

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Polonya Örneği

Serkan İPEK¹

Nilgün ÇELİK²

Öz

Bu araştırmanın temel amacı Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemektir. Araştırmanın verileri, Iwai ve diğerlerinin (1998) *Japanese Language Needs Analysis* isimli çalışmalarında kullandıkları ölçeğin, Çangal (2013) tarafından geçerlik ve güvenilirliği yapılarak Türkçeye uyarlanmış formu ile toplanmıştır. Araştırmanın evrenini 2015 yılında Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen 109 kursiyer oluşturmaktadır. Verilerin analizinde yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla; sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ile ticaret yapma olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermiştir. Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile yaş, cinsiyet ve kur düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamasına rağmen dil öğrenme ihtiyaçları ile eğitim durumları ve kursa katılma süreleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: *Yabancı dil olarak türkçenin öğretimi, Dil ihtiyaç analizi, Polonya, Varşova Yunus Emre enstitüsü*

¹ Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi, Yunus Emre Enstitüsü, Uzman Yardımcısı, Ankara, Türkiye. serkanipek86@gmail.com

² İngilizce Öğretmeni, MEB, Ankara, Türkiye. celiknilgun06@gmail.com

Needs Analysis In Teaching Turkish As Foreign Language: The Case of Poland

Abstract

The aim of this study is to describe the language needs of Turkish learners at Yunus Emre Institute-Warsaw. The data was collected using the scale of Iwai et al's (1998) *Japanese language needs analysis*, converting the form to Turkish language and testing validation and reliability of this scale by Çangal (2013). The target group of this study includes 109 students who learn Turkish in Yunus Emre Institute-Warsaw in 2015. Percentage, arithmetic mean, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the language needs of participants. According to the data obtained from this study, the language needs of the students learning Turkish in Yunus Emre Institute-Warsaw were prioritized four sub-dimensions including communication inside class, individual interests and needs, education and business opportunity and merchandising. Although there was no significant relation between the language needs and age, gender and language level, a significant difference was found between their language learning needs and their educational background and duration of attendance.

Keywords: *Teaching turkish as foreign language, Language need analysis, Poland, Warsaw Yunus Emre institute*

1. Giriş

Küreselleşen dünyada teknolojinin de gelişimiyle sınırlar ortadan kalkmakta, bu durum bireyleri yeni bir dil öğrenmeye sevk etmektedir. Bu noktada farklı nedenlerle bir dili öğrenmek, dile ait bütün özelliklerle birlikte o dili yaşayan kültürü de öğrenmek anlamına gelmektedir. Yabancı dil öğreniminde sadece ihtiyaç belirleyici olmamakta, kişiye avantaj sağlayan ve iyi bir iş bulmaya yarayan diller de tercih edilmektedir. Türkiye'nin son dönemde artan siyasi ve ekonomik ilişkileri Türkçenin dünyada sık kullanılan ve tercih edilen bir dil hâline gelmesini sağlamıştır. Ayrıca Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde olması, Avrupa Konseyi'nde yer alması, Türkiye'deki üniversitelerde yabancı öğrenciler için YÖK bünyesinde %10'luk bir payın ayrılması (yok.gov.tr) ve siyasi

ilişkilerle sürekli olarak Türkiye'nin tanınırlığının artması vb. etkenler de farklı ülkelerde Türkçeye olan ilgiyi artırmakta ve Türkçe birçok kişi tarafından yabancı dil olarak öğrenilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi dünyada ve ülkemizde çeşitli kurumlar tarafından yürütülmektedir. 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkeziyle (TÖMER) bir sisteme bağlanan Türkçe öğretimi çalışmaları, 1999'da Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı'nın (TİKA) başlattığı Türkoloji Projesi ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yurt dışındaki üniversitelerle imzaladığı protokoller, 2009 yılında Yunus Emre Vakfına bağlı olarak kurulan Yunus Emre Enstitüsü'nün yurt dışında açmış olduğu Türk Kültür Merkezleri ile devam etmektedir (İpek, 2016). Bu kurumlardan özellikle Yunus Emre Enstitüsü ayrı bir öneme sahiptir. Hızla gelişen Enstitü'nün 2019 yılı itibarıyla faaliyette bulunduğu ülke sayısı kırk sekize, merkez sayısı ise elli sekize ulaşmıştır. Bu ülkeler arasında Türkiye ile 605 yıllık tarihi bir geçmişe sahip Polonya da bulunmaktadır.

Polonya'da Türkçe öğretiminin köklü bir geçmişi bulunmaktadır. Bu noktada Türkçe öğretimi çalışmalarının başlangıcı Polonya ile Osmanlı İmparatorluğu arasındaki siyasi ilişkilerin başladığı yıllara, yani 15. yüzyılın ikinci yarısına kadar götürülebilir (Majda, 2001). Bu denli uzun bir geçmişe sahip Türkçe öğretime, 2013 yılında Polonya'nın başkenti Varşova'da T.C. Varşova Büyükelçiliği'ne bağlı olarak çalışmalarına başlayan Varşova Yunus Emre Enstitüsü ile birlikte Türkoloji bölümlerinde (Kraków Jagielloń Üniversitesi, Varşova Üniversitesi, Poznań Adam Mickiewicz Üniversitesi) ve özel kurslarda devam edilmektedir.

Polonya'da Türkçe öğrenen öğrenciler farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahiptir. İpek (2013) çalışmasında, Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin Türkçe öğrenme nedenleri ile ilgili olarak şunları ifade etmektedir:

1. Polonyalılar dil öğrenmeyi seven bir toplumdur. Kursa gelen öğrencilerin birçoğunun iki veya ikiden fazla yabancı dil bilmesi ve öğrendikleri dillerin arasına Türkçeyi de katmak istemeleri, bu özelliklerine örnektir.

2. Polonyalılar seyahat etmeyi seven bir toplumdur. Tatil amaçlı Türkiye'ye giden Polonyalılar Türkiye'nin doğal ve tarihi güzelliklerine hayran kalmakta ve ileride hayatlarını Türkiye'de sürdürmek istemektedirler.

3. Polonyalıların Türklerle yaptığı karma evlilikler Türkçe öğrenen kişi sayısını artıran bir diğer önemli faktördür. Yapılan evlilikler karşı cinslerin birbirlerinin dillerini (Türkçe-Lehçe) öğrenme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

4. Türkçenin Polonyalılar tarafından ilginç bir dil olarak algılanması ve Türk tarihine duyulan merak da Türkçe öğrenimini etkilemektedir. Polonyalılar özellikle Osmanlı tarihini araştırmak ve öğrenmek istemektedirler.

5. Türkçe öğrenimini artıran bir diğer husus ise iki ülkenin geçmişten gelen iyi ilişkileridir. Geçmişte Osmanlı'nın Polonya'nın parçalanmasını kabul etmemesi ve yeni Türk devletini tanıyan ilk Avrupa devletinin Polonya olması gibi. Konu ile ilgili olarak Polonya'nın millî şairi Adam Mickiewicz şu sözleri dile getirmiştir: *“Polonya'nın komşu düşmanlar tarafından ezilmesine hiçbir devletin ses çıkarmadığı günlerde, tek dostumuz Türkler olmuştur. Biz Türkleri düşmanımızın önünde eğilmediği ve Polonya'nın işgalini kabul etmediği için, üstün bir millet olarak severiz.”*

6. Ekonomik sebepler de Türkçeye ilgiyi artırmaktadır. Türkiye'de iş bulma isteği Polonyalıları, Türkçe öğrenmeye sevk etmektedir.

