



ISSN: 2146-1961

Albayrak, F. & Erciyas, O. (2022). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Türkçenin İkinci / Yabancı Dil Olarak Öğretimine Dair Bir Dil İhtiyaç Analizi Çalışması, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(49), 1069-1091.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3196>

**Makale Türü (ArticleType):** Araştırma Makalesi

## KUZAY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ'NDE TÜRKÇENİN İKİNCİ / YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNE DAİR BİR DİL İHTİYAÇ ANALİZİ ÇALIŞMASI

**Fatma ALBAYRAK**

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, [fatma.albayrak@medeniyet.edu.tr](mailto:fatma.albayrak@medeniyet.edu.tr)  
ORCID: 0000-0003-1199-4621

**Osman ERCİYAS**

Doç. Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke, KKTC, [oerciyas@eul.edu.tr](mailto:oerciyas@eul.edu.tr)  
ORCID: 0000-0001-5327-6391

Gönderim tarihi: 28.05.2022

Kabul tarihi: 15.08.2022

Yayın tarihi: 01.09.2022

### Öz

KKTC'de devletin resmî iletişim ve eğitim öğretim dili olan Türkçe, ülke içerisinde aynı zamanda çeşitli kitleler tarafından ikinci dil olarak rağbet görmektedir. Bu araştırmanın amacı KKTC'de ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yaş, cinsiyet, eğitim gibi değişkenlere göre dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Iwai ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen ve Çangal (2013) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanan Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2022 yılında KKTC genelinde çeşitli dil merkezleri ve yükseköğretim kurumlarına bağlı birimlerde Türkçe öğrenen yetişkinlerden; örnekleme ise A1, A2 ve B1 seviyesinde öğrenim gören 202 öğrenciden oluşur. Araştırma örnekleme Kongo, Nijerya, Zimbabve gibi Afrika ülkeleri ağırlıklı olmak üzere 39 farklı ülkeden gelen öğrencilerdir. Araştırmada toplanan veriler SPSS 21.0 programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle normal dağılım varsayımları kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı iki kategorili bir değişken ile bir sürekli değişken arasındaki farklılığı test etmede Mann Whitney U testi, ikiden fazla kategorili bir değişkenle bir sürekli değişken arasındaki anlamlı farklılığı test etmede Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar lehine olduğu belirlemede ise ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile yapılmış ve anlamlı farklılığı test etmede Bonferroni düzeltmesi formülü ile yeni anlamlılık değerine göre yorumlamalar yapılmıştır. Araştırmada KKTC'de ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının alt boyutlarının sırasıyla; sınıf içi iletişim kurma, eğitim ve iş imkânı, ticaret yapma ve bireysel ilgi ve ihtiyaçlardan oluştuğu görülmüştür. Öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları ile cinsiyet değişkeninin ticaret yapma ve bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutlarında erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları ile yaş değişkeninin bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutu dışındaki üç boyutta anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları ile eğitim durumu değişkeninin, eğitim ve iş imkânı bulma ve bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutlarında lisansüstü öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Dil ihtiyaç analizi, yabancı / ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, KKTC.

## A LANGUAGE NEEDS ANALYSIS STUDY ON TEACHING TURKISH AS A SECOND / FOREIGN LANGUAGE IN THE TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS

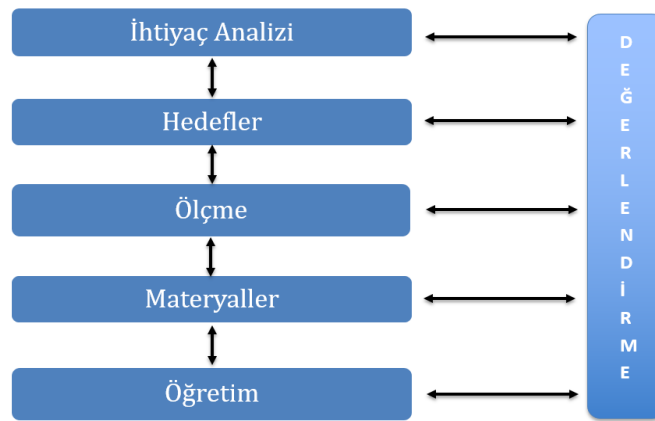
### ABSTRACT

Turkish, which is the official language of communication and education in the TRNC, is also in demand as a second language by various masses in the country. The purpose of the present research is to determine the language learning needs of those who learn Turkish as a second/foreign language in the TRNC based on variables such as age, gender and education. The Language Needs Analysis Questionnaire, which was prepared by Iwai et al. (1998) and adapted into Turkish after a validity and reliability study by Çangal (2013), was used as a data collection tool in the research. The universe of the research consists of adults that learn Turkish as a foreign language in various language centers and units of higher education institutions throughout the TRNC in 2022, and the sample consists of 202 learners with A1, A2 and B1 levels. The research sample is from 39 different countries, mainly African countries such as Congo, Nigeria and Zimbabwe. The data collected in the research were analyzed with the SPSS 21.0 program. Normal distribution assumptions were initially checked. Since the data failed to indicate normal distribution, the Mann Whitney U test was used to test the difference between a variable with two categories and a continuous variable, and the Kruskal Wallis test was used to test the significant difference between a variable with more than two categories and a continuous variable. Pairwise comparisons were performed via the Mann Whitney U test to determine which groups had advantage in terms of the significant differences that emerged as a result of the Kruskal Wallis test, and interpretations were performed in accordance with the new significant value through the Bonferroni correction formula to test the significant difference. The research concluded that the sub-dimensions of language learning needs of those who learn Turkish as a second/foreign language in the TRNC consist of communication in the classroom, education and job opportunities, doing business, and individual interests and needs, respectively. It was observed that the language learning needs of the learners and the gender variable significantly differed in favor of male learners in the sub-dimensions of doing business and individual interests and needs. The research also suggested that the language learning needs of the learners and the age variable indicated no significant differences in three dimensions, except for sub-dimensions of the individual interests and needs. It was also argued that the language learning needs of the learners and the educational status variable indicated a significant difference in favor of the graduate students in the sub-dimensions of education and job opportunities and individual interests and needs.

**Keywords:** Language needs analysis, Teaching Turkish as a foreign / second language, TRNC.

## GİRİŞ

Dil öğrenme ve öğretme süreçlerinin bütünlük içerisinde tamamlanabilmesi, sürecin başında ihtiyaçların belirlenmesini ve özellikle hedef kitlenin ihtiyaç duyacağı her bir detay için bilgi toplanarak planlama yapılmasını gerektirir. İhtiyaçların belirlenmesinin ardından öğrenme amaçları oluşturulur ve buna göre; program geliştirme, öğrenme etkinlikleri tasarımı ve öğretim materyalleri hazırlama gibi adımlar için zemin hazırlanır. Program geliştirmenin ilk basamağını oluşturan ihtiyaç analizi (Brown, 1995); genel olarak bir öğrenci grubunun ihtiyaçlarını gidermek amacıyla eğitim programı hazırlama sürecinde yapılan işlemlerin bütünüdür (Iwai vd., 1999). “Dil öğretim programının hazırlanması; öğrencilerin ihtiyaçlarının tespit edilmesi, ihtiyaçlardan hareketle hedeflerin saptanması, öğretme ve öğrenme aktivitelerinin belirlenmesi ve geliştirilen programların değerlendirilmesi aşamalarını içermektedir. Bu sıralamada kilit nokta, öğrenci ihtiyaçlarının iyi analiz edilmesidir” (Benhür, 2002). Graves’e göre (2000) yabancı dil öğrenme açısından ihtiyaç analizi, öğrencilerin ihtiyaçları ve tercihleri hakkında sistematik olarak bilgi toplama, bilgileri yorumlama ve ihtiyaçları karşılamaya yönelik karar verme sürecidir. İhtiyaç analizi çalışmalarında sistematik yaklaşım, öğrenme merkezli yaklaşım, görev temelli yaklaşım (Çalışkan ve Çangal, 2016) gibi çeşitli yaklaşımlar benimsenmiştir. Bunların her birinde ihtiyaç alanını belirlemeye yönelik çıkış noktası değişebilmektedir (Brindley, 1984; Cameron, 1998; Long, 2005; Brown, 1995). Brown (1995), program hazırlığının ilk adımında ihtiyaç analizini gerekli bulur. Bir kere tanımlandıktan sonra, düzenli aralıkla belirlenen ihtiyaçların geçerliliğinin test edilmesinin yeterli olacağını bildirir. Bir program için belirlenen içerik, zamanla değişen şartlara uyum sağlayamayabilir, bunun için yapılan analizlerin sürekli yenilenmesi gerekmektedir. Brown; değerlendirme ve ihtiyaç analizini şöyle yansıtır:



Şekil 1. Brown'un (1995) Sistematik Müfredat Geliştirme Modeli

Dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde önemi sıklıkla vurgulanan ihtiyaçların belirlenmesi, bir başka deyişle dil ihtiyaç analizi çalışmaları, programlama açısından verimi sağlayacak kilit noktada yer alır. Nitekim “en iyi ve işlevsel program, bir sorunun giderilmesine, bir gereksinimin karşılanmasına yönelik olan programdır” (Demir ve Yapıcı, 2007). Geleneksel öğretim anlayışının yerini çağdaş öğretim anlayışına bırakmasıyla yeni durumlara uygun program ihtiyacı da gündeme gelmiştir. “Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” (Demirel, 2006: 6) olarak öğretim programı, eğitim öğretim sürecinin genel çerçevesinin belirlenmesinde öne çıkarılmıştır. Türkçenin ikinci /

yabancı dil olarak öğretiminde, çağdaş ve eylem odaklı yaklaşıma uygun olarak hazırlanması gereken program ve süreç tasarımına yönelik geçmişten günümüze çeşitli çalışmalar yapılmış, bu çalışmalarda alana yönelik program ihtiyacı üzerinde durulmuştur. Son dönemde gittikçe artan Türkçeye olan talep ve ilgi, program geliştirme konusunda ilerleme kaydedilmesini sağlamıştır. Şen (2016)'in verdiği bilgiye göre; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 1986 yılında ve daha sonra 2000 yılında program hazırlanmıştır. Daha sonra 2015 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı" hazırlar (Gökmen vd., 2015). MEB, 2016 ve 2017 yıllarında uygulamaya koyduğu kurs programlarını 2019 yılında CEFR ölçütlerine göre günceller. Ayrıca MEB'e bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından 2019 yılında Yabancı Diller Türkçe A1, A2, B1, B2 Seviyesi Kurs Programları uygulamaya konur (MEB, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d). Son olarak da Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan ve 2020 yılında uygulama konulan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı bulunmaktadır (TMV, 2020).

