

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN
DİL İHTİYAÇ ANALİZİ: TÖMER ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYSUN AKARÇAY

DANIŞMAN: DOÇ. DR. BEKİR DİREKÇİ

Antalya, 2021

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN
DİL İHTİYAÇ ANALİZİ: TÖMER ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYSUN AKARÇAY

DANIŞMAN: DOÇ. DR. BEKİR DİREKÇİ

Antalya, 2021

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlakî ve hukukî sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

..... / / 2021

Aysun AKARÇAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma jürimiz tarafından
Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Üye.....

Üye.....

Tez Savunma Tarihi:/...../ 2021

Mezuniyet Tarihi:/...../ 2021

Onay

...../...../ 2021

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyuncaengin bilgi birikiminden, tecrübelerinden yararlandığım değerli tez danışmanım Doç. Dr. Bekir Direkci'ye yardımlarından dolayı şükranlarımı sunarım.

Daha önceki çalışmamda olduğu gibi tez çalışmamda da bana akademik anlamda her konuda destek sağlayan hocalarım Arş. Gör. Serdar Akbulut ve Arş. Gör. Bilal Şimşek'e tüm yardımları için sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma anketlerini uygulayabilmem hususunda desteklerini esirgemeyen Akdeniz Üniversitesi TÖMER Müdürü Doç. Dr. Tugay Arat ve Ankara Üniversitesi TÖMER Müdürü Prof. Dr. Leyla Uzun'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamda veri elde etmeme katkı sunan tüm öğrencilerime ve okutman arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Eğitim sürecim boyunca yanımda olan, beni destekleyerek motivasyonumu yüksek tutan eşime ve çocuklarıma; manevî desteklerini hep hissettiğim anneme, babama ve kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

AYSUN AKARÇAY

ANTALYA/2021

ÖZET

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil İhtiyaç Analizi: TÖMER Örneği

AKARÇAY, Aysun

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ

2021, x+ 113 sayfa

Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerin dil ihtiyaç durumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda dil öğretiminde amaç, öğrenciyi öğrenmek istediği hedef dile en kısa ve kolay yoldan ulaştırmak olmalıdır. Bunun için de öncelikle öğrencinin temel gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması yararlı olacaktır. Eğitim sürecine başlamadan önce öğrencilerin hedef dilin tam olarak neresinde bulundukları, ne kadar yol katetmek istedikleri, öğrendikleri dili tam olarak ne amaçla kullanacakları kesin hatlarıyla belirlendiğinde ve ona yönelik materyaller kullanılıp o doğrultuda uygulamalar yapıldığında hem öğretici hem de öğrencinin işi kolaylaşacak, dil öğrenim süreci daha memnuniyet verici ve daha anlamlı hale gelecektir. Nitekim yabancı bir ülkede sürekli aralıklarla bulunup ticarî iş yapmasına yetecek kadar dil öğrenmeyi hedefleyen bir girişimciyle, akademik eğitimini yabancı bir ülkede ve o ülkenin dilinde sürdürmek isteyen bir öğrencinin öğrenim süreci tek tip öğretime dayandırıldığında çeşitli zorluklarla karşılaşılması muhtemeldir.

Farklı ülkelerden gelen farklı yaş ve sosyal statüdeki öğrencilerin Türkiye’de bulunma ve dil öğrenme amaçları, Türkiye’nin dünyaya açılan bir ülke olması nedeniyle ülkeler arası ticarî-kültürel faaliyetler, Türkiye’nin dünya gençlerinin gözünde popüler bir eğitim merkezi hâline gelmesi, her geçen yıl Türkiye’ye gelen turist sayısındaki artış dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak daha da rağbet görmesi gibi etkenler dikkate alındığında yapılacak çalışmanın YDTÖ’ye yön vereceği ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öncelikle öğrencilerin genel dil ihtiyaçlarının belirlenmesi, buna yönelik olarak yapılacak kapsamlı bir analizle somut verilere ulaşılması planlanmıştır. Yapılan incelemelerde Türkçe öğrenme ihtiyaç analizi ölçeğinin; “ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim kurma” alt boyutlarında *yaş* ve *dil becerileri* faktörlerine göre anlamlı sayılabilecek bir değişiklik göstermediği; yalnızca “ticaret yapma” alt boyutunda *cinsiyete* göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiş, diğer boyutlarda *cinsiyete* göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakıldığında ölçeğin genel toplam puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın, mevcut durum tespiti ile ihtiyaca yönelik daha işlevsel öğretim programları hazırlanması yönünde yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: *Türkçe eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe, ihtiyaç analizi, TÖMER.*

ABSTRACT

A Language Needs Analysis of Students Learning Turkish as a Foreign Language: A Case for TÖMER

AKARÇAY, Aysun

Master's Thesis

Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkish Education Program

Supervisor: Assoc. Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ

2021, x+ 113 pages

This study aims to reveal the language needs of students who are learning Turkish as a foreign language. In this context, the goal of teaching a language should be to enable the learners to reach the target language they want to learn in the shortest and easiest way. For this purpose, it will be useful to consider the basic needs of the student first. When students' level, their goals, and for what purposes they will use the language are determined, and materials and practices are used in this direction, the process will become easier for both the teacher and the learner, and the language learning process will become more satisfying and meaningful. Namely, when the learning processes of an attempter aiming to learn the language enough to be able to do business in a foreign country and a student who wishes to receive an academic education in a foreign country in the language of the country are based on a single form of teaching, various difficulties are likely to be encountered.

The present study becomes more important when it is considered that students of different ages and social statuses come from different countries to Turkey and have different purposes for learning the language, that international trade and cultural activities are plenty in Turkey due to its critical location, that Turkey has become a popular educational center for students all over the world, that the number of the tourists visiting Turkey each year has increased, and therefore Turkish became more popular as a foreign language, and that its conduction will guide the Teaching Turkish as a Foreign Language and contribute to the literature. In this context, it is planned primarily to identify the general language needs of the students and to reach concrete data with a comprehensive analysis. In the analyses conducted, it was found that there was no significant difference in the sub-dimensions of "trading, education and job opportunities, individual interests and needs, and in-class communication" in the Turkish learning needs analysis scale according to age and language skills, that there was a significant difference only in the trading sub-dimension according to gender, and when the other dimensions were examined to see if there was a difference according to gender, no significant difference was found in the general total scores of the scale according to gender. It is considered that this study will be useful in analyzing the current situation and preparing more functional education programs according to existing needs.

Keywords: *Turkish education, Turkish as a foreign language, needs analysis, TÖMER*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	3
1.1.1. Nitel Alt Problemler.....	3
1.1.2. Nicel Alt Problemler	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Kavramı.....	6
2.2. Dil Edinimi ve Öğrenimi.....	6
2.3. Yabancı Dil Öğretimi	7
2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi.....	11
2.5. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Programı	12
2.6. Program Geliştirme	13
2.6.1. Program Geliştirmede Temel Kavramlar.....	14

2.6.2. Yurt Dışında ve Yurt İçinde Program Geliştirmenin Tarihçesi	14
2.6.3. Amerika, Avrupa ve Türkiye’de Kullanılan Program Geliştirme Modelleri.....	15
2.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı	16
2.8. İhtiyaç Analizi	19
2.9. Yabancı Dil Öğretiminde İhtiyaç Analizi	20
2.10. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi Alanında Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	23

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	28
3.2. Çalışma Grubu.....	29
3.3. Veri Toplama Araçları	31
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	33
3.4.1. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi.....	33
3.4.2. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi	33

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular	39
4.2. Öğretici Görüşlerine Yönelik Bulgular	48
4.3. Nicel Bulgular	55
4.3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	55
4.3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	58
4.3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	62
4.3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	66
4.3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	68
4.3.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	69
4.3.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	70

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	72
5.2. Öneriler.....	80
KAYNAKÇA.....	82
EKLER	94



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1. Öğretici Katılımcı Grubuna İlişkin Betimleyici Bilgiler.....	29
Tablo 3. 2. Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	30
Tablo 3. 3. Demografik Değişkenlere Göre Katılımcıların Durumları	34
Tablo 4. 1. Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Yönelik Görüşleri.....	39
Tablo 4. 2. Öğrencilerin Öğrenme İhtiyaçlarını Karşılacak Dil Seviyesine Yönelik Görüşleri	40
Tablo 4. 3. Öğrencilerin Temel Dil Becerilerine Yönelik Görüşleri.....	41
Tablo 4. 4. Öğrencilerin Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Önerileri.....	43
Tablo 4. 5. Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Görüşleri.....	44
Tablo 4. 6. Ders Kitaplarının Öğrencilerin Dil İhtiyacını Karşılamada Yeterliliği Üzerine Görüşler	46
Tablo 4. 7. Öğrencilerin Birlikte Eğitim Gördüğü Yaş Gruplarına Yönelik Görüşleri.....	47
Tablo 4. 8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik Öğretici Görüşleri	48
Tablo 4. 9. Öğreticilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programına Yönelik Görüşleri	50
Tablo 4. 10. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğreticilerde Bulunması Gereken Nitelikler ve Yeterliklere Yönelik Öğretici Görüşleri	52
Tablo 4. 11. Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Öğretici Görüşleri	54
Tablo 4. 12. Türkçe Öğrenme İhtiyaç Analizi Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Alınan Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	69
Tablo 4. 13. Türkçe Öğrenme İhtiyaç Analizi Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Alınan Puanların Yaşa Göre Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4. 14. Türkçe Öğrenme İhtiyaç Analizi Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Alınan Puanların Dil Beceri Düzeyine Göre Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları.....	71

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3. 1. Bireylerin Ana Dillerine Ait Grafik	35
Şekil 3. 2. Bireylerin Mesleklerine Ait Grafik	36
Şekil 3. 3. Bireylerin TÖMER Dışında Türkçe Öğrenim Durumu	37
Şekil 3. 4. Bireylerin TÖMER’de Eğitim Alma Süresi	37
Şekil 4. 1. Madde 14’e Verilen Cevaplar (Türk ziyaretçilere kendi ülkemde rehberlik yapabilmek istiyorum. Örneğin; tarihî ve doğal güzellikleri olan yerleri gezdirme, yer yön tarif etme, uyarılarda bulunma)	55
Şekil 4. 2. Madde 15’e Verilen Cevaplar (Kendi ülkemde otelde konaklayan Türk müşterilere yardımcı olabilmek istiyorum. Örneğin; rezervasyon, form doldurma, giriş-çıkış işlemleri vb. sürecinde yardımcı olma; yer yön tarif etme, sorun çözme)	56
Şekil 4. 3. Madde 16’ya Verilen Cevaplar (Alışverişleri sırasında Türk müşterilere yardımcı olabilmek istiyorum.)	56
Şekil 4. 4. Madde 17’ye Verilen Cevaplar (Türk müşterilere tur satışı yapabilmek için Türkçe öğreniyorum. Örneğin; ilgi alanları doğrultusunda seçenek sunarak tavsiyede bulunma)	57
Şekil 4. 5. Madde 18’e Verilen Cevaplar (Türk ziyaretçilerin havaalanındaki giriş-çıkış işlemlerini yapabilmek istiyorum.)	57
Şekil 4. 6. Madde 19’a Verilen Cevaplar (Türk müşterilere restoranda yemek servisi yapabilmek için Türkçe Öğreniyorum. Örneğin; sipariş alma, seçenek sunma)	58
Şekil 4. 7. Madde 5’e Verilen Cevaplar (Türkiye’de yükseköğrenim görmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.)	59
Şekil 4. 8. Madde 6’ya Verilen Cevaplar (Uzmanlık alanıma ilişkin akademik/teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.)	59
Şekil 4. 9. Madde 7’ye Verilen Cevaplar (Bilişim teknolojilerini akademik hedeflerim doğrultusunda Türk dilinde kullanabilmek istiyorum. Örneğin; ödev / araştırma sürecinde internette yararlanma, e-posta yazma)	60
Şekil 4. 10. Madde 8’e Verilen Cevaplar (Resmî görüşmelerimi Türk dilinde yapabilmek istiyorum. Örneğin; iş görüşmesi, burs alma ile ilgili görüşmeler)	60
Şekil 4. 11. Madde 10’a Verilen Cevaplar (Gelecekte Türkiye’de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum.)	61
Şekil 4. 12. Madde 11’e Verilen Cevaplar (Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.)	61
Şekil 4. 13. Madde 12’ye Verilen Cevaplar (Türkiye’de alanım ile ilgili bir meslekte çalışabilme düşüncesiyle Türkçe öğreniyorum.)	62

Şekil 4. 14. Madde 13'e Verilen Cevaplar (İşimle ilgili olarak çalışma arkadaşlarım, patronum ve müşterilerle Türkçe konuşmam gerekiyor.).....	62
Şekil 4. 15. Madde 9'a Verilen Cevaplar (Türkiye'de tatil yapmak istediğim için Türkçe öğreniyorum.)	63
Şekil 4. 16. Madde 20'ye Verilen Cevaplar (Herhangi bir yerde bir Türk ile karşılaştığımda Türkçe konuşabilmek istiyorum.).....	63
Şekil 4. 17. Madde 21'e Verilen Cevaplar (Türk kültürünü ve tarihini merak ettiğim için Türkçe öğreniyorum.).....	64
Şekil 4. 18. Madde 22'ye Verilen Cevaplar (Türk dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.)	64
Şekil 4. 19. Madde 23'e Verilen Cevaplar (Türkiye'yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için Türkçe öğreniyorum.).....	65
Şekil 4. 20. Madde 25'e Verilen Cevaplar (Türkiye'deki akrabalarım ile konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.).....	65
Şekil 4. 21. Madde 26'ya Verilen Cevaplar (Hobi olarak Türkçe öğreniyorum.).....	66
Şekil 4. 22. Madde 28'e Verilen Cevaplar (Türkçenin dünya dili olacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.).....	66
Şekil 4. 23. Madde 1'e Verilen Cevaplar (Sınıf içi konuşmalarımı Türk dilinde yapabilmek istiyorum. Örneğin; tanışma, arkadaşlarıma soru sorma, öğretmenin talimatlarını takip etme).....	67
Şekil 4. 24. Madde 2'ye Verilen Cevaplar (Sınıf içi sunum ve gösterimlerimi Türk dilinde yapabilmek istiyorum.).....	67
Şekil 4. 25. Madde 3'e Verilen Cevaplar (Okutmanım ile Türk dilini kullanarak iletişim kurabilmek istiyorum. Örneğin; izin isteme, ders materyalleri ile ilgili fikir belirtme).....	68
Şekil 4. 26. Madde 4'e Verilen Cevaplar (Sınıf içi münazaralara Türk dilini kullanarak dâhil olabilmek istiyorum. Örneğin; sosyal sorunlar, kültürel farklılıklar ile ilgili konular ya da tüm güncel konularda)	68

KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA : Analysis Of Variance

Ar-Ge : Araştırma ve Geliştirme

AYÇ : Avrupa Yeterlikler Çerçevesi

CEFR : Common European Framework of Reference for Languages

COE 1998 : Council of Europe. Committee of Ministers. Recommendation No. r (98)1 of the committee of ministers to member states on family mediation.

DEC : Dil Edinim Cihazı

EFA : Education for All

LAD : Language Acguisition Device

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OBM : Ortak Başvuru Metni

P21-OECD : Partnership for 21st Century Learning - Organisation for Economic Co-operation and Development

TDK : Türk Dil Kurumu

TÖMER : Türkçe Öğretim Merkezi

YDTÖ : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Dil, varoluşundan beri insana kendini rahatça ifade edebilme özgürlüğünü, rahatlığını hissettirmiş ve iletişimin en önemli aracı olmuştur. Farklı coğrafyalarda farklı dillerin oluşması ise çeşitli koşullarda bir araya gelen insanların birbirlerinin dilini öğrenme ihtiyacını doğurmuştur. Her yeni lisanın kendisini çoğalttığını keşfeden insan “Bir lisan bir insan, iki lisan iki insan” sözünü doğrularcasına öğrendiği her yeni dille hareket alanını genişletmiş, kimi zaman fizikî kimi zaman da sanal olarak pek çok yerde bulunabilme şansını artırmıştır. İnsan, dili geliştirdikçe dil de insanı adım adım ileri götürmüştür.

Dilimizde yakıştırma/benzetme yollu pek çok yan ve mecaz anlama sahip olan “dil” sözcüğünün tanımı Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğünün 11. baskısında yaklaşık üç sayfa yer tutmaktadır. Doğrudan anlamları düşünüldüğünde ilk akla gelen “ağız boşluğunda yer alan, tatma-yutkunma ve sesleri boğumlamaya yarayan organ” olmasıdır (TDK, 2019: 662). İkinci olarak ise dil “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” anlamına gelmektedir (TDK, 2019: 664). Banguoğlu (2011: 9) dilin, insanların kendilerini ifade etmek için başvurdukları işaret temelli bir sistem olduğunu söyleyerek; el, kol, baş hareketleri ve yüz ifadelerimizi kullanarak da bazı duygularımızı, düşünce ve dileklerimizi anlatmanın mümkün olabildiğini, ancak en mükemmel ifade aracı olarak dilimizi kullandığımızı belirtir. İhtiyaçtan doğan “ana dili” yaşam süreci içerisindeki ihtiyaçlar ve şartlar çerçevesinde gelişip şekillenmektedir. Dilin doğal gelişiminin bir varyantlaşma eğilimiyle devam ettiğini belirten Eker (2017: 9)’e göre, diller aslında oldukça karmaşık örüntülerle birbirine bağlı pek çok alt dilden oluşmakta ve varyantlaşma potansiyeli taşımaktadır. Coğrafî etkenler, fiziksel ve sosyal mesafeler gibi değişkenler dilin farklılaşmasına yol açarken etnik, tarihsel, sosyoekonomik ve siyasî sınırlara bağlı olarak gerçekleşen varyantlaşmada toplumsal katmanlar, cinsiyet, yaş, eğitim gibi pek çok değişken rol oynar. Nitekim insanların davranışları yaşlı-genç, kadın-erkek, eğitilmiş-eğitimsiz olma durumlarına göre farklılık göstermektedir. İnsanlar sonradan öğrendikleri dilleri de dili kullanım alanları ve kullanım sıklığına bağlı olarak ihtiyaçları doğrultusunda kendilerince geliştirmekte ve şekillendirmektedir. Zorunlu göçe maruz kalmış bir bireyin meramını anlatacak kadar dil bilmesi kendisi ve çevresi için yeterli olabilecekken, bilimsel çalışmalar yapmayı hedefleyen bir birey dili ileri seviyede bilmesi gerektiğinin farkındadır. Yabancı dil öğrenenlerin çoğunun hedefledikleri bir seviye olduğunu, bundan fazlasına gerek

duymadıklarını söyleyen Ellidokuzoğlu da (1991) yabancı bir dili bilmenin, onu ana dilimiz gibi konuşmak demek olmadığı; dili doğal ortamında hayatını sürdürmeye yetecek ölçüde konuşabilir düzeye erişmek kaydıyla, bozuk aksanla da olsa meramını ifade edebilmenin, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilmenin yeterli olduğu görüşünü savunmaktadır.

Tüm dünyanın maruz kaldığı küresel sağlık sorunu sürecinde yüz yüze yapılan pek çok iş sekteye uğrarken bilişim teknolojileri sayesinde eğitim çevrim içi olarak sürdürülebilmektedir. Aksi görüşler bulunmakla birlikte çok da uzak olmayan bir gelecekte dijital öğrenmenin, ikincil bir seçenek olacağı hatta yüz yüze eğitimi destekleyen işlevinin önüne geçerek birincil eğitim kanalına dönüşebileceği varsayılmaktadır (Yamamoto ve Altın, 2020). Nitekim uzaktan eğitim sayesinde insanlar, dünyanın neresinde olurlarsa olsunlar, yerlerinden bile kıpırdamadan sanal sınıflara katılarak dil eğitimi de dâhil istedikleri pek çok alanda eğitim alma imkânına sahip durumdadır. Dilini öğrenmek istedikleri ülkeye gitmeden, ana dili konuşucusu bir öğretmen ve farklı uluslardan öğrencilerle çevrim içi bir sınıfta dil öğrenme ihtiyaçlarını giderebilmekteler. Bu da geleneksel eğitimle karşılaştırıldığında daha esnek ve ulaşılabilir olanaklar sunan uzaktan eğitimin, hızlı yaşam çağında eğitimde zaman ve mekân sorununun çözümüne yönelik güncel ve çözüm odaklı öğretim teknikleri arasında ilk sırayı aldığını göstermektedir (Kırık, 2014: 76; akt. Karasu, 2019).

Aksan (2015: 11) ve Humboldt (akt. Sever, 2011: iii)’a göre insanı insan yapan özelliklerin başında gelen konuşma yetisi, insanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen önemli bir unsurdur. Dil öğrenme amaçlarına göre sağlıklı bir eğitim programı uygulanabilmesi için dil ihtiyaç analizinin yapılması ve ona göre bir program uygulanması pek çok uzmanın ortak görüşüdür. Nitekim Demirel (2015: 69) de ihtiyaç saptamanın program geliştirme çalışmasının önemli bir bölümünü oluşturduğunun altını çizmektedir. Tanımı pek çok sözlükte “birey ya da toplum tarafından hissedilen yokluk” şeklinde yapılan “ihtiyaç” sözcüğünün Dîvânu Lugâtî’t-Türk’te geçtiği yerler, Türk Dil Kurumunun Dîvânu Lugâtî-Türk Dizini’nde (1972) “*kerek*: gerek, olmalı, yaraşır, lâzım, ihtiyaç, gerekli; *kereklemek*: yokluğu dolayısıyla aramak, araştırmak; *kereklig*: gerekli” şeklinde belirtilmiştir. Sağlık, güvenlik ve öğrenim ihtiyacı gibi toplumsal bir örgütlenme ile karşılanabilecek kolektif gereksinimler söz konusu olduğunda kendini açıkça gösteren nesnel bir karaktere sahip olan ihtiyaç kavramı bir dileği yerine getiren ve doğrudan doğruya bir zorunluluğu yansıtmayan basit istekten farklıdır (Burhan, 1984: 17-34). İhtiyaç kavramı eğitimle ilişkilendirildiğinde “öğrenim sürecinde neyin, neden, ne doğrultuda ve hangi önceliklerle öğrenildiğine” dikkati çeker. Tüm bu soruların yanıtlarının bulunması ve incelenmesi süreci de analiz, diğer bir deyişle çözümleme sürecini oluşturmaktadır. “İhtiyaç değerlendirmesi”

şeklinde de tanımlanabilecek olan ihtiyaç analizi genel anlamda belirli bir öğrenci grubunun öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek bir müfredat geliştirmenin temelini oluşturan bilgi toplama çalışmalarının tümünü ifade etmektedir (Iwai ve diğerleri, 1998-1999). English ve Kaufman’a göre ihtiyaç analizi eğitim sonuçlarını tanımlamada kullanılan, eğitim programlarının karşılaştırılmasında ve geliştirilmesinde bir dizi kriter görevi gören, mevcut programlarda yer alan boşlukların belirlenen ihtiyaçlar arasından uygun olanlarla doldurularak programların gelişmesini sağlayan ve davranışsal amaçların geçerliliğini belirleyen deneysel nitelikte basit, anlaşılır ve özel bir süreçtir (akt. Küçüktepe, 2014: 97). “Öğretim” sözcüğünün Türkçe sözlüklerde “belli bir amaca göre gerekli bilgileri verme işi, tedrisat, talim” olarak açıklanması (Güneş, 2016: 2) da “gerekli bilgileri verme” bağlamında dil öğretiminde ihtiyaç belirlemenin önemini kavramaya yardımcı olabilir.

1.1. Problem Durumu

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinin başlangıcında ihtiyaç analizi yapma ve belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik adımlar atmanın, takip eden süreçteki ders planlama çalışmalarını geçerli kılarak (Johns, 1991) öğretimin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi, öğrenim sürecinde öğrenci-öğretici memnuniyetinin sağlanması ve hedefe mümkün olduğunca zahmetsiz ve hızlı bir şekilde ulaşılabilmesi yönünde katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda “Akdeniz Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi bünyesindeki Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER)’nde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaç durumları nelerdir?” sorusuna ve bu problem durumu kapsamında şu alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1.1.1. Nitel Alt Problemler

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaç analizine ve öğretim sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin dil öğretiminde ihtiyaç analizine ve öğretim sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

1.1.2. Nicel Alt Problemler

1. “Ticaret Yapma” alt boyutunda yer alan maddelere bireyler tarafından verilen cevapların frekans değerleri nedir?
2. “Eğitim ve İş İmkânı” alt boyutunda yer alan maddelere bireyler tarafından verilen cevapların frekans değerleri nedir?

3. “Bireysel İlgı ve İhtiyaçlar” alt boyutunda yer alan maddelere bireyler tarafından verilen cevapların frekans değęerleri nedir?

4. “Sınıf İçi İletişim” alt boyutunda yer alan maddelere bireyler tarafından verilen cevapların frekans değęerleri nedir?

5. Türkçe Öğrenme İhtiyaç Analizi Ölçeği’nin “Ticaret Yapma”, “Eğitim ve İş İmkânı”, “Bireysel İlgı ve İhtiyaçlar” ve “Sınıf İçi İletişim Kurma” alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görölmekte midir?

6. Türkçe Öğrenme İhtiyaç Analizi Ölçeği’nin “Ticaret Yapma”, “Eğitim ve İş İmkânı”, “Bireysel İlgı ve İhtiyaçlar” ve “Sınıf İçi İletişim Kurma” alt boyutlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık görölmekte midir?

7. Türkçe Öğrenme İhtiyaç Analizi Ölçeği’nin “Ticaret Yapma”, “Eğitim ve İş İmkânı”, “Bireysel İlgı ve İhtiyaçlar” ve “Sınıf İçi İletişim Kurma” alt boyutlarında dil beceri düzeyine göre anlamlı bir farklılık görölmekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerin dil ihtiyaçlarını ortaya koyma amacıyla yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretilimi sürecine başlamadan önce öğrencilerin Türkçe öğrenmeye hangi nedenle ve ne ölçüde ihtiyaç duyduklarını tespit etmenin ve bu doğrultuda en uygun programla eğitim vermenin yararlı olacağı tahmin edilmektedir. Böyle bir çalışmanın, öğrencinin eğitim durumu, yaşı, cinsiyeti, ana dili, hedefi, beklentileri, doğup büyüdüğü bölge ve bulunduğu dil seviyesi gibi unsurların dil öğrenim sürecini ne şekilde etkileyebileceği konusunda belirleyici olması açısından alana katkı sağlayacağı ve öğrenim/öğretim sürecini kolaylaştıracığı düşünölmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim-öğretim alanında başarılı bir projeye başlamak üzere atılacak ilk adımın “ihtiyaç değęerlendirmesi” olduğu konusunda çok sayıda eğitimcinin hemfikir olacağını ifade eden Demirel (2015: 74)’e göre süreç, durumun dikkatle analiz edilmesiyle başlar. Türkiye’nin diğer ölkelerle ilişkileri; ölkeler arası ticarî-költürel faaliyetler, gerek turizm gerek eğitim gerek göç gerekse evlilik kanalıyla gelenlerin sayısındaki artış ve Türkçenin dünyaya açılan bir dil hâline gelerek yurt dışındaki okullarda da seçmeli dil olarak öğretiliyor olması gibi etkenler göz önünde bulundurulduğunda alanyazında dil ihtiyaç analizi konusunda yeterli sayıda çalışma bulunmaması çalışmanın önem derecesini artırmaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada kullanılan çalışma grubunun evreni temsil edecek özelliklere sahip olduğu ve katılımcıların çevrim içi anket ve görüşme formu sorularına samimi yanıtlar verdikleri kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, Akdeniz Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi bünyesindeki Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER)'nde Türkçeyi yabancı dil olarak (yurt içi ve yurt dışından, uzaktan ya da yüz yüze eğitim almak suretiyle) öğrenen 189 öğrenci ve bu merkezlerde Türkçe eğitimi veren 10 öğretim elemanı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kroll (2000: 81-88)'e göre “ihtiyaç” insanlara sosyal bağımsızlık ile yaşam kalitesini artırma ve sürdürme yönünde çeşitli olanaklar sağlayan gereksinimlerdir.

Declercq (1997: 478-488) “ihtiyaç” kavramını; sosyal, ekonomik ve sağlıkla ilgili bir kavram olarak algılanan ve çoğunlukla nitel bir anlam taşıyan gereksinim olarak tanımlamaktadır.

Demirel (2000: 84) “ihtiyaç” sözcüğünün “esaslı bir amacın gerçekleştirilebilmesi için lüzumlu olan ve yarar sağlayan husus veya eksikliği güçlü bir şekilde hissedilen istek” anlamında olduğunu düşünmektedir.

Swist (2020) ise “ihtiyaç” hissinin “istek, arzu, dilek” gibi eksiklik olmadığına da hissedilen kavramlardan ayrı olarak “olması gereken ile olan şey” arasındaki farkı tanımladığını ifade etmektedir.

Witkin ve Altschuld (1995: 46)'a göre “ihtiyaç analizi süreci” belirli bir ihtiyaca odaklanılarak o ihtiyaca yönelik olarak hazırlanan bir değerlendirmedir.

Küçüktepe (2014: 97)'ye göre ihtiyaç analizi, oluşturulacak programa yönelik kararların alınması ve bu doğrultuda ilkelerin oluşturulması ya da kuruma tabi kaynakların bölüştürülmesi maksadıyla hazırlanmış sistematik bir prosedürdür.

Eğitimde “ihtiyaç analizi süreci” bir ülkedeki eğitim politikası ve uygulanan öğretim programları ile ilgili hüküm sahibi olabilmek için değerlendirme işlemi yapacak olanlara hedef kitlenin ihtiyacı hakkında faydalı ve kullanılabilir bilgilerin temin edilmesini sağlayan ve sürekliliği olan sistemli bir süreçtir (Smith, 1989; akt. Demirel, 2015: 74).

Özetle ihtiyaç, var olan durum ile olması gereken veya hedeflenen, istenen durum arasındaki farklılıktır. Bir bakıma "ne?" ile "ne olmalı?" arasındaki farktır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Kavramı

İnsana özgü bir olgu olması dolayısıyla diğer canlı türleri arasında gerçekleşen iletişim şekillerinden çok daha gelişmiş bir yapıya sahip olan dil, soyut kavramlar geliştirecek kadar karmaşık bir yapıdadır (Demir ve Yılmaz, 2016: 15). Dilin, bir toplum içerisinde yaşayan bireylerin gördüklerini, gözlemlediklerini, arzuladıkları ve düşlediklerini belirtmekle birlikte gerçekliğin kendine özgü bir görünüm almasını sağladığını, onu kendine göre çözümlediğini ve yeniden şekillendirdiğini söyleyen Vardar (2001: 17) da bu açıdan dilin dış dünyayı yorumlama yöntemi olduğunu ifade eder. J.B. Watson, düşünmenin bir nevi kendi kendine konuşmak olduğunu ifade etmiştir. Eflatun'a göre sesimiz ve dilimiz olmasaydı nesneleri belirtmek, dış dünyayı yorumlamak ve düşüncelerimizi ifade etmek için dilsizlerin yaptığı gibi ellerimizin, baş ve vücudumuzun hareketlerinden yararlanmamız gerekecekti. Bu demek oluyor ki dilsiz olmak konuşmaya engel değildir. Ancak insan bir şekilde mutlaka kendini ifade etme yolunu bulsa da bütün dillerin en zengini ve en etkili olanı sözlü dildir (Vardar, 2001: 16, 17).

Aksan (2011: 7) dilin insana özgü, onun olağanüstü yaradılışına bağlı şaşılacak büyüklü bir düzenin varlığını ortaya koyduğunu dile getirmiş, Konfüçyüs ise bir ülkeyi idare etmeye çağırılsaydı yapacağı ilk işin dili düzeltmek olduğunu söylemiştir. Ergin (1985: 3) dilin, kendisine ait hususi yasaları olan ve gelişimini bu yasalara bağlı olarak sürdürebilen, yaşayan bir varlık olduğunu düşünmektedir. Humboldt (akt. Akarsu, 1998: 69)'a göre yaşayan dillerin hiçbirisine donmuş kalmış, oluşumunu tamamlamış, artık son noktasına ulaşmış bir dil olarak yaklaşılamaz. Her düşünceyi dile getirmeye elverişli, ileri seviyeye erişmiş en gelişmiş diller bile sürekli gelişme halindedir. Düşüncenin gelişmesi, bilimin ilerlemesiyle birlikte yeni kavramların ortaya çıkması ve bu kavramları tanımlamak için yeni sözcükler bulma zorunluluğu dili de geliştirir, yeni yaratmalar yapmasını sağlar. Dil, kültürün nesilden nesile aktarılmasını sağlayan bir kaba benzetilirse (Kaplan, 2010) gelişimi sırasında her ne kadar bazı değişimlere maruz kalarak yeni bir şekle bürünse de kültür sayesinde bu dönüşüm dilin temel dinamiklerini sarsıcı boyutta olmamaktadır (Direkci ve diğerleri, 2019: 76-92).

2.2. Dil Edinimi ve Öğrenimi

Dil edinimi, (işitme duyusuna sahip) her insanın doğal bir yetiyle içine doğup büyüdüğü toplumun konuştuğu dili, doğum öncesinden itibaren maruz kalmak suretiyle

algılamaya başlayarak ilk bebekliğinden itibaren taklit etmesiyle gelişen bir süreçtir. Pinker (1996: 21)’a göre çocukların ana dillerini öğrenmesi örümceklerin ağ örmeyi öğrenmesine benzetilebilir. Chomsky, çocukların dili zekâdan bağımsız olarak edindiklerini ileri sürerken Dreyfus ve Piaget dilin aktif zihinsel çabalarla öğrenildiğini iddia eder (akt. Güneş, 2017: 52, 53). Chomsky’ye göre doğuştan her insanda var olan ve kendisi tarafından “Dil Kazanma Mekanizması (Language Acquisition Device - LAD)” olarak adlandırılan özel bir mekanizma sayesinde insanlar dil edinebilirler (Calp, 2005: 42). Chomsky yetişkinlerin dili edinmesinin mümkün olmadığını, ergenlikten sonra DEC (Dil Edinim Cihazı)’ın kapandığını ve bu dönemden itibaren dilin ancak yabancı bir dil olarak öğrenilebileceğini savunur. Krashen da Chomsky’nin bu teorisine katılmakla birlikte “dil edinme yaşının sınırlandırılması” bağlamında onunla görüş ayrılığına düşer. Çünkü Krashen (1985)’a göre bu cihaz hayat boyu çalışır; önemli olan dile mümkün olduğunca maruz kalmak ve kuluçka dönemi süresince girdi depolamaktır (Uçak, 2016: 65-79). Evans (2014: 3)’ın görüşüne göre dil ediniminin doğuştan geliyor olması elbette tamamen çabasız gerçekleştiği, zahmetsizce ortaya çıktığı anlamına gelmez; ana dili temel olarak kaynağını, maruz kalınan ve depolanan dil girdisinden alır. Stephen Krashen’in “kuluçka dönemi” olarak adlandırdığı ve insanda gelişen ilk zihinsel dil becerisi olan “dinleme” sürecinin ardından “taklit” süreci başlamaktadır. Kelimeler halinde bazı sesler çıkarmak suretiyle yapılan konuşma eyleminin ihtiyaç kaynaklı olarak gerçekleştiği görülmektedir (Temur, 2020). Merakın ise öğrenim sürecinde ilerlemek için tutunulan önemli unsurlardan bir tanesi; öğrenmenin yakıtı olduğu söylenebilir. Nitekim öğrenciyi öğrenim süreci içerisinde özerk hale getiren merak hissi, tek başına öğrenmeye devam etme sürecinde de güdülenmesine yardımcı olur (Özmen, 2020). Gerek doğuştan edinilen gerekse sonradan öğrenilen dil kazanım sürecinde “ihtiyaç”ın ve “merak”ın tetikleyici unsurlar; “taklit”in ise önemli bir çaba unsuru olduğu söylenebilir.

