

T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI

GÜVENLİK BİLİMLERİ FAKÜLTESİNDE ÖĞRENİM
GÖREN YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENİRKEN
KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Metin ŞAHİN

ANKARA - 2008

T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI

GÜVENLİK BİLİMLERİ FAKÜLTESİNDE ÖĞRENİM
GÖREN YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENİRKEN
KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Metin ŞAHİN

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN

ANKARA - 2008

İÇİNDEKİLER

<u>ÖZET</u>	<u>i</u>
<u>ABSTRACT</u>	<u>ii</u>
<u>ÖN SÖZ</u>	<u>iii</u>
<u>İÇİNDEKİLER</u>	<u>v</u>
<u>KISALTMALAR CETVELİ</u>	<u>vi</u>
<u>I. BÖLÜM</u>	<u>1</u>
<u>GİRİŞ</u>	<u>1</u>
<u>1.1. Problem Durumu</u>	<u>1</u>
<u>1.2. Amaç</u>	<u>2</u>
<u>1.3. Çalışmanın Önemi</u>	<u>2</u>
<u>1.4. Varsayımlar</u>	<u>3</u>
<u>1.5. Sınırlılıklar</u>	<u>3</u>
<u>II. BÖLÜM</u>	<u>4</u>
<u>KAVRAMSAL ÇERÇEVE</u>	<u>4</u>
<u>2. 1. Dil-Düşünce, Kültür, Toplum İlişkisi</u>	<u>4</u>
<u>2. 1. 1. Dil-Düşünce İlişkisi</u>	<u>6</u>
<u>2. 1. 2. Dil-Kültür İlişkisi</u>	<u>9</u>
<u>2. 1. 3. Dil-Toplum İlişkisi:</u>	<u>10</u>
<u>2. 2. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntemler</u>	<u>11</u>
<u>2. 3. 1. Temel Yöntemler</u>	<u>11</u>
<u>2. 3. 2. Diğer Yöntemler</u>	<u>22</u>
<u>2.3. Yabancılarla Türkçe Öğretiminin Tarihi Ve Yabancılarla Türkçe Öğreten Kurumlar</u>	<u>25</u>
<u>III. BÖLÜM</u>	<u>33</u>
<u>YÖNTEM</u>	<u>33</u>
<u>3. 1. Araştırmanın Yöntemi</u>	<u>33</u>
<u>3. 2. Evren Ve Örneklem</u>	<u>33</u>
<u>3. 3. Veri Toplama Teknikleri</u>	<u>33</u>
<u>3. 4. Verilerin Analizi</u>	<u>34</u>
<u>3. 5. Bulgular ve Yorum</u>	<u>35</u>
<u>IV. BÖLÜM</u>	<u>88</u>
<u>4. 1. YAZILI ANLATIM UYGULAMALARININ SONUÇLARI</u>	<u>88</u>
<u>4. 1. 1. İsim Çekim Eki Yanlıları</u>	<u>88</u>
<u>4. 1. 1. 1. İyelik Eki Yanlıları</u>	<u>88</u>
<u>4. 1. 1. 2. Hal Eki Yanlılıkları</u>	<u>99</u>
<u>4. 1. 1. 3. İlgı Eki Yanlıları</u>	<u>98</u>
<u>4. 1. 2. Fiil Çekim Eki Yanlıları</u>	<u>99</u>
<u>4. 1. 2. 1. Şahıs Eki Ve Kip Yanlıları</u>	<u>99</u>
<u>4. 1. 3. Yapılan Diğer Yanlılar</u>	<u>102</u>

V. BÖLÜM 1105. 1. Sonuç Ve Öneriler 1105. 1. 1. Sonuç 1105. 1.2. Öneriler.....112KAYNAKÇA 115EK 1EK 2EK 3**ÖZET****GÜVENLİK BİLİMLERİ FAKÜLTESİNDE ÖĞRENİM GÖREN
YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENİRKEN
KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR**

Metin ŞAHİN

Yüksek Lisans-Türkçe eğitimi ABD

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN

Kasım-2008

Türkiye dışından Güvenlik Bilimleri Fakültesinde öğrenim görmek için gelen yabancı öğrencilerin Türk dilini öğrenirken karşılaştıkları zorlukları uygulamalara dayanarak belirlediğimiz bu çalışma, bu alanda yeni stratejilerin belirlenmesi ve dil öğreniminin sağlıklı yapılmasını amaçlamaktadır.

Bu çalışma öğrencilerin dil durumlarını ortaya koyduktan sonra benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak materyallerin hazırlanması ve öğretim elemanlarının bu konuda bilgili ve hazırlıklı olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sebeple tezimizde yurt dışından ülkemize gelen bu öğrencilerin kendi ana dillerinden kaynaklanan farklılıkları ve Güvenlik Bilimleri Fakültesinde verilen eğitimin ne kadar modern bir dil eğitimi seviyesinde olduğu ortaya konulmaktadır. Aksi takdirde öğrencilerin kendi dillerinden yaptıkları olumsuz aktarımlarla Türkçeyi iyi öğrenememe durumlarıyla karşılaşmaktayız.

Bu tez yirmili yaşlardaki bu gençlerin değişik bir ortam ve farklı şartlara uyum sağlamalarındaki güçlüklerin de göz önüne alınması ve dil öğrenimindeki etkinliklerin de yaş durumları ve psikolojik durumlarına göre hazırlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

ABSTRACT

THE DIFFICULTIES IN TURKISH LEARNING PROCESS OF FOREIGN STUDENTS OF THE FACULTY OF SECURITY SCIENCES

By studying the problems the foreign student of The Faculty of Security Sciences have while learning Turkish in the practice, this thesis aims to help designing new strategies and making language teaching more functional.

This thesis, by determining the students language learning level, exposes that teaching materials must be prepared by taking the differences and similarities into consideration and also emphasizes that the language teachers must be qualified and well-prepared. Therefore, in this thesis, we explore the differences and the effects of them to learning process between students' mother tongues since they are from many different countries and how modern and successful language teaching in the Faculty of Security Sciences. Otherwise, it is frequently seen that students transfer some knowledge from their mother tongue and that affects their Turkish learning process negatively.

This thesis stresses that while preparing language teaching activities for these students from different background and culture their ages and psychology must be taken into consideration.

ÖN SÖZ

Dil insanlar arasında iletişimi sağlayan en temel araçtır. İnsanlar düşüncelerini, tasarılarını, düşlerini ancak dil vasıtası ile gerçekleştirirler. İnsanlar başlangıçta duygu, düşünce, istek ve sıkıntılarını anlatırken sözlü anlatım yolunu kullanmışlardır. Yazının icadı ile bu ihtiyaçlarını yazı ile ifade etmeye devam etmişlerdir. Dil kişinin kendini ifade etmesi ve hayati ihtiyaçlarını karşılayarak yaşamını sürdürmesi için muhtaç olduğu en önemli vasıta olma özelliğini günümüzde de devam ettirmektedir.

Toplumsal yaşam çevredeki diğer insanlarla sürekli iletişim içerisinde olmayı mecbur kılmaktadır. Hatta gelişen teknoloji ile daralan ve büzüşen dünya bu teknolojik gelişmeler karşısında eski büyüklüğünü ve ulaşılmazlığını kaybetmiş ve küçülmüştür. Televizyon, radyo, gazete, dergi ve internet sayesinde dünya çapında bir bilgi alışverişi sağlanmaktadır. Bu bahsedilen iletişim araçları bilgiyi aktarmada dili kullanmaktadır.

Büyük devletler yönlendirme ve yönetme ideallerine ulaşmak için kullandıkları birçok stratejiye dili de eklemişlerdir. Bu büyük devletler dillerini öğrettikleri toplumlara daha hızlı ve daha derinden nüfuz etmektedirler. Yani dil büyük devletlerin en çok dikkat ettikleri bir yayılma aracı olarak görülmektedir.

Yirmi birinci yüzyılın sonlarına doğru Rusya'nın dağılması ve bunun yanında Türkiye'nin gerek coğrafi konumu gerekse binlerce yıllık tarihî geçmişi Türkiye'ye yine büyük fırsatlar sunmuştur. Rusya'nın dağılması ile bağımsızlığını kazanan Türk cumhuriyetleri yüzünü Türkiye'ye çevirmiştir. Türkiye onlar için daha yeni tanımaya başladıkları dünyaya bir çıkış kapısıdır. Bir yönüyle Türkiye bu cumhuriyetlerin küçük dünyası olmuştur. Bütün bu gelişmelerin yanında Türkiye'nin coğrafi konumu, çevresindeki birçok devletle dil, din, tarih ve kader birliği Türkiye'yi çevresinde farklılaştırmakta ve daha güçlü, daha zengin yapmaktadır.

Yukarıda saydığımız sebeplerle ülkemize gelen yabancı sayısı hiç de az değildir. Ülkemize gelen bu insanların geliş sebebi ne olursa olsun dil bilmemek en büyük sıkıntıları olmaktadır. Özellikle 1980 sonrası yabancıların Türkçe öğrenme talepleri gittikçe artmıştır. Ülkemizde de bu talebe cevap verecek birçok resmi ve

özel kurum bulunmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretim işinin önemi ülkemizde hâlen tam olarak anlaşılmasa da bu kurumlar ellerinden geleni yapmaktadır.

Güvenlik Bilimleri Fakültesi , ülkemizin emniyet teşkilatına amir yetiştiren güzide kuruluşumuzdur. Güvenlik Bilimleri Fakültesi bünyesinde ülkeler arası yapılan anlaşmalar çerçevesinde başka ülkelerden gelen öğrenciler de bulunmaktadır. Yaklaşık 15 ülkeden gelen ve Türkiye Türkçesini bilmeyen bu öğrencilere yine akademi bünyesinde bulunan Türkçe hazırlık sınıflarında Türkçe öğretilmektedir. Biz de bu çalışmamızda polis akademisinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları problemleri tespit etmeyi amaçladık. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen verilerin, yabancıların Türkçe öğrenimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın I.Bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur. II. Bölümde alanla ilgili genel bilgi verilmiştir. III. Bölümde araştırmanın yöntemi ve anket sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır.IV. Bölümde kompozisyon çalışması tahlil edilmiştir.V. Bölümde ise araştırmada elde edilen bulgular ışığında sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Çalışmam sırasında kıymetli katkılarını benden esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN'a, değerli görüşlerinden faydalandığım Prof. Dr. Murat ÖZBAY'a, Yrd. Doç. Dr Fahri TEMİZYÜREK'e, ve büyük bir sabırla her zaman yanımda olan eşim Yeliz ŞAHİN'e teşekkür ederim.

MetinŞAHİN
Ankara, 2008

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, çalışmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları yer alacaktır.

1.1. Problem Durumu

Bu çalışmada Güvenlik Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkçe öğrenimleri incelenip elde edilecek bulgular ışığında nasıl bir öğretim yapılması hususunda önerilerde bulunulacaktır.

Güvenlik Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin karşılaştıkları zorluklar nelerdir? Bu problemlerden hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Türkçe öğretilirken nasıl bir yöntem izlenmektedir?
2. Türkçe hazırlık sınıflarında dil öğretimi için uygun bir ortam var mıdır?
3. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencileri gruplara ayrılırken nasıl bir yöntem izlenmiştir; öğrenciler gruplara ayrılırken nasıl bir yöntem izlenmiştir.?
4. Türkçe hazırlık sınıfında derslere giren öğretim elemanları bu işin uzmanı kişiler midir?
5. Birçok ülkeden gelen bu öğrencilerin karşılaştıkları problemleri giderme adına ne gibi çalışmalar yapılmaktadır?
6. Türkçe hazırlık sınıflarında hangi kaynaklar kullanılmaktadır; kullanılan bu kaynaklar haricinde sınıfa ve öğrenciye göre kaynak geliştirilmekte midir?
7. Öğretim sürecinde karşılaşılan problemlere öğretim kurumu bir çözüm üretiyor mu?
8. Öğrenciler temel dil becerilerini kavramada nasıl bir başarı göstermektedirler?
9. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin dilimizi öğrenirken en çok zorlandıkları konular nelerdir?

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı Güvenlik Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkçe öğrenimleri sürecinde karşılaştıkları zorlukları tespit etmektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Türkçe öğretilirken nasıl bir yöntem izlenmektedir?
2. Türkçe hazırlık sınıflarında dil öğretimi için uygun bir ortam var mıdır?
3. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencileri sınıflara ayrılırken nasıl bir yöntem izlenmiştir; öğrenciler sınıflara ayrılırken belli bir yöntem var mıdır?
4. Türkçe hazırlık sınıfında derslere giren öğretim elemanları bu işin uzmanı kişiler midir?
5. Bir çok ülkeden gelen bu öğrencilerin karşılaştıkları problemleri giderme adına ne gibi çalışmalar yapılmaktadır?
6. Türkçe hazırlık sınıflarında hangi kaynaklar kullanılmaktadır; kullanılan bu kaynaklar haricinde sınıfa ve öğrenciye göre kaynak geliştirilmekte midir?
7. Öğretim sürecinde karşılaşılan problemlere kurumsal bir çözüm üretiliyor mu?
8. Öğrenciler temel dil becerilerini kavramada nasıl bir başarı göstermektedirler?
9. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin dilimizi öğrenirken en çok zorlandıkları konular nelerdir?

1.3. Çalışmanın Önemi

Türkçe gün geçtikçe daha çok insan tarafından ve daha büyük bir coğrafyada konuşulan bir dünya dili olma özelliğini pekiştirmektedir. Türkçe öğreten kurumların sayısı da aynı oranda artmaktadır. Yaşanan bu değişim ve gelişim Türkçe öğreten kurumları da doğal olarak etkilemektedir. Türkçe öğreten kurumlarımızın daha iyi hizmet vermenin gayreti içindedirler.

Güvenlik Bilimleri Fakültesine yurt dışından polis eğitimi almaya gelen ve Türkiye Türkçesini bilmeyen öğrencilere Türkçe öğretmek için hazırlık sınıfları bulunmaktadır.

Yaptığımız çalışmada fakültede öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken ne tür zorluklarla karşılaştıkları ortaya konacaktır. Güvenlik Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorlukların tespit edildiği bu araştırmanın sonuçları yabancılara Türkçe öğreten kurum ve kuruluşlara ve bu kurumlarda çalışan öğretim elemanlarına yararlı olabilir; bu konuda kitap hazırlayanlara katkı sağlayabilir. Ayrıca bu konuda yapılacak diğer çalışmalara ışık tutabilir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırma için Güvenlik Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören Türkçe Hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanan kişisel bilgi toplama formları ile öğrencilere yazdırılan kompozisyon metinleri ve öğrencilere uygulanan anket örnekleme ve evreni temsil etmek için yeterlidir.

2. Öğrencilere uygulanılacak anketle ilgili görüşlerine başvuru alan uzmanlar alanlarında yeterlidir.

3. Öğrencilerin yazılı anlatım (kompozisyon) metinleri gerçek seviyelerini yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2006-2007 öğretim yılı,
2. Güvenlik Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören Türkçe hazırlık sınıfı öğrencileri,
3. Öğrencilere uygulanan anketler,
4. Öğrencilere yazdırılan kompozisyonlar,
5. Öğrencilerle yapılan mülakatlar ile sınırlıdır.

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümünde yabancılara Türkçe öğretiminde gerekli kavramlar üzerinde durulmuştur. Bu bölüm üç bölümden oluşmaktadır. Sırasıyla Dil-Düşünce, Kültür, Toplum İlişkisi, Yabancı Dil Öğretiminde Yöntemler, Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Ve Yabancılara Türkçe Öğreten Kurumlar konuları üzerinde durulmuştur.

2. 1. Dil-Düşünce, Kültür, Toplum İlişkisi

Birçok dilbilim uzmanı dili tanımlamaya çalışmışlardır. Bunlardan birisi olan Muharrem Ergin, Türk Dili adlı eserinde dili şöyle tanımlar: “Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.”(Ergin, 1996:7). En dar manada, bu tanımdan dilin insanlar arasında iletişimi sağlamada kullanılan önemli bir araç olduğunu anlayabiliriz.

Türk bilgini Doğan Aksan’a göre dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir. (Aksan, 1990:11).

Dil, kültürün, özellikle sözle yaşatılan manevi değerlerin önemli bir taşıyıcısıdır. Onun gösterge olarak kullanılma gibi bir özelliği dolayısıyla maddi kültür unsurlarını taşıma fonksiyonu da bulunmaktadır. Bu bakımdan, devamlılığı sağlama düşüncesinden yola çıkan her insan, genç kesimlere veya gelecek kuşaklara kültür aktarımını planladığı zaman dili malzeme olarak kullanmayı da düşünmüştür. (Ülkü,1995:7).

Bir iletişim aracı olarak dil insan hayatında çok önemli role sahip olup, insanın dünyayı tanımasına yardımcı olmaktadır. İnsanlar, genellikle dil sayesinde

deneyimlerini aktarır ve geliştirir. Aynı zamanda dil, yaratıcılığı ve estetiği geliştirmek için bir araçtır. Yine insanı bireysel, toplumsal ve meslekî alanda etkin kılan öge dildir.

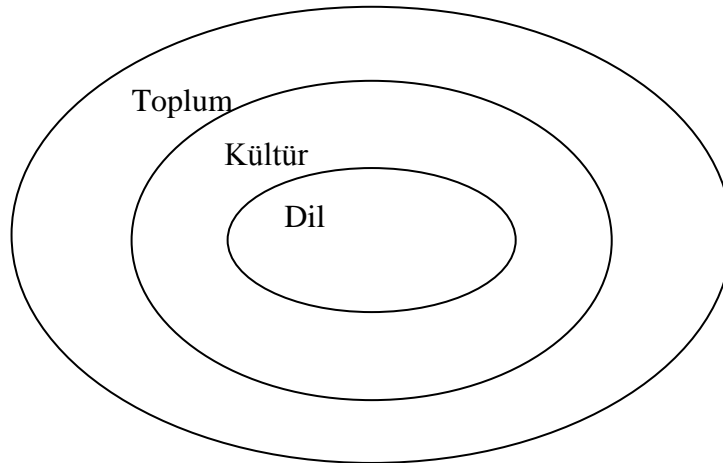
İnsanlar düşüncelerini, tasarılarını, düşlerini ancak dil vasıtasıyla gerçekleştirir. Dil olmasaydı düşünceler, duygular birleşip yayılamayacaktı.

Öte yandan dil, öğrenme sırasındaki öncelik sırasına göre ana dili veya birinci dili ve yabancı dil veya ikinci dil olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. İster ana dili, ister ikinci dil ediniminde olsun okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin kazandırılması gerekir.

Yukarıda belirtilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere dil, dünden bugüne ulaşan çizgide insanlar arasında anlaşmayı sağlayan önemli bir vasıtaadır. Dolayısıyla dil ile düşünce, dil ile toplum ve dil ile kültür arasında çok sıkı bir bağ söz konusudur.

İnsan, düşünce, dil, kültür ve toplum arasındaki sıkı bağlantıyı bir şema ile şu şekilde göstermek mümkündür.

Şekil: 1



Dil ile düşünce, dil ile toplum ve dil ile kültür arasında çift yönlü bir ilişki olduğu açıktır. Erol Kayra bu ilişkiyi şu şekilde ifade etmiştir: "Dil algılamada ve

bilişsel düzenlemelerde belirleyici, olayları izleyici ve yorumlayıcı bir öge olduğu kadar, toplumsal ilişkileri düzenleyici bir araçtır.” Belli bir iş ile meşgul olan bir insanın dili o iş ile meşgul olan diğer insanların dilleri ile birbirine çok yakın olacaktır. Dolayısı ile içinde yaşanılan toplum, dili belirleyici bir özellik taşımaktadır. Bu da hangi toplumda nasıl konuşulması gerektiği noktasında dikkate alınması gereken bir unsurdur. Dil ile düşünce, dil ile toplum ve dil ile kültür arasındaki ilişkilere aşağıda sırasıyla kısaca değinilmiştir.

2. 1. 1. Dil-Düşünce İlişkisi

“Kavram oluşturma, bellek, soyutlama, problem çözme, mantıksal çıkarımlar yapma gibi zihin işlemlerinin bir veya birkaçı” (Şahin, 1978:182) anlamına da gelen düşünce ile “tartışmada dilin bildirme, isimlendirme, duyguları dışa vurma, emir verme, yönlendirme, nesne ve ilişki temsil etme” (Şahin, 1978:183) işlevlerinin bir açıklığa kavuşturulmaması sebebiyle, bu benzeri durumlarda, dil ile düşünce arasındaki karmaşık ilişki henüz tam olarak ortaya çıkarılmamıştır.

Bir iletişim vasıtası olan dil ile tasavvur, tahayyül ve zekâyı içine alan düşünce arasında karmaşık olmakla birlikte bir bağ söz konusudur. Çünkü, düşünce yeteneğimiz, düşüncelerimizi anlatmamız bakımından dilden yararlanabilme yeteneğimize bağlı olduğu kadar, başkalarının düşünme güçlerini anlamamız da yine dil yeteneğimizle yakından ilgilidir.

