

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**“YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNDE DİL İHTİYAÇ ANALİZİ:
İSTANBUL ÖRNEĞİ”**

AYSUN DELİKTAŞ

2501160942

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. MURAT ELMALI

İSTANBUL-2019



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN;

Adı ve Soyadı : AYSUN DELİKTAŞ Numarası : 2501160942
Anabilim Dalı / Yabancı Dil Olarak : TÜRKÇE Danışmanı : DOÇ.DR. MURAT ELMALI
Tez Savunma Tarihi : 18.07.2019 Saati : 14:00
Tez Başlığı : "YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL İHTİYAÇ ANALİZİ: İSTANBUL ÖRNEĞİ"

TEZ SAVUNMA SINAVI, İÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 36. Maddesi uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜNE OYBİRLİĞİ / GYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1-DOÇ.DR. MURAT ELMALI		Kabul
2-DOÇ. DR. MEHMET GÜRLEK		Kabul.
3- DOÇ.DR. TALAT AYTAN		Kabul

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1-DOÇ.DR. HAYRULLAH KAHYA		
2- DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET AYGÜNEŞ		

ÖZ

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL
İHTİYAÇ ANALİZİ: İSTANBUL ÖRNEĞİ**

AYSUN DELİKTAŞ

Bu araştırmada, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, dil ihtiyaçlarının ne olduğu ve bu ihtiyaçların yaş, cinsiyet ve ana dili gibi değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma, 2019 yılında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde farklı seviyelerde Türkçe öğrenen 63 erkek, 62 kadın katılımcıdan oluşan 125 yabancı uyruklu öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Iwai ve diğerleri (1998) tarafından Japonca öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarını belirlemek için geliştirilen ve daha sonra Çangal (2013) tarafından geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılarak Türkçeye uyarlanan, 36 maddeden oluşan bir anket kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21 programına aktarılmış ve verilerin analizinde yüzde, aritmetik ortalama, varyans analizi için ANOVA ve t-testinden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucuna göre, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarında “sınıf içi iletişim kurma” ön plana çıkarken bu sırayı daha sonra “eğitim ve iş imkânı,” “bireysel ilgi ve ihtiyaçlar” ve “ticaret ve turizm” alt boyutundaki ihtiyaçlar takip etmektedir.

Yapılan istatistiksel incelemelerde, katılımcıların dil ihtiyaçlarının, cinsiyet, yaş ve ana dili gibi faktörlere göre anlamlı sayılabilecek bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, İstanbul

Dil İhtiyaç Analizi

ABSTRACT

A LANGUAGE NEEDS ANALYSIS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: AN EXAMPLE OF İSTANBUL

AYSUN DELİKTAŞ

This study aims to define the language needs of foreign students who learn Turkish as a foreign language in İstanbul University Language Center and to assess whether these needs vary according to variables such as participants' age, gender and native language.

The study was carried out with 125 (63 male, 63 female) foreign participants who were learning Turkish at different levels in Istanbul University Language Center in 2019. As a data collection tool, a questionnaire consisting of 36 items developed by Iwai et al. (1998) to analyze the language needs of Japanese learners was utilized. The questionnaire was translated into Turkish and then analyzed for reliability and validity by Çangal (2013).

The data collected via the questionnaire were transferred to the SPSS 21 program. Percentage, arithmetic mean, ANOVA and t-test for variance analysis were used to analyze the data.

According to the results of the analysis, "Interaction needs in the classroom" comes to the forefront in the language needs of the students who learn Turkish as a foreign language. Then this is respectively followed by "academic and occupational needs," "individual interest and needs" and "business and tourism related needs"

In the statistical studies, it has been determined that the language needs of the participants do not show a significant change according to the factors such as gender, age and mother tongue.

Key Words: Teaching Turkish as a Foreign Language, Language Needs Analysis, İstanbul

ÖNSÖZ

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine rağbetin artmasıyla, bu alanda yapılması gereken eğitim-öğretim planlama çalışmalarına da ihtiyaç giderek artmaktadır. Dil öğretim planlaması yapılırken atılacak ilk adım olan ihtiyaç analizi, bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarını ortaya koymayı hedefleyen bu çalışma giriş, araştırmanın kuramsal temelleri, yöntem, bulgular ve yorum, sonuç ve kaynakça bölümlerinden oluşmaktadır.

Birinci bölümünde problem ve alt problemlerin neler olduğu belirtildikten sonra, araştırmanın amacı, önemi, varsayım ve sınırlılıklarına ve bu alanda daha önce yapılan çalışmalara yer verilmiştir. İkinci bölümde ihtiyaç analizinin neden, nasıl ve kimler tarafından yapıldığı, ihtiyaç analizinde farklı yaklaşımların neler olduğu ve ihtiyaç analizinin temel gereksinimlerine yer verilmiştir.

Yöntem kısmında araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama ve analiz süreçleri hakkında bilgi verilirken, bulgular ve yorum bölümünde her bir alt problem için elde edilen bulgular yorumlanmış ve bu yorumlardan hareketle sonuç bölümünde önerilerde bulunulmuştur.

Bu uzun çalışma sürecinde değerli katkılarıyla bana yol gösteren kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Murat Elmalı'ya içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu süreçte, en başından sonuna kadar benden desteğini esirgemeyen Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesindeki sevgili çalışma arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim. Son olarak çok sevgili aileme, varlıklarına hep şükrettiğim kardeşlerime ve eğitim konusunda bana çok destek olan, hayatım boyunca rol modelim olmaya devam edecek rahmetli dedem Hidayet DELİKTAŞ' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul, 2019

Aysun DELİKTAŞ

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
GRAFİKLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	
1.1 Problem Durumu	2
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Araştırmanın Varsayım ve Sınırlılıkları.....	5
1.4.1 Varsayımlar	5
1.4.2 Sınırlılıklar.....	5
1.5 İlgili Yayın ve Araştırmalar	6
İKİNCİ BÖLÜM	
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ	
2.1 İhtiyaç analizi nedir?	15
2.2 İhtiyaç Analizi Basamakları.....	16
2.3 İhtiyaç Analizinde Yaklaşımlar	16
2.3.1 Hedef Durum Analizi (Target Situation Analysis)	17
2.3.2 Mevcut Durum Analizi (Present Situation Analysis)	18
2.3.3 Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar.....	19

2.3.4 Yöntem Analizi	21
2.3.5 Strateji Analizi	21
2.4 İhtiyaç Analizi Ne Zaman Yapılmalıdır?.....	22
2.5 İhtiyaç Analizinde Veri Toplama Yöntemleri Nelerdir?	23
2.6 İhtiyaç Analizi Sürecinde Kimler Yer Alır?	27
2.7 İhtiyaç Analizinin Temel Gereksinimleri	28

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli.....	30
3.2 Evren ve Örneklem.....	30
3.3 Verilerin Toplanması	31
3.3.1 Veri Toplama Aracı.....	31
3.3.2 Ölçeğin Geçerlik Analiz Sonuçları	32
3.3.3 Ölçeğin Güvenirlik (Cronbach Alpha) Analiz Sonuçları	35
3.4 Veri Toplama Süreci.....	39
3.5 Verilerin Analizi.....	40

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Katılımcılar	41
4.2 Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular	50
4.2.1 İ. Ü. Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sebepleri nelerdir?	50
4.2.2 İ. Ü. Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçları cinsiyete göre değişiyor mu?	73
4.2.3 İ.Ü. Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçları yaşa göre değişiyor mu?	74
4.2.4 İ.Ü. Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçları ana dile göre değişiyor mu?	76

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
KAYNAKÇA	82
EKLER.....	89
EK 1: İhtiyaç Analiz Anketi-Türkçe.....	89
EK 2:Dil İhtiyaç Analizi-İngilizce.....	96



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Çangal (2013) KMO ve Barlett Testi Sonuçları	32
Tablo 2 Çangal (2013) Faktör Analizi Sonuçları	33
Tablo 3 Çangal (2013) Maddelere Ait Faktör yük, r ve t Değerleri	34
Tablo 4 Ticaret ve Turizm Alt Boyut Ölçeği için Güvenirlik Analizi Sonuçları	35
Tablo 5 Eğitim ve İş İmkânı Alt Boyut Ölçeği için Güvenirlik Analizi Sonuçları	36
Tablo 6 Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar Alt Boyut Ölçeği için Güvenirlik Analizi Sonuçları	37
Tablo 7 Sınıf İçi İletişim Kurma Alt Boyut Ölçeği için Güvenirlik Analizi Sonuçları	38
Tablo 8 Ölçeğin Alt Faktörler ve Geneline Ait Güvenirlik Analiz Sonuçları	38
Tablo 9 Katılımcılara Ait Ana Dili Listesi	44
Tablo 10 Katılımcıların mesleki bilgileri	46
Tablo 11 Katılımcıların daha önce İ.Ü. Dil Merkezi dışında Türkçeyi öğrenme durumu	49
Tablo 12 Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği Alt Boyutları Toplam Ortalama Puanlarının Betimleyici İstatistik Değerleri	51
Tablo 13 Katılımcıların her bir maddeye verdikleri cevapların yüzde ve frekans değerleri	52
Tablo 14 Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği Alt Boyutları Toplam Ortalama Puanlarının Cinsiyet Kategorileri için Bağımsız Örnek t-Testi Analizi ve Karşılaştırılması	73
Tablo 15 Ölçek Alt Boyutları Toplam Ortalama Puanlarının Yaş Grupları Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması	75
Tablo 16 Ölçek Alt Boyutları Toplam Ortalama Puanlarının Ana Dil Grupları Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Brown (1995) “Sistematiik Müfredat Geliştirme Modeli”	3
Şekil 2 Jordan (1997) İhtiyaç Analizi Basamakları	16

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1 Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı	41
Grafik 2 Katılımcıların yaş aralıklarına göre dağılımları	42
Grafik 3 Katılımcıların ana dillerine göre dağılımları	43
Grafik 4 Katılımcıların mesleklerine göre dağılımları	45
Grafik 5 Katılımcıların dil seviyelerine göre dağılımları	47
Grafik 6 Katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımları	48
Grafik 7 Katılımcıların İ.Ü. Dil Merkezi’nde eğitim alma süreleri	50
Grafik 8 Sınıf İçi İletişim Kurma Alt Boyutu İçin Verilen Cevap Yüzdeleri	54
Grafik 9 Katılımcıların Madde 9 için verdikleri cevapların frekansları	54
Grafik 10 Katılımcıların Madde 10 için verdikleri cevapların frekansları	55
Grafik 11 Katılımcıların Madde 11 için verdikleri cevapların frekansları	56
Grafik 12 Eğitim ve İş Hayatı alt boyutu için verilen cevap yüzdeleri	59
Grafik 13 Katılımcıların Madde 13’e verdikleri cevap frekansları	60
Grafik 14 Katılımcıların madde 14 için verdikleri cevap frekansları	61
Grafik 15 Katılımcıların madde 16 için verdikleri cevap frekansları	63
Grafik 16 Ticaret Ve Turizm Alt Boyutu İçin Verilen Cevap Yüzdeleri	65
Grafik 17 Katılımcıların Madde 28 için verdikleri cevapların frekansları	65
Grafik 18 Katılımcıların Madde 29 için verdikleri cevapların frekansları	67
Grafik 19 Katılımcıların Madde 31 için verdikleri cevapların frekansları	68
Grafik 20 Ticaret ve Turizm Alt Boyutu İçin Verilen Cevap Yüzdeleri	69
Grafik 21 Katılımcıların Madde 22 için verdikleri cevapların frekansları	70
Grafik 22 Katılımcıların Madde 26 için verdikleri cevapların frekansları	71
Grafik 23 Katılımcıların Madde 24 için verdikleri cevapların frekansları	72

KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA	: Analysis Of Variance
EYDK	: Erasmus Yoğun Dil Kursu
F	: Frekans
İ. Ü.	: İstanbul Üniversitesi
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
SPSS	: Statistic Package For Social Science
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
X²	: Ki Kare
YADOT	: Yabancı Dil Olarak Türkçe
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

GİRİŞ

Hızla gelişen ve değişen dünyada, çağa ayak uydurmak, yenilikleri takip edebilmek ve en önemlisi farklı ülkelerde yaşayan insanlarla sağlıklı bir iletişim kurabilmek için yabancı bir dil öğrenmek artık neredeyse bir mecburiyet hâline gelmiştir. Dünyada yabancı dil olarak öğrenilmesi en çok tercih edilen belli başlı dillerin yanında artık Türkçe de ekonomik, politik ve kültürel alanlardaki gelişmelere paralel olarak, yabancılar tarafından merak edilen ve rağbet gören bir dil olmaya başlamıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine rağbetin artmasıyla beraber bu anlamda mevcut talebe karşılık verebilmek için Türkçe öğreten kurumların sayısı da hızlı bir şekilde artmaya başlamıştır. Bununla birlikte, Türkçenin en doğru şekilde öğretilmesi için doğru bir eğitim planlamasının yapılması, kapsamlı bir müfredatın belirlenmesi, eğitim öğretim materyallerinin geliştirilmesi, ölçme değerlendirme çalışmalarının yapılması ve yeterli sayıda, nitelikli öğretim elemanlarının yetiştirilmesi de doğal bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır.

Başarılı bir eğitim planlamasının ilk adımı, öğrencilerin ihtiyaçlarının ne olduğunun belirlenmesi ve ardından bu doğrultuda bir içerik hazırlığının yapılmasıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan ihtiyaç analizlerine bakıldığında, bu çalışmaların büyük bir bölümünün yurt dışındaki Türkçe öğretim merkezlerinde yapıldığı görülmektedir. Buradan yola çıkarak bu çalışmada, Türkiye’de uzun yıllar boyunca yabancılar Türkçe öğreten bir kurum olan İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde eğitim alan yabancı öğrencilerin dil ihtiyaçlarının ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu merkezde Türkçe eğitimi alan öğrencilerin dil ihtiyaçlarının hangi alanda yoğunlaştığını ve hangi faktörlere göre değişiklik gösterdiğini tespit etmek araştırmanın hedefleri arasında yer alacaktır.

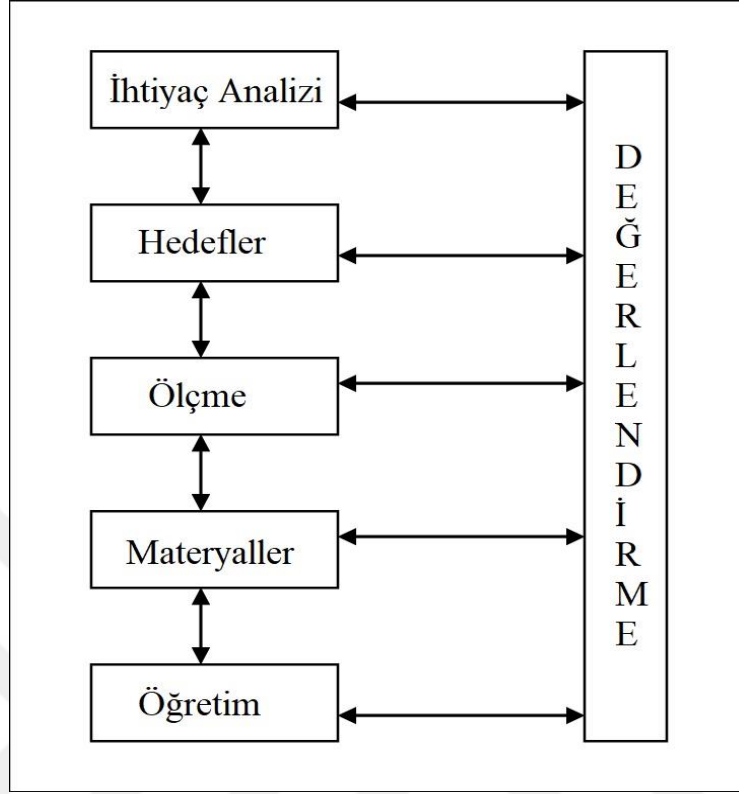
BİRİNCİ BÖLÜM

1.1 Problem Durumu

Herhangi bir yabancı dil öğretim planı hazırlarken, atılacak ilk adım şüphesiz öğrenim amaçlarına uygun, kapsamlı bir müfredat geliştirmektir. Richards'a (2001) göre müfredat geliştirirken göz önünde bulundurulması gereken sorulardan bazıları şunlardır:

- Dil programının içeriğini belirlemek için hangi yöntemler kullanılmalıdır?
- Öğrencilerin ihtiyaçları nelerdir?
- Bu ihtiyaçlar nasıl belirlenir?
- Dil öğrenme programı planlanırken hangi bağlamsal faktörler göz önünde bulundurulmalıdır?
- Ders materyalleri seçiminde ya da oluşturulmasında nelere dikkat edilmelidir?

Müfredat geliştirmenin temel varsayımlarından biri, sağlam bir eğitim programının öğrencilerin ihtiyaçlarının analizine dayanması gerektiğidir. Hastalara rahatsızlık veren sebepler detaylı bir şekilde teşhis edilmeden, herhangi tıbbi bir müdahale nasıl söz konusu değilse, hiçbir dil öğretim programı da detaylı bir ihtiyaç analizi uygulanmadan tasarlanmamalıdır (Long, 2005:19). Aynı şekilde Brown (1995) da “The Elements of Language Curriculum” adlı kitabında müfredat hazırlığının ilk basamağında ihtiyaç analizinin olması gerektiğini vurgulamıştır. Brown'a göre ihtiyaçlar mutlak değildir ve bir kere tanımlandıktan sonra, düzenli aralıklarla bu ihtiyaçların geçerliliğinin devam edip etmediği test edilmelidir. Bir program için belirlenen müfredat, zamanla değişen şartlara uyum sağlayamayabilir, bunun için yapılan analizlerin sürekli yenilenmesi gerekmektedir. Brown tarafından hazırlanan müfredat oluşum şemasında, değerlendirme ve ihtiyaç analizi birbirini takip eden bir döngü şeklinde resmedilmiştir.



Şekil 1Brown (1995) “Sistematik Müfredat Geliştirme Modeli”

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de öğrencilerin beklentilerine en etkili şekilde karşılık verebilmek ve etkili bir eğitim programı hazırlayabilmek için izlenmesi gereken yol öncelikle onların dil ihtiyaçlarının belirlenmesidir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, İstanbul Üniversitesi bünyesinde çeşitli dillerde kurslar veren İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi’nde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenim ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda kurs programında yapılması gereken revizyon ve değişiklikler hususunda önerilerde bulunmaktır.

Araştırmanın temelini oluşturan problem cümlesi şudur:

“İ.Ü Dil Merkezinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenim ihtiyaçları nelerdir?”

Bu soruya kapsamlı bir yanıt alabilmek için cevaplanması gereken alt problemler şu şekildedir:

1. İ. Ü. Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sebepleri nelerdir?
2. İ. Ü. Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçları cinsiyete göre değişiyor mu?
3. İ.Ü. Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçları yaşa göre değişiyor mu?
4. İ.Ü. Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe kursu alan öğrencilerin dil ihtiyaçları, öğrencilerin ana diline göre değişiyor mu?

1.3 Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, dil merkezinde yetkililer tarafından belirlenen hedefler ve çıktıların yanı sıra, bu kurslara katılan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sebeplerinin ne olduğunu ve öğrenilen bu yeni dili, kursun bitiminden itibaren yaşamın hangi alanında kullanacaklarını ortaya koyması açısından önemli bir görev üstlenmektedir.

Ayrıca kurs merkezindeki öğrencilerin dil ihtiyaçlarının, yaş, cinsiyet ve ana dili gibi faktörlere göre değişip değişmediği de araştırma sonrasında edinilecek bilgiler arasındadır. Bu bilgiler ışığında güncellenip yeniden ihtiyaçlara göre şekillenecek bir müfredat, şüphesiz dil merkezinde sunulan dil eğitiminin kalitesini ve hedefe uygunluğunu yüksek derecede artıracaktır.

Hâlihazırda var olan ya da yeni planlanacak bir dil programı için öğrencilerden ihtiyaç analizi vasıtasıyla bilgi almak, o programın oluşturulması, uygulanması, değerlendirilmesi ve revize edilmesi açısından büyük önem teşkil eder (Savignon, 1997). Modern eğitim yaklaşımlarında, dil öğretim sürecinin her aşamasında, öğrencilerin pasif değil aktif bir şekilde rol alması beklenmektedir Öğrencilerin

bizzat kendileri tarafından belirlenen ihtiyaçların müfredata dâhil edilmesi, öğrenme sürecinin daha anlamlı olmasını sağlayarak öğrencilerin motivasyonunun artmasına büyük ölçüde yardımcı olacaktır.

Buradan yola çıkararak bu araştırmanın, İstanbül Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe ğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarına bir ayna tutması ve elde edilecek veriler ışığında amaca yönelik tekliflerde bulunarak ğrenci merkezli bir dil programının oluşturulması hususunda önemli bir altyapı sağlaması hedeflenmektedir. Yapılacak bu çalışma ile yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde çok fazla çalışılmayan dil ihtiyaç analizlerine yönelik katkıda bulunmak da hedeflenmektedir.

1.4 Araştırmanın Varsayım ve Sınırlılıkları

1.4.1 Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlara göre hareket edilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin ankette yer alan yönergelerin hepsini doğru bir şekilde anladığı ve gerçeği yansıtan samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

2. Araştırmadaki rneklemenin, evreni temsil edebilecek nicelik ve niteliğe sahip olduğu varsayılmıştır.

3. Araştırmada kullanılan anketteki yönergelerin, öğrencilerin dil ihtiyaçlarını belirlemek için gerekli verilerin toplanmasında yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.4.2 Sınırlılıklar

1. Araştırmada ğrencilerin dil ihtiyaçları, ankette belirlenen ihtiyaçlar ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırmanın katılımcıları 2018-2019 ğretim yılında İ.. Dil Merkezi'nde Türkçe ğrenen 125 ğrenci ile sınırlandırılmıştır.

1.5 İlgili Yayın ve Araştırmalar

Dil öğretiminde ihtiyaç analizine yönelik çalışmalar, özellikle İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretilmesi alanında yoğunlaşmıştır. Dünya çapında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin sayısı göz önünde bulundurulduğunda, bu alanda yapılan çalışmalar, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yapılan çalışmalara göre nispeten daha geçmişe dayanmaktadır ve sayıca da daha fazladır. Farklı ülkelerde gerçekleştirilen, bireylerin İngilizce ihtiyaçlarına yönelik bazı çalışmalar şunlardır:

2004 yılında C. D. Fisher, Amerika'daki Iowa Üniversitesinde eğitim gören Arap öğrencilerin, İngilizce dil ihtiyaçlarını belirlemek üzere bir tez hazırlamıştır. *An assessment and analysis of English language needs of Arabic-speaking students particularly for the Arabian Gulf region attending Iowa State University* isimli tezde farklı Arap ülkelerinden gelen 20 öğrenci, 15 bölüm hocası ve 5 İngilizce okutmanı ile görüşmeler yaparak, bu öğrencilerin dil ihtiyaçlarını belirlenmeye çalışmıştır.

Kohoutová (2006) Prag'da İngilizce eğitimi alan 200 üniversite öğrencisiyle anket uygulayarak bir çalışma yapmıştır. Kohoutova, bu çalışmada farklı ortamlarda İngilizce öğrenen bireylerin dil ihtiyaçlarını birbiriyle karşılaştırmıştır. Evde bireysel olarak eğitim alan öğrenciler, şirket içi dil eğitimi alan ve sınavlara yönelik kurslara katılan öğrencilerin farklı amaçlarla dil öğrendiğini ve bu sebeple farklı dil ihtiyaçlarının olduğunu öne sürmüş, fakat çalışmanın başında sunduğu hipotezlerle, öğrencilerden aldığı verilerin birbiriyle tamamıyla örtüşmediğini görmüştür. Araştırma sonucuna göre, farklı koşullarda İngilizce dersi alan bireylerin ortak noktalarının iyi bir iş bulma veya eğitim alma olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Kayı (2008) Amerika'da, ihtiyaç ve durum analizine dayanan bir müfredat geliştirebilmek için 22 yetişkin dil öğrencisi ve 3 öğretmen ile bir vaka çalışması yapmıştır. Çalışmada veri toplamak için anket, röportaj ve gözlem metotlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerde öğrencilerin iş bulma, eğitim ve günlük hayatından ihtiyaçlarına cevap verebilme amaçlı ikinci bir dil öğrendiği görülmüştür. Araştırmada yer alan katılımcılar, dilin dört beceri

alanlarında eşit derece zorlandıklarını belirtirken, en zor buldukları kısmın ise dil bilgisi ve kelime öğrenme olduğunu ifade etmişlerdir.

Almanya’da yapılan “English for Science and Technology in the German Technological Industry-A needs Analysis” adlı başka bir tezde, Hueneburg (2013) teknik alanlarda çalışan göçmen işçilerin dil ihtiyaçlarını incelemiştir. Özellikle endüstriyel alanda verimliliği artırmak ve iş alanında işbirliğini sağlayabilmek için ortak bir dilin kullanılması büyük önem teşkil ettiğinden, farklı ülkelerden gelen işçilerin, o ülkede ortak bir dil olarak kullanacağı İngilizcede hangi becerilere daha çok ihtiyaç duyduğu incelenmiştir. Online Survey Monkey sitesi aracılığı ile işçilerle yapılan anket sonucunda, genellikle e-mail yazma, telefon konuşması yapma ve toplantıya katılma konusunda ilgili dil becerilerine ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır.

Yine 2013 yılında İran’da yapılan başka bir çalışmada, birinci sınıf üniversite öğrencilerinin, İngilizce öğrenirken “İletişimsel Dil Öğretimi” yönteminden yararlanılması konusunda düşüncelerinin ne olduğu incelenmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin bu dil öğretimi yöntemi hakkındaki algıları ve tutumları ölçülürken, aynı zamanda Eğitim Yönetimi bölümünden 30 öğretim elemanının da ayrı bir anket ile görüşleri alınmıştır. Elde edilen sonuçlarda, daha geleneksel yöntemler ile İngilizce eğitiminin yapıldığı İran’da, öğrencilerin ve öğretmenlerin “İletişimsel Dil Öğretimi” yönteminin derslerde uygulanması hususunda pozitif görüşlerinin olduğu; fakat bazı faktörlerin, bunun uygulamaya geçirilmesini engellediği öne sürülmüştür. Bu çalışmanın sonunda Boroujeni ve Fard (2013) bahsedilen dil öğretim metodunun derslerde kullanılabilmesini kolaylaştırmak adına bazı tavsiyelerde bulunmuştur.

İngilizce dışında farklı dillerin yabancı dil olarak öğretilmesinde de ihtiyaç analizinden yararlanılmıştır. Tair Mohammed (1998) tarafından yapılan doktora tezinde, Suudi Arabistan’ da Arapça dersi alan öğrencilerin dil ihtiyaçlarına yönelik bir çalışma yapılmıştır. Tair Mohammed (1998) Suudi Arabistan’da Arapça eğitimi alan kişilerin genellikle İslami çalışmaları yürütebilmek maksadıyla kurslara başladığını ama bu alanda yoğun bir talep olmasına rağmen özel amaca yönelik bir Arapça müfredatının olmadığını ve sadece bu öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bir dil öğretim programı müfredatının geliştirilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Bu

amaçla, doğru içeriğin belirlenebilmesi için Arapça öğrenen İslami İlimler alanında çalışan öğrencilerle, Arapça okutmanlarıyla ve İslami İlimler bölümündeki öğretim görevlileriyle anket uygulaması yapmış ve elde edilen verilerden yola çıkarak yeni bir program içeriğinin geliştirilmesi konusunda önerilerde bulunmuştur.

