

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

AVRUPA DİLLER ÖĞRETİMİ ORTAK ÇERÇEVE PROGRAMI
KAPSAMINDA İŞLEVSEL KAVRAMSAL YAKLAŞIM TEMELLİ
İHTİYAÇ ANALİZİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Hamide Merve ALTIPARMAK

Ankara

Temmuz, 2013

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

AVRUPA DİLLER ÖĞRETİMİ ORTAK ÇERÇEVE PROGRAMI KAPSAMINDA
İŞLEVSEL KAVRAMSAL YAKLAŞIM TEMELLİ
İHTİYAÇ ANALİZİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hamide Merve ALTIPARMAK

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Asiye DUMAN

Ankara

Temmuz, 2013

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Hamide Merve ALTIPARMAK 'ın “AVRUPA DİLLER ÖĞRETİMİ ORTAK ÇERÇEVE PROGRAMI KAPSAMINDA İŞLEVSEL KAVRAMSAL YAKLAŞIM TEMELLİ İHTİYAÇ ANALİZİ ÖRNEĞİ” başlıklı tezi 01.07.2013 tarihinde, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı -Soyadı

İmza

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Asiye DUMAN

Üye : Doç. Dr. Ülkü GÜRSOY

Üye : Yrd. Doç. Dr. Kemalettin DENİZ

.....
.....
.....

ÖN SÖZ

Günümüzde uluslararası ticaret, turizm, eğitim vb. alanlardaki ilişkilerin her geçen gün artması, bireyler için yabancı bir dil öğrenmeyi ayrıcalıktan çok ihtiyaç haline getirmiştir. Kullanım alanlarının günden güne genişlemesiyle birlikte Türkçe de öğrenmeye ihtiyaç duyulan dillerden biri haline gelerek gerek Türkiye’de gerekse diğer ülkelerde yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır.

Dil öğretimine başlamadan önce yöntem ve teknik seçiminden çok daha önce yapılması gerekenler vardır. Bu bağlamda İhtiyaç Analizi, dil öğretim aşamasının ilk basamağını oluşturmaktadır.

Dil öğretimi bir süreç gerektirir ve bu süreç ihtiyaca cevap verebilmelidir. Ancak böyle bir durumda başarıdan söz edilebilir. Dil öğretiminde ihtiyaçların belirlenmesi, öğretimin bir plan ve program dâhilinde ele alınmasını kolaylaştıracaktır. Böylelikle akademik bir çalışma için Türkçe öğrenme gereksinimi duyan bir insanla sadece günlük hayatta kullanmak için öğrenen birbirinden ayırt edilecek ve bunun sonucunda daha verimli bir öğretim ortamı oluşturulabilecektir. Ayrıca amaca uygun en iyi ve etkili dil öğrenme yaklaşımlarından, yöntem ve tekniklerden faydalanılabilecektir. Çünkü ihtiyaç analizi, dil öğrenenlerin ilgi, istek, ihtiyaç ve eksiklikleriyle; hazırlanacak olan öğretim programı arasında köprü görevini üstlenmiştir.

Dil öğretiminde bu denli öneme sahip bir uygulamanın program hazırlanma sürecinde göz ardı edilmemesi ve dikkate alınması gerektiği düşüncesindeyiz. İçerisinde bulunduğumuz bu iletişim çağında diğer Avrupa dilleri gibi Türkçenin de çerçeve metin kapsamında en doğru ve en güzel şekilde öğretilerek bu dilin tadına varılmasını ve kullanım alanlarının daha da yaygın hale getirilmesini amaçlamaktayız. Bu yönüyle çalışmamızın Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde farkında olunmayan ya da dikkate alınmayan bazı noktalara değindiği ve bu konularda ilgili kişi ve kurumlara farkındalık oluşturacağı düşüncesindeyiz.

Çalışmamın her aşamasında bana destek veren, sabırla, hoşgörüsüyle, özverisiyle ve eleştirileriyle yol gösteren danışman hocam Asiye DUMAN'a, bu süreçte benimle fikirlerini paylaşan değerli hocalarım Erol BARIN ve Gökhan ÇETİNKAYA'ya, tezimin istatistikî analizlerine katkıda bulunan Sami PEKTAŞ'a, Gazi Üniversitesi TÖMER'in değerli öğretim elemanlarına, Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'ndeki katılımcılara ulaşmamda bana yardımcı olan Beyza KOÇ'a, bu süreçte beni yüreklendiren anneme, babama, kardeşime ve teyzeme, teşekkürü borç bilirim.

Hamide Merve ALTIPARMAK

ÖZET

AVRUPA DİLLER ÖĞRETİMİ ORTAK ÇERÇEVE PROGRAMI KAPSAMINDA İŞLEVSEL KAVRAMSAL YAKLAŞIM TEMELLİ İHTİYAÇ ANALİZİ ÖRNEĞİ

ALTIPARMAK, Hamide Merve
Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Asiye DUMAN
Temmuz - 2013, 120 sayfa

Bu araştırmada işlevsel kavramsal yaklaşım temel alınarak planlı ve sistemli bir dil öğrenme amacına hizmet eden, Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde belirtilen dil düzey ve yetilerinin esas alındığı bir ihtiyaç analizi örneği oluşturma amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin İhtiyaç Analizi” adını taşıyan bir anket formu oluşturulmuş ve uygulanmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini G.Ü TÖMER'de ve Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde öğrenim gören, ana dili Türk lehçelerinden olmayan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ve yurt dışındaki belli bir kurumda Türkçe eğitimi görmekte olan ve erişilebilir örnekleme yöntemiyle belirlenen 103 kişi oluşturmaktadır.

Çalışma evreninden elde edilen bulgulara göre; Türkçeyi yabancı dil öğrenenlerin büyük çoğunluğu öğrencidir. Bu durum, Türkçenin daha çok eğitim-öğretim görme amacıyla öğrenildiğine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra dil öğretim sürecinde olabildiğince çok kaynak ve araç- gereçten faydalanmak, kalabalık gruplar halinde veya sınıf ortamında ders görmek, günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumlara yönelik işlevsel bir dil eğitimi almak istemektedirler. Geliştirilmesine en çok ihtiyaç duyulan beceri, konuşma becerisidir.

Dil öğrenenlerin öğretim sürecinin başında bazı özelliklerinin (yaş, meslek, dili öğrenme amacı vb.) hedef dile yönelik eksikliklerinin, ilgi, istek ve ihtiyaçlarının belirlenmesi dili öğrenenlere, öğretenlere ve öğretim programı hazırlayanlara yardımcı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, İşlevsel Kavramsal Yaklaşım, İhtiyaç Analizi

ABSTRACT

AN EXAMPLE OF NEEDS ANALYSIS BASED IN FUNCTIONAL NOTIONAL APPROACH IN COMMON EUROPEAN FRAMEWORK FOR LANGUAGES TEACHING

ALTIPARMAK, Hamide Merve

Master Program, Department of Turkish Language Teaching

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Asiye DUMAN

July - 2013, 120 pages

In this study, based on a planned and systematic approach to the functional notional that serves the purpose of learning a language, the Common European Framework of Reference for Languages Text was intended to create an instance of a needs analysis in the specified language, which is based on their ability level. For this purpose, the language levels and skills questionnaire named “Needs Analysis for Teaching Turkish as Foreign Language” with the name of a questionnaire was created and implemented.

The study consist of student G. U. TOMER and Sarajevo Yunus Emre Turkish Cultural Center; who are non-native speakers of dialects of Turkish and 103 people who are studying Turkish language at a institution abroad and accessible to a particular method of sampling for the purposes of the study.

According to the data gained from the research, the vast majority of foreign language learners of Turkish are students. This situation indicates that Turkish language is learned more for education. In addition, in the process of language learning, students demand to use teaching techniques, equipment and resources as much as possible. They also want to be have courses with large groups or in the classrooms. It is also desired by them to learn the language functionally and appropriate for daily life. Speaking skills which is needed to be developed most the learners also indicated that they had problems and difficulties in the field of grammar.

As a result, the study indicated that to find out some characteristics of the language learners (such as age, occupation, purpose for learning that language, etc) the

skills of the target language that they need to develop; their interests and purposes would be helpful to the learners; and ones who prepare the curriculum.

Key Words:

Teaching Turkish as a foreign language, The Common European Framework for Languages Teaching, Functional Notional Approach, Needs Analysis

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
RESİM LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.6. Tanımlar.....	6
1.7. İlgili Araştırmalar.....	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. Dil – Ana Dili – Yabancı Dil Kavramları.....	13
2.2. Dil Öğretimi / Yabancı Dil Öğretimi.....	15
2.2.1. Yabancı Bir Dili Öğrenme Sebepleri.....	18
2.2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	20
2.2.2.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihçesi.....	23
2.3. Avrupa Konseyinin Eğitim ve Dil Politikaları.....	29
2.3.1. Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve Amaçları.....	31
2.3.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metninin Temel Alınma Nedenleri.....	39
2.3.2.2. Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin Yöntemi.....	40

2.3.2.3. Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’inde Benimsenen Yaklaşımlar	41
2.4. İşlevsel Kavramsal Yaklaşım	42
2.4.1. İşlevsel Kavramsal Yaklaşımın Tanımı.....	42
2.4.2. İşlevsel Kavramsal Yaklaşımın Ortaya Çıkışı.....	43
2.4.3. İşlevsel Kavramsal Yaklaşımın Amaçları ve İşleyiş Süreci.....	44
2.4.4. İşlevsel Kavramsal Yaklaşım İle İlgili Yerli ve Yabancı Kaynaklarda Dile Getirilen Görüşler	46
2.5. İhtiyaç Kavramı.....	48
2.5.1. İhtiyaç Analizi	49
2.5.2. İhtiyaç Analizinin Ortaya Çıkışı.....	50
2.5.3. İhtiyaç Analizinin Uygulanma Amaçları.....	51
2.5.4. İhtiyaç Analizinin Eğitim Programları ve Öğretim Tasarımındaki Yeri ve Önemi	53
2.5.5. İhtiyaç Belirlemede Kullanılan Teknikler ve Yaklaşımlar	57
2.5.6. İhtiyaç Belirleme Süreci / Basamakları	61
3. YÖNTEM.....	64
3.1 Araştırmanın Modeli	64
3.2 Evren ve Örneklem	64
3.3 Verilerin Toplanması	65
3.3.1 Anket Maddelerinin Hazırlanması	65
3.4 Verilerin Analizi.....	67
4. BULGULAR ve YORUMLAR	68
4.1. Tablolar 3-4-5-6-7-8 Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	68
4.2. Tablolar 9-10-11-12-13-14-15 Katılımcıların Dil Becerilerindeki Yeterlikleri, İlgi ve İstekleri ve Türkçe Öğrenme Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	72
4.3. Tablolar 16-17-18-19-20 Dil becerilerinin, Sözcük Bilgisinin ve Dil Bilgisinin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	80
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	90
5.1. Sonuçlar.....	90
5.1.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar.....	92

5.1.2. Problem Maddelerine İlişkin Sonuçlar	93
5.1.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	93
5.1.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	93
5.1.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	93
5.1.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	94
5.1.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	94
5.1.2.6. Altıncı, Yedinci, Sekizinci ve Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	95
5.2. Öneriler	97
5.2.1. İhtiyaç Analizine İlişkin Sonuçlara Yönelik Öneriler	97
5.2.2. Anket Bulgularında Anlamlı Farklılık Gösteren Maddelerin Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	98
5.2.3. Araştırmacılara yönelik öneriler	100
KAYNAKÇA.....	102

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Yabancılara Türkçe Öğretimini Amaçlayan Eserler	24
Tablo 2. Dil yeterliliği ölçütleri (Yapılabilirlik ifadeleri).....	36
Tablo 3: Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	68
Tablo 4: Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	69
Tablo 5: Katılımcıların Uyruklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	69
Tablo 6: Katılımcıların Ana Dillerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	70
Tablo 7: Katılımcıların Mesleklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	71
Tablo 8: Katılımcıların Eğitim Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	71
Tablo 9: Katılımcıların Türkçe Konuşulan Bir Ülkede Geçirdikleri Süreye İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	72
Tablo 10: Katılımcıların Hangi Kapsamda Türkçe Öğrenmek İstediklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	73
Tablo 11: Katılımcıların Türkçe Öğrenmek İçin Ayırabilecekleri Zamana (Gün ve Saat) İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	73
Tablo 12: Katılımcıların Dil Bilgisi ve Dil Becerilerindeki Yeterliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	75
Tablo 13: Katılımcıların Türkçe Öğrenme Amaçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	76
Tablo 14: Katılımcıların Türkçe Öğrenirken Yararlanabilecekleri Teknik, Kaynak ve Araç Tercihlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	77
Tablo 15: Katılımcıların Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Grup Tercihlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	79
Tablo 16: Katılımcıların Dil becerilerinin, Sözcük Bilgisinin ve Dil Bilgisinin Geliştirilmesine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	80
Tablo 17: Katılımcıların Dinleme Becerilerini Hangi Amaçlarla Hangi Durumda Kullanmayı Hedeflediklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	82
Tablo 18: Katılımcıların Konuşma Becerilerini Hangi Amaçlarla Hangi Durumda Kullanmayı Hedeflediklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	84
Tablo 19: Katılımcıların Yazma Becerilerini Hangi Amaçlarla Hangi Durumlarda Kullanmayı Hedeflediklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	86
Tablo 20: Katılımcıların Okuma Becerilerini Hangi Amaçlarla Hangi Durumlarda Kullanmayı Hedeflediklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde Yer Alan Dil Seviyeleri ...	35
Şekil 2. Taba-Tyler modelinin işleyiş şeması.....	56
Şekil 3. Farklar Yaklaşımı Şeması.....	60

RESİM LİSTESİ

Resim 1. Gençler Dil Okulu'nda Eğitim Veren Bir Hoca ve İtalyanca Dilinde Hazırlanmış İlk Türk Edebiyatı Kitabı	27
---	----

KISALTMALAR LİSTESİ

ADÖÖÇM: Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni

Akt. : Aktaran

G.Ü TÖMER: Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi

TDK: Türk Dil Kurumu

Vd. : Ve diğerleri

f : Frekans

% : Yüzde

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, ilgili araştırmalar, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde uluslararası ticaret, turizm, eğitim vb. alanlardaki ilişkilerin her geçen gün artması, bireyler için yabancı bir dil öğrenmeyi ayrıcalıktan çok ihtiyaç haline getirmiştir. Kullanım alanlarının günden güne genişlemesiyle birlikte Türkçe de öğrenmeye ihtiyaç duyulan dillerden biri haline gelerek gerek Türkiye’de gerekse diğer ülkelerde yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır. Öyle ki yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ve öğretimi üzerine hem kuramsal hem de uygulamalı akademik çalışmaların ve bu dilin öğretimine yönelik kurumların sayısının hızla arttığı görülmektedir.

Dil öğretimi sürecinde amaca uygun yöntem ve teknik seçiminin yapılmasının yanı sıra istenen sonuca ulaşabilmek için dil öğretim sürecinin başında “ihtiyaç analizi yapılması” gerekmektedir. Yabancı dil öğretimi sürecinde akademik çevrelerce de kabul gören birçok yöntem, yaklaşım ve teknik kullanılmasına rağmen hedeflenen başarıya ulaşamayan durumlarla karşılaşılabilir. Bu durumun temel nedeni, ortak bir dil öğretim programının olmaması, ayrıca oluşturulan programlar öncesinde de ihtiyaç analizi uygulamasının göz ardı edilmesi olarak görülebilir.

Eğitim programlarının geliştirilmesinde izlenen işlem basamakları incelendiğinde ilk aşamada eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinin geldiği görülmektedir. Diğer taraftan, bir programın yetkin bir biçimde oluşturulabilmesi ve oluşturulan programın istenen başarıya ulaşabilmesi de ancak eğitim sürecinde ihtiyaç duyulabilecek olguların önceden belirlenmesi ile olanaklıdır. Öncelikle, yapılması planlanan ihtiyaç saptama çalışmalarında toplumun, bireyin ve konu alanın gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Eğitim programlarının başarıya ulaşmasında kazanımlara uygun konuların seçilmesi ve içeriğin oluşturulması, öğretim ortamlarının düzenlenmesi, kazanımların ne ölçüde hedef grup tarafından edinildiğinin ölçülmesi gibi unsurlar etkilidir.. Sözü edilen bu ve olası diğer işlemlerin planlanması aşamasında

ise ihtiyaçların analizi yoluyla gereksinimlerin belirlenmesi gerekmektedir. (Karacaoğlu, 2009)

“Dil öğrenmede bir amaç yoksa yapılanlar çok da anlamlı olmaz. Öğrencinin Türkçeyi nerede ve hangi amaçla kullanacağını belirlemesi ve bu yolla kendini motive etmesi gerekmektedir” (Barın, 2008). Dilin kullanım amacının belirlenmesinin önemli olduğuna vurgu yapan Barın (2003: 312), lisans ya da lisansüstü eğitim görebilmeyi sağlayacak bir Türkçe kullanımıyla, ev hanımlarının sadece günlük ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlayacak kullanım arasında amaca bağlı olarak ortaya farklı belirlemelerin çıkabileceğini belirtmiştir.

Avrupa Konseyi’ ne üye ülkelere, eğitim programlarını hazırlarken kendi dillerini yabancı dil olarak öğretmek adına Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’ni temel almaları önerilmiştir. Üye ülkelerin dillerini ortak bir standartta öğretebilmeleri adına dil öğretim programlarının oluşturulması sürecinde temel alınması öngörülecek derecede önemli bir yeri olan çerçeve metin, çalışmamıza da rehberlik edecektir. Çünkü öğretim programlarının hazırlanmasından önceki ilk basamak, ihtiyaç analizi uygulamasıdır. Dolayısıyla çerçeve metnin temel alınarak hazırlandığı bir öğretim programına yön verecek olan ihtiyaç analizi uygulamasının da yine bu metinden bağımsız olarak hazırlanması düşünülemez.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi adına çerçeve metnin ve bu metinde benimsenen yaklaşımın esas alındığı bir dil öğretim programı oluşturmaya yöneltecek bir ihtiyaç analizi örneği bulunmamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, bu unsurların da dikkate alındığı ayrıntılı olarak hazırlanmış ihtiyaç analizlerinden yoksun olarak sürdürölmektedir. Bu durum, araştırmamızın ana problemini oluşturmaktadır.

Araştırmamızın alt problemleri ise şunlardır:

Birinci Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil bilgisi ve dil becerilerindeki yeterlikleri nasıldır?

İkinci Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bu dili öğrenme amaçları nelerdir?

Üçüncü Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bu dili öğrenirken yararlanabilecekleri teknik, kaynak ve araç tercihleri nelerdir?

Dördüncü Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrenme-öğretme sürecinde grup tercihleri nasıldır/ ne yöndedir?

Beşinci Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil becerileri, sözcük bilgisi ve dil bilgisinin geliştirilmesine dair ihtiyaçları ne düzeydedir?

Altıncı Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, dil becerilerini hangi amaçlarla hangi durumlarda kullanmayı hedeflemektedirler?

Yedinci Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, konuşma becerilerini hangi amaçlarla hangi durumlarda kullanmayı hedeflemektedirler?

Sekizinci Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, yazma becerilerini hangi amaçlarla hangi durumlarda kullanmayı hedeflemektedirler?

Dokuzuncu Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, okuma becerilerini hangi amaçlarla hangi durumda kullanmayı hedeflemektedirler?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; işlevsel kavramsal yaklaşım temel alınarak planlı ve sistemli bir dil öğrenme amacına hizmet eden, ADÖÖÇM' deki dil düzey ve yetilerinin esas alındığı bir ihtiyaç analizi örneği ortaya koymaktır. Böylece çerçeve metnin de desteklediği bir anket formu hazırlanarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının belirlenmesiyle birlikte ve nitelikli bir öğretim programı hazırlanma sürecine kaynaklık edecek veriler ortaya koymayı amaçlanmaktadır. Ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde görev alan kişi, kurum ve kuruluşlara yön göstermektir. Çalışma çerçevesinde oluşturulan anket formu ile öğretim programının geliştirilmesi aşamasında süreç içinde göz önünde bulundurulması gereken ihtiyaçların belirlenmesi için bir araç kazandırmak amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma,

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde herhangi bir ortak dil öğretim programının bulunmaması,

- Dil öğretim programlarının ilk basamağının detaylı bir ihtiyaç analizi olması ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumlarda ihtiyaç analizi uygulamasının yapılmıyor olması,
- Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ndeki esaslar dikkate alınarak hazırlanmış, işlevsel yönü ön planda olan bir ihtiyaç analizinin amaca en uygun ve en verimli dil öğretim yöntem, teknik ve materyallerini de beraberinde getirip dil öğretim süreci için adeta bir yol haritası olması bakımından önemlidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde hedef kitleye ne kadar süre içerisinde ve hangi amaca yönelik olarak öğretim yapılması gerektiği önceden planlanmalıdır. Bunun için de ihtiyaçların belirlenmesi ön koşuldur. İhtiyaçların belirlenmemesi durumunda hedeflenen başarıya ulaşılması konusunda çeşitli sıkıntıları da beraberinde getirir. Belirlenen ihtiyaçların göz önünde bulundurularak oluşturulduğu bir program çerçevesinde yürütülen öğretim hem öğrencilerim hem de öğretmenlerin performansını olumlu yönde etkileyecektir. İhtiyaçlara göre planlanmış bir dil öğretimi aynı zamanda fiziki olanakların yerinde ve etkili kullanımını sağlayacak diğer taraftan, amaca uygun seçilmiş yöntem, yaklaşım ve teknik kullanımıyla da öğretimin niteliğini artıracaktır.

Bugün Türkçe Öğretim Merkezlerinde de Türkiye Türkçesi öğrenmekte olan öğrenciler, dil ayrılık ya da benzerliklerine bakılmaksızın aynı öğretim programına tabi tutulmakta ve pek çok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Öyle ki Batı dillerine mensup öğrencilerle ana dilleri Türk lehçelerinden olan öğrenciler aynı sınıfta eğitim görmektedirler. Bu durumda öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ve hızlarında çözülmesi zor sorunlar ortaya çıkmaktadır. “Bu zorluklar, Türkiye’ye gelen tamamıyla yabancı öğrenciler için ve Türk devlet ve topluluklarından gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrenciler için farklı boyutlarda kendini gösterir. Öyle ki, bölge Türk devlet ve topluluklarından gelen öğrenciler Türkçe öğreniminde yabancılara göre daha şanslıdırlar” (Özyürek, 2009: 1823).

Ayrıca aynı sınıfta dil öğretimine tabi tutulan bu öğrencilere ne verilen eğitimden önce ne de eğitim aşamasında detaylı bir ihtiyaç analizi yapılmaktadır. Dolayısıyla kimin, dili ne için öğreneceği dikkate alınmamakta ve akademik araştırma

yapacak olanla bu dili günlük hayatta kullanacak olan aynı öğretim programına dahil edilmektedir.

Öğrenenlerin çoğu zaman yeni bir dil öğrenmeleri, zor bir dil öğrendiklerini düşünmeleri onları imkânlardan yoksun bir define bulma hissine büründürür. Bu belirsizliğin, karmaşıklığın ortadan kaldırılması amacıyla ihtiyaç analizi önemlidir. İhtiyaç analizi insanı psikolojik yönden dil öğretimine hazır hale getirerek motivasyonu sağlar. (Kavaliauskiene, 2003)

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerle,
- Yurt dışında, ana dilin dışındaki dillerin öğretimi için hazırlanan ihtiyaç analiz örnekleriyle,
- Gazi TÖMER' de, Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde ve yurt dışında bazı eğitim kurumlarında eğitim görmekte olan ve erişilebilir örnekleme yoluyla seçilen öğrencilerden toplanan verilerle,
- Hazırlanan anket maddeleri Türkçe dışındaki dillerin öğretimi öncesinde uygulanan ya da uygulanması uygun görülen ihtiyaç analizi örnekleri, Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde ifadesini bulan dil yeterlik ölçütleri ve İşlevsel kavramsal yaklaşımın benimsediği temel fikir ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- İhtiyaç analizine ilişkin, anket aracılığıyla toplanan verilerin gerçeği yansıttığı,
- Anketi dolduranların sorulara doğru ve içtenlikle cevap verdikleri,
- Dil öğrenme gereksinimleri göz önünde bulundurulmaksızın aynı programa tabi tutulan öğrencilerin aynı sınıfta, aynı kitap, yöntem, teknik ve materyallerle öğrenim gördükleri,
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ilgi, istek, ihtiyaç ve dil öğrenme amaçlarıyla paralel, en doğru öğretim yöntem, teknik ve materyallerin

seçilebilmesi, bu doğrultuda en uygun öğretim programının hazırlanabilmesi için ihtiyaç analizinin ön koşul olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Ana Dili: “Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil” (TDK, 2005).

“Başlangıçta aileden ve yakın çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil” (Aksan, 1998: 81).

Eğitim Programı: “Eğitimi düzenleyen ve yönlendiren sistem” (TDK, 2005).

Beceri: “İnsanın yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma maharetidir” (Özbay, 2006: 19). Türkçe dersinin amacı dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirmektir.

Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni: Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümünce belirlenen eğitim politikalarına yön veren, yabancı dil öğretimine ortak bir standart getirmeyi amaçlayan bunun yanı sıra “Dil öğretimi merkezlerine programlarına, kitaplarına ve sınavlarına yön göstermesi amacıyla Avrupa Konseyi Modern diller Bölümü tarafından geliştirilmiş çerçeve” (Uysal, 2009: 30) olarak adlandırılmaktadır. Bugün Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi bu çerçeve programa dayalı olarak gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Söz konusu çerçeve metin; Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Metni, Avrupa Diller Öğretim Ortak Çerçeve Programı, Ortak Başvuru Metni, Ortak Çerçeve Metni gibi adlarla da anılmaktadır.

İhtiyaç Analizi: “İhtiyaç analizi; öğrencinin neden dil öğrenmek istediği, bu dili nerede kullanacağı, ihtiyaçta önceliğin konuşma mı, yazma mı, dili öğrenmek için ne kadar süre ayırdığı bilgilerinin alınacağı bir anket ile yapılır. Bu anketler istatistik dökümlerle gruplandırılır ve öğretimde izlenecek yolu belirler” (Benhür, 2002: 14).

İşlevsel/Kavramsal Yaklaşım: “Dil öğrencilerinin o dille ne yapmak istediğine ve hangi içerikleri iletmek istediklerine göre dil öğretmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır.

Dilin ortamdan ortama değişen yapısına uygun bir yaklaşımdır çünkü yaşayan dil ön plandadır. İnsanların ne yapmak istediklerine veya konuşma vasıtasıyla neyi amaçladıklarına önem verilir. Yani dilin işlevi önemlidir” (Deniz ve Uysal, 2010: 2).

Öğretim Programı: “Bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan, müfredat, ders programı, müfredat programı” (TDK, 2005).

Yabancı Dil: “Bir ülkede veya toplumda kullanılan geçerli anadil dışındaki tüm dilleri kapsamaktadır” (Başkan, 2006: 194).

1.7. İlgili Araştırmalar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine pek çok yüksek lisans ve doktora çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde çok azının Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’ni temel aldığı görülmektedir. Bu çalışmaya kadar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hem ADÖÖÇM’nin hem de işlevsel kavramsal yaklaşımın temel alınarak ihtiyaç analizi oluşturma ve uygulama sürecine dâhil edildiği bir çalışma henüz bulunmamaktadır.

Araştırmamız için dayanak kabul ettiğimiz ADÖÖÇM ile ilgili, Thames Valley Üniversitesi’nde ADÖÖÇM’ nin hazırlayıcılarından biri olan Brian North tarafından Ortak Başvuru Metni konusunda bir doktora tezi yapılmıştır. Bu çalışma kriterlerin belirlenmesine yardımcı olmasının yanı sıra aynı zamanda ADÖÖÇM’ nin yöntemini ve işleyişini temellendirmiş bir uygulama tezidir. (Uysal, 2009: 6)

Arif Bakla’nın (2006) “A2 Seviyesindeki Öğrenciler için Avrupa Diller Ortak Başvuru Kaynağı Odaklı Avrupa Dil Gelişim Dosyası’ na Bağlı Olarak Önerilmiş Bir Okuma Müfredatı” adlı yüksek lisans tezi; modern Avrupa dillerini büyük ölçüde günlük hayatı sürdürmek ve seyahat etmek amacıyla öğretme ve öğrenme çabalarının bir parçası olarak kabul edilen deneysel bir çalışmadır. Avrupa Diller Ortak Başvuru Kaynağı ile tam bir uyum içerisinde hazırlanan öğrenen merkezli bir okuma müfredatı geliştirme ve bu müfredatın etkinliğini test etme amacı taşımaktadır.

Veli Barışkan'ın (2006) “Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesinde Tanımlanan A2 Basamak Düzeyindeki Öğrenciler İçin Önerilen Yazma İzlenesi” adlı yüksek lisans tezi, Çerçeve tanımlanan amaçlarla uyumlu olarak Türk üniversitelerinin yabancı dil okullarında A2 basamağı-temel kullanıcı düzeyinde yazma becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak bir izleni önermeyi amaçlamaktadır.

Durak (2006), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Avrupa Ortak Dil Kriterleri Sorunu” adlı yüksek lisans tezinde Avrupa’da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunu ele almıştır. Türkçenin Avrupa’daki öğretimine ilişkin değerlendirmeler bu çalışma kapsamında öncelikle öğrenci boyutuyla daha sonra kurumsal boyutta ve öğretmen boyutuyla irdelenmiş ve Elizabeth Garrett Anderson Okulu’nda Türkçe dersi alan öğrencilerin görüşleri ile T.C Büyükelçiliği Londra Eğitim Müşaviri Vekili ve bazı Türkçe Öğretmenleriyle yapılan söyleşiler veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Ömer Gür’ün (2004), “Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesinde Türkiye’de Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi” adını taşıyan yüksek lisans tez çalışması, Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi’nin çokdillilik, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme ilkelerinin biçimlendirdiği bu çerçevede ortaya atılan Avrupa Ortak Dil Kriterleri irdelenmiştir. Bu çalışmada hedeflenen, Avrupa Birliği’nin yabancı dilin öğrenilmesi adına öngördüğü çerçevenin Türkiye’de yabancı dil olarak Almanca öğrenen yetişkinler için ne ölçüde uygun olduğunun ve bu yolla yapılan yabancı dil dersinde ne oranda başarı sağlandığının ortaya çıkarılmasıdır.

Dursun Köse’nin (2005) “Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni’ne Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya ve Tutuma Etkisi” adlı doktora çalışmasında Ortak Başvuru Metni’nde belirlenen B1 düzeyine uygun ölçütler hedef alınarak ders programları ve test geliştirilmiştir. Hazırlanan bu program ve testler deney ve kontrol gruplarına uygulanmış ve Ortak Başvuru Metni’ne uygun olarak hazırlanan program doğrultusunda işlenen dersin geleneksel yöntemlerle işlenen derslere göre daha verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan, üniversitelerin ilgili bölümlerinde öğrenim gören Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adayları ile yurtiçi ve yurtdışındaki dil okullarına ve program hazırlayanlara kaynak olacak niteliktedir.

Başak Uysal' ın (2009) “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğretimi Programları ve Örnek Kitapların Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ve ana dili olarak ediniminde ADÖÖÇM’ den nasıl yararlanılabileceği saptanmaya çalışılmıştır. İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7, 8. Sınıflar Öğretim Programı ve Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı, çalışma kapsamına alınarak ADÖÖÇM ile yaklaşım, teknikler, kazanımlar, öğrenme alanları ve ölçme değerlendirme unsurları bağlamında değerlendirilmiştir. Ayrıca ADÖÖÇM temel alınarak hazırlanan yabancılara Türkçe öğretimi ve Türklere yabancı dil öğretimini amaçlayan kitaplar da Çerçeve Metin kapsamında incelenmiştir.

Türkçe öğretiminin yapıldığı birçok merkez, kurum ve kuruluşlarda çeşitli yayınevlerinin kitap setleri kullanılmaktadır. Ancak bu kitaplar ortak bir program dâhilinde hazırlanmamıştır. Dilin ortak ve belirli bir program dâhilinde öğretilmemesi, her birinin ayrı ve kendi oluşturdukları programla öğretim yapması pek çok sıkıntıyı da beraberinde getirmektedir.

