

**THE LANGUAGE NEEDS ANALYSIS IN
TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS: AN
EXAMPLE OF IRAN**

**Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran
Örneği**

Emrah BOYLU¹ & Önder ÇANGAL²

Abstract

The aim of this study is to describe the language needs of Turkish learners at Yunus Emre Institute-Tehran, and to analyze these language needs according to variables like age, sex and educational background. Additionally, the data was collected using the scale of Iwai et al's (1998) *Japanese language needs analysis*, converting the form to Turkish language and testing validation and reliability of this scale by Çangal (2013). The target group of this study includes 575 students who learn Turkish as a second language in Yunus Emre Institute-Tehran in 2014. This questionnaire was conducted to the students who learn Turkish at B or C level considering the understandability of the questions. Actually, the sample group was determined as 274 students for this questionnaire and it was conducted to 100 students. Percentage, arithmetic mean, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the language needs of participants. According to the data obtained from this study, the language needs of the students learning Turkish in Yunus Emre Institute-Tehran were prioritized four sub-dimensions including "communication inside class, individual interests and needs, education and business opportunity and merchandising". It was figured out that there was no significant relation between the language needs and age, sex, educational background of participants.

Key Words: *Teaching Turkish to foreigners, language need analysis, Iran, Yunus Emre Institute, Turkish Cultural Centre Tehran.*

Özet

Bu araştırmanın amacı, Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının yaş, cinsiyet ve eğitim gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmanın verileri, Iwai ve diğerlerinin (1998) *Japanese Language Needs Analysis* isimli çalışmalarında kullandıkları ölçeğin, Çangal (2013) tarafından geçerlik ve güvenirliği yapılarak Türkçeye uyarlanmış formu ile toplanmıştır. Araştırmanın evrenini 2014 yılında Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen 575 kursiyer oluşturmaktadır. Kursiyerlere uygulanan anketteki maddelerin anlaşılabilirliği dikkate alınarak B ile C seviyesinde Türkçe öğrenen 274 kursiyer örneklem olarak belirlenmiş ve bu kursiyerlerin 100'üne ulaşılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ile ticaret yapma olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermiştir. Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile yaş, cinsiyet ve eğitim durumları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Yabancılarla Türkçe Öğretimi, dil ihtiyaç analizi, İran, Yunus Emre Enstitüsü, Tahran Türk Kültür Merkezi.*

¹ Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi, e-posta: e.boylu@windowslive.com

² Saray Bosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi, e-posta: ondercangal@hotmail.com

1. GİRİŞ

Türk Dil Kurumuna göre (2009) yokluk, yoksulluk, gereksinim ve güçlü istek anlamlarına sahip olan ve dilimize Arapçadan gelen “ihtiyaç” kelimesi dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir.

Sanayi ve ekonomi alanlarında gerçekleşen büyümeler teknoloji alanına da etki etmekte, gelişen teknoloji karşısında dünya her geçen gün biraz daha küçülmektedir. İnsanlar, internet ortamında veya gerçek hayatta sürekli olarak farklı milletlerden bireylerle bir araya gelmekte ve bu kişilerle iletişim kurma ihtiyacı hissetmektedir. Kurulması planlanan iletişim; kültürel değerlerin başkalarına aktarımı, farklı kültüre ait değerleri tanıma isteği, farklı dilleri konuşan insanlarla ortak bir dilde buluşma ya da başka bir toplum içinde yaşayabilme arzusundan kaynaklanmaktadır. Yine eğitim, bilim, sanat, ticaret, siyaset, turizm ve spor gibi pek çok alanda kurulması planlanan ilişkiler insanlar arasındaki iletişimi sağlayan en önemli unsur olan dilin öğrenilmesiyle mümkün olmaktadır. Bu durum kişilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını da etkilemektedir. (Köksal ve Varışoğlu, 2011: 49).

Türkiye'nin hızla büyüyen bir ekonomiye sahip olması ve gelişimini sürdürmesi dünyanın farklı coğrafyalarından insanların dikkatini çekmekte, bu sayede Türkçe her geçen gün daha fazla önem kazanmakta, her yaştan insan çeşitli sebeplerle Türkçe öğrenmek istemektedir. Bu istek beraberinde Türkçenin sistemli bir şekilde bireylere öğretilmesi ve dolayısıyla evrensel ölçütlere uyan bir “yabancılara Türkçe öğretimi programı” oluşturulması ihtiyacını doğurmaktadır.

Bu çerçevede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ele alınması gereken konulardan biri de “program geliştirme”dir. Çünkü özellikle İngilizce ve diğer dillerin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin ihtiyaçlarına dönük program çalışmaları olmasına rağmen YDTÖ alanında, araştırma eksikliği bulunmaktadır.

Program geliştirmede ise Taba, Tyler, Taba-Tyler, Wulf ve Schave'in sistem yaklaşımı, Skilbeck'in durumsal modeli ve Stenhouse'un süreç yaklaşımı modeli yurt dışında en çok kullanılan modellerdir (Demirel, 2004). Program geliştirmede ilk olarak kullanılan model ise Taba'dır. Dil öğrenme ihtiyaçları konusu bağlamında bakıldığında ise üzerinde durulması gereken model Taba ve Taba-Tyler'dir. Çünkü her iki modelde de program geliştirmenin ilk adımı “ihtiyaçları belirleme” dir.

Taba-Tyler modeli, Taba ve Tyler modellerinin ortak yönleri alınarak geliştirildiği ve program geliştirme modelinin ilk aşamasına ihtiyaç belirleme ile başladığı için yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Fakat daha öncede belirttiğimiz gibi YDTÖ alanında program geliştirme ile ilgili çalışma eksikliği bulunmaktadır. Öyleki bu bağlamda yapılan literatür taramasında program geliştirmenin ilk adımı olan “ihtiyaç analizi” üzerine bile yapılan çalışma sayısı çok azdır. Bu çalışmalara ise ilgili araştırmalar bölümünde yer verilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni” esas alınarak hazırlanan herhangi bir program bulunmadığı için YDTÖ için bir programa ihtiyaç duyulmaktadır. Programın geliştirilebilmesi için ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ihtiyaç analizlerinin yapılması gerekmektedir. Ayrıca Taba-Tyler modeline yakın olan “Demirel Modeli” bulunmaktadır. Demirel modeli ise sekiz aşamadan oluşmaktadır ve “İhtiyaç analizi ve Değerlendirilmesi” ikinci program hazırlamanın ikinci

aşamasında yer almaktadır (Demirel,2004). Bu çerçevede YDTÖ üzerine hazırlanacak bir program, Demirel modeli dikkate alınarak hazırlanabilir.

Dil öğretim programının hazırlanması; öğrencilerin ihtiyaçlarının tespit edilmesi, ihtiyaçlardan hareketle hedeflerin saptanması, öğretme ve öğrenme aktivitelerinin belirlenmesi ve geliştirilen programların değerlendirilmesi aşamalarını içermektedir. Bu sıralamada kilit nokta öğrenci ihtiyaçlarının iyi analiz edilmesidir (Benhür, 2002: 14). Hazırlanan program hayattan kopuk olmamalı, günün ve geleceğin ihtiyaçlarına yanıt verebilecek şekilde oluşturulmalıdır (Eryaman ve Kana, 2011: 148).

Dil öğretimi özelinde “ihtiyaç analizi, öğrencinin dili neden öğrenmek istediğinin ve nerede, nasıl kullanacağını belirlemesidir. Öğrencinin ihtiyacının öncelikle konuşma mı yazma mı olduğu, dili öğrenebilmek için ne kadar süre ayırdığı derse başlamadan önce bilinmelidir” (Barın, 2008: 139). Nitekim “en iyi ve işlevsel program, bir sorunun giderilmesine, bir gereksinimin karşılanmasına yönelik olan programdır” (Demir ve Yapıcı, 2007: 178). Eğer, amacımız bir yabancıya Türkiye’de lisans veya lisansüstü öğrenim görebilmesini sağlayabilecek düzeyde bir dil öğretiminin yapılması ise belirlemelerimiz farklı, ev hanımlarına günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri düzeyde Türkçe edindirmekse belirlemelerimiz farklı olacaktır (Barın, 2003: 312).