7. Son yıllarda hız kazanan öğrenci değişim programları Polonyalıların Türk öğrenciler ile tanışmasına vesile olmaktadır. Bu sayede Türkçe ile karşılaşan Polonyalı öğrenciler Türk öğrencilerden Türkçe öğrenmekte karşılığında onlara Lehçe öğretmektedirler. Böylelikle iki kültür arasında etkileşim yaşanmaktadır (s. 1410).

İpek'in de ifade ettiği üzere Türkçe öğrenmek isteyenler farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahiptir. Bireylerin harekete geçmesini sağlayan ve hareketlerinin yönünü tayin eden temel etmenler; onların düşünceleri, umutları, inanç ve değerleri, arzu ve ihtiyaçları (Bursalıoğlu, 2010) olarak ifade edilebilir. Bu yönüyle ihtiyaçlar ve motivasyon, bireyin tüm psikolojik süreçlerinin temel belirleyicisi olabilmekte, onun tüm davranışlarını ve hareketlerini, belirli bir amaca ulaşmak için, organize edebilmektedir.

Türkçeye Arapçadan geçen ‘ihtiyaç’ kelimesi, Türk Dil Kurumu tarafından (2019, s. 1160) ‘gereksinim, güçlü istek, yokluk ve yoksulluk’ olarak tanımlanmaktadır. İhtiyaçlar, bireyler için itici bir güç rolünü üstlendiği ve onlara gereksinimlerini karşılamaları adına sunulan her türlü olanak, motivasyon aracı olabildiği (Güven vd., 2005) için dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayıdır ki dil öğretimi planlanırken ihtiyaç analizi çalışmalarından yararlanılmaktadır.

Bireylerin kişisel amaçları ve gereksinimleri doğrultusunda dil öğrenme sebepleri farklılık göstermektedir. Çünkü küreselleşen dünyada pek çok insan birbirinden farklı sebeplerle yeni bir dil öğrenme arayışına girmektedir (Güzel ve Barın, 2013: 15). Bundan dolayı dil öğretiminde ihtiyaç analizleri yapılmaktadır.

Nadler (1989), eğitim ihtiyacını beklentiler ile gerçekte olanlar arasındaki fark olarak tanımlamıştır. Lawrence vd. (1991) ihtiyaç analizini, bireyin genel ve özel sorunlarını belirlemek ve bu sorunlara çözümler getirmek amacıyla yapılan çalışmalar olarak değerlendirmektedir. Nunan’a (1988) göre ihtiyaç analizi 1970’lerde dil öğretimini planlamak amacıyla kullanılmıştır. Barın (2008) ihtiyaç analizinin, bireyin dili öğrenme amacını, nerede ve nasıl kullanacağını belirlemek amacıyla yapılabileceğini, Brumfit ve Roberts (1987) ise ihtiyaç analizi sonuçlarının hedef dilde uygun öğretim tekniklerini belirlemek için kullanılabileceğini dile getirmişlerdir. Genelde Türkçe özelde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yapılacak ihtiyaç analizleriyle, dil öğretim programlarını oluşturma sürecinde, kişilerin dil öğrenme amaçları belirlenebilecek ve buna yönelik materyal ve öğretim teknikleri oluştururken kişisel farklılıklar göz önüne alınabilecektir.

Johns’a (1991) göre ihtiyaç analizi, öğretim sürecinde etkinliklerin tasarlanmasını sağlar. Iwai ve diğerlerine (1999) göre ihtiyaç analizi, bireylerin ihtiyaçlarını gidermek amacıyla eğitim programı hazırlama sürecinde yapılan çalışmalardır. Bu anlamda ihtiyaç analizi, yabancı dil öğrenmede, toplumsal ve kişisel amaçlar doğrultusunda, bireylerin eğitim ortamına aktif katılımlarını sağladığından etkili bir programın hazırlanmasında önemli bir role sahiptir.

Dil öğrenecek bir birey veya grubun başarılı olabilmesi için dile karşı ilgi ve motivasyonunun yüksek olması, olumlu bir tutuma sahip olması ve

bunun yanı sıra planlı bir dil öğretim programına da ihtiyaç vardır. Başarılı bir program için ihtiyaç analizinin yapılması ve programın bu doğrultuda biçimlendirilmesi gerekmektedir. Konu ile ilgili olarak Güngör (2013) de ihtiyaç analizinden hareketle hedef gruba uygun öğretim programının planlanmasının gerekliliğinden bahsetmektedir.

Öğretim süreci düşünüldüğünde dil becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması ve materyallerin geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki dil öğretim yöntemi, teknik ve materyalleri, öğrencinin bulunduğu seviyeye göre de çeşitlilik göstermektedir. Boylu ve Çangal'a (2014) göre Türkçe öğrenen hedef gruba yurt içinde ve yurt dışında aynı yöntem, teknik ve materyallerle Türkçe öğretmek doğru bir uygulama değildir. Çünkü hedef grubun ilgi ve ihtiyaçları farklılık göstermektedir. Bundan dolayıdır ki dil öğretiminde ihtiyaçların tespit edilmesi, öğretimin planlanması ve müfredatın hazırlanması açısından önem taşımaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Dîvânu Lugâti't-Türk ile başlayan çalışmalar, XXI. yüzyılda farklı alanlarda yapılan araştırmalarla devam etmektedir. Bu araştırmaların yoğunlaştığı konulardan biri de dil ihtiyaç analizidir. Alanyazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dil ihtiyaç analizi üzerine yeterince çalışma yapılmadığı, buna karşın İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde ihtiyaç analizi ile ilgili çeşitli çalışmaların 1980'lerde yapılmaya başlandığı görülmektedir. İngilizceyle ilgili olarak yapılan çalışmalardan bazıları şu şekildedir: Yalden (1987) araştırmasında, dil öğretiminde kullanılan teoriler ve ikinci dil öğretiminde ders planlamasının nasıl olması gerektiği ile ilgili bilgilere yer vermiştir. Berwick (1989), öğrenci ihtiyaçlarından hareketle dil öğretiminde öğretim programının planlanmasını ifade etmiş ve planlamayı yaparken yaklaşımlar ve ihtiyaç analizi arasındaki ortak noktaların neler olması gerektiğini ortaya koymuştur. Burnaby (1997), ikinci dil öğretiminde kullanılan yaklaşımların sınıf içerisinde uygulanması üzerinde durmuştur. Richards (2005) ise, ihtiyaç analizi doğrultusunda dil öğretiminde müfredat geliştirilirken dikkat edilmesi gereken hususlar üzerinde durmuş ve ihtiyaç analizi çalışmalarında kullanılmak üzere anket örnekleri sunmuştur. Songhori (2008), mevcut durumun analizinden hareketle eğitimde ortaya çıkan ihtiyaçları ve eksiklikleri belirlemiştir. Kaewpet (2009) öğrenen ihtiyaçları doğrultusunda ihtiyaç analizi yaklaşımlarına yer vermiştir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dil ihtiyaç analiziyle ilgili olarak Balçıkınlı (2010), Florida Üniversitesi'nde Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçları hakkında bilgi toplamak amacıyla dokuz katılımcının görüşlerine dayalı olarak bir çalışma yapmıştır. Çalışkan ve Bayraktar (2012) ise, Kahire'de farklı seviyelerde öğrenim gören 146 öğrenciden bilgi toplamıştır. Çangal (2013) çalışmasında, 168 kursiyerle Bosna Hersek'te Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemiştir. Çalışkan ve Çangal (2013) tarafından yapılan çalışmada, Bosna-Hersek'te Türkçe öğrenen 168 kursiyerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla; ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim kurmak olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermiştir. İşcan ve diğerleri (2013), Hindistan'da Türkçe öğrenen 100 öğrencinin sınıf içerisinde temel dil becerileriyle ilgili algıladıkları ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlara yönelik sınıf içerisinde dil etkinliklerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin öncelikle konuşma becerilerinin gelişimine önem verdikleri, sınıf içerisinde konuşma etkinliklerinin gerçekleşme düzeyinin konuşma ihtiyaç algısıyla kavramsal olarak ters orantılı olduğu tespit edilmiştir. Koçer (2013) çalışmasında, 2 öğretici ve TÖMER'de Türkçe öğrenen 40 öğrenci ile Tabata-Lyler'in program geliştirme modelinin "ihtiyaçları belirleme" parametresi ile etkili program geliştirmede ihtiyaç ve durum analizlerinin nasıl yapılacağını ortaya koymayı amaçlamıştır. Tok ve Yığın (2013), 57 yabancı uyruklu öğrenci ile Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının nedenlerini tespit etmeyi amaçlamışlar, Türkçeyi öğrenmede ekonomik, akademik, tarihi, siyasî ve dini nedenlerin ön planda olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Boylu ve Çangal (2014) Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen 575 kursiyer ile yaptıkları çalışmalarında ise, kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ile ticaret yapma şeklinde belirlemişlerdir. Başar ve Akbulut (2016) Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen 85 kursiyer ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla; bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı, ticaret yapma ve sınıf içi etkileşim kurma olmak üzere dört alt boyutta ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerden hareketle Gürcistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin niteliğinin artırılmasına ilişkin öneriler sıralanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problemi “Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları nelerdir?” şeklinde belirlenmiş, bu temel problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları hangi alt boyutlarda yoğunlaşmaktadır?
2. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları kur düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları kurslara katılma süresine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Genelde Türkçe özelde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda, öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi, onların eğitim ortamına aktif katılımını sağlayabilmek açısından önemlidir. Bu sayede öğrencilerin dil ihtiyaçlarını gidermek için etkili bir eğitim programı geliştirilebilir (Koçer, 2013, s. 159). Etkili bir dil öğretim programında ihtiyaç analizinin yapılması ve ortaya çıkan sonuçlardan hareketle programın hazırlanması önemlidir.