2.3. Yabancı Dil Öğretimi

Bugün yeryüzünde 7000 civarında dil konuşulduğu tahmin edilmekte, dünyanın farklı coğrafyalarında farklı etnik kökenlere sahip pek çok insanın, ana dilinin yanında konuştuğu başka bir dilin mevcut olduğu bilinmektedir. Dünyanın farklı bölgeleri arasında çeşitli nedenlerle iletişim kurulması, yabancı kültürlerle duyulan merakın artması ve matbaanın da yayılmasıyla birlikte özellikle XVI. yüzyıldan itibaren çok sayıda dil bilinmeye başlanmıştır (Perrot, 2006: 20). İnsanlar ülkelerinin, tarihî süreç içerisinde diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, politik ve ekonomik temaslarının etkisiyle birden fazla dilin içine doğmuş olabilecekleri gibi; farklı nedenlerle, ekonomisi güçlü olan ülkelerin dilleri başta olmak üzere,

diğer dilleri de öğrenme gereği hissetmektedirler. Vahapoğlu (2009: 4-11) yabancı dil öğrenme gerekliliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- *Yurt dışında eğitim alabilmek*
- *Yaşadığımız ülkeyi daha yaşanabilir bir hâle getirebilmek için gelişmiş ülkelerden haberdar olmak*
- *Yurt dışına yapacağımız seyahatlerde kolaylık yaşamak*
- *Yabancı dildeki yayınları okuyabilmek ve yenilikleri izlemek*
- *Daha uzun süre yaşayabilmek*
- *Akademik kariyer yapabilmek*
- *İleri yaşlarda yabancı dil öğrenmek zorunda kalmamak*
- *Anlama ve hatırlama becerilerini geliştirmek*
- *Kendimize olan güvenimizi ve özsaygımızı yükseltmek*
- *Bazı seçkin uluslararası dernek, vakıf vb. yerlere üye olabilmek*
- *Kendi ana dilimizi daha iyi öğrenebilmek*
- *Daha hoşgörülü ve esnek bir insan olabilmek*
- *Teknolojiden yararlanmak*
- *Kendimizi daha iyi ifade edebilmek*
- *Daha fazla maaş alabilmek*
- *İş hayatındaki rakiplerimize üstünlük sağlamak*
- *Başarılı bir iş görüşmesi, eğitim semineri konuşması vb. yapabilmek*
- *Kendi kültürümüzü tanıtmak ve temsil edebilmek*
- *Dil sınavlarını geçmek ya da bunlardan yüksek not almak*
- *Yurt dışında çalışmak*
- *İlgi alanımızı genişletmek ve can sıkıntımızı gidermek*
- *Arkadaş edinmek*
- *Sanatsal ve edebî faaliyetleri takip etmek*
- *Başka derslerde başarılı olmak*
- *Yabancı dil bilen kişilerin yapabileceği meslekleri yapabilmek*

Bir insan için yabancı dil, yepyeni bir dünya, yeni bir ufuk, yeni bir deneyimdir. Yabancı bir dil öğrenmeye başlayan insan, “kendisine yabancı” bir dünyayı, yabancı bir kültürü de tanıma ve anlama çabası içerisine girer (Bölükbaş ve Keskin, 2010: 228). Hedef dilin ait olduğu kültür, bazı durumlarda öğrenciler üzerinde panik, kızgınlık, kendini yabancı hissetme gibi kaygı doğuran duyuşsal durumlar yaratabilmektedir (Oxford, 1992: 35; Aydın ve Zengin, 2008: 86). Öğreten yönünden bakıldığında da bir dilin farklı dilleri konuşan

insanlara yabancı bir dil olarak öğretilmesi yönünde gösterilen gayret, o dili ana dili olarak konuşan topluma ait kültürel zenginliklerin öğretilmesi için ortaya konan gayreti de kapsar (Hengirmen, 1993: 4). Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğretme sorumluluğunu üstlenen öğretim elemanlarına büyük görev düşmektedir. Öğreticiler Türk tarihi ve Türk kültürünü içeren konularda olduğu gibi (Benhür, 2006) öğrencilerin kaygılarını azaltma noktasında da yeterince donanımlı olmalıdır. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Programı (CEFR, 2001) kapsamında önemle vurgulanmasına rağmen Stern (1991) ve Tseng (2002)'in de belirttiği gibi yabancı dil öğretmenleri tarafından çoğunlukla ihmal edilen yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının gerçekleştirilebilmesi için alan öğretmenlerinin hedef dilin kültürüne bizzat maruz kalmış ve o kültürü özümsemiş olmaları önemlidir (Direkci ve diğerleri 2019).

Humboldt (1905: 27; 1907: 60)'un düşüncesine göre de dünya görüşlerinin çeşitliliği, dillere ayrı bir karakter kazandırır, onları çeşitli ve renkli hale getirir. Her dilin kendi bünyesinde bütün bir kavramlar dokusu barındırması ve özel bir dünya görüşünü ifade etmesi dolayısıyla “yabancı bir dili öğrenme çabası” insana yeni bakış açıları kazandırır, sahip olunan dünya görüşüne yeni görüşler katarak insanın farklı açılardan bakabilme yeteneğini geliştirir. İnsan yeni bir dilde dünyayı başka türlü kavrar; yeni dil insanın hayattan beklentilerini, duygu ve isteklerini zenginleştirebilir. Diğer insanlarla oluşturduğu dil ortaklığı ile sınırlar ötesi bir pencereden ortak bir dünya tablosuna bakmaya başlayan insan, yabancı dile bir ölçüde kendine ait dünya görüşünü, kendisine egemen olan dil anlayışını da götürdüğünden, tam ve katkısız bir sonuç elde etmesi mümkün değildir. Tamamen hedef dile özgü bir bakış açısına sahip olmak zor gibi görünse de elde edilebilecek olanın en iyisine erişebilmek maksadıyla yabancı bir dili öğrenirken öğrenme işine kendini tamamen vermek gerekir (Brown, 2000: 1). Öğrenen, sürece kendini adarken öğretim tasarım uzmanları tarafından da en uygun yöntemin belirlenmiş olması gerekir. Yabancı dil öğretiminin düzenli öğretim sürecine bakıldığında “dil öğretim yöntemleri” kavramından herkesin çıkarımının aynı olmadığı görülmektedir. Konuya kuramsal olarak yaklaşan uzmanlar ile sınıf içinde uygulama yapan öğretmenlerin yöntem sözcüğünden anladıkları her zaman aynı olmamaktadır (Kumaravadivelu, 2006: 59-81). Yöntem ve yaklaşım kavramlarından ilk olarak bahseden Anthony (1963: 63-67)'ye göre “yaklaşım” dilin öğretimi ve öğrenimine dayalı teorik bilgi çerçevesinde oluşurken; “yöntem”, seçilen yaklaşıma bağlı olarak derslerde kullanılacak materyallerin düzenli bir şekilde sunulması amacıyla oluşturulmuş genel bir plandır. Yaklaşımda ilkeler, yöntemde öğretme-öğrenme süreci, teknikte ise yöntemle uyumlu sınıf içi aktiviteler ön plana çıkar. Richards ve Rodgers (2001)'a göre, “yöntem”; yaklaşım,

tasarım ve işlemlerden oluşmaktadır. Dil öğretim sürecinde tüm kuramsal çerçeveye bakarak mevcut yöntemler arasından en uygununu bulmaya çalışmak gereklidir ancak bir öğrenci için uygun ve başarılı bir yöntem başka bir öğrenci üzerinde istenen düzeyde ya da hiç başarılı olmayabilir (Tarcan, 2004: 6). Zira öğrencilerin dil öğrenme amaçları ve beklentileri çeşitli olduğu gibi, dili algılayış şekilleri de farklı olabilmektedir. Gardner (1999)’a göre her insan zekâ alanlarının hepsine sahiptir, ancak bazı zekâ alanları daha baskındır. Bütün zekâ alanlarının her insanda var olduğu ve yeterli düzeyde geliştirilebileceği düşünülerek portfolyolarının değerlendirilmesi suretiyle öğrenci zekâ alanlarının belirlenmesi (Saban, 2005), bütün zekâ türlerine eşit derecede önem verilerek bütün alanlara yönelik materyal kullanılması (Yıldızlar, 2009) öğrenme-öğretme sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlardır (Çelenk, 2017: 247). Öğretim durumları modeline göre (Akınoğlu, 2010: 137) de birbirinden farklı öğrenme türleri vardır ve bu farklılıklar çeşitli öğretme-öğrenme yöntemlerinin bir arada kullanılması gerekliliğini doğurur. Öğrencinin amacına ve dil öğrenme becerilerine yönelik uygun yöntem, yaklaşım ve yardımcı araçların seçilmesi yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşmanın anahtarı olarak görülebilir (Budak, 2000, 147).

Günümüze değin uygulanan dil öğretim yöntemlerine bakıldığında kuramsal çerçevelere dayandırılmış pek çok yöntemin denendiği görülmektedir. Doğal olarak ortaya çıkmış olan *Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi* geçmişte “geleneksel yöntem” olarak da adlandırılmış; ezber, taklit ve tekrara dayalı olduğu için öğrencilerin yaratıcılığının ortaya çıkmasına izin vermeyen bir metot olarak tanınmıştır (Güneş, 2017: 67). Davranışçı-geleneksel kuramı temel alan bu yöntemin başlıca amaçları; hedef dilin gramerini ve gramer yapısını öğretmek, hedef dilde okuma becerisini geliştirmektir. *İşitsel-Dilsel Yöntem*, en yaygın ismiyle “ordu yöntemi”, adından da anlaşılacağı üzere önce dinleme ve konuşmaya, daha sonra okuma ve yazmaya önem vermektedir. Üretimsel-dönüşümsel dil bilgisi kuramının sahibi Chomsky’nin karşı olduğu davranışçı yaklaşım ile yapısalci dilbilimin sentezinden oluşan bu yöntem Chomsky’ye göre hazır kalıp cümleleriyle dili sınırlamakta, sonsuz üretime izin vermemektedir. Öğrenici-öğretici etkileşimini ve uzlaşmasını önemseyen, öğrenici katılımını artıran *İletişimsel Dil Öğretimi* ise iletişim kurabilmek için “dilbilimsel yeterlilikten daha fazlasına ihtiyaç vardır” düşüncesiyle konuşmayı ön plana çıkarırken dil bilgisini göz ardı etmiştir (Freeman ve Anderson, 2014: 157). *Doğal Yaklaşım/Doğrudan (Doğal) Yöntemde* sınıf içerisinde öğrenici ve öğreticiler arasında sadece hedef dilde iletişim kurulması esastır. Durmuş (2018), “Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics” adı verilen sözlükte “Doğal Yaklaşım”ın açıklamasına, bu ifadenin “Doğal Yöntem” ile aynı anlamda kullanılabildiğine dair bir not eklendiğini, her iki kullanımın da altının çizildiğini

ifade etmektedir. Demircan (2005: 156-162)'a göre Doğal Yöntem; dinleme konuşma etkinlikleri yoluyla “yaşayan dilin, konuşma dilinin” öğretimini amaçlar ve yabancı dil, ancak onu ana dili olarak konuşanlardan, onlarla doğrudan ilişki kurarak; konuşarak ve dinleyerek öğrenilebilir. *Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi*; yapısalcı-davranışçı kuramı temel alan, sınıfta hedef dilin kullanıldığı ve taklit unsurunun önemli olduğu “öğretmen odaklı” bir yöntemdir (Yaylı ve Yaylı, 2011: 12,13). Tüm yabancı dil öğretim yöntemlerinin “en iyi” olarak nitelendirilen yönlerini seçmek suretiyle çeşitli eğitim durumlarında kullanmayı doğru bulan, öğretmenlere sınıfta daha özgür hareket olanağı sağlayan *Seçmeci Yöntem* (Demirel, 1993: 48, 49); ihtiyaca göre kaynak, sistem ve tarz seçebilme serbestliği açısından da sıklıkla tercih edilen bir yöntem haline gelmiştir. *Telkin Yöntemi, Sessiz Yöntem, Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi ve Grupla (İşbirlikçi) Dil Öğrenimi Yöntemi* gibi yöntemler de “insancıl yöntemler” olarak adlandırılmakta ve öncelikli olarak “dili anlama ve kaygıdan uzak bir ortamda dil öğrenme” gerekliliğine işaret etmektedir. Uzun süre etkili olamayan bu yöntemler kendilerinden sonraki bazı yaklaşım ve yöntemleri kısmen etkilemiştir (Harmer, 2007).

2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi

Türklerin ilk yazılı belgeleri olma niteliği taşıyan Orhun kitabelerinde Türkçenin yabancılar tarafından öğrenildiğini düşündüren izler bulunmakla birlikte sistemli bir şekilde Türkçe öğretiminin Türkçenin ilk sözlüğü olarak kabul gören Kaşgarlı Mahmud'un eseri *Dîvânü Lugâtî't-Türk* (1068-1072)'le başladığı bilinmektedir (Kardaş, 2019: 5; Hengirmen, 1993: 5). Araplara Türkçe öğretmek amacıyla Türkçe-Arapça olarak yazılmış olan (Adıgüzel, 2010: 28-29; Karakuş, 2006: 16-17) bu eser, kültürel aktarımı başarıyla gerçekleştirmesi, tümevarım yöntemini kullanmış ve iki dillilik kavramını işlemiş olması vb. yönleriyle çağını aşan etimolojik nitelikte bir sözlüktür (Onan, 2003: 436-443). Mahmud, eserini “en başarılı yöntemleri buluncaya kadar” toplamda dört kez yazmayı ağırsamamıştır (Akyüz, 1994: 35). Kıpçak Türkçesine ait eserler arasında yer alan “*Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk, Codex Cumanicus, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-i Türkî ve Acemî ve Mugâlî, Et-Tuhfetü'z-Zekıyyefi'l-Lügati't-Türkiyye, Bülğatü'l-Müştâk fî Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak, El-Kavânînü'l-Küllıyyeli-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye*” adlı eserler Mısır-Kıpçak Edebiyatında Araplara Türkçe öğretmek maksadıyla kaleme alınmış önemli eserlerdir (Ercilasun, 2004: 386-393). Ali Şir Nevai tarafından 15. yüzyılda Türkçe sözlük mahiyetinde yazılan Türkçe ile Farsçanın karşılaştırıldığı *Muhakemetü'l Lugateyn* adlı eser de Türk tarihinde Türkçenin öğretiminde yerini almış önemli bir çalışma olarak karşımıza çıkar (Barın, 2009: 123).

Osmanlı Devleti döneminde gayrimüslim okullarında Türkçe, tarih ve coğrafya gibi derslerin okutulduğu ve Türkçe dışındaki diğer derslerin eğitiminin de Türkçe verildiği yönünde kaynaklar mevcuttur (Kodaman, 1991: 22; Mutlu, 2005: 31, 39, 42; akt. Yıldırım, 2016: 2044). Bu dönemde Osmanlı Devleti topraklarına kısa süreli geziler vasıtasıyla uğrayan gezginler için hazırlanmış günlük konuşma kılavuzları bulunsa da uzun süre kalacaklar için daha kapsamlı ve sistematik eğitim materyallerine ihtiyaç duyulmuştur. Osmanlı Dönemi'nde İngilizlere Türkçe öğretmek maksadıyla İngilizler tarafından kaleme alınan on altı kitap (Yeşilyurt, 2016: 277-294); eğitim verilmesi düşünülen hedef kitle, amaç, öğretim dili, görseller, alfabe, metin seçimi, dil öğretim yöntemi, dil becerileri, dil bilgisi öğretimi, kültür aktarımı, öğrenme-öğretme süreci gibi çeşitli unsurlar açısından incelenmiş, neticede; Arap ve Latin alfabeleri kullanılarak hazırlanmış olan bu kitaplarda ağırlıklı olarak okuma becerisini geliştirmeyi amaçlayan dil bilgisi yapılarının öğretildiği görülmüştür. Bu kitaplar o dönemde Türkçe öğrenmenin, özellikle İngilizler için tüccar ve diplomatlarla kolay ve güvenilir bir şekilde iletişim kurabilmeyi sağlaması açısından önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (Tien, 1879; Vaughan, 1709).

Üniversiteler bünyesinde Türkçe öğretimine Cumhuriyet dönemi sonrasında 1950'li yıllarda başlandığı bilirse de düzenli bir öğretim sürecine 1984'te Ankara Üniversitesine bağlı olarak kurulan Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi TÖMER ile adım atıldığı görülmektedir. Türkiye'de uluslararası dil öğretim standartları çerçevesindeki ilk Türkçe Öğretim Merkezi Ankara Üniversitesi TÖMER'dir (Hengirmen, 1993: 5-9). 1984'e kadar çeşitli üniversiteler ve özel kuruluşlar bünyesinde belli bir sisteme oturtulmadan sürdürülmeye çalışılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; Goethe Institut, Cervantes, British Council ve Alliance Française gibi dünyanın önde gelen dil öğretim merkezleri örnek alınarak kurulan Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER sayesinde sistemli ve kurumsal bir yapıya kavuşmuştur (Ayaz ve Akkaya, 2009).

2.5. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Programı

2001 yılında yayımlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa ülkelerinde kullanılan dil öğretim programları, dersle ilgili tüm materyaller, kitaplar ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının ortak standardını oluşturma düşüncesiyle hazırlanmış bir metindir. Yabancı dil öğrenim sürecinde öğrencilerin hedefledikleri dilde iletişim kurabilme yetisine erişebilmek için neleri bilmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklayan metin aynı zamanda kaydedilecek ilerlemeyi, öğrenme sürecinin her aşamasında ve hayat boyu öğrenme temeline dayalı olarak ölçebilmeyi sağlayan dil yeterlilik seviyelerinin tanımını da

yapmaktadır. Metnin ortaya konma amacı, hedeflenen dile yönelik içerik ve yöntemlerin kesin tanımlarını oluşturabilmek üzere ortak bir temel hazırlayarak ders içeriğinin oluşturulması ve dil yeterliliğinin tanımlanmasında nesnel ölçütlerin sağlanması; dil öğretim çalışmalarının eş güdümlleştirilerek ve öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarının karşılanması sağlanarak eğitim ve ders programcılarına, yöneticilere, öğretmenlere ve tüm ilgili birimlere mevcut uygulamalarını yansıtıp yeniden gözden geçirebilecekleri ortak bir zemin oluşturulması şeklinde açıklanabilir (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 1).

2001 yılında yayımlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine ilaveten 2018’de çıkarılan ek metnin içerdiği değişiklikler Türkiye Maarif Vakfınca hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (2019)’nda şu şekilde belirtilmiştir:

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni 2001 yılında yayımlanmasından sonra zaman içinde geliştirilmiş ve Metinde bazı değişiklikler, güncellemeler ve eklemeler yapılmıştır. Bu değişiklikler, güncellemeler ve eklemeler 2018 yılında Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors Provisional Edition adıyla 2001’deki metne ek olarak yayımlanmıştır. Ek metin incelendiğinde alımlama, üretim ve etkileşim alanlarındaki tüm etkinlikler için tanımlayıcı ölçeklerin güncellendiği görülebilir. Bu bölümde yeni olarak etkileşim alanındaki etkinlikler için çevrim içi kavramının eklendiği ve çevrim içi kavramına dair tanımlayıcı ölçeklerin belirlendiği söylenebilir. Buna ek olarak aracılık alanındaki metin, kavramlar ve iletişim etkinlikleri için 2001 metninden farklı olarak tanımlayıcı ölçekler belirlenmiştir. Yeterlikler düzeyinde ise iletişimsel dil yetisi bölümündeki dilsel ve edimbilimsel yeterliklerin tanımlayıcı ölçekleri güncellenmiş ve dilsel yeterliklere sesbilim eklenerek tanımlayıcı ölçekleri belirlenmiştir. Çok dillilik ve çok kültürlülük yetisi bölümündeki çok kültürlülük ve çok dilli anlama ve dağarcık yeterlikleri için tanımlayıcı ölçekler eklenmiştir. Ayrıca önceki metinde A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere altı dil seviyesi tanımlanırken yeni metinde yedinci bir dil seviyesi olarak A1 Öncesi tanımlanmıştır (Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, 2019: 13).

2.6. Program Geliştirme

Program geliştirme, programın içerdiği amaçların nitelikli bir şekilde belirlenerek gerçekleştirilmesi yönünde yararlanılan tüm esasların, prensip ve uygulamaların sistemli bir biçimde ele alındığı çalışmalardır (Varış, 1981: 21). Herhangi bir eğitim programının değerlendirilme aşamasında elde edilen veriler programın geliştirilmesi için oldukça büyük önem taşır. Nitekim bu aşama, uygulanan programın verimliliği ile birlikte yetersiz ya da eksik kaldığı yönlerin belirlendiği aşamadır. Dolayısıyla uygulanan programların belirli aralıklarla gözden geçirilmesi ve eksik, hatalı ya da yetersiz görülen kısımlar üzerinde yeniden çalışılması gerekir. Çünkü uzun ve zorlu bir eğitim sürecinin verimli sonuçlanması, “gerekli toplumsal iş gücünün sağlanabilmesi ve kalkınma sürecinin sekteye uğramaması”

açısından önemlidir (Tezci, 2002; Uşun, 2016; Dikici, 2009; Bharvad, 2010; akt. Dilekli ve Karagöz, 2018).

Program geliştirme çalışmalarının Avrupa'daki bazı ülkelerde eğitim sürecinin olağan bir parçası olarak ele alınmasına karşın, Amerika ve diğer birçok ülkede eğitim reformu gibi algılandığı ve bu çerçevede yürütüldüğü göze çarpmaktadır. Danimarka, İsveç, Norveç gibi İskandinav ülkelerinde program geliştirmeyle ilgili araştırmalara 1940'larda başlanırken, ülkemizde konu ile ilgili çalışmaların birçok Avrupa ülkesi ve ABD'de olduğu gibi uzun yıllar süren deneme çalışmalarından geçilerek bugünkü şekline kavuştuğu görülmektedir (Demirel, 1992: 27-43).

2.6.1. Program Geliştirmede Temel Kavramlar

Ülkemizde uzun yıllardır eğitim ve öğretim programlarına karşılık olarak müfredat programı ibaresi kullanılmakta (Görgeç, 2014: 9), bu anlayış günümüzde de devam etmektedir. Müfredat, eğitim kurumlarının verdikleri derslerin isimlerini ve saat bazında haftalık ders programlarını içeren listelerdir (Varış, 1978: 44). Demirel (2015: 6) de “eğitim programı, öğretim programı ve ders programı” kavramlarını şu şekilde ifade etmiştir: Eğitim programı, gerek okul içinde gerekse okul dışında planlı faaliyetler aracılığıyla ortaya konan öğrenme yaşantılarına ilişkin bir düzenek; öğretim programı, yine okul içi ya da dışında bir dersin öğretilmesine yönelik bütün faaliyetleri içine alan bir yaşantı düzeneği; ders programı ise, bir ders süresi içerisinde öğretilmesi planlanan konuların ne şekilde verileceğini gösteren etkinlik çizelgesidir.

2.6.2. Yurt Dışında ve Yurt İçinde Program Geliştirmenin Tarihçesi

Eğitimin izleri bizi insanlık tarihinde 2500 yıl öncesine kadar götürmektedir. Mialaret (2001)'e göre, eğitim ile ilgili ihtiyaçlara yönelik cevap bekleyen pek çok sorunun yanıtı eğitim tarihinde gizlidir. Eski Yunan'dan başlayarak günümüze kadar uzanan süreç içerisinde tarih boyunca pek çok uygarlıkta insanın, doğası gereği, kendini geliştirme çabasını hiç bırakmadığı görülmektedir. Sokrates, “bilgiyi aktaran ve doğrudan alan”dan oluşan eğitim anlayışının yerine “mantık yürüterek sorgulamayı bilen insan modeli”ni temel alan bir eğitim anlayışı getirmiştir (Kantarıcı, 2013: 84). M.Ö. 3. yüzyılda Romalıların, Yunan eğitim geleneklerini kendilerine uyarlayarak Homeros'un yapıtlarında, dil bilgisi ve sözbilime dayalı bir eğitim anlayışı oluşturdıkları, bu dönemde eğitimin Cicero ile Quintilian'ın eserlerinin de etkisiyle “yaşama hazırlık” olarak yorumlandığı göze çarpmaktadır. Orta Çağ'da gerek Hristiyanlık, gerekse İslamiyet'te eğitime önem verilmiş; İslam dünyasında Farabi, Biruni, İbni Sina gibi ilim insanları yetişmiştir. Yeni Çağ'da Hümanizm, Rönesans ve Reform

hareketleri Avrupa’da eğitimin gelişmesinde önemli rol oynamıştır. 18. ve 19. yüzyıllarda eğitim olanaklarının artmasıyla birlikte eğitim alanında önemli ilerlemeler kaydedilmiş, böylece eğitim programı oluşturma sürecinin temelleri atılmıştır. 1918 yılında yayınlanan Bobbit’e ait “Eğitim Programı” adlı eser, program geliştirme alanına tüm evreleri ile temas eden ilk kitaptır (Demirel, 2015: 10,11).

Orta Asya’daki eski Türklere bakıldığında okul kavramının olmayışı eğitim anlamında yükü ailenin omuzlarına bindirmektedir. İslamiyet sonrasında eğitim alanında önemli eserler verilmiş; sistemli eğitime ise ancak 11. yüzyılda ortaya çıkan medreselerle birlikte geçilebilmiştir. Tanzimat döneminde Batı tekniğine erişebilme arzusuyla meslekî ve teknik eğitime ağırlık verildiği görülmektedir. Hayata geçirilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile öğretim birliği sağlanmış, bürokratikleşme sürecinin gelişmesiyle, program geliştirme çalışmaları da başlatılmıştır. Eğitim bürokrasisinin kurumsallaşma sürecinde II. Abdülhamit (1876-1909) dönemi kayda değer bir yer tutmaktadır. Bu dönemde okullaşma oranının artması ve beraberinde donanım ve personel eksikliği sorununu getirmesi üzerine Eğitim Bakanlığı bünyesindeki program komisyonlarının bu alanda eğitim programları uygulanması yönünde çalışmalar yaptıkları görülmüştür (Ergin, 1977; Fortna, 2000; Kodaman, 1991; Somel, 2010; akt. Bümen ve Aktan, 2014). Cumhuriyet öncesi dönemde ise İhsan Sungu’nun, müdürü olduğu erkek öğretmen okulunda verilen eğitime yönelik olarak hazırladığı değerlendirme modelinin günümüzün çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanmış olduğunu söylemek mümkündür (Karagöz, 2016: 651-676). Türkiye’de bilimsel temelli öğretim programı oluşturma yönündeki çalışmalar 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı ile başlamış ve ilköğretim I. aşamaya yönelik olarak hazırlanan 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı ile somut bir çerçeveye oturmuştur. Bu programda, Piaget’nin (ilköğretim I. aşama çocukları için hazırlanan) gelişim felsefesi ‘Toptancı Algı’sını temel alan ‘Toplu Tedrisat’ ilkesi kendini göstermektedir (Çebi ve Durmuş, 2012: 110).

2.6.3. Amerika, Avrupa ve Türkiye’de Kullanılan Program Geliştirme Modelleri

Örnek olmaya değer olan şey olarak tanımlanan “model” sözcüğünün eğitim programı geliştirme alanında kullanıldığında da iyi bir eğitim sunma amacıyla iyi programlar geliştirebilme yönünde “seçilmiş örnekler” olarak değerlendirilmesi mümkündür.

Amerika’da program geliştirme modelleri olarak Ralph Tyler tarafından geliştirilmiş olan ve neredeyse diğer program geliştirme modellerinin tümünün etkisi altında kaldığı (Posner, 1995: 13) “Tyler Modeli”nin kullanıldığı görülmektedir. Rasyonel-akılcı model olarak da bilinen ve sürecin her aşamasında öğrencilerin de mümkün olduğunca yer alması

gerektiğini savunan (Saylor, Alexander ve Lewis 1981: 7) “ilerlemeci yaklaşım” temelli bu modelin yanında tümevarımcılığı benimseyen içerik ağırlıklı model Taba Modeli ve her iki modelin ortak yönlerini temel alarak geliştirilen rasyonel planlamaya yönelik Taba-Tyler Modeli tercih edilmiştir. Tyler Modeli ile benzerlikleri bulunan Taba Modeli öğretmen merkezli bir yaklaşım olması yönüyle eleştiri alan bir modeldir (Erişen, 1998: 79-97).

Avrupa’da yeniden kurmacılık felsefesi görüşüne dayanan Rasyonel Planlama Modeli, ilerlemeciliğin etkisinde olan öğretmen-okul merkezli Süreç Yaklaşımı Modeli ve okul merkezli öğretim programı geliştirme anlayışını benimseyen Yenilikçi Durumsal Model kullanılmıştır.

Türkiye’de ise amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ile değerlendirme unsurlarından oluşan ve özü itibarıyla Taba-Tyler modeline uygun düşen bir modelin benimsendiği görülmektedir (Alcı, 2014: 80-85). Bu yaklaşım, Demirel (1994: 13-16) başkanlığında yürütülen Türk eğitim sisteminde program geliştirmenin nasıl olması gerektiğine yönelik olarak yapılan bir araştırmanın sonucunda ortaya çıkmıştır.

2.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı

Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında rağbet gören Türk dilinin yabancı dil olarak öğretimi konusunda faaliyet gösteren belli başlı kurum ve kuruluşlar (üniversitelere bağlı dil öğretim merkezleri TÖMER’ler, Millî Eğitim Bakanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı, Türkiye Maarif Vakfı, Türkiye Diyanet Vakfı gibi) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde halihazırda kapsamlı standart bir program bulunmadığından dolayı Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ni temel alarak hazırlanmış ders kitapları doğrultusunda dil eğitimi vermişlerdir.

2015 yılında alana yönelik bir program geliştirme faaliyeti yürüten Demirel (2015: 11), Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından düzenlenen “10. Dünyada Türkçe Öğretimi Bilgi Şöleni”nde Ankara Üniversitesi TÖMER Ar-Ge ekibi ile birlikte hazırladığı TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı’nın tanıtımını yapmış; Türkiye’nin son yıllarda uluslararası ilişkilerde etkin rol alması, Türkiye’ye yükseköğrenim görmek için yurt dışından gelen öğrenci sayısındaki artış, medeniyet beşiği Anadolu’nun turizm açısından ön plana çıkması, Türk dizilerinin yurt dışında izlenir olması ve Türkiye’nin yurt dışından gelen göçlere kapısını açık tutması gibi etmenlerin Türk dilinin iletişim dili olarak kullanılmasını zorunlu kıldığını ifade etmiştir. Demirel, Program hazırlama aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

- * Programın yapısı
- * İhtiyaç analizi ve değerlendirme
- * Programın hedefleri: Dil kazanımları / betimleyiciler
- * İçerik düzenleme
- * Öğrenme-öğretme süreci
- * Ölçme-değerlendirme
- * Taslak program deneme
- * Eğiticileri eğitme
- * Programı yaygınlaştırma

Programın yapısı oluşturulurken Taba-Tyler ve Demirel modellerinin dikkate alındığı, içerik olarak ise özellikle uluslararası standartlara uygunluğun ön plana çıktığı ve bu amaçla “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nin temel alındığı ifade edilmiştir:

“Avrupa ülkelerinde de dil öğretim programları, program yönergeleri, sınavlar, ders kitapları ve öğretim araçları geliştirilirken Ortak Başvuru Metni (OBM) temele alınmaktadır. Bu çerçevede metin, yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve hedef dilde yetkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yetilerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu açıklamalar, aynı zamanda dillerin kültür bağlamını da kapsamaktadır. Ortak Başvuru Metni aynı zamanda, yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve “yaşam boyu öğrenme” temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır (CoE, 1998). Başvuru metninde yer alan düzeyler; başlangıç, orta ve ileri olarak belirlenmiştir. Buna göre A1, A2 başlangıç düzeyi (temel kullanıcı), B1, B2 orta düzey (bağımsız kullanıcı), C1, C2 de ileri düzey (yetkin kullanıcı) olarak ele alınmaktadır (Donson, 1999). Dil yeterlilik alanları da dil öğrenmede dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre belirlenmektedir.”

Program geliştirmenin ilk basamağının “ihtiyaç analizi yapmak” olduğunun altını çizen Demirel, ihtiyacı belirleme ve beklentileri saptama amacı ile bir sormaca (anket) formu geliştirildiğini deneyimli okutmanların görüşlerinin de alınmasıyla birlikte ankete son şeklinin verildiğini, daha sonra da bu anketin bir örneklem üzerinde uygulandığını belirtmiştir. Program yapma çalışmalarına “ihtiyaç analizi sonuçları”nın değerlendirilerek hedeflerin belirlenmesi suretiyle başlandığı, bu belirlemeler ışığında kazanım ifadelerinin programda dil düzeyleri ve dil becerilerine göre yer almasına dikkat edildiği vurgulanmış; program ekibinin, yeni yazılan dil betimleyicilerinin tamamen Türk dilinin yapısına, söz varlığına ve dil bilgisi kurallarına sadık kalınarak özgün bir çalışma olarak ortaya konmasına üst düzeyde özen gösterdiği ifade edilmiştir. Hazırlanan bu programın yürürlüğe girmesi mümkün olmamakla birlikte Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde belirtilen düzeyler temel alınarak

yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygun içerik ve materyallerin geliştirilmesine devam edilmiş (Koçer, 2013; Kara, 2011; Temizyürek, Çangal ve Yörüsün, 2015; Ulutaş, 2016; Polat ve diğerleri, 2018; MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019) ancak tam teşekküllü standart bir programa duyulan ihtiyaç azalmamıştır. En nihayetinde 2019 yılında Türkiye Maarif Vakfı tarafından örgün eğitim kurumlarında kullanılmak üzere tasarlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, alandaki eksikliği önemli ölçüde gidermiştir. Hazırlanan yeni Programda (2019: 10) 2015 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından tasarlanan fakat yürürlüğe giremeyen programın “bağlı bulunduğu proje kapsamında kaldığı ve uygulama için değerlendirilmediği” ile ilgili bir açıklama yer almaktadır.

Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı”nda (2019: 10, 11) “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” temelinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine hizmet edecek, dil öğretim standartları oluşturulmuş bir öğretim programının bu alandaki eksikliği giderme yönünde temel ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Programın (2019: 11), yeni oluşacak ihtiyaçlara ve dil öğretimindeki gelişmelere göre güncellenebilir bir özellikte olduğu ve örgün eğitim kapsamında Türkçe öğretimi için kullanılabileceği gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeyi planlayan her yaştan insan için de bir kaynak teşkil ettiği ifade edilmekte ve “temel dayanakları ile yaklaşımı” açıklanmaktadır. Programın temel dayanaklarının:

- 1. Dil öğretimi için programlar ve başvuru kaynakları geliştirmek, sınav ve ders kitapları hazırlamada ortak başvuru kaynağı olarak yararlanmak,*
- 2. Eğitim yöneticileri, program geliştirme uzmanları, öğretmenler, öğretmen eğitimcileri, sınav hazırlama kurulları arasında eşgüdümü sağlamak,*
- 3. Öğretim programının uygulanabilirliğini artırmak için dil öğretiminde amaç, içerik ve yöntemleri ortak bir zeminde kavramsallaştırmak,*
- 4. Dil yeterliklerinin tanımlanmasını sağlayan nesnel ölçütleri oluşturmak, çeşitli bağlamlarda verilen dil yeterlik belgelerinin tanınırlığını sağlayarak uluslararası hareketliliği desteklemek*

olduğu belirtilerek hazırlanan Programın yapısının oluşturulmasında “ihtiyaç analizi, bütünsellik, çok boyutluluk, iletişimsel ve kültürel yeterlikler”den oluşan beş ölçütün dikkate alındığı ifade edilmiştir. Ayrıca Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programının, kullanıcılarına;

- İhtiyaçların belirlenmesi,*
- Öğrenim hedeflerinin belirlenmesi,*
- İçeriğin belirlenmesi ve tanımlanması,*
- Materyal seçimi ve hazırlanması,*

- Öğretim ve öğrenim programlarının oluşturulması ve uygulanması,
- Kullanılan öğretim ve öğrenim yöntemleri,
- Değerlendirme, sınama ve notlama basamaklarında

yol göstereceği olacağı da bildirilmiştir (Richards, J. C. 2001).