Iwai ve diğerleri (1999) yılında University of Hawai at Manoa'da Japonca dersi alan üniversite öğrencileri için bu alanda bir ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. Hawaii'de yaşayan Japon nüfusunun yüksek bir orana sahip olması sebebiyle, o eyalette Japoncanın çok yaygın bir şekilde konuşulduğu ve öğrenildiğini belirtilen makalede, performansa dayalı testlerin var olduğu bir müfredat geliştirebilmek adına çok sayıda öğrenci katılımı içeren bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada 1. ve 2. sınıflarda eğitim gören 688 dil kursu öğrencisi ve toplam 48 okutmanla anket uygulaması yapılmıştır. Araştırma soruları, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu dilin hangi alanlarının öğrenilmesini daha önemli bulduğunu, öğretmenler ve öğrencilerin önem verdiği noktaların birbiriyle örtüşüp örtüşmediğini, daha deneyimli ya da ana dili Japonca olan öğretmenlerin önem ve öncelik verdiği alanların, diğerlerine göre farklı olup olmadığını ölçmeye yönelik tasarlanmıştır.

2012 yılında H. Jeong tarafından gerçekleştirilen çalışmada yine Hawaii, Monaa Üniversitesi ve bünyesinde eğitim veren diğer kolejlerde Korece öğrenen 361 öğrenci ile dil ihtiyaç analizi yapılmıştır. Yapılan çalışmada öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarının ne olduğu ve katıldığı kurslardan beklentilerinin ne olduğu ölçülmeye çalışılmıştır.

İngilizce ve diğer dillerin dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında yapılan ihtiyaç belirleme çalışmalarına bakacak olursak, bu çalışmaların yeni yeni ortaya çıkmaya başladığını söyleyebiliriz. 2010 yılında Balçıkanlı tarafından, Florida Üniversitesi Avrupa Çalışmaları Merkezinde Türkçe öğrenen öğrenciler için yapılan ihtiyaç analizi araştırması, bir ilk niteliğini taşır. Balçıkanlı (2010), bu çalışmada Türkçe öğrenen 9 öğrenciyle, onların dil bilimsel ihtiyaçlarının, öğrenme hedeflerinin, yararlanmak istedikleri kaynakların ve öğrenme durumlarını etkileyen psikolojik ve sosyolojik faktörlerin ne olduğunu öğrenmek için çeşitli kaynaklardan derlenen bir röportaj gerçekleştirmiştir. Katılımcı sayısının az olması sebebiyle çok

kapsamlı sayılamayacak bu çalışma bu alanda yapılan ilk çalışma olması sebebiyle bir öncü niteliği taşımaktadır.

Bu alanda ilk kapsamlı tez çalışması Çangal (2013) tarafından Saraybosna’da Yunus Emre Türk Kültür Merkezi’ndeki Türkçe öğrenen 168 Boşnak öğrenci ile yapılmıştır. Tezin amacı, bu merkezde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenim ihtiyaçlarının yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi faktörlere göre değişip değişmediğini ortaya koymaktır. Araştırmada yapılan anketten çıkan sonuçlar, Bosna Hersek’te özellikle erkeklerin ticaret yapmak amacıyla Türkçe öğrenmek istediği yönündedir. Eğitim seviyesi ve dil öğrenme ihtiyaçlarının arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı da elde edilen sonuçlar arasındadır.

İşcan ve diğerleri (2013) Hindistan’da Türkçe öğrenen 100 öğrencinin katılımıyla “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç Algıları” adlı bir çalışma yapmıştır. Betimsel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, öğrencilerin temel dil becerilerine yönelik ihtiyaç algılarının ne olduğu ve ihtiyaç olarak gördükleri bu dil becerileri için sınıf içerisinde ne sıklıkla alıştırmaya yapıldığı ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma sorularının içinde öğrencilerin hangi beceri alanlarını en önemli ve en zor bulduğu da yer almaktadır. Sonuç olarak büyük bir çoğunluğunu erkek öğrencilerin oluşturduğu bu çalışmada öğrencilerin daha çok konuşma becerisi edinebilme konusunda bir ihtiyaç hissettikleri fakat buna ters orantılı bir şekilde ilgili beceriye yönelik alıştırmaların sınıf ortamında çok uygulanmadığı görülmüştür.

2013 yılında Tok ve Yığın tarafından yazılan “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması” adlı makalede, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde Türkçe öğrenen 57 öğrenci ile Türkçe öğrenme nedenleri üzerine bir araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenmek istemelerinin nedenlerinin ne olduğu, Türkçeyi öğrenme nedenlerinin ülkelere ve dinlere göre farklılık arz edip etmediği araştırılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Araştırma sorularının muhtevası gereği öğrencilerin farklı özelliklere sahip olması önem arz ettiğinden, amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilerek 34 farklı ülkeden Türkiye’ye gelmiş katılımcılar özellikle seçilmiştir.

Katılımcılardan alınan bilgiler sistematik bir şekilde kodlanıp, verilen cevapların sıklık değerleri bir tablo hâlinde sunulduğunda, öğrencilerin en çok akademik ve ekonomik nedenlerle Türkçe öğrenmek istediği görülmektedir. Bu sebeplerin dışında, çalışmada Arnavutluk, Bosna Hersek ülkelerinden gelen bazı öğrencilerin tarihî; Filistin, Mısır gibi ülkelere gelen öğrencilerin dinî ve Türkmenistan, Kırgızistan gibi ülkelere gelen öğrencilerin akrabalık bağları ile bütünleştirici bir motivasyona sahip oldukları görülmüştür.

Yine 2013 yılında Koçer tarafından yapılan “Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi” adlı çalışmada TÖMER’de Türkçe öğrenen 40 yetişkin öğrenci ve 2 öğretmenin katılımı ile bir durum ve ihtiyaç analizi yapılmıştır. “Bütüncül tek durum” deseninin kullanıldığı çalışmada hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemlerine başvurulmuş, anket, gözlem, görüşme ve bir açık uçlu sorunun yer aldığı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarını farklı Arap ülkelerinden gelen öğrenciler oluştururken, elde edilen verilerin tamamlanması adına, TÖMER’de ders veren öğretmenlerin de görüşüne başvurulmuştur. Öğretmenlerden, yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile görüşleri alınırken, öğrencilere Richard (2001) tarafından geliştirilmiş ihtiyaç ve durum analiz anketi uygulanmıştır. Öğrencilere ayrıca anketin sonunda tek bir açık uçlu soru sorularak neden Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin sıklık ve yüzdelik değerlerine bakıldığında öğrencilerin sırasıyla en çok iyi bir iş bulabilmek, Türkiye’de yaşamak ve eğitim alabilmek için Türkçe öğrendiği görülmüştür. Bununla birlikte anket sonuçlarından elde edilen verilerde, öğrencilerin dört dil becerisini benzer şekilde önemli bulduğu, fakat her bir beceri alanı içinde zorlandığı farklı noktaların olduğu görülür. Öğrenciler konuşma becerisinde, özellikle resmî konuşmaların nasıl yapılacağı ve söylemek istedikleri şeylerin Türkçede en iyi nasıl ifade edileceği konusunda zorlanırken; dinleme becerisi için farklı aksanları anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Okuma konusunda, ana fikri bulma ve kelimeleri anlama öğrencileri zorlarken, yazma becerisinde en çok cümle kurmanın ve yeni fikirler üretmenin zorluğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin beyanları incelendiğinde, geliştirmek istedikleri beceri alanları ile en çok zorlandıkları alanlar

arasında güçlü bir ilişki gözlemlenmiştir. Koçer (2013) öğrencilerin belirttiği ihtiyaçların, öğretmenlerin görüşleriyle de tutarlılık gösterdiğini fakat öğretmenlerin program geliştirmedeki rollerinin sınırlı olduğunu ifade etmiştir.

Aydın (2014) tarafından hazırlanan “Erasmus Yoğun Dil Kurslarında Türkçe Öğrenen Yabancılar Yönelik Bir İhtiyaç Analizi” adlı tez çalışmasında, Türkiye’ye Erasmus programı kapsamında gelip Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için bir dil ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, 2014 yılında Akdeniz Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Şehir Üniversitesi ve Ege Üniversitesi’nde EYDK’lere katılan 63 öğrenci oluşturmaktadır. Aydın (2014) kendi geliştirdiği bir anket aracılığıyla, EYDK öğrencilerinin dört temel dil becerisine, dil bilgisi derslerine, Türk kültürüne, öğretmenlere, materyallere, öğrenme-öğretim yöntemlerine ve ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik ihtiyaçlarının neler olduğunu ölçmeye çalışmıştır.

Elde edilen verilerin SPSS 21 programı aracılığı ile yüzdelik ve sıklık dökümleri ortaya konulduğunda, EYDK öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun konuşma becerisini çok önemli bulduğu görülmüştür. Konuşma becerisinden sonra öğrencilerin en önemli bulduğu ikinci beceriyi dinleme becerisi oluştururken, okuma yazma becerilerine verilen önem daha geri planda kalmıştır. Ayrıca Erasmus kapsamında Türkiye’ye gelip Türkçe öğrenen bu öğrenciler, kendileri için düzenlenen dil kurslarında kültürel ve sosyal etkinliklere yeterli bir şekilde yer verilmesini, Türk kültürünü yansıtan kalıp sözlerin öğretilmesini, öğretmenlerin en az bir yabancı dil bilip açık ve anlaşılır bir dil kullanmasını motivasyon açısından önemli bulmuştur.

Boylu ve Çangal (2014) tarafından hazırlanan “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği” isimli makalede, Yunus Emre Tahrir Türk Kültür Merkezi’nde Türkçe öğrenen 100 öğrenci ile bir ihtiyaç analizi çalışması yapılmıştır. Çalışmanın amacı, Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarının hangi alt boyutlarda yoğunlaştığını ve yaş, cinsiyet ve eğitim seviyesi gibi parametrelere göre bu ihtiyaçların değişiklik gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırmada, Iwai ve diğerlerinin “Japanese Language Needs Analysis” isimli çalışmasında kullandıkları anketin, Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış şekli

kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre, Boylu ve Çangal (2014) Tahran’da Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının, yaş, cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı bir değişiklik göstermediğini ifade etmiştir. Bu kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını sırasıyla, sınıf ortamında iletişim kurabilme, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ve ticaret yapma gibi nedenler oluşturmaktadır. Makalenin sonuç ve öneriler kısmında yazarlar, Çangal tarafından 2013 yılında Bosna Hersekli öğrenciler için yapılan dil ihtiyaç analizine atıf yaparak, Boşnak öğrencilerin birincil dil öğrenme sebebini oluşturan “ticaret yapma” ihtiyacının, İranlı öğrenciler için son sırada yer aldığına dikkat çekmişlerdir. Buradan yola çıkarak, Bosna Hersek’te “İş Türkçesi” ve “Turizm Türkçesi” gibi alanlarda özel amaçlı Türkçe öğretime yönelik içerik geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapılırken, İran’da daha çok konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik müfredat hazırlığı ya da kulüplerin oluşturulması gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Daha sonra Akbulut ve Başar (2016) Çangal tarafından uyarlanmış ve geçerlik testleri yapılmış bu anketi kullanıp aynı araştırma desenini takip ederek bu çalışmayı Tiflis’teki öğrenciler için yeniden düzenlemiş ve “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği” isimli makaleyi yazmıştır. Yapılan çalışmanın sonunda YEE Tiflis Türk Kültür Merkezi’ndeki Türkçe öğrencilerinin dil öğrenme ihtiyaçlarının sırasıyla bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı, ticaret yapma ve sınıf içi etkileşim kurma olduğu belirtilmiş ve Tiflis’teki yabancı dil olarak Türkçe öğretim programının iyileştirilmesi adına bazı tavsiyelerde bulunulmuştur.

Çangal tarafından YADOT öğrencileri için uyarlanan bu anketten, daha sonra Kosava’da Türkçe öğrenen kursiyerler için Jilta (2016) da yararlanmış ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği” adlı tez çalışmasını yapmıştır. Bu çalışmada da aynı yöntem izlenerek, Kosovalı öğrencilerin dil ihtiyaçlarının yaş, cinsiyet, çalışma durumu, ana dili, eğitim düzeyine göre değişiklik gösterip göstermediği ve öğrencilerin hangi amaçlarla Türkçe öğrendiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Üç farklı şehirden 60 öğrenciyle yapılan anketin sonucunda, öğrencilerin dil ihtiyaçlarının yaş, cinsiyet ve ana dili

değişkenlerine göre farklılık arz etmediği görülmüştür. Kosova'daki YEE Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarının sırasıyla ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, sınıf içi iletişim kurma olduğu belirtilirken, katılımcılardan eğitim düzeyi yüksek olanların daha çok ticaret yapma amacıyla Türkçe öğrendiğinin de altı çizilmiştir.

2016 yılında Bölükbaş, “Suriyeli Mültecilerin Dil İhtiyaçlarının Analizi: İstanbul Örneği” adlı makaleyi yazmıştır. Bilindiği üzere 2011 yılından itibaren Suriye’de devam eden savaş ve iç karışıklık yüzünden milyonlarca insan Türkiye’ye iltica etmiş ve Türkiye’de yaşayan Suriyeli mültecilerin sayısı günümüze kadar oldukça artmıştır. Türkiye’de yaşayan mültecilerin sosyal hayata entegrasyonunun en hızlı şekilde sağlanabilmesi için öncelikle dil probleminin çözülmesi gerekmektedir. Bu amaçla İstanbul’da ikamet eden Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi, bu ihtiyaçlara uygun bir müfredat oluşturmak ve kurslar düzenleyebilmek üzere Bölükbaş (2016) herhangi bir örgün eğitim kurumunda eğitim almayan 576 Suriyeli katılımcı ile bir ihtiyaç analiz anketi gerçekleştirmiştir.

Elde edilen sonuçlarda, özellikle çalışan katılımcıların, iş yerlerinde büyük çoğunlukla Türkçe konuşmaları gerektiği ve bu yüzden bu dili kendilerini iyi bir şekilde ifade edebilecek kadar öğrenmek zorunda olduklarını belirttikleri görülmüştür. Katılımcılar en çok konuşma becerisi konusunda zorluk yaşadıklarını ve bu konuda kendilerini dil kursları aracılığıyla geliştirmek istediklerini belirtmiştir. Erkek katılımcıların günlük hayatta en çok zorlandıkları alanlar sırasıyla sorunlarını birilerine anlatmak, resmî bir işlem yapmak ve form doldurmak / e-posta yazmak olurken, kadınlar ise en çok resmî bir işlem yaparken, hastanede doktorlara problemlerini anlatırken ve bir sorunla karşılaştıklarında, sorunlarını muhataplarına anlatmaya çalışırken zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak, kadın katılımcılar yeni açılacak dil kurslarının sabah saatlerinde yapılmasını kendileri için uygun bulurken, erkek katılımcılar akşam saatlerini tercih etmiştir. Her iki grup da dil kurslarının haftada 15-20 saat ders vermesi ve en az 1 yıl boyunca devam etmesi gerektiğini belirtmiştir.

Aynı şekilde, Suriyeli öğrencilerin dil ihtiyaçlarını belirlemek için başka bir çalışma, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen öğrenciler ile yapılmıştır. Biçer ve Alan (2017) bu

merkezde eğitim gören A2 düzeyindeki 30 öğrenci ve 4 okutmanın katılımıyla bu çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar gözlem, görüşme ve araştırmacı günlükleri aracılığıyla veri topladıktan sonra, bu verileri içerik analizi yöntemini kullanarak çözümlemişlerdir. Verilerin incelenmesi sonucunda, bir önceki çalışmaya benzer şekilde, öğrencilerin en çok konuşma becerisi kazanımına ihtiyaç duydukları ve bu dil becerisini geliştirebilmek için dil kurslarından faydalandıkları görülmüştür. Katılımcıların aynı zamanda, ders içi araç gereç olarak teknolojik materyallerin kullanılmasını ve günlük hayatla bağlantılı içeriklerin oluşturulmasını önemli buldukları da gözlemlenmiştir.



İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

2.1 İhtiyaç analizi nedir?

İhtiyaç analizinin ne olduğuna değinmeden önce, ihtiyaç kelimesinin tanımını yapmak daha yerinde olacaktır. Brindley'e (1984:12-32) göre "ihtiyaç" kavramı bazen sadece tek bir şeyi ifade etmez. Dil öğretiminde ihtiyaç kelimesi *istekler, temenniler, beklentiler, motivasyon, eksilikler, kısıtlamalar ve gereklilikleri* ifade etmek için de kullanılır (Richards, 2001).

İhtiyaç analizi ise, genel anlamda belirli bir öğrenci grubunun dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan bir müfredat geliştirmenin temelini oluşturacak bilgi toplama eylemlerini ifade eder (Brown, 1995:35-69)

Richards (2001) da benzer şekilde ihtiyaç analizini, öğrencilerin ihtiyaçlarıyla alakalı bilgi toplamak için kullanılan yöntemler bütünü olarak tanımlamıştır. Richards'a göre dil öğreniminde ihtiyaç analizini yapmanın pek çok nedeni vardır. Bu nedenlerden bazıları şu şekilde sıralanmıştır:

1. Satış temsilciliği, tur rehberliği ya da öğrencilik gibi özel bir rolü gerçekleştirebilmek için gerekli özel dil becerilerinin ne olduğunu belirlemek,
2. Belirli bir grupta, hangi öğrencilerin, özellikle hangi dil becerilerinde pratiğe ihtiyacı olduğunu görmek,
3. Öğrencilerin yapması gerekenlerle hâlihazırda ne yapabildikleri arasındaki farkı teşhis etmek,
4. Öğrencilerin karşılaştıkları belli başlı problemler hakkında bilgi toplamak

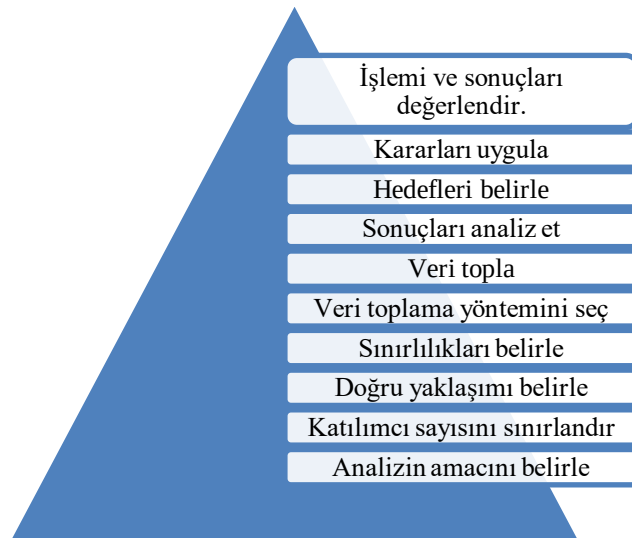
Richterich'e (1980:3-14) göre, modern bir dil öğrenen yetişkinlerin dil ihtiyaçları, bireylerin ya da grupların sosyal yaşamlarında karşılaştıkları farklı durumlarda, bu dilin kullanılmasından doğan gereksinimlerdir. Richterich, bu ihtiyaçları öznel ve nesnel olmak üzere iki farklı gruba ayırmaktadır. Nesnel ihtiyaçlar dilin tipik günlük kullanımı analiz edildiğinde ortaya çıkan genellenebilir

sonuçlardır. Öznel ihtiyaçlar ise genellenemeyen, daha çok özel durumlara, öngörülemeyen koşullara ya da kişilere göre değişkenlik gösteren ihtiyaçlardır.

2.2 İhtiyaç Analizi Basamakları

Doğru bir ihtiyaç analizi sürecinin oluşturulabilmesi için cevaplanması gereken başlıca sorular şöyledir (Jordan, 1997: 22-23):

- İhtiyaç analizi ne için yapılacak? (İçeriği, izlenceleri, ders materyallerini, öğretim tekniklerini, vb. belirlemek)
- Kimlerin ihtiyaçlarını belirlenecek? (Öğrenciler, ülkeler, ticari kurumlar vb.)
- Dil analizini kimler gerçekleştirecek? (Öğrenciler, öğretmenler, araştırmacılar, danışmanlar vb.)
- Analiz edilecek şey nedir? (Mevcut durumlar, hedef durumlar, kısıtlamalar, eksiklikler, stratejiler, istekler vb.)
- Analiz hangi yöntemlerle uygulanacak? (Anket, röportaj, gözlem, vb.)
- Analiz ne zaman gerçekleştirilecek? (Dil programı başlamadan önce, program esnasında, program bitiminde)
- Analiz nerede gerçekleştirilecek? (Dilin konuşulacağı ülkede, öğrencinin kendi ülkesinde, üçüncü bir ülkede)



Şekil 2 Jordan (1997) İhtiyaç Analizi Basamakları

2.3 İhtiyaç Analizinde Yaklaşımlar

Geçmiş çalışmalara bakıldığında farklı araştırmacıların, ihtiyaç analizi için farklı metotlar ve yaklaşımlar geliştirdiği görülmektedir. R.R Jordan (1997) “English for Academic Purposes” adlı kitabında beş farklı yaklaşımı sistematik bir şekilde özetlemiştir.

2.3.1 Hedef Durum Analizi (Target Situation Analysis)

İhtiyaç analizi üzerine ilk tartışmalar Munby (1978) tarafından hazırlanan “Communicative Syllabus Design” adlı kitabın piyasaya sürülmesinden sonra ortaya çıkmıştır. Munby kendi ihtiyaç analizi yaklaşımının temeli olan “İletişimsel İhtiyaçlar İşlemcisi” (Communicative Needs Processor) kavramını dünyaya tanıtmıştır (Sierocka, 2014) “Hedef Durum Analizi” terimi ise ilk defa Chambers tarafından 1980 yılında kullanılmıştır (Songhori, 2008) Hedef durum analizi, öğrencilerin bir program sonunda dil çıktılarının ve performanslarının ne olduğuyula ilgilenir. Hedef durumun incelenmesi, hedef ihtiyaçların belirlenmesi konusunda yardımcı olur. Munby (1978) iletişime dayalı bir müfredat oluşturabilmek için göz önünde bulundurulması gereken sekiz önemli parametrenin olduğunu belirtmiştir ve bu parametreler şu şekilde listelemiştir.

- **Amaca Yönelik Alan** (Purposive Domain) Hedef dilin hangi amaçla öğrenileceği ile ilgilidir. (eğitim, meslek edinme, vb)
- **Ortam (Setting)** Hedef dilin hangi ortamlarda kullanılacağı bilgisidir. (Otelde, Ofiste, Telefonda, Yurt dışında, vb)
- **Etkileşim: (Interaction)** Dili öğrenen bireylerin, bu dili kullanarak kim ile iletişime geçeceği bilgisidir.
- **Araç (Instrumentality)** Dilin nasıl kullanılacağı bilgisidir. (Konuşarak, yazarak, okuyarak)
- **Diyalekt (Dialect)** Dilin standart ya da farklı bölgelerde kullanılan diyalektlerini inceler.

- **Hedef Seviye: (Target Level)** Dil kursu sonunda gelinecek dil seviyesinin ne olacağı ile ilgilidir.
- **İletişimsel Durum (Communicative Event)** Öğrencilerin iletişim kurarken aktif ve pasif olarak ne yapması gerektiğiyle ilgilidir.
- **İletişimsel Dil (Communicative Key)** Öğrencilerin iletişim kurarken sergilemesi gereken tavır, tonlama, üslup ile ilgilidir.

Fakat yıllar içerisinde Munby tarafından geliştirilen bu yaklaşıma çeşitli araştırmacılar tarafından birtakım eleştiriler yöneltilmiştir. West (1994:1-19) bu modelin eksikliklerini 4 başlık altında incelemiştir.

- **Karmaşık olma:** Sistematik ve kapsamlı bir model geliştirme çabası, esnek olmayan, karmaşık ve çok fazla zaman alan bir hâle dönmüştür.
- **Öğrenci merkezlilik:** Munby her ne kadar bu sistemin öğrenci merkezli olduğunu iddia etse de bu model öğrenciden bilgi almak yerine öğrenci hakkında bilgi toplamayı gerektiriyor.
- **Kısıtlamalar:** Bu modelde kısıtlamalar ihtiyaç analiz sürecinin sonunda değerlendiriliyor ama pek çok araştırmacı kısıtlamaların analiz öncesinde dikkate alınması gerektiğini düşünüyor.
- **Dil:** Munby öğrenci profilinden yola çıkarak hangi prosedürü izleyerek bir dil müfredatı oluşturulacağı konusunda net bir bilgi verememektedir.

(Songhori, 2008)

Hutchinson ve Waters (1987) da aynı şekilde bu sistemin çok fazla zaman gerektirdiği ve sadece araştırmacının fikirleri dikkate alınırken öğrenci, öğretmen ve kurumların görüşlerinin ihmal edildiği konusunda bu eleştirilere katılmıştır.

2.3.2 Mevcut Durum Analizi (Present Situation Analysis)

Mevcut durum analizi kavramı ilk olarak Richterich ve Chancerel (1997:3-14) tarafından önerilmiştir. Bu analiz türü hedef durum analizinin tamamlayıcı bir parçası olarak ele alınabilir. Hedef durum analizi nasıl öğrencilerin dil programı sonunda beklenen çıktıları ölçüyorsa, mevcut durum analizi de öğrencilerin kursa

başlamadan önce tam olarak ne durumda olduklarını, neyi bildiklerini ortaya koyar (Songhori, 2008:1-25).

Öğrencilerin, dil kursu sonunda ne kadar yol kat ettiklerini anlayabilmek için öncelikle başlangıç noktalarının ne olduğu bilmek gereklidir. Ayrıca, genellikle bir dil kursuna başlayan öğrencilerin başlangıçtaki bilgi düzeyleri birbirlerinden farklı olur. Doğru bir öğrenim planlaması sağlayabilmek için, öğrencilerin bu dille alakalı geçmiş öğrenim deneyimlerinin ne olduğu, daha önce bu dersi alıp almadıkları, aldılarsa ne kadar sürelik bir eğitimden geçtikleri, öğrencinin neleri bilip neleri bilmediği en başta tespit edilmelidir. Richterich ve Chancerel (1997) bu ön bilgilerin öğrencilerin bizzat kendisinden, öğretmenlerden ya da dil öğretiminin gerçekleştiği kurumdan elde edilebileceğini belirtmiştir.

Mevcut durum analizi ve hedef durum analizi fonksiyon bakımından birbirini tamamlar niteliktedir bu yüzden ihtiyaç analizi yaparken daha kapsamlı ve güvenilir sonuçlar alınabilmesi için her iki yaklaşımdan da faydalanılması süreci kolaylaştıracaktır.