Yaş ile dil öğrenme kapasitesi ve amacı farklılaşmaktadır. Bu noktada kursiyerler arasındaki yaş farkından doğan ihtiyaç farklılaşması ile kursiyerlerin dil öğrenme amaçları aynı olmayabilir. Boylu (2014), Türkiye'de üniversitede okumak için Türkçe öğrenen kursiyer ile Türk dizilerini anlamak için Türkçe öğrenmek isteyen kursiyerlerin dil öğrenme

ihtiyaçlarının aynı olmadığına dikkat çekmektedir. Bundan dolayı bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda alanyazına katkı sağlaması ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Polonyalı kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını ele alan ilk çalışma olması bakımından önemlidir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın dil öğreniminde karşılaşılabilecek olası problemlerin en aza indirgenmesinde yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

1.3. Varsayımlar

Ankette yer alan yönergelerin kursiyerler tarafından okunup anlaşıldığı varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde A1 ile C1 seviyeleri arasında Türkçe öğrenen 109 kursiyer ile bu kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak için uygulanan anketle sınırlandırılmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

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

2.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni 232 kursiyer olarak belirlenmiştir. Kursiyerlere uygulanan anketteki maddelerin anlaşılabilirliği dikkate alınmış ve örneklem olarak A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1.1, C1.2 Türkçe öğrenen toplam 232 kursiyerden 109'una ulaşılmıştır. Evreni oluşturan 232 kursiyerin tamamına anket formu dağıtılmış, gönüllük esasına göre geri dönüş yapan 109 kursiyer çalışmanın örneklemine oluşturmuştur. Araştırmaya katılan kursiyerlere ait bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 1: Devam edilen kura göre cinsiyet dağılımı

Kur	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
A1.1	24	9	33
A1.2	7	2	9
A2.1	18	4	22
A2.2	10	5	15
B1.1	7	-	7
B1.2	2	-	2
B2.1	13	3	16
B2.2	-	3	3
C1.1	1	-	1
C1.2	-	1	1
			109

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 82'sinin kız, 27'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Kızların sayısının erkeklerin sayısının yaklaşık üç katı olmasının sebebi ise Varşova Yunus Emre Enstitüsü'ndeki kursiyerlerin dörtte üçünün kadın olmasına bağlanabilir.

Tablo 2: Devam edilen kura göre yaş dağılımı

Kur	Yaş							Toplam
	18-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	
A1.1	10	12	3	5	1	1	1	33
A1.2	3	2	3	-	-	1	-	9
A2.1	8	7	-	4	3	-	-	22
A2.2	8	1	3	1	-	2	-	15
B1.1	-	5	2	-	-	-	-	7
B1.2	-	1	-	1	-	-	-	2
B2.1	6	5	2	2	1	-	-	16
B2.2	1	1	-	1	-	-	-	3
C1.1	1	-	-	-	-	-	-	1
C1.2	-	-	-	-	1	-	-	1
Toplam	37	34	13	14	6	4	1	109

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların yaşlarının 18-30 arasında yoğunlaştığı görülmektedir. 41-55 yaş aralığındaki kursiyer sayısının 11 olması ise Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin yaş ortalamalarının düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 3: Devam edilen kura göre kursa katılım süresi dağılımı

Kur	Kursa Katılım Süresi					Toplam
	0-4 ay	4-8 ay	8-12 ay	1-2 yıl	3 yıl	
A1.1	31	2	-	-	-	33
A1.2	2	2	3	2	-	9
A2.1	1	2	6	13	-	22
A2.2	6	-	2	7	-	15
B1.1	-	1	1	4	1	7
B1.2	-	-	-	-	2	2
B2.1	3	-	-	6	7	16
B2.2	2	1	-	-	-	3
C1.1	-	1	-	-	-	1
C1.2	-	1	-	-	-	1
Toplam	45	10	12	32	10	109

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların kursa katılım sürelerinin 0-4 ay ile 1-2 yıl arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin kursa katılım sürelerinin 0-4 ay ile 1-2 yıl yoğunlaşması kursa yeni başlayan ile kursa devam eden öğrencilerin yoğun olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: Devam edilen kura göre meslek dağılımı

Kur	Meslek										Toplam
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1.1	C1.2	
Doktor										1	1
Kuaför		1									1
Sosyolog		1									1
Polis			1								1
Muhasebeci	1		1	1				1			4
Akademisyen								1			1
Filolog									1		1
Tercüman					1		2				3
Uzman	2		3	1	1	1	3				11
Memur	2	1	1	1		1	1				7
Avukat				1			2				3
Emekli	1										1
Müdür	5	1	2	1			1	1			11
Analist	1				1		1				3
Mimar	1		1				1				3
Öğrenci	9	2	5	5	1		3				25
Danışman	4	1	6	1					1		13
Mühendisi	2		1	1				1			5
Programcı	2										2
Gazeteci	1			1							2
Pilot		1			2						3
Öğretmen	1	1	1	2	1		1				7

