

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ ÜZERİNE
DİL İHTİYAÇ ANALİZİ**

FEYZA PRAYUGA

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

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. ELİF EMİNE BALTA**

DÜZCE, 2025

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ ÜZERİNE DİL İHTİYAÇ
ANALİZİ

Feyza PRAYUGA tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana bilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Elif Emine BALTA

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Elif Emine BALTA

Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Onur ER

Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Faruk POLATCAN

Fırat Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 16/04/2025

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

16 Nisan 2025

Feyza PRAYUGA



TEŞEKKÜR

Çalışmamda süreç boyunca bana destek olan, bilgi ve tecrübelerini titizlikle aktaran hoş görüşüyle yolumu aydınlatan öneri ve eleştirileriyle bana rehberlik eden değerli tez danışmanım Doç. Dr. Elif Emine BALTA'ya en derin şükranlarımı sunarım. Tez savunmam sırasında kıymetli görüş ve önerileriyle çalışmamın son hâlini almasında büyük katkıları olan Doç. Dr. Onur Er ve Doç. Dr. Faruk Polatcan'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, bu süreçte manevi desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen sevgili aileme; her zaman yanımda olan kıymetli arkadaşlarım Sinem ÇEKEN ve Ayşe Ceren GÜNDÜZ'e; yalnızca bu çalışma sürecinde değil, hayatımın her anında sevgisi, desteği ve anlayışıyla yanımda olan değerli eşim Himawan Arya PRAYUGA'ya gönülden teşekkür ederim.

16 Nisan 2025

Feyza PRAYUGA

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ŞEKİL LİSTESİ	vii
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR.....	ix
SİMGELER.....	x
ÖZET	xi
ABSTRACT.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	3
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	4
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLARI	4
1.6. ARAŞTIRMANIN TANIMLARI.....	4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. ALT BAŞLIK 1	5
2.2. EĞİTİM VE İHTİYAÇ İLİŞKİSİ	7
2.3. İHTİYAÇ ANALİZİ.....	9
2.3.1. İhtiyaç Analizinde Aşamalar	12
2.3.2. İhtiyaç Analizinde Yaklaşımlar	13
2.3.3. İhtiyaç Analizinde Veri Toplama Yöntemleri	15
2.3.3.1. Anketler	16
2.3.3.2. SWOT Analizi.....	17
2.3.3.3. Delphi Tekniği-Anket Geliştirme.....	17
2.3.3.4. İş-Meslek Analizi.....	18
2.3.3.5. Progel-Dacum Tekniği	18
2.3.3.6. Gözlem.....	19
2.3.3.7. Ölçme Araçları-Bilgi Testi.....	20
2.3.3.8. Görüşme	20
2.3.3.9. Kaynak Tarama-Doküman İncelemesi.....	22
2.4. DİL EĞİTİMİNDE İHTİYAÇ ANALİZİ	22
2.5. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ.....	24
2.6. EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME	26
2.7. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İHTİYAÇLAR.....	29
2.7.1. Sosyal İhtiyaçlar	29
2.7.2. Kültürel İhtiyaçlar	31
2.7.3. Akademik İhtiyaçlar	35
2.7.4. Dil Becerilerine Yönelik İhtiyaçlar	37
2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	41
2.8.1. Konuyla İlgili Yayımlanmış Makaleler	41
2.8.2. Konuyla İlgili Yüksek Lisans Tezleri	43
2.8.3. Konuyla İlgili Doktora Tezleri	47

3. YÖNTEM	49
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	49
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	50
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI	56
3.3.1. Verileri Toplama Araçları	56
3.3.1.1. Nitel Verileri Toplama Araçları.....	56
3.3.1.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular	57
3.3.1.3. Nitel Verileri Toplama Aracı	58
3.3.2. Veri Toplama Süreci	59
3.3.3. Veri Analizi.....	60
3.3.3.1. Nicel Verilerin Analizi.....	60
3.3.3.2. Nitel Verilerin Analizi.....	61
4. BULGULAR.....	63
4.1. NİCEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	63
4.1.1. Nicel Verilerin Cinsiyet Değişkeni Bakımından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	63
4.1.2. Nicel Verilerin Devam Edilen Türkçe Kur Değişkeni Bakımından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	64
4.1.3. Nicel Verilerin Türkçe Öğrenme Süresi Değişkeni Bakımından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular	68
4.2. NİTEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	71
4.2.1. Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Yönelik Bulgular	71
4.2.2. Öğrencilerin Derste Kullanılan Etkinliklerin Yeterliliklerine İlişkin Bulgular.....	76
4.2.3. Dersteki Sözlü Etkinliklere Yönelik Görüşler	78
4.2.4. Dersteki Yazılı Etkinliklere Yönelik Görüşler	83
4.2.5. Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Görüşleri.....	85
4.2.6. Öğrencilerin Çeviri Uygulamaları Kullanımına Yönelik İhtiyaç Durumuna İlişkin Bulgular	87
4.2.7. Öğrencilerin Derste Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	90
4.2.8. Öğrencilerin Öğretmen Tutumu İhtiyaçlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	93
5. SONUÇ vE önerileri	96
5.1. SONUÇ	96
5.2. ÖNERİLER	103
6. KAYNAKLAR	105
7. EKLER.....	125
7.1. EK 1: TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENMEDE İHTİYAÇLARA YÖNELİK KURSİYER ANKETİ.....	125
7.2. EK 2: TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENMEDE İHTİYAÇLARA YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU ANALİZİ	131
7.3. EK 3: ÖLÇEĞE AİT MADDELERİN ALT BOYUTLARA İLİŞKİN DAĞILIM LİSTESİ	133
ÖZGEÇMİŞ.....	135

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	7
Şekil 2: Demirel'in (2021) Program Geliştirme Basamakları	27



TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeğine Katılan Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler	51
Tablo 2. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri	54
Tablo 3. Yabancı Dil Öğrenme İhtiyaçları Ölçeğine İlişkin Model Uyum İndeksleri	57
Tablo 4. Güvenirlilik Analizi	58
Tablo 5. Cinsiyet Değişkeni Bakımından Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçek ve Faktör Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Analiz Sonuçları.....	63
Tablo 6. Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçek ve Faktör Puanlarının Devam Edilen Türkçe Kur Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri.....	64
Tablo 7. Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçek ve Faktör Puanlarının Devam Edilen Türkçe Kur Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları	66
Tablo 8. Katılımcıların Türkçe Öğrenme Süresine göre Dağılımı.....	68
Tablo 9. Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçek ve Faktör Puanlarının Türkçe Öğrenme Süresi Değişkenine Göre Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	68
Tablo 10. Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçek ve Faktör Puanlarının Türkçe Öğrenme Süresi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 11. Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	71
Tablo 12. Öğrencilerin Derste Kullanılan Etkinliklerin Yeterliliklerine İlişkin Bulgular	76
Tablo 13. Öğrencilerin Sözlü Etkinliklere Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular	78
Tablo 14. Öğrencilerin Yazılı Etkinliklere Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular	83
Tablo 15. Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	85
Tablo 16. Öğrencilerin Çeviri uygulamaları Kullanımına Yönelik İhtiyaç Durumlarına Yönelik Bulgular	87
Tablo 17. Öğrencilerin Derste Teknoloji Kullanımına Yönelik İhtiyaç Durumlarına Yönelik Bulgular	90
Tablo 18. Öğrencilerin Öğretmen Tutumu İhtiyaçlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	93

KISALTMALAR

DİABM
TÖMER

Diller için Avrupa Başvuru Metni
Türkçe Öğretim Merkezi



SİMGELER

F	Varyans Değeri
t	T testi
p	Anlamlılık Düzeyi
S	Standart Sapma



ÖZET

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ ÜZERİNE DİL İHTİYAÇ ANALİZİ

Feyza PRAYUGA

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Elif Emine BALTA

Nisan 2025, 134 sayfa

Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine yapılan bu çalışma, üniversitelerin bünyesinde bulunan Türkçe dil eğitim uygulama ve araştırma merkezlerinde (TÖMER) öğrenim gören farklı ulus ve kültürle mensup öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeyi ve tespit edilen bu ihtiyaçlara yönelik öneriler sunmayı amaçlamaktadır. İstanbul, Sakarya ve Düzce illerinde yer alan dört farklı üniversiteden TÖMER’de eğitim gören toplam 505 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada, ihtiyaç analizi için karma yöntem uygulanmış; Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Verilerin analizleri Türkçe dil öğreniminde dil öğrenme amaçları *Ticaret Yapma, Eğitim ve İş Olanakları, Bireysel İlgil ve İhtiyaçlar ve Sınıf İçi İletişim* boyutlarında incelenmiştir; demografik yapıya göre boyutların değişkenliği araştırılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir; ancak devam edilen Türkçe kur ve Türkçe öğrenme süresi değişkenlerine göre özellikle A1-A2 düzeyindeki öğrencilerin daha yüksek ihtiyaçlara sahip olduğu saptanmıştır. Görüşme formundan elde edilen analizler sonucunda öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarının; eğitim, mesleki hedefler, günlük yaşam, kalıcı yaşam planları ve bireysel ilgi gibi temalar etrafında şekillendiği belirlenmiştir. Ayrıca derste kullanılan etkinliklerin yeterliliğine ilişkin görüşler, olumlu, olumsuz ve koşullu olumlu biçiminde sınıflandırılmış; öğretmen desteği, materyal çeşitliliği ve seviye uyumu gibi unsurlar ön plana çıkmıştır. Sözlü etkinliklere yönelik değerlendirmelerde ise sözlü iletişim becerilerini geliştirme, anlamayı kolaylaştırma ve pratik yapma fırsatı gibi kazanımlar öne çıkarken; akademik dil yetersizliği, içerik uyumsuzluğu ve kaygı gibi sınırlayıcı faktörler de tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin derste teknolojik, görsel-ışitsel ve etkileşimli materyallere önem verdikleri görülmüştür. Öğretmen tutumlarının değerlendirilmesinde iletişime açık, motive edici ve öğrenci merkezli bir yaklaşım beklentisinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, Türkçe öğretiminde kullanılan mevcut materyal ve yöntemlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğunu göstermiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar TÖMER’lerde eğitim alan öğrencilerin dil ihtiyaçlarını ortaya koymuştur. Dil öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi, materyallerin çeşitlendirilmesi, teknoloji entegrasyonunun güçlendirilmesi ve öğretmenlerin pedagojik olarak desteklenmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İhtiyaç analizi, TÖMER, Yabancı dil olarak Türkçe, Yabancılar Türkçe öğretimi

ABSTRACT

LANGUAGE NEEDS ANALYSIS ON TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Feyza PRAYUGA

Düzce University

Graduate School, Department of Turkish Language Education

Master Thesis

Supervisor: Assoc. Elif Emine BALTA

April 2025, 134 pages

This study on teaching Turkish as a foreign language aims to identify the Turkish language learning needs of students from diverse national and cultural backgrounds who are studying at Turkish Language Education, Practice and Research Centers (TÖMER) affiliated with universities. A total of 505 students enrolled in TÖMER centers at four different universities located in Istanbul, Sakarya and Düzce were included in the study. A mixed-methods approach was employed for the needs analysis, and data were collected using the Turkish Language Needs Scale and a semi-structured interview form. The data were analyzed in terms of the following dimensions: Purposes of Language Learning in Turkish, Trade, Educational and Career Opportunities, Individual Interests and Needs, and In-Class Communication. In addition, the variation in needs across demographic variables was examined. No statistically significant difference was found with regard to gender; however, students at the A1–A2 level were found to have higher needs compared to those at more advanced levels in terms of both language level and duration of learning. The qualitative data analysis revealed that students' purposes for learning Turkish revolve around themes such as education, career goals, daily life, permanent residence plans, and personal interests. Views on the adequacy of classroom activities were categorized as positive, negative, and conditionally positive; key elements highlighted by students included teacher support, material diversity, and content-level alignment. Evaluations regarding oral activities emphasized benefits such as improving oral communication skills, facilitating comprehension, and providing practice opportunities, while some limitations were noted, including inadequate academic language, content-level mismatches, and anxiety. Furthermore, students expressed a strong preference for technological, audiovisual, and interactive materials in the classroom. In terms of teacher attitudes, students reported high expectations for communicative, motivating, and student-centered approaches. The findings of the study indicate that the current materials and methods used in teaching Turkish may fall short in meeting students' diverse learning needs. Based on the results, it is recommended that language instruction in TÖMER centers adopt more student-centered approaches, diversify instructional materials, strengthen technology integration, and provide pedagogical support to instructors.

Keywords: Needs analysis, TÖMER (Turkish language education, practice and research center), Teaching Turkish to foreigners, Turkish as a foreign language

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve çalışmada yer alan önemli kavramların tanımları verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Çağımızda; kültürel, ekonomik ve teknolojik dinamiklerin küresel ölçekte birbiriyle bütünleşmesi, farklı diller ve kültürler arasındaki etkileşimini zorunlu kılan bir yapı oluşturmuştur. Bu süreç, uluslararası bağlantıların derinleşmesine ve kültürler arası iletişimin artmasını sağlamıştır. Özellikle Türkiye'nin jeopolitik konumu, tarihî ve coğrafi güzelliklerine sahip olması; endüstri, sanayi, ticaret, uluslararası ilişkiler gibi alanlarda varlığını hissettirmesi, Türkçeyi öğrenilmesi istenen önemli bir dil hâline getirmiştir (Göçer, 2018). Türkçeye olan ilginin artması, dili öğretme adına yapılan çalışmalara zemin hazırlamıştır.

Yabancılar Türkçe öğretimi çalışmaları, ilk olarak 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan Türkçe Öğretimi Merkezi (TÖMER) ile başlamış ve o tarihten itibaren farklı üniversitelerde kurulan TÖMER ve benzeri kurumların katkılarıyla devam etmiştir. YTO'nün uluslararası düzeye girmesi 1999 yılında Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) tarafından başlatılan Türkoloji Projesi ve Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışındaki üniversitelerle imzaladığı protokoller aracılığıyla olmuştur. 2009 yılında Yunus Emre Vakfı'na bağlı olarak kurulan Yunus Emre Enstitüleri, yurt dışında açtıkları Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri aracılığıyla Türkçe öğretime başlamış ve bu adım, yabancılar Türkçe öğretime yeni bir perspektif kazandırarak alanın kapsamını genişletmiştir. Türkiye Cumhuriyeti adına eğitim faaliyeti yürütme amacıyla 2016 yılında kurulan Maarif Vakfı Okullarında da ayrıca Türkçe öğretilmeye başlanmıştır. Böylece hem Türkiye'de hem de dünyada Türkçe öğretimi yapacak eğitim merkezleri bu alanda çalışmalarına başlamıştır.

Günümüzde Türkiye'de üniversite bünyelerinde Türkçe öğretimi sağlayan birçok kurum bulunmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretiminde üniversiteler, Türkçe öğretim merkezleri açmanın ve bu merkezlerde okutulacak kitapları hazırlatmanın yanı sıra

lisansüstü çalışmalar da yürütmektedir (Göçer, 2018). Bu bağlamda, yabancılara Türkçe öğretimini geliştirmek için alana yeni öğretmenler kazandırılmış ve akademik çalışmalar artmıştır. Yapılan araştırmaların amacı, yabancılara Türkçe öğretimine sistematik bir program kazandırmak, eğitimin kalitesinin artırmak, Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermektir (Koçer, 2013; Göçer & Kılıç, 2021). Dolayısıyla materyal geliştirme ve inceleme, öğretim metotları, yaklaşımlar, öğretmen-öğrenci profilleri, öğretim programları geliştirme, teknolojinin entegrasyonu gibi birçok alanda araştırmalar mevcuttur (Gülcü, 2015; Sakarya, 2019; Elbistanlı 2023; vb.). Bunlardan biri özellikle teknolojinin Türkçe öğretimi materyallerine entegrasyonunu destekleyen Gülcü'nün (2015) "*Yabancı Dil Olarak Mobil Destekli Türkçe Kelime Öğretimi*" adlı doktora tezidir. Bu çalışma yabancılara Türkçe öğretiminde mobil öğrenmeyi destekleyen ve bunu kelime öğretimi üzerinde değerlendiren önemli bir çalışmadır. Sakarya'nın (2019) "*Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Çerçevesinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı Önerisi: A1-A2*" adlı yüksek lisans tez çalışması eğitim programı incelemesi ve önerisi bakımından bu alanda yapılmış çalışmalarına örnek verilebilir. Elbistanlı'nın (2023) "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Kullanımı Üzerine Öğretici Tutumlarının İncelenmesi*" adlı çalışması da Türkiye'den 14 farklı TÖMER'de ve farklı dil kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama kullanımındaki tutumlarını incelenmiş ve sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunmuştur.

Dil öğretimi denildiğinde öncelikle eğitim programının oluşturulması gereklidir (Sternfeld vd., 1997). Tyler (1949), program çalışmalarının öğrenci ihtiyaç ve ilgi alanlarına ilişkin verileri analiz etme ile başlaması gerektiğini belirtmiştir. İhtiyaç analizi, derslerin ihtiyaçlara uygun olarak düzenlenmesinde ve sonraki tüm ders programı tasarlama faaliyetleri için geçerlilik ve uygunluk sağlamada ilk adımdır (Johns, 1991; Brindley, 1984). Bu sebeple yabancı dil öğretimi yapan kurumların önceliği sistematik bir ihtiyaç analizi olmalıdır. Özellikle Türkiye'de yaşayan ve eğitim gören yabancı nüfusun Türkçe öğrenme ihtiyacının artması, geniş çaplı ihtiyaç analizlerinin önünü açmıştır.

Türkçeyi öğrenen bireylerin dil becerilerini geliştirebilmeleri ve bu becerileri gerçek hayatta kullanabilmeleri için, ihtiyaç analizlerine dayalı sistematik yaklaşımlar ve müfredat tasarımlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu tür çalışmalar, hem öğrencilerin öğrenme süreçlerine rehberlik edecek hem de öğretim kalitesini artırarak

Türkçenin uluslararası alanda daha yaygın bir şekilde öğrenilmesini sağlayacaktır. Bu anlamda araştırmanın problem cümlesi “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Türkiye’de TÖMER bünyelerinde eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı üniversitelerin bünyesinde bulunan Türkçe dil eğitim uygulama ve araştırma merkezlerinde (TÖMER) öğrenim gören farklı ulus ve kültürlere mensup öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve tespit edilen bu ihtiyaçlar paralelinde öneriler sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları aşağıda ifade edilmiştir: ifade edilmiştir:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları hangi alt kategorilerde yoğunlaşmaktadır?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları dil öğrenme sürelerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçeyi öğrenme konusundaki ihtiyaçları nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yabancılar Türkçe öğretimi, artan dil merkezleri ve TÖMER’ler aracılığıyla giderek daha geniş bir alana yayılmakta ve akademik çalışmaların odak noktalarından biri hâline gelmektedir. Farklı kültürlerden ve dil arka planlarından gelen öğrencilere ev sahipliği yapan TÖMER’lerde Türkçe öğrenme ihtiyaçları oldukça çeşitlidir. Bu çeşitlilik, dil öğrenme talebini artırmakta ve farklı öğrenci gruplarının çeşitli ihtiyaçlarını yansıtmaktadır. Dolayısıyla dil öğretimindeki yaklaşımların ve programların gereksinimleri karşılar nitelikte olması, yöntemlerin ve materyallerin bu çeşitliliği karşılayacak esneklikte olması gerekmektedir (Şahin, 2006). Lawrence ve diğerlerine

(1991) göre ihtiyaç analizi, araştırmaya konu olan bireylerin genel ve bireysel sorunlarını belirlemek ile bu sorunlara çözümler getirmek amacıyla yapılan çalışmalar olarak değerlendirmektedir. Bu alışma da öğrencilerin dil becerileri ve demografik arka planları dikkate alınarak yapılan Türkçe ğrenme ihtiyaç analizi sonuçlarıyla eğitim programları üzerine önerilerde bulunulacaktır. Böylece,TÖMER’lerde dil ğretim kalitesinin nasıl artırılabilceği, Türkçe ğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarının daha etkin bir şekilde nasıl karşılanabileceği tartışılacaktır. Bu bağlamda, TÖMER’lerde Türkçe ğrenen öğrenciler üzerinde gerçekleştirilecek olan ihtiyaç analizi çalışması, dil öğretimindeki mevcut uygulamaların düzenlenmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Dil merkezlerine ve Türkiye’de Türkçe ğrenen ğrenci profillerine daha geniş bir çerçeveden bakılmasına olanak tanıyacaktır. Bu sayede ğrenci profilleri ve ihtiyaçlara yönelik bir program tasarımı yapılarak dil ğretim merkezlerinde eğitim kalitesi artırılabilir.

1.4. ARAşTIRMANIN VARSAYIMLARI

Çalışmanın nicel ve nitel verileri elde edilirken uygulanan Dil İhtiyaç leği ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna katılan öğrencilerin gerçek algılarını yansıttığı varsayılmıştır. Ayrıca, kullanılan anketin ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun yeterli olduğu kabul edilmiştir.

1.5. ARAşTIRMANIN SINIRLARI

Araştırma; İştambul’dan iki, Sakarya’dan bir ve Düzce’den bir üniversiteden katılan TÖMER ğrencileriyle sınırlı tutulmuştur. Yeterli veri sağladığı için araştırma, araştırma evreni edilen niversiteler ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. ARAşTIRMANIN TANIMLARI

İhtiyaç Analizi: Dil ğrenen bireylerin ihtiyaç ve tercihlerini belirlemek amacıyla düzenli ve sistematik biçimde bilgi edinmeyi, elde edilen verileri analiz ederek yorumlamayı ve sonuçlara dayalı olarak uygun öğretimsel kararlar almayı kapsamaktadır (Graves,2000).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ALT BAŞLIK 1

İhtiyaç, insan yaşamının ve sosyal düzenin temel unsurlarından biri olarak farklı disiplinlerde değişik biçimlerde tanımlanabilir. Temel anlamda ihtiyaç, bireyin gereksinim duyduğu bir şeyin yokluğunu hissetmesiyle oluşan bir durumdur. Sayın ve Terzi'ye (2024) göre ihtiyaç, insanın sahip olması gereken şeyleri tanımlayan ve bu şeyler olmadığında eksikliği hissedilen kavramdır. Bu genel tanım, ihtiyaç kavramının insan hayatındaki yerini ve önemini vurgular. İhtiyaçlar, bireylerin motivasyonlarını ve davranışlarını şekillendiren, aynı zamanda toplumsal ve kurumsal yapıların gelişimine yön veren önemli unsurlardır.

Farklı disiplinlerde ihtiyaç kavramı farklı perspektiflerden ele alınmaktadır. Eğitim alanında ihtiyaçlar, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik gereksinimlerini ifade ederken ekonomi ve sanayi alanında ihtiyaçlar üretim ve verimlilikle ilgili taleplerle ilişkilendirilir. İhtiyaç analizi, temel olarak eğitim ve sanayi alanlarında hedef kitlenin gereksinimlerine ilişkin verilerin toplanmasını içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Richterich & Chancerel, 1980). Bu süreç, hangi alanda olursa olsun, etkili ve sürdürülebilir çözümler üretebilmek için gereklidir. Sanayi sektöründe ihtiyaçlar, üretim sürecinin verimliliğini artırmak için belirlenirken eğitimde ihtiyaçlar, öğrenci başarısını artırmak ve öğretim programlarının verimliliğini sağlamak amacıyla ele alınır (Turan, 2017).

İhtiyaçlar genellikle olması gereken ya da beklenen durum ile mevcut durum arasında bir fark olan ve uyum sağlanamayan hâllerde ortaya çıkmaktadır (Karacaoğlu, 2012). Bu fark, kişinin ya da kurumun belirli bir hedefe ulaşmak için eksik olan unsurları tanımlamasını sağlar. Örneğin; sağlık alanında ihtiyaç, bir bireyin sağlığını korumak ya da iyileştirmek için gerekli olan hizmetler ve kaynakları ifade ederken sosyal bilimlerde ihtiyaç, bireyin toplumsal rollerini ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için gerekli olan maddi veya manevi destek anlamına gelir.

Türk Dil Kurumu (2011) ihtiyacı; gereksinim, güçlü istek, yoksulluk ve yokluk olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, ihtiyacın çok yönlü doğasına dikkat çekmekte ve bireysel

düzeyde olduğu kadar toplumsal düzeyde de ne kadar geniş bir alana yayılabileceğini göstermektedir. İhtiyaç, hem bireysel hem de toplumsal yaşamda bir denge unsuru olarak varlığını sürdürür. Bu açıdan, bireyin kendi ihtiyaçlarını karşılaması, toplumsal uyum ve refah açısından da önemli bir rol oynar. İhtiyaç kavramı farklı disiplinlerde farklı şekillerde tanımlansa da bu kavramın her alanda belirleyici bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

İhtiyaç kavramının, eğitim bağlamında tartışıldığında öğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımının temelini oluşturduğu görülmektedir (Warti, 2020). Eğitimdeki ihtiyaçlar; öğrencilerin öğrenme deneyimlerinde karşılaştıkları boşlukları, gelişimlerini engelleyen faktörleri ve hedeflerine ulaşmak için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve kaynakları ifade eder. Bir eğitim programının etkili olabilmesi için öğrencilerin ihtiyaçlarının doğru bir şekilde değerlendirilmesi ve bu ihtiyaçlara cevap verecek uygun öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar ve bu farklılıklardan ileri gelen çeşitli ihtiyaçlar bulunur. Doğru ihtiyaç değerlendirmesi, eğitim sürecini daha etkili ve öğrenci merkezli hâle getirir. Aksi takdirde, eğitimdeki ihtiyaçları değerlendirmeden, öğrenciler öğrenme hedeflerine ulaşmada bazı engellerle karşılaşabilir ve sonuç olarak süreçteki genel başarıyı engelleyebilir.

Eğitimde ihtiyaçların belirlenmesi, öğrenme sürecini bireysel farklılıklara göre şekillendirmek ve öğrenci performansını en üst düzeye çıkarmak için kritik bir adım olarak kabul edilir. Bu bağlamda, ihtiyaç analizi eğitimde önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar ve bu süreçte neye ihtiyaç duydukları, etkili bir öğretim programının oluşturulması için göz önünde bulundurulmalıdır. İhtiyaç kavramı yabancı dil öğretiminde göz önüne alındığı zaman, öğrencilerin dil ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. O hâlde, yabancı dil eğitimini verimli kılabilmek için öncelikle öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi, bu ihtiyaçları temel alan etkili bir programın hazırlanması gerekmektedir (Koçer, 2013).

Eğitimde ihtiyaçların saptanması, öğretim programlarının geliştirilmesi açısından ve öğretmenlerin öğretim stratejilerini belirlemesi ve öğrencilerin bireysel öğrenme hedeflerine ulaşabilmesi açısından önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak bireysel ve grup düzeyinde daha verimli öğretim yöntemleri geliştirebilirler. Bunun yanı sıra ihtiyaçların saptanması, yeni eğitim programlarının hazırlanması ve mevcut programların değerlendirilmesi sürecinde veri sağlamaktadır. Eğitimdeki ihtiyaç analizi; öğrencilerin dil, bilgi, beceri ve sosyal gelişim alanlarındaki

eksikliklerini belirleyerek bu eksikliklerin giderilmesine yönelik çözümler üretmeye olanak tanır.

2.2. EĞİTİM ve İHTİYAÇ İLİŞKİSİ

Eğitimde ihtiyaç kavramının belirlenmesi ve bu kavramın eğitim sistemiyle olan ilişkisi, tarihsel süreçte önemli bir evrim geçirmiştir. Eğitimde ihtiyaçların sistematik olarak ele alınması ve buna dayalı programların geliştirilmesi, eğitimde bireysel farklılıkların ve toplumsal beklentilerin daha fazla dikkate alınmaya başlandığı bir döneme denk gelir. İhtiyaçların tespiti ve eğitim programlarının buna göre düzenlenmesi, ilk olarak 20. yüzyılın başlarında bilimsel temellere dayalı bir eğitim anlayışıyla birlikte gündeme gelmiştir (Demirel, 2021).

Alan yazında ihtiyaç kavramının ilk kullanımı, eğitim ve psikoloji alanında bireylerin öğrenme süreçlerine ve motivasyonlarına dayalı araştırmalara dayanır. İhtiyaç kavramının kökeni, genel anlamda insan davranışlarını ve motivasyonlarını açıklayan teorilerde yer alır ve bu kavram özellikle Abraham Maslow'un 1987 yılında ortaya attığı İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile bilinir hâle gelmiştir. Maslow'un teorisi, insan ihtiyaçlarını beş temel kategoriye ayırarak (fizyolojik, güvenlik, aidiyet, saygı ve kendini gerçekleştirme) bireylerin davranışlarının bu ihtiyaçların karşılanması doğrultusunda şekillendiğini savunmuştur.



Şekil 1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Eğitim literatüründe, ihtiyaç kavramı psikolojik ve sosyal çerçevede ele alınmıştır. Pragmatist, ilerici, eğitimci, filozof olan John Dewey; 20. yüzyılın başlarında eğitimi, bireylerin gerçek yaşam ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde düzenlemenin önemini vurgulamıştır. Dewey'e göre öğrenciler aldıkları bilgileri inşa ederek ilerlemektedir. Dewey'in pragmatist yaklaşımı, eğitimin bireylerin topluma uyum sağlamaları ve pratik yaşamda karşılaştıkları sorunlara hazırlanmaları gerektiği fikrine dayanıyordu. 18. yüzyılda ilerici okulların kurulması, geleneksel okul sisteminin eğitimi özgürleştirme ve esas olarak bir çocuğun zihinsel gelişimini destekleme çabasıydı. Ancak Dewey, bu ilerici okulları eleştirmiştir; çünkü özgürlüğün tek başına bir çözüm olmadığını, öğrenmenin bir yapı ve düzene ihtiyaç duyduğunu, bunun da yalnızca öğretmenlerin veya öğrencilerin keyfi isteklerine dayanmaması, net bir deneyim teorisine dayanması gerektiğini savunmuştur (Sikandar, 2015). Dewey'in bu yaklaşımı, ihtiyaç kavramının eğitimde nasıl ele alınabileceği konusunda önemli bir bakış açısı kazandırmıştır. Yani eğitim, bireylerin bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamalıdır (Dewey, 2008).

İhtiyaç kavramının eğitimde daha sistematik bir şekilde kullanılması ise 1960'lar ve 1970'lerde David Ausubel gibi bilişsel eğitim teorisyenlerinin çalışmaları ile gerçekleşmiştir. Ausubel, öğrencilerin öğrenmeye ihtiyaç duydukları bilgiyi anlamlı bir şekilde organize etmeleri gerektiğini savunarak bireyin öğrenme süreçlerindeki bilişsel ihtiyaçlarına vurgu yapmıştır.

Agra ve diğerlerinin (2019) Ausubel'den (1963) aktarımına göre anlamlı öğrenmede en önemli faktör, öğrencinin önceden sahip olduğu bilgidir. Anlamlı öğrenme, yeni bilgilerin öğrencinin bilişsel yapısındaki bilgilerle anlamlı bir şekilde bağlantı kurmasıyla gerçekleşir. Yeni bilgi; bilişsel yapıyla bütünleştirildiğinde, daha önceki bilgiyle anlamlı bir etkileşim kurar ve bu süreç sürekli ilerleyerek daha zengin ve daha rafine hâle gelir. Bu yaklaşım eğitim planlamasında değerlendirildiğinde, eğitim programları var olan birikime dayanmalıdır. Bu teorinin uygulaması, eğitim planlamasında öğrencilerin bilişsel yapısına odaklanmayı ve onların öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmayı içerir. Bu nedenle öğrencinin mevcut birikimi ile daha sonra bu birikimin üzerine inşa edeceği bilgilerin ihtiyacının tespit edilmesi önem taşımaktadır (Ausubel, 1960).

Sonuç olarak literatürde ihtiyaç kavramı, Maslow'un motivasyon teorisiyle güçlü bir şekilde ilişkilendirilmiş ve daha sonra Dewey, Ausubel gibi eğitim teorisyenlerinin çalışmalarıyla bu kavramın eğitim sistemine etkileri daha belirgin hâle gelmiştir. Bu gelişmeler, ihtiyaç temelli öğretim programlarının geliştirilmesine ve öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarının daha fazla dikkate alınmasına olanak sağlamıştır (Dennick, 2014).

İhtiyaç temelli eğitim yaklaşımının eğitim sistemine olan etkisi oldukça kapsamlıdır (Anderson vd., 2012). Bu anlayış, öğretim programlarının daha esnek hâle gelmesini ve öğrenci merkezli bir eğitim modelinin benimsenmesini sağlar (Altın & Eken, 2023). Eğitimciler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını tespit ederek öğretim yöntemlerini ve materyallerini buna göre şekillendirmeye başlamışlardır. İhtiyaç analizi aynı zamanda öğrencilerin öğrenme hedeflerine daha hızlı ve etkili bir şekilde ulaşmalarını sağlamak amacıyla yapılan düzenlemelerde belirleyici bir rol oynamaktadır (Altın & Eken, 2023). Bu anlayış, eğitimde daha verimli sonuçlar elde edilmesini sağlamış ve program geliştirme süreçlerinde köklü değişikliklere sebep olmuştur. Program geliştirmenin ilk basamağı eğitimde ihtiyaçların belirlenmesidir (Ocak vd., 2023).

2.3. İHTİYAÇ ANALİZİ

"İhtiyaç analizi" terimi ilk olarak 1920'lerde Hindistan'da kullanılmıştır (West, 1994; Howatt, 1984: 245; White, 1988: 12-13). Bu terim daha sonra Michael Philip West (1936) tarafından eğitimde program geliştirme başlığında değerlendirilmiş ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi ile diğer dil ve alanlarda program geliştirmede ilk adım olarak kullanılmaya başlanmıştır (West, 1994). Bununla birlikte iş dünyası ve insan kaynaklarında, ürün geliştirme ve pazarlamada, sağlık ve sosyal hizmetlerde, proje yönetiminde, kamu politikaları ve planlamada, bilgi teknolojileri ve sistem geliştirmede kullanılmaya başlanmıştır (Çınar, 2009). İhtiyaç analizi için alan yazında birçok tanım mevcuttur. İhtiyaç analizi, belirli bir grubun ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçları karşılayacak çözümler geliştirmek amacıyla kullanılan bir analiz yöntemidir. Özellikle eğitim, işletme, dil öğrenimi ve kamu hizmetleri gibi alanlarda yaygın olarak uygulanır (Songhori, 2008). Bu süreçte, mevcut durumun değerlendirilmesi ve hedeflenen sonuçlara ulaşabilmek için hangi kaynakların ve stratejilerin gerektiği tespit edilir. Adıgüzel (2016) tarafından ihtiyaç analizi; hedeflenen kitleden nitel veya nicel veriler toplanarak mevcut duruma ilişkin tespitlerde bulunmak, hedeflenen kitlenin

görüş ve düşüncelerini derinlemesine incelemek ve ihtiyaç değerlendirmesi yapmak amacıyla kullanılan bir yöntem olarak tanımlanmıştır. İhtiyaç analizi alan yazınında ihtiyaç belirleme adı ile de kullanılmaktadır. Adıgüzel (2016) ihtiyaç belirleme kavramını; programla ilgili kararlar almak, ilkeler geliştirmek veya kurumsal kaynakların edinimi ve kurumsal gelişimi desteklemek amacıyla tasarlanmış bir dizi sistematik süreç olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle ihtiyaç değerlendirmesi, ihtiyaç analizinin tutarsızlıkları belirleme, doğalarını ve nedenlerini incelemeye ve değerlendirmeye genişlik kazandırmaya çalışır (Witkin&Altschuld, 1995). İhtiyaç analizinin temel amacı, durumun iç yüzünü bilen kişilerle birlikte ihtiyaçları tam olarak saptamak ve buna ilişkin pratik üretmektir (Gupta, vd. 2007). İhtiyaç analizi/ belirleme tanımlamalarına bakıldığında; ihtiyaç analizinin yalnızca yüzeyde görülen sorunları çözmekle kalmadığı aynı zamanda derinlemesine bir analiz ile görünmeyen ihtiyaçların da ortaya çıkarılmasını sağladığı görülmektedir. Analiz sürecinde, hedef kitleye yönelik kapsamlı veri toplama teknikleri uygulanarak mevcut duruma ilişkin tespitler yapılır. Bu süreç, katılımcıların dile getirmedikleri ya da farkında olmadıkları ihtiyaçların da açığa çıkarılmasını sağlar. Eğitimde ya da iş dünyasında ihtiyaçlar, her zaman net bir şekilde gözlemlenmeyebilir. İhtiyaç analizinin derinlemesine yapılması, sorunların temel nedenlerini anlamak ve uzun vadeli, sürdürülebilir çözümler geliştirmek açısından hayati öneme sahiptir. Diğer bir deyişle ihtiyaç analizi, buz dağının görünmeyen bölümünün ortaya çıkmasını sağlar (Karacaoğlu, 2012).

