



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2023, 23(3), 1244–1266. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1176563>



Yurt Dışında Türkçe'nin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretimi: İngiltere Örneği (Genel Durum, Sorunlar ve Öneriler)

Teaching Turkish as A Foreign Language Abroad: The Case of England
(General Status, Problems, and Suggestions)

Mehmet TOYRAN¹, Sami BASKIN², Müjgan BEKDAŞ³

Geliş Tarihi (Received): 16.09.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 03.06.2023

Yayın Tarihi (Published): 24.09.2023

Öz: Türkçe, günümüzde çok geniş bir coğrafyada yabancı dil olarak öğretilmektedir. Bu öğretimi hem Türkiye merkezli kurumlar hem de yabancı kurumlar gerçekleştirmektedir. Örneğin İngiltere'de Yunus Emre Enstitüsü ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığı gibi Türk kurumları ile Oxford, SOAS, Exeter ve Cambridge gibi İngiliz üniversiteleri, ortaöğretim kurumları veya yerel özel kurslar Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretmektedir. Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminin İngiltere'deki durumunu genel hatlarıyla betimlemeyi amaçlayan ve fenomenoloji desenine göre tasarlanmış olan bu nitel çalışmada veriler, Londra Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe öğretimi faaliyetlerinde görev alan öğretmenlerden toplanmıştır. Bu öğretmenler, uygun örnekleme kullanılarak belirlenmiş ve bire bir yüz yüze görüşmeyi kabul etmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Katılımcıların onayı ile alınan ses kayıtları önce yazılı metinlere dönüştürülmüş, sonra da içerik analizleri yapılarak yorumlanmıştır. Buna göre; İngiltere'ye Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek amacıyla gönderilen öğretmenlerin çoğunun bu alanda özel bir eğitim almadığı, bazılarının üniversitede dil eğitiminden farklı bir bölümde okuduğu ve Türkçe öğretimini ilk kez yurt dışında deneyimlediği; İngiltere'deki öğrenme ortamlarının fiziki şartları yeterli olmasına rağmen ders kitaplarının içeriğinin yeterli olmadığı; ders kitaplarındaki eksiklikleri gidermek için öğretmenlerin ek kaynaklar kullandığı; dil öğretim sürecinin bütün aşamalarında öğretmenlerin birbirine destek verdiği tespit edilmiştir. Bunun yanında çeşitli nedenlerle son zamanlarda Türkçe öğrenmeye karşı ilginin arttığı ve bunun geliştirilebileceği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yurt dışında Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğreten kurumlar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkçeyi yabancı dil olarak İngiltere'de öğreten öğretmen görüşleri

&

Abstract: Today, Turkish is taught as a foreign language in a wide geography. This can be carried out by both Türkiye-based institutions and foreign institutions. For example, in the UK, Turkish institutions such as Yunus Emre Institute and the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye, English universities such as Oxford, SOAS, Exeter and Cambridge, secondary education institutions or local private courses teach Turkish as a foreign language. In this qualitative study, which aims to describe the situation of teaching Turkish as a foreign language in England in general terms and was designed according to the phenomenology pattern, the data were collected from the teachers who took part in the Turkish teaching activities of the London Yunus Emre Institute. These teachers were selected using convenient sampling and agreed to face-to-face interviews. Data were collected with semi-structured interview questions. The audio recordings taken with the consent of the participants were first converted into written texts and then interpreted by making content analysis. Accordingly, it was determined that most of the teachers sent to England to teach Turkish as a foreign language did not receive a special education in this field, some of them studied in a different department than language education and they experienced Turkish teaching abroad for the first time. Moreover, It was defined that although the physical conditions of the learning environments in England were sufficient, the content of the textbooks was not sufficient, and the teachers used additional resources to eliminate the deficiencies in the textbooks. And finally, it was determined that teachers support each other at all stages of the language teaching process. Also, it was determined that the interest in learning Turkish has increased recently for various reasons, and this can be improved.

Keywords: Institutions teaching Turkish as a foreign language abroad, teaching Turkish as a foreign language, opinions of teachers teaching Turkish as a foreign language in England

Atıf/Cite as: Toyran, M., Baskın, S. & Bekdaş, M. (2023). Yurt Dışında Türkçenin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretimi: İngiltere Örneği (Genel Durum, Sorunlar ve Öneriler), *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1244-1266, doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1176563

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Mehmet Toyran, MEB İslamabad Eğitim Müşavirliği, toyran1@gmail.com, 0000-0001-5685-592X

² Doç. Dr. Sami Baskın, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, samibaskin@gmail.com, 0000-0002-4159-5480

³ Dr. Müjgan Bekdaş, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, TÖMER, mujgan.bekdas@ozal.edu.tr, 0000-0003-4313-5880

1. GİRİŞ

Belli bir plan dâhilinde olmasa da Türkçe doğal mecrasında Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarında yabancı dil olarak öğretilmiş ve öğrenilmiştir (Arslan, 2012). Bunun geçmişteki izlerini tarihi metinlerden sürmek mümkündür. Göktürk Kitabelerinin bir yüzünün Çince olması (Orta Asya), Bugut Yazıtının üç yüzünün Soğdca yazılması, Codex Cominicus'un (Karadeniz'in Kuzeyi) Latince-Farsça-Kıpçakça (Türkçenin bir lehçesi) ve Kıpçakça-Almanca sözcük listeleri içermesi, Memluk-Kıpçak Sahasındaki (Suriye-Mısır) sözlük-gramerlerin Türkçe-Arapça olması, Avrupa'da var olan tarihi sözlüklerden bazılarının Türkçeyi içerecek biçimde iki dilli hazırlanmış olması Türk olmayanların Türkçe veya Türklerin diğer dilleri öğrendiğinin açık birer göstergesidir. Günümüzde ise Türkçenin sınırları, dünyanın sınırlarına denktir. Zira bilgi teknolojilerinin ilerlemesiyle etkileşimin ve dil öğrenmenin sınırları, siyasal yapıların (devlet, il vb.) sınırlarının çok ötesine geçmiştir. Bu da Türkçenin; Güney Amerika'dan Kuzey-Doğu Asya'ya, Avrupa'dan Avustralya'ya kadar dünyanın hemen her yerinde öğrenilmesine olanak tanımıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin güncel bir haritasını çıkarmak için bu işi üstlenen kurumların ve sanal ortamlarda dil öğretimi gerçekleştiren platformların hangi ülkelerden daha çok katılımcıya sahip olduklarının incelenmesi gerekmektedir.

1.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Kurumlar

Türkçe, Türkiye'de genellikle üniversitelerin bünyesinde faaliyet gösteren Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER), halk eğitim merkezleri, özel kurslar ve sivil toplum kuruluşlarının desteklediği projeler vasıtasıyla yabancı dil olarak öğretilmektedir. Yurt dışında ise daha farklı kurumlar devreye girmektedir. Türkiye Maarif Vakfı Okulları, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye'nin desteklediği üniversiteler (Ahmet Yesevi Üniversitesi, Balkan Üniversitesi vb.), yurt dışındaki üniversitelerin uluslararası ilişkiler fakülteleri, Filoloji fakülteleri veya Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri, Türkiyat Araştırma Merkezleri, özel okullar, kurslar vb. yerler bu alanda önemli roller üstlenmektedir.

Bu çalışma yurt dışındaki Türkçe öğretimine odaklandığından Türkiye'deki kurumlara değinilmemiştir. Günümüzde yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, anaokulundan üniversiteye kadar farklı eğitim kademelerinde gerçekleşmektedir. Bunun yanında çeşitli kursların bu alanda etkin rol üstlendiği ve okul çağı dışındaki kişilerin de Türkçeyi öğrendiği görülmektedir. Ancak her ülkenin kanunları, yönetmelikleri farklıdır ve bu farklılık, öğretim faaliyetlerini bazen kısıtlamaktadır. Örneğin bir ülkede sadece anaokulu seviyesinde öğretilen Türkçe, bir başka ülkede tüm kademelerde öğretilmektedir (Çağ & Bölükbaş Kaya, 2021). Yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten başlıca kurumlar ise şunlardır:

Türkiye Maarif Vakfı Okulları: 2016 tarihinde kurulan Türkiye Maarif Vakfı, yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına T.C. Millî Eğitim Bakanlığı dışında doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip tek kuruluştur. 67 ülkede faaliyet gösteren vakıf bünyesinde, yaklaşık elli bin öğrenci Türkçe öğrenmektedir. Türkiye Maarif Vakfının 2020 yılında yayımladığı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan dil yeterlikleri esas alınmıştır. Bu program, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi alanında faaliyet gösteren kurumlar arasındaki birliğin sağlanması adına önemli bir adım olmuştur. Bu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin de ilk programıdır (Türkiye Maarif Vakfı, 2022).

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı: Bakanlık, yurt dışında Türkçenin öğretilmesi için yoğun çaba harcamaktadır. T.C. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak 47 ülkede, 76 eğitim müşavirliği/ataşeliği bulunmaktadır (MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü resmî web sitesi, 2022). 2020-2021 eğitim-öğretim yılı için 37 ülkede 1610 Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni görevlendirilmiştir (YYEGM). Bakanlıklar Arası Ortak Kültür Komisyonu (BAOK) kararıyla beş yıl süreyle görevlendirilen bu öğretmenler gittikleri yerlerin devlet okullarında, Türk dernek okullarında veya Maarif Vakfına bağlı olarak açılan okullarda görev yapmaktadır. Türkçe ve Türk Kültürü öğretimi yapan öğretmenler, ikili anlaşmalar çerçevesinde Yunus Emre Enstitülerinde veya üniversitelerde de yabancı bir dil olarak Türkçeyi öğretmektedir.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, yurt dışında bulunan Türklerin ve çocuklarının kültürel kimliklerini koruyucu, yaşadıkları toplumla uyum içinde olmalarını sağlayıcı ve eğitim düzeylerini yükseltici önlemler almak, buldukları ülkenin eğitim öğretim imkânlarından verimli bir şekilde yararlanmalarını sağlamak, Türkiye'ye dönüşlerinde, Türk eğitim sistemine uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla gerekli eğitim öğretim hizmetlerini sunan (MEB Türkmenistan Aşkabat İlkokulu resmi web sayfası, 2022) pek çok Türk okuluna sahiptir. Bu okulların listesi T.C. Millî Eğitim Bakanlığının internet sitesinde Yurt Dışı Okullarımız başlığı ile listelenmektedir.