Dil ve düşüncede, dilin salt düşünceyi aktaran bir araç olmasının ötesinde, dille düşünce arasında bir ortaklıktan söz eden Vendryes, bireysel olan sözün toplumsal olayların, değerlerin etkisiyle belirlendiğini, bunun için de değişen ve dönüşen toplumsal etkenlerin dili zaman içinde değiştirdiğini ifade eder.

Vygotsky düşünce ve konuşmanın birbirinden ayrı ve farklı şekilde gelişir. Düşünce ve sözcükler, birincil temel bir bağ ile birbirine bağlı değildir .Bunların gelişmeleri de birbirine paralellik göstermez. Düşüncenin gelişmesinde bir dil öncesi (prelinguistic), konuşmanın gelişmesinde de düşünce öncesi (preintellectual) dönem vardır.

Dil sadece bir ifade aracı değildir; Piaget’ye göre mantıklı düşünceye hizmet eden bir araç, Vygotsky’ye göre ise düşünmenin aracıdır. Konuşmanın öncelikli

görevi iletişimdir. Egosentrik (benmerkezci) konuşma bile sosyaldır. Vygotsky'ye göre, önce dışsal iletişim geliştirilir, sonra içsel iletişim kurulur (Piaget'ye zıt). Egosentrik konuşma sosyal faaliyetten bireysel faaliyete geçiştir.

Davranışçılara göre sessiz konuşma, düşünmedir. Vygotsky egosentrik konuşmayı sosyal konuşmadan içselleştirilmiş düşünceye geçişte kullanır. Benmerkezci konuşma sadece çocukların faaliyetlerine eşlik etmekle kalmaz, o çocuğun sıkıntılarının bir ifadesi, sorunlarına çözüm arayan ve planlar yapan bir düşünce aracı olarak ortaya çıkar. Egosentrik konuşma daha sonra içsel konuşmaya dönüşür. Vygotsky'ye göre de sosyal ilişkiler olmadan içsel konuşma olmaz. İçsel konuşma, dışından konuşmanın ne bir öncüsüdür ne de onun bellekte yeniden üretilmesidir; bir anlamda onun karşıtıdır. “Dışından konuşma, düşüncenin sözcüklere dönüştürülmesi, maddeleştirilmesi ve nesneleştirilmesidir. İçinden konuşmada ise süreç tersine döner: konuşma içsel düşünceye dönüşür.” (Vygotsky 1985:180).

Benmerkezci konuşma, toplumsal konuşmadan çıkıp gelişen bir konuşma biçimi veya toplumsal konuşmanın bir görünümüdür. Sanki kendilerini dinleyen veya dinlemesi gereken birileri veya bir şeyler varmış gibi dışa mesajlar verilmektedir. Başkaları için konuşmadan, içsel konuşmaya geçiş gibidir. Benmerkezci konuşma, içsel (içinden) konuşmadan önce gelen bir gelişim aşamasıdır. Okul çağında benmerkezci konuşma ortadan kalkarken içsel konuşma gelişmeye başlamaktadır. Dolayısıyla benmerkezci konuşma içsel konuşmaya dönüşmektedir.

Dışından konuşmada, düşünce sözcüklerde somutlaşırken, içsel konuşmada sözcükler düşünceyi doğururken ölürlür. İçsel konuşma büyük ölçüde sırf anlamlarla düşünmedir. (Vygotsky 1985:202). Konuşma, zihindeki düşüncenin belli bir bölümünün belli sınırlılıklarla ifade edilmesidir. Yani düşünce önce anlamlardan daha sonra da sözcüklerden geçerek dışsal ifadeye dönüşür. Bir kimsenin konuşmasını anlamak için onun kullandığı sözcükleri anlamak yetmez; aynı zamanda onun düşüncelerini ve güdülerini bilmek zorundayız.

Düşüncenin gelişimi dil tarafından belirlenir. Her düşünce bir genellemedir ve genellemeler kavramları ve sözcükleri ortaya çıkarır. Sözcükler, nesnelere ve kavramlarla sesler arasında kurulan bağlantılardır. Sözcükler kavramların ve

nesnelerin sembolüdür. Dil, sözcük ve kavramlar düşüncenin biçimsel görünüşüdür, dış giysisidir. Kavram oluşturma çocuklukta başlar, ama entelektüel oluşumlar ergenlikte ortaya çıkarlar. Bilimsel kavramlar okulda öğretilir.

Sözcüklerin anlamları sürekli gelişir ve değişir. Bu değişmeyi çocuğun zihni ve sosyal-kültürel ortam belirler. Düşünce ile sözcük arasında da devamlı bir gidiş-geliş, devamlı bir karşılıklı etkileşim vardır. Düşünceler ancak sözcükler aracılığıyla varlık kazanırlar.

Konuşmanın dışsal yanı ile anlamsal yanı karşıt yönlerde gelişmektedir: biri özelden bütüne, sözcükten kavrama; diğeri bütünden özele, tümceden sözcüğe. Düşünce ile sözcükler çoğu zaman tam uyuşmaz. Düşünce sözcükleri hazır bir elbise gibi üzerine giyemez. Düşünce, konuşmaya dönüşene kadar birçok dönüşüme uğrar ve orada bir şekil bulur. Çocuk kendi düşüncelerini dile getirme ve başkalarının konuşmasını anlama yeteneğine ancak belli gelişim dönemlerinden sonra ulaşabilir.

Düşünce sözcükler aracılığıyla dünyaya gelir. “Düşünceden yoksun bir sözcük ölüdür; sözcüklerle cisimleşmeyen bir düşünce, bir gölgeden ibaret kalır.” (Vygotsky 1985: 207).

Vygotsky genellikle ilkökul öğretimine uygulandı. Ama onun teorisi üniversiter düzeyde ve özellikle sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesine de uygulanabilir. Vygotsky, Batı bireyselci düşüncesindeki önemli bir eksik olan sosyal kültürel temeli bize hatırlatıyor. Oluşturmacı öğrenmeye kültür ve doku özelliklerini de katmaktadır. Batı eğitimcilerinin teorik fikirlerini normal sınıf ortamına başarılı şekilde aktarmak çok zor iken, Vygotsky teorisinin sınıflarda uygulanması çok kolaydır.

Öte yandan dil ve düşünce arasındaki ilişki ile ilgili kuramların bazıları şunlardır.

1. Dil ve düşünce arasında mutlak bir ayrım yapan ve birinin diğere etkisini reddeden kuram.
2. Düşüncenin dil içinde eriyip çözüldüğünü savunan kuram.
3. Düşünce, dil ile organik bir biçimde kaynaşmış olmasına rağmen düşüncenin dilden nispî olarak bağımsız olduğunu ve ikisi arasında karşılıklı etkileşimin varlığını iddia eden kuram. (Doğru, 1996: 17-19).

Dil bir taraftan insanın düşüncelerini, hayallerini, duygularını, ifade etmesine imkân verirken diğer taraftan da onu, dış dünyaya bağlayan önemli bir unsur olarak fertler arasında ilişkiyi sağlar. Fertler arasındaki ilişkiyi sağlayan dilin bu yönü ülkemizde Türkçe öğrenen yabancılar için önemlidir. Çünkü bizler kendi düşünce sistemimize, dünyayı algılayışımıza uygun bir dil meydana getirmişizdir. Hayatı algılayışımız, düşünce sistemimiz bize özgüdür; dolayısıyla Türkçeyi öğrenecek kişi bir taraftan da bu düşünce sistemini çözmeye çalışmalıdır. Yabancı öğrenciler bizi tanıdıkça Türkçeyi daha iyi öğreneceklerdir.

Sonuç olarak dil ve düşünce, ister birbirine bağlı olarak düşünölsün, isterse birbirinden ayrı olarak düşünölsün dil ile düşünce arasında birbirinin göstergesi olarak sıkı bir bağ söz konusudur.

2. 1. 2. Dil-Költür İlişkisi

Başlangıçta çok farklı anlamlarda kullanılan “költür” kelimesi zamanla içerisinde anlam gelişmesine uğramış ve “bir toplumun yaşam tarzı” karşılığında kullanılmaya başlanmıştır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, bir toplumun meydana getirdiğı edebî ürünler, türkü, şarkı, deyimler, atasözleri, mimari eserler başta olmak üzere, maddi ve manevi her unsur költürün içerisine girer.

Dil ile költür arasında sıkı bir ilişki vardır. Çünkü “...bireyin sağlıklı bir iletişim kurabilmesi, bir konu hakkında bilgi sahibi olması, her şeyden önce onun bilgi dağarcığındaki sözcük ve sözcüklerin dış dünya ile bağlantısının irdelenmesi ile mümkün olabilmektedir.”(İlkhan, 1998: 7).

Ülkemizde Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler Türkçeyi öğrenirken yeni bir yaşam tarzını da öğrenmektedirler. Dil ve költür arasındaki ilişkisi aslında bir annenin dünyaya getirdiğı çocukla arasındaki ilişki gibidir. Dünyaya gelen çocuk her yönüyle anneden bir şeyler almıştır. Bizler çocuğa bakarak çok rahatlıkla anneyi tanıyabiliriz. Bir nevi költürün çocuğı olan dil de her şeyiyle költürün bir parçasıdır. Türk dilini öğrenme çabası içerisindeki yabancılar aynı gayreti költürümüzün tamamını öğrenmek için göstermelidir. Bunu başardıkları ölçüde dili öğrenmeleri de kolaylaşacaktır.

2. 1. 3. Dil-Toplum İlişkisi:

Bir iletişim aracı olan dil, ancak bir toplum içinde belli kural ve kanunlar çerçevesinde, konuşulduğu toplumun ihtiyaçlarına cevap verir. Dil belli bir zaman ve mekan içinde gelişme ve değişme özelliği gösterir. Dolayısıyla dil ve toplum arasında yakın bir ilişki vardır. Çünkü her toplum kendi gerçeklerine göre kelime oluşturur. (Gürses, 2000:14).

Mehmet Kaplan, dilin toplum ile bağlantısını, “Türk Dili” adlı yazısında şu şekilde belirtir. Aynı dili konuşan insanlar ‘millet’ denilen sosyal varlığın temelini teşkil eder. Dil, duygu ve düşüncüyü insana aktaran bir vasıta olduğu için insan yığınlarını bir yığın ve kitle olmaktan kurtararak aralarında ‘duygu ve düşünce birliği’ olan bir cemiyet, yani bir millet haline getirir. (Kaplan, 1992: 35).

Nitekim, dil ile toplum arasındaki yakın ilişki dil isimlerine de yansımıştır. Dilaçar bu bağlantıyı Dil, Diller, Dilcilik adlı kitabında şu şekilde belirtir.” Her ulusun dili kendi mali olduğu için, langue kelimesi çok kere, bağlı bulunduğu ulusun adı ve bunu niteleyen bir kelime ile birlikte kullanılır, langue turgue, langue française gibi (Dilaçar, 1968: 27).

Diğer taraftan dili konuşan kişinin yaş, meslek grubuna tekabül eden; genç, yaşlı, çocuk, kadın, memur, işçi gibi toplumun çeşitli kesimlerini ifade eden ayrımlar da dil bazında bazı farklılıklara ve çeşitliliklere tekabül eder. Dolayısıyla dildeki bu farklılıklar ve çeşitlilikler aynı toplum içinde yaşayan birinin hangi kesimden olduğuna işaret eder. Bu da toplum ile dil arasında sıkı bir bağ olduğunu gösterir.

Yukarıda ifade edilen dil toplum ilişkisi yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeleri adına önemlidir. Dil kendisini konuşan milletlerin, toplumların ortak eserleridir. Toplumlar konuştukları dillerine tün özelliklerini yansıtmışlardır. Türkçeyi öğrenmek isteyen herkes dilin temelini oluşturan ve bu sistemin mimarı olan toplumu tanımalıdır.

2. 2. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntemler

Bu bölümde yabancı bir dilin öğretiminde yaygın olarak kullanılan çağdaş öğretim yöntemleri ana hatları ile tanıtılmıştır.

Günümüze kadar yabancı dil öğretiminde çeşitli dil yöntemlerinin ortaya çıktığı görülmüştür. Geleneksel dilbilgisi-çeviri yöntemi uzun süre yabancı dil öğretiminde kullanılırken, 1930’larda konuşma dilinin öğretilmesine ağırlık verilmesi üzerine düz varım (direct) yöntemi daha sonra da çeşitli yöntemler kullanılmaya başlamıştır.

Yöntemlerin sınıflandırılması yaklaşım, yöntem ve teknik kavramları arasındaki anlam farklılıklarını getirmiştir. 1982 yılında Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığının ortaklaşa düzenledikleri “Yabancı Dil Öğretimleri Programları” konulu seminerlerde belirlenen belli başlı yöntemler sınıflanması esas alınmıştır. Türk ve Avrupalı uzmanlar tarafından şu yöntemler belirlenmiştir. (Demirel, 1999:37).

2. 3. 1. Temel Yöntemler

1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi
2. Düz varım Yöntemi
3. Doğal Yöntem
4. Okuma Yöntemi
5. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi
6. Görme ve İşitmeye Dayalı Yöntem
7. Bilişsel Yaklaşım
8. İletişimci Yaklaşım
9. Seçmeli Yöntem

2. 3. 1. 1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

Adından da alınacağı gibi dilbilgisi-çeviri yöntemi dil öğretiminde dilbilgisinin ayrıntılı olarak öğrenilmesine ve dil öğretim tekniği olarak da çevirinin

kullanılmasına dayanmaktadır. Dilbilgisi-çeviri yöntemi Alman öğretiminin bir ürünüdür.

Dilbilgisi-çeviri yöntemi dili araştırmanın bir yoludur ve işe önce dilin gramer yapısını ayrıntılı olarak bir analizi ile başlar. İlk önce öğrencilere okutulan pasajdaki gramer kalıpları öğretilir. (Gür,1997: 28). Dilin kurallarını öğrenmek esastır. Bu görüşe göre dil öğrenimi yabancı dilin kelime bilgisini ve cümle yapısını anlayıp bununla başa çıkabilmek için kuralların ezberlenmesinden başka bir şey değildir. (Demirel, 1999: 38).

Okuma ve yazma esastır, konuşma ya da dinlemeye verilen sistematik önem çok az ya da hemen hiçtir. Öğretim daha ziyade ana dilin kullanımı ile yapılır. Bu arada öğretilmek istenilen yabancı dil anadile göre daha az kullanıma sahiptir.

Öğretim sözcük dağarcığının geliştirilmesi önemli bir konudur. Sözcük dağarcığı daha çok seçilen metne dayalı olup bu metinde geçen daha önce kullanılmamış sözcüklerin listesi öğrencilerin ellerine verilerek ezberlemeleri istenir. Bu şekilde öğrencilerin kelime hazineleri geliştirilir.

Karışık ve zor gramer kalıplarının çok ayrıntılı açıklamaları verilir. Çünkü dilin öğretilmesi daha çok dilin belirlenmiş düzenli cümle kalıplarının, yeni gramerin öğretilmesi ile olasıdır. Doğruluk ve kesinlik vurgulanır. Öğrencilerin çeviride ilerlemeleri ve en üst seviyeye gelmeleri istenir. Bunun nedeni içten gelen bir ahlak değerinin yanı sıra, ortaya çıkan ve sayıları hızla artan yazılı sınavları geçmek için bir koşul olan doğruluk ve kesinliğin şaşmaz standartlarına verilen büyük önceliktir. (Demirel, 1999: 39).

Dilbilgisi tümden gelime göre öğretilir, yani önce dilbilgisi verilip incelenir, çeviri yolu ile araştırması yapılır. Dilbilgisini organize ve sistematik bir yoldan öğretme çabası vardır. Metnin içeriğine fazla önem verilmez ancak metnin içeriği gramer analizi için bir araştırma niteliğindedir.

Telaffuz pek fazla önem taşımaz. Telaffuza çok az dikkat edilir. Yeni söyleyiş araştırmalarına hemen hemen hiç yer verilmez. Dilbilgisi-çeviri yöntemi 1840'lardan 1940'lara kadar Avrupa'ya ve yabancı dil öğretimine hâkim ve uyarlanmış formda bugün de dünyanın bazı yörelerinde kullanılmaya devam

etmektedir. Günümüzde dil öğretimi için kullanılan kitaplar çoğu kez dilbilgisi-çeviri yönteminin prensiplerini yansıtır. (Gür,1997: 28).

Sonuç olarak, dilbilgisi-çeviri yöntemi hala yaygın bir biçimde kullanılmasına rağmen hiçbir destekçisinin olmadığını söylemek yanlış olmaz. 19.yy'ın sonlarına doğru bu yönelime olan tepki giderek artmıştır.

2. 3. 1. 2. Düzvarım Yöntemi

Dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı bir tepki olarak 1950'li yıllarda ortaya çıkmış, dünyada ve Türkiye'de çok yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntemin kurucusu Gounin olmuştur. Gounin modern psikolojideki öğrenmeye uygulamıştır. Dil önce kulakta işitilecek, dilde pekiştirilecek ve gözle okunup, elle yazılacaktır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin ilk görüşler böylece ortaya atılmıştır. Gounin yabancı dil öğrenimini fiziksel etkinlik (yaparak öğrenme) şekline getirmiştir. 20. yy'ın başında doğrudan yönteminin kullanılmasına ağırlık verilmiş ve bu yöntem uluslar arası düzeye çıkarılmıştır. 1990 yılında Leipzig kongresinde bu yöntemin uygulanışı adına bazı kararlar alınmıştır. (Demirel, 1999: 41).

Alınan bu kararlara göre amaç sınıf içinde dilin daha etkin bir biçimde verilmesi, tüme varım yoluyla gramerin öğretilmesi, modern edebi eserlerin okutulması ve yazılı araştırmaların yapılması için ev ödevlerine ağırlık verilmesi şeklindedir. (Gür,1997: 28).

Doğrudan yöntemin başarısında görerek öğrenme ve örneklendirme çok önemlidir. Doğrudan yöntemi savunanlar yabancı dil öğrenmenin ana dil öğrenmeyle aynı olduğunu söylerler. Fakat ana dili öğrenme şartlarının yetişkin öğrencilerle sınıfta tekrar canlandırılabilceğine inanmak gerçekçi bir düşünce olamaz. Bu yöntemden en çok yararlanacak olanlar tümevarım yeteneği gelişmiş öğrenciler olacaktır. Bu yöntem büyük ölçüde öğretmenin enerjisine dayanır. Öğretmenin dilde akıcı olma gerekliliği vardır.

Bu yöntemin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

Dersler bir diyalog ya da kısa bir fıkra ile başlar.

Önce sözlü öğretim yapılır. Bu nedenle gramer ve yeni sözcükler sözel olarak verilir.

Sözcüklerin öğretimi görsel araçlarla ya da pantomimle yapılır.

Dil bilgisi kuralları tümevarım yoluyla öğretilir. Ayrıca öğrenmenin görsel yolla göze hitap ederek anlatılması istenir.

Amaç dilin yoğun bir biçimde kullanılmasına yer verir.

İlk birkaç hafta telaffuz eğitimine ağırlık verilir.

Yeni dil bilgisi kuralları verilirken sürekli dinleme tekrarlarına yer verir.

Sınıf içerisinde anadile ve çeviriye yer verilmez.

Öğretmenin amaç dili çok iyi konuşması istenir.

Okuma parçaları öğretilmek istenilen dili konuşan ülkenin kültür ve yaşamıyla ilgilidir. Okuma parçaları dil bilgisi kurallarını pekiştirmekten çok zevk içindir.

Öğretmen merkezli eğitim yapılmasına karşın öğrencilerin derse aktif katılmaları istenir.

2. 3. 1. 3.Doğal Yöntem

Yabancı dilin anadiline benzer biçimde öğretilmesi gerektiğini savunan bir yöntemdir.

Yabancı öğrencilere başından beri kendi ana dilini kullanarak konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu iletişimi birbirleriyle bir metin oluşturmasına bağlantılı ama dil bilgisi açıklaması yapmaksızın anlaşabilecek ölçüde yalın bir cümle dizisiyle gerçekleştirmek şeklinde tanımlanabilir.

Yabancı dili onu ana dili gibi konuşanlardan, onlarla doğrudan ilişki kurularak öğrenilebilir. O yüzden öğretmenler dili, anadil olarak konuşan kişilerdir. Bu nedenle bu yöntemin uygulanmasında yabancı öğretmen bulma sıkıntısı çıkmaktadır. Doğal yöntemde öğrencilerin dili yazılı formundan görmeden önce onu duyması gerektiği üzerinde durulmaktadır. (Demirel, 1999:41).

Bu yöntemin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

Öğretmen konuşur, öğrenci dinler.

Söylenenlerle ilgili olarak öğrencilere sık sık mimiklerle olmazsa yabancı dille açıklama yapılır. Sözcük öğretiminde varsa eşdeğerlerine öncelik tanınır.

Konuşma dili esastır ve bunun konuşmaya dayalı bir yöntem ile yansıtılması esastır.

Öğrenci duyduğunu, anlamını bilmiyorsa bile tekrarlar. Yanlışlar öğretmen tarafından düzeltilir. Yapılar alıştırma yoluyla pekiştirilir. Ara sıra yapılan sesli okuma ile öğrencinin yabancı dil telaffuzunu kavramasına yardımcı olunur.