Gelişen ve değişen dünyamızda, farklı kamu ve özel sektör organizasyonlarının yapısına göre farklı türde ihtiyaç analizleri yapılmaktadır (Erdoğan & Güler, 2017). İhtiyaç analizi genel olarak eğitim ya da endüstri alanlarında ihtiyaç duyulan hedef grup ile ilgili bilgi toplama süreci anlamına gelmektedir ve doğal olarak eğitim programlarında öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları üzerine odaklanır (Koçer, 2013; Sıvacı, 2017). Söz konusu ihtiyaçların belirlenmesinin ardından bu ihtiyaçlar; öğrenme amaçlarına dönüştürülür ve program geliştirme yöntemleri, öğrenme etkinlikleri ve öğretim araç-gereçleri gibi unsurların geliştirebilmesi için bir temel oluşturur (Koçer, 2013). Bu bağlamda ihtiyaç analizi, program geliştirme sürecinin ilk adımını oluşturmakta olup sonraki ders etkinliklerinin geçerliliği ve tutarlılığı için bir temel olma niteliği taşımaktadır (Johns, 1991). Böylece ihtiyaç analizleri öğrencilerin öğrenebilmek için nelere ihtiyaç duyduğunu ortaya çıkarır (Hutchinson & Waters, 1987). Iwai ve diğerlerine (1999) göre eğitimde ihtiyaç analizi, (ihtiyaç değerlendirmesi olarak da

adlandırılır), belirli bir öğrenci grubunun öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak bir müfredat geliştirme temelini oluşturacak bilgileri toplama faaliyetlerini ifade eder. Öğrencilerin ihtiyaçlarını, beklentilerini ve motivasyonlarını anlamak, onların ihtiyaçlarına uygun bir öğrenme yolu oluşturmada çok önemli bir adımdır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını öğrenmenin en iyi yolu kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapmaktır. İhtiyaç analizi; eğitim hizmetleri veren birimlerin koordinasyonunda, eğitim sistemine girişin planlanmasında, özel bir alanla ilgili içerikler arasındaki geçişin düzgün ve uygun olmasında, öğretim sırasında yapılacak etkinliklerde yardımcı olmaktadır (Karacaoğlu, 2012). İhtiyaç analizi iyi programlama ve bununla beraber daha iyi öğrenme ile sonuçlanır. Performansın yükselmesini sağlayarak daha doğru ve istenilen çıktıların alınmasını sağlar.

İhtiyaç analizi her zaman basit bir süreç değildir ve bu süreçte dikkate alınması gereken birçok yön vardır. Bunlar, öğrencilerin içinde bulunacakları hedef durumun yanı sıra mevcut durumlarını da içerir. Hedef durum analizi, öğrencilerin yazması gereken metin türleri ve bu metinlerin yazıldığı akademik/iş ortamının bağlamsal arka planı hakkında bilgi toplamaya çalışır. Hedef durum analizi ayrıca öğrencilerin hâli hazırda bildikleri ve yapabildikleri ile yapmaları gerekenler arasındaki boşlukları (yani "eksiklikler") belirlemek için mevcut durum analizi ile tamamlanmalıdır. Bu analizin bir parçası olarak öğrencilerin eğitim ve dil öğrenme geçmişi, dil yeterlilik düzeyleri ve mevcut yazma yetenekleri ile hedef yazma görevlerine dair sahip oldukları bilgi (varsa) toplanmalıdır. Mevcut durum analizi aynı zamanda öğrencilerin daha öznel öğrenme ihtiyaçlarını (yani "isteklerini"), neye ihtiyaç duyduklarını hissettiklerini ve hedeflerinin ne olduğunu ele alır. Bu süreç, öğrenciyi ihtiyaç analizinin merkezinde konumlandırır. Bu, öğrencilerin yazma hakkındaki görüşlerini ve yazmanın nasıl öğretilmesi gerektiğine dair düşüncelerini toplamak anlamına gelir; böylece öğrenciler yazma müfredatının müzakere edilmesine dâhil olurlar (Flowerdew, 2018).

İhtiyaç analizleri uygulandığı grubun farklılığı ve uygulanma şekli bakımından çok yönlüdür. Bu sebeple ihtiyaç analizinin doğru sonuç vermesi için uygun yöntem kullanılmalı ve iyi irdelenmelidir. Watkins ve Kavale (2014) ile Watkins ve diğerlerinin (2012) görüşlerine göre başarılı bir ihtiyaç değerlendirmesinin aşağıdaki ilkelere ulaşması gerekmektedir:

- Kuruluşun arzu edilen sonuçlarının ve çabalarının açıklığa kavuşturulması
- İhtiyaçların belirlenmesi veya başka bir deyişle, mevcut sonuçlar ile istenen

sonuçlar arasındaki ilgili boşlukların tanımlanması

- Hangi ihtiyaçların dikkate alınması gerektiğini belirlemek için öncelik sırası
- En yüksek önceliğe sahip ihtiyaçların analizi, ilişkileri, nedensel faktörleri ve neyin işe yarayıp neyin yaramadığının belirlenmesi
- İstenilen sonuçları elde edebilecek olası çözümlerin belirlenmesi
- Olası çözümlerin değerini ve uygulanabilirliğini değerlendirme
- Bulguları özetleyen ve öneriler sunan bir ihtiyaç değerlendirme raporu
- İhtiyaç değerlendirmesinin bulguları ve sonuçları konusunda kilit paydaşların katılımı,

Başarılı bir ihtiyaç değerlendirmesi sistematik ve çok aşamalı bir süreçtir (Watkins, Kavale, 2014). Yalnızca ihtiyaçları belirleyen değil, aynı zamanda bu ihtiyaçları karşılayacak uygun çözümleri de üretmeye odaklanan sistematik bir yöntemdir.

2.3.1. İhtiyaç Analizinde Aşamalar

Porche'ye (2004) göre ihtiyaç analizi; ön analiz, analiz ve analiz sonrası olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir. Ön analiz aşamasında; ihtiyaç değerlendirmesi için bir plan yapılır, hedefler tanımlanır, sınırlamalar belirlenir, zaman ve bütçe kontrol edilir ve toplanacak veri türüne karar verilir. Analiz aşamasında ise veriler toplanır, ihtiyaç türleri belirlenir ve veriler analiz edilip sentezlenir. Son analizden sonra, olası çözümler sunulur, ilgili boşluk kapatılmaya çalışılır, rapor yazılır ve sonuçlar yayımlanır (Erdoğan, 2017).

Demirel'e (2021) göre ise ihtiyaç analizi aşaması beş adımdan oluşmaktadır. Bunlar hazırlık, bilgi toplama, bilgilerin analizi, bilgilerin rapor edilmesi ve bilgilerin kullanımı aşamalarıdır. Hazırlık çalışmanın planlama sürecini kapsar. Bilgilerin toplanacağı kaynağın, bilgi toplama yönteminin belirlenmesi gibi aşamalar (yani adımlar) tespit edilir. Demirel (2021) bu aşamada şu sorulara cevap aranması gerektiğini ifade eder:

- İhtiyaç belirleme ve değerlendirme çalışmalarını kim yapacak?
- Hangi sorular yönetilecek?
- Sorular nasıl sorulacak?
- Sorular kime sorulacak?
- Bilgi toplama için nasıl bir programlamaya ve ne kadar süreye ihtiyaç duyulacak?

- Sonuçları kim inceleyip yorumlayacak?
- İlgili kişiler kim olacak?
- Sonuç hakkındaki ilgili kişilerin bilmesi gereken konular ne olacak?

Bilgi toplama aşamasında; verilerin hazırlık aşamasında kararlaştırılmış olan yöntem ile toplanması, kayıtlarının tutulması, düzenlenmesi gerçekleştirilir. Bilgiler toplandıktan sonra analiz aşamasına geçilmelidir. Bu aşamada bilgilerin ayrıntılı olarak sıralanması, ayrıştırılması, tanımlanması ve gruplaştırılması gibi çalışmalar yapılmalıdır. Demirel'e (2021) göre veriler analiz edilirken şu sorulara yanıt aranmalıdır:

- Eğitimden beklenen nelerdir?
- Beklenen hedeflerden hangileri gerçekleşmiş, hangileri gerçekleşmemiştir?
- Hangi faktörler davranışların kazanılmasını belirler?
- Kabul edilebilir davranışların kazanılması için daha başka neler yapılabilirdi?

Analiz kısmında cevap verilecek sorulara yönelik olarak analizin nasıl yapılacağına dair yöntem ve yaklaşım doğru seçilmiş olmalıdır. Bilgilerin analizinden sonra bilgilerin rapor edilmesi aşamasına geçilir. Bu aşamada elde edilen veriler, katılımcı sayısı, belirlenen yöntem, elde edilen verilerin sonuçları, ortaya çıkan durum için öneriler rapor hâline getirilir. Ve sonuç olarak bu rapor, bilgilerin kullanımı olan son basamakta stratejilerin resmi olarak belirlenmesi ile sonuçlanır.

2.3.2. İhtiyaç Analizinde Yaklaşımlar

İhtiyacın analiz edilmesinde ve ihtiyaç analizi yaklaşımlarında farklı görüşler vardır. Fakat genel kanaat; yaklaşımların farklar yaklaşımı, demokratik yaklaşım, analitik yaklaşım ve betimsel yaklaşım olarak dört başlıkta toplanmasıdır.

İhtiyaç analizi yaklaşımları, analizin amacını belirlemede önemli bir rol oynar. Farklar yaklaşımı, gözlenenle beklenen başarı düzeyleri arasındaki farkı ortaya çıkarır. Bu yaklaşıma göre ihtiyaç; beklenen beceri düzeyi ile gerçek/var olan beceriler arasında farkla ortaya çıkar. Bu yaklaşıma göre sahip olunan yeterlilik ile bireye kazandırılmak istenen yeterlilik düzeyi arasındaki fark önemlidir (Eğmir & Erdem, 2023). Eğitim birimleri genellikle bu yöntemle ihtiyaç değerlendirmesi yoluna gider.

İhtiyaç analizinde diğer bir yaklaşım ise demokratik yaklaşımdır. Bu yaklaşım, toplumda üstün veya baskın grupların belirli değerler ve değişiklik taleplerine dayalı olarak ihtiyaçların tanımlanmasını esas alır. Toplum, baskın grubun oluşturduğu ihtiyaçları karşılayarak sosyalleşir ve bazen de bunlar norm haline gelir. Üstün ve baskın gruplar ile kastedilen; çoğunlukçu demokrasi ilkeleri değil, çoğulcu demokrasi ilkeleri doğrultusunda bu grupların analiz sürecine dâhil edilmesidir (Erdoğan, 2017). Temelinde insan ilişkileri ve halkla bütünleşme olgusu vardır (Eğmir & Erdem, 2023). Bu süreçte, çok sayıda insanın katılımıyla gerçekleştirilen bir değerlendirme, ihtiyaçların daha geniş bir kitle tarafından kabul edilmesini sağlar. Fakat bu, normların doğru olduğu anlamına gelmez (Eğmir & Erdem, 2023). Bu yaklaşıma eğitim alanında bakıldığında uzmanların, öğrencilerin veya ebeveynlerin isteği üzerine okulda ders programına farklı ders eklenmesi, demokratik bir yaklaşım ile ihtiyacın gözlenip ihtiyaca çözüm üretilmeye çalışılması örnek gösterilebilir.

Bugünkü durumlar analiz edilerek gelecekte oluşabilecek ihtiyaçları karşılamak üzere kullanılan ihtiyaç değerlendirme yaklaşımı, analitik yaklaşımdır (Demirel, 2021). Var olan durumlardan hareketle gelecekle ilgili varsayımlar yapılır. Bu yaklaşımda eleştirel düşünceden yola çıkarak çözüm aranır (Demirel, 2021). Mevcut durum, gelecekte muhtemel ihtiyaçların belirlenmesinde bir temel teşkil eder ve bu bağlamda gelecekte karşılaşılabilecek olası koşullar göz önünde bulundurularak bir yol haritası oluşturulur. Bu yaklaşıma örnek olarak bir eğitim bakanlığının, dijital eğitim teknolojilerinin hızla geliştiği günümüzde, gelecekte eğitimin nasıl evrileceğini öngörmek amacıyla analitik bir yaklaşım benimsemesi verilebilir (Demirel, 2021). Bugünkü mevcut duruma ait veriler, öğrencilerin dijital araçları kullanım düzeyi, öğretmenlerin teknolojiye olan yatkınlığı ve okulların mevcut altyapısı gibi unsurları içerir. Bu veriler ışığında, gelecekte çevrim içi eğitim platformlarının daha yaygın kullanılacağı, uzaktan eğitim modellerinin daha fazla tercih edileceği öngörülür. Buna dayanarak dijital eğitimde kullanılacak araçlar ve yöntemler için öğretmenlerin eğitim alması, okullarda teknoloji altyapısının güçlendirilmesi ve öğrencilere dijital beceriler kazandırılması gibi ihtiyaçlar belirlenir. Bu süreç, mevcut durumdan yola çıkılarak gelecekte karşılaşılabilecek eğitim ihtiyaçlarının analitik olarak ortaya konmasını sağlar.

Betimsel yaklaşım, belirli olgu ya da eğitim deneyimlerinden ortaya çıkan durumları inceleyerek ihtiyaçların tespit edilmesini amaçlar. Erdoğan'a (2017) göre betimsel yaklaşım; bir nesne ya da olgunun yokluğunda ortaya çıkan sorun, farklılık veya

azalmanın varlığı durumundaki yararları ve avantajları ortaya koyar. Bu süreçte bir nesnenin eksikliğiyle ortaya çıkan zarar, o nesnenin varlığında sağlanabilecek fayda ile karşılaştırılır. Bu yaklaşımla ihtiyaçlar belirlenirken genellikle iki olasılıktan yola çıkılır: Nesnenin yokluğu ve varlığı durumları (Demirel, 2021). Bu iki durum üzerinden, ihtiyaçların varlığına ilişkin çıkarımlar yapılır.

Kısakürek (2019) ve Demirel'e (2021) göre beşinci bir yaklaşımdan da söz edilebilir. Bu yaklaşım ihtiyaç analizinde belirli bir sonuca ulaşmaktan ziyade, sürecin kendisi üzerine yoğunlaşan süreç yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, ihtiyaçların belirlenmesinde kullanılan yöntemlerin ve izlenen adımların dikkatlice analiz edilmesini ve sürekli iyileştirilmesini hedefler (Kısakürek, 2019; Demirel, 2021). Eğitim alanında, sürecin nasıl işlediği ve bu süreçte hangi faktörlerin etkili olduğu üzerinde durulur. Örneğin, bir okulda öğretmenlerin dijital araçları derslerde nasıl kullandıklarını değerlendirmek amacıyla bir ihtiyaç analizi yapılmak istendiğinde, süreç yaklaşımı kullanılarak öğretmenlerin bu araçları kullanma sürecindeki adımlar incelenebilir (Demirel, 2021). Bu yaklaşım ile sadece öğretmenlerin dijital araçları ne kadar etkili kullandıkları değil, bu araçları kullanırken karşılaştıkları zorluklar, aldıkları destek ve uyguladıkları yöntemler de detaylı bir şekilde analiz edilebilir. Bu sayede, eğitimde dijital teknolojilerin kullanımını iyileştirmek için süreçteki aksaklıklar tespit edilip gerekli iyileştirmeler yapılabilir.

Sigletary ve Powell'e (2003) göre ihtiyaç analizinde kullanılan yaklaşımlar, özellikle analitik ve betimsel yaklaşımlar üzerine kuruludur. Bu yaklaşımlarda, mevcut durumun incelenmesi ve gelecekte ortaya çıkması muhtemel ihtiyaçların belirlenmesi esastır. Analitik yaklaşım; ulusal ve uluslararası değişimlerin dikkatli incelenmesini içerirken, betimsel yaklaşım mevcut durumların incelenmesi ile ilgilenir (Sigletary&Powell, 2003).

2.3.3. İhtiyaç Analizinde Veri Toplama Yöntemleri

İhtiyaç analizinde veri toplama nitel veya nicel yöntemler ile yapılabilir. Bu yöntemler çalışma için belirlenen sınırlılıklar, verilerin kim ve/veya ne olduğu, sayısı, ortamı gibi özellikleri bakımından birbirinden farklıdır. Bu tekniklerin her birinin bir diğerinden üstün ya da zayıf yönleri vardır (Demirel, 2021). Seçilen yönteme göre araştırmanın seyri ve sonucu da değişecektir. Legler'e (2023) göre değerlendiriciler ihtiyaçları belirlemek için yalnızca bir veri ölçüm kaynağına güvenmemelidir. Bu sebeple ihtiyaç

analizleri yapılırken birden çok veri ölçüm kaynağı kullanmak daha güvenilir sonuca ulaşılmasını, ihtiyaçların daha doğru belirlenmesini sağlayacaktır. Özellikle eğitim programı belirleme söz konusu olduğunda hem nicel hem nitel verilerden yararlanmak daha doğru sonuca ulaşılmasını sağlar.

Legler (2023), ihtiyaç analizinde veri toplama yöntemlerini anketler, performans değerlendirmesi/testi, performans gözlemleri, iş/görev analizi, bireysel görüşmeler, kritik olay röportajları, odak grup görüşmeleri, SWOT analizi, Delphi tekniği olmak üzere dokuz başlık altında toplamıştır. Demirel (2021) ise ihtiyaç değerlendirme tekniklerini yedi ana başlık altında toplamıştır: Delphi Tekniği-Anket Geliştirme, Progel-Dacum Tekniği, Gözlem, Meslek Analizi, Ölçme Araçları-Testler, Görüşme-Grup Toplantıları, Kaynak Tarama (Literatür Tarama, Raporları Değerlendirme, Mevcut Programı İnceleme). Eğmir ve Erdem (2023) ihtiyaç analizi tekniklerini doküman incelemesi, anket, görüşme, gözlem, Delphi tekniği ve bilgi testi olarak sınıflandırmıştır. Flowerdew'e (2018) göre ise veri toplamanın ana yöntemleri; anketler ve soru formları, yarı yapılandırılmış mülakatlar (hem standart hem de daha açık uçlu verilerin toplanmasına olanak tanır), metin tabanlı analizler, yazma testleri, gözlemler ve daha az ölçüde öğrenci günlükleri, defterler ve kayıtlarıdır.

2.3.3.1. Anketler

Anket, ihtiyaçları yazılı olarak belirlemek amacıyla kişilere yöneltilen soru listeleridir (Demirel, 2021). Anketler, ihtiyaç analizinde geniş bir katılımcı kitlesine ulaşabilme ve çoklu bakış açılarından veri toplama imkânı sunduğu için güçlü bir araçtır. Ayrıca anketler, özellikle büyük gruplarla çalışılırken en etkili ve en az maliyetli veri toplama tekniklerinden biridir (Scheuren, 2004). Ölçekli sorular sayesinde istenen ve mevcut durum arasındaki farklar açıkça görülebilir. Anketler, insan kaynakları geliştirme alanında yaygın araştırma araçları hâline gelmiştir, özellikle bir organizasyonun eğitim ve geliştirme ihtiyaçlarını tanımlama ve analiz etme konusunda kapsamlı ve sistematik bir yaklaşımın parçası olarak kullanılmaktadır (Demirel, 2021).

Anketler, diğer veri toplama ve araştırma yöntemlerine kıyasla çeşitli avantajlar sunmaktadır (Eğmir & Erdem, 2023). Öncelikle, farklı coğrafi bölgelerdeki bireylerin aynı yerde toplanmasına ihtiyaç duyulmadığından geniş bir katılımcı kitlesine ulaşmak mümkün olmakta ve böylece yüksek maliyetlerden kaçınılmaktadır. Ayrıca bireysel görüşmeler odak grupları, anketler veya yerinde gözlemler gibi yöntemlere nazaran,

katılımcıların stres veya baskı hissetmeden, kendi rahat ortamlarında ve uygun zaman dilimlerinde geri bildirim sağlayabilmeleri yönüyle, müdahaleci olmayan bir veri toplama yöntemi olarak öne çıkmaktadır (Demirel, 2021). Fakat bununla beraber anketlerin sınırlılıkları da söz konusudur. Algı ve performans verilerinin karışması ve takip sorularının eksikliği, sonuçların netliğini ve derinliğini etkileyebilir (Eğmir & Erdem, 2023). Ayrıca anket sonuçları, genellikle katılımcıların subjektif yargılarına ve görüşlerine dayandığı için dışarıdan doğrulanabilir nitelikte olmayan veriler olarak değerlendirileceğinden sonuçların nesnelliğini sınırlandırabilir (Couper, 2017). Bu sebeple anket verileri, özel çıkar görüşlerini desteklemek veya çürütmek için istatistiksel veya özet olarak manipüle edilmemelidir.

2.3.3.2. SWOT Analizi

SWOT, güçlü yönler (strengths), zayıf yönler (weaknesses), fırsatlar (opportunities) ve tehditler (threats) anlamına gelen kısaltmadan oluşur (Legler, 2023). SWOT analizi, bir grup içinde güçlü ve zayıf yönleri, fırsatları ve tehditleri belirleyerek önemine göre sıralandırma yapmaya olanak tanır. (Sammuto-Bonnici ve Galea, 2015) Swot yönteminde odak grup katılımcıları, birlikte beyin fırtınası yaparak bulundukları kurumun güçlü ve zayıf yönlerini belirler, ardından büyüme ve başarı için potansiyel fırsatları ve varoluşsal tehditleri tanımlarlar (Legler, 2023). Bu yöntem doğrudan ihtiyaçları belirlemek için kullanılsa da diğer yöntemleri destekleyici niteliktedir (Sammuto-Bonnici ve Galea, 2015). Grup dinamiklerine bağlı olarak yapılan analizler, katılımcıların konuyu geniş bir perspektiften ele almasına yardımcı olabilir. Bu durum, analizin objektifliğini ve verimliliğini artırabilir.

2.3.3.3. Delphi Tekniği-Anket Geliştirme

Delphi Tekniği, uzmanlar arasında bilgi alışverişini ve fikir birliğini sağlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu teknik, farklı uzmanların görüşlerini sistematik bir şekilde toplar ve belirli bir konuda fikir birliğine varmayı hedefler (Legler, 2023). Delphi Tekniği II. Dünya Savaşı'ndan sonra (1946) RAND Şirketi tarafından acil savunma ve dünya ekonomik durumu konularında konu ile ilgili seçilmiş uzmanların yüz yüze gelmeden ortak görüşlerinin alınması amacıyla geliştirilmiştir (Demirel, 2021).

Mitchell (1991); Delphi tekniğinin aşamalarını uzman paneli oluşturulması, soruların hazırlanması, soruların uzmanlara gönderilmesi, yanıtların analiz edilmesi ve uzmanlara tekrar gönderilmesi (birkaç tur sürebilir) ve sonuçların değerlendirilmesi olarak

sıralamıştır. Delphi tekniği sürecinde her turda elde edilen veriler, katılımcılara geri bildirim olarak sunulur ve tekrar değerlendirilir ve her bir katılımcının fikirlerini revize etmesine olanak tanır. Bu şekilde, birçok uzmanın katkısıyla elde edilen sonuçlar, daha sağlam ve geçerli olur (Demirel, 2021). Ayrıca bu teknik, anket geliştirme sürecinde katılımcılardan elde edilen geri bildirimlerle anket sorularının kapsamını genişletmek ve soru kalitesini artırmak için de kullanılabilir. Bu yöntem, eğitimde ve diğer disiplinlerde stratejik planlama ve politika geliştirme gibi süreçlerde etkili sonuçlar verir (Demirel, 2021). Yöntemin hem nitel hem de nicel veriler sunabilmesi, ihtiyaç analizi sürecine geniş bir perspektif kazandırmasına yardımcı olur (Mitchell, 1991). Özellikle eğitim alanında uzman görüşlerinde yaygın olan kanıyı/eğilimi belirlemek ve bunun üzerine bir değerlendirme yapmak için uygun bir tekniktir (Legler, 2023).

2.3.3.4. İş-Meslek Analizi

İş-meslek analizi, belirli bir meslekte başarılı olmak için gerekli olan bilgi, beceri ve yetkinlikleri belirlemeye yönelik sistematik bir süreçtir (Legler, 2023). Belirli bir işin gerektirdiği performans ve öğrenme düzeyini ayrıntılı bir şekilde tanımlamak için kullanılır (Legler, 2023). Bu analiz, işin doğasını görev ve sorumlulukları detaylandırarak meslek standartlarının oluşturulmasını sağlar (Eğmir & Erdem, 2023). Meslek analizi, hem işverenlerin doğru işe alım yapmalarını destekler hem de eğitim kurumlarına bu meslekte başarılı olacak bireyleri yetiştirmek için gereken eğitim programlarını oluşturma fırsatı sunar. Bununla birlikte meslek analizi, iş ve görev analizi teknikleriyle birleştirilerek, iş gücünün verimliliğini artıracak stratejiler geliştirilmesine katkı sağlar (Eğmir & Erdem, 2023). Böylece, iş dünyasında ve eğitim alanında nitelikli iş gücünün yetiştirilmesine yönelik önemli bir araç hâline gelmiştir.

2.3.3.5. Progel-Dacum Tekniği

DACUM, İngilizce (Developing a Curriculum) sözcüklerinin kısaltılmışıdır ve program geliştirme anlamında kullanılmaktadır (Demirel, 2021). DACUM düşük maliyetli, belirli bir iş için yetkinlikleri belirlenmiş ya da istihdam edilmiş kişilerle meslek analizinin hızlı bir biçimde yapılmasını sağlayan etkili bir tekniktir (Karacaoğlu, 2012). Külahçı (1995), Dacum tekniğini bir meslek grubunun yapması gerekenleri tespit edilmesi için iki veya daha fazla gün bir araya gelerek ihtiyaçlarını belirleme tekniği olarak tanımlamaktadır. Progel-Dacum Tekniği, meslek analizi ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde kullanılan sistematik bir yaklaşımdır (Külâhçı, 1995). Bu yöntemde, iş

ve görev analizi yapılarak belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve yetkinlikler detaylı bir şekilde tanımlanır (Demirel, 2021). Bu analiz, iş performansının iyileştirilmesi ve eğitim programlarının tasarlanması için temel oluşturur (Külahçı, 1995). Yöntemin başarısı, doğru uzman ve çalışan grubunun katılımına ve detaylı bir veri toplama sürecine bağlıdır. Özellikle meslekî eğitim programlarının geliştirilmesinde bu teknikten faydalanılabilir. Eğitim alanında ihtiyaç belirlemede genellikle en son kullanılan tekniktir (Demirel, 2021).

2.3.3.6. Gözlem

Gözlem yöntemi veya performans gözlemleri (Legler, 2023), bireylerin gerçek performanslarını doğal bir ortamda değerlendirerek eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik etkili bir tekniktir. Bu teknik, program geliştirme sürecinde genellikle eğitimciler ve öğretmenler tarafından kullanılır (Demirel, 2021). Katılımcıların belirli bir görev veya faaliyeti yerine getirirken sergiledikleri performans gözlemlenerek, eğitim ihtiyaçları ve performans boşlukları belirlenir. Dil öğretiminde, ihtiyaç analizinde gözlem kullanımı için gözlemi yapacak olan kişinin öğrencilerin dört temel dil becerisini iyi değerlendirmesi gerekmektedir.

Cowie (2009), dilbilim araştırmalarında gözlem tekniğinin seçilmesinin üç ana nedeni olduğunu belirtir. İlk olarak, öğretmenler ve öğrenciler okullarda belirli rutinler ve etkinlikler izlerler ve genellikle orada ne olması gerektiği ya da neyin gerçekleştiği hakkında sabit değerler, inançlar ve varsayımlara sahiptirler. Bu sebeple gözlem tekniği araştırmacıların çevrelerini bizzat gözlemlemesine olanak tanır (Cowie, 2009). Bir diğer neden ise gözlemin, özellikle öğretmenlerin öğretim durumlarını daha iyi anlamak için iş birliği içinde çalıştıkları eylem araştırmalarında faydalı olmasıdır (Cowie, 2009). Yapılan araştırmalar farklı bakış açıları ekleyebilir. Üçüncü olarak dil öğretiminde gözlemin uygun bir analiz yöntemi olmasıdır. Bir bakıma, dil öğretmenleri öğretim yaparken sürekli olarak, özellikle katılımcı gözlem yaparlar. Bu nedenle gözlem, sınıfta ya da sınıf hakkında yapılan araştırmalar için özellikle uygun bir yöntem olarak görülmektedir (Demirel, 2021).

Gözlemden elde edilen farklı birçok veri türü vardır. Kontrol listeleri, ses kayıtları ve videolar, fotoğraflar, gözlemci tarafından alınan notlar bunların arasında en yaygın olanlarıdır. Bu sayede araştırmacı anket ile kıyaslandığında daha farklı ve esnek veriler elde eder (Demirel, 2021). Bu yöntem, performansın gerçek zamanlı ve doğal bir

ortamda incelenmesine imkân sağlar. Ancak gözlemcinin varlığı performansı etkileyebilir ve gözlemler subjektif değerlendirilebilir (Legler, 2023). Dolayısıyla gözlem sonuçlarının daha nesnel değerlendirilmesi için diğer veri toplama yöntemleriyle desteklenmesi yaygın bir yöntemdir. Gözlem aynı zamanda, bireylerin gelişim ihtiyaçlarını belirlemede kullanılan diğer yöntemlerle birlikte eğitim süreçlerinin etkinliğini artırmak için de kritik bir rol oynar (Demirel, 2021). Anket ya da görüşme gibi tekniklerle toplanılan verilerin gerçek hayat ile uyumunun kontrol edilmesi gerekir.

2.3.3.7. Ölçme Araçları-Bilgi Testi

Ölçme araçları ve bilgi testleri, bireylerin bilgi, beceri ve yetkinlik seviyelerini değerlendirmek için kullanılan nesnel yöntemlerdir (Legler, 2023). Testler, bireylerin mevcut performanslarını ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yaygın olarak kullanılır (Eğmir & Erdem, 2023). Elde edilen sonuçlar, eğitim programlarının hedeflerine ulaşmada ne derece başarılı olduğunu ve hangi konularda eksiklikler bulunduğunu ortaya koyar (Eğmir & Erdem, 2023). Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik standartlarına uygun olarak geliştirilmesi, elde edilen verilerin doğruluğu açısından son derece önemlidir (Demirel, 2021). Ölçme araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği, elde edilen sonuçların doğruluğunu ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemedeki etkinliğini artırır. Performans testlerinde değerlendirme sürecinin kalitesi ve geçerliliği, sonuçların doğruluğu üzerinde belirleyici bir faktördür (Legler, 2032). Doğru tasarlanmış testler, hem mevcut bilgi ve beceri seviyesini ölçme hem de gelecekteki eğitim ihtiyaçlarını öngörme açısından kritik bir öneme sahiptir (Demirel, 2021).

Bilgi testleri eğitim alanında en sık kullanılan ihtiyaç analiz etme yöntemlerinden biridir (Demirel, 2021). Bilgi testleri araştırmacılara geniş veri elde etme olanağı tanır. Testlerin kısa cevaplı, açık uçlu, eleştirme gibi soru şekillerini içine dâhil ederek farklı veriler elde etme olanağı sunar, dolayısıyla öğretmenlerin durum tespiti yapıp nelere ihtiyaç olduğunu görmede önemli yer taşır (Demirel, 2021).

2.3.3.8. Görüşme

Görüşme ve grup toplantıları; katılımcıların düşüncelerini, deneyimlerini ve önerilerini ifade ettikleri yöntemler arasındadır. Watkins ve diğerleri (2012), başarılı görüşmeler için bir protokole sahip olmanın, önceden belirlenmiş sorular hazırlamanın, bir izin formu bulundurmanın ve rahat bir ortam sağlamanın gerekliliğini savunur.

Görüşmeler, alt başlıklar hâlinde bireysel ve odak grup görüşmeleri olarak iki başlıkta ele alınabilir. Fakat Legler'e (2023) göre bu başlıklar ihtiyaç analizi yöntemlerinde ayrı başlık olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte Legler'in ele aldığı kritik olay röportajları yine görüşme başlığı altında ele alınabilir. Demirel (2021), Eğmir ve Erdem (2023) ise görüşmeyi alt başlıklara ayırmamış, tek bir başlıkta ele almıştır.

Bireysel görüşmeler; mevcut performansı, katılımcıların değerlerini ve yargılarını anlamak için derinlemesine bilgi toplama olanağı sağlar (Legler, 2023). Görüşmeler sırasında, katılımcılara sorular sorarak konuları daha ayrıntılı keşfetmek ve takip soruları ile konunun derinliğine inmek mümkündür. Ancak bu yöntem zaman alır ve elde edilen verilerin analizi karmaşık olabilir. Bu nedenle, analiz sürecinde dikkatli ve sistematik bir yaklaşım benimsemek gereklidir (Legler, 2023).

Odak grup görüşmeleri; küçük bir grubun, önceden belirlenmiş bir format çerçevesinde bir araya getirilerek belirli bir dizi soruyu tartışmasını içerir (Legler, 2023). Aynı anda birden fazla kişiden veri toplayarak mevcut performansı ve katılımcıların değerlerini belirlemede etkili bir yöntem olabilir. Eğitim araştırmalarında çokça tercih edilen bir yöntemdir (Legler, 2023). Odak görüşmelerinde genellikle görüşmeci altı-sekiz kişiden oluşan bir grup ile aynı anda görüşme gerçekleştirir (Creswell, 2017). Bu görüşmeler, grup üyelerinin birbirlerinin görüşlerini tetikleyerek farklı bakış açılarının ortaya çıkmasını sağlayabilir. Ancak eşitsiz katılım veya grup içi düşünce farklılıkları, hassas bilgilerin gizlenmesi gibi durumlar sonuçları çarpıtabilir. Bu nedenle, grup dinamiklerinin dikkatle yönetilmesi gereklidir (Creswell, 2017).

Görüşmelerin araştırmaya esneklik kazandıracak özellikleri mevcuttur (Eğmir & Erdem, 2023). Görüşme sırasında araştırmacı yanlış anlaşılımları düzeltebilir, görüşme sırasında aynı zamanda gözlem yapabilir. Araştırmacı ile katılımcı arasında bir aracı olmadığından araştırmacı verileri eksiksiz şekilde elde edebilir (Eğmir & Erdem, 2023). Diğer yandan görüşmenin sınırlılıkları da mevcuttur. Görüşme diğer ihtiyaç analizi yöntemlerine göre en çok vakit alan yöntemdir (Demirel, 2021). Özellikle yeterli veri elde edilebilmesi için çok sayıda katılımcı ile görüşmek gerekir fakat katılımcı bulmak diğer yöntemlere göre daha zor olabilir. Görüşme, izin süreci, seyahat ve araştırmanın uzun sürmesi durumunda konaklama vb. sebeplerden dolayı maliyetli olabilir.

2.3.3.9. Kaynak Tarama-Doküman İncelemesi

Kaynak tarama; mevcut literatür, raporlar ve dokümanlar incelenerek bilgi toplanan süreçtir (Demirel, 2021). Bu yöntem; literatür taraması, raporların değerlendirilmesi ve mevcut programların incelenmesi gibi alt başlıklardan oluşur (Demirel, 2021). Richards'tan (2017) aktaran Eğmir ve Erdem (2023), ihtiyaç analizinin gerekli olduğu durumlarda; kitaplar, makaleler, dergiler, raporlar, anketler, kayıtlar ve dosyalar gibi çeşitli kaynaklarda önemli miktarda bilgi bulunabileceğinden birçok problem aynı ya da benzer bağlamda daha önce ele alınmış ya da analizi yapılmış olabilir. Bu nedenle bu tür bilgilerin analiz edilmesi ihtiyaç analizinde ilk aşama olması gerektiğinden bahseder. Literatür taraması, alanla ilgili önceki çalışmaların değerlendirilmesi ve mevcut bilgi birikiminin anlaşılması için kullanılır (Demirel, 2021). Mevcut programların incelenmesi ise, eğitim programlarının etkinliğini ve ihtiyaçlara ne derece cevap verdiğini değerlendirmek amacıyla yapılır. Bu yöntem hem nitel hem de nicel veriler sunarak kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılmasına olanak tanır (Demirel, 2021).

2.4. DİL EĞİTİMİNDE İHTİYAÇ ANALİZİ

İhtiyaç analizi, dil öğretimi sürecinde değerlendirildiğinde öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi için önemli bir adım olarak kabul edilmektedir (Johns, 1991). İhtiyaç analizi; bireylerin dil öğrenme hedeflerini, mevcut dil becerilerini ve öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik sistematik bir süreçtir (Hutchinson & Waters, 1987). Bu analiz sayesinde dil eğitimi daha etkin ve hedef odaklı bir hâle getirilmektedir.

İhtiyaç analizi kavramı; dil öğretiminde istekler, talepler, beklentiler, motivasyon, eksiklikler ve gereksinimler gibi kavramlarla sıkça ilişkilendirilir (White, 1988; West, 1994). Bu kavramların çoğunun, dilsel eksiklik açısından tanımlandığı görülmektedir. Bu anlamda dil eğitimde ihtiyaç analizi, bir öğrencinin hâlihazırda bir dilde yapabildikleri ile yapması gerekenler arasındaki farkı tanımlamak şeklinde açıklanabilir. Bu bağlamda, dil öğretiminde ihtiyaç analizinin; dil becerilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecinde önemli bir rol oynadığı vurgulanabilir.

İhtiyaç analizinin amacının ve neden yapıldığının doğru bir şekilde tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır (Zeyrek & Işık, 2016). Dil öğrenen bireylerin hedeflerine ulaşabilmeleri ve dil becerilerini geliştirebilmeleri için ihtiyaçlarının doğru bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, ihtiyaç analizi sürecinde toplanan verilerin

objektif ve sistematik bir şekilde analiz edilmesi, dil eğitiminde etkili sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

İhtiyaç analizinin 1960'lar ve 1970'lerde, özellikle Genel Amaçlı İngilizce ve Özel Amaçlı İngilizce alanlarında kullanımı artırılmıştır (Gündüz, 2016). Genel Amaçlı Dil Öğrenme ve Özel Amaçlı Dil Öğrenme, dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan iki farklı yaklaşımdır. Genel Amaçlı Dil Öğrenimi, öğrencilerinin günlük hayatta, iş yaşamında veya sosyal ortamlarda kullanabilecekleri genel dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir öğretim yaklaşımıdır (Kosar vd., 2010). Bu yaklaşım, dilin geniş bir yelpazede uygulanmasını sağlamak için çeşitli dil becerilerini kapsar ve öğrencilerin dilde genel bir yetkinlik kazanmasını amaçlar. Özel Amaçlı Dil Öğrenme ise belirli bir mesleki veya akademik bağlamda kullanılacak dil becerilerinin geliştirilmesine odaklanır (Kosar vd., 2010). Bu yaklaşım; örneğin iş, tıp veya mühendislik terminolojisi gibi belirli bir alanın ihtiyaçlarına yönelik dil eğitimini içerir. Bu iki yaklaşımın dil öğretiminde yer alması ve programlara dâhil edilmesi birbirinden farklı iki grubun farklı ihtiyaçlara sahip olduğunu gösterir (Kosar vd., 2010).