Dil öğretim süreçlerinde yapılacak ihtiyaç analizi çalışmalarının bir diğer önemli çıkış noktası hedef kitledir. Bilimsel bir disiplin olarak yabancı dil öğretiminin gelişebilmesi ve etkili süreç tasarımı için öncelikle hedef kitlenin dilbilimsel, psikolojik ve sosyal yapısının belirlenmesi gerekmektedir. Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde belirlenmesi gereken dil ihtiyaçlarının; "bireyin ihtiyacından (Türkçeyi öğrenenlerin beklentileri), toplumun ihtiyacından (Türkçeyi öğrenen kişinin içinde yaşadığı toplumun bunun yanı sıra Türkçe konuşan toplulukların beklentileri) ve konu alanının ihtiyacından (Türkçenin öğretilmesi sürecinde yer alan dil becerilerine ve dil bilgisine yönelik konuların öğrenilmesini daha verimli yapabilecek beklentileri)nden oluştuğu" (Durukan ve Maden, 2013: 515) ileri sürülür. Bundan hareketle ihtiyaç analizi çalışmalarında bireyin neyi bildiğinin yanında eksikliğini duyduğu şeyleri hangi yolla öğrenmek istediğinin tespit edilmesinin sürece yön veren önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır. Long'a göre (2005: 1), yabancı dil öğretiminde öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi, verimli ders tasarımı için giderek daha önemli hale gelen bir ön koşuldur. Lüdtke ve Schwienhorst'a göre (2010), tam ölçekli bir ihtiyaç analizi, stratejik düşünen ve uzun vadeli gelişme arayan bir dil merkezi için faydalı bir araç olarak görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme kapasitelerini artırmayı hedefleyen bir yabancı dil öğretim programının amacı, onların zayıf ve güçlü yönlerinin farkına varmalarını, bu sayede de verimli bir dil öğretim sürecini sağlamak olmalıdır. Böyle bir yaklaşım, öğrencilerin hedef dil hakkında düşündüklerini gözden geçirmelerini ve eksik yönlerini geliştirmelerini de mümkün kılacaktır. "Öğrenciler, dil öğrenme hedeflerini belirleyebilmek için dil ihtiyaçlarını nasıl analiz edeceklerini bilmelidirler. Başka bir deyişle, bir dili gerçekçi amaçlar için öğrenmeleri ve öğrendiklerinden en üst düzeyde yararlanmaları gerektiğini bilmelidirler. Ayrıca öğrencilerin dil yeterliklerini değerlendirmeleri ve bu yeterlikleri geliştirmek için hangi bilgi ve becerilere ihtiyaç duyacaklarını bilmeleri gerekmektedir" (Aydoğdu, 2009: 71).

Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde dil öğretim süreçlerinde ihtiyaç analizi ile ilgili olarak dil öğretim programı planlamasında öğrenci ihtiyaçları üzerinde duran Berwick (1989) ve Kaewpet (2009)'in çalışmaları dikkat çeker. İkinci / yabancı dil öğretimine yönelik uluslararası sahada yapılan dil ihtiyaç analizi çalışmaları arasında konuşur sayısı bakımından yaygın olan diller ile birlikte bölgesel diller için de benzeri çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin C. D. Fisher (2004), ABD'de eğitim gören Arap öğrencilerin İngilizce dil ihtiyaçlarını belirlemek için, Iwai ve diğerleri (1999) Hawaii'de Japonca programı kapsamında öğrenim gören öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek

için, Li ve Richards (1995) Kantonca konuşuru öğrencilerin dil ihtiyaçlarını belirlemek için çalışmalar yapmıştır. Chaudron ve diğerleri (2002), Kore dili öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, öğretim süreci materyali geliştirebilmek için hedeflerin ve ihtiyaçların belirlenmesinin önemini ifade etmişlerdir.

Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi günümüzde Türkiye’de ve KKTC’de üniversitede bağlı veya çeşitli özel dil öğretim merkezlerinde gerçekleştirilirken aynı zamanda Türkiye’nin Türkiye dışındaki üniversiteler, araştırma veya eğitim merkezleriyle yapmış olduğu ikili anlaşmalar neticesinde çeşitli kurum ve kuruluşlarda gerçekleştirilmektedir. KKTC’de de devletin resmî iletişim ve eğitim öğretim dili olan Türkçe, ülke içerisinde aynı zamanda çeşitli kitleler tarafından ikinci dil olarak rağbet görmektedir. Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğrenimine yönelik ihtiyaç analizi çalışmaları ağırlıklı olarak Türkiye’de ve Türkiye ile KKTC haricindeki bölgeler / ülkelerde yoğunlaşırken KKTC’de Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi konusunda yapılan çalışmalar sınırlıdır. Türkiye ve KKTC dışındaki bölgeler / ülkelerde Türkçenin öğretimine yönelik dil ihtiyaç analizi çalışmaları oldukça geniş bir alana yayılmış durumdadır. Balçıklı (2010)’nın, ABD Florida Üniversitesi Avrupa Çalışmaları Merkezinde Türkçe öğrenen öğrenciler için yapılan ihtiyaç analizi araştırması ilk niteliğini taşır. Çalışkan ve Bayraktar’ın (2012) Mısır’da Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik araştırması; Çangal (2013)’in Bosna Hersek Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerle yaptığı çalışma; Boylu ve Çangal (2014)’in İran’da Yunus Emre Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen öğrencilerle yaptığı çalışma; Akbulut ve Başar (2016)’ın Gürcistan Tiflis’teki Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezinde yaptığı ihtiyaç analizi çalışması; Çelik ve İpek (2015)’in Polonya Varşova Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen 109 kursiyerle yaptığı çalışma, Jilta (2016)’nin Kosova’da Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen Kosovalı öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik çalışması bunlardandır. Bunların yanı sıra İşcan ve diğerlerinin (2013) Hindistan’da Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarına yönelik çalışması ile yaş, cinsiyet, çalışma durumu, ana dili, eğitim düzeyine göre değişiklik gösterip göstermediği ve öğrencilerin hangi amaçlarla Türkçe öğrendiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Türkiye’ye gelerek Türkçe öğrenmek isteyen hedef kitlenin dil ihtiyaçlarına yönelik yapılan çalışmalar da son dönemlerde sıklık kazanmıştır. Koçer (2013), program geliştirmenin ilk basamağı olarak yorumladığı ihtiyaç analizi çalışmasında TÖMER’de Türkçe öğrenen 40 yetişkin öğrenci ve 2 öğretmenin katılımı ile bir durum ve ihtiyaç analizi yapılmıştır. Bölükbaş (2016), Türkiye’de geçici koruma altında bulunan Suriyelilerin Türkçe ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çalışma gerçekleştirmiştir. Deliktaş (2019), İstanbul örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, dil ihtiyaçlarının ne olduğu ve bu ihtiyaçların yaş, cinsiyet ve ana dili gibi değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmış ; Aydın (2014), Akdeniz Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Şehir Üniversitesi ve Ege Üniversitesi bünyesinde öğrenim gören öğrencilerle dil ihtiyaç analizi gerçekleştirmiştir. Karababa ve Karagül (2013), Ankara’da bir dil merkezine Türkçe öğrenmek isteyenlerin dil öğrenme sürecinde ihtiyaç duydukları konuları, öğrenme stillerini, dil becerilerini, öğrenme ortamlarını, materyalleri, sınıf dışı etkinlikleri ve değerlendirme yöntemlerini belirlemeye yönelik olarak kendi deyimleriyle gereksinim çözümlemesi çalışması yapmışlardır.

KKTC’de yabancılara Türkçe öğretiminin gelişimi, Türkiye’ye göre daha kısa bir geçmişe sahip olsa da ülkeye gelen ana dili Türkçe olmayan öğrenci sayısının oldukça fazla olması sebebiyle Türkçe öğrenimine talep artmaktadır. “Üniversitelerde gerek hazırlık programlarıyla gerekse farklı dillerde eğitim öğretim yapılan bölümlere kayıtlı olan öğrenciler için zorunlu Türkçe dersi verilmesi dolayısıyla Türkçe öğrenen hedef kitle azımsanmayacak ölçüdedir. Üniversiteler dışında özel kurumlarda iş, ticaret ya da turistik amaçlarla KKTC’ye gelen ailelere ve bu ailelerin çocuklarına yönelik kurslar da bulunmaktadır. Üniversite bünyesinde dil eğitimi öğretimi yapan birimler, bahse konu kurumlar arasında çeşitlilik göstermektedir. Bu da eğitim süreçlerinden dil öğretim malzemelerine ve izlenen ölçme değerlendirme yöntemlerine kadar farklılığı beraberinde getirmektedir. Hemen her yükseköğretim kurumunda standart olarak YÖK’ün isteği üzerine TC ve KKTC vatandaşı olmayan tüm yabancı uyruklu öğrencilerin zorunlu Türkçe öğrenmesi koşulu asgari düzeyde bir dönem içerisinde en az bir saat Türkçe dersinin olmasını sağlamıştır” (Albayrak ve Erciyas, 2019).

Yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde KKTC’de Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimi konusunda hem ilkököl ve ortaokul grubu çocukların dil öğrenme süreçlerine yönelik (Arı, 2009; 2010a; 2010b; Arslan, 2017) hem de yetişkin eğitimi süreçlerinde gerek duyulan ihtiyaçlara yönelik (Dağdelen, 2015; Erdem, 2016; Albayrak ve Erciyas, 2019) sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Gökçebağ (2015), Güney Kıbrıs’ta Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar başlıklı çalışmada, devletin ikinci resmî dili olduğu Güney Kıbrıs Rum Kesimi’nde ikinci dil olarak öğretilmesi gereken Türkçenin, daha sınırlı bir müfredatla yabancı dil olarak öğretilmekte olduğunu bildirir. Devlete bağlı diğer eğitim kurumları ve Kıbrıs Üniversitesi’nde Türkçe’nin öğretiminde karşılaşılan zorlukları ele alarak öğretmen yetiştirmede yaşanan zorluklar, kurumlar arası koordinasyon eksikliği, siyasi sorun yüzünden Türkiye’deki eğitim kurumlarıyla işbirliği kurulamamasından kaynaklanan materyal eksikliği gibi sorunlara değinir. KKTC’de Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimine yönelik ilk ihtiyaç analizi çalışması 2009 yılında Ş. Arı tarafından bildiri olarak sunulan Yabancılara Türkçe Öğretiminde Program Geliştirme Amaçlı İhtiyaç Analizi adlı çalışmadır. Bu konuda yapılan ilk kapsamlı çalışma Ş. Arı tarafından 2010 yılında doktora tezi olarak ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenim gören yabancı çocuklar ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Arı çalışmasında, farklı ülkelerden KKTC’ye gelip Türkçe dil beceri düzeyleri değerlendirilmeden doğrudan eğitim sistemine alınan yabancı öğrencilerin yaşadığı akademik sorunları tespit ederek tasarlanacak Türkçe Öğretim Programının hedeflerini belirlemeyi ve etkililiğini artırmayı amaçlamıştır (Arı, 2010c).

### **Araştırmanın Amacı ve Problemi**

KKTC’de Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak talep edilme durumunu ve dil öğrenmek isteyen hedef kitlenin dil ihtiyaç analizini yapabilmek, bu sayede ilerleyen dönemlerde başta bir öğretim programı geliştirilerek ardından bahse konu ihtiyaçları karşılayabilmek adına çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazın incelendiğinde KKTC’de yetişkinleri de içeren geniş bir hedef kitleyi temsil eden Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimine yönelik kapsamlı bir ihtiyaç analizi çalışması bulunmadığı görülmektedir.

Bu araştırmayla KKTC’de eğitim öğretim dili olan Türkçenin yabancı hedef kitle tarafından talep görmesi noktasında etki eden temel ihtiyaç durumunu belirlemek, bu yolla süreçte etkili olan değişkenleri tespit ederek Türkçe öğretiminde verimi artırabilmek için uygulanabilecek adımları ortaya koymak amaçlanmıştır. Bundan

hareketle “KKTC’de Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları nelerdir?” sorusuna cevap aranacaktır. Araştırma sorusuna cevap oluşturabilmek için aşağıdaki alt problemlerden yararlanılacaktır:

1. KKTC’de Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçlarının alt boyutları nelerdir?
  - 1.1. KKTC’de Türkçe öğrenen yabancıların sınıf içi iletişim kurma boyutunda dil öğrenme ihtiyaçları nasıldır?
  - 1.2. KKTC’de Türkçe öğrenen yabancıların eğitim ve iş imkânı boyutunda dil öğrenme ihtiyaçları nasıldır?
  - 1.3. KKTC’de Türkçe öğrenen yabancıların ticaret yapma boyutunda dil öğrenme ihtiyaçları nasıldır?
  - 1.4. KKTC’de Türkçe öğrenen yabancıların bireysel ilgi ve ihtiyaçlar boyutunda dil öğrenme ihtiyaçları nasıldır?
2. KKTC’de Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. KKTC’de Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. KKTC’de Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

KKTC’de Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarından (Karasar, 2012) tarama modeli kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

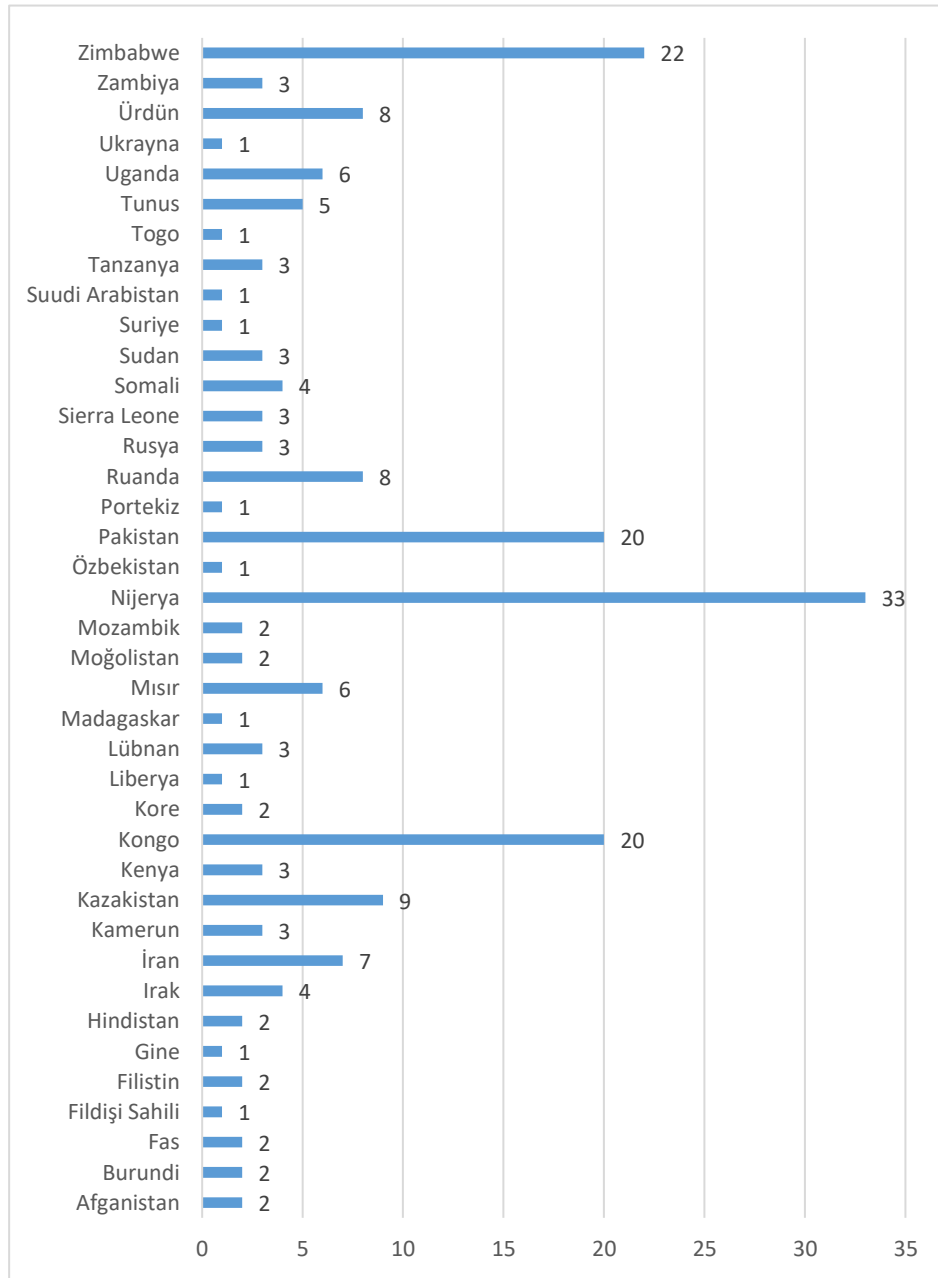
Araştırmanın evrenini, KKTC’de Türkçe öğrenen yabancı yetişkinler oluşturmaktadır. Çalışmada olasılık dışı örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme tekniği uygulanmıştır (Erkuş, 2017: 137). Buna göre KKTC’de Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretildiği yükseköğretim kurumlarına bağlı dil merkezleri (KKTC Lefke Avrupa Üniversitesi Rektörlük Türk Dili Birimi Hazırlık Programı, KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Rektörlük Türk Dili Hazırlık Programı, KKTC İlim Üniversitesi Rektörlük Türk Dili Bölümü Hazırlık Programı, KKTC Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Dil Eğitimi Merkezi, KKTC Girne Amerikan Üniversitesi Hazırlık Okulu) ile Yunus Emre Enstitüsü Lefkoşa Kültür Merkezi bünyesinde verilen kurslarla Türkçe öğrenen yetişkin yabancı öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin farklı değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir:

**Tablo 1.** Örneklem Cinsiyet, Yaş, Eğitim Durumu, Devam Ettiği Türkçe Kuru Değişkenlerine Göre Dağılımı

	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	89	44.1
	Erkek	113	55.9
Yaş	16-19 Yaş Arası	49	24.3
	20-23 Yaş Arası	101	50.0
	24 ve Üzeri Yaş Arası	52	25.7
Eğitim Durumu	Lisans	186	92.07
	Lisansüstü	16	7.92
Türkçe Kuru	A1	127	62.9
	A2	51	25.2
	B1	24	11.9
Toplam		202	100.0

Örneklemin çeşitli değişkenlere göre dağılımının verildiği Tablo 1'e göre araştırmaya katılan 202 öğrencinin %44,1'i kadın %55,9'u ise erkektir. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %24,3'ü 16-19 yaş aralığında, %50'si 20-23 yaş aralığında ve %25,7'si 24 ve üzeri yaş aralığında yer almaktadır. Öğrencilerin aldıkları Türkçe kursuna göre dağılımları incelendiğinde ise %62,9'u A1, %25,2'si A2 ve %11,9'u B1 düzeyinde kurs almışlardır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin %92,07'si lisans, %7,92'si lisansüstü öğrencisidir.

