



Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

**ERASMUS YOĞUN DİL KURSLARINDA TÜRKÇE ÖĞRENEN
YABANCILARA YÖNELİK BİR İHTİYAÇ ANALİZİ**

Hazırlayan:

Yusuf AYDIN

Danışman:

Prof. Dr. Yavuz BAYRAM

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2014

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

**ERASMUS YOĞUN DİL KURSLARINDA TÜRKÇE ÖĞRENEN
YABANCILARA YÖNELİK BİR İHTİYAÇ ANALİZİ**

Hazırlayan:

Yusuf AYDIN

Danışman:

Prof. Dr. Yavuz BAYRAM

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2014

KABUL VE ONAY

Yusuf Aydın tarafından hazırlanan “*Erasmus Yoğun Dil Kurslarında Türkçe Öğrenen Yabancılara Yönelik Bir İhtiyaç Analizi*” başlıklı bu çalışma .../.../ 2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/ oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan:.....

Üye:.....

Üye:.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.../.../...

Prof. Dr. Mehmet AYDIN

Müdür

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım yüksek lisans tezinde, proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

...../...../.....

Yusuf AYDIN

ÖZET

Öğrencinin Adı- Soyadı	Yusuf AYDIN
Anabilim Dalı	Türkçe Eğitimi
Danışmanın Adı	Prof. Dr. Yavuz BAYRAM
Tezin Adı	Erasmus Yoğun Dil Kurslarında Türkçe Öğrenen Yabancılara Yönelik Bir İhtiyaç Analizi

Bu araştırmada, Erasmus Yoğun Dil Kurslarına (EYDK) katılan öğrencilerin ihtiyaçları tespit edilmeye ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda kurs programında yapılması gereken güncellemelere ve değişikliklere ilişkin önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini 2014 yaz döneminde, Akdeniz Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Şehir Üniversitesi ve Ege Üniversitesi'nde EYDK'lere katılan 141 öğrenci oluşturmuştur. Evrendeki (çalışma evreni) tüm birimlere ulaşılabileceği düşünüldüğü için örnekleme yapılmamıştır. Evrende yer alan 141 öğrenciden 63'üne ulaşılmıştır. Araştırmanın 6. Problemine yanıt almak için ise 2013 yaz döneminde Akdeniz Üniversitesinde Yoğun Dil Kursuna katılan 8 Erasmus Öğrencisi rastgele seçilmiştir.

Araştırmada veri toplama araçlarından araştırmacı tarafından geliştirilen anketin yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular Akdeniz Üniversitesi 2013 yaz döneminde EYDK'ye katılan 8 öğrenciye yöneltilmiştir. Verilen cevaplar olduğu gibi aktarılmış üzerlerinde değişiklik yapılmamıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre EYDK öğrencilerinin % 82.5'i konuşma becerisini çok önemli bulmuşlardır. Konuşma becerisinden sonra en çok önemli bulunan ikinci dil becerisi ise dinlemedir. Okuma ve yazma becerileri ise daha çok iletişimsel engelleri aşmada kullanılabilecekleri durumda önemli bulunmuştur.

Öğrenciler EYDK süresince kültürel ve sosyal etkinlikleri de önemli bulmuşlardır. Özellikle Türk kültürünü yansıtan kalıp sözleri öğrenmeyi öğrencilerin % 71.4'ü çok önemli bulmuştur.

Öğrenciler EYDK'lerde ders verecek öğretmenlerin bir yabancı dil bilmesini istemektedir. Aynı zamanda öğretmenin açık ve anlaşılır bir dil kullanması ve öğrencileri motive etmesi de önemli görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Erasmus Yoğun Dil Kursları, ihtiyaç analizi, dört temel dil becerisi.

ABSTRACT

Student's Name and Surname	Yusuf AYDIN
Department's Name	Department of Turkish Education
Name of The Supervisor	Prof. Dr. Yavuz BAYRAM
Name of the Thesis	A Needs Analysis for Foreigners Learning Turkish at Erasmus Intensive Language Courses

The purpose of this study is to determine the needs of Erasmus Intensive Turkish Language Course Students and in the light of these determined needs to make some suggestions about updatings and changes for Course Program.

The study utilized 141 Erasmus Intensive Turkish Language Course Students, who studied at Akdeniz University, Istanbul University Language Centre, Hacettepe University, İstanbul Şehir University and Ege University in 2014 Fall Term, as target population. Because it was possible to reach all units in population (target population), sampling was not made. 63 students out of 141 were reached in the population. In order to get the answer to 6. problem of the research, 8 Erasmus Intensive Language Course Students, taking Erasmus Intensive Turkish Language Courses at Akdeniz University, were chosen randomly.

In the study a semi-structured interview form was used as data collection tool along with a questionnaire which was developed by researcher. The questions on the semi-structured interview form were posed to 8 students who studied at Akdeniz University Intensive Turkish Language Course in 2013 summer term. The answers received were recorded without change and correction.

According to the findings of the research, 82. 5 % of the Erasmus Intensive Turkish Language Course Students was regarded speaking skills as very important. In the second place listening was regarded as very significant. Reading and writing skills were regarded as very important, since they are able to use them in handling the difficulties during communication.

Keywords: Erasmus Intensive Turkish Language Courses, Needs analysis, four basic language skills.

ÖNSÖZ

Avrupa Birliği eğitim programları, yabancı dil öğretimi açısından geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemli roller üstlenmektedir. 1987 yılında kabul edilen ve 2014 yılından itibaren Erasmus+ programı bünyesinde işlerliğini sürdürecektir olan Erasmus programı, 1987'den 2012 yılına kadar yaklaşık 3 milyon öğrenciye farklı ülkeleri tanıma ve yabancı dil öğrenme imkânı sunmuştur. Türkiye de 2004 yılından itibaren Erasmus programından faydalanmış ve ülkemize gelen ve ülkemizden giden öğrenci sayıları her yıl artmıştır.

Erasmus programı çerçevesinde Türkiye'ye gelen Erasmus öğrencileri için kursa başlamadan önce Erasmus Yoğun Dil Kursları düzenlenmiştir. Genelde bir ay süren kurslarda öğrencilere temel düzeyde Türkçe öğretilmiş, çevre ve kültür tanıtılmıştır. Erasmus+ programına geçilmesiyle birlikte Erasmus Yoğun Dil Kurslarının düzenlenmesine son verilmiştir. Bu, Erasmus öğrencileri açısından olumsuz sonuç doğurmuştur. Araştırma kapsamında görüşme yapılan bütün öğrenciler Erasmus Yoğun Dil Kurslarının devam etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Kurslarda ders veren öğretim elemanlarının da aynı görüşte olduklarını belirtmek gerekir.

Erasmus Yoğun Dil Kurslarında verilecek öğretim için bir program ya da ihtiyaç analizi çalışması mevcut değildir. Oysa yabancı dil öğretimi yapılırken öncelikle ihtiyaç analizi yapmak son derece önemlidir. Bu çalışmada söz konusu eksiklikten yola çıkılarak EYDK öğrencilerinin ihtiyaçları saptanmaya çalışılmıştır.

Çalışma giriş bölümü ile birlikte 3 bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın giriş bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları ve ilgili yayın ve araştırmalar yer almaktadır.

Birinci bölümde öncelikle dil, ana dili, ikinci dil ve yabancı dil kavramlarına yer verilmiş ve bu kavramlar arasındaki farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ardından Avrupa Birliği, Avrupa Birliğinin eğitim politikaları, Erasmus ve Erasmus+ programları ve Erasmus Yoğun Dil Kursları ile ilgili bilgiler verilmiştir. En son olarak eğitim ve öğretim, eğitim programı ve öğretim programı, yoğun öğretim programı ve ihtiyaç analizi kavramları tartışılmıştır.

İkinci bölümde araştırmanın yöntemiyle, veri toplama araçları ve veri toplama süreçleriyle ilgili bilgiler verilmiştir.

Veri toplama araçlarından elde edilen bulgular, Bulgular ve Yorum bölümünde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerden hareketle önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmada yazım ve imla kuralları Türk Dil Kurumunun en son yayımladığı yazım ve imla kılavuzuna bağlı olarak yapılmıştır. Metinlerdeki kaymaları önlemek amacıyla tablolardaki yazılarda 11 punto kullanılmıştır.

Çalışmalarımı yürüttüğüm süre boyunca değerli katkılarıyla bana daima yol gösteren çok değerli hocam Prof. Dr. Yavuz Bayram'a, tezimin ikinci danışmanlığını üstlenen ve çalışma konumu belirlememde değerli katkılar sunan Yrd. Doç. Dr. Ümit Yıldız'a, Akdeniz Üniversitesindeki çalışmalarım boyunca ilgi ve desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Yusuf Tepeli'ye, bizlere güzel bir çalışma ortamı sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Mehmet Aydın'a, veri toplamak için kullandığım anketi hazırlamamda büyük katkıları olan Doç. Dr. Nalan Kızıltan'a ve isimleri tezin içinde geçen bütün hocalarıma, anketleri büyük bir dikkatle dolduran Erasmus Yoğun Dil Kursu öğrencilerine en içten teşekkürlerimi sunarım.

Samsun, 2014

Yusuf AYDIN

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ	1
A. Problem Durumu	1
B. Araştırmanın Amacı	3
C. Araştırmanın Önemi	4
D. Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları	5
E. İlgili Yayın ve Araştırmalar	6

I. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ	12
I.1 Dil	12
I. 1. 1 Ana dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil	13
I. 2 Avrupa Birliği'nin Tarihsel Gelişimi ve Yapısı	17
I. 3 Avrupa Birliği ve Türkiye İlişkileri	20
I. 4 Avrupa Birliği Eğitim Politikaları	21
I. 4. 1 Ulusal Ajans	22
I. 4. 2 Erasmus	23
I. 4. 3 Erasmus+	27
I. 4. 4 Erasmus Yoğun Dil Kursları (EYDK)	28
I. 5 Eğitim ve Öğretim	31
I. 5. 1 Eğitim Programı ve Öğretim Programı	32
I. 5. 2 Yoğun Öğretim Programları	34
I. 5. 3 Yoğun Yabancı Dil Öğretim Programları	36
I. 5. 4 İhtiyaç Analizi ve Yoğun Yabancı Dil Öğretim Programları	37

II. BÖLÜM

YÖNTEM	40
II. 1 Araştırma modeli	40
II. 2 Evren ve Örneklem	41
II. 3 Veri Toplama Araçları	42
II. 4 Veri Toplama Süreci	44

II. 5 Verilerin Çözümlemesi ve Analizi.....	44
II. 6 Anket Üzerinde Yapılan İstatistiksel İşlemler.....	45
II. 6. 1 Faktör Analizi.....	45
II. 6. 2 Anketin Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....	52

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR.....	54
III. 1 EYDK Öğrencilerine İlişkin Çeşitli Bilgiler.....	54
III. 2 1. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	55
III. 3 2. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	63
III. 4 3. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	65
III. 5 4. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	68
III. 6 5. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	71
III. 7 6. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	73

IV. BÖLÜM

ÖNERİLER.....	76
KAYNAKÇA.....	79
EKLER.....	90
EK 1: İHTİYAÇ ANALİZİ ANKET FORMU.....	90
EK 2: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU.....	102

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 : Tove Skutnabb-Kangas'a Göre Ana dili Tanımları.....	14
Tablo 2: Dönemlere Göre Erasmus Programından Faydalanan Öğrenci Sayısı...	24
Tablo 3: Yıllara Göre Erasmus Ülke Merkezli Faaliyetler İçin Ulusal Ajanslara Ayrılmış Para Miktarı.....	25
Tablo 4: Dönemlere Göre Türkiye'ye Gelen ve Türkiye'den Giden Erasmus Öğrencileri.....	26
Tablo 5: Dönemlere Göre Erasmus Değişim Hareketleri İçin Türkiye'ye Ayrılan Bütçe	27
Tablo 6: 2001-2002 ile 2011-2012 Dönemleri Arasında EYDK Düzenleyen Ülkelerdeki Desteklenen EYDK'ler ve Gelen Öğrenci Sayısı	30
Tablo 7: Eğitim ve Öğretim	32
Tablo 8: Faktörler için yapılan KMO Testi Sonuçları.....	46
Tablo 9: B1 Faktör Analizi ve Madde Yükü Değerleri	47
Tablo 10: B2 Faktör Analizi ve Madde Yükü Değerleri.....	48
Tablo 11: B3 Faktör Analizi ve Madde Yükü Değerleri	48
Tablo 12: B4 Faktör Analizi ve Madde Yükü Değerleri	49
Tablo 13: C Faktör Analizi ve Madde Yükü Değerleri.....	49
Tablo 14: D Faktör Analizi ve Madde Yükü Değerleri.....	50
Tablo 15: E Faktör Analizi ve Madde Yükü Değerleri	51
Tablo 16: F Faktör Analizi ve Madde Yükü Değerleri	51
Tablo 17: Anketin Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha Değerleri	52
Tablo 18: EYDK Öğrencilerine İlişkin Çeşitli Bilgiler.....	54
Tablo 19: Konuşma Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	55
Tablo 20: Dinleme Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	57
Tablo 21: Okuma Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	59
Tablo 22: Yazma Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	61
Tablo 23: Dil Bilgisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	63
Tablo 24: Kültürel Derslere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	65
Tablo 25: Öğretmenlere, Materyallere, Öğrenme-Öğretme Yöntemlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	68
Tablo 26: Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	71

GİRİŞ

A. Problem Durumu

Tüm lehçeleriyle birlikte düşünüldüğünde Türkçe, Kazakistan'dan Türkiye'ye Irak'tan Kırım'a kadar oldukça geniş bir coğrafyada ve yaklaşık 220 milyon kişinin yoğun olarak konuştuğu köklü bir dildir (Akalin, 2014). Bunun dışında başta Avrupa olmak üzere dünyanın değişik bölgelerinde de Türkçenin konuşulduğu görülmektedir. Batı Türkçesinin bir kolu olan Türkiye Türkçesi ise Türkiye Cumhuriyeti'nin resmi yazı dilidir ve Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde kullanılmaktadır.

Türkiye, ortak tarihi ve kültürel bağlarından dolayı Orta Asya Türk Cumhuriyetleriyle; Avrupa Birliğine giriş sürecinden dolayı da Avrupa ülkeleriyle yakın ilişki içerisinde. Bunun yanı sıra Türkiye üniversitelerinin çeşitli öğrenci değişim programlarına katılmaları ve kapılarını yabancı öğrencilere açmaları, son yıllarda çok sayıda yabancı öğrencinin eğitim almak için Türkiye'ye gelmesini sağlamıştır. Sayıları her yıl artan bu öğrenci kitlesi düşünüldüğünde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin giderek önem kazanan bir alan olduğu görülür.

Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihi, XI. yüzyıla Kâşgarlı Mahmud'un Dîvânü Lugatî't-Türk (1072-1074) adlı eserine kadar götürülmektedir. Bununla birlikte modern anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gelişimi çok yenidir. Yabancılara Türk kültürünün ve dilinin tanıtılması amacıyla 1984'te Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER), 1992 yılında kurulan Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA) ve 2009'da kurulan Yunus Emre Enstitüsü, bu gelişmenin ürünüdür. Bu kurumların yanı sıra birçok üniversite, kendi bünyesinde Türkçe öğretim merkezi kurmuştur. Mevcut gelişmeler dikkate alındığında bu kurumların sayısının artacağı öngörülebilir.

Avrupa Birliğine girme yolunda ilerleyen Türkiye, pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da Avrupa ülkeleriyle işbirliği yapmaktadır. Bu işbirliğini sağlamak için

misyonu “Avrupa Birliği başta olmak üzere diğer ũlkeler ve uluslararası kuruluşlarla, eğitim ve gençlik alanında finansal destek, ũđrenme ve hareketlilik fırsatları sağlayan programların yũrũtũlmesi ve yenilerinin hayata geçirilmesi” olan Ulusal Ajans kurulmuştur (Ulusal Ajans, 2013a). Ulusal Ajans, 2007-2013 yılları arasında, 2014 yılından itibaren yerini Erasmus+ programına bırakan Hayat Boyu Őđrenme programını yũrũtmüřtũr.

Hayat boyu ũđrenme programı, bireylerin veya kurumların nerede ve hangi seviyede olduklarına bakılmaksızın onları ũđretici faaliyetlere teşvik eden ve projeler geliştirmelerine yardım eden ũniversite ũđrencilerine yũnelik bir programdır. Hayat Boyu Őđrenme programının da çeşitli alt programları vardır. Erasmus programı da bu alt programlardan biridir. Erasmus programı, yũksek ũđretim kurumları arasında işbirliğini artırmayı amaçlar. Erasmus programı altında da birçok faaliyet yũrũtũlmektedir. Bunlar arasında yer alan Erasmus Yoğun Dil Kursları (EYDK)* yabancılara Tũrkçe ũđretimi açısından oldukça ũnemlidir.

EYDK’lerde yaygın sayılamayacak kadar az kullanılan ve ũđretilen dillerin konuşulduğu program ũlkelerine giden Erasmus ũđrencilerinin, akademik çalışmalarına ve stajlarına başlamadan ũnce gittikleri ũlkelerin dilini ve kũltũrũnũ ũđrenmelerini amaçlanmaktadır. Kurslar, 3 ile 6 hafta arasında yapılır ve en az 60 ders saatini içerir. Kurslar, yalnızca başlangıç ve orta dũzey ũđrencileri için dũzenlenmektedir (Ulusal Ajans, 2014b).

Sũresi ve toplam ders saati gũz ũnũne alındığında EYDK’lerin yoğun dil kursları oldukları gũrũlũr. Dolayısıyla bu kursların ũđretim programları ve bu programların içeriği, diğer dil ũđretim programlarından farklı olmalıdır. ũnkũ ũđretim sũresi kısıtlıdır ve bu sũrede ũđrencilere ihtiyaç duyacakları bilgiler verilmeli ve gerekli beceriler kazandırılmalıdır. Kurslara farklı ũlkelerden gelen ve farklı akademik alanlarda çalışmalar yapan ũđrencilerin, Tũrkçeye karşı ilgi ve tutumlarının, EYDK programlarına yũnelik ihtiyaç ve beklentilerinin farklılık gũstereceđi açıktır. Bũtũn bunlar EYDK ũđretim programları hazırlanırken dikkate alınmalıdır.

* Bundan sonraki bũlũmlerde Erasmus Yoğun Dil Kursları ifadesini karşılamak ũzere sadece EYDK kısaltması kullanılacaktır.

Bir öğretim programı oluşturulurken, programın amacından içeriğine, dokümanlarından hangi ilkelerin programda yer alacağına kadar birçok değişken önceden belirlenmelidir. Aynı zamanda öğrencinin programın sonunda ne öğreneceği de en başta planlanmalıdır (Armağan ve Kana, 2012: 150). Öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğini diğer bir deyişle öğrencinin gerçek ihtiyacının ne olduğunu belirleme aşamasında ihtiyaç analizi ön plana çıkar. Eğitimde ise ihtiyaç analizi, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına yoğunlaşır. Öğrencilerin ihtiyaçları belirlendikten sonra bu ihtiyaçlar doğrultusunda hedefler belirlenir ve bu hedeflere yönelik materyaller ve öğretim etkinlikleri, ölçme değerlendirme yöntemleri ve araçları geliştirilir. Bundan dolayı ihtiyaç analizi, program geliştirmenin ilk adımını oluşturur (Brown, 2009: 269). İhtiyacın saptanması, yapılacak eğitim etkinliklerinin programlanması için de bilgi elde etmeyi sağlayacaktır (Demirel, 2012: 69).

Mevcut EYDK'ler göz önüne alındığında bu kursların bir öğretim programına sahip olmadığı görülür. Öğretim programı olarak genellikle A1 düzeyi ders kitapları kullanılmaktadır. Oysa ders kitapları, başlı başına öğretim programı değildir. Öğretim programı çok sayıda bileşeni olan, bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan bir yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2012: 6). Kitaplar ise bu düzeneğin sadece bir parçasıdır. Dolayısıyla ders kitaplarını öğretim programı yerine koymak doğru bir uygulama değildir.

EYDK'lerde verilen eğitimi daha verimli hale getirmek için öğrencilerin temel ihtiyaçlarını belirlemek gerekir. Bu, EYDK'ler için bir öğretim programı oluşturmanın ilk adımı olacaktır. Aynı zamanda ihtiyaç saptama, mevcut durumun sağlıklı değerlendirilmesine de katkı sağlayacaktır.

B. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, EYDK'lere katılan öğrencilerin ihtiyaçlarını saptamak ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda kurs programında yapılması gereken güncellemelere ve değişikliklere ilişkin önerilerde bulunmaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1. EYDK öğrencilerinin dört temel dil becerisine yönelik ihtiyaçları nelerdir?
2. EYDK öğrencilerinin dil bilgisi derslerine yönelik ihtiyaçları nelerdir?
3. EYDK öğrencilerinin kültürel derslere yönelik ihtiyaçları nelerdir?
4. EYDK öğrencilerinin öğretmenlere, materyallere, öğrenme-öğretme yöntemlerine yönelik ihtiyaçları nelerdir?
5. EYDK öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik ihtiyaçları nelerdir?
6. Öğrenciler, EYDK'lerin gelecekte de devam edip etmemesi konusunda ne düşünmektedirler?

C. Araştırmanın Önemi

Öğretim programı, belirli bir süreç içerisinde geliştirilen ve çok sayıda unsurdan oluşan bir yapıdır. Bu yapı her şeyden önce bir program dâhilinde meydana getirilir ve yürütülür. Öğretim sürecini planlama, öğreticiye duygusal bir güven verir; öğretim sürecinde işe koşulacak öğeleri öğrenmeyi sağlayacak şekilde örgütlemeyi sağlar ve öğreticinin kendi öğretim etkinliklerini izlemesini, değerlendirmesini ve düzeltmesini sağlar (Senemoğlu, 2007: 399).

Öğretim için son derece önemli ve oldukça karmaşık bir süreç olan program geliştirmeye başlamadan önce yapılacak ihtiyaç analizi, gerçek ihtiyaçların ortaya çıkarılmasını sağlayacaktır. Böylece ihtiyaç analizi sonrasında ortaya koyulan hedeflerin daha gerçekçi olması sağlanabilir. Bu sebeple ihtiyaç saptama, program geliştirmenin ilk adımıdır. Bu ilk adımın sağlam olması, geliştirilecek olan programın da sağlam olması için bir ön koşuldur.

Türkiye’de 2013 yaz döneminde 12 üniversite EYDK düzenlemiştir. Bu üniversiteler şunlardır: Akdeniz Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi, Fatih Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi,

İstanbul Şehir Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi.

2014 kış döneminde ise 6 üniversite EYDK düzenlemiştir. Bu üniversiteler de şunlardır: Akdeniz Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Şehir Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi. Yabancı dil olarak Türkçe (YDTÖ) için önemli bir faaliyet olan EYDK, öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir öğretim programına sahip olmalıdır. Ancak böyle bir program yardımıyla EYDK öğrencilerinin ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri edinmeleri sağlanabilir.

Ne var ki EYDK'lerde izlenmesi gereken programa ilişkin henüz bir çalışma mevcut değildir. Aynı zamanda kursları düzenleyen bu üniversitelerin izledikleri programlar birbirlerinden farklıdır ve bir standarttan söz etmek güçtür. Bu çalışmadan elde edilecek veriler, EYDK öğrencilerinin ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaya katkı sağlayacaktır. Çalışmanın aynı zamanda EYDK'ler için geliştirilebilecek yoğun bir öğretim programının hazırlanmasına da öncülük edebileceği düşünülmektedir.

D. Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları

Araştırmanın varsayımları:

1. Veri toplamak için geliştirilen anket güveniliridir.
2. Ankette yer alan sorular ve maddeler, istenen verilerin elde edilmesinde yeterlidir.
3. Veri toplamak için geliştirilen ankette yer alan maddeler, hedef kitle tarafından doğru şekilde anlaşılmış ve yanıtlanmıştır.
4. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular, katılımcılar tarafından doğru anlaşılmış ve samimi bir şekilde cevaplanmıştır.

Araştırmanın sınırlılıkları:

1. Araştırmada veri toplama araçlarından anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir.
2. EYDK öğrencilerinin ihtiyaçları, ihtiyaç saptamak için uygulanan ankette belirtilenlerle sınırlıdır.
3. Araştırma, 2014 yılı Güz Döneminde EYDK'lere katılan öğrencilerle ve 2013 yaz döneminde Akdeniz Üniversitesinde EYDK'lere katılmış 8 öğrenciyle sınırlıdır.

E. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Yabancı dil öğretimi üzerine çok sayıda ihtiyaç analizi çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalar, daha çok yabancı dil olarak İngilizce veya ikinci dil olarak İngilizce (ESL/EFL English as a second language / English as a foreign language) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ) alanında yapılan ihtiyaç analizi çalışmaları ise sınırlıdır. Aynı zamanda EYDK'ler üzerine yapılan çalışmalar da son derece sınırlıdır. EYDK'lere yönelik ihtiyaç analizi çalışması henüz yapılmamıştır. İhtiyaç analizi eksenli bu çalışmada da faydalanılan kaynakların dikkat çeken bir kısmı, aşağıda kısaca tanıtılmıştır.