Yabancılara Türkçe öğretiminde gerçekleştirilecek olan ihtiyaç analizi çalışmalarıyla kime, hangi sürede, neyin, ne kadar verileceğinin sağlıklı bir şekilde belirlenmesi halinde alan içi etkili programların oluşturulması, ihtiyaçlara uygun materyallerin hazırlanması ve öğretimin -kişisel farklılıklar göz önüne alındığı için- amaca uygun olarak yürütülmesi daha kolay olacaktır. Ayrıca “kendini Türkçenin içinde bulup ihtiyaçları ve isteklerinin göz önüne alındığını hisseden öğrencinin motivasyonunun artması kaçınılmaz hâle gelecektir” (Barın, 2008: 139).

1.1. Problem Durumu

İhtiyaç analizi çalışmalarında, öğrencilerin ne bildiklerinin ve neyi öğrenmek istediklerinin tespit edilmesi, çalışmanın temellendirilebilmesi açısından önemlidir. Johns’a göre (1991) ihtiyaç analizi, derslerin düzenlenmesinde ilk adımdır ve sonraki tüm ders tasarım faaliyetleri için ilişki ve geçerlilik sağlar. İhtiyaç analizinin amacı, bir dersin nasıl düzenlenmesi gerektiği hakkında bilgi veren ve ders dışında nispeten teorik düzeyde kalan öğrenen ihtiyaçlarını tespit etmektir.

Öğrenciyi merkeze alan öğretim yaklaşımlarında ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılması bir zorunluluktur. Bu sayede “Yabancılara Türkçe Öğretimi” alanı için etkili bir program hazırlanması, ihtiyaçlara uygun eğitim-öğretim materyallerinin oluşturulması, öğrencilerin yaş, cinsiyet, meslek ve etnik kökenlerine uygun olarak öğretiminin planlanması ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının amaca uygun olarak yürütülmesi mümkün olacaktır (Çalışkan ve Çangal, 2013: 312).

Bu yargıya paralel olarak Güngör (2013: 80) Türkçe öğretiminin yapılacağı hedef kitlenin ihtiyaç analizi önceden yapılarak belirlenmesi gerektiğini belirterek yapılan ihtiyaç analizi sonucunda, hedef kitleye nasıl bir öğretim yapılacağı planlanmasının gerekliliğini belirtmiştir. Bu çerçevede yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ele alınması gereken ilk konulardan biri “dil ihtiyaç analizi” olmalıdır. Türkçe öğrenen hedef kitlenin dil öğrenme amaçları, dile karşı tutumları ve dil öğrenmelerini etkileyen kişisel

özelliklerinin bilinmesi ve buna göre dil öğretim sürecinin planlanması şüphesiz dil öğretimini daha da başarılı yapacaktır.

Yabancılara Türkçe öğretimi literatürüne bakıldığında dil ihtiyaç analizi alanında çok az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu durum ise beraberinde yurt içinde ve yurt dışında Türkçe öğrenen hedef kitleye aynı yöntem, teknik ve ders kitaplarıyla Türkçe öğretilmesi yanlısını getirmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine geçmişten günümüze çeşitli kitaplar yazılmıştır. Fakat yazılan bu kitaplar ve hazırlanan dil öğretim setleri genel olarak Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrencileri dikkate alarak düzenlenen çalışmalardır. Bu çalışmalardan biri de “Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe” dil öğretim setidir. Bu kitap Yunus Emre Enstitüsü tarafından yurt dışındaki Türk Kültür Merkezlerinde de kullanılmıştır. Fakat kitaplar Türkiye’de Türkçe öğrenenlere yönelik hazırlandığı için yurt dışında bu kitapların okutulması dil öğretimini zorlaştırmaktadır. Özellikle kitaptaki metinlerin yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin seviyesine uygun olmayışı ve kitabın içerdiği gramerin veriliş şeklinin zor olması temel olumsuzlukların başında gelmektedir (Boylu,2014: 396). Bu yargıdan hareketle Türkçeyi Türkiye’de öğretmek ve öğrenmenin başka, yurt dışında öğretmek ve öğrenmenin başka olduğu dikkate alınarak hangi ülkede ya da coğrafyada Türkçe öğretilcekse o ülkenin veya coğrafyanın dilini ve kültürünün dikkate alıp, hedef kitlenin özellikleri bilinerek yapılan dil öğretimi daha başarılı olacaktır.

1.2. İlgili Araştırmalar

Dil öğretiminde ihtiyaçların tespit edilmesi öğretimin planlanması aşamasında en önemli basamaklardandır. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi aşamasında ihtiyaçların belirlenmesine ve müfredat hazırlanmasına yönelik pek çok çalışma gerçekleştirilmiş ve gerçekleştirilmeye de devam etmektedir.

Yalden’in (1987) “Principles of Course Design for Language Teaching” ve Richards’ın (2005), “Curriculum Development in Language Teaching” kitapları ile Berwick’in (1989), “Needs Assessment in Language Programming: From Theory to Practice”, Burnaby’nin (1997) “Second Language Teaching Approaches for Adults”, Songhori’nin (2008) “Introduction to Needs Analysis” ve Kaewpet’in (2009) “A Framework for Investigating Learner Needs: Needs Analysis Extended to Curriculum Development” isimli makaleleri bu çalışmalardandır.

Dil öğretiminde ihtiyaç analizlerine ilişkin İngilizce dışında çalışmalar da mevcuttur. Chaudron ve diğerlerinin (2002) “A Task-Based Needs Analysis of A Korean As A Foreign Language Program” adlı makalesi Korece, Iwai ve diğerlerinin (1999) “Japanese Language Needs Analysis” adlı makalesi ise Japonca öğrenmedeki ihtiyaçları tespit edebilmek amacıyla yazılmıştır.

Selvi (2010), kurumlarda eğitim konuları ve öncelikler belirlenirken ihtiyaç analizinden yararlanmanın sağlayacağı faydaları ortaya koyması ve kurumların bu sayede insan kaynaklarını daha verimli hâle getirerek hizmet kalitesini artırması amacıyla “Eğitimde İhtiyaç Analizi: Kültür ve Turizm Bakanlığı Örneği” adlı uzmanlık tezini hazırlamıştır.

Türkçenin öğretiminde ihtiyaçların belirlenmesiyle ilgili olarak Balçıkınlı’nın (2010), dokuz katılımcının görüşlerine dayalı olarak hazırlandığı “A Study on Needs Analysis of Learners of Turkish Language” adlı makalesi bir ilk niteliğindedir. Konuyla ilgili olarak

Çalışkan ve Bayraktar'ın (2012) "Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Bir İhtiyaç Analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Örneği" adlı araştırması da nispeten kapsamlı bir çalışmadır.