Araştırmaya dâhil olan toplam 202 öğrenci KKTC'ye çok çeşitli bölgelerden ve ülkelere gelerek Türkçe öğrenenlerden oluşmaktadır. Aşağıdaki grafikte araştırma örnekleminin ülkelere dair bilgiler gösterilmiştir:



**Grafik 1.** Örneklemin Geldikleri Ülkelere Göre Dağılımı

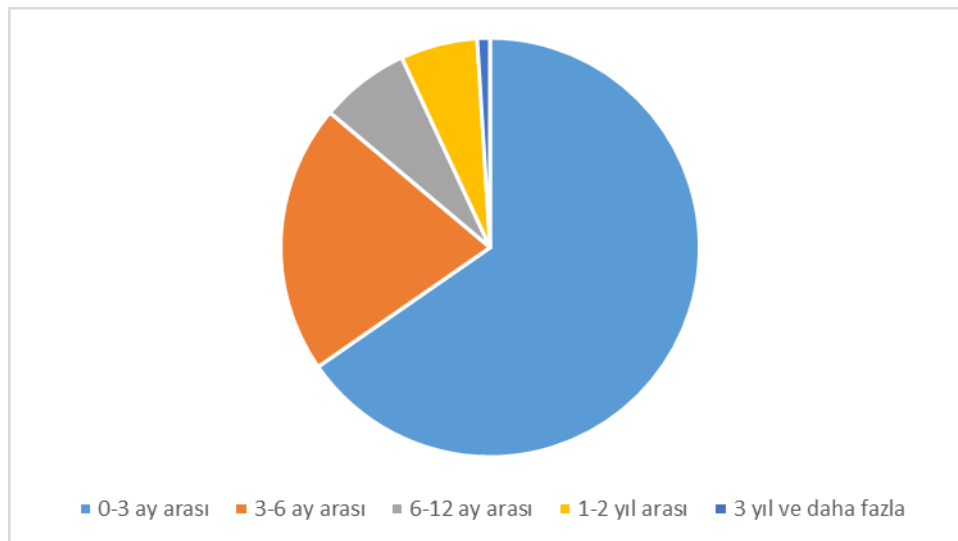


Grafik 1'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin ülkelere göre dağılımı ve sayıları şöyledir: Afganistan 2 (% 0,99), Burundi 2 (% 0,99), Fas 2 (% 0,99), Fildişi Sahili 1 (% 0,49), Filistin 2 (% 0,99), Gine 1 (% 0,49), Hindistan 2 (% 0,99), Irak 4 (% 1,98), İran 7 (% 3,46), Kamerun 3 (% 1,48 ), Kazakistan 9 (% 4,45), Kenya 3 (% 1,48 ), Kongo 20 (% 9,90), Kore 2 (% 0,99), Liberya 1 (% 0,49), Lübnan 3 (% 1,48 ), Madagaskar 1 (% 0,49), Mısır 6 (%2,97), Moğolistan 2 (% 0,99), Mozambik 2 (% 0,99), Nijerya 33 (% 16,33), Özbekistan 1 (% 0,49), Pakistan 20 (% 9,90), Portekiz 1 (% 0,49), Ruanda 8 (% 3,96), Rusya 3 (% 1,48 ), Sierra Leone 3 (% 1,48 ), Somali 4 (% 1,98), Sudan 3 (% 1,48 ), Suriye 1 (% 0,49), Suudi Arabistan 1 (% 0,49), Tanzanya 3 (% 1,48 ), Togo 1 (% 0,49), Tunus 5 (% 2,47), Uganda 6 (%2,97), Ukrayna 1 (% 0,49), Ürdün 8 (%3,96), Zambiya 3 (% 1,48 ), Zimbabve 22 (% 10,89). Buna göre katılımcıların 39 farklı ülkeden KKTC'ye geldikleri ve bunların yaklaşık yarısının Kongo, Nijerya, Pakistan ve Zimbabweli öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmada kullanılan ölçeğin kişisel bilgiler bölümünden yer verilen katılımcı ana dili bilgilerine göre; katılımcıların ana dilleri gibi ülkeleri de oldukça geniş bir yelpazededir. Katılımcılar arasında ana dili İngilizce olan 30 (% 14,85), Arapça olan 27 (% 13,36), Fransızca olan 15 (% 7,42), Urduca olan 14 (% 6,93), Yorubaca olan 11 (% 5,44), Shonaca olan 11 (% 5,44), Swahilice olan 10 (% 4,95), Kinyarwandaca olan 7 (% 3,46), Kazakça olan 7 (% 3,46), Farsça olan 7 (% 3,46) öğrenci yer alır. Bunlar haricinde kalan 63 katılımcının (% 31,18) her birinin ana dili çoğunluk oluşturamamış ve dağınık bir dağılım sergilemiştir. Nupece, Ososoca, İgboca, Lingalaca, Peştunca, Kanurice, Malgaşça gibi bölgesel kabul edilen dillerden oluşan bu grup, çalışmada azar sayıda bulunduğu için diğer diller olarak nitelendirilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeğin kişisel bilgiler bölümünde yer verilen katılımcı meslek bilgilerine göre; örneklemin toplam 163 (% 80,69) öğrenci ile ağırlıklı olarak öğrencilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Diğer 39 (% 19,30) öğrenci ise akademisyen, diş hekimi, çeşitli mühendislik dalları, mimar, ekonomist, muhasebeci, turizmci, yönetim personeli vb. meslek gruplarına sahiptir.

Araştırmaya katılanların Türkçe kurslarına devam etme süreleri Grafik 2'de gösterilmiştir:



**Grafik 2.** Örneklemin Türkçe Kursuna Devam Etme Sürelerine Göre Dağılımı

Grafik 2'ye göre katılımcılardan 132'si (% 65.34) 0-3 ay arası, 42'si (% 20.79) 3-6 ay arası, 14'ü (% 6.93) 6-12 ay arası, 12'si (% 5.94) 1-2 yıl arası ve 2'si (% 0.99) 3 yıl ve daha fazla süre Türkçe kursuna devam etmişlerdir.

Araştırmaya katılanların hâlihazırda devam ettikleri Türkçe kurslarına başlamadan önce Türkçeyi öğrenip öğrenmedikleri ve farklı Türkçe öğrenme kanallarına ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir:

**Tablo 2.** Örneklemin Daha Önce Türkçe Öğrenip Öğrenmeme Durumlarına Göre Dağılımı

Değişken	N	%
Hayır, öğrenmedim.	162	80,19
Evet, televizyondan / dizilerden öğrendim.	15	7,42
Evet, televizyondan / dizilerden öğrendim. & Evet, ailemden / arkadaşlarımdan öğrendim.	11	5,44
Evet, ailemden / arkadaşlarımdan öğrendim.	8	3,96
Evet, Türkiye'de bir dil kursunda öğrendim.	5	2,48
Evet, ilköğretim / ortaöğretimde öğrendim.	1	0,49
Toplam	202	100,0

Tablo 2'ye göre katılımcılardan 162'si (%80,19) daha önce Türkçe kursu almamıştır. Daha önce çeşitli kanallarla Türkçe öğrenenler ise televizyondan / dizilerden (15; %7,42), aile ve arkadaşlarından (8; %3,96), Türkiye'de farklı bir dil kursunda (5; %2,48) veya ilköğretimde / ortaöğretimde (1; %0,49) Türkçe öğrendiklerini bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılanların kurs dışında günlük yaşamlarında Türkçeyi iletişim dili olarak kullandıkları yer ve zaman durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir:

**Tablo 3.** Örneklemin Türkçeyi Kurs Dışında Kullanma Durumlarına Göre Dağılımı

Değişken	N	%
Kullanmıyorum	68	33,66
Türkçe konuşan insanlarla sohbet	58	28,71
İş hayatında & Evde / yurttan & İnternette & Türkçe konuşan insanlarla sohbet	16	7,92
Evde / yurttan	9	4,45
Evde / yurttan & İnternette & Türkçe konuşan insanlarla sohbet	9	4,45
İnternette & Türkçe konuşan insanlarla sohbet	9	4,45
Evde / yurttan & Türkçe konuşan insanlarla sohbet	8	3,96
İş hayatında & Evde / yurttan & Türkçe konuşan insanlarla sohbet	7	3,46
İş hayatında	5	2,47
İş hayatında & Türkçe konuşan insanlarla sohbet	5	2,47
Evde / yurttan & İnternette	4	1,98
İnternette	4	1,98
Toplam	202	100,0

Tablo 3'e göre katılımcılardan 68'i (%33,66) kurs dışında Türkçe iletişim kurmadığını bildirmiştir. 58'i (%28,71) sadece Türkçe konuşan insanlarla sohbet, 9'u (%4,45) evde / yurttan, 5'i (%2,47) sadece iş hayatında, 4'ü (%1,98) sadece internette kullandığını bildirmiştir. Diğerleri ise eş zamanlı olarak bahse konu seçenekleri çeşitli ölçülerde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için, Iwai ve diğerlerinin (1998) Japanese Language Needs Analysis adlı çalışmalarında kullandığı ve Ö. Çangal (2013)'ün Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-

Hersek Örneği isimli yüksek lisans tezinde kullanmak üzere uyarladığı ölçek kullanılmıştır. Ölçek kullanımı için gerekli izinler ölçeği uyarlayan araştırmacılardan alınmıştır. Bahse konu ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların yaş, cinsiyet, ülke, ana dili, meslek ve eğitim durumu gibi bilgilerini tespit etmeye yönelik sorular yer alır. Ayrıca öğrencilerin Türkçeyi ne kadar süredir öğrendiklerini, hangi alanlarda ve ne şekilde ne sıklıkla kullandıklarını belirlemeye yönelik sorular da yer alır. Ölçeğin ikinci kısmında ise, katılımcıların Türkçeyi neden öğrenmek istediklerini ortaya çıkarmayı hedefleyen ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, sınıf içi iletişim kurma değişkenleri açısından Türkçe dil ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik 5'li likert tipinde hazırlanmış 28 madde bulunmaktadır. Araştırmada katılımcıların ölçekteki yönergeleri rahatlıkla anlayabilmeleri hem Türkçe hem de İngilizce olarak hazırlanmıştır. Buna ek olarak ölçekte maddelerde yer alan "Bosna-Hersek" ifadesi uygulama alanına / bölgesine uyumlu olması bağlamında "KKTC" olarak değiştirilmiştir.

Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği, Ö. Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanırken şu işlemler yapılmıştır: "KMO uyum ölçüsü değeri 0,83 olarak belirlenmiştir. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen 0,70'in üzerindedir. Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeğinin kapsam geçerliği için uzman görüşü alınarak maddeler oluşturulmuş ve deneme uygulaması yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği, faktör analizi ile test edilmiştir. Temel bileşenler analizi ve dik dönderme (Varimax Rotation) kullanılarak elde edilen Faktör Analizi sonuçlarına göre öz değeri 1,4 ten büyük 4 faktör vardır ve bu durum ölçeğin 4 faktörlü olduğunu ortaya koymaktadır." (Çangal, 2013: 40-41) Ölçeğin deneme formunda, her bir maddenin faktör yük, r ve t değerleri ve maddelerin hangi faktör altında yer aldığı Tablo 4'te gösterilmiştir:

**Tablo 4.** Araştırmada Kullanılan Ölçeğe Ait Maddelere Ait Faktör Yük, r ve t Değerleri (Çangal, 2013)

Madde no	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	r	t
m14	.685				.935(**)	-12.116**
m15	.869				.918(**)	-11.612**
m16	.851				.923(**)	-9.599**
m17	.914				.912(**)	-10.742**
m18	.880				.910(**)	-12.844**
m19	.846				.922(**)	-9.139**
m5		.686			.832(**)	-5.725**
m6		.583			.833(**)	-5.475**
m7		.609			.821(**)	-7.965**
m8		.668			.820(**)	-6.317**
m10		.630			.838(**)	-6.117**
m11		.695			.824(**)	-6.643**
m12		.797			.806(**)	-7.517**
m13		.637			.822(**)	-5.900**
m9			.735		.684(**)	-7.320**
m20			.587		.712(**)	-6.123**
m21			.665		.695(**)	-7.303**
m22			.551		.709(**)	-5.689**
m23			.524		.714(**)	-5.660**
m25			.383		.745(**)	-7.284**
m26			.630		.722(**)	-3.138**
m28			.571		.695(**)	-4.352**
m1				.557	.752(**)	-2.697**
m2				.715	.674(**)	-3.657**
m3				.773	.625(**)	-3.409**
m4				.713	.670(**)	-3.459**

\*\* p<0.01 düzeyinde manidar.

Tablo 4 incelendiğinde “14, 15, 16, 17, 18 ve 19. maddelerin birinci boyutta; 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 ve 13. maddelerin ikinci boyutta; 9, 20, 21, 22, 23, 25, 26 ve 28. maddelerin üçüncü boyutta; 1, 2, 3 ve 4. maddelerin dördüncü boyutta en yüksek yük değerinde sıralandıkları görülür. Maddelerin faktör yükleri incelendiğinde .383 ile .914 arasında değiştiği görülmektedir. Bu yük değerlerine göre ölçek dört boyutlu olup bütün maddeler ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir. Faktör analizi yapılan 28 maddelik ölçekte 24 ve 27. maddeler birden fazla faktörde görüldükleri için ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucu elde edilen dört faktörden 1. faktörü oluşturan 6 madde “Ticaret Yapma”, 2. faktörü oluşturan 8 madde “Eğitim ve İş İmkânı”, 3. faktörü oluşturan 8 madde “Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar” ve 4. faktörü oluşturan 4 madde ise “Sınıf içi İletişim Kurma” boyutu olarak adlandırılmıştır.” (Çangal, 2013: 42)

Ölçeğin güvenilirliği için her bir boyutuna ve geneline ilişkin belirlenen maddelerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları tarafımızdan yapılan ön uygulamayla belirlenmiş, Tablo 3’te sunulmuştur:

**Tablo 5.** Araştırmada Kullanılan Ölçeğe Ait Cronbach Alpha Değerleri

Ölçekler ve Alt Boyutları	Cronbach Alpha Katsayısı
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği	.939
Ticaret Yapma	.935
Eğitim ve İş İmkânı	.846
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	.855
Sınıf İçi İletişim Kurma	.884

Tablo 5’e göre Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları 1. faktör için .93, 2. faktör için .84, 3. faktör için .85, 4. faktör için .88 ve ölçeğin geneli için de .93 değerini gösterdiği tespit edilmiştir. Bu veriler, ölçekte yer alan her bir faktörün ve ölçeğin genelinin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada ölçeğin asıl uygulamasına geçilmeden önce KKTC Yunus Emre Enstitüsü Lefkoşa Kültür Merkezinde öğrenim gören 45 yabancı öğrenciyle ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin toplanması için asıl uygulama, 2022 yılı Şubat-Nisan ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan ölçek basılı olarak uygulama birimlere ulaştırılmış ve birimlerde görev yapan Türkçe okutmanlarına gerekli bilgilendirmeler yapılarak öğrencilerin formu doldurmaları sağlanmıştır. Ayrıca bahse konu tarihlerde uzaktan eğitim verilen birimlerde öğrenim gören öğrencilere ulaşabilmek için GOOGLE FORM uygulaması kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel olarak analiz edilmesinde SPSS 21 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılmıştır. Öncelikle normal dağılım varsayımları kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı iki kategorili bir değişken ile bir sürekli değişken arasındaki farklılığı test etmede Mann Whitney U testi, ikiden fazla kategorili bir değişkenle bir sürekli değişken arasındaki anlamlı farklılığı test etmede Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar lehine olduğu belirlemede ise ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile

yapılmış ve anlamlı farklılığı test etmede Bonferroni düzeltmesi formülü ile yeni anlamlılık değerine göre yorumlamalar yapılmıştır.

### Sınırlılıklar

Araştırmada öğrencilerin dil ihtiyaçları, çalışmada kullanılan ölçekte belirlenen ihtiyaçlar ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2021-2022 eğitim öğretim yılında KKTC genelinde Türkçe öğrenen 202 yabancı öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

### Araştırma Etiği

Bu çalışma İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu'nun 07.02.2022 tarih ve 2022/02-08 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

## BULGULAR

### Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği Maddelerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Araştırmada elde edilen verilere göre öğrencilerin 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 hesaplanmıştır. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği maddelerinin puan ortalamalarına yönelik betimleyici istatistikler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği Maddelerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Alt Boyutlar	Maddeler	$\bar{X}$	Ss
Sınıf içi iletişim Kurma	1. Türkçe sınıf içi genel konuşmalar yapabilmek istiyorum.	4.40	.99
	2. Türkçe sınıf içi sunumlar/gösterimler yapabilmek istiyorum.	3.91	1.32
	3. Türkçe sınıf tartışmalarına dâhil olabilmek istiyorum.	4.08	1.16
	4. Türkçe okutmanımla iletişim kurabilmek istiyorum.	4.13	1.83
Eğitim ve iş imkânı	5. KKTC’de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istediğim için Türkçe öğreniyorum.	3.27	1.41
	6. Uzmanlık alanımla ilişkili akademik/teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.	3.84	1.28
	7. Akademik hedefler için bilgisayarı Türkçe kullanabilmek amacıyla Türkçe öğreniyorum.	3.22	1.46
	8. Resmî görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğreniyorum.	3.52	1.37
	10. İlerleyen yıllarda KKTC’de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum.	3.37	1.41
	11. Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.	3.90	1.31
	12. KKTC’de alanımla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğreniyorum.	3.52	1.47
	13. Çalışma hayatımda iş arkadaşarımla, patronarımla ve müşterilerle iletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum.	4.02	1.22
	14. Gerektiğinde Türk ziyaretçilere kendi ülkemde rehberlik edebilmek için Türkçe	3.58	1.35

	öğreniyorum.		
	15. Gerektiğinde bir oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum.	3.20	1.47
	16. Gerektiğinde bir perakendeci dükkânında Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum.	3.27	1.46
	17. Türk müşterilere alternatif turlarda yer ayırtıp onlara bilet satabilmek için Türkçe öğreniyorum.	2.99	1.47
	18. Havaalanında Türk müşterilerin/ziyaretçilerin giriş çıkış işlemlerini yapabilmek için Türkçe öğreniyorum.	3.06	1.47
	19. Bir restoranda Türk müşterilere servis yapabilmek için Türkçe öğreniyorum	3.03	1.53
Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar	20. Karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum	4.10	1.16
	21. Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum.	3.74	1.30
	22. Türk dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.	3.33	1.41
	23. KKTC'yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için Türkçe öğreniyorum.	3.46	1.37
	9. KKTC'de tatil yapmak istediğim için Türkçe öğreniyorum.	3.18	1.38
	25. KKTC'deki akrabalarım/arkadaşlarım ile konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.	3.29	1.55
	26. Hobi olarak Türkçe öğreniyorum.	3.37	1.42
	28. Türkçenin dünya dili olacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.	2.24	1.08

Ölçek maddelerinin puan ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin “Sınıf İçi İletişim Kurma” alt boyutundaki maddelere olumlu yönde katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır (=4.40-3.91). “Eğitim ve İş İmkânı” alt boyutunda maddelerden bazılarında kararsız şekilde görüş belirttikleri görülmektedir. “Ticaret Yapma” alt boyutundaki maddelerin çoğuna ise “Kararsızım” şeklinde görüş belirtmişlerdir. “Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar” alt boyutunda, öğrencilerin “Türkçenin dünya dili olacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.” maddesine olumsuz görüş belirttikleri, diğer maddelerden bazılarında ise kararsız oldukları, bazılarında ise katıldıkları görülmektedir.