Yurt dışındaki Üniversiteler ve Enstitüler (Türkoloji araştırma merkezleri): Türkiye'nin son yıllardaki gelişimi Türkçenin yurt dışında daha çok rağbet görmesini sağlamıştır. Günümüzde pek çok ülkede yükseköğretim aşamasında Türkçe yabancı dil öğretilmektedir yapılmaktadır. Bu öğretim, genellikle filoloji, eğitim bilimleri, beşerî ve sosyal bilimler fakültelerinde; Türkoloji, Türk dili ve edebiyatı, Doğu ve Asya dilleri ile tercümanlık bölümleri altında Türkçe öğretiminin yapılmaktadır (Çağ & Bölükbaş Kaya, 2021). Ancak buradaki eğitimi üç kısma ayırmak gerekir. Birincisi Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi örneğinde olduğu gibi bazı üniversitelerde, Türk Dili, Edebiyatı ve Kültürü Bölümü adı altında lisans eğitimi yapılmaktadır. Burada öğrenciler hem Türkçeyi hem de Türk edebiyatını ve kültürünü öğrenmektedir. Bu türden eğitimlere Mısır'dan Almanya'ya, Çin'den Amerika'ya kadar pek çok ülkede rastlamak mümkündür. İkincisi ise Odesa II Mechnikov National University'deki Uluslararası İlişkiler Fakültesinde olduğu gibi Türkçe, öğrencilerin kariyerlerini destekleyici yabancı dil olarak da öğretilmektedir. Öğrenciler buradaki Türkçe sınıflarında Türkçenin kullanım inceliklerini (dil becerileri temelli eğitim) öğrenmektedir. Üçüncüsü ise araştırma enstitüleri kapsamında gerçekleşen lisansüstü eğitimlerdir. Örneğin Ukrayna Filoloji Enstitüsü Türk Bilgi ve Araştırma Merkezinde Türk dili ve kültürüne ilişkin araştırmalar yapılmaktadır. Bu üniversite ve enstitülere T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, TİKA gibi kurumlar destek vermektedir. Örneğin 2000'li yıllarda Afganistan'da yürütülen Türkçe öğretimi için TİKA bina inşa etmiş ve öğretim elemanı göndermiştir (Temizyürek vd., 2016).

Türk Kültür Merkezleri: Sırbistan, Ukrayna, Almanya gibi hem Türkiye ile siyasi ilişkileri gelişmiş hem de Türklerin yoğun yaşadığı ülkelerde belediyeler, sivil toplum kuruluşları vb. kurumlar tarafından desteklenmiş kültür merkezlerinde, genellikle yerel öğretmenlerin gözetiminde ilerleyen eğitimler yapılmaktadır. Bu eğitimlerde Türkçe, yabancı bir dil olarak geniş bir yaş aralığına sahip kişilere öğretilmektedir. Örneğin Sırbistan'daki Novi Pazar Devlet Üniversitesi ve Yeni Pazar Belediyesi bünyesindeki Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğretimi böyle yapılmaktadır. Yine İngiltere'de yaşayanlar, dernekler tarafından desteklenen ve genellikle halk eğitim merkezleri tarzında örgütlenmiş kurumlarda Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenebilmektedir.

Özel Okullar ve Dil Kursları: Yurt dışında Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimine ilginin artması ile birlikte bu alanda hizmet veren çeşitli özel kurumlar ortaya çıkmıştır. Bunların bazıları kurs niteliğindedir ve A1-C2 seviyelendirilmiş bir öğretimi hedeflemektedir. Ancak bazıları uluslararası özel okul statüsündedir. Örneğin Ürdün'deki Burc Jordanian Turkish Schools bir özel eğitim kurumudur ve ilkokul birinci sınıftan itibaren eğitim vermektedir.

Yunus Emre Enstitüsü: Günümüzde Türkiye'nin yurt dışındaki dil ve kültür öğretiminin önemli bir bölümü Yunus Emre Enstitüsü tarafından gerçekleştirilmektedir. Yunus Emre Enstitüsü 2009 yılında kurulmuştur. Dünya genelinde Türkçeyi ve Türk kültürünü öğretmeyi amaçlayan bu kurum, hâlihazırda 52 ülkede, 63 kültür merkezi ile faaliyetlerini yürütmektedir. Bu merkezlerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır (Yunus Emre Enstitüsü resmî web sitesi, 2022). Yunus Emre Kültür Merkezlerinde Türkçenin öğretimi için ilkokul çağındaki öğrencilerden yetişkinlere kadar geniş bir yelpazede çeşitli projeler geliştirilmektedir. Örneğin "Tercihim Türkçe" projesiyle ilk ve ortaöğretim seviyesindeki kurumlarda Türkçenin seçmeli ders olarak öğretimi teşvik edilmektedir. Suriye'nin kuzeyinde açılan okullarda "Türkçe Öğreniyorum" ders kitaplarının dağıtımı ve Türkçe öğretmenlerinin görevlendirilmesi bu kapsamda yapılmıştır. Bunun yanında Kurumun birçok üniversite ile imzalanan Türkoloji protokolleri

bulunmaktadır. Bu protokoller, Türkçenin yurt dışındaki üniversitelerde yaygınlaşmasını sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca, üniversite dışındaki yetişkinler de Yunus Emre Kültür Merkezlerine başvurarak Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenebilmektedir.

Yunus Emre Enstitüsü, sadece Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretmemektedir. Kurum, aynı zamanda Türkçe öğretmenlerinin (özellikle ana dili Türkçe olmayan öğretmenlerin) mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve Türkçe öğretiminin veriminin artırılmasını da hedeflemektedir. Bu türden faaliyetlere 2019 yılında Yunus Emre Enstitüsü ile Suriye Türkmen Meclisi iş birliği kapsamında Ankara'da "Suriyeli Öğretmenler İçin Türkçe Eğitim Programı" etkinliği örnek gösterilebilir. Bu programda Suriye'nin kuzeyindeki okullarda ve kurslarda görevli Suriyeli Türkçe öğretmenlere bir dizi eğitim verilmiştir.

1.2. İngiltere'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenme Ortamları

İngiltere'de Türkçenin yabancı dil olarak öğrenme ortamları yükseköğretim ve ortaöğretim kurumları, özel dil kursları ve çevrim içi ortamlar olmak üzere dört bölümde incelenmiştir.

1.2.1. İngiltere'de yükseköğretimde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi

Oxford (University of Oxford, Faculty of Oriental Studies) ve SOAS (University of London, Faculty of Languages and Cultures, Department of Languages and Cultures of Near and Middle East) üniversitelerinde Türkçe öğretimi ana bilim dalı seviyesinde örgütlenmiştir. Dört yıllık eğitim boyunca öğrencilere bu ana bilim dalında Türk dili, Türk edebiyatı ve Türk tarihine dair dersler verilmektedir (Mitchell, 2022). Exeter ve Cambridge Üniversitelerinde Türkçe öğretimi, seçmeli ders statüsündedir. Leeds ve Manchester Üniversitelerinde ise yalnızca başlangıç seviyesinde Türkçe dersleri bulunmaktadır (Öztürk, 2021). Dolunay (2005), Türkiye ve dünyadaki Türkçe ve Türkoloji Merkezlerini araştırdığı çalışmasında, İngiltere'de Durham Üniversitesi (University of Durham, Institute for Middle Eastern and Islamic Studies) Türkçe Araştırmaları Merkezi'nde de Türkçe öğretildiğini aktarmaktadır. Yapılan incelemede Durham Üniversitesinde Orta Doğu ve İslamî Çalışmalar Merkezi çatısı altında Modern Diller ve Kültürler adlı bölümde Türkçe dersi ya da bölümü tespit edilmemiş olsa da Üniversitenin Modern Dil Çalışmaları Merkezinde öğretilen diller arasında Türkçenin sayıldığına ve başlangıç seviyesinde Türkçe kursu verilebildiğine rastlanmıştır.

1.2.2. Ortaöğretim kurumlarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi

İngiltere'de eğitim dört aşamadan oluşmaktadır. Liseyi bitirme aşaması olan dördüncü evre (Key Stage 4) sonunda öğrenciler GCSE (General Certificate of Secondary Education, GCSE) adlı eğitim sertifikası sınavlarına alınırlar. Üniversitelere girişte önemli olan bu sınavlarda öğrenciler 5 ve daha fazla dersi seçerek sınavına girerler. Türkçe dersi de GCSE'de tercih edilebilen dil derslerinden bir tanesidir. İngiltere'de zorunlu eğitim 11 yıldır. Bu süre sonunda üniversiteye gitmek isteyen öğrenciler iki yıl daha öğrenimlerine devam ederler. Sonra A Level (Advanced Level) adı verilen sertifika programına tabi tutulurlar. Üniversiteye girebilmek için en az 3 dersten not alması gereken öğrenciler Türkçe A level sınavına da girebilirler. Çünkü Türkçe ortaöğretimde modern yabancı diller statüsündedir. Bu dersin sınavından alınan not diğer dersler gibi değerlendirilir ve üniversiteye girişte oldukça etkilidir. Bu sebeple İngiltere'de öğrenim hayatına devam eden öğrenciler 10 ve 11. sınıfta GCSE, 11 ve 12. sınıfta A level programlarına kaydolabilirler. Dört temel dil becerisinin ölçüldüğü bu sınav için T.C. Londra Eğitim Müşavirliği öğretmen göndermekte, Türk öğrencilerin yoğun olduğu bölgelerde ise okulların kadrolu Türkçe öğretmenleri bulunmaktadır.

1.2.3. Özel dil kurslarında Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi

İngiltere'de çok yaygın olmamakla birlikte Cactus gibi özel eğitim kurumları da Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretmektedir. London Holborn – Russell Square yakınlarında bulunan Cactus kurs merkezinde başlangıç seviyesinden ileri seviyeye kadar her aşamada Türkçe dersi verilmektedir. Burada her bir aşama toplam 20 ders saatine göre ayarlanmıştır. Dersler, haftada iki saat ve toplam 10 haftalık bir öğrenme

sürecine göre planlanmıştır. Cactus kurs merkezinde Türkçeyi genellikle anadili Türkçe olan öğretmenler öğretmektedir. Ancak sonradan Türkçeyi öğrenmiş iki dilli öğretmenler de mevcuttur. Bu merkezde dersler yüz yüze ve ortalama 6 kişilik sınıflarda yapılmaktadır. Ancak dileyen öğrenciler bire bir ders de alabilmektedir (Turkish Courses London Holborn resmî web sitesi, 2022).

Merkezi Londra'da bulunan School of Turkish ise Türk dili ve kültürünü keşfetme yolculuğunda farklı çevrim içi kurs seçenekleri sunmaktadır. Türk dilinin her aşamasında kursları bulunan School of Turkish'ın yeni başlayanlar, Türkçelerini daha ileriye taşımak isteyenler, özellikle bir beceri üzerinde (konuşma, dil bilgisi vb.) odaklanmak isteyenler için özelleştirilmiş grupları da bulunmaktadır. Örneğin Challenge Yourself: Time to Write yazma eğitimi kursunda her hafta öğretmen tarafından belirlenmiş bir konu hakkında yazma çalışması yapılmaktadır. Buradaki önemli nokta, metnin bir oturuşta değil, her gün azar azar tamamlanması gerektiğidir. Böylece öğrencinin bir hafta boyunca hikâyesi üzerinde düşünmesi teşvik edilmekte ve her gün organize edilmesi gerekli olan bilgileri pekiştirilmektedir. Bu kurs A2, B1, B2, C1 ve C2 seviyesindeki öğrencilere açıktır (School of Turkish resmî web sitesi, 2022).