Dil öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencilerin pedagojik uygulamaların merkezinde yer almaya başlamasıyla birlikte, öğreticilerin hedeflerini, dil tutumlarını, dersten beklentilerini ve öğrenme stratejilerini bilmelerini gerekli kılmıştır (Buckingham, 1981). Etkili dil öğrenimi için öğrenci merkezli öğretim, vazgeçilmez bir hâle gelmiştir (Kansızoğlu & Sulak, 2019). Öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif bir katılımcı olarak gören ve öğrencinin ilgi alanlarını, yeteneklerini, hedeflerini ve öğrenme tarzlarını merkeze alan bu yaklaşım; öğrencilerin pedagojik uygulamaların merkezinde olmasını zorunlu kılar (Merill, 2012). Dolayısıyla, dil öğretmenlerinin öğrencilerin hedeflerini, dil tutumlarını, ders beklentilerini ve öğrenme stratejilerini iyi bilmeleri gerekmektedir. Bu, aynı zamanda öğrencilerin motivasyonlarını artırır ve öğrenmeyi daha anlamlı kılar. Brindley'e (1989) göre, öğrenci merkezli bir müfredatta, öğretmenlerin içerik seçiminde öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve ilgi alanları hakkında kapsamlı bir istişare yoluyla öğretmenlerin öğrencilerle uzlaşmaları kritik öneme sahiptir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme süreçlerinde daha aktif ve motive olmalarını sağlamakla birlikte dil eğitiminin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır. Öğrenci merkezli müfredatların, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği ve öğrenme sürecine olan katılımını artırdığı bilinmektedir (Brindley, 1989).

Richards, J. C. (2001), dil öğretiminde ihtiyaç analizinin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Satış müdürü, tur rehberi veya üniversite öğrencisi gibi belirli bir rolü yerine getirebilmek için bir öğrencinin hangi dil becerilerine ihtiyaç duyduğunu belirlemek.
- Mevcut bir kursun, potansiyel öğrencilerin ihtiyaçlarını yeterince karşılayıp karşılamadığını belirlemeye yardımcı olmak.
- Bir gruptaki öğrencilerden hangilerinin belirli dil becerilerine daha fazla ihtiyaç duyduğunu belirlemek.
- Referans grubundaki kişilerin önemli bulduğu bir yön değişikliğini tanımlamak.
- Öğrencilerin yapabildikleri ile yapmaları gerekenler arasındaki farkı belirlemek.
- Öğrencilerin yaşadığı belirli sorunlar hakkında bilgi toplamak.

Bu amaçlardan anlaşıldığı üzere; dil öğretiminde yapılan ihtiyaç analizleri, kurumların sadece sistematik bir eğitim vermesini sağlamakla kalmaz, ayrıca öğrencilerin dil ihtiyaçlarını karşılayarak onların dil becerilerini daha hızlı ve etkili bir şekilde geliştirmelerine olanak tanıyarak öğrenme motivasyonlarını giderek arttırır (Richards, 2001). Sağlam eğitim programları, öğrencilerin ihtiyaçlarının analizine dayanmalıdır (Richards, 2003). Bu nedenle, dil eğitimi programları oluşturulurken öğrencilerin mevcut dil becerileri ile dil öğrenme hedefleri dikkate alınmalı ve bu doğrultuda bir müfredat hazırlanmalıdır.

2.5. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Yabancı dil öğretimi; tarih boyunca dinî metinlerin anlaşılması, ticaret ve diplomasi ihtiyaçları, bilimsel ilerlemeler, kültürel etkileşim ve sömürgecilik gibi farklı durumların neticesinde başlamıştır (Çakmak, 2014). Yabancılar Türkçe öğretimi de tarih boyunca Türkçenin geniş bir coğrafyada konuşulması ve kültürel etkileşimlerin artmasıyla önemli bir alan hâline gelmiştir. Çoğu kaynaklar yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili ilk eser 11. yüzyılda Karahanlı Türkleri döneminde yazılmış Kutadgu Bilig eseri olduğunu belirtmekle beraber (Çakmak, 2014) bazı kaynaklarda (Aykaç, 2015; Biçer, 2012) ise yabancılar Türkçe öğretiminin ilk izlerinin Hunlar dönemine kadar uzandığı ve Türklerin Çin ile kurduğu diplomatik ve ticari ilişkiler sayesinde Türkçenin

bu toplumda öğrenildiği görüşleri yer almaktadır. Özellikle Köktürk dönemine ait Orhun Yazıtlarının bir yüzünün Çince yazılmasının, Türkçe bilen yabancıların varlığını gösterdiği kabul edilir (Aykaç, 2015). Uygur dönemine geçildiğinde ise, Maniheizm'i yaymak amacıyla Türk topraklarına gelen rahiplerin Türkçe öğrenmesi, bu dinin yayılmasında Türkçeyi kullanmaları, yabancılara Türkçe öğretiminin ilk düzenli örneklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Aykaç, 2015).

Karahanlılar döneminde Türkçenin yabancılara öğretiminde belirgin bir sistematikleşme görülür. Bu dönemin en önemli eserlerinden biri olan Yusuf Has Hacib *Kutadgu Bilig* adlı eseriyle; İslam kültürüyle harmanlanmış Türkçe bir metin sunarak dilin gücünü ortaya koymuştur (Uçar, 2012). Ancak Türkçenin yabancılara sistemli bir şekilde öğretilmesine yönelik ilk büyük eser; Kaşgarlı Mahmud'un Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla kaleme aldığı ilk Türkçe sözlük olan ansiklopedik, tanıklamalı, diyalektolojik kısmen ağız sözlüğü sayılan *DîvânuLugâti't-Türk* adlı sözlüktür (Çakmak, 2014). Bu eser; yalnızca bir sözlük değil, aynı zamanda Türk toplumunun kültür ve geleneklerini aktaran önemli bir kaynak olarak kabul edilir. Kaşgarlı Mahmud'un bu sözlükle ilgili Türkçenin zenginliğini göstermek için yazıldığını söylemesi, asıl amacını göstermektedir (Bacaklı vd., 2016). Arapça açıklamalarla kaleme alınan bu sözlük; Türkçe öğrenmek isteyen Araplara hitap etmiş, Türkçeyi daha geniş kitlelere ulaştırmıştır.

Sonraki dönemde varlığını sürdüren Osmanlı Devleti'nin, sosyolojik olarak çok kültürlü, çok dinli ve hiyerarşik bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir. Özellikle devşirme sistemi ve genişleyen sınırlarla birlikte Türkçenin yabancılara öğretimi, devlet işleyişinin bir parçası hâline gelmiştir (Çakmak, 2014). Osmanlı Devleti, Avrupa ile kurduğu yoğun ticari ve diplomatik ilişkiler nedeniyle çeşitli yabancı devletler için tercümanlar yetiştirmiştir. Bu amaçla hazırlanan dil kılavuzları, Osmanlı elçiliklerinde çalışan görevlilere Türkçe öğretmiştir (Aykaç, 2015). Osmanlı Devleti'nin siyasi gücü sayesinde, Avrupalı devletler Türkçeyi öğrenmeye daha fazla ilgi göstermiş, bu ilgi ise dilin daha geniş bir coğrafyada yayılmasını sağlamıştır. Bu dönemde yabancılara Türkçe öğretimi alanında 14. yüzyılda Codex Cumanicus ve 15. yüzyılda Muhakemetü'l-Lügateyn gibi eserler verilmiştir (Aykaç, 2015).

Cumhuriyet döneminde yabancılara Türkçe öğretimi, Türkiye Cumhuriyeti'nin kültürel diplomasi politikalarıyla daha da önem kazanmıştır (Aykaç, 2015). Atatürk'ün öncülüğünde kurulan Türk Dil Kurumu ile Türkçenin öğretimi üzerine bilimsel

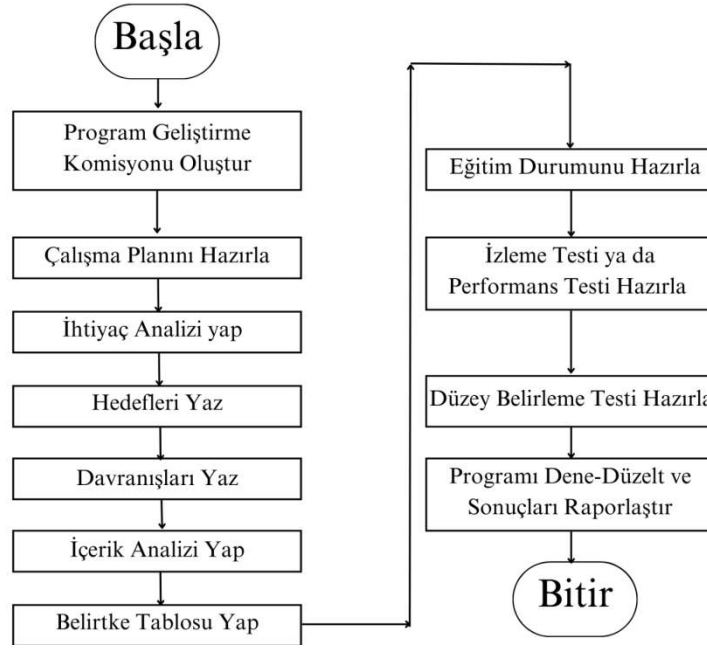
alışmalar yapılmaya başlanmıştır (TDK, 1954). 1984 yılına gelindiğinde Ankara Üniversitesinde TÖMER merkezinin kurulması, Türkiye’deki üniversitelerin yabancılara Türkçe öğretimi konusunda daha sistemli çalışmalar yürütmesinde ilk adımını atmasını sağlamıştır (Göçer, 2018). Bunu takip eden diğerk üniversitelerin kendi bünyelerinde kurdukları TÖMER merkezleri daha sonra 1920’de Maarif Vakfı, 2007’de Yunus Emre Enstitüsü gibi kuruluşların kurulmasıyla yurt dışındaki Türk Kültür Merkezleri aracılığıyla yabancılara Türkçe öğretimini geniş coğrafyalara yayılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi büyük bir hız kazanmıştır. Günümüzde Türkiye’nin dilini ve kültürünü dünya genelinde tanıtmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimi, tarih boyunca kültürel etkileşimlerin ve siyasi ilişkilerin etkisiyle köklü bir şekilde gelişmiş, bu alanda önemli eserler verilmiştir. Günümüzde bu süreç, bilimsel ve sistemli yaklaşımlarla yürütölmekte, Türkçenin uluslararası alanda tanınırlığı her geçen gün artmaktadır.

2.6. EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME

Eğitim programı (curriculum) “izlenen yol” anlamına gelmektedir (Ornstein, & Hunkins, 1993).Demirel, (2021) program geliştirmeyi “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlamaktadır. Ertürk (1982) ise eğitim programını “yetişek” olarak adlandırmaktadır. Ertürk’e göre (1982) yetişek öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzenidir. Doğan’a göre (1975) eğitim programı öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamıdır. Her ne kadar eğitim programı için birçok farklı tanım ve adlandırma bulunsa da eğitim programları geliştirilirken Taba-Tyler modeli temel alınır. Taba’ya göre (1962), eğitim programları belli öğelerden oluşur. Bu öğeler; ihtiyaçların teşhisi, hedef davranışlar, içeriğin seçimi, içeriğin organizasyonu, öğrenme-öğretme sürecinin ve deneyimlerin değerlendirilmesidir.

Bu süreci Demirel, program geliştirme basamakları olarak ayrıntılı bir sistem vermiştir. Demirel’e göre (2021) program geliştirme basamakları şu şekildedir:



Şekil 2: Demirel'in (2021) Program Geliştirme Basamakları

Şekil 2'ye göre program geliştirmenin basamaklarına bakıldığında ihtiyaç analizinin program geliştirmenin ilk basamaklarından biri olduğu görülmektedir. Eğitimde alınacak kararlara yön vermek için kullanılan eğitim ihtiyacı analizi ise program geliştirme çalışmalarının ilk ve en önemli adımını oluşturmaktadır. (Şahin vd, 2018). Bu anlamda bir programın hazırlanabilmesi için öncelikle bir ihtiyacın varlığı ortaya konulmalıdır. Gerçek ihtiyacın ne olduğunun titizlikle tespit edilmesi, ihtiyacın en uygun şekilde karşılanabilmesine olanak tanır. İhtiyaç belirleme çalışmalarında bireyin, toplumun ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların dikkate alınması gereklidir. (Karacaoğlu, 2012)

Nunan'a göre (1988) program, eğitim programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde kullanılan ilke ve yöntemlerin bütününden oluşan bir sistemdir. Nunan'ın (1988) bu ifadesi yabancı dil eğitimi bağlamında ele alındığında, program, dil eğitiminin kalitesini artırmayı amaçlayan sistematik bir süreci ifade etmekte; tüm boyutlarda planlama, geliştirme ve tekrarlanan uygulamalar yoluyla yapılandırılmış bir etkinlik olarak öne çıkmaktadır. Çünkü Batı dillerinin öğretiminde öğrencilerin ihtiyaçlarına dönük program geliştirme çalışmaları olmasına rağmen YTÖ'de Türkiye'de genel olarak bir araştırma eksikliği vardır (Yaylı, 2010). Er, Biçer ve Bozkırlı'ya (2012) göre de yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretimi programlarının öğrencilerin ana diline, yaşına, eğitim düzeyine ve kültürüne göre hazırlanmayışı Türkçe öğretiminin sorunlarından biridir. Bu sorunun çözülmesiyle oluşturulan

öğrencilerin algılanan ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir program, daha motive edici ve başarılı olacaktır (Crookes & Schmidt, 1991).

YTÖ'de 1984 yılında Ankara üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile sistematik ve kurumsal bir alanda başlayan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, bu alanda program geliştirme çalışmalarının hızlanmasını sağlamıştır. Gazi, Ankara vb. üniversitelerin bünyesinde kurulan TÖMER, eğitimlerinde kullanılmak üzere kitap seti hazırlatmıştır (Göçer, 2018). Kitap seti ile Türkçenin öğretiminde sistemli bir eğitim programının oluştuğunu söylemek mümkündür. Alanın gelişmesi ve bu gelişim ile İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı, Ankara Üniversitesi TÖMER Hitit kitap seti, Yunus Emre Enstitülerinin bünyesinde hazırlanan Yedi İklim Yabancılar Türkçe Öğretimi Setleri gibi çalışmalar alanda önemli çalışmalar olmuştur.

Dil eğitiminin en önemli unsurlarından biri olan materyal hazırlama, program geliştirmenin hedeflerine ulaşmada önemli rol oynar. Materyallerin etkili bir şekilde hazırlanabilmesi için öğrencilerin ihtiyaçlarının, hedeflerin ve öğretim sürecinin birbiriyle uyum içinde olması gerekmektedir (Richards, 2001). Nunan (1988) materyal hazırlamada öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasının, öğrenme sürecini öğrenciler açısından daha anlamlı hâle getirdiğini belirtmektedir. Bu çerçevede materyaller, öğrencilerin hedeflediği dil becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmaktadır. Özellikle yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan materyaller, öğrencilerin kültürel geçmişleri ve bireysel dil öğrenme gereksinimlerine göre çeşitlendirilmelidir. Bu tür özelleştirilmiş materyaller, öğrencilere daha etkili öğrenme deneyimleri sunarak dil eğitiminin verimliliğini artırmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin yaşadığı dönem ve odaklanma şekillerinin değişmesi de göz önünde bulundurularak web tabanlı ya da görsel ve işitsel materyallerin eğitim programlarında yer almasının önemli olduğu unutulmamalıdır.

Günümüzde Türkçe eğitimi veren kurumlar, her ne kadar kitap setleri ile oluşturulmuş eğitim programlarını kullanıyor olsalar da alanda özel amaçlı dil öğreniminin varlığı unutulmamalıdır. Yabancılar Türkçe Öğretimi alanı için etkili bir program hazırlanması, ihtiyaçlara uygun eğitim-öğretim materyallerinin oluşturulması, öğrencilerin yaş, cinsiyet, meslek ve etnik kökenlerine uygun olarak öğretiminin planlanması ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının amaca uygun olarak yürütülmesi ile mümkün olacaktır (Çalışkan, Çangal, 2013).

Eğitim programlarının verimliliğini artırmak için öğretim süresinin planlanması kritik bir öneme sahiptir (Yıldırım & Göksoy, 2024). Dolayısıyla süre planlamasında, öğrencilerin hedeflenen becerileri edinmesi için gerekli olan süreyi etkin ve yeterli kılmak amacıyla detaylı bir ihtiyaç analizi yapılması gerekir. Brown (2009), dil öğretiminde zaman yönetiminin, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını ve başarısını artırmada etkili bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu nedenle, öğretim süresi planlanırken ihtiyaç analizinde belirlenen hedefler, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve konu içeriğinin yoğunluğu göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim sürenin etkili planlanması, öğrencilerin dil edinimini hızlandırarak dil öğrenme sürecini daha verimli hâle getirmektedir.

Dil eğitiminin başarılı olabilmesi için planlanan eğitim programlarının yanı sıra öğretim sürecinin gerçekleştirileceği fiziksel ortamın uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Ellis, 2005). Bu düzenlemenin temelinde de öğrencilerin gereksinimlerinin belirlenmesi yatmaktadır. Özellikle yabancı dil eğitimi için kullanılan ortamların, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak biçimde yapılandırılması önemlidir (Ellis, 2005). Ayrıca, ortamın fiziksel özellikleri öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımını doğrudan etkileyebilmektedir. Eğitim ortamının uygun düzenlenmesi, öğrencilerin daha fazla katılım göstermesine ve öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin güçlenmesine katkı sağlar. Brown'a göre (2009), dil öğreniminde öğrenci ihtiyaçlarına uygun fiziksel düzenlemeler, öğrenme ortamlarının etkinliğini artırarak, öğrencilerin öğrenmeye daha olumlu yaklaşımlarına yol açmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yapılan öğrenme ortamı düzenlemeleri, dil eğitiminin etkili olmasını sağlamak adına önemli bir adımdır.

2.7. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İHTİYAÇLAR

2.7.1. Sosyal İhtiyaçlar

Yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin sadece dilsel yeterlilikleri değil, aynı zamanda toplumsal bağlamda iletişim kurmaları, sosyalleşme ve kültürel etkileşim ihtiyaçlarının karşılanması hedeflenmektedir (Aktaş, 2004). Bu ihtiyaçlar, öğrencilerin hem günlük yaşamda hem de akademik ve profesyonel ortamlarda etkili iletişim kurabilmesi için büyük bir öneme sahiptir. Dil öğretimi sadece dil bilgisi kurallarını öğretmekle sınırlı değildir, aksine dil sosyal bir olgudur ve öğrencinin sosyal çevresiyle etkileşimde

bulunması, dil becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynar (İnce, 2009). Dilde başarı, sadece dil bilgisini öğrenmekle değil, aynı zamanda bu bilgiyi sosyal durumlarda etkin bir şekilde kullanabilmekle de ölçülür (Richards, 2006). Öğrencilerin günlük hayatta sosyal ortamlarda dil kullanma deneyimi, dilin doğal bağlamında nasıl kullanıldığını öğrenmelerine olanak tanır. Bu bağlamda dilin sadece bir araç değil, sosyal ilişkiler kurmak için önemli bir iletişim aracı olduğu kabul edilir (Kramsch, 1998).

Dil öğrencileri, yeni bir dili öğrenirken o dilin konuşulduğu kültür ve sosyal yapıya da uyum sağlama ihtiyacı duyar. Bu sosyal ihtiyaçlar, dil öğrenme sürecinde öğrencilere pratik yapma, dilin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını gözlemleme ve kültürel bağlamda dilin inceliklerini öğrenme fırsatı sunar (Ellis, 2008). Sosyal bağlamda dil kullanımı, öğrencilerin dilsel yeterliliklerinin yanı sıra kültürel farkındalık kazanmalarını sağlar ve bu, dil öğreniminde motivasyonu destekleyen önemli bir faktördür (Gardner, 1985). Dolayısıyla öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanması ile öğrenci motivasyonu paralellik göstermektedir. Öğrenciler, sosyal çevrelerinde dili kullanabildiklerinde, öğrendikleri dilin işlevselliğini daha iyi kavrarlar. Bu da onların dil öğrenmeye olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırır (Dörnyei, 2001).

Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamak, onların dil öğrenim sürecinde aktif bir katılımcı olmalarını sağlar. Koçer (2013) dil öğrenenlerin sosyal ve dilsel ihtiyaçlarının belirlenmesinin, program geliştirme sürecinde temel bir adım olduğu vurgulanmaktadır. Bu ihtiyaçlar, öğrencilerin dil eğitimine etkin bir şekilde katılımını sağlar ve etkili bir öğretim programı geliştirmek için bir rehber oluşturur (Çelik, 2018). Türkçe öğretiminde öğrencilerin sosyal ihtiyaçları arasında, dilin sosyal ortamda kullanılması, farklı kültürel ortamlara uyum sağlama ve toplumsal ilişkiler kurma gibi ihtiyaçlar yer alır. Öğrencilerin sosyal ortamlarda dil kullanma deneyimi, dilin gerçek bağlamda nasıl işlediğini gözlemlemelerini ve sosyal becerilerini geliştirmelerini sağlar (Aktaş, 2004).

Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin sosyal ihtiyaçları, aynı zamanda kültürel farkındalıklarını artırmayı da içerir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken Türk kültürünü de anlamaları, dil öğrenme sürecini daha anlamlı hâle getirir. Kramsch'a göre (1998), dil öğrenimi sadece dilsel yeterlilik kazanmak değil, aynı zamanda hedef dilin kültürel bağlamında dilin nasıl kullanıldığını öğrenmek anlamına gelir. Türkçe öğretiminde öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak kültürel etkinlikler ve dilin sosyokültürel bağlamda öğretilmesi, onların hem dil hem de kültürel farkındalıklarını geliştirir (Çelik,

1018). Bu da öğrencilere dilin sosyal kullanımıyla ilgili pratik deneyimler sunar. Biçer ve Polatcan'a göre (2015), dil öğrencileri, kelime öğretimi ve dil stratejileri yoluyla sosyal ortamlarda daha etkin bir şekilde iletişim kurabilmektedir. Bu da sosyal etkileşimlerin ve kültürel farkındalığın, dil öğrenim sürecine olumlu katkı sağladığını göstermektedir (Biçer ve Polatcan, 2015).

Maden ve Dinçel (2015), informal öğrenme ortamlarının yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal ihtiyaçların karşılanmasında önemli bir rol oynadığını vurgularlar. İnfomal öğrenme, öğrencilere günlük sosyal ortamlarda dil öğretimi yapılmasına olanak tanır, onların sosyal etkileşim becerilerini geliştirdiğini ve dil öğrenim başarısını artırmasını sağlamaktadır (Maden & Dinçel, 2015). Öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları hastane, market, restoran gibi ortamlarda Türkçe öğrenmeleri, dil becerilerini gerçek hayatta kullanma yeteneklerini artırır ve sosyal çevrelerinde daha etkin bir şekilde yer almalarını sağlar (Maden & Dinçel, 2015). Bu durum, öğrencilerin dil öğrenimine daha motive olmalarını ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlar. Ayrıca, öğrencilerin sosyal ve kültürel ortamlarda dil kullanımını öğrenmeleri, onlara dilin kültürel boyutunu da kazandırır.

Bu bağlamda, dil öğretim kurumlarının öğrencilerin ihtiyaç analizlerinin yapması, onların sosyal etkileşim ihtiyaçlarına yönelik bir program oluşturması gerekmektedir. Ayrıca, dil öğretiminde öğrencilerin farklı sosyal ortamlarla etkileşime girmeleri sağlanmalıdır.

2.7.2. Kültürel İhtiyaçlar

İnsan sosyal bir varlıktır. Doğumundan itibaren iletişim kurar ve sosyalleşir. Bunun sonucunda topluluklar oluşur. Ve her toplumun kendine ait yaşam stilleri, dünya bakışı, inançları bulunmaktadır. Dilimize Fransızca “cultura” kelimesinden geçen kültür geçmişten günümüze ne olduğuna dair araştırmalar yapılmış ve farklı disiplinlerde birçok tanım yapılmıştır. Bununla birlikte araştırmacıların çoğu kültür tanımının tam anlamıyla yapılamayacağı konusunda ortak fikirde toplanmışlardır (Oğuz, 2011; Çetintaş, 2016). Kültür tanımı yapılırken, sosyalleşen insanın, medeniyetin birçok yönüne odaklanılabilir. Bu sebeple alan yazında birbirinden farklı tanımlamalar görmek mümkündür. Tylor (1871), kültürü en erken ve kapsamlı şekilde tanımlayanlardan biridir. Ona göre kültür; bir toplumun üyesi olarak insanın öğrendiği bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek ve diğer yetenekler ile alışkanlıkların bir bütünüdür (Tylor,

1871). Williams'a (1976) göre, kültür, bir halkın, bir dönemin, bir grubun ve genel olarak insanlığın entelektüel, ruhsal ve estetik gelişim sürecini, belirli bir yaşam biçimini, ifade etmek için kullanılır. Ziya Gökalp (1983) kültürü "Hars, bir milletin kendi millî mefkûresi etrafında meydana getirdiği millî ruhun bir tezahürüdür." diyerek tanımlamıştır. Baltacıoğlu (1933) ise, kültürü toplumun ruhu olarak nitelendirmiş ve bireylerin toplum içerisindeki davranışlarını şekillendiren bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Türk Dil Kurumu (2011), kültür kavramını tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanının doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin olarak tanımlamıştır. Bu ve bunun gibi tanımlamalar bakıldığında kültürün toplumun düşünüş biçimi ve kendini ifade ediş tarzı olduğunu söylemek mümkündür. Kültür bir dönemi içine almaz aksine nesilden nesile aktarılan değerler bütünüdür. Kültürün aktarımından söz edebilmek için iletişim gereklidir. Emitt ve Komesaroff (2003) tarafından belirtildiği gibi, kültürün edinilmesi, tutumların, fikirlerin ve değerlerin bir sonraki nesle aktarılması için bir dilin öğrenilmesini gereklidir.

Kültürün oluşmasında başlıca etken dildir (Çelik, 2018). Dilin içinde bulunan örtük anlamlar ve düşünce biçimi kültür ile bağlantılıdır. Dil, toplumun oluşturduğu ve oluşturmaya da devam ettiği zaman zaman köklü değişimlere izin verdiği ve toplumsal yapıdan izlerin görülebileceği bir mahiyettedir (Çelik, 2018). Dilin tanımına bakıldığında da toplumdan izler taşıması aslında dilin temel aldığı şeyin kültür olduğu anlamına gelmektedir. Her dil, dünyayı kendi toplumsal alanında tanıdığı için farklı şekilde algılayıp yorumlar. İnsanların tamamı için nasıl aynı karakterde ve zihin yapısında olduğu ileri sürüleliyorsa, dillerin oluşum ve karakterleri için de aynı şey söylenemez (Çelik, 2018). O zaman dilin kültürden ayrı bir yapı olduğu düşünülemez. Aksine birbirine bağlı bir yapıya sahiptir. Dil ve kültür o kadar iç içe geçmiştir ki, bir dilin kültürel bağlamını ve toplumsal davranışını doğru anlamadan dilin yanlış yorumlanması ve iletişimin kopması meydana gelebilir; bu, hatalara ve yanlış anlaşılmalara yol açabilir çünkü dil yalnızca bilgi gönderme veya alma aracı değil, aynı zamanda belirli bir kültürel bağlamda toplumsal bir davranış biçimi olarak işlev görür (Ali, vd. 2015).

Eğitimde kültürün yeri 80'li yıllardan sonra şekillenmiştir (Çelik, 2018). Kültürün antropoloji, sosyoloji ve dilbilim gibi disiplinler ile ele alınmasıyla eğitimde ayrı bir

öneme sahip olmasına yol açmıştır. Dil öğretiminde de 80’li yıllardan itibaren öğrenciye aktarılması gereken bir olgu olduğu konusunda ortak görüşler sunulmaya başlanmıştır. “Dil, kültürün bir aynasıdır.” (Abacıoğlu, 2002) olgusuyla hedef dilde iletişim sağlamayı ve o dili konuşanların birbirini doğru anlamasını sağlamayı hedefleyen dil öğretiminde başlıca hedeflerden biri kültür aktarımı olmalıdır (Çiftçi, 2018). Yabancı bir dili gerçek anlamda öğrenmek, anlamak ve konuşmak o toplum gibi düşünebilmeyi gerektirmektedir (Memiş, 2016). Fakat kültür çok derin ve geniş bir olgudur bu sebeple dil öğretiminde kültürün hangi alanını ve ne derece verileceği de ayrı değerlendirilmesi gereken bir konudur. Yabancı dil derslerinde öncelik öğrencilerin dili daha iyi anlamalarına yardım edecek kültürel unsurlara verilmelidir (Memiş, 2016). Byram ve Risager’in (1999) yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmenler ile yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin bir yabancı dil öğrenirken kültür öğretiminde önceliğin tarih, günlük yaşam ve rutinler, alışveriş, yiyecek ve içecekler, gençlik kültürü (moda, müzik, vb.), okul ve eğitim, coğrafya ve bölgeler, aile yaşamı, sosyal yaşam koşulları, bayramlar ve gelenekler, etnik ilişkiler, turizm ve seyahat, cinsiyet rolleri, iş hayatı ve problemleri, gibi konulara verilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Bu konuların sıralaması da yine hedef dilin yaşantısına, kültürüne ve günlük hayatındaki önemine göre değişkenlik gösterecektir. Köşker’e (2015) göre bu unsurlar, çeşitli kısaltmalar, deyimler, atasözleri jest ve mimikler gibi dilin farklı boyutları kullanılarak öğrencilere verilmesi gerektiğini dile getirmektedir.

Bununla birlikte dil öğretiminde en çok kullanılan materyallerden biri ders kitaplarıdır. Ders kitaplarındaki kültür aktarımı üzerine yapılmış birçok kaynak bulunmaktadır (Çoban,2023; İşcan & Yassıtaş, 2018; Özkan, 2017; Mutlu & Set, 2020; Barcın, 2018). Ders kitaplarında kültür aktarımının yerinin bu denli önemli olmasının nedenlerinden biri ders kitaplarının dil öğretiminde sistemli olarak ve sık kullanılmasıdır. Bu sebeple öğrenme sürecinde öğrencinin maruz kaldığı materyalin hedef dilin kültürünü de yeterli derecede ele alması beklenmektedir (Arslan, 2014).

Ders kitaplarının yanında yabancı dil öğretiminde birçok farklı öğretim materyali bulunmaktadır. Parlak (2018) yabancı dil öğretim öğretiminde kullanılan araçlar, görsel, işitsel ve görsel-işitsel olmak üzere üç ana başlık altında toplamıştır. Görsel araçlar arasında ders kitapları, çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları, sözlükler (iki dilli sözlükler, atasözleri ve deyimler sözlüğü gibi), imla kılavuzları, dilbilgisi kitapları, fiil çekim kitapları, resimler, flaş kartlar, posterler, yazı tahtaları ve gerçek nesneler veya

maketler yer alır. Bu araçlar, öğrenenlerin görsel hafızalarına hitap ederek dil bilgisi ve kelime öğrenimlerini destekler. İşitsel araçlar ise radyo, MP3 çalar gibi cihazlar ve cep telefonlarını içerir. Bu araçlar, dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılır ve öğrencilere sesli materyaller aracılığıyla dilin doğal kullanımını dinleme fırsatı sunar. Görsel-işitsel araçlar ise televizyon, bilgisayar, cep telefonu, etkileşimli tahta, video filmleri, DVD-VCD oynatıcılar, projeksiyon cihazları ve multimedya oynatıcıları gibi araçlardır. Hem görsel hem de işitsel duyuuları harekete geçirerek dil öğrenimini daha interaktif ve ilgi çekici hâle getirirler. Bu materyaller ihtiyaca göre seçilir ve dil öğretimine kılavuzluk eder (Çoban, 2023).

Yabancılar Türkçe öğretiminde de sadece dil bilgisi ve kelime bilgisi değil, aynı zamanda Türk toplumunun kültürel davranışları ve sosyal normları da öğrencilere aktarılmalıdır (Kocataş, 2022). Türkçeyi öğrenirken öğrencilerin kültürel ihtiyaçları, özellikle sosyal hayatta karşılaştıkları durumları anlamada büyük bir rol oynamaktadır. Dil ile birlikte hedef kültürün de verilmesi yabancı dil öğretim sürecinde dili daha anlaşılır hâle getirir (Çoban, 2023). Öğrenciler, Türk kültürünü öğrenirken, günlük hayatta nasıl iletişim kuracaklarını, Türk düşünce yapısını ve toplumda yerleşik olan davranış normlarını da öğrenmelidirler. Başlangıç seviyesinden itibaren “Günaydın, teşekkür ederim, çok yaşa.” gibi günlük ifadeler kültürel bağlamı ile verilmeli ve örneklendirilmelidir (Çelik, 2018). Bununla birlikte kelime öğretiminde kültür aktarımının yeri büyüktür. Çünkü kelime aktarımı bağlam ile verildiğinde kalıcılığı sağlandığı bilinmektedir. Çelik’in (2018) yaptığı araştırmada Türk kültürünü öğrenen öğrencilerin dersi daha iyi anladıkları sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda Türk kültürünü öğrenmek öğrencilerde rahat konuşma becerisi sağlamaktadır.

Avrupa Konseyi’nin 2001 yılında yayımladığı ve yabancılar Türkçe öğretiminde de temel olarak kullanıldığı Diller için Avrupa Başvuru Metni (DİABM, 2020) dil öğreniminin sadece dil becerilerini değil, aynı zamanda kültürlerarası yetkinlikleri de geliştirmeyi hedeflediğini vurgulamaktadır. Dilin kültürel bağlamdan ayrı düşünülemeyeceği ve öğrencilerin dil yoluyla farklı kültürleri anlama, değer verme ve bu kültürler arasında köprü kurabilme yeteneklerini kazanmalarının önemli olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla gündelik yaşam kültürü, aile yapısı, tarihî ve kültürel miras, edebiyat, sanat, dinî değerler, dildeki deyimler, iş dünyası normları, siyaset, güncel olaylar ve popüler kültür gibi unsurları anlamak, öğrencilerin dilin kullanıldığı sosyal ve kültürel ortama daha iyi uyum sağlamalarını sağlar. Bu bağlamda öğrenciler,

Türkçeyi sadece dilsel açıdan değil, aynı zamanda kültürel etkileşimleri kolaylaştıran bir araç olarak kullanmayı öğrenirler. Türk kültürüne dair bu derin anlayış, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirir, kültürlerarası farkındalıklarını artırır ve dili doğal bağlamında kullanmalarını sağlar. Böylece, dil öğrenimi daha anlamlı ve kalıcı hâle gelir, bu öğrencileri gerçek hayatta karşılaştıkları kültürel durumlarda daha etkin iletişim kurabilecek duruma getirir.

2.7.3. Akademik İhtiyaçlar

Ülkemizde üniversiteler bünyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin çoğunluğunu Türkiye’de lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Dolayısıyla Türkçe öğrenmedeki hedeflerinden biri de akademik başarıdır. Brown (2007), akademik dil öğrenmeyi CALP olarak tanımlar. CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), bilişsel/akademik dil yeterliliği anlamına gelir. Bu kavram, dil öğrenenlerin dilin daha karmaşık, soyut ve akademik yönlerini kullanabilme yeteneğini ifade eder. CALP, dilin günlük iletişimdeki basit kullanımlarından ziyade, akademik ortamlarda kullanılan dil becerilerini kapsar (Brown, 2007). Örneğin, akademik metinleri anlama, karmaşık kavramları ifade etme, makale yazma ve sınavlarda başarılı olma gibi bağlamsal olarak daha azaltılmış ve bilişsel düzeyde yüksek performans gerektiren dil kullanımlarını içerir. Bu sebeple akademik öğrenme, dil öğreniminde daha soyut ve kavramsal beceriler geliştirilmesi anlamına gelir. Bu da dilin sadece günlük iletişimde değil, aynı zamanda bilimsel ve mesleki alanlarda da etkin kullanılmasına yardımcı olur

Brown’a göre (2007) akademik dil öğreniminin katkıları şunlardır:

- Akademik dil, bireylerin karmaşık ve soyut bilgileri kavrayabilmesine olanak tanır.
- Akademik öğrenim, dilin kural ve yapılarının daha derinlemesine anlaşılmasını sağlar.
- Daha formal ve yapısal dil becerileri geliştirir; bu da özellikle akademik yazma, analiz etme ve sunum yapma gibi becerilerde kritik rol oynar.