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalar hesaplanmış ve alt boyutlara ilişkin sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamaları

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	Ss	Yorum
Sınıf İçi İletişim Kurma	4.13	1.00	Katılıyorum
Eğitim ve İş İmkânı	3.22	.84	Kararsızım
Ticaret Yapma	3.18	1.27	Kararsızım
Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar	3.26	.85	Kararsızım
Toplam	3.35	.79	Kararsızım

Öğrencilerin “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği” alt boyut ve toplam puan ortalamalarının verildiği Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin “Sınıf İçi İletişim Kurma” boyutuna “Katılıyorum ( =4.13).”, “Eğitim ve İş İmkânı ( =3.22)”, “Ticaret Yapma ( =3.18)” ve “Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ( =3.26)” boyutlarına ve toplamda (=3.35) “Kararsızım” şeklinde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

**Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği Puanları ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılık**

Öğrencilerin “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği” puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği Puanları ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılık

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Medyan	Sıralar Ortalama	Sıralar Toplamı	U	z	p
Sınıf İçi İletişim Kurma	Erkek	113	19	106.39	12022.00	4476	-1.383	.167
	Kadın	89	16	95.29	8481.00			
Eğitim ve İş İmkânı	Erkek	113	35	108.55	12266.50	4231.5	-1.934	.053
	Kadın	89	32	92.54	8236.50			
Ticaret Yapma	Erkek	113	20	109.30	12351.00	4147	-2.143	.032
	Kadın	89	18	91.60	8152.00			
Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar	Erkek	113	34	110.10	12441.00	4057	-2.357	.018
	Kadın	89	31	90.58	8062.00			
Toplam	Erkek	113	106	110.52	12488.50	4009.5	-2.471	.013
	Kadın	89	97	90.05	8014.50			

Yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre öğrencilerin Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi puanlarının cinsiyet değişkeni açısından; “Sınıf İçi İletişim Kurma (U=4476, z=-1.383, p> .05)” ve “Eğitim ve İş İmkânı (U=4231.5, z=-1.934, p> .05)” alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken, “Ticaret Yapma (U=4147, z=-2.143, p<.05)” ve “Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar (U=4057, z=-2.357, p<.05)” alt boyutları ile toplamda (U=4009.5, z=-2.471, p<.05) anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık ise sıra ortalamalar ve medyan değerleri incelendiğinde anlamlı farklılık bulunan her iki alt boyutta ve toplamda erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

**Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği Puanları ile Yaş Değişkeni Arasındaki Farklılık**

Öğrencilerin “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği” puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği Puanları ile Yaş Değişkeni Arasındaki Farklılık

Alt Boyutlar	Anabilim Dalı	N	Sıra Ort.	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Sınıf İçi İletişim	a.16-19 Yaş Arası	49	97.66	2	2.692	.260	
	b. 20-23 Yaş Arası	101	97.65				
	c. 24 ve Üzeri Yaş Arası	52	112.60				
Eğitim ve İş İmkânı	a.16-19 Yaş Arası	49	87.97	2	4.868	.088	
	b. 20-23 Yaş Arası	101	109.87				
	c. 24 ve Üzeri Yaş Arası	52	98.06				
Ticaret Yapma	a.16-19 Yaş Arası	49	94.68	2	1.674	.433	
	b. 20-23 Yaş Arası	101	106.69				
	c. 24 ve Üzeri Yaş Arası	52	97.85				
Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar	a.16-19 Yaş Arası	49	83.68	2	9.357	.009	c>a
	b. 20-23 Yaş Arası	101	101.01				
	c. 24 ve Üzeri Yaş Arası	52	119.23				
Toplam	a.16-19 Yaş Arası	49	87.37	2	3.784	.151	
	b. 20-23 Yaş Arası	101	105.98				
	c. 24 ve Üzeri Yaş Arası	52	106.12				

Öğrencilerin “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği” puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik analiz sonuçları incelendiğinde, “Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar” alt boyutu dışındaki boyutlarda ve toplamda anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir [Sınıf içi iletişim (2) =2.692,  $p>.05$ ; Eğitim ve iş imkânı (2) =4.868,  $p>.05$ ; Ticaret yapma (2) =1.674,  $p>.05$ ; Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar (2) = 9.357,  $p<.05$ ; Toplam (2) =3.784,  $p>.05$ ]. Anlamlı farklılığa rastlanan alt boyuta ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalarda 24 ve üzeri yaş arası öğrencilerle 16-19 yaş arası öğrenciler arasında 24 ve üzeri yaş arasındaki öğrenciler lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır.

#### Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği Puanları ile Eğitim Değişkeni Arasındaki Farklılık

Öğrencilerin “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği” puanları ile eğitim değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir:

**Tablo 10.** Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi Ölçeği Puanları ile Eğitim Değişkeni Arasındaki Farklılık

Alt Boyutlar	Eğitim	N	Medyan	Sıralar Ortalama	Sıralar Toplamı	U	z	p
Sınıf içi iletişim Kurma	Lisans	186	18	99.53	18513.00	1122	-1.685	.092
	Lisansüstü	16	20	124.38	1990.00			
Eğitim ve İş İmkânı	Lisans	186	33	99.02	18417.50	1026.5	-2.059	.040
	Lisansüstü	16	38	130.34	2085.50			
Ticaret Yapma	Lisans	186	18	99.34	18477.00	1086	-1.797	.072
	Lisansüstü	16	23	126.63	2026.00			
Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar	Lisans	186	32	96.67	17980.50	589.5	-4.008	.000
	Lisansüstü	16	42	157.66	2522.50			
Toplam	Lisans	186	98.5	97.89	18208.00	817	-2.991	.003
	Lisansüstü	16	112	143.44	2295.00			

Yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre öğrencilerin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi puanlarının eğitim değişkeni açısından; “Sınıf İçi İletişim Kurma (U=1122,  $z=-1.685$ ,  $p>.05$ )” ve “Ticaret Yapma (U=1086,  $z=-1.797$ ,  $p>.05$ )” alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken, “Eğitim ve İş İmkânı (U=1026.5,  $z=-2.059$ ,  $p<.05$ )” ve “Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar (U=589.5,  $z=-4.008$ ,  $p<.05$ )” alt boyutları ile toplamda (U=817,  $z=-2.991$ ,  $p<.05$ ) anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık ise sıra ortalamalar ve medyan değerleri incelendiğinde her iki alt boyutta ve toplamda lisansüstü öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

#### TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, KKTC’de ikinci / yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaçları saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan “ölçekte yer alan alt boyutların yeterlik düzeylerini değerlendirmek için ortalama puanları 1-2.4 arasında olanlar zayıf düzey, 2.5-3.4 arasında olanlar orta düzey ve 3.5-5 arasında olanlar da iyi düzey olarak tanımlanmıştır.” (Çangal, 2013). Buna göre; KKTC’de Türkçe öğrenen yabancıların Türkçe dil öğrenme ihtiyaçlarına bakıldığında Türkçe öğrenme sürecinde sınıf içi iletişim kurma ihtiyacı duyanların



ortalama puanlarının iyi düzeyde (4,13); eğitim ve iş imkânı boyutuna ilişkin ortalama puanlarının orta düzeyde (3,22), ticaret yapma boyutuna ilişkin ortalama puanlarının orta düzeyde (3,18) ve bireysel ilgi ve ihtiyaçlar boyutuna ilişkin ortalama puanlarının orta düzeyde (3,26) olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının puan ortalamasına genel olarak bakıldığında, puan ortalamalarının orta düzeyde (3.35) olduğu belirlenmiştir. Dil öğrenme ihtiyaçlarının alt boyutları ise sırasıyla; sınıf içi iletişim kurma, eğitim ve iş imkânı, ticaret yapma ve bireysel ilgi ve ihtiyaçlardan oluşmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, Çangal (2013) ve Jilta (2016) tarafından Bosna Hersek ve Kosova Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezinde yapılan ihtiyaç analizi çalışmalarının sonuçlarıyla farklılık göstermiştir. Her iki çalışmada da kursiyerlerin turizm ve ticaret yapma ihtiyaçlarının ön planda olduğu görülmüştür.

KKTC'de Türkçe öğrenenlerin sınıf içi iletişim kurma amaçlarına genel olarak bakıldığında; sınıf içerisinde genel konuşmalar yapabilme (4.40) ihtiyacının ön planda olduğu görülür. Boylu ve Çangal (2014)'in İran örneğinde yaptıkları çalışmada da benzer sonuçla karşılaşmıştır. Türkçeyi kendi ülkelerinde öğrenen İranlı öğrenciler ile Türkçeyi ikinci dil olarak KKTC'de öğrenen farklı kesimlerden öğrencilerin de benzeri ihtiyacı duyuyor olması, dil öğreniminde konuşma becerisinin önemini ön plana çıkarmaktadır. Benzer şekilde, Bölükbaş (2016) çalışmasında Türkçeyi, Türkiye'de öğrenen Suriyeli öğrencilerin en zorlandıkları alanın konuşma becerisi olduğunu ve günlük konuşmaları öğreten ve dinleme becerilerini geliştirecek bir kurs talep ettiklerini tespit etmiştir.