1.2.4. Çevrim içi ortamlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi

Son zamanlarda teknolojinin gelişimine paralel olarak tüm dünyada olduğu gibi İngiltere'de de çevrim içi kursların sayısı artmıştır. Bu kursların bir kısmı grup dersleri biçiminde öğretim imkânı sunarken bir kısmı bire bir öğretim ortamlarına sahiptir. Bire bir eğitim ortamlarında Türkçe öğrenmek isteyenler, çevrim içi çalışan özel öğretmenlere yönelmektedir. Bu konuda Language Trainers Online, preply gibi internet siteleri öğretmen bulmak için kullanılan platformlardan bazılarıdır. Bunun yanında dil takası yaparak ücretsiz olarak öğrenme ortamları sunan çevrim içi ortamlar da mevcuttur. Örneğin MyLanguageExchange.com, Tandem gibi uygulamalarda/web siteleri anadili Türkçe olan biri anadili İngilizce olan birisi ile anlaşarak karşılıklı dersler ayarlayabilmektedir. Bunun yanında yapay zekâyla çalışan mobil uygulamalar (Babbel, Busuu, Memorise vb.) kişilere kimseye bağlı olmadan Türkçe öğrenme imkânı tanımaktadır. Sosyal medya araçları da düşünüldüğünde, Türkçe öğrenmek isteyen kişiler için oldukça farklı ve kolay ulaşılabilir sanal öğrenme ortamlarının mevcut olduğu ifade edilebilir.

1.3. Türkiye'ye ait kurumların İngiltere'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğretimindeki görevi

İngiltere'de Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde başat rol Türkiye'ye ait kurumlardadır. T.C. Londra Eğitim Müşavirliği ve Londra Yunus Emre Enstitüsü bünyelerindeki öğretmenlerle bölgede ihtiyaç duyulan Türkçe öğretimini gerçekleştirmek için çaba göstermektedir. Baskın ve Toyran'ın (2021) aktardığı verilere göre İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü dersi, Türkiye'den ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nden (KKTC) gelen (38'i Türkiye, 11'i KKTC) toplam 49 öğretmen tarafından gerçekleştirilmektedir. Ancak bunlar genellikle Türk ailelerin çocuklarına Türkçe dersi vermektedir. Yabancılar Türkçeyi öğretmek Londra Yunus Emre Enstitüsü uhdesindedir. Araştırmanın yapıldığı dönemde Londra Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde 3 okutman görev yapmaktadır. Bu okutmanların talebi karşılayamadığı zamanlarda T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü aracılığıyla bölgeye gelen Türkçe ve Türk Kültür öğretmenleri Londra Yunus Emre Enstitüsünün açtığı kurslardaki dersler için müşavirlik tarafından görevlendirilmektedir. Londra Yunus Emre Enstitüsü, Covid-19 salgını sonrasında öğrencilere yaptığı anketle yüz yüze veya çevrim içi öğrenme isteklerini sorgulamıştır. Bu sorgulama neticesinden katılımcıların büyük bir kısmı çevrim içi ders isteginde bulunmuştur. Bu yüzden kurum, diğer birimler yüz yüze eğitime geçtiği halde hâlâ (2022 Bahar Dönemi) çevrim içi derslere devam etmektedir.

Bölgede Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminin canlanması alan araştırmalarının da artmasını da beraberinde getirmiştir. Ancak yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu (Aşçı, 2013; Baskın & Toyran, 2021; Bayat, 2016; Eyüp & Güler, 2020; Saraç, 2018; Tözün, 2014; Uysal, 2015; Yaman & Dağtaş, 2015; Yıldırım, 2016) İngiltere'de yaşayan Türkler ve bunların Türkçe öğrenmesi ile ilgilidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

İngiltere'de Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretiminin nasıl olduğunu tespit etmek üzerine kurgulanmış bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Burada hedef, bireyin yaşamındaki deneyimlerini derinlemesine araştırmak ve sonuçlar ortaya çıkarmaktır (Neubauer vd., 2019). Bu doğrultuda araştırma sürecinin odak noktası, İngiltere'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve bu öğretimin öğretmenlerin görüşlerine dayanarak tüm detayları ile analizidir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örneklemede kolay ulaşılabilir ve tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan ögeler araştırılır (Baltacı, 2018). Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubu, İngiltere'de Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğreten 9 öğretmen oluşturulmuştur. Katılımcı isimleri kodlanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Türkçeyi yabancı bir dil olarak Öğretme Süresi
Ö1	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	18	2
Ö2	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	10	1
Ö3	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	18	10
Ö4	Kadın	İngilizce	19	3
Ö5	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	8	1
Ö6	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	21	13
Ö7	Kadın	İletişim	6	5
Ö8	Kadın	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	15	5
Ö9	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	14	2

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın verileri belirlenen çalışma grubuyla yapılan görüşme ile toplanmıştır. Görüşme iki veya daha fazla kişinin bir dizi soru ve cevap yoluyla bilgi alışverişinde bulunduğu bir veri toplama şeklidir. Sorular, bir araştırmacı tarafından belirli bir konu hakkında katılımcılarından bilgi almak için tasarlanmıştır. Görüşmeler ayrıntılı bilgi toplamanın mükemmel bir yoludur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, görüşmeci bir soru listesi hazırlar. Ancak soru listesindeki tüm soruları sormak zorunda değildir. Konuşmayı yönlendirmek için de soruların sırasıyla oynayabilir (Glesne, 2010).

Bu çalışmanın görüşme formlarının geliştirilmesinde iki Türkçe eğitimi uzmanının taslak görüşme formlarının "kapsam geçerliğiyle" ilgili olarak görüşüne başvurulmuştur. Öneriler doğrultusunda soruların araştırmanın kapsamı ile ilişkisi, ifade edilme biçimi, düzeni ve dil bilgisi hataları düzeltilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. İki bölümden oluşan görüşme formunun birinci bölümünde katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci bölümünde ise öğretmenlerin İngiltere'de Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretirken yaşadıkları deneyimlerle ilgili toplam 13 adet açık uçlu soru yer almaktadır.

Görüşme, Türkçeyi yabancı bir dil olarak İngiltere’de öğreten 9 öğretmen ile yapılmıştır. Her bir katılımcı ile ortalama 30 dakika süren bu görüşme, pandeminin koşulları göz önünde bulundurularak çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiştir. Sorular bütün katılımcılara aynı şekilde ve aynı sırada sorulmuştur. Görüşme esnasında veriler, katılımcının onayı alındıktan sonra kayıt cihazına kaydedilmiş, sonra bu kayıtlar hiçbir değişiklik yapılmadan yazıya dökülmüştür. Daha sonra bu yazılı metinler katılımcıların onayını almak için her bir katılımcıya gönderilmiş ve onaylanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli bir nitel veri içindeki anahtar kelime veya kavramların varlığını belirlemek için kullanılan bir araştırma aracıdır. Araştırmacılar, içerik analizini kullanarak bu tür belirli kelimelerin veya kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini ölçebilir ve analiz edebilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Elde edilen verilerin analizini üç farklı araştırmacı da ayrı ayrı yapmış ve daha sonra ortaya çıkan analiz sonuçları bir uzman görüşüne sunulmuştur. Bu çalışmada araştırmacılar hem görüşmeleri yapan hem de bunların analizini gerçekleştiren rolündedir. Analiz sonucunda Tablo 2’deki gibi kategori, kodlar ve bu kodları oluşturan katılımcılar belirlenmiştir. Örneğin, “Ders kitaplarının geliştirilmesine yönelik ne gibi önerileriniz var?” sorusuna verilen cevaplara göre “Etkinliklerin arttırılması” kodu oluşturulmuştur. Bu kodun kategorisi ise “Ders Kitaplarına İlişkin Öneriler” olarak belirlenmiştir. Bu kategori, kodlar ve katılımcıların örnek tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.

Görüşme Sonucu Elde Edilen Kategori ve Kodlar İçin Örnek Tablo

Kategori	
Ders Kitaplarının Geliştirilmesine İlişkin Öneriler	
Kodlar	Katılımcılar
Seviyeler arası keskin geçişler olmaması	Ö2
Etkinliklerin arttırılması	Ö4
İngilizce örnekler, etkinlikler ve açıklamaların olması	Ö4
Çok yoğun kültür aktarımının olmaması	Ö5
Güncel ve ilgi çekici konular olması	Ö5
Kullanılan metinlerin ve kelimelerin seviyeye uygun sadeleştirilmesi	Ö5, Ö8
İlginç ve eğlenceli bir hale getirilmesi	Ö6
Kullanılan dil bilgisi yapılarının seviyeye uygun olması	Ö9

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

2.5.1. İç geçerlik

Görüşmeler çevrim içi yapıldığı için katılımcıların onayı ile ses-görüntü kaydı alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar yazıya geçirilmiş ve etik kurallar gereği bir kopyası da katılımcıya verilerek onayı alınmıştır. Böylelikle iç geçerlik artırılmıştır. Ek olarak, hazırlanan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş öneriler doğrultusunda güncellenmiştir. Oluşturulan güncel formun güvenilirliğini ölçmek için Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$] kullanılmış ve uzmanlar arasındaki uyum oranı %84,61 olarak tespit edilmiştir. İç geçerliği veren kodlama sonucuna göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002). Ayrıca iç geçerliliğin desteklenmesi için katılımcıların görüşmede kullandıkları ifadeleri bulgular kısmında doğrudan alıntı olarak verilmiştir.

2.5.2. Dış geçerlik

Çalışma grubuna ilişkin demografik verilerin, araştırmada kullanılan yöntemlerin ve bunların tercih edilme nedenlerinin, katılımcı ifadelerinin yorum yapılmadan doğrudan alıntılarla verilmesi ve bütün bölümlerin detaylandırılarak açıklanması ile dış geçerlik artırılmaya çalışılmıştır.

2.5.3. İç güvenirlilik

Bulgular kısmında veriler yorum yapılmadan doğrudan alıntı olarak verilmiştir ve oluşturulan kodlar uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

2.5.4. Dış güvenirlilik

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar ile bulguların tutarlı olup olmadığını anlamak amacıyla bu iki bölüm alanında uzman iki akademisyene sunulmuş ve elde edilen sonuçlar teyit edilmiştir.