Editörlüğünü Michael H. Long'un (2005) yaptığı *Second Language Needs Analysis* adlı kitap, ikinci dilde ihtiyaç analizini konu almaktadır. Eser, Michael H. Long'un kaleme aldığı bir giriş bölümünden ve ihtiyaç analizine ilişkin farklı konuların ele alındığı beş bölümden oluşmaktadır. Bu beş bölüm altında ise toplam 11 makale yer almaktadır. Her bölümde ikinci dil ihtiyaçlarının analizi, farklı alanlar altında ele alınmıştır. İlk bölümde metodolojik konular; ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümlerde sırasıyla kamu sektöründe, iş sektöründe ve akademik sektörde ikinci dil ihtiyaçlarının analizi, beşinci bölümde ise hedef söylemin analizi ele alınmıştır.

James William Altschuld ve Jeffry L. White'in (2010) *Needs Assessment: Analysis and Priorization* adlı kitaplarında ihtiyaç analizinde kullanılacak veriler elde edildikten sonra bu verilerin analizi ve elde edilen verilere göre ihtiyaçlara öncelik verme (priorization) ve onları sıraya koyma konularına yoğunlaşmıştır. Kitap, altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde veriye ve elde edilen verilere öncelik vermeye, ikinci bölümde nitel verilerin analizine, üçüncü bölümde nicel verilerin değerlendirilmesi ve analizine, dördüncü bölümde nitel ve nicel verilerin öncelik verilmek üzere nasıl bir araya getirilebileceğine, beşinci bölümde verilere öncelik vermeye, altı bölümde ise bazı ek bilgilere ve önerilere yer verilmiştir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde ihtiyaç analizi ve EYDK'ler ile ilgili dikkat çeken diğer çalışmalar da aşağıda kronolojik olarak değerlendirilmiştir.

Albayrak (2003), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Gereksinim Çözümlemesi: Kara Kuvvetleri Lisan Okulu'ndaki Misafir Askeri Personele İlişkin Bir Uygulama Örneği* adlı yüksek lisans tezinde; Kara Kuvvetleri Lisan Okulu'ndaki misafir askeri personelin Türkçe dil ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, yalnızca ihtiyaç belirlemeyle sınırlı tutulmamış bu ihtiyaçlar doğrultusunda Kara Kuvvetleri Lisan Okulundaki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Araştırmada veriler 50 öğrenci, 20 mezun ve 10 öğretmene uygulanan anketlerden elde edilmiştir. Anketler, 25 sorudan ve beş kategoriden (Türkçe öğrenmenin gereksinimi, dil becerileri ve alt beceriler, öğretmen yeterliliği, eğitim araç gereçleri ve askeri terimce) oluşturulmuştur. Anketlerde evet/hayır soruları, çoktan seçmeli sorular ve likert tipi ölçüm formatında sorular kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS ve EVİS yardımıyla değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonrasında anketlerde yer alan her bir kategoriye ilişkin önerilerde bulunulmuş ve elde edilen verilerden yola çıkılarak bir ders uygulaması örneği verilmiştir.

Yıldız (2004), *Beyaz Rusya Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Dil Eğitimi Programının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Alan Çalışması* adlı doktora tezinde, Beyaz Rusya Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Dil Eğitimi Programının değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmada iki temel soruya cevap vermeye çalışılmıştır. Bunlar:

1. Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi Yabancılar için Türkçe Eğitim Programının hedeflenen ve şu andaki durumu arasındaki farklılıklar nelerdir?

2. Programın hangi boyutları kuvvetlendirilmeli, eklenmeli veya aynı kalmalıdır?

Araştırmada veriler, 2002-2003 yılında Türkçe Dil Eğitimi Programına devam eden öğrencilerden ve aynı akademik yılda programda çalışan öğretmenlerden, mezunlardan, programda daha önce Türkçe öğreten öğretmenlerden, programa devam eden öğrencilerin ebeveynlerinden, çalışmanın yürütüldüğü üniversitenin idarecilerinden ve program mezunlarını çalıştıran bazı işverenlerden toplanmıştır. Verilerin toplanmasında anket ve görüşme kullanılmıştır.

Anketler, programa devam eden öğrencilere, mezunlara ve öğretmenlere uygulanmış ve elde edilen sonuçlar SPSS ile değerlendirilmiştir. Tüm veri kaynakları ile de görüşme yapılmıştır. Verilerden Beyaz Rusya Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Dil Eğitimi Programının, ihtiyacı kısmen karşıladığı; ancak programın bazı kısımlarının değiştirilmesi ve programa eklemelerin yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Üniversiteye devam eden öğrenciler ve mezunlar arasında Türkçeye karşı yüksek ve olumlu bir tutum saptanmıştır. Araştırma sonunda Beyaz Rusya Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Dil Eğitimi Programının dört boyutuna (amaçlar, içerik, yöntem ve materyal, değerlendirme) yönelik tavsiyelerde bulunulmuştur.

Öngün (2006), *Türkiye'nin Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına Katılımı Sürecinde Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursu İçin Web Tabanlı Tanısal Ölçek ve E-ders Uygulaması* başlıklı doktora tezinde yabancı dil olarak Türkçe için web tabanlı tanısal değerlendirme ölçeği ve elektronik derslerin, klasik değerlendirme, yerleştirme ve ders işleme yöntemlerinden ne gibi farklarının olduğunu ve web tabanlı yürütülen öğretim sürecinin klasik öğretim sürecine ne ölçüde alternatif olabileceğini araştırmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 2005-2006 akademik döneminde Akdeniz ve Fatih üniversitelerinde Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kurslarına katılan 94 öğrenci ve 12 okutman oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, anket ve web tabanlı tanısal ölçek ile elde edilmiştir. Anket ile elde edilen veriler, SPSS paket programıyla çözümlenerek yorumlanmıştır. Web tabanlı tanısal ölçek ise bir yazılımdır. Tanısal ölçek ve bu ölçek

çerçevesinde sunulan dersler internet üzerinden yayımlanmıştır. Öğrencilerden bu ölçeğin ve derslerin bulunduğu internet sayfasına kayıt yapmaları ve e-dersleri uygulamaları istenmiştir. Toplamda 15 öğrenci sayfaya kayıt yaparak e-dersleri ve testleri yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, Erasmus Yoğun Dil Kursları kapsamında Türkçe için mevcut materyallerin ve müfredatın e-derslere dönüştürülmesiyle, daha etkili ve verimli bir öğretim sürecinin oluşturulacağı saptanmıştır.

Mirici vd. (2009), “*Educational Exchanges and Erasmus Intensive Language Courses: A Case Study For Turkish Courses*” adlı makalede Erasmus Yoğun Dil Kursu öğrencilerinin Türkiye’ye gelme nedenlerini ve Türkçe öğrenme amaçlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada veriler, 2005-2008 yılları arasında Türkiye’de Erasmus Yoğun Dil Kurslarına katılan 157 öğrenciden anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre Erasmus Yoğun Dil Kursu Öğrencileri, Türkiye’ye daha çok yeni bir kültürü ve hayat tarzını tanımak için gelmektedirler. Ayrıca öğrenciler Türkçeyi daha çok Türk kültürünü yakından tanımak, Türkiye’de seyahat edebilmek ve günlük hayatta temel ihtiyaçları karşılamak için öğrenmek istemektedirler.

Balçıkkanlı (2010), *A Study on Need Analysis of Learners of Turkish Language* adlı çalışmasında Florida Üniversitesi Avrupa Çalışmaları Merkezi’nde Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada veri toplama araçlarından görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, Avrupa Çalışmaları Merkezi’nde Türkçe öğrenen dokuz öğrenciden toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, öğrencilerin dilsel ihtiyaçları, öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları, öğrenme kaynakları, psikolojik ve sosyolojik faktörler adları altında dört gruba ayrılmıştır. Araştırmanın sonunda Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarının ikinci dil olarak İngilizce (EFL) öğrenenlerin ihtiyaçlarından çok farklı olmadığı ve öğrencilerin gündelik hayatta kullanacakları ifadeleri öğrenmeye ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Araştırmada örneklem son derece kısıtlı olduğu için genelleme yapmak güçtür.

Çalışkan ve Bayraktar (2012), *Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Bir İhtiyaç Analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Örneği* adlı araştırmada Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi’nde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu ihtiyaçları belirlemek için sekiz temel soruya yanıt aranmıştır. Araştırmada veriler, Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi’nde çeşitli kurlarda

Türkçe öğrenen 164 öğrenciden toplanmıştır. Veri toplamak için Araştırmacıların geliştirdiği iki bölümden ve demografik sorular hariç 11 maddeden oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğrenciler dinleme ve konuşma becerisinin çok önemli olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları arasında ise yeni bir dil öğrenme ile ticari ve diplomatik alanlardaki ihtiyaçları ön plana çıkmaktadır.

Koçer (2013), “*Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi*” adlı makalesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ihtiyaçlarını saptamayı amaçlamıştır.

Araştırmada veriler, Ankara Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören 40 öğrenciden ve aynı TÖMER’de ders veren 2 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama araçlarından gözlem, anket ve görüşme kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler, betimsel analiz tekniğiyle, nicel veriler ise MS Excel programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, dört başlık altında yorumlanmıştır:

1. Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe (YDT) öğrenme nedenleri
2. Öğrencilerin sosyal ihtiyaçları ve ilgileri
3. Anket bulguları
4. Öğretmen faktörü: durum analizi

Araştırmanın sonucunda yabancı dil Olarak Türkçe öğrenenlerin ihtiyaçlarının önceden saptanarak öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi hitap eden ve daha etkin nitelikli programlar hazırlanabileceği vurgulanmıştır. Araştırmacı, aynı zamanda çalışmanın sonunda bazı önerilerde bulunmuştur.

Çangal (2013), *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği* adlı yüksek lisans tezinde, Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi’nde Türkçe öğrenen yabancıların dil ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın temel problemi, “Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi’nde Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada bu

temel probleme bağlı dört alt problem vardır. Bu alt problemlerde Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe ğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçlarının hangi alt boyutlarda (ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, sınıf içi iletişim kurma) yoğunlaştığı, dil öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyete, yaşa ve eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı konuları üzerinde durulmuştur.

Araştırmada rneklem olarak Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde Eğitim gören 168 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplamak için Türkçeye uyarlanan ve üç bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 21 paket programıyla zmlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre bir alt problem olarak ortaya konan dil öğrenme ihtiyaçlarının alt boyutlarından "ticaret yapma" ne çıkmaktadır.

şahin v.d. (2013), "*Yabancı Dil Olarak Türkçe ğrenen ğrencilerin İhtiyaç Alguları: Betimsel Bir Durum alışması*" adlı çalışmada Hindistan'da yabancı dil olarak Türkçe ğrenen öğrencilerin temel dil becerileriyle ilgili ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların sınıf ortamında karşılanıp karşılanmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın rneklemini, Hindistan'da Jawaharlal Nehru niversitesi'nde Türkçe ğrenen 100 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veriler, daha önce geliştirilen bir ankettten faydalanılarak toplanmış ve SPSS 17.0 paket programı kullanılarak zmlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğrenciler, en çok konuşma etkinliklerine ihtiyaç duymaktadırlar.

Karababa ve Karagl (2013), "*Yabancı Dil Olarak Türkçe ğrenenlere Yönelik Gereksinim özümlemesi*" adlı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe ğrenenlerin ihtiyaçlarını saptamayı amaçlamışlardır. Bu ihtiyaçlar; öğrenme konuları, öğrenme biçimleri, dil becerileri, ders materyalleri, sınıf dışı etkinlikler ve değerlendirme başlıkları altında incelenmiştir. Araştırmada veriler, Türkçe ğrenen 305 öğrenciden toplanmıştır. Veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

I. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

I.1 Dil

Ferdinand de Saussure (1998), dili (*langue*) dil yetisinin (*langage*) en önemli ancak sadece belli bir bölümü olarak görür. Dil yetisi, doğadan gelen ve insanların bildirişim sağlama yetisiyken, dil sonradan edinilmiş anlaşma ürünü bir yapıdır. Bu ifadelere göre “Konuşma yetisi insanda biyolojik olarak var olan bir yetidir.” denebilir. İnsan, bu yeti sayesinde dili zamanla edinir. Saussure, dili tanımlarken, dil ve söz (*parole*) ayrımına gider. Dil; toplumsal, somut nitelikli ve bireylerden bağımsızdır. Birey, tek başına dili ne yaratabilir ne de değiştirebilir. Söz ise somut nitelikli, bireysel ve bireylerin dilin sınırları içinde yerine getirdikleri bir işlevdir.

Chomsky’ye göre (2002: 13) ise dil, sonlu ya sonsuz sayıda cümlelerden oluşur ve bu cümlelerin her biri sonsuz bir uzunluğa sahiptir ve sonlu sayıda öğeden oluşur. Dil yetisi, sadece insanlara özgüdür ve tüm insanlarda belirli düzeylerde vardır. Bu yeti sayesinde basit girdilerle karmaşık dilleri ortaya çıkarabiliriz. Dil, insanlığın ortak biyolojik doğası doğrultusunda belirlenir, düşünce ve davranışımıza derin bir şekilde etki eder ve insan doğasının ayrılmaz bir parçasını oluşturur (Chomsky, 2009: 53).

Aksan (2007: 55), dili “düşünce duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge” olarak tanımlamıştır.

Dil ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında “*toplum*” kavramının bu tanımlarda önemli bir yere sahip olduğu görülür. İnsanlar toplum içinde yaşarlar. Toplum, birey üzerinde o kadar etkilidir ki tek başınayken yaptığımız eylemler bile üyesi olduğumuz toplum tarafından şekillendirilir (Hester ve Francis, 2004: 2). Toplum içinde hayatımızı sürdürmemizi sağlayan en etkili araç ise dildir. Dil, hem bir iletişim aracı hem de

topluma uyumumuzu sağlayan bir mekanizmadır. Toplumu oluşturan bireyler, dil aracılığıyla her an iletişim ve dolayısıyla etkileşim hâlinindedir. Bu, toplumlar için de aynıdır.

Geçmişten günümüze insan toplulukları çok çeşitli sebeplerden dolayı birbirlerini etkilemişlerdir. Bir dilin başka dillerle ilişki kuması bir toplumun başka toplumlarla ilişki kurması demektir (Aydın, 2014: 132). Bu etkileşim, hızla ilerleyen teknolojinin yardımıyla son derece kolay, hızlı ve etki alanı geniş bir hâle gelmiştir. Bütün bunlar sonucunda farklı dilleri konuşan toplumların çeşitli şekillerde bir araya gelmeleriyle hem söz konusu toplumlar hem de bireyler için yeni durumlar ve bu durumları karşılayan yeni kavramlar oluşmuştur. Ana dili, ikinci dil ve yabancı dil bunlardan bazılarıdır.

I. 1. 1 Ana Dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil

İnsanoğlu, dünyaya gelir gelmez etrafındaki dünya ile etkileşime geçer. Bu etkileşimler sonucunda insan zaman geçtikte doğduğu ailenin ya da çevrenin dilini edinmeye başlar. Bu süreç öylesine kaçınılmazdır ki kasıtlı olsun ya da olmasın etkileşime geçeceği bir aile ortamından ve çevreden mahrum kalan, dil edinimi için kritik dönemi bu mahrumiyetle geçiren ya da dil edinmesine engel bir hastalığı olan bireyler dışında, çok küçük yaşlardan itibaren kör ve sağır olan insanlar bile dili edinirler. İki yaşındayken geçirdiği kızıl hastalığı sonucu görme, işitme, tat alma ve koklama duyularını kaybeden Laura Bridgman ve 19 aylıkken yine geçirdiği bir hastalık sonucu görme ve işitme duyularını kaybeden Helen Keller, son derece başarılı bir şekilde dil edinmeleriyle öne çıkmışlardır. Hatta Helen Keller çok sayıda kitap yazmıştır (bk. Freeberg, 2001 ve Koestler-Grack, 2009). Dil edinimi için kritik dönem dilin edinilmesi için en önemli zaman aralığıdır. Bebekler dil edinimi için önemli olan bu dönemde yukarıda sayılan sebeplerin birinden veya birkaçından dolayı dil edinemezlerse dil merkezleri oluşmaz ve hiçbir zaman dil edinemez hale gelirler. Bu dönemim ilk 3 yıl ya da ilk 5 yıl olduğunu söyleyen araştırmacılar vardır (Huber, 2008: 78-79).

Öyleyse her insan gelişim süreci içerisinde aile ortamında ya da çevrede en az bir dil edinir. Bu ise genel anlamıyla ana dili olarak tanımlanır. “Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.” (Aksan, 2007: 81) Vardar (2002: 17) ise ana dilini “insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil” olarak tanımlar. Kangas (1981: 18), farklı ölçütlere ve bilim dallarına göre farklı ana dili tanımları olabileceğini göstermiş ve bunu şöyle tablolastırmıştır:

Tablo 1 : Tove Skutnabb-Kangas’a Göre Ana dili Tanımları

Ölçüt	Ana dili Tanımı	Bilim Dalı
Köken	Kişinin ilk öğrendiği dil. (Kişinin ilk ve en güçlü iletişimsel bağlantılar kurduğu dil.)	Sosyoloji
Dil yetisi	Kişinin en iyi bildiği dil.	Dilbilim
İşlev	Kişinin en çok kullandığı dil.	Sosyal dilbilim
Tutum	Kişinin kendini özdeşleştirdiği dil (İçsel özdeşleştirme) Kişinin diğer kişiler tarafından ana dili konuşucusu olarak özdeşleştirildiği dil (Dışsal özdeşleştirme)	Sosyal psikoloji Bireyin psikolojisi
Otomatiklik /Dünya Görüşü	Kişinin hesap yaptığı, düşündüğü, rüya gördüğü, günlük tuttuğu, şiir yazdığı vb. dil.	Popüler algı

Toplumlar ve bireyler, sürekli etkileşim halinde olduklarından kimi zaman birey, içinde doğduğu ailede ya da çevrede birden fazla dille karşılaşır. Bireyin annesi ve babası farklı dilleri konuşuyor olabilir. Kimi zaman bireyin doğduğu aile, yaşadıkları toplumda konuşulan dil ya da dillerden farklı bir dil konuşuyor da olabilir. Bu gibi durumlarda kişi iki dili aynı anda edinebilir (*eş zamanlı ikidillilik*). Diğer taraftan kişi bir dili diğerine göre daha sonra edinmeye başlayabilir (*ardışık ikidillilik*). Her iki durumda da kişi birden fazla ana dili edinmiş olur (Trokie, 2006: 4).

Kangas da farklı bilim dallarına ve ölçütlere göre yaptığı tanımlardan yola çıkarak bir kişinin iki ana dile sahip olup olamayacağını tartışmıştır. Kökene göre kişi aynı anda iki dili edinebilir ve iki ana dile sahip olabilir. Örneğin farklı ana dillere sahip anne ve baba, çocuklarıyla sürekli olarak kendi dillerinde konuşurlarsa çocuk hem annesinin hem babasının dilini edinecektir ve dolayısıyla iki ana dile sahip olacaktır.

Dil yetisi söz konusu olduğunda ise durum daha karmaşıktır. Bu durumda kişinin anlama konuşma, okuma ve yazma gibi farklı dil becerilerini göz önünde bulundurmaya gereklidir. Aynı zamanda kişi hayatta karşılaşılabileceği farklı durumlarda sahip olduğu varsayılan iki ana dilini eşit yeterlikte kullanamayabilir. Bu durumda edincin nasıl tanımlandığı önemlidir. Eğer dil yetisi her iki dili aynı yeterlilikte kullanma olarak tanımlanırsa bir kişinin her iki dilini aynı yeterlikte kullandığını söylemek güç olmakla birlikte bazı nadir durumlarda bu olanaklı olabilir.

İşlev göz önüne alındığında bir bireyin iki ana dile sahip olabileceğini söylemek çok küçük bir olasılıktır. Çünkü işlevsel açıdan iki ana diline sahip olmak için kişilerin sahip oldukları her iki dili her durumda eşit ve işlevsel bir ayırım olmaksızın kullanabilecekleri toplumlar bulunması gereklidir. Oysa günümüz toplumları, genellikle kişinin sahip olduğu iki dilden birini daha ön plana çıkarmaktadır. Tutumlar düşünüldüğünde kişi iki ana dile sahip olabilir. Kişi, hem kendini iki dille özdeşleştirebilir hem de kendi dışındaki insanlar kişiyi iki dille özdeşleştirebilir (Kangas, 1981).

İkinci dil, bireyin ana dilini ya da ana dillerini edindikten sonra sınıf içinde ya da dışında öğrendiği/edindiği dil ya da diller olarak tanımlanabilir. (Ellis, 2003: 3) Krashen (1989: 8), ikinci dil için edinme ve öğrenme kavramlarını ayırır. Edinim, bilinçaltıyla ilgili bir süreçtir ve birey bu sürecin her zaman farkında olmayabilir. Öğrenme ise bireyin farkında olarak yaptığı öğrenmelerdir. Sözelimi bireyler dil bilgisiyile ilgili ya da dil bilimsel kurallarla ilgili konuşurlarsa bu edinim değil öğrenmedir. Kişi neyi nasıl öğrendiğinin bilincindedir. İkinci bir dili kazanırken hem edinim hem öğrenme devreye girer. Ancak ikinci dilin kullanımında edinim daha merkezi bir rol oynar.

İkinci dil, bireyin genelde eğitimi ve içinde yaşadığı toplumla bağlarını sürdürmede son derece önemlidir. Birey, ailesinin konuştuğu dilden farklı bir dili, ikinci dil olarak

edinmek zorunda kalabilir. Bu süreç, ana dili edinimi sürecinden sonra gerçekleşebilir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'ne göç etmiş bir aile ya da İngilizce öğrenmenin toplum içerisindeki hayatı sürdürmede, iş hayatında, eğitimde vb. alanlarda son derece önemli olduğu Hindistan, Nijerya gibi ülkelerde yaşayan insanlar, İngilizceyi çoğunlukla ikinci dil olarak edinmek zorundadırlar (Richards ve Schmidt, 2010: 514).

Yabancı dil ise Türkçe Sözlük'te (2011: 2496) “1. Ana dilin dışında olan dillerden her biri; 2. Ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili” olarak tanımlanmıştır. Türkçe Sözlük'te yer alan ilk tanıma bakıldığında yabancı dil kavramının, ikinci dil yerine de kullanıldığı görülür. İkinci tanım ise yabancı dil öğrenmek için bir gerekçeden yola çıkılarak yapılmıştır. Buna göre kişi, uzmanlık alanında ilerlemek için yabancı bir dil veya diller öğrenmek isteyebilir ya da uzmanlık alanının kendisi bir yabancı dil olabilir.

Bunlar, yabancı dil öğrenmek için sıralanabilecek sebeplerden sadece bir bölümdür. Yabancı dil öğrenmek, bireysel kurumsal ya da ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme vb. alanlarda toplumlar ve insanlar arasında ilişkilerin kurulması ve yürütülmesi için bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır (Demircan, 2005: 17). Yabancı dil, kişinin yakın sosyal çevresinde çok fazla konuşulmayan dildir (Troike, 2006: 4). Türkiye'de yaşayan bir Türk için İngilizce, Fransızca vb. diller birer yabancı dildir.

Tok ve Yığın (2013, 132-147), 57 yabancı öğrenci ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin 8 farklı nedenle Türkçe öğrenmek istediklerini saptamışlardır. Bunlar frekanslarına göre sırasıyla şöyledir: akademik nedenler, ekonomik nedenler, turistik nedenler, akrabalık bağları, tarihi bağlar, siyasi nedenler, evlilik ve dini bağlar. Bu veriler, yabancı dil öğrenmenin çok sayıda nedeni olabileceğini göstermektedir. Her birey, kendine göre bir nedenle herhangi bir yabancı dil öğrenmek isteyebilir. Hatta kişi sadece ilgi duyduğu, merak ettiği ya da sempati duyduğu için bile bir yabancı dil öğrenmek isteyebilir, öğrenebilir.

Yabancı bir dil öğrenmek kişiye büyük avantajlar sağlar. Nitekim Avrupa'da yaşayanların % 80'ni ana dilleri dışında başka bir dil öğrenmenin kullanışlı olacağını, % 61'i ise yurt dışında çalışmayı yabancı bir dil öğrenmenin sağladığı bir avantaj olarak düşünmektedir. Herhangi bir yabancı dilde uzmanlaşmanın çocuklarının geleceği için

çok yararlı olduğunu düşünenlerin oranı ise %98'dir (Europeans and Their Languages, 2014: 141). Görüldüğü gibi insanları ikinci dil edinmeye ya da yabancı bir dil öğrenmeye iten çok çeşitli sebepler vardır. Ancak insanları ikinci bir dil edinmeye iten sebepler yabancı dil öğrenme sebeplerinden daha zorlayıcıdır.

Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ana dili ya da ikinci dili Türkçeden farklı olan ve eğitimsel, ticari, ekonomik, siyasi, kültürel, sanatsal, kişisel ilgi gibi nedenlerle ya da bunlarla ilişkilendirilebilecek başka nedenlerle Türkçe öğrenmek isteyenlere Türkçenin, yabancı dil öğretimde kullanılan temel ilkelere bağlı kalınarak öğretilmesi olarak tanımlanabilir.

