

T.C.
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

İSVEÇ'TE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN
YETİŞKİNLERİN
DİL İHTİYAÇLARI ANALİZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

DİDEM ORHAN

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. ABDURRAHMAN GÜZEL

ANKARA-2019

KABUL VE ONAY SAYFASI

Didem ORHAN tarafından hazırlanan **İsveç'te Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Yetişkinlerin Dil İhtiyaçları Analizi** adlı bu çalışma jürimizce Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Kabul (sınav) Tarihi:/...../.....

(Jüri Üyesinin Unvanı, Adı-Soyadı ve Kurumu): İmzası

Jüri Üyesi :

Jüri Üyesi :

Jüri Üyesi :

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2019

Prof. Dr. Füsun EYİDOĞAN

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışma sürecinde emeklerini her daim hissettiren danışmanım Hocam Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL'e en derin saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tezin hazırlanma aşamasında benden desteğini esirgemeyen sevgili dostlarım Arş. Gör. Meryem Başkurt Sabaz ve Safiye OLGUN'a, İsveç'te bulunduğum sürede yardımlarını esirgemen sevgili akrabalarım, Stockholm Folkuniversitet Merkezi ve Uppsala Üniversitesi çalışanlarına, hayatımın her döneminde yanımda olan canım anneme, babama ve kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.



ÖZET

Bu çalışmada, İsveç Stockholm Folkuniversitetet Merkezi'nde (İSFM) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve ihtiyaçların yaş, cinsiyet, eğitim gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırma için Iwai ve diğerleri, (1999) "Japanese Language Needs Analysis 1998-1999" adıyla geliştirdiği ve Çangal (2013) tarafından Türkçe öğrenenler için "Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği" adıyla uyarlanan ölçek kullanılmıştır. İSFM Türkçe okutmanının görüşleri alınarak ölçek yeniden düzenlenmiştir. Bu araştırma İngilizceye çevrilmiş haliyle katılımcılara sunulurken veriler toplanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu İSFM'da 2016-2017 yıllarında Türkçe kurslarına katılmış ve araştırma ölçeğini dolduran 65 kişi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında toplanan nicel ve nitel verilerden nicel veriler istatistiksel analizlere dâhil edilmiş ayrıca nitel veriler ile desteklenerek değerlendirilmiştir. Nicel analizlerde parametrik olmayan testler kullanılıp; parametrik olmayan bağımsız örneklemelerden Mann-Whitney U-testi veya Kruskal-Wallis H-testi kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS 23 programı kullanılarak sonuçlar nitel veriler ışığında ortaya konulmuştur.

Araştırmadan elde edilen verilere göre İSFM' da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla Sınıf içi İletişim, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Eğitim ve İş İmkânı ve Ticaret Yapma olmak üzere dört alt boyutta değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre kursiyerlerin Sınıf İçi İletişim Kurma İhtiyacı ön plandadır. Kursiyerlerin yaş düzeyleri arttıkça "Ticaret Yapma" eğilimi içinde oldukları ve en çok konuşma becerisini geliştirmeye ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, İsveç, İsveç Stockholm Folkuniversitetet Merkezi, Dil İhtiyaç Analizi

ABSTRACT

This study refers to specify language-learning needs of adult who learn Turkish as a foreign language at the Swedish Stockholm Folkuniversitetet (ISFM) and aimed to prove that differences of needs with according to variables as age, gender and education.

Iwai et al. (1999) developed under the name of “Japanese Language Needs Analysis 1998-1999” and “Questionnaire On The Needs in Turkish Learning” developed by Çangal (2013) adapted for the scale was used for research. The scale was rearranged by taking the opinions of ISFM Turkish Instructor. The data is collected with the study presented to the participants in English.

The study group of this study is including 65 students who have completed Turkish learning course in ISFM at years between 2016 and 2017 and filled the research scale. The collected quantitative data within the scope of the survey that evaluated with statistical analyses and also the support of qualitative data. Non-parametric tests are used for quantitative analysis; non-parametric independent samples are used with Mann-Whitney U-Test and Kruskal Wallis H-Test. SPSS 23 software is used to analyse the collected data and obtained results are presented with based on qualitative data.

According to the data that obtained from the survey, the needs of language-learning of the Turkish language learning trainees in ISFM have emerged in four sub-dimensions: Communication with Each Other During in the Class, Individual Interests and Needs, Education and Job Opportunity and Trade Making with respectively. Eventually, when the ages of the trainees increase, they tend to “Trade” and they mostly need to improve their speaking skills.

Key Words: Teaching Turkish as a Foreign Language, Sweden, Sweden Stockholm Folkuniversitetet, Language Needs Analysis

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	I
ÖZET	II
ABSTRACT	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	XIII
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Alt Problemler.....	2
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar	5
1.6. Varsayımlar.....	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Dil	6
2.1.1. Ana Dili	8
2.1.2. İkinci Dil Edinimi	11
2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	13
2.2.1. Tarihsel Süreç.....	13
2.2.2. İsveç'teki Türklere Türkçe Öğretimi	18
2.2.3. İsveç'te Yabancılarla Türkçe Öğretimi	18
2.2.3.1. Uppsala Üniversitesi.....	18
2.2.3.2. İşçi Eğitim Derneği.....	19
2.2.3.3. Folkuniversitetet Merkezi	19

2.2.4. Folkuniversitet Merkezinde Yabancılar Türkçenin Öğretimi	21
2.2.4.1. İSFM’da Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Gözlemlenen Durumlar	22
2.3. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni	23
2.3.1. Avrupa Konseyi ve Dil Politikası	23
2.3.2. Avrupa Dil Portfolyosu	25
2.3.2.1. Dil Pasaportu	26
2.3.2.2. Dil Biyografisi	26
2.3.2.3. Dil Dosyası	26
2.4. Ortak Dil Düzeyleri	27
2. Dil Öğretim Yöntemleri	29
2.5.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi	30
2.5.2. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem	31
2.5.3. Doğal Yöntem	32
2.5.3.1. Edinim/Öğrenme Hipotezi	32
2.5.3.2. Düzelti Hipotezi	32
2.5.3.3. Doğal Sıra Hipotezi	32
2.5.3.4. Girdi Hipotezi	33
2.5.3.5. Duygusal Süzgeç Hipotezi	33
2.5.4. İşitsel-Dilsel Yöntem	33
2.5.5. Bilişsel Yöntem	34
2.5.6. İletişimsel Yöntem	35
2.5.7. Seçmeli Yöntem	36
2.6. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler	36
2.6.1. Dil Öğretiminin Planlanması	37
2.6.2. Dört Temel Beceriye Dikkate Alma	37
2.6.3. Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Gitme	37
2.6.4. Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma	38
2.6.5. Verilen Bilgi ve Örneklerin Hayata Uygunluğu	38

2.6.6. Öğrencileri Etkin Kılma	38
2.6.7. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	38
2.6.8. Görme ve İşitmeye Dayalı Araçlardan Yararlanma	38
2.7. İhtiyaç Kavramı	39
2.7.1. İhtiyaç Analizi	39
2.7.2. İhtiyaçların Değerlendirilmesi	40
2.7.3. İhtiyaç Analizi Yaklaşımları	42
2.7.3.1. Farklar Yaklaşımı	42
2.7.3.2. Demokratik Yaklaşım	42
2.7.3.3. Analitik Yaklaşım	43
2.7.3.4. Öğrenci Merkezli Yaklaşım	43
2.7.3.5. Öğrenme Merkezli Yaklaşım	43
2.7.4. İhtiyaç Analizi Teknikleri	43
2.7.4.1. Mevcut Bilgi	43
2.7.4.2. Testler	44
2.7.4.3. Gözlem	44
2.7.4.4. Görüşmeler	44
2.7.4.5. Toplantılar	44
2.7.4.5.1 Delphi Tekniği	45
2.7.4.5.2. Danışma Toplantıları	45
2.7.4.5.3. İlgili Grubu Toplantıları	45
2.7.4.5.4. Gözden Geçirme Toplantıları	45
2.7.4.5.5. Progel-Dacum Tekniği	46
2.7.4.6. Anketler	46
2.8. Dil Öğretiminde İhtiyaç Analizi Çalışmaları	46
2.8.1. Türkçe Dışındaki Dillerde Yapılan Çalışmalar	46
2.8.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimiyle İlgili Çalışmalar	48
3. YÖNTEM	52
3.1. Araştırma Modeli	52

3.2. Çalışma Grubu	52
3.3. Veri Toplama Aracı	58
3.3.1. Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği	58
3.3.1.1. Kişisel Bilgiler	58
3.3.1.2. Türkçe Dil İhtiyaçları.....	60
3.3.1.2.1. Türkçe Dil İhtiyaçları Alt Boyutları	62
3.3.2. Gözlem ve Görüşmeler	63
3.4. Veri Toplama Ortamı.....	64
3.5. Verilerin Çözümlemesi/Analizi	64
3.6. Sayıtların İncelenmesi	66
3.7. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	68
4. BULGULAR	69
4.1. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları madde puanları dağılımı.....	69
4.2. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları madde puanları hangi faktörlerde yoğunlaşmaktadır?.....	72
4.3. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre cinsiyetleri arasında istatistiksel fark var mıdır?	76
4.4. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre yaşları arasında istatistiksel fark var mıdır?	77
4.5. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre öğrenim durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?	79
4.6. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre ana dilleri arasında istatistiksel fark var mıdır?	80
4.7. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre öğrenilen Türkçe kurları arasında istatistiksel fark var mıdır?	81
4.8. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre bulunduğu kurumda Türkçe öğrenme süreleri arasında istatistiksel fark var mıdır?	82

4.9. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Folkuniversitetet Merkezi dışında Türkçe öğrenme durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?	83
4.10. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkçeyi İsveç’te başka bir Türkçe dil kursunda öğrenme durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?	85
4.11. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkçeyi aileden/ arkadaşlardan/ televizyondan/ dizilerden/ kitaplardan öğrenme durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?	86
4.12. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre sınıfın dışında Türkçe öğrenme süreleri arasında istatistiksel fark var mıdır?	87
4.13. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkiye’de bulunma süreleri arasında istatistiksel fark var mıdır?.	89
4.14. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkiye’de iş amacıyla bulunma durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?	90
4.15. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkiye’de turizm amacıyla bulunma durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?	92
4.16. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkiye’de akraba ziyareti amacıyla bulunma durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?	94
4.17. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkiye’de diğer amaçlarla bulunma durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?	95
4.18. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre sınıfın dışında Türkçe kullanma durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?	96

4.19. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkçeyi iş hayatında kullanma durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?	97
4.20. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkçeyi Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken kullanma durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?	99
4.21. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkçeyi nadiren kullanma durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?	101
4.22. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkiye’yi iş amacıyla ziyaret etme isteği durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?	102
4.23. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkiye’yi yabancı öğrenci olmak amacıyla ziyaret etme isteği durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?	104
4.24. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkiye’yi turizm amacıyla ziyaret etme isteği durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?	106
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	108
5.1. Sonuçlar	108
5.2. Öneriler	113
5.2.1. Öğrenenlere Yönelik Öneriler.....	113
5.2.2. Materyal Geliştirmeye/Düzenlemeye Yönelik Öneriler	113
KAYNAKLAR.....	115
EKLER	124
Ek-1: Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği	124
Ek-2: Ortak Başvuru Düzeyleri: Özdeğerlendirme çizelgesi	130
Ek-3: İntihal Raporu.....	133

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ana Dilin Köken ve Disiplin İlişkisi.....	10
Tablo 2. Ortak Başvuru Düzeyleri: Küresel Ölçek.....	28
Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyet, Yaş, Öğrenim Durumu, Ana Dil, Öğrenilen Türkçe Kur ve Folkuniversitetet Merkezi'nde Türkçe Öğrenme Süresi Betimsel İstatistikleri	52
Tablo 4. Katılımcıların İş Betimsel İstatistikleri	53
Tablo 5. Katılımcıların Folkuniversitetet Merkezi Dışında Türkçe Öğrenme Durumları ve Süresi Betimsel İstatistikleri	54
Tablo 6. Katılımcıların Türkiye'de Bulunma Durumları ve Bulunma Süresi Betimsel İstatistikleri.....	55
Tablo 7. Katılımcıların Folkuniversitetet Merkezi Dışında Türkçe Kullanma Durumları Betimsel İstatistikleri	56
Tablo 8. Katılımcıların Türkiye'yi Ziyaret Etme İsteği Durumları Betimsel İstatistikleri .	57
Tablo 9. Bağımlı Değişkenler için Tek Değişkenli Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Durumu	67
Tablo 10. Ölçeğin Madde Puanlarının Dağılımı, Modu*, Ortalaması ve Standart Sapması	69
Tablo 11. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Ortalama Puanları, Standart Sapması ve Varyansı	72
Tablo 12. Ölçek Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonuçları	76
Tablo 13. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımlarının Yaşa Göre U-Testi Sonuçları	77
Tablo 14. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımlarının Öğrenim Durumuna Göre H-Testi Sonuçları	79
Tablo 15. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımlarının Ana Dile Göre U-Testi Sonuçları	80
Tablo 16. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımlarının Öğrenilen Türkçe Kura Göre U-Testi Sonuçları	81
Tablo 17. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımlarının İSFM'da Türkçe Öğrenme Süresine Göre U-Testi Sonuçları.....	82
Tablo 18. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımlarının Folkuniversitetet Merkezi Dışında Türkçe Öğrenme Durumuna Göre U-Testi Sonuçları	83

Tablo 19. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Sınıfın Dışında Türkçeyi İsveç'te Başka Bir Türkçe Dil Kursunda Öğrenme Durumuna Göre U-Testi Sonuçları	85
Tablo 20. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkçeyi Aileden/ Arkadaşlardan/ Televizyondan/ Dizilerden/ Kitaplardan Öğrenme Durumuna Göre U-Testi Sonuçları	86
Tablo 21. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Sınıfın Dışında Türkçe Öğrenme Süresine Göre U-Testi Sonuçları.....	87
Tablo 22. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkiye'de Bulunma Süresine Göre U-Testi Sonuçları	89
Tablo 23. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkiye'de İş Amacıyla Bulunma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları	90
Tablo 24. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkiye'de Turist Amacıyla Bulunma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları.....	92
Tablo 25. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkiye'de Akraba Ziyareti Amacıyla Bulunma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları	94
Tablo 26. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkiye'de Diğer Amaçlarla Bulunma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları.....	95
Tablo 27. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Sınıfın Dışında Türkçe Kullanma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları	96
Tablo 28. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkçeyi İş Hayatında Kullanma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları	97
Tablo 29. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkçeyi Türkçe Konuşan İnsanlarla Sohbet Ederken Kullanma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları	99
Tablo 30. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkçeyi Nadiren Kullanma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları	101
Tablo 31. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkiye'yi İş Amacıyla Ziyaret Etme İsteği Durumuna Göre U-Testi Sonuçları	102
Tablo 32. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkiye'yi Yabancı Öğrenci Amacıyla Ziyaret Etme İsteği Durumuna Göre U-Testi Sonuçları.....	104
Tablo 33. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkiye'yi Turist Amacıyla Ziyaret Etme İsteği Durumuna Göre U-Testi Sonuçları.....	106

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. DAOBM’de Belirtilen Dil Düzeyleri	27
Şekil 2. Katılımcıların Folkuniversitetet Merkezi Dışında Türkçe Öğrenme Durumları....	55
Şekil 3. Katılımcıların Türkiye’de Bulunma Durumları	56
Şekil 4. Katılımcıların Folkuniversitetet Merkezi Dışında Türkçe Kullanma Durumları ...	57
Şekil 5. Katılımcıların Türkiye’yi Ziyaret Etme İsteği Durumları	58
Şekil 6. Ölçeğin Madde Puanlarının Ortalaması Dağılımı	70
Şekil 7. Ölçeğin Ticaret Yapma Faktörü Frekans Dağılımı	73
Şekil 8. Ölçeğin Eğitim ve İş İmkânı Faktörü Frekans Dağılımı	73
Şekil 9. Ölçeğin Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar Faktörü Frekans Dağılımı	74
Şekil 10. Ölçeğin Sınıf İçi İletişim Kurma Faktörü Frekans Dağılımı.....	75

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

DAOBM: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

İSFM: İsveç Stockholm Folkuniversitetet Merkezi
[Swedish Stockholm Folkuniversitetet]

TDK: Türk Dil Kurumu

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

TYDÖ: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

b.t.: bilinmeyen tarih

Çev.: Çeviren

Ed.: Editör(ler)

İng.: İngilizce

İs.: İsveççe

s.: Sayfa(lar)

vb.: ve benzeri

***f*:** Frekans

%: Yüzde

$\bar{X}$: Ortalama

S^2 : Varyans

***S*:** Standart sapma

***sd*:** Serbestlik derecesi

***p*:** Olasılık düzeyi

- α : Anlamlılık düzeyi
- n : Çalışma grubu büyüklüğü
- U : Mann Whitney U-testi
- χ^2 : Kruskal Wallis H-testi
- m : Medyan
- z : Z dağılımı olasılığı



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında çok dillilik ve çok kültürlülük politikalarının öne çıkmasıyla yabancı bir dili öğrenim gereksinimi her geçen gün artmaktadır. Gallagher-Brett (b.t.) vatandaşlık, istihdam, iletişim, çevresel sürdürülebilirlik (uyum), kimlik, eşit fırsatlar, demokrasi, küreselleşme, çeşitlilik (farklılık), hareketlilik, yolculuk, kültürlerarası yetkinlik, uluslararası boyut, bireylerin sosyal ve kişisel gelişimi, anahtar beceriler, değerler, dil bilinci, ekonomik, sosyal ve politik boyutlar şeklinde bireylerin yabancı dil öğrenim sebeplerini geniş bağlamda değerlendirir.

Bu boyutların her biri, özellikle son yıllarda Türkiye'yi ve Türkçeyi uluslararası arenada yükselen bir değer haline getirirken; Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi ve öğretilmesine yönelik taleplere hız kazandırmış ve buna bağlı dil öğrenme ihtiyaçlarını da beraberinde getirmiştir.

Yabancı dil öğrenme gereksiniminin insanlık tarihi kadar eskilere dayanmış olduğuna ilişkin varsayımlar olsa da, *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde* (TYDÖ) ilk ve temel eserin Kâşgarlı Mahmud'un *Dîvânü Lügâti't-Türk* (1072-1074) adlı eseri olduğu belirtilmektedir (Barın, 2004; Bayraktar, 2003; Ercilasun, 2004). Buna rağmen, TYDÖ'nün çalışılması geç kalınan bir alan olmakla birlikte son zamanlarda alandaki eksikliklerin giderilmesi açısından oldukça uğraş verilmektedir.

TYDÖ'nün hedef kitleye göre dağılımı Türkiye'de; çalışmak veya eğitim almak için gelen yabancılar, çalışmak veya eğitim almak için akraba topluluklarından (Türk soyundan gelenler) yurt dışında; yurt dışında yaşayan Türkler, Türk soyundan gelenler ve yabancılar olarak belirtilir. Bu durumda dil öğretiminde öğrenme çevresinin, hedef kitlenin ya da öğrenim amacı çeşitliliğinin yöntem, program ve uygulamalara yansması ve TYDÖ'de bütüncül bir anlayışla ele alınması yadsınamaz (Mete, 2015: 54). Bu bağlamda, çeşitliliğin ihtiyaçlarına göre Türkiye'de ve yurt dışında TYDÖ etrafında ortak bir program ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Demirel (2014) ortak bir programın oluşturulmasındaki ölçütlerin başında gereksinim çözümlemesinin geldiğini belirtir. Ancak gereksinimlerin belirlenmesinde ortak bir noktada buluşmanın zor olmasından dolayı temel dayanak olarak

kabul edilen Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni yabancı dil öğretiminde evrensel ölçüt olarak kabul edilebilir.

Türkçeyi yurt dışında yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının ülkeye ve öğretim ortamına göre farklılık göstermiş olduğuna dair yapılan (Altınkamış, Vandewalle ve Delice, 2016; Başar ve Akbulut, 2016; Boylu ve Çangal, 2014; Çangal, 2013; Özdemir, 2016) ihtiyaç analizi çalışmalarıyla mevcut durum hakkında gereksinimler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ancak Durmuş (2013: 263-264) Türkçenin dünyada nerelerde, hangi ihtiyaçlara göre talep gördüğünü araştıran çalışmaların eksik olduğunu ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen odaklı yeterli nitelikte ihtiyaç analizlerinin yapılmadığını belirtir.

“İhtiyaç analizi öğrenenlerin amaçlarını, beklentilerini, ilgilerini ve bulundukları seviyeyi tespit açısından önemlidir. Elde edilen veriler, öğretim programını tasarlarken genel ve özel amaç hedeflerin, içeriğin, kullanılacak olan öğretim stratejilerinin ve öğrenen-öğreten rollerinin belirlenmesinde, kullanılacak olan malzeme ve etkinliklerin geliştirilmesinde ve programın değerlendirilmesinde önemli bir role sahiptir” (Richards’dan aktaran Sarıçoban, Metin ve Ayhan, 2015: 121).

İhtiyaçların belirlenmesi; eğitim programlarının, materyallerinin, eğitim etkinliklerinin ve gelişim stratejilerinin geliştirilmesini sağlar (Iwai ve diğerleri, 1999: 6). Bu bağlamda, TYDÖ alanında gerek Türkiye’de gerekse Türkiye dışında başarılı dil öğretimi yapılması adına *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni* (DAOBM) bir üst metin kabul edilerek *İsveç Stockholm Folkuniversitetet Merkezi*’nde (İSFM) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinlerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi program geliştirmek için önemli bir adım olacaktır.

Araştırmanın problem cümlesi “İsveç Stockholm Folkuniversitetet Merkezi bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinlerin dil öğrenme ihtiyaçları nelerdir?” sorusuna cevap aramak olacaktır.

Bu kapsamda veri elde etmek için aşağıdaki alt problem cümleleri belirlenmiştir.

1.2. Alt Problemler

1.2.1. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları madde puanları nasıl dağılmıştır?

1.2.2. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları madde puanları hangi faktörlerde yoğunlaşmaktadır?

1.2.3. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre cinsiyet, yaş, öğrenim durumları, ana dilleri arasında istatistiksel fark var mıdır?

1.2.4. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre öğrendiği Türkçe kurlar ve Türkçe öğrenme süreleri arasında istatistiksel fark var mıdır?

1.2.5. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre sınıfın dışında Türkçe öğrenme durumları; sınıfın dışında İsveç’te başka bir Türkçe dil kursunda veya aileden/ arkadaşlardan/ televizyondan/ dizilerden/ kitaplardan Türkçe öğrenenlerin öğrendiği yerler; sınıfın dışında Türkçe öğrenme süreleri arasında istatistiksel fark var mıdır?

1.2.6. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkiye’de bulunma süreleri; Türkiye’de iş, turizm, akraba ziyareti veya diğer amaçlarla bulunmaları arasında istatistiksel fark var mıdır?

1.2.7. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre sınıfın dışında Türkçe kullanma durumları; sınıfın dışında iş hayatında, Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken veya nadiren kullandığı zamanlar arasında istatistiksel fark var mıdır?

1.2.8. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkiye’yi iş, yabancı öğrenci olmak veya turizm amacıyla ziyaret etmek isteyenler arasında istatistiksel fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, İSFM bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının (cinsiyet, yaş, ana dili, amaç, beklenti, bulundukları seviye, kültür) belirlenmesidir. Ayrıca bu çalışmayla birlikte elde edilen verilerden hareketle İSFM’da TYDÖ aşamasında doğan sıkıntıları (ihtiyaca yönelik ders müfredatı

tasarlanması, ders kitabı oluşturulması, materyallerin seçimi, öğretmenin süreci yönetmesi ve değerlendirmesi) gidermek amacıyla kurs yöneticilerine ve öğretmenlerine yol göstermek amaçlanmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, yurt dışında Türkçenin öğretilmesi ile Türkiye’de öğretiminin farklılıklar gerektirmesi doğaldır. Özellikle İskandinav ülkeleri gibi çok kültürlü toplumlarda (Lindström, 2005; Löden, 2008; Rooth ve Ekberg, 2003) yabancı bir dili öğretmek birçok duruma dikkat etmeyi de beraberinde getirmektedir.

Etkili bir öğretimin yapılabilmesi adına öğrenenlerin kültürel birikim ve geçmiş yaşantılarının göz önünde bulundurularak hedef kitlenin hazır bulunuşluk durumlarının analiz edilmesiyle eğitim/öğretim sürecinin bu farklılıklara göre planlanması ve öğretmenlerin de bu farklı durumlara göre eğitilmesi önemlidir (Mete, 2015: 18). Bu bağlamda ihtiyaç analizi, belirli bir öğrenci grubunda kullanılacak dil içeriği ve öğrenme süreci için uygun malzeme, yöntem ve tekniklerin belirlenme sürecidir (Nunan, 1999: 149). Dil öğretimi dinamik bir süreç olduğundan belirli aralıklarla farklı hedef kitlelere ihtiyaç analizi uygulamak önemli bir adımdır.

İsveç’te yabancı dil olarak öğrenilen dillerden biri olan Türkçe; İspanyolca, İsveççe, Arapça, Finceye göre daha az öğrenilmektedir. Aynı zamanda İsveç’te Türkçe konuşan bir yabancıyla karşılaşmak pek mümkün olmamakla beraber Türkçenin öğretildiği alanlar da oldukça kısıtlıdır.

İSFM bünyesinde TYDÖ’nün büyük bir kısmı teorik bir çerçevede yapılmaktadır ve görünüşte rehberlikten yoksundur. Dil öğretimi belirli bir program etrafında yapılmak yerine sadece ders kitabı etrafında işlenmekte ve bu durum dil öğretimi sırasında bir takım sorunlara neden olmaktadır. Bu nedenle dil ihtiyaç analizi yapılarak İSFM bünyesinde ve İsveç’te bu alanla ilgilenen dil öğreticilerine, kurs yöneticilerine ve program geliştiricilere derslerde kullanılacak materyallerin ve eğitim/öğretim programlarının hazırlanması, eğitim ortamlarının ve müfredatın düzenlenmesi noktasında yol göstermesi bakımından son derece önemlidir. Ayrıca Güzel ve Barın (2013: 231) kursiyerlerin asıl ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenerek içinde bulundukları durumları mevcut durumla birlikte gelecek durumlara

hazırlayarak dil becerilerinin daha etkin kullanılacağına değinir. Becerilerin öğrenilerek uygulamaya geçirilmesi dil öğretiminde gereklidir.

1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma 2016-2017 yılında İsveç'in Stockholm şehrinde bulunan İSFM'da Türkçe kurslarına katılmış kursiyerlerin araştırma ölçeğine girdiği bilgiler ile sınırlıdır.

İsveç'te uyarlanmış Türkçe dil ihtiyaç ölçeği ile karşılaşılmadığı ve grubun küçük olması nedeniyle daha önce birçok ülkede kullanılan bu ölçek çalışma kapsamındaki gruba uygulanmıştır.

1.6. Varsayımlar

Katılımcıların araştırma ölçeğinin İngilizce hallerini rahatlıkla anladıkları, hem birbirleri ile hem de okutman ile etkileşimde bulunmadıkları ve bu süreçte okutmanın verileri toplamak için kursiyerleri zorlamadığı gözlemlenmiştir. Kursiyerlerin soruları cevaplamaları için yeterli zaman ve uygun ortama sahip oldukları, soruları doğru cevapladıkları ve 5'li likert tipinde ölçüt artışını ayırt edebildikleri kabul edilmiştir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil

Dil, toplum, edebiyat, tarih, siyaset, din, eğitim, bilim, kültür gibi iletişimin var olduğu alanlarda duygu ve düşünceleri anlama ve anlatma aracı olarak sürdüren bir sistemdir. Her insan bu sistem içerisindeki varlığını doğuştan sahip olduğu dil yetisi ile sürdürür.

İlgili alan yazında dil olgusunun kökenine ve yapısına ilişkin çeşitli tartışmalar bulunmaktadır. Örneğin bir görüş dünya üzerinde tek bir dil olduğunu ve farklı dillerin temelde birbirlerinin tekrarı olduğunu öne sürerken diğer görüş her dilin kendisine özgü bir içyapısı olduğunu savunmaktadır (Bickerton, 2016). Dil olgusuna ilişkin felsefi tartışmalar dil bilimine önemli katkılar sağlayabilir. Ancak bu çalışmanın çizdiği çerçeve günümüzde kullanılan dilleri kapsamaktadır. Bu doğrultuda dilin kökenine ilişkin tartışmalar yerine dil kavramının ne ifade ettiğine ilişkin görüşlere yer verilecektir.

Dil, Türkçe Sözlük'te "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan" (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005) olarak ifade edilirken, Banguoğlu'na (2007) göre anlaşma sistemi olarak dil; "İnsanların meramlarını anlatmak için kullandıkları, bir sesli işaretler sistemidir. Elle başla, gözle kaşla işaretler yaparak da bazı duygularımızı, düşünce ve dileklerimizi anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma (expression) vasıtamız dilimizdir" (s. 9) şeklinde tanımlanmaktadır. Buna göre, söz ve yazının dışında jest, mimik ve hareketler de birer iletişim aracı olarak kabul edilmektedir.

Ergin'e (2009) göre dil "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabîî bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir" (s. 3). Geniş bir ifadeyle dilin belirli kurallar çerçevesinde sistemli şekilde gelişen ve değişen canlı bir varlık olduğu yönüne vurgu yapılmaktadır.

Dil üzerine yapılan tanımlarda temelde insanlar arasındaki iletişim aracı olma yönüne vurgu yapılmaktadır (Aksan, 2007; Banguoğlu, 2007; Ergin, 2009; Günay, 2004). İletişim, Türkçe Sözlük'te "Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla

başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme” (TDK, 2005) olarak ifade edilmektedir. Tanımdaki *bildirişim* teriminin *iletişim* ile benzer anlamda kullanıldığı görülmektedir. Başkan (2006) bildirişimi “bir gönderici tarafından öte yandaki bir alıcı üzerinde belli bir etki yaratmak amacıyla adına gösterge denilen anlam yüklü birimlerden yararlanarak karşı tarafa belirli bir bildiri ulaştırılması eylemi” (s. 15) şeklinde tanımlamıştır. Aynı zamanda Wilhelm Von Humboldt dilin bir alıp-verme aracı olduğunu, karşılıklı bu yardımlaşmanın bir gereksinimden değil de insanlığın bir iç gereksiniminden doğduğunu ve bunun insanın doğasında bulunan bir şey olduğunu belirtir (aktaran Akarsu, 1998: 20). Bildirişim işlevi, çift yönlü olması ve anlamlı bir şekilde iletilmesiyle amacına ulaşabilir.

“Dil, sistemli oluşunu bazı kurallarla donatılmış olmasına borçludur. Bu sistem en küçük biçimiyle seslerden, seslerin belli bir şekilde bir araya gelmesiyle oluşan morfemlerden, kelimelerden ve kelimelerin belli kural içerisinde oluşmasıyla meydana gelen cümlelerden oluşur.” (Demir ve Aslan Demir, 2008: 3).

Bundan hareketle dilin “anlam” ve “ses” boyutunun öne çıkarıldığı tanımlarına bakılacak olunursa Huber (2013) “Dil, bir topluluk içinde doğal olarak gelişen, zaman içinde değişen, çift eklemli göstergeler dizgesidir” (s. 45) şeklinde tanımlamıştır. Aynı zamanda Vardar’ın (2002: 71) ve Günay’ın (2004: 14) da dil tanımlamalarında, çiftteklemli gösterge dizgesi olma yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. “Temel iletişim aracı olarak dilin tek işlevi sadece başka insanlarla anlaşmak, yani bildirişim değildir....Dil, bildirişim amacı olmaksızın dünyayı kavramlaştırması yani ve düzene sokmasıdır” (Huber, 2013: 44).

Birey, dünyayı düşünce yetisiyle kavrar. Bu alanlar aracılığıyla farklı yöntemlerle kendini ifade etme fırsatı bulup çevresinde olup biten olay ve durumlara karşı bakış açısı geliştirmesi birey olma yolunda ilerlemeye olanak sağlar. Örneğin Senf (2006: 1) dili insanların geliştirdiği ilkel bir sanat dalı olarak tanımlamıştır.

Dil, bir milletin kimliğidir. Barın ve Demir’e (2010) göre, “Dil toplumla birlikte var olur ve toplumdaki oluşumlara paralel olarak değişir... Bu bakımdan bir milletin dili, dikkatli bir araştırmacı için o milletin tarihine, düşünce dünyasına ve yaşam tarzına tutulan bir aynadır” (s. 4). Dil toplumla arasında da çift yönlü iletişimin olması yönüyle de ruhî ve manevî bağları güçlendiren köprü gibidir. Kaplan (1987) dili, “Dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın veya kitle olmaktan

kurtarmak, aralarında ‘duygu ve düşünce birliği’ olan bir cemiyet, yani ‘millet’ hâline getirir.” (s. 9) olarak tanımlamaktadır. Bu yönüyle kültürel ürün olarak dil, milletleri bir araya getirebilme ve ortak değerleri içerisinde barındırarak gelecek nesillere aktarabilme gibi toplumsal görevleri vardır.

Bu tanımlardan hareketle dil, birey ve toplum arasındaki bildirişim ihtiyacını sağlayan doğal bir iletişim aracıdır. Ayrıca, anlam ve ses kavramlarıyla oluşan kurallı bir yapı, kültürel değerleri yansıtan bir ayna, insanın doğasında olan sistemli bir bütün ve düşünce dünyasıyla değişebilen sosyal bir varlıktır (Akarsu, 1998; Aksan, 2007; Barın ve Demir, 2010; Başkan, 2006; Ergin, 2009; Huber, 2013).

Dilin kullanım durumlarına göre araç, düzeltme, etkileşim, ifade etme, hayal kurma, keşfetme, bilgilendirme gibi işlevsel roller üstlenen dil (Güneş, 2014: 23), insanlar arası iletişimin en doğal yoludur. Günümüz küreselleşme çağında uluslararası ilişkiler, teknolojik gelişmeler, göçler, farklı kültürü tanıma gibi sebeplerle hızlı ve doğru yöntemlerle yabancı bir dili öğrenmeye olan talepler de artmıştır. Bu bağlamda dil öğretimi ve öğreniminin yapıldığı durumlar beraberinde ana dili, yabancı dil, ikinci dil, çok dillilik gibi kavramların inceleme alanı olmasını gerekli kılmıştır.

Dil öğretim süreci incelenirken öncelikle “ana dil”, “ikinci dil” ve “yabancı dil” kavramlarının çok farklı tanımlamaları bulunmaktadır. Bu kavramları tek bir şekilde açıklamak yeterli olmamaktadır (Oruç, 2016).

2.1.1. Ana Dili

Ana dili kavramındaki “anne” sözcüğünün Batı dillerindeki karşılığına bakıldığında “ana”, “anne” sözcüklerinin İngilizce *mother*, Almanca *Mutter*, İsveççe *mor*, Norveççe *mor* ile karşılandığını görmekteyiz. Türkçedeki “ana dil” kavramı ise İngilizce *mother tongue native language*, Almanca *Muttersprache*, İsveççe *modersmål*, Norveççe *morsmål* örneklerinde görüldüğü gibi “ana” ve “dil” kelimeleri ile karşılanmaktadır. Türkçe Sözlük’te ana dili, anne ve aile unsuru vurgulanarak “İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil” (TDK, 2005) şeklinde tanımlanmaktadır.

İnsanın tabii olarak edindiği ilk dil, ana dilidir. Demircan (1990: 14) ana dili “İnsanın çevresiyle olan ilişkilerinde algıladığı iletişim verilerini işleyerek, yaşamının ilk

birkaç yılı içinde edindiği dil, birinci dildir” ve Vardar (2002: 20) ise “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir” şeklinde tanımlamaktadır. Ana dili, bilinçaltı süreçleri ve kişiler arasındaki en güçlü bağı oluşturması bakımından başlangıçta aileden ve yakın aile çevresinden daha sonra da bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturur (Aksan, 2007: 81; Güzel, 2014: 27; Korkmaz, 1992: 8; Topaloğlu, 1989: 24).

Bu tanımlamalardan hareketle “ana dili” kavramı çocukluktan itibaren anne, aile, sosyal çevrede başlayan bir süreç olmakta birlikte kişinin bilinçaltı ile ilişkili olup dünyayı keşfetme ve en iyi ifade biçiminin olduğu bir dil edinimi sürecidir. Bireyin, sadece ana dilini somut bir şekilde edinmesinin dışında hayata olan bakış açısı, kimliği, aidiyet duygusu ve bilinci oluşur ve gelişir. Ayrıca ana dili kavramı bireyleri birbirine bağlayıcı özelliğiyle birlikte millî bütünlüğün ve ulus olma kimliğiyle beraber ulus-kültür arasında köprü görevi gören bağıdır (Aksan, 2007: 51). Bu yönüyle birey, kendini en güzel ve en sade şekilde ana dilinde yani birinci dilinde ifade eder. Birey bir anlamda ana dilini yaşadığı için Hengirmen (1998: 30) “İnsanın duygu ve düşüncelerini başkalarına en güzel biçimde aktardığı dildir” şeklinde ifade eder.

Yabancı yazında ise Skutnabb-Kangas’ın (1981: 18) *Bilingualism or Not: The Education of Minorities* adlı kitabında ana dili kavramına, farklı disiplin alanlarını merkeze alarak temel dört kriterle birlikte Tablo 1’de açıklama getirmiştir.

Tablo 1. Ana Dil'in Köken ve Disiplin İlişkisi

Kriter	“Ana Dil” tanımı	Disiplin
köken	Bir kimsenin ilk öğrendiği dil olarak (Bir kimsenin ilk kalıcı iletişim ilişkisini kurduğu dil)	sosyoloji
yetkinlik	Bir kimsenin en iyi bildiği dil olarak	dilbilim
fonksiyon	Bir kimsenin en çok kullandığı dil olarak	sosyodilbilim
davranış	Bir kimsenin içselleştirdiği dil olarak (içsel özdeşleşme)	sosyal psikoloji bireysel psikoloji
	Bir kimsenin diğerleri tarafından ana dil olarak konuştuğu kabul edilen dil olarak (dışsal özdeşleşme)	sosyal psikoloji sosyoloji
(otomatik) (dünya görüşü)	(Bir kimsenin saydığı, düşündüğü, hayal ettiği, günlük yazdığı, şiir yazdığı vb. dil olarak)	popüler kavramlar

Kaynak: Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities* (18, Table 1). Clevedon: Multilingual Matters.

Tablo 1'e göre kriterler, farklı disiplinlerin konu alanlarına göre farklı tanımlarla yaklaşmıştır. İlk kriteri oluşturan “köken” birliğine göre diğer üç kriterin ana dili tanımında değişkenlik olabileceği görüşü ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda “köken” kriteri “sosyolojik”; “yetkinlik” kriteri “dilbilim”; “fonksiyon” kriteri “sosyodilbilim”; “davranışlar” kriteri “sosyal psikoloji, bireysel psikoloji ve sosyoloji” disiplin alanlarına göre gruplandırılmıştır. Birden fazla dilin ana dili olarak kullanıldığı ortamlar çok dilli ortamlar olarak adlandırılmaktadır.

İki dilli olma süreci eş zamanlı ya da ardışık bir süreç izleyebilir (Baker, 2001). Eş zamanlı öğrenme süreci genellikle ebeveynlerin farklı ana dillere sahip olmasının bir sonucu olarak ortaya çıkarken ardışık öğrenme, çok dilli ortamlarda yaşayan çocukların sosyal yaşama uyum göstermek amacıyla resmî veya resmî olmayan yollarla erken yaşta ikinci dili edinmesiyle ilgilidir (Baker, 2001). Günümüzde bu durumu daha çok göç alan ülkelerde, tarihsel geçmişinden dolayı farklı dillerin aynı toplum içinde kullanıldığı, birden fazla dilin aile ortamında edinildiği ortamlarda görmekteyiz. Örneğin Karahan (2015) tarihsel süreçte Anadolu'da kurulan medeniyetleri incelemiş ve Türkiye'nin de kültürel mirası nedeniyle çok dilli bir ortama sahip olduğunu ileri sürmüştür. Dolayısıyla ana dili nitelmesi sadece anneden öğrenilen ilk dildir tanımı her durumda geçerli bir durum değildir (Yağmur, 2013: 182).

Ana dili söz konusu olduğunda *öğrenme* kavramı, *edinme* ya da *kazanım* olarak nitelendirilmektedir (Onan, 2014: 109). Bu çerçevede Güzel (2014) dil edinimi ile ilgili şu yorumda bulunmaktadır:

“Yönlendirme olmaksızın gerçekleşen dil edinimi kavramı ile kişinin dil öğrenme sürecini etkileyecek araç, gereç, ders ve öğretmen olmaksızın doğal çevrede öğrenilen dili kast etmekteyiz. Yönlendirme yolu ile gerçekleşen ikinci dil ediniminde ise dil öğrenme süreci doğal yoldan değil araç, gereç (kitap vb.) öğretmen, ders gibi vasıtalar yardımıyla gerçekleşmektedir.” (s. 72-73).

Bu bağlamda, ana dili edinilmekte; yabancı dil/ikinci dil öğrenilmektedir. Dil öğrenimi, dil edinimine göre daha bilinçli ve planlı bir süreçtir.

Bu edinim örtük bilginin örtük olarak diğer kişilere aktarıldığı sosyalizasyon sürecidir (Nonaka, 1994). Dil öğrenimi ise daha çok örtük bilginin açık bilgiye dönüştürüldüğü dışsallaştırma süreciyle ilgilidir (Nonaka, Toyoma ve Konno, 2000). “Örtük olarak edinilen bilgiler, örgün eğitim sürecinde açık hâle getirilerek sistemli ve programlı şekilde uzun bir zaman süreci içerisinde öğretilmeye başlanır” (Onan, 2014: 109).

2.1.2. İkinci Dil Edinimi

İkinci Dil Edinimi, bireylerin, anadillerinin (birinci dil) ardından herhangi bir dili edinmelerine/öğrenmelerine ilişkin kuramsal ve görgül çalışmaları içeren bir araştırma alanıdır. Doughty ve Long, Ellis’e göre:

“İkinci Dil Edinimi 1) bireylerin ikinci bir dil dizgesini nasıl öğrendiklerini araştıran akademik bir alanı, 2) ikinci dil dizgesini öğrenim sürecini tanımlar. İkinci Dil Ediniminin, çeşitli öğrenim bağlamlarındaki ikinci dil öğrencilerine ve öğrenim sürecine odaklanan ‘şemsiye’ bir alan ve aynı zamanda bir üst terim olduğunu söylemek olasıdır.” (aktaran Peçenek, 2014: 7).

Kişinin birinci dil öğrenimi **birinci dil edinimi**, ikinci ve yabancı dil öğrenimi ise **ikinci dil edinimi** şeklinde nitelendirilmektedir (Richards ve Schmidt, 2010: 312).

Richards ve Schmidt’a (2010) göre **ikinci dil** (second language), geniş anlamda, kişinin kendi ana dilinden sonra öğrenmiş olduğu herhangi bir dildir. Ancak, **yabancı dil** (foreign language) kavramıyla karşılaştırıldığında, daha dar bir şekilde, belirli bir bölgede onu kullanan pek çok kişinin birinci dili olmamasına rağmen, önemli bir rol oynayan dil şeklinde tanımlanmaktadır (s. 514). Almanya, İsveç, Norveç, Danimarka gibi Türk

göçmenlerin (azınlık olarak) yaşadığı ve o ülkenin vatandaşı olan Türkler, hem kendi ana dilleri olan Türkçeyi hem de vatandaşı oldukları ülkenin dillerini kullanmaktadırlar. Yabancı dil ise genellikle sınıf ortamında öğrenilir ve dilin öğrenildiği ülkenin halkı tarafından konuşulmaz (Moeller ve Catalano, 2015). Bu durumda kişiler kendi ana dili dışında yaşıyor oldukları ülkenin resmî dilini yani ikinci bir dili öğrenmekte/edinmektedir. İkinci dil genellikle ülke içerisindeki çeşitli etnik gruplarla, göçmenlerle ya da ülkede çalışan yabancı uyruklu profesyonellerle iletişim kurmak amacıyla öğrenilir (Kramsch, 2000: 316-317). Örneğin, İsveç'te göçmenler tarafından *İsveççenin* öğrenimi, Danimarka'daki göçmenlerin *Danca* öğrenimi ikinci dil öğrenim durumudur. Richards ve Schmidt (2010: 514), bu dilleri öğrenmenin toplumda hayatı devam ettirebilmek için gerekli olduğunu ve bu dillerin kişilerin eğitim ve yönetimini de içeren çok sayıda işlevi yerine getirdiğini, söz konusu bağlamda başarılı olmak için ikinci dili öğrendiklerini belirtir.

Klein'in çalışmasına göre "...ikinci dili, birinci dilden sonra veya birinci dil yanında iletişim aracı olarak kullanılan, yaşanan sosyal çevrede edinilen ve bu çevrede gerçekten konuşulan dil olarak tanımlamaktadır" (Klein'dan aktaran Oruç, 2016: 283) ifade edilmiştir. Buna göre ikinci dil, ana dilin veya birinci dilin dışında kullanılan herhangi bir dil olarak tanımlanmakla birlikte daha çok kişinin eğitim ve yönetim gibi yaşamsal faaliyetlerini sürdürmek zorunda olmasından kaynaklı öğrenilen ve bu bağlamda konuşulan dil olarak adlandırılmaktadır. Loewen ve Reinders'ın çalışmasında ise "...ikinci dil, yabancı dili de içermektedir. Yabancı dil, genel anlamda *birinci* olmayan dildir. Daha özel anlamda bir ülkede resmi dil ya da çoğunluk dili olarak konuşulmayan dildir" (Loewen ve Reinders'dan aktaran Peçenek, 2014: 8) olarak açıklanmıştır.

Richards ve Schmidt'a (2010) göre yabancı dil, belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişim işleri ile geniş bir biçimde yer almayan dildir. Yabancı diller, genellikle yabancılarla iletişim kurmak veya ana dili dışında yazılmış basılı materyalleri okumak amacıyla okul dersi olarak öğretilmektedir (s. 224-225). Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü'nde ise "Öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla ana dili dışında öğretilen dil" ve "Ana dilin dışında olan dillerden her biri" şeklinde tanımlanmıştır.

Bu bağlamda, “yabancı dil” ve “ikinci dil” öğrenimi kavramları birbirlerine çok yakın anlamlar taşıdıklarından bazen birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. “Buna göre *ikinci dil* ve *yabancı dil*, ayrıca *öğrenim* ve *edinim* ayrımlarıyla, bu ayrımlara bağlı olarak da Yabancı Dil Öğrenimi, İkinci Dil Öğrenimi/Edinimi terimleriyle karşılaşmaktayız.” (Peçenek, 2014: 8).

“İki kavram arasındaki fark dilin işlevselliğine ve öğrenen kişinin aynı kültürde olmasına bağlıdır. Bir başka deyişle öğrenilen dil yaşanılan ülkede ve aynı kültüre sahip çevrede veya toplumda işlevsel olarak günlük yaşamda iletişim için kullanılıyorsa, yabancı dil değil ikinci dil söz konusudur.” (Oruç, 2016: 288).

Saville-Troike’nin çalışmasına göre “Yabancı dil, öğrencilerin toplumsal bağlamlarında öncelikli olarak kullanılmaz, yaygın bir iletişim aracı olma işlevi de yoktur. Biçimsel eğitim ortamında, eğitim ortamı çerçevesinde öğrenilir ancak öncelikli ya da uygulamalı kullanımı yoktur” (aktaran Peçenek, 2014: 8) şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre, yabancı dil daha çok ekonomik, ticari, seyahat etme gibi sebeplerle öğrenilmekte ve günlük iletişim için kullanılmamaktadır. Yabancı dil, o dilin konuşulmadığı yerlerde de öğrenilmektedir. İkinci dil, ana dilinden sonra öğrenilen ve kişinin bulunduğu ortam vesilesiyle edinmiş olduğu dildir. İkinci dil daha çok göç, eğitim ve mesleki yeterlilik ve günlük iletişim için ön koşuldur. Fakat ikinci dil edinimi ve öğreniminde ana dilin dışlandığı görülmektedir.

2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

2.2.1. Tarihsel Süreç

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine kaynaklık eden ilk ve temel eser, Kaşgarlı Mahmut’un 1072 yıllarında yazılmaya başlanan ve 1077 yılında bitirilen Türkçenin ilk sözlüğü *Dîvânu Lüğâtî’t-Türk* adlı eseridir (Ercilasun, 2004: 319). Araplara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış olan bu eser, Türkçede yer alan kelimelerin Arapça olarak açıklandığı iki dilli bir sözlüktür. Aynı zamanda “...sözlüğünü tertip ederken de Arap alfabesinin sırasını takip etmiştir. Bu tutum, Arapların sözlükten daha kolay faydalanmasını sağlamıştır.” (Barın, 2010: 122). Ayrıca Karahanlı Türkçesi döneminde yazılmış olan bu eserde Türklerin on birinci yüzyıla ait kültürel özellikleri hakkında bilgi verilmekte, Türk dilinin zenginliği dil öğretim yönüyle ele alınmaktadır.

Bu eserde Kaşgarlı başarılı bir yöntem izlemiştir ve izlediği yolun özellikleri kısaca şöyledir:

- “1. Medreselerde yapıldığı gibi önce ve hemen her zaman sadece kural verme değil, ilkin çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen bir yöntem uygulamıştır.
2. Dil öğrenmede örneklerin, metinlerin önemini çok iyi görmüş, örneklerini günlük hayattan, atasözlerinden, şiirlerden derlemiştir.
3. Dil öğretirken, Türk kültürünü de tanıtmaya amacı gütmüş, bu konuya özel bir önem vermiştir.
4. Dil öğretiminde tekrarın önemini çok iyi kavradığından, önceden geçen bir kuralı gerektiğinde hatırlatmaktan çekinmemiştir.
5. İzlediği bu başarılı yöntemleri buluncaya kadar çok çaba harcayan yazar, iki yıl içinde eserini üç kez yazıp beğenmemiş, dördüncü kez yazmıştır. Böylece, o, eser yazma yöntemi konusunda da bize yol göstermektedir” (Akyüz, 2008: 38).

Bu özelliklerden yola çıkarak, *Divânu Lugâti't-Türk* adlı sözlüğün Türkçenin yabancılara öğretiminde her anlamda ilk örneğini teşkil ettiğini görmekteyiz. Bu önemli eserden sonra Türkçenin tarihi dönemleri içerisinde yazılmış olan pek çok sözlük bulunmaktadır.

Türkçe öğretimi açısından diğer önemli eser ise, 15. yüzyılda Ali Şir Nevâî tarafından yazılmış olan *Muhâkemetü'l Lugâteyn*'dir. Bu eser Türkçe-Farsça karşılaştırmalı sözlük olmakla birlikte Türkçenin Farsçadan üstün bir dil olduğunu kanıtlamak amacıyla yazılmıştır. “...Türkçede ilk ad bilim ve anlam bilim eseri olarak tarihe geçmiştir....Batılı anlamda dil biliminin kurucusudurlar. Yaptıkları bu çalışmalar Türk eğitim tarihinde gerek yöntem gerekse içerik bakımından önemli bir yere sahiptir.” (Barın, 2004: 21).

Bu iki önemli eser dışında farklı coğrafyalarda ve tarihlerde yazılmış olan çeşitli dil bilgisi ve konuşma kitapları ve sözlükler vardır. Bunlar *Codex Cumanicus*, *Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk*, *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî*, *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye*, *Bülgatü'l-Müşâk fi Lügati't-Türk ve'l-Kıfçak*, *El-Kavânînü'l-Küllîye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye*, *Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye* adlı eserlerdir (Ercilasun, 2004: 386-394). Ayrıca bu kaynakların ticari, dinî, akademik ya da pratik amaçlı yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla özel ya da çok amaçlı dil öğrenimini hedefleyen ve geleneksel dil bilgisi çeviri yöntemiyle yazılmış olundukları bilinmektedir. “Ancak bu kaynakların günümüzde kabul gören türde sistematik dil öğretim

kitapları olmadığı, bu kitaplardaki yöntemlerin de günümüzde kullanılan yöntemlerle tam olarak örtüşmediği görülmektedir” (Bayraktar’dan aktaran Işcan, 2014: 19).

Selçuklu döneminde Türkçe, 1277 yılında Karamanoğlu Mehmet Bey’in yayımladığı “Bugünden sonra divanda, topluluklarda, çarşıda, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil kullanılmayacaktır” fermanı ile Türkçenin anadili olarak öğretimine dikkat çekmesi bakımından önemli bir adımdır.

Osmanlı Devleti döneminde Türkçenin (Osmanlı Türkçesi) yabancı dil olarak öğretimi Avrupalı milletlerle siyasi ve ticari ilişkilerin gelişmesi neticesinde Türkçeye ve Türk kültürüne olan ilginin artmasını sağlamıştır. Bu ilişkiler sadece siyasi, ekonomik ve ticari çerçevede kalmamıştır. Erdem (2009), bilimsel amaçlarla pek çok yabancı bilim adamının Türkoloji alanında çalışmalar yapmak amacıyla Türkçe öğrendiğini ve Türkçeye çok önemli hizmetlerde bulunduklarını ifade ederek yazılı ilk Türk kaynakları olan Orhun Abideleri’nin alfabetini çözümüleme şerefine de W. Tohmsen’e ait olduğunu belirtir (s. 890).

“Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihî süreci içerisinde birinci kırılma noktası, şüphesiz ki 16. yüzyılla birlikte başlayan şarkiyatçılıktır. Bu dönemde Türklerin Osmanlı Devletiyle birlikte dünya üzerinde siyasi, ekonomik ve kültürel bir dalga yaratması ve batıda özellikle Osmanlı, Fars, Arap, Hint gibi doğu kültürlerine yönelik ilginin artması, adına “oryantalizm” denen akımı doğurmuştur. Avrupa üniversitelerinin pek çoğunda “doğu kültür ve dillerini” inceleyen kürsüler oluşturulmuştur” (Güzel ve Barın, 2013: 17).

Bu gelişmeler ışığında Avrupa’da birtakım girişimlerde bulunularak Dil Oğlanları Mektepleri kurulmuştur.

“Venedik Cumhuriyeti İstanbul’daki dil oğlanları okulu örneğini, 1669 yılında Fransa, 1754 yılında Avusturya, 1766 yılında Polonya ve son olarak 1814 yılında İngiltere izlemiştir... Doğu dilleri dil oğlanları okullarının kurulmasının amacı, Osmanlı İmparatorluğu’nda görev yapacak ilgili devletlerin görevlilerinin Türkçe öğrenimini küçük yaşlardan itibaren devlet eliyle sağlamaktır. Böylece kendi uyruğundan olan söz konusu kişilerin başka milletlerin tercümanlarına gereksinim duymadan Osmanlı Devleti’nin en üst makamlarıyla aracısız olarak iletişime geçebileceklerdi.” (Timur Ağıldere, 2010: 695).

Fransa, İngiltere, Almanya, İtalya gibi batılı ülkeler Türkoloji çalışmalarına daha yakın tarihte başlamıştır (Durmuş, 2013:103). Bu okullar TYDÖ aracılığıyla dönemin

Avrupa’ında tercüman yetiştirme politikaları, dil öğretim yöntemleri, çeviri ve kültür gibi alanlarda sistemli faaliyetler gerçekleştirmiştir.

Osmanlı Devleti eğitim kurumlarında devşirme usulü ile Topkapı Sarayında Enderûn Mektepleri kurulmuştur. Yüksek düzey idarecilerin yetiştirildiği bu mektepte öğrenim görenlerin ana dili Türkçe değildir. Birkaç yıllığına çiftlik sahiplerinin yanında gündelik yaşama ilişkin iletişim Türkçesini öğrenenler, ilerleyen yıllarda gelecekleri önemli görevlere dayanarak ileri seviyede Türkçe öğrenme gereği duyuyorlardı (Balcı, 2017: 63).

Tanzimat döneminde (1860) öğretmen yetiştiren kurumların açılması gelişme olarak görülse de dil açısından bakıldığında Batı hayranlığının etkisiyle Türkçe, Fransızca, Almanca, İngilizce gibi dillerin etkisi altında kalmıştır. Bu durum dikkatlerin yabancı dil öğrenimine kaymasına ve TDYÖ konusunun geri planda kalmasına neden olmuştur (Mete, 2015: 33).

“Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından ikinci kırılma noktasını, 1991’de Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği’nin dağılmasıyla birlikte beş bağımsız Türk cumhuriyetinin kurulması oluşturmaktadır” (Güzel ve Barın, 2013: 17). Bu girişimlerin ana hedefi, Türkiye’nin Türk Dünyası ile olan ilişkilerini yeniden canlandırmak ve bu ilişkileri süreklilik sağlayacak bir zemine oturtmaktır. Türk dış politikasındaki bu yeni oluşumların içinde kapsamlı bir eğitim girişimi de bulunmaktadır. Bir başka deyişle, eğitim alanındaki işbirliğini geliştirme süreci Türk Cumhuriyetleriyle Türkiye arasında olumlu ilişkilerin kurulması Türkçenin öğretimine olan talebini de hızla artırmıştır.

Bu kapsamda, Türkçe öğrenme talebine karşılık birçok proje gerçekleştirilmiştir. Bunlardan biri “Büyük Öğrenci Projesi” dir.

“Türk dünyası öğrenci projesi kapsamında Türk cumhuriyetlerinden 1991 yılından itibaren gençler lise ve üniversitelerde okumak, yüksek lisans ve doktora yapmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemize getirilmektedir. Bu projenin amaçlarından biri; bağımsızlığını yeni kazanmış Türk cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba topluluklarındaki gençlere Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk kültürü ve eğitim sistemini tanıtmaktır.” (Açık, 2008: 2).

Bu proje ile birlikte, Türk dünyasının eğitim kalitesini artırmak, refah düzeyini iyileştirmek, kalıcı dostluklar kurulması amaçlanmıştır. “Bu öğrencilerin Türkiye Türkçesi

öğrenmeleri, Türkçe Öğretim Merkezleri tarafından gerçekleştirilmiştir” (Güzel ve Barın, 2013: 18).

Diğer bir proje ise 1999 yılında Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı tarafından planlanmış Türkoloji Türk Dili ve Kültür Merkezleri Projesi (Türkoloji Projesi) 2000-2001 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Bu projeyle Türkiye ile diğer ülkeler arasında kültürel bağları güçlendirmek, Türk dili öğretiminin geliştirilerek bu ülkelerle sosyal, teknik, ticari ve ekonomik birlikteliklerin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bundan hareketle yurt dışında üniversitelere öğretmen ve materyal desteği verilerek Türkoloji bölümleri açılması sağlanmıştır. (Durmuş ve Yılmaz’dan aktaran Durmuş, 2013: 114).

Bu bağlamda Türkiye’de, TYDÖ kurumsal anlamda ilk kez 1984 yılında Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) çatısı altında gerçekleşmiştir. TÖMER’in kurulmasıyla sınırlı sayıda da olsa yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal bir yaklaşımla ele alınmaya başlanmıştır. Bununla beraber devamında şimdiki kullanım adlarıyla *Gazi Üniversitesi TÖMER*, *Ege Üniversitesi TÖMER*, *Hacettepe Üniversitesi TÖMER*, *Başkent Üniversitesi Türkçe Eğitim Merkezi* gibi Türkçe öğretim merkezleri kurulmuştur. Dolunay’ın (2005) çalışmasında 6 Türkçe öğretim merkezi tespit ederken, Göçer (2013) tarafından yapılan araştırmada Hengirmen (1993) tarafından daha önce hazırlanmış bir liste güncellenerek 24 Türkçe Öğretim Merkezi tespit edilmiştir.

Ayrıca Bakır (2014) tarafından yapılan çalışmada ise 62, son olarak da Boylu ve Başar’ın (2016: 311) yapmış olduğu çalışmada ise Türkçe Öğretim Merkezi son sayısının 85 olduğu belirtilmiştir. 2005 yılından 2016 yılına kadar geçen 11 yıllık süreçte üniversiteler bünyesinde kurulan Türkçe öğretim merkezlerinin sayısında hızla artış gözlenmekte ve Erdil’in (2018) çalışmasına göre 89 devlet üniversitesi ve 36 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 125 üniversitede Türkçe öğretim merkezinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Buna göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yurt dışında Türkçe öğretim merkezleri, üniversitelerin Türkoloji bölümleri, MEB, TİKA, elçilikler ve 2007 yılında merkezi Ankara bulunan Yunus Emre Vakfı tarafından Türkçe öğretimi projeleriyle gerçekleştirilmektedir. Bu vakıf, Türkiye’yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye’nin

diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla kurulmuş bir kamu vakfıdır. Bu vakfa bağlı bir kuruluş olan Yunus Emre Enstitüsü ise vakfın amaçlarını gerçekleştirmek üzere yurt dışında 58 merkezde yabancılara Türkçe öğretimi hizmeti vermektedir.

2.2.2. İsveç'teki Türklere Türkçe Öğretimi

Türkiye'den İsveç'e iş gücü için göçlerin başlaması 1965 yıllarına dayandırılmaktadır. Dışişleri Bakanlığına ait 2019 verilerine göre, bir kuzey Avrupa ülkesi olan İsveç'te yaklaşık 115 bin Türk toplumu bu en büyük göçmen gruplarından biri olarak yer tutmaktadır (T.C. Dışişleri Bakanlığı, b.t.).

İsveç'teki okullarda Türkçe seçmeli ders olarak kabul edilmemektedir. İlköğretim okullarında velilerin isteği üzerine çocuklara haftanın belli günlerinde ve saatlerinde anadil öğretmenleri tarafından Türkçe dersi verilmektedir. Türkçe ve Türk kültürü alanlarına ait dersler ilkokulda haftada 1 saat, lisede 2 saat olarak uygulanmaktadır.^{1 2}

Okullardaki Türkçe derslerinin finansmanını belediyeler karşılamaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetleri birleştirilmiş sınıflarda yapılmaktadır. Sınıf açılması için en az beş kişinin katılım sağlaması gerekmektedir. Bu sayı tamamlanmadığı zaman ise yakın yerler bir bölgede toplanmaktadır. Bütün bu durumlar ise katılımı belli oranda da düşürmektedir. Dersler belli bir müfredata göre düzenlenmemekte ve kitaplar ise derse giren hocalar tarafından belirlenmektedir. Bu durum program içeriğinin tam olarak işlenmesine engel olmakta ve aynı zamanda işlenen ders içeriklerinin tam olarak uygulanmasına ve derslerin tekrar edilmesine zaman kalmamaktadır.^{3 4}

2.2.3. İsveç'te Yabancılara Türkçe Öğretimi

İsveç'te yabancılara Türkçe öğretiminin yapıldığı merkezler aşağıda açıklanmıştır.

2.2.3.1. Uppsala Üniversitesi

İsveç'te Uppsala Üniversitesi Diller Fakültesi'nde Türkçenin de dâhil olduğu kırkın üzerinde farklı dil öğretimi yapılmakta ve bunların yarısından fazlasını öğretimi yaygın

¹ 1-5.Türkçe öğretmen, kişisel görüşme, 4-12 Ekim 2017

² 1-4.Türkçe öğretmen, kişisel görüşme, 3-13 Mayıs2018

³ 1-5.Türkçe öğretmen, kişisel görüşme, 4-12 Ekim 2017

⁴ 1-4.Türkçe öğretmen, kişisel görüşme, 3-13 Mayıs2018

kullanılmayan diller oluşturmaktadır. Türkçe öğretimi çalışmaları Uppsala Üniversitesi Diller Fakültesi bünyesinde yer alan Dil Bilimi ve Filoloji Bölümüne bağlı Türk Dilleri Anabilim Dalı çatısı altında Türkçe öğretimi çalışmaları yapılmaktadır. İsveç'te sınıf ortamında Türkçe öğretimi her öğrenci için mümkün olmamaktadır. Klasik sınıf ortamındaki eğitimin yanı sıra derse sürekli katılım sağlayamayan öğrencilere internet destekli dil öğretimi sağlanmaktadır (Csató Johanson ve Kilimci, 2008; Csató Johanson ve Kilimci, 2010; Csató, 2012). Uzaktan Türkçe Eğitim kursu, 2003 yılından itibaren her yıl güz döneminde on beş hafta boyunca ve İsveççe olarak verilmektedir. İsveç'in farklı bölgelerinden veya ülkelerden Türkçe öğrenmek isteyen 25-35 öğrenci katılmaktadır. Kursu başarıyla tamamlayan kursiyerler 22,5 kredi (ECTS) kazanmaktadır. Kursun amacı, Türkçe üzerine hem teorik hem pratik bilgiler kazandırmaktır (Csató Johanson ve Kilimci, 2008).

Uppsala Üniversitesi'nde TYDÖ sürecinde öğrenciye, Türkçe okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasının dışında dilin dil bilgisel, sözcüksel, tipolojik özelliklerini de keşfedebilmesi, dil üzerinde araştırma yapabilecek yetkinliğe ulaşabilmesi amacıyla paralel derlem çalışması yapılmıştır. (Csató, Kilimci ve Megyesi, 2010).

Taş'ın (2015) araştırmasına göre paralel derlemlerle iki ya da daha fazla diller arasındaki ilişkileri çalışabilmek için örnek dil kaynakları oluşturulur. Öğrenciler bu sayede dil bilgisel yapılarla ilgili keşif ve tartışma neticesinde hedef dile ait hipotezler öne sürerek geliştirebilmelerine ve bu hipotezler üzerinden doğal dil kullanımını içeren metinler üzerinden test edilmesini sağlayarak genellemelere ulaşılır.

2.2.3.2. İşçi Eğitim Derneği

Merkezi Stockholm'de olan İşçi Eğitim Merkezinde (İs. Arbetarnas Bildningsförbund); 20 farklı dilde dil öğretimi yapılmasının yanı sıra sanat ve el sanatları, sahne sanatları, müzik, edebiyat, politika, tarih, medya ve iletişim, sağlık alanların da eğitim kursları verilmektedir (ABF, b.t).

2.2.3.3. Folkuniversitetet Merkezi

Folkuniversitetet Merkezi bağımsız ve profesyonel olmayan bir yetişkin eğitimi kuruluşudur. İşleyişi ve yapısı itibarıyla Türkiye'deki halk eğitim merkezlerine

benzemektedir. Burada yetişkin eğitimleri verilerek insanların bilgi ve yaratıcılıkları geliştirilmektedir. Folkuniversitetet Merkezi İsveç'te "folkbildning"e katılan on eğitim kuruluşundan biridir. "Folkbildning" terimi özgür popüler yetişkin eğitimi şeklinde adlandırılabilir. Bu terim, yetişkin eğitiminin de ötesine de uzanmaktadır (Folkuniversitetet, 2016).

Yetişkin eğitiminin İsveç'te uzun bir geçmişi vardır. Kursiyerler hayat boyu öğrenme hakları ile özgür ve isteğe bağlı bir şekilde bilgiye ulaşmak için gönüllü olarak ne yapmak istediklerine karar verirler. Folkuniversitetet Merkezi, akademik format çatı altında ders verilen eğitim birliğidir. Üniversite ve kolej işbirliği içerisinde her yıl yüzlerce konferans ve seminer düzenlenmektedir. Günümüzde Türkiye'deki Türkçe öğretim merkezlerinin üniversite ve diğer kuruluşlarla işbirliği içinde olmaları buna benzerdir (Folkuniversitetet, 2016).

İsveç'teki en büyük dil eğitim merkezi olan Folkuniversitetet Merkezi'nde 40 ayrı dil öğretimi yapılmaktadır. Yabancı diller için, DAOBM referans olarak kullanılmaktadır. Her öğretmen kendi ana dilinde eğitim vermektedir. Aynı şekilde Türkçe öğretimi de ana dili Türkçe olan öğretmenler tarafından yapılmaktadır. İsveç'te, Folkuniversitetet Merkezi Uluslararası Cambridge İngilizce ve IELTS dil sınavlarından sorumludur (Folkuniversitetet, 2016).

Folkuniversitetet Merkezi, yabancı bir dil olarak İsveççenin öğretiminde "Swedex" adlı yeterlilik sınavı düzenlemektedir. Bu test, kursiyerlerin DAOBM'ye göre İsveççe bilgilerini ölçmektedir. Swedex, İsveççe hakkında gerçek bilgileri belgelemek için işverenler ve öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Swedex, İngilizce'deki Profency sınavına benzer dil yeterlik sınavıdır (Folkuniversitetet, 2016).

Kurumda hafta sonu kursları, mesleki kurslar ve üniversiteye hazırlık programları yapılmaktadır. Bu alanlardaki öğretmenler yüksek düzeyde sanatsal bir eğitime sahip olup kendi alanlarında profesyonel olarak aktif bir şekilde çalışmaktadırlar. Ayrıca ortaöğretim sonrası üniversite sınavına hazırlık kursları düzenlenmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve okul yönetimi arasında işbirliği vardır (Folkuniversitetet, 2016).

Folkuniversitetet Merkezi, sürekli olarak kendini yenileyen dünya ve toplum değiştiğinde gelişim ve öğrenmeye katkıda bulunan programlar oluşturmakta ve bu bağlamda

dersler vermektedir. Yeni yolları test edip eğitim sürecinin formlarını geliştirerek ve modern öğretim tekniklerini kullanarak kendini geliştirmeye yönelik konferanslar düzenlenmektedir (Folkuniversitetet, 2016).

Folkuniversitetet Merkezi'nin başlıca görevleri arasında belediyeler, İş ve İşçi Bulma Kurumu (İs. Arbetsförmedlingen) gibi diğer kamu kurumları adına eğitim programları düzenlemektedir. Ayrıca, çeşitli belediyelerde İsveç'teki göçmenler ve belediyedeki yetişkinler için eğitim programları sağlanmaktadır (Folkuniversitetet, 2016).

Bu merkez, İsveç'in en büyük mesleki eğitim organizatörlerinden biridir (Yrkeshögskolan: Gönüllü Eğitim). Bu "iş hayatı" ile "iş başında öğrenme" arasındaki bağlantıyla karakterize edilen bir eğitim şeklidir. Bu programlar istihdam için mükemmel fırsatlar sunmaktadır. Folkuniversitetet Merkezi'nde kırk farklı mesleki eğitim kursu düzenlenmektedir. Faaliyetler planlanırken ve uygulanırken, her zaman bireyin ihtiyaçlarından başlanmaktadır. Bireylerin istek ve meraklarına göre bilginin gücüyle değişebileceklerine inanmaktadırlar (Folkuniversitetet, 2016).

Folkuniversitetet Merkezi, Göteborg, Lund, Stockholm, Umeå ve Uppsala'da olmak üzere beş merkezden oluşmaktadır. Folkuniversitetet Merkezi, yılda yaklaşık 1.500 çalışana ve yaklaşık 1,3 milyar İsveç Kronu ciroya sahiptir (Folkuniversitetet, 2016).

2.2.4. Folkuniversitetet Merkezi'nde Yabancılar Türkçenin Öğretimi

Folkuniversitetet Merkezi Stockholm merkezi bünyesinde yabancılar Türkçe öğretimi 1970'li yıllara dayandırılır. O yıllarda Türkçenin daha çok dış ilişkilerde kullanılmak için öğrenilmek istenildiği belirtilir.⁵

Türkçe kursları bir yıl içerisinde güz ve bahar dönemleri olmak üzere iki yarıyıl verilmektedir. Her bir kur 10 veya 12 hafta sürecek şekilde haftada 2 saat olarak sürdürülmektedir. Bir kurun açılabilmesi için en az 5 kursiyerin kursa başvurması gerekmektedir. Kursiyerler istediği kurdan başlayabilmekle birlikte kurs öncesi ve sonrası herhangi bir seviye belirleme sınavı yapılmamaktadır. Kurslara daha çok yetişkin grupların

⁵ İsveççe okutman, kişisel görüşme, 4-12 Ekim 2017

katılması ve yetişkinlerin bir işte çalışıyor olması nedeniyle dersler akşam saatlerinde yapılmaktadır.⁶

Folkuniversitetet Merkezi'nde DAOBM'ye göre dil öğretimi yapılmaktadır. Fakat Türkçe öğretimi esnasında ders kitabının dışında başka bir eğitim-öğretim materyali kullanılmaması büyük bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir.

2.2.4.1. İSFM'da Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Gözlemlenen Durumlar

İSFM bünyesinde TYDÖ esnasında en belirgin sorunların başında Türkçe kursuna katılmak isteyen kursiyerlere seviye tespit sınavı yapılmaması gelmektedir. Örneğin; daha önce hiçbir kursa katılmamış, sadece Türk televizyon dizilerinden biraz Türkçe öğrenmiş bir kursiyerin kendini B1 Türkçe kuruna kaydettirebilmiş fakat kurs sırasında konularda oldukça zorlanmıştır. Okutmanın bu öğrenci için fazladan zaman ve enerji harcamasına aynı zamanda bu kursiyerin ders boyunca sürekli sorular sorması okutmanın ve diğer kursiyerlerin motivasyonunu düşürdüğü gözlemlenmiştir.⁷

Kursiyerler bir kuru bitirdiğinde hemen diğer bir kura ara vermeden devam etmek istemektedirler. Fakat iki kur arasındaki zaman çok fazla olabilmektedir. Bu durum kursiyerin motivasyonunu etkilemekte ve diğer kursa katılmamaktadır. Ayrıca bir ders saati 45 dakikadır ve haftada 90 dakikalık dersler tüm becerilerin geliştirilmesinde yetersiz kalmaktadır.⁸

Folkuniversitetet Merkezi'nde DAOBM'ye uygun dil öğretimi yapılmaktadır. Fakat TYDÖ alanında DAOBM'ye göre oluşturulmuş ders müfredatının, ders materyallerin olmadığı ve kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Bazı kursiyerler kurs devam ederken tatile gitmektedir ve bir kaç hafta derslere katılamamaktadırlar. Toplamda 24 saat olan ders saatleri telafi dersler için yeterli olmamaktadır.⁹

İSFM'daki dersliklerin fiziksel durumlarının iyi olduğu, okutmanlar ile kursiyerler arasında iletişimin problemsiz şekilde kurulacağı rahatlıktır. Ancak İSFM'da Türkçe derslikler yeterli gelmediği zamanlarda yakınlardaki liselerden ve diğer okullardan sınıflar

⁶ Türkçe okutman, kişisel görüşme, 4-12 Ekim 2017

⁷ Türkçe okutman, kişisel görüşme, 4-12 Ekim 2017

⁸ Türkçe okutman, kişisel görüşme, 4-12 Ekim 2017

⁹ Türkçe okutman, kişisel görüşme, 4-12 Ekim 2017

kiralanmaktadır. Bazen 5 kişiden oluşan küçük Türkçe dil gruplarında çok büyük derslikler kursiyerlerin dikkatini dağıtabilmektedir.

İSFM’da kursiyerlerin Türkçe öğrenme sebeplerini birçok kursiyerin Türkiye’de turistik bölgelerde konut almış olmaları ve Türkiye’de tatillerini yaparken Türkçe konuşmak istemeleri ve sık sık Türkiye’ye tatile gitme isteği oluşturmaktadır. Ayrıca Türk partnerle yaşanan evlilik veya diğer birliktelikler, bir Türk ile bir İsveçliden olan çocukların kendi anne veya babasının dillerine ilgi duyması da Türkçe öğrenme sebepleri arasındadır.¹⁰

Okutmanlar saat ücretli çalıştıklarından başka işlerde de çalışmakta, iş sonrasında akşam kurslara katılmaktadırlar. Bu durum okutmanlarda yorgunluğa ve motivasyon eksikliğine neden olmaktadır.

2.3. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

2.3.1. Avrupa Konseyi ve Dil Politikası

Avrupa Konseyi (İng. Council of Europe) 5 Mayıs 1949 tarihinde 10 ülkenin (Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İsveç, İtalya ve Norveç) katılımıyla kurulmuştur. Konseyin merkezi Fransa, Strazsburg’dadır. Türkiye de Avrupa Konseyine 1949 yılında kurucu üye statüsünde dahil olmuş olup Konseyin tüm çalışmalarına katılmıştır (Demirel, 2014: 21). Konseyin şu anda 47 üyesi bulunmaktadır (Council of Europe, b.t).

Avusturya’nın Graz kentinde 1994 yılında *Avrupa Modern Diller Merkezi* kurulmuştur. Daha sonra Avrupa Konseyi, dil eğitim politikası etrafında 26 Eylül 2001 yılını *Avrupa Diller Yılı* olarak kutlamayı ilan ederek dilsel çeşitlilik çalışmalarına yeni bir yön kazandırır. Bu etkinlikle dil çeşitliliğine ve yaşam boyu dil öğrenimine dikkat çekmek istenmektedir. Demirel’e (2014: 22) göre, Türkiye Avrupa Birliği ile bütünleşmeyi hedef alarak bu bağlamda çalışmalarına başlamıştır. Eğitim sisteminde yapılacak tüm yenilikçi çalışmalarda Avrupa ile uyumlu olunmasına özen gösterilmesi önemlidir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretim programları Avrupa Konseyi ve *Yaşayan Diller Bölümünün* geliştirdiği standartlara göre düzenlenmesinin önemli olduğunu belirtmektedir.

¹⁰ Türkçe okutman, kişisel görüşme, 4-12 Ekim 2017; 1-11. kursiyer, kişisel görüşme, 4-12 Ekim 2017

Bu amaç doğrultusunda Avrupa Konseyi *modern diller* alanında üç temel ilke benimsemiştir. Konseyin belirlediği ilkeler şunlardır:

- “1. Avrupa’daki farklı dil ve kültür çeşitliliği zengin bir mirastır, bu zenginliğin korunup geliştirilmesi gerekir. Bu dil ve kültür çeşitliliği ortak bir kaynaktır ve bu çeşitliliğin iletişim kurmada bir engel olmaktan çıkarılıp karşılıklı zenginleşme ve anlayış hâline dönüştürülmesi için eğitim alanında büyük çaba gereklidir.
2. Avrupa’da hareketliliği arttırmak, karşılıklı anlayışı ve iş birliğini teşvik etmek, ön yargı ve ayrımcılığın üstesinden gelmek için, farklı ana dile sahip Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşimin kolaylaştırılması gerekmektedir. Bu, ancak modern Avrupa dilleri hakkında daha iyi bilgiye sahip olmakla mümkün olacaktır.
3. Üye ülkeler, modern dil öğrenme ve öğretme alanındaki ulusal politikaları benimseyip geliştirdiği takdirde ve sürekli iş birliği içinde bulunarak, politikalarının koordinasyonu için gerekli düzenlemeleri yaparak Avrupa düzeyinde daha büyük bir yakınlaşma sağlayacaktır.” (Council of Europe, 2005 [2001]: 2).

Yukarıda başvuru metninde belirtilen hedefler doğrultusunda Konsey, üyelerini çok kültürlü topluma hazırlamak için birçok fırsat çerçevesinde ortak bir eğitim sistemi oluşturma düşüncesi etrafında adımlar atmaktadır. Çok kültürlü ve çok dilli bir Avrupa’da dilsel ve etnik ayrımcılığın, ırkçılığın önüne geçilebilmesi aynı zamanda karşılıklı hoşgörü ve ortak bilincin oluşturulabilmesi ancak sağlıklı iletişim kurulmasıyla mümkündür. Bu sayede üye ülkeler arasında dil öğrenme ve öğretme yolları geliştirilerek sınırlar arasında da siyasi, kültürel, ekonomik ve ticari ilişkilerin hızlandırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, “Yabancı dil yeterliliği, her Avrupa vatandaşının, Avrupa öğrenme toplumu içerisinde, özellikle de kişilerin hareket özgürlüğü hakkını kullanarak, eğitim ve iş fırsatlarını geliştirebilmeleri için edinmeleri gereken temel becerilerden birisi olarak kabul edilmektedir.” (Can, 2011: 183).

Bu kapsamda Türkiye’nin de üyesi olduğu Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni* (DAOBM, İng. Common European Framework of Reference for Languages) adı altında dillerin öğretimi, öğrenimi ve değerlendirilmesinde standart bir başvuru kaynağı olan ortak bir başvuru metni oluşturulmuştur (Council of Europe, 2005 [2001]).

15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Demirel’in (2014: 23) ifade ettiği gibi Polonya’nın Krakow şehrinde düzenlenen *Avrupa Eğitim Bakanları Daimi Konferansı* sonunda yürürlüğe giren DAOBM projesi uygulamasına geçilmesi kararlaştırılmıştır. Bu

projenin, 2004-2005 öğretim yılına kadar önce pilot okullarda uygulanması daha sonra da tüm Avrupa Konseyi üye ülkelerine yayılması planlanmıştır.

“Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu açıklamalar aynı zamanda dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını da kapsamaktadır. Başvuru metni aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır.... Başvuru metni, hedef, içerik ve yöntemlerin kesin tanımları için ortak bir temel ortaya koyarak dersler, ders içeriği ve özelliklerin şeffaflığını sağlayarak, bu sayede modern diller alanında uluslararası düzeyde eşgüdümü artırmış olacaktır. Bu nesnel ölçütler dil yeterliliğini tanımlamada kullanılacak ve farklı öğrenim ortamlarında edinilen özelliklerin karşılıklı olarak tanınmasını kolaylaştıracak ve aynı zamanda Avrupa’daki hareketliliğe de yardımcı olacaktır” (Council of Europe, 2005 [2001]: 1).

Avrupa Ortak Başvuru Metnine, 2015 yılında çok sayıda kurumun desteği yapılan çalışmalar sonucu çok dillilik, çok kültürlülük, eşzamanlı etkileşim, fonoloji, aracı tanımlı değerlendirilmesi, literatürün değişmesi ve genç öğrenenlerin de dahil edilmesi bağlamında değişen bakış açısı ile güncelleme yapılmıştır. Ortak başvuru düzeyleri özdeğerlendirme çizelgesinde Anlama, Konuşma, Yazma başlıkları Alımlama (İng. Reception), Etkileşim, Üretim ve Aracı (İng. Mediation) şekline getirilerek dil düzeyleri tanımları değiştirilmiş; becerileri ve kapsamaları genişletilmiştir. Bazı dillere Plus Levels ve Pre-A1 seviyeleri getirilmiş; hatta İşaret Dilleri de çerçeve metni kapsamına dahil edilmiştir (Council of Europe, 2018).

Bu DAOBM projesi ile gerçekleştirilmek istenen esas amaçlardan biri de, her bir Avrupa vatandaşının dil pasaportuna sahip olmasını sağlamaktır.

2.3.2. Avrupa Dil Portfolyosu

Avrupa Dil Portfolyosu (İng. the European Language Portfolio) hedef dili kullananlar olarak çerçeve programdaki başarılı olduğu düzeyleri ve becerileri ile dil gelişim yeterlilikleri kayıt altına aldığı, kişinin kendini bu yönlerle değerlendirdiği ve gerektiğinde beyan etmede kullandığı dosyadır. Bu dosya *Dil Pasaportu*, *Dil Biyografisi* ve *Dil Dosyası* olmak üç bölümden oluşur (Council of Europe, 2005 [2001]).

2.3.2.1. Dil Pasaportu

Kişinin belirli bir zamanda öğrendiği dillerin hangi düzeyde ve yeterlikte olduğunu gösteren belgedir. Dil düzeyleri ve dil becerileri DAOBM’de belirtilen çerçeve doğrultusunda kayıt altına alınmaktadır. Dil düzeyleri temel (A1, A2), bağımsız (B1, B2), yetkin (C1, C2) düzey olmak üzere altı aşamada ele alınmaktadır. Dil becerileri ise dinleme, okuma, konuşma, yazma, olmak üzere temel dört beceri kapsamında kişi öz değerlendirme yapabilmektedir. Ayrıca kişi dil pasaportuna, kişisel bilgilerini, yurt dışı deneyimlerini, almış olduğu diploma ve sertifikalarını da yazacağı bölüm de vardır (Council of Europe, 2005 [2001]).

2.3.2.2. Dil Biyografisi

Kişinin dil öğrenme sürecini, amacını ve deneyimlerini paylaştığı bölümdür. Yani; dil öğrenim geçmişinde mezun olduğu okullar ve devam ettiği okul, katılmış olduğu dil kursları, eğitim süreciyle ilgili bireysel görüşleri, dili ne zaman ve nasıl öğrenmeye başladığı, hangi dili ne seviyede bildiği, kültürlerarası deneyimleri, yer aldığı dil projelerin, gezilerin ve kişisel dil başarılarının belgelendiği bölümdür. Bu bakımdan, dil biyografisi en kapsamlı bilgilerin verildiği kısımdır. Kişi bu sayede de dil öğrenim süreci boyunca yaşadığı tecrübelerini aktararak kendi öz değerlendirmesini yapmış olur (Council of Europe, 2005 [2001]).

2.3.2.3. Dil Dosyası

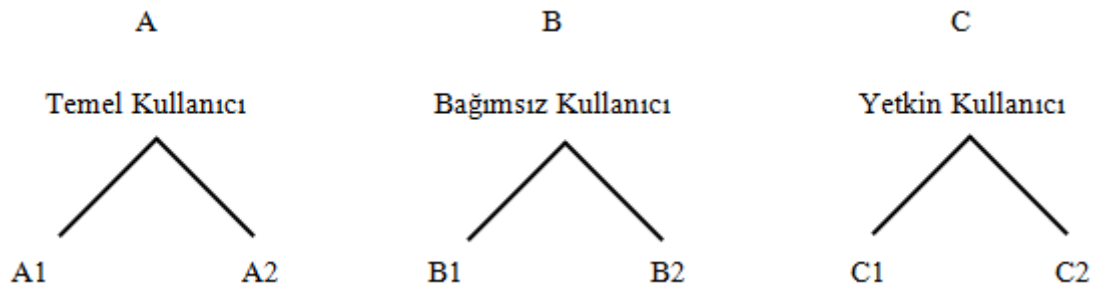
Kişinin dil pasaportu ve dil biyografisinde yer alan başarı ve deneyimlerini sertifika, diploma, rapor, mektup, fotoğraf, şiir gibi evraklarla somut olarak belgelendirdiği bölümdür. Bu belgeleri kronolojik sırayla birlikte bulundurması gerekir (Council of Europe, 2005 [2001]).

Avrupa Dil Portföyü, kişinin kendi dil öğrenimine ve kültürel deneyimlerine yönelik öz değerlendirme yapıp bunları kayıt altına aldığı, resmi ya da yarı resmi belgelerle evraklarını sunduğu dosyadır.

2.4. Ortak Dil Düzeyleri

Avrupa Konseyi'nin hazırlamış olduğu DAOBM etrafında belirlenen düzeyler üç ana kategoriye (A, B, C) ayrılmış olup bunlar; temel, bağımsız ve yetkin seviye olarak adlandırılmıştır. Bu ana kategorilerin her biri de kendi arasında iki alt düzeyde ele alınarak altı temel dil düzeyi Şekil 1'de görüldüğü gibi A1, A2, B1, B2, C1, C2 ile tanımlanmıştır.

Şekil 1. DAOBM'de Belirtilen Dil Düzeyleri



Kaynak: Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment* (23, Figure 1). Strasbourg: Cambridge University. 14 Haziran 2017, <https://rm.coe.int/1680459f97>.

Dil düzeyleri Avrupa Konseyi tarafından DAOBM temel alınarak yukarıda görüldüğü gibi düzenlenmiştir. Tablo 2'ye göre, *temel kullanıcı* (A1, A2) başlangıç düzeyidir. Genel günlük dili kullanabildiği, kendini yalın ve basit şekilde ifade edebilir. *Bağımsız kullanıcı* (B1, B2) orta düzeydir. Öğrenenin uzmanlık alanıyla ilgili soyut ve somut durumlar hakkında görüşlerini, hayallerini açık ve kısa bir şekilde anlatabilir. Son olarak da *yetkin kullanıcı* (C1, C2) ileri düzeydir. Bu düzey, öğrenenin kendini çoğu konu hakkında doğal, akıcı ve net şekilde çoğu zaman akademik ve mesleki amaçlı ifade edebildiği düzeydir.

Öğrenenin kendini dil öğretiminde bu altı düzey etrafında değerlendirilmesi amacıyla her düzey ve beceri için tanımlamalar yapılmıştır. Dil düzeylerine göre yapılan tanımlamalar Ek-2'de gösterilmiştir. Bu tanımlamalarda da görüldüğü gibi Başvuru Metninde ve Dil Portfolyosu'nda dil yeterlilik alanları beş temel dil becerisi olan dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım becerilerine göre oluşturulmuştur. Bu başvuruda, dil becerileri anlama bağlamında, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama; konuşma bağlamında ise karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu kazanımlar dil öğrencisine neleri ne seviyede öğreneceğine dair

yol göstermekte, gerektiğinde öğrencinin kişisel ihtiyaçlarına göre yeniden şekillendirilebilmektedir.

Tablo 2. Ortak Başvuru Düzeyleri: Küresel Ölçek

Yetkin Kullanıcı	C2	Duyduğu ve okuduğu her şeyi kolayca anlayabilir. Farklı yazılı ya da sözlü kaynaklardan edindiği bilgiyi özetleyebilir, bu kaynaklara dayalı olarak bir tartışmayı yapılandırabilir, akıcı ve doğal bir anlatım ile sunabilir. Akıcı bir dil kullanarak kendini tam anlamıyla ifade edebilir. Karmaşık durumlarda bile kendini ifade ederken ince anlam farklarından yararlanabilir.
	C1	Farklı yapıya sahip uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve bu metinlerdeki dolaylı anlatımları ve imaları fark edebilir. Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bularak kendini doğal ve akıcı bir şekilde ifade edebilir. Dili akademik ve mesleki amaçlar için ve günlük yaşamda esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda, bağlantıların ve ilişkilerin açıkça ortaya konduğu, iyi yapılandırılmış, ayrıntılar içeren metinler yoluyla kendini akıcı bir şekilde ifade edebilir.
Bağımsız Kullanıcı	B2	Soyut ve somut konulara dayalı karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir, kendi uzmanlık alanı olan konularda teknik tartışmalar yürütebilir Çok zorlanmadan, belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak anadilde konuşan birisiyle iletişim kurabilir. Farklı konularda, ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade edebilir ve bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak kendi bakış açısını yansıtabilir.
	B1	Günlük yaşamda, işte ya da okulda, sık karşılaştığı ve tanıdık olduğu konulara dayalı yazılı ve sözlü ifadeleri ana hatlarıyla anlayabilir. Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumların üstesinden gelebilir. Kişisel ilgi alanları doğrultusunda ya da bildiği konularda, basit, ancak fikirler arası bağlantıların oluşturulmuş olduğu metinler yoluyla kendini ifade edebilir. Yaşadığı olayları ve deneyimlerini aktarabilir; düşlerinden, umutlarından ve isteklerinden söz edebilir, görüşlerini ve planlarını kısaca nedenleriyle ortaya koyabilir.
Temel Kullanıcı	A2	Kişisel, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili konularda çok sık kullanılan temel deyimleri ve cümleleri anlayabilir. Bildiği, alışılmış konularda doğrudan bilgi alışverişinde bulunarak basit düzeyde iletişim kurabilir. Basit bir dil kullanarak kendi özgeçmişi ve yakın çevresi hakkında bilgi verebilir ve anlık gereksinimleri karşılayabilir
	A1	Somut gereksinimlerini karşılayabilmek adına bilinen, günlük ifadeleri ve çok temel deyimleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini ya da başkalarını tanıtabilir, bu bağlamda, nerede oturduğu, kimleri tanıdığı, sahip oldukları ve benzeri temel sorular yoluyla iletişim kurabilir. Konuştuğu kişilerin yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşması ve yardıma hazır olması halinde basit düzeyde iletişim kurabilir.

Kaynak: Council of Europe (2001). *Ortak başvuru düzeyler: küresel ölçek*. 1 Ocak 2019, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bc7a>.

2. Dil Öğretim Yöntemleri

Dil öğretiminde günümüze kadar çeşitli yaklaşım, yöntem ve teknikler kullanıla gelmiştir. Bu yöntemler zamanla hedef dilin birtakım ihtiyacını karşılayamamış ve farklı yöntem arayışına gidilmiştir.

Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığının 1982 yılında ortaklaşa düzenledikleri *Yabancı Dil Öğretimleri Programları* konulu seminerlerde belirlenen belli başlı yöntemler sınıflaması esas alınarak açıklamalar yapılmıştır. Söz konusu seminerde Türk ve Avrupalı uzmanlar tarafından; Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem, Doğal Yöntem, İşitsel-Dilsel Yöntem, Bilişsel Yaklaşım, İletişimsel Yaklaşım ve Seçmeli Yöntem belirlenmiştir (Demirel, 2014: 35).

Bu yöntemlerin dışında Telkin Yöntemi, Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi, Sessizlik Yöntemi, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, İşitsel-Görsel Yöntem, Görev Temelli Yöntem ve İçerik Merkezli Yöntem yabancı dil öğretiminde daha az yaygınlık kazanmış ve alternatif olarak kullanılan başlıca diğer yöntemlerdir (Demirel, 2014: 60).

Bu yöntem ve yaklaşımlardan bazıları, belirli bir dil öğretim geleneğinin bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve uzun yıllar kullanılmıştır. Bazıları ise kullanılan yöntem ve yaklaşımların yetersizliğinden dolayı güncel ya da moda dil bilim gibi akımların etkisiyle oluşturulmuş yöntemlerdir (Gür, 1995: 31). Bununla birlikte, sayıca fazla olan yöntemler beraberinde bazı sorunları da getirmişlerdir. Bu görüşe göre yöntemler kalıba sokulan yapılarından dolayı artık kullanılmamaktadırlar. Yine de dil eğitiminin sistemli ve bilinçli bir süreç oluşu yöntemlerin varlığını değil özelliklerini sorgulamayı sağlamıştır.

Bu bağlamda, hedef dile uygun olan yöntem belirlenirken Richards ve Rodgers'un (2006) değindiği şu hususlara dikkat etmek gerekir:

- “1. Dil öğretimindeki ana amaç nedir?
2. Dilin temel özellikleri nelerdir ve bu öğretim yöntemini nasıl etkiler?
3. Dil eğitiminde seçilecek yöntemin ilkeleri neler olacaktır?
4. En iyi öğrenme için belirlenmesi gereken düzenleme, sıralama ve sunum nasıl olmalıdır?
5. Dil öğretimi esnasında ana dilin rolü ne olmalıdır?
6. Dil öğretiminde hangi süreç takip edilmeli ve hangi yöntemler birbiriyle birleştirilmelidir?
7. Hangi durumlarda hangi teknik ve etkinlikler daha iyi kullanılabilir?” (s. 4).

Kullanılan yöntemlerin, hedef kitlenin özellikleri doğrultusunda öğretici tarafından belirlenmesi gerekir. Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığının hem fikir olduğu sınıflandırmalarına göre belli başlı yöntemler ve özellikleri alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

2.5.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi

Latince öğretiminin etkisiyle geliştirilmiş ve günümüze kadar kullanılmış bir yöntemdir. Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin, Richards ve Rodgers (2006: 5-6), aslında ilk olarak Amerika’da Prusya metodu olarak bilindiğini belirtmektedir. 1840 ve 1940 tarihleri arasında Avrupa’da yabancı dil öğretimi alanında bu yöntem etkili bir şekilde ve dünyanın bazı bölgelerinde geniş bir biçimde kullanılmıştır Richards ve Rodgers (2006)'a göre Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminde, dil bilgisi kurallarının ayrıntılı çözümlenmesi ile ana dilden hedef dile cümle ve metin çevirileri yapılır. Cümle, dil öğretiminin temel uygulama birimidir. Kelime seçiminde okuma metinleri bağlamında hareket edilerek iki dilli kelime listeleri, sözlük çalışmaları ve ezber yapma yöntemiyle kelimeler öğretilir. Okuma ve yazma becerilerinin ilk olarak geliştirilmesine karşılık konuşma ve dinleme becerileri geri planda tutulur. Dil Bilgisi çevirisi yapılacak metinde dil bilgisi kuralları sunulur, kelime listeleri açıklamalarıyla birlikte verilir ve çeviri alıştırmaları bulunur. Yapılan çevirilerde tam doğruluk önemlidir. Öğrencilerin yaptıkları çevirilerde yüksek bir başarı göstermeleri beklenir. Önce dil bilgisi kuralları verilir ve daha sonra bu kurallar çeviri alıştırmalarıyla uygulamaya dönüşür. Pek çok Dil Bilgisi-Çeviri metninde, metin boyunca var olan dil bilgisi konularının sıraya konduğu bir program takip edilir ve bu yöntemle birlikte dil-bilgisi öğretimi için organize ve sistematik bir yol izlenmiştir. Öğrencinin ana dili, öğretim dili olarak kullanılır. Yeni konuların açıklanmasında ve yabancı dil ile öğrencinin ana dili arasında karşılaştırmaların yapılmasında, öğrencinin ana dili kullanılır.

Buna göre, Dil Bilgisi-Çeviri yöntemi, dil öğretiminde öğrencinin ana dili merkez alınır. Larsen Freeman ve Anderson (2014), hedef dilin dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi yoluyla, öğrencilerin ana dillerinde dil bilgisi konularına daha fazla aşina olacaklarını ve bunun öğrencilerin ana dillerini daha iyi konuşup yazmalarına yardım edeceğini belirtir (s.41).

Dil bilgisi konularını ve metinleri ana dilinde açıklar ve ana dilden hedef dile çeviri yapması beklenir. Demircan (2013: 166), bu çevirilerin mekanik olarak yapıldığını, cümlelerin bağlam dışı ve yapay olduğunu belirtir.

2.5.2. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem

Direkt Yöntem, Dil Bilgisi-Çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Fransa ve Almanya’da geliştirilen bu yaklaşım, Amerika’da Berlitz okullarında kabul görmüştür. Richards ve Rodgers (2006), bu yöntemin ilke ve kullanım özelliklerini şu şekilde belirtir:

- “1. Sınıftaki öğretim özellikle hedef dilde yapılır.
2. Günlük kelime ve cümleler öğretilir.
3. Sözel iletişim becerileri, küçük ve yoğun sınıflarda öğretmen ve öğrenci arasındaki soru-cevap etkinliği etrafında organize edilen kademeli ilerleme ile inşa edilir.
4. Dil bilgisi, tümevarım yöntemiyle öğretilir.
5. Yeni öğretilecek noktalar sözel olarak iletilir.
6. Somut kelimeleri canlandırma, objeler ve nesneler; soyut kelimeleri ise düşüncelerin çağrışım yoluyla öğretilir.
7. Hem konuşma hem dinleme- anlama öğretilir. Doğru telaffuz ve dil bilgisi üzerinde durulur.” (s. 12).

Bu yöntemde, ana dili sınıf içerisinde kullanılmaz. Öğretmen açıklama ve çeviri yapmadan gündelik dilde karşılaşılan kelimeleri hedef dilde öğretmek ve sınıf etrafında hazır bulunan eşyaları göstererek doğal öğrenme sağlar. Dil bilgisi verilmeden tümevarım yoluyla öğretim yapılır. Konuşma becerisi önemlidir. Dil öğretiminin esas amacı iletişim kurmadır (Larsen-Freeman, 1986: 22-24). Direkt Yöntem, Berlitz gibi özel okullarda doğal dili konuşan öğretmenlerin standartları ve yüksek maaşları sayesinde başarılı olmuştur. Fakat buna rağmen uygulamanın zorluğu ve yöntem karşıtlarının baskısı yüzünden orta öğretimde başarılı olamamıştır (Richards ve Rodgers, 2006: 12).

2.5.3. Doğal Yöntem

Bu yaklaşımda, Kaliforniya’da İspanyolca öğretmeni olan Tracy Terrell tarafından 1977’de dil öğretimi için yeni bir felsefe önerilmiştir. Bu, araştırmanın ikinci dil edinimi çalışmalarında tanımlanan “doğalcı” ilkelerin dâhil edildiği bir dil öğretimi önerisi geliştirmeye yönelik bir girişimdir. Doğal yaklaşım, Terrel’in İspanyolca öğretme deneyimlerinden kaynaklanıyordu. Aynı zamanda temel düzeyde ileri seviyedeki derslerde ve diğer pek çok dilde kullanılıyordu (Richards ve Rodgers, 2006: 178).

Krashen’in Düzelti Modeli olarak adlandırılan ve beş hipotez üzerine kurulan Doğal Yöntem’in sınıflandırmaları şu şekildedir (Krashen, Krashen ve Trell’dan aktaran Salı, 2015: 170-172; Richards ve Rodgers, 2006: 181-183).

2.5.3.1. Edinim/Öğrenme Hipotezi

İkinci dilde ya da yabancı dilde yetenek kazanmak için iki yol vardır. Edinim (acquisition), çocuktaki birinci dil gelişimine paralel olan ‘doğal’ bir süreçtir. Bu süreçte, dilin anlaşılması ve anlamlı bir iletişim kurulması için dil yeterliliğin doğal gelişimini içeren bilinçaltı bir sürece işaret edilir. Öğrenme (Learning), ise bunun tersi olarak dille ilgili kuralların bilinçli bir şekilde öğrenilmesi sürecidir (Krashen, Krashen ve Trell’da aktaran Salı, 2015: 171; Richards ve Rodgers, 2006: 181).

2.5.3.2. Düzelti Hipotezi

Bu kurama göre, dilsel sistem ikinci ya da yabancı dilde iletişimde bulunduğunda ortaya çıkar ve bilinçli öğrenme bu dilsel sistemdeki hataları kontrol ederek düzelten bir monitör gibi davranır. Buna göre “zaman”, “forma odaklanma” ve “dil kurallarının bilinmesi” kişinin düzeltme yapması için gerekli ön koşullardır (Richards ve Rodgers, 2006: 181-182).

2.5.3.3. Doğal Sıra Hipotezi

Bu hipoteze göre, dil bilgisel yapıların edinimi tahmin edilebilir bir sıra izlemektedir. Dil edinim sürecinde yapılan hatalar, doğal gelişimin göstergesidir (Richards ve Rodgers, 2006: 182).

2.5.3.4. Girdi Hipotezi

Bu kuramda, dil edinimi ile öğrencinin ikinci dile maruz kalma esnasındaki ilişki dilsel girdi(input) sayesinde gerçekleşir (Richards ve Rodgers, 2006: 182).

2.5.3.5. Duygusal Süzgeç Hipotezi

Dil ediniminde, öğrencilerin duygusal durumlarına dikkat çekilerek, motivasyonu yüksek, kendine güvenen ve endişe derecesi düşük öğrencilerin dilsel girdiye yani edinime açık olmalarını savunulur (Richards ve Rodgers, 2006: 183).

Doğal Yöntemi, Demircan (2013) şu şekilde açıklar:

“Bir öğrenci topluluğuna, ilk dersten itibaren yalnızca öğretmenin kendi ana dili olan yabancı dil kullanılarak, sürekli konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu etkileşimi birbiriyle bir metin oluştururcasına bağlantılı, ama dil bilgisi açıklaması yapılmaksızın anlaşılabilir ölçüde yalın bir tümce dizisiyle gerçekleştirmek” (s. 163-164) şeklinde açıklamıştır.

Bu yöntemde, öğrenci dinleyici durumundadır. Açıklamalar öğrenciye mimiklerle, olmazsa yabancı dilde yapılır. Sözcük öğretimi önemli olduğundan yabancı dilde sık kullanılan kelimeler öğretilmelidir. Kelimelerin bağlam içinde öğretimi anlam bilimsel genişliğe ulaşmasını sağlar. Böylelikle ana dile başvurulmadan, metinden anlam çıkarılabilir (Demircan, 2013: 175).

2.5.4. İşitsel-Dilsel Yöntem

İşitsel- Dilsel Yöntem, Direkt Yöntemde olduğu gibi, Dil Bilgisi Çeviri Yönteminden farklı olarak incelenmiştir. Bu yöntem, II. Dünya Savaşı sırasında Amerika’da geliştirilmiştir. Bu sırada askerî amaçlı yabancı dil bilen insan sayısına hızlıca ihtiyaç duyulmuştur (Larsen-Freeman, 1986: 31). Amerika’nın II. Dünya Savaşına girmesi ile Amerika’da yabancı dil öğretimi ile ilgili önemli bir etki oluşturmuştur. Amerikan hükümetinde görev alacak personelin ana dilleri Almanca, Fransızca, İtalyanca, Çince Japonca, Malayca ve diğer dilleri iyi kullanan, ayrıca tercümanlık, asistanlık, çevirmenlik alanlarında çalışabilecek kişilere özel bir dil öğretiminin uygulanması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Richards ve Rodgers, 2006: 50).

İşitsel-Dilsel Yöntemin öne çıkan ilkeleri şunlardır:

- “1. Dil, öncelikle konuşmadır. Okuma ve yazma çalışmalarına geçebilmek için dinleme ve konuşma alanında ilerlemek gerekir. Sözel-dilsel alıştırma diğer dil becerilerinin kazanılması için önemlidir.
2. Dil öğrenimi alışkanlık geliştirme olduğu için, iyi alışkanlıklar hata yapmak yerine doğru yanıtlar vererek gerçekleştirilebilir. Diyalogları ezberlemek ve örnek çalışmaları tekrarlamak kişinin hata yapma olasılığını azaltır.
3. Her dilin kendine özgü özellikleri vardır. Bu yüzden ana dile benzeyen özellikler kolay öğrenilir. Analiz etmek yerine analogi (benzetme) dil öğrenimi için daha iyi bir temel oluşturur.” (Yaylı ve Yaylı, 2011: 14-15).

Bir dildeki kelimelerin anlamı, tek başına değil dil bilgisel ve kültürel bağlamda öğretilir. Bu nedenle dil bilgisi öğretimi tümdengelimci değil, daha çok tümevarımcıdır. Dil öğretimi bu dili konuşan kişilerin kültürel özelliklerinin de öğretimi demektir (Richards ve Rodgers, 2006: 57).

Bu bağlamda, İşitsel-Dilsel Yöntemde önce sözel beceriler daha sonra yazma becerileri geliştirilir. Benzetme yöntemi kullanılarak, ana dil ve hedef dil arasındaki dilsel benzerliklerin ve farklılıkların gösterilmesi önemlidir.

En çok kullanılan yapılar, deyimler ve kelimeler diyalog ile öğretilir. Derse başlama, ders metinleri bir diyalog ile başlar (Demircan, 2013: 215). Diyaloglar, paragraflar kelime çalışmalarında hedef dilin kültürünü yansıtacak şekilde belirli bir bağlam içinde sunulur. Bu sayede tekrar alıştırması, kelime çalışmaları, diyalog ezberleme, çeviri alıştırması, diyalog tamamlama ve dil bilgisi çalışmaları gibi etkinlikler yapılır.

2.5.5. Bilişsel Yöntem

Bilişsel Kod Öğrenme, İşitsel-Dilsel Yaklaşımına bir seçenek olarak 1960’lı yıllarda Chomsky tarafından geliştirilmiştir. Güzel ve Barın’a (2013: 196) göre, Ausubel ve Chomsky’nin fikirlerinin etkili olduğu bu yöntemde bilişsel öğrenme yönteminin diğer yöntemlerden farkı yabancı dildeki yeni bilgilerin depolanarak önceki edinilmiş bilgilerin yeni anlamlar kazanma sürecidir. Anlamlı bir öğrenmenin olabilmesi için önceki bilgilerle yeni bilgilerin işlenmesi gerekmektedir (Memiş ve Erdem, 2013: 305).

Demirel’e (2014: 46) göre dil bilgisi çalışmalarında tümevarım ve tümdengelim yöntemi kullanılır. Dil öğretiminde grup çalışmasının yanında bireysel çalışma da yapılır. Kurallar ana dilde ve hedef dilde karşılaştırmalar yapılarak açıklanır. Temel dil becerileri

eşit şekilde kullanılır ve aynı zamanda telaffuz eğitimi de yapılır. Mekanik bir öğrenme yerine anlamlı bir öğrenim tekniği tercih edilir.

“Bilişsel yöntem, daha önce geliştirilen yöntemlere nazaran çok daha çağdaş ve savunduğu görüşler açısından kendi içinde tutarlıdır. Bu yöntemi temellendiren üretimsel dilbilim de günümüzde daha geçerli bir yaklaşımdır.” (Memiş ve Erdem, 2013: 305). Demircan’a (2013) göre bu yöntem işitsel-dilsel yöntemle bir tepki olarak ortaya çıkarak onun dilbilim ve ruh-dilbilim kuramlarının ışığında öğretilmelidir (s. 223). Öğretmen bir rehberdir ve öğrenci merkezli bir dil öğretimi yapılır. Dil bilgisi kurallarını öğretimin ilk safhalarında mekanik bir şekilde vermek yerine ezber ve tekrarlarla kolaylaştırmak önemlidir.

2.5.6. İletişimsel Yöntem

“Bilişsel yöntemin eksik kalan yönlerine bir eleştiri olarak ortaya atılmıştır. Bilişsel yöntem teorisinin odak noktası, konuşan kişinin sahip olduğu, o kişinin bir dilde dilbilgisi yönünden doğru tümceler üretmesini sağlayan soyut yetenekleri karakterize etmektir. İletişimsel yöntem teorisi ise bu tür bir görüşün doğallıktan uzak olduğu, dilin iletişim ve kültürü birleştiren daha genel bir teorisinin parçası olarak görülmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır. Dilin iletişim olduğu teorisinden yola çıkan bu yöntemde, hedeflenen iletişim yetisinin geliştirilmesidir.” (Memiş ve Erdem, 2013: 306).

- “1. Öğrenci için anlamlı olan sözlü-yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık verilmelidir.
2. Öğretim öğrenci merkezlidir.
3. Öğretim etkinlikleri daha çok diyalog, grup çalışması, benzetim, problem çözme ve eğitsel oyunlarla öğrenime dayanır.
4. Amaç dilde yazılmış ve günlük iletişimde kullanılan özgün materyaller öğretim için kullanılır.
5. Öğretmenin hem ana dilde hem de amaç dilde yeterli olması gerekir.
6. Öğretmenin rolü, öğrencilere amaçlarına uygun bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olmaktır” (Demirel, 2014: 51).

Tüm bu yapılması öngörülen kuralların esas amacı, dil öğrencilerinin iletişimsel yetilerini en kısa ve doğru yoldan geliştirmektir. Bu iletişimi ise hem grupsal çalışmalarla hem de karşılıklı yazılı çalışmalarla geliştirmek önemlidir. Doğal materyallerin kullanılması öğrenimi daha kalıcı kılar. Öğretmenin alanında yetkin olması önemlidir ve rehber niteliğindedir. Larsen-Freeman’ın (1986) gözlemlerine dayanarak oluşturduğu ilkelere göre; Dil, daha çok bağlam içinde verilmelidir. Hedef dil, sadece öğrenme amaçlı edinilmeyip sınıf içinde iletişim için önemli bir araçtır. Dersin asıl işlevi, gerçek dil

kullanımı edinmek olduğundan dil bilimsel yapılar tutarlı bir şekilde verilmelidir. Oyunlar, gerçek iletişim ortamını sağlamaları bakımından önemlidir ve konuşmacı ortamdaki dinleyenlerden anında geri bildirim alır. Dil öğrencinin kendini ifade etmesi için fırsat verilmelidir. Yaptığı hatalar iletişim becerilerinin gelişmesi adına doğal karşılanmalıdır. İletişimsel etkileşim sayesinde öğrenciler arasında iş birliği gelişir.

2.5.7. Seçmeli Yöntem

Bu yöntem her yöntemin iyi taraflarını alıp duruma göre kullanılabilmesidir. Kelime öğretiminde doğrudan öğretme, dil bilgisi kurallarını öğretmede bilişsel yönetime, konuşma ve dinleme alışkanlığını kazandırmada kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yönetime ağırlık verilebilir (Demirel, 2014: 58).

Seçmeci yöntemin (eklektik) önemli özellikleri şunlardır:

“Dil öğretimi hayata dönük olmalıdır.

- Öğrenilen dilden başka dil kullanılmamalıdır.
- Çeviri dili yeni öğrenenler için faydalı değildir.
- Mekanik tekrarlar yerine anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara yer verilmelidir.
- Bir yapı tam öğretilmeden yeni bir yapıya geçilmemelidir.
- Okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine de hemen başlanmalıdır.
- Kelime öğretimine hemen başlanmalı ve kelimelerin yavaş yavaş cümle içerisinde kullanılmasının öğretime geçilmelidir.
- Öğrencilerde dili öğrenme arzusu uyandırılmalıdır.
- Öğretim basitten zora, somuttan soyuta doğru olmalıdır.
- Öğrenciler arasındaki farklar unutulmamalıdır.” (Barın, 2007: 27).

Buna göre, hedef kitlenin hazır bulunuşluluğu, yaşı ve öğrenme amacı göz önüne alınarak dil öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Dil öğretiminin anlamlı ve kalıcı olabilmesi için dil öğrencisinin iletişime açık, gerçek hayata yönelik durumlara maruz bırakılması gerekmektedir.

2.6. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusunda gerek Avrupa Konseyi’nin çalışmaları ve gerekse dil öğretimindeki ihtiyaçlar dikkate alındığında amacı tam olarak gerçekleştirebilmek için *Öğretim öncesi hazırlıklar, Öğretimde uyulması gereken ölçütler*

ve *Öğretim sonrası değerlendirme* olmak üzere üç aşamalı bir program uygulanması gerekir (Benhür, 2002).

Öğretim öncesi hazırlıklar; kurs yöneticisinin, ders öğretmeninin kursiyerlere yönelik uygulamış olduğu dil ihtiyaç analizi gereksinimlerini ortaya koyduğu aşamadır. İhtiyaç analizi çıktılarına göre mevcut durum ile istenen durum arasındaki farklara bakılarak ihtiyaçların giderilmesine yönelik düzenlemeler yapılır. Benhür'e (2002) göre İhtiyaç Analizi, Yöntem ve Teknikler, Öğretim Elemanı, Ders-Araç Gereçleri, Öğretim Süresi, Basamaklı Kur Sistemi, Eğitim-Öğretim Ortamı gibi özelliklerin düzenlendiği hazırlık aşamalarıdır. Bu ihtiyaç analizi çıktılarına göre öğretimde uyulması gereken ölçütler, beş temel becerinin geliştirilmesi öncelikli amaç olarak bunlara zemin oluşturan dilbilgisi, kelime öğretimi, metin ve diyalogların seçiminin DAOBM etrafında hazırlanması ve uygulanmasıdır. Öğretim sonrası değerlendirme aşaması tüm çıktıların değerlendirildiği aşamadır.

2.6.1. Dil Öğretiminin Planlanması

Başarılı bir öğretim sürecinin önkoşulu hedef kitlenin özellikleri, (eğitim durumu, yaşı vb.) dili öğrenme ihtiyacı, kursun süresi dikkate alınarak dil öğretimi öncesinde ve sürecinde değişen ihtiyaçlara yönelik ders programı hazırlamadır. Bu gereksinimleri ders materyali oluşturma, ders kitabı yazma gibi alanlarda da göz önünde bulundurarak kullanmak yerinde olacaktır (Demirel, 2014: 30; Güzel ve Barın, 2013: 250).

2.6.2. Dört Temel Beceriye Dikkate Alma

Dil öğretiminde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri aynı anda geliştirilmelidir. Bu bakımdan ders kitapları, eğitim programları, etkinlikler, yöntemler ve teknikler dil öğrencilerinin ihtiyaç gereksinimleri ve dört beceri dikkate alınarak hazırlanmalı ve bu temel beceriler birbirinden ayrı düşünülmemelidir (Demirel, 2014: 29; Güzel ve Barın, 2013: 251).

2.6.3. Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Gitme

Dil öğretiminde öncelikle somut yollarla seviyeye uygun kolay kelimelerden başlanılmalıdır. Görsel afişler, slayt sunumları, kelime kartlarından yararlanılmalı gerektiğinde yaparak ve yaşatarak kelimelerin, kalıp ifadelerin akılda kalması

sağlanmalıdır. Demirel'e (2017: 112) göre hedeflerin aşamalı olarak sınıflandırılmasında yaygın olarak kabul edilen görüş Bloom Taksonomisidir. Buna göre hedefler kolaydan zora, basitten karmaşığa göre sıralanır ve en basit davranış en alt basamaktayken en zor ve karmaşık davranışlar en üst kademedede yer aldığını belirtilir..

2.6.4. Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma

Yabancılar Türkçe öğretiminde tüm bilgiyi tek seferde vermek yerine belli periyotlarla sarmal şekilde verilmelidir (Demirel, 2014: 31; Güzel ve Barın, 2013: 251).

2.6.5. Verilen Bilgi ve Örneklerin Hayata Uygunluğu

Dil öğrencisi hedef dile motive edici materyal, pratik ve uygulamalarla karşılaştırılmalıdır. Güzel ve Barın'a (2013: 252) göre “..iletişime dönük etkinliklerin önemi büyüktür. Çünkü dili öğrenen yabancı, toplum arasına karıştığında öğrendiklerini uygulamaya dökebilmeli ve çevresiyle istediği biçimde doğru bir iletişim kurabilmelidir.”.

2.6.6. Öğrencileri Etkin Kılma

Yabancılar Türkçe öğretilirken sınıf içi ve sınıf dışı dil öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar sergilenmeli ve öğrenciyi etkin konumda tutulabilmelidir. (Güzel ve Barın, 2013: 252). Öğrenmeye somut biçimde maruz kalan dil öğrencisinin dile daha çok hâkim olması ve ders motivasyonunun sağlanması açısından rahat bir ortam oluşturulmuş olur.

2.6.7. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma

Her dil öğrencisinin dil öğrenme ihtiyacı farklı farklıdır. Eğitim durumu, yaşı, duyuşsal ve bilişsel farklılıkları dikkate alınarak ders uygulamalarında bu duruma dikkat edilmelidir. Oluşturulan gruplarda benzer profillerin bir arada olması gerek zaman gerek de emek kazanımı açısından dikkat edilmesi gereken önemli noktalardandır (Demirel, 2014: 31; Güzel ve Barın, 2013: 252).

2.6.8. Görme ve İşitmeye Dayalı Araçlardan Yararlanma

Dil öğretiminde görsel ve işitsel araçların kullanımı öğrencilerin derse olan katılımını daha da etkinleştirmektedir. Bu sayede edinilen bilgiler daha kalıcı olmaktadır.

Günümüzde son yıllarda yapılan çalışmalarda görsel ve işitsel araçlarla öğretim teknolojilerinin geliştirildiği gözlemlenmektedir. TYDÖ, bu sayede daha geniş alanlara yayılması sağlanıp kısa sürede etkileşim fırsatı yaratılması bakımından önemlidir (Demirel, 2014: 30; Güzel ve Barın, 2013: 252).

2.7. İhtiyaç Kavramı

Dil öğretiminde ihtiyaçların belirlenmesi müfredat geliştirmenin ilk basamağıdır. İhtiyaçlar bireylerin sosyal, ekonomik ya da sosyoekonomik varlıklarının idamesi, geliştirilmesi, yinelenmesi maksadıyla oluşturulabilir. İhtiyaç genel anlamıyla bir eksikliğin ya da istekliliğin giderilebilmesi ise, dil de bu durumların ortaya çıkmasıyla oluşan eylemlerle bir bütünlük arz edecektir. Berwick'e (1989) göre ihtiyaç mevcut durumla gelecekte olması istenen durum arasındaki ölçülebilir boşluk ve farklılıktır.

2.7.1. İhtiyaç Analizi

Dil öğretiminde 1970'lerden bu yana yaşanan son gelişmelere göre, “öğrenenlerin iletişimsel amaçlarına bakılmaksızın farklılaşmamış bir dilbilimsel beslenmeye” (Nunan 1999: 148) maruz kalarak müfredat geliştirmeye yönelik klasik yaklaşımların devriminden geçmiştir. Son yıllarda dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarında ilerleme kaydedilmesiyle öğrenenlerin dil ihtiyaçları ve hedefleri dikkate alınmaya başlanmıştır. Nunan (1999: 148) tarafından belirtildiği gibi, öğrenenleri müfredata uydurmak yerine, öğrenenlerin ihtiyacına uyacak şekilde müfredat tasarlanmalıdır. Buna göre, öğrenenlerin dil ihtiyaçlarına göre müfredat düzenlenerek öğrenci merkezli yaklaşımla dil öğretimi yapılması önemlidir.

İhtiyaç analizi, dil öğretiminde ve dil program tasarımında bir öğrenci veya öğrenci grubuna yönelik ihtiyaç gereksinimlerini belirleme, dil ve önceliklere göre ihtiyaçların düzenlenmesidir (Richards ve Schmidt, 2010: 389). “İhtiyaç analizi, öğrencinin dili neden öğrenmek istediğinin ve nerede, nasıl kullanacağını belirlenmesidir. Öğrencinin ihtiyacının öncelikle konuşma mı yazma mı olduğu, dili öğrenebilmek için ne kadar süre ayırdığı derse başlamadan önce bilinmelidir.” (Barın, 2007: 139). Örneğin, Türkçenin yurt dışında öğrenme amacıyla Türkiye’de Türkçe öğrenme amaçlarına yönelik ihtiyaçlar farklılık gösterebilmektedir.

İhtiyaç analizi sonuçlarına göre araştırmacılar hedeflerin seyrini, sürecini, rotasını belirler ve buna göre bilimsel bir yaklaşım belirler. Eğitim süresince devam eden ihtiyaç analizine göre de belirledikleri bu hedefleri gözden geçirir, değiştirir ve ona uygun öğretim teknikleri ve malzemeleri kullanırlar (Güzel ve Barın; 2013: 232). Bu nedenle, öğrenenlerin ihtiyaçları ile müfredat arasında gerçekleşmesi muhtemel olan açığı kapatmak için zaman zaman müfredat değerlendirilmelidir.

Eğitim programları alanında ihtiyaç saptama çalışmalarında toplumun, bireyin, konu alanının ihtiyaçlarını belirlemek önemlidir. Bundan hareketle *Toplumun beklentileri ve ihtiyaçları, Bireyin ihtiyaçları ve Konu alanı ile ilgili ihtiyaçlar nelerdir?* sorularına cevap vermek amaçlanmıştır (Demirel, 2017: 85; Durukan ve Maden, 2013: 515).

Toplumun ihtiyaçlarının bilinebilmesi için özelde her bir bireyin ihtiyaçlarını saptamak yerinde olacaktır. Toplumla bireyin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi sürecin uyum içinde işlemesini sağlayacaktır. Aynı zamanda eğitim programları hedefleri ile konu alanı arasında bir bütünlük sağlanması bireyin ve toplumun beklentileri karşılamak açısından önemlidir. Hedef dilde kullanılan öğretim yöntem ve materyallerinin dil öğrenecek grupların özel ihtiyaçlarına göre hazırlanmaması durumunda dil öğrenimi gerçekleşmeyecek ya da en azından yeterli olmayacaktır (Long, 2005: 1).

Buna göre, öğrenenlerin dil ihtiyaçlarına hızlı bir şekilde ulaşabilmelerine yardımcı olmak için öğrenenlerin dil ihtiyaçlarına daha hızlı karar vermek ve bunlara cevap vermek kritik öneme sahiptir (Hutchinson ve Waters, 1986). Bu nedenle, şimdiki ve gelecekteki mevcut durum ihtiyaç analizleriyle öğrenenlerin özel dil ihtiyaçlarına hitap eden öğrenci merkezli bir müfredat oluşturulmalıdır.

2.7.2. İhtiyaçların Değerlendirilmesi

İhtiyaç değerlendirmesi , “Ne?” ile “Ne olmalı?” arasındaki farkın belirlenerek bu farkın nasıl giderilmesi noktasında önceliklerin belirlenmesi sürecidir. Bu fark kurum ve bireyler açısından belirlenmelidir (Demirel, 2017: 91). İhtiyaç analizi, bilgi toplama sürecini oluştururken; ihtiyaç değerlendirme ihtiyaçlar için gerekli bilgilerin toplanmasından öte bulguların bulunması ve analiz edilmesi sürecini de kapsamaktadır.

Kaufman’a göre (1995) ihtiyaç değerlendirme süreci mevcut durum ile istenen durum arasındaki boşluğu tanımlamak, ihtiyaçlara öncelik vermek, sonlandırma ve azaltma için en önemli ihtiyaçları seçmek şeklinde yapılmaktadır.

İhtiyaç değerlendirme süreci çeşitli aşamalarla tamamlanır. Demirel (2017) şu şekilde sıralar:

- “1- Hazırlık: İhtiyaç değerlendirmesi yapmak için hazırlanmak
- 2- Bilgi Toplama: İhtiyaç değerlendirmesi için bilgi toplamak
- 3- Bilgilerin Analizi: İhtiyaç değerlendirmesi için toplanan bilgileri ayrıştırmak
- 4- Bilgilerin Rapor Edilmesi: İhtiyaç değerlendirmesi için belirlenen bilgileri rapor etmek
- 5- Bilgilerin Kullanımı: Bilgilerden yararlanmak” (s. 91).

“Eğitim ihtiyacını belirleme sürecinin ilk adımı olan hazırlık aşamasında öncelikli iş ve işlemlerin belirlenmesi ihtiyaç belirlemede hangi yaklaşımın benimseneceğinin ve özellikle hangi yöntemin ya da tekniğin kullanılacağına belirlenmesi anlamına gelir. Belirlenen yaklaşıma uygun olan yöntem ya da tekniğin kullanılarak gerekli verilere ulaşılan adım ise ihtiyaç belirleme sürecini ikinci aşaması olan bilgi toplama adıdır. İlk iki aşamada önemli bir yere sahip olan ihtiyaç belirleme yaklaşımları ve yöntemleri/teknikleri bilinirse ihtiyaç belirleme süreci daha iyi anlaşılacaktır.” (Karacaoğlu, 2009: 7).

İhtiyaç değerlendirme süreci, gerekli olan bilgilerin toplanmasıdır. Bu aşamada bilgiler 5NK1 yöntemi ile daha sistematik bir şekilde toplanır. Bu yöntem ile sorular yoluyla süreç hakkında bilgi edinilir (Corbel’den aktaran Adıgüzel, 2016). Adıgüzel’e (2016: 9) göre bu yöntem ile:

Ne? : İhtiyaç analizi çalışmasında mevcut eksiklik ve sorunlar ile öngörülen sonuçlara göre sorulara yanıt aranabilir.

Kim?: Bu soru ile hem etkilenen kişiler hem de etkileyen kişiler sorgulanır.

Nerede?: İhtiyaç analizi çalışması sırasında problemlerin nerede olduğu sorgulanır.

Ne zaman?: Bu çalışmada sorunların/eksikliklerin ne zaman yaşandığı sorgulanır.

Nasıl?: Bu soruyla ortam, yöntem ve uygulama sorgulanır.

Niçin? Bu aşamada ihtiyaç analizinin yapılma nedeni ve hedef kitleye yönelik sorular sorulur.

İhtiyaçların değerlendirilmesi aşaması birçok aşamadan geçmektedir. Gerekli bilgilerin toplanması sürecinde 5NK1 modeliyle detaylı bilgi edinilebilir. Bu bilgilerin analiz edilmesi, raporlanması ve ihtiyaç duyulan bilgilerin kullanılmasıyla hedefe ulaşılmış olunacaktır.

2.7.3. İhtiyaç Analizi Yaklaşımları

Benhür (2002) dil öğretim programının hazırlanmasında bazı aşamalardan bahseder. Bu aşamalar:

- “1. Öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi
2. İhtiyaçların göz önüne alınarak hedeflerin belirlenmesi
3. Öğretme ve öğrenme aktivitelerinin belirlenmesi
4. Geliştirilen programların değerlendirilmesidir.” (s. 14).

Böylece ihtiyaç analiziyle, dil öğrencilerinin ihtiyaçları tespit edilir. Sürecin sonunda ihtiyaçlar tespit edilerek değerlendirilir ve çözüm önerileri verilir. Mevcut durumdaki ihtiyaçları karşılamak için farklı yaklaşımlardan bahsedilir.

2.7.3.1. Farklar Yaklaşımı

Mevcut durum ile olması beklenen durum arasındaki farkı ortaya çıkarır. Bu yaklaşımın üç adımı vardır:

- “1. Hedef belirleme: Ne olması gerektiğini belirleme
2. Performans ölçümü: Neyin olduğunu belirleme
3. Farklılıkların tanımlanması: Ne olması gerektiği ve ne olduğu arasındaki farkların sıralanması ” (McKillip, 1987: 21).

Bu yaklaşıma göre ihtiyaç; ortaya konulan hedef doğrultusunda mevcut problemin ne olduğu belirlenerek ne olması gerektiği konusundaki durumların belirlenmesi yaklaşımıdır.

2.7.3.2. Demokratik Yaklaşım

Bu yaklaşımda üstün, baskın grupların çoğunluğu tarafından istenilen değişikliklere göre, baskın grupların yön verme ihtiyacı belirlenir (Demirel, 2017: 88-89).

2.7.3.3. Analitik Yaklaşım

Bu yaklaşım, ileride ortaya çıkması muhtemel ihtiyaçlardan yola çıkılarak ihtiyacın belirlenmesi sürecidir. Bir durumla ilgili bugünkü mevcut duruma ait bilgilerden yararlanılır ve geleceğe yönelik varsayımların/durumların ortaya konması istenir (Demirel, 2017: 88-89).

2.7.3.4. Öğrenci Merkezli Yaklaşım

Nunan'a (1988: 3) göre bu yaklaşımda öğrenenlerin nesnel ve öznel ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenen odaklı odaklı yaklaşıma önemlidir. Buna göre, öğrenenlere verimli öğrenme stratejileri düzenlemek, öğrenme yollarını belirlemelerine yardımcı olmak, müfredatı düzenlemek için becerileri önemsemek, öğrenenlerin kendi hedeflerini belirlemelerini sağlamak ve kendi kendini değerlendirme becerilerini geliştirmek önemlidir.

2.7.3.5. Öğrenme Merkezli Yaklaşım

Hutchinson ve Waters'a (1986) göre, sadece öğrenenlerin ihtiyaçları tüm öğrenme sürecini belirlemek için yeterli olmamaktadır. Toplum ile bireyler arasında ortak noktada buluşarak bir ilerleme kaydedilebilir. Yani, toplum hedefi belirler ve bireyler bu hedefe mümkün olduğunca yaklaşmak veya hedefi reddetmek için ellerinden gelenin en iyisini yapmalıdırlar.

2.7.4. İhtiyaç Analizi Teknikleri

Dil öğretimde bireylerin öğretim süreciyle ilgili tutum, istek, beklenti ve görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Birçok ihtiyaç, veri toplama teknikleri ile belirlenmektedir. Brown (1995: .45-50), ihtiyaç analizi için veri toplamada kullanılabilecek 6 veri toplama türünü listelemektedir.

2.7.4.1. Mevcut Bilgi

Kaynak tarama, açıklanması en kolay kategoridir. Bu tekniğin amacı, önceden mevcut olan herhangi bir bilgiyi kullanmaktır. Mevcut bilgiler, bir program içindeki veri kaynaklarını (eldeki dosya veya kayıtlar gibi) veya dış veri kaynaklarını (kütüphane kaynakları veya benzer öğrencilerle mevcut diğer programlarla değiştirilen mektuplar gibi)

içerebilir. Kayıt analizi (records analysis), Sistem analizi (systems analysis), Kaynak tarama (literature review), Mektup yazma (letter writing) olmak üzere dört farklı veri toplama aracı bulunmaktadır (Brown, 1995).

2.7.4.2. Testler

İhtiyaç analizinde vazgeçilmez bilgi kaynağı olan testler sonuçta ortaya çıkacak müfredatın da ayrılmaz bir parçasıdır. Testlerin yüksek kalitede olması şartıyla yeterlilik, teşhis ve başarı gibi farklı ölçüm araçları bulunmaktadır. Öğrencilerin seviyeleri en iyi yöntemle belirlenirse sınıflardaki öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları nedeniyle ortaya çıkacak sorunlara karşı, öğretmenlere yardımcı olunur. Brown'un (1995) *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development* adlı kitabın 4. Bölümünde Testler konusuna (s. 108-138) detaylı bir şekilde değinmektedir.

2.7.4.3. Gözlem

Program geliştirmede eğitimciler ve öğreticiler tarafından kullanılan bir tekniktir.. program geliştirme uzmanının neye, hangi düşünceye daha çok önem verdiği yönünde yoğunlaşması gerekmektedir ve bu süreçte dış faktörlerin etkisi nerdeyse yoktur (Demirel, 2017: 104). Brown (1995: 48), vaka çalışması (case study), günlük çalışması (diary study), davranış gözlemi (behavior observation), etkileşimli (interactional), envanter (inventory) gözlem aracını belirtir.

2.7.4.4. Görüşmeler

Bu teknikte, genellikle öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, üniversitede görevli uzmanların, öğrenci velilerinin, öğrencilerin, yayıncı ve yazarların, iş çevrelerinin ve gerektiği durumlarda da politikacıların görüşlerine başvurulmalıdır (Demirel, 2017: 108). Bireysel görüşmeler ve grup görüşmeleri görüşme araçlarıdır. Bireysel görüşmeler kişisel fikirlerin öğrenilmesini sağlar. Zaman alıcıdır. Grup görüşmelerinde görüşmeler gizli değildir (Brown, 1995: 49).

2.7.4.5. Toplantılar

Toplantılar, grup görüşmelerinden amaçlarına göre farklılık gösterir. Grup görüşmelerinde ihtiyaç analizi uzmanının gruptan bilgi toplamasına yardımcı olabilirken,

katılımcıların belirli görevleri yerine getirebilmesi için toplantıların yapılandırılması daha olasıdır. Ancak, grubun toplantılarını yaparken ve bir görevi yerine getirmeye çalışırken gözlem yapmak söz konusu kişiler ve program hakkında yararlı bilgiler sağlayabilir.

2.7.4.5.1 Delphi Tekniği

Bir araştırma, mevcut durumu açıklayan bilgilerden ziyade gelecekteki durumların nasıl olabileceği konusunda bilgilerin kontrollü bir şekilde toplanmasına dayanır. Demirel'e (2017) göre bu tekniğin amacı, belirli bir konu etrafında seçilmiş uzmanlara yönelik ortak görüşlerin alınarak, diğer anlamda ortak bir fikir etrafında toplanma çabalarıdır. Buna göre anketlerin kontrollü uygulanması sonucunda edinilen bilgilerin değerlendirilmesi sürecidir (s. 96). Delphi tekniği, öğretmenlerin ihtiyaç analizi için genel bir felsefe üzerinde anlaşmasına yardımcı olmak, müfredatın hedefleri ve amaçları hakkında bir fikir birliği oluşturmak için kullanılabilir (Brown, 1995).

2.7.4.5.2. Danışma Toplantıları

İhtiyaç analizinin ilk safhalarında ihtiyaç analizinin amaçları, kullanılacak teknikler ve kazanılacak faydaların ne olduğu hakkında personeli bilgilendirmek için danışma toplantıları düzenlenebilir. (Brown, 1995).

2.7.4.5.3. İlgili Grubu Toplantıları

Farklı program felsefelerinin göreceli değerlerini, öğrenci ihtiyaçlarının hedeflerde ne kadar detay verilmesi gerektiğine dair farklı görüşleri tartışmak üzere takımlar oluşturulabilir. Genel amaç, farklılıklarda uzlaşma veya uzlaşma yoluyla çözmektir (Brown, 1995).

2.7.4.5.4. Gözden Geçirme Toplantıları

Katılımcıların diğer süreçlerden toplanan bilgileri incelemek ve analiz etmek üzere eleme sürecine dikkat çekmek için yapılır. Bu aşamada, hangi bilgilerin dâhil edilip neyin göz ardı edileceği, farklı türde bilgilere ne kadar ağırlık verilip çelişkili bilgilerle nasıl başa çıkılacağı vs. hakkında kararlar alınabilir (Brown, 1995).

2.7.4.5.5. Progel-Dacum Tekniği

Bu analiz ile bir mesleğin beceri eğilimi belirlenir. Bu eğilim ve tutum, yeterlilik olarak birleştirilmiş davranış veya becerilerinin ayrı ayrı belirtilmesini sağlar. Meslek (iş) analizine göre, daha kısa bir zamanda çalışmalar bitirilir (Demirel, 2017: 99).

2.7.4.6. Anketler

Bazen görüşmeler ve toplantılar, daha geniş bir alanda takip edilmesi gereken sorunları ve soruları ortaya çıkarır. Yazılı anketler, bu tür bir durum için faydalı olabilir çünkü anketler büyük ölçüde bilgi toplamak için diğer tekniklerin çoğundan daha etkilidir. Bununla birlikte, bir ankette ortaya atılabilecek sorular çok çeşitlidir. Ayrıca, aşağıdaki amaçlardan herhangi birini gerçekleştirmek için anketler tasarlanabilir. Biyo data anketleri (Biodata surveys), görüş anketleri (Opinion surveys), öz derecelendirme (self-rating), yargısal derecelendirme (judgmental ratings) anket araçlarıdır (Brown, 1995).

Brown'un (1995) dil ihtiyaç analizi sınıflandırmasına göre; bir ihtiyaç analizi uzmanı rolüne göre bunları iki gruba ayırmaktadır. Birinci grup "mevcut bilgiler", "testler" ve "gözlemler" den oluşur ve bir ihtiyaç analizi uzmanı, mevcut programa dışarıdan pasif bir şekilde bakacak biri konumunda bulunur. "Grup görüşmeleri", "toplantılar", "anketler" ikinci grubu oluşurmakta ve ihtiyaç analizi uzmanı, bilgi toplamada programdaki katılımcılardan etkindir.

2.8. Dil  ğretiminde İhtiyaç Analizi  alışmaları

Araştırma konusuyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili alan yazısında pek çok çalışma bulunmaktadır. Bunlardan kimi yurt dışında yaşayan yabancılar üzerine çeşitli kurum ve kuruluşların yaptığı araştırma ve incelemeleri, bazıları da akademik çevrelerce hazırlanmış konuyla ilgili makaleler, yüksek lisans ve doktora tezlerini içermektedir.

2.8.1. Türkçe Dışındaki Dillerde Yapılan  alışmalar

Brown'un (1995) *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach To Program Development* adlı kitabında etkili bir dil programının geliştirilmesi ve uygulanmasına ilişkin farklı aşamaları ve etkinlikleri pratik ve kapsamlı bir şekilde beş bölümde incelemektedir. İhtiyaç analizi bölümünde hedef kitle, ihtiyaçları yürütme, ihtiyaç

analizinin tasarımı, elde edilen bilgilerin kullanılması ve ihtiyaç analizi anket örneklerine yer verilmiştir.

Richards'ın (2001) *Curriculum Development in Language Teaching* adlı kitabında durum analizi, ihtiyaç analizi, hedef belirleme, müfredat tasarımı, materyal geliştirme ve uyarlama, öğretme ve öğretmen desteği ve değerlendirme de dâhil olmak üzere müfredat geliştirme sürecindeki esas aşamalar değerlendirilmiştir. İkinci ve yabancı dil programlarını ve öğretim materyallerini geliştirmede, yönetmede ve değerlendirmede karşılaşılan sorunlara sistematik bir giriş yaparak etkili dil programlarının planlanması, geliştirilmesi ve yönetilmesiyle ilgili tespitler yapılmıştır.

Long'un (2005) editörlüğünü yaptığı *Second Language Needs Analysis* adlı kitabında, beş bölüm ve on bir makaleden oluşmaktadır. Bu bölümler sırasıyla metodolojik konular, iş alanı, kamu alanı, akademik alanı ikinci dil ihtiyaç analizi ve hedef söylem analizi başlıkları altında ele alınmıştır. Her bir makalede farklı alanlarla ilgili ikinci dil ihtiyaç analizi kavramları hakkında tespitlerde bulunulmuştur.

Songhori'nin (2008) *Introduction to Needs Analysis* adlı makalesinde Hedef Durum Analizi, Mevcut Durum Analizi, Pedagojik İhtiyaç Analizi, Eksiklik Analizi, Strateji Analizi, Öğrenme İhtiyaç Analizi, Ortalama Analizi ve Kayıt, Söylem ve Tür Analizi gibi yaklaşımlar değerlendirilerek ihtiyaç analizine yönelik farklı yaklaşımların öğrencilerin ikinci bir dili öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olacağı ve ihtiyaç analizine yönelik tek bir yaklaşımın öğrenmeyi kolaylaştırmayacağı vurgulanmıştır.

Chen, Chang ve Chang'ın (2016) *I Learn What I Need: Needs Analysis of English Learning in Taiwan* adlı makalesinde Tayvan'da 30 kıdemli öğrenci ve 30 işveren oluşan 60 katılımcıya bir anket uygulanmıştır. Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin bakış açılarından İngilizce öğreniminde ihtiyaç analizi ve iş yerinde İngilizce kullanımı ile ilgili olarak işverenlerin gerçek dil ihtiyaçlarını araştırmaktır. Buna göre, öğrencilerin ve işverenlerin, özellikle dinleme ve konuşma becerileri, İngilizce öğrenme ihtiyaçları bakımından farklı bakış açılarına sahip olduklarında göstermiştir. Buna ek olarak, okulda öğrenilen beceriler ile işyerinde işverenlerin ihtiyaç duyduğu beceriler tamamen uyum sağlamamaktadır.

Dil öğretiminde ihtiyaç analizlerine ilişkin farklı dillerin öğretimi üzerine yapılan çalışmalar da mevcuttur. Iwai ve diğerlerinin (1999) *Japanese Language Needs Analysis* adlı makalesinde Hawaii Manoa Üniversitesi'ndeki iki yıllık Japonca programı kapsamında öğrenim gören öğrencilerin Japonca dil ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır. Mohammed'in (1998) *Need Analysis and Course Design for Dacwa Students: Teaching Arabic for Specific Purposes (TASP)* adlı doktora tezinde Suudi Arabistan'da Arapça'nın yabancı dil olarak öğretimi alanındaki eksiklikleri gidermek için ihtiyaç analizi ve müfredat tasarımının gerekli olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma ışığında okuma becerisinin en gerekli beceri olduğu saptanmıştır.

2.8.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimiyle İlgili Çalışmalar

Başar ve Akbulut'un (2016) çalışmasında araştırma örneklemini Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B ve üzeri seviyede 85 kursiyer kişi oluşturmaktadır. Araştırmaya göre, kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının daha çok "bireysel ilgi ve ihtiyaçlar" boyutunda yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Özdemir'in (2016) *Yaşam Boyu Öğrenme Kurslarında Yabancı Dil Olarak Türkçe (Edinburgh Üçüncü Yaş Üniversitesi Örnekleme)* adlı makalesindeki veriler Edinburgh Üniversitesi Üçüncü Yaş Akademisi'nde Türkçe öğrenen altı kişi ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlemlerle elde edilmiştir. Bu çalışmada günlük dilde iletişim kurmak istemeleri bakımından otantik malzemeye karşılaşmak istemeleri, Türk kültürünü tanıtan etkinliklerin yapılmasını ve her seviyede Türkçe dersleri açılması gerektiği şeklinde tespitlerde bulunulmuştur

Jılta'nın (2016) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği* adlı yüksek lisans çalışması 2015 yılında Yunus Emre Enstitüsü Kosova Türk Kültür Merkezi bünyesinde Türkçe kurslarında yapılmıştır. Kosova'nın Prizren, Priştine ve İpek illerinde A1, B1 ve C1 seviyesinde toplam altmış öğrenciye anket uygulanmıştır. Türkçe öğrenen kursiyerlerin 17'si kadın, 43'ü erkektir. Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile yaşları arasında ve aynı zamanda cinsiyet ve anadil değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Eğitim durumu değişkeninde ise anlamlı farklılık gözlemlenmiştir.

Kurt Dinç'in (2016) *Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaçlarının ve Dil Önceliklerinin Belirlenmesi* adlı makalesinde 2015-2016 öğretim yılında Tallinn Üniversitesi Beşeri Bilimler Enstitüsü Orta Doğu ve Asya Çalışmaları Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören B2 seviyesinde on öğrenci ile odak görüşmesi yapılmıştır. Araştırmada müfredat öncelikli sorun olarak alınarak öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri ve dil ihtiyaçları belirlenmiştir.

Aydın'ın (2014) tarafından yapılan çalışmada Akdeniz Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Şehir Üniversitesi ve Ege Üniversitesi'nde Erasmus Yoğun Dil Kurslarına katılan 141 öğrenciden 63'üne ulaşılabilmektedir. Araştırma daha çok beceri odaklı hazırlanmıştır ve buna göre Erasmus Yoğun Dil Kursları öğrencilerinin dil ihtiyaçları %82,5'i konuşma becerisi ikinci dil becerisi olarak da dinleme becerisi olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda yurtdışından Türkiye'ye Erasmus programıyla gelen öğrencilere üniversitelerde uygulanan programların birbirinden farklı olduğu ve izlenmesi gereken programa yönelik ihtiyaç analizinin olmadığı tespit edilmiştir.

Boylu ve Çangal'ın (2014) çalışmasında Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının yaş, cinsiyet ve eğitim gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. B ile C düzeyinde Türkçe öğrenen 100 kursiyer örneklem olarak belirlenmiş ve dil öğrenme ihtiyaçları "sınıf içi iletişim kurma" boyutunda yoğunlaştığı ve konuşma becerisinde daha çok sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Altıparmak'ın (2013) çalışmasında Gazi Üniversitesi TÖMER'de ve Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde öğrenim gören, ana dili Türk lehçelerinden olmayan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ve yurt dışındaki belli bir kurumda Türkçe eğitimi görmekte olan 103 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya göre, Türkçenin daha çok eğitim-öğretim amacıyla öğrenildiğine ve dil öğretim sürecinde olabildiğince çok kaynak ve araç- gereçten faydalanmak, kalabalık gruplar halinde veya sınıf ortamında ders görmek, günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumlara yönelik işlevsel bir dil eğitimi almak istemeleri tespit edilmiştir. Geliştirilmesine en çok ihtiyaç duyulan beceri ise konuşma becerisidir.

Tok ve Yığın'ın (2013) *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması*'nda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerini tespit etmek amaçlanmıştır. 57 yabancı uyruklu öğrenci ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler neticesinde, öğrencilerin Türkçeyi öğrenmede ekonomi, eğitim, turizm, siyasî ve evlenme gibi araçsal motivasyonlara; tarihî, dinî ve akrabalık bağları gibi bütünleştirici motivasyonlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yağmur Şahin, İşcan, Kana ve Koçer'in (2013) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrencilerin İhtiyaç Algıları: Betimsel Bir Durum Çalışması* adlı makalesinde Hindistan'da Yabancı Dil olarak Türkçe öğrenen 100 öğrenci üzerinde tekil tarama tekniği kullanılarak öğrencilerin sınıf içerisinde temel dil becerileriyle ilgili algıladıkları ihtiyaçlarının ve bu ihtiyaçlara yönelik sınıf içerisinde dil etkinliklerini gerçekleştirme düzeylerini belirlenme amaçlamıştır. Araştırma sonucunda konuşma becerilerinin gelişmesine önem verdikleri, sınıf içerisinde konuşma etkinliğini gerçekleştirme düzeyinin konuşma ihtiyaç algısına göre kavramsal olarak ters orantılı olduğu tespit edilmiştir.

Çangal'ın (2013) araştırmasında Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde farklı kurlarda Türkçe öğrenen 168 Bosna-Hersekli kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları dört boyutta belirlenmiştir. Çalışmada kursiyerlerin “Ticaret Yapma” ihtiyacı ilk sırada iken “Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar” boyutunda Bosna-Hersek'teki erkeklerin Türkçe öğrenme ihtiyacının kadınlara göre daha fazla olduğu, kursiyerlerin yaşları ilerledikçe “Eğitim ve İş İmkânı” için Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının önem kazandığı; buna karşılık kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışkan ve Bayraktar'ın (2012) araştırmasında sosyolengüistik nitelikli 11 sorudan hareket edilerek Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde farklı kurlarda öğrenim görmekte olan toplam 146 öğrenciden dil öğrenme ihtiyaçları hakkında bilgi toplanmıştır. Sonuç olarak, Mısır'da üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin üniversitede gördükleri Türkçe derslerinin yetersizliği ortaya konularak ticaret, diplomasi aynı zamanda turizm alanlarında Türkçe öğrenme ihtiyaçları tespit edilmiştir.

Balçıkkanlı'nın (2010) *A Study on Needs Analysis of Learners of Turkish Language* adlı makalesinde Florida Üniversitesi Avrupa Çalışmaları Merkezinde Türkçe öğrenen

öğrencilerin dil ihtiyaçları dokuz katılımcının görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar çerçevesinde Türkçe öğrendikleri tespit edilmiştir.



3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada çalışma grubunun mevcut durumunun betimlenmesi ve Türkçe öğrenme nedenlerinin ortaya konması için ilişkisel tarama modeli kullanan kesitsel çalışma yürütülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Katılımcılara İsveç'in Stockholm şehrinde bulunan Folkuniversitetet Merkezi'nde Türkçe dersleri veren bir okutmanın veri toplama aracına kursiyerlerini yönlendirmesi ile amaca yönelik örneklemeye ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 yıllarında İsveç'in Stockholm şehrinde bulunan Folkuniversitetet Merkezi'nde Türkçe kurslarına katılan ve araştırma ölçeğini dolduran 65 kişi oluşturmaktadır. Katılımcıların kişisel bilgileri Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyet, Yaş, Öğrenim Durumu, Ana Dil, Öğrenilen Türkçe Kur ve Folkuniversitetet Merkezi'nde Türkçe Öğrenme Süresi Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Kategoriler	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	36	55,4
	Erkek	29	44,6
Yaş	12-30	19	29,2
	30 veya üzeri	46	70,8
Öğrenim Durumu	Lise	17	26,2
	Üniversite	31	47,7
	Lisansüstü	17	26,2
Ana Dil	İsveççe	48	73,8
	Diğer	17	26,2
Öğrenilen Türkçe Kur	A1.1	50	76,9
	Daha üst kur	15	23,1
Bulunduğu Kurumda Türkçe Öğrenme Süresi	0-4 ay arası	53	81,5
	4 ay veya daha fazla	12	18,5
Toplam		65	100,0

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya 36'sı kadın (%55,4) ve 29'u erkek (%44,6) Türkçe öğrenen kursiyer katılmıştır. Bu grubun 19'u 12-30 (%29,2) ve 46'sı (%70,8) 30 üzeri yaşlardadır. 17'si (%26,2) lise, 31'i (%47,7) üniversite, 17'si (%26,2) lisansüstü mezunudur. 48'i (%73,8) ana dili İsveççe, 17'si (%26,2) başka bir dil veya iki/üç dilli olarak tanımlanmıştır. 50'si (%76,9) A1.1 Türkçe kurunda iken, 15'i (%23,1) daha üst

kurda öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılanların 53'ü (%81,5) 0-4 ay arasında ve 12'si (%18,5) 4 ay veya daha fazla süredir Folkuniversitetet Merkezi'nde Türkçe öğrenim görmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların İş Betimsel İstatistikleri

Değişken	Kategoriler	<i>f</i>	%
İş	Yönetici	8	12,3
	Ekonomist	6	9,2
	Ofis Çalışanı	5	7,7
	Programcı	5	7,7
	Emekli	4	6,2
	Güzellik Terapisti	3	4,6
	Mühendis	3	4,6
	Doktor	3	4,6
	Öğrenci	3	4,6
	Öğretmen	3	4,6
	Mimar	2	3,1
	Kütüphaneci	2	3,1
	Satış Danışmanı	2	3,1
	Sosyal Hizmet Uzmanı	2	3,1
	Odyolog	1	1,5
	İletişimci	1	1,5
	Koordinatör	1	1,5
	Araştırmacı	1	1,5
	Gazeteci	1	1,5
	Avukat	1	1,5
	Medya Analisti	1	1,5
	Müze Küratörü	1	1,5
	Kişisel Asistan	1	1,5
	Resepsiyon Sorumlusu	1	1,5
	Kendi İşinde Çalışan	1	1,5
	Aşçı	1	1,5
	Toplam	63	96,9
	Eksik	2	3,1
Toplam		65	100,0

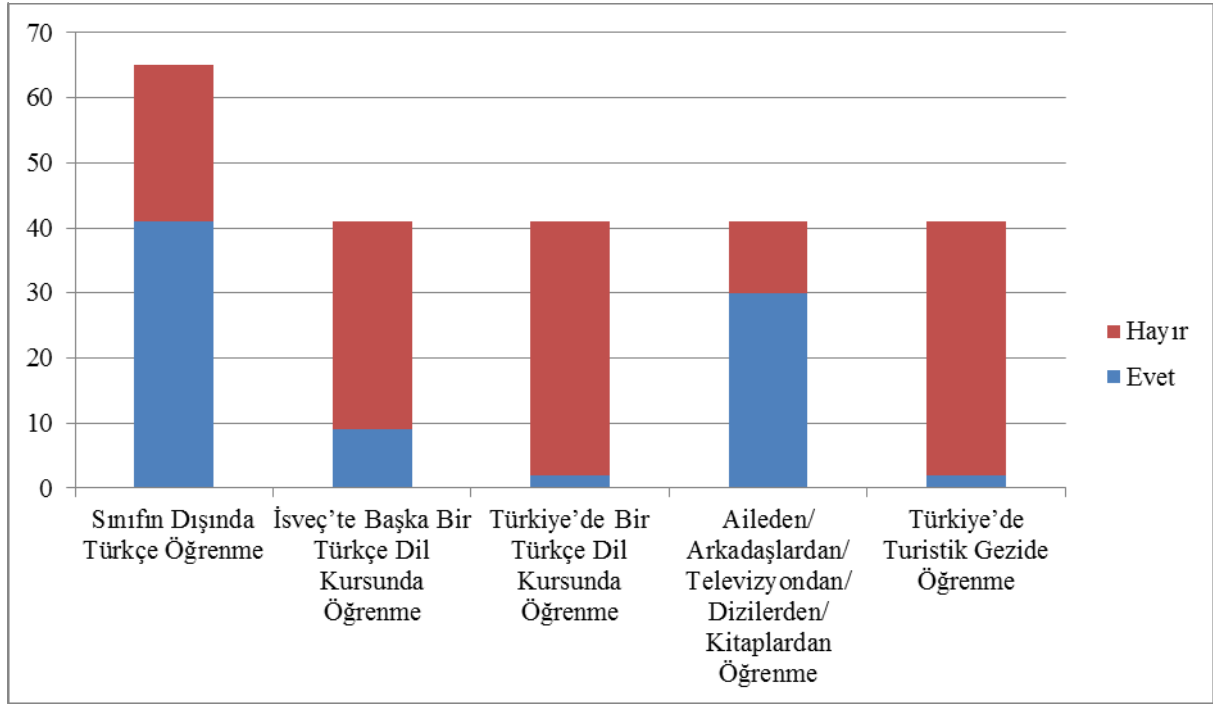
Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya 8 Yönetici (%12,3); 6 Ekonomist (%9,2); 5'er Ofis Çalışanı (%7,7), Programcı; 4 Emekli (%6,2); 3'er Güzellik Terapisti (%4,6), Mühendis, Doktor, Öğrenci, Öğretmen; 2'şer Mimar (%3,1) Kütüphaneci, Satış Danışmanı, Sosyal Hizmet Uzmanı; 1'er Odyolog (%1,5), İletişimci, Kordinatör, Araştırmacı, Gazeteci, Avukat, Medya Analisti, Müze Küratörü, Kişisel Asistan, Resepsiyon Sorumlusu, Kendi İşinde Çalışan ve Aşçı katılmıştır. İki katılımcı (%3,1) meslek bilgisini girmemiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Folkuniversitetet Merkezi Dışında Türkçe Öğrenme Durumları ve Süresi Betimsel İstatistikleri

Değişkenler		Kategoriler	f	%
Sınıfın Dışında Türkçe Öğrenme		Hayır	24	36,9
		Evet	41	63,1
Sınıfın Dışında Türkçe Öğrenenlerin Öğrendiği Yerler	İsveç’te Başka Bir Türkçe Dil Kursunda	Hayır	32	78,0
		Evet	9	22,0
	Türkiye’de Bir Türkçe Dil Kursunda	Hayır	39	95,1
		Evet	2	4,9
	Aileden/ Arkadaşlardan/ Televizyondan/ Dizilerden/ Kitaplardan	Hayır	11	26,8
		Evet	30	73,2
	Türkiye’de Turistik Gezide	Hayır	39	95,1
		Evet	2	4,9
Sınıfın Dışında Türkçe Öğrenme Süresi		0-8 ay arası	21	51,2
		8 ay veya daha fazla	20	48,8

Tablo 5 ve Şekil 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 41'i (%63,1) Folkuniversitetet Merkezi'nin dışında Türkçe öğreniyor iken; 24'ü (%36,9) sınıfın dışında Türkçe öğrenmemektedir. Sınıfın dışında Türkçe öğrenenlerden; (n=41) 9'u (%22) İsveç'te başka bir Türkçe dil kursuna; 2'si (%4,9) Türkiye'de bir Türkçe dil kursuna katılmıştır. 30'u (%73,2) aileden/ arkadaşlardan/ televizyondan/ dizilerden/ kitaplardan ve 2'si (%4,9) Türkiye'de turistik gezide Türkçe öğrenmiştir. Sınıfın dışında Türkçe öğrenenlerin (n=41) 21'i (%51,2) 0-8 ay arasında ve 20'si (%48,8) 8 ay veya daha fazla süredir Folkuniversitetet Merkezi dışında başka bir yerde Türkçe öğrenmektedir.

Şekil 2. Katılımcıların Folkuniversitetet Merkezi Dışında Türkçe Öğrenme Durumları



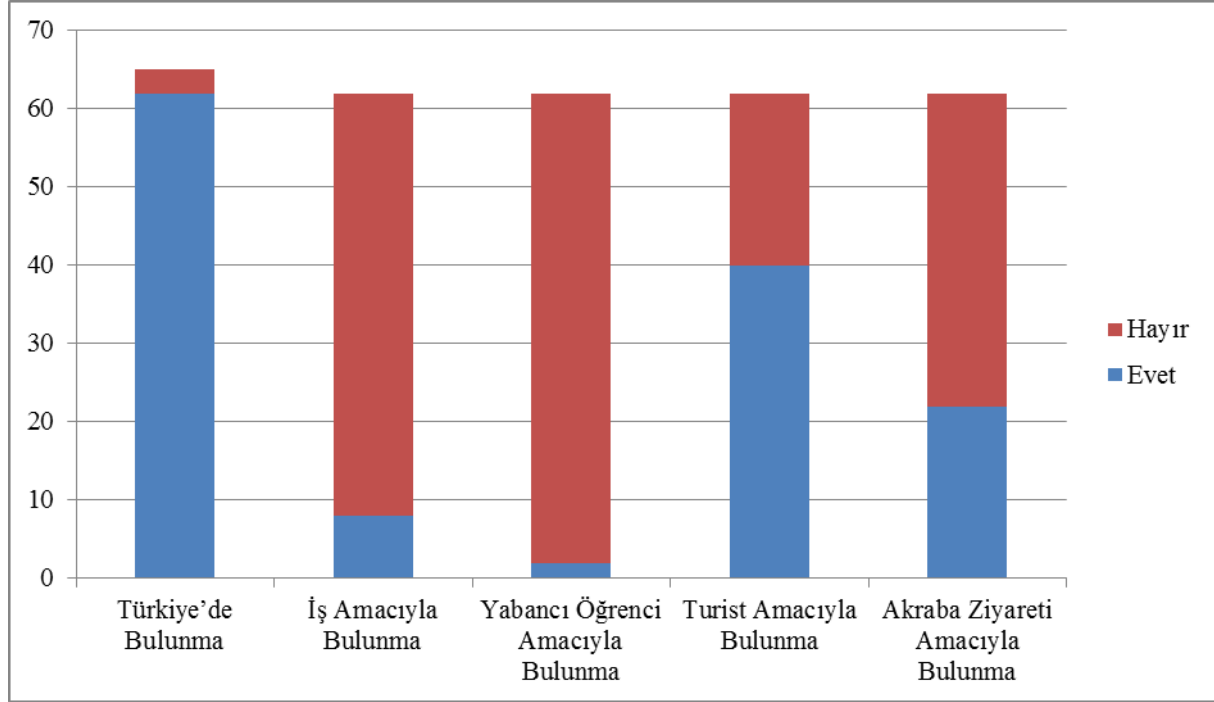
Tablo 6. Katılımcıların Türkiye'de Bulunma Durumları ve Bulunma Süresi Betimsel İstatistikleri

Değişkenler		Kategoriler	f	%
Türkiye'de Bulunma		Hayır	3	4,6
		Evet	62	95,4
Türkiye'de Bulunma Süresi		1 yıldan az	56	90,3
		1 yıl veya daha fazla	6	9,7
Türkiye'de Bulunanların Bulunma Amaçları	İş	Hayır	54	87,1
		Evet	8	12,9
	Yabancı Öğrenci	Hayır	60	96,8
		Evet	2	3,2
	Turist	Hayır	22	35,5
		Evet	40	64,5
	Akraba Ziyareti	Hayır	40	64,5
		Evet	22	35,5
	Diğer	Hayır	52	83,9
		Evet	10	16,1

Tablo 6 ve Şekil 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 62'si (%95,4) Türkiye'de en az bir kere bulunmuş; 3'ü (%4,6) Türkiye'yi hiç görmemiştir. Türkiye'de bulunanların ($n=62$) 56'sı (%90,3) 1 yıldan az süre; 6'sı (%9,7) 1 yıl veya daha fazla süre Türkiye'de bulunmuştur. Türkiye'de bulunanların ($n=62$) 8'i (%12,9) iş, 2'si (%3,2)

yabancı öğrenci olarak, 40'ı (%64,5) turist olarak, 22'si (%35,5) akraba ziyareti amacıyla; 10'u (%16,1) diğer amaçlarla Türkiye'ye bulunmuştur.

Şekil 3. Katılımcıların Türkiye'de Bulunma Durumları

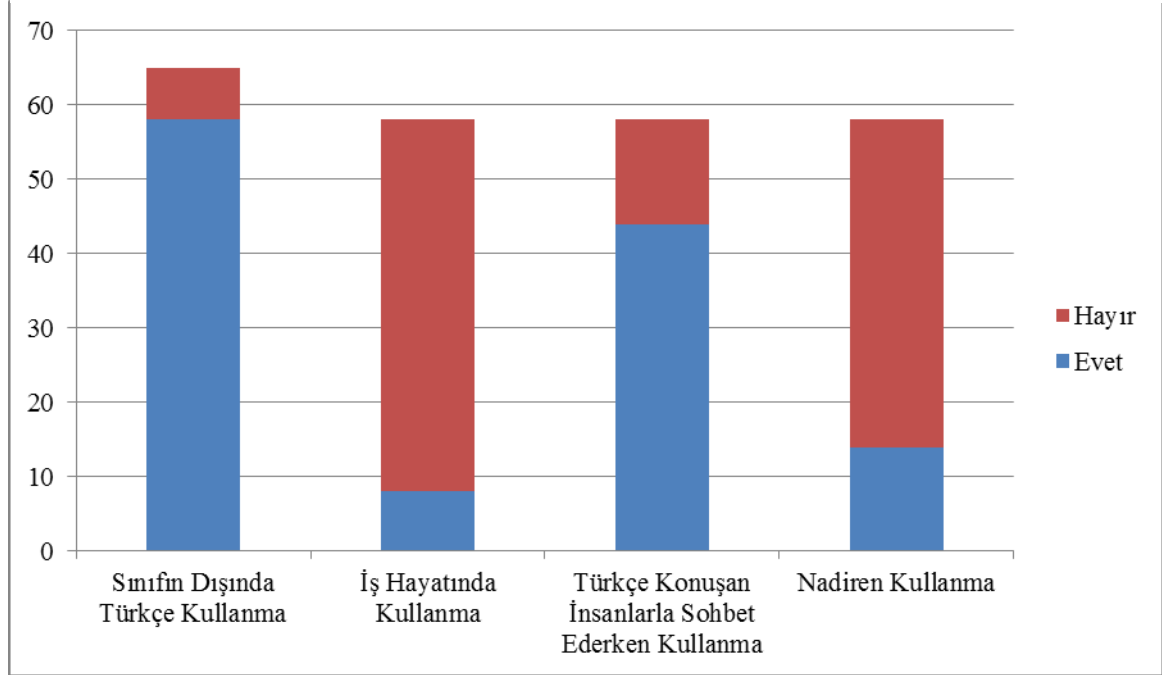


Tablo 7. Katılımcıların Folkuniversitetet Merkezi Dışında Türkçe Kullanma Durumları Betimsel İstatistikleri

Değişkenler		Kategoriler	f	%
Sınıfın Dışında Türkçe Kullanma		Hayır	7	10,8
		Evet	58	89,2
Sınıfın Dışında Türkçe Kullananların Kullandığı Zamanlar	İş Hayatında	Hayır	50	86,2
		Evet	8	13,8
	Türkçe Konuşan İnsanlarla Sohbet Ederken	Hayır	14	24,1
		Evet	44	75,9
	Nadiren	Hayır	44	75,9
		Evet	14	24,1

Tablo 7 ve Şekil 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 58'i (%89,2) sınıf dışında Türkçe kullanıyor iken; 7'si (%10,8) Türkçeyi sınıf dışında kullanmamaktadır. Sınıf dışında Türkçe kullananların ($n=58$) kullanma zamanlarına bakıldığında 8'i (%13,8) iş hayatında; 44'ü (%75,9) Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken ve 14'ü (%24,1) nadiren Türkçe kullanmaktadır.

Şekil 4. Katılımcıların Folkuniversitetet Merkezi Dışında Türkçe Kullanma Durumları

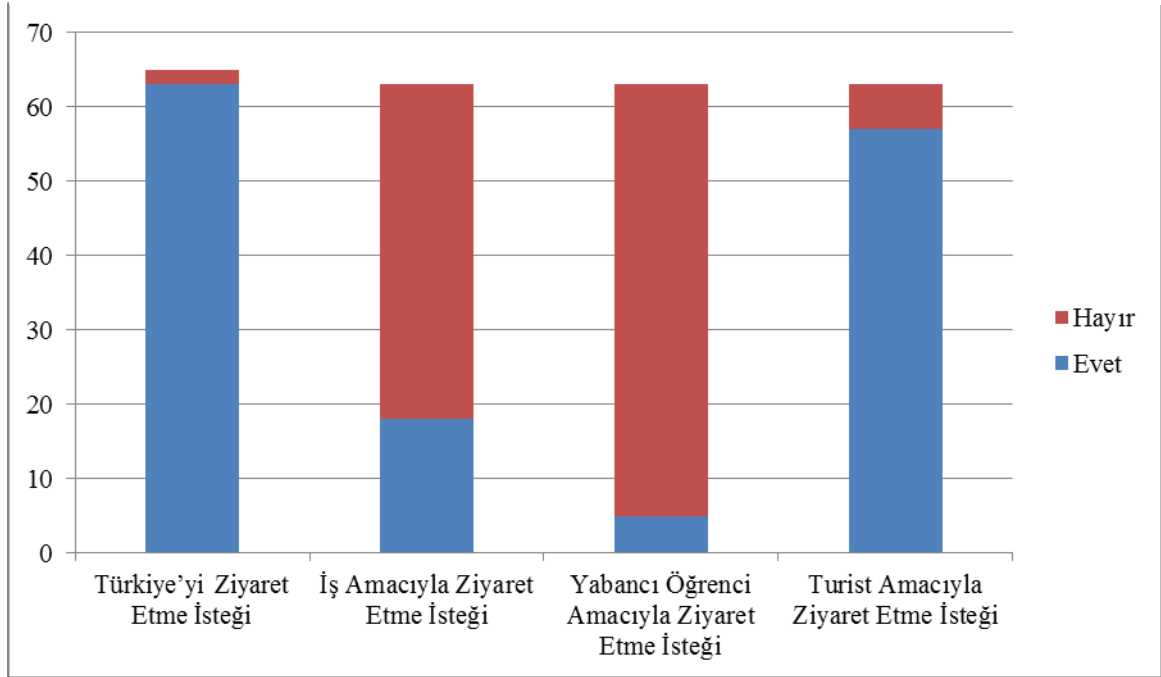


Tablo 8. Katılımcıların Türkiye'yi Ziyaret Etme İsteği Durumları Betimsel İstatistikleri

Değişkenler		Kategoriler	f	%
Türkiye’yi Ziyaret Etme İsteği		Hayır	2	3,1
		Evet	63	96,9
Türkiye’yi Ziyaret Etmek İsteyenlerin Ziyaret Amaçları	İş	Hayır	45	71,4
		Evet	18	28,6
	Yabancı Öğrenci	Hayır	58	92,1
		Evet	5	7,9
	Turist	Hayır	6	9,5
		Evet	57	90,5

Tablo 8 ve Şekil 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 63'ü (%96,9) Türkiye'yi ziyaret etmek ister iken; 2'si (%3,1) Türkiye'yi ziyaret etmek istememektedir. Türkiye'yi ziyaret etmek isteyenlerin (n=63) 18'i (%28,6) iş, 5'i (%7,9) yabancı öğrenci olmak ve 57'si (%90,5) turist olmak amacıyla Türkiye'yi ziyaret etmek istemektedir.

Şekil 5. Katılımcıların Türkiye’yi Ziyaret Etme İsteği Durumları



3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma için Iwai ve diğerlerinin (1999) *Japanese Language Needs Analysis 1998-1999* adıyla geliştirdiği ve Çangal (2013) tarafından Türkçe öğrenenler için “Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği” adıyla uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek Ek-1’de görüldüğü gibi İngilizceye çevrilmiş haliyle katılımcılara sunulurken veriler toplanmıştır.

3.3.1. Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği

“Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği” kişisel bilgiler, Türkçe dil ihtiyaçları bölümleri olmak üzere 42 madde ve seçimli yorum yazımıyla birlikte iki bölümden oluşmaktadır.

3.3.1.1. Kişisel Bilgiler

Katılımcıların bireysel özelliklerini içeren 14 sorudan oluşmaktadır. Çangal (2013) araştırmasındaki arka plan bilgileri maddelerinin bazı kategorileri çalışma grubuna göre düzenlenerek kullanılmıştır. Buna ek olarak katılımcıların şehirlerini soran maddeler de eklenmiştir. Burada aynı zamanda maddelerin bir kısmı kesikli bir kısmı açık uçlu bırakılmış; aynı zamanda nicel ve nitel verilerin toplanmasına izin verilmiştir. Bazı

maddeler başka maddeler ile bağlantılı iken; bazı sorularda çoklu seçim yapılabilecek şekilde düzenlenmiştir.

Folkuniversitetet Merkezi'nin derslerine hangi şehirden katılıyorsunuz?: Halmstad, Stockholm, Sundsvall, Trollhattan, Uddevalla, Varberg, Vaxjö ve diğer kategorilerden oluşmaktadır.

Önceki soruya cevabınız “Diğer” ise Folkuniversitetet Merkezi'nin derslerine hangi şehirden katılıyorsunuz?: Bir önceki soru ile bağlantılıdır. Önceki soruda bulunamayan şehri girmek için açık uçlu maddedir.

Cinsiyet: Kadın ve erkek kategorilerinden oluşur.

Meslek: Meslek girişini sağlayan açık uçlu maddedir.

Ana Dil: Ana dil girişini sağlayan açık uçlu maddedir.

Yaş: 12-17, 18-25, 26-30 ve 30 veya üzeri yaş kategorilerinden oluşmaktadır.

Öğrenim Durumu: Lise, Üniversite, Lisansüstü ve diğer kategorilerinden oluşmaktadır. Diğer açık uçlu kategoridir.

Devam ettiğiniz Türkçe kuru hangisidir?: A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B1.3, B1.4, B2.1 ve B2.2 kategorilerinden oluşmaktadır.

Ne kadar zamandır Folkuniversitetet Merkezi'nde Türkçe öğreniyorsunuz?: 0-4 ay arası, 4-8 ay arası, 8-12 ay arası ve 1 yıl veya daha fazla kategorilerinden oluşmaktadır.

Folkuniversitetet Merkezi'nden başka bir yerde Türkçe öğrendiniz mi?: Hayır, öğrenmedim; Evet, üniversitede; Evet, İsveç'te bir Türkçe dil kursunda; Evet, Türkiye'de bir Türkçe dil kursunda; Evet, aileden / arkadaşlardan / televizyondan / dizilerden ve Evet, diğer çoklu seçimli kategorilerinden oluşmaktadır. Evet, diğer kategorisine açık uçlu olarak yazılabilmektedir.

Önceki soruya cevabınız “Evet” ise yukarıda belirttiğiniz kurumlarda veya çevrede ne kadar süre Türkçe öğrendiniz?: Bir önceki soru ile bağlantılıdır. 0-4 ay arası, 4-8 ay arası, 8-12 ay arası ve 1 yıl veya daha fazla kategorilerinden oluşmaktadır.

Hiç Türkiye’de bulundunuz mu?: Evet ve Hayır kategorilerinden oluşur.

Önceki soruya cevabınız “Evet” ise Türkiye’de ne kadar süre kaldınız?: Bir önceki soru ile bağlantılıdır. Bir yıldan az, 1-2 yıl ve 3 veya daha fazla kategorilerinden oluşmaktadır.

İki önceki soruya cevabınız “Evet” ise hangi amaçla Türkiye’de kaldınız?: İki önceki soru ile bağlantılıdır. İş, Yabancı öğrenci olarak, Turist, Akraba ziyareti ve Diğer nedenler çoklu seçimli kategorilerinden oluşmaktadır. Diğer kategorisine açık uçlu olarak yazılabilmektedir.

Sınıfın dışında Türkçeyi ne zaman kullanırsınız?: İş hayatında, Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken (örneğin; Türkçe okutmanları, arkadaşlar, akrabalar), Kartlar/mektuplar yazarken, Nadiren ve Hiç çoklu seçimli kategorilerinden oluşmaktadır.

Türkiye’yi ziyaret etmek ister misiniz?: Evet, iş için, Evet, yabancı öğrenci olarak, Evet, bir turist olarak ve Hayır, Türkiye’yi ziyaret etmek istemem çoklu seçimli kategorilerinden oluşmaktadır.

3.3.1.2. Türkçe Dil İhtiyaçları

Dil ihtiyaçları hakkında 5’li likert tipinde 26 madde içermektedir. Katılımcılar maddelere katılım düzeyini “Kesinlikle Katılmıyorum: 1” ve “Kesinlikle Katılıyorum: 5” ölçütlerine göre 1’den 5’e kadar seçerek, puan vermişlerdir. “Türkçe Öğrenme İhtiyaçları” ölçeği maddeleri şöyledir:

M1. Türkçe olarak sınıf içi genel konuşmalar yapabilmek istiyorum (örneğin; tanışma, arkadaşlarıma soru sorma, okutmanın talimatlarını takip etme).

M2. Türkçe olarak sınıf içi sunumlar/gösterimler yapabilmek istiyorum (örneğin; sınıfta bir şeyin nasıl yapılacağını/kullanılacağını açıklama).

M3. Türkçe olarak sınıf tartışmalarına dâhil olabilmek istiyorum (örneğin; güncel konular, sosyal sorunlar, kültürel farklılıklar, kişisel hikâyeler gibi konularda).

M4. Türkçe olarak okutmanım ile iletişim kurabilmek istiyorum (örneğin; bir derse gelmemek için izin isteme, dersle ilgili materyali tartışma).

M5. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istediğim için Türkçe öğreniyorum.

M6. Uzmanlık alanımla ilişkili akademik/teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.

M7. Akademik hedefler için bilgisayarı Türkçe kullanabilmek amacıyla Türkçe öğreniyorum (örneğin; internet, e-mail, ödev vb.).

M8. Resmi görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; burs/iş görüşmesi).

M9. Türkiye’ye tatile gitmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.

M10. İlerleyen yıllarda Türkiye’de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum.

M11. Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.

M12. Türkiye’de alanımla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğreniyorum.

M13. Çalışma hayatımda iş arkadaşlarımla, patronlarımla ve müşterilerle iletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum (yardım isteme, yardım etme, mesaj alma).

M14. Gerektiğinde Türk ziyaretçilere İsveç’te rehberlik edebilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; ilgi çekici yerlerden bahsetme, yer yön tarif etme, uyarılarda bulunma).

M15. Gerektiğinde bir oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; form doldurma, yer yön tarif etme, giriş çıkışta yardımcı olma, rezervasyon yapma, planlama, sorun çözme).

M16. Gerektiğinde bir perakendeci dükkânında Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum.

M17. Türk müşterilere alternatif turlarda yer ayırtıp onlara bilet satabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; seçenekleri açıklama, şikâyetlerle ilgilenme).

M18. Havaalanında Türk müşterilerin/ziyaretçilerin giriş çıkış işlemlerini yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; grup üyelerini onaylama, bavulların girişini yapma).

M19. Bir restoranda Türk müşterilere servis yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; sipariş alma, seçenekleri açıklama).

M20. Karşılaşacakları/karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; yer yön tarifi isteme, soru sorma, bilgi isteme).

M21. Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum.

M22. Türk dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.

M23. Türkiye’yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için Türkçe öğreniyorum.

M24. Türkiye’deki akrabalarım ile konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.

M25. Hobi olarak Türkçe öğreniyorum.

M26. Türkçenin dünya dili olacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.

Türkçe öğrenme nedeniniz yukarıdaki ifadeler arasında yer almıyorsa ve bu araştırmaya ilişkin ilave etmek istediğiniz herhangi bir yorumunuz veya sorunuz varsa lütfen aşağıdaki boşluğu kullanınız.: Araştırmaya ilişkin katılımcı serbestçe yorum yazabileceği açık uçlu maddedir.

3.3.1.2.1. Türkçe Dil İhtiyaçları Alt Boyutları

“Türkçe Öğrenme İhtiyaçları” ölçeği Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı, Bireysel İlgil ve İhtiyaçlar ve Sınıf içi İletişim Kurma olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır. Faktörlerin ortalama puanları hesaplanırken ilgili faktörün tüm maddeleri eşit katsayılı kabul edilmiştir.

Ticaret Yapma (1.Faktör): m14, m15, m16, m17, m18 ve m19 olan 6 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler (gerektiğinde) Türk ziyaretçilere rehberlik edebilmek, bir oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek, bir perakendeci dükkânında Türk müşterilere yardımcı olabilmek, Türk müşterilere alternatif turlarda yer ayırtıp bilet

alabilmek, havaalanında Türk müşterilerin giriş-çıkışlarına yardım edebilmek, bir restoranda Türk müşterilere servis yapabilmek gibi alt boyutları ölçmektedir. Kursiyerlerin Türkiye ya da Türkiye bağlantılı iş yerleriyle doğrudan alım satım yapma gibi isteklerinin ölçüldüğü maddelerdir.

Eğitim ve İş İmkânı (2.Faktör): m5, m6, m7, m8, m10, m11, m12 ve m13 olan 8 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak için, uzmanlık alanıyla ilgili akademik ve teknik Türkçeyi anlayabilmek, akademik hedefler için bilgisayarı Türkçe kullanabilmek amacıyla, resmi görüşmelerde bulunabilmek, Türkiye’de yaşayabilmek, Türkçeyi öğrenerek yeni iş imkânlarına sahip olabilmek, Türkiye’de alanıyla ilgili bir meslekte çalışabilmek, çalışma hayatında Türkçe konuşabilmek amacıyla Türkçe öğreniyorum gibi alt boyutlarını ölçmektedir. Bunlarla kurierlerin Türkiye’de iş bulma imkânları, Türkiye- İsveç arasında pazar arayışı, Türkiye’de İsveç distribütörlerinin fazla olması fikirleri de ölçülebilmektedir.

Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar (3.Faktör): m9, m20, m21, m22, m23, m25, m25 ve m26 olan 8 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler Türkiye’ye tatile gittiğim için, karşılaşacağım Türklerle Türkçe konuşabilmek, Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek, Türk dizilerini anlayabilmek, Türkiye’yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için, Türkiye’deki akrabalarım ile konuşabilmek, hobi olarak, Türkçenin dünya dili olacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum alt boyutlarını ölçmektedir.

Sınıf içi İletişim Kurma (4.Faktör): m1, m2, m3 ve m4 olan 4 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler (Türkçe olarak) sınıf içi genel konuşmalar yapabilmek, sınıf içi sunumlar ve gösterimler yapabilmek, sınıf tartışmalarına dâhil olabilmek, okutmanım ile iletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum alt boyutlarını ölçmektedir.

3.3.2. Gözlem ve Görüşmeler

Araştırma kapsamında TYDÖ hakkında kurumu incelemek üzere araştırmacı tarafından İSFM ziyaret edilmiştir. İki hafta boyunca kurum ve dersler doğal gözlemle incelenmiştir. A1 ve A2 kur düzeyindeki 2 ayrı sınıfta Türkçe öğrenen kursiyerler ikişer saat katılımcı tarafından gözlemlenmiş ve yapılandırılmamış gözlem notları alınmıştır. İsveç’te ve İSFM’de Türkçe eğitimi hakkında, hem ana dili Türkçe olan Türkçe okutman

hem de ana dili İsveççe olan İsveççe okutman ile yapılandırılmamış görüşme yapılmıştır. Dahası 11 kursiyer ile birebir yapılandırılmamış görüşmeler de yapılmıştır.

Bunun yanı sıra İsveç'te yaşayan Türklere Türkçe öğretimi hakkında bilgi almak üzere devlete bağlı iki ilkokul ve bir de ortaokul ziyaret edilmiştir. Bu okullarda görev alan ve de ana dili Türkçe olup Türkçe derslerine giren 5 öğretmen ile yapılandırılmamış görüşme yapılmış; ikişer saat katılımcı olarak derslerde gözlem yapılmıştır.

3.4. Veri Toplama Ortamı

Araştırma verileri veri toplama aracının çevrimiçi elektronik ortama aktarılması ile oluşturulan sayfa aracılığıyla toplanmıştır.

İSFM bünyesinde bir okutmanın elektronik sayfayı öğrencilerin e-posta adreslerine yönlendirmesi sonucunda zorunluluğa tabi tutulmadan doldurulmaları ve kursiyerlere ölçekle ilgili bilgi verilmesi istenmiştir. Bu araştırma sonucunda elde edilen verilere göre daha iyi bir dil öğrenim materyali, ders kitabı, ders müfredatı hazırlanacağı ve bu sebeple sorulara içtenlikle cevap verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Kursiyerlere soruları istedikleri zaman istedikleri ortamda cevaplamaları konusunda serbest zaman tanınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi/Analizi

Araştırma kapsamında toplanan nicel ve nitel verilerden nicel veriler istatistiksel analizlere dâhil edilmiş ayrıca araştırma nitel veriler ile desteklenerek değerlendirilmiştir.

Nicel analizlerde parametrik olmayan testler kullanılıp, toplanan veriler SPSS 23 programı ile incelenmiştir. Araştırma problemlerinin amacına uygun olarak betimleyici istatistikler; frekans (f), yüzde (%), mod, ortalama ($\bar{X}$), varyans (S^2), standart sapma (S), sıra ortalaması, sıra toplamı, ki-kare (χ^2), serbestliği (sd), test olasılığı (p), medyan (m) ve z puanı listelenmiştir. Kişisel bilgilerin ölçeğin faktörlerine etkisini görebilmek için bağımsız örneklemeler Mann-Whitney U-testi ve Kruskal-Wallis H-testi yapılmıştır.

Analizlerde anlamlılık düzeyi (α),05 olarak ele alınarak; %95 güven düzeyinde veriler incelenmiştir.

Bu testlerde test olasılığı değerinin ($p<,05$) anlamlılık düzeyinden küçük olup olmamasına ve aynı zamanda z puanının çift kuyruğa göre z kritik puanının ($Z_{0,05/2} = \pm 1,96$) değerlerinin dışına çıkıp uç noktalarda olup olmamasına bakılarak; medyan dağılımlarının benzer olup olmadığına karar verilmektedir.

“Folkuniversitetet Merkezi’nin derslerine hangi şehirde katılıyorsunuz?” ve “Önceki soruya cevabınız ‘Diğer’ ise Folkuniversitetet Merkezi’nin derslerine hangi şehirde katılıyorsunuz?” maddeleri sadece İSFM’da yapılabildiği için araştırmadan çıkarılmıştır.

Ölçeğin kişisel bilgiler kısmında sorulan meslek sorusuna katılımcılardan alınan verilerde iş girişi ağırlıkta olduğu için verilerin adı iş maddesi olarak değerlendirilmiştir. Ancak çalışma grubunun üyelerinin ($n=65$) azlığı ve kategorilerin daraltılamaması nedeniyle bu madde ile ilgili sadece betimsel istatistiklere ulaşılabilmektedir.

Ölçeğin Kişisel Bilgiler bölümündeki nitel veriler nicelleştirilerek var olan kategorilere eklenmiş veya yeni kategoriler haline getirilmiştir.

İstatistiksel analizleri kolaylıkla yorumlamak adına, Yaş maddesi 12-30 ve 30 veya üzeri yaş; Ana Dil maddesi İsveççe ve Diğer; Öğrenilen Türkçe Kur maddesi A1.1 ve daha üst kur; Bulunduğu Kurumda Türkçe Öğrenme Süresi maddesi 0-4 ay arası ve 4 ay veya daha fazla; Sınıfın Dışında Türkçe Öğrenme Süresi maddesi 0-8 ay arası ve 8 ay veya daha fazla; Türkiye’de Bulunma Süresi maddesi 1 yıldan az ve 1 yıl veya daha fazla kategorileriyle birleştirilmiştir.

“Folkuniversitetet Merkezi’nden başka bir yerde Türkçe öğrendiniz mi?” maddesinin “Evet, diğer” kategorisine ucu açık olarak gelen çoklu seçimlerle “Evet, aileden/ arkadaşlardan/ televizyondan/ dizilerden” kategorisine “kitaplardan” eklenerek düzeltilmiş; aynı maddeye “Evet, Türkiye’de turistik gezide” adlı yeni kategori eklenmiştir.

“Folkuniversitetet Merkezi’nden başka bir yerde Türkçe öğrendiniz mi?”, “İki önceki soruya cevabınız ‘Evet’ ise hangi amaçla Türkiye’de kaldınız?”, “Sınıfın dışında Türkçeyi ne zaman kullanırsınız?” ve “Türkiye’yi ziyaret etmek ister misiniz?” sorularına

birden fazla seçim yapılmasına izin verildiği için her bir seçim yeni değişken olarak değerlendirilmiştir.

Ölçeğin Türkçe Dil İhtiyaçları kısmı Çangal'ın (2013) araştırmasında 28 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında da 28 madde üzerinden veri toplanmıştır. Ancak faktörü tekillenemeyen madde 24 ve madde 27 araştırmadan çıkarılarak, ölçeğin diğer maddeleri sırayla maddelenip, 26 madde üzerinden veriler incelenmiştir. Ölçeğin son halindeki madde sırası 3.3.1.2.'de gösterilmiştir.

3.6. Sayıtların İncelenmesi

Etki incelenmesi yapılması üzerine bağımlı değişkenler Ticaret Yapma Faktör Puanı, Eğitim ve İş İmkânı Faktör Puanı, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar Faktör Puanı, Sınıf içi İletişim Kurma Faktör Puanı ve Ölçek Toplam Puanının kullanılmasına karar verilmiştir.

Yaptığı etkiyi görmek üzere bağımsız değişkenler alt gruplarında incelemenin kolay olacağı düşünülen kadar gözlem ($n \geq 5$) içeren Cinsiyet, Yaş, Öğrenim Durumu, Ana Dil, Öğrenilen Türkçe Kur, Bulunduğu Kurumda Türkçe Öğrenme Süresi, Sınıfın Dışında Türkçe Öğrenme Durumu, Türkçeyi İsveç'te Başka Bir Türkçe Dil Kursunda Öğrenme Durumu, Türkçeyi Aileden/ Arkadaşlardan/ Televizyondan/ Dizilerden/ Kitaplardan Öğrenme Durumu, Sınıfın Dışında Türkçe Öğrenme Süresi, Türkiye'de Bulunma Süresi, Türkiye'de İş Amacıyla Bulunma Durumu, Türkiye'de Turist Amacıyla Bulunma Durumu, Türkiye'de Akraba Ziyareti Amacıyla Bulunma Durumu, Türkiye'de Diğer Amaçlarla Bulunma Durumu, Sınıfın Dışında Türkçe Kullanma Durumu, Türkçeyi İş Hayatında Kullanma Durumu, Türkçeyi Türkçe Konuşan İnsanlarla Sohbet Ederken Kullanma Durumu, Türkçeyi Nadiren Kullanma Durumu, Türkiye'yi İş Amacıyla Ziyaret Etme İsteği Durumu, Türkiye'yi Yabancı Öğrenci Amacıyla Ziyaret Etme İsteği Durumu ve Türkiye'yi Turist Amacıyla Ziyaret Etme İsteği Durumu olarak belirlenmiştir.

Bağımlı değişkenlerin üzerinde bağımsız değişkenler etkisini parametrik testler üzerinden inceleyebilmek için temel sayıtlı olan normallik varsayımını karşılaması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011; Gamgam ve Altunkaynak, 2017; Kalay, 2010). Bu varsayımı inceleyebilmek için Normallik Testi yapılmıştır.

Tablo 9. Bağımlı Değişkenler için Tek Değişkenli Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Durumu

Faktör	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Katsayısı	<i>sd</i>	<i>p</i>	Katsayısı	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ticaret Yapma	,180	65	,000**	,841	65	,000**
Eğitim ve İş İmkânı	,127	65	,011*	,963	65	,003**
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	,128	65	,010*	,913	65	,000**
Sınıf içi İletişim Kurma	,225	65	,000**	,851	65	,000**
Ölçeğin Geneli	,057	65	,200	,987	65	,743

(* $p < ,05$)(** $p < ,01$)

Tablo 9'a göre hem Kolmogorov-Smirnov hem de Shapiro-Wilk normallik testleri sonucunda tüm test olasılıkları anlamlılık düzeyi altında ($p < ,05$) kaldığı için faktörleri oluşturan bağımlı değişkenlerin hiçbirinde tek değişkenli normallik sağlanamamıştır. Bağımsız değişkenlerin tüm kategorilerine göre tüm faktörlerinde de aynı anda tek değişkenli normallik varsayımı sağlanamamıştır. Logaritmik ve Karekök dönüşümlerine rağmen faktörler parametrik testlerin temel sayıltısı olan normal dağılıma dönüştürülememiştir. Büyüköztürk (2011: 8) alt grupların üye sayısının 15 ve üzeri olmasında parametrik testlerde önemli sapmalar olmayacağını belirtmiştir. Ancak bu araştırmada çalışma grubu büyüklüğü 65 olmasına ($n=65>30$) rağmen bağımsız değişkenlerin çoğunluğunun alt gruplarında 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14 (<15) olacak şekilde gözlem değerleri almaktadır. Baştürk (2010), Gamgam ve Altunkaynak'a (2017) göre küçük örneklem için sadece parametrik olmayan testler kullanılabilir. Parametrik olmayan testler parametrik testlerin varsayımlarını taşımaz (Bastürk, 2010; Kalay, 2010). Bu şartlar altında normallik hiç bir şekilde sağlanamadığı için parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen bağımlı değişkenler sürekli, bağımsız değişkenler kategorik olması; aynı zamanda bu değişkenler birbirlerinden bağımsız, sürekli rastgele ve ölçme düzeyleri en az sıralama ölçeğindedir. İki kategorili bağımsız değişkenler için Mann Whitney U-testi, üç kategorili bağımsız değişkenler için Kruskal-Wallis H-testi

kullanılmıştır (Baştürk, 2010; Büyüköztürk, 2011; Gamgam ve Altunkaynak, 2017; Kalay, 2010).

Böylece ortalamaların normal dağılımının karşılaştırılması yerine gözlemleri küçükten büyüğe sıralayarak medyan dağılımının karşılaştırılması yapılarak; kategoriler arasında fark olup olmadığına ilişkin yorum yapılabilir (Gülbüz ve Şahin, 2017; Kalay, 2010).

3.7. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırma için nicel verilerin yanısıra nitel verilerin toplanmasına olanak verilmiştir. Veri toplama aracı olan ölçek yeminli tercüman tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Bu ölçeğe kursa devam eden tüm kursiyerler okutman tarafından davet edilmiştir. Ölçek maddelerinin kişisel bilgiler kısmında kimi sorulara ucu açık cevaplamaya ya da çoklu seçimli kategorilerde seçmelerine izin verilmiştir. Kimi soruların ise uygun kategoride yer almaması durumunda katılımcı tarafından girilmesine müsaade edilmiştir. Ölçeğin sonunda katılımcıların yorum yazabilmesi için uygun alan verilmiştir. Bu şartlar ile geçerlik sağlanmıştır.

Çalışma gönüllü katılımcılar ile çevrimiçi elektronik ortamda, kolay ulaşılabilen ve kullanılabilen ölçekle yapılmıştır. Ölçeğin doldurulması için yeterli zaman verilmiştir. Ölçeğin Türkçe Dil İhtiyaçları kısmının puanlamasında 5’li likert en azdan en çok katılım düzeyine doğru sıralanmıştır. Çalışmanın güvenirliliği bu şekilde sağlanmıştır.

Çangal’ın (2013) araştırmasında kullanılan ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenlik katsayıları Ticaret Yapma faktörü için ,93; Eğitim ve İş İmkânı faktörü için ,84; Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar faktörü için ,73; Sınıf içi İletişim Kurma faktörü için ,70 ve Ölçeğin Geneli için de ,88 değerini göstermektedir. Cronbach Alpha iç güvenlik katsayısı Kalaycı’ya (2010: 405) göre ,6 ve ,8 arasındayken oldukça güvenilir; daha üzerinde ise yüksek derecede güvenilir kabul edilmektedir. Büyüköztürk’e (2011: 171) göre ise Cronbach Alpha katsayısı psikolojik testler için ,70 ve üzeri olduğunda güvenilir kabul edilirken; bireyleri ayırt etmeye yönelik çalışmalarda daha yüksek katsayılarla güvenilir sağlanmaktadır. Tüm katsayılar ,70’ten büyük olduğu için ölçek bu araştırma için yeterli güvenirliliğe sahiptir. Araştırma benzer özelliklere sahip, Türkçe öğrenen yabancı gruplara genellenebilir.

4. BULGULAR

4.1. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları madde puanları dağılımı

Tablo 10. Ölçeğin Madde Puanlarının Dağılımı, Modu*, Ortalaması ve Standart Sapması

Ölçeğin Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
m1	3	4,6	4	6,2	3	4,6	18	27,7	37	56,9	4,26	1,11
m2	3	4,6	12	18,5	8	12,3	26	40,0	16	24,6	3,62	1,18
m3	3	4,6	4	6,2	6	9,2	23	35,4	29	44,6	4,09	1,10
m4	5	7,7	3	4,6	6	9,2	23	35,4	28	43,1	4,02	1,19
m5	28	43,1	23	35,4	7	10,8	4	6,2	3	4,6	1,94	1,10
m6	29	44,6	17	26,2	7	10,8	5	7,7	7	10,8	2,14	1,36
m7	27	41,5	22	33,8	10	15,4	1	1,5	5	7,7	2,00	1,16
m8	29	44,6	22	33,8	7	10,8	1	1,5	6	9,2	1,97	1,21
m9	7	10,8	1	1,5	7	10,8	14	21,5	36	55,4	4,09	1,31
m10	12	18,5	11	16,9	22	33,8	11	16,9	9	13,8	2,91	1,28
m11	17	26,2	17	26,2	14	21,5	10	15,4	7	10,8	2,58	1,32
m12	19	29,2	21	32,3	16	24,6	2	3,1	7	10,8	2,34	1,24
m13	20	30,8	20	30,8	10	15,4	6	9,2	9	13,8	2,45	1,38
m14	21	32,3	13	20,0	17	26,2	9	13,8	5	7,7	2,45	1,29
m15	38	58,5	16	24,6	5	7,7	5	7,7	1	1,5	1,69	1,01
m16	38	58,5	14	21,5	9	13,8	3	4,6	1	1,5	1,69	,98
m17	43	66,2	14	21,5	5	7,7	2	3,1	1	1,5	1,52	,89
m18	40	61,5	14	21,5	5	7,7	5	7,7	1	1,5	1,66	1,02
m19	40	61,5	16	24,6	3	4,6	5	7,7	1	1,5	1,63	,99
m20	3	4,6	3	4,6	2	3,1	15	23,1	42	64,6	4,38	1,07
m21	8	12,3	4	6,2	6	9,2	29	44,6	18	27,7	3,69	1,29
m22	9	13,8	10	15,4	13	20,0	21	32,3	12	18,5	3,26	1,31
m23	6	9,2	5	7,7	13	20,0	19	29,2	22	33,8	3,71	1,27
m24	29	44,6	6	9,2	7	10,8	3	4,6	20	30,8	2,68	1,76
m25	8	12,3	7	10,8	7	10,8	20	30,8	23	35,4	3,66	1,38
m26	25	38,5	18	27,7	17	26,2	5	7,7	0	0,0	2,03	,98

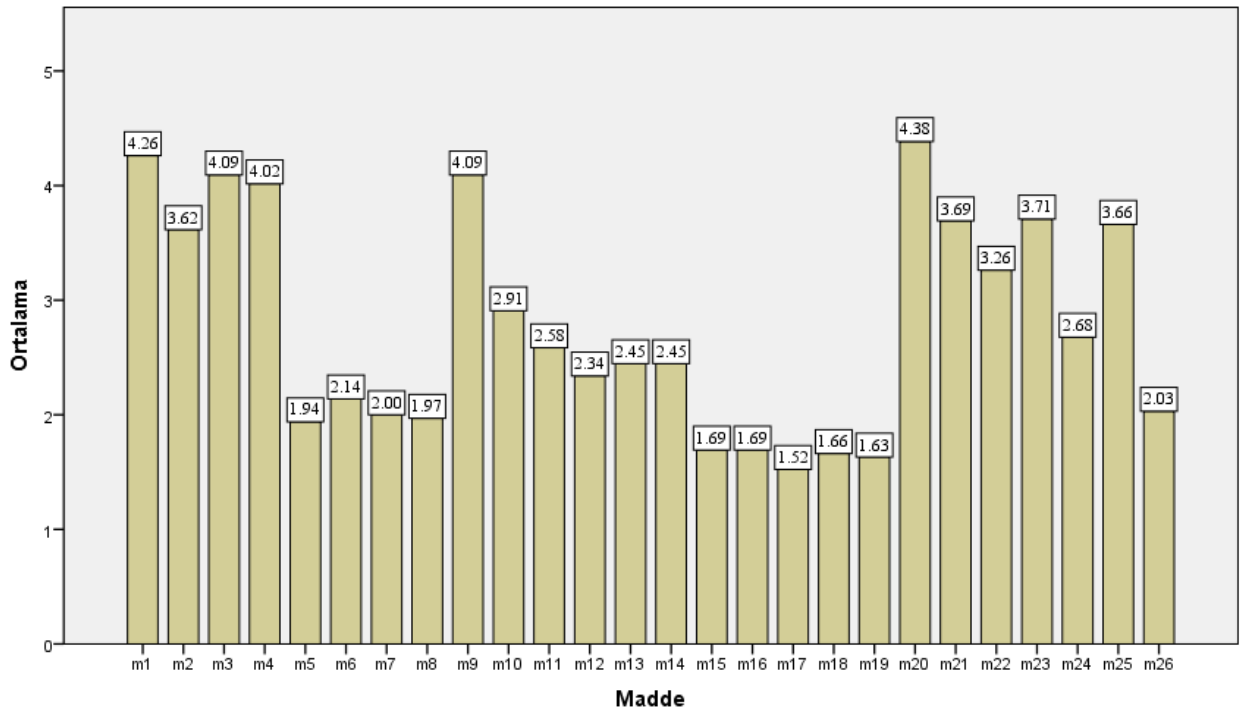
* Her maddenin modu koyu işaretlenmiştir.

Araştırmaya katılan 44 kursiyerin dil öğrenme ihtiyaçları madde puanları için Tablo 10’a bakıldığında; m5’in 28’i (%43,1), m6’nın 29’u (%44,6), m7’nin 27’si (41,5), m8’in 29’u (%44,6), m11’in 17’si (%26,2), m13’ün 20’si (%30,8), m14’ün 21’i (%32,3), m15’in 38’i (%58,5), m16’nın 38’i (%58,5), m17’nin 43’ü (%66,2), m18’in 40’ı (%61,5),

m19'un 40'ı (%61,5), m24'ün 29'u (%44,6) ve m26'nın 25'i (%38,5) “Kesinlikle Katılmıyorum”da; m11'in 17'si (%26,2), m12'nin 21'i (%32,3), m13'ün 20'si (%30,8) “Katılmıyorum”da; m10'un 22'si (%33,8) “Kararsızım”da; m2'nin 26'sı (%40), m21'in 29'u (%44,6), m22'nin 21'i (%32,3) “Katılıyorum”da; m1'in 37'si (%59,9), m3'ün 29'u (%44,6), m4'ün 28'i (%43,1), m9'un 36'sı (%55,4), m20'nin 42'si (%64,6), m23'ün 22'si (%33,8), m25'in 23'ü (%35,4) “Kesinlikle Katılıyorum”da toplanmıştır. Maddelerin ortalama dağılımları Şekil 6'da gösterilmektedir.

Ticaret Yapma faktörünün madde modları için Tablo 10'a bakıldığında m14 (%32,3), m15 (%58,5), m16 (%58,5), m17 (%66,2), m18 (%61,5) ve m19 (%61,5) olmak üzere tüm maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum”da toplanmıştır. Madde ortalamaları Şekil

Şekil 6. Ölçeğin Madde Puanlarının Ortalaması Dağılımı



6'ya göre m14 ($\bar{X}=2,45$) maddesinde “Kararsızım”a doğru; m15 ($\bar{X}=1,69$), m16 ($\bar{X}=1,69$), m17 ($\bar{X}=1,52$), m18 ($\bar{X}=1,66$) ve m19 ($\bar{X}=1,63$) maddelerinde ise “Katılmıyorum”a yaklaşmıştır.

Eğitim ve İş İmkânı faktörünün madde modları için Tablo 10'a bakıldığında m5 (%43,1), m6 (%44,6), m7 (%41,5), m8 (%44,6), m11 (%26,2), m13 (%30,8) “Kesinlikle Katılmıyorum”da iken; m11 (%26,2), m12 (%32,3) ve m13 (%30,8) maddesi

“Katılmıyorum”da; m10 (%33,8) maddesi “Kararsızım”da toplanmıştır. Madde ortalamaları Şekil 6’ya göre m7 ($\bar{X}=2$) maddesi “Katılmıyorum”da görülürken; m5 ($\bar{X}=1,94$) ve m8 ($\bar{X}=1,97$) maddelerinde “Katılmıyorum”a doğru; m6 ($\bar{X}=2,14$), m10 ($\bar{X}=2,91$), m11 ($\bar{X}=2,58$), m12 ($\bar{X}=2,34$) ve m13 ($\bar{X}=2,45$) maddelerinde ise “Kararsızım”a yaklaşmıştır.

Bireysel İlgı ve İhtiyaçlar faktörünün madde modları için Tablo 10’a bakıldığında m24 (%44,6), m26 (%38,5) maddeleri “Kesinlikle Katılmıyorum”da; m21 (%44,6) ve m22 (%32,3) maddeleri “Katılıyorum”da; m9 (%55,4), m20 (%64,6), m23 (%33,8) ve m25 (%35,4) maddeleri ise “Kesinlikle Katılıyorum”da toplanmıştır. Madde ortalamaları Şekil 6’ya göre m26 ($\bar{X}=2,03$) ve m24 ($\bar{X}=2,68$) maddelerinde “Kararsızım”a doğru; m21 ($\bar{X}=3,69$), m22 ($\bar{X}=3,26$), m23 ($\bar{X}=3,71$) ve m25 ($\bar{X}=3,66$) maddelerinde “Katılıyorum”a doğru; m9 ($\bar{X}=4,09$) ve m20 ($\bar{X}=4,38$) maddelerinde ise “Kesinlikle Katılıyorum”a yaklaşmaktadır.

Sınıf içi İletişim Kurma faktörünün madde modları için Tablo 10’a bakıldığında m2 (%40) maddesi “Katılıyorum”da; m1 (%56,9), m3 (%44,6) ve m4 (%43,1) maddeleri ise “Kesinlikle Katılıyorum”da toplanmıştır. Madde ortalamaları Şekil 6’ya göre m2 ($\bar{X}=3,62$) maddesinde “Katılıyorum”a doğru; m1 ($\bar{X}=4,26$), m3 ($\bar{X}=4,09$) ve m4 ($\bar{X}=4,02$) maddelerinde ise “Kesinlikle Katılıyorum”a yaklaşmaktadır.

4.2. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları madde puanları hangi faktörlerde yoğunlaşmaktadır?

Tablo 11. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Ortalama Puanları, Standart Sapması ve Varyansı

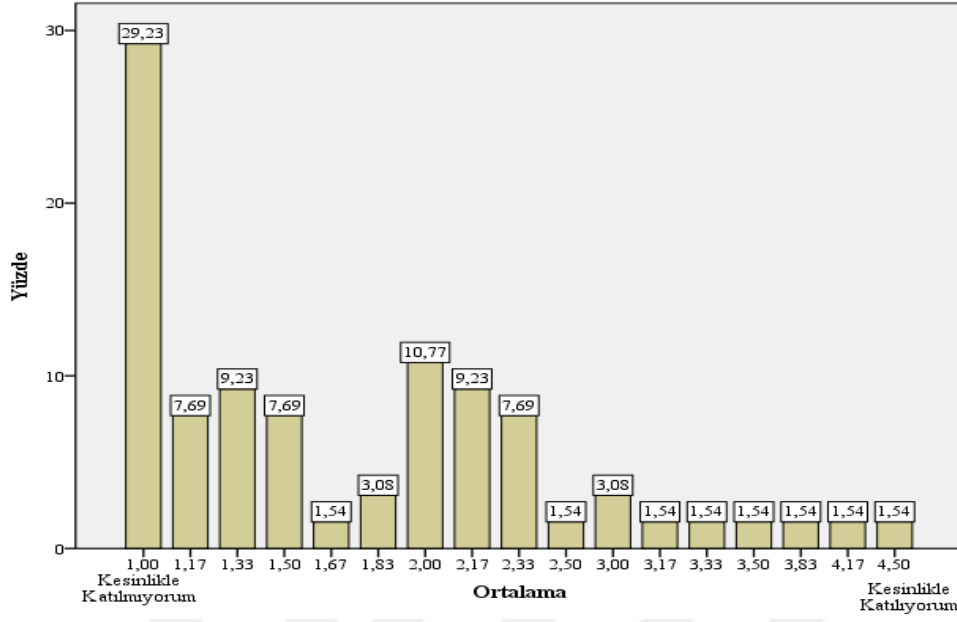
Faktörler	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	S^2
Ticaret Yapma (1. Faktör) (m14, m15, m16, m17, m18, m19)	65	1,77	,85	,72
Eğitim ve İş İmkânı (2. Faktör) (m5, m6, m7, m8, m10, m11, m12, m13)	65	2,29	,99	,97
Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar (3. Faktör) (m9, m20, m21, m22, m23, m24, m25, m26)	65	3,44	,78	,61
Sınıf içi İletişim Kurma (4. Faktör) (m1, m2, m3, m4)	65	4,0	1,01	1,02
Ölçeğin Geneli	65	2,79	,62	,38

Tablo 11’e bakıldığında faktör ortalama puanları Ticaret Yapma 1,77 ($S=,85$; $S^2=,72$); Eğitim ve İş İmkânı 2,29 ($S=,99$; $S^2=,97$); Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar 3,44 ($S=,78$; $S^2=,61$); Sınıf içi İletişim Kurma 4 ($S=1,01$; $S^2=1,02$) ve ölçek geneli 2,79 ($S=,62$; $S^2=,38$) olarak bulunmuştur. Faktörlerin frekans dağılımları Şekil 7, Şekil 8, Şekil 9 ve Şekil 10’da gösterilmiştir.

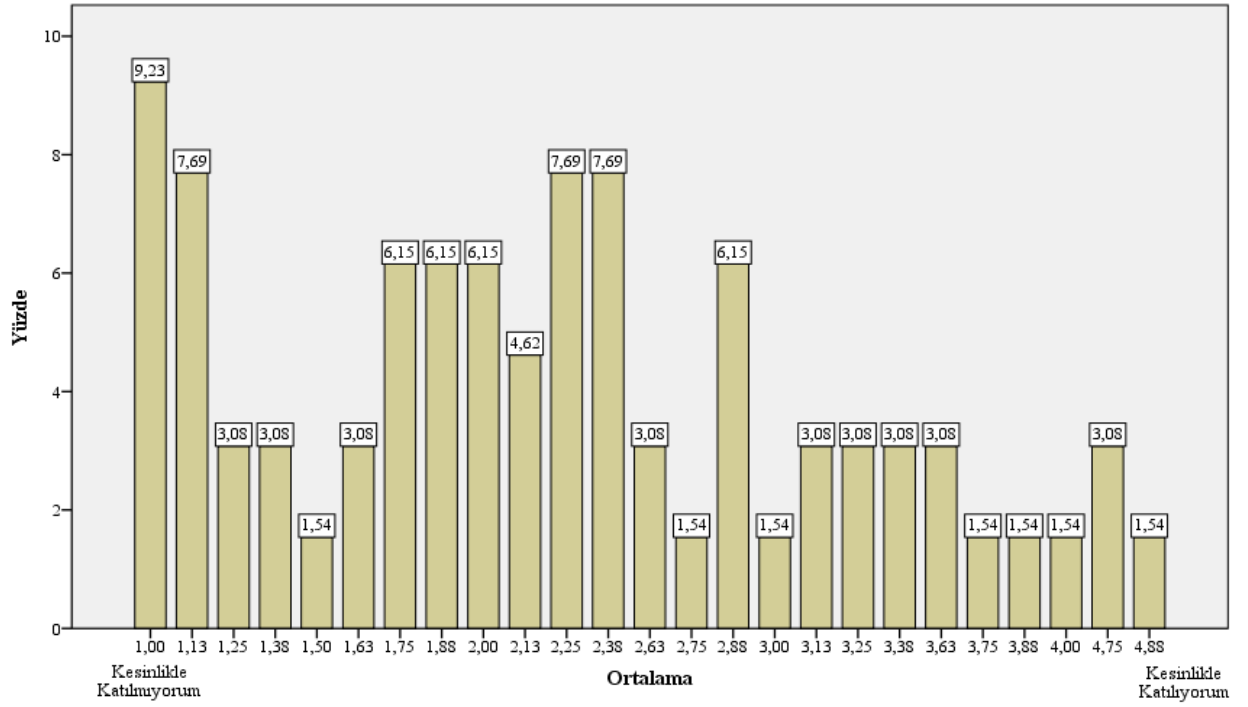
Şekil 7’de görüldüğü gibi Ticaret Yapma faktörü ortalamalarının yüzdelerine bakıldığında %29,23’ü ile modu “Kesinlikle Katılmıyorum”da toplanmıştır. %29,23’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” ile “Katılmıyorum” arasında; %10,77’si “Katılmıyorum”da; %18,46’sı “Katılmıyorum” ile “Kararsızım” arasında; %3,08’i “Kararsızım”da; %6,16’sı “Kararsızım” ile “Katılıyorum” arasında; %3,08’i “Katılıyorum” ile “Kesinlikle Katılıyorum” arasında yoğunlaşmıştır.

Şekil 8’de görüldüğü gibi Eğitim ve İş İmkânı faktörü ortalamalarının yüzdelerine bakıldığında %9,23’ü ile modu “Kesinlikle Katılmıyorum”da toplanmıştır. %30,77’si “Kesinlikle Katılmıyorum” ile “Katılmıyorum” arasında; %6,15’i “Katılmıyorum”da; %30,77’si “Katılmıyorum” ile “Kararsızım” arasında; %1,54’ü “Kararsızım”da; %15,40’ı “Kararsızım” ile “Katılıyorum” arasında; %1,54’ü “Katılıyorum”da; %4,62’si “Katılıyorum” ile “Kesinlikle Katılıyorum” arasında yoğunlaşmıştır.

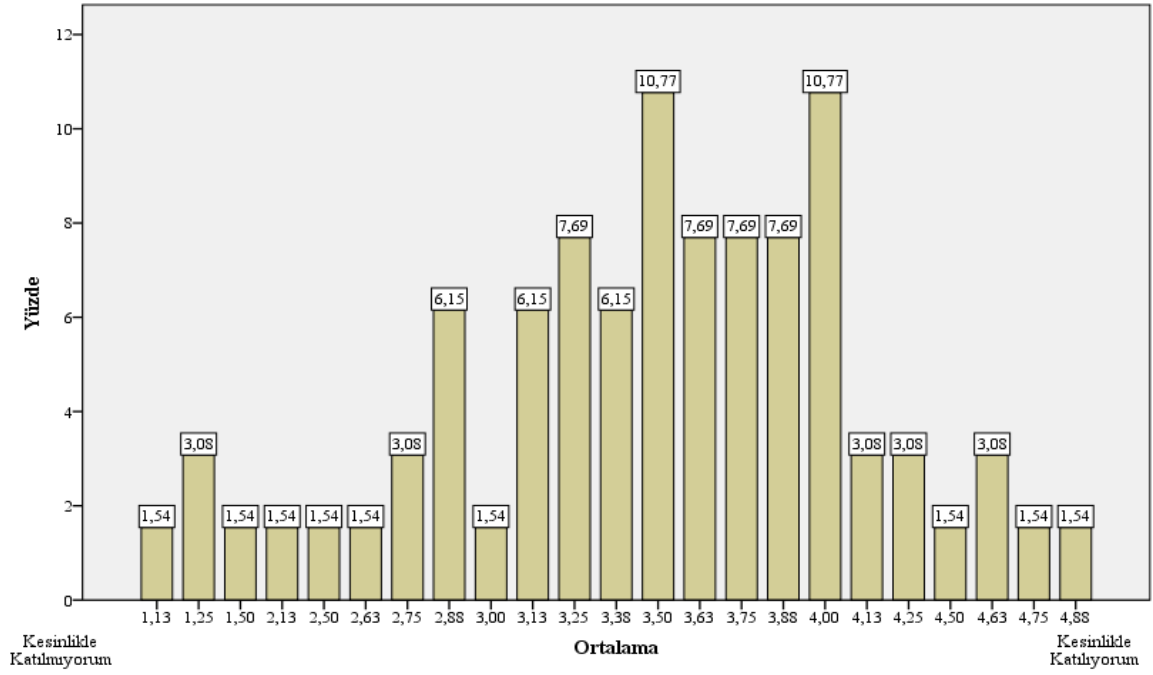
Şekil 7. Ölçeğin Ticaret Yapma Faktörü Frekans Dağılımı



Şekil 8. Ölçeğin Eğitim ve İş İmkânı Faktörü Frekans Dağılımı

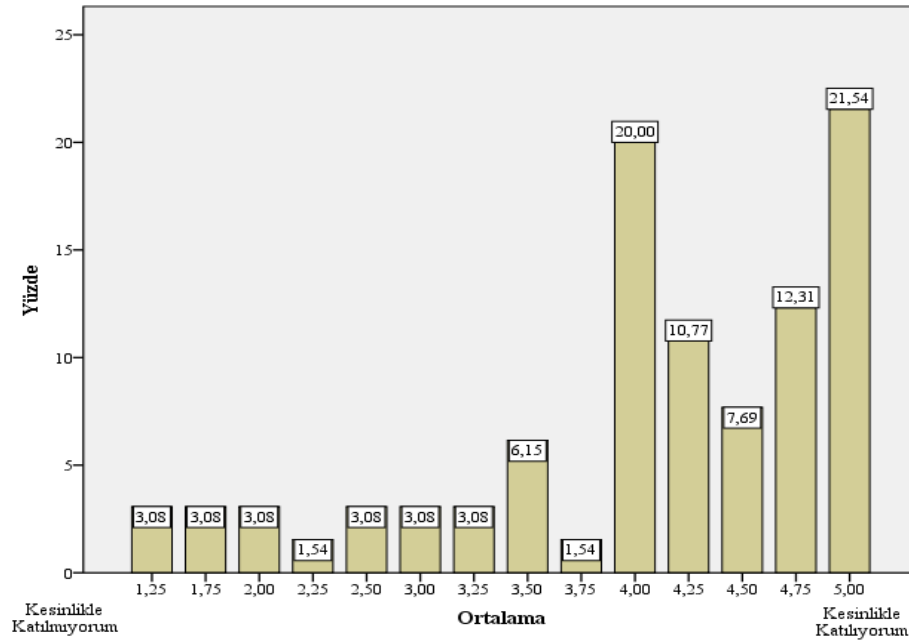


Şekil 9. Ölçeğin Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar Faktörü Frekans Dağılımı



Şekil 9’da görüldüğü gibi Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktörü ortalamalarının yüzdelere bakıldığında %10,77’si ile modu “Katılıyorum”da toplanmıştır. %6,16’sı “Kesinlikle Katılmıyorum” ile “Katılmıyorum” arasında; %13,85’i “Katılmıyorum” ile “Kararsızım” arasında; %1,54’ü “Kararsızım”da; %53,83’ü “Kararsızım” ile “Katılıyorum” arasında; %13,86’sı “Katılıyorum” ile “Kesinlikle Katılıyorum” arasında yoğunlaşmıştır.

Şekil 10. Ölçeğin Sınıf içi İletişim Kurma Faktörü Frekans Dağılımı



Şekil 10’da görüldüğü gibi Sınıf içi İletişim Kurma faktörü ortalamalarının yüzdelere bakıldığında %21,54’ü ile modu “Kesinlikle Katılıyorum”da toplanmıştır. %6,16’sı “Kesinlikle Katılmıyorum” ile “Katılmıyorum” arasında; %3,08’i “Katılmıyorum”da; %4,62’si “Katılmıyorum”da ile “Kararsızım” arasında; %3,08’i “Kararsızım”da; %10,77’si “Kararsızım” ile “Katılıyorum” arasında; %20’si “Katılıyorum”da; %30,77’si “Katılıyorum” ile “Kesinlikle Katılıyorum” arasında yoğunlaşmıştır.

4.3. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre cinsiyetleri arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 12. Ölçek Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
Ticaret Yapma	Kadın	36	1,33	30,58	1101,0	435,0	,244	-1,17
	Erkek	29	1,67	36,0	1044,0			
Eğitim ve İş İmkânı	Kadın	36	2,19	31,88	1147,5	481,5	,592	-,54
	Erkek	29	2,13	34,4	997,5			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Kadın	36	3,5	33,61	1210,0	500,0	,771	-,29
	Erkek	29	3,5	32,24	935,0			
Sınıf içi İletişim Kurma	Kadın	36	4,25	32,85	1182,5	516,5	,942	-,07
	Erkek	29	4,25	33,19	962,5			
Ölçeğin Geneli	Kadın	36	2,79	31,4	1130,5	464,5	,448	-,76
	Erkek	29	2,85	34,98	1014,5			

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları cinsiyete göre Eğitim ve İş İmkânı faktöründe kadınlar lehine; Ticaret Yapma faktörü ve ölçeğin genelinde erkekler lehine yüksektir. Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar ve Sınıf içi İletişim Kurma faktörlerinde ise eşittir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 12’de görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre $U=435$ ve $p=,244>,05$; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre $U=481,5$ ve $p=,592>,05$; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre $U=500$ ve $p=,771>,05$; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre $U=516,5$ ve $p=,942>,05$; Ölçeğin Genel puanlarına göre $U=464,5$ ve $p=,448>,05$ bulunmuştur.

Cinsiyete göre ölçeğin faktörleri ve genelinin aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde cinsiyetlere göre ölçeğin faktörleri ve geneli benzer medyan dağılıma sahiptir.

4.4. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre yaşları arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 13. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımlarının Yaşa Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Yaş	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
Ticaret Yapma	12-30	19	1,17	25,34	481,5	291,5	,033*	-2,13
	30 veya üzeri yaş	46	1,75	36,16	1663,5			
Eğitim ve İş İmkânı	12-30	19	1,88	29,89	568,0	378,0	,394	-,85
	30 veya üzeri yaş	46	2,25	34,28	1577,0			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	12-30	19	3,63	34,55	656,5	407,5	,67	-,43
	30 veya üzeri yaş	46	3,5	32,36	1488,5			
Sınıf içi İletişim Kurma	12-30	19	4,25	34,74	660,0	404,0	,63	-,48
	30 veya üzeri yaş	46	4,13	32,28	1485,0			
Ölçeğin Geneli	12-30	19	2,65	29,68	564,0	374,0	,363	-,91
	30 veya üzeri yaş	46	2,9	34,37	1581,0			

(*<,05)

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları yaşa göre Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar ve Sınıf içi İletişim Kurma faktörlerinde 12-30 yaş lehine; Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı faktörlerinde ve ölçeğin genelinde 30 veya üzeri yaş lehine yüksektir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 13’te görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre $U=291,5$ ve $p=,033<,05$; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre $U=378$ ve $p=,394>,05$; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre $U=407,5$ ve $p=,670>,05$; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre $U=404$ ve $p=,630>,05$; Ölçeğin Genel puanlarına göre $U=374$ ve $p=,363>,05$ bulunmuştur.

Yaşa göre, Ticaret Yapma faktöründe anlamlı fark var iken; Eğitim ve İş İmkânı, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Sınıf içi İletişim Kurma faktörleri ve ölçeğin geneli aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde yaşa göre sadece Ticaret Yapma faktörü benzer medyan dağılıma sahip değildir ($z=-2,13<-1,96=-Z_{0,05/2}$). 30 veya üzeri

yaşlardaki katılımcıların Ticaret Yapma faktörü istatistiksel olarak anlamlı derece 12-30 yaştan farklıdır; bu puan farkının şans eseri olma olasılığı binde otuz üçten azdır.

%95 güven düzeyinde yaşa göre Eğitim ve İş İmkânı, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Sınıf içi İletişim Kurma faktörleri ve ölçeğin geneli benzer medyan dağılıma sahiptir.



4.5. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre öğrenim durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 14. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımlarının Öğrenim Durumuna Göre H-Testi Sonuçları

Faktör	Öğrenim Durumu	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalaması	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
Ticaret Yapma	Lise	17	1,33	31,41	2	,299	,861
	Üniversite	31	1,5	32,84			
	Lisansüstü	17	1,5	34,88			
Eğitim ve İş İmkânı	Lise	17	2,25	33,09	2	1,199	,549
	Üniversite	31	2,25	35,18			
	Lisansüstü	17	1,88	28,94			
Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar	Lise	17	3,38	27,41	2	2,034	,362
	Üniversite	31	3,63	35,21			
	Lisansüstü	17	3,63	34,56			
Sınıf içi İletişim Kurma	Lise	17	4,0	29,41	2	2,387	,303
	Üniversite	31	4,0	31,79			
	Lisansüstü	17	4,75	38,79			
Ölçeğin Geneli	Lise	17	2,81	28,71	2	1,379	,502
	Üniversite	31	2,96	35,40			
	Lisansüstü	17	2,65	32,91			

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları öğrenim durumuna göre Ticaret Yapma, Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar faktörlerinde üniversite ve lisansüstü lehine; Eğitim ve İş İmkânı faktöründe lise ve üniversite lehine; Sınıf içi İletişim Kurma faktöründe lisansüstü lehine; ölçeğin genelinde lise lehine yüksektir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Kruskal-Wallis H-testi yapılmıştır. Tablo 14’te görüldüğü gibi H-testi sonuçlarında (*sd*=2) Ticaret Yapma faktör puanlarına göre $\chi^2=,299$ ve $p=,861>,05$; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre $\chi^2=1,199$ ve $p=,549>,05$; Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre $\chi^2=2,034$ ve $p=,362>,05$; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre $\chi^2=2,387$ ve $p=,303>,05$; Ölçeğin Genel puanlarına göre $\chi^2=1,379$ ve $p=,502>,05$ bulunmuştur.

Öğrenim durumuna göre ölçek faktörleri ve genelinin arasında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde öğrenim durumuna göre ölçeğin faktörleri ve geneli benzer medyan dağılıma sahiptir. Öğrenim durumunun artması ile ölçek faktörleri ve geneli için artan medyan değişimi açıklanamamaktadır.

4.6. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre ana dilleri arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 15. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımlarının Ana Dile Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Ana Dil	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
Ticaret Yapma	İsveççe	48	1,5	34,52	1657,0	335,0	,269	-1,11
	Diğer	17	1,17	28,71	488,0			
Eğitim ve İş İmkânı	İsveççe	48	2,25	33,65	1615,0	377,0	,643	-,46
	Diğer	17	2,0	31,18	530,0			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	İsveççe	48	3,5	33,03	1585,5	406,5	,982	-,02
	Diğer	17	3,5	32,91	559,5			
Sınıf içi İletişim Kurma	İsveççe	48	4,25	34,33	1648,0	344,0	,334	-,97
	Diğer	17	4,0	29,24	497,0			
Ölçeğin Geneli	İsveççe	48	2,85	34,11	1637,5	354,5	,424	-,8
	Diğer	17	2,65	29,85	507,5			

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları ana dile göre Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı, Sınıf içi İletişim Kurma faktörlerinde ve ölçeğin genelinde İsveççe lehine yüksektir. Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktöründe ise eşittir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 15’te görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre $U=335$ ve $p=,269>,05$; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre $U=377$ ve $p=,643>,05$; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre $U=406,5$ ve $p=,982>,05$; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre $U=344$ ve $p=,334>,05$; Ölçeğin Genel puanlarına göre $U=354,5$ ve $p=,424>,05$ bulunmuştur.

Ana dile göre ölçeğin faktörleri ve genelinin aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde ana dile göre ölçeğin faktörleri ve geneli benzer medyan dağılıma sahiptir.

4.7. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre öğrenilen Türkçe kurları arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 16. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımlarının Öğrenilen Türkçe Kura Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Kur	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
Ticaret Yapma	A1.1	50	1,5	32,77	1638,5	363,5	,856	-,18
	Daha üst kur	15	1,5	33,77	506,5			
Eğitim ve İş İmkânı	A1.1	50	2,0	32,57	1628,5	353,5	,737	-,34
	Daha üst kur	15	2,25	34,43	516,5			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	A1.1	50	3,5	31,11	1555,5	280,5	,140	-1,48
	Daha üst kur	15	3,75	39,30	589,5			
Sınıf içi İletişim Kurma	A1.1	50	4,0	30,66	1533,0	258,0	,066	-1,84
	Daha üst kur	15	4,5	40,80	612,0			
Ölçeğin Geneli	A1.1	50	2,71	31,61	1580,5	305,5	,279	-1,08
	Daha üst kur	15	2,96	37,63	564,5			

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları öğrenilen Türkçe kuruna göre Eğitim ve İş İmkânı, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar ve Sınıf içi İletişim Kurma faktörleri ve ölçeğin genelinde daha üst kur lehine yüksektir. Ticaret Yapma faktöründe ise eşittir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 16’da görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre $U=363,5$ ve $p=,856>,05$; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre $U=353,5$ ve $p=,737>,05$; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre $U=280,5$ ve $p=,14>,05$; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre $U=258$ ve $p=,066>,05$; Ölçeğin Genel puanlarına göre $U=305,5$ ve $p=,279>,05$ bulunmuştur.

Öğrenilen Türkçe kura göre ölçeğin faktörleri ve genelinin aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde öğrenilen Türkçe kura göre ölçeğin faktörleri ve geneli benzer medyan dağılıma sahiptir.

4.8. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre bulunduğu kurumda Türkçe öğrenme süreleri arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 17. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımlarının İSFM’da Türkçe Öğrenme Süresine Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Süre	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
Ticaret Yapma	0-4 ay arası	53	1,33	31,54	1671,5	240,5	,184	-1,33
	4 ay veya daha fazla	12	2,0	39,46	473,5			
Eğitim ve İş İmkânı	0-4 ay arası	53	2,0	32,93	1745,5	314,5	,953	-,06
	4 ay veya daha fazla	12	2,19	33,29	399,5			
Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar	0-4 ay arası	53	3,5	31,44	1666,5	235,5	,162	-1,4
	4 ay veya daha fazla	12	3,69	39,88	478,5			
Sınıf içi İletişim Kurma	0-4 ay arası	53	4,25	32,53	1724,0	293,0	,669	-,43
	4 ay veya daha fazla	12	4,38	35,08	421,0			
Ölçeğin Geneli	0-4 ay arası	53	2,77	32,08	1700,0	269,0	,407	-,83
	4 ay veya daha fazla	12	3,0	37,08	445,0			

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları bulunduğu kurumda Türkçe öğrenme süresine göre tüm faktörlerde ve ölçeğin genelinde 4 ay veya daha fazla lehine yüksektir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 17’de görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre $U=240,5$ ve $p=,184>,05$; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre $U=314,5$ ve $p=,953>,05$; Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre $U=235,5$ ve $p=,162>,05$; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre $U=293$ ve $p=,669>,05$; Ölçeğin Genel puanlarına göre $U=269$ ve $p=,407>,05$ bulunmuştur.

Bulunduğu kurumda Türkçe öğrenme süresine göre ölçeğin faktörleri ve genelinin aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde bulunduğu kurumda Türkçe öğrenme süresine göre ölçeğin faktörleri ve geneli benzer medyan dağılıma sahiptir. Bulunduğu kurumda Türkçe öğrenme süresinin artması ile ölçeğin faktörleri ve geneli için artan medyan değişimi açıklanamamaktadır.

4.9. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Folkuniversitetet Merkezi dışında Türkçe öğrenme durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 18. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Folkuniversitetet Merkezi Dışında Türkçe Öğrenme Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Durum	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
Ticaret Yapma	Hayır	24	1,42	31,31	751,5	451,5	,576	-,56
	Evet	41	1,5	33,99	1393,5			
Eğitim ve İş İmkânı	Hayır	24	2,44	34,94	838,5	445,5	,527	-,63
	Evet	41	2,13	31,87	1306,5			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Hayır	24	3,25	25,33	608,0	308,0	,012*	-2,51
	Evet	41	3,63	37,49	1537,0			
Sınıf içi İletişim Kurma	Hayır	24	4,0	29,21	701,0	401,0	,211	-1,25
	Evet	41	4,25	35,22	1444,0			
Ölçeğin Geneli	Hayır	24	2,79	31,35	752,5	452,5	,591	-,54
	Evet	41	2,81	33,96	1392,5			

(*<,05)

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları Folkuniversitetet Merkezi dışında Türkçe öğrenme durumuna göre Eğitim ve İş İmkânı faktöründe hayır lehine; Ticaret Yapma, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Sınıf içi İletişim Kurma faktörlerinde ve ölçeğin genelinde evet lehine yüksektir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 18’de görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre $U=451,5$ ve $p=,576>,05$; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre $U=445,5$ ve $p=,527>,05$; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre $U=308$ ve $p=,012<,05$; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre $U=401$ ve $p=,211>,05$; Ölçeğin Genel puanlarına göre $U=452,5$ ve $p=,591>,05$ bulunmuştur.

Sınıfın dışında Türkçe öğrenme durumuna göre, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktöründe anlamlı fark var iken; Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı, Sınıf içi İletişim Kurma faktörleri ve ölçeğin geneli aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde sınıfın dışında Türkçe öğrenme durumuna göre sadece Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktörü benzer medyan dağılıma sahip değildir ($z=-2,51<-1,96=-Z_{0,05/2}$). Sınıfın dışında Türkçe öğrenmeyenlerin Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktörü istatistiksel olarak anlamlı derecede sınıfın dışında Türkçe öğrenenlerden farklıdır; bu puan farkının şans eseri olma olasılığı binde on ikiden azdır.

%95 güven düzeyinde sınıfın dışında Türkçe öğrenme durumuna göre Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı, Sınıf içi İletişim Kurma faktörleri ve ölçeğin geneli benzer medyan dağılıma sahiptir.



4.10. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkçeyi İsveç’te başka bir Türkçe dil kursunda öğrenme durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 19. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Sınıfın Dışında Türkçeyi İsveç’te Başka Bir Türkçe Dil Kursunda Öğrenme Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Durum	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
Ticaret Yapma	Hayır	32	1,5	19,63	628,0	100,0	,161	-1,4
	Evet	9	2,33	25,89	233,0			
Eğitim ve İş İmkânı	Hayır	32	2,0	20,2	646,5	118,5	,421	-,81
	Evet	9	2,13	23,83	214,5			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Hayır	32	3,63	21,11	675,5	140,5	,912	-,11
	Evet	9	3,75	20,61	185,5			
Sınıf içi İletişim Kurma	Hayır	32	4,38	21,92	701,5	114,5	,346	-,94
	Evet	9	4,0	17,72	159,5			
Ölçeğin Geneli	Hayır	32	2,81	19,98	639,5	111,5	,306	-1,02
	Evet	9	3,04	24,61	221,5			

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerden sınıfın dışında Türkçe öğrenenlerin ($n=41$) dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları Türkçeyi İsveç’te başka bir Türkçe dil kursunda öğrenme durumuna göre Sınıf içi İletişim Kurma faktöründe hayır lehine; Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktörlerinde ve ölçeğin genelinde evet lehine yüksektir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 19’da görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre $U=100$ ve $p=,161>,05$; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre $U=118,5$ ve $p=,421>,05$; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre $U=140,5$ ve $p=,912>,05$; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre $U=114,5$ ve $p=,346>,05$; Ölçeğin Genel puanlarına göre $U=111,5$ ve $p=,306>,05$ bulunmuştur.

Türkçeyi İsveç’te başka bir Türkçe dil kursunda öğrenme durumuna göre ölçeğin faktörleri ve geneli aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde Türkçeyi İsveç’te başka bir Türkçe dil kursunda öğrenme durumuna göre ölçeğin faktörleri ve geneli benzer medyan dağılıma sahiptir.

4.11. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkçeyi aileden/ arkadaşlardan/ televizyondan/ dizilerden/ kitaplardan öğrenme durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 20. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkçeyi Aileden/ Arkadaşlardan/ Televizyondan/ Dizilerden/ Kitaplardan Öğrenme Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Durum	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
Ticaret Yapma	Hayır	11	2,0	23,23	255,5	140,5	,466	-,73
	Evet	30	1,5	20,18	605,5			
Eğitim ve İş İmkânı	Hayır	11	2,13	21,27	234,0	162,0	,929	-,09
	Evet	30	2,13	20,9	627,0			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Hayır	11	3,63	19,95	219,5	153,5	,734	-,34
	Evet	30	3,69	21,38	641,5			
Sınıf içi İletişim Kurma	Hayır	11	4,0	17,86	196,5	130,5	,303	-1,03
	Evet	30	4,38	22,15	664,5			
Ölçeğin Geneli	Hayır	11	2,65	21,91	241,0	155,0	,768	-,29
	Evet	30	2,83	20,67	620,0			

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerden sınıfın dışında Türkçe öğrenenlerin ($n=41$) dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları Türkçeyi aileden/ arkadaşlardan/ televizyondan/ dizilerden/ kitaplardan öğrenme durumuna göre Ticaret Yapma faktöründe hayır lehine; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Sınıf içi İletişim Kurma faktörlerinde ve ölçeğin genelinde evet lehine yüksektir. Eğitim ve İş İmkânı faktöründe ise eşittir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 20’de görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre $U=140,5$ ve $p=,466>,05$; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre $U=162$ ve $p=,929>,05$; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre $U=153,5$ ve $p=,734>,05$; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre $U=130,5$ ve $p=,303>,05$; Ölçeğin Genel puanlarına göre $U=155$ ve $p=,768>,05$ bulunmuştur.

Türkçeyi aileden/ arkadaşlardan/ televizyondan/ dizilerden/ kitaplardan öğrenme durumuna göre ölçeğin faktörleri ve genelinin aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde Türkçeyi aileden/ arkadaşlardan/ televizyondan/ dizilerden/ kitaplardan öğrenme durumuna göre ölçeğin faktörleri ve geneli benzer medyan dağılıma sahiptir.

4.12. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre sınıfın dışında Türkçe öğrenme süreleri arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 21. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Sınıfın Dışında Türkçe Öğrenme Süresine Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Süre	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
Ticaret Yapma	0-8 ay arası 8 ay veya daha fazla	21 20	2,0 1,42	24,57 17,25	516,0 345,0	135,0	,048*	-1,98
Eğitim ve İş İmkânı	0-8 ay arası 8 ay veya daha fazla	21 20	2,25 1,88	24,14 17,70	507,0 354,0	144,0	,084	-1,73
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	0-8 ay arası 8 ay veya daha fazla	21 20	3,63 3,75	21,69 20,28	455,5 405,5	195,5	,704	-,38
Sınıf içi İletişim Kurma	0-8 ay arası 8 ay veya daha fazla	21 20	4,0 4,5	19,50 22,58	409,5 451,5	178,5	,404	-,83
Ölçeğin Geneli	0-8 ay arası 8 ay veya daha fazla	21 20	3,0 2,63	24,00 17,85	504,0 357,0	147,0	,100	-1,64

(*<,05)

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerden sınıfın dışında Türkçe öğrenenlerin (*n*=41) dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları sınıfın dışında Türkçe öğrenme süresine göre Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkân faktörlerinde ve ölçeğin genelinde 0-8 ay arası lehine; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Sınıf içi İletişim Kurma faktörlerinde ise 8 ay veya daha fazla lehine yüksektir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 21’de görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre *U*=135 ve *p*=.048<,05; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre *U*=144 ve *p*=.084>,05; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre *U*=195,5 ve *p*=.704>,05; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre *U*=178,5 ve *p*=.404>,05; Ölçeğin Genel puanlarına göre *U*=147 ve *p*=.1>,05 bulunmuştur.

Sınıfın dışında Türkçe öğrenme süresine göre, Ticaret Yapma faktöründe anlamlı fark var iken; Eğitim ve İş İmkânı, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Sınıf içi İletişim Kurma faktörleri ve ölçeğin geneli aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde sınıfın dışında Türkçe öğrenme süresine göre sadece Ticaret Yapma faktörü

benzer medyan dağılıma sahip değildir ($z=-1,98 < -1,96 = -Z_{0,05/2}$). Sınıfın dışında Türkçeyi 0-8 ay arası süre öğrenenlerin Ticaret Yapma faktörü istatistiksel olarak anlamlı derece sınıfın dışında Türkçeyi 8 ay veya daha fazla süre öğrenenlerden farklıdır; bu puan farkının şans eseri olma olasılığı binde kırk sekizden azdır.

%95 güven düzeyinde sınıfın dışında Türkçe öğrenme süresine göre Eğitim ve İş İmkânı, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Sınıf içi İletişim Kurma faktörleri ve ölçeğin geneli benzer medyan dağılıma sahiptir.



4.13. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkiye’de bulunma süreleri arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 22. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkiye’de Bulunma Süresine Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Süre	n	m	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	z
Ticaret Yapma	Bir yıldan az 1 yıl veya daha fazla	56 6	1,5 1,92	30,43 41,5	1704,0 249,0	108,0	,147	-1,45
Eğitim ve İş İmkânı	Bir yıldan az 1 yıl veya daha fazla	56 6	2,19 2,19	31,62 30,42	1770,5 182,5	161,5	,877	-,16
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Bir yıldan az 1 yıl veya daha fazla	56 6	3,63 3,44	32,35 23,58	1811,5 141,5	120,5	,257	-1,13
Sınıf içi İletişim Kurma	Bir yıldan az 1 yıl veya daha fazla	56 6	4,25 3,25	32,32 23,83	1810,0 143,0	122,0	,268	-1,11
Ölçeğin Geneli	Bir yıldan az 1 yıl veya daha fazla	56 6	2,81 2,83	31,76 29,08	1778,5 174,5	153,5	,730	-,35

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerden Türkiye’de bulunanların ($n=62$) dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları Türkiye’de bulunma süresine göre Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar ve Sınıf içi İletişim Kurma faktörlerinde bir yıldan az lehine; Ticaret Yapma faktöründe ve ölçeğin genelinde 1 yıl veya daha fazla lehine yüksektir. Eğitim ve İş İmkânı faktöründe ise eşittir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 22’de görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre $U=108$ ve $p=,147>,05$; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre $U=161,5$ ve $p=,877>,05$; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre $U=120,5$ ve $p=,257>,05$; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre $U=122$ ve $p=,268>,05$; Ölçeğin Genel puanlarına göre $U=153,5$ ve $p=,73>,05$ bulunmuştur.

Türkiye’de bulunma süresine göre ölçeğin faktörleri ve genelinin aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde Türkiye’de bulunma süresine göre ölçeğin faktörleri ve geneli benzer medyan dağılıma sahiptir.

4.14. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkiye’de iş amacıyla bulunma durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 23. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkiye’de İş Amacıyla Bulunma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Durum	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
Ticaret Yapma	Hayır	54	1,5	30,22	1632,0	147,0	,142	-1,47
	Evet	8	2,0	40,13	321,0			
Eğitim ve İş İmkânı	Hayır	54	2,0	28,69	1549,0	64,0	,001**	-3,2
	Evet	8	3,5	50,5	404,0			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Hayır	54	3,56	32,23	1740,5	176,5	,406	-,83
	Evet	8	3,5	26,56	212,5			
Sınıf içi İletişim Kurma	Hayır	54	4,25	31,09	1679,0	194,0	,640	-,47
	Evet	8	4,13	34,25	274,0			
Ölçeğin Genel	Hayır	54	2,71	29,06	1569,0	84,0	,006**	-2,77
	Evet	8	3,25	48,0	384,0			

(**<,01)

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerden Türkiye’de bulunanların ($n=62$) dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları Türkiye’de iş amacıyla bulunma durumuna göre Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar ve Sınıf içi İletişim Kurma faktörlerinde hayır lehine; Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı faktörlerinde ve ölçeğin genelinde evet lehine yüksektir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 23’te görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre $U=147$ ve $p=,142>,05$; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre $U=64$ ve $p=,001<,05$; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre $U=176,5$ ve $p=,406>,05$; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre $U=194$ ve $p=,64>,05$; Ölçeğin Genel puanlarına göre $U=84$ ve $p=,006<,05$ bulunmuştur.

Türkiye’de iş amacıyla bulunma durumuna göre, Eğitim ve İş İmkânı faktöründe ve ölçeğin genelinde anlamlı fark var iken; Ticaret Yapma, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Sınıf içi İletişim Kurma faktörleri aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde Türkiye’de iş amacıyla bulunma durumuna göre Eğitim ve İş İmkânı faktörü ($z=-3,2<-1,96=-Z_{0,05/2}$) ve ölçeğin geneli ($z=-2,77<-1,96=-Z_{0,05/2}$) benzer medyan dağılıma sahip değildir. Türkiye’de iş amacıyla bulunmayanların Eğitim ve İş İmkânı faktörü istatistiksel olarak anlamlı derece Türkiye’de iş amacıyla bulunanlardan farklıdır; bu puan farkının şans eseri olma olasılığı binde birden azdır.

%95 güven düzeyinde Türkiye’de iş amacıyla bulunma durumuna göre Ticaret Yapma, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Sınıf içi İletişim Kurma faktörleri benzer medyan dağılıma sahiptir.



4.15. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkiye’de turizm amacıyla bulunma durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 24. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkiye’de Turist Amaçıyla Bulunma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Durum	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
Ticaret Yapma	Hayır	22	1,92	38,05	837,0	296,0	,032*	-2,15
	Evet	40	1,33	27,9	1116,0			
Eğitim ve İş İmkânı	Hayır	22	2,31	37,34	821,5	311,5	,058	-1,89
	Evet	40	2,0	28,29	1131,5			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Hayır	22	3,63	34,89	767,5	365,5	,272	-1,1
	Evet	40	3,5	29,64	1185,5			
Sınıf içi İletişim Kurma	Hayır	22	4,38	34,98	769,5	363,5	,255	-1,14
	Evet	40	4,0	29,59	1183,5			
Ölçeğin Geneli	Hayır	22	3,08	37,61	827,5	305,5	,048*	-1,98
	Evet	40	2,63	28,14	1125,5			

(*<,05)

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerden Türkiye’de bulunanların (*n*=62) dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları Türkiye’de turizm amacıyla bulunma durumuna göre tüm faktörlerde ve ölçeğin genelinde hayır lehine yüksektir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 24’te görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre *U*=296 ve *p*=,032<,05; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre *U*=311,5 ve *p*=,058>,05; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre *U*=365,5 ve *p*=,272>,05; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre *U*=363,5 ve *p*=,255>,05; Ölçeğin Genel puanlarına göre *U*=305,5 ve *p*=,048<,05 bulunmuştur.

Türkiye’de turizm amacıyla bulunma durumuna göre, Ticaret Yapma faktöründe ve ölçeğin genelinde anlamlı fark var iken; Eğitim ve İş İmkânı, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Sınıf içi İletişim Kurma faktörleri aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde Türkiye’de turist amacıyla bulunma durumuna göre Ticaret Yapma faktörü (*z*=-2,15<-1,96=-*Z*_{0,05/2}) ve ölçeğin geneli (*z*=-1,98<-1,96=-*Z*_{0,05/2}) benzer medyan dağılıma sahip değildir. Türkiye’de turizm amacıyla bulunmayanların Ticaret Yapma faktörü istatistiksel olarak anlamlı derece Türkiye’de turist amacıyla bulunanlardan farklıdır; bu puan farkının şans eseri olma olasılığı binde otuz ikiden azdır.

%95 güven düzeyinde Türkiye’de turizm amacıyla bulunma durumuna göre Eğitim ve İş İmkânı, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Sınıf içi İletişim Kurma faktörleri benzer medyan dağılıma sahiptir.



4.16. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkiye’de akraba ziyareti amacıyla bulunma durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 25. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkiye’de Akraba Ziyareti Amacıyla Bulunma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Durum	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
Ticaret Yapma	Hayır	40	1,75	34,64	1385,5	314,5	,061	-1,87
	Evet	22	1,08	25,8	567,5			
Eğitim ve İş İmkânı	Hayır	40	2,31	33,38	1335,0	365,0	,269	-1,11
	Evet	22	1,94	28,09	618,0			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Hayır	40	3,5	30,96	1238,5	418,5	,751	-,32
	Evet	22	3,69	32,48	714,5			
Sınıf içi İletişim Kurma	Hayır	40	4,0	28,41	1136,5	316,5	,066	-1,84
	Evet	22	4,63	37,11	816,5			
Ölçeğin Geneli	Hayır	40	2,85	32,83	1313,0	387,0	,435	-,78
	Evet	22	2,69	29,09	640,0			

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerden Türkiye’de bulunanların ($n=62$) dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları Türkiye’de akraba ziyareti amacıyla bulunma durumuna göre Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı faktörlerinde ve ölçeğin genelinde hayır lehine; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Sınıf içi İletişim Kurma faktörlerinde evet lehine yüksektir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 25’te görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre $U=314,5$ ve $p=,061>,05$; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre $U=365$ ve $p=,269>,05$; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre $U=418,5$ ve $p=,751>,05$; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre $U=316,5$ ve $p=,066>,05$; Ölçeğin Genel puanlarına göre $U=387$ ve $p=,435>,05$ bulunmuştur.

Türkiye’de akraba ziyareti amacıyla bulunma durumuna göre ölçeğin faktörleri ve genelinin aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde Türkiye’de akraba ziyareti amacıyla bulunma durumuna göre ölçeğin faktörleri ve geneli benzer medyan dağılıma sahiptir.

4.17. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkiye’de diğer amaçlarla bulunma durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 26. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkiye’de Diğer Amaçlarla Bulunma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Durum	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
Ticaret Yapma	Hayır	52	1,5	30,55	1588,5	210,5	,336	-,96
	Evet	10	1,67	36,45	364,5			
Eğitim ve İş İmkânı	Hayır	52	2,13	30,07	1563,5	185,5	,153	-1,43
	Evet	10	2,75	38,95	389,5			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Hayır	52	3,5	31,3	1627,5	249,5	,840	-,2
	Evet	10	3,56	32,55	325,5			
Sınıf içi İletişim Kurma	Hayır	52	4,13	31,0	1612,0	234,0	,615	-,5
	Evet	10	4,5	34,0	341,0			
Ölçeğin Geneli	Hayır	52	2,81	30,41	1581,5	203,5	,279	-1,08
	Evet	10	2,87	37,15	371,5			

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerden Türkiye’de bulunanların ($n=62$) dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları Türkiye’de diğer amaçlarla bulunma durumuna göre tüm faktörlerde ve ölçeğin genelinde evet lehine yüksektir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 26’da görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre $U=210,5$ ve $p=,336>,05$; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre $U=185,5$ ve $p=,153>,05$; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre $U=249,5$ ve $p=,84>,05$; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre $U=234$ ve $p=,615>,05$; Ölçeğin Genel puanlarına göre $U=203,5$ ve $p=,279>,05$ bulunmuştur.

Türkiye’de diğer amaçlarla bulunma durumuna göre ölçeğin faktörleri ve genelinin aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde Türkiye’de diğer amaçlarla bulunma durumuna göre ölçeğin faktörleri ve geneli benzer medyan dağılıma sahiptir.

4.18. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre sınıfın dışında Türkçe kullanma durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 27. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Sınıfın Dışında Türkçe Kullanma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Durum	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
Ticaret Yapma	Hayır	7	1,0	23,21	162,5	134,5	,141	-1,47
	Evet	58	1,5	34,18	1982,5			
Eğitim ve İş İmkânı	Hayır	7	2,0	28,64	200,5	172,5	,518	-,65
	Evet	58	2,19	33,53	1944,5			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Hayır	7	3,25	21,79	152,5	124,5	,096	-1,67
	Evet	58	3,63	34,35	1992,5			
Sınıf içi İletişim Kurma	Hayır	7	4,0	22,57	158,0	130,0	,118	-1,56
	Evet	58	4,25	34,26	1987,0			
Ölçeğin Geneli	Hayır	7	2,5	25,43	178,0	150,0	,262	-1,12
	Evet	58	2,83	33,91	1967,0			

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları sınıfın dışında Türkçe kullanma durumuna göre tüm faktörlerde ve ölçeğin genelinde evet lehine yüksektir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 27’de görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre $U=134,5$ ve $p=,141>,05$; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre $U=172,5$ ve $p=,518>,05$; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre $U=124,5$ ve $p=,096>,05$; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre $U=130$ ve $p=,118>,05$; Ölçeğin Genel puanlarına göre $U=150$ ve $p=,262>,05$ bulunmuştur.

Sınıfın dışında Türkçe kullanma durumuna göre ölçeğin faktörleri ve genelinin aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde sınıfın dışında Türkçe kullanma durumuna göre ölçeğin faktörleri ve geneli benzer medyan dağılıma sahiptir.

4.19. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkçeyi iş hayatında kullanma durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 28. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkçeyi İş Hayatında Kullanma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Durum	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
Ticaret Yapma	Hayır	50	1,5	27,59	1379,5	104,5	,029*	-2,18
	Evet	8	2,17	41,44	331,5			
Eğitim ve İş İmkânı	Hayır	50	2,0	26,30	1315,0	40,0	,000**	-3,61
	Evet	8	3,5	49,50	396,0			
Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar	Hayır	50	3,56	28,61	1430,5	155,5	,314	-1,01
	Evet	8	3,81	35,06	280,5			
Sınıf içi İletişim Kurma	Hayır	50	4,25	28,08	1404,0	129,0	,106	-1,62
	Evet	8	4,63	38,38	307,0			
Ölçeğin Geneli	Hayır	50	2,71	26,55	1327,5	52,5	,001**	-3,33
	Evet	8	3,42	47,94	383,5			

(*<,05) (**<,01)

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerden Türkçeyi sınıfın dışında kullananların (*n*=58) dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları Türkçeyi iş hayatında kullanma durumuna göre tüm faktörlerde ve ölçeğin genelinde evet lehine yüksektir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 28’de görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre *U*=104,5 ve *p*=,029<,05; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre *U*=40 ve *p*=,000<,05; Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre *U*=155,5 ve *p*=,314>,05; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre *U*=129 ve *p*=,106>,05; Ölçeğin Genel puanlarına göre *U*=52,5 ve *p*=,001<,05 bulunmuştur.

Türkçeyi iş hayatında kullanma durumuna göre, Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı faktörlerinde ve ölçeğin genelinde anlamlı fark var iken; Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar ve Sınıf içi İletişim Kurma faktörleri aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde Türkçeyi iş hayatında kullanma durumuna göre Ticaret Yapma (*z*=-2,81<-1,96=-*Z*_{0,05/2}), Eğitim ve İş İmkânı (*z*=-3,61<-1,96=-*Z*_{0,05/2}) faktörleri ve ölçeğin geneli (*z*=-3,33<-1,96=-*Z*_{0,05/2}) benzer medyan dağılıma sahip değildir. Türkçeyi iş hayatında kullanmayanların Ticaret Yapma faktörü istatistiksel olarak anlamlı derece Türkçeyi iş hayatında kullananlardan farklıdır; bu puan farkının şans eseri olma olasılığı binde yirmi dokuzdan azdır. Türkçeyi iş hayatında kullanmayanların Eğitim ve İş İmkânı

faktörü istatistiksel olarak anlamlı derece Türkçeyi iş hayatında kullananlardan farklıdır; bu puan farkının şans eseri olma olasılığı on binde üçten azdır.

%95 güven düzeyinde Türkçeyi iş hayatında kullanma durumuna göre Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar ve Sınıf içi İletişim Kurma faktörleri benzer medyan dağılıma sahiptir.



4.20. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkçeyi Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken kullanma durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 29. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkçeyi Türkçe Konuşan İnsanlarla Sohbet Ederken Kullanma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Durum	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
Ticaret Yapma	Hayır	14	2,08	35,96	503,5	217,5	,096	-1,66
	Evet	44	1,5	27,44	1207,5			
Eğitim ve İş İmkânı	Hayır	14	3,06	40,14	562,0	159,0	,007**	-2,71
	Evet	44	2,0	26,11	1149,0			
Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar	Hayır	14	3,56	27,64	387,0	282,0	,636	-,47
	Evet	44	3,63	30,09	1324,0			
Sınıf içi İletişim Kurma	Hayır	14	4,25	31,36	439,0	282,0	,633	-,48
	Evet	44	4,25	28,91	1272,0			
Ölçeğin Geneli	Hayır	14	3,25	38,32	536,5	184,5	,025*	-2,24
	Evet	44	2,77	26,69	1174,5			

(*<,05) (**<,01)

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerden Türkçeyi sınıfın dışında kullananların (*n*=58) dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları Türkçeyi Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken kullanma durumuna göre Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı faktörlerinde ve ölçeğin genelinde hayır lehine; Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar, faktörlerinde evet lehine yüksektir. Sınıf içi İletişim Kurma faktöründe ise eşittir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 29’da görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre $U=217,5$ ve $p=,096>,05$; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre $U=159$ ve $p=,007<,05$; Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre $U=282$ ve $p=,636>,05$; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre $U=282$ ve $p=,633>,05$; Ölçeğin Genel puanlarına göre $U=184,5$ ve $p=,025<,05$ bulunmuştur.

Türkçeyi Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken kullanma durumuna göre, Eğitim ve İş İmkânı faktöründe ve ölçeğin genelinde anlamlı fark var iken; Ticaret Yapma, Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar ve Sınıf içi İletişim Kurma faktörleri aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde Türkçeyi Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken kullanma durumuna göre Eğitim ve İş İmkânı faktörü benzer medyan dağılıma sahip değildir ($z=-2,71<-1,96=-Z_{0,05/2}$). Türkçeyi Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken kullanmayanların Eğitim ve İş İmkânı faktörü istatistiksel olarak anlamlı derece Türkçeyi

Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken kullananlardan farklıdır; bu puan farkının şans eseri olma olasılığı binde yediden azdır.

%95 güven düzeyinde Türkçeyi Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken kullanma durumuna göre Ticaret Yapma, Bireysel İlgil ve İhtiyaçlar ve Sınıf içi İletişim Kurma faktörleri benzer medyan dağılıma sahiptir.



4.21. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkçeyi nadiren kullanma durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 30. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkçeyi Nadiren Kullanma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Durum	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
Ticaret Yapma	Hayır	44	1,5	28,38	1248,5	258,5	,363	-,91
	Evet	14	2,0	33,04	462,5			
Eğitim ve İş İmkânı	Hayır	44	2,19	29,47	1296,5	306,5	,978	-,03
	Evet	14	2,25	29,61	414,5			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Hayır	44	3,56	29,4	1293,5	303,5	,935	-,08
	Evet	14	3,63	29,82	417,5			
Sınıf içi İletişim Kurma	Hayır	44	4,25	29,01	1276,5	286,5	,693	-,39
	Evet	14	4,25	31,04	434,5			
Ölçeğin Geneli	Hayır	44	2,83	29,06	1278,5	288,5	,723	-,35
	Evet	14	2,83	30,89	432,5			

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerden Türkçeyi sınıfın dışında kullananların (*n*=58) dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları Türkçeyi nadiren kullanma durumuna göre Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktörlerinde evet lehine yüksektir. Sınıf içi İletişim Kurma faktöründe ve ölçeğin genelinde ise eşittir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 30’da görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre $U=258,5$ ve $p=,363>,05$; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre $U=306,5$ ve $p=,978>,05$; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre $U=303,5$ ve $p=,935>,05$; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre $U=286,5$ ve $p=,693>,05$; Ölçeğin Genel puanlarına göre $U=288,5$ ve $p=,723>,05$ bulunmuştur.

Türkçeyi nadiren kullanma durumuna göre ölçeğin faktörleri ve genelinin aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde Türkçeyi nadiren kullanma durumuna göre ölçeğin faktörleri ve geneli benzer medyan dağılıma sahiptir.

4.22. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkiye’yi iş amacıyla ziyaret etme isteği durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 31. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkiye’yi İş Amacıyla Ziyaret Etme İsteği Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Durum	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
Ticaret Yapma	Hayır	45	1,33	29,69	1336,0	301,0	,109	-1,6
	Evet	18	1,92	37,78	680,0			
Eğitim ve İş İmkânı	Hayır	45	1,88	26,24	1181,0	146,0	,000**	-3,95
	Evet	18	3,25	46,39	835,0			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Hayır	45	3,5	30,3	1363,5	328,5	,243	-1,17
	Evet	18	3,69	36,25	652,5			
Sınıf içi İletişim Kurma	Hayır	45	4,0	28,6	1287,0	252,0	,018*	-2,36
	Evet	18	4,63	40,5	729,0			
Ölçeğin Geneli	Hayır	45	2,54	26,18	1178,0	143,0	,000**	-3,99
	Evet	18	3,29	46,56	838,0			

(*<,05) (**<,01)

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerden Türkiye’yi ziyaret etmek isteyenlerin (*n*=63) dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları Türkiye’yi iş amacıyla ziyaret etme isteği durumuna göre tüm faktörlerde ve ölçeğin genelinde evet lehine yüksektir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 31’de görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre *U*=301 ve *p*=,109>,05; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre *U*=146 ve *p*=,000<,05; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre *U*=328,5 ve *p*=,243>,05; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre *U*=252 ve *p*=,018<,05; Ölçeğin Genel puanlarına göre *U*=143 ve *p*=,000<,05 bulunmuştur.

Türkiye’yi iş amacıyla ziyaret etme isteği durumuna göre, Eğitim ve İş İmkânı, Sınıf içi İletişim Kurma faktörlerinde ve ölçeğin genelinde anlamlı fark var iken; Ticaret Yapma ve Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktörleri aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde Türkiye’yi iş amacıyla ziyaret etme isteği durumuna göre Eğitim ve İş İmkânı ($z=-3,95<-1,96=-Z_{0,05/2}$), Sınıf içi İletişim Kurma ($z=-2,36<-1,96=-Z_{0,05/2}$) faktörleri ve ölçeğin geneli ($z=-3,99<-1,96=-Z_{0,05/2}$) benzer medyan dağılıma sahip değildir. Türkiye’yi iş amacıyla ziyaret etmek istemeyenlerin Eğitim ve İş İmkânı faktörü istatistiksel olarak anlamlı derece Türkiye’yi iş amacıyla ziyaret etmek isteyenlerden farklıdır; bu puan farkının şans eseri olma olasılığı bir milyonda yetmiş dokuzdan azdır.

Türkiye'yi iş amacıyla ziyaret etme isteği olmayanların Sınıf içi İletişim Kurma faktörü istatistiksel olarak anlamlı derece Türkiye'yi iş amacıyla ziyaret etme isteği olanlardan farklıdır; bu puan farkının şans eseri olma olasılığı on binde on sekizden azdır.

%95 güven düzeyinde Türkiye'yi iş amacıyla ziyaret etme isteği durumuna göre Ticaret Yapma ve Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktörleri benzer medyan dağılıma sahiptir.



4.23. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkiye’yi yabancı öğrenci olarak ziyaret etme isteği durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 32. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkiye’yi Yabancı Öğrenci Amacıyla Ziyaret Etmeği İsteği Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Durum	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
Ticaret Yapma	Hayır	58	1,5	31,49	1826,5	115,5	,447	-,76
	Evet	5	2,17	37,9	189,5			
Eğitim ve İş İmkânı	Hayır	58	2,06	30,29	1757,0	46,0	,012*	-2,52
	Evet	5	2,88	51,8	259,0			
Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar	Hayır	58	3,5	31,19	1809,0	98,0	,231	-1,2
	Evet	5	4,0	41,4	207,0			
Sınıf içi İletişim Kurma	Hayır	58	4,25	30,76	1784,0	73,0	,064	-1,85
	Evet	5	5,0	46,4	232,0			
Ölçeğin Genelî	Hayır	58	2,79	30,58	1773,5	62,5	,036*	-2,1
	Evet	5	3,38	48,5	242,5			

(*<,05)

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerden Türkiye’yi ziyaret etmek isteyenlerin (*n*=63) dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları Türkiye’yi yabancı öğrenci olmak amacıyla ziyaret etme isteği durumuna göre tüm faktörlerde ve ölçeğin genelinde evet lehine yüksektir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 32’de görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre *U*=115,5 ve *p*=,447>,05; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre *U*=46 ve *p*=,012<,05; Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre *U*=98 ve *p*=,231>,05; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre *U*=73 ve *p*=,064>,05; Ölçeğin Genelî puanlarına göre *U*=62,5 ve *p*=,036<,05 bulunmuştur.

Türkiye’yi yabancı öğrenci olmak amacıyla ziyaret etme isteği durumuna göre, Eğitim ve İş İmkânı faktöründe ve ölçeğin genelinde anlamlı fark var iken; Ticaret Yapma, Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar ve Sınıf içi İletişim Kurma faktörleri aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde Türkiye’yi yabancı öğrenci amacıyla ziyaret etme isteği durumuna göre Eğitim ve İş İmkânı faktörü benzer medyan dağılıma sahip değildir (*z*=-2,52<-1,96=-*Z*_{0,05/2}). Türkiye’yi yabancı öğrenci olmak amacıyla ziyaret etmek istemeyenlerin Eğitim ve İş İmkânı faktörü istatistiksel olarak anlamlı derece Türkiye’yi yabancı öğrenci amacıyla ziyaret etmek isteyenlerden farklıdır; bu puan farkının şans eseri olma olasılığı binde on ikiden azdır.

%95 güven düzeyinde Türkiye’yi yabancı öğrenci olmak amacıyla ziyaret etme isteği durumuna göre Ticaret Yapma, Bireysel İlgil ve İhtiyaçlar ve Sınıf içi İletişim Kurma faktörleri benzer medyan dağılıma sahiptir.



4.24. İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları faktör ve ölçek genel puanlarına göre Türkiye’yi turizm amacıyla ziyaret etme isteği durumları arasında istatistiksel fark var mıdır?

Tablo 33. Ölçeğin Faktörlerinin ve Genelinin Puan Dağılımının Türkiye’yi Turist Amacıyla Ziyaret Etme İsteği Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Faktör	Durum	<i>n</i>	<i>m</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
Ticaret Yapma	Hayır	6	2,08	44,42	266,5	96,5	,077	-1,77
	Evet	57	1,5	30,69	1749,5			
Eğitim ve İş İmkânı	Hayır	6	3,63	56,83	341,0	22,0	,000**	-3,49
	Evet	57	2,0	29,39	1675,0			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Hayır	6	3,56	29,83	179,0	158,0	,760	-,31
	Evet	57	3,5	32,23	1837,0			
Sınıf içi İletişim Kurma	Hayır	6	4,25	34,58	207,5	155,5	,713	-,37
	Evet	57	4,25	31,73	1808,5			
Ölçeğin Genel	Hayır	6	3,38	52,08	312,5	50,5	,005**	-2,82
	Evet	57	2,77	29,89	1703,5			

(**<,01)

İSFM’da Türkçe öğrenen kursiyerlerden Türkiye’yi ziyaret etmek isteyenlerin (*n*=63) dil öğrenme ihtiyaçları puan dağılımlarının medyanları Türkiye’yi turizm amacıyla ziyaret etme isteği durumuna göre Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktörlerinde ve ölçeğin genelinde hayır lehine yüksektir. Sınıf içi İletişim Kurma faktöründe ise eşittir. Grupların dağılımları arasında istatistiksel fark olup olmadığını incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Tablo 33’te görüldüğü gibi U-testi sonuçlarında Ticaret Yapma faktör puanlarına göre $U=96,5$ ve $p=,077>,05$; Eğitim ve İş İmkânı faktör puanlarına göre $U=22$ ve $p=,000<,05$; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktör puanlarına göre $U=158$ ve $p=,76>,05$; Sınıf içi İletişim Kurma faktör puanlarına göre $U=155,5$ ve $p=,713>,05$; Ölçeğin Genel puanlarına göre $U=50,5$ ve $p=,005<,05$ bulunmuştur.

Türkiye’yi turizm amacıyla ziyaret etme isteği durumuna göre, Eğitim ve İş İmkânı faktöründe ve ölçeğin genelinde anlamlı fark var iken; Ticaret Yapma, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar ve Sınıf içi İletişim Kurma faktörleri aralarında istatistiksel anlamlı fark yoktur. %95 güven düzeyinde Türkiye’yi turizm amacıyla ziyaret etme isteği durumuna göre Eğitim ve İş İmkânı faktörü benzer medyan dağılıma sahip değildir ($z=-3,49<-1,96=-Z_{0,05/2}$). Türkiye’yi turizm amacıyla ziyaret etmek istemeyenlerin Eğitim ve İş İmkânı faktörü istatistiksel olarak anlamlı derece Türkiye’yi turist amacıyla ziyaret etmek

isteyenlerden farklıdır; bu puan farkının şans eseri olma olasılığı bir milyonda dört yüz yetmiş beşten azdır.