2.6. Araştırmanın etik izni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: T.C. *** Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 19.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: KARAR 06.02

3. BULGULAR

Çalışmanın bu aşamasında öğretmenlerin İngiltere’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine dair görüşleri analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan kategoriler ve kategoriler altında yer alan kodlar aşağıda tablolar halinde verilmiştir:

İlk olarak “Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğreten öğretmenlerin yeterliği” kategorisine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin bu alandaki yeterliliğinin değişkenlik gösterdiği tespit edilmiş olup, bu kategoriye ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

“Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretimi ile ilgili yeterliğiniz, yani aldığınız eğitim, gördüğünüz kurslar, seminerler nelerdir?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	
Öğretmenlerin Yeterliliği	
Kodlar	Katılımcılar
Türkçe eğitimi alanında lisans mezunu olması	Ö1, Ö3
Türk dili ve edebiyatı alanında lisans mezunu olması	Ö2, Ö5, Ö6, Ö9
Seminere katılması veya bir kursta eğitim alması	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9
Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi sertifikasının olması	Ö9, Ö8, Ö7
Çeşitli kitap, makale okuyarak ve videolar izleyerek yeterlilik kazanılması	Ö1, Ö8

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin 2’sinin Türkçe Eğitimi, 4’ün de Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olduğu görülmüştür. Bu öğretmenler, mezuniyet alanları itibarıyla Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretmeye en yakın kişilerdir. Ancak bu alanda özel bir eğitime sahip değillerdir. Örneğin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu olan katılımcılardan Ö5 bu durumu, “Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi ile ilgili daha önce aldığım hiçbir eğitim ve kurs bulunmamaktadır.” cümlesi ile ifade etmiştir. İngiltere’de

Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğreten diğer öğretmenlerden 1'inin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 1'inin İletişim ve yine 1'inin de İngilizce alanlarında lisans eğitimi aldığı belirlenmiştir. Türkçe öğretimine nispeten uzak olan bu öğretmenlerin ya kendi çabaları ile kendilerini geliştirmeye çalıştıkları ya da bir sertifika programına katılarak alan bilgisi edinmeye gayret ettikleri belirlenmiştir. Ö4, Ö8 ve Ö9 "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi seminerine katıldık ve sertifika aldık" şeklinde görüş bildirmişlerdir. İngiltere'de görev yapan öğretmenler, bilgi ve uygulama eksikliklerini genellikle kitap, video gibi bilgi kaynaklarına başvurarak gidermeye çalışmaktadır. Bu kapsamda Ö8, "Bazı Youtube kanallarından, alan hakkında çok sayıda çevrim içi semineri takip etmeye çalıştım. Teorik düzeyde çeşitli makalelerden oluşan kitaplar okudum." diyerek durumunu özetlemiştir.

"İngiltere'de Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretildiği sınıfların fiziki özellikleri" kategorisine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş ve öğretmenlerin birçoğunun sınıf ortamlarını yeterli bulduğu belirlenmiştir. Bu kategoriye ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

"İngiltere'de Türkçenin yabancı bir dil olarak öğrettiğiniz ortamlar, fiziki şartlar hakkında neler düşünüyorsunuz?" Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	
Sınıfların Fiziki Özellikleri	
Kodlar	Katılımcılar
Az mevcutlu olması	Ö1
Araç-gereç açısından donanımlı olması	Ö3
Yeterli olması	Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Asgari şartların sağlanmış olması	Ö2, Ö5

Tablo 4'e göre öğretmenlerin 5'i sınıfların fiziki özelliklerinin oldukça yeterli olduğunu düşünmektedir. Örneğin katılımcılardan Ö3, "Ders verdiğim bütün ortamlar yabancı dil derslerinin yapılmasına uygun. Gerekli araç gereçler mevcut." diyerek bu konudaki tespitlerini dile getirmiştir. Ö9 ise "Sınıfların mevcuda göre büyüklüğü, ısınma ve havalandırma gibi koşulları eğitimin gerçekleşmesi için uygun nitelikte." cümlesiyle bu fikri desteklemiştir. Bunların yanında katılımcılardan 2'sinin sınıfların çok iyi düzeyde olmasa da asgari şartları karşıladığını belirtmişlerdir. Örneğin Ö2 düşüncelerini "Yeterli olmasa da kabul edilebilir asgari şartlar sağlanmış durumda." şeklinde açıklamıştır. Öğretmenler, sınıfların az mevcutlu olması (1 katılımcı) ve araç gereç açısından donanımlı olması (1 katılımcı) kodlarında en düşük oranlı cevapları vermiştir.

"İngiltere'de Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretildiği sınıf ortamlarının öğrenme üzerine etkisi" kategorisine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş ve buna ilişkin ortaya çıkan kodlar ile katılımcıların durumu Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

"İngiltere'de Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretildiği sınıf ortamlarının öğrenme üzerine etkisi var mıdır?" Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	
Sınıfın Fiziki Özelliklerinin Öğrenme Üzerindeki Etkileri	
Kodlar	Katılımcılar
Motivasyon eksikliği yaratması	Ö2, Ö5
Dersin akışını etkilemesi	Ö3
Öğrenmeyi kolaylaştırması	Ö4
Olumlu etki yaratması	Ö1, Ö6, Ö7, Ö9
Aktif ve etkileşimli öğrenme yaratması	Ö8

Tablo 5'e göre öğretmenlerin çoğu (9'da 7'si), sınıfların fiziki özelliklerinin öğrenme ortamına olumlu etki sağladığını bildirmiştir. Sadece iki katılımcı bu ortamların motivasyon eksikliği yarattığını bildirmiştir. Olumlu görüş bildirenler dersin akışını (olumlu) etkilemesi (1 katılımcı), öğrenmeyi kolaylaştırması (1 katılımcı), aktif ve etkileşimli öğrenme yaratması (1 katılımcı) ve sınıfın fiziki özelliklerinin olumlu etki yaratması (4 katılımcı) gibi kodlar ortaya çıkarmıştır. Örneğin Ö4 görüşlerini, "Ortamın yeterince aydınlatılmış, havalandırılmış ve ısıtılmış olması fiziksel olarak öğrenme ve öğretmeye hazır bulunmamızı sağlıyor. Ayrıca akıllı tahta gibi öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkenler öğrenmeyi daha eğlenceli ve pratik hale getiriyor." şeklinde ifade etmiştir. Yine katılımcılardan Ö3, "Mekânın fiziki özellikleri, mekânda gerekli araç gereçlerin elbette dersi etkiler. Öğrencilerin tahtayı takip edebilmesi, sınıf ısısının iyi ayarlanmış olması, havalandırılmış olması vb. en önemli olmasa da dersin akışını etkileyen faktörlerdendir." cümlesiyle arkadaşlarına destek vermiştir.

"Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde öğretmenlerin kullandığı ders kitaplarının niteliği" kategorisine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş ve bir katılımcı hariç bütün katılımcıların ders kitaplarını yetersiz bulduğu tespit edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

"Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde kullandığınız ders kitapları sizce yeterli midir?" Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori Ders Kitaplarının Niteliği	
Kodlar	Katılımcılar
Yeterli	Ö1
Yetersiz	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö8, Ö4

Tablo 6'ya göre öğretmenler Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretirken kullandıkları kitapların niteliğini beğenmemektedir. Verilere göre 9 öğretmenden sadece biri kullanılan ders kitaplarını yeterli bulmuştur.

İngiltere'de Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretirken kullandığı ders kitabını yeterli bulan öğretmen (Ö1) durumu, "Kitapları yeterli buluyorum." cümlesiyle ifade etmiş ama hangi alanları, hangi konularda ve neden yeterli bulduğunu bildirmemiştir. Bu da öğretmenin kitabı asgari koşulları göz önünde bulundurarak değerlendirdiği ve olumsuz görüş bildirmekten imtina ettiği anlamında yorumlanabilir.

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde kullanılan kitapların yetersiz olduğunu bildiren katılımcılar, genellikle görüşlerini ayrıntılı olarak dile getirmişlerdir. Örneğin Ö9, "Bazı okuma metinlerinde ve dinleme etkinliklerinde hazırlanmış olduğu seviyeye uygun olmayan dil bilgisi yapıları ile karşılaşmaktayız. Sık olmamakla birlikte daha düşük seviyede okuma metinleri de yer almakta. Bu da bazı metinler arasında çok belirgin bir seviye farkı oluşturmaktadır." cümleleriyle kitaplarda gördüğü eksiklikleri belirtmiştir. Yine Ö2, "Derslerimde kullandığım kitapları çok yetersiz buluyorum. Özellikle okuma metinleri için ek kaynaklara başvurmak zorunda kalıyorum. Dil bilgisi öğretirken de zorlanıyorum. Çünkü konular öğrencilerin seviyesine uygun olmayabiliyor." diyerek bu görüşü desteklemiştir.

"Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları ders kitaplarının geliştirilmesi için belirttikleri öneriler" kategorisine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş ve bu kategoriye ilişkin durumlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

“Kullandığınız ders kitaplarının geliştirilmeleri için ne yapılmalıdır?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	
Ders Kitaplarının Geliştirilmesine İlişkin Öneriler	
Kodlar	Katılımcılar
Seviyeler arası keskin geçişler olmaması	Ö2
Etkinliklerin artırılması	Ö4
İngilizce örnekler, etkinlikler ve açıklamaların olması	Ö4
Çok yoğun kültür aktarımının olmaması	Ö5
Güncel ve ilgi çekici konular olması	Ö5
Kullanılan metinlerin ve kelimelerin seviyeye uygun sadeleştirilmesi	Ö5, Ö8
İlginç ve eğlenceli bir hale getirilmesi	Ö6
Kullanılan dil bilgisi yapılarının seviyeye uygun olması	Ö9

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin kitapların geliştirilmesine ilişkin görüşleri alınmış ve seviyeler arası keskin geçişler olmaması (1 katılımcı), etkinliklerin artırılması (1 katılımcı), İngilizce örnekler, etkinlikler ve açıklamaların olması (1 katılımcı), çok yoğun kültür aktarımının olmaması (1 katılımcı), güncel ve ilgi çekici konular olması (1 katılımcı), kullanılan metinlerin ve kelimelerin seviyeye uygun sadeleştirilmesi (2 katılımcı), ilginç ve eğlenceli bir hale getirilmesi (1 katılımcı) ve kullanılan dil bilgisi yapılarının seviyeye uygun olması (1 katılımcı) şeklinde kodlar ortaya çıkmıştır. Örneğin Ö4, “Yazma ve konuşma konuları için ön etkinliklere daha çok yer verilebilir. Ayrıca kitabın arkasına her ünite için dil bilgisi konularını kapsayan İngilizce açıklamalar, örnekler ve alıştırmalar konulabilir. Yabancı dil kitaplarındaki grammar reference kısmı gibi...” diyerek bu konudaki önerilerini aktarmıştır. Katılımcılardan Ö5 ise “Tabii ki dil öğrenmek için o dilin oluşturduğu kültür hakkında da bilgi sahibi olmak gerekir ama bu kültürel bilgiler çok fazla olunca sıkıcı olabiliyor. Bunun yerine daha güncel ve ilgi çekici konular okuma-dinleme metinlerinde yer alabilir diye düşünüyorum. Ayrıca bazı metinlerin ve bu metinlerde kullanılan kelimelerin seviyeye uygun olmadığını, sınıf seviyesine ağır geldiğini düşünüyorum. Bu metinler gözden geçirilebilir ve seviyeye uygun hâle getirilebilir.” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır.

“Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ek kaynaklar” kategorisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ve bütün öğretmenlerin ders kitabına ek olarak farklı ders materyalleri kullandıkları tespit edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

“Sınıflarınızda destek materyalleri, fotokopi, tahta, projeksiyon vb. eğitim araçlarını kullanıyor musunuz?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	
Ek Kaynak Kullanımı	
Kodlar	Katılımcılar
Çeşitli çevrim içi uygulamalar	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7
Videolar, görseller, şarkılar	Ö7, Ö5, Ö3
Kaynak kitaplar	Ö6, Ö9, Ö4
Masal ve hikâye kitapları	Ö8
Çeşitli çevrim içi uygulamalar	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7
Videolar, görseller, şarkılar	Ö7, Ö5, Ö3

Tablo 8’e göre bütün öğretmenler ek kaynak kullanmaktadır. Bu konuda öğretmenlerin çeşitli çevrim içi uygulamaları (4 katılımcı), videoları, görselleri, şarkıları (3 katılımcı), çeşitli kaynak kitapları (3 katılımcı),

masal ve hikâye kitaplarını (1 katılımcı) ek kaynak olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Ö3, "Videolar, görseller, şarkılar vb. kullanıyorum." diyerek bu görüşü desteklemiştir. Ö8 ise "Kendi içeriğimi kendim üretiyorum. Üretirken Türkçe dil bilgisi kitaplarından da yararlanıyorum, masal ve hikâye kitaplarından da. Güncel bilgilerden/haberlerden/web'den yararlanıyorum." cümleleriyle derslerde çeşitli ek kaynaklar kullandığını belirtmiştir.

"Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ek kaynaklara öğretmenlerin erişebilirliği" kategorisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ve bir katılımcı hariç diğer öğretmenlerin rahatlıkla ek kaynaklara erişebildiği tespit edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

"Kullandığımız ek materyallere erişim şartlarınız hakkında bilgi verebilir misiniz?" Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	
Ek Kaynaklara Erişim	
Kodlar	Katılımcılar
Kolaylıkla ulaşılabilir	Ö1, Ö5, Ö9, Ö7, Ö3, Ö4, Ö8
Sıkıntılı	Ö6, Ö2

Tablo 9 incelendiğinde 2 öğretmen hariç tüm katılımcıların kolaylıkla ek kaynaklara eriştiği ve bunları kullandığı görülür. Örneğin Ö4, "Çalıştığım kurumda materyallere erişimle ilgili hiç problemim olmadı. Her istediğim materyal bana sağlandı." diyerek bu konuda hiçbir sıkıntı yaşamadığını anlatmıştır. Katılımcılardan Ö9 de bu konudaki görüşlerini, "Fotokopi, tahta, bilgisayar gibi araçlara rahatlıkla ulaşılabilmekteyim." şeklinde açıklamıştır. Bu görüşlerin aksine Ö2 ise "Kullanmaya çalışıyorum. Her okulda ihtiyaçlara cevap verecek altyapı maalesef bulunmuyor." diyerek deneyimlerini paylaşmıştır. Ek kaynak kullanımının sağladığı faydalara ilişkin ise katılımcılar; eğlenceli, gerçekçi, akılda kalıcı, etkili ve kolaylaştırıcı olduğu sonucuna varmışlardır. Örneğin Ö4, "Böylece öğrenciler alıştırmayı yaptıktan sonra o konu ve kelimeleri günlük hayat senaryolarında uygulayarak kullanıyorlar. Hem daha eğlenceli oluyor hem de daha akılda kalıcı oluyor." cümleleriyle bu faydalara vurgu yapmıştır. Ö9 ise "öğrenciler için kolaylaştırıcı olmaktadır." diyerek bu görüşe destek vermiştir.

"Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ek kaynakların öğrencilere sağladığı faydalar" kategorisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ve çoğunluğun kullanılan ek kaynakların öğrencinin gelişiminde olumlu etkiler bıraktığı görüşüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

"Kullandığımız ek materyaller öğrenciye faydalı oluyor mu? Nasıl? Açıklayınız" Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	
Kullanılan Ek Kaynakların Faydaları	
Kodlar	Katılımcılar
Eğlenceli	Ö1, Ö4
Gerçekçi	Ö3
Akılda kalıcı	Ö4
Etkili	Ö5
Kolaylaştırıcı	Ö9

Tablo 10'da da görüldüğü üzere öğretmenler ek kaynak kullanmanın; eğlenceli (2 katılımcı), gerçekçi (1 katılımcı), akılda kalıcı (1 katılımcı), etkili (1 katılımcı) ve kolaylaştırıcı (1 katılımcı) olarak

tanımlamaktadır. Örneğin Ö4, “Böylece öğrenciler alıştırma yaptıktan sonra o konu ve kelimeleri günlük hayat senaryolarında uygulayarak kullanıyorlar. Hem daha eğlenceli oluyor hem de daha akılda kalıcı oluyor.” cümleleriyle bu faydalara vurgu yapmıştır. Ö9 ise “Yeni materyaller öğrenciler için kolaylaştırıcı olmaktadır.” diyerek bu görüşe destek vermiştir.

“İngiltere’de öğrencilerin neden Türkçe öğrenmeyi tercih ettikleri” kategorisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ve öğrencilerin genellikle içinde buldukları duruma bağlı olarak ortaya çıkan çeşitli ihtiyaçlarından dolayı Türkçe öğrendikleri tespit edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

“Öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri nelerdir?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kodlar	Kategori
	Türkçe öğrenme nedenleri
	Katılımcılar
Türkiye’de iş yapması	Ö6, Ö9
Türk kültürünü merak etmesi	Ö5, Ö2
Anne baba isteği	Ö2
Akademik kaygılar	Ö8, Ö5, Ö2
Türkiye’de mülk sahibi olması	Ö8, Ö7, Ö3
Türkiye’ye seyahat	Ö9, Ö6, Ö3
Eşlerinin Türk olması	Ö9, Ö8, Ö7, Ö6, Ö4
Türkiye ile ilgili bölümde okumaları	Ö9, Ö4
Türkleri ve Türk dizilerini sevme	Ö7, Ö5, Ö4
Türkiye ile bağı olması	Ö1

Tablo 11’e göre öğrenciler şu nedenlerden dolayı Türkçe öğrenmektedir: Türkiye’de iş yapmak (2 katılımcı), Türk kültürünü merak etmek (2 katılımcı), anne-baba isteğini yerine getirmek (1 katılımcı), akademik kaygılar (3 katılımcı), Türkiye’de mülk sahibi olmak (3 katılımcı), Türkiye’ye seyahat etmek (3 katılımcı), Türk biriyle evlenmiş olmak (5 katılımcı), Türkiye ile ilgili bir bölümde okumak (2 katılımcı), Türkleri ve Türk dizilerini sevmek (3 katılımcı) ve Türkiye ile bir bağa sahip olmak (1 katılımcı).

İngiltere’de öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri, ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir. Ö5, “Benim sınıfımda dört öğrenciden biri tam bir gereklilik neticesinde Türkçe öğreniyordu. Bu öğrenci Kurtuluş Savaşı konulu bir doktora tezi yürütmekte ve Türk arşivlerini de araştırmak istemektedir. Bir diğer öğrencimin de Türkiye’de yazlığı bulunmaktadır ve Türkiye ile olan bu bağ neticesinde Türkçe öğrenmek istemektedir.” diyerek öğrencilerin öğrenme nedenlerinin farklılığını dile getirmiştir. Katılımcılardan Ö6 ise “Genellikle bir şekilde Türkiye ile iş, eş, turizm ilişkisi olanlar Türkçeyi öğrenmeye çalışıyorlar.” şeklinde bu konudaki bilgilerini aktarmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin uyruklarının Türkçe öğrenme üzerinde çok fazla etkisi yoktur. Çünkü görüşmelerden elde edilen verilerde kurslara çok farklı uyruktan öğrencilerin Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğreten kurslara katıldığı belirlenmiştir. Örneğin Ö6, “Çok farklı uyruktan öğrenciler var: İngilizler, Pakistanlılar, İtalyanlar var.” sözleri ile öğrencilerinin farklı uyruklardan olduğunu bildirmiştir. Ö1 ise “Dünyanın her yerinden öğrencim oldu.” diyerek bu konudaki düşüncelerini açıklamıştır. Katılımcılardan Ö7, “İngiliz, Polonyalı, Koreli, Cezayirli, Roman, Bulgar, Macar, Filistinli, Mısırlı öğrencilerim oldu. Çoğunluk İngilizlerdeydi.” diyerek bu alandaki çeşitliliği belirtmiştir.

“Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ölçme değerlendirme” kategorisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ve bu soru altında, kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri, dil seviyelerinin belirlenme şekli ve aynı sınıftaki farklı dil seviyelerine alınan önlemler şeklinde üç farklı alt kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriye ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

“Öğrencilerin gelişimini nasıl takip ediyor ve değerlendiriyorsunuz? Ölçme ve değerlendirme faaliyetleriniz hakkında bilgi verebilir misiniz?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori		
Ölçme Değerlendirme		
Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri	Dönem sonu sınavları	Ö8, Ö7, Ö5, Ö4
	Ünite sonu sınavları	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7
	Temel beceri sınavları	Ö4
	Kur sınavları	Ö2, Ö5, Ö6
	Mini sınavlar	Ö1
	Ödevler	Ö7, Ö8, Ö9
Dil seviyelerinin belirlenme şekli	Haftalık egzersizler	Ö5
	Seviye belirleme sınavı	Hepsi
	Katılımcıların kendisi	Ö1, Ö6
Aynı sınıftaki farklı dil seviyelerine alınan önlemler	Akrandan öğrenme	Ö1
	Güçlü ve zayıf öğrencilerle grup çalışması	Ö3, Ö4, Ö9
	Ek ödevlendirme	Ö6, Ö7, Ö8, Ö5
	Kur atlatma	Ö8

Tablo 12, İngiltere’de Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretimindeki ölçme-değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin görüşlerini göstermektedir. Buna göre ölçme-değerlendirme araçları olarak dönem sonu sınavları (4 katılımcı), ünite sonu sınavları (4 katılımcı), temel beceri sınavları (1 katılımcı), kur sınavları (3 katılımcı), mini sınavlar (1 katılımcı), ödevler (3 katılımcı) ve haftalık egzersizler (1 katılımcı) vardır. Bu verilere ulaşılan görüşmelerin birinde Ö3, “Her ünite sonunda ve gerekli gördüğüm zamanlarda değerlendirme çalışmaları yaparım.” demiştir. Katılımcılardan Ö5 ise “Dört temel beceri alanında da haftalık egzersizlerle takip ve değerlendirme yapmaya çalışıyorum.” cümlesiyle Ö3’ün görüşü desteklemiştir. Sınavlara ek olarak Ö7, “Dönem sonu yapılan sınavlar asıl belirleyici ama o süreç boyunca verilen ödevlerle ve derse öğrencinin katılımıyla” diyerek süreç değerlendirmesinin de yapıldığını belirtmiştir.

Dil seviyeleri ile ilgili olarak katılımcıların hepsi, öğrencilerinin seviyelerini belirlemek için seviye belirleme sınavı yapıldığını belirtmişlerdir. Örneğin Ö7, “Kayıt yapılırken kurumumuz tarafından seviye tespit sınavı yapılıyor” demiştir. Katılımcılardan Ö9 da “Seviyeler çalıştığım kurumun yaptığı seviye belirleme sınavlarına göre yapılmakta” diyerek bu görüşü desteklemiştir. Fakat katılımcılardan Ö1 ve Ö6 seviye belirleme sınavına ek olarak öğrencilerin beyanlarının da esas alınabildiğini ve kurslara katılan kişilerin kendi seviyelerini söyleyerek de kursa katılım sağlayabildiğini belirtmişlerdir. Bunlardan Ö6, “Böyle olmadığı durumlarda kısa bir sohbetten sonra seviyelerini belirlemek mümkün olabiliyor. Öğrenciler de kendi seviyelerini bilebiliyor.” durumu tanımlamıştır. “Katılımcılar bir form dolduruyorlar. Formda kendilerine uygun olan seçenekleri işaretliyorlar.” diyen Ö1 de kişi beyanının nasıl ortaya çıktığını göstermiştir.

Seviye belirleme sınavlarına rağmen bazen aynı sınıfta farklı dil seviyelerinden öğrenciler bulunabilmektedir. Bu durumda öğretmenler; akrandan öğrenme, güçlü ve zayıf öğrencilerle grup çalışması, ek ödevlendirme ve kur atlatma gibi önlemler almaktadır. Örneğin Ö3 bu konudaki görüşünü “Özellikle grup çalışmalarında bir iyi ve bir zayıfı beraber çalıştırmak en etkili yollardan birisidir.” cümleleriyle anlatmıştır. Ö6 ise bu konuda aldığı önlemleri, “Böyle bir durum karşısında geride kalan

öğrenciye farklı ödevler verilebilir. Öğrenciyle linkler paylaşılabilir.” diyerek yapılabilecekleri tarif etmiştir.

“İngiltere’de Türkçeyi bir yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin ders esnasında hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarına” dair görüşleri alınmıştır. Buna göre öğretmenler, öğrencileri genellikle sınıf içinde aktif tutmaya çalıştıkları, kalıcı öğrenme için farklı yöntem ve teknikleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kategoriye ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

“Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretirken en çok hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? Açıklayınız.” Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kodlar	Kategori
	Yöntem ve Teknikler
Resim/fotoğraf/video betimleme	Katılımcılar
	Ö6, Ö7, Ö8, Ö1
Problem çözme	Ö6, Ö7, Ö8, Ö1
Canlandırma	Ö9, Ö6, Ö7, Ö8, Ö3, Ö1
Soru cevap	Ö9, Ö6, Ö7, Ö8, Ö3
Beyin fırtınası	Ö6, Ö7, Ö8, Ö3
Grup çalışması	Ö6, Ö7, Ö8, Ö5, Ö3
Münazara	Ö9, Ö6, Ö7, Ö8, Ö3
Oyun	Ö1

Tablo 13, İngiltere’de Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmenlerin deneyimlerini göstermektedir. Buna göre öğretmenler; resim/fotoğraf/video betimleme (4 katılımcı), problem çözme (4 katılımcı), canlandırma (6 katılımcı), soru cevap (5 katılımcı), beyin fırtınası (4 katılımcı), grup çalışması (5 katılımcı), münazara (5 katılımcı) ve oyun (1 katılımcı) gibi, eklektik bir yaklaşımla dersin amacına göre seçilen etkileşimli ve öğrenciyi aktif tutacak etkinlikler yaparak dersi yürüttüklerini açıklamışlardır. Örneğin Ö3, “Sınıfımızın, öğrencilerin, dersin vb. durumuna ve amacına göre tespit ederim. Soru cevap, beyin fırtınası, tümevarım, tümdengelim, grup çalışması üst seviyelerde araştırma, tartışma vb. kullanmaktayım.” sözleri ile etkinlik seçimini nasıl yaptığını anlatmıştır. Katılımcılardan Ö6 ise düşüncelerini, “Eklektik ve iletişimci yöntemi tercih ediyorum. Bu yöntemlerin daha faydalı olduğunu düşünüyorum ve gözlemliyorum” sözleri ile ifade etmiştir.

“İngiltere’de Türkçe öğreten öğretmenlerin birbirleri ile olan iş birliği ve ilişkisi” kategorisine ilişkin öğretmen görüşleri alınmış ve öğretmenlerin birbirinden destek alarak dil öğretim süreçlerini tamamladıkları tespit edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin kodlar ve katılımcılar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

“Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğreten diğer öğretmenlerle iletişiminiz nasıldır? Aranızda iş birliği ve bilgi paylaşımı var mıdır?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kodlar	Kategori
	Paydaş İlişkileri ve İş Birlikleri
Bilgi paylaşımı	Katılımcılar
	Hepsi
Ortak sınavlar	Hepsi
Ortak etkinlikler	Hepsi

Tablo 14 incelendiğinde İngiltere’de Türkçeyi bir yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin mesleki açıdan birbirleriyle kurdukları paydaş ilişkilere dair öğretmenlerin görüşleri alınmış ve genellikle öğretmenlerin hepsinin (9 katılımcı) bilgi paylaşımı, ortak sınavlar ve ortak etkinlikler gibi konularda birlikte hareket ettikleri tespit edilmiştir. Örneğin Ö1, “Aynı seviyeyi verdiğim meslektaşım ile her ünite öncesi konuşuruz.

Neyi nasıl öğreteceğimizi kararlaştırırız. Sınav sorularını birlikte hazırlar, ölçeğini belirleriz. Yaptığım her şeyi onlarla paylaşıyorum. Notlarım onlarda da vardır. Donanımlı meslektaşlarım olduğu için çok şanslıyım. Bana çok şey öğrettiler.” şeklinde diğer meslektaşları ile olan iş birliğini açıklamıştır. Katılımcılardan Ö4, “Arkadaşlarımızla sürekli etkileşim halindeyiz. Aramızda iş birliği ve bilgi paylaşımı sık sık oluyor” diyerek öğretmenler arası iş birliğine vurgu yapmıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkçe yabancı bir dil olarak dünyanın hemen her ülkesinde öğretilmektedir. Bu öğretimin büyük bir bölümü Türkiye'ye ait kurumlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı gibi kurumlar bu öğretimin başat temsilcileridir. Bu kadar geniş bir coğrafyada Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretmek oldukça önemlidir. Ancak her ülkenin ihtiyaçları, beklentileri, mevzuatları farklıdır. O yüzden Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminin genel bir fotoğrafını sunmak oldukça zordur. Bu çalışma İngiltere'deki, özellikle Londra'daki durumu izah etmek üzerine gerçekleştirilmiştir.

Türkçenin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretiminde İngiltere'deki Öğretim Elemanlarının Yeterliliği

Yunus Emre Enstitüsü yurt dışına öğretim üyesi/görevlisi gönderirken genellikle seçimlerini Türk Dili ve Edebiyatı ya da Türkçe Eğitimi/Öğretmenliği bölümü mezunlarından yapmaktadır. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ise yurt dışına Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni görevlendirirken onların uzmanlık alanlarına dikkat etmemektedir. Bakanlık nezdinde görevlendirmeler, Türkçe öğretimi veya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi biçiminde değil, Türkçe ve Türk kültürünü öğretmek amacıyla yapılmaktadır. Bu anlayışa göre herhangi bir öğretmen (Bakanlığın açtığı sınavları geçmek koşuluyla) yurt dışında Türkçeyi ve Türk kültürünü öğretebilir. İngiltere'de Türkçenin yabancı bir dil olarak öğreten Londra Yunus Emre Enstitüsünün 3 öğretmeni/öğretim üyesi ile bu kuruma destek vermek amacıyla ders veren T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın görevlendirdiği öğretmenlerin lisans düzeyindeki eğitimleri incelendiğinde onların Türk Dili ve Edebiyatı (4 kişi), Türkçe Eğitimi/Öğretmenliği (2 kişi), İngilizce Eğitimi/Öğretmenliği (1 kişi), İletişim (1 kişi), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (1 kişi) bölümleri gibi birbirinden farklı branşlara mensup kişiler olduğu görülmüştür. Bu öğretmenlerle yapılan öz yeterliğe ilişkin görüşmede onların Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi alanında özel bir eğitim almadığı; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İletişim veya İngilizce gibi Türkçe öğretimine nispeten uzak olan bir alandan lisans derecesiyle mezun olanların özel bir çaba ile kendilerini geliştirmeye odaklandıkları ya da Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi ile ilgili bir sertifika programına katılarak eksikliklerini gidermeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretenlerin pedagojik alt yapı eksikliği öğretim açısından önemli bir problemidir. Çünkü yabancı bir dil öğretmenin kendine has yöntem ve teknikleri, materyalleri, uzmanlık gerektiren nüansları vardır. Alanda yapılan araştırmalar (Chang & Kalenderoğlu, 2017; Gökçebağ, 2015; Tuzlukaya, 2019; Urazaliev, 2020), öğretim elemanlarının uzmanlığının oldukça önemli olduğunu, buna dikkat edilmediğinde öğretim sürecinde önemli aksaklıkların ortaya çıktığını göstermiştir. Örneğin Yılmaz'ın (2017) araştırmasına göre İngiltere'de Türkçe öğreten öğretmenlerin sadece 30,6'sı öğrencilerin ihtiyacına uygun şekilde materyal üretebileceğine inanmaktadır. Benzer araştırmalar, özellikle kendilerine özgü uygulamaları bulunan dil becerilerinin ediniminde sıkıntılar yaşandığını ve edinimin geciktiğini göstermektedir. Bu yüzden yurt dışına Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi amacıyla görevlendirilecek öğretmenlerin dil öğretiminde eğitim almış kişiler arasından seçilmesi gerekmektedir.

Türkçenin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretiminde İngiltere'deki Öğrenme Ortamlarının Yeterliliği

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretildiği sınıflara ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşmede, mevcut fiziki şartların yeterli ve donanımlı olduğu tespit edilmiştir. Elbette tüm sınıflar üst donanıma sahip değildir. Ancak asgari şartları sağlamayan bir öğrenme ortamı bulunmamaktadır. Bu yönüyle Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenenlerin aynı ülkede Türkçe bilen ve bunu geliştirmek için derslere katılan öğrencilerden daha avantajlı oldukları söylenebilir. Zira Baskın ve Toyran (2021) İngiltere'de yaşayan Türkler ve Türkçe

eğitimi ile ilgili çalışmalarında eğitim-öğretim ortamlarının bazen elverişli olmadığını, özellikle cami dernek okullarının birer ibadethane olarak inşa edildiğinden bunların birçoğunun eğitim-öğretim için asgari koşulları sağlamadığını belirtmişlerdir. Bu ortamlarda sınıf düzeni mevcut olmadığı gibi eğitim ya çok küçük odalarda ya da cami cemaatinin kullandığı ibadet alanlarında yapılmaktadır.

Türkiye'nin yurt dışında eğitim binaları yaptırarak veya kiralayarak nitelikli öğrenme ortamlarını arttırması Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimini teşvik edecektir.

Türkçenin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretiminde İngiltere'deki Ders Kaynaklarının Yeterliği

En yaygın olarak kullanılan ders kaynakları kitaplardır. Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde kullanılan kitapların niteliğine ilişkin İngiltere'deki öğretmenlerin hemen hepsi (bir kişi hariç), olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlere göre ders için gönderilen Yedi İklim Türkçe kitapları, Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretmek için yetersizdir. Bu sonuç daha evvelki araştırmaları destekler niteliktedir. Örneğin Çevik ve Muzaffer'e (2022) göre söz konusu kitaplarda yer alan sözcük ve sözcük gruplarının seçimi bir ölçüte dayandırılmamaktadır. Bunun yanında bu kitaplardaki temalara kelime etkinliklerinin eşit dağıtılmadığı, temalardaki metinlerin kelime etkinliklerinin eşit yerleştirilmediği ve kelime etkinliklerindeki kelimelerin eşit sayıda olmadığı görülmüştür. İşcan ve Yassıtaş'a (2018) göre, Yedi İklim setinin öğrencilerin kültürlerarası iletişimsel yeti kazanmasını ve kültürel farkındalık oluşturmasını etkileyecek bazı eksiklikler taşımaktadır. Baştürk ve Konu (2021) ise bu kitapların görsel göstergelerinin Türk kültürünü yansıtmak için yeterli olmadığını düşünmektedir.

Bu çalışmada öğretmenler/öğretim üyeleri, kitapları şu konular bakımından eleştirmişlerdir: seviyeye uygun olmayan dil bilgisi yapıları, düzeye uygun olmayan okuma metinleri, metinler arasında belirgin bir seviye farkının olması (bazılarının kolay, bazılarının zor olması), etkinliklerin azlığı, çok yoğun kültür aktarımının olmaması, güncel ve ilgi çekici konuların olmaması, kullanılan metinlerin ve kelimelerin seviyeye uygun olmaması... İngiltere'de Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğreten öğretmenler Yedi İklim Türkçe kitaplarının eksikliklerini ek kaynaklara başvurarak gidermektedir. Bu konuda öğretmenlerin çeşitli çevrim içi uygulamaları, videoları, görselleri, şarkıları, çeşitli kaynak kitapları, masal ve hikâye kitaplarını ek kaynak olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Türk kurumlarının ders materyalleri üretme konusuna ağırlık vermeleri, bu alanda üretilen akademik bilgilerden yararlanılarak yeni materyallerin, özellikle kitapların tasarlanması ve öğretmenlere sunulması faydalı olacaktır.

Türkçeyi Yabancı Bir Dil Olarak İngiltere'de Öğrenen Öğrencilerin Durumu

İngiltere'de hemen her kesimden öğrencinin Türkçe öğrenmeye hevesli olduğu görülmüştür. İngiliz, Polonyalı, Koreli, Cezayirli, Roman, Bulgar, Macar, Filistinli, Mısırlı veya Güney Amerikalı öğrencilerin Türkçe öğrenmek için Londra Yunus Emre Enstitüsüne başvurduğu tespit edilmiştir. Bu yüzden öğrenenleri belli bir uyruk kategorisine koymak mümkün değildir.

Küreselleşmeyle birlikte pek çok insan birbirinden farklı sebeplerle yeni bir dil öğrenme arayışına girmiştir (Güzel & Barın, 2013). Günümüzde hemen herkes bir ya da birkaç yabancı dili bilmenin gerekliliğine inanmaktadır (Tok & Yığın, 2013). Tok ve Yığın (2013) öğrencilerin ekonomi, eğitim, turizm, siyasi, evlenme olmak üzere dört farklı araçsal motivasyona; tarihî, akrabalık ve dinî bağlar olmak üzere üç bütünleştirici motivasyona sahip oldukları için Türkçe öğrendiklerini tespit etmişlerdir. İngiltere'deki öğrenciler de genellikle Türkiye'de iş yapmak, Türk kültürünü merak etmek, anne-baba isteğini yerine getirmek, akademik amaçlarına ulaşmak, Türkiye'de mülk sahibi olmak, Türkiye'ye seyahat etmek, Türk bir eş ile aile kurmak, Türkiye ile ilgili bir bölümde eğitim alıyor olmak, Türkleri ve Türk dizilerini sevmek gibi sebeplerden ötürü Türkçe öğrenmektedir.

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimini yaygınlaştırmak için Türkçe öğrenenlerin öğrenme nedenlerini araştırmalı, onların ihtiyaç analizleri yapılmalı ve bu analizlere uygun Türkçe öğrenme/öğretme ortamları ile kaynakları oluşturulmalıdır. Örneğin iş Türkçesi, akademik Türkçe, günlük konuşma Türkçesi, seyahat Türkçesi vb. Türkçe kursları ve kaynakları hazırlanırsa öğrenenlerin sayısının artması muhtemeldir.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İngiltere'de Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Ölçme-değerlendirme basamağı öğretim sürecinin en önemli aşamalarından biridir. Ölçme değerlendirme etkinlikleri ile hedef kitlenin amaç ve kazanımlara ulaşım derecesi ortaya konarak üst öğrenmelere hazır olup olmadığı belirlenebilir (Barın & Başar, 2016,45). İngiltere'de Türkçe öğrenmek Londra Yunus Emre Enstitüsüne başvuran öğrenciler iki şekilde kurslara kabul edilmektedir: dersler başlamadan önce yapılan seviye belirleme sınavları ile veya öğrencilerin kendi beyanları ile. Süreç içerisinde ise ünite sonu sınavları, temel beceri sınavları, kur sınavları, mini sınavlar, ödevler ve haftalık egzersizler ve dönem sonu sınavları yapılmaktadır. Bütün bunlar süreç boyunca öğrenenlerin denetlendiğini, bilgi seviyelerinin kontrol edildiğini ve öğrenmenin yeniden organize edildiğini göstermektedir. Bu da modern eğitim sisteminde istenen ölçme değerlendirme biçimidir. Ancak, kurs başlangıcında öğrencilerin kendi beyanları ile seviyelerine karar vermek her zaman doğru sonuçlar ortaya çıkarmayabilir.

Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretenlerin ölçme-değerlendirme konularında yeterli bilgiye sahip olmadığına dair tespitlerin yer aldığı çalışmaların (Karaaslan, 2019) aksine İngiltere'de görevli olanlar ölçme-değerlendirme süreçlerine vakıftır. Farklı ölçme-değerlendirme seçeneklerini kullandıkları gibi süreç boyu alternatif ölçme araçları ile öğrencilerin bilgilerini yoklamaktadır.

Türkiye'nin Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde standart bir seviye tespit sınavı üretmesi gerekmektedir. Öğrencilerin seviyelerinin her yerde benzer biçimde ölçülebilmesi ve ortak öğrenme biçimlerinin ortaya çıkabilmesi için bu seviye tespit sınavı önemlidir. Böylesi bir sınav her kurdaki kazanımların, söz varlığının ve dil bilgisi yapılarının standartlaşmasını, bunlara uygun ders kitapları ve materyallerin üretilmesini, farklı ve keyfi uygulamaların önlenmesini vb. sağlayacaktır.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İngiltere'de Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Dil öğrenimi ve öğretiminde hedefler doğrultusunda istenilen verimi alabilmek için takip edilmesi gereken ilke, yöntem ve tekniklerin yerli yerince kullanılması gerekir (Göçer, 2015). Bazı araştırmalarda Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretecek kişilerin bunu tam olarak başaramadığı; yöntem, teknik ve yeni yaklaşımlar bakımından hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğuna dair (Kalfa, 2014) tespitler olsa da İngiltere'de Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretenler, konunun niteliğine göre resim/fotoğraf/video ile betimleme, problem çözme, canlandırma, soru cevap, beyin fırtınası, grup çalışması, münazara ve oyun gibi eklektik bir yaklaşımla dersi işlediklerini belirtmişlerdir. Bunlar, öğrenciyi aktif tutacak etkinliklerdir ve öğretmenlerin yenilikçi yöntem ve teknikleri uyguladığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu tutumunun devam ettirilmesi ve yeni oluşacak durumlara adaptasyonlarının kolay gerçekleşmesi için onların çevrim içi ortamlarda sürekli desteklenmesi, yeniliklerden haberdar edilmesi gerekir.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İngiltere'deki Öğretmenler Arası İş Birliği

Yurt dışında en büyük destekçiniz, sizinle aynı işi yapandır. Her ne kadar sanal ortamlarda paylaşım, dünya ile bütünleşmiş bir hayat söz konusu olsa da mesleki açıdan en kuvvetli destek aynı bölgede bulunan paydaşların birbirleriyle kurdukları iletişim ağıyla gerçekleşir. İngiltere'de bulunan öğretmenlerin bilgi paylaşımını gerçekleştirdikleri, birbirlerine yardım ettikleri, ortak sınavlar ve ortak öğrenme etkinlikleri düzenleme konusunda birlikte hareket ettikleri tespit edilmiştir. Ancak bunu genellikle sanal ortamlarda gerçekleştirdikleri, çoğunlukla toplantılarda bir araya gelebildikleri bilinmektedir. İşbirliğinin ve paylaşımın artırılması için yönetici pozisyonundaki görevlilerin öğretmenleri bir araya getiren etkinliklerin sayısını arttırması beklenmektedir. Hatta öğrenme etkinlikleri havuzu oluşturarak materyal, soru, kaynak biriktirmeli, bunları da herkesin kullanımına sunmalıdırlar.

