

## **Yabancılara Türkçe Öğretim Programlarının Etkililiği**

### **Effectiveness of a Turkish as a Foreign Language Teaching Program**

( *Gönderim 31 Mayıs 2015- Kabul 2 Kasım 2015* )

Mustafa Durmuşçelebi<sup>1</sup>

#### **Öz**

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancıların bu dili öğrenirken karşılaştıkları zorlukları belirlemektir. Tarama modelinde yapılan bu çalışmanın evrenini 2014-2015 güz öğretim yarıyılında Kayseri’de öğrenim gören ve bu amaçla Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya 53 ayrı ülkeden öğrenci katılmıştır. Araştırmada programın değerlendirmesini yapabilmek amacıyla öğrencilerin görüşlerinin alındığı 48 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrenciler, dört temel beceri için gerekli temel ve orta düzeydeki (A1, A2 ve B1) davranışları çoğunlukla yapabildiklerini belirtmişlerdir. Beceri düzeyi arttıkça da öğrencilerin yapabileme oranları düşmektedir. Ayrıca dinleme becerisi en kolay yaptıkları beceri iken, yazma ve konuşma becerisi zorlandıkları alan olarak göze çarpmaktadır. Dil öğretimi ile ilgilenenler, başta devletin ilgili kurumları olmak üzere üniversitelerin Türkçe bölümlerinde ülke gereksinimlerini de dikkate alarak, ivedilikle dil öğretim programlarının geliştirilmesine önem vermelidir. Öğrencilerin dil öğretimi sırasında doğal yolla konuşma becerisini geliştirecekleri öğrenme ortamlarının oluşumuna, gezi ve sanat etkinlikleri gibi örtük programlara yer vermelidir. Alanda daha çok uygulamalı araştırmaların yapılmasına, ders araç gereçleri hazırlanmasına ve ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanacak ders kitaplarına gereksinim vardır.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe öğretimi, yabancı dil öğretimi, yabancılar için Türkçe

#### **Abstract**

The aim of this study is to determine the difficulties faced by learners of Turkish as a foreign language. The population of this survey model study consists of the foreign students studying Turkish in Kayseri in the Fall Term of 2014-2015 Academic Year and. Students from 53 different countries participated in this research. A questionnaire consisting of 48 questions taken of the views of students was used in order to make the program evaluation in this research. At the end of the research the students stated that they could almost do the basic and middle level (A1, A2 and B1) behaviors necessary for the four basic skills. As the level of the skill increased the success rate of the students decreased. Also, while the listening skill was the easiest one that learners could succeed, writing and reading skills stood out as the area that the learners had difficulty in succeeding. Those who are involved in language teaching especially in the relevant institutions of the state and the Turkish Language Departments of the universities should pay attention to the development of language teaching programs. They should introduce many implicit programs such as learning environments, excursions and art activities so that the learners can improve their ability to speak in a natural way. There is a requirement for more applied researches in the area, preparation of teaching/learning materials and coursebooks in accordance with the students’ needs.

**Keywords:** Turkish teaching (instruction), foreign language teaching, the Turkish according to foreigners.

---

<sup>1</sup> Doç. Dr. Mustafa Durmuşçelebi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

### Giriş

Dil insan yaşamında, bireysel gelişiminde hayati öneme sahiptir. İnsanların duygu ve düşüncelerini ifade etmeye yarayan canlı iletişim araçlarından dilin önemi, gelişen teknoloji sayesinde dünya küçüldükçe artmaktadır. Teknolojiyi üreten, pazarlayan ve kültür emperyalizmini iyi yöneten, yönlendiren ülkeler dillerini de tüm dünyaya pazarlamaktadır. Hâl böyle olunca, dil öğretimi dünyada her geçen gün daha fazla üzerinde durulan bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de ve dünyada bazı bilim insanları bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesinin devletleri ortak bir dil bulmaya zorladığı ve İngilizceyi dünya dili yaptığı şeklinde görüş ileri sürseler de, gerek ülke düzeyinde gerekse uluslararası kuruluşlar düzeyinde anadilin önemi vurgulanmakta, anadilin iyi, güzel ve doğru kullanılması ve öğretilmesi için çalışmalar yapılmaktadır (Benton, 2007).

Teknolojideki gelişmeler ve devletlerin bu teknolojiyi kullanmalarından ötürü birbirlerine yakınlaşmaları, ticarî ilişkiler, teknoloji alışverişi gibi nedenlerle dünyada müşterek bir dil kullanılmasını ve bu dilin de İngilizce olması gerektiğini savunan, İngilizceyi anadili olarak konuşan ve konuşmayan birçok sıradan kişi ve bilim insanı bulunmaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki, dil bir ulusun varlık nedenidir. Dil varsa o ulus, o millet vardır. Bugün dünyada kimse Sümerlerden, Kızılderililerden ve diliyle birlikte varlığı ortadan kalkmış daha nice milletlerden bahsetmemektedir. Dolayısıyla yukarıdaki düşünceye karşılık başta Avrupa Birliği’nin Genel Eğitim Programı olan Socrates’in sekiz alt basamağından birisi olan Lingua programları (Ungan, 2006) olmak üzere tüm dünyada da anadili öğretiminin önemi her geçen gün daha da artmaktadır.

Dünya tarihinde çeşitli dönemlerde bazı diller ön plana çıkmıştır. Türkiye’de Cumhuriyet döneminden önce Arapça ve Farsçanın etkisi ön plandayken daha sonra Fransızca, Almanca ve İngilizce zorunlu olarak tercih edilen yabancı diller olmuştur. Bunu belirleyen en büyük etken ise ülkede izlenen politika, bilimi ve teknolojiyi üreten ülkeler ve dünya siyasetini yürüten güçlerin etkililiğidir. 1970’li yıllardan itibaren hemen hemen tüm dünyada İngilizce yukarıda sayılan nedenlerden dolayı ön plana çıkmıştır. Şu an asıl sorun İngilizcenin çok tercih edilen bir dil olması değil, İngilizcenin ülkelerin anadili yerine konulmak istenmesidir.

Gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerdeki İngilizce hayranlığına karşılık Avrupa Birliği, bünyesinde bulunan ya da ilişkili olduğu ülkelerde o ülkelerin anadillerinin yanı sıra ikinci bir dilin öğrenilmesini teşvik etmek amacıyla dil öğretim programları (Lingua) geliştirmiştir. Söz konusu bu programlardan eğitim ailesi içinde bulunan anaokullarından yükseköğretime kadar tüm personel, kamu kurum ve kuruluşlarındaki ilgili tüm uzmanlar, iş dünyası, dernekler vb. yararlanmaktadır (Ungan, 2006). Dil öğretimi Avrupa’da bu kadar teşvik edilirken bazı ülkelerde İngilizcenin anadili yerine tercih edilmesi, anaokulundan itibaren okullarda eğitim dili olarak kullanılmak istenmesi düşündürücüdür.

Dil öğretimi deyince karşımıza iki kavram çıkmaktadır; anadili ve yabancı dil öğretimi. Ülkemizde henüz anadili sözcüğünün ayrı mı birleşik mi, ya da ne zaman ayrı ne zaman bitişik yazılacağı konusunda bir birlik sağlanamamıştır. Bu çalışmada anadili sözcüğü, çocuğun annesinden öğrendiği dil anlamında, ana dil ise (Avrupa

dilleri, Hami Sami dilleri gibi) kök dil anlamında kullanılmıştır. Her toplumda en fazla önem verilmesi gereken konu ise elbette anadili öğretimidir, çünkü birey anadilinde düşünür, anadilinde fikir üretir, anadilinde rüya görür, anadilinde toplumun bir parçası olur, kısaca anadilinde birey olabilir. Üstelik etkili bir yabancı dil öğretimi ancak anadili eğitimi temelini iyi olmasına bağlıdır. Anadilinde kendini iyi ifade edemeyen, öfkesini, sevgisini, nefretini, heyecanını, kısacası duygularını karşısındakine yansıtmayan birisinin yabancı bir dilde bunu yapması elbette beklenemez, beklenmemelidir.

Türkçe dünyada kullanılan en eski dillerden biridir. Balkanlardan Hazar Denizi'ne kadar olan bir coğrafyada konuşulan dil olan Türkçe, Altay dil ailesinde yer alır ve yaşı yaklaşık 8500'tür. Yaşayan dünya dilleri arasında en eski yazılı belgelere sahiptir (Tuna, 1997). Türkçe dünyanın en eski beş dili (Akalin, 2005) arasında yer alır ama buna rağmen yabancı dil olarak öğretimi diğer diller kadar yaygınlaşmamıştır. İslamiyet'in kabul edilmesiyle birlikte Arapça ve Farsça; bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmelerle birlikte 20 ve 21. yüzyılda Avrupa dilleri ön plana çıkmış ve Türkçe öğretimi gerek anadili olarak gerekse yabancı dil olarak ihmal edilmiştir. 1950'li yıllardan sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretimine önem verilmeye başlanmış ve üniversitelerin bünyesinde Türkçe öğretim merkezleri kurulmaya başlanmıştır. Söz konusu merkezlerin kuruluşu Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla yeni bir ivme kazanmıştır.

Ancak hâlâ uygun programların, görsel ve işitsel ders araç gereçlerinin, kitapların hazırlanamayışı, bu konuyla ilgili bir devlet politikasının olmayışı ya da iktidarlara birlikte dile öğretimine verilen önemin değişmesi gibi sorunlar özellikle yabancılara Türkçe öğretimi konusunda istenen düzeye gelineemediğini göstermektedir. Sorunun sadece yabancılara Türkçe öğretiminde olduğunu söylemek yanlış ya da yetersiz ifade olarak düşünülebilir. "Türkiye'de ilköğretimden yükseköğretimin sonlarına değin anadili olarak Türkçe eğitimi yapılırsa da öğrencilerin anadili kullanımlarında sorunlar yaşadığı veya sözlü ve yazılı olarak Türkçeyi verimli kullanamadığı; bunun yanı sıra yabancılara Türkçe öğretimi hususunda da istenilen düzeye ulaşamadığı bir gerçektir." (Er ve diğ., 2012).

