



Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Belarus Örneği

Language Needs Determination in Teaching Turkish As a Foreign Language: An Example of Belarus*

Funda UZDU YILDIZ** Alena RAMANENKAVA***

Geliş / Received: 16.06.2020

Kabul / Accepted: 22.09.2020

ABSTRACT: The aim is to specify Turkish language needs of students and to determine whether the needs of language learners vary according to faculty, sex, period of studying. Research data have been collected with the help of the scale used by Iwai in his book “Japanese Language Needs Analysis” (1998). The intended sample of students of Minsk State Linguistic University in 2019 was 56 students and the actual sample consisted of 49 learners of the intended sample. The data collected in the study have been analyzed with SPSS 24 program. Based on the results of data analysis, the language needs were divided into four sub-dimensions — individual interests and needs, education and job opportunity, conduct of business, and communicating in the classroom. At the end of the investigation, the findings of the movement of Turkish as a foreign language teaching in Belarus nature presented some proposals on behalf of the increase.

Keywords: teaching Turkish as a foreign language, language need analysis, Minsk State Linguistic University, Belarus.

ÖZ: Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını saptamak ve bu ihtiyaçların öğrencilerin okuduğu fakülte, cinsiyet, dil öğrenme süresi ve kur gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Iwai ve diğerleri (1998) tarafından hazırlanan Dil İhtiyaç Analizi Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2019 yılında Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesine aktif olarak devam eden 49 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada toplanan veriler SPSS 24 programı ile analiz edilmiş ve yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) faydalanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’, ‘Eğitim ve İş İmkânı’, ‘Ticaret Yapma’ ve ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermiştir. Araştırmanın sonunda ise elde edilen bulgulardan hareketle Belarus’ta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin niteliğini arttırabilmek adına bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, dil ihtiyaç analizi, Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesi, Belarus.

* Etik kurul izni: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu, 27.12.2019 tarihli 16/28 protokol numaralı izin (Karar Tarihi ve Sayısı: 15.01.2020/03). Bu çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalında, Dr. Öğretim Üyesi Funda UZDU YILDIZ danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinin makale olarak düzenlenmiş halidir.

** Dr. Öğr. Üyesi, ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-1813-5432, Dokuz Eylül Üniversitesi, Dilbilimi Bölümü, funda.uzdu@deu.edu.tr

*** Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi (Mezun, 2020), e-posta: rnmkvalena@gmail.com

Giriş

Günümüzde yabancı dil öğretimine geçmeden önce öğrencilerin ne bildiklerini, neyi öğrenmek istediklerini, neye daha çok ihtiyaç duyduklarını tespit etmek oldukça önemlidir. Zaman zaman farklı eğitim politikalarının etkisiyle, farklı yabancı dil öğretim yolları izlenmiştir. 21. yüzyılda yaşayan bir bireyin yabancı dil öğrenme amacı eskiye göre büyük bir fark göstermektedir. Bu amaçlar yeni saygın bir iş bulmaktan başka bir ülkeye taşınmaya kadar değişmektedir. Farklı ihtiyaç ve özelliklere sahip hedef gruplara aynı ders materyali, yöntem, teknik ve standart bir anlayışla yabancı dil olarak Türkçe öğretilmesi eğitim – öğretim sürecinde çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir. Öğretmen, ihtiyaç analizi çalışmalarını gerçekleştirerek öğretimde olduğu ülkenin kültürü, öğrencilerin yaşı, özellikleri, dil öğrenme amaçları gibi birçok özelliklerini dikkate almalıdır. Örneğin, Türkçeyi Türkiye’de öğretmek ile yurt dışında öğretmek farklı uygulamaları kapsamalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için çeşitli kitap setleri vardır. Fakat bunlar incelendiğinde kapsadığı materyal içeriği ve etkinlikleri Türkiye’de Türkçeyi öğrenenler için düzenlenmiştir. Dolayısıyla Türkiye’nin dışında Türkçeyi öğrenen öğrenciler için metinlerin içerdiği gramerin verilmiş şekli vb. zorluklar ve sorunlar oluşturabilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, özellikle bu dilin konuşulmadığı ülkelerde öğrencilerin dil ihtiyaç analizinin yapılması çok büyük önem taşımaktadır. Buna ilişkin daha önce araştırılmış konular arasında en çok ilgi çeken Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna Hersek, Kosova, İran ve Mısır örnekleridir. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında Batı ülkeleri üzerine çalışmalar olsa da özellikle Slav ülkeler üzerine bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrenciler tarafından duyulan ihtiyaçları ortaya çıkarıp ardından da bu ihtiyaçları karşılamanın bireylerin yabancı dili daha rahat bir şekilde öğrenmesini sağlayacağı, bireylerin gerçek hayat durumlarında iletişimsel becerilerini geliştirip kolay uygulayacağı düşünülmektedir.

Karababa ve Karagül’ün (2003), araştırmasında Türkçe öğrenenlerin; dil becerileri, etkinlikleri, ortamı ve materyali gibi ihtiyaç duyulan bilgiler üzerinde çalışılmıştır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve yedi boyuttan oluşan sormaca yoluyla elde edilen veriler Türkçe öğrenen öğrencilerin daha çok Türk kültürünü merak ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenimi sürecinde öğretmeni dinleme, video izleme ve küçük grup tartışmaları gibi görsel ve işitsel etkinliklere gereksinim duydukları belirlenmiştir. Balçıkanlı tarafından 2010 yılında yapılan çalışmada Florida Üniversitesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ihtiyaçları tespit edilmiştir. Veri toplama aracı olarak mülakat yöntemi seçilip uygulandıktan sonra elde edilen veriler sayesinde öğrenciler tarafından duyulan ihtiyaçlar karşılanmaya çalışılmıştır. Çangal’ın (2013), yüksek lisans çalışması Bosna Hersek’te Türkçe öğrenenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi bakımından önemli bir çalışmasıdır. Yönerge, verileri toplamak üzere kültür merkezi bünyesindeki 168 kursiyere uygulanmıştır. Ulaşılan verilere göre Bosna Hersek’te Türkçe öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu konuların arasında ‘Ticaret yapma’ ihtiyacı öne çıkmıştır. Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeyleri arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Koçer’in (2013), çalışmasının amacı etkili bir eğitim programı geliştirebilmesinde YDTÖ öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Bu çalışmada daha kapsamlı ve güvenilir sonuçlar elde edebilme amacıyla veriler hem nitel hem de nicel

veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizleri dört başlık altında toplanmıştır: YDT Öğrenme Nedenleri; Öğrencilerin Sosyal İhtiyaçları ve İlgileri; Anket Bulguları (katılımcıların dil becerilerine verdikleri önemi); Öğretmen Faktörü. Sonuç olarak, sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde ve ders konularının seçiminde hedef grubun dil ihtiyaçlarının dikkate alınması gerekmektedir. Daha sonra ise öğrencilerin beklentilerine, tutumlarına, dil ihtiyaçlarına, ilgilerine, yaş seviyelerine cevap veren içerik temelli bir program hazırlanması gerekmektedir. Boylu ve Çangal'ın (2014) çalışması Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının yaş, cinsiyet ve eğitim gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Veriler Türkçeye uyarlanmış bir form ile toplanmıştır. Anket Türkçe öğrenen 100 kursiyere uygulanmıştır ve ulaşılan verilere göre dil öğrenme gereksinimi ile cinsiyet, yaş ve eğitim durumları arasında önemli bir farklılık tespit edilmemiştir. Jılta'nın (2016), araştırması Yunus Emre Enstitüsü Kosova Türk Kültür Merkezinde uygulanan Türkçe kurslarında yapılmıştır. Anlaşılabilirliği dikkate alınarak test A1, B1 ve C1 seviyesindeki 60 kursiyere uygulanmıştır. Elde edilen veriler 'Ticaret Yapma', 'Eğitim ve İş İmkânı', 'Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar', 'Sınıf İçi İletişim Kurma' olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermiştir. Başar ve Akbulut'un (2016), araştırmasının amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını saptamak ve bu ihtiyaçların yaş, cinsiyet, eğitim gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Verileri toplamak amacıyla örnekleme B ve üzeri seviyesinde olan 85 kursiyer oluşturmuştur ve Türkçeye uyarlanan Dil İhtiyaç Analizi Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, elde edilen bulgulardan hareketle Gürcistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin niteliğini arttırmak adına öneriler sunulmuştur. Yılmaz (2017), çalışmasında bireylerin öğrendiği temel Türkçenin, akademik eğitimler açısından ne kadar yeterli olduğu, akademik eğitim sürecinde yaşanan dil sorunları, bireylerin bu konudaki görüşleri ve akademisyenlerin fikirleri değerlendirilmektedir. Bu çalışmada kapsamında, anket uyarlanmış, akademisyenlere ve öğrencilere uygulanmıştır. Toplanan verilere göre öğrenciler akademik Türkçe bilgilerine, özellikle yazma becerisine ihtiyaç duymaktadır. Türkan (2017), Türk dilinin tamamen Türk kültürüne bağlı olduğunu vurgulayarak, Türkçe öğreniminde kültürlenme sürecinin gerçekleştiğini savunmaktadır. Türkiye'de yabancı uyruklulara Türkçe öğreten eğitimcilere yönelik birtakım öneriler üzerinde de durulmuştur. Songhori (2008), gereksinim çözümlemesi hakkındaki makalesinde bireylerin yabancı dili öğrenirken duyulan ihtiyaçlarının karşılanmasında farklı ihtiyaç analizi türlerinin kullanılması gerektiği savunmuştur. Yapılan incelemeye göre tek bir ihtiyaç analiz türü kullanıldığında sonuçların güvenli olmadığını fakat tüm ihtiyaç analiz türleri uygulandığında tutarlı sonuçlar görüldüğü tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesindeki tüm fakültelerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını tespit etmektir. Doğu kültürü, gelenekleri, tarihi ve coğrafyası Batı kültüründen farklılık gösterdiği için Belarus, Rusya, Ukrayna gibi Doğu Slav ülkelerinde Türkiye ve Türk dili son zamanlarda büyük bir ilgi çekmektedir. Dolayısıyla üniversitelerde Çeviri, İngilizce, Uluslararası İletişim Fakülteleri öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenleri ve imkânları artmaktadır. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda ulaşılan bulgular,

Minsk'teki öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını ortaya çıkaracak ve Türkçe derslerinin daha etkili ve verimli gerçekleşmesi için programlarda ihtiyaca göre içeriklerin oluşmasında kullanılabilir.