Tablo 4 incelendiğinde, Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde hemen hemen her meslek grubundan kursiyerin Türkçe öğrendiği söylenebilir. Bu çerçevede mesleklere göre kursiyer sayısının öğretmen, mühendis, memur, danışman, müdür gibi meslek gruplarında yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin Türkçeye karşı bir ilgisinin olduğu da görülmektedir

Tablo 5: Devam edilen kura göre ana dili dağılımı

Kur	Lehçe	Ana Dili					Toplam
		Rusça	Ukraynaca	Azeri Türkçesi	Arnavutça	Almanca	
A1.1	32						33
A1.2	7	1	1				9
A2.1	20		1			1	22
A2.2	14		1		1		16
B1.1	5		2				7
B1.2	2						2
B2.1	11	3	1	1			16
B2.2	3						3
C1.1		1					1
C1.2	1						1
Toplam	95	5	6	1	1	1	109

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların 95'inin ana dilinin Lehçe, 6'sının Ukraynaca ve 5'inin Rusça olduğu görülmektedir. Ayrıca Azerbaycan Türkçesi, Almanca ve Arnavutça ana diline sahip birer öğrenci de bulunmaktadır.

Tablo 6: Devam edilen kura göre eğitim durumu dağılımı

Kur	Eğitim Durumu				Toplam
	Lise	Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora	
A1.1	5	10	18	-	33
A1.2	2	2	5	-	9
A2.1	3	8	12	-	23
A2.2	2	5	7	-	14
B1.1	-	-	6	-	6
B1.2	-	1	1	-	2
B2.1	3	2	11	1	17
B2.2	-	1	2	-	3
C1.1	-	-	1	-	1
C1.2	-	-	1	-	1
Toplam	15	29	64	1	109

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların eğitim durumlarının genel olarak üniversite ve yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle Varşova Yunus Emre Enstitüsü’nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin yarısından fazlasının eğitim düzeylerinin yüksek lisans düzeyinde olduğu söylenebilir.

2.3. Veri toplama aracı

Bu çalışmanın verileri, Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan, Iwai ve diğerlerinin (1998) *Japanese Language Needs Analysis* adlı çalışmalarında kullandıkları anketten elde edilmiştir. Türkçeye uyarlanan söz konusu anketten yararlanılarak Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalında *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği* başlığıyla yüksek lisans tezi savunulmuştur.

2.3.1. Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgular

Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan, Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği’nin KMO uyum ölçüsü değeri 0,83’tür. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 2036.302’dir. Araştırmacılar tarafından uygulanan anketin KMO uyum ölçüsü değeri 0,79’dur. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 1270,094’tür.

2.3.2. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin bulgular

Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan, Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği'nin güvenirliliği için geneline ilişkin belirlenen maddelerin Cronbach Alpha değeri 0.88'dir. Araştırmacılar tarafından uygulanan anketin Cronbach's Alpha güvenirlilik değeri 0,87 şeklindedir. Bu veriler, ölçeğin genelinin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

2.4. Veri toplama süreci

Çalışma, A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1.1, C1.2 seviyelerinde Türkçe öğrenen 109 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak ölçekte sadece bir maddede yer alan Bosna-Hersek ifadesi ise Polonya olarak değiştirilmiştir. Uygulama, 2015 yılı eylül ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin analizi

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

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları hangi alt boyutlarda yoğunlaşmaktadır?

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

Tablo 7: Faktörler ve ölçeğin geneline ait ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Faktörler	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	X	S
Ticaret Yapma	T	1,00	5,00	3,18	,595
Eğitim ve İş İmkânı	109	1,00	5,00	3,54	,583
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	109	1,00	5,00	4,03	,386
Sınıf İçi İletişim	109	1,00	5,00	4,67	,170
Toplam	109	1,00	5,00	3,78	1,31

Çalışkan ve Çangal (2013) tarafından yapılan çalışmada dil ihtiyaç analizi ölçeğinde yer alan faktörlerin yeterli düzeyleri; ortalama puanları 1-2,4 arasında olanlar *zayıf düzey*, 2,5-3,4 arasında olanlar *orta düzey* ve 3,5-5 arasında olanlar da *iyi düzey* olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda Tablo 8'e bakıldığında, Türkçeyi sınıf içi iletişim kurma ihtiyacını karşılamak için öğrenenlerin ortalama puanlarının (4,67), bireysel ilgi ve ihtiyaçlar boyutuna ilişkin ortalama puanlarının (4,03), eğitim ve iş imkânı boyutuna ilişkin ortalama puanlarının (3,54) iyi düzeyde olduğu söylenilebilir. Katılımcıların diğer bir boyut olan ticaret yapmaya ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında ise puanların (3,18) orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının yeterli düzeyi puan ortalamasına genel olarak bakıldığında, puan ortalamalarının (3.78) iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3.2. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

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

Tablo 8: Dil öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Alt Faktörler	Cinsiyet	N	X	S	t	p
Ticaret Yapma	Erkek	26	3,08	1,54	-,529	,598
	Kadın	83	3,17	,618	-,445	,659
Eğitim ve İş İmkânı	Erkek	26	3,58	1,19	,316	,752
	Kadın	83	3,52	,671	,317	,753
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Erkek	26	3,87	,841	-1,944	,055
	Kadın	83	4,08	,426	-1,845	,073
Sınıf İçi İletişim	Erkek	26	4,76	,301	1,243	,216
	Kadın	83	4,64	,202	1,368	,178
Genel	Erkek	26	3,47	3,07	-,500	,618
	Kadın	83	3,79	1,44	-,456	,651

Tablo 8'e bakıldığında kursiyerlerin cinsiyetleri ile ölçeğin geneli ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Bu çerçevede Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenebilir.

3.3. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan kursiyerlerin “Yaşa göre dil öğrenme ihtiyaçlarının alt boyutlarına ait betimleyici istatistikler” Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Yaşa göre dil öğrenme ihtiyaçlarının alt boyutlarına ait betimleyici istatistikler

Alt Faktörler	Yaş	N	X	S
Ticaret Yapma	18-25	37	3,13	,86658
	26-30	34	3,01	1,10045
	31-35	13	3,32	2,27715
	36-40	14	3,54	1,63135
	41-45	6	2,69	1,74005
	46-55	4	3,54	3,30088
	51-55	1	5,00	
	Toplam	109	3,17	,59535
Eğitim ve İş İmkânı	18-25	37	3,77	,80896
	26-30	34	3,49	1,18424
	31-35	13	3,54	1,82979
	36-40	14	3,15	1,41491
	41-45	6	3,33	2,15510
	46-50	4	3,38	4,41588
	51-55	1	3,75	
	Toplam	109	3,53	,58307
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	18-25	37	4,03	,57361
	26-30	34	3,99	,77384
	31-35	13	4,10	1,44628
	36-40	14	4,08	,72329
	41-45	6	3,85	1,64148
	46-50	4	4,09	2,71953
	51-55	1	4,75	
	Toplam	109	4,03	,38626
Sınıf İçi İletişim	18-25	37	4,75	,23250
	26-30	34	4,75	,30737
	31-35	13	4,62	,51410
	36-40	14	4,45	,57588
	41-45	6	4,29	,90982
	46-50	4	4,62	,64550
	51-55	1	4,75	
	Toplam	109	4,66	,17056

