

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENME NEDENLERİNE YÖNELİK BİR İHTİYAÇ ANALİZİ: CİBUTİ ÖRNEĞİ*

*Elif SAYAR***

Öz: Günümüzde milletler arası sosyal, kültürel, ekonomik, siyasî ve ticarî ilişkilerin artması, ulaşım imkânlarının zenginleşmesiyle, anadilin yanı sıra ikinci hatta üçüncü dilin öğrenimi gerekli hale gelmiştir. Alan yazında yapılan birçok çalışma, dil öğrenim ve öğretim sürecin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinin bireylerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almasına bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle, öğrenciler pedagojik uygulamaların merkezinde yer almaya başlamış ve onların ihtiyaçlarının tespit edilmesi, öğretimin buna göre planlanması ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi önem kazanmıştır.

Bu araştırmada, öğrenci merkezli yaklaşımlarda ihtiyaç analizi kapsamında, Cibuti Üniversitesi 2016-2017 bahar eğitim-öğretim döneminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları, karşılaştıkları sorunlar belirlenmiş ve bunlara sundukları çözüm önerileri tespit edilmiştir. Araştırma, tarama modeline uygun olarak yapılandırılmıştır ve Cibuti Üniversitesi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler gruplandırılmış, temalar ortaya çıkarılarak betimsel içerik analizleri yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerden, katılımcıların Türkçeyi öğrenme amaçları arasında yabancı dil becerisi geliştirme ve kültürel etkileşim sağlamanın öncelik kazandığı belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların ders öğretim materyalinden kaynaklı yaşadıkları sorunlara ek olarak Türkçenin yapısal özelliklerden kaynaklanan bazı zorluklarla da karşılaştıkları tespit edilmiştir. Son olarak katılımcıların bu zorluklara yönelik çözüm önerisi bağlamında ders öğretim materyalinde ve ders içi uygulamalarda değişiklikler bekledikleri ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi, İhtiyaç analizi, Cibuti.

A Needs Analysis on the Reasons of Learning Turkish as a Foreign Language: The Case of Djibouti

Abstract: Today, with the increase of social, cultural, economic, political and commercial relations between the nations and with the geographical mobility, in addition to mother tongue, second and even third language learning has become essential. Studies conducted on language learning have revealed that effectiveness of language learning and teaching process depends on individuals' taking responsibility for their own learning. Starting from this, learners have begun to take place at the center of pedagogical practices, and analysis of their needs,

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihleri: 13.02.2019-13.05.2019

** Öğr.Gör., İstanbul Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İstanbul, Türkiye. elifsayar@itu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4088-8193.

planning of teaching, and implementing assessment and evaluation accordingly have gained importance.

In this research, within the context of needs analysis in learner-centered approaches, the needs of learners learning Turkish as a foreign language at Djibouti University in 2016-2017 spring semester were identified, the problems they encountered were determined, and the suggestions they offered were discussed. The research was structured in accordance with the survey model, and data were collected using a semi-structured interview form. The obtained data were grouped, themes were analyzed, and descriptive content analyzes were carried out.

The data obtained from the study revealed that not only developing foreign language skills but also strengthening cultural interaction were ascertained as the primary aims of the learners. Besides, it was determined that learners had some difficulties about the instructional material as well as some challenges related to the structural features of Turkish language. Finally, the suggestions put forward by the learners revealed that the participants expected several changes in the teaching materials and in-class practices.

Keywords: Learning Turkish as a foreign language, Needs analysis, Djibouti.

Giriş

Son yıllarda bireylerin kendi öğrenimlerinin sorumluluklarını almaları gerektiğini vurgulayan yaklaşımlar önem kazanmakta ve buradan hareketle kuramcılar ve eğitim araştırmacıları öğrenci merkezli yaklaşımların, öğretici merkezli yaklaşımların yerini alması gerektiğini savunmaktadırlar (Baeten, Dochy ve Struyven, 2012; McAuliffe ve Eriksen, 2002).

Bu yönelimin geçtiğimiz yıllarda, öğretici merkezli yöntemlerden öğrenci merkezli yöntemlere geçişin zeminini hazırladığı düşünülmektedir. Bu geçiş, Wright'ın (2011) da belirttiği üzere öğreticinin içeriğin, entelektüel tartışmaların, sınıf yapısının birincil sorumlusu olduğu bir ortam yerine, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif rol aldıkları, demokratik ve işbirlikçi bir sınıf ortamını gerekli kılmıştır. Öğrencilerin pedagojik uygulamaların merkezinde yer almaya başlamasıyla birlikte, öğretmenlerin onların hedeflerini, dil tutumlarını, dersten beklentilerini ve öğrenme stratejilerini bilmeleri bir gereklilik haline almıştır (Buckingham, 1981). Öğrencilerin ihtiyaçları ve tercihleri hakkında sistematik ve sürekli olarak bilgi toplanması, bu bilgileri yorumlanması ve ardından bunların karşılanmasına yönelik karar verilmesi süreci (Graves, 2000) olarak tanımlanan ihtiyaç analizi, bu gereksinimlerin tespit edilerek öğretiminin planlanmasına ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının amaca uygun olarak yürütülmesine olanak sağlamaktadır.

