



**T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**YÜKSEK
LİSANS
TEZİ**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
DİL İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ: SURİYE
GÜVENLİ BÖLGE ÖRNEĞİ**

ÖMER YİĞİT

**TÜRKÇE EĞİTİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

ANTALYA, 2023

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

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL
İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ: SURİYE GÜVENLİ BÖLGE
ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ömer YİĞİT

Danışman: Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Antalya, 2023

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ömer YİĞİT bu çalışması 23/06/2023 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Bayram BAŞ

.....

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Üye: Doç. Dr. Mazhar BAL

.....

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Üye (Danışman): Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

.....

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil
İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Suriye Güvenli Bölge Örneği

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

.....

Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

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

Ömer YİĞİT

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans süreci başta olmak üzere hem akademik birikimiyle hem de hayat tecrübesiyle bana yol gösteren, bilgi ve deneyimiyle yolumu aydınlatan, çalışmamın ortaya çıkmasında ve geliştirilmesinde her türlü özveriye gösteren ve benden desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN'e teşekkürü borç bilirim.

Yüksek lisans süreci boyunca benden bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen, tüm sorularıma sabırla cevap veren kıymetli büyüğüm Dr. Uğur ÖZBİLEN'e ayrıca teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca beni destekleyen, nasıl aile olunacağı hakkında en güzel eğitimi veren ve bugünleri görmemin en büyük mimarları olan babam Hasan YİĞİT'e, annem Meryem YİĞİT'e ve kız kardeşim Betül YİĞİT'e sonsuz şükranlarımı sunarım.

Çalışmanın verilerinin toplanmasında emeği geçen tüm Yunus Emre Enstitüsü Suriye Güvenli Bölge okutmalarına ve anketi Arapçaya çeviren, Yunus Emre Enstitüsü çalışanlarından Tesnim Ahmed Elsuveyd'e teşekkür ederim.

Son olarak destekleriyle ve varlığıyla beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan Gamze ÇETİNKAYA'ya sevgilerimi sunarım.

Ömer YİĞİT

Antalya, 2023

ÖZET
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL İHTİYAÇLARININ
BELİRLENMESİ: SURIYE GÜVENLİ BÖLGE ÖRNEĞİ

YİĞİT, Ömer

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Ağustos 2023, 127+ xiv sayfa.

Bu çalışmada, Suriye Güvenli Bölge’de bulunan Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda yapılan çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Suriye Güvenli Bölge’de bulunan Azez YETKM ve Afrin YETKM’de Türkçe öğrenen B1, B2 ve C1 seviyesindeki toplam 2.156 kursiyer oluşturmaktadır. Aynı seviyelerdeki 247 kursiyer ise gelişigüzel örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmanın örneklemi olarak belirlenmiştir. Araştırmadaki verileri elde etmek için geçerlik ve güvenirlik çalışması Çangal (2013) tarafından yapılan ve Türkçeye uyarlanan, Iwai ve diğerlerinin (1999) *Japanese Language Needs Analysis* adlı çalışmada kullandıkları anketten yararlanılmıştır. Suriye Güvenli Bölge’de yapılan anket, 2022 kurs döneminde araştırmacının kendisi ve Yunus Emre Enstitüsü okutmanları tarafından uygulanmıştır. Anket formu kursiyerlere Türkçe ve Arapça olarak verilmiştir. Kursiyerlerden, öncelikle anketin Türkçe formunu cevaplamaları istenmiş, anlamadıkları noktalarda Arapça formundan faydalanmaları beklenmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 24.0 (Statistic Package For Social Science) adlı programda analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde aritmetik ortalama, yüzde, t-testi, varyans analizi için f testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve TUKEY testi kullanılmıştır. Araştırma verilerine göre kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçları, sırasıyla *Ticaret Yapma*, *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar*, *Eğitim ve İş İmkânı* ve *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutlarında kendini göstermiştir. En fazla Türkçe dil ihtiyacı *Ticaret Yapma* alt boyutunda gözlemlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda kursiyerlerin dil ihtiyaçları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Suriye Güvenli Bölge’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları ile yaş, eğitim durumu, kur seviyeleri ve ana dili değişkenleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışma ile Suriye

Güvenli Bölge'ye özel bir yabancı dil olarak Türkçe öğretim izlencesi ve ders öğretim materyalleri hazırlanabilir. Ayrıca bölgede kursiyerlerin ihtiyaçlarına yönelik özel amaçlı Türkçe kursları açılabilir. Çalışmanın, Suriye Güvenli Bölge'de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılacak farklı çalışmalara öneri niteliğinde olacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın, bölgede Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Suriye Güvenli Bölge, Yunus Emre Enstitüsü, dil ihtiyaçları*



ABSTRACT
DETERMINATION OF LANGUAGE NEEDS ON TURKISH LANGUAGE
EDUCATION AS FOREIGN LANGUAGE: EXAMPLE OF SYRIA SAFE ZONE

YİĞİT, Ömer

Master Thesis, Turkish and Social Sciencer Education Mayor Science

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

August 2023, 127+ xiv pages

The purpose of this thesis is to determinate trainers's language needs who are learning Turkish in Yunus Emre Institute Turkish Culture Center that locafcd in locafed in Syria Safe Zone. In the study, done in this direction survey model which is one of the quantitative comparative method is used. Totally 2.156 trainers, who are in the level of B1, B2 and C1 on Azez YETKM and Afrin YETKM in Syria Safe Zone, constitute the system of the research. 247 trainers, who are on some levels, identified as sample of the research. To get valid and reliable data in the research, it is referred from the survey that transcribed into Turkish and used in the study named Japanese Language Needs Analysis From Iwai and Others' (1999) by Çangal (2013).The questionnaire that is made in Syria safe zone was applied by Yunus Emre Institute lecturers and the researcher himself. The survey form was given to trainers as Turkish and Arabic. Firstlay, answering to Turkish form was requested from trainers; on the points that they don't understand, they are requested to benefit from arabic form. Acquired datas were transferred to computer environment and analyzed on the programme named SPSS 24.0 (Statistic Package For Social Science). For analyzing of the datas, arithmetic mean, percentage, T-test, f test for analysis of variance, one way analysis of variance (ANOVA) and TUKEY were used. According to research datas, trainers' needs are seen respectvely as subdimension of trade, individual attantion and needs, education and business opportunity and communication in class. The highest Turkish language need was observed as subdimension of trade. At the results of analysis, it isn't determined a difference between trainers' language needs and their gender. A meaningful diffarence is determined between trainers' who learn Turkish in Syria Safe Zone, their language needs and age, education background, level of language education and their mother- tongue factors. With this study, Turkish cirriculum as a private foreign language and lesson teaching materials can be prepared for Syria safe zone.

Also special purpose Turkish courses for trainers's needs can be opened in the zone. The study is thought as advisory for different studies that will be done about Turkish teaching as foreign language in Syria safe zone. The study is also thought that will contribute to the zone in terms of identifying trainers's language needs who learn Turkish in the area.

Keywords: *Turkish education as foreign language, Syria Safe Zone, Yunus Emre Institute, language needs.*



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihi.....	7
2.1.1. Orhun Kitabeleri	7
2.1.2. Divanü Lügati't-Türk	7
2.1.3. Uygurlar Dönemi	9
2.1.4. Karahanlı Dönemi.....	9
2.1.5. Çağatay Dönemi	10
2.1.6. Kıpçak Dönemi.....	10
2.1.7. Eski Anadolu Türkçesi Dönemi	12
2.1.8. Osmanlı Dönemi.....	13
2.1.9. Cumhuriyet Dönemi	15
2.2. Yunus Emre Enstitüsü.....	19
2.3. Suriye Güvenli Bölge.....	21

2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	24
2.4.1. Dil Bilgisi- Çeviri Yöntemi	25
2.4.1.1. Kullanılan Teknikler	26
2.4.2. Doğal (Doğrudan) Yöntem.....	27
2.4.2.1. Kullanılan Teknikler	28
2.4.3. İşitsel-Dilsel Yöntem.....	29
2.4.3.1. Kullanılan Teknikler	30
2.4.4. Sessizlik Yöntemi	30
2.4.4.1. Kullanılan Teknikler	31
2.4.5. Toplu Dil Öğretimi	32
2.4.5.1. Kullanılan Teknikler	32
2.4.6. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi.....	33
2.4.6.1. Kullanılan Teknikler	34
2.4.7. İletişimsel Yöntem.....	34
2.4.7.1. Kullanılan Teknikler	35
2.5. İhtiyaç Analizi.....	36
2.5.1. İhtiyaç Analizi Yaklaşımları.....	37
2.5.1.1. Farklar Yaklaşımı	37
2.5.1.2. Demokratik Yaklaşım	37
2.5.1.3. Analitik Yaklaşım	37
2.5.1.4. Öğrenci Merkezli Yaklaşım	38
2.5.1.5. Öğrenme Merkezli Yaklaşım	38
2.5.1.6. Betimsel Yaklaşım	38
2.6. Dil İhtiyaç Analizi.....	39
2.7. İlgili Araştırmalar.....	40
2.7.1. Yurt Dışında Yapılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç Analizi Çalışmaları	41
2.7.2. Türkiye’de Yapılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç Analizi Çalışmaları	45

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	48
3.2. Çalışma Grubu	48
3.3. Veri Toplama Araçları	48
3.4. Veri Toplama Süreci	49
3.5. Verilerin Analizi	49

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının betimsel olarak yorumlanması.....	50
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	56
4.2.1. Suriye Güvenli Bölge’de bulunan YETKM’lerde Türkçe Öğrenen Yabancıların Dil İhtiyaçları Hangi Alt Boyutlarda Yoğunlaşmaktadır?	56
4.2.2. “Ticaret Yapma” Alt Boyutuna Ait Veriler ve Yorumlar	58
4.2.3. “Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar” alt boyutuna ait veriler ve yorumlar	64
4.2.4. “Eğitim ve İş İmkânı” alt boyutuna ait veriler ve yorumlar	74
4.2.5. “Sınıf İçi İletişim Kurma” alt boyutuna ait veriler ve yorumlar.....	82
4.2.6. Suriye Güvenli Bölge’de bulunan YETKM’lerde, Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?	85
4.2.7. Suriye Güvenli Bölge’de Bulunan YETKM’lerde, Türkçe Öğrenen Kursiyerlerin Dil İhtiyaçları Yaşa Göre Farklılık Göstermekte midir?	86
4.2.8. Suriye Güvenli Bölge’de bulunan YETKM’lerde, Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?.....	89
4.2.9. Suriye Güvenli Bölge’de Bulunan YETKM’lerde, Türkçe Öğrenen Kursiyerlerin Dil İhtiyaçları Kur Seviyelerine Göre Farklılık Göstermekte midir?	91
4.2.10. Suriye Güvenli Bölge’de Bulunan YETKM’lerde, Türkçe Öğrenen Kursiyerlerin Dil İhtiyaçları Ana Dillerine Göre Farklılık Göstermekte midir?	93

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	96
5.2. Öneriler	101
KAYNAKÇA.....	102
EKLER.....	110
ÖZGEÇMİŞ	125
BİLDİRİM.....	126
İNTİHAL RAPORU.....	127



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Dil Bilgisi Çeviri Yönteminin Olumlu ve Olumsuz Yönleri	26
Tablo 4.1. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımları.....	50
Tablo 4.2. Katılımcıların Meslek Dağılımları	50
Tablo 4.3. Katılımcıların Ana Dili Dağılımları	51
Tablo 4.4. Katılımcıların Yaş Dağılımları.....	51
Tablo 4.5. Katılımcıların Eğitim Durumu Dağılımları.....	51
Tablo 4.6. Katılımcıların Kur Düzeyi Dağılımları	52
Tablo 4.7. Kursiyerlerin Türkçe Öğrenme Süreleri.....	52
Tablo 4.8. Başka Bir Yerde Türkçe Öğrenme Durumu.....	53
Tablo 4.9. Başka Bir Yerde Türkçe Öğrenme Süresi	53
Tablo 4.10. Türkiye'de Bulunma Durumu.....	54
Tablo 4.11. Türkiye'de Bulunma Süresi	54
Tablo 4.12. Türkiye'ye Gelme Nedeni	54
Tablo 4.13. Sınıf Dışında Türkçeyi Kullanma Durumu	55
Tablo 4.14. Türkiye'yi Ziyaret Etmek İster misiniz?.....	56
Tablo 4.15. Faktörler ve Anketin Geneline Ait Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	57
Tablo 4.16. Kursiyerlerin Dil İhtiyaçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.17. Kursiyerlerin Türkçe Dil İhtiyaçlarının Yaş Göre Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	87
Tablo 4.18. Kursiyerlerin Dil İhtiyaçlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	88
Tablo 4.19. Kursiyerlerin Türkçe Dil İhtiyaçlarının Eğitim Durumlarına Göre Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	89
Tablo 4.20. Kursiyerlerin Dil İhtiyaçlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.21. Kursiyerlerin Türkçe Dil İhtiyaçlarının Kur Düzeylerine Göre Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	91
Tablo 4.22. Kursiyerlerin Dil İhtiyaçlarının Kur Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	92

Tablo 4.23. Kursiyerlerin Türkçe Dil İhtiyaçlarının Ana Dillerine Göre Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	93
Tablo 4.24. Kursiyerlerin Dil İhtiyaçlarının Ana Dili Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	94



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. Gerektiğinde Türk Ziyaretçilere Suriye'de Rehberlik Edebilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları.....	58
Şekil 4.2. Gerektiğinde Bir Oteldeki Türk Müşterilere Yardımcı Olabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları.....	59
Şekil 4.3. Gerektiğinde Bir Perakendeci Dükkanında Türk Müşterilere Yardımcı Olabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	60
Şekil 4.4. Türk Müşterilere Alternatif Turlarda Yer Ayırtıp Onlara Bilet Satabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	61
Şekil 4.5. Havaalanında Türk Müşterilerin/Ziyaretçilerin Girişi Çıkış İşlemlerini Yapabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	62
Şekil 4.6. Bir Restoranda Türk Müşterilere Servis Yapabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	63
Şekil 4.7. Türkiye'ye Tatile Gitmek İstediğim İçin Türkçe Öğrenme Durumları	64
Şekil 4.8. Karşılaşacakları/Karşılaşacağım Türklerle Konuşabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	65
Şekil 4.9. Türk Kültürünü ve Tarihini Anlayabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	66
Şekil 4.10. Türk Dizilerini Anlayabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	67
Şekil 4.11. Türkiye'yi ve Türkleri Kendime Yakın Hissettiğim İçin Türkçe Öğrenme Durumları	68
Şekil 4.12. Bir Türk ile Evlenmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları.....	69
Şekil 4.13. Türkiye'deki Akrabalarıyla Konuşabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	70
Şekil 4.14. Hobi Olarak Türkçe Öğrenme Durumları	71
Şekil 4.15. Kişisel Gelişimlerini Arttırmak İçin Türkçe Öğrenme Durumları.....	72
Şekil 4.16. Türkçenin Dünya Dili Olacağını Düşündükleri İçin Türkçe Öğrenme Durumları	73
Şekil 4.17. Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarında Eğitim Almak İstedikleri İçin Türkçe Öğrenme Durumları.....	74
Şekil 4.18. Uzmanlık Alanlarıyla İlişkili Akademik/Teknik Türkçeyi Anlayabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	75
Şekil 4.19. Akademik Hedefler İçin Bilgisayarı Türkçe Kullanabilmek Amacıyla Türkçe Öğrenme Durumları.....	76

Şekil 4.20. Resmi Görüşmelere Katılabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	77
Şekil 4.21. İlerleyen Yıllarda Türkiye'de Yaşamak İstedikleri İçin Türkçe Öğrenme Durumları	78
Şekil 4.22. Türkçenin Yeni İş İmkanları Sağlayacağını Düşündükleri İçin Türkçe Öğrenme Durumları	79
Şekil 4.23. Türkiye'de Alanlarıyla İlgili Bir Meslekte Çalışabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	80
Şekil 4.24. Çalışma Hayatlarında İş Arkadaşlarıyla, Patronlarıyla ve Müşterilerle İletişim Kurabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	81
Şekil 4.25. Türkçe Olarak Sınıf İçi Genel Konuşmalar Yapabilmek Amacıyla Türkçe Öğrenme Durumları.....	82
Şekil 4.26. Türkçe Olarak Sınıf İçi Sunumlar/ Gösterimler Yapabilmek Amacıyla Türkçe Öğrenme Durumları.....	83
Şekil 4.27. Türkçe Olarak Sınıf Tartışmalarına Dahil Olabilmek Amacıyla Türkçe Öğrenme Durumları	84
Şekil 4.28. Türkçe Olarak Okutmanıylar İletişim Kurabilmek Amacıyla Türkçe Öğrenme Durumları	85

KISALTMALAR LİSTESİ

ALTE	: Avrupa Dil Sınavları Derneği
AOÇM	: Avrupa Ortak Çerçeve Metni
CEFR	: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
DLT	: Divanü Lügati't- Türk
m	: Madde
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
TDİÖ	: Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeği
TİKA	: Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TMV	: Türkiye Maarif Vakfı
TÖİ	: Türkçe Öğrenme İhtiyacı
TYS	: Türkçe Yeterlilik Sınavı
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YETKM	: Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlamalara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar hız kazanmıştır. Gerek ülke içerisinde bulunan yabancılar gerekse yurt dışında bulunan yabancılar Türkçeye ilgi göstermektedirler. Türkiye’de TÖMER’ler ve özel kurumlar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarını yürütürken yurt dışında Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı, MEB ve çeşitli üniversitelerin Türkoloji bölümleri bu çalışmaları yürütmektedirler. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi çalışmalarının geniş coğrafyalara ve kitlelere ulaşması ihtiyaçları da çeşitlendirmektedir. Suriye Güvenli Bölge de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin yoğun olarak yapıldığı coğrafyalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü; bölgede Türkçe öğretimi faaliyetleri, eğitimcilerin eğitimi, sanatsal ve sosyal faaliyetler ile materyal desteği faaliyetleri yürütmektedir. Bölgede A1, A2 ve B1 seviyelerinde toplam 1400 Yedi İklim kitap seti desteği sağlanmıştır. (Yunus Emre Enstitüsü Faaliyet Raporu, 2020). Ayrıca T.C. Millî Eğitim Bakanlığı da bölgedeki okullarda seçmeli olarak Türkçe dersleri vermekte bunun yanı sıra öğretmen eğitimi programları düzenlemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021). Bölgede yoğun olarak Türkçe öğretim faaliyetlerinin yapılması “Öğrenciler nelere ihtiyaç duymaktadır?” sorusunu akla getirmektedir. Bu doğrultuda Suriye Güvenli Bölge’de Türkçe dil ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik bir çalışmanın olmaması dikkat çekicidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde alana da önemli bir katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışmada “Suriye Güvenli Bölgede Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Bu araştırmanın amacı, Suriye Güvenli Bölgede bulunan YETKM'lerde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problem sorularına cevap aranmıştır:

- 1) Suriye Güvenli Bölge'de bulunan YETKM'lerde Türkçe öğrenen yabancıların dil ihtiyaçları hangi alt boyutlarda yoğunlaşmaktadır?
- 2) Suriye Güvenli Bölge'de bulunan YETKM'lerde, Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Suriye Güvenli Bölge'de bulunan YETKM'lerde, Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları yaşa göre farklılık göstermekte midir?
- 4) Suriye Güvenli Bölge'de bulunan YETKM'lerde, Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Suriye Güvenli Bölge'de bulunan YETKM'lerde, Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları kur seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?
- 6) Suriye Güvenli Bölge'de bulunan YETKM'lerde, Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları ana dillerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İletişim, kişi ya da örgütlerin içinde bulundukları toplumla ve toplumun içerisindeki diğer kişi ve örgütlerle etkileşimini ifade etmektedir (Elgünler ve Fener, 2011). Dolayısıyla insanlar var olduklarından beri çeşitli araçlarla ve farklı nedenlerden dolayı iletişim kurmuşlardır. İletişimin ve ulaşımın, 21. yüzyıldaki kadar gelişmediği dönemlerde insanlar daha dar bir çevrede etkileşim halinde olmuşlardır. Günümüzde ise teknolojinin gelişmesiyle birlikte bu dar çevre ortadan kalkmış, insanların iletişim kuracakları çok daha geniş bir çevre ortaya çıkmıştır. İletişim kurulacak çevrenin genişlemesiyle birlikte insanlar farklı dilleri öğrenme ihtiyacı hissetmişlerdir. Zamanla ana dili haricinde bir dil bilmek gerekli hale gelmiştir. Öyle ki son zamanlarda bir yabancı dil bilmek bile yetersiz kalabilmektedir.

Dünyanın küreselleşmesi, insanların yabancı bir dil öğrenmeleri için çeşitli nedenler ortaya çıkarmıştır. İnsanlar; iş, eğitim, sosyalleşmek, turistik geziler, bilme ihtiyacı ve kendini gerçekleştirmek vb. nedenlerle dil öğrenmektedirler. Bu konuda Akalın ve Zengin (2007)'in yaptığı çalışmada yabancı bir dili öğrenmek istemenin nedenleri olarak şunlar sıralanmıştır:

Yabancılarla iletişim kurmak, mesleki kaygılar ve ticari beklentiler. İnan (2022)' a göre ise mülteciler, göçmenler, alanında uzmanlaşmak isteyenler, uluslararası öğrenciler, boş zamanlarını değerlendirmek isteyenler ve seyahate çıkmak isteyenler yabancı bir dili öğrenmek istemektedirler. İhtiyaçların çeşitlenmesiyle birlikte bir dil öğrencisi hedef dili “Hangi amaçla öğrenmek istiyor?”, “Neden öğreniyor?” gibi soruların sorulması kaçınılmaz olmuştur. İhtiyaçların belirlenmesi hedefe yönelik bir izlençe hazırlanmasını kolaylaştıracaktır. İhtiyaç analizi yapılarak hazırlanan bir izlençe, dil öğrencisinin istediği amaçlar doğrultusunda yabancı bir dili öğrenmesini sağlayacak, zaman kaybını önleyecek ve hedef dile karşı “zor” ön yargısını kıracaktır. Barın (2008)'a göre ihtiyaç analizi; yabancı bir dili öğrenen öğrencinin dili nerede ve nasıl kullanacağını belirlenmesine yardımcı olmakla birlikte öğrencinin hangi dil becerilerine ihtiyaç duyduğu ve dil öğrenmeye ne kadar süre ayırdığı gibi konuların da planlanmasına yardımcı olur. Long (2005; akt. Biçer, 2022)' ise bir hastanın tedavi edilmeden iyileşemeyeceğini, dilin de ihtiyaç analizi yapılmadan öğrenilemeyeceğini ifade etmektedir. Bu açıklamalar, yabancı dil öğretiminde dil ihtiyaç analizinin önemini ifade etmektedir.

Suriye’de iç savaşın çıkmasıyla birlikte Türkiye, Suriye’den gelen göçmenlere sınır kapılarını açmıştır. Göçmenlerin Türkiye’ye giriş yapmalarıyla birlikte bir dil sorunu ortaya çıkmış ve bununla ilgili çeşitli araştırmalar ve çalışmalar yapılmıştır. Moralı (2018) “Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar” adlı makalesinde karşılaşılan sorunların duyuşsal durumdan, hedef dilden, materyallerden, sınıf yönetiminden, sınıf ortamından ve aile iş birliğinden kaynaklandığını tespit etmiştir. Sur ve Çalışkan (2021)’ın “Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar” adlı makalesinde ise göçmenlerin hızlı konuşmaları anlayamama, bazı kelimelerin anlamlarını ve eklerin görevlerini bilmeme, sesli harfleri karıştırma ve kalıplaşmış ifadelerin anlamlarını bilmeme gibi sorunlarla karşılaştıkları belirtilmiştir. Bu çalışmaların yanında dil ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çalışmalar da mevcuttur. Phutkaradze (2018)’nin “Düzensiz Göçmenlerin Dil İhtiyaç Analizi ve Bir Program Önerisi” adlı yüksek lisans tezi ile Günsel (2020), tarafından hazırlanan “Geçici Koruma Atındaki Suriyelilerin Mesleki ve Türkçe Eğitiminde Dil Becerilerine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi (Mersin Örneği)” adlı yüksek lisans tezi dil ihtiyaç analizi çalışmalarına örnek teşkil etmektedir. Nimer (2019) tarafından hazırlanan “Türkiye’deki Suriyeli Mültecilerin Türkçe Dil Eğitimi Deneyimleri ve Kurumsal Yapılar” adlı raporunda ise Türkiye’deki Suriyeli

mültecilerin Türkçe dil ihtiyaçları ve Türkçe öğrenme süreçleri ele alınmıştır. Dursun ve Akkaya (2017)'nin "Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Şanlıurfa İli Örneği" adlı makalelerinde ise Şanlıurfa'da bulunan Suriyelilerin dil ihtiyaçları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda Suriyelilerin konuşma becerisine önem verdikleri tespit edilmiştir. Boylu ve Işık (2020)'in "Suriyeli Mültecilerin Yoğun Olarak Yaşadığı İllerde Türkçe Öğrenme Süreçleri Üzerine Öğretmen Görüşleri" adlı makalesinde Suriyeli mültecilerin öğrenme süreçleri öğretmen görüşleri kapsamında ele alınmış, araştırma neticesinde sınıf dışında Arapça konuşan insanların fazla olmasının Türkçe öğrenme düzeylerini olumsuz etkilediği ayrıca yerel ağız özelliklerinin de Türkçe telaffuzları olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bahsi geçen çalışmalar Türkiye'de yapılmış çalışmalardır. "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Suriye Güvenli Bölge Örneği" adlı çalışma ise diğer çalışmalardan farklı olarak Suriyelilerin ana dilinin konuşulduğu Suriye Güvenli Bölge'de yapılması açısından önem arz etmektedir.

Türkiye Suriye Güvenli Bölge'de güvenlik çalışmalarının ardından imar faaliyetlerine başlamıştır. Bölgede yürütülen faaliyetler; sağlık güvenliği, gıda güvenliği ekonomi güvenliği, çevre güvenliği, bireysel güvenlik, toplumsal güvenlik ve siyasal güvenlik başlıkları altında incelenebilir. Toplumsal güvenlik çalışmaları kapsamında bölgede hasarlı okullar onarılmış ve 553 okul hizmete açılmıştır. Güvenli Bölgede bulunan okullarda eğitim dili Arapça olarak belirlenirken Türkçe ve İngilizce ikinci yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır. Ayrıca El Bab ve Cerablus bölgelerinde Gaziantep Üniversitesi bünyesinde yükseköğretim ve iktisadi ve idarî bilimler fakültesi açılmıştır. Örgün eğitim faaliyetlerinin yanı sıra halk eğitim merkezlerinde kadınlara yönelik ebe yardımcılığı, dikiş- nakış kursları ve kuaförlük eğitimleri verilmeye başlanmıştır (Polis Akademisi Başkanlığı, 2020). Cerablus'ta 60 okulda öğrencilere, 6 halk eğitim merkezinde yetişkinlere Türkçe dersleri verilmiş, bu kapsamda Türkiye'den 44 öğretmen görevlendirilmiştir. Suriye Güvenli Bölge'de T.C. Millî Eğitim Bakanlığının çalışmaları neticesinde 508 bin 846 çocuğun eğitimlerine devam etmeleri sağlanmıştır (Aslan, 2019). Yukarıda bahsedilen tüm imar ve inşaa faaliyetlerinin yürütülmesi T.C. devletin kurumları öncülüğünde gerçekleşmektedir. Dışişleri Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, bölgeye yakın valilikler ve belediyeler, AFAD, Kızılay gibi kurum ve kuruluşlar bölgede Türk personelleriyle birlikte etkin rol oynamışlardır (Aslan, 2019). Bölgede bulunan Türk personellerin varlığı yerel halk ile iletişim kurmayı gerektirmiş, bu sebeple Türkçe bilen insanlara ihtiyaç duyulmuştur. Bu durum da Türkçe'nin bir istihdam

alanı olarak görülmesini sağlamıştır. Bununla birlikte Suriye ile Türkiye'nin geçmişten gelen ortak kültürel bağları bölgede Türkçeye olan ilgiyi arttırmıştır. Bu çalışmada, ankete katılanların %86.7'si Türk kültürünü ve tarihini anlayabilmek için Türkçe öğrendiklerini belirtmiş, %75.3'ü ise Türkiye'yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için Türkçe öğreniyorum cevabını vermiştir. Suriye, Türkmen nüfusunun yoğun olarak yaşadığı bir bölgedir. Türklerin, Abbasi halifesine paralı asker olarak katılmalarıyla başlayan süreç Moğol istilası nedeniyle ile Türkistan'dan, Horasan'dan ve Anadolu'dan Suriye'ye göç etmeleriyle devam etmiş ve son olarak bölgenin Osmanlı hakimiyetine geçmesiyle birlikte iskân boyları bölgeye yerleştirilmiştir (Dağ, 2018). Bölgedeki Türkçe öğretimi faaliyetleri, Türkmen nüfus ile Türkiye arasındaki etnik ve kültürel kodları yeniden canlandırmak adına önem arz etmektedir. Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı ve MEB bahsedilen sebeplerden dolayı bölgede çalışmalarını yürütmektedirler. Ancak Suriye Güvenli Bölge'de dil öğretiminin ilk basamağı olan dil ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik herhangi bir çalışma yapılmadığı fark edilmiştir. Bu açıdan çalışma, Suriye Güvenli Bölgede Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının ilk kez tespit edilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünüldüğünden önemlidir. Yunus Emre Enstitüsü tarafından Suriye Güvenli Bölge'de yürütülen Türkçe öğretim faaliyetlerinin daha verimli olması ve kursiyerlerin dil ihtiyaçlarına yönelik özel amaçlı kursların (askerler, öğretmenler, doktorlar vb. için) açılması bakımından da önem arz etmektedir. Araştırmanın, bölgede ihtiyaca yönelik bir izlencenin oluşturulmasına ve materyallerin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Ankete katılan kursiyerlerin, Türkçe dil ihtiyaçlarını belirlemek için hazırlanmış anket maddelerini anladıkları ve bu maddelere doğruyu yansıtacak cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmada yer alan sınırlılıklar şunlardır:

- 1) Araştırma, bölgedeki ulaşılabilirlik (güvenlik) sorunları nedeniyle nicel yöntemlerle sınırlandırılmış, nitel çalışma yapılamamıştır.
- 2) Kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçları, ankette yer alan maddelerle sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

İhtiyaç Analizi: Hem eğitim- öğretim programlarının başında hem de programı uygulama esnasında yapılan; öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını belirleyip buna göre program hazırlanmasına yardımcı olan süreçtir.

Ana Dili: Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil (Türk Dil Kurumu, 2023).

Yabancı Dil: Ana dilin dışında olan dillerden her biri (Türk Dil Kurumu, 2023).

Suriye Güvenli Bölge: Suriye'nin kuzeyinde, Türkiye Cumhuriyeti Devletinin kontrolünde bulunan savaştan arındırılmış bölge.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tezin bu bölümünde araştırmanın kuramsal çerçevesiyle ilgili kavramlara yer verilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihinden bahsedilmiştir. Yunus Emre Enstitüsüne değinilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır. Dil ihtiyaç analizi hakkında bilgi verilmiş ve son olarak ilgili araştırmalara değinilmiştir.

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihi

Türkçenin tarihi derinliği tam olarak kanıtlanamamakla birlikte; alanyazında yapılan çalışmalar Türk dilinin köklerinin çok eskilere dayandığını gözler önüne sermektedir. Tuna (1989), araştırmasında Sümerlere ait çivi yazısıyla yazılmış olan tabletlerdeki 168 kelimeyi incelemiş ve bu incelemeden yola çıkarak Sümerler ile Türkler arasında dil bakımından bağlantı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Tuna (1989)'ya göre günümüzde yaşayan diller arasında en eski yazılı belgelere sahip olan dil Türk dilidir.

2.1.1. Orhun Kitabeleri

12. yüzyılda tarihçi Cüveyni'nin “Tarih-i Cihan Güşa”sında bahsettiği daha sonra Strahlenberg ve Yadrintsev gibi araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalar neticesinde keşfinin önü açılan Orhun kitabeleri, Danimarkalı bilim adamı Thomsen tarafından okunmuş ve Türklerin ilk yazılı belgesi olarak tarihe geçmiştir.

Ergin (1989) Orhun kitabelerinin Türk dili ve Türk tarihi açısından önemini şöyle ifade etmektedir: “*Türk edebiyatının ilk şaheseri, Türk dilinin mübarek kaynağı, Türk yazı dilinin ilk fakat harikulade işlek örneği, Türk yazı dilinin başlangıcını miladın ilk asırlarına çıkartan delil.*”

2.1.2. Divanü Lügati't-Türk

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi noktasında karşımıza çıkan ilk eser; Kaşgarlı Mahmud'un “Divanü Lügati't-Türk” (1072-1074) adlı sözlük niteliğindeki eseridir. Eser Araplara Türkçe öğretmek amacıyla kaleme alınmıştır. Eserde verilen örnekler Türkçedir

ancak eser Arapça olarak kaleme alınmıştır. Kaşgarlı Mahmut bu eseriyle, Türkçenin Arapçadan aşağı olmadığını hatta Türkçe ile Arapçanın at başı gittiğini kanıtlamak istemiştir.

Kaşgarlı Mahmud'un eserinin içeriğine baktığımızda sadece Türkçe öğretimiyle sınırlı kalmadığını görmekteyiz. Eserde Türk edebiyatı, Türk coğrafyaları ve Türklere ait kültürel unsurlarla ilgili günümüze ışık tutan bilgiler yer almaktadır (Biçer, 2012). Bu bağlamda bakıldığında Kaşgarlı Mahmud Türkçenin, sadece kelimelerin ve dil bilgisi yapılarının öğrenilerek öğrenilemeyeceğine vurgu yapmıştır.

“Divanü Lügati't-Türk”te Araplara Türkçe öğretilirken çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Örnekten kurala gidilmiş; kısacası tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Eser yapısalcı yaklaşım ve dil bilgisi çeviri yöntemi üzerine kurulmuştur (Bayraktar, 2003).

DLT'de kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri şu maddelerle açıklanabilir:

- 1) Eserde dönemin eğitim kurumlarında yapıldığı gibi öncelikli olarak kural verilmemiş, örnekler üzerinden kurallara ulaşılmış ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen bir yöntem uygulamıştır. Tümevarım yöntemi kullanılmıştır.
- 2) Kaşgarlı Mahmud dil öğretiminde örneklerin, metinlerin önemli olduğunu farkına varıp verdiği çok sayıda örneği gündelik hayattan, sözlü kültür unsurlarından, atasözü, deyim, şiiirden vs. derlemiştir.
- 3) Hem Türkçeyi öğretme amacı güdülmüş hem de Türk kültürü tanıtılmıştır.
- 4) Daha önce öğrettiği bir kuralı tekrar etmekten kaçınmamıştır.
- 5) Kaşgarlı Mahmud bu yöntemleri çeşitli denemeler yaparak bulmuş, iki yıl içinde eserini üç kez yazıp beğenmemiş, sonuç olarak dördüncü defa yazmıştır (Akyüz, 2009).

Eserde açıklamalar Arapça yapılmış olup Türkçe kelimelerin anlamları da Arapça ifade edilmiştir. Dönemin Arapça lügatçilik geleneğine uyularak Türkçe kelimeler, Arapça kelimelerin vezinlerine göre dizilmiştir (Kayadibi, 2008).

Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çalışmaların yoğunlaştığı bir başka alan ise özel amaçlı Türkçe öğretimidir. DLT, bu anlamda da ön plana çıkmaktadır. İçerisinde yer alan edebi metinler ile edebi Türkçe öğretimi ayrıca ticari amaçlarla da yazıldığı için ticaret amaçlı Türkçe öğretimi boyutunda değerlendirebilir. Bu bağlamda esere sadece pratik Türkçe öğretimi açısından değil özel amaçlı Türkçe öğretimi açısından da bakılmalıdır (Bayraktar, 2003).

2.1.3. Uygurlar Dönemi

Uygurlar döneminde Maniheizm dininin benimsenmesiyle birlikte Mani rahipleri bu dini yaymak üzere Uygurların arasına karışırlar. Bir dini, bir topluma yayarken kullanılabilecek en etkili yöntemlerden birisi şüphesiz o toplumun dilini öğrenmektir. Buradan yola çıkarak Uygurlar döneminde Mani rahiplerinin Türkçe öğrendiği düşünülebilir (Biçer, 2012).

Uygurlar; Maniheizm, Budizm ve Hristiyanlık gibi birçok farklı dini benimsemişlerdir. Benimsedikleri bu dinlerin kitaplarını -dinsel terimler hariç- Türkçeye çevirmişlerdir. Bu kadar kültür karışımının var olduğu bir dönemde Uygurların dillerine sahip çıkmaları önemlidir. Yerleşik hayata geçişin başlamasıyla birlikte ticaret de gelişmiştir. Bu da yabancılar açısından Türkçe öğrenmenin önemini arttırmıştır (Bayraktar, 2003).

Uygur devletinin yıkılıp Moğolların hakimiyeti altına girmesiyle birlikte gelişmiş Uygur medeniyeti Moğollar üzerindeki etkisini göstermeye başlamıştır çünkü Moğollar o dönemde medeniyet anlamında çok geri bulunuyorlardı. Moğolların yazı dili olmadığı için Uygurlardan yazı dilini öğrenmişlerdir. Böylelikle Uygur yazı dili Moğol sarayının resmi yazı dili olmuştur. Tüm bu gelişmeler Moğolların Türk diline ve kültürüne yakınlık duyup Türkçeyi öğrenmiş olma ihtimallerinin yüksek olduğunu gösteriyor (Caferoğlu, 1984).

2.1.4. Karahanlı Dönemi

Karahanlı Dönemi'nde Türklerin İslamiyet'e geçmeye başlamalarıyla birlikte Arap kültürü ve Arapça etkisini göstermeye başlamıştır. Bu dönemde Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılan “Divanü Lügati't-Türk” adlı eser yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ortaya çıkmış ilk yazılı eser olarak kabul edilmektedir. Arapçanın ve Arap kültürünün yavaş yavaş ön plana çıkmaya başladığı dönemde eserin Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış olması eserin kıymetini gözler önüne sermektedir.

Dil öğretmek amacıyla yazılan bir başka eser ise Zemahşeri'nin” Mukaddimetü'l Edep” adlı eseridir. Eser Harezmi Türkçesiyle yazılmış olup dil bilgisi kitabı niteliği taşımaktadır. Bu eser “Divanü Lügati't- Türk”ün aksine Türklere ve Farslara Arapça öğretmek amacıyla yazılmıştır. Arapça kelimelerin altlarına Harezmi Türkçesiyle açıklamalar eklenmiştir (Bayraktar, 2003). Verilen bilgilerden de anlaşılacağı üzere Harezmi döneminde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi çabası güdülmemiştir.

2.1.5. Çağatay Dönemi

Çağatay sahasında Türkçenin Farsça karşısındaki değerinin artmasında Timur'un büyük etkisi vardır. Timur'un göstermiş olduğu Türkçe bilinci, Türk dilinin edebiyat dili olarak ön plana çıkmasına ve döneminde rağbet görmesine etki etmiştir (Kitapçı, 1995).

Çağatay döneminde sözlük ve dil bilgisi kitabı yazımına önem verilmiştir. Yazılan bu eserler genellikle ana dili öğretimi için kullanılmış olup yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacı gütmemektedir. Yalnız Ali Şir Nevaî'nin "Muhakemetü'l-Lügateyn" adlı eseri dönemde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla yazılmıştır. Ali Şir Nevaî, bu eseriyle Farsçanın Türkçeden üstün olmadığını, aksine eşit olduklarını ispat etmeye çalışmıştır. Eserde iki dil gramer açısından karşılaştırılmıştır. Eserde, Türkçe sözcüklerin Farsça sözcüklere göre anlam açısından daha verimli olduğu ispatlanmaya çalışılırken bir yandan da Türkçe sözcüklerin daha fazla anlamı olduğu gösterilmeye çalışılmıştır (Biçer, 2012).

Yapılan çalışmalara göre "Muhakemetü'l-Lügateyn" adlı eser karşılaştırmalı dil bilim metodunun 16. yüzyıldaki tek örneğidir. Adıgüzel (2001)'e göre kitapta bahsedilen konular başlıca şunlar olarak ifade edilir:

1. Karşılıkları, tek sözcük olarak Farsçada bulunmayan Türkçe sözcüklerin anlamları ve bu sözcüklerin yan anlamları,
2. Uyak bakımından Türkçenin Farsçadan daha üstün olduğu,
3. Türkçedeki bazı eklerin Farsçada karşılığının bulunmadığı,
4. Pekiştirmenin Farsçada bulunmadığı,
5. Farsçada olmayan ancak Türkçede bulunan işteş ve ettirgen çatı gibi konulara değinilmiştir.