Öğrenci konuşmakta çekingen davranırsa ona kitaplardan günlük konuşma parçaları ezberletilir.

Kelimeler cümleler içinde sunulmalı ve cümleler izole edilmiş, anlamsız unsurlar olarak değil anlamlı içerikler içinde incelenmelidir.

Dilbilgisi kuralları ancak öğrenciler, dilbilgisi kurallarını içerik içerisinde inceledikten sonra öğretilmelidir.

Yazı ve eğitim düzeyleri ne olursa olsun, herkesin aynı şekilde öğrendiğini kabul eden doğal yöntem uygulayıcıları, yaşın öğrenime etkisini göz önüne almamakla en büyük yanlışı yapmışlardır. Çünkü bir yetişkinin yabancı dili bir çocuk gibi öğrenmesi olanaksızdır.

Bu prensipler dillerin ve dil öğreniminin araştırılmasına bilimsel bir yaklaşım getiren, prensiplere dayalı dil öğrenimi döneminin teorik temellerini atmıştır. İkinci dil ve yabancı dil öğrenimini bilimsel olarak araştırılması ile ilgilenen uygulamalı bilimin başlangıcını oluşturmaktadır. Kısacası doğal yöntem insan gelişimi ile gelişimi ile öğretim kuramı arasında bir ilişki kurulması sonucunda doğmuştur. Kimse tarafından bulunmamış kendi ortaya çıkmıştır.

2. 3. 1. 4.Okuma Yöntemi

1920'li yıllarda meydana getirilen bu yöntem bazı İngiliz ve Amerikalı eğitimciler tarafından oluşturuldu. Dil öğreniminde okumaya ağırlık verilmesi sırf bu becerinin bir dil öğrenirken edinilmesi yararlı bir beceri olarak görüldüğü için değil, aynı zamanda en kolay öğrenilen ve öğrenciyi en kolay saran dil becerisi olduğu içindi.

Bu yöntemde öğrenciye okuma stratejileri hakkında detaylı bilgi verilmekteydi. Kısa sürede geliştirilen kurslar zorluk derecesine göre

sınıflandırılmış, okuma malzemeleri ve okumanın öğrenilmesine sistematik bir yaklaşım sağlamaktaydı. Konuşma dili tamamen ihmal edilmekteydi. Bu yöntem 2. dünya savaşı sırasında, çeşitli dilleri kullanma gereksiniminin duyulduğu bir dönemde, ABD’de büyük eleştiriler aldı. (Demirel, 1999:44).

Okuma yöntemi dil öğreniminin hedefini uygulamada yaratıcı olma hedefiyle sınırlayan bir öğrenim teorisiydi. Bu yöntemde kullanılan teknikler daha önceki kullanılmış yöntemlerde geliştirilmiş tekniklerde çok farklı değildi. Dilbilgisi-çeviri yönteminde olduğu gibi ana dilin kullanımına bir kısıtlama getirilmişti. İkinci dil sunumu doğrudan yöntemde olduğu gibi sözeldi, telaffuzda ve içsel konuşma hususunda ustalık kazanmak okuma- anlama açısından önemli bir yardımcı olarak görülmekteydi. Anadili okuma dersinden alınan bazı teknikler okuma yöntemine uyarlanmıştı.

Okuma metinlerinde kelime bilgisinin denetlenmesine çok önem verilmesinin yanı sıra, ayrıntılı çalışma için kullanılan yoğun okuma tekniği ile genel kavrama amacıyla zorluk derecesine göre sınırlanmış okuma metinlerinin okunmasında kullanılan kapsamlı hızlı okuma hızlı okuma tekniği arasındaki ayırmda önem taşımaktaydı. (Gür,1997: 28).

Okuma yöntemi dilbilimsel ya da psikolojik bir teorinin doğuşundan değil uygulamaya yönelik eğitim endişelerinden kaynaklanmaktadır.

2. 3. 1. 5. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi

Bu yöntem 1900’lü ve 1950’li ortaya çıkmış ve davranışçı psikologlarla yapısalcı dilbilimcilerin görüşlerinin etkisi altında kalımıştır. Bu yöntem başta ABD olmak üzere çokça eleştirilmesine rağmen İngiltere ve Almanya’da dahil olmak üzere dünyanın pek çok yöresindeki dil eğitimi üzerine büyük etkileri olmuştur. Bu yöntem elli yılların sonuna kadar rastlamak mümkün olmamaktadır. O zamana kadar çeşitli isimler altında geçmiştir. adı ne olursa olsun bu yöntemin etkili olarak görüldüğü dönem oldukça kısadır. (Gür,1997: 28).

Yapısalcı bilim adamlarına göre geleneksel dilbilgisi-çeviri yöntemi yabancı dil öğreniminde etkili bir yol değildir. Dilin doğal öğrenimi dinleme ile başlar, daha sonra konuşma-okuma ve yazma sırayla oluşur. Dil sesbilim, yapıbilim ve tümce bilimden oluşan bir istemdir. Bu sistemi daha çok anlamla ilişkilidir. Bu sistemin

temelinde sınıf içerisinde söyleneni tekrar etmek ve tekrarla ezberlenen cümle kalıplarına benzer cümle üretmek esastır. Bu öğrenme yöntemine göre yabancı dil öğreniminde de alışkanlıkların oluşması için tekrara, alıştırmalara ve pekiştirmelere yer verilmelidir. Bu nedenle dil öğrenirken başlangıçta mekanik ve biçime dayalı etkinliklerin ve alıştırmaların yapılması gerekir. (Demirel, 1999:42).

Kulak-dil alışkanlığı yönteminde odak nokta, temel beceriler yine dinleme ve konuşmadır.Okuma ve yazma ihmal edilmese de dinleme ve konuşmaya öncelik tanınır. Doğrudan yöntemde olduğu gibi kulak-dil alışkanlığı yönteminde de ana dili kullanmadan hedef dil becerisini geliştirmeye yöneliktir.Bu yöntemi savunanların ikinci dil öğretiminin kültürel yönleri konusunda ısrarcı olmalarına karşın dil öğrenimi her şeyden önce pratik iletişim becerilerinin edinimi olarak görülmektedir.

Bu yöntemin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

Yabancı dil öğrenme mekanik alışkanlık oluşturma sürecidir. Dil sözlü bir davranış biçimidir.

Diğer dil becerilerinin gelişmesi için öncelikle dinleme konuşma becerilerine, yani kulak ve dil eğitime önem verilmelidir.

Dil öğrenmede karşılaştırmalı çalışmalar analitik çalışmalardan daha önemlidir. Bu nedenle uzun dilbilgisi çalışmalarına yer verilmemelidir.

Öğrenilecek dildeki sözcükler o dili konuşanlar için taşıdıkları anlamda ve kültürel bağlamda öğrenilmelidir. Böylece o dili öğretme o dili konuşan insanların kültür yaşamını öğrenmeyi içerir.

Grammer cümle içinde öğretilir doğal olarak bu yöntemle yabancı dil öğrenenler diğer yöntemlere daha iyi konuşabilir.

Kulak-dil alışkanlığı yöntemine eleştiriler de gelmektedir. Getirilen eleştirilerin başında zihinsel sürece, zihinsel kavranmaya yer vermeyen, yalnızca biçime-otomatik öğrenmeye dayalı bir yöntem oluşu gelmektedir.

Bu yönteme getirilen bir başka eleştiri de her yaştaki öğrenciye uygun olup olmadığıdır. Yine bu yöntemde öğrenciler öğrendikleri dille yeterince okuma ve yazma yapabilecekler mi eleştirileridir.

Hemen hiç dil bilgisi açıklaması yapılmaz, dil bilgisi tüme varım yoluyla öğrenilir.

Doğal öğrenme sırası (konu dinleme, konuşma, okuma yazma) izlenir. Ancak ağırlık ilk ikisindedir.

2. 3. 1. 6. Görme ve İşitmeye Dayalı Yöntem

Bu yöntem ilk kez uygulamaya 1950'li yıllarda başlanmıştır. Bu yönetime göre dil öğreniminde çeşitli safhalardan geçilmektedir. Görme ve işitmeye dayalı yöntem özellikle birinci safhaya uygulanabilir, zira bu safhada öğrenen kişi günlük konuşma ile karşılaşır; ikinci safhada genel konularda daha seri olarak konuşabilme ve özel bir alanı içermeyen yazıları ve gazeteleri okuma becerisi yer alır; üçüncü safhada profesyonel ve diğer ilgi alanlarının daha belirgin konularda ifadesi bulunmaktadır. Görme ve işitmeye dayalı yöntem daha çok birinci safhayı hedeflemektedir. (Demirel, 1999:45).

Görme ve işitmeye dayalı yöntem dikkatlice ama çok katı belirlenmiş olaylar serisinden oluşur. Ders, film ve teyp serisiyle başlar. Bir film sahnesi bir cümleye denk düşer. Diğer bir ifadeyle görsel imaj ve duyulan konuşma birbirini tamamlar ve birlikte semantik bir bütünlük oluştururlar. Öğretimin ikinci sırasında duyu gruplarının anlamı öğretmenin işaret etmesi, sergileme, seçenek dinletme soru-cevap yoluyla açıklanır.

Bir sonraki aşamada öğrenciler teyp ve filmde uzaklaştırılırlar. Öğrencilerin sözlü yoruma hatırlamalar yada kendi yorumlarını yapmaları beklenir. Her bir ders, teyp film ile diyalog sunusunun içeriğinde olan bir kalıp yada kalıplar grubunun oluşturmasını yapan bir miktar dil bilgisi bulunur. Dil bilgisi özelliklerinin yanı sıra fonolojik özelliklerin alıştırmaları yapılır. Kulak-dil alışkanlığı yönteminde olduğu gibi okuma-yazma geciktirilir; ama zamanla vurgulanır hale getirilir (Gür,1997: 28).

Bu yöntem dil öğretimi sorunlarını çözmek için modern çabaları temsil etmektedir. Dil öğrenimini basitleştirmiştir. Doğrudan yöntemin yazılı metinlerinin yerini filmler ve teypler almıştır. Bu değişiklik dil pedagojisine taze bir alternatif getirmiştir. Kulak-dil alışkanlığı yöntemi gibi günün dil bilimsel ve psikolojik prensiplerine dayanmaktadır.

Görme ve işitmeye dayalı yöntem iki açıdan eleştiriye açıktır. Bir çok özelliğini aldığı doğrudan yöntemde olduğu gibi anlamı yansıtmakta güçlük çeker.

Bir diğere eleştirisi ise bu yöntemin empoze ettiğı katı öğretim sıralamasının aslında tamamen kabul edilemez bulunmuş bir öğrenme sırasına dayanmasıdır.

2. 3. 1. 7. Bilişsel Yöntem

Bu teori yada yöntem bazıları tarafından uyarlanmış güncel bir dilbilgisi-çeviri yöntemi olarak yorumlanırken, bazıları da onu günümüze uyarlanmış bir doğrudan yöntem olarak göstermektedir.

Bilişsel yönetime dayandığı iddia edilen bazı dil programları yetmişli yılların başlarından beri yayınlanmıştır. Bu yaklaşım ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle ortaya çıkmıştır. Chomsky dil olgusunu dil edimi ile dil yetisi olarak ikiye ayırmıştır. Dil edimi dili nasıl kullanacağımızı, dil yetisi de dili kullanma yeteneğimizi ortaya koyar. (Gür,1997: 28) .

Bilişsel öğrenmenin özelliğı yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanmasıdır. Anlamli öğrenmenin olabilmesi için yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi gerekir. Diğere bir değışle yeni bilgi öğrencide var olan bilginin yapısı içine alındığı zaman anlamli öğrenme meydana gelir. Yeni bir öğrenmeye geçmeden önce de daha öncekilerin tam olarak öğrenilmiş olması gerekir. (Demirel, 1999:47).

Bu yönetime göre dil bir alışkanlık ürünü değıl yaratıcı bir süreçtir. Öğretmen sık sık alıştırmaları tekrarlatan bir kişi değıl dili düşünerek öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber olarak görülür. Ancak bu uygulamanın getirdiğı teknikler yeni olan hiçbirşey getirmemiştir. Bilişsel yöntemin temel etkisinin kulak-dil alışkanlığı yönteminin malzemeler ve uygulama üzerindeki katı etkisini kırması ve dilbilgisi-çeviri ile doğrudan yöntemin belirli niteliklerini yeniden canlandırması olduğu görülür.

Bu yöntemin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

Dil bir alışkanlık geliştirme değıl, bilinçli olarak kurallı öğrenmedir.

Telaffuz eğitimine ayrı bir öğretim etkinliğı olarak yer vermeye gerek yoktur.

Özellikle duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine önem verilmelidir.

Dilbilgisi kuralları hem tümevarım hem de tümdengelim yöntemiyle öğretilmelidir.

Dört temel dil becerisi öncelik-sonralık sırasına göre değil önemine göre öğretilmelidir.

Her şey bir bütünlük içerisinde öğretilmeli ve gerektiğinde işitsel ve görsel öğelerden yararlanılmalıdır.

Öğretmen kesin yetkisi temsil eden bir kişi olarak değil öğrenmeyi kolaylaştırıcı kişi olarak görülür.

2. 3. 1. 8. İletişimci Yaklaşım

21.yüzyıla yaklaşılın dönemlerde yabancı dil öğretiminde kurumsal dil bilimciler ve öğrenme psikologlarından çok toplumbilimciler özellikle sosyobilimciler Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlarla edim ve yeti ile dilin doğasını açıklamanın yetersiz kaldığını bunun yanına iletişim yetisi adıyla bir üçüncü boyutu eklemenin uygun olacağını düşünmüşlerdir.

Dil öğrenmenin özünde yatan amaç dilin temel işlevi olan yazılı ve sözlü iletişimi sağlamaktır. Dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım dilin iletişim olduğu teorisinden yola çıkar. Dil öğretiminin hedefi "iletişimsel yeti" olarak adlandırılan yeteneği geliştirmektir. (Demirel, 1999:50).

Bu yönetime göre öğrenciler kalıpları ezberlemek yerine öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilir. Ayrıca öğrencilerin dil bilgisinin ve yeteneklerinin seviyesi ne olursa olsun iletişim olayını meydana getirmenin öğretmenin başlıca görevi olduğunu savunur. İletişimsel yaklaşımı savunan eğitim uzmanları akıcı dil hâkimiyetinin kazandırılması görüşünde olup doğruluğun bunun doğal sonucu olacağı kanısındadırlar. Bütün yöntemlerdeki kuramsal fark programlarında söz konusu olan doğruluk ve akıcılık çatışmasından meydana gelmektedir. Yani, ön planda tutulması gereken hatasız dil hâkimiyeti mi yoksa akıcı dil hâkimiyet midir?

Bu yöntemin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

Öğrenci için anlamlı olan sözlü ve yazılı iletişimi etkinliklerine ağırlık verilir.

Öğretim öğrenci merkezlidir.

Öğretim etkinlikleri daha çok karşılıklı diyalog, grup çalışması, benzetim (simulasyon), problem çözme ve eğitsel oyunlarla öğrenime dayanır.

Amaç dilde yazılmış ve günlük iletişimde kullanılan özgün materyaller öğretim içindir kullanılır.

Öğretmenin hem anadilde hem de amaç dilde yeterli olması istenir.

Öğretmenin rolü öğrencilere amaçlarına uygun bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olmaktır.

2. 3. 1. 9. Seçmeli Yöntem

Sözcük anlamı ile Seçmeli (eclektik) yöntem dil öğretiminde çeşitli yöntemlerin özelliklerini örneğin hem kulak-dil alışkanlığı yöntemi hem de iletişimsel öğretim tekniklerini kullanma çabası için getirilen terimdir.

Seçmeli dil öğretim yaklaşımı dil öğretim tarihinde yeni bir olgu değildir. Çeşitli tarihlerde bu tür bir yaklaşıma olan gereksinim bazı dil bilimciler tarafından dile getirilmiş ve uygulanmaya çalışılmıştır. (Gür,1997: 28).

Seçmeli yöntem yöntemler karması yada yöntem zenginliği anlamına da gelmektedir. Öğretmenin sınıf içi etkinliklerde her yöntemin iyi tarafını değişik eğitim durumlarında kullanabilmesidir. Sözcük öğretiminde düz varım yöntemine, dil bilgisi kurallarının öğretiminde bilişsel yöntem, konuşma becerisini geliştirmede kulak-dil alışkanlığı yöntemine ağırlık verilmesi gibi.

Seçmeli yöntemi gerçek anlamı ile uygulayanların her aşamada dört temel becerinin gelişimi üzerinde durmalıdır. Ders verme yöntemlerini günün değişen hedeflerine ve sınıflarında karşılarına çıkan öğrencilerin özelliklerine göre uygular. Sonunda kendi öğretim anlayışlarına uyan bir yöntem geliştirirler. Başarılı olmak için seçmeci görüşe inanan bir öğretmenin hayal gücüne sahip, enerji dolu ve denemeye istekli olması gerekmektedir. (Demirel, 1999: 59).

Bu yöntemin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

Dil öğretimi anlamlı ve gerçek hayata dönük olmalıdır.

Çeviri özel bir beceridir ve başlangıç düzeyindeki öğrenciler için bir öğrenme yöntemi olarak uygun bir yaklaşım değildir.

Dil öğretiminde amaç dille yapılmalıdır. Gerekirse ana dile yer verilmelidir.

Mekanik tekrarlama yer değiştirme alıştırmalarına çok zaman ayrılmalı, anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara yer verilmelidir.

Yüksek sesle okuma ancak sözcük okumayı geliştirir, okuduğunu anlama becerisini kazandırmaz; ayrıca düzgün konuşma becerisini de kazandırmaz.

Dört temel dil becerisinin de geliştirilmesi esas olanıdır.

Bir seferde tek bir yapı sunulmalı ve öğretilen yapı tam öğrenilmeden diğerine geçirilmemelidir.

Sınıf içerisinde bireysel farklılıkların olduğu unutulmamalıdır.

En önemli kural iyi bir eğitim için öğretmenin öğrencilere ve mesleğine olan ilgisi ve yaklaşımıdır.

2. 3. 2. Diğer Yöntemler

1. Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi
2. Sesiz Yol Yöntemi
3. Topluluk ile Dil Öğrenme
4. Telkin Yöntemi

2. 3. 2. 1. Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi

Prof. Dr. Ashur tarafından geliştirilen bu yöntem psikolojide yer alan öğrenme kuramlarından iz kuramı ile bağlantılıdır. Bu kurama göre bir olay ne kadar sık olursa ve bellekte ne kadar kuvvetli iz bırakırsa o olayın hatırlanması da o kadar kolay olur.

Bu yöntemle yabancı dil öğrenimi emir kipleri ile başlar. Bu tür alıştırmalar fiziksel tepkiyi gerektirir. Diyalog yoluyla kavrama çalışmasının sonuna doğru yapılır. Bu yöntemde öğretmen yönetmen, öğrencilerde oyuncudur. Bu yöntem daha

çok başlangıç düzeyinde yapılan yabancı dil öğretimi çalışmalarında yararlı olmaktadır. (Demirel, 1999: 63).

2. 3. 2. 2. Sessiz Yol Yöntemi

Sessiz yol yöntemi Gantegno tarafından 1970' li yıllarda geliştirilmiştir. Bu yöntemle ders işlenirken sadece öğrenciler değil öğretmenler de sessiz kalmayı yeğlemektedir. Öğrenciler yabancı dildeki cümle kalıplarını tekrar etmezler. Sınıf içi uygulamalarda öğretmen sadece birkaç renkli çubuk kullanır. Başka bir araç kullanmaya gerek duymamaktadır. Öğretmen derse çubukları tanıtmakla başlar. Daha sonra çubukların renklerini öğretir. Her renk bir sesi sembolize eder. Çubuklar yardımı ile öğretmen verdiği komutların öğrenciler tarafından sesiz bir ortam içerisinde algılanmasını sağlar. Daha sonra yoğun bir şekilde kelime öğretimine geçilir. Öğrencilerin öğrendikleri kelimelerle cümle kavramları öğrenilir. (Demirel, 1999: 62).

2. 3. 2. 3. Topluluk ile Dil Öğrenimi

Bu yöntem Amerikalı psikiyatri Curran tarafından geliştirilmiştir. Curran bu ikinci dil öğrenirken bireylerin hata yapma korkusu yüzünden kendilerini iyi ifade edemediklerini gözlemlemişlerdir. Bu kaygıdan kurtulmak ve hata yapmadan kaynaklanan korkuyu yenmek için sadece öğretmenin değil öğrencinin de kimi sorumlulukları alması gerektiği vurgulanmıştır. Curran sınıf içinde öğretmen öğrenci ilişkisini danışman danışan ilişkisi içinde görmektedir.

Grupla dil öğretimi yönteminde öğrenme merkezinde öğrenciler vardır. Bu yöntem ders işlenirken öğrenciler sınıfta bir grup oluşturarak otururlar. Sınıf öğretmeni bu çemberin dışında kalır. Her öğrenci için ya da üç dört kişiden oluşan gruplar için bir öğrenci danışman öğrenci olarak seçilir. Böylece öğrenciler danışmana sahip olurlar. (Demirel, 1999: 62).