Bu amaçlarla yabancı / ikinci dil öğrenimi alan yazınında yapılan birçok çalışma, ihtiyaç analizinin önemini göstermesine rağmen (Brindley, 1984; Hutchinson ve

Waters, 1987; Watanabe ve Mochizuki, 2005), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında benzer araştırmalara çok sık rastlanılmamaktadır. Alan yazında yurt dışında öğrenim gören öğrencilerin ihtiyaçları hakkında bölgesel bazda yapılan çok az sayıda ihtiyaç analizi tespit edilmiştir (Balçıkınlı, 2010; Çangal, 2013; Yılmaz, 2014; Adıyaman, Çangal ve Yazıcı, 2015). Bu saptamadan hareketle, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi / öğrenimi alanında öğrenci merkezli ihtiyaç analizi çalışmalarına katkı sağlamayı amaçlayan bu çalışma, Afrika'nın Arap yarımadasına açılan kapısı konumunda yer alan bir ülke olan Cibuti'de gerçekleştirilmiştir.

1977 yılında bağımsızlığını ilan eden Cibuti Cumhuriyeti'nin nüfusunu, bundan yaklaşık bin yıl önce Arap Yarımadası'ndan göç eden Somaliler ve Afarlar oluşturmaktadır. Ülkede Fransız sömürge dönemlerinden kalan halk ve büyük bir Arap nüfus birlikte yaşamaktadır. Fransızca ve Arapça ülkenin resmi dilleri olmakla birlikte Somalice ve Afarca geniş yer kaplamaktadır. Bu sebeple, nüfusu 830 bin olan ülkede birçok milletten ve kültürden insan bir arada yaşamaktadır. Bu çalışma, bu çok dilli ve kültürlü ortamda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Cibutlil öğrencilerin ihtiyaçlarının farkına varılması ve bu ihtiyaçlara yönelik çözüm önerilerinin araştırılması amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın, yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarının hazırlanması ve eğitim süreçlerinin yapılandırılması çalışmalarına dayanak oluşturması beklenmektedir.

1. Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşım

Yapılandırmacı öğrenme kuramından doğan öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencinin bireysel tercihleri, ilgi alanları, ihtiyaçları, yetenekleri, öğrenme stilleri ve eğitim hedeflerine dayalı bir öğretim sistemi olarak tanımlanmaktadır (Henson, 2003; Weimer, 2002). Bu tanımdan hareketle, bu yaklaşım öğrencileri öğrenme sürecinin her aşamasında aktif rol almaya teşvik ettiği için ihtiyaç analizinin temel hedeflerini gerçekleştirmeye yardımcı olan önemli bir araç olduğu düşünülmektedir.

McCombs (2000, s. 4) öğrenci merkezli öğretimin, “öğrenmeye odaklanarak bireysel öğrencilere (soylarına, deneyimlerine, bakış açılarına, geçmişlerine, yeteneklerine, ilgi alanlarına, kapasitelerine ve ihtiyaçlarına) odaklanan bakış açısı” (akt. Abdelmalak ve Trespalacios, 2013) olduğunu ortaya koymuştur. Bunu destekleyen birçok araştırma da öğrencilerin ihtiyaçlarının ve ilgi alanlarının üzerinde önemle durmanın, öğrenci merkezli öğretimin göze çarpan bir özelliği olduğunu belirtmiştir (Massouleh ve Jooneghani, 2012). Buradan hareketle, öğrenci merkezli yaklaşımlarda öğrencilerin ihtiyaçlarının ve ilgilerinin eğitim öğretim uygulamalarının her aşamasında göz önünde bulundurulmasının ve bu ihtiyaçların eğitim öğretim faaliyetlerinin temelinde yer almasının önemi vurgulanmaktadır.

Öğrenici merkezli yaklaşımların bir diğer özelliğini, Weimer (2002) ve Blumberg (2009) öğretici ve öğrenci arasındaki “güç dengesi” olarak tanımlamaktadır. Öğrenici merkezli sınıflarda, öğreticiler eğitim öğretim süreciyle ilgili kararları tek başlarına almamakta ve öğrencileri öğrenme sürecindeki tüm aşamalarla ilgili karar verme sürecine dâhil etmektedirler (Blumberg, 2009; Massouleh ve Jooneghani, 2012; Weimer, 2002). Böylece, öğrencilerin öğreticiye bağımlı oldukları rollerden uzaklaşıp hem öğreticinin hem de öğrencinin sorumluluk aldığı ortak öğrenme yolculuğunda aktif rol almaları sağlanmaktadır. Bunlardan hareketle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi/ öğrenimi sürecinde de öğrenci ihtiyaçlarının ihtiyaç analizi çalışmalarıyla tespit edilmesi önem kazanmaktadır.