Yabancılara Türkçe öğretimindeki eksikliklerin büyük bir bölümünün asıl kaynağının aslında Türkçe öğretimindeki eksiklikler olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim sisteminden geçen bireylerin istenen düzeyde okuduğunu anlamayan, düşündüklerini ifade edemeyen, özgüveni eksik, cesaretsiz, konuşamayan, eleştiremeyen ve yazamayan bireyler olduğu görülmektedir. Güneş (1999), ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okudukları 100 sözcükten oluşan bir metnin 70 sözcüğünü, lise öğrencilerinin 50 sözcüğünü ve üniversite öğrencilerinin ise 35'ini anlamadıklarını ifade etmektedir (Akt. Akyol, 2006). Söz varlığına sahip olma açısından da gelişmiş ülkelerden oldukça geride bulunduğumuz yapılan çalışmalarda (Göğüş, 1978) görülmektedir.

Yapılan çalışmalar, Türkçenin betimlemeli bir dilbilgisi kitabının olmadığını (Karababa, 2009), Türkiye genelindeki eğitim fakültelerinin bünyesindeki Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde "Yabancılara Türkçe Öğretimi" alanına ağırlık vermek gerektiğini, Kültür ve Turizm Bakanlığı, üniversiteler ve dil öğretim merkezlerinin birlikte çalışarak gerek materyal hazırlama gerekse çevrimiçi (online) Türkçe öğretimi çalışmaları üzerinde durulması gerektiğini ortaya koymaktadır (Ungan, 2006). Buradan hareketle özellikle yabancılara Türkçe öğretimi konusunda öğretmen yetiştirme

konusunun da ele alınması gerektiğini söylemek mümkündür. Türkçenin çevrimiçi öğretiminde bir dağınıklığın olduğunu, bunun bir devlet politikası olarak belirlenmesi gerektiğini, yabancılara dil öğretimi konusunda Milli Eğitim ile Kültür ve Turizm Bakanlığının işbirliği yapması gerektiğini ortaya koyan çalışmalarda (Yücer, 2011) özellikle dil öğretiminde internetin önemine dair vurgu yapılmıştır.

Karababa'nın (2009) yaptığı çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin gereksinimlerine, düzeylerine, çeşitliliğine uygun öğretim programlarının, öğretim araç gereçlerinin ve ders kitaplarının bulunmadığı belirtilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, çağdaş bir eğitim ortamının oluşabilmesi için yabancı dillerin öğretimine rehberlik etmek üzere hazırlanmış Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nda yer alan ölçütleri kullanmanın ve bu dosyaya uygun öğretim materyalleri geliştirmenin Türkçe öğretimine büyük ölçüde katkı sağlayacağı ifade edilmiştir.

Araştırmaların hemen hemen tamamında yabancılara Türkçe öğretiminin büyük çapta (ihtiyaç analizi, hedeflerin belirlenmesi, uygun programların yapılması vb. gibi) düzenlemeler gerektirdiğinden bir devlet politikası olması gerektiği (Tosun, 2005) üzerinde durulmaktadır. Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte bu coğrafyadaki ülkelerin daha rahat hareket etmeleri, bilim ve teknolojideki hızlı değişimlerle birlikte iş dünyasında pazar arama çalışmaları dünya ülkeleriyle sıkı bir iletişimi de gerekli kılmıştır. Bu gereklilik aynı zamanda Türkçe konuşan ya da konuşmak isteyen kişi sayısını arttırmıştır. Ancak Türkiye, devlet olarak bu eğilim karşısında biraz geç kalmış ve Türkçe öğretimi konusunda bir ihtiyaç analizi bile yapmamıştır. Bu konudaki sorunlar da gününbirlik çözümlerle aşılmaya çalışılmaktadır. Bir ulusun dilinin yabancı dil olarak öğretilmesi, her şeyden önce o dili resmi dil olarak kabul etmiş devletin sahip çıkıp yönlendireceği, politikalarını saptayacağı bir iştir. Ayrıca devlet, dili öğretecek kurumları, uygulanacak programı, dil eğitiminde görevlendirilecek uzmanları, araç-gereç gereksinimlerinin neler olabileceğini ve bunların nasıl sağlanacağını önceden bilmek ve tüm hazırlıkları yaparak işe girişmekle yükümlüdür. Bu da çok ciddi, titizlikle ele alınması gereken ve süreklilik isteyen bir iştir (Tosun, 2005).

Türkiye'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunun bir devlet politikası olmadığı, bu konu için bir kaynak (bütçe) olmadığı, bu konuda çalışacak akademisyenlerin ve uzmanların tahsis edilmediği, kadroların olmadığı, devletlerarası ikili anlaşmaların ve bu konuda uzmanlar tarafından hazırlanan programların olmadığı (Yıldız & Tunçel, 2012), üniversitelerde ve enstitülerde bu konuya ilişkin bölümlerin bulunmadığı görülmektedir. Bu gibi nedenler bu alanın ülkemizde henüz uzmanlaşmamış bir disiplin olduğunu göstermektedir.

Yabancılar için Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorun alanlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın; alanla ilgili ders araç gereçlerinin, ders kitaplarının hazırlanmasına, öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesine katkı sağlayacağı ümit edilmektedir. Ayrıca yabancılar için Türkçe öğretimi konusunda yapılan ayrıntılı bir program bulunmamaktadır. Bu çalışma, program hazırlama sürecinde de ihtiyaçların ve hedeflerin belirlenmesi aşamalarında veri kaynağı olarak kullanılabilir. Alanda çalışan diğer araştırmacılar için de yardımcı bir çalışma niteliği taşımaya hedeflenmektedir. Ayrıca sorun alanlarının uygulama yaptırılarak belirlenmesi, öğretmenlerin gö-

rüşlerinin alınması, konunun bütüncül açıdan ele alınması bakımından da bu çalışmanın yararlı olacağı söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğrenen yabancıların bu dili öğrenirken (Avrupa Dil Pasaportu ölçütleri de dikkate alınarak) dil becerileri boyutlarında hangi zorlukları yaşadıklarını belirlemektir. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: Öğrenciler;

1. Dinleme becerisi kazanımı bağlamında hangi sorunları yaşamaktadır?
2. Konuşma becerisi kazanımı bağlamında hangi sorunları yaşamaktadır?
3. Okuma becerisi kazanımı bağlamında hangi sorunları yaşamaktadır?
4. Yazma becerisi kazanımı bağlamında hangi sorunları yaşamaktadır?
5. Öğrencilerin dil öğrenirken yaşadığı sorun alanları;
  - a) Uyruklarına göre,
  - b) Okul türlerine göre ve
  - c) Anadillerine göre farklılık göstermekte midir?

### **Yöntem**

Yabancı ülkelerden gelen öğrencilerin Türkçe öğrenirken dil becerileri boyutlarında nasıl sorunlarla karşılaştıklarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma tarama modelinde yapılan betimsel bir çalışmadır. Araştırmada öğrencilerin dört dil becerisi dikkate alınarak hangi düzeylerde zorluk yaşadıkları kendi ifadelerine göre betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2014-2015 güz öğretim yılında Kayseri'ye öğrenim görmek amacıyla değişik ülkelerden gelmiş lise ve üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Üniversite öğrenimi için gelen öğrencilerin bir kısmı Türkçe öğrenmek amacıyla Erciyes Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'ne devam etmişlerdir. Ayrıca Kayseri Uluslararası Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim görmek amacıyla 57 ülkeden gelen öğrenciler bulunmaktadır. Uluslararası Mustafa Germirli Lisesi 1985-86 eğitim-öğretim yılında öğretime başlamış ve 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren tamamen yabancı öğrencilerin öğrenim gördükleri bir okula dönüştürülmüştür. Okula her yıl değişik ülkelerden 400'ün üzerinde öğrenci gelmektedir. Okulun eğitim dili Türkçedir. Öğrenciler önce yoğun bir dil öğretim programından geçerek normal öğrenimlerine başlamaktadırlar (Kayseri Kocasinan Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2015). Araştırmanın örneklemini anılan lise (140) ve üniversitede (53) Türkçe öğretim kursuna devam eden toplam 193 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Afrika'nın değişik ülkelerin gelmektedir. Öğrenci sayıları az olduğu için Afrika kıtasından, Asya'dan, Avrupa'dan, Arabistan'dan ya da Balkanlardan gelen öğrenciler toplam olarak verilmiştir. Gelen öğrencilerin büyük bir çoğunluğu erkek olduğu için, cinsiyet değişkenine araştırmada yer verilmemiştir. Öğrencilerin ülkelerine ve anadillerine göre dağılımlarına Tablo 1'de yer verilmektedir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin ülkeleri ve anadillerine göre dağılımları

		KITALAR VE ÜLKELER					
		Afrika	Arabistan	Asya	Avrupa	Balkanlar	Toplam
ANADİLLERİ	Afrika	f	90	1	15		
	Dilleri	%	84,9	0,9	14,2		106
	Arapça	f	7	9			
		%	43,8	56,3			16
	Asya	f	1		22	2	3
	Dilleri	%	3,6		78,6	7,1	10,7
	Azerice	f			8		
		%			100,0		8
	Bengalce	f			7		
		%			100,0		7
	Fransızca	f	9				
		%	100,0				9
	İngilizce	f	9		1	1	
		%	81,8		9,1	9,1	11
Özbekçe	f			8			
	%			100,0		8	
Toplam	f	116	10	61	3	3	
	%	60,1	5,2	31,6	1,6	1,6	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, 53 ayrı ülkeden gelen öğrencilerin yarısından fazlası (% 60,1) Afrika'nın çeşitli ülkelerinden gelmişlerdir. Türkçe öğrenmek amacıyla Türkiye'ye gelen öğrencilerin ikinci sırasında Asya ülkelerinden gelen öğrenciler yer almaktadır. Asya'dan gelen öğrencilerin büyük çoğunluğunu Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri anket yoluyla elde edilmiştir. Öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 9-12. sınıflar için hazırlanan yabancı dil (İngilizce) öğretim programı (MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014) ve Avrupa Dil Portfolyosu (MEB, Yabancı Dil Yeterliği Ölçütleri, 2014) incelenmiştir. Avrupa Dil Portfolyosu'nda bulunan A1, A2 ve B1 düzeyleri esas alınarak İngilizce programından bu düzeye uygun dört dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ilişkin davranışlar belirlenmiştir. Belirlenen davranışların düzeye uygunluğu konusunda İngilizce bölümünden üç öğretim üyesi davranışları incelemiş, her bir bölümü 20 davranıştan oluşan toplam 80 yeterlik ölçüt sayısı 56'ya düşmüştür. Uzman görüşüne sunulan anketten 8 davranış daha çıkarılmıştır. Daha sonra kişisel bilgiler de eklenerek oluşturulan anket, Edebiyat Fakültesi Rus Dili ve Edebiyatı bölümü ile İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü 3. sınıflarında uygulanmıştır. Anketin güvenilirlik ölçmek amacıyla yapılan Cronbach Alpha testinde güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur.

Toplam 48 likert tipi davranış ve 4 açık uçlu sorudan oluşan ankette, 12'şer adet dinleme, konuşma, okuma ve yazma davranışı ve 1'er adet açık uçlu soru yer almak-

tadır. Ancak öğrenciler açık uçlu sorulara cevap vermediğinden, değerlendirmeye alınmamıştır. Likert ölçeğinin puan değerleri, 5: 5-4,20; 4: 4,19-3,40; 3: 3,39-2,60; 2: 1,79-1,80 ve 1: 1,79-1,00 aralıklarında sayılmıştır.

Öğrencilerin ankette yer alan davranışları yanlış ya da eksik anlamalarını önlemek amacıyla, anketin tamamı İngilizce ve Rusçaya çevrilmiştir. Anket öğrenciye her üç dilde de verilmiş ve uygulamadan önce kendilerine bu durum anlatılmıştır.

Araştırmada Türkçe öğrenirken yaşanan sorun alanlarının betimlenmesinde frekans, yüzde, ortalama gibi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Söz konusu sorun alanlarının okul türü, anadili ya da öğrencilerin uyruklarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, araştırma verilerinin durumuna göre iki değişkenli karşılaştırmalarda t testi ya da Mann Whitney U, çoklu karşılaştırmalarda da Anova veya Kruskal Wallis testleri yapılmıştır. Çıkan farkların kaynaklarını tespit etmek için de Posthoc veya Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Bu araştırma Türkiye’de bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorun alanlarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bir başka anlamıyla, dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) edinirken, hangisinde ne kadar zorlandıklarını belirlemek ve bu beceri alanlarında karşılaşılan sorunların öğrencilerin uyrukları, okul türleri ve anadillerine göre farklılıklarını tespit etmek araştırmanın genel amacıdır.

Bu amaçla öğrencilere her alan için 12 tane olmak üzere toplam 48 adet likert tipi soru yöneltilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi dinleme becerisine ilişkindir. Öğrencilerin “*dinleme*” becerisine ilişkin karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla, onlara A1, A2 ve B1 düzeyinde 12 likert tipi soru yöneltilmiştir. Tablo 2’de öğrencilerin dinleme becerisinde yer alan davranışlara verdikleri cevaplar yer almaktadır.

**Tablo 2.** Dinleme becerisine ilişkin karşılaşılan sorunlar

D A V R A N I Ş L A R (N=193)	Ort.	St. Sap- ma
1. Çok yavaş ve dikkatli bir şekilde, anlamam için uzun aralar verilerek konuşulursa dinlediklerimi anlayabilirim.	4,29	,652
2. Bir yerden bir yere yürüyerek ya da araçla gitme gibi basit yön tariflerini anlayabilirim.	4,25	,687
3. Rakamları, fiyatları, saatleri anlayabilirim.	4,47	,677
4. Dikkatlice ve yavaşça yöneltilen soru ve yönergeleri anlayabilirim.	4,31	,651
5. Günlük yaşama ilişkin ifadeleri (kişisel ve ailesel, işle ilgili, yerel, alışverişle ilgili bilgi) anlayabilirim.	4,24	,740
6. Eğer konuşmacı açıkça, yavaşça ve doğrudan konuşursa günlük konuşmaları anlayabilirim.	4,30	,707
7. Kısa basit mesajların ve anonsların temel konusunu anlayabilirim.	4,20	,731
8. Televizyon haberleri (röportajlar ve kaza haberleri gibi) görüntüyle verildiğinde kolaylıkla anlayabilirim.	4,19	,736
9. Cümlelerin nerede başlayıp nerede bittiğini anlayabiliyorum.	4,24	,713
10. Televizyon programlarındaki bildiğim konuların ana hatlarını anlayabilirim.	4,06	,716
11. Standart dili olan televizyon belgesellerini, röportajları, tiyatro oyunlarını, filmleri, canlı gösterileri anlayabilirim.	4,11	,713
12. Gürültülü ortamlarda dahi standart konuşmaları detayı ile anlayabilirim.	4,02	,739
<b>TOPLAM DİNLEME BECERİSİ</b>	<b>4,22</b>	<b>,447</b>

Tabloda görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı tüm soruları cevaplamıştır. Davranışların sıralaması kolaydan zora doğru sıralanmış olsa da temel düzeyde dinleme becerilerini içermektedir. Ortalamaların da buna uygun olarak aşağıya doğru düştüğü söylenebilir. Öğrenciler en fazla “12. Gürültülü ortamlarda dahi standart konuşmaları detayı ile anlayabilirim.” davranışında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak toplam 12 davranışın yarısından fazlasını (7 davranış) öğrencilerin çok iyi yaptıkları, yani “tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Öğrencilerin çok iyi anladıkları dil, daha çok günlük konuşulan dil ya da güncel konularla ilgili konuşulan şeylerdir. Standart bir dil düzeyinin kullanıldığı televizyon programlarını anlamada daha çok zorlandıkları görülmektedir. Standart dilin kullanıldığı durumları ifade eden davranışlara öğrenciler “çoğunlukla katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir.

İnsanlar yabancı bir dili öğrenirken sıklıkla söyledikleri bir cümle vardır: Anlıyorum ama konuşamıyorum, daha doğrusu anladığım düzeyde ifade edemiyorum. Aşağıdaki tabloda (Tablo 3) öğrencilerin değişik durumlarda kendilerini ifade etmele-



rinde ne düzeyde zorlandıklarını belirlemek için sorulan sorulara verdikleri cevaplar yer almaktadır.

**Tablo 3.** Konuşma becerisine ilişkin karşılaşılan sorunlar

D A V R A N I Ş L A R (N=193)	Ort.	St. Sap- ma
1. Biriyle tanışabilir, temel selamlaşma ve tanışmaya ilişkin kalıp sözleri kullanabilirim.	4,36	,702
2. İyi bildiğim günlük konularda basit konuşmaları başlatıp soru ve cevaplar üretebilirim.	4,21	,762
3. Mağaza, postane ya da bankada basit işlemleri yapabilirim.	4,17	,773
4. Bir harita ya da plana bakarak yön tarif edebilirim.	4,07	,731
5. Arkadaşlarımla ne yapacağımızı, nereye gideceğimizi ya da buluşma planlarımızı tartışabilirim.	4,19	,714
6. Bir yolculuk esnasında problem çıkması durumunda derdimi anlatabilirim.	4,12	,718
7. Bir görüşe katıldığımı ya da katılmadığımı kibarca ifade edebilirim.	4,12	,730
8. Sıram geldiğinde bir konuşmaya başlayabilir, konuyu geliştirebilirim.	3,94	,712
9. Şaşırma, mutluluk, üzüntü, ilgi ve ilgisizlik gibi duyguları ifade edip tepki verebilirim.	4,13	,721
10. İlgi alanımdaki konularda ayrıntılı verileri karşılıklı tartışabilirim.	3,95	,722
11. Bir tartışmadaki fikirlerimi uygun açıklamalarla, görüşlerle ve yorumlarla destekleyerek tartışmaya katılabilirim.	3,91	,760
12. Konuştuğum kişinin yardımcı olması durumunda kendimi basit bir şekilde ifade edebilirim.	4,12	,725
<b>TOPLAM KONUŞMA BECERİSİ</b>	<b>4,11</b>	<b>,501</b>

Yukarıda belirtilen ifadeyi kısmen doğrular şekilde, öğrenciler dinleme becerisinin genelinde “*tamamen katılıyorum (Ort. 4,22)*” derken konuşma becerisinin genelinde “*çoğunlukla katılıyorum (Ort. 4,11)*” demişlerdir. Ayrıca konuşma becerisine ilişkin davranışların sadece 2 tanesini öğrenciler “*tamamen katılıyorum*”, diğerlerini ise “*çoğunlukla katılıyorum*” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu durum da öğrencilerin “*konuşma*” becerisinde “*dinleme*” becerisine oranla daha çok zorlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tabloya göre öğrenciler kendilerini en iyi ifade ettikleri (Ort. 4,36) durum, “*1. Biriyle tanışabilir, temel selamlaşma ve tanışmaya ilişkin kalıp sözleri kullanabilirim.*” iken, en çok zorlandıkları (Ort. 3,91) durumun ise “*11. Bir tartışmadaki fikirlerimi uygun açıklamalarla, görüşlerle ve yorumlarla destekleyerek tartışmaya katılabilirim.*” olduğu görülmektedir. Her iki durum da birbiriyle karşılaştırıldığında bu sonucun doğal olduğu söylenebilir çünkü ikinci durumun ifade edilmesi diğerine göre oldukça zordur.

Farklı dil ailelerinden gelen öğrenciler ya da başka bir ifadeyle anadilleri yazıldığı gibi okunmayan dil ailelerinden olan öğrenciler genellikle Türkçe metinler okurken zorlanmaktadır. Bu durum tersine de düşünülebilir. Örneğin anadili Türkçe olan kişilerin İngilizce metinleri okumasında zorluklar olabilir çünkü İngilizcede değişik harfler bir araya gelerek farklı tek bir ses olarak kullanılabilir. Aşağıdaki tabloda (Tablo 4) öğrencilerin Türkçe metinleri okurken karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yöneltilen durumlara verdikleri cevaplar yer almaktadır.

**Tablo 4.** Okuma becerisine ilişkin karşılaşılan sorunlar

D A V R A N I Ş L A R (N=193)	Ort.	St. Sapma
1. Gazete ve dergilerdeki kişilere ait bilgileri (yaşadığı yer, yaş vb.) anlayabilirim.	4,14	,681
2. Bir yerden bir yere nasıl gidileceği gibi kısa, basit yön tariflerini anlayabilirim.	4,25	,640
3. Bir bilgisayar programındaki 'bak yap', 'kopyala', 'sakla' gibi en önemli komutları anlayabilirim.	4,29	,690
4. Bir anketin ne istediğini ve anketteki kendime ait temel bilgileri (ad, soyadı, doğum tarihi, milliyet) anlayabilirim.	4,41	,680
5. Yazarının günlük yaşamdan bahsettiği veya bunu sorguladığı kişisel bir mektubu anlayabilirim.	4,10	,689
6. Basit bir dille yazılmışsa fikrim olan konulara ilişkin basit metinleri anlayabilirim.	4,22	,680
7. Günlük konularda, kısa gazete haberlerinin ana konularını anlayabilirim.	4,18	,729
8. Günlük broşürlerdeki önemli bilgileri anlayabilirim.	4,10	,742
9. İlgi alanıma giren makaleleri ve raporları kavrayabilir, okumaya değip değmeyeceğine karar verebilirim.	3,90	,699
10. Mesleki ve akademik alanım dışındaki makaleleri sözlük yardımıyla anlayabilirim.	4,12	,686
11. Bilgisayar programı gibi kılavuz kitaplara bakarak hızlıca ilgili açıklamaları bulabilir, sorun çözebilirim.	4,01	,714
12. Konu tanıdıksa ara sıra bilinmeyen sözcük ve deyimlerin anlamını tahmin edebilirim.	4,08	,730
<b>TOPLAM OKUMA BECERİSİ</b>	<b>4,15</b>	<b>,403</b>

Okuma becerisine ilişkin ortalama (Ort. 4,15), dinleme becerisinden düşük, konuşma becerisinden yüksek bulunmuştur. Öğrenciler dört davranışa (2,3,4, ve 6. davranış) "tamamen katılıyorum" derken, genel ortalama "çoğunlukla katılıyorum" aralığında kalmıştır. Öğrenciler en fazla "4. Bir anketin ne istediğini ve anketteki kendime ait temel bilgileri (ad, soyadı, doğum tarihi, milliyet) anlayabilirim." davranışını gösterdiklerini ifade ederken, "11. Bilgisayar programı gibi kılavuz kitaplara bakarak hızlıca ilgili açıklamaları bulabilir, sorun çözebilirim." davranışını diğerlerine göre en az gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Okuma becerilerinin en zor olan seçeneğini doğal olarak öğrenciler en az gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Dört temel dil becerisinin sonuncusu yazma becerisidir. Dil öğretiminde en çok zorlanılan beceri alanyazında da genellikle yazıldığı gibi yazma becerisidir. Yazma sadece dili kullanma anlamında değil, bireyin yaratıcı özellikleri ile de ilgili bir beceridir. Aşağıdaki tabloda (Tablo 5) öğrencilerin yazma becerisini edinirken karşılaştıkları sorunlara verdikleri cevaplar yer almaktadır.

**Tablo 5.** Yazma becerisine ilişkin karşılaşılan sorunlar

D A V R A N I Ş L A R (N=193)	Ort.	St. Sapma
1. Kendimle ilgili bir anket doldurabilirim (Meslek, yaş, adres, hobiler vs.).	4,47	,677
2. Doğum günü, kutlama kartı vb. doldurabilirim.	4,26	,727
3. Birine nerede olduğumu ya da nerede buluşacağımızı belirten bir not yazabilirim.	4,32	,722
4. Basit cümlelerle bir olayı anlatabilir veya olayı ayrıntılarıyla rapor edebilirim (nasıl, nerede, ne zaman vb.).	4,25	,700
5. Hitap, selamlama, istek ya da teşekkür ifadelerini kullanarak bir mektupta kendimi tanıtabilirim.	4,13	,770
6. İlgi alanıma ilişkin konularda, kişisel görüşlerimle bir metin yazabilirim.	4,13	,738
7. Öz geçmişimi kısaca yazabilirim.	4,27	,716
8. Bir okul gazetesine ya da okul dergisine olaylar hakkında bilgi almak için kişisel bir mektup yazabilirim.	4,02	,767
9. Çeşitli kaynaklardan veya medyadan aldığım haberleri ve olayları özetleyebilirim.	4,04	,732
10. Bir kitap ya da bir film hakkında bir eleştiri yapabilirim.	4,12	,723
11. Bir konuya ilişkin görüşümü veya karşı görüşümü sebepleriyle belirten bir kompozisyon yazabilirim.	4,00	,750
12. Sınıfta ders anlatılırken not tutabilirim.	4,24	,683
<b>TOPLAM YAZMA BECERİSİ</b>	<b>4,19</b>	<b>,505</b>

Alanyazında yazılanların ya da genel deneyimlerin aksine, öğrencilerin “okuma ve konuşma” alanlarından daha yüksek ortalamaıyla (Ort. 4,19) yazma becerisi alanında çok zorlanmadıkları görülmektedir. Öğrenciler en fazla “1. Kendimle ilgili bir anket doldurabilirim (Meslek, yaş, adres, hobiler vs.)” davranışını sergilediklerini, en çok zorlandıkları durumun ise “11. Bir konuya ilişkin görüşümü veya karşı görüşümü sebepleriyle belirten bir kompozisyon yazabilirim.” durumu olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin zorlanmadıkları davranışlar genellikle kısa bilgi gerektiren, yaratıcılığa gereksinim olmayan yazma becerisi olduğundan, doğal olarak en fazla yapabildikleri beceri olarak meslek, yaş, adres gibi bilgileri yazma seçeneğini işaretlemişlerdir. Ancak kompozisyon yazma hem bir konuda bilgi birikimi, hem yazma kurallarını bilmeyi hem de çözümlenme becerisine sahip olmayı gerektiren bir davranış olduğundan bu seçenek en az işaretlenen davranışlar arasında yer almıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi, yukarıda sıralanan sorun alanlarının, öğrencilerin uyrukları, eğitim düzeyleri ve anadillerine göre fark gösterip göstermediğine

ilişkindi. Araştırmada verilerin sayısal olarak uygun olduğu ve normal dağılım gösterdiği durumlarda t-testi ya da anova testleri, varsayımların karşılanmadığı durumlarda da Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Fark kaynaklarını tespit için Posthoc ve Mann Whitney U testlerinden yararlanılmıştır.

Aşağıdaki tabloda (Tablo 6) öğrencilerin geldikleri kıta/ülkelere göre dört temel beceri arasında ilk sırada yer alan “dinleme” becerisine ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 6.** Dinleme becerisine ilişkin puanların ülke değişkenine göre Anova sonuçları

	Denek Sayısı	Ortalama	St. Sapma	F Değeri	Fark (Sig.)	LSD
A. Afrika	116	4,15	,430			
B. Arabistan	10	4,13	,369			
C. Asya	61	4,37	,441	3,19	,015*	A<C
D. Avrupa	3	4,44	,474			
E. Balkanlar	3	3,94	,809			
Toplam	193	4,22	,447			

p>,05

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin geldikleri bölgelere göre dinleme becerisine ilişkin puanların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $p<,05$ ) farklı olduğu görülecektir. Bir başka anlatımla, öğrencilerin dinleme becerisindeki edinimleri geldikleri bölgelere göre anlamlı düzeyde değişmektedir. Söz konusu değişikliğin kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD testinde, Asya’dan gelen öğrencilerin ortalamaları Afrika’dan gelen öğrencilere oranla daha yüksektir. Adı geçen öğrencilerin Türkiye’ye yakın olmaları, Türkiye ile ticari, kültürel ilişkilerinin fazla olması, en önemlisi de buradaki ülkelerin Türk Cumhuriyetlerinden meydana gelmesi, yani zaten Türkçe ile şu ya da bu şekilde ilişkili olmaları bu farkı doğurmuş olabilir.

Tablo 7’de öğrencilerin konuşma becerisinin gelinen ülkelere göre farklılığı yer almaktadır.

**Tablo 7.** Konuşma becerisine ilişkin puanların ülke değişkenine göre Anova sonuçları

	Denek Sayısı	Ortalama	St. Sapma	F Değeri	Fark (Sig.)	U
A. Afrika	116	4,02	,504			
B. Arabistan	10	3,89	,414			
C. Asya	61	4,30	,468	3,825	,005*	A<C
D. Avrupa	3	4,17	,382			B<C
E. Balkanlar	3	4,00	,289			
Toplam	193	4,11	,500			

p>,05

Konuşma becerisi ortalamaları her ne kadar dinleme becerisi puanlarından düşük olsa da, öğrencilerin geldikleri ülkelere göre dinleme beceri düzeyleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Konuşma becerisinde de Asya ülkelerinden gelen öğrencilerin ortalamaları (Ort. 4,30) diğerlerine oranla daha yüksektir ve Mann Whitney U testiyle yapılan ikili karşılaştırmalarda, farklılığın daha çok Afrika (Ort. 4,02) ve Arabistan'dan (Ort. 3,89) gelen öğrencilerin ortalamalarından kaynaklandığı görülmüştür. Afrika'nın ve Arabistan'ın değişik ülkelerinden gelen öğrencilerin Türkçe konuşurken diğer öğrencilere oranla daha çok zorlandıkları görülmektedir. Öyle ki özellikle bu iki gruptaki öğrencilerin ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı fark ( $p=,005$ ) ortaya çıkaracak düzeyde bulunmuştur.

Bilindiği gibi her ülke kendi dil yapısına uygun alfabeleri kullanmaktadır. Alfabeti farklı olan ülkelerde, örneğin Türkiye ve Arabistan gibi, öğrenciler o dilleri okurken aynı alfabeti kullananlara göre daha çok zorluk çekmektedir. Aşağıdaki tabloda (Tablo 8) yine aynı ülkelerden gelen öğrencilerin okuma becerisine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır.

**Tablo 8.** Okuma becerisine ilişkin puanların ülke değişkenine göre Anova sonuçları

	Denek Sayısı	Ortalama	St. Sapma	F Değeri	Fark (Sig.)	U
Afrika	116	4,08	,373			
Arabistan	10	3,99	,332			
Asya	61	4,31	,438	4,152	,003*	A<C
Avrupa	3	4,17	,083			B<C
Balkanlar	3	4,03	,293			
Toplam	193	4,15	,403			

$p>,05$

Tabloda görüldüğü gibi, okuma becerisinde de en yüksek ortalama (Ort. 4,31) Asya ülkelerinden gelen öğrencilere ait bulunmuştur. En düşük ortalama ise Arabistan'dan gelen öğrencilere (Ort. 3,99) aittir. Asya'dan gelen öğrencilerin ana dilleri Türkçe ile ortak dil ailesinden geldiğinden, hem de bazı Asya ülkelerinde, kısmen değişiklik olsa da Türkçe kullanılan bir dil olduğundan; Asya'dan gelen öğrenciler Afrika ve Arabistan'dan gelen öğrencilere oranla Türkçeyi daha kolay öğreniyor ve okuyabiliyorlar. Ayrıca söz konusu ülkelerde kullanılan dillerin çoğu (Özbekçe, Uy-gurca, Kırgızca, ...) yazıldığı gibi okunan dillerdir. Bu özellik de öğrencilerin metinleri daha kolay okuyabilmelerini sağlamaktadır.

Dil öğretimindeki son beceri olan yazma becerisinde değişik ülkelerden gelen öğrencilerin aldıkları puanlara Tablo 9'da yer verilmiştir.

**Tablo 9.** Yazma becerisine ilişkin puanların ülke değişkenine göre Anova sonuçları

	Denek Sayısı	Ortalama	St. Sap- ma	F Değeri	Fark (Sig.)	LSD
Afrika	116	4,09	,496			
Arabistan	10	4,18	,443			
Asya	61	4,38	,491	3,494	,009*	A<C
Avrupa	3	4,00	,250			
Balkanlar	3	4,17	,661			
Toplam	193	4,19	,505			

p&gt;,05

Yukarıdaki tabloda yine Asya ülkelerinden gelen öğrencilerin yazma becerisinde de en yüksek ortalamaya (Ort. 4,38) sahip olduğu görülmektedir. Asya ülkelerinden gelen öğrencilerle Afrika'dan gelen öğrencilerin ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı fark (p=,009) ortaya çıkaracak düzeyde bulunmuştur.

Dil öğretiminde kullanılan her dört beceriye ilişkin öğrencilerin karşılaştıkları sorun alanları geldikleri ülkelere göre anlamlı düzeyde değişmektedir. Yapılan LSD ve Mann Whitney U testlerinde ortaya çıkan farkın Asya ile Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin ortalamalarından kaynaklandığı görülmektedir. Asya ülkelerinden gelen öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Türk Cumhuriyetlerinden gelmesi ve kısmen de olsa Türkçe biliyor ya da anadillerinin Türkçeyle aynı dil ailesinde yer almasından dolayı, gerek dilbilgisi gerekse sözcükleri tahmin edebilme olasılıklarının diğerlerine oranla daha yüksek olabileceği düşünülebilir.

Öğrencilerin yaş gruplarına göre fark belirleme çalışmaları özellikle eğitim bilimleri alanında sık karşılaşılan bir durumdur. Dil öğretiminde de yaş faktörünün önemi büyüktür. Öğrencilerin eğitim durumlarına göre dil öğretiminde karşılaştıkları sorunların dağılımına ilişkin ortalamalara Tablo 10'da yer verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğrencilerin dil öğretim beceri puanlarının eğitim durumu değişkenine göre t-testi sonuçları

Beceri Alanları	Eğitim Durumu	Denek Sayısı	% Yüzde	Ortalama	St. Sap- ma	t değeri	Fark (Sig.)
DİNLEME	Lise	140	72,5	4,19	,399	2,286	,025*
	Üniversite	53	27,5	4,04	,399		
KONUŞMA	Lise	140	72,5	4,25	,449	1,459	,148
	Üniversite	53	27,5	4,15	,435		
OKUMA	Lise	140	72,5	4,15	,498	1,901	,060
	Üniversite	53	27,5	4,00	,491		
YAZMA	Lise	140	72,5	4,24	,495	2,386	,019*
	Üniversite	53	27,5	4,05	,509		

\*p&lt;,05

Tablo incelendiğinde lise öğrencileri, üniversite öğrencilerine oranla dinleme ve yazma becerilerinde daha az sorun yaşamaktadır. Her iki grubun eğitim durumu ile dinleme ve yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ( $p=,025$  ve  $p=,019$ ) ortaya çıkmıştır. Dinleme becerisine ilişkin davranışlarda her iki gruptaki öğrenciler “*çoğunlukla katılıyorum*” (Ort. 4,19 ve 4,04), yazma becerisindeki davranışlara lise öğrencileri “*tamamen katılıyorum*”, üniversite öğrencileri ise “*çoğunlukla katılıyorum*” (Ort. 4,24 ve 4,05) seçeneğini işaretlemişlerdir. Okuma becerisi konusunda da öğrencilerin ortalamaları arasında belirgin düzeyde fark görülmektedir ancak çıkan sonuç ( $p=,060$ ) istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturacak düzeyde bulunmamıştır.

Dillerin yapıları, cümle yapısı, eklemeli dil olup olmayışı, alfabe vb. gibi değişkenlerin öğrencilerin becerilerini etkileyebileceği düşünüldüğünden, sorun alanlarının belirlenmesinde öğrencilerin anadillerinin özelliklerinin dikkate alınması gereği ortaya çıkmıştır.

Yeryüzündeki dilleri sınıflama çoğu zaman çeşitli tartışmalara neden olmuştur. Bazı lehçelerin dil sayılması ya da sayılmaması, bazılarının bir dilden türemiş sadece zaman içinde küçük değişikliklere uğramış yöresel diller gibi kabul edilmesi, vb. nedenler bilim insanlarını farklı sınıflamalar yapmaya götürmüştür. Yeryüzündeki diller, dil ailesi olarak ele alındığında beş büyük dil ailesi öne çıkmaktadır. Bunlar,

1. Hint-Avrupa dilleri ailesi
2. [Sâmî dilleri ailesi](#)
3. [Bantu dilleri ailesi](#)
4. [Çin-Tibet dilleri ailesi](#)
5. [Ural-Altay dil grubu](#) (Ergin, 1972).

Dil ailesi olarak Türkçe Ural-Altay dil grubunda yer almaktadır. Diller yapı bakımından sınıflandığında ise üç temel sınıflama görülmektedir. Bazı kaynaklarda ise bu sınıflama dörde ayrılmıştır. Bunlar;

1. Tek heceli diller: Kelimeler tek hecelidir. Yapım ve çekim ekleri yoktur. Kelimeler cümledeki kullanım yerlerine göre anlam kazanır, örneğin [Çince](#) gibi.
2. Eklemeli (bitişken) diller: Kelimelerin kökleri değişmez. Kullanımda kelimeye getirilen ekler, kelimelerin anlamlarını ve görevlerini belirler, örneğin [Türkçe](#), [Japonca](#), [Macarca](#) gibi.
3. Çekimli (bükümlü) diller: Kelimeler kullanımda değişikliklerle uğrar. Ön-ek, iç-ek, son-ek kavramları vardır. Bazılarında ünsüzler değişmez, ünlüler değiştirilerek yeni kelimeler yapılır. Yani kökler ünsüzlerden ibarettir, örneğin [Arapça](#), [Farsça](#), [İngilizce](#), [Hintçe](#) gibi (Tosun, 2005).

Bazı kaynaklar Eskimoların konuştukları (çok bükümlü) dili ayrı bir yapı olarak göstermektedir. Yapı bakımından Türkçe eklemeli dil grubuna girmekte ve sondan

eklemeli bir dil olarak, gerek sözcük türetimi gerekse isim çekimleri eklerle çözümlendiğinden matematiksel bir dil özelliği taşımaktadır.

Tablo 11’de öğrencilerin anadillerine göre sorun alanlarını belirlemek amacıyla elde edilen veriler yer almaktadır.

**Tablo 11.** Öğrencilerin anadillerine göre dinleme becerisi puanları farkı

Beceri Alanı	Anadili	Denek Sayısı	% Yüzde	Ortalama	St. Sapma	Sıralama Puanı	Fark (Sig.)
DİNLEME	Afrika Dilleri	106	54,9	4,16	,417	89,16	,000*
	Arapça	16	08,3	4,30	,393	106,09	
	Asya Dilleri	28	14,5	4,33	,454	111,73	
	Azerice	8	04,1	4,88	,141	176,31	
	Bengalce	7	03,6	4,32	,475	106,57	
	Fransızca	9	04,7	3,84	,392	54,72	
	İngilizce	11	05,7	4,01	,475	69,59	
	Özbekçe	8	04,1	4,46	,325	128,59	
	Toplam	193	100,0	4,22	,447		

\*p<,05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde; Azericenin dinleme becerisi açısından Türkçeye en fazla benzeyen dil olduğu görülmektedir. Anadili Azerice olan öğrenciler dinleme becerisinde diğer öğrencilere oranla daha az sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Azericeyi sırayla Özbekçe ve Asya dilleri izlemektedir. Asya dillerinin içinde de yine Türkçeye yakın olan yani aynı dil ailesinden olan diller yer almaktadır. Söz konusu dilleri anadili olarak konuşan öğrencilerin ortalamalarıyla, anadili Fransızca, İngilizce ya da Afrika dilleri olan öğrencilerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı (p=,000) düzeyde fark ortaya çıkmıştır.

Dil öğretim becerisinin ikincisi olan konuşma becerisi, insanların en çok zorlandıkları beceri arasında sayılmaktadır. Konuşma becerisini edinirken yaşanan sorunların öğrencilerin anadillerine göre farklılıklarına ilişkin verilere Tablo 12’de yer verilmiştir.



**Tablo 12.** Öğrencilerin anadillerine göre konuşma becerisi puanları farkı

Beceri Alanı	Anadili	Denek Sayısı	% Yüzde	Ortalama	St. Sap- ma	Sıralama Puanı	Fark (Sig.)
KONUŞMA	Afrika Dilleri	106	54,9	4,03	,501	88,44	,000*
	Arapça	16	08,3	4,17	,515	101,72	
	Asya Dilleri	28	14,5	4,19	,321	109,71	
	Azerice	8	04,1	4,83	,252	175,19	
	Bengalce	7	03,6	4,49	,423	138,43	
	Fransızca	9	04,7	3,72	,377	54,06	
	İngilizce	11	05,7	3,84	,443	63,45	
	Özbekçe	8	04,1	4,45	,401	136,44	
	Toplam	193	100,0	4,11	,500		

\*p&lt;,05

Dinleme becerisinde olduğu gibi, konuşma becerisinde de en yüksek ortalamaya (Ort. 4,83) sahip dil Azericedir. Azericeyi Hint-Avrupa dil ailesinden olan Bengalce (Ort. 4,49) ve aynı dil ailesindeki Özbekçe (Ort. 4,45) izlemektedir. Konuşma becerisi açısından en fazla sorunu anadili Fransızca (Ort. 3,72), İngilizce (Ort. 3,84) ve Afrika dilleri (Ort. 4,03) olan öğrencilerin yaşadığı görülmektedir. Öğrencilerin konuşma becerisi ediniminde karşılaştıkları sorunlar ile ana dilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur (p=,000). Bengalce konuşan öğrencilerin aynı dil ailesinden olan İngilizce ve Fransızca konuşan öğrencilere göre daha az sorun yaşamalarının nedenleri araştırılması gereken bir konu olarak düşünülebilir.

Dillerin yapı bakımından farklı olmasının yanı sıra kullanılan alfabelerin de farklı olması öğrencilerin okuma becerisi edinmede güçlüklerle karşılaşmasına neden olabilmektedir. Tablo 13'te okuma becerisi edinimi sırasında karşılaşılan güçlüklerin öğrencilerin anadillerine göre değişip değişmediğine ilişkin fark testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 13.** Öğrencilerin anadillerine göre okuma becerisi puanları farkı

Beceri Alanı	Anadili	Denek Sayısı	% Yüzde	Ortalama	St. Sap- ma	Sıralama Puanı	Fark (Sig.)
OKUMA	Afrika Dilleri	106	54,9	4,11	,362	93,31	,000*
	Arapça	16	08,3	4,10	,447	86,97	
	Asya Dilleri	28	14,5	4,20	,429	103,64	
	Azerice	8	04,1	4,81	,197	177,38	
	Bengalce	7	03,6	4,36	,356	128,29	
	Fransızca	9	04,7	3,95	,192	68,39	
	İngilizce	11	05,7	3,85	,363	55,05	
	Özbekçe	8	04,1	4,34	,400	124,81	
	Toplam	193	100,0	4,15	,403		

\*p&lt;,05

Okuma becerisine ilişkin hazırlanan tablo incelendiğinde Azerice, Özbekçe ve Asya dillerinden birini anadili olarak konuşan öğrencilerin okuma becerisini edinirken yaşadıkları sorunlar, anadillerini konuşan diğer öğrencilere göre daha az görülmektedir. En fazla sıkıntıyı İngilizce (Ort. 3,85), Fransızca (Ort. 3,95) ve Arapça (Ort. 4,10) konuşan öğrenciler yaşamaktadır. Bu dillerden İngilizce ve Fransızcanın yazıldığı gibi okunmaması, Arap alfabesinin farklı olması Türkçe okuma becerisi sırasında negatif aktarım yarattığından öğrencilerin sıkıntı yaşamalarına sebep olmuş olabilir.

Dil öğretim becerilerinin sonucusu olan yazma becerisini edinirken öğrencilerin yaşadıkları sorunların anadillerine göre nasıl değişiklik gösterdiğine ilişkin verilere Tablo 14'te yer verilmiştir.

**Tablo 14.** Öğrencilerin anadillerine göre yazma becerisi puanları farkı

Beceri Alanı	Anadili	Denek Sayısı	% Yüzde	Ortalama	St. Sapma	Sıralama Puanı	Fark (Sig.)
YAZMA	Afrika Dilleri	106	54,9	4,13	,493	90,28	,000*
	Arapça	16	08,3	4,33	,456	114,03	
	Asya Dilleri	28	14,5	4,16	,420	92,41	
	Azerice	8	04,1	4,92	,204	176,13	
	Bengalce	7	03,6	4,56	,424	139,36	
	Fransızca	9	04,7	3,71	,456	50,11	
	İngilizce	11	05,7	4,05	,509	80,32	
	Özbekçe	8	04,1	4,47	,383	127,56	
	Toplam	193	100,0	4,19	,505		

\*p<,05

Öğrencilerin yazma becerisi edinirken yaşadıkları sorunların anadillerine göre farklılık düzeylerini gösteren Tablo 14 incelendiğinde, en az sorunu sırayla Azerice (Ort. 4,92), Bengalce (Ort. 4,56) ve Özbekçeyi (Ort. 4,47) anadili olarak konuşan öğrencilerin yaşadığı gözlenmiştir. En fazla sorunu ise Fransızca (Ort. 3,71), İngilizce (Ort. 4,05) ve Afrika dillerini (Ort. 4,13) anadili olarak konuşan öğrenciler yaşamaktadır. Yapılan (Kruskal Wallis) fark testinde öğrencilerin yazma becerilerinin ediniminde karşılaştıkları sorunların anadillerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı (p= ,000) olduğu ortaya çıkmıştır. Bengalceyi anadili olarak konuşan öğrencilerin ortalamalarının, anadilleri Türkçe ile aynı dil ailesinden olan gruptaki öğrencilerin ortalamalarından yüksek çıkması araştırılması gereken bir konudur.

### Tartışma ve Sonuç

Henüz yeterli düzeyde araştırma konusu olarak ele alınmamış olan yabancılar için Türkçe öğretimi sırasında, öğrencilerin dört temel dil becerisi bağlamında yaşadıkları sorun alanlarının belirlenmesini amaçlayan tarama modelinde yapılan bu çalışmanın evrenini, Kayseri'de bir lisede okuyan yabancı uyruklu öğrenciler ve Erciyes Üniversitesi TÖMER kursuna 2014-2015 güz yarıyılına devam eden yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır.

Sorun alanlarını belirlemek için hazırlanan ankette öğrencilere dört temel beceriye ilişkin davranışlar verilmiş ve öğrencilerden bu davranışlar konusunda kendilerini ne düzeyde gördükleri sorulmuştur. Öğrenciler dört temel becerinin genelinde iyimser bir tablo çizmişler, söz konusu davranışları yapma düzeylerini “çoğunlukla katılıyorum” seçeneğinde toplamışlardır. Başka bir anlatımla, öğrenciler dört temel beceri için gerekli temel ve orta düzeydeki (A1, A2 ve B1) davranışları “çoğunlukla” yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu sonuç insan doğası gereği biraz yüksek çıkmış olabilir. Bu yüzden çıkan ortalamaların, gerçek değerlerin bir aşağı sınıflamada ele alınmasında yarar vardır. En bilimsel ve doğru sonuç ise uygulamalı bir araştırma ile elde edilebilir.

Dört temel beceriye ilişkin olarak, beceri düzeyi zorlaştıkça, öğrencilerin ortalamaları da düşmektedir. Dil öğretiminde kullanılan dört temel beceri de ele alınırken kolaydan zora doğru sıralandığı düşünülebilir, sadece konuşma ve okumanın yeri bu anlamda tartışılabilir; dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Özellikle dinleme becerisinde öğrencilerin kendilerini çok yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Konuşma dinlemeye göre daha zor bir beceri olduğu için öğrencilerin konuşma becerisi ortalama puanları dinlemeye göre daha düşük bulunmuştur. Konuşma becerisi (ister kendi kendine olsun, ister ikili konuşma olsun, isterse grup içinde); çeşitli bilgiler elde etme, düşünce ve görüş oluşturma, karşılıklı olarak anlaşma, karşıdaki insanları ikna etme ve daha pek çok başka amaca hizmet eder. Bu süreç boyunca dilin yardımı gereklidir (Ammelburg, 2003). Buradan hareketle konuşma yapabilmek sadece dilin edinimini gerektirmez, aynı zamanda konuşulacak bilgi, etkileme - ikna gücü ve görüş gibi başka değişkenlere de ihtiyaç vardır. Bunların yanı sıra öğrenilen dilin ne amaçla öğrenildiğinin de başta konuşma becerisi olmak üzere dil becerilerinin edinimi üzerinde etkisi vardır. Sallabaş tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin Türkçeyi öğrenme kaygılarının ortalamasının altında olduğu, dolayısıyla da dil öğrenme bağlamında ciddi kaygılarının olmadığı ortaya çıkmıştır (Sallabaş, 2012).

Yukarıda da belirtildiği gibi, okuma becerisi puanları konuşma becerisi puan ortalamalarına göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin farklı alfabe kullanmaları, harfleri seslendirmelerdeki farklılıkların Türkçe okuma metinlerinde de fark oluşturacağı düşünülmüştür. Temel becerilerin sonuncusu yazma becerisi her dilde, öğrencilerin en çok zorlanacağı bir alan olarak görülebilir çünkü yazma sadece o dili bilmenin dışında farklı bilgi ve niteliği de gerektirir. Bu temel varsayıma paralel olarak öğrenciler, “Bir konuya ilişkin görüşümü veya karşı görüşümü sebepleriyle belirten bir kompozisyon yazabilirim.” becerisini en çok zorlandıkları beceri olarak belirtmişlerdir. Ankara, Gazi ve Ege Üniversiteleri TÖMER’de kursa devam eden 100 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin % 40’ı “Yazma”, % 33’ü “Konuşma”, % 17’si “Anlama” ve % 16’sı da “Okuma” alanlarında öğrenme zorluğu çektiklerini ifade etmişlerdir (Açık, 2008).

Öğrencilerin sorun alanlarının geldikleri ülke/bölgeye göre farklılaştığı ve bu farkın Afrika ve Arabistan’dan gelen öğrencilerle Asya’dan gelen öğrencilerden kaynaklandığı yapılan test sonucu ortaya çıkmıştır. Asya ülkeleri içerisinde araştırmaya katılan öğrencilerin genelde Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrenciler olması, yani aynı dil ailesinden gelmeleri, birçok ülkede aynı dilin farklı lehçelerinin konuşulması gibi nedenler bu farkın ortaya çıkmış olmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca özellikle

Arabistan'dan gelen öğrencilerin kullandıkları alfabenin farklı olması da konuşma ve okuma becerilerinin ediniminde daha fazla sorun yaşanmasına neden olmuş olabilir.

Öğrencilerin eğitim durumlarına (lise ve üniversite) göre sorun alanlarının farklılığını ortaya koymak için yapılan test sonucunda, dinleme ve yazma becerilerinde anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Her iki beceride de lise öğrencilerinin daha az sorun yaşadıkları görülmüştür. Lise öğrencilerinin yaşlarının daha genç olması ve tüm derslerini Türkçe yürütmeye başlamadan önce çok yoğun bir Türkçe kursundan geçmeleri, söz konusu beceri alanlarında üniversite öğrencilerine göre daha az sorun yaşamaları sonucunu doğurmuş olabilir.

Öğrencilerin farklı dil ailelerinden gelmeleri başka bir sorun kaynağı olarak düşünüldüğünden anadili ayrı bir değişken olarak çalışmada ele alınmıştır. Sorun alanlarının anadiline göre farklılığını tespit etmek için yapılan test sonucunda, her dört becerinin ediniminde karşılaşılan sorunlarının düzeyinin, anadillerine göre anlamlı düzeyde değiştiği ortaya çıkmıştır. Azerice, Bengalce ve Özbekçeyi anadili olarak konuşan öğrenciler diğer anadillerini kullanan öğrencilere göre daha az sorun yaşamaktadırlar. Azerice ve Özbekçeyi Türkçe ile aynı dil ailesinde ele alıp yorumlamak, sebebin dil ailesi birliği olabileceğini söylemek olasıdır. Ancak Bengalceyi anadili olarak kullanan öğrencilerin ortalamalarının yüksek olmasının sebebi uygulamalı araştırmalarla desteklenmelidir.

Bir dili ikinci dil olarak öğrenenlerin belli amaçları, isteklendirme kaynakları vardır; özel ilgi alanı olması, iş bulma olanakları, alanında başarılı olma, çok yönlü, eleştirel gözle bakabilme isteği, gezme öğrenme istekleri vb. Bunlar arasında iş bulma, daha iyi bir yaşam düzeni kurma isteği yabancı dili öğrenme konusunda en fazla istek uyandıran sebeplerden biridir. Bu dürtü ne kadar yüksek olursa dilin öğrenilmesi de o düzeyde yüksek olabilir. Acat ve Demiral (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, Türkiye'de yabancı dil öğrenmede en önemli isteklendirme kaynağının gelecekte bireylere iş bulmada ve işte yükselmeye destek sağlaması olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin dil öğrenirken isteklerini arttırmak amacıyla dersleri sadece kitap merkezli değil, dört beceriye hitap edebilecek (film, karikatür, gezi, internet vb.) görsel işitsel araçlar ile zenginleştirmekte yarar vardır.

Yabancılar dil öğretimi alanında yeterince çalışma yapılmamıştır. Özellikle üniversitelerin dil bölümlerinde başta ihtiyaç analizi olmak üzere, yabancılar dil öğretimi programları, kitap çalışmaları ve farklı araç gereçlerin üretilmesine ilişkin çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu konuda yapılacak çalışmaların belirlenmiş bir devlet politikası çerçevesinde yönlendirilmesinde yarar vardır.

## **Summary**

### **Introduction**

Though Turkish is among the five oldest languages of the world (Akalin, 2005) and once was the language of an empire for centuries and has been the language of a republic during the last century, it is only recently that it has gained popularity to be learned as a foreign language. Both during and the Ottoman period and the Republican period, there have not been a sufficient number of scientific studies conducted on te-

aching Turkish as a foreign language, thus no sufficient development could be achieved in this regard. Spoken in a region extending from the Balkans to the Caspian Sea, Turkish belongs to the Altai Language Family and is about 8500 years old. Among the other living languages of the world, Turkish has the oldest written documents (Tuna, 1997). Despite having such a long history, it has not reached the required level of Turkish education (Er *et al*, 2012), it is not at the desired position in terms of vocabulary and in reading comprehension activity (Göğüş, 1978). In a study conducted by Sallabaş, concerns of the students regarding learning Turkish were found to be below the average thus it turned out that there was no serious concern in regards to learning a language (Sallabaş, 2012).

Since education in mother tongue is very widespread and critically important issue, it should be a state policy (Tosun, 2005). In addition, a corresponding budget, experts working in this field must have an appropriate program. (Yıldız & Tunçel, 2012). Despite the prominence of different languages in different periods, language teaching, especially teaching of mother tongue studies on the correct and appropriate use of language are increasing (Benton, 2007) and despite, yet, the lack of a descriptive book (Karababa, 2009), “The importance of the internet in teaching Turkish” is becoming increasingly important. (Yücer, 2011). In particular, one of the eight sub-steps of Socrates, the European Union's General Education Program, Lingua program can be an example (Ungan, 2006)

The purpose of this study is to determine the difficulties (given the standards of the European Language Passport) that the learners experience in language skills while learning Turkish. With that purpose in mind, answers to the questions below were sought:

Which problems do the students experience;

1. in gaining the listening skills?
2. in gaining the speaking skills?
3. in gaining the reading skills?
4. in gaining the writing skills?
5. Do the problem areas that the students experience in learning language change according to;
  - a. their nationalities,
  - b. the school types they attend,
  - c. their mother languages?

### **Method**

This is a descriptive study from the survey model. The purpose of this model is to define what kind of problems the learners encounter in language skills while learning Turkish. Taking the four language skills of the students into consideration, the difficulty levels are tried to be described according to students' own expressions.

High school and university students who came to Kayseri from different countries in order to study in the academic year 2014-2015 Fall constituted the population of the current study. The sample of the research comprised of the students (53) attending to the Turkish Teaching Center at the Erciyes University and the students

(140) coming to study in the Mustafa Germirli Imam Hatip high school (religious vocational high school ) from about 57 countries, 193 students in total.

The data of the research were obtained through a survey according to the English Language Teaching Curriculum prepared by the Ministry of Education for the 9<sup>th</sup>-12<sup>th</sup> grades and the European Language Portfolio (the Ministry of Education, the Criteria of Foreign Language Proficiency, 2014).

In order to delineate the problem areas in learning Turkish as a foreign language, statistical techniques as frequency, percentage and mean were utilized and in order to determine whether these problem areas differed according to the different variables such as school types, mother tongues or the nationalities, t test or Mann-Whitney U tests for the pairwise comparisons; ANOVA or Kruskal Vallis tests for the multiple comparisons were done. In order to identify the source of the resulting differences, Posthoc or Mann-Whitney U tests were used.

### ***Findings***

The first sub-problem of the research is related to the listening skill. In order to identify the problems students encountered in the “*listening*” skill, the students were asked 12 Likert –type questions at the A1, A2, and B1 level. When the listening skill-related findings were analyzed, it emerged that the students could understand the daily speeches or the speeches about the current topics very well. They had more difficulty in understanding the TV programs that used a standard level of language.

Speaking skill is beneficial for many reasons such as reaching variety of knowledge, having a perspective and opinion, coming into terms mutually, persuading someone opposing and many others. During this period, language is a necessary tool (Ammelburg, 2003). The speaking skill-related findings show that students have more difficulty in the “speaking” skill compared to the “listening skill”. It is seen that while the best status of the students in expressing themselves is about meeting and greeting (avr. 4,36), “1. *I can meet someone and use the basic phrases related to greetings and meeting* “the status they have most difficulty in is about discussion (avr. 3,91) “11. *I can join a discussion by supporting my ideas with reviews, appropriate explanations and opinions*”. When both statuses are compared, it can be said that the result is natural because it is really more difficult to achieve the second status than achieving the first one.

The students coming from different language families or in other words, the students whose mother languages are not pronounced as they are spelled usually have difficulty in pronouncing the texts in Turkish. The opposite of this situation is true as well. Those whose mother tongue is Turkish can have difficulties in pronouncing the texts in English because different letters in English can constitute a single sound by coming together.

The mean (4.15) of students’ answers to the questions posed in order to determine problems they have in pronouncing the Turkish texts is found to be lower than the listening skill and higher than the speaking skill. The students mostly expressed that they showed the behaviors related to the 4th Item “4. *I can understand what a survey wants and basic information about me (name, surname, birth date, nationa-*

lity).” Regarding the behaviors related to the 11th Item “11. Looking up the guide books such as computer programs I can quickly find the related part and solve the problems.” They state that they show them less. They naturally expressed that they showed the most difficult option of the reading skills least.

As stated in the literature, in teaching a language the writing skill is the most difficult one to be gained. Writing should not be thought as only using the language but it is also related with the creative features of an individual. It is seen that contrary to what has been written in the literature or the general experiences on the writing issue the students with a higher mean (4.19) than the “reading and speaking” skills do not have much difficulty in the writing skill area. Students expressed that they mostly exhibited the behaviors related to the first item “1. I can fill in a survey about me (profession, age, address, hobbies etc.)” And they had the most difficulty in exhibiting the behaviors related to the 11th item “11. I can write a composition on an issue stating my views or opposing views by giving reasons”. The behaviors that the students did not have difficulty to show are generally the ones that necessitate a short form of knowledge and do not necessitate creativity thus naturally they marked the options such as writing profession, age and address as the skills they can most do.

It emerged that the scores related to the listening skill proved to be different at a statistically significant level ( $p < .05$ ) according to the regions the students came from.. In order to identify the source of this difference, LSD test was done and the mean of the students from Asia was found to be higher than those coming from Africa.

A significant difference among the listening skill levels of the students occurred according to the countries that the students came from. It was seen that students coming from different countries in Africa and Middle East (Arabic-speaking countries) had much more difficulty in speaking Turkish. It is such that the means of the students in these two groups were found at a statistically significant level that ( $p = .005$ ).

As it is known, each country uses an alphabet appropriate to its own language structure. In cases where students had very different alphabets such as Turkish and Arabic, they had more difficulty in pronouncing the other country’s language compared to those using the same alphabet. The highest mean (4.31) in reading belonged to the students coming from Asian countries. The lowest mean (3.99) belonged to the students coming from Arabic-speaking countries. As these two languages belong to the same language family and a version of Turkish is used in some Asian countries, the Asian students could learn and read more easily than the students coming from Arabic-speaking countries and Africa.

Regarding the writing skill, the last skill of language teaching, the Asian students once again had the highest mean (4.38). The averages of the students from Asian countries and those from Africa were found to be significant to create a statistical difference ( $p = .009$ ).

In a research done with the 100 students attending to the courses at TÖMER (Turkish Teaching Centre) at the universities of Ankara, Gazi and Ege, the students expressed that they had difficulty in “Writing” with 40 %, in “Speaking” with 33 %, in “Understanding” with 17 % and in “Reading” with 16 % (Açık, 2008).

The age factor in language teaching has an importance as well. According to research findings, the high school students had less difficulty in writing and listening skills compared to the university students. A statistically significant difference ( $p=.025$  and  $p=.019$ ) emerged between the writing and listening skills of both groups. The students in both groups said “mostly agree” (mean=4.19 and 4.04 respectively) in regards to listening skill-related behaviors and in regards to the writing skill-related behaviors, while the high school students responded “totally agree”, the university students responded “mostly agree” (mean=4.24 and 4.05 respectively) to the same question.

As it is thought that the variables such as the structures of the languages, the structures of the sentences, whether it is an agglutinative language or not, the alphabet and so forth can affect the students’ skills, the need to identify the problem areas according to the students’ mother tongue has occurred.

Following the data analysis, it is seen that Azeri is the most alike one with Turkish in regards to listening skill. Those whose mother language was Azeri stated that they had less difficulty in listening skill compared to others. Uzbek and other Asian languages followed the Azeri language. The Asian languages are very similar to Turkish, as they belong to the same language family with Turkish. A statistically significant difference was found between the means of students whose mother languages are one of those Asian languages and the students whose mother languages are French, English or African languages ( $p=.000$ ).

As it is with the listening skill, it is again the Azeri language that has the highest mean in speaking skill (4.83). Bengali from Indo-European language family (4.49) and Uzbek from the same language family (4.45) follow the Azeri language. Those whose mother languages are French (3.72), English (3.84) and African languages (4.03) experienced the most difficulty in speaking skills. A statistically significant difference was found between the mother languages of the students and the problems they encountered in learning the speaking skill.

Taking the data into consideration in regards to the reading skill, it is seen that the students who were native speakers of Azeri, Uzbek and Asian languages had less problems in learning the reading skill compared to others who were native speakers of other languages. The English speakers (3.85), the French speakers (3.95) and the Arabic speakers (4.10) experienced the most difficulty with the reading skill. As the pronunciation of English and French is different from the spelling of the words, the different use of alphabet in Arabic can be the cause of the problems due to negative transfer.

When it comes to the writing skills, it was observed that again the students whose mother languages were Azeri (4.92), Bengali (4.56) and Uzbek (4.47) had the least problems. The French (3.71), English (4.05) and African language (4.13) speakers on the other hand had the most problems with the writing skill.

### ***Discussion and Results***

In the survey prepared to identify the problem areas, students were given four basic skills-related behaviors and they were asked at which level they saw themselves



about these behaviors. Students painted an optimistic picture throughout the four basic skills and “mostly agree” option was the one they chose most for the level of making such behaviors. In other words, students stated that they “mostly” did the basic and mid-level (A1, A2, B1) behaviors necessary for the four basic skills. However, this result must be handled at a lower level as it is the nature of human being to exaggerate. With an applied research, it is possible to gain the most scientific and the most correct result.

In regards to the four basic skills, as the level of skill gets harder, the mean of the students gets lower. The mean scores of the students regarding the reading skill were found to be higher than those of the speaking skill. It is thought that the different alphabet usage and differentiation in pronunciation of the letters could cause also differences among the students in reading Turkish texts. The writing skill, the last of the basic skills, can be seen as the most difficult skill to gain for the students as it is not only related with the information of that language but it also necessitates for other qualities and different knowledge.

The problem areas of the students differentiated according to the region or the country they originated from and the test result shows that this difference appeared to stem from the students coming from Africa, Arabic-speaking countries and Asia. Reasons such as the fact that the surveyed students from the Asian countries are generally from the Turkish-speaking countries, that is they belong to the same language family and the different dialects of the same language are spoken in many countries could be the cause of this difference.

The results of the test conducted in order to reveal the differences in the problem areas according to the education level (high school and university) showed that there was a significant difference in the listening and writing skills.

The result of the test conducted in order to reveal the differences in the problem areas in gaining the four basic skills according students’ mother languages shows that there was a significant difference. The students whose native languages were Azeri, Bengali and Uzbek reported having fewer problems compared to others.

Those who learn a foreign language have certain purposes and sources of motivation such as his/her special interest in that language, finding a job, being more successful in his/her field, being able to look around from a wider and critical perspective and wishes for traveling and learning. Among those purposes, getting a job and setting a more comfortable life are the most common reasons for learning a language. Thus, learning can take place as the motivation is higher. In a study by Acat and Demiral (2002), it was found that the most common motivating factors in Turkey in learning a second language were that it could support them in finding a job in the future and in promoting them throughout their professions. In addition to this, in order to increase their motivation for learning a language, it is useful to enrich the learning/teaching materials with both visual and audial tools such as films, caricatures, trips, internet and etc. regarding the four skills rather than coursebook-based lessons.

The field of teaching Turkish as a foreign language is still in its early years. Departments of universities responsible for teaching Turkish as a foreign language [p1] should carry out various studies including needs analysis, language teaching programs, cour-

sebook studies, producing relevant language learning/teaching tools. In this regard, it would be beneficial to direct the studies within the framework of a defined state policy.

### Kaynaklar / References

- Acat, B., & Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 312-329.
- Açık, F. (2008). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu* (s. 1-10). Magosa: Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.
- Akalın, Ş. H. (2005). *Türkçenin Güncel Sorunları*. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırma Merkezi: <http://turkoloji.cu.edu.tr/DIL%20SORUNLARI/02.php> adresinden alındı
- Ammelburg, G. (2003). *Konuşma Sanatı Konuşmacı Eğitimi*. İstanbul : Doruk Yayıncılık.
- Benton, J. (2007). Küreselleşme ve Eğitim. E. Oğuz, & Y. A içinde, *Küreselleşme ve Kendini Yönetme Hakkı, Eğitimsel Bakış Açıları*. Ankara: Dipnot yay.
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alanyazın ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*(1/2), 51-69.
- Ergin, M. (1972). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayın Dağıtım.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınları.
- Güneş, S. (1999). *Anlatım Bilgisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlük Matbaası.
- Karababa, C. Z. (2009). Teaching Turkish as a Foreign Language and Problems Encountered. *Journal of Faculty of Educational Sciences* (42/2), 265-277.
- Kayseri Kocasinan Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi*. (2015, Nisan 6). 2015 tarihinde MEB: <http://mustafagermirliihl.meb.k12.tr/> adresinden alındı
- MEB. (2014, Mayıs 8). Foreign Language Proficiency Criteria's. *Ministry of Education, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı*. 2014 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alındı
- MEB. (2014, Mayıs 12). *Yabancı Dil Yeterliği Ölçütleri*. Avrupa Dil Portfolyosu: <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php> adresinden alındı

- Sallabaş, M. E. (Summer 2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2199-2218.
- Tosun, C. (2005). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 22-28.
- Tuna, O. N. (1997). *Sümer ve Türk Dillerinin Tarihî İlgisi ve Türk Dilinin Yaşı Meselesi*. Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları. doi:ISBN 975-16-0249-1
- Ungan, S. (2006). Avrupa birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(15), 217-226.
- Yıldız, Ü., & Tunçel, H. (2012). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler. A. Kılınç, & A. Şahin içinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 115-146). Ankara: Pegem Akademi.
- Yücer, S. (2011). İnternet yoluyla Türkçe öğretimi ve sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi* . (1), 132-143.