Öğrenciler grup çalışması yapmak istedikleri konularda tartışma yapabilirler; hatta sınıf öğretmeni ana dildeki konuşmaları amaç dile çevirerek öğrencilere yardımcı olmaya çalışırlar. Bu şekilde amaç dilde iletişim kurmalarını sağlamak için

yardımcı olmuş olurlar. Derslerin işlenmesinde genelde bu yöntem izlenmektedir. (Gür,1997: 28).

2. 3. 2. 4. Telkin Yöntemi

Bu yöntem Bulgar psikolog Lazanov tarafından getirilmiştir. Bu yöntemin dil öğrenimine getirdiği en önemli katkı sınıf içi iletişimin rahat bir ortamda yapılmasını sağlamaktır. Bu nedenle yabancı dil sınıfları rahat iletişim kuracak şekilde düzenlenmekte ve en etkili ders aracı olarak müzikten yararlanılmaktadır. Sınıf bir oturma odası görünümündedir. Yerler halı kaplıdır. İletişimin rahat ve sıcak bir ortamda kurulabilmesi için her türlü çevre düzenlemesi yapılmaktadır. Derse başlamadan önce her öğrenciye bir isim ve yeni bir kimlik kazandıği telkin edilmekte, yabancı dildeki günlük konuşmalar müzik eşliğinde öğretilmektedir. Bu yöntemde diyalog öğretimi çok önemlidir. (Demirel, 1999: 61).

Telkin yönteminde diyaloglar üç aşamalı olarak öğrencilere dinletilir. Birinci aşamada gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra diyalog okunur, ikinci aşamada müzik eşliğinde vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek tekrar edilir. Üçüncü aşamada öğrencilerden koltuklarına oturarak, gözleri kapalı bir biçimde diyalogu dinlemeleri ve hatırd tutmaları istenir. Dersler bu şekilde işlenirken öğrenme yoluyla işlenir. Lazanov derslerde bu şekilde izlenecek bir yolda telkin yönteminin yabancı dil öğreniminde başarılı olacağını ortaya koymaktadır.

2.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Ve Yabancılara Türkçe Öğreten Kurumlar

Türkiye, dünya haritasına bakıldığında; Asya, Avrupa, Afrika kıtalarının birbiri ile iyice yaklaştığı bölgede yer alır. Topraklarının büyük bir çoğunluğu Anadolu yarımadası olarak Asya'da, bir bölümü de Trakya yarımadası olarak Avrupa'da bulunmaktadır. Bu nedenle Türkiye, hem Asya hem de Avrupa ülkesidir Türkiye'nin coğrafi konumu incelendiğinde görülür ki ülke olarak büyük avantajlara sahiptir. Bu avantajlar sayesinde sayılı ülkelerden biri olmuştur. Türkiye; insan yaşamı için en ideal kuşakta yer almaktadır. Bu özelliğinden dolayı Türkiye toprakları tarihin en eski dönemlerinden beri hep büyük devletlere beşiklik yapmış ve çok sayıda medeniyetin kurulmasına zemin hazırlamıştır.

Dünya üzerindeki medeniyetler beşiği olarak da bilinen Türkiye bu özelliğini matematiksel konumundan dolayı gelecekte de koruyacaktır. (Aksan, 1988: 45).

Matematiksel özelliklerinin yanında Türkiye bir kültürel coğrafyanın da merkezindedir. Batı medeniyeti ile doğu medeniyetinin birleştiği, Hıristiyan dünyası ile İslâm dünyasının tam kesişim noktasıdır. Bu özellikleri de Türkiye'nin değerini artırmaktadır. (Soysal, 1999: 33).

Türkiye'nin bulunduğu coğrafyanın çevresindeki coğrafi bölgeler bir çok yönden Türkiye ile ilişki içerisindedir. Türkiye; Türk dünyası, Arap-İslâm dünyası ve bir zamanlar bizim topraklarımız olan Balkanlar ile hep içli dışlıdır. Daha doğrusu ırk, din, dil, kültür birliğinin mevcut olduğu bu coğrafyanın merkezi ve en büyük devleti Türkiye'dir. (Ercilasun, 1992: 30).

Özellikle 20. yy'ın sonunda S.S.C.B'nin dağılması ile başlayan süreç Türkiye'nin yukarıda sayılan özelliklerini daha da değerli kılmıştır. Dünya siyasetine yön veren aktörlerin önemli politikalarının kesişim noktası Türkiye'dir.

Rusya'nın dağılmasıyla bağımsızlığını kazanmış Orta Asya devletleri, yeraltı kaynakları ile elde ettikleri zenginliği bir türlü değerlendiremeyen ve şu an çok büyük sıkıntılar yaşayan Arap dünyası bir çıkış, bir örnek ülke olarak gözlerini Türkiye'nin üzerine çevirmiştir.

İşte bu kavşak noktada, gerek ülke insanlarının ilişkileri, gerekse Türkiye'yi daha yakından tanımak, ticaret yapmak ve kültürel anlamda tanımak için ülkemizi ziyaret eden, burada yaşayanların sayısı giderek artmaktadır.

Ülkenin artan popülaritesi beraberinde bir çok avantajı da getirmektedir. Bu avantajlardan yararlanmak isteyen diğer ülkeler ve o ülke insanlarının Türkiye'ye olan ilgisi artmaktadır. Türkiye'ye gelen insan sayısı da her geçen gün buna paralel olarak artmaktadır.

Ülkeye gelen yabancıların karşılaşılabilecekleri zorlukları tespit etmek, onları memnun etmek için alınması gereken önlemleri almak için çalışmalar yapmaktadırlar. Bu çalışmalar çok çeşitlidir. Çünkü Türkiye'ye gelen yabancıların geliş amaçları ve ülkede karşılaştıkları zorluklar çok farklıdır. Yabancı insanlar Türkiye'ye geldiklerinde, bu geliş ister kısa süreli ister uzun süreli olsun, karşılaştıkları en büyük zorluk dil problemidir. Türkiye'ye gelen yabancıların problemlerini gidermek için çeşitli kurumlar faaliyet göstermektedir.

Türkiye'de yabancılarla Türkçe öğretmek amacıyla kurulan kurumların tarihi çok yenidir. 1932 yılında Türk Dili Tetkik Cemiyeti, Türkçenin gelişmesi, güzelleşmesi, özleşmesi için çok güzel çalışmalar yapmıştır. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunu bu güne kadar programına almamıştır. (Timurtaş, 1981: 45). Türkçenin ilk kez yabancı dil olarak öğretimi, üniversitelerdeki yabancı öğrencileri öğretime hazırlamak için açılan Türkçe hazırlık sınıflarında ile başlamıştır.

Türkiye'de yabancılarla Türkçeyi öğretmek amacıyla çalışmalara başlayan ilk üniversite 1958 yılında o zamanki adı Robert Kolej olan Boğaziçi Üniversitesi'dir. 1974-75 yılından bu yana İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. İstanbul Üniversitesi öğrencisi olmayanlar da kabul edilmektedir.

Ortadoğu Teknik Üniversitesine gelen yabancı öğrencilere Türkçe kursları düzenlenmektedir. Bu kurslar sadece üniversite bünyesindeki öğrenciler için yapılmakta dışarıdan herhangi bir katılım kabul edilmemektedir. Üniversite tarafından 1981 yılında "Yabancılar için Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri" adlı kitap yayınlanmıştır.

Ankara Üniversitesi'nde yabancılar için Türkçe kursları 1963-64 öğretim yılında başlamıştır. Bu kurslar Dil, Tarih-Coğrafya Fakültesi, Türk Dili Edebiyatı Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. 1969 yılında DTCF, Türk Dili Bölümünde "Yabancılar için Türkçe Dilbilgisi" adlı kitap yazılmıştır. 1984 yılında Türkçe kurslarının yönetim DTCF, Türk Dili Edebiyatı Bölümünden alarak Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne doğrudan bağlı olarak kurulan TÖMER'e (Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi) bırakılmıştır. (Hengirmen, 1993: 22).

TÖMER Almanya'da Goethe Enstitüsü, İngiltere'de British Council gibi dil okulları örnek alınarak kurulmuştur. Bu bakımdan Türkçeyi çağdaş yöntemlerle öğreten ilk kurum TÖMER'dir. Öğretim kalitesine bağlı olarak artan talep nedeniyle TÖMER kısa zamanda gelişmiş, Ankara'da bir merkez, üç şube; daha sonra da yurt içinde on dört şube açmıştır. TÖMER ayrıca yurt dışında da birçok şube açmıştır. TÖMER'in İngiltere, Bulgaristan, Yugoslavya, Amerika, Irak, Japonya, Çin gibi 20 ülkede temsilcilikleri bulunmaktadır.

YÖK'ün 1986 tarihinde aldığı bir karar ile TÖMER'in kurs sonunda başarılı öğrencilere verdiği diploma Türkiye'deki tüm üniversitelerde geçerli kabul edilmiştir. (Çotuksöken, 1999:42)

1987 yılında Ege Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı olarak kısa adı Ege TÖMER olan Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi kurulmuştur.

1992 yılında Gazi Üniversitesinde Gazi TÖMER kurulmuştur. Gazi TÖMER de Ankara TÖMER gibi rektörlüğe bağlı bir kurumdur.

Harp okulları ve Güvenlik Bilimleri Akademisi gibi kurumlar da son yıllarda yurt dışından gelen öğrencilerini kendi bünyelerinde açtıkları Türkçe hazırlık kurslarında yetiştirmektedirler. Kurumlar materyal olarak kullanmak için üniversitelere başvurmakta ve oralarda kullanılan kaynakları kullanmaktadır. Eğitici olarak da kendi bünyelerindeki personelden yararlanmaktadır.

Resmi kurumlardan başka English Fast, Büyük Dershane gibi özel kurumlarda da Türkçe kursları düzenlenmektedir. Dil-Tur gibi bazı seyahat acentaları da Almanya, Hollanda gibi ülkelerden Sprochreisen adı altında özel gruplar getirmekte ve bu gruplara çeşitli tatil yörelerinde hem Türkçe öğretmekte hem de tatil yapma imkânları sağlamaktadır. Ayrıca İngiliz Kültür Merkezi, Alman Kültür Merkezi gibi kurumlar da kendi bünyelerinde Türkçe kursları vermektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine sadece kurumlar çalışmalar yapmamışlardır. Bu alanda çalışma yapan şahısları da şu şekilde sıralayabiliriz.

11. yy'dan günümüze kadar gelen süreçte yerli ve yabancı yaklaşık 400 tane kitap yazılmıştır. Türkçenin dil olarak öğretimi düşüncesi 17. yy'dan sonra artmış 20. yy'da en üst seviyeye ulaşmıştır. Ancak bu tabloda yabancı bilim adamları ve yazarların Türkçe hakkında daha çok araştırma yapmaları ve eser vermeleri dikkat çekmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi hususunda yazılan kaynaklar çok eskilere dayanır. Kaşgarlı Mahmut'un Divânu Lûgâti't Türk adlı eseri ile başlayan bu süreç günümüzde birçok kaynak ile devam etmektedir.

Kaşgarlı Mahmut XI. yüzyılda Arap dilinin ve İslam kültürünün hâkim bulunduğu bir çevrede, Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla Divânu Lûgâti't Türk adlı bir eser yazmış ve dilimizin kudretini ortaya koymuştur. Kitaba örnek olmak üzere alınan halk şiiirleri ve atasözleri ile kelimeler, dil ve kültür tarihi bakımından son derece önemlidir. İyi bir filolog olan Kâşgarlı Mahmut, Türk dilinin yapısı üzerinde durmuş, kendi dönemindeki Türk lehçelerini ve hususiyetlerini tespit etmiştir.

Türkçe hakkında Hz. Muhammed'in «Türk dilini öğreniniz, çünkü onların uzun sürecek bir saltanatı vardır.» hadisini zikreden Kaşgarlı Mahmut «Bir ordum var ki adını Türk koydum» gibi başka hadis de ileri sürerek şuurlu bir Türkçü olduğunu göstermiştir. «Eğer bu hadis sahih ise Türk dilini öğrenmek dini bir borçtur. Sahih değilse, akıl onu öğrenmenin zaruretine hükmediyor.» diyerek tavrını net bir şekilde ortaya koymuştur.

Kaşgarlı Mahmut 1072-1074 yılları arasında yazmış olduğu Divânu Lûgâti't Türk'te başarılı bir yöntem izlemiştir. Onun izlediği yolun özellikleri kısaca şöyledir.

1. Medreselerde yapıldığı gibi önce ve hemen sadece kural verme değil, önce çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen bir yöntem uygulamıştır.

2. Dil öğreniminde örneklerin, metinlerin önemini çok iyi fark etmiş, verdiği çok sayıda örneği günlük hayattan, atasözlerinden, manzum sanat eserlerinden derlemiştir.

3. Türkçeyi öğretirken, Türk kültürünü de tanıtmaya, öğretme amacı gütmüş, bu konuya özel bir önem vermiştir.

4. Dil öğretiminde tekrarın önemini çok iyi kavradığından, önceden geçen bir kuralı gerektiğinde hatırlatmaktan çekinmemiştir.

5. İzlediği bu başarılı yöntemleri buluncaya kadar çok çaba harcayan yazar, iki yıl içerisinde eserini üç kez yazıp beğenmemiş, nihayet kesin olarak dördüncü defa yazmıştır. Böylece o, eser yazma konusunda da kendisinden sonra geleceklere geçerli bir ders vermektedir.(Akyüz, 1989:45-46).

Karamanoğlu Mehmed Bey ve Ali Şir Nevai, Farsçaya karşı Türk dilinin istiklalini koruyan, üstünlüğünü gösteren kimselerdir. Büyük Selçuklularda resmi yazışmalarda Farsça kullanılırken, Anadolu Selçuklularında saray muhitinde ve yüksek zümre arasında Türkçeye göre üstün bir duruma geçmiş, hatta bir ara resmi dil hüviyeti de kazanmıştır. Daha sonra Doğu Türkleri arasında da Farsça'nın böyle bir üstünlüğü olmuştur. Timurlular devletinde, hususiyle Hüseyin Baykara devrinde Farsça, sarayda büyük himaye görmüştür. Çeşitli Türk devletlerinde, Fars diline bu kadar rağbet edilmesi ve İslamiyet'i İran yolu ile kabulümüz, onlarla sıkı temasımız ve Farsçanın çok işlenmiş bir halde bulunması sebeplerine bağlanabileceği gibi, saray ve yüksek tabaka muhitlerinde millî duyguların noksanlığı, kötü görenek ve âdetlere kapılma, aşağılık duygusu şeklindeki sebeplerle de açıklanabilir. Bu şekildeki dil hayranlığı, başka milletlerin saray muhitlerinde de görülmektedir.

Türkçenin değerini ve kıymetini ortaya koyan ikinci büyük eser, Ali Şir Nevai'nin 15.yüzyılda yazdığı Muhakemetü'l-Lugateyn'dir. Farsça ile Türkçenin karşılaştırıldığı bu eser, Türkçede ilk ad bilim ve anlam bilim eseri olarak tarihe geçmiştir. Kaşgarlı Mahmut ve Ali Şir Nevai'nin Türkçeye hizmetleri çok büyüktür. Batılı anlamda dil biliminin kurucusudurlar. Yaptıkları çalışmalar Türk eğitim tarihinde gerek yöntem gerekse içerik bakımından önemli bir yere sahiptir. Bize düşen görev de, bu yöntem ve teknikleri çağımızın araç-gereçleri ile zenginleştirerek uygulamaya dönüştürmektir.

Karamanoğlu Mehmet Bey, Anadolu Selçuklularının son zamanlarına doğru, memleketteki karışık durumdan faydalanarak Konya'yı 'ele geçirip devlet idaresini vezir olarak ele aldıktan sonra, 15 Mayıs 1277 dellâl çağırarak, şu fermanı her tarafa yayar: «Şimden gerü divanda, dergâhta, bârgâhta, mecliste ve meydanda

Türkçeden başka dil kullanılmayacaktır.» (Timurtaş, 1981:17). Bu buyruktan sonra Türkçe, Anadolu'da tekrar devlet dili (resmî dil) olmuştur.

Bu devrin başka bir Türkçü ve Türkçecisi Fahreddin Mübarekşah'tır. XII. asırda, Moğalistan'da bir alim ve şair olan Fahreddin, «Şecere-i Ensab» adlı eserinde şöyle demektedir: «Türklerin başka, insanlarla müreccah olmalarının birkaç sebebi vardır. Biri budur ki: Arapçadan sonra Türkçeden daha iyi ve daha heybetli hiçbir dil yoktur. Bugün Türkçe eski zamanlardan daha fazladır, çünkü emirlerin ve sipehsâlârin çoğu Türk'tür. Devlet onlarındır.»

XIV. yy Anadolu şâirlerinden, Aşık Paşa (1272-1333) da, Türkçeye gereken değeri veren, dilimizin o çağlarda ihmâl edilmişinden yakınan, Farsçaya karşı Türkçeyi tercih eden, Türkçenin edebî bir dil olarak gelişmesine hizmet eden bir şahsiyettir. «Garibnâme» adlı eserinde şöyle demektedir:

Kamu dilde var idi zabt u usul
Bunlara düşmüş idi cümle ukul
Türk diline kimsene bakmaz idi
Türklere hergiz gönül akamaz idi
Türk dahi bilmez idi ol dilleri
İnce yolu ol ulu menzilleri.

Aşık Paşa'dan sonraki şâirler de eserlerini Türkçe ile yazmakla beraber, başlangıçta bu işlenmemiş dille şiir yazmanın çok güç oluşundan şikâyet etmişlerdir.

XVI. yy'ın sonunda aruz vezniyle, fakat çok sâde, bir dille şiir söyleyen Aydınli Visâli adlı bir şâir ortaya çıkmıştır. Visâli ile başlayan bu sâde Türkçe yazmak merakı, XVI. yüzyılda daha da kuvvetlenmiş; Tatavlı Mahremi ve Edirneli Nazmi'nin temsil ettiği «Türki Basit» cereyanı doğmuştur. Yalnız, bu şâirler birinci sınıf sanatkâr olmadıkları için, bu teşebbüs başarıya ulaşamamış ve devam edememiştir.

XVIII. yy şâirlerinden Sadi Çelebi ise; herkesin anlayabileceği, lügate bakmayı gerektirmeyen bir dille yazmak hususunda şunları söylemektedir:

Eğer memdüh ise Türki lisanda nazm-perverlik
Selis ü vazih ister dinleyen fehm eyleye anı

Nice Türki denür ol şî're kim her lafzının halli
Lügatlar bakmağa muhtâc ide medisde yârânı

Avrupa milletlerinin de siyasi ve ekonomik sebeplerle Türkçeye önem verdikleri görülmektedir. Fransa 1699'da her üç yılda bir 6-9 yaşlarındaki çocukların birkaç tanesini Türkçe öğrenmesi için İstanbul'daki Katolik papazların yanına göndermeye karar vermiştir. Bu çocuklar ileride Osmanlı devletinde Fransa'nın elçileri ve tercümanları olacaklardı. (Bu çocuklara dil oğlanı adı verilmiştir.) Fransa'nın Türk diline karşı gösterdiği bu ilgi 18. yüzyılda Hollanda, İngiltere, Avusturya ve Rusya gibi ülkelere de sıçramıştır.

III. Selim devrinde kurulan Kara Harp Okulunda (1793) öğrencilere hem Türkçe hem de Batı dilleri öğretilmekteydi.

XII.yy'da Kâşgarlı Mahmut ile başlayan süreç, XIX.yy'a kadar yukarıda saydığımız kişilerin dışında mutlaka Türkçenin öneminden, değerinden bahseden eserler verilmiştir. Türkçenin sadeleşmesi ve özünde öğretilmesi çalışması XIX.yy'a kadar çok da etkili olmayarak devam etmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimi hususunda çeşitli kurum, kuruluş uyguladıkları farklı yöntemlerle çalışmalarına devam etmektedir. Bu süreçte kurumsal ve öğrenci yönünden çeşitli sıkıntılarla karşılaşmaktadır. Karşılaşılan bu problemlerin bir bölümü kurumlarla ilgili olmakla birlikte çeşitli ülkelere gelen öğrencilerin hususi özelliklerinden kaynaklanan problemlerdir. Bu problemleri şu şekilde ifade edebiliriz.

Yabancılara Türkçe öğretiminde temel olarak karşılaşılan en büyük problem bir dil akademisinin olmayışıdır. Gelişmiş birçok ülkede kendi dillerini koruma ve geliştirme görevini üstlenen kurumlar vardır. Bu kurumlar kendi dillerini ne şekilde olması gerektiği hususunda politikalar üretir. Diğer kurumlarda bu üst kurumun ürettiği politikalar doğrultusunda hareket ederler. Türkiye'de Türkçenin problem ve sıkıntılarını tespit edecek ve hangi kural ve yöntemler çerçevesinde dil öğretimi gerçekleştireceğini belirleyen bir kurumun eksikliği yaşanmaktadır. (Hengirmen, 1993: 19).

