

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCILARA UZAKTAN TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNİ
GELİŞTİRME VE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Samir ALAHMAD

2501161070

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi Tuncer CAN

İSTANBUL – 2020

TEZ ONAY SAYFASI



ÖZ

YABANCILARA UZAKTAN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNİ GELİŞTİRME VE KARŞILAŞILAN SORUNLAR SAMİR ALAHMAD

Savaşlar ve başka nedenlerle insanların yaşadıkları yerleri terkederek kitlesel olarak başka yerlere göç etmesi tarihsel bir olgudur. Bu göçlere bağlı olarak birçok insan kültürüne ve diline yabancı olduğu başka ülkelerde mülteci konumuna düşmekte ve bu farklılığın yarattığı birçok sorun yaşamaktadır. Dil, insanlar arasındaki iletişim ve etkileşimin en önemli araçlarından birisi olarak mültecilerin yaşadıkları toplumu tanıması ve ona uyum sağlamasında önemli bir araçtır. Ancak yabancı bir dilin öğrenilmesinin çok sayıda güçlüğü vardır. Özellikle konuşma becerileri bakımından bu sorunların daha fazla olduğu görülmektedir.

Türkiye, Suriye'deki siyasi çatışmanın başlamasından itibaren Suriye dışına göç eden mültecilere kapılarını açık tutmuş ve bunun sonucunda aradan geçen süre içerisinde üç milyondan fazla Suriyeli Türkiye'ye çeşitli şekillerde yerleşmiştir. Her mülteci gibi Türkçe'nin öğrenilmesi ve Türk toplumu ile yeterli bir iletişim kuracak kadar konuşulabilmesi Suriyeli mülteciler için de geçerli bir sorundur. Günümüzde çeşitli öğrenme imkanlarını kullanarak birçok Suriyeli göçmen ve öğrencinin Türkçe öğrendiği görülmektedir.

Bu araştırmada Türkiye'de öğrenimine devam etmekte olan ve uzaktan öğretim yöntemiyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme konusunda yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. İstanbul Esenler'de uzaktan öğretimle Türkçe öğrenen 100 öğrenciden toplanan verilerle istatistiksel analizler yapılmış ve öğrencilerin Türkçe konuşma pratikleri yapmanın önemini farkında olmasına karşın bu konuda duyarlı davranmadıkları tespit edilmiştir.

Uzaktan öğretim yoluyla Türkçe öğrenen 100 öğrenciden toplanan veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) Paket Programı'nda analiz edilmiş ve öğrencilerin konuşma becerileri konusunda önemli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin en çok resmi konuşmalarda geçen kavramlarla Türkçe

soyut kavramları kavramakta ve doğru kullanmakta zorlandıkları görülmektedir. Ancak öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için Türkçe pratik yapmanın önemini farkında olmalarına karşın özellikle sosyal ortamlardaki Türkçe konuşma ve pratik yapma imkanlarını da kullanmadıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli Öğrenciler, Yabancı Dil, Uzaktan Öğretimle Yabancı Dil, Konuşma Becerisi, Yabancılara uzaktan Türkçe Öğretimi.



ABSTRACT

IMPROVING SPEAKING SKILLS IN DISTANCE TURKISH EDUCATION TO FOREIGN STUDENTS AND PROBLEMS

SAMİR ALAHMAD

It is a historical phenomenon that people migrate to other places by leaving the places where they live due to wars and other reasons. Depending on these migrations, many people become refugees in other countries where they are foreign to their culture and language and experience many problems caused by this difference. Language, as one of the most important means of communication and interaction between people, is an important tool for refugees to recognize and adapt to the society they live in. However, learning a foreign language has many difficulties. Especially in terms of speaking skills, these problems seem to be more.

Turkey doors to refugees who migrated out of the country since the start of the political conflict in Syria. As a result, in the intervening period of more than three million Syrians have settled in various ways in Turkey. As can be seen in every refugee, it is a real problem for Syrian refugees to learn Turkish and to be able to speak enough to establish adequate communication with the Turkish society. Today, it is seen that many Syrian immigrants and students learn Turkish by using various learning opportunities.

In this research, Syrian students' problems to improve speaking skill, studying in Turkey and learning Turkish as a foreign language with distance education method, have been examined. In Esenler, Istanbul, statistical analyzes were made with the data collected from 100 students learning Turkish with distance education, and it was determined that the students were not sensitive in this regard although they were aware of the importance of practicing Turkish speaking.

The data collected from 100 students learning Turkish via distance education were analyzed in Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) Package Program and it was determined that the students had important problems about speaking skills. It is seen that students have difficulties in comprehending and using Turkish abstract concepts with the concepts mentioned in official speeches. However, although students are aware of the importance of practicing Turkish to

improve their speaking skills, it is seen that they do not use the opportunities of speaking and practicing Turkish especially in social environments.

Keywords: Syrian Students, Foreign Language, Foreign Language With Distance Education, Speaking Skills, Distance Turkish Education to Foreigners.



ÖNSÖZ

Mültecilik günümüz dünyasının en önemli global sorunlarından birisidir. Bu sorun hem mülteciler hem ev sahibi toplum için birçok zorluğu ve yükü de beraberinde getirmektedir. Bu sorunlar ekonomik, kamu bütçesi, sosyal, siyasal açıdan birçok boyutu içermektedir. Dolayısıyla yoğun mülteci göçü alan ülkelerde ister gönüllü ister zorunlu olarak ülkeye gelmiş olsun bütün göçmen ve mültecilerin topluma entegrasyonu önemli bir politik sorundur. Bu entegrasyon süresinde toplumun ve ülkenin hakim değerleri ile uyumlu bir dönüşüm önem taşımaktadır. Ev sahibi toplumun dilini öğrenmek ve yeterli iletişimi sağlayacak kadar konuşabilmek ise bunun ilk koşullarından birisidir. Bir başka dili öğrenmek her zaman birçok zorluk içermektedir. Ancak araştırmalar ve kişisel deneyimler dilin öğrenilmesinden çok konuşulabilmesinin daha önemli olduğunu ve bir başka dili öğrenmeye çalışanların da en çok bu konuda zorlandığını göstermektedir.

Ancak insanlarda genel olarak kendi kültür ortamında kalıp kendi anadili ile iletişim kurma eğilimi oldukça yaygındır. Bu da doğal olarak konuşma becerilerinin gelişmesini engellemektedir. Okuma ve yazma becerileri eğitim ile geliştirilebilir beceriler iken konuşma becerilerinin geliştirilmesi günlük konuşma pratiklerinin yoğunluğu ile yakından ilgilidir. Öte yandan her dilin kendine özgü hususiyetleri, somut ve soyut anlamlandırma biçimleri söz konusudur ve öğrenilen yabancı dilde derinleşerek bu anlamlara vakıf olmak tamamen konuşma pratikleri yapmaya bağlı bir durum haline gelmektedir.

Bu araştırmada Suriye’de yaşanan iç savaş dolayısıyla Türkiye’ye yerleşmiş olup da Türkçe öğrenmeye çalışan Suriyeli öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme konusunda yaşadıkları güçlükler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar günlük yaşamda konuşma pratikleri yapmanın önemini ortaya koyar niteliktedir.

Öncelikle yürüttüğüm tezde bana danışmanlık yapmayı kabul eden, bu süreçte beni deneyimleri ve bilgisiyle destekleyen ve bana attığım her adımda yol gösteren sayın hocam Dr. Öğr. Ü. Tuncer CAN’a çok teşekkür ederim.

Tezimin büyük kısmını oluşturan uygulama bölümünde bana sınıflarını kullanma izni sağlayan Esenler Halk Eğitim Merkezi yönetici ve çalışanların ile ankete katılan öğrencilere de ayrıca teşekkürü borç bilirim.

Ve bu vesile ile her zaman arkamda olduklarını bildiğim, varlıklarından güç aldığım, oğulları olmaktan her zaman gurur duyduğum eğitim hayatımın destekçileri babam İsmail ALAHMAD ve annem Meryem FARFOUR ile ablamlarım ve kardeşlerim'e sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Emeği alsa unutulamayan sevgili eşime ve canım oğluma en içten sevgimi ve şükranlarımı sunuyorum.

Samir ALAHMAD

İSTANBUL, 2020.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZ	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	vi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

1.1. Dil ve Dil Becerileri Öğrenimi	5
1.1.1. İletişim ve Etkileşimin Temel Aracı Olarak Dil Öğrenimi	7
1.1.2. Dil Öğreniminin Önemi	8
1.1.3. Dil Öğrenimini Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar.....	9
1.2. Dil Öğreniminde Konuşma Becerisi	14
1.2.1. Konuşma Becerisinin Tanımı ve Önemi	14
1.2.2. Konuşma Becerisinde Bilişsel Süreçler	17
1.3. Yabancı Dil Öğrenimi	20
1.3.1. Yabancı Dil Öğreniminin Tanımı ve Önemi	20
1.3.2. Yabancı Dil Öğreniminde Konuşma Becerilerinin Önemi.....	22
1.3.3. Yabancı Dil Öğreniminde Sözlü İletişim Yetisi	25
1.3.4. Yabancı Dil Öğreniminde Konuşma Becerisini Etkileyen Faktörler	27

İKİNCİ BÖLÜM YABANCI LARA UZAKTAN YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE BAŞLICA SORUNLAR

2.1. Uzaktan Öğretim Kavramı	34
2.2. Uzaktan Öğretim Yöntemleri	39
2.3. Uzaktan Öğretimle Yabancı Dil Öğretimi	44
2.4. Türkiye’de Yabancı Öğrencilere Uzaktan Öğretimle Türkçe Öğretimi	45
2.5. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Yaşadıkları Başlıca Sorunlar ..	48

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni ve Modeli	55
3.2. Araştırma Evren ve Örnekleme.....	55
3.3. Veri Toplama Aracı.....	56

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

UYGULAMA BULGULARI

4.1. Demografik Bilgilerin Dağılımı	61
4.2. Türkçe Öğrenimi ve Kullanımına İlişkin Bilgilerin Dağılımı	62
4.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Becerisini Geliştirmede Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Sıklıkların Dağılımı	64
4.4. Demografik Özelliklerin Konuşma Becerisi Güçlüklerine Etkisi	71
4.4.1. Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlüklerin Yaşa Göre Değişimi ..71	
4.4.2. Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlüklerin Cinsiyete Göre Değişimi.....	72
4.5. Öğrencilerin Türkçe İle İlişkisinin Konuşma Becerisi Güçlüklerine Etkisi	72
4.5.1. Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlüklerin Ailede Türkçe Bilen Olma Durumuna Göre Değişimi	73
4.5.2. Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlüklerin Dil Seviyesine Göre Değişimi.....	73
4.5.3. Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlüklerin Türkçe Konuşma Sıklığına Göre Değişimi	74
4.5.4. Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlüklerin En Önemli Unsura Göre Değişimi.....	76
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	79
KAYNAKÇA	86
EKLER	99

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3. 1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlükler Ölçeği	59
Tablo 4. 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	61
Tablo 4. 2. Katılımcıların Günlük Yaşamda Türkçeyi Konuşma Durumları	62
Tablo 4. 3. Öğrenciler İçin Türkçeyi Öğrenmede Önemli Unsurlar	63
Tablo 4. 4. Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken En Fazla Zorlandıkları Beceri	64
Tablo 4. 5. Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirmede Yaşadıkları Sorunlar ...	65
Tablo 4. 6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Becerisini Geliştirmede Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Ortalama Değerleri	70
Tablo 4. 7. Yaşın Konuşma Becerisi Güçlüklerine Etkisi.....	71
Tablo 4. 8. Cinsiyetin Konuşma Becerisi Güçlüklerine Etkisi	72
Tablo 4. 9. Ailede Türkçe Bilen Olup Olmamasının Konuşma Becerisi Güçlüklerine Etkisi.....	73
Tablo 4. 10. Dil Seviyesinin Konuşma Becerisi Güçlüklerine Etkisi	74
Tablo 4. 11. Türkçe Konuşma Sıklığının Konuşma Becerisi Güçlüklerine Etkisi	75
Tablo 4. 12. Türkçe Öğrenmede En Önemli Bulunan Unsurların Konuşma Becerisi Güçlüklerine Etkisi	76
Tablo 4. 13. Türkçe Öğrenmede En Fazla Zorlanılan Beceriye Göre Konuşma Becerisi Güçlükleri	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Uzaktan Öğretimin Tarihsel Gelişim Süreci..... 39



KISALTMALAR LİSTESİ

Bkz : Bakınız

N : Kişi

Std. : Standart

H : Hipotez

TÖMER : Türkçe Öğretim Merkezi

KÇAD : Kitlesele Çevrimiçi Açık Ders

T : Değeri

F : Frekans

P : P Değeri

GİRİŞ

Bütün eğitim sistemlerinin ilk hedefi çocuklara ana dili öğretmektir. İster ana dil öğretiminde olsun ister yabancı dil öğretiminde olsun dil becerileri dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerisi olarak dört temel beceriden oluşmaktadır (Kodan ve Bozdemir, 2016: 15). Bu becerilerin bir kısmında doğuştan gelen faktörler etkili olsa da dilin ve dil becerilerinin öğreniminde eğitim merkezi bir rol oynamaktadır. Bu dil becerileri içerisinde dinleme ve okuma becerileri başkalarını ve çevreyi anlamaya yönelik beceriler iken yazma ve konuşma becerileri ise anlatmaya yönelik becerilerdir (Çifçi, 2006: 56; Kartal ve Özteke, 2010: 372; Uçgun, 2016: 1959).

Yetenek/beceri kavramı, bir kişinin bir iş ya da görevi yerine getirebilmek için harekete geçirebildiği yapısal unsurlar ve içsel çözüm stratejileri anlamına gelmektedir (Solak, 2013: 265). Bu anlamıyla dil becerileri de bir kişinin bir dili öğrenmede gerekli olan dinlemek, okumak, yazmak ve konuşmak için yapılması gerekenleri yapabilme kapasitesi olarak tanımlanabilir.

İnsanların çevresi ve diğer varlıklarla iletişimi dil becerileri ile mümkün olduğu için bu becerilerin gerektiği gibi kazanılması büyük bir önem taşımaktadır (Gürel vd., 2018: 58). Öte yandan 20. Yüzyılın sonlarına doğru etkisini iyice hissettiren ve günümüzde toplumlar arasındaki kalın duvarları iyice zayıflatarak toplumlar arası geçişkenliği artıran küreselleşme olgusu, toplumlar ve bireyler arası iletişim ve etkileşimin önemini daha da artırmaktadır (Farland vd., 2000: 9). Dolayısıyla bireylerin ana dil becerilerinin yanında yabancı dile özgü olarak geliştirilmiş dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirebilmiş olması büyük bir önem taşımaktadır.

Ülkeler ve toplumlar arasındaki sınır ve diğer engellerin önemini yitirdiği, ticaret ve turizmin yaygınlaşması ile farklı kültürlerden insanların daha yoğun bir şekilde karşı karşıya geldiği günümüz dünyasında ana dilin dışında başka dilleri bilmenin önemini artırmaktadır. Gerek aynı dili konuşan gerekse farklı dilleri konuşan arasındaki iletişimin kurulmasında ihtiyaç duyulan dile ilişkin dil becerileri önemli bir yer tutmaktadır. Bu çerçevede farklı kültür ve toplumlardan insanlarla doğru bir iletişimin kurulabilmesi için yabancı dil becerilerinin gelişmiş olması gerektiğini söylemek mümkündür (Balaban-Dağal ve Şahenk-Erkan, 2017: 243).

Yabancı dil bilmek, farklı kültürler ve toplumlarla iletişime geçebilmenin yanında farklı dillerdeki bilgi kaynaklarına ulaşmayı sağlaması açısından da önem taşımaktadır. Bu yönüyle yabancı dil bilmek, bireylerin entelektüel kapasitesini geliştiren bir ayrıcalık olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan yabancı dil bilmek bireylere hem sahip oldukları dil bilme ayrıcalığı dolayısıyla kendi kültürünü dış dünyaya karşı temsil sorumluluğu yüklemekte hem bireylere iş ve ekonomi yaşamında öne geçme fırsatları sunmaktadır. Özellikle turizm ve ithalat-ihracat faaliyetlerinin yoğun olduğu sektörlerde yabancı dil bilmek kariyer planlaması açısından önemli avantajlar yaratmaktadır (Kınsız, 2005: 269). Farland vd. (2000: 9) da uluslararası niteliği olan ürün ve hizmet pazarlamasında yabancı dil bilmenin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca küreselleşme ile birlikte toplumlar birbirine yakınlaşmakta ve ekonomik faaliyetlerin yanında sosyal etkileşim açısından da yabancı dil bilme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

Uzaktan Öğretimle Yabancı Dil Öğretimi

Teknolojinin her alandaki gelişimi bilgi ve iletişim teknolojilerine de yansımış ve son yıllarda bu teknolojilerin eğitim öğretim süreçlerine entegrasyonunda önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Bu ilerlemelere bağlı olarak birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de teknoloji destekli eğitim uygulamalarının alt yapısı oluşturulmaya başlanmış, ilköğretimden üniversiteye kadar farklı kademelerde bu teknolojilerden yararlanılmaya başlanmıştır. Teknoloji temelli bir alt yapı ile eğitim verme konusunda Türkiye’de üniversitelerin öncü bir rolünün olduğu ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)’ün de destekleyici bir rol üstlendiği görülmektedir. YÖK, 01.02.2013 tarihinde “Yükseköğretim kurumlarının; ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde diploma programları ile senatoları tarafından uygun görülmesi halinde, birinci ve ikinci öğretim programlarındaki bazı dersleri uzaktan öğretim yoluyla verilebilir.” şeklinde bir karar almış ve birçok farklı dersin uzaktan öğretim alt yapısı üzerinden teknoloji destekli olarak verilmesinin resmi eğitim öğretim alanındaki hukuki zeminini oluşturmuştur. Günümüzde bu Karar’a istinaden birçok üniversitede Türk Dili, Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi ve Yabancı Dil dersleri gibi bazı dersler uzaktan öğretim yoluyla verilmektedir (Ersoy, 2015: 95-96).

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmadan elde edilecek bulgular ve ulaşılabilecek sonuçların uzaktan öğretim yöntemiyle Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi konusunda yaşadıkları sorunların tespit edilmesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Elde edilecek sonuçların bu alanda geliştirilecek eğitim politikaları açısından yol gösterici bir rolünün olacağı ve gelecekte yapılacak yeni çalışmalar açısından da kaynak olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Araştırma, Türkiye’de uzaktan öğretim yöntemi ile Türkçe öğrenimi görmekte Arap kökenli öğrencilerin öğrenme güçlüklerini incelemektedir. Bu nedenle araştırmanın problemleri bu kapsam göz önünde bulundurularak aşağıdaki şekilde tespit edilmiştir;

- Türkiye’de uzaktan öğretim yöntemi ile Türkçe öğrenmekte olan Arap öğrencilerin Türkçe konuşma becerileri ne düzeydedir?
- Türkiye’de uzaktan öğretim yöntemi ile Türkçe öğrenmekte olan Arap öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Bu ana problem cümlelerine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır;

- Türkiye’de uzaktan öğretim yöntemi ile Türkçe öğrenmekte olan Arap öğrencilerin Türkçe konuşma becerileri, öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Türkiye’de uzaktan öğretim yöntemi ile Türkçe öğrenmekte olan Arap öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede yaşadıkları sorunlar, öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Hipotezleri

Araştırma, Türkiye’de öğrenimi sürdürmekte olan Suriyeli öğrencilerin uzaktan eğitim yöntemi ile Türkçe öğrenme sürecinde konuşma becerilerine ilişkin

sorunlar yaşadıkları düşüncesinden ortaya çıkmıştır. Araştırma hipotezleri de bu becerilere ilişkin yaşanan sorunları test eder niteliktedir. Bu çerçevede araştırma hipotezleri aşağıdaki gibidir;

H1: Türkiye’de uzaktan öğretim yöntemi ile Türkçe öğrenmekte olan Arap öğrenciler konuşma becerilerini geliştirmede sorunlar yaşamaktadır.

- Türkiye’de uzaktan öğretim yöntemi ile Türkçe öğrenmekte olan Arap öğrencilerin Türkçe konuşma becerileri ne düzeydedir?
- Türkiye’de uzaktan öğretim yöntemi ile Türkçe öğrenmekte olan Arap öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Bu ana problem cümlelerine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır;

- Türkiye’de uzaktan öğretim yöntemi ile Türkçe öğrenmekte olan Arap öğrencilerin Türkçe konuşma becerileri, öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Türkiye’de uzaktan öğretim yöntemi ile Türkçe öğrenmekte olan Arap öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede yaşadıkları sorunlar, öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

1.1. Dil ve Dil Becerileri Öğrenimi

Bireylerin kendi ana dilleri dışında başka bir dili öğrenme isteğinin ardında toplumda ve dünyada meydana gelen gelişmelerin etki ettiği bireysel tercihler bulunmaktadır. Uzun ve karmaşık olan öğrenme sürecine girilmedi, hedef dil ve o dilin ana dil olarak var olduğu ülke ve topluma karşı ilginin etkili olduğu ifade edilmektedir (Durmuş, 2013: 207).

Yabancı bir dilin öğrenilmesi, o dile ait yazılı ve sözlü ifadeleri kavrayabilmek, o dili konuşabilmek ve yazabilmek ve iletişim kurabilmek anlamına gelmektedir. Çünkü dil hem ana dilde hem de ikinci bir dilde iletişim kurabilmek amacıyla öğrenilmektedir. Toplum içinde yaşayan insanlar için dil, vazgeçilmez bir öneme sahip olan en ayırıcı yetenek olarak tanımlanmaktadır (Yalçın ve Sarıgül, 2017: 2495).

Dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi sürecinde başarılı olunması için, belirlenmiş hedefler doğrultusunda etkili öğrenme ve öğretme yöntemleri kullanılması gerekmektedir. Bu süreçte öğrencilerin bilinçli olarak güdülenmesi, derslere etkin bir şekilde katılımlarının sağlanması, görsel ve işitsel araçlardan faydalanılması, etkinliklerin belli bir plana göre gerçekleştirilmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması ve dört temel dil becerisinin geliştirilmesi önem verilmesi gerekmektedir (Göçer, 2015: 22).

Sınırların ortadan kalkıp rekabetin her alana yayıldığı günümüz dünyasında bireyler bu gelişmelere ayak uydurabilmek ve geleceklerini tayin edebilmek için beceri sahibi olmak zorundadırlar. Dil becerileri ile zihinsel beceriler ise bunların en başında yer almaktadır. Bireylerin düşünme, anlama ve değerlendirmeye yönelik zihinsel faaliyetleri dil becerilerinden ve zihinsel becerilerden yüksek oranda etkilenmektedir (Güneş, 2009: 2).

Tüm öğrenme alanlarında olduğu gibi dil öğrenim alanında da öğrenci merkezli öğrenim teknikleri öne çıkmaktadır. Dil öğreniminin anlama ve anlatma merkezli bilişsel bir süreç olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin bu sürece aktif

olarak katılacakları, kendi kendine öğrenme becerisinin kazanılacağı uygun öğrenme stratejilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Yaş, karakter, eğitim, cinsiyet, dil seviyesi, o dile karşı yaklaşım ve kaygı gibi bireysel unsurlar öğrenme becerisine etki etmekte ve buna bağlı farklı öğrenme stratejileri söz konusu olmaktadır (Boylu ve Özbay, 2015: 68).

Yabancı dil öğrenimi sırasında bireylerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla öğrenme stratejileri kullandıkları bilinmektedir. Bunun amacının bilgiye kolay yoldan ulaşmak, elde edilen bilgiyi depolamak ve biriktirmek olduğu düşünülmektedir. Bilinçli bir seçimle kullanılan stratejilerin dil öğrenmeyi kolaylaştırarak hızlandırdığı görülmektedir. Başvurulan bu stratejilerin özellikleri şu şekilde özetlenmektedir (Boylu ve Özbay, 2015: 69).

- Öğrencinin öğrenme sürecine katılımını artırmaktadır.
- Öğreticilerin görev alanlarını genişletmektedir.
- Problemlerin daha kolay çözümlenmesine katkı sağlamaktadır.
- Bilişsel olmalarının yanı sıra farklı özellikler taşımaktadırlar.
- Öğrenme stratejileri öğretilmektedir.
- Duruma ve amaca göre esneklik gösterebilmektedirler.
- Birçok farklı unsurdan etkilenmektedirler.

Yabancıların Türkçe Öğrenim sürecine dair araştırmalarında (Şeref ve Şeker, 2017: 825-826), bilişüstü stratejilerden yararlanan öğrencilerin Türkçe öğrenimine aktif şekilde katıldıklarını ortaya koymaktadırlar. Gerekli materyallerin seçilmesi, amaç belirleme, analiz yapma yoluyla tespit ve planlama stratejilerinden yararlanan öğrencilerin, Türkçe film izleme, şarkı dinleme, kitap okuma, günlük yaşamda Türkçe kullanma ve Türklerle iletişim halinde kalma gibi somut stratejiler kullanarak akademik başarı elde etmede öne çıktıklarını ifade etmektedirler. Araştırmada ayrıca, yabancı öğrencilerin daha çok kelime bilgisine odaklandıkları ve buna uygun stratejilerle kelime bilgilerini artırarak başarılı olduklarını ifade ettiklerinden bahsedilmektedir.

1.1.1. İletişim ve Etkileşimin Temel Aracı Olarak Dil Öğrenimi

Küreselleşen dünyada her şey hızla gelişmekte ve değişmektedir. Bu sebeple iletişimin de sınırları genişlemekte farklı toplum ve kültürlerle temasın arttığı günümüz koşullarında ana dil haricinde başka dillerinde öğrenilmesi giderek ihtiyaç haline almaktadır. Türkçe de farklı toplumlardan insanlar tarafından farklı sebeplerle öğrenilmek istenen diller arasında yer almaktadır. Buna paralel olarak da yabancılara Türkçe öğretimi başlı başına bir konu olarak ele alınmakta buna yönelik eğitim öğretim seçenekleri üzerinde durulmaktadır (Büyükkız ve Hasırcı, 2013: 888-889).

Kişilere istenilen davranış biçimlerinin kazandırılması amacını taşıyan eğitim, günümüzde çağın gereklerine uygun olarak araştırarak, sorgulayarak kendi başına öğrenme becerileri olan, sosyal ve psikolojik anlamda sağlıklı bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Küreselleşen dünyada toplumlar arası iletişim ve etkileşim zorunlu hale geldikçe yabancı dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmakta ve bu ihtiyaca yönelik eğitim programları önemini artırmaktadır (Suna ve Durmuşçelebi, 2013: 9).

İletişimin esas amacı olarak dil, duygu ve düşüncelerin hem ses hem de anlam bakımından ortak öğeler yardımıyla diğerlerine aktarılmasında kullanılan bir dizge olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin dili kullanmaktaki temel amacının kendilerini ifade ederek başkalarıyla iletişim kurmak olduğu bilinmektedir. Bu amaçtan yola çıkarak dil öğrenim sürecinde iletişim becerisinin öne çıkarılmasının kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de dil bilgisi kurallarına dayalı dil öğretimine daha geniş yer verilirken, dünyadaki örneklerle bakıldığında iletişimsel temelli dil öğretiminin daha fazla kabul gördüğü ve uygulandığı görülmektedir (Şeref, 2013: 44).

Yabancı dilin öğrenilmesindeki temel amaçlardan biri o dilde iletişim kurabilmektir. Ancak yapılan araştırmalar göstermektedir ki, iletişim kurma becerisinin sağlanması için o dilin yapısı ya da gramerini öğrenmek yeterli olmamaktadır. Dil yapısını kullanmayı öğrenmek ile dili kullanmak farklı şeylerdir ve dilin yapısı iyi bilinse dahi kullanılamaması mümkün olmaktadır. Bu noktada iletişimsel yetinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bunun anlamı, öğrenilen dilde neyin,

ne zaman ve nerede söyleneceğinin bilinmesi olarak ifade edilmektedir. Dilsel yapı merkezli dil eğitim sisteminden iletişimsel yaklaşımlı dil eğitime yönelişin, 1980'li yıllardan bu yana yapılan gözlemler sonucunda gerçekleşmektedir (Şeref, 2013: 44-45).

Bireylerin dil becerilerini geliştirme konusundaki temel beklentilerinin iletişim ve buna bağlı olarak sosyalleşmek olduğu bilinmektedir. Günlük yaşamda iletişim büyük oranda dille sağlanmakta, sözlü iletişim şekli konuşma ve dinleme becerileri üzerine kurulmaktadır (Erdem ve Erdem, 2014: 418-1-419).

Dil, insanların iletişimini etkileşimini sağlarken, öğrenmeye dayalı tüm olguları da etkilemekte ve gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bireyler bir dili öğrenme sürecinde zihinsel beceriler kadar sosyal beceriler de edinmekte, duygu ve düşüncelerini dil aracılığı ile en etkili şekilde karşıdakilere aktarmaktadırlar. Dil becerileri sürekli birbirleriyle iletişim halinde olan insanlara, günlük hayattaki görevlerin sürdürülmesi, sosyal hayatta kendini etkili bir şekilde ifade etme ve özgüvenli olma olanağını sağlamaktadır (Güneş, 2010: 4-5).