Yabancı bir dilin (yabancı bir dil olarak Türkçenin) öğrenilmesi ve öğretilmesi konusunda esas alınması gereken en önemli kaynak Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’dir. Bununla birlikte dil öğrencilerinin seviyelerine uygun bir ihtiyaç analizine tabi tutulması ile birlikte hedefe yönelik bir dil öğretim planının oluşturulması yerinde olacaktır. Herhangi bir dil öğretme yöntemine bağlı kalınan dil öğretim kurumlarında öğrencilere ihtiyaç analizi yapılmadan herkes için bir tek yol izlenmektedir. Ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili olarak Türkçe öğretim merkezlerinde dil öğretim süreci öncesinde veya sırasında uygulanmakta olan herhangi bir ihtiyaç analizi uygulaması bulunmamaktadır. Biz bu çalışma ile bir başlangıca imza atmaya istiyoruz. Çalışmanın bu anlamda bir örnek teşkil etmesi ve sonraki çalışmalara hazırlık olması amaçlanmaktadır.

Türkiye’de her ne kadar şimdiye dek kapsamlı bir ihtiyaç analiz örneği hazırlanmamış olsa da yurt dışında Avrupa dilleri için hazırlanmış pek çok ihtiyaç analizi mevcuttur. Çalışmaya yurt dışında yapılan bu analizlerden Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’ne uygun olanlar değerlendirmeye alınmıştır. Dil öğretimine en uygun olduğu düşünülen yaklaşımlardan işlevsel kavramsal dil yaklaşımı ile paralel bir ihtiyaç analiz örneği oluşturulmaya çalışılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik, esas olarak ihtiyaç analizini konu alan ve bu adı taşıyan çalışmalar mevcuttur ancak bu konu başlığı altında hem işlevsel kavramsal yaklaşımın hem de ADÖÖÇM'nin aynı anda ele alındığı bir çalışma bulunmamaktadır. Yalnızca bu konuyla ilgili olarak bazı çalışmaların belirli bölümlerinde kısa bilgiler mevcuttur. Makale sayısı da bir elin parmaklarını geçmeyecek kadar azdır. Literatürde yer alan ihtiyaç analizlerinin neredeyse tamamı Batı dillerine yönelik olarak yabancılar tarafından hazırlanmıştır.

Kechriotis ve Erdem (2010), “Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Eğilimleri ve Ders Planlama Süreci” adlı makalelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin amaç, yaklaşım ve beklentilerini belirleyebilmek ve buna uygun olarak program ve ders içeriği geliştirmeye ve malzeme üretmeye katkıda bulunabilmeyi amaçlamışlardır. Bu nedenle ders programı yapma ve geliştirmede “gereksinim analizi” yapmanın önemli olduğunu savunmuşlardır.

Şahin ve diğerleri (2013), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç Algıları: Betimsel Bir Durum Çalışması” adlı makalelerinde Hindistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf içerisinde temel dil becerileriyle ilgili algıladıkları ihtiyaçlarının ve bu ihtiyaçlara yönelik sınıf içerisinde dil etkinliklerini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonucuna göre; dil öğretiminde öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak öğretim programlarının düzenlenmesi, öğretimde başarıyı arttıracak en önemli etkidir.

Yıldız (2004), Beyaz Rusya Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi Yabancılar için Türkçe Dil Eğitimi Programının değerlendirmesini yapmıştır. Bu programla dil eğitimi verenlerden, dil eğitime tabi tutulan öğrencilerden, onların ebeveynlerinden, üniversite yöneticilerinden, programdan mezun olan öğrencilerden ve bu öğrencilerin çalıştıkları yerlerin işverenlerinden gerekli veriler toplanarak söz konusu programın kazandırmak istedikleri ile bu programla dil eğitimi alanların gereksinimlerinin uyuşup uyuşmadığı karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonuçları Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi’nde uygulanmakta olan Türkçe Eğitim Programının programla ilgililerin gereksinim ve beklentilerine kısmen cevap verdiğini göstermiştir.

Köse (2005), hazırladığı “Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni’ne Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya ve Tutuma Etkisi” adlı doktora çalışmasının bir bölümünde gereksinim analizi uygulaması ve bu uygulamanın değerlendirmesini yapmıştır.

Zengin (1995), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Alıştırmalar” adlı yüksek lisans çalışmasında, dil öğretim yöntemleri başlığı altında İşlevsel kavramsal yaklaşımın amaçları ve ilkelerinden bahsetmiştir.

Deniz ve Uysal’ın (2010), “Yabancılar Türkçe Öğretiminde İşlevsel Kavramsal Yaklaşımına Yönelik Uygulamalar” adlı makalesinde bu yaklaşımla ilgili teorik bilgilerin yanı sıra yaklaşıma uygun çok sayıda uygulama örnekleri sunulmuştur.

Finnocchiaro ve Brumfit (1983) *The Functional- Notional Approach: from Theory to Practice* adlı kitapta; teorik olarak işlevsel kavramsallığın temelini ve bunun sınıf içi uygulamalarına olan tatbikini ele almışlardır. İşlevsel kavramsal yaklaşımın; en yeni kuramları sınıf ortamına getiren tüm dil eğitimcileri için çok değerli bir parça olduğunu savunmuşlardır. Ayrıca kitapta İşlevsel kavramsal yaklaşıma uygun bir ders işleyiş şeması sunulmuştur.

Tosun (2005: 26-27), içerik gereksinimleri ve yöntem gereksinimleri adı altında öğrencilerden beklenen dönütleri almaya yönelik, David Nunan’ın *Second Language Teaching and Learning* (1999) adlı kitabından onun geliştirmiş olduğu ihtiyaç analizinin bir uyarlamasını yapmıştır. Bu uygulamayı sınıfa ya da gruba uygulayan öğretmenlerin ortaya çıkan değerlendirme sonuçlarına bakarak öğrencileri hem yakından tanımalarına hem de onların istek ve beğenileri doğrultusunda işlevci ve amaca doğrudan yönelik bir program yapmalarına olanak sağlayacağını belirtmiştir. Sınıfta hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı konusunun bir bakıma gereksinim araştırmasıyla elde edilen bilgilerin ışığında açıklığa kavuşacağını söylemiştir.

Diken’in (2006), “Gereksinim Çözümlemesi Kullanılarak Uygulanan Özel Amaçlı (Dil (İngilizce) Öğretimi S.D.Ü Eğirdir Meslek Yüksekokulu Örneği) adlı yüksek lisans çalışması, üniversite birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dil (İngilizce) öğrenme sürecine ve hedef kullanım alanına ilişkin gereksinimleri belirlenmiş ve mevcut eğitimin bu gereksinimleri karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Öğrencilerin iletişimsel gereksinimlerini karşılayabilecek bir öğretim programına yönelik önerilerde bulunulmuştur. Özel amaçlı İngilizce öğretimi ve gereksinim çözümlemesinin program geliştirme sürecindeki önemi kapsamlı olarak incelenmiştir.

Yukarıda bahsettiğimiz bilimsel çalışmaların dışında, genelde yabancılar Türkçe öğretimi alanında, özelde ise ADÖÖÇM’ yi, İşlevsel kavramsal yaklaşımı ve

kısmen ihtiyaç analizini ayrı ayrı konu alan tezler ve makaleler yazılmış, düzenlenen sempozyum ve kongrelerde bu konularla ilgili çeşitli çalışmalar sunulmuştur.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil – Ana Dili – Yabancı Dil Kavramları

İnsanları diğer canlılardan ayıran, onun konuşabilme yetisidir. İnsan, diğer insanlarla olan bu sözlü iletişimini dil ile meydana getirir. Kullandığı bu dil, kimi zaman ana dili kimi zaman da ana dilinden başka bir dildir.

“Dil, düşünceyi yalnızca taşıyan ve ileten bir araç olmayıp, düşünceyi yeniden yapılandıran, onu tamamlayan temel bir işlevsel yapıdır” (Öztürk, 1995. Akt. Zengin, 1995: 15). Şüphesiz insanların toplumsallaşma sürecine en fazla bu işlevsel yapının katkısı vardır. İnsanın düşünen ve düşündüklerini dile getirebilen tek canlı olması, bunu yerine getirirken de öncelikli olarak dili tercih etmesi, dilin kişisel ve toplumsal gelişim süreci içerisindeki önemini bir kat daha arttırır.

Ergin (1995: 7), dilin tanımını şu şekilde yapar: “Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milletleri birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.”

Dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın veya kitle olmaktan kurtararak aralarında “duygu ve düşünce birliği” olan bir cemiyet, yani “millet” haline getirir. Dil, ferde cemiyetin bağışladığı en büyük miras ve donanımdır. Ana, baba, çevre, okul, çocuğa dil vasıtasıyla cemiyetin asırlar boyunca biriktirdiği hayat tecrübesini ve kültürünü de aktarır. (Kaplan, 2005: 39)

Bütün dünya dilleri için geçerli olan dilin bu genel tanımları ve özellikleri Türk Dili için de geçerlidir. Her ne kadar Türk dili de dâhil olmak üzere bütün dünya dilleri işlevsellik açısından ortak bir tanımda birleşse de, ait oldukları dil ailelerine göre şekillenen yapısal özellikleri ve kullanımları açısından diller arasında birtakım önemli farklılıklar söz konusudur. Bu doğrultuda düşünüldüğünde, Ural-Altay dil ailesine ait olan Türkçe, yapısal özellikleri ve kullanımı bakımından bağlantılı ve sondan eklemeli; söz dizimi olarak da esnek bir yapıya sahip olup eylemin cümle sonunda yer aldığı dolayısıyla vurgunun sonda olduğu bir dildir. Bütün bu ayırt edici yönleriyle özellikle bu dil yapısına yabancı olanlar tarafından anlaşılması son derece güç ve karmaşık olan

Türkçenin dünya çapında kullanımı günden güne büyük bir artış göstermektedir. (Özyürek, 2009: 1822)

Dil öğretiminde önemli bir yeri olan ana dili kavramı da farklı tanımlarla literatürdeki yerini almıştır.

TDK (2005), ana dilini “insanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil” olarak tanımlamıştır. Aksan (1998) ise “başlangıçta aileden ve yakın çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil” olarak açıklamıştır. “Ana dili, bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkararak, ulus haline getiren en önemli öğelerden biridir” (Kavcar ve Kantemir, 1986: 8). “Bu sebeptendir ki her devirde toplumlar kültürlerini yaşatabilmek ve gelecek kuşaklara aktarabilmek için ana dillerini toplumun bütün fertlerine öğretme gayreti içerisine girmişlerdir” (Melanlıoğlu, 2005:3).

Bu tanımlara bakıldığında ana dilinin, çocuğun içinde yaşadığı ve mensubu olduğu toplumun dili olduğu anlaşılmaktadır. Bireyin, duygu ve düşüncelerini başkalarına en güzel biçimde aktardığı dil, temel olması bakımından ana dilidir. İçinde doğduğu toplumda konuşulmakta olan dili “ana dili” olarak edinmeye başlayan çocuk, duyu organları ile algıladığı dünyayı, çevresinin de yardımıyla düşünce düzeyine ulaştırmaya çalışır. (Özbay, 2006: 3)

“İnsanlar, toplumlar, uluslar arasında bireysel, kurumsal, ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta ikili, çoklu olmak üzere her türlü ilişkinin kurulup yürütülmesi için ana dilinden başka uluslararası ortak dillerin öğrenilmesi gerekmektedir” (Demircan, 2005: 17).

Bir ulusun kabul ettiği resmi dili dışındaki tüm diller yabancı dildir. Başkan (2006: 194), yabancı dili; “bir ülkede veya toplumda kullanılan geçerli anadil dışındaki tüm dilleri kapsamaktadır” şeklinde tanımlar.

Özel anlamda insanlar, genel anlamda ise toplumlar arasındaki resmi ya da gayriresmî münasebetler yabancı dil öğrenimini zorunlu kılmaktadır. Öyle ki 21. yüzyılın getirdikleri karşısında yabancı bir dil öğrenme, gereklilikten ziyade zorunluluk haline gelmiştir.

Ana dili ve yabancı dil öğrenme arasında sıkı bir ilişki vardır. Öyle ki ana diline olan hakimiyet, yabancı bir dilin öğrenilmesini kolaylaştırır. Kişi, ana dilindeki düşünce ve kavram zenginliği doğrultusunda yabancı dil alanında hâkimiyet kurabilir. Söz konusu iki dil birbirinden ne kadar farklı olursa olsun ikisi de birbiriyle paralel çalışır. Ancak iki dil arasındaki “edinim” ve “öğrenme” kavramlarına ilişkin önemli bir fark dikkat çekmektedir.

Chomsky, “edinim” ve “öğrenme” kavramlarını birbirinden ayırmış; ana dilinin edinildiğini, yabancı dilin ise öğrenildiğini öne sürmüştür. İkisi arasındaki ayrılığın, edinim işlemlerinin bilinçaltında, öğrenmenin ise bilinçli olarak geliştiğinden kaynaklandığını belirtmiştir.

Kocaman (1983), ana dili öğretimiyle yabancı dil öğretiminin birebir aynı yöntem ve tekniklerle yürütülemeyeceğini söyler. Ana dili öğrenen ve yabancı bir dili öğrenenden beklentiler farklıdır. Çünkü ana dili öğrenen kişiden yabancı bir dil öğrenen kişiye kıyasla çok daha kusursuz bir dil kullanımı beklenmektedir.

2.2. Dil Öğretimi / Yabancı Dil Öğretimi

Türk Dil Kurumu tarafından “dil öğretimi” kavramının en genel ve geçer tanımı: “yabancı dille eğitim ve öğretim yapma” şeklinde ifadesini bulmuştur.

Tarihin her devrinde bütün topluluklarda, insanların daha iyi, daha kolay ve daha rahat anlaşmalarını sağlamak amacıyla dil öğretimine önem verilmiştir. Dilini geliştirip yaşatan toplumlar, kendi ömürlerini uzatmışlardır. Her toplum kendi insanını başarılı kılmak için kendi dilini öğretmek amacıyla eğitimciler yetiştirir, program ve kitaplar hazırlar. Bir dil milletin mensuplarına, yakın çevresinde yaşayanlara farklı coğrafyalarda yaşayan soydaşlara, meraklılarına ve yabancılara öğretilir. (Karakuş, 2006: 11).

Kendi dilinden farklı bir dili günlük yaşamında kullanıyor olmak bireyleri ayrıcalıklı kılan önemli niteliklerdendir. Bunun için bireyler bir yabancı dil öğrenmenin yollarını aramaktadırlar. Dil toplumlar için de önemlidir. Çünkü dil, toplumun önemli dinamikleri arasındadır. Toplumun iç dinamizmi büyük ölçüde dil ile sağlanır. Dış dünyada farklı kültürler karşısında varlığını hissettirebilmenin ve kendi kültürünü kaybolmaktan koruyabilmenin en etkili yolu, dili korumak ve dünyada konuşulan önemli diller arasına girmesini sağlamakla mümkündür. Küreselleşen dünyada sportif, kültürel, ticaret ve sanayi alanlarında önemli roller üstlenen milletlerin dilleri, öğrenilmek istenilen diller arasında yerini alabilmektedir. (Göçer, 2009: 1300)

Dil öğretmek ve öğrenmek yalnızca o dilin gramerini veya o dilde okumayı, konuşmayı, yazmayı bilmek demek değildir. Dili, kültür boyutuyla ele almak gerekir. Dolayısıyla bir dil öğretimi planı yapılırken o dilin kültürünü de dikkate almak gerekmektedir.

“Yabancı bir dil öğretilirken, o dilin kültüründe bulunan yiyecek, içecek, kişilerin yaşam standardı, aile yapısı, kadın-erkek ilişkileri, politik gruplar, sosyal sınıflar, toplumsal gelirler, gelenek ve görenekler, evlilikler, gösteriler hakkında bilgi verilmeli, yabancı dil öğrenen birey o dilin kültürüyle yoğrulmalıdır” (Eryaman ve Kana, 2012: 158).

“Yabancı dil öğretimi kültür öğretimidir. İnsanlar ait oldukları toplumun ve o topluma ait kültürün kelime ve kavramlarıyla kendilerini ifade ederler. Bütün kelime ve kavramların arkasında bir kültür geçmişi vardır. Bu sebeple öğretilen toplumun yapısı ve sosyal değerleri dikkate alınmalıdır” (Avcı, 2002). “...her dilin öğretiminde dünyada genel olan tartışılmaz ana prensiplerin yanında, her ülkenin kültür yapısına ve dilinin özelliklerine de dikkat etmek gerekir. Dil öğretiminde hazırlanacak her türlü materyallerde ve programlarda bu hususların da gözetilmesi gerekir” (Kara, 2011: 159).

Bir kişinin, bir dili öğrenip öğrenmediği o dili konuşup yazabildiği ve karşısındakini anlayıp cevap verebildiği oranla ölçülebilmektedir. Hedef kitlenin amacına uygun, belirli bir plan ve programa göre öğretim yapılacak bir ortam göz önüne alındığında, Türkçeyi öğrenen kişilerin her konuda dinlediğini ve okuduğunu anlayabilecek, kendi düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilecek hâle gelmelerini sağlamak, dil öğretim metodunun temel prensibi olmalıdır (Kara, 2011: 158).

Dil öğretiminde en önemli nokta bu işin nasıl daha iyi yapılacağıdır. Doğal olarak bu soru pek çok yöntem ve tekniği de beraberinde getirir. Bugün dil öğretimi hususunda pek çok yerli ve yabancı kaynaklı yöntem ve teknik literatürde yerini almıştır.

Açık (2008: 2) Türkiye Türkçesini en iyi şekilde öğretmek için durum tespiti yapmak ve buna yönelik olarak çözüm önerileri üretmek olduğunu belirtmiştir. Çünkü dil öğretimi, dinleme, okuma, konuşma ve yazmadan oluşan dört temel beceriyi kazandırma amacında olan çok boyutlu bir görevi üstlenmiştir. Dil öğrenen bireyler arasındaki beceri yeterliliklerine ilişkin farklılıklar dikkate alınmalıdır. Hem dil öğretenler hem de dil öğrenenler, süreç içerisinde farklı yollardan geçtikleri için onları

her yönden tek bir çizgide toplamak zordur. Bu nedenle dili en iyi şekilde öğretme amacına yönelik bir durum tespiti yapılması gerekmektedir.

Polat (1990: 70), öğrencilerin deneyimlerinden, ilgi alanlarından, beklentilerinden ve gereksinimlerinden yola çıkan ve yabancı kültürü anlamayı öngören yabancı dil öğretiminin, çift yönlü bir işlev üstlendiğini, bu tür bir öğretimde öğrencinin hem yabancı bir dünyaya ulaşmayı hem de kendi kültürünü ve kendisini ortaya koymayı öğrenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Dil öğretimi bir süreç gerektirir ve bu süreç ihtiyaca cevap verebilmelidir. Ancak böyle bir durumda başarıdan söz edilebilir. Dil öğretiminde ihtiyaçların belirlenmesi, öğretimin bir plan ve program dâhilinde ele alınmasını kolaylaştıracaktır. Böylelikle akademik bir çalışma için Türkçe öğrenme gereksinimi duyan bir insanla sadece günlük hayatta kullanmak için öğrenen birbirinden ayırt edilecek ve bunun sonucunda tam öğrenme yolunda ilerleme kaydedilebilecektir. Ayrıca amaca uygun en iyi ve etkili dil öğrenme yaklaşımlarından, yöntem ve tekniklerden faydalanılabilecektir.

Yabancı dil öğretimi için yöntem geliştirmek ne kadar zor ise geliştirilen yöntemler arasında amaca en uygun olanı saptamak ve bunu uygulamak da o kadar zordur. Bunun nedeni de her şeyden önce dil öğrenen her kişinin bir diğerinden ve yine her dil öğretim durumunun da bir diğerinden farklılık göstermesidir. Kişisel farklılıklar da kişinin yabancı dil öğrenme tecrübesi olup olmamasından başlayarak kendi öğrenme stratejilerine, dili öğrenme nedenlerine, yaşına, bilişsel özelliklerine, duygu ile ilgili özelliklerine ve kişilik özelliklerine kadar uzanmaktadır. (Gür, 1995: 30)

Dil öğretimi, dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) üzerine kurulmuştur. Başkan'a (2006: 195) göre, bir yabancı dilde bu dört beceriyi de aynı ölçüde edinmek gerçekten zor olduğu halde, hemen hemen tüm izlenceler bu becerilerin hepsini de kazandırmak üzere düzenlenmektedirler. Fakat bu izlenceler dil öğretim sürecinde zaman zaman aksayan yönleriyle aksak ve başarısız sonuçlar doğurabilmektedir. Oysa bu dört becerinin hepsi de, herkes için gerekli bulunmayabilir. Söz gelimi bir bilim adamı veya bir uzman kişi, kendi alanındaki yenilikleri yabancı dilde yalnızca okuyup anlamakla yetinebilir; buna karşılık, turizm alanında çalışan bir rehber için, yalnızca konuşma becerisi ön sıraya geçebilir.

İşte bu nedenle genel anlamdaki dil öğretimi kavramının sınırları daha belirgin bir şekilde çizilerek "özel amaçlı dil öğretimi" kavramı ve buna bağlı olarak da özel

amaçlı dil öğretim alanları ortaya çıkmıştır. Hatta Demircan (2005: 13), dilleri kullanımına göre; günlük dil, genel dil, özel alan dilleri ya da meslek dilleri olarak gruplara ayırır.

2.2.1. Yabancı Bir Dili Öğrenme Sebepleri

İnsanlar, toplumlar ve milletler arasında şahsi, kurumlar arası ve devletler seviyesinde çeşitli münasebetler bulunmaktadır. Bilim, siyaset, askerlik, eğitim, turizm, kültür, sanat, ticaret ve haberleşme alanlarındaki bu münasebetlerin sağlıklı yürütülebilmesi için ana dilinden başka milletlerarası ortak olan dillerin öğrenilmesi gerekmektedir. Bir yabancı dil öğrenmek, bir insan olmaktır (Barın, 1992). İnsanların yabancı bir dili öğrenmelerinin pek çok gerekçesi vardır.

Tokatlıoğlu (2000), her geçen zamanda artan ve gelişen uluslar arası ilişkilerin milletlerin birbirlerinin dillerini öğrenme mecburiyeti getirdiğini ifade etmiştir. Bir ülkenin dilinin yabancılarca öğrenilmesini gerekli kılan birçok unsur olduğunu belirten Tokatlıoğlu bu unsurları o ülkenin yürütmüş olduğu politik, ekonomik, ticarî ve kültürel ilişkilere bağlamaktadır. Devletlerin birbirleri ile olan münasebetleri, onları hiç duraksamayan iletişim ağının bir parçası haline getirmiştir. Böylece bir milletin dilinin başka bir millet tarafından öğrenilmesinin o millet adına bir nevî prestij meselesi haline geldiğini ifade etmiştir. (Akt. Ungan, 2006: 223)

Ülkeler arası ilişkilerin her geçen gün arttığı günümüz dünyasında toplumun her katmanındaki bireyler bir yabancı dil bilme ihtiyacı duymaktadırlar. Çiftçisinden sanayicisine, eğitimcisinden akademisyenine toplumun her katmanından insan dünya ile bütünleşmek, diğer ülkelerdeki insanlarla etkileşim içerisine girmek, bilgi ve tecrübe transferi gerçekleştirmek istemektedir. İnsanların bu isteklerine ulaşabilmeleri için iyi bir iletişim diline sahip olmaları gerekir. Bu zorunluluk bir yabancı dil bilme ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Bu noktada, eğitimle ilgili herkese önemli görevler düşmektedir. Kendi dillerinin dünyada iletişimi sağlayan önemli bir dil olmasını isteyen eğitimciler, dillerinin yabancı dil olarak öğretimine eğilmek durumundadırlar. (Göçer, 2009: 1300)

“Ancak yabancı bir dil öğrenme gibi karmaşık bir sürecin sorunları bugün bile henüz çözümlenebilmiş değildir” (Tapan, 1995: 149).

Yıldız ve Tunçel (2012: 115), Türkçenin (ya da başka bir dilin) insanlar tarafından öğrenilme isteğini, söz konusu dilin işlevsel olması ya da pratik anlamda insan hayatında kullanılabilir olması ile doğrudan ilişkilendirilebileceğini

söylemişlerdir. Bir dilin köklü bir geçmişe sahip olmasının ve o dille yazılmış ve dünya edebiyatına mâl olmuş edebî eserlerin bulunmasının söz konusu dilin öğrenilmesi için insanları güdülemeye yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

Sebüktekin (1981: 2), yabancı bir dil öğrenmenin iki sebebi olabileceğini, bunlardan birincisinde kişinin yabancı dilin konuşulduğu topluma girmek, o dili benimsemek olduğunu, ikincisinde ise yabancı dili araç olarak kullanıp belirli alanlarda ondan yararlanma amacıyla olabileceğini ifade etmiştir. Bu durumda birincisinde dil, “bütünleştirici” bir işleve sahipken ikincisinde dil “araçsal”dır.

Günümüzde yabancı bir dil bilmek ayrıcalıktan çok ihtiyaç haline gelmiştir. İnsanlar hangi mesleğe veya sosyal statüye sahip olurlarsa olsunlar muhakkak bir yabancı dil bilmeye gereksinim duymuşlardır. Bu nedenle yabancı dil öğretimi giderek önem kazanmış, yabancı dil öğretimi de üzerinde yoğun bir şekilde çalışmalar yapılan bir alan haline gelmiştir.

Eğer yabancı dil, bir yerde, belli bir kişiye bir başkasınca aktarılan “bilgi” olarak yorumlanacak olursa, o zaman, genel “bildirim işlemi” içerisindeki şu beş sorunun da yabancı dil bakımından yanıtlanması gerekir. “kim, kime, neyi, nasıl, niçin?” aktaracaktır. Alışlagelmiş ve sürüp giden uygulamada ilk üç soruya ağırlık verilmiş bulunulduğundan, yabancı dil öğretimi, “kim, kime, neyi?” üçgeni içerisinde sıkışıp kalmıştır. Oysa, son soru olan “niçin?” sorusu öncelikle ve kesinlikle yanıtlanmaksızın, herhangi bir alanda, hiçbir girişimin yeterince başarılı olamayacağı, özellikle tıp alanında görülebilir. Hekimlikte hastalık nedenleri saptanarak, bu hastalık durumuna “niçin?” gelindiği açıklığa kavuşturulmakta; ve ancak böyle kesin bir “teşhis” konduktan sonra bu hastalık durumunu gidermek için “nasıl?” bir “tedavi” yolu izleneceği aşamasına geçilmektedir. Eğer “teşhis” bir yerde, eldeki verileri irdeleyerek belli bir “durum saptaması” veya bir “durum değerlendirmesi” anlamına alınacak olursa, o zaman “tedavi” de belli bir amaca yönelik olarak en verimli ve başarılı yolun izlenmesi anlamında yorumlanabilir. (Başkan, 2006: 190-191)

İnsanların yabancı bir dil öğrenmelerinin pek çok sebebi olabilir. Bu durum kimi zaman eğitim gibi zorunlu sebeplerden, kimi zaman kişisel istek ve tercihlerden kaynaklanmaktadır. Yabancı dil öğretimiyle ilgili literatürü incelediğimizde ticaret, turizm, iş bulma, daha iyi bir eğitim alma, akademik çalışma yapma, yabancı biriyle evlenme, göç, değişik kültürlerle etkileşimde bulunma gibi amaçlarla insanların yabancı dil öğrenme isteklerinin olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; hangi sebeple olursa olsun yabancı bir dil öğrenmek, kişinin ufkunu ve algısını genişletir. Hayata farklı açılardan bakmasını sağlar. Özgüven aşılır. Yabancı bir dil öğrenmek, başka kültürleri de tanımak ve yeni dünyaların kapılarını aralamak demektir.

2.2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Türk dilinin kullanım alanlarının artması, bu dile duyulan ihtiyacı tetiklemiş ve böylece gerek Türkiye’de gerekse diğer ülkelerde yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır.

Türkçenin eğitimi ve öğretimini sağlayan ve gelişimine katkıda bulunan kurum ve kuruluşlar çok eski tarihlerden bu yana mevcuttur. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi ve öğretimini sistemli ve planlı olarak yapıldığı kurumların tarihi pek de eskiye dayanmaz.

Uzun (2012: 341), Yabancılara Türkçe öğretimi alanının son 10 yıldır daha önce hiç yaşanmamış bir hızla geliştiğini ifade etmiştir. Bu gelişmenin temel sebebi olarak da küreselleşmeyi göstererek Küreselleşmenin alt etmeninin de Türkiye- Avrupa Birliği ilişkileri olduğunu ifade etmiştir. Bu durumu da AB’nin “çok dilli ve çok kültürlü Avrupa” hedefi doğrultusundaki dil politikalarına bağlamıştır.

“Avrupa ülkeleri kendi ana dillerini yabancılara yaklaşık 150 yıldır öğretirken ülkemizde konunun önemi ancak XX. yüzyılın son çeyreğinde anlaşılmış buna rağmen önemli adımlar atılmıştır. Özellikle akademik kurum ve kuruluşların konuya ilgi göstermesiyle Türkçenin yabancılara öğretimi alanında önemli gelişmeler kaydedilmiştir” (Benhür, 2002: V).

Bir ulusun dilinin yabancı dil olarak öğretilmesi, her şeyden önce devletin sahip çıkıp yönlendireceği, politikalarını saptayacağı, öğretilen kurumları, uygulanacak programı, hangi nitelikte olan elemanların çalıştırılacağını, araç-gereç yönünden nelere gereksinim duyulacağını ve bunların nasıl sağlanacağını önceden bilmek ve tüm hazırlıkları yaparak işe girişmek çok ciddi, titiz ve süreklilik isteyen bir iştir. (Tosun, 2005: 24).

Ülkemizde bu işi üstlenen özel veya devlet tekelinde birçok kurum ve üniversite bulunmaktadır. Ancak bu kurum ve üniversitelerden bahsetmeden önce ülkemizdeki pek çok modern uygulamanın öncüsü olan Türk ordusundan bahsetmek yerinde olacaktır. Akış (2010: 202), Türk ordusunun ülkemizde birçok konuda çağdaş modern tekniklerin ilk uygulayıcısı ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda da ilk uygulama ve kurumsal sahiplenmede bulunan kurum olduğunu ifade etmiştir. Türk ordusunda eğitim görecek olan yabancı subayların Türkçe öğrenme ihtiyacı ile bu konuya yönelmeler olduğunu ve dil okulunda bu yönde önemli çalışmalar yapıldığını belirtmiştir.

Ankara Üniversitesi tarafından 1984 yılında yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla TÖMER kurulmuştur. Şu anda Ankara TÖMER'e bağlı olarak Türkçe eğitimi veren birçok şube bulunmaktadır. 1994 yılında da Gazi Üniversitesi TÖMER faaliyete geçmiştir. İlerleyen yıllarda diğer üniversitelere bağlı TÖMER'ler kurulmuştur (Bolu, Ege Üniversiteleri).

TÖMER Almanya'da Goethe Enstitüsü, İngiltere'de British Council gibi dil okulları örnek alınarak kurulmuştur. Bu bakımdan Türkçeyi çağdaş yöntemlerle öğreten ilk kurum TÖMER'dir. Öğretim kalitesine bağlı olarak artan talep nedeniyle TÖMER kısa zamanda gelişmiş, Ankara'da bir merkez, üç şube; daha sonra da yurt içinde on dört şube açmıştır. TÖMER ayrıca yurt dışında da birçok şube açmıştır. TÖMER'in İngiltere, Bulgaristan, Yugoslavya, Amerika, Irak, Japonya, Çin gibi 20 ülkede temsilcilikleri bulunmaktadır (Şahin, 2008: 35).

2007 yılında kurulan Yunus Emre Vakfı, Türk dilinin, tarihinin, kültürünün ve sanatının tanıtımı ve öğretilmesi amacıyla eğitim veren başarılı bir kamu vakfidir. Bunların dışında Türkçe eğitimi veren kurumlar içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve T.C. Başbakanlık Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) da bulunmaktadır. Bunların yanı sıra;

Türkiye' de 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi biçimde ele alınmaya başlamıştır. Türkçenin öğretimi konusu aslında son yıllarda çok büyük bir önem kazanmıştır. Türk dünyası öğrenci projesi kapsamında 1991 yılından itibaren gençler lise ve üniversitelerde okumak, yüksek lisans ve doktora yapmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemize getirilmektedir. Bu projenin amaçlarından biri; bağımsızlığını yeni kazanmış Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraha topluluklarındaki gençlere Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk kültürü ve eğitim sistemini tanıtmaktır. (Açık, 2008: 2).