Türkiye'de bir dil akademisinin olmayışı beraberinde birçok problem getirmektedir. Türkçe'yi öğreten iyi ders kitaplarının olmayışı ya da çok az oluşu; dil

öğretim yöntemlerinin devamlı değişiyor, geliyor ,farklılaşıyor olması bir başka problemdir. (Çotuksöken, 1999: 43). Türkçeyi öğreten kurumlar bu problemlerle baş edemiyor ve geri kalıyorlar diğer ülkelerde bir dil akademisinin oluşu kurumlar arasında koordinasyonu sağlaması ve bilgi alışverişini gerçekleştirmesi vazifesini üstlendiğinden bu tip problemleri bu ülkeler daha az yaşamaktadır.

Bir başka problem de yabancılara Türkçeyi öğreten öğretim kadrosunun yeterince profesyonel olmayışıdır. Dil öğreten bu kadronun bir eğitimden geçmemiş olması bu işi birinci iş olarak görmeyişi, bu kurumlarda çalışan eğiticilerin genelde geçici olarak bu görevlerde bulunmaları ve onların yeterince dil öğretimi işini sahiplenmemelerine sebep oluyor.

Sayabileceğimiz diğer bir problem de yöntem sıkıntısıdır. Dil öğrenmeye gelen insanların geliş nedenleri ülkede kalma süreleri farklı kültürlerden oluşları beraberinde birçok sıkıntıyı da getirmektedir. Bu sıkıntıların başında da standart bir dil öğretim yöntemi geliştiremememizdir. Yöntem hususunda yaşanan bu sıkıntı dil öğretimini olumsuz etkilemektedir.

Eğitim veren mevcut kurumların bir dil öğretimi çalışma yönteminin olmayışı da dil öğretimin önündeki problemlerdendir. Kurumun başında bulunan ve politikalarını belirleyen kişilerin dil öğretiminden uzak oluşu bu problemi bir kat daha artırmaktadır.

Yabancı öğrencilerin kişisel özellik yönünden (dil, din, kültür, ırk) farklı oluşları beraberinde kendi kültürlerinin özelliklerini de getirmeleri ortak bir öğrenci grubunu oluşturmada sıkıntı çıkarmaktadır. Bu çeşitlilik öğreticinin de işini zorlaştırmaktadır. Ortak yöntem seçimi zorlaşmakta, ferdi problemler artmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda karşılaşılan problemleri çoğaltmak ve ayrıntılı hale getirmek mümkündür. Önemli olan halihazırda tespit edilen problemlere çözüm üretmektir. Çözümler üretildikçe dil öğreticileri de ileriye daha umutla bakacaklardır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölüm dört kısımdan oluşmaktadır; birinci kısımda araştırmanın yöntemi, ikinci kısımda evren ve örneklem, üçüncü kısımda çalışmada kullanılan veri toplama teknikleri ve son kısımda da verilerin analizi hakkında bilgi verilmektedir.

3. 1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmanın amacı önce de belirtildiği gibi Avrupa Dil Pasaportu kriterlerine göre Güvenlik Bilimleri Fakültesinde okuyan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlarını tespit etmektir. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken birtakım sorunlarının önceden var olduğu bilindiği gibi şu anda da varlığı kabul edilmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada “Betimleme Yöntemi” yani önce olan veya halihazırda var olan bir sorunu veya durumu var olduğu şekliyle göstermeyi amaçlayan araştırma yöntemi kullanılmıştır.

3. 2. Evren Ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Güvenlik Bilimleri Fakültesi’nde okuyan Türkçe hazırlık sınıfları öğrencilerdir. Bu sınıfların evreni oluşturmasının nedeni Avrupa Dil Pasaportu kriterlerine göre Güvenlik Bilimleri Fakültesi Polis Akademisinde okuyan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken bu kriterleri ne kadar gerçekleştirdikleridir. Bu evrenden random yöntemiyle hazırlık sınıflarından öğrenci seçilmiştir, yani hazırlık sınıflardan toplam 100 öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturur.

3. 3. Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırma da öncelikle örneklemin sayısının fazla olmasından dolayı anket kullanılmıştır. Avrupa Dil Pasaportu kriterlerine göre Güvenlik Bilimleri Fakültesinde okuyan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlarını tespit etmek için kullanılacak anketin hazırlanmasında Avrupa Konseyinin hazırladığı Avrupa Dil Pasaportu kriterleri temel alınmıştır. Avrupa Konseyinin hazırladığı Avrupa Dil Pasaportu kriterleri İngilizceden Türkçe’ye

çevrilmiş, bunun yanı sıra eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanlarının da görüşleri alınıp bu doğrultuda bir deneme formu hazırlanmıştır.

Deneme formunda; araştırmanın hedefi, toplanan verilerin nasıl ve ne amaçla kullanılacağı, hazırlanan formun doldurulması ile ilgili bilgiler ve Türkçe öğreniminde dört temel dil becerisi ile ilgili kırk sekiz madde bulunmaktadır. Hazırlanan deneme formunun geçerliliği için, yeterli sayıda eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşlerine başvurulduktan sonra, alınan görüşler doğrultusunda anket düzeltilmiş, çok uzun anlaşılamayacak maddeler parçalara bölünüp anlaşılabilir hale getirilmiştir.

Hazırlanan bu deneme formu, hazırlık sınıflarından random yöntemle seçilen yirmi kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Deneme formunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı Windows işletim sistemi için SPSS 9.0 programı kullanılarak; $\alpha=,9389$ ve Standard Alpha= $,9385$ olarak hesaplanmıştır. Bunun sonucunda ankette herhangi farklı bir düzenlemeye gidilmemiş ve anket nihai olarak bu şekilde kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan anket, Ek 1’de verilmiştir.

Öğrenciler her bir maddeye verecekleri cevap için; “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde beşli derecelendirmeyi kullanmışlardır. Anketin değerlendirilmesinde aşağıdaki değer sistemi kullanılmıştır:

5	4	3	2	1
(Tamamen katılıyorum)	(Katılıyorum)	(Kararsızım)	(Katılmıyorum)	(Kesinlikle katılmıyorum)

Oluşturulan en son form, Güvenlik Bilimleri Fakültesinde okuyan yabancı öğrencilerden toplam yüz öğrenciye uygulanmıştır. İstatistiksel çözümlerinde Windows işletim sistemi için SPSS 9.0 ve Windows Excel programları kullanılmıştır. Anketin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı $\alpha=,9389$ olarak hesaplanmıştır.

3. 4. Verilerin Analizi

Güvenlik Bilimleri Fakültesinde okuyan yabancı öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlarını saptamak için yapılan bu araştırma betimleyici

bir çalışma olduğu için anket ile toplanan veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Anket ile toplanan verilerin dağılımı, yüzde % hesaplamaları ile çözümlenmiş, ortalamaları verilmiş ve tablolaştırılmıştır.

3. 5. Bulgular ve Yorum

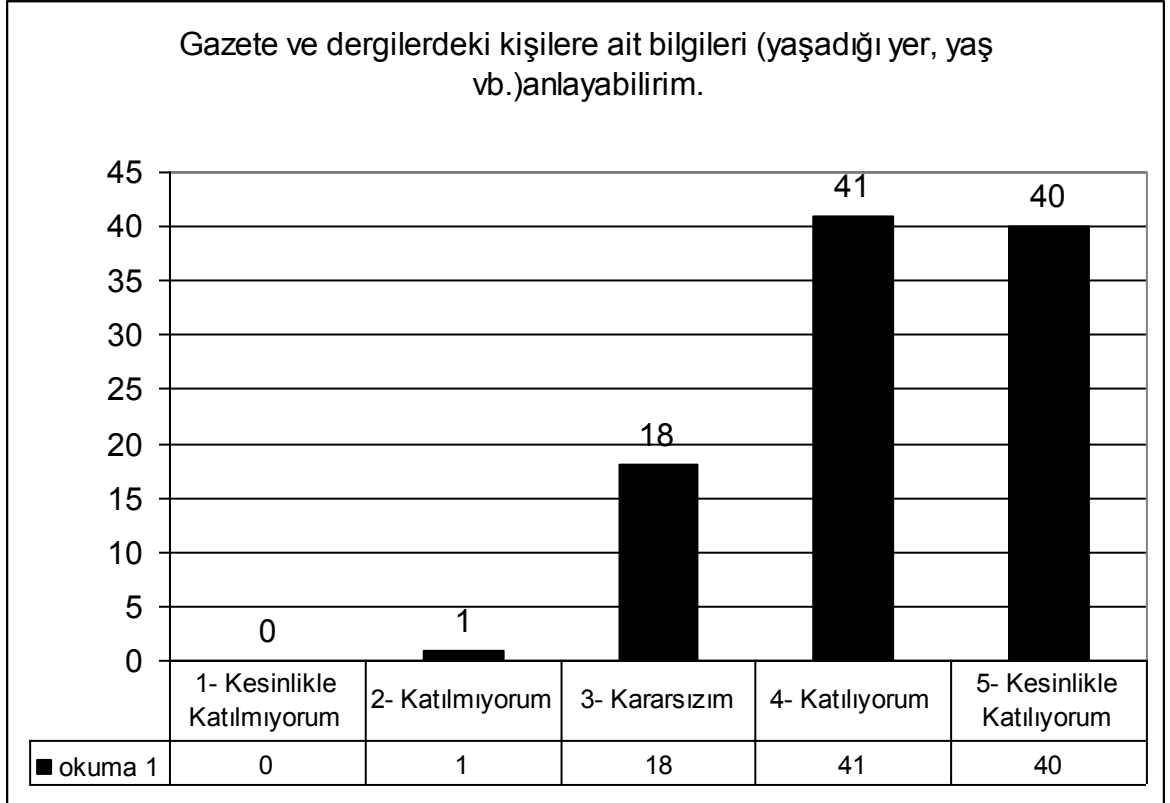
Önceden hazırlanan anket yoluyla Polis Akademisi hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkçe okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerinin sorunlarını saptamayı amaçlayan bu çalışma ile ihtiyaç duyulan gerekli veri toplanmıştır. Bu bölümde verilerin çözümlenmesi sonucunda çıkan bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Araştırmanın bulguları, soruların sırası esas alınarak düzenlenip yorumlanmıştır.

Öğrenciler için hazırlanan ankette dört bölümde toplam 48 madde bulunmaktadır. Bu maddelerdeki ifadeler 5 den 1 e Likert tipi derecelendirme ile yapılmış ve öğrencilerden görüşlerini bu 5 alternatiften birini seçerek belirtmeleri istenmiştir. Başka bir deyişle her bir madde sıklık önemine göre derecelendirilmek zorundadır, ki burada 5 “tamamen katılıyorum”u, 4 “katılıyorum”u, 3 “kararsızım”ı, 2 “katılmıyorum”u ve 1 “tamamen katılmıyorum”u, temsil etmektedir.

Anketteki maddelere verilen cevaplar SPSS programı kullanılarak verilerin dağılımı yüzde (%) hesaplaması ile çözümlenmiş, ortalamaları verilmiş ve tablolaştırılmıştır.

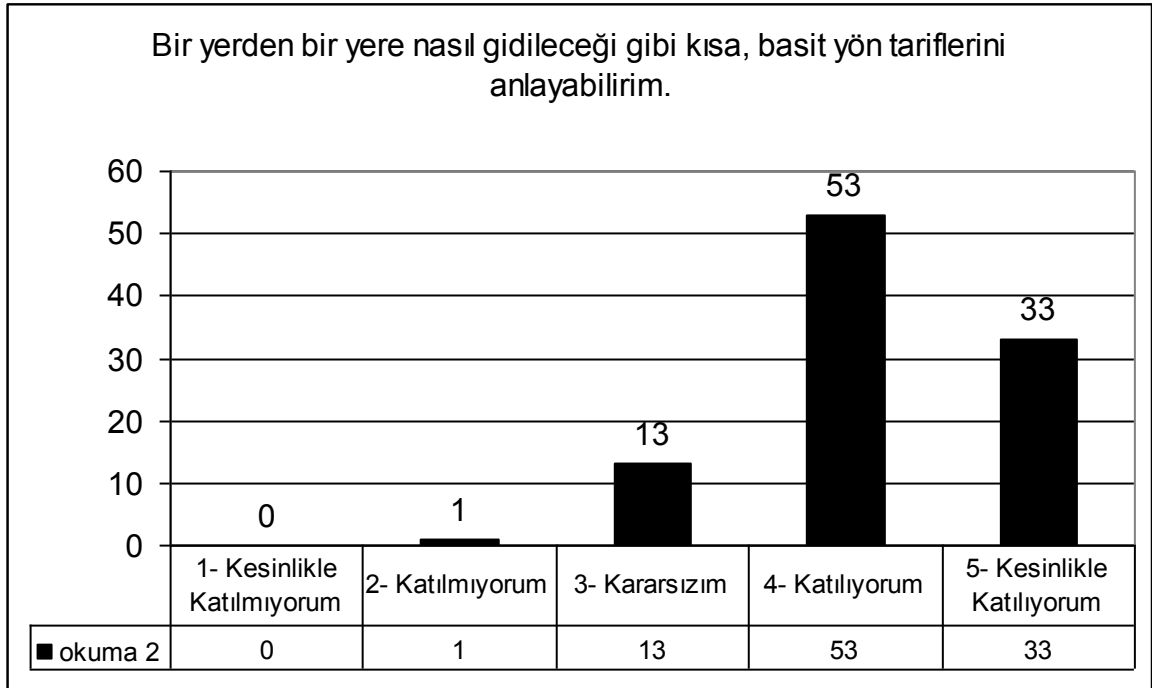
3. 5. 1. Türkçe Okuma Becerisi Sorunları

(Çizelge 1)



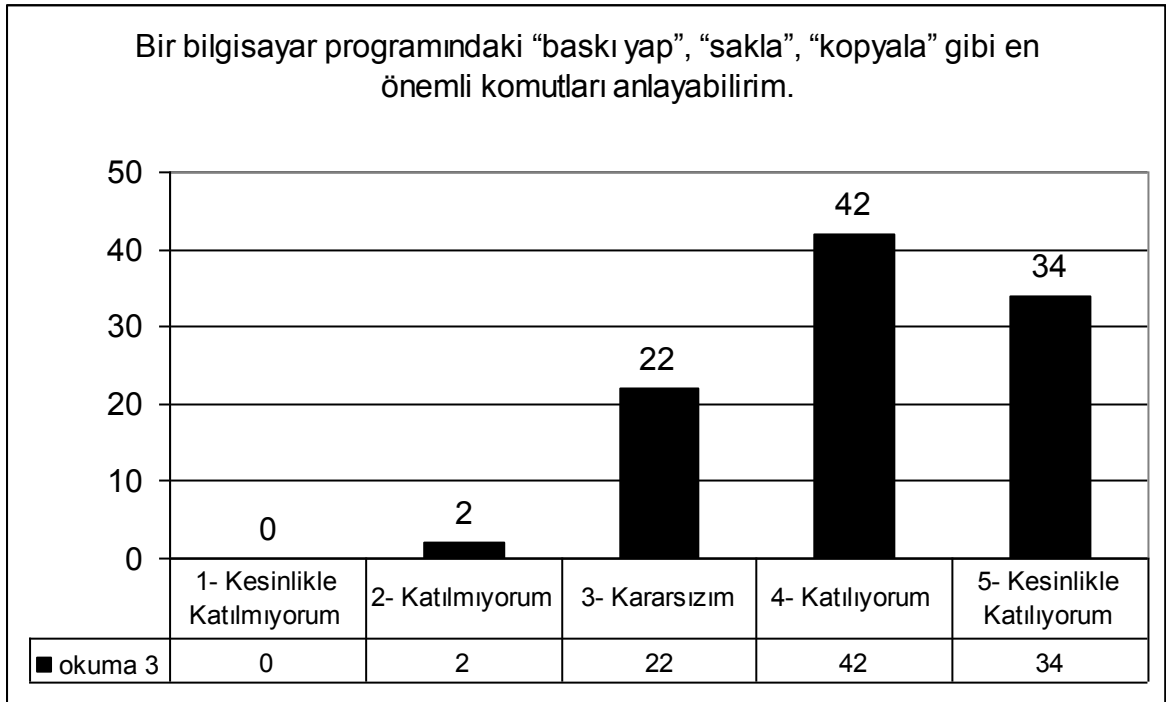
Öğrencilerden hiçbirisi kesinlikle katılmıyorum dememiş; öğrencilerin % 1'i katılmadığını, yine öğrencilerin % 18'i kararsız olduklarını, diğer taraftan % 41'i ve % 40'ı ise ilgi alanındaki konulardan bahsedene bir konuşmayı yapabileceklerini ifade etmişler. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunun biriyle tanışabilecekleri temel selamlaşma ve vedalaşmaya ilişkin kalıp sözleri kullanabilecekleri bir konuşmayı başlatabilecekleri sonucu çıkmaktadır. Yüz öğrenciden hiçbirinin kesinlikle katılmıyorum dememesi ve % 1'inin katılmıyorum cevabını vermesi bu becerinin öğrenilmediği veya sorun olduğu anlamına gelmemektedir. Bu becerinin öğretim yılı başında hedeflenen şekilde öğrenildiği görülmektedir (Çizelge 1).

(Çizelge 2)



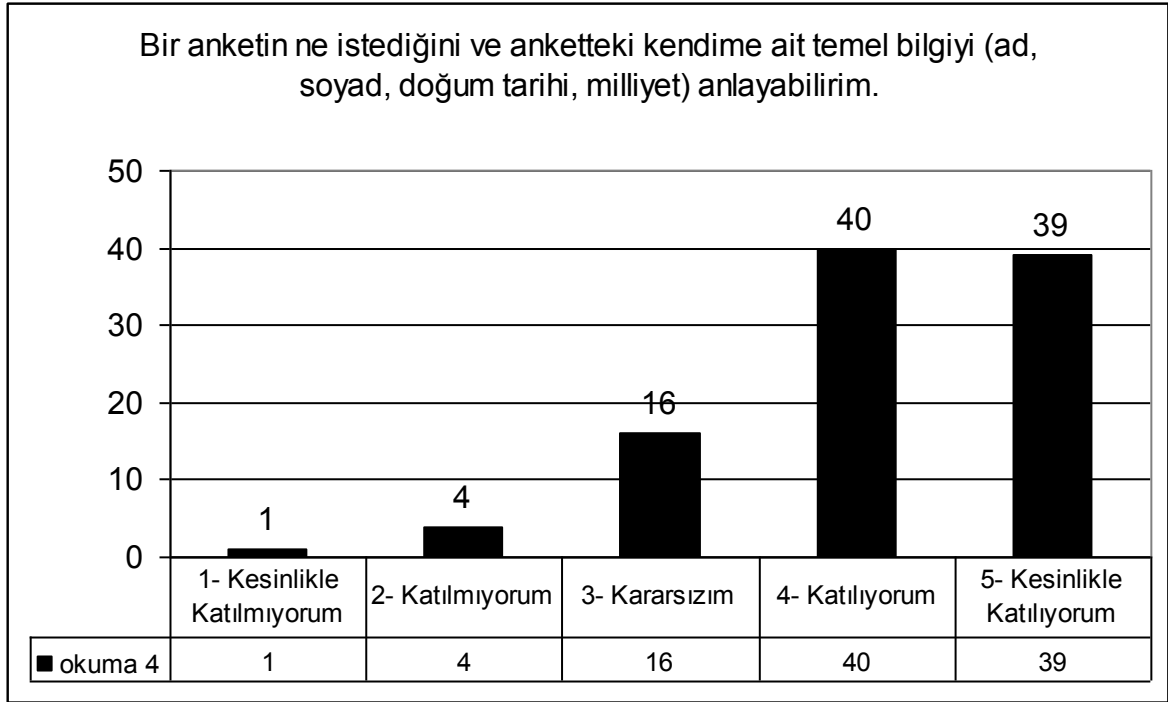
Öğrencilerden hiçbirisi kesinlikle katılmıyorum dememiş; öğrencilerin % 1'i katılmadığını, yine öğrencilerin % 13'ü kararsız olduklarını, diğer taraftan % 53'ü ve % 33'ü ise bir yerden bir yere nasıl gidileceği gibi kısa, basit yön tariflerini kesinlikle anlayabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 86'lık bir bölümü bu beceriyi yapabileceğini ifade etmişler. Bunun yanında % 13 gibi bir öğrenci gurubunun da kararsız olması bu beceriyi gerçekleştirme oranını yaklaşık yüzde yüze ulaştırmıştır.. Bir önceki beceride de aşağı yukarı aynı sonuç çıkmıştır. İki becerinin de günlük hayatı ilgilendirmesi bu sonucun çıkmasının temel sebebidir. (Çizelge 2).