KKTC'de Türkçe öğrenenlerin eğitim ve iş imkânı bulma amaçlarına genel olarak bakıldığında; çalışma hayatında iş arkadaşları, patronlar ve müşterilerle iletişim kurabilmek için Türkçe öğrenme (4.02) ihtiyacının yüksek oranda ön planda olduğu görülmüştür. Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını (3.90) düşünülmesi ve uzmanlık alanıyla ilişkili akademik/teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğrenme (3.84) ihtiyacının öne çıktığı görülmüştür. Bu durum katılımcıların ağırlıklı olarak ülkenin çeşitli üniversitelerinden lisans öğrenimi gören yetişkinlerden olmasıyla ilişkili görünmektedir. Öğrenciler, ileride eğitimini aldıkları Türkçenin istihdam oluşturacağını düşünerek Türkçe öğrenmek istemektedirler.

KKTC'de Türkçe öğrenenlerin ticaret yapma amaçlarına genel olarak bakıldığında; gerektiğinde Türk ziyaretçilere kendi ülkesinde rehberlik edebilmek için Türkçe öğrenme (3.58) ihtiyacının ağırlıklı olarak ifade edildiği görülmüştür. Katılımcıların ağırlıklı olarak daha önce Türkçeyi hiç öğrenmediklerini ilk kez KKTC'de eğitim aldıklarını belirtmeleri ve geldikleri ülkelerin Kongo, Nijerya, Zimbabve gibi Afrika ülkelerinden, ayrıca Orta Doğudan Asya'ya, Arap coğrafyasından Avrupa'ya uzanan geniş bir alanda dünyanın 39 farklı ülkesinden geldikleri göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların Türkçe konuşulan ülkeleri, Türk kültürünü, ve dilini tanıma ve tanıtmaya isteği taşıdıkları görülür. Nitekim bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutunda da bunu destekleyen görüşler ifade etmişlerdir. KKTC'nin gerek turizm gerekse ülke genelinde uluslararası anlaşmalar ve akreditasyon programlarıyla eğitimde de uluslararasılaşmayı ön planda tutan hedefleri için olumlu niteliktedir.

Farklı ülkelerde aynı ölçekle gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda ulaşılan sonuçların aksine KKTC'de Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları arasında bireysel ilgi ve ihtiyaçlar son sırada yer almıştır. Başar ve

Akbulut'un (2016) Gürcistan Tiflis Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde gerçekleştirdikleri çalışmada bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ikinci sırada yer almıştır. KKTC'de Türkçe öğrenenlerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarla ilgili amaçlarına genel olarak bakıldığında; karşılaşılan Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğrenme (4.10) ihtiyacı ağırlık olarak tercih edilirken, Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğrenme (3.74) ihtiyacı ve KKTC'yi ve Türkleri kendime yakın hissetmekten ötürü Türkçe öğrenme (3.46) ihtiyacı da yüksek oranda belirtilmiştir. Bu durum KKTC'ye gelerek eğitim alan ve daha sonraki yıllarda iş yaşamlarında Türkçe ile iletişim kurma ihtiyaçlarının ön planda olmasından ötürü katılımcıların daha bireysel olan ihtiyaçlarının geride olduğu söylenebilir. Ancak bununla birlikte öğrencilerin KKTC'ye, Türk diline, tarihine ve kültürüne yakınlık duymuş olmaları uluslararası sahada pek çok açıdan olumlu etki gösterecektir.

Öğrencilerin dil ihtiyaçlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; cinsiyet değişkeninin ticaret yapma ve bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutlarında erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutu açısından, Bosna Hersek Yunus Emre Enstitüsünde öğrenim gören kursiyerlerle gerçekleştirilen çalışmayla (Çangal, 2013) benzerlik göstermektedir. Ayrıca yine aynı çalışmada kursiyerlerin özellikle turizm ve ticaret yapma ihtiyacının ön plana çıktığı bildirilmiştir. Buradan hareketle Türkçenin gerek Türkiye'de ve KKTC'de, gerekse diğer ülkelerde artık uluslararası alanda ticari faaliyetlerin gelişimi için de araç olarak görüldüğü sonucuna ulaşılabılır. KKTC'nin Akdeniz'deki stratejik konumu dikkate alındığında bahse konu ihtiyaçtan hareketle dil ve kültür zemininde oluşturulacak bağlantıların, ekonomik ve ticari faaliyetler için de hem istihdam alanı oluşturmak hem de nitelikli insan gücü oluşturmak için avantaj sağlayacağı söylenebilir.

Öğrencilerin dil ihtiyaçlarının yaşa göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutu dışındaki boyutlarda ve toplamda anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Anlamlı farklılığa rastlanan alt boyuta ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalarda 24 ve üzeri yaş arası öğrencilerle 16-19 yaş arası öğrenciler arasında 24 ve üzeri yaş arasındaki öğrenciler lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Buna göre; öğrencilerin ticaret yapma, sınıf içi iletişim kurma ve eğitim ve iş imkânı alt boyutlarında farklılık olmamasına karşın özellikle sosyal birer varlık olarak bireylerin gündelik yaşamlarında sıkça iletişim kuracakları zaman ve durumlarda, Türk kimliği ve kültürü ile ön plana çıkan özellikler taşıyan maddeler ön plan çıkmıştır. Bu durum, 24 yaş ve üzerindeki bireylerin adadaki sosyal profile daha duyarlı olduklarına işaret etmektedir. Daha genç yaştaki katılımcıların genellikle dil eğitiminin sunacağı farklı eğitim ve iş imkânlarıyla ilgilendiği çalışmalar mevcuttur. Polonya örneğinde yapılan benzeri bir çalışmada (İpek ve Çelik, 2019), Türkçe öğrenen kursiyerlerden 18-25 yaş grubundakilerin katılım amaçları arasında, Türkiye'deki üniversitelerde lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde öğrenim görmek veya Türkiye'de iş imkânı bulmak olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin dil ihtiyaçlarının eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; eğitim ve iş imkânı bulma ve bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutlarında lisansüstü öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yapılan benzeri çalışmalarda genellikle lisans eğitimi alan öğrencilerin özellikle eğitim ve iş bulma amacıyla Türkçe öğrendikleri tespit edilmiştir. Örneğin Dağdelen (2015), KKTC'de öğrenim gören yabancı lisans öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin okuyacakları programların eğitim dillerinin Türkçe

olmasından dolayı, ilerleyen yıllarda Türkiye' de yaşama ve çalışma amacıyla Türkçeyi öğrendiklerini saptamıştır. Bu çalışmada lisansüstü öğrencilerin lehinde olan bu farklılık, ülkeye gelen öğrencilerin eğitim düzeyinin de gittikçe yükselirken aynı zamanda eğitim ve iş sahasını birleştirecek fırsatlar beklentisinde olduklarına da işaret etmektedir. Ayrıca ülke genelindeki üniversitelerin uluslararası programlarının çoğaltılması ve akreditasyon faaliyetlerinin artırılması dolayısıyla olumlu bir gelişme gösterdiği söylenebilir.

## ÖNERİLER

KKTC'de Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretiminde dil ihtiyaçlarını saptamayı ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda yapılması gerekenler açısından genel durumu ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

KKTC'nin coğrafi konumu ve siyasi yapısı dolayısıyla yerleşik yahut geçici süreyle gelen farklı dillerden insanları barındırması; ayrıca özellikle yükseköğretim düzeyinde eğitim veren kurumların uluslararası nitelikte olması dolayısıyla ülkede Türkçeyi ikinci / yabancı dil olarak öğrenmek isteyen ve zamanla artan bir nüfus mevcuttur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde merkezî kurumlardan biri olarak Yunus Emre Enstitüsünün Lefkoşa Kültür Merkezini açmış olması önemlidir. Ülke genelinde üniversiteler bünyesinde Türkçe eğitimi verilen birimlerin son dönemlerde artmış olması, adanın gittikçe artan öğrenci nüfusu da göz önüne alındığında ihtiyacı karşılamak açısından önemlidir. Özellikle son yıllarda tarihî, siyasi, ekonomik sebeplerle Türk diline ve kültürüne yönelişin artması, Türkçenin pek çok ülkede öğrenilen dillerden biri hâline gelmesini sağlamıştır. Bununla birlikte Türkiye'ye ya da KKTC'ye gelerek dilin doğrudan kendi vatanlarında eğitimini alan hedef kitle oldukça fazladır. Çalışmada katılımcıların 39 farklı ülkeden olması da bu durumun önemli bir ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Bundan sonraki süreçlerde çocuklardan başlayarak çeşitli yaş gruplarına ve eğitim basamaklarına, dil öğrenim amaçlarına, ana dil gruplarına vb. hedef kitlenin özelliklerine göre çeşitli değişkenler açısından dil ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir.

KKTC'de Türkçe öğrenen 39 farklı ülkeden toplam 202 katılımcının dil öğrenme ihtiyaçları arasında özellikle sınıf içi iletişim kurma alt boyutunun öne çıkmış olması, hedef kitlenin genel olarak sınıf içerisinde konuşma yapabilme, yapılan konuşmaları anlayabilme amacıyla olduğuna işaret eder. Bu doğrultuda mevcut kurum ve kuruluşların eğitim programları içerisinde iletişim becerilerini geliştirecek, özellikle de konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik iyileştirmeler yapması gerekir. Türkçenin doğrudan doğal ortamında öğretiliyor olması durumu da avantaja çevrilerek dil becerilerinin gündelik yaşama aktarılması için sınıf içi ve sınıf dışı aktiviteler uygulanmalıdır. Bu sayede sınıf içerisinde edindiklerini, toplum içerisinde sürekli iletişim hâlinde olacakları Türkçe konuşurları ile de pekiştireceklerdir.