TİKA (Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı), Türkoloji Projesiyle Türk dilinin öğretiminin yaygınlaştırılmasına hizmet etmiştir. 2000–2001 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan proje Türk dili ve kültürünün yaygınlaştırılmasını amaç edinmiştir. Her geçen yıl faaliyet alanını genişleterek devam ettiren Türkoloji Projesi; 22 ülkede ve 2 Özerk Cumhuriyet'te faaliyetlerini sürdürmektedir.” (TİKA) Türkoloji Projesi, 20 Eylül 2011 tarihinde, TİKA ile gerçekleştirilen protokolle Yunus Emre Enstitüsü'ne devredilmiştir. (<http://yunusemreenstitusu.org>, 2013)

Ülkemizde birçok konuda çağdaş modern tekniklerin ilk uygulayıcısı olan Türk Ordusu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda da ilk uygulama ve kurumsal sahiplenmede bulunan kurumumuz olmuştur. Türk Ordusunda eğitim görecektir olan yabancı subayların Türkçe öğrenme ihtiyacı ile bu konuya yönelmişler ve dil okulunda bu yönde önemli çalışmalar yapmışlardır. (Akış, 2010: 202)

Benhür (2002: 15), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrenciler üzerinde yapılan anket sonuçlarına dayanarak bu dili öğrenme amaçlarına göre onları 3 şekilde gruplandırmıştır. Türkçeyi üniversite eğitimi için öğrenenler, meslekî amaçlı öğrenenler ve diğerleri. “Üniversite eğitimi için Türkçe öğrenmek isteyenler” ise, Türkiye’de Türkçe eğitim veren bir üniversitenin herhangi bir bölümünde veya Türk Dili Bölümlerinden birinde eğitim görecektir olanlar ve yurt dışındaki herhangi bir üniversitenin Türkoloji bölümünde eğitim görenlerin oluşturduğu sonucuna varmıştır. “Meslekî amaçlı Türkçe eğitimi görmek isteyenler” grubunu ise, diplomatik görevler sebebiyle Türkiye’de bulunanlar, ticaretle uğraşan ülkemizde faaliyet gösteren işadamları, konu ile ilgili şirketlerde çalışan yabancılar, yurt dışında Türk işçileri ve çocukları ile ilgili bir alanda çalışanlar oluşturmaktadır. “Diğerleri” olarak adlandırılmış olan 3. grupta ise; eşleri Türk olan yabancılar, ev hanımları ve Türkiye’ye turistik amaçlarla gelip dilimizi öğrenmeye çalışanlar olduğunu belirtmiştir. İlk iki grupta yer alanların standart bir dil öğretimine tabi tutulması gerektiğini Ancak Türkoloji bölümlerinde okuyacak olanlara istek ve ihtiyaç dâhilinde daha detaylı bir öğretim verilebileceğini, üçüncü gruptakilerin ise yoğun bir dil öğretiminden ziyade günlük hayata ve konuşmaya dayalı bir program uygulanması gerektiğini belirtmiştir.

Demircan (1993: 14) Türkçe öğrenen yabancıların sayısının uluslararası ilişkilerimizle bağlantılı olarak arttığını belirtmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi, özellikle son yıllarda hem üniversiteler hem de kurumlar aracılığıyla üzerinde fazlaca durulan bir konu haline gelmiştir. Fakat Türkçenin yabancılar için öğretimine, henüz resmi bir devlet politikası haline almamış olması, bu alanda eğitim verecek olan uzman kadrosunun çekirdekten yetişeceği bir lisans programının bulunmaması birçok problemi beraberinde getirmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi başlı başına ayrı bir uzmanlık alanıdır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek olanların bu dili ana dil olarak öğrenmiş olmaları, daha başarılı bir öğretim sürecini beraberinde getirecektir. Tosun (2005: 24), aksi durumda, Türkçeyi ana dili olarak öğrenmemiş, Türk dilinin incelik ve özelliklerini, kültürünü bilmeyen bir öğretmenin başarılı olma şansının çok az olduğunu belirtmektedir. Kaldı ki bu durum, dil öğretimi açısından pek tercih edilmemektedir.

Dil öğrenenlerin ve dil eğitimcilerinin de aralarında bulunduğu genel inanış, dil öğrenmek için en iyi yolun o dilin konuşulduğu ülkede öğrenilmesi gerektiği yönündedir. (Tanaka & Ellis, 2003)

Bir dilin en sağlıklı ve en verimli şekilde öğretiminin, söz konusu dili ana dili olarak öğrenmiş, alanında uzman eğitimcilerce ve hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu yerde gerçekleştirilebileceği görüşü yaygındır.

2.2.2.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihçesi

Türkçe, konuşan insan sayısı ve yayıldığı coğrafya bakımından dünyada ilk beş dil arasına girmesine rağmen diğer toplumların bireyleri tarafından öğrenilmek istenen önemli diller arasında henüz istenen yeri alamamıştır. Bunun ekonomik, kültürel, siyasi birçok sebebi olabilir. Ama en önemlisi eğitsel alana yönelik hazır bulunuşsuzluk, kendi dilimizi başka toplumların insanlarına öğretmenin öneminin günümüzde yeteri kadar kavranılmamış olunmasıdır. Aslında Türkçenin başka toplumlara bir yabancı dil olarak öğretilmesinin alt yapısı yüzyıllar öncesinden oluşturulmuştur. Ama o günkü çalışmalar öylece kalmış, günümüze kadar geçen on yüzyıla yakın uzun bir sürede var olan avantajları kullanarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi bu temel üzerine inşa edilip istenilen seviyede geliştirilememiştir. (Göçer, 2009: 1300-1301)

Kaşgarlı Mahmud'un Bağdat'ta 1072-1074 yılları arasında kaleme aldığı Divanü Lugati't Türk adlı eser, Türkçenin başka toplumlara yabancı dil olarak öğretilmesi adına bir alt yapı niteliğindedir. Türk dilinin Arapça kadar nitelikli bir dil olduğunu kanıtlama ve Araplara Türkçeyi öğretme amacıyla yazılmış ilk ve en önemli eser olarak literatürdeki yerini almıştır. Eserin yazılışı tek bir sebebe bağlanmasa da öncelikli amacı budur. Bayraktar (2005) eserin bir başka yazılış amacı olarak da Türklerin Bağdat'taki yönetimi ve halife sarayını ele geçirmesi nedeniyle siyasal işler için Türkçe öğrenmek isteyen Araplara Türkçe öğretmek olduğunu söylemektedir. Eserin başında ayrıntılı bir ön söz ve Türklerin yerleşim bölgelerini gösteren bir harita olduğunu, sosyal yaşamın her alanıyla ilgili sözcükler de dahil olmak üzere 7500 Türkçe sözcüğün Arapça karşılığının örnek cümlelerde ve folklorik metinlerde kullanımının bulunduğunu belirtmektedir.

Korkmaz (1995), Arapçanın bütün İslâm dünyasında, kültür dili olarak hâkim olduğu bir çağda Kaşgarlı Mahmud'un Türkçeye verdiği önemi, onun şu sözleriyle ifade etmiştir: “Tanrı yeryüzündeki erki (gücü) Türklere vermiştir. Bunların dilini öğrenmekte yarar vardır. Bu kitabı Araplara Türkçe öğretmek için ve Türk dili ile Arap dilinin atbaşı beraber yürüdükleri bilinsin diye yazdım.”

Bayraktar (2005), geneli sözlük çalışmalarından oluşan, yabancılara Türkçe öğretimini amaçlayan en eski eserleri şu şekilde gruplandırmıştır:

Tablo 1. Yabancılara Türkçe Öğretimini Amaçlayan Eserler

Türkler Tarafından Yazılanlar	
Divânü Lugâti't- Türk Kaşgarlı Mahmud (1072-1074)	Pratik Türkçe öğretimin yanında edebî Türkçe öğretiminde ve ticaret diline yönelik Türkçe öğretiminde de kullanılması amaçlandığından dolayı özel amaçlı Türkçe öğretimine de yönelik bir eserdir.
Muhakemetü'I-Lugateyn Ali Şir Nevâî (1498)	Eserde dil bilgisi-çeviri yöntemi kullanılmıştır. Tümevarım ve karşılaştırmalı dil bilim ilkeleriyle hareket eden bir anlayışı benimsediğinden dolayı akademik Türkçe öğretimini amaçlamıştır.
Kitabü Bulgati'I-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'I-Kıfçak-Cemalü'd-din Ebi Muhammed Abdullahi't-Türkî (XV. yüzyılın ilk yarısı) (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerinin Kitabı)	İlk bölümü adlar, ikinci bölümü eylemlerden oluşan Arapça-Türkçe sözlüktür. Tümevarım yöntemiyle yazılmış eser, günlük konuşma Türkçesini öğretmeyi amaçlamaktadır.
Kitabü'I-İdrak Li Lisânü'I-Etrak Esirü'd-din Ebû Hayyân (1312) (Türklerin Dilini Anlama Kitabı)	Kıpçakça-Arapça bir sözlük olan bu eser, sözcük ve ekler konusunu ele alır. Pratik Türkçe öğretimini amaçlamasına rağmen eserde ticarî alana yönelik Türkçe öğretiminin hedeflendiği bölümlere de rastlanmaktadır.

<p>Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân Cemâlü' d-dîn İbni Mühennâ (XIII. yüz yılın sonu ya da XIV. yüzyılın başı) (İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü)</p>	<p>Eser, bir sözlük çalışmasıdır. Günlük hayatla ilgili sözcükleri içermesi bakımından pratik amaçlı Türkçe öğretimini amaçlamakla birlikte birçok sanat terimin içermesiyle de edebî Türkçe öğretimine yöneliktir.</p>
<p>Yabancılar Tarafından Yazılanlar</p>	
<p>Codex Cumanicus (XIII. yüz yılın sonu ya da XIV. yüzyılın başı) (Kuman Kitabı)</p>	<p>Türkçe öğretiminde birçok amaçla kullanılabilecek bir eser olarak yazılmıştır. Eserde yer alan Hristiyanlıkla ilgili metinler din eğitimi amaçlı Türkçe öğretimine, ticaretle ilgili bölümler ticarî Türkçe öğretimine, günlük yaşamla ilgili sözcüklerin yer aldığı bölümler ise pratik Türkçe öğretimine örnek sayılabilecek niteliktedir.</p>
<p>Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî (XIV. yüzyılın ilk yarısı)</p>	<p>Bu eser, günlük konuşma Türkçesini öğretmeyi amaçlamakla birlikte ticaretle ilgili fazla sayıda sözcük içerdiği için aynı zamanda özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu da söylenebilir.</p>
<p>EI-Kavaninü'l-Külliyeye Li Zabti'l-Lügati't- Türkiyye (XV. Yüzyılın ilk yarısı)</p>	<p>Bu eser, diğerleri gibi sözlük içermez, yalnızca dil bilgisi kitabıdır. Eserde öncelikli olarak pratik amaçlı Türkçe öğretimi amaçlanmıştır. Yer yer ileri düzey Türkçe öğretimine yönelik bilgilerin verildiği de görülmektedir.</p>

<p>Et- Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye (XV. yüzyılın ilk yarısı) (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü)</p>	<p>Eser, bir sözlük ve dil bilgisi bölümlerinden oluşmuştur. Eserde yer alan sözcükler günlük yaşam Türkçesindedir. Fakat dil bilgisi başlangıç düzeyinde olmadığı için ileri ve akademik Türkçe öğretimini amaçlamıştır.</p>
---	---

Bayraktar (2005)'ın da belirttiği gibi Türkçenin öğretimi amacıyla yazılan bu eserler genellikle sözlük niteliğindedir. Ortak ve genel amacı Türkçe öğretimi olan bu eserlerin, özelde içlerinde başka amaçlar barındırdıkları göze çarpar. Kimi genel ve pratik amaçlı, kimi özel amaçlı (dini, akademik, sanat, ticaret gibi) Türkçe öğretimine yöneliktir.

Benhür (2002: 9), Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek üzere yazılan eserlere bakıldığında; yabancı yazarlar tarafından yazılan eserlerin Türk yazarlar tarafından yazılan eserlerden çok daha fazla olduğunu belirtmiştir.

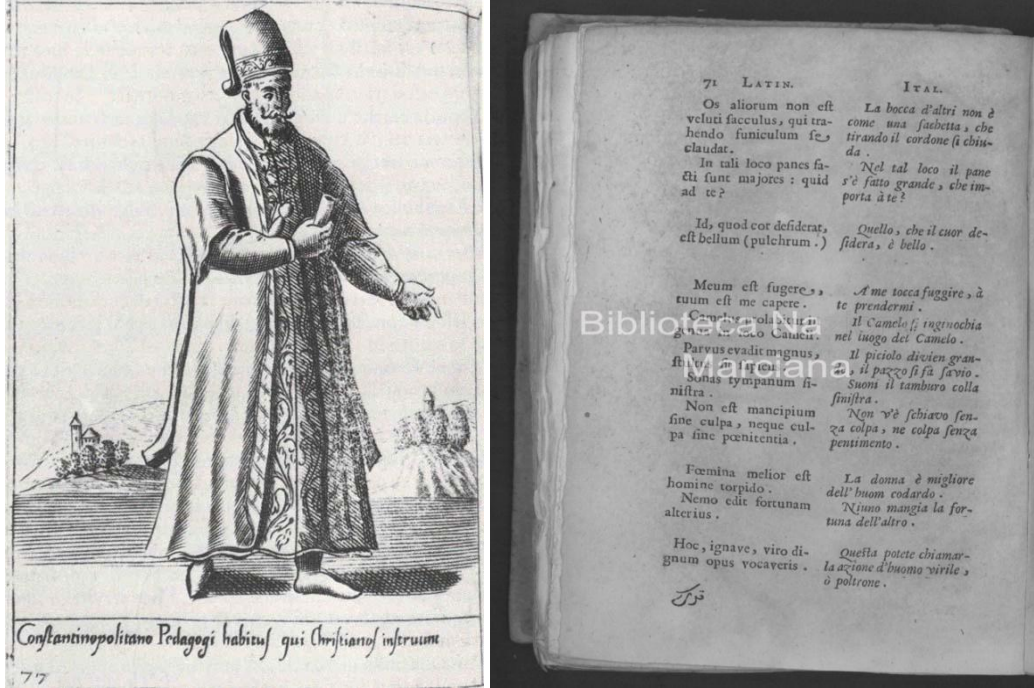
Avrupa milletlerinin Türk diline verdikleri önem tarihin birçok döneminde dikkati çekmiştir. Gerek ticaret gerekse eğitim alanında olan yakınlaşmalar onları Türk dilini öğrenmeye sevk etmiştir. Özellikle Osmanlı döneminde Avrupa ülkeleri ile olan münasebetler Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesini gerekli kılmıştır. “Osmanlı Devleti'nin genişlemesi, büyümesi, güçlenmesi, yükselmesi ve bir cihan devleti olması dolayısıyla batılılar da Türkçe öğrenme ve kendi kullandıkları Latin alfabesiyle Türkçe okuyup yazma ihtiyacı duymaya başlamışlardır. Avrupa'da Türkçenin öğrenilmesi ve öğretilmesi için araç olarak Türkçe öğretimiyle ilgili eserler yazılıp basılmaya başlamıştır” (Karakuş, 2006: 25).

1533 yılında Filippo Argenti adlı bir İtalyan Regola deln parlare turcho adlı bir Türkçe konuşma kitabı hazırlar. Argenti, Floransa kentinin İstanbul balyosluğu yazmanlığında bulunmuş, Türkçe öğrenmiştir. Yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla bu kitabı yazmıştır. 1611 yılında Pietro Ferraguta adlı bir başka İtalyan Grammatica turca adlı bir Türkçe dil bilgisi kitabı yazar. Ama bu yapıt bastırılmadan kalır. Ertesi yıl Hieronmus Megiser adlı bir Alman papazı Liepzig'de Institutionum language turcae libri quatuor adlı kitabını yayımlar. Bunda Türkçe yazmak için oldukça kolay anlaşılabilen bir çeviri yazı kullanır. Megiser'in bu küçük kitabı Avrupa'da basılmış ilk Türkçe grameri sayılır. (Karakuş, 2006: 26)

Türkçeyi çok iyi derecede bilen ve Türk kültürünü yakından tanıyan İtalya büyükelçisi Gianbattista Dona, 1680 yılında “Gençlere Dil Okulu” adlı bir eğitim kurumu için önemli atılımlar yapmıştır. Dona, bu okul için en iyi hocaları bulmuş, Türk

dili ve kültürüne hakim gençler yetiştirmek için elinden geleni yapmıştır. Bu okulda çok nitelikli Dragomanlar (tercümanlar) yetişmiştir. Dragomanlar, Osmanlı sultanlarının hükmünü İtalyancaya çevirmekle yükümlü kişilerdir (Franchetti, 2012).

Resim 1. Gençler Dil Okulu'nda eğitim veren bir hoca ve İtalyanca dilinde hazırlanmış ilk Türk Edebiyatı kitabı.



(Franchetti, 2012)

Gianbattista Donà tarafından hazırlatılan bu kitapta Türk deyimlerinin de İtalyancaya çevirileri vardı.

Barın (1992), Avrupa milletlerinin çeşitli sebeplerle (siyasi ve ekonomik) Türkçe öğrendiklerini, Fransa'da 1699'da her üç yılda bir dil oğlanı adı da verilen 6-9 yaş aralığındaki çocuklardan birkaç tanesini, Türkçe öğrenmek üzere İstanbul'daki Katolik papazlarının yanına gönderildiğini ifade etmiştir. Bu çocuklar, Osmanlı İmparatorluğunda Fransa'nın elçileri ve tercümanları olmak üzere Türkçe eğitimi almışlardır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda önemli sayılabilecek girişimlerden biri de Osmanlı ordusu içinde devşirmelere, acemi oğlanlarına ve Enderun'a alınan gençlere Türkçe öğretilmesidir. Avrupalıların Türkçe öğrenmeleri, Osmanlı devletiyle ticari ve siyasi ilişki kurmalarıyla birlikte başlamış, birçok üniversitelerde Türkoloji bölümleri açılmıştır. Fener patrikhanesi öteden beri çevirmen yetiştirmek amacıyla özel olarak belli sayıda Rum gencine Türkçe öğretmiş,

Tanzimattan sonra azınlık çocuklarına Türk okullarına giriş izni verilmiştir. 1895 yılından sonra da yabancı okul programlarına Türkçe dersi konulmuştur. (Benhür, 2002: 9)

XX. yüzyılın başlarında gelişen siyasî ve askerî olaylar Türklerle Avrupalıları daha fazla münasebete zorlamıştır. Türkolojiyi ilim sahası olarak seçen Julius Nemet'in *Turkische Grammatik* (1916) adlı eseri ile Jean Deny'in *Grammaire de la Langue Turque* (1921) adlı eseri, Birinci Dünya Savaşı'nda yoğunlaşan Türk-Avrupa ilişkileri sonucunda ortaya çıkan ihtiyaçtan dolayı yayımlanmıştır. Birinci Dünya Savaşı sırasında Nemet'in, Almanlara Türkçeyi öğretmek üzere hazırladığı *Turkische Grammatik*, *Turkisches Übungsbuch*, *Turkisches Lesebuch*, *Turkisches-Deutsches Gesprächsbuch* adlı dört eseri 1916-1917 yıllarında peşpeşe yayınlanmış ve Alman subaylarına dağıtılmıştır (Karakuş, 2006: 48).

Hengirmen (1993: 18) Türkçe dil bilgisi kitapları konusunda Türkçeye emek veren ünlü dil bilgini tabirini kullanarak John Deny' den bahsetmiştir. 1920 yılında Paris'te yayınladığı *Grammaire de Langue Turque* adlı yapıtının bugünkü Türkçe dil bilgisi kitaplarının temeli olduğunu ifade etmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla yazılmış kaynaklara baktığımızda literatürün yerli ve yabancı yazarlar tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Bu alandaki ilk eser, XI. yüzyılda Kaşgarlı Mahmut'un yazmış olduğu *Divân-ü Lûgati't Türk'* tür. Bu eser uzunca bir süre tek olma özelliğini korumuştur. Yukarıda da belirtildiği gibi ilerleyen yüzyıllarda gerek Türkler gerekse yabancılar tarafından yeni eserler yazılmıştır. Bu alanda yazılan eserlerin sayısı XX. yüzyılda hızlı bir artış göstermiştir. XX. yüzyılın başlarında Türkçenin öğretimine ağırlık verilmiş, XX. yüzyılın sonlarında da Türkçenin öğretilmesi amacıyla resmi kurum ve kuruluşlar oluşturulmaya başlanmıştır.

Türk dili, tarihin çeşitli dönemlerinden bu yana İngiltere, Fransa, Avusturya, Rusya, İtalya gibi güçlü ve büyük dünya ülkeleri tarafından farklı farklı sebeplerle öğrenilmeye ihtiyaç duyulan bir dil olarak varlığını sürdürmüştür.

2.3. Avrupa Konseyinin Eğitim ve Dil Politikaları

“Avrupa Konseyi fikri, Winston Churchill tarafından ortaya atılmış ve 1946 yılında Zürih’te “Avrupa Birleşik Devletleri” konulu bir konuşmasında ilk kez ‘Avrupa Konseyi’ kavramını dile getirmiştir. Churchill’in bu konuşmasından tam üç yıl sonra Avrupa Konseyi örgütü kurulmuştur” (Demirel, 2007: 21).

Merkezi Strazburg’da (Fransa) bulunan Avrupa Konseyi’ne 47 devlet üyedir. Avrupa Birliği meşalesini ateşleyen kıvılcım Winston Churchill’in 1946’da Zürih’te verdiği bir nutuk olmuştur. Sonrasında 5 Mayıs 1949’da 10 ülke - *Belçika, Danimarka, İtalya, Lüksemburg, Hollanda, Norveç, İsveç ve İngiltere* - merkezi Strazburg olmak üzere Avrupa Konseyi’ni kuran antlaşmayı imzalamışlardır. Türkiye de bu birliğe aynı yıl üye ol

muştur. (Avrupa Konseyi, 2012).

Konseyin amaçları; Avrupa toplumunun karşısındaki sosyal sorunlara; ırkçılığa, hoşgörüsüzlüğe, azınlıklara farklı muameleye, uyuşturucu bağımlılığına, biyo-etik sorunlara, sosyal dışlanmaya ve organize suçlara çözüm bulmak. Bir Avrupa kimliği bilincini teşvik etmek ve farklı kültürlerden gelen insanlar arasında karşılıklı anlayışı geliştirmektir. (Avrupa Konseyi, 2012).

Avrupa’daki zengin dillerin ve kültürlerin çeşitliliği hiç şüphesiz onun önemli ve değerli özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle Konsey, 2001 yılını ‘Avrupa Diller Yılı’ olarak kutlamayı kararlaştırmıştır. Avrupa Diller Yılı kutlamada temel amaç, Avrupa Konseyine üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmaları ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle birlikte paylaşmalarıdır; bunun yanı sıra çok kültürlü çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak birden çok dil öğrenmeyi teşvik etmektedir. (Demirel, 2007: 21)

Avrupa Diller Yılı kutlama etkinlikleri çerçevesinde Avrupa Konseyinin almış olduğu önemli bir karar da konseye üye olan ülkelerin Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamasına geçmesidir.

Demirel (2007: 24), Dil Gelişim Dosyasını, öğrencilerin yabancı dil öğrenirken elde ettiği başarıları ve kazanımları kayıt altına alan ve dil gelişimi ile yeterliklerini ortaya koyan bir doküman olarak tanımlar. Bu dokümanın içinde:

- 1) Dil pasaportu
- 2) Dil öğrenim geçmişi (biyografisi)
- 3) Dil dosyası yer almaktadır.

Dil dosyasının içerisinde yer alan dil pasaportu ve dil öğrenim geçmişi; yeni bir dil öğrenmeye ilişkin, dil öğreticilerine ve program tasarlayanlara önemli bilgiler verecek nitelikteki uygulamalardır. Öyle ki Demirel (2007: 24) **Dil pasaportunu**; öğrencinin bildiği Avrupa dillerini, bu dillerin düzeylerini ve dildeki yeterlik düzeylerini gösteren bir belge, **Dil öğrenim geçmişi**ni de öğrencinin yabancı dil öğrenme sürecini, dil öğrenme amaçlarını, gelişimini ve dil öğrenme deneyimlerini içeren bir bölüm, **Dil dosyası**nı ise yabancı dil öğrenimi sırasında öğrencinin yaptığı çalışmalardan örneklerin bulunduğu yani öğrencinin öğrenilen dilde ortaya koyduğu her türlü çalışmanın yer aldığı bir dosya olarak tanımlamıştır.

Bireylerin bildiği tüm diller, bu dillere ait beceri düzeyleri, öğrenme amaçları, dili ne kadar zamanda ne derece öğrendikleri ve kullandıkları, hangi ülkeleri ziyaret ettiklerine dair pek çok bilginin yer aldığı bu dosya, dil öğretimine başlanmadan önce uygulanacak ihtiyaç analizi ve hazırlanacak program tasarımı için iyi bir kaynak olacaktır. Öğrenciye ait bu tür bilgilerin bilinmesinin, dil öğretim sürecini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Demirel (2007: 26), dil gelişim dosyası projesinin dilin gramerini öğretmekten çok dil becerilerinin öğretimine ağırlık veren bir yaklaşımın önem kazandığından bahsetmektedir.

Avrupa Konseyinin oluşturduğu dil politikasının amacı, belirledikleri eğitim politikasına paralel olarak dil ve kültür çeşitliliğini artırmaktır. Bu alandaki önemli çalışma materyallerinden birisi de Avrupa'nın dil politikasının ortak bir çerçeveye oturtulmasını amaçlayan Çerçeve Metin'dir. 1990'lı yılların ortalarında John Trim, Brian North, Daniel Coste ve Joseph Sheils tarafından geliştirilmeye başlanan Çerçeve Metin, Avrupa standardında dil müfredatının ortak bir temele oturtulmasını, hazırlanacak programlara rehberlik edilmesini, testlerin ve sınavların ortak bir anlayışa sahip olmasını hedeflemektedir. (Deniz ve Uysal, 2010: 242)

Dil öğretiminin tüm düzeylerinde, belirlenen ölçütleri geliştirmek, Avrupa Konseyi'nin amaçlarındandır. Avrupa Konseyi, "Ortak Başvuru Metni"ni, farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasındaki işbirliğini desteklemek, dil niteliklerinin karşılıklı olarak tanınması konusunda temel oluşturmak, öğrenenlere, öğretenlere, ders programı ve

sınav hazırlayanlara destek vermek ve koordinasyonu sağlamak amacıyla önermektedir. (GER: 2002: 18 den akt. Köse, 2005: 21-22)

Avrupa Konseyi'nde adı geçen üye ülkelerin kendi dillerini yabancılara öğretmek adına dil öğretiminin ilk aşamasından son aşamasına kadar yapılacak bütün işlemleri (öğretim programları, ders kitapları, materyaller, araç gereçler, etkinlikler, bu etkinliklerin yapılacağı olası ortamlar ve ölçme değerlendirme sınavları) ADÖÖÇM'de belirtilen esaslara bağlı kalarak düzenlemelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan ADÖÖÇM, çalışmamıza temel teşkil etmektedir.

Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerde, dil öğrenimi ve öğretimi sürecinde Ortak Başvuru Metni'nin temel alınması; uluslararası iletişim ve etkileşimin ortak paydada buluşturulması amacına dayanmaktadır.

2.3.1. Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve Amaçları

Diller İçin Ortak Başvuru Metni, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Başvuru metni aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır. (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 1)

ADÖÖÇM, dil öğrenim ve öğretiminde ulusal ilkeler doğrultusunda farklı ana dile sahip Avrupalılar arasındaki iletişim ve etkileşimi kolaylaştırırken bu sayede Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliğinin korunması ve geliştirilmesine katkı sağlama amacına hizmet eder.

40 dil bilim uzmanı tarafından hazırlanan ADÖÖÇM'nin temelinde, çok kültürlülük ve çok dilliliğin olduğu dikkat çekmektedir. Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, genel bir çerçeve çizmekle beraber, etkinliklerin uygulanışı ve kazanımların verilmesi konusunda uygulamayı idarecilere, öğretmenlere ve diğer eğitimcilere bırakmasından ötürü, "Çerçeve" olarak da anılmaktadır. (Uysal, 2009: 30)

Avrupa ortak başvuru metni sadece belirli bir dilde genel dil yetenek ölçütleri sunmaz, bunun yanı sıra öğrenenlerin ihtiyaç, özellik ve kökenlerine göre odaklanabileceği farklı hedefleri ve kullanımları sağlayacak yetenekleri yaratır. (Meb Çeviri Komisyonu, 2009: 4)

Avrupa Ortak Dil Kriterleri, dil öğrenim seviyelerini açık, anlaşılır, standartlarla belirleyen ve dili öğrenen kişinin hangi seviyede neler yapabileceğini açıklayan, Avrupa Konseyi tarafından belirlenmiş bir programdır. Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi yaygın ve resmî olarak üniversiteler bünyesinde kurulan TÖMER’ler vasıtası ile yapılmaktadır. Bu ve buna benzer kurum ve kuruluşlar Türkçe öğretim programlarını ve yayımlarını acilen bu metne göre yeniden uyarlamalıdır. (Kara, 2011: 161)

Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’ne uygun olarak hazırlanan Türkçe öğretim programları, dil öğrencilerine kolaylık sağlayacaktır. Bu bağlamda çerçeve metin, dil öğretiminde kapsamlı, şeffaf ve tutarlı olmayı savunur.

Kapsamlı sözcüğüyle Avrupa ortak başvuru metni, mümkün olduğunca dil bilgisi, dil becerisi ve dil kullanımı üzerinde yoğunlaşmalıdır. Bütün kullanıcıların bu ölçütlere dayanarak hedeflerini tanımlayabilmeleri kastedilmektedir. Başvuru metni dil yeteneklerinin tanımlandığı çeşitli boyutları ayırt etmeli, öğrenmede gelişmenin ve ölçmenin sağlanacağı referans noktalarını (düzey ya da aşamalar) tanıtmalıdır. (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 5) İşte bu düzey ve aşamalar dil öğretim sürecinin ve program tasarımının bir nevi iskelet sistemidir. Diğer bütün aşamalar onun üzerine ve ona bağlı olarak sıralanır.

Şeffaf sözcüğüyle, bilginin açıkça formüle edilmesi ve kullanıcılar için kolaylıkla kavranabilecek uygunlukta, net ve ulaşılabilir olması anlatılmaktadır.

Tutarlı sözcüğüyle, iç çatışmaların olmaması belirtilmektedir. Eğitim sisteminde tutarlılık, bileşenleri arasında uyumluluk gerektirmektedir:

1. İhtiyaçların belirlenmesi
2. Hedeflerin saptanması
3. İçeriğin tanımlanması
4. Materyalin seçilmesi ya da yaratılması
5. Öğrenme/öğretme programının oluşturulması
6. Kullanılan öğrenme ve öğretme yöntemleri
7. Değerlendirme, sınama (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 6)

Görüldüğü gibi ihtiyaçların belirlenmesi, ADÖÖÇM’de de ilk basamakta yerini almıştır.

Diller için Avrupa ortak başvuru metni şu özellikleri taşımaktadır:

1. *Çok amaçlılık*: Dil öğrenme olanaklarındaki planlama ve olanakların çok çeşitli amaçlar için kullanılabilir olması
2. *Esnek*: Farklı durumlarda kullanmaya uygun olması
3. *Açık*: Geliştirmeye ve daraltmaya uygun olması
4. *Kullanıcı dostu*: Bu ölçütleri kullanan herkesçe anlaşılır ve kullanılabilir bir biçimde sunulmuş olması
5. *Kesin yargıları olmayan*: Rekabet halindeki dilsel ya da eğitsel kuram ve uygulamalardan herhangi birine kesin ve koşulsuz olarak bağlı olmaması. (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 6)

ADÖÖÇM, dil kullanımının belirli durum bağlamları içerisinde sosyal yaşamın örgütlendiği bazı alanlar içinde yer aldığını söyler. Söz konusu alanlar çocuk ve yetişkin dil öğrencileri için farklılıklar göstermekle birlikte bu alanların sayısı belirsizdir. Çünkü tanımlanabilen herhangi bir aktivite sahası veya ilgi bölgesi, belirli bir kullanıcı veya öğrenimin ilgi alanını oluşturabilir. Bu bağlamda çerçeve metin, örnek olması bakımından bazı alanlar belirlemiş ve tanımlamıştır:

- **Kişisel** alan, ilgili kişi özel bir birey olarak yaşar, ailesi ve arkadaşları ile ev hayatı sürer ve zevk için okumak, günlük tutmak, özel bir ilgisini veya hobisini gerçekleştirmek gibi bireysel uygulamalarda bulunur.

- **Kamu** alanı, ilgili kişi genel halkın veya bir örgütün üyesi olarak hareket eder ve çeşitli amaçlar doğrultusunda çeşitli muamelelerde bulunur.

- **Mesleki** alan, ilgili kişi kendi işi veya mesleği ile meşguldür.

- **Eğitsel** alan, ilgili kişi özellikle (ama zorunlu olarak değil) bir eğitim kurumunun içinde örgütlenmiş öğrenme ile meşguldür. (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 44)

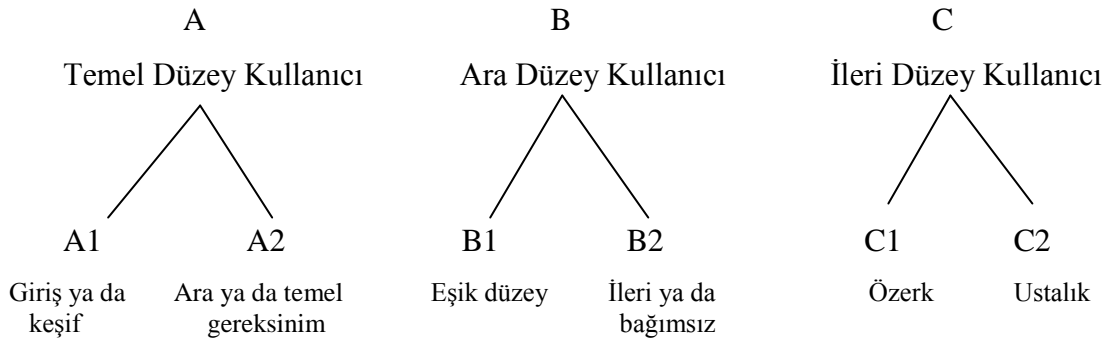
Çerçeve metinde dil kullanım alanlarına yönelik betimleyici kategoriler tablolaştırılmıştır. (Bakınız: MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 47-49). Bu tabloda çoğu ülkede karşılaşılabilecek alanlara göre dilin kullanım sahaları (kişisel, kamusal, meslekî, eğitsel); mekânlar, kurumlar, kişiler bağlamında kategorilere ayrılmıştır. Söz konusu bu alanların içerisinde iletişime dayalı tematik kategoriler de mevcuttur. Bu kategoriler

çerçeve metinde de belirtildiği üzere “tanımlanmış bir amacı olan ve özel birtakım sonuçlar almaya yönelik bir dizi davranışı belirli bir yaşam alanı içerisinde gerçekleştirmek için belirli özel yetilerin bir strateji çerçevesinde etkin duruma getirilmesini içerir.” (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 147). Çerçeve metin, dil öğrenenlerin yukarıda bahsi geçen alanlardaki gereksinimleri dikkate alınarak iletişime dayalı ödevler oluşturulduğundan bahseder. Çerçeve metinde yer alan bu ödevler, çeşitli kaynaklarda geçen “Göreve Dayalı Öğrenme Yaklaşımı” ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Bu ödevler, ya da görevler, “belirli bir bağlamı olmayan, biçimlerin öğretimini esas alan alıştırmaların aksine, öğrenenlerin etkin olarak anlamlı bir iletişime katılmalarını sağlamayı amaçlamaktadır.” (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 147).

“Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır” (Demirel, 2007: 29). Dil öğretimi, bu becerilerden yoksun olarak sürdürülemez.

Dillerin ortak kriterler bağlamında öğretilmesini esas alan (amaçlayan) çerçeve metinde, dil becerileri altı düzeyde ele alınmış ve her beceri alanının her düzeyine yönelik ayrı ayrı kazanımlar belirlenmiştir.

Şekil 1. Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde Yer Alan Dil Seviyeleri



(MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 21)

Yukarıdaki şekil, üç genel düzeyli ağaç gösterimi olarak adlandırılmaktadır.

ADÖÖÇM’deki dil yeterlik kriterleri A1, A2, B1, B2, C1, C2 olmak üzere altı düzeyde gruplandırılmıştır. Her düzeye ait kriterler belirlenmesinin amacı; öğretilen tüm diller için ortak becerilere sahip olma ve bu becerileri her dil için standart hale getirme amacından ileri gelmektedir. Ayrıca bu kriterler (betimlemeler) sayesinde dil öğrenenler kendilerini değerlendirmeye tabi tutarak, neyi ne kadar öğrendiklerini veya öğrenmeleri gerektiğini bilmenin yanı sıra onların yeni hedefler edinmelerini de sağlayacaktır.

Dil yeterlik alanları, altı düzeyin her biri için dört temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre belirlenmektedir. Yalnızca konuşma becerisi, çerçeve metinde “karşılıklı konuşma” ve “sözlü anlatım” olarak iki ayrı başlık altında ele alınmaktadır. Beş farklı dil becerisi alanında altı düzeyin her birine yönelik dil yeterliliği ölçütleri (yapılabilirlik ifadeleri) aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Dil yeterliliği ölçütleri (Yapılabilirlik ifadeleri)

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

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

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

(Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümünce hazırlanan kaynaklardan uyarlanmış olup <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php> adresinden alıntılanmıştır)

2.3.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metninin Temel Alınma Nedenleri

ADÖÖÇM, yabancı dil öğretimi adına belirlenen altı öğrenme düzeyi için bir göstergeler tablosunu ve geçerliliği onaylanmış dil yeterliliği ölçütlerini içermektedir. Bu bağlamda çerçeve metin, yabancı dil öğretimini Öğrenen Özerkliği, Kendini Değerlendirme ve Kültürel Çeşitlilik olmak üzere üç temel felsefeye dayandırmaktadır. Bu üç temel felsefeye dayalı olarak ayrıca, üç ana bölümden oluşan Avrupa Dil Portfolyosu geliştirilmiş, ADÖÖÇM'nin felsefesinin tüm ülkelerde aynı şekilde hayata geçirilmesi ve uygulamalara ortak bir standart getirilmesi somut biçimde sağlanmaya çalışılmıştır. (Mirici, <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>).

Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerde, dil öğrenimi ve öğretiminin Ortak Başvuru Metni'ne dayandırılması, etkili bir uluslararası iletişim için gereklidir. Dil öğrenimi ve öğretimi hayat boyu devam etmesi gereken bir süreçtir. Bu nedenle dil öğretimi okul öncesi döneminden yetişkin eğitime kadar hayatın tüm evrelerinde desteklenmesi gerekmektedir. Ortak Başvuru Metni, dil öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etken olma özelliğini taşımaktadır. Dil öğretiminin tüm düzeylerinde, belirlenen ölçütleri geliştirmek, Avrupa Konseyi'nin amaçlarındandır. Avrupa Konseyi, "Ortak Başvuru Metni"ni, farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasındaki işbirliğini desteklemek, dil niteliklerinin karşılıklı olarak tanınması konusunda temel oluşturmak, öğrenenlere, öğretmenlere, ders programı ve sınav hazırlayanlara destek vermek ve koordinasyonu sağlamak amacıyla önermektedir (GER: 2002: 18. Akt. Köse, 2007: 110)

Diller için Avrupa ortak başvuru metni ile modern diller alanında çalışan uzmanların karşılaştığı Avrupa'daki farklı eğitim sistemlerinden kaynaklanan iletişim engellerinin üstesinden gelmek amaçlanmıştır. Eğitim yöneticilerine, ders tasarımcılarına, öğretmenlere, eğitici (formatör) öğretmenlere, sınav kurullarına, vb. birimlere çabalarını düzenleyip eşgüdümleştirerek ve sorumlusu oldukları öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayarak mevcut uygulamalarını yansıtabilecekleri ortak bir zemin sağlamaktadır. (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 1)

Öğretim programı oluşturma ve düzenleme sürecinde bu görevi üstlenenlere "büyük bir seçim özgürlüğü" (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 158) tanınmaktadır. Bu bağlamda hazırlanan programların çerçeve metinde de ifadesini bulan "şeffaf ve tutarlı" olabilmesi adına program geliştirme sürecine yön verecek ortak bir başvuru çerçevesine ihtiyaç duyulmaktadır.

ADÖÖÇM'deki yapılabirlik ifadelerine, dil öğretiminde merkeze oturtulan öğrenci ve onun iletişim sürecindeki temel ihtiyaçları yön vermiştir. Dolayısıyla bu süreçte yapılması planlanan uygulamaların çerçeve metinden bağımsız olmaması gerektiği düşünülmektedir.

Dil öğretiminde evrensel bir tutum ADÖÖÇM ile sağlanabilir. İşte bu nedenle Çerçeve metin dil öğretiminde temel alınan bir kaynaktır.

2.3.2.2. Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin Yöntemi

“Avrupa Konseyi'ne üye olan ülkeler, yabancı dil öğretiminde ve kendi dillerinin diğer ülke vatandaşlarına öğretiminde dilin işlevsel niteliğiyle iletişimsel boyutunu ön plana çıkaran Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ne paralel programlar izlemektedirler. Böylece dillerin öğretiminde ortak bir anlayışın yakalanması amaçlanmaktadır” (Deniz ve Uysal, 2010: 242).

Ortak Başvuru Metni'nin işlevi, belirli bir dil öğretme yöntemini öne çıkarmak olmayıp, tersine farklı seçenekler sunmaktır. (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 134)

Çerçeve metinde yabancı dil öğretimi konusunda herhangi bir yöntem veya teknik adı belirtilmemiş olsa da metinde yer alan ifadeler ve önerilere bakıldığında bugün de kullanılmakta bazı yöntem, teknik ve yaklaşımları anımsattığı ve onlarla ilişkilendirilebileceği görülür. Örneğin; Yüce (2005: 83), Berlitz yönteminden bahseder. Avrupa dil ölçeğinde de bugün bu yöntemin uygulandığını, Anlama-dinleme, anlama-okuma, konuşma, yazma becerilerini temel hedef olarak gören ve birincil amacın dil öğrenen adayda bu temel becerileri geliştirmek olan bir yöntem olduğunu belirtir.

Günümüzde modern dil öğretimi ve öğreniminde kullanılmakta olan pek çok yöntem vardır. Uzun yıllardır Avrupa Konseyi, öğrencilerin iletişimsel gereksinimlerine ve söz konusu gereksinimlerini karşılayacak ve aynı zamanda kişiliklerine uygun yöntem ve malzeme kullanımını mümkün kılmaya dayanan bir yaklaşımı benimsemiştir (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 134). Sonuç olarak; çerçeve metinde kullanılması önerilen herhangi bir yöntem adı verilmemiştir.

2.3.2.3. Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde Benimsenen Yaklaşımlar

Dil öğretimini ortak bir standarda bağlamak amacıyla Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, benimsenen yaklaşımın “Eylem odaklı yaklaşım” olduğunu belirtmiştir. Çerçeve metinde eylem odaklı yaklaşım şu şekilde ifade edilmiştir:

Burada benimsenen yaklaşım, bir dili kullanan ve öğrenenleri öncelikle “sosyal aktörler” olarak yani, çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (sadece dille sınırlı da olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleri olarak gördüğü için genel anlamda eylem odaklı yaklaşımdır denebilir (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 6).

Çerçeve metindeki seviyelere göre yapılabirlik ifadeleri ve dilin kullanım alanları incelendiğinde eylem odaklı yaklaşımın benimsediği felsefe ile birebir örtüştüğü görülmektedir.

Jank/ Meyer (1997), eylem odaklı yaklaşım temellerinin 17. yüzyıla dayandığını ve bu yüzyıl düşünürlerinden Comenius, Rosseau ve Pestalozzi’nin öne sürdüğü görüşlerde ortaya çıkan bir yaklaşım olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu yaklaşımın eğitimde öğrencinin etkin olmasını, ortaya bir ürün çıkartılmasını ve bilişsel etkinliklerin yanı sıra duyuların da gözetilmesini savunan, akıl-beden-ruh bütünlüğünün sağlanmasını amaçlayan bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir (Akt. Sayınsoy 2003: 101).

İşlevsel kavramsal yaklaşımın Avrupa Konseyi ile olan yakın ilişkisi ve Çerçeve Metni’nin hedef aldığı dizge dikkate alındığında –durumsallık, iletişimsel yetiye öncelik verme, söz eylemlerin ele alınışı, bireyin sosyal aktör olarak tanımlanması, dilin işlevinin ön plana çıkarılması vb. – işlevsel kavramsal yaklaşımın Çerçeve Metni tarafından önerilen bir yaklaşım olduğu sezilmektedir...Çerçeve Metni’de işlevsel kavramsal yaklaşım dâhil olmak üzere hiçbir yaklaşımın adı geçmemektedir. Belirtilen özellikler ve yaklaşım yapısı dikkate alındığında ise işlevsel kavramsal yaklaşımın Çerçeve’de belirlenen iletişimsel yetiye ulaşmak için en kısa yol olduğu görülmektedir. Çerçeve’nin değerlendirme aşamasına getirdiği yenilik ve çeşitlilikler ise işlevsel kavramsal yaklaşımın amaçladığı iletişimsel yetiyi geliştirme becerisini destekler niteliktedir. (Deniz ve Uysal, 2010)

Ortak Başvuru Metni’ne göre modern dillerin öğretimi ve öğrenimi ile ilgili birçok yol vardır. Avrupa Konseyi’nin ilgili bölümü, dil öğrenenlerin bireysel özelliklerine ve gereksinimlerine cevap verebilecek araçların kullanımı ve öğrenenlerin iletişimsel gereksinimlerine katkıda bulunan yaklaşımlara destek olmuştur. Ancak Ortak Başvuru Metni, dil öğretim yöntemlerinde şu an uygulanmakta olan yöntemlerin yerine tek bir

yöntem önermemektedir. Bu alandaki tüm birikimler ve öğretmenlerin deneyimleri ve bunları kapsayan bilgi alışverişi daima bir alan dahilinde yapılmalıdır. (Köse, 2005: 69)

ADÖÖÇM, dil öğrenenlerin iletişimsel gereksinimlerini ve dil öğrenme amacına yönelik söz konusu gereksinimlerini karşılayan ve onların kişiliklerine uygun yöntem ve malzeme kullanımını dikkate alan bir yaklaşımı benimsemiştir.

2.4. İşlevsel Kavramsal Yaklaşım

2.4.1. İşlevsel Kavramsal Yaklaşımın Tanımı

Gramer özellikleri, bir dilin kullanımından çıkarılmış ve bir dilin işleyişini gösteren kurallardan başka bir şey değildir. Bu bakımdan da ancak ve ancak, bir dilin çalışmasını açıklamakta faydaları vardır ve daha fazlasına yetkili değildir. Hiçbir turist kitabının, bir şehrin kendisi olamayacağı gibi, hiçbir gramer kitabı da o dilin kendisi yerine geçemez. (Başkan, 2006: 13)

“... bizim dil kullanmadaki amacımız sözcüklere belirli anlamlar yükleyerek bu sözcükleri bir işlev için kullanmaktır. (Özür dileme, selam verme, ikna etme, davet etme gibi...) İşlevsel kavramsal yaklaşım, dil olgusuna ve öğrencilerin gerçek gereksinimlerini göz önünde bulunduran bir yaklaşımdır” (Zengin, 1995: 14).

Yabancı bir dili öğrenmek isteyenlerin bu dili öğrenme amaçları ve niyetleri yaklaşımın işlevsel boyutunu oluştururken, bu dilin kullanılacağı zaman, mekân ve durum gibi değişkenler de kavramsal boyutunu oluşturmaktadır.

21. yüzyılda sürekli hareket hâlinde olan insanın doğasına ve öğrenme stiline uygun olan bu yaklaşım, becerilerin kazanımını genellikle eylemlerle ve süreç boyunca meydana getirilen ürünlerle ölçmektedir. Dil kullanımı ve öğrenimi, durağan olmayan bir eylem sürecidir, bu süreç, dilin içselleştirilmesini sağlar. Bu yaklaşıma göre birey, dilin önce kullanımla ilgili kısmını öğrenir, daha sonra derin yapıya doğru bir iniş söz konusudur. Dolayısıyla dil öğretimi mantığı, ihtiyaç analizine göre ilerlemektedir. Bu yaklaşımın mantığını anlayabilmek için anahtar kelimelerini tespit etmek gerekmektedir. Yaklaşımın anahtar kelimeleri, isminden de yola çıkılarak iletişim, performans ve işlevsellik olarak nitelendirilebilir. Bu yaklaşıma göre bireyin günlük hayatta kullanabileceği kadar *iletişimsel* bir yeterliliğe, bu yeterliliği değerlendirmeye tabi tutabilmek için *performans* göstermeye ve yapmış olduğu eylemlerin günlük hayatta bir *işlevi* olduğunu görmeye ihtiyacı vardır. (Uysal, 2009: 35)

Bu bağlamda günlük hayattaki iletişimsel yeterliliğe ulaşma adına gösterilen performans ve eylemler, Barışkan'ın (2006) *Ortak Avrupa Dil Kriterleri Çerçevesi'nde Tanımlanan A2 – Basamak Düzeyi'ndeki Öğrenciler İçin Önerilen Yazma İzlenesi* adlı yüksek lisans çalışmasında uygulanması öngörülen bazı etkinlik başlıkları ile açık bir

şekilde örneklendirilmiştir. Çalışmada belirlenen etkinlikler tezin adından da anlaşıldığı üzere yazma becerisi ağırlıklıdır. Her ne kadar yazma becerisi ağırlıklı olsa da kullanım amacına göre farklı becerilere yönelik de uygulanabilir etkinliklerdir. Bu etkinlikler arasında otel rezervasyonu yaptırma, vize başvurusunda bulunma, kayıp bagaj için hak iddia etme, gezi planı için bilgi alma, online alışveriş yapma, online alışveriş için müşteri bilgi formu doldurma, ameliyat için bilgi formu doldurma, doktorla randevu ayarlama, restorantta yemek sipariş etme, e-mail hesabına kaydolma, bir dil kursuna online kayıt yaptırma, beğeniler ya da hoşlanılmayan şeylerle ilgili internet ortamında sohbet etme, bir yeri gezme amaçlı yönergeler verme, buluşma için plan yapma, başlangıç düzeyindekiler için bilgisayar talimatları verme, kütüphanede katalog tarama, iki ülkeyi karşılaştırma, bir odayı ya da evi tanımlama, bir yeri ziyaret veya gezi amaçlı kartpostal yazma, bir kişiye selam veya tebrik amaçlı kartpostal yazma, bir radyo programı, bir film ya da herhangi bir konu hakkında yorum yapma, görüş bildirme, kişisel mektup veya günlük yazma, yapılan geziyle veya sosyal aktivitelerle ilgili notlar alma, kişisel web sitesi hazırlama gibi konu başlıkları bulunmaktadır. Hiç şüphesiz bu konu başlıkları günlük hayatta sıkça karşılaşılabilecek durumları içermektedir. Dili kendi işleyişi içerisinde öğrenmeye yardımcı nitelikte etkinliklerdir. Dili, kullanım amaçlarına ve işlevlerine uygun olarak, kişiyi söz konusu durum içine dahil ederek kendi doğal ortamında öğretmeyi amaçlamaktadır. Böylelikle dil, laboratuvar ortamından çıkıp kişinin de aktif rol üstlenebileceği bir olgu haline gelmektedir. Ayrıca dilin yaratıcı olarak kullanılabilmesini sağlamaktadır.

Öğrenilmesi hedeflenen her dilin belli bir kullanım amacı vardır. Bireylerin dili etkin ve işlevsel şekilde kavraması amaçlanıyorsa dil öğreniminde iletişimi ön plana çıkaran işlevsel/kavramsal yaklaşım temel alınmalıdır. Bunun birey açısından birçok yararı vardır. Öncelikle bireyler, diğer dilleri de bu yaklaşıma göre öğreneceklerinden kavramları ortak kılabilir ve daha az zorlanarak dil öğrenebilirler. Ayrıca dil öğretiminde temel amacın dili kullanırdmak olduğu düşünülürse söz konusu yaklaşımın içeriğinin bu amaca hizmet etmekte olduğu görülecektir. (Deniz ve Uysal, 2010: 260)

2.4.2. İşlevsel Kavramsal Yaklaşımın Ortaya Çıkışı

Avrupa toplumunda yetişkin öğrencinin iletişim sorunları göz önünde tutularak, dil öğretiminde ortak bir birim-kredi düzeninin temelini oluşturacak bir ana izlence (proto-syllabus) yapılması düşünülmüş, sürdürülen çalışmalar sonunda “dilin hangi işlevlerle kullanıldığı”nı ve “bu işlevlerin hangi kavramlarla bölündüğü”nü ortaya çıkarmayı ve yabancı-dil öğretimini bu ayrıntıları içeren bir izlenceye bağlamayı amaçlayan bir yaklaşım geliştirilmiştir. Bu yaklaşım içerikten çok yönetime ağırlık veren “yapısal” ve “yapısal-durumsal” izlencelerin bekleneni vermemesi karşısında, o güne

kadar dilbilim ve ilgili dallarda gerçekleştirilen ilerlemelerden de yararlanılarak oluşturulmuştur. Öteden beri dil öğretimiyle ilgilenen Avrupa Birliği Kültürel İşbirliği Dairesi, 1964 yılında “Çağdaş Diller Projesi” adıyla bir çalışma başlatmış, 1971 yılında “yetişkinlere yabancı-dil öğretiminin en iyi biçimde nasıl düzenleneceği” konusunda bir sempozyum düzenlemiş, oluşturulan üç çalışma birimi bu konuda üç rapor sunmuştur. 1971 yılında uygulamasına geçilen bu yaklaşımın verileri 1975 yılından başlayarak öğretim kitaplarına yansıtılmıştır. (Wilkins 1976, Van Ek, 1975. Akt. Demircan, 2005: 231)

2.4.3. İşlevsel Kavramsal Yaklaşımın Amaçları ve İşleyiş Süreci

Deniz ve Uysal'a göre (2010), işlevsel kavramsal yaklaşımda amacın; dilin dilbilimsel yapısının en iyi şekilde iletişimsel süreçle öğrenilebileceği yönündedir. Sıralamanın dilbilimsel yapıya göre değil, içerik, işlev ve ilgilenilen alana göre belirlendiğinden bahseder.

Dil öğrencilerinin o dille ne yapmak istediğine ve hangi içerikleri iletmek istediklerine göre dil öğretilir. Dilin kullanım amaçlarına yoğunlaşılır. Dilin ortamdan ortama değişen yapısına uygun bir yaklaşımdır; çünkü yaşayan dil ön plandadır. Bu da kalıplaşmış sözleri, günlük konuşma yapılarını ön plana çıkarır. İnsanların ne yapmak istediklerine veya konuşma vasıtasıyla neyi amaçladıklarına önem verilir. Yani dilin işlevi önemlidir. (Deniz ve Uysal, 2010)

Zengin (1995: 12), yaklaşımdaki temel amacın dili günlük yaşamda tespit edilen işlevlere ve alt işlevlere bölüp, bu işlevlere göre bir izlenim programı hazırlayarak öğrencilerin bu bölünmüş dil parçalarını edinmelerini amaçlamak olduğunu söyler.

Bu açıdan bakıldığında ADÖÖÇM'deki yeterlilik ifadeleri ve betimleyici kategorilerle işlevsel kavramsal yaklaşımın amaçları birbiriyle yakından ilişkilidir. Çünkü yeterlilik ifadelerinde dört temel dil becerisi başta olmak üzere her beceri için ayrı ayrı düzeyler belirlenmiş, her bir düzey de kendi içerisinde işlevsel yönü ağır basan yeterlilik ifadeleri ile şekillendirilmiştir. Aynı şekilde günlük yaşam alanlarına dair çeşitli alan, mekân, kurum ve kişiler belirlenerek örneklendirilmiş, bunların da dilin belli durum bağlamları içerisindeki kullanımına yardımcı olması sağlanmıştır. Bu da dilin daha işlevsel amaçlarla kullanımı için yapılmış bir öneri niteliğindedir denebilir. Dilin belli durum bağlamları içerisindeki kullanımına yardımcı olması sağlanmıştır.

“Yabancı bir dilde bildirişime etkin bir biçimde katılmayı sağlamayı amaçlayan bir dil öğretiminde, kavramların hangi işlevlerde nasıl kullanılacağına öğretimi

gerekir. Bu nokta, alıştırmaların da durum ve bağlamdan yoksun bir biçimde yapılmaması gerektiğini vurgulayan bir noktadır” (Zengin, 1995: 15).

İşlevsel-durumsal izlenceler, dilin iletişimsel özellikleri üzerinde dururlar ve amaç; anlam ve iletişimsel özellikler taşıyan yapıların öğretilmesidir. Öğrencilerin dil vasıtasıyla nasıl bir iletişim kurdukları, hangi konularla ilgili olarak iletişim kurma gereksinimi hissettikleri belirlenir ve bu tür izlencenin içeriğini, öğrencilerin ihtiyaçlarının analiz edilmesinden elde edilen sonuçlar oluşturur. (Akan, 2007: 49)

Wilkins, Van Ek ve Finnocchiaro adlı dilbilimciler dilin işlevlerine, fonksiyonlarına yönelik çeşitli kategoriler oluşturmuşlardır. Bu fonksiyonlar her ne kadar farklı kişiler tarafından oluşturulmuş olsalar da genel çerçevede birbirleri ile benzerlik gösterirler (Finnocchiaro and Brumfit, 1983: 61-67). Bu kategoriler, insanların içerisinde buldukları belli durumlar çerçevesinde, o an sahip oldukları sosyal rollerinin (resmî ya da gayriresmî) gerektirdiği gibi davranmalarını öngören sınıflandırmalardır.

“Bu yaklaşımda planlama yapılırken, yapısal, işlevsel, araçsal, kavramsal, etkileşimsel, göreve dayalı, bireysel ve çok işlemlili planlama çeşitlerinden yararlanılmaktadır” (Richards (2001) ve Prabhu (1987) ‘den aktaran Köksal ve Varışoğlu, 2012: 89).

Brumfit ve Finnocchiaro (1987: 27), işlevsel kavramsal yaklaşım temelli bir programın dil çeşitliliklerini ve dilin yaratıcı kullanımını temele alan bir metodolojiyi benimsediğini ve çoklu ortam araçlarını dikkate aldığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu programlarda radyo - televizyon yayınları, İnternet, kaset, belgesel ve eğlence filmleri, günlük hayatta sıkça karşılaşılan diyaloglar, her çeşit resim, gerçek hayat durumlarının programda örnek olarak gösterildiğini ve önerildiğini ifade etmişlerdir. (Aktaran Deniz ve Uysal, 2010).

“İşlevsel kavramsal yaklaşım temelli izlenme ve programlarda otantik materyallere sıkça yer verilir; çünkü dil, sadece sınıfta karşılaşılan ve kontrol edilebilen bir öge değildir. Dil öğretimi ortamı, dilden soyutlanmış bir sosyolojik laboratuvar olarak ele alınamaz” (Deniz ve Uysal, 2010). Bu yüzden Zengin (1995: 15), olabildiğince günlük, gerçekçi durumlar kullanmak hayali durumlardan kaçınmak ve günlük yaşamda kullanılabilecek tümcelere yer vermek gerektiğini belirtir. Ayrıca kullanılan bu tümceleri soyut bir biçimde değil de mutlaka bir günlük durum ve bağlam içinde kullanılması ve kişinin konuşmak için bir sebebinin olması gerektiğini de ekler.

“Simülasyon ve drama etkinlikleri, rol yapma tekniği, kavramsal ve işlevsel programlarda kullanılabilir en önemli tekniklerdendir” (Wilkinson, 1976: 81. Akt. Deniz ve Uysal, 2010). Bu tip metodoloji, teknik ve araç gereçlerle İşlevsel kavramsal yaklaşımda dil öğretim süreci, yaşamın içerisine karılır. Öğretim ve yaşam süreci içiçe ve paralel bir şekilde ilerler. Köksal ve Varışoğlu (2012: 90) da öğrenme ortamındaki araç - gereçlerin seçimi ve kullanımı konusunda bu yaklaşımın iletişimi ve etkileşimi merkeze aldığını belirtmişlerdir. Kara (2011: 195) Türkçe öğretimi ders kitaplarının söz konusu işlevleri kazandırıcı nitelikte hazırlanması gerektiğini, uluslar arası ölçekte Türkçe dil testleri, kelime sıklığı sözlüğü, telaffuz sözlüğü gibi ders malzemelerinin hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Görüldüğü gibi bu yaklaşım, kişinin dil öğrenme amacına yoğunlaşarak onun bu sürece etkin bir şekilde katılmasını sağlayan, dilin işlevlerini ön planda tutarak dili gerçek amaçlar için kullanılmasına önem veren bir yaklaşımdır.

2.4.4. İşlevsel Kavramsal Yaklaşım İle İlgili Yerli ve Yabancı Kaynaklarda Dile Getirilen Görüşler

Yalçın’a (2002: 33) göre, bütün bilim adamlarının dil öğretiminde birleştikleri kavram, hedef ve amaçlar dört ana grupta değerlendirilebilir. Bu aynı zamanda dilin ne kadar ve nasıl öğretilmesi konusunda da tartışılmayan genel doğruları ortaya koymaktadır. Dil öğretiminde üzerinde uzlaşılan kavram ve amaçları şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Algılamaya yönelik (cognitive) olmak
- 2- İletişime yönelik (communicative) olmak
- 3- İşlevsel (functional) olmak
- 4- Planlama becerisine yönelik olmak

Yalçın (2002: 34), dilin işlevsel (functional) olma amacını “bireyin edindiği dil becerilerini davranışlarına yansıtabilmesini sağlayacak bir dil öğretimi vermek” olarak açıklamaktadır. Kişi dil eğitimi sonucunda elde ettiği bilgileri uygulayabiliyorsa dil eğitimi hedefine ulaşmış olacaktır. Son yıllarda üzerinde çok durulan ve başlı başına bir yöntem gibi kabul edilen dil eğitiminde bilginin kullanılabilirliği, diğer kavramlarla

birlikte değerlendirilmelidir. Ülkemizde bu durumun göz ardı edildiğini dile getirerek öğrenci Türkçeyi öğrenirken kendisi için geçerli ve kullanılacak bilgilerle donatılmadığı için başarılı olamadığını söylemektedir. Gerek gramer eğitiminde gerekse dört becerinin eğitiminde mutlaka edinilen bilgi ile başarı arasında bir ilgi bulunması gerektiğini belirtmektedir.

Geçmişte dil öğretimi büyük ölçüde bilgi verme edimini belli başlı amaç olarak benimsemişti. Oysa dilin bunun ötesinde daha birçok işe yaradığı, birçok işlevleri bulunduğu daha iyi anlaşılmıştır. Bunlardan usumuza gelenleri şuraya yazıverelim: Dili yargılamak, değerlendirmek, başışlamak, övmek, kınamak, yakınmak, buyruk vermek, yöneltmek, çağırarak, onaylamak, uyarmak vb. için kullanırız; dille tanım, açıklama yapar, karşılaştırır, genelleme yapar, duygularımızı dile getiririz; umudumuzu, umutsuzluğumuzu, sevgimizi, acımızı anlatırız. Bu işlevleri zaman, yer, sıklık, yoğunluk, süreklilik gibi *kavramlar* açısmadan dile getiririz. Bu yeni bakış açısına kısaca işlevsel kavramsal yaklaşım denilmektedir. Bu çevrede hazırlanan ders izlenceleri konuların işlenişinde ve ders gereçlerinin hazırlanmasında oldukça değişik bir yönelişi yansıtır. Geleneksel, "şimdiki zaman, adılar, bağlaçlar, dolaylı anlatım" vb. başlıklı konular yerine, "soru sormak, bir süreci betimlemek, hoşlanmak, hoşlanmamak, öğütte, öneride bulunmak" gibi işlevsel konu başlıkları bulunur. Bu konular belli zaman, yer ve konumlara ve daha sonra dilbilgisel yapılara bağlanır. (Kocaman, 1983: 1-2)

“İşlevsel kavramsal yaklaşım, dil eğitimine “Bu dilin grameri nedir?” sorusuyla değil; “Öğrenenlerin bu dile niçin ihtiyacı vardır?”, “Öğrenenlerin hedef dildeki ne tür anlam içeriklerine ihtiyaçları vardır?” sorularıyla başlar. Sonuç olarak iyi tasarlanmış bir öğretim programı, dil öğrenenlerin ihtiyaçlarını belirleme çalışmasıyla başlayacaktır. (Brumfit ve Finocchiaro, 1987: 47).

