

9. Kişinev örneğinde Moldova'da Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaç analizi¹

Kayhan İNAN²

APA: İnan, K. (2022). Kişinev örneğinde Moldova'da Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaç analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 113-132. DOI: 10.29000/rumelide.1164857.

Öz

Avrupa'da Türkçenin resmi dil olduğu tek özerk bölgeye ev sahipliği yapan Moldova, Türkçenin öğretimi açısından önemli bir ülkedir. Moldova, Türkçenin hem ana dili hem yabancı dil ve hem de ikinci dil olarak öğretildiği bir ülkedir. Başkent Kişinev Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği en büyük merkezdir. Bu araştırma, Kişinev'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Moldovalıların dil ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçları analiz etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın modeli nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. Araştırma kapsamında katılımcıların Türkçe dil ihtiyaçları betimlenmiş ve değişkenlerin (yaş, ana dili, eğitim, Türkçe öğrenme süresi, Türkiye'ye gitme durumu, Türkiye'ye gitme amacı) dil ihtiyaçlarına göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Araştırmanın verileri demografik bilgi formu ve dil ihtiyaç analizi ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmaya Kişinev'de Türkçe öğrenen 93 kişi katılmıştır. Araştırma sonuçları katılımcıların Türkçe konusunda yüksek düzeyde öğrenme ihtiyacına sahip olduğunu göstermektedir. Dil ihtiyaçlarına ayrıntılı bakıldığında bireysel ilgi ve ihtiyaçlara yönelik alt boyutun diğer alt boyutlardan öne çıktığı görölmektedir. Bunu eğitim ve iş imkânına dönük dil ihtiyaçları izlemektedir. Türkçe öğrenen kişilerin ağırlıkla 26 yaş ve üzerindeki kişiler olduğu belirlenmiştir. 25 yaş ve altındaki katılımcılar Türkçeyi eğitim ve iş imkânları nedeniyle öğrenmektedir. Özellikle Türkiye'yi ziyaret etmek isteyen katılımcıların Türkçe öğrenimlerini daha çok 0-4 ay olarak sürdürdüğu ve daha sonra kursu bıraktığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, Dil ihtiyaç analizi, Moldova, Kişinev'de Türkçe öğretimi

Language need analysis of Turkish language learners in Moldova in the case of chisinau

Abstract

Moldova, home of the only autonomous region in Europe where Turkish is the official language, is an important country in terms of teaching Turkish. Moldova is a country where Turkish is taught as a mother tongue, a foreign language and a second language. Chisinau as a capital is the largest center where Turkish is taught as a foreign language. In this research, it is aimed to determine and analyze the language needs of Moldovans who learn Turkish as a foreign language in Chisinau. The model of the research is the survey model, which is one of the quantitative research methods. Within the scope of the research, the Turkish language needs of the participants were described. Language needs was examined according to variables (age, mother tongue, duration of Turkish learning, visiting, purpose of visit). Research data were collected with demographic information form and language need

¹ "Araştırma için gerekli etik kurul onayının 19.04.2022 tarihinde Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulundan alındığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim."

² Arş. Gör. Dr. Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Amasya, Türkiye), kayhan.inan@amasya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7438-0742 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.06.2022-kabul tarihi: 20.08.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1164857]

analysis scale. 93 individuals who learning Turkish in Chisinau participated in the research. The research results show that the participants have a high level of learning needs in Turkish. When language needs are examined in more detail, it is seen that the factor of individual interests and needs stands forward from the other factors. This is followed by language needs for education and job opportunities. It has been determined that people who learn Turkish are mostly 26 years old and over. Participants aged 25 and under learn Turkish for education and job opportunities. Particularly, it has been observed that the participants who want to visit Turkey mostly continue their Turkish education for 4 months and leave the courses in the later stages.

Keywords: Turkish as a foreign language, Language need analysis, Moldova, Teaching Turkish in Chisinau

1. Giriş

Yabancı veya ikinci bir dil öğrenmek uğraştırıcı bir süreçtir. Bir dilin temel kurallarını kavramak, o dilde iletişim becerileri geliştirmek ve dilin arka planında yer alan kültürü kavramak zaman, emek ve para gerektirir. Pek çok insan hevesle başladığı dil öğreniminde zorluklar ile karşılaşır. Çoğu bu zorluklar ile başa çıkamayıp öğrenimlerini yarıda bırakır. Çok az sayıdaki insan ileri düzeye erişir. Dil öğretimini daha kolay hâle getirmek, kaynakları daha tasarruflu şekilde kullanmak için sürecin planlanması önemlidir. Bu bağlamda dilin en etkili şekilde öğretilmesi için çeşitli yöntem ve yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Tarihî süreç içerisinde dil öğretimi, dil bilgisi kurallarının öğretimi ve metinlerin tercüme edilmesi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu durum bireysel özellik ve ihtiyaçları göz ardı ederken tek tip bir eğitim sunmuştur. Öğreticiler iletişim becerilerini nasıl kazandıracakları üzerine düşünmeye başladıklarında hem bireyin hem de grubun ihtiyaçlarını belirlemenin gereği ortaya çıkmıştır. Zaman içerisinde dil bilim ve eğitim alanındaki gelişmeler de dil öğrenmek isteyen kişilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran yaklaşımların gündeme gelmesini sağlamıştır.

Bir nedenle farklı bir ülkeye yerleşmiş göçmen ve mülteciler, uluslararası öğrenciler, alanında uzmanlaşmak isteyen çalışanlar, boş vaktini değerlendirmek isteyenler ve seyahat planı yapanlar birbirinden ayrı hedef ve ihtiyaçlara sahiptir. Farklı ihtiyaçlara sahip kişiler için aynı programı uygulamak öğretim sürecinin başarısızlık ile sonuçlanmasına neden olabilir. Bireyin ve grubun ihtiyaçlarına cevap vermeyen ders ve materyal tasarımları kimi zaman öğrencileri ayrıntıya boğarken kimi zaman aşırı yüzeysellik barındırabilir. Hedef kitlenin ihtiyaç ve hedeflerinden habersiz bir öğretici süreci yürütmekte verimsiz bir performans sergileyebilir.

Long'a (2005) göre nasıl hasta teşhis edilmeden tıbbi müdahale önerilmiyorsa, hiçbir dil öğretim programı da kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılmadan tasarlanmamalıdır. Herkese hitap edecek bir dil kursu öğrencinin ihtiyacı olan hedeflere yönelik dil becerileri açısından sığ bir bakış açısı sunmaktadır. Dil öğretiminin başında öğrencilerden neden o dili öğrendiklerine ilişkin net cevaplar alınmalıdır. Bunun ardından buna uygun görevlerin belirlenmesi gereklidir. Herkes için aynı yaklaşımı benimsemek yerine, kursları belirli amaçlarla ve belirli bir gruba yönelik olarak planlamak daha faydalı olabilir. Bu kapsamda öğretimin planlanması için ihtiyaç analizi yapılmalıdır. İhtiyaç analizi, izlencenin belirlenmesi, materyal tasarımı, dil öğretim yaklaşımı, ölçme ve değerlendirmede çerçevenin çizilmesi için eğitimcilere kılavuzluk etmektedir.

İhtiyaçların değerlendirilmesinin içerik ve program geliştirme ile bütünleştirilmesinin gerekliliğine inanan Grier (2005), kaliteli bir müfredat geliştirmek için geliştiricilerin karar almalarına temel oluşturacak geçerli bilgiye sahip olmasının önemini vurgular. Eğitimciler ihtiyaç değerlendirmelerini sürece dahil ederek hem öğrencilere hem de topluma fayda sağlayacak seçenekler üzerinde durabilirler.

İhtiyaçların belirlenmesi ve analizi varılmak istenen noktanın netleştirilmesine ve doğrulanmasına yardımcı olabilecek güçlü bir araçtır. Dil öğretiminin başında ve sonunda öğretici belirli öngörülerden hareket ederek öğrencilerin neye ihtiyaçları olduğunu tahmin eder. Gayriresmî ihtiyaç analizi olarak adlandırılabilir bu durum öğreticinin tecrübesine ve konuya hâkimiyetine bağlı olarak gerçekleşir. Bu tür bir analizde öğretici bilgi kaynağı olarak sınavlara ait sonuçlardan, daha önce alınan eğitimin sorulduğu bir anketten, kişisel gözlem ve görüşmelerden yararlanabilir. Sistemik olarak ihtiyaçların belirlenmesi ve analizi ise modern eğitim yaklaşımlarının bir sonucu olarak görece yenidir. Sistemik ihtiyaç analizi öğretime başlamadan önce çeşitli araçlar ile durumun değerlendirilmesini kapsar. Sistemik olarak gerçekleştirilecek bir ihtiyaç analizinde dil ihtiyacının iki boyutu olduğunu belirten Vandermeeren (2005) nicel boyut olarak dile ne sıklıkla ihtiyaç olduğunu, nitel boyut olarak ise dilde ne tür bir yetkinliğe ihtiyaç duyulduğunu belirlenmesini önerir. Bunun belirlenmesinde de öncelikle öğrenciler ile görüşülmesinin gerektiğini vurgular. Bu bağlamda ihtiyaçlar, öğrencilerin eğitim ile ilgili olarak bildirdikleri (belirli becerilerin geliştirilmesi, daha az dil bilgisi öğretimi vb.) talepler ile ifade edilebilir. Brown'a (1995) göre ihtiyaç analizi gayriresmî veya sistemik nitelikte de olsa, sonuçlanmış ürün olarak kabul edilmez. İhtiyaç analizi belirli kurumlar bağlamında öğrenme ve öğretme durumunu olumlu yönde etkileyen faaliyetlerin ve yetkin bir program oluşturmak için gerekli tüm öznel ve nesnel bilgilerin analizini kapsayan bir süreçtir.