2.3.3 Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar

Hutchinson ve Waters (1991:54), öğrenciyi merkeze alan bir sistem geliştirmiştir. Onlara göre ihtiyaçlar, “hedef ihtiyaçlar” ve “öğrenme ihtiyaçları” olarak ikiye ayrılır. Öğrencilerin içinde bulundukları durumlarda etkili bir şekilde dili kullanabilmeleri için bilmeleri gereken yapılar, öğrencilerin hedef ihtiyaçlarını oluşturur. Öğrenme ihtiyaçları ise dilin nasıl öğrenileceği ile alakalıdır. Yani birincisinde öğrencinin tam olarak “neyi” öğrenmesi gerektiği incelenirken ikincisinde bunu “nasıl” yapabileceği tartışılır. Hutchinson ve Waters (1991) hedef ihtiyaçları da gereklilikler, eksiklikler ve istekler olarak üç alt başlık altında incelemiştir.

Gereklilikler, mevcut durumda bireylerin ihtiyaç duyduğu dilsel öğelerdir. Örneğin yabancı bir dil öğrenen bir işadamı, o dilde gelen e-mailleri okuyabilmek, ilgili konferanslarda konuşulanları anlayabilmek ya da müşterilerine sunum

yapabilmek için bu alanda yaygın olarak kullanılan dilsel öğeleri öğrenmek zorundadır. Öğrencilerin hâlihazırda bildikleriyle, öğrenmesi gerekenler arasında kalan kısım da “eksiklikleri” oluşturur. İstekler ise, öğretmenlerin, dil öğretme kurumların belirledikleri dil ihtiyaçları dışında, bireylerin kişisel beklentilerini, ne öğrenmeyi istediklerini kapsamaktadır. Hedef durum analizi yapabilmek için;

- “Öğrenilen yabancı dil neden gereklidir? (İş, eğitim, kariyer, terfi, vb.)
- Dil ne şekilde kullanılacak? (okuma, yazma, dinleme vb.)
- İçerik alanları ne olacak? (tıp, biyoloji, mühendislik, vb.)
- Öğrenci, bu yeni dili kimlerle konuşacak? (İş arkadaşları, patron, öğretmen,)
- Dil nerelerde kullanılacak? (öğrencinin yaşadığı ülke, o dilin konuşulduğu ülke, hastane, iş merkezi, vb) tarzında sorular sorulmalıdır. Öğrenme ihtiyaçları için ise;
- Öğrenciler bu dersi neden alıyorlar?
 - Dersler zorunlu mu yoksa seçmeli mi?
 - Para kazanma, terfi alma gibi amaçlar söz konusu mu?
- Öğrenciler ne şekilde öğreniyorlar?
 - Önceki öğrenme deneyimleri nasıl?
 - Hangi yöntem ve teknikler onlara hitap ediyor?
- Bu dersi kimler alıyor?
 - Yaş, cinsiyet, milliyet özellikleri nelerdir?
 - İlgileri nelerdir?
 - Sosyo-kültürel durumları nasıldır?
- Mevcut kaynaklar nelerdir?
 - Öğretmen nitelik ve nicelik durumları nasıldır?
 - Kullanılan materyaller nelerdir?
 - Sınıf içi ve sınıf dışı kullanılabilecek imkânlar nelerdir?
- Dersler nerede ve ne zaman gerçekleşiyor?
 - Günün hangi saatleri?
 - Haftada kaç saat?
 - Tam zamanlı mı, kısmi zamanlı mı? soruları doğru analizlerin yapılabilmesi için hazırlanması gereken temel soruları oluşturur.

2.3.4 Yöntem Analizi

Yöntem analizi, dil kursunun yürütüleceği ortamlar hakkında bilgi verir (Evans & John 1998). Her dil programı, içinde bulunduğu ortamın fiziki şartları içerisinde şekillenmeye mahkûmdur. Bir dil öğretme programı oluştururken, mevcut öğretmenlerin sayısı, eğitim verilen binanın ya da sınıfların fiziki yapısı, kullanılabilecek imkânlar ve hatta kursun bulunduğu bölgenin ya da şehrin kültürel yapısı ya da beklentileri, program hazırlamada belirleyici kriterler olabilir.

Örneğin, İletişimsel Dil Öğrenimi metodunda grup çalışması ya da öğretmenin, öğrenciler üretim yaparken onları birebir gözlemlemesi çok tercih edilen yöntemlerdir. Fakat çok kalabalık bir sınıf ortamında bu yöntemin öğretmenler tarafından tercih edilmesi fiziki şartlardan dolayı mümkün olmamaktadır Holliday (1994) bu konuda öğretmenlere daha esnek bir çalışma ortamının sunulması gerektiğini savunur. Böyle durumlarda öğretmenlerin inisiyatif alarak, içinde bulundukları ortamların müsaade edeceği şekilde farklı yöntemleri denemesi daha makul ve pratik olacaktır. Diğer bir taraftan, dil öğretiminde dünya genelinde çok sık kullanılan yöntemler, bazı kültürlerde pek hoş karşılanmayabilir, öğrenciler tarafından kullanılması çok tercih edilmeyebilir. Böyle durumları engellemek adına, dilin öğretildiği ortam için analiz yapıp bu ortamda kullanılabilecek ya da kaçınılması gereken tekniklerin önceden belirlenmesi hem öğretmenler hem de öğrenciler için kurtarıcı nitelikte olacaktır.

2.3.5 Strateji Analizi

Strateji analizi, isminden de anlaşılacağı gibi, öğrencilerin yeni bir dil öğrenirken hangi dil öğrenim stratejilerini kullanmayı tercih ettiği ile ilgilenir (M.H. Songhori, 2008). Strateji analizi, öğrencilerin ne öğrenmek istediklerinden ziyade, nasıl öğrenmek istediklerini inceler. Allwright (1982) bu alanda öncülük yapmış ve ihtiyaç analizine öğrencilerin kendi bakış açılarından yaklaşmasını sağlamıştır.

Strateji analizinde öğrencilerin kaç kişilik gruplar hâlinde ders almak istediği, ne tür dönütler almayı ya da hangi ölçme yöntemlerinin kullanılmasını tercih ettiği araştırılır. Bazı durumlarda öğretmenler tarafından çok tavsiye edilmeyen, öğretmen odaklı, öğrencilerin daha pasif kaldığı öğretim şekilleri, öğrenciler tarafından tercih edilebiliyor ve bundan dolayı derslerde nasıl bir yol izleneceği konusunda öğretmen ve öğrenciler arasında fikir çatışmaları, anlaşmazlıklar yaşanabiliyor. Bu tarz istenmeyen durumları önlemek için öğrencilerin ne tür öğrenme stratejilerini tercih ettiğinin önceden belirlenmesi ve gerekli durumlarda öğrencilere, doğru öğrenme stratejilerini geliştirebilmeleri için bir eğitim sunulması önem arz etmektedir.

2.4 İhtiyaç Analizi Ne Zaman Yapılmalıdır?

İhtiyaç analizinin programın hangi aşamasında yapılacağı tamamen kurumun özel amacıyla alakalıdır. Richards'a (2001) göre ihtiyaç analizi dil programı daha başlamadan, program uygulama esnasında ya da tamamen kurs bittikten sonra yapılabilir. Pek çok araştırmacıya göre ihtiyaç analizi herhangi bir dil kursunda henüz müfredat geliştirilmeden atılacak ilk adımların arasındadır. Bu tür durumlarda uzun soluklu ve çok kapsamlı bir çalışma yapılır. Öğrencilerin ne bildiği neleri öğrenmeye ihtiyaç duyduğu ya da neyi talep ettiği programın şekillenmesinde belirleyici bir rol oynar. Oluşturulacak programın bütün içeriği, kullanılacak materyaller ya da kaynaklar yapılan analiz sonucuna göre belirlenir ve bütün bir program elde edilen veriler üzerinden şekillenir.

Bazı durumlarda ihtiyaç analizi dil programı yapılmaya başlandıktan sonra da gerçekleştirilebilir. Burada amaç, hazırlanan programın öğrencilerin beklentilerine ve hedeflere ne kadar cevap verebildiğini ölçmektir. Yapılan değerlendirme sonucunda, kullanılan kaynaklarda ya da öğretim metot ve yöntemlerinde değişikliğe gidilebilir.

Son olarak, program tamamen bitikten sonra yapılan analizler öğrencilerin nihai başarılarını gösterir ve sonraki yıllar için yapılacak planlamalara ışık tutar. West (1994:1-19) bu üç zamanlamadan en tercih edilmesi gerekenin kurs bittikten sonra yapılan analizler olduğunu savunur. Çünkü bu şekilde zaman içinde değişen durumlar ve öğrenci ihtiyaçlarının neler olduğunu ortaya çıkarmak mümkün olacaktır

Ayrıca programın en başında ihtiyaçlarının ne olduğu hakkında çok da fikri olmayan öğrencilerin de daha bilinçli bir şekilde bu sürece dâhil olmaları sağlanabilir. Böylelikle kapsamlı bir program değerlendirmesi ve eksikliklerin gözden geçirilmesi gerçekleşmiş olacaktır.

2.5 İhtiyaç Analizinde Veri Toplama Yöntemleri Nelerdir?

Dil ihtiyaç analizi yaparken veri toplamak için yararlanılabilecek birden fazla yöntem vardır. Araştırmadan ne tür bilgi elde edileceği hangi yöntemin tercih edileceğini bağlıdır. Hangi yöntemin tercih edileceği ise tamamen yapılan araştırmanın içeriğine, kullanılabilecek kaynaklara, zaman ve mekân gibi koşullara göre belirlenir. Araştırma yaparken tek bir yöntemden yararlanılabileceği gibi birkaç yöntem birden kullanılarak elde edilen verilerin güvenilirliği ve kapsamı artırılabilir. Jordan (1997) tarafından “English for Academic Purpose” adlı kitabında listelenen veri toplama aracı olarak kullanılabilecek yöntemlerden bazıları şunlardır:

- Anketler
- Öz değerlendirme formları
- Röportajlar
- Seviye belirleme sınavları
- Öğrenci günlükleri
- Final değerlendirme formları
- Toplantılar
- Gözlem
- Öğrencilerin çalışmalarından alınan örnekler
- Vaka incelemeleri

Anketler

Anketler, hazırlanış biçimi ve daha çok kişiye ulaşabilmesi bakımından diğerlerine göre daha pratik olması sebebiyle sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir (Richard, 2001) Anketlerden elde edilen verilerin çeşitli istatistik programları yardımıyla analiz edilmesi nispeten daha kolaydır. Brown (1995:35-69) tarafından

sınıflandırılan, farklı türlerde anket soruları vardır. Bunlardan “kişisel bilgi” soruları, öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, medeni hâli, doğum yeri ve daha önce yabancı dil eğitimi alıp almadığı hakkında bilgiler sunar. “Görüş anketleri” öğrenciler ve öğretmenleri düşünce ve tutumlarını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu anket türünde, katılımcıların mevcut program, hedefler, materyaller ve gelişmeler konusunda ne düşündüğünü ortaya çıkaracak türde sorular sorulur. Bir başka anket türü “öz-değerlendirme” anketleridir. Burada da katılımcılar daha çok kendileriyle alakalı bir muhasebe ve değerlendirme yaparlar

Anket yöntemi ile veri toplanırken dikkat edilecek hususlar öncelikle soruların dikkatli bir şekilde dizayn edilmesi ve soruların güvenilirliğinin uzmanlar tarafından test edilmesidir. Ayrıca, anketin uygulanmasından önce, sorularda anlaşılmazlık ya da başka bir problemin olup olmadığını ölçmek için pilot bir çalışma yapılması gerekmektedir.

Öz Değerlendirme Formları

Öz değerlendirme formları, öğrencilerin kendi dil yeteneklerini belirli ölçeklerle puanladığı değerlendirme formlarıdır. Bu değerlendirme, bazen öğrencinin bir soruya birden ona kadar sayılardan kendine en yakın hissettiğini işaretlemesiyle; bazen de belirli dil becerileri için yapabiliyorum ya da yapamıyorum şeklinde işaret koymasıyla değerlendirme yapılabilir. Bu süreçte, öğrenmenin sorumluluğunu öğrenci kendisi alır, öz farkındalık ve öğrenci otonomisi açısından öğrencilere fırsat sunulmuş olur. Fakat diğer bir taraftan da öğrencilerin kendi dil yeterliliği için yapacakları değerlendirme fazlaca öznel ya da göreceli olabileceğinden, elde edilecek verilerin güvenilirlik düzeyinin çok yüksek olmayışı bir dezavantaj yaratabilir.

Röportajlar

Kişilerle birebir yapılacak görüşmeler ile anketlerden alınabilecek bilgilerden çok daha detaylı ve kapsamlı bilgi almak mümkündür. Anketler uygulanırken, katılımcılar sorularla baş başa kalır ve herhangi bir problem ya da anlaşmazlık çıktığında duruma müdahale edip sorulara açıklık getirmek mümkün olmayabilir. Bu

da öğrencilerin soruyu boş bırakmasına ya da tam doğru cevabı veremeyerek araştırmacıyı yanlış yönlendirmesine sebebiyet verebilir. Yüz yüze görüşmelerde araştırmacılar daha etkin bir rol oynayıp veri toplama sürecini daha esnek bir şekilde yönlendirebilirler. Röportajlarda, her bir sorunun doğru anlaşıldığından emin olmak ya da o soru ile alakalı ön göremediğimiz daha kapsamlı geri dönütler almak mümkün olabilir. Katılımcılar, araştırmacıların bakmadığı bir açıdan duruma yaklaşp, tahmin edilenden daha faydalı bir veri sağlayıcı olabilirler. Fakat yüz yüze görüşmelerin çok sayıda insanla yapılması çok pratik olmayacağından, bu tarz veri toplama yöntemi genellikle daha az sayıda katılımcı ile uygulanabilir. Ve görüşme sonucu elde edilen verilerin doğru bir kodlama kullanılarak titiz bir şekilde yorumlanması gerekmektedir.

Seviye Belirleme Sınavları

Dil öğreten hemen her kurumun kendine ait ya da başka kurumlarla ortak kullandığı, bir seviye belirleme sınavı vardır. Bu sınavlar genellikle dil programı başlamadan öğrencilere verilir ve öğrencilerin hangi bilgiyle geldikleri, başlangıç noktalarının ne olduğu hakkında bilgi edinilir. Böylelikle eksiklikler ve ihtiyaçlar daha net bir şekilde belirlenebilir. Seviye belirleme sınavları, program öncesinde yapıldığı gibi program devam ederken de dönemsel olarak yapılabilir. Böylelikle, öğrenme sürecinin takip edilmesi ve hedeflere ne kadar ulaşıldığının izlenmesi mümkün olur. Program devam ederken yapılan bu sınavlar, ihtiyaçlara ne kadar cevap verildiğini ya da bu ihtiyaçların süreç içerisinde değişip değişmediğini açığa çıkarır.

Öğrenci Günlükleri

Öğrencilerin dil programı süresince öğrenme aktiviteleri ile ilgili düzenli bir şekilde tutacağı günlükler, daha sonra programın değerlendirmesi açısından yararlı bilgiler sunacaktır. Belli sayıda gönüllü öğrenci tarafından tutulacak bu günlüklerde, o günkü dersin içeriği, kullanılan materyaller, derste yapılan aktiviteler, öğrenmede yaşanan zorluklar ya da beğenilen hususlar not alınır. Daha sonra bu bilgiler istişare edilip öğrencilerin ders süreçleri hakkında verdikleri dönütler bir sonraki ders planlamalarında yönlendirici bir rol oynayabilir.

Final Değerlendirme Formları

Kurs bitiminde yapılacak sınavlar ya da değerlendirme formları ile hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin program süresince yaşadığı zorluklar, süreç içerisinde hissedilen eksiklikler ya da programın artıları ortaya konulur ve yine bir sonraki program için daha çok dikkat edilmesi gereken alanlar belirlenebilir.

Toplantılar

Öğrenciler ya da öğretmenler ile yapılacak toplantılar, kısa süre içerisinde çok fazla bilgi elde etmeye yardımcı olur. Öğretmenler, öğrencilerin dil öğrenirken zorlandığı ya da eksik kaldıkları konular ile alakalı fikir alışverişi yapıp bu konularda hızlıca çözüm bulabilirler. Aynı şekilde öğrencilerden oluşan bir grupta da toplantı yapmak, onların açısından sürecin nasıl işlediğini öğrenmek için kullanılacak en pratik yöntemlerden biridir.

Gözlem

Derslerin işleme esnasında öğrencilerin performanslarının izlenmesi ve sık gözlemlenen öğrenci davranışlarıyla ya da çok tekrarlanan hatalarla ilgili kayıt tutulması da eksiklikleri teşhis etme konusunda yardımcı olacaktır. Daha sonra tutulan bu kayıtlardan materyal geliştirme sürecinde yararlanılabilir. Ders esnasında gözlem yaparken nasıl bir yol izleneceği, hangi soruların cevaplarının aranacağı ve elde edilen verilerin nerelerde kullanılacağı uzmanlık gerektirebilir.

Öğrencilerin Çalışmalarından Alınan Örnekler

Öğrencilerin ders içinde ya da sonrasında ürettikleri yazılı ya da sözlü ürünler, onların gelişimini takip etmek konusunda son derece yardımcı olacaktır. Örneğin, bir öğrencinin yazdığı bir makalede, ders içinde yaptığı bir sunumda ya da sınıf içi gerçekleştirdiği bir simülasyon görevinde sergilediği dil performansı, öğrencilerin ihtiyaçları konusunda etkili bir bilgi kaynağı olacaktır.

Vaka İncelemeleri

Vaka incelemeleri tek bir öğrencinin ya da bir grubun dil programı süresince deneyimlediklerinin gözlemlenmesi şeklinde gerçekleşir. Bu kişi ya da kişilerin bu süreçte yaşadıkları zorluklar, yaptıkları hatalar, gelişim kaydetme hızları incelendiğinde programın değerlendirilmesi hususunda somut bilgiler elde edilebilir. Fakat vaka incelemeleri, üzerinde uzun bir zaman harcamayı gerektirebilir ve buradan elde edilen veriler genelleme yapmak için çok kullanışlı olmayabilir. Bunun için daha özel durumlarda spesifik bilgi almak için ya da kullanılan farklı bir yöntemin yanında tamamlayıcı ikinci bir yöntem olarak vaka incelemelerinden faydalanılabilir.

2.6 İhtiyaç Analizi Sürecinde Kimler Yer Alır?

Kurs planlamasından önce yapılacak olan bir dil analizinde yer alması gereken kişiler öncelikle kursu yürütecek olan öğretmen ve o derse katılacak olan öğrencilerdir. Fakat eğitim sisteminin türü ya da eldeki mevcut kaynaklara bağlı olarak müfredat planlayıcıları, danışmanlar, asistanlar gibi diğer katılımcılar da sürece dâhil olabilir (Nunan, 1988). Richards'a (2001) göre ihtiyaç analizin kapsamı bazen bir ülkedeki bütün öğrencileri bazen de tek bir kurumdaki 30 öğrenciyi içerecek şekilde değişebilir. Bazen analiz için özellikle uzmanlardan oluşan bir ekip görevlendirilirken, başka bir durumda 2 ya da 3 öğretmenin inisiyatifi ile böyle bir çalışma gerçekleştirilebilir.

Brown (1995:35-69) ihtiyaç analizi sürecinde yer alacak kişileri hedef grubu, izleyiciler, analizciler ve kaynak grubu olarak dört farklı kategoriye ayırmıştır. Bunlardan hedef grubu, hakkında bilgi toplanılacak kişiler tarafından oluşur. Hedef grubu genellikle öğrencilerden oluşmakla beraber, bazen öğretmenler ve yöneticiler de bu grupta yer alır. İzleyici grubu ise yapılan analiz sonuçlarını değerlendirip eyleme geçmesi gereken herkesi kapsar. Bunlar genellikle öğretmenler, yöneticiler, müfredat geliştiricileri ya da ilgili bakanlıkta çalışan yetkililerdir. Analizciler ise, isminden de anlaşılacağı üzere ihtiyaç analizi yapmak üzere görevlendirilmiş uzmanlar, danışmanlar ya da öğretim üyelerinden oluşur. Son olarak, kaynak grup,

hedef grupla ilgili bilgi verebilecek herkesi kapsar. Bazı durumlarda aileler ya da finansal sponsorlar değerli bir bilgi kaynağı olarak görülürken, bazen de müstakbel işverenler, bölüm derslerine giren profesörler hedef grubun hangi dil becerilerine ihtiyaç duyacağı konusunda son derece bilgilendirici olabilirler.

2.7 İhtiyaç Analizinin Temel Gereksinimleri

Yapılan ihtiyaç analizinin ne kadar iyi ve etkili olduğunu değerlendirebilmek için dikkat edilmesi gereken belirli kriterler vardır. Fisher (2004:19) farklı makalelerden derlediği bu kriterleri 13 madde hâlinde listelemiştir. Bu listeye göre iyi bir ihtiyaç analizi;

1. Çalışmanın genel amacına yöneliktir. Öğrenme ve öğretmen önceliklerini belirler.
2. Hedef grubu ve araştırmanın parametrelerini sınırlandırır.
3. Elde edilen verilerin kapsamlı ve gerçekleri yansıtıcı nitelikte olmasını sağlar.
4. Hem algılara hem de belgelere dayanan kanıt içerir.
5. Şeffaftır. Bütün katılımcıların anlayabileceği ortak bir dil kullanmalıdır ve cümlelerde anlam karmaşasına yol açabilecek hiçbir şey bulunmamalıdır.
6. Net başlangıç ve bitiş noktaları olmalıdır. (Öğrencilerin mevcut durumu – hedef ihtiyaçlar)
7. Öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin kendi dil yeterlilikleri ve dil ihtiyaçlarıyla alakalı düşüncelerini önemser. Öğrencilerin tercih ettiği öğrenme şekli ve stratejilerini göz önünde bulundurur.
8. Gerçek dünyayla ilişkilidir. İhtiyaç kategorileri dilsel olmaktan ziyade hedef durumlarla alakalı olmalıdır.
9. Güvenilirdir. Elde edilen verileri hem öğrencilerin hem de öğreticilerin işine yarayacak şekilde uygulanabilir olmalıdır.
10. Esnektir. Kullanılacak metotlar uygun ve pratik olmalıdır. Zaman ya da kaynak gibi kısıtlılıkların olduğu durumlarda da kullanılabilir olmalıdır.
11. Tekrar edilebilirdir. Değişen ihtiyaçları yeniden belirleyebilmek için revize edilebilir olmalıdır.

12. Kapsamlı ve doğrudur.

13. Araştırmacının bulgularının güvenilirliğini artırabilmek için farklı metotlardan elde edilen verileri karşılaştırarak kullanır



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yürütülmesinde kullanılan yöntem, araştırma modeli, verilerin toplanmasında kullanılan araçlar, veri toplama süreci, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırma grubuna ait demografik bilgiler ve ayrıca elde edilen verilerin analizinin nasıl yapıldığı hakkında bilgi verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öncelikle alanda yapılan önceki çalışmaların incelendiği bir literatür taraması yapıldıktan sonra, uygulama aşaması için nicel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Karasar'a (2009:77) göre geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan, araştırmanın konu aldığı kişi ya da nesneleri kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlayan, değişkenleri hiçbir şekilde değiştirme ve etkileme çabası göstermeyen araştırma modeli "tarama modelidir."

Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarının ne olduğunu ortaya koymaya çalışan bu çalışmada tarama modelinden yararlanılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi, İstanbul Üniversitesi bünyesine 1933'te Edebiyat Fakültesi'ne bağlı olarak "Yabancı Diller Okulu" adıyla kurulan en eski birimlerden biridir. 1963 yılından itibaren Rektörlüğe bağlı bir birim olarak çalışan dil merkezi, yabancı dillere ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye rağbet artınca, "Yabancı Diller Bölümü'nden" ayrılarak, dışarıdan da gelen talebe karşılık verebilmek için "İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi" adıyla bağımsız bir birim olmuştur. (İ.Ü. Dil Merkezi, 2019) Tophane, Avcılar ve Süleymaniye semtlerinde

toplam 3 şubesi bulunan dil merkezinde Türkçe eğitimi alan öğrencilerin toplam sayısı, Nisan ayı verilerine göre 760'tır.

Araştırmanın yapıldığı Merkez Tophane şubesinde farklı seviyelerde Türkçe öğrenimi yapan yaklaşık 250 yabancı öğrenci vardır. Bu öğrenciler arasından 180 kişiye ulaşıp anket verilmiş ve 125 öğrenci tarafından geri dönüş yapılmıştır.

Sonuç olarak, araştırmanın evrenini İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe öğrenen 760 yabancı öğrenci oluştururken örneklemini ise dil merkezinde uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 125 katılımcı oluşturmaktadır. Uygun örnekleme (convenience sampling), sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan örnekleme türlerinden biridir. Bu örnekleme türünde, araştırmacılar katılımcıları ulaşması ve uygulama yapması kolay, araştırma için uygun ve gönüllü bireylerden seçmektedir (Gravetter ve Forzano, 2012).

3.3 Verilerin Toplanması

3.3.1 Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplamak için Iwai ve diğerleri tarafından 1998 yılında, Hawai Üniversitesi'nde Japonca öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarını ölçmek üzere tasarlanan ve "Japanese Language Needs Analysis" isimli makalede yer alan anketten faydalanılmıştır.

Anketin Türkçeye çevirisi ve geçerlik-güvenirlilik analizleri "Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna Örneği" isimli tez çalışmasında, Önder Çangal (2013) tarafından yapılmıştır.

Anketin çevirisi yapıldıktan sonra Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde bir pilot uygulama yapan Çangal (2013), öğrencilerden aldığı anketin uzun olduğuna ve birbirine benzeyen maddelerin çok olduğuna dair dönütler üzerine, uzman görüşlerinden de faydalanarak anketi yeniden düzenleyerek hedef katılımcı profiline uygun daha kısa bir anket elde etmiştir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların yaş, cinsiyet, ana dili, meslek ve eğitim durumu gibi demografik bilgilerine ek olarak, öğrencilerin dil merkezinde Türkçeyi ne kadar süredir öğrendiklerini göstermeyi hedefleyen 8 soru yer almıştır.

Anketin ikinci kısmında ise, katılımcıların Türkçeyi neden öğrenmek istediklerini ortaya çıkarmayı hedefleyen 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmış 28 yönerge vardır. Anket toplamda 36 maddeden oluşmaktadır.

3.3.2 Ölçeğin Geçerlik Analiz Sonuçları

Yapılan pilot uygulama sonrasında anketin yapı geçerliliğini ölçmek için faktör analizine uygun olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan testte Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testlerinin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere 0,83 olan KMO uyum ölçüsü değeri, kritik değer olan 0.70'in üzerindedir. Aynı şekilde 2036,302 ($X^2_{325}=2036.302$) olan Barlett Küresellik Testi sonucu, 0,001 düzeyinde manidardır ve tüm bu değerler ölçeğin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir.

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü .83	
Bartlett Küresellik Testi	X^2 2036,302
	sd 325
	p .000

Tablo 1 Çangal (2013) KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Temel bileşenler analizi ve dik dönderme (Varimax Rotation) kullanılarak elde edilen Faktör Analizi sonuçlarına göre öz değeri 1,4 ten büyük 4 faktör vardır ve bu durum ölçeğin 4 faktörlü olduğunu ortaya koymaktadır.