Genel	18-25	37	3,85	1,74623
	26-30	34	3,73	2,56549
	31-35	13	3,82	5,10472
	36-40	14	3,73	3,19487
	41-45	6	3,49	5,36915
	46-50	4	3,82	10,28348
	51-55	1	4,50	.
	Toplam	109	3,77	1,31753

Tablo 9’da kursiyerlerin yaşa göre dil öğrenme ihtiyaçlarının alt boyutlarına ait betimleyici istatistiklerine bakıldığında ticaret yapma boyutunda 36-40 ve 46-55 yaş grubundaki kursiyerlerin ortalama puanları (3,54) en yüksek, 41-55 yaş grubu kursiyerlerin ortalama puanları ise (2,69) en düşüktür. Bu bağlamda orta yaş grubundaki kursiyerlerin enstitüye Türkiye ile ticaret yapmak için geldikleri söylenebilir. İkinci alt boyut olan eğitim ve iş imkânı boyutunda 18-25 yaş grubundaki kursiyerlerin ortalama puanları (3,77) en yüksek, 36-40 yaş grubundaki kursiyerlerin ortalama puanları ise (3,15) en düşüktür. Genç kursiyerlerin Varşova Yunus Emre Enstitüsü’nde Türkiye’de eğitim görmek veya iş bulmak için geldikleri söylenebilir. Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar boyutuna bakıldığında 31-35 yaş grubundaki kursiyerlerin ortalama puanları (4,10) en yüksek, 41-45 yaş grubundaki kursiyerlerin ortalama puanları ise (3,85) en düşüktür. Bu sonuçlar ışığında bakıldığında özellikle orta yaş grubundaki kursiyerlerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutunda en yüksek ortalama puana sahip olmalarının nedeni Türkçe dizileri daha iyi anlamak ve Türkiye’yi merak etmek olabilir.

Sınıf içi iletişim alt boyutunda 18-25 ve 26-30 yaş grubu kursiyerlerin ortalama puanları (4,75) en yüksek, 41-45 yaş grubu kursiyerlerin ortalama puanları ise (4,29) en düşüktür. Bu sonuç dikkate alındığında özellikle genç yaş grubundaki kursiyerlerin Varşova Yunus Emre Enstitüsü’ne Türkçe öğrenmenin yanı sıra sosyalleşmek amacıyla geldikleri de söylenebilir. Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarına genel olarak bakıldığında ise yaş düzeyi arttıkça bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ön plana çıkarken, genç kursiyerler için eğitim ve iş imkânı ile sınıf içi iletişim ön plana çıkmaktadır.

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

Tablo 10: Yaşa göre dil öğrenme ihtiyaçlarının alt boyutlarına ait ANOVA sonuçları

Alt Faktörler		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ticaret Yapma	Gruplar Arası	298,681	6	49,780	1,311	,259
	Grup İçi	3873,869	102	37,979		
	Toplam	4172,550	108			
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar Arası	296,980	6	49,497	1,363	,237
	Grup İçi	3705,203	102			
	Toplam	4002,183	18			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar Arası	55,054	6	9,176	,550	,769
	Grup İçi	1701,258	102	16,679		
	Toplam	1756,312	108			
Sınıf İçi İletişim	Gruplar Arası	33,019	6	5,503	1,814	,104
	Grup İçi	309,421	102	3,034		
	Toplam	342,440	108			
Genel	Gruplar Arası	931,772	6	155,295	,812	,563
	Grup İçi	19503,036	102	191,206		
	Toplam	20434,807	108			

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

3.4. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan kursiyerlerin "Eğitim düzeyine göre dil öğrenme ihtiyaçlarına ait betimleyici istatistikler" Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Eğitim düzeyine göre dil öğrenme ihtiyaçlarına ait betimleyici istatistikler

Alt Faktörler	Eğitim Düzeyi	N	X	S
Ticaret Yapma	Lise	14	3,40	1,70234
	Üniversite	28	3,23	1,28814
	Yüksek Lisans	62	3,09	,75630
	Doktora	4	3,38	3,83786
	Toplam	108	3,18	,60081
Eğitim ve İş İmkânı	Lise	14	3,73	1,48197
	Üniversite	28	3,82	,98196
	Yüksek Lisans	62	3,38	,77809
	Doktora	4	3,09	4,49768
	Toplam	108	3,53	,58685
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Lise	14	4,17	1,03035
	Üniversite	28	4,08	,74545
	Yüksek Lisans	62	4,00	,51292
	Doktora	4	3,53	2,05649
	Toplam	108	4,03	,38900
Sınıf İçi İletişim	Lise	14	4,64	,46545
	Üniversite	28	4,79	,29865
	Yüksek Lisans	62	4,63	,22964
	Doktora	4	4,44	1,43614
	Toplam	108	4,67	,17203
Genel	Lise	14	3,93	3,74192
	Üniversite	28	3,91	2,33665
	Yüksek Lisans	62	3,70	1,78031
	Doktora	4	3,50	7,67029
	Toplam	108	3,78	1,32870

Tablo 11'e bakıldığında eğitim düzeyi üniversite olan kursiyerlerin sınıf içi iletişim alt faktöründeki puanları (4,79) en yüksek iken eğitim düzeyi doktora olan kursiyerlerin ortalama puanları (4,44) en düşüktür. Kursiyerlerin toplam puanlarının ortalamaları ise (4,67) diğer alt faktörlere göre daha yüksektir.

Eğitim ve iş imkânı alt faktörüne bakıldığında eğitim düzeyi üniversite olan kursiyerlerin ortalama puanları (3,82) en yüksek, eğitim düzeyi doktora olan kursiyerlerin ortalama puanlarının (3,09) en düşük düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda eğitim düzeyleri üniversite olup Varşova Yunus Emre Enstitüsü'ne Türkçe öğrenmek amacıyla gelen kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının özellikle Türkiye'de eğitime devam etme ve iş bulma amaçlı olduğu söylenilebilir.

Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutunda ise eğitim düzeyi lise olan kursiyerlerin ortalama puanları (4,17) en yüksek, eğitim düzeyi doktora olan kursiyerlerin ortalama puanları (3,53) en düşüktür.

Ticaret yapma alt boyutunda da yine eğitim düzeyi lise olan kursiyerlerin ortalama puanları (3,40) en yüksek, eğitim düzeyi yüksek lisans olan kursiyerlerin ortalama puanları (3,09) en düşüktür. Kursiyerlerin toplam puanlarının ortalamaları ise 3,18 ortalama ile diğer alt faktörlere oranla en düşük düzeydedir. Bu verilerden hareketle Varşova Yunus Emre Enstitüsü'ne gelen kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları arasında ticaret yapma alt boyutunun en son ihtiyaç olarak ortaya çıktığı söylenilebilir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin “Eğitim düzeyine göre dil öğrenme ihtiyaçlarına ait betimleyici istatistikler”ine bakıldığında, dil öğrenme ihtiyaçlarının sırasıyla sınıf içi iletişim kurma (4,67), bireysel ilgi ve ihtiyaçlar (4,03), eğitim ve iş imkânı (3,53) ve ticaret yapma (3,18) alt boyutlarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Uygulamaya katılan kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeylerinin arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Eğitim düzeyine göre dil öğrenme ihtiyaçlarının ANOVA sonuçları

Alt Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Ticaret Yapma	Gruplar Arası	49,558	3	16,519	,417	,741	-
	Grup İçi Toplam	4121,849	104	39,633			
		4171,407	107				
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar Arası	318,570	3	106,190	3,016	,033*	Var
	Grup İçi Toplam	3661,171	104	35,204			
		3979,741	107				
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar Arası	89,611	3	29,870	1,872	,139	-
	Grup İçi Toplam	1659,055	104	15,952			
		1748,667	107				
Sınıf İçi İletişim	Gruplar Arası	10,957	3	3,652	1,147	,334	-
	Grup İçi Toplam	331,043	104	3,183			
		342,000	107				
Genel	Gruplar Arası	1032,399	3	344,133	1,848	,143	-
	Grup İçi Toplam	19369,120	104	186,142			
		20401,519	107				

*p<.05 düzeyinde manidar.