1.1. Öğrenici Merkezli Yaklaşımlarda İhtiyaç Analizi

Zaman zaman farklı eğitim politikalarının da etkisiyle, farklı ihtiyaç analizi yaklaşımları izlenmiştir. İhtiyaç analizinde; “sistemik yaklaşım” (Richterich ve Chancerel, 1978), “sosyolengüistik model” (Munby, 1978), “öğrenme merkezli yaklaşım” (Hutchinson ve Waters, 1987), “öğrenici merkezli yaklaşım” (Berwick, 1989 ve Brindley, 1989) ve “görev temelli yaklaşım” (Long, 2005a, 2005b’den akt. Çangal, 2013, s. 2) olmak üzere başlıca beş yaklaşım karşımıza çıkmaktadır.

Bu yaklaşımlardan biri olan “öğrenici merkezli yaklaşım”ın 1990’lı yılların sonlarında ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yaklaşımın kurucularından olan Berwick (1989) ve Brindley (1989), öğrencilerin ihtiyaçlarını tanımlayabilmek için üç farklı özellik ortaya koymuşlardır. Bu özelliklerden ilki algılanan ya da hissedilen ihtiyaçlar arasındaki ayrım olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin kendi bakış açıları hissedilen ihtiyaçlar olarak ortaya konulurken; uzmanların bakış açıları algılanan ihtiyaçlar olarak tanımlanmaktadır (Berwick, 1989). İkinci özellik ürün odaklı ya da süreç odaklı ihtiyaçlar ayrımını ortaya koymuştur. Ürün odaklı ihtiyaçlarda hedef dilin önemi vurgulanırken; süreç odaklı ihtiyaçlarda hedef dilin öğrenilme sürecinin önemi üzerinde durulmaktadır (Brindley, 1989). Son olarak, nesnel ya da öznel ihtiyaçlar arasındaki farklar ifade edilmiştir. Brindley (1989) tarafından nesnel ihtiyaçlar, öğrencilerin sahip oldukları dil, buldukları durum, mevcut dil yeterlilik seviyeleri ve beceri düzeyleri gibi daha kolay tespit edilebilir veriler olarak tanımlanırken; öznel ihtiyaçlar istekler, arzular ve beklentiler gibi tanımlanması zor kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi / öğrenimi alanında öğrenci merkezli ihtiyaç analizi çalışmalarına bakıldığında, bu çalışmalarda çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların çoğunluğunda veri toplamak için Iwai ve diğerlerinin (1999) “Japanese Language Needs Analysis” adlı çalışmalarında kullandıkları anketten uyarlanan bir anket kullanıldığı dikkat çekmektedir (Boylu ve Çangal, 2014; Adıyaman, Çangal ve

Yazıcı, 2015; Başar ve Akbulut, 2016). Yapılan nicel araştırmaların aksine, bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile öğrencilerin hissettikleri, süreç odaklı, öznel ihtiyaçları saptanmaya ve betimsel içerik analizleri yapılmaya çalışılmıştır.

2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Nedenlerine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi Örneği

Cibuti Üniversitesi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenici merkezli ihtiyaçlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, Cibuti Üniversitesi'nde 2016-2017 bahar eğitim-öğretim döneminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hissettikleri, süreç odaklı, öznel ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, katılımcıların algıladıkları dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlamıştır (Merriam, 2013).

Bu görüşmeler aracılığıyla, İnşaat ve Elektrik-Elektronik Fakültelerinde öğrenim gören 7 kız ve 8 erkek öğrencinin dil öğrenim ihtiyaçları tespit edilmiş ve betimsel açıklamalar yapılmıştır. Araştırmada, yarı yapılandırılmış soruların kullanılması, görüşme sırasında bir önceki soruya verilen cevapların göz önüne alınmasına, bir sonraki soru üzerinde eklemeler yapılarak ve soruyu yeniden yapılandırılarak katılımcılardan konu hakkında derinlemesine bilgi edinilmesine imkân sağlamıştır (Coşkun ve Daloğlu, 2010).

Görüşme formunda, öğrencilerin “Türkçe öğrenme sebepleri, bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla baş etme yolları” konularını ele alan sorular yer almaktadır. Hazırlanan görüşme formunun amaca ne derece hizmet ettiği, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Yapılan görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmış ve yapılan kayıtlar daha sonra dinlenerek düzenlenmiştir. Formlardan elde edilen veriler öncelikle “Office” programına aktarılarak birkaç kez okunmuş ve bunlara yönelik kodlamalar oluşturulmuştur. Ardından kodlar bir araya getirilip araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar ortaya çıkarılarak betimsel içerik analizleri yapılmıştır.