Bu bağlamda Iwai, Kondo, Lim, Ray, Shimizu ve Brown (1999) öğrenci merkezli ve görev temelli ders içerikleri değerlendirme ve yeterlilik odaklı müfredat ve motivasyon gibi çeşitli açılardan dil öğretimi için ihtiyaç analizinin önemini şu şekilde derlemiştir:

1. Öğrenci merkezli ders içerikleri için öğrencilerle müzakere etme ve ortak bir noktada buluşma olanağı sağlar.
2. İhtiyaç analizi, bölgenin ve grubun ihtiyaçlarını anlamak ve karar vermek için anlamlı veriler sunar.
3. İhtiyaç analizi, öğrencilerin gerçek dünyadaki durumlarda görevleri yerine getirme becerilerini test edecek araçların belirlenmesine yardımcı olur.
4. İhtiyaç analizi, göreve dayalı kurs içeriğinin ayrılmaz bileşenidir. Belirlenecek görevler bir ihtiyaç analizi ile tanımlanabilir.

Bir grup öğrenciyi fiziksel bir alana hapseden ve standart bir içeriği onlara sunan dil öğretimi anlayışının sürdürülmesinin gelecekte mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Özellikle günümüzde hızla gelişen bilişim teknolojileri, dil öğretimi alanında birlikte çalışmayı gözetken bireye özgü içerik tasarımlarına yönelmektedir. Bu bağlamda ihtiyaç analizinin şartlara uygun, başarı odaklı ve bireysel özellikleri göz önünde bulunduran bir dil öğretimi gerçekleştirilmesinin ilk adımı olduğu söylenebilir.

1.2. Türkçenin yabancı ve ikinci dil öğretiminde ihtiyaç analizi

Günümüzde iletişim ve eğitim teknolojilerinin gelişimi ile dil öğretimine yönelik farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bir dil öğreticisine ulaşmak için internete bağlı olmak, ders materyallerine ulaşmak için bilgisayara sahip olmak ve anlamlı dil girdileri için sosyal medyayı takip etmek yeterlidir. Buna ek olarak ülkeler kültürel etkilerini artırmak için kendi dillerinin öğretimine yönelik kültür merkezleri açmaktadır ve kurslar düzenlemektedir. Bu durum dil öğrenmek isteyenler için büyük bir avantaj yaratmaktadır. Türkçenin de bu kapsamda farklı coğrafyalarda kimi zaman kültür merkezleri, kimi zaman eğitim kurumları, kimi zaman da çevrim içi eğitimler aracılığı ile öğretimi yapılmaktadır. Özellikle alanyazın incelendiğinde akademik çalışmaların konu edindiği ülkelerin çeşitliliği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Türkçeye yönelik ihtiyaç analizi araştırmalarının da özellikle son yıllarda arttığı görülmektedir.

İlgili alanyazına bakıldığında yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin ülke temelinde yapıldığı görülmektedir. Eğitim kurumlarında ve kültür merkezlerinde Türkçe öğrenen bireylerin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmalarda elde edilen veriler üzerinden hedef kitlenin özellikleri ve ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaların çoğunda Iwai ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen ihtiyaç analizi ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmalardan ilki Çangal'ın (2013) Bosna-Hersek özelinde Türkçe öğrenen kişiler ile gerçekleştirdiği ihtiyaç analizi çalışmasıdır. Araştırma kapsamında katılımcıların dil ihtiyaçları ticaret, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve sınıf içi iletişim olarak dört alt boyutta ele alınmıştır. Boylu ve Çangal (2014) İran'ı konu alan araştırmalarında Türkçe öğrenenlerin sınıf içi iletişim ve bireysel ilgiler bağlamındaki ihtiyaçlarının yüksek olduğunu bulgulamıştır. Adıyaman, Çangal ve Yazıcı (2015) Kazakistan Ahmet Yesevi Üniversitesi öğrencilerinin katılımı ile bir Türkçe dil ihtiyaç analizi araştırması gerçekleştirmiştir. Gürcistan için yapılan ihtiyaç analizi araştırmalarında Başar ve Akbulut (2016) Gürcü katılımcıların bireysel ilgi nedeniyle Türkçe öğrendiklerini belirlemiştir. Ek olarak bazı katılımcıların Gürcüce bilmeyen aile bireyleri ile iletişim ihtiyacı nedeniyle de Türkçe öğrendiği belirlenmiştir. İpek ve Çelik'in (2019) araştırmasına göre Polonya'da Türkçe öğrenen kişiler öncelikle konuşma becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır.

Afganistan'da gerçekleştirdiği araştırmasında Farzan (2019) Afganların öncelikle yabancı dil iletişim kurma amacıyla Türkçe öğrendiklerini ortaya koymuştur. Katılımcıların Türkçe iletişim becerilerini geliştirmede eğitime yönelik ihtiyaçlarının rol oynadığı belirtilmiştir. Ramanenkava (2020), Belarus'taki Minsk Devlet Üniversitesinde Türkçe öğrenen kişiler ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmaya göre katılımcıların Türkçe öğrenme amacının eğitim ve iş fırsatları olduğu görülmektedir. Kastal (2021) ise yüksek lisans tezinde Arnavutluk'taki kişilerin eğitim ve iş olanakları nedeniyle Türkçe öğrendiklerini ortaya koymuştur. Minhaj (2021), Hindistan örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ihtiyaçlarını analiz ettiği araştırmasında katılımcıların sınıf içi iletişimlerini sağlamaya öncelik verdiği sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların öncelikle sınıf içi genel konuşmalar yapabilme ve kendilerine yöneltilen soruları anlayıp cevap verebilme becerisi kazanmak istedikleri belirtilmiştir. Abukan (2022), Kolombiya'da Türkçe öğrenen katılımcılar üzerinden gerçekleştirdiği ihtiyaç analizinde bu ülkede Türkçe öğrenen kişilerin yeni bir dil öğrenme amacına sahip oldukları ve konuşma becerisini öncelikledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Diğer araştırmalardan farklı olarak Sayar (2019) Cibutili katılımcılar ile gerçekleştirdiği araştırmasında nitel araştırma yöntemini tercih etmiş ve katılımcılar ile görüşmeler yapmıştır. Araştırmada

katılımcıların yabancı dil becerisini geliştirme ve kültürel etkileşim sağlama ihtiyacı bağlamında Türkçe öğrendikleri belirlenmiştir. Bunun yanında Türkiye'de yaşayan göçmen ve sığınmacıların katılımı ile gerçekleştirilen araştırmalar da bulunmaktadır (Bölükbaş, 2016; Günsel, 2020; Phutkaradze, 2018).

1.3. Moldova ve Türkçe öğretimi

Moldova veya resmî adı ile Moldova Cumhuriyeti 1991 yılında Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından bağımsızlığını kazanan bir Doğu Avrupa ülkesidir. Başkenti Kişinev olan ülke Romanya ve Ukrayna ile sınır komşusudur. Coğrafi olarak Prut ve Dinyester nehirleri arasındaki havzayı kaplayan ülkenin Ulusal İstatistik Bürosu (NBS) verilerine göre 2022 yılı nüfusu 2.603.996'dır.

Moldovanlar (%75,1) ülkedeki en kalabalık etnik grubu oluşturmaktadır. Bunu Romanyalılar (%7), Ukraynalılar (%6,6), Gagauz Türkleri (%4,6) ve Ruslar (%4,1) izlemektedir. Ülkenin resmî dili Moldovanca/Rumencedir. Rusça, Gagauz Türkçesi, Ukraynaca ve Bulgarca yasal olarak tanınan azınlık dilleridir. Bu dillerden Rusça, Sovyetler Birliği zamanında olduğu gibi etnik gruplar arasındaki ortak dil işlevini sürdürmektedir. Moldova/Rumenceyi ana dili olarak konuşanların oranı %78,6'dır. Buna karşın ana dili olarak %14,5 oranında Rusça, %2,7 oranında Ukraynaca, %2,7 oranında Gagauz Türkçesi ve %1 oranında Bulgarca konuşulmaktadır (NBS, 2022).

Moldova kendi sınırları içerisinde Gagauzya Özerk Bölgesine ev sahipliği yapmaktadır. Gagauzya, Avrupa'da Türkçenin bir değişkesini konuşan insanlara ait tek özerk bölgedir. Bu nedenle Gagauzya Türkçe dil ihtiyaçları bağlamında Moldova'nın diğer bölgelerinden ayrılmaktadır. Dil politikaları açısından Gagauzya'da Türkçe ana dili ve ikinci dil olarak öğretimi yapılan ve konuşulan bir dildir. Moldova'nın diğer bölgelerinde ise Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir.