Programın temel yaklaşımının ise şu şekilde açıklandığı görülmektedir:

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programıyla Türkçe anlama ve anlatma becerilerini kullanarak iletişim kuran, keşfederek ve yaparak-yaşayarak öğrenen, öğrenme sürecinde sorumluluk alan, iş birliği içinde çalışan, problem çözme becerilerini kullanan, sorgulayan, yorumlayan, evrensel ve kendi kültürüne özgü değerlere saygı duyan bireyler yetiştirmek istenmektedir. Bu çerçevede Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin önerdiği eylem odaklı yaklaşım, Programın temel yaklaşımı olarak benimsenmiştir. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında öğrenenin merkeze alındığı eylem odaklı yaklaşım, dili kullanan ve öğrenenleri öncelikle sosyal aktörler yani belirli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında sadece dille sınırlı olmayan, yerine getirmeleri gereken görevleri ifa eden toplum üyeleri olarak ele alır (CEFR, 2001; 2018). Dil öğrenmeyi de içeren iletişimsel dil kullanımı hem bir öğrenen hem de sosyal aktör olarak birçok yeterlik geliştiren bireylerin eylemlerini kapsar. Öğrenenler yaşam alanlarından belirli konularda metin üretme ve alımlamaya yönelik dil görevlerini yerine getirmek için çeşitli bağlamlarda, şartlarda ve sınırlılıklar altında söz konusu yeterliklerden faydalanırlar. Öğrenenlerin bu gibi iletişimsel etkinliklerden edindikleri deneyimler, yeterliklerinin gelişimine ya da değişimine yol açabilir (CEFR, 2001; 2018).

2.8. İhtiyaç Analizi

En genel tanımıyla “mevcut durum ile olması istenen durum arasındaki farkı ortaya koyma amacıyla izlenen süreç” olan ihtiyaç analizi kapsamında yapılan çalışmalar arasında Maslow’un, “insan ihtiyaçlarını ortaya koyma” amaçlı yaptığı klinik gözlemler insanların temel ihtiyaçlarını belirleme anlamında yapılmış ilk bilimsel çalışma olarak ön plana çıkar. Yirminci yüzyılın ikinci yarısında daha çok toplumların ekonomik düzenlerini oluşturma amacıyla kullanılan ihtiyaç analizinin, daha sonraları eğitim alanındaki ihtiyaçları belirlemede kendini gösterdiği görülmektedir (Demirel, 2015: 75).



MASLOW'UN İHTİYAÇLAR HİYERARŞİSİ PİRAMİDİ

<http://newspdr.com/kendini-gerceklestirmenin-onemi-maslow-un-htiyaclar-hiyerarsisi-piramidi/1402>

Abraham Maslow’a ait “ihtiyaçlar hiyerarşisi” kuramında (1943) motivasyonu meydana getiren güdülerin belirli bir sistemi vardır ve bunlar bir piramit şeklinde yükselen hiyerarşik bir düzene sahiptir (Henden Şolt, 2018: 214-223). Beş ana gruptan oluşan piramidin en alt seviyesinde en temel gereksinimler yer alırken en tepede zorunlu ihtiyaçtan çok kendini gerçekleştirmeye yönelik ihtiyaçlar yer almaktadır. Ancak toplumların evrim süreci içinde ihtiyaçlar da “devingen yapısı itibarıyla” sürekli bir gelişim ve değişim gösterdiğinden ihtiyacın niteliği ve derecesiyle birlikte sınıflandırmadaki sırası da değişebilir. Gerçek gereksinimler arasında yer alan “beslenme”, günümüzde “yeterli ve dengeli” olması gibi yeni boyutlar kazanırken (Burhan, 1984: 17-34) son dönemde yapılan bazı çalışmaların da yıllardır kullanılagelen bir model olan Maslow’un hiyerarşi piramidindeki sıralamanın yanlış olduğunu düşündüren yeni bir yaklaşım doğurduğu görülmektedir. Bu yaklaşımda insanların sosyal bir varlık olduğu, bu nedenle de ilk önce sosyalleşme ihtiyaçlarını gidermeleri gerektiği, öncelikli olarak sosyal ihtiyaçlarını gidermiş insanların diğer ihtiyaçlarına odaklanabileceği görüşü hakimdir (Batı, 2020). Bu yeni yaklaşıma göre sosyalleşmenin önemli bir unsuru olan “konuşma” yani “dil” de temel gereksinimler arasında ortaya çıkmaktadır.

2.9.Yabancı Dil Öğretiminde İhtiyaç Analizi

Sosyal bir varlık olan insan yirmi birinci yüzyılın çok dilli çok kültürlü dünyasında diğer insanlarla bir araya geldiğinde içinde bulunduğu ortama göre farklı dil kullanma ihtiyacı hissetmekte, bu nedenle de dil öğrenmenin hızlı ve kolay yollarını keşfetme arayışına girmektedir. Bu noktada öğrenciye ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte bir program sunmak büyük önem arz eder ve dil öğrenme ihtiyaçlarının neye göre şekillendiğini ortaya çıkarmak üzere yapılacak bir ihtiyaç belirleme çalışması, süreçteki ilk adımı oluşturması açısından ayrı bir önem taşır. Nitekim öğrencilerin her birinin aynı alt yapıya sahip olmadığı, birbirinden farklı ölçüde güçlü ve zayıf yönlerinin bulunduğu bilinmektedir (Hesketh ve Laidlaw, 2002: 594-597).

Dil tarihinde dili insanın özü olarak ele alan düşünür Humboldt (1907: 57)’a göre birey olarak bir insanın her zaman bir şekilde bir bütünle, toplumla, diğer insanlarla bağ kurmaya ihtiyacı vardır. Her bir birey, gereksinimlerini karşılayabilmek için mutlaka bir topluluğa bağlıdır ve çevresindeki insanlarla anlaşabilmesi ancak dil aracılığıyla olur. İnsanlığın bir iç gereksiniminden doğmuş olan dilin olmadığı yerde insan, insanın olmadığı yerde de dil olamaz. Dili bulmak için de insanın insan olması gerekmiştir; insanı insan yapan ancak ve ancak dilidir. Bu felsefeden yola çıkarak; tek dilin kesinlikle yeterli olmadığı

günümüz şartlarında başka bir dilde daha konuşma ihtiyacı hisseden bir insanın o dili öğrenmeye başlamadan önceki idealleri ve içinde bulunduğu şartlar doğrultusunda ya da öğrenme süreci içerisinde doğal olarak ortaya çıkan gereksinimlerini mümkün olduğunca doğru bir şekilde ifade edebilmesi, varlığını dili ile kanıtlayabilmesi için öncelikli ihtiyaçları çerçevesinde bir yol çizilmesi yararlı olacaktır. Dil öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve materyalleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmadığı takdirde ise dil öğrenimi büyük olasılıkla gerçekleşmeyecek ya da beklenen seviyede olmayacaktır (Long, 2005: 1).

İngiltere Southampton Üniversitesince yayımlanan ve yabancı dil öğrenme nedenlerinin araştırıldığı bir raporda (Gallagher-Brett, 2004: 1-46) belirlenen 700 neden arasında eğitim, iş ve temel yaşam gereksinimleri gibi nedenlerin ilk on sırada yer aldığı görülse de bu genel ihtiyaç tespitinin yanı sıra hedef kitleye yönelik olarak yapılacak ihtiyaç değerlendirmeleri asıl gereksinimlerin tespit edilebilmesi açısından önem arz etmektedir.

İhtiyaç analizi, öncelikli olarak üzerinde çalışılacak grubun problemlerini tespit etme, ardından belirlenen problemleri çözme sürecini kapsayan ihtiyaç belirleme ve değerlendirme çalışmasıdır (McKillip, 1987: 7). İhtiyaç değerlendirme sürecinde “Ne?” ile “Ne olmalı?” arasındaki farkı ortaya çıkarma amacıyla program geliştirme uzmanları tarafından kapsamlı bir ihtiyaç değerlendirmesi yapılır. Bu süreçte ortaya çıkan farkın boyutuna bakılarak bir problemin gerçekte var olup olmadığı tespit edilir ve ihtiyaç kaynaklı problemlerin ortadan kaldırılması yönünde çalışmalar yapılır (Demirel 2015: 75). Program uzmanlarının ihtiyaç parametrelerini oluştururken öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini göz önünde bulundurmaları, bunun için de onlara danışmaları önemli bir adımdır (Nunan, 1991: 45) ve bu tutum, öğrenci merkezli yaklaşımın gereğidir. Bu yaklaşımda öğretmenin ve ihtiyaca göre hazırlanmış eğitim materyallerinin, öğrencilerin bilgiyi yapılandırabilme sürecinde önemli bir katkısı bulunmaktadır. Öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırmalara göre “dil öğrenme stratejileri” öğrencinin bizzat seçtiği, belirli bir amaç doğrultusunda bilinçli olarak tercih ettiği, öğrenmeyi kolaylaştırıp çabuklaştıran; bağımsız, etkin ve eğlenceli hale getiren tüm teknik ve uygulamaları kapsamalıdır (Oxford, 1990: 8; Wenden, 1987; Cohen, 1998; Chamot, 2004).

Öğrencilerin dili kullanma amaçlarını bilmeden hazırlanan ders konularında mutlaka bir eksiklik olacağı görüşünü savunan Richards (1990: 1, 2, 12)’a göre de öğrenciler kendi dil ihtiyaçlarını belirleme ve program tasarlama sürecine bizzat dahil edilmelidir. Bu şekilde çok çeşitli girdi sağlanarak hem içerik hem de uygulama yönünden verimli bir program tasarlanmış olur.

Brindley (1989) ile Berwick (1989), öğrenen ihtiyaçlarını uzmanlarca belirtilen/öğrencilerce hissedilen, ürün odaklı/süreç odaklı, nesnel/öznel olmak üzere üç farklı açıdan ele alır ve öğrenci merkezli yaklaşımı ortaya atar. İhtiyaçları nesnel ve öznel olarak değerlendiren Brindley (1989)'e göre nesnel ihtiyaçları; öğrencilerin gerçek hayattaki dil kullanım durumları, mevcut dil yeterlik ve güçlükleri doğurur. Öznel ihtiyaçların kaynağı ise karakter, davranış, özgüven, öğrenme ihtiyaçları, bilişsel tarz ile öğrenme beklentileri ve stratejilerinden oluşan bilişsel faktörlerdir. Öğrenci merkezli yaklaşımda öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları kadar tutum ve hislerinin de altı çizilir. Zira ihtiyaç duyulan eksikliklerin sınıflandırılması, bireyin ihtiyaçları algılayışı ve yorumlayışına bağlıdır.

Burton ve Merrill (1991)'e göre program geliştirmede önemli bir basamak oluşturan ihtiyaç belirleme aşamasında üzerinde durulması gereken ihtiyaçlar; normatif, karşılaştırmalı, hissedilen, ifade edilen, önceden tahmin edilen ve acil ihtiyaçlar olmak üzere altı grupta toplanabilir. Belirlenmiş bir standart set çerçevesinde değerlendirilen verilere bakılarak beklenen performansın standardın altında kaldığının (ölçme-değerlendirmede öğrencilerin bir üst seviyeye geçme barajının altında kalmaları gibi) görülmesiyle ortaya çıkan normatif ihtiyaçların belirlenmesi hedeflenen başarıya ulaşmada önemli bir aşamadır. Hedef kitlenin (bir birey ya da grubun) kendisine benzer başka bir kitle ile kıyaslanması suretiyle ortaya çıkan karşılaştırmalı ihtiyaç verileri eğitim alanında öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesi sürecinde yarar sağlar. İhtiyaç analizi sayesinde öğretmen, verdiği eğitim süreci içerisinde öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarından haberdar olurken öğrenciler de dil beceri yeterliklerinin farkına varabilmektedir (Gözüyeşil, 2014: 4183). Öğrencinin “Nerede yetersiz olduğumu biliyorum” şeklinde hissedebildiği eksikliğini tespit edebilme yönündeki çalışmaların (kişisel görüşme ve anketler) ardından, eksik hissedilen kısmın öğrenciler tarafından sözel ya da davranışsal olarak ifade edilen ihtiyaçlar şekline dönüştürülmesi ise eksikliklerin giderilmesi yönünde yarar sağlayacak başka bir adımdır. Beklenmedik koşullara bağlı olarak ortaya çıkan acil ihtiyaçların yanı sıra eldeki verilere göre tahminlerde bulunarak gelecekte ortaya çıkabilecek olan ihtiyaçlar doğrultusunda hareket etmek de program tasarlamada dikkate alınması gerektiği düşünülen önemli bir ayrıntıdır (Burton ve Merrill, 1991: 17-43; McClelland, 1994 a,b,c,d: 22-26; Smith ve Regan, 1999: (2nd ed.); Ratnapalan ve Hilliard, 2002: 7, 8; Şahin, 2006: 1-9).

Demirel (2015)'e göre; hazırlık, bilgi toplama, bilgilerin analizi, rapor edilmesi ve kullanımı aşamalarından oluşan ihtiyaç değerlendirme sürecinde bir ya da daha fazla teknikten aynı anda yararlanmak mümkündür. Bu teknikler: Progel-Dacum Tekniği, Delphi Tekniği-Anket Geliştirme, Ölçme Araçları-Testler, Gözlem, Görüşme Grup Toplantıları,

Meslek Analizi ve Kaynak Tarama (Literatür Tarama, Raporları Değerlendirme, Mevcut Program İnceleme)’dır.

Sonuç olarak “Ne?” ile “Ne olmalı?” arasındaki farkı ortaya çıkarmaya yönelik olarak yapılacak olan ihtiyaç belirleme çalışmaları “Kime?” ve “Nasıl?” öğretilecek (Yağmur Şahin ve diğerleri, 2013: 1188) sorularının cevabını da ortaya çıkarmış olacaktır. Bu şekilde ihtiyaçların yeterince bilinmesi ve davranışların yeterince anlaşılması suretiyle farklı öğrenci profillerine uygun verimli öğretim programlarının oluşturulması sağlanabilecektir.

2.10. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi Alanında Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Alanyazına bakıldığında yapılan çalışmalarda öğrencilerin dil öğrenme sürecinde ihtiyaçlarının neler olduğunu araştırma konusuna yer verildiği görülmekte, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan ihtiyaç belirleme çalışmalarının son yıllarda hız kazandığı dikkati çekmektedir.

Bu konuyla ilgili olarak Iwai ve diğerleri (1998-1999) “Japanese Language Needs Analysis” isimli çalışmalarında birinci ve ikinci sınıf Japon dili öğrencilerinin “öğrenciler ve öğretmenleri tarafından algılanan öğrenme ihtiyaçlarının” analizini yapmışlardır.

Balçıkınlı (2010), yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik ilk ihtiyaç analizi araştırması olarak bilinen “A Study on Needs Analysis of Learners of Turkish Language / Türkçe Öğrenenler Üzerine Bir İhtiyaç Analizi Çalışması” başlıklı araştırmasında Florida Üniversitesinde Türkçe öğrenen bir grup öğrencinin dil ihtiyaçlarını incelemiş ve öğrencilerin özellikle doğal öğrenme ortamına ihtiyaç duyduklarını ortaya koyarak bu konuda öğretmenlerin, öğrencilerin bağımsız dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmek için gerçek dil kullanımına maruz kalabilmelerini sağlamaları gerektiğini belirtmiştir.

Çalışkan ve Bayraktar (2012) “Yabancılar Türkçe Öğretimi Konusunda Bir İhtiyaç Analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Örneği” adlı araştırmalarında farklı kurlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda veriler toplayarak bu verileri analiz etmişlerdir. Söz konusu çalışma, Türkoloji öğrenimi gören Mısırlı öğrencilerin dil ihtiyaçlarını da ortaya koymuştur.

Çangal (2013) da “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği” başlıklı tez çalışmasında Iwai ve arkadaşlarının ihtiyaç belirlemeye yönelik olarak oluşturdukları anketi geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yaparak Türkçeye uyarlamıştır.

Bu uyarlamanın ardından Türkiye’de konuyla ilgili yapılan benzeri çalışmalarda da genellikle bu anketin kullanıldığı görülmektedir.

Koçer (2013)’in “Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi” adlı çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen genç yetişkinlerin konuşma ihtiyaçları içerisinde Türkçede söylemek istedikleri şeyi en iyi nasıl ifade edeceklerini bilemedikleri ve bunu öğrenmeye gerçekten ihtiyaç duydukları; Richards (2001) ve Nunan (1999)’ın yabancı dil eğitiminde program geliştirmede sadece öğretmenlerin rolü olması gerektiğinin altını çizmelerine rağmen öğretmenlerin program geliştirmedeki rolünün sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

Tok ve Yığın (2013) “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması” başlıklı araştırmalarında Avrupa ülkelerinin Türkiye’yi gerek ekonomik yönden gerekse eğitim ve turizm açısından tercih ettiklerini, buna bağlı olarak da Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını; Uzak Doğu ülkelerinden gelenlerin de genellikle ekonomik nedenlerle Türkçe öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Gökçe (2014) “Yabancı Dil Öğretiminde İhtiyaç Analizi Uygulaması: Turizm Ön Lisans Örneği” konulu tez çalışmasında bir doktorun İngilizce gereksinimi ile bir sekreterin İngilizce gereksiniminin birbirinden çok farklı olduğunu ifade ederek dil öğretim programı hazırlanırken öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine başvurulması gerektiğini savunmuştur.

Boylu ve Çangal (2014) “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği” konulu bir araştırma yaparak Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının sırasıyla “sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı, ticaret yapma” olmak üzere dört alt boyutta kendini gösterdiğini; öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları ile yaş, cinsiyet ve eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuşlardır.

Şeyh Jolandan ve Momtaz (2015) da “İranlılara Rusça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve İhtiyaçlar” adlı çalışmalarında en iyi metodolojiye dayanarak öğrencilerin psikolojik durumuna uygun eğitim materyalinin seçimine, öğrencilerin konuşmalarının geliştirilmesine ve sınıftaki çalışma türlerinin çeşitliliğine dikkat etmenin zorunlu olduğuna vurgu yaparak uzun vadede doğru öğretim yöntemini seçmenin, yalnızca öğrenme sürecini önemli ölçüde hızlandırmaya ve zaman maliyetlerini azaltmaya katkı sağlamakla kalmayacağını, aynı zamanda öğrencilere ve öğretmenlere eğitimin sonunda en iyi sonucu alma fırsatı sunacağını belirtmiştir.

Başar ve Akbulut (2016) Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaçlarını saptamaya yönelik olarak bir çalışma yapmış ve bu çalışmada Türkiye ile Gürcistan arasında vize muafiyeti olduğundan Gürcistan'da ticaret yapan küçük esnafın bile ticaretini yaptığı malzemeleri almak için Türkiye'ye geçebildiklerini belirterek enstitü bünyesinde bu kitleye uygun, gramer konularından arındırılmış, anlama ve konuşma odaklı kursların düzenlenmesinin faydalı olacağının altını çizmişlerdir.

Jilta (2016)'nın “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği” başlıklı tez çalışmasında katılımcıların Türkçe dil ihtiyaçlarının cinsiyet, yaş, eğitim ve çalışma durumu değişkenlilerine göre istatistiksel açıdan anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir.

Özdemir (2016) “Yaşam Boyu Öğrenme Kurslarında Yabancı Dil Olarak Türkçe (Edinburgh Üçüncü Yaş Üniversitesi Örnekleme)” adlı makalesinde İskoçya'da Türkçe öğrenenlerin “bireysel ilgi ve ihtiyaçlar” çerçevesinde Türkçe öğrendiklerini belirlemiştir.

Biçer ve Alan (2017)'in “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyelilerin İhtiyaçlarına Yönelik Bir Eylem Araştırması” başlığını taşıyan makalelerinde Suriyeli öğrencilerin öğrenme sürecini zenginleştirecek farklı materyallere ve ortamlara ihtiyaç duydukları, bu ihtiyaçların giderilebilmesi için ders dışında da birtakım etkinliklerin yürütülmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Demir (2017) “Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları” başlıklı tezinde Türkiye'de lisans ve lisansüstü öğrenimi gören uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını ortaya koymuş, söz konusu öğrencilerin akademik ortamlarda dört dil becerisinden en çok yazma becerisini kullanırken zorlandıklarını belirlemiştir.

Dursun (2017) “geçici koruma altındaki Suriyelilerin dil ihtiyaçlarını belirlemek” amacıyla yaptığı aynı başlıklı tez araştırmasının sonucunda sığınmacıların Türkçe öğrenme dil ihtiyaçlarının üç alt boyuttan “eğitsel, ekonomik ve sosyal ihtiyaçlardan” oluştuğunu tespit etmiştir. Suriyelilerin en çok ihtiyaç duydukları dil becerisinin “konuşma” becerisi olduğu, ayrıca sözel iletişim becerilerine önem verdikleri de bu çalışma neticesinde ortaya konmuştur.

Çangal ve diğerleri (2018) “Kazakistan'da Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil İhtiyaç Analizi: Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Örneği” başlıklı araştırmalarında öğrencilerin, son yıllarda Türkiye'nin ekonomik olarak güçlenmesi, yabancı ülke vatandaşları için Türkiye'de eğitim alma şartlarının iyi olması ve üniversite eğitiminin

ardından ülkelerinde Türkçe sayesinde iş bulabileceklerini düşünmeleri nedeniyle Türkçe öğrenmeye yöneldikleri ifade edilmiştir.

Demir ve Genç (2018) karma desenli olarak yürüttükleri “Akademik Türkçe Etkinliklerine Yönelik Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri” konulu çalışmalarında uluslararası öğrencilerin üniversitede okudukları bölüm derslerinde dil becerilerini hangi etkinliklerde kullandıkları ve bu etkinliklerin derste başarı için ne denli etkili olduğunu araştırmışlardır.

Phutkaradze (2018) de “Düzensiz Göçmenlerin Dil İhtiyaç Analizi ve Bir Program Önerisi” konulu tez çalışmasında Türkiye’de her geçen gün sayıları artmakta olan düzensiz göçmenlerin Türkçe öğretimine yönelik herhangi bir çalışmanın olmadığını, bu hedef kitledeki insanların Türkiye’ye geldikleri günden itibaren dil engeli ile karşı karşıya kaldıklarını, bunun da hem düzensiz göçmenler hem de göç alan bir ülke olarak Türkiye ve halkı açısından üstesinden gelinemez bir sorun haline geldiğini vurgulamış ve anket katılımcılarının belirttikleri konu başlıkları dikkate alınarak düzensiz göçmenlere Türkçe öğretimine yönelik özel bir program hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Deliktaş (2019)’ın “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Analizi: İstanbul Örneği” başlıklı tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, dil ihtiyaçlarının neler olduğu ve bu ihtiyaçların yaş, cinsiyet ve ana dili gibi değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Orhan (2019)’ın “İsveç’te Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Yetişkinlerin Dil İhtiyaçları Analizi” başlıklı tez çalışmasında Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla “sınıf içi iletişim, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ve ticaret yapma” olmak üzere dört alt boyutta değerlendirilmiş ve araştırma sonucunda öğrencilerin “sınıf içi iletişim kurma” ihtiyacının ön planda olduğu, yaş düzeyleri arttıkça “ticaret yapma” eğilimi içinde oldukları ve en çok konuşma becerisini geliştirmeye ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Farzan (2019) da “Afganistan’da Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik İhtiyaç Analizi” adlı tez çalışmasında katılımcıların Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile ana dili değişkeni arasında anlamlı bir farkın olmadığını, bunun yanı sıra erkeklerin dil öğrenme ihtiyaçlarının kadınlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Çelik ve İpek (2019) Varşova Yunus Emre Enstitüsü’nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yaptıkları “Yabancı Dil Olarak Türkçe

Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Polonya Örneği” adlı çalışmada Polonya’da Türkçe öğretiminin köklü bir geçmişinin olduğunu ve bu ülkede Türkçe öğrenen öğrencilerin farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip olduklarını belirterek “Türkçe öğrenen Polonyalı öğrenci” profilini şu şekilde çizmişlerdir:

- 1. Polonyalılar dil öğrenmeyi seven bir toplumdur. Kursa gelen öğrencilerin birçoğunun iki veya ikiden fazla yabancı dil bilmesi ve öğrendikleri dillerin arasına Türkçeyi de katmak istemeleri, bu özelliklerine örnektir.*
- 2. Polonyalılar seyahat etmeyi seven bir toplumdur. Tatil amaçlı Türkiye’ye giden Polonyalılar Türkiye’nin doğal ve tarihi güzelliklerine hayran kalmakta ve ileride hayatlarını Türkiye’de sürdürmek istemektedirler.*
- 3. Polonyalıların Türklerle yaptığı karma evlilikler Türkçe öğrenen kişi sayısını artıran bir diğer önemli faktördür. Yapılan evlilikler karşı cinslerin birbirlerinin dillerini (Türkçe-Lehçe) öğrenme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.*
- 4. Ekonomik sebepler de Türkçeye ilgiyi artırmaktadır. Türkiye’de iş bulma isteği Polonyalıları, Türkçe öğrenmeye sevk etmektedir.*
- 5. Son yıllarda hız kazanan öğrenci değişim programları Polonyalıların Türk öğrenciler ile tanışmasına vesile olmaktadır. Bu sayede Türkçe ile karşılaşan Polonyalı öğrenciler Türk öğrencilere Türkçe öğrenme karşılığında Lehçe öğretmektedirler. Böylelikle iki kültür arasında etkileşim yaşanmaktadır.*

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, araştırmanın amacı ve alt problemleri dikkate alındığında; Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerin dil ihtiyaç durumlarını ortaya koyabilmek için ihtiyaç analizi ölçeği uygulanması ve ölçek değerlendirmesinin nicel analizle yapılması, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ve öğretmenlerin dil ihtiyaç analizine ve öğretim sürecine yönelik görüşlerinin ise nitel analiz yoluyla inceleneceği göz önünde bulundurularak karma yöntem kullanılması uygun görülmüştür. Karma yöntem araştırması, nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve ortaya çıkan verilerin bütünleştirilmesini kapsayan bir araştırma yöntemidir. Karma yöntem, nitel ve nicel araştırmalara ait teknik, yöntem ve yaklaşımların bir çalışmada birlikte ele alınması (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004), araştırma problemlerine cevap verebilmek adına farklı yöntemlerin kullanılması olarak tanımlanmakta ve bu yöntemin kullanıldığı araştırmalarda farklı veri türlerinin bir arada kullanılması sorunların eksiksiz bir şekilde çözümlenmesini sağlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2017). Bu çerçevede çalışmada karma yöntem desenlerinden, “yakınsayan paralel desen” tercih edilmiştir. Yakınsayan paralel desenle yürütülen araştırmalarda, kısmen birbirinden bağımsız nitel ve nicel veri toplama ve çözümleme teknikleri bir arada kullanılmakta (Mertens, 2005), bu işlemler eş zamanlı olarak yapılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2017). Yakınsayan paralel desenin avantajı; geçerliği sağlanmış ve kanıtlanmış verilere ulaşılabilmesidir. Bunun sebebi olarak da aynı konuda eş zamanlı bir şekilde farklı ve birbirini tamamlayıcı veriler elde edilmesine imkân sağlıyor olması gösterilmektedir (Plano Clark ve Ivankova, 2018). Ayrıca bu desende genel olarak bir yöntemin zayıf kalan yönleri diğer yöntemin güçlü yönleriyle telafi edilebilmektedir.

Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir. Bu sebeplerin başında veri toplama aracı olarak Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarının tercih edilmesi ve bu araçların eş zamanlı olarak uygulanmış olması gelmektedir. Her iki yönetime ait veri toplama işlemi birbirinden bağımsız olarak yürütülmüştür. Veri analizi aşamasında hem nicel hem de nitel veri analizlerinden faydalanılmış, bu işlemler de birbirinden bağımsız olarak ele alınmıştır. Araştırma sürecinde toplanan ve analiz sonucu elde edilen nicel ve nitel veriler, sonuçların yorumlanması aşamasında bütünleştirilmiş ve araştırmanın problemleri ışığında raporlaştırılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutunu gerçekleştirmek için oluşturulan çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Akdeniz Üniversitesi TÖMER ve Ankara Üniversitesi TÖMER Merkez ve Şubelerinde öğrenim gören öğrenciler ve yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren öğretim elemanları (öğreticiler) ile oluşturulmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklemede araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçtiği için bu örneklem türü araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Uygun örnekleme yöntemi; zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin, kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2010). Sosyal bilimlerde en yaygın şekilde kullanılan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örneklemede, araştırmacı katılımcılara kolay ulaşır, araştırma için uygun ve gönüllü bireyleri seçer (Gravetter ve Forzano, 2018).

Araştırmanın nitel boyutu 48 öğrenci ve 10 öğretici ile gönüllülük esasına dayalı olarak yapılan görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin daha sağlıklı görüşler ortaya koyabilmesi için en az 2 kuru tamamlamış olmaları gerekli görülmüş, bu sebeple A2 seviyesi alt sınır olarak belirlenmiştir. Bunun yanında öğretici seçimlerinde söz konusu sınırlılık dikkate alınmamış aksine tüm kurlara yönelik görüş ortaya koyabilecek bir çalışma grubunun oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Bu çerçevede araştırmaya katılan öğretim elemanları ve öğrencilere yönelik katılımcı bilgileri Tablo 3.1’de ve Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1. Öğretici Katılımcı Grubuna İlişkin Betimleyici Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Ders Verdiği Düzeyler (Kurlar)
Öğretici 1	27	Kadın	3	A1-A2-B1
Öğretici 2	35	Erkek	8	A1-A2-B1-B2-C1
Öğretici 3	36	Kadın	10	A1-A2-B1-B2-C1
Öğretici 4	25	Kadın	1	A1-A2
Öğretici 5	43	Erkek	15	A1-A2-B1-B2-C1
Öğretici 6	36	Kadın	11	A1-A2-B1-B2-C1
Öğretici 7	44	Kadın	21	A1-A2-B1-B2-C1
Öğretici 8	40	Kadın	15	A1-A2-B1-B2-C1
Öğretici 9	50	Erkek	24	A1-A2-B1-B2-C1
Öğretici 10	32	Erkek	5	A1-A2-B1-B2-C1

Tablo 3.1’e bakıldığında katılımcı grubunda yer alan öğretmenlerden 4’ünün erkek 6’sının kadın olduğu ve yaş aralıklarının 25-50 arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. Öğreticilerin mesleki deneyimleri incelendiğinde 1-24 yıl arasında deneyime sahip oldukları görülmektedir. Katılımcı grubunda yer alan öğretmenlerin ders verdiği kurlar incelendiğinde

8'inin tüm seviyelerde, daha az tecrübeye sahip olan 2'sinin ise A1, A2 ve B1 düzeylerinde ders verdikleri görülmektedir.

Tablo 3. 2. Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Katılımcı Bilgileri		F	Katılımcılar
Cinsiyet	Erkek	11	Ö1, Ö10, Ö14, Ö19, Ö21, Ö25, Ö27, Ö28, Ö36, Ö44, Ö48
	Kadın	37	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö45, Ö46, Ö47
Dil düzeyi	A2	12	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	B1	12	Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24
	B2	12	Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36
	C1	12	Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48
Yaş	18-20	5	Ö1, Ö8, Ö10, Ö15, Ö25
	21-25	3	Ö14, Ö44, Ö48
	26-30	8	Ö4, Ö11, Ö12, Ö16, Ö22, Ö30, Ö40, Ö43
	31-35	14	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö17, Ö23, Ö26, Ö28, Ö32, Ö33, Ö37, Ö39, Ö46, Ö47
	36+	18	Ö5, Ö9, Ö13, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö27, Ö29, Ö31, Ö34, Ö35, Ö36, Ö38, Ö41, Ö42, Ö35
Ana dili	Almanca	2	Ö16, Ö34
	Arapça	6	Ö24, Ö36, Ö17, Ö26, Ö30, Ö46
	Farsça	6	Ö11, Ö18, Ö19, Ö23, Ö33, Ö45
	İngilizce	3	Ö12, Ö22, Ö9
	Kazak Türkçesi	4	Ö4, Ö6, Ö10, Ö40
	Rusça	14	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö13, Ö20, Ö25, Ö29, Ö32, Ö37, Ö38, Ö39, Ö42, Ö44
	Tatar Türkçesi	3	Ö2, Ö15, Ö31
	Uygur Türkçesi	2	Ö14, Ö28
	Diğer	8	Ö5, Ö21, Ö27, Ö35, Ö41, Ö43, Ö47, Ö48

Araştırmaya katılan öğrenciler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Akdeniz Üniversitesi TÖMER ve Ankara Üniversitesi TÖMER Merkez ve Şubelerinde öğrenimlerine devam etmektedirler. Tablo 3.2 incelendiğinde katılımcıların 11'inin erkek, 37'sinin kadın olduğu görülmektedir. Bunun yanında yaş grupları ele alındığında

katılımcıların önemli bir bölümünün 31-35 yaş aralığındaki ve 36 yaşından büyük öğrencilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin dil düzeyleri A2 ve C1 seviyesi arasında dengeli bir dağılım göstermektedir. Öğrencilerin ana dilleri ele alındığında ise önemli bir kısmının ana dilinin Rusça olduğu, bunu da Arapça ve Farsçanın takip ettiği tespit edilmiştir. Sıklığı 2’den az olan diller tabloya dâhil edilmezken bu dillerin Fransızca, Özbek Türkçesi, Sırpça, Slovence, Türkmen Türkçesi, Ukraynaca ve Urduca olduğu görülmüştür.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacıyla;

1. Katılımcılara ilişkin ayrıntılı kişisel verileri toplamak için katılımcı gruplarına yönelik “Kişisel Bilgi Formu”,
2. Katılımcıların dil ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik “Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği”,
3. Katılımcı gruplarının (öğretici ve öğrenci) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç analizine ve öğretim sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla her iki grup için ayrı olarak hazırlanmış “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıdaki gibidir:

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan öğretmenlere yönelik bilgi formunda katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, meslekî deneyimleri ve hangi kurlarda ders verdiklerine yönelik 4 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan öğrencilere yönelik bilgi formunda katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, ana dilleri ve dil düzeylerine yönelik 4 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan öğrencilere yönelik bilgi formunda 8 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği

Araştırmanın nicel boyutunda Çangal (2013)’ın Iwai ve arkadaşlarının ihtiyaç belirlemeye yönelik olarak oluşturdukları anketi geçerlik ve güvenirlik analizlerini yaparak Türkçeye uyarlamak suretiyle geliştirdiği otuz altı sorudan oluşan Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği kullanılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Araştırmada, konunun detaylı olarak incelenebilmesi ve farklı yönleriyle ilgili bilgi edinilebilmesi amacıyla görüşme tekniği seçilmiştir. Görüşme; bireylerin davranışlarını yönlendiren duygu, düşünce ve hislerini nedenleriyle birlikte ortaya çıkarmayı amaçlayan bir veri toplama aracı olarak tanımlanmaktadır (Ekiz, 2009). Bu çerçevede katılımcı grubunda yer alan öğretmenlerin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç analizine ve öğretim sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla görüşmeler yapılabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme soruları hazırlanırken var olan örneklerden yararlanılabilmesi için alanyazın taraması yapılarak birçok araştırma incelenmiş ve nicel veri toplama aracı olan “Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği” de göz önünde bulundurularak araştırmanın amacına uygun sorular hazırlanmış ve öğretmenlerle öğrencilere yönelik iki ayrı taslak form oluşturulmuştur. Taslak formlarda yer alan sorular, formların kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla 5 Türkçe eğitimi alan uzmanının ve 2 ölçme değerlendirme alan uzmanının değerlendirmesine sunulacak gelen dönütler çerçevesinde düzenlenmiştir. Uygulama sürecine geçmeden önce 10 öğrenci ve 2 öğretmen ile pilot görüşme yapılmış ve formlarda bulunan soruların anlaşılır olup olmadığı sınanmıştır. Bu adımların sonucunda iki yarı yapılandırılmış görüşme formu görüşmeler için hazır hâle getirilmiştir.