1.1.2. Dil Öğreniminin Önemi

Dil, bireyler arası iletişimin dolayısıyla da toplumsallaşmanın ana ögesi olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin kendilerini ifade etmede kullandıkları yazılı ya da sözlü iletişim biçimi olan dil, kişiye değil topluma ait bir olguyu ifade etmektedir. Sesli işaretlerden oluşan dil, o dili konuşan insanların kültürlerini de taşımakta ve bu özelliğiyle kültürün aktarılmasında da işlevsel bir rol üstlenmektedir (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013: 898).

Teknolojik gelişmelerin sınırları aşarak küçülttüğü günümüz dünyasında, iletişimde buna paralel olarak arttığı ve sınırları aştığı görülmektedir. Bu koşullarda yabancı dil öğrenmenin önemi giderek artmakta ve öğrenmeyi kolaylaştıracak, hızlandıracak etkili yöntemlere olan ihtiyaç da giderek fazlalaşmaktadır (Boylu ve Özbay, 2015: 68).

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmelerle dünya giderek küçülmekte, spordan sanata her alanda benzerlikler ortaya çıkmaktadır. Bu yakınlaşma ve benzeşme ile farklı kültürden insanlar birbirlerini daha fazla tanıma ihtiyacı hissetmekte ve bunu sağlayacak olan iletişim olgusu giderek önem

kazanmaktadır. Dünya üzerinde öğrenilen dillere bakıldığında Türkçenin oldukça ilgi gördüğü ve öğrenilmek istenen diller arasında yer aldığı görülmektedir (Göçer, 2015: 22).

Gelişen ve değişen dünyada yabancı bir dil öğrenmenin ihtiyaç haline aldığı görülmektedir. İletişim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler toplumları birbirleri ile daha fazla iletişim haline sokmakta, farklı sektörlerde yabancı dil ihtiyacı artmakta bu durum ise birçok alanda olduğu gibi eğitimde de iş birliğini gündeme getirmektedir (Dağdelen, 2015: 7).

Dil iletişim aracı olma özelliğinin yanında, iletişimin konusu fikir ve düşüncelerin üretilmesinde gerekli olan en önemli araç olarak tanımlanmaktadır. Kişiler arası iletişim işlevini yerine getiren dil, duygu ve düşüncelerin diğerlerine aktarılması ihtiyacını karşılamaktadır. Diğer taraftan aktarma ihtiyacı hissedilen duygu ve düşüncelerin oluşumu, onların öncelikle tanımlanması ve anlamlandırılmasını gerektirmektedir. Diğer bir deyişle düşünme eyleminin gerçekleşmesi için adlandırma ve anlamlandırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Tuzlukaya, 2019: 33).

Dil öğrenme sadece bir dile ait kuralları öğrenme ve bunu kullanma becerisinden ziyade, o dilin kültürü ile temas etme, tanıma ve anlama anlamına da gelmektedir. O dile dair öğrenilen her kelime, duyulan her cümle ya da o dile ait metin, kişinin bilincinde o dili ana dil olarak konuşan kişilere dair imgeler oluşturmaktadır (Göçer, 2015: 23).

Küreselleşen dünyada hayata dair birçok alan uluslar arası ilişkiler çerçevesinde şekillenmektedir. Bu nedenle yabancı bir dil öğrenmek neredeyse zorunluluk olarak görülmektedir. İş sektörünün gereksinimleri, kişisel gelişim anlayışı ve bireye sağladığı ayrıcalıklar nedeniyle pek çok insan yabancı dil öğrenmeyi istemektedir (Yılmaz ve Arslan, 2014: 1181-1182).

1.1.3. Dil Öğrenimini Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar

Dil öğrenim sürecinde, öğretmenin önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Fakat günümüz dünyasında, gelişen teknolojinin sağladığı olanaklar dil öğreniminde de kullanılmaktadır. CD-ROM lar, görsel ve işitsel teknolojik kaynaklar kişilerin kendi

kendilerine yabancı dil öğrenmelerine olanak sağlamaktadır (Stepp-Greany, 2002: 165-167).

Araştırmalarda zeka türlerinin farklılıklar gösterdiği ifade edilmektedir. Bilimsel olarak kabul gören zeka türleri, bedensel zeka, matematiksel zeka, sözel zeka, işitsel zeka ve görsel zeka olarak sıralanmaktadır. Bu bağlamda bireysel farklılıklardan kaynaklı farklı zeka türlerinden bahsedilmektedir. Bu çeşitlilik eğitim öğretim sisteminde çoğulcu öğretim sistemlerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Dil öğreniminde de bu bireysel farklılıklar gözetilerek görsel ve işitsel materyallerin kullanılması önem kazanmaktadır (Arslan ve Adem, 2010: 65).

Dil öğrenme stratejileri ile ilgili çalışmalar, bu stratejilerin bilinçli öğrenciler tarafından kullanıldığını ifade etmektedir. Bilinçli öğrenciler, kendileri ile ilgili öğrenmenin farkında olarak bu stratejileri kullanmakta ve daha başarılı sonuçlar ortaya koymaktadırlar (Boylu ve Özbay, 2015: 68).

Dil öğrenimine ilişkin modern yaklaşımlara bakıldığında, öğrenenin aktif olarak bilişsel ve duyuşsal anlamda öğrenim sürecini kendisinin yönetmesi düşüncesinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda bireylerin bilgiye ulaşma ve ondan yararlanmada, zihinsel süreçlerini kontrol edebilme becerilerini öğrenmelerinin gerekliliğinden bahsedilmekte ve buna uygun yöntemlerin gerekli materyallerle desteklenerek kullanılması gerektiğinin önemine değinilmektedir (Şeref ve Şeker, 2017: 819-820).

Dil öğretiminde 1980'lerden itibaren öne çıkmaya başlayan iletişimsel yaklaşım, öğrenilen dilde iletişim kurulmasında dil bilgisi yanında o dilin kullanım kurallarından da yararlanılmasının gerekliliğinden bahsetmektedir. Dil öğrenme isteğinin esas sebebinin yazılı ve sözlü iletişim kurabilme isteği olduğu düşünüldüğünde, o dilin kurallarından çok, kullanımdaki yeterliliği önem kazanmaktadır. İletişimsel yaklaşıma göre dili öğrenenler kalıpları ezberlemekten çok öğrendiklerini kavramaya odaklanmalıdırlar. Bu zihinsel süreç öğrenilen bilgilerin uygulamaya konulmasını amaçlamaktadır (Şeref, 2015: 45).

Yabancı dil halen tam olarak çözümlenmiş ya da uzlaşmış bir konu olarak görülmemektedir. Yabancı dilin ana dille farklı sistemlerden dolayı sürekli bir savaş durumunda olduğunu düşünülürken, bu sebeple ana dille benzer özellikler gösteren dillerin öğreniminin daha kolay olduğu ifade edilmektedir (Demir, 2014: 146).

Yabancı dil öğrenen bireylerin öğrenme sürecinde en çok zorlandıkları konunun konuşma becerisi olduğu yapılan araştırmaların sonuçlarında görülmektedir. Türkçe öğrenen yabancıların da aynı konuda zorluk çektikleri bilinmektedir. Konuşma becerisinin kazandırılması için yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde sesletime dayalı etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Konuşma etkinliklerine gereken önem nispeten verilmekle birlikte, Türkçe öğretiminde sesletime dayalı etkinliklerin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir (Özmen, vd., 2017: 593).

Hem anadil, hem de yabancı bir dilin öğrenilmesini açıklayan kuramların merkezinde konuşma becerisi bulunmaktadır. Bu kuramların psikolojik kuramlar üzerinden hareket ettikleri görülmektedir. Dil öğrenimini açıklayan kuramlar içerisinde en öne çıkanlar şu şekilde sıralanmaktadır (Keser, 2018: 8-9-10).

- Davranışçı Kuram; Dil öğrenme ya da konuşma süreci ile, bir davranışın bireyler tarafından öğrenilme sürecinin aynı şey olduğunu iddia etmektedir. Bu kurama göre tekrar ya da taklit unsurları, davranışların ya da yabancı dilin öğrenilmesinde kullanılan prensipleri ifade etmektedir.
- Doğuştancı Kuram; İnsanların doğuştan evrensel dil öğrenim araçlarına sahip olduklarını iddia eden kurama göre, insanoğlu dil öğrenmeye ve dil ile ilgili bilgileri beyinde depolamaya ve işlemeye hazır bir şekilde doğmaktadır.
- Yapılandırmacı Kuram; Çevreyle kurulan etkileşimin dil öğrenmedeki etkisi ve çocukluk döneminde oluşan sembol sistemlerinin etkisinden bahseden kurama göre, bilişsel gelişim ve öğrenme deneyimleri dil öğreniminin temelini oluşturmaktadır.

Başka bir araştırmada ise Güneş (2009: 3-4-5), dil öğrenim kuramlarını şu şekilde sıralamaktadır.

- Davranışçı Yaklaşım; Laboratuvar ortamlarında hayvanlarla yapılan deneylerin sonuçlarına dayanılarak ortaya çıkarılan öğrenme ilkelerine dayanmaktadır. Uyarıcıya karşı verilen tepki davranışı, öğrenme olarak adlandırılmaktadır. Dil de bir davranış olarak

tanımlanmakta, şartlandırma tekrar gibi uyarıcıların, öğrenme davranışını geliştirdiği düşünülmektedir.

- Bilişsel Yaklaşım; Dilin öğrenilen değil edinilen bir beceri olduğunu kabul eden yaklaşıma göre, dil öğrenimi zihinden bağımsız bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu yaklaşıma göre, bir bilgisayar gibi işleyen zihin, insanın genetik donanımına dayanarak, bilinçli ya da zekaya bağlı olmadan dil öğrenimini gerçekleştirmektedir.
- Yapılandırıcı Yaklaşım; Zihinsel gelişimin temel alındığı bu yaklaşımda, bu becerilerin geliştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşıma Zihinsel Gelişim Modeli de denilmektedir.

Dil becerilerinden konuşmaya ve konuşmanın öğrenilmesine yönelik olarak geliştirilen bazı kuramlar şu şekilde sıralamaktadır (Demir, 2010: 416-418).

- Davranışçı Kuram; Çocukların diğer tüm şeyleri öğrendikleri şekilde konuşmayı öğrendiklerini, aldıkları sonuçlara göre keşfettikleri sesleri kullanarak ve bu süreçte elde ettikleri ödüllerden hareketle konuşmayı pekiştirdiklerini iddia etmektedir. Ödül ve ceza bu kuramın ana fikrini oluşturmaktadır.
- Sosyal Öğrenme Kuramı; Bu kuram, ebeveynlerin ve çevrenin model alındığını, taklit, geri bildirim ve gözlem yoluyla konuşmanın edinildiğini savunmaktadır.
- Biyolojik Temellere Dayalı Kuram; İnsanların dil öğrenmeye doğuştan programlı olduklarını iddia eden kurama göre, birey içinde yaşadığı dili içselleştirmekte, zaman içinde de kurallara hakim olarak konuşmaya başlamaktadır.
- Bilişsel Kuram; Dilin öğreniminde zeka, algılama, kavrama gibi bilişsel özellikleri öğrenmenin temeli olarak gören bu kurama göre, zihinsel faaliyetler dil ediniminin dışında tutulmamaktadır.

İnsanlar dil edinme konusunda gerekli olan donanımı doğuştan gelen bir özellik olarak taşımaktadırlar. Doğuştan var olan bu özellik "dil yetisi" olarak tanımlanmaktadır. Sahip olunan dil yetisi belli bir programla yönlendirildiğinde işlerlik

kazanmaktadır. Dil bilgisinin dil olgusuna yaklaşımı eğitimsel ve felsefi bir özellik taşımaktadır. Diğer taraftan dil bilimi için dil başlı başına bu bilim dalının konusunu oluşturmaktadır (Demir, 2014: 145).

Yapılan araştırmalar öğrenme sürecinde duyu organlarının aktif olarak kullanılmasının öğrenmenin etkinliğini artırdığını iddia etmektedir. Buna göre yaşayarak öğrenmenin diğer bir deyişle, öğrenme sırasında aktif olmanın çok etkili olduğu görülmektedir. Türkçe öğrenme sürecinde olan yabancılara verilecek derslerin bu yönde aktivitelerle desteklenmesinin, motivasyonu artırarak öğrenmeyi hızlandıracağı düşünülmektedir. Öğrencilerin ikinci planda kaldığı geleneksel dil öğretim tekniklerinin yerine öğrencilerin duyularını harekete geçirecek görsel ve işitsel kaynakların etkin olduğu teknikler kullanarak Türkçe öğrenimi gören yabancılara derse ilgisinin artırılması mümkün görülmektedir (Arslan ve Adem, 2010: 65).

Bireylere dil becerisi kazandırılmasına yönelik eğitimde hedeflenen düzey şu dört noktada odaklanmaktadır (Kurudayıoğlu, 2003: 295).

- Algılamaya yönelik tutum; bireyin kendisinin haricinde kalan bilgileri tam olarak algılamasına yönelik dil becerilerine hakim olması.
- İletişime yönelik tutum; bireyin diğerleriyle iletişim için var olan teknolojiyi yeterli ölçüde kullanma becerisine sahip olması.
- Geçerliliğe yönelik tutum; bireyin sahip olduğu dil becerisini davranışsal olarak da ortaya koyabilmesi.
- Planlama becerisine yönelik tutum; bireyin dil öğretim sürecine planlama becerisinin dahil edilmesi.

Dil öğreniminde konuşma beceri ve yöntemleriyle ilgili olarak geliştirilen yöntemlerden bazıları şu şekilde sınıflandırılmaktadır (Güneş, 2010: 7-13).

- Geleneksel Yöntemler; Doğrudan Öğrenme Yöntemi, Dinle-Konuş Teknikleri, Görsel ve İşitsel Teknikler,
- Bilişsel Öğrenme Modelleri; Levelt Modeli, Bock ve Levelt Modeli, Dell Modeli, De Bot Modeli

- Yapılandırıcı Modeller; Açıklayıcı Model, Etkileşimsel Model, Teknikleri Kavratma Modeli, Örnekleme Modeli,

1.2. Dil Öğreniminde Konuşma Becerisi

1.2.1. Konuşma Becerisinin Tanımı ve Önemi

İnsanoğlunun tarih sahnesine çıkışından bu güne kadar anlatma eğilimi içinde olduğu görülmektedir. Ve bu anlatımı en yoğun olarak dille sözlü olarak gerçekleştirmektedir. Konuşma olarak da ifade edilen anlatma süreci, insanoğlunun kendinin ifade etmesinin temelini oluşturmaktadır. Gelişen teknoloji içinde konuşma, iletişimin ana unsuru olma özelliğini kaybetmediği gibi önemini daha da artırmaktadır. Bireylerin zihninde tasarlanan her türlü duygu ve düşüncenin dil aracılığıyla ve sözlü olarak diğerlerine aktarılması konuşma olarak tanımlanmaktadır. İnsanların zihinsel gelişimleri, karakter yapıları ve toplumsal ilişkilerinin sözle yansımaları olarak da tarif edilen konuşma, dinleyenler üzerinde bir etki yaratması da beklenerek mimik ve jestlerle desteklenen tarafla psikolojik ve fizyolojik bir eylemleri de kapsamaktadır (Temizkan ve Atasoy, 2016: 79).

Diğer tüm canlılar arasında insanı ayrı bir yere koyan ve en ayırıcı özelliği olan dil, sosyal bir varlık olan insanın iletişiminin anahtarını oluşturmaktadır. Dil içinde farklı becerileri gerektirse de en öne çıkan dil becerisinin konuşma becerisi olduğu kabul edilmektedir. Diğer insanlarla, insan gruplarıyla ve hatta toplumlarla insanın eşit koşullarda olmasını, onlara uyum sağlanmasını ve hatta yönlendirmesini sağlamada konuşma becerisi tek başına bir güç olarak değerlendirilmektedir. Yaşamın başından itibaren öğrenilmeye başlanan konuşmanın etkinliği eğitimle artırılmakta ve desteklenmektedir (Demir, 2010: 415).

Konuşma, insanı diğer canlılardan ayıran en belirleyici özellik olarak kabul edilmektedir. Konuşmak aynı zamanda bir dışa vurum olarak tanımlanmaktadır. Duygu ve düşüncelerin diğerlerine sesler aracılığıyla ve dili kullanarak, görsel ve işitsel olarak dışa vurumu ya da iletilmesi konuşma olarak tanımlanmaktadır. Konuşma içinde ses, söz, telaffuz, anlatım, iletişim gibi birçok unsuru barındırmaktadır. İletişimde başarılı olmak için güzel ve etkili konuşmak konuşmanın unsurlarını başarılı bir şekilde kullanma becerisine sahip olmayı gerektirmektedir. Kültürümüzde konuşma becerisine verilen önem bilinmektedir. Hitabet, beyan gibi

kavramlar konuşma becerisinin sanatsal yönüne ve etkisine vurgu yapmaktadır (Kurudayıoğlu, 2003: 287-288-289).

Bir yabancı dilin öğrenimi sırasında okuma becerisi, yazma becerisi, dinleme becerisi ve konuşma becerisi olarak bilinen dört ana beceriden söz edilmesine rağmen konuşma becerisi diğerlerine göre daha fazla öne çıkmakta ve önemli bulunmaktadır. İletişim sürecine gelindiğinde diğerlerinden daha ön planda olan konuşma becerisi Türkçenin yabancılara öğretilmesinde de ön plana çıkmaktadır (Özmen, vd., 2017: 600).

İnsanlarda konuşma, biyolojik evreleri takip eden bilişsel gelişme ile paralel bir şekilde gelişme göstermektedir. İnsanların sahip oldukları yetenekler arasında en doğal şekilde sergilenen yetenekleri konuşma yetenekleri olmaktadır. Ancak konuşma yeteneği kendi içinde otomatik olarak gelişen bir sistemi barındırmaktadır. Yabancı bir dilin öğrenilmesinde temel amacın iletişim kurma isteği olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda konuşma becerisi, dil öğrenim sürecinde en fazla öne çıkan dil becerisi olarak tanımlanmaktadır (Göçer, 2015: 23).

İnsan, dünyada zihninde oluşan duygu ve düşünceleri seslere ve sembollere dönüştürerek kendini ifade etme yeteneğine sahip olan tek canlı olarak bulunmaktadır. Bunun yolu da dil ve konuşma becerisinden geçmektedir. Bu aynı zamanda bir süreci ifade etmektedir. İnsanın zihninde başlayan bu süreç, duygu ve düşüncelerin dilsel sembollerle yani konuşma ile iletilmesiyle son bulmaktadır (Ünal ve Özer, 2016: 671).

Tüm canlılar içerisinde konuşma becerisine sahip tek canlı olan insan, bu beceri yoluyla kendini ifade edebilmekte ve çevresi ile iletişim sağlamaktadır. Konuşma becerisi ana dilde de uzun bir süreç gerektirmekle birlikte, yabancı bir dilin öğrenilmesinde daha meşakkatli bir çabayı gerektirmektedir (Şen ve Boylu, 2015: 14).

Bireyin kendini ifade etmesine yarayan konuşma becerisi, yabancı dil öğreniminde de diğer becerilere kıyasla daha önemli olarak değerlendirilmekte, aynı zamanda öğrencilerin en fazla zorlandığı dil becerisi olarak bilinmektedir. Konuşma esnasında hata yapmaktan ya da gülünç duruma düşmekten endişe eden öğrenciler öğrenmeye çalıştıkları dili konuşurken sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu sıkıntının aşılması için öğrencilerin stres düzeyinin azaltılması ve konuşma becerilerini

sergileyebilecekleri rahat bir ortam oluşturulması gerekmektedir. Bu noktada eğitsel oyunlardan yararlanmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Hem öğrencilerin stres düzeylerini düşürmek hem de eğlendirici olma özelliğiyle motivasyonlarını güçlendirmek için yabancı dil öğretiminde oyun etkinliklerinin kullanılması gerekmektedir (Bekdaş, 2017: 19).

Bir yabancı dili öğrenmek o dili kullanarak iletişimin sağlanması anlamına gelmektedir. Konuşma becerisinin kazanılması öğrenilen dil aracılığıyla kendini ifade etmeyi sağlamaktadır. Derste konuşma üzerine sık sık tekrarların yapılması, bu tekrarlara yeterince zaman ayrılması ve öğrenciyi bu konuda cesaretlendirecek bir öğrenme ortamının yaratılması gerekmektedir. Konuşma becerisine daha fazla önem verilmesi konusunda öğretmenlerin de öğrencilerin de aynı fikirde oldukları da yapılan araştırmaların neticelerinde görülmektedir (Hamamcı, 2013: 220-222-223).

Konuşma becerisi sadece eğitim alanında değil, sosyal yaşamda da oldukça sık bir şekilde kullanılmaktadır. İnsan hayatında günlük yaşamın önemli bir bölümü konuşma ve dinleme ile geçmektedir. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin de konuşma becerisini ön planda tutarak, konuşma becerisinin yabancı dil öğreniminde diğer becerilerden daha önemli olduğunu dikkate almaları gerekmektedir (Göçer, 2015: 22).

Diğer bütün dillerde olduğu gibi Türkçe öğreniminde de telaffuz önemli yer tutmaktadır. Öğrenilen dile ait dilbilgisi kuralları ve telaffuz, konuşma becerisinin temelini oluşturmaktadır. Araştırmalarda konuşma becerisinin nitelikleri; telaffuz, anlaşılabilirlik, ses tonu, vurgu, üslup, bütünlük, akıcılık, cümle vurgusu, söz dizimi ve kelime zenginliği olarak tanımlanmaktadır. Konuşma becerisinin kazanılmasında temel olarak değerlendirilen süreçler, anlamlandırma süreci, şekillendirme süreci, uygulama süreci ve kişisel denetim süreci olarak belirlenmektedir. Öğrencilerin dil seviyesi, sınıf şartları ve konunun içeriğine uygun yöntemlerle ders işlenmesi, konuşma becerisinin kazandırılmasında dikkat edilmedi gereken konular olarak görülmektedir (Göçer, 2015:24).

Konuşma, bireylerin zihninde oluşan her türlü duygu ve düşüncenin sözlerle karşılıkta aktarılmasını ifade eden sözlü iletişim sürecini tanımlamaktadır. Konuşma becerisi son derece karmaşık olmakla birlikte, bebeklik döneminde insanlar duydukları seslere tepki vermekte ve bir süre sonra bu seslere benzer

şekilde sesler çıkararak bu tepkilerini daha anlamlı olarak vermektedirler. Konuşma becerisinin yeterince kazanılmasından önce kendilerini farklı iletişim yollarıyla ifade eden bebekler (ağlama, bağırma vs.), zaman içinde sözcükleri, daha sonra kısa cümleleri kullanarak daha uzun cümlelere ve konuşmanın diğer bileşenlerine hakim olmaktadır. Çocukluk döneminde çevreninde etkisiyle hızlı bir şekilde öğrenilen konuşma, sosyalleşme ile birlikte çocuklarda özgüveni de sağlamaktadır (Erdemve Erdem, 2014: 421).

1.2.2. Konuşma Becerisinde Bilişsel Süreçler

Yabancı dil öğreniminde öğrenilen dili sadece kurallar bütünü şeklinde görüp bu kuralları öğrenmeye çalışarak klasik yöntemlerle sürdürülen çalışmalarda yeterli sonuç alınmadığı düşünülmektedir. Çünkü yaparak ya da yaşayarak dil öğrenmenin en etkili yöntem olduğu konusunda görüş birliği bulunmaktadır. Dil öğrenim sürecine öğrencilerin aktif olarak katılması dil öğrenimini hızlandırmaktadır (Şeref, 2013: 44).

Araştırmacılar ana dil içi “edinilir” yabancı dil için ise “öğrenilir” ifadesini kullanmaktadırlar Bu bağlamda yabancı bir dilin öğrenilmesi, farkındalıkla ve analiz yöntemiyle ilerleyen bilişsel bir süreci ifade etmektedir. Bireyler ana dillerini herhangi bir çaba gereksinimi olmadan edinirken, yabancı bir dili çaba harcayarak öğrenmektedirler. Yabancı dil öğrenimi sırasında en zorlayıcı beceri olan konuşma becerisinin kazandırılması bu becerinin öne çıkarılarak zorluklarının analiz edilmesini ve çözüm için yöntemler geliştirmesini gerektirmektedir (Keser, 2018: 6).

Yabancı dil öğrenimi beraberinde hedef dilin kültürü ile temas etme ve onu tanımayı da getirmektedir. O dile ait her türlü öğrenim insanın bilincinde o dilin ait olduğu kültür ve o dili konuşan topluma dair imgeleri canlandırmaktadır. Dolayısıyla hedef dile ait telaffuz, tonlama, üslup ve bütünlük konuşmanın niteliğini belirlemektedir. Yapılan araştırmalarda konuşma kişisel denetim, anlamlandırma, uygulama ve şekillendirme şeklinde ifade temel süreçlerden meydana gelmektedir. Bu süreçler kişisel beceriler çerçevesinde başarılı bir konuşma yeteneği kazanılmasına zemin hazırlamaktadır (Göçer, 2015: 23-24).

On farklı dil öğretim merkezinde Türkçe öğrenimi gören 395 öğrencinin katılımıyla yürütülen araştırma sonucunda, en çok başvurulan stratejilerin üst biliş stratejileri, en az başvurulan stratejilerin ise duyuşsal stratejiler olduğun ortaya çıkmaktadır. Erkek öğrencilerin dil öğrenim stratejilerini bayan öğrencilere oranla

daha fazla kullandıkları görülmektedir. Türkçeyi Türkiye’de öğrenen öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma oranının Türkçeyi yurt dışında öğrenen öğrencilerden daha fazla olduğu görülürken, bilinen yabancı dil sayısının dil öğrenme stratejileriyle bir ilişkisinin olmadığı ortaya sonucu elde edilmektedir. Araştırmada ayrıca yabancı ve Türk soylu öğrencilerin öğrenme stratejileri incelenmekte ve yabancı öğrencilerin Türkçe’yi Türk soylu öğrencilerden daha zor öğrendikleri sonucuna varılmaktadır (Boylu ve Özbay, 2015: 81-83).

Konuşma, dil ve iletişim anlamındaki toplam kazanımların üretime dönüştüğü bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu sürecin içinde yer alan farklı boyutlar bulunmaktadır. Fizyolojik boyutlar; dilin insan zihninde düzenlenerek kullanımını, dilsel boyutlar, konuşmanın sesbilimsel ve anlambilimsel özelliklerini, bilişsel boyutlar ise konuşma sürecinde kavramlaştırma, yöntem ve düşünce üretme sürecini düzenlemektedir (Bozkurt ve Akkök; 2019: 420-421).

Verici beceri olarak adlandırılan konuşma becerisi, zihinde tasarlanan duygu ve düşüncelerin karşı tarafa sözlü olarak iletilmesi anlamına gelmektedir. Bu süreçte birey zihinsel çabayla düzenlediği mesajı dil yardımıyla karşıya iletirken, dil öğrenimine dair tüm bilgi ve birikimini kullanarak üretime geçmektedir. Tüm dil becerileri arasında konuşma becerisi, en zor kazanılanı olarak bilinmektedir. Tıpkı ana dilde olduğu gibi yabancı dilde de konuşmanın doğru bir şekilde gerçekleşmesi için, fiziksel faktörler kadar bilişsel faktörlerin de işletilmesi gerekmektedir (Hamzadayı ve Büyükkiz, 2015: 298-299).

İnsanların iletişimde en çok kullandıkları konuşma aynı zamanda en karmaşık iletişim becerisini tanımlamaktadır. İnsanların basit bir cümleyle kendilerini ifade etmelerinin ardında karmaşık bir zihin süreci bulunmaktadır. Bir konuşmanın gerçekleşmesinde önce iletilecek bilgi bulunmakta, uygun kelimeler seçilmekte, sıraya konulmakta ve yine doğru ses ve mimiklerle seslere dönüştürülmektedir. Araştırmalar insanların doğum ve yetişkinlik arasında yaklaşık olarak 50 milyona yakın kelime kullandıklarını göstermektedir. Yine araştırmalara göre konuşma sürecinde üç farklı zihinsel işlem gerçekleşmektedir. İlk olarak kavramlaştırma, daha sonra düzenleme ve son olarak bütünleştirme konuşma süreci içinde zihinde gerçekleşmektedir (Güneş, 2014: 1-2).

Yabancı dil öğrenilirken bazı stratejilere ve bilişsel farkındalığa sahip olmanın öğrenim sürecini hızlandırdığı düşünülmektedir. Bireylerin kendi düşünceleri ve öğrenme şekilleri hakkında bilgi sahibi olması, bir başka deyişle bilişsel farkındalığı, sürecin kontrolünde önemli rol oynamaktadır. Üst biliş olarak da tanımlanan bu farkındalık, bireylere zihinsel faaliyetlerini kontrol etme, tahminde bulunma, plan yapma, değerlendirme yapma gibi yetenekler kazandırmaktadır. Dil öğrenme sürecinde bilişsel farkındalık yeteneği olan öğrenciler, kendilerine en uygun olan öğrenme tekniklerini seçebilmekte, bu teknikleri doğru ve etkili kullanabilmekte, kendi düzeyini ölçebilmekte ve süreci planlayabilmektedir. Dolayısı ile yabancı dil öğrenme stratejileri arasında önemli kabul edilen bilişsel farkındalık, bireylerin kendilerine dair bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisini ve bu bilgiyi etkin kullanma becerisini ifade etmektedir (Altay, 2013: 1-2).

