

TÜRKÇE OKUTMANLARININ YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK SUBJEKTİF ALGILARI*

*Melike ERDİL***

Öz: Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanların bakış açısı ile yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini edinme sürecinde yaşadıkları temel sorunları belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ve Ankara iline bağlı yükseköğretim kurumlarında çalışan ve yabancılara Türkçe öğreten yirmi beş gönüllü okutman ile sınırlıdır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi; nitel araştırma desenlerinden ‘olgu bilim’ kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, ‘yarı yapılandırılmış görüşme formu’ ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler, bulgular bölümünde temalar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, yabancı öğrencilerin töresel alışkanlıklarının, tabularının ve din faktörünün Türkçe konuşma becerilerini etkilediği saptanmıştır. Yabancı öğrencilerin, Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde dört farklı biçimde (kendi ana dillerinde konuşanlar, beden dilini kullanmayı tercih edenler, hedef dil olan Türkçeyi konuşmada ısrar edenler ve İngilizce konuşanlar) kendilerini ifade etmeye çalıştıkları ve ‘genel olarak/çoğu zaman’ yeterli düzeyde ifade edebildikleri tespit edilmiştir. Türkçe konuşurken; Arap Yarımadası’ndan gelen öğrencilerin ‘merhaba, selâm, pazar’; Asya Kıtası’ndan gelen öğrencilerin ‘elli, iki, Japon’; Avrupa Kıtası’ndan gelen öğrencilerin ‘üniversite, ağaç, kız’; Afrika Kıtası’ndan gelen öğrencilerin ‘teşekkür, alo, gözlük’ kelimelerinde sıklıkla güçlük çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe okutmanlarının, yabancı öğrencilerin sınıf içi grup çalışmalarında öğrenci-öğrenci etkileşimini ‘olumlu’ buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca yabancı öğrencilerin seviye bakımından ilerlemeleri ile birlikte (B1 gibi) aynı zamanda eski seviyelerini de (A1 gibi) muhafaza edebilme yeterlilikleri konusunda beş farklı görüş olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Konuşma becerisi, Türkçe okutmanı, yabancı dil olarak Türkçe.

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihi: 07.09.2017 - 09.11.2017

Bu araştırmada, 01-03 Ekim 2015 tarihlerinde 8. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayında (UTEOK-2015) sunulan “Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenirken Anlatma Becerilerinde (Konuşma-Yazma) Yaşadıkları Sorunlar: Fenomenolojik Bir Yaklaşım” isimli kapsamlı çalışmanın yalnızca “konuşma becerisi” verileri yer almaktadır.

** Gazi Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Doktora Programı Öğrencisi, melikeerdil@gmail.com ORCID: 0000-0001-8146-2183

The Subjective Perception of Turkish Language Lecturers Towards Foreign Students' Ability to Talk Turkish

Abstract: In this study, determining the main problems which are faced during teaching Turkish to foreigners within the perspective of lecturers teaching Turkish as a foreign language is aimed. The study is limited to twenty- five voluntary lecturers teaching Turkish to foreign students and working either at universities or institutes that are located in İstanbul and Ankara. The qualitative research method and 'phenomenology' as the research pattern were adopted in the study. The data were gathered by 'semi- structured interview form'. The acquired data were presented and interpreted as themes in findings chapter. As a result of the study; it is determined that traditional habits, taboos of foreign students and the factor of religion affect their ability of talking Turkish. It is found that, when foreign students realize that they are misunderstood while talking Turkish, they try to express themselves in four different ways (talking in their native language, preferring to use their body language, insisting on using the target language Turkish, talking English and they become able to do it at sufficient levels 'generally/mostly'. It is reached that, while talking Turkish, the students coming from Arabic Peninsula, often have difficulty in articulating the words 'hello, hi, market', while the ones coming from Asian Continent have difficulty in the words 'fifty, two, Japan' the ones from European Continent have difficulty in the words 'university, tree, girl' and the finally, the ones from African Continent have difficulty in the words 'thank you, hello, glasses'. In addition, it is the established that lecturers of Turkish language find the interaction of foreign students in in-class group studies so 'positive'. Also, it is detected that, there are five different opinions on foreign students'ability to keep their former (A1) levels while proceeding on to further levels (B1).

Key words: Speaking skills, Turkish lecturer, Turkish as a foreign language.

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin vizyonu dört temel dil becerilerinin edinimi çerçevesinde şekillenmektedir. Yabancı öğrencilere, Türkçe anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerinin kazandırılması Türkçe öğretim programının temel misyonunu oluşturmaktadır. Bu araştırmanın konusu ise yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini edinme sürecinde yaşadıkları temel sorunları belirlemek ve konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlamaktır.

Konuşma; düşünce, duygu ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır (Demirel, 1999, s.40). Konuşma, hem eğitimde hem de sosyal hayatta sıkça kullanılan bir beceridir. Bireyin günlük yaşamının önemli bir bölümünü dinlemeyle birlikte konuşma oluşturur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin de Türkçenin konuşma yönünü dikkate almaları ve bu bakımdan ilgili, dikkatli ve sosyal olmalarına, konuşmanın bir dili

öğrenmede diğer becerilere oranla daha önemli olduğunu fark etmeleri gerekir (Emiroğlu, 2013 akt. Göçer, 2015, s.48).

Yabancı dil öğretim tekniklerinden biri olan ‘doğal yöntemin’ verimli bir şekilde uygulanabilmesi konuşma becerisinin edinimi ile doğru orantılıdır.

Doğal yöntem, dilin ‘yaşayan ve mevcut zaman diliminde konuşulan biçimini öğretmeyi hedefler’ (Memiş ve Erdem, 2013, s. 302). Öğrenci, öğrenirken etkin olmalı, tıpkı ana dilini öğrenirken yaptığı gibi, yanlışlıklara aldırmadan elverdiğince konuşmalıdır (Demirel 2010, s. 47).

Yabancı öğrencilerin, hedef dil olan Türkçeyi doğal ortamında doğru, güzel ve etkili konuşmaları Türkçe öğretim programında kazandırılması hedeflenen davranışlar arasındadır. Yabancı öğrencilere, Türkçe konuşma becerisinin kazandırılması sürecinde okutmanların bakış açısı ile tespit edilen temel sorunların alan yazınına da katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Biçer, Çoban ve Bakır (2014, s. 127), tarafından yapılan bir araştırmada, ‘yabancı öğrencilerle yapılmış yüz yüze görüşmelerin yetersiz olduğu’ belirtilmiş ve araştırmalarında öğrenci görüşlerine yer verilerek temel sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada ise yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisinin ediniminde temel sorunlar, okutmanların öznel algıları doğrultusunda belirlenecektir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini edinme sürecinde yaşadıkları temel sorunları, Türkçe okutmanlarının kişisel görüşleri doğrultusunda tespit etmek amaçlanmaktadır.

2. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre yabancı öğrencilerin sınıf arkadaşları ile konuşurken töresel alışkanlıkları, tabuları ve din faktörü konuşma sürecini etkilemekte midir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini sergilerken yanlış anlaşıldıklarını hissettikleri durumda kendilerini ifade etme biçimleri nasıldır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini sergilerken yanlış anlaşıldıklarını hissettikleri durumda kendilerini ifade edebilmede yeterliler midir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre Arap Yarımadası’ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler nelerdir?

5. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre Asya Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler nelerdir?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre Avrupa Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler nelerdir?
7. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre Afrika Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler nelerdir?
8. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre yabancı öğrencilerin sınıf içi grup çalışmalarında öğrenci-öğrenci etkileşimine dair gözlemleri nelerdir?
9. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre yabancı öğrencilerin seviye bakımından ilerlemeleri ile birlikte (B1 gibi) aynı zamanda eski seviyelerini de (A1 gibi) muhafaza edebilmede yeterliler midir?

3. Yöntem

Bu araştırmada '*nitel araştırma yöntemi*' kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45).

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, '*tarama modeli*' tercih edilmiştir. Tarama, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2016, s. 109).

3.2. Araştırmanın Deseni

Nitel araştırma desenlerinden biri olan '*olgu bilim*' bu araştırmanın modelini oluşturmaktadır. Olgu bilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.78). Bu araştırmada, yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerisinin edinimi sürecinde yaşanan temel sorunları Türkçe okutmanlarının kişisel görüşleri ile derinlemesine ve ayrıntılı tespit edebilmek amacı ile '*olgu bilim*' modeli tercih edilmiştir.

3.3. Çalışma Grubu

2014-2015 Akademik Yılı Güz Döneminde, İstanbul ve Ankara'da bulunan 7 yükseköğretim kurumu ve 1 enstitüde görev olan 14 kadın ve 11 erkek okutman

olmak üzere toplam 25 gönüllü Türkçe okutmanı, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet, Eğitim Durumu ve Kıdem Derecesi Boyutlarında Frekans Dağılımı

Yükseköğretim Kurumu/Enstitü	Kadın	Erkek	Lisans	Yüksek Lisans	Kıdem Aralığı
1. İstanbul Üniversitesi DİLMER (Tophane Şubesi ve Avcılar Şubesi)	3	1	2	2	1-3
2. İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER	3	3	2	4	2-6
3. İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi TÖMER	1	2	1	2	2-4
4. Marmara Üniversitesi TÖMER	1	2	-	3	5-8
5. Koç Üniversitesi ERASMUS Kapsamında	1	-	-	1	15
6. Sabancı Üniversitesi ERASMUS Kapsamında	1	1	-	2	9-18
7. Ankara Üniversitesi TÖMER (Taksim Şubesi)	3	2	2	3	2-5
8. Ankara Yunus Emre Enstitüsü	1	-	-	1	1
Toplam	14	11	7	18	1-18

Örneklem seçiminde, ‘*amaca yönelik örnekleme/ amaçlı örnekleme (purposive sampling)*’ yönteminden biri olan ‘*tipik durum örnekleme*’ tercih edilmiştir. Araştırma problemini ve araştırma sorularını en iyi şekilde açıklanmasına yardımcı olması amacı ile çalışma grubu ve çalışma yerleri sıra dışı olmayan, ortalamayı yansıtabilecek ve genelleme yapabilmeye uygun olması için ‘*amaca yönelik örnekleme yöntemi*’ seçilmiştir. Çalışma grubunda, birinci kadın okutmanın kişisel görüşünü temsil etmesi için K1; birinci erkek okutmanın kişisel görüşünü temsil etmesi için de E1 kısaltması bünyesinde veriler sınıflandırılmıştır.

3.4. Veri Toplama Aracı

Veriler, ‘*görüşme tekniği*’ kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan, oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1992 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, ss.46-47).

Görüşme açık uçlu olabilir ya da belirli düzeyde yapılandırılmış (yarı-yapılandırılmış ya da yapılandırılmış) formlar yoluyla yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.77). Bu çalışmada da ‘*yarı yapılandırılmış görüşme formu*’ aracı ile veriler toplanmıştır.

Yarı yapılandırılmış mülakat formu verileri, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları, Microsoft Word sözcük işlemci programı ile yazıya geçirilmiştir.

3.4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularının Hazırlanması

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, ‘Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’ kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (2012, s. 41), yer alan, “B1 düzeyinde olan biri, A2 düzeyinde belirlenen her şeyi daha iyi şekilde yapar.” ifadesi, “Konuşma becerilerini edinme sürecinde seviye bakımından ilerlemeleri ile birlikte (B1) geçmiş seviyelerini de muhafaza ettikleri (A2) görüşünü nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna dönüştürülmüştür. Bu şekilde sekiz açık uçlu soru hazırlanmıştır. Yabancılar Türkçe öğreten üç öğretmenin görüşleri ve tavsiyeleri de dikkate alınarak, sorular yeniden (ekleme/ çıkarma/ değiştirme biçiminde) yapılandırılmıştır.

Türkçe konuşma becerilerine yönelik temel sorunları tespit etmek amacıyla hazırlanan, yarı-yapılandırılmış görüşme formu sorularının, alanın temel sorunlarının ne kadarını kapsadığını belirlemek amacıyla ‘kapsam geçerliliğine’ başvurulmuştur. Her bir madde temel sorunlardan ‘birini’ kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, yabancılar Türkçe öğreten, alanında en az bir yıl ve en fazla on beş yıl deneyimi olan, üç öğretmen tarafından ‘kapsam geçerliliği’ test edilmiştir. Kapsam geçerliliği sonucuna göre yarı-yapılandırılmış görüşme formu soruları, Türkçe konuşma becerilerine yönelik temel sorunları tespit edebilecek nitelikte bulunmuştur.

Araştırmacı tarafından hazırlanan soruların üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan (test- tekrar test yöntemi ile) iki gönüllü öğretmene, iki hafta sonra tekrar sorulmuş ve benzer yanıtların alındığı görülmüştür. Araştırma verilerinin ‘güvenirliliği’ bu şekilde sağlanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin görüşlerinden birebir alıntı yapılarak ‘geçerlilik’ sağlanmıştır (Patton, 1987).

3.5. Verilerin Analizi

Yazıya geçirilen veriler, kod ve kategori analizi yapılarak çözümlenmiştir. Bu araştırma, ‘verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama’ türüne girmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2013, s.261), verilerin kodlanması ‘elle’ yapıldığı zaman ortaya çıkan kodlar, doğrudan verilerin yan tarafına yani kâğıdın sol veya sağ kenar bölümüne yazılabileceğini ifade etmektedirler. Bu araştırmada da verilerin kodlanması elle yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden beş adet kod belirlenmiştir.

Kodlar belirlendikten sonra bir üst aşama olan ‘kategoriler’ belirlenmiştir. Bu araştırmada, içerik analizi türlerinden biri olan ‘kategorisel analiz’ kullanılmıştır. Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere

bölünmesi ve ardından bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.90). Araştırmada elde edilen verilerden altı adet kategori tespit edilmiştir. Kategori analizinin ardından temalar belirlenmiştir. Yirmi beş adet tema tespit edilmiştir. Belirlenen kod, kategori ve tema tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Verilerin Kod, Kategori ve Tema Boyutunda Dağılımı

KOD	KATEGORİ	TEMA
1.Kültür	Yabancı Öğrencilerin Konuşma Sürecinde Töresel Alışkanlıkların, Tabuların ve Din Faktörünün Etkisi	Yalnızca Din Faktörünün Etkilediğini Düşünen Okutmanlar (K2, K3, K4, K11, K12, K14, E1, E2, E3, E4, E7, E9)
		Tüm Faktörlerin Konuşmayı Etkilediğini Düşünen Okutmanlar (K1, K5, K6, K7, K8, K10, K13, E5, E6, E10, E11)
		Tüm Faktörlerin Konuşmayı Etkilemediğini Düşünen Okutmanlar (K9, E8)
2.İletişim	Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Yanlış Anlaşıldıklarını Hissettiklerinde Kendilerini İfade Etme Biçimleri	Kendi Ana Dillerinde Konuşan Öğrenciler (K5, K6, K9, K12, K14, E2, E3, E4, E6, E9)
		Türkçe Konuşan Öğrenciler (K3, K7, K 11, K13, E8, E11)
		Beden Dilini Kullanan Öğrenciler (K1, K2, K10, E1, E7)
		İngilizce Konuşan Öğrenciler (K4, K8, E5, E10)
Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Yanlış Anlaşıldıklarını Hissettiklerinde Kendilerini İfade Etme Yeterlikleri	Yabancı Öğrencilerin Konuşmalarını Yeterli Bulan Okutmanlar (K6, K8, K9, K11, K14, E1, E2, E3, E8, E10, E11) Seviye Farklılıklarına Bağlı Değişiklik Gösterebileceğini Düşünen Okutmanlar (K1, K2, K3, K4, K5, K10, K12, E4, E6, E7, E9)	

		Yabancı Öğrencilerin Konuşmalarını Yeterli Bulmayan Okutmanlar (K7, K13, E5)
3.Konuşma	Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Sıklıkla Yanlış Söyledikleri Kelimeler	Arap Yarımadası: ‘Merhaba, selâm, pazar.’(K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K10, K11, K12, K13, K14, E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E9, E10, E11) Arap Öğrencilerde Gözlemi Olmayan Okutmanlar (K7, K9, E6) Asya Kıtası: ‘Elli, iki, Japon.’(K1, K2, K4, K5, K6, K8, K10, K11, K12, K13, K14, E1, E2, E3, E4, E5, E9, E10, E11) Asyalı Öğrencilerde Gözlemi Olmayan Okutmanlar (K3, K7, K9, E6, E7, E8) Avrupa Kıtası: ‘Üniversite, ağaç, kız.’ (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K10, K11, K12, K13, K14, E1, E2, E4, E5, E7, E9, E10) Avrupalı Öğrencilerde Gözlemi Olmayan Okutmanlar (K7, K9, E3, E6, E8, E11) Afrika Kıtası: ‘Teşekkür, alo, gözlük.’ (K1, K2, K3, K4, K5, K8, K10, K11, K13, K14, E1, E2, E3, E5, E7, E9) Afrikalı Öğrencilerde Gözlemi Olmayan Okutmanlar (K6, K7, K9, K12, E4, E6, E8, E10, 11)
4.Grup Çalışmaları	Okutmanların Sınıf İçi Grup Çalışmalarında Öğrenci-Öğrenci Etkileşimine Dair Gözlemleri	Grup Çalışmalarında Öğrenci-Öğrenci Etkileşimini Olumlu Bulan Okutmanlar (K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, E1, E2, E3, E5, E6, E8, E7, E9, E11)

		Öğrenci-Öğrenci Etkileşiminin Konulara Bağlı Olarak Değişiklik Gösterebileceğini Düşünen Okutmanlar (K3, E4, E10)
5.Kur Geçişleri	Yabancı Öğrencilerin Eski Seviyelerini Muhafaza Edebilme Yeterlikleri	Muhafaza Edebildiklerini Düşünen Okutmanlar (K1, K3, K9, K11, K13, E4, E5, E6, E10, E11) Muhafaza Edemediklerini Düşünen Okutmanlar (K5, K6, K7, E2, E3) Kur Geçişleri Dâhil Aynı Eğitim Kurumu ya da Aynı Öğretmenden Ders Alınması Gerektiğini Düşünen Okutmanlar (K8, K10, K14, E8, E9) Mensubu Oldukları Milliyetlere Göre Değişiklik Gösterebileceğini Düşünen Okutmanlar (K2, K4, E1) Bireysel Farklılıklarına Bağlı Değişiklik Gösterebileceğini Düşünen Okutmanlar (K12, E7)

Bu araştırmada, görüşme sorularına, kısa yanıt veren (evet, hayır, katılıyorum, katılmıyorum gibi) okutmanlar da dâhil olmak üzere tüm okutmanların görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan yirmi beş Türkçe okutmanının benzer görüşleri gruplandırılmış, farklı görüşlere ise ayrı paragraf açılarak yer verilmiştir. Ayrıca kaç okutmanın benzer görüşte olduğu, kaç okutmanın ise farklı görüşte olduğu sayılar ile ifade edilmiştir. Bu çalışmada, okutmanların kişisel görüşlerine yer verildiği ve her okutmanın da özel algıları farklılık göstereceği için her farklı görüşe yer verilmiş ancak çoğunlukta olan görüşlerin azınlıkta olan görüşler ile kıyaslaması yapılmamıştır.

Türkçe okutmanlarına göre yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken ‘sıklıkla yanlış söyledikleri kelimeler’, Microsoft Excel Programında sıklık düzeylerine göre sıralanmış ve yirmi beş gönüllü okutmanın en az ¼’nün aynı kelimeyi söylemesi dikkate alınarak frekans sayısı altıdan düşük olan kelimelere yer verilmemiştir.

4. Bulgular

Araştırmada, yirmi beş gönüllü Türkçe okutmanının yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine yönelik kişisel görüşlerinden elde edilen verilere bu bölümde yer verilmiştir.

4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Yabancı Öğrencilerin Sınıf Arkadaşları ile Konuşurken Töresel Alışkanlıkların, Tabuların ve Din Faktörünün Konuşma Sürecine Etkisi

Dünyanın farklı kıtalarından Türkçe öğrenmek amacı ile Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin geldikleri yerin kültürünü ve inanışını Türkçe öğrenme süreci içerisinde de sürdürdükleri görülmektedir. “Yabancı öğrencilerin sınıf arkadaşları ile konuşurken töresel alışkanlıkların, tabuların ve din faktörünün konuşma sürecine etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu kapsamında elde edilen bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Töresel Alışkanlıklar, Tabular ve Din Faktörünün Türkçe Konuşma Sürecine Etkisi

Türkçe Okutmanlarının Görüşleri	f	%
“Yalnızca ‘din’ faktörü Türkçe konuşma sürecini etkilemektedir.”	12	48
“Töresel alışkanlıklar, tabular ve din faktörü Türkçe konuşma sürecini etkilemektedir.”	11	44
“Töresel alışkanlıklar, tabular ve din faktörü Türkçe konuşma sürecini etkilememektedir.”	2	8
Toplam	25	100

Yabancı öğrencilerin töresel alışkanlıkları ve tabuları hâricinde yalnızca ‘din’ faktörünün konuşma sürecini etkilediğini düşünen yirmi beş okutmandan; on iki okutman şu şekilde ifade etmektedir: (K2): “Kadın öğrenci ve erkek öğrenci konuşurken dini duruş etkili olabiliyor.”; (K3): “Daha muhafazakâr toplumlarda kadın-erkek diyaloglarında kendisini hissettiriyor.”; (K11): “Özellikle dinsel faktörlerin etkisi diyalog kurma süreçlerinde önemli.”; (K12): “Din konusunda büyük sıkıntılar yaşanabiliyor.”; (E1): “Arap bayan öğrencilerin erkeklerle konuşmaması gibi bazen problemler oluyor.”; (E9): “Bazı dinî inanışların biraz daha muhafazakâr olan arkadaşlar arasında örneğin, diyalog için kaldırdığımızda erkek arkadaşlar, kadın öğrencilerle görüşmek konuşmak isteyebiliyor.”

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten on bir okutman, yabancı öğrencilerin töresel alışkanlıklarının, tabularının ve din faktörünün Türkçe konuşma sürecini ‘etkilediğini’ düşünmektedir: (K5): “Özellikle tabu alanında düşman ülkeler

savaş hâlinde olan ülkeler için meselâ bir Çinli ile Uygur öğrenci beraber konuşmak istemeyebiliyor”; (K7):“Sınıf-içi konuşma etkinliklerinde öğrencilerin geldikleri ülke ve o ülkelere ait tabu, gelenek gibi kültürel öğeler konuşma çerçevesini sınırlandırmaktadır. O konulara değinildiğinde konuşma noktalanmak zorunda kalıyor noktalanmazsa gergin bir ortam oluşma ihtimali her zaman vardır.”; (K10):“ Afrika’dan gelen bir öğrenci ile Avrupa’dan gelen bir öğrencinin konuşmaya kattığı samimiyet ya da resmiyet çok çok farklı olabiliyor.”; (E10):“ Amerika’dan gelen öğrencilerin tıp ve sağlık konularında konuşmak istemeyişleri gibi ya da Uzakdoğu’da ki bazı öğrencilerin bazı konuları konuşmaya değer bulmayışları gibi... Zannediyorum bu daha çok töresel ve tabu temelli çekinceler.”

Yabancı öğrencilerin, töresel alışkanlıklarının, tabularının ve din faktörlerinin Türkçe konuşma sürecine ‘etkisi olmadığını’ düşünen iki okutman ise şu şekilde ifade etmektedir: (K9):“Töresel alışkanlıklardan çok öğrencilerde konuşurken hata yapma korkusu oluyor. Bu da kısa bir süre sonra konuşmanın bitmesine sebep oluyor. Elbette sınıf birbirini tanıdıkça bu çekingenlik de geçiyor.”; (E8):“Hayır.”

4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Yabancı Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisini Sergilerken Yanlış Anlaşıldıklarını Hissettikleri Durumda Kendilerini İfade Etme Biçimleri

Yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini sergilerken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde kendilerini doğru ifade edebilmek amacı ile birtakım yollara başvurdukları görülmektedir. “Yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini sergilerken yanlış anlaşıldıklarını hissettikleri durumda kendilerini ifade etme biçimleri nasıldır?” sorusu kapsamında elde edilen bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Konuşurken Yanlış Anlaşıldıklarını Hissettikleri Durumda Kendilerini İfade Etme Biçimleri

Türkçe Okutmanlarının Görüşleri	f	%
“Yabancı öğrenciler, Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde ‘ana dillerinde’ konuşarak kendilerini ifade etmektedir.”	10	40
“Yabancı öğrenciler, Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde yine ‘hedef dil olan Türkçeyi konuşarak’ kendilerini ifade etmektedir.”	6	24
“Yabancı öğrenciler, Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde ‘beden dillerini kullanarak’ kendilerini ifade etmektedir.”	5	20
“Yabancı öğrenciler, Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde ‘İngilizce konuşarak’ kendilerini ifade etmektedir.”	4	16
Toplam	25	100

Yabancı öğrenciler, Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde ‘ana dillerinde’ konuşarak kendilerini ifade ettiklerini düşünen yirmi beş okutmandan; on okutman şu şekilde ifade etmektedir: (K5):“Yanlış anlaşıldıklarında kendi dillerine geçmeye çalışıyorlar... Eğer sınıfta aynı ülkeden konuya vâkıf bir insan varsa ona soruyorlar...”; (K6):“Kendi dillerine yöneliyorlar.”; (K9):“Kendi dillerini bilen arkadaşlarından destek almaya çalışıyorlar.”; (K12):“Ana dillerine yönelebiliyorlar.”; (K14):“Daha alt düzeylerde kendi ana dillerini kullanmayı tercih ediyorlar.”; (E2):“Genellikle hâkim oldukları ana dillerinde konuşmaya ve anlaşmaya çalışıyorlar.”; (E6):“Öğrenim sürecinin başlarında kendi ana dillerine yönelebiliyorlar”;

(E9):“İlk düzeylerde yeni başlayanlar genellikle kendi ana dillerinde düzeltme ihtiyacına gidiyorlar.”

Yabancı öğrenciler, Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde yine ‘hedef dil olan Türkçeyi konuşarak’ kendilerini ifade etme çabası içinde olduklarını düşünen altı okutman ise şöyle belirtmektedir: (K3):“Öğrencileri birazcık cesaretlendirip konuşmaya güdüledikten sonra öğrenciler kendilerini Türkçe olarak ifade etmeye devam ediyorlar.”; (K7):“Konuşma sırasında öğrenciler, karşılarındaki kişinin kendilerini yanlış anladıklarını fark ettiklerinde sınırlı derecede Türkçe bilseler dahi (A1 gibi) yanlışlarını düzeltme becerilerine sahiptirler.”; (K11):“Genel olarak Türkçe farklı kelimeler ve yapılarla kendilerini daha doğru ifade etmeye çalışıyorlar.”; (K13):“Hemen Türkçe düzeltme çabasına giriyorlar.”; (E8):“Tekrar Türkçe farklı sözcükler kullanarak kendilerini ifade ediyorlar.”; (E11):“Hemen daha iyi Türkçe bilen arkadaşlarından yardım almaya çalışıyorlar.”

Yabancı öğrenciler, Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde ‘beden dillerini kullanarak’ kendilerini ifade ettiklerini düşünen beş okutman şu şekilde ifade etmektedir: (K1):“ Bir şekilde el-kol hareketleriyle beden dilini kullanarak kendilerini anlatmaya çalışıyor. Somut araç-gereçlere başvuruyor. Diyelim hani “bardak” diyecek diyemiyor. Bardağı bir şekilde çizerek ya göstererek bunu ifade etmeye çalışıyor.”; (K2):“Öğrenci düzeyine göre yanlış anlaşıldığını anlarsa etkileşimde bulunduğu kişiye bunu beden dili ile ifade edebiliyor.”; (K10):“ Örneğin, A1 öğrencisi sadece hal ve hareket ya da ‘Hayır.’, ‘Pardon!’ şeklinde kendini ifade ederken, C1 öğrencisi gayet söz alarak hani ‘Ben, bunu değil şunu anlatmak istedim.’ şeklinde derdini anlatabiliyor.”; (E1):“Bunu da biraz yöreye göre ayırabiliriz. Avrupalı öğrenciler genellikle İngilizceye yöneliyorlar ama meselâ Arap ülkelerinden gelen öğrenciler daha çok el-kol hareketleri ile bize yanlış söylediklerini ya da yanlış anladıklarını daha kolay belirtiyorlar. İlginç bir şey olarak da Asyalı öğrencilerin de biraz kırmızı olma durumu oluyor yanlış bir şey söylediklerinde utandığını hissediyorsunuz. Hani suratlarını aşağıya eğiyorlar. Biraz gene yöreye göre farklılıklar var ama genellikle el-kol hareketlerini daha çok

kullanıyorlar böyle durumda.”; (E7):“ Yanlılık varsa konuşmada ilk önce beden diline başvuruyor.”

Yabancı öğrenciler, Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde ‘İngilizce konuşarak’ kendilerini ifade ettiklerini düşünen dört okutman ise şu şekilde ifade etmektedir: (K4):“Eğer biliyorlarsa İngilizce konuşuyorlar...”; (K8):“Hemen İngilizceye dönüyorlar çünkü ben başından İngilizce konuşuyorum. Belki ben İngilizce konuştuğum için hemen İngilizceye dönüyorlar.”; (E5):“Genellikle İngilizce gibi yabancı dile geçiş yapıyorlar.”; (E10):“Bizim öğrenci kitlemizin büyük ölçüde en azından yaz dönemi itibari ile Avrupa ve Amerika menşeli oluşu nedeniyle İngilizceye çok çabuk bir dönüş gözlemliyorum.”

4.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Yabancı Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisini Sergilerken Yanlış Anlaşıldıklarını Hissettikleri Durumda Kendilerini İfade Edebilme Yeterlikleri

“Yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini sergilerken yanlış anlaşıldıklarını hissettikleri durumda kendileri ifade edebilmede yeterliler midir?” sorusu kapsamında elde edilen bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Konuşurken Yanlış Anlaşıldıklarını Hissettikleri Durumda Kendilerini İfade Edebilme Yeterlikleri

Türkçe Okutmanlarının Görüşleri	f	%
“Yabancı öğrenciler, Türkçe konuşma becerisini sergilerken yanlış anlaşıldıklarını hissettikleri durumda, ‘genel olarak/ çoğu zaman’ yeterli düzeyde ifade etmektedirler.”	11	44
“Yabancı öğrencilerin, kendilerini ifade edebilmeleri, Türkçe ‘seviye farklılıklarına’ göre değişiklik göstermektedir.”	11	44
“Yabancı öğrenciler, kendilerini yeterli düzeyde ifade ‘edememektedir.’”	3	12
Toplam	25	100

Yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini sergilerken yanlış anlaşıldıklarını hissettikleri durumda, yabancılara Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on bir okutmana göre ‘genel olarak/ çoğu zaman’ yeterli düzeyde ifade etmektedirler: (K6):“Yeterli ifade edebiliyorlar.”; (K8):“Her zaman çok iyi olmasa da öğrencilerin % 90’ ı kelimeleri doğru şekilde telaffuz ediyor.”; (K11):“Her dil seviyesinden beklenen telaffuz hataları sergileniyor genellikle. Bu bakımdan kısmen ve genellikle anlaşılır seslendiriyorlar.”; (E10):“Genel anlamda evet...”

Yabancı öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerinin, Türkçe ‘seviye farklılıklarına’ göre değişiklik gösterdiğini düşünen on bir okutman ise şu şekilde ifade etmektedir: (K4): “Bu Türkçe seviyesine göre değişen bir durum. Başlangıçta tabii ki telaffuz yeterince iyi olmuyor ama Türkçe dersler devam ettikçe gayet anlaşılır şekilde konuşabiliyorlar.”; (K10): “Türkiye’de geçirdikleri zaman, Türk insanları ile geçirdikleri zaman ya da Türkçeye ayırdıkları vakit özellikle Türkçe konuşmaya ayırdıkları zamanla paralel olarak ilerliyor.”; (K12): “Ben şimdi bu değerlendirilmeyi A1 ya da A2 seviyesi için yapıyorum. Çünkü zaman yâni seviye ilerledikçe tabii ki olumlu manada çok büyük bir fark gözlenebiliyor.”; (E4): “Bir makalede okumuştum bir kelimeyi iyi telaffuz edebilmek veya sahiplenebilmek için en az o kelimeyi 70 kez yazmak, okumak, duymak ve görmek gerekir diyordu. Yâni Türkçe yeni öğrendikleri kelimeleri kullanırken telaffuzunda ya da yazımında bazı sıkıntılar oluyor ama o kelimeleri kullandıkça Türkçeleri de geliştikçe aksaklıklar azalıyor.”; (E6): “Başlangıçta anlaşılmasız kelimeler söyleyerek konuşmaya çalışan öğrencilerin zaman içinde Türkçe seviyeleri de ilerledikçe çok daha anlaşılır ve sıkıntısız telaffuz düzeylerine eriştiklerini görebiliyoruz.”; (E7): “Türkçe seviyeleri ilerledikçe daha güzel ifade ediyorlar.”; (E9): “Türkçe konuşabilme düzeylerine göre değişebilen bir durum.”

Yabancı öğrencilerin kendilerini yeterli düzeyde ifade ‘edemediklerini’ düşünen üç okutman ise şu şekilde düşünmektedir: (K7): “Tabii ki hayır... En son seviyeye gelmiş bir öğrenci bile olsa yine de kelime telaffuzu tamamen başka bir şeydir.”; (K13): “Telaffuz zor... Hangi dil öğrenilmeye çalışılırsa çalışsın telaffuz en çok uğraş gerektiren kısım.” (E5): “Hayır, ifade edemediklerini düşünüyorum.”

4.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Arap Yarımadası’ndan Gelen Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Sıklıkla Güçlük Çektikleri Kelimeler

“Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre Arap Yarımadası’ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler nelerdir?” sorusu kapsamında elde edilen bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Arap Yarımadası'ndan Gelen Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Sıklıkla Güçlük Çektikleri Kelimeler

Türkçe Okutmanlarının Görüşleri	f	%
“Arap öğrenciler, Türkçe konuşurken ‘ <i>merhaba</i> (15), <i>selâm</i> (7), <i>pazar</i> (7)’ sözcüklerinde sıklıkla güçlük çekmektedir.”	22	88
Arap öğrenciler üzerinde yeterli düzeyde gözlemim ‘ <i>bulunmamaktadır</i> ’.”	3	12
Toplam	25	100

Arap Yarımadası'ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken bazı kelimelerde sıklıkla güçlük çektikleri görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; yirmi iki okutmana göre, özellikle ‘*merhaba* (15), *selâm* (7), *pazar* (7)’ sözcüklerinde Arap öğrenciler sıklıkla güçlük çekmektedir. (K2):“*Pazar- pazar.*”; (K3):“*Özellikle ‘merhaba’ kelimesinde Arap öğrenciler sıkıntı yaşıyorlar.*”; (K4):“*Pazar, para vs.*”; (K12):“*‘Marhaba’ yâni Arap öğrencilerin ilk günden itibaren düzeltmedikleri bir kelimedir. ‘Selâm’ yerine ‘salam’... ‘Pazar’ değil de ‘bazar’ şeklinde yâni ‘-p’, ‘-b’ sesinden dolayı.*”; (E7):“*Arap öğrenciler, ünlü harfleri söylerken daha çok problem yaşayabiliyorlar. Örneğin, ‘merhaba’ kelimesinin telaffuzunda sıkıntı yaşıyorlar. Arap öğrenciler Türkiye’ye geldikten ve ortak kelimeleri fark ettikten sonra birçok kelime için ‘Bu Türkçede de var mı?’ şeklinde kendi dillerinde olan telaffuzu ile bunu söyleyebiliyorlar.*”; (E8):“*Pazar, park vb. ...*”; (E9):“*Daha çok ‘merhaba’ ve ‘selâm’ gibi kendi dillerinde orijinali kökeni itibari ile Arapça olan sözcükleri kendi telaffuzları ile telaffuz ettiklerini görüyoruz.*”; (E10):“*‘Merhaba’ örnek verebiliriz. Yine harflere bağlı olarak bazı kelimeleri ısrarla yanlış ya da hatalı telaffuz etme dikkatimi çektir. Meselâ, Arap öğrencilerin, ‘Osmanlı’ kelimesini, Arap tarihi, Osmanlı tarihi çalışan Arap öğrencilerinin peltek s ile ‘Otsmanlı’ diye telaffuz etmeleri gibi çünkü kendi alfabelerinde Osman kelimesi bu şekilde yazıldığından Türkçede bunun böyle söylenmediğini hatırlatmamıza rağmen çok zorlanıyorlar düzeltmede... Peltek s olarak yazılır onlarda. İmparatorluğun adının artık Türkleşmiş olduğunu ve Hz. Osman ile pek bağının olmadığını bilmelerine rağmen ya düzeltmekte güçlük çekiyorlar ya da çok anlamlı bulmuyorlar. Neticede kökeni bize ait diye... Bilemiyorum.*”;

Yabancılara Türkçe öğreten diğer üç okutman, Arap öğrenciler üzerinde ‘*yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını*’ beyan etmişlerdir. Bu sebeple görüşlerine yer verilememiştir: (K7): -; (K9): -; (E6): -.

4.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Asya Kıtası'ndan Gelen Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Sıklıkla Güçlük Çektikleri Kelimeler

Asya Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken bazı kelimelerde sıklıkla güçlük çektikleri görülmektedir. “Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre Asya Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler nelerdir?” sorusu kapsamında elde edilen bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Asya Kıtası'ndan Gelen Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Sıklıkla Güçlük Çektikleri Kelimeler

Türkçe Okutmanlarının Görüşleri	f	%
“Asyalı öğrenciler, Türkçe konuşurken ‘elli (7), iki (7), Japon (7)’ sözcüklerinde sıklıkla güçlük çekmektedir.”	19	76
“Asyalı öğrenciler üzerinde yeterli düzeyde gözlemim ‘bulunmamaktadır’.”	6	24
Toplam	25	100

Yabancılarla Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on dokuz okutmana göre, özellikle ‘elli (7), iki (7), Japon (7)’ sözcüklerinde Asyalı öğrenciler sıklıkla güçlük çekmektedir. (K1):“ ‘-c ve -ç’ seslerinin olduğu kelimelerde sıkıntı yaşıyorlar. ‘Japon’ değil de ‘capon’, ‘çiçek’ değil de ‘cicek’ gibi.”; (K2):“ ‘Elli’ ve ‘iki’ sayılarını söylerken sıkıntı yaşıyorlar.”; (K8):“Uzak doğulular konuşmayı pek sevmiyorlar onlarda da ‘Japon’ kelimesini örnek olarak verebiliriz.”; (K10):“ ‘-j’, ‘-ç’ ve ‘-c’ ayrımını çok iyi yapamıyorlar. Yâni ‘çiçek’ yerine ‘cicek’, ‘Japon’ yerine ‘capon’ diyorlar..”; (K11):“ ‘Japon’ demek yerine ‘capon-’ diyorlar.. ‘İki’ kelimesinin telaffuzunda da sıkıntı var.”; (K12):“ ‘-r’ sesi biraz... Kırgızlarda falan meselâ ‘-r’ sesi çok stresli yâni vurgulu okunur ‘birrr’ şeklinde yâni çok stresli vurgulu söylerler. ‘-l’ sesi az önce bahsetmiştim. Japoncada ‘-l’ sesi olmadığı için meselâ bir Japon ‘elli’ kelimesini söylemekte çok büyük sıkıntı yaşar. İki ‘-l’ var çünkü. ‘Erri’ falan şeklinde söyler bir Japon. Hatta söyleyemez. Yâni çok zorlanır. Yine ‘-v’ ve ‘-b’ seslerinde ‘var- < bar-’ şeklinde söylerler.”; K13:“ ‘Japon’ yerine ‘capon’ diyorlar ve ‘elli’ kelimesini de doğru telaffuz edemiyorlar.”; (K14):“Nazal ñ sesini Türkçeye uyarlamaya çalışırken zorluk çekiyorlar ve ‘-r’ sesini söylerken sıkıntı çekiyorlar ayrıca ‘iki’ ve ‘elli’ kelimelerinin telaffuzunda da zorluk yaşıyorlar.”; (E1):“ ‘İki’ kelimesini ‘ikki’ diye söylüyorlar.”; (E5):“ ‘Japon’ kelimesi örnek olarak verilebilir. Bazı özellikle Gürcü öğrenciler ve diğer taraftan gelen öğrencilerin ‘-k’ sesini, ‘-kiz’ gibi seslendirdiklerini müşahede ediyorum.”; (E9):“Türkmenlerde ‘bir’ sözcüğünü farklı söylediklerini görüyorum. ‘Birrr’ şeklinde ve ya ‘iki’ sözcüğünü meselâ ‘ikki’ şekliyle

söyledikleri gibi örnekler var.”; (E10):“Yine Japonya örneğinde bu ‘-j’, ‘-c’ den ısrarla kendilerine ‘Ben capon’um.’ demeleri gibi... Japon’um değil!”; (E11):“ ‘Elli’ ve ‘iki’ kelimesini söylerken biraz sıkıntı çektiklerini düşünüyorum.”

Yabancılar Türkçe öğreten altı okutman ise Asyalı öğrenciler üzerinde ‘yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını’ beyan etmişlerdir. Bu sebeple görüşlerine yer verilememiştir: (K3):-; (K7):-; (K9):-; (E6):-; (E7):-; (E8):-.

4.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Avrupa Kıtası’ndan Gelen Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Sıklıkla Güçlük Çektikleri Kelimeler

Avrupa Kıtası’ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken bazı kelimelerde sıklıkla güçlük çektikleri görülmektedir. “Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre Avrupa Kıtası’ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler nelerdir?” sorusu kapsamında elde edilen bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Avrupa Kıtası’ndan Gelen Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Sıklıkla Güçlük Çektikleri Kelimeler

Türkçe Okutmanlarının Görüşleri	f	%
“Avrupalı öğrenciler, Türkçe konuşurken ‘ağaç (7), üniversite (8), kız (6)’ sözcüklerinde sıklıkla güçlük çekmektedir.”	19	76
“Avrupalı öğrenciler üzerinde yeterli düzeyde gözlemim ‘bulunmamaktadır.’”	6	24
Toplam	25	100

Yabancılar Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on dokuz okutmana göre, özellikle ‘ağaç (7), üniversite (8), kız (6)’ sözcüklerinde Avrupalı öğrenciler sıklıkla güçlük çekmektedir: (K2):“ ‘Ağaç’ kelimesi örnek olarak verilebilir. ‘-ğ’ li seslerde sıkıntı yaşıyorlar.”; (K4):“‘Üniversite’ yerine ‘univerzite’, ‘ağaç’ yerine ‘agaç’ şeklinde telaffuz ediyorlar.”; (K5): “ ‘Kız’ kelimesini ‘kiz’ olarak söylüyorlar. Aynı şekilde ‘-ı’ harfini söyleyemedikleri bütün kelimeleri söyleyemiyorlar.”; (K6):“Üniversite, ülkü, ümit...”; (K8):“ ‘Kız’ kelimesini ‘kiz’ şeklinde söylüyorlar. İtalyanların ‘-c’ ile problemleri oluyor. Çünkü İtalyanca da “-c” , “-k” olarak telaffuz ediliyor. Fransızlar ‘ilginç’ demek yerine kendi dillerinde olan ‘enteresan’ kelimesini kullanmayı tercih ediyorlar. Yani kendi dillerinde olan kelimeler çok daha fazla tercih ediliyor tabii ki...”; (K10):“Yine aynı şekilde ‘kız’ yerine ‘kiz’ ya da ‘benim adım’ yerine ‘benim adim’ şeklinde kullanabiliyorlar. Ya da ‘ağaç’ kelimesindeki ‘-ğ’ hiç kullanmayıp ‘agaç’ diyebiliyorlar.”; (K12):“ ‘-ü’ sesinin büyük sıkıntı

yarattığını söylemişim. Yâni meselâ ‘üniversite’, ‘üzüm’ (uzum) örnekleri olabilir. ‘-ı’ sesi, ‘-i’ şeklinde seslendirmeye çok büyük bir eğilim var. ‘Kız’ kelimesi meselâ genellikle ‘-i’ şeklinde ‘kiz’ şeklinde konuşur. ‘Öğrenci’ de zor bir kelimedir ilk etapta onlar için hem ‘-ö’ hem ‘-ğ’ nin arka arkaya olması büyük sıkıntı yaratıyor ve meselâ ‘-g’ sesinin ‘-c’ okunmasından bahsetmişim. Özellikle İtalyanlar için. Almanlarda da oluyor bu. İşte “genellikle” gibi bir kelime meselâ ‘-c’, ‘cenellikle, cenel’ şeklinde söylerler. Bu çok sık rastlanır.”; (K13): “Üniversite, üzüm, çiz-...”; (K14): “Dediğim gibi ‘-ğ’ sesini çıkartmaya çalışırlarsa zorlanıyorlar. ‘Ağaç’ gibi kelimelerde ‘ağrı’ gibi kelimelerde zorluk çekiyorlar.”; (E7): “ ‘-ğ’ söylenilmesinde problem olabiliyor. ‘Ağaç’ kelimesinin telaffuzunda zorlanıyorlar.”; (E9): “Yine ‘-ö’ ve ‘-ü’ harfi demişim. Meselâ; Ömer, Ümit, üniversite... gibi sözcükleri söylerken bu harfleri çıkarmakta zorluk yaşıyorlar.”; (E10): “İspanyol ve İtalyan öğrencilerinde mesela ‘-j’, ‘-ğ’ karışımına çok tanık oldum. ‘jilet’ e ‘yilet’ demek gibi ya da ‘ağaç’ yerine ‘agac’ demek gibi.”

Yabancılar Türkçe öğreten altı okutman ise Avrupalı öğrenciler üzerinde ‘yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını’ beyan etmişlerdir. Bu sebeple görüşlerine yer verilememiştir: (K7):-; (K9):-; (E3):-; (E6):-; (E8):- ; (E11):-.

4.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Afrika Kıtası’ndan Gelen Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Sıklıkla Güçlük Çektikleri Kelimeler

Afrika Kıtası’ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken bazı kelimelerde sıklıkla güçlük çektikleri görülmektedir. “Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre Afrika Kıtası’ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler nelerdir?” sorusu kapsamında elde edilen bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Afrika Kıtası’ndan Gelen Yabancı Öğrencilerin Konuşurken Sıklıkla Güçlük Çektikleri Kelimeler

Türkçe Okutmanlarının Görüşleri	f	%
“Afrikalı öğrenciler, Türkçe konuşurken “teşekkür (7), alo (6), gözlük (6)’ sözcüklerinde sıklıkla güçlük çekmektedir.”	16	64
“Afrikalı öğrenciler üzerinde yeterli düzeyde gözlemim ‘bulunmamaktadır’.”	9	36
Toplam	25	100

Yabancılar Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on altı okutmana göre, özellikle ‘teşekkür (7), alo (6), gözlük (6)’ sözcüklerinde Afrikalı öğrenciler sıklıkla güçlük çekmektedir: (K1): “Tabii ki... ‘İyiyim’ yerine ‘ıyiyim’, ‘teşekkür’ yerine ‘teşakkur’ başka kelimeler olarak söyleyecek olursak da ‘-l’

harfinde sorun yaşıyorlar meselâ ‘alo’ kelimesini söylerken telaffuzda sıkıntı yaşıyorlar. ‘-g’ harfinde de sorun var meselâ, ‘gel’ demek yerine ‘gal’ diyorlar. Damakla ilgili bir durum var. Dil-damak uyumu meselâ ‘gözlük’ yerine ‘gozluk’ diyorlar.”; (K2):“Afrikalılarda ‘gözlük, önlük’ vb. kelimelerde ve ‘-ğ’ sesinin geçtiği kelimelerde sıkıntı var.”; (K3):“Örnek olarak ‘teşekkür etmek’ kelimesini verebiliriz ancak İngilizce ve Fransızca bilen öğrenciler tabii ki Afrika’nın yerel dillerini bilen öğrencilere göre çok daha başarılı olduklarını düşünüyorum. Özellikle İngilizce ve Fransızca biliyorsa sesletimde çok büyük sıkıntı yaşamıyorlar.”; (K5):“Ünlü harfleri hatalı söylüyorlar. ‘Teşekkür’ yerine ‘teşakkur’ diye seslendirebiliyorlar ya da ‘alo’ kelimesinin telaffuzunda da sıkıntı yaşıyorlar.”; (K8):“Afrikalılarda da ‘teşekkür’ gibi ilk öğrendikleri kelimelerde sıkıntı olabiliyor ama dediğim gibi özellikle Arapça bilen yâni Arapçayı kullanan kişiler çok fazla zorluk çekmiyorlar çünkü biliyorsunuz Türkçede fazla Arapça kelime var.”; (K13):“Güneş, gözlük, çiz-.”; (K14):“ ‘İnce -l’ sesinin olduğu ‘alo’ kelimesinde zorluk çekiyorlar.”; (E1):“ ‘Alo’ ile ilgili bir ‘-l’ problemi var ayrıca ‘tesekkür’ kelimesinin telaffuzu da problemli...””; (E7):“Afrikalılarda ‘alo’ meselâ telaffuzunda sıkıntı yaşanabiliyor yine bir başka örnek ‘hocam’ kelimesinin ‘hojaaaam’ olarak söylenmesi. Tonlama farkı. Afrikalılarda yine ‘-ç’ ve ‘-ş’ yi içeren kelimelerin söyleminde problem olabiliyor. Meselâ ‘Çiğdem’. Bizim Çiğdem Hocamızın, Afrikalı öğrencileri sürekli Çiğdem’e ‘Cigdem’ şeklinde telaffuzda bulunabiliyor. Aynı şekilde ‘Tanıştığımıza memnun oldum.’ Oradaki ‘-ş’ sesi konuşurken ‘Tanıstığımıza memnun oldum.’ şeklinde olabiliyor.”; (E9):“Afrikalılar için de meselâ, ‘teşekkür’ ve ‘alo’ sözcüklerini örnek olarak verebilirim.”

Yabancılara Türkçe öğreten dokuz okutman ise Afrikalı öğrenciler üzerinde ‘yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını’ beyan etmişlerdir. Bu sebeple görüşlerine yer verilememiştir: (K6):-; (K7):-; (K9):-; (K12):-; (E4):-; (E 6):-; (E8):-; (E10):-; (E11): -.

4.8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Yabancı Öğrencilerin Sınıf İçi Grup Çalışmalarında Öğrenci-Öğrenci Etkileşimine Dair Gözlemleri

“Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre yabancı öğrencilerin sınıf içi grup çalışmalarında öğrenci-öğrenci etkileşimine dair gözlemleri nelerdir?” sorusu kapsamında elde edilen bulgular Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Yabancı Öğrencilerin Sınıf İçi Grup Çalışmalarında Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi

Türkçe Okutmanlarının Görüşleri	f	%
“Yabancı öğrencilerin sınıf içi grup çalışmalarında öğrenci-öğrenci etkileşimi ‘ <i>olumlu</i> ’ bulunmaktadır.”	22	88
“Yabancı öğrencilerin sınıf içi grup çalışmalarında öğrenci-öğrenci etkileşimi ‘ <i>konulara bağlı</i> ’ olarak değişiklik göstermektedir.”	3	12
Toplam	25	100

Yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmek amacı ile sınıf içerisinde yapılan grup çalışmalarında yirmi beş okutmandan; yirmi iki okutman öğrenci-öğrenci etkileşimini ‘*olumlu*’ bulmaktadır: (K1): “Çok faydalı değerlendiriyorum. Zaten öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimi olmadan eğitim-öğretimden bahsetmek mümkün değildir.”; (K2): “Konuşma becerilerini edinme sürecinde sınıf içi grup çalışmalarında öğrenci-öğrenci etkileşimi öğrencilerin öğretmenle soru-yanıt tekniğiyle iletişime geçmesinden daha etkili.”; (K4): “Sınıf dışında da arkadaş olan ve Türkçe dışında ortak dili olmayan öğrencilerin sınıf içi grup çalışmalarında daha rahat konuştuklarını ve dili konuşma sürecinde birbirlerine yardımcı olduklarını düşünüyorum.”; (K5): “Bence olması önemli... Öğrencinin karşısındaki ile bir şekilde hataları ile veya doğru kullanımıyla kesinlikle etkileşim içinde olmalı bu şekilde hani dilini geliştirebilir diye düşünüyorum.”; (K6): “Öğrencilerin sosyalleşmesi ve iletişime geçebilmeleri için tanıdık kişiler olan arkadaşları ile grup çalışmaları etkili olmaktadır.”; (K7): “Öğrenci-öğrenci etkileşimini ‘*olumlu*’ olarak değerlendiriyorum.”; (K8): “Dediğim gibi daha zevkle çalışıp birbirlerinin eksiklerini tamamlıyorlar. Hatta hatırlamaları için, birbirlerine bazı metotlar öğretiyorlar. Özellikle, kelime ezberleme konusunda. Meselâ geçen gün yaşadım. Sıfatlara çalışırken birbirlerine ‘Eskimo’ dan ‘eski’ yi hatırlatıyorlar. Yani birbirlerine bu anlamda yardımcı oluyorlar.”; (K9): “Öğrenciler arkadaşlarıyla konuşurken öğretmenle konuştuklarından daha rahat olabiliyorlar çünkü karşısındaki de kendileri gibi Türkçeyi öğrenmeye çalışan biri.”; (K10): “Öğrenci-öğrenci etkileşimi özellikle aynı yurttaki kalan öğrenciler açısından çok fazla oluyor şu anlamda zaten yurttaki da görüştüğü arkadaşı ile okulda da görüştüğü için öğrenci her diyalogunu özellikle ortak bir dil yoksa Türkçe şeklinde öğrendiği şekliyle yapıyor.”; (K11): “Dil öğreniminde öğrencilerin kendi aralarında yaptıkları bütün çalışmalar önemli çünkü farklı kültürlerden arkadaşları sayesinde daha çok şeyi daha kalıcı öğrenmesi sağlanıyor.”; (K14): “Hem sosyal olarak hem de kültürel olarak bu etkileşimi destekliyorum ve çok önemli olduğuna inanıyorum.”; (E1): “Öğrenciler birbirleri ile zaman geçtikçe daha da samimi oluyorlar. Bu da ilk başlarda başladığımız zaman biraz birbirlerine karşı çekiniyorlar ama daha sonra

birbirleriyle konuştuklarında arkadaş olma seviyesine geçtikleri için günlük hayatta da Türkçe konuşmaya başlıyorlar. Bu yüzden sınıf içinde öğrencileri birbirleriyle konuşturduğumuzda sınıfta öğreniyorlar daha sonra dışarıya çıkıp beraber gezmeye gidiyorlar. Bunlar da Türkiye’de yaşadıkları için nereye gitseler Türkçe konuşacaklar bu da bizim için önemli oluyor. Biz de o yüzden birbirleri ile daha çok ilişki kurmaya çalışıyoruz.”; (E6):“Bu süreçte yapılan sınıf içi grup çalışmaları, öğrencilerin birbirleri ile etkileşime girdikleri belki de tek etkinlik bence.”; (E7):“Öğrencilerin kendileri ile birbirleri ile Türkçe konuşması herhangi bir dil ortamında hedef dil olan Türkçeyi öğrenmelerini pozitif olarak etkilediğini ancak aynı ana dili konuşan öğrencilerin hedef dili değil de kendi dillerini konuştuklarında da olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Sınıf ortamındaki öğrenci-öğrenci etkileşiminde de durum aynı...”; (E11):“Çok iyi.. Arkadaşlarına kendi kültürlerini de tanıtıyorlar etkileşiyorlar hem öğreniyorlar hem de yeni grubu, yeni töreleri ve kültürleri öğreniyorlar.”

Yabancı öğrencilerin sınıf içi grup çalışmalarında öğrenci-öğrenci etkileşiminin ‘konulara bağlı olarak değişiklik gösterdiğini’ düşünen üç okutman ise şu şekilde ifade etmektedir: (K3):“Öğrenci-öğrenci etkileşimi konuya bağlı şekilleniyor eğer öğrenci kendisini konu hakkında yeterli hissediyorsa verimli oluyor. Burada birazcık öğretmene iş düşüyor. Genellikle öğretmenlerin öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir konuşma konusu seçerlerse evet, öğrenciler başarılı bir etkileşimde bulunuyorlar.”; (E4):“Konular ilerledikçe bir-iki kurdan sonra daha rahat etkileşime geçiyorlar.”; (E10):“Gözlem altındayken genelde pratik daha etkili olarak temin ediliyor ama bazen grupları serbest bırakıp tamamen o doğal akışı temin edebilmek için kendimi daha soyutladığımı... Meselâ sınıfın diğer köşesinde uzaktan gözlemlediğim durum oluyor. Bu durum özellikle konulara göre de değişiklik gösterebiliyor.”

4.9. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Yabancı Öğrencilerin Seviye Bakımından İlerlemeleri ile Birlikte (B1 gibi) Aynı Zamanda Eski Seviyelerini de (A1 gibi) Muhafaza Edebilme Yeterlikleri

Yabancı öğrenciler, başlangıç düzeyinden (A1-A2) yeterli düzeyine (C1-C2) ulaşabilmek amacı ile kur atlama sınavlarına girmektedir. Bu süre zarfında yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte geçmiş seviyelerini de muhafaza etmesi büyük önem taşımaktadır. Örneğin, B1 kuruna geçen bir öğrencinin A1 kurunda öğrenmiş olduğu kelime ya da dil bilgisi kuralını doğru olarak hatırlaması gerekmektedir. “Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre yabancı öğrencilerin seviye bakımından ilerlemeleri ile birlikte (B1 gibi) aynı zamanda eski seviyelerini de (A1 gibi) muhafaza edebilmede yeterliler midir?” sorusu kapsamında elde edilen bulgular Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Yabancı Öğrencilerin Seviye Bakımından İlerlemeleri ile Birlikte (B1 gibi) Aynı Zamanda Eski Seviyelerini de (A1 gibi) Muhafaza Edebilmekte Yeterlikleri

Türkçe Okutmanlarının Görüşleri	f	%
“Yabancı öğrenciler, Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte önceki dil seviyelerini de ‘muhafaza etmektedir.’”	10	40
“Yabancı öğrenciler, Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte önceki dil seviyelerini ‘muhafaza edememektedir.’”	5	20
“Yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte geçmiş seviyelerini de muhafaza edebilmeleri için kurun başlangıcından bitimine kadar ‘aynı eğitim kurumundan ya da aynı öğretilenden’ öğrenim görmeleri gerekmektedir.”	5	20
“Yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte geçmiş seviyelerini de muhafaza edebilmeleri ‘mensubu oldukları milliyetlere’ göre değişiklik göstermektedir.”	3	12
“Yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte geçmiş seviyelerini de muhafaza edebilmeleri ‘kendi bireysel farklılıklarına’ göre değişiklik göstermektedir.”	2	8
Toplam	25	100

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on okutmana göre yabancı öğrenciler, Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte önceki dil seviyelerini de ‘muhafaza etmektedir’: (K1): “Bu öğrencilerin dediğimiz gibi çalışma süreci ile ilgili bir durum. Yani bireysel farklılıklar, yaşam koşulları... Hepsini işin içine katarsak birçoğunun ‘muhafaza ettiğini’ söyleyebiliriz.”; (K3): “Elbette, zaten olmasını arzu ettiğimiz şey bu yani öğrencinin Türkçe öğretimini yaparken zaten geçmiş seviyenin üzerine sürekli bir şey bina etmeye çalışıyoruz ve kesinlikle ‘muhafaza ediyorlar’.”; (K9): “Elbette, muhafaza ediyorlar. Bir dilin gramer yapılarını bir arada kullanmak değil aslında bunları bölerek kullanmak zor. Yeni bir grameri eski gramerin üzerine inşa ediyorsunuz. Bu yüzden hem kelime hem gramer hem de öğretilmeler bakımından yeni bilgiler eski bilgilerin ışığında öğreniliyor. Bu her şey için geçerlidir. Yeni bilgileri eski bilgilerin üzerine kurarız. Yalnız burada bir istisna konu var, saatlerin öğretimi konusu... Öğrencilerin birçoğu muhakkak bir süre sonra ‘Saat beşe yirmi var.’ cümlesini nasıl kuracaklarını unuttuyor.”; (K11): “Öğrenciler, genellikle geçmiş bilgilerini de koruyarak seviyede ilerleme gösteriyorlar ancak bunda en önemli faktör hangi dil kitabını okuttuğunuz ve bu dil kitabının dil bilgisi konuları hangi seviyelere uygun olarak sınıflandırıp sınıflandırılmadığı...”; (K13): “Geçmiş seviyeden kasıt eski öğrendikleri ise ‘muhafaza ediyorlar’... Unuttukları da oluyor kelime veya kurallardan ama

'genel olarak hâkimler'..."; (E4): "Motivasyonu yüksek öğrenciler eski konuları tekrar ettikleri ve bol bol pratik yaptıkları için geçmiş seviyelerdeki konuları unutmuyorlar."; (E10): "Muhafaza kuşkusuz ediliyor ama özellikle belki sondan eklemeli bir dil oluşu ile beraber gramer konularında zaman zaman geriye dönüş ihtiyacı da oluyor."; (E11): "Bazı zaman unutuyorlar bu durumda da hemen bir 5-10 dakika hatırlatma bânında tekrar dersi yapıyoruz. Tekrar hatırlıyorlar zaten bilgilerini."

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten beş okutmana göre yabancı öğrenciler, Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte önceki dil seviyelerini 'muhafaza edememektedir': (K5): *"Eğer öğrencinin durumu bir kur aralarında boşluklar varsa ülkesine gitme gibi bir durumları varsa Türkiye'den uzaklaştıkları durumda seviyelerde gerileme oluyor, dil dediğimiz nankör bir şeydir seviyeleri bir geri kura düşebiliyor. Bu şekilde hatalar yapabiliyorlar. Yine aynı şekilde kendi dillerinde yaptıkları dil hatalarını, aktarımları yapabiliyorlar. Yani gerileyebiliyor seviyeleri..."; (K6): "Öğrencilerin konuşma seviyeleri ilerliyor ancak öğrencilerin dil bilgisi seviyeleri ile paralel olmamaktadır çünkü öğrenciler öğrendikleri dil bilgisi yapılarını içselleştirdikten sonra konuşmaya aktarabilmektedirler. Aynı durum sözcük bilgileri için de geçerlidir. Bunun yanında sesletim yanlışlarını düzeltmek de zaman alıyor. Muhafaza ettiklerini söylemek pek de mümkün değil.";* (E2): *"Yabancı bir dili kullanmak için en önemli becerilerden biri konuşma becerisidir bu becerinin edinilmesi, ilerletilmesi ve sürekli uygulanması durumunda geçmiş seviyenin muhafaza edilebileceği görüşünde değilim.";* (E3): *"Bu görüşe çok fazla katılmıyorum. Öğrenciler seviyeleri ilerledikçe önceki öğrendikleri dil bilgisi yapılarını tam olarak kullanmakta zorluk çekiyorlar."*

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte geçmiş seviyelerini de muhafaza edebilmeleri için kurun başlangıcından bitimine kadar 'aynı eğitim kurumundan ya da aynı öğretmenden' öğrenim görmeleri gerektiği görüşünde olan beş okutman ise şu şekilde ifade etmektedir: (K8): *"Başka bir yerden gelenler dersin sonunda düzeltiyor yanlışlarını... Başka bir yerden gelenler derken sıfırdan benimle başlayan öğrenciler bütün kuralları ben öğrettiğim için bütün her şeyi biliyorlar ama başka bir yerde öğrenip gelenlerin yanlışlarını düzeltmem çok zaman alıyor çünkü bir alışkanlık haline getiriyorlar o yanlışları ve meselâ 'sabahta' diyorlar 'sabahleyin' yerine... Herhalde öğretmenleri daha önceden uyarmamış olduğundan dolayı böyle devam ediyor uzun bir müddet... Ama dersin sonuna doğru 'bütün bu kötü alışkanlıklarını diyeyim' düzeltiyorlar. Ben zaten gramere çok ağırlık veriyorum. Bu anlamda da düzeliyorlar sonuna doğru.";* (K10): *"Burada aslında öğrencinin başlangıçtan mezun olana kadar vakit geçirdiği öğretici ile alakalı*

durumundan bahsetmek istiyorum. Yâni bence bir öğrenci A1’de kiminle başladıysa C1’e kadar onunla devam etmeli hatta akademik Türkçesini de ondan almalı çünkü bir öğrencinin doğasını eksikliklerini ya da yeteneklerini sadece bir kişi aklında tutabilir ya da tanıyabilir. Bir öğrencinin başlangıç seviyesinde zorlandığı konuları ilerleyen zamanlarda nasıl aşabileceğini yine aynı öğretici tamamlayabilir. Aynı öğretici bilebilir. Örneğin, A1’de ya da A2’de ses yumuşaması ya da ses sertleşmesinde sıkıntılar yaşayan öğrenciler farklı bir hocaya gittiği zaman eminim ki diğer hoca ‘Nasılsa sen B2’sin.’ deyip üzerine düşmeyeceğinden dolayı bu konu hiç öğrenilmemiş ya da yanlış öğrenilmiş şekilde devam edecektir. Bu çok büyük bir sıkıntıdır ya da bazen öğrencilerimiz aşırı kurallaştırma yapıyorlar. Yâni ‘saat’ kelimesinin ya da ‘istisna’ kelimelerinin istisna olduklarını kural dışı olduklarını idrak edemeyip her zaman örneğin işte ‘saati’ yerine ‘saadi’ şeklinde aşırı kurallaştırma yapabiliyorlar. Eğer aynı kişi öğretimi verirse bunu, daha doğal bir süreç olduğunu kabul edecektir ve öğrenciye uygun önlem alacaktır. Birebir çalışma yapacaktır diyeyim.”; (K14):“Eğer kursu burada aldılarsa genelde geçmiş seviyelerini muhafaza ediyorlar ama direkt B1’den başladılarsa sıkıntı çıkabiliyor. Bir önceki seviyeleri tekrarlamak gerekiyor.”; (E8):“Aynı eğitim kurumunda devam eden ve düzenli çalışan öğrenciler için doğru olabilir...”; (E9):“Eğer bir sınıfın düzenini kendiniz almışsanız en baştan sonuna kadar siz devam ettiriyorsanız olaya biraz daha hâkim oluyorsunuz. B1 düzeyine geldiğinizde hangi öğrencinizin hangi seviyede problemler yaşadığını görebiliyorsunuz. Bireysel bazda olsa da bazı öğrencilerin seviyelerini muhafaza edemediğini eski bazı becerilerini öğrendiği becerileri tekrar kaybettiğini görüyoruz. Bunların telâfisi için çalışmalar yapıyoruz ama farklı sınıflardan gelen öğrencilere eğer kur değişiminde sınıf değiştirmişse biraz daha zorluk çekebiliyoruz.”

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte geçmiş seviyelerini de muhafaza edebilmelerinin yabancı öğrencilerin, ‘mensubu oldukları milliyetlere’ göre değişiklik gösterdiğini düşünen üç okutman ise şu şekilde ifade etmektedir: (K2):“Seviyelerini muhafaza etmeleri öğrencilerin geldikleri ülkelere göre değişiklik gösterebiliyor.”; (K4):“Bu durum birçok faktörün yanında millî farklılıklara göre de değişebiliyor.”; (E1):“Bunları da gene ülkelere göre veya Avrupa, Asya diye ayırabiliriz çünkü Arap öğrenciler biraz daha günlük konuşmaya yönelik çalışıyorlar. O yüzden onların daha önceki seviyelerde öğrendikleri çok problem oluyor ama Asyalı öğrenciler daha çok çalıştıkları için önceki seviyede öğrendiklerini muhafaza ederek diğer seviyelerde kullanmaya başlıyorlar. Avrupalı öğrenciler de gene kendi çalışkanlıklarından ve öğrenmeye olan meraklarından dolayı eski gramerleri eski öğrendiklerini kullanarak diğer seviyelerde de bunu kullanıyorlar ve öğrendikleri şeyleri kullanmayı daha çok

seviyorlar Asyalılar ve Avrupalılar yeni öğrendikleri kelimeleri gramerleri her zaman kullanmak istiyorlar ama Arap öğrenciler, Afrikalı öğrenciler: 'Öğrendim, tamam! Biliyorum.' şeklinde cevap veriyor."

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte geçmiş seviyelerini de muhafaza edebilmelerinin yabancı öğrencilerin, *'kendi bireysel farklılıklarına'* göre değişiklik gösterdiğini düşünen iki okutman ise şu şekilde ifade etmektedir: (K12): *"Aslında muhafaza etmeleri yine 'öğrenciden öğrenciye değişiyor'."*; (E7): *"Geçmiş seviyesini muhafaza etmesi bu da 'her öğrenciye göre' farklılık gösterebiliyor. Bir öğrenci edindiği bilgileri kullanıyor ise pozitif anlamda bir farklılık olabiliyor ama bunu günlük hayatında kullanmıyorsa veya ilgisi zayıfsa, çalışmak istemiyorsa ilgisizliği yüksekse negatif bir düşünüş olabiliyor. Yâni bu ciddi bir şekilde görülebiliyor ama 'her öğrenci için de farklı sonuçlardır' tabii ki..."*

5. Tartışma

Alyılmaz (2010), Türkiye’de ilköğretimden yükseköğretimin sonlarına kadar ana dili olarak Türkçe eğitimi yapılsa da öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak Türkçeyi verimli kullanamadığını; bunun yanı sıra yabancılara Türkçe öğretimi hususunda da istenilen düzeye ulaşamadığını belirtir (akt. Biçer, Çoban ve Bakır, 2014, s.133). Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin istenilen düzeye ulaşması amacı ile konuşma becerisine yönelik temel sorunlar, 25 gönüllü Türkçe okutmanın öznel algıları doğrultusunda tespit edilmeye çalışılarak ilgili alan yazının gelişimine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Ateş ve Özmen (2017, s.12), tarafından yapılan bir araştırmada ise, 2016-2017 öğretim yılında İZÜTEM bünyesinde A1, A2 düzeyinde verilen kurların, 6 öğretim görevlisinin görüşleriyle mevcut eğitim öğretim programı; yetersizlikler, sınırlılıklar, sorunlar, materyaller, öğretim yöntem ve teknikleri, kültürel farklılıklar açısından değerlendirilmesi yapılmış, var olan sorunlar ortaya konmuş ve öğretim görevlilerinin tanımlanan sorunlara yönelik önerileri alınmıştır. Bu araştırmada ise 25 gönüllü Türkçe okutmanın öznel algıları doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisinin; kültür, iletişim, konuşurken sıklıkla yanlış telaffuz edilen kelime hataları, sınıf içi grup çalışmaları ve kur geçişleri sürecinde öğrencilerin önceki bilgilerini de muhafaza edebilme yeterliklerine yönelik olarak temel sorunlar, tek bir beceri altında sınırlandırılarak kapsamlı bir analiz ile ele alınması bakımından önem taşımaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde gösterdikleri performans, şüphesiz yabancılara Türkçe öğretimi programının vizyonu ve yabancılara Türkçe öğreten okutmanların misyonu ile şekillenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlar, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır.

Öğretim elemanlarının doğrudan gözlem ve deneyimlerinin uzantısı olan bulguları öğrencilerin dil yetisini geliştirmek için kullanmaları mevcut sorunlara daha pratik ve güncel çözümler üretilmesi için katkı sağlayacaktır (Demirtaş ve Acer, 2016, s.184). Bu sebepten dolayı bu çalışmada yabancı dil öğretiminin temel faktörlerinden biri olarak görülen okutmanlar ile bir mülakat gerçekleştirilmiş ve birtakım önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Tespit edilen sonuçlar ve sonuçlara uygun görülen öneriler şunlardır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on iki okutman, töresel alışkanlıklardan ve tabulardan ziyade '*din*' faktörünün Türkçe konuşma sürecini etkilediğini düşünmektedir. On bir okutman ise yabancı öğrencilerin sınıf arkadaşları ile konuşurken töresel alışkanlıklarının, tabularının ve din faktörünün konuşma sürecini '*etkilediğini*' ifade etmektedir. Bu görüşe mensup okutmanlardan biri Uygur ve Çin yönetimi arasındaki 'farklı siyasi ideolojilerin' sınıf içerisinde öğrenciler arasındaki konuşma sürecine de yansıdığını belirtmiştir. Bu sorun, uluslararası boyutta olduğu için sunulacak öneri kapsamlı boyutta kesin kabul görmeyebilir ancak burada okutmanlara büyük görev düşmektedir. Okutmanların süreç içerisinde öğrencilerin motivasyonunu düşürmeden ve Türkçe öğrenme isteğini engellemeden dil öğrenme sürecini yönetmesi gerekmektedir. İki okutman ise töresel alışkanlıkların, tabuların ve din faktörünün konuşma sürecinde herhangi bir etkisi '*olmadığı*' görüşündedir.

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on okutman, yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken yanlış anlaşılma durumunda '*ana dillerinde*' konuşarak kendilerini ifade ettikleri görüşündedir. Altı okutman, yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettikleri anda yine '*hedef dil olan Türkçeyi konuşarak*' kendilerini ifade etme çabası içinde olduklarını beyan etmişlerdir. Beş okutman, yabancı öğrencilerin konuşurken yanlış anlaşılma durumunda '*beden dillerini kullanarak*' kendilerini ifade ettiklerini düşünmektedir. Dört okutman, yabancı öğrencilerin konuşurken yanlış anlaşılma durumunda '*İngilizce konuşarak*' kendilerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu ve buna benzer durumlarda öğrencinin kendisini en rahat olduğu şekilde ifade etmesi tavsiye edilebilir. Yabancı öğrenci, Türkçe konuşmaya zorlandığı takdirde süreç içerisinde Türkçe konuşmadığı gibi psikolojik olarak kendisini baskı ve stres altında hissetmesine de neden olabilir.

3. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on bir okutman yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini sergilerken yanlış anlaşıldıklarını hissettikleri durumda kendilerini *'genel olarak/ çoğu zaman yeterli'* düzeyde ifade ettiklerini belirtmişlerdir. On bir okutman, bu durumun *'seviye farklılıklarına göre değişiklik gösterebileceğini'* belirtirken üç okutman ise, *'yeterli ifade edemedikleri'* görüşündedir.

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; yirmi iki okutmana göre Arap Yarımadası'ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler şunlardır: *'merhaba (15), selâm (7), pazar (7)'* kelimeleridir. Yabancılar Türkçe öğreten diğer üç okutman ise Arap öğrenciler üzerinde *'yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını'* beyan etmişlerdir. Bu sebeple görüşlerine yer verilememiştir.

5. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on altı okutmana göre Asya Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler şunlardır: *'elli (7), iki (7), Japon (7)'* kelimeleridir. Yabancılar Türkçe öğreten dokuz okutman ise Asyalı öğrenciler üzerinde *'yeterli düzeyde gözlemi olmadığını'* beyan etmiştir. Bu sebeple görüşlerine yer verilememiştir.

6. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on dokuz okutmana göre Avrupa Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler şunlardır: *'üniversite (8), ağaç (7), kız (6)'* kelimeleridir. Yabancılar Türkçe öğreten diğer altı okutman ise Avrupalı öğrenciler üzerinde *'yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını'* beyan etmişlerdir. Bu sebeple görüşlerine yer verilememiştir.

7. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on altı okutmana göre Afrika Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken sıklıkla güçlük çektikleri kelimeler şunlardır: *'teşekkür (7), alo (6), gözlük (6)'* kelimeleridir. Yabancılar Türkçe öğreten diğer dokuz okutman ise Afrikalı öğrenciler üzerinde *'yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını'* beyan etmişlerdir. Bu sebeple görüşlerine yer verilememiştir. Dünyanın farklı kıtalarından gelen öğrencilerin, Türkçe öğrenirken yine farklı kelimeleri telaffuz etmekte güçlük çektikleri görülmektedir. Tespit edilen kelimelere yönelik olarak görsel-işitsel etkinliklere ve dil bilgisi oyunlarına ağırlık verilebilir.

8. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; yirmi iki okutman yabancı öğrencilerin sınıf içi grup çalışmalarında öğrenci-öğrenci etkileşimini *'olumlu'* bulduklarını ifade etmişlerdir. Yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenme seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte sınıftaki arkadaşlıklarına da alıştıkları ve sınıf arkadaşları ile birlikte yapmaları gereken etkinliklerden de öğrencilerin memnun oldukları görülmektedir. Öğrenciler arasındaki etkileşimi artıracak

çalışmalar desteklenmeli ve süreç içerisinde öğrencilerin aktif olmasını sağlayacak çalışmalara öncelik verilmelidir. Üç okutman ise yabancı öğrencilerin sınıf içi grup çalışmalarında öğrenci-öğrenci etkileşiminin *'konulara bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini'* düşünmektedir.

9. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on okutman yabancı öğrencilerin seviye bakımından ilerlemeleri ile birlikte (B1 gibi) aynı zamanda eski seviyelerini de (A1 gibi) *'muhafaza edebildiklerini'* ifade etmişlerdir. Beş okutman, yabancı öğrencilerin seviye bakımından ilerlemeleri ile birlikte (B1 gibi) aynı zamanda eski seviyelerini de (A1 gibi) *'muhafaza edemediklerini'* belirtmişlerdir. Beş okutman, yabancı öğrencilerin Türkçe başlangıç düzeyinden (A1- A2) yeterlik düzeyine (C1- C2) kadar *'aynı eğitim kurumundan ya da aynı öğretmenden'* Türkçe öğrenmeleri gerektiği, kurlar arasında öğrenim gördüğü kurumu değiştiren ya da öğretmeni değişen öğrencilerin, dil öğrenme sürecine uyum sağlamada güçlük çektikleri görüşündedir. Öğrenciden bağımsız olarak meydana gelen durumlarda yeni başlayacağı kurun eğitimcileri tarafından yabancı öğrenciye özel bir program uygulanabilir ve oryantasyon süreci ile uyum sağlaması kolaylaştırılabilir. Üç okutman, yabancı öğrencilerin Türkçe seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte geçmiş seviyelerini de muhafaza edebilmelerinin öğrencilerin, mensubu oldukları *'milliyetlere'* bağlı değişiklik gösterebileceği görüşündedir. İki okutman ise yabancı öğrencilerin Türkçe seviyelerinin ilerlemesi ile birlikte geçmiş seviyelerini de muhafaza edebilmelerinin öğrencilerin, *'kendi bireysel farklılıklarına'* göre değişiklik gösterebileceğini beyan etmişlerdir.

Kaynakça

- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Ateş Kadioğlu, H. ve Özmen, N. (2017). Öğretim Elemanlarının Görüşleri Doğrultusunda Merkezlerin Sorunları ve Çözüm Önerileri (İZUTEM Örneği). *I. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni (UYTOB 2017) 17-19 Mayıs 2017, Bildiri Özetleri*, içinde (s. 12). Bursa.
- Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş Karataş, S. ve Acer Karataş, E. (2016). Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Bir Değerlendirme: Passau Üniversitesi Örneği. *Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*, (A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç, Ed.) içinde (ss. 177-184). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi-Öğretim Öğretim ve Değerlendirme (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR), (2012). Frankfurt am Main Printed in Germany: by Telc GmbH.*
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma Eğitimi. *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* (M. Durmuş ve A. Okur, Ed.) içinde (ss. 277-291). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Memiş, M.R. ve Erdem, M.D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Patton, M.Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (9. bs.) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