Türkiye Türkçesinin resmî kurumlar aracılığıyla Moldova'da öğretimi 20. yüzyılın başlarına dayanmaktadır. 1930'larda Romanya toprakları içerisinde bulunan Moldova'daki Gagauzca konuşan yerleşim yerlerine dönemin Bükreş büyükelçisi Hamdullah Suphi Tanrıöver aracılığı ile 26 öğretmen görevlendirilir (Kasar, 2020a). Öğretmenler II. Dünya Savaşına kadar görevlerine devam eder. Daha sonra Sovyetler Birliği içerisinde bir cumhuriyet hâline gelen Moldova'da Türkçe eğitim ve öğretim faaliyetleri 1992'deki bağımsızlık ilanına kadar durdurulur.

Geçmişte Moldova'da Türkçe eğitiminin ilk tohumlarının ekildiği Gagauz toprakları günümüzde Türkiye Türkçesinin öğretimi açısından Moldova'nın diğer bölgelerinden daha çok olanağa sahiptir. Gagauzya'daki eğitim kurumlarında Gagauz Türkçesi öğretilmekle birlikte Türkiye Türkçesinin öğretiminin de yapıldığı eğitim kurumları bulunmaktadır.

1999 yılında açılan Kongaz Süleyman Demirel Moldo-Türk Lisesinde 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla 165 (107 kız, 58 erkek, 8 şube) öğrenci öğrenim görmektedir. Okulun eğitim dili Rusça ve İngilizce olmakla birlikte Rumence ve Türkçe de öğretilmektedir. Sınıf başına haftada dört saat Türkiye Türkçesi dersi verilmektedir. Ders kitabı olarak Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti kullanılmaktadır. Okul 2022 yılında bakalorya sınav başarısında Gagauzya'da 4. sıradadır. Yine 2022 yılında okulun 16 öğrencisi Gagauzya'da yapılan olimpiyatlarda çeşitli dallarda başarılı olmuştur.

TİKA tarafından 1998 yılında kurulan Mustafa Kemal Atatürk Kütüphanesi ise bölgede yaşayanların Türkiye'de basılan kitaplara erişebileceği, kültürel faaliyetlere de ev sahipliği yapan bir merkezdir. Kütüphane binasında Yunus Emre Enstitüsü Komrat şubesi de faaliyet göstermektedir. Buradaki Türkçe

kursları MEB tarafından görevlendirilen Türkçe okutmanları ve yerel öğretmenler aracılığı ile yürütülmektedir.

Komrat Devlet Üniversitesi hem Gagauzya'da hem de Moldova genelinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüne sahip tek yüksek öğretim kurumudur. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü 2018 yılında açılmıştır. Bölüm 2019-2020 yılında lisans düzeyinde eğitim vermeye başlamıştır (Kasar, 2020b). Bölümün öğretim üyesi ihtiyacı Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinden MEB aracılığı ile görevlendirilmiş akademisyenler ile karşılanmaktadır.

Gagauzya'nın ardından Türkçe öğretimi açısından en önemli merkez başkent Kişinev'dir. Ancak Kişinev'de Türkçenin kurumsal olarak öğretimini yapıldığı Yunus Emre Enstitüsü gibi bir merkez veya Türkoloji bölümü bulunmamaktadır. Kişinev'deki Türkçe derslerinin yasal zeminini Kişinev Büyükelçiliği ile üniversiteler arasında gerçekleştirilen protokoller oluşturmaktadır. Bu kapsamda ilk olarak 2002 yılında Moldova Devlet Üniversitesi (USM) ile bir protokol imzalanmış ve üniversitenin edebiyat fakültesinde bir Türkçe sınıfı oluşturulmuştur. Bu sınıf TİKA tarafından donatılmıştır. 2000'lerin başında mütercim tercümanlık bölümünde Türk dili için mütercim ve tercümanlar yetiştirilse de ekonomik nedenler ile Türkçe bölüm dillerinden çıkarılmıştır. Bir protokol de Uluslararası Moldova Özgür Üniversitesi (ULIM) ile 2010 yılında imzalanmıştır. Bu üniversitede de yine TİKA'nın katkıları ile bir Türkçe sınıfı hazırlanmıştır.

Her iki üniversitede Türkçe dersleri, ücretsiz ve halka açık yabancı dil kursları olarak yürütülmektedir. Kişinev'deki Türkçe kursları için MEB tarafından bir Türkçe okutmanı görevlendirilmektedir. 2022 Şubat döneminde 100'e yakın kişi Kişinev'deki Türkçe kurslarına başvurmuştur. Ders materyali olarak Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti kullanılmaktadır. Bu faaliyetler dışında Kişinev Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği Türkçenin yaygınlaştırılması ile ilgili faaliyetler yürütmektedir. Bu faaliyetler Moldova'daki Türk çocukları için Türkçe dersleri, kamu çalışanları için Türkçe kursları, kültürel yarışmalar ve kutlamalardır.

1.4. Araştırmanın amacı

Bu araştırma Moldova'nın başkenti Kişinev'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Moldovalıların dil ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçları analiz etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Katılımcıların ihtiyaç analizi ölçeğine, alt boyutlarına ve maddelerine verdikleri yanıtların görünümü nasıldır?
2. Katılımcıların dil öğrenme ihtiyaçları değişkenlere (yaş, ana dili, eğitim, Türkçe öğrenme süresi, Türkiye'ye gitme durumu, Türkiye'ye gitme amacı) göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Kişinev'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin dil ihtiyaç analizini konu alan bu araştırmanın modeli nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. Creswell'e (2014) göre tarama modeli, belirli bir grup içinden belirli sayıda kişiler üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla grubun genelindeki eğilim,

tutum ve görüşleri betimlemeyi sağlar. Araştırma 93 Moldovalı katılımcının form doldurması ve ardından formdaki verilerin istatistiksel olarak incelenmesiyle gerçekleştirilmiştir.

2.2. Veri toplama aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Iwai ve diğerlerinin (1999) Japonca öğrenenler için geliştirdiği ihtiyaç analizi ölçeğidir. Ölçek, angal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik alışması Bosna-Hersek'te Türkçe öğrenen kişilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı olan Cronbach alpha değeri 0,88 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Faktörlerin güvenilirlik değerleri ise ticaret yapma boyutu için 0,91, eğitim ve iş imkânı boyutu için 0,71, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar boyutu için 0,63 ve sınıf içi iletişim kurma boyutu için 0,65 ve ölçeğin tamamı için 0,84 olacak şekilde hesaplanmıştır. Ölçek, pek çok farklı ölkede yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır (Adıyaman, Çangal & Yazıcı, 2015; Başar & Akbulut, 2016; Boylu ve angal, 2014; İpek & elik, 2019; Ramanenkava, 2020).

Katılımcıların demografik bilgilerinin sorulduğu bir bölüm de eklenen ölçek formu 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 140 en düşük puan ise 28'dir. Beşli Likert olarak tasarlanan ölçek ticaret yapma (14, 15, 16, 17, 18, 19. maddeler), eğitim ve iş imkânı (5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13. maddeler), bireysel ilgi ve ihtiyaçlar (9, 20, 21, 22, 23,25, 26, 28. maddeler), sınıf içi iletişim kurma (1, 2, 3, 4. maddeler) alt boyutlarından oluşmaktadır. 24. ve 27. maddeler ölçekten çıkarılmış olsa da katılımcılardan bilgi almak amacıyla forma dahil edilmiştir. Söz konusu iki maddenin sadece betimsel istatistik verilerinden yararlanılmıştır.

2.3. Katılımcılar

Araştırmaya 93 kişi katılım sağlamıştır. Bu kişilerin tamamı Kişinev'de USM ve ULİM'de düzenlenen Türkçe derslerine katılan kişilerdir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Durumlarına İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	N	%
Kadın	84	90,3
Erkek	9	9,7
Yaş	N	%
15-25	33	35,5
26+	60	64,5
Ana Dili	N	%
Rumence	63	67,7
Ruşa	26	28
Rumence ve Ruşa	4	4,3
Eğitim	N	%
Lise	6	6,5
Lisans	56	60,2
Yüksek Lisans	22	23,7
Doktora	9	9,7

Düzyey	N	%
A1	74	79,6
A2	11	11,8
B1	4	4,3
B2	2	2,2
C1	2	2,2
Türkçe Öğrenme Süresi	N	%
0-4 Ay	62	66,7
4-8 Ay	9	9,7
8-12 Ay	2	2,2
1-2 Yıl	7	7,5
3 Yılda Fazla	13	14
Türkiye'ye Gitme Durumu	N	%
Gittim	29	31,2
Gitmedim	64	68,8
Türkiye'yi Ziyaret Amacı	N	%
Öğrenci Olarak	18	19,4
İş İçin	20	21,5
Turist Olarak	44	47,3
Akraba Ziyareti	11	11,8
Toplam	93	100,0