Dil-bilgisi çeviri yöntemi ve tümevarım yöntemi kullanılarak hazırlanan eserde Türkçenin akademik olarak öğretilmesi hedeflenmiştir (Bayraktar, 2003).

2.1.6. Kıpçak Dönemi

Memlûk Devleti'nin zamanla Mısır coğrafyasında etkisinin artması Kıpçak Türkçesine olan ilgiyi arttırmıştır. Yöneticilerin ve ordunun Türkçe konuşuyor olması bölgedeki Arapları Türkçe öğrenmeye teşvik etmiştir. Bölge halkının gerek siyasi ilişkiler gerekse devlet yönetiminde görev alabilmek adına Türkçe öğrenme çalışmaları bu dönemde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarının artmasına vesile olmuştur. Kıpçak Dönemi, DLT'den

sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarının hız kazandığı, en nitelikli ve sistemli eserlerin yazıldığı dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde Türkçe öğrenme ve öğretme çabalarının artmış olması Türklerin Mısır ve Suriye coğrafyalarında siyasi anlamda ve kültürel anlamda ne kadar güçlendiğinin kanıtı niteliğindedir. (Biçer, 2012)

Kıpçak Dönemi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış birçok eser bulunmasına karşın bunlar arasında en önemlisi Alman ve İtalyan misyonerler tarafından Hristiyanlığı Türkler arasında yaymak amacıyla yazılan "Codex Cumanicus" adlı eserdir. Eser iki bölümden oluşmaktadır. Kumanlar arasında Hristiyanlığı yayma amacıyla yazılmış olan eser, Batılılar tarafından misyonerlik faaliyetleri için Türkçe öğrenildiğinin ilk defa yazılı olarak kanıtlaması açısından önemlidir. Günümüzde eserin tek Nüshası Venedik Saint-Marcus kütüphanesinde bulunmaktadır (Özdemir, 2018).

Codex Cumanicus, sözlük niteliği taşımaktadır. İçerisinde ticaret yaparken ve gündelik hayatta kullanılabilecek 2500 kelime yer almaktadır. Eserde bazı dil bilgisi kuralları, İncil'den çeviriler, Katolik ilahilerin çevirileri ve bazı Türk atasözleri yer almaktadır (Bozkurt, 1999).

Kıpçak Dönemi'nde yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan bazı diğer eserler şunlardır:

- Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı)
- El-Kavaninü'l-Külliyye Li Zabtü'l-Lügati't-Türkiyye (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar)
- Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü)
- Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerinin Kitabı)
- Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî (Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı)
- Hilvetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân (İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü) (Ercilasun, 2007).
- Biçer (2012:118), Kıpçak Dönemi'nde yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan eserlerin genel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:
- Eserlerde Kıpçak Türkçesinin ağız özelliklerinden ziyade dönemin standart yazı dili olan Oğuz-Kıpçak karışımı bir dil kullanılmıştır.
- Arapçanın dil bilgisi sistematığına uygun olarak hazırlanmışlardır.

- Arapça sözcükler yazılırken harekeler genellikle kullanılmamasına rağmen Türkçe sözcüklerin yazımında harekeler kullanılmıştır.
- Arapça sözcükler siyah mürekkeple yazılmışken Türkçe sözcükler kırmızı mürekkeple yazılmıştır.
- Eserlerin sözlük bölümlerindeki kelimeler konularına göre (tematik) sıralanarak anlamca birbirine yakın sözcüklerin öğretimi kolaylaştırılmıştır.
- Dil bilgisi konuları anlatılırken konuyu pekiştirmek amacıyla örneklere yer verilmiştir.
- Sözlük bölümlerinde farklı lehçelerden alınan sözcüklerin ait olduğu lehçeler belirtilmiştir.
- Farklı milletlerin günlük hayatta Türklerle iletişim kurabilmesi için gerekli olan ticari, sosyal, kültürel unsurlarla ilgili sözcükler öğretilmeye çalışılmıştır.
- Türkçe kabul edilen çok sayıda Arapça ve Farsça sözcük bulunmaktadır.
- Sözlük ve gramer bölümlerinden oluşan bu eserlerde dil bilgisi- çeviri yöntemi ağırlıklı olarak kullanılmıştır.
- Eserlerde karşılaştırmalı dil bilim ilkelerine uygun olarak Türkçe dil bilgisi kuralları Arapça dil bilgisi kurallarıyla karşılaştırılmıştır.
- İncelemeye konu olan eserlerde üretici dönüşümsel dil bilgisi ilkelerine uygun cümle örnekleri verilmiştir. Modern dil bilimden asırlar önce yazılan bu eserler üretici dönüşümsel dil bilgisi ilkelerinin bilinip kullanıldığını göstermektedir.

2.1.7. Eski Anadolu Türkçesi Dönemi

Orta Asya'da göçebe olarak yaşayan Türkler; savaş, kuraklık, yeni yurt arayışı ve bağımsızlık gibi nedenlerden ötürü farklı bölgelere göç etmişlerdir. Anadolu'ya göç eden Türkler burada Oğuz dili temelinde yeni bir döneme girmişlerdir. Yazı dilinin önem kazandığı bu dönem Eski Anadolu Türkçesi olarak adlandırılmaktadır (Korkmaz, 2004).

Gerek Büyük Selçuklu Devleti döneminde gerekse Anadolu Selçuklu Devleti döneminde Türkçeye gereken önemin verilmediği görülmektedir. Bu durumda dönemin cihan devleti siyasetinin rolü büyüktür. Eski Anadolu Türkçesi Dönemi'nde bilim dili olarak Arapça, resmi dil ve edebiyat dili olarak Farsçanın hakimiyeti artmıştır. Türkçe ancak sarayda

ve orduda kullanılmıştır (Özdemir, 2018). Tüm bu nedenlerin sonucu olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi önceki dönemlere göre geri planda kalmıştır.

Her ne kadar saray yöneticileri tarafından Türkçe ikinci plana atılsa da Anadolu’da bulunan bazı beylikler Türkçeye gereken önemi vermişlerdir. Bunlardan en önemlisi ise Karamanoğlu Mehmet Bey’dir. “*Bugünden sonra, divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil konuşulmaya!*” buyruğu ile Arapça ve Farsçanın hakimiyetini kırmaya çalışmıştır (Biçer, 2012).

Eski Anadolu Türkçesi olarak adlandırılan bu dönemde Türkçeye gereken önemi verenlerden bir diğeri de Aşık Paşa’dır. Osmanlı Devleti’nin temellerinin atıldığı bu dönemde Aşık Paşa bir fikir adamı rolü üstlenmiştir. Ele aldığı ilk konulardan birisi ise Türkçedir. Fikirlerini Türkçe üzerine temellendirir. Dilin bir devlet için hayati öneme sahip olduğunu vurgular. Eserlerini Türkçe yazarak fikirlerini destekleyecek çalışmalar yapar. Eserlerinde bahsettiği tasavvuf anlayışını Türkçenin inceliğiyle anlatmıştır. Aşık Paşa’nın bu çabası Türkçenin bilim dili olmasına katkı sağlamıştır (Yavuz, 2003).

Eski Anadolu Türkçesi döneminde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi noktasında yazılan tek eser, Cemâlû’d-dîn İbn-i Mühennâ’nın kaleme aldığı “*Hilyetü’l-İnsân ve Heybetü’l-Lisân*”dır. Eser “*İbn-i Mühennâ Lûgati*” olarak da bilinir. Eserin adı “İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü” anlamını taşımaktadır. Eserde Orta Asya Türkçesinin İran sahasındaki şiveleri yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında günümüzde Türkçenin tarihi seyrini anlamlandırmak adına önemlidir (Biçer, 2012). Eserde günlük yaşamla ilgili sözcüklerin ve dil bilgisinin olduğu bölümler bulunmaktadır. Eserde genel olarak yabancı dil öğretim yöntemlerinden dil bilgisi- çeviri yöntemi kullanılmıştır (Bayraktar, 2003).

2.1.8. Osmanlı Dönemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi açısından Osmanlı dönemine baktığımızda, devlet eliyle yetiştirilen ve Yeniçeri Ocağı’na alınan devşirmelere Türkçe öğretilmesini görmekteyiz (Özdemir, 2018).

Osmanlı Devleti’nin geniş coğrafyalara yayılması; Türkçenin farklı coğrafyalarda öğrenilmesine, öğretilmesine ve konuşulmasına vesile olmuştur. Diğer devletlerin Osmanlı Devleti ile ticari, ekonomik, kültürel ve diplomatik ilişkiler içerisinde olması da Türkçenin başka milletler tarafından öğrenilmesini sağlamıştır. Farklı milletler, Türkçe öğrenmeleri amacıyla çocuk yaşta bulunan vatandaşlarını İstanbul’a göndermişlerdir. Bu çocuklara “dil

oğlanı” ismi verilmiştir. 1551 senesinde bu uygulamayı ilk başlatan devlet Venedik olmuştur. 1669’da Fransa, 1754’te Avusturya, 1766’da Polonya ve 1814’te İngiltere sırasıyla bu uygulamayı başlatmışlardır. Dil oğlanı okulunun amaçları ise Osmanlı Devleti ile kurulacak ilişkilerde görevlendirilmek üzere elçiler ve tercümanlar yetiştirmektir (Ağıldere, 2010).

1724-1725 yılları arasında Rusya’da kurulan I. Petro Bilimler Akademisi aracılığıyla şarkiyat ve Türkoloji çalışmaları yürütülmüştür. Bu akademide aynı zamanda Türkçe bilen tercümanlar yetiştirilmiştir. Bu akademinin kurulma amacı ise Rusya’nın izlediği yakın doğu siyasetidir (Açık, 2011). Rusya’da Türkçe üzerine yapılan çalışmalar bununla sınırlı kalmamıştır. Moskova, Kazan, Harkov ve St. Petersburg gibi üniversitelerde doğu dilleri kürsüleri kurulmuştur. Kurulan bu kürsülerde Türkoloji çalışmalarına ayrı bir önem verilmiştir (Buran, 2009). “*Petersburg Üniversitesi Profesörlerinden Josef Julia Sekowaki, ilk özgün Türk Dili kılavuzunu hazırlamıştır. Aynı üniversiteden Georges Rhasis ise Fransızca-Türkçe sözlüğü (1828) yayımlamıştır*” (Buran, 2009: 432).

Balkanlarda sağlanan hakimiyet ile bölgede bulunan yerel halkın; geleneği, kültürü, yaşam tarzı, mimari anlayışı ve konuştuğu dili farklılığa uğramıştır (Artun, 2007). Balkanlarda Türkçe üzerine çalışmalar yapılması da bunu destekler niteliktedir. Mehmed Hevâî Üsküfî’nin “Makbûl-i Ârif (Potur Şâhidî)” adlı eseri Balkanlarda yazılan ilk ve tek Türkçe-Boşnakça sözlüktür. 1631 yılında yazılan eser, yazar tarafından IV. Murat’a sunulmuştur. Eser Anadolu sahasında yazılmış olup manzum sözlük geleneğinin devamı olarak bilinmektedir (Okumuş, 2009).

Abdulah Škaljic, Balkan dillerini incelediği “*Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku* (Sırp ve Hırvatçadaki Türkçe Unsurlar) adlı sözlükte Türkçe veya Türkçeleşmiş yaklaşık 8000 kelimeyi incelemiştir (Arslan, 2012). Günümüze baktığımızda Balkanlarda aktif olarak Türkçenin konuşulması ve Türkçe kelimelerin kullanılması, Osmanlı döneminde Balkanlarda Türkçenin öğrenildiğini ve öğretildiğini kanıtlar niteliktedir.

Hengirmen (1993)’e göre Kaşgarlı Mahmud’un Divan-ı Lügatit Türk eserinden sonra 1850 yılına kadar Türk yazarlar tarafından yabancılara Türkçe öğretmek üzere bir eser kaleme alınmamıştır. J.P. Sinan tarafından yazılan ve İstanbul’da basılan “*Alphabet turc suivi d'une méthode*” adlı eser bu araya son vermiştir.

J.P. Sinan’ın bu eserini sonraki yıllarda şu çalışmalar izlemiştir:

- Güzeloglu, E., *Dialogues Français-turcs, Précédés d'une Vocabulaire, Constantinople, 1852.*

- *Sinan, J.P., Abrégé de Grammaire Turque, İstanbul, 1854.*
- *Fuad Efendi/Cevdet Efendi, Grammatik der Osmanischen Sprache, Deutsch Bearbeitet von H. Kellgren, Helsinki, 1855.*
- *Mehmet Mihri, Kitabü't-Tuhfetü'l-Abbasiyetü'l Medreset el Aliyetü't Tevfikiye, Mısır, 1884.*
- *Mehmet Ruhi, Conversazione in Lingua Turca Elkaliona, İstanbul, 1893*
(Hengirmen, 1993:6)

Osmanlı döneminde yabancılara Türkçe öğretme kaygısıyla yazılmış bir diğer eser ise Selim Gürcü'nün 1892 yılında yazdığı “Ecnebilere Mahsus Elif Bâ” adlı kitabıdır. Yabancılara ilkokuma ve yazmayı öğretme amacıyla yazılmış olan bu eser 38 sayfadan oluşmaktadır. İki bölümden oluşan eserin ilk bölümünde Osmanlı Türkçesinin genel özellikleri verilirken ikinci bölümde ise Arapçanın genel özellikleri ile Osmanlı Türkçesinde yer alan ifadelerin dil bilgisi kuralları açıklanmıştır. Eser, ilkokuma ve yazma yöntemlerinden olan harf yöntemi üzerine temellendirilmiştir (Barın, 2010)

2.1.9. Cumhuriyet Dönemi

Geçmiş dönemlere baktığımızda yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi çalışmalarının Cumhuriyet döneminde hız kazandığını görmekteyiz. Cumhuriyet döneminde akademik çalışmalara ciddi bir eğilim olmuş ve çeşitli materyaller geliştirilmiştir. Bununla birlikte Türkçenin öğretilmesi için çeşitli kurum ve kuruluşlar yine bu dönemde kurulmuştur. Barın (2004)'a göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetleri 1960 yılından sonra ivme kazanmıştır. *Kenan Akyüz'ün Yabancılar İçin Türkçe Dersleri Konuşma, Okuma adlı kitabı (A.Ü, 1965) Hüseyin Aytaç- M. Agâh Önen'in Yabancılar İçin Açıklamalı-Uygulamalı Türkçe adlı kitabı (Ankara, 1969), Sermet Sami Uysal'ın Yabancılara Türkçe Dersleri kitapları (İstanbul, 1979), Kaya Can'ın Yabancılar İçin Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri kitabı (ÖDTÜ, 1981), Mehmet Hengirmen ve Nurettin Koç'un “Türkçe Öğreniyoruz” adlı kitapları (Ankara, 1982), Tahir Nejat Gencan'ın “Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe Öğreniyorum” adlı kitapları (İstanbul, 1985)* yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yoğun ve önemli çalışmaların yapıldığının kanıtı niteliğindedir (Barın, 2004:21)

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanan materyaller bunlarla sınırlı kalmamıştır. Bu alanda hazırlanan temel kitaplardan bazıları şunlardır:

Adım Adım Türkçe Öğretim Seti (Dilset Yayınları); Gökkuşığı Öğretim Seti (Dilset Yayınları); Türkofoni Türkçe Öğren 1, 2, 3, 4, 5, 6 (Türkofoni Yayınları); Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi (Hamza Zülfıkar, Ankara Üniversitesi Türkçe Kursu Yayınları); Türkçe Öğreniyoruz 1, 2, 3, 4, 5, 6 (Mehmet Hengirmen, Nurettin Koç, Engin Yayınları); Güzel Türkçeyi Öğreniyorum 1, 2, 3 (Nurettin Koç, İnkılap Kitabevi), Türkçe `ye Doğru 1, 2, 3 (G. Vural, Selt Publishing), Yabancılar İçin Türkçe 1, 2, 3, 4 (Ş. Yılmaz, H. Aslantaş, Sürat Yayınları); Yabancılar İçin Dil Bilgisi (Nurettin Koç, İnkılap Kitabevi); Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi (Mehmet Hengirmen, Engin Yayınları); Turkish For Foreigners: Yabancılar İçin Türkçe Cilt: 1, 2; (Hasan Sebüktekin, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları); Türkçenin Yapısı- I Sesbilimi (Sumru Özsoy, Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Türkçenin Yapısı Dizisi. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları); Türkçe/Turkish (Sumru Özsoy, Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Dizisi. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları); Türkçe Dinleyelim (S. Özsoy, Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Dizisi. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları); Güle Güle (Lehrerhandbuch by Margarete I. Ersen-Rasch, H. Seyhan); Yabancılar Türkçe Dersleri (S. Sami Uysal, Beta Basım Yayım Dağıtım); Easy Turkish Course (Fono Yayınları); Elementary Turkish (Kurtuluş Öztöpcü); Practical Course in Turkish (Müfit Yıldırım); Yabancılar için Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri (C. Kaya, ODTÜ Yayınları). (Açık, 2008: 5-6).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tarihi açısından Cumhuriyet dönemine baktığımızda gelişmelerin sadece materyal anlamında olmadığını, Türkçe öğretim merkezlerinin de kurulduğunu görmekteyiz. Ülkemizde yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla 1984 yılında kurulan ilk kurum “Ankara Üniversitesi TÖMER”dir. TÖMER, Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı olarak Dr. Mehmet Hengirmen öncülüğünde açılmıştır. Ankara Üniversitesi TÖMER, British Council, Goethe Institut, Cervantes ve Alliance Française gibi dünyada kendini kanıtlamış dil merkezleri örnek alınarak kurulmuştur (Ayaz ve Akkaya, 2009). Ankara Üniversitesi TÖMER, “HİTİT Yabancılar İçin Türkçe” adlı bir dil öğretim seti çıkararak alana katkı sağlamıştır.

Ankara Üniversitesi TÖMER’in açılmasıyla birlikte diğer üniversiteler de TÖMER’e benzer merkezler açmaya başladılar. Bu sebeple Türkçe öğretim merkezlerinin sayısında ciddi bir artış yaşanmıştır. Bugün neredeyse her üniversitenin Türkçe öğretim merkezi bulunmaktadır. 2023 itibarıyla bu merkezlerin sayısı 131’i bulmaktadır.

MEB, yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hem yurt içinde hem de yurt dışında yürütmektedir. Bu amaçla Türkiye ile dil, tarih, coğrafya anlamında ortaklığı bulunan ülkeler ve diğer ülkelerle eğitim ve öğretime dayalı iş birlikleri yapılmaktadır. Türk kültürünün yurt dışında tanıtılması, yayılması ve korunması, yurt dışındaki Türk vatandaşlar ve Türk soydaşlar ile kültürel bağlarının korunması, güçlendirilmesi ve dinî konularda aydınlatılması ile Türk dilinin öğretilmesi amacıyla öğretim üyesi, öğretim görevlisi, okutman, öğretmen ve din görevlisi görevlendirilmektedir. Öğretmenler; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde, Asya ve Ortadoğu'daki eğitim kurumlarında, diğer ülkelerde ise T.C. Büyükelçilikleri / Başkonsoloslukları nezdindeki Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğretmeni, branş öğretmeni ve Türk kültürü öğretmeni olarak görevlendirilmektedir (MEB Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü, 2022).

MEB himayesinde yürütülen projelerden birisi de PIKTES'tir. Avrupa Birliği tarafından finanse edilen “Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES)”nin amacı yabancı uyruklu öğrencilerin Türk Eğitim sistemine ve sosyal hayata adaptasyonunu sağlamaktır. Bu proje, halihazırda 29 ilde okul öncesi kademesinden ortaokul kademesine kadar yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerine ve diğer branşlardaki akademik başarılarına katkı sağlamaktadır (PIKTES, 2023). Proje kapsamında; Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Çalışma Kitabı, Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Alıştırma Kitabı, Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Çek-Kopar Çalışma Soruları, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Temel Düzey Resimli Sözlük 6-12 Yaş, Hayat Boyu Türkçe, Etkinlik İçerikli Öğretmen El Kitabı Kart Setleri, Salih Hikâye Serisi, Aslı Hikâye Serisi, Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Hikayeler, İYEP Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe ve İYEP Yabancı Öğrenciler İçin Matematik gibi materyaller geliştirilmiştir (PIKTES, 2023).

25 Aralık 1991 tarihinde Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB)'nin dağılmasıyla birlikte Kafkasya ve Orta Asya'da birçok devlet bağımsızlığını kazanmıştır. Türk Cumhuriyetlerinin bağımsızlığını kabul eden ilk ülke Türkiye olmuştur. Bu ülkelerle Türkiye arasında ortak tarih, ortak dil ve ortak hafızanın olması ikili ilişkilerin ve temasların yoğun düzeyde yaşanmasına vesile olmuştur. 1992 yılında “Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA)” bu ikili gelişmeleri kurumsal bir zemine oturtmak adına kurulmuştur (TİKA, 2023). Türkoloji Projesi, TİKA tarafından 2001-2002 eğitim öğretim yılında başlatılmıştır. Amaç ise başkanlığın faaliyet alanı içerisinde bulunan ülkelerin yanı

sıra komşu, dost ve akraba topluluklarının bulunduğu coğrafyalarda; üniversitelerle iş birliği yaparak Türkoloji, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri ile Türkçe Eğitim Merkezleri açmaktır. Bu merkezlerde binlerce öğrenci Türkçe ile buluşturulmuştur. TİKA'nın başlattığı bu proje 20 Eylül 2011 yılında Yunus Emre Enstitüsüne devredilmiştir (TİKA, 2023).

1992 yılında TİKA tarafından başlatılan “Büyük Öğrenci Projesi” ile Türkiye’ye gelen ve sayısı on binleri bulan öğrencilerle birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi hız kazanmıştır. Bu proje ile Türkiye ile akraba topluluklar arasındaki ortak tarihî ve kültürel bağları pekiştirmek, geliştirmek ve bu ülkelerin ihtiyacı olan yetişmiş insan gücünün karşılanmasına yardımcı olabilmek amaçlanmıştır (Köse ve Özsoy, 2020).

“Türkçe Öğreniyoruz- Orhun” adlı eser Murat Özbay ve Fahri Temizyürek tarafından kaleme alınıp TİKA vesilesiyle materyal olarak alana kazandırılmıştır (Barın, 2004)

Yunus Emre Enstitüsünün 2009 yılında kurulmasıyla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sistemleşmiştir. Türkçe ve Türk kültürünün dünyaya tanıtılması noktasında atılan en önemli adımdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında son yıllarda yaşanan en önemli gelişme Türkiye Maarif Vakfının kurulmasıdır. 17.06.2016 tarihli 6721 sayılı kanun ile kurulan vakıf, Türkiye’yi uluslararası sahada eğitim alanında temsil etmektedir. Okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm kademelerde çalışmalarını sürdüren vakıf, örgün eğitim dışında yaygın eğitim faaliyetleri de yürütmektedir. Yunus Emre Enstitüsünden farklı olarak örgün eğitim de veren Maarif Vakfı, Millî Eğitim Bakanlığı dışında Türkiye Cumhuriyeti adına eğitim kuruluşturma yetkisine sahip tek kuruluştur (Türkiye Maarif Vakfı, 2023).

Türkiye Maarif Vakfı, 10 Ağustos 2022 itibarıyla 40.078 öğrencisiyle 67 ülkede faaliyetlerini sürdürmektedir (Türkiye Maarif Vakfı, 2023). İfade edilen bu sayılar Türkçenin dünyada tanıtılması ve kullanım alanının yaygınlaşması açısından önem arz etmektedir.

Vakfın alanla ilgili en önemli çalışması ise 2019 yılında yayınlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’dır.” Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, örgün eğitime yönelik kazanımlar barındırması açısından bu alanda yazılmış ilk program olma özelliği taşımaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) temel alınarak hazırlanan programın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretim etkinliklerini bir standart çerçevesinde yürütmektir. A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinden oluşan program okul öncesinden yükseköğretim kademesine kadar yaygın eğitimde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Programın bir diğer özelliği ise hem yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe

öğrenenler için hem de yurt içinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik kazanımlar içermesidir (Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, 2020).

2.2. Yunus Emre Enstitüsü

Günümüzde Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında dünyaya açılan kapısı Yunus Emre Enstitüsü'dür. *Yunus Emre Vakfı; Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla 05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı kanunla kurulmuş bir kamu vakfıdır* (Yunus Emre Enstitüsü, 2023). Yunus Emre Enstitüsü bu vakfa bağlı olarak Türkçe öğretimi çalışmalarını gerçekleştirmek üzere 2009 yılında kurulmuştur.

2023 yılının başında geline nokta bakıldığında Yunus Emre Enstitüsü halihazırda 51 ülkede, 80'den fazla YETKM ile yurt dışında Türkçe öğretim faaliyetlerini yürütmektedir. Yunus Emre Enstitüsü (YEE) başkanı Prof. Dr. Şeref Ateş, Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. yılına özel olarak 2023 yılı hedeflerinin 100 YETKM olduğunu ve 2023 yılında 1 milyon kişiye Türkçe öğreteceklerini belirtmiştir (Anadolu Ajansı, 2023).

Türkiye'nin son yıllarda dünya çapında bilinirliğinin artmasıyla birlikte Türkçeye olan ilgi de artmıştır. YEE, gelen talepleri YETKM'ler aracılığıyla karşılamaktadır. Artan talepler neticesinde farklı uygulamalara gidilmiştir. Bunlar: çevrim içi kurslar, Türkçe Öğretim Portalı ve videolardır. Çevrim içi kurslar; YETKM'lerin olmadığı yerlerdeki insanlara Türkçeyi ulaştırmak, kursa gitme imkânı olmayan kursiyerlere Türkçe öğrenme fırsatı tanımak ya da sınıf ortamında Türkçe öğrenmek istemeyenlere yönelik tamamen ücretsiz olan bir projedir. Kursiyerlerin internet bağlantısıyla dünyanın her yerinden canlı olarak katılabilecekleri bu programa YEE'nin internet sitesinden başvuru yapılabilmektedir. Bir diğer uygulama ise "Türkçe Öğretim Portalı"dır. Bu portal Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve metni esas alınarak hazırlanmıştır. Tematik olarak hazırlanan programın konuları gerçek hayattan alınmıştır. Çevrim içi kurslardan farkı zamandan ve mekândan bağımsız olmasıdır. Bununla birlikte kursiyer; eğitimcilerden dönütler alabilmekte, yine eğitimcilerle sanal ortamda iletişim kurabilmektedir. Son olarak videolarla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Alanında uzman okutmanların, profesyonel ekipmanlarla çektikleri videolar hem YEE'nin

sitesinde hem de Youtube adlı video paylaşım sitesinde kursiyerlerin hizmetine açıktır (Yunus Emre Enstitüsü, 2023).

Yunus Emre Enstitüsü; Türkçenin, yurt dışındaki devlet okullarında seçmeli veya zorunlu yabancı dil dersi olarak okutulması çalışmalarını desteklemektedir. Bu amaçla “Tercihim Türkçe Projesi”ni başlatmıştır. Bu proje kapsamında çeşitli müfredat ve araç gereç çalışmaları yapılmıştır. Tercihim Türkçe Projesi; Amman, Köstence, Mostar, Saraybosna, Tiflis, Batum, Tokyo ve Varşova gibi şehirlerde uygulamaya geçmiştir (Yunus Emre Enstitüsü, 2023).

“Türkçe Yaz Okulu” projesi YEE’nin en önemli çalışmaları arasında yer almaktadır. Her yıl farklı ülkelerden farklı kursiyerlerin katıldığı bu programda 1 ay boyunca hem Türkçe öğretimi yapılmakta hem de ülkemizin farklı şehirlerine geziler düzenlenmektedir. Türkçenin tek dil olarak konuşulduğu bu program sayesinde kursiyerler Türkçelerini geliştirmekte ve Türk kültürünü yakından tanımaktadırlar. Programın en önemli kazanımlarından biri ise ülkelere dönen kursiyerlerin Türkiye’yi ve Türkçeyi ülkelerinde tanıtmalarıdır (Yunus Emre Enstitüsü, 2023).

YEE, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarına hazırladığı materyallerle destek vermektedir. Bu materyaller farklı yaş gruplarına, farklı seviyelere ve amaca uygun olarak hazırlanmıştır. Yetişkinler için Yedi İklim Türkçe Seti, interaktif bir deneyim sunmak adına Yedi İklim Türkçe Z-Kitap, 10-15 yaş arası hedef kitleye yönelik hazırlanan Türkçe Öğreniyorum Seti, Çocuklar İçin Türkçe Seti, Yabancılar İçin Türkçe Konuşma Kılavuzu, Kelime Öğretim Afişleri, Resimlerle Kelime Öğreniyorum, Yedi İklim Türkçe Konuşma ve Yazma Kitabı, Yedi İklim Türkçe Video Etkinlik Kitabı, Çocuk Hikâyeleri Dizisi, Dede Korkut Hikâyeleri, Anadolu Hikâyeleri, Türkçenin Sesi Yunus Emre Hikâyeleri YEE tarafından hazırlanmış materyallerdir. Ayrıca 2022 yılında alanda ilk olma özelliği taşıyan özel amaçlı Türkçe öğretimi için de materyaller geliştirilmiştir. Bunlar: Askerler İçin Temel Türkçe, Çocuklar İçin Temel Türkçe, Doktorlar İçin Temel Türkçe, Hastalar İçin Temel Türkçedir (Yunus Emre Enstitüsü, 2023)

Yunus Emre Enstitüsü, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde (D-AOBM) yer alan seviye ve kazanımları dikkate alarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil yeterliklerini ölçmek amacıyla, bir “Türkçe Yeterlik Sınavı” (TYS) modeli geliştirmiş ve bu sınavın uluslararası ölçekte uygulamalarına başlamıştır. YYS modeliyle Türkçenin uluslararası geçerliğe sahip standart bir sınava kavuşması ve Türkiye’nin yabancı öğrenci

kabulünü kolaylaştıran politikalarına destek olmak amaçlanmaktadır. TYS'nin bir diğer amacı da yurt dışında Türkçe öğreten merkezlerin ortak bir öğretim yapmasını sağlamaktır. TYS'nin ilk uygulaması 19.10.2012 tarihinde Tahran YEE 'de yapılmıştır. Uluslararası düzeyde ilk uygulama ise 24-25 Mayıs 2013 tarihinde Kosova, Arnavutluk, Mısır, İran, Azerbaycan, Japonya, Gürcistan, Bosna Hersek, Belçika, Kazakistan'da gerçekleştirilmiştir. TYS, yılda üç kez Sınav Merkezinin belirleyeceği gün ve saatlerde Yunus Emre Enstitüsü, yurt dışındaki Yunus Emre Enstitüleri ve Enstitünün iş birliği içinde olduğu kurum ve kuruluşlarda yapılmaktadır. Talepler doğrultusunda yılda üçten fazla sınav da yapılabilmektedir. Sınava giren adaylar başarılı olurlarsa B2 ve C1 düzeylerinde Türkçe Yeterlik Belgesi verilmektedir. B2 ve C1 düzeyleriyle ilgili puan aralıkları her sınav sonrasında Modern Test Teorisine göre yapılacak analizlere göre belirlenmektedir (Yunus Emre Enstitüsü, 2023).

“Avrupa Dil Sınavları Derneği” (Association of Language Testers in Europe) kısa adıyla ALTE olarak bilinen kuruluşun amacı, Avrupa ve diğer ülkelerdeki dillerin dört temel beceri anlamında standardını oluşturarak güvenilir bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır (Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2022). TYS ile ilgili en önemli gelişme ise ALTE onayının alınması olmuştur. 15 Ocak 2022 tarihli sınavdan itibaren Türkçe Yeterlik Belgesi üzerinde ALTE Kalite Nişanı (Q-mark) yer alarak Türkçenin ilk ve tek uluslararası geçerliğe sahip dil yeterlik belgesi özelliğini taşımaktadır (Yunus Emre Enstitüsü, 2023).

2.3. Suriye Güvenli Bölge

2011 yılında patlak veren Suriye iç savaşı, çok sayıda insanın can ve mal kaybına sebep olmuştur. Savaşın etkilerinden korunmak isteyen insanlar başta Türkiye olmak üzere çeşitli ülkelere göç etmişlerdir. Bu göçler dünya çapında mülteci sorununu ortaya çıkarmıştır. Bölgesel olarak başlayan iç savaş, göçlerle birlikte dünyanın gündeminde yer edinmiştir. Bu göçler Türkiye'yi de güvenlik, siyasi, ekonomik ve insani sorumluluk anlamında etkilemiştir. İç savaş boyunca Türkiye'yi ilgilendiren en önemli konulardan birisi ise sınır güvenliği olmuştur. Bölgede aktif olarak görülen çeşitli terör örgütleri iç savaşı fırsat bilip Türkiye'ye sınır ötesinden saldırılarda bulunmuştur. Bu saldırılar neticesinde, Suriye ile Türkiye arasında bulunan 911 kilometrelik kara sınırının tampon bölge oluşturularak korunması gündeme

gelmiştir. Bunun neticesinde Suriye’de güvenli bir bölge oluşturmak adına çalışmalara başlanmıştır. Bu güvenli bölgenin amaçları şöyle sıralanabilir:

- Terör örgütlerine karşı Türkiye’nin güvenliğinin sağlanması.
- Sağlık, barınma, eğitim gibi hizmetlerle bölgenin yeniden yaşanılabilir hale getirilmesi.
- Güvenli bölge ile Suriyelilerin dışarıya göçünün azaltılması düşüncesi.
- Dışarıya göçmüş olan Suriyelilerin geriye dönebileceği güvenli bir bölge oluşturulması (Polis Akademisi Başkanlığı, 2020).

Türkiye, Suriye’de güvenli bölge oluşturmak amacıyla üç önemli harekât düzenlemiştir. Bunlar: Fırat Kalkanı Harekâtı, Zeytin Dalı Harekâtı ve Barış Pınarı Harekâtı’dır. Fırat Kalkanı Harekâtı, 24 Ağustos 2016 tarihinde başlamış olup El Bab, Cerablus gibi şehirler terör unsurlarından temizlenmiştir. Zeytin Dalı Harekâtı, 20 Ocak 2018’de başlayıp 18 Mart 2018’de neticelendirilmiştir. Bu harekât kapsamında Afrin ilçe merkezi terör unsurlarından arındırılmıştır. Yapılan son büyük harekât ise Barış Pınarı Harekâtı’dır. 9 Ekim 2019 tarihinde başlayan harekât sonucunda Resulayn, Tel Abyad ve Suluk bölgeleri Türk Silahlı Kuvvetleri’nin kontrolüne geçmiştir. Tüm bu hareketler neticesinde Suriye’de güvenli bir bölge oluşturulmuştur (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2022)

Birleşmiş Milletler, insanî güvenliği 7 başlık altında ele almıştır. Türkiye, Suriye’de oluşturulan güvenli bölgede çalışmalarını bu 7 başlık altında yürütmektedir. Bunlar:

- **Sağlık Güvenliği:** Zeytin Dalı Harekât bölgesinde 6 merkezde verilen birinci basamak sağlık hizmeti 22’ye yükseltilmiştir. 10 mobil sağlık aracı, 5 hastane, 17 sağlık merkezi bölgeye kazandırılmıştır. Fırat Kalkanı Harekât bölgesinde ise 4 hastane ve 11 sağlık merkezi hizmet vermektedir.
- **Gıda Güvenliği:** Türkiye; bölgede temiz suya ulaşım, düzenli elektrik temini ve yeterli gıda desteğiyle ilgili çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmalar hem Türkiye’nin kendi kurum ve kuruluşlarıyla hem de bölgede faaliyet gösteren STK’lar aracılığıyla yürütülmektedir.
- **Ekonomi Güvenliği:** Çeşitli terör örgütlerince halktan alınan vergiler kaldırılmış, bu unsurlar tarafından zorla el konulan mallar halka iade edilmiştir. Ticaret, tarım ve yeni istihdam alanlarına yönelik projeler geliştirilmiştir.

- **Çevre Güvenliği:** Su kaynaklarının ve orman varlığının korunmasına ilişkin çalışmalar yürütülmektedir. Ayrıca hava kirliliğinin azaltılmasına yönelik mazot yerine elektrik kullanımı teşvik edilmektedir. Zeytin Dalı Harekât bölgesinde Zeytin Dalı Elektrik, Su ve Kanalizasyon İdaresi kurulmuştur.
- **Bireysel Güvenlik:** Bölgede taşınan silahlar kayıt altına alınmış, balistik bulgular toplanmıştır. Silah satış yerlerine ilişkin esaslar yerel meclislerce düzenlenmiştir. Bölgede emniyeti sağlamak adına “Şurta Teşkilatı” oluşturulmuştur. Teşkilata acil durumlarda ulaşmak için 155 nolu telefon hattı tahsis edilmiştir.
- **Toplumsal Güvenlik:** Fırat Kalkanı Harekât bölgesinde 553 okul hizmete açılmış, eğitim dili Arapça olarak belirlenirken Türkçe ve İngilizce ikinci yabancı dil olarak belirlenmiştir. Savaş koşullarından etkilenen gençler ve çocuklar için Rehberlik ve Araştırma Merkezleri açılmıştır. Cerablus ve El Bab’da bir yüksekokul ve İktisadi ve İdarî Bilimler Fakültesi hizmete açılmıştır. Zeytin Dalı Harekât bölgesinde eğitim müfredatı Kürtçeyi de kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmiş, Arapça, eğitim dili olarak belirlenmiştir. Ek olarak Türkçe, İngilizce ve Kürtçe de öğretilmeye başlanmıştır. Bölgede özellikle kadınlara yönelik olarak halk eğitim merkezleri ve meslek edindirme kursları açılmıştır.
- **Siyasal Güvenlik:** Bölgede; çeşitli terör örgütlerinin siyasi baskılar ve insan hakları ihlalleri kaldırılmış ve normalleşmeye gidilmiştir. Bölgede bulunan yerel meclisler aracılığıyla halkın isteklerini yöneticilere iletmeleri kolaylaştırılmıştır (Polis Akademisi Başkanlığı, 2020).

Bahsedilen düzenlemelerin eğitim kanadında MEB, Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı ve sivil toplum kuruluşları iş birliği içerisinde çalışmaktadırlar. Yunus Emre Enstitüsü bu kapsamda bölgede Türkçe öğretim faaliyetlerini yürütmektedir. YEE, bu amaçla 2020 yılında Azez’de bir YETKM açmıştır. Açılan bu merkezde Azez ve çevresinde bulunan Türkçe öğretmenlerine, polisler, sağlık personellerine ve yerel halktan insanlara Türkçe öğretilmiştir. Ayrıca Türkçe öğrenen yerel öğretmenler için YETKM’lerde istihdam sağlanmaktadır. İstihdam sağlanan yerel okutmanların seviyelerini geliştirmek, mesleki yeterliliklerini arttırmak adına hizmet içi eğitimler verilmektedir. YEE, bölgedeki kursiyerlere kitap desteği de sağlamaktadır. 2021 Mayıs döneminde kursiyerlere verilecek Yedi İklim Seti’nin ücretleri 20 TL olarak belirlenmiştir. Türkçe öğretiminin yanı sıra Türk kültürünü tanıtmak adına kültür ve sanat faaliyetleri yürütülmüştür. Resim sergileri, atölye çalışmaları,

konser programları, tiyatro oyunları, söyleşiler ve fidan dikme gibi çeşitli faaliyetler ile Türk kültürü tanıtılmış ayrıca bölge insanı ile Türklerin geçmişten gelen ortak değerleri hatırlatılmıştır (Yunus Emre Enstitüsü Faaliyet Raporu, 2020).

YEE'nin çalışmaları Azez ile sınırlı kalmayıp tüm Suriye Güvenli Bölge'yi kapsamaktadır. Afrin'de açılan YETKM ile bu bölge insanının da Türkçe öğrenme taleplerine karşılık verilmeye devam edilmektedir. Ayrıca El Bab, Cerablus, Rasulayn, Tel Abyad, Suluk, Mare, Çobanbey, Duveybuk, Ahtarin, Raco ve Şeran bölgelerinde de Türkçe öğretimi çalışmaları yürütülmektedir (Yunus Emre Enstitüsü Faaliyet Raporu, 2021).

2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

İnsanoğlu var olduğu günden bugüne kadar iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir ve bugünden sonra da bu ihtiyacı hissedeceği açıktır. İnsanoğlu, iletişim kurma ihtiyacını gerek aynı dili konuştuğu insanlarla gerekse farklı dili konuşan insanlarla gidermiştir. Temelinde farklı kültürleri ve farklı insanları tanıma ihtiyacı yatan dil öğrenme sürecinde, farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Yabancı bir dili öğrenirken farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının en önemli nedeni ise dil öğrencilerinin bireysel farklılıklarının olmasıdır. Bu sebeple yabancı dil öğretimi tarihi boyunca farklı yöntem- teknikler geliştirilir ve denir. Bu farklılıklar dilin nasıl öğretilmesi gerektiği noktasında çeşitli soruları akıllara getirmektedir. Bunlar:

1. Dil bilgisi kuralları öğretilmeli midir? Öğretilmeli ise kurallar direkt verilmeli mi yoksa sezdirilerek mi verilmelidir?
2. Öğrencilerin ana dilinden faydalanılmalı mıdır?
3. Öğrenciler yabancı bir dili öğrenirken ana dillerine hâkim olmalı mı? Başka bir yabancı dil bilmeleri gerekir mi?
4. Dil öğretiminde en verimli yöntem nedir? (Boylu, 2019).

Yukarıda sıralanan sorular ve daha fazlası farklı yöntem ve tekniklerin ortaya atılmasının çıkış noktası olmuştur. Bunun yanı sıra öğreticinin yeterliliği, öğrencinin hazır bulunuşluluğu, ders kitaplarının üzerinde durduğu öncelikli beceri, öğrencinin istek ve ihtiyaçları son olarak öğrenci ve öğretici arasında köprü görevi gören başka bir dilin olup olmaması yöntem ve teknik seçimini etkilemektedir (Uysal, 2019).

Yöntem kavramı farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalarla ifade edilmiştir. Yöntem, bir yaklaşımı temel alarak yabancı bir dilin nasıl öğretilceği hakkında yol haritası çıkaran süreçtir (Richards ve Rodgers, 2001:19-20; akt. Köksal ve Varışoğlu, 2012) Yaklaşımın uygulamaya aktarılmış halidir. Öğretici, öğrenci, etkinlikler ve sınıf içinde uygulanan tüm süreçlerin bir model etrafında şekillendirilmesidir (Harmer, 2007; akt. Yaylı ve Yaylı, 2009). Edward Anthony'e göre yöntem, bir yaklaşımı temel almış olan dil öğretiminin genel planıdır (Tosun,2006).

Teknik ise bir bakıma yöntemin saçaklarıdır. Boylu (2019:88)'ya göre *“Belirlenen yönetime dayalı olarak sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde ve sunulmasında kullanılan öğretme yoludur.”*

Teknik, sınıf içinde ya da sınıf dışında yöntemin çizdiği çerçeveye göre etkinlikleri ve uygulamaları belirleyen öğretme durumudur (Richards ve Rodgers, 2001:19-20; akt. Köksal ve Varışoğlu, 2012). Bir diğer ifadeyle teknik, yöntemin saçaklarıdır. Önce yöntem belirlenir ardından sınıfta uygulanacak teknikler bu yönetime uygun olarak seçilir. Kısacası teknik uygulamaya geçirdiklerimizdir.

2.4.1. Dil Bilgisi- Çeviri Yöntemi

1800 ve 1900'lü yıllar arasında kullanılan bu yönetime göre yabancı bir dili öğrenmek, dil bilgisi kurallarını öğrenmekten geçer. Dil bilgisi kuralları, ana dil kullanımı merkeze alınarak tümdengelim yöntemiyle öğretilir. Sözcüklerin ezberletilmesi önemlidir bu yüzden sözlük kullanımına ağırlık verilir (Stern, 1991:455; akt.Köksal ve Varışoğlu, 2012). Bu yöntemde hedef dile oranla ana dil kullanımı daha fazladır. Kelime hazinesinin geliştirilmesi önemlidir. Anlamlandırılması zor olan dil bilgisi yapıları kalıp şeklinde öğretilir. Öğrencilere verilen kurallar ile metin çevirileri yapılır. Seçilen metinler ise öncelikli olarak basit klasik metinlerden seçilir, seviye ilerledikçe zor metinlerin çevirisi yapılır. Çevirisi yapılan metinlerin içeriği üzerinde durulmaz önemli olan kalıplar üzerinde çeviri yapabilmektir. Bu yöntemde konuşma becerisini geliştirme kaygısı yoktur bu yüzden telaffuza dikkat edilmez (Demirel, 2008).

Verilen metinler günlük hayattan seçilmez. Klasik haline gelmiş edebi metinler seçilir. Burada amaç hedef dilin edebiyatını sevdirmektir. Bunun yolu da o dilin dil bilgisi kurallarını öğrenmekten geçer (Erdem, Gün ve Sever, 2015).

Bu yöntemin ilk aşamasında dil bilgisi kuralları verilir, ardından liste halindeki kelimeler ezberletilir. Ana dilden hedef dile, hedef dilden ana dile çeviri yapabilecek düzeye gelen öğrencilerin dil öğretimi sonunda bir metni tamamen çevirmeleri beklenir. Tüm bu çalışmalar çevrilmesi beklenen metin içerisindeki sözcüklerle ve kalıp ifadelerle yapılır. Bu yönetime “Prusyalı Yöntemi” de denir (Johnson, 2001:164; akt. Uysal, 2019).

Dil bilgisi çeviri yönteminin olumlu ve olumsuz yönleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Lake, 2013; akt. Yıldız ve Tepeli, 2015).

Tablo 2.1. *Dil Bilgisi Çeviri Yönteminin Olumlu ve Olumsuz Yönleri*

Olumsuz Yönleri	Olumlu Yönleri
Konuşma ve dinleme becerilerine önem verilmez.	Okuma ve yazma becerilerinin gelişimine önem verilir.
Öğrenci yaratıcı düşünmeye teşvik edilmez.	Sık yapılan yazma çalışmaları sayesinde öğrencinin yazma becerileri gelişir.
Sürekli yapılan çeviri çalışmaları ve öğretmen merkezli bir yöntem olması sınıf ortamını sıkıcı hale getirebilir.	Yabancı bir dilin dil bilgisi kuralı derinlemesine öğrenilir.
Öğrencilerin sözlü becerilerinin gelişmesine katkı sağlamadığı için sınıf içerisinde sosyal bir ortam oluşması zordur.	Çeviri becerisinin gelişmesine katkı sağlar.

1907 yılında V.H. Hagopyan tarafından kaleme alınan “Bedrikâ-i Lisan-ı Osmân-i” adlı eser yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi çeviri yöntemini esas alarak yazılmıştır (Yıldırım, 2016).

2.4.1.1. Kullanılan Teknikler

- **Edebi Bir Metnin Çevrilmesi:** Bir edebi metin hedef dilden ana dile çevrilir. Ardından metnin kelimeleri ve dil bilgisi yapıları incelenir. Metnin işlenmesi birkaç derse yayılabilir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Okuduğunu Anlama Soruları:** Öğrencilere bir metin okutulur. Bu metnin altı soruları üç bölümden oluşur. Birinci bölümdeki sorular metindeki bilgilerin doğrudan cevaplanmasına yöneliktir. İkinci bölümdeki sorular metinden çıkarım yapmaya yöneliktir. Son bölümdeki sorular ise öğrencinin metin ile kendisini ilişkilendirmeye yönelik soruları içerir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).

- **Zıt Anlamlılar/ Eş Anlamlılar:** Öğrencilere bir kelime listesi verilir. Bu listede yer alan kelimelerin eş ve zıt anlamları bulmaları istenir. Okuma metninde geçen kelimeler için de aynı etkinlik yaptırılabilir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Kökteş Kelimeler:** Hedef dil ve ana dil aynı kökenliyse uygulanabilecek bir tekniktir. Öğrencilerden ana dilde ve hedef dilde bulunan ve aynı kökten gelen kelimeleri ezberlemeleri istenir. Ayrıca hedef dilde aynı kökten gibi görünen ancak ana dilde farklı anlamlara gelen kelimelerin de ezberlenmesi istenir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011).
- **Tümdengelim:** Dil bilgisi kuralları çeşitli örneklerle öğrencilere verilir. Bununla birlikte istisnalar da verilir. Daha sonra öğrencilerden farklı örneklerle bu kuralları uygulamaları beklenir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Boşluk Doldurma:** Öğrencilere belli sözcükleri eksik olan cümleler verilir. Bu boşlukları dil bilgisi yapılarıyla veya yeni öğrenilen sözcüklerle doldurmaları beklenir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Ezberleme:** Öğrencilere hedef dildeki kelimeler verilir ve bu kelimelerin ana dildeki karşılıklarının ezberlenmesi istenir. Ezberleme, sadece kelimelerle sınırlı kalmaz. Dil bilgisi kurallarının ve yapılarının da ezberlenmesi istenir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Kelimeleri Cümle İçinde Kullanma:** Yeni öğrenilen bir kelimenin farklı cümle kalıpları ve farklı bağlamlarda kullanılmasını içeren bir etkinliktir. Bir kelimeyi farklı cümleler içerisinde kullanabilmek o kelimenin öğrenildiğini gösterir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011).
- **Kompozisyon:** Öğrencilere hedef dilde kompozisyon yazmaları için bir konu verilir. Bu konu daha önce işlenmiş bir metinle alakalı olabilir ya da doğrudan bir metnin özeti istenebilir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).

2.4.2. Doğal (Doğrudan) Yöntem

L. Sauveur'un 1860'lı yılların sonunda Boston'da açtığı dil okulunda uygulanan "Doğal Yöntem" bugün "Düzvarım/ Doğrudan Anlatım Yönteminin temelini oluşturmuştur (Richards ve Rodgers, 1990; akt. Uysal, 2019).

Dil bilgisi çeviri yöntemine tepki olarak doğan bu yöntemde, dil doğrudan sözlü olarak öğretilir. Bu amaçla ders tek taraflı yürütülmez, öğretici ve öğrenci karşılıklı iletişim halindedir. Kelime öğretimi resim, sınıftaki eşyalarla ve beden diliyle yapılır. Burada amaç birden fazla duyuya hitap ederek akılda kalıcılığı sağlamaktır. Öğrencinin telaffuzuna önem verilir bu yüzden öğretmenin söylediklerinin sürekli tekrarlanması istenir. Dil bilgisi çeviri yönteminde doğrudan öğretilen dil bilgisi kuralları doğal yöntemde dolaylı olarak öğretilir (Güneş, 2011).

Yabancı bir dilin doğrudan öğretilmesi esasına dayandığı için Doğrudan Yöntem olarak adlandırılmıştır. Bu nedenle öğrencinin ana dili kullanılmamalıdır. Çeviriye izin verilmeden jest ve mimiklerle hedef dilin öğretimi sağlanmaya çalışılır. Dil öncelikle konuşmadır. Derste kullanılan örnekler günlük yaşamdan, kültürden, coğrafyadan alınır. Diğer bir ifadeyle öğrenci hedef dili kültürüyle birlikte öğrenir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).

Belirtz bu yöntemi kendi okullarında kullanmıştır ancak Doğrudan Yöntem adını hiç kullanmamıştır. Bunun yerine “Belirtz Yöntemi” olarak adlandırmıştır. Belirtz’in 2002 yılında Dost Yayınları aracılığıyla çıkardığı “Belirtz Türkiye Cep Rehberi” isimli seyahat kitabı Doğal Yöntem esas alınarak hazırlanmıştır (Uysal, 2019).

2.4.2.1. Kullanılan Teknikler

- **Sesli Okuma:** Öğrenciler bir oyun, diyalog ya da herhangi bir bölümü yüksek sesle okurlar. Öğretmen her okumanın sonunda anlamı sağlamak için resimli kartlar, jest ve mimik vb. yöntemler kullanır (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Soru- Cevap Alıştırmaları:** Öğrencilere hedef dilde sorular sorup cevaplamaları sağlanır. Bu sayede yeni öğrendikleri kelimelerin ve dil bilgisi yapılarının alıştırmaları yapılmış olur (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Öğrencinin Kendi Kendini Düzeltmesi:** Bu teknikte öğrenciye hatasını doğrudan söylemek yerine kendi kendisinin keşfetmesi istenir. Burada öğretmene düşen görev öğrenciye ipucu vermektir. Yanlış söylenen kısım yüksek sesle tekrar edilir ya da yanlış kısma gelince bir miktar durulur. Öğrencinin cevabı gözden geçirmesi sağlanır (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Konuşma Pratiği:** Öğretici, öğrenciye hedef dilde kendisi hakkında birtakım sorular sorar. Öğrenci bu sorulara öğrendiği kelimelerle ve yapılarla cevap verir. Böylece

konuşma pratiği yapılmış olur. Aynı etkinlik öğrenciler arasında da yapılabilir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).

- **Boşluk Doldurma:** Verilen boşluklar dil bilgisi kuralları ile ilgili çıkarım yapılarak doldurulur (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Dikte Yaptırma:** Bir metin öğretmen tarafından 3 kez okunur. İlk okumada öğretmen normal hızda okur, öğrenciler dinler. İkinci okumada öğrencilerden yazması istenir. Öğrencilerin yazmalarına fırsat vermek adına öğretmen ara ara bekler. Son okumada ise yazılan yazının kontrolü sağlanır (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Harita Çizme:** Bu teknik dinlediklerini anlama etkinliği içermektedir. Önce normal harita üzerinden öğrencilere talimatlar anlatılır. Örneğin öğrencilere “Güneydeki sıra dağları göster” şeklinde bir talimat verilir. Ardından dilsiz bir harita üzerinden öğrencilerin daha önce dinledikleri bu talimatlara uyup uyamadıkları kontrol edilir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Paragraf Yazma:** Öğrencilerden kendi kelimelerini kullanarak bir paragraf yazmaları istenir. Bunun için bir konu verilir. Yazılan metin ezberden de yazılabilir ya da daha önce işlenmiş bir metin model alınmış olabilir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).

2.4.3. İşitsel-Dilsel Yöntem

Bu yöntemin ortaya çıkışı 2. Dünya Savaşı’yla doğrudan alakalıdır. Amerika’nın dünyanın farklı yerlerine askerler göndermesiyle birlikte bir iletişim sorunu ortaya çıkmıştır. Bu sorunu ortadan kaldırmak adına “Ordu Yöntemi” olarak da bilinen İşitsel-Dilsel yöntem ortaya çıkmıştır (Uysal, 2019). Amerika, bu yöntemi askeri üs kurduğu ülkelerin dillerini öğrenmek amacıyla Michigan Üniversitesi’nin destekleriyle geliştirmiştir (Memiş ve Erdem, 2013).

Konuşma becerisine önem verilen bu yöntemde, dil bilgisi kalıpları basitten karmaşığa doğru ve sık tekrarlarla öğretilir. Yabancı bir dili akıcı konuşmanın yolu tekrarlardan geçer bu yüzden “dil laboratuvarları” kurulmuştur (Tokdemir, 1997).

Yabancı bir dil öğretilmemelidir. Ana dili gibi edinilmelidir. Bu yüzden kural ezberlemeye gerek yoktur. Kurallara örnekler yoluyla çıkarım yapılarak ulaşılır. Bu yüzden ana dili ediniminde olduğu gibi sırasıyla; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine önem verilir. Bu yöntemde dil- kültür ilişkisine önem verilir. Bu iki unsur birbirinden ayrı

tutulmaz. İnsanların gündelik konuşmaları ve yaşantıları İşitsel-Dilsel Yöntem’de önemli bir yer tutar (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).

Davranışçılığı temele alan bu yöneme daha sonra Skinner’in görüşleri de dahil edilmiştir. Tekrar yapmanın yaşantı oluşturacağı düşüncesiyle tekrara önem verilir. Bunun yanı sıra olumlu pekiştirmenin öğrencilere doğru davranışlar kazandıracağı görüşü hakimdir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).

2.4.3.1. Kullanılan Teknikler

- **Diyalog Ezberleme:** Öğrenciler taklit yoluyla diyalogu ezberlerler. Öğrenciler, diyalogda bir kişinin rolünü üstlenirler. Bir rol ezberlendikten sonra diğer rolü ezberlemeye geçilir. Daha sonra öğrenciler karşılıklı olarak diyalogları tekrar ederler (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Tekrar:** Öğrenci, model olan öğreticinin söylediklerini mümkün olduğunca tekrarlar (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Zincirleme:** Öğretmen bir öğrenciyi selamlayarak ya da soru sorarak zincirin ilk halkasını başlatır. Ardından öğrenciler sırasıyla birbirlerine soru sorarlar ve cevaplarlar. Böylece bir konuşma zinciri oluşturulmuş olur. Bu etkinlik, öğretmenin öğrenciyi konuşma boyunca kontrol etmesini sağlar (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Boşluk Doldurma:** Öğretmen, öğrencilere ipucuyla birlikte eksik bir cümle söyler. Öğrenciler ipucundan hareketle eksik olan kısmı tamamlamaya çalışırlar (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Diyalog Tamamlama:** Diyalogdan öğrencinin daha önce öğrendiği sözcükler çıkarılır. Öğrenci eksik yerleri bu sözcüklerle tamamlar (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).

2.4.4. Sessizlik Yöntemi

Bu yöntem “Caleb Gattegno” tarafından geliştirilmiştir. Sessizlik Yöntemi’ne göre öğretmen sınıfta mümkün olduğunca sessiz kalmalı, öğrencinin ise hedef dille ilgili olabildiğince çok içerik üretmesi hedeflenir (Richards ve Rodgers, 1990; akt. Uysal, 2019).

Öğrenici, az sayıda sözcük kullanarak konuşturulmaya çalışılır. Burada amaç tonlamaların doğal olarak telaffuzunu öğretmektir. Sınıf içerisinde yardımcı materyal kullanımı önemlidir. Renkli emir verme çubukları, resim, slayt, film, ödev kağıtları, duvar panoları, çizimler gibi görsel ve işitsel materyallerden yararlanılır (Tosun, 2006).

Yaparak yaşayarak öğrenmenin önemsendiği Sessiz Yöntem’de öğrenci aktiftir. Yeni bir dili öğrenirken problem çözme, sezgi, biliş, keşfetme ve yaratıcı düşünme gibi zihinsel faaliyetler aktif olarak kullanılır. Bu durum kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlar. Renklerin ve görsel uyarıların kullanılması zihinde şemalar oluşturacağı için kalıcı öğrenme sağlar (Köksal ve Varışoğlu, 2012).

Öğretici uygulamaya öğrencinin bildiği bir şeyden başlamalıdır. Her dilde ortak olan unsur sestir. Öğretici sessizliğini koruyarak renkli çubuklar aracılığıyla hedef dilde ve ana dilde ortak olan ya da benzer olan sesleri eşleştirmelidir. Sessiz Yöntem’de basit olandan başlayıp karmaşığa doğru gidilir. Burada basit olan ve ortak olan seslerdir. Yabancı dil tümevarım yöntemiyle öğretilir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).

Öğrenciler, öğrenmelerinden sorumludur. Belirli kalıpların içinde sıkışıp kalmazlar. Yeni durumlardan yeni sonuçlar çıkarabilmeliler. Bir başka ifadeyle bildiklerini her koşulda uygulayabilmeliler. Bu yüzden öğrencinin kendine güvenmesi gerekmektedir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).

2.4.4.1. Kullanılan Teknikler

- **Ses-Renk Tablosu:** Tabloda bulunan her renk hedef dildeki bir sesi karşılar. Öğrenici heceleri, kelimeleri ve cümleleri oluşturmak için bu renkleri birleştirir. Ses- renk tablosu hedef dildeki bütün sesleri bir arada gösterdiği için öğrenci neyi öğrendiğini veya neyi öğrenmediğini bilir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Öğretmenin Sessizliği:** Öğretmen süreç boyunca çok az konuşur. Gerektiği durumlarda yardımcı olur. Öğrencilere eksik olan cümle yapıları verir. Bu yapıları öğrencinin tamamlamasını ister. Öğretmen, bu süreç boyunca da sessizdir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Akran Yardımı:** Öğrenciler, anlamakta zorluk çeken akranlarına yardım için teşvik edilir. Burada amaç rekabet ortamı oluşturmak değil aksine işbirlikçi bir ortam oluşturmaktır (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).

- **Kendini Düzeltme:** Bu teknikte öğretmen müdahalesi vardır ancak öğretmen yine sessiz kalır. Müdahale jest ve mimiklerle yapılır. Örneğin, parmakların her biri bir cümledeki sözcüklere karşılık gelir. Hata yapılan yeri göstermek için o sözcüğe karşılık gelen parmak hareket ettirilir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Kelime Tablosu:** Bu etkinliğin amacı telaffuza yardımcı olmaktır. Daha önceden hazırlanmış renk- kelime tabloları vardır. Öğretmen kelimeleri okur, öğrenciler yüksek sesle tekrar ederler (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Fidel Tabloları:** Amaç, kelimelerin yazılışları ile telaffuzlarını eşleştirmektir. Fidel tablolarını oluştururken renklerden yararlanılır (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Yapılandırılmış Geri Bildirim:** Öğrenciler, öğrendikleri ve ders süreci hakkında öğretmene geri bildirimde bulunur. Öğretmen savunmaya geçmeden söylenenleri dinler ve gelecek dersi bu geri bildirimlere göre planlar. Öğrencilere kendi öğrenme sorumluluklarını almayı öğreten bir tekniktir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).

2.4.5. Toplu Dil Öğretimi

Bu yönteme göre grubun içinde bulunan her birey değerlidir. Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini değerli görmeleri öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Gruptaki her bir bireyin değerli görüldüğü böyle bir ortamda iletişim engelleri kalkacaktır ve öğrenme gerçekleşecektir (Brown, 2006; akt. Uysal,2019). Amaç, öğrencilerin birbirleriyle sürekli iletişim halinde olmalarını sağlamaktır. Grup içindeki öğrencilerin değerli görülmesi, bu yaklaşımın “Hümanistik Yaklaşım” ile bağlantılı olduğunu göstermektedir (Richards ve Rodgers, 1990; akt. Uysal, 2019).

Toplu Dil Öğretim Yöntemi’nde, öğretmen danışman konumundadır. Öğrencilerin hedef dildeki seviyeleri ilerledikçe bilgilendirme ve çeviri oranı azalacaktır. Bu da hedef dildeki iletişim oranını arttıracaktır (Brown, 2006; akt. Uysal,2019).

2.4.5.1. Kullanılan Teknikler

- **Öğrencilerin Sesini Kaydetme:** Öğrencilerin konuşmaları ses kayıt cihazıyla kaydedilir. Daha sonra bu kayıtlar öğrencilere dinletilir. Bu teknikte amaç, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alabilmiş olmaları ve daha önce söylediklerine hâkim olabilmeleridir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).

- **Transkripsiyon:** Öğretmen kaydedilen sesleri yazıya aktarır. Öğrencilere aktarılan bu yazıları ana dillerine çevirme fırsatı verilir. Hedef dilde yazılan bu yazıda bulunan her bir kelimenin altına ana dildeki karşılığı yazılır. Eğer bu yazı bir pano ya da büyük bir kartona yazılmışsa daha sonra yararlanmak için sınıfın herhangi bir yerine asılabilir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Yansıtıcı Dinleme:** Ses kayıt cihazına kaydedilen öğrencilerin konuşmaları kendilerine dinletilir. Bir başka teknik ise öğretmenin okuması ve öğrencilerin okunanları tekrar etmesidir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **İnsan Bilgisayar:** Öğrenci okumak için bir bölüm seçer. Bu bölümü sesli bir şekilde okur. Bu esnada öğretmen takip eder. Öğrencinin tekrar etmek istediği bölümleri tekrar etmesine izin verilir. Öğrencinin hataları hemen düzeltilmez. Bu hataları kendisinin fark etmesi sağlanır. Bu teknikte amaç öğrencinin telaffuzunu geliştirmektir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Küçük Grup Görevleri:** Sınıf içerisinde küçük gruplar oluşturulur. Bu gruplar derste işledikleri metindeki kelimelerle yeni cümleler oluştururlar. Bu cümleleri diğer gruplarla paylaşırlar. Aynı yöntem gelecek derste fiil çekimleri için de kullanılır. Küçük grup çalışmaları, öğrencilerin birbirlerini tanımalarına ve öğrenme sorumlulukları almalarına yardımcı olur (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).

2.4.6. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

“Asher” tarafından geliştirilen Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, yabancı bir dilin fiziksel aktiviteler yoluyla öğrenilebileceğini savunmaktadır. Bu yöneme göre konuşma becerisinden önce öğrencinin anlama becerileri geliştirilmelidir. Bunun için öğrencilere uygulayabilecekleri çeşitli komutlar öğretilmelidir. Bu komutlar; otur, kalk, konuş gibi fiziksel etkinlikleri içeren komutlar olmalıdır (Köksal ve Varışoğlu, 2012).

Bu yöneme göre konuşma önemlidir ancak önce anlama sağlanmalıdır. Ardından konuşma becerisinin geliştirilmesi sağlanır. Anlama ise öğrencinin fiziksel tepkileri uygulamasından ya da uygulayan başka birini gözlemlemesinden geçer (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).

Beynin sağ yarım küresinin çalışma prensibine göre işleyen bu yöntem, fiil ve konuşma becerisinin aynı anda gerçekleşmesini öngörür (Uysal, 2019).

2.4.6.1. Kullanılan Teknikler

- **Davranışları Yönlendirmek İçin Komutları Kullanma:** Öğretmen derse gelmeden önce belli komutlar hazırlar. Bu komutları önce öğrencilerle birlikte yapar. Daha sonra öğrencilere müdahale etmeden onlardan yapmasını ister. Öğretmen bu sayede komutların anlaşılıp anlaşılmadığını test etmiş olur. Öğrencilerin öğrenme motivasyonunu kırmamak adına komutlar art arda ve çok hızlı verilmez (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011).
- **Hareket Sırası:** Öğretmen ilk başta birbiriyle alakalı üç komut verir. Örneğin; “Pencereyi aç! Dışarıya bak! Pencereyi kapat!” Bu komutlar öğrencilerin seviyeleri ilerledikçe arttırılır (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).

2.4.7. İletişimsel Yöntem

Bu yönteme göre dil bir “iletişim aracı” olarak görülmektedir. Bu bağlamda “iletişimsel yeti” kavramı önem kazanmaktadır (Tanaka, 2009:107-108; akt. Boylu, 2019). İletişimsel yeti kavramı Aktaş (2005:90) tarafından “*Bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelmektedir*” şeklinde ifade edilmektedir. Buradan yola çıkarak dilin sadece dil bilgisi yapı ve kalıplarından oluşmadığını hedef dilin kültürel kodlarına da hâkim olunması gerektiği sonucu çıkarılabilir.

İletişimsel yöntem, yabancı bir dilin öğrenilmesi sürecinde dil bilgisi kurallarının yanında iletişimsel dinamiklerin de aktif olarak kullanılması gerektiğini savunmaktadır (Boylu, 2019).

İşisağ (2008)’a göre, AOÇM’de iletişimsel yeti temel dayanak olarak alınmıştır. AOÇM’de; iletişimsel yetinin yanı sıra bir toplumun ve dilin dinamiklerini ifade eden dilbilimsel yetiye, toplumdilbilimsel yetiye ve edimbilimsel yetiye yer verilmiştir. Bu bağlamda yabancı bir dili öğrenmek için toplumdan soyutlanmak doğru olmayacaktır. Aksine tüm çalışma ve alıştırmaların temeli hedef dilin doğal ortamına uygun olmalıdır. Aktiviteler; gerçek hayattan alınan örnekler içermeli ve kullanılan materyaller öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabileceği materyaller olmalıdır (Akpınar Dellal ve Çınar, 2011).

Öğrenciler sınıfta öğrendiklerini uygulayabilmelidirler. Eğer öğrenci sınıfta öğrendiklerini farklı durum ve koşullarda uygulayamazsa iletişim gerçekleşmeyecektir. Amaç

hedef dilin öğrenildiği toplumla iletişim halinde olmaktır (Boylu, 2019). Bu nedenle diğer yöntemlerde olduğu gibi tek bir beceri öne çıkarılmaz. Bütün becerilerin kendi içerisinde önemli olduğu görüşü vardır.

İletişimsel yaklaşım, öğrenen merkezlidir. Öğrencinin hedef dili ne için öğrendiğine önem verir ve programını buna göre düzenler. Öğretmen yol göstericidir (Uysal, 2019).

Dilin içerisinde yer alan kalıp ifadeler sözlükler aracılığıyla değil toplum içerisinde kullanıldığı bağlamıyla öğretilir. Sözlükten öğrenilen kalıp ifadeler, sözün söylendiği bağlamdan ve durumdan yoksundur (Wilkins, 1976: 80; akt. Uysal, 2019). İletişimsel yöntem bu durumun aksine dil öğrenen bireyin bu bağlamda yer almasını ister.

Hedef dile sadece öğrenilecek bir dil olarak bakılmamalı, sınıfın ortak iletişim aracı olarak görülmelidir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011). Bu durum hedef dilin sadece toplum içerisinde değil sınıf ortamında da aktif olarak kullanılıp çeşitli alıştırmaların ve pratiklerin yapılmasını sağlayacaktır. Bu alıştırmalarla birlikte öğrenci dil kalıplarını uygun şekilde kullanmayı öğrenecektir. Ders içi alıştırmalarda oyunların kullanılması hedef dille iletişimi sağlama noktasında önem arz etmektedir.

2.4.7.1. Kullanılan Teknikler

- **Otantik Materyaller:** Yabancı dil öğretiminde en çok dikkat çeken sorunlardan biri de öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini dışarıda kullanamamalarıdır. Bu sorunu aşmak için sınıfa otantik materyaller getirilmelidir. Örneğin bir gazete haberi ya da reklam filmi otantik materyale örnektir. Alt seviyeler için daha basit otantik materyaller kullanılmalıdır. Hava durumu tahminleri kursiyerin her zaman karşılaşabileceği otantik metinlerden birisidir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Karışık Cümleler:** Öğrencilere cümleleri karıştırılmış bir metin verilir. Öğrenciler cümleleri karışık olarak verilen bu metni düzenlerler. Ayrıca karışık olarak verilen bir diyalogu sıralamaları istenebilir ya da hikayesi olan ve karışık olarak verilen resimleri sıralamaları istenebilir. Bu tür alıştırmalar, öğrencilerin hedef dilin biçim ve anlam bilgisini anlamalarına yardımcı olurlar (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Dil Oyunları:** Bu yöntemde oyunlar önemli bir yer tutmaktadır. Oyunlar hem iletişimi güçlendiren hem de geri bildirim sağlayan araçlardır (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).

- **Resimden Hikâye Oluşturma:** Öğrencilere hikâyesi olan bir resim grubundan ilki gösterilir. Öğrenciler ikinci resmin ne olacağını tahmin etmeye çalışırlar. Bu etkinlik problem çözme becerisini iletişimsel yolla geliştirmeye yarar. İkinci resmin ne olabileceği sorusu öğrenciler için bir problem durumudur (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).
- **Rol Yapma:** Rol yapma öğrencilere farklı sosyal durum ve rollerde iletişim kurma imkânı verir. Öğretmen öğrencilere kim olduklarını söyler ancak öğrenciler içeriği doğaçlama olarak tamamlarlar. Etkinliğin sonunda öğrencilere rolleri doğru ifade edip etmedikleriyle ilgili geri bildirimler verilmelidir (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).

2.5. İhtiyaç Analizi

Günümüzde dünyadaki hızlı gelişmeler ve değişimler, insanların beklentilerini ve amaçlarını da aynı hızla değiştirmeye başlamıştır. Bu değişim ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da ihtiyaçların çeşitlenmesine yol açmıştır. Amaçların farklılaşması “ihtiyaç analizi” çalışmalarının önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir.

İhtiyaç, şu an içinde bulunulan durumla gelecekte olması istenen çıktı arasındaki ölçülebilen farktır (Berwick, 1989). Bir diğer ifadeyle ihtiyaç, beklentiler ile gerçekte olanlar arasındaki farktır (Nadler, 1989). Bu farkların tespit edilip hedef odaklı bir program çıkarılması ise ihtiyaç analiziyle sağlanmaktadır.

Iwai ve diğerlerine (1999) göre ihtiyaç analizi, kişilerin var olan ihtiyaçlarını tespit edip gidermek amacıyla eğitim programı hazırlama sürecidir. Graves (2000)’e göre ise öğrenenlerin istek ve ihtiyaçları hakkında belirli aralıklarla bilgi toplanması, toplanılan bilgilerin yorumlanıp karara varılması sürecidir. Bu bağlamda ihtiyaç analizi çalışmaları, bireysel farklılıklara, ilgi ve ihtiyaçlara yönelik eğitim programı hazırlama amacı taşımaktadır. Bireysel farklılıklar gözetenmeden hazırlanan eğitim programları, öğretim sürecinin yanlış veya eksik yürütülmesine neden olabilir. İhtiyaç analizi yapılarak hazırlanmış bir eğitim programı verimi artırırken, ihtiyaç analizi yapılmadan hazırlanmış eğitim programı performansın düşmesine neden olabilir. İnan (2022)’a göre ihtiyaçların belirlenip analizinin yapılması hedeflerin netleştirilmesi ve doğrulanması için önemli bir ilk adımdır.

Eğitim süreci içerisinde zamana ve çeşitli çevre koşullarına bağlı olarak ihtiyaçlar farklılık gösterebilir. Süreçte oluşabilecek aksaklıkların önüne geçmek adına zaman zaman ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Eğitim süresince yapılan ihtiyaç analizleri sayesinde daha önce belirlenen hedefler tekrar incelenir, gerekirse değiştirilir; uygun yöntem, teknik ve materyallerle öğretime devam edilir (Güzel ve Barın, 2013).

2.5.1. İhtiyaç Analizi Yaklaşımları

İhtiyaç analizi yaklaşımları sayesinde bireylerin mevcut ihtiyaçları belirlenir. Belirlenen bu ihtiyaçlara bireyin hedefi doğrultusunda çözüm önerileri getirilir. İhtiyaçları belirlemede farklı yaklaşımlardan yararlanılmaktadır.

2.5.1.1. Farklar Yaklaşımı

Var olan durum ile olması istenen durum arasındaki farkın ortaya konulduğu yaklaşımdır. Farklar yaklaşımı üç aşamada gerçekleştirilir. Bunlar: hedefler belirlenir, mevcut performans ortaya konulur, hedefler ve var olan performans arasındaki fark belirlenir (McKillip,1987:21; akt. Orhan, 2019). Yaklaşımın amacı mevcut bilgi ve birikim ile hedef arasındaki farkı görebilmektir.

2.5.1.2. Demokratik Yaklaşım

Demokratik yaklaşım, sayıca fazla olan grupların ihtiyaçlarının ön plana çıktığı yaklaşımdır. Burada ihtiyaçları belirleyen etken nitelik bakımından fazla olan tarafın beklentileridir. Bu yaklaşımda, toplumu temsil eden birçok kesim analiz belirleme sürecinin içinde yer aldığı için insan ilişkilerini geliştirmesi açısından ön plana çıkar. (Demirel, 2017).

2.5.1.3. Analitik Yaklaşım

Analitik yaklaşıma göre gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlar olabilir. Bu ihtiyaçlara ortaya çıkmadan müdahale edilmesi gerektiğini ifade eder. Elde bulunan verilerle geleceğe yönelik tahminlerde/varsayımlarda bulunarak ihtiyaçları belirler. Burada ulusal ve uluslararası gelişmeleri takip etmek önem arz etmektedir (Demirel, 2017).

2.5.1.4. Öğrenci Merkezli Yaklaşım

Öğrenci merkezli yaklaşıma göre öğrenenlerin nesnel ve öznel ihtiyaçları göz önünde bulundurulur. Bu yaklaşıma göre merkezde “öğrenen” ve onun “ihtiyaçları” vardır. Öğrenenlerin kendilerini keşfederek etkili öğrenme yollarını belirlemelerine, strateji geliştirmelerine, öğrenenlerin becerilerinin farkına varmalarına ve kendilerini değerlendirebilmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Nunan, 1988:3; akt. Orhan, 2019).

Weimer (2002) ve Blumberg (2009)’e göre bu yaklaşım öğrenci ve öğretici arasındaki gücün dengelenmesini sağlar (akt. Sayar, 2019). Öğrenci merkezli yaklaşıma göre öğretici sınıfın tek gücü olarak görülmez. Bu güç, öğrencinin de ihtiyaçları doğrultusunda paylaşılır. Bir diğer ifadeyle öğrenci de öğretim sürecinde etkin rol alır (Massouleh ve Jooneghani, 2012; akt. Sayar, 2019).

Öğrenci merkezli yaklaşımın kurucularından olan Berwick ve Brindley süreci üç aşama olarak ifade etmişlerdir. Bunlar: algılanan ve hissedilen ihtiyaçlar, ürün ve süreç odaklı ihtiyaçlar, nesnel ve öznel ihtiyaçlar. Algılanan ihtiyaçlar, uzmanların bakış açılarını ifade ederken; hissedilen ihtiyaçlar ise öğrencilerin bakış açılarıdır. Ürün odaklı ihtiyaçlar, hedefi ifade ederken; süreç odaklı ihtiyaçlarda ise öğretim sürecinin önemine vurgu yapılmıştır. Nesnel ihtiyaçlar, öğrencilerin ölçülebilen mevcut durumlarını (dil düzeyleri ve becerileri vb.) ortaya çıkarırken; öznel ihtiyaçlar daha karmaşık ve ölçülmesi zor ihtiyaçları (arzular ve beklentiler vb.) ifade eder (Berwick, 1989; Brindley, 1989; akt. Sayar, 2019).

2.5.1.5. Öğrenme Merkezli Yaklaşım

Bu yaklaşıma göre öğrenme süreci sadece bireyden oluşmamaktadır. Toplum ve birey iç içe geçmiştir. Bu açıdan bakıldığında sadece bireyin ihtiyaçlarının belirlenmesi öğrenme süreci için yeterli değildir. Toplumun ihtiyacına göre bir hedef belirlenir. Bireyler bu hedeflere ulaşmak için ya da bu hedefleri benimsediklerini göstermek için çabalarlar (Hutchinson ve Waters, 1986; akt. Orhan, 2019).

2.5.1.6. Betimsel Yaklaşım

Olgu ya da eğitim yaşantıları sonucu ortaya çıkan durumları analiz edip yorumlayan yaklaşımdır. Öğrencilere müdahale edilmeden var olan durumlarının tüm yönüyle

değerlendirilmesidir. Bu gözlem sonucunda hedefler ve ihtiyaçlar belirlenir (Kısakürek, 1983; Demirel, 2008; akt. Karacaoğlu, 2009).

2.6. Dil İhtiyaç Analizi

Eğitimi üst kavram olarak düşünecek olursak “dil eğitimi” de bu kavramın bir alt başlığı olarak değerlendirilebilir. Eğitim programı geliştirmek amacıyla yapılan ihtiyaç analizi, bir dili öğrenirken var olan ihtiyaçları belirlemek için yapılırsa buna “dil ihtiyaç analizi” denir (Dursun, 2017). Dil ihtiyaç analizi bir dili öğrenen kişinin ihtiyaçlarını belirleyip sürece yönelik program hazırlamayı kapsamaktadır. Yabancı dil öğrenen öğrencilerin çeşitli ihtiyaçları vardır. Bunlar: öğretim ve alıştırmalar, akademik anlamda konuşma becerilerinin geliştirilmesi, söz dizimi ve anahtar sözcüklerin öğretimi, açıklayıcı ve açık bir dil kullanımıdır (Coleman ve Goldenbarg, 2010).

Dil ihtiyaç analizinin yapılmış olması bir yabancı dili öğrenirken süreçte yapılması ve yapılmaması gerekenler hakkında fikir verir. Dil ihtiyaçlarının belirlenmiş olması ders içi materyal kullanımı, öğretim faaliyetleri, stratejilerin geliştirilmesi ve eğitim programı hakkında veriler sunar ve bunların uygulanıp geliştirilmesine yardımcı olur (Iwai, 1999). Dünyanın küreselleşmesiyle birlikte pek çok insan farklı nedenlerden dolayı yabancı bir dil öğrenmek istemektedir (Güzel ve Barın, 2013). Bu bağlamda dil ihtiyaç analizinin yapılması oldukça önemlidir çünkü bir yabancı dili ekonomik kaygılarla öğrenen ile turistik amaçlı öğrenen ya da akademik amaçlı öğrenen kişilerin ilgi ve beklentileri aynı olmayacaktır. Bu kişilerin ihtiyaçlarının aynı olduğu varsayılırsa eğitim süreci sonunda olumsuz çıktılar alınabilir. Akademik amaçlı yabancı dil öğrenen kişilerin olduğu bir gruba, turistik amaçlı yabancı dil öğrenen kişilerin dahil edilmesi dil öğrenimi noktasında verimi düşürecektir. Kısacası öğrenenleri programa adapte etmek yerine, öğrenenlerin istek ve ihtiyaçlarına göre program geliştirilmelidir (Nunan, 1999).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi noktasında ihtiyaçlar ve beklentiler şu şekilde sıralanabilir: Türkçe öğrenecek olan bireyin ihtiyacı, toplumun beklentileri (Türkçe konuşan topluluklar dil öğretiminden neler bekliyor?), Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi noktasında akademik anlamdaki ihtiyaçlar (Durukan ve Maden, 2013). Bu bağlamda dil ihtiyaç analizi çalışmalarının tek yönlü olmadığı söylenebilir. Birey, toplum ve alan üçgenini kapsayan geniş bir çalışmayı gerektirir.

Hedef dilin konuşulduğu ülkede yabancı dil öğrenen birey ile hedef dilin konuşulmadığı ülkede yabancı dil öğrenen bireyin ihtiyaçları farklılık gösterecektir. Türkçenin yabancı dil olarak yurt içinde ve yurt dışında öğretilmesi birbirinden farklılık göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında aynı materyal, program ve yöntemin kullanılması istenilen sonucu vermeyecektir (Boylu ve Çangal, 2014). Nitekim Türkiye Maarif Vakfı tarafından 2019 yılında hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’nın kazanımları, Türkçeyi hem yurt içinde hem de yurt dışında öğrenen bireylerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmıştır.

İhtiyaç belirlemenin ön koşul olarak görüldüğü program geliştirme tek boyutlu olarak algılanmamalıdır. Bir boyutunu dil öğrenen birey oluştururken diğer boyutlarını ise aile, öğretmen ve çevre gibi dış faktörler oluşturmaktadır (Koçer, 2013). Dış boyutların da program hazırlama sürecine dahil edilmesine “durum analizi” denir (Richards, 2001). İhtiyaç analiziyle hedef belirlenirken, durum analizi ise hangi bilgi ve becerilere sahip olduğumuzu ortaya çıkarır (Ramanenkava, 2020). Durum analizi yapılan bireyin dil öğrenme konusunda var olan bilgi ve becerileri hakkında bilgi edinilir. Ders planlama sürecinde bireyin eksik yönleri üzerinde durularak, ihtiyaç olan bilgi ve becerilere daha kısa zamanda ulaşılabilir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Son yıllarda farklı milletler tarafından Türkçeye olan ilginin artmasıyla birlikte bu alanda yapılan çalışmalar da hız kazanmıştır. Gerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmaları gerekse alana kazandırılan akademik çalışmalar bu durumu kanıtlar niteliktedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi noktasında yapılan her çalışmanın ayrıca önemi vardır. Bu çalışmaların en önemli boyutlarından birisi ise dil ihtiyaç analizi çalışmalarıdır. Dil ihtiyaç analizi çalışmaları hedef dili Türkçe olan öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarının belirlenmesine yardımcı olmaktadır. İhtiyaç analizi yapılmış bir öğrenci Türkçeyi öğrenme noktasında hedef odaklı olacağı için olumlu gelişmeler kaydedecektir. Dil ihtiyaç analizi yapılmamış bir öğrencinin ilgilerine ve ihtiyaçlarına bakılmadan dil öğretimi yapılacağı için Türkçeden soğuyabilir ya da Türkçenin zor ve karmaşık olduğunu düşünebilir. Bu bağlamda dil ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılmış olması hedef dile doğru ve en kesin yoldan gitme noktasında süreç içerisinde en önemli rehber olacaktır.

İnsanların dil öğrenme ihtiyacı çeşitli nedenlerden dolayı farklılık göstermektedir. Bulunulan coğrafya, kültürel nedenler, hedef dilin konuşulduğu ülke ile sınır komşuluğu, eğitim, ticaret vb. nedenler dil öğrenme ihtiyacının çeşitlenmesinde rol oynayan etmenlerdir. Tüm bunlarla birlikte dil öğrenme ihtiyacı, hedef dilin konuşulduğu ülkede dil öğrenen ile hedef dilin konuşulmadığı ülkede dil öğrenen insanlar için farklılık arz edebilmektedir. Nitekim TMV tarafından hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı”nın yurt içi ve yurt dışı olarak iki bölümden oluşması, dil ihtiyacının bu anlamda farklılık gösterebileceğinin en önemli kanıtlarındandır. Bu sebepten ilgili araştırmalar, “Türkiye’de Yapılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç Analizi Çalışmaları” ve “Yurt Dışında Yapılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç Analizi Çalışmaları” olmak üzere iki başlık altında incelenecektir.

2.7.1. Yurt Dışında Yapılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç Analizi Çalışmaları

Boylu ve Çangal (2014) tarafından yapılan “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği” adlı çalışma Tahran YETKM’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmada dil ihtiyaçlarının yaş, cinsiyet, eğitim gibi değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmada Iwai ve diğerlerinin (1998) *Japanese Language Needs Analysis* isimli çalışmalarında kullandıkları anketin, Çangal (2013) tarafından geçerlik ve güvenirliği yapılarak Türkçeye uyarladığı şekli kullanılmıştır. 100 kursiyerin katılım gösterdiği araştırma sonucunda öğrencilerin dil ihtiyaçları sırasıyla sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ile ticaret yapma olarak dört alt boyutta sıralanmıştır. Kursiyerlerin dil öğrenme ile yaş, cinsiyet ve eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Başar ve Akbulut (2016)’un Tiflis YETKM’de yaptıkları “Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği” adlı çalışmada Gürcistan Tiflis’te Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları belirlenmiştir. Araştırmada Iwai ve diğerlerinin (1998) *Japanese Language Needs Analysis* isimli çalışmalarında kullandıkları dil ihtiyaç anketinin, Çangal (2013) tarafından geçerlik ve güvenirliği yapılarak Türkçeye uyarladığı şekli kullanılmıştır. Çalışmaya 85 kursiyer katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre Tiflis YETKM’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla bireysel ilgi ve ihtiyaçlar,

eğitim ve iş imkânı, ticaret yapma ve sınıf içi etkileşim kurma olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermiştir.

Özdemir (2016) tarafından yapılan “Yaşam Boyu Öğrenme Kurslarında Yabancı Dil Olarak Türkçe (Edinburgh Üçüncü Yaş Üniversitesi Örnekleme)” adlı çalışmada Edinburg Üçüncü Yaş Üniversitesinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaç analizi yapılmıştır. Araştırma, durum araştırmasıdır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlemlerle elde edilmiştir. Araştırma sonucuna bakıldığında Yaş Üniversitesinde Türkçe öğrenen kursiyerler Türklerle iletişim kurmak için Türkçe öğrenmektedirler. İleri seviyede Türkçe öğrenmek için Türk kültürüyle iç içe olmak istedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

“Kişinev Örneğinde Moldova’da Türkçe Öğrenenlerin Dil İhtiyaç Analizi” adlı çalışmada Moldova’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaç analizleri yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veriler demografik bilgi formu ve dil ihtiyaç analizi anketi ile elde edilmiştir. 93 kişinin katıldığı araştırma sonucunda ihtiyaçlar sırasıyla; bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı olarak alt boyutlar oluşturmuştur (İnan, 2022).

Jılta (2016) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği” adlı yüksek lisans tezinde Kosova YETKM’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının demografik yapılaraya göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın verileri, Iwai ve diğerlerinin (1998) Japon dili üzerinde yaptığı çalışmada kullandıkları anketin, Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan formu ile toplanmıştır. 60 kursiyerin katıldığı çalışmada dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, sınıf içi iletişim kurma olarak dört alt boyutta kendini göstermiştir.

Farzan (2019)’ın “Afganistan’da Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Dil İhtiyaç Analizi” adlı yüksek lisans tezinde, Afganistan’da farklı kurum ve kuruluşlarda Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaç analizi yapılmıştır. Toplam 147 kursiyerin katıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak Iwai ve diğerlerinin (1999) “Japanese Language Needs Analysis” adlı çalışmasında kullandıkları anketin Önder Çangal tarafından Türkçeye uyarlanmış versiyonu, Afganistan’ın durumuna göre geliştirilip kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre Afganistan’da Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları şöyle sıralanmıştır: İletişim kurma, eğitim ve gelişim imkânı, iş ve ticaret imkânı, göç ve yolculuk yapma ve kişisel ilgi ve ihtiyaçlar.

Mınhaj (2021), tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak ve İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminin İhtiyaç Analizi: Hindistan Örneği” adlı doktora tezinde Türkiye’de ve Hindistan’da Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Verileri elde etmek için Iwai ve diğerlerinin (1998) Japanese Language Needs Analysis isimli çalışmalarında kullandıkları anketin Türkçesi kullanılmıştır. Anket, Türkçeye Çangal (2013) tarafından geçerliliği ve güvenilirliği yapılarak çevrilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda Türkiye ve Hindistan’da Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ile ticaret yapma olmak üzere dört alt boyutta dağılım göstermiştir.

“Özel Amaçlı Türkçe Öğretiminde İhtiyaç Analizi, Materyal Örnekleri ve Terimler Sözlüğü: Askeri Türkçe” adlı yüksek lisans tez çalışmasında askeri Türkçe ile ilgili ihtiyaçların belirlenerek bir askeri terimler sözlüğünün ve askeri Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere örnek ders materyalinin hazırlanması hedeflenmiştir. Türkiye dışında 10 ülkeden, 116 askeri personelin ve 23 okutmanın katıldığı çalışmada ihtiyaç analizi anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; askeri personellerin en çok konuşma becerisine ihtiyaç duydukları, en zorlanılan becerinin dinleme becerisi olduğu ve en az kazanılan becerinin ise yazma becerisi olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma sonucuna göre ihtiyaca yönelik olarak “Üç Dilli Türkçe Askeri Terimler Sözlüğü” ve dört temel beceri için “ders materyalleri” hazırlanmıştır (Arat, 2022).

“İsveç’te Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Yetişkinlerin Dil İhtiyaçları Analizi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, İsveç Stockholm Folkuniversitetet Merkezi’nde (İSFM) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve ihtiyaçların yaş, cinsiyet, eğitim gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel ve nicel verilerin elde edildiği araştırmaya 65 kursiyer katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Iwai ve diğerleri, (1999)’nin “Japanese Language Needs Analysis 1998-1999” adıyla geliştirdiği ve Çangal (2013) tarafından Türkçe öğrenenler için “Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği” adıyla uyarlanan anket kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla sınıf içi iletişim, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ve ticaret yapma olmak üzere 4 alt boyutta kendini göstermiştir. Yaşları artan kursiyerlerin ticaret yapma eğiliminde bulundukları gözlemlenmiştir. Araştırma sonucundan elde edilen bir diğer veri ise kursiyerlerin en çok geliştirmek istedikleri dil becerisinin konuşma becerisi olduğudur (Orhan, 2019).

“Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretimine Dair Bir Dil İhtiyaç Analizi Çalışması” adlı makalede, KKTC’de ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yaş, cinsiyet, eğitim gibi değişkenlere göre dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Iwai ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen ve Çangal (2013) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanan “Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği” kullanılmıştır. Çeşitli dil merkezleri ve yükseköğretim kurumlarından 202 öğrencinin katıldığı araştırmada öğrencilerin seviyeleri A1, A2 ve B1 düzeylerindedir. Araştırmadan elde edilen verilere göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları; sınıf içi iletişim kurma, eğitim ve iş imkânı, ticaret yapma ve bireysel ilgi ve ihtiyaçlar olarak 4 alt boyuttan oluşmuştur. Öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları ile cinsiyet değişkeninin ticaret yapma ve bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutlarında erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları ile eğitim durumu değişkeninin, eğitim ve iş imkânı bulma ve bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutlarında lisansüstü öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Çangal (2013)’ın hazırlamış olduğu “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna Hersek Örneği” adlı yüksek lisans tezi Saraybosna YETKM’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca bu ihtiyaçların yaş, cinsiyet, eğitim gibi değişkenler karşısında değişiklik gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Yazar, Iwai ve diğerlerinin (1998) “*Japanese language needs analysis*” adlı çalışmada kullandıkları anketin geçerlik ve güvenirliğini sağlayarak Türkçeye çevirmiştir. Çalışmasının verilerini bu anket ile elde etmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla şu şekildedir: ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim kurma” olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermiştir. Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar boyutunda Bosna-Hersek’teki erkeklerin Türkçe öğrenme ihtiyacının kadınlara göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kursiyerlerin yaşları arttıkça eğitim ve iş imkânı için Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının önem kazandığı; buna karşılık kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Polonya Örneği” adlı çalışmada Varşova YETKM’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Veriler, Iwai ve diğerlerinin (1998) *Japanese Language Needs*

Analysis isimli çalışmalarında kullandıkları anketin, Çangal (2013) tarafından geçerlik ve güvenirliği yapılarak Türkçeye uyarlanmış formu ile toplanmıştır. 109 kursiyerin katıldığı araştırmada sonuçlar sırasıyla şu 4 alt boyutta kendini göstermiştir: sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ile ticaret yapma. Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile yaş, cinsiyet ve kur düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Dil öğrenme ihtiyaçları ile eğitim durumları ve kursa katılma süreleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (İpek ve Çelik, 2019).

Sayar (2019) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Nedenlerine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi: Cibuti Örneği” adlı makalede Cibuti Üniversitesi’nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 15 öğrencinin dil öğrenme ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil becerisini geliştirme ve kültürel etkileşimi sağlama ihtiyaçları ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin, ders materyalleri ve Türkçenin yapısal özelliklerinden dolayı zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir.

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Belarus Örneği” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme gereksinimlerini belirlemek ve duyulan ihtiyacın öğrencilerin okuduğu fakülte, öğrenme süresi, seviyesi ve cinsiyet gibi kategorilere göre farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Verilerin elde edilmesinde; Iwai ve diğerleri (1998) tarafından hazırlanan, Çangal (2013) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanan “Dil İhtiyaç Analizi Anketi” kullanılmıştır. Çalışmaya 3 farklı fakültede yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 49 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla şu 4 alt boyutta toplanmıştır: bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı, ticaret yapma ve sınıf içi iletişim kurma (Ramanenkava, 2020).

2.7.2. Türkiye’de Yapılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç Analizi Çalışmaları

Köse (2022) tarafından hazırlanan “Bir İhtiyaç Analizi: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenciler” adlı yüksek lisans tezinde, farklı TÖMER’lerde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğrenim ihtiyaçları yaş, cinsiyet ve dil seviyeleri gibi değişkenler açısından incelenmiştir. 63 öğrencinin katıldığı araştırmada dil ihtiyaç analizi kullanılarak nicel veriler

elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları; eğitim ve iş olanakları, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim olacak şekilde alt boyutlarda kendini göstermiştir. Cinsiyet, yaş ve dil düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Koçer (2013)'in, “Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi” adlı çalışmasında TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları belirlenmiştir. 40 kursiyer ve 2 okutmanın katıldığı çalışmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Belirlenen ihtiyaçlar ışığında program geliştireceklere öneriler sunulmuştur.

“Düzensiz Göçmenlerin Dil İhtiyaç Analizi ve Bir Program Önerisi” adlı yüksek lisans tezinde düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaç analizleri yapılmış ve bu doğrultuda program önerisi sunulmuştur. Betimsel olarak yapılandırılan çalışmaya TÖMER’lerde görev yapan 56 okutman, İstanbul ve Sakarya’da yaşayan 85 düzensiz göçmen katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda düzensiz göçmenlerin kısa bir Türkçe öğretimi dersi almak istedikleri saptanmıştır (Phutkaradze, 2018).

“Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi ve Örnek Ders İçeriği” adlı yüksek lisans tezinde Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitimine devam eden yabancı öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaca yönelik ders içeriği hazırlamak hedeflenmiştir. Açıklayıcı sıralı desen yöntemi ile nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda yükseköğretim kurumlarında eğitim gören yabancı öğrencilerin en çok okuma ve yazma becerilerinde zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum en çok sınavlarda ve yazılı yoklamaya dayalı ödevlerde gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilere 3 haftalık akademik Türkçe ders içeriği hazırlanmıştır (Konyar, 2019).

Günsel (2020), tarafından hazırlanan “Geçici Koruma Atındaki Suriyelilerin Mesleki ve Türkçe Eğitiminde Dil Becerilerine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi (Mersin Örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Mersin’de meslek eğitimi alan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin mesleklerini icra ederken ihtiyaç duydukları dil becerilerini betimlemek hedeflenmiştir. Bu çalışma için “Dil Becerileri İhtiyaç Analizi Ölçeği” hazırlanmış ve veriler anket yoluyla toplanmıştır. 70 Suriyelinin katıldığı araştırma sonucunda, dil ihtiyaçlarının mesleğe göre değişiklik göstermediği gözlemlenmiştir. Aldıkları meslek eğitimi sırasında okuma ve dinleme becerilerine ihtiyaç duydukları, iş hayatında ise konuşma ve dinleme

becerilerine ihtiyaç duydukları sonucu ortaya çıkmıştır. Yazma becerisine duyulan ihtiyaç ise her iki aşamada da en son sıradadır.

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil İhtiyaç Analizi: TÖMER Örneği” adlı çalışmada Ankara Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi TÖMER’lerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, Iwai ve diğerlerinin (1998) Japon dili üzerinde yaptığı çalışmada kullandıkları anketin, Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan formu ile toplanmıştır. Ayrıca öğretici ve öğrenciler için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğrenme ihtiyaç analizi anketinin; “ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim kurma” alt boyutlarında yaş ve dil becerileri faktörlerine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği; yalnızca “ticaret yapma” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlemlenmiş, diğer boyutlarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Akarçay, 2021).

Dursun (2017)’un hazırlamış olduğu “Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Şanlıurfa İli Örneği” adlı yüksek lisans tezinde Şanlıurfa’da geçici koruma altında bulunan Suriyelilerin dil ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılmıştır. 36 katılımcının oluşturduğu çalışmada nitel araştırma yöntemlerine başvurulmuş olup elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Verilerden elde edilen bulgulara göre ihtiyaçlar 3 alt boyutta dağılım göstermiştir. Bunlar: eğitsel, ekonomik ve sosyal ihtiyaçlardır. En çok ihtiyaç duyulan dil becerisi ise konuşma becerisi olmuştur.

Deliktaş (2019) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İstanbul Örneği” adlı yüksek lisans tez çalışmasında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları belirlenmiştir. Bu ihtiyaçların yaş, cinsiyet ve ana dili gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. 125 öğrencinin katıldığı çalışmada, veri toplama aracı olarak Iwai ve diğerleri (1998) tarafından Japonca öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek için hazırlanan ve daha sonra Çangal (2013) tarafından geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılarak Türkçeye uyarlanan, 36 maddeden oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin dil ihtiyaçları sırasıyla sınıf içi iletişim kurma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ve ticaret ve turizm olarak alt boyutlara ayrılmıştır. Katılımcıların dil ihtiyaçlarının, cinsiyet, yaş ve ana dili gibi faktörlere göre anlamlı sayılabilecek bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan bu araştırmada, Suriye Güvenli Bölge Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli; iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin, mevcut değişkenlere müdahale edilmeden incelenmesini amaçlar (Fraenkel vd., 2012)

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma Suriye Güvenli Bölgede bulunan Azez YETKM ve Afrin YETKM’de uygulanmıştır. 2022 kurs döneminde bu merkezlerde bulunan B1, B2 ve C1 seviyesindeki toplam 2.156 öğrenci çalışmanın evreni olarak seçilmiştir. Gelişigüzel örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen örneklem grubunu ise her iki merkezde de B1, B2 ve C1 seviyelerinde Türkçe öğrenen 247 kursiyer oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmadaki verileri elde etmek için Önder Çangal tarafından Türkçeye uyarlanan, Iwai ve diğerlerinin (1999) *Japanese Language Needs Analysis* adlı çalışmada kullandıkları anketten yararlanılmıştır. Anket, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Suriye Güvenli Bölge Örneği” adlı yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere uyarlanmıştır.

Arapçaya uyarlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik toplam 14 maddeye yer verilmiştir. Bu bölümde yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi bilgileri ölçmeye yönelik maddelerin yanında katılımcıların nerede Türkçe öğrendikleri, hangi kanallarla Türkçe öğrendikleri ve Türkiye’de bulunma durumları vb. sorulara yer verilmiştir. İkinci bölüm ise toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeği’nin (TDİÖ) bulunduğu ikinci bölümde katılımcıların hangi ihtiyaçlarla Türkçe öğrendikleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik analizi, Çangal (2013) tarafından yapılan TDİÖ 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: “Ticaret Yapma”, “Eğitim ve İş İmkânı”, “Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar” ve “Sınıf İçi İletişim Kurma” olarak belirlenmiştir. TDİÖ, geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda geçerli ve güvenilir çıkmıştır. Güvenirlik için iç tutarlık katsayısı olan Cronbach alpha değeri hesaplanmış ve 0.88 olarak bulunmuştur. Güvenirlik değerleri alt boyutlar için şöyledir: “Ticaret Yapma” boyutu için .93, “Eğitim ve İş İmkânı” boyutu için .84, “Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar” boyutu için .73, “Sınıf İçi İletişim Boyutu” için .74 son olarak anketin geneli için .88 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre anket güvenilirirdir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Anket, kursiyerlere hem Türkçe hem de Arapça olarak verilmiştir. Katılımcılardan öncelikli olarak anketin Türkçe formunu cevaplamaları beklenmiştir. Anlamadıkları veya kararsız kaldıkları noktalarda doğru cevaplar verebilmeleri adına Arapça anketten faydalanmaları tavsiye edilmiştir. Çalışma 2022 yılının haziran, temmuz ve ağustos aylarında Azez YETKM ve Afrin YETKM’de Türkçe öğrenen kursiyerlere, araştırmacının kendisi tarafından ve YEE okutmanları tarafından uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bilgisayar ortamına aktarılan veriler, SPSS 24.0 (Statistic Package For Social Science) adlı programda analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde aritmetik ortalama, yüzde, t-testi, varyans analizi için f testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve TUKEY testi kullanılmıştır. Faktörler ve anketin geneline ait ortalamaları saptamak için aritmetik ortalamadan, anketin ilk bölümünde yer alan maddelerin sonuçlarının oransal bir şekilde ifade edilmesinde yüzdeden, kursiyerlerin dil ihtiyaçları ve cinsiyetleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını analiz etmek için t- testinden, kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının yaş, eğitim durumları, kur seviyeleri ve ana dili değişkenlerine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını analiz etmek için ANOVA testinden, gruplar arası varyansların karşılaştırılması için f testinden son olarak anlamlı farklılıkların kaynağını belirlemek için TUKEY testinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının betimsel olarak yorumlanması

Tablo 4.1. *Katılımcıların Cinsiyet Dağılımları*

	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kız	125	50.6
	Erkek	122	49.4

Yapılan bu araştırmaya farklı demografik özelliklere sahip 247 kursiyer katılmıştır. Tablo 4.1 incelendiğinde; araştırmaya katılan kursiyerlerin %50.6'sı (125) kız, %49.4'ü (122) erkektir. Kız katılımcıların sayısı daha fazladır.

Tablo 4.2. *Katılımcıların Meslek Dağılımları*

	Kategori	f	%
Meslek	Öğrenci	129	52.2
	Öğretmen	84	34.0
	Hemşire	2	0.8
	Doktor	3	1.2
	Polis-Asker	5	2.0
	Eczacı	1	0.4
	Diğer	14	5.7
	Çalışmıyor	9	3.6

Araştırmaya katılanların; %52.2'si (129) öğrenci, %34'ü (84) öğretmen, %0.8'i (2) hemşire, %1.2'si (3) doktor, %2.0'ı (5) polis- asker, % 0.4'ü (1) eczacı olarak çalışmaktadırlar. % 5.7'si (14) ise diğer meslek dallarında çalışmaktadırlar. Kursiyerlerin %3.6'sı (9) ise çalışmamaktadır. Tabloya göre bu araştırmaya katılanların büyük bir bölümünü öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerden sonra en fazla yer alan meslek çeşidi ise öğretmenliktir.

Tablo 4.3. Katılımcıların Ana Dili Dağılımları

	Kategori	f	%
Ana Dil	Arapça	188	76.1
	Türkmen Türkçesi	36	14.6
	Kürtçe	23	9.3

Çalışmaya katılanların; %76.1'inin (188) ana dili Arapça, % 14.6'sının (36) ana dili Türkmen Türkçesi, %9.3'ünün (23) ana dili Kürtçedir. Araştırmaya katılanların büyük bir bölümü Arapça konuşmaktadır.

Tablo 4.4. Katılımcıların Yaş Dağılımları

	Kategori	f	%
Yaş	15-17 yaş	30	12.1
	18-25 yaş	136	55.1
	26-30 yaş	44	17.8
	31-35 yaş	17	6.9
	36-40 yaş	12	4.9
	41-45 yaş	5	2.0
	46-50 yaş	1	0.4
	51-55 yaş	2	0.8

Araştırmaya katılan kursiyerlerin; %12.1'i (30) 15-17 yaş, %55.1'i (136) 18-25 yaş, %17.8'i (44) 26-30 yaş, %6.9'u (17) 31-35 yaş, %4.9'u (12) 36-40 yaş, %2.0'ı (5) 41-45 yaş, %0.4'ü (1) 46-50 yaş ve %0.8'i (2) 51-55 yaş grubundan oluşmaktadır. Çalışmaya katılanların çoğunluğunu 18-25 yaş arası gençler oluşturmaktadır. Bu yaş grubunu ise 26-30 yaş grubu takip etmektedir. Anketi cevaplayanların büyük bir bölümünün genç olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakarak Suriye Güvenli Bölge'de daha çok gençlerin Türkçe öğrenmek istedikleri sonucu çıkarılabilir.

Tablo 4.5. Katılımcıların Eğitim Durumu Dağılımları

	Kategori	f	%
Eğitim Durumu	İlköğretim	18	7.3
	Lise	85	34.4
	Üniversite	144	58.3

Ankete katılan kursiyerlerin eğitim durumları incelendiğinde ise %7.3'ü (18) ilköğretim, %34.4'ü (85) lise, %58.3'ü (144) üniversite mezunu olduklarını bildirmişlerdir. Elde edilen verilere göre çalışmaya katılan kursiyerlerin mezun oldukları kademeler arasında en fazla üniversite düzeyi yer almaktadır. Bu sıralamayı lise takip etmektedir. Suriye Güvenli Bölgede fakülteleri bulunan “Sağlık Bilimleri Üniversitesi” ve “Gaziantep Üniversitesi” bu oranın yüksek çıkmasında etkilidir. Ayrıca bölgede “El Meali Üniversitesi” gibi yerel üniversitelerin bulunması da bu sonuçta etkilidir.

Tablo 4.6. Katılımcıların Kur Düzeyi Dağılımları

	Kategori	f	%
Kur Düzeyi	B1.1	91	36.8
	B1.2	6	2.4
	B1.3	14	5.7
	B1.4	30	12.1
	B2.1	38	15.4
	B2.2	29	11.7
	C1.1	14	5.7
	C1.2	25	10.1

Ankete; Azez YETKM ve Afrin YETKM’de Türkçe öğrenen B1, B2 ve C1 seviyelerindeki öğrenciler katılmışlardır. Ankete katılanların %57’si (141) B1 seviyesinde, %27.1’i (67) B2 seviyesinde Türkçe öğrenmektedirler. %15.8’ini (39) ise C1 kurunda Türkçe öğrenen kursiyerler oluşturmaktadır. B1 ve B2 seviyeleri tüm bölgelere yayılırken C1 seviyesi daha çok sınıra yakın olan ve Türkmenlerin yoğunlukta olduğu Çobanbey bölgesinde Türkçe öğrenen kursiyerlerden oluşmaktadır.

Tablo 4.7. Kursiyerlerin Türkçe Öğrenme Süreleri

Süre	f	%
0-4 ay arası	40	16.2
4-8 ay arası	73	29.6
8-12 ay arası	105	42.5
1-2 yıl arası	29	11.7
Toplam	247	100.0

Katılımcılara “Ne kadar zamandır Yunus Emre Türk Kültür Merkezi’nde Türkçe öğreniyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Soruya verilen cevaplar Tablo 4.7’de yer almaktadır. Tabloya göre katılımcıların; %16.2’si 0-4 ay arası, %29.6’sı 4-8 ay arası, %42.5’i 8-12 ay arası, %11.7’si 1-2 yıl arası seçeneklerini işaretlemişlerdir. Verilerden elde edilen sonuçlara

göre katılımcıların neredeyse yarısı 8-12 ay arası Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrendiklerini bildirmişlerdir. Bunu sırasıyla 4-8 ay arası, 0-4 ay arası ve 1-2 yıl arası zaman dilimleri takip etmektedir. Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezinde 1-2 yıldır Türkçe öğrenenlerin oranı ise en az işaretlenen seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 4.8. Başka Bir Yerde Türkçe Öğrenme Durumu

Yer	f	%
Hayır, öğrenmedim.	100	34.2
Evet, üniversitede/halk eğitim merkezlerinde	22	7.5
Evet, ortaöğretimde/ilköğretimde	19	6.5
Evet, Suriye’de bir Türkçe dil kursunda	60	20.5
Evet, Türkiye’de bir Türkçe dil kursunda	7	2.4
Evet, aileden / arkadaşlardan / televizyondan / dizilerden öğrendim.	68	23.3
Evet, diğer	16	5.5
Toplam	292	100.0

*Sorunun cevabı çoklu yanıt olduğu için N sayısı örneklemin hacmini geçmektedir.

Katılımcılara “Azez Yunus Emre Türk Kültür Merkezi’nden başka bir yerde Türkçe öğrendiniz mi?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların %34.2’si başka bir yerde Türkçe öğrenmediklerini belirtmişlerdir. En çok işaretlenen seçenek “Hayır, öğrenmedim.” Seçeneği olmuştur. %23.3 oranla Azez YETKM dışında kursiyerlerin en fazla Türkçe öğrendikleri yer; aile, arkadaşlar, televizyon ve diziler olmuştur. En az Türkçe öğrenilen yer ise %2.4 ile Türkiye’de bir Türkçe dil kursunda seçeneği olmuştur.

Tablo 4.9. Başka Bir Yerde Türkçe Öğrenme Süresi

Süre	f	%
0-4 ay arası	32	13.0
4-8 ay arası	27	10.9
8-12 ay arası	36	14.6
1-2 yıl arası	27	10.9
3 yıl ve daha fazla	25	10.1
Toplam	247	100.0

Kursiyerlere, Azez Yunus Emre Enstitüsü dışında başka bir kurum ya da çevrede Türkçe öğrendilerse ne kadar süre Türkçe öğrendikleri sorulmuştur. Sonuçlara Tablo 4.9’da yer verilmiştir. Katılımcılar en çok 8-12 ay (%14.6) seçeneğini işaretlemişlerdir. En az işaretlenen seçenek ise 3 yıl ve daha fazla (%10.1) seçeneği olmuştur.

Tablo 4.10. Türkiye’de Bulunma Durumu

Durum	f	%
Evet	106	42.9
Hayır	141	57.1
Toplam	247	100.0

Araştırmaya katılanlara “Hiç Türkiye’de bulundunuz mu?” sorusu sorulmuştur. Tablo 4.10’a göre kursiyerlerin %42.9’u Türkiye’ye daha önce gittiklerini, %57.1’i ise daha önce Türkiye’ye gitmediklerini belirtmişlerdir. Sonuçlar yakın olmakla birlikte çoğunluğun daha önce Türkiye’de bulunmadıkları tespit edilmiştir. Tablo 4.11’de daha önce Türkiye’de bulunan katılımcıların bulunma sürelerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Türkiye’de Bulunma Süresi

Süre	f	%
1 yıldan az	48	19.4
1-2 yıl	20	8.1
3-4 yıl	18	7.3
5-6 yıl	14	5.7
7 yıl ve daha fazla	6	2.4
Toplam	247	100.0

Tablo 4.11’e göre katılımcıların %19.4’ü (48) 1 yıldan az, %8.1’i (20) 1-2 yıl, %7.3’ü (18) 3-4 yıl, %5.7’si (14) 5-6 yıl, %2.4’ü (6) 7 yıl ve daha fazla Türkiye’de bulunmuşlardır. Katılımcıların çoğu (%19.4) 1 yıldan az Türkiye’de bulunduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.12. Türkiye’ye Gelme Nedeni

Neden	f	%
İş için	37	30.1
Yabancı öğrenci olarak/öğrenci değişim programıyla/egitim için	16	13.0
Turist olarak	11	8.9
Akraba ziyareti için	27	22.0
Diğer nedenlerle	32	26.0
Toplam	123	100.0

*Sorunun cevabı çoklu yanıt olduğu için N sayısı örneklemin hacmini geçmektedir.

Katılımcılara “Hangi sebeplerden dolayı Türkiye’deydiniz?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar Tablo 4.12’de gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %30.1’i iş için,

%13.0'ı eğitim için, %8.9'u turist olarak, %22.0'ı akraba ziyareti için, %26.0'ı ise diğer nedenlerle Türkiye'de bulunduklarını belirtmişlerdir. Tablo 4.10'da kursiyerlerin Türkiye'de bulunma durumlarına yer verilmiştir. Buna göre 106 (%42.9) kişi daha önce Türkiye'de bulunduğunu belirtmiştir. Sayının bu kadar fazla olmasının çeşitli nedenleri vardır. Tablo 4.12'de bu nedenler sorgulanmıştır. Suriye iç savaşından öncesini düşünecek olursak bölgede yaşayan insanların Türkiye'de akrabalarının bulunduğu bundan dolayı savaştan önce sınır geçişlerinin özellikle bayramlarda kolay olduğu bilinmektedir. Suriye ile Türkiye arasında bulunan sınır komşuluğu bu sayının fazla çıkmasında etkili olmuştur. Akraba ziyareti ve turist olarak Türkiye'de bulunma durumunun toplamda %30.9 çıkması bu tezi doğrulamaktadır. Savaş sonrası şartlar düşünülecek olursa “diğer nedenler” seçeneğini işaretleyen katılımcıların büyük bir bölümü mülteci olarak Türkiye'de bulunduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca “iş için” seçeneğini işaretleyen kursiyerlerin de Suriye'de savaş nedeniyle yaşam standartlarının azalması ve iş imkanlarının kısıtlı olması sebebiyle Türkiye'de bulundukları yorumu yapılabilir. Bu iki seçeneğin toplamda %56.1 (69) oranında işaretlenmiş olması katılımcıların yarısından fazlasının mülteci olarak Türkiye'de bulunduklarını göstermektedir.

Tablo 4.13. Sınıf Dışında Türkçeyi Kullanma Durumu

Ne zaman	f	%
İş hayatında	66	17.2
Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken (Türkçe okutmanları, arkadaşlar, akrabalar)	184	47.9
Türkçe konuşan insanlara kartlar/mektuplar yazarken	65	16.9
Diğer kurumlarda	24	6.3
Nadiren kullanırım	35	9.1
Hiç kullanmam	10	2.6
Toplam	384	100.0

*Sorunun cevabı çoklu yanıt olduğu için N sayısı örneklemin hacmini geçmektedir.

Katılımcılara “Sınıf dışında Türkçeyi ne zaman kullanırsınız?” sorusu sorulmuştur. Tablo 4.1.8.'de katılımcıların cevaplarına yer verilmiştir. Tablo 4.13'e göre katılımcıların %47.9'u (184 kişi) Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken Türkçeyi kullandıklarını belirtmişlerdir. İş hayatında cevabını verenlerin oranı ise %17.2 (66 kişi)'dir. Suriye'de oluşturulan güvenli bölge Türkiye'nin kontrolünde bulunmaktadır. Bölgede görev yapan askerler, sağlıkçılar, eğitimciler, diğer devlet görevlileri, sivil toplum kuruluşları ve dernekler

yoğun bir Türk nüfusu oluşturmaktadır. Bundan dolayı katılımcıların gerek günlük hayatta gerekse iş hayatında Türklerle karşılaşma olasılıkları yüksektir.

Tablo 4.14. *Türkiye’yi Ziyaret Etmek İster misiniz?*

Ne için	f	%
Evet, iş için	57	14.3
Evet, yabancı öğrenci/değişim programı öğrencisi olarak	138	34.7
Evet, bir turist olarak	101	25.4
Evet, akraba ziyareti için	97	24.4
Hayır, Türkiye’yi ziyaret etmek istemem	5	1.3
Toplam	398	100.0

*Sorunun cevabı çoklu yanıt olduğu için N sayısı örneklemin hacmini geçmektedir.

Ankete katılan kursiyerlere “Türkiye’yi ziyaret etmek ister misiniz?” sorusu sorulmuştur. Tablo 4.14’te katılımcıların cevaplarına yer verilmiştir. Katılımcıların %14.3’ü (57 kişi) iş için, %34.7’si (138 kişi) öğrenci olarak, %25.4’ü (101 kişi) turist olarak, %24.4’ü (97 kişi) akraba ziyareti için Türkiye’yi ziyaret etmek istediklerini belirtmişlerdir. %1.3’lük (5 kişi) dilim ise Türkiye’yi ziyaret etmek istemediklerini belirtmişlerdir. Ankete katılan katılımcıların %52.2’si (129 kişi) öğrencilerden oluşmaktadır. Bölgede her ne kadar Gaziantep Üniversitesi’nin ve Sağlık Bilimleri Üniversitesi’nin fakülteleri bulunsada öğrenciler eğitimlerinin bir bölümünü Türkiye’de devam ettirmek istediklerini belirtmişlerdir. Türkiye, bölgedeki kursiyerler açısından sadece eğitim alabilecekleri bir ülke olarak görülmemekte bununla birlikte turizmiyle de dikkat çekmektedir. Gerek bölge insanlarının Türkiye’deki vatandaşlar ile geçmişten gelen akrabalık ilişkileri gerekse iç savaş sonrasında Suriye’den Türkiye’ye yerleşen Suriyelilerin bulunması, Suriye Güvenli Bölge’de bulunan kursiyerlerin akraba ziyareti için Türkiye’yi ziyaret etme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.2.1. Suriye Güvenli Bölge’de bulunan YETKM’lerde Türkçe Öğrenen Yabancıların Dil İhtiyaçları Hangi Alt Boyutlarda Yoğunlaşmaktadır?

Kursiyerlere uygulanan dil ihtiyaç analizi anketine göre katılımcıların dil öğrenme ihtiyaçları dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: “sınıf içi iletişim kurma, eğitim ve iş imkânı, ticaret yapma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar” olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar ve anketin

ortalamalarına ait veriler ile standart sapma ortalamalarına ait verilere Tablo 4.15'te yer verilmiştir.

Tablo 4.15. *Faktörler ve Anketin Geneline Ait Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları*

Faktörler	N	Ortalama*	Standart Sapma
Ticaret Yapma	247	2.77	1.186
Bireysel İlgi ve	247	2.41	1.163
İhtiyaçlar	247	2.09	1.068
Eğitim ve İş İmkânı	247	1.61	.871
Sınıf İçi İletişim			
Kurma			

*1-2.4 zayıf, 2.5-3.4 orta, 3.5-5 iyi düzey.

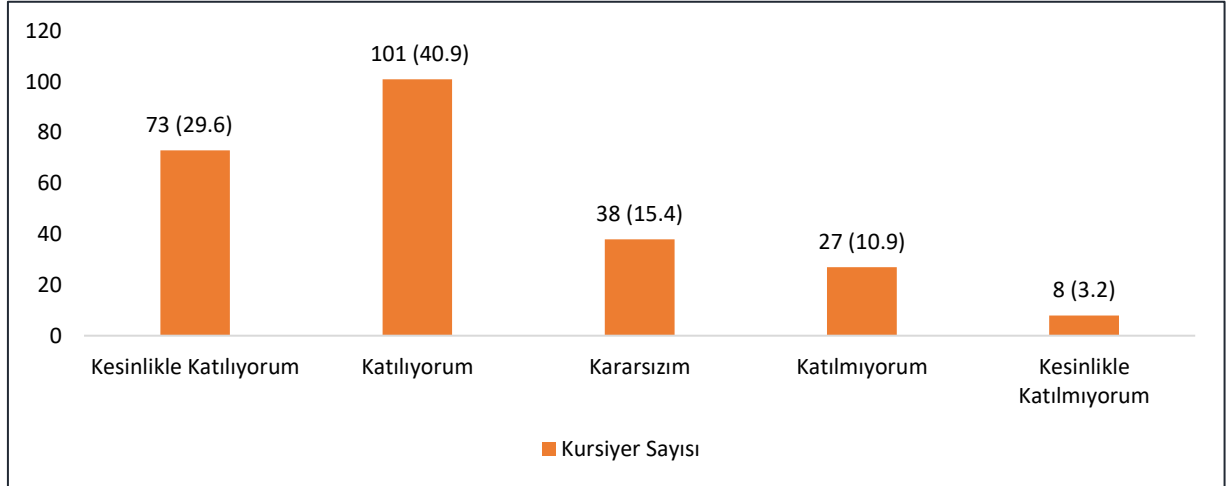
Tablo 4.15'teki veriler incelendiğinde ankette yer alan faktörlerin yeterlilik seviyelerini değerlendirmek için; ortalama puanları 1 ve 2.4 arası zayıf düzey, 2.5 ve 3.4 aralığında olanlar orta düzey, 3.5 ve 5 arasında olanlar ise iyi düzey olarak değerlendirilebilir.