I. 2 Avrupa Birliği'nin Tarihsel Gelişimi ve Yapısı

Temelleri her ne kadar çok sonraları atılsa da birleşik bir Avrupa fikri kıtanın uzun tarihi boyunca çokça gündeme gelmiştir. Roma İmparatorları, Napolyon, Hitler ve benzeri isimler çeşitli yollarla Avrupa kıtasında birliği sağlamak istemişlerdir (Dinan, 2013: 17). Ancak bu konuda somut adımlar, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra atılmıştır. Bu adımların ilki Schuman Bildirgesi'dir. 9 Mayıs 1950'de Fransa Dış İşleri Bakanı Robert Schuman'ın okuduğu ve kendi adıyla anılan bildirmede uluslararası bir kömür ve çelik örgütü kurulması öneriliyordu. 18 Nisan 1951 yılında altı ülke (Batı Almanya, Belçika, Fransa, Hollanda, İtalya, Lüksemburg), Paris Antlaşmasını imzalayarak Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nu (AKTÇ) kurmuşlardır. AKTÇ'nin amacı, Alman ve Fransız kömür-çelik endüstrilerinin üretimini diğer Avrupalı devletlerin de katılabilecekleri tek bir yetkili kurum altında toplamaktı.

Paris Antlaşmasını imzalayan bu altı ülke daha sonra 25 Mart 1957 tarihinde Roma Antlaşmasıyla Avrupa Ekonomik Topluluğu'nu (AET) ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu'nu (AAET) kurmuşlardır. 8 Nisan 1965 tarihinde imzalanan Birleşme Antlaşmasıyla (Merger Treaty) AKTÇ, AAET ve AET tek bir komisyon altında toplanmış ve 1 Temmuz 1967 tarihinde antlaşmanın yürürlüğe girmesiyle Avrupa Topluluğu (AT) Kurulmuştur. 1973 yılında Birleşik Krallık, İrlanda ve Danimarka AT'ye tam üye olmuş ve topluluğun üye sayısı dokuza çıkmıştır. 7 Şubat 1992 tarihinde imzalanan Maastricht Antlaşması ile Avrupa Birliği (AB) kurulmuştur. AB'nin oluşum

süreci bazı zirve ve antlaşmaların etrafında şekillenmiştir ve şekillenmeye devam etmektedir.

Çeşitli tarihlerde yeni ülkelerin katılımıyla AB genişlemiş, bugün 28 üye ülkeden ve birçok kurumdan oluşan geniş bir yapı haline gelmiştir. AB, aynı zamanda üyelik için gereken demokratik, ekonomik ve politik kriterleri karşılayan tüm Avrupa ülkelerine açıktır. 21. Yüzyıl için AB, üye ülkeler arasında sağlanan barışı sürdürmeyi ve sağlamlaştırmayı; üye ülkeler arasında işbirliğini sağlamayı; Avrupa vatandaşlarına güven içinde yaşayabilecekleri bir ortam oluşturmayı; ekonomik ve sosyal dayanışmayı artırmayı; küreselleşen dünyada Avrupa'nın kimliğini ve çeşitliliğini korumayı ve Avrupalıların paylaştıkları değerleri tanıtmayı misyon olarak belirlemiştir (Fontaine, 2010: 4).

AB bünyesinde birçok kurum bulunmaktadır. Bu kurumları işlevlerine göre iki kategoriye ayırmak mümkündür. Bunlardan ilki AB'nin karar alma kurumları ikincisi ise AB'nin başta adli ve mali işler başta olmak üzere birliğin işleyişini destekleyen diğer kurumlarıdır (Gönen, 2011: 25). Avrupa Birliği'nin karar alma kurumları şunlardır:

Avrupa Konseyi: Birliğin en üst düzey politik kurumudur. Konsey, birliğe üye ülkelerin devlet veya hükümet başkanlarından ve Avrupa Komisyonu başkanından oluşur. Konsey, olağan olarak yılda dört kez Brüksel'de toplanır, birliğin amaçlarını düzenler ve atılacak adımlarla ilgili stratejiler belirler.

Avrupa Komisyonu: Avrupa Komisyonunda, AB üyesi her ülkeden Avrupa Komisyonu başkanı ve AB Dışişleri ve Güvenlik Politikası Yüksek Temsilcisi de dâhil olmak üzere bir üye/komisyoner vardır. Bu üyeler beş yıllığına üye ülkelerin görüş birliğiyle seçilirler. Avrupa komisyonu, tartışılması ve kabul edilmesi için Avrupa Konseyine ve Avrupa parlamentosuna gönderilmek üzere yasa tasarıları hazırlar. Komisyona çalışmalarında merkezi Brüksel'de bulunan ve 43 bölüme ayrılan bir servis destek vermektedir (Fontaine, 2010: 21).

Avrupa Birliği Bakanlar Konseyi: AB üye ülkelerinin bakanlarından oluşur. Her üye ülke Avrupa Birliği Bakanlar Konseyinde altı aylık süre dilimlerinde başkanlık görevini yürütür. Konseyin toplantılarına AB üye ülkelerinden birer bakan katılır. Hangi

bakanların toplantıya katılacağı gündemde olan konuya göre değişiklik gösterir. Avrupa Birliği Bakanlar konseyinin asıl görevi yasa çıkarmaktır. Konsey, bu yetkisini Avrupa Parlamentosuyla paylaşır. Bakanlar Konseyi, aynı zamanda Avrupa parlamentosuyla birlikte AB bütçesini de yapar (Fontaine, 2010: 22).

Avrupa Parlamentosu: Seçimle oluşturulan ve AB vatandaşlarını temsil eden bir kurumdur. Parlamento üyeleri, her beş yılda bir doğrudan genel seçimle belirlenir. Parlamentodaki 2009 yılında yapılan seçimin ardından 736 olan parlamenter sayısı 2014 yılındaki seçimlere kadar 754'e çıkacaktır. Avrupa Parlamentosu, yasama yetkisini AB Bakanlar Konseyi ile paylaşır. Aynı zamanda Avrupa Parlamentosu AB Bakanlar Konseyinde görüşülen, AB'nin genişlemesi de beraberinde getiren anlaşmalar da dâhil olmak üzere her yeni uluslararası anlaşmayı onaylar.

AB'nin işleyişine adli ve mali olarak katılan kurumların başlıcaları ise şunlardır:

Avrupa Birliği Adalet Divanı: Merkezi Lüksemburg'da olan AB Adalet Divanı, AB üyesi her ülkeden bir hâkimden ve bunlara yardımcı olan sekiz hukuk sözcüsünden oluşur. AB Adalet Divanı, üye ülkelerin AB yasalarına uyumları ile ilgili davalara bakar ve anlaşmaların doğru şekilde yorumlanıp uygulanmaları konusunda faaliyet gösterir.

Avrupa Birliği Merkez Bankası: Merkezi Frankfurt'ta olan AB Merkez Bankası, avroyu yönetir ve para politikalarını belirler. AB Merkez bankasının esas amacı Euro Bölgesindeki fiyat istikrarını sağlamaktır (Fontaine, 2010: 26).

Avrupa Sayıştay: Merkezi Lüksemburg olan AB Sayıştay'ının her AB ülkesinden bir üyesi vardır. Bu üyeler AB Parlamentosuna danışıldıktan sonra altı yıllığına AB Bakanlar Konseyi tarafından atanırlar. AB Sayıştay, gelir ve giderleri inceleyerek bunların hukuka uygunluğunu ve AB bütçesinin doğru bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını denetler.

Yukarıda sayılan kurumlar dışında, Ekonomik ve Sosyal Komite, Avrupa Birliği Bölgeler Komitesi, Avrupa Yatırım Bankası, Avrupa Ombudsmanı, Avrupa Veri Koruma Denetçiliği de birliğin diğer kurumlarıdır. Bu kurumların yanı sıra AB bünyesinde üye ülkelere, AB vatandaşlarına ve AB kurumlarına bilgi sağlayan ve onlara uzmanlaştıkları alanlarda yol gösteren ajanslar da vardır.

I. 3 Avrupa Birliği ve Türkiye İlişkileri

AB'ye tam ye olma yolunda ilerleyen Türkiye ile AB ilişkilerinin geçmişi, 1959 yılına kadar gider. Türkiye, söz konusu tarihte AET'ye ortaklık başvurusu yapmıştır. Bu başvuru kabul edilmiş ve 12 Eylül 1963 tarihinde bir ortaklık antlaşması (Ankara Antlaşması) imzalanmıştır. Ankara Antlaşması, 1 Aralık 1964 tarihinde yürürlüğe girmiştir ve Türkiye-AB ilişkilerinin hukuki temelini oluşturmaktadır (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2014).

Antlaşmanın birinci maddesinde Türkiye ile AET arasında bir ortaklığın kurulduğu ifade edilmiştir. Aynı zamanda antlaşmanın uygulanmasını sağlamak için her iki taraf hükümetlerinden üyelerin oluşturduğu bir Ortaklık Konseyi kurulmuştur. Antlaşmanın amacı ise ikinci maddede, Türkiye ekonomisinin hızlı bir gelişim göstermesinin, istihdam düzeyinin artırılmasının ve Türk halkının yaşam Őartlarının iyileştirilmesinin sağlanmasına duyulan ihtiyaç dikkate alınarak, taraflar arasındaki ticari ve ekonomik ilişkileri kesintisiz ve dengeli olarak güçlendirmeyi teşvik etmek olarak ifade edilmiştir.

Bu maddeden anlaşılacağı gibi Ankara Antlaşması daha çok ekonomiyle ilgili hükümler içermektedir. 10-11 Aralık 1999 tarihinde Helsinki'de toplanan Avrupa Birliği Konseyi'nde Türkiye'nin AB'ye katılmaya aday bir ülke olduğu ve bu katılımda diğer aday ülkelere getirilen kriterlerin Türkiye için de aynen geçerli olduğu belirtilmiştir. (Helsinki Zirvesi, 2014) Kopenhag Kriterleri olarak bilinen bu kriterler, 1993 yılında toplanan Kopenhag Zirvesi'nde belirlenmiştir. Kriterler, genel olarak politika, ekonomi ve yasamayla ilgili hükümler içermektedir. Bu tarihten sonra önemli bir gelişme de 16-17 Aralık 2004 tarihinde Brüksel'de toplanan Avrupa Konseyi'nin 3 Ekim 2005'te Türkiye ile müzakerelere başlama kararı vermesidir. Yine aynı tarihte AB ye ülke hkmetleri bir araya gelmiş ve Lüksemburg'da Hkmetler Arası Konferans (HAK) düzenlenmiştir. Bu konferansta Türkiye için Müzakere ereve Belgesi yayımlanmıştır.

Bu ereve belgesi, Avrupa Birliği ile olan ilişkilerde bir yol haritası niteliğindedir. ereve Belgesi'nde müzakerelerin ortak amacının tam üyelik olduğu ve müzakerelerin hızını Türkiye'nin üyelik koşullarını yerine getirmede gösterdiği başarı olduğu dile getirilmiştir (Türkiye İçin Müzakere ereve Belgesi, 2014). ereve Belgesinde yer alan 35 başlık üzerinde ise müzakereler devam etmektedir.

I. 4 Avrupa Birliği Eğitim Politikaları

İlk somut adımların 1950'li yıllarda atıldığı ve AB'yi meydana getiren Avrupa Bütünleşmesi süreci başlangıçta ekonomik ve siyasal güvenlik arayışları etrafında şekillenmiştir. Bu durum, AB'nin eğitim politikalarına da yansımıştır. AB'nin eğitimle ilgili ilk politikaları mesleki eğitim ile ilgilidir. Bunun bir sebebi de birliğin bütünleşme sürecinin başlarında ekonomi politikalarını destekleyecek işgücüne ihtiyaç duymasıdır. Dolayısıyla eğitim bu politikalar etrafında şekillendirilmiştir. 1957 yılında imzalan Roma Antlaşması'nda Tarım ve Sosyal Politika başlıkları altında yer alan bazı maddelerde mesleki eğitimden bahsedilmiştir.

Ancak sonraları AB'ye ait olma hissini sadece ekonomik ve siyasi politikalarla sağlanamayacağı, eğitim ve kültür ile ilgili politikalar belirlemenin de önemli olduğu fark edilmiştir. 1992 yılında imzalanan Maastricht Antlaşması ile birlikte sadece mesleki eğitimden değil genel eğitimden de bahsedilmiştir. Antlaşmada Eğitim, Mesleki Eğitim ve Gençlik adlı bir başlık açılmış ve bu başlık altında yer alan 126. maddenin birinci ve ikinci fıkralarında eğitim politikasıyla ilgili şunlar söylenmiştir:

1. Birlik, kaliteli eğitimin geliştirilmesi için üye ülkeler arasında işbirliğini teşvik eder ve gereken durumlarda üye ülkelerin eylemlerini destekler. Birlik, bunu yaparken üye ülkelerin eğitim programlarının içeriği ve eğitim sistemlerinin organizasyonu ile ilgili sorumluluklarına, kültürel ve dilsel çeşitliliklerine saygı gösterir.

2. Birlik eylemlerinde şunları amaçlar:

- Özellikle üye ülkelerin dillerinin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması yoluyla AB'nin eğitim boyutunun geliştirilmesi.
- Öğrencilerin ve eğitimcilerin hareketliliklerini, diplomaların ve öğrenim sürelerinin akademik olarak karşılıklı tanınması yoluyla teşvik edilmesi.
- Eğitim kurumları arasında işbirliğinin teşvik edilmesi.
- Üye ülkelerin eğitim sistemlerinin ortak meseleleri hakkında karşılıklı fikir ve tecrübe alışverişinin geliştirmesi.

- Gençlerin ve eğitimcilerin karşılıklı değişiminin teşvik edilmesi.
- Uzaktan eğitimin gelişiminin teşvik edilmesi (Maastricht Antlaşması, 2014).

Maastricht Antlaşması'nda genel eğitimin yanında öğrencilerin ve eğitimcilerin hareketliliklerinden “*mobility*” ve karşılıklı değişimlerinden “*exchange*” bahsedilmesi önemlidir. Bunlar, AB eğitim programlarının ayrılmaz birer parçasıdır. Bunlar kadar önemli olan bir başka durum ise AB'nin eğitim politikalarından faydalanan ülkelerin eğitim sistemlerine müdahale etmemesi ve tek tipleştirici olmaktan uzak durmasıdır.

AB, eğitim alanındaki politikalarını hayata geçirmek için ise birtakım programlar geliştirmekte ve bunları uygulamaktadır. Bu programlardan Erasmus Yoğun Dil Kurslarının da içinde bulunduğu Erasmus Programı, AB'nin uygulamaya koyduğu en önemli eğitim programlarından ve 2014 yılından itibaren diğer AB eğitim projeleri ile birlikte Erasmus+ (Erasmus Plus) programı adı altında işlerliğini sürdürmeye devam edecektir. AB eğitim programlarının üye ve aday ülkelerde yürütülmesini sağlamak için ulusal ajanslar kurulmuştur. Türkiye'de AB eğitim programlarını ve 2014 yılından itibaren uygulanmaya başlayan Erasmus+ Programını, Ulusal Ajans “*Türk Ulusal Ajansı*” yürütmektedir.

I. 4. 1 Ulusal Ajans

AB, eğitim programları geliştirirken, bu programların üye ve aday ülkelerde yürütülmesi ve denetlenebilmesi için birtakım kurumların varlığına ihtiyaç duymuştur. Bu nedenle ulusal ajansların kuruluşları ile AB Eğitim Programlarının ortaya çıkış tarihleri kesişmektedir. Ulusal ajansların kuruluşlarından ilk defa Avrupa Parlamentosu ve Konseyi'nin 14 Mart 1995 tarihli ve 819/95/EC sayılı kararında bahsedilmektedir (Ünsal, 2008: 30). Söz konusu kararda üye ülkelerin bu programın uygulanmasını koordine ve organize etmek için ulusal düzeyde gerekli adımları atmaları gerektiği ifade edilmiştir. Bu adımların özellikle de ulusal düzeyde uygun yapı ve mekanizmaların oluşturulmasıyla atılacağı öngörülmüştür.

AB ile eğitim alanında işbirliğini sağlamak için ilk önce Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde 15.01.2001 tarih ve 2002/3547 sayılı Bakanlar Kurulu kararıyla AB Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi Başkanlığı kurulmuştur (ABEGPDB). 2003 yılında yürürlüğe giren 06.08.2003 tarih ve 4968 sayılı kanunla ABEGPDB, idari, mali özerkliğe ve tüzel kişiliğe sahip olmuştur. Merkezi Ankara'da olan ABEGPDB, Ulusal Ajans (Türk Ulusal Ajansı) olarak da bilinmektedir.

Ulusal Ajans'ın AB Eğitim Programlarını tanıtmak ve gerekli duyuruları yapmak, kurum ve kuruluşlar ile bireyler hazırladıkları projeleri kabul etmek, kabul edilen projelere AB bütçesinden mali destek sağlamak ve bu projelerin yürütülmesine ilişkin denetimler yapmak gibi görevleri vardır.

I. 4. 2 Erasmus

Erasmus Programı 1987 yılında kabul edilmiştir. Programın amacı, AB üye ve aday ülkelerinde yüksek öğretim alanında işbirliğini sağlamak ve karşılıklı öğrenci değişimlerinde bulunmaktır. Bu değişimler, yalnız öğrencilerle sınırlı tutulmamış; öğretmenler ve personellerin de hareketliliği sağlanmıştır. Erasmus Programı, diğer bazı AB eğitim programlarıyla birlikte 1994 yılında Socrates Programı adı altında toplanmıştır. Socrates Programı, 1999 yılında sona ermiş ve yerine Socrates II Programı kabul edilmiştir. Socrates II Programı da 2007 yılında AB Parlamentosu'nun 1720/2006/EC numaralı kararıyla yerini Hayat Boyu Öğrenme Programı'na bırakmıştır. Erasmus Programı da diğer beş farklı AB eğitim programıyla birlikte Hayat Boyu Öğrenme Programı adı altında işlerliğini devam ettirmiştir.

Hayat Boyu Öğrenme Programının genel amacı, hayat boyu öğrenme aracılığıyla Birliğin, sürdürülebilir ekonomik gelişime, daha çok ve iyi iş imkanlarına sahip, sosyal dayanışmanın daha güçlü olduğu ve gelecek nesiller için çevreyi koruyan ileri bir bilgi toplumu olarak gelişmesine katkıda bulunmaktır. Aynı zamanda Program, birlik ülkeleri arasında eğitimsel işbirliğini, dolaşımı ve karşılıklı değişimi teşvik etmeyi amaçlamıştır. Hayat Boyu Öğrenme programının özel amaçları arasında ise dil

öğrenimine ve dilsel çeşitliliğin desteklenmesine yer verilmesi önemlidir (Avrupa Birliği Resmi Gazetesi, 2014).

Erasmus Programı, yükseköğretim öğrencilerinin AB üye ve aday ülkelerinde 3-12 ay arasında eğitim görme imkânı sağlamıştır. Yürürlüğe girdiğinden bu yana yıllara göre Erasmus programından yararlanan öğrenci sayısı Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2: Dönemlere Göre Erasmus Programından Faydalanan Öğrenci Sayısı

Dönem	Öğrenci Sayısı	Dönem	Öğrenci Sayısı
1987-1988	3.244	2000-2001	111.092
1988-1989	9.914	2001-2002	115.432
1989-1990	19.456	2002-2003	123.957
1990-1991	27.906	2003-2004	135.586
1991-1992	36.314	2004-2005	144.037
1992-1993	51.694	2005-2006	154.421
1993-1994	62.362	2006-2007	159.324
1994-1995	73.407	2007-2008	182.697
1995-1996	84.642	2008-2009	198.523
1996-1997	79.874	2009-2010	213.266
1997-1998	85.999	2010-2011	231.408
1998-1999	97.601	2011-2012	252.827
1999-2000	107.666	2012-2013

(Kaynak: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-647_en.htm)

Görüldüğü gibi kabul edildiği 1987-88 döneminde Erasmus Programından 3.244 öğrenci yararlanmıştır. Söz konusu dönemden 2003 yılına kadar bu rakam 1 milyonu, 2010 yılına gelindiğinde ise 2 milyonu aşmıştır. 1987 yılından 2013 yılına kadar Erasmus Programının faydalanan öğrenci sayısı 3 milyonu geçmiştir. Erasmus Programı çerçevesinde öğrenci ve personel hareketliliğini sağlamak için ayrılan bütçe Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3: Yıllara Göre Erasmus Ülke Merkezli Faaliyetler İçin
Ulusal Ajanslara Ayrılmış Para Miktarı**

Yıl	Ayrılan Bütçe (Milyon Avro)	Yıl	Ayrılan Bütçe (Milyon Avro)
1988	13.00	2001	116.19
1989	26.84	2002	121.9
1990	32.88	2003	142.53
1991	43.86	2004	168.00
1992	62.88	2005	200.96
1993	67.88	2006	245.73
1994	72.78	2007	372.25
1995	73.46	2008	416.36
1996	74.30	2009	415.37
1997	70.00	2010	434.83
1998	100.27	2011	473.91
1999	100.27	2012	547.26
2000	111.79	2013	547.14

(Kaynak: [http://europa.eu/rapid/press-release MEMO-13-647_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-647_en.htm))

Bütçe tablosuna göre 1988 yılında öğrenci ve personel hareketliliği için ulusal ajanslara 13 milyon avro aktarılmışken, 2013 yılında bu rakam 500 milyon avroyu aşmıştır. Erasmus Programı'ndan yararlanan öğrenci sayısını artırmak ve hareketliliği sağlamak için ayrılan bütçe, programın ülkelerarası ve kültürlerarası etkileşimi sağlamada ne derece önemli görevler üstlendiğini göstermektedir.

Türkiye ise 2004 yılından itibaren Erasmus Programından faydalanmaya başlamıştır. 2004-2005 akademik yılından 2011-2012 akademik yılına kadar Erasmus programı ile Türkiye dışına çıkan ve Türkiye'ye gelen öğrenci sayıları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Dönemlere Göre Türkiye'ye Gelen ve Türkiye'den Giden Erasmus Öğrencileri

Dönem	Gelen Öğrenci Sayısı	Giden Öğrenci Sayısı
2004-2005	299	1.142
2005-2006	828	2.852
2006-2007	1.321	4.438
2007-2008	1.982	7.119
2008-2009	2.658	7.794
2009-2010	3.336	8.758
2010-2011	4.288	10.095
2011-2012	5.269	11.826
TOPLAM	19.981	54.024

(Kaynak: http://ec.europa.eu/education/library/statistics/aggregates-time-series/country-statistics_en.pdf)

Tablo 4'e göre Türkiye'de her yıl daha fazla sayıda öğrenci Erasmus programından faydalanarak yurt dışında eğitim almaya gitmiş ve aynı şekilde Türkiye'ye daha fazla sayıda Erasmus öğrencisi gelmiştir. Tablo 4'te tüm yıllar için giden öğrenci sayısının gelen öğrenci sayısından fazla olduğu görülür. 2004-2005 döneminde giden öğrenci sayısı gelen öğrenci sayısının yaklaşık 3.8 katıyken, 2007-2008 dönemi hariç diğer tüm

dönemlerde bu fark giderek azalmıştır. Ancak bütün yıllar için gelen öğrenci sayısı giden öğrenci sayısından azdır. Bu durumun sebebi, Türkiye üniversitelerinin yeterli alt yapıya sahip olmamaları ve gerekli tanıtımları yapamamaları olabilir.

2007-2008 döneminde giden öğrenci sayısı, gelen öğrenci sayısının yaklaşık 3.5 katı kadarken; 2006-2007 döneminde bu rakam 3.3'tür. 2011-2012 döneminde ise bu oran azalarak 2.2 olmuştur. 2004-2005 döneminden 2011-2012 dönemine kadar Türkiye'ye gelen öğrenci sayısı ise yaklaşık 17 kat artmıştır. Bu anlamda Erasmus Programı'nın Türkiye'nin Avrupa'ya açılan önemli kapılarından biri olduğu ve Türkiye ile AB ülkeleri arasında önemli bağlar kurulmasına katkıda bulunduğu söylenebilir.

2007-2008 döneminden 2011-2012 dönemine kadar Erasmus programı değişim hareketleri için Türkiye'ye ayrılan bütçe şöyledir:

Tablo 5: Dönemlere Göre Erasmus Değişim Hareketleri İçin Türkiye'ye Ayrılan Bütçe

Dönem	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Bütçe (Avro)	22.559.310	24.718.000	25.191.000	27.194.000	29.958.000

(Kaynak: http://ec.europa.eu/education/library/statistics/aggregates-time-series/country-statistics_en.pdf)

Erasmus programından faydalanan öğrencilerin her dönem artışına paralel olarak Türkiye'ye ayrılan bütçe de artış göstermiştir. Bu bütçe yardımıyla Erasmus programı ile yurt dışına çıkan öğrencilere yıllara göre değişen aylık ödemeler yapılmış ve değişimlerin sürekliliği sağlanmıştır.