Çangal'ın (2013), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği" başlıklı yüksek lisans tezi Türkçe öğrenen Bosna Hersekliilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını ortaya koymasına bakımından önem arz etmektedir. Bu çalışmada, sosyolinguistik temelli 28 yönergeden hareketle adı geçen kültür merkezi bünyesinde farklı kurlarda öğrenim görmekte olan 168 kursiyerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları hakkında bilgi toplanmıştır. Bosna Hersek'te özellikle "Ticaret yapma" ihtiyacı kursiyerlerde ön plana çıkmıştır. "Bireysel İlgisi ve İhtiyaçlar" boyutunda Bosna-Hersek'teki erkeklerin "Türkçe Öğrenme İhtiyacı"nın kadınlara göre daha fazla olduğu, kursiyerlerin yaşları arttıkça "Eğitim ve İş İmkânı" için Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının önem kazandığı; buna karşılık kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

İşcan ve diğerleri (2013), "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: betimsel bir durum çalışması" isimli makalelerinde Hindistan'da Yabancı Dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf içerisinde temel dil becerileriyle ilgili algıladıkları ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlara yönelik sınıf içerisinde dil etkinliklerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Hindistan'da Türkçe öğrenen 100 öğrenci üzerinde tekil tarama tekniği kullanılarak hazırlanan çalışmayla öğrencilerin öncelikle konuşma becerilerinin gelişmesine önem verdikleri, sınıf içerisinde konuşma etkinliklerinin gerçekleşme düzeyinin ise konuşma ihtiyacı algısına göre kavramsal olarak ters orantılı olduğu tespit edilmiştir.

Koçer (2013), "Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi" adlı makalesinde Taba-Tyler'in program geliştirme modelinin ilk adımı olan "ihtiyaçları belirleme" parametresinden yola çıkmış, etkili program geliştirmenin ilk basamağı olan ihtiyaç ve durum analizlerinin nasıl yapılacağını ortaya koyabilmek amacıyla da 2 öğretici ve TÖMER'de Türkçe öğrenen 40 öğrenciyi çalışmaya dâhil etmiştir.

Tok ve Yığın (2013) "Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması" isimli makalelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin neden Türkçe öğrenme ihtiyacı hissettiklerini tespit edebilmeyi amaçlamıştır. 57 yabancı uyruklu öğrenci ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, öğrencilerin Türkçeyi öğrenmede ekonomi, eğitim, turizm, siyasi ve evlenme gibi araçsal motivasyonlara; tarihi, dini ve akrabalık bağları gibi bütünleştirici motivasyonlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezi bünyesinde verilen Türkçe kurslarına ilişkin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda çalışmadaki temel problem şudur:

Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları nelerdir?

Araştırmada, bu problem cümlesinin cevabını bulabilmek için şu alt problemlerden yararlanılmıştır:

1. Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları hangi alt boyutlarda yoğunlaşmaktadır?
2. Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi temelleri yeni kurulan bir disiplin olarak ele alındığında, öncelikle öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri ışığında öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğrencilerin eğitim ortamına etkin katılımını sağlayabilmek açısından önemlidir. Böylece öğrencilerin dil ihtiyaçlarını gidermeye dönük etkili bir eğitim programı geliştirilebilir (Koçer, 2013: 159). Öyle ki ilgili alanyazında etkin bir öğretim programı geliştirebilmek için *ihtiyaç analizi* etkin bir programın ilk basamağını oluşturmaktadır (İşcan vd., 2013: 1185). Buna paralel olarak "ihtiyaç analizinin diğer çalışmaların temelini oluşturduğu göz önüne alındığında, bu ve benzeri çalışmaların müfredat tasarımından materyal geliştirmeye, öğretmen yetiştirmeden dil politikası üretmeye kadar dil öğretiminin değişik alanlarında etkili olacağı düşünülmektedir" (Çalışkan ve Çangal, 2013: 315).

Yabancı dil öğretiminde, her yaş grubundan öğrenciye rastlamak mümkündür. Bu durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de söz konusudur. Bu bağlamda, yaş grubundaki çeşitliliğe bağlı olarak, sınıflardaki öğrencilerin yaş aralıkları çok uzak olabilmektedir. Böyle ortamlarda ise öğretimin verimliliği düşmektedir (Güngör, 2013: 80).

Tahran Türk Kültür Merkezinde (TKM), bir dönemde yaş ortalaması 35 olan yaklaşık 750 kursiyer Türkçe öğrenmektedir. Sınıfların oluşturulması aşamasında yalnızca kursiyerlerin Türkçe bilgisi göz önüne alındığı için sınıflarda hem genç hem de orta yaş üzeri kursiyerler bir arada öğretim görmektedir. Yaş düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunan kursiyerlerin dil öğrenme kapasiteleri ve amaçları da farklılaşmaktadır. Orta yaş üzeri kursiyerler, anlatılan konuları kavramakta diğer kursiyerlere göre daha çok zorlanmaktadır. İş bulma kaygısıyla dil öğrenen kursiyerler ile emekli olan ve hobi olarak Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları aynı değildir. Kursiyerler arasındaki yaş farkından doğan ihtiyaç farklılaşmasının yanı sıra normal şartlar altında da bireylerin dil öğrenme amaçları aynı olmayacaktır. Türkiye’de okumak için Türkçe öğrenen kursiyer ile sadece Türk dizilerini anlamak için Türkçe öğrenen kursiyerin dil öğrenme ihtiyaçları aynı değildir. Bütün bu durumlar dil öğretimini olumsuz etkilemekte, sınıf içerisinde öğretmenin dersi kime göre ve nasıl anlatacağı konusunda ciddi problemler ortaya çıkmaktadır (Boylu, 2014: 346).

Bu tespit Tahran TKM'de Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil ihtiyaç analizlerinin yapılmasının önemini açıkça ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın yukarıda ifade edilen olası problemlerin en aza indirilmesinde yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

Ankette yer alan yönergelerin kursiyerler tarafından okunup anlaşıldığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları;

1. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde B ve C seviyesinde Türkçe öğrenen 100 kursiyer ile,
2. Kursiyerlerin Türkçe öğrenmedeki ihtiyaçları, uygulanan ankette yer alan ihtiyaçlar ile sınırlandırılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli:

Araştırma, tarama modelinde olmakla birlikte Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. "Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır" (Karasar, 2012: 77).

2.2. Evren ve Örneklem:

Çalışmanın yapıldığı Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde 575 kursiyer Türkçe öğrenmektedir. Bu nedenle araştırmanın evreni 575 kursiyer olarak belirlenmiştir. Kursiyerlere uygulanan anketteki maddelerin anlaşılabilirliği dikkate alınmış ve örneklem olarak B ile C seviyesinde Türkçe öğrenen toplam 274 kursiyerden 100'üne ulaşılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı:

Bu çalışmada veri toplamak için, Önder Çangal tarafından Iwai ve diğerlerinin (1998) *Japanese language needs analysis* adlı çalışmalarında kullandıkları anketten Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalında hazırlanan "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği" isimli yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere uyarlanan anket kullanılmıştır.

2.3.1. Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgular

Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeğinin kapsam geçerliği için uzman görüşü alınarak 28 madde oluşturulmuş ve deneme uygulaması yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla önce deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır.

Hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,83'dir. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen 0,70'in üzerindedir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 2036.302 olup 0,001 düzeyinde manidardır ($X^2_{325}=2036.302$). Bu değerler, deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir. Temel bileşenler analizi ve dik döndürme (varimax rotation) kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçlarına göre, öz değeri 1,4'ten büyük 4 faktör vardır. Bu dört faktör, varyansın % 56,364'ünü açıklamaktadır. Her bir faktörün açıkladığı toplam varyans, döndürme sonrasında sırasıyla %18,160; %33,465; %46,037 ve %56,364'tür.

Diğer taraftan, varimax dik döndürme tekniği ile yapılan incelemeler ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Deneme formunda yer alan maddelerin hangi faktörler altında toplandığı Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1.