Tablo 4.15'teki sonuçlara göre, Türkçeyi "Ticaret Yapma" ihtiyacını karşılamak için öğrenenlerin yeterlilik seviyelerinin ortalama puanının 2.77 (orta düzey) olduğu görülmektedir. "Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar" alt boyutunun ise ortalama puanı 2.41 (zayıf düzey) olarak kendini göstermektedir. Anketin "Eğitim ve İş İmkânı" boyutunun ortalama puanı 2.09 (zayıf düzey) seviyesindedir. Son olarak "Sınıf İçi İletişim Kurma" alt boyutuna ilişkin ortalama puan ise 1.61 (zayıf düzey) olarak belirlenmiştir.

4.2.2. “Ticaret Yapma” Alt Boyutuna Ait Veriler ve Yorumlar

Bu bölümde “ticaret yapma” alt boyutunda yer alan maddelere verilen katılımcı cevaplarına ve yorumlara yer verilmiştir.

m28. Gerektiğinde Türk ziyaretçilere Suriye’de rehberlik edebilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; ilgi çekici yerlerden bahsetme, yer yön tarif etme, uyarılarda bulunma).

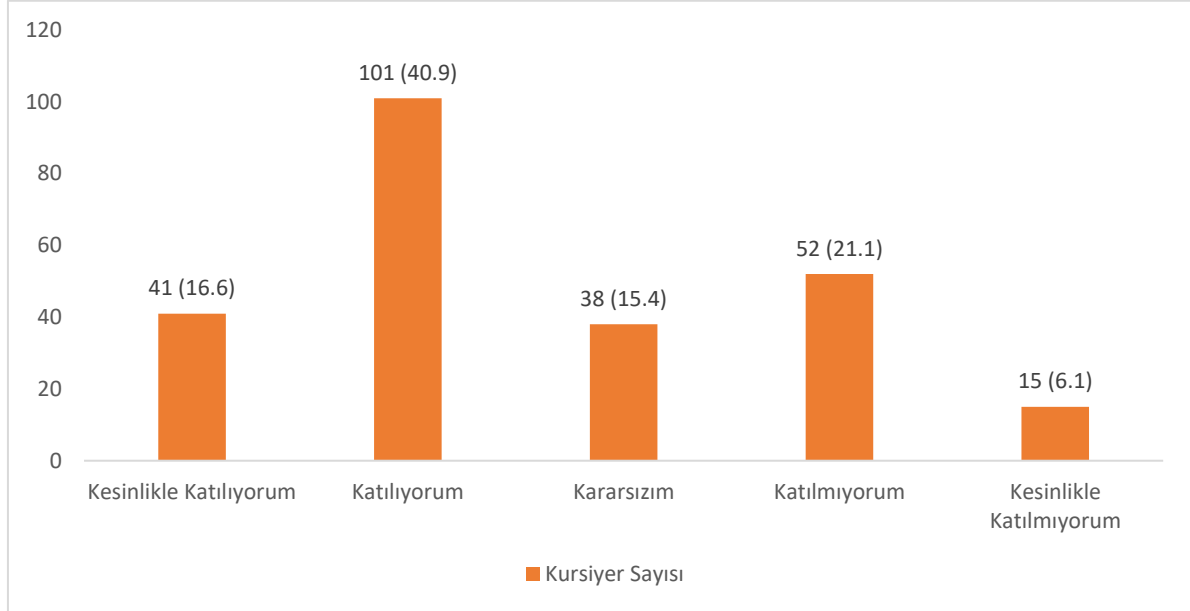


Şekil 4.1. Gerektiğinde Türk Ziyaretçilere Suriye’de Rehberlik Edebilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Şekil 4.1’deki grafik sonuçlarına göre Suriye Güvenli Bölge’de bulunan kursiyerlerin %70.5’i Suriye’ye gelen ziyaretçilere rehberlik edebilmek için Türkçe öğrenmektedir. Kursiyerlerin %15.4’ü kararsız kalırken %14.1’i katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Suriye ile Türkiye’nin sınır komşusu olması nedeniyle Türkiye’den birçok ziyaretçi Suriye’yi ziyaret etmektedir. Özellikle Suriye’de yaşanan iç savaşın ardından gerek yardım gerekse bölgede yaşananları yerinde görmek adına Türkiye’den birçok ziyaretçi Suriye Güvenli Bölge’yi ziyaret etmektedir. İç savaşla nedeniyle iş imkanlarının kısıtlı olduğu Suriye Güvenli Bölge’de, Türk ziyaretçilere rehberlik etmek yeni bir iş alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

m29. Gerektiğinde bir oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; form doldurma, yer yön tarif etme, giriş çıkışta yardımcı olma, rezervasyon yapma, planlama, sorun çözme).

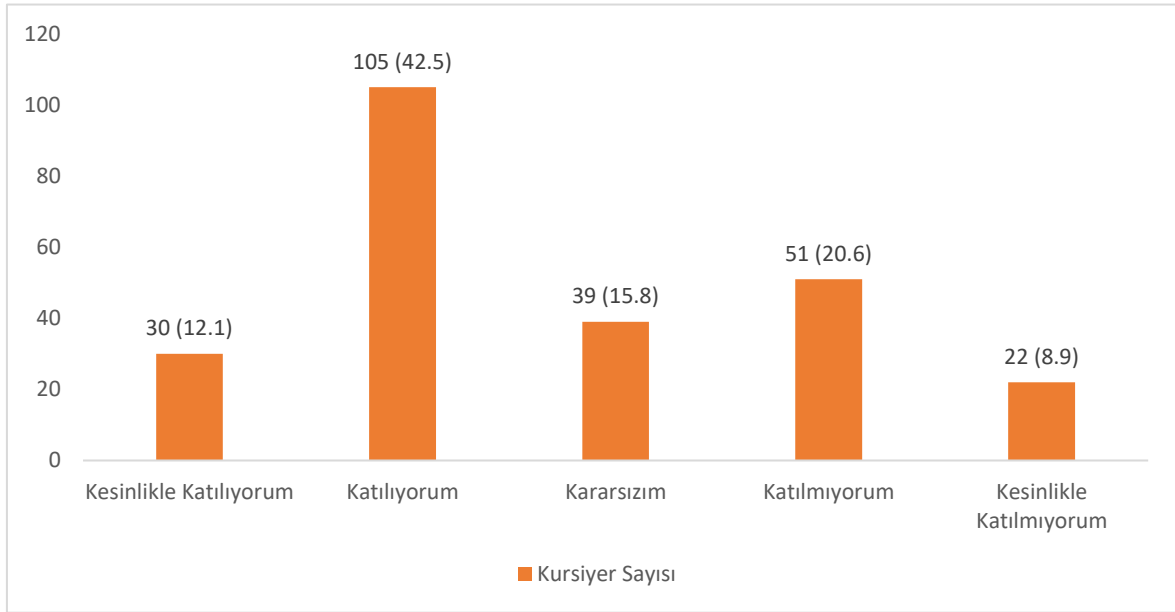


Şekil 4.2. Gerektiğinde Bir Oteldeki Türk Müşterilere Yardımcı Olabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Katılımcıların %57.5'i oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir. %15.4'ü bu konuda kararsız kalırken %27.2'si katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Türkiye'den Suriye Güvenli Bölge'ye birçok ziyaretçi gitmektedir. Özellikle yardım için giden sivil toplum kuruluşu temsilcileri ve ticaret için bölgeye giden Türk iş adamları bölgede bulunan otel ve pansiyonlarda konaklamaktadırlar. Bu durum, Suriye Güvenli Bölge'de bulunan insanlara Türkçe öğrenerek yeni bir iş imkânı sağlamaya vesile olmaktadır.

m30. Gerektiğinde bir perakendeci dükkânında Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum.

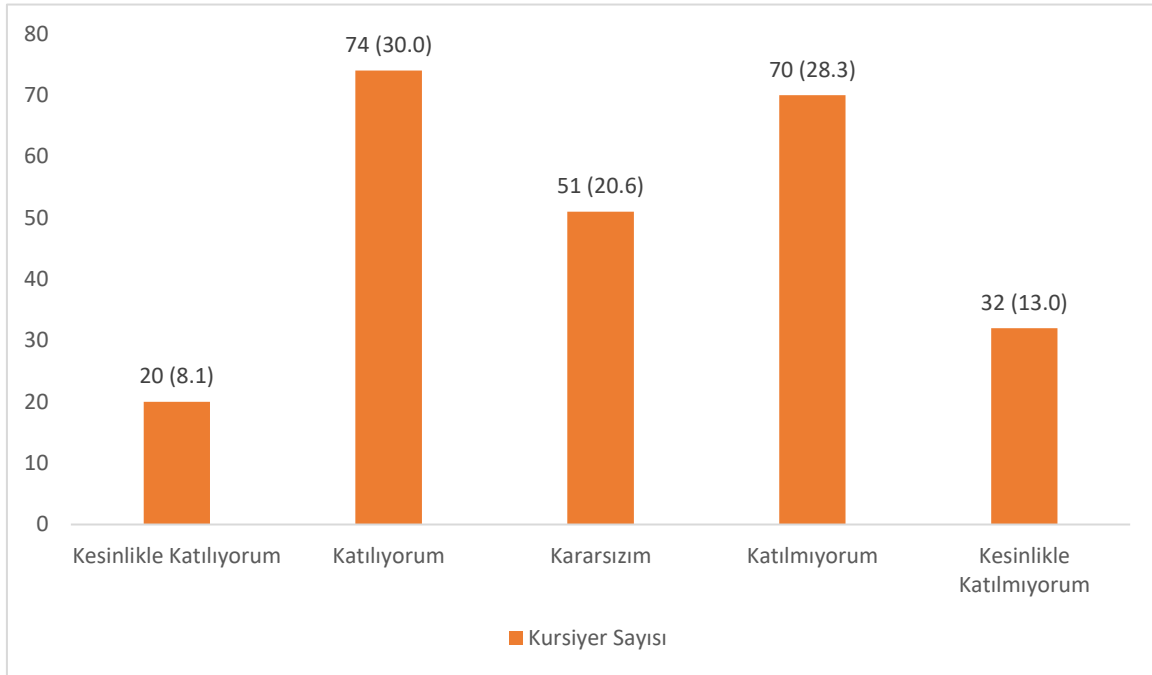


Şekil 4.3. Gerektiğinde Bir Perakendeci Dükkanında Türk Müşterilere Yardımcı Olabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Ankete katılan kursiyerlerin %54.6'sı perakendeci dükkanlarında Türk müşterilere yardımcı olabilmek amacıyla Türkçe öğrendiklerini beyan etmişlerdir. Bu soruya ankete katılanların %15.8'i kararsız kaldıklarını beyan ederken %29.5'i katılmadıklarını beyan etmişlerdir.

Hem iç savaş öncesi hem de iç savaş sonrası Türkiye ile Suriye arasında önemli ticari ilişkiler geliştirilmiştir. Özellikle, iç savaş sonrasında Suriye Güvenli Bölge'de bulunan insanlar Türkiye ile rahat bir şekilde ticari ilişkilerini yürütmektedirler. Suriye Güvenli Bölge'de kullanılan birçok gıda, giyim ve temizlik malzemeleri gibi ihtiyaçlar Türkiye üzerinden karşılanmaktadır. Bu durumda en büyük etkenin Esad rejimi ve terör örgütünün kontrolünde bulunan bölgelerle ticari faaliyetlerin yürütülememesinin olduğu düşünülmektedir. Türklerle sağlanan ticari faaliyetler bölgede Türkçe bilmenin önemini arttırmaktadır. Bu sebeple ticari ilişkilerde Türkçe bilen çalışanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Kursiyerler, bu alanı da iş imkânı olarak görmektedirler.

m31. Türk müşterilere alternatif turlarda yer ayırtıp onlara bilet satabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; seçenekleri açıklama, şikâyetlerle ilgilenme).

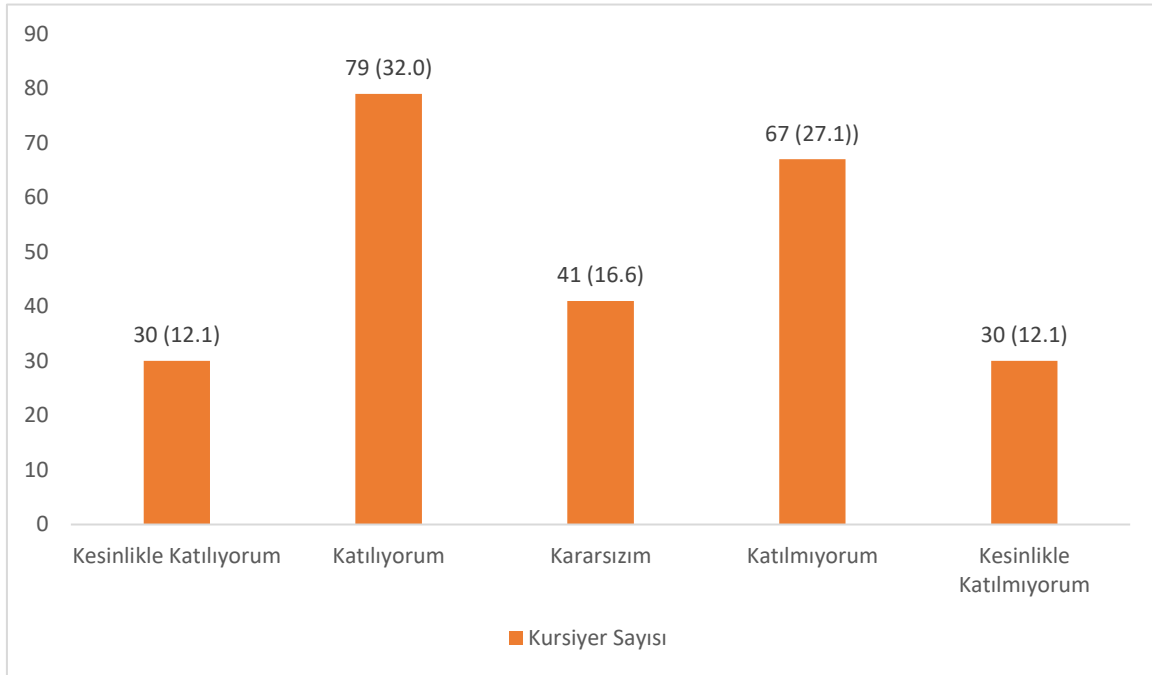


Şekil 4.4. Türk Müşterilere Alternatif Turlarda Yer Ayırtıp Onlara Bilet Satabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Ankete katılan kursiyerlerin %38.1'i Türk müşterilere alternatif turlarda yer ayırtıp bilet satabilmek için Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu soruya kursiyerlerin %20.6'sı kararsız olduğunu belirtmekle birlikte %41.3'ü katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Suriye Güvenli Bölge'de güvenlik nedenleriyle Türk ziyaretçiler için gezi turları ve etkinlikler yapılmadığı bilinmektedir. Bu nedenle katılımcıların çoğunluğu bu maddeye katılmadıklarını belirtmişlerdir. Maddeye katılanların oranına bakacak olursak ilerleyen yıllarda bu tür gezilerde Türk müşterilere yardımcı olmak adına Türkçe öğrenenlerin oranı azımsanmayacak kadar fazladır. Bu durum da katılımcıların bu alanı iş imkanı olarak gördüklerini göstermektedir.

m32. Havaalanında Türk müşterilerin/ziyaretçilerin giriş çıkış işlemlerini yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; grup üyelerini onaylama, bavulların girişini yapma).

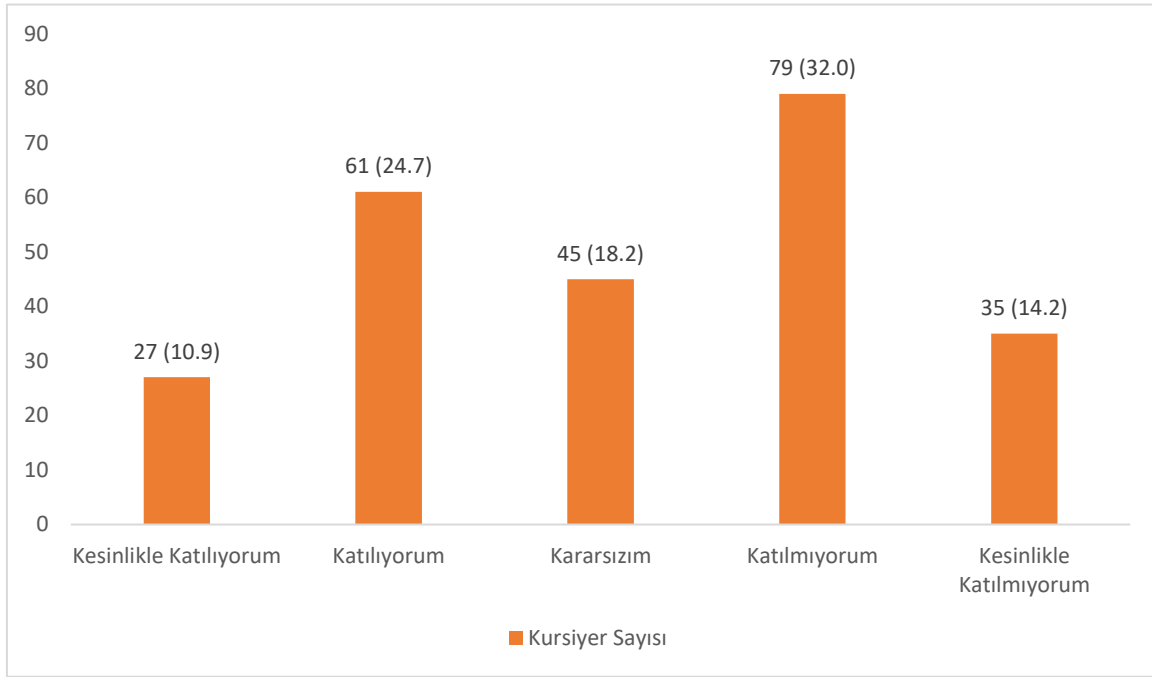


Şekil 4.5. Havaalanında Türk Müşterilerin/Ziyaretçilerin Girişi Çıkış İşlemlerini Yapabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Katılımcıların, %44.1'i havaalanında Türk müşterilerin giriş çıkış işlemlerini yapabilmek için Türkçe öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların, %16.6'sı kararsız kaldıklarını ifade ederken %39.2'si katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Suriye Güvenli Bölge'de halihazırda bir havalimanı bulunmamaktadır. Bölgeye en yakın havalimanı Esad kontrolünde bulunan Halep'teki havalimanıdır. Verilen cevaplara bakıldığında bölgede açılacak olan bir havalimanında Türk müşterilere yardımcı olmak isteyen ve bu durumu bir iş sahası olarak gören katılımcıların sayısı azımsanmayacak orandadır.

m33. Bir restoranda Türk müşterilere servis yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; sipariş alma, seçenekleri açıklama).



Şekil 4.6. Bir Restoranda Türk Müşterilere Servis Yapabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

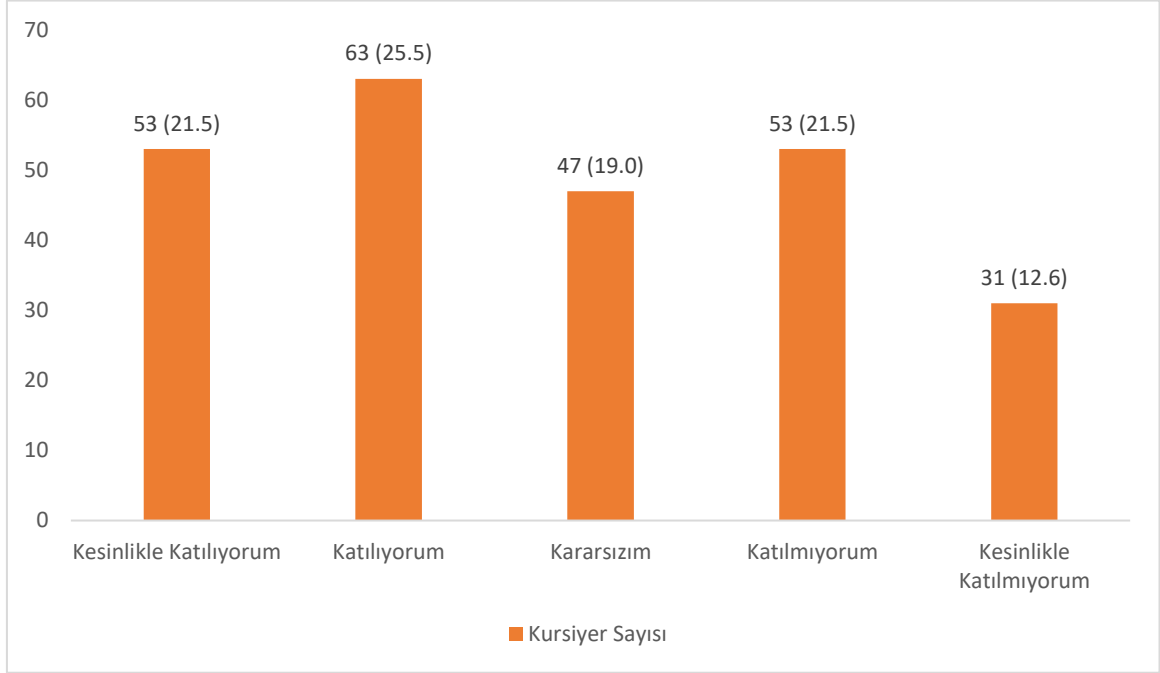
Katılımcıların %35.6'sı restoranlarda Türk müşterilere servis yapabilmek için Türkçe öğrendiğini belirtirken %46.2'si bu duruma katılmamaktadır. Katılımcıların %18.2'si ise kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Çeşitli amaçlarla bölgeye gelen Türkler Suriye mutfağını merak etmektedirler. Arap mutfağı ile Türk mutfağı arasındaki benzerlikler bu durumda etkilidir. Özellikle; Hatay, Gaziantep ve Şanlıurfa illerinin mutfakları ile Arap mutfağının birbirine benzer tatları vardır. Bu nedenle Türkler, Suriyeli işletmecilerin restoranlarını yeme-içme amacıyla ziyaret etmektedirler. Bazı katılımcılar bu alanı da iş imkânı olarak görmekte olup bu sebeple Türkçe öğrenmektedirler.

4.2.3. “Bireysel İlgil ve İhtiyaçlar” alt boyutuna ait veriler ve yorumlar

Bu bölümde “bireysel ilgil ve ihtiyaçlar” alt boyutunda yer alan maddelere verilen katılımcı cevaplarına ve yorumlara yer verilmiştir.

m23. Türkiye’ye tatile gitmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.

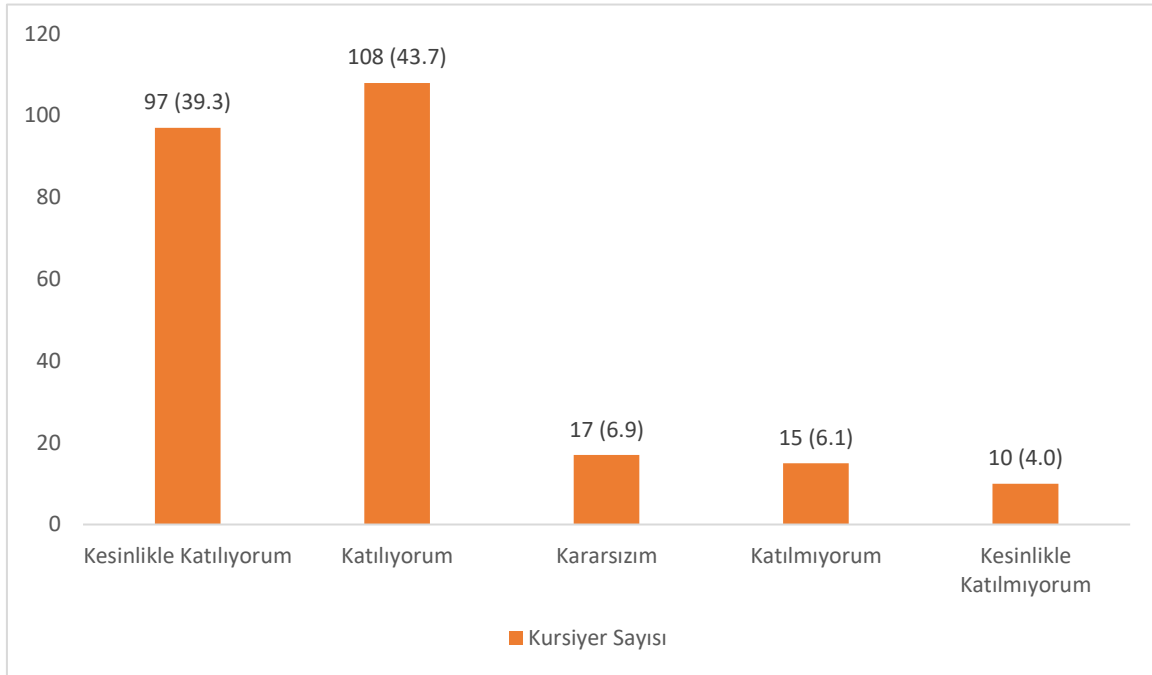


Şekil 4.7. Türkiye’ye Tatile Gitmek İstediğim İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Ankete cevap veren katılımcıların %47’si Türkiye’ye tatile gitmek istedikleri için Türkçe öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların %19.0’ı kararsız kaldıklarını ifade ederken %34.1’i bu maddeye olumsuz cevap vermişlerdir.

Türkiye turizm bakımından içerisinde birçok değeri barındırmaktadır. Suriye Güvenli Bölge’de bulunan kursiyerler için Türkiye’nin hem bu değeri barındırması hem de sınır komşusu olması tatil için cazip bir seçenektir. Türkiye özellikle din turizmi açısından bölgede dikkat çekmektedir. Katılımcıların çoğunluğu bu sebeplerden dolayı Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir.

m34. Karşılaşacakları/karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; yer yön tarifi isteme, soru sorma, bilgi isteme).

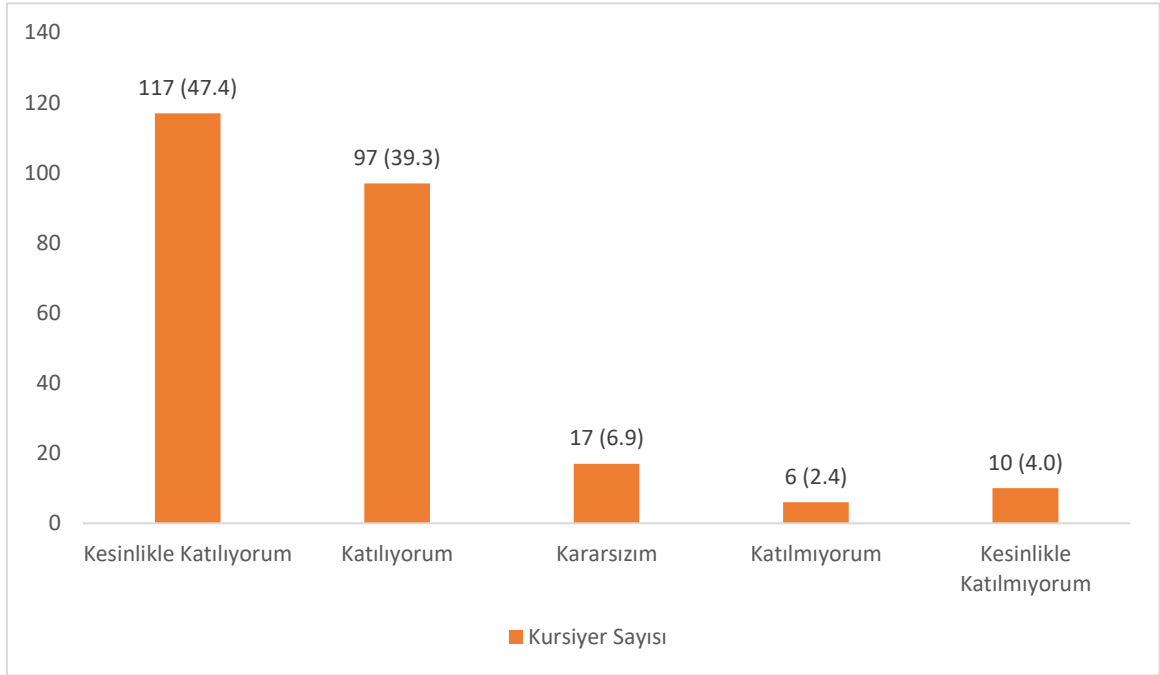


Şekil 4.8. Karşılaşacakları/Karşılaşacağım Türklerle Konuşabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %83'ü karşılaşacakları Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir. Kararsız kalanların oranı %6.9 iken katılmayanların oranı ise %10.1'dir.

Suriye iç savaşından sonra Türkiye'nin bölgede etkin olmasıyla birlikte bölgede Türk personellerin sayısında ciddi bir artış olmuştur. Türkiye; sağlık, eğitim, askeri ve diğer alanlarda bölgede aktif olarak faaliyetlerini yürütmektedir. Türkiye'den görevlendirilen Türk personeller halk ile iç içedir. Bu durum Suriye Güvenli Bölge'de bir Türk ile karşılaşma olasılığını arttırmaktadır. Kursiyerlerin büyük bir çoğunluğu bu sebepten dolayı Türkçe öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

m35. Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum.

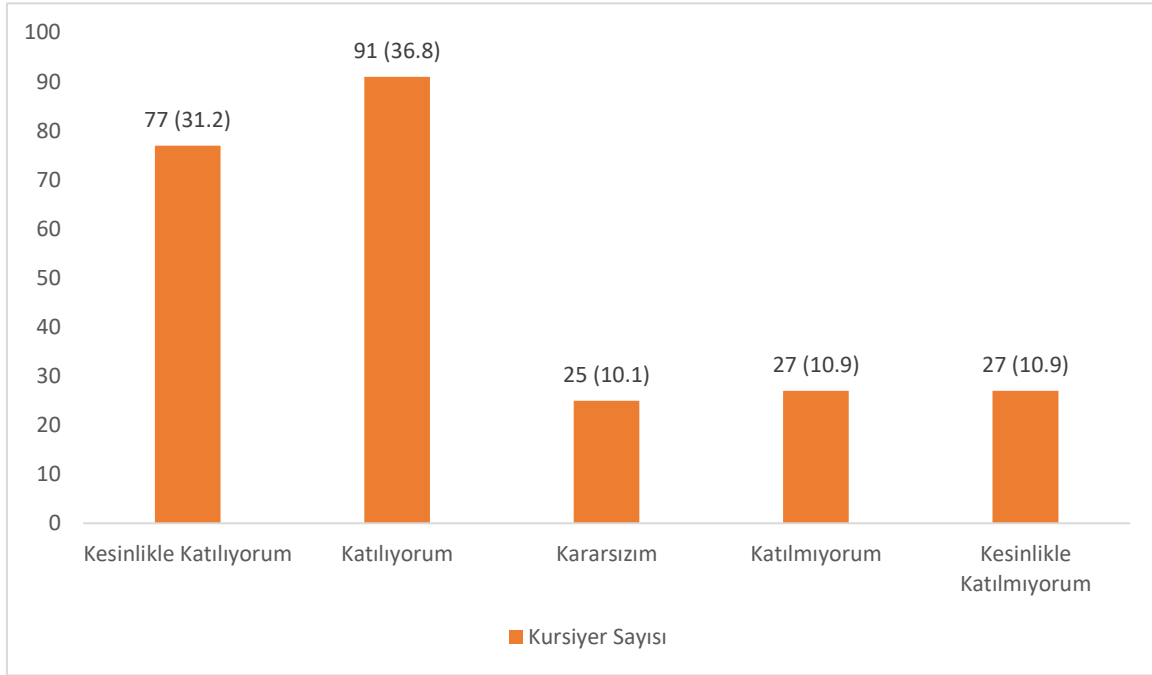


Şekil 4.9. Türk Kültürünü ve Tarihini Anlayabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Ankete katılanların %86.7'si Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ankete katılanların %6.9'u kararsız kalırken %6.4'ü bu maddeye katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Osmanlı Devleti'nin, 1516 yılında Suriye'yi topraklarına katmasıyla birlikte bölgede Türk kültürü ve yönetimi hâkim olmuştur. Bu süreç 1. Dünya Savaşı yıllarına kadar devam etmiştir. Bu durum; yüzyıllarca bölge halkıyla Türklerin içli dışlı olmasına, ortak kültür ve ortak tarih geliştirmelerine vesile olmuştur. Halep bugün bile Türk yurdu olarak bilinmektedir. Özellikle Suriye Güvenli Bölge'de bulunan Çobanbey adlı yerleşim yeri Türkmenlerin yoğun olarak yaşadığı bir bölgedir. Hem tarihi ortalık hem kültürel ortalık hem de din ortaklığı kursiyerlerin ilgisini çekmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı katılımcıların büyük bir bölümü Türk tarihini ve kültürünü tanıyabilmek için Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir.

m36. Türk dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.

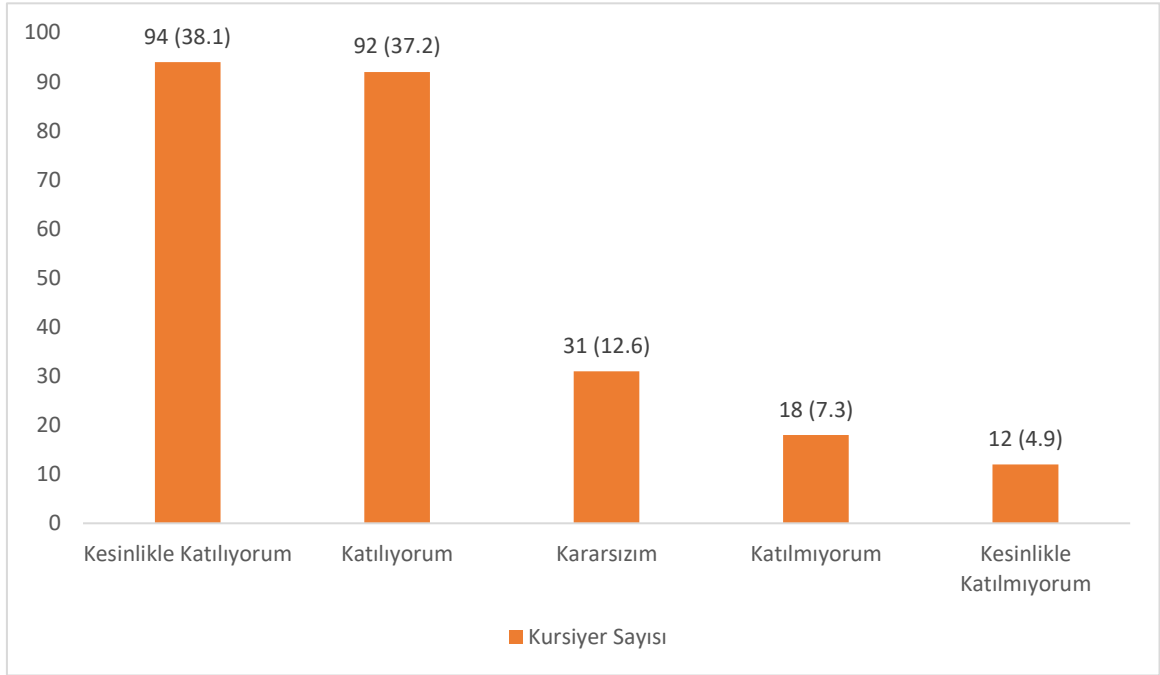


Şekil 4.10. Türk Dizilerini Anlayabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %68'i Türk dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğrendiklerini belirtirken %10.1'i bu konuda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. %21.8'i ise bu maddeye katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Türk dizileri dünya çapında ilgi görmektedir. Özellikle Orta Doğu coğrafyasında Türk dizileri ilgiyle izlenmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi ise ortak kültürel ve tarihi bağların olmasıdır. Özellikle “Kurtlar Vadisi” dizisi bölgede popülerliğini korumaya devam etmektedir. Dizinin bazı bölümlerinin Halep’te çekilmiş olması da bu durumda etkilidir. Bazı kursiyerler Türk dizileri sayesinde ya Türkçe öğrendiklerini ifade ederlerken bazıları da Türkçelerini geliştirdiklerini ifade etmektedirler.

m37. Türkiye'yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için Türkçe öğreniyorum.

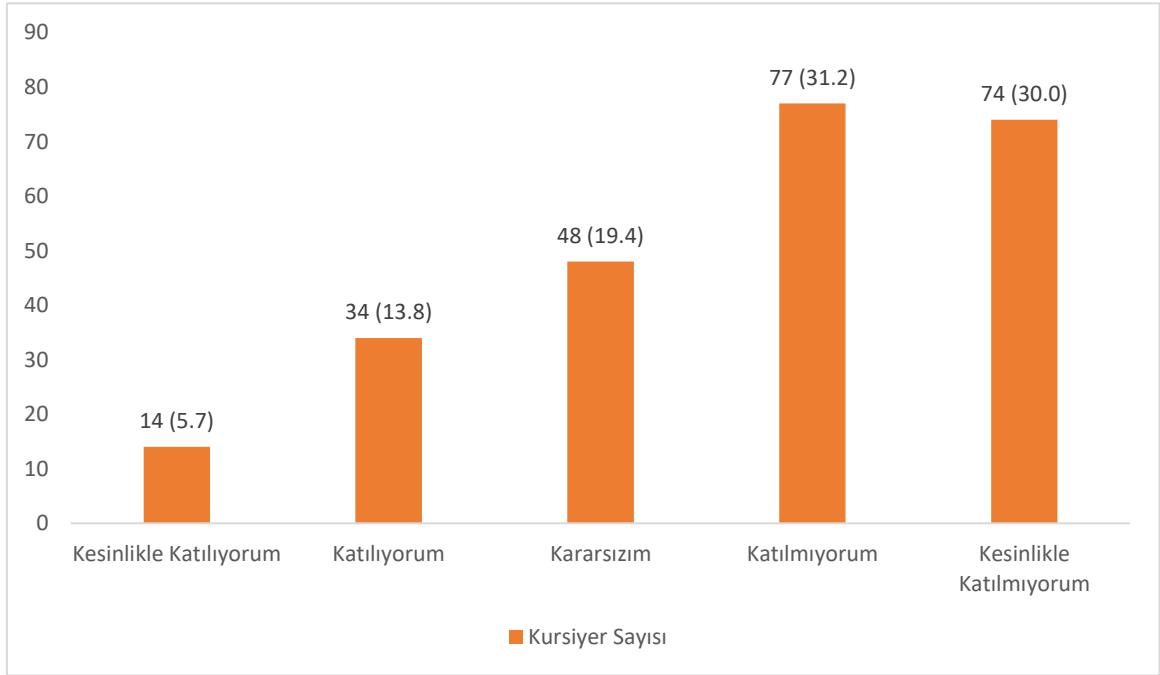


Şekil 4.11. Türkiye'yi ve Türkleri Kendime Yakın Hissettiğim İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %75.3'ü Türkiye'yi ve Türkleri kendilerine yakın hissettikleri için Türkçe öğrendiklerini ifade etmişlerdir. %12.6'sı bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Kursiyerlerin %12.2'si ise katılmadıklarını beyan etmişlerdir.

Suriyeliler ile Türkler arasında gerek kültürel anlamda gerekse tarihi anlamda ortak bağlar bulunmaktadır. İki milletin de aynı dine mensup olması bu ortaklıkları güçlendirmektedir. Son yıllarda Suriye'de yaşanan iç savaşla birlikte Türkiye'nin sınır kapılarını mültecilere açması ve insani açıdan bölgeye yardımlarda bulunması Suriye Güvenli Bölge'de yaşayan insanların Türkiye'ye daha yakın hissetmelerine vesile olmuştur. Bu durum da kursiyerlerin Türkçe öğrenme durumlarını etkilemiştir.

m38. Bir Türk ile evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.