(Çizelge 3)



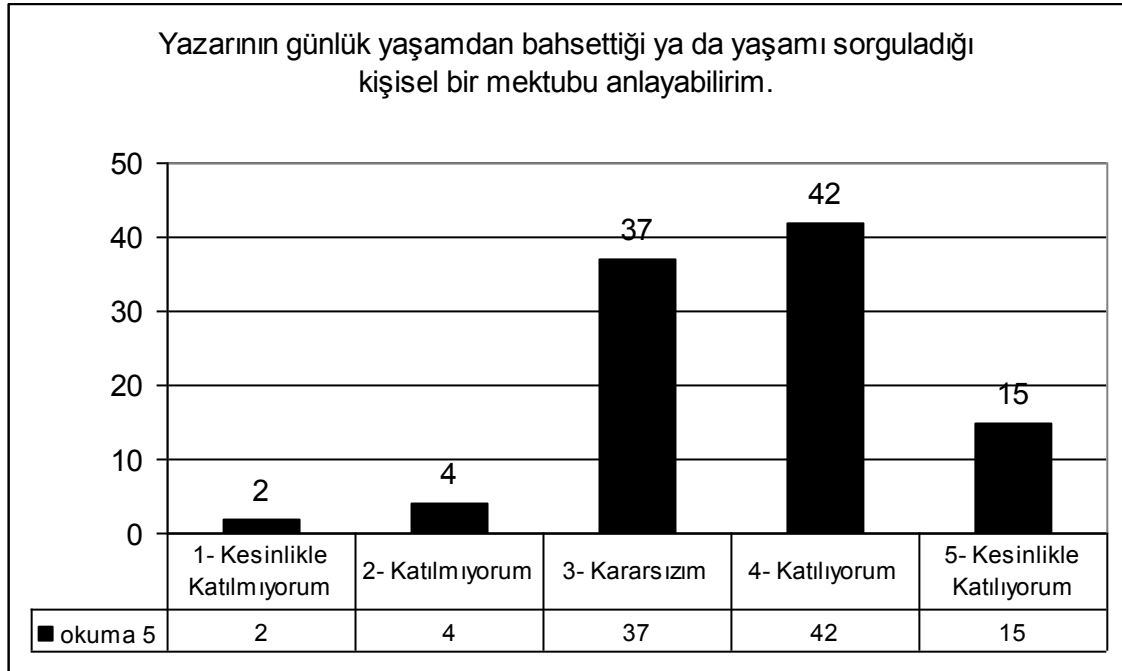
Öğrencilerden hiçbirisi kesinlikle katılmıyorum dememiş; öğrencilerin % 2’si katılmadığını, yine öğrencilerin % 22’si kararsız olduklarını, diğer taraftan % 42’si ve % 34’ü ise bir bilgisayar programdaki “baskı yap”, “sakla”, “kopyala” gibi en önemli komutları kesinlikle anlayabildiğini ifade etmişler. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 76’lık bir bölümü bu beceriyi gerçekleştirebileceklerini ifade etmişler. Ayrıca yine bu beceriyi gerçekleştirme de öğrencilerin % 22’si kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Burada eğitimcilerin temel hedefi bu % 22’lik oranı mümkün olduğu kadar azaltmaktır. O zaman yılın başında hedeflenen başarıya ulaşılmış olunacaktır. (Çizelge 3).

(Çizelge 4)



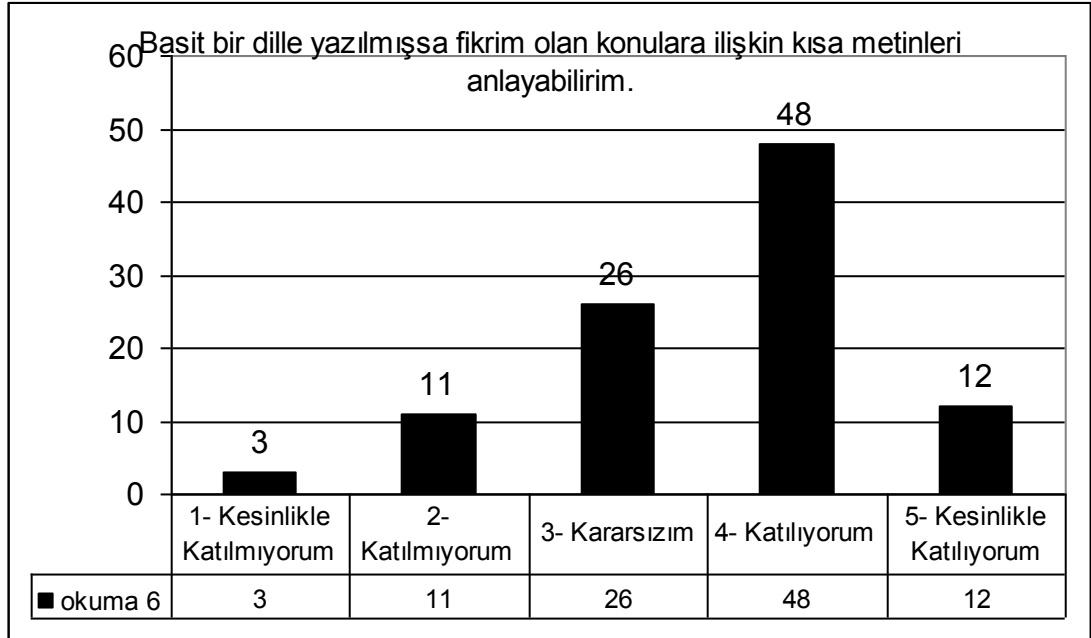
Öğrencilerin %1'i kesinlikle katılmadığını % 4'ü katılmıyorum, % 16'sı kararsız olduğunu, % 40'ı katıldığını, % 39'u ise bir anketin ne istediğini ve anketteki kendime ait temel bilgiyi (ad, soyad, doğum tarihi, milliyet) kesinlikle anlayabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 79 gibi büyük bir çoğunluğu bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Anket doldurma normalde zor bir iştir. Ankette sadece; ad, soyadı, doğum tarihi, milliyet gibi en kolay ve bir yabancı dili öğrenirken ilk öğrenilen bilgiler sorulmuştur. Bu da başarı oranını yukarı çekmiştir. Bu oran bir önceki beceri için verilen orana yakındır ve onunla paralellik arz etmektedir. Ancak diğer cevaplara baktığımızda kararsızların azaldığını bunun yanında bu beceriyi gerçekleştiremeyeceklerin oranının arttığını görmekteyiz. Öğrencilerin % 16'sı kararsızım derken , % 5'i bu beceriyi gerçekleştiremeyeceklerini ifade etmişlerdir (Çizelge 4).

(Çizelge 5)



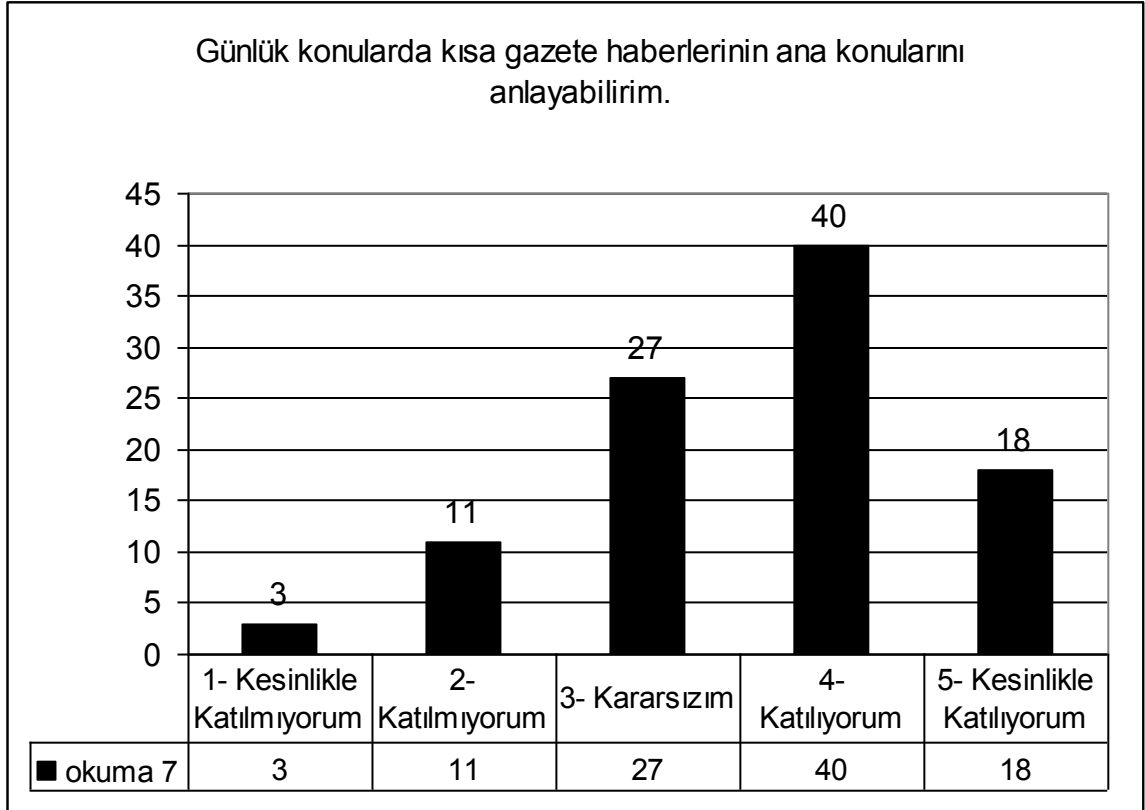
Öğrencilerin % 2'si kesinlikle katılmadığını, % 4'ü katılmadığını, % 37'si kararsız olduğunu, % 42'si katıldığını, % 15'i ise yazarının günlük yaşamdan bahsettiği ya da yaşamı sorguladığı kişisel bir mektubu kesinlikle anlayabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 57 gibi büyük bir bölümü bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Bu oran az olmamakla birlikte yetersizdir. Diğer değerlere baktığımızda karşımıza çarpıcı bir sonuç çıkmaktadır. Bu beceriyi gerçekleştiremeyeceğini söyleyen öğrencilerin yüzdesi sadece % 6'dır. Ama kararsızım diyenlere baktığımızda % 37 gibi büyük bir yüzde çıkmaktadır. Bu çok büyük bir rakamdır ve dikkat edilmelidir. Yine bu beceriye öğrencilerin % 6'sı olumsuz cevap vermiştir. Bu öğrencilerin de problemleri sorgulanmalıdır (Çizelge 5).

(Çizelge 6)



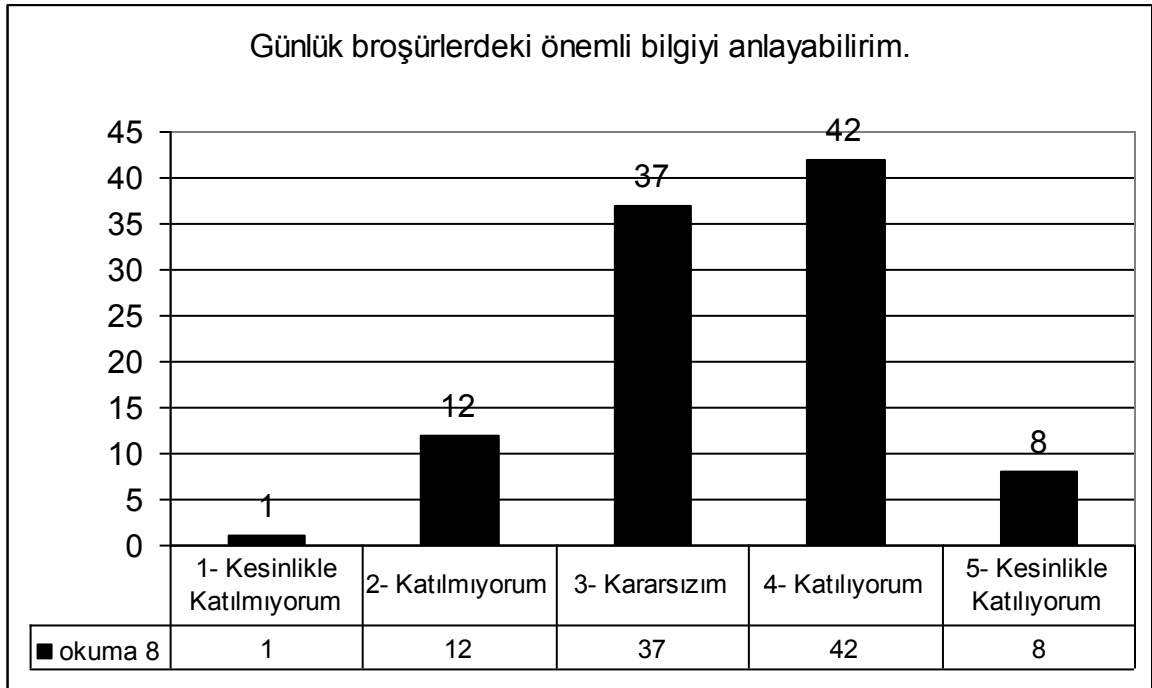
Öğrencilerin %3'ü kesinlikle katılmadığını % 11'i katılmadığını, % 26'sı kararsız olduğunu, % 48'i katıldığını, % 12'si ise basit bir dille yazılmışsa fikrim olan konulara ilişkin kısa metinleri kesinlikle anlayabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 60'ı bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar da bir önceki sorunun sonuçlarına yakın sonuçlardır. Bu sonuçlar öğrencilerin yaklaşık % 40'ına yakın bir bölümünün ya kararsız ya da başarısız olduğunu göstermektedir. Yine bir önceki cevaplarla değerlendirdiğimizde kararsızların % 26'ya gerilediğini görmekteyiz ama başarılı olamayacağını söyleyenlerin de %14'e çıktığını görmekteyiz. Bu sonuçlar bize daha karmaşık metinlerde öğrencilerin yavaş yavaş zorlanmaya başladıklarını göstermektedir (Çizelge 6).

(Çizelge 7)



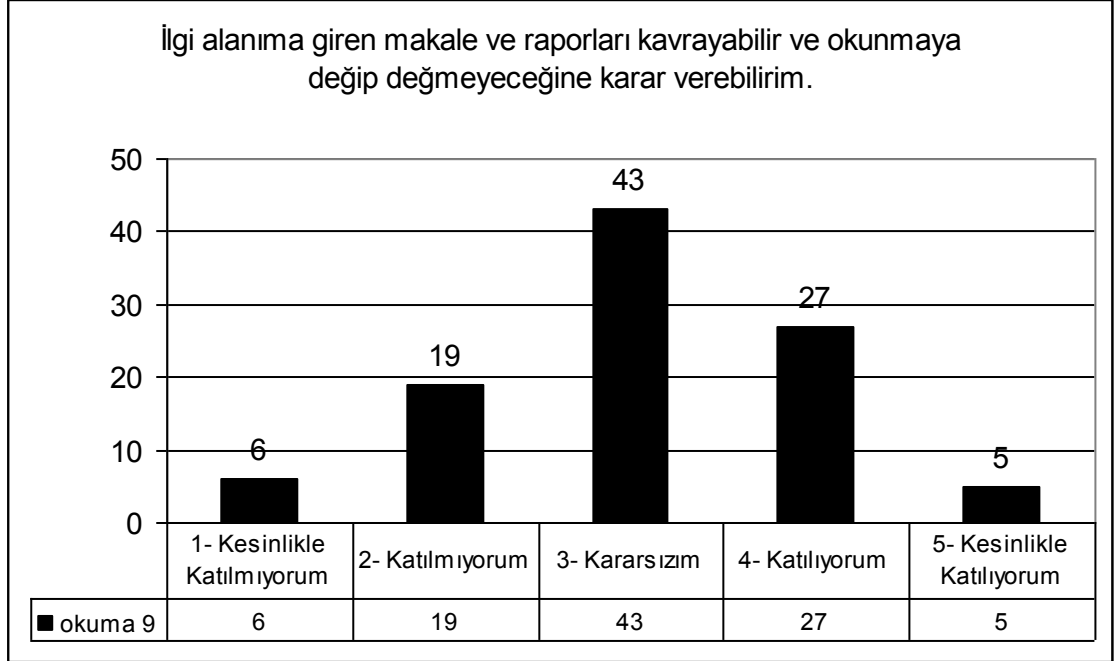
Öğrencilerin % 3'ü kesinlikle katılmadığını, % 11'i katılmadığını, % 27'si kararsız olduğunu, % 40'ı katıldığını, % 18'i ise günlük konularda kısa gazete haberlerinin ana konularını kesinlikle anlayabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 58'i bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar da bir önceki sorunun sonuçlarına yakın sonuçlardır. Ama başarı azar azar düşmektedir. Aslında günlük konularda kısa gazete haberlerinin ana konularını anlama çok da zor bir iş değildir. Öğrencilerin bu haberleri tam anlamı ile anlayamama sebepleri bu metinlerde geçen anlamını bilmedikleri kelimelerdir. Yine bu beceriyi gerçekleştirme adına verilen cevaplarda öğrencilerin % 27'si kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Bu oran az değildir. Başarısız öğrenciler ise bu beceri için % 14'tür (Çizelge 7).

(Çizelge 8)



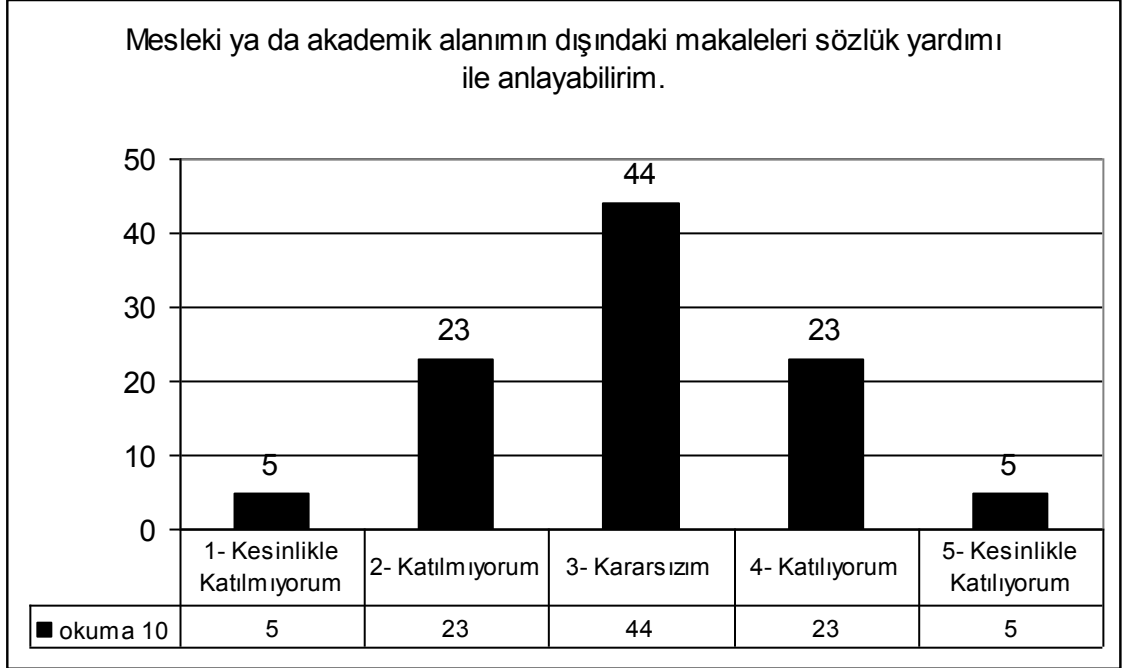
Öğrencilerden %1'nin kesinlikle katılmadığını, % 12'si ise katılmadığını, ifade etmişlerdir. Yine öğrencilerin % 37'si kararsız olduklarını belirtmişlerdir, Diğer taraftan öğrencilerin % 42'sinin ve % 8'i ise günlük broşürlerdeki önemli bilgiyi kesinlikle anlayabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 50'si bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Bu da öğrencilerin tam yarısı demektir. Bir yönüyle bakıldığında öğrencilerin % 50'sinin bu beceriyi gerçekleştirebileceğini görmekteyiz bu yönüyle olumludur. Ama diğer taraftan baktığımızda da öğrencilerin yarısı bu beceriyi gerçekleştirememektedir. Bu tablonun beklisi de sevindirici yanı öğrencilerin % 37'sinin kararsız oluşlarıdır. Bu oran zamanla olumluya dönecektir. Yine öğrencilerin % 13'ü bu beceriyi gerçekleştirmede yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir (Çizelge 8).

(Çizelge 9)



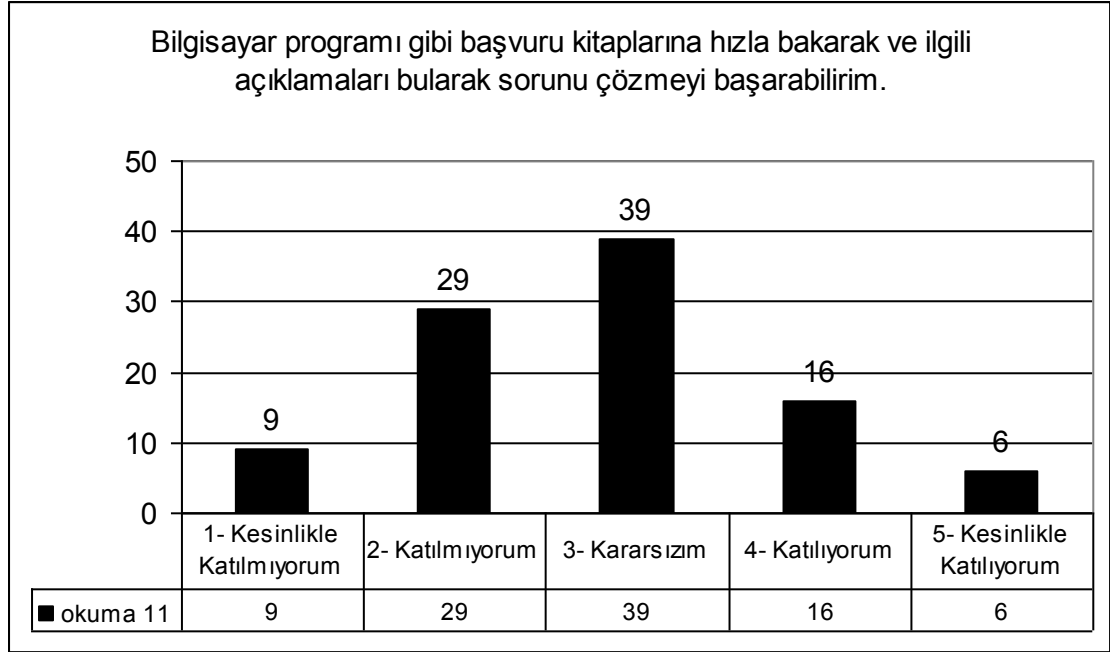
Öğrencilerin %6'sı kesinlikle katılmadığını,% 19'u katılmadığını, Yine öğrencilerin % 43'ünün kararsız olduklarını, Diğer taraftan % 27'sinin ve % 5'nin ise ilgi alanıma giren makale ve raporları kavrayabilir ve okunmaya değip değmeyeceğine kesinlikle karar verebileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 32'si bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Bu rakamlar sene başında hedeflenen yerin gerisindedir. Makale gibi bir fikir yazısını anlatıp kavramak elbette zordur. Bir yönüyle öğrenilen dilin tüm inceliklerini bilmek gerekir. Öğrencilerin % 43 gibi bir çoğunluğu kararsız olduğunu ifade etmişlerdir. Bu rakam gerçekten büyük bir rakamdır. Öğrencilerin % 25'i bu beceriyi gerçekleştiremeyeceğini ifade etmişlerdir. Yukarı bahsettiğimiz zorluk rakamlara da yansımıştır (Çizelge 9).

(Çizelge 10)



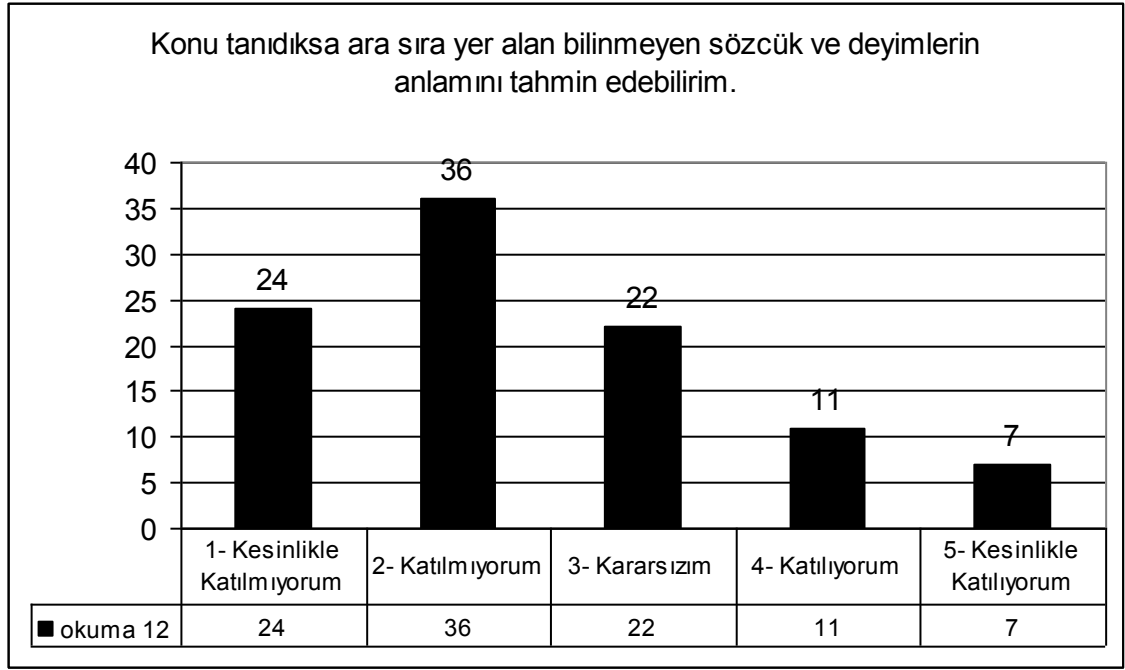
Öğrencilerin %5'i kesinlikle katılmadığını, % 23'ü katılmadığını, Yine öğrencilerin % 44'ünün kararsız olduklarını, Diğer taraftan % 23'nün ve % 5'nin ise mesleki ya da akademik alanımın dışındaki makaleleri sözlük yardımı ile kesinlikle anlayabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 28'i bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Bir önceki sorumuzda öğrencilere ilgi alanına giren makale ve raporları anlayıp anlayamadıklarını sormuştuk, şimdi ise ilgi alanının dışındaki konular sorulmaktadır. Dolayısıyla alınan cevaplar da daha olumsuzdur. Yine öğrencilerin % 44'ü kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Bu beceriyi gerçekleştiremiyorum diyen öğrencilerin yüzdesi de % 28'dir. Bu yüzde bu beceriyi gerçekleştirebilirim diyen öğrencilerle aynıdır. Bu sonuçlar becerinin tam da yerleşmediğini göstermektedir (Çizelge 10).

(Çizelge 11)



Öğrencilerin %9'u kesinlikle katılmadığını, % 29'u katılmadığını, Yine öğrencilerin % 39'unun kararsız olduklarını, Diğer taraftan % 16'sının ve % 6'sının ise bilgisayar programı gibi başvuru kitaplarına hızla bakarak ve ilgili açıklamaları bularak sorunu çözmeyi kesinlikle başarabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 22'si bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bilgisayar programı içerikli metinleri tam olarak kavrayamamalarının altındaki temel sebep metin içerisindeki teknik terimlerdir. Öğrenciler günlük yaşamda kullandıkları sözcüklerden uzaklaştıkça zorlanmaktadırlar. Verilen diğer cevaplar bunu göstermektedir. Öğrencilerin %39'u bu soruya kararsızım derken, %38'i bu beceriyi gerçekleştiremeyeceğini ifade etmişlerdir (Çizelge 11).

(Çizelge 12)



Öğrencilerin %24'ü kesinlikle katılmadığını, % 36'sı katılmadığını, Yine öğrencilerin % 22'si kararsız olduklarını, Diğer taraftan % 11'i ve % 7'si ise konu tanıdıksa ara sıra yer alan bilinmeyen sözcük ve deyimlerin anlamını kesinlikle tahmin edebildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 18'i bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan bu yüzde bu beceriyi öğrencilerin yaklaşık dörtte üçünün yapamadığını ortaya koymuştur. Konu tanıdık bile olsa metinde olmayan sözcükleri tahmin etmek ve daha önce öğrenilmemiş bir deyim anlamak zordur. Bu becerileri gerçekleştirmek bir dili öğrenme adına iyi bir kıstastır. Bu yönüyle değerlendirdiğimizde % 18'i olumlu cevap bizim için önemlidir. Bu soruya verilen diğer cevaplar ise şöyledir. Öğrencilerin % 22'si kararsız olduğunu ifade etmiştir. yine öğrencilerin % 60'ı bu beceriyi gerçekleştiremeyeceğini ifade etmişlerdir (Çizelge 12).

Okuma becerisi öğrencilerin en başarılı oldukları dil becerisidir. Elbette okumayı sadece yazılı metnin seslendirilmesi olarak düşünmemek gerekir. Okuma denilince okunan metnin anlaşılması akla gelmektedir. Yoksa öğrencilerimiz Türkçe okumaya başladıkları andan itibaren okuma becerisinde büyük bir başarı göstermektedirler.

Bu başarının temel sebebi ise Türkçenin yazıldığı gibi okunmasıdır. Türkçe diğer birçok büyük dilden bu yönüyle ayrılır. Bu özellik aynı zamanda Türkçenin bir artısıdır. Şu an dünyada kullanılan büyük dillerin böyle bir özelliği yoktur. Yazıldığı gibi okunma özelliği bilim dili ve dünya dili olma iddiasındaki Türkçenin olumlu bir yanıdır.

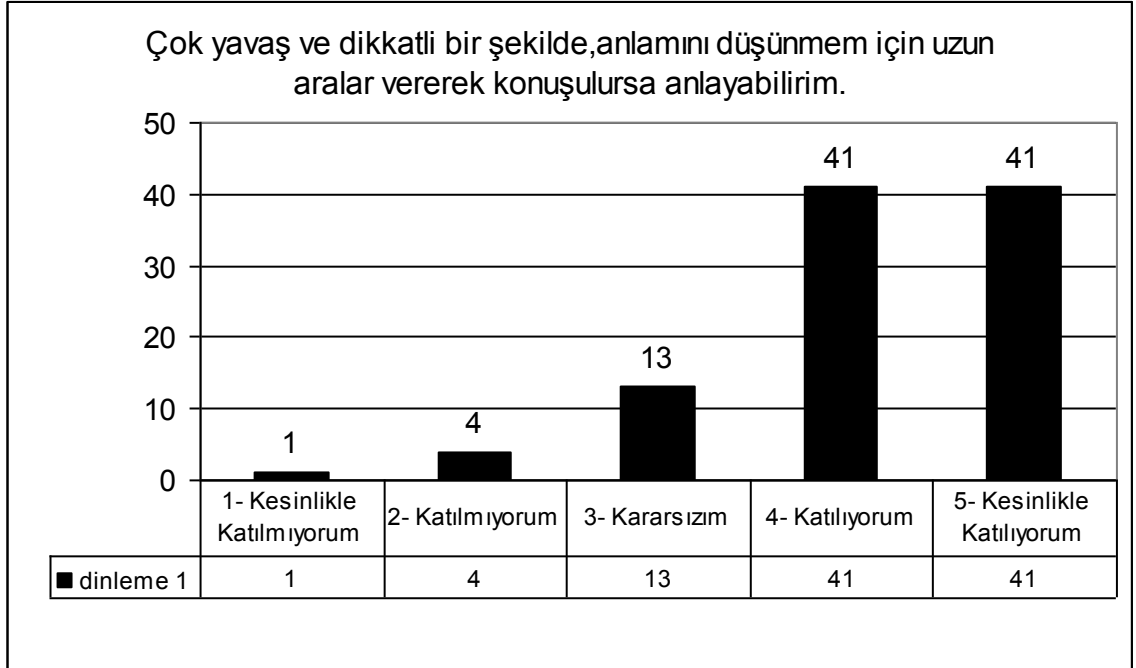
Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi okuma denilince sadece metnin seslendirilmesi anlaşılmalıdır. Okuma ancak okunan metnin kavranması ile gerçekleşmiş olacaktır. Okunan metin ne kadar çok anlaşılır ve kavranırsa okuma da o denli başarılı sayılacaktır. Öğrencilerimizin anket sonuçlarına bakacak olursak, günlük hayatla ilgili sorulara verilen cevaplar gayet olumludur. Sorulan okuma becerilerini gerçekleştirme oranı çok yüksektir. Konuşmada gerekse yazma becerilerinde öğrencilerin büyük bir bölümü günlük hayatta kullandıkları sözcükleri gayet iyi kullanmaktadırlar.

Öğrenciler ankette özellikle daha önce karşılaşmadıkları, okumadıkları, anlamını bilmedikleri ifadelerde zorlandıklarını bildirmişlerdir. Bu tür metinler daha çok bilimsel ve edebî alanda yazılmış belli bir seviyenin üzerindeki metinlerdir. Öğrencilerin bu metinlerle karşılaştıklarında bilmedikleri kelimelerin çokluğu, çok fazla terimin olması metnin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Birinci yılın sonuna doğru öğrenciler bu tür metinleri anlamada biraz daha başarılı olmaktadır; ama tam anlamıyla anlıyorlar demek yanlış olur.

Öğrencilerimizin anket sonuçlarına bakarak çıkarttığımız bir diğer durum da öğrencilerin Türkçeyi öğrenme adına seviyelerinin birbirlerine yakın olmalarıdır. Her sınıfta az da olsa öne çıkan veya geride kalan öğrenciler vardır. Ama genel anlamda bir birliktelikten söz edebiliriz.

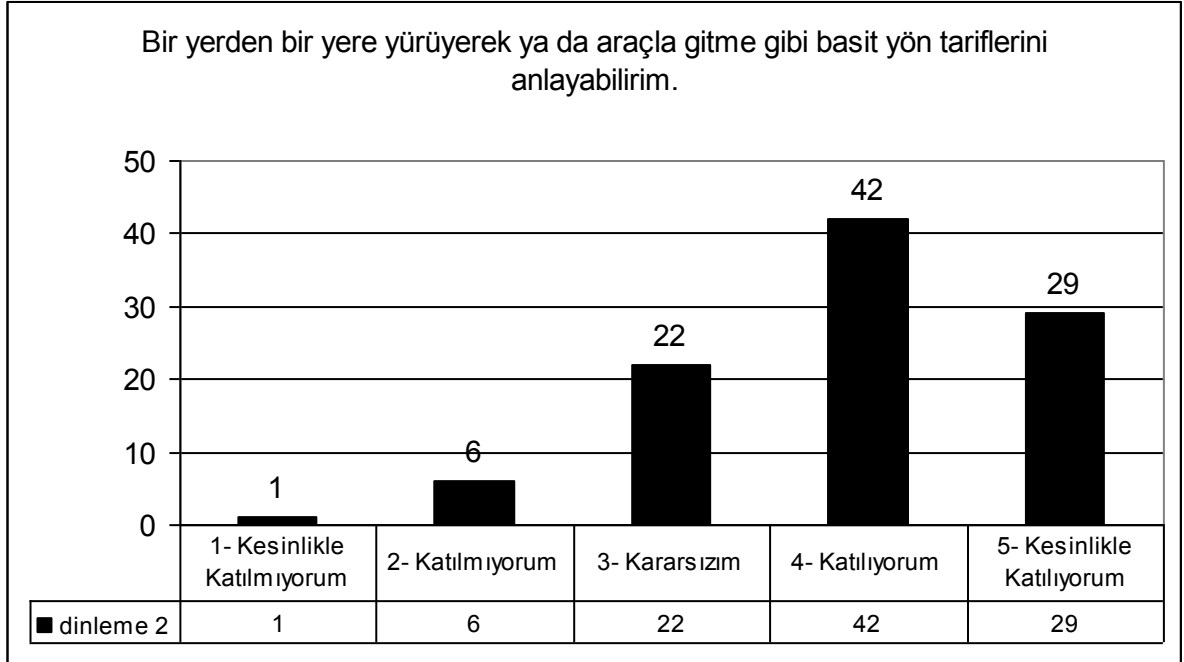
3. 5. 2. Türkçe Dinleme Becerisi Sorunları

(Çizelge 1)



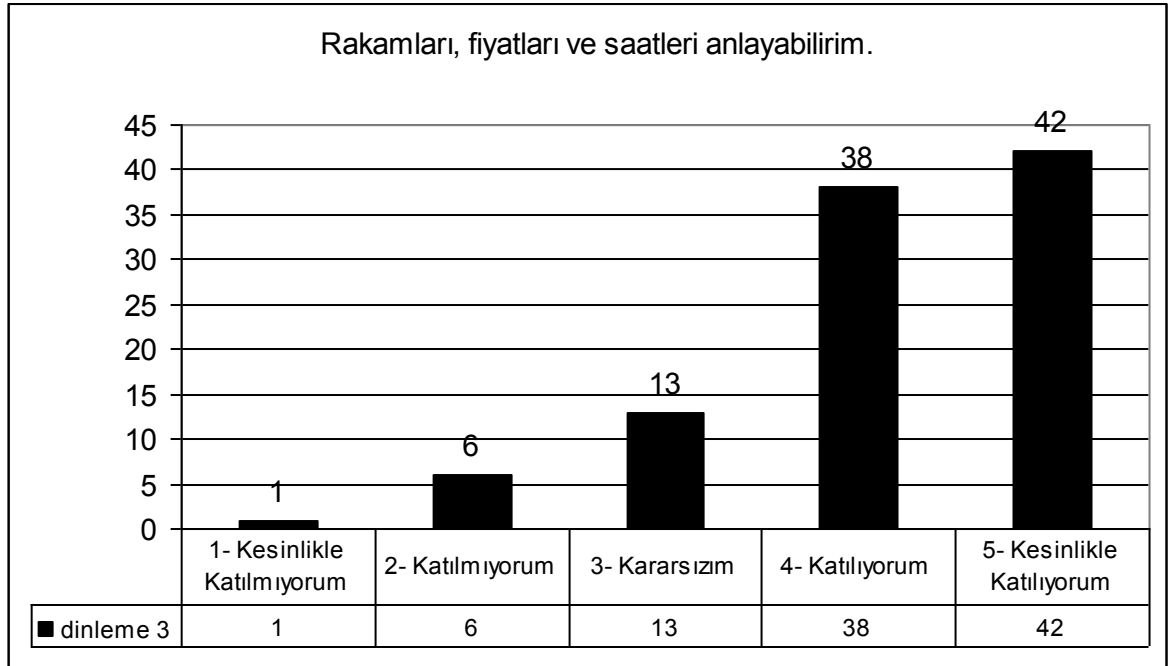
Öğrencilerin %1'i kesinlikle katılmadığını, % 4'ü katılmadığını, yine öğrencilerin % 13'ü kararsız olduklarını, diğer taraftan % 41'i ve % 41'i ise çok yavaş ve dikkatli bir şekilde, anlamı düşünmem için uzun aralar vererek konuşulursa kesinlikle anlayabildiğini ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 82'si gibi büyük bir çoğunluğu bu beceriyi gerçekleştirmeye katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum demişlerdir. Bu sonuç sene başında hedeflenen bir sonuç olduğu için önemlidir. % 13'ü gibi bir kısmının kararsızım demesi de dikkat edilmesi gereken bir husustur (Çizelge 1).

(Çizelge 2)



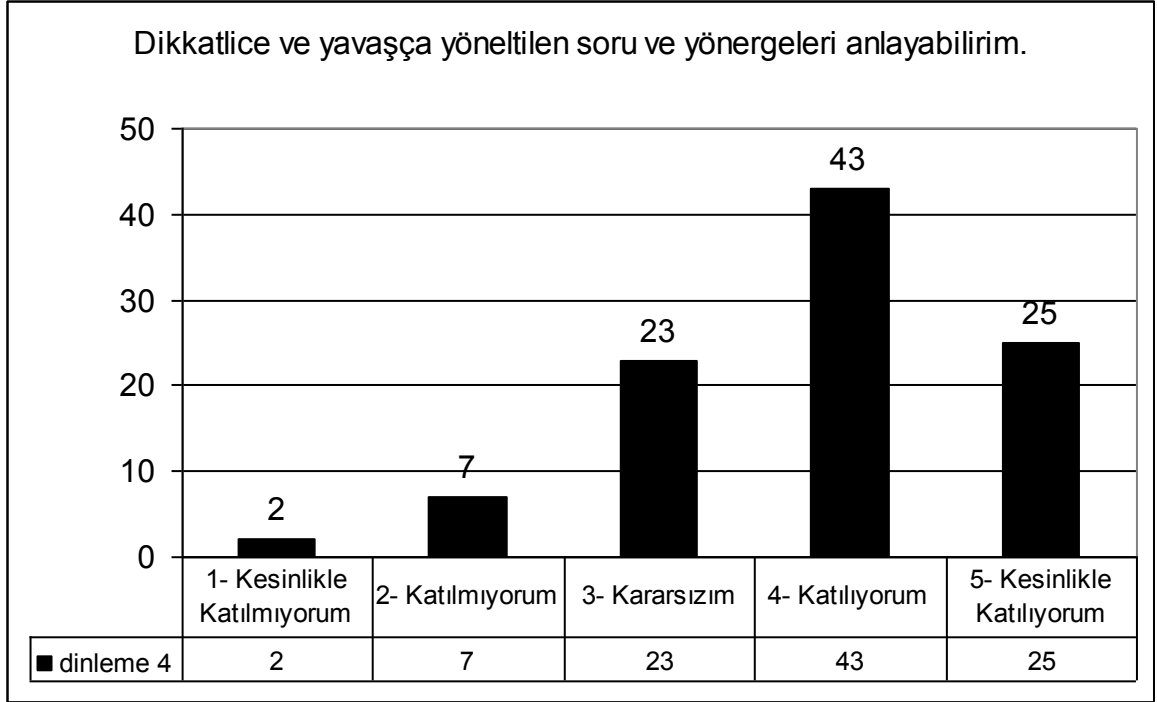
Öğrencilerin %1'i kesinlikle katılmadığını, % 6'sı katılmadığını, yine öğrencilerin % 22'si kararsız olduklarını, diğer taraftan % 42'si ve % 39'u ise bir yerden bir yere yürüyerek ya da araçla gitme gibi basit yön tariflerini kesinlikle anlayabildiğini ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 71'i gibi büyük bir kısmı bu beceriyi yapabileceğini ifade etmişlerdir. Yön tarifi gibi günlük hayatta sıkça karşılaşılan bir durumu gerçekleştirmede başarılıdır. Türkiye'de yaşamaları ve bu ülkeyi yeni öğrenmeleri diğer bir ifade ile yön ve yer sorma işi sıkça olduğundan bu tür ifadeleri kavramışlardır. Ancak % 22'lik kararsız öğrencinin oluşu yine %6'lık gibi bir öğrencinin bu beceriyi gerçekleştiremeyeceğini ifade etmesi, bir problemin olduğunu göstermektedir (Çizelge 2).