Maddelere Ait Faktör Yük, r ve t Değerleri

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

** p<0.01 düzeyinde manidar.

Tablo 1 incelendiğinde 14, 15, 16, 17, 18 ve 19. maddelerin birinci boyutta; 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 ve 13. maddelerin ikinci boyutta; 9, 20, 21, 22, 23, 25, 26 ve 28. maddelerin üçüncü boyutta; 1, 2, 3 ve 4. maddelerin dördüncü boyutta en yüksek yük değerinde sıralandıkları görülür. Maddelerin faktör yükleri incelendiğinde .383 ile .914 arasında değiştiği görülmektedir. Bu yük değerlerine göre ölçek dört boyutlu olup bütün maddeler ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir. Faktör analizi yapılan 28 maddelik ölçekte 24 ve 27. maddeler birden fazla faktörde görüldükleri için ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucu elde edilen dört faktörden 1. faktörü oluşturan 6 madde "Ticaret Yapma", 2. faktörü oluşturan 8 madde "Eğitim ve İş İmkânı", 3. faktörü oluşturan 8

madde “*Bireysel İlgil ve İhtiyaçlar*” ve 4. faktörü oluşturan 4 madde ise “*Sınıf içi İletişim Kurma*” boyutu olarak adlandırılmıştır.

Bu maddelerin dağılımını şöyle göstermek mümkündür:

Ticaret Yapma

- m14.** Gerektiğinde Türk ziyaretçilere rehberlik edebilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m15.** Gerektiğinde bir oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m16.** Gerektiğinde bir perakendeci dükkânında Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m17.** Türk müşterilere alternatif turlarda yer ayırtıp onlara bilet satabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m18.** Havaalanında Türk müşterilerin/ziyaretçilerin giriş-çıkış işlemlerini yapabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m19.** Bir restoranda Türk müşterilere servis yapabilmek için Türkçe öğreniyorum.

Eğitim ve İş İmkânı

- m5.** Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak için Türkçe öğreniyorum.
- m6.** Uzmanlık alanımla ilgili akademik ve teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m7.** Akademik hedefler için bilgisayarını Türkçe kullanabilmek amacıyla Türkçe öğreniyorum.
- m8.** Resmi görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m10.** İlerleyen yıllarda Türkiye’de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum.
- m11.** Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.
- m12.** Türkiye’de alanımla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m13.** Çalışma hayatımda iş arkadaşarımla, patronarımla ve müşterilerle iletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum.

Bireysel İlgil ve İhtiyaçlar

- m9.** Türkiye’ye tatile gitmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.
- m20.** Karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.

- m21.** Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m22.** Türk dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m23.** Türkiye'yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için Türkçe öğreniyorum.
- m25.** Türkiye'deki akrabalarım ile konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m26.** Hobi olarak Türkçe öğreniyorum.
- m28.** Türkçenin dünya dili olacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.

Sınıf içi İletişim Kurma

- m1.** Türkçe olarak sınıf içi genel konuşmalar yapabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m2.** Türkçe olarak sınıf içi sunumlar ve gösterimler yapabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m3.** Türkçe olarak sınıf tartışmalarına dâhil olabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m4.** Türkçe olarak okutmanım ile iletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum.

Ölçekten çıkarılan maddeler

- m24.** Bir Türk ile evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.
- m27.** Kişisel gelişimimi artırmak için Türkçe öğreniyorum.

Madde analizi sonuçlarına göre korelasyon değerleri, $r=.625$ (m3) ile $r=.935$ (m14) arasında değişmektedir ve 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Korelasyon değerlerine baktığımızda, ölçeğin genelinde ölçülmeye çalışılan özellik ile her bir madde ile ölçülmeye çalışılan özelliğin aynı olduğu, dolayısıyla bütün maddelerin ölçekte yer alabilecek niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

Ayrıca, üst %27 (n=45) ve alt %27 (n=45) diliminde yer alan katılımcıların her bir maddeye verdikleri cevapların ortalamalarını karşılaştırmak suretiyle yapılan analiz sonucunda elde edilen t değerlerinin tamamı 0.01 düzeyinde manidardır. Bu durum, ölçekte yer alan maddelerin her birinin ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları ayırt edici nitelikte olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

2.3.2. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular

Ölçeğin, güvenilirliği için her bir boyutuna ve geneline ilişkin belirlenen maddelerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları 1. faktör için .93, 2. faktör için .84, 3. faktör için .73, 4. faktör için .74 ve ölçeğin geneli için de .88 değerini göstermektedir. Bu veriler, ölçekte yer alan her bir faktörün ve ölçeğin genelinin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

2.4. Çalışma Grubu

Araştırmaya Tahran TKM'de B1.3 ve üzeri kurlarda Türkçe öğrenen 100 kursiyer katılmıştır. Kursiyerlerden 4'ü anketi eksik doldurduğu için değerlendirme 96 anket üzerinden yapılmıştır. Araştırmaya katılan kursiyerlere ait bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 2: Devam Edilen Kura Göre Cinsiyet Dağılımı

		Cinsiyet		Toplam
		kız	erkek	
Kur	B1.3	7	4	11
	B1.4	17	4	21
	B2.1	15	3	18
	B2.2	11	2	13
	C1.1	7	5	12
	C2.2	17	4	21
Toplam		74	22	96

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların 74'ünün kız, 22'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Kızların sayısının erkeklerin sayısının yaklaşık üç katı olmasının sebebi ise Tahran TKM'deki kursiyerlerin dörtte üçünün bayan olmasına bağlanabilir.

Tablo 3 Devam Edilen Kura Göre Yaş Dağılımı

		Yaş								Toplam	
		18-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60		60+
Kur	B1.3	1	2	3	3	2	0	0	0	0	11
	B1.4	1	5	5	4	2	3	1	0	0	21
	B2.1	0	2	4	3	4	1	2	1	1	18
	B2.2	2	4	2	2	2	0	1	0	0	13
	C1.1	2	3	4	1	1	1	0	0	0	12
	C2.2	2	8	8	0	2	0	0	1	0	21
Toplam		8	24	26	13	13	5	4	2	1	96

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların yaşlarının 26-45 arasında yoğunlaştığı görülmektedir. 18-25 yaş aralığındaki kursiyer sayısının 8 olması ise Tahran TKM'de Türkçe öğrenen kursiyerlerin yaş ortalamalarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: Devam Edilen Kura Göre Meslek Dağılımı

		Meslek																
Kur		Boş	Öğretmen	Tercüman	Hemşire, Eczacı, Psikolog	Asistan, Araştırmacı	Asker	Sporcu	Tüccar	Öğrenci	Ev hanımı	Mühendis, Mimar	Sanatçı, Grafiker, Ressam, Oyuncu	Muhasebeci, Müdür, Memur, Satış Sorumlusu	Serbest Meslek, İşçi, Garson, Tamirci	Gazeteci	Emekli	Toplam
B1.3	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	4	2	1	1	0	0	0	11
B1.4	0	0	0	0	1	1	0	0	1	8	1	0	3	5	1	0	21	
B2.1	0	1	2	0	0	0	0	1	1	8	2	0	1	0	0	2	18	
B2.2	0	1	1	2	0	0	0	0	1	3	1	0	2	2	0	0	13	
C1.1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	2	1	2	2	0	0	12	
C2.2	0	6	0	1	0	0	1	0	2	2	3	1	1	3	1	0	21	
Toplam	1	8	3	4	1	1	1	2	8	23	13	4	10	13	2	2	96	

Tablo 4 incelendiğinde, Tahran TKM'de hemen hemen her meslek grubundan kursiyerin Türkçe öğrendiği söylenebilir. Bu çerçevede mesleklere göre kursiyer sayısının ev hanımı, öğretmen, mühendis, memur, mimar ve serbest meslek gruplarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 5: Devam Edilen Kura Göre Ana Dili Dağılımı

		Ana Dili		
Kur		Azeri Türkçesi	Farsça	Toplam
B1.3	3	8	11	
B1.4	8	13	21	
B2.1	6	12	18	
B2.2	4	9	13	
C1.1	6	6	12	
C2.2	5	16	21	
Toplam	32	64	96	

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların 32'sinin ana dilinin Azeri Türkçesi, 64'ünün ise Farsça olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Devam Edilen Kura Göre Eğitim Durumu Dağılımı

		Eğitim Durumu						Toplam
		İlköğretim	Lise	Üniversite	Master	Doktora	Diğer	
Kur	B1.3	0	0	9	2	0	0	11
	B1.4	1	6	8	5	0	1	21
	B2.1	0	3	10	3	1	1	18
	B2.2	0	2	9	2	0	0	13
	C1.1	0	1	7	4	0	0	12
	C2.2	0	3	11	7	0	0	21
Toplam		1	15	54	23	1	2	96

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların eğitim durumlarının yoğun olarak üniversite ve master düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle Tahran TKM’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin eğitim düzeylerinin yoğun olarak üniversite düzeyinde olduğu söylenilebilir.