3. Bulgular ve Değerlendirme

Katılımcılar, görüşme sırasında, dil öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarını ve dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklarla ilgili fikirlerini ortaya koymuştur. Ayrıca bu süreçte, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara karşı çözüm önerilerine de başvurulmuştur. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve alt temalar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Veri Analizi Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

2.1. Dil öğrenme sebepleri
Yeni bir yabancı dil becerisi geliştirme Kültürel etkileşim sağlama
1.2. Dil öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklar
Ders öğretim materyali bakımından yaşanan eksiklikler Türkçenin yapısal özelliklerinden kaynaklarından zorluklar
1.3. Karşılaşılan zorluklara sundukları çözüm önerileri
Ders öğretim materyalinde yapılması beklenen değişiklikler Ders içi uygulamalarda yapılması istenen değişiklikler

Katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buradan hareketle, katılımcılar “K” harfi ile kodlanmış ve her katılımcıya “K1, K2, K3” şeklinde bir numara verilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, görüşme formunda yer alan sorular alt problemlere göre gruplanmış ve bulgular sunulmuştur.

3.1. Dil Öğrenme Sebepleri

Bu alt temayı oluşturan kavramlar incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin en fazla vurguladıkları noktanın *yeni bir dil becerisi geliştirme* (K1, K3, K4, K7, K9, K10, K11, K12, K14, K15) ve *kültürel etkileşim sağlama* (K2, K3, K5, K6, K8, K10, K13) olduğu görülmüştür.

3.1.1. Yeni Bir Yabancı Dil Becerisi Geliştirme

Katılımcılar, yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sebeplerine ilişkin olarak yeni bir dil becerisi geliştirmenin önemi ve gerekliliği hususunda benzer görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri “Yaşadığımız topraklarda çok dilli olmak bizim için kaçınılmaz bir zorunluluk; ama kendi adıma açık yüreklilikle söyleyebilirim ki bu zorunluluk üçüncü ve dördüncü dillerimi öğrenirken bir avantaja dönüştü. Bu da beni yeni dil bir öğrenme konusunda çoğunlukla hevesli ve azimli kıldı” (K9) diyerek yeni bir dil becerisi geliştirmenin önemini ortaya koymuştur. Bir diğer katılımcı “Çok dilli olmak bana somut ve pratik faydalar sağladı. Üçüncü dilimi öğrenirken kelime öğrenme sürecinde hiç zorluk yaşamadım, hatta bu kelimeleri çok daha kolay hatırlayabildim. Başarabildiğimi gördüğümde başka diller öğrenmeye karşı daha çok istekli oldum” (K1) şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bir başka katılımcı ise “Biz burada birçok milletle birlikte yaşıyoruz, benim annem Afar, babam Somalili. Evimizde zaten bu diller konuşuluyor. Okula başladıktan sonra Fransızca ve İngilizce öğrendim. Bu şartlar altında çok dilli olmak benim için zaten bir zorunluluktur; ama yıllar içinde fark ettim ki bu zorunluluk aslında benim için mükemmel bir fırsat! Bana birçok

kolaylıklar sağlayan bir fırsat! Bu yüzden, ne zaman bilmediğim bir dil duysam heyecanlanıyorum ve daha çok duymak daha çok bilmek istiyorum” (K14) diyerek diğer iki katılımcının görüşünü desteklemiştir.

3.1.2. Kültürel Etkileşim Sağlama

Katılımcılar, Türkçe öğrenme sebeplerine ilişkin ikinci gerekçe olarak kültürel etkileşim sağlamanın önemi ve ihtiyacı noktasında benzer görüş belirtmişlerdir. Bu alt temaya göre vurgulanan görüşlerden biri şöyledir: “Burada, Cibuti’de, doğar doğmaz farklı kültürlerle birlikte yaşamak durumunda kaldım; fakat gördüm ki onlar hakkında yeni şeyler keşfetmek, farklılıkların ve benzerliklerin ayırıcına varmak çok heyecan verici. Bu sebeple, Türkçe dersleri aracılığıyla Türk kültürü, yaşam tarzı ve edebiyatı hakkında bilgi sahibi olmak düşüncesi beni çok motive ediyor” (K10). Bir başka katılımcı bu görüşü şöyle desteklemiştir: “Burada yaşayan Türklerin evlerini ziyaret ettiğimde, birçok ortak değere sahip olduğumuzu fark ettim. Bu da beni, ülkemden kilometrelerce uzakta olan Türkiye’yi daha yakından tanıma, dilini öğrenme Türk kültürünü, değerlerini, gelenek ve göreneklerini keşfetme noktasında yüreklendirdi” (K2). Bir diğer katılımcı “Türkçe öğrenmemin temel sebebi, yazın İstanbul’da İTÜ’de yaz okulunda ders alabilmek ve bir yandan Türk kültürünü daha yakından gözlemlene fırsatı edinirken diğer yandan da kendi kültürümü orada temsil etmek ve kültürel alışveriş sağlamak. İnanıyorum ki, bu kültürel etkileşim beni motive edip Türkçe öğrenmemi daha da kolaylaştıracak” (K8) diyerek kültürler arası etkileşimin önemini vurgulayan başka bir görüş ortaya koymuştur.