Görüşmelerde katılımcıların gönüllü olması esas alınmış ve verilerin nitelikli bir şekilde toplanabilmesi için katılımcılara çalışmanın amacı ve çıktıları hakkında bilgiler verilerek motivasyon sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler katılımcılara uygun zamanda çevrim içi platformlar aracılığıyla sesli olarak yapılmış ve katılımcıların izni de alınarak kaydedilmiştir. Araştırmacı ve katılımcı arasındaki görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika arasında sürmüştür.

Öğreticilere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizinin yapılması, öğretim programının ve öğretim sürecinin durumu, öğretici yeterlikleri ve uzaktan eğitim uygulamaları çerçevesinde sorulara yer verilmiş ve konunun derinlemesine incelenebilmesi için görüşme sırasında sorulabilecek sonda sorular planlanmıştır.

Öğrencilere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları, öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak dil seviyesi, temel dil becerilerinin geliştirilmesi, ders kitapları ve öğrenme grupları çerçevesinde sorulara yer verilmiş ve konunun açınlanması amacıyla görüşme sırasında sorulabilecek sonda sorular planlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

3.4.1. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada öğretici ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler (ses kayıtları) veri kaybına uğranmaması amacıyla yazıya geçirilmiş ve analiz için düzenlenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği benimsenmiştir. İçerik analizinde, elde edilen verileri açıklayıp yorumlayabilecek kavramlara ve ilişkilere erişme ve bu doğrultuda temalar oluşturma temel amaçtır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kapsamda öncelikle görüşme kayıtları yazıya dökümü yapılarak düzenlenmiş ve veriler, bütüncü bir bakış açısı kazanma amacı ile birçok defa okunarak iki aşamada kodlama yapılmıştır. “İçerik analizi; amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme; mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama, kategorilerini belirleme; sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşur” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Bu kapsamda ilk aşamada ‘in-vivo’ (alıntı kodlama) ve betimsel kodlama ile veriler anlamlı bölümlere ayrılarak her bölümün kavramsal anlam ilişkileri açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. İkinci aşamada, örüntü (desen) ve eksen kodlaması yapılarak kategoriler oluşturulmuş ve temalandırma yapılmıştır. Son aşamada temaların altında yer alan kodların birbiri ile olan ilişkileri açıklanarak yorumlanmıştır. Ayrıca verilerin aktarılabilirliğini artırmak amacıyla, yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırma sürecinde toplanan nitel veriler, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanı tarafından yapılan analizlerde ortaya çıkan kod-tema yapısının uyumunun sağlanabilmesi için bir başka alan uzmanı eşliğinde yapılan toplantıda veri çözümlemeleri karşılaştırılmıştır. Ortak-farklı noktalar tespit edilmiş ve kod-tema yapısında farklılıkların olduğu noktalarda oy birliği/oy çokluğu esasına dayalı bir şekilde farklılıklar giderilmiş ve verilerin analizi tamamlanmıştır.

3.4.2. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma Grubu

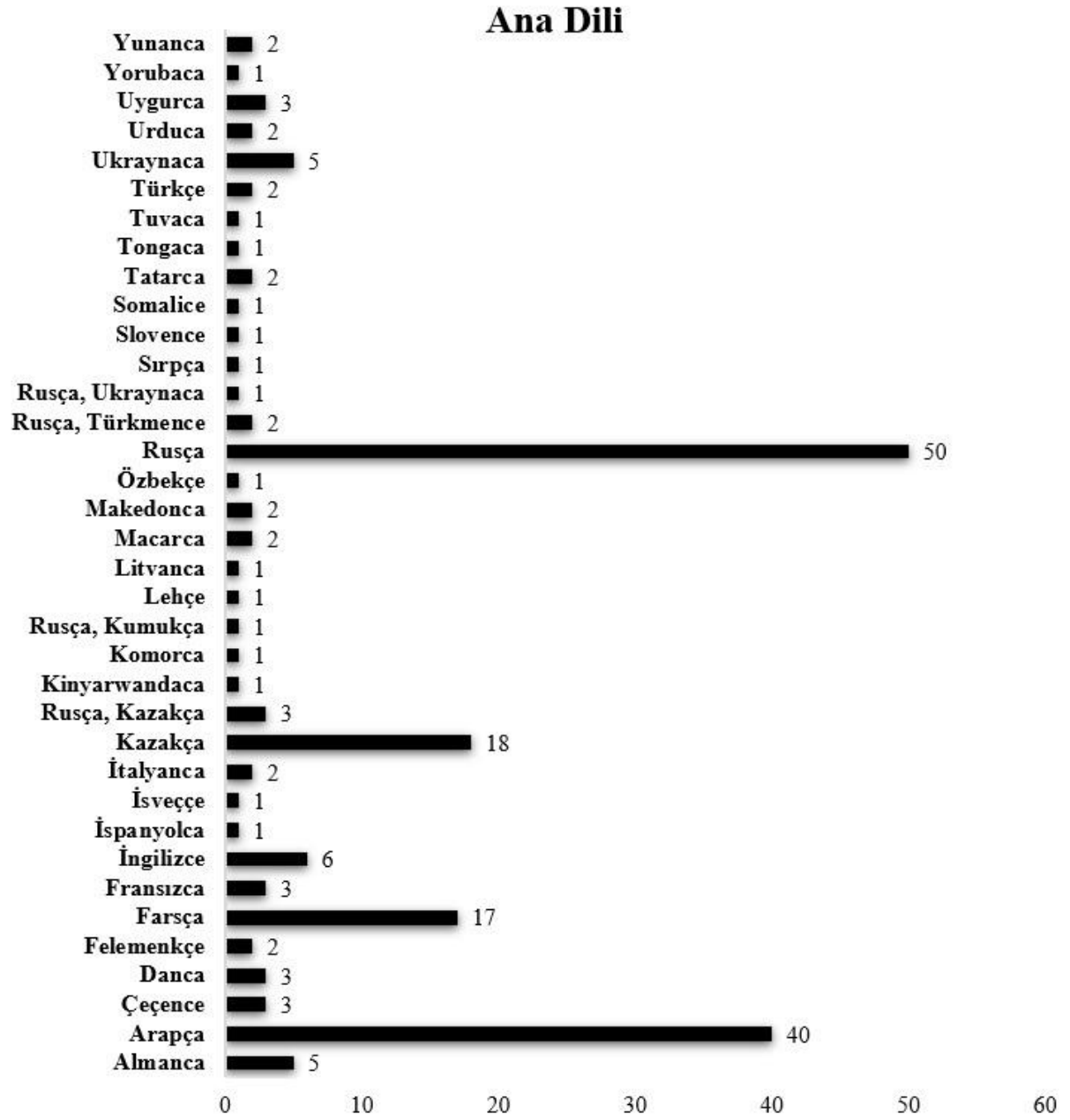
Çalışmaya dâhil edilen 189 bireyin cinsiyet, yaş, dil beceri düzeyi ve eğitim durumu değişkenlerine göre frekansları Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. 3. Demografik Değişkenlere Göre Katılımcıların Durumları

	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	133	70.4
	Erkek	56	29.6
Yaş	18-20	29	15.3
	21-25	22	11.6
	26-30	31	16.4
	31-35	45	23.8
	36 ve üzeri	62	32.8
Dil Beceri Düzeyi	A1	16	8.5
	A2	19	10.1
	B1	26	13.8
	B2	53	28.0
	C1	75	39.7
Eğitim Durumu	İlköğretim	10	5.3
	Lise	20	10.6
	Üniversite	85	45.0
	Yüksek Lisans	57	30.2
	Doktora	14	7.4
	Diğer	3	1.6

Tablo 3.3 incelendiğinde katılımcıların genellikle kadın bireylerden ve çoğunlukla 36 yaş ve üzerinde oldukları belirlenmiştir. Bireylerin genellikle C1 dil beceri düzeyinde olduğu ve genellikle üniversite mezunu oldukları belirlenmiştir.

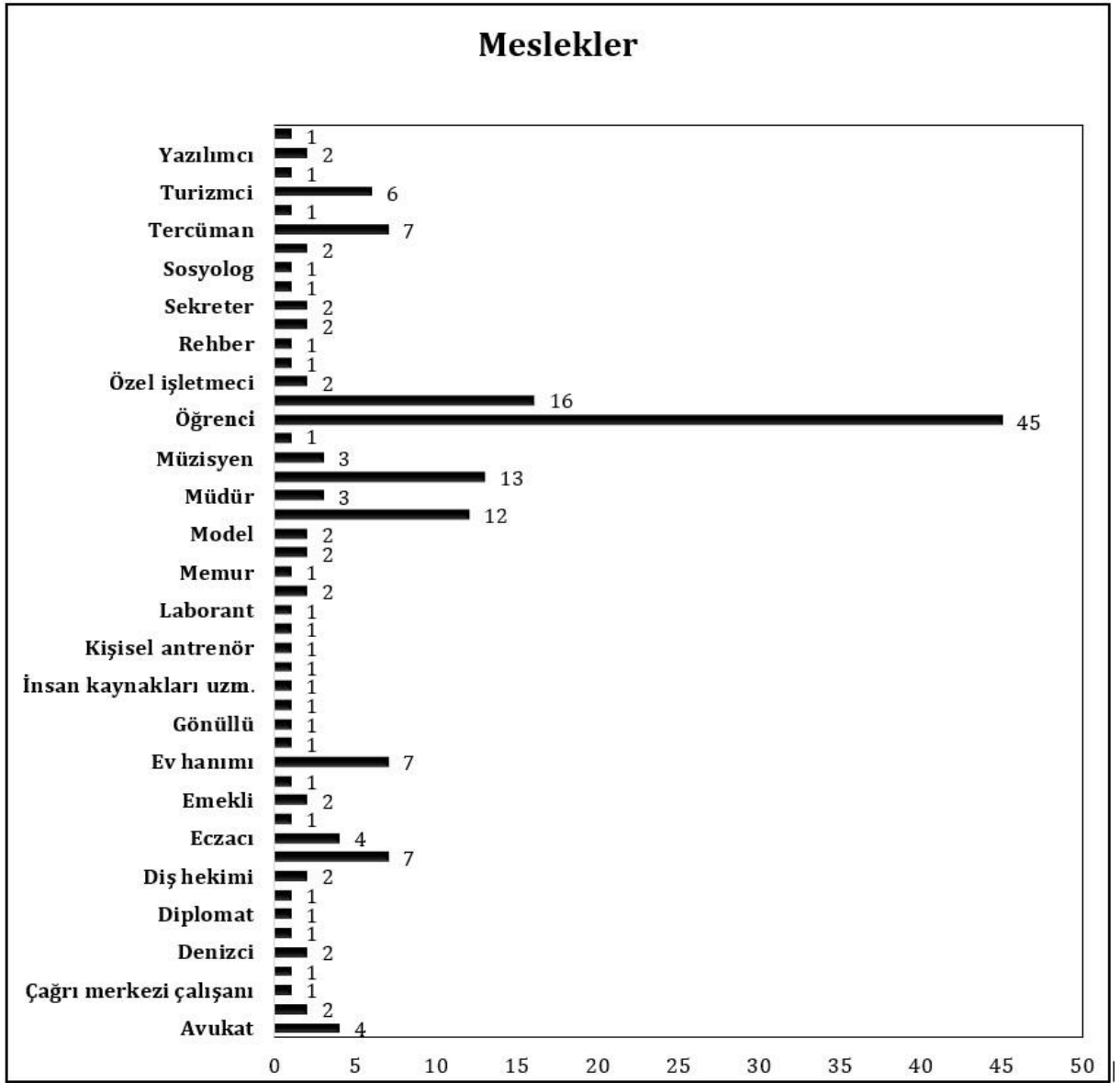
Katılımcıların ana dillerine ilişkin sonuçlar Şekil 3.1'deki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 3. 1. Bireylerin Ana Dillerine Ait Grafik

Şekil 3.1'deki grafik incelendiğinde çalışma grubundaki bireylerin en çok Rusça, Arapça, Kazakça ve Farsça ana dillerinde olduğu görülmektedir.

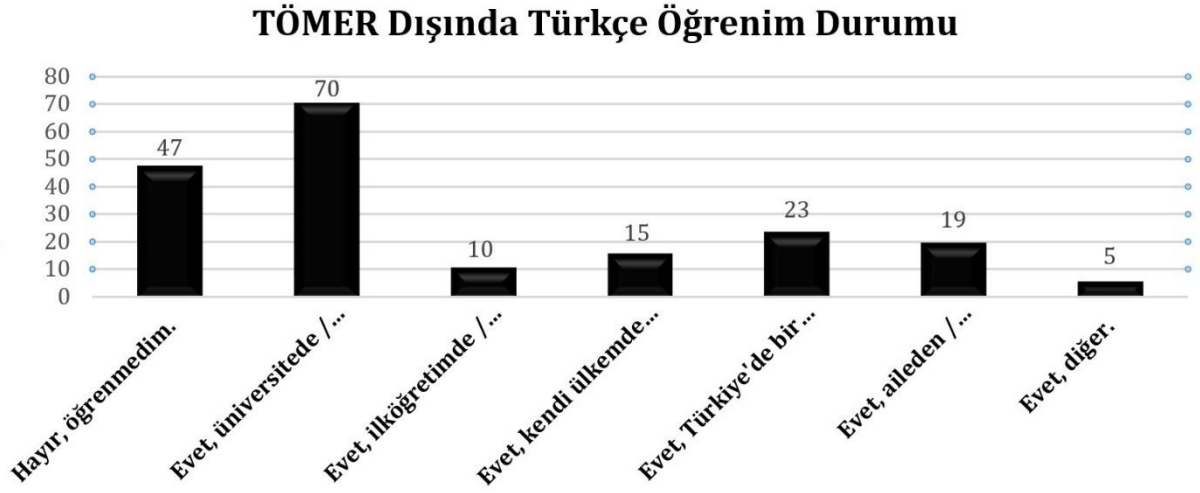
Şekil 3.2'deki grafikte katılımcıların meslekleri gösterilmiştir.



Şekil 3. 2. Bireylerin Mesleklerine Ait Grafik

Grafik incelediğinde çalışma grubunun çoğunluğunu öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

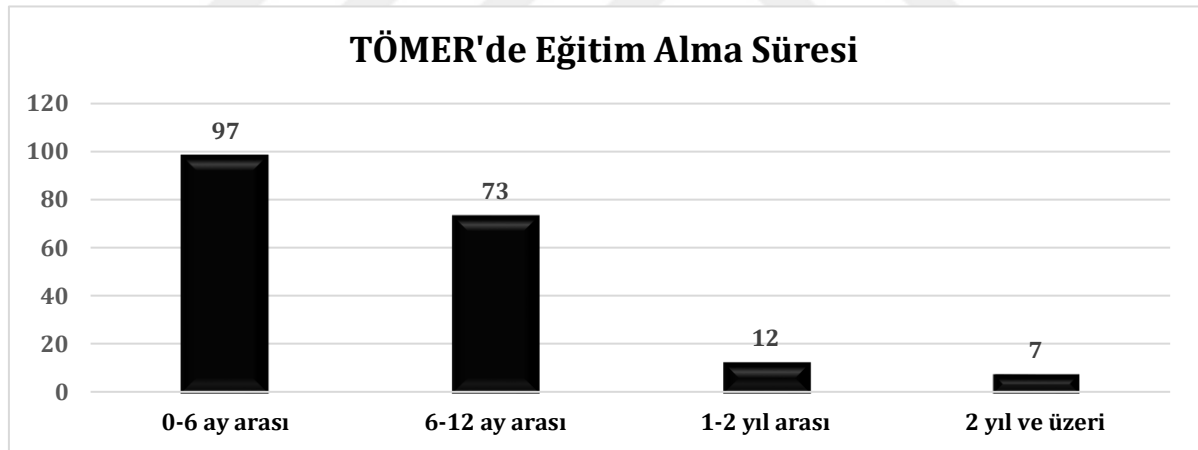
Katılımcıların TÖMER dışında Türkçe öğrenme durumları Şekil 3.3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. 3. Bireylerin TÖMER Dışında Türkçe Öğrenim Durumu

Şekil 3.3 incelendiğinde katılımcıların çoğunun üniversite ya da halk eğitim merkezlerinde Türkçe öğrendiği belirlenmiştir.

Katılımcıların TÖMER’de eğitim alma süreleri incelendiğinde ise genellikle 0-6 ay arası TÖMER eğitimi aldıkları belirlenmiştir. İlgili sonuçlar Şekil 3.4’te gösterilmiştir.



Şekil 3. 4. Bireylerin TÖMER’de Eğitim Alma Süresi

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada nicel verilerin toplanmasında Çangal (2013) tarafından geliştirilen Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek “Ticaret Yapma”, “Eğitim ve İş İmkânı”, “Bireysel İlgil ve İhtiyaçlar” ve “Sınıf İçi İletişim Kurma” olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipinde “Kesinlikle Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (4)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Kesinlikle Katılıyorum (5)” olarak puanlanmaktadır. Ölçeğe ait yapılan yapı geçerliği çalışması sonucunda ölçeğin 4 boyutlu bir yapıda olduğu ve

bu faktörlerin, varyansın % 56.36'sını açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin elde edilen Cronbach α güvenirlik katsayıları ise sırasıyla 0.93, 0.84, 0.73, 0.74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genelinden elde edilen Cronbach α iç tutarlık anlamında güvenirlik katsayısı ise 0.88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise elde edilen Cronbach α iç tutarlık anlamında güvenirlik katsayısı ölçeğin geneli için 0.847, alt boyutlara göre ise sırasıyla 0.945, 0.801, 0.757 ve 0.737 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler çevrim içi toplanmıştır. Toplanan verilere tek yönlü uç değer taraması yapılarak kesme noktası olarak ± 3 kabul edilmiş, analizler belirlenen (Raykov ve Marcoulides, 2008) aralığın dışında kalan değerlerin analiz dışı bırakılması suretiyle yapılmıştır. Verilerin normalliği çarpıklık-basıklık katsayıları ile kontrol edilmiştir. Çarpıklık-basıklık katsayıları için ∓ 1 aralığı kesme noktası olarak kabul edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve analizler bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü ANOVA ile gerçekleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4. 1. Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Türkçe öğrenme amaçları	Türkiye’de yaşadığım için	Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32, Ö37, Ö39, Ö40, Ö41, Ö43, Ö44, Ö46, Ö47, Ö48	32
	Türkiye’de çalışmak için	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö14, Ö18, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö33, Ö36, Ö38, Ö40, Ö42, Ö43, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48	20
	Türk kültürünü tanımak için	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö18, Ö22, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30, Ö34, Ö35, Ö39, Ö43, Ö46	17
	Türkiye’de eğitim görmek için	Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö17, Ö25, Ö30, Ö31, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48	13
	Türk olan yakınlarımla iletişim kurabilmek için	Ö5, Ö7, Ö12, Ö18, Ö20	5
	Türkiye’ye turist olarak geldiğim için	Ö10, Ö16, Ö20, Ö34, Ö36	5
	Farklı dilleri öğrenmeyi sevdiğim için	Ö15, Ö16, Ö35	3

Tablo 4.1’de araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına yönelik görüşleri yer almaktadır. Söz konusu görüşler ele alındığında birçok öğrencinin birden fazla amaç etrafında Türkçe öğrenmek istediği görülmektedir. Türkçe öğrenmenin en temel nedeninin ise *Türkiye’de yaşamak* olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında *Türkiye’de çalışmak* ve *Türk kültürünü tanımak* gibi amaçların da ön plana çıktığı görülmektedir. *Türk kültürünü tanımak* amacıyla Türkçe öğrendiğini ifade eden öğrenciler arasında Ö2 hariç tüm öğrencilerin Türkiye’de yaşamak, Türkiye’de eğitim almak gibi farklı amaçlarının da olduğu ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle *Türk kültürünü tanımak* amacının sık tekrar edilse de ikincil bir amaç olduğu düşünülmektedir. Söz konusu amaçların yanında *Türkiye’de eğitim almak*

amacının da katılımcılar arasında sıklıkla ifade edilen bir amaç olduğu söylenebilir. Türkiye’de yaşamak, çalışmak ve eğitim almak gibi temel ihtiyaçların yanı sıra Türkçe öğrenme amaçları arasında, *Türk olan yakınlarımla iletişim kurabilmek, Türkiye’ye turist olarak gelmek, farklı dilleri öğrenmek* gibi amaçların da yer aldığı tespit edilmiştir. Bu amaçlar da bireylerin Türkçe öğrenme amaçlarının altında farklı ihtiyaçların yattığını ortaya koymaktadır. Bazı öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına yönelik görüşleri şu şekildedir:

Türkiye’ye turist gelmek için. (Ö10)

Türkiye’de yaşamak için gelecekte ve yüksek lisans almak için inşallah bunların sebebiyle Türkçe öğrenmeye başladım. (Ö17)

Bana cevap veren arkadaşımı anlayabilmek istiyorum. Ya televizyondan ya da muhabımdan ne duyduğumu ya da okuduğumu anlamak istiyorum. Kendi dilimde söyleyeceklerimi söyleyebilmek istiyorum. (Ö20)

Ben Türkçe öğreniyorum çünkü ben daha dil öğrenmek istiyorum ve belki bu dil dünyanın dilin olacak. (Ö35)

Bu ülkenin vatandaşı oldum, bu ülkede yaşamak ve çalışmak istiyorum. (Ö40)

Tablo 4. 2. Öğrencilerin Öğrenme İhtiyaçlarını Karşılacak Dil Seviyesine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
İhtiyaç olarak görülen dil seviyesi	A1-A2	-	0
	B1-B2	Ö1, Ö5, Ö7, Ö12, Ö18, Ö19, Ö33, Ö36	8
	C1	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö34, Ö35, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48	40

Tablo 4.2’de araştırmamıza katılan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak dil seviyelerine yönelik görüşleri yer almaktadır. A2-C1 aralığında yer alan katılımcıların büyük bir çoğunluğunun C1 düzeyinin ihtiyaçlarını karşılamak adına yeterli olacağını düşündüğü görülmektedir. B1-B2 düzeyinin yeterli olacağını ifade eden katılımcıların bir bölümünün Türk olan yakınlarıyla iletişim kurmak ve turist olarak Türkiye’de bulunmak gibi amaçlar öne sürdüğü anlaşılmaktadır. Bunun yanında hiçbir öğrenci A1-A2 düzeyini ihtiyaçlarını karşılayacak kadar yeterli görmemiştir. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak, Türkçeyi grameriyle, mecaz ifadeleri ve resmî diliyle olabildiğince iyi anlayabilecek

ve dili gerek yazılı gerekse sözlü anlatımda mümkün olduğunca hâkim olabilecek kadar öğrenmek istediği ifade edilebilir.

Tablo 4. 3. Öğrencilerin Temel Dil Becerilerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
En çok ihtiyaç duyulan dil becerileri	Okuma	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö34, Ö35, Ö39, Ö40, Ö42, Ö43, Ö44, Ö48	17
	Yazma	Ö1, Ö6, Ö8, Ö11, Ö15, Ö16, Ö19, Ö26, Ö28, Ö34, Ö35, Ö40, Ö41, Ö44, Ö47, Ö48	16
	Konuşma	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö40, Ö44, Ö46, Ö47, Ö48	36
	Dinleme	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö15, Ö19, Ö23, Ö24, Ö25, Ö29, Ö31, Ö34, Ö38, Ö40, Ö42, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48	21
En sık kullanılan dil becerileri	Okuma	Ö2, Ö4, Ö8, Ö9, Ö11, Ö23, Ö25, Ö27, Ö41, Ö44, Ö48	11
	Yazma	Ö8, Ö11, Ö25, Ö30, Ö35, Ö38, Ö40, Ö48	8
	Konuşma	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö25, Ö26, Ö29, Ö31, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48	34
	Dinleme	Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö39, Ö41, Ö46, Ö47, Ö48	24
En çok zorlanılan dil becerileri	Okuma	Ö10, Ö24, Ö38, Ö44	4
	Yazma	Ö1, Ö3, Ö7, Ö11, Ö15, Ö24, Ö26, Ö28, Ö31, Ö40, Ö41, Ö42, Ö44, Ö46, Ö47	15
	Konuşma	Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö27, Ö29, Ö30, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö37, Ö39, Ö40, Ö44, Ö47	25
	Dinleme	Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25, Ö36, Ö38, Ö45, Ö47	12
	Zorlandığım dil becerisi yok	Ö43	1

Tablo 4.3'te araştırmamıza katılan öğrencilerin dil becerilerine yönelik ifadeleri yer almaktadır. Söz konusu ifadeler ele alındığında öğrencilerin en çok ihtiyaç duydukları dil becerilerinin sırasıyla *konuşma*, *dinleme*, *okuma* ve *yazma* olduğu tespit edilmiştir. Nitekim katılımcıların Türkçeyi öğrenme amaçları ile dil becerilerine yönelik ifadeleri birlikte

incelendiğinde Türkiye’de yaşamak, çalışmak ve eğitim almak amacıyla özellikle sözlü dil becerilerine daha çok ihtiyaç duydukları görülmektedir. Öğrencilerin, sosyal hayatta en sık kullandıklarını ifade ettikleri dil becerileri de bu verileri desteklemektedir. En sık kullanılan dil becerileri, en çok ihtiyaç duyulan dil becerilerine paralel olarak *konuşma*, *dinleme*, *okuma* ve *yazma* olarak sıralanmaktadır. Bu da sosyal hayatta daha sık kullanıldığı düşünülen sözlü iletişim öğeleri olan konuşma ve dinleme becerilerini ön plana çıkarmaktadır. Öğrencilerin en çok zorlandıklarını ifade ettikleri dil becerileri ele alındığında ise *konuşma* ve *yazma* becerilerinin sıklıkla ifade edildiği görülmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin kendilerini Türk dilinde yazılı ve sözlü olarak ifade etmekte zorlandıkları söylenebilir. Dinleme becerisinde zorlanan bazı öğrenciler ise farklı ağızların kullanılması sebebiyle söylenenleri anlamakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Yalnızca bir öğrenci (Ö43) Türkçeye dayalı dil becerilerinin hiçbirinde zorlanmadığını belirtmiştir. Söz konusu öğrencinin C1 seviyesinde olması, ifadelerinin kabul edilebilirliğini artırmaktadır. Bu çerçevede bazı öğrencilerin dil becerilerine yönelik görüşleri şu şekildedir:

İyi konuşmadan ve dinlemeden zorlanıyorum. Belki karantina altındaki durumda, Türklerle ya da sınıfça az konuşmak imkânından dolayı. (Ö3)

En çok konuşma ihtiyaç duyuyorum ama zor. Çünkü dilbilgisini karıştırıyorum ve kafamda bir cümle oluşturmak zaman alıyor ve doğru/gerekli kelimeleri hatırlamak zor. (Ö27)

Türkçe anlamak ve konuşmak benim için önemlidir, çünkü Türkiye’de yaşıyorum ve özgür ve bağımsız hissetmek istiyorum. Sevdiğim ülkedeki insanları anlamak istiyorum. O yüzden gramer öğrenmek gerekir. (Ö37)

Yazmada çok zorlanıyorum, yazacağım konuya ilgili çok kelime bildiğim halde güzel yazamıyorum ve çok yanlışlarım çıkıyor. Bana göre yazma kolay bir şey değil aynı zamanda öğrenci çok pratik yapması gerekiyor. (Ö46)

Tablo 4. 4. Öğrencilerin Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Önerileri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Dil becerilerinin geliştirilmesi	Öğrenciler, kendileri, eksik yönlerini geliştirecek şekilde çalışmalar / faaliyetler yapmalı	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö15, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö36, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö47, Ö48	33
	Sınıf içinde bu becerilere yönelik ek etkinlikler yapılmalı	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö12, Ö13, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö45, Ö48	24
	Öğretmenler derslerde bu becerilere ağırlık vermeli	Ö1, Ö11, Ö13, Ö18, Ö19, Ö22, Ö29, Ö31, Ö32, Ö35, Ö38, Ö45, Ö48	13
	Eğitim programında / ders kitaplarında bu becerilere ağırlık verilmeli	Ö4, Ö7, Ö13, Ö14, Ö16, Ö29, Ö31, Ö32, Ö33, Ö35, Ö37, Ö38, Ö46	13

Tablo 4.4'te araştırmaya katılan öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerileri yer almaktadır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, kendi eksikliklerini kapatmak için gerekli çalışmaları kendilerinin yapması gerektiğini ifade etmiştir. Bu veri, katılımcıların, Türkçeyi kursta öğrenen bir gruptan oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda oldukça kayda değer görülmektedir. Bunun yanında öğrenciler sınıf içinde temel dil becerilerine yönelik etkinliklere ağırlık verilmesini talep etmiş ve öğretmenlerin derslerde bu becerilere daha sık yer vermesini istemişlerdir. Ayrıca eğitim programında ve ders kitaplarında temel dil becerilerine yönelik unsurların daha yoğun bir şekilde ele alınmasını önermişlerdir. Bu çerçevede bazı öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerileri şu şekildedir:

Benim için eğitim böyle bir şekilde yeterli ve öğretmenler biraz geliştirilmesine ağırlık vermeli. (Ö11)

Ekstra broşürler veya büyük kitaplar olmadan dijital formda bir kitap gönderebilirsiniz. Ayrıca seslendirmeler de olur dinleme için. (Ö16)

Ek sınıf içi aktiviteler ve beceri uygulamaları ile daha basitleştirilmiş bir kitap formatının faydalı olacağını düşünüyorum. (Ö33)

Bence eğitim materyalleri yeterli sanırım. Dil eğitimini alan her kimse biraz çaba göstermeli, kendini geliştirmeli okuma, yazma, konuşma konusunda en çok da bol bol konuşmalı, müzik dinlemeli, alt yazısız filmler izlemeli. (Ö44)

Tablo 4. 5. Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Dil öğretiminde dil bilgisinin yeri	Kurs boyunca öğretilmeli	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö32, Ö34, Ö35, Ö37, Ö39, Ö41, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö48	29
	Öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarına göre öğretilmeli	Ö8, Ö15, Ö18, Ö33, Ö38, Ö40, Ö47	7
	Belirli kurlarda (A1- A2- B1 vb.) öğretilmeli	Ö31	1
	Temel seviyede öğretilmesi yeterli	Ö1, Ö2, Ö9, Ö13, Ö25	5
	Gereksiz	Ö10, Ö12, Ö24, Ö36	4
	Fikrim yok	Ö11	1
Dil bilgisi eğitimi kimler için önemli	Türkiye’de çalışmak isteyenler için	Ö3, Ö12, Ö14, Ö15, Ö19, Ö23, Ö25, Ö31, Ö39, Ö42, Ö43, Ö44, Ö46, Ö48	14
	Türkçe öğrenen herkes için	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13, Ö16, Ö22, Ö28, Ö29, Ö32, Ö37, Ö40	14
	Türkçeyi üst düzeyde kullanmak isteyenler için	Ö8, Ö9, Ö10, Ö17, Ö20, Ö21, Ö24, Ö26, Ö30, Ö33, Ö34, Ö35, Ö38, Ö41, Ö43, Ö45	16
	Türkiye’de eğitim almak isteyenler için	Ö12, Ö14, Ö18, Ö19, Ö23, Ö25, Ö27, Ö36, Ö42, Ö43, Ö47	11
	Fikrim yok	Ö5	1
İletişim sırasında dil bilgisi hatası yapmanın anlaşılmasına etkisi	Anlaşılabiliorum	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö42, Ö44, Ö45, Ö47, Ö48	42
	Anlaşılamıyorum	Ö7, Ö10, Ö20, Ö41, Ö43, Ö46	6

Tablo 4.5’te araştırmamıza katılan öğrencilerin dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri yer almaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun dil bilgisini dil öğretiminin bir parçası olarak gördüğü, bu nedenle de öğretilmesi gerekliliğini vurguladığı görülmektedir. Bu kapsamda dil bilgisinin kurs boyunca her seviyede öğretilmesi öğrenciler tarafından en sık ifade edilen başlık olurken bunu, Türkçe öğrenme ihtiyaçlarına göre şekillenmesi düşüncesi takip etmiştir. Bazı öğrenciler dil bilgisinin temel seviyede öğretilmesinin yeterli olacağını düşünürken bazı öğrenciler de öğretimini gereksiz bulmaktadır. Dil bilgisi öğretiminin gereksiz olduğunu düşünen öğrencilerin Türkiye’de çalışmak veya eğitim almak gibi bir

amacının olmadığı görülmekte, bu açıdan değerli bir veri olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin dil bilgisi eğitiminin kimler için önemli olduğu konusundaki düşünceleri ele alındığında sırasıyla *Türkiye’de çalışmak isteyenler için, Türkçe öğrenen herkes için, Türkçeyi üst düzeyde kullanmak isteyenler için, Türkiye’de eğitim almak isteyenler için* başlıkları ön plana çıkmaktadır. Diğer yandan iletişim sırasında dil bilgisi hatası yapan öğrencilerin çoğunluğu karşı tarafın kendisini anladığını ifade etmiştir. Bazı öğrenciler ise dil bilgisi hatası yaptıklarında karşı tarafın kendilerini anlamakta güçlük çektiğini ifade etmiştir. Bu çerçevede bazı öğrencilerin dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

Dilbilgisi, genellikle konuşma dilinde kullanılan temel öğretilmelidir. (Ö2)

Hedeflere göre, bazı insanlara dil sadece Türkleri anlamak için gerektir ama bazıları Türkiye’de çalışıyorlar ve onlar için gramer çok gereklidir. (Ö15)

Düzenli konuşmak için gramer lazım. Üniversitede okudum ve sokak Türkçesi konuşmak istemiyorum. (Ö16)

Türkçe öğrenmek isteyen herkese gereklidir. Bence hep öğrenmeliyiz. (Ö28)

Öğrencinin ihtiyaçlarına ve amaçlarına göre aslında. Bana göre ne kadar fazla bilmiş olursam o kadar kâr. (Ö38)