Yeni eğitim yaklaşımlarında öğrenmenin merkeze alındığı, dil becerileri ve zihinsel becerilerin gelişimine daha fazla ağırlık verildiği görülmektedir. Dil becerisi zekadan ayrı olarak ele alınan bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Diğerleriyle iletişimin anahtarı olan dil becerisi kullanılarak gelişmekte ve bu gelişim yaşam boyu devam etmektedir. Dolayısıyla dil öğreniminde farkındalık ön plana çıkarılmaktadır. Dil öğreniminde dört temel becerinin yanı sıra sorgulama, analiz yapma, sınıflandırma gibi bilişsel ve yapılandırıcı süreçler de öğrenme teknikleri arasında ön plana çıkmaktadır. Bilimsel araştırmalar insanların genetik olarak dil öğrenmeye hazır olarak dünyaya geldiğini iddia etmektedir. Beyin öğrenme sürecinde tıpkı bir bilgisayar gibi duyular yoluyla edinilen bilgileri işlemekte, kodlamakta ve sınıflandırmaktadır Güneş, 2009: 2-3-4).

Konuşma becerisi bireysel ve çevresel faktörlerden başka en fazla eğitimle şekillenmekte ve gelişmektedir. Eğitim kurumları bireylerin çevreleriyle kuracakları iletişimin etkili ve kurallara uygun olarak gerçekleşmesi için gerekli olan becerilerin kazandırılmasında, bireylerin özgüvenli bir şekilde kendilerini ifade edebilecek yetkinliğe erişmelerinde ihtiyaç duydukları eğitimin alınmasını sağlamaktadırlar (Erdem ve Erdem, 2014: 421).

1.3. Yabancı Dil Öğrenimi

1.3.1. Yabancı Dil Öğreniminin Tanımı ve Önemi

Günümüzde önemi gittikçe artan yabancı dil öğretimini bir kişinin kendi ana dili dışındaki dilleri öğrenebilmesi ve bu dillere hakim olması için gerçekleşen eğitsel faaliyetler ve süreçler olarak tanımlamak mümkündür (Özer ve Korkmaz, 2016: 60-61).

Yabancı dil öğrenme, kişilerin kendi ana dillerinde oluşturdukları dil becerilerinin, öğrenmeyi istedikleri yabancı dilde de oluşturulmasının amaçlandığı bir süreci ifade etmektedir. Dört temel beceriden oluşan dil öğrenme sürecinde dinleme ve okuma becerisi alıcı, yazma ve konuşma becerisi verici beceriler olarak tanımlanmaktadır. Alıcı olarak tanımlanan dilsel becerilerin kazanılması, verici olarak tanımlananlardan daha kolay gerçekleşmektedir (Hamzadayı ve Büyükkiz, 2015: 298).

Dil öğrenme çabası bir ihtiyacın sonucudur. Anadil öğrenme çabası insanın kendi doğal yaşam çevresi ile kurmak istediği iletişim ihtiyacı ile ilgili iken yabancı dil öğrenme ihtiyacı ise insanların farklı dillerdeki insanlarla iletişim kurma ihtiyacıyla ilgilidir (Ayazı, 2017: 60). Nasıl ki bir insanın kendi toplumundaki bireylerle iletişimi anadil becerilerine dayanırsa başka dillere mensup bireylerle iletişimi de doğal olarak o insanlarla aynı dilleri konuşabilme becerisine dayanmaktadır. Günümüz dünyası kendi dilinin dışında bir veya birkaç dili bilmeyi gerektiren bir yapıya doğru evrilmektedir. Dolayısıyla insanların yabancı dil öğrenmesi önemli bir gereklilik haline almaktadır. Gerek ulus ötesi ekonomik faaliyetlerde bulunmak gerekse turizm gibi farklı kültürlerden insanları bir araya getiren olguların yaygınlaşması bu ihtiyacı sıradan günlük bir ihtiyaç haline getirmektedir. Bunun yanında akademik kariyere sahip kişilerin alanında ilerleyebilmesi için yabancı dil bilme ihtiyacı günden güne artmaktadır (Ördek ve Bolat, 2016: 104-105).

Yabancı dil öğrenme isteğine sebep olan faktörler çeşitlilik göstermekte, buna bağlı olarak yabancı dil öğrenmedeki hedef de kişiden kişiye değişmektedir. Diğer taraftan yabancı dil öğrenme konusunda bireylerin ana hedefinin, o dilde iletişim kurma becerisine sahip olmak olduğu bilinmektedir (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013: 899).

Toplumların ekonomik kalkınmaları, sosyal gelişimleri ve küreselleşmenin yaşandığı dünya daha büyük bir ihtiyaç haline gelen iletişim ihtiyacının sağlanması için yabancı dil daha fazla öğrenilmekte ve öğretilmektedir. Toplumların kimliğini yansıtan dil olgusu toplumlar arası iletişimde de arabuluculuk işlevini yerine getirmektedir. Dil ve kültür, birbirlerinin ayrılmaz birer parçası olarak görülmekte ve dil öğretiminde o dilin kültürünün de öğrenim süreci içerisinde yer alması gerekmektedir (Cuma, 2017: 19-80).

Yabancı dil bilmek daha önceleri bir ayrıcalık olarak görülüp bu amaçla öğrenilirken, günümüz dünyasında zorunlu bir ihtiyaç olarak öğrenilmektedir. Bugün toplumlar arasındaki iş birliği bilimden sanata, siyasetten ticarete her alana yayılmakta, çok dillilik ayrıcalıktan önem kazanmaktadır (Kahriman vd., 2014: 82).

İletişimin en temel aracı olan dil becerisi, insanların karşılıklı olarak birbirlerini anlamalarında, duygu ve düşüncelerini aktarmalarında ve diğerlerinin bu yöndeki iletilerini anlamalarında kullandıkları en önemli kavramı ifade etmektedir. Karşıdakini anlamayı sağlayan dinleme ve okuma becerileri ile kendini ifade etmeyi ve anlatmayı sağlayan yazma ve konuşma becerileri, dil öğrenimindeki dört ana unsurunu oluşturmaktadır (Kodan ve Bozdemir, 2016:15).

Türkiye’de yabancı dil eğitimi konusunda sıkıntılar olduğu bilinmekte ve sıklıkla tartışma konusu olmaktadır. Öğrenmenin üç ana prensibi iyi önderlik, iyi ve yeterli materyale sahip olmak ve yeterli düzeyde çalışmak olarak ifade edilmektedir. Türkiye’de yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin sorunlarına bakıldığında; pratiğe teori kadar yer verilmemesi, öğretmen merkezli ders sisteminde öğrenciye yeterince katılım imkanı verilmemesi, yabancı dil öğrenmede üniversitesinin en iyi alternatif olduğunun düşünülmesi, sınıf şartlarının yetersiz olduğu ve programın yetiştirilmesi adına derslerin hızlı işlenmesi konularının ön plana çıktığı görülmektedir (Gökdemir, 2005: 258).

Dil öğrenme ihtiyacının yaygınlaşması ile birlikte yabancı dil öğretimi alanında verilen eğitimlerin sayısı ve bu konuda başvurulan teknik/yöntem sayısı da artmaktadır. Ancak hangi yöntemin en etkili yöntem olduğuna dair kesin bir görüş birliğinin olduğu söylenemez. Bu konuda her yöntemin kendine özgü avantaj ve üstünlüklerinin olduğu belirtilmektedir. Literatürde üzerinde durulan belli başlı

yabancı dil öğrenme yöntemlerini aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Sarıgül, 2017: 94-101);

- Dilbilgisi-çeviri yöntemi,
- Doğrudan öğretim yöntemi (Anadilin eğitim sırasında hiç kullanılmadığı bir yöntemdir),
- İşitsel dilsel yöntem,
- Sessiz yol yöntemi,
- Telkin yöntemi,
- Danışmanlı öğrenme yöntemi,
- Toplu fiziksel tepki yöntemi,
- İletişimsel yöntem,

Dil öğrenimi ile ilgili sorunların varlığı bilinmekte ve bunlara çözümler aranmaktadır. Bu konuda yapılan birçok çalışmaya ve uygulamaya konulan farklı tekniklere rağmen bu konudaki problemler tam olarak ortadan kaldırılamamaktadır. Geleneksel dil öğretim tekniklerinden öğrenciyi merkez alan dil öğretim tekniklerine geçişle birlikte bu sayede bireylerin ihtiyaç duydukları bilgi ve kaynaklara ulaşabilmeleri, bunları kullanarak da yeni bilgilere ulaşabilmeleri beklenmektedir. Arzu edilen bu becerilerin kazanılması için bireylerin öğrenme sürecine dair bir farkındalık içinde olmaları ve bundan hareketle öğrenmeyi daha hızlı ve daha etkili hale getirecek stratejileri kullanabilmeleri gerekmektedir (Boylu ve Özbay, 2015: 68).

1.3.2. Yabancı Dil Öğreniminde Konuşma Becerilerinin Önemi

Konuşma sadece eğitimde değil günlük hayatta da yoğun olarak başvurulan bir beceri olarak kabul edilmektedir. Yabancı dil öğreniminde de konuşma becerisi diğer becerilere göre daha fazla öne çıkmaktadır (Göçer, 2015: 47). Yabancı dil bilmenin önemi ve buna duyulan ihtiyaç tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de önemli kabul edilmekte ve yarım asırdan bu yana yabancı dil öğretim uygulamalarına yer verilmektedir. Fakat sağlanan başarının istenildiği düzeyde

olmadığı da tartışma konusu olmaktadır. Bunun nedenleri arasında ilk sırada yer alan faktörün öğretmen merkezli öğretim teknikleri olduğu düşünülmektedir (Kabadayı, 2003: 55).

Konuşma becerisinin sağlanması öğretim süreçleri kadar, kişilerin yetenekleri ile de yakından ilgili bulunmaktadır. Telaffuzda ve vurguda ortaya konan başarı, ses tonunun ayarlanması, yeterli kelime hazinesine gibi faktörler konuşma başarısına direkt etki etmektedir. Bunlara ilave olarak konuşmanın şekli de konuşma becerisinin yönünü doğrudan etkilemektedir. Konuşma şekli temelde karşılıklı konuşma ve topluluğa konuşa olarak ikiye ayrılmaktadır (Göçer, 2015: 224).

Konuşma becerisinin kazanılmasında o dilin doğasını iyi anlamak, işleyişini öğrenmek gerekmektedir. Yabancı dil öğrenmek hemen hemen herkes için o yabancı dili konuşabilmekle aynı anlama gelmektedir. Hedef dilde konuşabilme ve iletişim kurabilme yetisi yabancı dil konusunda ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle yabancı dilde konuşma becerisinin kazanılmasında bilişsel süreçler öne çıkmakta konuşma becerisine etki eden en temel unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Keser, 2018: 6).

TÖMER' de Türkçe öğrenimi gören 25 yabancı öğrenci ile yürütülen bir çalışmada, öğrencilerin Türkçeye karşı tutumları ile dil becerileri arasındaki ilişki incelenmektedir. Öğrencilerin anlama, okuma becerileri ile dinlemeye ilişkin güdü düzeylerinin, anlatma konuşma ve yazma becerilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmaktadır. Araştırma, yazma becerisine karşı ilginin orta seviyede olmasına karşın okuma becerisine karşı ilginin yüksek olduğu sonucuna dikkat çekmektedir. Öğrencilerin, dinleme becerisi dışında kalan konuşma, yazma ve sesli okuma becerilerinin akademik başarı puanları ile olumsuz yönde ilişkisinin olduğu görülmektedir. Bunun etkinliklere katılmada da olumsuz yönde etkileyen utanma ve hata yapma korkusundan kaynaklandığı görülmektedir (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016:210-211).

Konuşma becerisine etki eden faktörler arasında beden dili de gösterilmektedir. Ses tonu, kelime seçimi, anlatım bütünlüğü ve beden dili ile uyumlu değilse, etkili bir konuşma becerisi ortaya çıkmamaktadır. İnsanlarla yüz yüze gerçekleşen iletişimde verilen mesajlar sadece dilsel değil dil dışı unsurları da

içermektedir. Bu noktada beden dili konuşmanın etkisini ve niteliğini belirlemede son derece önemli ve pekiştirici olmaktadır (Göçer, 2015: 32).

Bireylerin yabancı dil öğrenim sürecinde etkilendikleri unsurlardan birinin kaygı olduğu bilinmektedir. Kaygıya neden olan birçok faktörden söz edilmektedir. Bunlar; öğrencinin hedef dille ilgili tutumu, dil öğrenme konusunda sahip olduğu kişisel yetenekler, yeterlilik düzeyi, başarısızlık yaşama korkusu ve bu nedenle karşılaşacağı olumsuz değerlendirmeler olarak sıralanmaktadır. Öğrenciye bağlı bu faktörlerin yanında öğretici tutumları, dil öğrenmenin zorlayıcı bir süreç olması, eğitim ortamı ve sınavlar da kaygıya sebep olan çevresel faktörler olarak değerlendirilmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalarda kaygıya sebep olan bu faktörlerin dil öğreniminde başarıya olumsuz etki ettiği ortaya konulmaktadır (Şen ve Boylu, 2015: 15).

Bir yabancı dilin öğrenimi aşamasında hedef dilde düşünmek çok önemli bir yeti olarak değerlendirilmektedir. Öğrenilen dile ait okuma ya da duyma yoluyla elde edilen bilgiler ancak ana dile çevrilerek anlaşılabilirse tam bir öğrenmeden söz etmek mümkün görünmemektedir. Dil öğrenimine etki eden bir diğer faktörün, temel söz varlığı şeklinde nitelenen, insan hayatındaki en zorunlu kavramlara karşılık gelen ve en az değişime uğrayan kelimelerin (ekmek, su, et, tavuk, balık, göz, burun vb.) öğretiminin ve kullanımının sağlanması olduğu düşünülmektedir (Demir, 2014: 147).

Yabancı dil öğrenim sürecinde en çok üstünde durulan beceri olan konuşma becerisinin sağlanması için dil bilgisi kurallarının doğru olarak öğretilmesi, telaffuza gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Sözel bilgilerin öğretilmesinin yanı sıra sözel niteliği olmayan davranışların da öğrencilere aktarılması, konuşma becerisinde kazandırmada önemli görülen faktörlerden bir tanesi olarak değerlendirilmektedir (Dağdelen, 2015: 26).

Konuşma becerisi yabancı dil öğrenimi esnasında öğrenenin de öğretmenin de en çok zorluk yaşadığı temel dil becerilerinden bir tanesi olarak bilinmektedir. Tonlama ve telaffuz, konuşma anlamında dikkat edilmesi gereken konular arasında bulunmaktadır. İnsanların ana dillerini öğrenme aşamasında da tekrarlardan yararlandıkları göz önüne alındığında yabancı dilde konuşma etkinlikleri tekrar yapmaya dayalı olarak işlenmektedir (Küzeci, 2007: 18).

Dil öğreniminde hedeflenen en önemli konunun o dili anlaşılır ve doğru konuşmak olduğu görülmektedir. Öğrenilen dilde etkili ve yeterli iletişim kurulabilmesi belli bir donanıma sahip olmayı gerektirmektedir. Konuşmanın niteliğini belirleyen dil ve sözcük bilgisine hakimiyet kadar, dilin doğru bir şekilde telaffuzu, vurguların anlaşılır olması ve tonlamanın iyi ayarlanması gerekmektedir. Konuşma esnasında yapılan hatalı vurgu ya da tonlamaların o dili ana dili olarak konuşan kişiler tarafından yeterince anlaşılmasına sebep olduğu bilinmektedir (Keser; 2018: 18).

Konuşma doğuştan değil sonradan edinilen bir beceri olarak kabul edilmektedir. İnsanlar yaşamlarının ilk dönemlerinde kendilerini gelişimleri çerçevesinde yakınlarına ifade ederken yine yakın çevrenin izlerini içeren bir konuşma becerisine sahip olmaktadır. Okul hayatına geçişle konuşma becerisi, planlı ve disiplinli olarak gelişmeye başlamaktadır. Konuşma eğitimi, zihinde oluşanların kurallara uygun ve etkili bir şekilde anlatma yeteneğinin kazandırılmasını amaçlamaktadır (Temizkan ve Atasoy, 2016: 80-81).

1.3.3. Yabancı Dil Öğreniminde Sözlü İleti Yetisi

Yabancı bir dili öğrenen kişiler en başta, hedef dili anlaşılır olarak konuşabilme amacını taşımaktadırlar. Dört ana dil becerisi arasında bulunan konuşma becerisi iletişimin en temel basamağını oluşturmaktadır. Sözlü ileti becerisinin kazanılmasında öğreticinin rolü kadar öğrencinin de önemli ölçüde sorumluluk alması gerekmektedir. Sınıf içi etkinliklerin yanında, öğrencilerin günlük yaşamda da konuşma becerisini destekleyici etkinliklere katılmaları, o dili ana dili olarak konuşan kişilerle sohbet etmeleri, müzik dinleme ya da film izleme etkinlikleri ile sözlü ileti becerilerini artırmaları gerekmektedir (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013: 899, 908).

Bir yabancı dili öğrenirken en önemli hedeflerden bir tanesi öğrenilen dilin etkili bir biçimde konuşulması olmaktadır. Konuşma becerisi sadece bilişsel bir beceri değil diğer psikomotor becerilere paralel olarak gelişen bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesinde öğrencilerin Türkçeye olan tutumlarının belirlenmesi gerekmektedir. Yapılan etkinliklerde öğrencilerin konuşma becerilerini ne ölçüde kullanabildikleri önemli görülmektedir (Göçer, 2015: 47-48).

Sözlü ileti yetisi, dil bilgisi kurallarına hakim olmanın yanı sıra yeterli derecede pratik yapmaya bağlı olarak gelişmektedir. Bu sebeple gramer dersleri ile konuşma pratiklerinin eş zamanlı olarak yürütülmesi gerekmektedir. Sözlü iletişim kurabilmek için konuşma, oyun ya da hikaye alıştırmaları ile konuşma sürecinin hızlandırılmasının mümkün olduğu düşünülmektedir (Küzeci, 2007: 19-20).

Dil öğretim yöntemlerinin hemen hemen hepsi öğretilen dilde iletişim kurabilmeyi amaçlamaktadırlar. Fakat yapılan bazı araştırmalarda öğrencilerden bazılarının sınıf içi ortamlarda hedef dilde konuşma zorluğu yaşamazken, sınıf dışındaki sosyal çevrelerde öğretilen dille iletişim kurmada zorlandıklarını vurgulanmaktadır. Bu noktada bir dilin kurallarının öğrenilmesinin o dille iletişim kurmada yeterli olmadığı düşünülmektedir. Dil bilgisi kurallarının iyi bilinmesi hedef dilde iletişim kurulmasına yetmemektedir. İletişimsel yeti öğrenilen dilde iletişimin sağlanmasını kolaylaştırmakta, dilin yere, zamana ve duruma uygun olarak kullanılmasında yol gösterici olmaktadır (Şeref, 2013: 44-45).

Yabancı dil öğrenim sürecinde sözlü ileti yetisinin kullanılması, hedef dili öğrenirken o dilin farklı yer, durum ve ortamlara uygun olarak kullanılabilmesi anlamına gelmektedir. Dil becerileri arasında konuşma becerisi ile daha yakın bir ilişkisi olan sözlü ileti yetisinin iyi anlaşılması konuşma becerisinin kazanılmasında önemli bir yer tutmaktadır (Keser, 2018: 16).

Dil öğreniminde en çok üzerinde durulan konuşma ve sözlü ileti becerisi, üretici olarak nitelenen, somut üretim anlamına gelen bir beceriyi temsil etmektedir. Yabancı dilin seviyesini tespit eden en önemli kriterin, o dilin konuşulması olduğu bilinmektedir. Öğrencinin bu anlamda üretim yapması ya da konuşması, sahip olduğu bilgiyi aktif olarak kullanabilmesini ve organize edebilmesini gerektirmektedir. Konuşma becerisi diğerlerinden farklı olarak daha ani bir şekilde gerekli hale gelebilmekte ve konuşmanın bu ani koşullarda kurallara uygun ve anlaşılır bir şekilde oluşturulması gerekmektedir. Bu nedenle öğrenenin, zihnini bu ihtiyacı karşılayacak ve üretimi gerçekleştirecek şekilde organize etmesi beklenmektedir (İşigüzel, 2017: 27).

1.3.4. Yabancı Dil Öğreniminde Konuşma Becerisini Etkileyen Faktörler

Yabancı dil, farklı toplum ve farklı kültürden bireylerle etkileşimin sağlandığı bir araç olduğu için hedef dilin kültürel unsurlarının da dil öğrenimine dahil edilmesi gerekmektedir. Diğer birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de değişim programları dil öğreniminin bir parçası haline getirilmektedir. Öğrenilen dilin etkili konuşulması ve kendini ifade etmede ihtiyaç duyulan eksikliğin giderilmesi için hedef dilin kodlarının ve özgün mesajlarının da öğrenilmesi konuşma ve anlama becerisine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Çakır, 2011: 252-253).

Yapılan araştırmalar, insan beyininde elde edilen bilgilerin işleme sürecinde, duyguların oldukça önemli bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeple öğrenme sırasında kişilerin duygularının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çünkü olumlu öğrenme deneyimleri kişilerin zihinsel becerilerini olumlu şekilde etkilemektedir. Buradan yola çıkarak, yabancı dil öğrenim aşamasında bilişsel sürece paralel olarak duyuşsal süreçlerin de başarıya etki ettiğini söylemek mümkün olmaktadır (İşigüzel, 2017: 26).

Yabancı bir dil öğrenilirken aynı zamanda yabancı bir kültürle temas edilmektedir. Bu noktada kültürel bir çatışmanın yaşanması da söz konusu olmaktadır. Yabancı dilin öğretilmesi aşamasında bu kültürel çatışma göz önünde bulundurularak bunun kültürel bir farkındalığa ve devamında da kültürel bir uyuma dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu sebeple öğretilen dilin içerisinde yer alan kültürel öğelerin öğrencilere evrensel bir yaklaşımla aktarılması gerekmektedir (Dağdelen, 2015: 23).

Yabancı dil öğreniminde kültürün dil öğrenimine etkisini inceleyen araştırmada (Çakır, 2011: 252-253), dil ve kültürün birbirinden ayrı ele alınamayacağı ortaya konulmaktadır. Öğrenilen dile ait kültürün tanınması kültürler arası empatinin yolunu açarken, o dile ait deneyimlerin etkisinin öğrenmeyi pekiştirdiği düşünülmektedir. Araştırmada ayrıca, gramer odaklı yalın bir şekilde işlenen derslerin, dil öğreniminde bekleneni vermediği de ortaya konulmaktadır.

Yabancı dil öğreniminde başarıyı etkileyen pek çok faktörden söz edilmektedir. Genel bir sınıflandırmayla bunlar, öğrenciyle ilgili faktörler, öğretmenle

ilgili faktörler, yöneticilerle ilgili faktörler ve öğrenmenin gerçekleştiği ortamla ilgili faktörler olmaktadır. Yöneticiler ve öğretmenler, bireylerin dil öğrenme amaçlarına uygun programları hazırlayacak ve uygulayacak olan kişiler olarak yabancı dil öğrenimine etki eden en temel unsur olarak görülmektedir. Öğrencilerin kişisel becerileri, yaş, kişilik, eğitim düzeyi, kendi ana dili gibi unsurları yanında, öğrenilen dile ve o dilin kültürüne dair tutumları da yabancı dil eğitiminde başarıyı etkileyen bir diğer unsur olarak görülmektedir. Son olarak öğrenim ortamı, kullanılan materyaller, öğrenim teknikleri ve ders işleniş tarzı da başarıya etki eden faktörler arasında gösterilmektedir (Ekmekçi, 1983: 108-112).

Yabancılar Türkçe öğretmede elde edilecek başarının, görsel ve işitsel kaynakların etkin bir biçimde kullanılması ile doğrudan ilişkili bulunmaktadır. Yapılan araştırmada bunun için yararlanılabilecek olan görsel ve işitsel kaynaklar şu şekilde sıralanmaktadır (Arslan ve Adem, 2010: 66).

- Video Filmleri
- Televizyon Kaynakları
- Bilgisayara Dayalı Kaynaklar
- DVD ve VCD Oynatıcıları
- Projeksiyon Cihazları ve Multimedya Kaynakları
- Diğer işitsel Kaynaklar.

Yabancı dil öğrenimine etki eden motivasyon kaynaklarını ve sorunlarını inceleyen araştırmada (Acat ve Demiral, 2002: 326-327), motivasyonun dil öğreniminde önemli bir faktör olduğunu, iş alanında sağlayacağı avantajlar ve iletişim becerisine katkısının dil öğrenimine etki eden en önemli motivasyon kaynakları olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada dil öğreniminde dersin işleniş şekli ve kullanılan materyallerin yeterliliğinin motivasyona etki ettiği görülürken, başarısız olma endişesi ve başarmak için ihtiyaç duyulan ortamın bulunamaması da olumsuz motivasyon kaynakları olarak görülmektedir. Demografik özelliklerin öğrenme motivasyonu ile ilişkisine bakıldığında bayanların dil öğrenme motivasyonlarının erkeklerden, eğitim düzeyi düşük olanların dil öğrenme motivasyonlarının ise diğerlerine oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Yabancıların Türkçe öğrenimini konu alan bir araştırmada, motivasyon unsurunun değişiklik gösterdiği görülmektedir. Eğlenceli bir ortamda oyun etkinlikleri ile işlenen derslerin Türkçe öğrenimi gören katılımcıları olumlu anlamda motive ettiği, sık sık tekrarlanan rutin uygulamaların ise motivasyonu olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Okutmanların ders işleyiş tarzlarının da Türkçe öğreniminde katılımcıları etkilediği, yetersiz ve sıkıcı etkinliklerle ders işleyen okutmanların katılımcıların motivasyonunu düşürdüğü sonucuna varılmaktadır (Biçer, 2015: 96-97).

İstekli olmak anlamına da gelen motivasyon eğitimin tüm alanlarında önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Yabancı dil öğreniminde de aynı şekilde bir itici güç görevi gören motivasyon önemsenmektedir. Dil öğreniminin başlangıç aşamalarında bireyler öğrendikleri dile karşı önyargılar ya da korkular taşıyabilmektedirler. Bireylerin yabancı dil öğrenme sebepleri her ne olursa olsun, öğrenme sürecinde karşı karşıya geldikleri zorlukların aşılması için yeterli düzeyde motivasyona ihtiyaç duymaktadırlar. Bu sebeple dil derslerinin sıkıcı olmaktan çıkarılarak daha eğlenceli metotlarla işlenmesi, öğrencilerin korku ve önyargılarının azaltılması için motivasyon düzeylerinin yükseltilmesi gerekmektedir (Yıkılmaz ve Arslan, 2014: 1186).

Dil öğrenim sürecinde güdülemenin etkisini ele aldığı araştırmasında (Soyupek, 2007: 1584-1585), bireylerin arzu ve isteklerini belli hedeflere yönelik davranışlara dönüştüren güdülemenin, dil öğreniminde verimliliği artıran bir unsur olduğuna dikkat çekmektedir. Sorumluluk ve başarı motivasyonu sağlayan güdülemenin güven duygusunu artırarak itici bir güç etkisi yarattığı görülmektedir. Araştırmaya göre güdüleme, yabancı dil öğrenim sürecinde bireylerin ilgi ve isteklerini artırmakta ve başarıya zemin hazırlamaktadır.

Öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen önemli unsurlardan birinin tutum olduğu düşünülmektedir. İnsanların herhangi bir nesne, olay ya da duruma karşı sergilediği davranış biçimi olarak tanımlanan tutum, olumlu olması halinde insanların göstereceği uyumu da kolaylaştırmaktadır. Yabancı dil öğreniminde de bireyin o dile karşı tutumu öğrenmenin kolay ya da zor gerçekleşmesinde belirleyici olabilmektedir. Dil öğreniminde olumlu yaklaşımlar içsel öğrenmeyi artırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin hedef dile karşı yaş, cinsiyet, sahip olunan kültür ya da eğitim durumuna göre farklılık gösterebilen tutumlarının belirlenerek, buna uygun eğitim

programlarının öğrenme sürecinde başarıyı destekleyeceği görülmektedir (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016: 204-205).

Yabancı dil öğrenimine etki eden faktörlerin incelendiği araştırmada, öğretmen tutumları, öğrenci tutumları, dersin işleniş şekli ve çevresel unsurlar öne çıkmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenin eğlenceli bir ortam yaratarak oyun ve aktivitelerle ders işlemesi, araç gereçleri yerinde ve yeterli kullanması, öğrenciler için dersi çekici hale getirmekte, derse olan ilgi ve isteği artırmaktadır. Sadece kitaba bağlı, yetersiz uygulamalarla sürdürülen dil eğitimi dil öğrenimini olumsuz olarak etkilemektedir. Dil öğrenme sürecinde istek ve çaba, dil eğitimine yönelik olumlu tutumları öğrencilerin dil eğitimini pozitif yönde etkilerken, korku ve önyargıları, o dile ve öğretmene karşı olumsuz tutumlar da öğrenmeyi negatif olarak etkilemektedir. Araştırmada, dil eğitiminin erken yaşta başlamasının öğrenmeyi kolaylaştırdığı da ifade edilmektedir. (Özer ve Korkmaz, 2016: 65-66-80-81-82-83).