Kaynakça/Reference

- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2),167-188.
- Aşçı, U. D. (2013). İngiltere'deki Türkçe konuşan toplumda iki dillilik (bilingualism) ve dil karışması (Interference). B. Gül (ed), *Bengü Belek Ahmet Bican Ercilasun Armağanı* içinde (ss. 101-122). Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barın, E. & Başar, U. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme süreci: Türkçe yeterlik sınavı (TYS) İran örneği. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(2), 45-56.
- Baskın, S. & Toyran, M. (2021). Yurt dışında yaşayan Türkler ve Türkçe eğitimi: İngiltere örneği (genel durum, sorunlar ve öneriler). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (4), 1128-1150.
- Baştürk, Ş. & Konu, M., M. (2021). Görsel göstergelerin kültür aktarımındaki işlevi: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti örneği. *E- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 79-108.
- Bayat, A. (2016). *İki dillilik bağlamında İngiltere'de yaşayan Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme durumları* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chang, W. & Kalenderoğlu, İ. (2017). Tayvanlı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Turkish Journal of Social Research*, 21(2), 497-511.
- Cresswell, JW. & Plano Clark VL. (2011). *Designing and conducting mixed method research*. Sage.
- Çağ, H.D. & Bölükbaş Kaya F. (2021). Yurt dışında söz edimlerin öğretiminin öğreticilerin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi-Journal of Turkish Researches Institute*. 71, 725-750.
- Çevik, A. & Muzaffer, N. (2022). Yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarında kullanılan kelime öğretimi etkinliklerindeki kelimelerin incelenmesi (Yedi İklim Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti B1-B2 seviyesi), *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(1), 30-47.
- Dolunay, S. K. (2005, Eylül 28-30). *Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerinde bir değerlendirme*. [Sözlü bildiri]. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Eyüp, B. & Güler, E. B. (2020). İki dilli Türk çocukların dil tercihlerinin sebepleri: Londra örneği. *Ankara Bilim Researcher*, 8(3), 1-24.
- Glesne, C. (2010). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Pearson
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin gelişim durumunun belirlenmesi, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER)*, ÖS-II: 47-56.
- Gökçebağ, D. (2015). Güney Kıbrıs'ta yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan zorluklar. *E-Dil Dergisi*. 4, 14-25.
- Güzel, A. & Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.
- İşcan, A. & Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti örneği (B1-B2 düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3 (1), 47-66.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(20), 85- 102.
- Karaaslan, T. (2019). *Suriyeli öğrenciler için atanan Türkçe öğretmenlerinin akademik öz yeterlikleri* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Resmî Sitesi*, Erişim adresi: www.abdigm.gov.tr. Erişim tarihi: 10.04.2022.
- MEB Türkmenistan Aşabat İlkokulu resmî web sitesi*, Erişim adresi: <https://askabatilkogretim.meb.k12.tr/> Erişim tarihi: 05.06.2022.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Sage.

- Mitchell, C. (2022). Bachelor of arts in Turkish course handbook, faculty of Asian and Middle Eastern studies, academic year 2022-23 (version 1), https://orinst.web.ox.ac.uk/sites/default/files/orinst/documents/media/bachelor_of_arts_in_turkish_0.pdf, Erişim tarihi: 14.05.2023.
- Neubauer, B.E., Witkop, C.T. & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspect Med Educ* 8, 90-97.
- Öztürk, B. (2021). İngiltere'de yükseköğretimde Türkçe öğretimi: Exeter Üniversitesi örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 25-42.
- Patton, M. (2002). *Qualitative researchs & evaluation methods*. Sage.
- Saraç, Ş. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine İngiliz katkısı*. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
School of Turkish resmi web sitesi, Erişim adresi: <https://schoolofturkish.com/tr>, Erişim tarihi: 09.06.2022.
- Temizyürek, F., Barın, E. & Ustabulut, M. Y. (2016). Afganistan'ın dil politikası ve Afganistan'da Türkçe eğitimi tarihi, *Türkbilgi*, 32, 155-168.
- Tok, M. & Yiğın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. 8, 132-147.
- Tözün, İ. (2014). İngiltere'de azınlık gruplar ve eğitim: 'Türkçe konuşan göçmenler'. *Die Gaste*, 30, 4. *Turkish Courses London Holborn resmi web sitesi*, Erişim <https://www.languagecoursesuk.co.uk/turkish/turkish-courses-london-holborn/>, Erişim tarihi: 09.06.2022.
- Tuzlukaya, S. (2019). Filistinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken temel düzeyde (A1-A2) karşılaştıkları ortak güçlükler. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 4(1), 31-55. *Türkiye Maarif Vakfı Resmi Web Sitesi*, Erişim adresi: <https://turkiyemaarif.org/>, Erişim tarihi: 04.04.2022.
- Urazaliev, N. (2020). Rusya Federasyonu'nda Türkçe öğretimindeki sorunlar. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 3(2), 89-98.
- Uysal, A. (2015). Bir diaspora mekânı olarak Londra Türk okulları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 756-768.
- Yaman, H. & Dağtaş, A. (2015). İngiltere'deki iki dilli Türkçe çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi: Swot analiz örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 47-82.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, B. (2016). İngiltere'deki Türkler ve Türkçe eğitimi üzerine bir çalışma, *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 1, 15-23.
- Yıldırım, K. (2017). Türkiye'nin yumuşak güç sembollerinden Türk işbirliği koordinasyon ajansı ve yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığına genel bir bakış. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, Sayı, 33, 203-219.
- Yılmaz, M. Y. (2017). İngiltere'deki Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri, *Turkish Studies*, 12(30), 635-648.
- Yunus Emre Enstitüsü resmi web sitesi, Erişim adresi: <https://www.yee.org.tr>. Erişim tarihi: 04.04.2022.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Today, the borders of Turkish are equivalent to the borders of the world. Because with the advancement of information technologies, the limits of interaction and language learning have gone far beyond the borders of political structures. This allowed Turkish to be learned almost everywhere in the world, from South America to North-East Asia, from Europe to Australia.

Learning environments of Turkish as a foreign language in England can be said to be higher education and secondary education institutions, private language courses and online environments. The leading role in teaching Turkish in England is in Turkish institutions. The Ministry of National Education provides the Turkish language education needed in the region with the teachers of the London Education Consultancy and the London Yunus Emre Institute. In this context, the aim of this study is to describe the situation of teaching Turkish as a foreign language in England in general terms.

2. Method

Phenomenology, one of the qualitative research patterns was used. The study group was determined by using the appropriate sampling method. 9 teachers who teach Turkish to foreigners in the UK participated the study. The data were collected by a semi-structured interview. The interview, which lasted approximately 30 minutes for each participant, was held online, considering the conditions of the pandemic. During the interview, the data were recorded with the permission of the participants. After the interview, the data were written down without any changes and presented to the participant's approval. Content analysis was used in the analysis of the data. As a result of the analysis, categories and codes were created.

3. Findings, Discussion and Results

As a result of the analysis, the proficiency of the teachers, the physical characteristics of the classes, the effects of the physical characteristics of the class on learning, the quality of the textbooks, the suggestions for the development of the textbooks, the use of additional resources, the access to additional resources, the benefits of the additional resources used, the reasons for learning Turkish, the assessment and evaluation techniques used, the way the language levels are determined, the measures taken for different language levels in the same class, the methods and techniques, and the stakeholder relations and cooperation categories were created.

First, in the category of teachers' competence, it was determined that 2 of the teachers graduated from Turkish education, 4 from Turkish Language and Literature, 1 from the education of religion, 1 from the department of communication and 1 from the department of English. In the category of physical characteristics, it was determined that most of the teachers found the classroom environments adequate. Codes such as affecting the learning environment, creating a lack of motivation, facilitating learning, creating active and interactive learning, and creating a positive effect were created in the category of the effects of the physical characteristics of the classrooms. It was determined that all participants found the textbooks inadequate, except for one participant in the category of quality of textbooks. In the category of development of books, codes were as follows; not being sharp transitions between levels, having more activities, having more examples, activities and explanations, not having intense cultural transfer, having current and interesting topics, simplification of the texts, making them interesting and entertaining, and having suitable grammatical structures for the level.

In the category of additional resources, it was determined that all teachers use different course materials in addition to the textbook such as online applications, videos, images, songs, various resource books, fairy tales and story books as additional resources. In the category of teachers' accessibility to additional resources, except for one participant, teachers could easily access additional resources.

In the category of additional resources' benefits, it was determined that the majority of participants had the opinion that additional resources had positive effects on the development of students such as being fun, realistic, memorable, effective and facilitating.

The codes created in the category of reasons for learning Turkish are as follows; Students' business, being curious about Turkish culture, parents' desire, academic concerns, owning property in Türkiye, travelling, having Turkish wife or husband, having educational reasons, their sympathy to Turks and Turkish TV series. According to the teachers' opinions, the nationality of the students does not have much effect on learning Turkish.

In the assessment category, final exams, end-of-unit exams, basic skills exams, course exams, mini-exams, assignments, and weekly exercises were used by teachers.

In the category of methods and techniques, they explained that they conducted the lesson by doing interactive activities such as picture/photo/video description, problem solving, animation, question-answer, brainstorming, group work, debate, and game.

In the category of stakeholder relations, it was determined that all the teachers generally act together on issues such as information sharing, common exams and joint activities.

In line with all these data, the teachers should be selected from among those who have relevant academic knowledge in language teaching. And providing qualified learning environments by constructing or renting educational buildings abroad will encourage the teaching of Turkish as a foreign language.

The number of reasons for students to learn Turkish should be increased and new opportunities should be offered to students.

Türkiye needs to produce a standard placement test in teaching Turkish as a foreign language. This is necessary so that students' levels can be measured similarly everywhere, and common learning styles can emerge.

It was determined that teachers apply activities and innovative methods and techniques that will keep students active. To maintain this attitude of teachers and make their adaptation to new situations easier, they should be constantly supported in online environments and informed about innovations. Moreover, it would be beneficial for Turkish institutions to focus on producing course materials, designing new materials, and presenting them to teachers.

To increase cooperation and sharing, administrators are expected to increase the number of activities that bring teachers together. In fact, they should create a pool of learning activities, collect materials, questions, resources, and make them available to everyone.

Keywords: Institutions teaching Turkish as a foreign language abroad, teaching Turkish as a foreign language, opinions of teachers teaching Turkish as a foreign language in England

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu alışmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan ‘‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler’’ başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: T.C. *** Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 19.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: KARAR 06.02

ARAŐTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin araştırmaya katkısı şoyledir: ilk yazar %34, ikinci yazar %33 ve üçüncü yazar %33.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması.

Yazar 2: Veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 3: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik alışmaları.

DESTEK ve TEŐEKKÜR BEYANI (ACKNOWLEDGEMENT)

T.C. Londra Eğitim Müşavirliğine araştırma izni verdiği için, İngiltere’de görevli okutman ve öğretmenlere verdikleri değerli bilgiler için müteşekkiriz.

ÇATIŐMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bir bağlantı yoktur. Bu araştırmada herhangi bir çıkar atışması bulunmamaktadır.