Akademik öğrenme, öğrencilerin yalnızca dilsel yapılar öğrenmesini değil, aynı zamanda disiplinlerine özgü literatür ile etkileşime girmesini içerir. Her disiplinin kendine özgü bir dili ve kavramsal sözlüğü bulunmaktadır. Öğrenciler bu farklılıkları

öğrenerek akademik ortamda daha başarılı olur. Bu süreçte, yabancı dil öğretiminde akademik dil dersleri, disiplinlerarası dil kullanımı ve akademik söylemlerin özelliklerini içermesi gerekmektedir. Bununla birlikte akademik yazıların üslubu da öğrencilere öğretilmelidir. Çünkü akademik yazılar, genel yazılardan farklı olarak daha yüksek düzeyde kelime yoğunluğuna (lexical density), nominal yapılara (fillerlerin isimleştirilmesi), ve nesnel bir üsluba sahiptir (Hyland, 2006). Bu tür dilsel özelliklerin farkında olmak, öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir. Örneğin, akademik yazılarda özne kullanımından kaçınılması ve pasif yapılarla yazılması yaygındır. Öğrencilerin pasif yapıları cümle kurmasına olanak tanınmalıdır. Tüm bunlarla beraber öğrencilerin hedef dilde sadece akademik yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi değil aynı zamanda bu görevleri eleştirel bir şekilde sorgulamaları da beklenmektedir (D-AOBM, 2021). Bu tür bir öğretim, öğrencilere akademik dili sadece öğrenmeleri gereken kurallar dizisi olarak değil, aynı zamanda akademik söylemleri sorgulayıp dönüştürebilecekleri bir araç olarak sunar.

Akademik dil öğretiminin başarılı olabilmesi için öğrencilerin dilsel ihtiyaçlarının iyi bir şekilde analiz edilmesi gerekir. Akademik dil öğretiminde program geliştirme süreci oldukça önemlidir (Amanova 2024). Hyland (2006) akademik dil öğreniminde ihtiyaç analizinin nasıl olması gerektiğini şu şekilde açıklamıştır: İlk adım olan ihtiyaç analizi, öğrencilerin hedeflerine, dil yeterliliklerine, neden bu kursu aldıklarına, öğretim ve öğrenme tercihlerine odaklanır. Ayrıca, öğrencilerin hangi iletişim bağlamlarında dili kullanmaları gerektiği de analiz edilir. Bu analiz hem mevcut durumun hem de hedef durumu içerir ve kurs boyunca sürekli güncellenmelidir. İkinci basamak hedef durum analizidir. Bu analiz, öğrencilerin gelecekteki akademik rollerini yerine getirebilmek için ihtiyaç duydukları dil becerilerini belirlemeye yönelik bir analizdir. Bu süreçte, öğrencilerin derslerde ve akademik projelerde hangi tür dil görevleriyle karşılaşacakları tespit edilip bunlara uygun çözümler geliştirilmesine olanak tanır. İhtiyaç ve durum analizlerinin tespitinden sonra program geliştirme basamağına geçilmelidir. Program geliştirme süreci, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını temel alarak belirlenen hedeflere uygun kurs içeriklerinin ve etkinliklerin seçilmesi ile başlar. Ayrıca, öğretim yöntemlerinin ve materyallerin belirlenmesi, öğrenmenin izlenmesi ve gerektiğinde müdahale edilmesi önemlidir (Hyland, 2006).

Yabancılar Türkçe öğretiminde akademik Türkçe için temel dil becerileri ile sınıflandırma yapılabilir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri akademik

bağlamda da ele alınmalıdır. Ancak akademik becerilerin gelişimi, genel dil becerilerinden daha uzun bir süreci gerektirir (Amanova 2024). Öğrencilerden akademik metinleri okuyup, eleştirel bir bakış açısıyla analiz etmeleri, akademik metinleri sentezlemeleri beklenir (Çelik, 2020).

2.7.4. Dil Becerilerine Yönelik İhtiyaçlar

Bir dili öğrenen öğrencinin genel dil ihtiyaçları seslere dayalı alfabe becerisi, dinleme becerisi, konuşma becerisi, okuma becerisi, yazma becerisi, dil bilgisi becerisi ve sözcük kullanımı becerisini etkin kullanması olarak sıralanabilir. Dil öğretiminin dil becerileri üzerine kurulu olduğu genel bir görüştür. Karatay (2011), bireyin bir dilde yeterli olmasını o bireyin hedef dilde anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini etkin kullanabilmesi olarak değerlendirir. Yine Arslan ve Arslan'a (2024) göre de dil eğitimi düşünüldüğünde tek bir alanda öğrenmenin yeterli olmayacağını, dört temel dil becerisinin 'dinleme, konuşma, okuma ve yazma' bir bütün olarak kavratılması gerekliliğini savunmaktadır. Dil öğretimi; dil becerilerin esas alındığı, bilginin beceriye dönüştüğü etkinlikler üzerine kuruludur (Aydın & Tunagür, 2021). Tüm bu görüşlerden hareketle öğrencinin dil öğrenmede temel ihtiyaçlarından birinin dil becerisi ihtiyaçları olduğu açıkça görülmektedir.

Harfleri tanıma ve seslendirme alfabe öğreniminde ilk adımdır (Akkaya & Polat, 2018). Alfabe öğretimi dil becerileri kazanmanın ilk basamağı olarak değerlendirilir. Alfabedeki yeterlilik derecesi öğrencinin diğer becerileri kullanma derecesini etkiler. Genel anlamda öğrencilerin benzer ses sistemine sahip dilleri öğrenimde zorluk yaşamazlar. Fakat farklı ses sistemine sahip öğrencilerin Türkçeye ait ses sistemine alışma süreci zorlu olabilir. Örneğin, ana dili İngilizce olan bir öğrencinin Türkçede ön sesli harfleri (e, i, ö, ü) sesletmesi ve bu harflere bağlı kelime ve ekleri doğru kullanması, bu seslere anadilinde hâlihazırda kullanıyor olan öğrencinin öğrenme sürecinden daha farklı olacaktır. Bunun gibi farklı dil yapılarının farklı sesletim zorlukları yaşaması olağan bir durumdur. Bu durumda öğretmenin bu farklılıkları gözetmesi, sınıfa ait genel dil altyapısı durumu tespit etmesi ve buna göre hangi sesleri tekrar etmeye ağırlık vermesi gerektiğini analiz etmesi gerekecektir.

Dilin üretimsel dil becerilerinden biri konuşma becerisidir. Konuşma iletişimin temel unsurlarından biridir. Dil öğretiminde konuşma hem hedef dili öğrenmede hem de hedef dili kullanmada önemli bir beceridir (Arı, 2018). Taşer (1996), konuşmanın en az beş

unsuru olduğunu belirtir: ses, boğumlama (telaffuz), konuşma dinamiği (duygu, düşünce, istek) sözcük hazinesi ve üsluptur. Buradan hareketle konuşma becerisinin tüm bu unsurların doğru olması ile kazanılacak olan çok yönlü bir beceri olduğu söylenebilir. Dilin tüm yönlerini içine alarak üretim sürecine sokan bu beceri dil öğreniminde temel hedef olduğu açıktır. Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine yapılan ihtiyaç analizlerinde öğrencilerin en önemli ve en çok ihtiyaç duydukları dil becerisinin konuşma becerisi olduğunu görülmektedir (Karababa & Karagül, 2013; İşcan vd., 2013; Yıldız, 2015). Üretimsel bir beceri olması sebebiyle daha karmaşık yapıda olan konuşma becerisinin geliştirilmesi için de hedef grubun konuşma ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekir. Konuşma becerisi dinleme ile ayrı düşünülemez. Bir iletişimden söz edebilmek için öncelikle anlama ve sonucunda konuşma söz konusu olmalıdır.

Dinleme becerisi, yalnızca duyma yetisinden öte dinleyicinin bilişsel düzeyde, ilgili bütün dilsel yapıları eş zamanlı olarak algılaması ve tanıması becerisidir (Dilidüzgün, 2018). İletiyi doğru bir biçimde algılama, anlama, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin aynı anda gerçekleştiği anlama algılama becerilerini içine alan bir beceridir. Özbay (2006) dinleme becerisini bir konuşmacının ya da metni sesli okuyan bir kişinin aktarmak istediği mesajı bütünüyle anlayabilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Yabancı dil eğitiminde dinleme becerisi bir öğrencilerin konuşulanları doğru bir şekilde algılama, anlama ve yorumlama yeteneğidir. Durmuş'a göre (2013) bir öğrencinin hedef dilde dinleme becerisini geliştirebilmesi, belirli dil bilgisel yapıları ve bu yapıların aktardığı kültürel ayrıntıları tanımasına bağlıdır. White (1998) ve Grant (1991) yabancı dil öğrenen bir öğrencinin dinleme becerisini geliştirmesinin beş ayrı altbeceri ile birlikte olacağını savunur. Bu alt beceriler: algılama becerileri, dil becerileri, dünya bilgisini kullanma, bilgiyi algılama ve konuşanla etkileşime girmez. YDOT öğretiminde dinleme becerisinin kazanımını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler konuşmacıdan, konuşma dilinin özelliklerinden ve bununla birlikte dinleyici özelliklerinden de kaynaklanmaktadır (Dilidüzgün, 2018). Kaldırım ve Degeç'in (2017) B2 seviyesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları dinleme sorunlarını tespit etmek üzerine yapmış oldukları çalışmada üniversite öğrencilerinin dinleme sırasında karşılaştıkları başlıca sorunların; aksanlı konuşmalar, deyim ve atasözlerinin kullanımı, sınırlı sözcük bilgisi, konuşmacının yetersiz ses tonu ve hızlı konuşma gibi unsurlardan kaynaklandığını tespit etmişlerdir.

İletişim odaklı dinleme becerisi eğitimi verilirken Türkçenin sadece gramer yapısıyla

değil, doğal bir dil olarak anlamalarına ve kullanmalarına olanak tanıyan çağdaş öğretim stratejileri ve kültürel bağlamları dikkate alan etkinliklerle bütüncül bir yaklaşımın desteklenmesi gerektiğinden dolayı yabancı öğrencileri dinleme becerisinde yeterli kılmak için seviyeye uygun bir eğitim sürecinin planlanması gerekmektedir (Sayar, 2022).

Okuma becerisi, dil öğreniminin en temel unsurlarından biridir ve diğer becerilerin kazanılmasında önemli bir rol oynar (Keskin & Okur, 2018). Yabancı dil öğrenim sürecinde okuma becerisinin geliştirilmesi, alfabenin öğretilmesi ve hedef dildeki seslerin tanıtılmasıyla başlamaktadır (Akkaya & Polat, 2018); bu süreçte, öğrencinin dildeki sesleri fark etmesi sağlanmaktadır. Hangi sesin hangi harfe karşılık geldiğine dair farkındalığa sahip olan bir öğrenci, harfi tanıyacak ve doğru şekilde seslendirecektir. Bu durum ise harflerin yanı sıra kelime ve cümlelerin doğru okunmasını sağlayarak anlamaya katkıda bulunacaktır. Öğrencinin düzeyi ve ihtiyaçlarına göre okuma eğitiminde farklı yaklaşımlar benimsenmektedir. Temel düzeyde, öğrencinin sesleri daha iyi tanımasını sağlamak amacıyla sesli okuma etkinlikleri uygulanırken ileri düzeylerde ise sesin ayarlanması, vurgu ve tonlamaya dikkat edilmesi, noktalama işaretlerinin getirdiği anlam farklılıklarına odaklanılarak metnin duygusuna uygun okuma yapılması amaçlanmaktadır (Akkaya & Polat, 2018).

Kullanılacak metinlerin seviye, ilgi alanları ve öğrencinin kelime bilgisinin yeterliliği göz önünde bulundurularak seçilmelidir (Keskin ve Okur, 2018). Bu bağlamda, okuma türlerinin (sesli okuma, sessiz okuma, tarama, gözden geçirme, ayrıntılı okuma ve özetleyici okuma, hızlı okuma) belirlenmesi, metin seçimi ve metin içeriğinde yer alan kelimelerin belirlenmesi gibi pek çok unsur, öğrencinin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmelidir. Tüm bu unsurların uyum içinde belirlenmesi, etkili bir ihtiyaç analizi yapılmasını gerektirmektedir.

Yazma duygu, düşünce, istek ve olayların belirli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır (Bağcı & Başar, 2018). Yazma becerisi, okuma ile birlikte yabancı dil eğitiminin temelini oluşturur. Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin en zor kazanılan dil becerilerinden biri olduğu pek çok akademik çalışma ile vurgulanmıştır (Çakır, 2010; Erol, 2016; İpek, 2020; İşcan, 2015). Bunun temel sebebi, yazılan metnin okuyan tarafından doğru ve eksiksiz bir şekilde anlaşılabilmesi için iletinin hangi kelimelerle ifade edileceği, cümlelerin nasıl yapılandırılacağı ve yazım kurallarına uygunluğunun sağlanması gerektiğidir (İşcan, 2015). Yabancı dil

öğretiminde yazma becerisinin aşamaları, yazma becerisinde alfabe öğretimi, kelime öğretimi, cümle öğretimi ve metin öğretimi şeklinde sıralanabilir (Bağcı & Başar, 2018). Yabancı dilde yazma, öğrencilerin dilin anlam yapılarını doğru bir şekilde anlayabilmesi ve yazılı metinlerde anlamlı bir bütün oluşturabilmesi açısından elzemdir. Bu süreç, öğrencilerin sadece dil bilgisi değil, aynı zamanda dilin sosyal ve kültürel bağlamındaki anlamları da doğru bir biçimde ifade edebilmelerine olanak tanır. Öğrencinin bu yetkinliklere sahip olması için yazma eğitimi verilecek eğitim programı ve kullanılacak kitapların da bu yönde hazırlanması gerekir. Yazma eğitimi konu akışı, karmaşık cümle yapılarının verilme sırası gibi unsurları öğrenci ihtiyacına göre vermek en doğru yol olacaktır (Akpınar, 2007). Bu sebeple yazma eğitiminin nasıl olacağını belirlemede de yine ihtiyaç analizi temel basamak olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretiminin tarihine bakıldığında dil bilgisi öğretimiyle ilgili günümüze kadar farklı birçok yöntem geliştirilmiştir. Dil bilgisi Çeviri Yöntemi, İşitsel-Dilsel Yöntem, Doğal Yaklaşım Yöntemi (Stephen Krashen), Sessiz Yöntem (Caleb Gattegno), Danışmanlı Dil Öğretimi, İletişimsel Dil Öğretimi, Sezdirme Yöntemi gibi yöntemler dil bilgisinin yabancı dil öğreniminde nasıllığı konusunda tartışmalardan hareketle ortaya atılmış yöntemlerdir (Aykaç, 2015). Bölükbaş Kaya (2023) dilbilgisini bir dildeki sözcüklerin/yapıların anlamlı bir içerik oluşturmak için nasıl bir arada kullanılacağını belirleyen kurallar sistemi olarak tanımlamaktadır. Tanıma bakıldığında yabancı dili öğrenen kişinin kelimeleri ekleri birbirine nasıl bağlayacağı ve sözdizimini doğru oluşturması için dilbilgisi temeldir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde yıllar boyu dil bilgisinin öğretilip öğretilmemesi gerektiği, öğretilecekse nasıl öğretilmesi gerektiği, hangi dil düzeyinde hangi dil bilgisi konularına yer verilmesi gerektiği gibi konular tartışma konusu olmuştur. Günümüze kadar bu tartışma konularında fikir beyan edilen taraflar özgün ders materyalleri sunmuşlardır (Karasandık, 2018). Günümüzde ise dilbilgisinin öğretimi ile ilgili genel tutum sezdirme yoluyla ve tümdengelim yöntemiyle verilmesi gerektiğidir (Avcı & Küçük, 2017). Bu yöntemin sağlanması için ders kitaplarının ve materyallerinin buna bağlı olarak da eğitim programlamasının da bu yönde yapılması gerektiği görülmektedir.

Yabancı dil öğreniminde kelime öğrenimi dile hâkimiyet kazanılması sebebiyle önemlidir. Öğrenci bir dilde ne kadar kelime öğrenirse kendini ifade etme gücü de o oranda gelişecektir (Demirel, 2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde, hedef kitleye

temel düzeyde kaç sözcük verilebilir ya da verilmelidir? Bunları belirlerken ölçütler ne veya neler olmalıdır? Bütün bu soruların cevapsız kalmaması ve temel söz varlığının belirlenmesine yönelik çalışmaların, dil öğretiminde bir işlevinin olabilmesi için öncelikle Türkçenin hedef kitleye ne derece öğretilceğinin iyi belirlenmesi gerekir (Barın, 2003). Bu soruların yanıtlanması ve temel söz varlığının belirlenmesine yönelik çalışmaların dil öğretiminde işlevsel olabilmesi için öncelikle Türkçenin hedef kitleye hangi düzeyde öğretilceğinin net bir şekilde saptanması gerekir. Bu saptamalar için ise ihtiyaç analizi yapılması önemlidir.

2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Günümüzde gelişen iş ve eğitim fırsatları, dil öğrenme ihtiyacının artmasına sebep olmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimi dünyada Yunus Emre Enstitüleri, Maarif Vakfı, TİKA tarafından ve ülkemizde üniversiteler bünyesinde TÖMER ve özel kurumlarca verilmekte ve bu kurumlar gün geçtikçe artmaktadır. Bu artış, öğrenci profillerinde çeşitliliği sağlarken buna bağlı olarak bireylerin dil öğrenme ihtiyaçlarında farklılıkları beraberinde getirmektedir. Bununla ilgili alan yazınında özellikle yurt dışında Türkçe eğitimi veren Yunus Emre Enstitülerinde yapılmış birçok ihtiyaç analizi çalışması mevcuttur. Bununla birlikte ülkemizde eğitim veren TÖMER'ler üzerinde özellikle özel amaçlı Türkçe öğretimi üzerine ihtiyaç analizleri çalışmaları yapılmıştır.

2.8.1. Konuyla İlgili Yayımlanmış Makaleler

Yabancılar Türkçe öğretiminde ihtiyaç analizi yapan ilk çalışma Balçikanlı'ya (2010) ait Florida Üniversitesi'nde yaptığı "*A Study on Needs Analysis of Learners of Turkish Language*" adlı ihtiyaç analizi makalesidir. Türkiye'de Florida'da Türkçe öğrenen dokuz öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda Balçikanlı (2010), öğrencilerin dilsel ihtiyaçlarını, Türkçe öğrenmedeki hedefleri, psikolojik ve sosyolojik faktörler olmak üzere dört kategoride gruplandırmıştır. Ulaşılan veriler ışığında dilsel ihtiyaçlar başlığında kursiyerlerin genel olarak günlük konuşma dilini anlayabilme ihtiyacı isteklerini dile getirdikleri görülmüştür. Kursiyerlerin Türkçe öğrenmedeki hedeflerinin günlük konuşma yeteneklerinin gelişmesi, Türk kültürünün çeşitli yönleriyle ilgili basit cümle ve paragrafların okunması ve yazılması olarak saptanmıştır. Öğrenme kaynakları başlığında ise iki kursiyer YouTube ve Artcyclopedia gibi görsel ve işitsel materyallerin olması gerektiğini dile getirmiş; ayrıca Türk kültürünün özgün

materyaller ile (broşürler, materyaller ve dergiler vb.) verilmesinin öğrencilerin ders içinde ilgilerinin çektiği sonucuna varılmıştır.

Çalışkan ve Bayraktar'ın (2012) Kahire'de Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler üzerine yapmış olduğu “*Yabancılar Türkçe Öğretimi Konusunda Bir İhtiyaç Analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Örneği*” adlı çalışmasında farklı seviyelerdeki öğrencilerin dil öğrenme amaçları, hangi becerilere daha fazla önem verdikleri ve dil kullanım alanları incelenmiştir. Anketler ve değerlendirme formları aracılığıyla toplanan veriler, öğrencilerin en çok konuşma ve dinleme becerilerini geliştirme ihtiyacı duyduklarını ortaya koymuştur.

Başar ve Akbulut'un (2016) Tiflis Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen 85 kursiyerle yaptığı “*Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği*”nde bireylerin dil öğrenme motivasyonları; bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânları, ticaret yapma ve sınıf içi iletişim becerileri olmak üzere dört temel boyutta incelenmiştir. Veriler, Çangal'ın (2013) ihtiyaç analizi ölçeği aracılığıyla toplanmış ve istatistiksel analizler aracılığıyla analiz edilmiştir. Katılımcıların özellikle bireysel ihtiyaçlarını karşılamak ve iş fırsatlarını değerlendirmek amacıyla Türkçe öğrenmeye yöneldikleri tespit edilmiştir. Bulgular, yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlerin öğrenme ihtiyaçları üzerinde farklı etkiler oluşturabileceğini ortaya koymuştur.

İpek ve Çelik'in (2019) 114 kursiyerin katıldığı “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Polonya Örneği*” ihtiyaç analizi çalışmaları alan yazınında yer almış makalelerden biridir. Araştırmada, 109 katılımcının verileri değerlendirilmiştir. Bulgular, katılımcıların dil ihtiyaçlarının dört ana boyutta yoğunlaştığını göstermektedir: sınıf içi iletişim, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş fırsatları ile ticaret yapma. Özellikle sınıf içi iletişim ve bireysel ilgi alanları en yüksek puanları alırken, ticaret yapma daha düşük bir ihtiyaç olarak öne çıkmıştır. Demografik değişkenler incelendiğinde, yaş, cinsiyet ve dil seviyesi ile dil öğrenme ihtiyaçları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, eğitim düzeyi ve kursa katılma süresine bağlı olarak bazı farklılıklar gözlenmiştir.

Şimşek ve Bozkırlı'nın (2024) “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dil İhtiyaç Analizi: Kafkas Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) Örneği*” başlıklı makalesi, nicel yöntem kullanılarak yapılmış; çalışma

grubunu B1 ve B2 seviyelerinde Türkçe öğrenen 35 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin analizi sonucunda katılımcıların Türkçeyi akademik başarılarını artırmak için öğrendikleri; dil bilgisi etkinlikleri ile konuşma, yazma ve dinleme becerilerine yönelik çalışmalara daha fazla ihtiyaç duydukları öte yandan ihtiyaca dayalı hazırlanan programın dil öğretim sürecine olumlu katkısının bulunduğu ifade edilmiştir.

Boylu ve Çangal'ın (2014) Tahran'da 575 kursiyerle yürüttüğü “*Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği*” adlı çalışmada İran'daki Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezi'nde Türkçe öğrenen bireylerin dil öğrenme ihtiyaçlarını analiz etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin dil öğrenme amaçları; sınıf içi iletişim, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş fırsatları ile ticaret yapma olmak üzere dört temel kategori altında incelenmiştir. Katılımcıların yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin özellikle konuşma becerilerini geliştirme yönünde daha fazla ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

2.8.2. Konuyla İlgili Yüksek Lisans Tezleri

Yabancılarla Türkçe öğretiminde ihtiyaç analizlerine yönelik kapsamlı araştırmaların daha çok yüksek lisans tezlerinde yoğunlaştığını görmek mümkündür.

Çangal'ın (2013) “*Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği*” adlı çalışmasında geliştirmiş olduğu “Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği”, ilgili konuda var olan ölçek ihtiyacına yönelik boşluğu doldurması bakımından önemlidir. Dil öğrenme ihtiyacında cinsiyetten kaynaklanan anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmayla birlikte yabancılarla Türkçe öğretimine yönelik yapılan ihtiyaç analizlerinde sistemli bir araştırma yolunu açan ölçek, sonraki çalışmalara yol göstermiştir.

Farzan'ın (2019) yapmış olduğu “*Afganistan'da Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Dil İhtiyaç Analizi*” adlı çalışması Afganistan'da bulunan Yunus Emre Enstitüleri bünyesinde Türkçe öğrenen öğrencilere odaklanan bir çalışmadır. Çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde farklı kurlarda Türkçe öğrenen toplam 147 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Iwai ve diğerlerinin (1999) “*Japanese Language Needs Analysis*” adlı çalışmasından uyarlanmış anket kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde yüz yüze anket yöntemiyle öğrencilere ulaşılmıştır. Araştırmanın önemli sonuçlarına göre, Afganistan'da Türkçe öğrenen

öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, İletişim Kurma, Eğitim ve Gelişim İmkânı, İş ve Ticaret İmkânı, Göç ve Yolculuk Yapma ve Kişisel İlgi ve İhtiyaçlar gibi alt boyutlarda toplanmıştır. Bu ihtiyaçların cinsiyet, kur düzeyi ve öğrenim gördükleri kurumlara göre değişiklik gösterdiği, fakat ana dili değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Deliktaş'ın (2019) “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İstanbul Örneği*” çalışması 125 yabancı öğrenci ile gerçekleştirilmiş, veri toplama aracı olarak Iwai ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen, Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan 36 maddelik anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf içi iletişim ihtiyaçlarının ön planda olduğu, bunu eğitim ve iş imkânları, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile ticaret ve turizm alt boyutlarının takip ettiği belirlenmiştir.

Konyar'ın (2019) “*Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi ve Örnek Ders İçeriği*” başlıklı araştırmasında Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını belirlemeyi ve bu ihtiyaçları karşılayacak bir ders içeriği oluşturmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 6 üniversiteden 462 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Doruk'un (2016), Bacha (2003), Hancıoğlu, Kortan, Sığınan, Somuncuoğlu ve Tayanç (2003) ile Seferoğlu'ndan (2001) geliştirdiği ölçeğin araştırmaya uyarlanması ile oluşturulan bir anket kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde öğrencilerin akademik Türkçe dil becerilerindeki yetkinlik düzeyleri belirlenmiş ve bu doğrultuda ders içerikleri oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, uluslararası öğrenciler en çok okuma ve yazma becerilerinde zorlanmakta, sosyal bilimler öğrencileri fen bilimleri öğrencilerine göre daha iyi performans sergilediği görülmüştür.

“*İsveç'te Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Yetişkinlerin Dil İhtiyaçları Analizi*” adlı çalışma Orhan (2019) tarafından İsveç Stockholm Folkuniversitetet Merkezi'nde Türkçe öğrenen yetişkinlerin dil ihtiyaçlarını analiz etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, katılımcıların yaş, cinsiyet ve eğitim seviyelerine göre dil öğrenme ihtiyaçlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Veri toplama sürecinde, Çangal (2013) tarafından uyarlanan “*Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği*” kullanılarak nitel ve nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Çalışma grubunu, 2016-2017 yıllarında Türkçe kurslarına katılan 65 kursiyer oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda dil öğrenme ihtiyaçları sınıf içi iletişim, bireysel ilgi ve gereksinimler, eğitim ve iş fırsatları ile ticaret yapma olmak üzere dört temel boyutta incelenirken, katılımcıların

yaşları arttıkça ticaret yapma motivasyonlarının arttığı ve en çok konuşma becerilerini geliştirme ihtiyacı duydukları tespit edilmiştir.

Günsel'in (2020) "*Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Mesleki ve Türkçe Eğitiminde Dil Becerilerine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi (Mersin Örneği)*" başlıklı araştırması Suriyeli mültecilerin Türkiye'de dil eğitimi ve mesleki eğitimlerinde ihtiyaç duydukları dil becerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya, Mersin ilinde Sequa-TAMEB Projesi kapsamında meslek eğitimi alan 70 erkek Suriyeli kursiyer katılmıştır. Veri toplama süreci, kursiyerlerin Türkçe öğrenirken mesleklerinde ihtiyaç duydukları becerileri belirlemek için geliştirilmiş olan "Dil Becerileri İhtiyaç Analizi Ölçeği" aracılığıyla gerçekleşmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların meslek eğitimi sırasında okuma ve dinleme becerilerine, iş hayatında ise konuşma ve dinleme becerilerine daha fazla ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Yazma becerisine olan ihtiyaç ise hem eğitim sürecinde hem de meslek hayatında en düşük seviyede kaldığı görülmüştür.

Akarçay (2021) tarafından yapılmış olan "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi*" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Akdeniz Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi'ne bağlı TÖMER'de öğrenim gören 48 öğrenciyle ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler en çok konuşma becerisine ihtiyaç duyduklarını ifade etmiş, dil bilgisini dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olarak görmüş ve ders kitaplarının yetersiz olduğu yönünde eleştirilerde bulunmuşlardır. Ayrıca, farklı yaş gruplarının bir arada öğrenim görmesinin olumlu etkiler sağladığı belirtilmiştir.

Köse'nin (2022) yapmış olduğu "*A Study of The Needs Analysis of Turkish as a Foreign/Second Language Learners*" adlı yüksek lisans tezinde Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını analiz etmek amaçlı yapılmıştır. Çalışma grubu, farklı TÖMER'lerde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında eğitim gören 63 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından uyarlanan bir ihtiyaç analizi anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları, eğitim ve iş olanakları, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişime odaklanmaktadır. Bununla birlikte, katılımcıların cinsiyet, yaş ve dil seviyeleri açısından ihtiyaçlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yakın tarihli çalışmalara bakıldığında özel amaçlı Türkçe öğretimi alanında da dil ihtiyaç analizleri çalışmalarının arttığı görülmektedir. Bunlardan biri Arat'ın (2022) *“Özel Amaçlı Türkçe Öğretiminde İhtiyaç Analizi, Materyal Örnekleri ve Terimler Sözlüğü: Askeri Türkçe”* adlı yüksek lisans tezidir. Bu araştırmada, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu askeri personellerin dil ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılan anketler sonucunda, askeri Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere çok dilli bir askeri terimler sözlüğü ve dil seviyelerine uygun ders materyalleri hazırlanmıştır. Çalışmada, toplam 10 ülkeden 116 askeri personelin dil ihtiyaçları tespit edilmiş, en çok konuşma ve dinleme becerilerine ihtiyaç duyulduğu ve öğrencilerin en zorlandığı becerinin dinleme olduğu belirlenmiştir.

Çağ'ın (2023) Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi'nde hazırlanmış olduğu *“Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Özel Amaçla Öğrenenler İçin İhtiyaç Analizi: Ekonomi ve Finans Türkçesi Öğretimi”* başlıklı yüksek lisans tezi çalışması da özel amaçlı dil öğrenme kapsamında yapılmış ihtiyaç analizi çalışmasıdır. Araştırmanın amacı, ekonomi ve finans alanında eğitim gören veya bu alanda çalışmak üzere Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin mesleki Türkçe ihtiyaçlarını belirlemektir. Çalışmada, ekonomi ve finans alanında çalışan 8 iş insanı, yabancılara Türkçe öğreten 17 öğretici ve ekonomi-finance eğitimi alan 25 yabancı öğrenci olmak üzere üç katılımcı grubu yer almıştır. Veri toplama araçları olarak, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Veriler, katılımcılardan yüz yüze ve çevrimiçi ortamda toplanmış, betimsel analiz ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, ekonomi ve finans alanında öğrenim gören yabancı öğrencilerin iş hayatlarında karşılaşacakları dilsel ihtiyaçların genel Türkçe eğitimi ile karşılanmasının yeterli olmadığı ve bu alan için özel amaçlı bir öğretim programının gerekliliği ortaya konulmuştur.

Yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarını ortaya koymaya yönelik çalışmalardan biri de Mohammed Ben Ayub'un (2023) *“Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Hindistan Örneği”* adlı yüksek lisans çalışmasıdır. 60 öğrencinin katılmış olduğu çalışma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlamıştır. Öğrencilerin dil öğrenme gereksinimlerini ticaret yapma, eğitim ve iş imkanları, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim gibi alt boyutlarda incelerken, bu ihtiyaçların cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, meslek ve ana dil gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini de analiz etmektedir. Sonuçlar, öğrencilerin en çok ticaret yapma, eğitim ve iş fırsatları ile sınıf içi iletişim

boyutlarında ihtiyaç duyduklarını ortaya koyarken, cinsiyetin ticaret yapma ihtiyacında anlamlı bir farklılık yarattığını ve kadınların bu alanda daha fazla ihtiyaç duyduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, yaş, eğitim seviyesi, meslek ve ana dil gibi diğer değişkenlerin dil ihtiyaçları üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Akademik Türkçe odaklı yapılan bir diğer ihtiyaç analizi çalışması Amanova (2024) tarafından yapılmış olan “*İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Türkmenistan Uyruklu Öğrencilere Yönelik Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi*” başlıklı yüksek lisans tezidir. Araştırma, Türkiye’de lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören Türkmenistan uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorlukları ve akademik dil ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, karma yöntem kullanılmış; çalışma grubunu, Türkiye’de çeşitli üniversitelerde eğitim gören 100 öğrenciye uygulanan anket ve 15 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler oluşturmuştur. Sonuçlara göre, öğrenciler en çok akademik yazma ve okuma becerilerinde zorluk yaşamaktadır. Sosyal bilimler öğrencileri, fen bilimleri öğrencilerine göre akademik Türkçe seviyesinde daha başarılı bulunmuştur.

2.8.3. Konuyla İlgili Doktora Tezleri

Çelik’in (2018) yapmış olduğu doktora tezi “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürel İhtiyaç Analizi*” çalışmasının temel amacı, Türkiye’de lisans ve lisansüstü eğitim gören uluslararası öğrencilerin kültürel ihtiyaçlarını belirleyerek Türkçe öğretiminde hangi kültürel unsurların öncelikli olarak aktarılması gerektiğini tespit etmektir. Karma yöntem kullanılarak yürütülen araştırmada hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Çalışma grubunu, Türkiye’nin 53 farklı üniversitesinden 735 lisans ve lisansüstü öğrencisi oluşturmuş, ayrıca 20 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kültürel aktarımda kilit bir role sahip olduğu, ders materyallerinin ve gezilerin dil ile kültürel gelişime katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca televizyon ve radyo gibi geleneksel medya araçlarının kültürel aktarımda sosyal medyaya göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışma, Türk kültürünün aktarımında aile yapısı, edebiyat, tiyatro ve filmlerin öncelikli olarak ele alınması gerektiğini vurgulayarak dil öğretimi süreçlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Minhaj (2021) tarafından yapılmış olan “*Yabancı Dil Olarak ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminin İhtiyaç Analizi: Hindistan Örneği*” doktora tezinin amacı, Hindistan’daki ve Türkiye’de öğrenim gören Hindistanlı öğrencilerin Türkçe öğrenme

ihtiyaçlarını belirlemektir. Çalışmada, öğrencilerin yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre ihtiyaçlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Veriler, Iwai ve arkadaşlarının geliştirdiği ölçeğin Türkçe uyarlamasıyla toplanmış ve istatistiksel analizlerle değerlendirilmiştir. Katılımcılar, dil ihtiyaçlarının dört temel boyutta toplandığını belirtmiştir. Bulgular, Türkiye'deki öğrencilerin daha çok eğitim ve akademik amaçlara yöneldiğini, Hindistan'daki öğrencilerin ise iş ve ticaret odaklı ihtiyaçlarının öne çıktığını göstermiştir.

Mutlu'nun (2023) "*Yabancı Dil Olarak Mesleki Türkçenin Öğretiminde İhtiyaç Analizi: Tıp*" başlıklı doktora tezi, uluslararası tıp fakültesi ve uzmanlık öğrencilerinin mesleki Türkçe ihtiyaçlarını belirlemiştir. Durum çalışması modeli kullanılarak amaçlı örnekleme yöntemi ile Türkiye'deki sekiz üniversiteden 125 uluslararası öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Veri toplama araçları olarak, ihtiyaç belirleme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, e-posta aracılığıyla toplanmış ve 115 öğrenciden geri dönüş sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler de 10 öğrenci ile yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile incelenmiş ve öğrencilerin özellikle iletişimsel dil becerileri ile yazılı anlatımda zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, genel dil öğretim yöntemlerinin mesleki ihtiyaçları karşılamada yetersiz olduğu ve mesleki dil öğretiminde tıp alanındaki öğretim elemanlarının da sürece dâhil edilmesi gerektiği önerilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi olmak üzere beş alt bölüme dair açıklamalar bulunmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada Türkiye’de belirlenen üniversiteler bünyesinde hizmet veren TÖMER’de Türkçe eğitimi alan öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak amacıyla karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem bir çalışma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin, birleştirildiği bir araştırma yöntemidir (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Timans, vd. 2019). Timans ve diğerlerine göre (2019) karma yöntem sosyal bilimlerde farklı veri toplama ve analiz yöntemlerini birleştiren bir çerçeve sunmayı amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır. Karma yöntem, sınırlandırıcı değil genişletici ve yaratıcı bir araştırma modelidir (Timans, vd. 2019). Karma yöntem araştırması, araştırma sorularına daha geniş ve daha tamamlayıcı cevaplar verebilmek için nitel ve nicel yöntemlerin birleştirilmesini sağlar. Creswell’e göre (2017) karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel veri toplama yöntemlerini bir araya getirerek araştırmaların karmaşıklığını azaltmayı ayrıca, araştırmacının daha açık ve anlaşılır bir çıkarım yapabilmesini sağlar.

Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma yöntemin güçlü yönlerini şu şekilde sıralamıştır:

- Karma yöntem, nitel verilerin derinlemesine analizine olanak tanırken, nicel verilerin sağladığı genelleme ve istatistiksel güçle desteklenir. Bu, daha kapsamlı ve dengeli bir araştırma süreci sağlar.
- Karma yöntem, tek bir yönteme bağlı kalmadan, farklı yöntemlerin kullanımıyla daha geniş bir soru yelpazesini yanıtlayabilir.
- Nitel ve nicel bulguların uyumlaştırılması, daha güçlü ve güvenilir sonuçlar sunar. Bulguların farklı yöntemlerle desteklenmesi, araştırmanın güvenilirliğini artırır.
- Kelimeler, resimler ve anlatılar, sayısal verilere anlam katarken, sayılar da anlatıları daha kesin hâle getirir.

- Karma yöntem, yerel durumlara, bağlamlara ve paydaş ihtiyaçlarına duyarlı bir yaklaşım sunar. Bu, özellikle saha araştırmalarında önemlidir.
- Nicel veriler, bulguların genelleştirilmesini sağlarken, nitel veriler bağlamsal derinlik sunar.
- Karma yöntem, dinamik süreçleri ve zaman içindeki değişimleri incelemek için uygundur.
- Hem nitel hem de nicel yaklaşımların birleştirilmesi, karmaşık araştırma problemlerine çözüm sunmada etkili olur.
- Araştırmacı, belirli bir paradigmayla sınırlı kalmak yerine, sorularına en iyi yanıtı verecek yöntemleri seçebilir.

Her araştırma modelinin sınırlılıkları ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Karma yöntem, nicel ve nitel yöntemlerin birbirlerinin zayıf yönlerini tamamlaması bakımından önemlidir.

Bu araştırmada, karma yöntem desenlerinden eş zamanlı desen (Yakınsak desen) kullanılmıştır. Bu desen hem nicel hem de nitel veri toplama süreçlerinin eş zamanlı olarak yürütülmesini ve elde edilen bulguların birbirini destekleyecek şekilde analiz edilmesini sağlar (Creswell & PlanoClark, 2018). Çalışmada, Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeği kullanılarak nicel veriler toplanırken, eş zamanlı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla nitel veriler elde edilmiştir. Verilerin aynı gruptan ve aynı zaman dilimi içinde toplanması, araştırma sonuçlarının daha kapsamlı bir bakış açısıyla değerlendirilmesine olanak tanımıştır. Eş zamanlı desenin tercih edilme nedeni, hem istatistiksel olarak geniş ölçekli verilerin analiz edilmesini hem de bu verilerin katılımcı görüşleriyle desteklenerek yorumlanmasını sağlamaktır. Böylece, dil ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik sayısal verilerin doğruluğu, katılımcıların ifadeleriyle pekiştirilmiş ve araştırmanın güvenilirliği artırılmıştır (Creswell, 2014).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Türkiye’de üniversite bünyelerinde kurulan TÖMER’lerde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sayısı azımsanmayacak derecede fazladır. Araştırmaya dâhil olan üniversiteler seçilirken Türkiye’de öğrenci oranı yüksek TÖMER’ler seçilmiştir. Bununla birlikte daha farklı öğrenci profillerine ulaşabilmek açısından İstanbul’daki üniversiteler dâhil edilmiştir. Öğrenci sayısının diğer üniversitelere nazaran daha fazla

olması, ders saatleri, ders içerikleri göz önünde bulundurularak araştırmaya İstanbul'dan iki Sakarya ve Düzce'den birer üniversite dâhil edilmiştir. Araştırmanın örneklemini seçilirken olasılıksız örneklemelerden uygun örnekleme kullanılmıştır. Rahi (2017) uygun örneklemeyi, araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği bir araştırma popülasyonundan veri toplama süreci olarak tanımlamaktadır.

Araştırma için bahsi geçen dört üniversiteden 2023-2024 eğitim-öğretim yılı yaz döneminde ihtiyaç analizi anketi için 505 öğrenciye; görüşme formu için ise 49 öğrenciye ulaşılmıştır.

Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği, 505 öğrenciye gönderilmiştir. Ancak aynı soru için birden fazla seçeneği işaretleyen ve ölçek puanı bakımından uçdeğer olarak kabul edilen bireyler analiz dışı bırakıldığında 381 kişilik bireye ait veri seti elde edilmiştir.

Araştırmanın Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği uygulanan öğrencilere ait demografik dağılım Tablo1'de verilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeğine Katılan Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	f (frekans)	% (yüzde)
	211	55.4
Erkek		
	170	44.6
Kadın		
	381	100.0
Toplam		
Yaş	f (frekans)	% (yüzde)
18-25	304	79.8
26-30	35	9.2
15-17	25	6.6
31 ve üzeri	17	4.5
Toplam	381	100,0
Devam edilen Türkçe kuru	f (frekans)	% (yüzde)
	165	43.3
C1 ve C2		
	128	33.6
B1 ve B2		
	88	23.1
A1 ve A2		

	381	100.0
Toplam		
	f (frekans)	% (yüzde)
Ülke		
	77	20.21
Kazakistan	65	17.6
Irak	41	10,76
Suudi Arabistan	19	4.99
Mısır	19	4.99
Rusya	16	4.2
Suriye	13	3.41
Yemen	13	3.41
Sudan	12	3.15
Endonezya	11	2.89
Fas	8	2.1
Afganistan	6	1.57
Nijerya	5	1.31
Birleşik Arap Emirlikleri	5	1.31
Somali	4	1.05
Filipinler	4	1.05
Kongo	4	1.05
Lübnan	4	1.05
Özbekistan	4	1.05
Pakistan	4	1.05
Türkmenistan	4	1.05
Çin	3	0.79
Çad	3	0.79
Tunus	3	0.79
Güney Kore	2	0.52
Belarus		

	2	0.52
Etiyopya	2	0.52
Fildişi Sahili	2	0.52
Kırgızistan	2	0.52
Mali	2	0.52
Tataristan	2	0.52
Zambia	1	0.26
Arnavutluk	1	0.26
Bangladeş	1	0.26
Cezayir	1	0.26
Burkina Faso	1	0.26
Burundi	1	0.26
Kamerun	1	0.26
İran	1	0.26
Kanada	1	0.26
Kenya	1	0.26
Kırım	1	0.26
Libya	1	0.26
Moritanya	1	0.26
Sri Lanka	1	0.26
Tacikistan	1	0.26
Tanzanya	1	0.26
Venezuela	381	100.0
Toplam		

Çalışma grubuna ilişkin veriler, katılımcıların cinsiyet, yaş, devam ettikleri Türkçe kurları, meslek durumu ve milliyet değişkenleri açısından ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir. Çalışmaya katılanların cinsiyetlerine ilişkin dağılıma bakıldığında, toplam 381 katılımcıdan 211'inin erkek (%55,4), 170'inin ise kadın (%44,6) olduğu

görülmektedir. Bu bulgu, çalışma grubunun daha çok erkek katılımcılardan oluştuğunu göstermektedir.

Yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde, 18-25 yaş aralığındaki bireylerin sayısı 304 olup, bu grup tüm katılımcıların %79,8'ini oluşturmaktadır. Bu oran, çalışmaya büyük ölçüde genç bireylerin katıldığını göstermektedir. 26-30 yaş aralığında 35 kişi (%9,2), 31-35 yaş aralığında 25 kişi (%6,6) ve 36 yaş ve üzeri bireyler arasında ise 17 kişi (%4,5) yer almaktadır. Bu veriler, çalışma grubunun ağırlıklı olarak genç yetişkinlerden oluştuğunu göstermiştir.

Katılımcıların devam ettikleri Türkçe dil seviyelerine ilişkin bulgulara göre, C1 ve C2 düzeylerinde eğitim alan bireylerin sayısı 165 olup, bu grup %43,3'lük bir oranla en yüksek düzeyi temsil etmektedir. B1 ve B2 seviyesinde eğitim alan katılımcıların sayısı 128'dir (%33,6) ve bu grup ikinci sıradadır. A1 ve A2 düzeyinde eğitim gören katılımcı sayısı ise 88'dir (%23,1). Bu sonuçlar, katılımcıların önemli bir bölümünün orta düzeyde dil bilgisine sahip olduğunu ve bir kısmının ileri seviyede Türkçe eğitimi aldığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların uyruklarına göre dağılımı incelendiğinde, en yüksek katılım Kazakistan'dan sağlanmıştır (n=77, %20,21). Bunu Irak (n=65, %17,06), Suudi Arabistan (n=41, %10,76) ve Mısır (n=19, %4,99) izlemektedir. Suriye, Yemen ve Sudan gibi ülkelerden gelen katılımcı oranları ise %3 ile %4 arasında değişmektedir. Katılımcıların çoğunluğunu Orta Asya ve Orta Doğu kökenli bireyler oluşturmaktadır. Diğer ülkeleri ise birer katılım temsil etmektedir. Bu durum, çalışmanın çok uluslu bir örneklemle gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Bu tablo, katılımcıların büyük çoğunluğunun öğrenci ve genç yetişkinlerden oluştuğunu göstermektedir. Bununla birlikte katılımcıların milliyet açısından ise çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların dil öğrenme seviyelerine göre geniş bir dağılım sergilemesi de çalışmaya kapsamlı bir örneklem sunmaktadır. Bu nedenle çalışma, farklı seviyelerdeki dil ihtiyaçlarını ve kültürel farklılıkları içeren geniş bir katılımcı profiline dayanmaktadır.

Tablo 2. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Cinsiyet	f (frekans)	% (yüzde)
Erkek	30	60

Kadın	19	40
Toplam	49	100
Dil Düzeyi	f (frekans)	% (yüzde)
B2	23	48
C1	14	28
C2	6	12
B1	6	12
Toplam	49	100
Yaş	f (frekans)	% (yüzde)
18-25	22	76
31 ve üzeri	15	3.9
26-30	8	16
15-17	4	8
Toplam	49	100
Millet	f (frekans)	% (yüzde)
Suudi Arabistan	18	36
İran	10	22
Kazakistan	9	18
USA	3	6
Endonezya	2	4
Çin	2	4
Rusya	2	4
İspanya	1	2
Güney Kore	1	2
Angola	1	2
Toplam	49	100

Tablo2’de görüşme formuna katılan öğrencilerin demografik dağılımlarına bakıldığında 49 katılımcının 30’u erkek, 19’u kadın olarak belirlenmiştir. Cinsiyet dağılımında erkeklerin kadınlara oranla daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Dil düzeyi açısından incelendiğinde, en yüksek katılım B2 seviyesindedir. Katılımcıların 23’ü B2 düzeyinde, 14’ü C1 düzeyinde, B1 ve C2 düzeylerinde ise altışar katılımcı bulunmaktadır. Bu durum, çalışma gruplarının büyük çoğunluğunun orta-ileri düzeyde dil becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerin orta-ileri düzeyde dil becerisine sahip olarak seçilmesinin sebebi soruları irdeleyerek, A1’den itibaren geldikleri döneme kadarki ihtiyaçlarını gözeterek cevap verebilecek potansiyele sahi olmaları beklenmekte olduğu içindir.

Yaş dağılımına bakıldığında, katılımcıların büyük bir kısmı 18-25 yaş aralığından olduğu görülmektedir. Toplamda 22 katılımcı 18-25 yaş aralığındayken 30 ve üzeri 15 katılımcı, 26-30 yaş aralığında 8 katılımcı, 15-17 yaş aralığında ise yalnızca 4 katılımcı bulunmaktadır. Bu durum, görüşme formu uygulanan katılımcıların çoğunlukla genç yetişkinlerden oluştuğunu göstermektedir.

Ülke değişkenine göre dağılımda ise katılımcıların %36’sının (18 kişi) Suudi Arabistan, %22’sinin (11 kişi) İran, %18’inin (9 kişi) Kazakistan’dan olduğu belirlenmiştir. Diğer ülkelerin ise bakıldığında, Çin (%4; 2 kişi), Endonezya (%4; 2 kişi), Rusya (%4; 2 kişi) USA (%6; 3 kişi), İspanya (%2; 1 kişi), Güney Kore (%2; 1 kişi) ve Angola(%2; 1 kişi) şeklinde olduğu görülmektedir. Ülkelerin çeşitlilik gösterdiği ancak Suudi Arabistan, İran ve Kazakistan ülkelerinden katılımcıların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

3.3.1. Verileri Toplama Araçları

3.3.1.1. Nitel Verileri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak, Önder Çangal’ın (2013) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalında “*Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği*” isimli yüksek lisans tezi için uyarlanmış olduğu Iwai ve diğerlerinin (1999) "Japanese Language Needs Analysis" adlı çalışmalarında kullandıkları anket kullanılmıştır. Anketin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmada kullanılan anket iki ayrı bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıların demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, ülke, dil, meslek), Türkçeyi nerede ve ne kadar sürede öğrendikleri, gibi konuları içeren 13 soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise, katılımcıların Türkçe öğrenme amaçlarını belirlemeye yönelik hazırlanmış toplam 26 maddelik Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeği bulunmaktadır.

Çangal (2013) çalışmasında kullandığı ölçekte toplamda 26 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yüklerinin incelendiğinde faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin dört ana boyutunun varyansa katkıları sırasıyla *Ticaret Yapma* (m14, m15, m16, m17, m18 ve m19), *Eğitim ve İş İmkânı* (m5, m6, m7, m8, m10, m11, m12 ve m13), *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* (m9, m20, m21, m22, m23, m25, m26 ve m28), ve *Sınıf İçi İletişim* (m1, m2, m3 ve m4) olarak belirlenmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde “Kesinlikle Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Kesinlikle Katılıyorum (5)” olarak puanlanmaktadır. Maddelerin alt boyutlara ilişkin dağılımları Ek3'te verilmiştir.

3.3.1.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında kullanılan Yabancı Dil Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği'nin yapı geçerliliğine ilişkin model veri uyumunun incelenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda her bir madde için hesaplanan t değerlerinin 1,96'dan büyük olması 0,05 düzeyinde anlamlı olması model uyumu için incelenmiştir. Yabancı Dil Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği'nde yer alan tüm maddelere ilişkin t değerleri 1,96'dan büyük olduğu için model ile uyum gösterdikleri belirlenmiştir. DFA sonuçlarına göre elde edilen model uyum indeksleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Yabancı Dil Öğrenme İhtiyaçları Ölçeğine İlişkin Model Uyum İndeksleri

Uyum iyiliği indeksi	Hesaplanan değer	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum
X^2/df	4,20	$0 \leq X^2/df \leq 2$	$2 \leq X^2/df \leq 5$
CFI	0.97	$1,00 \leq CFI \leq 0,95$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$
NNFI(TLI)	0.96	$1,00 \leq NNFI \leq 0,95$	$0,90 \leq NNFI \leq 0,95$
SRMR	0.067	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$
RMSEA	0.095	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$

(Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003)

Tablo incelendiğinde YDÖİÖ'den elde edilen verilerin ölçeğin faktör yapısı ile uyumunu değerlendirebilmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen uyum indekslerinden “X²/df” değeri 4,20 olarak ve kabul edilebilir uyum gösterdiği belirlenmiştir. CFI değeri 0,97 ve NNFI değeri 0,96 olarak belirlenmiştir ve $1,00 \leq NNFI-CFI \leq 0,95$ aralığında yer aldığı için model-veri uyumunun iyi uyum söylenebilir. SRMR değeri 0,067 olarak hesaplanmıştır ve $0,05 \leq SRMR \leq 0,10$ aralığında yer almaktadır. Buna göre SRMR değerine göre model-veri uyumu kabul edilebilir düzeydedir. Model uyum indekslerinden RMSEA değeri incelendiğinde 0.095'tir ve $0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$ aralığında yer almaktadır. RMSEA değeri bakımından da model veri arasında kabul edilebilir uyum olduğu görülmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirliğinin incelenmesi için Cronbach Alfa katsayısını hesaplanmasına yönelik sonuçlar ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Güvenirlilik Analizi

	Çangal'ın (2013) çalışmasında uyarladığı ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirliği	Çalışmada kullanılan ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirliği
Madde Sayısı	26	26
Cronbach α	0.88	0,955

Çalışmada kullanılmak üzere alınan Çangal'ın (2013) oluşturduğu ölçeğin iç tutarlılığı sonuçlarında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin geneli için 0,88 değerini gösterilmiştir. Bununla birlikte çalışmada elde edilen verilere yönelik Yabancı Dil Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği'nin iç tutarlılık anlamında güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre ölçek için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0,955'tir. Cronbach alfa katsayısının 0,70 ve üzerinde olması ölçeklerin güvenilirlik düzeyinin yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. (Alpar, 2013; Büyüköztürk, 2010)

3.3.1.3. Nitel Verileri Toplama Aracı

Nicel verilerden elde edilen verileri desteklemek ve derinleştirmek amacıyla araştırmanın nitel verilerine ulaşılmasını sağlayan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Bir yarı yapılandırılmış görüşme formu, ana araştırma konusuna odaklanarak, görüşme sırasında tartışmaya rehberlik eden sorular listesi olarak tanımlanır. Bu form, katılımcıların algılarını ve deneyimlerini özgürce ifade edebilmeleri için esneklik sağlar ve genellikle açık uçlu sorulardan oluşur (Kallio, vd., 2016). Görüşmelerin odaklı bir şekilde ilerlemesine olanak sağlarken, araştırmacıya görüşme sırasında ortaya çıkabilecek ilgili fikirleri keşfetme özgürlüğü sunar Yarı yapılandırılmış görüşme formu, karmaşık sosyal-davranışsal araştırma sorularını ele almak için uygundur ve nicel verilere derinlik katabilir (Adeoye-Olatunde ve Olenik, 2021). Katılımcıların yanıtlarını derinleştirmek için anahtar sorular sorulabilmesi ve derinlemesine ve aynı zamanda sistemli veri toplanabilmesine imkân tanınması yarı yapılandırılmış görüşmelerin en önemli yönleridir. (Adıgüzel, 2016) Dil ihtiyaç analizlerinde görüşme formları, araştırmaya derinlik kazandırması için tercih edilen bir veri toplama aracıdır. (Demirel, 2021)

Görüşme sorularının hazırlanmasında mevcut örneklerden faydalanmak amacıyla kapsamlı bir literatür taraması yapılmış ve nicel veri toplama aracı olarak “Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği” dikkate alınarak araştırmanın hedeflerine uygun sorular oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, yarı yapılandırılmış görüşme formu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek ve anketten elde edilen bilgileri derinleştirmek amacıyla hazırlanmış 20 sorudan oluşmaktadır. Formlarda yer alan soruların kapsam geçerliliğini değerlendirmek için Türkçe eğitimi alanında uzman kişi görüşlerine başvurulmuş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Görüşmelerde, katılımcıların gönüllü katılımı esas alınmış; verilerin nitelikli bir şekilde toplanabilmesi adına, çalışmanın amacı ve beklenen sonuçları hakkında katılımcılara bilgi verilerek motivasyonlarının artırılması hedeflenmiştir. Katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler, onların uygun gördüğü zaman dilimlerinde planlanmış ve gerekli izinler alınarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı ile katılımcı arasındaki görüşmeler, yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

3.3.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından ihtiyaç analizi anketi öncelikle Google Formlar’a aktarılmıştır 2024 haziran ve temmuz aylarında öncelikle önce İstanbul’dan iki farklı üniversiteden; yeterli veri sağlanamaması sebebiyle Sakarya’dan ve Düzce’den

birer üniversiteden araştırma izinleri alınmıştır. Veriler Google Form aracılığıyla toplam 505 katılımcıya anket uygulanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu da yine aynı üniversitelerden yine 2024 haziran ve temmuz aylarında toplam 49 katılımcıya bizzat gidilerek uygulanmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

Araştırmaya katılım, katılımcının rızası dâhilinde yapılmış olup, ne zaman isterlerse herhangi bir gerekçe göstermeksizin araştırmadan ayrılacakları konusunda bilgilendirilmişlerdir. Araştırmanın kapsamından ve verilerin nasıl kullanılacağından haberdar edilmişlerdir.

3.3.3. Veri Analizi

3.3.3.1. Nicel Verilerin Analizi

Anketten elde edilen nicel veriler önce bilgisayara aktarılmış, ardından analiz sürecine geçilmiştir. Bu araştırmada, alt amaçlar doğrultusunda veriler, SPSS 20 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Verilerin analizi öncesinde veri seti kayıp ve uçdeğerler bakımından incelenmiştir. Bununla birlikte ölçek maddelerine birden fazla yanıt veren katılımcılar veri setinden çıkarılmıştır. Veri setinde yer alan uçdeğerler incelendiğinde z puanı ± 3 aralığında yer almayan bireyler uç değer olarak kabul edilmiştir. Buna göre 7 katılımcı uçdeğer olarak analiz dışı bırakılmıştır.

Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeği ve faktörlerinden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi kullanılmıştır. Analiz öncesinde veri setinin Bağımsız Gruplar t Testi varsayımlarından normallik varsayımını karşılama durumu incelenmiştir. Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeği ve faktör puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olduğu normallik varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. Verilerin normalliği, çarpıklık ve basıklık) analizleriyle değerlendirilmiş ve sonuçları -1 ile +1 arasındaki sonuçlar kabul edilebilir görülmektedir. (Hatemi, vd., 2022)

Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeği ve faktörlerinden elde edilen puan ortalamalarının devam edilen Türkçe kur ve Türkçe Öğrenme Süresi değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyansların homojenliği varsayımını karşılamayan Bireysel

İlgi ve İhtiyaçlar Faktörü için çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane's T2, diğer faktör puanları ve toplam ölçek puanı homojenlik varsayımını karşıladığı için Scheffe ve Tukey testleri çoklu karşılaştırmalar için kullanılmıştır.

3.3.3.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda verilerin analizi için önerilen iki temel yöntem bulunmaktadır: betimsel analiz ve içerik analizi. Bu çalışmada yapılan görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, sosyal bilimlerde transkriptler, ses kayıtları, yazılı veya görsel medya mesajları gibi materyallerden çıkarımlar yapmak için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Olgun, 2008). Hansen (2000), içerik analizini metinlerde bulunan niteliklerin ya da kategorilerin ne sıklıkla yer aldığını belirlemeye ve bu sıklıkları analiz etmeye yönelik bir teknik olarak tanımlamaktadır. İçerik analizi mesajların belirgin niteliklerinin nesnel ve sistematik bir biçimde tanımlanması yoluyla çıkarımlar yapılmasına imkân veren bir araştırma tekniğidir. Genellikle içerik analizi, görüşmelerden elde edilen metin dosyalarını, günlükleri veya dokümanlar gibi yazılı materyalleri incelemeyi kapsar. (Herkner, 2003) Hansen (2003)'a atfen, Olgun (2008) içerik analizinin aşamalarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Araştırma problemini tanımlama;
- Araştırma evrenini belirleme ve örneklem seçimi;
- Araştırma kategorilerini oluşturma ve tanımlama;
- Kodlama cetvelini oluşturma;
- Kodlama cetvelini sına ve güvenilirliği ölçme;
- Veri girişi;
- Analizi ve yorumlama.

İçerik analizi, anlamların çözümlenmesini amaçlayan bir kodlama sürecine sahiptir (Mutlu, 2023). Analiz sürecinde gerçekleştirilen kodlamalar, veri toplama sürecine rehberlik ederken verilerin anlamlandırılmasını da desteklemektedir. (Gökçe, 2006) Bernard ve Rayn (2010), kodlamayı bir etiketleme aracı olarak tanımlamış, belirli bir karakteristiği belirlemek için kullanıldığını ifade etmiştir. Miles ve Huberman (2016) ise kodlamayı, metne dönüştürülen verinin anlamlı parçalara ayrılması ve parçalar arasında anlam bütünlüğünün korunması olarak tanımlamıştır.

Çalışmada içerik analizinde tümdengelimci yaklaşı m tercih edilmiştir. İçerik analizinde tümdengelimci yaklaşı m daha önceden oluşturulmuş kavramsal çerçevenin içerik analizi yönlendirdiği bir yaklaşı m olarak tanımlanır. (Yıldırım & şimşek, 2021) Araştırmada bu yaklaşı mın kullanılmasının sebebi nitel verilerin nicel verilere derinlik katması ve tamamlayıcı olması istenmesidir. Bu doğrultuda çalışmanın amacına yönelik olarak nitel araştırmadan elde dilen ses kayıtları deşifre edilmiş ve veriler daha önce hazırlanmış kavramsal  er eve üzerinden anlamlı parçalara ayrılarak kodlar oluşturulmuştur. Her bir bölümün kavramsal anlam ilişkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Son aşamada, temalar altında yer alan kodlar arasındaki ilişkiler açıklanarak yorumlanmıştır. Ayrıca, verileri daha açık sunmak adına, görüşmelerden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Böylece, araştırma sorularına daha derinlemesine cevaplar bulmak amacıyla sistematik bir veri analizi gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda düzenlenerek sunulmuştur.

4.1. NİCEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Katılımcılara uygulanan ihtiyaç analizi ölçeği, kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını dört temel alt boyut altında sınıflandırmaktadır: ticaret yapma, eğitim ve iş olanakları, bireysel ilgi ve gereksinimler ve sınıf içi iletişim. Bu alt boyutlar cinsiyet değişkeni bakımında, Türkçe kur değişkeni bakımından, Türkçe öğrenme süresi değişkeni bakımından değerlendirilmiştir. Ölçeğin her bir alt boyutuna ve genel yapısına ilişkin puanların ortalama ve standart sapma değerlerinin dağılımı tablolarda sunulmaktadır.

4.1.1. Nicel Verilerin Cinsiyet Değişkeni Bakımından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Araştırma amaçları kapsamında Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeği'nden alınan faktör ve toplam puan ortalamalarının katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız Gruplar t Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkeni Bakımından Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçek ve Faktör Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort.	Std. Sapma	sd	t	p
Sınıf İçi İletişim Kurma Faktörü	Kadın	170	16.84	2.67	379	1.11	0.41
	Erkek	211	16.61	2.71			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar Faktörü	Kadın	170	36.35	6.37	379	0.24	0.97
	Erkek	211	36.38	8.37			
Eğitim ve İş İmkânı Faktörü	Kadın	170	31.84	4.91	379	0.57	0.87
	Erkek	211	31.74	5.64			
Ticaret Yapma Faktörü	Kadın	170	21.75	5.55	379	0.41	0.84
	Erkek	211	21.63	5.98			
Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeği	Kadın	170	106.76	15.62	379	0.55	0.83
	Erkek	211	106.36	19.90			

Tablo 5 incelendiğinde Cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi analizinde, kadın ve erkek katılımcılar arasında Türkçe dil ihtiyaçları ölçeği ve alt faktörler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). *Sınıf İçi İletişim Kurma*, *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar*, *Eğitim ve İş İmkânı*, *Ticaret Yapma* faktörleri ile genel ölçek puanları bakımından kadın ve erkek katılımcıların ortalamaları birbirine oldukça yakın olup anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu bulgular, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dil ihtiyaçlarının cinsiyete bağlı olarak değişmediğini ortaya koymaktadır.

Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeği'nden alınan toplam puanlar ve faktör puanları bakımından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{\text{Sınıf içi ilet. kurma}}=1,11$; $t_{\text{Bireysel ilgi ve iht.}}=0,24$; $t_{\text{Eğt. ve İş İmkânı.}}=0,57$; $t_{\text{Tic. Yapma.}}=0,41$; $t_{\text{Türkçe Dil İht}}=0,55$; $p>0,05$). Kadın ve erkek katılımcıların faktör ve toplam ölçek puan ortalamaları incelendiğinde birbirlerine oldukça yakın değerler elde edildiği görülmektedir. Tüm bu bulgular, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dil ihtiyaçlarının cinsiyete bağlı olarak değişmediğini ve kadın ile erkek katılımcıların dil öğrenme süreçlerinde benzer ihtiyaçlara sahip olduğunu göstermektedir.

4.1.2. Nicel Verilerin Devam Edilen Türkçe Kur Değişkeni Bakımından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Araştırma amaçları doğrultusunda Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeği'nden alınan faktör ve toplam puan ortalamalarının katılımcıların devam ettikleri Türkçe kur değişkeni bakımından ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçek ve Faktör Puanlarının Devam Edilen Türkçe Kur Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

	Devam Edilen Türkçe Kuru	f	Ort.	Std. Sapma
Sınıf İçi İletişim Kurma Faktörü	A1-A2	88	17.64	2.34
	B1-B2	165	16.48	2.73

	C1-C2	128	16.37	2.74
	Toplam	381	16.71	2.69
Bireysel İlgı ve İhtiyaçlar Faktörü	A1-A2	88	40.34	8.53
	B1-B2	165	35.33	7.22
	C1-C2	128	34.97	6.19
	Toplam	381	36.36	7.53
Eğitim ve İş İmkânı Faktörü	A1-A2	88	34.41	5.09
	B1-B2	165	31.14	5.34
	C1-C2	128	30.81	4.88
	Toplam	381	31.78	5.32
Ticaret Yapma Faktörü	A1-A2	88	24.32	5.76
	B1-B2	165	21.16	5.57
	C1-C2	128	20.55	5.55
	Toplam	381	21.68	5.78
Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeği	A1-A2	88	116.70	19.46
	B1-B2	165	104.10	17.12
	C1-C2	128	102.70	15.73
	Toplam	381	106.54	18.09

Tablo 6’da Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçek ve Faktör Puanlarının ortalamaları incelendiğinde A1 ve A2 kurlarına devam eden katılımcıların Türkçe dil ihtiyaçlarının hem tüm faktör hem de toplam puanlar bakımından diğer kurlarda yer alan bireylere göre daha yüksektir. Türkçe dil ihtiyaçları ölçeği toplam puan bakımından A1-A2 kuruna devam eden bireylerin ortalaması 116,70 iken B1-B2 kuruna devam eden bireylerin 104,10, C1-C2 kuruna devam eden bireylerin 102,70 olarak hesaplanmıştır.

Türkçe dil ihtiyaçları ölçek ve faktör puanlarının devam edilen Türkçe kur değişkenine göre incelenmesi sonucunda, dil seviyesinin ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin ihtiyaç puanlarının genel olarak azaldığı görülmektedir. A1-A2 seviyesindeki öğrenciler, *Sınıf İçi İletişim Kurma, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Eğitim ve İş İmkânı, Ticaret Yapma* faktörlerinde diğer seviyelere kıyasla daha yüksek ihtiyaç puanlarına sahiptir. Bu durum, başlangıç seviyesindeki öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Orta ve ileri seviyeye geçiş yaptıkça, özellikle *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* ile *Eğitim ve İş İmkânları* faktörlerinde puanların düştüğü, öğrencilerin bu alanlarda daha az ihtiyaç bildirdiği gözlemlenmiştir. *Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeği* puanı açısından da A1-A2 seviyesinde en yüksek, C1-C2 seviyesinde ise en düşük ortalama değer elde edilmiştir. Bu bulgular, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin başlangıç seviyesinde daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını ve seviyeleri ilerledikçe bu ihtiyaçlarının azaldığını ortaya koymaktadır.

Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçek ve Faktör Puanlarının ortalamalarının devam edilen kur değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçek ve Faktör Puanlarının Devam Edilen Türkçe Kur Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

					Kareler		Kareler			
					Kareler		Ortalama			Anlamlı
Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçek ve Faktörleri					Toplamı	sd	sı	F	p	fark
Sınıf İçi İletişim Kurma Faktörü	Gruplararası				99,38	2	49.69	7.07	0.00	A-B
	Grupiçi				2655,28	378	7.02			
	Toplam				2754,66	380				A-C

Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar Faktörü	Gruplararası	1818,31	2	909.16	17.41	0.0	A-B
	Grupiçi	19743,98	378	52.23			
	Toplam	21562,29	380				
Eğitim ve İş İmkânı Faktörü	Gruplararası	795,78	2	397.89	15.12	0.00	A-B
	Grupiçi	9948,57	378	26.32			
	Toplam	10744,35	380				
Ticaret Yapma Faktörü	Gruplararası	821,86	2	410.93	13.06	0.00	A-B
	Grupiçi	11894,71	378	31.47			
	Toplam	12716,57	380				
Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeği	Gruplararası	11963,94	2	5981.97	20.11	0.00	A-B
	Grupiçi	112434,68	378	297.45			
	Toplam	124398,62	380				

Tablo 7’de verilen Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları incelendiğinde Türkçe Dil İhtiyaçları ölçek puan ve faktör puan ortalamalarının bireylerin devam ettikleri kur değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{\text{Sınıf içi ilet. kurma}}=7,07$; $F_{\text{Bireysel ilgi ve iht.}}=17,41$; $F_{\text{Eğt. ve İş İmkânı.}}=15,12$; $F_{\text{Tic. Yapma.}}=13,06$; $t_{\text{Türkçe Dil İht}}=20,11$; $p<0,05$). Devam edilen kur değişkenine göre puan ortalamalarında belirlenen anlamlı farklılıkların hangi kurlar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırmalar analizi yapılmıştır. Buna göre Türkçe dil ihtiyaçları ölçek ve faktör puanları bakımından devam edilen kur değişkeni bakımından anlamlı farklılıklar A1-A2(A) kurlarına devam eden bireyler ile B1-B2 (B) kurlarına devam eden bireyler arasında olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde A1-A2(A) kurlarına devam eden bireyler ile C1-C2 (C) kurlarına devam eden bireyler arasında da Türkçe dil ihtiyaçları ölçek ve faktör puanları bakımından anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Tablo 6’da yer alan ortalamalar incelendiğinde de daha önce de belirtildiği gibi A1-A2 kurlarına devam eden bireylerin Türkçe dil ihtiyaçları hem alt faktörler hem de toplam puan bakımından diğer kurlara devam eden bireylere göre daha yüksektir. *Sınıf İçi İletişim Kurma, Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar, Eğitim ve İş İmkânı, Ticaret Yapma* faktörlerinde A1-A2 seviyesi ile B1-B2 ve C1-C2 seviyeleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Genel olarak, A1-A2 seviyesindeki öğrencilerin dil ihtiyaçları puanlarının daha yüksek olduğu, dil seviyesi ilerledikçe bu ihtiyaçların azaldığı görülmektedir. Anlamlı farkın en belirgin olduğu faktörler *Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar, Eğitim ve İş İmkânı* olmuştur. Bu bulgular, devam edilen Türkçe kur değişkeninin öğrencilerin dil ihtiyaçlarına yönelik faktörler üzerinde

belirgin bir etkisi olduğunu göstermektedir ve dil seviyesi arttıkça öğrencilerin genel dil ihtiyaçlarının azaldığını ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.3. Nicel Verilerin Türkçe Öğrenme Süresi Değişkeni Bakımından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Tablo 8. Katılımcıların Türkçe Öğrenme Süresine göre Dağılımı

Türkçe Öğrenme Süresi	f	%
0-4 ay arası	92	24,1
4-8 ay arası	97	25,5
8-12 ay arası	160	42,0
1-2 yıl arası	25	6,6
3 yıl veya daha fazla	7	1,8
Toplam	381	100,0

Tablo 8 incelendiğinde “1-2 yıl” ve “3 yıl ve daha fazla” kategorileri için frekans değerlerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle Türkçe öğrenme süresi “1-2 yıl” ve “3 yıl ve daha fazla” olan bireyler analiz dışı bırakılmıştır. Katılımcıların Türkçe dil ihtiyaçları ölçek ve faktör puanlarının Türkçe öğrenme süresi bakımından frekans, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9’de verilmiştir.

Tablo 9. Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçek ve Faktör Puanlarının Türkçe Öğrenme Süresi Değişkenine Göre Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Türkçe Öğrenme Süresi	n	Ort.	Std. Sapma
Sınıf İçi İletişim Kurma Faktörü	0-4 ay arası	92	17,08	2,59
	4-8 ay arası	97	16,99	2,54
	8 12 ay arası	160	16,41	2,72
	Toplam	349	16,75	2,65
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar Faktörü	0-4 ay arası	92	37,46	8,90
	4-8 ay arası	97	37,14	6,70

	8 12 ay arası	160	35,74	7,17
	Toplam	349	36,58	7,56
Eğitim ve İş İmkânı Faktörü	0-4 ay arası	92	32,59	5,81
	4-8 ay arası	97	32,38	4,78
	8 12 ay arası	160	31,35	5,33
	Toplam	349	31,96	5,33
Ticaret Yapma Faktörü	0-4 ay arası	92	22,54	6,02
	4-8 ay arası	97	22,32	5,61
	8 12 ay arası	160	21,18	5,81
	Toplam	349	21,85	5,83
Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeği	0-4 ay arası	92	109,66	20,78
	4-8 ay arası	97	108,84	16,37
	8 12 ay arası	160	104,67	17,51
	Total	349	107,14	18,23

Elde edilen bulgulara göre, 0–4 ay arası Türkçe öğrenen öğrencilerin hem toplam ölçek puanı hem de alt faktör puanları bakımından diğer gruplara kıyasla daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, dil öğreniminin ilk döneminde olan öğrencilerin Türkçeye yönelik ihtiyaçlarının daha yoğun olduğunu göstermektedir.

Dikkat çeken bir bulgu, “Sınıf İçi İletişim Kurma Faktörü” açısından 0–4 ay grubundaki öğrencilerin (Ort. = 17,08) diğer gruplara kıyasla daha yüksek puan almasıdır. Benzer şekilde, “Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar Faktörü” (Ort. = 37,46), “Eğitim ve İş İmkânı Faktörü” (Ort. = 32,59) ve “Ticaret Yapma Faktörü” (Ort. = 22,54) açısından da en

yüksek ortalamaların bu grupta yer aldığı görülmektedir. Bu durum, yine Türkçeyi henüz yeni öğrenmeye başlayan öğrencilerin dil ihtiyaçlarının çok boyutlu olduğunu ve sınıf içi etkileşimden bireysel beklentilere, mesleki hedeflerden sosyal hayata kadar uzanan geniş bir yelpazeye yayıldığını ortaya koymaktadır.

Genel ölçek ortalaması incelendiğinde de 0–4 ay grubunda 109,66 puan ile diğer grupların üzerinde bir değer elde edilmiştir. 8–12 ay grubunda ise bu ortalama 104,67’ye gerilemiştir. Bu farklılık, öğrencilerin dil yeterlik düzeyi ilerledikçe ihtiyaçlarının da çeşitlendiğini ve bazı temel ihtiyaçlarının zamanla azaldığını düşündürmektedir.