Bana göre öğrencinin neden Türkçeyi öğrendiğine bağlı. Mesela eğer eğitim/iş ise tabi gramer öğretimi derinden olmalıdır. Genel olarak gramer öğretiminin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrenci hangi hedefle öğreniyorsa öğrensin ama iyice bilmek hiçbir zaman kötü olmaz. (Ö40)

Tablo 4. 6. Ders Kitaplarının Öğrencilerin Dil İhtiyacını Karşılamada Yeterliliği Üzerine Görüşler

Tema	Alt tema	Kod	Katılımcılar	f
Ders kitapları	Dil öğrenme ihtiyacı	Karşılar	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö36, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö48	36
		Karşılamaz	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö11, Ö15, Ö17, Ö22, Ö26, Ö35, Ö37, Ö47	12
	Kitaplardaki tablolar, yönergeler	Anlaşılır	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31, Ö33, Ö34, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö47, Ö48	36
		Anlaşılır değil	Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö22, Ö29, Ö32, Ö35, Ö36, Ö46	11
	Kitapların içerikleri (metin, alıştırma vb.)	Yeterli	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö47, Ö48	41
		Yetersiz	Ö1, Ö5, Ö9, Ö16, Ö18, Ö37, Ö46	7
	Öneriler	Daha çok metin ve diyalog içermeli	Ö2, Ö3, Ö32, Ö35, Ö40	6
		Daha çok pratik yapmaya imkân tanımalı	Ö3, Ö14, Ö17, Ö22, Ö31, Ö34, Ö46	7
		Dijitalleşmeli	Ö10, Ö42, Ö47	3
		Dil bilgisi anlatan bölümler daha açık ve daha fazla olmalı	Ö14, Ö29, Ö37	3
		Dil becerilerine daha fazla odaklanılmalı	Ö18, Ö22, Ö31, Ö36, Ö38	5
		Daha anlaşılır ve basit olmalı	Ö25, Ö26, Ö29, Ö39, Ö44, Ö45	6
		Oyunlaştırmalar yer almalı	Ö28, Ö41	2

Tablo 4.6’da araştırmaya katılan öğrencilerin ders kitaplarının dil ihtiyacını karşılamada yeterliliği üzerine görüşleri yer almaktadır. Bu görüşler çerçevesinde öğrencilerin

genel itibarıyla ders kitaplarını dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilen, anlaşılır ve içerik bakımından yeterli bulduğu söylenebilir. Ancak bu hususlarda farklı düşünen katılımcıların olduğu da tespit edilmiştir. Nitekim ders kitaplarına yönelik öneriler ortaya koyan öğrenciler arasında olumsuz görüş bildirenler yoğunluktadır. Bunun yanında öğrencilerin mevcut dil düzeyleri yükseldikçe daha çok öneri sundukları da göze çarpmaktadır. Bu çerçevede bazı öğrencilerin ders kitaplarının dil ihtiyacını karşılamada yeterliliği üzerine görüşleri şu şekildedir:

Her şey iyi. (Ö8)

Her materyaller iyi, fakat tabloları biraz açık gerekiyor. Öğretmensiz hiç anlayamam. (Ö18)

Anlaşılması için daha kolay, her paragraftan sonra bir sözlük olmalı. Gramer tablolarını anlamak için daha kolay olmalıdır. Her metinde bir seslendirme olmalı - okurken doğru telaffuzu dinlemek önemlidir! (Ö29)

Dört beceriye de ağırlık veren ve alıştırmalara yer veren bir kitap olmalı. (Ö31)

Kolay ve herkese açık olmak zorunda çünkü okuyan öğrencilerin çok farklı yaşı var, hem de çok farklı ülkeler. Mesela Azerbaycan'dan gelene kolay gelebilir çünkü dilleri benziyor, ama bu Amerikalı için zor. (Ö44)

Belki çalışma kitapları yerine programa dijital dil uygulaması eklemek gerek. Öğrencilerin seviyesine ve ihtiyaçlarına göre ayarlanabilen uygulama. Böylece her öğrenci, öğrenme sürecindeki en büyük problemlerinin üstesinden gelebilir ve gelecekteki bilgiler için güçlü bir temel oluşturabilir. (Ö47)

Tablo 4. 7. Öğrencilerin Birlikte Eğitim Gördüğü Yaş Gruplarına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Farklı yaş gruplarının aynı sınıfta öğrenim görmesi	Olumlu etkiler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö37, Ö39, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö48	29
	Olumsuz etkiler	Ö10, Ö14, Ö27	3
	Etkisi olmaz	Ö4, Ö6, Ö9, Ö13, Ö20, Ö21, Ö22, Ö29, Ö30, Ö31, Ö36, Ö38, Ö40, Ö45, Ö46, Ö47	16

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğrencilerin birlikte eğitim gördükleri yaş grubuna yönelik görüşleri ele alınmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu farklı yaş gruplarının aynı sınıfta eğitim almasının olumlu bir etki yarattığını ifade etmiştir. Bunun yanında öğrencilerin önemli bir kısmı da bu durumun eğitim sürecine yönelik herhangi bir etkisinin olmadığını

vurgulamıştır. Bu verilerden hareketle sınıf ortamında farklı yaş gruplarının olmasının bir olumsuzluk yaratmadığı, aynı yaş gruplarından oluşan sınıfların da bir ihtiyaç haline gelmediği yorumu yapılabilir. Nitekim farklı yaş gruplarının aynı sınıfta eğitim görmesinin olumsuz etkiler bıraktığını yalnızca iki katılımcı ifade etmiştir. Bu çerçevede bazı öğrencilerin birlikte eğitim gördüğü yaş gruplarına yönelik görüşleri şu şekildedir:

Bence yaş farkı önemli değil. Çünkü herkes kendisi için öğreniyor. (Ö6)

Bence 70 yaşlı bir insan Türk dilini öğrenirse benim için çok motivasyon olur. O öğrenebilse ben öğrenebilirim. (Ö15)

Bana daha yakın yaş grubunda olmak tercih ediyorum daha küçük yaşlarla olmak bence öğrenme sürecine engel ediyor çünkü bilgi, hayat tecrübesi ve düşünceler farklı oluyor. (Ö26)

Bence öğrencilerin aynı yaş gruptan olmaları lazım değil. (Ö45)

4.2. Öğretici Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4. 8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik Öğretici Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Öğrenciyi tanımak için gerekli	Öğrenci seviyesini belirleme	ÖĞRT2, ÖĞRT3, ÖĞRT4, ÖĞTR8, ÖĞRT9	5
	Öğrenme beklentisini/amacını belirleme	ÖĞRT1, ÖĞRT2, ÖĞRT3, ÖĞRT6, ÖĞTR9, ÖĞRT10	6
	Rehberlik faaliyetlerini düzenleme	ÖĞRT3, ÖĞRT5, ÖĞRT9	3
Öğretimin planlanması için gerekli	Seviye ve beklentilere uygun öğrenci grupları oluşturma	ÖĞRT2, ÖĞRT7, ÖĞRT8	3
	Öğretim Programını düzenleme	ÖĞRT2, ÖĞRT5, ÖĞRT6, ÖĞRT9	4
	Öğretim içeriğini ve etkinliklerini belirleme	ÖĞRT1, ÖĞRT3, ÖĞRT5, ÖĞRT6, ÖĞRT7, ÖĞRT9, ÖĞRT10	7
	Öğretim mekânlarını düzenleme	ÖĞRT2, ÖĞRT8, ÖĞRT9	3

Tablo 4.8’de araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde dil ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik görüşleri yer almaktadır. Bu görüşler incelendiğinde dil öğretim sürecinde ihtiyaçların belirlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. İhtiyaçların belirlenmesinde *öğrenciyi tanıma* ve *öğretim faaliyetlerini planlama* gibi iki temel amacın öne çıktığı görülmüştür. Yine öğretici görüşlerinden yola çıkılarak öğrenciyi tanımak için ihtiyaç analizinin gerekli olduğu ve bu yolla *öğrenci seviyesini*

belirleme, öğrenme beklentisini/amacını belirleme ve rehberlik faaliyetlerini düzenleme imkânları yaratılacağı görülmektedir. Katılımcı öğretmenler özellikle öğrencilerin dili öğrenme amacı ve öğrenci seviyesinin belirlenmesi hususlarına dikkat çekmişlerdir.

Öğretim sürecinin önemli bir parçasını oluşturan öğrenciyi tanıma ve öğretimin planlanması faaliyetlerinin öğrenci ihtiyaçlarına göre yapılması gerekliliği yukarıdaki tabloda yer alan görüşlerde ortaya çıkmaktadır. Birçok katılımcı öğretim sürecinin birden fazla amaç etrafında planlanması için ihtiyaç analizinin gerekliliğinden bahsetmiştir. Özellikle öğretim içeriğinin seçimi ve etkinliklerin belirlenmesi noktasında öğretmenlerin birçoğu ihtiyaç analizine başvurulması gerektiğini söylemişlerdir. Alınan öğretici görüşleri doğrultusunda; *öğrenci gruplarının seviye ve beklentilere uygun şekilde oluşturulabilmesi, öğretim programının ve öğretim mekânlarının yine beklentilere uygun biçimde düzenlenmesi konularında ihtiyaç analizinin temel dayanak olacağı* söylenebilir. Bazı öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde dil ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik örnek ifadeleri şu şekildedir:

Öğrencilerin beklentilerini, ihtiyaçlarını ve seviyelerini gözetmek öğrenme isteğini, performansını ve başarısını doğrudan etkiler. (ÖĞRT2)

Öğrencilerin beklenti, ihtiyaç, seviye vb. konuları tespit edilmeli hepsine yönelik olarak bir eğitim öğretim süreci ve rehberlik planlanmalıdır. Ortak noktada buluşulduğunda bu süreç daha etkili olacaktır. (ÖĞRT3)

Öğrencinin dil öğrenme ihtiyacı öğretime başlamadan önce belirlenmelidir. Buna göre öğrencinin beklentileri ve seviyesi göz önünde bulundurulur. Program ya da dersin işleyişi bu bilgilere göre düzenlenmelidir. (ÖĞRT5)

Dil öğretiminde hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın başarıyı belirleyen en önemli etken bireysel özellikler, farklılıklardır. Dolayısıyla onların hangi amaçla, neyi karşılamak için dil öğrendikleri de hem motivasyon sağlanmasında hem de izlenecek yolun, uygulanacak programın belirlenmesinde önemli bir ölçüt olmalıdır. Elbette hem öğrenilen dil becerileri açısından hem de diğer özellikler açısından seviyenin belirlenmesi, kullanılacak ders araç gereçlerini ve sınıflarının düzenlenmesini sağlayacaktır. (ÖĞRT9)

Öğrenci, beklentilerini, ihtiyaçlarını dile getirdiğinde, okutmanın 'öğrenciye görelilik' ilkesine uygun ders işleme kolaylaşacaktır. Her öğrenciyle ayrı ilgilenmek öğrencinin dil öğrenme motivasyonunu da artırabilir. (ÖĞRT8)

Tablo 4. 9. Öğreticilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Var olan öğretim programı	Yeterli	ÖĞRT1, ÖĞRT4,	2
	Yeniden düzenlenmesi gerekiyor/ Yeni program oluşturulmalı	ÖĞRT2, ÖĞRT3, ÖĞRT6, ÖĞRT7, ÖĞRT8,	5
	Yetersiz	ÖĞRT5, ÖĞRT9, ÖĞRT10	3
Yeni öğretim programının oluşturulması	Öğrenme beklentisine/amacına uygun, esnek ve uygulanabilir olmalı	ÖĞRT2, ÖĞRT3, ÖĞRT5, ÖĞRT6, ÖĞRT7, ÖĞRT9, ÖĞRT10	7
	Yaş dikkate alınmalı	ÖĞRT2, ÖĞRT5, ÖĞRT6, ÖĞRT 9, ÖĞRT10	5
	Basamaklı eğitim modeline göre düzenlenmeli	ÖĞRT2, ÖĞRT10	2
	Ana dili ve kültürel etkenler dikkate alınmalı	ÖĞRT2, ÖĞRT9, ÖĞRT10	3
	Eğitici görüşleri alınmalı	ÖĞRT2, ÖĞRT3, ÖĞRT8	3

Tablo 4.9’da araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programına yönelik görüşleri yer almaktadır. Bu görüşler incelendiğinde öğretmenlerin var olan öğretim programını genel olarak yeterli görmedikleri ve yeni bir öğretim programına ihtiyaç duyulduğunu belirttikleri görülmektedir. Var olan öğretim programı ile ilgili görüşler derinlemesine incelendiğinde; bu programa yeterli diyen yalnızca iki (ÖĞRT1, ÖĞRT4) katılımcının olduğu diğer katılımcıların ise var olan programın yetersiz olduğu ya da yeniden düzenlenmesi / yeni program oluşturulması gerektiği yönünde görüş belirttiği anlaşılmaktadır. Öğretici görüşlerinde ortaya çıkan programın düzenlenmesi / yeni programın oluşturulmasında esas alınacak noktalar; *öğrenme beklentisi/amacı, yaş, basamaklı öğretim modeli, ana dili ve kültürel farklılıklar ile eğitici görüşleri* olarak sıralanmıştır. Bu hususlar incelendiğinde geliştirilecek yeni bir yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programının öğrencinin amacına, beklentilerine; yaş, ana dili ve kültürel özelliklerine ve eğitici görüşlerine göre düzenlenmesi gerekliliği öne çıkmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programının düzenlenmesine yönelik görüşlerinden örnek ifadeleri şu şekildedir:

Mevcut programın yeterli olduğunu düşünüyorum. (ÖĞRT4)

Yeniden düzenlenmesi gerekiyor. Eğitimcilerin tespiti elbette önemlidir. Uygulamadan nazariyeye doğru gidilirse daha sağlıklı sonuçlar alınacağı kanaatindeyim. İçerikler ihtiyaca göre belirlenerek bir program düzenlenmeli. (ÖĞRT3)

Yeniden düzenlenmesi gerekiyor. ...İçeriklerde eğitimcilerin görüşleri elbette önemlidir. Eğitimci sınıf ortamında öğrencinin durumuna göre nerede ne yapılması gerektiğini söyleyebilir. ...Yaş grubu ayrımı mutlaka olmalı. Her yaş seviyesi farklı materyallerle desteklenmeli. Çocuk gruplarında daha renkli metinler kullanılırken yetişkinler için bu gereksiz gelebilir. (ÖĞRT7)

Yeni programda, Türkçenin özelliklerine göre tema seçimi, içerik, dil yapılarının dağılımı ile ilgili düzenlemeler yapılabilir. Farklı milliyetlere yönelik içerik oluşturulması hedef dile ulaşmayı olumsuz etkiler, yaş gruplarına göre aslında çocuklara uygun farklı içerikler ve programlar yararlı olur. Oluşturulacak her içerik basamaklar belirlenerek yapılmalıdır. (ÖĞRT9)

Öğrencinin yaşına, mesleğine, sosyal hayatına, yaşadığı ülkedeki yabancı dil ihtiyacına yönelik eğitim vermek ve buna göre yeni program yapmak doğru olabilir. Henüz çocuk yaştaki öğrencileri gramerde yormak yerine anlamsal ağırlıklı öğretim programları uygulamak daha doğrudur. Ya da herhangi bir iş ortaklığı düşünmeden başka bir ülkede yaşayan kişiler için de öyle. Ancak üniversite öğrencileri için, akademik çalışmaları olan kişiler için ya da daha farklı planlar ile dil öğrenenler için tüm dil becerilerinin disiplinli şekilde verilmesi gerekir. (ÖĞRT2)

Tablo 4. 10. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğreticilerde Bulunması Gereken Nitelikler ve Yeterliklere Yönelik Öğretici Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Nitelikli Öğretici	Dil-Kültür ilişkisini dikkate almalı	ÖĞRT1, ÖĞRT3, ÖĞRT4, ÖĞRT6, ÖĞRT7, ÖĞRT8, ÖĞRT9, ÖĞRT10	8
	Öğrenciyi güdüleyebilmeli	ÖĞRT1, ÖĞRT2, ÖĞRT4, ÖĞRT5, ÖĞRT6, ÖĞRT8, ÖĞRT9, ÖĞRT10,	8
	Özgün ve nitelikli materyaller tasarlayabilmeli/kullanabilmeli	ÖĞRT3, ÖĞRT4, ÖĞRT5, ÖĞRT6, ÖĞRT10	5
	Teknolojiyle uyumlu öğretim sürecini yönetebilmeli	ÖĞRT1, ÖĞRT3, ÖĞRT4, ÖĞRT5, ÖĞRT9, ÖĞRT10	6
	Hedef dille öğretim yapmalı	ÖĞRT1, ÖĞRT2, ÖĞRT3, ÖĞRT5, ÖĞRT6, ÖĞRT7	6
	Dil bilgisi öğretimini dil becerileriyle iç içe yapmalı	ÖĞRT2, ÖĞRT4, ÖĞRT5	3
	Oyun, şarkı, film gibi öğretim sürecini eğlenceli hale getiren kültürel öğeleri kullanabilmeli	ÖĞRT2, ÖĞRT4, ÖĞRT5, ÖĞRT6, ÖĞRT8, ÖĞRT9, ÖĞRT10	7
	Ölçme ve değerlendirme konusunda kendini geliştirmeli	ÖĞRT1, ÖĞRT4, ÖĞRT5, ÖĞRT10	4

Tablo 4.10’da araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemli bir parçası olan öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin neler olması gerektiğine yönelik önerileri yer almaktadır. Buna göre nitelikli bir öğretmenin; dil-kültür ilişkisini dikkate alan, öğrenciyi güdüleyen, özgün ve nitelikli materyaller tasarlayan/kullanan, dil bilgisi öğretimiyle dil becerilerini ilişkilendiren, öğretim sürecini eğlenceli hale getiren kültürel öğeleri (oyun, şarkı, film vb.) kullanan ve ölçme-değerlendirme konusunda kendini geliştiren yapıda olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu öneriler ele alındığında dil öğretim sürecinin öğrenci odaklı (kültürel özellikleri dikkate alma, öğrenciyi güdüleme), öğretim süreci odaklı (materyal tasarlama/kullanma, teknolojiye yararlanma, öğrenme sürecini eğlenceli hale getirme, ölçme ve değerlendirme) ve beceri odaklı olması nedeniyle bu alanda çalışan öğretmenlerin ve bu alana yönelecek bireylerin bu noktalarda kendilerini geliştirmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bu çerçevede bazı öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin taşıması gereken nitelikleri ve yeterliklerine yönelik ifadeleri şu şekildedir:

Öğretmenin öğrencinin kültürü hakkında bilgi sahibi olması önemlidir. Bu öğrenciyi iyi anlamamızı sağlar öncelikle. Hedef kültür aktarılırken karşılaştırma ya da benzer özellikleri ortaya çıkarma yoluyla hedef kültür daha kolay sezdirilebilir. (ÖĞRT5)

Güdüleme dil öğretiminin temel taşıdır. Öğrenciye gereken motivasyonun verilmesi öğrenme başarısını %100 etkilemektedir. (ÖĞRT1)

...Öğretmenlik mesleği bünyesinde barındırdığı her daim gelişmeyi tüm alanlarda uygulamalıdır. Nitelikli eğitim materyalleri de bu çerçevede geliştirilmelidir. Söz konusu eğitim olduğu zaman elimizdeki materyaller hiçbir zaman yeterli gelmemeli ve özgün materyaller geliştirmeliyiz. (ÖĞRT4)

Yaratıcılık, dinamik bir eğitim süreci için öğrencilerin ilgisini çekebilmek dil öğrenme sürecini daha keyifli ve etkin kılmak için teknoloji kullanılmalı. Kullanım konusunda yeterlik ve sorun çözebilmek de önem arz eder. (ÖĞRT6)

Her birey teknolojik çağa ayak uydurmak zorundadır. Özellikle öğretmenin bu konuda daha da hassas davranması gerektiğini düşünüyorum. Çağına ayak uyduramayan öğretmen maalesef olumsuz sonuçlarla karşı karşıya kalabilir. (ÖĞRT5)

...Uygun şarkılar dinletmek, öğrencilerin dikkatini toplamak ve zihinlerini rahatlatmak için oyunlar oynamak dersin daha ilgi çekici olmasını, öğrencilerin hevesini artırmayı sağlar ve eğlenceli bir tekrar olur. (ÖĞRT2)

Hedef dili kullanmalı. Yapılara belirli kalıplara alışılması için, bilişsel işlevleri tetiklemesi için; kavram alanı oluşturma için görsel işitsel beceriler ile destekleme gerektireceğinden çok yönlü kodlama gerçekleşecektir. (ÖĞRT6)

Öğrencilerin ne seviyede başarılı olduklarını görmek bakımından; öğreticinin hangi konu-becerilerde eksiklik olduğunu görmesi bakımından; genel anlamda alandaki eksiklik ya da gereklilikleri görebilmek bakımından ölçme-değerlendirme konusunda öğreticiler yetkin olmalıdır. (ÖĞRT2)

Tablo 4. 11. *Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Öğretici Görüşleri*

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Öğretim Süreci	Zorunlu olmadıkça yapılmamalı	ÖĞRT1, ÖĞRT2, ÖĞRT3	3
	Doğru planlama ve altyapı ile yapılmalı	ÖĞRT4, ÖĞRT5, ÖĞRT6, ÖĞRT7, ÖĞRT8, ÖĞRT9, ÖĞRT10	7
Ölçme	Sınavlar yüz yüze yapılmalı	ÖĞRT5, ÖĞRT6	2
değerlendirme	Gelişmiş ve güvenilir programlar kullanılmalı	ÖĞRT4, ÖĞRT8, ÖĞRT7, ÖĞRT9, ÖĞRT10	5

Tablo 4.11’de araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik görüşleri ele alınmıştır. Öğreticilerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitim yoluyla dil öğretimi yapılabileceğini belirtirken üç katılımcı (ÖĞRT1, ÖĞRT2, ÖĞRT3) zorunlu durumlar dışında dil öğretiminin yüz yüze yapılması gerektiğini belirtmiştir. Uzaktan eğitim yoluyla dil öğretimi yapılabileceğini belirten katılımcılar doğru planlama ve altyapı ile bunun mümkün olabileceğini savunmuşlardır. Bu katılımcılar arasında da ölçme ve değerlendirme faaliyetleri noktasında görüş farklılıkları ortaya çıkmış ve iki katılımcı (ÖĞRT5, ÖĞRT6) sınavların yüz yüze olması gerektiğini belirtirken beş katılımcı (ÖĞRT4, ÖĞRT8, ÖĞRT7, ÖĞRT9, ÖĞRT10) gelişmiş ve güvenilir programların bu süreçte kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda bazı öğretmenlerin uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik görüşleri şu şekildedir:

Uzaktan öğretim sürecini desteklemiyorum. (ÖĞRT3)

Uzaktan eğitimin gerekli olmadıkça tercih edilmemesi gerektiğini düşünüyorum. Sınıf ortamının enerjisinin kesinlikle çok daha faydalı ve güdüleyici olduğunu düşünüyorum. (ÖĞRT1)

Uzaktan yabancı dil eğitimi için gelişmiş programlar kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Sınavlar için uzaktan da olsa bir gözetmen gerekli. (ÖĞRT5)

Çağımız ve içinde bulunduğumuz koşullar bunu gerektiriyor sağlam materyaller ile artık yüz yüze eğitimdeki kadar kaliteli bir eğitim artık dijital derslerde de sağlanabilir. (ÖĞRT10)

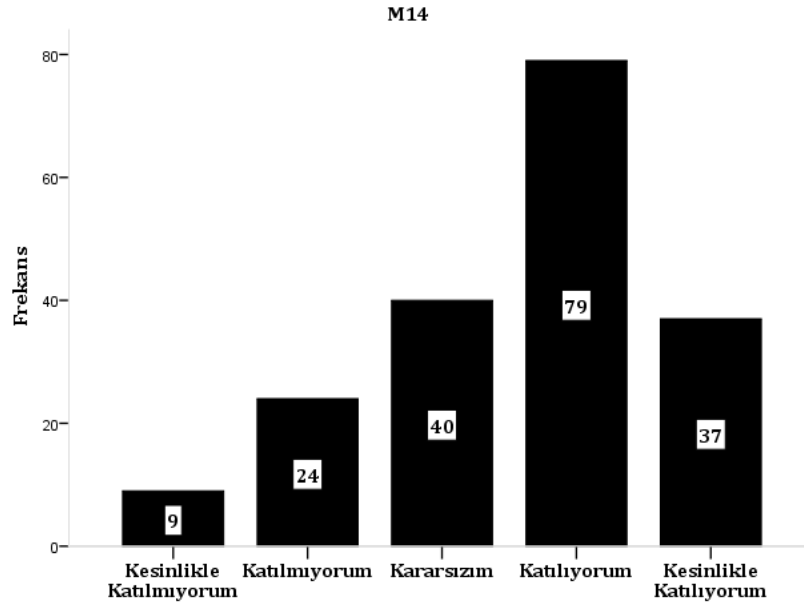
Sınavlar online da yapılabilir fakat ciddi bir alt yapı gerekmektedir. Şimdilik yüz yüze sınavlar tercih edilmelidir. (ÖĞRT8)

Uzaktan eğitim ile ilgili verilen eğitimin yüz yüze verilen eğitimden hiçbir farkının olmadığını düşünüyorum, fakat ölçme değerlendirme konusuna daha dikkatli bakış açısı olmalı. (ÖĞRT4)

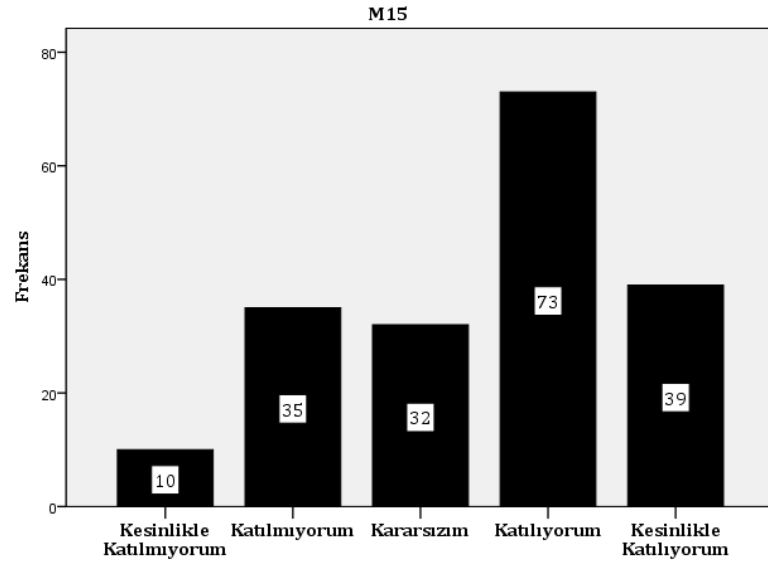
4.3. Nicel Bulgular

4.3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

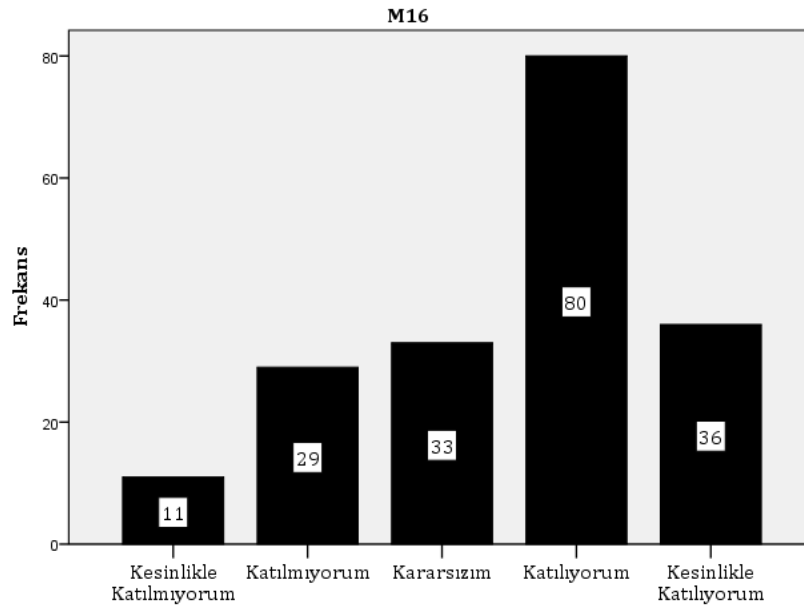
Araştırmanın birinci alt problemini cevaplamak için “Ticaret Yapma” alt boyutunda yer alan maddelere bireyler tarafından verilen cevapların frekans değerleri incelenmiştir. Şekil 5’te Madde 14’e, Şekil 6’da Madde 15’e, Şekil 7’de Madde 16’ya, Şekil 8’de Madde 17’ye, Şekil 9’da Madde 18’e ve Şekil 10’da Madde 19’a verilen cevaplar gösterilmiştir. Katılımcıların “Ticaret Yapma” alt boyutundaki tüm maddelere genellikle “Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmüştür.



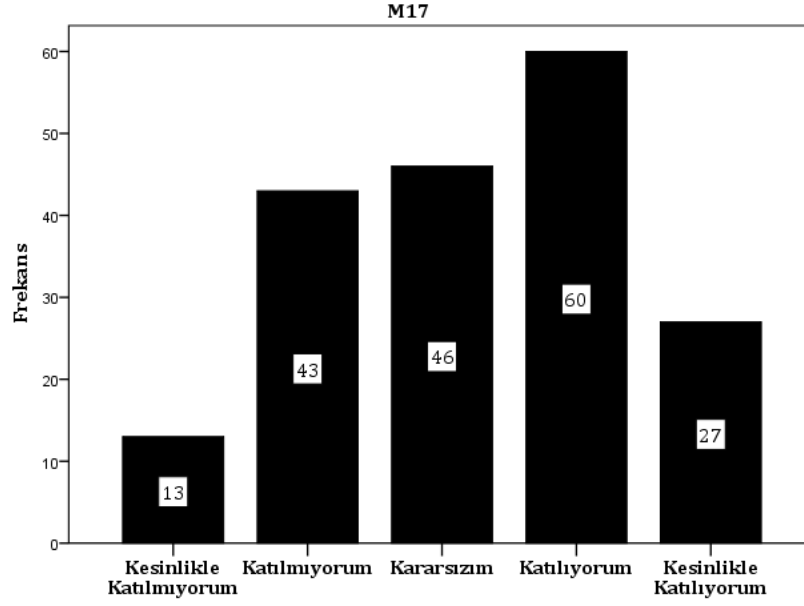
Şekil 4. 1. Madde 14’e Verilen Cevaplar (Türk ziyaretçilere kendi ülkemde rehberlik yapabilmek istiyorum. Örneğin; tarihî ve doğal güzellikleri olan yerleri gezdirmeye, yer yön tarif etme, uyarılarda bulunma)



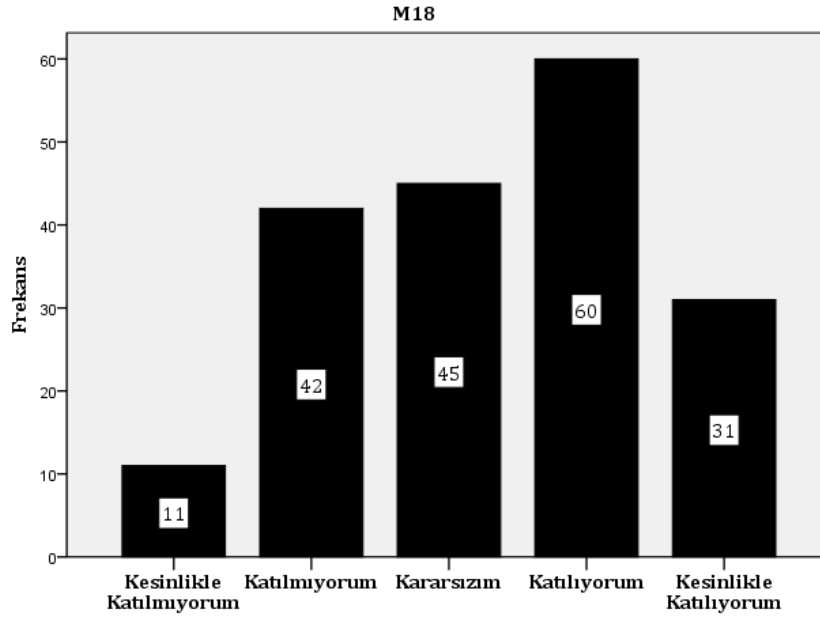
Şekil 4. 2. Madde 15'e Verilen Cevaplar (Kendi ülkemde otelde konaklayan Türk müşterilere yardımcı olabilmek istiyorum. Örneğin; rezervasyon, form doldurma, giriş-çıkış işlemleri vb. sürecinde yardımcı olma; yer yön tarif etme, sorun çözme)



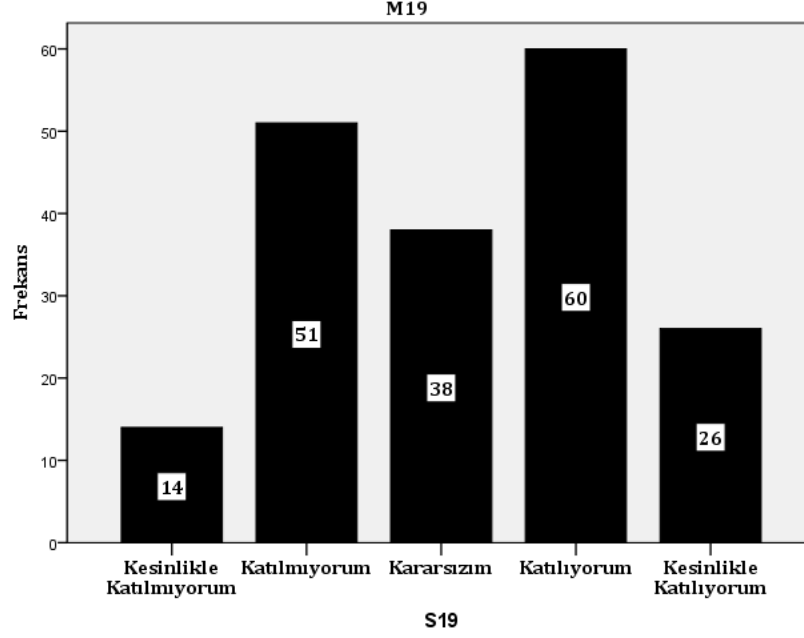
Şekil 4. 3. Madde 16'ya Verilen Cevaplar (Alışverişleri sırasında Türk müşterilere yardımcı olabilmek istiyorum.)



Şekil 4. 4. Madde 17'ye Verilen Cevaplar (Türk müşterilere tur satışı yapabilmek için Türkçe öğreniyorum. Örneğin; ilgi alanları doğrultusunda seçenek sunarak tavsiyede bulunma)



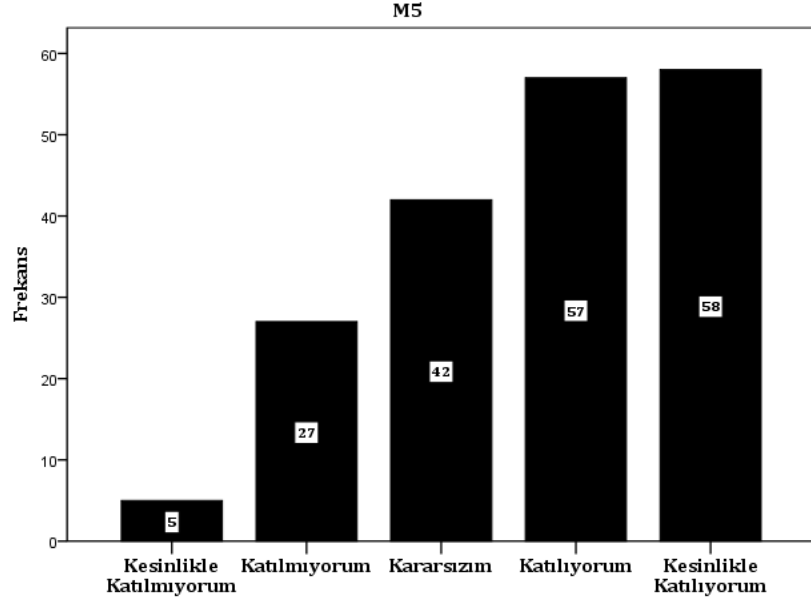
Şekil 4. 5. Madde 18'e Verilen Cevaplar (Türk ziyaretçilerin havaalanındaki giriş-çıkış işlemlerini yapabilmek istiyorum.)