2.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kursiyerlerin anketteki yönergeleri rahatlıkla anlayabilmeleri için çalışma B1.3 ve üzeri kurlarda Türkçe öğrenen kursiyerlerle gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak ölçekte sadece bir maddede yer alan “Bosna-Hersek” ifadesi “İran” olarak değiştirilmiştir. Uygulama, 2014 yılı Eylül ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

2.6. Verilerin Analizi:

Araştırmada toplanan verilerin istatistiksel olarak analiz edilmesinde SPSS 21 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılmıştır. Çalışmanın verileri değerlendirilirken betimsel istatistik kısmında yüzde ve frekanstan yararlanılmıştır. Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçlarının değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili bulgular ise bağımsız t testi (independent sample t test) ve tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) ile analiz edilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe Öğrenen Kursiyerlerin Dil Öğrenme İhtiyaçları Hangi Alt Boyutlarda Yoğunlaşmaktadır?

Çalışmadan elde edilen verilere göre kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla “sınıf içi iletişim, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ve ticaret yapma” olmak üzere dört alt boyutta toplanmaktadır. Ölçeğin her bir boyutunu ve genelini oluşturan maddelerden elde edilen puanların ortalamalarına ve standart sapmalarına ilişkin değerler tablo 7’deki gibidir:

Tablo 7: Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Alt Faktörler	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	S
Sınıf içi iletişim	96	1,00	5,00	4,08	,785
Eğitim ve iş imkânı	95	1,50	5,00	3,42	,863
Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar	91	1,00	5,00	3,64	,690
Ticaret yapma	96	1,00	5,00	2,74	1,034
Toplam	96	1,00	5,00	3,43	,571

Çalışkan ve Çangal (2013) tarafından yapılan çalışmada dil ihtiyaç analizi ölçeğinde yer alan faktörlerin yeterlik düzeyleri; ortalama puanları 1-2.4 arasında olanlar *zayıf düzey*, 2.5-3.4 arasında olanlar *orta düzey* ve 3.5-5 arasında olanlar da *iyi düzey* olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda tablo 7'ye bakıldığında, Türkçeyi sınıf içi iletişim kurma ihtiyacını karşılamak için öğrenenlerin ortalama puanlarının (4.08) iyi düzeyde olduğu söylenilebilir. Katılımcıların diğer boyutlardaki ortalama puanlarına bakıldığında ise eğitim ve iş imkânı boyutuna ilişkin ortalama puanlarının (3.42) orta düzeyde; bireysel ilgi ve ihtiyaçlar boyutuna ilişkin ortalama puanlarının (3.64) iyi düzeyde ve ticaret yapma boyutuna ilişkin ortalama puanlarının (2.74) orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının yeterlik düzeyi puan ortalamasına genel olarak bakıldığında, puan ortalamalarının (3.43) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3.2. Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Dil Öğrenme İhtiyaçları Cinsiyete Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmaya katılan kursiyerlerin cinsiyetlerine ve ölçeğin geneli ile alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevaplardan elde edilen değerlere ilişkin t- testi sonuçları tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8: Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Alt Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Sınıf İçi İletişim	Kız	74	4,01	,801	94	1,753	,749
	Erkek	22	4,34	,683			
Eğitim ve İş İmkânı	Kız	73	3,44	,840	93	,255	,697
	Erkek	22	3,38	,953			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Kız	69	3,69	,668	89	1,17	,588
	Erkek	22	3,5	,752			
Ticaret Yapma	Kız	74	2,79	1,041	94	,811	,965
	Erkek	22	2,59	1,018			
Genel	Kız	74	3,44	,547	94	,444	,312
	Erkek	22	3,38	,659			

p>.05

Tablo 8'e bakıldığında kursiyerlerin cinsiyetleri ile ölçeğin geneli ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Bu çerçevede Tahran TKM'de Türkçe öğrenen kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenilebilir.

3.3. Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Dil Öğrenme İhtiyaçları Yaşa Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmaya katılan kursiyerlerin "Yaşa Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler"i tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9: Yaşa Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler

Alt Faktörler	Yaş	N	\bar{X}	S
Sınıf İçi İletişim	18-25	8	4,09	,833
	26-30	24	4,22	,612
	31-35	26	3,73	,919
	36-40	13	4,34	,573
	41-45	13	4,44	,622
	46-50	5	3,55	1,051
	51-55	7	4,14	,733
	Toplam	96	4,08	,785
Eğitim ve İş İmkânı	18-25	8	3,45	,608
	26-30	24	3,55	,943
	31-35	25	3,49	,781
	36-40	13	3,23	1,072
	41-45	13	3,00	,959
	46-50	5	3,1	,445
	51-55	7	2,85	,579
	Toplam	95	3,42	,863
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	18-25	8	3,15	1,017
	26-30	24	3,64	,550
	31-35	25	3,62	,666
	36-40	11	3,65	,617
	41-45	13	4	,638
	46-50	4	3,09	,766
	51-55	6	4,02	,609
	Toplam	91	3,64	,690
Ticaret Yapma	18-25	8	2,91	1,083
	26-30	24	2,75	1,091
	31-35	26	2,94	,987
	36-40	13	2,5	,969

	41-45	13	2,87	1,284
	46-50	5	2,4	,722
	51-55	7	2,28	,837
	Toplam	96	2,74	1,034
	18-25	8	3,33	,710
	26-30	24	3,50	,590
	31-35	26	3,43	,465
	36-40	13	3,34	,571
Toplam	41-45	13	3,71	,731
	46-50	5	2,99	,394
	51-55	7	3,23	,307
	Toplam	96	3,43	,571

Tablo 9’da kursiyerlerin yaşa göre dil öğrenme ihtiyaçlarının alt boyutlarına ait betimleyici istatistiklerine bakıldığında sınıf içi iletişim alt boyutunda 41-45 yaş grubu kursiyerlerin ortalama puanları (4.44) en yüksek, 31-35 yaş grubu kursiyerlerin ortalama puanları ise (3.73) en düşüktür. Bu sonuç dikkate alındığında özellikle yüksek yaş grubundaki ev hanımlarının Tahran TKM’ye Türkçe öğrenmenin yanısıra boş vakitlerini değerlendirmek amacıyla (sosyalleşmek) gelmeleri gösterilebilir. İkinci alt boyut olan eğitim ve iş imkânında 51-55 yaş grubundaki kursiyerlerin ortalama puanları (2.85) en düşük, 26-30 yaş grubu kursiyerlerin ortalama puanları (3.55) ile en yüksektir. Bu bağlamda genç kursiyerlerin Tahran TKM’ye Türkiye’de eğitim görmek veya iş bulmak için geldikleri söylenilebilir.

Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar boyutuna bakıldığında 51-55 yaş grubundaki kursiyerlerin ortalama puanları (4.02) en yüksek, 18-25 yaş grubundaki kursiyerlerin ortalama puanları ise en düşüktür. Bu sonuçlar ışığında bakıldığında özellikle ileri yaş grubundaki kursiyerlerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutunda en yüksek ortalama puana sahip olmaları normaldir. Çünkü yukarıda da ifade edildiği gibi bu yaş grubundaki emekli ve ev hanımları merkeze Türkçe öğrenmenin yanı sıra boş vakitlerini değerlendirmek amacıyla (sosyalleşmek) gelmektedirler.