Yabancı dil öğrenim sürecinin incelendiği araştırmada, yetişkin İspanyolların kullandığı metodolojiler ve yaşadıkları sıkıntılar ele alınmaktadır. Gramer öğrenme ve çeviri yapma konusunda genç öğrencilerin yaşlı öğrencilere göre daha başarılı olduklarının görüldüğü araştırmada, genç öğrencilerin dilsel üstünlüğüne dikkat çekilmektedir. Öğrenilen dilin yapısını kavrama ve telaffuzda da genç öğrencilerin bariz şekilde daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Araştırma, dil öğrenimine erken yaşta başlamanın avantajları olduğu fikrini destekler bulgular sunmaktadır (Castaneda, 2016: 15-16).

Lisans düzeyinde eğitim gören öğrencilerle yapılan bir araştırmada, yabancı dil öğrenimini olumsuz olarak etkileyen faktörler, derse ilgi duymama, bireysel ve gurup çalışmasının gerçekleştirilmemesi, korku ve eğitmen olarak sıralanmaktadır. Araştırmada ayrıca, gurup çalışmasına katılan öğrencilerin korku düzeyinin katılmayanlara göre daha düşük seviyede olduğu ve ilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konulmaktadır (Ayaz vd. 2017: 69-70).

Bireylerin içinde doğdukları ve üyesi oldukları toplum tarafından konuşulan ana dilden farklı olarak, yabancı dilin öğrenilmesi oldukça çaba gerektiren zor bir süreci ifade etmektedir. Bu süreçte dil öğrenimi üzerinde etkili olan öğrenene, öğretene, çevreye ve içeriğe dayalı pek çok faktörden bahsedilmektedir. Kaygı düzeyi dil öğreniminde süreci ve başarıyı etkileyen önemli faktörlerden biri olarak

görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar da bireylerin yabancı dil öğrenirken özellikle üretme sürecinde stres yaşadıklarını doğrulamaktadır. Dört temel dil becerisinin kullanımında da görülebilen kaygı, özellikle konuşma becerisinin kullanımında daha fazla ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öğretim elemanlarının bu faktörü göz önüne bulundurarak stres ve ona bağlı kaygı düzeyini azaltacak tekniklere ağırlık vermeleri gerekmektedir (Yalçın ve Sarıgöl, 2017: 2497).

Yabancı dil öğrenim sürecinde konuşma becerilerine yönelik olarak yapılan araştırmada (İşigüzel, 2017: 35), öğrencilerin konuşma becerisine dair çoğunlukla olumlu metafor ürettikleri, diğer yandan olumsuz metaforlarında azımsanmayacak seviyede olduğu anlaşılmaktadır. Olumsuz metaforlara gerekçe olarak öğrencilerin konuşma esnasında gerginlikten, endişeden ve hata yapma korkusundan bahsettikleri, yabancı dilde konuşmayı oldukça zor, yorucu ve korkutucu olarak niteledikleri görülmektedir.

Yabancı dil öğrenmeye etki eden çok sayıda faktörden bahsetmek mümkündür. Dil öğrenmek isteyen kişinin/öğrencinin ilgi ve istek düzeyi, dil öğretene kişilerin tutumları, eğitim sistemlerinin yabancı dil öğrenimine yaklaşımı, derslerin işleme biçimi, sınıf özellikleri ve diğer çevresel faktörler bunlar içerisinde öne çıkanlar olarak sıralanabilir. Ayrıca öğrencilerin güdülenme düzeyi, öğretmenlerin alanına hakimiyeti, öğretim yönteminin içeriği gibi faktörler de dil öğrenimini ve dil öğrenme başarısını etkileyen faktörler arasında sayılabilir (Özer ve Korkmaz, 2016: 61-62).

Kişilerin ana dilleri dışında bir dil ve yeni bir kültürle ilişki kurmaları demek olan yabancı dil öğrenimi başlangıç sürecinde insanların gözünü korkutmakta ve ümitsizliğe düşürmektedir. Öğrenim tekniklerinden ya da diğer sebeplerden kaynaklanan olumsuzluklarda eklendiğinde kişilerin motivasyonunun düştüğü görülmektedir. Yabancı dil öğrenim çalışmalarının önündeki en ciddi engellerden birinin motivasyon düşüklüğü oluğu düşünülmektedir. Kişisel farklılıklara dayalı olarak motivasyonun türü ve seviyesi farklılık göstermektedir. Dil öğreniminde etkili olan motivasyon kaynaklarına yönelik araştırmalarda üç tip motivasyon kaynağından söz edilmektedir (Yılmaz ve Arslan, 2014: 1184-1185).

- İçsel Nedenler; Bireylerin öğrenmeye dair tutumları, öğrenmeden duydukları keyif ve hedef dilin kullanılmasından kaynaklı nedenler.

- Araçsal Nedenler; Bireylerin yabancı dil öğreniminden elde etmeyi umdukları yararlardan kaynaklı nedenler.
- Bütünleştirici Nedenler; Yabancı dilde üst seviyelere ulaşılmasıyla farklı bölge ya da ülkelerin kültürleri içerisinde yer alabilme ve bu kültürlerin toplumlarıyla iletişimde bulunabilme isteği.

İnsanları dil öğrenmeye iten ve motive eden faktörleri inceleyen çeşitli araştırmalar vardır. Bunlar içerisinde Macaristan'daki ilköğretim öğrencilerin dil öğrenme motivasyon ve sorunlarını inceleyen Dörnyei (1998) ile Dörnyei ve Clement (2001)'in araştırmaları öne çıkmaktadır. Öğrencilerin dil öğrenme istek ve motivasyonları ile ilgili araştırmaların bulgularını sistematik olarak 13 başlık altında toplayan Dörnyei (1998), daha sonra Macaristan'daki ilköğretim öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirdiği ortak bir araştırmada aşağıdaki şekilde 7 başlık altında sınıflamıştır (Dörnyei ve Clement, 2001: 400-401);

- Duygusal-bütünleştirici boyut: Bu boyut, öğrencilerin duygusal tutumları, dile yönelik tutumları, dil öğrenme sürecine yönelik tutumlar, kültür ve inanç ile içsel motivasyon gibi faktörleri içermektedir.
- Araçsallık ve faydalanma boyutu: Bu boyut, dil öğrenenlerin dili iş bulma, iletişim kurma gibi araçsal bir şekilde ele alan motivasyon unsurlarını içermektedir.
- Makro bakış boyutu: Bu boyut bireylerin çok kültürlülük ve evrensel dünyanın bir parçası olmakla ilgili motivasyonel faktörleri içermektedir.
- Kendilik ve özgüvenle ilgili boyut: Bu boyutta bireylerin yabancı dil öğrenerek kendine güven duyma, kendini geliştirme ihtiyacı gibi motivasyonel faktörler yer almaktadır.
- Amaçlar boyutu: Dil öğrenenlerin çeşitli hedeflerini kapsayan boyuttur.
- Öğrenme ortamı ve eğitim çevresi boyutu: Bu boyut, dil öğrenilen çevre ve ortamla ilgili motivasyonel faktörleri içermektedir.

- Başkaları ile ilişki boyutu: Bu boyut insanların başka kültür ve toplumlarla iletişim kurma istek ve ihtiyaçlarını ifade eden motivasyonel faktörleri içermektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

YABANCILARA UZAKTAN YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE BAŞLICA SORUNLAR

2.1. Uzaktan Öğretim Kavramı

Uzaktan öğretim, dünyada üç asır öncesine dayanan bir kavramı ifade etmektedir. Bundan iki asır sonra ise yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde uzaktan öğretim kavramının tartışılmaya başlandığı görülmektedir. 1970'li yıllardan itibaren bu konuda çalışmaların başladığı, 1980-1990 yıllarından sonra ise geniş kitlelere hitap eden bir sistem olarak eğitim öğretim içerisinde yer aldığı görülmektedir (Bozkurt, 2017: 86).

Teknolojik imkanların yaygınlaşması ve daha kolay ulaşılabilir olması, sağladığı ekonomik avantajlar ve eğitim almak isteyen kişi sayısının artması sonucunda, insanlara beklentileri doğrultusunda eğitim öğretim imkanı sunan uzaktan eğitim modeli gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. Fiziksel anlamda bir arada bulunmanın zorunlu olmadığı uzaktan eğitim sistemi, her yaş gurubundan insana istediği yerde, istediği zamanda ve hızda eğitim olanağı sağlamaktadır. Teknolojideki gelişmeye paralel olarak önceleri posta, telsiz ve telefon gibi araçlar aracılığıyla sağlanan bu eğitim günümüzde bilgisayar ve internet teknolojileri üzerinden öğrencilere ulaştırılmaktadır (Parlak, 2007: 55).

En genel tanımla uzaktan öğretim; bir sınıf ortamında geleneksel yöntemle öğretmenin öğrenciye verdiği dersin, sanal sınıf olarak adlandırılan özel ortamlardan ekranları başında olan daha kalabalık öğrenci kitlesine verilmesini ifade etmektedir. Eğitim kavramının teknoloji ile birleşmesi hem insan gücü hem de teknolojik alt yapılarla, bilimsel metotlara dayalı olarak yeniden dizayn edilen eğitim programların bireylerin öğrenme olgusunun yeniden şekillenmesini sağlamaktadır (Burma, 2008: 16).

Dünyaya bakıldığında eğitim kavramının ülkelerin politikalarında her zaman ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir. Nüfusun hızlı artışına paralel olarak ülkeler, eğitimin maliyetini azaltmak, kalitesini yükseltmek ve bireylerin yaşam boyu öğrenme ihtiyacını karşılayabilmek için eğitimde alternatif arayışına yönelmektedir.

Bu amaca yönelik olarak dünyada uzaktan eğitim sistemlerinin öne çıktığı görülmektedir. Geleneksel eğitimin aşamadığı sorunları azaltan, belli merkezlerce planlı olarak yürütülen özel alt yapılarla çeşitli ortamlardan verilen eğitim uzaktan eğitim olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, vd., 2018: 208).

Bilgi modern çağın en etkili gücü olarak kabul edilmekte, öğrenme kavramı “öğrenmeyi öğrenme” anlayışına ve öğrenme olgusunu tüm yaşama yaymaya anlayışına dönüşmektedir. Uzaktan öğrenme hem kendi başına bir öğrenme sistemi hem de geleneksel yüz yüze öğrenme sistemini destekleyen bir model olarak eğitim sistemine entegre olmaktadır. Yüz yüze ve uzaktan öğrenme sistemlerinin birlikte uygulanması ile oluşan yeni öğrenme teknikleri, bütünleşik öğrenme teknikleri, karma öğrenme teknikleri ve dağınık öğrenme teknikleri olarak adlandırılmaktadır (Uysal vd., 2016: 216).

Küresel boyutta bir bilgi ağını ifade eden internetin süratle yaygınlaşması ile iletişim kavramı bambaşka bir hal almakta, bilginin aktarımı saniyelerle ifade edilen zaman dilimleri içinde yazılı, sözlü hatta görüntülü olarak gerçekleşmektedir. Bu teknoloji eğitim alanında da kullanılarak, geleneksel öğrenme modellerine katkı yapmasının yanı sıra bireylere uzaktan öğretim modeli ile yaşam boyu öğrenme imkanı da sunmaktadır. Uzaktan öğretim modelinde bilgi hedef kitleye teknolojik altyapılar ile planlı ve sistematik bir şekilde öğrenme imkanı sunmaktadır (Arat ve Bakan, 2011: 363-364).

Günümüz dünyasında internet teknolojileri pek çok alanda olduğu gibi eğitim : alanında da yeni imkanlar sunmaktadır. Uzaktan öğretim yöntemi de bu imkanlardan biri olup eğitim alanında gün geçtikçe daha fazla yer edinmektedir. Özellikle örgün eğitimden faydalanma olanağı bulamayan bireylerin zaman ve mekan bağlayıcılığı olmayan bu esnek öğrenme modeline ilgileri giderek fazlaşmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramının ve modern hayatın getirdiği yenilenme ihtiyacının sonucu uzaktan öğretim teknikleri bireylerin bu ihtiyacını karşılamalarına olanak sağlayan bir alternatif olarak gelişmektedir (Özyürek, vd., 2016: 593).

İnsanların zaman içinde artan öğrenme ihtiyacı karşısında devletlerin bu konudaki arayışları uzaktan öğrenme sistemlerini öne çıkarmaktadır. Bu günkü uzaktan öğrenme sisteminin temelinde mektupla öğretim ya da öğrenme

bulunmaktadır. 2000'li yıllarsa açık üniversitelerin başarı kaydetmesi uzaktan öğretim yöntemlerinin daha fazla önemsenerek geliştirilmesini sağlamaktadır. Geleneksel eğitimle yan yana yürütülen bu yeni eğitim sistemi, yüz yüze eğitimin hem alternatifi hem de tamamlayıcısı rolünü üstlenmektedir (Gökmen, vd., 2016: 30).

Eğitimin, bilgisayar teknolojileri ve devamında interneti ile buluşması eğitim alanında bir devrim olarak kabul edilmektedir. İnternete ulaşımın olduğu her yerde öğrenciye eğitim olanağını sağlayan bu sistem, dinamik ve esnek yapısıyla öğrenme ihtiyacına karşılık vermektedir (Yalman, 2013: 1396).

Uzaktan öğretim, geleneksel sınıf içi öğretim tekniklerinin mümkün olmadığı durumlarda özel olarak uygulamaya konulmuş olan ortamlar vasıtasıyla öğrenci ve öğretmenlerin iletişiminin sağlandığı öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır. İnternetle birlikte daha da yaygınlaşan uzaktan öğretim, öğrenci ve öğretmenlere yeni bir alternatif oluşturarak yeteneklerini geliştirmelerine ve ilgi duydukları alanlarda sertifika sahibi olmalarına imkan sağlamaktadır (Oral ve Kenanoğlu, 2012: 69).

Küreselleşme beraberinde birçok alanda rekabeti getirmekte, nitelikli iş gücü ihtiyacındaki artış, bireylerin kendilerini yenileyerek güncel bilgiye ve beceriye ulaşma isteğini artırmaktadır. Uzaktan eğitim zaman, mekan, yaş gibi birçok sınırlamadan bağımsız olarak çok geniş kitlelere ulaşabilen bir eğitim öğretim alternatifi olarak değerlendirilmekte ve yayılmaktadır (Gürer vd., 2016: 49).

Tarihsel süreçte yaşanan değişme ve gelişmelerle toplum yaşantısı da değişmektedir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, toplumların bu sürece uyumu bilgi toplumu olmanın bir gereği olarak görülmektedir. Bilgi toplumu, eğitimli bireylerin öne çıktığı, iletişim ve etkileşimin hızlı ve küresel gelişmelere paralel olarak gerçekleştiği, ağ yapısında toplumları ifade etmektedir. Bilgiye ulaşma ve güncelleme ihtiyacı genç insanların gereksinimi olmaktan çıkmakta, hayat boyu öğrenme anlayışı yerleşmektedir. Teknolojik gelişmelerin sağladığı olanaklarla eğitim anlayışı ve şekli de değişiklik göstermekte, internet üzerinden bilgi aktarımının yapıldığı uzaktan öğretim sistemi yaygınlaşmaktadır (Birkök ve Vuranok, 2010: 429-430).

Uzaktan eğitimin ne şekilde algılandığı önem arz etmektedir. Çünkü bu algılar uzaktan eğitim sisteminin gidişatına, şekillenmesine ve bireylerin beklentilerine etki etmektedir. Uzaktan eğitimin yalnızca yer, zaman bağımsızlığı sağlayan ders yayınları olarak algılanması gerçeği yansıtmamaktadır. Çünkü uzaktan eğitim, bu esnek yapısının yanı sıra kendi kendine öğrenme ilkesine dayalı olarak bireysel özelliklerin ön plana çıkarıldığı bir öğretim şeklini ifade etmektedir (Karataş, 2013: 93).

Geleneksel eğitim öğretim yöntemlerinin sınırlılıkları günümüzde teknoloji destekli yöntemler ile çözülmeye çalışılmaktadır. Gelişen değişen dünyada insanlar kendilerini güncelleme ihtiyacı hissetmekte fakat yaşam koşulları ve zaman darlığı nedeniyle daha esnek eğitim öğretim imkanlarını tercih etmektedirler. Derse devam zorunluluğunun olmadığı, zamandan ve mekandan bağımsız eğitim modeli arayışında uzaktan öğretim yöntemleri gündeme gelmektedir. Geleneksel eğitim anlayışına göre daha yumuşak kuralların geçerli olduğu uzaktan eğitim modeli yaş ve öğrenim düzeyi gibi zorunlu kriterleri de saf dışı bırakmaktadır (Kırkan ve Kalelioğlu, 2017: 88).

Uzaktan öğretim çok sayıda insana ulaşarak eğitimde bireylere pek çok avantaj sağlamakla birlikte uygulamada bazı olumsuzluklar ve aksaklıklar da görülebilmektedir. Uzaktan öğretim uygulamalarında, para ve işgücü konusunda kayıplar, yetersiz teknoloji, eğitimin değerlendirmesine yönelik yetersizlikler, sistemin kullanımıyla ilgili problemler, yöneticilerin e-öğrenme modeline olan olumsuz yaklaşımları, e-öğrenme modelinin başlı başına bir öğrenme sistemi olarak değil sadece destekleyici bir alternatif olarak ikinci planda yer alması bunlar arasında gösterilmektedir. Ayrıca alt yapıdan ve öğrencilerden kaynaklı sorunlarda uzaktan öğretimde yaşanan sıkıntılar arasında yer almaktadır (Albayrak, 2017: 13).

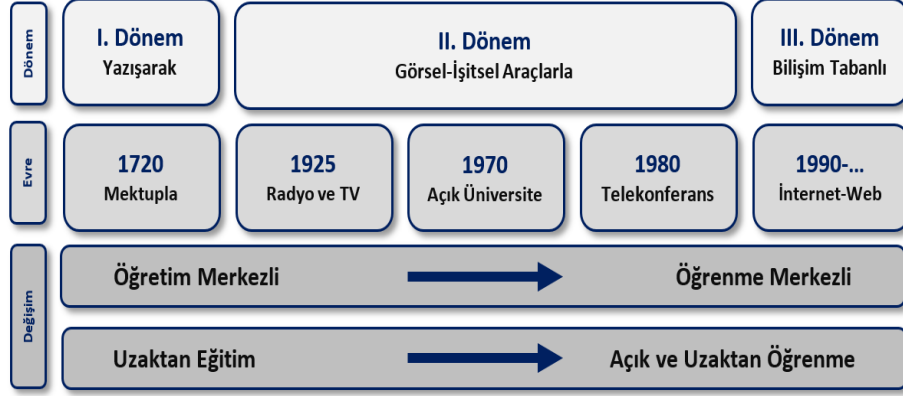
Eğitime yönelik olumlu ya da olumsuz taraflarına bakılarak uzaktan öğretim için geleneksel öğretme modellerinden daha iyidir ya da daha kötüdür demek mümkün görünmemektedir. Ancak geleneksel öğretim modeline ilave olarak çok kullanışlı ve geniş kitlelere hitap eden bir alternatif olduğu görülmektedir. İnsan nüfusunun hızla arttığı, bilgiye olan ihtiyacın artık yaşamın her alanında hissedildiği ve eğitim materyallerinin yetersiz kaldığı günümüz koşullarında uzaktan öğretim modelleri bu problemleri daha aza indirmekte ve eğitimi daha kolay ulaşılabilir bir forma sokmaktadır (Balaman, 2018: 1174).

Uzaktan eğitim sistemi ile ilgili araştırmasında Albayrak (2017: 98-91), sisteme dair şu tespitleri ortaya koymaktadır; Uzaktan eğitim sisteminde eğitim alan ve sanal sınıf uygulamalarına katılan öğrencilerin %73.33'ünün bayanlardan oluştuğunu, öğrencilerin yaş ortalamasının %33.33'ünün 26-30 yaş aralığında, %21.67'sinin 36-40 yaş aralığında bulunmaktadır. Uzaktan eğitim alan ve sanal sınıf etkinliklerine katılan öğrencilerin %68.3'ünün evli olduğu ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilgisayar kullanma deneyimlerinin 11-25 yıl arasında olduğu görülmektedir. Araştırmada, uzaktan eğitim sisteminde yer alan öğrencilerin %81.67'sinin çalışan kesimden olduğu, %63.33'ünün ise kamu çalışanı olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %65'i uzaktan eğitim uygulamasından memnun olduklarını ifade etmektedirler. Diğer taraftan, sanal derslerde yeterli etkileşim imkanının olmaması nedeniyle başarıda düşüş yaşadıklarını öğrenciler, ders saatlerinin çok erken ya da çok geç olmasından, ses ve görüntü kalitesinin eksikliğinden dolayı sorun yaşamaktadırlar. Araştırmada, öğretmenlerin derse hakimiyetini olumlu olarak değerlendiren öğrenciler, sanal ortamda kendilerini ifade ederken tutukluk yaşamaktadırlar. Ancak sisteme dair olumsuzluklara rağmen öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarından genel anlamda memnun oldukları araştırma neticesinde ortaya çıkmaktadır.

Bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler eğitim alanında da kendini göstermekte, eğitim uygulamalarında yeni yaklaşımları ve teknikleri gündeme getirmektedir. Öğretmenle birlikte sınıf ortamında yapılan derslere ilaveten sınıf ortamından bağımsız, bir öğretmenin gözetimi olmadan da eğitim yapılabilen bu tarz eğitim modeli ise uzaktan eğitim şeklinde tanımlanmaktadır. Günümüz şartlarında nitelikli sistemlerle uygulamaya konulan bu eğitim şekli Türkiye'de de uygulanmaktadır (Şen, 2016: 411-412).

Yaşam boyu öğrenme ihtiyacı ve kişilerin bu konudaki beklentileri, eğitim sisteminin öne çıkan sorunlarından biri olarak görülmektedir. Uzaktan öğretim bu konuda bir alternatif olarak sistem içinde yer almaktadır. Bazı araştırmalar uzaktan öğretimi yüz yüze öğretimin eksikliklerini tamamlama noktasında tanımlarken, bazı araştırmalarda ise bireylerin demografik farklılıkları ve eğitim koşullarındaki sınırlamalar uzaktan öğretimi kaçınılmaz hale getirmektedir. Türkiye'de uzaktan eğitim programlarının giderek artış göstermesine karşın, geleneksel eğitim yöntemlerine tam olarak alternatif olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir.

Program sayılarındaki artışa rağmen, ne derecede etkili ya da verimli oldukları tartışma yaratmaktadır (Tuncer vd., 2017: 30-31).



Şekil 2. 1. Uzaktan Öğretimin Tarihsel Gelişim Süreci

2.2. Uzaktan Öğretim Yöntemleri

Uzaktan öğretim modelinde öğrenen ve öğreten farklı mekanlarda bulunmakta, iletişim ise teknolojik alt yapılarla sağlanmaktadır. Sürekli olarak öğretmen gözetiminin söz konusu olmadığı, farklı düzeydeki çalışmaların değişik modellerini kapsayan ve aynı zamanda planlı ve düzenli bir şekilde öğretimin sağladığı faydaları da içinde barındıran bir eğitim öğretim modeli olarak uzaktan öğretim kendi kendine öğrenmeyi esas alan bir disiplin olarak işlemektedir. Uzaktan öğretim türüne, sahip olduğu altyapıya ve içeriğine bağlı olarak kalabalık kitlelere ulaşabilen, zaman ve mekan sınırlılıklarının bulunmadığı bir öğrenme süreci olarak eğitime katkı sağlamaktadır (Kırkan ve Kalelioğlu, 2017: 89).

Uzaktan öğretim bir takım sınırlılıklar sebebiyle sınıf ortamında öğretimin yapılamadığı durumlarda, iletişim teknolojilerinden faydalanılarak oluşturulan özel ortamlar aracılığı ile yapılmaktadır. Uzaktan öğretim kendi içinde çeşitlilik göstermektedir. Kullanılan teknoloji, bağlı olunan merkez ya da eğitimin içeriğine göre uzaktan öğrenme, mektupla eğitim, kaynak tabanlı, bilgisayar ya da web tabanlı eğitim, çevrim içi ve sanal sınıf şeklinde öğretim modellerini içermektedir. Farklı değişkenlere göre uzaktan öğretim yöntemleri değişiklik göstermektedir. Bu yöntemler şu şekilde sıralanmaktadır (Şen, 2016: 412);

- Öğreten ve öğrenenin hiç karşı karşıya gelmediği, yer ve zaman kavramından bağımsız olarak dünya kapsamında bir ağ ve elektronik posta yoluyla gerçekleşen uzaktan öğretim yöntemi.
- Mekandan bağımsız olmakla birlikte zamana kısmi bağımlılığın olduğu web tabanlı uzaktan öğretim yöntemi.
- Mekandan bağımsız fakat zamana bütünüyle bağımlı olarak yürütülen uzaktan öğretim yöntemi.
- Bir yerleşkeye bağlı olarak, sınıf ortamında ve elektronik tartışma olanaklarının kullanıldığı uzaktan öğretim yöntemi.
- Kısmen yüz yüze, kısmen uzaktan eğitimin söz konusu olduğu uzaktan öğretim yöntemi. Bu yöntemde, sınav sürecinde yüz yüze gelinmekle birlikte ara süreçte bağımsız olarak öğretim yapılmaktadır.

Başlı başına bir sistem olan uzaktan eğitim şu bileşenlerden oluşmaktadır; Öğrenmeyi düzenleyen yönetim sistemleri, çeşitli yazılım teknolojileri, içeriği düzenleyen yönetim sistemleri, öğrenciler, öğreticiler, sanal sınıf modelleri, kullanılan donanım, ağ altyapısı, ölçme ve değerlendirme sistemleri. Bu gün kullanılmakta olan uzaktan öğretim yöntemleri içerisinde yer alan modeller şu şekilde sıralanmaktadır (Korkmaz, vd., 2018).

- Televizyon, uydu ve açık öğretim yöntemleri.
- Web tabanlı ya da CD-ROM yöntemleri.
- Video Konferans yöntemleri.
- Canlı ses, etkinlik paylaşımları ya da video yöntemleri.
- Asenkron Öğrenim modeli.
- Canlı sanal sınıf uygulamaları, asenkron ve yüz yüze öğrenim modelleri.
- PC tabanlı, sanal sınıf ve internet öğretim modelleri.
- Karışık modeller.

Uzaktan öğretim sisteminde belirlenen eğitsel içerikler, sisteme özel araçlar kullanılarak farklı ortamlar üzerinden öğrencilere sunulmaktadır. Kendi kendine öğrenme kavramına dayanan uzaktan öğretim sistemi, belli merkezlerden iletişim teknolojileri yoluyla eşzamanlı olarak veya eşzamanlı olmadan da internet ortamında işlenen derslerle yürütülmektedir. Öğreten ve öğrenenler arasındaki iletişim belli merkezlerin köprü görevi üstlendiği öğretim üniteleri yoluyla sağlanmaktadır. Öğrenci merkezli olarak yürütülen uzaktan öğretim programları aynı zamanda ekonomik de olduklarından geniş kitleler tarafından tercih edilmektedirler. Uzaktan öğretim programları, bilişsel öğrenme süreçleri ve yansıtıcı öğretim tekniklerini içine alan bir öğrenme anlayışı ile sürdürülmektedir (Özyürek, vd., 2016: 593).

Uzaktan öğretim, öğrencilere fırsat eşitliğinin yanı sıra esneklik, bağımsızlık ve ekonomik anlamda kolaylık sağlayan uzaktan öğretim şu farklı yöntemlerle yapılabilmektedir (Arat ve Bakan, 2011: 367-368).

- Tek yönlü iletişim modeli; öğretmen ve öğrenenler arasında iletişimin tek taraflı olduğu uzaktan öğrenme modeli olarak bilinmektedir. Eğitim içerikleri e-posta, radyo, televizyon ya da bilgisayar yoluyla dağıtılmaktadır.
- Çift yönlü iletişim modeli; öğretmen ve öğrenenlerin öğrenme etkinlikleri sırasında çift yönlü olarak sesli ve görüntülü iletişim olanaklarından yararlandığı uzaktan öğrenme modeli olarak bilinmektedir. Bu yöntemde radyo, televizyon ve bilgisayar kanalıyla konferanslar şeklinde içeriklere ulaşılmakta ve ulaştırılmaktadır.

Eğitim öğretimde teknolojinin daha yoğun olarak kullanılması “eğitim teknolojisi” kavramını gündeme getirmektedir. Kendine özgü bir disiplini olan eğitim teknolojisi öğrenme sürecine eğitimin niteliğini artırarak, hedefe yönelik zamanı kısaltarak, öğreticinin etkinliğini artırarak, maliyeti düşürerek ve öğrenim ortamında öğrenenlerin etkinliklerini ön plana çıkararak katkı sağlamaktadır. Teknoloji tabanlı eğitim olanağı sağlayan uzaktan öğretimde şu yöntemler uygulanmaktadır (Burma, 2008: 16-18).