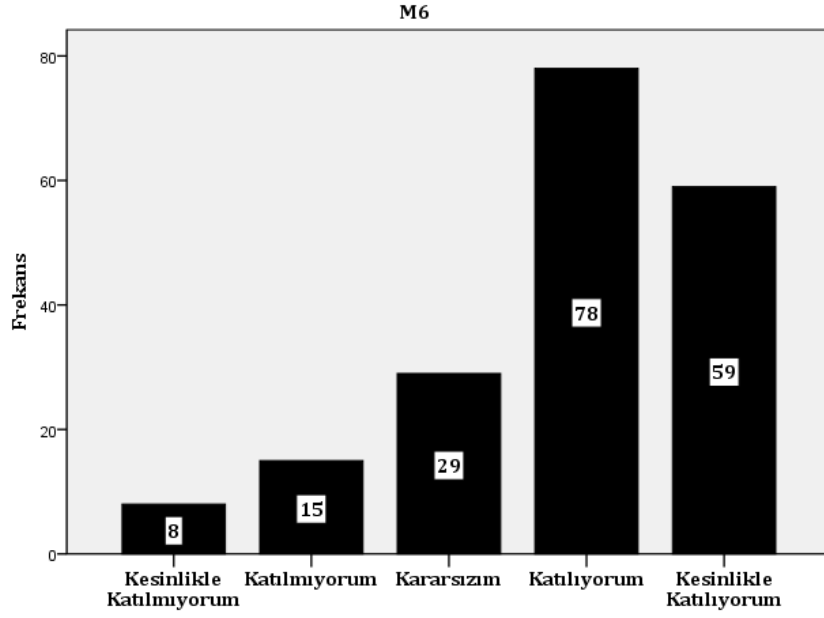
Şekil 4. 6. Madde 19'a Verilen Cevaplar (Türk müşterilere restoranda yemek servisi yapabilmek için Türkçe öğreniyorum. Örneğin; sipariş alma, seçenek sunma)

4.3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

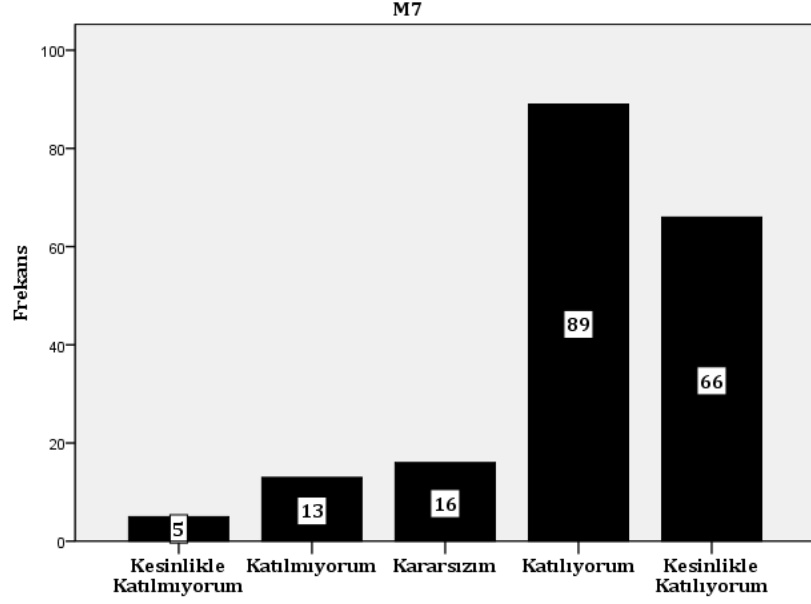
Araştırmanın birinci alt problemini cevaplamak için “Eğitim ve İş İmkânı” alt boyutunda yer alan maddelere bireyler tarafından verilen cevapların frekans değerleri incelenmiştir. Şekil 11’de Madde 5’e, Şekil 12’de Madde 6’ya, Şekil 13’te Madde 7’ye, Şekil 14’te Madde 8’e, Şekil 15’te Madde 10’a, Şekil 16’da Madde 11’e, Şekil 17’de Madde 12’ye, Şekil 18’de Madde 13’e verilen cevaplar gösterilmiştir. Katılımcıların “Eğitim ve İş İmkânı” alt boyutundaki Madde 5’e, Madde 10’a ve Madde 11’e çoğunlukla “Kesinlikle katılıyorum” cevabını, diğer tüm maddelere genel olarak “Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmüştür.



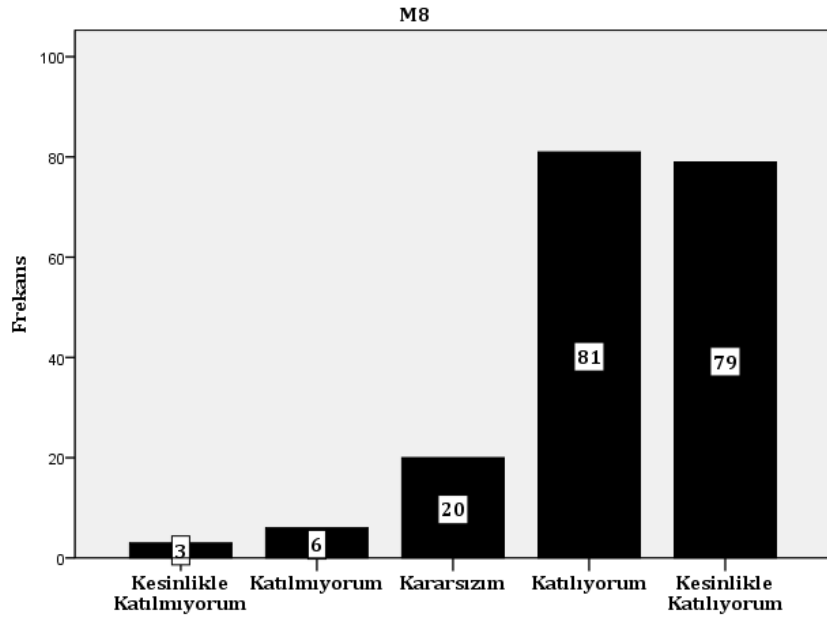
Şekil 4. 7. Madde 5'e Verilen Cevaplar (Türkiye'de yükseköğrenim görmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.)



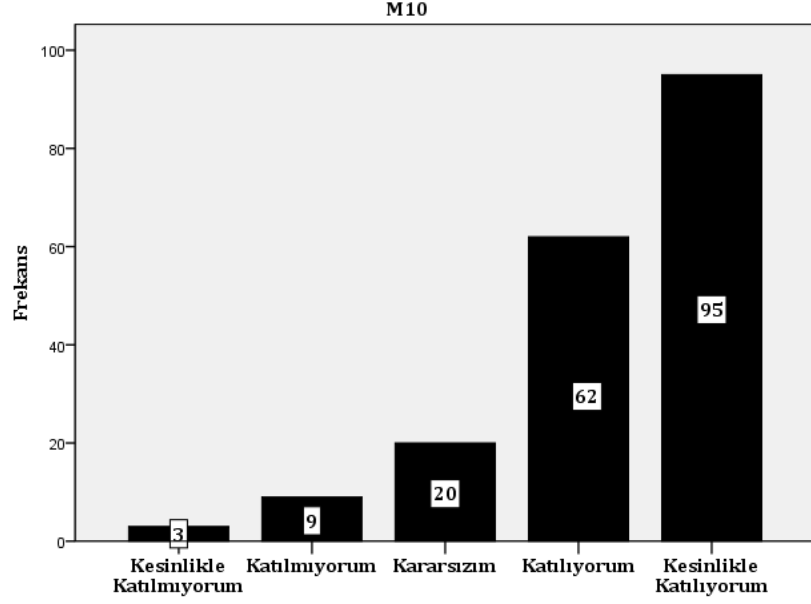
Şekil 4. 8. Madde 6'ya Verilen Cevaplar (Uzmanlık alanıma ilişkin akademik/teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.)



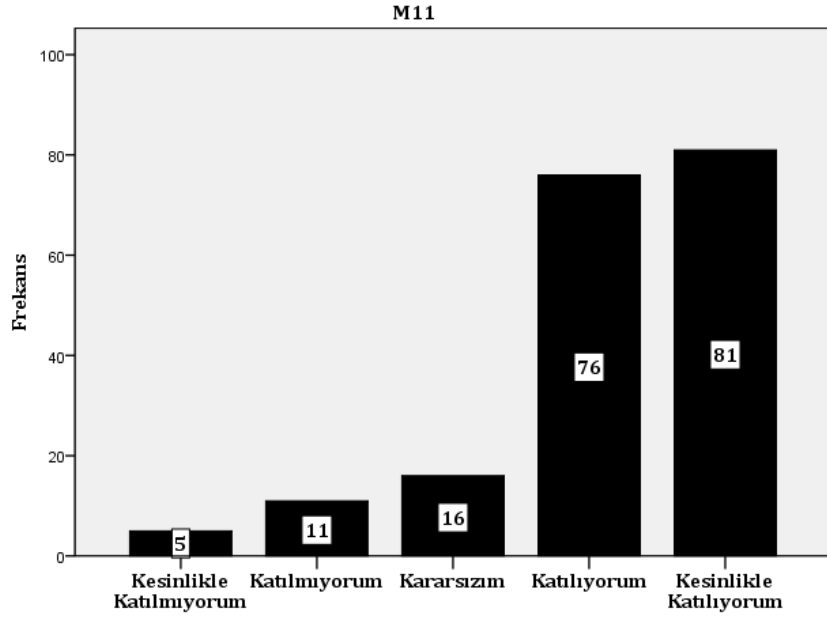
Şekil 4. 9. Madde 7'ye Verilen Cevaplar (Bilişim teknolojilerini akademik hedeflerim doğrultusunda Türk dilinde kullanabilmek istiyorum. Örneğin; ödev / araştırma sürecinde internetten yararlanma, e-posta yazma)



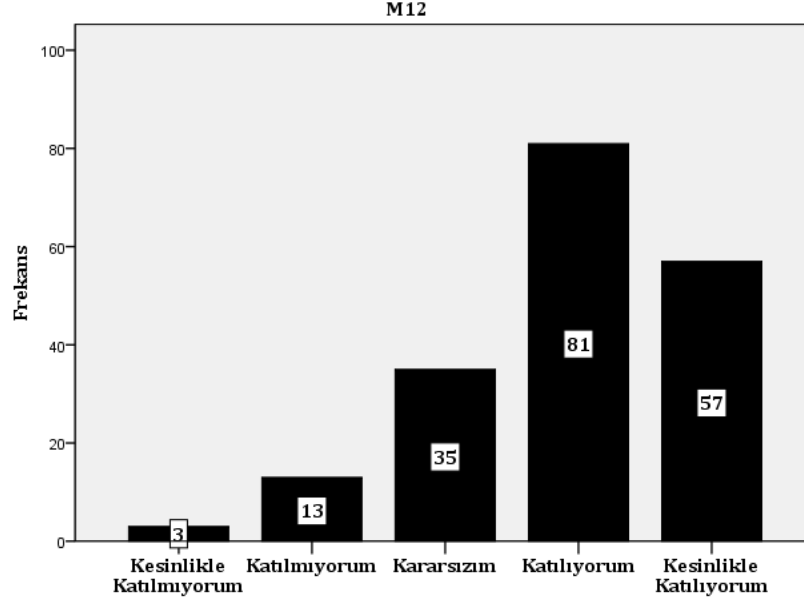
Şekil 4. 10. Madde 8'e Verilen Cevaplar (Resmî görüşmelerimi Türk dilinde yapabilmek istiyorum. Örneğin; iş görüşmesi, burs alma ile ilgili görüşmeler)



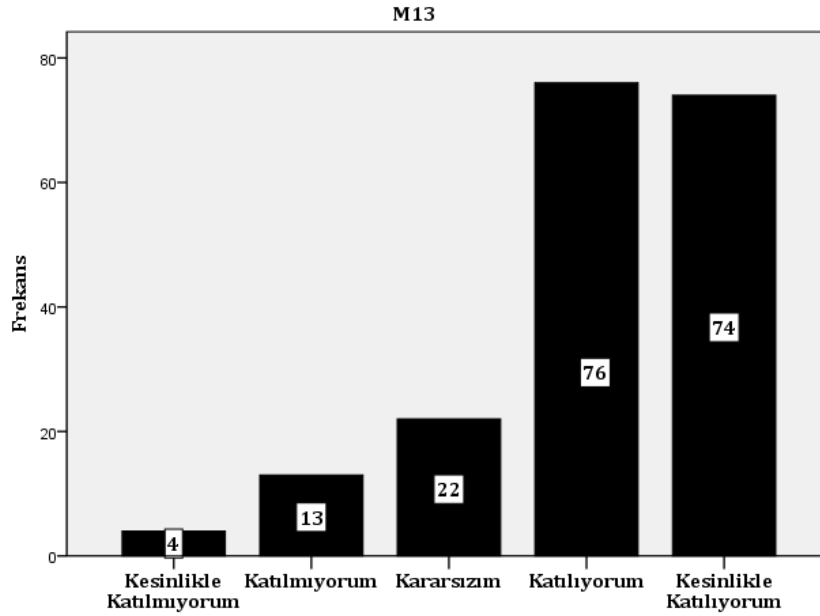
Şekil 4. 11. Madde 10'a Verilen Cevaplar (Gelecekte Türkiye'de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum.)



Şekil 4. 12. Madde 11'e Verilen Cevaplar (Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.)



Şekil 4. 13. Madde 12'ye Verilen Cevaplar (Türkiye'de alanım ile ilgili bir meslekte çalışabilme düşüncesiyle Türkçe öğreniyorum.)

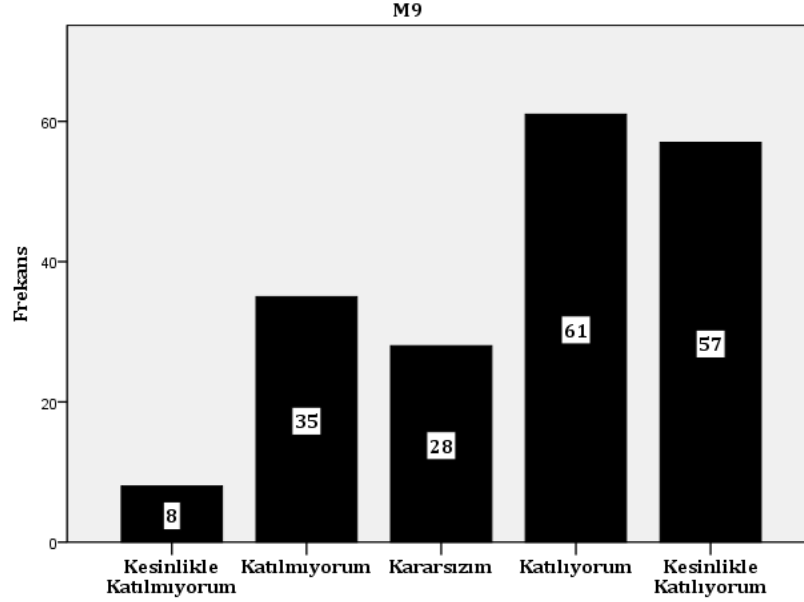


Şekil 4. 14. Madde 13'e Verilen Cevaplar (İşimle ilgili olarak çalışma arkadaşlarım, patronum ve müşterilerle Türkçe konuşmam gerekiyor.)

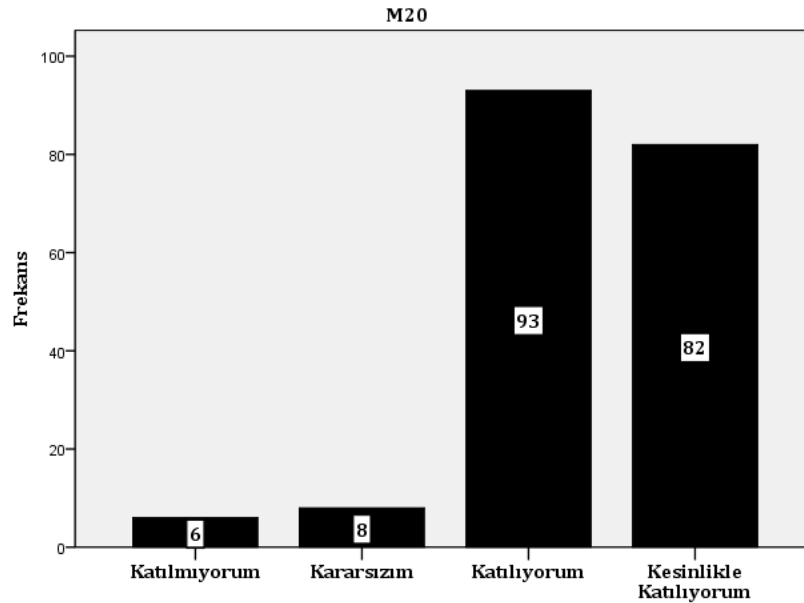
4.3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini cevaplamak için “Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar” alt boyutunda yer alan maddelere bireyler tarafından verilen cevapların frekans değerleri incelenmiştir. Şekil 19’da Madde 9’a, Şekil 20’de Madde 20’ye Şekil 21’de Madde 21’e,

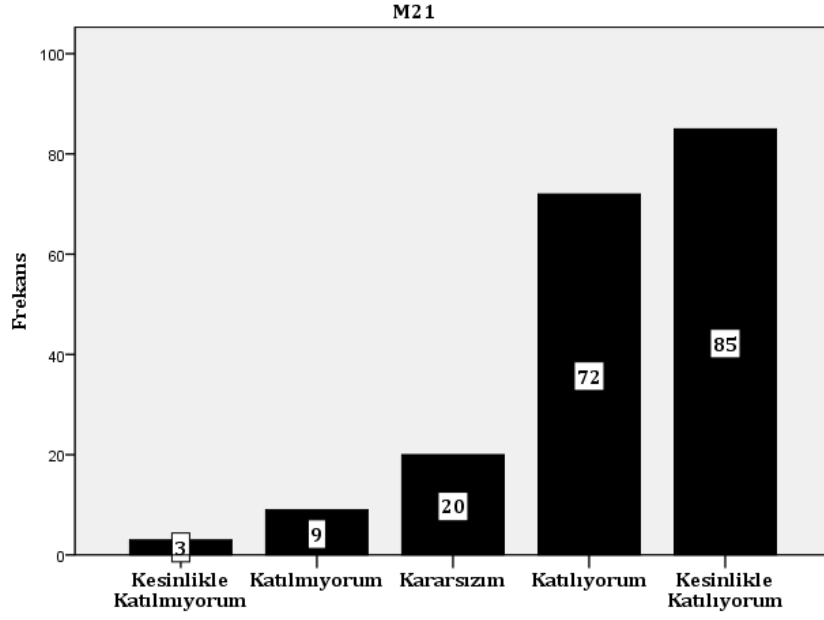
Şekil 22’de Madde 22’ye, Şekil 23’te Madde 23’e, Şekil 24’te Madde 25’e, Şekil 25’te Madde 26’ya, Şekil 26’da Madde 28’e verilen cevaplar gösterilmiştir. Katılımcıların “Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar” alt boyutundaki Madde 9, Madde 20, Madde 22, Madde 25, Madde 26 ve Madde 28’e çoğunlukla “Katılıyorum” cevabını, diğer tüm maddelere çoğunlukla “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmüştür.



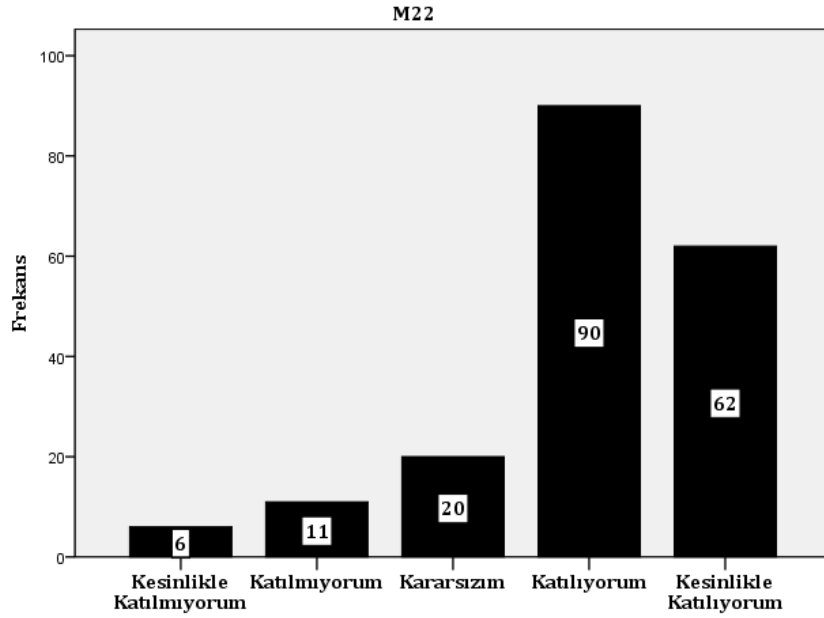
Şekil 4. 15. Madde 9’a Verilen Cevaplar (Türkiye’de tatil yapmak istediğim için Türkçe öğreniyorum.)



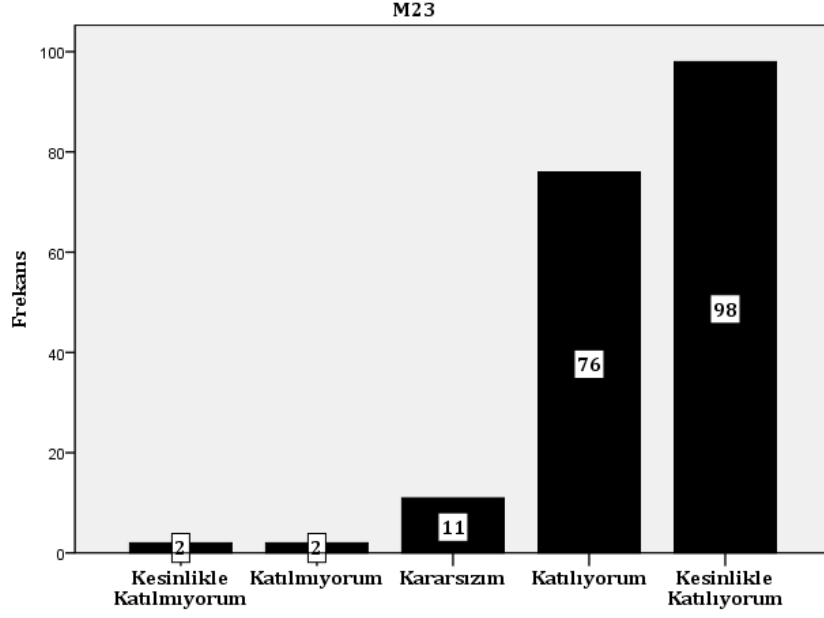
Şekil 4. 16. Madde 20’ye Verilen Cevaplar (Herhangi bir yerde bir Türk ile karşılaştığımda Türkçe konuşabilmek istiyorum.)



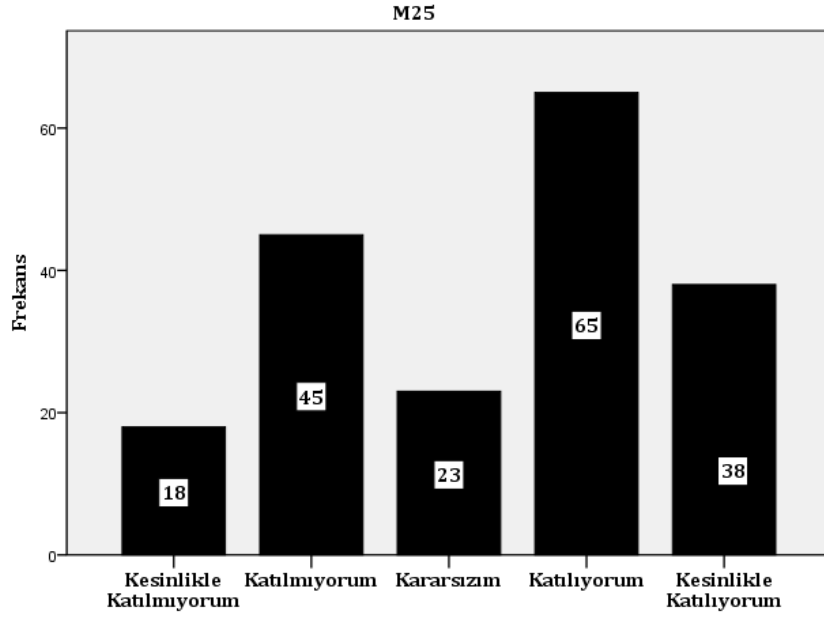
Şekil 4. 17. Madde 21'e Verilen Cevaplar (Türk kültürünü ve tarihini merak ettiğim için Türkçe öğreniyorum.)



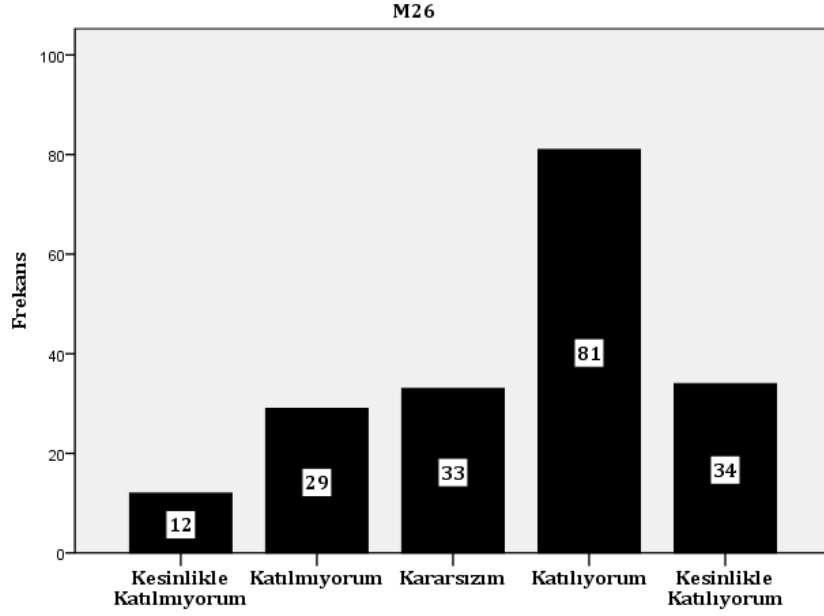
Şekil 4. 18. Madde 22'ye Verilen Cevaplar (Türk dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.)



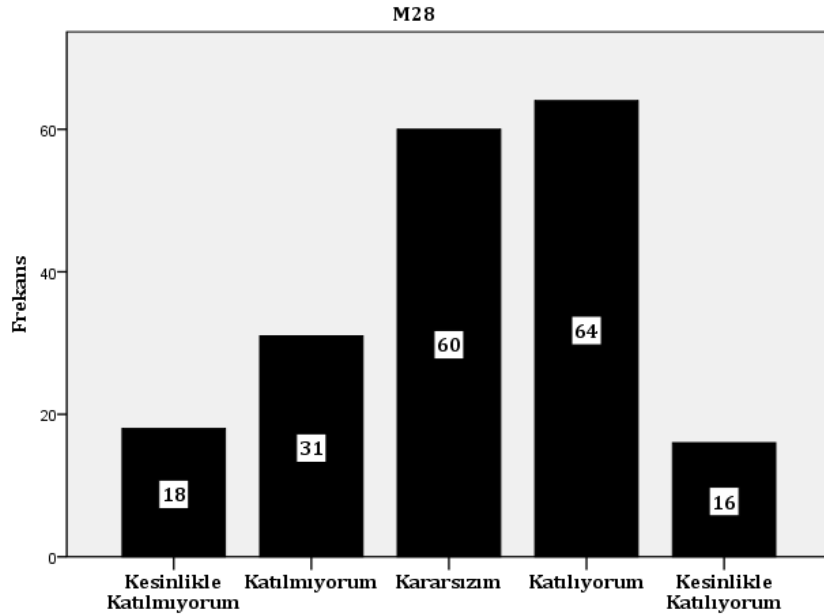
Şekil 4. 19. Madde 23'e Verilen Cevaplar (Türkiye'yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için Türkçe öğreniyorum.)



Şekil 4. 20. Madde 25'e Verilen Cevaplar (Türkiye'deki akrabalarım ile konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.)



Şekil 4. 21. Madde 26'ya Verilen Cevaplar (Hobi olarak Türkçe öğreniyorum.)

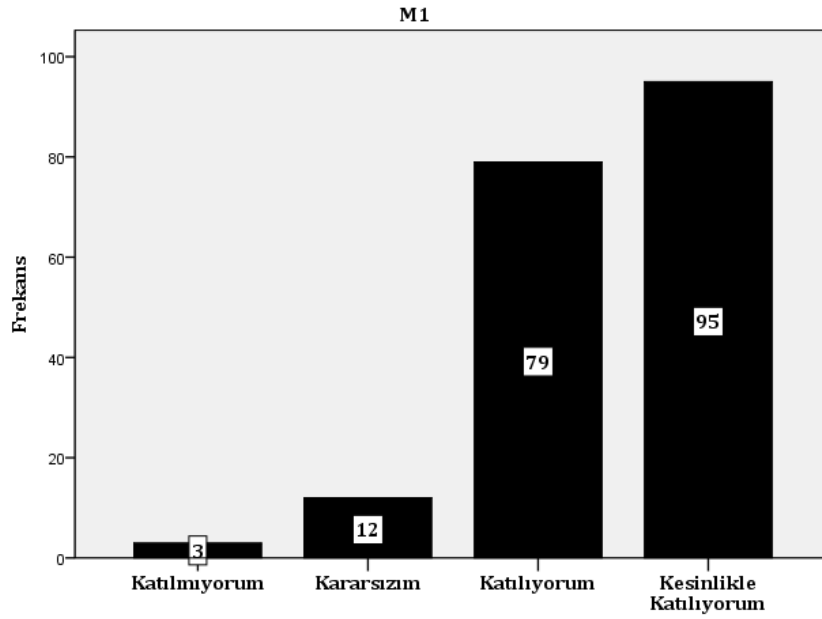


Şekil 4. 22. Madde 28'e Verilen Cevaplar (Türkçenin dünya dili olacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.)

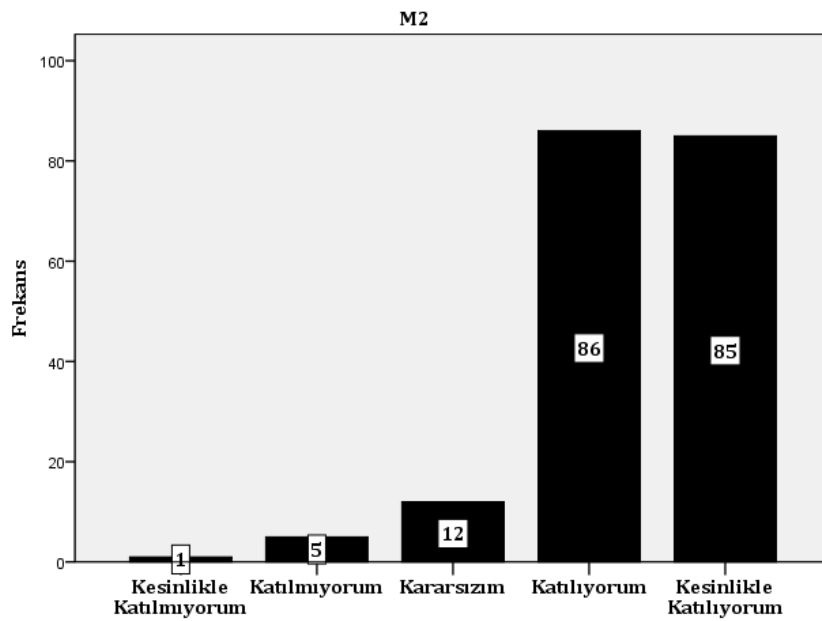
4.3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini cevaplamak için “Sınıf İçi İletişim Kurma” alt boyutunda yer alan maddelere bireyler tarafından verilen cevapların frekans değerleri incelenmiştir. Şekil 27’de Madde 1’e, Şekil 28’de Madde 2’ye, Şekil 29’da Madde 3’e, Şekil 24’te Madde 4’e verilen cevaplar gösterilmiştir. Katılımcıların “Sınıf İçi İletişim Kurma” alt

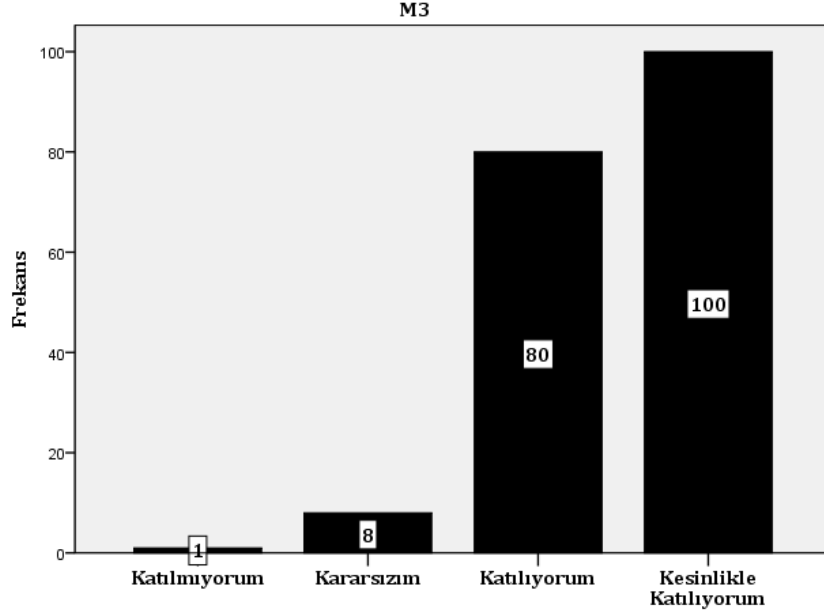
boyutundaki Madde 1, Madde 3 ve Madde 4'e çoğunlukla "Kesinlikle Katılıyorum" cevabını, Madde 2'ye ise çoğunlukla "Katılıyorum" cevabını verdikleri görülmüştür.