I. 4. 3 Erasmus+ (Erasmus Plus)

2007-2013 yılları arasında uygulanan Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programları, 2014 yılından itibaren yerini Erasmus+ programına bırakmıştır. Erasmus+ programı ile yedi farklı AB programı tek bir çatı altında toplamıştır. Böylece çok parçalı bir yapıdan kurtulmak, programa daha sade ve basit bir yapı kazandırmak amaçlanmıştır. Bu yeni programın Erasmus+ olarak adlandırılmasının sebebi daha önce uygulanan Erasmus

Programının tanınırlığından faydalanmaktadır. Erasmus+ Programı'nın 2014 ile 2020 yılları arasında yürütülmesi planlanmaktadır. Program için 14,7 milyar avruluk bir bütçe ayrılmıştır. Erasmus+'tan AB üyesi 28 ülke, 4 EFTA (Avrupa Serbest Ticaret Birliği) ülkesi (İsviçre, İzlanda, Lihtenştayn ve Norveç) ve AB aday ülkeleri olan Türkiye ve Makedonya faydalanacaktır (Ulusal Ajans, 2014c).

Erasmus+ Programıyla dört milyondan fazla genç ve yetişkinin yurt dışında öğrenim görmesinin ve çalışmasının sağlanması planlanmaktadır. Tablo 2'de görüldüğü gibi Erasmus programı ile 26 yılda 3 milyonu aşkın öğrenci değişim hareketlerine katılmıştır. Erasmus+ ile sadece yedi yılda 2 milyon yükseköğretim öğrencisinin yurt dışında çalışması ve eğitim görmesi planlanmaktadır. Bu durumda ülkeler arası etkileşimin hiç olmadığı kadar artacaktır. Bu artışın mevcut ihtiyaçların boyutlarını genişleteceği ve beraberinde yeni ihtiyaçlar getireceği söylenebilir. Bu ihtiyaçların en önemlilerinden biri de yabancı dil becerilerinin geliştirilmesidir.

Erasmus+ ile çok dilliliğe de vurgu yapılmış ve programın özel amaçları arasında dil öğreniminin teşvik edilmesi de sayılmıştır. AB Eğitim ve Gençlik Programlarına katılmanın önündeki büyük engellerden birinin de dil becerilerindeki eksiklik olduğu vurgulanmıştır (Ulusal Ajans, 2014d). Nitekim Türkiye, öğrenci ve personel hareketliliği konusunda çok yol kat etmiş olsa da istatistikler diğer Avrupa ülkelerinin gerisinde olduğumuzu göstermektedir. Bunun sebeplerinden biri Türk öğrencilerin yabancı dil becerilerinin istenen düzeyde olmaması olabilir.

I. 4. 4 Erasmus Yoğun Dil Kursları (EYDK)

AB eğitim programlarının en önemli amaçları arasında öğrenci ve personel hareketliliğini ve değişimini teşvik etmek gelir. AB büyüme sürecine bağlı olarak zamanla daha fazla sayıda ülke AB eğitim programlarından faydalanmaya başlamıştır. Bu artış AB'de yaygın olmayan dillerin konuşulduğu ülkelerin de programlardan faydalanması demektir.

AB'de İngilizce, Almanca, Fransızca ve İspanyolca diğer dillere göre oldukça yaygın kullanılmaktadır (Europeans and Their Languages, 2014: 5). Bu dillerin konuşulduğu

ülkelerin programlara katılmaları, kullandıkları dillerin yaygın olması dolayısıyla daha kolayken, diğer ülkeler bu konuda çeşitli sorunlarla karşılaşmışlardır. Bu sorunların aşılması için Erasmus Yoğun Dil Kursları düzenlenmeye başlanmıştır. İlk olarak 1996 ile 1999 yılları arasında Yoğun Dil Hazırlık Kursları “*Intensive Language Preperation Courses*” adıyla pilot uygulamalar yapılmıştır. Bu pilot uygulamalardan sonra kurslar 2001 yılından itibaren düzenlenmeye başlamış ve 2004 yılında Erasmus Yoğun Dil Kursları “*Erasmus Intensive Language Courses*” adını almışlardır (Overview of National Agencies’ Final Reports 2006/2007).

Kurslar, Erasmus Programından faydalanan ve dilleri yaygın kullanılmayan ülkelerde düzenlenmiştir. Bu ülkeler şunlardır: Belçika (Flemenk Topluluğu), Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Hollanda, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya İzlanda, Kıbrıs Rum Kesimi, Letonya, Litvanya, Macaristan, Malta, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Slovenya, Türkiye ve Yunanistan. Hırvatistan’da ise sadece 2011-2012 döneminde 4 EYDK düzenlenmiş ve 48 öğrenci bu kurslara katılmıştır.

İspanyolca Avrupa’da yaygın olarak kullanılan bir dil olduğundan EYDK’lerde İspanyolca öğretilmez. Ancak İspanya, çok sayıda özerk bölgeden oluşan bir ülkedir ve bu özerk bölgelerde İspanyolcanın yanında farklı diller konuşulmaktadır. Bu sebeple İspanya’da EYDK’ler düzenlenmiştir.

EYDK’lerin amacı, öğrencilere Erasmus dönemlerine başlamadan önce gittikleri ülkelerin dilini öğretmek ve bu ülkelerin kültürü hakkında bilgi vermektir. Erasmus öğrencileri ve Comenius asistanlarının katılabildikleri kurslar, üç ile altı hafta arasında düzenlenir ve en az altmış ders saatinden oluşur. Kurslar, yaz ve güz dönemi olmak üzere yılda iki kez düzenlenir. Kurslarda daha çok A1 ve A2 dil düzeyinde dersler verilir ve herhangi bir ücret talep edilmez. Kurs sonunda öğrencilere sertifika verilir.

2001 yılından itibaren çeşitli AB ülkeleri farklı yıllarda EYDK düzenlemeye başlamışlardır. Örneğin İtalya’da 2001 yılından itibaren, Türkiye’de ise 2004 yılından itibaren EYDK düzenlenmeye başlanmıştır. 2001-2002 döneminden 2011-2012 dönemine kadar 26 ülkede desteklenen EYDK ve söz konusu ülkelere gelen EYDK öğrencileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 6: 2001-2002 ile 2011-2012 Dönemleri Arasında EYDK Düzenleyen Ülkelerdeki Desteklenen EYDK'ler ve Gelen Öğrenci Sayısı

Ülke	Desteklenen EYDK Sayısı	Gelen EYDK Öğrencisi	Ülke	Desteklenen EYDK Sayısı	Gelen EYDK Öğrencisi
Belçika	206	4405	Kuzey Kıbrıs Rum Kesimi	18	184
Bulgaristan	31	408	Letonya	23	382
Çek Cumhuriyeti	125	2042	Litvanya	46	713
Danimarka	66	1566	Macaristan	106	1278
Estonya	38	700	Malta	9	207
Finlandiya	133	2796	Norveç	56	1605
Hırvatistan	4	48	Polonya	128	2046
Hollanda	102	2003	Portekiz	197	3857
İspanya	35	533	Romanya	65	1163
İsveç	158	3484	Slovakya	34	481
İsviçre	5	47	Slovenya	74	1741
İtalya	368	9469	Türkiye	126	1965
İzlanda	10	549	Yunanistan	104	2070

(Kaynak: http://ec.europa.eu/education/library/statistics/aggregates-time-series/country-statistics_en.pdf)

Buna göre İtalya, EYDK faaliyetleri açısından ön plana çıkar. İtalya, EYDK düzenlemiş tüm ülkeler arasında en fazla desteği alan ve öğrenci çeken ülkedir. İtalya'yı Belçika takip etmektedir. Tablo 6'ya göre Türkiye desteklenen EYDK sayısına göre 26 ülke arasında 7. sıradadır. Gelen öğrenci sayısına göre ise 10. sıradadır. 2004-2005 dönemi ile 2010-2011 dönemi arasındaki rakamlara bakılırsa Türkiye'ye gelen toplam Erasmus öğrenci sayısının yaklaşık % 10'u EYDK öğrencisidir.

Verilere göre EYDK, Türkiye'nin Erasmus öğrenci hareketliliğinde önemli bir yere sahiptir. Türkiye'ye gelen Erasmus öğrencilerinin yaklaşık % 10'u Erasmus süreçlerine

başlamadan önce temel düzeyde Türkçe öğrenme ve Türk kültürünü tanıma imkânına sahip olmuştur. Erasmus+ Programı ile EYDK'lerin düzenlenmesine son verilmiştir. Ancak gerek öğretmenler gerekse öğrenciler programın devam etmesini istemektedirler.

I. 5 Eğitim ve Öğretim

Eğitim ve öğretim kavramları çoğunlukla birlikte ya da yanlışı olarak birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. (Varış, 1998: 10) Ertürk (2013: 9), Türkçede eğitimin; disiplin, sosyal hizmet, kazantı, öğrenim, sosyal kurum ve kasıtlı kültürlenme anlamlarını ifade edecek şekilde kullanıldığını belirtmiştir. Görüldüğü gibi eğitim kavramı geniş bir anlam aralığında kullanılmaktadır. Bundan dolayı öğretimi kapsar ya da öğretimin yerine geçer.

Türkçe Sözlük'te (2011: 761) eğitim; *“çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme”* olarak tanımlanmıştır. Ertürk (2013: 13) eğitimi; *“bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci”* olarak tanımlamıştır. Senemoğlu (2007: 85) ise eğitimi; *“istendik davranış değiştirme ya da oluşturma süreci”* olarak tanımlar.

Öğretim kavramı, Türkçe Sözlük'te; *“belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi, tedarik, tedrisat, talim. 2. Öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi”* olarak tanımlanmıştır. Öğretim, bireyin yaşam boyu süren eğitiminin, okulda planlı ve programlı olarak yürütülen kısmıdır. (Varış, 1998: 10-11) Öğretim, aynı zamanda öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Fidan (1985: 10-11) ise öğretme ve öğretim ayrımı yapar. Eğitimde ortaya konulan hedefler, *“istendik davranışlar”* öğrenme yoluyla gerçekleşir. Öğretme, en geniş anlamda öğrenmeyi sağlama etkinlikleridir. Öğretim ise okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleridir.

Filiz (2006: 11) eğitim ve öğretimi şu şekilde karşılaştırmıştır:

Tablo 7: Eğitim ve Öğretim

EĞİTİM	ÖĞRETİM
Zaman ve yer yönünden çok boyutludur.	Zaman ve yer yönünden sınırlıdır.
Her yerde oluşabilir.	Planlı ve programlıdır.
Her türlü bilgi ve tecrübeyi kapsar.	Önceden belirlenmiş etkinlikleri kapsar.
Öğrenme ve öğretimi kapsar.	Eğitimin alt kategorisidir.
Eğitim genel anlamda temel amaçtır.	Genel anlamda eğitimin aracıdır.

Sonuç olarak eğitim ve öğretimin birbirleriyle çok yakından ilişkili iki farklı kavram olduğu söylenebilir. Eğitim, çok geniş ve öğretimi kapsayan bir kavramdır. Ancak yapılan tanımlara bakılarak eğitimin öğretim yerine kullanılması doğru değildir. Öğretim, zaten eğitim kavramının ifade ettiği anlamları tek başına karşılamamaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada, yabancı dil eğitimi ya da yabancı dil eğitim programı yerine yabancı dil öğretimi ve yabancı dil öğretim programı ifadeleri kullanılmıştır.

I. 5. 1 Eğitim Programı Ve Öğretim Programı

Eğitim ve öğretim süreçleri bir plan ve program kapsamında ilerler. Literatürde programla ilgili birbirine yakın çeşitli tanımlar yer almaktadır. Program; “Belli bir konuya ilişkin olarak çalışma yolunu veya biçimini gösteren plandır.” (Alaylıoğlu, Oğuzkan 1976: 258). Diğer taraftan “Belli bir çalışmanın amacını, bölümlerini, yöntemini ve süresini gösteren plandır.” (Oğuzkan, 1974:145). Öncül’e göre (2000: 913) “Etkinlik ya da işlemlerin önceden saptanmış sırasını ya da zamanını gösteren bir plan, tasarlama, izlencedir.”

Foulquié’nin ifade ettiği gibi (1994: 400) “Bir faaliyet ya da işlemler cümlesinin (tören, seyahat vb.) veya daha uzun vadeli olarak tasarlanan geniş bir çalışmalar veya kararlar cümlesinin (bir sanayi şirketinin programı, hükûmet programı, bir siyasi partinin programı vb.) düzenini, sırasını veya zamanını ve saatlerini belirlemek amacıyla önceden tanzim edilen plandır.”

Eğitim ve ğretim söz konusu olduğunda ise program “ğrencilerin okulu bitirmesi, diploma alması ya da bir meslek ve uzmanlık alanına girebilmesi için bir okulun, okul türünün ya da okul sisteminin kazandırmayı amaçladığı konuları belirten yazılı belge.” (ncl, 2000: 913) veya “Okul sürecinin farklı aşamalarında verilecek dersleri ve sınavlarda istenen bilgileri belirleyen belge.” (Foulqui, 1994: 400) olarak tanımlanmıştır.

Yapılan program tanımlarına bakıldığında plan ve program kavramlarının bir arada kullanıldığı görülür. Dolayısıyla programın aslında bir planlama süreci olduğu söylenbilir. Eğitim ve ğretim açısından bakılacak olursa program, eğitimle ilgili tüm durumların planlanmasıdır. Plan, eğitim ve öğretimin ilişkili olduğu bütün kesimleri de içine almaktadır. Plan, aynı zamanda ğretim için son derece önemlidir. nk ğretim sürecinin başarısı büyük ölçüde öğretimin nitelikli bir şekilde planlanmasına bağlıdır (Senemoğlu, 2007: 398).

Planı belirli eğitim amaçlarına ulaşmak için (bilgi, materyal ve etkinlikler arasında) ğretim konusu olabilen etkinliklerden hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğini, önceden tasarlayıp kâğıt üzerinde saptamaktır.

Öğretimde plan yapmak verimi artırır, öğrencileri dağınlıktan kurtarır. Plan, amaçlara en uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerin seçilmesini ve derslere hazırlıklı girilmesini sağlar. Planlama, ğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre yetiştirilmesini sağlar, ğretmen ve öğrencilere düzenli ve birlikte çalışma alişkanlığı kazandırır (Küçükahmet, 2001 47-48).

Buraya kadar eğitim ve ğretim birlikte kullanılmıştır. Ancak eğitim ve ğretim farklı kavramlar olduğu gibi eğitim programı ve ğretim programı da birbirlerinden farklıdır. Eğitim programı “Eğitimi düzenleyen ve yönlendiren sistem.” (TDK, 762: 2011), “Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler.” (Varış, 1994: 18) olarak tanımlanmıştır. Küçükahmet ise (2001: 8) eğitim programını, ğretim-öğrenme

süreçlerini kapsayan öğretim programı ve öğretim programı dışındaki faaliyetlerin programlarının tümü olarak tanımlar.

Öğretim programı ise “Okul ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir ve bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsar.” (Demirel, 2012: 6).

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı gibi öğretim programı, eğitim programının içinde yer alır ve eğitim programı tarafından şekillendirilir. Eğitim programı, geniş anlamıyla bir tek dersin ya da sınıfın programından bir okul sisteminin ülke çapındaki eğitim programına kadar her türlü eğitim ve öğretim programıdır ve ders içi ve dışı her türlü çalışmayı içerir. Dar anlamıyla ise eğitim programı yalnızca ders içi çalışmaları kapsayan öğretim programı anlamına gelir (Öncül, 2000: 913).

I. 5. 2 Yoğun Öğretim Programları

Bir eğitim programının birbirleriyle dinamik ilişkileri olan dört temel ögesi vardır. Bu durumun eğitim-öğretim ilişkisinden dolayı öğretim için de geçerli olduğu söylenebilir. Bu temel ögeler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Hedef: Öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir.

İçerik: Belirlenen hedeflere uygun konular bütünüdür.

Öğrenme-Öğretme Süreci: Hedeflere ulaşmak için seçilen öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntem ve teknikleridir.

Ölçme-Değerlendirme: Hedef davranışların ayrı ayrı test edilmesi, istendik davranışların ne kadar kazandırıldığı ve yapılan öğretimin kalitesinin kontrol edilmesidir (Demirel, 2012: 5).

Bir öğretim programının oluştururken ilk önce hedefler ortaya konulur. Bu hedefler doğrultusunda içerik seçilir. Daha sonra içeriğin hangi yollarla hedef kitleye aktarılacağı

belirlenir. İçeriğin hedef kitleye ne ölçüde başarılı aktarıldığı ise ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları ile ortaya çıkarılır.

Kimi durumlarda kısıtlı sürede fazla sayıda istendik özelliğin öğrencilere kazandırılması gerekebilir. Bazı durumlarda istendik özelliklerin kazandırılması için süre kısıtlıdır. Bu durumlardan hareketle geliştirilen programlar yoğun öğretim programı olarak adlandırılır. Yoğun sözcüğü hem hedeflerin kazandırılma süresine hem de programın hedeflerine ve içeriğine vurgu yapmaktadır. Yoğun öğretim programlarında amaç, önceden belirlenen hedeflerin kısıtlı bir sürede öğrencilere uygun içerik, öğretme-öğrenme süreçleriyle kazandırılması ve kazandırılan davranışların ölçme ve değerlendirme yöntem ve süreçleriyle test edilmesidir.

Yoğun öğretim programında hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme ile ilgili şunlar söylenebilir:

Yoğun Öğretim Programında Hedefler: Öğretim programında hedeflerin aktarılması belirli bir süre içinde gerçekleşir. Bu süre içerisinde hedefler öğrencilere kazandırılmalıdır. Bir öğretim programının başarısı, belirlenen süre içinde hedeflerin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığıyla da ilişkilidir. Aynı zamanda bir istendik özellik, başka bir istendik özellik için önkoşul olabilmektedir. Bu durumda öğretim programı açısından zamanlama kavramı önemli ve belirleyicidir. Öğretim programları geliştirilirken ortaya çok sayıda hedef konulabilir. Ne var ki bu hedeflerin hepsinin öğrencilere kazandırılması, hem zaman açısından hem de hedef davranışların değerlendirilmesi açısından mümkün olmayabilir. Bu nedenle hedeflere öncelik verilmelidir (Gürkan ve Gözütok, 1998: 43). Özellikle yoğun öğretim programlarında sürenin kısıtlı olması, hedeflere öncelik vermeyi daha önemli hale getirir.

Yoğun Öğretim Programında İçerik: Eğitim programlarının temel öğelerinden sadece hedefler bağımsızdır. Diğer öğeler hedeflere bağlıdır (Baykara, 2012: 164). Bu nedenle içerik seçilirken öncelikli olarak hedefler dikkate alınmalıdır. Hedeflerin yanı sıra içeriğin seçiminde ilgi ve ihtiyaçlar da önemlidir (Varış, 1994: 157). İçerik, belirlenen hedeflere ulaşmak ve öğrenmeyi etkili hale getirmek için sıraya konulmalıdır. (Varank, 2012: 147) İçerik; somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevre ve zamandan uzağa doğru aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde

sıralanmalıdır. (Sönmez, 2004: 117-118) Yoğun öğretim programlarında içerik, belirlenen sürede hedeflerin öğrencilere kazandırılacağı şekilde seçilmeli ve düzenlenmelidir. İçeriğin özellikle ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenmesi, ilgi çekici olması ve uygun yöntemler kullanılarak öğrencilere aktarılması, zamanın verimli kullanılmasını sağlayacaktır.

Yoğun Öğretim Programında Öğrenme-Öğretme Süreci: Öğretim programıyla ilgili belirlenen hedeflere ulaşmak için seçilen içerik, belirli yollarla öğrencilere aktarılır. Demirel (2004: 41), öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleşeceğini ve bu sürecin bir eğitim programının en önemli boyutu olduğunu söyler. Yoğun bir öğretim programında kullanılacak öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntem ve teknikleri; hedeflerin belirlenen sürede öğrenciye aktarılmasını sağlayacak şekilde işe koşulmalıdır. Örnek olarak yoğun bir öğretim programında önceleri sunuş yoluyla öğrenme stratejisinin, sonrasında ise buluş yoluyla öğrenme stratejisinin kullanılması daha etkili olabilir.

Yoğun Öğretim Programında Ölçme-Değerlendirme: Öğretim programıyla öğrencilere kazandırılması beklenen istendik davranışların ne ölçüde kazandırıldığı ölçme ve değerlendirme sürecinde belirlenir. Ölçme ve değerlendirme süreci ile aynı zamanda öğretim-öğrenme sürecinin de ne ölçüde başarılı olduğu ortaya çıkarılır. Yoğun öğretim programlarının değerlendirilmesinde kullanılacak yöntemler ve araçlar, programın hedeflerine ve süresine göre değişiklik gösterir. Bazı yoğun programlarda bir ders için belirlenen öğrenme alanlarının hepsi yer almayabilir. Örneğin bir yabancı dil öğretim programında yazılı anlatım becerilerine ilişkin hedefler ya da içerik yer almayabilir. Bu durumda yazma becerisi de ölçme ve değerlendirme sürecine dahil edilmeyecektir. Dolayısıyla öğretim programı hazırlanmadan önce ortaya konulan hedeflere yönelik ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarının seçilmesi önemlidir.

I. 5. 3 Yoğun Yabancı Dil Öğretim Programları

Yabancı dil öğretiminde “yoğun” kavramının kullanımı değişiklik amaçlara yönelik olabilmektedir. Kimi zaman bir yılda 250 ders saati içeren bir program yoğun kabul

edilirken kimi zaman bu rakam 1.350 saate kadar çıkmaktadır. Ancak yoğun kavramı uzun zaman dilimlerine yayılmış yabancı dil etkinlikleri için kullanılmaz. (Menut, 1953: 189) İlk ve orta öğretimde yıllara yayılmış şekilde yabancı dil öğrenen öğrenciler için yoğun bir programdan bahsedilemez. Yoğun dil programları daha çok 10, 50, 100 ya da 200 saatlik programlardır (Wilkins, 1979: 71).

Yoğun yabancı dil öğretim programlarında bir yabancı dilin öğretilmesiyle ilgili ortaya konulan hedeflere belirlenen kısıtlı sürede ulaşılması beklenir. Yurt dışına kısa süreli seyahat edecekler ya da bir yabancı dili akademik nedenlerle öğrenmek isteyip de zamanı kısıtlı olanlar vb. için yoğun yabancı dil öğretim programları kullanılabilir.

Yabancı dil öğrenmenin eğitimsel, ticari, ekonomik, siyasi, kültürel vb. birçok nedeni olabilir. Bir yabancı dil öğretim programı da bu nedenler doğrultusunda şekillenecektir. Çünkü bu nedenler aynı zamanda hedeflerle yakından ilişkilidir. Eğitim kurumlarının çeşitli kademelerinde verilen yabancı dil eğitiminin hedefleriyle, ticari ya da ekonomik nedenlerle verilen yabancı dil eğitiminin hedefleri farklıdır. Hedeflerin farklı olması; içeriğin, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin de farklı kurgulanmasını gerektirmektedir.

I. 5. 4 İhtiyaç Analizi ve Yoğun Yabancı Dil Öğretim Programları

İhtiyaç, “Savunmaya değer bir amacın gerçekleştirilmesi için gerekli ve yararlı olan husus ya da güçlü istek.” (Demirel, 2012: 72), “Canlının çevresine bulunup da yaşamasını ve sağlığını korumada kendine büyük ölçüde yardımcı dokunan ya da olağan davranış yollarını geliştiren her etmen ya da koşul.” (Öncül, 2000: 494), “İnsanların varlıklarını sürdürebilmeleri, olgun veya kendilerini gerçekleştirmiş bireyler olarak var olabilmeleri noktasında eksikliklerini duydukları, dolayısıyla karşılanması talebiyle ortaya çıktıkları maddi ve manevi şeyler.” (Cevizci, 2010: 271) olarak tanımlanmıştır. İhtiyaç, birincil ihtiyaçlar, ikincil ihtiyaçlar, eğitimsel ihtiyaçlar vb. gibi farklı anlamları ifade edecek şekilde de kullanılmaktadır.

Literatürde ihtiyaç analizi ve ihtiyaç değerlendirme olmak üzere iki farklı kavram vardır. İhtiyaç analizi; “Bir amaca ulaşmak için gerekli istemlerin ve verilerin çözümlenmesi işlemi (Demirel, 2012: 70), “Gerekli önlemleri almak amacı ile kişilerin ya da kümelerin gereksinimlerinin incelenmesi.” (Öncül, 2000: 494) olarak tanımlanmıştır. İhtiyaç değerlendirme ise, “Bireylerin gereksinimlerini ortaya çıkarma ve bunlar arasında öncelik sırası yapma.” (Demirel, 2012: 71), “Bir kimsenin ya da örgütün gereksinimleri ile bu gereksinimlerin öncelik sıralarını belli etme amacı ile yapılan değerlendirme.” (Öncül, 2000: 494) olarak tanımlanmıştır. Bazı kaynaklar ise ihtiyaç analizi ve ihtiyaç değerlendirme kavramlarını aynı kabul etmiştir (bk. Collins ve O’Brien, 2001: 315). Bu çalışmada ihtiyaç analizi ihtiyaç değerlendirmeyi de kapsayacak şekilde kullanılmıştır.

Öğretim programları hazırlanırken sırasıyla şu aşamalar izlenir:

- Programın ihtiyaçları ortaya konulur.
- Yapılacak eğitim etkinliklerinin programlanması için gerekli bilgiler elde edilir.
- Programın hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığı ortaya konulur.
- Programın hedeflerinin yerindeliği ortaya konulur (Demirel, 2012: 69).