Tablo 1’de yer alan verilere göre katılımcılara ait cinsiyet dağılımı 84 (%90,32) kadın, 9 (%10,75) erkek şeklindedir. Yaş değişkenine göre katılımcılar iki gruptur. Birinci grubu 15-25 yaş aralığındaki katılımcılar, ikinci grubu 26 ve üzerinde yaşa sahip katılımcılar oluşturmaktadır. Buna göre katılımcıların 33’ü (%35,48) 15-25, 60’ı (%64,5) 26 yaş ve üzerindedir. Ana diline göre dağılım ise Rumence için 63 (%67,74), Rusça için ise 26 (%27,95), Rumence ve Rusça için 4’tür (%4,3). Katılımcıların eğitim düzeyine bakıldığında 6 (%6,45) katılımcı lise, 56 (%60,12) katılımcı lisans, 22 (%23,65) katılımcı yüksek lisans, 9 (%9,67) katılımcı doktora eğitimi almakta veya mezunudur. Katılımcıların Türkçe düzeyleri ise A1 için 74 (%79,56), A2 için 11 (%11,82), B1 için 4 (%4,3), B2 için 2 (%2,15), C1 için 2 (%4,3) kişidir. Bunun yanında 62 (%66,66) katılımcının 0-4 ay, 9 (%10,75) katılımcının 4-8 ay, 2 (%2,15) katılımcının 8-12 ay, 7 (%7,52) katılımcının 1-2 yıl, 13 (%13,97) katılımcının 3 yıldan fazla süredir Türkçe öğrendiği belirtilmiştir. Katılımcıların 29’unun (%31,18) Türkiye’ye gittiği, 64’ünün (%68,81) ise Türkiye’ye gitmediği görülmektedir. Türkiye’yi ziyaret amacı sorulduğunda ise katılımcıların 18’i (%19,35) öğrenci olarak, 20’si (%21,5) iş için, 44’ü (%47,31) turist olarak, 11’i (%11,82) ise akraba ziyareti için Türkiye’ye gitmiş veya gitmek istemektedir.

2.4. Araştırma verilerinin toplanması ve analizi

Araştırma verilerinin toplanması 2022 Bahar yarıyılında USM ve ULİM’de gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan veri toplama araçları çoğaltılarak derslere katılan öğrencilere dağıtılmıştır. Toplanan nicel verilerin istatistiksel analizinde JAMOVI programı kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerini içeren verinin analizinde sıklık, yüzde ve puan ortalamaları gibi betimsel istatistik hesaplamaları

yapılmıştır. Değişkenlerin ölçek puanları üzerindeki etkisini incelemek için parametrik testlerden bağımsız örneklem T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

3. Bulgular

3.1. İhtiyaç analizi ölçeği, alt boyutları ve maddelerine verilen yanıtların görünümü

Katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarını belirlemek için ihtiyaç analizi ölçeğine verilen yanıtlar değerlendirilmiştir. Ölçek toplam puanı ve alt boyutlara ilişkin betimsel istatistik Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. İhtiyaç Analizi Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel Veriler

Ölçek	N	\bar{X}	ss	Min	Max
Ölçek	93	109	13,8	83	140
Sınıf İçi İletişim Kurma	93	19,2	1,38	15,0	20,0
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	93	32,6	3,82	20,0	40,0
Eğitim ve İş İmkânı	93	29,5	5,41	16,0	40,0
Ticaret Yapma	93	20,3	5,87	11,0	30,0

Tablo 2'ye göre katılımcıların ölçek maddelerinde belirtilen ihtiyaç alanlarına verdikleri yanıtların ortalama puanı, yüksek düzeyde öğrenme ihtiyacına işaret etmektedir [$\bar{X}=109$]. Katılımcıların ölçek toplam puanı ortalaması en yüksek puan olan 140'ın %78'ine erişmektedir. Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutu en yüksek ortalama puana sahip alt boyuttur [$\bar{X}=32,6$]. Bunu eğitim ve iş imkânı takip etmektedir [$\bar{X}=29,5$]. Ticaret yapma alt boyutu [$\bar{X}=20,3$] ve sınıf içi iletişim kurma alt boyutu [$\bar{X}=19,2$] diğer boyutlardan daha düşük ortalama puana sahiptir. Bu sonuçlar katılımcıların kişisel ilgi ve merak nedeniyle Türkçe öğrendiklerini göstermektedir. Bunun yanında Türkiye'de çalışma ve eğitim görme ya da Moldova'daki bir Türk şirketinde çalışma da katılımcıların Türkçe öğrenme nedenlerinden bazılarıdır.

Ölçek maddelerine verilen yanıtlara göre en yüksek ve en düşük ortalama puana sahip maddeler katılımcıların Türkçe öğrenme ihtiyaçlarına ilişkin daha ayrıntılı bilgi vermektedir. Maddelerin betimsel istatistik bilgileri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. En Yüksek ve En Düşük Ortalama Puana Sahip Maddeler

Madde	Ortalaması En Yüksek Maddeler	\bar{X}	ss
1	Türkçe olarak sınıf içi genel konuşmalar yapabilmek istiyorum.	4,85	0,38
4	Türkçe olarak okutmanım ile iletişim kurabilmek istiyorum.	4,80	0,45
3	Türkçe olarak sınıf tartışmalarına dâhil olabilmek istiyorum.	4,77	0,46
27	Kişisel gelişimimi artırmak için Türkçe öğreniyorum.	4,77	0,49
21	Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum.	4,76	0,47
Madde	Ortalaması En Düşük Maddeler	\bar{X}	ss
24	Bir Türk ile evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.	2,38	1,04
25	Türkiye'deki akrabalarım ile konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.	2,81	1,34
5	Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istediğim için Türkçe öğreniyorum.	3,00	0,93
19	Bir restoranda Türk müşterilere servis yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; sipariş alma, seçenekleri açıklama).	3,08	1,14
10	İlerleyen yıllarda Türkiye'de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum.	3,26	0,96

Tablo 3'te katılımcıların Türkçe ihtiyaç durumlarına göre en yüksek ve en düşük ortalama değere sahip ölçek maddelerine yer verilmiştir. En yüksek ortalamaya sahip maddeler, sınıf içi iletişim ihtiyaçları ile ilgili olan "Türkçe olarak sınıf içi genel konuşmalar yapabilmek istiyorum." [$\bar{X}=4,85$] ve "Türkçe olarak okutmanım ile iletişim kurabilmek istiyorum." [$\bar{X}=4,80$] maddeleridir. Bunun yanında kişisel ilgi ve ihtiyaçlar ile ilişkili olan "Kişisel gelişimimi artırmak için Türkçe öğreniyorum." [$\bar{X}=4,77$] ve "Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum." [$\bar{X}=4,76$] maddeleri de yüksek ortalamaya sahiptir.

En düşük ortalamaya sahip maddelere bakıldığında bunların akraba ve aile ile ilgili olduğu görülmektedir. "Bir Türk ile evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum." [$\bar{X}=2,38$] ve Türkiye'deki akrabalarım ile konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum." [$\bar{X}=2,81$] en düşük ortalamaya sahip maddelerdir. Türkiye'de eğitim alma ihtiyacına yönelik "Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istediğim için Türkçe öğreniyorum." [$\bar{X}=3,00$] maddesinin de en düşük ortalamaya sahip maddelerin arasında olduğu görülmektedir.

3.2. Katılımcıların yaş değişkeni açısından dil ihtiyaçlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların yaş değişkeninin dil ihtiyaçları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirleyebilmek için ölçek toplam ve alt boyut ortalama puanları ile bağımsız örneklem T Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Yaş Değişkenine Göre Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının T Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
	15-25	33	103,8	12,78	91	1,18	,23
	26+	60	100,4	13,44			
Sınıf İçi İletişim Kurma	15-25	33	20,0	1,14	91	,89	,61
	26+	60	20,0	1,49			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	15-25	33	34,0	3,45	91	,91	,37
	26+	60	32,0	4,0			
Eğitim ve İş İmkânı	15-25	33	29,9	5,41	91	,5	,36
	26+	60	29,3	5,45			
Ticaret Yapma	15-25	33	21,5	5,45	91	1,41	,16
	26+	60	19,7	6,03			

$p < 0,05$

Tablo 4'te yer alan verilere göre 15-25 yaş grubu [$\bar{X}_{(15-25)}=103,8$] ile 26 ve üzeri yaş grubu [$\bar{X}_{(26+)}=101,1$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(93)}=1,18$, $p > 0,05$]. Ancak 15-25 yaş grubundaki katılımcıların diğer yaş grubuna göre daha yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Bu durum 15-25 yaş aralığındaki katılımcıların Türkçeye yönelik ihtiyaçlarının ileri yaş grubundan bir miktar daha fazla olduğuna işaret etmektedir.