%95 güven düzeyinde Türkiye’yi turizm amacıyla ziyaret etme isteği durumuna göre Ticaret Yapma, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar ve Sınıf içi İletişim Kurma faktörleri benzer medyan dağılıma sahiptir.



5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, İSFM bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinlerin dil öğrenim ihtiyaçları belirlenmiştir. Bu kapsamda, Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme faktör ihtiyaçları çoktan aza doğru sıralandığında Sınıf içi İletişim, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Eğitim ve İş İmkânı ve Ticaret Yapma olmak üzere dört alt boyutta ortaya çıkmaktadır. Çangal'ın (2013) çalışmasında Bosna-Hersek'te kursiyerlerin Ticaret Yapma ihtiyacı en fazlayken; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Eğitim ve İş İmkânı faktörleri en düşük dil ihtiyacıdır. Boylu ve Çangal'ın (2014) İran'da yapmış olduğu dil öğrenme ihtiyacı analizine göre kursiyerlerin en çok Sınıf İçi İletişim Kurma, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar; en az Ticaret Yapma faktöründe toplandığı belirlenmiştir. Başar ve Akbulut'un (2016) Gürcistan'da yapmış olduğu çalışmada Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar ve Eğitim ve İş İmkânı en yüksekken; Sınıf İçi İletişim Kurma ihtiyacı en düşüktür. Bu araştırmalar çerçevesinde kursiyerlerin dil öğrenme gereksinimleri ve öncelikleri coğrafi, ekonomik, eğitim ve kültür gibi nedenlerle farklılık gösterdiği söylenebilir.

Sınıf İçi İletişim Kurma faktöründen yola çıkılarak kursiyerlerin sınıf içerisinde konuşma yapabilmek, kendini günlük dilde Türkçe ifade edebilmek, ders esnasında yapılan konuşmaları anlayabilmek ve ders öğretmeniyle Türkçe iletişim kurabilmek gibi Türkçe öğrenme isteklerinin konuşma becerisine olan ihtiyacı artırdığı söylenebilir.

Kursiyerlerin sınıf içinde veya dışında Türkçe bilen kişilerle (kurs öğretmeni, eş, dost, yakın akraba, çalışma arkadaşı) bağlantı kurarak etkileşim fırsatı yakalama, kendini duygusal olarak güvende hissetme ve yabancı bir dilde kendini ifade edebilme rahatlığını ve özgüvenini yakalayabilme isteği ön plandadır. Bu bağlamda Türk dizi ve kültürüne olan ilgilerinin de bu yakın iletişimin etkili olduğu ve aynı zamanda dinleme becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir.

Altıparmak (2013), Boylu ve Çangal (2014), Kurt Dinç (2016), Özdemir (2016) ve Yağmur Şahin, İşcan, Kana ve Koçer (2013) tarafından yapılan çalışmalarda Bosna-Hersek, Hindistan, İskoçya ve İran'da Türkçe öğrenen kursiyerlerin en çok sınıf içinde ve dışında konuşma becerisini geliştirmeye ihtiyaç duydukları belirtilmektedir. İsveç'te,

Türkçeyi sınıf ortamının dışında duyma ve konuşma ortamının kısıtlı olması konuşma ve dinleme becerisini geliştirmeye olan ihtiyacı da artırmaktadır.

30 veya üzeri yaşlardaki Türkçe öğrenen kursiyerlerin *Ticaret Yapma* ihtiyacının belirgin olduğu ortaya çıkmıştır. İlerleyen yaşlarda kursiyerlerin ticaret yapma niyeti ile Türkçe öğrendiklerini söylenilebilir. Ticaret yapma eğiliminin bu bağlamda yüksek çıkması İsveç-Türkiye arasındaki ekonomik işbirliğinin önemine dikkat çekilebilir. İsveç Ticaret Odası'nın verilerine göre:

“Türkiye, 2023 öncesinde özellikle son 15 yılda dünyanın en büyük onuncu ekonomisi olma vizyonu ile dünyanın en hızlı büyüyen ülkelerinden biri olmuştur. Türkiye genç ve dinamik bir nüfusa ve elverişli coğrafi bir yere sahip olması İsveç'teki şirketler için ülkeyi daha da çekici hale getirmiştir.... İsveç ile Türkiye arasındaki ticari ilişkiler 1700'lü yıllarda başlamış olup ve günümüz itibarıyla yaklaşık 140 İsveçli şirketin Türkiye'de kendi faaliyetlerini gösterdiği operasyonları bulunmaktadır. Buna ek olarak, 270 İsveç şirketi Türkiye'deki distribütör veya acentelerle çalışmaktadır.” (Business Sweden, b.t.).

İsveç-Türk şirketlerinin karşılıklı ticari ilişkilerinin giderek artması İsveçlilerin Türkçe öğrenmeye olan ihtiyacını hızla artırmaktadır.

Sınıfın dışında Türkçe öğrenen kursiyerlerin (İsveç'te Başka Bir Türkçe Dil Kursunda, Türkiye'de Bir Türkçe Dil Kursunda, Aileden/ Arkadaşlardan/ Televizyondan/ Dizilerden/ Kitaplardan, Türkiye'de Turistik Gezide) *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* üzerine dil öğrenme gereksinimleri yüksektir. Kursiyerlerden üçü, Türkçe öğrenme nedenlerini ölçeğin açık uçlu yorum kısmına yazarak dile getirmişlerdir. Buna göre “Türkiye’de evim var ve emekliliğimde en azından yılın bir kısmında orada yaşamak istiyorum. (I own a house in Turkey and want to live there at least part time at retirement)” ve

“Alanya’da bir evim var ve sık sık oraya gittiğim için Türkçe öğreniyorum. Biz özellikle taşrada, insanların çoğu Türkçe’den başka bir dil bilmediği için onlarla iletişim kurmayı eğlenceli buluyoruz. (I am learning Turkish because we have an apartment in Alanya and often go there. We have found that, particularly on the country side, very few people speak any other language than Turkish, and we enjoy trying to communicate with them.)” ve

“Alanya’da bir evim var. Oradaki arkadaşlarım ve komşularımla konuşmak istediğim için Türkçe öğrenmek istiyorum. (I would like to learn Turkish

because I'd like to speak with friends and neighbors in Alanya, where we have an apartment.)” şeklinde yazılı olarak ifade etmişlerdir.

Kursiyerlerin Türkçe öğrenme isteklerini en çok Türkiye’de geçirilen tatiller esnasında yaşadığı olumlu izlenimler artırmaktadır. “Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar” faktörünün alt boyutlarındaki maddelerden hareketle kursiyerlerin turistik ziyaretlerinden sonra Türk kültürü ve tarihini tanımak, Türk dizilerini anlayabilmek, Türklerle Türkçe konuşma istekleri ve Türkçe öğrenme gereksinimlerinin arttığı sonucuna ulaşılabılır.

Özdemir’in (2016: 306) çalışmasında İskoçya’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkiye’yi, Türkleri ve Türkçeyi sevmek, Türk gelinlerinin aileleriyle iletişim kurmak, Türkiye’nin mimarisini, müziğini ve mutfağını daha iyi anlamak ve eğlenmek” olarak bireysel ihtiyaçlar çerçevesinde değerlendirmiştir. Ayrıca Tok ve Yığın’ın (2013) çalışmasında Türkiye’ye yapılan turistik geziler sonrasında kursiyerlerin Türkçe öğrenmeye karar verdikleri, Türkiye’ye yerleşme kararı aldıkları veya bir Türk’le evlilik yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da, coğrafi ve kültürel uzaklıklar neticesinde kursiyerlerin Türkçeyi duyma ve kullanma olanaklarının az olması Türkçe konuşma isteklerini kursa katılarak gidermek istemelerine neden olmaktadır. Kursiyerlerin iş ve yakın arkadaşlarının, anne veya babasının Türk olması, Türkiye’nin tatil yerlerinde evlerinin olması ve karşılaştıkları Türklerle Türkçe konuşmak istemeleri, Türk dizilerini anlamak, Türk tarihi ve kültürünü tanımak istemelerinin Türkçe konuşma becerisine olan gereksinimlerini daha da artırdığı ve bu becerinin öncelikli olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Buna göre kursiyerlerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının ön planda olduğu gözlenmektedir.

Sınıfın dışında Türkçe öğrenen kursiyerlerin, sınıfın dışında Türkçe öğrenme süresinin artması *Ticaret Yapma* ihtiyacını azaltmaktadır. Sınıfın dışında Türkçe öğrenme süresinin ticaret yapma niyeti üzerine olumsuz bir etkiye sahiptir. Öğrenenler ilk aylarda ticaret yapmayı düşünürken ilerleyen aylarda fikirleri değişmektedir.

Türkiye’de ekonomik nedenlerden dolayı bulunan kursiyerlerin, *Eğitim ve İş İmkânı* ihtiyacı artmaktadır. Türkiye’ye en az bir kez iş gezisi nedeniyle gelmiş kursiyerin eğitim ve iş niyetiyle Türkçe öğrenme durumu pozitif yönde etkilenmekte olduğu ve Türkiye’de bulunduğu süre zarfında eğitim ve iş imkânlarından memnun kaldığı ve bu imkânlardan faydalanmak istediği söylenebilir.

Türkçeyi iş hayatında kullanan kursiyerlerin *Ticaret Yapma, Eğitim ve İş İmkânı* ihtiyacında artış gözlenmektedir. Türkçeyi iş hayatında kullanma ticaret, eğitim ve iş niyeti ile Türkçeyi öğrenme üzerine pozitif bir etkiye sahiptir. İş hayatında Türkçe bilmenin rahatlığını fark eden kursiyerlerin Türkçe öğrenme isteklerinin arttığını, bu bağlamda Türkiye’de ticaret yapma, iş bulma ve eğitim eğilimi isteği içinde oldukları söylenebilir. Çangal (2013) Bosna Hersek'te Türkçe öğrenen kursiyerlerin yaşları arttıkça Eğitim ve İş İmkânı Faktöründe artış olduğunu belirtmiştir.

Türkiye’de turist olarak bulunan kursiyerlerin, *Ticaret Yapma* ihtiyacı azalmaktadır. Türkiye’ye en az bir kez turist olarak gelmiş Türkçe öğrenenlerin ticaret yapma niyeti negatif yönde etkilenmektedir. Türkiye’ye turist olarak gelmiş olan kursiyerlerin sadece tatil amaçlı gelmiş olup ticaret yapma gibi bir düşüncelerinin olmadığı söylenebilir.

Türkiye’de turist olarak bulunan kursiyerlerin, *Ticaret Yapma* ihtiyacı azalmaktadır. Türkiye’ye en az bir kez turist olarak gelmiş Türkçe öğrenenlerin ticaret yapma niyeti negatif yönde etkilenmektedir. Türkiye’ye turist olarak gelmiş olan kursiyerlerin sadece tatil amaçlı gelmiş olup ticaret yapma gibi bir düşüncelerinin olmadığı söylenebilir.

Türkçeyi, Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken kullanan kursiyerlerin, *Eğitim ve İş İmkânı* ihtiyacında düşüş görülmektedir. Ana dili Türkçe olan kişilerle karşılaşan kursiyerlerin eğitim ve iş niyeti ile Türkçe öğrenme durumu olumsuz etkilenmektedir. Kursiyerler daha çok Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Sınıf içi İletişim Kurma gibi nedenlerle Türkçe konuşan insanlara ihtiyaç duymaktadırlar.

Türkiye’yi iş nedeniyle ziyaret etmek isteyen kursiyerlerin *Eğitim ve İş İmkânı, Sınıf içi İletişim Kurma* ihtiyaçlarında artış gözlenmektedir. İş gezisi nedeniyle Türkiye’ye gitme düşüncesi eğitim, iş ve sınıf içi iletişim niyetiyle Türkçe öğrenmeyi pozitif tetiklemektedir. Ayrıca Türkiye’de iş nedeniyle daha önce bulunmuş olan kursiyerlerin Eğitim ve İş İmkânı ihtiyacının artmakta olduğu tekrar ele alınırsa; Türkiye’de iş nedeniyle bulunan ve bulunmak isteyen kursiyerlerin Türkçe öğrenme sebepleri benzerdir. Buna göre, kursiyerin sınıf içerisinde bir an önce Türkçe konuşma becerisini geliştirerek Türkçe öğrenmek istediği söylenebilir.

Türkiye’yi yabancı öğrenci olarak ziyaret etmek isteyen kursiyerlerin *Eğitim ve İş İmkânı* ihtiyacında artış gözlenmektedir. Bu maksatla ziyaret etmek isteyen kursiyerlerin eğitim ve iş alanında da fikir sahibi olmak istedikleri söylenebilir. Bu amaçla gerek elçilik gerekse Yurtdışı, Akraba ve Topluluklar Başkanlığı gibi kurumların bünyesinde İsveç örnekleminde daha fazla reklama ve tanıtıma ihtiyaç olduğu gözlemlenmiştir.

Türkiye’yi turizm amacıyla ziyaret etmek isteyen kursiyerlerin, *Eğitim ve İş İmkânı* ihtiyacında azalış gözlenmektedir. Türkiye’ye turist olarak gitmeyi düşünenlerin eğitim ve iş niyetiyle Türkçeyi öğrenmeleri olumsuz etkilenmektedir. Bu niyetle Türkçe öğrenen kursiyerlerin Türkiye’de eğitim ve iş gibi bir arayışlarının olmadığı söylenebilir.

Çangal’ın (2013) çalışmasında “Bir Türk ile evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.” maddesi çoklu faktör çakışması yaşandığı için ölçekten çıkarılmıştır. Bu araştırmada bu madde ele alınmamasına rağmen katılımcılar Türkçe öğrenme nedenlerini ölçeğin yorum kısmında bir katılımcı “Zaten bir Türk kadınla evliyim. (I am already married to a turkish woman.)”, başka bir katılımcı “Türkçeyi eşimle aile olabilmek için öğreniyorum. (Learning turkish for my wife to be family.)” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka katılımcı ise çocuklarının Türkçe öğrenmesine yönelik olarak:

“Erkek arkadaşım Türk ve çocuklarımızın iki dilli olmasını istiyoruz, sonrasında bu durum Türkçe konuştuğumda/anladığımda bana çok yardımcı olacak. (My boyfriend is Turkish and we want our kids to be bilingual, then it will be very helpful if I speak/understand Turkish!)” düşüncesini dile getirmiştir.

Buna göre, kursiyerlerin Türkçe öğrenme isteklerini Türk partnerle yaşanan evlilikler veya diğer birliktelikler artırmaktadır. Ayrıca bir Türk ile bir İsveçliden olan çocukların kendi anne veya babasının dillerine ilgi duyması da dil öğrenme sebepleri arasındadır.

Bu bağlamda, İSFM örnekleminde Türkçe öğrenen yetişkinlerin öncelikli olarak turizm amacıyla, evlilik ve ekonomi gibi araçsal motivasyonlarla (Gardner,1985) Türkçe öğrendikleri ayrıca tarihî merak ve akrabalık bağları gibi bütünleştirici motivasyonlara (Gardner, 1985) sahip oldukları tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Çalışmadan elde edilen verilerden hareketle İSFM bünyesinde TYDÖ'nin daha nitelikli yürütülmesine yönelik öneriler şu şekildedir. almaktadır.

5.2.1. Öğrenenlere Yönelik Öneriler

1. Kursa başlamadan önce kursiyerlere, DAOBM'ye göre oluşturulmuş dört temel beceriyi kapsayan seviye belirleme sınavı yapılmalıdır. Kursiyerler seviyelerine uygun sınıflara yerleştirilmelidir. Araştırmacının ve okutmanın kişisel görüşlerine göre aynı seviyede olmayan kursiyerlerin motivasyonu düşmektedir.

2. Süreç içerisinde kursiyerlerin öğrenme durumlarını izlemek amacıyla izleme testleri, başarı testleri, düzey belirleme sınavları ve kur bitirme sınavları yapılmalıdır.

3. Kurslar sadece temel seviyede değil orta düzeyde de açılmalıdır

4. Kursiyerlerin Bireysel İlgi ve İhtiyaçlarını karşılamaya yönelik ve aynı zamanda içsel ve dışsal motivasyonlarını artırmak Türk kültürünü daha da yakından tanımaları ve yaşamalarını sağlamaları için Türk kültür dernekleri, bakanlıklar, konsolosluklar aracılığıyla etkinlikler düzenlenmelidir.

5. Kurs sonrasında bitirme sınavı yapılmamakta ve sertifika verilememektedir. Kursiyerlere sertifika verilmeli ve motivasyonları artırılmalıdır.

5.2.2. Materyal Geliştirmeye/Düzenlemeye Yönelik Öneriler

1. TYDÖ alanında DAOBM merkeze alınarak kursiyerlerin farklı yaş, seviye, ilgi gruplarına uygun ders müfredatı, ders kitabı, sözlükler, yardımcı ders kitabı, internet tabanlı öğretim materyalleri alanında uzman kişiler tarafından hazırlanmalıdır.

2. Kursiyerlerin ihtiyaçlarına yönelik özel amaçlı dil öğretimi için alanlar belirlenmelidir. “İş Türkçesi”, “Turizm Türkçesi” gibi belirli özel amaçlı Türkçe öğretimi üzerine materyal çalışmaları yapılmalıdır.

3. Kursiyerlerin Sınıf İçi İletişim Kurma ihtiyacını karşılamak amacıyla konuşma/dinleme becerisini geliştirme odaklı konuşma ve sinema kulüpleri oluşturulmalıdır.

4. TYDÖ’de giderilmesi gereken eksiklikler Uppsala Üniversitesi Diller Fakültesi bünyesinde yer alan Dil Bilimi ve Filoloji Bölümüne bağlı Türk Dilleri Ana Bilim Dalı ve Yunus Emre Enstitüsü’nün tecrübelerinden yararlanılarak giderilebilir.

5. Dil öğrencilerinin her an ulaşabilecekleri yabancı dil olarak Türkçe öğrenmelerini destekleyecek dijital materyaller geliştirilmelidir.



KAYNAKLAR

- ABF (b.t). *Fördjupa eller förnya dina kunskaper hos ABF Stockholm!*. 1 Ocak 2019, <https://abfstockholm.se/kurser/>.
- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu* (27 Mart-28 Mart 2008), Gazimağusa.
- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı.
- Akarsu, B. (1998). *Dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılâp.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim* (4. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi M.Ö.1000-M.S.* Ankara: Pegem Akademi.
- Altınkamış, N., Vandewalle, J. ve Delice, N. (2016). Akademik Türkçe öğretiminde Belçika/Flaman bölgesi örnekleme. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar içinde* (423-434). Ankara: Pegem Akademi.
- Altıparmak, M. H. (2013). *Avrupa dilleri ortak çerçeve programı kapsamında işlevsel kavramsal yaklaşım temelli ihtiyaç analizi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, Y. (2014). *Erasmus yoğun dil kurslarında türkçe öğrenen yabancılara yönelik bir ihtiyaç analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakır, S. (2014). Türkiye’deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DİLMER). *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* (51), 435-456.

- Balcı, M. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi siyaseti ve stratejileri. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu (Ed.), *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı 1.Cilt* içinde (43-133) . İstanbul: Kesit.
- Balcıkanlı, C. (2010). A study on needs analysis of learners of Turkish language. *Sino-US English Teaching*, 7(1), 24-28.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri* (8. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (1), 19-30.
- Barın, E. (2007). Yabancılar Türkçenin öğretiminde motivasyonun önemi. *I. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu* (23-26 Ekim 2007), Isparta.
- Barın, E. (2010). Yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla yazılan “Ecnebilere Mahsus” elifbâ kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(27), 121-136.
- Barın, E. ve Demir, C. (2010). *Türk dil bilgisi: Ses Bilgisi-I*(2. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1005-1020.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi: ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual.
- Baştürk, R. (2010). *Bütün yönleriyle SPSS örnekli nonparametrik istatistiksel yöntemler*. Ankara: Anı.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi* (119), 58-71.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin yabancılar öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: from theory to practice. R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* içinde (48-62). Cambridge: Cambridge University.
- Bickerton, D. (2016). *Roots of language*. Berlin: Language Science.

- Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* (24), 309-324.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: a systematic approach to program development*. Cambridge: Cambridge University.
- Business Sweden (The Swedish Trade Council & Invest Council) (b.t.). *Business Sweden in Turkey*. 1 Ocak 2019, <https://www.business-sweden.se/en/Trade/international-markets/europe/Turkey/>.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, C. (2011). Avrupa Birliği dil politikası ve yabancı dil olarak Türkçe. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi: politika yöntem ve beceriler içinde* (2. Baskı, 175-188). Ankara: Anı.
- Chen, I.-J., Chang, Y.-H. ve Chang, W.-H. (2016). I learn what I need: needs analysis of English learning in Taiwan. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 1-5.
- Council of Europe (b.t.). *47 Member states*. 1 Ocak 2019, <https://www.coe.int/en/web/portal/47-members-states>.
- Council of Europe (2005). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme - Öğretme - Değerlendirme*. (Milli Eğitim Bakanlığı, Çev. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Strasbourg: Cambridge University) (Orijinal çalışma basım tarihi 2001)
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg Cedex: Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Csató Johanson, É. Á. ve Kilimci, S. (2008). Türkçe öğretiminde internet: İsveç örneği. Ince ve V. Sultanzade (Ed.). *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi*

- Sempozyumu* (27 Mart-28 Mart 2008), Gazimağusa. Gazimağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi (1-9).
- Csató Johanson, É. Á. ve Kilimci, S. (2010). Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda karşılaşılan sorunlar, çözüm önerileri, kullanılan yöntemler: İsveç örneği. 8. *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildiri Kitabı* (6-7 Mart 2009), İstanbul. Ankara: Türk Dil Kurumu (262-267).
- Csató, É. Á. (2012). Uppsala Üniversitesinde Türkoloji çalışmaları. *Uluslararası Türkçenin Batılı Elçileri Sempozyumu Bildirileri* (5-6 Kasım 2012), İstanbul (95-103).
- Csató, É., Kilimci, S. ve Megyesi, B. (2010). Using parallel corpora in data-driven teaching of Turkish in Sweden. *International Educational Technology Conference (IETC)*, İstanbul (1686-1689).
- Çalışkan, N. ve Bayraktar, S. (2012). Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda bir ihtiyaç analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi örneği. *VII. Uluslararası Türk Dil Kurultayı* (24-28 Eylül 2012), Ankara.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, N. ve Aslan Demir, S. (2008). Dil, edebiyat-edebî eser ve kültür. A. Güzel (Ed.), *Üniversiteler için Türk dili ders kitabı* içinde (2. Baskı, 1-10). Ankara: Başkent Üniversitesi.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri* (5. Baskı). İstanbul: Der.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi, dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dolunay, S. K. (2005). Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerine bir değerlendirme. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı* (28-30 Eylül 2005), Denizli (286-292).

- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi programı geliştirme. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (511-526). Ankara: Grafiker.
- Ercilasun, A. B. (2004). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60).
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayın Tanıtım.
- Folkuniversitetet (2016). Facts about Folkuniversitetet. [Broşür]. 1 Ocak 2019, https://www.folkuniversitetet.se/globalassets/dokumentbanken/lokala-dokument/dokument_forbundskaansli/facts_about_folkuniversitetet.pdf.
- Gallagher-Brett, A. (b.t.). *Seven hundred reasons for studying languages*. 20 Ağustos 2018, http://www.idiomas.idph.com.br/textos/700_reasons.pdf.
- Gamgam, H.ve Altunkaynak, B. (2017). *Parametrik olmayan yöntemler* (6. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Göçer, A. (2013). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (171-178). Ankara: Grafiker.
- Günay, V. D. (2004). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Multilingual.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gür, H. (1995). Yabancı dil öğretiminde yöntem sorunu. *Dil Dergisi*, (28),30-38.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: felsefe-yöntem-analiz* (4. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Güzel, A. (2014). *İki dilli türk çocuklarına Türkçe öğretimi(Almanya örneği)* (3. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ.

- Hengirmen, M. (1993). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumlar ve eğitim araçları. *Dil Dergisi*, (11), 5-8.
- Hengirmen, M. (1998). *Türkçe dilbilgisi*. Ankara: Engin.
- Huber, E. (2013). *Dilbilime giriş*. İstanbul: Multilingual.
- Hutchinson, T.ve Waters, A. (1986). *English for specific purposes*. New York: Cambridge University.
- Iwai, T., Kondo, K., Lim, D. S., Ray, G. E., Shimizu, H. ve Brown, J. D. (1999). *Japanese language needs analysis 1998-1999*. 3 Mart 2017, <http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW13.pdf>.
- İşcan, A. (2014). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (3-33). Ankara: Pegem Akademi.
- Jılta, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenene yönelik dil ihtiyaç analizi: Kosova örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kaplan, M. (1987). *Türk milletinin kültürel değerleri*. Ankara: KTB.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). İhtiyaç analizi ve delphi tekniği; öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği. *The First International Congress of Educational Research Congress Full Text* (1-3 Mayıs 2009). Çanakkale.
- Karahan, F. (2005). Bilingualism in Turkey. J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad ve J. MacSwan (Ed.), *4th International Symposium on Bilingualism* (ISB4, 30 Nisan-3 Mayıs 2003), Arizona. Somerville: Cascadilla (1152-1166).
- Kaufman, R. (1995). *Mapping educational success*. California: Sage.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kramsch, C. (2000). Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages. *The Modern Language Journal*, 84 (3), 311-326.

- Kurt Dinç, Y. (2016) Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaçlarının ve dil önceliklerinin belirlenmesi. *XI. Uluslararası Büyük Türk Dil Kurultayı* (26-27 Eylül 2016), Budapeşte.
- Larsen Freeman, D. ve Anderson, M.(2014). *Dil öğretiminde teknik ve ilkeler* (3. Baskı). (M. Calp, Çev.).Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University.
- Lindström, M. (2005). Ethnic differences in social participation and social capital in Malmo, Sweden: a population-based study. *Social Science & Medicine*, 60(7), 1527-1546.
- Long, M. H. (Ed.) (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University.
- Lödén, H. (2008). Swedish: being or becoming? Immigration, national identity and the democratic state. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 2(4), 384-391.
- McKillip, J. (1987). *Needs analysis: tools for the human services and education*. California: Sage.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Mete, F. (2015). Dil ve yabancı/ikinci dil eğitimi kavramları. A. Sarıçoban (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* içinde (12-69). Ankara: Anı.
- Moeller, A. K. ve Catalano, T. (2015). Foreign language teaching and learning. J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences* (2. Baskı) içinde (9, 327-332). Oxford: Pergamon.
- Mohammed, A. M. T. (1998). *Need analysis and course design for dacwa students: teaching Arabic for specific purposes(TASP)*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Leeds.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.

- Nonaka, I., Toyama, R. ve Konno, N. (2000). SECI, ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*, 33, 5-34.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Onan, B. (2014). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (107-132). Ankara: Pegem Akademi.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The International Journal of Social Science* (45), 279-290.
- Özdemir, S. (2016). Yaşam boyu öğrenme kurslarında yabancı dil olarak Türkçe (Edinburgh Üçüncü Yaş Üniversitesi örnekleme). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 297-311.
- Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi (araştırması) ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi* (164), 5-25.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2006). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Great Britain: Pearson.
- Rooth, D.-O. ve Ekberg, J. (2003). Unemployment and earnings for second generation immigrants in Sweden. Ethnic background and parent composition. *Journal of Population Economics*, 16(4), 787-814.
- Salı, Pınar (2015). Doğal Yaklaşım. N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi* içinde (170-187). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıçoban, A., Metin, E. ve Ayhan, E. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretim programı geliştirme. A. Sarıçoban (Ed.), *Yabancı dil olarak türkçe öğretimi metodolojisi* içinde (118-157). Ankara: Anı yayıncılık.
- Senf, G. A. (2006). The art of language. *Journal of Language and Linguistics*, 5, 95-131.

- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Songhori, M. H. (2008). Introduction to needs analysis. *English for specific purposes world*, 7(4 (20)).
- T.C. Dışişleri Bakanlığı (b.t.). *Türkiye-İsveç ilişkileri*. 1 Ocak 2019, <http://www.mfa.gov.tr/turkiye-isvec-siyasi-iliskileri.tr.mfa>.
- Taş, İ. (2015). Araştırma ve öğretimde paralel derlem kullanımı: Uppsala Üniversitesi örneği. *İstanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi*, 1(3), 125-134.
- Timur Ağıldere, S. (2010). XVIII. yüzyıl Avrupa'sında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu (1669-1873). *Turkish Studies*, 5(3), 693-704.
- Tok, M. ve Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencileri Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3, 132-147.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Yağmur Şahin, E., İşcan, A., Kana, F. ve Koçer, Ö. (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerin ihtiyaç algıları: betimsel bir durum çalışması. *The International Journal of Social Science*, 6(4), 1185-1198.
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (181-200). Ankara: Grafiker.
- Yaylı D. ve Yaylı, D. (2011). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi: politika yöntem ve beceriler* içinde (2. Baskı, 14-52). Ankara: Anı.

EKLER

EK-1: TÜRKÇE ÖĞRENME İHTİYAÇLARI ÖLÇEĞİ

Questionnaire On The Needs In Turkish Learning

Dear Students,

The questionnaire for "Foreign Language Learning Needs", prepared for the individuals learning Turkish at FolkUniversitetet Center and other centers, is presented below. Data from the questionnaire will be used solely for scientific purposes, and will be guiding for us in improving the quality of the teaching provided to you. Your experiences and opinions are very valuable for us.

Thank you for your contribution.

Didem Orhan
Başkent University, Ankara, TURKEY
e-mail : orhandid@gmail.com

* Required

Türkçe Öğrenenlerin İhtiyaç Analizi

Which city do you participate in the Folkuniversitetet's courses? *

Mark only one oval.

- ☐ Halmstad
- ☐ Stockholm
- ☐ Sundsvall
- ☐ Trollhättan
- ☐ Uddevalla
- ☐ Varberg
- ☐ Växjö
- ☐ Other

If you chose "Other" , which city do you participate in the Folkuniversitetet's courses?

1. Sex *

Mark only one oval.

- ☐ Female
- ☐ Male

2. Your profession : *

3. Native language(s) : *

4. Age : *

Mark only one oval.

- ☐ 12-17
☐ 18-25
☐ 26-30
☐ 30+

5. Education status : *

Mark only one oval.

- ☐ High School
☐ University
☐ Master's degree
☐ Other: _____

6. Which Turkish course level do you attend? *

Mark only one oval.

- ☐ A1.1
☐ A1.2
☐ A2.1
☐ A2.2
☐ B1.1
☐ B1.2
☐ B1.3
☐ B1.4
☐ B2.1
☐ B2.2

7. How long have you been learning Turkish at the FolkUniversitetet Center? *

Mark only one oval.

- ☐ Between 0-4 months
☐ Between 4-8 months
☐ Between 8-12 months
☐ 1 years or more

8. Have you learned Turkish at a place other than FolkUniversitetet Center? *

(Note: Please mark all options that are applicable for you.)

Check all that apply.

- ☐ No, I didn't.
☐ Yes, at university
☐ Yes, in a Turkish language course in Sweden
☐ Yes, in a Turkish language course in Turkey
☐ Yes, I learned it from family/friends/television/ series.
☐ Other: _____

9. If the answer to question 8 is "Yes", for how long did you learn Turkish at the institutions or surroundings above?

Mark only one oval.

- ☐ Between 0-4 months
- ☐ Between 4-8 months
- ☐ Between 8-12 months
- ☐ 1 years or more

10. Have you ever been to Turkey? *

Mark only one oval.

- ☐ Yes
- ☐ No

11. If answer to question 10 is "Yes", how long did you stay in Turkey?

Mark only one oval.

- ☐ Less than one year
- ☐ 1-2 years
- ☐ 3 years or more

12. If answer to question 10 is "Yes", what was the purpose of your stay in Turkey?

(Note: Please mark all options that are applicable for you.)

Check all that apply.

- ☐ Business
- ☐ As a foreign student
- ☐ Tourist
- ☐ Relative Visit
- ☐ Other reasons

13. When do you use Turkish outside the class? *

(Note: Please mark all options that are applicable for you.)

Check all that apply.

- ☐ In work life
- ☐ When writing cards
- ☐ At other institutions
- ☐ When talking with people speaking Turkish (e.g. Turkish lecturers, friends, relatives)
- ☐ Occasionally
- ☐ Never

14. Would you like to visit Turkey? Why? *

(Note: Please mark all options that are applicable for you.)

Check all that apply.

- ☐ Yes, for business.
- ☐ Yes, as a foreign student
- ☐ Yes, as a tourist
- ☐ No, I would not want to visit Turkey.

Section 2: Turkish Language Needs

Dear Students,

This questionnaire aims at learning that you think is your answer to the question "Why you are learning Turkish".

Please read the following sentences carefully and mark one of the answers of "Strongly Disagree / Disagree / Neither Agree nor Disagree / Agree / Strongly Agree" that is applicable for you.

Questionnaire results will be kept confidential and used solely for research purposes.

Thank you for your contribution.

** Mark only one oval per row.*

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
15. I want to be able to participate in general conversation in Turkish inside the classroom (e.g. Acquainting, asking questions to friends, following the instructions of lecturers).	☐	☐	☐	☐	☐
16. I want to be able to make presentations/ demonstrations in Turkish inside the classroom (e.g explaining how a thing in the classroom will be realized/used).	☐	☐	☐	☐	☐
17. I want to be able to participate in discussions in Turkish inside the classroom (e.g. actual subjects, social problems, cultural differences, personal stories etc.).	☐	☐	☐	☐	☐
18. I want to be able to communicate with my lecturer in Turkish(e.g. Asking permission to not attend a lesson, discussing materials related with the lesson).	☐	☐	☐	☐	☐
19. I want to learn Turkish because I want to study in higher education institutions in Turkey.	☐	☐	☐	☐	☐
20. I am learning Turkish to understand academic/technical Turkish related with my field of specialization.	☐	☐	☐	☐	☐
21. I am learning Turkish to use the computer in Turkish for academical purposes (e.g. Internet, e-mail, homework etc.).	☐	☐	☐	☐	☐
22. I am learning Turkish to attend official calls (e.g. scholarship/interviews).	☐	☐	☐	☐	☐
23. I am learning Turkish to go on a holiday to Turkey.	☐	☐	☐	☐	☐

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
24. I am learning Turkish because I want to live in Turkey in the future.	☐	☐	☐	☐	☐
25. I am learning Turkish because I think Turkish will provide new business opportunities.	☐	☐	☐	☐	☐
26. I am learning Turkish to work in a profession related with my field in Turkey.	☐	☐	☐	☐	☐
27. I am learning Turkish so that I can communicate with my colleagues, bosses and clients in business life (asking for help, helping, taking messages).	☐	☐	☐	☐	☐
28. I am learning Turkish to guide Turkish visitors in Sweden when necessary (e.g. talking about places of interest, giving directions/orientation, cautioning).	☐	☐	☐	☐	☐
29. I am learning Turkish to assist the Turkish customers at the hotel, when necessary (e.g. Filling forms, giving directions, assistance at check-in/out, reservations, planning, problem solving).	☐	☐	☐	☐	☐
30. I am learning Turkish to assist Turkish customers in a retail store, when necessary.	☐	☐	☐	☐	☐
31. I am learning Turkish make reservations and sell tickets to Turkish customers for alternative tours (e.g. explaining options, handling complaints).	☐	☐	☐	☐	☐
32. I am learning Turkish to realize the entry- exit processes of Turkish customers/visitors at the airport (e.g. Approving group members, entering luggage).	☐	☐	☐	☐	☐
33. I am learning Turkish to serve Turkish customers in a restaurant (e.g. taking orders, explaining options).	☐	☐	☐	☐	☐
34. I am learning Turkish to speak with the Turkish people I meet/I will meet (e.g. asking for directions, asking questions, requesting information).	☐	☐	☐	☐	☐

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
35. I am learning Turkish to learn about Turkish culture and history.	☐	☐	☐	☐	☐
36. I am learning Turkish to understand Turkish TV series.	☐	☐	☐	☐	☐
37. I am learning Turkish because I find Turkey and Turkish people close to myself.	☐	☐	☐	☐	☐
38. I am learning Turkish because I intend to marry a Turkish person.	☐	☐	☐	☐	☐
39. I am learning Turkish to speak with my relatives in Turkey.	☐	☐	☐	☐	☐
40. I am learning Turkish as a hobby.	☐	☐	☐	☐	☐
41. I am learning Turkish to improve my personal development.	☐	☐	☐	☐	☐
42. I am learning Turkish because I believe Turkish will be a world language.	☐	☐	☐	☐	☐

Please use the following space if the reason why you are learning Turkish is not given among the above statements and you would like to add a comment or question related with this study.

EK-2: ORTAK BAŞVURU DÜZEYLERİ: ÖZDEĞERLENDİRME ÇİZELGESİ

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
A N L A M A	Dinleme	Benimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; En temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceyi kavrayabilirim.	İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim.	Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim.	Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.	İster canlı ister yayın ortamında olsun, hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. Sadece normal anadili konuşma hızında ise, aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir.
	Okuma	Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.	Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, mönüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.	Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.	Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilirim.	Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, ilgi alanımla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.	Kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dilbilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim.

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
K O N U Ş M A	Karşılıklı Konuşma	Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.	Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.	Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.	Öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.	Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Bir sorunla karşılaşırsam, geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim.
	Sözlü Anlatım	Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.	Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim.	Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.	İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.	Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.	Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Y A Z M A	Yazılı Anlatım	Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. Örneğin; Tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi. Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim Örneğin: Otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi.	Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.	Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.	İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.	Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkarak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.	Uygun bir üslup açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırmayla bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.

Kaynak: Council of Europe (2001). *Ortak başvuru düzeyleri: özdeğerlendirme çizelgesi*. 1 Ocak 2019, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bb69>.

EK-3: İNTİHAL RAPORU

İSVEÇ'TE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN YETİŞKİMLERİN DİL İHTİYAÇLARI ANALİZİ

ORIJİNALLIK RAPORU

% 15	% 13	% 8	% 8
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	ijla.net İnternet Kaynağı	% 1
2	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	% 1
4	www.turkcede.org İnternet Kaynağı	% 1
5	denemetr.com İnternet Kaynağı	% 1
6	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
7	1pdf.net İnternet Kaynağı	% 1
8	yunus.hacettepe.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1