Faktör Analiz Sonuçları

Faktör	Başlangıç Öz Değerler			Toplam Faktör Yükleri			Döndürme Sonrası Toplam Faktör Yükleri		
	Topl.	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
1	7.121	27.389	27.389	7.121	27.389	27.389	4.722	18.160	18.160
2	3.012	11.583	38.972	3.012	11.583	38.972	3.979	15.305	33.465
3	2.562	9.855	48.827	2.562	9.855	48.827	3.269	12.572	46.037
4	1.960	7.537	56.364	1.960	7.537	56.364	2.685	10.327	56.364
5	1.227	4.717	61.081						
6	1.078	4.145	65.226						
7	.958	3.686	68.913						
8	.793	3.050	71.963						
9	.741	2.848	74.811						
10	.695	2.671	77.482						
11	.644	2.476	79.959						
12	.608	2.339	82.298						
13	.554	2.131	84.429						
14	.498	1.915	86.344						
15	.472	1.816	88.159						
16	.462	1.776	89.936						
17	.440	1.691	91.627						
18	.403	1.550	93.177						
19	.347	1.333	94.510						
20	.297	1.143	95.653						
21	.251	.966	96.618						
22	.222	.854	97.473						
23	.216	.832	98.305						
24	.170	.655	98.960						
25	.160	.614	99.574						
26	.111	.426	100.000						

Tablo 2 Çangal (2013) Faktör Analizi Sonuçları

Ayrıca tablo 3’te her bir maddenin faktör yük, (r ve t) değerleri ve anketteki maddelerin hangi faktör altında yer aldığı aşağıda gösterilmiştir.

Maddelere Ait Faktör yük, r ve t Değerleri

Madde no	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	r	t
m14	.685				.935(**)	-12.116**
m15	.869				.918(**)	-11.612**
m16	.851				.923(**)	-9.599**
m17	.914				.912(**)	10.742**
m18	.880				.910(**)	-12.844**
m19	.846				.922(**)	-9.139**
m5		.686			.832(**)	-5.725**
m6		.583			.833(**)	-5.475**
m7		.609			.821(**)	-7.965**
m8		.668			.820(**)	-6.317**
m10		.630			.838(**)	-6.117**
m11		.695			.824(**)	-6.643**
m12		.797			.806(**)	-7.517**
m13		.637			.822(**)	-5.900**
m9			.735		.684(**)	-7.320**
m20			.587		.712(**)	-6.123**
m21			.665		.695(**)	-7.303**
m22			.551		.709(**)	-5.689**
m23			.524		.714(**)	-5.660**
m25			.383		.745(**)	-7.284**
m26			.630		.722(**)	-3.138**
m28			.571		.695(**)	-4.352**
m1				.557	.752(**)	-2.697**
m2				.715	.674(**)	-3.657**
m3				.773	.625(**)	-3.409**
m4				.713	.670(**)	-3.459**

** p<0.01 düzeyinde manidar.

Tablo 3 Çangal (2013) Maddelere Ait Faktör yük, r ve t Değerleri

Yukarıdaki tablodan da görüldüğü üzere ölçek 4 farklı faktörden oluşmaktadır. Birinci faktörü oluşturan altı madde varken (14, 15, 16, 17, 18, 19)

ikinci faktörü oluşturan 8 madde (5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13); üçüncü faktörü oluşturan 8 madde (9, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28) ve dördüncü faktörü oluşturan 4 madde (1, 2, 3, 4) vardır. Analiz sonuçlarına bakıldığında, birden fazla faktörde yer alan 24. ve 27. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak toplamda 26 madde ve 4 alt boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir.

Dört alt başlığa ayrılan ölçekte birinci alt boyuttaki maddeler “Ticaret ve Turizm,” ikinci faktörü oluşturan maddeler “Eğitim ve İş İmkânı,” üçüncü faktörü oluşturan maddeler “Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar” ve son olarak dördüncü faktörü oluşturan maddeler “Sınıf İçi İletişim Kurma” yönündeki dil ihtiyaçlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

3.3.3 Ölçeğin Güvenirlik (Cronbach Alpha) Analiz Sonuçları

	Ölçek Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Ölçek Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Ölçek Silindiğinde Ölçek Alfa Katsayısı
Madde22	15,28	29,54	0,62	0,89
Madde23	15,49	28,02	0,71	0,87
Madde24	15,34	27,60	0,72	0,87
Madde25	15,58	27,76	0,74	0,87
Madde26	15,43	26,31	0,81	0,86
Madde27	15,62	28,05	0,69	0,88

Tablo 4 Ticaret ve Turizm Alt Boyut Ölçeği için Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için yapılan Cronbach Alpha analizinde, ölçeğin genelinin ve tek tek her bir alt boyutun alpha (α) değerlerine bakılmıştır. Yapılan

analizde “Ticaret ve Turizm” alt boyutuna ait analiz sonuçları yukarıdaki tabloda belirtilmiştir. Analiz sonucunda ticaret ve turizm alt boyut ölçeği için Cronbach Alpha katsayısı 0,895 değerinde bulunmuştur. 0,895 düzeyinde çıkan alpha değeri, anketin bu alt boyutunun iyi derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

	Ölçek Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Ölçek Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Ölçek Silindiğinde Ölçek Alfa Katsayısı
Madde13	25,27	21,87	0,41	0,69
Madde14	25,63	22,16	0,40	0,70
Madde15	25,75	23,81	0,20	0,74
Madde16	25,52	22,60	0,38	0,70
Madde18	25,70	20,76	0,46	0,68
Madde19	25,58	19,88	0,58	0,66
Madde20	25,63	21,31	0,45	0,69
Madde21	25,60	21,76	0,44	0,69

Tablo 5 Eğitim ve İş İmkânı Alt Boyut Ölçeği için Güvenirlik Analizi Sonuçları

“Eğitim ve İş İmkânı” alt boyutu için yapılan analizde Cronbach Alpha katsayısı 0,725 değerinde bulunmuştur. 0,7 üzerinde ortaya çıkan bu katsayı da, bu alt boyutun güvenirlilik düzeyinin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

	Ölçek Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Ölçek Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Ölçek Silindiğinde Ölçek Alfa Katsayısı
Madde17	24,63	23,35	0,34	0,69
Madde28	23,61	25,31	0,36	0,68
Madde29	23,68	24,75	0,36	0,68
Madde30	23,98	23,99	0,35	0,68
Madde31	23,78	23,48	0,52	0,65
Madde33	24,86	22,34	0,46	0,66
Madde34	24,43	22,26	0,46	0,66
Madde36	24,39	24,61	0,31	0,69

Tablo 6 Bireysel İlgı ve İhtiyaçlar Alt Boyut Ölçeği için Güvenirlik Analizi Sonuçları

Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyut leği için yapılan analizde, Cronbach Alpha katsayısı 0,705 değerinde bulunmuştur. Bu değer de ölçeğin bu alt boyutunun güvenilir olduğunu göstermektedir.

	Ölçek Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Ölçek Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Ölçek Silindiğinde Ölçek Alpha Katsayısı
Madde9	11,74	4,25	0,50	0,60
Madde10	12,08	3,54	0,62	0,51
Madde11	12,13	3,89	0,44	0,63
Madde12	12,04	4,32	0,33	0,70

Tablo 7 Sınıf İçi İletişim Kurma Alt Boyut Ölçeği için Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Yapılan geçerlilik analizi sonucunda sınıf içi iletişim kurma alt boyut ölçeği için Cronbach Alpha katsayısı 0,687 değerinde bulunmuştur.

Aşağıdaki tabloda ölçeğin her bir alt faktörü ve geneli için elde edilen alpha değerleri verilmiştir. Tablo 8’den de görüleceği üzere ölçeğin genelinin alpha değeri 0,878’dir ve bu değer ölçeğin kendi içinde iç tutarlılığa sahip olduğunu ve ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	Ölçeğin Geneli
Madde Sayısı	6	8	8	4	26
Cronbach α	0,895	0.725	0,705	0,687	0.878

Tablo 8 Ölçeğin Alt Faktörler ve Geneline Ait Güvenirlilik Analiz Sonuçları

3.4 Veri Toplama Süreci

Anketin nihai uygulaması yapılmadan önce Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkçe Öğrenim Merkezinde araştırmacı tarafından bir pilot uygulama yapılmıştır. Türkçe öğrenen 37 yabancı uyruklu öğrencinin katıldığı pilot uygulamada, öğrencilerin anket uygulanırken zorlandığı ve anlamakta güçlük çektiği ifadeler belirlenmiş, öğrencilerden genel bir değerlendirme dönütü istenmiştir. Bu pilot uygulamadan alınan dönütler ile gerekli küçük düzeltmeler yapılmış ve anket asıl uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Verilerin toplanması, 2019 yılı Nisan ayı içerisinde bir haftalık bir süreçte gerçekleşmiştir. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezindeki Türkçe okutmanlarına, anketle ilgili gerekli bilgilendirmeler araştırmacı tarafından yapıldıktan sonra, anketler öğrencilere, derslerine giren okumanlar aracılığıyla ulaştırılmıştır. Farklı okutmanlar tarafından uygun saatlerde öğrencilerle paylaşılan anketler, daha sonra araştırmacıya elden teslim edilmiştir.

Farklı seviye gruplarından öğrencilerin anketteki soruları kolaylıkla anlayabilmeleri için anketin ilk hâli olan İngilizce ve Türkçe çevirisi olmak üzere iki farklı dilde uygulama yapılmıştır. Özellikle A1 ve A2 seviyesindeki öğrencilerin dil yeterlik düzeyleri anketi Türkçe olarak anlamaya müsait olmadığından, bu gruplara İngilizce anket verilmiş ve sadece kendini bu dilde rahatlıkla ifade edebilen öğrenciler ile anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. B1, B2 ve C1 gruplarında ise katılım için gönüllü olan öğrencilere seçme hakkı verilmiş, öğrencilere kendilerini daha rahat ifade edebildikleri dilde anketi tamamlama imkânı sunulmuştur.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde edilen veriler elektronik ortamda analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler yardımıyla öncelikle ölçek alt boyut toplam puanları hesaplatılmıştır. Puanlara ait dağılım bilgileri elde edilmiştir. Ölçek alt boyutlarına ait dağılımların normallik testleri sonuçları ve eğiklik-basıklık değerleri incelendiğinde normallik varsayımı sağlandığı gözlenmiş ve parametrik analizler kullanılmıştır. Alt boyut puanlarının iki kategorili bir değişkene göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesinde Bağımsız Örnek t-Testi, ikiden fazla kategorili bir değişkene göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesinde ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu varyanslar homojen olarak elde edilmediğinde varyans analizi yerine robust bir test olan Welch testi kullanılmıştır. Bu nedenle Welch istatistiği geçerli sayılmıştır.

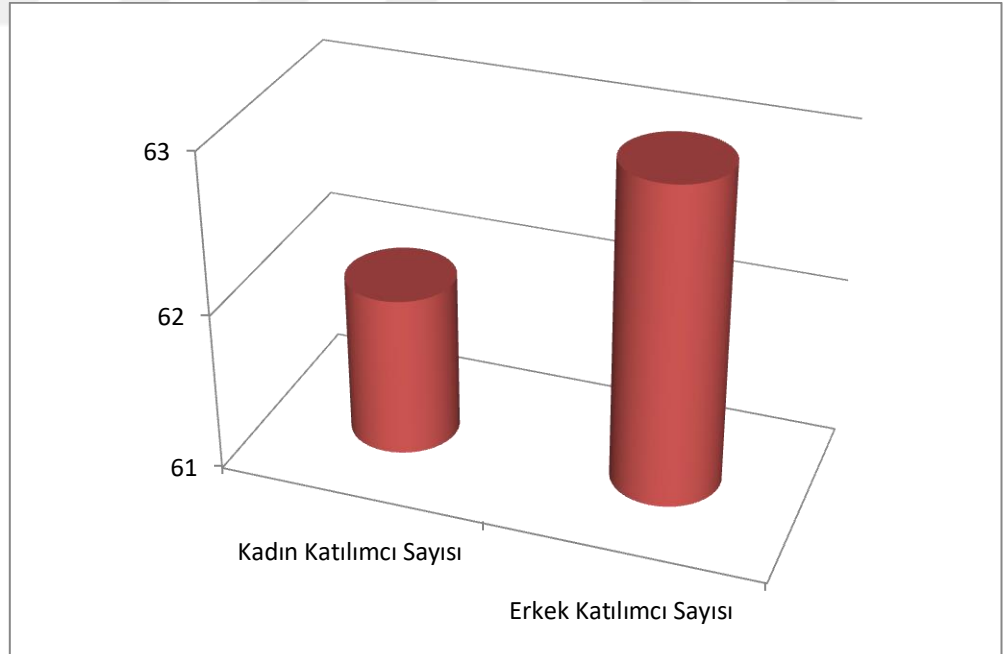
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinin frekans dağılımları ve yüzdelikleri incelenmiş olup, dil ihtiyaçlarının hangi alt boyutlarda yoğunlaştığı ve ayrıca sosyo-demografik değişkenlerin, katılımcıların dil ihtiyaçlarında bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir.

4.1. Katılımcılar

Çalışmaya İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde Türkçe öğrenen 135 yabancı uyruklu öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerden 10 tanesi anketi tamamiyle bitirmediği için bu anketler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Anketi uygulayan 125 öğrencinin cinsiyete göre dağılımları şu şekildedir.

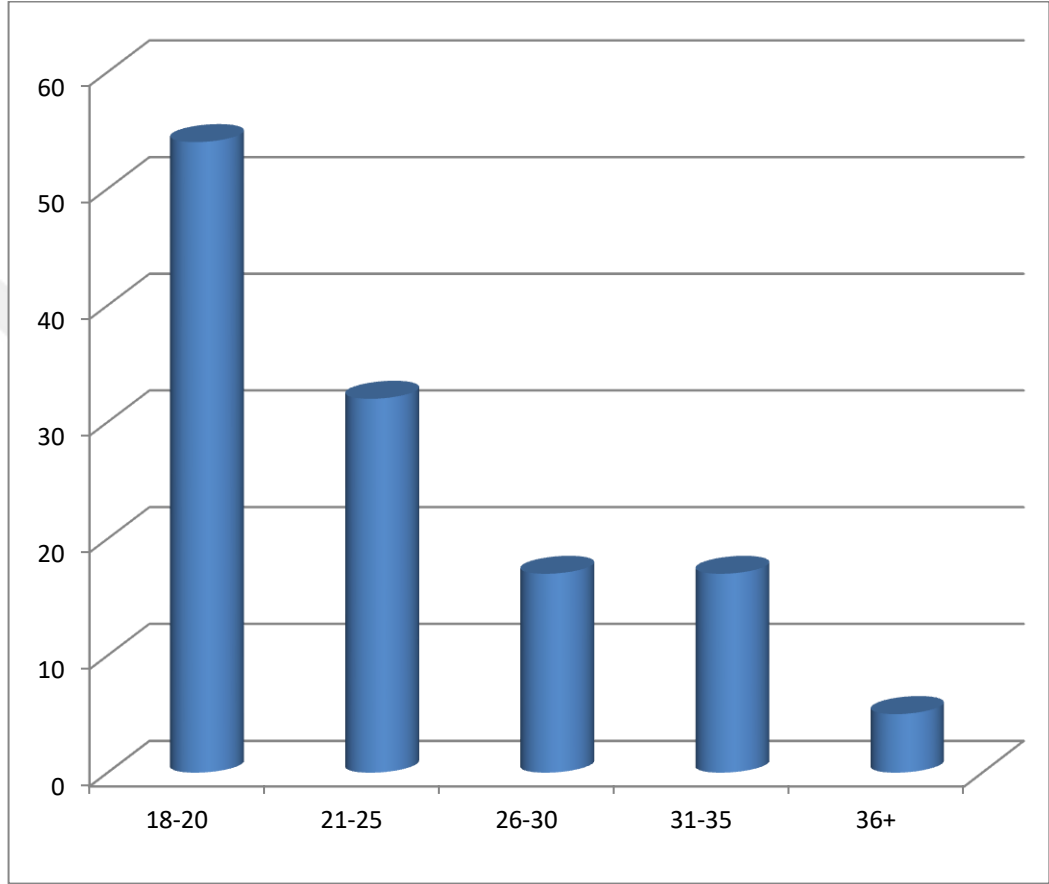


Grafik 1 Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplamda 125 öğrencinin 62'sini kadın, 63'ünü erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Bu oranlara

bakıldığında, katılımcıların cinsiyete göre dağılımı homojen bir şekilde gerçekleşmiş, kadın ve erkek katılımcı yüzdesi neredeyse birbiri ile eşit durumdadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılım grafiği şu şekildedir.

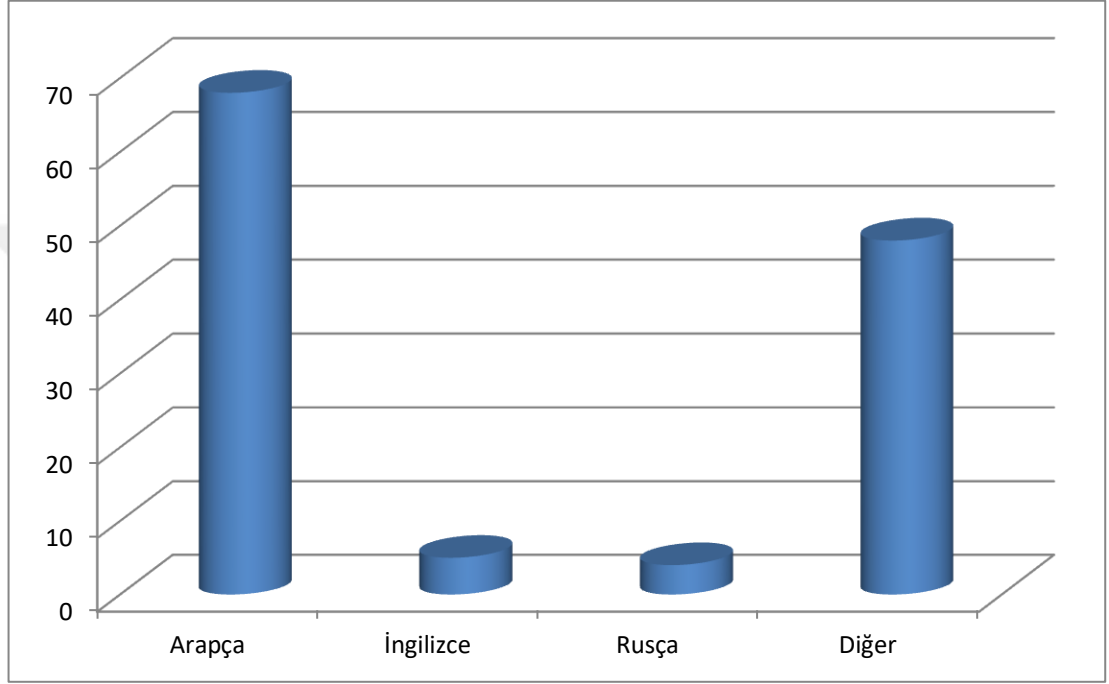


Grafik 2 . Katılımcıların yaş aralıklarına göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş aralıkları grafikten incelendiğinde katılımcıların %43,2'sini 18-20 yaş aralığındaki 54 genç öğrenci oluşturmaktadır. Daha sonraki gruba, %25,6 oranıyla 21-25 yaş arası katılımcılar oluşturmaktadır ve bu katılımcıların sayısı 32'dir. 26-30 ve 31-35 yaş aralığındaki katılımcıların sayısı birbirine eşittir ve 19'şer öğrenciden toplam 38 öğrenci bu grubu oluşturmaktadır. Bu iki farklı yaş grubundaki öğrenciler bütün katılımcıların %27,2'sini oluşturmaktadır. Gruptaki öğrencilerin %4'ü (5 kişi) 36 ve daha üstünde yaş aralığına sahiptir.

Grafiği genel olarak incelediğimiz zaman, 35 yaş üstünde sadece 5 öğrencisi bulunan katılımcı grubu, büyük oranda (%43,2) genç öğrencilerden oluşmaktadır.

Katılımcılar ana dillerine göre sınıflandırıldıklarında, elde edilen sonuçlar aşağıdaki grafikteki gibidir.



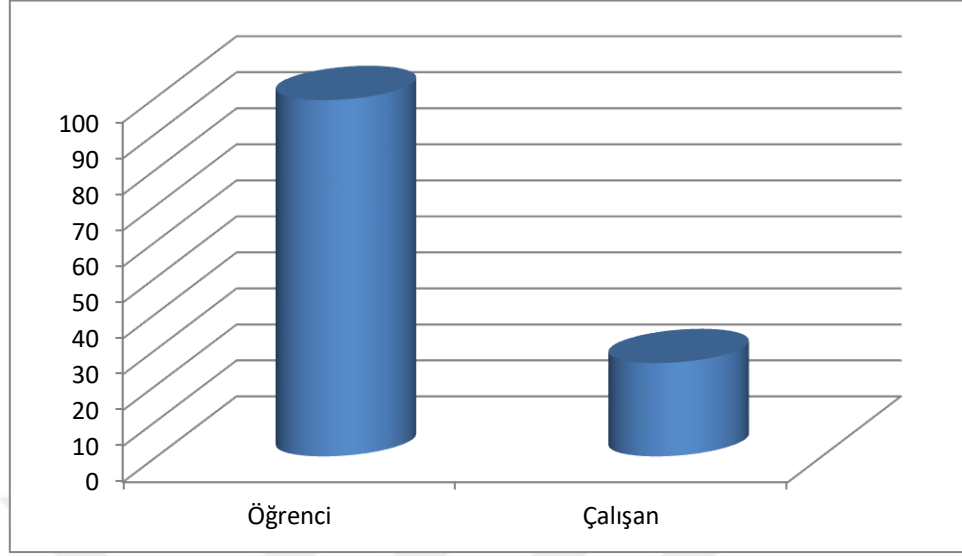
Grafik 3 Katılımcıların ana dillerine göre dağılımları

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin ana dillerinin ne olduğu incelendiğinde, öğrencilerin yarısının (%52) Arapça ana diline sahip olduğu görülmektedir. Bu grafiğe göre katılımcı profili, toplamda 22 farklı ana dilden oluşan oldukça geniş bir yelpazeye sahip bir çalışma grubundan oluşmaktadır. Katılımcıların içerisinde Birmancadan Fransızcaya, Korece'den Urduçaya kadar birbirinden çok farklı ana dillerin konuşucuları yer almaktadır. En kalabalık grubun olduğu Arapçadan sonra gelen diller, fazla bir çoğunluk oluşturamamış ve dağınık bir dağılım sergilemiştir. Bu sebeple çalışmada azar sayıda bulunan bu dilleri “diğer” başlığı altında toplanmış ve grafikte de bu şekilde belirtilmiştir. Katılımcılardan 4'ü ana diliniz nedir sorusuna herhangi bir cevap vermemiş ve bu grup diğer diller grubuna dâhil edilmiştir.

Diller	f	%
Arapça	65	52,0
Arnavutça	4	3,2
Bengalce	1	0,8
Birmanca	1	0,8
Boşnakça	2	1,6
Çince	1	0,8
Endonezce	2	1,6
Farsça	11	8,8
Fransızca	1	0,8
Fulani	1	0,8
İngilizce	5	4,0
Kazak	4	3,2
Korece	1	0,8
Kürtçe	2	1,6
Macarca	1	0,8
Peştuca	1	0,8
Rusça	4	3,2
Somalice	9	7,2
Tamilce	1	0,8
Tayca	1	0,8
Türkmençe	2	1,6
Urduca	1	0,8
Belirsiz	4	3,2
Toplam	125	100

Tablo 9 Katılımcılara Ait Ana Dili Listesi

İstanbul Üniversite Dil Merkezinde Türkçe öğrenimi gören ve ihtiyaç analiz anketinde yer alan katılımcıların meslek dağılımı Grafik 4’te verilmiştir



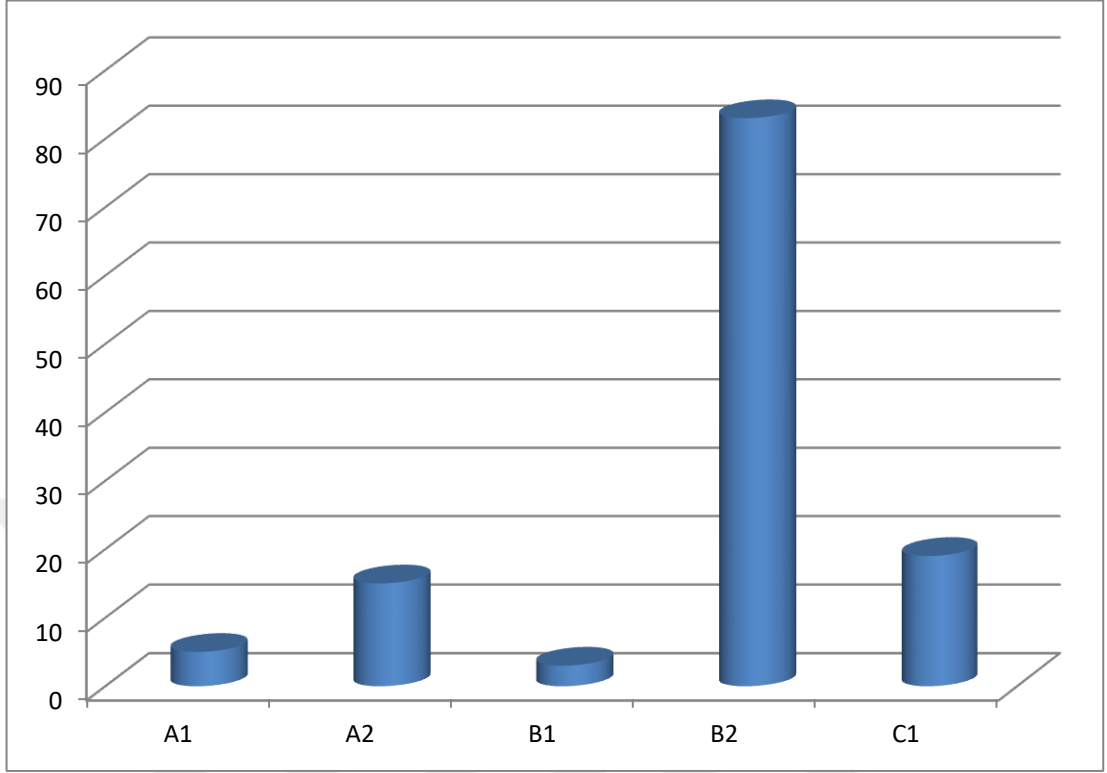
Grafik 4 Katılımcıların mesleklerine göre dağılımları

Demografik verilerden taranan bilgilere göre, çalışmaya katılan kursiyerlerin 99 tanesi öğrenci iken, 26 katılımcı farklı meslek gruplarında çalışmaktadır. Katılımcıların mensup olduğu meslekler detaylı bir şekilde aşağıdaki tabloda listelenmiştir.