Ticaret yapma boyutunda ise 51-55 yaş grubundaki kursiyerlerin ortalama puanları (2.28) en düşük, 31-35 yaş grubu kursiyerlerin ortalama puanları (2.94) en yüksektir. Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarına genel olarak bakıldığında ise yaş yükseldikçe bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ön plana çıkmaktayken, genç kursiyerler için eğitim ve iş imkânı ön plana çıkmaktadır. Ticaret yapma alt boyutu ise kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları arasında son sırada yer almaktadır.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin sonuçlar tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10:Yaşa Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Alt Boyutlarına Ait ANOVA Sonuçları

Alt Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf İçi İletişim	Gruplar Arası	7,763	6	1,294	2,265	,044*	-
	Gruplar İçi	50,841	89	,571			
	Toplam	58,604	95				

Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar Arası	4,624	6	,771	1,037	,407	-
	Gruplar İçi	65,394	88	,743			
	Toplam	70,018	94				
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar Arası	5,718	6	,953	2,152	,056	-
	Gruplar İçi	37,195	84	,443			
	Toplam	42,913	90				
Ticaret Yapma	Gruplar Arası	4,311	6	,719	,657	,684	-
	Gruplar İçi	97,355	89	1,094			
	Toplam	101,666	95				
Genel	Gruplar Arası	2,547	6	,425	1,326	,254	-
	Gruplar İçi	28,497	89	,320			
	Toplam	31,044	95				

*p<.05

Tablo 10'a bakıldığında sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı, ticaret yapma alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

3.4. Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Dil Öğrenme İhtiyaçları Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmaya katılan kursiyerlerin "Eğitim Düzeyine Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Ait Betimleyici İstatistikler"i tablo 11'de verilmiştir:

Tablo 11: Eğitim Düzeyine Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Ait Betimleyici İstatistikler

Alt Faktörler	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	S
Sınıf içi iletişim	İlk ve Ortaöğretim	18	4,12	,637
	Üniversite	54	4,09	,899
	Master	24	4,04	,615
	Toplam	96	4,08	,785
Eğitim ve iş imkânı	İlk ve Ortaöğretim	18	3,17	,771
	Üniversite	53	3,49	,863
	Master	24	3,47	,925
	Toplam	95	3,42	,863
Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar	İlk ve Ortaöğretim	17	3,61	,782
	Üniversite	50	3,72	,745
	Master	24	3,53	,476
	Toplam	91	3,64	,690
Ticaret Yapma	İlk ve Ortaöğretim	18	2,69	,990
	Üniversite	54	2,94	1,067
	Master	24	2,34	,894
	Toplam	96	2,74	1,034
Toplam	İlk ve Ortaöğretim	18	3,33	,546
	Üniversite	54	3,51	,607

Master	24	3,31	,491
Toplam	96	3,43	,571

Tablo 11'e bakıldığında eğitim düzeyi ilk ve ortaöğretim olan kursiyerlerin sınıf içi iletişim alt faktöründeki puanları (4.12) en yüksek iken eğitim düzeyi master olan kursiyerlerin ortalama puanları (4.04) en düşüktür. Kursiyerlerin toplam puanlarının ortalamaları ise (4.08) diğer alt faktörlere göre daha yüksektir.

Eğitim ve iş imkânı alt faktörüne bakıldığında eğitim düzeyi üniversite olan kursiyerlerin ortalama puanları (3.49) en yüksek, eğitim düzeyi ilk ve ortaöğretim olan kursiyerlerin ortalama puanlarının (3.17) en düşük düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda eğitim düzeyleri üniversite olup Tahran TKM'ye Türkçe öğrenmek amacıyla gelen kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının özellikle Türkiye'de eğitime devam etme ve iş bulma amaçlı olduğu söylenilebilir.

Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutunda ise eğitim düzeyi üniversite olan kursiyerlerin ortalama puanları (3.72) en yüksek, eğitim düzeyi master olan kursiyerlerin ortalama puanları (3.52) en düşüktür.

Ticaret yapma alt boyutunda da yine eğitim düzeyi üniversite olan kursiyerlerin ortalama puanları (2.94) en yüksek, eğitim düzeyi master olan kursiyerlerin ortalama puanları (2.34) en düşüktür. Kursiyerlerin toplam puanlarının ortalamaları ise 2.74 ortalama ile diğer alt faktörlere oranla en düşük düzeydedir. Bu verilerden hareketle Tahran TKM'ye gelen kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları arasında ticaret yapma alt boyutunun en son ihtiyaç olarak ortaya çıktığı söylenilebilir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin "Eğitim Düzeyine Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarına Ait Betimleyici İstatistikler"ine bakıldığında, dil öğrenme ihtiyaçlarının sırasıyla sınıf içi iletişim kurma (4.08), bireysel ilgi ve ihtiyaçlar (3.64), eğitim ve iş imkânı (3.42) ve ticaret yapma (2.74) alt boyutlarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Uygulamaya katılan kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeylerinin arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları tablo 12'de verilmiştir:

Tablo 12: Eğitim Düzeyine Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarının ANOVA Sonuçları

Alt Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf İçi İletişim	Gruplar Arası	,077	2	,038	,061	,941	-
	Gruplar İçi	58,527	93	,629			
	Toplam	58,604	95				
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar Arası	1,439	2	,719	,965	,385	-
	Gruplar İçi	68,579	92	,745			
	Toplam	70,018	94				
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar Arası	,610	2	,305	,635	,532	-
	Gruplar İçi	42,303	88	,481			
	Toplam	42,913	90				
Ticaret Yapma	Gruplar Arası	6,191	2	3,096	3,015	,054	-
	Gruplar İçi	95,475	93	1,027			

	Toplam	101,666	95			
	Gruplar Arası	,890	2	,445	1,372	,259
Genel	Gruplar İçi	30,154	93	,324		-
	Toplam	31,044	95			

p>.05

Tablo 12’de kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakıldığında sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı, ticaret yapma alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

İran’da Tahran TKM’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil (Türkçe) öğrenme ihtiyaçlarına bakıldığında Türkçeyi sınıf içi iletişim kurma ihtiyacını karşılamak için öğrenenlerin ortalama puanlarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Katılımcıların diğer boyutlardaki ortalama puanlarına bakıldığında ise eğitim ve iş imkânı boyutuna ilişkin ortalama puanlarının orta düzeyde; bireysel ilgi ve ihtiyaçlar boyutuna ilişkin ortalama puanlarının iyi düzeyde ve ticaret yapma boyutuna ilişkin ortalama puanlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının yeterlik düzeyi puan ortalamasına genel olarak bakıldığında, puan ortalamalarının (3.43) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Bu çerçevede kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ile ticaret yapma olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermiştir. Bu sonuçlar ışığında kursiyerlerin sınıf içi iletişim kurma amaçlarına genel olarak bakıldığında;

1. Sınıf içerisinde genel konuşmalar yapabilmek,
2. Türkçe olarak sınıf içi sunumlar ve gösterimler yapabilmek,
3. Türkçe olarak sınıf tartışmalarına dâhil olabilmek,
4. Merkezde çalışan okutmanlarla iletişim kurabilmek için Türkçe öğrenmek istedikleri görülmektedir.

Sınıf içi iletişim kurma alt faktöründeki maddelerden hareketle kursiyerlerin özellikle en çok ihtiyaç duydukları becerinin konuşma becerisi olduğu söylenilebilir. Yeni öğrenilen bir yabancı dilde en zor kazanılan becerilerden biri konuşma becerisi olduğu için (İşcan vd., 2013) kursiyerler bu beceriye daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Yine aynı aratırmada da Hindistan’da Türkçe öğrenenlerin en fazla konuşma becerisine ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Her iki çalışmada aynı sonucun çıkması kursiyerlerin Türkçeyi kendi ülkelerinde öğrenmeleri durumuyla ilişkilendirilebilir.