- Etkileşimli Sunum Yöntemi; Eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan olarak iki şekilde uygulanan yöntemde canlı bağlantılarla sağlanan ortamda öğretici ve öğrencinin etkileşimine dayanan ders anlatımı eş zamanlı

sunum, çoğunlukla web tabanlı olarak ders içeriklerinin web üzerinden öğrenciye ulaştırılması ise eş zamanlı olmayan sunum yöntemi olarak kullanılmaktadır.

- Etkileşimsiz Sunum Yöntemi; Öğrenci öğretici etkileşiminin sınırlı olduğu, içeriklerin kitap, televizyon, video ya da CD-ROM gibi materyaller kullanılarak tek yönlü iletildiği sunum yöntemi kullanılmaktadır.

Uzaktan öğretimin eğitim sistemi içindeki tarihsel gelişimine bakıldığında kuşaklara ayrıldığı görülmektedir. Birinci kuşak yazışmalardan oluşmaktadır. İkinci kuşağa bakıldığında, çoklu ortamlı eğitim modeline geçildiği, ders materyallerinin ses ve videokasetleri, bilgisayar disketleri yoluyla ulaştırıldığı görülmektedir. Üçüncü kuşağa gelindiğinde teknolojik iletişim araçları yoluyla konferansların gündemde olduğu anlaşılmaktadır. Esnek öğretim yöntemi olarak ifade edilen internet üzerinden çevrim içi erişim modeli dördüncü kuşakta yer almakta, bu modelin daha gelişmiş bir örneği kabul edilen akıllı, esnek beşinci kuşak eğitim modelinde eş zamanlı iletişim devreye girmektedir (Arat ve Bakan, 368).

Uzaktan eğitim sisteminin gelişim sürecinde son dönemlerde yaygınlaşan mobil teknolojiler de etkili olmaktadır. Kişilerin istedikleri yerde ve zamanda öğrenmesi anlamına gelen yeni öğrenme kavramı da bu teknolojinin bir sonucu olarak yaygınlaşmaktadır. Mobil teknolojilerin taşınabilirlik özelliği ve internete bağlanma kolaylıkları, öğrenenler açısından zaman ve ortam bağımsızlığı sağlamaktadır. Son dönemde uzaktan eğitim konusunda gündeme gelen kitlesel açık çevrimiçi dersler (KAÇD), öğrenme isteğindeki bireylere yen, bir öğrenme anlayışı sunmaktadır. Ücretsiz olarak ulaşılabilen bu platformlar bireylerin kişisel taleplerine göre istenilen hızda, alanda ya da disiplinde öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak bir esneklik taşımaktadır. Herkesin kendine uygun yer ve zamanda öğrenme ihtiyacına cevap verebilen bu platformlar, uzaktan eğitimin alanında gelecek vaat etmektedir (Gökmen, vd.; 2016: 46).

Bilgiye erişim kadar bilgiye en hızlı yoldan erişimin esas olduğu günümüz dünyasında, mobil teknolojilerin eğitim öğretim sürecinde yer alması kaçınılmaz olarak artmaktadır. Akıllı telefonlar, diz üstü bilgisayarlar ve tabletler mobil öğrenme araçları olarak kullanılırken, internet ağlarıyla bağlantı kurabilmeyi kolaylaştırarak

bilgiye gerçek zamanlı ulaşmayı sağlamakta ve hızlı öğrenim olanakları sunmaktadır. Uzaktan öğretim yöntemleri arasında yer alan mobil öğrenme, öğrencilere istedikleri anda ve yerde eğitim alma olanağı yaratmaktadır. Mobil bilişim kaynakları ve e-öğrenmenin toplamı olan mobil öğrenme, öğrenme içeriklerine erişme, eğitim hizmetlerine ulaşarak diğerleriyle iletişime geçme olanağının bulunduğu bir uzaktan öğretim yöntemi olarak işlemektedir (Ergüney, 2017: 1011-1012).

Bilgisayar ve internetin olmadığı zamanlarda da televizyon, radyo ya da mektup yoluyla var olan uzaktan eğitim, teknolojik gelişmelerle birlikte internet üzerinden web tabanlı içeriklerle daha geniş kitlelere eğitim imkanı sunmaktadır. Özellikle üniversitelerde internet tabanlı derslerdeki artışın, uzaktan eğitime olan ilgiyi de artırdığı düşünülmektedir. Bilgisayara dayalı öğretimde, Bilgisayar Yönetimli Öğretim ve Bilgisayar Destekli Öğretim şeklinde iki ayrı teknikten bahsedilmektedir. İlkinin konusunu öğretime dayalı tekniklerin yönetilmesi oluştururken, diğeri ders içeriklerinin öğrencilere aktarılmasını ifade etmektedir (Yalman, 2013: 1397).

Ülkemizde eğitim için yeterli olanağa sahip olmayan bireylerin eğitim alabilmeleri için uzaktan öğretim anlayışına dayalı olan açık öğretim okulları faaliyet göstermektedir. Bu amaca yönelik oluşturulan eğitim planı çerçevesinde, Açık Öğretim Okulları, Mesleki teknik eğitim veren Açık Öğretim Okulları ve Açık Öğretim Liseleri uygulamaları bulunmaktadır (Karataş, 2013: 96.)

Uzaktan öğretim yöntemleri arasında bulunan yaz okulları, yaz tatili içerisinde yer alan yaz aylarında uygulanmaktadır. Eğitimde verimliliğin artırılması, mezuniyet süresinin kısaltılması, öğrencilerin ikinci bir ana dal ya da yan dal taleplerine karşılık verilmesi amacıyla programlanan uzaktan öğretim yaz okulları yeni fırsatlar anlamına gelmektedir. Türkiye’de de uygulanan yaz okulu uygulamaları bireylerin eski döneme ait başarısız oldukları dersler için yararlanılabildiği gibi, gelecek dönem derslerini alarak öğrenim sürecini hızlandırmalarına olanak sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar yoğunlaştırılmış yaz okulu programlarının başarı düzeyi ile yıl içinde sağlanan başarı düzeyi arasında bir fark olmadığını göstermektedir (Uysal, vd., 2016: 219-220).

Mobil cihazlar aracılığıyla gerçekleşen öğrenme “mobil öğrenme” olarak tanımlanmaktadır. Türkiye’de de mobil öğrenme programları ve uygulamaları

bulunmaktadır. Bu uygulama örnekleri (AB Bakanlığı, 2013), de şu başlıklar altında yer almaktadır.

- Fatih Projesi; Bireylere eşit koşullarda eğitim imkanını hedefleyen proje, okulların teknolojik olanaklarının iyileştirilmesini ve eğitimde bilişim teknolojilerinden daha fazla yararlanılmasını amaçlamaktadır.
- Beyza Pano; Sınıf koşullarında hazırlanan ders içeriklerinin tamamının dijital ortamlara yönlendirilerek öğrencilerin erişimine açılması ile klasik öğretim yöntemlerinin ötesinde bir öğrenme alanı yaratmayı amaçlamaktadır.
- Üniversiteplus; Kaliteli içeriklerle hazırlanmış üniversite derslerinin, öğrencilerle sınırlı kalmayıp herkese ulaşabilmesini hedefleyen bir girişim olarak uygulanmaktadır.
- Anadolu E- Kampüs; Bizzat Anadolu Üniversitesine ait olan bu uygulamada kütüphane, kulüpler, e-gazete ya da akademik takvim gibi içerikler yer almaktadır.
- Açık Öğretim Uygulamaları; Anadolu Üniversitesi kapsamında yararlanılan uygulamada, İşletme Bölümüne ait sınav, soru ve cevaplar yer almaktadır.
- Mobil Ders; Kadir Has Üniversitesi ve Vodafone işbirliğinin bir ürünü olan bu uygulama belli bir ders üzerinde yapılan testte oldukça başarılı bir sonuç ortaya koymaktadır.
- E-odev; Öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurarak, ödevlerle ilgili soruları uygulama aracılığıyla sorup tartışabildikleri bir platform olarak mobil cihazlar yardımıyla kullanılabilir.

2.3. Uzaktan Öğretimle Yabancı Dil Öğretimi

Günlük deneyimlerin yabancı dil öğrenmedeki önemi bilinmekle birlikte, programlanmış eğitim şekli çok daha yoğun olarak kullanılmaktadır. Bu programlanmış dil eğitimi teknikleri, derslere katılma, ders kitaplarından faydalanma,

uzaktan eğitim programlarına katılma ve dil eğitimi seminerlerine katılma şekline yürütülmektedir (Vaicuniene ve Gedvilas, 2015: 114).

Uzaktan öğretim teknolojileri ile İngilizce öğrenimi gören Meslek Yüksekokulu 1. sınıf öğrencilerine yönelik bir araştırmada, öğrencilerin derslerin içeriği ile ilgili olumlu değerlendirmeler yaptıkları ancak derse ait bir ders kitabının olmayışı sebebiyle sınavlara hazırlık sürecinde zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin derse ilişkin memnuniyet düzeyleri “çok düşük” ile “çok yüksek” seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerden büyük bir kısmının sınıf içi yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime göre daha etkili buldukları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, okula gitme mecburiyetini ortadan kaldırarak istedikleri ortamdan derse katılım olanağı sağlayan uzaktan öğrenim tekniğinin sağladığı bu avantajı da öğrencilerin olumlu değerlendirdiği görülmektedir (Ersoy, 2015: 104-105).

2.4. Türkiye’de Yabancı Öğrencilere Uzaktan Öğretimle Türkçe Öğretimi

Türkçe; tarihi açıdan oldukça eski coğrafi açıdan da çok geniş bir alanda konuşulan köklü ve son derece zengin bir dil olma özelliği göstermektedir. Aynı zamanda İngilizceden sonra en yaygın ikinci dil, konuşan nüfusun oranı açısından da beşinci dil olarak bilinmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili ilk çalışmanın Kaşgarlı Mahmut tarafından hazırlanan Divan-ı Lügati’t Türk olduğu bilinmektedir. Dil bir şekiller bütünüdür yan yana gelerek anlamlı ifadeler yaratması olarak tanımlanmaktadır. Buradan yola çıkarak yabancı bir dil öğrenen bireyin, farklı bir şekiller bütünü ve dizilişler sistemini beyinde oluşturarak anlamlandırma süreci yaşadığı söylenebilmektedir (Adıgüzel, 2001: 28-31).

Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminin 1950 tarihinden itibaren üniversitelerde gündeme alındığı görülmektedir. Yabancıların Türkçe öğrenme isteklerinin artmasına etki eden en önemli unsurun eğitim olduğu düşünülmektedir. 1991 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nın oluşturduğu “Türk Dünyası Eğitim Projesi” kapsamında çok sayıda öğrencinin Türkiye’ye geldiği görülmektedir. Bu proje Sovyetler Birliğinin dağılması ile bağımsızlıklarını kazanan Türk devletlerindeki gençlere Türkiye Türkçesini öğretmeyi amaçlamaktadır (Dağdelen, 2015: 8-9).

Dünyada konuşulan dil sayısının yaklaşık olarak üç bin civarında olduğu bilinmektedir. Fakat öğrenilen ve öğretilen dillerin sayısının bu rakama oranla oldukça düşük olduğu görülmektedir. Öğrenilmek istenen dillere bakıldığında Türkçe iyi bir yerde bulunmaktadır. Buna sebep olarak, Türkiye'nin köklü tarihsel geçmişi, kültür unsurlarının zenginliği ve coğrafi güzellikleri gösterilmektedir. Dünya üzerinde Türkçenin ikinci yabancı dil ya da yabancı dil olarak öğretiminin son dönemlerde artış gösterdiği dikkat çekmektedir (Göçer, 2015: 22).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik bir lisans programının bulunmaması sebebiyle bu ihtiyaç Türkçe öğretmenleri, Türk Dili ve Edebiyatı mezunları ve öğretmenleri ile karşılanmaya çalışılmaktadır. Yabancılar yönelik Türkçe öğretiminde bu durum en önemli sıkıntılardan biri olarak görülmektedir. Türkiye'de 2013-2014 yılları arasında 96.000 civarında yabancı öğrenci olduğu, bu öğrenci nüfusuna iş ya da tatil için gelenlerle, Türkçe öğrenme amacı olan ama gelemeyenler de eklendiğinde Türkçe öğretimi açısından önemli bir çoğunluğun varlığı söz konusu olmaktadır. Bu noktada uzaktan öğretim modelleri gündeme gelmektedir (Şen, 2016: 415).

Türkiye'de yabancı öğrencilere Türkçe eğitimi verilmesi öğrencilerin talebi dışında, ülke için de bir yatırım anlamı taşımaktadır. Kültürel özelliklerimizin bir aynası olarak dilimizin öğretilmesi uluslararası düzeyde toplumsal ve kültürel varlığımızın ön plana çıkması anlamına gelmektedir (Cuma, 2017: 180-181).

Çağdaş diller sınıfında yer alan Türkçe, yabancılar tarafından öğrenilmek istenen bir dil olarak giderek önem kazanmaktadır. Bu sebeple dünyanın farklı bölgelerinden pek çok kişi Türkçe öğrenme isteğiyle ülkemize gelmektedir. Bu durum Türkçenin yabancı dil olarak yabancılar için öğretilmesi konusunda çalışmaları gerektirmektedir (Kahrıman, vd., 2013: 82).

Yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi konusu başlı başına bir tartışma konusu olmakla birlikte, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde sergiledikleri tutumda önem arz etmektedir. Öğrencilerin öğrenim aşamasında aktif olarak rol almaları ve öğrenim stratejilerinin kullanılmasında bilinçli bir tutum sergilemeleri gerekli görülmektedir. Belirli tekniklerin kullanımı ile öğrenme sürecini hızlandırdığı ve pekiştirdiği düşünülen bu stratejiler, bilginin hafızada kalmasını ve anlamayı kolaylaştırmayı sağlamaktadır. Araştırmaların öğrenme sürecindeki farkındalığı ifade

eden biliş üstü stratejilerin diğer stratejilerle paralel olarak kullanılmasının kaçınılmaz olduğunu vurguladığı görülmektedir (Şeref ve Şeker, 2017: 820).

Türkiye’de son yıllarda yabancılara Türkçe öğretimi konusunda çalışmaların yoğunluk kazandığı görülmektedir. Üniversiteler bünyesindeki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri, Türk Kültür Merkezleri, üniversitelerin Türkçe bölümleri ve yurt dışında Yunus Emre Enstitüsü bu konuda çalışmalar yürütmektedir. Fakat bu ihtiyacın karşılanması sürecinde birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. Örneğin; Türkçe ile aynı dil ailesinden gelmeyen Arapçayı ana dil olarak konuşan öğrencilerin Türkçe öğreniminde bazı zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir (Tuzlukaya, 2019: 34).

Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde dikkate alınması gereken en önemli konulardan birinin, öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecine dahil edilmeleri olmaktadır. Yabancı dil en başarılı şekilde kendi doğal ortamında öğrenilmektedir. O dilin içerisinde yer alan jestler ve mimikler, barındırdığı kültürel kodlar dilin doğal ortamında öğrenilebilmektedir. Bu nedenle o dilin öğretilme aşamasında yararlanılan etkinliklerin bunu dikkate alarak oluşturulması gerekmektedir (Şeref, 2013: 58).

Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi konusunda ortak bir programın mevcut olmadığı, farklı kurumların kendilerine göre farklı kitaplar ve uygulamalarla öğretim yaptıkları görülmektedir. Kurumların ortak bir program çerçevesinde eğitim vermemesine bağlı olarak eğitimlerin içerikleri farklılık göstermekte, yapılan sınavlarda ortaya çıkan başarı düzeylerinin de kuruma göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bunun bir sonucu olarak öğrencilerin Türkçe öğrenim düzeylerinin tespitinde ortak bir ölçüm ya da görüş birliği bulunmamaktadır (Dağdelen, 2015: 33).

Yabancı öğrencilere Türkçe öğretmek yoğun emek ve çaba gerektiren uzun vadeli bir eğitim sürecini gerektirmektedir. Yabancı öğrencilere Türkçede dil yeterliliğinin sağlanması, dil becerilerinin geliştirilmesi bu süreçte karşılaştıkları sıkıntılarının belirlenerek giderilmesi, buna uygun planlı eğitim programlarının oluşturulması gerekmektedir (Kahraman, 2018: 542).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde, Türk soylu olan öğrencilerle olmayan öğrencilere öğretilmesi ve öğretim teknikleri açısından farklılıklar bulunmaktadır. Türk dili ya da Türkçe, bütün Türk soylu halkların dilini tanımlamaktadır. Dünyada 200 milyon civarında insanın Türkçe konuştuğu tahmin

edilmektedir. Bugün konuşulan Türk lehçelerine bakıldığında dilin kullanımında birçok ortak nokta olduğu, sayılar, zamirler, organ isimleri, coğrafi terimler ve renk isimlerinde ortak kelimelerin kullanıldığı görülmektedir. Türk soylu olamayan öğrencilerde ise bu kolaylıktan bahsedilememektedir. Dolayısıyla Türkçe öğretilirken öğrencilerin ana dillerinin ait olduğu dil gurupları ve kültürel yakınlıkların göz önünde bulundurulması, öğretim programlarının bu değişkenler de dikkate alınarak oluşturulması gerekmektedir (Özdemir ve Arslan, 2018: 15-16).

Bütün diller kendilerine has kuralları olan sistematik bir yapı taşımaktadırlar. Türkçe de kendine has sistematiğiyle dünyada öğrenilmek istenen diller arasında yer almaktadır. Hem yurt içinde hem de yurt dışında yabancılara Türkçe öğretimi farklı merkezler aracılığıyla yürütülmektedir. Yurt içinde çoğunlukla Eğitim Fakültelerine bağlı Türkçe Eğitimi Bölümleri aracılığıyla, yurt dışında Türk Kültür Merkezleri, elçiliklere bağlı bulunan Türkçe Eğitim Merkezlerinde, üniversiteler bünyesinde eğitim veren Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde yabancılara Türkçe öğretilmektedir (Özyürek, vd., 2016: 126).

Son yıllarda eğitim alanında popülerlik kazanan konulardan bir tanesi olarak Yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi, Türkiye'nin sosyal alanlarda gösterdiği gelişim ve diğer ülkelerle çoğalan iletişimine paralel olarak önem kazanmaktadır. Lisans ve lisansüstü alanlarda eğitim almak isteyen çok sayıda öğrencinin bulunması bu alanda yapılan çalışmalara da yoğunluk kazandırmaktadır. Öğrencilere tanınan burs ve öğrenim olanakları, eğitim alanında Türkiye'yi cazip hale getirirken bu yöndeki talebi de artırmaktadır (Gürbüz ve Güleç, 2016: 142).

2.5. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Yaşadıkları Başlıca Sorunlar

Uzaktan eğitim modelleri birçok yönden kolaylık ve avantaj sağlamakla birlikte, birtakım sınırlılıklar da söz konusu olmaktadır. Öğrenciler açısından sosyalleşmenin sağlanamaması, kendi başına öğrenme konusunda alışkanlığı bulunmayan öğrencilerin sorun yaşaması, öğrenmenin uygulamaya yönelik etkinliklerinden faydalanılamaması, ekonomik sebepler, ulaşım ve teknoloji anlamında yaşanan sınırlılıklar bunlardan bazılarına örnek teşkil etmektedir (Şen, 2016: 413).

Yabancılara verilen Türkçe öğretiminde, kullanılan araç gereç ve diğer materyallerin eksiklikleri nedeniyle beklenen başarının sağlanamadığı görülmektedir. Bu konuda yaşanan genel sıkıntılara bakıldığında, görsel ve işitsel yönden öğrenmeye yardımcı olan video ve televizyonun gerektiği gibi kullanılmadığı, yabancılara yönelik Türkçe öğretimi ile ilgili müfredata uygun bilgisayar programlarının çok yetersiz olduğu, Türkçe öğreniminde yabancıların yararlanabileceği etkili internet programlarının olmadığı görülmektedir. Türkçe öğrenimi ile ilgili ders ve alıştırma kitapları yeterli derecede bulunabilmektedir. Diğer dillere yönelik öğrenme araçlarına bakıldığında müzikli etkinlikler, CD'ler, bilgisayar oyunları ve internet üzerinden kapsamlı programların oldukça yoğun olarak kullanıldığı görülürken, Türkçe öğrenimine yönelik bu tarzda kaynakların eksikliği açık bir şekilde görülmektedir (Arslan ve Adem, 2010: 83-85).

Yabancı dil öğreniminde karşılaşılan sorunlar genellikle temel becerilerin kazandırılması sürecinde ortaya çıkmaktadır. Bu sorunların başında öğrencilerin dinleme ve algılamada, dilin seslendirilmesinde yaşadıkları sorunlar gelmektedir. Kalıpların kavranması ve sözcüklerin öğrenilmesinde de yine sıkıntılar yaşanmaktadır. Bunlara ilave olarak kültür farklılığının yarattığı zorluklar yabancı dil öğrenme aşamasında olan öğrencilerin karşısına çıkmaktadır (Küzeci, 2007: 14).

Yapılan araştırmalar Türkçenin yabancılara öğretilmesi konusunda bir takım aksaklıkların ve sıkıntılarının var olduğunu göstermektedir. Genel olarak yaşanan sorunlara bakıldığında, öğretimde kullanılan materyallerin yetersizliği, öğretim elemanlarından kaynaklanan sıkıntılar, Türkçenin kendine has dil özelliklerinin neden olduğu sıkıntılar, öğrenimi destekleyici yeterli miktarda kaynağın bulunmayışı, Türkçe öğretiminin farklı ana bilim dalları üzerinden gerçekleştiriliyor olması, eğitim ortamlarının yetersizliği, öğretim programlarının ihtiyacı karşılayacak yeterlilikte olmaması, yöneme ya da tekniğe dayalı sıkıntılar olarak sıralanmaktadır. Ayrıca, bu konuda kullanılan eğitim programlarının öğrencilerin yaş, cinsiyet, kültür gibi demografik değişkenlerinin dikkate alınmadan hazırlanmış olması da yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde karşılaştıkları sıkıntılar arasında gösterilmektedir (Özyürek, vd., 2016: 126-127).

Uzaktan öğretim konusunda öğretim elemanlarının görüşlerine başvurdukları araştırmalarında Gürer ve arkadaşları (2016: 68-70), öğretim elemanlarının genel olarak çevrimiçi derslerden memnun olduklarını fakat olumsuz taraflarının da

olduğunu düşündüklerini ifade etmektedirler. Bu olumsuzluklar, öğrencilerin performanslarındaki düşüklük, derse yetersiz ilgi ve yetersiz katılım olarak ifade edilmektedir. Araştırmada öğrencilerin bilindik yüz yüze ders işleme modeline alışkın olmalarından dolayı, bu iletişim şeklinin eksikliğini yaşadıkları, bu yeni öğretim modeline alışık olmayan öğrencilerin yeterliliklerinin istenilen düzeyde olmadığı belirtilmektedir.

Filistinli öğrencilerin Türkçe öğrenmede yaşadıkları zorlukların incelediği araştırmada (Tuzlukaya, 2019: 50), öğrencilerin Türkçe öğreniminde yaşadıkları ortak sıkıntılar iki ana başlıkta ifade edilmektedir.

- Türkçenin sahip olduğu temel dil özelliklerinden kaynaklanan sıkıntılar.
- Eğitim öğretim sürecinde karşı karşıya kalınan sıkıntılar.

Alfabe, dil bilgisi ve kelime bilgisi konularında zorluk yaşadıkları ifade edilen öğrencilerin, dersin işlenişi, öğretmenlerin yeterlilikleri ve kullanılan araç gereç anlamında bir takım sıkıntılarla karşılaştıkları belirtilmektedir.

Türkçe Ural-Altay dil ailesi içinde yer alan sondan eklemeli, yapısal özellikleri ve kullanım şekli itibarıyla diğer dillerin çoğuna kıyasla öğrenilmesi zor bir dil olarak kabul edilmektedir. Özellikle Arap kökenli, Latin ve Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin Türkçe öğrenmede zorluklar yaşadığı görülmektedir. Sondan eklemeli dil yapısı ve kendine özgü fonetik yapısı nedeniyle öğrenilmesinde yaşanan bu sıkıntılar bilinçli öğrenim ve öğretim stratejileriyle büyük oranda aşılabilmektedir (Cuma, 2017: 179-180, 193-194).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen sekiz öğrencinin görüşlerine dayanılarak yapılan bir araştırmada, öğrenciler Türkçeyi öğrenilmesi zor bir dil olarak tanımlamaktadırlar. Türkçede çok fazla eklentinin bulunduğunu, telaffuzda zorlandıklarını, dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurmakta zorlandıklarını ve öğrendikleri kelimeleri doğru yerde kullanmakta sıkıntı çektiklerini ifade eden öğrencilerin bunlar arasında en fazla, Türkçede çok fazla bulunan eklentilerin dil öğrenimini zorlaştırdığına işaret etmektedirler. Öğrencilerin konuşmakta en çok zorlandıkları konuların siyasi ve iktisadi içerikli konular olduğu anlaşılmaktadır. Konuşma açısından en az zorlandıkları konuların ise, spor ve alışveriş konuları

olduğunu ifade etmektedirler. Araştırmada ana dilin öğrenilen dile etkisi incelenmektedir. Arap uyruklu öğrencilerin, Türkçede bulunan bazı kelimelerin Arapçada da bulunmasının sağladığı kolaylıklar olduğunu, fakat diğer taraftan iki dil arasında ortak olan bazı kelimelerin Türkçede farklı anlamlarda kullanılıyor olmasının konuşmada sıkıntılar yarattığını dile getirdikleri görülmektedir. Ana dili farklı olan diğer öğrenciler ise, Türkçenin kendi dillerine göre yapısal farklılıklarının konuşma becerilerini etkilemediğini düşünmektedirler (Büyükkız ve Hasırcı, 2013: 906-910).

(Keser, 2018: 89-96), Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde konuşma becerisine dair yaşanan sorunları incelediği araştırmasını Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler üzerinden yürütmektedir. Öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisinin %41.3 oranıyla yazma becerisi, %37.3 oranıyla da konuşma becerisi olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin en fazla önem verdikleri dil becerilerinde ise sıralama değişmekte, öğrencilerin %54.7 oranında konuşma becerisini daha fazla önemsedikleri, %17.9 sözcük bilgisini, %10 dil bilgisini, %9 yazma becerisini, %3.5 anlama ve dinleme becerisini, %3 okuma ve %2 oranında telaffuz becerisini önemsedikleri görülmektedir. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar, iletişimsel yeti ve konuşmaya yönelik fırsatlara erişim olarak ön plana çıkmaktadır. Araştırmada öğrencilerin konuşma becerisi anlamında orta düzeyde zorlandıkları sonucuna varılmaktadır. Öğrenciler ayrıca konuşmada en fazla soyut konularda zorlandıklarını ifade etmektedirler. Bunu dil bilgisi kuralları ve telaffuz konusu takip etmektedir. Cinsiyet bağlamında erkek öğrencilerin bayan öğrencilere göre iletişimsel yetiyle ilgili daha fazla zorluk yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin milliyetlerine bakıldığında ise, Arap ve Orta Doğu kökenli öğrencilerin, Afrika kökenli öğrencilerin Türk soylu olan öğrencilere göre iletişimsel yeti konusunda daha çok sorun yaşadığı görülmektedir. Aynı şekilde Arap ve Afrika kökenli öğrencilerle Orta Doğu kökenli öğrenciler Avrupalı öğrencilere göre iletişimsel yeti konusunda daha fazla zorlanmaktadırlar. Konuşma imkanlarına erişimde, Arap ve Orta Doğu kökenli öğrencilerle Afrika kökenli öğrencilerin Türk soylu olan öğrencilerden daha çok sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Sözel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan bir araştırmada (Bozavlı, 2017: 637-638), yabancı dil öğrenen öğrencilerin iletişim esnasında öğrendikleri dilde söylenenleri anlayamama endişesinin o dilde düşüncelerini ifade

edememe endişesinden daha yoğun olarak yaşadıklarını ortaya koymaktadır. İnsanlar ana dillerini edinirken de, konuşmadan önce anlama becerisi geliştirmektedirler. Yabancı dil öğrenme sürecinde de aynı şekilde iletişimin sağlanabilmesi için anlama becerisine konuşma becerisinden daha önce ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkçe öğrenen yabancı uyruklu 80 öğrenci ile yürütülen araştırmada (Kahraman, 2018: 553), öğrencilerin temel dil becerileri ve eğitim ortamı ile ilgili olarak olumlu yaklaşımlar sergiledikleri sonucuna varıl aktardır. Araştırmada, bu olumlu yaklaşımlara rağmen araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının dil becerilerinin hepsi ile ilgili çeşitli seviyelerde problemler yaşadıkları görülmektedir. Bu problemler öğrenciler tarafından, Türkçeye özgü özel ses yapıları, telaffuzda yaşanan zorluklar, Türkçedeki birleşik kelimelerden kaynaklanan problemler, hızlı ve yerel ağızla konuşmadan kaynaklanan anlama problemleri, ünsüz uyumu ve Türkçedeki çatı ekleri olarak ifade edilmektedir.

Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde Türkçe öğrenimi gören 106 İranlı öğrenciyle yürütülen bir araştırmada, İranlı öğrencilerin kaygı düzeyleri incelenmektedir. Öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin elde edilen veriler ışığında orta düzeyin biraz altında olduğu görülmektedir. Yaş. Cinsiyet, eğitim durumu gibi demografik değişkenlerin öğrencilerin kaygı düzeyinde bir farklılık yaratmadığının görüldüğü araştırmada, İranlı öğrencilerin ana dili Türkçe olan kişilerle günlük hayatta konuşma sıklığının kaygı düzeyine etki ettiği sonucuna varılmaktadır. Ana dili Türkçe olan kişilerle günde bir saatin üstünde Türkçe konuşmanın Türkçe konuşma sırasında yaşanan kaygıyı azalttığı görülmektedir (Şen ve Boylu, 2015: 23-24).

Eğitim için Türkiye'de bulunan yabancı öğrencilerle ilgili olarak yürütülen bir araştırmaya göre, Türkçe öğrenim sürecinde öğrencilerin en zorlandıkları konuların başında dil bilgisi gelmektedir. Türkçenin sondan eklemeli dil yapısı yabancı öğrencileri zorlamaktadır. Araştırmada öğrencilerin ders içi etkinliklere ilave olarak Türkçe müzik ve Türk dizilerinden faydalandıkları, günlük yaşamda kullanılan dili öğrenmelerine olanak sağlayan bu etkinliklerin dil öğrenimine olumlu katkı yaptığını düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Araştırmada ayrıca Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin genel hedefinin, kendilerine iş imkanları yaratmak olduğu anlaşılmaktadır (Gürbüz ve Güleç, 2016: 150).

Hindistan'da ikinci dil olarak Türkçe öğrenen 116 öğrenci ile yapılan araştırmada, öğrencilerin Türkçeyi iş olanakları yaratma, çok dillilik, Türk kültürünü tanıma isteği gibi nedenlerle öğrendikleri görülmektedir. Türkçe öğrenirken hiçbir sıkıntı yaşamadığını dile getiren öğrenciler de olmakla birlikte, öğrencilerin çoğunlukla gramer, konuşma, dinleme, yetersiz kelime bilgisi konularında sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır (Maden ve İşcan, 2011: 23-37).

Eğitim Fakültesine devam eden 1050 öğrencinin uzaktan eğitim sistemi memnuniyet düzeylerini inceleyen araştırmasında Yalman (2013: 1403-1404), öğrencilerin %76.57'lik bir oranının uzaktan eğitim almış olmakla birlikte, yüz yüze eğitimi birinci tercih olarak ortaya koyduklarını ifade etmektedir. %58.29 oranında öğrencinin ise, bölüm derslerini yüz yüze ve aynı anda uzaktan eğitim sistemi ile beraber yürütmeyi tercih ettikleri ortaya çıkmaktadır. Uzaktan öğretim memnuniyet düzeyinin cinsiyet değişkeni ile ilişkisinin görülmediği araştırmada, öğrencilerin derslerin işleniş şekline dair seçimleri ile bilgisayar kullanımına ait bilgi düzeyleri arasında ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Gördükleri mevcut derslerin uzaktan öğretim sistemi ile işlenmesinin uygun olup olmadığına öğrencilerin %40.57'si olumlu cevap verirken, %18.29'u olumsuz cevap vermektedir.

Uzaktan öğretim programlarına devam eden 53 öğrenci ile yaptıkları araştırmada Tuncer ve Bahadır (2017: 35-37), görüşülen öğrencilerden neredeyse yarısının uzaktan eğitim yöntemi ile öğrenemediğini ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitimle geleneksel eğitimi karşılaştıran öğrencilerin, uzaktan eğitim için tembelliğe neden olduğu, sorumluluk duygularını zayıflattığı için başarıya olumsuz etki ettiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Fakat diğer taraftan uzaktan öğretimde dersin sık sık tekrarının mümkün olması ve öğretmen unsurundan kaynaklı bir baskı hissetmemenin olumlu etkilerini de dile getirmektedirler.

Korkmaz ve arkadaşları (2018: 213), araştırmalarında uzaktan öğretim sisteminde yaşanan sıkıntıları ortaya koymaktadırlar. Araştırma neticesinde, uzaktan öğretim sisteminde öğrenci ve öğretmen iletişiminin yeterli olmamasından dolayı derse katılma ve soru cevap etkinlikleri yetersiz kalmakta ve etkileşim eksikliği yaşanmaktadır. Teknolojik alt yapıda karşılaşılan sorunlar sebebiyle sistemle bağlantının sıkıntı yaratması derslerden kopmalara neden olmaktadır. Araştırmada ayrıca, eğitimde hedeflenen takım çalışmasına uyumlu, üretken, iletişim becerilerini

kullanabilen, ezbercilikten uzak ve bilgiye ulaşabilen birey özelliklerinin öğrencilere kazandırılmasında uzaktan eğitim sisteminin yetersiz kaldığı ortaya konulmaktadır.

Geleneksel eğitim modeli ile web tabanlı uzaktan eğitim modelinin karşılaştırıldığı bir araştırmada, deney grubu ve kontrol grubu olarak 35'er kişilik iki öğrenci grubu araştırmaya katılmaktadır. İnternet programcılığı dersinde yapılan karşılaştırmada, deney grubu web tabanlı uzaktan öğretim modeline göre, kontrol grubu geleneksel eğitim modeliyle 14 hafta süresince eğitim almaktadır. Yapılan bu çalışma neticesinde, öğrenme başarısı ve bilginin kalıcılığı konusunda web tabanlı uzaktan öğretimin, geleneksel öğretim modeline kıyasla daha iyi sonuçlar verdiği ortaya çıkmaktadır. Web tabanlı uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar ise elektrik kesintisi, ses ve görüntü kalitesi gibi teknik sorunlar olduğu öğrencilerin ifadelerinden anlaşılmaktadır (Balaman, 2018: 1196-1197).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni ve Modeli

Araştırma deseni, nicel ve deneysel olmayan araştırma olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Nicel araştırmalar, araştırma verilerinin sayısal ve ölçülebilir olduğu araştırmalar olup istatistiksel testlere tabi tutulabildiği araştırmalardır.

Nicel araştırmalar kendi içerisinde genellikle temel, uygulamalı, laboratuvar ve saha araştırmaları olarak sınıflandırılmaktadır. Buna karşın nicel araştırmalar için tarihsel, betimsel (survey-tarama), ilişkisel, nedensel karşılaştırma ve deneysel araştırma ayrımlarına dayalı sınıflandırmalar da yapılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2018: 42-43). Sayısal olarak ölçülebilir verilere dayalı araştırmalar olan nicel araştırmalar pozitif bilim anlayışına dayanır ve duyu organları ile algılanabilen somut bir olay, olgu veya duruma ilişkin veriler anket, gözlem, soru formu gibi veri toplama araçları ile toplanarak söz konusu olgu ya da durumu ifade eden problem cümlesine bir cevap bulunmaya çalışılır (Sönmez ve Alacapınar, 2018: 40-41).

Nicel araştırma türleri içerisinde betimsel tarama tipindeki araştırmalar sosyal bilimlerde en sık başvurulan araştırma tiplerinden birisidir. Betimsel tarama araştırmaları varlığı devam eden bir olay ya da olgunun doğrudan müdahale etmeksizin betimlenerek açıklandığı, problemin cevaplandığı araştırmalardır (Sönmez ve Alacapınar, 2018: 47-51). Betimsel tarama araştırmalarında araştırma evreninden alınan örneklemin yaş, cinsiyet, gelir düzeyi, medeni hal, öğrenim düzeyi gibi kişisel özellikleri taranarak evren tanımlanmakta ve analizlerde bu özellikler de dikkate alınmaktadır (Can, 2018: 8).

Suriye uyruklu öğrencilerin uzaktan öğretim yöntemi ile Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma becerisi sorunlarını inceleyen bu araştırma, yukarıda açıklamaları yapılan nicel yöntemlerden betimsel tarama yöntemi ile hazırlanmıştır.

3.2. Araştırma Evren ve Örneklemi

Araştırmalarda evren kavramı, incelenmek istenen öğelerin tamamını oluşturan yapıyı ifade etmektedir. Ancak araştırmalarda çoğu zaman bir evrenin

bütün ögelerini incelemek bir imkan meselesidir ve bu nedenle genellikle evreni temsil edecek sayıda örneğin incelenmesi yoluyla araştırma tamamlanır. Evreni temsil etme kabiliyeti olan örnek kümesi ise örneklem olarak adlandırılmaktadır. Araştırma evrenini oluşturan ögelerin birbirinden ne düzeyde farklı oldukları, evrendeki öge sayısı gibi hususlar yeterli örneklem büyüklüğünün belirlenme sürecinde etkili olmaktadır. Günümüzde araştırmaların sonuçlarının geçerli kabul edilebilmesi için gerekli olan örneklem büyüklükleri belirli kurallara göre belirlenmektedir (Lorcu, 2015: 16-17; Can, 2018: 24; Sönmez ve Alacapınar, 2018: 171-172).

Araştırmalarda örneklem olasılığa dayalı ve olasılıksız olmak üzere iki biçimde oluşturulmaktadır. Olasılıklı yöntemlerde evrendeki ögelerin örnekleme dahil olması belirli olasılıklara bağlıdır. En yaygın olasılıklı yöntem, basit seçkisiz örnekleme olarak da adlandırılan basit yansız örnekleme (rastgele seçim) yöntemidir. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde her ögenin örnekleme dahil olma olasılığı birbirine eşittir. Bu yöntemde örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde % 95-99 güven aralığı esas alınır ve seçilen örneklemin araştırma evrenini en az % 95 güvenilirlik düzeyinde temsil ettiği kabul edilir. Bu güvenilirlikteki bir araştırmada 10 bin kişilik bir evreni 370 kişilik örneklemin güvenilir bir şekilde temsil ettiği kabul edilmektedir (Lorcu, 2015: 20-22; Can, 2018: 26-28; Sönmez ve Alacapınar, 2018: 171-172).

Bu araştırmada araştırmanın gerçekleştirildiği İstanbul İli Esenler İlçesi Halk Eğitim Merkezi'nde uzaktan öğretim yöntemi ile Türkçe öğrenen öğrenciler araştırma evrenini oluşturmaktadır. Merkez'de toplam 100 öğrenci uzaktan öğretim yöntemi ile Türkçe öğrenmekte olup bu öğrencilerin tamamı araştırma örneklemini oluşturmaktadır. Dolayısıyla araştırma evreni aynı zamanda araştırmanın örneklemini de oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Keser (2018: 44-50)'in Yüksek Lisans çalışması olan "**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler**" isimli çalışması için hazırlayıp kullandığı "**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Becerisini Geliştirmede Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeği**" ölçme aracı kullanılmıştır. ayrıca araştırma katılımcılarının

demografik özelliklerini tespit etmeye yönelik olarak hazırlanmış anket soruları ile öğrencilerin özellikleri taranmıştır.

Ölçekle ilgili bilgiler aşağıdaki şekildedir (Keser, 2018: 44-50);

Ölçek, toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi bir ölçek olup katılımcıların ölçek sorularına "hiçbir zaman, nadiren, bazen, sık sık, her zaman" cevaplarından kendileri için en uygun seçeneği işaretleyerek cevap vermeleri istenmiştir.

Ölçeğin faktör analizine uygunluğu tespit etmek için Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) Testi ile Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Ölçümlere göre ölçeğin KMO katsayısı 0,917 olup bu değer çok yüksek uyumu işaret etmektedir. Bartlett Küresellik Testi değerleri ise χ^2 : 1358,078, sd : 120 ve $p < 0,001$ değerleri bulunmuştur. Elde edilen bu ölçüm değerleri ölçeğin faktör analizine tabi tutulacağını göstermektedir. Temel bileşenlerin kullanıldığı faktör analizinde özdeğeri 1'den büyük olan 2 faktörün olduğu, birinci faktörün varyansın 42,327'sini ikinci faktörün ise varyansın 9,735'ini açıkladığı görülmektedir. İki faktör toplam varyansın % 52,062'sini açıklamaktadır.

Ölçeğin faktörleri ve maddelerin bu faktörlere dağılımı aşağıdaki şekildedir;

- Faktör: İletişimsel Yeti Sorunları: 1-12. Ve 15-16. Maddeler.
- Faktör: Konuşma Fırsatlarına Erişim Sorunları: 13 ve 14. Maddeler.

Ölçeklerde geçerlilik ve güvenilirlik önemli bir konudur. Yapılan ölçümlerde güvenilirlik katsayısı olan AlpfaCronbach katsayısı hem ölçeğin geneli hem ölçeğin alt boyutları için yüksek güvenilirliğe işaret eden değerlerde çıkmıştır. Ölçümlere göre ölçeğin genelinin güvenilirlik katsayısı 0,903, 1. Faktörün güvenilirlik katsayısı 0,905 ve 2. Faktörün güvenilirlik katsayısı ise 0,655 çıkmıştır. Ölçeğin maddelerin sıralanışı ve yapı bakımından yüksek geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilere Yönelik Tanımlayıcı Sorular

1- Yaş:

2- Cinsiyet

: Kadın

Erkek

3- Ailede Türkçe Bilen Var mı? Var Yok

4- Dil Seviyeniz: A B C

5- Eğitim ortamı haricindeki ev, iş ya da arkadaşlık ortamlarında Türkçeyi ne kadar konuşuyorsunuz?

Hiçbir zaman ()

Nadiren ()

Bazen ()

Sık sık ()

Her zaman ()

6- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken aşağıdakilerden en çok hangisini önemli buluyorsunuz?

a- Konuşma

b- Sözcük Bilgisi

c- Dil Bilgisi

d- Yazma

e- Dinleme- Anlama

f- Okuma

g- Telaffuz

7- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken aşağıdaki becerilerin hangisinde daha fazla zorlanıyorsunuz?

a- Konuşma

b- Yazma

c- Okuma

d- Dinleme

Tablo 3. 1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlükler Ölçeği

Soru Sırası	Türkçeyi Konuşma Becerisi Soruları	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1	Türkçede bazı sözcüklerin telaffuzunda sorun yaşıyorum					
2	Günlük konuşmalarda karşımdakinin ne söylediğini anlamakta zorlanıyorum					
3	Günlük konuşmalarda doğru sözcük ve ifadeleri bulmakta zorlanıyorum					
4	Resmi dil gerektiren ortamlarda (ör. okul yönetimi, yabancılar ofisi, vb.) konuşmakta zorlanıyorum					
5	Türkçe sohbet etmekte zorlanıyorum					
6	Yaşadığım bir olayı ayrıntılarıyla anlatmakta zorlanıyorum					
7	Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.) konuşmakta zorlanıyorum					
8	Konuşurken dil bilgisi hataları yapıyorum					
9	Konuşmada karmaşık dil bilgisi yapılarını kullanmakta zorlanıyorum					
10	Türkçeyi akıcı konuşmakta zorlanıyorum					
11	Türkçeyi yavaş konuşuyorum çünkü önce kendi dilimde düşünüyorum					
12	Sınıfta sunum yapmakta zorlanıyorum					
13	Sınıfta Türkçe konuşma fırsatı bulmakta zorlanıyorum					
14	Okul dışında Türkçe konuşulan ortamlara					

-
- girmekten çekiniyorum
- 15 Türkçe konuşurken deyimleri anlamakta zorlanıyorum
- 16 Türkiye'nin farklı bölgelerinden insanları anlamakta zorlanıyorum
-



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

UYGULAMA BULGULARI

4.1. Demografik Bilgilerin Dağılımı

Araştırmaya katılan Suriyeli öğrencilerin demografik özellikleri aşağıda tablo şeklinde verilmiş ve kısaca açıklanmıştır.

Tablo 4. 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

		N	%
Yaş	18-25	42	42,0
	26-36	58	58,0
	Total	100	100,0
Cinsiyet	Kadın	89	89,0
	Erkek	11	11,0
	Total	100	100,0
Ailede Türkçe Bilen Var mı?	Var	60	60,0
	Yok	40	40,0
	Total	100	100,0
Dil Seviyeniz	A	92	92,0
	B	7	7,0
	C	1	1,0
	Total	100	100,0

Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde; 18-25 yaş grubu kişilerin oranı %42, 26-36 yaş grubu kişilerin oranı %58'dir. Katılımcıların %89'u kadın, %11'i ise erkektir. Ailede Türkçe bilen birisinin olma durumu incelendiğinde; %60'ı olduğunu, %40'ı ise olmadığını belirtmiştir. Dil seviyelerine göre dağılım incelendiğinde; A seviyesinde olanların oranı %92, B seviyesinde olanların oranı %7, C seviyesinde olan 1 kişinin oranı ise %1'dir.

4.2. Türkçe Öğrenimi ve Kullanımına İlişkin Bilgilerin Dağılımı

Katılımcıların Türkçe öğrenme ve kullanımının ilişkin bilgileri frekans analizi ile incelenmiş ve tablolarda verilmiştir.

Tablo 4. 2. Katılımcıların Günlük Yaşamda Türkçeyi Konuşma Durumları

	N	%	
Eğitim ortamı haricindeki ev, iş ya da arkadaşlık ortamlarında Türkçeyi ne kadar konuşuyorsunuz?	Hiç bir zaman	12	12,0
	Nadiren	20	20,0
	Bazen	56	56,0
	Sıklıkla	5	5,0
	Her zaman	7	7,0
	Total	100	100,0

Eğitim ortamı haricindeki ev, iş ya da arkadaşlık ortamlarında Türkçeyi konuşma sıklığı incelendiğinde; hiçbir zaman kullanmadığını belirtenlerin oranı %12, nadiren kullandığını belirtenlerin oranı %20, bazen kullandığını belirtenlerin oranı %56 olup sıklıkla kullananların oranı %5, her zaman kullananların oranı %7'dir.

Öğrencilerin günlük yaşamda Türkçeyi kullanma sıklıklarına ilişkin istatistikler, öğrencilerin Türkçeyi günlük yaşamlarında fazla kullanmadığına işaret etmektedir. Türkçeyi günlük yaşamlarında sıklıkla ve her zaman kullanan öğrencilerin toplamı örneklemin sadece % 12'si kadardır.

Tablo 4. 3. Öğrenciler İçin Türkçeyi Öğrenmede Önemli Unsurlar

		n	%
Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken aşağıdakilerden en çok hangisini önemli buluyorsunuz?	Konuşma	88	88,0
	Sözcük bilgisi	3	3,0
	Dil bilgisi	3	3,0
	Yazma	6	6,0
	Total	100	100,0

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken en önemli olarak konuşmayı görenlerin oranı % 88, sözcük bilgisini en önemli olarak görenlerin oranı % 3, dil bilgisi % 3, yazma ise % 6 oranında en önemli olarak bulunmaktadır.

Bulgular öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde en önemli öğrenme ögesinin konuşma pratikleri yönünde kanaat taşıdığı görülmektedir. Fakat öğrencilerin bu kanaatleri günlük yaşam uygulamaları ile önemli bir çelişki içerisindedir. Çünkü bir önceki tabloda açık bir şekilde görüldüğü üzere öğrenciler günlük yaşamlarında Türkçeyi yeterince konuşmamakta ve Türkçe öğrenme konusunda konuşmaya verdikleri önem doğrultusunda hareket etmemektedir.

Tablo 4. 4. Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken En Fazla Zorlandıkları Beceri

		n	%
Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken aşağıdaki becerilerin hangisinde daha fazla zorlanıyorsunuz?	Konuşma	58	58,0
	Yazma	16	16,0
	Okuma	5	5,0
	Dinleme	21	21,0
	Total	100	100,0

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken en fazla zorlanılan becerilerin dağılımı incelendiğinde; konuşma %58, yazma %16, okuma %5, dinleme ise %21 oranında en fazla zorlanılan beceri olarak belirtilmiştir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken en fazla zorlandıkları beceriye ilişkin bulgular da öğrencilerin okuma pratiklerine yeterince önem vermeyen davranışları ile bir çelişkinin varlığına işaret etmektedir. Öğrenciler en çok konuşma becerisinde zorlanırken günlük yaşamında Türkçeyi yeterince konuşmamakta ve öğrenmede yaşadıkları ana probleme çözüm üretici bir şekilde hareket etmemektedir.

4.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Becerisini Geliştirmede Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Sıklıkların Dağılımı

Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde konuşma becerisini geliştirirken yaşadıkları güçlüklerin dağılımı araştırma ölçeğinin her maddesi üzerinden tek tek ölçülmüş ve aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 4. 5. Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirmede Yaşadıkları Sorunlar

	Hiç bir zaman		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Türkçede bazı sözcüklerin telaffuzunda yaşıyorum		,0%	3	3,0%	2	2,0%	7	7,0%	1	1,0%
Günlük konuşmalarda karşımdakinin söylediğini anlamakta zorlanıyorum		,0%	3	3,0%	4	4,0%	5	5,0%	3	3,0%
Günlük konuşmalarda doğru sözcük ve ifadeleri bulmakta zorlanıyorum		,0%		,0%	7	7,0%	4	4,0%	6	6,0%
Resmi dil gerektiren ortamlarda (ör. okul yönetimi, yabancılar ofisi, vb.) konuşmakta zorlanıyorum		,0%		,0%	8	8,0%	9	9,0%	2	2,0%
Türkçe sohbet etmekte zorlanıyorum		,0%		,0%	2	2,0%	2	2,0%	2	2,0%
Yaşadığım bir olayı ayrıntılarıyla anlatmakta zorlanıyorum		,0%	0	0,0%	1	1,0%	2	2,0%	2	2,0%
Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.)		,0%		,0%		,0%	1	1,0%	8	8,0%

konuşmakta zorlanıyorum										
Konuşurken dilbilgisi hataları yapıyorum		,0%	,0%	7	7,0%	9	9,0%	3	3,0%	
Konuşmada karmaşık dilbilgisi yapılarını kullanmakta zorlanıyorum		,0%	,0%	3	3,0%	6	6,0%	5	5,0%	
Türkçeyi akıcı konuşmakta zorlanıyorum		,0%	,0%	7	7,0%	5	5,0%	6	6,0%	
Türkçeyi yavaş konuşuyorum çünkü önce kendi dilimde düşünüyorum	1	1,0%	,0%	0	0,0%	6	6,0%	6	6,0%	
Sınıfta sunum yapmakta zorlanıyorum		,0%	,0%	6	6,0%	2	2,0%	1	1,0%	
Sınıfta Türkçe konuşma fırsatı bulmakta zorlanıyorum	3	3,0%	0	0,0%	3	3,0%	3	3,0%	1	1,0%
Okul dışında Türkçe konuşulan ortamlara girmekten çekiniyorum	2	2,0%	1	1,0%	8	8,0%	3	3,0%	6	6,0%
Türkçe konuşurken deyimleri anlamakta zorlanıyorum		,0%	,0%	3	3,0%	4	4,0%	4	4,0%	
Türkiye'nin farklı bölgelerinden insanları anlamakta zorlanıyorum		,0%	,0%	5	5,0%	2	2,0%	6	6,0%	

“Türkçede bazı sözcüklerin telaffuzunda sorun yaşıyorum” ifadesine hiçbir zaman cevabı verenlerin oranı %7, nadiren cevabı verenlerin oranı %13, bazen cevabı verenlerin oranı %42’dir. Sıklıkla cevabını verenlerin oranı %27 iken her zaman cevabı verenlerin oranı %11’dir.

“Günlük konuşmalarda karşımdakinin ne söylediğini anlamakta zorlanıyorum” ifadesine hiçbir zaman cevabı verenlerin oranı %5, nadiren cevabı verenlerin oranı %13, bazen cevabı verenlerin oranı %44’tür. Sıklıkla cevabını verenlerin oranı %25 iken her zaman cevabı verenlerin oranı %13’tür.

“Günlük konuşmalarda doğru sözcük ve ifadeleri bulmakta zorlanıyorum” ifadesine hiçbir zaman cevabı verenlerin oranı %6, nadiren cevabı verenlerin oranı %7, bazen cevabı verenlerin oranı %37’dir. Sıklıkla cevabını verenlerin oranı %34 iken her zaman cevabı verenlerin oranı %16’dır.

“Resmi dil gerektiren ortamlarda (ör. okul yönetimi, yabancılar ofisi, vb.) konuşmakta zorlanıyorum” ifadesine hiçbir zaman cevabı verenlerin oranı %5, nadiren cevabı verenlerin oranı %6, bazen cevabı verenlerin oranı %28’dir. Sıklıkla cevabını verenlerin oranı %29 iken her zaman cevabı verenlerin oranı %32’dir.

“Türkçe sohbet etmekte zorlanıyorum” ifadesine hiçbir zaman cevabı verenlerin oranı %6, nadiren cevabı verenlerin oranı %8, bazen cevabı verenlerin oranı %32’dir. Sıklıkla cevabını verenlerin oranı %32 iken her zaman cevabı verenlerin oranı %22’dir.

“Yaşadığım bir olayı ayrıntılarıyla anlatmakta zorlanıyorum” ifadesine hiçbir zaman cevabı verenlerin oranı %5, nadiren cevabı verenlerin oranı %10, bazen cevabı verenlerin oranı %31’dir. Sıklıkla cevabını verenlerin oranı %32 iken her zaman cevabı verenlerin oranı %22’dir.

“Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.) konuşmakta zorlanıyorum” ifadesine hiçbir zaman cevabı verenlerin oranı %3, nadiren cevabı verenlerin oranı %2, bazen cevabı verenlerin oranı %6’dır. Sıklıkla cevabını verenlerin oranı %21 iken her zaman cevabı verenlerin oranı %68’dir.

“Konuşurken dilbilgisi hataları yapıyorum” ifadesine hiçbir zaman cevabı verenlerin oranı %3, nadiren cevabı verenlerin oranı %8, bazen cevabı verenlerin

oranı %37'dir. Sıklıkla cevabını verenlerin oranı %29 iken her zaman cevabı verenlerin oranı %23'tür.

"Konuşmada karmaşık dilbilgisi yapılarını kullanmakta zorlanıyorum" ifadesine hiçbir zaman cevabı verenlerin oranı %3, nadiren cevabı verenlerin oranı %3, bazen cevabı verenlerin oranı %23'tür. Sıklıkla cevabını verenlerin oranı %36 iken her zaman cevabı verenlerin oranı %35'tir.

"Türkçeyi akıcı konuşmakta zorlanıyorum" ifadesine hiçbir zaman cevabı verenlerin oranı %4, nadiren cevabı verenlerin oranı %8, bazen cevabı verenlerin oranı %17'dir. Sıklıkla cevabını verenlerin oranı %35 iken her zaman cevabı verenlerin oranı %36'dır.

"Türkçeyi yavaş konuşuyorum çünkü önce kendi dilimde düşünüyorum" ifadesine hiçbir zaman cevabı verenlerin oranı %11, nadiren cevabı verenlerin oranı %7, bazen cevabı verenlerin oranı %30'dur. Sıklıkla cevabını verenlerin oranı %26 iken her zaman cevabı verenlerin oranı %26'dır.

"Sınıfta sunum yapmakta zorlanıyorum" ifadesine hiçbir zaman cevabı verenlerin oranı %8, nadiren cevabı verenlerin oranı %3, bazen cevabı verenlerin oranı %26'dır. Sıklıkla cevabını verenlerin oranı %22 iken her zaman cevabı verenlerin oranı %41'dir.

"Sınıfta Türkçe konuşma fırsatı bulmakta zorlanıyorum" ifadesine hiçbir zaman cevabı verenlerin oranı %33, nadiren cevabı verenlerin oranı %10, bazen cevabı verenlerin oranı %33'tür. Sıklıkla cevabını verenlerin oranı %13 iken her zaman cevabı verenlerin oranı %11'dir.

"Okul dışında Türkçe konuşulan ortamlara girmekten çekiniyorum" ifadesine hiçbir zaman cevabı verenlerin oranı %22, nadiren cevabı verenlerin oranı %11, bazen cevabı verenlerin oranı %28'dir. Sıklıkla cevabını verenlerin oranı %13 iken her zaman cevabı verenlerin oranı %26'dır.

"Türkçe konuşurken deyimleri anlamakta zorlanıyorum" ifadesine hiçbir zaman cevabı verenlerin oranı %5, nadiren cevabı verenlerin oranı %4, bazen cevabı verenlerin oranı %13'tür. Sıklıkla cevabını verenlerin oranı %14 iken her zaman cevabı verenlerin oranı %64'tür.