Tablo 12’de kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakıldığında sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ve ticaret yapma alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Eğitim ve iş imkânı boyutunda kursiyerlerin eğitim düzeylerine ilişkin olarak [F(3-107)= 3,016, p<.05] anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD testinden yararlanılmıştır.

Buna göre anlamlı fark; üniversite mezunu olan kursiyerlerin puan ortalamalarının ($X=3,82$), yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip olan ($X=3,38$) kursiyerlerin puanları ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

3.5. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları kur düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan kursiyerlerin “Kur düzeyine göre dil öğrenme ihtiyaçlarına ait betimleyici istatistikler” Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: Kur düzeyine göre dil öğrenme ihtiyaçlarına ait betimleyici istatistikler

Alt Faktörler	Kur	N	X	S
Ticaret Yapma	A1.1	33	3,07	7,70969
	A1.2	9	3,41	5,50252
	A2.1	22	2,94	4,93332
	A2.2	15	3,31	4,27395
	B1.1	7	3,74	6,80336
	B1.2	2	3,58	12,02082
	B2.1	16	3,29	6,02771
	B2.2	3	3,00	6,00000
	C1.1	1	2,67	
	C1.2	1	2,33	
Toplam		109	3,17	6,21568
Eğitim ve İş İmkânı	A1.1	33	3,45	5,87335
	A1.2	9	3,75	7,43303
	A2.1	22	3,18	5,35109
	A2.2	15	3,58	6,24271
	B1.1	7	4,20	5,31843
	B1.2	2	3,94	,70711
	B2.1	16	3,67	5,53624
	B2.2	3	4,17	5,85947
	C1.1	1	3,25	
	C1.2	1	2,50	
Toplam		109	3,54	6,08747

Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	A1.1	33	3,98	4,66450
	A1.2	9	4,11	3,75648
	A2.1	22	3,98	3,54959
	A2.2	15	4,08	3,24698
	B1.1	7	4,23	4,77593
	B1.2	2	4,50	,00000
	B2.1	16	3,95	4,36606
	B2.2	3	4,13	4,58258
	C1.1	1	4,13	
	C1.2	1	4,00	
	Toplam	109	4,03	4,03264
Sınıf İçi İletişim	A1.1	33	4,66	1,83402
	A1.2	9	4,75	1,00000
	A2.1	22	4,43	2,18614
	A2.2	15	4,53	1,68466
	B1.1	7	4,82	1,25357
	B1.2	2	5,00	,00000
	B2.1	16	4,86	1,36473
	B2.2	3	5,00	,00000
	C1.1	1	5,00	
	C1.2	1	5,00	
	Toplam	109	4,67	1,78066
Genel	A1.1	33	3,71	15,84716
	A1.2	9	3,94	12,80625
	A2.1	22	3,56	10,88269
	A2.2	15	3,82	12,06056
	B1.1	7	4,20	16,61755
	B1.2	2	4,19	11,31371
	B2.1	16	3,85	12,33896
	B2.2	3	4,01	8,62168
	C1.1	1	3,65	
	C1.2	1	3,31	
	Toplam	109	3,78	13,75541

Tablo 13'e bakıldığında B2.1 seviyesinde olan kursiyerlerin sınıf içi iletişim alt faktöründeki puanları (4,86) en yüksek iken, A2.1 seviyesinde olan kursiyerlerin ortalama puanları (4,43) en düşüktür. Kursiyerlerin toplam puanlarının ortalamaları ise (4,67) diğer alt faktörlere göre daha yüksektir.

Eğitim ve iş imkânı alt faktörüne bakıldığında B1.1 düzeyinde olan kursiyerlerin ortalama puanları (4,20) en yüksek, A2.1 düzeyinde olan kursiyerlerin ortalama puanlarının (3,18) en düşük düzeyde olduğu dikkat çekmektedir.

Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutunda B1.2 düzeyinde olan kursiyerlerin ortalama puanları (4,50) en yüksek, B2.1 düzeyinde olan kursiyerlerin ortalama puanları (3,95) en düşüktür.

Ticaret yapma alt boyutunda B1.1 düzeyinde olan kursiyerlerin ortalama puanları (3,74) en yüksek, A2.1 düzeyinde olan kursiyerlerin ortalama puanları (2,94) en düşüktür. Kursiyerlerin toplam puanlarının ortalamaları ise 3,17 ortalama ile diğer alt faktörlere oranla en düşük düzeydedir. Bu verilerden hareketle Varşova Yunus Emre Enstitüsü'ne gelen kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları arasında ticaret yapma alt boyutunun en son ihtiyaç olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin "Kur düzeyine göre dil öğrenme ihtiyaçlarına ait betimleyici istatistikler"ine bakıldığında, dil öğrenme ihtiyaçlarının sırasıyla sınıf içi iletişim kurma (4,67), bireysel ilgi ve ihtiyaçlar (4,03), eğitim ve iş imkânı (3,54) ve ticaret yapma (3,17) alt boyutlarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Uygulamaya katılan kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeylerinin arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Kur düzeyine göre dil öğrenme ihtiyaçlarının ANOVA sonuçları

Alt Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ticaret Yapma	Gruplar	222,229	9				
	Arası	3950,321	99	24,692	,619	,778	-
	Grup İçi	4172,550	108	39,902			
Toplam							
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar	610,756	9	67,862			
	Arası	3391,428	99	34,257	1,981	0,49	-
	Grup İçi	4002,183	108				
Toplam							
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar	70,195	9				
	Arası	1686,117	99	7,799	,458	,899	-
	Grup İçi	1756,312	108	17,031			
Toplam							
Sınıf İçi İletişim	Gruplar	49,341	9				
	Arası	293,099	99	5,482	1,852	,068	-
	Grup İçi	342,440	108	2,961			
Toplam							
Genel	Gruplar	2345,800	9				
	Arası	18089,007	99	260,644	1,426	,187	-
	Grup İçi	20434,807	108	182,717			
Toplam							

Tablo 14’te kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile kur düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakıldığında sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ile ticaret yapma alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile kur düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

3.6. Varşova Yunus Emre Enstitüsü’nde Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları kursa katılma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan kursiyerlerin “Kursa katılma sürelerine göre dil öğrenme ihtiyaçlarına ait betimleyici istatistikler” Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Kurslara katılma süresine göre dil öğrenme ihtiyaçlarına ait betimleyici istatistikler