Öyle ki Türkçe öğrenen bireylerin dinleme, okuma ve yazma becerilerini kendi ülkelerinde geliştirme imkânları konuşma becerisini geliştirme imkânlarından daha fazladır. Bu bağlamda Boylu (2014: 348) Türkçeyi Türkiye’de öğrenmekle yurt dışında öğrenmek arasında fark olduğunu, Türkçeyi Türkiye’de öğrenenlerin öğrendiklerini dışarıda

uygulama ve kullanma şansına sahip olduklarını; fakat Türkçeyi kendi ana dilinin konuşulduğu ortamda öğrenenlerin böyle bir şanslarının olmadığını belirtmiştir. Bu durum özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesinde oldukça önemlidir.

İran’da Türkçe öğretimi değerlendirildiğinde ise kursiyerlerin konuşma becerisi dışındaki diğer üç beceriyi (özellikle dinleme becerisini Türk kanallarının etkisiyle) rahatlıkla geliştirebileceklerini söylemek mümkündür. Bu nedenle kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının, sınıf içi iletişim kurma alt faktöründe diğer alt faktörlere göre daha fazla ortalamaya sahip olması buna bağlanılabilir.

Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları arasında “sınıf içi iletişim kurma”dan sonra en fazla ihtiyaç duydukları boyut “bireysel ilgi ve ihtiyaçlar” olmuştur. Bu boyutta yer alan maddelere bakıldığında kursiyerler;

1. Türkiye’ye tatile gitmek,
2. Karşılaşacakları Türklerle konuşabilmek,
3. Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek,
4. Türk dizilerini anlayabilmek,
5. Türkiye’deki akrabalarıyla konuşabilmek,
6. Türkiye’yi ve Türkleri kendilerine yakın hissettikleri için Türkçe öğrenmek istedikleri dikkat çekmektedir.

Bu maddeler ışığında kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları, İran ve Türkiye arasındaki tarihi ve kültürel, sosyo-ekonomik ve siyasi etkenlere bağlanılabilir. Öyle ki geçmiş yüzyıllarda Türkler ile Farslar arasında doğrudan ve dolaylı iletişim yaşanmıştır. Bu çerçevede Türk kültürüyle Fars kültürünün birbirleriyle olan münasebetinin sonucu olarak da Farslar ile Türkler birbirlerini kültürel, dilsel vb. alanlarda etkilemişlerdir. Bu ilişki İslamiyet öncesi dönemden günümüze kadar sürmüştür (Boylu, 2014: 19). Bunun dışında İran coğrafyası geçmişten günümüze kadar Türklerin çeşitli devletler kurduğu bir yer olduğu için günümüzde bile İran Türkiye’den sonra en fazla Türkün yaşadığı ülkedir. Bu bağlamda Tahran TKM’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin bireysel ilgi ve ihtiyaçları arasında yukarıdaki maddelerin sıklıkla tercih edilmesi bu hususlara bağlanabilir.

Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları arasında yer alan diğer bir alt boyut ise eğitim ve iş imkânıdır. Bu alt boyutta yer alan maddelere bakıldığında kursiyerler;

1. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak,
2. Uzmanlık alanlarıyla ilgili akademik ve teknik Türkçeyi anlayabilmek,
3. Akademik hedefler için bilgisayarını Türkçe kullanabilmek,
4. Resmi görüşmelere katılabilmek,
5. İlerleyen yıllarda Türkiye’de yaşayabilmek,

6. Türkiye’de kendi alanlarıyla ilgili bir meslekte çalışabilmek,
7. Çalışma hayatlarında iş arkadaşlarıyla, patronlarıyla ve müşterilerle iletişim kurabilmek için Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Türkiye son yıllarda gerçekleştirdiği sosyo-ekonomik hamlelerle bölgesinde ve dünyada ilgi odağı olmaktadır. Bu gelişmelere paralel olarak Türkçe de özellikle iki binli yıllarda yabancılar tarafından ilgi gösterilen ve öğrenilme isteği olan bir dil olma yolunda büyük ilerleme kaydetmiştir. Bu nedenle Tahran TKM’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları arasında Türkiye’de eğitim ve iş imkânının olması da bu çerçevede değerlendirilebilir.

Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları arasında yer alan ve en az tercih edilen alt boyut ise ticaret yapmadır. Bu alt boyutta yer alan maddelere bakıldığında kursiyerler;

1. Gerekğinde Türk ziyaretçilere rehberlik edebilmek,
2. Gerekğinde bir oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek,
3. Gerekğinde bir perakendeci dükkânında Türk müşterilere yardımcı olabilmek,
4. Türk müşterilere alternatif turlarda yer ayırıp onlara bilet satabilmek,
5. Havaalanında Türk müşterilerin/ziyaretçilerin giriş-çıkış işlemlerini yapabilmek,
6. Bir restoranda Türk müşterilere servis yapabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir.

İran üzerindeki uluslararası baskılardan dolayı İran’ın ithalat ve ihracatı büyük darbe almış ve ülke ekonomisi oldukça zora girmiştir. Öyle ki, ülkede enflasyon oranı (% 27, 7) oldukça yüksektir. “Bu çerçevede, bugün itibarıyla, İran’da ağır bir ekonomik kriz yaşanmakta olup, serbest piyasada 1 Ekim 2011 tarihinde 12.350 İran Riyali değerindeki 1 ABD Dolarının değeri, 1 Temmuz 2012 tarihinde 19.530, 30 Temmuz 2014 tarihi itibarıyla ise 31.450 İran Riyaline ulaşmıştır. Benzer şekilde, 1 Ekim 2011 tarihinde 17.050 İran Riyaline eşit olan 1 Euro, 1 Temmuz 2012’de 24.950 İran Riyaline, 30 Temmuz 2014 tarihi itibarıyla ise 42.600 İran Riyaline eşit hale gelmiştir. İran’da yaşanmakta olan büyük devalüasyon” (T. C. Tahran Büyükelçiliği T. Müşavirliği, 2014: 2) yediden yetmiş ülkedeki bütün sektörleri olumsuz etkilemiştir.

İran’ın bu buhranlı döneminde Türkiye, deyim yerindeyse İran’ın dünyaya açılan kapısı durumundadır. Türkiye Cumhuriyeti Tahran Büyükelçiliği Ticaret Müşavirliğinin (2014) yayımladığı verilere göre “İran’daki Türk Yatırımlarının Tutarı: 1 milyar 292 milyon ABD Doları (Ocak 1996-Haziran 2014) (Ekonomi Bakanlığı) (TCMB) iken Türkiye’deki İran Yatırımları’nın tutarı ise sadece 101 milyon ABD Doları (Ocak 2002-Haziran 2014) (TCMB)” dır.

İran ve Türkiye arasında karşılıklı sınır kapılarının açık olması ve vize uygulaması bulunmamasından ötürü küçük ölçekli birçok esnaf ticari amaçla bizzat Türkiye’ye gitmekte ve alışverişlerinin çoğunu Türkiye üzerinden yapmaktadır. Dolayısıyla Türkçe öğrenmek bu kişiler için bir zorunluluk hâline gelmektedir. Bunun dışında İran’da yatırım yapmış olan birçok Türk girişimci şirketlerinde “Türkçeyi iyi derecede bilen

elemanlara ihtiyaç duymaktadır. Özellikle Türkçeyi bir meslek ve yazışma dili olarak kullanabilecek eleman sayısının az olması İran'da Türk şirketlerini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle iyi derecede Türkçe biliyor olmak İran'da iş bulmak ve kariyer yapmak açısından önemli bir avantaj sağlamaktadır. Kursiyerlerin ticaret yapma alt boyutunu tercih etme sebeplerini bu durumla açıklamak mümkündür.

“Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği” isimli çalışmadan elde edilen verilerden hareketle İran'da Türkçe öğretimi üzerine öneriler ise aşağıdaki gibidir: İranlı kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının bilinmesi bakımından bu çalışma oldukça önemlidir. Bu nedenle bu ve buna benzer çalışmaların sayısının artırılması Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında önem arz etmektedir. Benzer çalışmalardan elde edilecek veriler, bu alanda program geliştirme, ders kitaplarının yazımı, müfredat ve materyal hazırlama sürecinde yol gösterici nitelikte olacaktır.

Çalışkan ve Çangal (2013) tarafından yapılan çalışmada Bosna-Hersek'te Türkçe öğrenen kursiyerlerin “ticaret yapma” ihtiyaçları ön planda yer alırken aynı ihtiyaç İranlı kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları arasında en son sırada gelmektedir. Bu bağlamda şüphesiz Bosna-Hersek'te Türkçe öğretimi ile İran'da Türkçe öğretimi süreçlerinin aynı olmaması, kursiyerlerin ihtiyaçları da dikkate alınarak öğretimde farklı yolların izlenmesi gerektiği açıkça ortaya çıkmaktadır.

Bosna-Hersek'te “İş Türkçesi” ve “Turizm Türkçesi” gibi daha dar alanlarda özel amaçlı Türkçe öğretimi üzerine müfredat çalışmaları ve ders planlamaları yapılması gerekirken (Çalışkan ve Çangal, 2013: 328); İran'da Türkçe öğretiminde özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik “konuşma kulüpleri, sinema kulüpleri vb” alanlarda ek kurslar açılması, bu kurslara yönelik müfredat çalışmaları ve ders planlamaları yapılması ve bu doğrultuda materyaller hazırlanması gerekmektedir.

Bunlara ek olarak Türkiye'de eğitim ve iş imkânı bulmak amacıyla Türkçe öğrenen kursiyer sayısı da çok fazladır. Öyle ki eğitim amacıyla Türkiye'ye gidip oradaki üniversitelerde lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde öğrenim görmek isteyen İranlıların sayısı hiç de az değildir. Her yıl yüzlerce İran vatandaşı Türkiye'de okuyabilmek için burs başvurusu yapmaktadır. Özellikle Tahran'da, Türkiye'de eğitim almak isteyenlere yardım etmek amacıyla kurulmuş pek çok müşavirlik şirketi bulunmaktadır. Türkiye'nin Avrupa standartlarına sahip Müslüman bir ülke oluşu ve Türk Üniversitelerinden alınan diplomaların İran da dâhil olmak üzere pek çok ülkede eş değerliliğe sahip olması İranlı kursiyerleri Türkiye'ye çeken etkenler arasındadır. Türkiye'de eğitim alma arzusunu taşıyan birçok İranlı genç de kendi ülkesinde Türkçe öğrenmeye çalışmaktadır. Bu nedenle özellikle “Akademik Türkçe” çalışmaları da ön planda tutulmalı ve Türkçe öğretimi süreci bu doğrultuda planlanmalıdır.

Son olarak, Türk yapımı dizi ve sinema filmlerinin de özellikle Ortadoğu bölgesinde Türkçe öğrenmeye insanları sevk ettiği son yıllarda bariz olarak görülmektedir. Bu bağlamda İran da Türk kanallarının yoğun olarak izlendiği ülkelerden birisidir. İran'da basın-yayın ve radyo-sinema sektörünün devlet tarafından ciddi bir denetime tabii tutulması İran halkının yabancı yayınları takip etmelerine sebep olmaktadır. Bu nedenle Türk dizileri ve sinema filmleri de İranlılar tarafından sürekli takip edilmektedir. Bunun önemli sebeplerinden bir tanesi ise İran Türklerinin dizi ve filmleri izlerken anlama problemi yaşamamaları veya çok az yaşamalarıdır. Ayrıca kurs merkezlerine her kayıt döneminde birçok orta yaş ve orta yaş üstü ev hanımı sırf televizyon izleyebilmek maksadıyla kayıt yaptırmakta ve Türkçe öğrenmektedir. Yapılan araştırmada da bu sonuç

(bkz, tablo 7) ortaya çıkmıştır. Bu sebeple kurs merkezinde bu kitleye uygun, gramerden büyük oranda arındırılmış dinleme-anlama odaklı Türkçe kursları düzenlenmelidir.

KAYNAKLAR

- Balçıkınlı, C. (2010). A study on needs analysis of learners of Turkish language. *Sino-US English Teaching*, 7(1).
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 311-317.
- Barın, E. (2008). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 135-143.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin yabancılara öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: from theory to practice. In R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp.48-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Boylu, E. (2014). Dil-Kültür İlişkisi ve İran'da Türkçe Öğretimine Etkisi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* (Özel Sayısı II), S.19-28.
- Boylu, E. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, s.6, s.335-349.
- Burnaby, B. (1997). Second language teaching approaches for adults. In G. R. Tucker and D. Corson. (Eds.), *Encyclopedia of language and education*, Vol. 4, *Second Language Education* (pp.95-104). Netherlands: Kluwer Academic.
- Chaudron, C., Doughty, C. J., Kim, Y., Kong, D. K., Lee, J., Lee, Y. G., Long, M. H., Rivers, R., & Urano, K. (2002, April). *A task-based needs analysis of a Korean as a foreign language program*. Paper presented at the National Council of Organizations of Less Commonly Taught Languages 5th National Conference, Washington, D. C.
- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 13. Sayı 2.310-334.
- Çalışkan, N., ve Bayraktar, S. (2012, 24-28 Eylül). *Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bir ihtiyaç analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi örneği*. VII. Uluslararası Türk Dil Kurultayında sunuldu, Ankara.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt IX, Sayı 2: 177-192.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, (7.baskı). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Eryaman, M., Y. ve Kana, F. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Program Sorunu., A. Kılınç ve A. Şahin. (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem Akademi, ss. 147-166.
- Güngör, H. (2013). *Doğrudan Öğretim Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Metin Özetleme Becerilerine Etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Iwai, T., Kondo, K., Limm, S. J. D., Ray, E. G., Shimizu, H., & Brown, J. D. (1999). *Japanese language needs analysis*. Web: <http://www.nflrc.hawaii.edu/Networks/NW13/NW13.pdf> adresinden 12 Eylül 2012'de alınmıştır.
- İşcan, A., Yağmur Şahin, E., Kana, F. ve Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: betimsel bir durum çalışması. *International Journal of Social Science*, 6 cilt(4), 1185-1198. Nisan
- Johns, A. (1991). English for specific purposes: its history and contribution. In Celce-Murcia, M. (Ed). *Teaching English as a second or foreign language* (pp.67-77). Boston, MA: Heinle&Heinle.
- Kaewpet, C. (2009). A framework for investigating learner needs: needs analysis extended to curriculum development. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(2), 209-220. Web: <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n22009/kaewpet.htm> adresinden 10 Eylül 2012'de alınmıştır.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (23.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38cilt(169), 159-174
- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2011). Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar., A. Kılınç ve A. Şahin. (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem Akademi, ss. 49-64.
- Richards, J. C. (2005). *Curriculum development in language teaching*. (4th printing). Cambridge: Cambridge University.
- Selvi, E. Z. (2010). *Eğitimde ihtiyaç analizi: Kültür ve Turizm Bakanlığı örneği*. Uzmanlık Tezi, Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

- Songhori, M. H. (2008). Introduction to needs analysis. *English for Specific Purposes World*, 7(4), 1-25. Web: http://www.esp-world.info/Articles_20/issue_20.htm adresinden 13 Eylül 2012'de alınmıştır.
- T.C.TahranBüyükelçiliğiT.Müşavirliği,(2014).<http://www.musavirlikler.gov.tr/detay.cfm?AlanID=1&dil=TR&ulke=IR>
- Tok, M. ve Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147.
- Türk Dil Kurumu (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yalden, J. (1987). *Principles of course design for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.