Bu çalışmada “Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları nelerdir?” sorusuna cevap aranacaktır.

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

1. Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları hangi alt boyutlarda yoğunlaşmaktadır?
2. Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları dil öğrenme süresine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları dil düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları okuduğu fakülteye göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden Türkçe Öğrenen öğrenciler üzerinde yapıldığından 49 öğrenciyle ve öğrencilerin ankette yer alan ihtiyaçları çerçevesiyle sınırlandırılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki ihtiyaçlarını tespit edebilmek amacıyla hazırlanan ankette yer alan yönergelerin öğrenciler tarafından okunup anlaşıldığı ve anket sorularını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, Belarus'ta, Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme gereksinimlerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu hedefe yönelik olarak tarama modeli seçilmiştir. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekilde ortaya koymayı amaçlayan araştırma metodudur (Karasar, 2009). Bu çalışmada da Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde lisans seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları tarama modeline uygun olarak betimlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evreni temsil etme yeterliliği göz önünde bulundurulmuş Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde lisans seviyesinde öğrenim gören öğrenciler örneklem olarak belirlenmiştir. Çalışmanın gerçekleştirildiği Belarus'ta ise Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde lisans seviyesinde Türkçe dersleri verilmektedir. 2019-2020 verilerine göre üniversitede A, B ve C dil düzeyinde eğitim gören öğrenci sayısı 56'dır.

Dolayısıyla, araştırmanın örneklemini Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesindeki 56 öğrenci olarak belirlenmiş olup 56 öğrenciden 49'una ulaşılmıştır.

Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin bilgileri aşağıdaki tablolarda görülmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Özellikleri

Değişkenler	Kategori	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	11	22,4
	Kız	38	77,6
	Toplam	49	100,0
Yaş	18-25	48	98,0
	26-30	1	2,0
	Toplam	49	100,0
Türkçe kuru	A	16	32,7
	B	23	47,0
	C	6	12,2
	Toplam	45	91,9
Türkiye’de daha önce bulunma durumu	Evet	25	51,0
	Hayır	24	49,0
	Toplam	49	100,0
Türkçe öğrenme süresi	0-4 ay arası	6	12,2
	4-12 ay arası	6	12,2
	1-3 yıl arası	18	36,7
	3 yıl veya fazla	19	38,8
	Toplam	49	100,0

Tablo 1 incelendiğinde anketi cevaplayan toplam 49 öğrencinin 38’inin kız ve 11’inin ise erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan kız sayısı yaklaşık 3,5 kat erkek sayısından fazladır. Anketin uygulandığı yer üniversite olduğu için öğrencilerin yaşlarına bakıldığında, daha önceden de öngörülmüş olduğu gibi %98’inin 18-25 yaş ortalamasında olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin devam ettikleri Türkçe kurlarına bakıldığında; anketi cevaplayan 45 kişiden 16’sının A, 23’ünün B ve 6’sının C seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkiye’de bulunma durumu incelendiğinde; %51’inin Türkiye’de bulunduğu ve %49’unun bulunmadığı görülmektedir. Son olarak öğrencilerin Türkçe öğrenme süresine bakıldığında; 49 katılımcıdan 6’sının 0-4 ay ve diğer 6’sının 4-12 ay arasında Türkçe öğrendiği görülmektedir. 18 kişinin 1-3 yıl ve 19 kişinin 3 yıl veya fazla süreyle Türkçe öğrendiği tespit edilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu araştırmada veri toplamak için, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalında görevli Önder Çangal tarafından uyarlanan; Iwai ve diğerlerinin (1998) “Japanese language needs analysis” adlı çalışmalarında kullandıkları anketten yola çıkılarak Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana bilim Dalında hazırlanan “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Belarus Örneği” isimli yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere uyarlanan anket kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket Rusçaya uyarlanmış ve toplam iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgileri,

Türkçenin nerede öğrenildiği, ne kadar sürede öğrenildiği, Türkiye’de bulunulup bulunulmadığı vb. toplam 14 madde yer almaktadır. Toplam 28 maddeden oluşan Türkçe Dil İhtiyaçları Ölçeğinin (TDİÖ) yer aldığı ikinci bölümde ise katılımcıların Türkçeyi ne için öğrenmek istedikleri ortaya koyulmaya çalışılmaktadır. Anketten elde edilen sonuçlar nicel veriye dönüştürülerek analiz edilmiştir.

Belarus’un resmi dilleri Rusça ve Belarusçadır. Fakat nüfusun büyük çoğunluğu Rusça konuşmaktadır. Bu nedenle uygulama anketi öğrencilerin yönergeleri daha iyi anlamaları ve doğru cevaplar verebilmeleri için Rusçaya çevrilip düzenlenmiştir. Anket formu, ana dili Rusça olan ve ileri derecede Türkçe bilen araştırmacının kendisi tarafından Rusçaya çevrilmiştir. Uygulama, 2019 yılı Eylül ayı içerisinde araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Anket verileri araştırmacının kendisi tarafından incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler öncelikle bilgisayara aktarılmış, sonra analiz çalışmalarına geçilmiştir. Verilerin istatistiksel olarak analiz edilmesinde SPSS 24 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılmıştır. Veri analizi çalışmalarında yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve varyans analizi için f testi kullanılmıştır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

TDİÖ; ‘Ticaret Yapma’, ‘Eğitim ve İş İmkânı’, ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ ve ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ olacak şekilde dört alt boyuttan oluşmaktadır. TDİÖ geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ispatlanmıştır. TDİÖ’nün geçerliliği için faktör analizi gerçekleştirilmiş, dört alt boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. TDİÖ güvenirliliği için iç tutarlık katsayısı olan Cronbach alpha değeri hesaplanmış ve ilgili değer 0.88 olarak ortaya çıkmıştır. Bu ise ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Yapılan bu araştırmadan ulaşılan güvenilirlik değerleri ise; ‘Ticaret Yapma’ boyutu için 0.91, ‘Eğitim ve İş İmkânı Boyutu’ için 0.71, ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar Boyutu’ için 0.63 ve ‘Sınıf İçi İletişim Kurma Boyutu’ için 0.65 ve ölçeğin tamamı için 0.84 olacak şekilde hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler ölçeğin bu araştırmada güvenilir olduğunu göstermektedir (Çangal, 2013).

Araştırmacının Rolü

Araştırmayı gerçekleştirmek için önce uygun bir anket bulunmuştur. Anketi Türkçeye çeviren ve anketin güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlayan Önder Çangal’dan yazılı izni alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ana dili Rusça olduğu için anket önceden Rusçaya çevrilmiştir. Belarus’tayken araştırmacı tarafından Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Doğu Dilleri Bölümü’ndeki müdürden yazılı izin alınmıştır. Anket 2-7 Eylül 2019 tarihleri arasında 3 farklı fakültede okuyan 6 gruptaki toplam 49 öğrenciye uygulanmıştır. Ardından asıl anketleri ve izni Türkiye’ye getirilmiştir. SPSS 24 programı yüklendikten sonra anketteki verilerin programa girişi yapılmıştır. Program sayesinde yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, ANOVA testlerinin sonucunda tablolar, grafikler ve şekiller elde edilmiştir. Problem, alt problemler dikkate alınarak

derin, çoklu bakış açısı kazandırmak için açıklamaları ve yorumları yazılmıştır. Elde edilen bulgular analiz edildikten sonra sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

1.Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenme İhtiyaçları Hangi Alt Boyutlarda Yoğunlaşmaktadır?

Öğrencilere uygulanan ihtiyaç analizi ölçeğine göre öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’, ‘Eğitim ve İş İmkânı’, ‘Ticaret Yapma’, ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermektedir. Ölçeğin her bir boyutunu ve genelini oluşturan maddelerden elde edilen puanların ortalamalarına ve standart sapmalarına ilişkin dağılımlar Tablo 2’de gösterilmektedir:

Tablo 2. Alt Boyutlar ile Ölçeğin Geneline İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Faktörler	n	\bar{x}	ss
Sınıf İçi İletişim Kurma	49	1.61	.665
Eğitim ve İş İmkânı	49	2.59	.863
Ticaret Yapma	49	2.53	.880
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	49	2.88	.641
Valid N	49		

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

Tablo 2 incelendiğinde ölçekte yer alan faktörlerin yeterlik düzeylerini değerlendirmek için; 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 tanımlanabilir.

Bu değerlendirme ölçütlerine göre, Türkçeyi ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutundaki ihtiyaçlarını karşılamak için öğrenenlerin yeterlik düzeyi ortalama puanının (2.88) orta düzeyde olduğu söylenebilir. ‘Eğitim ve İş İmkânı’ boyutuna ilişkin ortalama puanın (2.59) orta düzeyde; yine ‘Ticaret Yapma’ boyutuna ilişkin ortalama puanın (2.53) orta düzeyde; ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutuna ilişkin ortalama puanın (1.61) zayıf düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Çalışkan ve Çangal (2013) tarafından yapılan çalışmada Bosna-Hersekli katılımcıların en çok ‘Ticaret Yapmak’ için Türkçe öğrendikleri, Boylu ve Çangal (2014) tarafından yapılan çalışmada İranlı katılımcıların en çok ‘Sınıf İçi İletişim’ kurmak üzere Türkçe öğrendikleri, Başak ve Akbulut (2016) tarafından yapılan çalışmada Gürcistanlı katılımcıların en çok ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ için Türkçe öğrendikleri, Belaruslu öğrencilerin ise de Türkçeyi ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ için öğrendikleri dikkati çekmektedir.