KKTC örneğinde öğrencilerin Türkçe öğrenmesinde eğitim ve iş imkânı ihtiyacının ön plana çıktığı görülmektedir. Çeşitli amaçlarla hazırlanacak, farklı ihtiyaç noktalarına odaklanacak ihtiyaç analizi araştırmalarından elde edilecek verilerle desteklenerek Türkçe öğretimi üzerine program geliştirme, ders kitapları ve materyaller hazırlama çalışmaları yapılmalıdır. Bu bağlamda son dönemlerde Türkiye'de ve uluslararası sahada geliştirilen Türkçenin ikinci / yabancı dil olarak öğretimine yönelik yapılan çalışmalar

konusunda KKTC ile de paylaşım sağlanarak, yapılacak eğitimde iş birliği anlaşmaları ve çeşitli projelerle de süreçte gelişim sağlanabilir.

KKTC'nin başta eğitim ve iş imkânları bağlamında uluslararası sahada tanınırlığını ve gücünü artıracak önemli bir köprü görevi üstlenecek olan sağlam bir dil politikasıyla, Türkçe öğrenen hedef kitlenin hâlihazırda ihtiyaç duyduğu Türkçeyi, Türk kültürünü ve KKTC'yi kendi ülkelerinde tanıtma girişimlerine destek verilmelidir. Nitelikli insan gücü ile oluşturulacak kültürel temelli bağlar, yine hedef kitlenin ihtiyaç duyduğu istihdam alanının da desteklenmesini sağlayacaktır.

### Etik Metni

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihallerde sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışma, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu tarafından 07.02.2022 tarih ve 2022/02-08 sayılı karar ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

**Yazarların Katkı Oranı Beyanı:** Birinci yazarın bu makaleye katkı oranı 50%, ikinci yazarın katkı oranı ise 50%'dir. Çalışmada birinci yazar kuramsal alt yapının oluşturulması, ölçme aracının belirlenmesi, bulguların istatistiksel analizlerinin yapılması ve değerlendirilmesi konusunda; ikinci yazar ölçme aracının belirlenmesi ve uygulanması, bulguların değerlendirilmesi ve çalışma geneli düzenlemesi konusunda katkı sağlamıştır.

### KAYNAKÇA

- Albayrak, F. & Erciyas, O. (2019). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Rauf Raif Denктаş ve Dr. Fazıl Küçük I. uluslararası Kıbrıs araştırmaları sempozyumu bildirileri* içinde, 21 - 24 Mart 2019, (s. 45-65).
- Arı, Ş. (2009). Yabancılar Türkçe öğretiminde program geliştirme amaçlı ihtiyaç analizi. *Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, 2. Uluslararası dünya dili Türkçe Sempozyumu bildirileri* içinde.
- Arı, Ş. (2010a). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştırmalı yöntem. *Gazi Üniversitesi, 10. Uluslararası dil, yazın ve deyişbilim sempozyumu bildirileri* içinde. [https://www.academia.edu/41735701/YABANCI\\_D%C4%B0L\\_OLARAK\\_T%C3%9CRK%C3%87E\\_%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%C4%B0NDE\\_KAR%C5%9EILA%C5%9ETİRMALİ\\_Y%C3%96NTEM](https://www.academia.edu/41735701/YABANCI_D%C4%B0L_OLARAK_T%C3%9CRK%C3%87E_%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%C4%B0NDE_KAR%C5%9EILA%C5%9ETİRMALİ_Y%C3%96NTEM) 01.02.2021 tarihinde alıntılıandı.
- Arı, Ş. (2010b). KKTC'de ilköğretimin ikinci kademesindeki yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında isim ve fiil çekim eklerini kullanabilme becerilerinin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, 3. Uluslararası dünya dili Türkçe sempozyumu bildirileri* içinde. [https://www.academia.edu/41735503/\\_KKTC\\_de\\_%C4%B0k%C3%B6%C4%9Fretim\\_%C4%B0kinci\\_Kademesindeki\\_Yabanc%C4%B1\\_%C3%96%C4%9Frencilerin\\_Yaz%C4%B1l%C4%B1\\_Anlat%C4%B1mlar%C4%B1nda\\_%C4%B0sim\\_ve\\_Fiil\\_%C3%87ekim\\_Eklerini\\_Kullanabilme\\_Becerilerinin\\_De%C4%9Ferlendirilmesi\\_09.03.2022](https://www.academia.edu/41735503/_KKTC_de_%C4%B0k%C3%B6%C4%9Fretim_%C4%B0kinci_Kademesindeki_Yabanc%C4%B1_%C3%96%C4%9Frencilerin_Yaz%C4%B1l%C4%B1_Anlat%C4%B1mlar%C4%B1nda_%C4%B0sim_ve_Fiil_%C3%87ekim_Eklerini_Kullanabilme_Becerilerinin_De%C4%9Ferlendirilmesi_09.03.2022) tarihinde alıntılıandı.

- Arı, Ş. (2010c). *KKTC’de ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenim gören yabancılara Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Arslan, H. (2017). *KKTC’de ilköğretimin ikinci kademesindeki yabancı öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerileri üzerine bir değerlendirme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Girne Amerikan Üniversitesi.
- Aydın, Y. (2014). *Erasmus yoğun dil kurslarında Türkçe öğrenen yabancılara yönelik bir ihtiyaç analizi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. 19 Mayıs Üniversitesi.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: neden ve nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 68–74.
- Balçıklı, C. (2010). A study on needs analysis of learners of Turkish language. *Sino-US English Teaching*, 7(1).
- Başar, U. & Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 5 (2), 1005-1020. <https://doi.org/10.7884/teke.673>
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin yabancılara öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: From theory to practice. R.K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum*. 48-62. Cambridge University Press.
- Boylu, E. & Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (46 ).
- Brindley, G. (1984). *Needs analysis and objective-setting in the adult migrant education program*. Adult Migrant Education Service.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Heinle & Heinle.
- Cameron, R. (1998). A language-focused needs analysis for ESL-speaking nursing students in class and clinic. *Foreign Language Annals*, 31 (2), (s.203-218). [http://actj.org/joomla/index.php?option=com\\_content&task=view&id=44&Itemid=31](http://actj.org/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=44&Itemid=31)
- Chaudron, C., Doughty, C., Kim, Y., Kong, D.K., Lee, J., Lee, Y.G., Long, M. H., Rivers, R. & Urano, K. (2002). A task-based needs analysis of a Korean as a foreign language program. M. H. Long (Ed.) *Second language needs analysis* (s . 225-262). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667299.009>
- Çalışkan, N. & Bayraktar, S. (2012). Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bir ihtiyaç analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi örneği. *VII. Uluslararası Türk Dil Kurultayı bildirileri*.
- Çalışkan, N. & Çangal, Ö. (2016). Needs analysis in teaching Turkish to foreigners: the case of Bosnia Herzegovina. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1501/18178>
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Çelik, N. & İpek, S. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Polonya örneği. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4 (2), 101-136. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/50736/614323>
- Dağdelen, D. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretimi programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Deliktaş, A. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İstanbul örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] İstanbul Üniversitesi.
- Demir, C. & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, IX, 2. 177-192.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde Program Geliştirme-Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Durukan, E. & Maden, S. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi programı geliştirme. M. Durmuş & A. Okur, (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*, Grafiker Yayınları.
- Erdem, N. (2016). *KKTC'de üniversite düzeyindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Girne Amerikan Üniversitesi.
- Erkuş, A. (2017). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*, Seçkin Yay. 5. Baskı.
- Fisher, C. D. (2004). *An assessment and analysis of english language needs of arabic-speaking students particularly for the arabian gulf region attending iowa state university*. [Master Thesis] Iowa State University.
- Gökçebağ, D. (2015). Güney Kıbrıs'ta yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan zorluklar. *E-Dil Dergisi*, 4, 14-25.
- Gökmen, M. E. (Ed.) (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Graves, K. (2000). *Designing language course: a guide for teachers*. Heinle&Heinle.
- Güngör, H. (2013). Doğrudan Öğretim Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Metin Özetleme Becerilerine Etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Iwai, T., Kondo, K., Limm, S. J. D., Ray, E. G., Shimizu, H. & Brown, J. D. (1999). *Japanese language needs analysis*. <http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW13/NW13.pdf> 14.02.2022 tarihinde alıntlandı.
- İşcan, A., Yağmur Şahin, E., Kana, F. & Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: Betimsel bir durum çalışması. *International Journal of Social Science*, 6 (4), 1185-1198.
- Jilta, G. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenene Yönelik Dil İhtiyaç Analizi: Kosova Örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- 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. <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n22009/kaewpet.htm> 16.03.2022 tarihinde alıntlandı.
- Karababa, C. & Karagül, S. (2013). A needs analysis for learners of Turkish as a foreign language yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik gereksinim çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim*, 38, (170).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 159-174.

- Li, D. C. S., & Richards, J. (1995). *Cantonese as a second language: A study of learner needs and Cantonese course books*. Research Monograph No. 2. University of Hong Kong.
- Long, M. H. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lüdtke, S. & Schwienhorts, K. (2010). *Language centre needs analysis: defining goals, refining programmes*. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2000). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe (1-10. sınıflar), Türk kültürü (4-10. sınıflar) ve yabancı dil olarak Türkçe (6-11. sınıflar) dersleri öğretim programları*.
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2019a). *Yabancı diller Türkçe A1 seviyesi harmanlanmış model kurs programı*. 22 s.
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2019b). *Yabancı diller Türkçe A2 seviyesi harmanlanmış model kurs programı*. 20 s.
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2019c). *Yabancı diller Türkçe B1 seviyesi harmanlanmış model kurs programı*. 25 s.
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2019d). *Yabancı diller Türkçe B2 seviyesi harmanlanmış model kurs programı*. 25 s.
- Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1986). *Yurt dışı işçi çocukları Türkçe Türk kültürü ile yabancı dil olarak Türkçe öğretim programları*. Ankara.
- Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş iki program: 1986 ve 2000 programları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (4), <https://doi.org/10.16916/aded.39852>
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. Bayem Ajans. 475 s.
- Yağmur Şahin, E., İşcan, A., Kana, F. & Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: Betimsel bir durum çalışması. *International Journal of Social Science*. 6(4), 1185-1198.