Sınıf içi iletişim kurma alt boyutunda 15-25 yaş grubu [$\bar{X}_{(15-25)}=20,0$] ile 26 yaş ve üzeri grubu [$\bar{X}_{(26+)}=20,0$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(93)}=0,89$, $p > 0,05$]. Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutuna bakıldığında da 15-25 yaş grubu [$\bar{X}_{(15-25)}=34,0$] ile 26 ve üzeri grubu [$\bar{X}_{(26+)}=32,0$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(93)}=0,91$, $p > 0,05$]. Ancak ortalama puanlar açısından 15-25 yaş grubunun Türkçeye yönelik bireysel ilgi ve ihtiyaçlarının diğer gruptan bir miktar daha yüksek olduğu söylenebilir. Eğitim ve iş imkânı alt boyutunda 15-25 yaş grubu [$\bar{X}_{(15-25)}=29,9$] ile 26 yaş ve üzeri grubu [$\bar{X}_{(26+)}=29,3$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(93)}=0,5$, $p > 0,05$]. Eğitim ve iş imkânı ihtiyaçları bakımından iki yaş grubu ayrılmamaktadır. Ticaret yapma alt boyutu verileri incelendiğinde 15-25 yaş grubu [$\bar{X}_{(15-25)}=21,5$] ile 26

yaş ve üzeri grubu [$\bar{X}_{(26+)}=19,7$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(93)}=1,41, p>0,05$]. Bunun yanında ortalama puan açısından 15-25 yaş grubunun ticaret ile ilişkili dil ihtiyaçlarının 26 yaş ve üzerindeki katılımcılardan daha fazla olduğu söylenebilir.

İki yaş grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da bazı alt boyutlarda 15-25 yaş grubunun Türkçe öğrenmede daha özel ihtiyaçlarının bulunduğu söylenebilir. 26 yaş ve üzerindeki katılımcılar ortalama puanlar açısından hiçbir alt boyutta 15-25 yaş grubundan daha yüksek ortalamaya sahip değildir.

3.3. Katılımcıların ana dili değişkeni açısından dil ihtiyaçlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların ana dili değişkeninin dil ihtiyaçları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirleyebilmek için ölçek toplam ve alt boyut puanları ile bağımsız örneklem T Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Ana Dili Değişkenine Göre Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının T Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ölçek	Rusça	26	101,8	13,16	87	-,06	,94
	Rumence	63	102,0	13,34			
Sınıf İçi İletişim Kurma	Rusça	26	19,3	1,31	87	,34	,72
	Rumence	63	19,2	1,38			
Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar	Rusça	26	32,5	4,07	87	-,36	,71
	Rumence	63	32,8	3,76			
Eğitim ve İş İmkânı	Rusça	26	29,1	5,31	87	-,54	,59
	Rumence	63	29,8	5,49			
Ticaret Yapma	Rusça	26	21,0	6,39	87	-,50	,61
	Rumence	63	20,3	5,69			

$p<0,05$

Tablo 5'te yer alan verilere göre ana dili Rusça olan katılımcılar [$\bar{X}_{(Rusça)}=101,8$] ile Rumence ana diline sahip katılımcılar [$\bar{X}_{(Rumence)}=102,0$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(89)}=-1,06, p>0,05$]. Sınıf içi iletişim kurma alt boyutunda Rusça ana dilliler [$\bar{X}_{(Rusça)}=19,3$] ile Rumence ana dilliler [$\bar{X}_{(Rumence)}=19,2$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(89)}=0,34, p>0,05$]. Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutuna bakıldığında da ana dili Rusça olanlar [$\bar{X}_{(Rusça)}=32,5$] ile ana dili Rumence olanlar [$\bar{X}_{(Rumence)}=32,8$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(89)}=-0,36, p>0,05$]. Eğitim ve iş imkânı alt boyutunda Rusça ana dilliler [$\bar{X}_{(Rusça)}=29,1$] ile Rumence ana dilliler [$\bar{X}_{(Rumence)}=21,0$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(89)}=-0,54, p>0,05$]. Ticaret yapma alt boyutu verileri incelendiğinde ana dili Rusça olan katılımcılar [$\bar{X}_{(Rusça)}=21,0$] ile ana dili Rumence olan katılımcılar [$\bar{X}_{(Rumence)}=20,3$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(89)}=-0,50, p>0,05$]. Buna karşın ticaret yapma alt boyutunda gruplar arası ortalama puan farkının diğer alt boyutlara göre daha fazla olduğu görülmektedir.

3.4. Katılımcıların eğitim durumu değişkeni açısından dil ihtiyaçlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların eğitim durumu değişkeninin dil ihtiyaçları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirleyebilmek için ölçek toplam ve alt boyut puanları ile ANOVA yapılmıştır. Tablo 6'da analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6. Eğitim Durumuna Göre Ölçek Alt Boyut ve Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Kategori	N	\bar{X}	ss	F	p
Ölçek	Lise	6	103,0	16,07	,63	,6
	Lisans	55	101,3	12,55		
	Yüksek Lisans	21	100,7	12,97		
	Doktora	7	110,3	16,55		
Sınıf İçi İletişim Kurma	Lise	6	19,7	,51	1,49	,24
	Lisans	55	19,1	1,42		
	Yüksek Lisans	21	19,1	1,49		
	Doktora	7	19,6	,78		
Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar	Lise	6	31,5	4,84	2,11	,14
	Lisans	55	32,6	3,66		
	Yüksek Lisans	21	32,6	4,12		
	Doktora	7	35,4	2,76		
Eğitim ve İş İmkânı	Lise	6	29,7	6,37	,51	,67
	Lisans	55	29,3	5,14		
	Yüksek Lisans	21	29,0	5,04		
	Doktora	7	33,0	7,59		
Ticaret Yapma	Lise	6	22,2	5,84	,40	,75
	Lisans	55	20,3	5,94		
	Yüksek Lisans	21	19,9	5,78		
	Doktora	7	22,3	6,34		

p<0,05

Tablo 6'ya göre eğitim durumu dil ihtiyaçları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır [$F_{(93)}=0,63$, $p>0,05$]. Ölçek toplam puanları açısından doktora düzeyindeki katılımcıların Türkçe ihtiyaçlar bağlamında en yüksek puana sahip olduğu [$\bar{X}_{(Doktora)}=110,3$] görülmektedir. Dil ihtiyaçlarına yönelik alt boyutlara bakıldığında sınıf içi iletişim kurma [$F_{(93)}=1,49$, $p>0,05$], bireysel ilgi ve ihtiyaçlar [$F_{(93)}=2,11$, $p>0,05$], eğitim ve iş imkânı [$F_{(93)}=0,51$, $p>0,05$], ticaret yapma [$F_{(93)}=0,40$, $p>0,05$] dağılımları dil düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Bunun yanında eğitim ve iş imkânları alt boyutunda doktora mezunlarına ait ortalama puanın diğer gruplardan belirgin bir biçimde farklı olduğu görülmektedir. Benzer durum bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile ticaret yapma alt boyutlarında da vardır. Ancak sınıf içi iletişim bağlamında doktora mezunları da diğer gruplar ile benzeşmektedir. Her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı olmasa da doktora mezunlarının ihtiyaçlar bağlamında diğer gruplar arasından öne çıktığı söylenebilir.

3.5. Katılımcıların Türkçe öğrenme süresi değişkeni açısından dil ihtiyaçlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların Türkçe öğrenme sürelerinin dil ihtiyaçları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirleyebilmek için ölçek toplam ve alt boyut puanları ile ANOVA yapılmıştır. Tablo 7'de analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7. Türkçe Öğrenme Süresi Değişkenine Göre Ölçek Alt Boyut ve Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Kategori	N	\bar{X}	ss	F	p
Ölçek	0-4 Ay	62	100,1	12,59	,40	,8
	4-8 Ay	9	105,2	14,92		
	8-12 Ay	2	109,5	24,75		
	1-2 Yıl	7	104,9	14,39		
	3+ Yıl	13	103,5	13,89		
Sınıf İçi İletişim Kurma	0-4 Ay	62	19,0	1,46	2,86	,09
	4-8 Ay	9	19,1	1,17		
	8-12 Ay	2	18,0	2,83		
	1-2 Yıl	7	20,0	,00		
	3+ Yıl	13	19,5	1,13		

Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar	0-4 Ay	62	32,4	3,81		
	4-8 Ay	9	33,9	3,10		
	8-12 Ay	2	34,0	4,95	,78	,57
	1-2 Yıl	7	35,5	3,37		
	3+ Yıl	13	31,6	4,33		
Eğitim ve İş İmkânı	0-4 Ay	62	28,8	5,26		
	4-8 Ay	9	31,0	6,44		
	8-12 Ay	2	32,0	8,49	,60	,00*
	1-2 Yıl	7	30,4	5,06		
	3+ Yıl	13	31,1	5,38		
Ticaret Yapma	0-4 Ay	62	19,9	5,56		
	4-8 Ay	9	21,2	5,85		
	8-12 Ay	2	19,9	8,49	,23	,91
	1-2 Yıl	7	20,4	8,42		
	3+ Yıl	13	21,2	6,13		

* p<0,05

Tablo 7 göstermektedir ki Türkçe öğrenme süresi dil ihtiyaçları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır [$F_{(93)}=0,40$, $p>0,05$]. Ölçek toplam ortalama puanları açısından 8-12 ay süresince Türkçe öğrenenler en yüksek puana sahip olduğu [$\bar{X}_{(8-12 \text{ Ay})}=109,5$] görülmektedir. 0-4 ay süresince Türkçe öğrenenler ise dil ihtiyaçları açısından diğer gruplardan daha düşük ortalama puana sahip olduğu görülmektedir [$\bar{X}_{(0-4 \text{ Ay})}=100,1$]. Dil ihtiyaçlarına yönelik alt boyutlara bakıldığında sınıf içi iletişim kurma [$F_{(93)}=2,86$, $p>0,05$], bireysel ilgi ve ihtiyaçlar [$F_{(93)}=0,78$, $p>0,05$], ticaret yapma [$F_{(93)}=0,23$, $p>0,05$] dağılımları dil düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Ancak eğitim ve iş imkânı [$F_{(93)}=0,60$, $p>0,05$] alt boyutunda Türkçe öğrenim süresinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir. Bu bağlamda Türkçe öğrenme süresi arttığında eğitim ve iş imkânlarına yönelik ihtiyaçlar da değişmektedir.

3.6. Katılımcıların Türkiye'ye gitme durumu değişkeni açısından dil ihtiyaçlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların Türkiye'ye girme durumu değişkeninin dil ihtiyaçları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirleyebilmek için ölçek toplam ve alt boyut puanları ile bağımsız örneklem T Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Türkiye'de Gitme Durumu Değişkenine Göre Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının T Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ölçek	Gittim	29	106,0	14,1			
	Gitmedim	64	99,6	12,43	91	2,21	,03*
Sınıf İçi İletişim Kurma	Gittim	29	19,4	1,12			
	Gitmedim	64	19,1	1,48	91	1,03	,30
Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar	Gittim	29	33,9	3,56			
	Gitmedim	64	32,1	3,82	91	2,13	,03*
Eğitim ve İş İmkânı	Gittim	29	31,2	5,28			
	Gitmedim	64	28,7	5,33	91	2,13	,03*
Ticaret Yapma	Gittim	29	21,6	6,43			
	Gitmedim	64	19,8	5,56	91	1,35	,17

* p<0,05

Türkiye'ye giden ve gitmeyen kişilere ilişkin verileri gösteren Tablo 8'e göre Türkiye'ye hayatında en az bir kere de olsa bulunan kişiler [$\bar{X}_{(Gittim)}=106,0$] ile Türkiye'de bulunmayan kişiler [$\bar{X}_{(Gitmedim)}=99,6$]

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre Türkiye'ye gidenlerin dil ihtiyaçları gitmeyenlere göre farklıdır [$t_{(93)}=2,21$, $p<0,05$]. Türkiye'ye giden katılımcıların Türkçeye yönelik dil ihtiyaçlarının daha yüksek ve çeşitli olduğu söylenebilir.

Sınıf içi iletişim kurma alt boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde Türkiye'ye gidenler [$\bar{X}_{(Gittim)}=19,4$] ile gitmeyenler [$\bar{X}_{(Gitmedim)}=19,1$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir [$t_{(93)}=1,03$, $p>0,05$]. Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutunda Türkiye'ye gittiğini belirten katılımcılar [$\bar{X}_{(Gittim)}=33,9$] ile gitmediğini belirtenler [$\bar{X}_{(Gitmedim)}=32,1$] arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre Türkiye'ye giden katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik bireysel ilgi ve ihtiyaçları, gitmeyenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir [$t_{(93)}=2,13$, $p<0,05$]. Eğitim ve iş imkânı alt boyutunda da Türkiye'ye gidenler [$\bar{X}_{(Gittim)}=31,2$] ile gitmeyenler [$\bar{X}_{(Gitmedim)}=28,7$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. [$t_{(93)}=2,13$, $p<0,05$]. Türkiye'ye giden katılımcıların eğitime yönelik dil ihtiyaçlarının gitmeyenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Ticaret yapma alt boyutu verileri ise Türkiye'ye giden katılımcılar [$\bar{X}_{(Gittim)}=21,6$] ile gitmeyen katılımcılar [$\bar{X}_{(Gitmedim)}=19,8$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir [$t_{(93)}=1,35$, $p>0,05$]. Buna karşın Türkiye'ye giden katılımcıların ticaret yapma alt boyutunda gitmeyenlere göre daha yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Bu durum istatistiksel olarak anlamlı olmasa da Türkiye'ye gidenler arasında ticaret ile ilişkili dil ihtiyacının bir miktar daha yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Türkiye'ye en az bir defa giden katılımcıların Türkçeye yönelik dil ihtiyaçları Türkiye'ye hiç gitmemiş olanlara göre daha yüksektir. Özellikle bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile eğitim ve iş imkânı açısından Türkiye'ye gidenler gitmeyenlere göre daha çeşitli ihtiyaç içerisindedir.

3.7. Katılımcıların Türkiye'yi ziyaret amacı değişkeni açısından dil ihtiyaçlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların Türkiye'yi ziyaret amaçlarının dil ihtiyaçları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirleyebilmek için ölçek toplam ve alt boyut puanları ile ANOVA yapılmıştır. Tablo 9'da analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9. Amaç Değişkenine Göre Ölçek Alt Boyut ve Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Kategori	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (TUKEY)
Ölçek	Öğrenci Olarak	18	100,0	12,02	2,50	,07	-
	İş İçin	20	107,2	12,29			
	Turist Olarak	44	98,6	13,0			
	Akraba Ziyareti	11	106,2	14,94			
Sınıf İçi İletişim Kurma	Öğrenci Olarak	18	19,5	1,04	1,94	,13	-
	İş İçin	20	18,9	1,7			
	Turist Olarak	44	19,0	1,44			
	Akraba Ziyareti	11	19,6	,67			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Öğrenci Olarak	18	31,8	3,5	,45	,71	-
	İş İçin	20	33,0	3,79			
	Turist Olarak	44	32,7	3,72			
	Akraba Ziyareti	11	33,2	4,91			

Eğitim ve İş İmkânı	Öğrenci Olarak	18	30,0	4,85	5,19	,00*	İş için> Turist olarak
	İş İçin	20	32,5	4,18			
	Turist Olarak	44	27,5	5,41			
	Akraba Ziyareti	11	31,1	5,73			
Ticaret Yapma	Öğrenci Olarak	18	18,7	5,41	2,38	0,08	-
	İş İçin	20	22,8	5,59			
	Turist Olarak	44	19,4	5,74			
	Akraba Ziyareti	11	22,3	6,42			

* p<0,05

Tablo 9'a göre katılımcıların Türkiye'ye gitme amaçları ile dil ihtiyaçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F_{(93)}=2,50$, $p>0,05$]. Ölçek toplam puanları açısından iş için Türkiye'ye gidenlerin en yüksek puana sahip olduğu [$\bar{X}_{(İ)}=107,2$], bunu akraba ziyareti nedeniyle Türkiye'ye gidenlerin [$\bar{X}_{(Akraba)}=106,2$] izlediği görölmektedir. Türkiye'ye turistik amaçlar ile gidenlerin dil ihtiyaçları açısından diğer gruplardan daha düşük ortalama puana sahip olduğu belirlenmiştir [$\bar{X}_{(Turist)}=98,6$]. Dil ihtiyaçlarına yönelik alt boyutlara bakıldığında sınıf içi iletişim kurma [$F_{(93)}=1,94$, $p>0,05$], bireysel ilgi ve ihtiyaçlar [$F_{(93)}=0,45$, $p>0,05$], ticaret yapma [$F_{(93)}=2,38$, $p>0,05$] dağılımları dil düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Ancak katılımcıların Türkiye'ye gitme amaçlarının eğitim ve iş imkânı alt boyutu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı görölmektedir [$F_{(93)}=5,19$, $p<0,05$]. Eğitim ve iş imkânı alt boyuna bakıldığında TUKEY testi sonucu, Türkiye'ye iş için gidenlerin turist olarak gidenlerden eğitim ve iş imkânı açısından daha yüksek düzeyde dil ile ilgili ihtiyaa sahip olduğunu göstermektedir.

4. Tartışma ve sonuç

Türkçenin gerek ikinci dil gerek yabancı dil olarak öğretiminin yaygınlaşması farklı amaçlara ve ihtiyaçlara yönelik yaklaşım, materyal ve derslerin hazırlanmasını zorunlu kılmıştır. Bu kapsamda Türkiye dışında Türkçenin öğretiminin yapıldığı ölkelerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik akademik araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada da küçük bir ölkede olmasına karşın büyük bir dilsel ve etnik çeşitlilik barındıran Moldova'nın Kişinev şehri örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin dil ihtiyaçları belirlenmeye ve analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırma Türkçe kursları düzenlenen Moldova'daki iki yüksek öğretim kurumu USM ve ULİM'de gerçekleştirilmiştir.

Bulgular katılımcıların Türkçe konusunda yüksek düzeyde öğrenme ihtiyaına sahip olduğunu göstermektedir. Dil ihtiyaçlarına daha detaylı bakıldığında bireysel ilgi ve ihtiyaçlara yönelik alt boyutun diğer alt boyutlardan öne çıktığı görölmektedir. Bunu eğitim ve iş imkânına dönük dil ihtiyaçları izlemektedir. Adıyaman, angal ve Yazıcı'nın (2015) Kazakistan'da, Ramanenkava'nın (2020) Belarus'ta gerçekleştirdikleri ihtiyaç analizi çalışmalarında katılımcıların daha çok bireysel ilgi, eğitim ve iş imkânlarına ilişkin ihtiyaçlar nedeniyle Türkçe öğrendiklerini belirlemiştir. Bu bağlamda Moldova, Kazakistan ve Belarus'taki katılımcıların Türkçe öğrenimlerinde benzer önceliklere sahip oldukları söylenebilir. Buna karşın Kişinev'deki katılımcılar, Bosna-Hersek (Çangal, 2013), Gürcistan (Başar & Akbulut, 2016), İnan (Boylu & angal, 2014) ve Polonya'daki (İpek & elik, 2019) katılımcılardan bu konuda farklılaşmaktadır. Bunun Kazakistan, Belarus ve Moldova'nın Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından Türkiye ile geliştirdiği eğitim alanındaki iş birliğinin ve Türk kültürünün bu ölkelerde ilgi çekici bulunmasından kaynaklandığı düşünölmektedir. Ticaret ve sınıf içi iletişim ile ilgili ihtiyaçların katılımcılar açısından önemi daha azdır. Türkiye, Moldova'nın önemli ticaret ortaklarından biri (World Integrated Trade Solution, 2019) olduğu hâlde ticaret alt boyutu geri planda kalmıştır. Bunda son

yıllarda, Moldova'nın Avrupa Birliği ülkeleri ile ekonomik ilişkilerini geliştirmesi nedeniyle iş gücü hareketinin Türkiye yerine Avrupa'ya yönelmesinin etkili olduğu düşünülmektedir (European Training Foundation, 2021). Kişinev'de Türkçe öğrenen bireylerin Türkçeyi öğrenme süreçlerinde bireysel ilgi ön plandadır. Bunu Türkiye'de eğitim görme ve bu eğitime bağlı iş olanaklarına ilişkin dil ihtiyaçları izlemektedir.

Ölçek maddelerine ilişkin bulgulara bakıldığında ise kişiler arası ilişkilerde Türkçe iletişim kurma, kişisel gelişim, Türk kültürü ve tarihini tanımak ile ilgili maddelerin yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Türkiye'ye yerleşme ve bir Türk ile evlenmeye ilişkin maddeler ise en düşük ortalamaya sahiptir. Bu durumda Kişinev'de Türkçe öğrenen katılımcıların Türkçeyi öncelikle kişisel gelişimleri ve Türkiye hakkında daha fazla bilgi edinme ihtiyacı nedeniyle öğrendiği söylenebilir. Alanyazındaki diğer araştırmalarda da benzer maddelerin yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir (Boylu & Çangal, 2014; Adıyaman, Çangal & Yazıcı, 2015).

Moldova kadınların erkeklerden daha yüksek nüfusa sahip olduğu bir ülkedir (NBS, 2022). Bu nedenle her tür sosyal alanda kadınların ağırlığı görülmektedir. Eğitim kurumlarında da kadınlar hem öğrenci hem öğretici olarak sayıca üstündür. Bu bağlamda Kişinev'de düzenlenen Türkçe kurslarına da daha çok kadınlar ilgi göstermektedir. Araştırmaya katılan erkeklerin sayıca az olması nedeniyle cinsiyet bağlamında sağlıklı yorum yapılamayacağı düşünüldüğünden katılımcıların yaş değişkenine göre dil ihtiyaçları incelenmiştir. Yaş değişkeni açısından 15-25 yaş grubu ile 26 yaş ve üzerindeki katılımcılar arasında istatistiksel bir farklılık bulunamamıştır. Ancak ölçek toplam puanları açısından 15-25 yaş grubundakilerin dil ihtiyaçlarının daha çok olduğu söylenebilir. Kastal (2021) Arnavutluk'ta, Boylu ve Çangal (2014) ise İran'da Türkçe öğrenenler arasında yaşa göre dil ihtiyaçlarının değişmediğini bulgulamıştır. İpek ve Çelik (2019) ise Polonya'da Türkçe öğrenenler arasında dil ihtiyaçlarının yaşa göre arttığı sonucuna ulaşmıştır. Kişinev örneğinde ise katılımcıların büyük çoğunluğu 26 ve üzerindedir. Bu nedenle Kişinev'de Türkçe öğrenen kişilerin ağırlıklı yetişkin ve orta yaş grubundan olduğu söylenebilir. Bunlar belirli alanlarda eğitim almış ve bir işte çalışan kişilerdir. Bu bağlamda Türkiye'de okumaları ve Türkiye'nin sağladığı burslardan yararlanmaları zordur. Daha çok, yayınlanan dizi ve filmleri anlamak, Türkiye'de tatil yapmak ve yeni bir kültürü öğrenmek için Türkçe öğrenmektedirler. Daha genç bireyler arasında Türkçe öğrenenlerin sayısını artırmak Türkiye mezunu Moldovalı kamu görevlilerinin yetişmesi için gereklidir.

Sovyetler Birliği'nden ayrılarak bağımsızlığını kazanan pek çok ülke gibi Moldova'da da Rusça toplumun belirli bir kesimi tarafından ana dili olarak konuşulmaktadır. Toplumun diğer kesimleri ise Rusçayı ikinci dil olarak öğrenmektedir. Moldova'da günlük ve akademik yaşamda Rusça veya Rumenceden birini tercih etmek aynı zamanda politik bir hareket olarak algılanmaktadır. Toplum, siyasi açıdan Sovyet geçmişini özleyen ve Rusya'ya dönük Rusça konuşanlar ile Romanya ve Avrupa Birliği ile ilişkilerin geliştirilmesini destekleyen Rumence konuşanlar arasında iki gruba ayrılmış görünmektedir. Türkiye ile AB arasındaki ilişkilerin seyri de bu nedenle Moldovalı karar alıcıların tavırlarında etkilidir. Ancak araştırma bulguları ana dili olarak Rusça veya Rumence konuşmanın Türkçe dil ihtiyaçları bağlamında bir fark yaratmadığını göstermektedir.

Katılımcıların büyük bir kısmı lisans ve yüksek lisans mezunudur. Lise ve doktora mezunlarının daha az olduğu belirlenmiştir. Lise, lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında eğitim alan ve almış katılımcıların Türkçe dil ihtiyaçları üzerinde eğitim durumlarının etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alanyazın ile benzeşmektedir (Çangal, 2013; Başar ve Akbulut, 2016). Bununla birlikte eğitim durumunu doktora olarak belirten katılımcıların ortalama puanlar açısından

diğerlerinden öne çıktığı bulgulanmıştır. Bireysel ilgi, eğitim ve iş imkânları açısından da doktora eğitimine sahip kişilerin Türkçe dil ihtiyaçları açısından diğerlerinden daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun Türkçe öğrenme süresi 4 aydır. Daha az sayıdaki katılımcının ise daha uzun süreden beri Türkçe öğrendiği belirlenmiştir. Türkçe öğrenme süresinin dil ihtiyaçları üzerinde bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber eğitim ve iş imkânları bu sonuçtan ayrı olarak değerlendirilmelidir. Araştırma sonuçları Türkçe öğrenme süresine göre eğitim ve iş imkânları ile ilgili ihtiyaçların istatistiksel olarak değiştiğini göstermektedir. Özellikle 8-12 ay süresince Türkçe öğrenenlerin eğitim ve işe yönelik ihtiyaçları diğer gruplardan daha yüksektir. Ramanenkava (2020) Minsk'te Türkçe öğrenenlerin sınıf içi iletişim kurma, eğitim ve iş imkânı ve ticaret yapma alt boyutlarına ilişkin ihtiyaçlarının özellikle 1-2 yıl arasında Türkçe öğrenenlerde daha fazla öne çıktığını belirlemiştir. Eğitim ve iş imkânları açısından Kişinev'deki durumun da Minsk'tekine benzediği söylenebilir.

Katılımcıların yarıdan fazlasının Türkiye'ye daha önce gitmediği belirlenmiştir. Türkiye'ye gitme durumunun dil ihtiyaçları üzerinde istatistiksel olarak bir değişiklik yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'ye giden katılımcıların dil ihtiyaçlarının gitmeyenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun yanında bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutu ile eğitim ve iş imkânları alt boyutuna ilişkin ihtiyaçlar da Türkiye'ye gitme durumuna göre istatistiksel olarak değişmektedir. Buna göre Türkiye'ye gidenlerin Türkçeye yönelik bireysel ilgi, eğitim ve iş olanakları açısından daha yüksek düzeyde ihtiyaç içerisinde oldukları söylenebilir. Kastal (2021) Arnavutluk'ta Türkçe öğrenenlerin de Türkiye'de bulunmadıkları veya bulunmayacakları hâlde Türkçe öğrenmelerinin eğitim, iş olanakları, turizm, Türk dizilerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Benzer durumun Kişinev özelinde Moldovalılar için de geçerli olduğu söylenebilir. Moldova televizyon kanallarında Rumence ve Rusça alt yazı ile çoğu zaman seslendirme yapılmadan Türk dizileri gösterilmektedir. Bu nedenle çoğu kişi Türkiye'de bulunma gibi bir düşüncesi olmasa dahi dizileri anlamak için Türkçe öğrenmeye başlamaktadır.