2.Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenme İhtiyaçları Cinsiyete Göre Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın alt amaçlarından biri Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe dil ihtiyaçlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir. Bu sorunun yanıtı için parametrik istatistiksel tekniklerden biri olan ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. İlişkisiz örneklem t-testinde bağımlı değişken sürekli, bağımsız değişken ise kategorik olmalıdır. Katılımcıların TDİÖ'den aldıkları puanlar sürekli, cinsiyet değişkeni kategoriktir. Dolayısıyla ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılabilir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Alt Boyutlar ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Tüm Fakültelerde Öğrenen Öğrencilerin Cinsiyetine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	s hata ortalama	t	sd	p																																						
Sınıf İçi İletişim Kurma	Erkek	11	1,63	,664	,200	,135	47	,893																																						
	Kız	38	1,60	,674	,109				Eğitim ve İş İmkânı	Erkek	11	2,69	,883	,266	,444	47	,659	Kız	38	2,56	,867	,140	Ticaret Yapma	Erkek	11	2,46	,759	,228	-,272	47	,787	Kız	38	2,55	,921	,149	Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Erkek	11	3,06	,506	,152	1,034	47	,306	Kız
Eğitim ve İş İmkânı	Erkek	11	2,69	,883	,266	,444	47	,659																																						
	Kız	38	2,56	,867	,140				Ticaret Yapma	Erkek	11	2,46	,759	,228	-,272	47	,787	Kız	38	2,55	,921	,149	Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Erkek	11	3,06	,506	,152	1,034	47	,306	Kız	38	2,83	,672	,109										
Ticaret Yapma	Erkek	11	2,46	,759	,228	-,272	47	,787																																						
	Kız	38	2,55	,921	,149				Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Erkek	11	3,06	,506	,152	1,034	47	,306	Kız	38	2,83	,672	,109																								
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Erkek	11	3,06	,506	,152	1,034	47	,306																																						
	Kız	38	2,83	,672	,109																																									

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 3'e bakıldığında 'Sınıf İçi İletişim Kurma' boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(47) = .135, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. 'Eğitim ve İş İmkânı' boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(47) = .444, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. 'Ticaret Yapma' boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(47) = -.272, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. 'Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar' boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(47) = 1.034, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla TÖİ Ölçeğinin genelinde ise öğrencilerin cinsiyetine ilişkin olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe 3 farklı fakültede öğrenilmektedir. Farklı fakültede eğitim gören öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına da bakılmıştır. Elde edilen sonuçları aşağıdaki Tablo 4'te ve 5'te görülmektedir.

Tablo 4. Alt Boyutlar ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Çeviri Fakültesinde Öğrenen Öğrencilerin Cinsiyetine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	s hata ortalama	t	sd	p																								
Sınıf İçi İletişim Kurma	Erkek	8	1,56	,623	,220	,188	16	,853																								
	Kız	10	1,50	,754	,238				Eğitim ve İş İmkânı	Erkek	8	2,59	,969	,342	-,009	16	,993	Kız	10	2,60	,929	,293	Ticaret Yapma	Erkek	8	2,35	,715	,252	-,067	16	,947	Kız
Eğitim ve İş İmkânı	Erkek	8	2,59	,969	,342	-,009	16	,993																								
	Kız	10	2,60	,929	,293				Ticaret Yapma	Erkek	8	2,35	,715	,252	-,067	16	,947	Kız	10	2,38	1,039	,328										
Ticaret Yapma	Erkek	8	2,35	,715	,252	-,067	16	,947																								
	Kız	10	2,38	1,039	,328																											

Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Erkek	8	2,95	,534	,188	-,502	16	,635
	Kız	10	3,10	,731	,231			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 4 incelendiğinde ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(16) = .188, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ‘Eğitim ve İş İmkânı’ boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(16) = -.009, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ‘Ticaret Yapma’ boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(16) = -.067, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(16) = -.502, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 5. Alt Boyutlar ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların İngilizce Fakültesinde Öğrenen Öğrencilerin Cinsiyetine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	s hata			
					ortalama	t	sd	p
Sınıf İçi İletişim Kurma	Erkek	3	1,83	,877	,506	,652	22	,521
	Kız	21	1,57	,623	,136			
Eğitim ve İş İmkânı	Erkek	3	2,95	,688	,397	1,052	22	,304
	Kız	21	2,46	,771	,168			
Ticaret Yapma	Erkek	3	2,77	,947	,547	,534	22	,599
	Kız	21	2,47	,911	,198			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Erkek	3	3,36	,305	,176	1,892	22	,072
	Kız	21	2,69	,597	,130			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 5’e bakıldığında ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(22)= .652, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ‘Eğitim ve İş İmkânı’ boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(22)= 1.052, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ‘Ticaret Yapma’ boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(22)= .534, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(22)= 1.892, p>.05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Uluslararası İletişim Fakültesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin arasında erkek mevcut olmadığı için bu fakültede öğrencilerin cinsiyetine ilişkin analiz yapmak uygun bulunmamaktadır.

3.Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenme İhtiyaçları Dil Öğrenme Süresine Göre Farklaşmakta mıdır?

Uygulamaya katılan tüm fakültede okuyan öğrencilerin Türkçe öğrenme süresine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin Betimleyici İstatistikler ve ANOVA sonuçları aşağıdaki Tablo 6 ve 7’de verilmiştir.

Tablo 6. Tüm Fakültelerde Türkçe Öğrenme Süresine Göre Dil Öğrenme İhtiyaçlarının Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler

	Öğrenme süresi	n	\bar{x}	ss
Sınıf İçi İletişim Kurma	0-4 ay arası	6	1,25	,418
	8-12 ay arası	6	1,62	,564
	1-2 yıl arası	18	1,84	,713
	3 yıl veya daha fazla	19	1,50	,671
	Total	49	1,61	,665
Eğitim ve İş İmkânı	0-4 ay arası	6	2,06	,283
	8-12 ay arası	6	2,59	,490
	1-2 yıl arası	18	2,77	1,01
	3 yıl veya daha fazla	19	2,58	,894
	Total	49	2,59	,863
Ticaret Yapma	0-4 ay arası	6	1,83	1,00
	8-12 ay arası	6	2,38	,986
	1-2 yıl arası	18	2,96	,645
	3 yıl veya daha fazla	19	2,39	,866
	Total	49	2,53	,880
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	0-4 ay arası	6	2,45	,393
	8-12 ay arası	6	3,17	,747
	1-2 yıl arası	18	2,83	,628
	3 yıl veya daha fazla	19	2,98	,648
	Total	49	2,88	,641

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

Tablo 6’da öğrencilerin Türkçe öğrenme süresine göre dil öğrenme ihtiyaçlarının alt boyutlarına ait betimleyici istatistiklerine bakıldığında ‘Sınıf İçi İletişim’ alt boyutunda 1-2 yıl arasında Türkçe okuyan öğrencilerin ortalama puanları (1.84) en yüksek, 0-4 ay arasında Türkçe okuyan öğrencilerin ortalama puanları ise (1.25) en düşüktür.

İkinci alt boyut olan ‘Eğitim ve İş İmkânı’nda 1-2 yıl arasında Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (2.77) en yüksek, 0-4 ay arasında Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (2.06) ile en düşüktür.

‘Ticaret Yapma’ boyutunda 1-2 yıl arasında Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (2.96) en yüksek, 0-4 ay arasında Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (1.83) en düşüktür.

‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutuna bakıldığında ise 0-4 ay arasında Türkçe dersleri gören öğrencilerin ortalama puanları (2.45) en düşük, 8-12 ay arasında Türkçe dersleri gören öğrencilerin ortalama puanları (3.17) en yüksektir.

Bu sonuçlar ışığında Tablo 6’ya bakıldığında ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’, ‘Eğitim ve İş İmkânı’, ‘Ticaret Yapma’ gibi boyutlardaki ihtiyaçlar özellikle 1-2 yıl arasında Türkçe öğrenen öğrenciler grubunda daha fazla öne çıkmaktadır. 1-2 yıl dil eğitiminde uzun bir süreç oluşu için Türkçe okuyan öğrenciler Türkçeyi iyi bir seviyede bilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin ülkeye merakları, ayrıca Türkiye’deki yaşam koşullarının, geleneklerinin, eğitim ve iş alanındaki püf noktalarının farkında olmaları onları cesaretlendirmektedir. 0-4 ay arasındaki süreç özellikle dil eğitiminde kısa olarak tanımlanabilir. Anadili Rusça olan öğrencilerin Türk dilini, ülkenin kültürünü yakından

tanımları için de kısa bir süreçtir. Doğal olarak öğrenciler tamamen bilmeden, anlamadan herhangi bir faaliyette bulunmaktan çekinmektedir. Bunun sonucunda da ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’, ‘Eğitim ve İş İmkânı’, ‘Ticaret Yapma’ gibi boyutlardaki ihtiyaçlar düşük seviyededir.