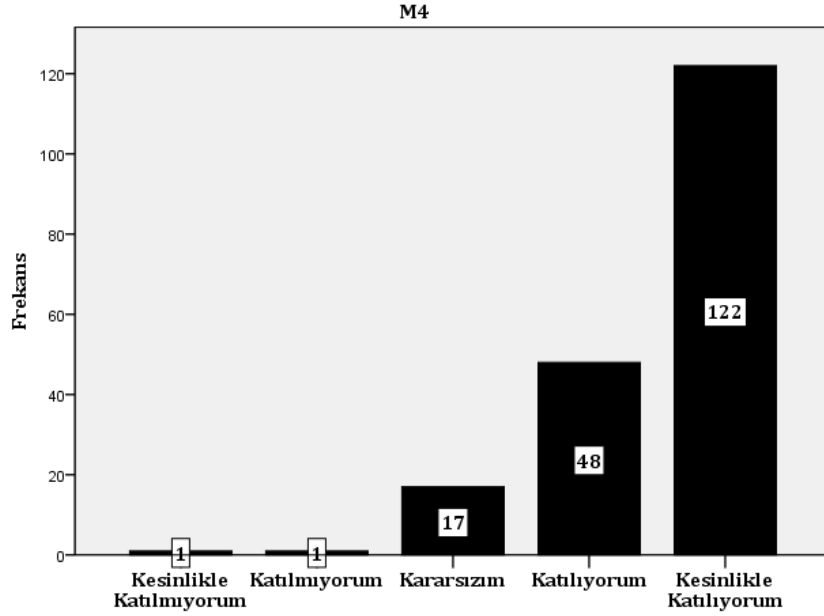
Şekil 4. 23. Madde 1'e Verilen Cevaplar (Sınıf içi konuşmalarımı Türk dilinde yapabilmek istiyorum. Örneğin; tanışma, arkadaşlarıma soru sorma, okutmanın talimatlarını takip etme)



Şekil 4. 24. Madde 2'ye Verilen Cevaplar (Sınıf içi sunum ve gösterimlerimi Türk dilinde yapabilmek istiyorum.)



Şekil 4. 25. Madde 3'e Verilen Cevaplar (Okutmanımla Türk dilini kullanarak iletişim kurabilmek istiyorum. Örneğin; izin isteme, ders materyalleri ile ilgili fikir belirtme)



Şekil 4. 26. Madde 4'e Verilen Cevaplar (Sınıf içi münazaralara Türk dilini kullanarak dâhil olabilmek istiyorum. Örneğin; sosyal sorunlar, kültürel farklılıklar ile ilgili konular ya da tüm güncel konularda)

4.3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan Türkçe Öğrenme İhtiyaç Analizi Ölçeği'nin “Ticaret Yapma”, “Eğitim ve İş İmkânı”, “Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar” ve “Sınıf İçi İletişim

Kurma” alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 12. Türkçe Öğrenme İhtiyaç Analizi Ölçeği’nin Alt Boyutlarından Alınan Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Sınıf İçi İletişim	Kadın	133	17.83	2.15	187	1.026	0.306
	Erkek	56	17.49	1.87			
Eğitim ve İş İmkânı	Kadın	133	32.38	4.86	187	0.533	0.595
	Erkek	56	31.94	5.72			
Ticaret Yapma	Kadın	133	19.60	5.84	187	-2.606	0.010*
	Erkek	56	22.10	6.40			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Kadın	133	30.30	5.16	187	-1.159	0.248
	Erkek	56	31.23	4.65			
Ölçek Toplam Puanı	Kadın	133	107.35	14.43	187	-1.493	0.137
	Erkek	56	110.99	17.18			

*p<0.05

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde sınıf içi iletişim ($t_{(187)} = 1.026$, $p=0.306$), eğitim ve iş imkânı ($t_{(187)} = 0.533$, $p=0.595$) ve bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ($t_{(187)} = -1.159$, $p=0.248$) alt boyutlarında ve ölçeğin genel toplam puanlarında ($t_{(187)} = -1.493$, $p=0.137$) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ticaret yapma alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t_{(187)} = -2.606$, $p=0.010$). Erkeklerin ticaret yapma alt boyutundan aldıkları puanların ($\bar{X}=22.10$) kadınların aldıkları puanlardan ($\bar{X}=19.60$) yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.3.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan Türkçe Öğrenme İhtiyaç Analizi Ölçeği’nin “Ticaret Yapma”, “Eğitim ve İş İmkânı”, “Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar” ve “Sınıf İçi İletişim Kurma” alt boyutlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiş, analiz sonuçları Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 13. Türkçe Öğrenme İhtiyaç Analizi Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Alınan Puanların

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf İçi İletişim	Gruplar arası	31.408	4	7.852	1.852	0.121
	Gruplar içi	780.033	184	4.239		
	Toplam	811.441	188			
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar arası	19.134	4	4.783	0.179	0.949
	Gruplar içi	4912.058	184	26.696		
	Toplam	4931.192	188			
Ticaret Yapma	Gruplar arası	194.183	4	48.546	1.309	0.268
	Gruplar içi	6822.769	184	37.080		
	Toplam	7016.952	188			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar arası	258.881	4	64.720	2.658	0.340
	Gruplar içi	4480.270	184	24.349		
	Toplam	4739.151	188			
Ölçek Toplam Puanı	Gruplar arası	451.842	4	112.960	0.474	0.754
	Gruplar içi	43811.972	184	238.109		
	Toplam	44263.813	188			

Yaşa Göre Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

*p<0.05

Tablo 3'teki tek yönlü ANOVA sonuçları değerlendirildiğinde katılımcıların sınıf içi iletişim ($F_{(4.188)}=1.852$, $p=0.121$), eğitim ve iş imkânı ($F_{(4.188)}=0.179$, $p=0.949$), ticaret yapma ($F_{(4.188)}=1.309$, $p=0.268$) ve bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ($F_{(4.188)}=2.658$, $p=0.340$) alt boyutlarından aldıkları puanların yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca ölçek toplam puanlarının da yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F_{(4.188)}=0.474$, $p=0.754$).

4.3.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan Türkçe Öğrenme İhtiyaç Analizi Ölçeği'nin "Ticaret Yapma", "Eğitim ve İş İmkânı", "Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar" ve "Sınıf İçi İletişim Kurma" alt boyutlarında dil beceri düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiş, analiz sonuçları Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 14. *Türkçe Öğrenme İhtiyaç Analizi Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Alınan Puanların Dil Beceri Düzeyine Göre Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf İçi İletişim	Gruplar arası	17.962	4	4.490	1.041	0.387
	Gruplar içi	793.479	184	4.312		
	Toplam	811.441	188			
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar arası	163.468	4	40.867	1.577	0.182
	Gruplar içi	4767.723	184	25.912		
	Toplam	4931.192	188			
Ticaret Yapma	Gruplar arası	78.590	4	19.648	0.521	0.720
	Gruplar içi	6938.362	184	37.708		
	Toplam	7016.952	188			
Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar	Gruplar arası	160.482	4	40.120	1.612	0.173
	Gruplar içi	4578.669	184	24.884		
	Toplam	4739.151	188			
Ölçek Toplam Puanı	Gruplar arası	405.978	4	101.495	0.426	0.790
	Gruplar içi	43857.835	184	238.358		
	Toplam	44263.813	188			

*p<0.05

Tablo 4'te Türkçe Öğrenme İhtiyaç Analizi Ölçeği'nin alt boyutlarından alınan puanların dil beceri düzeyine göre tek yönlü ANOVA sonuçları değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların sınıf içi iletişim ($F_{(4,188)}=1.041$, $p=0.387$), eğitim ve iş imkânı ($F_{(4,188)}=1.577$, $p=0.182$), ticaret yapma ($F_{(4,188)}=0.521$, $p=0.720$) ve bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ($F_{(4,188)}=1.612$, $p=0.173$) alt boyutlarından aldıkları puanların dil beceri düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte ölçek toplam puanlarının da dil beceri düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(4,188)}=0.426$, $p=0.790$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma

Akdeniz Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi bünyesindeki Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaç durumları nitel ve nicel yönden incelenerek öğrenenlerin ve öğretenlerin dil ihtiyaç analizine ve öğretim sürecine yönelik görüşleri ile birlikte öğrencilerin; ölçekte yer alan “ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, sınıf içi iletişim” alt boyutlarındaki maddelere yönelik verdikleri cevapların frekans değerleri bulunmuştur. Ayrıca Türkçe öğrenme ihtiyaç analizi ölçeğinin “ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim kurma” alt boyutlarında cinsiyete, yaşa ve dil beceri düzeylerine göre anlamlı bir farklılık görülüp görülmediği ortaya konarak elde edilen tüm sonuçlar bu alanda yapılmış diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Sonuçlar değerlendirildiğinde; nitel inceleme yoluyla görüşleri alınan öğrencilerin birden fazla amaç doğrultusunda Türkçe öğrenmek istedikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerinin temelinde ise *Türkiye’de yaşıyor olmalarının* yer aldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra *Türkiye’de çalışmak* ve *Türk kültürünü tanımak* gibi amaçlarının bulunduğu da görülmektedir. *Türk kültürünü tanımak* amacıyla Türkçe öğrenenler arasında bir öğrencinin dışında tüm öğrenciler Türkiye’de yaşamak ve Türkiye’de eğitim almak için Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda *Türk kültürünü tanımak* amacının ikincil bir amaç olduğu söylenebilir. Söz konusu amaçların yanında *Türkiye’de eğitim almak* amacının da katılımcılar arasında sıklıkla dile getirilen bir amaç olduğunu ifade etmek mümkündür. Öğrencilerin Türkiye’de yaşamak, çalışmak ve eğitim almak şeklinde sıralanan önemli ihtiyaçlarına ek olarak; *Türk olan yakınlarıyla iletişim kurabilmek*, *Türkiye’ye turist olarak gelmek*, *farklı dilleri öğrenmek* gibi amaçlarının bulunduğu da görülmüştür. Çangal’ın (2013) benzer çalışmasında Bosna-Hersek’te Türkçe öğrenen kursiyerlerin “ticaret yapma ihtiyacı” temel ihtiyaç olarak ortaya çıkarken; “bireysel ilgi ve ihtiyaçlar,” “eğitim ve iş imkânı” unsurları en düşük dil ihtiyaçları olarak belirlemektedir. Boylu ve Çangal (2014)’ın İran’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik olarak yaptıkları araştırmada ise en az tercih edilen alt boyutun “ticaret yapma” olduğu ortaya çıkmıştır. Başar ve Akbulut’un (2016) Tiflis Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen öğrencilerle yapmış oldukları çalışmada da “bireysel ilgi ve ihtiyaçlar” ile “eğitim ve iş imkânı” unsurları

ilk sırada yer alan ihtiyaçlarken, “sınıf içi iletişim kurma ihtiyacı” en son ihtiyaç olarak belirmiştir. Bayraktar ve Çalışkan (2012)’ın Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde yaptıkları ihtiyaç analizi araştırmasında öğrencilerin hangi amaçlarla Türkçe öğrendiklerine yönelik sorunun yanıtının çoğunlukla “yeni bir dil öğrenmek” olduğu ifade edilmektedir. Tok ve Yığın (2013) da “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması” başlıklı araştırmalarında öğrencilerin Türkçeyi öğrenmede ekonomi, eğitim, turizm, siyaset ve evlilik olmak üzere 5 farklı araçsal motivasyona; akrabalık bağları, tarihî ve dinî bağlar yoluyla da bütünleştirici motivasyona sahip olduklarının görüldüğünü belirterek Avrupa ülkelerinin Türkiye’yi gerek ekonomik yönden gerekse eğitim ve turizm açısından tercih ettiklerini, buna bağlı olarak da Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını; Uzak Doğu ülkelerinden gelenlerin de genellikle ekonomik nedenlerle Türkçe öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak dil seviyelerine yönelik görüşleri incelendiğinde tüm kur seviyelerinde yer alan katılımcıların büyük bir çoğunluğunun C1 düzeyinin ihtiyaçlarını karşılama yönünde yeterli olacağını düşündüğü görülmüştür. Türk olan yakınlarıyla iletişim kurmak ve turist olarak Türkiye’de bulunmak gibi amaçları bulunan katılımcıların bir kısmının ise B1-B2 düzeyinin yeterli olacağını ifade ettikleri belirlenmiştir. Hiçbir öğrencinin A1-A2 düzeyini ihtiyaçlarını karşılayacak derecede yeterli görmediği de göz önünde bulundurulduğunda araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak Türkçeyi dil bilgisiyle, mecaz ifadeleri ve resmî diliyle olabildiğince iyi anlayabilecek ve dili gerek yazılı gerekse sözlü anlatımda mümkün olduğunca hâkim olabilecek derecede iyi öğrenmek istedikleri ifade edilebilir. Phutkaradze (2018)’nin yaptığı çalışmada ise öğrencilerin (düzensiz göçmen olmaları dolayısıyla) dilsel ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran kısa bir öğretim süreci talep ettikleri ortaya konmuştur. Bu noktadan hareketle seviye ve hız temelinde dil öğrenme ihtiyacının içinde bulunulan şartlara ve refah düzeyine bağlı olarak değişkenlik gösterdiği düşünülebilir.

Öğrencilerin dil becerilerine yönelik ifadelerine bakıldığında da en çok ihtiyaç hissettikleri dil becerisinin *konuşma* olduğu, daha sonra da *dinleme*, *okuma* ve *yazma* becerilerine gereksinim duydukları tespit edilmiştir. Türkiye’de yaşamak, çalışmak ve eğitim almak amaçları doğrultusunda ilk gereksinim olarak ortaya çıkan sözlü dil becerisi ihtiyacının, güdülen amaca yönelik doğal bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, sosyal hayatta en sık kullandıklarını ifade ettikleri dil becerileri de bu verileri destekler yöndedir. En sık kullanılan dil becerileri, en çok ihtiyaç duyulan dil becerilerine paralel olarak *konuşma*, *dinleme*, *okuma* ve *yazma* şeklinde sıralanmaktadır. Öğrencilerin en çok

zorlandıkları dil becerilerinin ise *konusma* ve *yazma* becerileri olduğu görülmektedir. Dinleme becerisinde zorlanma sebebi olarak ise farklı ağızların kullanılması gösterilmiştir. Demir (2017) de araştırmasında uluslararası öğrencilerin dinleme becerisi bağlamında en çok güçlük çektiği alt becerinin standart Türkçenin dışındaki aksanlı konuşmaları anlayabilmek olduğunu tespit etmiştir. Phutkaradze (2018) de alanla ilgili yaptığı çalışmada göçmenlerin en çok ihtiyaç duydukları becerilerin konuşma (%75,29) ve dinleme becerisi (%36,47) olduğunu belirtmiştir. Boylu ve Çangal (2014) ile Koçer (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da Türkçe öğrenen öğrencilerin gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında en çok konuşma becerisini geliştirmeye ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir. Iwai ve diğerleri (1998-1999) de Hawai’de Japonca öğrenen öğrencilerin ihtiyaç analizini yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin genellikle okuma-yazma ve kanji öğrenimi yerine daha fazla konuşma etkinliğini tercih ettikleri, resmi konuşmanın yanı sıra gündelik konuşmayı öğrenme isteğinin ağır bastığını belirtmişlerdir. Demir ve Genç (2018)’in “Akademik Türkçe Etkinliklerine Yönelik Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri” konulu çalışmalarında ise uluslararası öğrencilerin üniversitede okudukları bölüm derslerinde anlamaya dayalı dil becerilerinin yoğun olarak kullanıldığı etkinliklerin başarıya ulaşmada daha önemli olduğu görüşünü paylaştıkları; buna rağmen akademik eğitim görmeleri dolayısıyla yazma etkinliklerini daha önemli buldukları belirtilmektedir. Yine Demir (2017)’in uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını tespit etmeye yönelik çalışmasında Türkiye’de lisans ve lisansüstü öğrenim gören uluslararası öğrencilerin akademik ortamlarda dört dil becerisinden en çok yazmada zorlandıkları ortaya konmuş; bu da yazmanın, hem en az kullanılan hem de öğrencilerin en çok zorlandığı beceri olması, becerilerin kullanım sıklığı ile zorluk seviyesi arasında ters bir orantı bulunması, becerilerin kullanım sıklığı azaldıkça kullanım zorluğunun artması ile ilişkilendirilmiştir.

Temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik öneriler kısmında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, kendi eksikliklerini gidermeye yönelik çalışmaları kendilerinin yapması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenciler ayrıca temel dil becerilerine ilişkin unsurların eğitim programında ve ders kitaplarında daha yoğun bir şekilde ele alınması gerektiğini ifade ederek, sınıf içinde de bu beceriler doğrultusunda etkinliklere ağırlık verilmesini istemişlerdir. Başar ve Akbulut (2016) Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik olarak yaptıkları çalışmada kursiyerlerin “sınıf içi iletişim kurma” amaçlarını genel olarak ‘sınıf içerisinde konuşma yapabilmek ve yapılan konuşmaları anlayabilmek’ şeklinde yorumlamışlardır. Balçıkınlı (2010) Florida Üniversitesinde Türkçe öğrenen bir grup

öğrencinin dil ihtiyaçlarını incelediği (alanın ilk araştırması olarak bilinen) çalışmasında gerek sınıf içi gerek sınıf dışı iletişimde özellikle doğal öğrenme ortamına ihtiyaç duyulduğunu ifade ederek öğrencilerin gerçek dil kullanımına maruz kalabilmelerini sağlama konusunda öğretmenlere önemli görev düştüğünü belirtmiştir.

Öğrencilerin dil bilgisi öğretimi konusundaki görüşlerine göre dil bilgisi dil öğretiminin bir parçasıdır, bu nedenle de öğretilmesi gereklidir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu konuda hemfikir olduğu görülmüştür. Buna karşın bazı öğrenciler dil bilgisinin temel seviyede öğretilmesinin yeterli olduğunu düşünürken bir kısmı da öğretimi gereksiz bulmaktadır. Dil bilgisi öğretiminin gereksiz olduğunu düşünen öğrencilerin Türkiye’de çalışmayı veya eğitim almayı planlamayan öğrencilerden oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda bu görüşün kayda değer bir veri olduğunu söylemek mümkündür. Dil bilgisi eğitiminin kimler için önemli olduğu konusundaki düşünceleri sorulduğunda ise öğrencilerin *Türkiye’de çalışmak isteyenler için, Türkçe öğrenen herkes için, Türkçeyi üst düzeyde kullanmak isteyenler için, Türkiye’de eğitim almayı düşünenler için* şeklinde bir sıralama yaptıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra konuşurken dil bilgisi hatası yaptıklarında karşı tarafın kendilerini anladığını söyleyen öğrenciler çoğunluğu oluşturmaktadır. Bir grup öğrenci de iletişim sırasında dil bilgisi hatası yapmaları durumunda karşı tarafın kendilerini anlamakta güçlük çektiğini ifade etmiştir. Güneş (2013) de dil bilgisinin bir iletişim aracı olmakla birlikte dili “tanıma ve öğrenme” sürecinde doğru kullanmak ve geliştirmek için gerekli olduğunun altını çizmektedir.

Öğrencilerin, ders kitaplarının dil ihtiyaçlarını karşılamada yeterliliği konusundaki görüşleri incelendiğinde bir kısım öğrencinin kullandıkları ders kitaplarını dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilen, anlaşılır ve içerik bakımından yeterli materyaller olarak tanımladıkları görülmüştür. Bununla birlikte ders kitaplarına yönelik olumsuz görüş bildiren öğrencilerin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin mevcut dil düzeyleri yükseldikçe daha çok görüş bildirmiş olmaları da dikkate değer bir veridir. Biçer ve Alan (2017)’in “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyelilerin İhtiyaçlarına Yönelik Bir Eylem Araştırması” başlığını taşıyan çalışmalarında Suriyeli öğrencilerin öğrenme sürecini zenginleştirecek farklı materyallere ve ortamlara ihtiyaç duydukları; kitap, bilgisayar ve internetten daha fazla yararlandıkları, derslerde günlük hayatla bağlantı kurulmasının önemli olduğu ve özellikle teknolojik materyallerle öğrenmeye gereksinim duydukları, bu ihtiyaçların giderilebilmesi için ise ders dışında da birtakım etkinliklerin yürütülmesi gerektiği ifade edilmektedir. Şeyh Jolandan ve Momtaz (2015) da “İranlılara Rusça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve İhtiyaçlar” adlı araştırmalarında eğitim materyallerinin erişilebilir ve anlaşılır

olması gerektiğinin altını çizerek zor ve anlaşılmaz materyallerin öğrencilere yardımcı olamamakla kalmayıp isteksizlik ve kafa karışıklığı yaratabildiğini, hatta seçilen bazı elverişsiz materyallerin öğretmenin kendisi tarafından bile anlaşılamadığını belirtmiş ve söz konusu materyallerin öğrencilerin seviyesine göre sadeleştirilmesi tavsiyesinde bulunmuşlardır. Görülmektedir ki, dünyanın farklı bölgelerinde Türkçe ya da başka bir dil öğretiminde doğru materyal seçimi öğrenciyi güdüleyecek ve hedefe ulaşmasını kolaylaştıracak başlıca gereksinimlerden biridir.

Birlikte eğitim gördükleri yaş grubuna ilişkin görüş belirten öğrencilerin büyük çoğunluğunun farklı yaş gruplarından öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almasını olumlu değerlendirdikleri görülürken, çoğunluk olmasa da öğrencilerin önemli bir kısmının bu durumun eğitim sürecine herhangi bir şekilde etki etmediğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu verilere dayanarak farklı yaş gruplarından oluşan bir sınıfın yaş farklılıkları nedeniyle olumsuz etki yaratmadığı, aynı yaş gruplarından oluşan sınıflara da özel olarak ihtiyaç duyulmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğreticilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde dil ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde ihtiyaç belirlemenin gerekli olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. İhtiyaçların belirlenmesi aşamasında ise *öğrenciyi tanıma* ve *öğretim faaliyetlerini planlama* şeklinde başlıca iki amacın olduğu görüşü hakimdir. Yine öğretici görüşleri doğrultusunda ihtiyaç analizinin öğrenciyi tanımak için gerekli olduğu ve bu yolla *öğrencinin düzeyini ve öğrenme beklentisini/amacını belirleme, rehberlik faaliyetlerini düzenleme* yönünde imkânlar yaratılabileceği sonucuna varılmıştır. Öğreticiler özellikle öğrencilerin dili öğrenme amacı ve dil seviyelerinin belirlenmesi yönünde ihtiyaç analizi yapmanın gerekliliğine dikkat çekmişlerdir.

Öğreticilerin birçoğunun öğretim sürecinin; birden fazla amaç doğrultusunda, özellikle öğretim içeriğinin seçimi ve etkinliklerin belirlenmesi noktasında planlanabilmesi için ihtiyaç analizi yapılması gerektiği konusunda hemfikir olduğu görülmüştür. Öğretici görüşlerine odaklanıldığında *seviye ve beklentilere uygun öğrenci gruplarının oluşturulması, öğretim programının ve öğretim mekanlarının düzenlenmesi* konularında ihtiyaç analizinin temel dayanak olacağını söylemek mümkündür.

Öğreticilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programına yönelik görüşleri incelendiğinde mevcut öğretim programını genel olarak yeterli bulmadıkları, yeni bir öğretim programına gereksinim duyulduğu yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Mevcut programın düzenlenmesi/yeni programın oluşturulması aşamasında ise esas alınması gereken

noktaların; *öğrenme beklentisi/amacı, yaş, basamaklı öğretim modeli, ana dili ve kültürel farklılıklar* ile *eğitici görüşleri* olarak sıralandığı ortaya konmuştur. Koçer (2013)'in ilgili çalışmasında ortaya çıkan sonuca göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef grubun beklentilerine, tutumlarına, dil ihtiyaçlarına, ilgilerine, yaş seviyelerine ve sosyal ihtiyaçlarına cevap veren içerik temelli bir program hazırlanması gerekmektedir. Yine bu çalışmada öğretmenlerin program geliştirmedeki rolünün Richards (2001) ve Nunan (1999)'ın yabancı dil eğitiminde program geliştirmede sadece öğretmenlerin rolü olması gerektiğinin altını çizmelerine karşın sınırlı olduğu belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca bu iki uzmanın ABD'de 50 eyaletin tümünde yabancı dil programlarını alan uzmanı öğretmenlerin bir araya gelerek kapsamlı ihtiyaç analizleri yapmak suretiyle geliştirdiklerini söyledikleri de ifade edilmektedir. Buna istinaden yeni programın söz konusu hususlar ve eğitici görüşleri doğrultusunda düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Phutkaradze (2018)'nin ilgili araştırmasında da öğrencilerle düzensiz göçmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin yapılan görüşmeler sonucunda, mevcut program ve materyallerin düzensiz göçmenlerin Türkçe öğretimine yönelik verimli olamayacağı, onların dilsel ihtiyaçlarını dikkate alan bir program geliştirilmesi ve bu program içeriğinin düzensiz göçmenler tarafından belirlenmesi yönünde bir ihtiyacın ortaya çıktığı belirtilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli bir paya sahip olan öğrencilerin, niteliklerinin ve yeterliklerinin neler olması gerektiği yönündeki öneriler kısmında nitelikli bir öğrencinin; dil-kültür ilişkisini sürekli göz önünde bulunduran, öğrenciyi güdüleyen, özgün ve nitelikli materyaller tasarlayıp kullanan, dil bilgisi öğretimiyle dil becerilerini ilişkilendiren, derslerinde öğretim sürecini eğlenceli hale getiren kültürel öğelere (oyun, şarkı, film vb.) yer veren, ayrıca ölçme-değerlendirme alanında da kendini geliştirmeye açık bir yapıda olması gerektiğine ilişkin görüşler ortaya konmuştur. Bu kayda değer görüşlerin; dil öğretim sürecinin öğrenci odaklı (kültürel özellikleri dikkate alma, öğrenciyi güdüleme), öğretim süreci odaklı (materyal tasarlama/kullanma, teknolojiye yararlanma, öğrenme sürecini eğlenceli hale getirme, ölçme ve değerlendirme) ve beceri odaklı olması nedeniyle bu alanda çalışan öğrencilerin ve öğretici adaylarının bu noktalarda kendilerini geliştirmesi gerektiğine işaret ettiğini söylemek mümkündür. Araştırmanın bu bağlamdaki sonucu Phutkaradze (2018)'nin araştırması ile paralellik göstermektedir. Nitekim söz konusu çalışmada düzensiz göçmenlere verilecek derslerin, hedef kitlenin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alan ve alanında donanımlı öğretmenler tarafından verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerden düzensiz göçmenlere verilecek eğitimde kullanılacak olan programda bulunması gereken on konu başlığının istendiği, fakat

okutmanların bununla ilgili sadece ortalama üç başlıkla sınırlı kaldıkları, bunun da öğreticilerin bu hedef kitleye yönelik bilgi birikimlerinin eksik olduğu ile açıklanabileceği belirtilmiştir.

Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda öğreticilerin büyük çoğunluğunun uzaktan dil öğretimi yapılabileceği görüşünde olduğu görülmektedir. Doğru bir planlama ve altyapı ile bunun mümkün olabileceğini savunan katılımcıların ölçme ve değerlendirme faaliyetleri noktasında görüş ayrılığına düştükleri; bir kısmının sınavların yüz yüze olması gerektiği görüşünü savunurken, çoğunluğunun bu süreçte gelişmiş ve güvenilir çevrim içi sınav programları kullanılabileceğini belirttiği görülmüştür.

Nicel inceleme sonuçlarına bakıldığında katılımcıların “ticaret yapma” alt boyutundaki tüm maddelere (Türk ziyaretçilere kendi ülkelerinde rehberlik yapabilme, yine kendi ülkelerinde otelde konaklayan Türk müşterilere yardımcı olabilme, alışverişleri sırasında Türk müşterilere yardımcı olabilme, tur satışı yapabilme, Türk ziyaretçilerin havaalanındaki giriş-çıkış işlemlerini yapabilme, Türk müşterilere restoranda yemek servisi yapabilme amacıyla Türkçe öğrendikleri yönündeki maddeler) genellikle katıldıkları görülmektedir. “Eğitim ve iş imkânı” alt boyutundaki maddelere (Türkiye’de yükseköğrenim görme amacıyla, gelecekte Türkiye’de yaşamak düşüncesiyle ve Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağına olan inançları dolayısıyla Türkçe öğrendikleri yönündeki maddeler) çoğunlukla “Kesinlikle katılıyorum” cevabını, diğer tüm maddelere ise (uzmanlık alanlarına ilişkin akademik/teknik Türkçeyi anlayabilme, bilişim teknolojilerini akademik hedefleri doğrultusunda Türk dilinde kullanabilme, resmî görüşmelerini Türk dilinde yapabilme, Türkiye’de alanları ile ilgili bir meslekte çalışabilme, işleriyle ilgili olarak Türkçe konuşabilme amacıyla Türkçe öğrendikleri yönündeki maddeler) genel olarak “Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmüştür. Katılımcılar “bireysel ilgi ve ihtiyaçlar” alt boyutundaki maddelere (Türkiye’de tatil yapma, herhangi bir yerde bir Türk ile karşılaştıklarında Türkçe konuşabilme, Türk dizilerini anlayabilme, Türkiye’deki akrabalarıyla konuşabilme, hobi olarak bir dil öğrenme amacıyla ve Türkçenin dünya dili olacağına inanmaları dolayısıyla Türkçe öğrendikleri yönündeki maddeler) çoğunlukla “Katılıyorum” cevabını verirken diğer maddelere (Türk kültürünü ve tarihini merak ettikleri ve Türkiye ile Türkleri kendilerine yakın hissettikleri için Türkçe öğrendikleri yönündeki maddeler) çoğunlukla “Kesinlikle katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Orhan (2019)’ın yaptığı araştırmada da İsveç’te yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkiye’ye turistik ziyaretleriyle başlayan Türk kültürü ve tarihini öğrenme merakı ve Türk dizilerini anlayabilme isteğiyle Türkçe öğrenme ve konuşma gereksinimlerinin arttığı belirtilmektedir. Özdemir (2016) de araştırmasında İskoçya’da yabancı dil olarak Türkçe

öğrenen kursiyerlerin Türk gelinlerinin aileleriyle iletişim kurma; Türk kültürünü ve mimarisini daha iyi anlama amacıyla Türkçe öğrenmeye eğilimli olduklarını tespit etmiştir.

Katılımcıların “sınıf içi iletişim kurma” alt boyutundaki maddelere (sınıf içi konuşmalarını Türk dilinde yapabilme, okutmanlarıyla Türk dilini kullanarak iletişim kurabilme, sınıf içi münazaralara Türk dilini kullanarak dahil olabilme amacıyla Türkçe öğrendikleri yönündeki maddeler) -bir maddenin dışında- çoğunlukla “Kesinlikle katılıyorum” cevabını, yalnızca tek bir maddeye (sınıf içi sunum ve gösterimlerini Türk dilinde yapabilme amacıyla Türkçe öğrendikleri yönündeki madde) çoğunlukla “Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir.

Türkçe öğrenme ihtiyaç analizi ölçeğinin “ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim kurma” alt boyutlarında *cinsiyete* göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakıldığında bağımsız gruplar için t-testi ile analiz sonuçlarına göre sınıf içi iletişim, eğitim ve iş imkânı ile bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutlarında ve ölçeğin genel toplam puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ticaret yapma alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Erkeklerin ticaret yapma alt boyutundan aldıkları puanların kadınların aldıkları puanlardan yüksek olduğu görülmektedir. Çangal ve diğerleri (2018) benzer bir çalışmada, Kazakistan'da Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik olarak yaptıkları araştırmada “sınıf içi iletişim kurma” boyutunda Kazakistan'daki kızların Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının erkeklere oranla daha fazla olduğunu saptamış, bunun ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre derse katılım aşamasında daha aktif olmaları ve derste konuşma ihtiyacını daha fazla hissetmelerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Türkçe öğrenme ihtiyaç analizi ölçeğinin “ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim kurma” alt boyutlarında *yaşa* göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelendiğinde tek yönlü ANOVA ile analiz sonuçlarına göre ölçek toplam puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Orhan (2019)'ın çalışmasında ise İsveç'te Türkçe öğrenen 30 yaş üzeri kursiyerlerin “ticaret yapma” ihtiyacının belirgin olduğu ifade edilmiştir. Çangal ve diğerleri (2018) ise çalışmalarında 26–30 yaş arasındaki öğrencilerin “sınıf içi iletişim kurma” boyutunda Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının arttığını belirlemişlerdir.

Türkçe öğrenme ihtiyaç analizi ölçeğinin “ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim kurma” alt boyutlarında *dil beceri düzeyine* göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırıldığında da tek yönlü ANOVA ile analiz sonuçları

katılımcıların sınıf içi iletişim, eğitim ve iş imkânı, ticaret yapma ile bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutlarından aldıkları puanların dil beceri düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Ölçek toplam puanlarının da dil beceri düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmüştür.

Sonuç olarak; Türkçe öğrenme ihtiyaç analizi ölçeğinin “ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim kurma” alt boyutlarında *yaş* ve *dil becerileri* faktörlerine göre anlamlı sayılabilecek bir değişiklik göstermezken; yalnızca “ticaret yapma” alt boyutunda *cinsiyete* göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiş, diğer boyutlarda *cinsiyete* göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakıldığında ölçeğin genel toplam puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Çelik ve İpek (2019) Varşova Yunus Emre Enstitüsü’nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile yaş, cinsiyet ve kur düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen dil öğrenme ihtiyaçları ile eğitim durumları ve kursa katılma süreleri arasında anlamlı bir fark bulunduğunu tespit ederken Deliktaş (2019) araştırmasında katılımcıların dil ihtiyaçlarının, cinsiyet, yaş ve ana dili gibi faktörlere göre anlamlı sayılabilecek bir değişiklik göstermediğini ortaya koymuştur.

5.2 Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları ve tüm benzer araştırma sonuçları dikkate alındığında; öğrencilerin Türkçeyi Türkiye’de ya da Türkiye dışında öğreniyor olmaları; Türkiye’de yaşıyorlarsa göçmen, turist, iş adamı/tüccar, öğrenci/akademisyen, Türkçe evli vb. olma durumları; Türkiye dışında bulunuyorlarsa özellikle Türkçeye maruz kalma durumları doğrultusunda uygun öğretim programı ve materyale ihtiyaç duydukları görülmektedir. Gerek akademik Türkçe gerekse günlük konuşma dili öğrenmeye ihtiyaç duyan öğrencilerin çoğunlukla hemfikir olduğu “sözlü iletişim becerisinin öncelikli olarak geliştirilmesi gerektiği önerisi” doğrultusunda konuşma başta olmak üzere, dinleme, anlama ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik, işlevsel materyaller oluşturulması yararlı görülmektedir. Yine öğrencilerin çoğunluğunun dil bilgisi öğretimini yararlı ve gerekli bulmalarına bağlı olarak başlangıçtan en üst seviyeye kadar dil bilgisi kurallarını anlaşılır bir şekilde ifade eden ve basamaklı öğretim modeline uygun olarak düzenlenmiş eğitim materyali geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Türkçe öğrenme ihtiyaç analizi ölçeğinin ticaret yapma alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermesi ihtiyaç değerlendirmesinin farklı alanlara özel olarak uygulanabileceği yönünde de fikir verebilir.

Öğretici görüşleri çerçevesinde de öğrencilerin seviye ve beklentilerine uygun gruplar oluşturulması, öğretim programının ve öğretim mekanlarının “öğrenme beklentisi/amacı, yaş, basamaklı öğretim modeli, ana dili ve kültürel farklılıklar ile eğitici görüşleri” doğrultusunda düzenlenmesi yararlı olacaktır.