“Türkiye'nin farklı bölgelerinden insanları anlamakta zorlanıyorum” ifadesine hiçbir zaman cevabı verenlerin oranı %3, nadiren cevabı verenlerin oranı %4, bazen cevabı verenlerin oranı %15'tir. Sıklıkla cevabını verenlerin oranı %22 iken her zaman cevabı verenlerin oranı %56'dır.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken konuşma becerilerini geliştirme konusunda yaşadıkları güçlükler incelendiğinde özet olarak aşağıdaki tespitleri yapmak mümkündür;

Öğrenciler her ne kadar konuşma becerilerini geliştirmede önemli düzeyde güçlükler yaşıyor olsa da farklı ortamlara girmekte zorlanmamaktadır. Bunu insan ilişkilerinin asgari düzeyde yürüebilmesi için sınırlı sayıda kelime ve ifadenin yeterli olması ile açıklamak mümkündür. Diğer yandan Türkçe konuşmayı gerektiren ortamlara girilse bile muhatapların da iletişimi kolaylaştırma adına çeşitli çabalar içerisine girebilecek olması ve karşılıklı asgari anlayışın olması nedeniyle çok iyi düzeyde yabancı dil bilgisi gerekemeyebilir. Bu nedenle öğrenciler her ne kadar Türkçe konuşma konusunda zorluklar yaşasa da günlük yaşamın gerektirdiği ilişkiler ve ortamlara fazla sorun yaşamadan girebilmektedir.

Öğrenciler çok önemli bir kısmı, konuşma becerilerini geliştirmede ve bu becerileri kullanma konusunda bazı alanlarda önemli sorunlar yaşamaktadır. Elde edilen bulgulara göre özellikle soyut kavramların ifade edilmesi, resmi konuşma dilinin gerektirdiği konuşma biçimi, Türk kültürünün kendi öz yapısıyla bütünleşik olduğu için yabancılar için anlaşılması zor olan deyimler, akıcı konuşma, sınıf içinde sunum yapma konuları öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları alanlar olarak öne çıkmaktadır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Becerisini Geliştirmede Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Ortalama Değerleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma becerisini geliştirmede karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin sıklık değerleri hiçbir zaman için 1, nadiren için 2, bazen için 3, sıklıkla cevabı için 4, her zaman için ise 5 değeri ile sıralandırılmış ve bu zorluklara ilişkin ortalama değerleri verilmiştir.

Tablo 4. 6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Becerisini Geliştirmede Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Ortalama Değerleri

	Std.	
	Ortalama	Sapma
Türkçede bazı sözcüklerin telaffuzunda sorun yaşıyorum	3,22	1,04
Günlük konuşmalarda karşımdakinin ne söylediğini anlamakta zorlanıyorum	3,28	1,02
Günlük konuşmalarda doğru sözcük ve ifadeleri bulmakta zorlanıyorum	3,47	1,04
Resmi dil gerektiren ortamlarda (ör. okul yönetimi, yabancılar ofisi, vb.) konuşmakta zorlanıyorum	3,77	1,12
Türkçe sohbet etmekte zorlanıyorum	3,56	1,10
Yaşadığım bir olayı ayrıntılarıyla anlatmakta zorlanıyorum	3,56	1,09
Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.) konuşmakta zorlanıyorum	4,49	0,93
Konuşurken dilbilgisi hataları yapıyorum	3,61	1,02
Konuşmada karmaşık dilbilgisi yapılarını kullanmakta zorlanıyorum	3,97	0,99
Türkçeyi akıcı konuşmakta zorlanıyorum	3,91	1,10
Türkçeyi yavaş konuşuyorum çünkü önce kendi dilimde düşünüyorum	3,49	1,26
Sınıfta sunum yapmakta zorlanıyorum	3,85	1,23
Sınıfta Türkçe konuşma fırsatı bulmakta zorlanıyorum	2,59	1,36
Okul dışında Türkçe konuşulan ortamlara girmekten çekiniyorum	3,10	1,47
Türkçe konuşurken deyimleri anlamakta zorlanıyorum	4,28	1,15
Türkiye'nin farklı bölgelerinden insanları anlamakta zorlanıyorum	4,24	1,05

En çok zorlanılan ilk üç konu;

- Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.) konuşmak (4,49)
- Türkçe konuşurken deyimleri anlamak (4,28)
- Türkiye'nin farklı bölgelerinden insanları anlamak (4,24)

İken en az zorlanan 3 konu ise;

- Türkçede bazı sözcüklerin telaffuzu (3,22)
- Okul dışında Türkçe konuşulan ortamlara girmekten çekinme (3,10)
- Sınıfta Türkçe konuşma fırsatı bulmak (2,59)

Olarak sıralanmıştır.

4.4. Demografik Özelliklerin Konuşma Becerisi

Güçlüklerine Etkisi

Araştırmada öğrencilerin yaşadıkları konuşma becerisi güçlüklerinin bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve bunu tespit etmek için t testi, varyans analizleri ve gerektiğinde TUKEY testi yapılmıştır.

4.4.1. Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlüklerin Yaşa Göre Değişimi

Konuşma becerisinde karşılaşılan güçlüklerin yaşa göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 7. Yaşın Konuşma Becerisi Güçlüklerine Etkisi

		N	Ortalam	Std.		
			a	Sapma	t	p
İletişimsel	Yeti	18-25	42	3,74	0,78	
	Sorunları	26-36	58	3,78	0,66	0,105
		Total	100	3,76	0,71	0,746
Konuşma		18-25	42	2,77	1,32	
	Fırsatlarına	26-36	58	2,90	1,10	0,257
	Erişim Sorunları	Total	100	2,85	1,19	0,613

Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre konuşma becerisinde karşılaşılan güçlükler yaşa göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile

18-25 ve 26-36 yaş grubu kişilerin iletişimsel yeti sorunları düzeyi ile konuşma fırsatlarına erişim sorunları düzeyi aynı seviyededir denilebilir.

4.4.2. Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlüklerin Cinsiyete Göre Değişimi

Konuşma becerisinde karşılaşılan güçlüklerin cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 8. Cinsiyetin Konuşma Becerisi Güçlüklerine Etkisi

		N		Std.		t	p
			Ortalama	Sapma			
İletişimsel Sorunları	Yeti	Kadın	89	3,78	0,71	0,388	0,535
		Erkek	11	3,64	0,72		
		Total	100	3,76	0,71		
Konuşma Fırsatlarına Erişim Sorunları	Erişim	Kadın	89	2,83	1,19	0,104	0,748
		Erkek	11	2,95	1,27		
		Total	100	2,85	1,19		

Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre konuşma becerisinde karşılaşılan güçlükler cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile kadın ve erkeklerin iletişimsel yeti sorunları düzeyi ile konuşma fırsatlarına erişim sorunları düzeyi aynı seviyededir denilebilir.

4.5. Öğrencilerin Türkçe İle İlişkisinin Konuşma Becerisi Güçlüklerine Etkisi

Araştırmada öğrencilerin ailelerinin gerekse kendilerinin Türkçe kullanma durumu ve sıklığı gibi faktörlerin konuşma becerisini geliştirmede karşılaşılan güçlüklerle ne düzeyde etki ettiği de incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan incelemeler öğrencilerin Türkçe ile ilişkisi esas alınarak yapılmıştır.

4.5.1. Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlüklerin Ailede Türkçe Bilen Olma Durumuna Göre Değişimi

Konuşma becerisinde karşılaşılan güçlüklerin ailede Türkçe bilen olma durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 9. Ailede Türkçe Bilen Olup Olmamasının Konuşma Becerisi Güçlüklerine Etkisi

			N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
İletişimsel Sorunları	Yeti Var		60	3,71	0,72		
	Yok		40	3,85	0,70	0,938	0,335
	Total		100	3,76	0,71		
Konuşma Fırsatlarına Erişim Sorunları	Var		60	2,88	1,18		
	Yok		40	2,80	1,22	0,094	0,759
	Total		100	2,85	1,19		

Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre konuşma becerisinde karşılaşılan güçlükler ailede Türkçe bilen olma durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile ailesinde Türkçe bilen olan ve olmayan kişilerin iletişimsel yeti sorunları düzeyi ile konuşma fırsatlarına erişim sorunları düzeyi aynı seviyededir denilebilir.

4.5.2. Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlüklerin Dil Seviyesine Göre Değişimi

Konuşma becerisinde karşılaşılan güçlüklerin ailede Türkçe bilen olma durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 10. Dil Seviyesinin Konuşma Becerisi Güçlüklerine Etkisi

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
İletişimsel Yeti Sorunları	A	92	3,79	0,72	0,757	0,472
	B	7	3,44	0,65		
	C	1	3,80			
	Total	100	3,76	0,71		
Konuşma Fırsatlarına Erişim Sorunları	A	92	2,85	1,20	0,693	0,502
	B	7	3,00	1,04		
	C	1	1,50			
	Total	100	2,85	1,19		

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre konuşma becerisinde karşılaşılan güçlükler dil seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile farklı dil seviyelerinde olan kişilerin iletişimsel yeti sorunları düzeyi ile konuşma fırsatlarına erişim sorunları düzeyi aynı seviyededir denilebilir.

4.5.3. Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlüklerin Türkçe Konuşma Sıklığına Göre Değişimi

Konuşma becerisinde karşılaşılan güçlüklerin Türkçe konuşma sıklığına göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 11. Türkçe Konuşma Sıklığının Konuşma Becerisi Güçlüklerine Etkisi

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
İletişimsel Yeti Sorunları	Hiç bir zaman	12	4,42	0,62	12,522	0,000*
	Nadiren	20	4,14	0,54		
	Bazen	56	3,67	0,47		
	Sıklıkla	5	3,10	0,92		
	Her zaman	7	2,79	1,14		
	Total	100	3,76	0,71		
Konuşma Fırsatlarına Erişim Sorunları	Hiç bir zaman	12	3,96	1,18	5,980	0,000*
	Nadiren	20	3,03	1,20		
	Bazen	56	2,76	1,07		
	Sıklıkla	5	1,80	0,84		
	Her zaman	7	1,86	0,75		
	Total	100	2,85	1,19		

*p<0,05

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; iletişimsel yeti sorunları ile konuşma fırsatlarına erişim sorunları eğitim ortamı haricinde Türkçe konuşma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre;

İletişimsel yeti sorunları için; eğitim ortamı dışında Türkçeyi hiçbir zaman ve nadiren kullananların konuşma fırsatlarına erişim sorunları düzeyi Türkçeyi bazen, sıklıkla ve her zaman kullananlardan, bazen kullananların konuşma fırsatlarına erişim sorunları düzeyi de sıklıkla ve her zaman konuşanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Konuşma fırsatlarına erişim sorunları için; hiçbir zaman konuşmayanların konuşma fırsatlarına erişim sorunları düzeyi diğer grupların hepsinden anlamlı derecede daha yüksektir. Nadiren konuşanların konuşma fırsatlarına erişim düzeyleri sıklıkla ve her zaman konuşanlardan, bazen konuşanların konuşma fırsatlarına erişim sorunları da her zaman konuşanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

4.5.4. Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlüklerin En Önemli Unsura Göre Değişimi

Konuşma becerisinde karşılaşılan güçlüklerin Türkçe öğrenirken en önemli unsura göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 12. Türkçe Öğrenmede En Önemli Bulunan Unsurların Konuşma Becerisi Güçlüklerine Etkisi

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
İletişimsel Yeti Sorunları	Konuşma	88	3,84	0,62		
	Sözcük bilgisi	3	2,53	0,97		
	Dil bilgisi	3	2,90	1,11	5,416	0,002*
	Yazma	6	3,72	0,97		
	Total	100	3,76	0,71		
Konuşma Fırsatlarına Erişim Sorunları	Konuşma	88	2,88	1,20		
	Sözcük bilgisi	3	1,83	0,76		
	Dil bilgisi	3	2,00	1,00	1,610	0,192
	Yazma	6	3,33	0,98		
	Total	100	2,85	1,19		

*p<0,05

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre iletişimsel yeti sorunları düzeyi Türkçe öğrenmede en önemli unsura göre anlamlı farklılık gösterirken ($p<0,05$), konuşma fırsatlarına erişim sorunları Türkçe öğrenirken en önemli unsura göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Anlamlı farklılık gösteren iletişimsel yeti sorunları düzeyi için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; öğrenmede en önemli unsuru konuşma olarak görenlerin iletişimsel yeti sorunları düzeyi en önemli unsuru sözcük bilgisi ve dil bilgisi olarak görenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Ek olarak öğrenmede en önemli unsuru yazma olarak görenlerin iletişimsel yeti sorunları düzeyi en önemli unsuru sözcük bilgisi olarak görenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

4.5.5. Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlüklerin En Fazla Zorlanılan Beceriye Göre Değişimi

Konuşma becerisinde karşılaşılan güçlüklerin Türkçe öğrenirken en fazla zorlanılan beceriye göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. 13. Türkçe Öğrenmede En Fazla Zorlanılan Beceriye Göre Konuşma Becerisi Güçlükleri

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
İletişimsel Yeti Sorunları	Konuşma	58	3,93	0,52		
	Yazma	16	3,21	0,84		
	Okuma	5	3,28	1,39	5,991	0,001*
	Dinleme	21	3,83	0,66		
	Total	100	3,76	0,71		
Konuşma Fırsatlarına Erişim Sorunları	Konuşma	58	3,03	1,19		
	Yazma	16	2,28	0,84		
	Okuma	5	2,80	1,79	1,697	0,173
	Dinleme	21	2,79	1,20		
	Total	100	2,85	1,19		

*p<0,05

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre iletişimsel yeti sorunları en fazla zorlanılan beceriye göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken (p<0,05), konuşma fırsatlarına erişim sorunları en çok zorlanılan beceriye göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılık gösteren iletişimsel yeti sorunları için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; konuşmada zorlananların iletişimsel yeti sorunları düzeyi en fazla yazma ve okumada zorlanılardan anlamlı derecede daha yüksektir. Ayrıca en fazla dinlemede zorlananların iletişimsel yeti sorunları düzeyi en fazla yazmada zorlanılardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğrencilerin % 68'i soyut konuları ifade etme, açıklama ve anlatma konusunda her zaman sorun yaşamaktadır. Öğrencilerin bu konuda problem yaşamaları anlaşılabilir bir durumdur. Çünkü bütün dillerde kelimelerin somut nitelikte

ve ilk akla gelen anlamları olduğu gibi mecazlar içeren, anlam kaymaları içeren, görünür anlamların ötesinde farklı anlamları içeren soyut kullanımları söz konusudur. Soyut kavramların öğrenilmesi anadilde bile oldukça geç bir dönemde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin söz konusu dilde derinlik gerektiren soyut kavramları anlama ve kullanma becerisinde sorun yaşamaları kabul edilebilir bir durumdur.

Öğrencilerin % 64'ü Türkçe deyimleri anlama ve kullanma konusunda her zaman sorun yaşamaktadır. Öğrencilerin Türkçe deyimleri anlama ve kullanma konusunda yaşadıkları sorunlar da anlaşılabilir bir durumdur. Çünkü her dildeki deyimler ve çeşitli söz kalıpları, kendine özgü anlamlar içermektedir ve bu anlamların çoğu zaman deyim ya da söz kalıbını oluşturan kelimelerin kök yapısından bağımsız bir anlamı ve hikayesi vardır. Bu nedenle bu deyimlerin hangi geçmişe veya nedene dayanarak ortaya çıktığını bilmeden doğru bir şekilde anlamak ve kullanmak mümkün değildir. Dolayısıyla Türkçeyi henüz öğrenmekte olan yabancı öğrencilerin deyimleri anlamakta ve kullanmakta zorlanması olağan bir durumdur.

Öğrencilerin bu konuda sıklıkla ya da her zaman sorun yaşamaları kabul edilebilir bir durumdur ancak günlük yaşam pratiklerinde Türkçeyi kullanma alışkanlıklarına bakıldığında zaman bariz bir çelişki göze çarpmaktadır. Çünkü öğrencilerin günlük yaşamlarında Türkçeyi kullanma sıklıklarına bakıldığında, Türkçeyi öğrenirken özellikle konuşma becerileri konusunda sorunlar yaşadıkları fakat bu becerilerin geliştirilmesi için gerekli olan günlük konuşma pratiklerine önem vermedikleri görülmektedir. Yabancı dil öğreniminde dilbilgisi ve gramer öğreniminin o dili öğrenmeyi sağlamasına karşın konuşmayı sağlamadığı bilinmekte ve ilgili yabancı dili konuşmaya yönelik pratiklerin gerekliliği bilinmektedir. Araştırma katılımcılarının konuşma becerilerini geliştirme konusunda yaşadıkları sorunlara rağmen Türkçeyi kullanma konusunda gerekli çabayı göstermedikleri görülmektedir. Bu durum yabancı dil öğreniminde ve yabancı dil konuşma becerisinin geliştirilmesinde en temel gereklilik olan günlük yaşam pratikleri konusunda araştırma katılımcılarının çelişkili bir tutum içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bulgular

Türkiye’de eğitimine devam etmekte olan Suriyeli öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenirken yaşadıkları konuşma becerisi sorunlarını inceleyen bu araştırma, İstanbul İli Esenler İlçesi’nde uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenmekte olan 100 öğrenciden toplanan verilerin istatistiksel analizlere tabi tutulması yoluyla hazırlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 42’si 18-25 yaş grubunda, geri kalanı ise 26-36 yaş grubundadır. Katılımcıların % 89’u kadındır ve katılımcıların % 60’ının ailesinde en az bir tane Türkçe bilen kişi vardır. Katılımcıların % 92’si dil öğreniminin A seviyesindedir. Örnekleme bakıldığı zaman katılımcıların genel olarak genç nüfusa karşılık geldiği, ailelerindeki Türkçe bilenlerin de etkisiyle Türkçe ile nispeten iç içe bir yaşamlarının olduğu görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin sadece % 7’si Türkçeyi ev ya da iş/arkadaşlık ortamlarında her zaman kullanmaktadır. Öğrencilerin % 32’den fazlası Türkçeyi günlük yaşamlarında yeterince kullanmamaktadır. Bu durumda öğrencilerin Türkçe konuşma konusunda sorunlar yaşamasını kalıcı bir hale getirirken konuşma güçlüklerinin zaman içerisinde çözülmesinin de önüne geçmektedir.

Öğrenciler Türkçeyi öğrenme sürecinde en çok konuşma becerisini önemsemektedirler (% 88). Fakat buna karşın günlük yaşamlarında Türkçe konuşmayı ihmal etmeleri de önemli bir çelişki olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan öğrencilerin en az % 60’ının ailesinde Türkçeyi bilen konuşan birinin olduğu göz önünde aldığı da hesaba katılırsa öğrencilerin Türkçe öğrenmek istemelerine ve en çok konuşma becerisini önemsemelerine karşın ellerindeki Türkçe pratik yapma ve kendini geliştirme imkanını yeterince kullanmadığı görülmektedir.

Türkçe öğrenme sürecinden en fazla konuşma becerisini önemserken günlük yaşamında Türkçe konuşma konusunda yeterli çabayı göstermeyen öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde konuşma becerisini geliştirmekte zorlanması beklenebilir bir durumdur. Zaten elde edilen bulgular da öğrencilerin % 58’nin en fazla konuşma becerisini geliştirmekte zorlandığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları en önemli konuşma güçlükleri ise sırasıyla soyut kavramlar (% 68), deyimler (% 64), farklı bölge ve kültürlerden gelenlerle iletişim (% 56), sınıfta sunum yapma (% 41), akıcı konuşma (% 36), Türkçe dil yapılarını kullanma (% 35), resmi dile yönelik yapılar (% 32) olarak öne çıkmaktadır.

Öğrenciler en çok soyut konular, deyimleri anlama ve farklı bölgelerden gelen insanları anlamakta zorlanırken Türkçe'deki bazı sözcüklerin telaffuzu, okul dışında Türkçe konuşulan ortamlara girme ve sınıfta Türkçe sunum yapmaktan zorlandığı ve çekingen davrandığı görülmektedir.

Katılımcıların Türkçe öğrenmede yaşadıkları konuşma sorunlarının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bulgulara göre iletişimsel yeti sorunları ve konuşma fırsatlarına erişim olarak iki alt boyutta ele alınan bu sorunları yaşama konusunda yaş ve cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları konuşma zorluklarının ailede Türkçe konuşan birinin olup olmamasına göre bir farklılaşmaya yol açıp açmadığı incelenmiş ve ailede Türkçe konuşan birinin olmasının sonuca etki etmediği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin okul dışında Türkçeyi yeterince kullanmadıkları yönündeki bulguyla uyum içerisindedir. Aile içerisinde Türkçe bilen birinin varlığı söz konusu iken ailede Türkçe bilen kişiyle Türkçe pratikler yapmanın bu sonuca yol açması olağan bir sonuçtur. Çünkü evinde Türkçe bilen birisi bulunan öğrenciler doğrudan erişebilecekleri konuşma fırsatlarına erişim imkanını kullanmamaktadır. Bu da iletişimsel yeti sorunlarının diğer öğrencilerde olduğu gibi çözümsüz kalmasına yol açmaktadır.

İletişimsel yeti ve konuşma fırsatlarına erişim konusunda sahip olunan dil seviyesinin bir farklılığa yol açmadığı ancak Türkçeyi konuşma sıklığının anlamlı düzeyde bir farklılaşma yarattığı görülmektedir. Bulgulara göre her iki iletişim becerisi açısından Türkçeyi eğitim dışı ortamlarda sıklıkla kullananların daha az sorun yaşadığı görülmektedir. Bu da Türkçe pratiklerin konuşma güçlüklerinin aşılmasında önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir.

Türkçe öğrenmede en önemli bulunan unsurların iletişimsel yeti sorunlarında farklılık yaratırken konuşma fırsatlarına erişim sorunlarında bir farklılığa yol

açmadığı görülmektedir. Türkçe öğrenmede en önemli unsur konuşma olarak görenlerin iletişimsel yeti sorunları konuşmada en önemli unsur sözcük bilgisi ve dil bilgisi olarak görenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmaktadır.

Araştırma bulgularına genel olarak bakıldığı zaman öğrencilerin konuşma becerileri konusunda önemli sorunlar yaşadığı, konuşma becerilerinin geliştirilmesi için hangi hususların daha önemli olduğu konusunda bilgi sahibi olduğu buna karşın bu becerilerin geliştirilmesi için hayati önemi olan hususlarda gereken özeni göstermediğini söylemek mümkündür. Araştırmada elde edilen konuşma becerisi güçlükleri ile ilgili bulgular literatürdeki çalışmaların bulguları ile örtüşür niteliktedir.

Literatür

Bir kişinin kendi ana dilinin dışındaki başka bir dili öğrenmek için içine girdiği eğitsel çabaları ifade eden yabancı dil öğrenme süreci (Özer ve Korkmaz, 2016: 60), ana dil öğrenme sürecindeki dört temel becerinin ilgili yabancı dil açısından da öğrenilmesini ifade etmektedir (Hamzadayı ve Büyükkiz, 2015: 298). Küreselleşen dünyamızda yabancı dil öğrenme ihtiyacı artmaktadır (Cuma, 2017: 19-80). Çünkü toplumlar birbiri ile daha yakın bir ilişki içerisine girmekte ve insanların kendi ana dilinin dışındaki dilleri konuşan bireylerle iletişim kurma ihtiyacı artmaktadır (Ayazı, 2017: 60; Ördek ve Bolat, 2016: 104).

Kişilerin çevrede olan biteni doğru anlaması ve kendini doğru bir şekilde ifade edebilmesi için gerekli olan ana dil becerileri olan dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri yabancı dil öğreniminde de büyük bir öneme sahiptir (Kodan ve Bozdemir, 2016:15). Ancak bu beceriler içerisinde konuşma becerilerinin önemli bir problem alanı olarak öne çıktığı (Göçer, 2015: 47) ve öğrencilere verilen yabancı dil eğitimlerinde öğrencilerin en fazla konuşma becerileri konusunda sorunlarla karşılaştığı görülmektedir (Gökdemir, 2005: 258; Kabadayı, 2003: 55).

Türkçe öğrenen öğrenciler en fazla yazma ve konuşma becerisinde zorlanırken konuşma becerisini ise en önemli dil öğrenme becerisi olarak kabul ettikleri görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin geldikleri toplum ve kültürlerin Türkçe öğrenme düzeylerinde farklılaşmaya yol açtığı, Arap kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenmede daha fazla zorlandıkları görülmektedir (Keser, 2018: 89-96).

Türkçe, dünyada en fazla konuşulan dillerden birisi olmanın yanında Türkiye'nin bölgesel konumu ve rolüne bağlı olarak son yıllarda çok sayıda yabancıya öğrenmeye çalıştığı diller içerisinde yer almaktadır. Öte yandan Türkçe'nin bulunduğu coğrafyada en fazla nüfusa sahip kültür ve toplumların dillerinden farklı bir dil ailesinden gelmesine bağlı olarak çeşitli öğrenme zorluklarının ortaya çıktığı da görülmektedir. Son yıllarda Suriye'de yaşanan gelişmelere bağlı olarak çok sayıda Suriye vatandaşı Türkiye'de yaşamını sürdürmek zorunda kalması, Türkçe ile farklı dil ailesinden gelen bir dili konuşan Suriyeli Arapların Türkçeyi öğrenmesini zorunlu hale getirmiştir. Ancak dil ailesi farklılığının yabancı dil öğrenmeye ilişkin zorluklara ek zorluklar getirdiği de belirtilmektedir (Tuzlukaya, 2019: 34). Ural Altay dil grubuna ait olan Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, önden eklemeli bir yapıya sahip olan Arapçayı anadili olan konuşanlar için öğrenilmesi zor bir dil olmasına yol açmaktadır (Cuma, 2017: 179-180). Filistinli öğrencilere yönelik olarak yapılan bir araştırmada öğrencilerin derslerin içeriği ve öğretmenlere yönelik sorunların yanında Türkçenin yapısına ilişkin zorlukları dile getirdiği görülmektedir (Tuzlukaya, 2019: 50).

Yabancı dil öğrenmek, zor ve uzun bir süreç olup birçok kaygıyı da beraberinde getirmektedir. Yabancı dil öğrenmeye çalışanların en çok konuşma becerisini geliştirme konusunda kaygı içerisinde olduğu görülmektedir. Çünkü konuşma çabası sırasında yapılacak muhtemel hatalardan çekinilmekte ve yabancı dil öğrenenlerin kaygı ve stresleri artmaktadır (Yalçın ve Sarıgül, 2017: 2497). Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde özellikle konuşma becerisinin kullanımında hata yapma kaygısı içerisinde olduğu görülmektedir. Bu korkunun sonucunda da öğrencilerin konuşma etkinliklerine yeterince katılmadığı görülmektedir (Şen ve Boylu, 2015: 15).

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme becerilerine bakıldığı zaman öğrencilerin anlama ve okuma becerilerinin dinleme ve konuşma becerilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılma konusunda utangaçlık ve hata yapma korkusu yaşadıkları, buna bağlı olarak da konuşma becerilerini yeterince geliştiremedikleri görülmektedir (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016:210-211). Türkçe öğreniminde öğrenme ortamının katılıma izin vermesi ve oyun benzeri etkinliklerle iç içe ders yapılmasının öğrencilerin başarısına etki ettiği görülmektedir (Biçer, 2015: 96-97). Bu da öğrencilerin derse katılımının

öğrenme becerisine olumlu yansıdığına işaret etmektedir. Yıkılmaz ve Arslan (2014: 1186)'nın bulguları da benzer şekilde etkinliklerin dil öğrenmeyi sıkıcı olmaktan çıkardığını, öğrencinin öğrenmeye ilişkin korku ve endişelerini yok ettiğini göstermektedir. Bu bakımdan öğrencilerin katılımını sağlayan ortamların yabancı dil öğrenme sürecine olumlu ettiğini söylemek mümkündür.

Bir araştırmada öğrencilerin sözel beceriler kadar konuşma sırasında kendini ifade etmek için gerekli olan bazı temel hareketlerin ve mimiklerin de öğretme sürecine dahil edilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Çünkü bu hareketler her dilin kendine özgü anlatım özelliklerinin bir bileşeni olarak yabancı dil öğrenmek isteyen kişilerin kazanması gereken dil becerisi olarak önem taşımaktadır (Dağdelen, 2015: 26). Şeref (2013: 58) de yabancı dilin kendi doğal ortamında öğrenilmesinin gerekliliğine dikkat çekerken söz konusu dillerin içerisinde yer alan jest ve mimikler, kültürel kodlar gibi hususlara dikkat çekmektedir.

Dillerin kendi toplumlarına özgü bir durum olan bu hususu yabancı öğrencilerin deyimler ve atasözlerinin anlamını kavramada yaşadıkları güçlüklerle benzer bir konu olarak ele almak mümkündür. Çünkü deyimler ve atasözleri gibi kalıplar temelde anlamı bilinen kelimelerle oluşturulsa da toplumların kendi kültürel özelliklerine ait özel anlatımlar içermektedir. El kol hareketleri, yüz ifadeleri ve mimikler de benzer şekilde değerlendirilebilir. Büyükkiz ve Hasırcı (2013: 906-910)'un araştırmasına göre katılımcılar Türkçeyi zor bir dil olarak görmekte ve özellikle Türkçede çok sayıda ek bulunmasının öğrenmeyi zorlaştırdığını belirtmektedir. Öğrencilerin Türkçeyi konuşma konusunda ise en çok Türkiye'ye ait sosyal ve siyasi meseleleri konuşmakta zorlandıkları, bazı kelimelerin farklı anlamlarda kullanılmasından şikayetçi olduğu görülmektedir. Ayrıca Küzeci (2007: 18) ve Keser (2018: 18)'in vurguladığı şekilde tonlama, telaffuz, vurgulama gibi hususlar da dillerin kendine özgü anlatım biçimleri olarak yabancı öğrencilerin Türkçe öğreniminde sorunlara yol açmaktadır. Araştırma katılımcısı öğrencilerin de benzer şekilde telaffuz ve benzeri konularda zorluklar yaşadığı görülmektedir.