Her dil öğretim programı, bir ihtiyaç analizine dayalı olarak hazırlanmalıdır. Tüm dil öğretim programlarının kendi özel hedefleri vardır ve bu hedefler birbirlerinden az ya da çok değişiklik gösterirler. (Long: 2005: 1) İhtiyaç analizi, bir dil öğretim programının genel değişkenleri (*parameters*) üzerinde ya da öğrencilerin belirli iletişimsel ihtiyaçları üzerine yoğunlaşır. Genel değişkenler üzerinde yoğunlaşma, durum analizi olarak da bilinir ve aşağıdaki sorular üzerinde durur:

- Öğrenciler kimdir?
- Öğrencilerin hedefleri ve beklentileri nelerdir?
- Öğrenciler hangi tür öğretim yöntemleri ile öğrenmeyi tercih ederler?
- Öğretmenler hedef dilde ne ölçüde yeterlidir?

- Öğretmenler kimdir?
- Öğretmenler nasıl bir eğitime ve uzmanlığa sahiptir?
- Öğretmenler hangi öğretme yaklaşımlarını tercih ederler?
- Öğretmenlerin programdan beklentileri nelerdir?
- Programın idari bağlamı nedir?
- Hangi tür engeller (zaman, bütçe, kaynak vb.) vardır?
- Hangi tür testler ve değerlendirme araçları gereklidir?

Öğrencilerin iletişimsel ihtiyaçları belirlenirken ise aşağıdaki sorular üzerinde durulur:

- Öğrenenler hangi ortamlarda hedef dili kullanacaklar?
- Hangi rol setleri kullanılacak?
- Hangi dil becerileri (okuma, yazma, dinleme, konuşma) kullanılacak?
- Hangi tür iletişimsel olaylar ve söylemler kullanılacak.
- Hangi yeterlilik düzeyine ihtiyaç duyuluyor?

Bu sorulara verilecek cevaplar, ihtiyaç duyulan dil becerilerini ve dil düzeylerini belirlemede önemlidir. İhtiyaç analizi, dil öğretim programının içeriği, öğrenciler, öğretmenler ve öğretimi etkileyebilecek yönetimsel etkenler hakkında önemli veriler sunar (Richards, 1995:2-3).

II. BÖLÜM

YÖNTEM

II. 1 Araştırma Modeli

Bütün araştırmaların temelinde bir problem vardır. Karasar (2008: 54), problemi “Bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden, kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı görülen her durum” olarak tanımlamıştır. Araştırma ise mevcut problemin çözüm sürecidir. Bilimsel araştırma denilen bu süreç, birbiriyle ilişkili aşamalardan oluşur.

Araştırma problemi olacak her konu için literatür taraması yapmak son derece önemlidir. Literatür taraması, sadece araştırmanın başında değil tüm süreçte yapılır (Büyüköztürk, 2013: 24). Literatür taraması sayesinde problem farklı açılardan görülür ve daha iyi tanımlanır. Aynı zamanda problemle ilgili önceden yapılan çalışmalar da gözden geçirilmiş olur. Böylece araştırmacı, problemin çözümü hakkında daha sağlıklı bir yol izleme imkânına kavuşur (Karasar, 2008: 55).

Problemin belirlenmesinde mevcut bazı alanlardaki eksikliklerin önemli rolü vardır. Bölüm 1’de belirtildiği gibi EYDK öğrencilerinin ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlanmış bir öğretim programı yoktur. Bu eksiklik, araştırma probleminin kaynağını oluşturmaktadır. Bu eksiklikten hareketle iyi bir öğretim programının nasıl oluşturulabileceği hususu gündeme alınmıştır. Yapılan literatür taraması neticesinde bir öğretim programı oluşturulurken öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesinin önemli olduğu belirlenmiş ve problem sorusu “*EYDK'lere katılan öğrencilerin, öğretim programına yönelik ihtiyaçları nelerdir?*” şeklinde oluşturulmuştur.

Ne var ki araştırmanın bir temel problemi olduğu gibi bu temel probleme bağlı olarak bazı alt problemleri de olabilir. Nitekim araştırmada EYDK'lere katılan öğrencilerin programın çeşitli bileşenlerine yönelik ihtiyaçları da alt problem alanlarını

oluşturmaktadır. Buna göre ana probleme bağlı olarak şu alt problem tümceleri belirlenmiştir:

1. EYDK öğrencilerinin dört temel dil becerisine yönelik ihtiyaçları nelerdir?
2. EYDK öğrencilerinin dil bilgisi derslerine yönelik ihtiyaçları nelerdir?
3. EYDK öğrencilerinin Türk kültürüne yönelik ihtiyaçları nelerdir?
4. EYDK öğrencilerinin öğretmenlere, materyallere, öğrenme-öğretme yöntemlerine yönelik ihtiyaçları nelerdir?
5. EYDK öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik ihtiyaçları nelerdir.
7. Öğrenciler, EYDK'lerin gelecekte de devam edip etmemesi konusunda ne düşünümektedirler?

Araştırmanın problemi iyice tanımlandıktan sonra araştırma modeli belirlenmelidir. EYDK'lere katılan öğrencilerin öğretim programına yönelik ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, tarama modelinden yararlanılacaktır. Bilindiği gibi tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Tarama modellerinde amaçlar, genellikle soru cümleleriyle ifade edilir (Karasar, 2008: 77). Tarama modelinde tasarlanan çalışmalarda amaç, bir grubun belirli özelliklerini belirlemektir (Büyüköztürk, 2013: 14).

II. 2 Evren ve Örneklem

2014 yılı güz döneminde Türkiye'de, Akdeniz Üniversitesi'nde 8, İstanbul Üniversitesi'nde 51, Hacettepe Üniversitesi'nde 4, İstanbul Şehir Üniversitesi'nde 68, Ege Üniversitesi'nde ise 10 öğrenci EYDK'lere katılmıştır. Araştırmanın evrenini (çalışma evrenini) bu üniversitelerde EYDK'lere katılan 141 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Akdeniz Üniversitesi'nden 8, Hacettepe Üniversitesi'nden 4, Ege Üniversitesi'nden 10, İstanbul Üniversitesi'nden 35, İstanbul Şehir Üniversitesi'nden

ise 6 öğrenciye ulaşılmış ve toplamda 63 öğrenciye anket uygulanmıştır. Evrenin tümüne ulaşılabileceği düşünüldüğünden örnekleme yapılmamıştır.

Araştırmanın 6. Problemine yanıt bulmak için ise 2013 yaz döneminde Akdeniz Üniversitesinde EYDK kurslarına katılan 8 öğrenci rastgele seçilerek bunlarla görüşme yapılmıştır. Seçilen bütün öğrenciler görüşme yapmayı kabul etmiştir.

II. 3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçlarından, araştırmacı tarafından geliştirilen, anket ve görüşme tekniği kullanılmıştır.

Anket geliştirilmeden önce literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda araştırmanın temel problemleri altında belirlenen alt problemlere yönelik yazılan maddelerden bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan bu madde havuzundan bir alan uzmanının¹ görüşleri doğrultusunda amaca en uygun maddeler seçilmiştir. Bu seçim yapılırken Avrupa Konseyi'nin hazırladığı "*Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*" de dikkate alınmıştır.

Bir sonraki aşamada seçilen maddeler öğrencilerin anlayabilmeleri için araştırmacı tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Çevrilen maddeler iki İngilizce uzmanının² ve ana dili İngilizce olan bir doktora öğrencisinin³ kontrolüne sunulmuştur. Yapılan düzeltmelerden sonra maddelere son hâlleri verilmiştir.

¹ Yrd. Doç. Dr. Ümit Yıldız, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyesidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine çalışmalar yapmaktadır. Beyaz Rusya Minsk Devlet Üniversitesi'nde 10 yıl görev yapmıştır. (bk. http://egitim.akdeniz.edu.tr/_dinamik/86/3559.pdf)

² Yrd. Doç. Dr. Mustafa Caner ve Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Kafes, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğretim üyeleridir. Yrd. Doç. Dr. Mustafa Caner'in öğretmen yetiştirme ve yabancı dil öğretimi üzerine uluslar arası ve ulusal çalışmaları vardır. (bk. http://egitim.akdeniz.edu.tr/_dinamik/86/3519.pdf) Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Kafes, retorik, söylem çözümleme, dilbilim ve dil edinimi alanlarında çalışmalar yapmaktadır. (bk. http://egitim.akdeniz.edu.tr/_dinamik/86/3969.pdf)

³ Shehnaz Bhole, 2013 yaz döneminde Akdeniz Üniversitesi'nde EYDK'ye katılmıştır. Bradford Üniversitesinde ekonomi alanında doktora yapmaktadır.

Daha sonra bu maddeler alt problemlere göre bölümlere ayrılarak tekrar iki alan uzmanının⁴ ve iki ölçme değerlendirme uzmanının⁵ görüşüne sunulmuştur. Daha sonra 2013 yaz döneminde Akdeniz Üniversite'sinde EYDK'ye katılmış olan beş öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamanın amacı, anketin öğrenciler tarafında ne kadar doğru anlaşıldığını belirlemektir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda ankette bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu küçük değişikliklerden sonra anket son halini almıştır.

Anket, altı bölümden ve 84 maddeden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde katılımcıları tanımaya yönelik 8 madde yer almaktadır. İkinci bölüm ise kendi içinde dört bölüme ayrılmaktadır. İkinci bölümde dört temel dil becerisi ile ilgili (konuşma, dinleme, okuma, yazma) 37 madde, üçüncü bölümde dil bilgisiyle ilgili 7 madde, dördüncü bölümde kültür ile ilgili 13 madde, beşinci bölümde öğretmenler, materyaller ve öğretme-öğrenme yöntemleri ile ilgili 10 madde, altıncı bölümde ise ölçme değerlendirme ile ilgili 8 madde yer almaktadır.

Anketin ilk bölümü dışındaki diğer maddelerin her biri için; “önemsizdir, çok az önemlidir, kısmen önemlidir, önemlidir, çok önemlidir” olmak üzere 5 önem derecesi belirlenmiştir. Öğrencilerden her bir madde için bir önem derecesi seçmeleri istenmiştir. Bu ifadeler ile öğrencilerin EYDK kapsamında neleri ne ölçüde önemli gördüklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı ise yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formu hazırlanırken Yıldız'ın (2004) “Beyaz Rusya Devlet Dilbilim Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Dil Eğitimi Programının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Alan Çalışması” adlı doktora tezinde kullandığı görüşme

⁴ Yrd. Doç. Dr. Ümit Yıldız ve Doç. Dr. Nalân Kızıltan. Doç. Dr. Nalân Kızıltan Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Bölümünde öğretim üyesidir. Doç. Dr. Nalân Kızıltan, İtalya'da yabancılar için Türkçe öğretmiş, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine çalışmalar yapmıştır.

⁵ Doç. Dr. Bayram Bıçak ve Yrd. Doç. Dr. Güçlü Şekercioğlu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyeleridir. Doç. Dr. Bayram Bıçak Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında görev yapmaktadır. Doç. Dr. Bayram Bıçak ölçek geliştirme ve SPSS uygulamalı eğitim istatistiği üzerine çalışmalar yapmaktadır. (bk. http://egitim.akdeniz.edu.tr/_dinamik/86/3384.pdf.) Yrd. Doç. Dr. Güçlü Şekercioğlu, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında görev yapmaktadır. Yrd. Doç. Dr. Güçlü Şekercioğlu çok sayıda projede görev almıştır ve “*Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*” adlı kitabın da yazarlarından biridir. (bk. http://egitim.akdeniz.edu.tr/_dinamik/86/3393.pdf)

formlarından faydalanılmıştır. Görüşme formunda yer alacak maddeler, araştırmacı tarafında önce Türkçe olarak yazılmış ve daha sonra İngilizceye çevrilmiştir. Yapılan çeviri, ana dili İngilizce olan bir doktora öğrencisiyle⁶ değerlendirildikten sonra gerekli düzeltmeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Görüşme formunda önceden belirlenmiş 7 açık uçlu soru yer almaktadır. Bu sorulardan yalnızca ilki bulgular ve yorumlar kısmında kullanılmış ve 6. alt probleme cevap bulunmaya çalışılmıştır.

II. 4 Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplamak için geliştirilen anket; İstanbul Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nde EYDK'lere katılan öğrencilere bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Akdeniz Üniversitesi ve Ege Üniversitesi'nde EYDK'lere katılan öğrencilere anketler, posta yoluyla ulaştırılmış ve anketlerin doldurulması sağlanmıştır. İstanbul Kültür Üniversitesi'nde EYDK'ye katılan öğrencilere ise e-posta yoluyla anket gönderilmiş ve geri dönen anketler değerlendirilmeye alınmıştır.

2013 Yaz Döneminde Akdeniz Üniversitesi'nde EYDK'lere katılan 8 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Görüşmede araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış ve ucu açık sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Dört öğrenciyle görüşme birebir yapılmış geri kalan altı öğrenciyle web ortamında skype yazılımı yardımıyla görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış, üzerlerinde değişiklik yapılmadan yazıya aktarılmıştır.

II. 5 Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

Anket aracılığıyla toplanan veriler, SPSS 21 programına girilmiştir. Veriler üzerinde tamamlayıcı istatistikler (frekans ve yüzde), açıklayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Elde edilen frekans ve yüzde değerleri, araştırmanın bulgular ve yorumlar kısmında kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi yapılarak araştırmacı

⁶ Shehnaz Bhore

tarafından geliştirilen anketin yapı geçerliliğinin test edilmesi amaçlanmıştır. Güvenirlilik analizi ile de anketin güvenilirliğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 2. soruya verilen cevaplar hiçbir değişiklik yapılmadan verilmiştir. Görüşme yapılan sekiz öğrenci Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar değişiklik yapılmadan yazıya aktarılmış ve birebir olarak Türkçeye çevrilmiştir.

II. 6 Anket Üzerinde Yapılan İstatistiksel İşlemler

Öğrencilerin EYDK programından beklentilerini belirlemek amacıyla geliştirilen anket için pilot uygulama yapılmamıştır. Bunun sebebi, anketin uygulandığı öğrenci kitlesine bir daha ulaşma imkânı olmamasıdır. Anketin her bir maddesi, ayrı olarak değerlendirilmiştir. Ancak uygulama yapıldıktan sonra anket üzerinde birtakım istatistiksel işlemler yapılmıştır

II. 6. 1 Faktör Analizi

Büyüköztürk (2012: 123), faktör analizini “Birbiriye ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek daha az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler) bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistik.” olarak tanımlamıştır. Değişken sayısı arttıkça değişkenler arasındaki basit korelasyon sayısı artacağı için yorumlanması zor bir veri yapısı ortaya çıkar. Faktör analiziyle değişken sayısı azaltılarak bu zorluk giderilebilmektedir (Stevens, 2009: 325). Ancak faktör analizi yapılırken faktörler hakkında yorum yapmak için faktör analizinin dışında doğrulayıcılar da gerektirmektedir. Aksi hâlde eksik bilgilerle faktörler üzerinde yapılan yorumlar sağlıklı olmayacaktır (Comrey, 1973: 211).

Anket, bölümlere ayrılmadan önce faktör analizi yapılmamıştır. Ancak uygulamadan sonra veri yapısının faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Ne var ki veri yapısında bu haliyle KMO

hesaplanamamıştır. Bu hatanın olası sebepleri; değişken sayısının anket uygulanan öğrencilerin sayısından fazla olması ve korelasyon matrisinde birbirleriyle yüksek ölçüde korelasyon gösteren çok sayıda madde yer almasıdır (Field, 2009: 656). Bunun üzerine anketin her bölümü (faktörü) için ayrı KMO testi ve faktör analizi yapılmıştır. Yani anketin her bölümü birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Buna göre ankette yer alan B1, B2, B3, B4, C, D, E, F faktörleri için yapılan KMO testi sonuçları şöyledir:

Tablo 8: Faktörler için yapılan KMO Testi Sonuçları

Bölümler/Faktörler	KMO Değeri	Bölümler/Faktörler	KMO Değeri
B1	.611	B3	.856
B2	.699	B4	.770
C	.824	E	.590
D	.794	F	.792

Her bölüm için uygulanan KMO örneklem uyum ölçütü değeri .590'ın üzerindedir. Bu durumda her bölüm için faktör analizi yapılabilir (Tavşancıl, 2010: 50). KMO testinden sonra her bölüm için tek faktörde yapılan faktör analizi sonuçları ve her maddenin faktör yükü değeri tablolarda gösterilmiş ve faktörlerin öz değerleri, her maddenin faktör altında sahip olduğu madde yükü değeri ve ortak varyans verilmiştir.

Öz değer, faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada ve faktör sayısına karar vermede kullanılan bir katsayıdır. Faktör analizinde öz değeri 1 ya da 1'den büyük faktörler alınır. Ancak bu değer araştırmacı tarafından analiz sonuçlarına göre artırılabilir (Büyüköztürk, 2012: 125). Madde yükü değeri, maddelerin faktörle ilişkisini gösteren bir katsayıdır. Aynı yapıyı ölçmeyen maddeler atılırken faktör yük değeri 0.45 ya da daha üstü olması uygun olmakla birlikte bu değer 0.30'a kadar inebilir (Büyüköztürk, 2012: 124). Stevens ise (2009: 333) bu değer 0.40 ve üzeri olması gerektiğini söylemiştir. Genel kabule göre ise faktör yükdeğeri 0.32 üzerinde olmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2007: 649).

Ortak varyans ise bir değişkene ilişkin faktörlerin açıkladıkları ortak varyanstır ve değişkenin faktör yük değerlerinin karesine eşittir (Büyüköztürk, 2002: 473). Ortak varyans değerinin .10'dan küçük olması halinde o maddenin problem çıkarma olasılığı yüksektir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 220). Maddelerin ortak varyanslarının .66'nın üzerinde olması iyi olmakla birlikte bunu karşılamak zordur (Büyüköztürk, 2012: 125). Ortak varyans, özellikle faktör analizinde örneklem büyüklüğünün az olması durumunda önem kazanmaktadır. (McCallum, vd., 1999), örneklemin küçük olduğu durumlarda ortak varyans değerinin .60 ve üzerinde olması gerektiğini söylemişlerdir.

Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 olması yeterlidir. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının iyi ölçüldüğünün göstergesidir (Büyüköztürk, 2012: 124).

Tablo 9: B1 Faktör Analizi ve Madde Yüğü Değerleri

Maddeler	Faktör yük değeri	Ortak Varyans
B1M1	.398	.159
B1M2	.275	.076
B1M3	.689	.475
B1M4	.349	.122
B1M5	.718	.516
B1M6	.642	.412
B1M7	.464	.215
B1M8	.404	.163
B1M9	.744	.554

Tablo 9'a göre B1 faktörünün öz değeri 2.692'dir. Faktör toplam varyansın % 29.914'ünü açıklamaktadır. Madde yüğü değerleri ise .275 ile .744 arasında değişmektedir.

Tablo 10: B2 Faktör Analizi ve Madde Yükü Değerleri

Maddeler	Faktör yük değeri	Ortak Varyans
B2M1	.545	.297
B2M2	.176	.031
B2M3	.602	.362
B2M4	.539	.291
B2M5	.722	.522
B2M6	.631	.399
B2M7	.867	.752
B2M8	.628	.395
B2M9	.642	.412

Tablo 10'a göre B2 faktörünün öz değeri 3.460'tır. Faktör, toplam varyansın % 38.446'sını açıklamaktadır. Madde yükü değerleri ise .176 ile .867 arasında değişmektedir.

Tablo 11: B3 Faktör Analizi ve Madde Yükü Değerleri

Maddeler	Faktör yük değeri	Ortak Varyans
B3M1	.649	.422
B3M2	.671	.451
B3M3	.582	.339
B3M4	.491	.241
B3M5	.900	.810
B3M6	.821	.674
B3M7	.766	.587
B3M8	.774	.600
B3M9	.843	.710
B3M10	.770	.593

Tablo 11'e göre B3 faktörünün öz değeri 5.426'dır. Faktör, toplam varyansın % 54,261'ini açıklamaktadır. Madde yükü değerleri ise .491 ile .900 arasında değişmektedir.

Tablo 12: B4 Faktör Analizi ve Madde Yükü Değerleri

Maddeler	Faktör yük değeri	Ortak Varyans
B4M1	.625	.391
B4M2	.418	.175
B4M3	.735	.540
B4M4	.773	.598
B4M5	.806	.650
B4M6	.797	.635
B4M7	.681	.464
B4M8	.714	.510
B4M9	.594	.353

Tablo 12'ye göre B4 faktörünün öz değeri 4.280'dir. Faktör, toplam varyansın % 47.947'ünü açıklamaktadır. Madde yükü değerleri ise .415 ile .807 arasında değişmektedir.

Tablo 13: C Faktör Analizi ve Madde Yükü Değerleri

Maddeler	Faktör yük değeri	Ortak Varyans
CM1	.804	.647
CM2	.807	.651
CM3	.798	.637
CM4	.675	.455
CM5	.443	.196
CM6	.783	.613
CM7	.817	.667

Tablo 13'e göre C faktörünün öz değeri 3.865'tir. Faktör, toplam varyansın % 55.219'unu açıklamaktadır. Madde yükü değerleri ise .443 ile .817 arasında değişmektedir.

Tablo 14: D Faktör Analizi ve Madde Yükü Değerleri

Maddeler	Faktör yük değeri	Ortak Varyans
DM1	.688	.473
DM2	.629	.395
DM3	.520	.271
DM4	.642	.412
DM5	.682	.465
DM6	.631	.398
DM7	.641	.411
DM8	.609	.371
DM9	.787	.620
DM10	.859	.738
DM11	.520	.271
DM12	.419	.175
DM13	.678	.460

Tablo 14'e göre D faktörünün öz değeri 5.460'tır. Faktör, toplam varyansın % 42.002'ini açıklamaktadır. Madde yükü değerleri ise .419 ile .859 arasında değişmektedir.

Tablo 15: E Faktör Analizi ve Madde Yükü Değerleri

Maddeler	Faktör yük değeri	Ortak Varyans
EM1	.547	.299
EM2	-.134	.018
EM3	.568	.322
EM4	.802	.644
EM5	.740	.548
EM6	.366	.134
EM7	.494	.244
EM8	.599	.359
EM9	.698	.487
EM10	.270	.073
EM11	.409	.168

Tablo 15'e göre E faktörünün öz değeri 3.296'dır. Faktör, toplam varyansın % 29.961'ini açıklamaktadır. Madde yükü değerleri ise -.134 ile .802 arasında değişmektedir.

Tablo 16: F Faktör Analizi ve Madde Yükü Değerleri

Maddeler	Faktör yük değeri	Ortak Varyans
FM1	.732	.536
FM2	.743	.552
FM3	.605	.366
FM4	.788	.622
FM5	.715	.511
FM6	.397	.157

FM7	.686	.470
FM8	.669	.448

Tablo 16'ya göre F faktörünün öz değeri 3.662'dir. Faktör, toplam varyansın % 45.774'ünü açıklamaktadır. Madde yükü değerleri ise .397 ile .788 arasında değişmektedir.

Faktör yük değeri 0.30'un altında kalan maddeler şöyledir: B1M2, B2M2, B3M4, B4M2, CM5, DM3, DM11, DM12, EM2, EM6, EM7, EM10, EM11, FM6. Bu maddeler çıkarılıp tekrar işlem yapıldığında KMO değerlerinin, açıklanan toplam varyansın ve ortak varyansın genel olarak arttığı görülmüştür.

Açıklanan toplam varyans değerleri ise B1 ve E faktörleri dışında % 30'un üstündedir. B1 ve E faktörleri için ise sırasıyla % 29.914 ve % 29.961'dir. Bu değerler, % 30'a oldukça yakındır. Aynı zamanda faktör yük değerleri .32'in altında olan maddeler çıkarıldığında bu faktörler için de değer %30'un üstüne çıkmaktadır.

Tüm faktörler düşünüldüğünde B1 ve E faktörlerinin öz değerleri diğer faktörlere göre daha düşüktür. Aynı zamanda bu faktörlerin genel olarak madde yükü, ortak varyans değerleri ve açıkladıkları toplam varyans da diğer faktörlere göre düşük kalmıştır.

II. 6. 2 Anketin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Anketin B1-F faktörleri için güvenilirlik katsayısı Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17: Anketin Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

Faktörler	Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı
B1	.643
B2	.756
B3	.904

B4	.856
C	.854
D	.880
E	.732
F	.823
Tüm Faktörler	.938

Tablo 17'ye göre Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, tüm faktörler için .643'ten yüksektir. B1, B2, B3, B4, C, D, E, F faktörlerinin tamamı için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .950 olarak bulunmuştur. Bu değerlerden hareketle B1, B2 ve E faktörleri oldukça güvenilir; B3, B4, C, D, F faktörleri ise yüksek derecede güvenilir (Özdamar, 1999: 522). Tüm faktörler de yüksek derecede güvenilir

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde; öncelikle araştırmaya katılan EYDK öğrencilerine ilişkin bilgiler verilmiş daha sonra elde edilen veriler alt problemler altında yorumlanmıştır.

III. 1 EYDK Öğrencilerine İlişkin Çeşitli Bilgiler

Tablo 18: EYDK Öğrencilerine İlişkin Çeşitli Bilgiler

Cinsiyet	Erkek		Kadın	
	26		37	
Yaş Ortalaması	24			
Ana dili	Almanca	22	İtalyanca	8
	Çekçe	4	Katalan	1
	Danca	3	Letonca	1
	Estonca	1	Macarca	2
	Fince	1	Polonca	4
	Fransızca	1	Portekizce	3
	Hırvatça	2	Slovakça	3
	İngilizce	1	Yunanca	5
	İsveççe	1		

Tablo 18'e göre 26'sı erkek 37'si kadından oluşan ve yaş ortalamaları 24 olan EYDK öğrencileri 17 farklı ana dili konuşmaktadır. Anketin demografik sorular kısmında yer alan "Daha önce Türkçe dersi aldınız mı?" sorusuna 15 öğrenci evet; 48 öğrenci ise hayır yanıtını vermiştir. Yine aynı bölümde yer alan "Türkiye'de geçireceğiniz bütün Erasmus

döneminden sonra Türkçe öğrenmeye devam etmek istiyor musunuz?” sorusuna 55 öğrenci evet; 7 öğrenci ise hayır yanıtını vermiş, bir öğrenci ise bu soruya cevap vermemiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin % 88’i, Türkiye’de geçirecekleri tüm Erasmus döneminden sonra Türkçe öğrenmeye devam etmek istemektedir. Sahip olduğu stratejik ve ekonomik potansiyelden dolayı Türkiye gerek Avrupa’da gerek dünyada çok önemli bir yere sahiptir. Bu durumun Avrupalı öğrencileri Türkçe öğrenmeye yönelttiği açıkça görülmektedir.

III. 2 1. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

- 1. Alt Problem:** EYDK öğrencilerinin dört temel dil becerisine (konuşma, dinleme, okuma, yazma) yönelik ihtiyaçları nelerdir?

Tablo 19: Konuşma Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Önemsizdir	Çok az önemlidir	Kısmen önemlidir	Önemlidir	Çok önemlidir
1. konuşma becerisi...	-	-	f. 1 %1.6	f. 10 %15.9	f. 52 %82.5
2. kendi alanımla ilgili basit konuşmalar yapmak....	f. 1 %1.6	f. 20 %31.7	f. 15 23.8	f. 18 %28.6	f. 9 %14.3
3. kendimi sözel olarak tanıtabilmek...	-	f. 1 % 1.6	f. 4 % 6.3	f. 20 % 31.7	f. 38 % 60.3
4. kendimi gelecekte Türkiye’de katılacağım kurslarda sözel olarak ifade etmek...	f. 3 % 4.8	f. 6 % 9.5	f. 15 % 23.8	f. 23 % 36.5	f. 16 % 25.4
5. mağazalar restoranlar, havaalanları vb. yerlerde karşılaşılabileceğim iletişim problemlerini aşmak...	-	f.1 % 1.6	f. 5 % 7.9	f. 13 % 20.6	f. 44 % 69.8
6. teşekkür ederim, özür dilerim vb. kalıp sözcükleri kullanmak...	-	f. 1 % 1.6	f. 1 % 1.6	f. 12 % 19	f. 49 % 77.8

7. basit sözcelerle başkalarından yardım istemek...	-	-	f. 3 % 4.8	f. 9 % 14.3	f. 51 % 81
8. basit sözcelerle başkalarına yardım teklif etmek...	-	f. 5 % 7.9	f. 11 % 17.5	f. 17 % 27	f. 30 % 47.6
9. günlük, kaba olmayan selamlama ifadelerini kullanmak...	-	f. 2 % 3.2	f. 3 % 4.8	f. 18 % 28.6	f. 40 % 63.5

Tablo 19'a göre öğrencilerin % 82.5'i konuşma becerisini çok önemli gördüklerini ifade etmiştir. 1., 3., 5., 6., 7., 9. maddeler için ise öğrencilerin % 50'sinden fazlası *çok önemli* ifadesini kullanmıştır.

Bu verilerden hareketle öğrencilerin konuşma becerisine çok önem verdikleri söylenebilir. Çünkü konuşma becerisi, iletişimi sağlamada son derece önemlidir. Hatta yabancı dil öğrenmenin en önemli amacının hedef dilde konuşma becerisi kazanmak olduğu söylenebilir (Demirel, 2012: 102 ve Köksal ve Pestil, 2012: 223).

Tablo 19'a göre öğrenciler, günlük hayatta basitçe ihtiyaçlarını karşılamak istemektedir. Özellikle frekansı 30'un ve yüzdesi 50'nin üstünde olan maddelere bakıldığında durum daha açık şekilde görülür. Öğrencilerin % 81'inin *çok önemli* gördüğü 7. madde, özellikle günlük hayatta karşılaşılabilecek zorlukların aşılması açısından önemlidir. 6. ve 9. maddelerde yer alan ifadeler de öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından *önemli* ve *çok önemli* olarak görülmüştür.

Bu maddeler konuşmanın başlatılıp bitirilmesi ve karşılaşılabilecek özel durumlara ilişkin önemli ifadeler içermektedir. 2. madde ise yine aynı sebeple öğrencilerin % 1.6'sı tarafından *önemsiz* ve % 31.7'si tarafından *çok az önemli* ve % 23.8'i tarafından *kısmen önemli* olarak görülmüştür. Diğer maddelerle karşılaştırıldığında öğrenciler kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili basit konuşmalar yapmayı çok önemli bulmamaktadırlar.

Öğrencilerin % 4.8'i 4. maddeyi önemsiz, % 9.5'i çok az önemli, % 23.8'i kısmen önemli görmüştür. Çok önemli seçeneğinde ise 4. maddenin frekans ve yüzdesi 2. maddede olduğu gibi düşük kalmıştır.

Tablo 20: Dinleme Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Önemsizdir	Çok az önemlidir	Kısmen önemlidir	Önemlidir	Çok önemlidir
1. dinleme becerisi ...	-	f. 2 % 3.2	f. 4 % 6.3	f. 27 % 42.9	f. 30 % 47.6
2. kendi çalışma alanıyla ilgili basit konuşmaları anlamak...	f. 2 % 3.2	f. 10 % 15.9	f. 17 % 27	f. 14 % 22.2	f. 20 % 31.7
3. basit yönergeleri anlamak...	-	-	f. 2 % 3.2	f. 19 % 30.2	f. 42 % 66.7
4. basit kalıp sözleri anlamak...	f. 1 % 1.6	f. 1 % 1.6	f. 1 % 1.6	f. 17 % 27	f. 43 % 68.3
5. rakamları anlamak...	-	f. 1 % 1.6	f. 5 % 7.9	f. 17 % 27	f. 40 % 63.5
6. fiyat ifadelerini anlamak...	-	f. 1 % 1.6	f. 4 % 6.3	f. 16 % 25.4	f. 42 % 66.7
7. zaman ifadelerini anlamak...	f. 1 % 1.6	f. 3 % 4.8	f. 9 % 14.3	f. 20 % 31.7	f. 30 % 47.6
8. bir noktadan diğerine nasıl gidileceğini anlamak...	-	f. 1 % 1.6	f. 6 % 9.5	f. 16 % 25.4	f. 40 % 63.5
9. toplu taşıma araçlarındaki sözlü kısa uyarıları ve verilen bilgileri (anons) anlamak....	-	f. 4 % 6.3	f. 8 % 12.7	f. 21 % 33.3	f. 30 % 47.6

Tablo 20'ye göre öğrencilerin % 3.2'si dinleme becerisini *çok az önemli*, % 6.3'ü *kısmen önemli*, % 42.9'u *önemli*, % 47.6'sı *çok önemli* gördüklerini ifade etmiştir. 3., 4.,

5., 6., 8., maddeler için öğrencilerin % 50'den fazlası *çok önemli* ifadesini kullanmıştır. Dinleme becerisinin önemli ve çok önemli seçenekleri altında frekansı 57, yüzdesi ise 90.5'tir. Buna göre dinleme becerisi, konuşma becerisinden sonra en çok önem verilen dil becerisidir. Dinleme ve konuşma, insanlar arası iletişimi sağlayan en önemli dil becerileridir. Yüzde ve frekansları önemli ve çok önemli seçenekleri altında büyük değerler alan maddeler günlük hayatta temel ihtiyaçları karşılayacak ifadeler içermektedir.

Öğrencilerin % 3.2'si 2. maddeyi *önemsiz*, yüzde 15.9'u *çok az önemli*, % 27'si *kısmen önemli*, % 22.2'si *önemli*, % 31.7'si *çok önemli* görmüştür. Konuşma bölümünde yer alan 2. madde (B1M2) ile karşılaştırıldığında B2M2 *önemli* ve *çok önemli* seçenekleri altında daha yüksek frekans ve yüzde değeri, *önemsiz* ve *çok az önemli* seçenekleri altında daha düşük frekans ve yüzde değeri almıştır.

Öğrenciler, kendi alanlarıyla ilgili yapılan konuşmaları anlamayı daha önemli görmüşlerdir. Konuşma, karmaşık bir süreçtir. Konuşabilmek için her şeyden önce dinlemek gereklidir. Aynı zamanda öğrenilen kelimeler, çeşitli dil bilgisi kurallarıyla bir araya getirilmeli ve uygun telaffuz kurallarıyla zihinde oluşturulan cümleler sese dökülmelidir. Konuşma ile dinleme becerileri arasındaki bu farkın öğrencilerin söz konusu maddeler ile ilgili tercihlerini etkilemiş olması olasıdır.

Günlük ifadeler ve basit kalıp ifadeler ile ilgili olan 4. maddenin *önemli* ve *çok önemli* seçenekleri altında frekansı 60, yüzdesi ise 95'tir. Bu durum, öğrencilerin basit kalıp sözleri anlamayı önemli bulduklarını gösterir.

Türkçede zaman ifadelerini anlamının da öğrenciler için önemli olduğu söylenebilir. Bununla ilgili olan 7. maddenin *önemli* ve *çok önemli* seçenekleri altında frekansı 50, yüzdesi 79.3'tür. Bir dilbilgisi konusu olarak Türkçede zamanların süresi kısıtlı yoğunlaştırılmış EYDK'lerde öğretilmesi güçtür. Bununla birlikte öğrenciler, günlük iletişimlerini sağlayabilecek kadar çeşitli zaman ifadelerini öğrenmek istemektedir.

Önemli ve *çok önemli* seçenekleri altında frekansı 51, yüzdesi 80.9 olan 9. madde de öğrenciler tarafından *önemli* bulunmuştur. Öğrencilerin ulaşım ile ilgili ifadeleri ve

sözcükleri öğrenmenin kişilere rahatlık sağladığını ve bunun çevreyi tanımada önemli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 21: Okuma Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Önemsizdir	Çok az önemlidir	Kısmen önemlidir	Önemlidir	Çok önemlidir
1. okuma becerisi...	-	f. 3 % 4.8	f. 13 % 20.6	f. 33 % 52.4	f. 14 % 22.2
2. kendi çalışma alanıyla ilgili basit metinleri okumak...	f. 5 % 7.9	f. 11 % 17.5	f. 21 % 33.3	f. 18 % 28.6	f. 8 % 12.7
3. ders kitaplarındaki yazılı yönergeleri okumak...	f. 2 % 3.2	f. 6 % 9.5	f. 17 % 27	f. 27 % 42.9	f. 9 % 14.3
4. sokaklar, Restoranlar, istasyonlar, işyerleri gibi kamu alanlarındaki günlük işaretleri ve yazılı uyarıları okumak...	-	f. 2 % 3.2	f. 5 % 7.9	f. 21 % 33.3	f. 35 % 55.6
5. basit e-postaları okumak....	f. 3 % 4.8	f. 5 % 7.9	f. 17 % 27	f. 20 % 31.7	f. 18 % 28.6
6. basit şahsi mektupları okumak...	f. 3 % 4.8	f. 9 % 14.3	f. 13 % 20.6	f. 26 % 41.3	f. 12 % 19
7. çeşitli başvuru formlarını okumak...	f. 1 % 1.6	f. 7 % 11.1	f. 17 % 27	f. 19 % 30.2	f. 19 % 30.2
8. günlük hayatta karşılaşılabileceğim cihazlar üzerindeki yönergeleri okumak...	f. 2 % 3.2	f. 6 % 9.5	f. 7 % 11.1	f. 22 % 34.9	f. 26 % 41.3
9. basitleştirilmiş hikâyeleri okumak...	f. 8 % 12.7	f. 14 % 22.2	f. 15 % 23.8	f. 17 % 27	f. 9 % 14.3
10. Türk kültürünü daha iyi tanıyabilmek için basit kültürel metinleri okumak...	f. 2 % 3.2	f. 11 % 17.5	f. 18 % 28.6	f. 16 % 25.4	f. 16 % 25.4

Tablo 21'e göre okuma becerisi, öğrencilerin % 4.8'i tarafından *çok az önemli*, % 20.6'sı tarafından *kısmen önemli*, % 52.4'ü tarafından *önemli* ve % 22.2'si tarafından

çok önemli olarak ifade edilmiştir. Bu veriler, okuma becerisinin konuşma ve dinleme becerilerine göre daha az ihtiyaç duyulan bir beceri olduğunu göstermektedir. Bunun sebebi, okuma becerisinin günlük iletişimi sağlamada konuşma ve dinleme becerileri kadar gerekli görülmemesi olabilir. Nitekim 4. ve 8. maddelerin frekans ve yüzdeleri diğer maddelere göre daha yüksektir. Bu maddeler, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri iletişim güçlüklerinin üstesinden gelmeleri için önemli ifadeler içermektedir. Okuma becerisi, iletişim sorunlarının aşılması için kullanıldığı zaman daha önemli bulunmuştur.

“Ders kitaplarındaki yazılı yönergeleri okumak” şeklindeki 2. madde, öğrencilerin % 7.9’u tarafından *önemsiz* %17.5’i tarafından ise *çok az önemli*, “Basitleştirilmiş hikâyeleri okumak” şeklindeki 9. madde ise öğrencilerin % 12.7’si tarafından *önemsiz*, % 22.2’si tarafından *çok az önemli* bulunmuştur. Bu maddelerin *önemli* ve *çok önemli* seçenekleri, diğer maddelere göre daha düşük frekans ve yüzde değerlerine sahiptir. Bunun sebebi, söz konusu maddelerin günlük hayatta karşılaşılabilecek iletişim sorunlarını çözmeye gerekli ifadeler içermemeleri olabilir. Bu maddeler, özellikle A2-B1 düzeyinde kazanılması gereken becerilerle yakından ilişkilidir.

5. 6. ve 7. Maddelerin önemli ve çok önemli seçenekleri altında aldıkları frekans ve yüzde değerleri (f. 38, % 60.3) aynıdır. Aynı şekilde her iki madde için, diğer üç seçeneğin de frekans ve yüzdeler birbirine yakındır. Bu maddeler birbirlerine yakın ifadeler içermektedir. EYDK öğrencileri için çeşitli forumları okuyabilmek ve basit e-postalar yazabilmek önemlidir. Özellikle emniyet müdürlüklerinde, üniversitelerde yapılacak işlemler için öğrencilerden bir takım formlar doldurmaları istenebilir. Bu tür durumlara karşı hazırlıklı olmak, günlük hayatta yapılacak işlemleri kolaylaştırır.

Tablo 22: Yazma Becerisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Önemsizdir	Çok az önemlidir	Kısmen önemlidir	Önemlidir	Çok önemlidir
1. yazma becerisi...	-	f. 7 % 11.1	f. 23 % 36.5	f. 22 % 34.9	f. 11 % 17.5
2. Erasmus Yoğun Dil Kursu süresince basit ve kısa metinler yazmak...	f. 1 % 1.6	f. 10 % 15.9	f. 17 % 27	f. 21 % 33.3	f. 14 % 22.2
3. basit bilgi formlarını doldurmak...	f. 1 % 1.6	f. 1 % 1.6	f. 12 % 19.0	f. 30 % 47.6	f. 19 % 30.2
4. basit e-postalar yazmak...	f. 4 % 6.3	f. 9 % 14.3	f. 20 % 31.7	f. 18 % 28.6	f. 12 % 19
5. basit mektuplar yazmak...	f. 7 % 11.1	f. 12 % 19	f. 20 % 31.7	f. 13 % 20.6	f. 11 % 17.5
6. sözlü iletişimde problem yaşadığım durumlarda yazılı olarak iletişime geçebilmek...	f. 2 % 3.2	f. 6 % 9.5	f. 11 % 17.5	f. 26 % 41.3	f. 18 % 28.6
7. kelimeleri doğru şekilde yazmak...	f. 5 % 7.9	f. 6 % 9.5	f. 22 % 34.9	f. 22 % 34.9	f. 8 % 12.7
8. noktalama işaretlerini doğru bir şekilde kullanmak...	f. 7 % 11.1	f. 14 % 22.2	f. 23 % 36.5	f. 11 % 17.5	f. 8 % 12.7
9. EYDK derslerinde Türkçe not tutmak...	f. 6 % 9.5	f. 6 % 9.5	f. 18 % 28.6	f. 15 % 23.8	f. 18 % 28.6

Tablo 22'ye göre yazma becerisi, öğrencilerin % 7'si tarafından *çok az önemli*, % 36.5'i tarafından *kısmen önemli*, % 34.9'u tarafından *önemli* ve % 17.5'i tarafından *çok önemli* olarak görülmüştür. Bu veriler de okuma becerisinden elde edilen verilere paralellik göstermektedir. 1. maddenin *önemli* ve *çok önemli* seçenekleri altında frekansı 33, yüzdesi ise 52'dir. Diğer 3 dil becerisiyle karşılaştırıldığında (konuşma f. 62, % 98.4, dinleme f. 57, % 90.5, okuma f.47, % 74.6) yazma becerisinin frekans ve yüzdesi, önemli ve çok önemli seçenekleri altında daha düşüktür. Dolayısıyla yazma becerisi,

öğrenciler tarafından diğer dil becerileri arasında en az ihtiyaç duyulan beceri alanıdır. Buna göre okuma becerisinde olduğu gibi yazma becerisi de günlük hayatta iletişim kurmak ve karşılaşılacak iletişim problemlerini aşmak için çok fazla gerekli görülmemiştir.

Öğrencilerin % 47.6'sının *önemli* ve yüzde 30.2'si *çok önemli* gördüğü 3. madde “basit bilgi formlarını doldurmak” ile öğrencilerin % 41.3'ünün *önemli* ve % 28.6'sının *çok önemli* gördüğü 6. madde “sözlü iletişimde problem yaşadığım durumlarda yazılı olarak iletişime geçebilmek”, günlük hayatta ihtiyacı karşılayacak kadar iletişim kurma ve karşılaşılacak iletişim problemlerinin üstesinden gelme ile ilgili önemli ifadeler içermektedir. Benzer şekilde öğrencilerin % 11.1'inin *önemsiz* ve % 22.2'sinin *çok az önemli* gördüğü 8. madde, günlük ihtiyaçları karşılama konusunda gerekli görülmemiştir. Nitekim noktalama işaretlerini doğru kullanmak, daha çok B1 ve sonraki düzeylerde kazanılması gereken bir beceridir.

III. 3 2. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

1. **Alt Problem:** EYDK öğrencilerinin dil bilgisi derslerine yönelik ihtiyaçları nelerdir?

Tablo 23: Dil Bilgisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Önemsizdir	Çok az önemlidir	Kısmen önemlidir	Önemlidir	Çok önemlidir
1. dil bilgisi...	f. 1 % 1.6	f. 5 % 7.9	f. 14 % 22.2	f. 20 % 31.7	f. 23 % 36.5
2. dil bilgisini diğer dil becerileriyle birlikte öğrenmek...	f. 1 % 1.6	f. 6 % 9.5	f. 12 % 19.0	f. 24 % 38.1	f. 20 % 31.7
3. dil bilgisi konusunu öğrendikten sonra konuyla ilgili pratik yapmak...	f. 1 % 1.6	f. 3 % 4.8	f. 13 % 20.6	f. 29 % 46	f. 17 % 27
4. dil bilgisi derslerinde yazılı metinler ve görsel materyaller...	f. 1 % 1.6	f. 2 % 3.2	f. 15 % 23.8	f. 26 % 41.3	f. 19 % 30.2
5. Türkçe dil bilgisini kendi ana dilimle olan benzerlikleri ve farklılıkları ile birlikte öğrenmek	f. 6 % 9.5	f. 5 % 7.9	f. 22 % 34.9	f. 21 % 33.3	f. 9 % 14.3
6. dil bilgisi konularıyla ilgili düzenli olarak örnekler görmek ve dönütler almak...	f. 2 % 3.2	f. 3 % 4.8	f. 10 % 15.9	f. 24 % 38.1	f. 24 % 38.1
7. dil bilgisi öğrenirken kelime de öğrenmek	f. 4 % 6.3	-	f. 7 % 11.1	f. 29 % 46	f. 23 % 36.5

Tablo 23'te görüldüğü gibi dil bilgisini öğrencilerin % 1.6'sı 'i önemsiz, % 7.9'u çok az önemli, % 22.2'si kısmen önemli, % 31.7'si önemli, % 36.5'i çok az önemli olarak ifade etmişlerdir. Dört temel dil becerisi ve dil bilgisi birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin dört dil becerisi arasında sadece yazma becerisini dil bilgisinden daha düşük oranda önemli ve çok önemli gördükleri ortaya çıkmaktadır. 2. maddenin önemli ve çok önemli seçenekleri altında frekansı 54, yüzdesi 69.8'dir.

3., 4., 6. ve 7. maddelerin yüzdeleri de *önemli* ve *çok önemli* seçenekleri altında 70'in üzerindedir. Bu, öğrencilerin dil bilgisi derslerinin diğer dil becerilerinden ayrı ve soyutlanarak işlenmesini istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

5. maddenin *önemsiz* ve *çok az önemli* seçenekleri altında frekansı 11, yüzdesi 17.4 önemli ve çok önemli seçenekleri altında ise frekansı 30, yüzdesi 47.6'dır. Öğrencilerin % 34.9'u da bu maddeyi *kısmen önemli* görmektedir. Diğer maddelerle karşılaştırıldığında 5. madde öğrenciler tarafından daha az önemli görülmektedir.

III. 4 3. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

3. Alt Problem: EYDK öğrencilerinin kültürel derslere yönelik ihtiyaçları nelerdir?

Tablo 24: Kültürel Derslere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Önemsizdir	Çok az önemlidir	Kısmen önemlidir	Önemlidir	Çok önemlidir
1. EYDK’lerde kültürel etkinlikler...	f. 1 % 1.6	-	f. 7 % 11.1	f. 25 % 39.7	f. 30 % 47.6
2. EYDK’lerde sosyal etkinlikler...	f. 1 % 1.6	-	f. 7 % 11.1	f. 15 % 23.8	f. 40 % 63.5
3. EYDK’de Türk Tarihi ve Türkiye coğrafyası dersleri almak...	f. 2 % 3.2	f. 8 % 12.7	f. 20 % 31.7	f. 22 % 34.9	f. 11 % 17.5
4. EYDK’de Türk kültürüyle ilgili bazı ritüelleri (evlenme ve cenaze törenleri vb) öğrenmek ve anlamak...	f. 1 % 1.6	f. 7 % 11.1	f. 20 % 31.7	f. 21 % 33.3	f. 14 % 22.2
5. EYDK’de millî ve dinî bayramları öğrenmek...	f. 2 % 3.2	f. 5 % 7.9	f. 25 % 39.7	f. 20 % 31.7	f. 11 % 17.5
6. EYDK organizatörleri tarafından tarihî ve turistik yerlere düzenlenen kültürel turlara katılmak...	f. 1 % 1.6	-	f. 15 % 23.8	f. 17 % 27	f. 30 % 47.6
7. kütüphaneler, müzeler vb. yerlere giderek Türk kültürü hakkında daha detaylı bilgi edinme fırsatını yakalamak...	f. 2 % 3.2	f. 6 % 9.5	f. 20 % 31.7	f. 16 % 25.4	f. 19 % 30.2
8. EYDK’de Türk yemeklerini ve Türk mutfağını öğrenmek...	f. 1 % 1.6	f. 4 % 6.3	f. 13 % 20.6	f. 20 % 31.7	f. 25 % 39.7
9. EYDK’de geleneksel Türk sanatlarını tanımak	f. 3 % 4.8	f. 10 % 15.9	f. 29 % 46.0	f. 10 % 15.9	f. 11 % 17.5
10. EYDK’de Türk müziğini tanımak...	f. 6 % 9.5	f. 8 % 12.7	f. 25 % 39.7	f. 15 % 23.8	f. 9 % 14.3
11. EYDK’de kültür hakkında bilgilerimi artırabileceğim Türk kültürüne has sembolleri, tabuları, batıl inançları öğrenmek...	f. 1 % 1.6	f. 4 % 6.3	f. 10 % 15.9	f. 18 % 28.6	f. 30 % 47.6

12. EYDK’de Türk kültürünü yansıtan kalıp sözleri öğrenmek...	f. 1 % 1.6	-	f. 6 % 9.5	f. 11 % 17.5	f. 45 % 71.4
13. EYDK’de Türk giyim tarzını tanımak...	f. 12 % 19	f. 10 % 15.9	f. 23 % 36.5	f. 10 % 15.9	f. 8 % 12.7

Tablo 24’e göre 1. madde öğrencilerin % 1.6 sı tarafından *önemsiz*, % 11.1’i tarafından kısmen *önemli*, yüzde 39.7’si tarafından *önemli*, % 47.6’sı tarafından *çok önemli* olarak görülmüştür. 2. Madde ise öğrencilerin 1.6’sı tarafından *önemsiz*, 11.1’i tarafından *kısmen önemli*, % 23.8’i tarafından *önemli*, % 63.5’i tarafından *çok önemli* olarak görülmüştür. Bu rakamlar, EYDK’lerde kültürel ve sosyal etkinliklerin gerekli bulunduğunu göstermektedir.

Anketin bu bölümünde frekansı 45 ve yüzdesi 71.4 olan 12. madde ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler, günlük iletişimde önemli yeri olan ve kültürel izler taşıyan kalıp sözleri öğrenmeyi önemsemektedirler. Çünkü kalıp sözler, iletişimde kolaylık sağlar ve orijinal söz bulma arayışları gerektirmez (Martı, 2011: 109).

6. madde, öğrencilerin % 27’si tarafından *önemli* ve % 47.6’sı tarafından *çok önemli* bulunmuştur. Bu durumda öğrencilerin gezi etkinliklerini gerekli buldukları söylenebilir. EYDK öğrencileri, tarihi ve turistik yerlere düzenlenen gezilerle çevreyi tanıma ve kültürel birikimlerini artırma fırsatı yakalamış olacaklardır. 6. maddeyle benzer şekilde öğrencilerin % 28’6’sı 11. maddeyi *önemli*, % 47.6’sı *çok önemli* bulduklarını ifade etmişlerdir. Semboller, tabular, batıl inançlar gibi unsurlar kültürün önemli parçalarıdır. Bunları tanımak, kimi durumlarda iletişimde yaşanacak sorunların aşılmasını sağlayabilir. Sözelimi bir toplumda tabu olarak kabul edilen bir olguyu bilmek, sözkonusu topluma ve kültüre yabancı biri için avantajlar sağlayacaktır.

Öğrencilerin % 19’u 13. maddeyi *önemsiz*, % 15.9’u çok az *önemli*, % 36.5’i *kısmen önemli* olarak görmüştür. Bu rakamlara bakılarak EYDK öğrencilerinin Türk giyim tarzını tanımayı çok gerekli bulmadıkları söylenebilir. 9. ve 10. maddeler için de durum benzerdir. Müzik ve sanat, kültürün çok önemli parçalarıdır. Ancak günlük temel ihtiyaçların öncelikli olduğu durumlarda bunların ikinci planda kaldıkları söylenebilir.

Anketin bu kısmında 5.,7., 9., 10. ve 13. maddelerin frekans ve yüzdelerinin kısmen *önemli* seçeneğinde en yüksek olduğu görülmektedir. 3. ve 4. maddelerde ise *kısmen önemli* seçeneği frekans ve yüzde açısından ikinci sıradadır. Öğrenciler, bu bölümde yer alan ifadeleri bazı durumlarda gerekli bazı durumlarda ise gerekli görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu maddelerin içerdiği ifadelerin, öğrenciler tarafından iletişimi sağlamada zorunlu görülmediği; daha çok iletişimi kolaylaştırma ve hedef kültürü tanımada kolaylık sağladıkları düşünülebilir.

III. 5 4. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4. Alt Problem: EYDK öğrencilerinin öğretmenlere, materyallere, öğrenme-öğretme yöntemlerine yönelik ihtiyaçları nelerdir?

Tablo 25: Öğretmenlere, Materyallere, Öğrenme-Öğretme Yöntemlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Önemsizdir	Çok az önemlidir	Kısmen önemlidir	Önemlidir	Çok önemlidir
1. dersleri sadece Türkçe (hedef dil) kullanarak anlatmaları....	f. 5 % 7.9	f. 18 % 28.6	f. 16 % 25.4	f. 14 % 22.2	f. 10 % 15.9
2. öğretmenlerin bir yabancı dil (örneğin İngilizce) bilmeleri...	f. 1 % 1.6	f. 1 % 1.6	f. 5 % 7.9	f. 7 % 11.1	f. 49 % 77.8
3. öğretmenlerin grup çalışması yaptırılmaları...	f. 2 % 3.2	-	f. 15 % 23.8	f. 27 % 42.9	f. 19 % 30.2
4. öğretmenlerin derslerde drama tekniğinden faydalanmaları...	f. 4 % 6.3	f. 17 % 27	f. 22 % 34.9	f. 13 % 20.6	f. 7 % 11.1
5. öğretmenlerin derslerde rol oynama tekniğini kullanmaları...	f. 8 % 12.7	f. 12 % 19	f. 12 % 19	f. 19 % 30.2	f. 12 % 19
6. derslerin bir kitaba bağlı işlenmesi	f. 1 % 1.6	f. 5 % 7.9	f. 22 % 34.9	f. 27 % 42.9	f. 8 % 12.7
7. öğrencilerin ve öğretmenlerin Türkçe öğretimine yönelik bilgisayar programlarını kullanmaları...	f. 9 % 14.3	f. 24 % 38.1	f. 19 % 30.2	f. 7 % 11.1	f. 4 % 6.3
8. öğretmenlerin, öğrencilerin akademik ve kültürel ihtiyaçlarının farkında olmaları ve dersleri buna göre düzenlemeleri...	f. 2 % 3.2	f. 7 % 11.1	f. 13 % 20.6	f. 20 % 31.7	f. 21 % 33.3
9. öğretmenlerin derslerini daha ilgi çekici hale getirmek için şarkılar, filmler ve videolar kullanmaları...	f. 8 % 12.7	f. 5 % 7.9	f. 18 % 28.6	f. 20 % 31.7	f. 12 % 19.0
10. öğretmenlerin ders anlatırken kullandıkları dilin açık ve anlaşılır olması...	-	-	f. 1 % 1.6	f. 12 % 19.0	f. 50 % 79.4

11. öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencileri motive edip onlara cesaret vermeleri...	-	-	f. 6 % 9.5	f. 14 % 22.2	f. 43 % 68.3
---	---	---	---------------	-----------------	-----------------

Tablo 25'e göre 2. Madde, öğrencilerin % 1.6'sı tarafından *önemsiz*, % 1.6'sı tarafından *çok az önemli*, % 7.9'u tarafından *kısmen önemli*, % 11.1'i tarafından *önemli* ve % 77.8'i tarafından *çok önemli* olarak görülmüştür. Benzer şekilde 10. Madde öğrencilerin % 1.6'sı tarafından *kısmen önemli*, % 19'u tarafından *önemli* ve % 79.4'ü tarafından *çok önemli* olarak görülmüştür. 11. madde ise öğrencilerin % 9.5'i tarafından *kısmen önemli*, % 22.2'si tarafından *önemli* ve % 68.3'ü tarafından *çok önemli* görülmüştür.

Bu rakamlar, yabancı dil öğreten bir öğretmenin hangi özelliklere sahip olması gerektiğini açık şekilde ortaya koymuştur. Buna göre öğrencilerin büyük bir kısmı öğretmenlerin bir yabancı dil bilmesi gerektiğini söylemiştir. Aynı şekilde derslerde açık ve anlaşılır yönergeler kullanmasının ve motivasyonun öğrenme açısından önemi de vurgulanmıştır. 1. maddeye bakıldığında öğrencilerin derslerde hedef dilin kullanımını çok gerekli görmedikleri söylenebilir. Özellikle 2. madde ile karşılaştırıldığında durum daha net olarak görülür. Öğrenciler, sınıf içinde öğretmenlerle kolaylıkla iletişim kurabilmeyi ve çok fazla zaman ve çaba harcamadan hedef dili öğrenmeyi istemektedir. Bu ise ancak öğretmenin ve öğrencilerin ortak bir yabancı dil (İngilizce gibi) bilmeleri durumunda mümkündür. Öğrencilerin meraklarını uyandırma, öğrenme sürecini zevkli hale getirme ve ders sırasında öğrencilerin dikkat sürelerini en üst düzeye çıkarma, onları motive etmekle mümkündür (Barın, 2008: 142). Noam Chomsky'de Nikaragua'da verdiği dersler sırasında kendisine dil öğretimi ile ilgili yöneltilen bir soruya, öğretme olgusunun % 99'unun öğrencinin ilgisini derse çekmek olduğunu ve bunun sadece dil öğretimi için değil diğer öğrenmeler için de geçerli olduğunu dile getirmiştir (Chomsky, 2009: 204-206).

3 madde ise öğrencilerin % 3.2'si tarafından *önemsiz*, % 23.8'i tarafından *kısmen önemli*, % 42.9'u tarafından *önemli*, % 30.2'si tarafından *çok önemli* görülmüştür. Bu maddenin önemli ve çok önemli seçenekleri altında yüzdesi ise 73.1'dir. 4. madde için öğrencilerin toplam % 31.7'si 5. maddede için ise 49.2'si *önemli* ve *çok önemli* ifadelerini kullanmıştır. Buna karşın 4. madde için öğrencilerin 33.3'ü, 5. madde için

31.7'si *önemsiz* ve *çok az önemli* ifadelerini kullanmışlardır. 3., 4. ve 5. maddeler birlikte değerlendirildiklerinde öğrencilerin grup çalışmasına daha çok önem verdikleri görülür. Çünkü gruplar halinde yapılan çalışmalarda öğrenciler arası iletişim ve dayanışma daha üst düzeydedir.

6. madde, öğrencilerin % 1.6'sı tarafından *önemsiz*, % 7.9'u tarafından *çok az önemli*, % 34.9'u tarafından *kısmen önemli*, % 42.9'u tarafından *önemli*, % 12.7'si tarafından *kısmen önemli* olarak görülmüştür. Bu maddenin önemli ve çok önemli seçenekleri altında frekansı 35, yüzdesi 55.6'dır. Öğrencilerin çoğunluğu, derslerde bir kitabın takip edilmesini önemli bulmuşlardır.

7. madde, öğrencilerin % 14.3'ü tarafından *önemsiz*, % 38.1'i tarafından *çok az önemli*, % 30.2'si tarafından *kısmen önemli* olarak görülmüştür. Bu maddeyi önemli ve çok önemli gören öğrencilerin toplam yüzdesi ise 17.4'tür. Bu rakamlara göre öğrenciler, derslerde bilgisayarla dil öğrenmeyi gerekli bulmamıştır. Bilgisayar programları, dil öğrenmede her ne kadar avantajlar sağlasa da sınıfta bilgisayar kullanımının sınıf içi iletişimi etkilemesi olasıdır. Bilgisayar programları sınıf dışında da verimli ve bir öğretmene bağımlı olmadan kullanılabilir. Dolayısıyla öğrenciler, sınıf içinde birbirleriyle ve öğretmenle karşılıklı iletişim kurmayı daha önemli bulmuşlardır.

III. 6 5. Alt probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

5. Alt Problem: EYDK öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik ihtiyaçları nelerdir?

Tablo 26: Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Önemsizdir	Çok az önemlidir	Kısmen önemlidir	Önemlidir	Çok önemlidir
1. öğretmenlerin öğrencilerin ilerlemelerini ölçmek ve değerlendirmek için çoktan seçmeli testler kullanmaları...	f. 4 % 6.3	f. 9 % 14.3	f. 23 % 36.5	f. 18 % 28.6	f. 9 % 14.3
2. öğretmenlerin öğrencilerin ilerlemelerini değerlendirmek için kısa sınavlar (quiz) yapmaları...	f. 2 % 3.2	f. 7 % 11.1	f. 22 % 34.9	f. 24 % 38.1	f. 8 % 12.7
3. öğrencilerin portfolyo yardımıyla ölçülüp değerlendirilmesi...	f. 5 % 7.9	f. 15 % 23.8	f. 30 % 47.6	f. 12 % 19	f. 1 % 1.6
4. öğrencilerin performans ödevleriyle ölçülüp değerlendirilmesi...	f. 5 % 7.9	f. 11 % 17.5	f. 25 % 39.7	f. 17 % 27	f. 5 % 7.9
5. öğrencilerin birbirlerinin ilerlemelerini değerlendirme olanağına sahip olmaları...	f. 13 % 20.6	f. 14 % 22.2	f. 21 % 33.3	f. 13 % 20.6	f. 2 % 3.2
6. gerçek hayatta verilen görevlerle öğrencilerin ilerlemelerini ölçüp değerlendirmek...	f. 1 % 1.6	f. 6 % 9.5	f. 14 % 22.2	f. 17 % 27	f. 25 % 39.7
7. kültür içerikli dersleri ölçme ve değerlendirme sürecine dahil etmek...	f. 6 % 9.5	f. 11 % 17.5	f. 27 % 42.9	f. 13 % 20.6	f. 6 % 9.5
8. öğrenciler gibi öğretmenlerin de çeşitli yollarla (örneğin öğrenciden alınan dönütlerle) ölçülüp değerlendirilmesi...	f. 3 % 4.8	f. 8 % 12.7	f. 20 % 31.7	f. 15 % 23.8	f. 17 % 27.0

Tablo 26'ya göre 6. madde, öğrencilerin % 27'si tarafından *önemli* ve % 39.7'si tarafından *çok önemli* görülmüştür. 8. madde ise öğrencilerin % 23.8'i tarafından *önemli*, % 27'si tarafından *çok önemli* bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin günlük

hayatta karşılaşılabilecekleri durumlara karşı hazırlıklı olmayı istediklerini göstermektedir. Öğrenciler için ölçme ve değerlendirme araçlarından kısa sınavlar ve çoktan seçmeli testler de ön plana çıkmıştır. Performans ödevleri ve portfolyo yardımıyla yapılacak ölçme ve değerlendirmeyi önemli ve çok önemli bulan öğrenci sayısı ise daha azdır. Bu durumda kısa sınavlar ve çoktan seçmeli testler, öğrenciler tarafından daha kullanışlı bulunmuş olabilir.

Bu bölümde özellikle kısmen *önemli* seçeneği ön plana çıkmaktadır. 1., 3., 4., 5., 7. ve 8. maddelerde frekans ve yüzde *kısmen önemli* seçeneği üzerinde toplanmaktadır. Bu durumda öğrenciler, ölçme ve değerlendirme araçlarının ve süreçlerinin kimi durumlar için önemli kimileri için ise önemsiz olduğunu vurgulamışlardır. Tablo 26'dan genel olarak ölçme ve değerlendirme araç ve süreçlerinin öğrenciler açısından çok önemli olmadığı anlaşılmaktadır.

Anketin bu kısmında dört temel dil becerisi ve dilbilgisi ile doğrudan ilgili ölçme değerlendirme araçları ve süreçlerine ilişkin madde yer almaması bir sınırlılık olarak görülmektedir. Dört temel dil becerisi birbiriyle ilişkili olarak gelişir. Ancak bu becerilerin gelişimlerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde farklı araçlar ve ölçütler kullanılabilir. Bunların belirlenmesi ihtiyaçların daha ayrıntılı olarak ortaya çıkarılmasını sağlayacaktır. Dilbilgisinin ise diğer dil becerileriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiği düşünülebilir. Bu noktada öğrencilerin fikirlerinin alınması önemlidir.

III. 7 6. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

6. Alt Problem: Öğrenciler, EYDK'lerin gelecekte de devam edip etmemesi konusunda ne düşünmektedirler?

6. alt probleme cevap bulmak için yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 2. soru kullanılmıştır. Söz konusu soru şöyledir:

Sizce bir proje olarak Erasmus Yoğun Dil Kursları gelecekte de devam etmeli mi?

Do you think that Erasmus Intensive Language Courses should continue as a project in the future?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar hiç değişiklik yapılmadan aşağıda gösterilmiştir.

Ö1: “It must. I would have been lost without knowing a bit of Turkish.”

Devam etmeli! Biraz Türkçe bilmesem kaybolurdum.

Ö2: “Answer is simple, that is one of the best ways, how students can see other world, other countries, other cultures, that is the way how we can understand each other more than we do. This is the way how we can learn things, that is most important to us-communicate.”

Cevap basit. Öğrencilerin farklı dünyaları, ülkeleri ve kültürleri görmesinin en iyi yollarından biri budur ve böylece birbirimizi her zamankinden daha iyi anlayabiliriz. Bu yolla yeni şeyler öğreniriz ve bu, iletişim kurmamız için en önemli şeydir.

Ö3: “Of course. This kind of courses is helpful if you have to start a new life in a new country where you do not know the language, people and the culture. And that is exactly what Erasmus is.”

Elbette. Bu tarz kurslar; dilini, insanlarını ve kültürünü tanımadığınız yeni bir ülkede, yeni bir hayata başlamak durumundaysanız yararlıdır. Bu da zaten Erasmus'un ta kendisidir.

Ö4: “Yes, of course it should be continued. There’s no better way to get an international student familiar with basics of Turkish Language and Culture of the country where they will spend at least one semester.”

Elbette devam etmeli. Türkçe ile ilgili temel bilgileri ve en az bir sömestr kalacağı bir ülkenin kültürünü bilen uluslararası öğrenci yetiştirmenin daha iyi bir yolu yok.

Ö5: “Yes, because by this opportunity everyone can start or even learn a new language without putting too much energy in it. If I could I would go again and again just to learn other languages.”

Evet. Çünkü herkes bu fırsatla çok enerji harcamadan yeni bir dili öğrenmeye başlayabilir hatta öğrenebilir. Eğer fırsatım olsa, sadece farklı dilleri öğrenmek için bile olsa, defalarca bu fırsatı değerlendirdim.

Ö6: “I personally think that EILC project should have a future because it gives you some knowledge about the languages less studied in Europe, it’s the first impact with the country where you are going to stay, it gives you the possibility to visit different cities within the same country and, of course, it enriches of several points your Erasmus experience. For these reasons I think it’s very important to guarantee the continuity of this project, it would be a pity for the next Erasmus students to lose this opportunity.”

Ben şahsen EYDK projesinin gelecekte de var olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bu proje size Avrupa’da az kullanılan diller hakkında bilgi verir: Proje, kalacağınız ülke ile ilgili ilk izlenimi sağlar, aynı ülkede farklı şehirler görme fırsatı sunar ve tabii ki sizin Erasmus deneyiminizi çeşitli açılardan zenginleştirir. Bu sebeple ben projenin devamının sağlanmasını oldukça önemli buluyorum. Gelecek dönem Erasmus öğrencilerinin bu fırsatı kaybetmiş olmaları ne yazık.

Ö7: “It should be continued, because it is the best preparation for survive in other country and it is beginning of get knowledge about language and culture of other country.”

Devam etmeli. Çünkü EYDK, yabancı bir ülkede yaşayabilmek için en iyi hazırlık yolu. EYDK, yabancı bir ülkenin dili ve kültürü hakkında bilgi edinme sürecinin de başlangıcı.

Ö8: “Yes, it should definitely continue. Through the language, the EILC gives students the chance to better understand the culture of the country in which they'll study. Learning a basic level of the language allows students to better integrate in their Erasmus environment, so they can feel a little less foreigners.”

Evet, mutlaka devam etmeli. EYDK, dil yardımıyla öğrencilere öğrenim görecekları ülkenin kültürünü daha iyi anlama fırsatı veriyor. Temel seviyede dil öğrenmek, öğrencilerin Erasmus programıyla içinde buldukları çevreyle daha iyi bütünleşmelerini sağlar ve böylece öğrenciler (kendilerini) daha az “yabancı” hissederler.

Verilen cevaplar değerlendirildiğinde, görüşme yapılan öğrencilerin tamamının EYDK'lerin devam etmesini istedikleri görülmektedir. Özellikle EYDK'lerin yeni bir dili ve kültürü tanıma konusundaki katkısı vurgulanmıştır. Öğrenciler, EYDK'leri yeni bir ülkeyi ve kültürü tanımanın ilk adımı olarak görmektedirler.

IV. BÖLÜM

ÖNERİLER

Erasmus+ ile birlikte EYDK'lerin düzenlenmesine son verilmiştir. Kendileriyle görüşme yapılan 8 öğrenci ve EYDK'lerde ders vermiş olan öğretim elemanları, bu kursların devam etmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu kurslar, Erasmus öğrencilerine temel seviyede iletişim kurabilecek kadar dil becerisinin kazandırılması ve yeni bir kültürün tanıtılması açısından oldukça önemlidir. Kurslar, bu açıdan bir çeşit oryantasyon süreci olarak da görülebilir. Bu bilgiler ışığında EYDK'lerin düzenlenmesine devam edilmesi önemlidir.

Araştırmanın kuramsal kısmındaki verilere bakıldığında Türkiye'nin Erasmus Programından faydalanmaya başladığı 2004 yılından itibaren, Erasmus Programıyla Türkiye'ye gelen öğrenci sayısı Türkiye'den giden öğrenci sayısından az olmuştur. Bunun sebepleri arasında Türkiye üniversitelerinin alt yapı eksiklikleri, tanıtım yetersizlikleri sayılabilir. Türkiye'ye gelen öğrenci sayısını artırmak için üniversitelerin ve ilgili kuruluşların (AB Bakanlığı, Ulusal Ajans gibi) işbirliği yapmaları gerekmektedir.

Süresi kısıtlı ve ders saatleri kısa bir süreye sıkıştırılmış EYDK'lerde ve benzer diğer yabancı dil öğretim kurslarının, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmış bir öğretim programı olmalıdır. Öğretim programının öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması önemlidir. Böylece belirlenen hedefler daha tutarlı olacaktır. Ancak öğrencilerin ihtiyaçlarının yanı sıra öğretmenlerin ve bu kursları düzenleyenlerin de görüşlerinin alınması daha verimli bir öğretim sürecinin oluşturulması açısından gereklidir.

EYDK'lerde dersler sadece bir kitaba bağlı kalınarak işlenmemelidir. Kitap, bir öğretim programının kendisi değil öğretim programının hedeflerine ulaşmak için kullanılacak araçlardan biridir. Kitaplar, diğer materyallerle desteklendikleri zaman

daha verimli bir öğretim ortamı oluşturulabilir. Öğrenme ortamı kitapla sınırlı tutulmamalı çeşitli görsel ve işitsel materyaller kullanılmalıdır.

Erasmus yoğun dil kurslarının programlarının iletişimsel yaklaşıma dikkate alınarak geliştirilmesinin daha olumlu sonuçlar vermesi olasıdır. Çünkü iletişimsel yaklaşım dilin iletişim yönüne vurgu yapmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler, çevreleriyle iletişim kurmayı ve karşılaşabilecekleri iletişimsel engelleri aşmayı daha önemli görmektedirler.

Süresi kısıtlı olan EYDK’de öğretimin verimliliğini artırma bakımından motivasyon önemlidir. Öğrenciler de motivasyonun ve öğretmenler tarafından desteklenmenin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Derslere başlamadan önce öğrencilerin dikkatlerini çekecek problemler ortaya koymak ve ders süresince bunlara çözüm getirilmeye çalışılmak, öğrencilerin dikkatlerini derse çekme ve motivasyonu sağlama açısından yararlı olabilir.

Büyük çoğunluğu Türkçeyi ilk defa öğrenecek olan öğrenciler ile konuşurken açık, net bir telaffuz ve tane tane konuşmak, derslerin verimliliği için önemlidir. Öğrenciler açık ve anlaşılır olmayan bir dil ile karşılaştıklarında ilk önce dinlediklerini anlamak için yoğun çaba gösterebilirler de zamanla dinlemeyi bırakacak noktaya gelebilirler. Sonuçta derse karşı ilgi ve dikkat azalabilir. Bu durumun önüne geçmek için öğretmenler derslerde açık ve anlaşılır bir dil kullanmalıdır.

EYDK’lerde ders verecek öğretmenlerin Türkçe dışında başka bir yabancı dil özellikle İngilizce bilmeleri önemlidir. Bu kurslara katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu, hiç Türkçe dersi almamışlardır. Bu nedenle öğrencilerle öğretmenler arasında oluşabilecek iletişim problemleri, ortak bilinen bir dilin yardımıyla belirli bir noktaya kadar aşılabılır. Ne var ki bu, derslerin ikinci bir yabancı dil yardımıyla yürütülmesi anlamına gelmemelidir.

Öğrencilerin çevreyi ve kültürü tanımaları açısından önceden belirlenmiş çeşitli mekânlara yapılacak geziler önemlidir. Gezilerin yapılacağı yerler, bu nedenle dikkatli seçilmelidir. Bu geziler için şehir müzeleri, tarihi ve turistik mekânlar seçilebilir.

Dil ve kültür birbiriyle çok yakından ilişkilidir. EYDK'lerde Türkçe öğretiminin yanı sıra Türk kültürünün de üzerinde durulmalıdır. Kurs programının içeriğinde kültürel öğeler göz önünde bulundurularak seçilmelidir. Özellikle kalıp sözlerin öğretilmesi kültür transferi için önemlidir. Kalıp sözler sadece öğrencilere iletişim kurmada kolaylık sağlamaz aynı zamanda kültürün öğrenilmesi açısından da önem taşırlar.

Öğrenciler barınma ve beslenme konusunda bilgi verilmeli ve rehberlik edilmelidir. Bu amaç için hazırlanmış broşürler ve kitapçıklardan faydalanılabilir. Aynı zamanda teknoloji de kullanılarak çeşitli sosyal paylaşım sitelerinde gruplar oluşturulabilir ve bunlar üzerinden bilgi paylaşımı yapılabilir.