Alt Faktörler	Kursa Katılma Süresi	N	X	S
Ticaret Yapma	0-4 ay	46	3,05	7,12389
	4-8 ay	9	3,04	5,44926
	8-12 ay	12	3,19	5,95183
	1-2 yıl	32	3,26	5,17399
	3 yıl üzeri	10	3,60	6,02218
	Toplam		109	3,18
Eğitim ve İş İmkânı	0-4 ay	46	3,54	6,06140
	4-8 ay	9	3,54	5,33854
	8-12 ay	12	3,20	7,08979
	1-2 yıl	32	3,49	5,99966
	3 yıl üzeri	10	4,08	4,40202
	Toplam		109	3,54
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	0-4 ay	46	3,96	4,39125
	4-8 ay	9	4,18	4,21637
	8-12 ay	12	4,13	3,21926
	1-2 yıl	32	4,03	3,64324
	3yıl üzeri	10	4,11	4,50802
	Toplam		109	4,03
Sınıf İçi İletişim	0-4 ay	46	4,71	1,65955
	4-8 ay	9	4,81	1,20185
	8-12 ay	12	4,42	2,22928
	1-2 yıl	32	4,56	1,91766
	3 yıl üzeri	10	4,95	,63246
	Toplam		109	4,67
Genel	0-4 ay	46	3,74	1,65955
	4-8 ay	9	3,82	1,20185
	8-12 ay	12	3,67	2,22928
	1-2 yıl	32	3,77	1,91766
	3 yıl üzeri	10	4,11	,63246
	Toplam		109	3,78

Tablo 15'e bakıldığında kursa katılma süresi 3 yıl ve üzeri olan kursiyerlerin sınıf içi iletişim alt faktöründeki puanları (4,95) en yüksek iken, katılma süresi 8-12 ay olan kursiyerlerin ortalama puanları (4,42) en düşüktür. Kursiyerlerin toplam puanlarının ortalamaları ise (4,67) diğer alt faktörlere göre daha yüksektir.

Eğitim ve iş imkânı alt faktörüne bakıldığında kursa katılma süresi 3 yıl ve üzeri olan kursiyerlerin ortalama puanları (4,08) en yüksek, katılma süresi 8-12 ay olan kursiyerlerin ortalama puanlarının (3,20) en düşük düzeyde olduğu dikkat çekmektedir.

Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutunda ise kursa katılma süresi 4-8 ay olan kursiyerlerin ortalama puanları (4,18) en yüksek, katılma süresi 0-4 ay olan kursiyerlerin ortalama puanları (3,96) en düşüktür.

Ticaret yapma alt boyutunda kursa katılma süresi 3 yıl ve üzeri olan kursiyerlerin ortalama puanları (3,60) en yüksek, kursa katılma süresi 4-8 ay olan kursiyerlerin ortalama puanları (3,04) en düşüktür. Kursiyerlerin toplam puanlarının ortalamaları ise (3,18) diğer alt faktörlere oranla en düşük düzeydedir. Bu verilerden hareketle Varşova Yunus Emre Enstitüsü'ne gelen kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları arasında ticaret yapma alt boyutunun en son ihtiyaç olarak ortaya çıktığı söylenilebilir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin "Eğitim düzeyine göre dil öğrenme ihtiyaçlarına ait betimleyici istatistikler"ine bakıldığında, dil öğrenme ihtiyaçlarının sırasıyla sınıf içi iletişim kurma (4,67), bireysel ilgi ve ihtiyaçlar (4,03), eğitim ve iş imkânı (3,54) ve ticaret yapma (3,18) alt boyutlarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Uygulamaya katılan kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile kursa katılma süreleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Kurslara katılma süresine göre dil öğrenme ihtiyaçlarının ANOVA sonuçları

Alt Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Ticaret Yapma	Gruplar	105,314	4	26,329	,673	,612	-
	Arası	4067,236	104	39,108			
	Grup İçi Toplam	4172,550	108				
Eğitim ve İş İmkânıt	Gruplar	277,666	4	69,416	1,938	,110	
	Arası	3724,518	104	35,813			
	Grup İçi Toplam	4002,183	108				
Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar	Gruplar	37,982	4	9,495	,575	,682	-
	Arası	1718,330	104	16,522			
	Grup İçi Toplam	1756,312	108				
Sınıf İçi İletişim	Gruplar	34,683	4	8,671	2,930	,024*	var
	Arası	307,757	104	2,959			
	Grup İçi Toplam	342,440	108				
Genel	Gruplar	913,249	4	228,312	1,216	,308	-
	Arası	19521,558	104	187,707			
	Grup İçi Toplam	20434,807	108				

*p<.05 düzeyinde manidar.

Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile kursa katılma süreleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Sınıf içi iletişim boyutunda kursiyerlerin kursa katılma süresine ilişkin olarak $[F(4-108) = 2,930, p<.05]$ anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testinden yararlanılmıştır. Buna göre anlamlı fark; 3 yıl ve üzeri kursa katılan kursiyerlerin ortalamasının ($X:4,95$), 8-12 ay arası kursa katılan kursiyerlerin ($X:4,42$) ortalamasından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Amacı, Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek olan bu araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında Türkçe öğrenen kursiyerlerin Türkçeyi sınıf içi iletişim kurma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar boyutuna ilişkin ortalama puanlarının iyi düzeyde ve ticaret yapma boyutuna ilişkin ortalama puanlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının yeterlik düzeyi puan ortalamasına genel olarak bakıldığında, puan ortalamalarının (3.78) iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak Varşova'da Türkçe öğretiminde özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik “konuşma kulüpleri, sinema kulüpleri vb.” alanlarda ek kurslar açılması, bu kurslara yönelik müfredat çalışmaları ve ders planlamaları yapılması ve bu doğrultuda materyaller hazırlanması gerekmektedir.

Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları arasında “sınıf içi iletişim kurma”dan sonra eğitim seviyesi ve yaş gruplarına göre bakıldığında en fazla ihtiyaç duydukları boyut “bireysel ilgi ve ihtiyaçlar” olmuştur. Ayrıca bireysel ihtiyaçlar artıkça kursa katılım süresi de artmaktadır.

Türk yapımı dizi ve sinema filmlerinin, son zamanlarda birçok coğrafyada insanları Türkçe öğrenmeye sevk ettiği görülmektedir. Bu sebeple kurs merkezinde bireysel ilgileri için kursa gelen kursiyerler için, dil bilgisinden çok dinleme-anlama odaklı Türkçe kursları düzenlenmelidir.

Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları arasında yer alan diğer bir alt boyut ise eğitim ve iş imkânıdır. 18-25 yaş grubundaki kursiyerlerin katılım amaçları arasında Türkiye'deki üniversitelerde lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde öğrenim görmek veya Türkiye'de iş imkânı bulmak yer almaktadır.

Varşova örneğinde kursiyerlerin Türkçe öğrenmesinde ticaret yapma ihtiyacının son sırada yer aldığı görülmektedir. Çalışkan ve Çangal (2013) tarafından yapılan çalışmada Bosna-Hersek'te Türkçe öğrenen kursiyerlerin “ticaret yapma” ihtiyaçları ön planda yer alırken aynı ihtiyaç Polonyalı kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları arasında en son

sırada gelmektedir. Bu sonuç bize Bosna-Hersek'te Türkçe öğretimi ile Polonya'da Türkçe öğretimi süreçlerinin aynı olmadığını göstermektedir. Ayrıca bu sonuç bize kursiyerlerin ihtiyaçları dikkate alınarak öğretimde farklı yolların izlenmesi gerektiğini de göstermektedir.