Öğretimde önemli bir paya sahip öğreticilerin de hedef kitlenin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almış, alanında donanımlı, kendisini sürekli geliştiren ve yenileyen, öğrenciyi güdüleyen, kültür aktarımını gerçekleştirebilecek şekilde hedef dilin kültürüne bizzat maruz kalmış ve o kültürü özümsemiş nitelikte olmalarının dil öğrenim sürecini daha memnuniyet verici ve daha anlamlı hale getireceği varsayılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, M.S. (2010). Kaşgarlı Mahmut'un Türkçe öğretim yöntemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 27-35. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156979>
- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm von Humboldt'da dil-kültür bağlantısı*. İnkılâp Kitabevi.
- Akinoğlu, O. (2010). *Öğretim kuram ve modelleri*. Pegem Akademi.
- Aksan, D. (2011). *Dil, şu büyüğü düzen*. Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil / ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyüz, Y. (1994). *Türk eğitim tarihi*. Kültür Koleji Yayınları.
- Alcı, B. (2014). Eğitim programı tasarımı ve modeller. H. Şeker (Eds.). *Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar Yaklaşımlar (ss.71-88)*. Anı Yayıncılık.
- Anthony, E.M. (1963). Approach, method, and technique. *ELT Journal*, 7(2), 63-67, <https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>
- Ayaz H. ve Akkaya, A. (2009). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bazı düşünceler, *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, 8, 214-218.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 81-94.
- Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Balçıkınlı, C. (2010). A study on needs analysis of learners of Turkish language. *Sino-US English Teaching, USA*, 7, 24-28.
- Barın, E. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla yazılan “ecnebilere mahsus” elifbâ kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 121-136. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156985>
- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1005-1020.
- Batı, U. (2020, Ocak 24). *Düzensiz gelir beyin sağlığını olumsuz etkiliyor*. Nişantaşı Üniversitesi. ET: 18.12.2020 <https://www.nisantasi.edu.tr/HaberDetay/prof-dr-ugur-bati-duzensiz-gelir-beyin-sagligini-olumsuz-etkiliyor.html>'den

- Benhür, M. H. (2006). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenin önemi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 45-53. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/721397>
- Berwick, R. (1989). *Needs assessment in language programming: from theory to practice*. In R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp.48-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Biçer, N. ve Alan. Y. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin ihtiyaçlarına yönelik bir eylem araştırması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (3),862-878. https://iojes.net/index.jsp?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=IOJES_2490.pdf&key=40707
- Boylu, E. ve Çangal Ö. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1632>
- Brindley, G. (1989). *The role of needs analysis in adult ESL program design*. In R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp.63-78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Longman.
- Budak, Y. (2000). Dün bugün bağlamında yabancı dil öğretim amaçlarına disiplinler arası bir yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, 147.
- Burhan, N. (1984). İhtiyaç Kavramı üzerine düşünceler ve kamu ekonomisi. *İstanbul İktisat Dergisi*, 38 (3-4), 17-34. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/8300>
- Burton, J.K. ve Merrill, P.F. (1991). *Needs assessment: goals, needs and priorities*. In L.J. Briggs, K.L. Gustafson, ve Tillman, M.H. (Eds.), *Instructional design principles and applications* (pp. 17-43). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Bümen, N.T. ve Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştirel bir çözümleme. *Kastamonu*

Eğitim Dergisi, 22(3), 1123-1144. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209908>

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Eğitim Kitabevi.

Chamot, A.U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.

Cohen, A.D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman.

Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L.P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.

Çalışkan, N. ve Bayraktar, S. (2012). Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda bir ihtiyaç analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi örneği. *VII. Uluslararası Türk Dili Kurultayı*, 24-28.

<https://avesis.aybu.edu.tr/yayin/2b169fa8-75a2-4914-ad3a-101cff0ad4e0/yabancilara-turkce-ogretiminde-dil-ihhtiyac-analizi-kahire-yunus-emre-turk-kultur-merkezi-orneği>

Çangal, Ö. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çangal, Ö., Adıyaman, H., Yazıcı, M.H. (2018). Kazakistan'da Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaç analizi: Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi örneği. *1st International Symposium of Teaching Turkish as a Foreign Language, Gent/Belçika*, ISBN:978-3-631-66705-7, ss. 79- 90.

https://www.researchgate.net/publication/328132075_The_Language_Needs_Analysis_of_Turkish_Learners_in_Kazakhstan_An_Example_of_International_Hoca_Ahmet_Turkish-Kazakh_University

Çebi, A. ve Durmuş, T. (2012). Türkiye ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ile ABD Massachusetts İngilizce eğitimi çerçeve programı'nın karşılaştırılması. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 2 (1), 2146-7463. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423906134.pdf>

- Çelenk, S. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi
- Çelik, N. ve İpek, S. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Polonya örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 4(2), 101-136. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/50736/614323>
- Declercq, E.R., Bichell, T.J.V., Center, J.K. (1997). Population-based needs assessment. Bringing public health to midwifery practice. *Journal of Nurse-Midwifery*, 42(6), 478-488. [https://doi.org/10.1016/S0091-2182\(97\)00081-5](https://doi.org/10.1016/S0091-2182(97)00081-5)
- Deliktaş, A. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İstanbul örneği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, D. (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Demir, D. ve Genç, A. (2018). Akademik Türkçe etkinliklerine yönelik öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri. *Türkiyat Araştırmaları*, 15, 91-104.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2016). *Türk dili el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Der Yayınevi.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1994). *Genel öğretim yöntemleri*. Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Dilekli ve Karagöz (2018). İhsan Sungu’ nun program değerlendirme modelinin Avrupa ve Amerika’da yaygın kullanılan program değerlendirme modelleri ile karşılaştırılması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 467-496. <http://doi.org/10.26466/opus.391195>
- Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Programı CEFR (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Language Policy Unit, Strasbourg: Council of Europe. ET: 15.11.2020 <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

- Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Programı CEFR (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume With New Descriptors*. Language Policy Programme Education Policy Division Education Department: Council of Europe. ET: 15.11.2020 <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Direkci, B., Kurt, B., Caner, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 76-92. <https://doi.org/10.31464/jlere.603161>
- Durmuş, M. (2018). Yabancı / ikinci dil öğretiminde doğal yöntem(ler) ve doğal yaklaşım(lar) üzerine. *Türkbilig*, 36, 203-212. <http://www.turkbilig.com/pdf/201836-580.pdf>
- Dursun (2017). *Geçici koruma altındaki Suriyelilerin dil ihtiyaçlarını belirlenmesi: Şanlıurfa ili örneği*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler. *Anı Yayıncılık*.
- Eker, S. (2017). *Çağdaş Türk dili*. Grafiker Yayınları,
- Ellidokuzoğlu, H. (1991). Askeri liselerdeki yabancı dil eğitim programlarında doğal yaklaşım metodunun uygulanabilirliği. *DİLADAM Konferansı*. İstanbul: Kara Lisan Okulu.
- Ercilasun, A.B. (2004). *Başlangıcından yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Akçağ Yayınları
- Ergin, M. (1985). *Üniversiteler için Türk dili*. Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79-97. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108239>
- Evans, V. (2014), *The language myth-why language is not instinct*. Cambridge University Press.
- Farzan, E. (2019). *Afganistan'da Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik dil ihtiyaç analizi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Freeman, D.L., Anderson, M. (2014). *Dil öğretiminde teknik ve ilkeler*. (Çev. M. Calp). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Yayınları. (Orijinal yayın tarihi, 2011).
- Gallagher-Brett, A. (2004). Seven hundred reasons for studying languages. *Languages Linguistics Area Studies*, 1-46.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gökçe, A. (2014). *Yabancı dil öğretiminde ihtiyaç analizi uygulaması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Görgeç, İ. (2014). *Program geliştirmede temel kavramlar*. Anı Yayıncılık.
- Gözüyeşil, E. (2014). An analysis of engineering students' English language needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4182-4186.
- Gravetter, F.J. ve Forzano, L.B. (2018). *Research methods for the behavioral sciences*. Cengage Pub.
- Güneş, F. (2013). Dil Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Güneş, F. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching (4th ed.)*. Longman.
- Henden Şolt, H.B. (2018). Kentlerde SWOT analizi ve Maslow gereksinim hiyerarşisi etkileşimi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5(5), 214-223.
- Hengirmen, M. (1993). *Almanlara Türkçe öğretimi: Kuram ve uygulama*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Dil Dergisi*, 10, 5-9. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/hengirmen_turkce_ogretimi.pdf
- Hesketh, E.A. ve Laidlaw, J.M. (2002). Needs assessment. *Medical Teacher*, 24, 594-597
- Humboldt, W. (1905). *Gesammelte Schriften, Bd. 4*. Berlin
- Humboldt, W. (1907). *Gesammelte Schriften, Bd. 7*. Berlin

- Iwai, T., Kondo, K., Limm, S.J.D., Ray, E.G., Shimizu, H. ve Brown, J.D. (1998-1999). *Japanese language needs analysis*.
<http://www.nflrc.hawaii.edu/Networks/NW13/NW13.pdf>
- Jilta, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenene yönelik dil ihtiyaç analizi: Kosova örneği*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Johns, A. (1991). *English for specific purposes: its history and contribution*. In CelceMurcia, M. (Ed). *Teaching English as a second or foreign language* (pp.67- 77). Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Johnson, R.B. ve Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. [doi: 10.3102/0013189X033007014](https://doi.org/10.3102/0013189X033007014)
- Kantarci, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi. *Mavi Atlas GŞÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*,1, 78-90. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/84134>
- Kaplan, M. (2010). *Dil ve kültür*. Dergâh Yayınları.
- Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara a1-a2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(3), 157- 195.
- Karagöz, S. (2016). Opinions and suggestions about education and training programmes (Curriculum) before the republic era. in Turkey. *OPUS – International Journal of Society Researches*. 6(11), 651-676.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karasu, G. ve Sarı, Y.E. (2019). Uzaktan eğitim ve yabancı dil öğrenme özerkliği. *Diyalog*, 2, 321-334. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/911212>
- Kardaş, M.N. ve Kaya, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihçesi*. Pegem Akademi.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).

- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. University Press.
- Kroll, L., Harrington, R., Bailey, S. (2000). Needs assessment of children and adolescents. *Child Psychology and Ppsychiatry Review*, 5(2), 81-88. <https://doi.org/10.1017/S1360641700002185>
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL Methods: Changing tracks, challenging trends. *Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL Quarterly)*, 40(1), 59-81. [https:// DOI: 10.2307/40264511](https://DOI: 10.2307/40264511)
- Küçüktepe, C. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Anı Yayıncılık.
- Long, M.H. (2005). *Second language needs analysis*.
- Maslow, A.H. (1943). İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi. ET: 02.09.2020 <http://newspdr.com/kendini-gerceklestirmenin-onemi-maslow-un- ihtiyaclar-hiyerarşisi-piramidi/1402>
- McClelland, S.B. (1994a). Training needs assessment data-gathering methods: Part 1, Survey questionnaires. *Journal of European Industrial Training*, 18(1), 22-26. <https://DOI: 10.1108/03090599410054317>
- McClelland, S.B. (1994b). Training needs assessment data-gathering methods: Part 2, Individual interviews. *Journal of European Industrial Training*, 18(2), 27-31. <https://DOI: 10.1108/03090599410055640>
- McClelland, S.B. (1994c). Training needs assessment data-gathering methods: Part 3, Focus groups. *Journal of European Industrial Training*, 18(3), 29-32. <https://DOI: 10.1108/03090599410056586>
- McClelland, S.B. (1994d). Training needs assessment data-gathering methods: Part 4, On-site observations. *Journal of European Industrial Training*, 18(5), 4-7. <https://DOI: 10.1108/03090599410058944>
- McKillip, J. (1987). *Need analysis: Tools for the services and education*. Sage Publications.
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2019). ET: 16.10.2020 <http://hbogm.meb.gov.tr>

- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Mertens, D.M. (2005) *Research and evaluation in education and psychology*. Thousand Oaks: Sage.
- Mialaret, G. (2001). *Eğitim bilimlerinin gelişimi*. Nobel Yayınları. (Çev. H. Izgar ve M. Gürsel).
- Nunan, D. (1991). *Syllabus design*. Oxford University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Heinle and Heinle.
- Onan, B. (2003). Divanü Lûgat-it Türk'ün dil öğretim yöntemleri ve dünya filolojisine katkıları bakımından bir değerlendirmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 425-445. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156779>
- Orhan, D. (2019). *İsveç'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinlerin dil ihtiyaçları analizi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House Publishers.
- Oxford, R.L. (1992). Who are our students? A synthesis of foreign and second language research on individual differences with implications for instructional practice. *TESL Canada Journal*, 9, 30-49.
- Özmen, K.S. *Öğrenme, merak ve dil üzerine*. <https://yadadergi.com/ogrenme-merak-ve-dil-uzerine>.
- Özdemir, S. (2016). Yaşam boyu öğrenme kurslarında yabancı dil olarak Türkçe (Edinburgh Üçüncü Yaş Üniversitesi örnekleme). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 297-311.
- Perrot, J. (2006). *Dilbilim*. Dost Kitabevi Yayınları.
- Pinker, S. (1996). *Der Sprachinstinkt, Wie der Geist Sprache bildet*. Knaur.

- Phutkaradze, M. (2018). *Düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaç analizi ve bir program önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Plano Clark, V.L. ve Ivankova, N.V. (2018) Karma yöntemler araştırmaları nasıl kullanılır? Ö. Çokluk Bökeoğlu (Ed.) *Karma yöntem araştırması* (Çev. S. Yalçın,) içinde (s. 105-133) Nobel.
- Polat, Y., Köse, D., Peçenek, D. ve Durmuş, O.A. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe ilk kazanımlar için başvuru rehberi A1 öncesi*. Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Posner, J.G. (1995). *Analyzing the curriculum. Second edition*. McGraw-Hill, Inc.
- Ratnapalan, S ve Hilliard, R.I. (2002). Needs assessment in postgraduate medical education. *A Review. Med Educ Online*, 7(8), 1-8. <https://doi.org/10.3402/meo.v7i.4542>
- Raykov, T. ve Marcoulides, G.A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis (first edition)*. Taylor and Francis Group.
- Richards, J.C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J.C. ve Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge University Press.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Nobel Yayınları.
- Saylor, J.G., Alexander, M.W. and Arthur J.L. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning. fourth edition*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Smith, P.L. ve Ragan, T.J. (1999). *Instructional design*. John Wiley Sons.
- Stern, H. H. (1991). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Swist, J. (2020, Temmuz 21). *Conducting a training needs assessment*. <https://docplayer.net/29986567-Conducting-a-training-needs-assessment-by-jeannette-swist-cmc-sphr.html>
- Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: İhtiyaç belirleme, *Tıp Eğitim Dünyası*, 22, 1-9.

Şeyh Jolandan, N. ve Momtaz, T. (2015). İranlılara Rusça öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve ihtiyaçlar, *Voronezh Eyalet Üniversitesi Bülteni. Diziler: Dilbilim ve Kültürlerarası İletişim*, 4, 146-150.

<https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-potrebnosti-obucheniya-russkomu-yazyku-v-iranskoy-auditorii/viewer>

Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Nobel Yayınları.

Temizyürek, F., Çangal, Ö. ve Yörüsün, S. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde iş Türkçesi öğretim programı, ders kitabı ve terimler sözlüğü denemesi: Bankacılık örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(2), 87-111.

Temur, N. (2020). *Öğrenme, merak ve dil üzerine*. ET: 27.12.2020
<https://yadadergi.com/ogrenme-merak-ve-dil-uzerine>.

Tien, A. (1879). *Levant interpreter: A polyglot dialogue book for English travellers in the Levant*. Williams and Norgate.

Tok, M. ve Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147.

Tseng, Y. (2002). A lesson in culture. *ELT Journal*, 56(1), 11-21.

Türk Dil Kurumu. (1972). *Dîvânü Lugâtî-türk Dîzini*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkiye Maarif Vakfı. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. Bayem Ajans Promosyon Medya Rek. Org. Matbaa ve Bilişim Hiz. San. Tic. Ltd. Şti. ET: 16.08.2020
<https://www.turkiyemaarif.org/uploads/yabancidilolarakturkceogretimi.pdf>

Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(1), 65-79. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/382488>

Ulutaş, M. (2016). *Türkiye’de yükseköğrenim görececek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: Bir model önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Vahapoğlu, E. (2009). *Yabancı dil öğrenme yolları*. Alfa Yayınları.

Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. Multilingual Yayınları.

- Vendryes, J. (2001). *Dil ve düşünce*. Multilingual Yayınları. (Çev. B. Vardar).
- Variş, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Variş, F. (1981). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vaughan, T. (1709). *A grammar of the Turkifh language*. Londra.
- Wenden, A. (1987). *Conceptual background and utility*. Wenden, A. ve Rubin, J. (Eds.) *Learner strategies in language learning* (ss. 3-14), Prentice Hall.
- Witkin, B.R. ve Altschuld, J.W. (1995). *Planning and conducting needs assessments: a practical guide*. Sage Publications.
- Yağmur Şahin, E., İşcan, A., Kana, F. ve Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: Betimsel bir durum çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(4), 1185-1198.
- Yamamoto, G.T. ve Altın, D. (2020). Coronavirüs ve çevrim içi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.46737/emid.730941>
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretimi: Politika yöntem ve beceriler: Yabancı dil öğretimleri yaklaşımları ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık
- Yeşilyurt, E. (2016). Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılan kitapların dil öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 277-294.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H.Ç. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihinde bir kılavuz: Bedrika-i Lisân-i Osmânî. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2044.
- Yıldızlar, M. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.

EKLER

EK-1

ÖĞRETMENLER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ

BİREYSEL GÖRÜŞME FORMU

Sizce yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde;

- 1- Öğrencilerin beklentilerini, ihtiyaçlarını, seviyelerini göz önünde bulundurmak gerekli midir? Niçin?
- 2- Her öğrenciye ihtiyacı kadar eğitim vermek konusundaki fikirleriniz nelerdir? Gerekli / faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?

Sonda: Günlük konuşma, akademik Türkçe, dil bilgisi, kalıp ifade, mecaz vb. öğretim ölçütü ve ölçüsü neye göre olmalıdır?

- 3- Mevcut bir program var mı?

Sonda: Eğer varsa;

- ihtiyaçlar doğrultusunda oluşturulmuş bir program mı?
- Avrupa Ortak Başvuru Metni düzeylerine uygun mu?
- yeterli mi, yeniden mi düzenlenmeli?
- yeniden düzenlenmesi gerekiyorsa nelere dikkat edilmeli?
- içerik/tema seçimi nasıl olmalı?
- içerik eğitimcilerin tespitine göre mi oluşturulmalı?
- içerik; yaş, cinsiyet, milliyet, ana dili ve hedef doğrultusunda basamaklar belirlenerek mi oluşturulmalı?

- 4- İhtiyaca yönelik öğretim programları oluşturmak ve kullanmak ne tür faydalar sağlar?
- 5- İhtiyaca yönelik yabancı dil öğretim yaklaşımlarını, yöntem ve tekniklerini kullanmanın yararları neler olabilir?
- 6- Basamaklı kur öğretim sistemini kullanmak yararlı mıdır? Basamaklar nasıl oluşturulmalıdır?

Sonda: Basamaklara gramer ve tema içeriklerini doğru yerleştirerek Zordan kolaya doğru bir sıra izleyerek vb.

7- Doğru ve etkili bir ölçme-değerlendirme yöntemi uygulamak hangi açılardan önemlidir? Niçin?

8- Hem teorik hem de pratik açıdan alanında uzman öğretim elemanlarının yetişmesine önem verme gerekliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?

Sonda: Öğretim elemanına hedef kitlenin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim vermek gerekli midir? Niçin?

9- Eğitimci olarak kendini teknik yönden ve teknoloji ile uyumluluk açısından yenilemek, geliştirmek; buna yönelik eğitimler almak gerekli midir? Niçin?

Sonda: Öğretmenin;

- yetkinliği
- yaratıcılığı
- seviye eşitleme ve öğrenciyi gerektiği yerde güdüleyebilme becerisi
- program zamanlamasını yapabilme yetisi
- mevcut programı ihtiyaca uygun şekilde kullanabilme yeteneği
- herhangi bir sorun anında kriz yönetme yeteneği

gibi özelliklere sahip olma gerekliliği konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

10- Derste eğitim dili olarak yalnızca hedef dil mi kullanılmalıdır yoksa öğrencilerin ana dilleri ya da uluslararası iletişim dili İngilizceye de yer verilebilir mi? Niçin?

Sonda: İki dil arasındaki ortak sözcüklere ve yaygın uluslararası sözcüklere yer verme gerekliliği/gereksizliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?

11- Eğitim öğrenci mi yoksa öğretmen odaklı mı olmalıdır? Niçin?

12- Dil bilgisi dört temel dil becerisinin gelişmesinde bir araç mıdır yoksa başlı başına bir beceri olarak mı kabul edilmelidir? Niçin?

13- Nitelikli eğitim materyalleri kullanmanın önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonda: Şu anki materyallerin uygunluğu, yeterliliği sizce nasıl?

14- Ana eğitim materyalleri dışında özgün materyaller hazırlayıp bunlardan yararlanmak gerekli midir? Niçin?

Sonda: Eğer gerekliyse; standart ek materyal mi yoksa sürekli güncel ek materyaller mi hazırlanmalıdır? Neden?

Oyun, şarkı, film gibi  ğretim sürecini renklendiren, eğlenceli hale getiren ek materyallerden yararlanmalı mıdır? Niçin?

15- Dil-kültür ilişkisini göz önünde bulundurarak gerek hedef dilin gerekse öğrencinin ana dilinin kültürel öğelerinden yararlanmanın eğitim sürecine ne tür etkileri olabilir? Niçin?

16- Sınıfı; büyüklük, şekil, konfor, donanım ve  ğrenci mevcudu bakımından ideal bir eğitime hizmet edecek şekilde tasarlananın yararları nelerdir? Niçin?

17- Ders ve teneffüs saatlerini öğrencilerin ihtiyaç ve taleplerini de göz önünde bulundurarak en çok verim alınacak şekilde planlamanın ne tür yararları olabilir? Neden?

Sonda: Öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda sıkıştırılmış yoğun program ve normal program seçenekleri sunulmalı mıdır? Niçin?

18- Uzaktan eğitim program alternatifleri ve buna yönelik  l me-değerlendirme sınavları oluşturmak gerekli midir? Neden?

19- Yabancılar  Türkçe  ğretiminde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

20- Yabancılar  Türkçe  ğretiminde karşılaştığınız zorlukların aşılması için  z m önerileriniz nelerdir? / Yabancılar  Türkçe  ğretimi sürecinin daha verimli gerçekleşmesi için  z m önerileriniz nelerdir?

21- Eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK-2

ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

YAŞI:

CİNSİYETİ:

MESLEKİ DENEYİMİ:

DERS VERDİĞİ DÜZEYLER:



EK-3

ÖĞRENCİLER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ

BİREYSEL GÖRÜŞME FORMU

1- Ne amaçla Türkçe öğreniyorsunuz?

Sonda: Türkiye’de yaşadığım için
Türkiye’de turist olarak bulunduğum için
Türkiye’de eğitim görmek istediğim için / akademik hedeflerim için
Kendimi geliştirmek, genel kültür seviyemi yükseltmek için
Hobi olarak dil öğrenmeyi sevdiğim için
Türk akrabalarım / arkadaşlarımla iletişim kurabilmek için
Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için
Çalışma hayatımda ihtiyaç duyduğum için
Resmî yazışma / görüşme yapabilmek için
Türkçenin dünya dili olacağını düşündüğüm için
Diğer

2- Hangi seviyenin sizin dil ihtiyacınızı karşılamakta yeterli olacağını düşünüyorsunuz?

Sonda: Markette, pazarda konuşabilecek; günlük ihtiyaçlarımı gidermeye yetecek kadar (A1 /A2)
Duyduğum konuşmaları, okuduklarımı genel olarak anlayabilecek, sohbetlere katılabilecek, düşüncelerimi güçlük çekmeden yazılı ve sözlü olarak anlatabilecek kadar (B1/B2)
Türkçeyi grameriyle, mecaz ifadeleri ve resmî diliyle olabildiğince iyi anlayabilecek ve dile gerek yazılı gerekse sözlü anlatımda mümkün olduğunca hakim olabilecek kadar (C1)

3- Okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerinden en çok hangisinin önemli olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda: Hangisine daha çok ihtiyaç duyuyorsunuz?
Hangisini daha çok kullanıyorsunuz?
Hangisinde daha çok zorlanıyorsunuz? (Sizce bunun sebebi nedir?)

4- Sizce zorlanılan temel dil becerilerinin geliştirilmesi için neler yapılmalı?

Sonda: Öğretmenler derslerde bu becerilere ağırlık vermeli.
Eğitim programında / ders kitaplarında bu becerilere ağırlık verilmeli.
Sınıf içinde bu becerilere yönelik ek etkinlikler yapılmalı.

Öğrenciler kendileri eksik yönlerini geliştirecek şekilde çalışmalar / faaliyetler yapmalı.

5- Gramer öğretiminin önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

Sonda: Sizce gramer ne kadar öğretilmeli?
Gramersiz dil öğretimi olur mu?
Günlük konuşmalarınızı kalıp ifadelerle yapabilir misiniz?
Gramer eğitimi kimler için önemli?
Gramer hatası yaptığınızda insanlar sizi anlıyor mu?

6- Eğitim materyalleriniz dil ihtiyacınızı karşılamada yeterli mi?

Sonda: Sizce ders kitaplarınız sizin dil öğrenme amacınıza uygun mu?
Kitaplardaki tabloları, yönergeleri anlıyor musunuz?
Sizce kitaplarda yeterli derecede metin, alıştırma, aktivite mevcut mu?
Sizce eğitim materyalleri nasıl olmalı?

7- Sizce birlikte eğitim gördüğünüz yaş grubu sizin eğitim sürecinizi olumlu ya da olumsuz etkiliyor mu?

Sonda: Sınıf arkadaşlarınızın sizinle aynı ya da size yakın yaşlarda olması önemli mi?
Aynı sınıfta 7'den 70'e farklı yaş gruplarından insanların olması ortamı renklendirip motivasyonu artırır mı yoksa öğrenme sürecinde engel mi teşkil eder?
Farklı yaş gruplarının öğrenme hızı farklı mıdır?

EK-4

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE

DİL İHTİYAÇ ANALİZ FORMU

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE

DİL İHTİYAÇ ANALİZ FORMU

Değerli katılımcı,

Bu anket, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen TÖMER öğrencilerinin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Anket aracılığıyla elde edeceğimiz veriler sizlerin ihtiyaçlarına yönelik daha iyi bir dil öğretim programı oluşturma hususunda bize yol gösterici olacaktır. Cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Sıkıldığınızda ya da devam etmek istemediğiniz takdirde anketi yarıda bırakabilirsiniz. İşbirliğiniz ve katılımınız için teşekkürler.

Öğr. Gör. Aysun AKARÇAY

BÖLÜM 1

1. Cinsiyetiniz ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Yaşınız ☐ 18-20 ☐ 22-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 36 + ☐
3. Ana diliniz _____
4. Mesleğiniz _____
5. Şu anki eğitim seviyeniz
- A1 ☐ B1 ☐ C1 ☐
- A2 ☐ B2 ☐

6. Eğitim durumunuz

- | | | | |
|------------|--------------------------|---------|--------------------------|
| İlköğretim | ☐ | Master | ☐ |
| Lise | ☐ | Doktora | ☐ |
| Üniversite | ☐ | Diğer | ☐ |

7. Daha önce TÖMER dışında bir yerde Türkçe öğrendiniz mi?

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

8. Ne kadar süredir TÖMER’de Türkçe eğitimi alıyorsunuz?

- ☐ 0-6 ay arası
- ☐ 6-12 ay arası
- ☐ 1-2 yıl arası
- ☐ 2 yıl ve üzeri

BÖLÜM 2

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve derecelendirme ölçütlerini kullanarak “Neden Türkçe öğreniyorum?” sorusuna cevap olabilecek seçenekleri belirleyiniz.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
9. Sınıf içi konuşmalarımı Türk dilinde yapabilmek istiyorum. (Örneğin; tanışma, arkadaşlarıma soru sorma, okutmanın talimatlarını takip etme)					
10. Sınıf içi sunum ve gösterimlerimi Türk dilinde yapabilmek istiyorum.					
11. Sınıf içi münazaralara Türk dilini kullanarak dahil olabilmek istiyorum. (Örneğin; sosyal sorunlar, kültürel farklılıklar ile ilgili konular ya da tüm güncel konularda)					
12. Okutmanımınla Türk dilini kullanarak iletişim kurabilmek istiyorum. (Örneğin; izin isteme, ders materyalleri ile ilgili fikir belirtme)					

13. Türkiye’de yükseköğrenim görmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
14. Uzmanlık alanıma ilişkin akademik/teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
15. Bilişim teknolojilerini akademik hedeflerim doğrultusunda Türk dilinde kullanabilmek istiyorum. (Örneğin; ödev / araştırma sürecinde internetten yararlanma, e-posta yazma)					
16. Resmî görüşmelerimi Türk dilinde yapabilmek istiyorum. (Örneğin; iş görüşmesi, burs alma ile ilgili görüşmeler)					
17. Türkiye’de tatil yapmak istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
18. Gelecekte Türkiye’de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
19. Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.					
20. Türkiye’de alanım ile ilgili bir meslekte çalışabilme düşüncesiyle Türkçe öğreniyorum.					

27. Türk müşterilere restoranda yemek servisi yapabilmek için Türkçe öğreniyorum. (Örneğin; sipariş alma, seçenek sunma)					
28. Herhangi bir yerde bir Türk ile karşılaştığımda Türkçe konuşabilmek istiyorum.					
29. Türk kültürünü ve tarihini merak ettiğim için Türkçe öğreniyorum.					
30. Türk dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
31. Türkiye'yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için Türkçe öğreniyorum.					
32. Bir Türk ile evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
33. Türkiye'deki akrabalarımla konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.					

34. Hobi olarak Türkçe öğreniyorum.					
35. Kendimi geliştirmek için Türkçe öğreniyorum.					
36. Türkçenin dünya dili olacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.					

Türkçe öğrenme sebebiniz yukarıdaki ifadeler arasında yer almıyorsa ve bu araştırmaya ilişkin ilave etmek istediğiniz herhangi bir yorumunuz varsa lütfen yazınız.

--

Anketi tamamladığınız için teşekkürler.

EK-5

DİL İHTİYAÇ ANALİZİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği Kullanım İzni Hk.

① Bu iletiyi 5.02.2020 Çar 20:45 tarihinde ilettiniz



önder çangal
5.02.2020 Çar 20:29



Sayın hocam merhaba,

İwai ve arkadaşlarının ölçeğinden hareketle hazırladığım "Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği"ni çalışmalarınızda kaynak göstermek kaydıyla kullanabilirsiniz. Çalışmanızı tamamladıktan sonra benimle de paylaşmanızı rica ediyorum.

Kolaylıklar dilerim.

Önder Çangal
Öğretim Görevlisi

Gaziantep Üniversitesi
Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)

Gönderen: Aysun Akarçay

Gönderildi: 5 Şubat 2020 Çarşamba 20:24

EK-6

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER

BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/02/2020-E.25357



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu

BE8A85C1K

Sayı : 55578142-050.01.04-E.25357
Konu : Aysun AKARÇAY

20/02/2020

Sayın Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ

İlgi : 06/02/2020 tarihli ve 1347 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden; Kurulumuzdan talep edilen Etik Onay belgesine ilişkin, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulumuzun 17.02.2020 tarihli ve 27 sayılı kararı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Osman ERAVŞAR
Kurul Başkanı

Ek: 17.02.2020 tarih ve 27 sayılı Etik Kurul Kararı (1 Sayfa)

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KARAR

Toplantı Tarih : 17/02/2020

Karar Sayısı : 27

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ**'nin danışmanlığını, **Aysun AKARÇAY**'ın araştırmacılığını üstlendiği, "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil İhtiyaç Analizi: Akdeniz Üniversitesi TÖMER Örneği*" başlıklı tez çalışması kapsamında kullanılacak olan çalışmanın uygunluğunun görüşülmesi istemi.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ**'nin danışmanlığını, **Aysun AKARÇAY**'ın araştırmacılığını üstlendiği, "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil İhtiyaç Analizi: Akdeniz Üniversitesi TÖMER Örneği*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR
(imza)

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Abdullah KARAÇAĞ
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Eyyup YARAŞ
(imza)

17.02.2020
A.A.DİKİŞ
Bil.İşl.

EK-7

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ (TÖMER)

DİL İHTİYAÇ ANALİZİ UYGULAMA İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/06/2020-E.58697



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 36380087-302.08.01-E.58697
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı/Aysun
AKARÇAY

08/06/2020

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 28/05/2020 tarihli ve 36380087-302.08.01-E.55392 sayılı yazı

İlgi yazınız gereği; Enstitümüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ danışmanlığındaki 20175414003 numaralı öğrencisi Aysun AKARÇAY' ın "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil İhtiyaç Analizi: Akdeniz Üniversitesi TÖMER Örneği" isimli tez çalışması kapsamında Akdeniz Üniversitesine bağlı bulunan Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER' de Türkçe öğrenmekte olan yabancı uyruklu öğrenciler ile Türkçe eğitimi veren öğretim görevlilerine çevrimiçi olarak uygulama yapabilmesinin uygun görüldüğüne ilişkin yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim

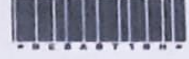
e-imzalıdır

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ
Müdür

Dağıtım:
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim
Dalı Başkanlığına
Sayın Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü



Sayı : 32021759-302.08.01-E.57872
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı/Aysun
AKARÇAY

04/06/2020

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 01/06/2020 tarihli ve 36380087-302.08.01-E.56002 sayılı yazı,

Yukarıda belirtilen ilgi yazınıza istinaden adı geçen öğrencinizin merkezimizde uygulama yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz-rica ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Tugay ARAT
Müdür V.

EK-8

T.C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

TÜRKÇE VE YABANCI DİL UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (TÖMER)
DİL İHTİYAÇ ANALİZİ UYGULAMA İZNİ



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
Merkez Akademik Birim Koordinatörlüğü
Merkez Türkçe Birim Sorumluluğu



Sayı : 49578332-044-E.3157

05.06.2020

Konu : (33856) Aysun Akarçay'ın anket talebi hk.

ANTALYA ŞUBE KOORDİNATÖRLÜĞÜNE

İlgi : 03.06.2020 tarihli ve 74074781-044-E.3077 sayılı yazınız.

İlgi tarihli yazınız ile şubenizde görev yapan Türkçe Öğretim Görevlisi Aysun AKARÇAY'ın Yüksek Lisans Tezi için öğrencilerimize anket yapma çalışması talebi incelenmiştir.

Covid-19 nedeniyle şubelerimizde öğrenci bulunmadığından anketin online yapılması Merkez Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

 e-imzalıdır

Prof. Dr. Gülsün Leyla UZUN
Müdür

EK-9
ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Aysun AKARÇAY

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Ankara Üniversitesi DTCT Slav Dilleri ve Edebiyatları
Bölümü Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bölümü

Bildiği Yabancı Diller : Rusça, İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : Dört Temel Beceriye Geliştirme Yolları (Bildiri,
5. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu, Ankara
Üniversitesi TÖMER, 2002, Side/Antalya)

Türkçe Öğretiminde Sesletim Derslerinin Yeri ve Önemi
(Bildiri, 10. Dünyada Türkçe Öğretimi Bilgi Şöleni,
Ankara Üniversitesi TÖMER, 2015, Ankara)

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Rus Öğrencilerin
Sesletim Hatalarının İncelemesi: Ankara Üniversitesi
TÖMER Antalya Örneği (Makale/Bildiri INES 2019,
Alanya/Antalya)

İş Deneyimi

Stajlar : Ankara Üniversitesi TÖMER Tunalı Hilmi Şubesi

Çalıştığı Kurumlar : Ankara Üniversitesi TÖMER Antalya Şubesi

EK-10
BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Aysun AKARÇAY