Türkçe derslerini sevmeye arasında anlamlı bağımlılığın tespit edildiği çalışmada evinde Türkçe konuşulan öğrencilerin Türkçe derslerini daha çok sevdikleri sonucuna ulaşılmıştır.



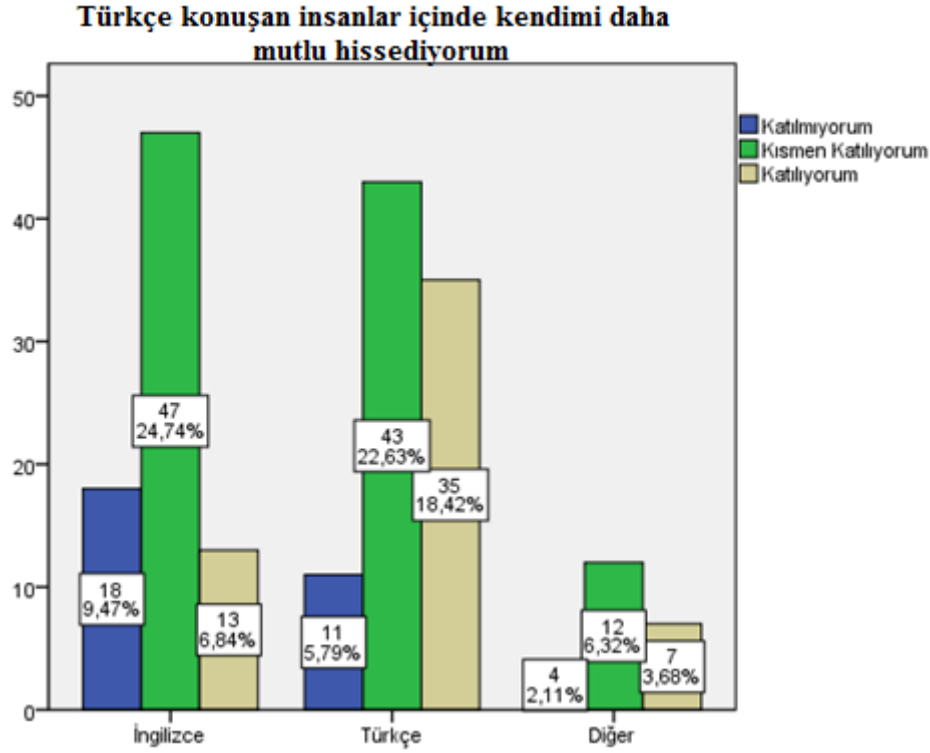
Şekil 15. Evde genellikle konuşulan dil ile öğrencilerin 6. maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi

“Türkçe konuşmaktan hoşlanmıyorum.” maddesinin evde konuşulan dil değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare: 19,650; p: ,001) Bu bağımlılık Şekil 15’te verilen bar grafiğinde de gösterilmiştir.

Şekil 15’te görüldüğü üzere evinde Türkçe konuşan çocukların “Türkçe konuşmaktan hoşlanmıyorum” maddesine, evinde İngilizce veya diğer dillerin konulduğu çocuklara göre oldukça yüksek oranda katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre evinde Türkçe konuşulan çocukların, Türkçe konuşmaktan daha çok hoşlandıkları sonucuna varılabilir. Buna göre ailelerin evde Türkçeyi iletişim dili olarak kullanmaları ve Türkçeye önem vermeleri çocuklarının Türkçeyi daha çok sevmesini sağlamaktadır.

Yıldız (2012) yaptığı çalışmada evde konuşulan dil değişkeni ile Türkçe konuşmaktan hoşlanmıyorum maddesi arasında anlamlı bir bağımlılık tespit etmiştir. Söz konusu araştırmada evinde Türkçe veya karma dil ile konuşan çocukların evinde Almanca konuşanlara göre Türkçe öğrenmekten daha az hoşlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Almanya’daki Türk çocuklarına ilişkin elde edilen sonuç İngiltere’den farklılık göstermektedir. Bu durum Almanya’daki yaşayan ve evde genellikle Türkçe konuşan

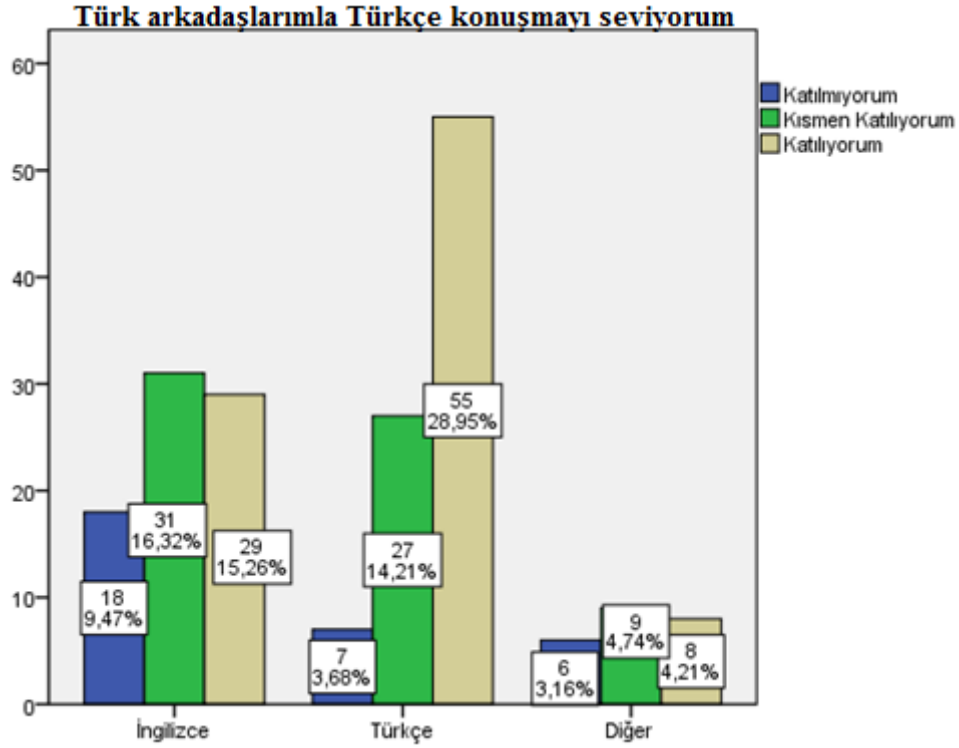
çocukların Türkçe bildiklerini düşünmeleri ve Türkçe öğrenmenin gerekli olmadığı fikri ile açıklanabilir.



Şekil 16. Evde genellikle konuşulan dil ile öğrencilerin 15. maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi

“Türkçe konuşan insanlar içinde kendimi daha mutlu hissediyorum.” maddesinin evde konuşulan dil değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare 11,257; p: ,024). Bu bağımlılık Şekil 16’da verilen bar grafiğinde gösterilmiştir.

Şekil 16’da görüldüğü gibi “Türkçe konuşan insanlar içinde kendimi daha mutlu hissediyorum.” maddesine öğrencilerin çoğunluğu kısmen katılıyorum cevabını vermiştir. Bununla beraber evinde genellikle Türkçe konuşulan öğrencilerin söz konusu maddeye daha yüksek oranda katıldıkları görülmektedir. Dolayısıyla evinde genellikle Türkçenin konuşulduğu çocuklar, kendini Türkçe konuşan insanların içinde diğerlerine göre daha rahat hissetmektedir. Evinde genellikle Türkçe konuşulan çocuklar, Türkçeyi benimser ve kimliğinin ayrılmaz bir parçası olarak görürler. Dolayısıyla aynı dili konuşan insanların içerisinde yabancılık duymaz ve kendini oraya ait hissetme eğilimi artar.

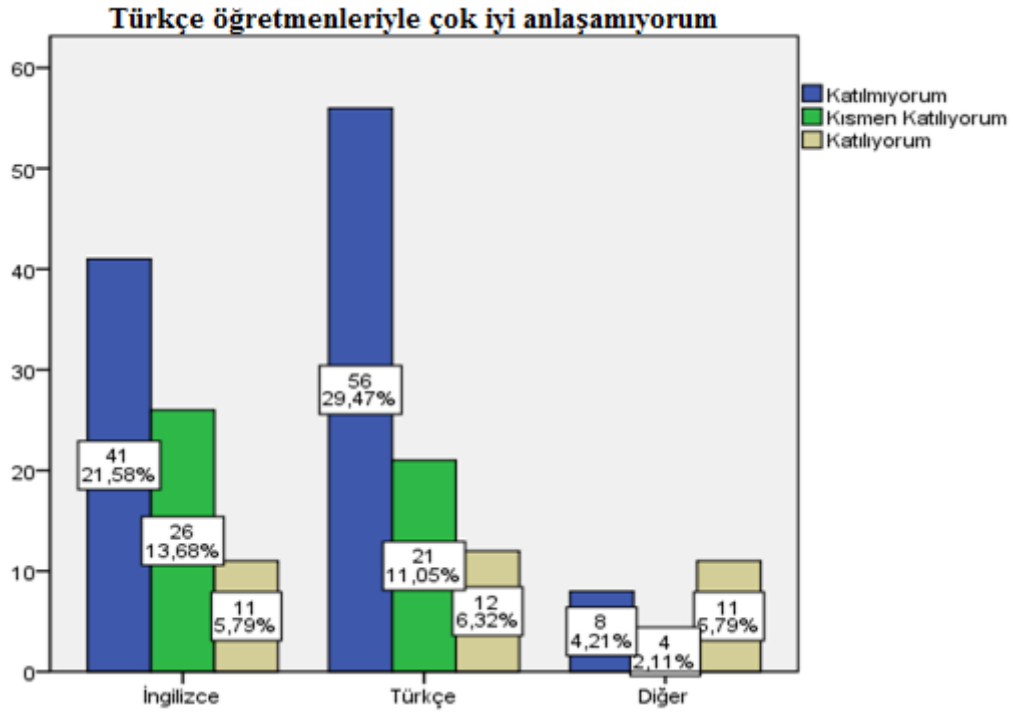


Şekil 17. Evde genellikle konuşulan dil ile öğrencilerin 19. maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analiz

“Türk arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum.” maddesinin evde konuşulan dil değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare 14,789; p: ,005). Bu bağımlılık Şekil 17’de verilen bar grafiğinde de gösterilmiştir.

Şekil 17’de görüldüğü üzere “Türk arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum.” maddesine evinde genellikle Türkçenin konuşulduğu çocukların yüksek oranda katıldıkları görülmektedir. Bu eğilime göre, evinde İngilizce veya genellikle başka bir dilin konuşulduğu çocuklara karşın, evinde genellikle Türkçe konuşulan çocukların Türk arkadaşlarıyla Türkçe konuşmayı daha çok sevdikleri görülmektedir.

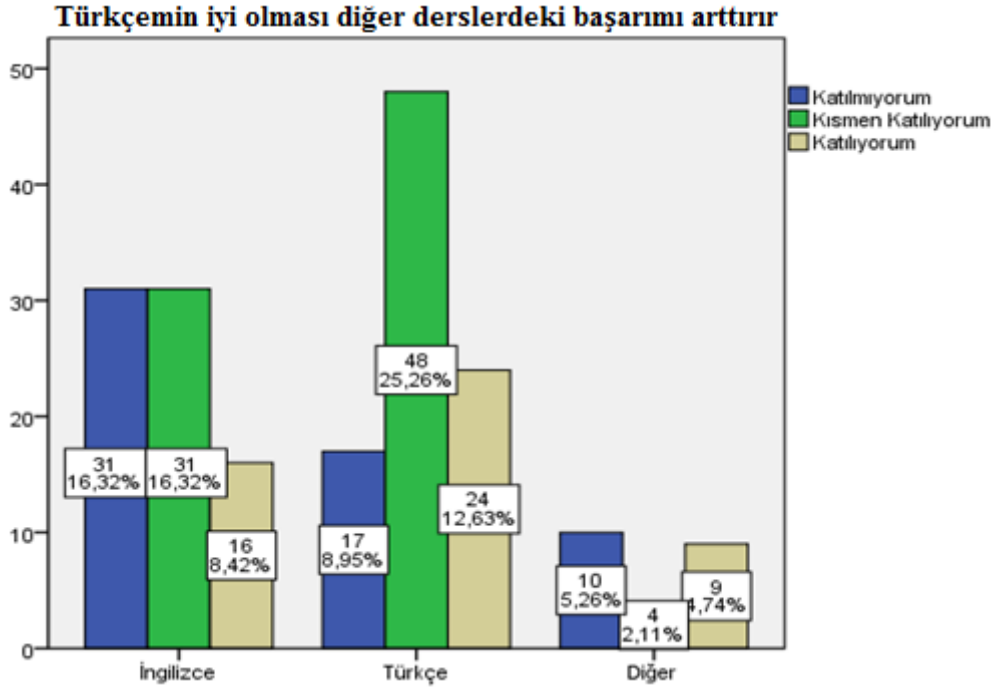
Yabancı bir toplumda yaşayan ve aynı ana dili paylaşan bireylerin aralarında iletişim kurarken kendi dillerini tercih etmeleri dil sürdürümü açısından oldukça önemlidir. Buna göre evinde Türkçe konuşulan çocukların ana diliyle özdeşim kurdukları ve Türkçe konuşabilen arkadaşlarıyla dil seçimlerini Türkçeden yana daha çok kullandıkları söylenebilir.



Şekil 18. Evde genellikle konuşulan dil ile öğrencilerin 23. maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi

“Türkçe öğretmenleriyle çok iyi anlaşıyorum.” maddesinin evde konuşulan dil değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare 18,242; p: ,001). Bu bağımlılık Şekil 18’de verilen bar grafiğinde gösterilmiştir.

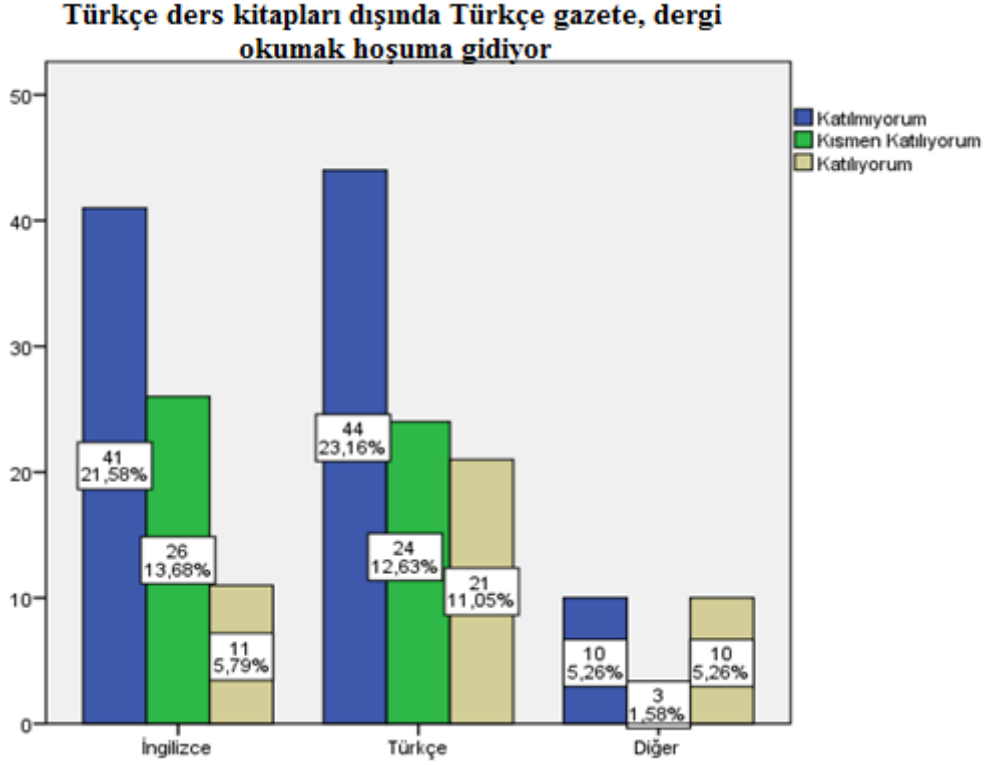
Şekil 18’de görüldüğü üzere “Türkçe öğretmenleriyle çok iyi anlaşıyorum.” maddesine öğrencilerin çoğunluğu katılmıyorum cevabını vermiştir. Evinde genellikle Türkçe konuşulan çocukların söz konusu maddeye katılmama oranı, evinde İngilizce veya diğer dillerden birinin genellikle konuşulduğu çocuklara göre daha yüksek çıkmıştır. Buna göre evinde Türkçe konuşan çocukların Türkçe öğretmenleriyle daha iyi anlaştığı sonucuna varılabilir.



Şekil 19. Evde genellikle konuşulan dil ile öğrencilerin 29. maddeye verdikleri cevaplar için ki-kare analizi

“Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı artırır.” maddesinin evde konuşulan dil değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare 15,775; p: ,003). Bu bağımlılık Şekil 19’da verilen bar grafiğinde de gösterilmiştir.

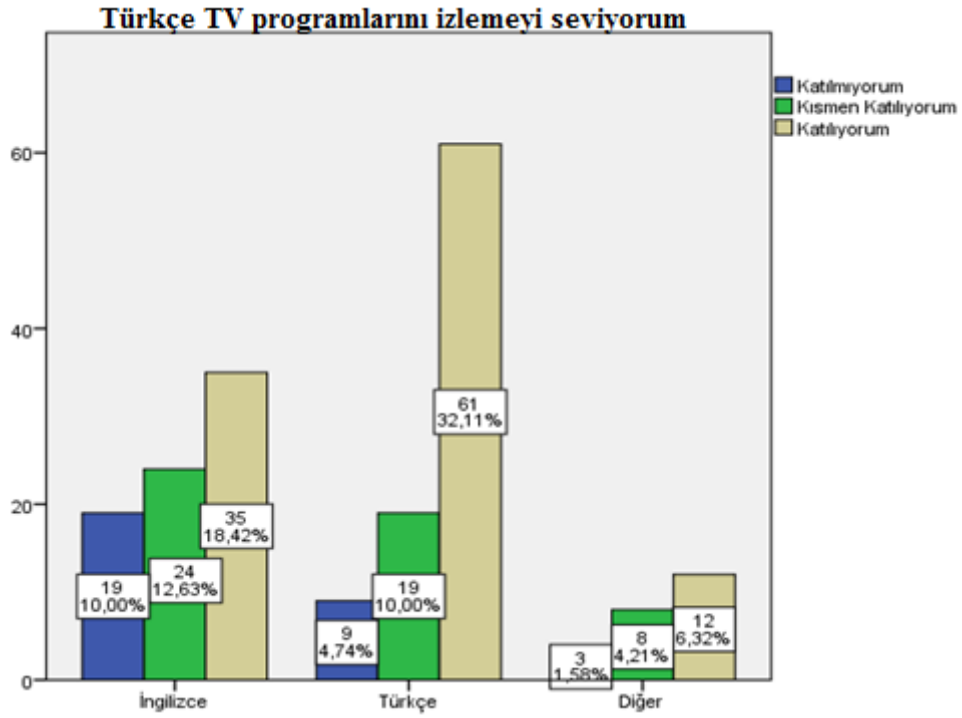
Şekil 19’da görüldüğü üzere evinde genellikle Türkçe konuşulan çocukların “Türkçemin daha iyi olması diğer derslerdeki başarıyı artırır.” maddesine %12,63 oranında katılıyorum, %25,26 oranında ise kısmen katılıyorum cevabını vermiştir. Evinde İngilizce konuşulan çocukların ise %8,42’si katılıyorum, %16,32’si ise kısmen katılıyorum cevabını vermiştir. Evinde Türkçe ve İngilizce dışında başka bir dilin genellikle konuşulduğu çocuklarda ise katılmıyorum cevabı en yüksek orana sahip olmuştur. Dolayısıyla evinde genellikle Türkçe konuşulan çocukların ana dilini diğer derslerdeki başarılarını arttıran bir faktör olarak görme eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.