1. Öğrenenlerin dil öğrenmedeki esas amacı dinleme, okuma ve konuşma mı yoksa okuma ve yazma mı olacaktır?
2. Öğrenenlerin karşılaşılabilecekleri olası durumlar nelerdir? (Resmî mi, gayriresmî mi? Profesyonel, arkadaş ortamı, gündelik durumlar vb.)
3. Dil öğrenmede karşılaşılabilecekleri öngörülen durumlara yönelik, öğrenenlere yardımcı olabilecek hangi kalıp ifadeler ve cümleler verilebilir?
4. Öğrenenlerin yabancı dilde karşılaşılabilecekleri olası ana konu ve başlıklar/alanlar nelerdir?
5. Dil öğrenmede en fazla başarılı olmaları ve performans göstermeleri gerekecek alanlar nelerdir?
6. Öğrenenler bu dili nerede kullanmaya ihtiyaç duyacaklar?

Bu temel sorulara verilen cevaplar, bir tür öğretim programının geliştirilmesine kılavuzluk edecektir (Brumfit ve Finocchiaro, 1987: 47).

Polat (1990: 74), işlevsel kavramsal yaklaşımı, bildirişimsel- işlevsel yöntem olarak ele almış ve bu yaklaşımın öğrenme durumları ile yaşam durumlarını birleştirme amacından yola çıktığını belirtmiştir. Ayrıca kişinin toplum içinde dil aracılığıyla eylemlerde bulunma yetisini geliştiren bir araç olarak gördüğünden dil öğretimine ilişkin düzenlemelerin de öğrenci gereksinimlerinin çözümlenmesini ve öğrenilen dilin yaşam içinde kullanımını temel aldığını söylemiştir. Dil becerileri arasından bir öncelik belirlenmesi gerekiyorsa yabancı dilin hangi rollerde kullanılacağı ölçütüne dayanarak yapılması gerektiğini de eklemiştir.

Kılınç ve Tok, (2012: 268), bu yaklaşımın öğrencinin dil ile olan ilişkisini gerçek hayat koşullarına göre düzenlemeyi gerekli gördüğünden bahsetmiştir. Derewianka (1990: 4)'dan aktardığı kadarıyla dil ile ilişki kurulmasında önemli olduğunu vurgulamış; bilgi paylaşımı, sormak, davranış ve tutumları açıklamak, düşünmek, tartışmak, tepki vermek, fikirleri yapılandırmak, deneyimleri paylaşmak, dünya görüşünü açıklamak gibi konuların bu ilişkinin örnekleri olarak nitelendirmiştir.

Kavramsal-İşlevsel Müfredat destekçileri, birçok gerçek hayat bağlamında, etkili bir şekilde iletişim kurma becerilerini geliştirmeye yardımcı olarak bu yaklaşımın İşitsel Dil Metodu'nun eksik yönlerini giderdiklerini savunmaktadırlar. (<http://www.discoverist.com> , Communicative Approach)

2.5. İhtiyaç Kavramı

İhtiyaç kavramıyla ilgili literatürde pek çok tanım yer almaktadır.

TDK sözlükte ihtiyaç kavramı; “gereksinim, güçlü istek” olarak açıklanmıştır.

İhtiyaç; bir amacın gerçekleştirilmesi için gerekli ve yararlı olan konu, olgu ya da güçlü istektir. Yaşamda da ihtiyaçlar önemli bir yer tutar. Eğer açlık ihtiyacı yoksa zevkle yemek yenemez, en güzel yemekler bile beğenilmez. Tok ağırlamak zordur. Bu nedenle doğru seçimlerin kaynağı gerçek ihtiyaçlardır (Karacaoğlu, 2009: 3-4).

“İhtiyaç, savunmaya değer bir amacın gerçekleştirilmesi için gerekli ve yararlı olan husus ya da güçlü istek anlamına gelir” (Stufflebeam vd., akt.: Demirel, 2009: 78).

Kavaliauskiene (2003) ihtiyacı; kişi için önem arz eden, onun sahip olamadığı ya da istediği ölçüde kendinde bulunmadığını düşündüğü bir beceri ya da bir öge olarak tanımlar.

“İHTİYAÇ = BEKLENEN KOŞULLAR – VAR OLAN KOŞULLAR” (Akkoyunlu vd. 2008: 29). İhtiyaç olması istenen ve beklenen koşullardan mevcut yani elde var olan koşulların çıkarılması sonucunda ortaya çıkan eksiklik durumudur.

Berwick (1989), şu anki mevcut durumla gelecekte olması istenen durum arasındaki ölçülebilir boşluk ve farklılık olarak tanımlarken, Fenwick (1987, akt. Erişen, 1998) e göre “ihtiyaç” kavramı genellikle yanlış olarak kullanıldığını, mevcut durum ile arzu edilen durum arasındaki farklılığı göstermekten çok, çoğunlukla arzu veya istek ifadesi olarak tanımlandığını belirtmiştir.

2.5.1. İhtiyaç Analizi

Literatürde, “ *gereksinim çözümlemesi, gereksinim analizi, ihtiyaç çözümlemesi, ihtiyaç belirlemesi* ” gibi çeşitli adlarla anılan ihtiyaç analizine yönelik pek çok tanım yer almaktadır. İhtiyaç analizini;

Nunan (1988: 13), program uygulamada kullanılacak bilgileri toplama teknik ve süreçleri (Akt. Benhür, 2002: 14),

Richards, Platt ve Weber (1985: 89), "Belirli bir grup öğrencinin dil gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimlerin önem sırasına göre düzenlenmesi süreci" (Akt.: Kechriotis ve Erdem, 2010: 594),

Kaufman ve English (1979), problemin belirlenmesi ve daha sonra uygun bir müdahalenin seçilmesi için bir araç (Akt.: Akkoyunlu vd., 2008: 28),

(Rouda ve Kusy, 1996), var olan bir durumla olması gereken durumun sistemli bir incelemesi (Akt.: Fer, 2009: 122) olarak tanımlarken,

Smith & Ragan (2005), günümüz mevcut durumu ile gelecekteki yani arzu edilen durum arasındaki farkları araştırmaya yönelik bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır.

Genel anlamda, ihtiyaç analizi hedef kitle için var olan durumun tespit edilerek istenilen durumun ortaya konması şeklinde ele alınır. Eğer bir öğretimsel problem mevcutsa, öğretim tasarımcısı hedef kitlenin halihazırda ne bildiğini ve kabul edilebilir bir seviyede ne bilmeleri gerektiğini ortaya koyarak ihtiyacı belirlemeye çalışır. (Ocak vd. 2011: 13)

Kavaliauskiene (2003), ihtiyaç analizinin öğrenenlerin algı adreslerini tam tespit edebilmesi amacıyla önemli olduğunu vurgulamıştır. İnsanoğlu yaşadığı sürece söz konusu ne olursa olsun öğrenmek, bilgilenmek ihtiyacı duyar. Bütün bunları bir amaca yönelik yapar. Dil öğretimi de böyledir. Hiçbir dil amaçsız öğrenilmez. İhtiyaç analizi denilen kavram da bu amaca hizmet eder.

2.5.2. İhtiyaç Analizinin Ortaya Çıkışı

“Eğitimde ihtiyaç değerlendirme, ülkenin izlediği eğitim politikası ve uyguladığı programlar hakkında yargıya varmak için bu işlemi kullanabilen ve kullanacak olanlara, hedef kitlenin ihtiyacı hakkında kullanabilir ve faydalı bilginin temin edilmesini sağlayan sistemli ve sürekli bir süreçtir” (Smith, 1989. Akt.: Demirel, 2009: 80)

Demirel (2009: 80), ihtiyaç değerlendirmesinin 1960’ların ortalarında, toplumsal düzenlemelerin yapıldığı dönemin bir ürünü olarak ifade etmiştir. İhtiyaç analizinin ortaya çıkışı ve ilk olarak kullanımı, eğitim öğretim alanında değildir. Demirel, hedeflerin mali yönden planlanması temellerine dayandığını, zamanla eğitim ve öğretim alanında kullanımının yaygınlaştığını belirtmiştir.

Yıldız (2004: 35); Warheit vd. (1978), Stufflebeam (1985) den aktardığı şekliyle literatür taramalarından elde edilen sonuçlara göre ihtiyaç tespitinin müfredat çalışmalarındaki tarihçesinin çok da eskilere dayanmadığını belirtmiştir. İhtiyaç tespiti, birçok alanda gelişme ve uzmanlaşmada adı geçen bir süreçtir. İhtiyaçların belirlenmesinin, 1960 ların ortalarında ABD’de mali destek sağlayabilmek için gerekli olduğunu ve böylece ihtiyaç tespitinin hızla yayıldığını ifade etmiştir. Richterich ve Chancerel (1978) den aktardığı kadarıyla; ihtiyaç tespiti Avrupa Konseyi tarafından modern dillerin öğretimi hususunda kabul edilmiş ve 1970 ler boyunca dil öğretimi alanında kullanılmıştır. Richterich ve Chancerel, ihtiyaç değerlendirmesinin savunucularındandır. 1990 larda İnsan Performans Teknolojisi alanında ihtiyaç tespiti sürecinde önemli bir rol oynamıştır. İnsan Performans Teknoloji modeli, insanın

performans sahalarını ve alternatif olanakları tanımlama ve onu geliştirme yolları üzerine odaklanmıştır.

Nunan (1988: 44), gereksinim çözümlemesinin 1970’li yıllarda Avrupa Modern Diller Konseyi Projesi tarafından dil planlamasında ve davranışsal hedeflerin belirlenmesinde ilk süreç olarak yaygın biçimde kullanılmaya başladığından bahsetmiştir. (Aktaran Diken, 2006: 30)

İhtiyaç analizi, ortaya çıktığı ilk anda itibaren eğitim- öğretim amaçlı kullanılmamış olup mali alanlara yönelik varlığını sürdürmüş, 1970 lerden sonraki yıllarda eğitim öğretim alanında varlığını göstermiştir.

Özellikle on dokuz, yirmi ve yirmi birinci yüzyılda, programları planlama süreçlerinde ihtiyaç analizinin rolü ve önemi artmıştır. Toplumun farklı ihtiyaçlarına verilen önemin artmasıyla ortaya çıkan sorunlar ihtiyaç analizi sürecini zorunlu kılmıştır. Neyin ihtiyaca hizmet ettiği veya edeceği? sorusunun üzerinde artık daha fazla yoğunlaşmaktadır. Ayrıca birçok alanda verilen ve verilmesi gereken eğitim hizmetlerin nasıl şekillendirileceği sorusunun üzerinde yoğunlaşmakta, bu nedenle de ihtiyaç analizine verilen önem artmaktadır. Toplumsal katılımdaki ve ihtiyaçlarındaki çeşitliliğin artışı, geniş katımlı bir toplum hizmetine ve bu hizmetin verildiği bireylerin değerlendirilmesi ve ihtiyaçların belirlenmesi birçok otorite tarafından kabul gören bir yargı haline gelmiştir. (WHO, 2000, akt. Karacaoğlu: 2009, 4).

Kavaliauskiene (2003), ihtiyaç analizinin, 30 yıldır özellikle dil öğrenenlerin iletişimsel ihtiyaçlarına odaklı olarak şekillendiğini ve dil öğretim literatürlerinde yer aldığını, Balint (2004) de geçen 20 yıldan bu yana müfredat geliştirme modellerinde çeşitli şekillerde ilerleme kaydederek adından söz ettirdiğini ve literatürdeki yerini bulduğunu ifade etmiştir.

2.5.3. İhtiyaç Analizinin Uygulanma Amaçları

“Eğer 100 eğitim uzmanına “Başarılı bir projeye başlamak ne kadar zaman alır ve nereden başlamalıyız?” diye sorarsanız, çoğunluğu “İhtiyaç değerlendirmesiyle başlamalıyız” konusunda aynı görüşü paylaşacaklardır.” (Demirel, 2009: 80).

Benhür (2002: 14), ihtiyaç analizinin öğrencinin dili öğrenme nedenlerini, dili nerede kullanacağını, ihtiyaç duyduğu beceri alanının öncelik sırasının hangisi olduğunu (konuşma, yazma, okuma, dinleme), dili öğrenmek için ne kadar süre ayırabileceği gibi bilgilerin alındığı bir anket ile yapıldığını belirtmiştir. Bu anketlerin

istatistikî analizleri yapıldıktan sonra öğretim süresince izlenecek yolun belirlendiğini söylemiştir. Dil öğretim kurumlarında öğrencilerin ihtiyaçlarına bakılmaksızın herkes için tek bir yol izlenmesini eleştirmiş ve dil öğrenenlerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarının da dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir.

“Dil öğrenmede bir amaç yoksa yapılanlar çok da anlamlı olmaz. Öğrencinin Türkçeyi nerede ve hangi amaçla kullanacağını belirlemesi ve bu yolla kendini motive etmesi gerekmektedir” (Barın, 2008).

Öğrenenlerin farklı profilleri, onların farklı ve değişen ilgi, istek, ihtiyaç ve amaçları dil öğretim sürecinin başında ihtiyaç analizi yapmayı gerekli kılar.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, hedef kitleye temel düzeyde kaç kelime verilebilir ya da verilmelidir? Bunları belirlerken ölçütlerimiz ne veya neler olmalıdır? Bütün bu soruların cevapsız kalmaması ve temel söz varlığının belirlenmesine yönelik çalışmaların, dil öğretiminde bir işlevinin olabilmesi için öncelikle Türkçenin hedef kitleye ne derece öğretileneğinin iyi belirlenmesi gerekir. Eğer, amacınız bir yabancıyı Türkiye'de lisans veya lisansüstü öğrenim görebilmesini sağlayabilecek düzeyde bir dil öğretiminin yapılması ise belirlemeleriniz farklı, ev hanımlarına günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri düzeyde Türkçe edindirmekse belirlemeleriniz farklı olacaktır. (Barın, 2003: 311)

İhtiyaç belirleme, hedef grubun karşılaştığı problemlerin tanımlanmasını içerdiği gibi, herhangi bir ders, iş, görev için öğrenenin sahip olduğu ile sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutum arasındaki farkın da belirlenmesini içerir. Bunun yanı sıra, öğrenenin ilgileri, ihtiyaçları, istekleri, düşünceleri türünden bireysel farklılıkları belirlenir. İhtiyaç değerlendirme ise belirlenen problemlere ve ihtiyaçlara uygun çözümlere karar verilmesini içerir. Bu nedenle ihtiyaç değerlendirme geleceğe ya da gelecekte ne yapılacağına odaklanır. (Fer, 2009: 124)

Kocaman (1983:1), dil öğretiminin kullanım bağlamlarına uygun düşen sınırları iyi çizilmiş amaçlar çerçevesinde yapılması gerektiğini savunmaktadır. Bu durumu; “akademik amaçlı İngilizce”, “iş amaçlı İngilizce” gibi belirlemelerin yanı sıra “fizik İngilizcesi”, “tıp İngilizcesi”, “pilotlar için İngilizce” gibi belirli alanlara özgü özel amaçlı yabancı dil öğretimi yaklaşımlarının yaygın olduğundan bahsederek örneklendirmiştir. Bu ayırım sırasında belirlemeleri yalnızca sözcüklerle sınırlamayıp, alanla ilgili yabancı dilin yapısal özelliklerine de eğilinmesi gerektiğini ve bu amaç belirlemesinin temelinde de gereksinim çözümlemesinin bulunduğunu ifade etmiştir. Dili kullanacak kişinin konumu, üstleneceği roller, dilin kullanılacağı zaman ve yer, konuşma konusu gibi hususların göz önüne alınmasını gerektiren bir uygulama olması açısından gereksinim çözümlemesinin önemine vurgu yapmıştır.

İhtiyaç analizi uygulamasının birbiriyle bağlantılı olmak şartıyla pek çok amacı olabilir. Temelde dil öğretim sürecine yardım etmek amacıyla uygulanan ihtiyaç

analizleri, henüz oluşturulmamış bir dil öğretim programına yön verebileceği gibi hâlihazırdaki programların da eksik yönlerini ortaya çıkarıp daha işlevsel hale gelmelerine yardımcı olur. Dil öğretiminin program tasarımı aşamasından değerlendirme aşamasına kadar olan süreçte aktif olarak yararlanılan bir kaynak niteliğindedir. Dil öğrencilerinin kendilerinden alınan en somut ve güvenilir veriler ihtiyaç analizi ile toplanır ve toplanan bu veriler sayesinde gerekli öneriler sunulur. Öğretim süresince öğretilecek konulardan, uygulanacak etkinliklerden, kullanılacak materyallere kadar öğrencilerin önceliklerinin belirlenmesi için bu uygulamanın yapılması gerekmektedir.

İhtiyaç analizi sadece öğretim öncesi durum değil öğretim süresince hissedilen ihtiyaçların ve eksikliklerin de ortaya çıkarılmasını sağlama amacıyla periyodik aralıklarla uygulanmalıdır.

2.5.4. İhtiyaç Analizinin Eğitim Programları ve Öğretim Tasarımındaki Yeri ve Önemi

“Bir öğretim tasarım projesine başlamadan önce cevaplanması gereken ilk soru, öğretime neden ihtiyaç duyulacağıdır. Genel olarak bir öğretim tasarımı süreci bir öğretimsel problemin ya da bir ihtiyacın belirlenmesi ile başlar” diyen Ocak vd. (2011: 141) öğretim tasarımıyla uğraşan kişilerin öğretimsel problemleri belirlemek amacıyla ihtiyaç analizi, amaç analizi ve performans değerlendirmesi olmak üzere 3 farklı yöntem kullanabileceklerinden bahseder.

“Dil öğretiminde, öncelikle ihtiyaç analizlerin yapılarak hedeflerin saptanması, içeriğin tanımlanması ile ne öğretileceği, kime, nasıl ve ne kadar zamanda öğretileceği sorularının cevabına göre dil öğretim programları hazırlanmalıdır” (Kara: 2011: 195) Çünkü “programlar; öğretimin, stratejilerin, hedeflerin, amaçların açık olarak ifade edilmesini sağlar” (Eryaman ve Kana, 2012: 147). Zaten “Yabancılara Türkçe öğretimi bir program olarak düşünüldüğünde programın içeriğinin belirlenmesi sorunu karşımıza çıkacaktır” (Yıldız ve Tunçel, 2012: 128).

İhtiyaç saptama, program geliştirme çalışmasının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Programın hazırlanması için bir program ihtiyacının ortaya çıkması ve bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanması için de gerçek ihtiyacın ne olduğunun saptanması lazımdır. İhtiyacın saptanması yapılacak eğitim etkinliklerinin programlanması için de gerekli bilgileri elde etmede yardımcı olmaktadır. İhtiyaç saptama çalışmaları programın hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını da ortaya koymada yardımcı olur. (Demirel: 2009, 74)

Eğitim programlarının verimliliği; kazanımların ve kazanımlara uygun konuların ve eğitim yaşantılarının dzenlenmesine, hedeflenen davranış değişikliklerinin ne dzenyde geręekleřtiđini değerlendirmeye bağlıdır. Bu işlemlerin planlanması aşamasında ise ihtiyaç analizi ve belirlenmesi zorunludur. Eğitim ihtiyaçını saptama işlemi, programlı bir eğitim çalışmasının ilk adımıdır. Program hedefleri ihtiyaçlara dayalı olursa geręekçi olabilir. (Karacaoğlu, 2009: 3)

Öğretim sreci öncesindeki bu ilk aşama; yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ilgi, istek ve amaçlarını belirleyerek buna uygun ders programı hazırlama, dersin işlenişine uygun yöntem seçme, teknik geliştirme ve materyal seçimi açasından çok önemlidir.

İhtiyaç analizi sonuçlarına göre araştırmacılar, hedeflerin seyrini, srecini, rotasını belirler ve buna göre bilimsel bir yaklaşım belirlerler. Eğitim süresince devam eden ihtiyaç analizine göre de belirledikleri bu hedefleri gözden geçirir, değeristirir ve ona uygun öğretim teknikleri ve malzemeleri kullanırlar. “ilk analiz sonuçları dil öğretim sreci içerisinde sürekli kontrol edilmeli ve yeniden değerlendirmeye tabi tutulmalıdır.” (Dudley-Evans,1998:140).

Analiz aşamasında öğretim tasarımcısı, öğretimsel problemi tanımlar, amaçları ve hedefleri ortaya koyar, öğrencilerin ihtiyaçını, var olan bilgi seviyelerini ve diğer ilişkili karakteristik özelliklerini (cinsiyet, yaş vb.) belirler. Analiz aşaması aynı zamanda, öğrenme ortamının düşünöldüğü, öğrenme süresinin uzunluğunun ve kapsamının belirlendiği, öğrenme stratejilerinin geliştirildiği ve karşılaşılabilecek sorunların düşünöldüğü aşamadır. (Ocak vd. 2011: 42)

“Programlar dil öğrenenlerin dile ait akademik, sosyal, kültürel, duygusal ihtiyaçları göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır ve dile ait ihtiyaçlar programlarda başarıya ulaşırsa öğrencilerin akademik yeterlilikleri gelişmeye devam eder” (Eryaman ve Kana, 2012: 156).

Dil öğrenenler, belirli durumlarda kullanmak üzere (belirli bir periyodu, sınavları v.s geçebilmek için) öğretim kurumlarının dayattığı dış taleplere ek olarak kendi iç ihtiyaçları, istekleri ve eksiklikleri doğrultusunda komplike bir eğitim istemektedirler. Öğretmenler planlanan kursları uzatmak veya kısaltmakla yükümlü değildirler ama öğrenciler için en etkili dil öğretim programının hazırlanmasına yardımcı olurlar. Böylelikle dil öğretiminde daha geręekçi hedefler belirlenmesine ve bu hedeflere yönelik olarak en uygun öğretim tekniği kullanılmasına aracılık ederler. Ders müfredatının tasarlanması, ders materyallerinin seçimi ve takibi, dersin yürütölmesi ve

değerlendirilmesi sürecinde ihtiyaç analizine gereksinim duyulur. (Kavaliauskiene, 2003)

Demirel (2009: 85), ihtiyaç değerlendirmesinin eğitim programı öncesinde yapılabileceği gibi sonrasında da yapılabileceğini ifade etmiştir. Analizin program üzerindeki etkileri de değerlendirilip dikkate alınarak rapor edilen ihtiyaçları karşılamak üzere kaynaklar/bölüştürme, neden-sonuç ilişkisi ve uygulanabilirlik gibi hususların göz önüne alınması suretiyle programın planlanabileceğini söylemiştir.

Öğretim tasarımı modellerinin birçoğunun ilk basamağında öğrenenlerin ihtiyaçlarını belirlemek yer almaktadır. Diğer basamaklar bu basamağa bağlı olarak şekillenmektedir.

İhtiyaç analizi, Brown'un (1995, akt. Balint, 2004: 27) müfredat yaklaşımının ilk unsurudur ve programın değerlendirilmesi boyunca tekrar ihtiyaç analizinin kendine dönen bir sistemin parçasıdır.

Benhür (2002: 14) dil öğretim programının hazırlanmasında bazı aşamalardan bahseder. Bu aşamalar:

1. Öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi
2. İhtiyaçların göz önüne alınarak hedeflerin belirlenmesi
3. Öğretme ve öğrenme aktivitelerinin belirlenmesi
4. Geliştirilen programların değerlendirilmesidir.

Bu sıralamanın kilit noktasının “öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi” olduğunu belirtir.

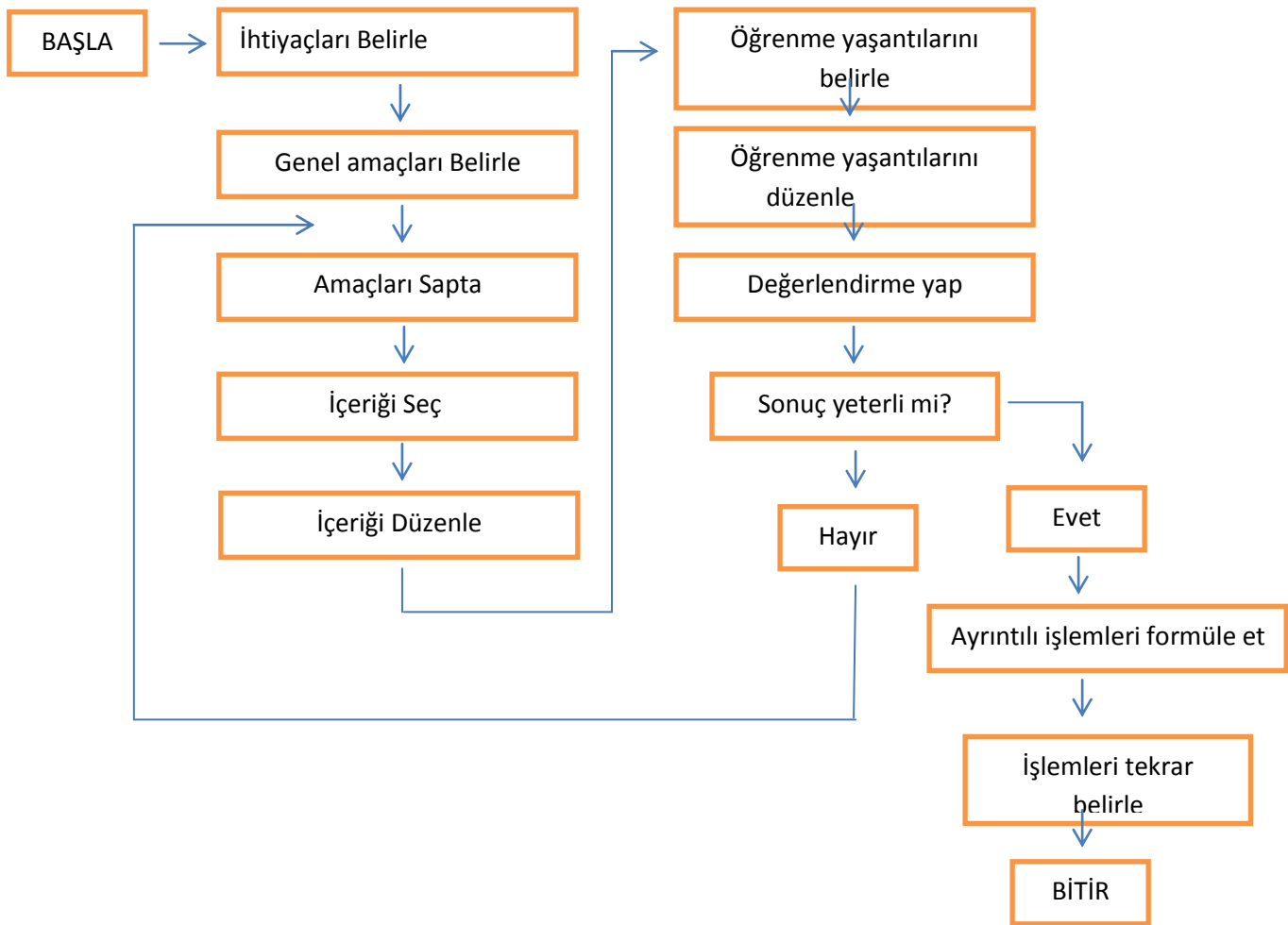
Günümüzde eğitim planlama ve program geliştirme ile ilgili kaynaklara bakıldığında birçok modelin kullanılmakta olduğu görülmektedir. Bu alanda en bilindik ve uzmanlar tarafından en çok kullanılmakta olan model Taba-Tyler modelidir. Taba ve Tyler iki ayrı program geliştirme modelidir. Taba-Tyler bu modellerin ortak özelliklerinden oluşturulmuş bir program geliştirme modelidir.

“Programların geliştirilmesinde yaygın olarak tercih edilen Taba-Tyler modeli eğitim programına ait hedefleri gerçekleştirmede, dersleri tasarlamada, eğitim

programını organize etmede ve basit bir değerlendirme süreci yaratmada oldukça kullanışlıdır” (Hewitt, 2006, akt. Karacaoğlu: 2009, 4).

Birçok program geliştirme modelinde öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ön koşuldur. Taba-Tyler da bunlardan biridir.

Şekil 2. Taba-Tyler modelinin işleyiş şeması



(White, 1988, akt. Demirel, 2009: 55)

İhtiyaç analizi, program geliştirme ve değerlendirme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Programların geliştirilmesinde yaygın olarak tercih edilen Taba-Tyler modeli eğitim programına ait hedefleri gerçekleştirilmede, dersleri tasarlamada, eğitim programını organize etmede ve basit bir değerlendirme süreci yaratmada oldukça kullanışlıdır. “İhtiyaç analizi yapıldı mı?” sorusuna verilecek bir evet veya hayır cevabı oldukça basittir, fakat bunun yanında eğer bir ihtiyaç analizi gerçekten ihtiyaçları doğru belirlediyse daha derin ve kesin bir değerlendirme şansı yaratır. (Hewitt, 2006: akt. Karacaoğlu, 2009: 4)

Demirel’in yönetiminde Özgen ve Gönentürk (1988) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre:

“Uzmanların tamamına yakını bir programın temel öğelerinin amaçlar (hedefler), muhteva (içerik), öğretme-öğrenme süreçleri (eğitim durumları) ve değerlendirme olduğu görüşünde birleştiklerini belirtmişlerdir” (Demirel, 1992: 35) Ayrıca Demirel, araştırma sonuçlarına göre Türkiye'deki program geliştirme alanındaki uzmanların büyük çoğunluğunun Taba- Tyler modelinin etkisi altında kaldıklarını belirtmiştir.

Fer (2011: 139), ihtiyaç değerlendirme sonucunda saptanan ihtiyaçların öğretim nitelikli olması durumunda öğretim tasarımı aşamasına geçilebileceğini; öğretim tasarımının sonraki aşamalarının ihtiyaç değerlendirmesi sonucunda elde edilen bilgilere göre tasarlanabileceğini belirtmiştir. Ancak ihtiyaç değerlendirme ile doğru kişilere, doğru zamanda, doğru içerikle ve doğru yöntemler kullanılarak öğretim tasarımı yapılması sağlandığını ifade etmiştir.

Türkçe öğretimi de aynen ana dil eğitiminde olduğu gibi bir program olarak düşünülmeli, gerekli ihtiyaç analizleri yapılarak düzenlenecek programın genel ve özel hedeflerinin yanında alana has boyutlarıyla içeriğinin belirlenmesi önem arz etmektedir (Yıldız ve Tunçel, 2012: 128).

En iyi ve işlevsel program, bir sorunun giderilmesine, bir gereksinimin karşılanmasına yönelik olan programdır (Demir, 2007: 178).

2.5.5. İhtiyaç Belirlemede Kullanılan Teknikler ve Yaklaşımlar

Program oluşturma öncesinde uygulanması gerekli görülen ihtiyaç belirlemede çeşitli yöntem, teknik ve yaklaşımlar uygulanmaktadır. Demirel (2009: 86) bu teknikleri şu şekilde gruplandırmıştır:

1- Anket Geliştirme- Delphi Tekniği

- 2- Progel (Dacum) Tekniği
- 3- Gözlem
- 4- Meslek (İş) Analizi
- 5- lme Araçları-Testler
- 6- Görüşme- Grup Toplantıları
- 7- Kaynak Tarama
 - a. Literatür Taraması
 - b. Raporların Değerlendirilmesi
 - c. Mevcut Programın İncelenmesi

- 1- **Anket Geliştirme- Delphi Tekniği:** Alanında uzman kişilerin seçilip birbirlerinden bağımsız bir şekilde konuyla ilgili olarak görüşlerinin alındığı bir tekniktir. Demirel (2009: 86), tekniğin amacını konuyla ilgili seçilmiş uzmanlar grubunun, yine ilgili konu çerçevesinde oluşturulmuş bir- iki genel soru üzerine akılcı bir yaklaşımla ortak görüşlerinin alınması ve ortak bir görüş sağlanması çabası olarak tanımlamıştır. Bugünkü durumdan ziyade gelecekte nelerin, nasıl olabileceği üzerine görüş alınması temeline dayandığını belirtmiştir. Katılımcıların isimleri açıklamaz ve birbirleri ile grştrlmezler.
- 2- **Progel (Dacum) Tekniği:** DACUM adı, İngilizce olarak ifade edilen “Developing a Currciulum” söz öbeğinin kısaltmasından ortaya çıkmıştır. Progel de; Türkçe “Program geliştirme” nin kısaltılmış şeklidir. Witkin ve Altschuld (1995), bu tekniğin kullanım amacının bir mesleği veya o mesleği yürütmek için gerekli anahtar noktaları tanımlamak olduğunu belirtmişlerdir. (Aktaran Karacaoğlu, 2009: 10) Yine alanında uzman kişilerce, üzerinde çalışılan mesleğe ilişkin beceri ve yetkinlik alanları belirlenir. Semerci ve Semerci (2001: 244), özellikle eğitimde, mesleki teknik eğitim programlarının geliştirilmesinde kullanım alanı bulduğunu ifade etmiştir.
- 3- **Gözlem:** Demirel (2009: 97), gözlem tekniğini; kişileri doğal ortamında gözleyerek onların bilgi düzeyleri, okuma, yazma, konuşma, problem çözme yetenekleri ve eleştirel düşünme becerileri gibi temel becerileri ile ilgili bilgi toplama yolu olarak tanımlamıştır. Elde edilen bilgiler bir forma kaydedilir, puanlanır ve analiz edilir.