Tablo 10. Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçek ve Faktör Puanlarının Türkçe Öğrenme Süresi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

			Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sınıf İletişim Kurma Faktörü	İç	Gruplararası	34,253	2	17,126	2,463	,087
		Grupiçi	2406,051	346	6,954		
		Toplam	2440,304	348			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar Faktörü		Gruplararası	215,142	2	107,571	1,892	,152
		Grupiçi	19675,780	346	56,866		
		Toplam	19890,923	348			
Eğitim ve İş İmkânı Faktörü		Gruplararası	112,925	2	56,462	1,998	,137
		Grupiçi	9775,591	346	28,253		
		Toplam	9888,516	348			
Ticaret Yapma Faktörü		Gruplararası	138,528	2	69,264	2,053	,130
		Grupiçi	11673,019	346	33,737		
		Toplam	11811,547	348			
Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeği		Gruplararası	1841,478	2	920,739	2,800	,062
		Grupiçi	113765,359	346	328,802		
		Toplam	115606,837	348			

Tablo 10’da verilen Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları incelendiğinde Sınıf İçi İletişim Kurma Faktörü, Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar faktörü, Eğitim ve İş İmkânı Faktörü,

Ticaret yapma faktörü ve Türkçe Dil İhtiyaçları ölçek puan ortalamalarının bireylerin Türkçe öğrenme süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (FSınıf içi iletişim kurma=2,46; FBireysel ilgi ve ihtiyaçlar=1,89; F+Eğitim ve İş İmkânı.=2,00; FTicaretYapma.=2,05; FTürkçe Dil İht =2,80;p>0,05). Elde edilen F ve p değerleri doğrultusunda, sınıf içi iletişim kurma (p = .087), bireysel ilgi ve ihtiyaçlar (p = .152), eğitim ve iş imkânı (p = .137), ticaret yapma (p = .130) ve genel ölçek puanı (p = .062) açısından öğrenme süresine bağlı olarak anlamlı fark oluşmamıştır. Bununla birlikte, genel ölçek puanı ve sınıf içi iletişim kurma faktöründeki p değerlerinin anlamlılık sınırına oldukça yakın olduğu görülmüştür. Bu bulgu, özellikle başlangıç düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç düzeylerinin görece daha yüksek olduğunu gösteren önceki Tablo8’ de verilen bulgularla örtüştüğünü göstermektedir. Ancak bu farklar, istatistiksel açıdan anlamlılık düzeyini aşmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır.

4.2. NİTEL VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın nitel verilerini sağlayan yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrencilerin ihtiyaç analizi ölçeğine ilişkin bulguları genişletmek, derinleştirmek ve desteklemek amacıyla yapılmıştır.

4.2.1. Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Yönelik Bulgular

Buna göre öğrencilerin “Türkçe öğrenme amaçları” temasına yönelik bulgular Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11. Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	f
Eğitim	Üniversite dersleri	42
Günlük Hayat	Günlük iletişim ihtiyacı	18
	Kalıcı yaşam	12
	Aile hayatı	3
	Seyahat	3
Mesleki ihtiyaçlar ve iş hayatı	Türkiye’de çalışma	22
	Yurt dışında çalışma ve Türklerle iş yapma	6
	Mesleki uygulamalar	2
	Ticaret yapma	2
Hobi, İlgi ve Kişisel gelişim	Türkçeye ve Türkiye’ye karşı ilgi	8
	Hobi	5
	Kültürel köken ortaklığı	3

Görüşme formu uygulanan katılımcılara yöneltilen “*Türkçeyi öğrenmek için özel bir sebebiniz var mı?*” ve “*Türkçeyi öğrendikten sonra nerede kullanmak istiyorsunuz?*” sorularından elde edilen cevaplardan hareketle öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına ilişkin elde edilen bulgular, öğrenme amaçlarının çeşitli alanlara yayıldığını göstermektedir. Bulgulara göre en yüksek frekans, *Üniversite derslerini takip edebilmek* amacıyla Türkçe öğrenen öğrencilere aittir.

Ö1: “*Üniversitede kullanacağım.*”

Ö2: “*Çünkü Türkiye’de okumak istiyorum bu nedenle Türkçe öğreniyorum.*”

Ö14: *Üniversitede kullanmak istiyorum. Çünkü dersler Türkçe olacak bu yüzden Türkçe konuşacağım.*

Ö17: “*Türkiye’de okumak için Türkçeyi öğreniyorum.*”

Ö20: “*Ben burada üniversiteye gitmek için istiyorum derslere girmek için dil bilmem gerekiyor.*”

Ö27: “*Ben gelecek sene tıp okuyacağım Türkçe ile, bu yüzden ben Türkçe öğrenmek istiyorum.*”

Ö40: “*Ben burada Sağlık Bilimleri Fakültesinde okumak istiyorum. Bu sebeple Türkçe öğrenmek istiyorum.*”

Bunu, Türkiye’de çalışma hedefiyle Türkçe öğrenen öğrenciler (f=22) takip etmekte, *mesleki ihtiyaçlar ve iş hayatı* odaklı dil öğrenme amaçlarının da önemli bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu kategoride göze çarpan ilk bulgunun *Türkiye’de çalışma* olduğu görülmüştür:

Ö12: “*Eğer ülkeme dönersem öğretmenlik ya da tercümanlık yapabilirim bu yüzden kendimi geliştiriyorum.*”

Ö15: “*Türkiye’de çalışırsam kullanacağım.*”

Ö17: “*Bölümümünden dolayı klinikte insanlarla konuşabilmek için hastaların sorularına cevap verebilmeliyim.*”

Ö18: “*Hastanede çalışacağım bu sebeple ve Türk arkadaşlarımla konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum Türkçeyi o zaman kullanacağım.*”

Ö19: “*Türkiye’de işimi kurmak istiyorum o yüzden benim için Türkçe çok önemli.*”

Ö32: “İş aramak için, CV’mi daha da geliştirmek için ve gezeceğim.”

Ö36: “Üniversitede, işte kullanmak istiyorum.”

Mesleki ihtiyaçlar ve iş hayatı kategorisi altında Yurt dışında çalışma ve Türklerle iş yapma ile ilgili altı öğrencinin görüş bildirdiği görülmüştür:

Ö13: “Türkler ile iş yapmayı düşünüyorum bu dil ile ilişkiler kuracağım. Ortak işler yapacağım.”

Ö22: “Ülkemde kullanmak istiyorum çünkü Libya devleti ile Türk devleti arasındaki ilişkiler şimdi daha iyi ve siyasette çalışırsam benim için çok faydalı olur Türk siyasi insanlar ile görüşmeler yapabilirim.”

Ö24: “Türkçe öğrendikten sonra burada eğitim Almanya’ya ve ülkemde müşterilere yardımcı olmak için kullanmak istiyorum.”

Ö40: “Eğer Kazakistan’a gidersen oradaki Türklerle kullanabilirim buradaki kültürel yemekleri orada satabilirim buradaki kültürü taşıyabilirim.”

Ö41: “Üniversitede mezun olduktan sonra Almanya’ya gitmek istiyorum çalışmak için Almanya’da çok Türk var biliyorum oradaki Türklerle de konuşabilmek istiyorum.”

Ö43: “Türkçe lazım ve Avrupa’da başka ülkelerde de işe yarayacağını düşünüyorum.”

Yine aynı kategoride *Mesleki uygulamalar ve Ticaret yapma* alanında az da olsa görüşlerin Türkçe öğrenme amaçlarında varlığı görülmüştür:

Ö10: “Türkiye’ye turistik olarak gelmek istiyorlar onlara rehberlik yapmak ve yardım etmek istiyorum.”

Ö15: “Dördüncü, beşinci ve altıncı yılda staj yapacağım için hastanede kullanacağım için çok faydalı olacak.”

Ö35: “Bence benim farklı dilleri bildiğim için çok avantajlarım olacak. Çünkü ticaret yapacağım farklı ülkelerle.”

Ö46: “Gelecekte ülkem Rusya’da çalışacağım. Türkiye ile ticaret yapacağım.”

Günlük hayat kategorisi altında en çok görüşün *Günlük iletişim ihtiyacı* (f=18) altında toplandığı görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal yaşamlarını sürdürebilmeleri için dil öğreniminde önemli bir etken olduğunu göstermektedir:

Ö6: “Türkiye’de yaşamak istiyorum bu yüzden Türkçeyi burada kullanacağım.”

Ö12: “Türkiye’de yaşamak için. Türkiye’de yedi yıldır yaşıyorum. Burada yaşamak için Türkçeye ihtiyacım var.”

Ö17: “Türkiye’de yaşamak istiyorum bu yüzden Türkçe öğrendikten sonra günlük hayatımda Türkçe konuşacağım.”

Ö20: “Türkiye’de yaşıyorum dışarıda insanlarla iletişim kurmak için her yerde kullanmak istiyorum.”

Ö23: “Türkiye’de günlük hayatımda kullanmak istiyorum.”

Ö27: “Günlük hayatımda kullanmak istiyorum.”

Ö43: “Türkiye’de yaşarsam günlük hayatta kullanacağım.”

Bunu takip eden yüksek oranlı görüşler arasında *Kalıcı yaşam* olduğu görülmüştür:

Ö5: “Özel bir sebep değil ama Türkiye’de yaşamaya devam edeceğim o yüzden.”

Ö9: “Burada yaşamak istiyorum.”

Ö20: “Türkiye’de yaşıyorum dışarıda insanlarla iletişim kurmak için her yerde kullanmak istiyorum gelecekte burada yaşamak için de olabilir.”

Ö25: “Türkiye’de kalırsam kullanacağım. Yaşamak için kullanacağım.” Ö40: “İnşallah burada yaşayacağım.”

Ö30: “Türkiye’de yaşıyacaksam tabii ki.”

Ö34: “Türkiye’de yaşamak istiyorum Türkçemi daha geliştireceğim ve Türkiye’de yaşamaya devam edeceğim.”

Ö40: “İnşallah burada yaşayacağım.”

Aile hayatı ve seyahat sebepleri de yine Günlük hayat kategorisinde az da olsa görülmüştür:

Ö1: “Türkiye’ye geldiğim zaman (turistik, kısa süreli ziyaretlerde) kullanacağım.”

Ö7: “Türk biriyle evlenebilirim, aile hayatında kullanmak için olabilir, işte kullanabilirim.”

Ö13: “Ben evlendim geçen yıl. Bizim hayatımız Türkiye’de başladı.”

Ö18: “Gelecekte burada yaşayacağım ya da burada evleneceğim o zaman Türkçeye ihtiyacım var.”

Ö32: “Gezeceğim.”

Ö45: “Seyahat ederken kullanmak istiyorum.”

Hobi, İlgi ve Kişisel Gelişim kategorisinde Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının çoğunluğunun *Türkçeye ve Türkiye’ye karşı ilgi* altında toplandığı görülmüştür:

Ö10: “Arkadaşlarım ile Türk kültürü ve sanatı hakkında bilgilerini konuşmak için kullanmak istiyorum.”

Ö15: “. Ben Türkçe öğrenmeyi seviyorum. Yeni bir dil.”

Ö28: “Türk tarihi okumak istedim bu yüzden Türkçeyi seçtim. Türk tarihi bana çok enteresan Mesela Türk tarihinde Osmanlı İmparatorluğunda doğu kültürü de var, batı kültürü de var, İslamiyet kültürü de var. Bu bana çok enteresan geldi.”

Ö30: “Çocukluğumdan beri Türk kültürüne Türk yemeklerine, Türk diline merak sarıyordum.”

Ö37: “Ben Türk dilini seviyorum, bu sebeple öğrenmek istiyorum.”

Ö38: “Ülkemde Türk dizilerini çok fazla izledim ve Türkçeyi merak ettim.”

Ö49: “Türkçeyi ben çok seviyorum bu yüzden öğrenmek istiyorum.”

Hobi, İlgi ve Kişisel gelişim kategorisi altında *Hobi ve Kültürel köken ortaklığı* da Türkçe öğrenme sebepleri arasında yer aldığı görülmüştür:

Ö4: “Belki dizileri anlamak için.”

Ö8: “Sadece hobi olarak öğreniyorum.”

Ö10: “Arkadaşlarım ile Türk kültürü ve sanatı hakkında bilgilerini konuşmak için kullanmak istiyorum.”

Ö21: “Türkçe öğrenmem gerekiyor benim için yeni bir dil dördüncü dilim bu benim için bir hobi.”

Ö30: “Özel bir nedeni yok aslında ben Kırım asıllıyım Türkçe benim dilime benziyor aynı kökenden çıkıyor diller.”

Ö40: “Kendi ülkemde yaşamak istemedim o yüzden başka ülkeye gitmek istedim ama Avrupa’ya gitmek çok zor oldu Türkiye en uygun seçeneklerden biri olduğu için buraya gelmek istedim zaten biz Türk’üz.”

4.2.2. Öğrencilerin Derste Kullanılan Etkinliklerin Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara yöneltilen ders içerikleri ve dil becerilerine yönelik “Konuşma etkinliklerini yeterli buluyor musunuz? Neden?” “Derslerdeki yazma etkinliklerini yeterli buluyor musunuz? Neden?”, “Kullanılan dinleme etkinliklerini yeterli buluyor musunuz? Neden?” sorularına verilen cevaplardan hareketle oluşturulmuş “Dil Becerilerine Yönelik İhtiyaçlar” temasına yönelik bulgular Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12. Öğrencilerin Derste Kullanılan Etkinliklerin Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	f
Olumlu görüşler	Öğretmen desteği	13
	Ek materyal kullanımı	5
	Pratik yapma imkânı	4
Olumsuz görüşler	Dil becerisini geliştirmede eksiklik	5
	İçerik- seviye uyumsuzluğu	2
	Nicelik bakımından eksiklik	3
	Ek materyal ihtiyacı	3
	Akademik dil ihtiyacı	1
Koşullu olumlu görüşler	Nicelik bakımından eksiklik	4
	Ek materyal ihtiyacı	4
	Akademik dil ihtiyacı	1
	Der saatleri ve yoğunluk eleştirisi	1
	Kaygı	1
	Pratik yapma eksikliği	1
	Tasarım eleştirisi	1

Öğrencilerin kullanılan materyallere yönelik görüşleri incelendiğinde, değerlendirmelerin olumlu, olumsuz ve koşullu olumlu kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Öğrenciler arasında en fazla vurgulanan görüş, *öğretmen desteğinin* materyallerin etkili kullanımında kritik bir rol oynadığıdır.

Ö5: “Zor kelimeleri ben A1’de de çalışıyordum. Hocalar söylüyor bu kelimeyi.”

Ö11: “Hocamız da aktif bir şekilde bize öğretiyor mesela film izletiyor ya da oyun oynayarak öğretiyor bu sebeple ben sınıfımızı çok eğlenceli buluyorum Türkçeyi severek öğreniyorum.”

Ö14: “Bazen hocamız bizimle pratik yapmak için kâğıtlar veriyor bu yüzden yeterli.”

Ö19: “Bizim bir hocamız vardı fiilleri oyunlar yoluyla anlatıyordu ve ben o fiilleri her zaman hatırlıyorum. Materyaller yeterli ama öğretmenin nasıl bize anlattığı da önemli çünkü sadece kitaplar ile öğrenemiyoruz.”

Ö35: “Kitaplarda her şey var. Ayrıca öğretmenimiz farklı slaytlar kullanıyor, makaleler ve kitaplar gönderiyor. Bu öğretmenden öğretmene göre değişiyor. Önceki hocalarım ayrı ders sunumlar, bilgiler kullanmıyordu. Bu bence çok faydalı.”

Bunun yanında, *ek materyal kullanımı* (f=5) ve *pratik yapma imkânı*(f=4) da olumlu katkılar arasında dikkat çekmektedir.

Ö15: “Bizim sınıfımızda daha iyi Türkçe konuşma pratiği yapıyoruz. Çünkü ben A1 tekrar yaptım çünkü ben o zaman ben bilgisayarda çok çalışıyordum ve çok yoruluyordum. Hiç zamanım yoktu. Bu yüzden tekrar yaptım ama şimdi hocam iyi her zaman teknolojik materyaller de kullanıyor. Bu yüzden materyaller yeterli.”

Olumsuz görüşlerde ise en yüksek frekans, *dil becerisini geliştirmede eksiklik* (f=5) yönündedir; öğrenciler mevcut materyallerin temel dil yeterliklerini geliştirmede yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.

Ö2: “Bence yeterli değil, konuşmada çok zorlanıyorum bu nedenle yeterli değil.”

Ö4: “Okumalar yazmalar yeterli değil.”

Ö17: “Hayır bence biraz daha dinleme ya da okuma etkinlikleri olsa daha iyi olurdu.”

Ö31: “Yeterli değil çünkü bir gün kelime ezberi yapılmalı bir gün farklı konular hakkında konuşma pratiği yapılmalı kitapta yazıyoruz ama konuşmuyoruz bu yüzden kitaptaki okumalar ve yazmalar yeterli değil.”

Ayrıca *nicelik bakımından eksiklik* (f=3), *ek materyal ihtiyacı* (f=3), *içerik-seviye uyumsuzluğu* (f=2) ve *akademik dil ihtiyacı* (f=1) gibi eleştiriler de dile getirilmiştir.

Ö8: “Çünkü okuduğumuz şeyler sadece dilin yarısını kapsıyor. Diğer yarısını dışarıda öğrenmeye çalışıyoruz. Özellikle üniversitede kullanacağımız dili öğrenmiyoruz.”

Ö31: “Yeterli değil çünkü bir gün kelime ezberi yapılmalı bir gün farklı konular hakkında konuşma pratiği yapılmalı kitapta yazıyoruz ama konuşmuyoruz bu yüzden kitaptaki okumalar ve yazmalar yeterli değil.”

Ö36: “Bence yeterli değil, daha fazla olmalı.”

Ö42: “Materyaller ve ders içi etkinlikler yok. Sadece Türkçe değil herhangi bir dil öğrenmek için çok pratiğe ihtiyacımız var.”

Ö46: “Hayır, başka kitaplar olabilir. Ben Kazakistan’da etkinlik kitapları kullanıyordum.”

Materyallerin yeterliliğini belirli koşullara bağlamış öğrencilerin görüşler incelendiğinde, yine öne çıkan bulguların *nicelik bakımından eksiklik* (f=4) ve *ek materyal ihtiyacı* (f=4) olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, *akademik dil ihtiyacı* (f=1), *ders saatleri ve yoğunluk eleştirisi* (f=1), *kaygı* (f=1), *pratik yapma eksikliği* (f=1) ve *tasarım eleştirisi* (f=1) gibi çeşitli unsurların da ifade edildiği görülmüştür.

Ö6: “Evet yeterli ama benim pratik yapmam gerekir.”

Ö18: “Bence yeterli, biraz daha ihtiyacım var ve benim daha çok pratiğe yapmaya ihtiyacım var ben biraz utangacım ve biraz stresliyim bu nedenle yeni kişilerle iletişim kurmak ya da öğretmenle konuşmak benim için daha zor oluyor.”

Ö20: “Türkçe konuşmak için ve iletişim kurmak için yeterli ama üniversitede derse girmek için anlamak için yeterli değil.”

Ö24: “Bence yeterli ama saatler biraz kısa.”

Ö27: “Evet, ama farklı kitaplar okuma daha çok geliştiriyor bu sebeple sadece dil eğitimi kitapları kullanmaktansa farklı materyaller de kullanılmalı.”

Ö32: “Film için yeterli ama sözcük öğrenimi için çok zorlanıyorum.”

Ö33: “Yeterli evet ama materyallerde çok yazılar var.”

Ö45: “Evet, yeterli buluyorum ama daha fazla okuma metinleri olsa daha iyi olur.”

4.2.3. Dersteki Sözlü Etkinliklere Yönelik Görüşler

Katılımcılara derste kullanılan sözlü etkinliklere yönelik sorular sorulmuştur (“Türkçe derslerinde metne dayalı tartışmaları tercih ediyor musunuz? Neden, “Konuşma etkinliklerini yeterli buluyor musunuz, neden?”, “Kullanılan dinleme etkinliklerini yeterli buluyor musunuz, neden?”, “Arkadaşlarınızın Türkçe sözlü sunumlarını dinlemekten hoşlanır mısınız, neden?”) ve bu sorulara verilen yanıtlardan hareketle “Sözlü Etkinliklere Yönelik Görüşler” teması altında tespit edilen kodlar Tablo 13’te verilmiştir:

Tablo 13. Öğrencilerin Sözlü Etkinliklere Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	f
Olumlu görüşler	Anlamayı kolaylaştırır.	10
	Yeni fikirler öğrenmemi sağlar.	10

	Daha kolay iletişim kurmamı sağlar.	8
	Pratik yapmamı sağlar	8
	Konuya göre ihtiyacım değişir.	5
	Yeni kelimeler öğrenmemi sağlar	5
	Daha iyi konuşmamı sağlar.	4
	Dinleme becerimi geliştirir.	3
	Eğlencelidir.	3
	Yeni insanlar ile tanışmamı sağlar.	3
	Bilgilerin kalıcılığını artırır.	2
	Daha iyi entegre olmamı sağlar.	1
Olumsuz görüşler	Akademik dil ihtiyacı.	5
	Kaygı	4
	İletişim kurmada yetersizdir.	3
	Fikir ayrılıkları vardır.	2
	İçerik bakımından eksik	1
	İçerik- seviye uyumsuzluğu	1
	Anlayamama	1
	Okuma yoluyla anlayabilme	1

Öğrencilerin sözlü etkinliklere yönelik görüşleri incelendiğinde, genel olarak hem olumlu hem de olumsuz değerlendirmelerin yer aldığı görülmektedir. Olumlu görüşler arasında en yüksek frekans, sözlü etkinliklerin anlamayı kolaylaştırdığı görülmüştür. (f=10)

Ö4: “Evet, biz zaten böyle yapıyoruz bu daha iyi anlamamı sağlıyor.”

Ö5: “Mevzuda bazı şeyler oluyor anlamıyorsun ama o tartışmada anlıyorsun.”

Ö11: “Zorlanıyoruz ve zorlandığımız için öğreniyoruz.”

Ö23: “Evet bunu tercih ederim çünkü daha iyi öğreniriz.”

Ö25: “Evet tercih ederim. Daha iyi anlarım.”

Ö29: “Evet daha iyi anlayabilmemiz için”

Ö34: “Bence evet güzel çünkü o metni daha iyi anlayacağım.”

Sözlü etkinliklere ilişkin olumlu görüşlerden bir diğeri yeni fikirler öğrenmeyi sağladığı (f=10) yönündeki ifadelerde toplanmıştır.

Ö13: “Benim tecrübemi paylaşmayı, her şey hakkında konuşuyorum hem de yeni fikirler duyuyorum.”

Ö14: “Konu hakkımda yeni ve farklı fikirler öğrenirim.”

Ö15: “Başka ülkeler hakkında fikirler, düşünceler öğrenmeyi severim.”

Ö25: “Yeni ve ilginç bilgiler de öğreniriz.”

Ö31: “Herkes kendi fikrini söylüyor onu öğreniyorsun.”

Ö42: “Yeni düşünceler var herkesin kendine ait fikirleri var.”

Ö43: “Evet bizim için farklı fikirleri dinlemek ve öğrenmek güzel.”

Bununla birlikte sözlü etkinliklerin daha kolay iletişim kurmayı sağlaması (f=8) ve pratik yapma fırsatı sunması (f=8) da öğrenciler tarafından önemli katkılar arasında değerlendirilmiştir.

Ö2: “Evet, tercih ediyorum çünkü konuşma pratiği için daha iyi olacak.”

Ö11: “Evet, tercih ediyorum çünkü hem konuşmamız için çok iyidir.”

Ö22: “Evet bu konu hakkında kendi fikrimi söylüyorum ve başkası kendi fikrini söylüyor böylece tartışarak pratik yapmış oluyoruz.”

Ö27: “Evet eğer sınıfta tartışma yapılırsa bizim için çok iyi oluyor, pratik için.”

Ö40: “Hem de birbirimize sorular soruyoruz.”

Ö42: “Grup çalışmalarında farklı fikirlerin beraber olması iletişimi artırır.”

Ö45: “Evet, bu metin ve tartışmalar sayesinde belli bir durumda ne deyip ne demeyeceğimi anlayabiliyorum”

Bunun yanı sıra, konuya göre ihtiyaçların değiştiğini (f=5) ve yeni kelimeler öğrenmeyi desteklediğini (f=5) belirten görüşler de dikkat çekmektedir.

Ö6: “Yani teşvik ediyor ama bazı metinler sıkıcı. Konuya göre. Konu önemli.”

Ö9: “Çok kelimeler öğreniyorum.”

Ö12: “Tabiki tercih ederim. Çünkü bazı kelimeleri öğrenmek için onlar hakkında konuşmak ve cümle kurmak lazım.”

Ö15: “Bu sebeple konuya göre ilgi çekici ama bizi ayırıştırarak konular olsa isterim.”

Ö26: “Yani konuya bağlı, bazı konular bence sıkıcı oluyor.”

Ö28: “Konudan konuya farklı oluyor. Konu Tarih olursa paragrafı cümle cümleyapmak istiyorum ama başka konu olursa ilgimi çekmez, istemiyor.”

Ö42: “Evet tercih ediyorum bu önemli Metin’de yazılan kelimeleri ezberleyip kullanmak zor ama tartışma yaparsak bu kelimeleri hem öğrenin hem de kullanmamız gerekecek.”

Daha düşük frekansta ise daha iyi konuşmayı sağlama (f=4), dinleme becerisini geliştirme (f=3), etkinliklerin eğlenceli bulunması (f=3), yeni insanlarla tanışma fırsatı sunması (f=3), bilgilerin kalıcılığını artırması (f=2) ve entegrasyonu kolaylaştırması (f=1) gibi olumlu etkiler bulunmuştur.

Ö2: “Çalışmak eğlenceli ve dersleri daha iyi anlayacağım.”

Ö9: “Pratik yaparak kalıcı olmasını sağlıyorum.”

Ö11: “Farklı insanlarla tanışıyorum.”

Ö13: “Bizim konuşmamız daha iyi olacak.”

Ö17: “Evet çünkü konuşmada ve hayatta bizim için daha iyi olur.”

Ö20: “En azından dinlememi geliştirmek için iyi oluyor.”

Ö30: “Evet niye olmasın daha çok entegre oluyorum.”

Ö32: “Evet çok seviyorum, çünkü grupta yeni arkadaş bulabilirim, aklımdan geçeni paylaşabilirim.”

Olumsuz görüşler kısmında öğrenciler akademik dil ihtiyacı (f=5) ve etkinliklerin kaygı oluşturmaları (f=4) gibi eksikliklere dikkat çekmişlerdir.

Ö13: “Kitap içindeki dinlemeler çok kolay ama gerçek sınavda çok zor. Ayrıca dışarıya baktığımız zaman yeterli ama sınav için hiç yeterli değil. O zaman üniversitedeki derslere hazırlanmak için yeterli değil. Bizim kullandığımız Yeni İstanbul kitabı çok kolay. Bu yüzden bizim hocamız ayrıca farklı dinleme etkinlikleri kullanıyor bu bizi daha çok zorluyor. Bu daha iyi.”

Ö16: “Konuşma sınavları dersteki etkinliklerden daha zor bu yüzden sınavlar derste yaptığımız etkinliklere daha benzer olursa daha iyi olur. Bu nedenle yeterli değil.”

Ö18: “Dinleme etkinlikleri biraz daha zor olmalı kitaptaki dinlemeler biraz kolay ve bu günlük hayattaki insanların konuşması ve dinleme sınavındaki dinleme etkinliklerinden daha kolay bu sebeple biraz daha zor olursa ve hızlı olursa bizim gerçek hayatta ve sınavda hazırlanmamız için daha iyi olur.”

Ö18: “Benim için başka insanlarla konuşmak çok zor bu Türkçe bilmediğim için değil sadece sınıf arkadaşlarımla konuşurken ya da yeni insanlar ile konuşurken rahat hissetmiyorum.”

Ö21: “Ben utangaç bir insanım ben sınıfta konuşmamayı tercih ederim.”

Ö46: “Sınavlardaki ve derslerdeki dinlemeler orantısız. Dinlemeler daha fazla olabilir.”

Ö49: “Sınav için daha çok pratik yapmalıyız çünkü sınavdaki dinleme soruları derste yaptığımız dinleme etkinliklerinden daha zor oluyor.”

Ayrıca, iletişim kurmada yetersizlik (f=3), fikir ayrılıkları yaşanması (f=2) ve içerik bakımından eksiklik (f=1), içerik-seviye uyumsuzluğu (f=1), anlayamama (f=1) ve okuma yoluyla daha iyi anlayabilme (f=1) gibi olumsuz deneyimlerin de dile getirildiği görülmüştür.

Ö4: “Her kişi başka bir şey söylüyor herkes aynı şeyi istemiyor bu yüzden yalnız çalışmayı tercih ederim.”

Ö6: “Konuya göre. Konu önemli.”

Ö10: “Benim konuşmam biraz kötü ve yavaş. Bence diğer arkadaşlarla grup konuşma yapmak çok zor. Sadece Çinli arkadaşlarımla konuşmayı seviyorum.”

Ö28: “Konudan konuya farklı oluyor. Konu Tarih olursa paragrafı cümle cümle yapmak istiyorum ama başka konu olursa ilgimi çekmez, istemiyor.”

Ö32: “Sevmiyorum, çünkü konuşamam.”

Ö42: “Yeterli bulmuyorum konuşma daha çok olursa öğrenciler daha iyi şekilde konuşacaktır. Burada farklı farklı ülkelerden gelen öğrenciler gruplaşarak kendi dillerini konuşuyorlar daha farklı etkinlikler ile konuşma etkinlikleri yapılmalı.”

Ö44: “Tartışma sevmiyorum, herkesin fikri aynı değil uzatmayı sevmiyorum.”

Ö49: “İstemem, çünkü metin üzerinde konuşmadan da anlayabiliyorum.”

4.2.4. Dersteki Yazılı Etkinliklere Yönelik Görüşler

Tablo 14. Öğrencilerin Yazılı Etkinliklere Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	f
Olumlu görüşler	Pratik yapmayı sağlama	6
	Yeni kelimeler öğrenmeyi sağlama	1
Olumsuz görüşler	Ders dışı etkinlik ihtiyacı	18
	Pratik ihtiyacı	11
	Akademik dil ihtiyacı	3
	Zorlanma	3
	Ek materyal ihtiyacı	3
	Alfabe	1
	Konu yetersizliği	1
	Vakit kaybı	1

Öğrencilerin yazılı etkinliklere yönelik görüşleri incelendiğinde, olumsuz değerlendirmelerin olumlu değerlendirmelere kıyasla daha yoğun olduğu görülmektedir. Olumlu görüşler arasında en yüksek frekans, yazılı etkinliklerin *pratik yapmayı sağladığı* yönündeki ifadelerde toplanmıştır (f=6). Ayrıca, *yeni kelimeler öğrenmeye katkı sağladığı* (f=1) da belirtilmiştir.

Ö5: “Yazma etkinlikleri yeterli ama ben özel olarak kendim için yazmam biraz daha zayıf. Daha çok pratik yapacağım bir şeye ihtiyacım var.”

Ö8: “Tabii ki güzel çünkü daha güçlü kelime hazinem olur ve pratik yaparım ve yazmamı geliştiririm.”

Ö37: “Hepsini severim. Pratik yapmak benim için çok önemli.”

Ö39: “Çünkü pratik yapabilmem için bu etkinlikler faydalı oluyor. Bu sayede daha yüksek puanlar alabilirim.”

Ö49: “Bu bizim için daha iyi pratik oluyor.”

Olumsuz görüşlerde ise dikkat çeken en önemli bulgu, öğrencilerin büyük

çoğunluğunun *ders dışı etkinlik ihtiyacı* duyduğunu ifade etmesidir (f=18). Bu durum, mevcut yazılı etkinliklerin öğrencilerin beklentilerini tam olarak karşılamadığını ve daha fazla uygulama alanı arayışı içinde olduklarını göstermektedir.

Ö15: “*Türkçede konuşabilirim ama yazmaya gelince daha zor oluyor. Ders dışında yazma grupları olsa katılırım.*”

Ö16: “*Türkçede konuşabilirim ama yazmaya gelince daha zor oluyor. Ders dışında yazma grupları olsa katılırım.*”

Ö17: “*Bazı günlerde günlük yazıyorum çok faydalı oluyor. Fakat bunları doğru mu yazıyorum yoksa yanlış mı yazıyorum bilmiyorum bu sebeple bunun gibi sadece yazma pratiği yapabileceğimiz hem daha özgür olduğumuz hem de anlamadığımız ya da emin olmadığımız zaman öğretmene soru sorabileceğimiz bir ortam olsa yazma becerilerimiz daha hızlı gelişir diye düşünüyorum.*”

Ö12: “*Kulüpler gibi etkinlikleri severim. Yazma becerisi için benim için mail yazmam gerekiyor bu yüzden geliştirmeliyim.*”

Ö19: “*Ben genellikle yazma yaparken yeni öğrendiğim atasözleri ve deyimleri kullanmaya çalışıyorum ama bazen bunu doğru mu kullandım bilmiyorum bu sebeple farklı etkinliklerin olduğu ders dışı etkinlikler olsa ve yazma çalışmaları yapsak bu benim için çok iyi olur.*”

Ö35: “*Mesela kitap kulübü gibi bir kulübe katılmak isterdim.*”

İkinci önemli olumsuz bulgu, *pratik yapma ihtiyacının* (f=11) yeterince karşılanamadığı yönündedir. Bunun yanı sıra öğrenciler, *akademik dil ihtiyacı* (f=3), *zorlanma* (f=3), *ek materyal ihtiyacı* (f=3) ve daha düşük frekansta *alfabe zorlukları* (f=1), *konu yetersizliği* (f=1) ve *vakit kaybı* (f=1) gibi olumsuzlukları da dile getirmişlerdir. Elde edilen bulgular, yazılı etkinliklerin öğrenciler için sınırlı ölçüde katkı sağladığını, özellikle ders dışı uygulamalara ve daha fazla pratiğe olan ihtiyacın belirgin bir şekilde öne çıktığını ortaya koymaktadır.

Ö3: “*Yazma yazmak çok zor.*”

Ö14: “*Bence şimdilik yeterli değil. Belki daha fazla olabilirdi.*”

Ö15: “*Bizim kitabımız değil ama derste ekstra kullanılan etkinlikler ile yeterli oluyor.*”

Ö20: “*Yazmaları genellikle evde yazarız derste yapmıyoruz derste yapmanın vakit kaybı*

olduğunu düşünüyorum ben evde yazdıktan sonra öğretmene göstermeyi tercih ediyorum.”

Ö20: *“Yazma pratiğine her zaman ihtiyacımız var ben günlük işlerimi yazmak için günüm geziyorum ekstra yazma çalışmayı yapmaya çalışıyorum bu sebeple böyle bir şey olursa çok severim.”*

Ö23: *“Yeterli değil biraz daha olmalı.”*

Ö30: *“Yeterli ama ben katılamıyorum, zorlanıyorum.”*

Ö39: *“Bazen çok zor oluyor konuya göre değişir.”*

Ö40: *“Kitaplarımızda sadece belirli konularda yazma var ve sınıfta farklı bölümler okuyacak öğrenciler var. Mesela benim bölümüm inşaat mühendisliği bazıları doktorluk okuyacak bazıları uluslararası ilişkiler okuyacak ben üniversite okuyan öğrencilere sordum. Nelere ihtiyaçları oldu diye. Onlar birinci dönemde hiçbir şey anlamadıklarını söylediler. Bölümlere ait farklı kavramlar ve terimler olduğunu söylediler bu sebeple evet derste öğrendiğimiz kelimeleri sokakta kullanabiliyoruz ama biz üniversitede okumak için Türkçe öğreniyoruz. Özellikle bu sebeple yazma konuşma dinleme etkinliklerinde kendi bölümlerimiz ile ilgili çalışmalar da yapmak bizim için çok önemli.”*

4.2.5. Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Görüşleri

Yapılan görüşme formu sonucunda öğrencilere yöneltilen “Ders saatleri dışında ayrı etkinliklere ihtiyaç duyuyor musunuz, neden?” sorusundan hareketle materyallere yönelik ihtiyaçlar saptanmıştır. “Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Görüşler” kategorisi altında toplanan kodlar Tablo 15’te verilmiştir:

Tablo 15. Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	f
Ders dışı etkinlikler	Konuşma	29
	Yazma	18
	Kelime hazinesi	1
	Dinleme	1

Öğrencilerin ders dışı etkinliklere yönelik görüşleri incelendiğinde, en yüksek oranda

konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Ö8: *“Konuşma etkinliklerine ihtiyaç duyuyorum. Çünkü sınıfta çok öğrenci olduğu için çok konuşamam ve çok pratik yapamam ama ders dışında etkinlikler olsa daha çok pratik yapmama olanak tanır.”*

Ö19 *“Daha çok konuşma etkinliklerine ihtiyacımız var bu sebeple ben ders dışı etkinliklere ihtiyaç duyuyorum.”*

Ö23: *“Benim için evet ihtiyacım var çünkü çok pratik yapamıyorum bu yüzden pratik yapabileceğim bir etkinlik benim için iyi olur.”*

Ö27: *“Mesela konuşma kulübü gibi kulüpler varsa iyi olur.”*

Ö34: *“Ders saati dışında bir gün pratik bir gün konuşma gibi olsa iyi olur.”*

Ö35: *“A1’den itibaren kitap kulübü ya da hocayla konuşma kulübü güzel olurdu.”*

Ö43: *“Mesela konuşma kulübü gibi kulüpler varsa iyi olur.”*

Konuşmayı, ikinci sırada *yazma* becerisini geliştirme ihtiyacın takip ettiği görülmüştür. (f=18),

Ö6: *“Sadece yazma pratiği yapabileceğimiz hem daha özgür olduğumuz hem de anlamadığımız ya da emin olmadığımız zaman öğretmene soru sorabileceğimiz bir ortam olsa yazma becerilerimiz daha hızlı gelişir diye düşünüyorum.”*

Ö11: *“Yazma pratiğine her zaman ihtiyacımız var. Ben günlük işlerimi yazmak için ekstra yazma çalışması yapmaya çalışıyorum bu sebeple böyle bir şey olursa çok severim.”*

Ö45: *“Konuşma grubu ya da yazma grubu gibi kulüplere ihtiyaç duyarım. Eğer konuşmam kötüyse konuşma sınavına hazırlanmak için bu etkinliklere gitmek iyi olur.”*

Ö49: *“Konuşma ve yazma etkinliklerine benim ihtiyacımın olduğunu düşünüyorum.”*

Ö39: *“Konuşma ve yazma etkinliklerine benim ihtiyacımın olduğunu düşünüyorum.”*

Ö38: *“Yazmamı geliştirecek etkinlikleri severim.”*

Ö42: *“Yazma benim için çok zor bu sebeple isterim.”*

Daha düşük frekansla *kelime hazinesini geliştirme* (f=1) ve *dinleme becerisini güçlendirme* (f=1) gibi ihtiyaçlar da ifade edilmiştir.