Boylu ve Çangal (2014) tarafından yapılan “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği” adlı çalışmada Tahran TKM’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin Türkçeyi “sınıf içi iletişim” kurma ihtiyacını karşılamak için öğrenenlerin ortalama puanlarının iyi düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışmadan da benzer sonuç elde edilmiştir. İşcan vd. tarafından yapılan çalışmada (2013) Hindistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kursiyerlerin sınıf içerisinde en çok ihtiyaç duyduğu becerinin konuşma becerisi olduğu görülmüştür. Her üç çalışmada da aynı sonucun çıkması kursiyerlerin Türkçeyi kendi ülkelerinde öğrenmeleri durumuyla ilgili olabilir. Boylu ve Çangal (2014), İşcan vd. (2013) ve bu çalışmada dil ihtiyaç analizi sonuçlarına göre konuşma becerisinin kazanımının zorluğu ve bu becerinin kazanılmasının önemli olduğu sonucu çıkmıştır.

KAYNAKLAR

- [1]. Balçıkanlı, C. (2010). *A Study on Needs Analysis of Learners of Turkish Language*. Sino-US English Teaching, 7(1).
- [2]. Barın, E. (2003). “Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi.” *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 311-317.
- [3]. Barın, E. (2008). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Önemi.” *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 7, 135-143.
- [4]. Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [5]. Berwick, R. (1989). Needs Assessment in Language Programming: From Theory to Practice. In R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp.48-62). Cambridge: Cambridge University Press.

- [6]. Boylu, E. (2014). “Dil-Kültür İlişkisi ve İran’da Türkçe Öğretimine Etkisi.” *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* (Özel Sayısı II), S.19-28.
- [7]. Boylu, E. (2014). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri.” *Zeitschrift für die Welt der Türken*, S. 6, s.335-349.
- [8]. Boylu, E., Çangal, Ö. (2014). “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği.” *International Journal of Language Academy*, 2(4)
- [9]. Burnaby, B. (1997). Second Language Teaching Approaches for Adults. In G. R. Tucker and D. Corson. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 4, *Second Language Education* (pp.95-104). Netherlands: Kluwer Academic.
- [10]. Brumfit, C. J. & Roberts, J. T. (1987). *An Introduction to Language and Language Learning with Comprehensive Glossary of Terms*. London: Batsfords Academic and Education.
- [11]. Bursalioğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem-A.
- [12]. Chaudron, C., Doughty, C. J., Kim, Y., Kong, D. K., Lee, J., Lee, Y. G., Long, M. H., Rivers, R., & Urano, K. (2002, April). *A Task-based Needs Analysis of a Korean as a Foreign Language Program*. Paper presented at the National Council of Organizations of Less Commonly Taught Languages 5th National Conference, Washington, D. C.
- [13]. Çalışkan, N., Çangal, Ö. (2013). “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği.” *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 13. S. 2. s.310-334.
- [14]. Çalışkan, N., Bayraktar, S. (2012, 24-28 Eylül). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi Konusunda Bir İhtiyaç Analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Örneği*. VII. Uluslararası Türk Dil Kurultayında sunuldu, Ankara.

- [15]. Çangal, Ö. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- [16]. Demir, C., Yapıcı, M. (2007). “Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları.” *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt IX, S. 2: 177-192.
- [17]. Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, (7.baskı). Ankara: Pagem-A Yayıncılık.
- [18]. Eryaman, M. Y., Kana, F. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Program Sorunu., A. Kılınc ve A. Şahin. (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem Akademi, s. 147-166.
- [19]. Güngör, H. (2013). *Doğrudan Öğretim Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Metin Özetleme Becerilerine Etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- [20]. Güven M., Bakan, İ., Yeşil, S. (2005). “Çalışanların İş ve Ücret Tatmini Boyutlarıyla Demografik Özellikler Arasındaki İlişkiler: Bir Alan Çalışması.” *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(1).
- [21]. Güzel, A., Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- [22]. Iwai, T., Kondo, K., Limm, S. J. D., Ray, E. G., Shimizu, H., Brown, J. D. (1999). *Japanese Language Needs Analysis*. Web: <http://www.nflrc.hawaii.edu/Networks/NW13/NW13.pdf> adresinden 12 Eylül 2012’de alınmıştır.
- [23]. İpek, S. (2013). *Yeni Hitit Kitabıyla Yabancılara Türkçe Öğretiminde Polonya’da Karşılaşılan Sorunlar*. H. Şahin ve İ. Karahancı (Ed.), VI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu içinde (s.1407-1416). Bursa: Uludağ Üniversitesi.

[24]. İpek, S. (2016). “Polonya’da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri.” H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar II* içinde (s. 383-424). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

[25]. İşcan, A., Yağmur Şahin, E., Kana, F., Koçer, Ö. (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç Algıları: Betimsel Bir Durum Çalışması.” *International Journal of Social Science*, 6 cilt(4), 1185-1198. Nisan

[26]. Johns, A. (1991). English for Specific Purposes: Its History and Contribution. In Celce-Murcia, M. (Ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp.67-77). Boston, MA: Heinle&Heinle.

[27]. Kaewpet, C. (2009). “A Framework for Investigating Learner Needs: Needs Analysis Extended to Curriculum Development.” *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(2), 209-220. Web: <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n22009/kaewpet.htm> adresinden 10 Eylül 2012’de alınmıştır.

[28]. Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (23.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

[29]. Koçer, Ö. (2013). “Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç Ve Durum Analizi.” *Eğitim ve Bilim*, 38cilt (169), 159-174.

[30]. Köksal, D., Varışoğlu, B. (2011). Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar. A. Kılınç ve A. Şahin. (Editörler). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ)*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem Akademi, ss. 49-64.

[31]. Lawrence, R. F., Carle, H. B., Paul, G. F., Gary, L. K. (1991). *Investigation Communication: An Introduction to Research Method*. Jersey City: Prentice Hall, Inc.

[32]. Majda, T. (2001). *Polonya’da Türk Dili Öğretimi Tarihçesi*. 25-26 Ekim Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu. <http://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce-ogretimi/125-polonyada-turk-dili-ogretimi-tarihcesi.html>. Erişim tarihi: 09.07.2019.

- [33]. Nadler, L. (1989). *Designing Training Program: The Critical Events Model* (8th ed.). New York: Addison-Wesley.
- [34]. Nunan, D, (1988). *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [35]. Richards, J. C. (2005). *Curriculum Development in Language Teaching*. (4th printing). Cambridge: Cambridge University.
- [36]. Robinson, R. (1991). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [37]. Songhori, M. H. (2008). “Introduction to Needs Analysis.” *English for Specific Purposes World*, 7(4), 1-25. Web: http://www.esp-world.info/Articles_20/issue_20.htm adresinden 13 Eylül 2012’de alınmıştır.
- [38]. T.C. Polonya Büyükelçiliği Ticaret Müşavirliği (2014). <http://www.musavirlikler.gov.tr/detay.cfm?AlanID=1&dil=TR&ulke=IR>.
- [39]. Tok, M., Yığın, M. (2013). “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması.” *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147.
- [40]. Türk Dil Kurumu (2009). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [41]. Yalden, J. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [42]. yok.gov.tr [İnternet]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Yurtdışından Öğrenci Kabulüne İlişkin Esaslar, [Erişim Tarihi: 04.02.2019]. Erişim Adresi: <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/12416295/YURTDIŞINDAN+ÖĞRENCİ%20KABULÜNE+İLİŞKİ+N+ESASLAR+düzeltilmiş%20metin/64768179-7a3a4fe0-aa46-97555733973e>.