Şekil 20. Evde genellikle konuşulan dil ile öğrencilerin 37. maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi

“Türkçe ders kitapları dışında Türkçe gazete-dergi okumak hoşuma gidiyor.” maddesinin evde konuşulan dil değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare 10,079; p: ,039). Bu bağımlılık Şekil 20’de verilen bar grafiğinde de gösterilmiştir.

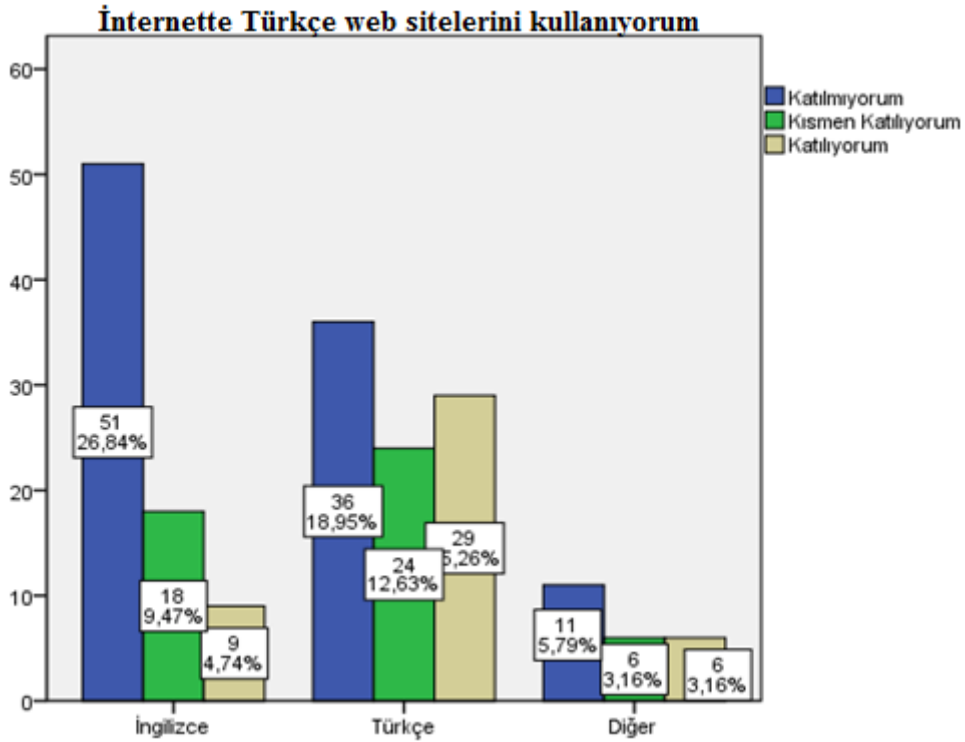
Şekil 20’de görüldüğü gibi “Türkçe ders kitapları dışında Türkçe gazete-dergi okumak hoşuma gidiyor.” maddesine öğrencilerin çoğunluğu katılmıyorum cevabını vermiştir. Söz konusu soruya evinde Türkçe veya İngilizce dışında başka bir dilin genellikle konuşulduğu çocukların, sözü edilen maddeye aynı oranda katılıyorum ve katılmıyorum cevabı verdikleri görülmektedir. Evinde genellikle Türkçe konuşulan çocukların ise katılıyorum cevabına evinde diğer dillerin konuşulduğu çocuklara göre daha çok katıldıkları görülmektedir. Buna göre evinde genellikle Türkçe konuşulan çocukların diğer dilleri konuşanlara göre Türkçe dergi-gazete okumayı daha çok sevdiği söylenebilir.



Şekil 21. Evde genellikle konuşulan dil ile öğrencilerin 38. maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi

“Türkçe TV programlarını izlemeyi seviyorum.” maddesinin evde konuşulan dil değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare 11,598; p: ,021). Bu bağımlılık Şekil 21’de verilen bar grafiğinde gösterilmiştir.

Şekil 21’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu “Türkçe televizyon programları izlemeyi seviyorum.” maddesine genellikle katılıyorum cevabını vermiştir. Evinde genellikle Türkçe konuşulan çocukların söz konusu maddeye katılma oranı diğerlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Bu eğilime göre evinde genellikle Türkçe konuşulan çocukların Türkçe televizyon programlarını izlemeyi daha çok sevdiği sonucuna ulaşılabilir. Buna göre evinde Türkçe konuşulan çocukların Türkçe televizyon programlarını anlamada ve algılamada daha az sorun yaşadıkları düşünülmektedir. Evinde İngilizce konuşulan çocuklar ise aynı nedenden dolayı Türkçe televizyon programlarını daha az tercih ettikleri düşünülmektedir. Yıldız’ın (2015) saha çalışmasında da Almanya’daki Türk çocukları için benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Evinde Türkçe veya karma (Türkçe- Almanca) dil konuşulan çocukların Türkçe televizyon programlarına daha çok ilgi gösterdikleri görülmüştür.



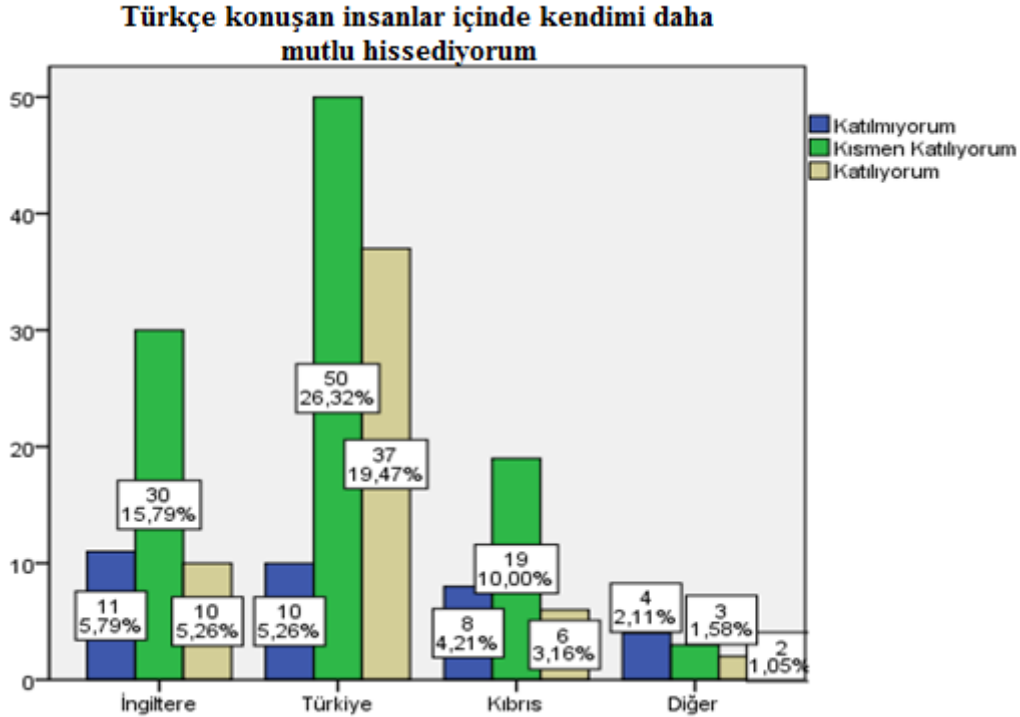
Şekil 22. Evde genellikle konuşulan dil ile öğrencilerin 39. maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi

“İnternette Türkçe web sitelerini kullanıyorum.” maddesinin evde konuşulan dil değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare 13,386; p: ,010). Bu bağımlılık Şekil 22’de verilen bar grafiğinde de gösterilmiştir.

Şekil 22’de görüldüğü üzere “İnternette Türkçe web sitelerini kullanıyorum.” maddesine katılımcı öğrencilerin çoğunluğu katılmıyorum cevabını vermiştir. Evinde genellikle İngilizcenin konuşulduğu çocukların söz konusu maddeye daha çok katılmadıkları buna karşın evinde genellikle Türkçe konuşulan çocukların diğerlerine göre Türkçe web sitelerini daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Bu eğilime göre evinde genellikle İngilizce konuşulan çocukların Türkçe web sitelerini kullanmayı çok az tercih ettikleri söylenebilir.

Evinde genellikle Türkçe konuşulan çocuklar, Türkçe kelime ve kavramlara daha iyi hâkim olmaktadır. Buna bağlı olarak Türkçe web sitelerini kullanma eğilimi artmaktadır. Yıldız (2012) çalışmasında evde konuşulan dil ile Türkçe web sitelerini kullanımı arasında anlamlı bir bağımlılık tespit etmiştir. Almanya’daki Türk çocukları arasında evinde genellikle Türkçe konuşulan çocukların Türkçe web sitelerini daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan Almanya’da ve İngiltere’de yaşayan iki dilli Türk

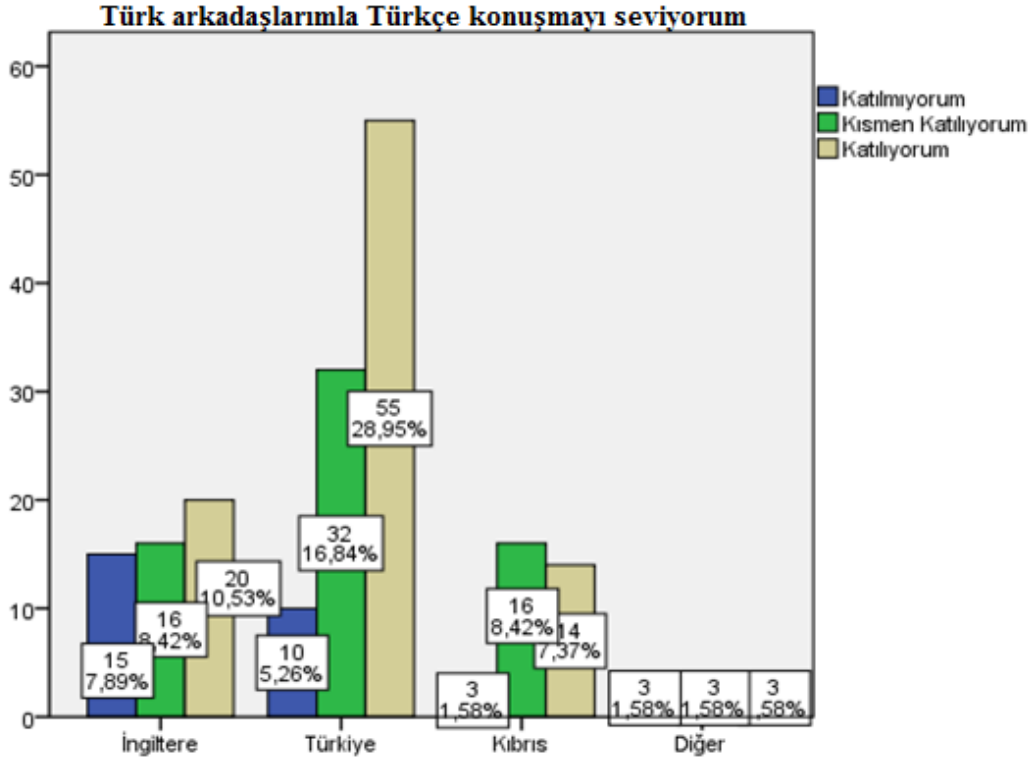
çocukların evde konuşulan dile bağlı olarak internette kullandıkları sitelerin dilini tercih etmeleri benzerlik göstermektedir.



Şekil 23. Anne doğum yeri ile öğrencilerin 15. maddeye verdikleri cevaplar için ki-kare analizi

“Türkçe konuşan insanlar içinde kendimi daha mutlu hissediyorum.” maddesinin anne doğum yeri değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare 14,952; p: ,021). Bu bağımlılık Şekil 23’te verilen bar grafiğinde de gösterilmiştir.

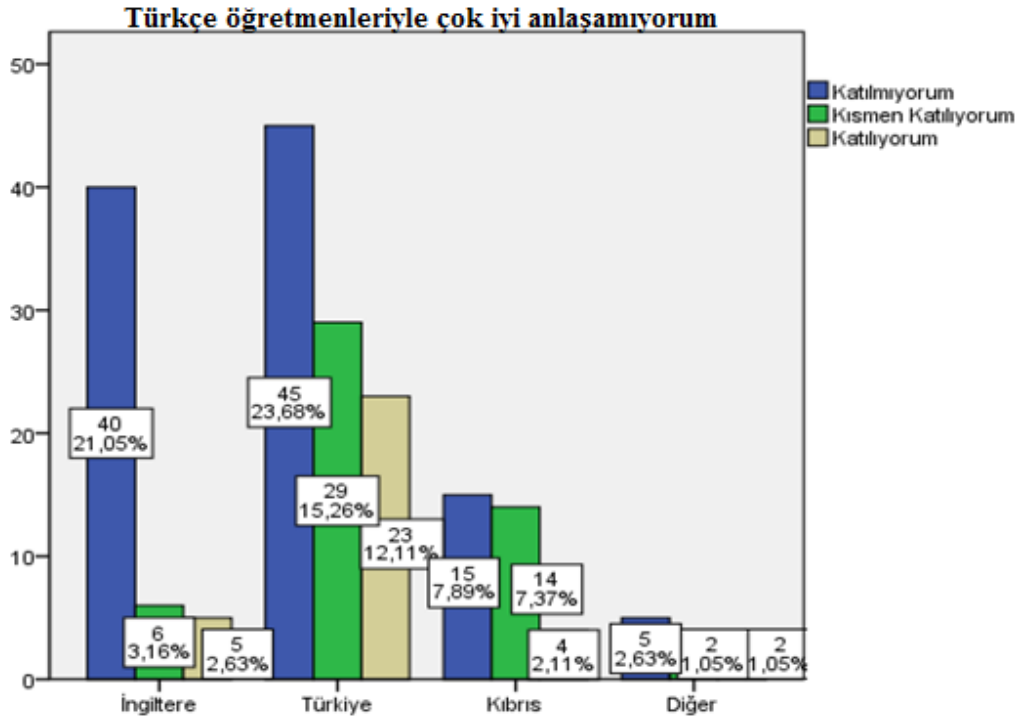
Şekil 23’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu “Türkçe konuşan insanlar içinde kendimi daha mutlu hissediyorum.” maddesine kısmen katılıyorum cevabını vermiştir. Anne doğum yeri Türkiye olan öğrenciler, sözü edilen ifadeye diğerlerine göre daha yüksek oranda katılıyorum cevabını vermiştir. Buna göre anne doğum yeri Türkiye olan çocukların Türkçe konuşanlar içinde kendini daha mutlu hissettikleri söylenebilir. Annesi Türkiye’de doğan ve daha sonra İngiltere’ye göç eden çocukların Türkiye ile bağları bir kuşak öteye dayandığı için daha sağlam olabilmektedir.



Şekil 24. Anne doğum yeri ile öğrencilerin 19. maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi

“Türk arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum.” maddesinin anne doğum yeri değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare 15,100; p: ,019). Bu bağımlılık Şekil 24’te verilen bar grafiğinde de gösterilmiştir.

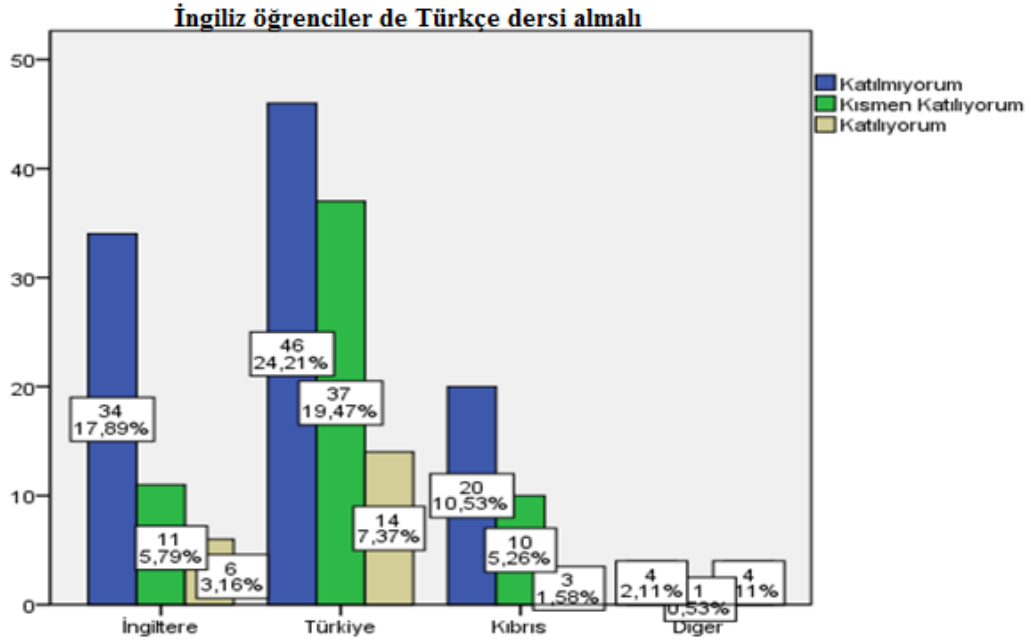
Şekil 24’te görüldüğü gibi anne doğum yeri Türkiye olan öğrenciler “Türk arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum.” maddesine %28,95 oranında katılıyorum cevabını vermiştir. Aynı maddeye, anne doğum yeri İngiltere olanlar %10,53, Kıbrıs olanlar ise %7,97 oranında katılmışlardır. Dolayısıyla anne doğum yeri Türkiye olan çocukların Türk arkadaşlarıyla Türkçe konuşmayı daha çok sevdiği sonucuna varılabilir. Kıbrıs’tan gerçekleşen göçlerin çok eskilere dayanması, bugünkü çocukların neredeyse Türkçeyi unutma seviyesine gelmesi arkadaşlarıyla Türkçe yerine İngilizce konuşmayı tercih etmelerine neden olmaktadır. Bunun yanında İngiltere’ye göçleri yakın bir zamana dayanan Türkiyeli göçmen çocuklarının arkadaşlarıyla Türkçe konuşmayı daha çok sevdikleri söylenebilir.



Şekil 25. Anne doğum yeri ile öğrencilerin 23. maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi

“Türkçe öğretmenleriyle çok iyi anlaşıyorum.” maddesinin anne doğum yeri değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare 19,031; $p: ,004$). Bu bağımlılık Şekil 25’te verilen bar grafiğinde gösterilmiştir.

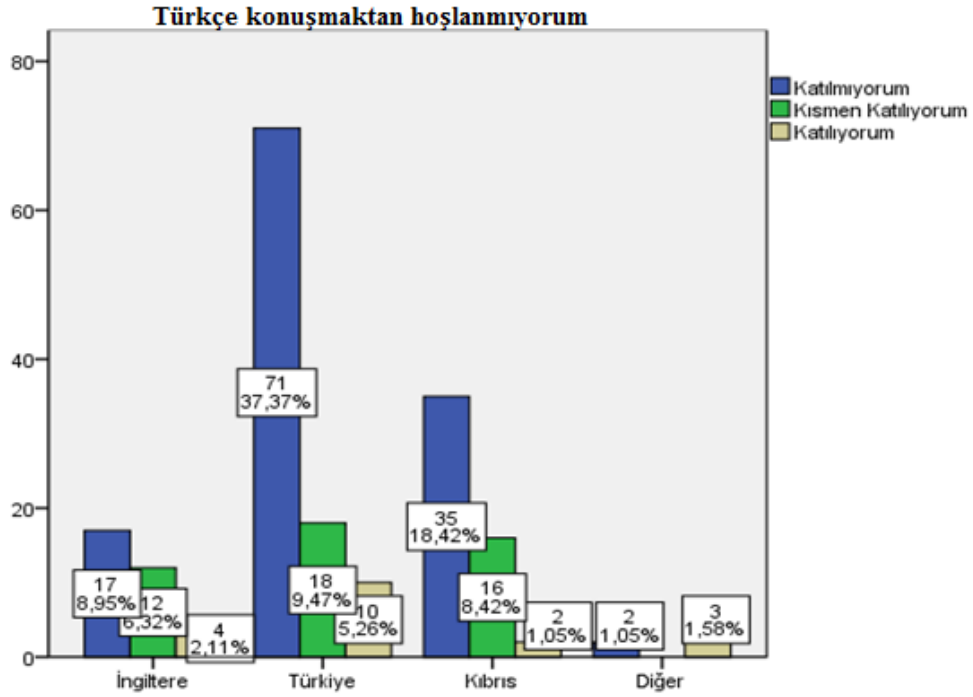
Şekil 25’te görüldüğü üzere “Türkçe öğretmenleriyle çok iyi anlaşıyorum.” maddesine öğrencilerin çoğunluğu katılmıyorum cevabını vermiştir. Anne doğum yeri İngiltere olan çocukların söz konusu maddeye oldukça yüksek oranda katılmadıkları görülmektedir. Bunun yanında anne doğum yeri Türkiye olan çocukların sözü edilen maddeye önemli sayılabilecek oranda katıldıkları görülmektedir. Anne doğum yeri Kıbrıs olanlar ise maddeye katılmama veya kısmen katılma eğilimi göstermiştir. Buna göre anne doğum yeri İngiltere olan çocukların Türkçe öğretmenleriyle iyi anlaştıkları, anne doğum yeri Türkiye olan çocukların ise Türkçe öğretmenleriyle kısmen anlaşımadıkları sonucuna varılabilir.