Ö8: *“Tabii ki çünkü daha güçlü kelime hazinem olur ve pratik yaparım ve yazmamı*

geliştiririm.”

Ö24: *“Konuşma kulüpleri yapıyoruz dinleme pratiği ya da yazma pratiği yapıyoruz bence çok iyi oluyor.”*

4.2.6. Öğrencilerin Çeviri Uygulamaları Kullanımına Yönelik İhtiyaç Durumuna İlişkin Bulgular

Katılımcılara yöneltilen *““Türkçe derslerinde çeviriye ihtiyaç duyuyor musunuz?Ne zaman?”* ve *“Türkçe derslerinde uzun ve zorlu paragrafları çeviri yoluyla mı anlıyorsun?”* sorusundan elde edilen bulgular ve öğrencilerin cevaplarından hareketle oluşturulan *“Çeviri uygulamaları Kullanımına Yönelik İhtiyaçlar”* teması altında bulunan kodlar Tablo 16’te sunulmuştur:

Tablo 16. Öğrencilerin Çeviri uygulamaları Kullanımına Yönelik İhtiyaç Durumlarına Yönelik Bulgular

Kategori	Kod	f
Çeviri kullananların gerekçeleri	Kelime öğrenme	16
	Uzun metinleri anlama ve yapılandırma	7
	Seviler göre (A1-A2 ve B1-B2)	9
	Zor konuları öğrenme	3
	Dil bilgisi kurallarını öğrenme	2
	Ödev yapma	2
	Kontrol etme	1
	Yazma	1
Çeviri kullanmayanların gerekçeleri	Bireysel çaba	9
	Öğretmen desteği	9
	Dil benzerliği	3
	Bağlamda anlam çıkarma	1
	Beden dili	1
	Yanlış çeviri	1

Öğrencilerin çeviri uygulamaları kullanımına yönelik ihtiyaç durumlarına ilişkin bulgular, dil öğreniminde çeviri araçlarının farklı gerekçelerle tercih edildiğini veya

edilmediğini göstermektedir. Çeviri kullanan öğrenciler arasında en yüksek frekans, *kelime öğrenme* amacıyla çeviri uygulamalarından yararlanıldığını ortaya koymuştur.

Ö1: “*Kitabımızdaki metinlerde bazı kelimeler var ki onları anlamak çok zor geliyor benim için o yüzden bazen translate kullanıyorum.*”

Ö3: “*Mesela bir kelimeyi bilmediğim zaman kullanıyorum.*”

Ö4: “*Genellikle kelime çeviriyorum.*”

Ö11: “*Bazen bazı kelimeleri anlamıyorum o zaman kelimeleri çeviriyorum.*”

Ö16: “*Yeni kelimeler varsa o zaman kullanıyorum.*”

Ö18: “*Evet ihtiyaç duyuyorum genellikle kelimeleri çeviriyorum.*”

Ö22: “*Bazı kelimeleri anlamıyorum o zaman yeni kelimeleri tercüme ediyorum.*”

Bunu, özellikle A1-A2 ve B1-B2 seviyelerine göre kullanım (f=9) ve uzun metinleri anlama ve yapılandırma ihtiyacı (f=7) takip etmektedir.

Ö2: “*Bazı zamanlarda özellikle metinler çok uzun olduğu zaman.*”

Ö5: “*Uzun paragrafları evet. Uzun olduğu zaman okuyorum bir yere kadar anlıyorum. Ama cümle çok uzun olduğu zaman cümle sonuna geldiğimde başta ne dediğini unutuyorum. O yüzden kullanıyorum.*”

Ö21: “*A1’den başladım. A1 oldukça kullanıyordum şimdi daha az kullanıyorum.*”

Ö23: “*İhtiyacım var çünkü yeni kelimeler çok var mesela B2’de.*”

Ö34: “*Aslında ilk geldiğim zamanlarda evet ama şimdi iyi anlıyorum.*”

Ö41: “*Sadece A1 de kullandım.*”

Ö42: “*İlk seviyelerde çok fazla çeviri kullandım her kelimeyi çevirmeye başladım ama şu an çok kullanmıyorum.*”

Ö43: “*B1 ve B2 kelimeleri zor olduğu için bilmediğim için biraz kullandım.*”

Daha düşük frekansta ise *zor konuları öğrenme* (f=3), *dil bilgisi kurallarını öğrenme* (f=2), *ödev yapma* (f=2), *kontrol etme* (f=1) ve *yazma* (f=1) gerekçeleri yer almaktadır.

Ö2: “*Mesela yazmada bir şeyi daha yüksek seviyede söylemem lazım o zamanlarda kullanıyorum.*”

Ö7: “*Aslında okuma metinlerinde ihtiyaç duyuyorum.*”

Ö8: “Evet, tabii ki. Okumada daha çok ihtiyaç duyuyorum. Metin okuduktan sonra çeviri kullanıyorum.”

Ö7: “Konuya göre değişir. Emin olmak için daha çok kullanıyorum.”

Ö13: “Ödevlerde kullanıyorum.”

Ö17: “Bazen gramerleri çok kolay unutuyorum.”

Ö36: “Hepsinde değil, dilbilgisinde biraz ihtiyaç duyuyorum.”

Ö35: “Evet. Mesela ödev yaparken bilmediğim kelimeleri tabii ki de çeviri yapıyorum.”

Çeviri uygulaması kullanmayan öğrencilerin gerekçeleri incelendiğinde, en yüksek frekansın bireysel çaba gösterme (f=9) ve öğretmen desteği alma (f=9) nedenlerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Ö3: “Hayır, ben AI den beri çeviri kullanmıyorum, çabalıyorum kelime kelime bakıp anlamaya çalışıyorum ama hiç cümle çevirisi yapmıyorum.”

Ö4: “Bazı kelimelerde. Ama ben hocama sormayı tercih ediyorum.”

Ö11: “Anlamaya çalışıyorum.”

Ö12: “Aslında birkaç yabancı kelime için lazım oluyor. Ama bizim hocamız Türkçeden Türkçeye çeviriyor. Yani açıklıyor. Ben bu yüzden sözlük hiç kullanmıyorum. Ben öğretmenin açıklamasını tercih ederim.”

Ö14: “Yani çok çabalıyorum ki kendim anlayayım ya da hocama soruyorum. Tercüme’yi daha az ihtiyacım var. Çünkü öğretmen anlamadığım kelimeleri daha basit kelimeleri kullanarak açıklıyor. Bu benim için daha iyi oluyor.”

Ö18: “Konuya göre değişir kullanıyorum ama çoğunlukla kendim anlamaya çalışıyorum.”

Ö19: “Genel cümleleri kendim anlamaya çalışıyorum.”

Ö21: “Çok kullanmıyorum kendim anlamaya çalışıyorum.”

Ö25: “Öğretmenler çok iyi anlatıyor bu yüzden ihtiyaç duymuyorum.”

Bunun yanında dil benzerliği (f=3), bağlamdan anlam çıkarma (f=1), beden diliyle anlama (f=1), yanlış çeviri deneyimi (f=1) ve tekrar yoluyla öğrenme (f=1) gibi faktörler de çeviri kullanmama gerekçeleri arasında yer aldığı bulunmuştur.

Ö15: “Bazen çok okursam yani birden fazla bence anlayabilirim. Çünkü tekrar ettiğim

zaman aa bu kelime buna ait bu anlama geliyor diye düşünüyorum.”

Ö22: *“Hayır öğretmenlerim beden dillerini kullanarak anlatıyor bu sebeple benim çeviri kullanmama ihtiyacım olmuyor.”*

Ö27: *“Ben çevirmeyi tercih etmiyorum. Tekrarıyla anlayabiliyorum.”*

Ö38: *“Hayır, ihtiyaç duymuyorum. Benim dilimle Türkçe benziyor bu sebeple kolay anlıyorum.”*

Ö44: *“Anlamadığım kelime olursa soruyorum cümleye bakarak anlamaya çalışıyorum.”*

Ö46: *“Mesela bir yazma olsa o yazmayı ben kendim açıklayarak yazıyorum. Ben çeviri sevmiyorum ve yanlış çevirdiğini düşünüyorum.”*

Ö49: *“Benim için gerekli olmuyor. Dillerimiz benzediği için kolay anlıyorum.”*

4.2.7. Öğrencilerin Derste Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara yöneltilen *“Ders içinde kitabın dışında teknolojik materyaller kullanılmasını ister misiniz, neden?”*, *“Ders içinde görsel ve işitsel materyallerin dersi daha ilgi çekici hâle getirdiğini düşünür müsünüz, neden?”*, *“Ders içinde interaktif ve hareketli görsellerin yoğun olduğu materyallerin dersi daha ilgi çekici hâle getirdiğini düşünür müsünüz, neden?”* sorusundan elde edilen bulgular ve öğrencilerin cevaplarından hareketle oluşturulan *“Öğrencilerin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri”* kategorisi altında bulunan kodlar Tablo 17’de sunulmuştur:

Tablo 17. Öğrencilerin Derste Teknoloji Kullanımına Yönelik İhtiyaç Durumlarına Yönelik Bulgular

Kategori	Kod	f
Teknoloji desteği	Anlamayı kolaylaştırır.	11
	Kalıcılığı artırır.	5
	Eğlencelidir	5
	Odaklanmayı artırır.	3
	Güdülenme sağlar.	2
	Pratik yapmaya yardımcı olur.	2

Çeviri kullanımını azaltır.	1
Somutlaştırır.	1
Ulaşılabilir.	1

Öğrencilerin teknoloji desteğine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin teknolojinin dil öğrenmede olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Bulgular arasında en yüksek frekans, teknoloji kullanımının *anlamayı kolaylaştırdığı* görüşünde toplanmıştır (f=11).

Ö2: “Evet, isterim. Bence Türkçem daha iyi olacak.”

Ö6: “Evet, yapıyor daha faydalı, benim anlamamı kolaylaştırıyor.”

Ö16: “Evet, çünkü hem görerek hem de işitme duyularımızı kullandığımız için ben daha iyi anlıyorum.”

Ö17: “Ders çok ilginç olur ve biz sınıfı daha kolay geçeriz, konuları daha kolay anlarız.”

Ö19: “Görsel materyaller bizim yeni kelimeleri daha iyi anlamamızı sağlıyor.”

Ö39: “O zaman dersi daha iyi öğreniyorum.”

Ö43: “Hem dinlediğimde hem de hareketli görsellerle gördüğümde daha iyi anlarım ve ilgi çekici hâle gelir.”

Ayrıca öğrenciler, teknolojinin *bilgilerin kalıcılığını artırdığı* (f=5) ve öğrenme sürecini *eğlenceli hâle getirdiği* (f=5) yönünde olumlu görüşler dile getirdiği görülmüştür.

Ö13: “Teknolojinin daha çok kullanılmasına ihtiyacımız var. Resimler ve interaktif materyaller daha kolay hatırlamamızı sağlıyor. Kelimeleri daha iyi hatırlıyoruz bu sayede.”

Ö19: “Dersi daha ilgi çekici yapıyor.”

Ö22: “Daha enteresan yapıyor ve bize daha çok yardım ediyor çünkü dinleyerek ve görerek bazı şeyleri aklımızda kalıyor ama bu tüm dersin yerini almamalı.”

Ö23: “Dinleyerek ve görerek bazı şeyleri aklımızda kalıyor.”

Ö35: “Bence o daha insanın ilgisini çekiyor ve eğlenceli oluyor.”

Ö37: “Biraz daha iyi anlarım. Aklımda daha iyi kalır.”

Ö40: *“Hem dinlediğimde hem de hareketli görsellerle gördüğümde daha iyi anlarım ve ilgi çekici hâle gelir.”*

Bunun yanında, odaklanmayı artırması (f=3), güdülenme sağlaması (f=2) ve pratik yapmaya yardımcı olması (f=2) gibi katkıların da ifade edildiği görülmüştür.

Ö2: *“Motivasyon için çok iyi.”*

Ö11: *“Çünkü sadece kitaptan öğreterek ders sıkıcılaşabiliyor. Bu yüzden hareketli materyaller hem öğrencilerin dikkatini çekiyor hem de uyuyanları uyandırıyor bence.”*

Ö20: *“Pratik yapmamız için iyi olur.”*

Ö26: *“Derste sadece kitap olmasındansa bu materyaller dersi daha ilgi çekici yapıyor ve ben dersi daha iyi dinliyorum.”*

Ö43: *“Yarışma bir şey öğrenirken öğrencinin motivasyonunu artırır. Bu sebeple daha iyi çalışırlar, kendilerini daha iyi ifade ederler ve çabalarlar. Bu yüzden interaktif etkinlikler öğrencilerin daha çok çalışmasını sağlar.”*

Ö49: *“Bu derste pratik yapmamızı sağlıyor.”*

Daha düşük frekansta ise teknolojinin çeviri kullanımını azaltması (f=1), soyut kavramları somutlaştırması (f=1) ve ulaşılabilirlik sağlaması (f=1) gibi etkiler olsa da önemli bulgular arasında yer aldığı görülmüştür.

Ö8: *“Hareketli görseller, cümleyi nerede kullanıldığını gösterdiği için çeviri kullanmadan tahmin yaparak anlayabiliyorum.”*

Ö24: *“Teknolojik materyaller bize lazım. Derste kullanılan kitap, kağıt gibi materyaller dersi anlamamızı sağlıyor ama teknolojik materyaller ile hem dersi daha iyi anlıyoruz hem de bu materyalleri her yerde telefonumuzdan açıp bakabiliyoruz. Sokakta bir şeye ihtiyacım olduğu zaman bu materyalleri açıp ne söylemem ve nasıl söylemem gerektiğine bakıyorum.”*

Ö26: *“Bazı kelimeler mesela resimlerle anlaşılıyor. A1, A2 seviyelerinde.”*

Yapılan araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğu derslerde teknolojik materyallerin ve görsel-işitsel araçların kullanılmasını tercih ettiğini belirtirken, çok az sayıda öğrenci bu tür materyalleri kullanmak istemediğini ifade etmiştir. Söz konusu öğrenciler, geleneksel öğrenme yöntemlerini tercih ettiklerini, teknolojiye ilgi duymadıklarını ve kitapların kendileri için yeterli olduğunu gerekçe

olarak sunmuşlardır.

4.2.8. Öğrencilerin Öğretmen Tutumu İhtiyaçlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere yöneltilen “*Öğretmenin dersi anlatma şekli sizin öğrenmenizi etkiliyor mu? Nasıl?*” sorusundan elde edilen bulgular ve öğrencilerin cevaplarından hareketle oluşturulan “Öğretmen Tutumuna Yönelik İhtiyaçlar” kategorisi altında bulunan kodlar Tablo 18’de sunulmuştur:

Tablo 18. Öğrencilerin Öğretmen Tutumu İhtiyaçlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategori	Kod	f
Öğretmenin öğrencilerle ilişkisine ilişkin görüşler	Güler yüzlü olmalı	3
	Motive etmeli	3
	İletişime açık olmalı	2
	İyi dinleyici olmalı	1
	Özgüven verici olmalı	1
	Yardımcı olmalı	1
Öğretmenin ders içi tutumuna ilişkin görüşler	Hızlı konuşmamalı	11
	Öğretim materyalleri kullanmalı	3
	Beden dili kullanmalı	2
	Derste farklı çalışmalara yer vermeli	2
	İyi ders anlatmalı	2
	Tüm beceriler için zaman ayırmalı	1
	Teknoloji ve yapay zekâ kullanmalı	1

Tablo 18’de yer alan bulgular, öğrencilerin öğretmen tutumlarına ilişkin beklenti ve ihtiyaçlarını iki temel kategori altında ortaya koyulduğunu göstermektedir: öğretmenin öğrencilerle ilişkisine yönelik tutumları ve ders içi davranışlarına ilişkin görüşleri.

Öğrencilerin, öğretmen-öğrenci ilişkisine dair görüşleri, öğretmenin iletişim becerileri ve yaklaşımı üzerine yoğunlaştığını göstermektedir. Öğrenciler, öğretmenin iyi bir dinleyici olması, iletişime açık olması, güler yüzlü davranması, güdülemesi, özgüven

verici şekilde davranması ve gerektiğinde yardımcı olması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Ö2: *“Onun davranışı, dersi nasıl anlatıyor, bana özgüven veriyor mu bunlar çok önemli benim için.”*

Ö5: *“Hocada güler yüzlülük çok önemli. Ben şu ana kadar iki hoca değiştirdim. İkisi de çok güzel ve çok güzel öğretiyorlardı.”*

Ö10: *“Öğretmenimin konuşmaya utandığımda özel olarak neden böyle hissettiğimi sormasını istiyorum, motive ediyor.”*

Ö23: *“Öğretmen sinirli olmamalı güler yüzlü olmalı bence.”*

Ö26: *“Öğretmenin öğrencileri iyi dinlemesi ve sorularına cevap vermesi gerekir.”*

Ö28: *“Yani eğer öğretmen dersi kötü anlatırsa öğrenciler anlamaz. Öğrenciler için zor olacak, öğretmenin yardım etmesi lazım.”*

Ö29: *“Bazı öğretmenler var, sadece ders dersders anlatıyor. Bu senin canını sıkıyor ve hiçbir şey anlamazsın. Öğretmenin hem eğlenceli yapması lazım hem de dersi çok iyi anlatması lazım.”*

Ö47: *“Öğretmenin bizimle sadece anlatıp gitmesi değil, bizimle aktif iletişim kurması gerekir.”*

Öğretmenlerin ders içindeki tutumlarına ilişkin olarak, öğrencilerin en büyük beklentisi öğretmenlerin hızlı konuşmamasıdır.

Ö4: *“Yani bazen hızlı anlatırsa ben iyi anlamıyorum. Söylemeye de utanıyorum. Ne kadar yavaş olursa o kadar iyi bence.”*

Ö6: *“Hızlı konuşmaması gerekir, yavaş yavaş konuşmalı.”*

Ö7: *“Derste hızlı konuştuğunda ben anlamıyorum, yavaş yavaş konuşsun.”*

Ö18: *“Çok hızlı konuşursa anlamıyorum.”*

Ö21: *“Hızlı anlatan öğretmenlerde iyi anlamıyorum.”*

Ö42: *“Hızlı konuşursa anlamıyorum. Biz Türkçeyi dinlediğimiz zaman aklımızda onu çeviriyoruz bu sebeple öğretmenin yavaş yavaş konuşması iyi olur.”*

Öğrenciler, öğretmenin sınıfta beden dili kullanmasının, farklı çalışmalara yer vermesinin ve çeşitli öğretim materyallerinden faydalanmasının öğrenme sürecini daha etkili kıldığını belirtmişlerdir.

Ö45: *“Beden dili en önemli şey. Gramer anlatırken çok örnekler vermesi gerekir.”*

Ö21: *“Öğretmen, ders anlatımında vücut dilini iyi kullanmalı.”*

Ö20: *“Mesela bazı öğretmenler sadece kitaptan anlatıyor, bazıları da sadece kitaptan değil ekstra materyaller hazırlıyor bu daha iyi.”*

Ö22: *“Çok çalışmalar yaptırma iyi olur.”*

Ö49: *“Bazı öğretmenler sadece kitapla anlatıyor ama ekstra materyal kullanıldığında daha iyi öğreniyorum.”*

Bunun yanında, teknolojik ve yapay zekâ temelli uygulamaların derslerde kullanılmasına yönelik ifadeler de öğrencilerin görüşleri arasında yer almaktadır. Öğrenciler ayrıca tüm dil becerilerine (okuma, yazma, dinleme, konuşma) dengeli biçimde zaman ayrılmasını istediği sonucuna ulaşmıştır.

Ö12: *“Bence teknoloji, yapay zekâ kullanan öğretmenleri daha çok severim.”*

Ö13: *“Evet, tabii ki etkiliyor. Şu an ki öğretmenim hem dinleme hem konuşma ve tüm beceriler için zaman ayırıyor.”*

5. SONUÇ VE ÖNERİLERİ

5.1. SONUÇ

Bu bölümde, Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen anket ve görüşme formu sonuçları karşılaştırılmış ve bulgular çalışmanın temel problemleri doğrultusunda tartışılmıştır.

Türkiye’de yabancı nüfusu oldukça fazladır (TÜİK, 2024). Yabancı nüfusunun Türkiye’de ikamet etme sebepleri çeşitlilik göstermekte ve ikamet etme sebeplerine dayalı olarak Türkçe öğrenen öğrenciler de çeşitlilik gözlenmektedir. Bu araştırma, Türkiye’deki üniversiteler bünyesinde eğitim veren TÖMER’lerde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarını kapsamlı bir şekilde incelemek amacıyla, dört farklı üniversitede gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulgulara dayanarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik çeşitli sonuçlar çıkarılmıştır. Bu sonuçlar, cinsiyet, dil seviyesi, dil öğrenme süresi gibi değişkenler ile değerlendirilmiştir.

Araştırmada kullanılan Dil İhtiyaç Ölçeğinin bulgularından hareketle Türkçe dil öğrenme ihtiyaçlarını dört temel faktör üzerinden değerlendirmiştir: *Sınıf İçi İletişim Kurma, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Eğitim ve İş İmkânları ve Ticaret Yapma*.

Bu çalışmada, Türkçe öğrenmenin en temel gerekçesinin “Eğitim ve İş İmkânı” olduğu görülmüş; öğrencilerin büyük çoğunluğunun üniversiteye giriş, akademik başarı ve mesleki gelişim amacıyla Türkçe öğrenmeye yöneldiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Farzan (2019) çalışmasında da eğitim odaklı öğrenme ihtiyacının çok yüksek olduğu (%88,4) ifade edilmiştir. Çangal (2013) çalışmasında ise bu faktör yerine “Ticaret Yapma” faktörünün öne çıktığı görülmüştür. Bu farklılık, çalışma grubunun Türkiye’de mi yoksa yurtdışında mı Türkçe öğrendiğine göre şekillenmekte olduğunu söylenebilir. Ayub (2023) ve Akarçay (2021) gibi çalışmalar da bu faktörün baskın olduğu görülmüştür; ancak özellikle Ayub’un Hindistan örneğinde “ticaret” ve “pratik kullanım” gibi mesleki motivasyonlar daha baskın çıkmıştır. İpek & Çelik (2019) ve Albayrak & Erciyas (2022) gibi çalışmalarda ise *Eğitim ve İş İmkânı* faktörünün daha az düzeyde kalmasıyla, bu faktörün doğrudan Türkçeyi öğrenirken Türkiye’de bulunma

durumu ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, eğitim amaçlı Türkçe öğrenmenin öncelikli bir motivasyon olması, doğrudan Türkiye’de öğrenim gören bireyler için daha belirgin hâle gelmektedir. Türkiye dışındaki bağlamlarda ise Türkçe, eğitimden ziyade kültürel ilgi, ticari ilişkiler veya kişisel tercihler doğrultusunda öğrenilmektedir.

Deliktaş’ın (2019) aynı ölçeği kullanarak Türkiye’de yaptığı çalışma sonucunda ise *Sınıf İçi İletişim Kurma* faktörünün birinci sırada olması 2019’dan beri değişen öğrenci profiline Türkçe öğrenme ihtiyaçlarında belirgin bir farklılık yarattığını göstermektedir. Bunun sebebinin Türkiye’de eğitim, istihdam ve iş imkânının günümüzde arttığı gösterilebilir.

Bu çalışmada “*Ticaret Yapma*” faktörü en düşük ortalamaya sahip faktörlerden biri olarak belirlenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu Türkçeyi iş dünyasında kullanma hedefinden ziyade akademik ve sosyal amaçlarla öğrenmektedir. Oysa Çangal (2013), Ayub (2023) ve Orhan (2019) gibi çalışmalarda bu boyut daha yüksek düzeyde ortaya çıkmış, özellikle erkek katılımcıların iş yaşamına yönelik ihtiyaçlarının daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Farzan (2019) çalışmasında da Türk şirketleriyle çalışma, tercümanlık yapma gibi maddelere verilen yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Akarçay (2021) ise erkek öğrencilerin “ticaret yapma” boyutunda anlamlı derecede yüksek puan aldığını belirtmiştir. Bu farkların temelinde, öğrencilerin hedefleri kadar bulundukları ülke ve Türkiye ile etkileşim düzeyi etkili olabilir.

Sınıf içi iletişim kurma faktörü, özellikle A1-A2 düzeyindeki öğrencilerde öncelikli ihtiyaç alanı olduğu görülmüştür. İpek & Çelik (2019) Polonya’da gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında da bu boyutun tüm faktörler arasında en yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Albayrak & Erciyas (2022), Orhan (2019) ve Farzan (2019) çalışmalarında da sınıf içi iletişim yüksek puan almıştır. Bu durum, Türkçe öğrenen öğrencilerin için dil becerilerinin hem dil gelişimi hem de sınıf içi iletişim becerilerinin öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada A1-A2 düzeyindeki öğrencilerin tüm faktörlerde daha yüksek oranda ihtiyaçlara sahip olduğu görülmüştür; dil seviyesi ilerledikçe bu ihtiyaçların azaldığı tespit edilmiştir. Farzan (2019) çalışmasında da kur düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmuş; özellikle başlangıç seviyesindeki öğrencilerin iletişim, eğitim ve iş alanlarında daha yoğun ihtiyaçlar tespit edilmiştir. Bununla birlikte Akarçay (2021) ve

İpek & Çelik (2019) gibi bazı çalışmalarda kur düzeyine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Bu farklı sonuçlar, çalışma gruplarının öğrenme ortamları, öğrenme süresi, öğretim yöntemi ve öğrencilerin öz değerlendirme gibi nedenler ile açıklanabilir. Türkiye'deki öğrenciler dili Türkiye'de öğrendikleri ve Türkiye'de yaşadıkları için ihtiyaçları çeşitlilik gösterebilir, bun karşın yurtdışındaki örneklerde ihtiyaçlar daha sabit kalabilmektedir.

Cinsiyet değişkeni bakımından yapılan analizler, kadın ve erkek katılımcılar arasında tüm faktörlerde anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu durum alan yazında yapılmış çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Çangal, 2013; Boylu & Çangal, 2014; Orhan, 2019; Ayub, 2023). Deliktaş'ın (2019) ve Köse'nin (2022) çalışmalarıyla da benzer sonuca varıldığını görülmüştür. Yıllara göre değişin öğrenci profilinin dil öğrenme ihtiyaçlarında cinsiyet bakımından bir değişme olmadığı söylenebilir.

Akarçay (2021) ve Farzan'ın (2019) çalışmalarında elde dilen bulgular ile karşılaştırıldığında cinsiyet değişkeninin ölçeğin genel toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtmiş, fakat Ticaret Yapma alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir. Erkeklerin bu alt boyutta anlamlı bir fark oluşturması, çalışmada Türkçe öğrenme amaçlarında erkeklerde Ticaret yapma faktörünün daha yüksek frekanslı olması sebebiyle olduğu görülmüştür.

Nitel verilerden elde edilen bulgular, öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine dair ihtiyaçlarını daha derin şekilde ortaya koymuştur. Bulgulara bakıldığında nicel verileri destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğu Türkçe öğrenme sebebi olarak eğitim ve kariyer hedefleri olduğunu dile getirmiştir. Bu sonuç nicel verilerden elde edilen verileri destekler nitelikte olup bu yönde yapılacak olan çalışmalara kaynaklık edebilecek niteliktedir. Bununla birlikte Akarçay (2021) çalışmasında da benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür. Ancak, Karababa ve Karagül'ün (2013) çalışmasında ön plana çıkan Türk kültürüne yönelik merakın öğrenciler açısından baskın bir öğrenme gerekçesi olması, bu çalışmada daha alt sıralarda yer almıştır. Bu farklılığın sebebi öğrencilerin günümüzde akademik ve mesleki hedeflere daha fazla yönelmiş olması olabilir.

Öğrencilerin derslerde kullanılan dil becerilerine yönelik etkinliklere dair görüşleri incelendiğinde alan yazınındaki çalışmalarla bazı farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduğu dil becerilerinden en az ihtiyaç duyduğu dil

becerisi sırasıyla *konusma*, *yazma*, *dinleme* ve *okuma* şeklinde olduğu görülmüştür. Bu bulgular Akarçay'ın (2021) bulgularıyla karşılaştırıldığında özellikle yazma becerisinde bir fark olduğu tespit edilmiştir. Akarçay'ın (2021) Türkiye'de öğrenim gören 48 yabancı öğrenciyle yaptığı çalışmasında en çok ihtiyaç hissedilen dil becerisinin sırasıyla *konusma*, *dinleme*, *okuma* ve *yazma* becerileri olduğu görülmüştür.

Bulgularda yazma becerisine yönelik görüşlerde daha belirgin bir çeşitlilik gözlemlenmiş, bazı öğrenciler yazma etkinliklerini yetersiz bulmuş, bazıları ise bu etkinliklerin kendi bölümlerine yönelik olması gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle ders dışı etkinlik olarak yazma becerisi bir ihtiyaç olarak tespit edilmiştir. Bugüne kadar Türkiye'de yapılmış çalışmalarda (Balçikanlı, 2010; Deliktaş, 2019; Köse, 2022) yazma becerisinin öğrencilerin ihtiyaçları arasında daha düşük oranda olduğu görülmüştür. Bu farklılığın nedeni, önceki çalışmalarda öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarının büyük ölçüde günlük konuşma ve iletişim kurmaya yönelikken bu çalışmada eğitim ve iş hayatının öğrenme amaçları içerisinde daha geniş bir yer tutması olabilir. Bu sonuçlar, öğrencilerin dilbilgisel doğruluk ve yazılı ifade becerilerini geliştirme ihtiyacına işaret etmektedir.

Çalışmada sözlü etkinliklere yönelik görüşlerin ön plana çıktığı görülmüştür. Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin sözlü etkinliklere genel olarak olumlu yaklaştığını ortaya koymuştur. Öğrenciler, sözlü etkinliklerin anlamayı kolaylaştırma, yeni fikir ve kelimeler öğrenme, iletişim becerilerini geliştirme ve pratik yapma açısından önemli katkılar sunduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, Köse (2022), Akarçay (2021) ve Amanova (2024) çalışmalarında öne çıkan dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine duyulan ihtiyaçla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, katılımcıların bir kısmı sözlü etkinliklerde akademik dil kullanımı, kaygı, içerik-yeterlilik uyumsuzluğu gibi sorunlara dikkat çekmiş ve bu yönüyle Amanova'nın (2024) öğrencilerin telaffuz, doğru cümle kurma ve sözlü ifade konusunda yaşadığı zorlukları belirttiği bulgularla paralellik taşımaktadır. Bu durum, sözlü etkinliklerin hem destekleyici hem de geliştirilmesi gereken yönleri bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi ve yazılı etkinliklere ilişkin görüşlerinde ise büyük ölçüde uygulamaya dönük ihtiyaçlar etrafında şekillendiği görülmüştür. Öğrencilerin yazma etkinliklerine yönelik olumlu yaklaşımları sınırlı kalmış; yalnızca birkaç öğrenci yazma etkinliklerinin pratik yapma ve kelime öğrenme açısından fayda sağladığını belirtmiştir. Buna karşılık, ders dışı etkinlik ihtiyacı, pratik

eksikliği ve akademik dile yönelik yetersizlik gibi olumsuz görüşler ön plana çıkmıştır. Karababa ve Karagül (2013) çalışmasında ders dışı etkinlik ihtiyacından bahsetse de sadece yazma becerisine yönelik bir sonuç belirtmemiştir. Fakat her iki çalışmada da öğrencilerin ders dışında pratik yapma ihtiyacı göze çarpmaktadır.

Yine sonuçlar öğrencilerin yazma konusunda kendilerini geliştirmek için daha fazla fırsata ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu bulgular, Maden, Dinçel ve Maden (2015) çalışmasında ortaya konan yazma kaygısı ile örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, öğrenciler yazma sürecinde yeterlilik hissedememe, değerlendirilme endişesi ve teknik zorluklar nedeniyle kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, bu araştırmada da yazma sürecine yönelik zorlanma, alfabe kaynaklı güçlük ve zaman yönetimi problemi gibi kaygı unsurları dile getirilmiştir.

Eğitim programlarına ilişkin bulgular, öğrencilerin ders dışı etkinliklere yüksek düzeyde ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Ders dışı etkinliklerinde özellikle dil becerilerine yönelik (konuşma ve yazma) ihtiyaçlar tespit edilmiştir. Bu bulgular Biçer ve Alan'ın (2017) *“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyelilerin İhtiyaçlarına Yönelik Bir Eylem Araştırması”* adlı çalışmasından elde ettiği sonuçlarla paralellik göstermektedir. Boylu ve Çangal (2014) ile Koçer (2013) tarafından yapılan çalışmalarda ise Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ders dışında en çok konuşma becerisine yönelik ihtiyaçlarının bulunduğu ifade edilmiştir. Yapılan ihtiyaç analizlerinden özellikle yazma ve konuşma üzerine öğrencilerin ders dışında farklı etkinliğe ihtiyaç duymaları ders içerisinde yeteri kadar bu becerileri geliştirmeye olanakları olmadığını göstermektedir.

Materyal kullanımına yönelik bulgular ise öğrencilerin görüşleri üç ana başlık altında toplanmış ve özellikle öğretmen desteğinin materyal kullanımında belirleyici olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Akarçay (2021) ve Akarçay & Direkci (2022) çalışmalarında ders kitaplarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz bulduğu ve öğretim sürecinde öğretmenin rehberliğine duyulan ihtiyaçla örtüşmektedir. Bunun yanında öğrencilerin ek materyal ihtiyacı pratik yapma eksikliği gibi görüşleri, Arat'ın (2022) özel amaçlı materyal örneklerinin gerekliliğini desteklemektedir. Elde edilen bulgularda akademik dil ihtiyacı beklentisi diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında açık şekilde vurgulanmamış; bu durum, çalışma grubunun eğitim hedeflerinin daha yüksek olması veya mevcut materyallerin seviyeye uygunluk sorunlarına dikkat çekmesiyle açıklanabilir. Bu anlamda materyal yetersizliğine dair ortak vurgular, Türkçe

öğretiminde içerik ve biçim açısından daha işlevsel, seviyeye uygun materyal geliştirilmesi gerektiğini ortaya koyduğu görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin teknolojik materyallerin kullanımına yönelik çok az olumsuz olsa da genel olarak olumlu görüşler belirttiği görülmüştür. Öğrenciler, teknolojinin özellikle anlamayı kolaylaştırması, bilgilerin kalıcılığını artırması ve öğrenmeyi eğlenceli hâle getirmesi gibi sebeplerle dil öğrenim sürecine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu sonucun Köse'nin 2019'da yapmış olduğu çalışma ile tutarlı olduğu görülmektedir. Ayrıca teknoloji, odaklanmayı artırma, güdülenme sağlama ve pratik yapma imkânı sunma gibi işlevleriyle de öğrenme sürecini destekleyici bir araç olarak değerlendirilmiştir. Amanova (2024) ve Karababa & Karagül (2013) gibi çalışmalarda da teknolojik materyal ihtiyaçları benzer şekilde ifade edilmiştir. Bu benzerlikler, materyal geliştirilirken öğrencilerin ihtiyaçlarının ve dil öğrenme amaçları göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir. Teknolojik materyallere yönelik olumsuz görüş belirtenler ilse çok az olsa da genellikle geleneksel yöntemleri tercih eden öğrenciler olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulgular öğrencilerin çeviri kullanımlarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular alan yazınında yapılmış çalışmalarla karşılaştırıldığında önemli benzerlikler ve dikkate değer farklılıklar içerdiği görülmüştür. Araştırmada çeviri kullanmayı tercih eden öğrencilerin tercih etme sebebinin en çok kelime öğrenme olduğu görülmektedir; bu durum Aslan'ın (2018) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Aslan'ın çalışmasında ayrıca öğrencilerin telaffuz ve sözcük hatalarını tespit etme gibi çoklu amaçlarla bu araçları kullandıkları ifade edilirken, elde edilen bulgularda uzun metinleri anlama, dil bilgisi kurallarını öğrenme ve seviyelere göre kullanım gibi gerekçelerin öne çıktığı görülmüştür. Öte yandan, çeviri kullanmayan öğrencilerin gerekçeleri incelendiğinde yanlış çeviri deneyiminin sınırlayıcı bir faktör olduğu vurgulanması Aslan'ın (2018) çalışmasıyla da örtüştüğü görülmüştür. Bununla birlikte bu araştırmada bireysel çaba ve öğretmen desteği gibi pedagojik yönlü sebeplerin daha belirgin olduğu, Aslan'ın (2018) çalışmasında ise çeviri araçlarının motivasyon artırıcı, eğlenceli ve bireysel öğrenmeye uygun materyaller olarak değerlendirildiği gözlemlenmektedir. Bu farklılık, iki çalışmanın odaklandığı öğrenci profili (TÖMER öğrencileri vs. üniversite mütercim-tercümanlık öğrencileri) ve uygulama bağlamından kaynaklanıyor olabilir.

Halat ve Fırat'ın (2021) çalışmasında olduğu gibi bu çalışmada da öğrenciler, çeviri araçlarının erişilebilirlik ve hız açısından avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Ancak bu araştırmada öne çıkan önemli bir bulgu, bazı öğrencilerin çeviri kullanmama nedenleri arasında öğretmen desteğini yeterli bulmaları, beden dili ve kişisel çaba ile öğrenmeyi tercih etmeleri gibi gerekçeleri belirtmeleridir. Bu durum, çeviri araçlarının kullanımında bireysel öğrenme stratejilerinin ve öğretmen yönlendirmesinin belirleyici olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Göçmen'in (2019) çalışmasında anadilin ve çevirinin dil öğretiminde pedagojik bir araç olarak kullanımına dair genel bir kabul bulunurken, bu araştırmada bazı öğrencilerin yanlış çeviri deneyimlerinden dolayı çeviriye mesafeli yaklaşımlarının sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çeviri ihtiyaçları değerlendirildiğinde, her ne kadar öğrenciler genel olarak çeviri araçlarını destekleyici araçlar olarak görseler de, kullanım sıklığı ve gerekçeleri bireysel farklılıklar ve öğrenme tercihleri doğrultusunda çeşitlilik göstermektedir.