Öğrencilere spor yapma imkânı sunmak ve sportif faaliyetleri desteklemek de son derece önemlidir. Çünkü spor, sadece fiziksel bir etkinlik olmakla kalmaz toplumsal bütünleşme sürecine de katkı sağlar. Bu bağlamda EYDK öğrencilerinin spor yapabilmeleri için önlemler alınmalıdır. Özellikle takım sporları, Türk öğrenciler ve yabancı öğrenciler arasında yapılacak karşılaşmalar desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

BASILI KAYNAKLAR

AKSAN Doğan (2007). **Her Yönuyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

ALAYLIOğLU Ruşen ve OğUZKAN A. Ferhan (1976). **Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü**, İstanbul: İnkılâp ve Aka Yay.

ALBAYRAK Remzi (2003). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Gereksinim Çözümlemesi: Kara Kuvvetleri Lisan Okulu'ndaki Misafir Askeri Personele İlişkin Bir Uygulama Örneği**, İstanbul üniversitesi, SBE (y.y.l.t.), İstanbul.

AYDIN Mehmet (2014). **Dilbilim El Kitabı**, İstanbul: Akademik Kitaplar.

BARIN Erol (2004). “*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Önemi*”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S. 7, ss. 135-143.

BAŞ Türker (2010). **Anket**, Ankara: Seçkin Yayınları.

BAYKARA Kevser (2012). “*İçeriğın ve Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi*”, **Eğitimde Program Geliştirme**, (ed. Hasan şeker), Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 163-181.

BROWN James Dean (2009). “Foreign and Second Language Need Analysis”, **The Handbook of Language Teaching**, (ed. Michael H. Long ve Catherine J. Dougty), Blackwell Publishing, s. 269-293.

BÜYÜKALAN FİLİZ Sevil (2006). “*Eğitimle İlgili Temel Kavramlar*”, **Eğitim Bilimine Giriş**, (ed. Çağatay Özdemir), Ankara: Ekinoks Yay. s.1-25.

BÜYÜKÖZTÜRK Şener (2002). “*Faktör Analizi: Temel Kuramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı*”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, S.32, ss. 470-483.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener; ÇAKMAK, Ebru; AKGÜN, Özcan Erkan; KARADENİZ, Şirin ve DEMİREL, Funda (2013). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi.

BÜYÜKÖZTÜRK Şener 2012. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: Pegem Akademi.

CEVİZCİ Ahmet (2010). **Eğitim Sözlüğü**, İstanbul: Say Yayınları.

CHOMSKY Noam (2002). **Syntactic Structures**, Mouton de Gruyter.

CHOMSKY Noam (2009). **Bilgi Sorunları ve Dil** (çev. Veysel Kılıç), İstanbul: Bgst Yayınları.

COLLINS John W. ve O'BRIEN Nancy Patricia (2011). **The Greenwood Dictionary of Education**, Greenwood.

COMREY Andrew L. (1973) **A First Course in Factor Analysis**, New York: Academic Press.

ÇALIŞKAN Nihal ve BAYRAKTAR Semra (2012). “*Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Bir İhtiyaç Analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Örneği*” VII. Uluslararası Türk Dili Kurultayı (sözlü bildiri), Ankara.

ÇANGAL Önder 2013. **Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (y.y.l.t.), Ankara.

ÇOKLUK Ömay, ŞEKERCİOĞLU Güçlü ve BÜYÜKÖZTÜRK Şener (2012). **Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları**, Ankara: Pegem Akademi.

DEMİREL Özcan (2004). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DEMİRCAN Ömer (2005). **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, İstanbul: Der Yayınları.

DEMİREL Özcan (2012). **Eğitim Sözlüğü**, Ankara: Pegem Akademi.

DEMİREL Özcan (2012). **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Pegem Akademi. Yayınları.

DEMİREL Özcan (2012). **Yabancı Dil Öğretimi**, Ankara: Pegem Akademi.

DINAN Desmond (2013). **Avrupa Birliği Tarihi** (çev. Hale Akay), İstanbul: Kitap Yayınevi.

ELLIS Rod (2003). **Second Language Acquisition**, Oxford University Press.

ERYAMAN Mustafa Yunus ve KANA Fatih (2012). *“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Program Sorunu”* **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**, (ed. Aziz Kılınç, Abdullah Şahin), Ankara: Pegem Akademi Yayınları, s. 147-166.

ERTÜRK Selahattin (2013). **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Edge Akademi.

FİDAN Nurettin, (1985). **Okulda Öğrenme ve Öğretim**, İstanbul: Alkım Yayınevi.

FIELD Andy (2009). **Discovering Statistics Using SPSS**, London: Sage Publication.

FOULQUIÉ Paul, (1994). **Pedagoji Sözlüğü**, (çev. Cenap Karakaya). İstanbul: Sosyal Yayınlar.

FREEBERG Ernest, (2001). **The Education of Laura Bridgman**, Harvard University Press.

GÖNEN Emre (2011). “*Avrupa Birliği'nin Kurumları*”, **Avrupa Birliğine Giriş Tarih Kurum ve Politikalar**, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, s.25-41.

HESTER Stephen ve FRANCIS David (2004). **An Invitation To Ethnology Language, Society and Interaction**, Sage Publication.

HUBER Emel (2008). **Dilbilime Giriş**, İstanbul: Multilingual Yayınları.

KARABABA Z. Canan ve KARAGÜL Sedat (2013) “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Gereksinim Çözümlemesi*”, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, C. 38, S. 170, ss. 361-371.

KARASAR Niyazi (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Nobel Yayınları.

KOÇER Ömer 2013. “*Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi*”, **Eğitim ve Bilim**, C. 38, S. 169, ss. 159-174.

KOESTLER-GRACK Rachel, (2009). **Helen Keller**, New York: Infobase Publishing.

KÖKSAL Dinçay ve PESTİL DAĞ Ayşe (2012). “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi*”, **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi** (ed. Aziz Kılınç ve Abdullah Şahin), Ankara: Pegem Akademi.

KÜÇÜKAHMET Leyla, (2001). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

LONG Michael H. (ed.) (2005) **Second Language Needs Analysis**, Edinburg: Cambridge University Press.

MİRİCİ İsmail H., İLTER Binnur G., SAKA Özlem ve GLOVER Philip (2009) “*Educational Exchanges and Erasmus Intensive Language Courses: A Case Study For Turkish Courses*”, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, c: 34, S. 152, ss. 148-159.

MacCALLUM Robert C., WIDAMAN Keith F., ZHANG Shaobo ve HONG Sehee, (1999). “*Sample Size in Factor Analysis*”, **Psychological Methods**, S.4, ss. 84-99.

MARTI Leyla (2011). “*Türkçe Öğrenenler Açısından Kalıp Sözcükler ve İşlevleri*”, **Yabancılar Türkçe Öğretimi** (ed. Derya Yaylı ve Yasemin Bayyurt), Ankara: Anı Yayıncılık.

MENUT Albert D., (1953). “*Intensive Language Courses: Content and Techniques*”, **The Modern Language Journal**, s. 34, ss.188-194.

MORRIS Lynn Lyons ve FITZ-GIBBON Carol Taylor (1998). **Hedef ve Hedef Davranışlarla Nasıl Başederiz?** (çev. Tanju Gürkan ve Dilek Gözütok), Ankara: Pegem Yayınları.

OĞUZKAN A. Ferhan (1974). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Ankara: TDK Yayınları.

ÖNCÜL Remzi (2000). **Eğitim Ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

ÖNGÜN Erdem 2006. **Türkiye'nin Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına Katılımı Sürecinde Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursu İçin Web Tabanlı Tanısal Ölçek ve E-ders Uygulaması**, İstanbul Üniversitesi, SBE (y.d.t.), İstanbul.

ÖZDAMAR Kazım (1999). **Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi**, Eskişehir: Kaan Kitapevi.

RICHARDS Jack C., (1995). **The Language Teaching Matrix**, Cambridge University Press.

RICHARD Jack C.ve SCHMIDT Richard (2010). **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**, Pearson Education Limited.

SAUSSURE Ferdinand (1998). **Genel Dilbilim Dersleri**, (çev. Berke Vardar), İstanbul: Multilingual Yayınları.

SAVILLE-TROIKE Muriel (2006). **Introducing Second Language Acquisition**, Cambridge University Press.

SENEMOĞLU Nuray (2007). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, Ankara: Gönül Yayıncılık.

SKUTNABB-KANGAS Tove (1981). **Bilingualism or Not The Education of Minorities**, Multilingual Matters.

SÖNMEZ Veysel (2004). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Ankara: Anı Yayıncılık.

STEVENS James P. (2009). **Applied Multivariate Statistics For The Social Sciences**, New York: Routledge.

ŞAHİN Esin Y., İŞCAN Adem, KANA Fatih ve KOÇER Ömer (2013). “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç Algıları: Betimsel Bir Durum Çalışması*”, **The Journal of Academic Social Science Studies**, C.: 6, S. 4, ss. 1185-1198.

TAVŞANCIL Ezel (2010). **Tutumların ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TABACHNICK Barbara G. ve FIDELL Linda S. (2007). **Using Multivariate Statistics**, Pearson Education Inc.

TDK (2011). **Türkçe Sözlük**, Ankara: TDK.

TOK Mehmet ve YIGIN Musa (2013). “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması” **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**, S. 8, ss. 132-147.

ÜNSAL Hasan (2008). “Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne Uyum Sürecinde Türk Ulusal Ajansı”, **Sosyo Ekonomi**, S. 7, ss. 27-48.

VARANK İlhan (2012). **Etkili Öğretim Tasarımı**, (çev. Tufan Adıgüzel vd.), İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.

VARDAR Berke (2002). **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, İstanbul: Multilingual Yayınları.

VARIŞ Fatma (1994). **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler**, Ankara Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

VARIŞ Fatma (Ed.) (1998). **Eğitim Bilimlerine Giriş**, İstanbul: Alkım Yayınları.

WHITE L. Jeffry ve ALTSCHULD James William (2010) **Needs Assesment: Analysis and Priorization**, SAGE Publications.

WILKINS David Arthur, (1979). **National Syllabuses**, Oxford University Press.

YILDIZ Ümit 2004. **Beyaz Rusya Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Dil Eğitimi Programının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Alan Çalışması**, Ortadoğu Teknik Üniversitesi EBE (y.d.t.), Ankara.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

AKALIN Şükrü Halûk, “Türk Dili Dünya Dili”,

<http://www.tdk.gov.tr/images/stories/eskidosyalar/turkdilidunyadili.pdf>

(ET: 26.04.2014).

Ulusal Ajans (2013a). <http://www.ua.gov.tr/kurumsal/misyon-ve-vizyon>,

(ET: 10.11.2013).

Ulusal Ajans (2014b). [http://www.ua.gov.tr/programlar/erasmus-](http://www.ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1/erasmus-program%C4%B1/2007-2013-d%C3%B6nemine-ait-bilgi-ve-belgeler/alt-faaliyetler/ulusal-ajans-merkezli-faaliyetler/erasmus-yo%C4%9Fun-dil-kurslar%C4%B1)

[program%C4%B1/erasmus-program%C4%B1/2007-2013-d%C3%B6nemine-ait-bilgi-ve-belgeler/alt-faaliyetler/ulusal-ajans-merkezli-faaliyetler/erasmus-yo%C4%9Fun-dil-kurslar%C4%B1](http://www.ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1/erasmus-program%C4%B1/2007-2013-d%C3%B6nemine-ait-bilgi-ve-belgeler/alt-faaliyetler/ulusal-ajans-merkezli-faaliyetler/erasmus-yo%C4%9Fun-dil-kurslar%C4%B1) (ET: 03.02.2014).

FONTAINE Pascal (2014). **Europe in 12 Lessons**, London: Penguin Publishing.

<http://bookshop.europa.eu/en/europe-in-12-lessons-pbNA3110652/> (ET: 09.02.2014) [e-kitap].

Helsinki Zirvesi, http://www.europarl.europa.eu/summits/hel1_en.htm (ET: 02.03.2014)

Maastricht Treaty, Official Journal of European Union,

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1992:191:FULL:EN:PDF>

(ET: 02.03.2014) [e-kitap].

Türkiye Cumhuriyeti Avrupa Birliği Bakanlığı,

<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=46229&l=1> , (ET: 03.03.2014) [e-kitap].

Avrupa Komisyonu, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf, (ET: 04.03.2014) [e-kitap].

Europeans and Their Languages, 2012,
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf, (ET: 03.03.2014) [e-kitap].

Tablo 2, http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-647_en.htm, (ET: 03.03.2014) [e-kitap].

Tablo 3, http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-647_en.htm, (ET: 03.03.2014) [e-kitap].

Tablo 4, http://ec.europa.eu/education/library/statistics/aggregates-time-series/country-statistics_en.pdf, (ET: 03.03.2014) [e-kitap].

Tablo 5, http://ec.europa.eu/education/library/statistics/aggregates-time-series/country-statistics_en.pdf, (ET: 03.03.2014) [e-kitap].

Tablo 6, http://ec.europa.eu/education/library/statistics/aggregates-time-series/country-statistics_en.pdf, (ET: 03.03.2014) [e-kitap].

Overview of National Agencies' Final Reports 2006/2007,

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bADbFe9OwFYJ:www.britishcouncil.org/llp_na_era_19_08_rev.doc+&cd=2&hl=tr&ct=clnk&gl=tr (ET: 03.03.2014)

Ulusal Ajans (2014c). ,<http://www.ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1>
(ET:25.02.2014)

Ulusal Ajans (2014d).

[http://www.ua.gov.tr/docs/default-source/halkla-ili%C5%9Fkiler/erasmus-program-rehberi-\(tr\).pdf?sfvrsn=0](http://www.ua.gov.tr/docs/default-source/halkla-ili%C5%9Fkiler/erasmus-program-rehberi-(tr).pdf?sfvrsn=0) (ET:25.02.2014) [e-kitap].

Avrupa Birliği Resmi Gazetesi,

http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/;ELX_SESSIONID=9L4pTkgGcDvGQDSMQCh0q1hc4xHCNMX3hG7hJ3pxtvPbJy3kckbh!-694022248?uri=CELEX:32006D1720 (ET: 02.03. 2014)

EKLER

EK 1: İHTİYAÇ ANALİZİ ANKET FORMU

NEEDS ASSESSMENT QUESTIONNAIRE

Dear student,

This questionnaire is prepared to gather data for my MA thesis conducted at Ondokuz Mayıs University, Institute of Educational Sciences, Turkish Language Education MA Program.

This questionnaire aims at gathering data about your needs and expectations in relation to Erasmus Intensive Language Course (EILC) Program. While reading the statements, please take into consideration that this is an intensive course consisting of only four weeks and at least sixty hours in total.

The questionnaire has 6 parts and 84 items in total: The first part consists of demographic questions, and the items in the second part question your needs and expectations from language skills from the Erasmus Intensive Language Course Program. In the third part, there are items that try to figure out your grammatical needs and expectations from the Erasmus Intensive Language Course Program and the fourth part is allocated to statements about your needs and expectations for the cultural side of the Erasmus Intensive Language Course and Program. The items in the fifth part try to figure out your perceptions on the teachers and teaching materials. In the sixth part of the questionnaire there are statements related to assessment and evaluation.

This questionnaire is only used for the purpose of this study, and your responses will be kept confidential. Additionally, you do not need to write your names on the interview form, this is optional.

The success of this study depends on your honest responses; therefore, please read the questions carefully.

I would like to take this opportunity to thank-you for your time, and for taking part in this task. Please feel free to contact me at any time if you would like to discuss any part of this questionnaire.

Regards,

Research Assistant Yusuf Aydın, Ondokuz Mayıs University Turkish Language Education Department, Samsun, Turkey.

E-mail: ysf.aydn66@gmail.com

PART A

PERSONAL INFORMATION

Please answer the following questions by crossing in the appropriate response and writing in the space provided.

1. GENDER: MALE FEMALE

2. Age:

3. Your area of study.....

4. Mother tongue:.....

5. Which foreign language(s) can you speak:.....

6. Have you ever taken Turkish language course before?

Yes

No

7. If yes, what is your Turkish language proficiency level now?

Beginner:

Pre-intermediate

Intermediate

Upper-intermediate

Advanced

8. Do you want to improve your Turkish after your whole Erasmus period in Turkey?

Yes

No

PART B					
LANGUAGE SKILLS					
PART B1					
SPEAKING					
Please read the following statements about your speaking needs and expectations from Erasmus Intensive Language Course Program, and put a cross (x) into the box according to what extent you find them important.					
Statements					
I believe that	Unimportant	Of little importance	Moderately important	Important	Very important
1. Speaking is ...					
2. speaking about my field of the study in Turkish is ...					
3. introducing myself orally in Turkish is...					
4. expressing myself in my future courses in Turkey is....					
5. coping with my communication problems orally (in shops, restaurants, airports, etc.) in Turkey is...					
6. using formulaic expressions, such as thank you, sorry, orally in Turkish is ...					
7. asking for help with basic sentences is...					
8. offering help with basic sentences is ...					
9. using simple everyday polite forms of greetings in Turkish is...					

PART B2

LISTENING					
Please read the following statements about your listening needs and expectations from Erasmus Intensive Language Course Program, and put a cross (x) into the box according to what extend you find them important.					
Statements	Unimportant	Of little importance	Moderately important	Important	Very important
I believe that					
1. listening is ...					
2. understanding basic conversations about my area of study is...					
3. understanding short simple directions is ...					
4. understanding familiar daily expressions and basic phrases is ...					
5. understanding numbers is ...					
6. understanding prices is ...					
7. understanding time expressions is ...					
8. understanding simple directions regarding how to get from one place to another is ...					
9. understanding simple and short audio warnings, and information given in public transportation vehicles is ...					

PART B3

READING					
<p>Please read the following statements about your reading needs and expectations from Erasmus Intensive Language Course Program, and put a cross (x) into the box according to what extent you find them important.</p> <p align="center">Statements</p> <p>I believe that</p>	Unimportant	Of little importance	Moderately important	Important	Very important
	1. reading is ...				
2. reading basic Turkish texts about my field of the study is ...					
3. reading written instructions in a course book is ...					
4. reading daily signs and written notices in public areas such as streets, restaurants, railway stations, work places, is ...					
5. reading simple e-mails is ...					
6. reading simple personal letters is ...					
7. reading various application forms is ...					
8. reading simple instructions on equipments used in daily life is ...					
9. reading simplified stories in Turkish is ...					
10. reading simple Turkish cultural texts to learn more about Turkish culture is ...					

PART B4

WRITING					
<p>Please read the following statements about your writing needs and expectations from Erasmus Intensive Language Course Program, and put a cross (x) into the box according to what extent you find them important.</p> <p align="center">Statements</p> <p>I believe that</p>	Unimportant	Of little importance	Moderately important	Important	Very important
	1. writing is ...				
2. writing short and simple texts in Turkish while studying on Erasmus intensive language course is ...					
3. filling in basic information forms in Turkish is ...					
4. writing simple e-mails in Turkish is ...					
5. writing simple letters in Turkish is ...					
6. when oral discourse is not clear enough for me written discourse is ...					
7. spelling Turkish words accurately in writing is ...					
8. using punctuation marks correctly is ...					
9. taking notes in Turkish during my Turkish lessons in Erasmus Intensive Language Course is ...					

Please state if you have any further needs, suggestions and expectations about the language skills in Erasmus Intensive Language Course Program:

.....

.....

.....

PART C					
<p align="center">GRAMMAR</p> <p>Please read the following statements about your grammar needs and expectations from Erasmus Intensive Language Course Program, and put a cross (x) into the box according to what extent you find them important.</p> <p align="center">Statements</p> <p>I believe that</p>	Unimportant	Of little importance	Moderately important	Important	Very important
	1. Grammar is ...				
2. learning grammar in context in an integrated way is ...					
3. after being exposed to Turkish Grammar practicing sentences with the related grammar points is ...					
4. when I am learning grammar, texts and visual aids are ...					
5. learning Turkish grammar with its similarities, differences with my mother tongue is ...					
6. getting examples and feedback regularly about the grammar is ...					
7. learning grammar together with vocabulary is ...					

Please state if you have any further needs, suggestions and expectations related to the grammar aspect of the Erasmus Intensive Language Course Program:

.....

.....

.....

PART D					
CULTURE Please read the following statements about your cultural needs and expectations from Erasmus Intensive Language Course Program, and put a cross (x) into the box according to what extent you find them important. Statements I believe that	Unimportant	Of little importance	Moderately important	Important	Very important
1. cultural activities are ...					
2. social activities are ...					
3. taking lessons about Turkish geography and history in the Erasmus Intensive Language Course Program is ...					
4. learning and understanding of Turkish rituals, such as weddings, funeral ceremonies, in Erasmus Intensive Language Course is ...					
5. learning religious and national holidays in Erasmus Intensive Language Course is ...					
6. having cultural tours to historic places organized by the course organizers is ...					
7. going to libraries, museums etc. in order to get the opportunity to learn about Turkish Culture more is ...					
8. learning Turkish food items and cuisine in Erasmus Intensive Language Course is ...					
9. learning about traditional Turkish arts in Erasmus Intensive Language Course is ...					
10. learning about Turkish music in Erasmus Intensive Language Course is ...					
11. learning Turkish symbols, taboos, superstitious beliefs etc. which can develop my traditional and cultural understanding in Erasmus Intensive Language Course is ...					
12. learning formulaic expressions, such as thank you, sorry etc., which reflect Turkish Culture is...					
13. learning about Turkish dressing style in Erasmus Intensive Language Course is...					

Please state if you have/had any further needs, suggestions and expectations from the cultural activities and lessons in the Erasmus Intensive Language Course Program:

.....
.....
.....

PART E

<p align="center">TEACHERS, MATERIALS, TEACHING -LEARNING METHODS</p> <p>Please read the following statements about your needs and expectations from teachers, materials and teaching methods of Erasmus Intensive Language Course Program, and put a cross (x) into the box according to what extent you find them important.</p> <p align="center">Statements</p> <p>I believe that</p>	Unimportant	Of little importance	Moderately important	Important	Very important
1. teachers' giving lessons only in the target language (Turkish) is ...					
2. teachers' knowing a foreign language, such as English is ...					
3. teachers' carrying out group work activities is ...					
4. teachers' using a drama technique in lessons is ...					
5. teachers' using role plays in lessons is ...					
6. learning topics based on a course book is ...					
7. teachers' and students' using computer and computer programs on language learning in Erasmus Intensive Language Course is ...					
8. teachers' knowing students' academic and cultural needs and organizing the lesson accordingly is ...					
9. teachers' using songs, films and videos in order to make their class more interesting is ...					
10. teachers' giving clear and understandable instructions is ...					
11. teachers' motivating and encouraging students in teaching-learning process is ...					

Please state if you have any further needs, suggestions and expectations from teachers and teaching materials in the Erasmus Intensive Language Course:

.....

.....

.....

PART F					
ASSESSMENT AND EVALUATION					
<p>Please read the following statements about assessment and evaluation process in Erasmus Intensive Language Course Program, and put a cross (x) into the box according to what extent you find them important.</p> <p style="text-align: center;">Statements</p> <p>I believe that</p>	Unimportant	Of little importance	Moderately important	Important	Very important
	1. teachers' using multiple choice tests to assess and evaluate my progress is ...				
2. teachers' using quizzes to assess and evaluate my progress is ...					
3. students' being assessed and evaluated by means of portfolio is ...					
4. students' being assessed and evaluated through performance projects is ...					
5. my course mates' having the option to evaluate my progress in Erasmus Intensive Language Course is ...					
6. including real life tasks into assessment and evaluation (e.g. to be able to ask for direction) process is ...					
7. including cultural lessons into the assessment and evaluation process is ...					
8. just as students, assessing and evaluating teachers in a variety of ways (e.g. students' feedbacks) is ...					

Please state if you have any further needs, suggestions and expectations in relation to assessment and evaluation dimension of the Erasmus Intensive Language Course Program:

.....

.....

.....

EK 2: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

INTERVIEW SCHEDULE

FORMER ERASMUS INTENSIVE TURKISH LANGUAGE COURSE STUDENT'S VIEWS ON THE PROGRAM

This interview is prepared to gather data about your views on the Erasmus Intensive Language Course Program organized at Akdeniz University, Antalya, Turkey. Your responses will be kept confidential. In order to get reliable and accurate knowledge please answer the questions sincerely. Your answers will help to make suggestions and improvements for the Erasmus Intensive Turkish Language Course Program.

Thank you for your cooperation.

QUESTIONS

1. Were you satisfied with the Erasmus Intensive Language Course experience in Turkey?

Why / Why not?

2. Do you think that Erasmus Intensive Language Courses should continue as a project in the future?

Why / Why not?

3. Do you think that the basic language skills (speaking, listening reading, writing) and grammar lessons were enough for you to meet your needs?

Why / Why not?

4. Do you think that the Cultural visits, trips and lessons you attended were enough to provide you with an overall “Turkish cultural experience”?

Why / Why not?

5. Do you think that the teachers who taught you Turkish during the course had the necessary teaching skills?

Why / Why not?

6. Do you think that the resources, materials and teaching methods used in the Erasmus Intensive Turkish Language Course were chosen correctly in order to teach Turkish to you in the classroom?

Why / Why not?

7. Do you think that the assessment and evaluation technique(s) and tool(s) were well-selected and sufficient?

Why / Why not?