3.2. Dil Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Bu alt problemin analizi sonucunda altı alt tema ortaya çıkmıştır: programla ilgili sorunlar, kullanılan kitapla ilgili sorunlar, ders öğretim materyali bakımından yaşanan yetersizlikler, öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar, Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan zorluklar, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar. Bu altı alt tema ele alındığında, öğrenciler tarafından en fazla vurgulanan noktaların *ders öğretim materyali bakımında yaşanan eksikler* (K1, K2, K4, K5, K9, K10, K11, K14, K15) ve *Türkçenin yapısal özelliklerinden kaynaklanan zorluklar* (K2, K3, K4, K6, K7, K8, K12, K13) olduğu görülmüştür.

3.2.1. Ders Öğretim Materyali Bakımından Yaşanan Eksiklikler

Katılımcılar, Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları en büyük zorluğun ders materyallerindeki eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Bu alt başlık altında, katılımcılar hem öğretim materyaline erişimde yaşadıkları zorluklar hem de öğretim materyalinin içeriğinin ihtiyaçlarını karşılayamadığı için karşılaştıkları zorluklar noktalarında birbirlerini destekler görüş ortaya koymuşlardır. Katılımcılardan biri, öğretim materyaline erişimde yaşadıkları zorluklar

konusunda “Türkçe öğrenmek benim için çok keyifli; ama ne yazık ki ders kitabından başka kaynağa erişim sağlayamıyorum. Evde internet yok, okulda zaman buldukça internette başka kaynaklar buluyorum; ama bulduğum kaynakların hepsi sadece dilbilgisi alıştırmaları” (K11) şeklinde görüşünü belirtirken; diğer bir katılımcı “Ders kitabı tek başına yeterli değil, internetteki çoğu şey de sadece gramer alıştırmaları. Günlük durumlarla ilgili, daha ilgi çekici, otantik çalışma materyalleri olsaydı keşke” (K4) diyerek hem bu görüşü desteklemiş hem de öğretim materyalinin içeriğinin ihtiyaçlarını karşılayamadığını ortaya koymuştur. Başka bir katılımcı “Ben Türk kültürünü daha yakından tanımak için Türkçe öğreniyorum; ama ne kitapta ne de derse getirilen ek materyallerde kültürel etkileşim kurmamı sağlayacak yeteri kadar etkinlik yok” (K5) diyerek bu görüşü desteklemiştir.

3.2.2. Türkçenin Yapısal Özelliklerinden Kaynaklanan Zorluklar

Katılımcılar Türkçenin dil özelliklerinin anadillerinden veya öğrendikleri diğer yabancı dillerden farklı olması sebebiyle, Türkçe öğrenirken yaşadıkları bir diğer önemli zorluğun Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklandığını ortaya koymuşlardır. Bu alt temaya göre vurgulanan bazı görüşler ise şöyledir; “Türkçe sondan eklemeli bir dil, bu yüzden isimlere hep bir ek geliyor. Hangi fiille hangi eki kullanacağımı, buna neye göre karar vereceğimi öğrenmekte çok zorlandım. Ayrıca, hangi ismi yalın hangi ismi belirtme ekiyle kullanacağımı öğrenmek de benim için çok zor oldu” (K7). Bu konuda başka bir katılımcı “Türkçe okunduğu gibi yazılan bir dil olmasına rağmen, ğ, u, ve ü gibi seslerin telaffuzunda, sınıfta yapılan dikte etkinliklerinde bu seslerin ayırdına varmakta çok zorlandım” (K12) diyerek yaşadığı zorluğu ortaya koyarken; bir diğer katılımcı “Ben bulmaca çözmeyi ve her şeyin içindeki mantıksal matematiksel yapıyı görmeyi çok seviyorum. Türkçe eklemeli dil yapısından dolayı bu özellikleri barındırıp merakımı uyandırmasına rağmen, sözcük diziminde fiilin en sonda yer alması ve ondan önce gelen tüm eklerin fiile bağlı olması gerçekten beni çok zorladı” (K4) sözleriyle Türkçenin yapısal özelliklerinden dolayı zorluk yaşadıkları görüşünü desteklemiştir.

3.3. Karşılaşılan Zorluklara Sundukları Çözüm Önerileri

Bu alt problem doğrultusunda öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara sundukları çözüm önerileri incelendiğinde *ders öğretim materyalinde yapılması beklenen değişiklikler* (K1, K2, K5, K9, K10, K11, K14) ve *ders içi uygulamalarda yapılması istenen değişiklikler* (K2, K4, K7, K8, K10, K12, K13) katılımcıların en çok vurguladıkları noktalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.3.1. Ders Öğretim Materyalinde Yapılması Beklenen Değişiklikler

Katılımcılar karşılaştıkları zorluklara sundukları çözüm yolları bakımından ders öğretim materyalinde yapılması beklenen değişiklikler noktasında benzer görüş belirtmişlerdir. Bir katılımcının görüşü şöyledir: “Burada derste kullandığımız kitapların bile bize ulaşması için birçok hafta bekledik ve elimizde olan tek kaynak bu kitaplar. Bu yüzden basılı kitaplar yerine, daha kolay erişim sağlayabileceğimiz farklı online kaynaklardan yararlanmanın daha yararlı olacağına inanıyorum” (K9). Bir diğer katılımcı “Türkçeyi, Türk kültürünü daha yakından tanımak ve Türk yaşam tarzı hakkında bilgi sahibi olmak için öğreniyorum. Dolayısıyla, sayfa sayfa ders kitabını takip etmek yerine gerçek yaşamdan örneklerle daha çok yer verilen hikâyeler, haberler, kısa videolar yardımı ile dili öğrenmenin daha eğlenceli ve ilginç olacağına inanıyorum” (K5) diyerek otantik materyal kullanmanın önemini vurgulamıştır. Başka bir katılımcı ise “Ders kitabında birçok dilbilgisi alıştırmaları ve okuma metni var; ama ben Türkçeyi iletişim kurmak için öğrenmek istiyorum. Bu yüzden, dilin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını görebileceğim, pratik edebileceğim dinleme ve konuşma etkinliklerine ihtiyaç duyuyorum. Böylece, motivasyonumun artacağına ve dil öğrenme sürecinden daha çok verim alacağına inanıyorum” (K1) diyerek dilbilgisine ek olarak farklı becerilerin ön plana çıkarıldığı etkinliklerin derslere dâhil edilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

3.3.2. Ders İçi Uygulamalarda Yapılması İstenen Değişiklikler

Karşılaşılan sorunlara sunulan çözüm önerilerinde bir diğer önemli nokta olarak katılımcılar, ders içi uygulamalarda değişikliklere gidilmesi konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri “Derste öğretmenimiz tahtada dilbilgisi konularını anlatıyor ve sonra kitaptan bol bol örnek çözüyoruz; ama bu bazen çok sıkıcı oluyor. Bunun yerine bizim daha aktif olduğumuz, grup çalışmaları yaptığımız, belki oyunlar oynadığımız etkinliklerin daha verimli olacağını düşünüyorum” (K8) şeklinde görüş belirtmiştir. Bir diğer katılımcı “Çoğumuz Türkçeyi doğal ortamında nasıl konuşuluyorsa öyle öğrenmek istiyoruz; ama ders içinde çoğunlukla ders kitabını tek kaynak olarak kullanıyoruz. Bunun yerine günlük hayatta çekilmiş videolar ya da filmlerden kareler izlese ve onları taklit etmeye çalışsak hem daha eğlenceli hem daha kalıcı bir öğrenme gerçekleştireceğime inanıyorum” (K2) diyerek bu görüşü desteklemiştir. Diğer bir katılımcı “Bir dili öğrenmek için dilbilgisi çok önemli biliyorum; ama bence sınıfta yapılan dilbilgisi alıştırmaları ve öğrenilen kelimeler gerçek hayattan kopuk olmamalı. Çünkü neredeyse hepimiz Türkçeyi günlük hayatta etkili iletişim kurmak için öğreniyoruz” (K13) ifadesiyle hem sınıf içi etkinliklerin anlamlı bir bağlam içinde sunulmasının hem de dil öğreniminde iletişimin önemini vurgulamış ve her iki görüşü de desteklediğini ortaya koymuştur.

Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sebeplerinin *bir yabancı dil becerisi geliştirme ve kültürel etkileşim sağlama* şeklinde gruplandığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular, Balçıkanlı'nın (2010) Florida Üniversitesi'nde yaptığı ihtiyaç analizi çalışmasında öğrencilerin sunduğu yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sebepleriyle, günlük durumlarda basit diyaloglar gerçekleştirebilme ve Türk kültürü hakkında basit cümleler ve paragraflar okuyup yazabilme, örtüşmektedir. Ayrıca bu bulgular, katılımcıların dil öğrenme sebeplerinin en önemlisinin Türk kültür ve tarihi hakkında daha çok bilgi sahibi olmak ve Türkiye'yi ziyaret etmek gibi bireysel ilgi ihtiyaçları olarak belirtildiği Adıyaman, Çangal ve Yazıcı (2015) tarafından Uluslararası Hoca Ahmet Yesevi Türk-Kazak Üniversitesi'nde yapılan çalışmayı da destekler niteliktedir. Buna ek olarak, çalışmada elde edilen bulgular Yılmaz (2014) tarafından Jagiellonian Üniversitesi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Polonyalı öğrencilerin Türk kültürünü daha yakından tanımak ve Türkçede uzmanlaşmak olarak belirttikleri Türkçe öğrenme sebepleriyle de paralellik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bulgular ışığında katılımcılar karşılaştıkları zorlukların *öğretim materyali bakımından yaşanan eksiklikler ve Türkçenin yapısal özelliklerinden kaynaklanan zorluklar* olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar tarafından ders öğretim materyaliyle ilgili olarak ortaya konulan bir eksiklik, derslerde daha çok otantik malzemeye yer verilmesi ihtiyacı, Lüleci'nin (2011, s. 552) yaptığı çalışmayı desteklemiş ve otantik malzemelerin, doğal ve gerçek dile ait örnekler içermesi, motivasyonu artırıcı etkisi, tür ve biçim bakımından sahip olduğu çeşitlilik, erişim imkânlarının son derece geniş olması bakımından, yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında kullanımlarının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Er, Biçer ve Bozkırlı'nın (2012, s. 53) yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili alan yazın değerlendirmesi şeklinde yaptıkları bir araştırma “yabancı dil öğretiminde materyal kullanımı büyük önem taşır. Yazılı ve görsel materyallerin en önemli niteliği birer kültür taşıyıcısı olmalarıdır. Bu nedenle, yabancılarla Türkçe öğretimi için kullanılacak ders kitapları Türk kültürünü yansıtacak nitelikte hazırlanmalıdır” diyerek, katılımcılar tarafından belirtilen öğretim materyalinin kültürel etkileşim sağlamanın önemini desteklemektedir.

Buna ek olarak, Şengül'ün (2014) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu” isimli çalışmasında ortaya koyduğu sorunlar, alfabeden ve Türkçenin yapısından kaynaklanan sesletim sorunları, katılımcılar tarafından belirtilen zorluklarla paralellik göstermektedir. Ayrıca Açık (2008) tarafından “Türkiye’de Yabancılarla Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” isimli çalışma, yazımda karşılaşılan sorunların öncelikle alfabe kaynaklı olduğunu belirtmektedir. Bu çalışma, alfabe kaynaklı yazım sorunu

yaşayan öğrencilerin %46'sının ünlülerin, %21'inin de ünsüzlerin yazımında zorlandığını tespit ederek, katılımcılar tarafından ortaya konulan bir diğer zorluğu desteklemektedir. Bölükbaş (2011), "Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında, Arap öğrencilerin yazma çalışmalarında en çok yazım konusunda hata yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. "Öğrenciler, "o ve ö", "u ve ü", "a ve e" harflerinin sesletimlerinin kendilerine neredeyse aynı geldiğini, bu nedenle yazarken hangisini kullanacakları konusunda kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Tüm bu çalışmalar, katılımcılar tarafından ortaya konulan sesletimle ilgili zorlukları desteklemektedir.

Araştırmada ulaşılan bulgulardan hareketle genel bir değerlendirme yapıldığında, katılımcıların karşılaştıkları zorluklarla baş etme yollarını da göz önünde bulundurarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimin daha verimli ve etkili gerçekleşebilmesi için çözüm olabilecek öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. İhtiyaç analizleri aracılığıyla, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin; gereksinimlerini, düzeylerini, çeşitliliğini göz önünde bulundurarak, öğretimin bu ihtiyaçlara cevap verecek şekilde planlanması, öğretim programlarının hazırlanması, eğitim süreçlerinin yapılandırılması ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi gerçekleştirilebilir.
2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türk dilinin sesletim ve yapısal özellikleri hakkında donanımlı öğreticiler tarafından gerçekleştirilebilir. Bu amaçla, öğreticilerin öğrencilerin anadilleri, alfabeleri, bildikleri diğer diller, anadilleri ve hedef dil arasındaki farklılıklar hakkında da bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yapılandırmacı öğrenme kuramı ve öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluklarını aldıkları öğrenci merkezli yaklaşımları göz önünde bulundurularak, bunlara uygun yöntem, teknik ve materyallerle zenginleştirilmiş, kültürel unsurlarla desteklenmiş, öğrencilerin aktif rol aldıkları öğretim ortamlarında uygulanabilir.
4. Derslerde ağırlıklı olarak dilbilgisi alıştırmaları yapmak yerine; dört temel beceriyi de geliştirmeye yönelik, dilbilgisinin bir bağlam içinde sunulduğu, Türkçeyi günlük hayatta kullanabilme becerisinin geliştirilmesine hizmet edecek materyaller kullanılabilir.
5. Gerek öğrencilere erişim kolaylığı sağlayabilmek gerek bilişim teknolojilerindeki ilerlemelerden yararlanıp çağa uygun eğitim-öğretim materyalleri kullanabilmek için öğrenimi destekleyici, hızlandırıcı, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlayıcı, öğrenme öğretme sürecini daha ilgi çekici hâle getiren çevirim içi ders öğretim materyalleri oluşturulabilir.

6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda yaşanan sıkıntıların ve öğrencilerin yaşadıkları zorlukların tespitine yönelik deneysel araştırmaların sayısı artırılabilir, öğretim elemanları Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili yayın yapmaları konusunda özendirilebilir ve bu yayınlar aracılığıyla daha sistematik ve bilimsel çözüm önerileri geliştirilebilir.

Sonuç olarak, dünya genelinde kabul edilebilecek küresel bir dil öğretim metodunun gerekliliği artık yerini belirli bir hedef grubun dil ihtiyaçlarına göre oluşturulan dil öğretim yaklaşımlarına bırakmaktadır. Dolayısıyla, dil ihtiyaç analizi çalışmalarıyla öğrencilerin gereksinimlerinin tespit edilmesi, buna uygun eğitim öğretim faaliyetlerinin ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının gerçekleştirilmesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bir disiplin olarak gelişmesine katkısının olacağı öngörülmektedir.

Kaynakça

- Abdelmalak, M. ve Trespalacios, J. (2013). Using a Learner-centered Approach to Develop an Educational Technology Course. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 25(3), 324-332.
- Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, 2008. http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf.
- Adıyaman, H., Çangal, Ö. ve Yazıcı, M. H. (2015). Kazakistan’da Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç Analizi: Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Örneği, İsmail Güleç ve Bekir İnce (eds.). I. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sempozyumu, 24-26 Nisan 2015, Gent/Belçika, ISBN: 978-3-631-66705-7.
- Baeten, M., Dochy, F. ve Struyven, K. (2012). Using Students’ Motivational and Learning Profiles in Investigating their Perceptions and Achievement in Case-Based and Lecture-Based Learning Environments. *Educational Studies*, 38, 491-506.
- Balçıkınlı, C. (2010). A Study on Needs Analysis of Learners of Turkish Language. *Sino-US English Teaching*, 7(1), 24-28.
- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1005-1020.
- Berwick, R. (1989). Needs Assessment in Language Programming: From Theory to Practice. In R. K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum* (48-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Blumberg, P. (2009). *Developing Learner-centered Teaching: A Practical Guide for Faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.

- Bölükbaş, F. (2011), Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Brindley, G. (1989). The Role of Needs Analysis in Adult ESL Program Design. In R. K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum* (63-78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Buckingham, T. (1981). Needs Assessment in ESL. *Language in Education: Theory and Practice*, 41. Center for Applied Linguistics.
- Coşkun, A, ve Daloğlu, A. (2010). Evaluating an English Language Teacher Education Program through Peacock's Model. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 24-42.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Graves, K. (2000). *Designing Language Course: A Guide for Teachers*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Henson, K. T. (2003). Foundations for Learner-centered Education: A Knowledge Base *Education* 124(1), 5-16.
- Hutchinson, T. ve Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iwai, T., Kondo, K., Limm, S. J. D., Ray, E. G., Shimizu, H., ve Brown, J. D. (1999). *Japanese Language Needs Analysis*. Web: <http://www.nflrc.hawaii.edu/Networks/NW13/NW13.pdf> adresinden 15 Ocak 2019 tarihinde alınmıştır.
- Lüleci, M. (2011). "Gerçekleşsek de mi, Öğretsek?" Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Otantik Malzeme, III. Uluslar arası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu Bildiler Kitabı 2629 Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü ve Türk Dil Kurumu Yay., 541-553.
- Massouleh, N. ve Jooneghani, R. (2012). Learner-centered Instruction: A Critical Perspective. *Journal of Education and Practice*, 3(6), 50-59.
- McAuliffe, G. ve Eriksen, K. (2002). *Teaching Strategies for Constructivist and Developmental Counselor Education*. London, England: Bergin & Garvey.
- McCombs, B. (2000). Assessing the Role of Educational Technology in the Teaching and Learning Process: A Learner-centered Perspective. *Paper Presented at the Secretary's Conference on Educational Technology: Measuring the Impacts and Shaping the Future*. Washington, DC. 15.01.2019 tarihinde <http://tepservers.ucsd.edu/courses/tep203/fa04/a/articles/mccombs.pdf> adresinden erişildi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.

- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-specific Language Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richterich, R. ve Chancerel, J. L. (1978). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Oxford: Pergamon Press.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 3(1), 325-339.
- Watanabe, Y. ve Mochizuki, N. (2005). *Identifying English Language Needs of Japanese High School Students*. Unpublished Manuscript. University of Hawai'i Mānoa, Honolulu, HI.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wright, G. B. (2011). Student-centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23, 92-97.
- Yılmaz, F. (2014). An Investigation into Students' Turkish Language Needs at Jagiellonian University in Poland. *Educational Research and Reviews*, 9(16), 555-561.