Yabancı dil öğrenen kişilerin ilgili dile yönelik tutumları da dil öğrenmeyi ve dil becerilerini etkilemektedir (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016: 204-205). Bu bakımdan araştırma katılımcılarının Türkçeyi konuşma konusunda yaşadıkları belirgin sorunlara karşın günlük yaşamlarında Türkçeyi yeterince kullanmamaları, dil

öğrenmeye karşı olumlu bir tutum içerisinde olmadıklarına, bu konuda içsel motivasyonlarının düşük olduğuna işaret ettiğini söylemek mümkündür.

Yabancı dil öğrenmede yaş, cinsiyet gibi faktörler de önemli unsurlardır. Castaneda (2016: 15-16)'nın İspanyollara ilişkin araştırması genç öğrencilerin ve yabancı dil öğrenmeye daha erken yaşta başlayanların konuşma becerileri konusunda daha iyi durumda olduğuna işaret etmektedir.

Ders ortamları, öğrenmeye ilişkin korkular yabancı dil becerilerine etki ederken öğrencilerin grup çalışması yapmasının öğrenme korkusunu azalttığı ve öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilgisini artırdığı görülmektedir (Ayaz vd. 2017: 69-70). Bu açıdan ele alındığında Türkçe öğrenmeye çalışan yabancı öğrencilerin günlük yaşamlarında benzer durumdaki kişilerle Türkçe pratikleri yapmasının benzer sonuçlar yaratabileceğini söylemek mümkündür. Ancak araştırma katılımcılarında Türkçe konuşma alışkanlığının düşük olduğu görülmektedir.

Yabancı dil öğretimi genellikle yüzyüze eğitim öğretim ortamlarında yapılmasına karşın son yıllarda teknolojinin yarattığı imkanlarına artmasına bağlı olarak uzaktan öğretim yöntemi ile de yapılmaktadır. Ancak Türkiye'deki uygulamalarda henüz uzaktan öğretim yöntemi ile eğitim sistemlerinde önemli eksiklikler olduğu da görülmektedir (Korkmaz vd. 2018: 213). Buna karşın web tabanlı uzaktan öğretim yöntemi ile verilen eğitimin de geleneksel eğitim kadar başarılı sonuçlar verdiği görülmektedir (Balaman, 2018: 1196-1197). Uzaktan öğretim sisteminin henüz yeni bir sistem olması nedeniyle ilgi ve katılım eksikliğine yol açabilmektedir. Öğrencilerin yüzyüze ders işleme alışkanlığının bu konuda katılım sorunlarına yol açtığı görülmektedir (Gürer vd., 2016: 68-70).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular, Türkiye'de çeşitli sebeplerle bulunan ve uzaktan öğretim yöntemiyle Türkçe eğitimi alan Suriyeli öğrencilerin konuşma becerileri konusunda önemli sorunlar yaşadığı sonucunu vermektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenmede en çok konuşma becerilerini geliştirmeyi önemli görmesine karşın günlük yaşamlarında Türkçeyi yeterince kullanmadıkları görülmektedir. Dolayısı ile farkında oldukları bir problemin çözümü için kullanabilecekleri en önemli aracı kullanma konusunda ihmalkar davrandıkları görülmektedir.

Öğrencilerin Türkçe'nin kendine özgü anlatımları olan deyimler, soyut kavramlar, kendini ifade etme açısından önemi olan sınıf içi sunumlar yapma konusunda önemli konuşma becerisi sorunları yaşadığı görülmektedir. Konuşma becerilerini geliştirmek için en önemli çözüm yolu olan günlük yaşam pratiklerinde Türkçe kullanımından uzak olmaları, yaşadıkları sorunun çözümü konusunda bilinçlendirilmelerinin önemini ortaya koymaktadır. Bu bakımdan yabancılara Türkçe öğretiminde bu konunun öneminin özellikle açıklanması ve öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde konuşma becerilerini geliştirmek için karşılaştıkları bu fırsatları iyi değerlendirmeleri gerektiği yönünde bilgilendirmelerin yapılması gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin evlerinde bile Türkçe konuşabilecek, pratik yapabilecekleri bireyler olmasına karşın eğitim haricinde Türkçeyi yeterince kullanmaması, ancak bu hususun öneminin yeterince kavranamamış olması ile izah edilebilir. Bu nedenle yabancılara örgün yada uzaktan eğitim yoluyla verilen Türkçe eğitimlerinde bu konunun dil öğretim programının bir parçası olarak ele alınıp hayata geçirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- AB Bakanlığı, 2013 "Mobil Öğrenme Alanında En İyi Uygulamalar", <https://docplayer.biz.tr/12768662-Mobil-ogrenme-alaninda-en-iyi-uygulamalar.html> adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 01.07.2019
- Acat, M. B., Demiral, S, 2002 "Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları Ve Sorunları", **Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 31, 312-329.
- Adıgüzel, M., 2001 Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Gramer-Tercüme Metodu, **Bilig**, 16, 25-45.
- Albayrak, İ., 2017 "Uzaktan Eğitim Sistemi, Uzaktan Eğitim Sisteminde Sanal Sınıf Ortamı ve Sanal Sınıf Ortamında Sınıf Yönetimi, Sosyal Bilimler Enstitüsü", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Altay, B., 2013 "İngilizce Öğrenme Sürecinde Bilişsel Farkındalık, Dil Öğrenme Stratejileri, Eleştirel Düşünme ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Arat, T., Bakan, Ö., 2011 "Uzaktan Eğitim ve Uygulamaları", **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi**, 14(1), 363-374.
- Arslan, M., Adem, E., 2010 "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı", **Dil Dergisi**, 147, 63-86.

- Ayaz, N., Yalı, S., Aydın, A., 2017 “Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin İngilizce Öğrenmedeki Başarısızlık Nedenleri”, **Turizm Ve Araştırma Dergisi**, 6(1), 59-72.
- Balaban-Dağal, A., Şahenk- Erkan, S. S., 2017 “60-72 Aylık Çocukların Yabancı Dillere Karşı İlgilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşmasının İncelenmesi,” **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi**, 7(2), 237-261.
- Balaman, F., 2018, “Web Tabanlı Uzaktan Eğitim İle Geleneksel Eğitimin İnternet Programcılığı 2 Dersi Kapsamında Karşılaştırılması”, **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 7(2), 1173-1200.
- Bekdaş, M., 2017 “Yabancı Dil Öğretiminde Oyunların Konuşma Becerisine Etkisi”, **TÜBAD**, 2(1), 18-26.
- Biçer, N., 2016 “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyona İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Sınıf İçi Gözlemler”,. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 4(1), 84-99.
- Birkök, M. C., Vuranok, T. T., 2010 Uzaktan Eğitim İle Bilgi, İhtiyacının Karşıllanması, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 7(2), 427-444.
- Boylu, E., Özbay, M., 2015 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri, **Route Educational and Social Science**, 2(3), 67-86.
- Bozavlı, E., 2017 “Yabancı Dilde Öğrenenlerin Sosyal Medya Aracılığıyla Sözel Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Algıları”, **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 6(1), 627-640.

- Bozkurt, A., 2016 "Bağlantıcı Kitlesele Açık Çevrimiçi Derslerde Etkileşim Örutüleri ve Öğreten - Öğrenen Rollerinin Belirlenmesi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bozkurt, A., 2017 "Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Dünü Bugünü ve Yarını", **Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi** 3(2), 85-124.
- Bozkurt, Ü., Akkök, E., 2019 "Ana Dili Türkçe Olan Konuşucular İçin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi", **Elementary Education Online**, 18(1), 416-436.
- Burma, Z., 2018 "AB'ye Geçiş Sürecinde Meslek Elemanlarının Uzaktan Öğretim İle Eğitimi", **Bilişim Teknolojileri Dergisi**, 1(2), 15-20.
- Büyükkiz, K. K., Hasırcı, S., 2013 "Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Görüşleri", **Gaziantep University Journal of Social Sciences**, 12(4), 897-912.
- Can, A., 2018 **SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi**, Ankara, PEGEM Akademi.
- Castaneda, S. B., 2016 "Methodologies for Teaching English to Adult Students in Spanish Vocational Education Programs", **Journal of Professional, Continuing, and Online Education**, 2(1), 1-23.
- Cuma, F. İ., 2017 "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenci Memnuniyeti", **SEFAD**, 38, 179-196.

- Çakır, İ., 2011 “Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarında Kültürün Rolü”, **Milli Eğitim Dergisi**, 190, 248-255.
- Çiftçi, M., 2006 “Eleştirel Okuma”, **Bellekten**, 55-80.
- Dağdelen, D., 2015 “Yabancılara Türkçe Öğretimi Programının Öğretmen ve Öğrenci Görülerine Göre Değerlendirilmesi, Lisans Üstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.
- Dağtaş, A., Çapoğlu, E., Ateşal, Z., 2013 “Yabancılara Türkçe Öğretimi Kaynakçası”, **TÜRÜK Dil, Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi**, 1(1), 80-132.
- Demir, Ş., 2014 “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Yöntemler, Uygulamalar, Öğrenme ve Öğretmede Karşılaşılan Bazı Sorunlar”, **21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum**, 3(7), 144-158.
- Demir, T., 2010 “Konuşma Eğitiminde Ben Merkezci Konuşmaya Yönelik Bir Deneme”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 18(2), 415-430.
- Dörnyei, Z., Clément, R., 2001 “Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey”, **Motivation and Second Language Acquisition**, 23, 399–432.
- Durmuş, M., 2013 “Türkçenin Yabancılara Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılara Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşler”, **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi**

Özel Sayısı, 6(11), 207-228.

- Erdem, A., Erdem, M., 2014 ““Dinle İzle Anlat” Dinleme ve Konuşma Yeterlilikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi”, **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 3(4), 418-432.
- Ergüney, M., 2017 “Uzaktan Eğitimde Mobil Öğrenme Teknolojilerinin Rolü”, **Ulak Bilge**, 5(13), 1009-1021.
- Göçer, A., 2015 “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması”, **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 17(2), 21-36.
- Gökdemir, C. V., 2005 “Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6(2), 251-264.
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ., Horzum, M. B., 2016 “Uzaktan Eğitimde Kuramlar, Değişimler ve Yeni Yönelimler”, **Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi**, 2(3), 29-51.
- Güneş, F., 2009 “Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6(11), 1-21.
- Güneş, F., 2014 “Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri”, **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3(1), 1-27.
- Gürbüz, R., Güleç, İ., 2016 “Türkiye’de Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin

Türkçeye İlişkin Görüşleri: Sakarya Üniversitesi Örneği”, **Sakarya Üniversitesi Journal of Education**, 6(2), 141-153.

Gürel, E., Tat, M., Özşenler, D., 2018 “Diyaloğa Dayalı Dinleme: Diyalojik Dinleme”, **Researcher: Social Science Studies**, 6(3), 57-72.

Gürer, M. D., Tekinarslan, E., Yavuzalp, N., 2016 “Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri”, **Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)**, 7(1), 47-78.

Ekmekçi, F. Ö., 1983 “Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı”, **Türk Dili**, 47, 106-115.

Ergüney, M., 2017 “Uzaktan Eğitimde Mobil Öğrenme Teknolojilerinin Rolü”, **Ulakbilge**, 5(13), 1009-1021.

Ersoy, N. Ş., 2015 “Uzaktan İngilizce Dersinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 4(3), 95-106.

Farland, J. R., Morgan, G. P., 2000 International employees plead for education and assistance in adjusting to living in foreign cultures, Internationalising vocational education and training in Europe Preludeto an overdue debate, **Office for Official Publications of the European Communities**, 9-16

Hamamcı, Z., 2013 “Yabancı Dilde Konuşmaya Ve Konuşma Öğretimine Dair Öğretmen Bilişleri: Düzce Üniversitesi Örneği”, **Eğitim Ve Öğretim**

Araştırmaları Dergisi, 2(4),219-105.

- Hamzadayı, E., Büyükikiz, K.K., 2015 “Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik Algıları İle Kişilik Tipleri Arasındaki İlişki”, **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi TSA**, 19(1), 297-312.
- İşigüzel, B., 2017 “Yabancı Dil Öğrenim Sürecinde Konuşma Becerisine İlişkin Fenomenolojik Bir Araştırma”, **The Journal of Academic Social Science Studies**, 57, 25-37.
- Kabadayı, A., 2003 “Öğrenci-Merkezli Yabancı Dil Öğretim Modeli Tercih Ölçeği”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 5(1), 55-66.
- Kahraman, M., 2018 “Yabancı Öğrencilerin Temel Dil Becerilerini Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar: Necmettin Erbakan Üniversitesi (Kondil) Örneği”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 11(56), 540-553.
- Karataş, S., 2013 “Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimde Öğrenme Deneyimlerinin Eşitliği”, **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, 2(3), 91-104.
- Karatay, H., Kartallıoğlu, N., 2016 “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Tutumu İle Dil Becerileri Edinme Arasındaki İlişki”, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6(1), 203-213.
- Kartal, E., Özteke, H. Ç., 2010 “İlköğretim Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Ve Anlatma Düzeylerinin Belirlenmesi”, **Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 3(11), 372-380.

- Keser, S., 2018 "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Kınsız, M., 2005 "Mesleki Yabancı Dil Eğitiminin Sürdürülebilir Gelişmeye Katkıları", **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 13, 259-270.
- Kırkan, B., Kalelioğlu, F., 2007 "Türkiye'de Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Durumu", **Journal of Instructional Technologies & Teacher Education**, 6(3), 88-98.
- Kodan, H., Bozdemir, H., 2016 "İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediklerini Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi", **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 37, 15-27.
- Korkmaz, M., Kalkan, N., Doğan, A., Doğruluk, M., Aydın, C. Ç., 2018 "Hacettepe Üniversitesi'nde Uzaktan Eğitim Yöntemi İle Okutulan Türk Dili Derslerinin Başarı Oranlarının Ön Lisans ve Lisans Programlarında Karşılaştırılması", **Mesleki Bilimler Dergisi**, 7(2), 207-215.
- Kurudayıoğlu, M., 2003 "Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler", **TÜBAR**, 287-309.
- Küzeci, D., 2007 "Yabancı Dil Öğretiminde Genel Becerilerin Kazandırılması", **Selçuk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi**, 18, 13-27.

- Lorcu, F., 2015 **Örneklerle Veri Analizi SPSS Uygulamalı**, Ankara, Detay Yayıncılık.
- Maden, S., İşcan, A., 2011 “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar”, **Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi**, 3(5), 23-37.
- Oral, B., Kenanoğlu, B., 2012 “Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Öğrenci Başarısına ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Etkisi”, **Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi**, 1(2), 68-85.
- Ördek, E., Bolat, H. (2016). “Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Turizm İçin Mesleki Almanca Öğretimindeki Yeterliliği”, **Diyalog Dergisi**, 2, 104-115.
- Özdemir, C., Arslan, M., 2018 “Öğretmen Görüşüne Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kazak Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar”, **İdil**, 7(41), 15-23.
- Özer, B., Korkmaz, C., 2016 “Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar”, **EKEV Akademi Dergisi**, 20(67), 59-84.
- Özmen, C., Güven, E., Dürer, Z. S., 2017 “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi: Sesletime Yönelik Bir Uygulama ve Etkinlik Önerisi”, **Turkish Studies International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic**, 12(28), 593-634.
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. F., Özkan, İ., 2016 “Uzaktan Eğitim Uygulamasının Öğrenci Bakış Açısına Göre Değerlendirilmesi”, **Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**,

6(2), ss: 592-605.

Parlak, Ö., 2007

İnternet Temelli Uzaktan Eğitimde Öğrenci Doyum Ölçeği, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 6(11), 53-72.

Sarıgül, E., 2017

“Yabancı Dil Öğretiminde Sözcük Öğrenimi Ve Öğretimi Sürecine Genel Bir Bakış”, **International Journal of Social Science**, 54, 91-104.

Solak, Ö., 2013

“Edebi Metinleri Eleştirel Bir Dikkatle Okumak: Eleştirel Edebi Okur-Yazarlık”, **I. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi**, 29 Haziran-01 Temmuz 2012, Konya, Bildiriler Kitabı, 265-276.

Soyupek, H., 2007

“Yabancı dil öğretiminde güdülemenin önemi”, **ICANAS 38 Uluslararası Asya ve Afrika Çalışmaları Kongresi**, Ankara, Bildiriler Kitabı, 1571-1588.

Sönmez, V., Alacapınar, F. G., 2018

Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara, Anı Yayıncılık.

Stepp-Greany, J., 2002

“Student Perceptions On Language Learning In A Technological Environment: Implications For The New Millennium”, **Language Learning & Technology**, 6(1), 165-180.

Suna, Y., Durmuşçelebi, M., 2013

“Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme-Öğretme Problemine İlişkin Yapılan çalışmaların Derlemesi”, **OPUS**, 3(5), 7-24.

- Şen, Ü., 2016 “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitim Programları”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, 17(2), 411-428.
- Şen, Ü., Boylu, E., 2015 “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 12(30), ss: 13-25.
- Şeref, İ., 2013 “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma ve Konuşma Becerileri Kazandırmada İletişimsel Yaklaşımın Kullanımı İçin Model Önerisi”, **International Journal of Language Education and Teaching Volume**, 1, 43-60.
- Şerifi İ., Şeker, C., 2017 “Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Bilişüstü Stratejileri Kullanma İle İlgili Görüşleri”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 10(25), 819-827.
- Temizkan, M., Atasoy, A., 2016 “Konuşma Becerisinde Aşamalı Gelişim Modelinin Etkinliği Üzerine Bir Değerlendirme”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 13(34), 78-97.
- Tuncer, M., Bahadır, F., 2017 “Uzaktan Eğitim Programlarının Bu Programlarda Öğrenim Gören Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, **The Journal of Educational Reflections**, 1(2), 29-38.
- Tuzlukaya, S., 2019 “Filistinli Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Temel Düzeyde (A1-A2) Karşılaştıkları Ortak Güçlükler”,

Aydın TÖMER Türkçe Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, 4(1), 31-55.

Uçgun, D., 2016

“Ortaokul Öğrencilerinin Okuma ve Dinleme Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Uluslar Arası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, 5(4), 1958-1970.

Uysal, Ö., Okur, M. R., Usta, İ., 2016

“Açık ve Uzaktan Öğrenme İle Yaz Okulu”, **The Journal of Academic Social Science Studies**, 4(45), 215-234.

Ünal, F., Özer, D., 2016

“Konuşma Becerisi İle İlgili Kaynakça Çalışması”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 9(47), 671-686.

Vaiciuniene, V., Gedvilas, P., 2015

“Communication In Foreign Languages For Personal Development And Professional Career”, **European Scientific Journal**, 11(22), 102-116.

Yalçın, S. B., Sarıgül, E., 2017

“Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı”, **International Journal of Human Sciences**, 14(3), 2495-2509.

Yalman, M., 2013

“Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilgisayar Destekli Uzaktan Eğitim Sistemi (MOODLE) Memnuniyet Düzeyleri”, **Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8(8), 1395-1406.

Yılmaz, F.; Arslan, S. (2014).

Çömü Tömer’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları,

**Turkish Studies- International Periodical For
The Languages, Literature and History of
Türkish or Turkic, 9(6),1181-1196.**



EKLER

Ek 1

İzin Dilekçesi

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

ÖĞRENCİNİN;

Numarası : 2501161070
Adı Soyadı : SAMİR ALAHMAD
Anabilim – Bilim : SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜNE BAĞLI BİRİMLER
Dalı / Anasanat – : YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
Sanat Dalı /
Program Adı

Yukarıda bilgileri geçen **Yabancılara Uzaktan Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisini Geliştirme ve Karşılaşılan Sorunlar** konulu tez çalışması kapsamındaki araştırmalarını Esenler ilçesi bulunan **ALHAYAT derneği** Suriyeli öğrencilere, **ANKET UYGULAMASI** yapabilmem için gerekli iznin alınması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

05.07.2019

Samir ALAHMAD



EKLER _____ :

Ek-1: Gönüllü Katılım Formu

Ek 2

İzin Onay



T.C

Al Hayat insani Yardımlaşma Derneği

10.07. 2019

Sayı: 21/10.07.2019

Konu: Anket Uygulaması

İlgili Makama

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı

Yüksek lisans programı öğrencisi olan 2501161070 numaralı Samir Alahmad 2018-2019 eğitim – öğretim yılı güz döneminde merkezimizde bulunan A1, A2 ve B1 seviyelerindeki altı sınıfta (Yabancılara Uzaktan Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Ve Karşılaşılan Sorunlar) başlıklı tezi için anket yapmıştır. Yapmış olduğu anket sonucunda elde ettiği verileri tezinde kullanılması tarafımızdan uygun görülmüştür.

ADI VE SOYADI

Kaşa ve imza

İsmail Hasan



Ek 3

Anket Çevirisi

YABANCILARA UZAKTAN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNİ GELİŞTİRME VE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

تطوير مهارة المحادثة, والمشاكل التي يواجهها متعلم اللغة التركية عن بعد

4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilere Yönelik Tanımlayıcı Sorular

اسئلة موجهة للطلاب الذين يتعلمون اللغة التركية

1- Yaş: العمر			
2- Cinsiyet الجنس	Kadın () انثى	Erkek () ذكر	
3- Ailede Türkçe Bilen Var mı? هل يوجد أحد في عائلتكم يعرف اللغة التركية	Var () يوجد	Yok () لا يوجد	
4- Dil Seviyeniz مستواك في اللغة التركية	A () الاول أو الثاني	B () الثالث أو الرابع	C () الخامس أو السادس

5- Eğitim ortamı haricindeki ev, iş ya da arkadaşlık ortamlarında Türkçeyi ne kadar konuşuyorsunuz?

بمعزل عن الوسط التعليمي، كم تتحدث اللغة التركية مع الأصدقاء أو في البيت أو في العمل؟

	Hiçbir zaman ()	أبدأ لا اتحدث
	Nadiren ()	نادراً
	Bazen ()	أحياناً
	Sık sık ()	بكثرة
	Her zaman ()	دائماً

6- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken aşağıdakilerden en çok hangisini önemli buluyorsunuz?

عندما تتعلم اللغة التركية كلغة أجنبية أي مهارة تعتبرها أهم

	a- Konuşma ()	المحادثة
	b- Sözcük Bilgisi ()	مفردات اللغة
	c- Dil Bilgisi ()	القواعد النحوية
	d- Yazma ()	الكتابة

	e- Dinleme- Anlama ()	الفهم والاستماع
	f- Okuma ()	القراءة
	g- Telaffuz ()	التلفظ (النطق)
7- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken aşağıdaki becerilerin hangisinde daha fazla zorlanıyorsunuz? عندما تتعلم اللغة التركية كلغة أجنبية أي مهارة تواجه فيها صعوبة أكثر		
	a- Konuşma ()	المحادثة
	b- Yazma ()	الكتابة
	c- Okuma ()	القراءة
	d- Dinleme ()	الاستماع

5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlükler Ölçeği

قياس صعوبات مهارات التحدث باللغة التركية عند تعلمك اللغة التركية كلغة أجنبية

Soru Sırası تسلسل الاسئلة	Türkçeyi Konuşma Becerisi Soruları صعوبات التحدث باللغة التركية	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
		أبداً	نادراً	أحياناً	بكثرة	دائماً
1	Türkçede bazı sözcüklerin telaffuzunda sorun yaşıyorum لدي مشاكل في نطق بعض الكلمات باللغة التركية					
2	Günlük konuşmalarda karşımdakinin ne söylediğini anlamakta zorlanıyorum أجد صعوبة في فهم ما يقوله الشخص الآخر في المحادثات اليومية					
3	Günlük konuşmalarda doğru sözcük ve ifadeleri bulmakta zorlanıyorum أجد صعوبة في العثور على الكلمات والتعبيرات الصحيحة في المحادثات اليومية					
4	Resmi dil gerektiren ortamlarda (ör. okul yönetimi, yabancılar ofisi, vb.) konuşmakta zorlanıyorum أجد صعوبة في التحدث في الأوساط الرسمية (مثل إدارة المدارس ، ومكتب الأجانب ، وما إلى ذلك)					
5	Türkçe sohbet etmekte zorlanıyorum لدي صعوبة في الدردشة (الحوار) باللغة التركية					

6	Yaşadığım bir olayı ayrıntılarıyla anlatmakta zorlanıyorum أواجه صعوبة في شرح تفاصيل حدث أو شيء حصل معي					
7	Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.) konuşmakta zorlanıyorum لدي صعوبة في التحدث عن القضايا المجردة (القضايا البيئية، والسياسة، وما إلى ذلك)					
8	Konuşurken dilbilgisi hataları yapıyorum أرتكب أخطاء نحوية أثناء التحدث					
9	Konuşmada karmaşık dilbilgisi yapılarını kullanmakta zorlanıyorum أجد صعوبة في استخدام القواعد النحوية المتعددة في المحادثة					
10	Türkçeyi akıcı konuşmakta zorlanıyorum لدي صعوبة في تحدث اللغة التركية بطلاقة					
11	Türkçeyi yavaş konuşuyorum çünkü önce kendi dilimde düşünüyorum أتكلم اللغة التركية ببطء لأنني أفكر بلغتي أولاً					
12	Sınıfta sunum yapmakta zorlanıyorum أواجه صعوبة في تقديم العروض التقديمية في الفصل					
13	Sınıfta Türkçe konuşma fırsatı bulmakta zorlanıyorum أجد صعوبة في العثور على فرصة التحدث باللغة التركية في الصف					
14	Okul dışında Türkçe konuşulan ortamlara girmekten çekiniyorum أخشى أن أدخل اوساطا ناطقة باللغة التركية خارج المدرسة					
15	Türkçe konuşurken deyimleri anlamakta zorlanıyorum أجد صعوبة في فهم التعابير (الأمثال الشعبية والعبارات) عند التحدث باللغة التركية					
16	Türkiye'nin farklı bölgelerinden insanları anlamakta zorlanıyorum أجد صعوبة في فهم الناس الذين ينحدرون من مناطق مختلفة من تركيا					

Ek 4

Anket Çeviri Doğruluk Onayı

22 /09/2019

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

ÖĞRENCİNİN;

Numarası : 2501161070
Adı Soyadı : SAMİR ALAHMAD
Anabilim – Bilim Dalı / : SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜNE BAĞLI BİRİMLER
Anasanat – Sanat Dalı / : YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
Program Adı
Program Türü : TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Temel düzeydeki Suriyeli öğrencilere sunulacak olunan uzaktan Türkçe öğretimi hakkında bu anket çalışması kullanılacaktır.

Yukarıda adı ve öğrenci numarası geçen öğrencimizin çevirisini değerlendirip onaylıyorum.

Türkçe'den Arapça'ya çeviri yapmış olduğu anket Yüksek lisansta kullanacağı için doğru bir şekilde çeviri yapılmıştır.

Adı Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi Mohamad Anas SARMINI

Telefon No. 0534 912 64 89

Üniversitenin adı: İstanbul 29 mayis üniversites

İmza:



Ek 5

Anket Çeviri Doğruluk Onayı

27 /01/20202

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

ÖĞRENCİNİN;

Numarası : 2501161070
Adı Soyadı : SAMİR ALAHMAD
Anabilim – Bilim Dalı / : SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜNE BAĞLI BİRİMLER
Anasanat – Sanat Dalı / : YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
Program Adı
Program Türü : TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Temel düzeydeki Suriyeli öğrencilere sunulacak olunan uzaktan Türkçe öğretimi hakkında bu anket çalışması kullanılacaktır.

Yukarıda adı ve öğrenci numarası geçen öğrencimizin çevirisini değerlendirip onaylıyorum.

Türkçe'den Arapça'ya çeviri yapmış olduğu anket Yüksek lisansta kullanacağı için doğru bir şekilde çeviri yapılmıştır.

Adı Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi: MOHAMMAD MELHEM

Telefon No. : 0552 567 40 80

Üniversitenin adı: Başakşehir Akademisi İlham Vakfı Üniversitesi

İmza:



Ek 6

Anket Çeviri Doğruluk Onayı

27 /01/20202

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

ÖĞRENCİNİN;

Numarası : 2501161070
Adı Soyadı : SAMİR ALAHMAD
Anabilim – Bilim Dalı / : SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜNE BAĞLI BİRİMLER
Anasanat – Sanat Dalı / : YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
Program Adı
Program Türü : TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Temel düzeydeki Suriyeli öğrencilere sunulacak olunan uzaktan Türkçe öğretimi hakkında bu anket çalışması kullanılacaktır.

Yukarıda adı ve öğrenci numarası geçen öğrencimizin çevirisini değerlendirip onaylıyorum.

Türkçe'den Arapça'ya çeviri yapmış olduğu anket Yüksek lisansta kullanacağı için doğru bir şekilde çeviri yapılmıştır.

Adı Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi: MOHAMMAD MELHEM

Telefon No. : 0552 567 40 80

Üniversitenin adı: Başakşehir Akademisi İlham Vakfı Üniversitesi

İmza:

