

Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi

The First Step in Curriculum Development: Needs and Situation Analysis in Teaching Turkish as a Foreign Language

Ömer KOÇER*

anakkale Onsekiz Mart niversitesi

z

Yabancı dil olarak Türkçe ğretimini (YDT) temelleri henüz yeni kurulan bir disiplin olarak ele aldığımızda, öncelikle öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri ışığında ğrenci ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin eğitim ortamına etkin katılımlarını sağlayabilmek açısından önemlidir. Böylece ğrencilerin dil ihtiyaçlarını gidermeye dönük etkili bir eğitim programı geliştirilebilir. Fakat programının tasarlanması ve uygulamaya konulması ile ilgili dış unsurlar da mevcuttur. Yani mevcut durumun da analiz edilmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmada Taba-Tyler'in program geliştirme modelinin ilk adımı olan "ihtiyaçları belirleme" parametresinden yola çıkılmıştır. "Bütüncül tek durum" deseninin kullanıldığı mevcut durum çalışmasının amacı, Yabancı Dil olarak Türkçe (YDT) ğrenenlere yönelik etkili bir program geliştirmenin ilk basamağı olan ihtiyaç ve durum analizlerinin nasıl yapılacağını göstermektir. Sonuç olarak, Türkçe ğretim Merkezi'nde (TÖMER) YDT ğrenen 40 genç-yetişkin ğrenci üzerine yapılan gözlemlerden, öğrencilerin anketlere ve bir açık-uçlu soruya vermiş olduğu cevaplardan ve YDT öğreten iki öğretmenle yapılan görüşme sonuçlarından elde edilen nitel ve nicel veriler ışığında YDT ğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarındaki çeşitlilik ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuçlar dikkate alındığında YDT zerine program geliştirenlerin ğrenci ihtiyaçlarındaki çeşitliliği dikkate alarak program geliştirmeleri gerekmektedir. YDT olarak isimlendirilen bu yeni disiplinin temelleri ancak böyle kurulabilir. Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle YDT programı geliştirenler için bazı öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İhtiyaç Analizi, Durum Analizi, Yabancı Dil olarak Türkçe (YDT), Program Geliştirme.

Abstract

Owing to the fact that teaching Turkish as a Foreign Language (TFL) is a new discipline, determining students' needs through students' and teachers' views is important for students' active involvement in the educational environment. Thus, an effective curriculum for satisfying student language needs can be prepared in advance. However, there are external factors for designing and implementing the curriculum. So, an analysis of the existing situation is required. In this respect, parameter of "identifying the needs" being the first step of curriculum development model of Taba-Tyler has been the starting point in this study. The aim of this case study in which "Holistic single-case design" has been used is to clarify how to make analyses of needs and existing situation being the starting point for developing an effective curriculum for TFL learners. As a conclusion, the diversity of student needs has been revealed in light of obtained qualitative and quantitative data from observations of 40 young-adult TFL learners in Turkish language teaching center, questionnaire administered to the learners, an open-ended question and interviews with two TFL teachers. Considering these results, TFL curriculum developers should develop a curriculum by taking into consideration the diversity of student needs. Thus, the foundations of this new discipline entitled with teaching TFL can be just laid. With reference to results of this study, some suggestions were offered for TFL curriculum developers.

Keywords: Needs Analysis, Situation Analysis, Turkish as a Foreign Language (TFL), Curriculum Development

* mer KOER Assistant Researcher, Çanakkale Onsekiz Mart University, Department of Turkish Language Education, Çanakkale, Turkey. omerkocer@comu.edu.tr

Summary

Purpose

Teaching Turkish as a Foreign Language (TFL) is a new discipline. Hence, explaining how to analyze the existing situation and students' language needs in this new discipline is important for an effective curriculum. The first step in developing a curriculum can then be formed in light of these analyses. Thus, lessons to be followed according to students' needs, grammar exercises, activities for communication and specific requirements can be defined in advance. As a result, a functional and directly purposeful curriculum for a target group studying TFL can be developed. However, there are external factors for developing a curriculum apart from the students. So, an analysis of the existing situation is required. In this context, the aim of the present case study is to show how to analyze the existing situation and students' language needs through learners' and their teachers' views for developing an effective curriculum for young-adult TFL learners. To that end, a questionnaire has been administered to 40 TFL learners for analyzing their needs, at TÖMER Language Center within the scope of quantitative research approaches. Also, an open-ended question for learners, interviews with two TFL teachers and observation in the classrooms provided qualitative deep information for the researcher about the learners' needs. The purpose of collecting both qualitative and quantitative data was to collect different but complementary data, by using a triangulation design in methodology.

Results

The results showed the diversity of students needs for learning TFL. According to the results, the reasons for learning TFL are for educational purposes, job requirement and survival purposes. Learners also like teacher-centered activities, academic topics. In addition, they are interested in current issues and problems in Turkey and the topics relevant to their lives. As for materials, they prefer textbooks and written documents for learning TFL more than audio-visual materials. Also, four language skills are important for them to succeed. Many of them have trouble determining the best way of saying something in Turkish and they have trouble in understanding varied accents of Turkish, vocabulary, in reading speed and in general comprehension. Half of them have also trouble in essay writing, understating pronunciation, intonation and stress in a speech. Also, the skills they desire to improve are parallel with the troubles they encountered such as grammar. Though, students always want their teachers to teach grammar because of their educational background. They were also highly motivated to learn TFL because of their age. As for access materials, there were many rich TFL materials in the city and TÖMER libraries for learners. Lastly, the role of teacher in curriculum development is limited because the existing curriculum comes from head office of TÖMER at Ankara University. They have only a role to play in the application of the curriculum to target groups learning TFL.

Discussion

It has currently been recognized that global language teaching methods left their places to new approaches based on learners' needs in this newer educational settings. It was hereby clearly seen by analyzing needs and existing situation the diversity of TFL learners' needs. This rich diversity in needs emerged from the variables such as their social needs, age level, interests, etc. In this context, an effective curriculum means a curriculum using teaching materials, organizing activities, choosing lesson units by taking into account the variables mentioned above because the efficiency of the process decreases for learners and instructors without an education program based on learners' needs. Accordingly, the main concern here is not to discuss whether Turkish is taught or not but to discuss whether Turkish is taught based on a target group's needs or not. It was also seen that the results of this study were in parallel with many previous studies related to teaching world languages.

Conclusion

The aim of this study was to clarify how to analyze young-adult TFL learners' needs and the existing situation for developing an effective curriculum for a target group. In light of the existing findings, an effective curriculum seems best applied for learners and teachers for increasing the efficiency of teaching TFL. So, the foundations of this new discipline entitled with teaching TFL can be laid. With reference to results of this study, some suggestions were offered for TFL curriculum developers.

Giriş

İhtiyaç kavramı nedir? Genel olarak, insanın sahip olması gereken ve olmadığında eksikliği hissedilen bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Richterich, 1980). Bu kavramı yabancı dil öğretiminde göz önüne aldığımız zaman öğrencilerin dil ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. O halde, yabancı dil eğitimini verimli kılabilmek için öncelikle öğrencilerin dil ihtiyaçlarını belirleyerek bu ihtiyaçları temel alan etkili bir programın hazırlanması gerekmektedir.

İhtiyaç analizi nedir? İhtiyaç analizine dönük nasıl bir alanyazını mevcuttur ve ihtiyaçları belirlemede atılacak ilk adım nedir? İhtiyaç analizi genel olarak eğitim ya da sanayi alanında hedef kitlenin ihtiyaçları üzerine bilgi toplama süreci anlamına gelmektedir. İhtiyaç analizi doğal olarak eğitim programlarında ise öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. Söz konusu ihtiyaçların belirlenmesinin ardından bu ihtiyaçlar öğrenme amaçlarına dönüştürülür ve program geliştirme yöntemleri, öğrenme etkinlikleri ve öğretim araç-gereçleri gibi unsurların geliştirilmesi için bir temel oluşturur. Yani, ihtiyaç analizi, program geliştirmenin ilk basamağını oluşturmaktadır ve daha sonraki ders etkinlikleri için geçerlik ve sağlamlık teşkil eder (Brown, 1995; Johns, 1991).

Iwai ve diğerlerine (1999) göre ihtiyaç analizi genel olarak bir öğrenci grubunun ihtiyaçlarını gidermek amacıyla eğitim programı hazırlama sürecinde yapılan etkinliklerin bütünüdür. O halde ihtiyaç analizi, ister özel amaçlar için yabancı dil eğitiminde olsun ister genel amaçlı yabancı dil derslerinde olsun, öğrencilerin eğitim ortamına etkin katılımlarını sağlayacak ve bunun dönütünde öğrenmeyi beraberinde getirecek etkili bir programın sürdürülmesi ve hazırlanmasında önemli bir role sahiptir. Bu amaçla ihtiyaç analizinin eğitim-öğretimdeki merkezi konumu alanyazında birçok uzman tarafından vurgulanmıştır (Allison vd., 1994; Berwick, 1989; Brindley, 1989; Dudley-Evans ve St. John, 1998; Finney, 2002; Hamp-Lyons, 2001; Hutchinson ve Waters, 1987; Iwai ve diğeleri, 1999; Johns, 1991; Jordan, 1997; Munby, 1981; Richterich ve Chancerel, 1977; Robinson, 1991; Seedhouse, 1995; Tarone ve Yule, 1989; West, 1994). Fakat öğrencilerin ihtiyaçlarındaki çeşitliliği ve karar verme sürecinde rolü olan kişileri dikkate aldığımız zaman program geliştirme karmaşık bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Kayı, 2008). Bu durumda içerisinde öğrenci, öğretmen ve ebeveyn gibi unsurların bulunduğu bu geniş ve karmaşık süreçte sadece öğrenci faktörü değil, aynı zamanda programın düzenlenmesi ve yürütülmesi ile ilgili dış unsurların da dikkate alınması gerekmektedir. O halde öngörülen programın geliştirilmesindeki dış unsurların analizi anlamına gelen durum analizinin de yapılması gerekmektedir (Richards, 2001: 91). Yani, etkili bir programın hazırlanabilmesi için ihtiyaç ve durum analizleri bir önkoşul olarak görünmektedir.

Nunan (1988: 159)'a göre, program "eğitim programlarını planlamak, uygulamak ve değerlendirmek için yapılan ilkeler ve yöntemsel işlemlerin tümüdür." Nunan (1988)'in bu ifadesini yabancı dil eğitiminde ele aldığımız zaman, program bir dil öğretiminin tüm boyutlarında sistemli planlama, geliştirme ve tekrarlanan alıştırmalar vasıtasıyla dil öğretiminin kalitesini artırmayı amaçlayan pratik bir etkinlik anlamına gelmektedir. Bu çalışmada ise program Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılacak olan eğitim programı anlamına gelmektedir. Çünkü Batı dillerinin öğretiminde öğrencilerin ihtiyaçlarına dönük program geliştirme çalışmaları olmasına rağmen YDTÖ'de Türkiye'de genel olarak bir araştırma eksikliği vardır (Yaylı, 2010). Dahası YDT

öğrenenlerin ihtiyaçları üzerine henüz herhangi bir akademik çalışma yapılmamıştır. Fakat YDTÖ son zamanlarda dünya genelinde özellikle Avrupa, Asya ve Arap ülkelerinde oldukça ilerlemiştir (Demircan, 2002). Buna paralel olarak, bu alanda karşılaşılan sorunlar ve YDTÖ'de kullanılacak program üzerine uzmanlar arasında tartışmalar başlamıştır (Atilla, 2001; Demircan, 2002; Doğan, 1989; Ekmekçi, 1992; Öden, 2001; Vandewalle, 2000; Yakut, 1983; Yalçinkaya, 2001; Yorulmaz, 2000). Bu tartışmalar YDTÖ'nün bir disiplin olma yolunda yabancı dil/ikinci dil öğretimine ve sözcüğüne dayalı kavramsal çerçevesinin henüz çizilememiş olmasından ileri gelmektedir. YDTÖ'nün tam bir disiplin olarak oluşturabilmesi için öncelikle "hedef kitlenin etnik, dilbilimsel, dini ve sosyoekonomik yapısının belirlenmesi" (Brown, 2007) ve hedef kitleye temel düzeyde kaç kelimenin verileceğinin, bunları belirlerken ölçütlerin neler olacağını, hangi yapı ve Türkçe dil kalıplarının hangi seviye için öğretileneğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu belirlemeler için de kapsamlı ihtiyaç analizleri yapılması gerekmektedir (Barın, 2003; Tosun, 2005). Barın (2003: 312) bu durumu şöyle açıklamaktadır: "Eğer amacınız bir yabancıyı Türkiye'de lisans veya lisansüstü öğrenim görebilmesini sağlayabilecek düzeyde bir dil öğretiminin yapılması ise belirlemeleriniz farklı, ev hanımlarına günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri düzeyde Türkçe edindirmekse belirlemeleriniz farklı olacaktır." YDTÖ olarak isimlendirilen bu yeni disiplinin temelleri ancak hedef kitle tarafından ihtiyaç duyulan Türkçeye özgü dilbilimsel unsurların belirlenmesiyle kurulabilir. Buradan hareketle, mevcut çalışmadan çıkarılan sonuçların özellikle YDT öğrenen genç-yetişkin öğrenciler için etkili bir programın planlanması ve oluşturulması noktasında katkısı olabilir. Böylece ihtiyaç ve durum analizleri öğrencilerin "öğrenebilmek için nelere ihtiyaç duyduğunu" (Hutchinson & Waters, 1987) ortaya çıkarmış olacaktır.

Taba-Tyler'ın program geliştirme modeline (White, 1998: 26) göre etkili bir program geliştirmede ihtiyaçların belirlenmesi ilk basamak olarak karşımıza çıkmaktadır. O halde bu modelden hareketle mevcut durum çalışmasının amacı YDT öğrenen genç-yetişkin öğrencilere yönelik etkili bir program geliştirebilmek için ilk iş olarak ihtiyaç ve durum analizlerinin nasıl yapılacağını göstermektedir. Bu bağlamda mevcut durum çalışmasının araştırma modeline uygun araştırma sorusu şöyledir: (1) YDT öğrenen genç-yetişkin öğrencilere yönelik etkili bir program geliştirebilmek için ihtiyaç ve durum analizleri nasıl yapılır? Araştırmacıyı bu çalışmaya iten sebep ihtiyaç ve durum analizleri yapmak değil bu analizlerin yeni bir disiplin olarak temelleri oluşturulmaya çalışılan YDTÖ'de program geliştirebilmek için gerekliliğini ve bu analizlerin nasıl yapılacağını göstermektedir.

Yöntem

Model

Mevcut çalışma tek bir durumu derinlemesine belirleyebilmek için Yin (2003)'in "bütüncül tek durum" deseninin kullanıldığı, kendi içerisinde gözlem, görüşme, anket ve bir açık-uçlu soru gibi nitel ve nicel veri toplama araçları bulunduran bir durum çalışmasıdır. Araştırmada bu desenin kullanılmasının bir diğer nedeni ise daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumlar, bütüncül tek durum deseni kullanılarak açığa çıkarılabilir (Yin, 2003). Böyle durumların çalışılması da daha sonraki araştırmacılar için daha önce bilinmeyen fakat belirli bir konunun açığa çıkarılması ve daha sonra yapılacak araştırmalara temel oluşturması ya da yol göstermesi açısından önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2004).

Bu çalışmada ihtiyaç ve durum analizleri yapabilmek için öğretmenler ve öğrenciler veri kaynakları olarak ele alınmıştır. Böylece bütüncül tek durum olarak ele alınan analiz birimi "ihtiyaçlar" olmuştur. Belirli fakat daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durum ise YDTÖ'nün yeni bir disiplin olmasından dolayı bu alanda etkili bir program geliştirmenin ilk adımı olan ihtiyaç ve durum analizlerinin daha önce yapılmamış olmasıdır.

Katılımcılar

Bu çalışmadaki katılımcılar farklı Arap ülkelerinden gelmiş 20-29 (\bar{X} =25.2; S_s =2.3) yaşları arasında 33 erkek ve 7 kadın olmak üzere toplam 40 genç-yetişkin öğrenciden ve TÖMER'de haftada 16 saat YDT dersi veren iki öğretmenden (Ö1 - Ö2) oluşmaktadır.

Bu çalışmada genellikle nitel araştırmalarda kullanılan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun nedeni mevcut örneklem grubunun benzer kültürel özelliklere sahip olmaları ve farklı aksanlı aynı anadili konuşuyor olmalarıdır. Bu çalışmadaki örneklem grubunun bir evreni yansıtmayacağı bilinmektedir; çünkü "durum çalışmaları bir durumu derinlemesine inceleyen ve kendi içerisinde analitik genellemelerin yapıldığı araştırma türleridir" (Larsen-Freeman & Long, 1991; Yıldırım & Şimşek, 2004).

İşlem

İlk olarak araştırmacı tarafından Ankara Üniversitesi TÖMER'den bu çalışma için gerekli izin alınmıştır. Daha sonra mevcut çalışma Türkiye'de herhangi bir TÖMER'de gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı derslerde gözlem yapmış ve gözlemler sonunda öğrencilere anketler ve açık-uçlu bir soru vermiştir. Araştırmacı son olarak da YDT öğreten öğretmenlerle görüşme yapmıştır.

TÖMER'de Türkçe, İngilizce, Almanca, Rusça ve Fransızca dil kursları mevcuttur. YDTÖ bölümü her yıl yaklaşık 100-150 yabancı uyruklu öğrenciye eğitim vermektedir. Bölümde farklı seviyelerde Türkçe öğreten beş öğretmen mevcuttur. Araştırmacının gözlem yaptığı iki sınıfta katılımcı iki öğretmen orta seviyede Türkçe öğretmektedir. Bu program çeşitli amaçlar için Türkçe öğrenmeyi arzulayan yabancı uyruklu genç-yetişkin öğrencilere Türkçe öğretmeyi amaçlamaktadır.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırma modelinin bir durum çalışması olmasından dolayı bu çalışmada ağırlıklı olarak nitel veriler toplanmıştır. Fakat öğrencilerin dil ihtiyaçlarını belirleyebilmek için uygulanan anket açısından nicel veriler de toplanmıştır. Yani veri toplama sürecinde çeşitleme yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımın amacı araştırma problemini daha iyi anlamak için "aynı konu üzerinde farklı fakat tamamlayıcı veriler elde etmektir" (Morse, 1991: 122). Ayrıca bir diğer amaç ise birçok kaynak kullanarak daha inandırıcı net bulgulara ve sonuçlara ulaşmaktır (McMillan & Schumacher, 2000). Patton (2002)'a göre bu durum nitel araştırmaların güvenilirliğini ve geçerliğini sağlamanın en iyi yoludur. Araştırmacı veri toplamadan önce katılımcılara bu çalışmadaki rollerini ve çalışmanın önemini açıklamıştır. Bu çalışmadaki tüm veri seti gözlem, anket, bir açık-uçlu soru ve görüşmeden oluşmaktadır. Araştırmacının veri toplama araçları sırasıyla aşağıdaki gibidir:

Gözlem: Gözlem tekniği araştırmacıya ikinci elden bilgiler vermek yerine canlı durumlardan özgün bilgiler sunar (Patton, 2002). Bu ifadeden hareketle, öğretmenler çeşitli etkinlikler yaparak derslerini işlerken öğrencilerin ne tür dilsel problemlerle karşılaştıklarını, yapmak istedikleri etkinlik tercihlerini ve Türkçe öğrenme nedenlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir gözlem formu kullanılmıştır. Çünkü araştırmacı bütün gözlemler boyunca duruma müdahale etmeden dışarıdan gözlemci rolünde gözlemlerini yapmıştır. Bu aynı zamanda bir güvenilirlik göstergesidir (Bailey, 1982). Gözlem formundaki ana temalar öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar, etkinlik tercihleri ve Türkçe öğrenme nedenlerinin tespiti üzerine oluşturulmuştur. Gözlemler sırasında notlar çıkarılmıştır. Her bir gözlem yaklaşık iki ders saati sürmüş ve her sınıf altı kez gözlemlenmiştir.

Anket: Anketler gözlem sonrasında katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Gönüllü olarak katılım sağlayan öğrencilerden veri toplanmıştır. 55 kişilik örneklem grubundan anket maddelerini anlamada sıkıntılar yaşayan 10 kişi ve çalışmaya katılmak istemediklerini belirten 5 kişi çalışmaya dahil edilmemiştir. Anket her bir sınıfta bir sefer yapılmış ve yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Mevcut anket Richards'dan (2001) uyarlanmış ve İngilizce bilen öğrencilere uygulanmıştır. İngilizce olarak uygulanmasının nedeni ölçeğin dilinin orijinalliğini bozmamaktır.

Anketin güvenilirlik, uyarlanma, geçerlik ve uygulanma sürecine gelirse, anketin güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı ilk olarak anketin orijinal versiyonunda hiçbir değişiklik yapmadan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İngiliz Dili ve Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 127 öğrenciye uygulamıştır. Uygulama sonrasında anketin Cronbach's Alpha değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Anketin uyarlanma sürecinde ise araştırmacı yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde dünya çapında tanınan bir uzman olan Jack Richards'ın anketindeki sekiz adet olan English (İngilizce) kelimesini Turkish (Türkçe) olarak değiştirmiştir. Anketin uyarlanması sadece sekiz kelimenin değişiminden ibarettir. Daha sonra YDTÖ ve İngilizce öğretimi alanından dört uzmana kelime uyarlaması yapılan anket incelenmiştir. Bağımsız uzmanlar arasındaki anketin geçerlik uyum yüzdesi %90 olarak hesaplanmıştır. Son olarak uyarlanan anketin son uygulaması TÖMER'de gerçekleştirilmiştir.

Anadili Arapça olan öğrencilerin İngilizce bilme ve anketi anlama düzeyleri ise şu gerçeklikler üzerine kurulmuştur: (1) Araştırmacı dışarıdan gözlemci rolünde sınıf içerisinde gözlemlerini yaparken öğrencilerin derslerde anlamakta zorluk yaşadığı durumları Türkçe olarak öğretmenlerine anlatamadıklarında İngilizce olarak anlattıklarını ve öğretmenlerin de İngilizce olarak cevap verdiğini gözlemiştir. (2) Katılımcıların hepsinin üniversite mezunu olmaları ve geçmiş öğrenme yaşantılarında yoğun bir şekilde İngilizce dersleri almış olmaları öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. (3) Katılımcılar anketleri yaklaşık 30 dakikada doldurmuş ve doldurma esnasında hiçbir şekilde anketle ilgili herhangi bir açıklamaya ihtiyaç duymamışlardır. (4) Öğretmenler anketi inceledikten sonra öğrenciler tarafından İngilizce olarak anketin anlaşılmasında hiçbir sıkıntı olmayacağını araştırmacıya ifade etmişlerdir. (5) Katılımcıların birçoğu açık-uçlu soruyu İngilizce olarak yanıtlamışlardır. Mevcut beş parametre bir bütün olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların Türkçeden önce İngilizceyi yabancı dil olarak öğrendikleri söylenebilir.

Araştırmacının Richard (2001)'in anketini kullanmasının nedeni ise mevcut ölçme aracının öğrenci ihtiyaçlarını belirlemek açısından oldukça kapsamlı olmasıdır (Kayı, 2008). Anket sekiz başlık altında sorulan 5'li Likert tip 56 sorudan oluşmaktadır. Anketin ilk kısmı geliştirilmek istenen dört temel dil becerisinin önemini ölçmektedir. Sonraki dört kısım öğrencilerin dört temel dil becerisinde karşılaştıkları sorunları tespit etmeye yöneliktir. Anketin son üç kısmı ise geliştirilmek istenen daha genel becerileri belirlemeye yöneliktir.

Açık-uçlu soru: Anketin sonunda öğrencilere neden YDT öğrenmek ve öğrenmeye devam etmek istedikleri açık-uçlu bir soruyla sorulmuştur. Bu soru katılımcılara Türkçe, İngilizce ve Arapça olarak sorulmuştur. Bunun nedeni katılımcıların yazmak istedikleri ifadeleri istedikleri dilde yazmalarını sağlamaktır. Böylece daha net ve destekleyici verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır.

Görüşme: Yabancı dil eğitiminde ihtiyaç analizi ile ilgili alanyazında etkili bir veri toplama aracı olarak görüşmenin önemi birçok uzman tarafından vurgulanmıştır (Brown, 1995; Long, 2005). Araştırmacı bu ifadeden yola çıkarak öğrencilerin ne tür dilsel sorunlarla karşılaştıklarını belirleyebilmek için dış unsurlardan biri olan öğretmenlerle görüşme yapmıştır. Görüşme soruları Richards'dan (2001: 111-112) esinlenerek hazırlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış sohbet tarzı görüşme sadece bir kez yapılmış ve ses kaydı alınmıştır. Görüşmeleri gerçekleştirmeden önce uygun yer ve zaman seçilmiş ve her bir görüşme ortalama otuz dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizleri için katılımcılara verilen anketlerin sekiz bölümünün yüzdelikleri ve frekansları MS Excel kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel analizler yapılmasının amacı öğrencilerin dil ihtiyaçlarını yani hangi dil becerisine ne kadar önem verdiklerini, hangi dil becerilerini geliştirmek istediklerini ve hangi dil becerilerinde sorunlar yaşadıklarını ortaya çıkarmaktır. Ayrıca bu çalışmada güvenilir bir anketin kullanılmasının nedeni anket maddelerini katılımcılara ait değişkenlerle ilişkilendirmek değil, verilerin yüzdeliklerini ve frekanslarını vererek ilişkisiz tekil araştırma yoluyla öğrenci ihtiyaçlarına dönük bir profil çıkarmaktır.

Nitel verilerin analizleri için ise durum çalışmalarında yapılan gözlemler, açık-uçlu soru ve görüşmeler için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Nitel analizler yapılmasının amacı öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerini, sosyal ihtiyaç ve ilgilerini ve bu konuyla ilgili öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Betimsel analiz, alanyazın taraması sonucunda ve araştırma esnasında oluşturulan temalar çerçevesinde yapılmıştır (İşisağ & Demirel, 2010). Bu işlem sınıflarda tutulan gözlem notları, öğrencilere sorulan açık-uçlu soru ve öğretmenlerle yapılan görüşme verileri üzerinden yapılmıştır.

Öğretmenlere sorulan yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının geçerliğini sağlamak için sorular iki alan uzmanına incelenilerek forma son şekli verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeleri çözümlemek için öncelikle görüşme sırasında kaydedilen konuşmalar yazıya geçirilmiştir. Daha sonra görüşme verileri, öğrencilerin açık-uçlu soruya verdiği yanıtlar ve araştırmacının gözlem formları birlikte incelenerek genel temalar belirlenmiştir. Son olarak baskın temaları belirleyebilmek için her bir veri kategorisi analiz edilmiştir. Analiz aşamasında üç bağımsız araştırmacı katılımcı öğretmenlere ait otuz dakikalık yazıya geçirilmiş verileri, öğrencilerin açık-uçlu soruya verdikleri yanıtları ve araştırmacının sınıf içi gözlem formlarını birbirlerinden farklı yer ve zamanda analiz etmişlerdir. Üç bağımsız araştırmacının ana dilleri Türkçe olmakla beraber İngilizce ve Arapça dillerini iyi derecede bilmektedirler. Fakat çalışmayı yürüten araştırmacının ana dili Türkçe olmakla beraber sadece İngilizceyi iyi derecede bilmektedir. Bağımsız olarak yapılan nitel analizlerde güvenilirliği sağlayabilmek için şu formül uygulanmıştır: Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 (Miles & Huberman, 1994). Bağımsız araştırmacıların her üç veri kaynağı üzerinde yaptıkları analizler sonrasında uyum yüzdesi % 85 olarak hesaplanmıştır. Bu değer % 70'ten yüksek (Miles & Huberman, 1994) olduğundan üç veri türünün nitel olarak analiz edilmesinde güvenilirliğe ulaşılmıştır. Bunun üzerine araştırmacı çözümleme işlemine iyi derecede Arapça bilen başka bir araştırmacıyla devam etmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu çalışmanın amacı, YDT öğrenen genç-yetişkin öğrencilere yönelik etkili bir program geliştirme için ilk basamağı olan ihtiyaç ve durum analizlerinin nasıl yapılacağını göstermektir. Bu amaç için elde edilen verilerin analizleri dört başlık altında toplanmıştır.

1. Yabancı Dil Olarak Türkçe (YDT) Öğrenme Nedenleri

Katılımcılara sorulan açık-uçlu soru, yapılan gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler sayısallaştırılarak yorumlanmıştır. Bu yorum sonucunda üç ana tema çıkarılmıştır. Katılımcılar birden çok temaya birden fazla değinmişlerdir.

Tablo 1.

Baskın Temalar

Temalar	Sıklık
	<i>f</i>
İyi bir iş bulabilmek için Türkçe öğreniyorum	29
Türkiye'de yaşamak için Türkçe öğreniyorum	15
Eğitimim için Türkçe öğreniyorum	11

Katılımcılar ülkelerindeki birçok sektöre yapılan iş başvurularında iyi derecede Türkçe bilmenin gerekliliğini vurgulamışlardır. *İyi bir iş bulabilmek için Türkçe öğreniyorum* temasına katılımcılar tarafından 29 kez değinilmiştir. Ö1 birçok öğrencisinin ülkelerinde Türkçe öğrenme şansının olmadığını ve bu yüzden Türkiye'ye gelip Türkçe öğrenerek ülkelerinde iş bulma şanslarının artabileceğini belirtmiştir. Araştırmacı ayrıca katılımcıların kendi ülkelerinde

Türkiye'nin baskın bir rolünün olduğunu açık-uçlu soru yanıtlarından ve sınıf içi gözlem verilerinden çıkarmıştır. Katılımcılar Türkiye'nin ülkelerindeki bu baskın rolünden dolayı Türkçe öğrenmelerinin kendilerine hiçbir zaman zararının olmayacağını ve kendilerine birçok iş fırsatı sunacağını ifade etmişlerdir.

Türkiye'de yaşamak için Türkçe öğreniyorum temasına ise katılımcılar tarafından 15 kez değinilmiştir. Katılımcılar gelecekte Türkiye'de yaşayabileceklerini ifade etmişlerdir ve bu nedenle Türkçe öğrenmeleri gerektiği düşünmektedirler. Çünkü yetersiz bir Türkçeyle Türkiye'de yaşamının onlar için zor bir süreç olacağını belirtmişlerdir. Örnek olarak, katılımcılar şimdiki durumlarında okullarda, alışveriş merkezlerinde, bir ev kiralarken, havaalanında işlem yaparken vb. durumlarda iletişim sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Türkiye'de yaşayabilmek için tek seçeneklerinin Türkçeyi iyi derecede öğrenmek olduğunu vurgulamışlardır.

Eğitim için Türkçe öğreniyorum temasına ise katılımcılar tarafından 11 kez değinilmiştir. Katılımcılar Türkiye'de herhangi bir üniversitede lisansüstü eğitim alabilmek için Türkçe öğrenmektedir. Bunu yerine getirebilmeleri için Türkçe dil yeterliliklerini karşılamaları gerekmektedir. Öğrenciler Türkçe öğrenmek için çok çalıştıklarını ve lisansüstü eğitimlerine başlamak istediklerini ifade etmişlerdir.

2. Öğrencilerin Sosyal İhtiyaçları ve İlgileri

Öğrencilerin nelerden hoşlandığının onların motivasyonları için bir anahtar olduğunu ve her bir öğrencinin ilgisini belirlemenin mümkün olmadığını göz önünde bulundurduğumuz zaman, araştırmacı katılımcıları gözlemleyerek ve öğretmenleriyle görüşme yaparak öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını ve ilgilerini bulmaya çalışmıştır. Bu aşamalar sonucunda öğrencilerin ihtiyaçlarındaki çeşitliliğin ortaya çıkması araştırmacıyı şaşırtmamıştır. Fakat araştırmacıyı şaşırtan durum katılımcıların neredeyse hepsinin Türkiye'deki güncel sorunlar ve konularla oldukça ilgili olmasıdır. Katılımcılar Türkiye'deki sosyal hayata dair etkinlikler yapmaktan hoşlanmaktadır. Gözlemlenen iki sınıfta da öğrencilerin işlenen konuların kendi yaşantıları ile ilişkili olduğu zamanlar, onların derslerde en aktif oldukları anlar olarak adlandırılabilir. Ö1 kendi derslerinde kitaptaki metni okumadan önce konuyla ilgili olarak öğrencilerinden kendi yaşantılarıyla ilişkilendirdikleri örnekler vermelerini istiyor. İşte öğrenciler tam bu anlarda kendi eğitim deneyimleri, kültürel yaşantıları, günlük yaşantıları ile ilgili konularda heyecanlı bir şekilde derslere katılım sağlıyorlar. Ayrıca motivasyonu en düşük ve Türkçe dil becerisi en az olarak adlandırılan öğrenciler bile derslere etkin katılım sağlıyorlar. Benzer durum Ö2'nin sınıfında da gözlemlenmiştir. Öğrencilerin Türkiye'de tecrübe ettikleri olayları sınıfta Türkçe olarak anlatmaya çalışırken oldukça etkin oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin Türkiye'ye ilk defa geldiklerinde yaşadıkları kültürel şoku, kendi ülkelerindeki eğitim sistemini, dini ve kültürel etkinliklerinin nasıl uygulandığını ve bu uygulamalardaki ufak farkları vb. konuları sınıf arkadaşlarıyla paylaşmada oldukça istekli oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca gözlemlenen iki sınıfta da katılımcıların "öğrenci merkezli etkinliklerden çok, öğretmen merkezli etkinliklerden" (Nunan, 1988: 90) hoşlandıkları tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerle yapılan görüşmelerle de desteklenmiştir. Bunun nedenini Ö1 ve Ö2 şöyle açıklıyor:

"Öğrencilerimiz deyim yerindeyse resmi ve geleneksel sınıf ortamından hoşlanıyorlar. Bu durum onların geçmiş kültürel ve eğitim çevrelerinden ve yetişkin bireyler olmalarından ileri gelmektedir."

Görüldüğü gibi öğrenciler geleneksel sınıf ortamından hoşlanmaktadır. Ayrıca, araştırmacı öğrencilerin Türkiye'deki güncel sorunlar ve akademik konular söz konusu olduğunda iletişimsel etkinliklerden hoşlandıklarını gözlemlemiştir. Materyal ve kaynak konusuna gelince, öğrenciler kitapları ve yazılı diğer dokümanları görsel-işitsel programlardan daha ilginç ve etkili bulmaktadır. Ayrıca, her iki sınıftaki katılımcılar ders kitaplarındaki etkinliklere dinleme etkinliklerinden daha çok katılım sağlamaktadır.

3. Anket Bulguları

Bu çalışmada kullanılan anket, katılımcıların dil becerilerine verdikleri önemi, dört temel dil becerisinde karşılaştıkları sorunları ve geliştirmek istedikleri dil becerilerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Anketin birinci bölümüyle ilgili veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Dört Temel Dil Becerisinin Önemi

	\bar{X}	Ss	Mod
Dinleme becerisi	4.15	.78	5
Yazma becerisi	3.85	1.05	4
Konuşma becerisi	3.60	.85	4
Okuma becerisi	3.47	1.07	4

Anketin birinci bölümünde katılımcılar YDT derslerinde dört temel dil becerisinin önemini derecelendirmişlerdir. Katılımcılar her bir becerinin önemini belirtmek için (Hiç önemli değil-1, önemli değil-2, fark etmez-3, önemli-4 ve çok önemli-5) bunlardan birini 5’li Likert ölçeğinde seçmişlerdir. Tablo 2’deki temel beceriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, YDT derslerinde başarılı olmak için tüm becerilerin öğrenciler için önemli olduğu görülmüştür.

Sonraki kısım ise katılımcıların dört temel dil becerisinde karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu kısım dört bölüme ayrılmıştır. Her bölüm bir temel beceriye yoğunlaşmıştır. Anketteki her bir madde tablolarda verilmemiştir, sadece katılımcıların en çok sorun yaşadığı konular verilmiştir. Katılımcılar her bir beceride karşılaştıkları zorlukların sıklığını belirtmek için “her zaman, sık sık, ara sıra, nadiren, hiç” şıklarından birini seçmişlerdir.

Tablo 3.

Türkçe Konuşma Becerisinde En Çok Karşılaşılan Sorunlar

Sorunlar	Sıklık	Sık Sık	Ara Sıra
	<i>f</i>	%	%
Sözlü iletişimde sorunlar yaşıyorum	25	-	% 75
Doğru sesletimde sorunlar yaşıyorum	25	-	% 62.5
Söylemek istediğim şeyi hızlı bir şekilde söylemede sorunlar yaşıyorum	30	% 22.5	% 52.5
Türkçede söylemek istediğim şeyi en iyi nasıl söyleyeceğimi bulmakta zorluk yaşıyorum	32	% 20	% 60

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların Türkçe konuşma becerisinde en çok karşılaştıkları sorunlar ve mevcut sorunlara ait sıklıklar ve yüzdeler verilmiştir. Bu bulgulara göre katılımcıların neredeyse hepsinin Tablo 3’teki dört sorunu sık sık ya da ara sıra yaşadığı görülmüştür.

Tablo 4.

Türkçe Dinleme Becerisinde En Çok Karşılaşılan Sorunlar

Sorunlar	Sıklık	Ara Sıra
	<i>f</i>	%
Türkçenin çeşitli aksanlarını anlamakta sorunlar yaşıyorum	27	% 67.5
Bir tartışma konusunu ve kelimeleri anlamakta sorunlar yaşıyorum	20	% 50

Tablo 4’te görüldüğü gibi, katılımcıların Türkçe dinleme becerisinde en çok karşılaştıkları sorunlar ve mevcut sorunlara ait sıklıklar ve yüzdeler verilmiştir. Bu bulgulara göre

katılımcıların yarısından fazlasının Tablo 4'teki sorunları ara sıra yaşadığı görülmüştür.

Tablo 5.

Türkçe Yazma Becerisinde En Çok Karşılaşılan Sorunlar

Sorunlar	Sıklık <i>f</i>	Sık Sık %	Ara Sıra %
Doğru noktalama işaretlerini ve heceleri yazmada sorunlar yaşıyorum	28	% 35	% 35
Cümle kurmakta sorunlar yaşıyorum	24	% 22.5	% 60
Uygun kelimeleri kullanmakta sorunlar yaşıyorum	31	% 22.5	% 55
Fikir geliştirmede sorunlar yaşıyorum	32	% 17.5	% 62.5
Bir konuyu genel olarak yazılı ifade etmede sorunlar yaşıyorum	18	-	% 45
Zaman sınırlı bir etkinlikte yazılı olarak bir konuyu kaleme almakta sorunlar yaşıyorum	18	-	% 45

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların Türkçe yazma becerisinde en çok karşılaştıkları sorunlar ve mevcut sorunlara ait sıklıklar ve yüzdeler verilmiştir. Bu bulgulara göre katılımcıların çoğunluğunun Tablo 5'teki altı sorunu sık sık ya da ara sıra yaşadığı görülmüştür.

Tablo 6.

Türkçe Okuma Becerisinde En Çok Karşılaşılan Sorunlar

Sorunlar	Sıklık <i>f</i>	Sık Sık %	Ara Sıra %
Bir metnin anafikrini anlamada sorunlar yaşıyorum	22	-	% 55
Hızlı okuma ve anlamada sorunlar yaşıyorum	24	-	% 60
Bilinmeyen kelimeleri tahmin etmede sorunlar yaşıyorum	24	% 60	-
Metinde gizli bir bilginin yerini hızlıca bulmada sorunlar yaşıyorum	24	% 60	-
Hızlı okumada sorunlar yaşıyorum	31	-	% 77.5
Genel olarak bir metni anlamada sorunlar yaşıyorum	22	-	% 55

Tablo 6'da görüldüğü gibi, katılımcıların Türkçe okuma becerisinde en çok karşılaştıkları sorunlar ve mevcut sorunlara ait sıklıklar ve yüzdeler verilmiştir. Bu bulgulara göre katılımcıların yarısından fazlasının Tablo 6'daki altı sorunu sık sık ya da ara sıra yaşadığı görülmüştür.

Tablo 7.

Geliştirilmek İstenen Becerilerin Önemi

Beceriler	Sıklık <i>f</i>	Her zaman %	Sık Sık %
Deneme yazma, sesletimleri anlama, bir konuşma içerisindeki tonlamaları ve vurguları belirleme	20	% 50	-
Dinleme becerisi	20	-	% 50
Bir konferans sırasında not alma	24	% 30	% 30
Resmi bir konuşma ve sunum yapma	28	% 40	% 30
Yaratıcı yazma, bir konu üzerine giriş ve sonuç cümleleri yazma, yazılı materyalleri analiz etme	18	% 45	-
Hızlı okuma becerisini geliştirme	32	% 45	% 35

Anketin son üç bölümünde katılımcılara geliştirmek istedikleri becerilerin önemi sorulmuştur. Tablo 7'de görüldüğü gibi, katılımcıların geliştirmek istedikleri dil becerilerine ait sıklıklar ve yüzdeler verilmiştir. Bu bulgulara göre katılımcıların birçoğu Tablo 7'deki altı beceriyi her zaman ya da sık sık geliştirmelerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

4. Öğretmen faktörü: Durum Analizi

Durum analizinde öğretmenler bilgi kaynağı olarak kullanılmıştır. Öğretmenlere ilk olarak öğrencilerinin YDT öğrenirken ne tür zorluklarla karşılaştıkları sorulmuştur. Ö1 ve Ö2 öğrencileri için en sorunlu durumun genellikle dilbilgisi olduğunu, fakat öğrencilerinin kendilerinden her ne olursa olsun Türkçe dilbilgisini öğretmelerini istediklerini vurgulamışlardır. Öğretmenler bunun nedenini öğrencilerinin Suudi Arabistan, Yemen, Irak ve Suriye gibi ülkelerden gelmiş olmalarına, yani katılımcıların kendi ülkelerindeki yabancı dil derslerinde uygulanan yaklaşımın tamamen dilbilgisi odaklı yaklaşım olmasından ileri gelebileceğini ifade etmişlerdir. Bu durumu, öğrencilerinin İngilizceyi dilbilgisine dayalı olarak öğrenmiş olduklarını örnekleyerek belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre dilbilgisi kurallarını öğrenmek, onlar için bir dili öğrenmek anlamına gelmektedir. Öğretmenler bu durumun onların geçmişteki davranışçı eğitim çevrelerinden ileri gelebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara rağmen kolay bir şekilde Türkçeyi öğreniyor olduklarını ve motivasyonlarının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir ve bunun nedenini birçok duruma bağlamışlardır. Ö1'e göre öğrencilerin öğrenmeye karşı istekli olmalarının temel nedeni öğrencilerinin hepsinin genç-yetişkin bireyler olmasıdır. Bu ayrıca onların sorumluluk bilincinde olduğunu göstermektedir. Ö1'e göre;

"Onlar buraya eğlenmek için gelmediler; onlar yabancı dil öğrenen çocuklar değil. Onlar yetişkin insanlar ve burada olmayı kendileri istediler, herhangi bir dışsal zorlama bulunmamaktadır."

Ö2'ye göre öğrencilerin yüksek motivasyonlu olmalarının temel sebebi birçoğunun Türkiye'de bir an önce lisansüstü eğitime başlamak istemesi ve daha sonra ülkelerinde iyi bir iş bulabilme hayalleri ve bazılarının gelecekte Türkiye'de yaşamak istemesi olarak adlandırılabilir.

Öğretmenlere daha sonra öğrencilerin ne tür etkinlikler yapmayı tercih ettikleri sorulmuştur. Öğretmenler öğrencilerin tercih edeceği konuların yaş, cinsiyet, ilgiler, kültürel geçmiş gibi unsurlarla ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Ama genel olarak öğrencilerin hoşlandığı konular arasında dikkat çeken konuların Türkiye'deki güncel konular ve sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Örnek olarak, Ö1 bu durumu öğrencilerin yaş seviyelerine bağlamıştır. Onların hepsinin yetişkin bireyler olduğunu ve doğal olarak Türkiye'deki sanatçılar ya da dansçılardan bahsetmenin faydasızlığını deneyerek öğrendiğini vurgulamıştır. Her iki öğretmen için öğrencilerin ilgilerini ve tercihlerini derinlemesine belirlemek zor olsa da onlar öğrencilerinin genel olarak Türkiye'deki güncel konular, sorunlar ve akademik konulardan hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere ayrıca TÖMER'de öğrencilerin yararlanabileceği mevcut kaynakların durumu sorulmuştur. Öğretmenler öğrencileri için geniş bir kaynak çeşitliliğinin varlığından bahsetmişlerdir. Ayrıca TÖMER ve şehir kütüphanelerinin öğrencilerin ödevleri için başvurabileceği kitap, CD, görsel işitsel araç-gereç gibi kaynak zenginliği sunduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlere son olarak YDTÖ programının nasıl geliştirildiği, kendilerinin buradaki rolü ve programı kendilerinin geliştirmeyi isteyip istemedikleri sorulmuştur. Öğretmenler genel olarak uygulanacak programa Ankara Üniversitesi TÖMER dil merkezinin karar verdiğini belirtmiştir; yani uygulanacak programın paket programla Türkiye'deki bütün TÖMER dil merkezlerine gönderildiğini fakat YDT öğrenecek hedef grupların çeşitliliğinden dolayı uygulamadaki farklılıklara öğretmenlerin karar verdiğini dile getirmişlerdir. Katılımcı öğretmenler yine de YDT öğreten öğretmenlerin bir araya gelerek uygun programı kendilerinin hazırlamalarının gerektiğini vurgulamışlardır.

Tartışma

Mevcut çalışmanın amacı YDT öğrenen genç-yetişkin öğrencilere yani belirli bir hedef gruba dönük etkili bir program geliştirebilmek için mevcut durumun ve öğrenci ihtiyaçlarının nasıl analiz edileceğini göstermektir. Brown (2001) ve Richard & Rodgers (2001)'a göre dünya genelinde kabul edilebilecek küresel bir dil öğretim metodunun gerekliliği artık yerini belirli bir hedef grubun dil ihtiyaçlarına göre oluşturulan dil öğretim yaklaşımlarına bırakmıştır. Bu ifadeye destek olarak, mevcut araştırmanın bulgularından da anlaşılacağı üzere ihtiyaç ve durum analizleri yaparak YDT öğrenen genç-yetişkin öğrencilerin dil ihtiyaçlarındaki çeşitlilik görülmüştür. Yeni bir disiplin olmasından dolayı YDTÖ'de daha önce belirli bir hedef gruba dönük etkili bir program geliştirebilmek için ihtiyaç ve durum analizlerinin nasıl yapılacağını açıklayan akademik bir çalışma henüz yapılmamıştır. O halde bu çalışmayla sınırlı sayıdaki YDTÖ alanında yapılan akademik araştırmalara bir katkı sağlanacağı öngörülmektedir. Eğitim bilimleri alanında sınırları çizilmemiş bir disiplinin ancak etkili bir programın geliştirilmesiyle temellerinin kurulabileceği (Brown, 1995) görüşünden hareketle bu çalışmanın ayrıca YDTÖ'nün bir disiplin olarak gelişmesinde bir katkısının olacağı öngörülmektedir.

Mevcut çalışma veri toplama sürecinde bazı aşamaları içine almaktadır. Bunlar gözlem, anket, bir açık-uçlu soru ve sonrasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerdir. Katılımcılara anketin sonunda sorulan bir açık-uçlu soru, gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların iş, eğitim ve yaşama gereksinimleri gibi nedenler için YDT öğrendikleri görülmektedir. Bu sonuçları dikkate alarak, 2004 yılında İngiltere'de Southampton Üniversitesi Yüksek Eğitim Akademisi bünyesinde yayımlanan "*Bir yabancı dil öğrenmek için 700 neden*" adlı raporda (Gallagher-Brett, 2004), bir yabancı dil öğrenmek için iş, eğitim ve yaşama gereksinimleri gibi nedenlerin 700 neden içerisinde ilk on sırada yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla günümüzde bir dil ister İngilizce ya da diğer ulusların dilleri olsun büyük ölçüde yukarıda bahsi geçen nedenlerden dolayı öğrenilmektedir. Çünkü küreselleşen, sınırların kalktığı, farklı ulusların birbirleriyle kaynaşmak zorunda olduğu bir dünyada farklı bir dil öğrenmenin temel nedenleri çoğunlukla araçsal nedenlerden başka bir şey olamaz (Dörnyei, 1994). Bu çalışmada da yukarıda bahsi geçen üç neden Dörnyei'nin araçsal nedenlerinin içerisine alınabilir.

Araştırmacının gözlemlerini ve öğretmenlerle yaptığı görüşmeleri dikkate alarak, katılımcıların sosyal ihtiyaç ve ilgilerini tartışmaya açtığımız zaman ise, katılımcılar Türkiye'deki sosyal hayata dair etkinlikler yapmaktan hoşlanmaktadırlar. Neredeyse hepsinin Türkiye'deki güncel sorunlar ve akademik konularla oldukça ilgili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin işlenen konuların kendi yaşantıları ile ilişkili olduğu zamanlar, onların derslerde en aktif oldukları anlar olarak adlandırılabilir. Ayrıca gözlemlenen iki sınıfta da katılımcıların öğrenci merkezli etkinliklerden çok öğretmen merkezli etkinliklerden hoşlandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara rağmen kolay bir şekilde Türkçeyi öğreniyor olduklarını ve motivasyonlarının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ö1 öğrencilerin öğrenmeye karşı istekli olmalarının temel nedenini öğrencilerinin hepsinin yetişkin bireyler olduğu için sorumluluk sahibi olmalarına bağlamıştır. Robinson (1991: 2)'a göre etkili bir program geliştirebilmek için öğrencilerin yaş seviyeleri ve ilgi alanları dikkate alınarak konuların ve etkinliklerin seçilmesi gerekmektedir. O halde bu çalışmada katılımcıların sosyal ihtiyaç ve ilgilerine dair bulgular Robinson'un görüşüyle uyumaktadır. Nunan (1988)'in "*Öğrenci Merkezli Program*" adlı kitabının bir bölümünde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen genç-yetişkin öğrenciler üzerine yaptığı araştırmada, genç-yetişkinlerin öğrenci merkezli sınıf ortamlarından daha çok öğretmen merkezli sınıf ortamlarından hoşlandıklarını ve bu tür sınıflarda kitap ve yazılı dokümanlardan etkinlikler yaparak etkili bir dil öğrenme sağladıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada da benzer sonuçların çıkması Nunan'ın bulgularını destekler yöndedir. Çünkü YDT öğrenmek isteyen hedef grup genç-yetişkin insanlardan oluşmaktadır. Bu durumda sosyal ihtiyaçlar ve ilgiler açısından çocuklara ve yetişkinlere yabancı dil öğretimi konusu birbirinden ayrılması gereken kavramlar olarak görülmektedir. Nunan'ın aslında "*Öğrenci Merkezli Program*" kitabında vurguladığı

kavram, yabancı dil öğrenmeye niyetli bir grubun sosyal ihtiyaçları, ilgi alanları ve yaş seviyeleri vb. gibi değişkenlerin dikkate alınarak etkili bir programın hazırlanmasıdır.

Şimdi ise anket sonuçlarını tartışmaya açacak olursak, elden edilen verilerin öğrencilerin geliştirmek istediği becerileri ve dört temel dil becerisine dönük sorunlarını teşhis etmede oldukça faydası olmuştur. Katılımcılar gelecekte kendi çalışma alanlarında başarı sağlayabilmek için temel dil becerilerinin önemli olduğunu düşünmektedir. Mevcut bulgulara dayanarak, bir becerinin diğerinden daha önemli olduğu çıkarımında bulunmak mümkün değildir. Ama her bir becerinin zorluk derecesi öğrenciler tarafından derecelendirilmiştir. Konuşma becerisinde, öğrenciler Türkçede söylemek istediği şeyi en iyi nasıl ifade edeceğini bilmenin ve resmi bir konuşma yapmanın oldukça zor olduğunu ifade etmişlerdir. Dinleme becerisinde ise Türkçenin çeşitli aksanlarını anlamada zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Yazma becerisinde, doğru tonlama, hece, cümle kurma ve fikir oluşturmanın en sorunlu konular olduğunu dile getirmişlerdir. Okuma becerisinde ise bir metnin anafikrini ve kelimeleri anlamının onlar için zorluk derecesi fazladır. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarıyla da tutarlıdır. Örneğin sözcük bilgisi ve dilbilgisinin öğrenciler için aşılması gereken zor bir engel ve öğrenilmesi arzulan durumlar olduğu ortaya çıkarılmıştır. Sonuçlar ayrıca göstermiştir ki öğrenciler deneme yazma, sesletim, dinleme becerisi, sözlü ifade becerilerini geliştirmek istemektedir. Açık bir şekilde görülmüştür ki öğrencilerin geliştirmek istediği dil becerileri ve dil öğrenirken karşılaştıkları zorluklar arasında sıkı bir ilişki vardır. Onlar zor olarak algıladıkları becerileri geliştirmek istemektedirler. Bu sonuçlara göre, katılımcıların ihtiyaçlarındaki çeşitlilikten bahsedilebilir. Richards (2001) yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler üzerine yaptığı araştırmada, öğrencilerinin birbirinden farklı ve oldukça çeşitli dil ihtiyaçlarının olduğunu ihtiyaç analizi ile belirlemiştir. O halde dünyadaki hangi dil olursa olsun ihtiyaçların çeşitliliği benzerlik göstermektedir. Richards'ın bulgularına paralel olarak, Munby (1981) on yıllık bir araştırma sonrasında 54 kategori ve 300 alt beceriden oluşan öğrencilerin yabancı dil ihtiyaç profilini çıkarmıştır. Bu profile göre dört temel dil becerisinin (konuşma, dinleme, yazma ve okuma) altında geliştirilmek istenen alt-beceriler taksonomik olarak sıralanmıştır. Mevcut çalışmanın bulguları da Munby'nin bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Örnek olarak, Munby, konuşma becerisinde öğrencilerinin yabancı dilde istediği şeyi en iyi nasıl ifade edeceğini bilemediklerini ve bunu öğrenmeye gerçekten ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Bu çalışmada da YDT öğrenen genç-yetişkinlerin konuşma ihtiyaçları içerisinde Türkçede istedikleri şeyi en iyi nasıl ifade edeceklerini bilemedikleri ve bunu öğrenmeye gerçekten ihtiyaç duydukları görülmüştür. Diğer temel dil becerilerinden çıkan sonuçlar da Munby'nin bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmanın bulgularında görülmüştür ki öğretmenlerin program geliştirmedeki rolü sınırlıdır. Fakat Richards (2001) ve Nunan (1999) yabancı dil eğitiminde program geliştirmede rolü olması gerekenlerin sadece öğretmenler olması gerektiğini vurgulamışlardır. Aynı uzmanlar ABD'de 50 eyaletin tümünde yabancı dil programlarını alan uzmanı öğretmenlerin bir araya gelip kapsamlı ihtiyaç analizleri yaparak geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, YDT öğrenen genç-yetişkin öğrencilere yönelik yani belirli bir hedef gruba dönük etkili bir program geliştirebilmek için ihtiyaç ve durum analizlerinin nasıl yapılacağını göstermekti. Bu çalışmayla YDTÖ'de program geliştirebilmek için ihtiyaç ve durum analizlerinin gerekliliği ifade edilmeye çalışılmıştır. O halde mevcut çalışmanın bulgularından hareketle YDTÖ'nün yapıldığı merkezlerde program geliştirenler için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- I. Taba-Tyler'ın program geliştirme modelinden hareketle YDT öğretmenlerin program geliştirmede atacakları ilk adım, hedef grubun ihtiyaçlarını ve mevcut durumu detaylı bir şekilde analiz etmek olmalıdır.
- II. YDT öğretmenlerin daha sonra hedef grubun beklentilerine, tutumlarına, dil ihtiyaçlarına, ilgilerine, yaş seviyelerine ve sosyal ihtiyaçlarına cevap veren içerik temelli bir program hazırlamaları gerekmektedir.

- III. YDT öğretmenlerin öğretim araç-gereçlerinin seçiminde, sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde ve ders konularının seçiminde hedef grubun dil ihtiyaçlarını dikkate almaları gerekmektedir.

Nunan (1999: 176)'a göre, "...bir yabancı dil programının verimliliği halihazırda kullanılıyor olan programın öğrencilerin beklentilerine, tutumlarına ve ilgilerine ne derece karşılık verdiğiyle anlaşılır." Ancak Nunan'ın bu ifadelerinden hareketle dil programının verimliliğinden bahsedilebilir.

Sonuç olarak, kapsamlı ihtiyaç ve durum analizleri yapılarak YDT öğrenenlerin karşılaştıkları zorluklar, geliştirmek istedikleri beceriler, Türkçe öğrenme nedenleri, sosyal ihtiyaç ve ilgileri önceden belirlenebilir. Bu durumda YDT öğrenen genç-yetişkin öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap eden etkili bir program hazırlamak YDTÖ' nün etkinliğini artırmak açısından etkin bir yol olarak görünmektedir. YDTÖ olarak isimlendirilen bu yeni disiplinin temelleri ancak böyle kurulabilir.

YDTÖ' de program geliştirme basamakları ile ilgili daha sonra yürütülecek ileri çalışmalarda araştırmacıların bu çalışmayı temel alarak Tabak-Tyler'ın program geliştirme modelindeki basamakları birer çalışma konusu olarak ele alabilecekleri düşünülmektedir.

Kaynakça

- Allison, D., Corcos, R., & Lam, A. (1994). Laying down the law? Reflecting on course design in progress. *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching*, 17, 1-11.
- Atilla, J. (2001). *Ural Dilleri Konuşanların Türkçe Öğrenmede Karşılaştıkları Sorunlar*. Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research* (2nd ed.). New York: The Free Press.
- Barın, E. (2003). Yabancılarla Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 311-317.
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: From theory to practice. In: Johnson, R. K. (Eds,), *The second language curriculum* (pp. 48-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL program design. In: Johnson, R. K. (Eds,), *The second language curriculum* (pp. 63-78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle Press.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles - An interactive approach to language pedagogy* (2nd Ed.). New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Demircan, Ö. (2002). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, *Müdafa-i Hukuk*, 21.
- Doğan, A. (1989). Yabancıların Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler ve Yaptıkları Bazı Hatalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6 (1-2), 259-261.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekmekçi, Ö. (1992). The use of Turkish as a second language. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(8), 42-62.
- Finney, D. (2002). The ELT curriculum: A flexible model for a changing world. In: Richards, J. C. & Renandya, W. A. (Eds,), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*

(pp. 69–79). Cambridge: Cambridge University Press.

- Gallagher-Brett, A. (2004). Seven hundred reasons for studying languages. *Languages Linguistics Area Studies*, 1-46.
- Hamp-Lyons, L. (2001). English for academic purposes. In: R.Carter & D. Nunan. (Eds,), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 126-130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iwai, T., Kondo, K., Lim, D., Ray, G., Shimizu, H., & Brown, J. (1999). Japanese language needs analysis 1998-1999 (NFLRC NetWork #13). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- İşisağ, U. K., & Demirel, Ö. (2010). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35, 190-204.
- Johns, A. (1991). English for specific purposes: Its history and contributions. In M. Celce-Murcia (Eds,), *Teaching English as a second or foreign language*, 2, 67 - 77. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kayı, H. (2008). Developing ESL curriculum based on needs and situation analyses: A case study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4, 1.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. In: M. H. Long (Eds,), *Second language needs analysis* (pp. 19–76). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2000). *Research in education: A conceptual introduction* (5th ed.). New York: Longman.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123.
- Munby, J. (1981). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum : A study in second language teaching*. Cambridge England ; New York: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Öden, E. (2001). *Türk Dili Öğretiminde İki Dillilik ve Kuzey Amerika'da Türkçe*. IV. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri. Ankara: AÜ Basımevi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richterich, R. (1980). Definition of language needs and types of adults. In J. Trimm, R. Richterich, J. Van Ek., & D. Wilkins (Eds,), *Systems development in adult language learning*. Strasbourg: Council of Europe, Oxford: Pergamon.
- Richterich, R., & Chancerel, J. L. (1977). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*.

- Strasbourg: Council of Europe/Oxford: Pergamon.
- Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Prentice Hall. UK: Prentice Hall International (UK) Ltd.
- Seedhouse, P. (1995). Needs analysis and the general English classroom. *ELT Journal*, 49 (1), 59-65.
- Tarone, E., & Yule, G. (1989). *Focus on the language learner: Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Tosun, C. (2005). Türkçe'nin Yabancı Dil olarak Öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1 (1), 22-28.
- Vandewalle, J. (2000). *Batı Dillerini Konuşan Öğrencilerin Türkçedeki Eylemlerde Karşılaştıkları Bazı Güçlükler*. III. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri. Ankara: AÜ Basımevi.
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27 (1), 1-19.
- White, R. V. (1998). *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. New York: Basil Blackwell Inc.
- Yakut, A. (1993). Batı Almanya'da Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğrenilmesi ve Öğretilmesi. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretim Özel Sayısı*, 95-101.
- Yalçinkaya, A. P. (2001). Paris'te, Racine Lisesinde Yabancı Dil Olarak Okutulan Türkçe Eğitiminin Konumu, Uygulamaları ve Karşılaşılan Sorunlar. Türkçenin Önemi: Yabancı Bir Dil Olarak Türkçenin Belli Bir Amaca Yönelik Öğretimi. *Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*.
- Yaylı, D. (2010). *Yöntem Sonrası Dönem ve Yabancı Dil Olarak Türkçe*. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar*. 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri. Ankara: A.Ü. Basımevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Yorulmaz, B. (2000). Öğretmen ve Öğrenci Açısından Türkçe Öğretiminde Kitap ve Yöntem Sorunu. III. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri. Ankara: AÜ Basımevi.