Meslekler	F	%
Akademisyen	1	0,8
Bilgisayar mühendisi	1	0,8
Çevirmen	1	0,8
Diplomat	2	1,6
Emlak sektörü	1	0,8
Fizik bilimi	1	0,8
Fotoğrafçı	1	0,8
Hukuk	1	0,8
Makine mühendisi	1	0,8
İnşaat mühendisi	1	0,8
İşçi	1	0,8
Laboratuvar teknikeri	1	0,8
Memur	3	2,4
Mühendis	1	0,8
Öğrenci	98	78,4
Öğretmen	5	4
Ressam	1	0,8
Stajyer	1	0,8
Turizm	2	1,6
Toplam	125	100

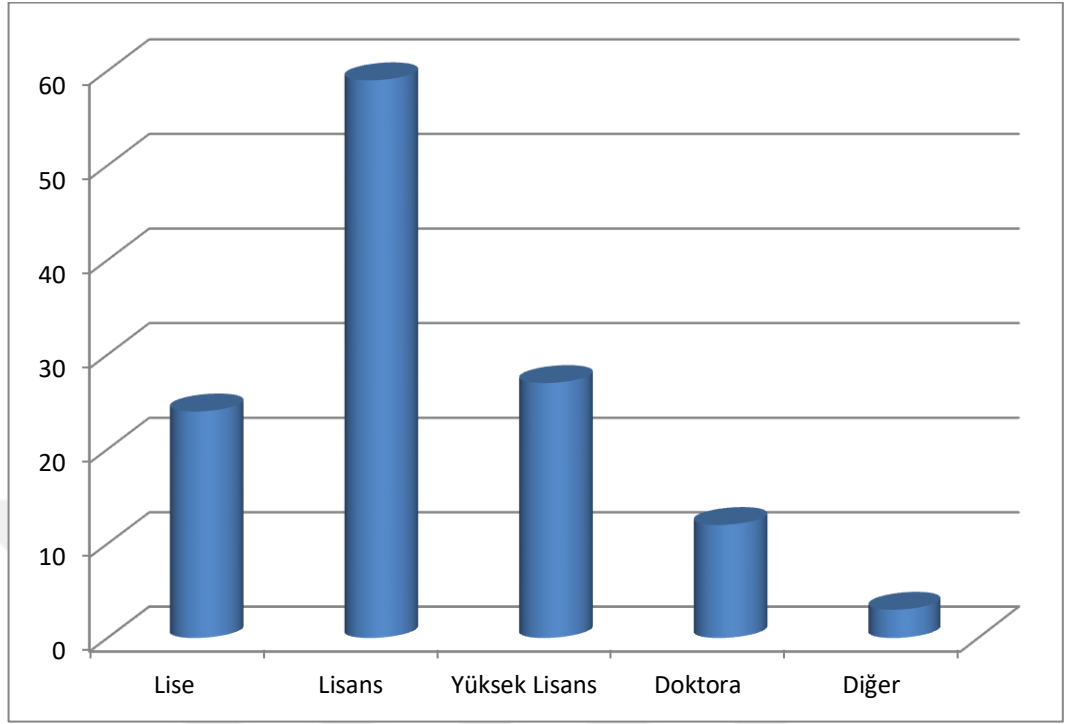
Tablo 10 Katılımcıların mesleki bilgileri

Katılımcıların Türkçe dil düzeyleri incelendiğinde, A1 seviyesindeki öğrenciler, toplam sayının % 4'ünü (f=5) oluşturmaktadır. A2 düzeyindeki öğrenciler % 12'lik (f=15) bir dilim oluştururken, B1 düzeyindeki öğrenciler %2,4'lük (f=3) oranla bu sırayı takip etmektedir.



Grafik 5 Katılımcıların dil seviyelerine göre dağılımları

Grafiğe bakıldığında B2 düzeyindeki öğrenciler %66,4'lük (f= 83) bir oranla en kalabalık grubu temsil etmektedir. Öğrencilerin Türkçe anketteki yönergeleri doğru anlayabilmeleri için Türkçe yeterlilik düzeylerinin iyi seviyede olması gerekmektedir. Bu yüzden uygulama yapılırken özellikle üst düzey sınıflar seçilmiştir. Yine üst düzey olan C1 seviyesindeki katılımcı sayısının (f=19) B2 seviyesine göre daha az olması ise, dil merkezindeki C1 düzeyinde öğrenim gören öğrenci sayısının az olmasıyla doğru orantılıdır.



Grafik 6 Katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımları

Araştırmaya katılan kursiyerlerin eğitim durumuna bakıldığında, bu kursiyerlerin %19,2'si (f=24) lise mezunudur. Katılımcılardan lisans düzeyinde eğitim alanların oranı %47,2 (f=59) ile en kalabalık grubu oluşturur. Katılımcıların geri kalanının %21,6'sı (f=27) yüksek lisans, %9,6'sı (f=12) doktora düzeyinde eğitim alırken diğer seçeneğini işaretleyen %2,4 oranında katılımcı vardır.

Bu verilerden, dil merkezinde Türkçe eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun lisans düzeyinde eğitim alan öğrenciler olduğu bilgisine ulaşmaktayız.

Katılımcıların “Daha önce İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi dışında başka bir yerde Türkçe öğrendiniz mi?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 11’de gösterilmektedir.

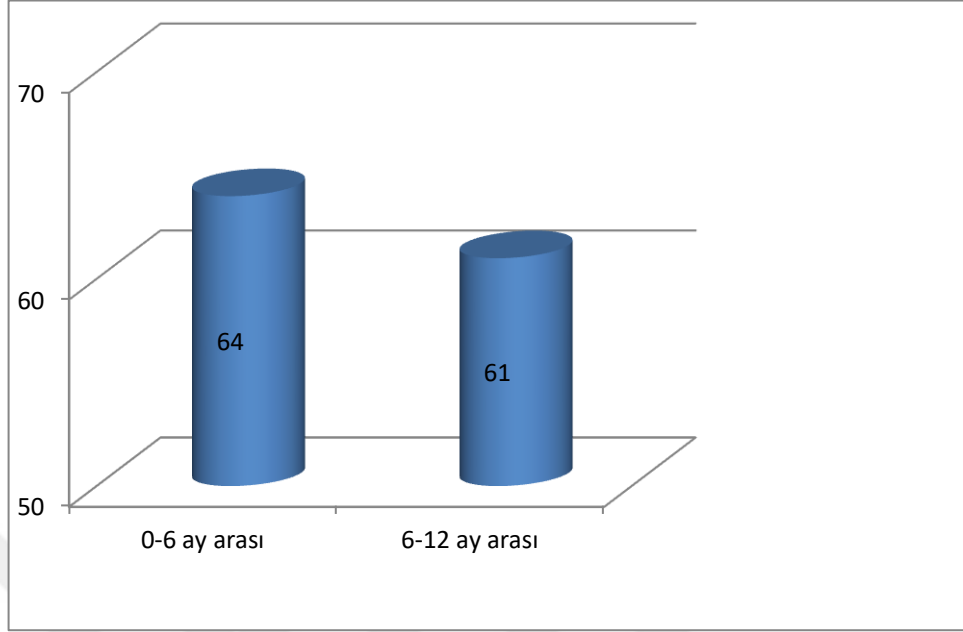
	f	%
1. Hayır öğrenmedim	101	80,8
2.Evet, üniversitede / Halk eğitim merkezlerinde	3	2,4
3. Evet, ilköğretimde/ Ortaöğretimde	0	0
4. Evet, kendi ülkemde bir Türkçe dil kursunda	5	4
5. Evet, Türkiye’de bir Türkçe dil kursunda	4	3,2
6. Evet, ailemden/arkadaşlardan/televizyondan/dizilerden	11	8,8
7. Evet, diğer	1	0,8
Toplam	125	100

Tablo 11 Katılımcıların daha önce İ.Ü. Dil Merkezi dışında Türkçeyi öğrenme durumu

Dil ihtiyaç analiz anketine katılan öğrencilerin %80,8’i (f=101) İ.Ü. Dil Merkezi dışında daha önce başka bir yerde Türkçe öğrenmediklerini ifade etmişlerdir. Geri kalan katılımcıların %2,4’ü (f=3) üniversite /halk eğitim merkezinde; % 4’ü (f=5) kendi ülkesinde bir dil kursunda;%3,2’si (f=4) Türkiye’de bir dil kursunda; %8,8’i (f=11) aileden/arkadaşlardan/televizyondan/dizilerden daha önce Türkçe öğrendiğini beyan etmiştir. Katılımcılardan 1 kişi, diğer seçeneğini işaretlemiş ve daha önce online web sayfaları aracılığı ile Türkçe öğrendiğini bildirmiştir.

Grafiğe bakıldığında katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%80) Türkçeyi ilk defa dil merkezinde öğrendikleri, herhangi bir ön bilgi olmadan kursa başladıkları görülmüştür.

Son olarak katılımcıların İ.Ü. Dil Merkezi’nde eğitim alma sürelerine bakıldığında, katılımcıların %52’sinin (f=64) 0 ile 6 ay arası, % 48,8’inin (f=61) 6 ile 12 ay arası Türkçe öğrenim gördüğü gözlenirken, ankette yer alan 1-2 yıl ve 2 yıl ve üzeri seçeneklerini hiçbir öğrenci işaretlememiştir.



Grafik 7 . Katılımcıların İ.Ü. Dil Merkezi'nde eğitim alma süreleri

4.2 Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

4.2.1 İ. Ü. Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sebepleri nelerdir?

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeyi neden öğrendikleri, yeni öğrenecekleri bu dili hayatlarının özellikle hangi alanlarında kullanmayı amaçladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ihtiyaçların belirlenmesi için de araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyut ortalama puanlarının en küçük, en büyük değerleri, ortalama ve standart sapmaların verildiği betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre; ticaret ve turizm ortalama puanının 1-5 puan aralığında ($\bar{x}=3,09\pm1,04$ puan), eğitim ve iş imkânı ortalama puanının 1,13-4,75 puan aralığında ($\bar{x}=3,65\pm0,65$ puan), bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ortalama puanının 1,38-5 puan aralığında ($\bar{x}=3,45\pm0,68$ puan), sınıf içi iletişim kurma ortalama puanının 2-5 puan aralığında ($\bar{x}=4,00\pm0,63$ puan) olduğu görülmüştür.

*1-2,4 zayıf, 2,5-3,4 orta, 3,5-5 iyi düzey

Ölçek Toplam Puan	n	En Küçük Değeri	En Büyük Değeri	Ortalama*	Standart Sapma
Ticaret ve Turizm Ortalama Puanı	125	1,00	5,00	3,09	1,04
Eğitim ve İş İmkânı Ortalama Puanı	125	1,13	4,75	3,65	0,65
Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar Ortalama Puanı	125	1,38	5,00	3,45	0,68
Sınıf içi İletişim Kurma Ortalama Puanı	125	2,00	5,00	4,00	0,63

Tablo 12 Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği Alt Boyutları Toplam Ortalama Puanlarının Betimleyici İstatistik Değerleri

Katılımcıların her bir alt boyuttaki sorulara verdikleri puanların ortalaması alındığında, 5 puan üzerinden 4,00 ortalama ile sınıf içi iletişim kurma ihtiyaçları ilk sırayı almıştır. Katılımcıların ortalama 3,65 puan verdikleri eğitim ve iş imkânı alt boyutu, ihtiyaç sıralamasında 2. sırayı alırken; 3,45 puan ile bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, 3,09 puan ile ticaret ve turizm yapma ihtiyaçları bu sırayı takip etmektedir

Ayrıca, katılımcıların ölçekteki her bir maddeye verdikleri cevapların sıklık ve yüzdelik değerleri aşağıdaki grafikte belirtilmiştir.

Değişkenler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Madde9	0	0,0	6	4,8	9	7,2	59	47,2	51	40,8
Madde10	1	0,8	9	7,2	24	19,2	58	46,4	33	26,4
Madde11	2	1,6	11	8,8	23	18,4	58	46,4	31	24,8
Madde12	2	1,6	5	4,0	30	24	49	39,2	39	31,2
Madde13	7	5,6	7	5,6	15	12,0	49	39,2	47	37,6
Madde14	6	4,8	17	13,6	22	17,6	58	46,4	22	17,6
Madde15	6	4,8	23	18,4	25	20	47	37,6	24	19,2
Madde16	3	2,4	14	11,2	28	22,4	52	41,6	28	22,4
Madde17	23	18,4	28	22,4	20	16,0	35	28,0	19	15,2
Madde18	12	9,6	13	10,4	26	20,8	46	36,8	28	22,4
Madde19	8	6,4	13	10,4	28	22,4	42	33,6	34	27,2
Madde20	8	6,4	12	9,6	32	25,6	43	34,4	30	24,0
Madde21	4	3,2	17	13,6	28	22,4	48	38,4	28	22,4
Madde22	10	8,0	31	24,8	20	16	44	35,2	20	16,0
Madde23	14	11,2	35	28,0	27	21,6	31	24,8	18	14,4
Madde24	16	12,8	26	20,8	24	19,2	35	28,0	24	19,2
Madde25	16	12,8	36	28,8	26	20,8	29	23,2	18	14,4
Madde26	17	13,6	33	26,4	15	12	38	30,4	22	17,6
Madde27	20	16,0	32	25,6	28	22,4	27	21,6	18	14,4
Madde28	3	2,4	8	6,4	14	11,2	59	47,2	41	32,8
Madde29	5	4,0	10	8,0	15	12	53	42,4	42	33,6
Madde30	10	8,0	16	12,8	18	14,4	46	36,8	35	28,0
Madde31	3	2,4	13	10,4	23	18,4	50	40,0	36	28,8
Madde33	27	21,6	30	24,0	25	20	31	24,8	12	9,6
Madde34	16	12,8	29	23,2	16	12,8	43	34,4	21	16,8
Madde36	13	10,4	20	16,0	37	29,6	35	28,0	20	16,0

Tablo 13 Katılımcıların her bir maddeye verdikleri cevapların yüzde ve frekans değerleri

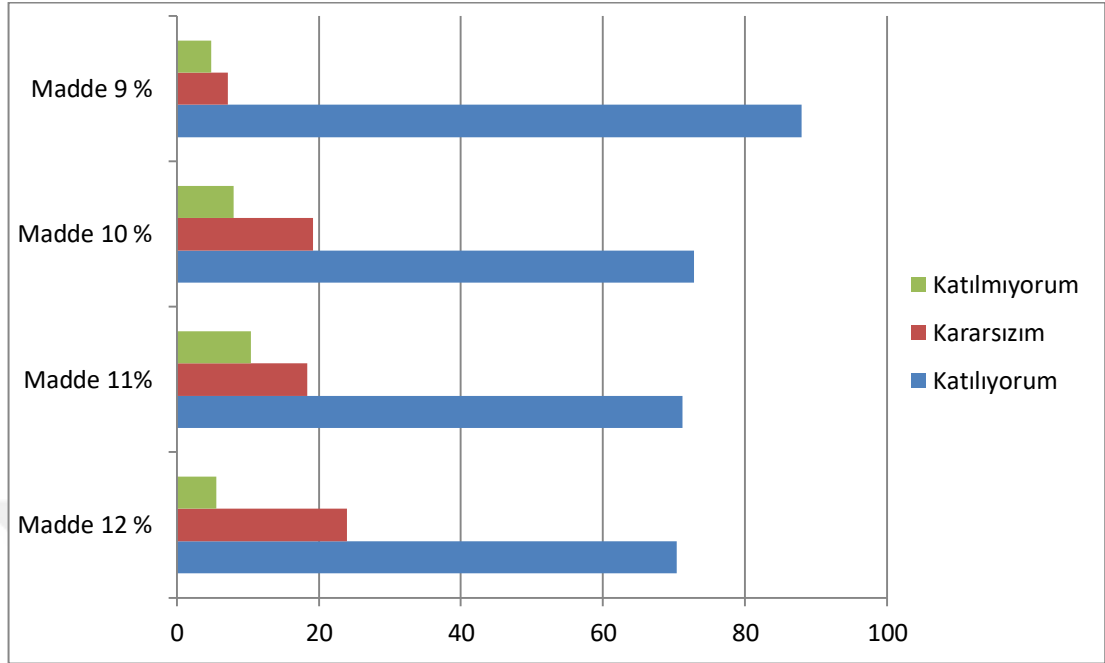
Öğrencilerin her bir maddeye verdiği cevapların yüzdelik oranları alınmış ve “Sınıf İçi İletişim Kurma,” “Eğitim ve İş İmkânı,” “Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar” ve “Ticaret ve Turizm” alt başlıkları hâlinde elde edilen veriler betimsel olarak incelenmiştir. Öğrencilerin ilgili maddelere katılma ya da katılmama durumları göz önünde bulundurularak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeyi hangi motivasyonla öğrendikleri, günlük hayatın hangi alanlarında Türkçeden daha çok yararlanmayı planladıkları ve bu ihtiyaçlar dikkate alındığında dil kursu tarafından ne tür tedbirlerin alınabileceği ya da yeniliklerin yapılabileceği tartışılmıştır.

4.2.1.1 Sınıf İçi İletişim Kurma

Katılımcıların anketteki yönergelere verdiği puanların ortalamasına bakıldığında, 4,00 puan ortalaması ile “Sınıf içi İletişim Kurma” alt boyutu ilk sırayı almıştır.

Kursiyerlerin gerek kurs sonunda katılacakları öğretim programlarında, gerekse mevcut dil kursu süresince içinde bulundukları sınıflarda diğer öğrenciler ve öğretmenlerle iletişim kurma ihtiyacı öncelikli ihtiyaçlar olarak öne çıkmaktadır.

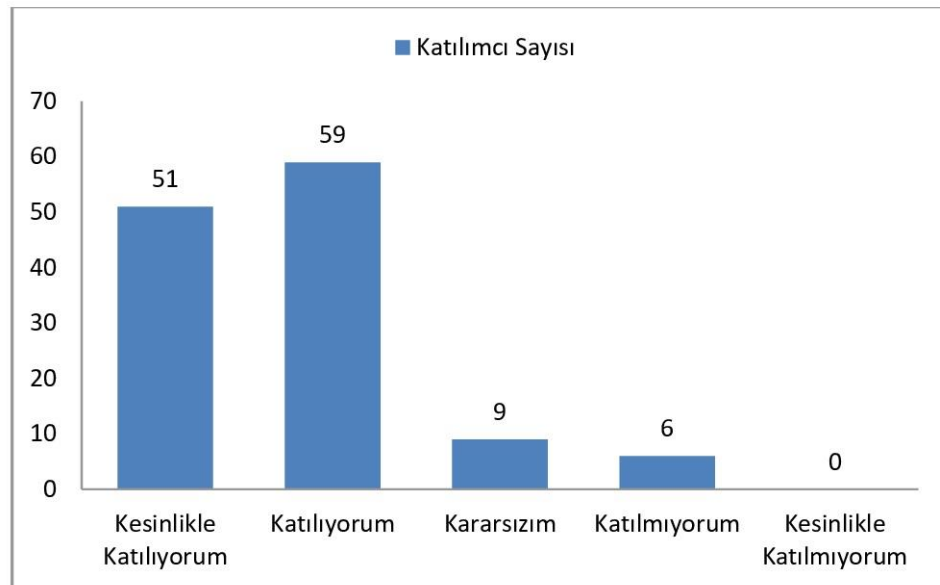
Aşağıdaki grafikte, katılımcıların sınıf içi iletişim kurma alt boyutunda her bir maddeye verdikleri cevap yüzdelikleri, katılıyorum cevap oranı en yüksekten aşağı doğru olacak şekilde sıralanmış ve sonrasında katılımcıların en yüksek puan verdiği ilk 3 madde detaylı bir şekilde incelenmiştir.



Grafik 8 : Sınıf İçi İletişim Kurma Alt Boyutu İçin Verilen Cevap Yüzdeleri

Sınıf içi iletişim kurabilme alt boyutundaki maddelere verilen “katılıyorum” cevabının yüzdeliklerine bakıldığında, sırasıyla madde 9, madde 10, madde 11 ve madde 12 en yüksek puanı almıştır.

Md. 9: Türkçe olarak sınıf içi genel konuşmalar yapabilmek istiyorum



Grafik 9 Katılımcıların Madde 9 için verdikleri cevapların frekansları

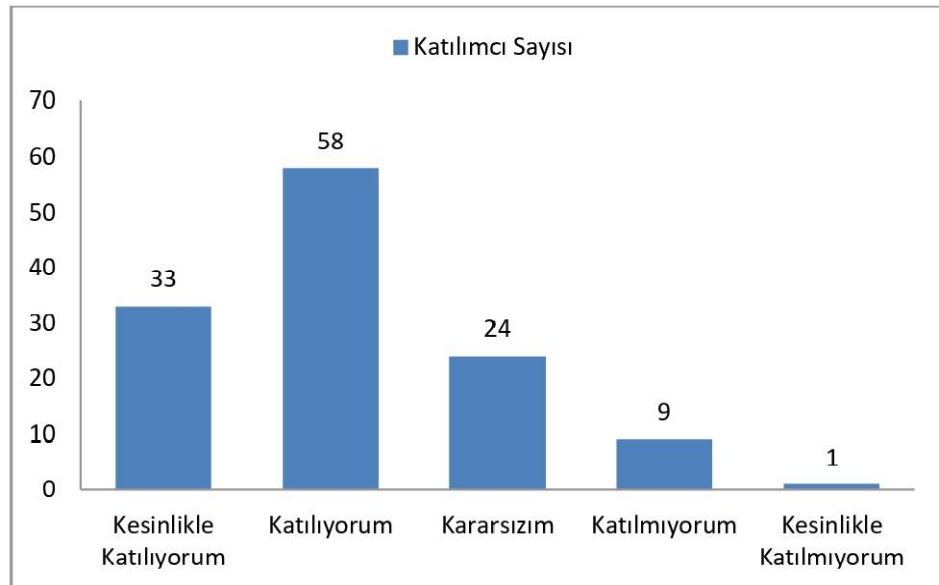
Grafik 9 incelendiğinde, kursiyerlerin %88'i Türkçe olarak sınıf içi genel konuşmalar yapabilmek istiyorum önermesine katılıyorum cevabını vermiştir. Bu madde için kararsız kalanların oranı %7,2 iken, katılmıyorum cevabını verenlerin oranı ise % 4,8'dir.

Katılımcıların “Daha önce İ. Ü. Dil Merkezi dışında herhangi bir yerde Türkçe öğrendiniz mi?” sorusuna verdikleri cevaba göre, kursiyerlerin %80,8'i daha önce hiçbir yerde Türkçe eğitimi almamıştır. Bu oran oldukça yüksek olmakla birlikte kursiyerlerin büyük bir çoğunluğunun Türkçe öğrenimi ile ilk defa bu dil kursunda tanıştıkları söylenebilir.

Bu bağlamda, başkaları ile tanışma, arkadaşlara soru sorma ve sorulan sorulara cevap verebilme, derse giren okutmanların talimatlarını takip edebilme gibi dil becerilerine, her seviyeden katılımcıların büyük bir oranda ihtiyaç duyduğu görülmektedir.

Bu alt başlıkta en çok puan alan bir sonraki madde ise, kursiyerlerin sınıf içinde sunum ya da gösterim yapma becerilerine sahip olma ihtiyaçlarını ölçen 10. maddedir.

Md. 10: Türkçe olarak sınıf içi sunumlar/gösterimler yapabilmek istiyorum



Grafik 10 Katılımcıların Madde 10 için verdikleri cevapların frekansları

10. madde için verilen cevaplar incelendiğinde, katılımcıların % 72,8'i katılıyorum; %19,2'si kararsızım; %8'i ise katılmıyorum cevabını vermiştir.

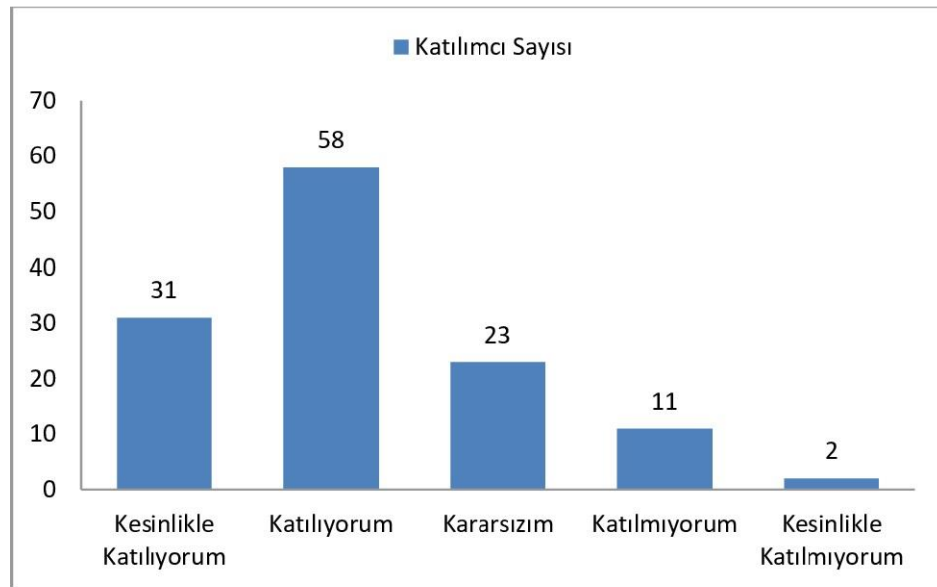
Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun eğitim ve iş imkânı elde edebilmek için Türkçe öğrendiği bilgisinden yola çıkarak bu kursiyerlerin lisans ya da yüksek lisans eğitimine yüksek ihtimalle Türkiye'de devam edecekleri öngörülebilir.

Gerek eğitim hayatında gerekse iş hayatlarında, katılımcılardan belirli konularda sunum yapmaları ya da bilgilendirme toplantıları yapmaları beklenebilir.

Bu alanda öğrencilerin dil ihtiyaçlarını karşılayabilmek için sınıf içi sunum ve gösterim (demo) çalışmalarına, ön hazırlık yapılan konuşma aktivitelerine imkân sağlayacak ortamlar oluşturmak, kursiyerler için faydalı olacaktır.

Sınıf içi iletişim kurma alt boyutunda kursiyerlerin yüksek oranda katılıyorum cevabını verdiği bir diğer madde ise 11. maddedir.

Md. 11: Türkçe olarak sınıf tartışmalarına dâhil olabilmek istiyorum.



Grafik 11 Katılımcıların Madde 11 için verdikleri cevapların frekansları

Ankete katılan katılımcıların % 71,2 si Türkçe olarak sınıf içi tartışmalara dâhil olmak istediğini belirtmiştir. Katılımcıların %18,4'ü kararsız kaldığını ifade ederken % 4,8'i bu yönergeye katılmadığını beyan etmiştir.

Türkiye'ye yeni gelen ve henüz Türkçe bilmeyen öğrencilerin sosyalleşme ve başkaları ile iletişim kurabilme ihtiyacını karşılayabilmesi için ivedilikle iletişimin en önemli basamağı olan konuşma ve dinlediğini anlama becerilerini edinmesi gereklidir. Sınıf ortamı, katılımcıların büyük bir çoğunluğu için kendilerini Türkçe ifade edebilecekleri ilk yer olduğu için burada yapılan konuşma, tartışma, fikir paylaşma gibi her tür iletişimsel aktivitelerin, öğrencilerin gerçek hayattaki sosyal ilişkilerine de olumlu bir katkısı olacaktır. Katılımcıların, sınıf içindeki tartışmalara dâhil olma ihtiyacı, aslında günlük hayatlarındaki sosyal çevrelerinde tartışılan meselelere, kendi fikirlerince katkıda bulunabilme ihtiyacının bir tezahürüdür.

Bu bağlamda, kursiyerlerin hem sınıf içi hem de sınıf dışında tartışılan güncel meseleler, sosyal sorunlar, kültürel farklılıklar ya da kişisel mevzular gibi konularda rahatlıkla görüş beyan edebilmesi için onlara gerekli ortamları sunmak, öğrencilerin dil ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına dil merkezinin atacağı adımlardan biri olmalıdır.

Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmek için atılacak ilk adımlar sınıf içinde farklı konuların konuşulduğu, tartışıldığı konuşma aktivitelerine ağırlık vermek olacaktır. Yabancı dil öğretiminin yapıldığı pek çok kurumda belirli bir süre içinde işlenmesi gereken bir müfredat ve bu müfredatın içinde de yoğun dilbilgisel ögeler vardır. Programın en başında, dilin farklı beceri alanlarının her biri için yeterli zamanın ayrıldığı dengeli bir ders planlaması yapılmadığında, öğrencilerin üretken becerilerini kullanmasını gerektiren konuşma aktivitelerinin uygulanması, genellikle ötelenmeye ya da göz ardı edilmeye mahkûm olmaktadır. Bu da zaman içerisinde öğrencilerin dilbilgisi kurallarına boğulduğu, fakat sahip olduğu bütün bilgilere rağmen hala kendini ifade etmekte zorlandığı istenmeyen bir durumu ortaya çıkarmaktadır.

Böyle bir kısır döngüyü engelleyebilmek için program içeriği hazırlanırken, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'ne göre öğrencilerden hangi konuşma becerilerini geliştirmesi beklendiği ve bu hedeflerin gerçekleşmesi için hangi sınıf içi aktivitelerden ne kadar süre ile yararlanacağı net bir şekilde belirlenmelidir.

Kursiyerlerin konuşma becerilerini geliştirebilmek için sınıf içi yapılabilecek olan sunum, gösterim, tartışma, hikâye anlatma gibi aktivitelerin yanında sınıf dışında konuşma kulüpleri oluşturmak, onlara, sınıfın resmî havasının dışında daha rahat bir ortamda kendilerini ifade etmeleri için iyi bir seçenek sunacaktır.

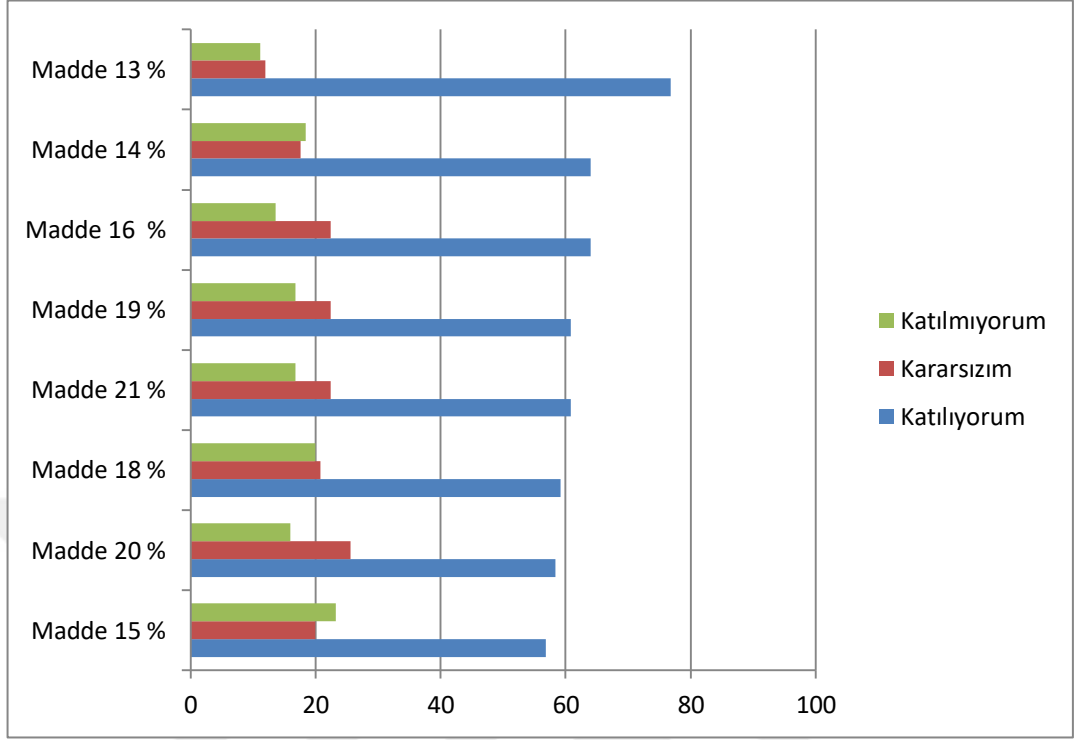
Bu kulüplerde öğrenciler tarafından belirlenen farklı haftalık temalar oluşturulabilir, kültürlerarası bilgi paylaşımı yapılabilir ya da öğrenciler için katılımı daha cazip hâle getirebilmek adına belirli dönemlerde onların ilgisini çekecek misafirler konuşmacı olarak davet edilebilir.

Hatta dil merkezinin İstanbul içinde ve herkesin Türkçe konuştuğu bir yerde bulunmasının avantajından yararlanarak bu konuşma kulüpleri, belirli zamanlarda kültürel gezi formatında, şehrin ve hayatın tam içinde olacak şekilde organize edilebilir. Böylelikle öğrenciler şehri daha yakından tanıyarak hem kültürel anlamda kendilerini geliştirme fırsatı bulacak, hem de gerçek hayatın içinde, eğlenerek ve okutmanların gözetiminde kontrollü bir şekilde öğrendikleri bu dili pratiğe dökme şansı yakalayacaklardır.

4.2.1.2 Eğitim ve İş İmkânı

Katılımcıların ankette verdikleri cevaplarda, her bir alt boyut için verilerin puanların ortalamasına bakıldığında 3,65 puanla eğitim ve iş imkânı alt boyutu ikinci en yüksek puana sahiptir. İ.Ü. Dil Merkezinde araştırmaya dâhil olan katılımcıların profili incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%47,2) lisans, (%21,6) yüksek lisans ve (%9,6) doktora eğitimi almakta olduğu göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye’de bulunan ve Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeyi en çok eğitim ve sonrasında iş hayatında kullanma gereksinimleri duyduğu gözlenmektedir.

Bu alt boyuttaki maddelere öğrenciler tarafından verilen puanların yüzdelik değerleri Grafik 12’de gösterilmiştir



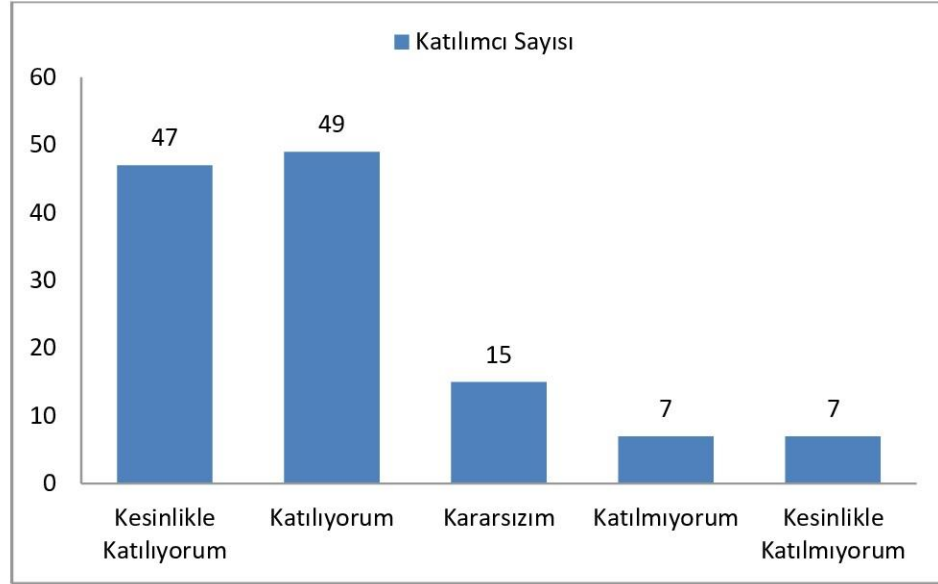
Grafik 12 : Eğitim ve İş Hayatı alt boyutu için verilen cevap yüzdeleri

Grafik incelendiğinde, “katılıyorum” cevap oranı en yüksek madde 13. maddedir. “Türkiye’de herhangi bir yükseköğretim kurumunda eğitim almak istiyorum” maddesine katılanların oranı % 76,8 iken kararsız kalanların oranı %12 ve katılmıyorum cevabını verenlerin oranı % 11,2’dir.

Anketin geneli incelendiğinde de katılım oranı en yüksek üçüncü madde 13. maddedir. Son yıllarda Türkiye’de ve özellikle büyük bir metropol şehri olan İstanbul’da açılan üniversite sayısının artmasıyla beraber farklı ülkelerden Türkiye’ye eğitim almak için gelen yabancı öğrenci sayısında da ciddi bir artış olmuştur.

Bu artışla beraber akademik hayatını devam ettirebilmek için Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duyan yabancı öğrencilerin sayısı da artmıştır.

Mad.13:Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istediğim için Türkçe öğreniyorum.



Grafik 13 Katılımcıların Madde 13’e verdikleri cevap frekansları

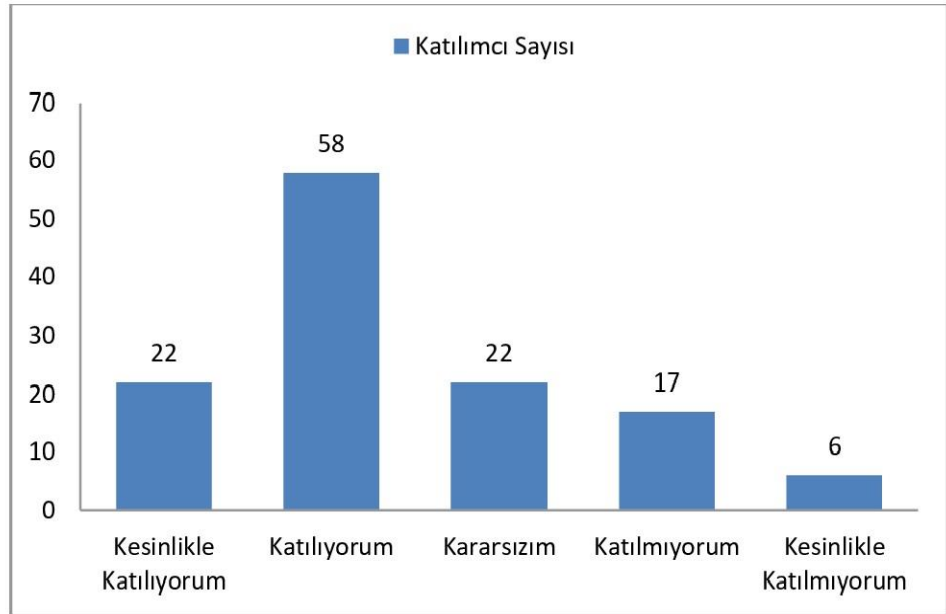
İstanbul’da eğitim veren yükseköğretim kurumlarında yabancı öğrenciler için Türkçe hazırlık kursu sunan üniversitelerin sayısının az olması sebebiyle, bu amaçla Türkçe öğrenme ihtiyacı duyan öğrencilerin, İ.Ü. Dil Merkezinde eğitim hayatları için ön hazırlık yapmayı hedefledikleri görülmektedir.

Kursiyerlerin büyük bir çoğunluğunun kursun sonunda bir yükseköğretim programında eğitim alacağı düşünüldüğünde, onları akademik hayata hazırlayacak içeriklere, müfredatta yeterince yer verilmesi gerekmektedir. Örneğin öğrencilerin lisans ya da yüksek lisans programlarında sıklıkla ihtiyaç duyacakları makale, rapor, dilekçe ya da resmî e-posta yazma becerilerine yönelik alıştırma çalışmalarının yeterince yapılması, öğrencilerin akademik hayatlarına daha kolay adapte olmalarına yardımcı olacaktır. Bununla birlikte, öğrencilerin üniversite hayatı boyunca pek çok kez sunum yapması gerekeceği göz önünde bulundurulduğunda, doğru sunum hazırlama teknikleri ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı çalışmaların yapılması, öğrencilerin eğitim alanındaki dil ihtiyaçlarını karşılamaya imkân sunacaktır.

Son olarak sadece okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dilin beceri alanlarına yönelik çalışmalar yapmayıp öğrencileri Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının genel işleyişi (puanlama sistemi, minimum gereksinimler, ÖSYM tarafından yapılan sınavlar, programların kaç yıllık olduğu vb.) konusunda aydınlatacak oryantasyon programlarının yapılması da kursiyerlerin büyük ölçüde hayatını kolaylaştıracak ve doğru bir eğitim planlaması yapmaları konusunda onlara yol gösterici olacaktır.

Eğitim ve iş hayatı alt boyutunda katılma oranı en yüksek maddelerden ikincisi 14. maddedir. Kursiyerlerin %64’ü uzmanlık alanıyla ilgili akademik / teknik Türkçeyi anlamak istiyorum önermesine katıldıklarını belirtmiştir. Bu madde için kararsız kalanların oranı %17,6 iken katılmıyorum diyenlerin oranı %18,4’tür.

Md. 14: Uzmanlık alanıyla ilişkili akademik/teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.



Grafik 14 : Katılımcıların madde 14 için verdikleri cevap frekansları

Kursiyerlerin büyük bir bölümünün üniversite eğitimi için Türkçe öğrendiği göz önünde bulundurulduğunda, bu öğrencilerin bölümlerine başladığında farklı uzmanlık alanlarıyla ilgili teknik terminoloji ile karşılaşacakları yadsınamaz bir gerçektir. Dil merkezinde verilen Türkçe eğitimi daha çok günlük hayat ve akademik

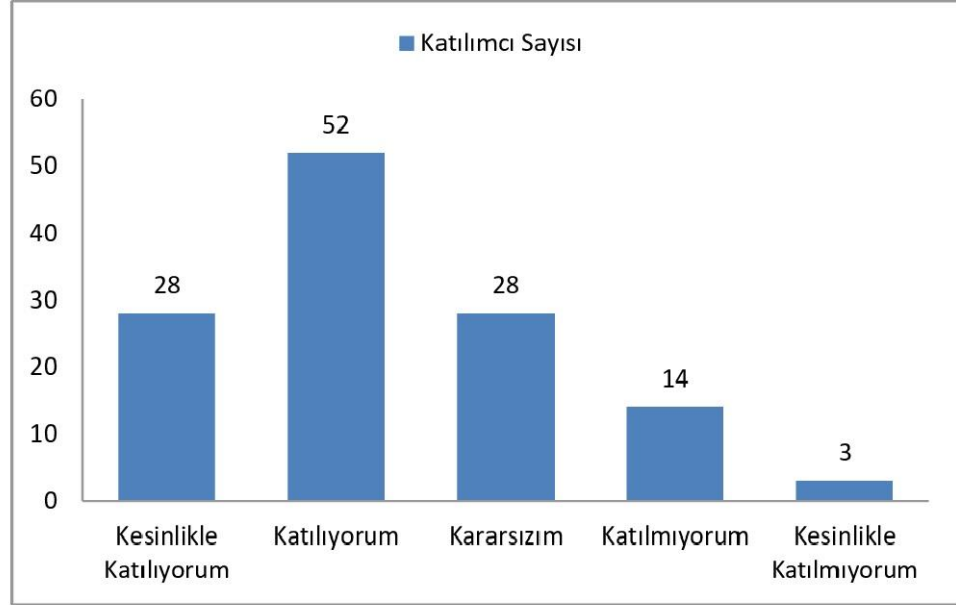
alandanda öğrencilere yardımcı olmayı hedeflemekte birlikte, öğrencilerin okuyacakları bölümlerde sıklıkla karşılaşılabilecekleri teknik terimleri ya da çalışma hayatlarında maruz kalacakları “mesleki jargonu” kolaylıkla anlayabilmeleri için yeterli bir müfredata sahip değildir.

Bu ihtiyaca cevap verebilmek için, hâlihazırdaki müfredatı değıştirmeden, öğrencilerin farklı alanda yeterliklerini arttırmayı hedefleyen destekleyici ek materyaller hazırlanabilir. Eğitim öğretim dönemi başında kursiyerlere bölümlerinin ya da mesleklerinin ne olduğuna dair mini bir ön ihtiyaç anketi uygulayarak, bu bölümler ya da mesleklerde ihtiyaç duyacakları potansiyel dilsel ögelerin içinde bulunduğu okuma ve dinleme metinlerinden oluşan destekleyici bir çalışma paketi, ders içinde ya da ders dışında öğrencilerle paylaşılabilir.

Alternatif olarak, dil merkezinde verilen genel Türkçe derslerinin yanında, pek çok yabancı dil kurslarında verilen ESP “English for Specific Purpose” dersleri gibi “Özel Amaçlı Türkçe” programları sunulabilir. Bu programlar aracılığı ile Türkiye’de tıp, mimarlık, mühendislik ya da benzeri alanlarda eğitim görecekle çalışma hayatına başlayacak kursiyerlerin gerçek hayata hazırlanması konusunda önemli bir adım atılmış olur.

Eğitim ve iş hayatı alt kategorisinde kursiyerlerin bir sonraki en çok katılıyorum cevabını verdiği 16. madde, kursiyerlerin resmi görüşmelere (iş, burs görüşmesi) katılabilme isteği ile alakalıdır.

Md.16: Resmi görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğreniyorum



Grafik 15 Katılımcıların madde 16 için verdikleri cevap frekansları

Katılımcıların % 64'ü 16. yönergeye katılarak resmî görüşmelerde Türkçe kullanmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Kursiyerlerin %22,4'ü bu madde için kararsız kalırken, % 13,6'ya tekabül eden bir grup bu maddeye katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7'deki katılımcı profiline baktığımızda, Türkiye'ye yükseköğrenim görmek için gelen öğrenciler genellikle gelişmekte olan ya da Afrika ülkeleri gibi az gelişmiş ülkelere gelmektedir. Katılımcı grubunun neredeyse yarısını oluşturan Arap öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ise savaş döneminde Türkiye'ye sığınan ve hayatını burada devam ettirmeye çalışan Suriyeli öğrencilerden oluşmaktadır.

Kursiyerlerin çoğunluğunun ekonomik açıdan çok gelişmemiş ülkelere geliyor olması, onların buradaki eğitim hayatlarını devam ettirebilmeleri için çeşitli yerlere burs başvurusu yapmalarını gerektirmektedir. Bununla beraber bazı öğrencilerin de yükseköğrenim süresi boyunca ve sonrasında buradaki yaşam masraflarını karşılayabilmek için bir işte çalışması gerekmektedir.

Bütün bu gereksinimlerle doğru orantılı olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, kendilerini burs mülakatı ya da iş başvurusu gibi resmî görüşmelerde doğru bir şekilde ifade edebilme ihtiyacı doğmuştur.

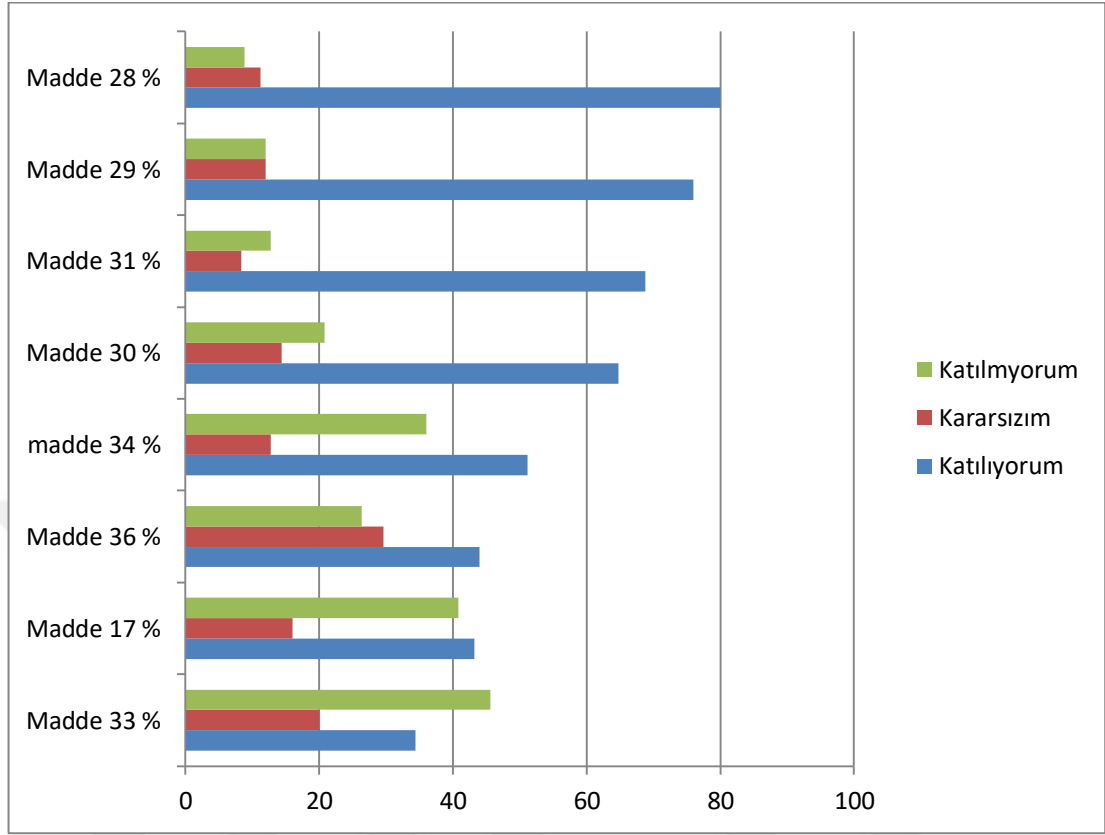
Burs ya da iş için herhangi bir mülakata katılmak genel olarak hemen herkes için stresli bir süreçtir. Genellikle 10-15 dakika süren bu görüşmelerde, pozitif bir sonuç almak için, en kısa sürede kendini en iyi şekilde ifade edebilmek gerekir. Özellikle ana dilinden farklı bir dil kullanarak görüşmeye katılacak bireyler için bu süreç iki katı daha stresli olmakla beraber muhakkak görüşme öncesinde bir ön hazırlık yapmayı gerektirir.

Öğrencilerin bu ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, onları bu tür görüşmelere hazırlamak için örnek bir burs/iş görüşmesi videosu izleme, yapılması ve yapılmaması gerekenler hakkında konuşma ve sonrasında benzer bir mülakat ortamı oluşturup öğrencilerle birlikte rol yapma aktiviteleri hazırlanabilir.

Ayrıca öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik dilsel hazırlıkların dışında, onların resmî görüşmelerde dikkat etmesi gereken, muhtemelen çoğuna yabancı oldukları kültürel öğeler üzerinde sınıf içi konuşmalar, ya da kültürler arası karşılaştırmalar yapmak, doğru bir iletişim kurma konusunda öğrencilere son derece faydalı olacaktır.

4.2.1.3 Bireysel İlgı ve İhtiyaçlar

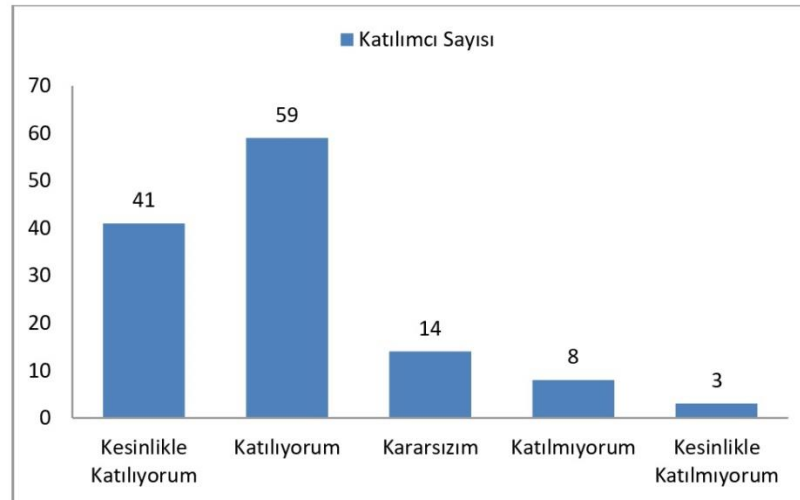
Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar faktörü, katılımcıların verdiği ortalama 3.45 puan ile dil ihtiyaçları sıralamasında 3. sırada yer almaktadır. Katılımcıların bu alt boyutta her bir madde için verdiği puanların yüzdelik değerleri, “katılıyorum” oranı yüksekten alçağa doğru olacak şekilde aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.



Grafik 16 Ticaret Ve Turizm Alt Boyutu İçin Verilen Cevap Yüzdeleri

Bu alt boyutta, kursiyerlerin en çok katıldığı maddeye bakıldığında, 28. madde ön plana çıkmaktadır.

Md.28: Karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.



Grafik 17 : Katılımcıların Madde 28 için verdikleri cevapların frekansları

28. yönergeye katılıyorum cevabını veren %80 oranında kalabalık bir katılımcı grubu vardır. Aynı madde için kararsızım cevap seçeneğini kullanan %11,2, katılmıyorum seçeneğini tercihe eden %8,8 oranında katılımcı da mevcuttur.

Bu yönergeye katılıyorum cevabını veren kursiyerlerin yüzdelik oranının yüksek olmasının en büyük sebebi, kursiyerlerin Türkçenin ana dili olarak konuşulduğu bir ülkede bu dili öğreniyor olmasıdır.

Normalde, herhangi bir dil kursunda yeni bir dil öğrenen kursiyerler, hedef dile sadece kursun verildiği bina içinde sınırlı bir süreyle maruz kalmaktadır. Kursiyerler, dil eğitiminin verildiği sınıfın ya da binanın dışına çıktıkları anda, kendi ana dillerini konuşmaya devam ederler ve bu durum, hedef dilde yeterli oranda girdi alınamadığı için dil öğrenimi süresini genellikle uzatmaktadır.

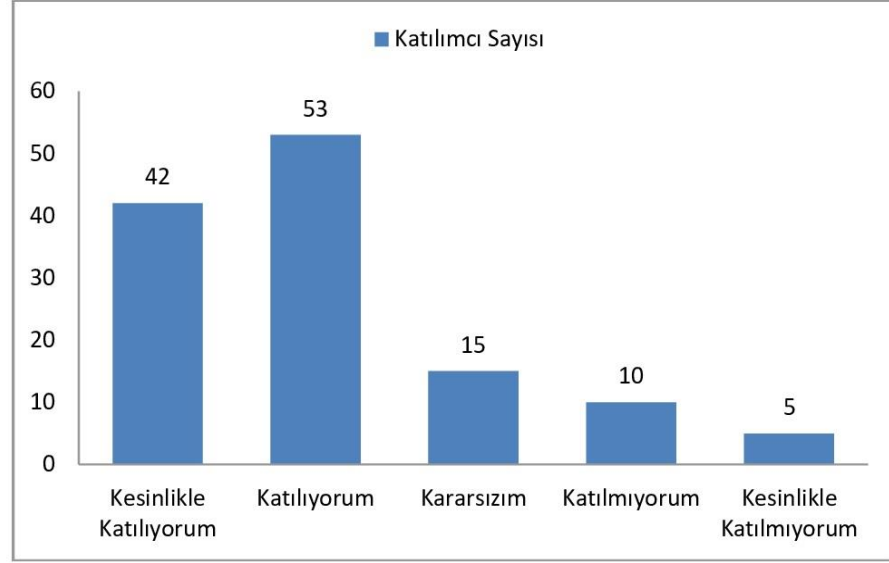
Fakat İstanbul üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için bu durum geçerli değildir. Kursiyerler, dil merkezinin dışına çıktıkları andan itibaren de günlük hayatlarını idame ettirebilmek için Türkçeye ihtiyaç duyarlar. Bu durum, her ne kadar kursiyerlerin dil öğrenim sürecine kısa ve uzun vadede katkıda bulunacak olsa da öğrencilerin ilk etapta fazlasıyla zorlanmalarına ve günlük ihtiyaçlarını giderebilmek için Türkçeye herhangi bir dil öğrencisine göre çok daha fazla ihtiyaç duymasına sebep olacaktır.

Ankete katılan kursiyerlerin büyük bir çoğunluğunun Türkçe dil seviyesinin yüksek olduğu dikkate alındığında (%66,4: B2 düzeyi, %15,2: C1 düzeyi:) “Karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek istiyorum” ihtiyacının sadece başlangıç düzeyindeki öğrenciler için değil üst düzeydeki öğrenciler için de oldukça geçerli bir gereksinim olduğu görülmektedir.

Bu sebeple, kursiyerlerin günlük hayatta farklı ortamlarda ihtiyaç duyacakları yer-yön tarifi isteme, soru sorma, bilgi isteme vb. gibi konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik, rol-canlandırma, diyalog kurma, telefonla konuşma, alıştırımlarına A1 düzeyinden başlayarak C1 düzeyine kadar her seviyede yeterli oranda yer verilmesi, bu problemi çözme konusunda oldukça faydalı olacaktır.

Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar faktöründe öne çıkan başka bir madde ise, kursiyerlerin Türk kültürünü ve tarihini tanıma isteğini ortaya çıkarmayı hedefleyen 29. maddedir.

Md. 29: Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum



Grafik 18 Katılımcıların Madde 29 için verdikleri cevapların frekansları

Grafiğe göre, Türk tarihini ve kültürünü tanımak istediği için Türkçe öğrenmek istediğini beyan eden katılımcıların oranı % 76'dır. Bununla beraber katılımcıların %12'si kararsız kaldığını belirtirken bu duruma katılmadığını beyan eden %12'lik başka bir grup vardır.

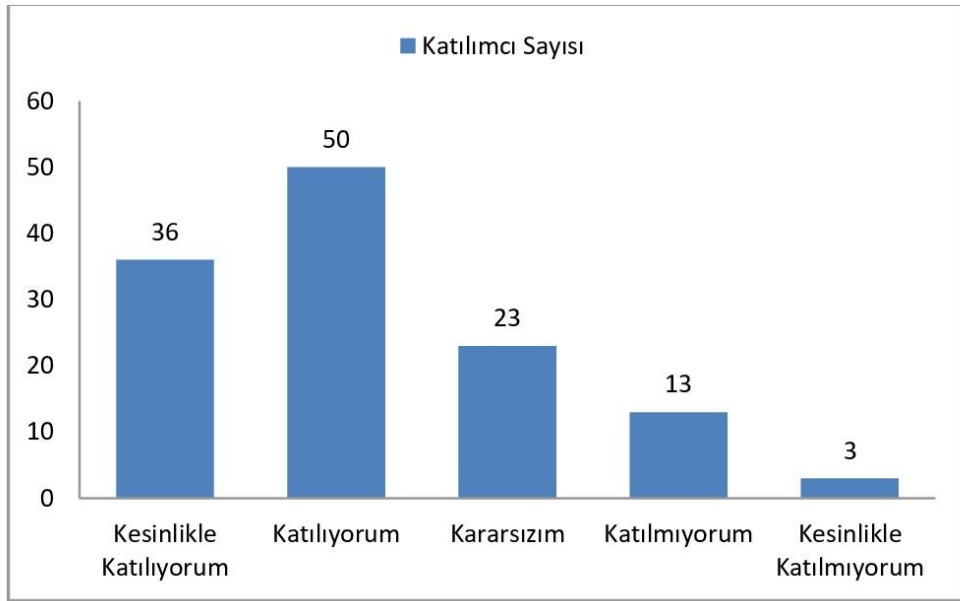
Pek çok araştırmacıya göre dil ve kültür birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Nasıl ki düşünce dili etkileyip ondan etkileniyorsa, kültür de dili etkiler ve ondan etkilenir. Kısacası kültür ile dil arasında iç-içe geçmiş bir ilişki bulunmaktadır (Doğru, 1996) Dolayısıyla dil öğretiminde kültürel öğelerden tamamen soyutlanmış sadece yapısal parçalara odaklı bir dil öğretim süreci düşünülemez.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun bu yöndeki ihtiyacına bakıldığında da, dil merkezindeki eğitim programının, dilin sadece okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi alt beceri alanlarına odaklanan değil kültürel öğeleri de bu sürece dâhil eden daha bütüncül bir yaklaşım sergilemesi beklenmektedir.

Avrupa Konseyi tarafından 2000 yılında yayınlanan bildirmede, yabancı bir dil öğretirken o dile ait günlük yaşam, resmî tatiller, yaşam standartları, aile ilişkileri, beden dili, değerler, dinî inanışlar, gelenekler, yasaklar, evlilik seremonileri, kutlamalar, festivaller gibi sosyo-kültürel bilgilere de yer verilmelidir (Er, 2006). Bu tarz sosyo-kültürel öğeler, dersin içinde belgesel, film, hikâye, şarkı, konuk konuşmacı, gazete, fotoğraf gibi çeşitli araçlarla sağlanabilir. Böylelikle, kursiyerler bir yandan Türkçeyi öğrenirken bu dili oluşturan kelimelerin ve kavramların altında yatan kültürel öğeleri de eş zamanlı olarak öğrenmiş olurlar.

Bu alt boyutta öne çıkan bir diğer madde ise 31. maddedir. Katılımcıların Türkiye'ye ve bu ülkede yaşayan Türklere yakınlık hissetme durumları sorulduğunda, katılımcıların % 68,8'i kendimi Türklere yakın hissediyorum; %8,4'ü kararsızım ve % 12,8'i bu yönergeye katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Md. 31: Türkiye'yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için Türkçe öğreniyorum



Grafik 19 Katılımcıların Madde 31 için verdikleri cevapların frekansları

Gardner ve Lambert (1972) dil öğrenen bireylerin araçsal ve bütünleştirici olmak üzere iki farklı motivasyon türüne sahip olduğunu belirtmiştir. Bunlardan araçsal motivasyon, bireyin yeni öğrendiği dil ile iş bulma, eğitim alma, başarı oranını artırma gibi hedeflerine ulaşmada bir araç olurken bütünleştirici motivasyon

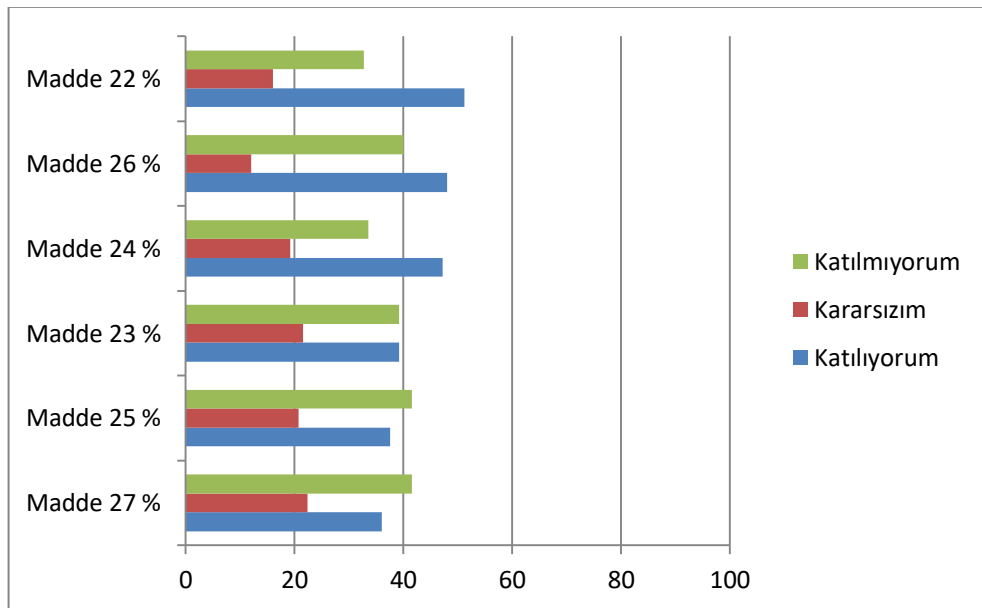
bireyin herhangi bir çıkar gözetmeksizin, sadece hedef dilin konuşulduğu toplumla bütünleşme amacına hizmet eder.

Bu maddeye verilen cevaplara bakıldığında, dil merkezinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin, kursun sonunda bir fayda edinmek gibi sadece araçsal bir motivasyon ile değil, kendilerini bu topluma ve ülkeye yakın hissettikleri için bütünleştirici ve içsel bir motivasyonla da hareket ettiği söylenebilir.

Dil öğrenim sürecinde, bireyin kendini hedef dilin konuşulduğu topluma yakın hissetmesi ve pozitif duygulara sahip olması bu süreci bir yandan kolaylaştırırken diğer yandan daha eğlenceli hâle getirir. Öğrencilerin hangi motivasyonla dili öğrendiğini bilmek, öğretmenler için de onları hedeflerine ulaşmaya yardımcı olma konusunda yol gösterici olacaktır.

4.2.1.4 Ticaret ve Turizm

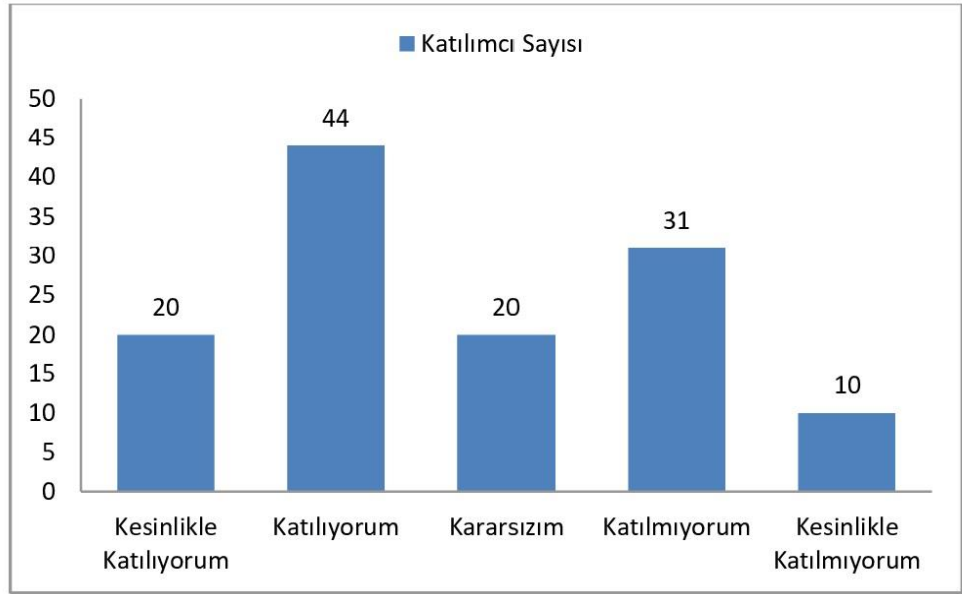
İ.Ü. Dil Merkezi'ndeki öğrencilerin dil ihtiyaçlarını ortaya koymayı hedefleyen ankette, katılımcıların ortalama 3,09 puan verdiği ticaret ve turizm alt boyundaki her bir yönergeye verilen cevapların yüzdelik oranları aşağıdaki grafikte belirtilmiştir.



Grafik 20 Ticaret ve Turizm Alt Boyutu İçin Verilen Cevap Yüzdeleri

Ticaret ve turizm alt boyutunda, katılımcıların en çok puan verdiği madde, “Gerektiğinde Türk ziyaretçilere kendi ülkemde rehberlik etmek isterim” yönergesinin bulunduğu 22. madde olmuştur.

Md. 22: Gerektiğinde Türk ziyaretçilere kendi ülkemde rehberlik edebilmek için Türkçe öğreniyorum



Grafik 21 Katılımcıların Madde 22 için verdikleri cevapların frekansları

Bu yönergeye katılıyorum cevabını veren katılımcılar % 51,2’lik bir grubu oluştururken, kararsız kalanlar %16 ve katılmıyorum diyenler % 32,8’lik bir grubu oluşturmaktadır.

Katılımcıların yarısının, Türkiye’de eğitim alma veya iş bulma hedeflerinin yanında, kendi ülkelerine döndüklerinde de Türklerle ekonomik ve turistik bir ilişki içinde olmayı tercih ettikleri, bu yönergeye verilen cevapta açık bir şekilde görülmektedir.

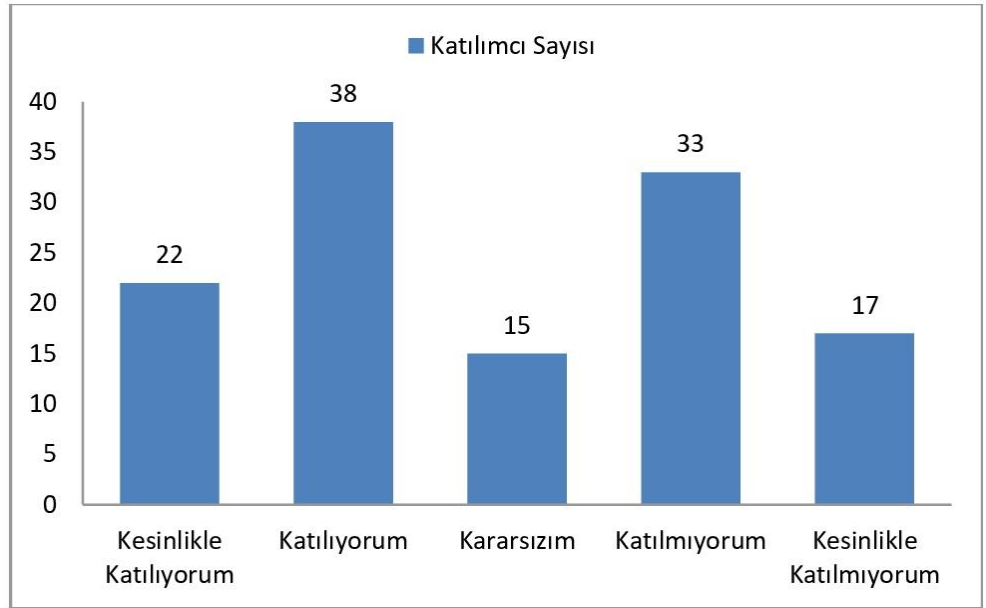
Son birkaç yıllık bir dönemde, özellikle ülkemizde yaşayan genç nüfusun tatil anlayışının memleket/köy ziyaretinden yavaş yavaş uzaklaşarak yeni yerler görme, farklı kültürler tanıma isteği yönünde değişmesi; çok hızlı bir şekilde gelişen ve buna paralel olarak eskiye göre ucuzlayan ulaşım araçlarının varlığı ve sosyal medya

platformlarındaki reklamların da etkisiyle, tatilini farklı bir ülkede geçiren Türk turist sayısında günden güne artış yaşanmaktadır.

Türkler tarafından yoğun olarak tercih edilen ülkelerde, bu yeni turist profilinin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için bir sektör açığı oluşmuştur. Bu açığı değerlendirerek bir fırsata çevirmek isteyen bazı girişimcilerin, gerektiğinde kendi ülkelerinde turist rehberi olarak çalışabilmek için Türkçe öğrendiği %51,2 oranında verilen katılıyorum cevabından görülebilmektedir.

Katılımcıların ticari ve turizm alt başlığındaki ihtiyaçlarını ortaya koyan bir diğer madde ise 26. maddedir.

Md. 26: Havaalanında Türk müşterilerin/ziyaretçilerin giriş-çıkış işlemlerini yapabilmek için Türkçe öğreniyorum



Grafik 22 : Katılımcıların Madde 26 için verdikleri cevapların frekansları

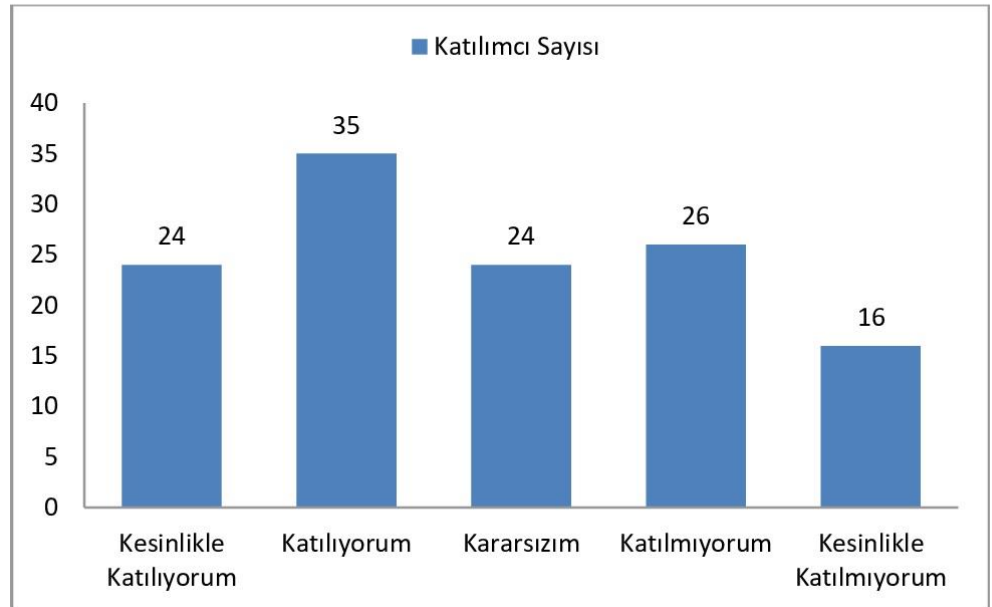
Havaalanında Türk müşterilerin ya da ziyaretçilerin işlemlerine yardım etmek istiyorum yönergesine katılan %48 oranında katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların % 12'si bu yönergeye cevap vermekte kararsız kalırken, %40'ı böyle bir ihtiyacının bulunmadığını belirtmiştir.

Bir önceki madde ile benzer olarak burada da Türk turistlerin hava alanında yaşayabilecekleri problemlere karşı, onlara rehber olarak yardımcı olabilmek için Türkçe öğrenmek isteyen bir katılımcı grubu vardır.

Katılımcıların yaklaşık yarısının Türk turistlere rehberlik yapmak için Türkçe öğrenme ihtiyacı göz önünde bulundurulduğunda, sadece bu amaçla Türkçe öğrenmek isteyen kursiyerler için “Turizm Türkçesi” kitaplarının okutulduğu farklı dil sınıfları oluşturulabilir. Turizm alanında çalışmayı planlayan kursiyerler için ileri düzeyde akademik Türkçe dersleri sunmak yerine, onları doğrudan bu alanda hazırlayacak bir müfredatın olduğu bir programın oluşturulması, öğrencileri hedeflerine daha hızlı ulaştıracak ve memnuniyet düzeylerini artıracaktır.

Ticaret ve turizm alt boyutunda kursiyerlerin en çok katılıyorum ifadesini verdiği diğer madde ise 24. maddedir.

Md. 24: Gerekğinde bir mağazada Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum.



Grafik 23 Katılımcıların Madde 24 için verdikleri cevapların frekansları

Bu maddeye katılıyorum cevabını veren kursiyerlerin yüzdelik oranı % 47,2 iken kararsız kalanlar %19,2’lik ve katılmadığını belirtenler %33,6’lık bir grubu

temsil etmektedir. Katılımcıların % 47,2 oranında bir mağazada Türk müşterilere yardımcı olmak istiyorum beyanı, dil merkezindeki öğrencilerin sadece eğitim amaçla değil ticari kaygılar ile de Türkçe öğrenme ihtiyacı hissettiğinin göstergesidir.

Gerek Türkiye içinde, gerekse kendi ülkelerindeki herhangi bir mağazada satış yaparak para kazanma hedefleri olan kursiyerler için alış-satış, para birimi, Türklerde pazarlık anlayışı gibi alışveriş temalı ders içeriklerinin oluşturulması, kursiyerlere hem günlük hayatta yardımcı olacak, hem de ticari amaçla Türkçe öğrenen öğrencilerin özel dil ihtiyaçlarına da cevap verecektir.

4.2.2 İ. Ü. Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçları cinsiyete göre değişiyor mu?

Katılımcıların cinsiyet durumunun Dil İhtiyaç Analiz Ölçeği alt boyut ortalama puanlarında farklılığa neden olup olmadığı Bağımsız Örnek t-Testi Analizi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

*p<0,05

Değişkenler	Kategoriler	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	p
Ticaret ve Turizm	Kadın	62	2,95	0,99	-1,499	123	0,136
Ortalama Puanı	Erkek	63	3,23	1,08			
Eğitim ve İş İmkânı	Kadın	62	3,63	0,61	-0,396	123	0,693
Ortalama Puanı	Erkek	63	3,67	0,69			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar Ort.Puanı	Kadın	62	3,35	0,65	-1,658	123	0,100
	Erkek	63	3,55	0,69			
Sınıf İçi İletişim	Kadın	62	3,96	0,57	-0,668	123	0,506
Kurma Ort. Puanı	Erkek	63	4,03	0,68			

Tablo 14 Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği Alt Boyutları Toplam Ortalama Puanlarının Cinsiyet Kategorileri için Bağımsız Örnek t-Testi Analizi ve Karşılaştırılması

Cinsiyet kategorisine göre; kadınların ticaret ve turizm ortalama puanı ($\bar{X} = 2,95$) ile erkeklerin ticaret ve turizm ortalama puanı ($\bar{X} = 3,23$) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, ($t(125)=-1,499$; $p>0,05$). Kadınların eğitim ve iş imkânı ortalama puanı ($\bar{X} = 3,63$) ile erkeklerin eğitim ve iş imkânı ortalama puanı ($\bar{X} = 3,67$) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, ($t(125)=-0,396$; $p>0,05$). Kadınların bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ortalama puanı ($\bar{X} = 3,35$) ile erkeklerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ortalama puanı ($\bar{X} = 3,55$) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, ($t(125)=-1,658$; $p>0,05$). Kadınların sınıf içi iletişim kurma ortalama puanı ($\bar{X} = 3,96$) ile erkeklerin sınıf içi iletişim kurma ortalama puanı ($\bar{X} = 4,03$) arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, ($t(125)=-0,668$; $p>0,05$).

Elde edilen bu sonuçlara göre, dil merkezindeki kursiyerlerin dil ihtiyaçları, cinsiyete göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.2.3 İ.Ü. Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçları yaşa göre değişiyor mu?

Katılımcıların yaş gruplarına göre Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği alt boyut ortalama puanlarında farklılığa neden olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo. 15'te gösterilmiştir.

Yaş gruplarına göre; ticaret ve turizm ortalama puanı ($F(4,120)=0,786$; $p>0,05$), eğitim ve iş imkânı ortalama puanı ($F(4,120)=0,526$; $p>0,05$), bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ortalama puanı ($F(4,120)=2,560$; $p>0,05$), sınıf içi iletişim kurma ortalama puanı ($F(4,120)=1,329$; $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu sonuçlara göre, dil merkezindeki kursiyerlerin dil ihtiyaçları, yaşa göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermemektedir.

*p<0,05 ^aWelch İstatistiği

Değişkenler	Kategoriler	Kişi sayısı (n)	Ortalama	Standart sapma	Sd ₁	Sd ₂	F	p
Ticaret ve Turizm Ortalama Puanı	18-20 yaş	54	2,93	1,01	4	120	0,786	0,537
	21-25 yaş	32	3,23	0,85				
	26-30 yaş	17	3,30	1,25				
	31-35 yaş	17	3,00	1,12				
	36 yaş ve üstü	5	3,43	1,51				
	Toplam	125	3,09	1,04				
Eğitim ve İş İmkânı Ortalama Puanı	18-20 yaş	54	3,65	0,67	4	120	0,526	0,717
	21-25 yaş	32	3,68	0,53				
	26-30 yaş	17	3,70	0,81				
	31-35 yaş	17	3,48	0,60				
	36 yaş ve üstü	5	3,91	0,74				
	Toplam	125	3,65	0,65				
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar Ortalama Puanı	18-20 yaş	54	3,42	0,64	4	120	2,560	0,067 ^a
	21-25 yaş	32	3,56	0,45				
	26-30 yaş	17	3,55	0,96				
	31-35 yaş	17	3,05	0,64				
	36 yaş ve üstü	5	4,02	0,81				
	Toplam	125	3,45	0,68				
Sınıf İçi İletişim Kurma Ortalama Puanı	18-20 yaş	54	3,89	0,67	4	120	1,329	0,263
	21-25 yaş	32	4,12	0,47				
	26-30 yaş	17	4,21	0,55				
	31-35 yaş	17	3,89	0,76				
	36 yaş ve üstü	5	4,00	0,81				
	Toplam	125	4,00	0,63				

Tablo 15 Ölçek Alt Boyutları Toplam Ortalama Puanlarının Yaş Grupları Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

4.2.4 İ.Ü. Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçları ana dile göre değişiyor mu?