- 4- **Meslek (İş) Analizi:** “İş tanımından yola çıkarak söz konusu işe (mesleğe) ilişkin işleri, işlemleri belirler” (Karacaoğlu, 2009: 10). Bunlar; beceri, bilgi ve mesleki tutum ve alışkanlıklar (devinişsel- bilişsel- duyuşsal) oluşur. Bir mesleğin yerine getirilebilmesi için neleri yapmak gerektiğini belirlemeye, iş tanımlarının ve işlerin ayrılması işlemlerine, işe başvuru yapanların seçimine yarar. (Demirel, 2009: 98-99). “Meslek analizi özellikle mesleki ve teknik eğitim alanlarında kullanılmaktadır” (Semerci ve Semerci, 2001: 246).
- 5- **Ölçme Araçları-Testler:** “Bireyde aranan özelliklerin ne miktarda var olduğunu saptama amacıyla uygulanan işlemlerdir” (Demirel, 2009: 100). Öğrencilere programın başında ve amacına göre bazen de sonunda öğrencilerin öğrenmeye dair eksikliklerini, güçlüklerini, isteklerini, ihtiyaçlarını belirlemek üzere yapılan testlerdir.
- 6- **Görüşme- Grup Toplantıları:** “Görüşme yoluyla öğrenenlerin program hakkındaki görüşleri sözlü olarak alınır” (Demirel, 2009: 100). Görüşme, yüzyüze yapılabileceği gibi yazılı olarak anketler aracılığıyla da yapılabilir.
- 7- **Kaynak Tarama:** Demirel (2009: 101), bu tekniği literatür taraması, rapor değerlendirmesi ve mevcut programın incelenmesi olmak üzere üç aşamada ele almıştır. Yurt içi veya yurt dışı ayırt edilmeksizin eğitim ile ilgili ne kadar kurum ve kuruluş varsa bunların mevcut eğitim programlarının, eğitim sürecine yaptıkları katkıların, gelişmelerin, yeniliklerin incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca ihtiyaç belirlemede bu sürecin denetimi yapan uzman kişi ve kurumların hazırladıkları raporlar da aydınlatıcı olmaktadır. Kullanımdaki mevcut programların incelenmesi, bu programlara dair olumlu ve olumsuz dönütler sonucunda değerlendirilmesi de ihtiyaç belirlemeye katkıda bulunmaktadır.

Bugün çeşitli dillerin öğretimine yönelik pek çok ihtiyaç belirleme tekniği kullanılmaktadır. Bunlarda en yaygın olarak kullanılan ihtiyaç analizi anketleridir. Bu anketler, Demirel (2009)’ in sınıflandırmasında yer alan ölçme araçları-testler, görüşme-grup toplantıları ile benzerlik göstermektedir.

Anketler dışında ihtiyaç analizi tekniklerinden biri de dil öğrenilecek bireylerle yapılan birebir görüşmelerdir. Bu görüşmelerin “*danışma saati*” (counseling hours) (Kavaliauskiene, 2003) olarak adlandırıldığı da olur. Bireylerin karşılaştıkları sorunların ve zorlukların belirlenmesinde ve onlarla başa çıkmada faydalı bir tekniktir. Fakat bu teknikler her zaman amacına ulaşmayabilir. Bize kesin bilgiler vermeyebilir. Çünkü kişi

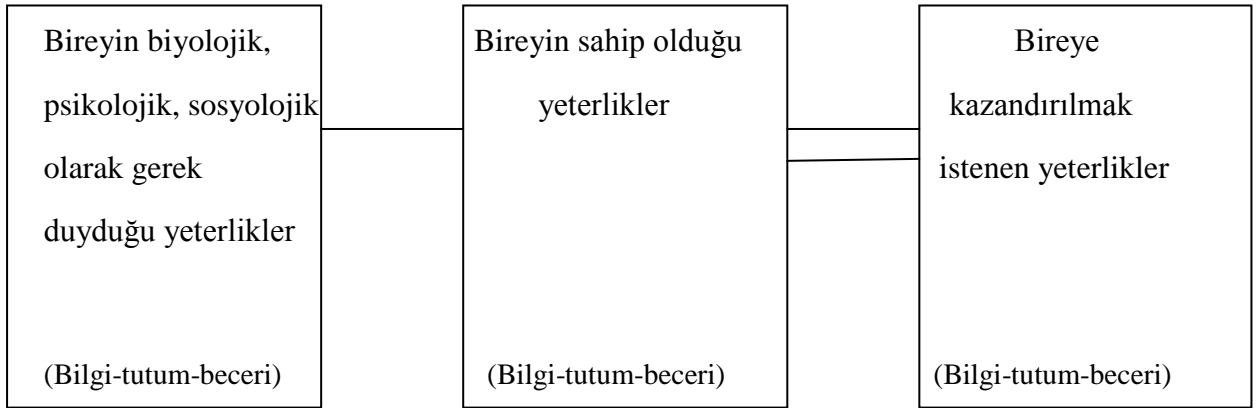
kimi zaman kendi beceri düzeylerinin farkında olmayabilir. Yahut öğrenci, beceri düzeyini dile getirebilecek yaş yetkinliğinde olmayabilir. Bu da görüşme sonunda elde edilen verilerin güvenilirliğine engel teşkil eder.

Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde bazı yaklaşımlardan bahsedilmiştir. Demirel (2009: 78-79) bu yaklaşımları şu şekilde gruplandırır ve tanımlar:

Farklar Yaklaşımı: Bu yaklaşım gözlenenle beklenen başarı düzeyleri arasındaki farkı ortaya çıkarır.

Bu tanımları da şu şekilde şemalandırır ve ekler:

Şekil 3 .Farklar Yaklaşımı Şeması



Bu yaklaşıma göre ihtiyaç; beklenen beceri düzeyi ile gerçek/varolan beceriler arasındaki farkla ortaya çıkar.

Demokratik Yaklaşım: Bu yaklaşımın temelinde kimi referans (üstün, dominant) gruplarının çoğunluğu tarafından istenilen değerler/değişiklikler vardır. İhtiyaç, toplumdaki baskı gruplarının isteklerinden hareketle ortaya çıkar. Baskı gruplarının değiştirme/yön verme istekleri ihtiyacı belirler.

Analitik Yaklaşım: Bu yaklaşım, gelecekte ortaya çıkması olası durumlardan yola çıkarak ihtiyacın belirlenmesi sürecidir. Bir durumla ilgili bugünkü mevcut duruma ait bilgilerden yararlanır ve geleceğe yönelik varsayımların/durumların ortaya konması istenir.

Betimsel Yaklaşım: Bir nesnenin yokluğu, eksikliği ile ortaya çıkan zararlar o nesnenin varlığının ortaya koyacağı, sağlayacağı yarardan hareketle ihtiyaç belirlenmesi sürecidir.

İhtiyaç analizi için temel veri toplama yöntemleri: anketler, tartışmalar, görüşmeler, gözlem ve değerlendirmelerdir. Bir başka deyişle ihtiyaç analizinde veri toplamada ana kaynak öğrencilerin kendileridir. Yapılan birçok ihtiyaç analizi sonucuna göre; öğrenci merkezli bir yaklaşım başarılı bir mihenk taşı olarak kabul edilir. (Kavaliauskiene, 2003). Kullanılan teknik ne olursa olsun öğrenci merkezli yaklaşımlarda dil öğrenenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ön koşuldur.

2.5.6. İhtiyaç Belirleme Süreci / Basamakları

“Öğretim tasarımında ihtiyaç değerlendirme süreci, öğretimin ve öğretimi alan ya da alacak olan öğrenenlerin mevcut durumu ile olması gereken durumu arasındaki farkın, bir diğer deyişle ‘nedir’ ile ‘ne olmalıdır’ arasındaki farkın belirlenerek bu farkı değerlendirmek amacıyla izlenen bir süreçtir” (Fer, 2011: 124). “Ne?” ile “Ne Olmalı?” arasındaki farkın, kurumlar ya da bireyler açısından belirlenmesi ve bu farkın nasıl kapatılacağı yönünde önceliklerin belirlenmesi sürecidir. Karar vermede yardımcı olmak amacıyla, en önemli olarak belirlenenleri önceliklerine göre sıralar. İhtiyaç değerlendirmesi süreci tamamlandığında;

- Nereye doğru yol alındığını ve
- Niçin yol alındığını ortaya koyar. (Demirel, 2009: 81)

Bir ihtiyaç analizi süreci çeşitli kaynaklarda değişik şekillerde aşamalandırılmıştır. Akkoyunlu ve diğerleri (2008: 32), Ocak ve diğerleri (2011: 144, 145) bu süreci dört aşamaya ayırmışlardır. Bu süreç:

- 1- Planlama
- 2- Veri toplama
- 3- Veri analizi ve
- 4- Son raporun yazılması (Raporlama) şeklindedir.

Demirel (2009), eğitim ihtiyaçlarını belirleme sürecini beş aşamada ele almıştır:

- 1- Hazırlık
- 2- Bilgi Toplama
- 3- Bilgilerin Analizi
- 4- Bilgilerin Rapor Edilmesi
- 5- Bilgilerin Kullanımı.

Graves'e (2000, akt. Fer, 2009: 126) göre ihtiyaç değerlendirmede altı aşamalı bir süreç uygulanır. Bu aşamalar sırasıyla şunlardır:

- 1- Ne tür bilginin toplanacağı belirlenir.
- 2- Bu bilginin nasıl, kimden ve ne zaman toplanacağı belirlenir.
- 3- Bilgi toplanır.
- 4- Toplanan bilgi yorumlanır.
- 5- Bilgi kullanılır.
- 6- İhtiyaç analizi uygulamasının etkililiği değerlendirilir.

Porche (2004, akt. Karacaoğlu, 2009)'a göre ihtiyaç analizi, analiz öncesi, analiz ve analiz sonrası olmak üzere üç aşamada gerçekleşir. Bu aşamaları da kendi içlerinde ayrı işlem basamaklarına ayırmıştır.

İhtiyaç değerlendirme sürecinde, ihtiyaçların belirlenmesi için kullanılacak araçlar toplanacak bilginin türüne göre çok çeşitli olabilir. Bu araçlar şunlardır:

- 1- Yazılı kaynakları tarama,
- 2- Mevcut tasarımları izleme,
- 3- Öğrencilere ait okul kayıtlarını, arşiv bilgilerini, dokümanları ve raporları inceleme,
- 4- Ölçme ve değerlendirme araçları ile testlerinden yararlanma,
- 5- Öğrenme stili, çoklu zekâ vb. testleri uygulama,
- 6- Anket uygulama,
- 7- Görüşme yapma,
- 8- Gözlem yapma (Fer, 2011: 133).

İhtiyaç değerlendirme; birçok kaynakta farklı isimlerle farklı aşamalarda ele alınmış olmasına rağmen genel çerçevede; planlama, bilgi (veri) toplama, bilgileri çözümlenme (analiz etme), sonuç ve sonuçların raporlama (değerlendirme) olmak üzere dört aşamada uygulandığı söylenebilir. Fer (2011: 125) ihtiyaç değerlendirmenin, öğretim ihtiyacının doğru olarak tanımlanması; öğretim verilecek grubun tanımlanması, öğrenenlere sunulacak öğretimin genel hatlarıyla tasarlanması ve çalışma planının hazırlanması türünden konuları aydınlattığını belirtmiştir. Öğretimin, kişilerin özelliklerine uygun olarak tasarlanması sürecinde tasarımcıya doğru kararlar vermesinde yardımcı olacak bilgileri sağladığını, böylelikle alınan kararların kabul görme oranını artırdığını, koordinasyonu geliştirdiğini ve karşılaşacak sorunların çözümünü kolaylaştırdığını ifade etmiştir.

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

Uygulanacak ihtiyaç analizinin ADÖÖÇM'nin amaçları, benimsediği yaklaşım, yapılabirlik ifadeleri ve yeterlilik seviyeleri ile paralellik göstermesi ve uyum içerisinde olması gerekmektedir. Dil öğretimini belirli bir standarda bağlama amacıyla olan çerçeve metnin ihtiyaç analizi oluşturma sürecinden bağımsız olarak düşünülmemesi gerekir. Bu görüşü destekler nitelikte, Uysal (2010, 91), çerçeve metinde yer alan yapılabirlik ifadelerinin temel becerilere hizmet edecek şekilde tasarladığını belirtir. Temel beceriler bir dilin öğretilmesi hususunda adı üzerinde "temel"i teşkil eder. Dolayısıyla bu becerileri dikkate alınarak oluşturulmuş bir çerçeve metnin ve onun benimsediği dil öğretme yaklaşımının dil öğretim sürecine başından itibaren dâhil edilmesi gerekmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme ile ilgili bilgilere yer verilmiş, ayrıca veri toplama tekniği ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı; İşlevsel Kavramsal yaklaşım temel alınarak planlı ve sistemli bir dil öğrenme amacına hizmet eden, ADÖÖÇM' deki dil düzey ve yetilerinin esas alındığı bir ihtiyaç analizi örneği oluşturmaktır. Bu amaç çerçevesinde nitel araştırma türlerinden Tarama (Survey) Modeli kullanılmış ve anket uygulaması yapılmıştır. Gözlem, görüşme, betimsel ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak araştırmaya yön verilmiştir. Bunun yanı sıra yapılan nicel araştırmalar da çalışmamıza kaynaklık etmiştir.

Tarama modelleri, geçmişte veya halihazır mevcut olan bir durumu (olay, kişi, nesne) kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma modelleridir. Tarama modellerinde amaçlar genellikle, “Ne idi?”, “Nedir?”, “Neden oluşmaktadır?”, “Ne ile ilgilidir?” şeklinde soru cümleleriyle ifade edilir (Cebeci, 1997: 5).

3.2 Evren ve Örneklem

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişiler üzerinde yapılan bu araştırmada belirli bir evren içerisinde örneklem seçilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu G.Ü TÖMER'de ve Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde öğrenim gören, ana dili Türk lehçelerinden olmayan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ve

yurt dışındaki belli bir kurumda Türkçe eğitimi görmekte olan ve erişilebilir örnekleme yöntemiyle çalışmanın amacına uygun olarak belirlenen 103 kişi oluşturmaktadır.

3.3 Verilerin Toplanması

Çalışmanın amacından yola çıkarak literatürde halihazırda bulunan kaynaklar taranmıştır. Literatür taraması ilk olarak geniş kapsamlı, daha sonra konu alanına göre sınırlandırılarak ve şekillendirilerek yapılmıştır. Çalışmanın alt yapısını ve kavramsal çerçevesini oluşturmak amacıyla konu alanıyla ilgili gerek yurt içi gerekse yurt dışında yapılmış akademik çalışmalar, yabancılara Türkiye Türkçesi öğretimiyle ilgili kitaplar, makaleler ve tezler, Uluslararası veya Ulusal Türkçe Öğretimi Sempozyumlarında sunulan bildiriler taranmış, çalışmayı ilgilendiren kısımlar seçilerek anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde birleştirilmiştir. Yurt dışında yapılmış olan ihtiyaç analizi örneklerinden faydalanılmış, ADÖÖÇM'deki temel kazanım maddeleri ve çerçeve metnin benimsediği ilkelerle benzerlik gösteren işlevsel kavramsal yaklaşım temel alınarak anket maddeleri seçilmiş veya oluşturulmuştur.

3.3.1 Anket Maddelerinin Hazırlanması

Çalışmanın uygulama kısmında nicel veri toplama aracı olan “anket” ten faydalanılmıştır. Alanla ilgili literatür taraması yapılmış ve daha önceden yapılmış olan çalışmalarda yer alan konu ile ilgili anket formları incelenmiştir. Söz konusu anketlerin büyük çoğunluğu İngilizce öğretimi üzerine hazırlanmış ve yurt dışında uygulanmıştır.

“Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin İhtiyaç Analizi” adını taşıyan anket, bu çalışma için özel olarak hazırlanmıştır. Ankette yer alan soruların ve ifadelerin bir kısmının oluşturulmasında Balint'in (2004) Japonya'daki bir üniversitede İngilizce öğrenenlerin gereksinimlerini tespit etmek amacıyla uyguladığı anketten yararlanılmıştır.

Hazırlanan ihtiyaç analizi anket formu, G.Ü TÖMER'de ve Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde öğrenim gören, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen

yabancı uyruklu öğrencilere ve yurt dışındaki belli bir eğitim kurumunda öğrenim görenler olmak üzere toplam 103 kişiye uygulanmıştır. Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'nden gelenler uygulamaya tabi tutulmamıştır. Uygulamaya, Çerçeve Metnin belirlediği 6 düzeyin (A1, A2, B1, B2, C1, C2) hepsi dahil edilmiştir.

Anket maddelerindeki eksikliklerin ve hataların belirlenmesi için alan uzmanlarıyla görüşme gerçekleştirilmiş ve onlardan gelen dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çalışma grubunun hazır bulunuşluk düzeylerine uygunluğu açısından, ankette yer alan maddelerin ve anketin genelinin amacına hizmet edip etmeme durumlarına göre alanında uzman olan akademisyenlere incelettirilerek kapsam geçerliği sağlanmış ve ankete uygulanabilir son şekli verilmiştir.

Ankette kişisel bilgilerin sorulduğu bölümle birlikte toplam 69 madde bulunmaktadır. Bunlardan 59'u beşli likert tipi dereceleme ifadesi, 4'ü boşluk doldurma, 6'sı da sınıflama sorusudur.

Anket, üç bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölümde kişisel bilgileri (cinsiyet, yaş, uyruk, ana dili, meslek, eğitim durumu) yansıtan maddeler,

İkinci bölümde dil bilgisi ve dil becerilerindeki yeterlikler, Türkçe öğrenme amaçları, Türkçe öğrenirken yararlanılabilecek teknik, kaynak ve araçlar ve öğrenme tercihleri ile ilgili bilgilerin yer aldığı maddeler,

Üçüncü bölümde de dil becerilerinin, sözcük bilgisinin ve dil bilgisinin geliştirilmesi, dil becerilerini hangi amaçlarla hangi durumlarda kullanmayı hedefledikleri ile ilgili bilgilerin yer aldığı maddeler bulunmaktadır.

İhtiyaç analizi anketinin doldurulması sırasında eksik bir soru veya ifade bırakılmamasına dikkat edilmiştir. Uygulama yaklaşık 45 dakika (söz konusu eğitim kurumlarında belirlenen ortalama bir ders saati) sürmüştür.

3.4 Verilerin Analizi

Katılımcılara uygulanan anketten elde edilen veriler gruplandırılmış, kodlanmış ve SPSS-15 (Statistical Package for Social Sciences) programına işlenen verilerin istatistiksel değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiştir. Veri toplamak için kullanılan anket maddeleri içeriklerine göre gruplandırılmış, her grup kendi içerisinde ayrı bir şekilde yüzde (%) ve frekans (*f*) dağılımları yapılarak tablolaştırılmıştır. Tablolarda yer alan nicel veriler araştırmanın amacına uygun olarak ve daha önceden yapılan çalışmalarla desteklenerek yorumlanmıştır.

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere uygulanan ihtiyaç analizi anketinden toplanan verilerin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular ve onların yorumlarına yer verilmiştir. Anketten elde edilen verilerin yüzde (%) ve frekans (*f*) dağılımları çıkarılmış ve anketteki sıraya göre tablolaştırılmıştır. İlk 6 tablo araştırmaya katılanların kişisel bilgilerinin bulgularıdır. Diğer tablolar ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin dil becerileri başta olmak üzere ilgi, istek ve ihtiyaçlarına yönelik bulguları içermektedir.

4.1. Tablolar 3-4-5-6-7-8 Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3: Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	65	63.1
Erkek	38	36.9
Toplam	103	100.0

Tablo 3'te araştırmaya katılanların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Tablodaki bu oranlara göre; katılımcıların 65'i (%63,1) kadın, 38'i (%36,9) erkektir. Araştırmaya toplam 103 kişi katılmıştır.

Tablo 4: Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yaş	<i>f</i>	%
17- 27	79	76,7
28-38	11	10,7
39-49	7	6,8
50-60	4	3,9
61 ve üzeri	2	1,9

Tablo 4’te araştırmaya katılanların yaşlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Katılımcıların 79’u (%76,7) 17 - 27 yaş, 11’i (%10,7) 28 - 38 yaş, 7’si (%6,8) 39 - 49 yaş, 4’ü (%3,9) 50 - 60 yaş, 2’si (%1,9) 61 ve üzeri yaş aralığındadır. Bu bulgulara göre Türkçe eğitimi görmek isteyen ağırlıklı yaş aralığı 17 - 27 dir.

Tablo 5: Katılımcıların Uyruklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Uyruk	<i>f</i>	%
ABD	1	1,0
Arnavutluk	3	2,9
Bosna Hersek	47	45,6
Filistin	1	1,0
Finlandiya	3	2,9
Hırvatistan	1	1,0
Hollanda	3	2,9
Irak	2	1,9
İran	2	1,9
Kenya	11	10,7
Kosova	7	6,8
Malezya	5	4,9
Polonya	1	1,0
Suriye	1	1,0
Tanzanya	12	11,7
Ürdün	3	2,9
Toplam	103	100,0

Tablo 5'te araştırmaya katılanların uyruklarına ilişkin frekans ve yzde dağılımları verilmiştir. Katılımcıların 47'si (%45,6) Bosna Hersek, 12'si (%11,7), Tanzanya, 11'i (%10,7) Kenya uyrukludur. Geriye kalan 33'ü (%32) ABD, Arnavutluk, Filistin, Finlandiya, Hırvatistan, Hollanda, Irak, İnan, Kosova, Malezya, Polonya, Suriye, Tanzanya ve Ürdün uyrukludur.

Tablo 6: Katılımcıların Ana Dillerine İlişkin Frekans ve Yzde Dağılımları

Ana Dili	<i>f</i>	%
Arapça	7	6,8
Arnavutça	10	9,7
Boşnakça	47	45,6
Farsça	2	1,9
Fince	2	1,9
Flemenkçe	3	2,9
Hırvatça	1	1,0
İngilizce	2	1,9
İsveççe	1	1,0
Lehce	1	1,0
Malayca	5	4,9
Svahilice	22	21,4

Tablo 6'da araştırmaya katılanların ana dillerine ilişkin frekans ve yzde dağılımları verilmiştir. Katılımcıların 47'sinin (%45,6) ana dili Boşnakça, 22'sinin (%21,4) Svahilice, 10'unun (%9,7) Arnavutça'dır. Geriye kalan 24'ünün (%23,3) ana dilleri Arapça, Farsça, Fince, Flemenkçe, Hırvatça, İngilizce, İsveççe, Lehce ve Malayca'dır.

Tablo 7: Katılımcıların Mesleklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Meslek	<i>f</i>	%
Öğrenci	69	67
Diğer	34	33

Tablo 7’de Araştırmaya katılanların mesleklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Katılımcıların 69’unu (%67) öğrenciler oluşturmaktadır. 34’ü (%33) ise çeşitli iş ve meslek gruplarına (mimar, akademisyen, veteriner, kuaför, inşaat mühendisi, sosyolog, iş adamı, muhasebeci, emekli, kimya mühendisi, doktor, sanat tarihçisi, ekonomist, iktisatçı, elektrik-elektronik mühendisi, hemşire, avukat, gazeteci, öğretmen, eczacı) mensup kişilerdir. Bu durum yaş grubunu gösteren Tablo 4 ile ilişkilendirilebilir. Çünkü Türkçe eğitimi görenlerin katıldığı bu ankettin büyük çoğunluğunun belli bir yaş aralığında toplanması; bu dili öğrenenlerin öğrenci olmalarının doğal bir sonucudur.

Tablo 8: Katılımcıların Eğitim Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Eğitim Durumu	<i>f</i>	%
İlköğretim	2	1,9
Ortaöğretim	9	8,7
Yüksek Okul	17	16,5
Lisans	57	55,3
Lisansüstü	18	17,5

Tablo 8’de araştırmaya katılanların eğitim durumuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Katılımcıların 2’si (%1,9) ilköğretim, 9’u (%8,7) ortaöğretim, 17’si (16,5) yüksek okul, 57’si (%55,3) lisans, 18’i (17,5) lisansüstü mezunudur. (Henüz lisans eğitimini tamalamayanların da yine lisans seçeneğini işaretlemeleri istenmiştir.) Tablo 4, 7 ve 8 birbiriyle bağlantılı unsurları içermektedir. Yaş, meslek ve eğitim durumlarına ait bulguları içeren bu tablolara bakıldığında katılımcıların

çoğunluğunun belli bir yaş aralığında (lisans eğitimi yaşında), belli bir meslekte (öğrenci) ve belli bir eğitim durumunda (lisans) toplandıkları görülmektedir.

4.2. Tablolar 9-10-11-12-13-14-15: Katılımcıların Dil Becerilerindeki Yeterlikleri, İlgi ve İstekleri ve Türkçe Öğrenme Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 9: Katılımcıların Türkçe Konuşulan Bir Ülkede Geçirdikleri Süreye İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Türkçe Konuşulan Bir Ülkede Geçirilen Süre	<i>f</i>	%
0	58	56,3
0-3 ay	32	31,1
4-6 ay	3	2,9
7-9 ay	3	2,9
10-12 ay	1	1,0
1 yıl ve üzeri	6	5,8

Tablo 9’da araştırmaya katılanların Türkçe konuşulan bir ülkede geçirdikleri süreye ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılanların 58’i (56,3) daha önce hiç Türkçe konuşulan bir ülkede bulunmadıklarını belirtirken, 32’si (31,1) 0-3 ay, 3’ü (%2,9) 4-6 ay, 3’ü (%2,9) 7-9 ay, 1’i (%1,0) 10-12 ay, 6’sı da (%5,8) 1 yıl ve üzeri bir süre Türkçe konuşulan bir ülkede bulduklarını belirtmişlerdir. Türkçe ile doğal ortamında karşılaşmış olmak hatta uzun br süre bu dille iletişim halinde olmak katılımcılar arasında büyük bir fark yaratacağı ve avantaja dönüştürülebileceği için dikkate alınması gereken bir durumdur.

Tablo 10: Katılımcıların Hangi Kapsamda Türkçe Öğrenmek İstediklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	<i>f</i>	%
Akademik Türkçe	32	31,1
Mesleki- Özel Amaçlı Türkçe	13	12,6
Genel Türkçe	58	56,3

Tablo 10’da katılımcıların hangi kapsamda Türkçe öğrenmek istediklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Buna göre katılımcıların 58’inin (%56,3) Genel Türkçe, 32’sinin (%31,1) Akademik Türkçe, 13’ünün (%12,6) Mesleki-Özel amaçlı Türkçe eğitimi almak istedikleri görülür. Katılımcıların yarıdan fazlası genel amaçlı Türkçe eğitimi almak istemektedir. Yine bu durum katılımcıların büyük çoğunluğunun öğrenci olmasının doğal bir sonucudur.

Tablo 11: Katılımcıların Türkçe Öğrenmek İçin Ayırabilecekleri Zamana (Gün ve Saat) İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		Günde 1-3 saat	Günde 4-6 saat	Günde 7-9 saat	Günde 10-12 saat	Günde 12 ve üzeri saat	TOPLAM
Haftada 1	<i>f</i>	2	0	0	1	2	5
	%	40,0%	0%	0%	20,0%	40,0%	100,0%
Haftada 2	<i>f</i>	16	1	2	0	0	19
	%	84,2%	5,3%	10,5%	0%	0%	100,0%
Haftada 3	<i>f</i>	10	0	0	0	0	10
	%	100,0%	0%	0%	0%	0%	100,0%
Haftada 4	<i>f</i>	7	0	0	0	0	7
	%	100,0%	0%	0%	0%	0%	100,0%
Haftada 5	<i>f</i>	2	6	5	0	0	13
	%	15,4%	46,2%	38,5%	0%	0%	100,0%
Haftada 6	<i>f</i>	0	0	1	1	1	3
	%	0%	0%	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
Her gün	<i>f</i>	26	16	3	1	0	46
	%	56,5%	34,8%	6,5%	2,2%	0%	100,0%
TOPLAM	<i>f</i>	63	23	11	3	3	103
	%	61,2%	22,3%	10,7%	2,9%	2,9%	100,0%

Tablo 11’de katılımcıların Türkçe öğrenmeye ayırabilecekleri zamana ilişkin frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır. Buna göre;

Haftanın sadece 1 günü ders almak isteyenlerin 2’si 1-3 saat arası, 1’i 10-12 saat arası, 2’si 12 saat ve üzeri,

Haftanın 2 günü ders almak isteyenlerin 16’sı 1-3 saat, 1’i 4-6 saat, 2’si 7-9 saat,

Haftanın 3 günü ders almak isteyenlerin 10’u 1-3 saat,

Haftanın 4 günü ders almak isteyenlerin 7’si 1-3 saat,

Haftanın 5 günü ders almak isteyenlerin 2’si 1-3 saat, 6’sı 4-6 saat, 5’i 7-9 saat,

Haftanın 6 günü ders almak isteyenlerin 1’i 7-9 saat, 1’i 10-12 saat, 1’i 12 saat ve üzeri,

Haftanın her günü ders almak isteyenlerin 26’sı 1-3 saat, 16’sı 4-6 saat, 3’ü 7-9 saat, 1’i 10-12 saat ders almak istemektedirler.

Tablo 12’nin bulgularına genel olarak bakıldığında katılımcıların 63’ü haftanın değişik günlerinde 1-3 saat, 23’ü 4-6 saat, 11’i 7-9 saat, 3’ü 10-12 saat, 3’ü 12 saat ve üzeri ders almak isterken; 5 kişi haftanın bir günü, 19 kişi haftanın iki günü, 10 kişi haftanın üç günü, 7 kişi haftanın dört günü, 13 kişi haftanın beş günü, 3 kişi haftanın altı günü, 46 kişi ise her gün ders almak istemektedir. Haftanın her günü ders almak isteyenlerin sayısının epey fazla olması, yoğun bir Türkçe eğitimine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Birinci Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil bilgisi ve dil becerilerindeki yeterlikleri nasıldır?

Tablo 12: Katılımcıların Dil Bilgisi ve Dil Becerilerindeki Yeterliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kesinlikle katılmıyorum (strongly disagree)		Katılmıyorum (Disagree)		Kararsızım (Uncertain)		Katılıyorum (Agree)		Kesinlikle katılıyorum (Strongly agree)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
9. Dinleme becerisinde başarılıyım (I'm successful in listening skill)	5	4,9	6	5,8	23	22,3	54	52,4	15	14,6
10.Konuşma becerisinde başarılıyım (successful in speaking skill)	7	6,8	22	21,4	34	33,0	32	31,1	8	7,8
11.Yazma becerisinde başarılıyım (successful in writing skill)	5	4,9	5	4,9	30	29,1	47	45,6	16	15,5
12.Okuma becerisinde başarılıyım (successful in reading skill)	3	2,9	2	1,9	14	13,6	54	52,4	30	29,1

Tablo 12’de katılımcıların dil bilgisi ve dil becerilerindeki yeterliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde; katılımcıların işaretledikleri “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinin oranının dinleme ve okuma becerilerinde anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Dinleme ve okuma becerilerinde “katılıyorum” seçeneğini işaretleyenler ankete katılanların % 52,4’ünü, “kesinlikle katılıyorum” seçeneğini işaretleyenler de dinleme becerisinde %14,6’sını, okuma becerisinde %29,1’ini oluşturmaktadır. Dinleme ve okuma becerilerinde başarısız olduklarını düşünen katılımcıların çok az bir yüzdelik orana sahip oldukları görülmektedir. Konuşma becerisinde yüzdelik oranın büyük çoğunluğunu (%33) “kararsızım” seçeneğini işaretleyenler oluşturmaktadır.