Şekil 26. Anne doğum yeri ile öğrencilerin 25. maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi

“İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.” maddesinin anne doğum yeri değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare 13,479; p: ,036). Bu bağımlılık Şekil 26’da verilen bar grafiğinde gösterilmiştir.

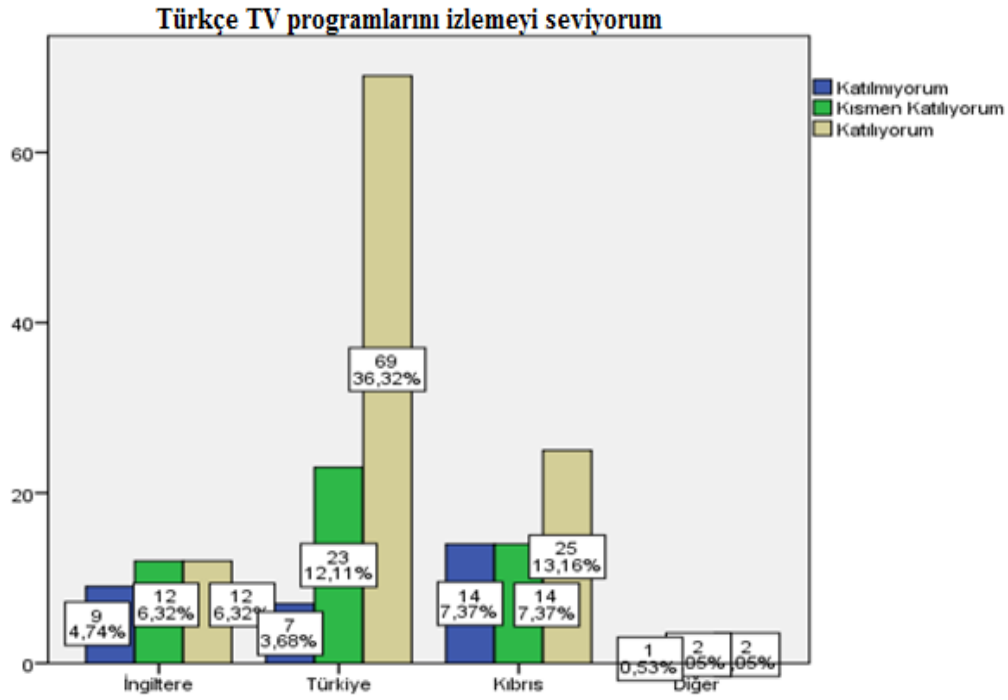
Şekil 26’da görüldüğü gibi “İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı.” maddesine öğrencilerin çoğunluğu katılmıyorum cevabını vermiştir. Anne doğum yeri Türkiye olan çocukların sözü edilen maddeye %24,21 oranında kısmen katılıyorum, %7,37 oranında ise katılıyorum cevabını vermiştir. Dolayısıyla annesi Türkiye’de doğan çocuklar, İngiliz öğrencilerin Türkçe dersi almalarını diğer öğrencilere kıyasla daha gereksiz görmektedir.



Şekil 27. Baba doğum yeri ile öğrencilerin 6. maddeye verdikleri cevaplar için ki-kare analizi

“Türkçe konuşmaktan hoşlanmıyorum.” maddesinin baba doğum yeri değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare: 22,253; p: ,001). Bu bağımlılık Şekil 27’de verilen bar grafiğinde gösterilmiştir.

Şekil 27’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu “Türkçe konuşmaktan hoşlanmıyorum.” maddesine katılmıyorum cevabını vermiştir. Baba doğum yeri Türkiye olan çocuklar, söz konusu ifadeye %37,37 oranında katılmıyorum cevabı vermiştir. Dolayısıyla babası Türkiye doğumlu olan çocukların Türkçe öğrenmekten daha çok hoşlandıkları söylenebilir. Bu durum bir kuşak öncesi Türkiye’de doğan çocukların Türkçe ve Türkiye ile bağların kuvvetli olmasından ileri gelmektedir.



Şekil 28. Baba doğum yeri ile öğrencilerin 38. maddeye verdikleri cevaplar için ki kare analizi

“Türkçe TV programlarını izlemeyi seviyorum.” maddesinin baba doğum yeri değişkeniyle ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bağımlılık bulunmuştur (Ki Kare: 19,352; p: ,004). Bu bağımlılık Şekil 28’de verilen bar grafiğinde gösterilmiştir.

Şekil 28’de görüldüğü gibi babasının doğum yeri Türkiye olan çocukların “Türkçe TV programlarını izlemeyi seviyorum.” maddesine %36,32, babasının doğum yeri İngiltere olanlar %6,32, Kıbrıs olanlar ise %13,16 oranında katılıyorum cevabını vermişlerdir. Buna göre babası Türkiye ve Kıbrıs doğumlu olan çocukların Türkçe televizyon programlarını izlemeyi daha çok sevdiği söylenebilir. Babasının doğum yeri Türkiye ve Kıbrıs olan çocukların Türkçe televizyon programlarını izlemeyi daha çok sevmelerinde aile önemli bir faktördür. Aile içinde Türkçe konuşulması, Türk televizyon kanallarının izlenmesi çocukların Türkçe ifadeleri algılamalarını geliştirmekte ve Türkçe programlara karşı ilgilerini arttırmaktadır.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemini “İngiltere’deki iki dilli Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına yönelik velilerin görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

İngiltere’deki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme durumuna yönelik velilerin görüşlerini belirlemek üzere “İki Dilli Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına Yönelik Veli Görüşleri Anketi” kullanılmıştır. Bu anketin hazırlanmasında Belet (2009) ve Yıldız’dan (2012) yararlanılmıştır. Katılımcı velilerin ankete verdikleri cevaplar belirli temalar etrafında birleştirilerek sınıflandırılmıştır.

İngiltere’deki velilerin görüşleri; Çocukların Türkçe öğrenmelerine yönelik amaçları, Türkçe öğrenme ve kullanma etkinlikleri, Türkçe öğreniminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri olmak üzere üç başlıkta değerlendirilmiştir.

Tablo 43

Katılımcı Velilerin Anketin 1. Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	f	%
Çocuğunuzun Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam etmesini istemenizdeki amaçlarınız nelerdir?	Türkçeyi doğru şekilde öğrenmesi	53 64,6
	Türk kültürünü, tarihini ve geleneklerini öğrenmesi	42 51,2
	Akrabalarıyla iletişim kurabilmesi	15 18,3
	Türk arkadaşlar edinip sosyalleşmesi	8 9,8
	Türkiye’ye veya Kıbrıs’a geri döneceğimiz için	5 6,1
	Türkçe GCSE ve A Level sınavına hazırlanması için	4 4,9
	İleride zorluk çekmemesi	4 4,9
	İş imkânlarının artması	2 2,4
	Üniversiteyi kazanmasına fayda sağlaması için	1 1,2

Araştırmaya katılan velilerin %64,6’sı (n=53) çocuklarının Türkçeyi doğru şekilde öğrenmesi, %51,2’si (n=42) Türk kültürü, tarihini ve geleneklerini öğrenmesi, %18,3’ü (n=15) akrabalarıyla iletişim kurabilmesi, %9,8’i (n=8) Türk arkadaşlar edinip sosyalleşmesi, %6,1’i (n=5) Türkiye’ye veya Kıbrıs’a döneceği için, %4,9’u (n=4) Türkçe GCSE ve A Level sınavlarına hazırlanması için, %4,9’u (n=4) ileride zorluk çekmemesi, %2,4’ü (n=2) iş imkânlarının artması, %1,2’i (n=1) ise üniversite kazanmasında fayda sağlayacağını düşündüğü için çocuklarının Türkçe derslerine devam etmesini istemektedir.

Çok dilli toplumda yaşayan Türk çocuklarının ana dili öğrenimi açısından velilerin bilinçli olması oldukça önemlidir. İngiltere’deki göçmen kökenli Türk velileri, çocuklarının Türkçe dersine devam etmelerini istemedeki en önemli nedenin Türkçeyi; Türk kültürünü, tarihini ve geleneklerini öğrenmesidir. Dolayısıyla İngiltere’de yaşayan göçmen Türk velilerinin Türk dili ve kültürüne önem verdikleri ve çocuklarının bu dil ve kültür dünyasını öğrenmelerini istedikleri savunulabilir.

Tablo 44

Katılımcı Velilerin Anketin 2. Soruna Verdikleri Cevaplar

		f	%
Çocuğunuzun Türkçeyi daha iyi öğrenmesi için neler yapıyorsunuz?	Evde Türkçe konuşuyoruz	31	37,8
	Türk kanalları izletiyorum	30	36,6
	Türkçe kitaplar okuyorum ve okutuyorum	17	20,7
	Türk aileler ve akrabalar ile iletişim kuruyoruz	17	20,7
	Tatillerde Türkiye’ye ve Kıbrıs’a gidiyoruz	12	14,6
	Türkçe müzik dinliyoruz	5	6,1
	Türkçe çizgi film izliyoruz	3	3,7
	Hiçbir şey yapmıyorum	3	3,7
	Türkçe ile ilgili bir şeyler yapınca ödüllendiriyorum	2	2,4

Araştırmaya katılan velilerin %37,8’i (n=31) “Çocuğunuz Türkçeyi daha iyi öğrenmesi için neler yapıyorsunuz?” sorusuna evde Türkçe konuşuyoruz, %36,6’sı (n=30) Türk kanalları izletiyorum, %20,7’si (n=17) Türkçe kitaplar okuyorum ve okutuyorum yine %20,7’si (n=17) Türk aileler ve akrabalar ile iletişim kuruyoruz, %14,6’sı (n=12) tatillerde Türkiye’ye veya Kıbrıs’a gidiyoruz, %6,1’i (n=5) Türkçe müzik dinliyoruz, %3,7’si (n=3) Türkçe çizgi film izliyoruz, %3,7’si (n=3) kişi ise hiçbir şey yapmıyorum, %2,4’ü (n=2) ise Türkçe ile ilgili bir şeyler yapınca ödüllendiriyorum cevabını vermiştir.

İkinci dil bağlamında başarılı ana dili gelişiminin sağlanabilmesi için Türk çocuklarının küçük yaşlardan itibaren Türkçeye aşina olması ve doğal ortamlarında Türkçeyi etkin olarak kullanmaları gerekmektedir. Türkçe dersine devam eden veliler, çocuklarının daha iyi Türkçe öğrenmesi için evde Türkçe konuşmaya önem verdiklerini, tatil dönemlerinde Türkçe konuşan bölgelere gittiklerini ve Türk akrabalarıyla görüştiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar ikinci dil ortamında Türkçe öğrenen çocukların ana dilini doğal ortamında öğrenmelerine katkı sağlamaktadır.

Ailelerin bulunduğu topluluklardan bağımsız olarak çocuğun gerçek iki dilli olabilmesi için teşvik edici ikinci dil deneyimi yaşmalıdır. Çocukların sahip olduğu iki dili de geliştirmeleri için sürekli teşvik edilmeleri olumlu tutum geliştirmeleri açısından önemlidir. Bu açıdan çocuğun Türkçe ile ilgili bir şeyler yaptığında ödüllendirilmesi dil egosunun gelişmesine katkı sağlar (Baker, 2011, s. 36).

Tablo 45.

Katılımcı Velilerin Anketin 3. Sorusuna Verdikleri Cevaplar

		f	%
Çocuğunuz günlük yaşamda Türkçeyi nerede kullanıyor?	Evde ebeveynleriyle konuşurken	43	52,4
	Akrabalarla iletişim kurarken	32	39,0
	Tatillerde Türkiye'ye veya Kıbrıs'a gittiğinde	10	12,2
	Türk arkadaşlarıyla beraberken	7	8,5
	Televizyon seyredirken	5	6,1
	Kullanmıyor	4	4,9
	Kitap okurken	3	3,7
	Her yerde	3	3,7
	Şarkı söylerken	2	2,4

Araştırmaya katılan velilerin %52,4'ü (n=43) “Çocuğunuz günlük yaşamda Türkçeyi nerede kullanıyor?” sorusuna evde ebeveynleriyle konuşurken, %39,0'u (n=32) akrabalarıyla iletişim kurarken, %12,2'si (n=10) tatillerde Türkiye'ye veya Kıbrıs'a gittiğinde, %8,5'i (n=7) Türk arkadaşlarıyla beraberken, %6,1'i (n=5) televizyon seyredirken, %3,7'si (n=3) kitap okurken, %2,4'ü (n=2) şarkı söylerken, cevabını vermiştir. Katılımcı velilerin %4,9 (n=4) Çocuklarının günlük hayatta Türkçeyi kullanmadıklarını ifade ederken %3,7'si (n=3) ise çocuğunun Türkçeyi günlük hayatın her alanında kullandığını ifade etmiştir.

Veliler, çocuklarının günlük hayatta Türkçeyi en çok evde ebeveynleriyle konuşurken ve akrabalarıyla iletişim kurarken kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla beraber çocuklarının Türkçeyi her yerde kullandıklarını belirten velilerin oranı oldukça düşüktür. Bu durum İngiltere'deki Türk çocukları için Türkçenin günlük hayatın bir parçası olmadığının göstergesidir. Ana dilinin aile ve akrabalarla iletişim sürecinde kullanılması

önemli olduğu gibi bunun sadece aile ortamıyla sınırlı kalması Türkçenin gelişimini olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

Tablo 46

Katılımcı Velilerin Anketin 4. Sorusuna Verdikleri Cevaplar

		f	%
Çocuğunuz günlük yaşamında Türkçeyi kullanmıyorsa sizce nedenleri nelerdir?	Etrafında Türkçe konuşan insanların az olması	20	24,4
	İngilizce konuşmanın daha kolay gelmesi	18	22,0
	Evde Türkçeden çok İngilizce konuşulması	14	17,1
	Türkçede kendilerini rahat ifade edememeleri	6	7,3
	İhtiyaç duymuyorlar	5	6,1
	Kendini Türkçede eksik hissetmeleri	2	2,4
	Türkçeyi iyi biliyor olduklarını sanması	1	1,2
	Yozlaştıkları için	1	1,2

Araştırmaya katılan velilerin %24,4'ü (n=20) çocuğunun günlük hayatta Türkçeyi kullanmamasının sebebini etrafında Türkçe konuşan insanların az olması, %22,0'si (n=18) İngilizce konuşmanın daha kolay gelmesi, %17,4'ü (n=14) evde Türkçeden çok İngilizce konuşulması, %7,3'ü (n=6) Türkçede kendilerini rahatlıkla ifade edememeleri, %6,1'i (n=5) ise Türkçe konuşmaya ihtiyaç duymamaları, %2,4'ü (n=2) kendini Türkçede eksik hissetmeleri %1,2'si (n=1) çocukların Türkçeyi biliyor olduklarını sanması olarak ifade etmiştir.

Yerleşik göçmen topluluklarında, bireylerin günlük hayatlarında çoğunluk diline mensup insanlarla ilişki içerisinde olması, eğitim ve öğretimin bu dilde olması gibi sebeplerle kendi dillerini sosyal hayattan izole ederler. Bunun sonucunda çocuk, anne babadan miras aldığı dili kullanmaktan vazgeçer ve çoğunluğunun dilini konuşma eğilimi gösterir. Bu nedenle toplum dilini sokakta, okulda ve sosyal ortamlarında kullanan çocukların ana dilinin ev ortamında mutlaka desteklenmesi gerekir.

Tablo 47

Katılımcı Velilerin Anketin 5. Sorusuna Verdikleri Cevaplar

		f	%
Çocuklarınızın Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorluklar nelerdir?	Türkçe sözcük dağarcığının çok az olması	16	19,5
	Telaffuz sorunu	14	17,1
	Cümle kurulumu	7	8,5
	Türkçe pratik azlığı	6	7,3
	Türkçe ders saatinin yetersiz olması	5	6,1
	Türkçe kaynakların/materyallerin azlığı	4	4,9
	İki dilli karışık konuşmaları	4	4,9
	Türkçe yazma becerisi	4	4,9
	Alfabe sorunu	3	3,7
	Yeterli sayıda ve sistemli Türk okulunun olmaması	2	2,4
	Türkçeleri ile dalga geçilmesi	2	2,4
	Devrik cümle kullanması	1	1,2
	Türkçe derslerinin sıkıcı olması	1	1,2
	Çeviri zorluğu	1	1,2

Araştırmaya katılan velilerin %19,5'i (n=16) çocuklarının Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorlukları Türkçe kelime dağarcığının çok az olması, %17,1'i (n=14) telaffuz sorunu, %8,5'i (n=7) cümle kurulumu, %7,3'ü (n=6) Türkçe pratik azlığı, %4,9'u (n=4) Türkçe kaynakların/materyallerin azlığı, %4,9'u (n=4) iki dilli karışık konuşmaları, %4,9'u (n=4) Türkçe yazma becerisi, %3,7'si (n=3) alfabe sorunu, %2,4'ü (n=2) yeterli sayıda ve sistemli Türk okulunun olmaması, %2,4'ü (n=2) Türkçeleri ile dalga geçilmesi, %1,2'si (n=1) Türkçe derslerinin sıkıcı gelmesi, %1,2'si (n=1) devrik cümle kullanımı, %1,2'si (n=1) ise çeviri zorluğu olarak açıklamıştır.

İngiltere'deki Türk çocuklarının Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorluklara ilişkin velilerin görüşleri öğrencilerin Türkçe becerileri ile ilgili olduğu gibi yaşanan kurumsal ve sistemsel sorunlarla ilgili olmuştur. Öğrencilerin Türkçe sözcük dağarcığının zayıf olması ve telaffuz sorunu ilk sıralarda yer almıştır. Öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren yeterli düzeyde Türkçe eğitimi almaması ve kelime servetinin çevresel uyaranlarla sınırlı kalması söz konusu sonucun nedenleri arasında gösterilebilir.

Tablo 48

Katılımcı Velilerin Anketin 6. Ve 7. Sorusuna Verdikleri Cevaplar

		f	%
İngiliz öğretmenlerin Türkçe öğretimine bakışı nasıldır?	Çoğunlukla olumlu ve destekleyici	31	37,8
	İki dilli olmalarını avantaj olarak görüyorlar	13	15,9
	Pek önemsemiyorlar	7	8,5
	Bilmiyorum	6	7,3
	Saygı duyuyorlar	4	4,9
İngiliz arkadaşlarınızın ve komşularınızın Türkçe öğretimine bakışı nasıldır?	Genelde olumlu ve destekleyici	34	41,5
	Pek önemsemiyorlar	13	15,9
	İki dilli oldukları için takdir ediyorlar	5	6,1
	Bilmiyorum	3	3,7
	Olumsuz	2	2,4
	Sadece Türklerle görüşüyoruz	1	1,2

Araştırmaya katılan verilerin %37,8'i (n=31) İngiliz öğretmenlerin Türkçe öğretimine bakışının çoğunlukla olumlu ve destekleyici olduğunu, %15,9'u (n=13) çocuklarının iki dilli olmasını avantaj olarak gördüklerini, %8,5'i (n=7) pek önemsemediklerini, 4,9'u (n=4) saygı duyduklarını ifade etmiştir. Söz konusu soruya katılımcı velilerin %7,3'ü (n=6) ise bilmiyorum cevabını vermiştir. İngiliz arkadaşlarının veya komşularının Türkçe öğretimine bakışı ile ilgili soruya ise velilerin %41,5'i (n=13) genelde olumlu ve destekleyici olduğunu, %15,9'u (n=13) pek önemsemediklerini, %6,1'i (n=5) iki dilli oldukları için takdir ettiklerini, %2,4'ü (n=2) ise genelde olumsuz olduğunu ifade etmiştir. Söz konusu soruya velilerin %3,7'si (n=3) bilmiyorum cevabını verirken %1,2'si (n=1) ise sadece Türklerle görüştiklerini ifade etmiştir.