Son olarak, öğretmen tutumlarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, öğrencilerin görüşleri öğretmenin hem öğrencilerle kurduğu iletişimde hem de ders içi uygulamalardaki tutumlarında belirleyici unsurlar taşıdığını ortaya koymuştur. Öğrenciler, öğretmenin güler yüzlü, motive edici, iletişime açık, iyi bir dinleyici ve destekleyici olmasını beklemekte; ayrıca hızlı konuşmaktan kaçınmasını, materyal ve beden dili kullanımına önem vermesini, farklı etkinlikler ve teknolojik araçlarla dersi zenginleştirmesini talep etmektedir. Bu bulgular, özellikle Yıldız ve Tepeli (2014) ile Mete ve Gürsoy'un (2013) çalışmalarındaki öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğretim sürecinde yöntem çeşitliliği, materyal kullanımı ve teknoloji kullanımı gibi yeterlik alanlarıyla doğrudan örtüşmektedir. Bu sonuçlar öğretmen yeterliklerinin tanımlanmasında ve geliştirilmesinde yalnızca kuramsal değil, aynı zamanda öğrenci odaklı veri kaynaklarına dayalı bütüncül bir yaklaşım geliştirilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarının çok boyutlu olduğunu bu boyutların alan yazınında bazı çalışmalar ile paralellik göstermekle birlikte bazı boyutların yeni ve farklı perspektif sunduğu görülmüştür. Bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için programların esnek, pratik odaklı ve ihtiyaçlara yönelik olması gerektiğini ortaya koymuştur.

5.2. ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin çok yönlü ihtiyaçlarının olduğunu göstermiştir. Özellikle nicel bulgulara göre “*Eğitim ve İş Olanakları*” alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olması, öğrencilerin dil öğrenme sürecine sadece günlük iletişim açısından değil, akademik ve mesleki hedeflerine ulaşmanın bir aracı olarak baktıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin görüşmeleri de Türkçe öğrenme amaçlarından hareketle materyallere yönelik ihtiyaçlarının akademik anlamda geliştirilmesine yönelik olduğu görülmüştür. Bu durum özellikle materyal geliştirmede ve ders içi etkinlik çalışmalarında bir fikir olabilir.

Yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenmede yüksek frekansa sahip alt boyutlarından birinin de *Günlük Yaşam* olduğu görülmüştür. Bu ihtiyacın karşılanması için sınıf içi aktivitelerde gerçek yaşam senaryoları kullanılabilir, öğrencilere gerçek hayatı deneyimleyebilecekleri ders kitapları içerikleri ve materyaller hazırlanabilir.

Bununla birlikte nicel verilerden elde edilen bulgulardan hareketle Türkçeyi yeni öğrenmeye başlayan öğrencilerin ihtiyaçları daha yüksek olduğu görülmüştür. Başlangıç düzeyinde daha yoğun destek sağlayacak programlar planlanabilir.

Nitel verilerden elde edilen bulgular, öğrencilerin derslerde uygulanan etkinliklerde özellikle konuşma ve yazma becerileri için daha fazla ihtiyaç belirttiklerini ortaya koymuştur. Bu durum, mevcut ders içeriğinin dil becerilerini geliştirmede yeterli fırsat sağlamadığını göstermektedir. Öğrencilerin bu talepleri dikkate alınarak konuşma kulüpleri, yaratıcı yazarlık atölyeleri, tartışmalar ve rol yapma gibi etkileşime dayalı etkinliklerin daha yoğun bir şekilde uygulanması önerilebilir.

Dil öğreniminde teknoloji kullanımı, öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili getirecektir. Halihazırda kurumlarca kullanılan görsel ve işitsel materyallerin yanı sıra mobil uygulamalar, çevrimiçi dersler ve dijital platformlar üzerinden etkileşimli içerikler sunularak öğrenme süreci desteklenebilir. Bununla beraber öğrenciyi sınıf içinde öğrenmeye aktif bir şekilde dâhil edecek interaktif içerikler üretilmelidir. Böylece, dil öğrenimi daha bireysel ve hedef odaklı bir hâle gelir.

Öğrencilerin dil becerilerine yönelik ihtiyaçları gözlemlenmiş; özellikle yazma becerisinde zorluk yaşadığını belirttikleri gözlemlenmiştir. Yazma becerisini destekleyen uygulama temelli ders dışı çalışmalar artırılabilir. Ders dışı etkinliklerine yönelik talebin yoğunluğu da göze arpan bir bulgudur. Yazma kulüpleri ve konuşma

atölyeleri gibi etkinlikler düzenlenebilir. Ya da ders içerisinde öğrencileri daha aktif tutacak ve pratik yapmalarını sağlayacak materyaller, eğitim programları kullanılabilir.

Dil eğitimi sürecinde öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir (Benhür, 2006). Öğretmenler, sürekli eğitim programlarıyla pedagojik becerilerini geliştirmelidir. Özellikle, kültürel farklılıklar konusunda farkındalık kazanmaları ve teknoloji destekli öğretim yöntemlerini benimsemeleri gereklidir. Bununla beraber öğretmenlerin öğrencinin sınıfta dil becerilerine yönelik ihtiyaçları ile ilgili farkındalık kazanması gereklidir. Bununla ilgili kurumlarca eğitimlerin sistemli olarak verilmesi gereklidir.

Gelecek çalışmalarda ülke genelinde sistematik ve derin bir çalışma gerçekleştirilip öğrenci ve kurumların ihtiyaçlara göre dağılımları araştırılabilir. Bununla beraber ihtiyaç analizlerinden elde edilen veriler ışığında geliştirilen eğitim programları ve materyaller pilot uygulamalar ile hayata geçirilebilir.



6. KAYNAKLAR

- Abacıoğlu, T. (2002). *Çocuklara oyunlarla yabancı dil öğretimi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Adeoye-Olatunde, O. A., & Olenik, N. L. (2016). Research and scholarly methods: semi-structured interviews. *Journal of The American College of Clinical Pharmacy*, 4(10), 1358-1367.
- Adıgüzel, O.C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Agra, G., Formiga, N. S., Oliveira, P. S. D., Costa, M. M. L., Fernandes, M. D. G. M., & Nóbrega, M. M. L. D. (2019). Analysis of the concept of meaningful learning in light of the Ausubel's theory. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(1), 248-255.
- Akarçay, A., & Direkci, B. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 284-300.
- Akkaya, A., & Polat, H. (2018). Soslere dayalı alfabe eğitimi. M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi* (s. 249). Grafiker Yayınları, Ankara.
- Akpınar, F. B. (2007). *The effect of process-oriented writing instruction on writer's block, writing apprehension, attitudes towards writing instruction and writing performance* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 45-57.
- Albayrak, F., & Erciyas, O. (2022). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimine dair bir dil ihtiyaç analizi çalışması. *Social Sciences (IJOESS)*, 13(49), 1069-1091.
- Ali, S., Kazemian, B., & Mahar, I. H. (2015). The importance of culture in second and foreign language learning. *Dinamika Ilmu*, 15(1), 1-10.
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik: spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle*. Detay Yayıncılık, Ankara.
- Altın, M., & Eken, M. (2023). Eğitim programında ihtiyaç analizi ve hedefler. M. Korucuk (Ed.), *Eğitimin Temellerine Bakış-Eğitim Programı* (s. 169-187). Efe Akademi Yayınları, İstanbul.
- Amanova, R. (2024). *İkinci dil olarak Türkçe öğrenen Türkmenistan uyruklu öğrencilere yönelik akademik Türkçe ihtiyaç analizi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Anderson, C., Bates, I., Brock, T., Brown, A. N., Bruno, A., Futter, B., & Rouse, M. J. (2012). Needs-based education in the context of globalization. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76 (4), 56.
- Arat, E. (2022). *Özel amaçlı Türkçe öğretiminde ihtiyaç analizi, materyal örnekleri ve terimler sözlüğü: Askeri Türkçe* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arı, G., & Okur, A. (2018). Konuşma eğitimi. M. Durmuş (Ed.), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi* (s. 249). Grafiker Yayınları, Ankara.

Arslan, H., & Arslan, E. (2024). Sınıf öğretmenlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil becerileri ve dil bilgisinin öğretime yönelik yaptıkları çalışma ve uygulamalar. *International Qmx Journal*, 3(1), 239-254.

Arslan, N. (2014). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

Avcı, Y., & Küçük, S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimi. *Turkish Studies*, 12 (35)(13), 49-67.

Aydın, E., & Tunagür, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 349-374.

Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies*, 10(3), 161-174.

Ayub, M. B. (2023). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Hindistan örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Bacaklı, Y., Kapağan, E., & Kundakçı, M. (2016). Divanü Lügati't-Türk'ün yazılma amacı üzerine bir değerlendirme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 3259-3267.

- Bacha, N. (2003). English across academic and professional communities: a study of efl learners' needs at the lebanese American university. *AAICU Journal*, 2, 29.
- Bağcı, H., & Başar, U. (2018). Yazma eğitimi. M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi* (s. 311). Grafiker Yayınları, Ankara.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1933). *Kültür ve medeniyet*. Kanaat Kitapevi, İstanbul.
- Barcın, S. (2018). Türk soylulara Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak atasözleri ve deyimlerin kullanımı: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe öğretimi ders kitabı (B1 Seviyesi). *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 311-317.
- Benhür, M. H. (2006). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenin önemi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(2006/1), 45-54.
- Bernard, H. R., Wutich, A., & Ryan, G. W. (2016). Analyzing qualitative data: systematic approaches. *Sage Publications*.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Biçer, N., & Alan, Y. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin ihtiyaçlarına yönelik bir eylem araştırması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 862-878.

- Biçer, N., & Polatcan, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (54), 811-828.
- Boylu, E., & Çangal, Ö. (2014). The language needs analysis in teaching Turkish to foreigners: an example of Iran. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Brindley, G. (1984). *Needs analysis and objective setting in the adult migrant education program*. NSW Adult Migrant Education Service, Sydney.
- Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adultes programme design. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* (s. 43-78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2009). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.
- Buckingham, T. (1981). Needs assessment in esl. language in education: the oryand practice. *Center ForApplied Linguistics*, (41).
- Büyüköztürk, S. (2010). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.
- Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and culture*. Clevedon Press, London.
- Çağ, Y. (2023). *Türkçeyi yabancı dil olarak özel amaçla öğrenenler için ihtiyaç analizi: ekonomi ve finans Türkçesi öğretimi* [Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.

- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176.
- Çakmak, C. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihçesine genel bir bakış denemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 167-182.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çeçen, A. (1984). *Kültür ve politika*. Hil Yayınları, İstanbul.
- Çelik, H. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel ihtiyaç analizi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çetintaş, B. (2016). Kültür kavramının kapsamı, anlam ve tanımları. *Electronic Turkish Studies*, 11(18), 227-248.
- Çiftçi, M., Batur, Z., & Okur, A. (367-383). Kültürel etkinliklerle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. M. Durmuş (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi*. Grafiker Yayınları, Ankara.
- Çınar, Z. (2009). İşletmelerde eğitim ve eğitim ihtiyacı analizi. *KARGEM Araştırma Yazılar*.
- Çoban, B. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setindeki kültür aktarımının deyim ve atasözleri açısından incelenmesi: Türkçenin Kapıları seti örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.
- Çoban, G. S. (2021). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kendini gerçekleştirme basamağında gizil yetenekler. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6(1), 111-118.

- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for language learning and teaching (DİABM)*. Companion Volume.
- Couper, M. P. (2017). New developments in survey data collectio. *Annual Review of Sociology*, 43(1), 121-145.
- Cowie, N. (2009). Observation. In J. Heigham & R. A. Croker (Ed.), *Qualitative research in applied linguistics* (s. 165–181). Palgrave Macmillan.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: reopening the research agenda. *Language learning*, 41(4), 469-512.
- Deliktaş, A. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İstanbul örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Demirel, M. V. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere kelimelerin öğretimi* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Ayayıncılık, Ankara.
- Dennick, R. (2014). *Theories of learning: constructive experience*. Routledge.
- Dewey, J. (2008). *The need for a philosophy of education*. Routledge.

- Dilidüzgün, Ş. (2018). Dinleme eğitimi. M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 259). Grafiker Yayınları, Ankara.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Doruk, S. (2016). *Needs analysis study on academic English needs of freshmen students in English medium instructed programs* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi*. Grafiker Yayınları, Ankara.
- Elbistanlı, N. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama kullanımı üzerine öğretici tutumlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition: a literature review*. Ministry of education. Wellington.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Emitt, M. P., & Komesaroff, L. (2003). *Language and learning*. Oxford University Press. Oxford.
- Erdoğan, P., & Güler, G. (2017). Needs analysis in program development. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(8), 62-66.
- Erol, H. F. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde yazma becerisi. F. Yıldırım & B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar* (s. 177-224). Pegem Akademi, Ankara.

Farzan, E. (2019). *Afganistan'da Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik dil ihtiyaç analizi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Fişekcioğlu, A. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür dilbilim kavramlarının toplum dilbilimsel yetkinliğin kazandırılmasındaki önemi: Vedalaşma örneği. *Umay Sanat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 18-27.

Flowerdew, L. (2018). Needs analysis for the second language writing classroom. J. Lontos (Ed.), *The tesol encyclopedia of English language teaching* (s. 2437-2442). Wiley-Blackwell.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

Gatowski, S., & Dobbin, S. (1999) Redefining the concept of judicial work. technical asistan cebulletin. *National Council of Juvenile and Family Court Judges: Reno*, 5(1).

Göçer, A. (2018). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi. M. Durmuş & A. Okur (2018.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi* (s. 171). Grafiker Yayınları.

Göçer, A., & Kılıç, B. S. (2021). Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi programları ve programlarla ilgili yapılan çalışmalara genel bakış. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 238-261.

Göçmen, Ç. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeviri kullanımı üzerine öğrenci görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Gökalp, Z. (1923). *Türkçülüğün esasları*. Kanaat Kitabevi, İstanbul.

Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: kuramsal ve pratik bilgiler*. Siyasal Kitabevi, Ankara.

- Grant, N. (1991). *Making the most of your text book*. Longman. London New York.
- Graves, K. (2000). *Designing language course: A guide for teachers*. Heinle & Heinle. Boston.
- Gülcü, İ. (2015). *Yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime öğretimi* [Doktora Tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Gündüz, N. (2016). The scope and use of esp in foreign and Turkish context. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 647-669.
- Günsel, G. (2020). *Geçici koruma altındaki Suriyelilerin mesleki ve Türkçe eğitiminde dil becerilerine yönelik bir ihtiyaç analizi (Mersin Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Gupta, K., Sleezer, C., & Russ-Eft, D. F. (2007). *A practical guide to needs assessment*. John Wileyand Sons. New York.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Hancıoğlu, D., Kortan, E., Tayanç, G., Somuncuoğlu, Y., & Sığman, Ö. (2003). *A comprehensive needs analysis*.
- Hansen, A. (2000). *İletişim araştırmalarında içerik çözümlemesi* (M. S. Çebi, Çev.). Alternatif Yayınları, Ankara.
- Hatem, G., Zeidan, J., Goossens, M., & Moreira, C. (2022) Normality testing methods and the importance of skewness and kurtosis in statistic alanalysis. *BAU Journal-Scienceand Technology*, 3(2).
- Herkner, W. (2003). *İletişim araştırmalarında içerik çözümlemesi* (M. S. Çebi, Çev.). Alternatif Yayınları, Ankara.

- Hot Turan, C. (2017). *İşletmelerde eğitim ve geliştirme ile bireysel ve örgütsel performans ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford University Press. Oxford.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (n.d.). *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge University Press.
- İnce, E. (2009). Toplumsal bir olgu: Dil. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 161-165.
- İpek, S. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerine bir inceleme* [Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- İpek, S., & Çelik, N. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Polonya örneği. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 101-136.
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi; Kayseri*, 3(14), 135-152.
- İşcan, A., & Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 Düzeyi). *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 3(1), 47-66.
- İşcan, A. E., Yağmur Şahin, F., Kana, F., & Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: Betimsel bir durum çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(4), 1185-1198.

- Iwai, T., Kondo, K., Lim, D., Ray, G., Shimizu, H., & Brown, J. (1999). Japanese language needs analysis 1998-1999. *University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center*.
- Johns, A. (1991). English for specific purposes: Its history and contributions. M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (Vol. 2, s. 67-77). Heinle & Heinle. Boston.
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research, paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. K. (Ed.). (1989). *The second language curriculum*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Kaldırım, A., & Degeç, H. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 19-36.
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954-2965.
- Kansızoğlu, H. B., & Sulak, S. E. (2019). Öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 958-980.

- Karababa, C., & Karagül, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik gereksinim çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38 (170), 361-371.
- Karababa, C. Z., & Karagül, S. (2013). A needs analysis for learners of Turkish as a foreign language. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Karacaoğlu Ö. C. (2012) İhtiyaç analizi ve Dacum tekniği: yayın editörlerinin eğitim ihtiyaçlarını belirleme örneği. (2012). Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 1, 206. 2015.
- Karasandık, E. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretim yöntemlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (s. 21-43). Pegem Akademi, Ankara.
- Kaya, F. B. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi. N. Akkaya (Ed.), *100 Soruda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 93). Akademisyen Yayınevi, Ankara.
- Keskin, F., & Okur, A. (2018). Okuma eğitimi. M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 295). Grafiker Yayınları, Ankara.
- Kısakürek, M. A. (2019). Eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 16 (1), 2017-244.
- Kocataş, G. T. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanmaya yönelik bilgisayar destekli kültür aktarımı materyal seti çalışması* [Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

- Koçer, . (2013). Program Geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169), 159-174.
- Konyar, M. (2019). *Uluslararası ğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Kosar, T., Oliveira, N., Mernik, M., Pereira, V. J. M., repinşek, M., & Henriques, R. P. (2010). Comparing general-purpose and domain-specific languages: An empirical study. *Computer Science and Information Systems*, 47(2), 264.
- Köse, F. B. (2022). *A study of the needs analysis of Turkish as a foreign/second language learners* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Köşker, G. (2015). Yabancı dil ğretiminde kültür aktarımı: Fransız dili rneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 409-421.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Külahçı, ř. G. (1995). *ğretmen yetiştirme modül serisi, mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme ve meslek analizi (Grup A-4)*. Özışık Ofset Matbaacılık. Ankara.
- Kurt, V. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin ğretiminde özel amaçlı dil ğretimi: İş Türkçesi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Lawrence, R. F., Carle, H. B., Paul, G. F., & Gary, L. K. (1991). *Investigation communication: An introduction to research method*. Prentice Hall, Inc. Jersey city.

- Legler, N. (2023). Needs assessment and data analytics: Understanding your constituencies. *Making Connections*, 104-130.
- Maden, S., & Dincel, Ö. (2015). İnfomal öğrenme yaklaşımının yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretime etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 30-53.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *Lancet*, (358), 483-488.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review* 21-28.
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 605-616.
- Miles, M. B., & Vehuberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (S. Akbabaaltun & A. Ersoy, Çev.). Pegem Akademi, Ankara.
- Mitchell, V. W. (1991). The delphi technique: an exposition and application. *Technology Analysis & Strategic Management*, 3(4), 333-358.
- Munby, J. (1981). *Communicative syllabus design*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Mutlu, H. H., & Set, G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan C1 seviye ders kitaplarındaki kültür unsurlarının incelenmesi (Gazi Yabancılar İçin Türkçe–İstanbul Yabancılar İçin Türkçe). *Dil Dergisi*, 1(171), 91-108.
- Mutlu, K. (2023). *Yabancı dil olarak mesleki Türkçenin öğretiminde ihtiyaç analizi: Tıp* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Myers, M. (2000). Qualitative research and the generalizability question: Standing Firm with Proteus. *The qualitative report*, 4(3/4), 1-9.
- Nuan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Ocak, G., Akkaş, E. B., & Yurtsevan, R. (2023). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Oğuz, E. S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 123-139.
- Olgun, C. K. (2008). Nitel araştırmalarda içerik analizi tekniği. *Sosyoloji Notları*, 66.
- Orhan, D. (2019). *İsveç'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinlerin dil ihtiyaçları analizi* [Yüksek Lisans Tezi].
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum: foundations, principles and issues*. Allyn and Bacon. Boston.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Öncü Kitap. Ankara.
- Özkan, E. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında Türk kültür öğeleri olarak atasözleri ve deyimler. *International Journal Of Socialand Humanities Sciences Research*, 4(10), 295-300.
- Porche, D. J. (2004). *Public & community health nursing practice: a population-based approach*. Sage: Thousand Oaks.
- Rahi, S. (2017). Research design and methods: A systematic review of research paradigms, sampling issues and instruments development. *International Journal of Economics & Management Sciences*, 6(2), 1-5.

- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richerich, R., & Chancerel, J. L. (1977,1980). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Strasbourg: Council Of Europe/Oxford: Pergamon.
- P. J., O'driscoll, M. P., & Binning, J. F. (1998). A new integrated framework for training needs analysis. *Human Resource Management Journal*, 8(2), 29-50.
- Şahin, E. Y., İşcan, A., Fatih, K., & Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: Betimsel bir durum çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4).
- Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: İhtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 22(22), 1-9.
- Sakarya, E. (2019). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni çerçevesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı önerisi: A1-A2* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Sammut-Bonnici, T., & Galea, D. (2015). SWOT analysis. *Wiley Encyclopedia of Management*, 1-8. John Wiley & Sons, Hoboken.
- Savcı, S. Y. (2017). Inventory of needs assessment tendencies in program development: Validity and reliability study. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 1906-1927.

- Say, A. D., & Özdemir, C. (2024). Yabancı dil öğretiminde öğretmen ve öğrenci merkezli yaklaşımlar: Sosyal formların etkili kullanımı. *Journal of Criminology Sociology and Law*, 9(9), 15-38.
- Sayar, A. H. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi. *Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi*, 1(2), 73-88.
- Sayın, M. H., & Terzi, E. (2024). İhtiyaç algısı, kişilik özellikleri, tutumluluk ve gösteriş tüketim arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-21.
- Scheuren, F. (2004). What is a survey?. *American Statistical Association*, Washington.
- Schumann, J. H. (1978). *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Newbury House.
- Seferoğlu, G. (2001). English skills needed for graduate study in the US: multipleperspectives. *Iral-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 39(1), 161-170.
- Shepherd, A., & Cosgrif, B. (1998). Problem-based learning: A bridge between planning education and planning practice. *Journal of Planning Educationand Research*, 17(4), 348-357.
- Sikandar, A. (2015). John Dewey and his philosophy of education. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2), 191.
- Singletary, L., & Powell, P. (2003). Conducting a formal needs assessment: a five-step survey approach. *Extension. University Of Nevada*, 03-48.
- Songhori, M. H. (2008). Introduction to needs analysis. *English for specific purposes world*, (4), 01-25.

Büyük Türkçe sözlük. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Sternfeld, S. R., Corin, A., Ryding, K. C., Stowasser, B., Vines, L., Klee, C. A., & Shaw, P. A. (1997). *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Georgetown University Press.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: The theory and practice*. Harcourt, Brace & World. New York.

Taşer, S. (1996). *Konuşma eğitimi*. Papirus Yayınları, İstanbul.

Timans, R., Wouters, P., & Heilbron, J. (2019). Mixed methods research: what it is and what it could be. *Theory and Society*, 48, 193-216.

Tüm, G. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen profili. Balcı, A. O. Öztürk, & E. Serindağ (Ed.), *E. schriften zur sprache and literatur*. Ijopec Publication. Londra-İstanbul.

Turan, H. (2017). *İşletmelerde eğitim ve geliştirme ile bireysel ve örgütsel performans ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Doğu Üniversitesi.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.

Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion*. Language, Art and Custom. London.

Uçar, İ. (2012). Kutadgu Bilig'de beden dili. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 3045-3058.

Warti, W. (2020). ESP students' needs analysis based on the learning-centred approach. *Wanastra: Jurnal Bahasa Dan Sastra*, 12(2), 164-170.

West, M. (1936). *The new method readers for teaching English reading to foreign children*. Reader IV.

- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1-19.
- Williams, R. (1976). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. Oxford University Press. New York.
- Witkin, B. R., & Altschuld, J. W. (2010). *Planning and conducting needs assessments*. Thousands Oaks: Sage.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları. Ankara.
- Yıldırım, Z., & Göksoy, S. (2024). Okul süresinin öğrenci başarısı üzerindeki rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 69-86.
- Yıldız, U. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil becerilerine yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 429-443.
- Zeyrek, T., & Işık, İ. (2016). Training need analysis in the organizations: An assessment in terms of data collection methods. *Social Sciences*, 1, 75-84.

7. EKLER

7.1.EK 1: TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENMEDE İHTİYAÇLARA YÖNELİK KURSİYER ANKETİ

Değerli Kursiyer, aşağıda İstanbul’da Türkçe dil eğitimi almakta olan öğrencilere yönelik “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğrenme İhtiyaçları” anketi yer almaktadır. Anketten elde edilecek veriler bilimsel amaçlarla kullanılacak olup, eğitim kalitenizin artırılmasında bize yol gösterecektir. Deneyimleriniz ve görüşleriniz bizim için çok önemli. İlginiz ve katılımınız için teşekkür ederiz.

Öğr. Gör. Feyza Prayuga

BÖLÜM I: ARKA PLAN BİLGİLERİ

1. Cinsiyetiniz nedir? Erkek ☐ Kız ☐
2. Mesleğiniz nedir? _____.
3. Ana diliniz nedir? _____.
4. Milletiniz nedir? _____.
5. Kaç yaşındasınız?

☐	15-17
☐	18-25
☐	26-30
☐	31-35
☐	36-40
☐	41-45
☐	46-50
☐	51-55
☐	56-60
☐	60+

6. Eğitim durumunuz nedir?

☐	İlköğretim
☐	Lise
☐	Üniversite
☐	Yüksek Lisans (Master)
☐	Doktora
☐	Diğer

7. Devam ettiğiniz Türkçe kuru hangisidir?

☐	A1
☐	A2
☐	B1
☐	B2
☐	C1
☐	C2

8. Ne kadar zamandır bu kurumda Türkçe öğreniyorsunuz?

☐	0-4 ay arası
☐	4-8 ay arası
☐	8-12 ay arası
☐	1-2 yıl arası
☐	3 yıl veya daha fazla

9. Şu an dil öğrendiğiniz kurum dışında başka bir yerde Türkçe öğrendiniz mi?
(Uyarı: Size uyan seçeneklerin hepsini işaretleyiniz.)

☐	Hayır, öğrenmedim.
☐	Evet, üniversitede / halk eğitim merkezlerinde
☐	Evet, ortaöğretimde / ilköğretimde
☐	Evet, kendi ülkemde bir Türkçe dil kursunda
☐	Evet, Türkiye’de bir Türkçe dil kursunda
☐	Evet, başka bir TÖMER’de
☐	Evet, aileden / arkadaşlardan / televizyondan/ dizilerden öğrendim.
☐	Evet, diğer

10. Dokuzuncu soruya cevabınız “Evet” ise yukarıda belirttiğiniz kurumlarda veya çevrede ne kadar süre Türkçe öğrendiniz?

☐	0-4 ay arası
☐	4-8 ay arası
☐	8-12 ay arası
☐	1-2 yıl arası
☐	3 yıl veya daha fazla

11. Ne kadar zamandır Türkiye’de bulunuyorsunuz?

0-4	☐	ay arası
	☐	4-8 ay arası
	☐	8-12 ay arası
	☐	1-2 yıl arası
	☐	3 yıl veya daha fazla

12. Hangi sebeplerden dolayı Türkiye’ye geldiniz?

İş	☐	için
	☐	Yabancı öğrenci olarak / öğrenci değişim programıyla / eğitim için
	☐	Turist olarak
	☐	Yaşamak için
	☐	Diğer nedenlerle

13. Sınıf dışında Türkçeyi ne zaman kullanırsınız?

☐	İş hayatında
☐	Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken (örneğin; Türkçe okutmanlarla, arkadaşlarla, akrabalarla)
☐	Türkçe konuşan insanlara kartlar / mesaj yazarken
☐	Diğer kurumlarda
☐	Nadiren kullanırım
☐	Hiç kullanmam
☐	Günlük hayatta

BÖLÜM II: TÜRKÇE DİL İHTİYAÇLARI

Lütfen anket sorularını dikkatlice okuyunuz. Aşağıda verilen değerlendirme kriterlerini kullanarak “Neden Türkçe öğreniyorum” sorusuna ne düşündüğümüze dair ifadelerin ne

kadarını katıldığınızı veya katılmadığınızı belirtmek için kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum seçeneklerinden birini işaretleyiniz.

	Ke sin lik le kat ılı yo ru m	K a t ı l ı y o r u m	K a r a r s ı z ı m	K a t ı l ı y o r u m	Ke sin lik le kat ılı yo ru m
14. Türkçe olarak sınıf işi genel konuşmalar yapabilmek istiyorum (örneğin; tanışma, arkadaşlarıma soru sorma, okutmanın talimatlarını takip etme).					
15. Türkçe olarak sınıf içi sunumlar/gösterimler yapabilmek istiyorum (örneğin; sınıfta bir şeyin nasıl yapılacağını/kullanılacağını açıklama).					
16. Türkçe olarak sınıf tartışmalarına dâhil olabilmek istiyorum (örneğin; güncel konular, sosyal sorunlar, kültürel farklılıklar, kişisel hikayeler gibi konularda).					
17. Türkçe olarak okutmanım ile iletişim kurabilmek istiyorum (örneğin; bir derse gelmemek için izin isteme, dersle ilgili materyali tartışma).					
18. Türkiye’de yüksek öğretim kurumlarında eğitim almak istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
19. Akademik hedefler için bilgisayarı Türkçe kullanabilmek amacıyla Türkçe öğreniyorum(örneğin; internet, e-mail, ödev vb.).					
20. Resmi görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; burs/iş görüşmesi).					
21. Türkiye’ye tatile gitmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
22. İlerleyen yıllarda Türkiye’de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum.					

23. Türkçenin yeni iş imkanları sağlayacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.					
24. Türkiye’de alanımla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
25. Türkiye’de alanımla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
26. Çalışma hayatında iş arkadaşlarımla patronlarımla müşterilerle iletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum(örneğin; yardım isteme, yardım etme, mesaj alma).					
27. Gerektiğinde Türk ziyaretçilere ülkemde rehberlik edebilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; ilgi çekici yerlerden bahsetme, yer yön tarif etme, uyarılarda bulunma).					
28. 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).					
29. Gerektiğinde bir perakendeci dükkanında Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
30. Gerektiğinde bir perakendeci dükkanında Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
31. Türk müşterilere alternatif turlarda yer ayırtıp onlara bilet satabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; seçenekleri açıklama, şikayetlerle ilgilenme).					
32. Havaalanında Türk müşterilerin/ziyaretçilerin giriş çıkış işlemlerini yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; grup üyelerini onaylama, bavulların girişini yapma).					
33. Bir restoranda Türk müşterilere servis yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; sipariş alma, seçenekleri açıklama).					

34. Karşılaşacakları/karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum örneğin; yer yön tarifi isteme, soru sorma, bilgi isteme).					
35. Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
36. Türk dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
37. Türkiye'yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için Türkçe öğreniyorum.					
38. Bir Türk ile evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
39. Türkiye'deki akrabalarım ile konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
40. Hobi olarak Türkçe öğreniyorum.					
41. Kişisel gelişimimi arttırmak için Türkçe öğreniyorum.					
42. Türkçenin dünya dili olacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.					

7.2. EK 2: TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENMEDE İHTİYAÇLARA YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU ANALİZİ

Amaç

Bu görüşme formundan elde edilen veriler sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sebepleri ve buna karşılık ihtiyaçlarının verilmesi amaçlanmaktadır.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Problem cümlesi: İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçları nelerdir?

Kurum:

Tarih:

Başlangıç saati:..... **Bitiş saati:**.....

Görüşmecisi:.....

Kıdem:..... **Eğitim kariyeri:**.....

Merhaba benim adım Feyza PRAYUGA. Düzce Üniversitesi Türkçe eğitimi ana bilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Sizinle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenimindeki ihtiyaçlarınız hakkında görüşmek istiyorum. Bu araştırmanın yabancılara Türkçe öğretimi alanına katkıda bulunacağını umuyorum. **Görüşme boyunca söyleyeceğiniz her şey gizli kalacaktır. Bu bilgileri araştırmacı dışında kimsenin görmesi mümkün olmayacaktır. Ayrıca araştırma sonucu yazarken görüştüğüm bireylerin adı rapora yansımayacaktır.** Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Eğer izin verirsiniz görüşmeyi ses kayıt cihazına kaydetmek istiyorum. Sizce bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık 20-25 dakika süreceğini düşünüyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

1. Türkçeyi öğrenmek için özel bir sebebiniz var mı?

- 2.Türkçeyi öğrendikten sonra nerede kullanmak istiyorsunuz?
- 3.Türkçe derslerinde kullanılan materyalleri yeterli buluyor musunuz, neden?
- 4.Türkçe derslerinde çeviriye ihtiyaç duyuyor musunuz, neden?
- 5.Türkçe derslerinde uzun ve zorlu paragrafları çeviri yoluyla mı anlıyorsun?
- 6.Öğretmeninizin metin materyalleriyle ilgili her cümleyi ayrı ayrı açıklamasını ister misiniz, neden?
- 7.Türkçe derslerinde metne dayalı tartışmaları tercih ediyor musunuz, neden?
- 8.Ders içerisinde grup çalışmalarını sever misiniz, neden?
- 9.Türkçe konuşmaya çekindiğiniz için öğretmeninizin size soru sormamasını ister misiniz, neden?
- 10.Konuşma etkinliklerini yeterli buluyor musunuz, neden?
- 11.Türkçe yazma becerilerinizi pratiğe koyabileceğiniz ders dışı etkinlikleri sever misiniz, neden? (Örneğin drama grubu ve gazete grubu.)
- 12.Derslerdeki yazma etkinliklerini yeterli buluyor musunuz, neden?
- 13.Kullanılan dinleme etkinliklerini yeterli buluyor musunuz, neden?
- 14.Arkadaşlarınızın Türkçe sözlü sunumlarını dinlemekten hoşlanır mısınız, neden?
- 15.Ders içinde kitabın dışında teknolojik materyaller kullanılmasını ister misiniz, neden?
- 16.Ders içinde görsel ve işitsel materyallerin dersi daha ilgi çekici hâle getirdiğini düşünür müsünüz, neden?
- 17.Ders içinde interaktif ve hareketli görsellerin yoğun olduğu materyallerin dersi daha ilgi çekici hâle getirdiğini düşünür müsünüz, neden?
- 18.Ders saatleri dışında ayrı etkinliklere ihtiyaç duyuyor musunuz, neden?
- 19.Türk kültürünü tanımanız için sınıftaki etkinlikler yeterli mi, neden?
- 20.Öğretmenin dersi anlatma şekli sizin öğrenmenizi

7.3. EK 3: ÖLÇEĞE AİT MADDELERİN ALT BOYUTLARA İLİŞKİN DAĞILIM LİSTESİ

Ticaret Yapma Faktörü:

- m14. Türk ziyaretçilere rehberlik yapabilmek için.
- m15. Oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek için.
- m16. Perakendeci dükkânında Türk müşterilere yardımcı olabilmek için.
- m17. Türk müşterilere alternatif turlar ve bilet satışında yardımcı olabilmek için.
- m18. Havaalanında Türk müşterilerin giriş-çıkış işlemlerini yapabilmek için.
- m19. Restoranda Türk müşterilere servis yapabilmek için.

Eğitim ve İş İmkânı Faktörü:

- m5. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak için.
- m6. Akademik ve teknik Türkçeyi anlayabilmek için.
- m7. Akademik hedeflerle bilgisayarı Türkçe kullanabilmek için.
- m8. Resmi görüşmelere katılabilmek için.
- m10. Türkiye’de yaşamak için.
- m11. Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündüğüm için.
- m12. Meslekte çalışabilmek için.
- m13. İş hayatında iletişim kurabilmek için.

Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar Faktörü:

- m9. Türkiye’ye tatile gitmek için.
- m20. Karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için.
- m21. Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için.
- m22. Türk dizilerini anlayabilmek için.
- m23. Türkiye ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için.
- m24. Bir Türk ile evlenmek için.
- m25. Türkiye’deki akrabalarım ile konuşabilmek için.
- m27. Hobi olarak.
- m26. Kişisel gelişim amacıyla.

- m28. Türkçenin dünya dili olacağını düşündüğüm için.

·Sınıf İçi İletişim Kurma Faktörü:

- m1. Sınıf içi genel konuşmalar yapabilmek için.
- m2. Sınıf içi sunumlar ve gösterimler yapabilmek için.
- m3. Sınıf tartışmalarına katılabilmek için.
- m4.Okutmanla iletişim kurabilmek için.



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Feyza Prayuga

Yabancı Dili : İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	Türkçe Öğretimi	Düzce Üniversitesi	2025
Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	Sakarya Üniversitesi	2020
Lise		Sakarya Anadolu İmam-Hatip Lisesi	2016

YAYINLAR

Prayuga, F. (2024, 22 Aralık). *Dil Eğitim Süreçlerinde İhtiyaç Analizi: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Bir Durum Çalışması*. Bildiri Tam Metni. Anadolu 16. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi. Van.