“Kararsızım” ile birlikte “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinin yüzdelik oranlarına bakıldığında; bu üç seçeneği işaretleyenlerin toplam katılımcılar içerisindeki yüzdelik payı %61,2’dir. Bu da katılımcıların yarıdan fazlasının konuşma becerisinde kendilerine tam olarak güvenmediklerini ve kendilerini yetersiz gördüklerini göstermektedir. Yazma becerisinde ise katılımcıların büyük çoğunluğu “katılıyorum” (%45,6) ve “kesinlikle katılıyorum” (%15,5) seçeneğini işaretlemişlerdir. Fakat “kararsızım” seçeneğini işaretleyenlerin yüzdelik oranı da (%29,1) oldukça fazladır. Bu durumda katılımcıların konuşma becerisine oranla az da olsa yazma becerisinde de kendilerine tam olarak güvenmedikleri söylenebilir. Tabloya genel olarak bakacak olursak; anlama becerileri olan dinleme ve okumada katılımcıların çoğu başarılı olduklarını ifade ederken, anlatma yani konuşma ve yazma becerilerinde çoğu katılımcı, kararsız olduklarını ya da başarılı olamadıklarını ifade etmişlerdir.

İkinci Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bu dili öğrenme amaçları nelerdir?

Tablo 13: Katılımcıların Türkçe Öğrenme Amaçlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Önemsiz (Unimportant)		Pek önemli değil (Slightly not important)		Kararsızım (Uncertain)		Önemli (Important)		Çok önemli (Very important)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
15.İş bulmayı kolaylaştırmak (Make easier to find job)	28	27,2	13	12,6	13	12,6	29	28,2	20	19,4
16.Türkçe konuşulan bir ülkede yaşamak (Living in a Turkish speaking country)	16	15,5	11	10,7	20	19,4	23	22,3	33	32,0
17.Türkçe konuşulan bir ülkede çalışmak (Working in a Turkish speaking country)	24	23,3	9	8,7	19	18,4	24	23,3	27	26,2
18.Kişisel gelişime katkı sağlamak (Contributing to personal improvement)	5	4,9	5	4,9	13	12,6	35	34,0	45	43,7

Tablo 13'te katılımcıların Türkçe öğrenme amaçlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. (Katılımcılara birden fazla seçeneği işaretleyebilecekleri söylenmiştir.)

Katılımcıların yarısından fazlası (%54,3) Türkçe konuşulan bir ülkede yaşamak için Türkçe öğrenmenin kendileri için önemli veya çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe konuşulan bir ülkede çalışmak ise katılımcıların %49,5'i için önem taşımaktadır. %32'si Türkçe konuşulan bir ülkede çalışmayı düşünmemektedir.

Kişisel gelişime katkı sağlamak amacıyla Türkçe öğrenmek, katılımcıların büyük çoğunluğu (%77,7) için önem taşımaktadır.

Üçüncü Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bu dili öğrenirken yararlanabilecekleri teknik, kaynak ve araç tercihleri nelerdir?

Tablo 14: Katılımcıların Türkçe Öğrenirken Yararlanabilecekleri Teknik, Kaynak ve Araç Tercihlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kesinlikle katılmıyorum (strongly disagree)		Katılmıyorum (Disagree)		Kararsızım (Uncertain)		Katılıyorum (Agree)		Kesinlikle katılıyorum (Strongly agree)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
19.Kasetler ve ses kayıt cihazları (Cassettes and tape recorders)	7	6,8	6	5,8	21	20,4	38	36,9	31	30,1
20.Oyun ve drama etkinlikleri (Plays and drama activities)	7	6,8	13	12,6	24	23,3	32	31,1	27	26,2
21.Türkçe konuşan öğreticiler (Turkish speaking lecturers)	2	1,9	1	1,0	11	10,7	34	33,0	55	53,4
22.Kitaplar ve diğer yazılı kaynaklar (Books and other written sources)	1	1,0	3	2,9	5	4,9	37	35,9	57	55,3

23. Televizyon ve radyo programları (Television and radio programmes)	0	0,0	3	2,9	9	8,7	39	37,9	52	50,5
24. Türkçe öğretim CD leri (Teaching Turkish CDs)	3	2,9	8	7,8	14	13,6	38	36,9	40	38,8
25. Resim ve karikatürler (Pictures and caricatures)	7	6,8	7	6,8	18	17,5	34	33,0	37	35,9
26. Eğitici videolar ve belgesel filmler (Instructive videos and documentary films)	2	1,9	9	8,7	9	8,7	37	35,9	46	44,7

Tablo 14’te katılımcıların Türkçe öğrenirken yararlanabilecekleri teknik, kaynak ve araçlarla ilgili tercihlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. (Katılımcılara birden fazla seçeneği işaretleyebilecekleri söylenmiştir.)

“Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” olarak işaretlenmiş seçeneklerin toplam yüzdeleri alındığında;

Katılımcıların %67’si Türkçe öğrenirken kaset ve ses kayıt cihazlarından, %57,3’ü oyun ve dramadan faydalanmak istediklerini, %86,4’ü Türkçe konuşan öğreticilerden eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların %91,2’si kitaplar ve diğer yazılı kaynaklardan, %88,4’ü televizyon ve radyo programlarından, %75,7’si Türkçe öğretim CD lerinden, %68,9’u resim ve karikatürlerden, %80,6’sı eğitici videolar ve belgesel filmlerden faydalanmak istediklerini belirtmişlerdir. Diğer seçenekler değerlendirildiğinde; Türkçe öğrenirken bu teknik, kaynak ve araçlardan yararlanmak istemeyenler veya kararsız kalanlar, tüm katılımcılar içerisinde yarıdan az bir yüzdeler paya sahiptir.

Tabloya genel olarak bakıldığında katılımcıların Türkçe öğrenirken olabildiğince çok teknik, kaynak ve araçtan faydalanmak istedikleri görülür. Dil öğretiminde materyal kullanımı çok önemlidir. Bugün eğitim alanında yapılan birçok araştırma sonucu; öğrenmenin en etkili ve en yüksek hatırlanma düzeyinin, öğrenenlerin olabildiğince fazla duyu organına hitap edilen durumlarda sağlanabileceğini ortaya koymaktadır.

Dördüncü Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrenme-öğretme sürecinde grup tercihleri nasıldır/ ne yöndedir?

Tablo 15: Katılımcıların Öğrenme - Öğretme Sürecindeki Grup Tercihlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kesinlikle katılmıyorum (strongly disagree)		Katılmıyorum (Disagree)		Kararsızım (Uncertain)		Katılıyorum (Agree)		Kesinlikle katılıyorum (Strongly agree)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
27.Tek kişi olarak ders almak istiyorum (I want to get private tuition)	14	13,6	30	29,1	36	35,0	17	16,5	6	5,8
28.İstediğim bir arkadaşım ile ders almak istiyorum (I want to get lesson with my friends that i chose/want)	11	10,7	20	19,4	34	33,0	27	26,2	11	10,7
29.Küçük gruplarla (3-8) ders almak istiyorum (I want to get lesson in small groups)	4	3,9	5	4,9	18	17,5	42	40,8	34	33,0
30.Sınıf ortamında ders almak istiyorum (I want to get lesson in classroom)	2	1,9	3	2,9	9	8,7	41	39,8	48	46,6
31.İnternet aracılığıyla ders almak istiyorum (I want to get lesson via internet)	21	20,4	31	30,1	27	26,2	17	16,5	7	6,8

Tablo 15'te katılımcıların öğrenme-öğretme sürecindeki grup tercihlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Katılımcıların öğrenme-öğretme sürecinde grup tercihlerine bakıldığında dersi tek başına almak isteyenlerin sayısı tüm katılımcılar içerisinde %22,3' lük bir paya sahipken, %42,7'si tek başına ders almak istememektedir. %35'i ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. İstedığı bir arkadaşı ile ders almak isteyenler %36,9 , istemeyenler %30,1, kararsız kalanlar ise %33'lük bir yüzdelik orana sahiptir. Küçük gruplar (3-8) içinde ders almak isteyenler %73,8, istemeyenler %8,8 , kararsız kalanlar

ise %17,5'lik bir yüzelik orana sahiptir. Sınıf ortamında ders almak isteyenler %86,4 , istemeyenler %4,8 , kararsız kalanlar ise %8,7' lik bir yüzelik orana sahiptir. İnternet aracılığıyla ders almak isteyenler %23,3 , istemeyenler %50,5 , kararsız kalanlar ise %26,2'lik bir yüzelik orana sahiptir. Tablo 15'e genel olarak bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun küçük gruplar halinde (%73,8) veya sınıf ortamında (%86,4) ders almak istedikleri, internet aracılığıyla ders almak isteyenlerin (%23,3) ise yüzelik oranının epey düşük olduğu araştırma bulguları arasındadır. Katılımcılar, Türkçe öğrenirken birden fazla kişiyle birebir etkileşimde bulunarak öğrenmeyi tercih etmektedirler.

Beşinci Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil becerileri, sözcük bilgisi ve dil bilgisinin geliştirilmesine dair ihtiyaçları ne düzeydedir?

4.3. Tablolar 16-17-18-19-20 Dil becerilerinin, Sözcük Bilgisinin ve Dil Bilgisinin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 16: Katılımcıların Dil becerilerinin, Sözcük Bilgisinin ve Dil Bilgisinin Geliştirilmesine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kesinlikle katılmıyorum (strongly disagree)		Katılmıyorum (Disagree)		Kararsızım (Uncertain)		Katılıyorum (Agree)		Kesinlikle katılıyorum (Strongly agree)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
32.Dinleme becerisini geliştirmeye ihtiyacım var (I need to improve listening skill)	1	1,0	3	2,9	10	9,7	44	42,7	45	43,7
33.Konuşma becerisini geliştirmeye ihtiyacım var (I need to improve speaking skill)	1	1,0	0	0,0	3	2,9	31	30,1	68	66,0
34.Yazma becerisini geliştirmeye ihtiyacım var(I need to improve writing skill)	0	0,0	3	2,9	11	10,7	41	39,8	48	46,6
35.Okuma becerisini geliştirmeye ihtiyacım var(I need to improve reading skill)	2	1,9	3	2,9	17	16,5	47	45,6	34	33,0

36.Genel alanda sözcük bilgisini geliştirmeye ihtiyacım var (I need to improve vocabulary knowledge for general area)	1	1,0	4	3,9	7	6,8	27	26,2	64	62,1
37.Özel alanda sözcük bilgisini geliştirmeye ihtiyacım var (I need to improve vocabulary knowledge for specific area)	3	2,9	8	7,8	25	24,3	33	32,0	34	33,0
38.Dil bilgisini geliştirmeye ihtiyacım var (I need to improve grammar)	0	0,0	2	1,9	10	9,7	34	33,0	57	55,3

Tablo 16’da katılımcıların dil becerilerinin, sözcük bilgisinin ve dil bilgisinin geliştirilmesine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. 32, 33, 34 ve 35. Maddeler, katılımcıların dört dil becerileri ile ilgili ihtiyaçlarına yöneliktir.

“Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” olarak işaretlenmiş seçeneklerin toplam yüzdeleri alındığında;

Dinleme becerisinin geliştirilmesine ihtiyacı olanlar tüm katılımcılar içerisinde %86,4 , konuşma becerisinin geliştirilmesine ihtiyacı olanlar %96,1 , yazma becerisini geliştirmeye ihtiyacı olanlar %86,4 ve okuma becerisini geliştirmeye ihtiyacı olanlar %78,6’lık bir yüzdeler orana sahiptir.

Dört temel dil becerisini geliştirme ihtiyacına yönelik “Kesinlikle katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyenler, tüm katılımcılar içerisinde yok denecek kadar az bir yüzdeler orana sahiptir.

Tablo 16’ nın ilk dört maddesini Tablo 12 ile karşılaştırdığımızda;

Tablo 12’ de katılımcılar anlatma becerilerinden konuşma ve yazma becerilerinde kendilerini başarılı hissetmediklerini, aynı şekilde Tablo 16’da konuşma ve yazma becerilerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Ancak Tablo 12’ de katılımcıların kendilerini başarılı hissettiklerini söyledikleri dinleme ve okuma becerileri, Tablo 16’da geliştirilmesine ihtiyaç duyulan alanlar olarak ifade edilmiştir.

Katılımcıların %88,3’ü genel anlamda sözcük bilgisini, %65’i özel alanda sözcük bilgisini, %88,3’ü dil bilgisini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 16'ya genel olarak bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun dört temel dil becerisini, sözcük ve dil bilgisini geliştirmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir. Dil becerilerinden konuşma becerisinin geliştirilmesine olan ihtiyacın diğer becerilere göre anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuçtan da anlaşılacağı üzere eksikliğin en çok hissedildiği ve geliştirilmesine en çok ihtiyaç olan beceri, konuşma becerisidir.

Altıncı Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, dil becerilerini hangi amaçlarla hangi durumlarda kullanmayı hedeflemektedirler?

Tablo 17: Katılımcıların Dinleme Becerilerini Hangi Amaçlarla Hangi Durumda Kullanmayı Hedeflediklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kesinlikle katılmıyorum (strongly disagree)		Katılmıyorum (Disagree)		Kararsızım (Uncertain)		Katılıyorum (Agree)		Kesinlikle katılıyorum (Strongly agree)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
39. Türkçe müzik dinlemek/anlamak (Listening/understanding music in Turkish)	5	4,9	6	5,8	31	30,1	44	42,7	17	16,5
40. Türkçe radyo ve televizyon programlarını dinlemek/izlemek (Listening/watching radio or Tv programmes in Turkish)	0	0,0	6	5,8	10	9,7	48	46,6	39	37,9
41. Okul, çarşı, pazar, lokanta, market, kütüphane, hastane vb. ortamlardaki günlük konuşmaları anlamak (Understanding daily conversations in shopping center, bazaar, restaurant, cafe, market, library, hospital)	0	0,0	0	0,0	8	7,8	36	35,0	59	57,3
42. Konuşma diline özgü kalıp ifadeleri anlamak (Understanding expression forms peculiar to speech language)	0	0,0	2	1,9	20	19,4	42	40,8	39	37,9

43. Türkçe konuşanların yaptığı bir iş toplantısını dinlemek (Listening a business meeting where Turkish is used)	4	3,9	12	11,7	29	28,2	32	31,1	26	25,2
44. Türkçe yapılan bir konferansı veya semineri dinlemek (Listening to a speech in a conference or seminar given in Turkish)	3	2,9	9	8,7	20	19,4	36	35,0	35	34,0
45. Türkçe film ve tiyatro izlemek/dinlemek (Listening/watching movie or theatre in Turkish)	1	1,0	5	4,9	13	12,6	45	43,7	39	37,9
46. Türkçe verilen bir dersi dinlemek (Listening to a lecture given in Turkish)	0	0,0	4	3,9	16	15,5	45	43,7	38	36,9

Tablo 17’ de Katılımcıların dinleme becerilerini hangi amaçlarla hangi durumlarda kullanmayı hedeflediklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tabloda yer alan dinleme becerisine yönelik kullanım alanlarıyla ilgili ifadelerden elde edilen bulgulara göre;

“Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” olarak işaretlenmiş seçeneklerin toplam yüzdeleri alındığında; tüm maddelerin %50’nin üzerinde bir yüzdellik orana sahip olduğu görülmektedir. Fakat 39, 43 ve 44. maddelere katılma oranı diğer maddelere göre oldukça düşüktür. Türkçe müzik dinleme, iş toplantıları veya herhangi bir seminer ve konferansı dinleme/anlamayı katılımcılar pek tercih etmemektedirler. 40, 41, 42, 45 ve 46. maddelere katılma oranı ise %70’in üzerindedir. 41. madde “Okul, çarşı, pazar, lokanta, market, kütüphane, hastane vb. ortamlardaki günlük konuşmaları anlamak” diğer maddelerden anlamlı derecede farklı çıkmıştır. Bu grup içerisinde %92,3’lük bir yüzdellik oranla dinleme/anlama becerisinin kullanım ihtiyacının en çok günlük hayata yönelik konuşmaları dinleme/anlama üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Yedinci Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, konuşma becerilerini hangi amaçlarla hangi durumlarda kullanmayı hedeflemektedirler?

Tablo 18: Katılımcıların Konuşma Becerilerini Hangi Amaçlarla Hangi Durumda Kullanmayı Hedeflediklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kesinlikle katılmıyorum (strongly disagree)		Katılmıyorum (Disagree)		Kararsızım (Uncertain)		Katılıyorum (Agree)		Kesinlikle katılıyorum (Strongly agree)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
47. Tanışma, adres sorma, yol tarif etme, davet etme, daveti cevaplama, kabul etme, reddetme gibi günlük konuşmaları yapmak (Using daily speech as meeting, asking for address, inviting, responding to an invitation, accepting, rejection)	0	0,0	4	3,9	8	7,8	31	30,1	60	58,3
48. Duygu, düşünce, hayal ve istekleri belirli bir düzen içinde anlatmak (Telling feelings, opinions, imaginations and wishes in certain order)	0	0,0	2	1,9	12	11,7	36	35,0	53	51,5
49. Konferanslarda Türkçe sunum yapmak (Giving presentation in Turkish at conferences)	5	4,9	14	13,6	33	32,0	24	23,3	27	26,2
50. Derslerde Türkçe konuşma ya da sunum yapmak (Giving small speeches/ presentations in Turkish at lessons)	4	3,9	10	9,7	20	19,4	36	35,0	33	32,0
51. İş yerindeki resmi toplantılarda Türkçe konuşma yapmak (Giving formal speeches/presentations in Turkish at work)	10	9,7	14	13,6	23	22,3	28	27,2	28	27,2
52. Türkçe konuşanlarla güncel olaylarla ilgili konuşmak, sohbet etmek (Talking about current events with Turkish speakers, chatting)	1	1,0	2	1,9	18	17,5	42	40,8	40	38,8

current events in Turkish)

53. Market, hastane, kütüphane, lokanta, otel çalışanlarıyla konuşmak (Speaking to market, hospital, library, restaurant and hotel staff in Turkish)	0	0,0	2	1,9	4	3,9	37	35,9	60	58,3
---	---	-----	---	-----	---	-----	----	------	----	------

54. Okuduğum Türkçe bir hikaye, roman hakkında konuşmak (Talking about a novel or story in Turkish that I read)	2	1,9	4	3,9	23	22,3	38	36,9	36	35,0
--	---	-----	---	-----	----	------	----	------	----	------

Tablo 18’de katılımcıların konuşma becerilerini hangi amaçlarla hangi durumlarda kullanmayı hedeflediklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tabloda yer alan konuşma becerisine yönelik kullanım alanlarıyla ilgili ifadelerden elde edilen bulgulara göre;

“Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” olarak işaretlenmiş seçeneklerin toplam yüzdeleri alındığında; 49. madde hariç tüm maddelerin %50’nin üzerinde olduğu görülmektedir. “Konferanslarda Türkçe sunum yapma”nın %49,5’lik bir yüzdeler oranla katılımcıların diğer konuşma becerisi maddelerine göre kullanma ihtiyacının daha az hissedildiği bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. %54,4 ile 51. Madde olan “İş yerindeki resmi toplantılarda Türkçe konuşma yapmak” bu grubun ikinci düşük yüzdeler oranlı maddesidir. Bu iki maddenin içeriğine bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun hedef dili, resmi ortamlarda kullanmaya yönelik öğrenmek istemedikleri söylenebilir. Zaten katılımcıların büyük çoğunluğunun öğrenci olması, iş ve meslek hayatına yönelik olan bu maddelerin düşük oranlı çıkmasını açıklamaktadır. 50, 52 ve 54. maddelerin katılım oranına bakıldığında katılımcıların yarısından fazlasının kullanmaya ihtiyaç duyduğu amaçlara yönelik durumları içerdiği görülmektedir. 47, 48 ve 53. maddelere katılma oranı ise %85’in üzerindedir. Yüzdeler oranları epey yüksek olan bu maddelerin içeriğine bakıldığında günlük hayatta dilin sık kullanıldığı alanlar olduğu ve bu alanlarda ihtiyaç duyulabilecek konuşma içeriklerini kapsadığı görülmektedir.

Sekizinci Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, yazma becerilerini hangi amaçlarla hangi durumlarda kullanmayı hedeflemektedirler?

Tablo 19: Katılımcıların Yazma Becerilerini Hangi Amaçlarla Hangi Durumlarda Kullanmayı Hedeflediklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kesinlikle katılmıyorum (strongly disagree)		Katılmıyorum (Disagree)		Kararsızım (Uncertain)		Katlıyorum (Agree)		Kesinlikle katlıyorum (Strongly agree)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
55. Kısa ve basit cümlelerle Türkçe notlar, mektup, kartpostal veya e-posta yazmak (Writing notes, letter, postcard and e mail with simple and short sentences)	0	0,0	5	4,9	10	9,7	44	42,7	44	42,7
56. Kişisel bilgi içeren form ve anket doldurmak (Fill in questionnaire containing personal information)	3	2,9	2	1,9	26	25,2	40	38,8	32	31,1
57. Konuşma sırasında basit notlar tutmak ve ya dikte edilen bilgiyi not etmek (Taking simple notes or dictating knowledge during speech)	1	1,0	5	4,9	21	20,4	45	43,7	31	30,1
58. Profesyonel yazışmalar hazırlamak ve iş toplantılarında notlar almak (Taking notes during business meeting and preparing professional official correspondence)	8	7,8	13	12,6	26	25,2	32	31,1	24	23,3
59. Birçok kaynaktan bilgi toplamak, birleştirmek (Gathering and synthesizing information from more than one source)	3	2,9	5	4,9	28	27,2	41	39,8	26	25,2
60. Duygu, düşünce ve istekleri belirli bir düzen içerisinde yazmak (Writing feelings, opinions and imaginations in certain order)	2	1,9	6	5,8	18	17,5	43	41,7	34	33,0

61. Türkçe kısa ve basit hikâyeler, metinler yazmak (Writing short stories and texts in Turkish)	5	4,9	7	6,8	22	21,4	36	35,0	33	32,0
62. Türkçe akademik yazılar yazmak (makale, bildiri vs.) (Writing academic writings article, thesis, declaration etc. in Turkish)	9	8,7	13	12,6	27	26,2	26	25,2	28	27,2

Tablo 19’da katılımcıların yazma becerilerini hangi amaçlarla hangi durumlarda kullanmayı hedeflediklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tabloda yer alan yazma becerisine yönelik kullanım alanlarıyla ilgili ifadelerden elde edilen bulgulara göre;

“Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” olarak işaretlenmiş seçeneklerin toplam yüzdeleri alındığında tüm maddelerin %50’nin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu grup içerisindeki en düşük katılım yüzdesi %52,4 ile 62. ve %54,4 ile 58. maddeye aittir. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisi altında verilen resmi ve akademik işlerde kullanmaya yönelik dil kullanım durumlarını içeren maddelere olan katılım diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisinde de en az yüzdeler orana sahiptir. Yazma becerisi başlığı altında sadece 55. maddenin katılım oranı %85’in üzerindedir. Bu maddeden de anlaşılacağı üzere günlük hayatta sıkça kullanılan, işlevsel yönü ağır basan dil kullanım durumlarını içeren maddelere katılım oranları, diğerlerine nazaran anlamlı ölçüde fazladır. Geriye kalan 56, 57, 59, 60 ve 61. maddelerin katılım oranına bakıldığında katılımcıların yarısından fazlasının kullanmaya ihtiyaç duyduğu yazma durumlarını içerdiği görülmektedir.

Dokuzuncu Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, okuma becerilerini hangi amaçlarla hangi durumda kullanmayı hedeflemektedirler?

Tablo 20: Katılımcıların Okuma Becerilerini Hangi Amaçlarla Hangi Durumlarda Kullanmayı Hedeflediklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kesinlikle katılmıyorum (strongly disagree)		Katılmıyorum (Disagree)		Kararsızım (Uncertain)		Katılıyorum (Agree)		Kesinlikle katılıyorum (Strongly agree)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
63. Türkçe basit hikâye ve metinler okumak (Reading simple stories and texts in Turkish)	1	1,0	4	3,9	3	2,9	41	39,8	54	52,4
64. Türkçe gazete, dergi okumak (Reading newspaper and magazines in Turkish)	0	0,0	2	1,9	6	5,8	44	42,7	51	49,5
65. Türkçe makale ve tez okumak (Reading article and thesis in Turkish)	3	2,9	5	4,9	28	27,2	41	39,8	26	25,2
66. Türkçe ders kitapları okumak (Reading Turkish course/text books)	0	0,0	1	1,0	9	8,7	40	38,8	53	51,5
67. Türkçe ilan, çizelge, broşür, afiş, menü, tabela, prospektüs okumak (Reading announcement, schedule, brochure, banner, menu, sign and prospectus in Turkish)	0	0,0	3	2,9	13	12,6	38	36,9	49	47,6
68. Türkçe e-postaları okumak (Reading e-mails in Turkish)	1	1,0	3	2,9	12	11,7	43	41,7	44	42,7
69. Türkçe resmi iş evrakları ve belgeleri okumak (Reading business letters and documents in Turkish)	3	2,9	9	8,7	25	24,3	31	30,1	35	34,0

Tablo 20’ de katılımcıların okuma becerilerini hangi amaçlarla hangi durumlarda kullanmayı hedeflediklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 20' de yer alan okuma becerisine yönelik kullanım alanlarıyla ilgili ifadelerden elde edilen bulgulara göre;

“Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” olarak işaretlenmiş seçeneklerin toplam yüzdeleri alındığında tüm maddelerin %50'nin üzerinde olduğu görülmektedir. Yazma becerisini resmi ve akademik amaçla kullanmaya yönelik durumları içeren 65 ve 69. maddelere olan katılım yüzdeleri diğer maddelere oranla epey azdır. Bu durumda katılımcıların okuma becerisini daha çok günlük kullanım alanlarına yönelik kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir. 63, 64 ve 66. maddelere katılma oranları %90'ın üzerindedir. 67 ve 68. maddeler de katılım oranları %80'in üzerinde olan kullanım durumlarını içermektedir. Tabloya genel olarak bakıldığında; günlük kullanım alanlarına hitap eden, işlevsel yönü ağır basan maddelere katılım oranlarının yüksek olduğu görülmektedir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde dil öğretim sürecinin ilk basamağı olarak adlandırılan ve belli bir gruba uygulanan ihtiyaç analizinden elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar açıklanmış ve bu sonuçlardan hareketle çözüm önerileri sunulmuştur.

Araştırmanın sonuç ve önerileri; kişisel bilgilere ilişkin ve problem maddelerine ilişkin sonuçlar olmak üzere iki grupta verilmiştir.

Gelişen uluslar arası ilişkilerle birlikte Türk dilinin kullanım alanlarının günden güne artış göstermesi bu dili öğrenmeyi ihtiyaç haline getirdiği düşünülmektedir. Böylelikle Türkçe öğretiminin de üzerinde en çok çalışılan alanlardan biri haline geldiği söylenebilir.

Avrupa Konseyi' ne üye ülkeler, eğitim programlarını hazırlarken kendi dillerini yabancı dil olarak öğretmek adına Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni' ni temel almaktadırlar. Çünkü ADÖÖÇM, dil öğretimine standart getirme amacıyla oluşturulmuş çerçeve bir metindir. Söz konusu metin ile dil öğretimine, oluşturulması muhtemel eğitim programlarıyla standart hale getirilmesi hedeflenmiştir. Fakat herhangi bir program hazırlanmadan önceki aşamalar önemsenmemiş ya da bu duruma dikkat edilmemiştir. Programı hazırlayanların ve dil eğitimi verecek olanların görüşleri alınırken, dili öğrenecek olanların öğrenme sürecine ilişkin ilgi, istek ve ihtiyaçları, dil öğrenme amaçları göz ardı edilmiştir. Eğitim programları hazırlanmadan önceki ilk aşama ihtiyaç analizi uygulamasıdır. İhtiyacın ne olduğunun saptanması, dil öğrenme amaçlarının bilinmesi, dil öğretim programının hazırlanmasına kılavuzluk etmektedir.

Türkiye'de Türkçe eğitimi veren pek çok kurum bulunmaktadır. Bu kurumlarda verilen Türkçe eğitiminin en büyük sorunu ortak bir dil öğretim programının bulunmamasıdır. Ortak bir programın bulunmaması birçok problemi de beraberinde getirmektedir. Dil öğretimi bir süreç gerektirir. Bu süreç merdivenin basamaklarına veya bir çarkın dişlilerine benzetilebilir. Nasıl ki ilk basamak çıkılmadığında diğer

basamaklar da çıkılmıyor, ilk dişli çevrilemediğinde diğer dişlileri çevrilemiyorsa dil öğretimi yapılırken de söz konusu aşamalara, basamaklara dikkat edilmelidir. Eğitim programı tasarlayanlar, dil öğretim aşamalarının ilk basamağının ihtiyaç analizi olduğunu belirtmişlerdir. İhtiyaç analizi ile dil öğrenenlerin kim olduğu, dili ne amaçla öğreneceği, nerede kullanacağı ve öncelikleri belirlenir. Dil öğretim sürecinin başından sonuna kadar temel alınan çerçeve metin ve işlevsel kavramsal yaklaşım, bir dilin en iyi “kullanılarak öğretilbileceği” görüşünden hareketle esas alınmıştır.

Dil öğrenenlerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmasından dolayı işlevsel kavramsal yaklaşım araştırmamız açısından çok önemlidir. Dilin kullanım amaçlarına uygun ve işlevsel olarak kullanılması, şüphesiz bu yaklaşımı önemli kılan ve araştırmanın bulgularıyla uyum gösteren özelliklerindedir.

Dil öğretimine ortak bir standart getireceği savunulan ADÖÖÇM’deki dil yeterlik ifadelerinin esas alınarak oluşturulduğu, dil öğrenenlerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının belirlendiği bir ihtiyaç analizi uygulanması ve buradan elde edilen sonuçlara bağlı olarak işlevsel bir dil öğretim programı oluşturulması gerektiği araştırma boyunca üzerinde durulan önemli konulardandır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurum ve kuruluşların eğitim programlarına bakıldığında ilk aşamada neredeyse hepsinin seviye belirleme sınavı yaptığını, dil öğrenenlerin bu sınavın sonucuna göre uygun sınıflara yerleştirdiği görülmektedir. Yapılan bu seviye tespit sınavları, dil öğrenenlerin yalnızca dili bilme seviyelerine göre gruplandırılmasını sağlamaktadır. Onların ilgi, istek ve ihtiyaçlarını, dil öğrenme amaçlarını hiçbir şekilde belirlememekte ve bu durumları göz ardı etmektedir. Literatürde dil öğretim aşamasının ilk ve en önemli basamağı olarak geçen ihtiyaç analizinin hiçbir dil öğretim merkezi, kurum ve kuruluşunda uygulanmadığı ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında Hem ADÖÖÇM’nin esas alındığı hem de işlevsel kavramsal yaklaşımla temellendirilmiş bir ihtiyaç analizi bulunmadığı araştırma sonuçları arasındadır. Dil öğretiminde ihtiyaç analizi uygulamasının örneklerine daha çok yabancı literatürde rastlanmaktadır. Ancak bu ihtiyaç analizleri İngilizce öğretimine yönelik hazırlanmış ve uygulanmıştır. Yabancı literatürlerde “English for Specific Purposes” başlığı altındaki birçok kitap, dergi, makale, kişisel veya kurumsal web sitelerinde ihtiyaç analizinden “needs analysis”, “needs assessment” olarak bahsedilmektedir. Balint (2004), Choi, Shen vd. (2005), Tanaka ve Ellis (2003), Chien ve Su, Nunan (1989), Kumazawa (2006) ‘nın ihtiyaç analizi örnekleri bulunmuş ve araştırmamızda bu kaynaklardan yararlanılmıştır.

Yerli ve yabancı literatürde yer alan çeşitli ihtiyaç analizi örnekleri incelenerek ADÖÖÇM’deki dil yeterlik ölçütlerinin esas alındığı, işlevsel ve etkin dil kullanımını sağlamaya yönelik örnek bir ihtiyaç analizi örneği oluşturulmaya çalışılmış ve araştırmanın yöntem kısmında da ifade edilen gruba uygulanmıştır.