Tablo 7. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Tüm Fakültelerdeki Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları

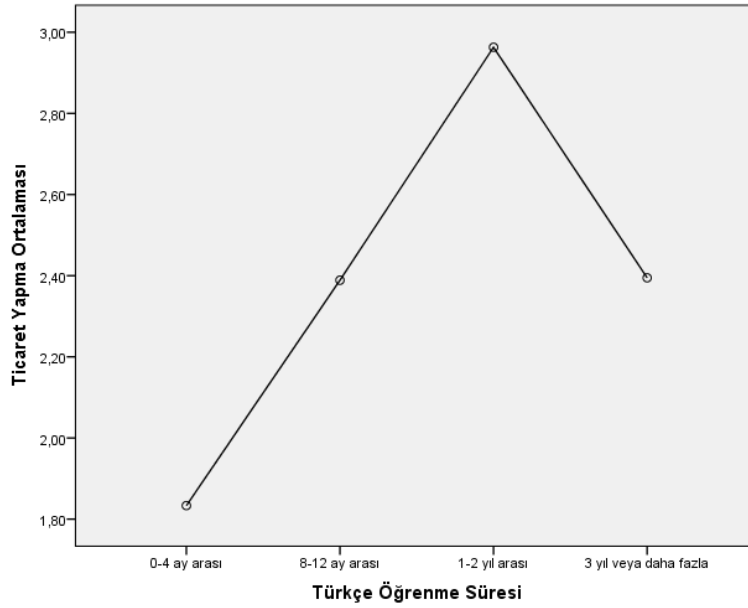
		Kareler		Kareler		Anlamlı
		Toplamı	Sd	Ortalaması	F	Fark
						TUKEY
Sınıf İçi İletişim Kurma	Gruplar arası	2,022	3	,674	1,576	,208
	Grup içi	19,236	45	,427		
	Toplam	21,258	48			
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar arası	2,259	3	,753	1,011	,397
	Grup içi	33,516	45	,745		
	Toplam	35,775	48			
Ticaret Yapma	Gruplar arası	6,753	3	2,251	3,324	,028
	Grup içi	30,468	45	,677		3>1,2 ve 4
	Toplam	37,221	48			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar arası	1,897	3	,632	1,594	,204
	Grup içi	17,854	45	,397		
	Toplam	19,751	48			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır. Dil öğrenme süresi: “1= 0-4 ay arası”, “2= 8-12 ay arası”, “3=1-2 yıl arası”, “4= 3 yıl veya daha fazla”

Tablo 7’de öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile dil öğrenme süresi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. TÖİ’ler arasında yer alan ‘Ticaret Yapma’ boyutunda öğrencilerin dil öğrenme süresine ilişkin olarak $[F(3-48) = 3.324, p<.05]$ anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla TUKEY testinden yararlanılmıştır. Buna göre anlamlı fark; “3=1-2 yıl arası” olan öğrencilerin puan ortalamalarının ($X=2.96$), “1= 0-4 ay arası” ($X=1.83$), “2= 8-12 ay arası” ($X=2.38$) ve “4= 3 yıl veya daha fazla” ($X=2.39$) olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

‘Eğitim ve İş İmkânı’ $[F(3-48) = 1.011, p>.05]$, ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ $[F(3-48) = 1.594, p>.05]$, ‘Sınıf içi İletişim Kurma’ $[F(3-48) = 1.576, p>.05]$ boyutlarında öğrencilerin verdiği cevapların puan ortalamaları ile dil öğrenme süresi durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Bu verilere göre, 1-2 yıl arasında Türkçe öğrenen öğrencilerin ‘Ticaret Yapma’ ihtiyaçlarının en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum aşağıdaki şekilde daha iyi görülmektedir:



Dil öğrenme süresi “1= 0-4 ay arası”, “2= 8-12 ay arası”, “3=1-2 yıl arası”, “4= 3 yıl veya daha fazla”

Şekil 1. Tüm Fakültelerde Dil Öğrenme Süresine Göre Ticaret Yapma İçin Türkçe Öğrenme İhtiyacı

Şekil 1’de görüldüğü gibi 1-2 yıl arasında Türkçe öğrenen öğrencilerin en yüksek ihtiyaçları ‘Ticaret Yapma’ boyutundadır. Yabancı dil öğreniminde 1-2 yıl oldukça uzun bir zaman olduğu için öğrenciler edinilen bilgi ve tecrübeyi ticaret yapmada kullanmak istemektedir. Bu süre zarfında öğrencilerin Türkler ile daha fazla bağlantı kurarak onların iş ahlakını anladığı ve bu kuvvetli iletişimin ticaret vasıtasıyla arttığı düşünülmektedir. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin yabancı dili para kazanma aracı olarak kullanmaya yönelik olduğu gözlemlenmektedir.

4. Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenme İhtiyaçları Dil Düzeyine Göre Farklaşmakta mıdır?

Uygulamaya katılan tüm fakültelerdeki öğrencilerin dil düzeylerine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin Betimleyici İstatistiksel sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Tablodaki betimleyici özellikler ayrı ayrı tablolarda sunulmaktadır. Bilgilerin tek tabloda görünümü okunurluk açısından zorluk yaratacağı düşüncesiyle tabloya bölünerek yer verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf İçi İletişim Kurma faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Tüm Fakültelerde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Sınıf İçi İletişim Kurma	A1.1	7	1,25	,381
	A1.2	2	1,87	,176
	A2.1	3	1,83	,877
	A2.2	4	2,06	,718

B1.1	5	1,80	,778
B1.2	2	2,25	1,414
B1.3	4	1,43	,875
B1.4	8	1,50	,597
B2.1	2	1,50	,707
B2.2	2	1,50	,707
C1.1	6	1,33	,437
Total	45	1,58	,655

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

‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutunda A dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanlarının (2.06), B düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanlarının (2.25), C düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanlarının ise (1.33) ile en yüksek olduğunu görmekteyiz.

Tablo 9. Eğitim ve İş İmkânı faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Tüm Fakültelerde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	N	\bar{x}	ss
Eğitim ve İş İmkânı	A1.1	7	2,05	,259
	A1.2	2	2,75	,176
	A2.1	3	3,66	,763
	A2.2	4	3,07	1,240
	B1.1	5	2,43	,643
	B1.2	2	2,62	,176
	B1.3	4	2,09	,948
	B1.4	8	2,59	1,198
	B2.1	2	2,81	,972
	B2.2	2	1,87	,530
	C1.1	6	2,54	,835
	Total	45	2,54	,878

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

‘Eğitim ve İş İmkânı’ boyutunda A dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanlarının (3.66), B düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanlarının (2.81), C düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ise (2.54) ile en yüksek olduğunu görmekteyiz.

Tablo 10. Ticaret Yapma faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Tüm Fakültelerde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Ticaret Yapma	A1.1	7	1,73	,947
	A1.2	2	2,75	1,060
	A2.1	3	2,61	1,456
	A2.2	4	3,08	,518
	B1.1	5	2,40	,450
	B1.2	2	2,41	,353
	B1.3	4	3,04	,762
	B1.4	8	2,66	1,007
	B2.1	2	3,83	1,649
	B2.2	2	2,08	,117

C1.1	6	2,38	,490
Total	45	2,54	,907

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

‘Ticaret Yapma’ boyutunda A dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanlarının (3.08), B düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanlarının (3.83), C düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ise (2.38) ile en yüksek olduğunu görmekteyiz.

Tablo 9. Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Tüm Fakültelerde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	A1.1	7	2,70	,752
	A1.2	2	2,75	,636
	A2.1	3	3,20	,100
	A2.2	4	3,33	,381
	B1.1	5	2,77	,396
	B1.2	2	2,80	1,272
	B1.3	4	2,42	,543
	B1.4	8	2,91	,786
	B2.1	2	3,50	,848
	B2.2	2	2,30	,282
	C1.1	6	2,85	,492
	Total	45	2,85	,630

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

‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutunda A dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanlarının (3.33), B düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanlarının (3.50), C düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ise (2.85) ile en yüksek olduğunu görmekteyiz.

Tablo 8, 9, 10 ve 11 incelendiğinde veriler şu şekilde toparlanabilir: A dil düzeyindeki öğrenciler en çok “Eğitim ve İş İmkânı” (3.66), B dil düzeyindeki öğrenciler en çok “Ticaret Yapma” (3.83), C dil düzeyindeki öğrenciler ise en çok “Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar” (2.85) boyutlarına ihtiyaç duymaktadır.

Uygulamaya katılan öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları ile dil düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 10. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Tüm Fakültelerde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Kareler		Kareler		
		Toplamı	Sd	Ortalaması	F	P
Sınıf İçi İletişim Kurma	Gruplar arası	3,719	10	,372	,833	,600
	Grup içi	15,175	34	,446		
	Toplam	18,894	44			
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar arası	8,605	10	,861	1,153	,355
	Grup içi	25,376	34	,746		
	Toplam	33,982	44			
Ticaret Yapma	Gruplar arası	10,949	10	1,095	1,472	,192
	Grup içi	25,282	34	,744		
	Toplam	36,231	44			

Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar arası	3,730	10	,373	,923	,524
	Grup içi	13,740	34	,404		
	Toplam	17,470	44			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 12’de öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile dil düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. TÖİ’ler arasında yer alan ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ [$F_{(10-44)} = .833$, $p>.05$], ‘Eğitim ve İş İmkânı’ [$F_{(10-44)} = 1.153$, $p>.05$], ‘Ticaret Yapma’ [$F_{(10-44)} = 1.472$, $p>.05$], ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ [$F_{(10-44)} = .923$, $p>.05$] boyutlarında öğrencilerin verdiği cevapların puan ortalamaları ile dil düzeyi durumları arasında farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Farklı fakültelerde eğitim gören öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının dil düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına da bakılmıştır. Aşağıdaki tablolarda Çeviri Fakültesinde okuyan öğrencilerin dil düzeylerine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin Betimleyici İstatistiksel sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 11. Sınıf İçi İletişim Kurma faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Çeviri Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Sınıf İçi İletişim Kurma	A2.1	1	1,00	.
	B1.2	1	3,25	.
	B1.3	1	2,75	.
	B1.4	2	1,00	,0000
	B2.1	2	1,50	,707
	B2.2	2	1,50	,707
	C1.1	6	1,33	,437
	Toplam	15	1,53	,731

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

‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutunda B1.2 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (3.25) en yüksek, A2.1 ve B1.4 düzeylerindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (1.00) en düşüktür.

Tablo 14. Eğitim ve İş İmkânı faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Çeviri Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Eğitim ve İş İmkânı	A2.1	1	4,50	.
	B1.2	1	2,75	.
	B1.3	1	3,37	.
	B1.4	2	1,25	,00000
	B2.1	2	2,81	,97227
	B2.2	2	1,87	,53033
	C1.1	6	2,54	,83541
	Toplam	15	2,51	,98750

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

‘Eğitim ve İş İmkânı’ boyutunda A2.1 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (4.50) en yüksek, B1.4 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (1.25) en düşüktür.

Tablo 15. Ticaret Yapma faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Çeviri Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Ticaret Yapma	A2.1	1	1,00	.
	B1.2	1	2,66	.
	B1.3	1	2,83	.
	B1.4	2	1,41	,11785
	B2.1	2	3,83	1,64992
	B2.2	2	2,08	,11785
	C1.1	6	2,38	,49065
	Toplam	15	2,36	,94112

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

‘Ticaret Yapma’ boyutunda B2.1 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (3.83) en yüksek, A2.1 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (1.00) en düşüktür.

Tablo 16. Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Çeviri Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	A2.1	1	3,30	.
	B1.2	1	3,70	.
	B1.3	1	3,20	.
	B1.4	2	2,90	,84853
	B2.1	2	3,50	,84853
	B2.2	2	2,30	,28284
	C1.1	6	2,85	,49295
	Toplam	15	2,98	,59666

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

‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutunda B1.2 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (3.70) en yüksek, B2.2 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (2.30) en düşüktür.

Tablo 13, 14, 15 ve 16 incelendiğinde Çeviri Fakültesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ (B1.2 = 3.25) ve ‘Ticaret Yapma’ (B2.1 = 3.70) boyutlarında ihtiyaçları dilin orta düzeyine ulaştığında yükselmektedir. Fakat aynı öğrencilerin ‘Eğitim ve İş İmkânı’ (B1.4 = 1.25) ve ‘Bireysel İlgi Ve İhtiyaçlar’ (B2.2 = 2.30) boyutlarında dilin aynı düzeyindeyken ihtiyaçları azalmaktadır. Çeviri Fakültesinde okuyan öğrenciler dilin orta seviyesine ulaştıkça sınıf içindeki performansları verimlilik göstermekte, rekabet etmek, Türklerle iş kurmak ve çalışmak için fırsatları daha iyi anlamaktadır. Dolayısıyla özellikle bu boyutların ön plana çıktığı ve ‘Eğitim ve İş İmkânı’, ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ gibi boyutların arka planda kaldığı belirlenmiştir.

Uygulamaya katılan Çeviri Fakültesinde okuyan öğrencilerin Türkçe dil düzeyine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevaplarının puan ortalamalarının değişimine ilişkin ANOVA sonuçları aşağıdaki Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Çeviri Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Türkçe Dil Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

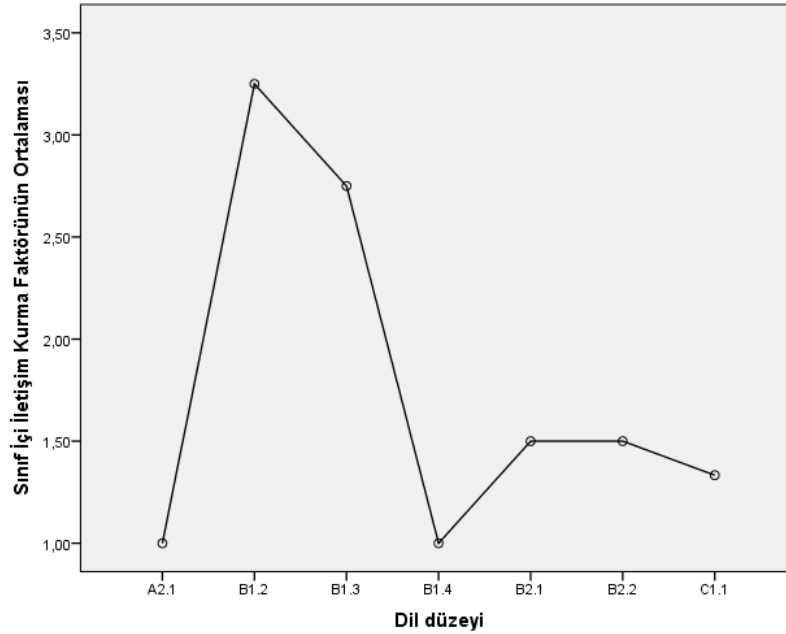
		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark TUKEY
Sınıf İçi İletişim Kurma	Gruplar arası	5,525	6	,921	3,762	,044	
	Grup içi	1,958	8	,245			6>3,7,8, 9,10 ve 11
	Toplam	7,483	14				
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar arası	8,936	6	1,489	2,526	,113	
	Grup içi	4,716	8	,590			
	Toplam	13,652	14				
Ticaret Yapma	Gruplar arası	8,446	6	1,408	2,848	,086	
	Grup içi	3,954	8	,494			
	Toplam	12,400	14				
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar arası	2,249	6	,375	1,096	,439	
	Grup içi	2,735	8	,342			
	Toplam	4,984	14				

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır. Dil düzeyi: “1= A1.1”, “2= A1.2”, “3=A2.1”, “4= A2.2”, “5= B1.1”, “6= B1.2”, “7=B1.3”, “8= B1.4”, “9= B2.1”, “10= B2.2”, “11=C1.1”, “12= C1.2”

Tablo 17’de Çeviri Fakültesinde okuyan öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile dil düzeyi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. TÖİ’ler arasında yer alan ‘Sınıf içi İletişim Kurma’ boyutunda öğrencilerin dil düzeyine ilişkin olarak [$F(6-14) = 3.762, p<.05$] anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla TUKEY testinden yararlanılmıştır. Buna göre anlamlı fark; “6 = B1.2” olan öğrencilerin puan ortalamalarının ($X=3.25$), “3 = A2.1” ($X=1.0$), “7 = B1.3” ($X=2.75$), “8 = B1.4” ($X=1.0$), “9 = B2.1” ($X=1.5$), “10 = B2.2” ($X=1.5$), “11 = C1.1” ($X=1.3$), olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

‘Eğitim ve İş İmkânı’ [$F(6-14) = 2.526, p>.05$], ‘Ticaret Yapma’ [$F(6-14) = 2.848, p>.05$], ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ [$F(6-14) = 1.096, p>.05$] boyutlarında öğrencilerin verdiği cevapların puan ortalamaları ile dil düzeyi durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Bu verilere göre, B1.2 dil düzeyinde olan öğrencilerin ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ ihtiyaçlarının en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum aşağıdaki şekilde daha iyi görülmektedir:



Dil düzeyi: “1= A1.1”, “2= A1.2”, “3=A2.1”, “4= A2.2”, “5= B1.1”, “6= B1.2”, “7=B1.3”, “8= B1.4”, “9= B2.1”, “10= B2.2”, “11=C1.1”, “12= C1.2”

Şekil 2. Çeviri Fakültesinde Dil Düzeyine Göre Sınıf İçi İletişim Kurma İçin Türkçe Öğrenme İhtiyacı

Çeviri Fakültesindeki öğrenciler ikinci ya da üçüncü sınıfa geçtikten sonra hemen hemen hepsinin dil seviyesi B’ye ulaşmaktadır. Öğrenciler 5 yıl Türkçe okuduğu için normalde ikinci bazen üçüncü sınıftan itibaren derslere Türk öğretmenler girmeye başlamaktadır. Genellikle Türk öğretmenler derste Rusçayı tercih etmedikleri için tüm konuşmalar Türkçe yapılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin sınıf içinde genel konuşmalar, gösteriler, sunumlar ve tartışmalar yapmasında ve özellikle Türk öğretmenlerle iletişim kurmasında doğal olarak bazı zorluklar ortaya çıkabilmektedir. Bu sebeple Sınıf İçi İletişim Kurma ihtiyaçlarının özellikle o dönemde ani yükseliş gösterdiği görülmektedir.

Aşağıdaki tablolarda İngilizce Fakültesinde okuyan öğrencilerin dil düzeylerine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin Betimleyici İstatistiksel sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf İçi İletişim Kurma faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların İngilizce Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Sınıf İçi İletişim Kurma	A1.1	7	1,25	,38188
	A1.2	2	1,87	,17678
	A2.1	2	2,25	,70711
	A2.2	4	2,06	,71807
	B1.1	4	1,50	,45644
	B1.2	1	1,25	.
	B1.3	3	1,00	,00000

Toplam	23	1,54	,58218
--------	----	------	--------

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

‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutunda A2.1 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (2.25) en yüksek, B1.3 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (1.0) en düşüktür.

Tablo 13. Eğitim ve İş İmkânı faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların İngilizce Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	n	\bar{x}	ss
Eğitim ve İş İmkânı	A1.1	7	2,05	,25968
	A1.2	2	2,75	,17678
	A2.1	2	3,25	,35355
	A2.2	4	3,07	1,24013
	B1.1	4	2,68	,36084
	B1.2	1	2,50	.
	B1.3	3	1,66	,50518
	Toplam	23	2,47	,74596

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

‘Eğitim ve İş İmkânı’ boyutunda A2.1 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (3.25) en yüksek, B1.3 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (1.66) en düşüktür.

Tablo 14. Ticaret Yapma faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların İngilizce Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	N	\bar{x}	ss
Ticaret Yapma	A1.1	7	1,73	,94701
	A1.2	2	2,75	1,06066
	A2.1	2	3,41	,58926
	A2.2	4	3,08	,51819
	B1.1	4	2,33	,49065
	B1.2	1	2,16	.
	B1.3	3	3,11	,91793
	Toplam	23	2,50	,92042

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

‘Ticaret Yapma’ boyutunda A2.1 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (3.41) en yüksek, A1.1 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (1.73) en düşüktür.

Tablo 15. Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar faktörü ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların İngilizce Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	N	\bar{x}	ss
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	A1.1	7	2,70	,75277
	A1.2	2	2,75	,63640
	A2.1	2	3,15	,07071
	A2.2	4	3,33	,38107

B1.1	4	2,77	,45735
B1.2	1	1,90	.
B1.3	3	2,16	,20817
Toplam	23	2,76	,61841

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

‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutunda A2.2 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (3.33) en yüksek, B1.2 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (1.90) en düşüktür.

Tablo 18, 19, 20 ve 21’e bakıldığında İngilizce Fakültesinde okuyan öğrencilerin A seviyesindeyken tüm boyutlardaki ihtiyaçları yüksek olarak belirlenmiştir (‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ A2.1 = 2.25, ‘Eğitim ve İş İmkânı’ A2.1 = 3.25, ‘Ticaret Yapma’ A2.1 = 3.41, ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ A2.2 = 3.33). İngilizce Fakültesinde okuyan öğrenciler A seviyesine ulaştığı zaman Türkiye’deki iş fırsatları, para kazanma yolları ve fırsatları, kişisel ilgi gibi konulara meraklılardır. Fakat öğrencilerin dili B seviyesine geldiğinde ilgileri ve ihtiyaçları yavaş yavaş azalmaktadır. Bunun sebebi öğrencilerin Türk dili ve Türkiye hakkında bilgileri daha kapsamlı ve derin oldukça, öğrencilerin kendilerini bu konularda daha emin hissetmekle birlikte başka bir şeye merak duymaya başlamalarıdır.

Uygulamaya katılan İngilizce Fakültesinde okuyan öğrencilerin Türkçe dil düzeyine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin ANOVA sonuçları aşağıdaki Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 16. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların İngilizce Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Türkçe Dil Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark TUKEY
Sınıf İçi İletişim Kurma	Gruplar arası	3,878	6	,646	2,890	,042	
	Grup içi	3,578	16	,224			3>1,2, 4,5 ve 6
	Toplam	7,457	22				
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar arası	6,166	6	1,028	2,707	,052	
	Grup içi	6,076	16	,380			
	Toplam	12,242	22				
Ticaret Yapma	Gruplar arası	8,572	6	1,429	2,271	,089	
	Grup içi	10,066	16	,629			
	Toplam	18,638	22				
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar arası	3,454	6	,576	1,857	,151	
	Grup içi	4,960	16	,310			
	Toplam	8,413	22				

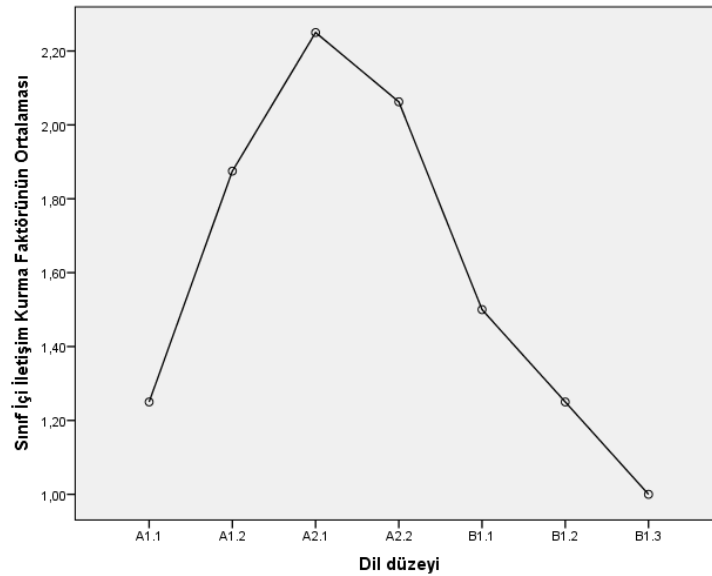
*p<.05 düzeyinde anlamlıdır. Dil düzeyi: “1= A1.1”, “2= A1.2”, “3=A2.1”, “4= A2.2”, “5= B1.1”, “6= B1.2”, “7=B1.3”, “8= B1.4”, “9= B2.1”, “10= B2.2”, “11=C1.1”, “12= C1.2”

Tablo 22’de öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile dil düzeyi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. TÖİ’ler arasında yer alan ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutunda öğrencilerin dil düzeyine ilişkin olarak $[F(6-22) = 2.890, p<.05]$ anlamlı bir fark

olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla TUKEY testinden yararlanılmıştır. Buna göre anlamlı fark; “3 = A2.1” olan öğrencilerin puan ortalamalarının ($X=2.25$), “1 = A1.1” ($X=1.25$), “2 = A1.2” ($X=1.87$), “4 = A2.2” ($X=2.06$), “5 = B1.1” ($X=1.50$), “6 = B1.2” ($X=1.25$), “7 = B1.3” ($X=1.0$), olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

‘Eğitim ve İş İmkânı’ [$F(6-22) = 2.707, p>.05$], ‘Ticaret Yapma’ [$F(6-22) = 2.271, p>.05$], ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ [$F(6-22) = 1.857, p>.05$] boyutlarında öğrencilerin verdiği cevapların puan ortalamaları ile dil düzeyi durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Bu verilere göre, A2.1 dil düzeyinde olan öğrencilerin ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ ihtiyaçlarının en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum aşağıdaki şekilde daha iyi görülmektedir.



Dil düzeyi: “1= A1.1”, “2= A1.2”, “3=A2.1”, “4= A2.2”, “5= B1.1”, “6= B1.2”, “7=B1.3”, “8= B1.4”, “9= B2.1”, “10= B2.2”, “11=C1.1”, “12= C1.2”

Şekil 1. İngilizce Fakültesinde Dil Düzeyine Göre Sınıf İçi İletişim Kurma İçin Türkçe Öğrenme İhtiyacı

İngilizce Fakültesindeki öğrenciler 3. sınıfta yani Türkçeyi birkaç ay öğrendikten sonra yaklaşık tüm öğrenciler A2 dil seviyesine ulaşmaktadır. Bu fakültekteki öğrenciler 3 yıl Türkçe okuduğu için normalde 4., bazen 3. sınıftan itibaren derslere Türk öğretmenler girmeye başlamaktadır. Genellikle Türk öğretmenler derste Rusçayı tercih etmedikleri için tüm konuşmalar Türkçe yapılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin sınıf içinde genel konuşmalar, gösteriler, sunumlar ve tartışmalar yapmasında ve özellikle Türk öğretmenlerle iletişim kurmasında bazı zorluklar ortaya çıkabilmektedir. Bu sebeple Sınıf İçi İletişim Kurma ihtiyaçlarının özellikle o dönemde belirgin bir şekilde arttığı düşünülmektedir.

Aşağıdaki tablolarda Uluslararası İletişim Fakültesinde okuyan öğrencilerin dil düzeylerine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen

cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin Betimleyici İstatistiksel sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 17. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Uluslararası İletişim Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Dil Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

	Dil Düzeyi	n	\bar{x}	Ss
Sınıf İçi İletişim Kurma	B1.1	1	3,00	.
	B1.4	6	1,66	,60553
	Toplam	7	1,85	,74801
Eğitim ve İş İmkânı	B1.1	1	1,42	.
	B1.4	6	3,04	1,02368
	Toplam	7	2,81	1,11579
Ticaret Yapma	B1.1	1	2,66	.
	B1.4	6	3,08	,76558
	Toplam	7	3,02	,71640
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	B1.1	1	2,75	.
	B1.4	6	2,91	,84951
	Toplam	7	2,89	,77805

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

Tablo 23 incelendiğinde ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutunda B1.1 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (3.0) en yüksek, B1.4 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (1.66) en düşüktür.

‘Eğitim ve İş İmkânı’ boyutunda B1.4 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (3.04) en yüksek, B1.1 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (1.42) en düşüktür.

‘Ticaret Yapma’ boyutunda B1.4 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (3.08) en yüksek, B1.1 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (2.66) en düşüktür.

‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutunda ise B1.1 dil düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (2.75) en düşük, B1.4 düzeyindeki Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanları (2.91) en yüksektir.

Tablo 23’e bakıldığında Uluslararası İletişim Fakültesinde okuyan tüm öğrenciler B seviyesine ulaşmışlardır. Öğrencilerin ‘Eğitim ve İş İmkânı’ (B1.4 = 3.04), ‘Ticaret Yapma’ (B1.4 = 3.08), ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ (B1.4 = 2.91) boyutlarına seviyeleri arttıkça ihtiyaçları da artmaktadır. Fakat ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ (B1.4 = 1.66) boyutuna ihtiyaçları azalmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler sınıf içi konuşmalarda, sunumlarda ve öğretmenle iletişim kurmalarında kendilerinden emin olmaktadır. Öğrenciler dilin orta seviyesine ulaştıkça daha çok yurtdışında eğitim, ticaret, turistik faaliyetler gibi alanlara yetersizlik duymaktadır.

Uygulamaya katılan öğrencilerin Türkçe dil düzeyine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin ANOVA sonuçları aşağıdaki Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 18. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Uluslararası İletişim Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Türkçe Dil Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf İçi İletişim Kurma	Gruplar arası	1,524	1	1,524	4,156	,097
	Grup içi	1,833	5	,367		
	Toplam	3,357	6			
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar arası	2,230	1	2,230	2,128	,204
	Grup içi	5,240	5	1,048		
	Toplam	7,470	6			
Ticaret Yapma	Gruplar arası	,149	1	,149	,254	,636
	Grup içi	2,931	5	,586		
	Toplam	3,079	6			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar arası	,024	1	,024	,033	,863
	Grup içi	3,608	5	,722		
	Toplam	3,632	6			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 24’te öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile dil düzeyi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. TÖİ’ler arasında yer alan ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ [$F(1-6) = 4.156, p>.05$], ‘Eğitim ve İş İmkânı’ [$F(1-6) = 2.128, p>.05$], ‘Ticaret Yapma’ [$F(1-6) = .254, p>.05$], ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ [$F(1-6) = .033, p>.05$] boyutlarında öğrencilerin verdiği cevapların puan ortalamaları ile dil düzey durumları arasında farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

5. Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenme İhtiyaçları Okuduğu Fakülteye Göre Farklılaşmakta mıdır?

Uygulamaya katılan tüm fakültelerdeki öğrencilerin okuduğu fakülteye göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin Betimleyici İstatistiksel sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 19. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Tüm Öğrencilerin Okuduğu Fakülteye İlişkin Betimleyici İstatistiksel Sonuçları

Boyut	Çeviri Fakültesi			İngilizce Fakültesi			Uluslararası İletişim Fakültesi		
	N	\bar{x}	Ss	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss
Sınıf İçi İletişim Kurma	18	1,52	,680	24	1,60	,642	7	1,85	,748
Eğitim ve İş İmkânı	18	2,59	,918	24	2,52	,766	7	2,81	1,115
Ticaret Yapma	18	2,37	,884	24	2,51	,900	7	3,02	,716
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	18	3,03	,638	24	2,77	,608	7	2,89	,778

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

Tablo 25'te öğrencilerin okuduğu fakülteye göre dil öğrenme ihtiyaçlarının alt boyutlarına ait betimleyici istatistiklerine bakılmıştır. Çeviri Fakültesinde (3.03) ve İngilizce Fakültesinde (2.77) puan 'Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar' alt boyutunda en yüksekken, Uluslararası İletişim Fakültesinde ise en yüksek puan (3.02) 'Ticaret Yapma' boyutundadır.

Çeviri Fakültesinde okuyan çoğu öğrenci 'Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar' boyutunu içeren 'Türkiye'ye tatile gitmek istediğim için Türkçe öğreniyorum', 'Karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum', 'Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum', 'Türk dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum', 'Kişisel gelişimimi artırmak için Türkçe öğreniyorum' gibi sorulara 'katılıyorum' ve 'kesinlikle katılıyorum' cevaplarını vermişlerdir. Dolayısıyla öğrenciler Türkçeyi daha çok bireysel gelişim, Türkiye'de seyahat ve kültürü tanıma amacı ile öğrenmektedir. Çeviri Fakültesinde 'Eğitim ve İş İmkânı' ve 'Ticaret Yapma' boyutlarının daha düşük seviyede görülmesinin sebepleri arasında bu fakültede okuyan öğrencilerin Türkçeye üniversite döneminde çalışıp hayal kırıklığına uğraması, olumsuz deneyim kazanması, kendi ülkesinde bu dil ile zor para kazanması olduğu tahmin edilmektedir.

İngilizce Fakültesinde ise daha önce bahsedildiği gibi 'Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar' boyutunun Çeviri Fakültesindeki gibi en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu bu boyutu içeren 'Türkiye'ye tatile gitmek istediğim için Türkçe öğreniyorum', 'Karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum', 'Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum', 'Kişisel gelişimimi artırmak için Türkçe öğreniyorum' gibi sorulara 'katılıyorum' ve 'kesinlikle katılıyorum' diye cevap vermişlerdir. Bu fakültedeki öğrencilerin 5 yıl birinci yabancı dil olarak İngilizce görmeleri ve İngilizce ders programının daha yoğun olması sebebiyle Türkçeye daha az zaman kalmakta, Türkçe dil seviyeleri daha düşük olduğu için Türkçeyi sadece bireysel ilgi olarak öğrenmektedir. Öğrencilerin üniversitede almış olduğu 3 yıllık eğitim ile ileride Türkçe ile çalışacak, para kazanacak veya Türkiye'de eğitim görecek kadar iyi derecede Türkçe öğrenme ihtimalinin düşük olduğu düşünülmektedir.

Uluslararası İletişim Fakültesinde 'Ticaret Yapma' boyutundaki ihtiyaçların ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin çoğu bu boyutu içeren 'Gerektiğinde bir oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum', 'Havaalanında Türk müşterilerin/ziyaretçilerin giriş-çıkış işlemlerini yapabilmek için Türkçe öğreniyorum', 'Türk müşterilere alternatif turlarda yer ayırtıp onlara bilet satabilmek için Türkçe öğreniyorum' gibi sorulara 'katılıyorum' diye cevap vermişlerdir. Bu boyutun en yüksek olma sebebi ilgili bölümün ticaret ile bağlantısının kuvvetli olmasıdır. Yani bu fakültenin genel amacı öğrencileri uluslararası iş ve işlemlerde gerekli bilgi ve donanımı sağlayarak mezun etmektir. Bu sebeple bu fakültedeki ders programı ülkeler arası ticaret, turizm ve diplomatik ilişkiler kapsamında hazırlandığı için öğrenciler Türkçe ile çalışma konusunda daha rahat hissetmektedir.

Tüm fakültelerde (Çeviri Fakültesi 1.52, İngilizce Fakültesi 1.60 ve Uluslararası İletişim Fakültesi 1.85) 'Sınıf İçi İletişim Kurma' boyutunun en düşük puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu beklendik bir durumdur. Sınıflar homojen olarak ortak anadil konuşucularından oluştuğu için sınıf içi iletişim kurmada Rusça tercih edilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Çok eski ve köklü bir tarihe sahip olan Türkiye, günümüzde yaşanan teknolojik ve sosyal gelişmeler sonucunda bu önemini en üst safhalara kadar çıkartmıştır. Türkiye gerek tarihi gerek doğası gerek kültür ve gelenekleri ile tüm dünyada dikkatleri üzerine çekmeye devam etmektedir. Bu hızlı atılım dünya çapında genç öğrencilerin dikkatini çekmiş ve yeni dil ve kültürler öğrenme yolunda onları cezbetmiştir. Dünya çapında Türkiye ve Türkçe tartışmasız önemli bir yer kaplamaktadır. Ayrıca Belarus ve Türk kültürleri birbirine çok yabancı olmadığı için iki ülke arasında samimi bir ilişki uzun süredir mevcuttur. Bu durum Belaruslu öğrencilerin dikkatini çekmiş ve ülkede Türkçe dil eğitim ihtiyacı gözle görülecek kadar hissedilmeye başlamıştır. Bu neticenin sonucunda Belarus Cumhuriyeti'nde 1990'lı yıllardan itibaren üniversite seviyesinde profesyonel anlamda Türkçe dil eğitimi verilmeye başlanmıştır.

Gerçekleştirilmiş olan bu araştırma sonucunda Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde okuyan öğrencilerin dil öğrenme gereksinimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın aşağıda verilen sonuçlardan hareketle yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki boşlukların doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir:

1. İhtiyaç analizi ölçeğine göre Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları 'Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar, Eğitim ve İş İmkânı, Ticaret Yapma ve Sınıf İçi İletişim Kurma' olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermektedir.

2. Ölçekte yer alan alt boyutların yeterlilik düzeylerini değerlendirmek için 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. Değerlendirme ölçütlerine göre, Türkçeyi tüm fakültelerde öğrenen öğrencilerin 'Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar' ihtiyacını karşılamak için öğrenenlerin yeterlilik düzeyi ortalama puanı orta düzeye (2.88) ulaşmakta ve en yüksek ihtiyaç olduğu tespit edilmektedir. 'Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar' ihtiyacını sırasıyla 'Eğitim ve İş İmkânı' boyutu (2.59), 'Ticaret Yapma' boyutu (2.53) ve 'Sınıf İçi İletişim Kurma' boyutu (1.61) takip etmekte ve bu boyutlar orta ve zayıf düzeyde karşımıza çıkmaktadır.

3. Dil öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini tespit edebilmek için t-testi gerçekleştirilmiştir. T-testi sonuçlarına göre 'Ticaret Yapma', 'Sınıf İçi İletişim Kurma', 'Eğitim ve İş İmkânı' ve 'Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar' boyutlarında cinsiyetten kaynaklanan anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Aynı değerlendirme farklı fakültelerde ayrı ayrı yapılmıştır. Bunun sonucunda Çeviri ve İngilizce Fakültelerinde eğitim alan öğrencilerde cinsiyetten kaynaklanan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Uluslararası İletişim Fakültesinde Türkçe öğrenen erkek öğrenci mevcut olmadığı için bu fakültede öğrencilerin cinsiyetine ilişkin analiz yapmak uygun bulunmamıştır.

4. Öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile dil öğrenme süresi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit edebilmek için Betimleyici İstatistikler ve ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. 'Eğitim ve İş İmkânı' (2.77) ve 'Ticaret Yapma' (2.96) alt

boyutlarında 1-2 yıl arasında Türkçe okuyan öğrencilerin ortalama puanları en yüksekken, ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutuna bakıldığında ise 8-12 ay arasında Türkçe dersleri gören öğrencilerin ortalama puanlarının (3.17) en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’, ‘Eğitim ve İş İmkânı’, ‘Ticaret Yapma’ gibi boyutlardaki ihtiyaçlar özellikle 1-2 yıl arasında Türkçe öğrenen öğrenciler grubunda daha fazla öne çıkmaktadır. Fakat 8-12 ay arasında Türkçe öğrenen öğrencilerin en yüksek ihtiyaçları ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutundadır. ANOVA sonuçlarına bakıldığında da TÖİ’ler arasında yer alan ‘Ticaret Yapma’ boyutunda öğrencilerin dil öğrenme süresine ilişkin olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla TUKEY testinden yararlanılmıştır. Buna göre anlamlı farkın öğrencilerin puanlarının ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

5. Öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile dil düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilebilmesi için Betimleyici İstatistikler ve ANOVA analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, tüm fakültelerde okuyan öğrencilerin Türkçe öğrenim ihtiyaçları puan ortalamalarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Yani, üniversitedeki öğrencilerin dil düzeyleri ile ‘Ticaret Yapma’, ‘Eğitim ve İş İmkânı’, ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ ve ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutları arasında bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda farklı fakültelerde eğitim gören öğrencilerin ihtiyaçları ile dil düzeyleri arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Analizin sonucunda Çeviri Fakültesinde TÖİ’ler arasında yer alan ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutunda öğrencilerin düzeyine ilişkin olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla TUKEY testinden yararlanılmıştır. Buna göre anlamlı fark öğrencilerin puanlarının ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. İngilizce Fakültesinde Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile dil düzeyi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. TÖİ’ler arasında yer alan ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutunda öğrencilerin dil düzeyine ilişkin olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla TUKEY testinden yararlanılmıştır. Buna göre anlamlı fark öğrencilerin puanlarının ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Çeviri Fakültesinde ise TÖİ’ler arasında yer alan ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’, ‘Eğitim ve İş İmkânı’, ‘Ticaret Yapma’, ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutlarında öğrencilerin verdiği cevapların puan ortalamaları ile dil düzey durumları arasında farklılaşmadığı belirlenmiştir.

6. Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarının okuduğu fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Uygulamaya katılan tüm fakültelerdeki öğrencilerin okuduğu fakülteye göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin Betimleyici İstatistiksel sonuçlarından faydalanılmıştır. Çeviri Fakültesinde (3.03) ve İngilizce Fakültesinde (2.77) puanlar ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ alt boyutunda en yüksekken, Uluslararası İletişim Fakültesinde ise en yüksek puan (3.02) ‘Ticaret Yapma’ boyutundadır. Tüm fakültelerde (Çeviri Fakültesi (1.52), İngilizce Fakültesi (1.60) ve Uluslararası İletişim Fakültesi (1.85)) ‘Sınıf İçi İletişim Kurma’ boyutunda en düşük puanların olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçları ve okumuş oldukları fakültelerin alanları farklı olsa da genel itibarı ile ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutunun grafikte büyük alan kapsadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin Türkiye ve Türkçeye karşı bireysel ilgi ve merakları ön plandadır.

Öneriler

Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenme özellikle son zamanlarda artış gösterdiği için öğretme materyallerinde maalesef çok fazla çeşitlilik olmadığı fark edilmiştir. Bilindiği gibi üniversitede Türkçe öğrenen tüm öğrenciler farklı sınıflarda okuduğu için yabancı dil seviyeleri farklılaşmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin dil düzeyine göre mevcut kitaplardan uygun konuları seçerek, başka kaynaklardan faydalanıp materyalleri toplayarak ve sonrasında da diğer öğretmenlerle paylaşarak ders işlemektedirler. Bu durum doğal olarak hem öğretmenlerin işini zorlaştırmakta hem de öğrencilerin farklı kaynaklardan konuya odaklanma olanağını azaltmaktadır.

Bu kapsamda oluşan dil seviyelerine göre farklı materyaller uygulamasına ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin,

1. Gerçekleştirilmiş olan bu araştırmaya göre A dil seviyesi için ‘Eğitim ve İş İmkânı’ (3.66) boyutunun en yüksek olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla ders müfredatında bununla alakalı değişiklik yapılması tavsiye edilir. Örneğin, Türkiye’deki kendi alanlarıyla ilgili eğitim ve iş fırsatları, çalışma özellikleri ve yabancıların yaşama koşullarına yönelik konularda detaylı bilgilendirme gibi A seviyesine uygun konuları kapsayan ders içerikleri hazırlanabilir ve uygulamalar yapılabilir.

2. B dil seviyesi için ‘Ticaret Yapma’ (3.83) boyutunun en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu verilerden yola çıkarak öğrenciler için Türkiye’den gelen müşterilerle diyalog kurma, rehberlik gerçekleştirme, iş çerçevesinde en çok kullanılan ifadeler, kalıp sözler konularına yönelik değişiklikler yapılabileceği düşünülmektedir.

3. C dil seviyesine ulaşan öğrencilerin en yüksek ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ (2.85) boyutunu seçtiği gözlenmiştir. Bu veriler desteklenerek C seviyesine uygun Türk kültürü ve tarihi hakkında daha derin materyallerin sunulması, derste filmlerin izlenmesi ve sonrasında değişik etkinliklerin yapılması teşvik edilmelidir.

Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde fakültelerin müfredat içerikleri arasında ne kadar fark olsa da fakültelerde işlenmiş olan Türkçe derslerin programları daha önce söylendiği gibi büyük farklılık göstermemektedir. Bu araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgular dikkate alındığında farklı fakültelerde okuyan öğrenciler Türkçeyi farklı amaçlarla öğrenmekle birlikte farklı ihtiyaçlar duymaktadır. Bu ihtiyaçlara göre müfredat içeriklerinde değişiklik yaparak Türkçe derslerinin daha faydalı ve verimli bir şekilde işleneceği düşünülmektedir. Örneğin,

1. Çeviri Fakültesinde eğitim gören öğrenciler TÖİ’ler arasında en çok ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ alt boyutuna ihtiyaç duymaktadır. ‘Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar’ boyutunu içeren ve öğrencilerin en yüksek puanlarıyla cevapladığı sorular ve fakültenin özgül özellikleri incelendikten sonra ders müfredatında değişiklik yapılabilir. Örneğin, “Türk Edebiyat Eserleri Çevirileri”, “Türk Film Çevirileri” gibi derslerden yararlanılabilir.

2. İngilizce Fakültesinde eğitim gören öğrenciler de TÖİ'ler arasında en çok 'Bireysel İlgil ve İhtiyaçlar' boyutuna ihtiyaç duymaktadır. Bu bulguya dayanarak ve fakültenin özellikleri dikkate alınarak müfredata ek dersler dâhil edilebilmektedir. Örneğin, "Türk Dizi ve Filmlerinde Kullanılan Dil Analizi", "Türk Kültürü ve Popüler Kültür", "Türkiye'deki Eğitim Sistemi" gibi derslerden yararlanılabilir.

3. Uluslararası İletişim Fakültesinde okuyan öğrenciler TÖİ'ler arasında en çok 'Ticaret Yapma' boyutuna ihtiyaç duymaktadır. Bu bulguya dayanarak ve fakültenin özellikleri dikkate alınarak müfredata ek dersler dâhil edilebilmektedir. Örneğin, "Belarus Tarihi ve Kültür Mirası", "Ülkeler Arası Ticaret", "Türk Ticaret Kuralları" derslerinin eklenmesi faydalı olabilir.

Bu çalışma üniversite öğrencilerinin ihtiyaçlarını belirleyen ilk çalışmadır. Diğer çalışmalar genelde kursiyerlerin ihtiyaçlarını belirlemektedir. Bu nedenle sonuçlar Minsk'teki öğrenciler açısından somut önerilere dönüşebilir. Dünyada farklı üniversite ve bölümlerdeki öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleyip farklılıklara göre programa destek sunulabilir. Bu çalışma profesyonel anlamda dil öğretimi gören öğrenciler arasında gerçekleştirildiği için sonraki araştırmalarda bu veriler temel alınarak çalışmadan faydalanılabilir.

Kaynakça

- Balçıkıanlı, C. (2010, Ocak). A study on needs analysis of learners of Turkish language. *Sino-US English Teaching*, 7, 1. Erişim adresi: https://www.academia.edu/32022580/A_study_on_needs_analysis_of_learners_of_Turkish_language
- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1005-1020. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/227900>
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği. *International Journal of Language Academy*, 2/4, 127-151. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/322212124>
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Iwai, T. (1998). *Japanese language needs analysis*. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/29741332_Japanese_language_needs_analysis_1998-1999
- Jilta, G. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi). Erişim adresi: <http://acikerisim.istanbul.edu.tr/handle/123456789/32479>
- Karababa, C. ve Karagül, S. (2013, Kasım). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Gereksinim Çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim*, 38, 170. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/258507124>
- Masorong, S. K. (2010). *An error analysis performed on English 230 students' ELPT compositions: A basis for a proposed intensive grammar enrichment*. Unpublished Master's Thesis, Mindanao State University, Marawi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

- Koçer, Ö. (2013). Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38, sayı 169. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1917>
- Savolainen, H., Ahonen, T., Aro, M., Tolvanen, A. & Holopainen, L. (2008). Reading comprehension, word reading and spelling as predictors of school achievement and choice of secondary education. *Learning and Instruction*, 18(2), 201-210. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.017>
- Songhori, M. (2008, Mayıs). Introduction to Needs Analysis. *English for Specific Purposes world*, 4. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/308021366>
- Winne, P. H., & Butler, D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. In T. Husen & T. Postlewaite (Eds.), *International Encyclopaedia of Education* (2nd ed., pp. 5738-5745). Oxford, UK: Pergamon.
- Türkan, H. (2017, Kasım). Türkçe Öğretiminin Tarihsel Süreci ve Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimine Dair Bazı Öneriler. *The Journal of Academic Social Science Studies Jasss*, 60, 147-158. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7205>
- Yılmaz, F. ve Konyar, M. (2017, Ağustos). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğreniminde Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi. *International Journal of Language Academy*, 5/4, 223-233. doi:<http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3602>