Katılımcıların ana dil gruplarının Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği alt boyut ortalama puanlarında farklılığa neden olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir, sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

*p<0,05 ^aWelch İstatistiği

Değişkenler	Kategoriler	Kişi sayısı (n)	Ortalama	Standart sapma	Sd ₁	Sd ₂	F	P
Ticaret ve Turizm Ortalama Puanı	İngilizce	5	3,36	1,57	-	-	-	-
	Arapça	68	3,28	0,96				
	Rusça	4	2,00	0,00				
	Diğer	48	2,87	1,06				
	Toplam	125	3,09	1,04				
Eğitim ve İş İmkânı Ortalama Puanı	İngilizce	5	3,75	0,46	3	121	1,056	0,370
	Arapça	68	3,74	0,60				
	Rusça	4	3,40	0,44				
	Diğer	48	3,54	0,73				
	Toplam	125	3,65	0,65				
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar Ortalama Puanı	İngilizce	5	3,12	1,07	3	121	2,434	0,068
	Arapça	68	3,55	0,66				
	Rusça	4	2,78	0,48				
	Diğer	48	3,39	0,64				
	Toplam	125	3,45	0,68				
Sınıf İçi İletişim Kurma Ortalama Puanı	İngilizce	5	4,60	0,57	3	121	2,547	0,059
	Arapça	68	3,92	0,57				
	Rusça	4	3,62	0,92				
	Diğer	48	4,07	0,67				
	Toplam	125	4,00	0,63				

Tablo 16 Ölçek Alt Boyutları Toplam Ortalama Puanlarının Ana Dil Grupları Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Ana dil gruplarına göre; eğitim ve iş imkânı ortalama puanı ($F(3,121)=1,056$; $p>0,05$), bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ortalama puanı ($F(3,121)=2,434$; $p>0,05$) ve sınıf içi iletişim kurma ortalama puanı ($F(3,121)=2,547$; $p>0,05$) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Katılımcıların ana dillerine göre ticaret ve turizm alt boyut ortalama puanları arasında fark olup olmadığını incelenmesi için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre; varyansların homojen olmaması sebebiyle Welch testi kullanılmıştır. Ancak ana dili Rusça olan katılımcıların bu alt boyut için verdiği cevapların tamamının aynı olması ve bu sebeple standart sapmanın 0 değeri olması nedeniyle test istatistiği ve p değeri elde edilememiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi, üniversitenin ilk yıllarından itibaren uzun bir süredir farklı dillerle beraber yabancı dil olarak Türkçe eğitimi vermektedir. Bu geçen süre içerisinde öğrencilerin profilleri, dil merkezinden beklentileri, Türkçeyi öğrenme amaçları da değişen dünya düzenine paralel olarak hızlı bir şekilde değişim göstermektedir.

Mevcut dil öğretim programının ve müfredatın, hızlı bir şekilde değişen ihtiyaçlara ve hedeflere ayak uydurabilmesi için düzenli aralıklarla revizyona girmesi gerekmektedir.

İhtiyaç analizi, yeni bir dil öğretim planlaması yaparken, müfredatın oluşturulması veya yenilenmesi hususunda önemli bir rol oynar. Programın içeriğinde amaçlar ve hedefler belirlenirken, bu hedeflerin ne olduğu konusunda öğrencilerden doğrudan bilgi almak, programın amaca uygunluğunu ve arzulanan hedeflere ulaşabilme potansiyelini artıracaktır. Ayrıca bu hedef ve ihtiyaçlar düzenli olarak değişeceğinden, öğrencilerin yıllar içerisinde dil kursundan beklentilerinin ne yönde değiştiği ve bu değişimlerin altında yatan etkenler de araştırılmadır.

Yapılan bu çalışmada, İ.Ü. Dil Merkezinde Türkçe öğrenimi gören yabancı öğrencilerin dil ihtiyaçları; diğer bir tabirle kursiyerlerin dil programı sonunda ulaşmak istediği hedeflerinin ne olduğu ortaya koyulmaya çalışılmış ve bu ihtiyaçlara yönelik alınabilecek tedbir ve yeniliklerin neler olabileceğine dair tavsiyelerde bulunulmuştur.

İlk olarak, kursiyerlerin dil ihtiyaçları 4 ana başlık altında incelenmiştir. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin birinci olarak “sınıf içi iletişim kurma (4,00 puan)” daha sonra sırası ile “eğitim ve iş imkânı bulma (3,65 puan),” “bireysel ilgi ve ihtiyaçlar (3,45 puan)” ve “ticaret ve turizm yapma (3,09 puan)” amaçları doğrultusunda Türkçe öğrendikleri tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar, daha önce Çangal (2013) ve Jilta (2016) tarafından Bosna Hersek ve Kosova YEE Türk Kültür Merkezinde yapılan ihtiyaç analizi sonuçlarıyla

karşılaştırıldığında, Türkiye’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin öncelikli dil ihtiyaçlarının, Bosna Hersek ve Kosova’da Türkçe öğrenen kursiyerlere göre farklılık arz ettiği gözlemlenmektedir. Daha önce yapılan her iki çalışmada da kursiyerlerin dil ihtiyaçları arasında özellikle turizm ve ticaret yapma ihtiyacı ön plana çıkarken, turizm ve ticaret yapma ihtiyacı İ.Ü. Dil Merkezinde eğitim alan kursiyerler için son sırada yer almaktadır.

Öğrencilerin dil ihtiyaçlarının cinsiyete göre farklılık arz edip etmediği incelendiğinde, Kosova örneğindeki benzer bir sonuçla karşılaşılmış ve cinsiyet unsurunun öğrencilerin dil ihtiyaçlarında anlamlı sayılabilecek bir farklılığa sebep olmadığı görülmüştür.

Daha sonra yaş faktörünün, öğrencilerin dil ihtiyaçlarına anlamlı bir etkisi olup olmadığı incelenmiş ve yine Kosova örneğine benzer bir şekilde, İ.Ü. Dil Merkezinde Türkçe öğrenen farklı yaş grubundaki kursiyerlerin, dil ihtiyaçları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Son olarak Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrencilerin ana dillerinin farklı olmasının, onların dil ihtiyaçlarına herhangi bir etkide bulunup bulunmadığı incelenmiş ve ana dili faktörünün, ihtiyaçların belirlenmesinde istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Kursiyerlerin anketteki yönergelere verdikleri cevapların yüzdelik ve frekanslarına bakıldığında öne çıkan dil ihtiyaçları şu şekildedir.

- Türkçe olarak sınıf içinde konuşma yapabilme (%88)
- Karşılaşılan Türklerle konuşabilme (%80)
- Türkiye’deki bir üniversitede eğitim alma (76,8)
- Türk kültür ve tarihini öğrenme (%76)
- Türkçe konuşarak sınıf içinde sunum ya da gösterim yapabilme (%72,8)
- Türkiye’yi ve Türkleri yakın hissetme (%68,8)

Dil öğrenmede performansı ve başarıyı etkileyen önemli faktörlerden biri de motivasyondur. Bireyleri yeni bir dil öğrenmeye motive eden sebepler, muhteviyatına göre içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki başlık altında

sınıflandırılmıştır. Dornyei (1994) dışsal motivasyonu, kişilerin dil öğrenirken iş bulma, terfi alma ya da statü kazanma gibi dışarıdan gelebilecek herhangi bir ödül ya da kazanç elde edebilme güdüsü olarak tanımlarken; içsel motivasyonun, bireyin hiçbir ödül beklemeden tamamen kişisel merakını gidermek ve hedef dilin toplumuyla bütünleşmek amacı olduğunu ifade etmektedir.

Anketten elde edilen verilere bakıldığında, öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyonlarla Türkçe öğrenme ihtiyacı hissettiği görülmektedir. Dil öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillenen bir süreç olduğundan, hangi öğrenci grubunun hangi motivasyonla Türkçe öğrendiğinin dil merkezindeki okutmanlar ve öğretim programlayıcıları tarafından bilinmesi ve bu doğrultuda çalışmaların yapılması son derece faydalı olacaktır.

Öğrencilerin birincil ihtiyaçlarına bakıldığında sınıf içi ve sınıf dışında Türkçe konuşabilme isteği ön plana çıkmaktadır. Dil merkezindeki kursiyerlerin bu ihtiyacına cevap verebilmek için, öncelikle müfredat belirleme çalışmasında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda belirtilen öğrenim çıktılarına paralel olacak şekilde konuşma becerilerine yönelik hedeflerin net bir şekilde belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli sınıf içi aktivitelere yeterli oranda yer verilmesi atılabilecek adımların başında gelmektedir.

Sınıf içi konuşma aktivitelerinin yanında, öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda katılabilecekleri konuşma kulüplerinin açılması ve bu kulüplerin düzenli aralıklarla şehir içi gezi tarzında bir formatla, gerçek hayatın içinde olacak şekilde organize edilmesi, öğrencilere konuşma becerilerini geliştirebilmeleri konusunda bir fırsat sunacaktır.

Katılımcıların %76,8'inin Türkiye'de bir üniversitede eğitim almak istediği göz önünde bulundurulduğunda, kursiyerlere akademik Türkçe öğretiminin yanında, Türkiye'de üniversite eğitimi konusunda bilgilendirici seminerlerin ya da oryantasyon programlarının düzenlenmesi, öğrencilerin ülkemizdeki eğitim sistemine uyum sürecini kolaylaştıracaktır.

Eğitim ve iş imkânı alt başlığı altında, katılımcıların %64'ünün uzmanlık alanlarıyla alakalı Türkçe kelimeler öğrenmek istedikleri görülmüştür. Dil merkezinde farklı mesleklere yönelik özel bir Türkçe öğretim programının olmadığı düşünüldüğünde, öğrencilerden gelen talep doğrultusunda belirli meslek gruplarına

yönelik özel amaçlı Türkçe sınıfları açmak, bu ihtiyaca sahip öğrencilere zaman kazandırarak, hedeflerine daha kısa yoldan ulaşmalarına imkân sunacaktır.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu Türk kültürünü ve tarihini öğrenmek istediklerini belirtmiştir. Ders içerisinde kültürler arası farkındalığa dikkat çekmek, öğrencilerle, kendi kültürleri ile Türk kültürü arasındaki benzerlik ve farklılıklar üzerine tartışmalar yapmak onların bu ihtiyacına cevap verebilme konusunda yardımcı olacaktır. Ayrıca yine ders içerisinde otantik materyal kullanımı da Türk kültürüne ait öğelerin tanıtılması konusunda doğal bir çözüm olacaktır.

Son olarak, dil merkezleri, Türkiye'ye çeşitli sebepler ile gelip Türkçe öğrenmeye çalışan bireyler için, genellikle Türkiye'deki hayata dair bir kapı aralayacak ilk merci ve onların bu ülkeye dair ilk izlenimlerini şekillendirecek kurumlar olma özelliği taşımaktadır. Bu bakımından yabancılara Türkçe öğretimi yapan bu kurumlar sadece iyi bir dil eğitimi verme misyonuna sahip olmakla kalmayıp öğrencilere kültürel ve sosyal anlamda da pek çok konuda rehberlik etme görevini üstlenmelidir.

Yapılan bu çalışmada ortaya konulan çıktılar doğrultusunda, öğrencilerin dil ihtiyaçları göz önünde bulundurularak mevcut programın gözden geçirilmesinin, varsa gerekli görülen konularda değişiklik ya da yeniliklerin yapılmasının, İ.Ü. Dil Merkezi tarafından sunulan eğitimin niteliğini artıracakı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aladdin A. : 2016 A Needs Analysis for the Course Materials Design of the Arabic Language Course. **International Journal of Social Science and Humanity**, Vol. 6, No. 6
- Allwright J. : 1982 **Perceiving and Pursuing Learners' Needs**. Oxford: Modern English Publications
- Aydın Y. :2014 Erasmus Yoğun Dil Kurslarında Türkçe Öğrenen Yabancılar Yönelik Bir İhtiyaç Analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balçıkanlı, C. :2010 A Study on Needs Analysis of Learners of Turkish Language. *Sino-US English Teaching*, 7(1).
- Başar,U. & Akbulut, E. :2016 Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, 5(2), 1005-1020.
- 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. & Alan Y.:2017 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyelilerin İhtiyaçlarına Yönelik Bir Eylem Araştırması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (3), 862 – 878

- Boroujeni S.A., Fard F. :2013 A Needs Analysis of English for Specific Purposes (ESP) Course For Adoption of Communicative Language Teaching (A Case of Iranian First-Year Students of Educational Administration) www.ijhssi.org Volume 2 Issue 6, pp.35-44
- Boylu E. & Çangal Ö. :2014 Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği. **International Journal of Language Academy**. 2. 127-151
- Bölükbaş F. :2016 Suriyeli Mültecilerin Dil İhtiyaçlarının Analizi: İstanbul Örneği” **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi** The Journal of International Social Research Cilt: 9 Sayı: 46 Volume: 9 Issue: 46
- Brindley, G. :1989 The Role of Needs Analysis in Adult ESL Program Design. In R. K. Johnson (Ed.), **The Second Language Curriculum** (pp.8, 12-32). Cambridge University Press. Cambridge.
- Brown, J. D. 1995 **The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development**. New York: Heinle & Heinle.(pp 29, 35-69)
- Brown J. D. :2009 Language Curriculum Development: Mistakes Were Made, Problems Faced, And Lessons Learned” **Second Language Studies**, 28(1), pp. 85-105.
- Büyüköztürk Ş. :2002 Faktör Analizi: Temel Kuramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı:32

- Cunningham R.:2015 C. Needs Analysis for a Developmental Reading, Writing, and Grammar Course at a Private Language School In Cambodia” Second Language Studies, 34(1), pp. 1- 68.
- Çalışkan, N. & Bayraktar, S. :2012 Yabancılar Türkçe Öğretimi Konusunda Bir İhtiyaç Analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Örneği. VII. Uluslararası Türk Dil Kurultayında sunuldu, Ankara.
- Çangal Ö. :2013 Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna Hersek Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Doğru, E. :1996 Dil, Düşünce ve Kültür Arasındaki İlişki. Ankara Üniversitesi (TÖMER) Dil Dergisi, 45 S. 15-25
- Dornyei Z. :1994 Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. **The Modern Language Journal**, Vol. 78, No. 3 ss. 273-284
- Er, K.O. :2006 The Effects of Culture in Foreign Language Curriculum. Ankara University, **Journal of Faculty of Educational Sciences**, vol: 39, no: 1, 1-14
- Evans T. D. & John St. :1998 **Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach.**
- Fisher C. D. :2004 An Assessment and Analysis of English Language Needs of Arabic-Speaking Students Particularly For The Arabian Gulf Region Attending Iowa State University” Iowa State University Ames, Iowa

- Gardner, R.C. & **Attitudes and Motivation in Second Language Learning.**
Lambert, W.E. :1972 Rowley, MA, Newbury House.
- Graves, K. :2000 **Designing Language Course: A Guide For Teachers.**
Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Holliday, A. :1994 **Appropriate Methodology and Social Context.**
Cambridge : Cambridge University Press
- Hueneburg K. :2013 English for Science and Technology in the German
Technical Industry - A Needs Analysis” Theses,
Dissertations, and Other Capstone Projects. Paper 277.
- Hutchinson, T. & **English For Specific Purposes: A Learning-Centered**
Waters, A. :1987 Approach. Cambridge: Cambridge University Press. 54, 62
- Kayı H. :2008 “Developing an ESL Curriculum Based on Needs and
Situation Analyses: A Case Study” **Journal of Language
and Linguistic Studies** Vol.4, No.1
- Kohoutova I. :2006 Teaching English to Adults: Needs Analysis,
Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Charles University,
Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Prag.
- Iwai, T., Kondo, K., Japanese language needs analysis. Çevrimiçi:
Limm, S. J. D., Ray, <http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW13.pdf> adresinden,
E. G., Shimizu, H. & Ocak, 2019 tarihinde alınmıştır.
- Brown, J. D. :1999

İstanbul Üniversitesi <https://dilmerkezi.istanbul.edu.tr/tr/content/kurumsal/tarihce>
Dil Merkezi: 2019 adresinden Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.

İşcan A., Şahin E.Y., Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç
Kana A., Koçer Ö. Algıları: Betimsel Bir Durum Çalışması.” **International**
:2013 **Journal of Social Science** Volume 6 Issue 4, p. 1185-1198

Jeong H.:2012 Needs Analysis of Korean Language Programs. The Korean
Language in America, Vol. 17, **Innovations In Teaching**
Advanced Korean (pp. 49-62)

Jilta G. :2016 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik
Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği. Yayınlanmamış
Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü

Jordan R. R. :1997 **English for Academic Purposes**. Cambridge University
Press (s.20-41)

Karasar, N. :2009 **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (19. baskı). Ankara: Nobel
Yayıncılık (s.77)

Koçer Ö. :2013 Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak
Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi. **Eğitim ve**
Bilim 2013, Cilt 38, Sayı 169

- Long, M.H. :2005 Methodological Issues In Learner Needs Analysis. In M.H. Long (Ed.), **Second Language Needs Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press. (s.19-76).
- Mohammed A.M. T. :1998 Needs Analysis and Course Design for Daewa Students: Teaching Arabic for Specific Purposes (TASP). Department of Arabic and Middle Eastern Studies (Thesis) The University of Leeds
- Montazeri, M., Fekri, N., & Hamidi, H. :2016 Needs Assessment in Curriculum Development: An ESP Look Through The Munbyan Model. **Language Education Studies**, 2 (3), 7-12.
- Munby, J. :1978 **Communicative Syllabus Design**. Cambridge: Cambridge University.
- Nunan, D. :1988 **The Learner-Centered Curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press. 43-53
- Nunan D. :1988 **Syllabus Design**. Oxford University Press. 75-79
- Richards, J. C. :2001 **Curriculum Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University
- Richerich, R., & Chancerel, J. L. :1977 **Identifying the Needs Of Adults Learning A Foreign Language**. (pp 3-14) Oxford: Pergamon Press.
- Savignon S. J. :1997 Communicative competence: theory and classroom practice (2nd edn.). New York: McGraw Hill.

Songhori, M. H. :2008 Introduction to Needs Analysis. English for Specific Purposes World, 7(4), 1-25

Todea L., Demarcsek R. :2017 Needs Analysis For Language Course Design. A Case Study For Engineering And Business Students. IOP Conf. Ser.: Mater. Sci. Eng. 200 012064

Tok M. ve Yığın M. :2013 Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması. **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**, 8, 132-147.

West, R : 1994 **Needs Analysis in Language Teaching**. Language Teaching. 27.1 (1994): 1-19.

Yalden, J.:1987 **Principles Of Course Design For Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

EKLER

EK 1: İhtiyaç Analiz Anketi-Türkçe

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL İHTİYAÇ ANALİZİ

Değerli Katılımcı,

Bu ölçek, İstanbul'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi 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.

Anket 2 bölümden oluşmaktadır. Cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacaktır. Sıkıldığınızda ya da ankete devam etmek istemediğiniz durumda anketi yarıda bırakabilirsiniz. İşbirliğiniz ve katılımınız için teşekkürler.

Öğr. Gör. Aysun DELİKTAŞ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

BÖLÜM 1

1. Cinsiyetiniz nedir? ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Kaç yaşındasınız? ☐ 18-20 ☐ 22-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐
3. Ana diliniz nedir? _____
4. Mesleğiniz nedir? _____
5. Şuanda hangi düzeyde eğitim alıyorsunuz?
A1 ☐ B1 ☐ C1 ☐
A2 ☐ B2 ☐

6. Eğitim durumunuz nedir?

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

7. Daha önce İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi dışında başka bir yerde Türkçe öğrendiniz mi? (Size uyan seçeneklerden bir tanesini işaretleyiniz)

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

8. Ne kadar süredir İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe eğitimi alıyorsunuz?

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

BÖLÜM 2

Lütfen her bir ifadeyi okuyunuz. Aşağıdaki derecelendirme ölçütlerini kullanarak “Neden Türkçe öğreniyorum” sorusuna cevabınız olduğunu düşündüğünüz ifadelere ne kadar katıldığınızı veya katılmadığınızı kutuları (X) işaretleyerek belirtiniz.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
9. Türkçe olarak sınıf içi genel konuşmalar yapabilmek istiyorum (örneğin; tanışma, arkadaşlarıma soru sorma, okutmanın talimatlarını takip etme).					
10. Türkçe olarak sınıf içi sunumlar/gösterimler yapabilmek istiyorum (örneğin; sınıfta bir şeyin nasıl yapılacağını/kullanılacağını açıklama)					
11. Türkçe olarak sınıf tartışmalarına dâhil olabilmek istiyorum (örneğin; güncel konular, sosyal sorunlar, kültürel farklılıklar, kişisel hikâyeler gibi konularda).					
12. Türkçe olarak okutmanım ile iletişim kurabilmek istiyorum (örneğin; bir derse gelmemek için izin isteme, dersle ilgili materyali tartışma).					

13. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
14. Uzmanlık alanımla ilişkili akademik/teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
15. Akademik hedefler için bilgisayar Türkçe kullanabilmek amacıyla Türkçe öğreniyorum (örneğin; internet, e-mail, ödev vb.).					
16. Resmî görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; burs/iş görüşmesi).					
17. Türkiye’de tatil yapmak istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
18. İlerleyen yıllarda Türkiye’de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
19. Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.					
20. Türkiye’de alanımla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğreniyorum.					

21. Çalışma hayatımda iş arkadaşlarımla, patronlarımla ve müşterilerle iletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum (yardım isteme, yardım etme, mesaj alma).					
22. Gerektiğinde Türk ziyaretçilere kendi ülkemde rehberlik edebilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; ilgi çekici yerlerden bahsetme, yer yön tarif etme, uyarılarda bulunma).					
23. Gerektiğinde kendi ülkemdeki bir oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; form doldurma, yer yön tarif etme, giriş çıkışta yardımcı olma, rezervasyon yapma, planlama, sorun çözme).					
24. Gerektiğinde bir mağazada Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
25. Türk müşterilere alternatif turlarda yer ayırtıp onlara bilet satabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; seçenekleri açıklama, şikâyetlerle ilgilenme).					
26. Havaalanında Türk müşterilerin/ziyaretçilerin giriş çıkış işlemlerini yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; grup üyelerini onaylama, bavulların girişini yapma).					

27. Bir restoranda Türk müşterilere servis yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; sipariş alma, seçenekleri açıklama).					
28. Karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; yer yön tarifi isteme, soru sorma, bilgi isteme).					
29. Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek 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 akrabalarım ile konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.					

34. Hobi olarak Türkçe öğreniyorum.					
35. Kişisel gelişimimi artırmak 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 veya sorunuz varsa lütfen aşağıdaki boşluğu kullanınız.

--

Anketi tamamladığınız için teşekkürler. 😊

EK 2:Dil İhtiyaç Analizi-İngilizce

NEEDS ANALYSIS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Dear Participant,

This scale aims to determine the language learning needs of Istanbul University Language Center students who learn Turkish as a foreign language in Istanbul. The data we will obtain through the survey will guide us in creating a better language teaching program for your needs.

The survey consists of 2 parts. Your answers will be kept strictly confidential. If you are bored or you do not want to continue the survey, you may leave the questionnaire. Thank you for your cooperation and participation.

Instructor Aysun DELİKTAŞ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf University

PART 1

1. Gender? Female ☐ Male ☐
2. Age 18-20 ☐ 22-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36+ ☐
3. Mother Tongue? _____
4. Job? _____
5. What is your current level of Turkish?
A1 ☐ B1 ☐ C1 ☐
A2 ☐ B2 ☐

6. What is your education level?

- | | | | |
|-----------|--------------------------|-------|--------------------------|
| Primary | ☐ | M.A | ☐ |
| Secondary | ☐ | Ph.D. | ☐ |
| B.A | ☐ | Other | ☐ |

7. Did you learn Turkish anywhere other than at Dilmer before? (Mark only the one best applies to you)

- ☐ No
- ☐ Yes, at university/ community college
- ☐ Yes, in primary/secondary school
- ☐ Yes, at a language course in my home country
- ☐ Yes, at a language course in Turkey
- ☐ Yes, from my family/ friends/ TV series
- ☐ Yes, other institutions

8. How long have you been learning Turkish at İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi?

- ☐ 0-6 months
- ☐ 6-12 months
- ☐ 1-2 years
- ☐ 2 years +

PART 2

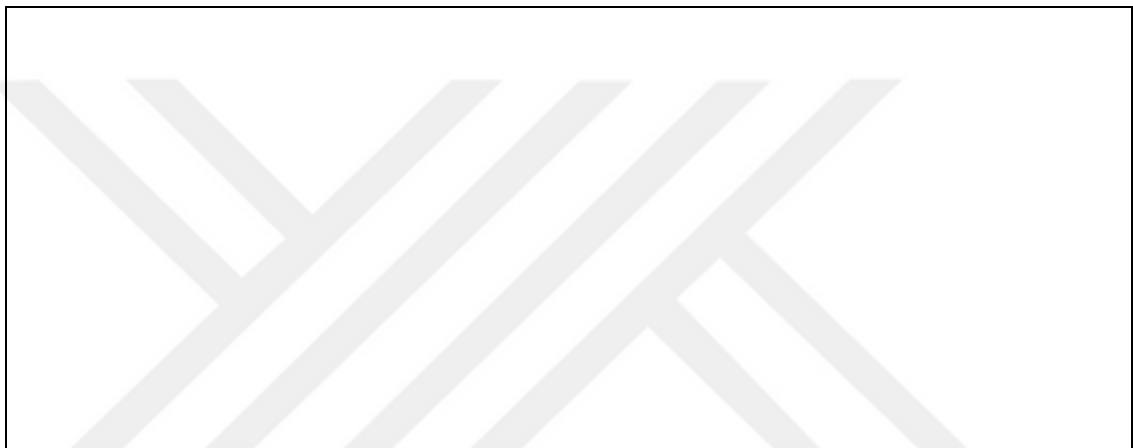
Please read each statement and indicate the extent to which you agree or disagree putting a “X” in the relevant box.

	Strongly agree	Agree	No opinion	Disagree	Strongly disagree
9. Deal with in-class routines in Turkish (e.g., greeting, asking questions, following the teacher's directions)					
10. Give in-class presentations/demonstrations in Turkish (e.g., telling classmates how to make/use something)					
11. Engage in classroom discussions (e.g., cultural differences, personal stories, current events)					
12. Consult with Turkish instructors (e.g., asking permission to be absent from a class, discussing class related material)					
13. I want to study at a university in Turkey.					
14. Understand academic/technical Turkish relevant to my major					
15. Use a computer in Turkish for academic purposes (e.g., internet, chat room, e-mail, homework)					
16. Engage in formal interviews (e.g., scholarship/job interview)).					
17. I want to have a holiday in Turkey.					
18. I want to live in Turkey in the upcoming years					
19. I believe that learning Turkish will help me find a new job					

20. I want to do my own business in Turkey					
21. Interact with colleagues, bosses, and clients at work (e.g., requesting/offering help, taking messages)					
22. Guide Turkish visitors in my home country (e.g., telling them about interesting sites, giving directions, giving warning)					
23. Help Turkish customers at a hotel in my home country (e.g., filling out forms, giving directions, checking in, making reservations, scheduling, trouble-shooting)					
24. Assist Turkish customers in a retail store in my home country					
25. Book and sell optional tours to Turkish customers (e.g., explaining options, handling complaints)					
26. Checking-in Turkish customers at the airport (e.g., confirming party members, checking in luggage)					
27. Serve Turkish customers in a restaurant (e.g., taking orders, explaining choices)					
28. Speak with strangers on the street (e.g. asking for directions, asking questions).					
29. Learn Turkish culture and history					
30. Understand Turkish TV series					
31. I like Turkey and Turkish people					
32. I want to marry to a Turkish citizen.					
33. Talk with my relatives in Turkey					
34. Learn Turkish as a hobby.					

35. Learn Turkish for self-development					
36. Believe that Turkish will be a world language.					

If you have any additional comments or questions regarding this survey, please use the space below



Thank you very much for completing the survey. 😊