5.1.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet, yaş, uyruk, ana dil, meslek ve eğitim durumu gibi kişisel bilgilerle ilgili olarak;

Araştırmaya 65 kadın, 38 erkek olmak üzere toplam 103 kişi katılmıştır. Katılımcıların 79’u (76.7) 17-27 yaş aralığında toplanmıştır. 17-27 yaş aralığı genel itibariyle lisans eğitimi dönemini kapsadığından dolayı katılımcıların Türkçeyi eğitim görmek için öğrendiklerini söylenebilir. Katılımcıların 47’si (%45,6) Bosna Hersek vatandaşıdır. Dolayısıyla 47’sinin (45,6) sınıfın ana dili Boşnakçadır. 69’u (%67) öğrencidir. Bu durum katılımcıların büyük çoğunluğunun 17-27 yaş aralığında olmasını açıklamaktadır. 34’ü (%33) ise tablo 8’de diğer olarak adlandırdığımız mimar, akademisyen, veteriner, kuaför, inşaat mühendisi, sosyolog, iş adamı, muhasebeci, emekli, kimya mühendisi, doktor, sanat tarihçisi, ekonomist, iktisatçı, elektrik-elektronik mühendisi, hemşire, avukat, gazeteci, öğretmen, eczacı gibi çeşitli mesleklere mensupturlar. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında 57’sinin (55,3) lisans eğitimi almakta veya lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Anketin kişisel bilgilerle ilgili bölümü genel olarak incelendiğinde; katılımcıların yaş grubu, meslekleri ve eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve birbirlerine zincirleme olarak bağlı yüzdeler oranlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların yarısından fazlası daha önce hiç Türkçe konuşulan bir ülkede bulunmamışlardır. Diğer katılımcılar ise 0-3 aydan başlamak üzere 1 yıl ve üzeri bir süre Türkçe konuşulan bir ülkede bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların Türkçe konuşulan bir ülkede bulunup bulunmamları, bulundularsa ne kadar vakit geçirdiklerini bilmek eğitimin akışını etkileyecek ve bu akışa yön verecek bir ayrıntıdır. Çünkü daha önce 1 yıla yakın bir süreyi Türkçe konuşulan bir ülkede geçiren ile daha önce hiç gitmemiş olan bir kişinin eğitim süreci aynı hızla ilerlemeyebilir.

Katılımcıların yarısından fazlası genel amaçlı bir Türkçe eğitimi almak istemektedirler. Özel amaçlı veya akademik amaçlarla Türkçe öğrenmek isteyenler azınlıktadır. Genel amaçlı Türkçe eğitiminin daha fazla tercih edilmesi, katılımcıların çoğunun öğrenci olmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Genellikle haftanın her günü 1-3 saat arası ders almak istemektedirler. Haftanın her gününü dil eğitimine ayırmak istemeleri yine katılımcıların çoğunun öğrenci olmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

5.1.2. Problem Maddelerine İlişkin Sonuçlar

5.1.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil bilgisi ve dil becerilerindeki yeterlikleri nasıldır?

Katılımcıların büyük çoğunluğu dil becerilerinden en çok anlatma yani konuşma ve yazma becerilerinde sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu oran konuşma becerisinde daha yüksektir. Katılımcılar, kendilerini ifade etme konusunda konuşma becerisinde diğer becerilere nazaran daha fazla çekimserdirler.

Ladousse (2002, aktaran Köksal ve Pestil, 2012: 223), konuşmanın, dil öğrenmede en problemlili beceri kazanma süreci olduğunu söylemektedir. Öğrenenlerin edinmekte en çok zorlandıkları ve çekimser oldukları beceri konuşma becerisidir.

5.1.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bu dili öğrenme amaçları nelerdir?

Katılımcılar kişisel gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla Türkçe öğrenmeyi önemli görmektedirler. İş bulma, Türkçe konuşulan bir ülkede çalışma veya yaşama gibi seçeneklerde ise katılımcıların tercihleri arasında ciddi farklılıklar bulunmamaktadır.

5.1.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bu dili öğrenirken yararlanabilecekleri teknik, kaynak ve araç tercihleri nelerdir?

Katılımcılar Türkçe öğrenirken olabildiğince çok teknik, kaynak ve araçtan faydalanmak istemektedirler. Kasetler ve ses kayıt cihazları, oyun ve drama etkinlikleri, Türkçe konuşan öğretmenler, kitaplar ve diğer yazılı kaynaklar, televizyon ve radyo programları, Türkçe öğretim CD'leri, resim ve karikatürler, eğitici videolar ve belgesel filmler katılımcıların anlamlı bir çoğunluğu tarafından tercih edilmektedir.

Açık-Önkaş (2010), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, bilgi teknolojilerinin bilgiyi sesli, görüntülü ve metin tabanlı olarak sunması sayesinde öğretimin görerek, duyarak ve uygulayarak gerçekleştiğine değinmiştir. Böylece klasik sistemde soyut olarak verilen bilginin yerini, daha kalıcı bir öğrenmenin aldığını vurgulamıştır.

5.1.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrenme-öğretme sürecinde grup tercihleri nasıldır/ ne yöndedir?

Dil öğrenme sürecindeki grup tercihlerine bakıldığında katılımcılar tek kişi olarak veya internet ortamında ders almayı istememektedirler. Katılımcılar en çok 3-8 kişilik gruplar halinde veya sınıf ortamındaki bir dil eğitimini tercih etmektedirler. Dilin en iyi kullanılarak ve etkileşim içinde bulunarak (yaşayarak) öğrenileceği gerçeğinden hareketle denebilir ki; dil öğretiminde en çok yüz yüze, grupla veya sınıf ortamında bir eğitim tercih edilmelidir.

5.1.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil becerileri, sözcük bilgisi ve dil bilgisinin geliştirilmesine dair ihtiyaçları ne düzeydedir?

Katılımcıların dil bilgisini ve dört temel dil becerisinin dördünün de geliştirilmesine ihtiyaçları vardır. Bu alandaki en büyük eksiklik, dil bilgisi ve anlatma becerilerinden olan konuşma becerisinde hissedilmiştir. Ayrıca katılımcıların özel alana

yönelik sözcük bilgisinden çok genel alanda sözcük bilgisini geliştirmeye ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun henüz öğrenci olması, onların özel bir alana yönelik sözcük öğrenme ihtiyacından çok genel alana yönelik ihtiyaç hissetmelerini sağlamıştır.

5.1.2.6. Altıncı, Yedinci, Sekizinci ve Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini hangi amaçlarla hangi durumlarda kullanmayı hedeflemişlerdir?

Katılımcıların dil becerilerini hangi amaçlarla hangi durumlarda kullanmayı hedefledikleri dört temel dil becerisi kapsamında ele alınmıştır. Buna göre dinleme becerisi alanında;

Okul, çarşı, pazar, lokanta, market, kütüphane, hastane vb. ortamlardaki günlük konuşmaları anlamak diğer durumlara göre daha fazla önem arz etmektedir. Dinleme/anlama becerisine yönelik en büyük ihtiyaç dilin günlük kullanım alanlarına yöneliktir. Bu alanda en az ihtiyaç, akademik alanda yapılan bir konferans, seminer veya resmi bir iş toplantısını dinlemeye yönelik durumlarda hissedilmektedir.

Katılımcılar konuşma becerisini; tanışma, adres sorma, yol tarif etme, davet etme, daveti cevaplama, kabul etme, reddetme gibi günlük konuşmaları yapma; duygu, düşünce, hayal ve istekleri belirli bir düzen içinde anlatma; market, hastane, kütüphane, lokanta, otel çalışanlarıyla konuşma gibi günlük hayatta son derece önem taşıyan durumlara ve mekânlara yönelik olarak kullanmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Konuşma becerisinin kullanılma ihtiyacının en az hissedildiği durum; “konferanslarda veya iş yerlerindeki resmi toplantılarda konuşma yapma” olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kısa ve basit cümlelerle Türkçe notlar, mektup, kartpostal veya e- posta yazma; duygu, düşünce ve istekleri belirli bir düzen içerisinde yazma; konuşma sırasında basit notlar tutma veya dikte edilen bilgiyi not etme gibi yine kullanım durumu ve sıklığı günlük hayata yönelik olan yazma amaçlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca makale, bildiri gibi akademik yazılar yazma, profesyonel yazışmalar hazırlama ve iş toplantılarında notlar alma gibi yine resmi durumlarda kullanmaya yönelik yazma amaçlarına, günlük hayattaki kullanımına nazaran çok daha az ihtiyaç duymaktadırlar.

Katılımcılar ders kitabı, gazete, dergi, basit hikâye ve metinler okumaya daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Resmi iş evrakları, belgeleri, makale ve tezler gibi günlük hayatta kullanımı pek yaygın olmayan okuma becerisine yönelik bu tip durumları pek tercih etmemektedirler.

Ankete genel olarak bakıldığında şu sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir:

- 1- Katılımcıların büyük çoğunluğu lisans eğitimi görecektir veya görmekte olan öğrencilerdir.
- 2- Katılımcıların büyük çoğunluğunun öğrenci olması onların belli bir yaş aralığında toplanmasına sebep olmuştur.
- 3- Katılımcıların büyük çoğunluğunun öğrenci olması, onların benzer amaçlarla dil öğrenme çatısı altında toplanmalarını sağlamıştır.
- 4- Katılımcıların büyük çoğunluğu Genel amaçlı Türkçe öğrenmek istemektedir.
- 5- Katılımcıların en fazla eksiklik hissettiği beceri, konuşma becerisidir.
- 6- Katılımcılar akademik amaçlı ve resmi ortamlarda kullanmaya yönelik bir Türkçe eğitimini tercih etmemektedirler.
- 7- Katılımcıların dil becerilerini hangi amaçlarla hangi durumlarda kullanmayı hedeflediklerine bakıldığında günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumlara ve iletişim içerisinde bulunabilecekleri mekânlara yönelik dil kullanımlarını tercih ettikleri görülmektedir.

Balçıkkanlı (2010), Flo Rida Üniversitesi'nde Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada; öğrencilerin genellikle günlük iletişime dayalı (reddetme, kabul etme, davet etme, istekte bulunma gibi) bir dil kullanımına ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Günlük iletişim ihtiyacının giderilmesine ve dilin işlevsel alanına yönelik bir dil öğretimi tercih edildiği görülmektedir.

Kechriotis ve Erdem'in (2010) Boğaziçi Üniversitesi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin amaç, yaklaşım ve beklentilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalarının verilerine genel olarak bakıldığında; konuşma ve iletişim ihtiyacının fazla olmasıyla birlikte; iş ya da akademik düzeyde olmayan genel, günlük, seyahat, sohbet Türkçesinin öğrencilerin Türkçe öğrenmelerindeki temel gereksinim olduğu ve Türkçeyi pratik ve işlevsel nedenlerle öğrenmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulanan anket verilerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında akademik ve resmi bir Türkçe kullanımından ziyade, konuşmaya yani sözlü iletişime yönelik

ihtiyacın ciddi oranda fazla olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin günlük iletişim ihtiyacının giderilmesine ve dilin işlevsel alanına yönelik bir dil eğitimine gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın önerileri, genel literatür taraması sonucunda ihtiyaç analizine ilişkin sonuçlara yönelik öneriler, anket bulgularında anlamlı farklılık gösteren maddelerin sonuçlarına yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere üç grupta verilmiştir.

5.2.1. İhtiyaç Analizine İlişkin Sonuçlara Yönelik Öneriler

Dil öğretiminde öğretmenin değil öğrencinin merkeze alınması ve öğretim sürecinde aktif kılınması gereğinden hareketle, öğrenim görenlerin bireysel özelliklerinin bilinmesi, bireysel tercihlerinin dikkate alınması gerekmektedir. İşlevsel kavramsal yaklaşım, dilin belli bir işlev için kullanılmasını amaçladığı, dil öğrenenlerin gereksinimlerini göz önünde bulundurduğu ve öğretim sürecine öğreneni birebir dahil eden bir yaklaşım olduğu için uygulanacak ihtiyaç analizlerinde mutlaka dikkate alınmalıdır.

Öğrenilen dile karşı bir istek ve beklenti varsa, bir fayda sağlanacağı düşünülüyorsa motivasyon düzeyi de yüksek olacaktır. Eğitimin merkezinde dil eğitimi görecektik olanların bulunması, onların motivasyonlarını artıracak ve öğretim süreci içerisinde olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacaktır.

Dil öğretimindeki en büyük sorunlardan biri ortak bir program olmamasıdır. İyi ve etkili bir program hazırlayabilmenin ön koşulu; dil öğretiminden beklenilenin ne olduğunun iyi bilinmesidir. Ortak program hazırlamada temel alınması gereken kaynak hiç şüphesiz Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni olmalıdır. ADÖOÇM temel alınarak yabancılara Türkçe öğretimine yönelik dil öğretim programları hazırlanabilir. Bu programların oluşturulması için gerekli bilgilerin elde edilmesini sağlayan ihtiyaç analizleri de yine çerçeve metin temel alınarak hazırlanmalıdır. ADÖOÇM ile uyumlu bir dil öğretim sürecine girebilmek ve program hazırlayabilmek için söz konusu eğitimi

verecek olan kişi, kurum ve kuruluşlar, uzmanlar aracılığıyla hizmetiçi eğitimler aracılığıyla bilgilendirilmelidir.

ADÖÖÇM'nin temel aldığı işlevsel kavramsal yaklaşımın dört temel dil becerisi ve dil bilgisiyle ilişkilendirilip bu becerilerin günlük hayatta da kullanımını sağlayarak özümsetmesine dikkat edilmelidir. Dil öğretimi; etkinlik temelli yapılmalıdır. Etkinlikler, günlük hayatla ve ADÖÖÇM'nde yer alan öğrenme alanlarıyla (Okul, çarşı, pazar, lokanta, market, kütüphane, hastane vb.) ilişkilendirilmelidir. Uygulamaya yönelik olmalıdır. Derslerde bu etkinlik alanları yapay yollarla oluşturulup öğretim daha da kalıcı ve zevkli hale getirilebilir. Sınıf ortamı, söz konusu etkinlik alanlarına dönüştürülebilir. Bunun yanı sıra etkinlikler, zaman zaman sınıf dışı ortamlarda da gerçekleştirilmelidir. Hedeflenen becerilerin en kısa ve etkili yoldan kazandırılması gerekmektedir.

ADÖÖÇM'nde yer alan kazanımlarla temel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin birbirine paralel olduğu bir dil öğretimi yapılmalıdır.

Hedef dilde belli bir seviyeye gelindikten sonra bireysel tercihlere ve ihtiyaçlara yönelik dil eğitimi verilmelidir.

İhtiyaç analizi, dil öğretim programı hazırlanması sırasında dikkate alınması gereken ilk basamaktır. Günümüzde Türkçe öğretim merkezlerinin pek çoğunda program tasarımında birincil olarak bu kurumlarda görev yapan eğitimcilerin veya yöneticilerin görüşlerine başvurulmaktadır. Oysa ilk olarak bu kurumlarda eğitim görenlerin gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Bu gereksinimler doğrultusunda öğretim programını tasarlama aşamasında eğitimciler ve programcılar devreye girmelidir.

5.2.2. Anket Bulgularında Anlamlı Farklılık Gösteren Maddelerin Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Öğrencilerin yaş, cinsiyet, öğretim türü, dil seviyesi, eğitim durumundaki farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

Daha önce hiç Türkçe konuşulan bir ülkede bulunmamış ve Türkçe eğitimi almamış olanlar diğerlerinden ayrı olarak eğitim sürecine başlamalıdır.

Katılımcıların genel, özel veya akademik amaçlı Türkçe öğrenme istekleri, hafta içerisinde öğrenim görmek istedikleri gün ve saat tercihleri göz önünde bulundurulmalı

ve hazırlanacak eğitim programı buna göre düzenlenmelidir. Genel, özel veya akademik amaçlı Türkçe eğitimi almak isteyenler ayrı gruplara tabi tutulmalıdır.

Dil becerilerinden en çok anlatma becerilerinde eksiklik hissedilmektedir. Bu nedenle eğitim sürecinde konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine ağırlık verilmelidir. Özellikle konuşma becerisi alanında uygulamalı etkinliklere yer verilmeli, dil öğrencisi bu süreçte mümkün olduğu kadar aktif rol almalıdır. Örneğin amacımız rezervasyon yaptırma ise, basit materyallerle oluşturulmuş gerçeğe yakın bir fizikî ortamda bu etkinliğin gerçekleştirilmesi çok daha faydalı ve kalıcı olacaktır. Ayrıca konuşma etkinliklerinde dil, günlük hayattaki gibi doğal olmalı ve etkinlik konuları dili öğrenenin yaşantısıyla bağlantılı olmalıdır.

Türkçe eğitimi verilirken olabildiğince fazla teknik, kaynak ve araçtan faydalanılmalıdır. Kasetler ve ses kayıt cihazları, oyun ve drama etkinlikleri, Türkçe konuşan öğretmenler, kitaplar ve diğer yazılı kaynaklar, televizyon ve radyo programları, Türkçe öğretim CD'leri, resim ve karikatürler, eğitici videolar ve belgesel filmler en çok tercih edilenlerdir. Verilecek olan eğitimin alanına göre (dinleme, konuşma, okuma, yazma, dil bilgisi, sözcük öğretimi vb.) bu teknik, kaynak ve araçlardan en uygunu tercih edilmelidir. Kara (2010: 408), yabancı dil öğretiminin ancak öğrenci merkezli yöntem ve teknikler ile uygun teknolojiler kullanıldığında etkili bir biçimde gerçekleşebileceğini ifade etmiştir.

Dilin çeşitli durumlara uygun kullanımının yine onun doğal ortamında çeşitli materyaller aracılığıyla yapılması gerekmektedir. İhtiyaç analizi ile birlikte ortaya çıkan eksiklikler ve ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenen dil öğretimi programında yer alacak etkinliklerin niteliği ve bu etkinliklerde kullanılacak ders materyalleri önceden belirlenmiş olacaktır.

Dil öğretimi, grup halinde veya sınıf ortamında yani söz konusu dilin etkin bir şekilde kullanılabilmesi sayıdaki insanla birebir etkileşimde bulunarak yapılmalıdır.

Genel, özel veya akademik amaçlı Türkçe eğitimi almak isteyenler ayrı gruplara tabi tutulmalıdır.

Katılımcıların dil becerilerini hangi amaçlarla hangi durumlarda kullanmayı hedefledikleri belirlenmeli ve etkinlikler buna göre düzenlenmelidir. Dilin kullanım alanları esas alınmalıdır. Bu alanlara yönelik ADÖÖÇM'nde yer alan yeterlik ifadeleri temel alınabilir.

Katılımcılar tarafından eksikliği en çok hissedilen ve geliştirilmesi istenen konuşma becerisine yönelik eğitim, günlük hayatta önem arz eden durumlara ve

mekanlara yönelik olacak şekilde verilmelidir. Yine yazma becerisine yönelik eğitim de bu becerinin eksikliğinin en çok hissedildiği alanlara ve durumlara yönelik verilmelidir. Konuşma ve yazma becerilerinde akademik ve resmi kullanım yerine günlük ve işlevsel kullanımlara yönelik bir eğitim verilmesi daha faydalı olacaktır.

Okuma etkinliklerinde günlük hayatta kullanımı yaygın olan yazılı kaynaklar tercih edilmelidir.

Kara (2011: 162), Türkçe öğretiminde öğrencilere karşılıklı konuşma, sözlü anlatım (konuşma), dinleme/izleme, okuma-anlama ve yazılı anlatım (yazma) becerileriyle ilgili kazanımlar ile dil bilgisi konularının aktif, işlevsel ve iletişime dönük uygulama çalışmalarıyla kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Dil bilgisi öğretimi; hedef kitlenin ihtiyaçlarına paralel, günlük yaşamlarına uygun kurallar ve örnekler çerçevesinde ADÖÖÇM nin belirlediği ortak ölçütler temel alınarak yapılmalıdır. Seviyeye uygun kalıplaşmış ifadelerin metinler ve diyaloglar aracılığıyla öğretimi de yapılabilecek uygulamalar arasındadır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin en acil ihtiyaçlarının günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumlara yönelik bir dil kullanımı olduğu görülmektedir. Dil, doğal ortamında ne kadar kullanılırsa o kadar çabuk öğrenilir. Özellikle konuşma becerisinde görülen eksiklik ve çekimserlik ve kaygı durumu onların durumsal dil kullanımına ne kadar çok ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

Türkçe öğretimi, (mümkünse) kendi doğal ortamında, öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak olabildiğince çok uyaranlı yöntem, teknik, etkinlik ve materyallerle gerçekleştirilmelidir.

5.2.3. Araştırmacılara yönelik öneriler

İhtiyaç analizi, dil öğretiminin başında yapılması gerekli bir uygulama olmakla birlikte; sadece dil öğretim programı oluşturulmadan önce yapılması gereken bir uygulama değildir. Eğitim süreci devam ederken belli aralıklarla uygulaması gerekir. Çünkü dil eğitimi uzun bir süreç gerektirir ve bu süreçte bireylerin dil öğrenme tercihlerinde değişiklikler olabilir.

İhtiyaç analizi ile ilgili çalışmalar artırılmalıdır. Hazırlanacak ihtiyaç analizlerinde temel dil becerilerine yönelik maddeler, ADÖÖÇM'ndeki kazanımlarla ilişkilendirilmelidir.

İhtiyaç analizi; dil öğrenenlerin ilgi, istek, ihtiyaç ve dil öğrenme amaçlarıyla hazırlanacak olan dil öğretim programı arasında köprü görevini üstlenmelidir. Günlük hayatta kullanılan ifade kalıpları, çeşitli aktivitelere (oyun, drama, müzik, çeşitli materyaller ile) dayalı olarak öğretilmelidir. Bu hususta hedef dile ait birtakım işlevsel ifade kalıplarına ağırlık verilebilir. Yapararak ve yaşayarak öğrenme, dil öğretiminin amacına ulaşması ve kalıcılığı bakımından çok önemlidir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalarda önemli bir yol kat edilmiştir. Fakat en kısa zamanda resmî kurum ve kuruluşlarımıza bağlı Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin ve program hazırlayanların ortak bir çatı altında toplanarak, Türkçenin yabancı bir dil olarak Avrupa dilleri arasında yerini almasına ilişkin bir dil öğretim politikası belirlemesi ve modern dil öğretim yöntem ve teknikleri ışığında yeni projeler gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Dil öğretim sürecinin iyi bir şekilde plânlanması, bu plân yapılırken öğrencinin amacı ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gerekmektedir. Bu bağlamda çerçeve metin dil öğreticilerine yol gösterici olacaktır. Çünkü çerçeve metin, dil öğretiminde takip edilen farklı uygulamaları birbiriyle bağdaştırmaya ve tamamlamaya yardımcı bir kaynaktır.

Yurt içindeki ve dışındaki dil öğreticilerinin ortak bir program dâhilinde yetiştirilmesi de dil öğretiminde belli bir standartın yakalanması açısından önemlidir. Türkçe öğretimine yönelik her türlü faaliyet, tek bir disiplin haline getirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008, 27-28 Mart). *Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumunda sunuldu, Gazimağusa/Kuzey Kıbrıs.
- Açık Önkaş, N. (2010). Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı ve Kalıcı Öğrenme. *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi*, 1 (2). http://asosindex.com/journal-article-abstract?id=7558#.UZ_HnthmNHO adresinden 24.05.2013 tarihinde alınmıştır.
- Akan, S. B. (2007). *Avrupa Dil Gelişim Dosyasında Tanımlanan C1 (Etkin İşlevsel Beceri) Dil Düzeyinde 'Konuşma' Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir İzlençe Önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akış, İ. (2009, 6-7 Mart). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Ana Sorunlar. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar*. 8. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Akkoyunlu, B., Altun, A., Soylu, M. Y. (2008). *Öğretim Tasarımı*. (1. Basım). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK yayınları.
- Avcı, Y. (2002). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Kültür ve Yöntem Boyutu. URL: <http://www.turkcede.org/yabancilara-turkce-ogretimi/354-turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretiminin-kultur-ve-yontem-boyutu.html> adresinden 26 Temmuz 2012' de alınmıştır.
- Avrupa Konseyi, Web: <http://www.avrupakonseyi.org.tr/> adresinden 28 Ağustos 2012' de alınmıştır.
- Bacanlı, Eyüp. (2009). Türkçeye Dair, URL: <http://yunusemreenstitusu.org/turkiye/content/bulten/bulten1.pdf> adresinden 13.07.2012 tarihinde alınmıştır.
- Bakla, A. (2006). *A2 Seviyesindeki Öğrenciler için Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Kaynağı Odaklı Avrupa Dil Gelişim Dosyası' na Bağlı Olarak Önerilmiş Bir Okuma Müfredatı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balint, M. (2004). Assessing students' perceived language needs in a needs analysis. Proceedings of the 9th Pan-Pacific Association of Applied Linguistics (PAAL). Web: <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL9/pdf/BalintMartin.pdf>
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Niğde, S.13, 311-317.

- Barın, E. (2008). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Van, S. 7.
- Barın, E. (1992). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Bir Metod Denemesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barişkan, V. (2006). *A Suggested Writing Syllabus For Students At Proficiency Level A2- Waystage Defined In Common European Framework of Reference For Languages*. Unpublished master's thesis, Hacettepe University Social Sciences Institute Master Thesis, Ankara.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler*. İstanbul: Multilingual Baskı.
- Bayraktar, N. (2005). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. Web: http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/bayraktar_01.php
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chien, C. S., Su, C. C. Popularizing Needs Analysis of Foreign Students Learning Chinese Ways in Foreign Language Teaching. Web: <http://www.docstoc.com/docs/63719694/Popularizing-Needs-Analysis-Of-Foreign-Students-Learning-Chinese-> adresinden 18 Temmuz 2011' de alınmıştır.
- Choi, K. Needs Analysis of Students of Tourism English. URL: <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL10/pdfs/kyunghee.pdf> adresinden 06 Haziran 2012' de alınmıştır.
- Cebeci, S. (1997). *Bilimsel Araştırma ve Yazma Teknikleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Demir, C., Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt IX, S. 2, 177- 192.
- Demircan, Ö. (1993). *Dünden Bugüne Türkiye' de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı - Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. S. 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (12. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Deniz, K. Uysal, B. (2010, 16-18 Aralık). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde İşlevsel Kavramsal Yaklaşımına Yönelik Uygulamalar*. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sunuldu, İzmir.
- Deniz, K., Uysal, B. (2010, Bahar). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*. S. 27, 239- 261.
- Diken, Ü. (2006). *Gereksinim Çözümlemesi Kullanılarak Uygulanan Özel Amaçlı Dil (İngilizce) Öğretimi (S.D.Ü. Eğirdir Meslek Yüksekokulu Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Durak, E. (2006). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Avrupa Ortak Dil Kriterleri Sorunu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, M. (1995). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programlarını Geliştirmede Eğitim İhtiyacını Belirleme Süreci. Milli Eğitim Basımevi, Ankara, sayı, 140.
- Eryaman, M. Y., Kana, F. (2012). Yabancı Dil Olarak türkçe Öğretiminde Program Sorunu. A. Kılınç ve A. Şahin (Editörler) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. 2. Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık, s.s. 147- 166.
- Fer, S. (2011). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Finnocchiaro, M. , Brumfit, C. (1983-2). *The Functional- Notional Approach: from Theory to Practice*. Oxford University Press.
- Franchetti, C. (2012, 5-7 Haziran). *Time Travel*. Tarihteki Ayak İzlerini Keşfetmek-Zaman Yolculuğu. Çağlar Arası Köprü Konferansı'nda sunuldu, İzmir.
- Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*. 4(8), 1298- 1313.
- Göçer, A., Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Gür, H. (1995). Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem Sorunu. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, (28), 30-39.
- Gür, Ö. (2004). *Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesinde Türkiye'de Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hengirmen, M. (1993). *Almanlara Türkçe Öğretimi (Kuram ve Uygulama)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, M. (2005). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

- Kara, M. (2010). Oyunlarla Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi TÜBAR*, 27, 407-421.
- Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 3(3), 157-195.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009, 1-3 Mayıs). *İhtiyaç Analizi ve Delphi Tekniği; Öğretmenlerin Eğitim İhtiyacını Belirleme Örneği (Needs Analysis and The Delphi Technique: Case of Determination of Teachers' Educational Needs*. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunuldu, Çanakkale.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kavaliauskiene G., Uzapaliene D. (2003). Ongoing Needs Analysis as a Factor to Successful Language Learning. *Journal of Language and Learning*, 1(1), Lithuania.
- Kavcar, C., Kantemir, E. (1986). *Türk Dili I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kechriotis Arslan, C., Erdem B. (2010, 16-18 Aralık). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Eğilimleri ve Ders Planlama Süreci. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sunuldu, İzmir.
- Kılınç, A., Tok, M. (2012). Yabancı dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin (Editörler) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. 2. Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık, s.s. 256- 279.
- Kocaman, A. (1983). Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler. Web: http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/kocaman_03.pdf adresinden 8 Temmuz 2012'de alınmıştır.
- Korkmaz, Zeynep. (1995). Türk Dili Üzerine Araştırmalar, C.1, S. 629, TDK Yayınları, Ankara. Web: http://www.kasgarlimahmud.org/zeynep_korkmaz.htm adresinden 24 Temmuz 2012'de alınmıştır.
- Köksal, D., Pestil Dağ, A. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin (Editörler) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. 2. Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık, s.s. 213- 234.
- Köksal, D., Varışoğlu, B. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler. A. Kılınç ve A. Şahin (Editörler) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. 2. Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık, s.s. 81- 111.
- Köse, D. (2005). *Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni'ne Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya ve Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köse, D. (2007). *Ortak Başvuru Metni'ne uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya ve Tutuma Etkisi*. Sosyal Bilimler Dergisi, S. 18, Ankara.

- Kumazawa, T. (2006). Construct Validation of a General English Language Needs Analysis Instrument. Shiken: JALT testing&Evaluation SIG Newsletter, 10(2), 2-11.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu. (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme- Öğretme- Değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2005). *Ortaöğretim Müfredat Programı ile Üniversiteye Giriş Sınavlarındaki Türkçe Sorularının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale.
- Mirici, İ. H. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı ve Avrupa Dil Portfolyosu Nedir? Web: <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php> adresinden 15 Mayıs 2013'te alınmıştır.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms*. Prentice Hall International (UK) Limited, Printed and bound in Great Britain at the University Press, Cambridge.
- Ocak, M. A., Topal, A., Ağca, R. K. ve Akçayır, M. (2011). *Öğretim Tasarımı- Kuramlar, Modeller ve Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özyürek, R. (2009). Türk Devlet Ve Topluluklarından Gelen Türk Soylu Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Karşılaştığı Problemler. *Turkish Studies*, 4(3), 1819-1862.
- Polat, T. (1990). Kültürlerarası Bildirişimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma - Anlama. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, VII, 69-90.
- Sayınsoy, B. (2003). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sebüktekin, Hikmet. (1981). *Yükseköğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlenceleri*. (1. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Semerci, Ç., Semerci, N. (2001). Program Geliştirmede Delphi, Dacum ve Meslek Analizi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 241- 250.
- Shen, L.-B., Hung, C.L., Huang, M.-S., Wang, Y.-C. and Yen, P.-R. (2005). An Investigation of Teachers' and Students' Beliefs on Language Acquisition. *Chia-Nan Annual Bulletin*, 31, 454-463. Web: http://lib.chna.edu.tw/bulletin/files/v31_454_463.pdf adresinden 23 Temmuz 2011' de alınmıştır.
- Smith, P., Ragan, T. (2005). *Instructional Design*. University of Oklahoma: John Wiley & Sons.

- Şahin, M. (2008). *Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, E. Y., İşcan, A., Kana, F., Koçer, Ö. (2013, April). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç Algıları: Betimsel Bir Durum Çalışması. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(4), 1185-1198.
- Tanaka, K. ve R. Ellis. (2003, May). Study abroad, Language proficiency, and Learner Beliefs about Language Learning. *JALT Journal*, vol. 25(1), 63-85
- TİKA, Web: <http://www.tika.gov.tr/faaliyet-alanlari/sosyal-altyapilar-ve-hizmetler/egitim/1>
adresinden 14 Temmuz 2012' de alınmıştır.
- Tosun, C. (2005, April). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 22-28.
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-225.
- Uysal, B. (2009). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğretimi Programları ve Örnek Kitapların Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Uzun, N. E. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yeni Gelişmeler Üzerine. A. Kılınç ve A. Şahin (Editörler) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. 2. Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık, s.s. 341- 345.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford University Press.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldız, Ü. (2004). *Beyaz Rusya Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Dil Eğitimi Programının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Alan Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tez, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Yıldız, Ü., Tunçel, H. (2012) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler., A. Kılınç ve A. Şahin (Editörler) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. 2. Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık, s.s. 115- 145.
- Yüce, S. (2005, Güz). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Avrupa Dil Ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 81-88.
- Zengin, R. (1995). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Alıştırmalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Communicative Approach, Web: <http://www.discoverist.com/ingilizce-kurs-kursu-kurslari/38/communicative-approach-hakkinda.html> adresinden 19 Mayıs 2013’ de alınmıştır.

http://yunusemreenstitusu.org/turkiye/content/dokuman/turkoloji_el_kitabi.pdf adresinden 23.05.2013 tarihinde alınmıştır.