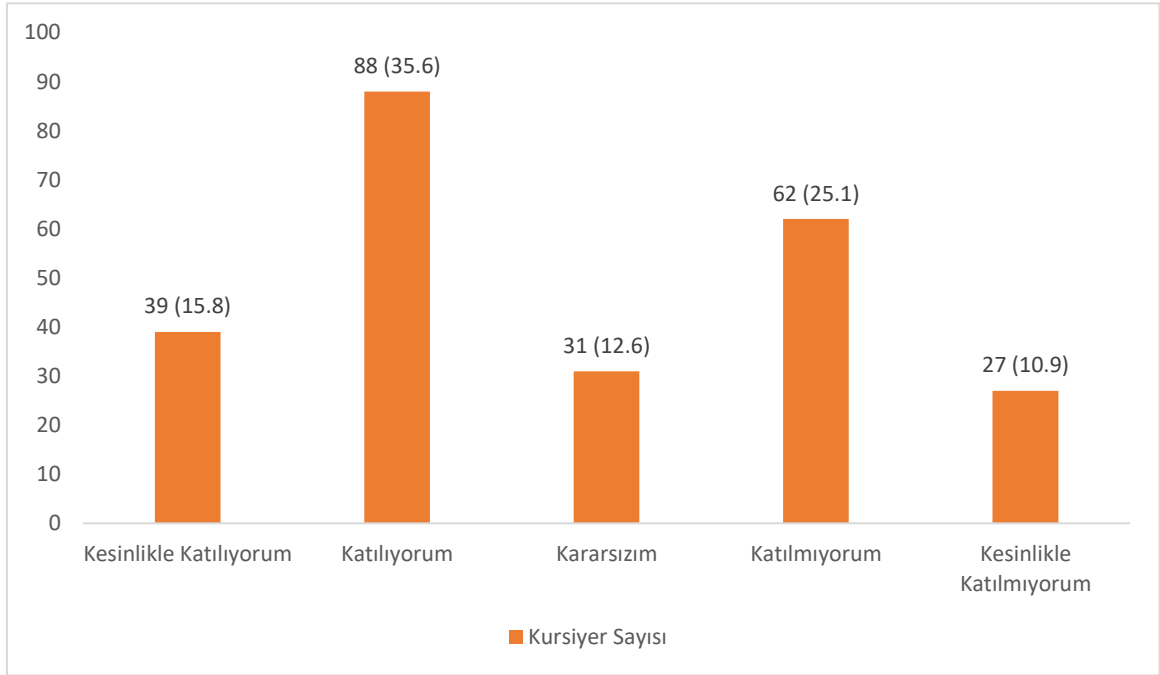


Şekil 4.12. Bir Türk ile Evlenmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Ankete katılanların %19.5'i bir Türk ile evlenmek istedikleri için Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir. %19.4'ü bu konuda kararsız kalırken %61.2'si bu maddeye katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Geçmiş dönemlere bakıldığında, iki ülkenin sınır komşusu olması ve kültürlerin birbirine benzemesi sebebiyle evlilik bağları kurulmuştur. Bugün ise aynı sebeplere ek olarak iç savaşın olumsuz etkilerinden kurtulmak için bir Türk ile evlenip Türkiye'ye yerleşmek isteyen katılımcılar vardır. Düşük bir oran olmakla birlikte bu sebepten Türkçe öğrendiğini belirten kursiyerler olmuştur.

m39. Türkiye’deki akrabalarımıla konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.



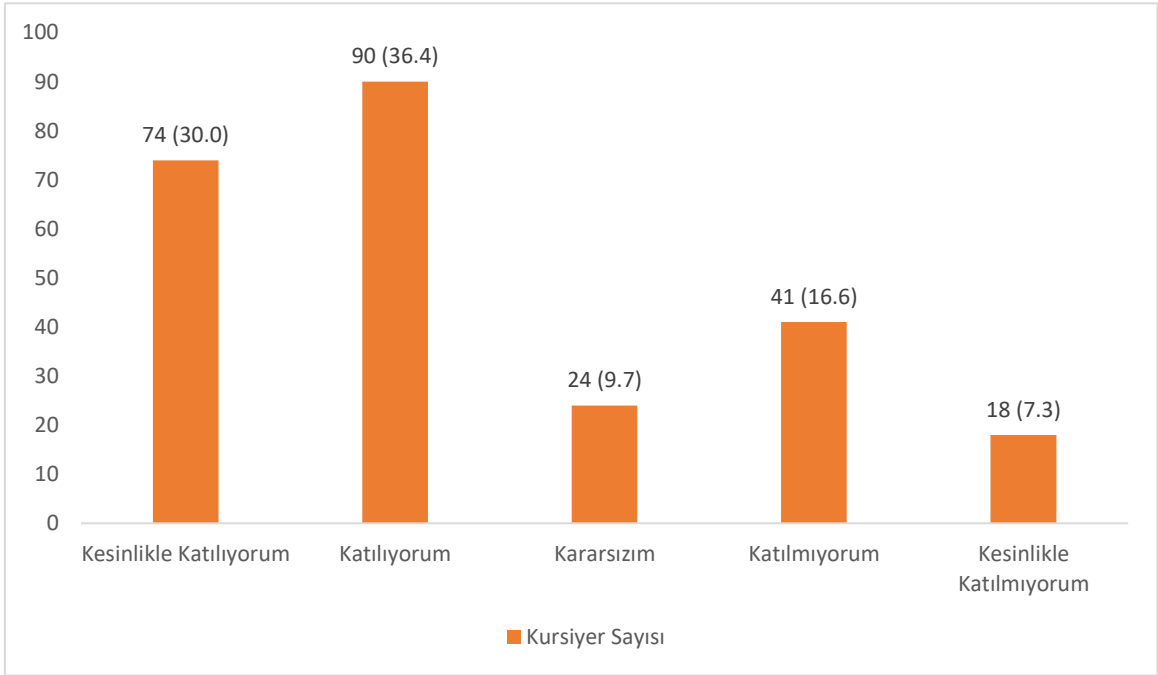
Şekil 4.13. Türkiye'deki Akrabalarıyla Konuşabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %51.4’ü Türkiye’deki akrabalarımıla konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum maddesine katıldıklarını beyan etmişlerdir. %12.6’sı kararsız kaldıklarını ifade ederken %36’sı ise bu maddeye katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir.

Suriye’nin uzun yıllar boyunca Osmanlı Devleti hakimiyetinde kaldığı bilinmektedir.

1. Dünya savaşının ardından sınırların yeniden şekillenmesiyle birlikte insanlar akrabalarından ve ailelerinden ayrı düşmüşlerdir. Bugün Suriye’nin belirli bölgelerinde Türkler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları Türkçeyi unutturken bazıları da dillerine sahip çıkmışlardır. Hem Arapların hem de Suriye’de bulunan Türkmenlerin Türkiye’de akrabaları bulunmaktadır. İç savaşın öncesinde özellikle bayramlarda sınır geçişleri kolaylaştırılarak bu akrabaların birbirleriyle iletişim kurmalarına izin verilmiştir. İç savaş sonrasında güvenlik nedeniyle bu durum pek mümkün gözükmemektedir. Bu durum kursiyerlerin çoğunluğunun Türkçe öğrenme durumlarına etki etmiştir.

m40. Hobi olarak Türkçe öğreniyorum.

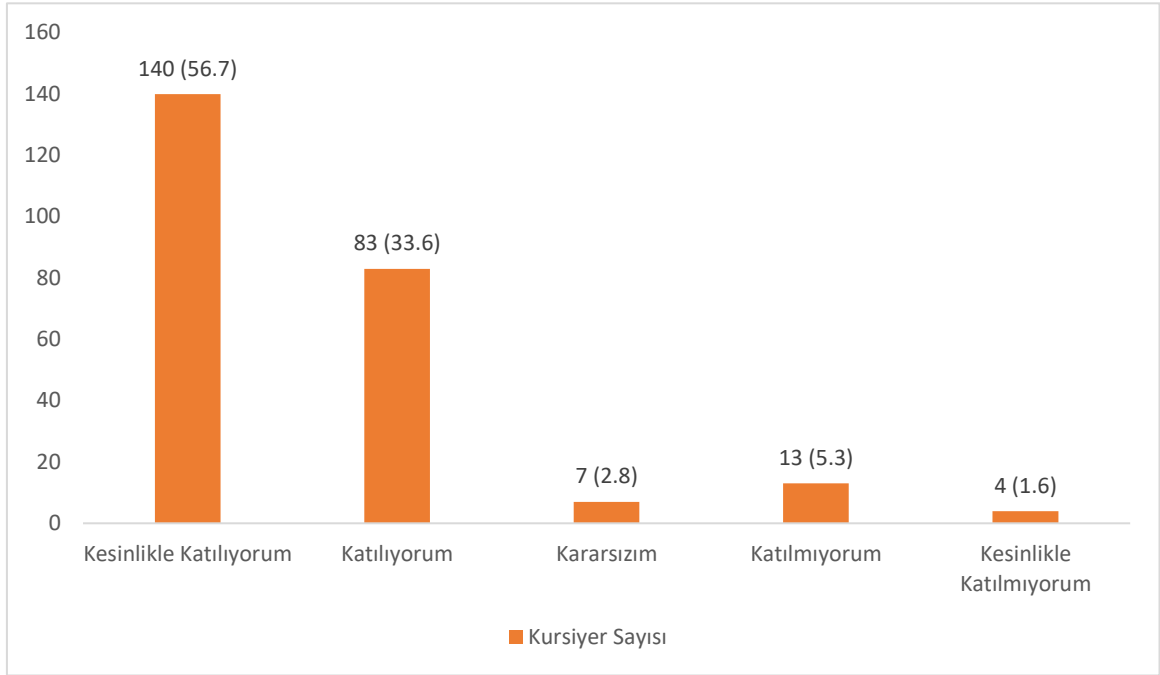


Şekil 4.14. Hobi Olarak Türkçe Öğrenme Durumları

Katılımcıların %66.4'ü hobi olarak Türkçe öğrendiklerini ifade etmişlerdir. %9.7'si ise bu konuda kararsızım cevabını vermişlerdir. %23.9'u ise bu maddeye katılmadıklarını beyan etmişlerdir.

Katılımcılardan bazıları boş zamanlarını değerlendirmek, günlük rutinlerinin dışında farklı bir uğraş ile meşgul olmak istedikleri için Türkçe öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

m41. Kişisel gelişimimi artırmak için Türkçe öğreniyorum.

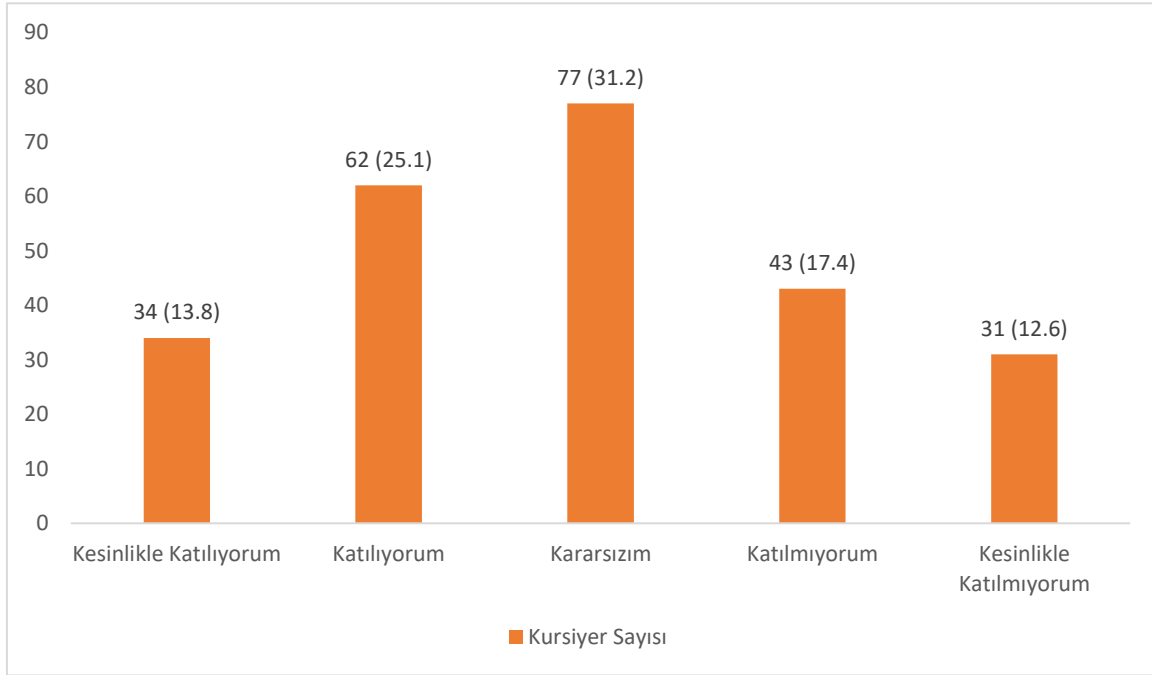


Şekil 4.15. Kişisel Gelişimlerini Arttırmak İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Anket sorularını cevaplayan kursiyerlerin %90.3'ü kişisel gelişimimi arttırmak için Türkçe öğreniyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Katılımcıların %2.8'i bu konuda kararsız kalırken %6.9'u katılmadıklarını ifade eden seçenekleri işaretlemişlerdir.

Yeni ve faydalı bir şeyler öğrenmek her zaman insanoğlunun iç huzurunu tatmin etmiştir. İnsanın kendini geliştirmesi; toplumda saygınlığının artmasına, sözünün dinlenmesine ve başvurulmuş kişi olmasına yardımcı olmuştur. Bu sebeplerle ankete katılan kursiyerlerin büyük bir çoğunluğunun Türkçe öğrenme sebebi kişisel gelişimini arttırmak olarak ortaya çıkmıştır.

m42. Türkçenin dünya dili olacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.



Şekil 4.16. Türkçenin Dünya Dili Olacağını Düşündükleri İçin Türkçe Öğrenme Durumları

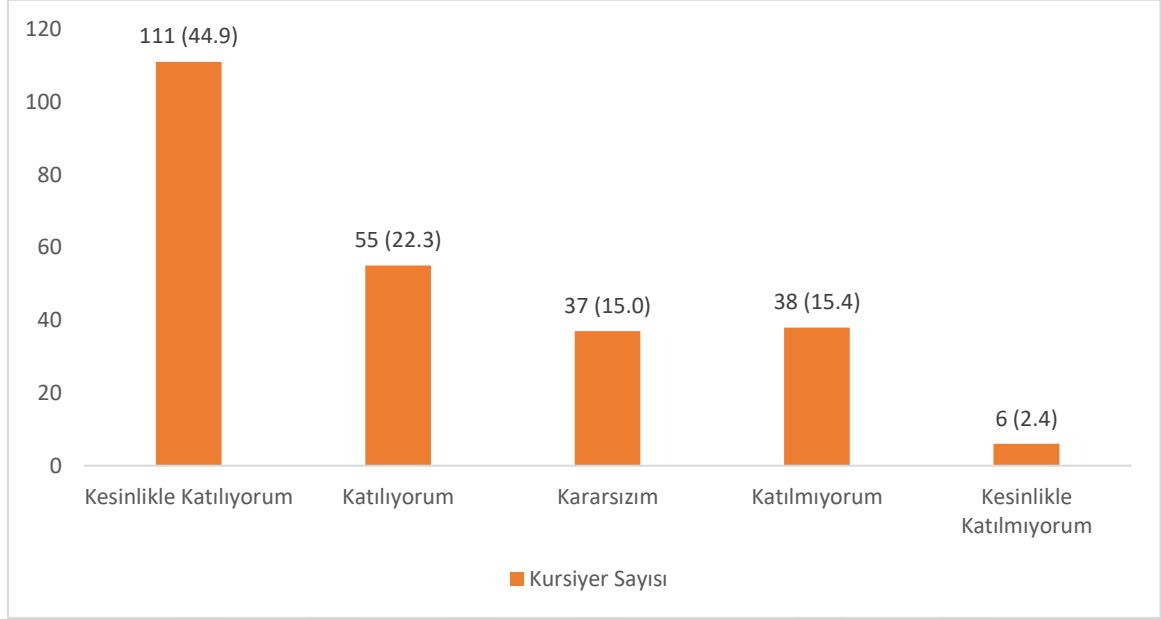
Katılımcıların %38.9'u Türkçenin dünya dili olacağını düşünmektedirler. %31.2'si bu konuda kararsız kalırken %30.0'ı Türkçenin dünya dili olacağını düşünmemektedir.

Son yıllarda Türkiye'nin ve Türkçenin bilinirliğini arttırmıştır. Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı gibi devlet kurumlarının faaliyetleri arttırılarak Türkçe devlet politikası haline gelmiştir. Bu kurumlar sayesinde Türkiye Cumhuriyeti Devleti yumuşak güç politikasını aktif olarak kullanmaktadır. Tüm bu sebepler Türkçenin dünya çapında öğrenilmek istenen bir dil olmasına zemin hazırlamıştır. Kursiyerlerden bazıları Türkçenin gelecekte dünya dili olacağını ve ileride mutlaka öğrenilmesi gerekeceğini düşünerek Türkçe öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

4.2.4. “Eğitim ve İş İmkânı” alt boyutuna ait veriler ve yorumlar

Bu bölümde “eğitim ve iş imkânı” alt boyutunda yer alan maddelere verilen katılımcı cevaplarına ve yorumlara yer verilmiştir.

m19. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istediğim için Türkçe öğreniyorum.



Şekil 4.17. Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarında Eğitim Almak İstedikleri İçin Türkçe Öğrenme Durumları

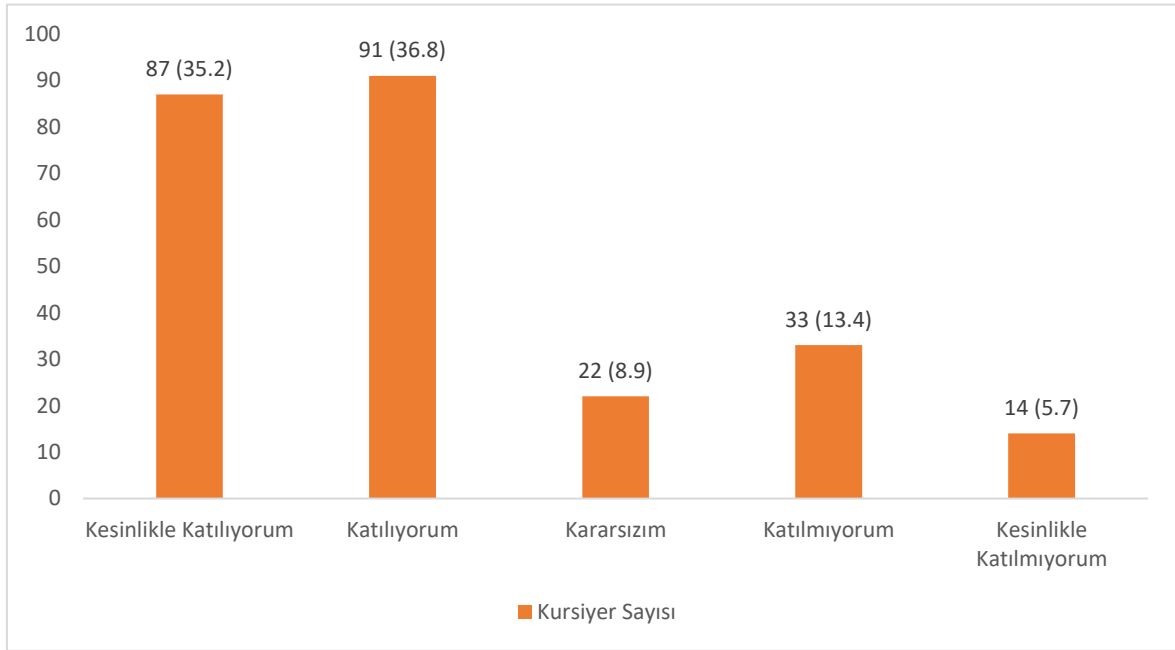
Katılımcıların %67.2’si Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak için Türkçe öğrendiklerini belirtirken %17.8’i bu maddeye olumsuz cevap vermişlerdir. %15.0’lık bir dilim ise bu konuda kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Türkiye son dönemlerde yurt dışından gelen öğrenciler için eğitim açısından bir çekim merkezi haline gelmeye başlamıştır. Kaliteli üniversitelerin olması, barınma ve burs imkanlarının verilmesi yabancı öğrencileri Türkiye’ye çekmektedir. Türkiye’ye gelen yabancı öğrenciler önce Türkçe dil sınavına alınmakta, başarılı olanlar direkt kazandığı bölümde eğitimine devam etmektedir. Türkçe açısından yeterli seviyeye sahip olamayan öğrenciler Türkçe hazırlık sınıfını okumaktadırlar. Türkiye’ye gelen yabancı öğrencilere Türkçeyi öğrenme noktasında TÖMER’ler yardımcı olmaktadır.

Suriye Güvenli Bölge’de; Gaziantep Üniversitesinin ve Sağlık Bilimleri Üniversitesinin fakülteleri bulunmaktadır. Özellikle Sağlık Bilimleri Üniversitesinin

Çobanbey Tıp Fakültesinde, öğrencilerin tıp bölümünü okuyabilmelerinin şartı en az B2 seviyesinde Türkçe biliyor olmalarıdır. Bu şartı sağlayamayan öğrenciler bölüme başlayamamaktadırlar. Gerek Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında gerekse Türkiye’yi temsilen Suriye Güvenli Bölge’de bulunan Türk üniversitelerinde Türkçe bilme şartı aranmaktadır. Kursiyerlerin bu nedenle Türkçe öğrenme ihtiyacı doğmaktadır.

m20. Uzmanlık alanımla ilişkili akademik/teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.

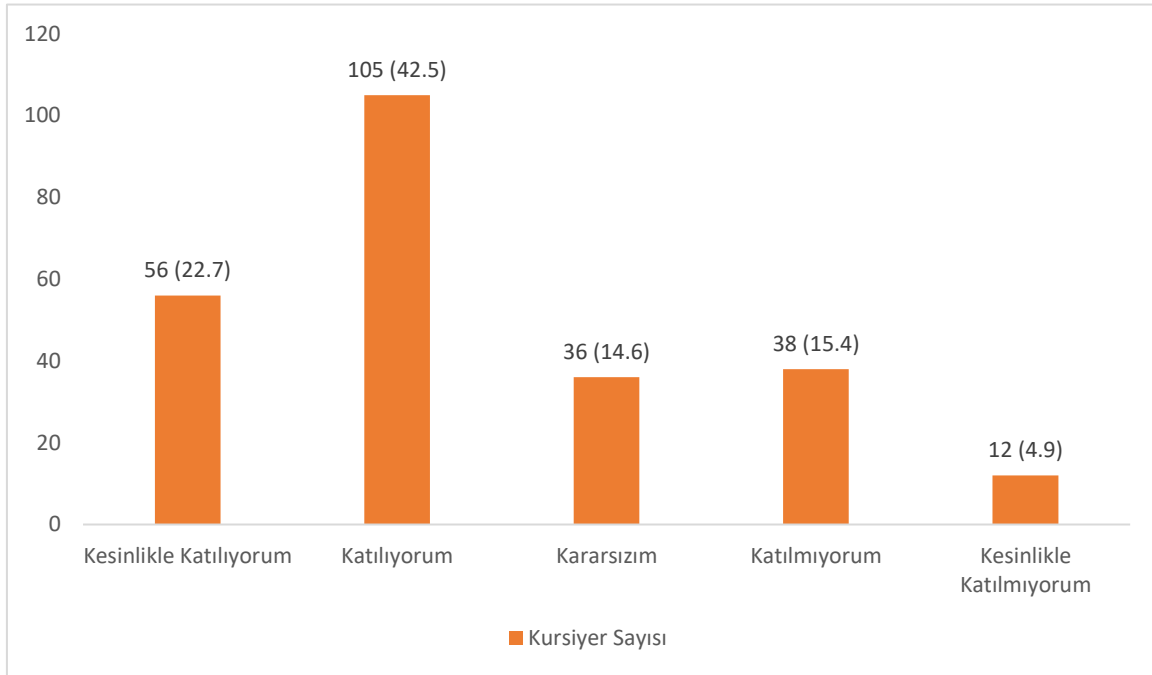


Şekil 4.18. Uzmanlık Alanlarıyla İlişkili Akademik/Teknik Türkçeyi Anlayabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %72’si uzmanlık alanlarıyla ilgili akademik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir. Kursiyerlerin %19.1’i bu konuda olumsuz görüş bildirirlerken %8.9’u kararsız kalmışlardır.

Ankete katılan katılımcılar arasında 137 üniversite, 3 yüksek lisans ve 1 adet doktora eğitimi seviyesinde kursiyer vardır. Meslek alanlarına baktığımız zaman ise 84 öğretmen bulunmaktadır. Özellikle öğretmen olanlar bölgede Türkçe öğretmeni olarak görevlendirilmektedir. Bu sebeple Türkçeyi kendi alanları noktasında daha ileri seviyelerde öğrenme ihtiyacı doğmaktadır.

m21. Akademik hedefler için bilgisayarı Türkçe kullanabilmek amacıyla Türkçe öğreniyorum (örneğin; internet, e-mail, ödev vb.).

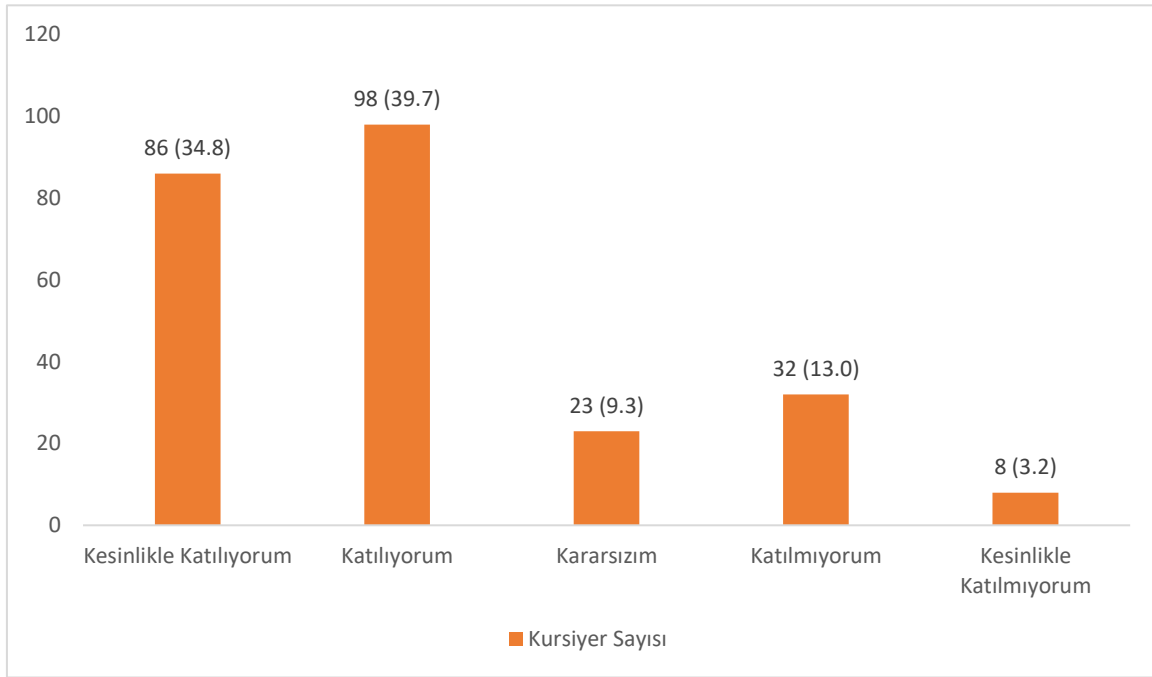


Şekil 4.19. Akademik Hedefler İçin Bilgisayarı Türkçe Kullanabilmek Amacıyla Türkçe Öğrenme Durumları

Suriye Güvenli Bölge’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin %65.2’si akademik hedefler için bilgisayarı Türkçe kullanabilmek amacıyla Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir. %14.6’sı kararsız kalırken %20.3’ü bu maddeye katılmadıklarını ifade eden cevaplar vermişlerdir.

Bölgedeki Türk üniversitelerinde öğrenim gören öğrenciler için bilgisayarı akademik hedefler için kullanmak bir zaruret olmaktadır. Verilen ödevlerin Türkçe internet sitelerinden araştırılması, üniversitedeki hocalarıyla e-posta üzerinden iletişime geçilmesi gerekmektedir. Bu zorunluluk öğrencilerin akademik hedefler için bilgisayarı Türkçe kullanmalarını gerektirmektedir. Bu nedenle katılımcıların büyük bir çoğunluğu Türkçe öğrenme ihtiyacı duymaktadırlar.

m22. Resmi görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; burs/iş görüşmesi).

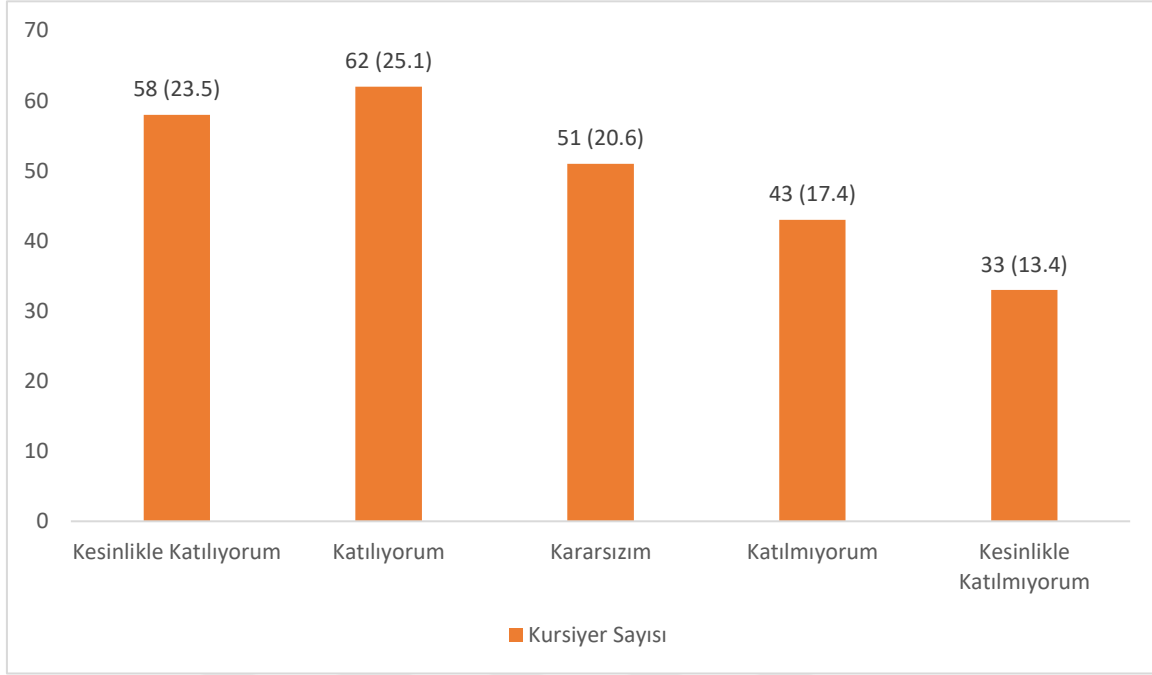


Şekil 4.20. Resmi Görüşmelere Katılabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Ankete katılan kursiyerlerin %74.5'i resmi görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğrenme ihtiyacı duymaktadırlar. %16.2'si böyle bir ihtiyaç hissetmezken %9.3'ü bu konuda kararsız kalmıştır.

Gerek Suriye Güvenli Bölge'de gerekse Türkiye'de Türkçenin kendilerine yeni iş kapıları açacağını düşünen kursiyerler, iş alımları öncesinde Türkçe görüşmeler yapacaklarını bildiklerinden Türkçe öğrenme ihtiyacı hissetmektedirler. Özellikle Suriye Güvenli Bölge'de çalışan Türk personeller, iş alımlarında Türkçe bilen Suriyelileri tercih etmektedirler.

m24. İlerleyen yıllarda Türkiye’de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum.

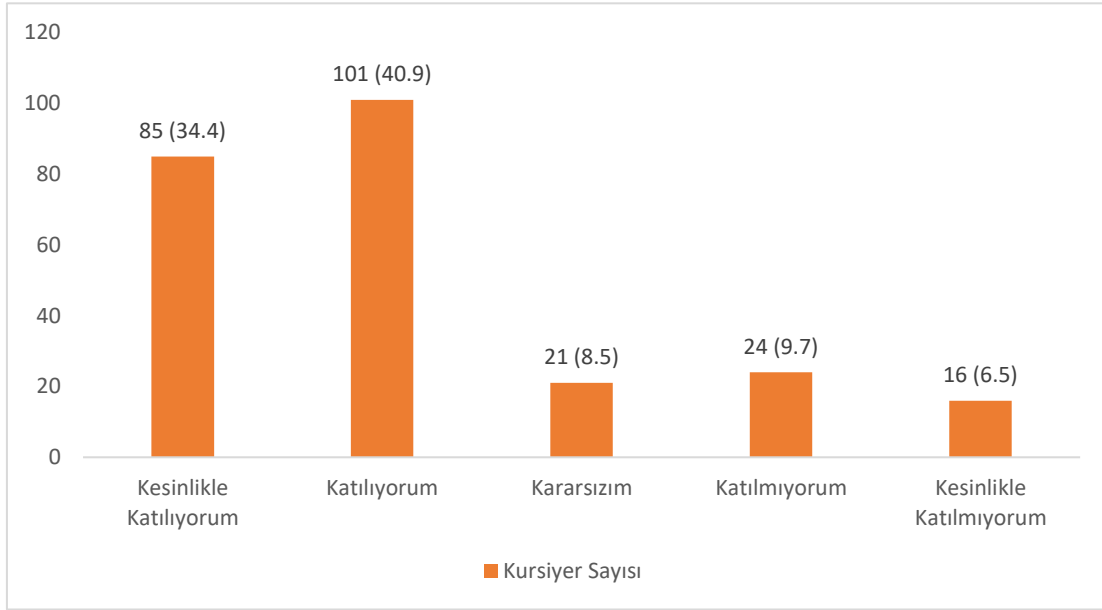


Şekil 4.21. İlerleyen Yıllarda Türkiye’de Yaşamak İstedikleri İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Ankete katılan kursiyerlerin %48.6’sı ilerleyen dönemlerde Türkiye’de yaşamak istediğini belirtmiş ve bu yüzden Türkçe öğrenme ihtiyacı duymaktadır. Bu maddeyi cevaplayanlardan %20.6’sı kararsız kalırken %30.8’i katılmadıklarını belirten seçenekleri işaretlemişlerdir.

Suriye ile Türkiye’nin sınır komşusu olması nedeniyle Suriyeliler çeşitli nedenlerle daha önce Türkiye’de bulunmuşlardır. İç savaşın öncesinde ticaret, turizm ve akraba ziyaretleri gibi nedenlerden dolayı Türkiye’yi ziyaret etmişlerdir. İç savaşın ardından Türkiye Suriyeliler için sığınacak bir liman görevi görmüştür. Güvenlik sebebiyle Türkiye’ye geçiş yapmışlardır. Nitekim “Daha önce Türkiye’de bulundunuz mu?” sorusuna katılımcılar %42.9 oranında “evet” cevabını vermişlerdir. Güvenli Bölge oluşturulduktan sonra ise Suriye’ye geçişler başlamıştır. Türkiye’nin güvenli olması, iş imkanlarının fazla olması, Türkiye’de akrabalarının bulunması Güvenli Bölge’deki kursiyerler için Türkiye’yi cazip kılmaktadır.

m25. Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.

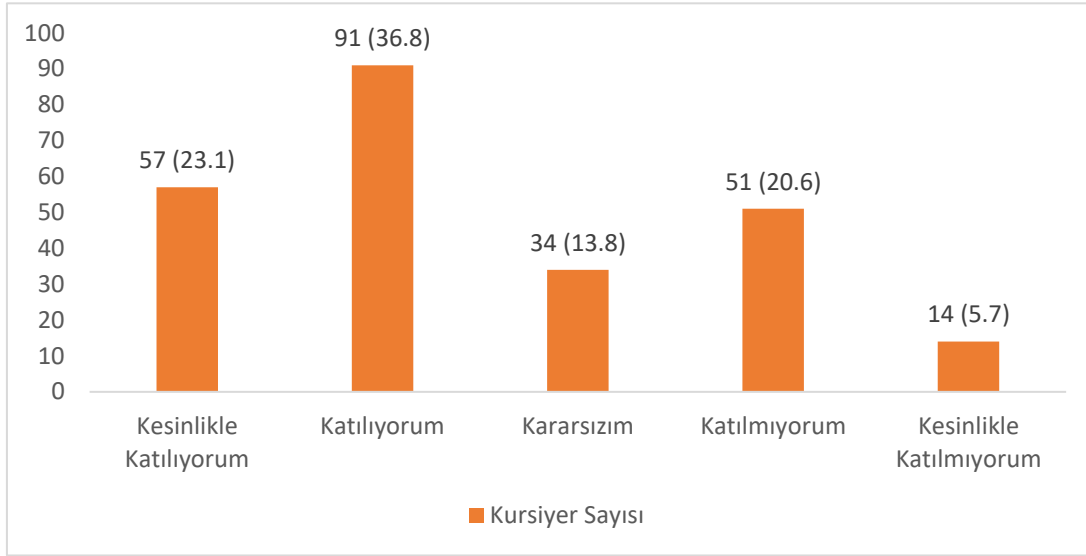


Şekil 4.22. Türkçenin Yeni İş İmkânları Sağlayacağını Düşündükleri İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %75.3'ü Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşünürken %16.2'si Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşünmemektedir. %8.5'i ise bu konuda kararsızdır.

Türkiye'nin kontrolünde bulunan Suriye Güvenli Bölge'de; eğitim, sağlık, hukuk, askeri ve tarım gibi alanların başında danışma makamı olarak Türk yöneticiler bulunmaktadır. Bölgede Türk bir vali ve vali yardımcısı da bulunmaktadır. Bunlara ek olarak bölgeye ticaret için Türk iş insanları gitmektedir. Ayrıca PTT gibi devlet kurumları da bölgede faaliyetlerini yürütmektedirler. Ek olarak birçok özel Türk firması bölgede yer almaktadır. Tüm bu kurum ve kuruluşlar bölgede birçok insanı istihdam etmektedir. Türkler ve Suriyeliler arasında iletişimi sağlamak adına özellikle devlet kurumlarında ve bürokraside tercümanlara çok fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Türkçe öğrenmeye gelen kursiyerler bu ihtiyaçlardan dolayı Türkçe öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

m26. Türkiye’de alanımla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğreniyorum.

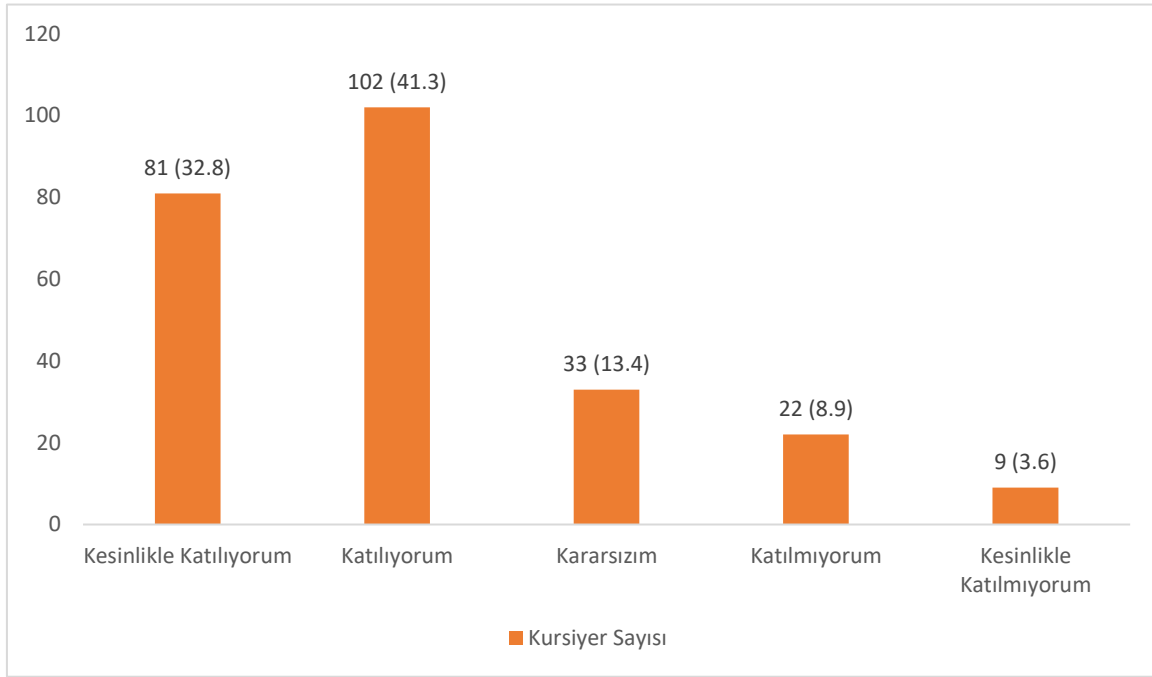


Şekil 4.23. Türkiye’de Alanlarıyla İlgili Bir Meslekte Çalışabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Ankete katılan kursiyerlerin %59.9’u Türkiye’de alanlarıyla ilgili bir meslekte çalışabilmek amacıyla Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir. %13.8’i bu maddeye kararsızım cevabını verirken %26.3’ü ise katılmadıklarını belirten seçenekleri işaretlemişlerdir.

Anketi cevaplayan kursiyerlerin 129’u öğrencidir. Bu öğrencilerin ilerleyen yıllarda hem mesleklerini daha rahat icra edebilmek açısından hem de kendilerini geliştirebilmek açısından Türkiye’de alanlarıyla ilgili bir meslekte çalışmayı düşünmektedirler. Bunun yanı sıra diğer iş kollarına sahip bazı kursiyerlerin de iş imkanlarının ve refah düzeyinin fazla olmasından dolayı mesleklerini Türkiye’de icra etmek istedikleri açıktır. Katılımcılar bu sebeplerden dolayı Türkçe öğrenme ihtiyacı hissettiklerini ifade etmişlerdir.

m27. Çalışma hayatımda iş arkadaşlarımla, patronlarımla ve müşterilerle iletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum (yardım isteme, yardım etme, mesaj alma).



Şekil 4.24. Çalışma Hayatlarında İş Arkadaşlarıyla, Patronlarıyla ve Müşterilerle İletişim Kurabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

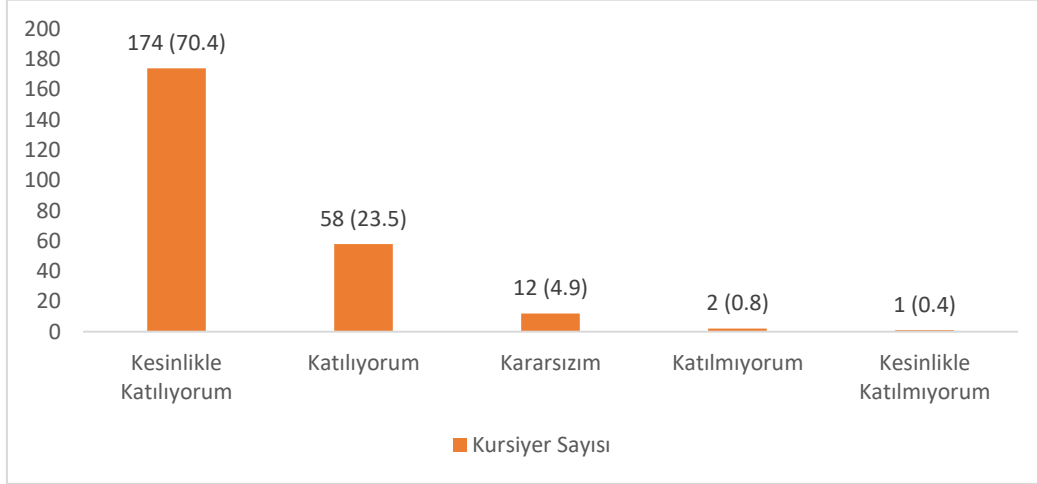
Çalışma hayatlarında iş arkadaşları, patronları ve müşterilerle iletişim kurmak için Türkçe öğrenen kursiyerlerin oranı %74.1'dir. Bu duruma katılmadığını ifade eden katılımcıların oranı ise %12.5'tir. Kararsızım seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise %13.4'tür.

Suriye Güvenli Bölge'nin, Türkiye'nin kontrolünde bulunması nedeniyle bölgede birçok alanda Türk yetkililer, iş insanları ve askerler bulunmaktadır. Türkçenin kendilerine iş olanakları yaratacağını düşünen kursiyerler, aynı zamanda çalışma hayatlarında da Türklerle sürekli iletişim kuracaklarını düşünmektedirler. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu nedenle Türkçe öğrendiklerini beyan etmişlerdir.

4.2.5. “Sınıf İçi İletişim Kurma” alt boyutuna ait veriler ve yorumlar

Bu bölümde “sınıf içi iletişim kurma” alt boyutunda yer alan maddelere verilen katılımcı cevaplarına ve yorumlara yer verilmiştir.

m15. Türkçe olarak sınıf içi genel konuşmalar yapabilmek istiyorum (örneğin; tanışma, arkadaşlarıma soru sorma, okutmanın talimatlarını takip etme).

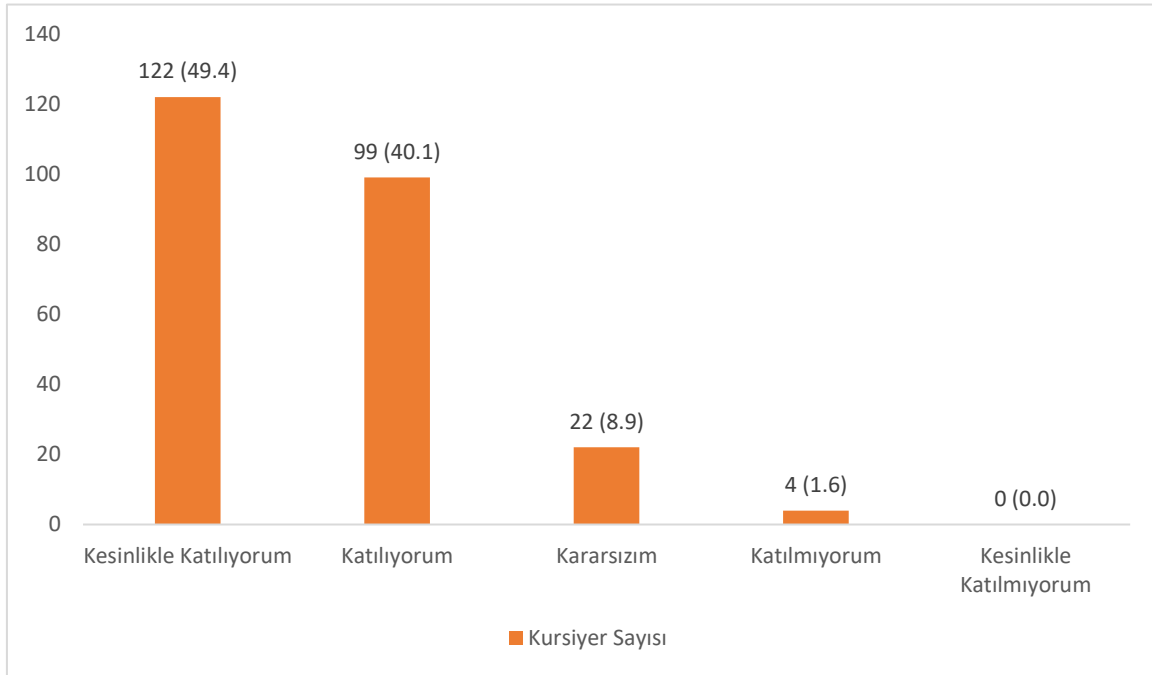


Şekil 4.25. *Türkçe Olarak Sınıf İçi Genel Konuşmalar Yapabilmek Amacıyla Türkçe Öğrenme Durumları*

Azez YETKM’de ve Afrin YETKM’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin %93.3’ü sınıf içi genel konuşmalar yapabilmek amacıyla Türkçe öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda %4.9’luk bir kısım kararsız kalırken %1.2’lik bir kısım ise katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Suriye Güvenli Bölge’de bulunan ve Türkçe öğrenen kursiyerler günlük hayatlarında birçok Türk ile karşılaşmaktadırlar. Dışarıda karşılaştıkları Türkler ile daha rahat iletişim kurabilmek için sınıftaki konuşmalara dahil olmak istemektedirler. Amaç sınıf içerisinde daha fazla tekrar yapıp dile hâkim olmayı sağlamaktır. Bu sayede dışarıda karşılaştıkları Türkler ile heyecanlanmadan konuşabilmeyi hedeflemektedirler.

m16. Türkçe olarak sınıf içi sunumlar/gösterimler yapabilmek istiyorum (örneğin; sınıfta bir şeyin nasıl yapılacağını/kullanılacağını açıklama).

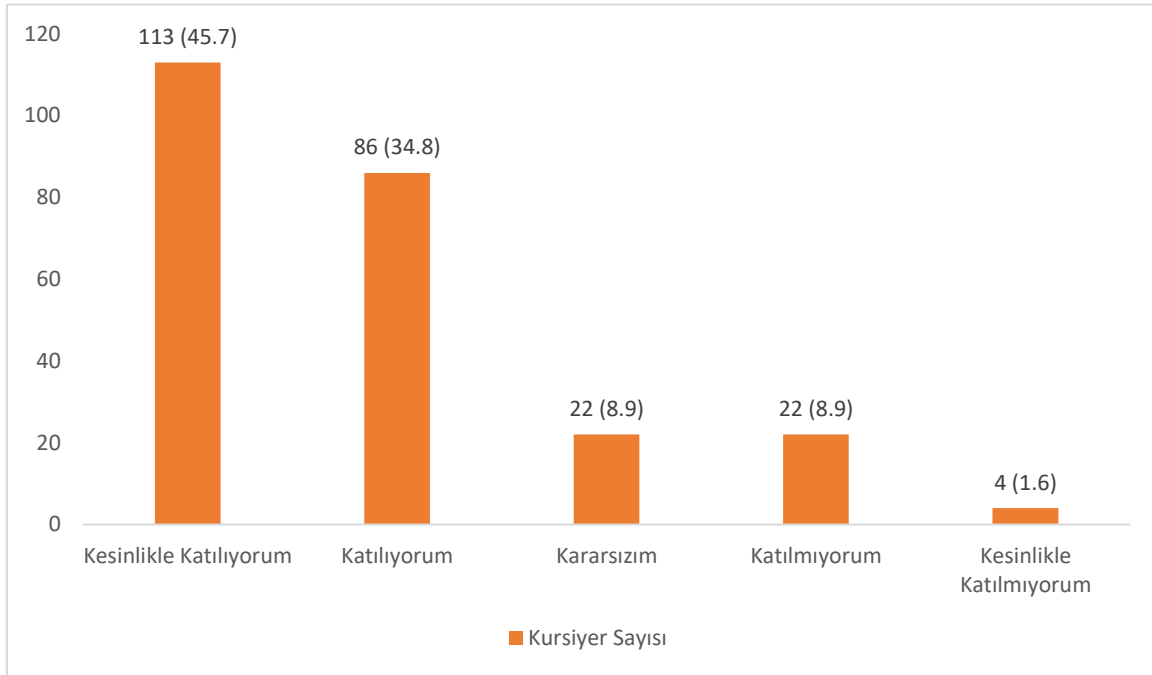


Şekil 4.26. *Türkçe Olarak Sınıf İçi Sunumlar/ Gösterimler Yapabilmek Amacıyla Türkçe Öğrenme Durumları*

Kursiyerlerin, %89.5'i sınıf içi sunumlar/ gösterimler yapabilmek amacıyla Türkçe öğrendiklerini ifade etmişlerdir. %8.9'u kararsız kalırken %1.6'sı bu maddeye katılmamaktadır.

Sadece okuma ya da sadece dinleme becerilerini etkin kılarak yapılan bir öğrenme kalıcı olmayacaktır ancak yaparak yaşayarak öğrenme kalıcı bilgilerin edinilmesinde daha etkili olacaktır. Bu durumun bilincinde olan kursiyerler daha etkili öğrenme yaşantıları edinmek adına sınıf içerisinde sunumlar yapmak istemektedirler. Sunum öncesinde bilinçli olarak yapılan; araştırma, tekrar ve telaffuz çalışmaları dil öğrencisinin kendisini konuya ve dile daha hâkim hissetmesine zemin hazırlayacaktır.

m17. Türkçe olarak sınıf tartışmalarına dâhil olabilmek istiyorum (örneğin; güncel konular, sosyal sorunlar, kültürel farklılıklar, kişisel hikâyeler gibi konularda).

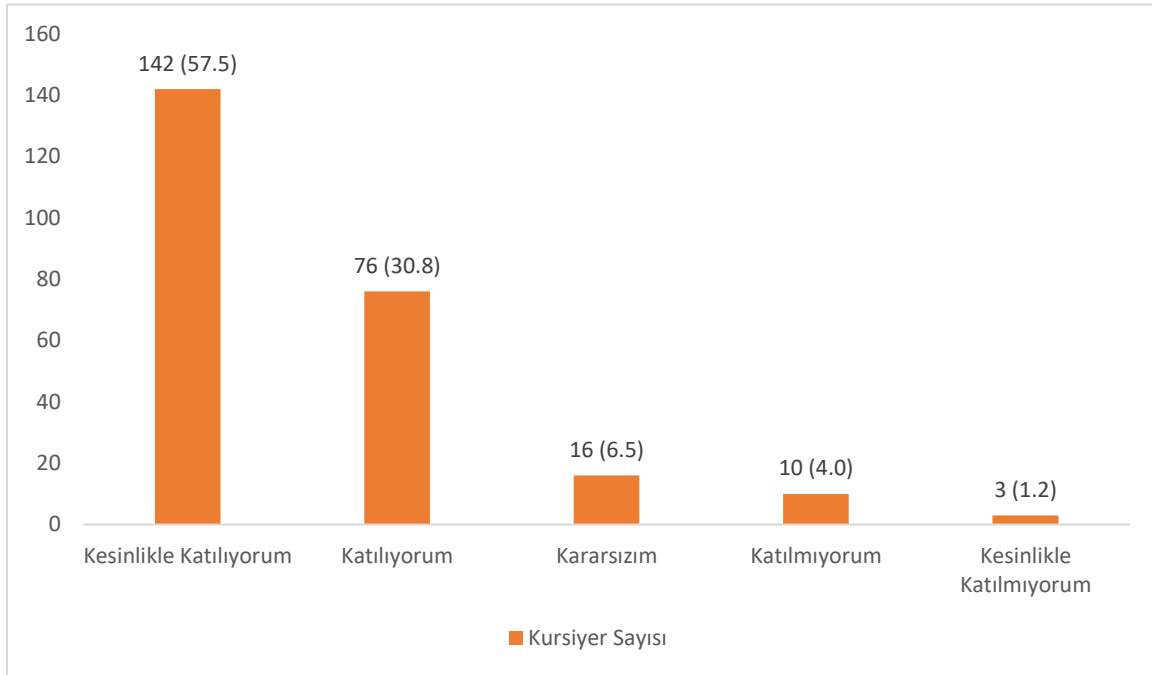


Şekil 4.27. *Türkçe Olarak Sınıf Tartışmalarına Dahil Olabilmek Amacıyla Türkçe Öğrenme Durumları*

Kursiyerlerin, %80.5'i sınıf tartışmalarına dâhil olabilmek amacıyla Türkçe öğrenmek istemektedir. Kararsız olduklarını ifade edenlerin oranı ise %8.9'dur. Katılmadıklarını belirtenlerin oranı ise %1.6'dır.

İnsanlar, yeni bir dil öğrenirken genellikle kendilerini ifade etmekte zorlanırlar. Bu durumu aşmanın yollarından belki de en önemlisi sürekli pratik yapmaktır. Aynı seviyede olan kursiyerlerin birbirleriyle yaptıkları konuşmalar ve tartışmalar özgüvenlerini yerine getirerek kendilerini daha rahat ifade edebilmelerine zemin hazırlayacaktır.

m18. Türkçe olarak okutmanım ile iletişim kurabilmek istiyorum (örneğin; bir derse gelmemek için izin isteme, dersle ilgili materyali tartışma).



Şekil 4.28. *Türkçe Olarak Okutmanı ile İletişim Kurabilmek Amacıyla Türkçe Öğrenme Durumları*

Katılımcıların %88.3'ü okutmanlarıyla iletişim kurabilmek için Türkçe öğrendiklerini ifade etmişlerdir. %6.5'i kararsız kalırken %5.2'si katılmadıklarını belirten seçenekleri işaretlemişlerdir.

Kursiyerler genellikle kendilerine Türkçe öğreten okutmanlarını tanımak istemektedirler. Okutmanı ile sohbet edip düşüncelerini ve kültürel birikimlerini öğrenmek eğlenceli gelmektedir. Kursiyer, bu sayede hem okutmanını tanıyacaktır hem de öğrendiklerini tekrar ederek pekiştirme fırsatı sağlayacaktır.

4.2.6. Suriye Güvenli Bölge'de bulunan YETKM'lerde, Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Ankete katılan kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Yapılan analizin sonuçlarına Tablo 4.16'da yer verilmiştir.

Tablo 4.16. *Kursiyerlerin Dil İhtiyaçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Sd	p
Ticaret Yapma	Erkek	122	2.78	.89	.189	245	.850
	Kadın	125	2.76	1.00			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Erkek	122	2.43	.65	.523	245	.601
	Kadın	125	2.39	.69			
Eğitim ve İş İmkânı	Erkek	122	2.24	.68	-.595	245	.552
	Kadın	125	2.29	.74			
Sınıf İçi İletişim Kurma	Erkek	122	1.60	.54	-.423	245	.673
	Kadın	125	1.63	.62			
Anketin Geneli	Erkek	122	2.33	.53	.013	245	.989
	Kadın	125	2.33	.60			

Tablo 4.16 incelendiğinde *Ticaret Yapma* alt boyutunda cinsiyete ilişkin anlamlı bir fark görülmemektedir [$t(245) = .189, p > .05$]. *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutunda cinsiyete ilişkin anlamlı bir fark görülmemektedir [$t(245) = .523, p > .05$]. *Eğitim ve İş İmkânı* boyutunda cinsiyete ilişkin anlamlı bir fark görülmemektedir [$t(245) = -.595, p > .05$]. *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutuna bakıldığında ise cinsiyete ilişkin anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t(245) = -.423, p > .05$]. Son olarak anketin geneline bakıldığında ise kursiyerlerin dil ihtiyaçları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t(245) = .013, p > .05$].

Elde edilen verilere göre, Suriye Güvenli Bölge’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

4.2.7. Suriye Güvenli Bölge’de Bulunan YETKM’lerde, Türkçe Öğrenen Kursiyerlerin Dil İhtiyaçları Yaşa Göre Farklılık Göstermekte midir?

Ankete katılan kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının, yaş değişkeni açısından anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi yapılmıştır. Tablo 4.17’de kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçlarının yaşa göre ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir. ANOVA testi sonuçlarına ise Tablo 4.18’de yer verilmiştir.

Tablo 4.17. Kursiyerlerin Türkçe Dil İhtiyaçlarının Yaşa Göre Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	N	X	s
Ticaret Yapma	15-17 yaş	30	.87
	18-25 yaş	136	.95
	26-30 yaş	44	.95
	31-35 yaş	17	.77
	36-40 yaş	12	.67
	41-45 yaş	5	.76
	51-55 yaş	3	.91
	Toplam	247	.94
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	15-17 yaş	30	.70
	18-25 yaş	136	.65
	26-30 yaş	44	.65
	31-35 yaş	17	.58
	36-40 yaş	12	.70
	41-45 yaş	5	.16
	51-55 yaş	3	.41
	Toplam	247	.67
Eğitim ve İş İmkânı	15-17 yaş	30	.76
	18-25 yaş	136	.73
	26-30 yaş	44	.70
	31-35 yaş	17	.59
	36-40 yaş	12	.69
	41-45 yaş	5	.74
	51-55 yaş	3	.40
	Toplam	247	.71
Sınıf İçi İletişim Kurma	15-17 yaş	30	.64
	18-25 yaş	136	.53
	26-30 yaş	44	.73
	31-35 yaş	17	.39
	36-40 yaş	12	.42
	41-45 yaş	5	.37
	51-55 yaş	3	.14
	Toplam	247	.58

Tablo 4.18. *Kursiyerlerin Dil İhtiyaçlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	TUKEY
Ticaret Yapma	Gruplar arası	18.468	6	3.078	3.648	.002*	1>2,3,5
	Grup içi	202.478	240	.844			
	Toplam	220.946	246				
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar arası	8.911	6	1.485	3.467	.003*	1>3,4,6
	Grup içi	102.798	240	.428			
	Toplam	111.708	246				
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar arası	1.280	6	.213	.412	.871	
	Grup içi	124.150	240	.517			
	Toplam	125.430	246				
Sınıf İçi İletişim	Gruplar arası	5.445	6	.907	2.761	.013*	
	Grup içi	78.896	240	.329			
	Toplam	84.341	246				

*p<.05 düzeyinde anlamlı. Yaş: “1= 15-17 yaş”, “2= 18-25 yaş”, “3= 26-30 yaş”, “4= 31-35 yaş”, “5= 36-40 yaş”, “6= 41-45 yaş”, “7= 51-55 yaş”

Tablo 4.18’de katılımcıların Türkçe dil ihtiyaçları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. *Ticaret Yapma* alt boyutu ile kursiyerlerin yaşları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir [F (6-246) = 3.648, p<.05]. Tespit edilen bu farkın kaynağını öğrenmek adına TUKEY testi yapılmıştır. TUKEY testinin doğru sonuçlar vermesi adına 46-50 yaş grubunda yer alan 1 kursiyer 51-55 yaş grubuna dahil edilmiştir. TUKEY testi sonucunda *Ticaret Yapma* alt boyutu ile kursiyerlerin yaşları arasındaki anlamlı farkın kaynağı tespit edilmiştir. Buna göre; “1= 15-17 yaş” aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarının (X= 3.35), “2= 18-25 yaş” (X= 2.77), “3= 26-30 yaş” (X= 2.54), “5= 36-40 yaş” (X=2.19) aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından dolayı anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda yaş seviyesi düştükçe *Ticaret Yapma* alt boyutu için Türkçe öğrenme ihtiyacı arttığı söylenebilir.

Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar alt boyutu ile kursiyerlerin yaşları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir [F (6-246) =3.467, p<.05]. Yapılan TUKEY testi sonucunda anlamlı fark; “1= 15-17 yaş” aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarının (X= 2.77), “3= 26-30 yaş” (X= 2.28), “4= 31-35 yaş” (X=2.17), “6= 41-45 yaş” (X=1.72) aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarından yüksek çıkmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre yaş seviyesi düştükçe *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutu için Türkçe öğrenme ihtiyacı artmaktadır.

Tablo 4.18 incelendiğinde kursiyerlerin yaşlarıyla *Eğitim ve İş İmkânı* [F (6-246) = .412, p>.05] alt boyutu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Sınıf İçi İletişim Kurma alt boyutu ile kursiyerlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [F (6-246) =2.761, p<.05]. Bu anlamlı farklılık; “1= 15-17 yaş” aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarının (X= 1.97), “2= 18-25 yaş” (X= 1.59) aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu verilere göre; kursiyerlerin yaş ortalamaları düştükçe *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutuna ilişkin Türkçe dil ihtiyaçları artmaktadır.

4.2.8. Suriye Güvenli Bölge’de bulunan YETKM’lerde, Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçları eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Ankete katılan kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının, eğitim durumları bakımından anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi yapılmıştır. Tablo 4.19’da kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçlarının eğitim durumlarına göre ortalamalarına ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. ANOVA testi sonuçlarına ise Tablo 4.20’de yer verilmiştir.

Tablo 4.19. *Kursiyerlerin Türkçe Dil İhtiyaçlarının Eğitim Durumlarına Göre Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri*

		N	X	s
Ticaret Yapma	İlköğretim	18	3.25	.97
	Lise	85	2.95	.96
	Üniversite	144	2.61	.90
	Toplam	247	2.77	.94
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	İlköğretim	18	2.56	.69
	Lise	85	2.47	.60
	Üniversite	144	2.36	.70
	Toplam	247	2.41	.67
Eğitim ve İş İmkânı	İlköğretim	18	2.35	.78
	Lise	85	2.36	.74
	Üniversite	144	2.20	.68
	Toplam	247	2.27	.71
Sınıf İçi İletişim Kurma	İlköğretim	18	1.93	.71
	Lise	85	1.66	.57
	Üniversite	144	1.54	.56
	Toplam	247	1.61	.58

Tablo 4.20. *Kursiyerlerin Dil İhtiyaçlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	TUKEY
Ticaret Yapma	Gruplar arası	10.735	2	5.367	6.230	.002*	1>3 2>3
	Grup içi	210.211	244	.862			
	Toplam	220.946	246				
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar arası	1.086	2	.543	1.197	.304	
	Grup içi	110.623	244	.453			
	Toplam	111.708	246				
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar arası	1.640	2	.820	1.617	.201	
	Grup içi	123.790	244	.507			
	Toplam	125.430	246				
Sınıf İçi İletişim Kurma	Gruplar arası	2.696	2	1.348	4.028	.019*	1>3
	Grup içi	81.645	244	.335			
	Toplam	84.341	246				

*p<.05 düzeyinde anlamlı, Eğitim Durumu: “1= İlköğretim”, “2= Lise”, “3= Üniversite”

Tablo 4.20 incelendiğinde *Ticaret Yapma* alt boyutu ile kursiyerlerin eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [F (2-246) = 6.230, p<.05]. Bu anlamlı farklılığın kaynağını tespit etmek için TUKEY testi yapılmıştır. TUKEY testinin doğru sonuçlar vermesi için grup dağılımları dengelenmeye çalışılmıştır. Eğitim seviyesi; yüksek lisans, doktora düzeyinde olan kursiyerler *Üniversite* grubunun içerisine dahil edilmiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen kursiyerler de ön lisans bölümlerinden mezun oldukları için *Üniversite* grubuna dahil edilmiştir. Test sonuçlarına göre farklılık; “1= ilköğretim” mezunu olan kursiyerlerin puan ortalamalarının (X= 3.25), “3= üniversite” (X= 2.61) bölümlerinden mezun olanlardan; 2= lise” mezunu olan kursiyerlerin puan ortalamalarının (X= 2.95), “3= üniversite” (X= 2.61) bölümlerinden mezun olanlardan daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuçlara göre; kursiyerlerin eğitim seviyesi düştükçe Türkçe öğrenme dil ihtiyaçları *Ticaret Yapma* alt boyutunda yoğunlaşmaktadır.

Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar [F (2-246) = 1.197, p>.05], *Eğitim ve İş İmkânı* [F (2-246) = 1.617, p>.05] alt boyutları ile kursiyerlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sınıf İçi İletişim Kurma alt boyutu ile kursiyerlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır [F (2-246) = 4.028, p<.05]. Bu fark; “1= ilköğretim” mezunu olan kursiyerlerin puan ortalamalarının (X= 1.93), “3= üniversite” (X= 1.54) bölümlerinden mezun

olan kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Elde edilen verilere göre; *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutunda değerlendirildiğinde, ilköğretim kademesinden mezun olan kursiyerlerin Türkçe öğrenme dil ihtiyaçları üniversiteden mezun olan kursiyerlerden daha fazladır.

4.2.9. Suriye Güvenli Bölge’de Bulunan YETKM’lerde, Türkçe Öğrenen Kursiyerlerin Dil İhtiyaçları Kur Seviyelerine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Ankete katılan kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının, kur düzeyleri bakımından anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi yapılmıştır. Tablo 4.21’de kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçlarının kur düzeylerine göre ortalamalarına ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. ANOVA testi sonuçlarına ise Tablo 4.22’de yer verilmiştir.

Tablo 4.21. *Kursiyerlerin Türkçe Dil İhtiyaçlarının Kur Düzeylerine Göre Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri*

		N	X	s
Ticaret Yapma	B1	141	2.65	.95
	B2	67	2.97	.93
	C1	39	2.85	.90
	Toplam	247	2.77	.94
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	B1	141	2.32	.64
	B2	67	2.45	.69
	C1	39	2.67	.69
	Toplam	247	2.41	.67
Eğitim ve İş İmkânı	B1	141	2.22	.70
	B2	67	2.26	.76
	C1	39	2.45	.64
	Toplam	247	2.27	.71
Sınıf İçi İletişim Kurma	B1	141	1.56	1.56
	B2	67	1.59	1.59
	C1	39	1.84	1.84
	Toplam	247	1.61	1.61

Tablo 4.22. *Kursiyerlerin Dil İhtiyaçlarının Kur Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	TUKEY
Ticaret	Gruplar arası	4.743	2	2.372	2.677	.071	
Yapma	Grup içi	216.203	244	.886			
	Toplam	220.946	246				
Bireysel İlgi	Gruplar arası	3.740	2	1.870	4.226	.016*	3>1
ve İhtiyaçlar	Grup içi	107.968	244	.442			
	Toplam	111.708	246				
Eğitim ve İş	Gruplar arası	1.706	2	.853	1.683	.188	
İmkânı	Grup içi	123.724	244	.507			
	Toplam	125.430	246				
Sınıf İçi	Gruplar arası	2.500	2	1.250	3.727	.025*	3>1
İletişim	Grup içi	81.841	244	.335			
Kurma	Toplam	84.341	246				

*p<.05 düzeyinde anlamlı. Kur Düzeyleri: “1= B1”, “2= B2”, “3= C1”

Tablo 4.22 'ye bakıldığında *Ticaret Yapma* [$F(2-246) = 2.677, p>.05$] ve *Eğitim ve İş İmkânı* [$F(2-246) = 1.683, p>.05$] alt boyutları ile kursiyerlerin kur düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar alt boyutu ile kursiyerlerin kur düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(2-246) = 4.226, p<.05$]. TUKEY testinin doğru sonuçlar vermesi için kur düzeyler B1, B2 ve C1 olarak gruplandırılmıştır. TUKEY testi sonuçlarına göre bu anlamlı farklılık; “3= C1” kuruna devam eden kursiyerlerin puan ortalamalarının ($X = 2.67$), “1= B1” ($X = 1.54$) kuruna devam eden kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuçlara göre, C1 kuruna devam eden kursiyerlerin Türkçe öğrenme dil ihtiyaçları, *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutunda B1 kuruna devam eden kursiyerlerden daha anlamlıdır.

Son olarak *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutu ile kursiyerlerin kur düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(2-246) = 3.727, p < .05$]. Bu farklılık; “3= C1” kuruna devam eden kursiyerlerin puan ortalamalarının ($X = 1.84$), “1= B1” ($X = 1.56$) kuruna devam eden kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bir başka ifadeyle C1 kuruna devam eden kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçları B1 kuruna devam eden kursiyerlere göre *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutunda yoğunlaşmaktadır.

4.2.10. Suriye Güvenli Bölge’de Bulunan YETKM’lerde, Türkçe Öğrenen Kursiyerlerin Dil İhtiyaçları Ana Dillerine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Ankete katılan kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının, ana dilleri bakımından anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi yapılmıştır. Tablo 4.23’te kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçlarının ana dillerine göre ortalamalarına ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. ANOVA testi sonuçlarına ise Tablo 4.24’te yer verilmiştir.

Tablo 4.23. *Kursiyerlerin Türkçe Dil İhtiyaçlarının Ana Dillerine Göre Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri*

		N	X	s
Ticaret Yapma	Arapça	188	2.65	.91
	Türkmen Türkçesi	36	3.31	.96
	Kürtçe	23	2.95	.90
	Toplam	247	2.77	.94
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Arapça	188	2.35	.67
	Türkmen Türkçesi	36	2.73	.64
	Kürtçe	23	2.40	.58
	Toplam	247	2.41	.67
Eğitim ve İş İmkânı	Arapça	188	2.20	.69
	Türkmen Türkçesi	36	2.50	.71
	Kürtçe	23	2.39	.77
	Toplam	247	2.27	.71
Sınıf İçi İletişim Kurma	Arapça	188	1.55	.55
	Türkmen Türkçesi	36	1.97	.63
	Kürtçe	23	1.54	.59
	Toplam	247	1.61	.58

Tablo 4.24. *Kursiyerlerin Dil İhtiyaçlarının Ana Dili Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	TUKEY
Ticaret Yapma	Gruplar arası	13.973	2	6.987	8.237	.001	3>1
	Grup içi	206.973	244	.848			
	Toplam	220.946	246				
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar arası	4.363	2	2.182	4.959	.008	3>1
	Grup içi	107.345	244	.440			
	Toplam	111.708	246				
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar arası	3.080	2	1.540	3.071	.048	3>1
	Grup içi	122.350	244	.501			
	Toplam	125.430	246				
Sınıf İçi İletişim Kurma	Gruplar arası	5.549	2	2.775	8.592	.001	3>1
	Grup içi	78.792	244	.323			
	Toplam	84.341	246				

*p<.05 düzeyinde anlamlı. Ana Dil: “1= Arapça”, “2= Kürtçe”, “3= Türkmen Türkçesi”

Tablo 4.24 incelendiğinde kursiyerlerin ana dil değişkenleri ile *Ticaret Yapma* [F (2-246) = 8.237, p<.05], *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* [F (2-246) = 4.959, p<.05], *Eğitim ve İş İmkânı* [F (2-246) = 3.071, p<.05] ve *Sınıf İçi İletişim Kurma* [F (2-246) = 8.592, p<.05] alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Ticaret Yapma alt boyutundaki anlamlı farklılık; “3= Türkmen Türkçesi” ana diline sahip kursiyerlerin puan ortalamalarının (X= 3.31), “1= Arapça” (X= 2.65) ana diline sahip kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar alt boyutundaki anlamlı farklılık; “3= Türkmen Türkçesi” ana diline sahip kursiyerlerin puan ortalamalarının (X= 2.73), “1= Arapça” (X= 2.35) ana diline sahip kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Eğitim ve İş İmkânı alt boyutundaki anlamlı farklılık; “3= Türkmen Türkçesi” ana diline sahip kursiyerlerin puan ortalamalarının (X= 2.50), “1= Arapça” (X= 2.20) ana diline sahip kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Sınıf İçi İletişim Kurma alt boyutundaki anlamlı farklılık; “3= Türkmen Türkçesi” ana diline sahip kursiyerlerin puan ortalamalarının (X= 1.97), “1= Arapça” (X= 1.55) ana diline sahip kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

TUKEY testi sonuçlarına göre; ana dili Türkmen Türkçesi olan kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları, ana dili Arapça olan kursiyerlere göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık oluşturmaktadır.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Türkiye; son yıllarda kültürü, dili, doğal ve tarihi güzellikleriyle, coğrafi konumu ve çevresinde gelişen siyasi olaylarla dikkatleri üzerine çekmiştir. Bunun yanı sıra yabancı öğrencilere tanınan imkanlar, Türkiye'yi eğitim-öğretim açısından bir cazibe merkezi haline getirmiştir. Türkiye'ye duyulan ilgi Türkçeye ve Türk kültürüne de duyulmaya başlanmıştır. Gün geçtikçe Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı artmıştır. Yurt içinde bu ihtiyacı TÖMER'ler ve özel kurslar karşılarken yurt dışında bu ihtiyacı Yunus Emre Enstitüsü, TMV ve TİKA gibi devlet destekli kurum ve kuruluşlar karşılamaktadır. MEB ve üniversitelerin Türkoloji bölümleri de Türkçenin öğretilmesi ve Türk kültürünün tanıtılması üzerine çalışmalar yürütmektedirler.

Türkçe, çeşitli milletlerden insanlar tarafından çeşitli nedenlerle öğrenilmek istenmektedir. Kimileri Türkçeyi yeni iş imkanları yaratacağını düşündüğü için öğrenirken kimileri turistik amaçlarla öğrenmektedir. Kimileri ise güvenli bir ülkede yaşama ihtiyacı duymakta bu nedenle Türkiye'ye yerleşip Türkçe öğrenmektedirler. Bazı milletler ise Türklerle geçmişten gelen ortak kültürel mirasları daha yakından tanımak için Türkçe öğrenmektedirler. Türkçenin çeşitli nedenlerle öğrenilmesi, öğretimin amaca yönelik yapılmasını sağlamak adına dil ihtiyaç analizi yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyacını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada Suriye Güvenli Bölgede bulunan Azez YETKM ve Afrin YETKM'de Türkçe öğrenen kursiyerler evren olarak ele alınmıştır. Çalışmanın örneklemini ise yine aynı merkezlerde Türkçe öğrenen kursiyerler oluşturmaktadır.

Yapılan çalışmadan elde edilen verilerin analiz edilmesiyle birlikte aşağıda sıralanan sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1) İhtiyaç analizi anketine göre Azez YETKM ve Afrin YETKM'de Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları *Ticaret Yapma, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Eğitim ve İş İmkânı, Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutlarında kendini göstermektedir. Alt boyutların yeterlilik düzeylerini değerlendirmek için ortalamaları 1-2.4 arasında olanlar zayıf düzey, 2.5-3.4 arasında olanlar orta düzey ve 3.5-5 arasında olanlar iyi

düzy olarak ifade edilmiştir. Deęerlendirme ölçütlerine göre Türkçeyi *Ticaret Yapma* ihtiyacını karşılamak üzere öğrenenlerin yeterlilik düzeyi ortalama puanı orta düzey (2.77) çıkmakta ve en yüksek ihtiyaç olarak belirlenmiştir. *Ticaret Yapma* ihtiyacını sırasıyla *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* (2.41), *Eğitim ve İş İmkânı* (2.09), *Sınıf İçi İletişim Kurma* (1.61) takip etmekte ve bu alt boyutların zayıf düzey olduğu tespit edilmiştir. Çangal (2013)'ın hazırlamış olduğu “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna Hersek Örneği” adlı yüksek lisans tezinde ve Jılta (2016) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği” adlı yüksek lisans tezinde *Ticaret Yapma* alt boyutu ilk sırada yer almaktadır. Bu durum bu çalışmanın sonucuyla uyumlu görünmektedir. Bosna Hersek, Kosova ve Suriye Güvenli Bölge'nin Türkiye ile olan ticari ilişkileri gelişmiştir. Bu nedenle gerek bu çalışmada gerekse yukarıda verilen diğer çalışmalarda, *Ticaret Yapma* alt boyutunun öğrencilerin dil ihtiyaçları arasında ilk sırada yer aldığı söylenebilir.

- 2) Kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek için t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; *Ticaret Yapma*, *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar*, *Eğitim ve İş İmkânı* ve *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutları ile kursiyerlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca *Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Anketinin* geneline bakıldığında da cinsiyet değişkeni ile aralarında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Boylu ve Çangal (2014) tarafından yapılan “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği” adlı çalışmada ve İpek ve Çelik (2019) tarafından yapılan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Polonya Örneği” adlı çalışmada kursiyerlerin dil ihtiyaçları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.
- 3) Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini öğrenmek için betimleyici istatistikler ve ANOVA testi yapılmıştır. Buna göre: *Ticaret Yapma* alt boyutu ile yaş değişkeninin arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu anlamlı farkın kaynağını tespit etmek için TUKEY testi yapılmıştır. Farkın kaynağının 15-17 yaş aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarının, 18-25 yaş, 26-30 yaş ve 36-40 yaş aralığında olan kursiyerlerden

daha fazla olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre *Ticaret Yapma* alt boyutunda yaş seviyesi düştükçe Türkçe öğrenme ihtiyacı artmaktadır. Suriye Güvenli Bölge’de eğitim imkanlarının yeterince gelişmiş olmaması ve öğrencilerin herhangi bir okuldan mezun olduktan sonra iş bulamayacakları kaygısında olmaları erken yaşlarda ticaret yapma ihtiyacı doğuruyor olabilir. Nitekim Başar ve Akbulut (2016)’un Tiflis YETKM’de yaptıkları “Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği” adlı çalışmada da Ticaret Yapma alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutu ile kursiyerlerin yaşları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu anlamlı fark; 15-17 yaş aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarının 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 41-45 yaş aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buna göre yaş seviyesi düştükçe *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutu için Türkçe öğrenme ihtiyacı artmaktadır. Ortaya çıkan bu farkın, Suriye Güvenli Bölge’de bulunan genç kursiyerlerin dünyadaki ve Türkiye’deki gelişmeleri yakından takip etmelerinden ve kendilerini geliştirme ihtiyacından doğduğu düşünülebilir. Başar ve Akbulut (2016)’un Tiflis YETKM’de yaptıkları “Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği” adlı çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutu ile kursiyerlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anlamlı farklılık, 15-17 yaş aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarının 18-25 yaş aralığında olan kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre; kursiyerlerin yaş ortalamaları düştükçe *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutuna ilişkin Türkçe dil ihtiyaçları artmaktadır. Bu ihtiyacın, yaşları daha küçük olan kursiyerlerin özgüvenlerinin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. *Eğitim ve İş İmkânı* alt boyutu ile kursiyerlerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Jılta (2016) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği” adlı yüksek lisans tezinde de *Eğitim ve İş İmkânı* alt boyutu ile yaş arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

- 4) Ankete katılan kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini öğrenmek için betimleyici istatistikler ve ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen verilere göre *Ticaret Yapma* alt boyutu ile kursiyerlerin eğitim seviyeleri arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu fark, ilköğretim mezunu olan kursiyerlerin puan ortalamalarının üniversite bölümlerinden mezun olanlardan; lise mezunu olan kursiyerlerin puan ortalamalarının üniversite bölümlerinden mezun olanlardan daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuçlara göre kursiyerlerin eğitim seviyesi düştükçe Türkçe dil ihtiyaçları *Ticaret Yapma* alt boyutunda yoğunlaşmaktadır. Bu farkın ortaya çıkmasında daha yüksek eğitim kademelerinde öğrenim görmeyen kursiyerlerin ticari faaliyetlerde bulunmalarının etkili olduğu düşünülebilir. Başar ve Akbulut (2016)'un Tiflis YETKM'de yaptıkları “Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği” adlı çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır ancak Suriye Güvenli Bölge’de ortaya çıkan sonucun aksine eğitim düzeyi yüksek lisans olan kursiyerlerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutu ile kursiyerlerin eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu fark, ilköğretim mezunu olan kursiyerlerin puan ortalamalarının üniversite bölümlerinden mezun olan kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Elde edilen bu sonuca göre *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutunda ilköğretim kademesinden mezun olan kursiyerlerin Türkçe öğrenme dil ihtiyaçları üniversiteden mezun olan kursiyerlerden daha fazladır. Orhan (2019) tarafından yapılan “İsveç’te Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Yetişkinlerin Dil İhtiyaçları Analizi” adlı yüksek lisans tezinde *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutu ile eğitim düzeyi arasında lisansüstü lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Kursiyerlere uygulanan anket neticesinde *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* ve *Eğitim ve İş İmkânı* alt boyutları ile kursiyerlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.
- 5) Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının devam ettikleri kur seviyelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için betimleyici istatistiklerden ve ANOVA testinde faydalanılmıştır. *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutu ile kursiyerlerin kur düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu fark C1 kuruna devam eden

kursiyerlerin puan ortalamalarının B1 kuruna devam eden kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuçlara göre C1 kuruna devam eden kursiyerlerin Türkçe öğrenme dil ihtiyaçları, *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutunda B1 kuruna devam eden kursiyerlerden daha anlamlıdır. *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutu ile kursiyerlerin kur düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farklılık; C1 kuruna devam eden kursiyerlerin puan ortalamalarının, B1 kuruna devam eden kursiyerlerin puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu verilere göre C1 kuruna devam eden kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçları B1 kuruna devam eden kursiyerlere göre *Sınıf İçi İletişim Kurma* alt boyutunda yoğunlaşmaktadır. Farzan (2019)’ın “Afganistan’da Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Dil İhtiyaç Analizi” adlı yüksek lisans tezinde Suriye Güvenli Bölge’de yapılan bu çalışmanın aksine *İletişim Kurma* ve *Kişisel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutlarında kur düzeylerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Kursiyerlerin kur seviyeleri ile *Ticaret Yapma* ve *Eğitim ve İş İmkânı* alt boyutları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

- 6) Kursiyerlerin dil ihtiyaçlarının ana dili değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için betimsel istatistiklerden ve ANOVA testinden faydalanılmıştır. Tüm alt boyutlar ile ana dili değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Farklılığın kaynağı ana dili Türkmen Türkçesi olan kursiyerlerin ana dili Arapça olan kursiyerlere göre puan ortalamalarının fazla olmasıdır. Farkın nedeni, ana dili Türkmen Türkçesi olan kursiyerlerin kendilerini Türkiye’ye ve Türkçeye yakın hissetmeleri olarak yorumlanabilir. Deliktaş (2019) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İstanbul Örneği” adlı yüksek lisans tezinde ve Farzan (2019)’ın “Afganistan’da Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Dil İhtiyaç Analizi” adlı yüksek lisans tezinde kursiyerlerin dil ihtiyaçları ile ana dili değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Çalışmanın, yukarıda belirtilen yüksek lisans tezlerine göre ana dili anlamında farklı bir sonuç vermesinde Suriye Güvenli Bölge’de yoğun bir Türkmen nüfusunun bulunmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Yabancı bir dili verimli olarak öğrenmenin birçok şartı vardır. Bunlardan biri ise sürecin başında dil ihtiyaç analizi yapmaktır. Dil ihtiyaç analizi yapılarak dil öğrencisinin ihtiyacına göre bir dil öğretimi programı hazırlamak sürecin etkililiği açısından önem arz etmektedir. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Suriye Güvenli Bölge Örneği” adlı bu çalışmada Suriye Güvenli Bölge’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları belirlenmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın çıktılarını temel dayanak alarak bölgede etkili bir Türkçe öğretimi adına kursiyerlerin ihtiyaçlarına cevap verecek, bölgeye özel bir yabancı dil olarak Türkçe öğretim izlencesi hazırlanabilir.

Elde edilen veriler incelendiğinde Suriye Güvenli Bölge’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçları en fazla *Ticaret Yapma* alt boyutunda yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda bölgede ticaret ile ilgili özel amaçlı Türkçe kursları açılması önem arz etmektedir. Bu kursların etkililiğini arttırmak adına hem sürecin başında hem de süreç devam ederken ihtiyaç analizleri yapılmalı, materyaller, etkinlikler ve ders kitapları geliştirilmelidir. Kursiyerlerin ihtiyaçları dikkate alındığında özellikle *Rehberler İçin Türkçe* ve *Esnaflar İçin Türkçe* kursları açılabilir, bu alanlarda ders kitapları ve materyaller geliştirilebilir.

Kursiyerlerin Türkçe dil ihtiyaçlarını, *Ticaret Yapma* alt boyutundan sonra *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* alt boyutu izlemektedir. Kursiyerlerin %86.7’si Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğrendiklerini ifade etmişlerdir. YEE, sadece Türk dilini değil Türk kültürünü de tanıtmakta önemli görevler üstlenmektedir. YETKM’lerde Türk kültürü ile ilgili etkinlikler düzenlenmektedir. Elde edilen bu verilerden yola çıkarak bölge insanları ile Türklerin geçmişten gelen bağlarını da göz önünde bulundurup Türk kültürü ve tarihi hakkında daha fazla etkinlik düzenlenebilir. Kursiyerlerin %68’i Türk dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bölgede Türk dizilerini kullanarak yapılacak etkinlikler hem kursiyerlerin ihtiyaçlarına cevap verecektir hem de dizileri Türkçe öğretimi açısından bir materyal haline getirecektir.

Yapılan bu çalışma, dil ihtiyaçlarının belirlenmesi anlamında bölgede bu anlamda yapılan ilk çalışma olma özelliği taşımaktadır. Çalışma, bölgede ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan başka ülkelerde yapılacak diğer çalışmalara örnek teşkil edebilir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008, Mart, 27-28). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. [Sözlü Sunum]. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Açık, F. (2011). Türkçe öğretimi üzerine yabancı yazarların hazırladığı ders kitaplarında söz dağarcığı ve kültürel unsurlar: “A Practical Grammar of The Turkish Language”, “Turkish Literary Reader” ve “Gramatika Turetskogo Yazıka” örneklemelerinde. [Sözlü Sunum]. *IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri*.
- Adıgüzel, M. (2001). Yabancılara Türkçe öğretimi ve gramer-tercüme metodu. *Bilig*, (16), 25-43
- Ağıldere, T. S. (2010). XVIII. yüzyıl Avrupa’sında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu’nda İstanbul Fransız dil oğlanları okulu (1669-1873). *Turkish Studies*, 5(3), 693-704.
- Akalın, S. ve Zengin B. (2007). Türkiye’de halkın yabancı dil ile ilgili algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 181-200.
- Akarçay, A. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaç analizi: TÖMER örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Akpınar Dellal, N. ve Çınar, S. (2011). The communicative- pragmatic approach in language teaching, teacher roles and behaviors and in class communication. *Dil Dergisi*, (154), 21-36.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi* (34. Baskı). Pegem Akademi.
- Albayrak, F. ve Erciyas, O. (2022). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimine dair bir dil ihtiyaç analizi çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(49), 1069-1091.
- Arat, E. (2022). *Özel amaçlı Türkçe öğretiminde ihtiyaç analizi, materyal örnekleri ve terimler sözlüğü: Askeri Türkçe* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

- Arslan, D. D. M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188
- Artun, E. (2007, Aralık, 03-07). Güney-Doğu Avrupa’da Osmanlı ve Osmanlı sonrası Türk uygarlıklarının öteki uygarlıklarla halk kültürü yönünden karşılıklı etkileşimi [Sözlü Sunum]. 4. *Uluslararası Güneydoğu Avrupa Türkoloji Sempozyumu*.
- Aslan, M. (2019). *Yeniden Yapılandırma Türkiye’nin Suriye’deki Modeli* (1. Baskı). SETA Yayınları.
- Ayaz, H. ve Akkaya, A. (2009, Mart, 6-7). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bazı düşünceler. E. Uzun, E. Gökmen ve C. Kurt. (Editörler). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni çalışmalar- 8. *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*. Ankara, 2010. Ankara Üniversitesi Basımevi, 214-218.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Barın, E. (2010). Yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla yazılan “Ecnebilere Mahsus” elifba kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 121-136.
- Barın, Erol. (2008). Yabancılar Türkçenin öğretiminde motivasyonun önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 135-143.
- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 1005-1020.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretimini tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: from theory to practice. R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* içinde (48-62). Cambridge University.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* (1/4), 108-133
- Biçer, N. (2022). Öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program geliştirme. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politika, program, yöntem ve öğretim* (6. Baskı, s. 63-85) içinde. Pegem Akademi.

- Boylu, E. (2019). Dil öğretim yöntemlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı. E. Boylu ve L. İltar (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politika, program, yöntem ve öğretim* (2. Baskı, 87-121) içinde. Pegem Akademi.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Boylu, E. ve Işık, P. (2020). Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde Türkçe öğrenme süreçleri üzerine öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1113-1128.
- Bozkurt, F. (1999). Türklerin dili. (5. Baskı). Eğitim Yayınevi.
- Buran, A. (2009). Sovyet Türkolojisi ve Birinci Türkoloji Kurultayı. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 430-444.
- Caferoğlu, A. (1984). *Türk dili tarihi* (3. Baskı). Enderun Kitabevi.
- Coleman R., Goldenbarg, C. (2010). What does research say about effective practices for English language learners? Introduction and part II: Academic language proficiency, *Kappa Delta Pi Record*, 46(2), 60-65.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dağ, A. E. (2018). Modern dönem Suriye ve Halep Türkmenleri. *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 49-72.
- Deliktaş, A. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İstanbul örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı dil öğretimi* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya* (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Dursun, H. (2017). *Geçici koruma altındaki Suriyelilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Şanlıurfa ili örneği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Dursun, H. ve Akkaya, A. (2017). Geçici koruma altındaki Suriyelilerin Türkçe ihtiyaçlarının belirlenmesi: Şanlıurfa ili örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 1-22.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi programı geliştirme. M. Durmuş ve A. Okur, (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*, Grafiker Yayınları.

- Elgünler, T.  . ve Fener, T.  . (2011). İletişimin kalitesini etkileyen engeller ve bu engellerin giderilmesi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 1(1), 35-39.
- Ercilasun, A. (2007). *Makaleler dil-destan-tarih edebiyat*. (2. Baskı) Akçağ Yayınvevi.
- Erdem, M. D., Gün, M. ve Sever, P. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak  ğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *Journal of Turkish Studies*, 10(11), 549-566.
- Ergin, M. (1989). *Orhun abideleri*. (13. Baskı). Boğaziçi Yayınları.
- Farzan, E. (2019). *Afganistan'da Türkçe  ğrenen öğrencilere yönelik dil ihtiyaç analizi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7th Ed.). McGraw-Hill.
- Graves, K. (2000). *Designing language course: A guide for teachers*. Heinle & Heinle.
- Güneş, F. (2011). Dil  ğretim yaklaşımları ve Türkçe  ğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Günsel, G. (2020). *Geçici koruma atındaki Suriyelilerin mesleki ve Türkçe eğitiminde dil becerilerine yönelik bir ihtiyaç analizi (Mersin  rne i)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe  ğretimi*. Akçağ.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin Yabancı Dil Olarak  ğretimi. Ankara Üniversitesi. *TÖMER Dil Dergisi*, 10, 5-9.
- Iwai, T., Kondo, K., Limm, S. J. D., Ray, E. G., Shimizu, H., & Brown, J. D. (1999). Japanese language needs analysis. <http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW13/NW13.pdf>, (erişim tarihi: 4 Nisan 2023).
- İnan, K. (2022). Kışinev  rne inde Moldova'da Türkçe  ğrenenlerin dil ihtiyaç analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 113-132. DOI: 10.29000/rumelide.1164857.
- İpek, S. ve  elik, N. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe  ğretiminde dil ihtiyaç analizi: Polonya  rne i. *Aydın T mer Dil Dergisi*, 4(2), 101-136.
- İşisa , K. (2008). Avrupa dilleri ortak başvuru metni'nin dilbilimsel açıdan incelenmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 105-122.
- Jılta, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe  ğretiminde öğrenene yönelik dil ihtiyaç analizi: Kosova  rne i* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

- Karacaoğlu, Ö. C. (2009, Mayıs). İhtiyaç analizi ve delphi tekniği; öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği. [Sözlü Sunum] *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*.
- Kayadibi, F. (2008). Kaşgarlı Mahmud ve Divan-ı Lügati't Türk'te eğitim ile ilgili kavramlar. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (18), 2-7
- Kitapçı, Z. (1995). *Orta Türklüğünün büyük İslam kültür ve medeniyetindeki yeri* (2. Baskı) Damla Ofset Matbaacılık.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174.
- Konyar, M. (2019). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Korkmaz, Z. (2006). Eski Anadolu Türkçesinin Türk Dili tarihindeki yeri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 52(2004/2), 99-105
- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2011) Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. Baskı, 81-111) içinde. Pegem Akademi.
- Köse, D. ve Özsoy, E. (2020). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 7(2), 27-54.
- Köse, F.B. (2022). *Bir ihtiyaç analizi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Larsen-Freeman, D. ve Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3.Baskı). Oxford University Press.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.
- Mınhaj, M. (2021). *Yabancı dil olarak ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin ihtiyaç analizi: Hindistan örneği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1426-1449.
- Nadler, L. (1989). *Designing Training Program: The Critical Events Model* (8th ed.). Addison-Wesley.

- Nimer, M. (2019). Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin Türkçe dil eğitimi deneyimleri ve kurumsal yapılar. *İstanbul Politikalar Merkezi Sabancı Üniversitesi Stiftung Mecrator Girişimi*.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Heinle & Heinle.
- Okumuş, S. (2009). Muhammed Hevâî Üsküfî ve Türkçe-Boşnakça manzum sözlüğü Makbûl-i Ârif (Potur Şâhidî). *Turkish Studies*, 4(4), 823-844.
- Orhan, D. (2019). *İsveç'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinlerin dil ihtiyaçları analizi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Özdemir, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Alatoo Academic Studies*, (2), 58-65
- Özdemir, S. (2016). Yaşam boyu öğrenme kurslarında yabancı dil olarak Türkçe (Edinburgh Üçüncü Yaş Üniversitesi örnekleme). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 297-311.
- Phutkaradze, M. (2018). *Düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaç analizi ve bir program önerisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Polis Akademisi Başkanlığı. (2020). *Türkiye'deki Suriyeliler ve sınır ötesi güvenli bölge (97)*. Polis Akademisi Yayınları.
- Ramanenkava, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Belarus örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language education*. Cambridge University Press.
- Sayar, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenlerine yönelik bir ihtiyaç analizi: Cibuti örneği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (5), 95-108
- Sur, E. ve Çalışkan, G. (2021). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 27-49.
- Tokdemir, A. (1997). *Dil edinimi ve yabancı dil* (1.Baskı). Sam Yayınları.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Cankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1(5), 79-88.
- Tuna, O. (1989). Sümer-Türk dillerinin tarihi ilgisi ve Türk dilinin yaşı meselesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 37(1989), 257-293

- Uysal, B. (2019). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları. Ü. Şen (Ed), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. Baskı, 23-40) içinde. Pegem Akademi.
- Yavuz, K. (2003). Âşık Paşa. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 29-39.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2009). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. D. Yaylı ve Y. Bayburt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi politika, yöntem ve beceriler* (4. Baskı, 14-49) içinde. Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, H. Ç. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihinde bir kılavuz: Bedrika-i Lisân-i Osmâni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2041-2063.
- Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında yabancı dil öğretim yöntemlerinin dil bilgisi öğretimine yansımaları: İletişimsel yöntem, dil bilgisi çeviri yöntemi ve dil bilgisi öğretimi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 265-286.
- Anadolu Ajansı. (2023). *Yunus Emre Enstitüsü, 2023'te 1 milyon kişiye Türkçe öğretmeyi hedefliyor*. <https://www.aa.com.tr/tr/gundem/yunus-emre-enstitusu-2023te-1-milyon-kisiye-turkce-ogretmeyi-hedefliyor/2788002#>, (erişim tarihi: 26 Şubat 2023).
- Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. (2022). *Avrupa Dil Sınavları Derneği (ALTE)*. <http://abdigm.meb.gov.tr/www/avrupa-dil-sinavlari-dernegi/icerik/1719>, (erişim tarihi: 10 Mart 2023).
- Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2021). *Suriye'nin kuzeyindeki güvenli bölgede öğretmen eğitimi programı yapıldı*. <https://dogm.meb.gov.tr/www/suriyenin-kuzeyindeki-guvenli-bolgede-ogretmen-egitimi-programi-yapildi/icerik/1297>, (erişim tarihi: 4 Temmuz 2023).
- Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü. (2022). *Yurt dışı görevlendirme*. <https://yyegm.meb.gov.tr/www/yurt-disi-gorevlendirme/icerik/188>, (erişim tarihi: 26 Şubat 2023).
- PIKTES. (2023). *Hakkımızda*. <https://piktes.gov.tr/cms/>, (erişim tarihi: 26 Şubat 2023).
- PIKTES. (2023). *Kitap ve materyal*. <https://piktes.gov.tr/cms/>, (erişim tarihi: 26 Şubat 2023).
- TİKA. (2023). *Hakkımızda*. <https://www.tika.gov.tr/tr/sayfa/hakkimizda-14649>, (erişim tarihi: 26 Şubat 2023).

- TİKA. (2023). *Türkoloji Projesi tek elde toplanıyor*. https://www.tika.gov.tr/tr/duyuru/turkoloji_projesi_tek_elde_toplaniyor-9343, (erişim tarihi: 26 Şubat 2023).
- Türk Dil Kurumu. (2023). <https://sozluk.gov.tr/>, (erişim tarihi: 17 Mayıs 2023).
- Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı. (2020). https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi_2_Baski.pdf, (erişim tarihi: 1 Mart 2023).
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. (2022). *Türkiye- Suriye siyasi ilişkileri*. <https://www.mfa.gov.tr/turkiye-suriye-siyasi-iliskileri-.tr.mfa>, (erişim tarihi: 8 Mart 2023).
- Türkiye Maarif Vakfı. (2023). *Dünyada Maarif*. <https://turkiyemaarif.org/page/2018-DUNYADA-MAARIF-16>, (erişim tarihi: 1 Mart 2023).
- Türkiye Maarif Vakfı. (2023). *Türkiye Maarif Vakfı*. <https://turkiyemaarif.org/page/50-Turkiye-Maarif-Vakfi-12>, (erişim tarihi: 1 Mart 2023).
- Yunus Emre Enstitüsü Faaliyet Raporu. (2020). https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/faaliyet_raporu_2021_28.06_kucuk.pdf (erişim tarihi: 9 Mart 2023).
- Yunus Emre Enstitüsü Faaliyet Raporu. (2021). https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2021_faaliyet_raporu.pdf, (erişim tarihi: 9 Mart 2023).
- Yunus Emre Enstitüsü. (2023). *Ders materyalleri*. <https://www.yee.org.tr/tr/yayinlar/dersmateryalleri>, (erişim tarihi: 26 Şubat 2023).
- Yunus Emre Enstitüsü. (2023). *Tercihim Türkçe*. <https://www.yee.org.tr/tr/turkce/tercihim-turkce>, (erişim tarihi: 26 Şubat 2023).
- Yunus Emre Enstitüsü. (2023). *Türkçe yaz okulu*. <https://www.yee.org.tr/tr/turkce/turkce-yaz-okulu>, (erişim tarihi: 7 Mart 2023).
- Yunus Emre Enstitüsü. (2023). *Türkçeyi Yunus Emre Enstitüsünde öğren!* <https://www.yee.org.tr/tr/faaliyet/turkceyi-yunus-emre-enstitusunde-ogren>, (erişim tarihi: 7 Mart 2023).
- Yunus Emre Enstitüsü. (2023). *Yunus Emre Enstitüsü*. <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu>, (erişim tarihi: 26 Şubat 2023).

EKLER

EK-1 İzinler

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.10.2022-477611



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 11.10.2022
TOPLANTI SAYISI : 17
KARAR SAYISI : 356

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN**'in danışmanlığını, **Ömer YİĞİT**'in araştırmacılığını üstlendiği, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Suriye Güvenli Bölge Örneği" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvuruca ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ



Eğitim Dairesi Başkanlığı

YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ
Tarih: 10/04/2022
Sıra: E-63048327-000-061088



061088

Sayı : E-63048327-000-061088
Konu : Akademik Çalışma İzni Hk

13.04.2022

Sayın Ömer YİĞİT

İlgi : Ömer YİĞİTİN 03.03.2022 tarihli başvurusu.

Akdeniz Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Suriye Güvenli Bölge Örneği" başlıklı yüksek lisans tezi ile ilgili izin talebiniz Eğitim Daire Başkanlığımız tarafından değerlendirilmiştir. Sahada yapmayı planladığınız çalışmanın bir nüshasının Başkanlığımız ile de paylaşılması koşuluyla olumlu görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Şeref ATEŞ
Başkan

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: EB4752E2-12B4-4179-8096-F5AB77926735

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr>

Adres: Hacı Bayram Mahallesi Atatürk Bulvarı No : 11 06050 Ulus Ankara TR

Ayrıntılı bilgi için: Haceriye SAİDOĞ

Telefon No: 0312/309 11 88 Faks No: 0312/309 16 15

Uzman

e-Posta: iletisim@yoe.org.tr İnternet Adresi: www.yoe.org.tr

Telefon No:

KEP Adresi: yunus@yoe.org.tr



ANKET İZİNİ

Gelen Kutusu x



Ömer Yiğit

1 Mar 2022 22:06 (1 gün önce)



Alıcı: ondercangal

Sayın Önder Hocam merhaba;

Hocam ben Ömer YİĞİT. Akdeniz Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Ayrıca Yunus Emre Enstitüsünde okutman olarak görev yapmaktayım. İzniniz olursa "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Suriye Güvenli Bölge Örneği" adlı yüksek lisans tez çalışmamda 2013 yılında Türkçeye uyarladığınız anketi atıfta bulunmak şartıyla kullanmak istiyorum.

Teşekkür ederim.İyi çalışmalar dilerim.

Önder

12:33 (10 saat önce)



Alıcı: ben

Sayın Hocam,

Kaynak göstermek kaydıyla hazırlamış olduğumuz ölçeği araştırmanızda kullanabilirsiniz. Yayımlandıktan sonra benimle de paylaşırsanız sevinirim.

Saygılarımla.

Dr. Önder

Gaziantep Üniversitesi

EK-2 Türkçeyi Öğrenmede İhtiyaçlara Yönelik Kursiyer Anketi-Türkçe

TÜRKÇEYİ ÖĞRENMEDE İHTİYAÇLARA YÖNELİK ANKET 2013

Değerli Kursiyer,

Aşağıda Azez Yunus Emre Türk Kültür Merkezi bünyesinde Türkçe öğrenenler için hazırlanmış “Yabancı Dil Öğrenme İhtiyaçları” anketi yer almaktadır. Anketten elde edilecek veriler bilimsel amaçlarla kullanılacak; sizlere verilen öğretimin kalitesinin artırılması hususunda bizlere yol gösterecektir.

Deneyimleriniz ve görüşleriniz bizim için çok önemlidir. İlginiz ve katılımınız için teşekkür ediyoruz.

Okt. Ömer YİĞİT

Azez Yunus Emre Türk Kültür Merkezi

BÖLÜM I: ARKA PLAN BİLGİLERİ

1. Cinsiyetiniz nedir?

Erkek

☐

Kız

☐

2. Mesleğiniz nedir?

.....:

3. Ana diliniz nedir?

.....:

4. Kaç yaşındasınız?

☐

15-17

☐

18-25

☐

26-30

☐

31-35

☐

36-40

☐

41-45

☐

46-50

☐

51-55

☐

56-60

☐

60+

5. Eğitim durumunuz nedir?

İlköğretim

Lise

Üniversite

Master

Doktora

Diğer

6. Devam ettiğiniz Türkçe kuru hangisidir?

- ☐ A1.1
- ☐ A1.2
- ☐ A2.1
- ☐ A2.2
- ☐ B1.1
- ☐ B1.2

- ☐ B1.3
- ☐ B1.4
- ☐ B2.1
- ☐ B2.2
- ☐ C1.1
- ☐ C1.2

7. Ne kadar zamandır Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde Türkçe öğreniyorsunuz?

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

8. Azez Yunus Emre Türk Kültür Merkezinden başka bir yerde Türkçe öğrendiniz mi?
(Uyarı: Size uyan seçeneklerin hepsini işaretleyiniz.)

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

9. Sekizinci soruya cevabınız "Evet" ise yukarıda belirttiğiniz kurumlarda veya çevrede ne kadar süre Türkçe öğrendiniz?

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

10. Hiç Türkiye'de bulundunuz mu?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

11. Onuncu soruya cevabınız “Evet” ise Türkiye’de ne kadar süre kaldınız?

- ☐ Bir yıldan az
- ☐ 1-2 yıl
- ☐ 3-4 yıl
- ☐ 5-6 yıl
- ☐ 7 yıl ve daha fazla

12. Onuncu soruya cevabınız “Evet” ise hangi nedenlerden dolayı Türkiye’deydiniz?
(Uyarı: Size uyan seçeneklerin hepsini işaretleyiniz.)

- ☐ İş için
- ☐ Yabancı öğrenci olarak/öğrenci değişim programıyla/eğitim için
- ☐ Turist olarak
- ☐ Akraba ziyareti için
- ☐ Diğer nedenlerle

13. Sınıf dışında Türkçeyi ne zaman kullanırsınız?
(Uyarı: Size uyan seçeneklerin hepsini işaretleyiniz.)

- ☐ İş hayatında
- ☐ Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken (örneğin; Türkçe okutmanları, arkadaşlar, akrabalar)
- ☐ Türkçe konuşan insanlara kartlar/mektuplar yazarken
- ☐ Diğer kurumlarda
- ☐ Nadiren kullanırım
- ☐ Hiç kullanmam

14. Türkiye’yi ziyaret etmek ister misiniz? (Uyarı: Size uyan seçeneklerin hepsini işaretleyiniz.)

- ☐ Evet, iş için.
- ☐ Evet, yabancı öğrenci/değişim programı öğrencisi olarak.
- ☐ Evet, bir turist olarak.
- ☐ Evet, akraba ziyareti için.
- ☐ Hayır, Türkiye’yi ziyaret etmek istemem.

BÖLÜM II: TÜRKÇE DİL İHTİYAÇLARI

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
15. Türkçe olarak sınıf içi genel konuşmalar yapabilmek istiyorum (örneğin; tanışma, arkadaşlarıma soru sorma, okutmanın talimatlarını takip etme).					
16. Türkçe olarak sınıf içi sunumlar/gösterimler yapabilmek istiyorum (örneğin; sınıfta bir şeyin nasıl yapılacağını/kullanılacağını açıklama).					
17. Türkçe olarak sınıf tartışmalarına dâhil olabilmek istiyorum (örneğin; güncel konular, sosyal sorunlar, kültürel farklılıklar, kişisel hikâyeler gibi konularda).					
18. Türkçe olarak okutmanım ile iletişim kurabilmek istiyorum (örneğin; bir derse gelmemek için izin isteme, dersle ilgili materyali tartışma).					
19. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
20. Uzmanlık alanımla ilişkili akademik/teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
21. Akademik hedefler için bilgisayarı Türkçe kullanabilmek amacıyla Türkçe öğreniyorum (örneğin; internet, e-mail, ödev vb.).					
22. Resmi görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; burs/iş görüşmesi).					
23. Türkiye’ye tatile gitmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
24. İlerleyen yıllarda Türkiye’de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
25. Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.					

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
26. Türkiye’de alanımla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
27. Çalışma hayatımda iş arkadaşlarımla, patronlarımla ve müşterilerle iletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum (yardım isteme, yardım etme, mesaj alma).					
28. Gerektiğinde Türk ziyaretçilere Suriye’de rehberlik edebilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; ilgi çekici yerlerden bahsetme, yer yön tarif etme, uyarılarda bulunma).					
29. Gerektiğinde bir oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; form doldurma, yer yön tarif etme, giriş çıkışta yardımcı olma, rezervasyon yapma, planlama, sorun çözme).					
30. Gerektiğinde bir perakendeci dükkânında Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
31. Türk müşterilere alternatif turlarda yer ayırtıp onlara bilet satabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; seçenekleri açıklama, şikâyetlerle ilgilenme).					
32. Havaalanında Türk müşterilerin/ziyaretçilerin giriş çıkış işlemlerini yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; grup üyelerini onaylama, bavulların girişini yapma).					
33. Bir restoranda Türk müşterilere servis yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; sipariş alma, seçenekleri açıklama).					
34. Karşılaşacakları/karşılaşacağı Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; yer yön tarifi isteme, soru sorma, bilgi isteme).					
35. Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
36. Türk dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.					

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
37. Türkiye'yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için Türkçe öğreniyorum.					
38. Bir Türk ile evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
39. Türkiye'deki akrabalarım ile konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
40. Hobi olarak Türkçe öğreniyorum.					
41. Kişisel gelişimimi artırmak için Türkçe öğreniyorum.					
42. 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-3 Türkçeyi Öğrenmede İhtiyaçlara Yönelik Kursiyer Anketi-Arapça

تاقحللما

ملحق_1 استبيان المتدربين عن الاحتياجات في تعلم اللغة التركية

ةيكرتلل ةغلللا ملعت يف تاجايثحلل دجوم نايبتسا
2013

بردتمل يزيزع،

ةغلللا يملعتمل مدادعإ مت يذلا "ةيبنجالا تاغلللا ملعت تاجايثح" نع نايبتسا هاندأ دجوي
مت يتلا تانايبللا مادختسا متيس . يكرتللا يفاقثلا ةرمل منوي زازعا زكرم يف ةيكرتللا
كل مدقمللا ميلعتلا قنوج قدايز يف. اندشري فوس ؛ ةيملعلا ضارغلل نايبتسالا نم اهيلع لوصحلا
لكتكراشمو لقممته اىلع لكرلشن . انل ةبسنلاب ادج قمم كئار او لكتاربخ.

Okt. Ömer YİĞİT

Azez Yunus Emre Türk Kültür Merkezi

القسم الأول: المعلومات الأساسية

1. الجنس ؟

ذكر

☐

انثى

☐

2. ما هي مهنتك ؟

.....:

3. ما هي لغتك الأم ؟

.....:

4. العمر ؟

☐ 15-17

☐ 18-25

☐ 26-30

☐ 31-35

☐ 36-40

☐ 41-45

☐ 46-50

☐ 51-55

☐ 56-60

☐ 60+

5. المستوى التعليمي ؟

ابتدائية

اعدادية

جامعة

ماجستير

دكتوراه

غير ذلك

6. ماهو مستواك في اللغة التركية الذي تدرسه ؟

- ☐ A1.1
- ☐ A1.2
- ☐ A2.1
- ☐ A2.2
- ☐ B1.1
- ☐ B1.2

- ☐ B1.3
- ☐ B1.4
- ☐ B2.1
- ☐ B2.2
- ☐ C1.1
- ☐ C1.2

7. منذ متى وأنت تتعلم اللغة التركية في مركز يونس إمرة الثقافي التركي؟

- ☐ من 0 الى 4 أشهر
- ☐ من 4 الى 8 أشهر
- ☐ من 8 الى 12 أشهر
- ☐ من 1 الى 2 سنة
- ☐ 3 سنوات أو أكثر

8. هل تعلمت اللغة التركية في مكان آخر غير المركز الثقافي التركي أعزاز يونس إمرة؟ 8. (ملاحظة: ضع علامة على جميع الخيارات التي تناسبك .)

- ☐ لا ، لم أتعلم
- ☐ نعم ، في الجامعة / مراكز التعليم العام
- ☐ نعم ، في الثانوية / الابتدائية
- ☐ نعم ، في دورة لتعليم اللغة التركية في سوريا
- ☐ نعم ، في دورة لتعليم اللغة التركية في تركيا
- ☐ نعم ، لقد تعلمتها من العائلة / الأصدقاء / التلفزيون / المسلسلات
- ☐ نعم ، غير ذلك

9. إذا كانت إجابتك على السؤال الثامن "نعم" ، فإلى متى تعلمت اللغة التركية في المؤسسات أو البيئة المحيطة التي ذكرتها أعلاه؟

- ☐ من 0 الى 4 أشهر
- ☐ من 4 الى 8 أشهر
- ☐ من 8 الى 12 أشهر
- ☐ من 1 الى 2 سنة
- ☐ 3 سنوات أو أكثر

10. هل زرت تركيا من قبل؟

- ☐ نعم
- ☐ لا

11. إذا كانت إجابتك على السؤال العاشر "نعم" ، فكم من الوقت مكثت في تركيا؟

- ☐ أقل من عام
- ☐ من 1 إلى 2 سنة
- ☐ من 3 إلى 4 سنة
- ☐ من 5 إلى 6 سنة
- ☐ 7 سنوات أو أكثر

12. إذا كانت إجابتك على السؤال العاشر "نعم" ، فما هي أسباب إقامتك في تركيا؟
(ملاحظة: ضع علامة على جميع الخيارات التي تناسبك .)

- ☐ من أجل العمل
- ☐ كطالب أجنبي / في برنامج تبادل الطلاب / لأجل الدراسة
- ☐ كسائح
- ☐ لزيارة الأقارب
- ☐ لأسباب أخرى.....

13. متى تستخدم اللغة التركية خارج الدورات التعليمية / الدراسية؟
(ملاحظة: ضع علامة على جميع الخيارات التي تناسبك .)

- ☐ في الحياة العملية
- ☐ عند الدردشة مع المتحدثين باللغة التركية (على سبيل المثال ، المحاضرين/المدرسين الأتراك والأصدقاء والأقارب)
- ☐ عند كتابة البطاقات / الرسائل للأشخاص المتحدثين باللغة التركية
- ☐ في مؤسسات أخرى
- ☐ نادراً ما استخدمها
- ☐ لا أستخدمها إطلاقاً

14. هل تود زيارة تركيا؟

(ملاحظة: ضع علامة على جميع الخيارات التي تناسبك .)

- ☐ نعم ، لأجل العمل
- ☐ نعم ، كطالب أجنبي / طالب تبادل
- ☐ نعم ، كسائح
- ☐ نعم لزيارة الأقارب
- ☐ لا ، لا أريد زيارة تركيا

القسم الثاني: احتياجات اللغة التركية

الرجاء قراءة كل بيان. يرجى الإشارة من خلال وضع علامة في المربعات إلى مدى موافقتك أو عدم موافقتك على العبارات التي تعتقد أنها إجابة على السؤال "لماذا أتعلم اللغة التركية" باستخدام معايير التصنيف أدناه .

بالتأكيد لاوافق	لاوافق	متعدد	وافق	بالتأكيد أوافق
				15. أن أكون قادرًا على إجراء محادثات عامة في الفصل باللغة التركية . أريد (على سبيل المثال ، التعارف ، طرح أسئلة على أصدقائي ، اتباع تعليمات المدرس/المحاضر).
				16. أريد أن أكون قادرًا على تقديم عروض / عروض توضيحية داخل الفصل باللغة التركية (على سبيل المثال ، شرح كيفية القيام / استخدام شيء ما في الفصل الدراسي) .
				17. أود أن أشارك في مناقشات الفصول الدراسية باللغة التركية (على سبيل المثال ، حول القضايا الحالية ، والقضايا الاجتماعية ، والاختلافات الثقافية ، والقصص الشخصية) .
				18. أريد أن أكون قادرًا على التواصل مع محاضري/مدرسي باللغة التركية (على سبيل المثال ، طلب الإذن بعدم الحضور إلى الحصة الدراسية ، ومناقشة موضوع الدرس) .
				19. أنا أتعلم اللغة التركية لأنني أرغب في الدراسة في مؤسسات التعليم العالي في تركيا .
				20. أتعلم اللغة التركية من أجل فهم اللغة التركية الأكاديمية / التقنية المتعلقة بمجال خبرتي .
				21. أتعلم اللغة التركية لأتمكن من استخدام الكمبيوتر باللغة التركية للأغراض الأكاديمية (مثل الإنترنت والبريد الإلكتروني والواجبات المنزلية وما إلى ذلك) .
				22. أتعلم اللغة التركية لأتمكن من حضور المقابلات الرسمية (مثل منحة دراسية / مقابلة عمل) .
				23. أنا أتعلم اللغة التركية لأنني أريد الذهاب في عطلة إلى تركيا .
				24. أنا أتعلم اللغة التركية لأنني أريد أن أعيش في تركيا في السنوات القادمة .
				25. أتعلم اللغة التركية لأنني أعتقد أن التركية ستوفر لي فرص عمل جديدة .

بالتأكيد لا أوافق	لا أوافق	متروك	أوافق	بالتأكيد أوافق
				أتعلم اللغة التركية من أجل العمل في مهنة تتعلق بمجال عملي في تركيا. 26.
				أتعلم اللغة التركية من أجل التواصل مع زملائي ورؤسائي وعمالتي 27. في حياتي العملية (طلب المساعدة ، وتقديم المساعدة ، وتلقي الرسائل) .
				أتعلم اللغة التركية حتى أتمكن من توجيه الزائرين الأتراك في سوريا 28. عند الضرورة (على سبيل المثال ، التحدث عن الأماكن المشهورة في البلد ، وإعطاء توجيهات الطرق ، وإعطاء التحذيرات) .
				أتعلم اللغة التركية لمساعدة العملاء الأتراك في الفندق عند الحاجة (على سبيل المثال ، ملء النماذج ، وإعطاء التوجيهات ، والمساعدة في تسجيل الوصول ، وتسجيل المغادرة ، والحجز ، والتخطيط ، وحل المشكلات) . 29.
				أتعلم اللغة التركية لمساعدة العملاء الأتراك في متجر بيع بالتجزئة عند 30. الضرورة .
				أتعلم اللغة التركية لأتمكن من حجز جولات بديلة وبيع التذاكر للعملاء 31. الأتراك (على سبيل المثال شرح الخيارات والتعامل مع الشكاوي) .
				أتعلم اللغة التركية لأتمكن من تسجيل الدخول والخروج للعملاء / الزوار 32. الأتراك في المطار (مثل تأكيد أعضاء المجموعة ، وتسجيل الأمتعة) .
				أتعلم اللغة التركية لأتمكن من خدمة العملاء الأتراك في مطعم (مثل تلقي 33. الطلبات وشرح الخيارات) .
				أنا أتعلم اللغة التركية لأتمكن من التحدث مع الأتراك الذين سوف اقابلهم/ سألتقي 34. بهم (على سبيل المثال ، السؤال عن الاتجاهات ، وطرح الأسئلة ، وطلب المعلومات) .
				أتعلم اللغة التركية من أجل التعرف على الثقافة والتاريخ التركي . 35.
				أتعلم اللغة التركية من أجل فهم المسلسلات التركية . 36.

	بالتأكيد	أو افق	مردد	لا أو افق	بالتأكيد لا أو افق
37. أتعلم اللغة التركية لأنني أشعر بقرب من تركيا والأتراك .					
38. أنا أتعلم اللغة التركية لأنني أريد الزواج من تركي .					
39. أتعلم اللغة التركية لأتمكن من التحدث إلى أقاربي في تركيا .					
40. أتعلم اللغة التركية كهواية .					
41. أتعلم اللغة التركية لزيادة تطويري الشخصي .					
42. أنا أتعلم التركية لأنني أعتقد أن التركية ستكون لغة العالم .					

إذا لم يكن سبب تعلم اللغة التركية من بين العبارات أعلاه وإذا كان لديك أي تعليقات أو أسئلة حول هذا البحث ، فيرجى استخدام المساحة أدناه .

شكرا لك لاستكمال الاستبيان

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Ömer YİĞİT

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Bilimsel Faaliyetleri:

Güven, A.Z. ve Yiğit, Ö. (2022, Mayıs, 20-22). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kursiyerlerin yazma hatalarının incelenmesi: Suriye Güvenli Bölge örneği* [Sözlü Sunum] III. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.

Yiğit, Ö. (2022). Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programının web 2.0 unsurları bağlamında incelenmesi. *Yenisey Uluslararası Dil, Edebiyat ve Eğitim Dergisi*, (3), 52-66. <http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.64088>

İş Deneyimi

Stajlar:

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü Öğretmenlik Uygulaması

Projeler:

PIKTES Projesi

Çalıştığı Kurumlar:

Yunus Emre Enstitüsü- Okutman

MEB- Türkçe Öğretmeni

İletişim

E-Posta Adresi:

Tarih:

07/06/2023

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım: ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

01.06.2023

Ömer YİĞİT

İNTİHAL RAPORU

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ: SURİYE GÜVENLİ BÖLGE ÖRNEĞİ

ORJİNALLIK RAPORU

% 12	% 12	% 5	% 6
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	www.erbakan.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	acikerisim.kku.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	yabancilaricinturkce.com İnternet Kaynağı	% 1
7	acikerisim.sakarya.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
8	tys.yee.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1