Katılımcılara araştırma kapsamında Türkiye'ye hangi amaçla gittikleri ve gitmek istedikleri sorulmuştur. Eğitim ve iş imkânları alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Türkçe öğrenenlerin büyük çoğunluğu Türkiye'ye turizm amacı ile gitmiş veya gitmek istemektedir. Bunu iş amacıyla Türkiye'de bulunmak isteyenler izlemektedir. Turizmin Türkçenin öğretimi ve yaygınlaşması için yeterli bir amaç olmadığı düşünölmektedir. Kişiler turistik ziyaretlerini gerçekleştirdikten sonra Türkçe öğrenmeyi yarıda bırakmaktadır. Bu bağlamda eğitim ve iş amacıyla Türkçe öğrenenlerin artması dil öğretimindeki devamlılığa katkıda bulunacaktır. Moldova yurt dışına göç veren bir ölkedir (Necsutu, 2022). Özellikle gençler arasında yurt dışında üniversite okumak yaygın bir durumdur. Gençler okumak için Rusya ve Avrupa Birliği ölkelerine gitmektedir. Türkiye Bursları da günden güne Moldova'daki gençlerin ilgisini çekmektedir.

5. Öneriler

Araştırma sonuçları katılımcıların önemli bir bölümünün 0-4 ay arasında Türkçe öğrendiğini göstermektedir. Katılımcıların çok azı dil öğretimini sürdürmektedir. Kişinev'de Türkçe öğretimi bir öğretici üzerinden yürütölmektedir. Kurslar Moldova eğitim kurumlarının belirlediği şartlar ve sunabildiği olanaklar ölçüsünde gerçekleşmektedir. Bu durum zaten kısıtlı olan olanakların çoğu zaman ekonomik nedenlerle daha da daraltılmasına neden olmaktadır. Örneğin diğer sınıflardan daha doanımlı olan Türkçe dersliklerinin üniversiteler tarafından farklı amaçlarla kullanılması Türkçe

derslerin süresini ve zamanını etkilemektedir. 2022 yılı itibariyle enerji fiyatlarının artması eğitim kurumlarının ısınma sistemlerini kapatması ile sonuçlanmıştır. Bunun sonucunda derslerin çevrim içi yürütülmesi zorunlu hâle gelmiştir. Kişinev pek çok ülkenin dil ve kültür merkezine ev sahipliği yapmaktadır. Buna karşın Kişinev Yunus Emre Enstitüsünün bulunmadığı birkaç Balkan başkentinden biridir. Yarım milyondan fazla nüfusunun yanında Türk şirketlerinin faaliyetleri, Türkiye'ye yapılan ziyaretler ve Türk dizileri Türkçeye yönelik yüksek bir potansiyel barındırmaktadır. Açılacak bir kültür merkezinin Türkçe derslerini kurumsallaştıracağı, Türkçe öğrenen kitlenin sayısını ve Türkçe öğretim sürecinin devamlılığını sağlayacağı düşünülmektedir.

Bireysel ilgi, Kişinev'de Türkçe öğrenen kişilerin en temel motivasyonudur. Bu bağlamda diziler ve filmler pek çok kişiyi cezbetmektedir. Bu tür medyalar ile Türk kültürü tanınmakta ve sevilmektedir. Dizi ve film izleme etkinlikleri düzenlenmelidir. Özellikle Rumence alt yazılı gösterimler çoğu kişinin ilgisini çekecektir.

Kişinev özelinde Moldovalılar açısından Türkçeyi Rumence tanıtan kaynak ve ders materyallerini bulmak güçtür. Çoğu dil bilgisi kitabı Rusçadır. Her ne kadar Türkçe öğrenenler Rusça bilseler de Rumence materyalleri daha çok tercih etmektedir. Bu kapsamda Rumence ders kitabı ve materyallerin hazırlanması iyi olacaktır.

İş nedeniyle Türkiye'de bulunan veya Moldova'da bir Türk şirketinde çalışan kişilerin işe yönelik dil ihtiyaçlarını karşılamak gerekmektedir. Özellikle Moldovalılar evde bakım ve turizm personeli olarak Türkiye'ye gelmektedir. Bu alanda çalışan kişiler için Türkçe ve mesleki derslerden oluşan bir eğitim programı hazırlanıp sunulabilir. Türkçe öğretiminin temel aşamalarının ardından bu alanlara özgü sözcük ve cümle kalıpları ve gerekli terminoloji öğretilir.

Türkçe kurslarına katılan 25 yaş ve altındaki gençler arasında eğitime ilişkin dil ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Türkiye'nin sahip olduğu yüksek öğretim potansiyeli Moldova'da iyi bir şekilde tanınırsa Kişinev'de düzenlenen Türkçe kurslarına katılan gençlerin sayısının da artması kaçınılmaz olacaktır. Bu da gelecekte Moldova'daki kamu ve özel sektör çalışanları arasında Türkçe bilen kişilerin artmasına yardımcı olacaktır. Moldova ve Türk üniversiteleri arasında imzalanacak Erasmus ve Mevlâna protokolleri Türkiye'ye değişim amacıyla daha çok öğrencinin gitmesini sağlayacaktır. Bu sayede daha çok öğrenci Türkçe derslerine yönelecektir. Bunun yanında Moldova'daki öğretim kurumları çok dilliliği desteklemektedir. İlk ve orta öğretimde iki veya daha çok dilde eğitim Moldova için olağandır. Yapılacak girişimler ile Moldova'daki ilk ve orta öğretim kurumlarında Türkçe derslerinin verilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Abukan, M. (2022). Kolombiya'da Türkçe öğretimi ve Kolombiyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme gereksinimlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 1- 23. doi:10.29000/rumelide.1074500.
- Adıyaman, H., Çangal, Ö. & Yazıcı, M. H. (2015, Nisan 24-26). Kazakistan'da Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç analizi: Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi örneği [Sempozyum sunumu]. I. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sempozyumu, Gent, Belçika.
- Başar, U. & Akbulut, E. (2016). Yabancılarla Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1005-1020. doi.org/10.7884/teke.673
- Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 21-32.

- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Heinle & Heinle.
- Boylu, E. & Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 5, 127-151.
https://ijla.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=25140#
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. Eğiten Kitap.
- Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- European Training Foundation. (2021). Skills and migration country fiche Moldova.
<https://www.etf.europa.eu/>
- Farzan, E. (2019). *Afganistan'da Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik dil ihtiyaç analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Grier, A. S. (2005). Integrating needs assessment into career and technical curriculum development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 42(1), 59-66.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ753120.pdf>
- Günsel, G. (2020). *Geçici koruma altındaki Suriyelilerin mesleki ve Türkçe eğitiminde dil becerilerine yönelik bir ihtiyaç analizi (Mersin örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Iwai, T., Kondo, K., Lim, D., Ray, G., Shimizu, H., & Brown, J. (1999). *Japanese language needs analysis 1998-1999*. (Report No. NFLRC NetWork #13). University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center. <http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW13/NW13.pdf>
- İpek, S. & Çelik, N. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Polonya örneği. *Aydın Tömer Dergisi*, 4(2), 101-136.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/50736/614323>
- Kasar, A. (2020a). *Moldova'da Türkiye Türkçesi öğretimi ve Gagauzya'da öğrencilerin yaptığı yazım yanlışları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Komrat Devlet Üniversitesi.
- Kasar, A. (2020b). Yabancılara Türkçe öğretimi ve Moldova'da Türkçe eğitim veren resmî kurumlar. T. İ. Rakovçena, G. G. Sult, R. N. Kovrikova (Ed.). *Sbornik Statey* içinde (ss. 374-377). Komrat Devlet Üniversitesi.
- Kastal, F. G. (2021). *Arnavutluk'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenmeye yönelik algı ve ihtiyaçlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. In M. H. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis* (pp. 19-76). Cambridge University Press.
doi:10.1017/CBO9780511667299.002
- Minhaj, M. (2021) *Yabancı dil olarak ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin ihtiyaç analizi: Hindistan örneği*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- National Bureau of Statistics of the Republic of Moldova (NBS). (2022, July). *Statistical yearbook of the Republic of Moldova*. <https://statistica.gov.md/pageview.php?l=en&id=2193&idc=263>
- Necsutu, M. (2022, January 17). *Number of Moldovan students collapses as youngsters flee country*. BalkanInsight. <https://balkaninsight.com/2022/01/17/number-of-moldovan-students-collapses-as-youngsters-flee-country/>
- Phutkaradze, M. (2018). *Düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaç analizi ve bir program önerisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Ramanenkava A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Belarus örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sayar, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenlerine yönelik bir ihtiyaç analizi: Cibuti örneği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 5, 95-108

Vandermeeren, S. (2005). Foreign language need of business firms. In M. H. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis* (pp. 159-181). Cambridge University Press.
doi:10.1017/CBO9780511667299.002

World Integrated Trade Solution. (2019, July). *Moldova quarterly trade data*.
<https://wits.worldbank.org/CountrySnapshot/en/MDA>

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616