İngiltere'de yaşayan göçmen Türk veliler, İngiliz öğretmenlerin ve arkadaşlarının Türkçeye bakışının genelde olumlu ve destekleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum başka bir dili içine bir türlü sindiremeyen İngiltere eğitim sisteminin varlığına karşın olumlu bir sonuçtur (Issa, 2014). Azınlık konumunda yaşayan çocukların ana dilinden utanmaması ve bunu kimlik gelişimlerinin bir parçası olarak görmeleri açısından toplumun kabulü oldukça önemlidir. Toplumda ana dili kabul görmeyen çocuklar ana dillerine yönelik tepki geliştirebilir ve çoğunluğunun diline geçiş yapabilmektedir.

Tablo 49

Katılımcı Velilerin Anketin 8. Sorusuna Verdikleri Cevaplar

		f	%
Çocuklarınızın Türkçeyi kullanmasıyla ilgili sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?	Veliler Türkçe konuşmaya özen göstermeli	15	18,3
	Ders dışı aktivitelere daha çok önem verilmeli	9	11,0
	Nitelikli Türkçe öğretim kaynakları arttırılmalı	7	8,5
	Türk arkadaşlarla daha çok zaman geçirilmeli	7	8,5
	Türkçe ders saatleri arttırılmalı	6	7,3
	Daha çok konuşma pratiği yapılmalı	6	7,3
	Türkçe kitap okuma teşvik edilmeli	5	6,1
	Türkçe dersleri daha eğlenceli hale getirilmeli	5	6,1
	Daha fazla tiyatro etkinlikleri yapılmalı	3	3,7
	Tam donanımlı Türk okulları sayısı artmalı	3	3,7
	Türk televizyon kanalları izletilmeli	3	3,7

Araştırmaya katılan velilerin %18,3'ü (n=15) “Çocuklarınızın Türkçeyi kullanma ile ilgili sorunlarının çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?” sorusuna; veliler Türkçe konuşmaya özen göstermeli, %11,0'i (n=9) ders dışı etkinliklere daha çok önem verilmeli, %8,5'i (n=7) nitelikli Türkçe öğretim kaynakları arttırılmalı, %8,5'i (n=7) Türk arkadaşlarla daha çok zaman geçirilmeli, %7,3'ü (n=6) Türkçe ders saatleri arttırılmalı, %7,3'ü (n=6) daha çok konuşma pratiği yapılmalı, %6,1'i (n=5) Türkçe kitap okuma teşvik edilmeli, %6,1'i (n=5) Türkçe dersleri eğlenceli hale getirilmeli, %3,7'si (n=3) daha fazla tiyatro etkinlikleri düzenlenmeli %3,7'si (n=3) tam donanımlı Türk okulları sayısı arttırılmalı, %3,7'si (n=3) de çocuklara Türk televizyon kanalları izletilmeli cevabını vermiştir.

İngiltere'deki Türk çocuklarının Türkçe öğrenirken yaşadıkları zorlukların çözümüne yönelik velilerin önerilerine bakıldığında; velilerin çocuklarıyla Türkçe konuşmaya özen göstermesi gerektiğine ilişkin görüşün bizzat veliler tarafından dile getirilmiş olması ilginç sonuçlardandır. Buna göre söz konusu cevabı veren veliler, diğer velilerin veya kendilerinin Türkçe konuşmaya yeterli özeni göstermediklerini belirtmiştir. Sokakta, sosyal hayatta ve okulda zaten çoğunluğunun diline maruz kalan çocukların özellikle ebeveynleriyle iletişim kurarken Türkçeyi etkin şekilde kullanması önemlidir. Aksi halde çoğunluğun sahip olduğu dil gelişirken Türkçelerinin geri kalması kaçınılmaz olabilir.

Baker (2011) azınlık konumunda bulunan toplulukların kendi içinde adacıklar oluşturmaları yerine bir dil topluluğu oluşturmaları ile çocukların kendi dilleriyle gurur duymasına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Coğrafi uzaklık buna engel oluyorsa dahi telefon, e posta, mektup, internet ve ziyaretlerle bu topluluklar meydana getirilebilir Bu açıdan Türk velilerin, Türk arkadaşlarıyla görüşmeleri ve Türkçe konuşan insanlarla bir arada bulunmaları ulaşılan önemli sonuçlardandır.

Tablo 50

Katılımcı Velilerin Anketin 9. Sorusuna Verdikleri Cevaplar

		f	%
Bunların dışında değınmek istediğınız hususlar nelerdir?	Türk okulları çok sayıda ve dağınik, bu okullar birleşmeli	5	6,1
	Türkçe konusunda aileler daha çok bilgilendirilmeli	4	4,9
	Görevli öğretmenler İngiliz eğitim sistemini bilmeliler	3	3,7
	Türk devleti Türk okullarına daha fazla yardım etmeli	3	3,7
	Türkçe eğitimi veren anaokulları açılmalı	2	2,4
	Öğretmenlerin zamanında ve uzun süreli olarak görevlendirilmeli	2	2,4
	Küçük yaştaki öğrencilere kültürden ziyade dil öğretilmeli	1	1,2
	İngiliz okullarındaki Türk çocuklarına değışim programı yapılmalı	1	1,2

Araştırmaya katılan velilerin %6,1'sı (n=5) Türk okullarının çok sayıda ve dağınik olduğunu ve bu Türk okullarının birleşmesi gerektiğini, %4,9'u (n=4) Türkçe konusunda ailelerin bilgilendirilmesi gerektiğini, %3,7'si (n=3) görevli öğretmenlerin İngiliz eğitim sistemini bilmesi gerektiğini, %3,7'si (n=3) Türk devletinin Türk okullarına daha fazla yardım etmesi gerektiğini, %2,4'ü (n=2) Türkçe eğitim veren anaokullarının açılması gerektiğini, %1,2'si (n=1) Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin zamanında ve uzun süreli görevlendirilmesi gerektiğini, %1,2'si (n=1) küçük yaştaki öğrencilere kültürden ziyade dil öğretimi yapılması gerektiğini, %1,2'si (n=1) ise İngiliz okullarındaki Türk öğrencilere yönelik değışim programlarının uygulanması gerektiğini ifade etmiştir.

İngiltere'deki Türk çocuklarının Türkçe öğretimiyle ilgili olarak velilerin belirttiğı diğır sonuçlarda öne çıkan en önemli başlık, Türk okullarının çok sayıda ve dağınik olduğı bu okulların birleşmesi gerektiğı sonucudur. İngiltere'de 40'ın üzerinde Türk destek okulu bulunmaktadır. Bu okullar çeşitli bölgelerde Türkler tarafından oluşturulan yönetim kurulları tarafından idare edilmektedir. Dolayısıyla bu okullarla ilgili bir ortaklıktan ve iş

birliğinden bahsetmek oldukça zordur. Bu açıdan Türk okullarının birleşmesi ve ortak bir kuruluş tarafından koordine edilmesi gerekliliği veliler tarafından dile getirilmiştir. Söz konusu durum 1. İngiltere Türk Toplumu Eğitim Çalıştayı'nda (2011) dile getirilen sorunlar arasındadır. .

İki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğretimiyle ilgili araştırmalar incelendiğinde Norveç, Almanya ve Fransa'da yapılan çalışmalar göze çarpmaktadır. Belet (2009) Norveç'te yaptığı çalışmada Türk velilerin, çocuklarının Türkçe öğrenmesi, Türkiye'deki yakınlarıyla daha rahat iletişim kurmaları, Norveççeyi daha iyi anlamaları için Türkçe derslerine devam etmelerini istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Yıldız'ın (2012) yaptığı saha araştırmasında ve Güler Arı'nın (2015) tez çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. İngiltere'deki velilerin yanıtlarına bakıldığında ise söz konusu amaçlara ek olarak Türkçe dersinin üniversite kazanmada fayda sağlayacağı, Türkçe GCSE ve A Level sınavlarına katılacağı için çocuklarının Türkçe derslerine devam etmesini istedikleri görülmektedir. Buna göre Türkçenin İngiltere'de üniversite kazanmaya fayda sağlaması Türkçe dersine olan ilgiyi arttırdığı söylenebilir.

Yukarıda ifade edilen çalışmalara dayanarak iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi genel olarak evde ve akrabalarıyla iletişim kurarken kullandıkları; etrafında Türkçe konuşan insanların az olmasından dolayı Türkçeyi kullanmadıkları, kelime servetinin eksik olması ve telaffuz sorunları nedeniyle Türkçe öğrenmekte güçlük çektikleri görülmektedir. Bununla beraber çocuklarının ana dili gelişimine katkı sağlaması için velilerin evde Türkçe konuşmayı ve Türk televizyon kanalları seyretmeyi tercih etmektedir. Ayrıca, Fransa ve İngiltere'de çoğunluk diline mensup öğretmenlerin, komşuların ve arkadaşların Türkçe öğretimine genellikle olumlu baktıkları sonucuna varılmıştır.

Diğer Avrupa ülkelerinden farklı olarak İngiltere'de önemli sayıda Kıbrıslı Türkün yaşadığı bilinmektedir. Buna bağlı olarak Kıbrıs Türkçesine ait birtakım gramer yapıları ve ağız özellikleri İngiltere'ye taşınmış ve kuşaktan kuşağa miras dil vasıtasıyla aktarılmıştır. Türkiye Türkçesinde gereklilik , -mAll eki veya [fiil+ {-mA}+ iyelik eki + lazım, gerek] formuyla yapılır. Standart Türkçede kullanılan *yapmam lazım, gitmem gerek* v.b. gibi cümle yapıları buna örnektir. Fakat Kıbrıs ağzında bu yapının yerine *lazım gitmek, lazım gerek* gibi devrik cümle yapıları sık kullanılmaktadır (Yıldırım: 2014). Bu kullanım İngiltere'de yaşayan Kıbrıslı Türk çocuklarında da görülebilmektedir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemini “İngiltere’deki iki dilli Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

İngiltere’deki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme durumuna yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere “İki Dilli Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi” kullanılmıştır. Bu anketin hazırlanmasında Belet (2009) ve Yıldız’dan (2012) yararlanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri cevaplar belirli temalar etrafında birleştirilerek sınıflandırılmıştır.

İki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme durumuna yönelik öğretmenlerin görüşleri; Öğrencilere Türkçe Öğretme Amaçları, Türkçe Öğrenme ve Kullanma Etkinlikleri, Türkçe Öğreniminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri olmak üzere üç başlık altında değerlendirilmiştir.

Tablo 51

Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 1. Sorusuna Verdikleri Cevaplar

Öğrencilere Türkçe Öğretmedeki amaçlarınız nelerdir?	İfadeler	f	%
	Öğrencilerin Türkçelerini geliştirmek	34	81,0
	Türk kültürünü öğretmek	21	50,0
	Akrabalarıyla rahat iletişim kurmaları sağlamak	13	31,0
	Türkçe GCSE ve A Level sınavlarına hazırlamak	12	28,6
	Kimliklerini korumak ve özgüvenlerini geliştirmek	8	19,0
	İş imkânlarını arttırmak	5	11,9
	Öğrencilere gelenek ve göreneklerini unutturmamak	2	4,8
	Öğrencilere Türkiye’yi ve Türk kültürünü sevdirmek	2	4,8
	İki dilli olmalarını sağlamak	2	4,8

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %81,0’i (n=34) “Öğrencilere Türkçe öğretmedeki amaçlarınız nelerdir?” sorusuna; öğrencilerin Türkçelerini geliştirmek, %50,0’si (n=21) Türk kültürünü öğretmek, %31,0’i (n=13) akrabalarıyla rahat iletişim kurmalarını sağlamak, %28,6’sı (n=12) Türkçe GCSE ve A Level sınavlarına hazırlamak, %19,0’u (n=8) kimliklerini ve özgüvenlerini geliştirmek, %11,9’u (n=5) iş imkânlarını arttırmak,

%4,8'i (n=2) öğrencilere gelenek ve göreneklerini unutturmamak, %4,8'i (n=2) öğrencilere Türkiye'yi ve Türk kültürünü sevdirmek, %4,8'i (n=2) ise iki dilli olmalarını sağlamak cevabını vermiştir.

Öğretmenler genel olarak Türk dili, kültürü ve geleneklerini öğretmek amaçlarının yanında öğrencilerin iş imkânlarını arttırmak ve Türkçe GCSE ve A Level sınavlarına hazırlanmalarına katkıda bulunmak amaçlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Buna göre Türkçe dersinin üniversite kazanmadaki etkisi, öğretmenlerin Türkçe öğretme amaçlarını da etkilediği görülmektedir.

Tablo 52

Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 2. Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	İfadeler	f	%
Okulunuzda Türkçe dersleri dışında ne tür etkinlikler yapılmaktadır?	Önemli gün ve hafta etkinlikleri	22	52,4
	Halk dansları, folklor ve müzik etkinlikleri	18	42,9
	Tiyatro gösterisi	7	16,7
	Türkçe şiir dinletisi, şarkı, koro ve drama etkinlikleri	6	14,3
	Okullar arası şiir ve kompozisyon yarışmaları	5	11,9
	Oyun	3	7,1
	Spor faaliyetleri	1	2,4
	Dini etkinlikler	1	2,4
	Video, film	1	2,4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %52,4'ü (n=22) “Okulunuzda Türkçe dersleri dışında ne gibi etkinlikler yapılmaktadır?” sorusuna önemli gün ve hafta etkinlikleri, %42,9'u (n=18) halk dansları, folklor ve müzik etkinlikleri, %16,7'si (n=7) tiyatro gösterileri, %14,3'ü (n=6) Türkçe şiir dinletisi, şarkı, koro etkinlikleri, %11,9'u (n=5) okullar arası şiir ve kompozisyon yarışmaları, %7,1'i (n=3) oyun etkinlikleri, %2,4'ü (n=1) spor faaliyetleri, %2,4'ü (n=1) dini etkinlikler, %2,4'ü (n=1) ise video ve film izleme etkinliklerinin yapıldığını ifade etmişlerdir.

Türk destek okullarında Türkçe dersi dışında gerçekleştirilen etkinliklere yönelik öğretmenlerin yarısından fazlası önemli gün ve haftalarda etkinliklerin düzenlendiğini belirtmiştir. Özellikle 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı gibi resmi günlerin yanında dini bayram ve günlerde yapılan etkinlikler çok kültürlü ortamda yaşayan Türk çocuklarının aidiyet bilincine katkı sağladığı gibi Türk

ailelerin birbirleriyle kaynaşmalarına da olanak tanımaktadır. Buna ek olarak Türk destek okullarında halk dansları, folklor ve müzik etkinlikleri kültürel ve dilsel kazanımlar sağladığı gibi çocukların çeşitli etkinliklerde görev alarak özgüvenlerinin gelişmesine destek olabilmektedir.

Tablo 53

Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 3. Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	İfadeler	f	%
Yurtdışındaki Türkçe dersleriyle ilgili Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın yayımladığı müfredat hakkında bilgi sahibi misiniz? Cevabınız evet ise söz konusu müfredatı yeterli buluyor musunuz?	Müfredat yeterli değil	16	38,1
	Müfredat yeterli	13	30,9
	Haberim yok	11	26,2
	Geliştirilmeli	9	21,4
	Öğrencilerin seviyesine uygun değil	5	11,9
	Türkçe GCSE ve A Level müfredatı hazırlanmalı	1	2,4

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin %38,1'i (n=16) yayımlanan müfredatı yeterli bulmadığını, %30,9'u (n=13) müfredatın yeterli olduğunu, 21,4'ü (n=9) geliştirilmesi gerektiğini, %11,9'u (n=5) müfredatın öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını, %2,4'ü (n=1) Türkçe GCSE ve A Level müfredatı hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %26,2'si (n=11) ise söz konusu müfredattan haberinin olmadığını ifade etmiştir.

Eğitim ve öğretim sürecinde okulların başarısı öğretmen, fiziki imkânlar, çevre, öğrenci niteliği, çalışma sistemi gibi birçok etkenle yakından ilgilidir. Bu etkenlerin en önemlilerinden biri de öğretim programlarıdır (Temizyürek, F., Balcı, A., 2006, s.2). Öğretim programı konuların, kazanımların, etkinliklerin önceden planlanmış olması bakımından öğretmene rehber niteliğindedir. Araştırma ile elde edilen sonuçlara bakıldığında ise müfredatın yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerle yeterli olduğunu belirten öğretmenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Bunun yanında müfredatın geliştirilmesi gerektiğini belirten öğretmenlerin sayısı da kayda değer ölçüdedir. Bu durum eğitim öğretim sürecinin önemli unsuru olan öğretim programının öğretmenler tarafından tam olarak benimsenemediği göstermektedir. Ayrıca müfredattan haberinin olmadığını belirten öğretmenlerin oranın yüksek olması söz konusu müfredatın öğretmenler tarafından yeterince uygulanmadığı göstermektedir.

Tablo 54

Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 4. Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	İfadeler	f	%
Kullandığınız bir temel ders kitabı var mı? Kitabın adı ve yazarı nedir?	Hitit Yabancılara Türkçe Öğretim Seti (AÜ TÖMER)	15	35,7
	Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Materyali (MEB)	9	21,4
	Farklı kaynaklar kullanıyorum	10	23,8
	Londra Türk Dili ve Kültürü Okulları (KKTC MEB)	7	16,7
	Kitap kullanmıyorum	5	11,9
	Adım Adım Türkçe (Dilset Yayınları)	4	9,5
	Türkçe Öğreniyorum (Önel Verlag)	2	4,8
	Yaşayan Dilimiz Türkçe- Bilge Metehan Atay	2	4,8
	GCSE Yardımcı Kitabı (Türkçe GCSE Eğiticiler Forumu)	2	4,8

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin %35,7'si (n=15) Ankara Üniversitesi tarafından hazırlanan Hitit Yabancılara Türkçe Öğretim Setini, %21,4'ü (n=9) MEB, Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Materyalini, %16,7'si (n=7) KKTC tarafından hazırlanan Londra Türk Dili ve Kültürü Okulları Kaynak Kitabı'nı, %9,5'i (n=4) Dilset Yayınları'nın Adım Adım Türkçe adlı eserini, %4,8'si (n=2) Önel Verlag- Türkçe Öğreniyorum kitabını, %4,8'i (n=2) Bilge Metehan Atay'ın Yaşayan Dilimiz Türkçe, %4,8'i (n=2) Türkçe GCSE Eğiticiler Forumu tarafından hazırlanan GCSE Yardımcı Kitabı'nı kullandığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin %2,4'ü (n=1) çalışma kâğıtları, %23,8'i (n=10) farklı kaynaklar kullandığını ifade ederken %11,9'u (n=5) herhangi bir kaynak kitap kullanmadığını belirtmiştir.

Araştırmanın sonucunda, İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenlerinin en çok kullandığı ders kitabı Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan Hitit Yabancılara Türkçe Öğretim Seti olduğu görülmektedir. Yurtdışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi özel bir alandır. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan ders kitapları iki dilli Türk çocuklarının ihtiyaçları göz önünde bulundurarak düzenlenmediğinden hedef kitleye uygunluk ilkesine aykırıdır. Ayrıca, İngiltere'deki Türk çocuklarının eğitiminde kullanılan ders kitaplarının oldukça çeşitli olması ortak bir ders kitabının benimsenememiş olduğunun göstergesidir.

Tablo 55

Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 5. Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	İfadeler	f	%
Kullandığınız ders kitabının size göre olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?	MEB ders kitapları seviyeye uygun değil	13	31,0
	Ders kitapları Almanya'ya göre hazırlanmış	3	7,1
	Kitaplar renkli, resimli ve ilgi çekici	3	7,1
	Kitapta gereksiz ayrıntılar kullanılmamış	2	4,8
	Ders kitapları çok sıkıcı	2	4,8
	Ders kitapları güncel değil	1	2,4
	Kitapta birçok imla hatası mevcut	1	2,4
	Kitaplardaki konular geliştirilmeli	1	2,4
	Telaffuz hatalarına yönelik bir çalışma yok	1	2,4
	Ön hazırlık çalışma bölümü yetersiz	1	2,4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %31,0'ı (n=13) “Eğer kullandığınız bir ders kitabı varsa, bu kitabın size göre olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?” sorusuna; MEB tarafından hazırlanan ders kitapları seviyeye uygun değil, %7,1'i (n=3) ders kitapları Almanya'ya göre hazırlanmış, %7,1 (n=3) kitaplar renkli, resimli ve ilgi çekici, %4,8'i (n=2) kitapta gereksiz ayrıntılar kullanılmamış, %4,8'i (n=2) ders kitapları çok sıkıcı, %2,4'ü (n=1) ders kitapları güncel değil, %2,4'ü (n=1) kitaplarda birçok imla hatası mevcut, %2,4'ü (n=1) kitaplardaki konular geliştirilmeli, %2,4'ü (n=1) telaffuz hatalarına yönelik bir çalışma yok, %2,4'ü (n=1) ise ön hazırlık çalışma bölümü yetersiz cevabını vermiştir.

Eğitim öğretim etkinliklerinin, öğrenciye göre düzenlenmesi ve yürütülmesi gerekmektedir. Öğretimin şekli, yöntemi, öğrencinin gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları, olayları algılama şekli, ilgileri, heyecanları ve öğrenme merakları Türkçe öğretimine ilişkin tüm faaliyetlerin düzenlenmesinde göz önünde bulundurulmalıdır (Özbay, 2011, s.84). İngiltere’de görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinin kullandıkları ders kitaplarıyla ilgili düşüncelerine bakıldığında öne çıkan sonuçlardan ilki ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığıdır. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının seviyeleri birbirinden oldukça farklıdır. Ders kitapları hazırlanırken farklı ülke ve bölgelerde yaşayan Türk çocukları arasındaki bireysel farklılıklar tam olarak belirlenemediğinden ders kitaplarının hedef kitleye uygunluk ilkesi sekteye uğrayabilmektedir.

Tablo 56

Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 6. Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	İfadeler	f	%
Kullandığınız diğer ders materyalleri nelerdir?	İnternet	17	40,5
	Çalışma yaprakları	14	33,3
	Kendim hazırlıyorum	10	23,8
	Akıllı tahta	5	11,9
	Resim, Fotoğraf ve Grafik	4	9,5
	Bulmaca ve Bilmeceler	4	9,5
	Film, video	3	7,1
	Müzik	3	7,1
	Gazete	2	4,8
	MEB İlköğretim Türkçe ders kitapları	2	4,8
	Dergi	1	2,4
	Sözlük	1	2,4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %40,5'i (n=17) diğer ders materyali olarak internet, %33,3'ü (n=14) çalışma yaprakları, %11,9'u (n=5) akıllı tahta, %9,5'i (n=4) resim, sözlük ve grafik, %9,5'i (n=4) bulmaca ve bilmeceler, %7,1'i (n=3) film ve video, %7,1'i (n=3) müzik, %4,8'i (n=2) MEB İlköğretim Türkçe ders kitapları, %4,8'i (n=2) gazete, %2,4'ü (n=1) dergi, %2,4'ü (n=1) ise sözlük kullandığını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin %23,8'i (n=10) yardımcı ders materyallerini kendileri hazırladığını ifade etmiştir.

Tablo 57

Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 7. Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	İfadeler	f	%
Öğrencilerinizin günlük yaşamda Türkçeyi kullanma durumları nedir?	Evde aileleri ile konuşurken kullanıyorlar	18	42,9
	Genelde İngilizce kullanıyorlar	10	23,8
	Çok az kullanıyorlar	8	19,0
	Türk arkadaşlarıyla iletişimlerinde	3	7,1
	İki dili karıştırarak kullanıyorlar	3	7,1
	Kullanmıyorlar	3	7,1

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin %42,9'u (n=18) "Öğrencilerinizin günlük yaşamda Türkçeyi kullanma durumları nedir?" sorusuna; evde aileleri ile konuşurken kullanıyorlar, %23,8'i (n=10) genelde İngilizce kullanıyorlar, %19,0'u (n=8) çok az kullanıyorlar, %7,1'i (n=3) Türk arkadaşlarıyla iletişimlerinde kullanıyorlar, %7,1'i (n=3) iki dili karıştırarak kullanıyorlar cevabını vermiştir. Tüm katılımcı öğretmenlerin %7,1'i (n=3) ise öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı öğrencilerin Türkçeyi evde aileleri ile konuşurken kullandıklarını ifade etmişlerdir. Dil öğretimi sürecinde hedef dilin günlük yaşamın bir parçası olması oldukça önemlidir (Baker, 2011, s.53). Ancak öğretmenler, öğrencilerin ebeveynleriyle iletişimlerinde Türkçeyi önemli oranda kullanmalarına rağmen Türk arkadaşlarıyla konuşmayı pek tercih etmediğini belirtilmiştir. İngilizcenin açık hâkimiyetinin bulunduğu bir ortamda dengeli iki dilliğin sağlanabilmesi oldukça güçtür. Bu durum Türkçenin İngilizce karşısında geri kalmasına sebep olabilmektedir.

Tablo 58

Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 8. Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	İfadeler	f	%
Öğrencileriniz günlük yaşamda Türkçeyi kullanmıyorsa nedenleri nelerdir?	İngilizcenin daha kolay gelmesi	21	50,0
	Ailelerin evde İngilizce konuşması	17	40,5
	Etrafında Türkçe konuşan insanların az olması	10	23,8
	İhtiyaç duymuyorlar	8	19,0
	Kendilerini Türkçede yetersiz hissetmeleri	7	16,7
	Okullarda konuşma çalışmaları az veriliyor	2	4,8
	Evde daha çok İngiliz kanallarının izlenmesi	2	4,8
	Türkçenin sevdirememesi	1	2,4

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin %50,0'si (n=42) öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanmamasının nedenini; İngilizcenin daha kolay gelmesi, %40,5'i (n=17) ailelerin evde İngilizce konuşması, %23,8'i (n=10) etrafında Türkçe konuşan insanların az olması, %19,0'u (n=8) ihtiyaç duymamaları, %16,7'si (n=7) kendilerini Türkçede yetersiz hissetmeleri, %4,8'i (n=2) okullarda konuşma çalışmalarının az yapılması, %4,8'i (n=2) evde genellikle İngiliz kanallarının izlenmesi, %2,4'ü (n=1) Türkçenin sevdirememesi olarak belirtmiştir. Buna göre ailelerin evlerinde Türkçe

konuşmaya özen gösterdiklerini ifade etmelerine rağmen buna özen göstermeyen ailelerin varlığını öğretmenler yüksek bir katılımıla dile getirmişlerdir.

Tablo 59

Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 9. Sorusuna Verdikleri Cevaplar

Türkçe öğretiminde karşılaştığınız temel sorunlar nelerdir?	İfadeler	f	%
	Öğrencilerin ilgisizliği ve isteksizliği	20	47,6
	Materyal yetersizliği	16	38,1
	Türkçe ders saatinin yetersizliği	7	16,7
	Aralarında İngilizce konuşulması	6	14,3
	Ailelerin bilinçsiz olması	5	11,9
	Alfabe sorunu	5	11,9
	Ödevlerin yapılmaması	4	9,5
	Sözcük dağarcıkları zayıf olması	4	9,5
	Hazırbulunuşluğun düşük olması	3	7,1
	Devamsızlık sorunu	3	7,1
	Eğitimin okul saatleri dışında olması	3	7,1
	Telaffuz sorunu	2	4,8
	Türk öğretmenleri otorite kabul etmemeleri	2	4,8
	Farklı seviyedeki çocukların aynı sınıfta olması	2	4,8
	Türkçe kitap okumamaları	1	2,4
	Kültürel farklılıklar	1	2,4
	Devrik cümleler kurma	1	2,4
	Teknolojinin yetersiz kullanımı	1	2,4
	Görevli öğretmenlerin tecrübesizliği	1	2,4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %47,6'sı (n=20) "Türkçe öğretiminde karşılaşılan temel sorunlar nelerdir?" sorusuna; öğrencilerin ilgisizliği ve isteksizliği, %38,1'i (n=16) materyal yetersizliği, %16,7'si (n=7) Türkçe ders saatinin yetersizliği, %14,3'ü (n=6) öğrencilerin aralarında İngilizce konuşmaları, %11,9'u (n=5) ailelerin bilinçsiz olması, %11,9'u (n=5) alfabe sorunu, %9,5'i (n=4) ödevlerin yapılmaması, %9,5'i (n=4) sözcük dağarcıklarının zayıf oluşu, %7,1'i (n=3) öğrencilerin hazırbulunuşluğun düşük oluşu, %7,1'i (n=3) devamsızlık sorunu, %7,1'i (n=3) eğitimin okul saatleri dışında olması, %4,8'i (n=2) telaffuz sorunu, %4,8'i (n=2) Türk öğretmenleri otorite olarak kabul

etmemeleri, %4,8'i (n=2) farklı seviyedeki çocukların aynı sınıfta olması, %2,4'ü (n=1) Türkçe kitap okumamaları, %2,4'ü (n=1) kültürel farklılıklar, %2,4'ü (n=1) devrik cümle kullanımı, %2,4'ü (n=1) teknolojinin yetersiz kullanımı, %2,4'ü (n=1) ise görevli öğretmenlerin tecrübesizliği cevabını vermiştir.

İngiltere'deki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde karşılaşılan temel sorunların başında öğrencilerin ilgisizliği ve isteksizliği gelmesine karşın Türk öğretmenlerin otorite olarak kabul görmemesi elde edilen önemli sonuçlardandır. Araştırma sürecinde yapılan gözlemlerde İngiliz okullarında derse giren çocukların İngiliz öğretmenler karşısında oldukça uyumlu davranışlar sergilemelerine rağmen Türk okullarında yaygın olarak uyumsuz davranışlar gösterdikleri görülmektedir. Türkçe derslerinin herhangi bir not karşılığının olmaması söz konusu durumun nedenleri arasında gösterilebilir

Tablo 60

Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 10. Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	İfadeler	f	%
Öğrencilerin Türkçe dil becerileri edinmedeki sorunları nelerdir?	Türkçeyi günlük yaşamda kullanmamaları	13	31,0
	Evde Türkçe konuşulmaması	12	28,6
	Türkçe ders saatlerinin yetersiz olması	9	21,4
	İki dili karıştırarak kullanmaları	6	14,3
	Türkçe öğrenmeye isteksiz olmaları	4	9,5
	Yazma ve konuşma becerisinde zorlanmaktalar	3	7,2
	Nitelikli materyal eksikliği	3	7,1
	Dil bilgisi öğrenme sorunu	3	7,1
	Bazı öğrencilerin özel eğitime ihtiyaç duyması	1	2,4
	Türkçe kitap okumamaları	1	2,4

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin, “Öğrencilerin Türkçe dil becerileri edinmedeki sorunları nelerdir?” maddesine öğretmenlerin, %31,0'i (n=13) Türkçeyi günlük yaşamda kullanmamaları, %28,6'sı (n=12) evde Türkçe konuşulmaması, %21,4'ü (n=9) Türkçe ders saatlerinin yetersiz olması, %4,8'i (n=2) iki dili karıştırarak kullanmaları, %9,5'i (n=4) öğrencilerin Türkçe öğrenmeye isteksiz olmaları, %7,2'i (n=3) yazma ve konuşma becerisinde zorlandıklarını, %7,1'i (n=3) nitelikli materyal eksikliği,

%7,1'i (n=3) dil bilgisi öğrenme sorunu, %2,4'ü (n=1) ise bazı öğrencilerin özel eğitime ihtiyaç duyması cevabını vermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin yazma becerisinde zorlandıkları ve dil bilgisi öğretiminde birtakım sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Dil öğretimin ileri aşaması sayılabilecek yazma becerisinin kazandırılmasında öğrencilerin başarılı olabilmesi için ana dilinde belirli bir yetkinliğe ulaşması gerekmektedir. Dil becerilerinin birbiriyle ilişkisi göz önüne alındığında özellikle yazma becerisinin gelişmesinde okumanın etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle yazma becerilerinde yaşanan sorunların temelinde Türkçe okuma çalışmalarının yetersiz oluşu bir neden olarak gösterilebilir. Bu açıdan öğrencilerin Türkçe kitap okumaması ve yazma becerilerinde eksik olmaları birlikte düşünülmesi gereken sonuçlardandır

Tablo 61

Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 11. Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	İfadeler	f	%
Söz konusu sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?	Aileler evde daha çok Türkçe konuşmalı	14	33,3
	Öğrencilerin seviyesine uygun kitaplar hazırlanmalı	11	26,2
	Aileler bilinçlendirilmeli	10	23,8
	Öğrencinin ilgisini çekecek materyaller hazırlanmalı	9	21,4
	Türk kanalları izlemeli	5	11,9
	Türkçe ders saatleri arttırılmalı	4	9,5
	Devamlı sınıf ortamı oluşturulmalı	3	7,1
	Belli bölgelerde tam donanımlı Türk okul binaları yapılmalı	3	7,1
	Öğrencilerin Türkiye’de eğitim görmeleri teşvik edilmeleri	2	4,8
	Tatillerde Türkçe konuşulan bölgelere gidilmeli	2	4,8
	Dersler okul saatleri içerisine alınmalı	2	4,8
	İngiliz okullarındaki Türk öğrenciler için Türkçe dersi zorunlu olmalı	1	2,4
	Türkçe gazete ve dergi okunmalı	1	2,4
	Türkçe yazılı anlatım çalışmalarına ağırlık verilmeli	1	2,4

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin %33,3'ü (n=14) Türkçe öğretimindeki sorunların çözümüne yönelik olarak; aileler evde daha çok Türkçe konuşmalı, %26,2 (n=11) öğrencilerin seviyesine uygun kitaplar hazırlanmalı, %23,8'i (n=10) aileler bilinçlendirilmeli, %21,4'ü (n=9) öğrencinin ilgisini çekecek materyaller hazırlanmalı, %11,9'u (n=5) Türk kanalları izlenmeli, %9,5 (n=4) Türkçe ders saatleri arttırılmalı, %7,1'i (n=3) devamlı sınıf ortamları oluşturulmalı, %7,1'i (n=3) belli bölgelerde tam donanımlı Türk okul binaları yapılmalı, %4,8'i (n=2) öğrencilerin Türkiye'de eğitim görmeleri teşvik edilmeli, %4,8'i (n=2) tatillerde Türkçe konuşulan bölgelere gidilmeli, %4,8'i (n=2) Türkçe dersleri okul saatleri içerisine alınmalı, %2,4'ü (n=1) Türkçe gazete ve dergileri okunmalı, %2,4'ü (n=3) ise Türkçe yazılı anlatım çalışmalarına ağırlık verilmeli önerisini getirmiştir.

Tablo 62

Katılımcı Öğretmenlerin Anketin 12. Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	İfadeler	f	%
Ayrıca belirtmek istediğiniz hususlar varsa belirtiniz.	TC ve KKTC devletleri Türk okullarına daha fazla destek sağlamalıdır	10	23,8
	KKTC'den görevlendirilen öğretmenlerin görev süreleri çok kısa	3	7,2
	Türkçe öğretmenlerinin görev süreleri uzatılmalı	2	4,8
	Türk okulları çekici hale getirilmeli	2	4,8
	Öğretmenler ülke koşullarına hazırlıklı olmalıdır	1	2,4
	Öğretmen ve veli ilişkileri geliştirilmeli	1	2,4
	İngiltere'de Türkçe öğretimine yönelik çalıştaylar düzenlenmeli	1	2,4
	Hazırlanan kitaplarda öğrencilerin ilgisi göz önünde bulundurulmalı	1	2,4
	Türk okulları bir merkezden yönetilmelidir	1	2,4
	Hizmet içi eğitime ağırlık verilmeli	1	2,4
	Öğretmenlerin mali sorunlarına çözüm üretilmeli	1	2,4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %23,8'i (n=10) orijin devletlerin Türk okullarına daha fazla destek sağlaması gerektiğini, %7,2'si (n=3) KKTC'den görevlendirilen öğretmenlerin görev sürelerinin çok kısa olduğunu, %4,8'i (n=2) Türkçe öğretmenlerinin görev süresi uzatılması gerektiğini, %4,8'i (n=2) Türk okullarının çekici hale getirilmesi gerektiğini,

%2,4'ü (n=1) İngiltere'de görev yapacak öğretmenlerin ülke koşullarına hazırlıklı olması gerektiğini, %2,4'ü (n=1) öğretmen ve veli ilişkilerinin geliştirilmesi gerektiğini, %2,4'ü (n=1) İngiltere'de Türkçe öğretimine yönelik çalıştaylar düzenlemeli gerektiğini, %2,4'ü (n=1) hazırlanan kitaplarda öğrencilerin ilgisinin göz önünde bulundurulması gerektiğini, %2,4'ü (n=1) Türk okullarının bir merkezden koordineli olarak faaliyet göstermesi gerektiğini, %2,4'ü (n=1) hizmet içi eğitime ağırlık verilmesi gerektiğini, %2,4'ü (n=1) ise öğretmenlerin mali sorunlarına çözüm bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Türk okullarının yaşadıkları maddi sorunlar öğretmenler tarafından da dile getirilmiş ve orijin devletlerin bu okullara daha fazla destek sağlaması gerektiği belirtilmiştir.

Belet'in (2009) Norveç'te, Yıldız'ın (2012) Almanya'da yaptığı çalışmada öğretmenlerin görüşlerine ilişkin, bu çalışma ile benzer sonuçlar elde edildiği gibi farklılıkların da olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çocuklara Türkçe öğretmedeki amaçları, genel olarak Türk dilini ve kültürünü öğretmek, kendini Türkçe ifade etme becerisi kazandırmak, akrabalarıyla iletişimlerini kolaylaştırmak, kimliklerini korumak ve geliştirmek gibi amaçlar elde edilen ortak sonuçlardır. Diğer çalışmalardan farklı olarak İngiltere'deki öğretmenlerin, öğrencileri Türkçe GCSE ve A Level sınavlarına hazırlamak ve onların iş imkânları arttırmak gibi hedeflerinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin görüşleri Yıldız'ın (2012) Almanya'daki çalışmasında elde ettiği sonuçlarla paralellik göstermektedir. Öğretmenler, MEB kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığını, sıkıcı olduğunu belirtmelerine karşın dil bilgisi konularının iyi anlatıldığı, kitapların renkli, resimli ilgi çekici olduğu ve baskı kalitesinin iyi olduğunu belirtilmiştir. İngiltere'deki öğretmenlerin farklı olarak belirttiği en önemli görüşlerden biri ise ders kitaplarının daha çok Almanya'daki Türk çocukları düşünülerek hazırlanmış olduğu görüşüdür. Her ülkenin kendine has özellikleri olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin bu görüşü dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin ders kitapları dışında en çok başvurdukları yardımcı materyalin internet olduğu her iki ülkede elde edilen sonuçlar içinde ön plana çıkmaktadır.

İngiltere'de görev yapan öğretmenlerin Türkçe öğretimindeki genel sorunlar ile Türkçe dil becerilerinin kazandırılmasındaki sorunlarla ilgili görüşlerinin Norveç ve Almanya'da yapılan çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ailelerin tutumu, ders saatlerinin yetersiz oluşu, telaffuz sorunu, öğrencilerin motivasyonlarının eksik olması, sözcük dağarcığının zayıf oluşu belirtilen ortak sorunlardandır. Özellikle iki dili karıştırarak

kullanmaları ve sözcük dağarcığının zayıf olması ilgili alandaki diğer çalışmalarda da öne çıkan başlıklardandır.

Aşçı (2013) yaptığı çalışmada dil karışmasının, iki dillilik sürecini tamamlayamayan bireylerde görüldüğünü belirtmiş ve İngiltere’deki Türkçe konuşanların yaşadıkları dil karışmasına (interference) örnek cümleler vermiştir. Öğrencilerin iki dili karıştırarak kullandıklarını belirten öğretmenlerin görüşleri ile Aşçı’nın 2013 yılında İngiltere’de yaptığı çalışmasında elde ettiği bulgular ile örtüşmektedir.

İngiltere dâhil olmak üzere diğer Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk çocuklarının sözcük dağarcığının çok az olduğu, bu sebeple Türkçe öğretiminde sorun yaşadıkları öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Belet Boyacı ve Genç Ersoy (2015) yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini değerlendirdikleri çalışmada farklı ülkelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe sözcük dağarcığına ilişkin görüşlerine yer vermiştir. Buna göre öğretmenler, öğrencilerin sözcük dağarcığının yetersiz olduğunu, bunun sadece okul ile değil ailenin sosyo-ekonomik durumuyla da ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin yetersiz sözcük dağarcığına bağlı olarak sözlü ve yazılı anlatımlarında yeterli seviyeye ulaşamadıkları belirtilmiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, İngiltere’de yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türk dili ve Türkçe öğretimine yönelik düşünceleri ile Türkçe öğrenme durumlarına ilişkin veli ve öğretmenlerin görüşleri ortaya konulmuş, araştırma ile ulaşılan sonuçlar değerlendirilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgulardan hareketle öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Bu başlık altında İngiltere’deki Türk öğrencilerin dil tercihleri, Türk diline ve Türkçe dersine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin Türkçe öğrenme durumuna ilişkin velilerin ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

6.1.1. Kişisel Bulgular ve Dil Tercihlerine İlişkin Sonuçlar

İngiltere’ye Türk göçü 1970’lerde doruk noktasına ulaşmıştır. Özellikle 80’li yıllarda sığınmacı olarak İngiltere’ye yerleşen Türkiyeli göçmenlerle birlikte Türklerin kitlesel olarak İngiltere’ye göçü azalmıştır. Daha sonraları ekonomik ve eğitimsel nedenlerle Türk göçü devam etmiştir. Araştırmaya göre İngiltere’de yaşayan 11-17 yaş arasındaki Türk çocuklarının büyük çoğunluğu İngiltere’de doğmuştur. Bu çocukların anne ve babalarının yarısından fazlasının doğum yeri ise Türkiye’dir. Dolayısıyla Türkçe derslerine devam eden öğrencilerin çoğunluğunun Türkiye ile ilişkilerinin bir kuşak öncesine dayandığı sonucuna ulaşılabılır.

İngiltere’deki Türk destek okullarında öğretmen görevlendirmeleri T.C. ve KKTC devletleri tarafından yapılmasına rağmen bu sayının oldukça az olduğu ve bu okulların öğretmen ihtiyaçlarını İngiltere’de yaşayan Türkler arasından ücretli veya gönüllülük

esasına göre karşıladığı bilinmektedir. Bunun sonucunda farklı branştan birçok öğretmenin söz konusu okullarda görev yaptığı söylenebilir. Araştırma ile elde edilen sonuca göre katılımcı öğretmenlerin çoğu Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinden mezun olmasına karşın Fizik, Moda Tasarım, Beden Eğitimi gibi bölümlerden mezun olan birçok öğretmenin de bu okullarda görev yaptığı görülmektedir. Geneli 11-15 yıl arasında tecrübeye sahip olan öğretmenlerin İngiltere’deki Türkçe eğitimi tecrübesi ise genellikle altı yıldan azdır.

Kişilerin yaşamlarını kapsayan etkinlikler ile ilgili dilsel tercihleri çok dilli bağlamda farklı dilsel davranışlar ortaya çıkarır. Kişinin dilsel profilinin anlaşılabilmesi için bireylerin kişisel ve duygusal etkinliklerinde hangi dili tercih ettiklerini belirlemek önemlidir (Yalınkılıç, 2015, s.117). Araştırmaya katılan öğrencilerin evde genellikle konuştukları dil Türkçe olmasına rağmen günlük hayatlarında İngilizceyi yaygın olarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında İngiltere’deki Türk çocuklarının Türk arkadaşlarıyla konuşurken tercih ettikleri dil ise İngilizcedir. Bu sonuçlar Skutnabb-Kangas’ın (2000) göçmen çocukların ana dilini okul çevresi dışında yakın aile çevresi ile iletişimlerinde kullandıkları görüşüyle paralellik taşımaktadır. .

Velilerin yarısı çocuklarının aile içinde ilk öğrendiği dilin Türkçe olduğunu, evlerinde genellikle Türkçe konuştuklarını ve çocuklarıyla genellikle Türkçe konuştuklarını belirtmelerine karşın çocuklarının aralarında konuşurken genellikle İngilizce iletişim kurmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla beraber “karma (Türkçe- İngilizce)” seçeneğinin de önemli oranda sonuç gösterdiğini belirtmek gerekir. Bu sonuçlar, İngiltere’deki yeni nesil Türkler arasında aile ve yakın çevrede Türkçenin hâkim dil olarak muhafaza edilmesine karşın sosyal hayatta İngilizcenin hâkim dil olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin dil seçimi ile anket maddeleri arasındaki bağımlılığı ölçmek üzere yapılan ki kare analizinde evde konuşulan dil ile *Türkçe derslerini seviyorum, Türkçe öğretmenleriyle çok iyi anlaşıyorum, Türkçe televizyon programlarını izlemeyi seviyorum, Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı arttırır, iyi bir iş bulmak için Türkçe bilmek çok önemli, Türkçe konuşmaktan hoşlanmıyorum, Türkçe konuşan insanlar içinde kendimi daha rahat hissediyorum, Türk arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum* maddeleri arasında anlamlı bağımlılık bulunmuştur.

Araştırma ile evinde genellikle Türkçe konuşan çocukların Türkçe derslerini daha çok sevdikleri, Türkçe öğretmenleriyle daha iyi anlaştıkları, Türkçe televizyon kanallarını izlemeyi daha çok sevdikleri, Türkçelerinin iyi olmasının diğer derslerdeki başarısını arttıracığına daha fazla inandıkları, iyi bir iş bulmak için Türkçe konuşmanın önemli olduğu, Türkçe konuşmaktan daha çok hoşlandıkları, Türkçe konuşan insanların içinde kendilerini daha rahat hissettikleri, Türk arkadaşlarıyla Türkçe konuşmaktan daha çok hoşlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna göre Türkçeyi evinde iletişim dili olarak kullanan öğrencilerin ana diline ilişkin daha olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin dil tercihi ile anket maddelerine verilen yanıtlar arasındaki ilişki incelendiğinde Türkçe derslerine ilişkin görüşlerine yönelik bir farklılık oluşmadığını daha çok Türkçeye atfedilen değer, Türk kültürü ve özbenlikle ilgili maddelerde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Buna göre evde Türkçe konuşan çocukların Türkçeye daha fazla değer atfettiği, Türk kültürü ve özbenlikle ilgili daha olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2. Öğrencilerin Türk Dili ve Türkçe Dersine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Çok dilli toplumların birçoğunda belirli toplumsal grupların ayırt edici özellikleri dilsel değişimlere ve bu değişimlere yönelik tutumlarına yansır. Bu araştırma ile elde edilen sonuçlara göre İngiltere’de Türkçe ve Türk Kültürü Dersine devam eden öğrencilerin Türkçe derslerini sevdiklerini, kısmen eğlenceli bulduklarını, Türkçe derslerinin sıkıcı olmadığını, Türkçe ders saatinin kısmen yeterli olduğunu, Türkçe ders saatleri dışında Türkçeye zaman ayırmak gerektiğini, ders saatleri dışında Türkçe konuşmayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin Türkçeye yönelik düşüncelerinin genel anlamda olumlu olduğu sonucuna varılabilir.

Öğrenciler, öğretim materyalleri ile ilgili olarak; Türkçe ders kitaplarının öğretici olduğunu, bu materyallerin kısmen zor olduğunu, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kısmen sıkıcı olduğunu, Türkçe derslerinde metin okumaktan zevk almadıklarını, ödevlerini tam ve düzenli olarak yapamadıklarını ifade etmişlerdir.

Türkçe derslerine devam eden 11-17 yaş öğrencilerin Türkçe öğretimine atfettikleri değere ilişkin olarak; Türkçe öğrenmenin bilgilerini arttıracığını, Türkçe öğrenmenin diğer derslerdeki başarısını kısmen arttıracığını, Türkçelerini geliştirerek duygu ve düşüncelerini

daha rahat anlatabileceklerini, Türkçe konuşmanın kültürel gelişmelerine katkı sağlayacağını, Türkçe bildiklerinde Kıbrıs veya Türkiye’de insanlar içinde kendilerini daha rahat hissedebileceklerini, Türkçeyi iyi bilmenin gelecekteki yaşamında fayda sağlayacağını, bilim ve teknolojiyi öğrenmede fayda sağlayacağı, İngiltere’deki bir Türk gencinin Türkçe öğrenmesinin gerekli olduğunu, Türkçenin İngiltere’de kaybolmayacağını, Türkçe öğrenmenin İngiltere’de üniversite kazanmaya kısmen fayda sağlayacağı ve Türkçenin Avrupa’da kısmen önemli bir dil olduğunu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çok dilli ortamlarda Türkçenin öğretimi, öğrenim ortamındaki değişiklik nedeniyle ikinci dil öğretimi bağlamında değerlendirilmelidir. Bu bağlamda Türkçe derslerine devam eden öğrencilerin ikinci dil ortamıyla ilgili görüşlerine ilişkin olarak öğrenciler; Türkçe öğretmenleriyle iyi anlaştıklarını, öğretmenlerin ders anlatma şekillerinin hoşlarına gittiğini ve İngiliz öğrencilerin de Türkçe dersi alması gerektiğini belirtmiştir.

İngiltere’deki Türk öğrencilerin Türk kültürü ve özbenlikle ilgili olarak; Türkçe konuşan insanlar içinde kendilerini kısmen rahat hissettiklerini, ileride çocuklarının mutlaka Türkçe öğrenmesini istediklerini, Türklerin Türkçe konuşarak kimliklerini korumaya devam edeceklerini, arkadaşları ve diğer çevresiyle Türkçe konuşmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar Güler Arı (2015), Yıldız (2012) ve Yağmur’un (2011) çalışmalarında elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Öğrencilerin maddelere verdikleri yanıtlar ile değişkenler arasındaki bağımlılığı ölçmek üzere ki kare analizi yapılmıştır. Buna göre; yaş değişkeni ile Türkçe konuşmaktan hoşlanmıyorum, eğer Türkçeyi iyi bilirim Türkiye’de insanlar içinde daha rahat ederim, İngiltere’deki bir Türk gencinin Türkçe öğrenmesinin gereksiz, Türk öğretmenler bize fazla bir şey öğretmiyor, Türkçe ders saatleri dışında gazete-dergi okumak hoşuna gidiyor. maddeleri arasında anlamlı bağımlılık bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin yaşı arttıkça Türkçe konuşmaktan daha az hoşlandıkları, İyi derece Türkçe bilmenin Kıbrıs’ta veya Türkiye’de insanlar içinde daha rahat edeceklerine, Türk öğretmenlerinin kendilerine daha çok şey öğrettiklerine, Türkçe ders saatleri dışında Türkçe dergi-gazete okumanın hoşuna daha az gittiğini sonuçlarına varılmıştır.

Öğrencilerin doğum yeri ile Türkçe televizyon programlarını seviyorum ve Türkçeyi iyi bilmem gelecekte yaşamımda bana fayda sağlayacak maddeleri arasında da anlamlı bir bağımlılık bulunmuştur. Buna göre doğum yeri Türkiye olan öğrencilerin Türk televizyon

kanallarını izlemeyi daha çok sevdiklerine, doğum yeri İngiltere olanların ise Türkçenin gelecekte kendisine fayda sağlayacağı düşüncesine daha çok katılmışlardır.

İngiltere'ye yıllar önce göçmüş ailelerin doğum yerleri ile öğrencilerin maddelere verdikleri yanıtlar arasında da anlamlı bağımlılık bulunmuştur. Buna göre, anne doğum yeri Türkiye olan çocukların Türk arkadaşlarıyla Türkçe konuşmayı daha çok sevdikleri, Türkçe konuşan insanlar içinde kendilerini daha mutlu hissettikleri, Türkçe öğretmenleriyle daha iyi anlaştıkları ve İngiliz öğrencilerin de Türkçe dersi alması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, babalarının doğum yeri Türkiye olan çocukların Türkçe konuşmaktan daha çok hoşlandıkları ve Türkçe televizyon kanallarını izlemeyi daha çok sevdikleri de ulaşılan diğer sonuçlar arasındadır.

6.1.3. Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına Yönelik Veli Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre İngiltere'deki Türk velilerin büyük çoğunluğu çocuklarının Türkçeyi; Türk kültürünü, tarihini ve geleneklerini öğrenmesi, akrabalarıyla iletişim kurabilmeleri, Türk arkadaşlar edinip sosyalleşmeleri için Türkçe derslerine devam etmelerini istemektedir. Araştırmaya katılan veliler, çocuklarının Türkçeyi daha iyi öğrenmesi için evde Türkçe konuşmaya, Türkçe kitaplar okumaya ve Türk ailelerle zaman geçirmeye, tatil dönemlerinde Türkçe konuşulan bölgelere gitmeye dikkat etmektedir. Ayrıca, velilerin Türk televizyon kanallarını izlemeye önem verdikleri görülmektedir. Baker (2011, s. 50) çok dilli ortamlarda yaşayan çocukların ana diline ilişkin cezbedici programlar izleyerek o dili deneyimlediği ve kendi dilini modern görüntüyle özdeşleştirerek ana dilinin kendi gözünde itibarını arttırabileceğini savunmaktadır. Bu açıdan nitelikli televizyon programlarının izlenmesi Türk çocuklarının ana dilinde dinleme/izleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı gibi kendi gözünde ana dilinin itibarını arttırabileceği unutulmamalıdır.

Araştırmaya katılan veliler, çocuklarının günlük yaşamda Türkçeyi nerelerde kullandığına ilişkin soruya genellikle; evde ebeveynleriyle konuşurken, akrabalarıyla iletişim kurarken, tatil dönemlerinde Türkiye'ye veya Kıbrıs'a gittiğinde cevaplarını vermiştir. Bu durum Baker (2000) ve Skutnabb-Kangas'ın (2000) verileriyle paralellik göstermektedir. Veliler, bu durumun nedenini, çocukların etrafında Türkçe konuşan insanların az olması, İngilizce konuşmanın çocuklar için daha kolay olması, evde Türkçeden çok İngilizcenin

konusulması, kendilerini Türkçede rahatlıkla ifade edememeleri ve Türkçe konuşmaya ihtiyaç duymamaları olarak açıklamışlardır.

Öğrenci velileri İngiliz öğretmen, komşu ve arkadaşlarının Türkçe öğretimine yaklaşımlarının genelde olumlu ve destekleyici olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç, İngiliz toplumu içerisinde azınlık konumunda olan Türklerin ana dilinin kabul görmesi açısından önemlidir. Ancak velilerin ana dili öğretimi konusunda yeterli bilince sahip olmadığı benzer araştırmalarda olduğu gibi (Yağmur, 2011; Yıldız, 2012; Belet, 2009; Güler Arı, 2015) bu çalışmada da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bunun velilerin bizzat kendileri tarafından dile getirilmiş olması önemlidir.

Bireylerin iletişim kurmalarında, sosyalleşmelerinde, anlama ve anlatma becerileri ile üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek akademik başarılarının artırılmasında, kendi öz kültürleri ile yaşadıkları kültüre uyum sağlamalarında ayrıca yaşadıkları ülkenin dilini doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlayacak olan etkenlerden biri de ana dilinin öğrenilmesi bağlamında sözcük dağarcığı gelişimidir (Belet, 2015). Bu araştırmada veliler çocuklarının sözcük dağarcığının çok az olduğunu bu nedenle Türkçe öğrenmede sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Diğer Avrupa ülkelerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde bu durumun ortak bir sorun olduğu görülmektedir.

İngiltere'deki Türk çocuklarının Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorluklara ilişkin velilerin yanıtları ise şöyledir: telaffuz sorunu, cümle kurulumu, Türkçe pratik yetersizliği, Türkçe ders saatinin yetersiz olması, Türkçe materyal eksikliği, Türkçe yazma becerisi, alfabe farklılıklarından kaynaklan zorluklar, sistemli Türk okulunun yetersiz olması, devrik cümle kullanımı ve Türkçe derslerinin sıkıcı geçmesi. Devrik cümle kullanımının İngiltere'de yaygın olmasının nedenleri arasında Kıbrıslı göçmenlerin etkisi olduğu savunulabilir.

Veliler, çocuklarının Türkçe kullanmadaki sorunlara yönelik getirdiği öneriler ise şöyledir: Türkçe konuşmaya özen gösterilmeli, ders dışı aktivitelere daha çok önem verilmeli, nitelikli Türkçe öğretim materyalleri arttırılmalı, Türkçe konuşanlarla daha çok vakit geçirilmeli, Türkçe ders saatleri arttırılmalı, çocukların Türkçe kitap okumaları teşvik edilmeli, Türkçe dersleri eğlenceli hale getirilmeli, tam donanımlı okul sayısı arttırılmalıdır.

6.1.4. Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

İngiltere’de görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri, öğrencilerin Türkçelerini geliştirmek, Türk kültürünü öğretmek, Akrabalarıyla rahatlıkla iletişim kurmalarını sağlamak, Türkçe GCSE ve A Level sınavlarına hazırlamak amacıyla Türkçe öğrettiklerini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak; öğrencilerin kimliklerini korumak ve özgüvenlerini geliştirmek, iş imkânlarını arttırmak, Türk gelenek ve göreneklerini öğretmek, Türkiye’yi ve Türk kültürünü sevdirmek belirtilen diğer amaçlardır. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin iki dilli olmalarını sağlamak amacıyla Türkçe öğretimi yaptıklarını belirtmişlerdir. . Bu sonuç Selinker (1972), Zobl (1980), Schachter ve Rutherford (1979 aktaran Belet, 2009) gibi isimlerin ana dili bilgisinin diller arası gramer yapısının geliştirilmesinde geliştirici bir rolü vardır, görüşünü desteklemektedir.

Öğretmenlerin derslerinde kullandığını ifade ettiği kaynaklar sırasıyla; Hitit Yabancılar Türkçe Öğretim Seti, Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Materyali (MEB), Londra Türk Dili ve Kültürü Okulları Kaynak Kitabı, Adım Adım Türkçe, Önel Verlag- Türkçe Öğreniyorum, Bilge Metehan Atay’ın Yaşayan Dilimiz Türkçe, GCSE Yardımcı Kitabı’dır. Öğretmenlerin bir kısmı ise herhangi bir kitap kullanmadığını belirtmiştir. İngiltere’deki Türk çocuklarının eğitiminde kullanılan ders kitaplarının oldukça çeşitli olması ortak bir ders kitabının benimsenememiş olduğunun göstergesidir.

Öğretmenlerin MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarına getirdikleri en önemli eleştiri ders kitaplarının seviyeye uygun olmadığı tespitidir. Ders kitaplarına yönelik dile getirilen diğer eleştiriler ise ders kitaplarının güncel olmadığı, birçok imla hatasının bulunuyor olması, kitapta gereksiz ayrıntıların bulunduğu, telaffuz hatalarına ilişkin çalışmaların olmaması, ön hazırlık bölümlerinin eksik olması ve ders kitaplarının çok sıkıcı olmasıdır. Bunun yanında olumlu anlamda ders kitaplarının renkli ve ilgi çekici olduğunu ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Ders kitaplarının Almanya’daki Türk çocuklarına göre hazırlanmış olduğu eleştiri ise ders materyallerinin hazırlanma sürecinde Türk göçmen nüfusun az olduğu diğer ülkelerin özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Dil becerilerinin geliştirilmesinde farklı duyu organlarına hitap eden materyallerin kullanımı oldukça önemlidir. Bu bağlamda İngiltere’de görev yapan öğretmenler, ders kitapları dışında en çok internetten yararlanmaktadır. Baker (2011, s. 50) internetin İngilizce konuşmayanlar arasında hızla geliştiğini ve öğrencilerin bu kaynakla dil becerilerini pekiştirebileceğini söylemektedir. Bu açıdan internet, öğretmenlere

multimedya kaynaklarından oluşan yığınla materyal sunmakla beraber dünyanın farklı yerlerinden ses, görüntü, yazılı metinlere ulaşılacak önemli bir kaynaktır. Öğretmenler internetin yanı sıra; sözlük, resim, fotoğraf, grafik, film, video, müzik, bulmaca, akıllı tahta gibi farklı duyu organlarına hitap eden kaynaklardan yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Türk destek okullarında Türkçe dersleri dışında birtakım etkinlikler yapılmaktadır. Öğretmenler, önemli gün ve haftalar etkinliklerinin, halk danslarının, folklor ve müzik etkinliklerinin sıklıkla yapıldığını belirtmiştir. Ayrıca, spor faaliyetleri, tiyatro gösterileri, dini etkinlikler, okullar arası şiir ve kompozisyon yarışmaları, oyun, Türkçe şiir, şarkı, koro ve drama etkinlikleri, video ve film izleme etkinlikleri belirtilen diğer etkinlik arasındadır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenler, Türkçe derslerine devam eden öğrencilerin Türkçeyi günlük yaşamda ailesi ve Türk arkadaşlarıyla konuşurken kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenler, İngilizce konuşmanın öğrencilere daha kolay gelmesi, evde genellikle İngilizce konuşulması, öğrencilerin etrafında Türkçe konuşan insanların az olması, Türkçeye ihtiyaç duymamaları, kendilerini Türkçede yetersiz hissetmeleri, Türkçenin yeterinde sevdirmemesi, evde genellikle İngiliz kanallarının izlenmesi, okullarda Türkçe konuşma çalışmalarına yeterince yer verilmemesi nedeniyle Türkçeyi günlük hayatlarında yeterli derecede kullanmadıklarını belirtmiştir. Türkçe kullanımının daha çok yakın çevre ile sınırlı olması Baker (2000) ve Skutnabb-Kangas'ın (2000) görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Türkçe öğretiminde karşılaşılan temel sorunlara ilişkin öğretmenlerin ifade ettiği maddeler ise şöyle özetlenebilir: Öğrencilerin ilgisizliği ve isteksizliği, öğretim materyallerinin yetersizliği, Türkçe ders saatinin yetersizliği, çocukların aralarında İngilizce konuşması, verilen ödevlerin yapılmaması, sözcük dağarcıklarının zayıf oluşu, ailelerin bilgisizliği, alfabe sorunu, eğitimin okul saatleri dışında yapılması, Türkçe ders saatinin yetersizliği, farklı seviyedeki çocukların aynı sınıflarda bulunması, kültürel farklılıklar, devamsızlık, Türkçe kitapların okunmaması, telaffuz sorunu, hazırbulunuşluğun düşük olması, teknolojinin yetersiz kullanımı, görevli öğretmenlerin tecrübesizliği ve Türk öğretmenlerin otorite olarak kabul edilmemesi. Öğretmenlerin belirttiği sorunlar, diğer benzer araştırmalardaki (Yağmur, 2011; Yıldız, 2012; Belet, 2009; Güler Arı, 2015) velilerin belirttiği sorunlarla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenler söz konusu sorunların çözümüne yönelik ifade ettikleri öneriler arasında ailelerin evde Türkçe konuşmaya özen göstermesi, öğrencilerin seviyelerine uygun kitapların hazırlanması, ailelerin bilgilendirilmesi gerektiği başlıkları öne çıkmaktadır. Bununla beraber, öğrencilerin ilgisini çekecek materyallerin hazırlanması, Türk kanallarının daha fazla izlenmesi, tam donanımlı Türk okullarının sayısının arttırılması, Türkçe ders saatlerinin arttırılması, öğrencilerin Türkiye’de eğitim görmelerinin teşvik edilmesi, Türkçe gazete ve dergilerin okutulması, derslerin okul saatleri içerisine alınması, tatillerde Türkçe konuşulan bölgelere gidilmesi, devamlı sınıf ortamının oluşturulması, Türkçe yazılı anlatım çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiği de ifade edilmiştir.

6.2. Öneriler

Bu başlık altında İngiltere’de yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretiminin niteliğini arttırmak amacıyla öğrenci, veli ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı çeşitli öneriler sıralanmıştır. Bu öneriler şöyledir:

- Öğrencilerin seviyelerine uygun nitelikli öğretim materyalleri geliştirilmelidir.
- Geliştirilen materyaller ülkenin koşulları göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin Türkçe derslerine devamını arttıracak çalışmalar yapılmalıdır.
- Türkçe ders saatleri arttırılmalıdır.
- İngiliz okullarındaki Türkçe dersleri okul saatleri içerisine alınmalıdır.
- Öğrencilerin Türkiye’de yükseköğretim görmeleri teşvik edilmelidir.
- İngiliz okullarındaki Türk çocuklarına değişim programları yapılmalıdır.
- Velilerin bilinçlendirilmesi amacıyla projeler üretilmelidir.
- Nitelikli Türk televizyon programlarının izlenmesine daha çok önem verilmelidir.
- Velilerin evde Türkçe konuşmaları teşvik edilmelidir.
- Ebeveynler çocuklarını Türkçe konuşan çocuklar ile daha çok bir araya getirmelidir.
- Öğretmenler ülke koşullarına hazırlandıktan sonra göreve başlamalıdır.
- Öğretmenlerin; görev süreleri yeniden düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimine ağırlık verilmelidir.
- Öğretmenlerin mali sorunlarına çözümler üretilmelidir.

- Tam donanımlı Türk okulu sayısı arttırılmalıdır.
- Orijin devletler Türk okullarına yardımlarını arttırmalıdır.
- Bu okullardaki Türkçe öğretimi milli bir politika haline getirilmelidir.
- Londra Eğitim Müşavirliğine bağlı eğitim ataşeliği kadrosu tekrar etkin hale getirilmelidir.
- Devamlı sınıf ortamı oluşturulmalıdır.
- Çok sayıda ancak dağınık olan Türk okulları birleşmeli ve tek merkezden yönetilmelidir.
- İngiltere’de Türkçe öğretime yönelik ailelerde farkındalık oluşturma, öğretmen eğitimi, materyal geliştirme alanlarıyla ilgili projeler geliştirilmelidir.



KAYNAKÇA

- Achmet, İ.K. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) ikidilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akıncı, M.A., Yağmur K. (2015) Fransa'daki Türk Göçmenlerin Dili Kullanımı ve Dile Yönelik Tutumları ve Onların Öznel Etnik-Dilsel Canlılık Algıları (Özge Karakaş Yıldırım, Çev.) [Özel Sayı]. Turkophone, 2(1). <http://www.turkophone.net/wp-content/uploads/2015/11/2..pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksan, D. (1975). Ana dili. *Türk Dili Dergisi*, 285(31), 423-434 Özel Bölüm: Ana dili-Yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin yeri.
- Aşçı, U.D. (2013). İngiltere'deki Türkçe konuşan toplumda iki dillilik (Bilingualism) ve dil karışması (İnterference). *Bengü Bilig (Ahmet Bican Ercilasun Armağanı)*, 101-107.
- Atay, T. (2006). *İngiltere'de Türkçe yaşamak; Türkler, Kürtler, Kıbrıslılar*. Ankara: Dipnot.
- Aydın, M.A. (2001). *Turkish speaking communities and education-no delight*. London: Fatal.
- Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun Çalışma Esas ve Usulleri İle Bu Komisyon Tarafından Yurtdışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri İle Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin Karar. (2003). *T.C. Resmi Gazete*, 25157, 3 Temmuz 2003.

- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. New York: Multilingualism.
- Baker, C. (2011). *Anne-babalar ve öğretmenler için rehber iki dilli eğitim* (S. Güvener, Çev.). İstanbul: Heyamola.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu Örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21).
- Belet Boyacı, Ş., & Genç Ersoy, B. (2015). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 159-180.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Birleşik Krallık (United Kingdom) haritası (2009). <http://resources.woodlands-junior.kent.sch.uk/uk.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Cengiz, A. K. (2006). *Dil-kültür ilişkisi açısından Hatay'da ikidillilik*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Coştu, Y. (2009). Londra'daki Türklere ait dini organizasyonlar. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (16), 77-100.
- Crystal, D. (1992). *An encyclopedic dictionary of language & languages*. Cambridge: Balcwell.
- Crystal, D. (2010). *Dillerin katli* (G. Cansız, Çev.). İstanbul: Profil.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20. <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities education for empowerment in a diverse society*. California :California ASSN for Bilingual.

- Çakır, M. (2004-2005). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*
- Çelik, M.Z. (2014). *Yurtdışı vatandaşların Türkçe eğitim yöntemleri ve bunları kıyaslanması*. Uzmanlık Tezi, T.C. Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı, Ankara.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem A.
- Enneli, P. (2010). Eğitimin ikinci nesil gençlerin istihdamına etkisi üzerine bir tartışma: Londra'da yaşayan Türkçe konuşan genler örneği. *'İş, Güç'' Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 12(4), 51-66.
- Enneli, P., Modood, T., & Bradley, H. (2005). *Young Turks and Kurds*. England: Joseph Rowntree Foundation.
- Ergil, D.(1995). Çokkültürlülük ve Çokdillilik. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 50(3), 159-165.
- Genesse, F., Paradis, J., & Crago, M. (2004). *Dual language development & disorders*. Baltimore: Paul H. Brookes
- United Kingdom (t.y.). *Education system in the UK*, <https://www.gov.uk/government> sayfasından erişilmiştir.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Güler Arı, T. (2015). İki dilli Türk çocuklarının ve velilerin Türkçeyi öğrenme tutumları (Aisne bölgesi-Fransa örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Akçağ.
- Harding, E., & Riley, P. (2007). *Bilingual family a handbook for parent*. England: Cambridge University Press.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study of bilingual behavior*. Bloomington: Indiana University.

- İsa, T. (2014, Ekim). *İngiltere’deki azınlık gruplar ve eğitim: Türkçe konuşan göçmenler*. Türkiye’li Göçmenlerin Göç Alan Ülkelerde Eğitim Durumu ve Toplumsal Koşulları Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Essen Üniversitesi, Duisburg.
- Issa, T., & Williams, C. (2009). *Realising potential complementary school in the UK*. USA: Trentham Books.
- Issa, T. (2005). *Talking Turkey; the language, culture and identity of Turkish speaking children in Britain*. London: Trentham Books.
- İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- İnce, B. (2011). *Yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dilleri Türkçede yaşadıkları anlatım sorunları: Fransa örneği*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İngiltere Türk Toplumu Eğitim Çalıştayı (2011). <http://www.meblem.org.uk/formlar/1>. sayfasından erişilmiştir.
- İngiltere Türk Dili Eğitim Konsorsiyumu (<http://www.turkegitimkonsorsiyumu.org.uk>)
- İngiltere’de ‘Türkçe sınav’ zaferi (2016). *Eurovizyon*. <http://www.eurovizyon.co.uk/londra/ingiltere-de-turkce-sinav-zaferi-h41927.html> sayfasından erişilmiştir.
- Kaplan, M. (2012). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel
- Kipp, S., Clyne, M., & Pauwels, A. (1995). *Immigration and Australia’s language resources*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (2010). *Londra Türk dili ve kültürü okulları kaynak kitabı (1. Seviye)*.
- KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (2010). *Londra Türk dili ve kültürü okulları kaynak kitabı (2. Seviye)*.
- Koçak, M. (2010). *Çokkültürlük açısından dil hakları*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- König, G. (1987). *İkidlilik, tanımı, türleri*. Dilbilimin Dünyası, Bugünü, Yarını 1. Dilbilimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Küçükcan, T., & Güngör, V. (2009). *Turks in Europe culture, identity and integration*. Hollanda: Turkevi Research Center.
- Ladbury (1977). *The Turkish Cypriots: ethnic relations in London and Cyprus*, in Watson, J.L. (ed.) *Between two cultures: migrants and minorities in Britain*. Oxford: Basil Blackwell.
- Lüle Mert, E. (2012). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerin çocuk yazınının temel ilkeleri bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 73-93.
- MEB (2006). *Yurt dışı eğitim personeli rehberi*. Ankara
- MEB (2009). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2010). *Türkçe ve Türk kültürü çalışma kitabı (1-3. Sınıflar)*.
- MEB (2010). *Türkçe ve Türk kültürü çalışma kitabı (4-5. Sınıflar)*.
- MEB (2010). *Türkçe ve Türk kültürü ders öğretim materyali (4-5. Sınıflar)*.
- MEB (2010). *Türkçe ve Türk kültürü ders öğretim materyali (6-7. Sınıflar)*
- MEB (2010). *Türkçe ve Türk kültürü ders öğretim materyali (6-7. Sınıflar)*
- MEB (2010). *Türkçe ve Türk kültürü ders öğretim materyali (8-10. Sınıflar)*
- MEB (2010). *Türkçe ve Türk kültürü ders öğretim materyali (8-10. Sınıflar)*
- MEB (2010). *Türkçe ve Türk kültürü ders öğretim materyali (1-3. Sınıflar)*.
- MEB (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz kitabı*
- MEB (2015). *Yurt Dışına Görevlendirilecek Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilik Sınavı ve Temsil Yeteneği Mülakatı Başvuru Kılavuzu*. Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Ankara.

- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2015). *T.C. Resmi Gazete*. 29502, 14 Ekim 2015.
- National Association for Language Development in the Curriculum (NALDIC). *Languages in schools*. <http://www.naldic.org.uk/research-and-information/eal-statistics/lang/> sayfasından erişilmiştir.
- Oakley, R. (1987). *Changing patterns of distribution of cypriot settlement*. England: Centre for Research in Ethnic Relation.
- Özbudun, S. (2003). *Kültür halleri; geçmişte, ötelerde, günümüzde*. İstanbul: Ütopya.
- Okur, A. (2014). Language use of Turkish speaking communities in the United Kingdom (A case study according to the views of families, teachers and students). *International Online Journal of Educational Sciences* , 6, 292-306.
- Uyar, G. (2012). İkidillilik (Bilingualism). *Ankara Üniversitesi Dilim Dergisi*. 9, 21-24.
- Uysal, A. (2014). *Londra’da Türk varlığı mekân ve aidiyet*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Uysal, A. (2015). Bir diaspora mekânı olarak Londra Türk okulları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 41 (8), 756-768.
- Uzunahmet, B. (2015, Haziran 7). KKTC’nin İngiltere’ye öğretmen gönderme meselesi. *Havadis*, <http://www.havadiskibris.com/kkctn-in-ingiltereye-ogretmen-gonderme-meselesi/> sayfasından erişilmiştir.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap
- Pauwels, A. (2004). *Language maintainance, the handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rolffs, S. (2009, Ocak-Şubat). Yine iki dillilik üzerine. *Die Gaste*. [http://www.diegaste.de/gaste/diegaste – sayı 506.html](http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-say1506.html) sayfasından erişilmiştir.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. New York: Basil Blackwell.
- Sarah, L. (1977). *The Turkish cypriots: ethnic relations in London and Cyprus, between two cultures. migrants and minorities in Britain*. Oxford: Basil

- Savills (2011). The map of second languages speakers in London. <http://www.savills.co.uk/research/uk.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Saydı, T. (2013). Avrupa Birliği vizyonu ile ikidillilik, çokdillilik ve eğitim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 28(6), 269-283.
- Skourto, E. (1997). *Themata Diglossias kai Hekpedeuses*. Atina: NesosSkutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not- the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters
- Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Linguistics Genocide In Education-Or Worldwide Diversity And Human Rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Skutnabb-Kangas, T., & McCarty, T. L. (2010). Key concepts in bilingual education: ideological, historical, epistemological and empirical foundations. *Bilingual Education*. 5, 3-17.
- Şen, Ü. (2011). *Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları ve yazma becerileri*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- T.C. Sosyal Güvenlik Bakanlığı Yurtdışındaki Vatandaşların Sosyal Güvenlik Hakları ve Yurtdışı Borçlanma (2013). *Sosyal Güvenlik Bilgi Serisi*, 68.
- T.C. Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği (2015). Türk destek okulları <http://www.meblem.org.uk> sayfasından erişilmiştir.
- T.C. MEB (2006). *Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemi*, Ankara: Kalkan.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızda Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars
- Temizyürek, F., & Balci, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları 1923-2004*. Ankara: Nobel.
- Thematic Review on Migrant Educationa (2009), OECD. <http://www.oecd.org/turkey/43901805.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Tunç, B. (2004). İngiltere’de lisanüstü öğretim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 42-53.
- Türk Dil Kurumu. (2005). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Türkçe GCSE ve A Level kaldırıldı (2015). *Londra Gazete*.
<http://www.londragazete.com/2015/03/11/turkce-gcse-ve-level-kaldirildi/>
sayfasından erişilmiştir.
- Vardar, Berke (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Wei L. (2007). *Dimensions of bilingualism*, London: Routledge.
- Wei L. (Ed.). (2000). *The bilingualism reader*. London: Routledge.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa’da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 134, 26-41.
- Yağmur, K. (2011). Batı Avrupa’da Anadili Türkçe Olan Öğrencilere Türkçenin İkinci Dil Olarak öğretimi ve Kurumsal Sorunlar. Yaylı, D., Bayyurt, Y (Ed.) , Yabancılarla Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Becerileri (s. 221-244). Ankara: Anı
- Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa’da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Bilig*, 55, 221-242.
- Yağmur, K., & Akıncı, Mehmet Ali. (2003). Language use, choice, maintenance and ethnolinguistic vitality of Turkish speaker in France: intergenerational differences. *International Journal Of The Sociology Of Language*, 164, 107-128.
- Yalınkılıç, K. (2013). *Bulgaristan Kırcalı Türklerinin dil durumu- toplumdilbilimsel bir inceleme*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Yaman, H., & Dağtaş, A. (2015). İngiltere’deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi: Swot analizi örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi* 4, 47-82.
- Yıldırım, F. (2014). Türkiye Türkçesi ve ağızlarında devrik dizim üzerine. *Prof. Dr. Mehmet Özmen Adına Söz Dizimi Çalıştayı Bildirileri*, 240-257.
- Yıldız, C. (2012). Dilin önemi ve ana dili olarak Avrupa’da Türkçe. *Perspektif*, 69.

- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı.
- Yılmaz, İ. (2001). *Londra'daki Türkiye ve Türk diasporası: Bir başka açıdan İngiltere*. (S. Laçiner, Der.). Ankara: ASAM.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*. (9), 1641-1651.



EKLER



EK 1. Araştırma İzni

T.C. LONDRA BÜYÜKELÇİLİĞİ EĞİTİM MÜŞAVİRLİĞİ

SAYI : 15998524-591/ 872
KONU : Araştırma İzni

07.04.2015

SAYIN OKUL YÖNETİCİSİ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümünde Yüksek Lisans Çalışması yapan Aydın BAYAT, İngiltere'deki Türk okullarında "Yurtdışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumları (İngiltere Örneği)" konulu bir anket çalışması yapacağını Müşavirliğimize bildirmiş ve gerekli onay Müşavirliğimizce verilmiştir. Anket Türkçe derslerine devam eden öğrencilere, onların velilerine ve onlara eğitim veren öğretmenlere uygulanması öngörülmektedir. Anket sizlere sunacağımız hizmetlerde Müşavirliğimize de katkı sağlayacağından bu konudaki yardımlarınız önem arz etmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim


İmdat PEKDEMİR
Eğitim Müşaviri

EK 2. Yurt Dışına Görevlendirilen Öğretmen Sayıları



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü

Sayı: 39930676/622/2163421

24.02.2016

Konu: Yurt Dışında Görevlendirilen
Öğretmenler

Sayın Aydın BAYAT
Ondokuz Mayıs Üniversitesi A Blok Kat:2
SAMSUN

İlgi: a) 30/11/2015 tarihli dilekçeniz,

b) Gazi Üniversitesi'nin 05.01.2016 tarihli 80287700-302.08.01/19 sayılı yazısı.

"Yurtdışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumları (İngiltere Örneği)" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere ilgi yazılar ile talep edilen bilgiler ekte sunulmaktadır.

Ahmet YANDIRMAZ
Bakan a.
Daire Başkanı

EK: İstenilen bilgiler (3 Sayfa)

MEB Beşevler Kampüsü
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: oerdugan@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özlem ERDUGAN/ ME. Uzm Yrd
Tel: (0 312) 413 19 52
Faks: (0 312) 425 54 01

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f68a-7941-3157-b64b-338C kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Öğrenci Bilgi Formu ve Anketi

GÖÇMEN TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRK DİLİ VE TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ ANKETİ

(TURKISH IMMIGRANT CHILDREN'S OPINIONS ON TURKISH LANGUAGE AND TURKISH LESSON QUESTIONNAIRE)

Değerli öğrenciler, İngiltere’de yaşayan Türk çocuklarının Türkçe dersi ve Türk diliyle ilgili düşüncelerini belirlemek üzere bilimsel bir çalışma yapmaktayım. Bu amaçla hazırlanan ankette size ana diliniz Türkçe ve Türkçe dersleri hakkında bazı sorular sorulmuştur. Bu sorulara vereceğiniz cevaplar Türkçe dersleriyle ilgili sorunların tanınmasına ve derslerin kalitesini arttırmaya ve geliştirmeye yardımcı olacaktır. Bu nedenle soruları mümkün olduğunca doğru cevaplandırmanızı rica ediyorum. Hangi maddeye ne derece katıldığınızı veya katılmadığınızı karşısında bulunan kutucuğa (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Lütfen boş madde bırakmayınız. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçla kullanılacak olup bilgileriniz gizli tutulacaktır.

(Dear students, I have been studying to specify the opinions of Turkish children living in England about Turkish lessons and language. In the questionnaire prepared for this purpose, you are kindly asked questions about your mother tongue Turkish and Turkish lessons. Your answers will help to identify the problems related to Turkish lessons; to increase and to improve the quality of Turkish lessons. Accordingly, I kindly ask you to answer the questions as true as possible. Please, mark each questions with (X) to the boxes opposite the question depending on how much you agree. Your answers will be used only for scientific purposes and will not be shared with third parties).

Aydın BAYAT

Gazi University

Graduate School of Educational Sciences

Turkish Language Teaching Department

MA Student

GENEL BİLGİLER (General Information)

1. CİNSİYET (Gender)

☐ Bayan (Female)

☐ Erkek (Male)

2. YAŞ (Age)

☐ 11- 12 Yaş (age)

☐ 13-15 Yaş (age)

☐ 16 yaş ve üstü (age and over)

3. DOĞUM YERİ (Place of Birth)

☐ İngiltere (England)

☐ Türkiye (Turkey)

☐ Kıbrıs (Cyprus)

☐ Diğer (Other):

4. SİZ DÂHİL KAÇ KARDEŞSİNİZ (How many brothers and sisters have you got including you) ?

.....

5. KAÇINCI SINIFTASINIZ (Which grade are you in)?

.....

6. ANNENİZ NEREDE DOĞDU (Where was your mother born)?

☐ İngiltere (England)

☐ Türkiye (Turkey)

☐ Kıbrıs (Cyprus)

☐ Diğer (Other):

7. BABANIZ NEREDE DOĞDU (Where was your father born)?

☐ İngiltere (England)

☐ Türkiye (Turkey)

☐ Kıbrıs (Cyprus)

☐ Diğer (Other):

8. KAÇ YILDAN BERİ İNGİLTERE'DE YAŞIYORSUNUZ (How long have you been living in England)?

.....

9. ANA DİLİNİZİ TANIMLAYINIZ. (What is your mother tongue?)

☐ İngilizce (English)

☐ Türkçe (Turkish)

☐ Türkçe- İngilizce

☐ Diğer (Other):.....

(Turkish- English)

10. EVİNİZDE GENELLİKLE HANGİ DİLİ KONUŞUYORSUNUZ (Which Language Do You Usually Speak at Home)?

☐ İngilizce (English)

☐ Türkçe (Turkish)

☐ Karma

☐ Diğer (Other):.....

11. ARKADAŞLARINIZLA GENELLİKLE HANGİ DİLİ KONUŞUYORSUNUZ (Which Language Do You Usually Speak With Your Friends)?

☐ İngilizce (English)

☐ Türkçe (Turkish)

☐ Karma

☐ Diğer (Other):.....

ANKET (QUESTIONNAIRE): ÖĞRENCİLERİN TÜRK DİLİ VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİ (OPINIONS OF STUDENTS ABOUT TURKISH LANGUAGE AND TURKISH LESSONS)

Türk Dili ve Türkçe Dersi İle İlgili Düşünceler (Opinions about Turkish Language and Turkish Lesson)	Katılma Düzeyi (The degree of agreement)		
	Katılmıyorum (Do not agree)	Kısmen Katılmıyorum (Partially agree)	Katılıyorum (Agree)

Türkçeye ve Türkçe Öğretimine İlişkin Düşünceleri (Opinions about Turkish Language and Turkish Lesson)

1. Türkçe derslerini seviyorum. (I love Turkish lessons.)			
2. Türkçe dersleri eğlenceli. (Turkish lessons are funny.)			
3. Türkçe derslerindeki okuma parçaları çok sıkıcı. (Reading texts in Turkish lessons are so boring)			
4. Türkçe derslerine ayrılan ders saati yeterli (Time allocated to the Turkish lessons is sufficient.)			
5. Türkçe ders saatleri dışında Türkçe konuşmak istemiyorum (I do not want to speak Turkish except Turkish lessons.)			
6. Türkçe konuşmaktan hoşlanmıyorum. (I do not like speaking Turkish.)			
7. Türkçe ödevlerini tam yapamıyorum (I can not do my Turkish homeworks very well).			
8. Türkçe ders kitapları çok zor. (Turkish coursebooks are very difficult)			
9. Türkçe ders kitapları bana fazla bir şey öğretmiyor. (Turkish coursebooks do not teach me much.)			
10. Türkçe derslerinde metin okumaktan zevk alıyorum. (I like reading texts in Turkish lessons.)			
11. Türkçe ödevlerimi düzenli olarak yaparım (I do regularly my Turkish homeworks.)			
12. Türkçe ders saatlerinin arttırılmasını istiyorum. (I want to increase the hours of Turkish lessons.)			
13. Türkçe için ders dışında zaman ayırmaya gerek yok. (There is no need to allocate to Turkish except for Turkish lessons.)			
14. Türkçe dersleri çok sıkıcı geçiyor. (Turkish lessons go through in a boring way.)			

Türk Kültürü Ve Özbenlikle İlgili Düşünceleri (Opinions About Turkish Culture and Self-esteem)

15. Türkçe konuşan insanlar içinde kendimi daha mutlu hissediyorum. (I feel happier among people who speak Turkish.)			
16. İleride çocuklarımla mutlaka Türkçe öğrenmesini isterim (I certainly want my children to learn Turkish in the future.)			
17. İngiltere’de yaşayan bir Türk öğrencinin iyi derecede Türkçe bilmesi gereksiz. (It is unnecessary for a Turkish student living in England to know Turkish very well.)			
18. Türkler Türkçe konuşmaya devam ederse Türk kimliklerini koruyacaktır. (If Turkish continue speaking Turkish, they will preserve their Turk identities.)			
19. Türk arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı seviyorum. (I love speaking Turkish with my Turk friends.)			

20. Türkçe konuşan insanların yanında kendimi pek rahat hissetmiyorum. (<i>I do not feel comfortable with people who speak Turkish.</i>)			
21. Her Türk gencinin ana dilini çok iyi bilmesi gerekir (<i>Each Turk young should know their mother tongue very well</i>).			
22. Türk kültürünü öğrenmem için Türkçemi ilerletmem gerekiyor. (<i>I have to improve my Turkish language to learn Turkish culture.</i>)			

İkinci Dil Ortamıyla İlgili Düşünceleri (Opinions About Second Language Environment)

23. Türkçe öğretmenleriyle çok iyi anlaşıyorum (<i>I can not get along with Turkish teachers well</i>).			
24. Türkçe öğretmenlerinin ders anlatma şekilleri hoşuma gitmiyor. (<i>I do not like the teaching styles of Turkish teachers.</i>)			
25. İngiliz öğrenciler de Türkçe dersi almalı (<i>English students should also get Turkish lessons</i>)			
26. Türk öğretmenler bize fazla bir şey öğretmiyor. (<i>Turk teachers do not teach us much.</i>)			
27. Türkçe öğretmenleri bizimle daha çok ilgileniyor. (<i>Turkish lesson teachers take care of us so much.</i>)			
Türkçe Öğretime Atfedilen Değer (The Value Attributed to The Teaching of Turkish)			
28. Türkçe öğrenmek benim bilgimi arttırmayacak (<i>Learning Turkish is not going to improve my knowledge.</i>)			
29. Türkçemin iyi olması diğer derslerdeki başarıyı da artırır (<i>That my Turkish knowledge is good enhances my success in other lessons as well.</i>)			
30. Türkçemi geliştirerek duygu ve düşüncemi daha rahat anlatabilirim (<i>I can explain my feelings and ideas better by improving my Turkish knowledge</i>)			
31. Türkçe öğrenmek benim kültürel gelişmeye fayda sağlamayacak. (<i>Learning Turkish will not be useful for my cultural improvement.</i>)			
32. Eğer Türkçeyi iyi bilirim Türkiye’de insanlar içinde daha rahat ederim. (<i>If I know Turkish well, I feel better among people in Turkey</i>)			
33. Türkçeyi iyi bilmem bana ilerdeki yaşamımda çok yardımcı olacak (<i>Learning Turkish well will help me in my future life.</i>)			
Türkçe derslerine devam etmem benim diğer derslerdeki başarıyı arttırmaz (<i>My attendance to the turkish lessons does not improve my success in other lessons.</i>)			
35. Bilim ve teknoloji öğrenmemde Türkçenin bana faydası olmayacak (<i>Turkish will not help me in learning science and technology.</i>)			
36. İngiltere’de Türkçe ilerde kaybolacak. (<i>In near future, Turkish language will not be spoken in England at all</i>)			
37. Türkçe ders kitapları dışında Türkçe dergi-gazete okumak hoşuma gidiyor. (<i>I like reading Turkish magazines or newspapers as well as Turkish coursebooks.</i>)			
38. Türkçe televizyon programlarını izlemeyi seviyorum. (<i>I love watching Turkish television programmes.</i>)			
39. İnternette Türkçe web sitelerini kullanıyorum (<i>I use Turkish websites</i>)			
40. İyi Türkçe öğrenmemin İngiltere’de üniversite kazanmamda bana faydası olacaktır. (<i>Learning Turkish very well will help me to study in a university in England</i>)			
41. Türkçe Avrupa’da önemli bir dildir. (<i>Turkish is an important language in Europe.</i>)			

EK 4. Öğretmen Bilgi Formu ve Anketi

İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇE ÖĞRENME DURUMLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ

Değerli Öğretmenler, İngiltere’de yaşayan Türk öğretmenlerin Türkçe dersiyle ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek üzere bilimsel bir çalışma yapmaktayım. Bu amaçla hazırlanan bu ankette size derecelendirilmiş birtakım sorular sorulmuştur. Vereceğiniz cevaplar gerek öğretmenlik mesleğinizle ilgili gerekse öğrencilerin Türkçe dersleriyle ilgili sorunların tanınmasına, derslerin kalitesini arttırmaya ve geliştirmeye katkısı olacaktır. Bu nedenle soruları mümkün olduğunca doğru cevaplandırmanızı rica ediyorum. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçla kullanılacak olup bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Aydın BAYAT

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. CİNSİYET

☐ Kız

☐ Erkek

2. YAŞ

☐ 30 ve altı

☐ 31-40

☐ 41-50

☐ 51 ve üstü

3. DOĞUM YERİ

☐ İngiltere

☐ Türkiye

☐ Kıbrıs

☐ Diğer :

4. MEZUN OLDUĞUNUZ ÜNİVERSİTE VE BÖLÜM NEDİR?

ÜNİVERSİTE:

BÖLÜM:

5. KAÇ YILLIK ÖĞRETMENSİZİNİZ?

☐ 30 ve altı

☐ 31-40

☐ 41-50

☐ 51 ve üstü

6. İNGİLTERE'DE KAÇ YILDIR ÖĞRETMENLİK YAPIYORSUNUZ?

☐ 1-5

☐ 6-10

☐ 11-15

☐ 16-20

☐ 20 ve üstü

8. GÖREVLENDİRME ŞEKLİNİZ NEDİR?

☐ Türkiye Cumhuriyeti MEB

☐ KKTC devleti

☐ İlgili dernek tarafından

☐ Diğer :

9. İNGİLİZCE BİLME DURUMUNUZ NEDİR?

☐ Bilmiyorum

☐ Az

☐ Orta

☐ İyi

10. TANIDIĞINIZ DİĞER TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİ İNGİLTERE'DEKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KONUSUNDA YETERLİ BULUYOR MUSUNUZ?

☐ Evet

☐ Hayır

11. TÜRKÇE EĞİTİMİYLE İLGİLİ HİZMET İÇİ EĞİTİME İHTİYAÇ DUYUYOR MUSUNUZ?

☐ Evet

☐ Hayır

**İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN ANA DİLİ TÜRKÇEYİ ÖĞRENMELERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE ANKETİ**

A. TÜRKÇE ÖĞRETME AMAÇLARI

1. Öğrencilere Türkçe Öğretmedeki Amaçlarınız Nelerdir?

.....

.....

.....

.....

B. TÜRKÇE ÖĞRETME VE KULLANMA ETKİNLİKLERİ

2. Okulunuzda Türkçe Dersleri Dışında Ne Tür Etkinlikler Yapılmaktadır?

.....

.....

.....

.....

3. Türkçe Ve Türk Kültürü Dersleriyle İlgili Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın Yayımladığı Müfredat Hakkında Bilgi Sahibi Misiniz? Cevabınız Evet İse Söz Konusu Müfredatı Yeterli Buluyor Musunuz?

.....

.....

.....

.....

4. Kullandığınız Bir Temel Ders Kitabı Var Mı? Kitabın Adı ve Yazarı Nedir?

.....

.....

.....

5. Kullandığınız Ders Kitabının Size Göre Olumlu Ve Olumsuz Yönleri Nelerdir?

.....

.....

.....

6. Kullandığınız Diğer Ders Materyalleri Nelerdir?

.....

.....

.....

7. Öğrencilerinizin Günlük Yaşamda Türkçeyi Kullanma Durumları Nedir?

.....

.....

.....

8. Öğrencileriniz Günlük Yaşamda Türkçeyi Kullanmıyorlarsa Nedenleri Nelerdir?

.....

.....

.....

C. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÖNERİLER

9. Türkçe Öğretiminde Karşılaştığınız Temel Sorunlar Nelerdir?

.....

.....

.....

10. Öğrencilerin Türkçe Dil Becerileri Edinmedeki Sorunları Nelerdir?

.....

.....

.....

11. Söz Konusu Sorunların Çözümüne Yönelik Önerileriniz Nelerdir?

.....

.....

.....

12. Ayrıca Belirtmek İstedığınız Hususlar Varsa Belirtiniz.

.....

.....

.....

EK 5. Veli Bilgi Formu ve Anketi

İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇE ÖĞRENME DURUMLARINA YÖNELİK VELİ GÖRÜŞLERİ ANKETİ

Sayın veliler, İngiltere’de yaşayan Türk çocuklarının Türkçe dersi ve Türk dilini öğrenme durumlarına yönelik velilerin görüşlerini bilimsel olarak araştırmak istiyorum. Bu amaçla hazırlanan ankette size çocuğunuzun ana dili Türkçe ve Türkçe dersleriyle ilgili bazı sorular sorulmuştur. Bu sorulara vereceğiniz cevaplar, Türkçe dersleriyle ilgili sorunların tanınmasına, derslerin kalitesini arttırmaya ve geliştirmeye yardımcı olacaktır. Bu nedenle soruları mümkün olduğunca doğru cevaplandırmanızı rica ediyorum. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçla kullanılacak olup bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Aydın BAYAT

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. CİNSİYET

☐ Kadın

☐ Erkek

2. YAŞ

☐ 30 ve altı

☐ 31-40

☐ 41-50

☐ 51 ve üstü

3. DOĞUM YERİ

☐ İngiltere

☐ Türkiye

☐ Kıbrıs

☐ Diğer :

4. KAÇ YILDIR İNGİLTERE’DE YAŞIYORSUNUZ?

☐ 1- 10

☐ 11- 20

☐ 21- 30

☐ 31 ve üstü

5. KAÇ ÇOCUĞUNUZ VAR?

.....

6. ÇOCUĞUNUZ NEREDE DOĞDU?

☐ İngiltere

☐ Türkiye

☐ Kıbrıs

☐ Diğer:.....

7. EŞİNİZ NEREDE DOĞDU?

☐ İngiltere

☐ Türkiye

☐ Kıbrıs

☐ Diğer :.....

8. ÇALIŞMA DURUMUNUZ NEDİR?

☐ İşçi

☐ Memur

☐ İşyeri Sahibi

☐ İşsiz

☐ Diğer :.....

9. ÇOCUĞUNUZ AİLE İÇİNDE İLK OLARAK HANGİ DİLİ ÖĞRENDİ?

☐ İngilizce

☐ Türkçe

☐ Karma

☐ Diğer :.....

10. EVİNİZDE GENELLİKLE HANGİ DİLİ KONUŞUYORSUNUZ?

☐ İngilizce

☐ Türkçe

☐ Karma

☐ Diğer :.....

11. ÇOCUĞUNUZLA HANGİ DİLİ KONUŞUYORSUNUZ?

☐ Genellikle İngilizce

☐ Sadece İngilizce

☐ Genellikle Türkçe

☐ Sadece Türkçe

☐ Karma

12. EĞER BİRDEN FAZLA ÇOCUĞUNUZ VARSA, ÇOCUKLAR KENDİ ARALARINDA HANGİ DİLİ KONUŞUYOR?

☐ Genellikle İngilizce

☐ Sadece İngilizce

☐ Genellikle Türkçe

☐ Sadece Türkçe

☐ Karma

**İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN ANA DİLİ TÜRKÇEYİ ÖĞRENME DURUMLARINA YÖNELİK
VELİ GÖRÜŞLERİ ANKETİ**

A. TÜRKÇE ÖĞRENME AMAÇLARI

1. Çocuğunuzun Türkçe ve Türk Kültürü dersine devam etmesini istemenizdeki amaçlarınız nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

B. TÜRKÇE ÖĞRENME VE KULLANMA ETKİNLİKLERİ

2. Çocuğunuzun Türkçeyi daha iyi öğrenmesi için (okul dışında) neler yapıyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Çocuğunuz günlük yaşamında Türkçeyi nerelerde kullanıyor?

.....

.....

.....

.....

.....

4. Çocuğunuz günlük yaşamında Türkçeyi kullanmıyorsa size göre nedenleri neler olabilir?

.....

.....

.....

.....

.....

C. TÜRKÇE KULLANMADA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÖNERİLER

5. Çocuklarınızın Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

6. İngiliz öğretmenlerin Türkçe öğretimine bakışı nasıldır?

.....

.....

.....

.....
.....
.....

7. İngiliz arkadaşlarınızın ve komşularınızın Türkçe öğretimine bakışı nasıldır?

.....
.....
.....
.....
.....

8. Çocuklarınızın Türkçeyi kullanmasıyla ilgili sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?

.....
.....
.....
.....
.....

9. Bunların dışında değinmek istediğiniz hususları belirtiniz.

.....
.....
.....
.....
.....

EK 6. Fotoğraflar



23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı Etkinliği



Ali Rıza Değirmencioğlu Türk Okulunda Türkçe Dersi



Ders Öncesi İstiklal Marşı ve Gençliğe Hitabe Okuma Töreni



Hafta Sonu Türk Destek Okulunda Anneler Günü Etkinliği



GAZİ GELECEKTİR..