(Çizelge 3)



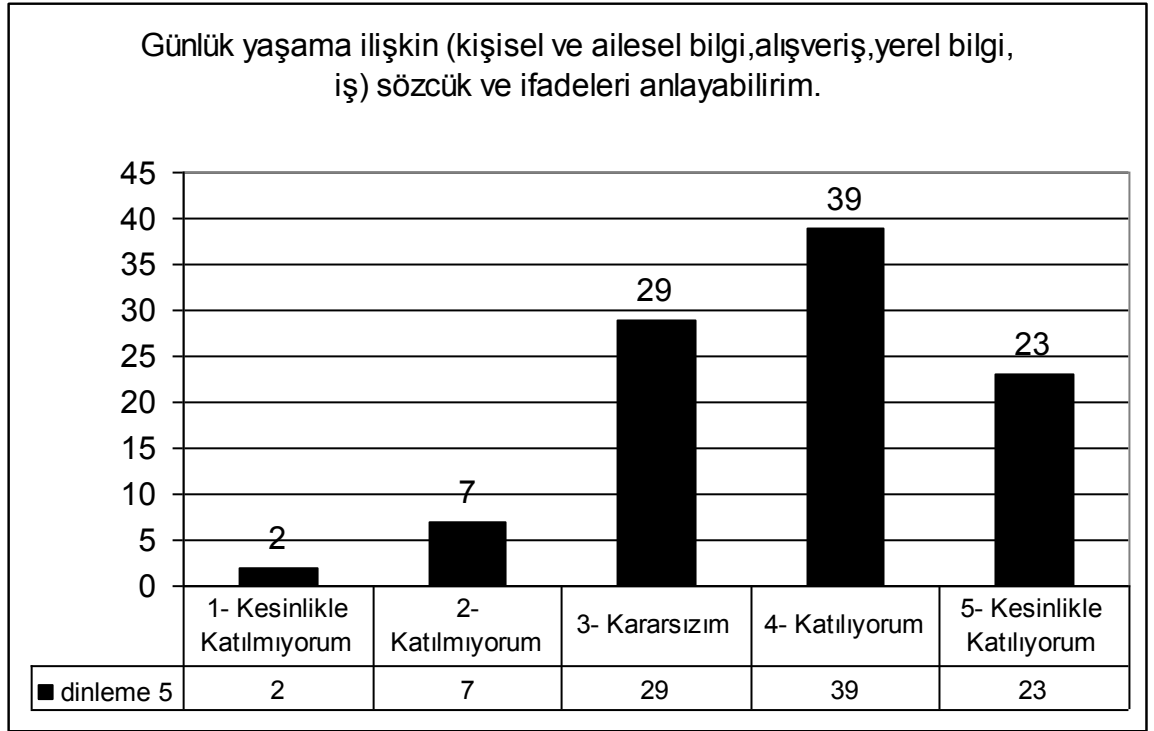
Öğrencilerin %1'i kesinlikle katılmadığını, % 6'sı katılmadığını, yine öğrencilerin % 13'ü kararsız olduklarını, diğer taraftan % 38'i ve % 42'si ise rakamları, fiyatları ve saatleri kesinlikle anlayabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 81 gibi ezici bir çoğunluğu bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir önceki soruya verdikleri cevap ile bu soruya verdikleri cevap paralellik arz etmektedir. İki soruda da günlük hayatla ilgili tecrübeler sorulmaktadır. Cevaplardan da anlaşılacağı gibi öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanılması öğrenimi pekiştirmektedir. Bunun yanında % 13 gibi bir öğrenci grubunun kararsız olduğunu ifade etmesi az olsa da dikkat edilmesi gereken bir husustur (Çizelge 3).

(Çizelge 4)



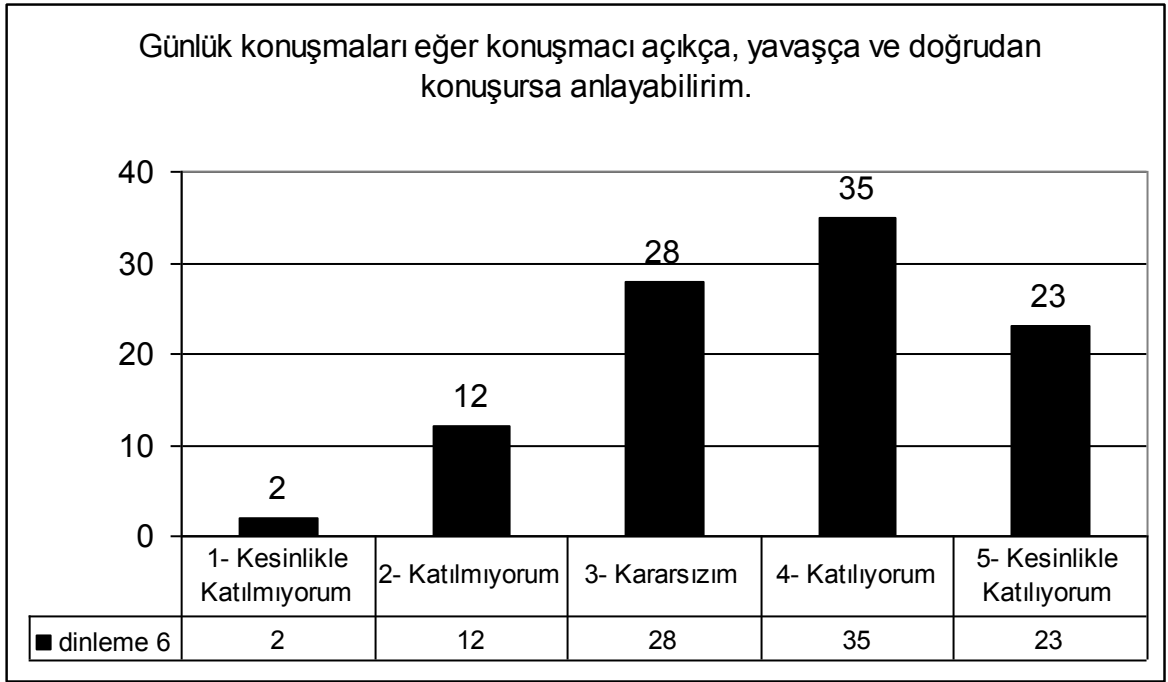
Öğrencilerin %2'si kesinlikle katılmadığını, % 7'si katılmadığını, yine öğrencilerin % 23'ü kararsız olduklarını, diğer taraftan % 43'ü ve % 25'i ise dikkatlice ve yavaşça yöneltilen soru ve yönergeleri kesinlikle anlayabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 68'lik bir bölümü anlayabileceğini ifade etmiştir. Bu oran diğer iki soruyla karşılaştırdığımızda biraz daha düşüktür. Bu da soruların farklılığından kaynaklanmaktadır. İlk sorularda daha müşahhas bilgiler sorulurken bu soru daha kapalı ve belirsizdir. Bu da öğrencilerde bir belirsizlik ortamı oluşturmaktadır. Öğrencilerin % 23'ünün kararsız olmasının sebebi bu gibi durmaktadır. Yine öğrencilerin % 9'luk bir kısmının katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum cevabı vermeleri dikkate alınmalıdır (Çizelge 4) .

(Çizelge 5)



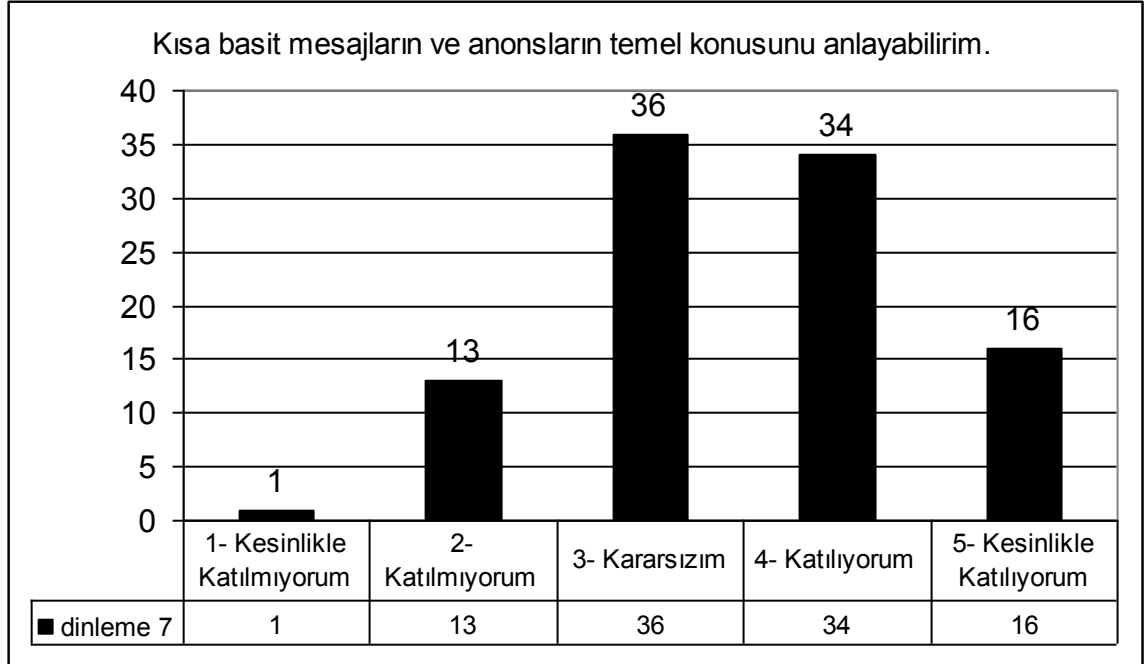
Öğrencilerin %2'si kesinlikle katılmadığını, % 7'si katılmadığını, yine öğrencilerin % 29'u kararsız olduklarını, diğer taraftan % 39'u ve % 23'ü ise günlük yaşama ilişkin (kişisel ve ailesel bilgi, alışveriş, yerel bilgi, iş) sözcük ve ifadeleri kesinlikle anlayabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin yaklaşık yarısı bu beceriyi gösterdiğini ifade etmişlerdir. Sene başında planlanan hedefi tutturmuş olsa bile % 40 gibi azımsanmayacak bir bölümün dışarıda kalışı düşündürücüdür. Bu % 40'lık oranın % 29' unun kararsızlardan oluşması için az da sevindirici yanındır. Bu sonuçlardan hareketle bazı değişikliklerle kararsız kalan bu grubu kazanmalıyız (Çizelge 5).

(Çizelge 6)



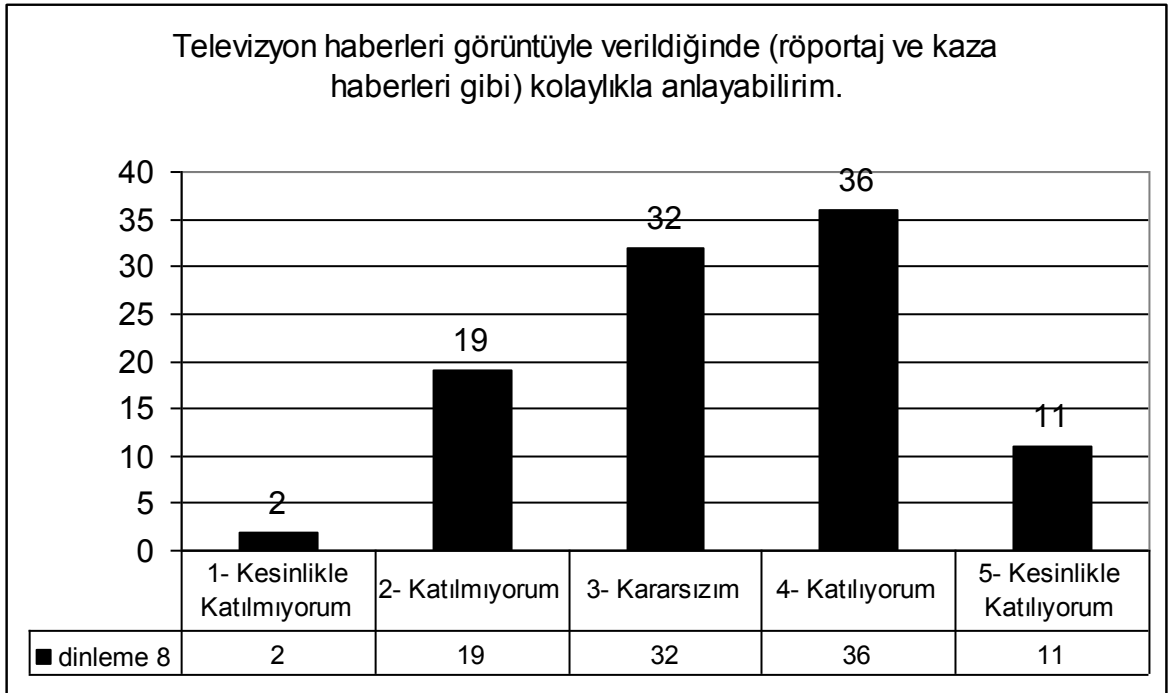
Öğrencilerin %2'si kesinlikle katılmadığını, % 12'si katılmadığını, yine öğrencilerin % 28'i kararsız olduklarını, diğer taraftan % 35'i ve % 23'ü ise günlük konuşmaları eğer konuşmacı açıkça, yavaşça ve doğrudan konuşursa kesinlikle anlayabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 58'lik bir bölümü bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmiştir. Konuşmanın günlük hayattan seçilmesi hiç kuşkusuz bu oranın çıkmasında temel sebeptir. Yine öğrencilerin % 28 gibi yüksek bir oranda kararsız oluşu da öğrencilerin tamamının günlük hayatta olsa dinleme ve anlama becerilerinin tam gelişmediğini göstermektedir. Bunun yanında %14'ü gibi bir oranın günlük konuşmaları da anlamaması ciddi bir problemdir (Çizelge 6).

(Çizelge 7)



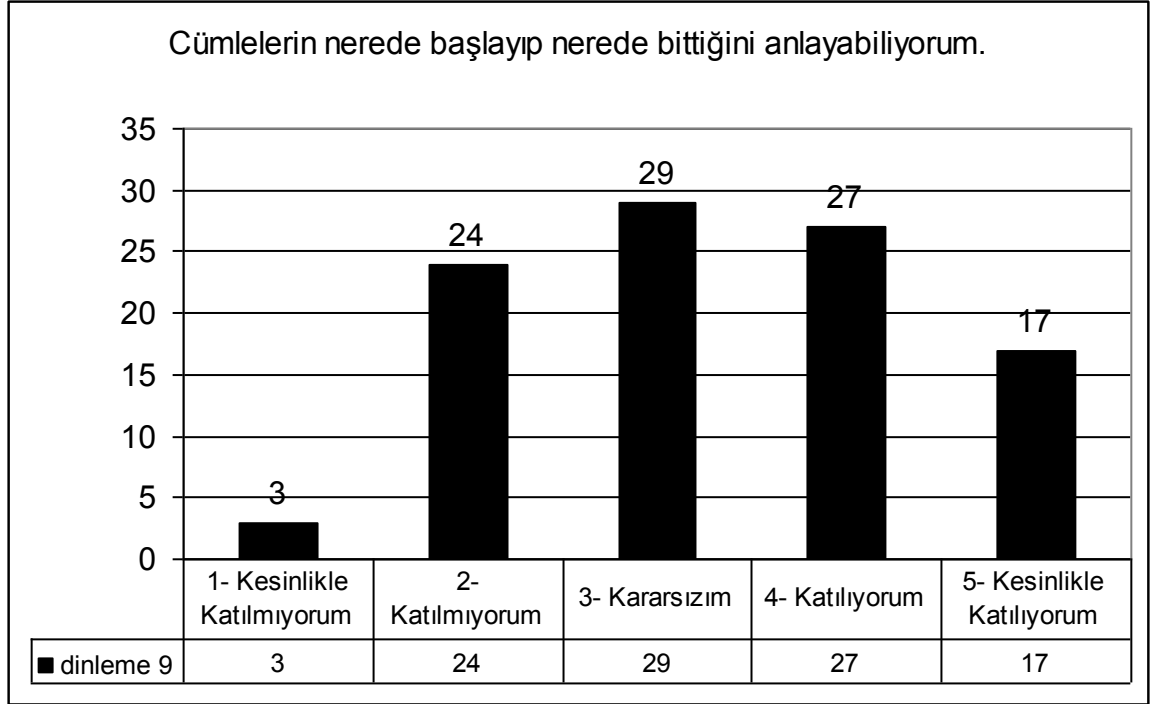
Öğrencilerin %1'i kesinlikle katılmadığını, % 13'ü katılmadığını, yine öğrencilerin % 36'sı kararsız olduklarını, diğer taraftan % 34'ü ve % 16'sı ise kısa basit mesajların ve anonsların temel konusunu kesinlikle anlayabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin tam yarısı yukarıda ifade edilen beceriyi gerçekleştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Yarı yarıya yakalanan bu seviye bir taraftan başarı gibi görünse de diğer taraftan bu öğrencilerin çok kısa bir süre sonra ciddi derslerin görüldüğü sınıflarda ders göreceğini düşünürsek ciddi bir problemin olduğu da açıktır. Genel tablonun sevindirici bir diğer yanı % 14 lük başarısızlığın yanında % 36 gibi büyük bir kitlenin kararsızlığıdır. Bu kararsız kitle biraz gayretle olumlu şekilde değişim gösterecektir. Bu da hedeflenen başarıya biraz daha yaklaşma demektir (Çizelge 7).

(Çizelge 8)



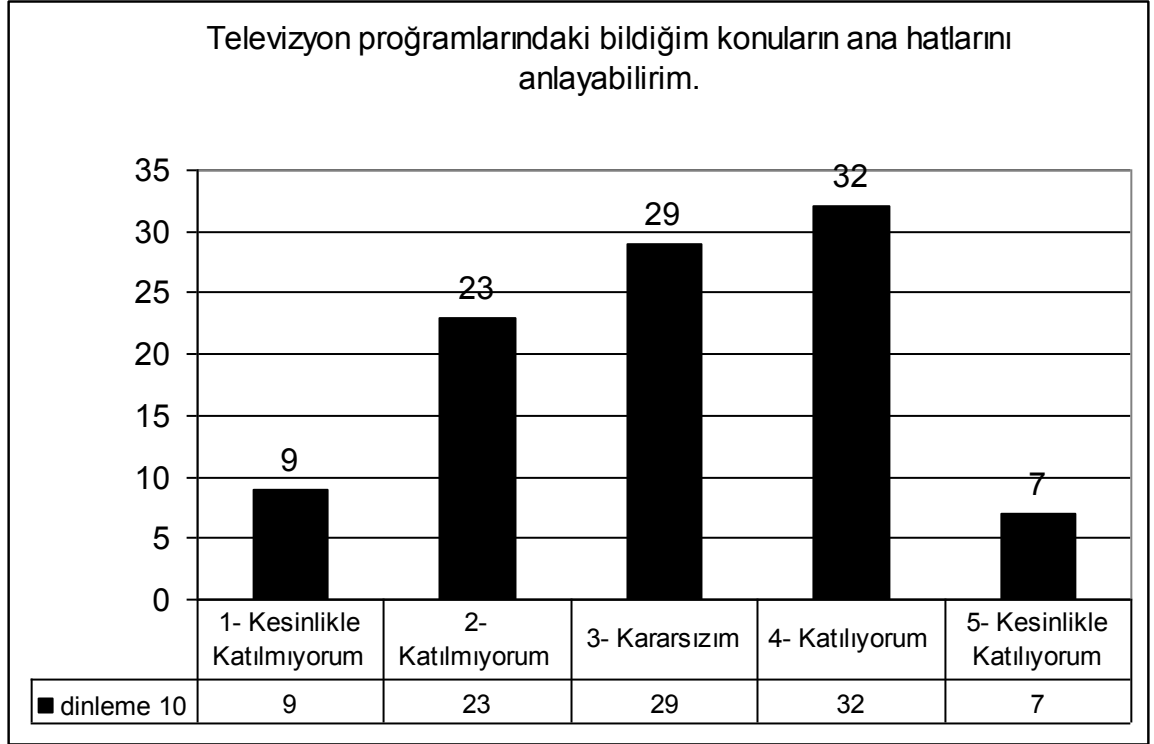
Öğrencilerin %2'si kesinlikle katılmadığını, % 19'u katılmadığını, yine öğrencilerin % 32'si kararsız olduklarını, diğer taraftan % 36'sı ve % 11'i ise televizyon haberleri görüntüyle verildiğinde (röportaj ve kaza haberleri gibi) kesinlikle anlayabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin kararsızlarla birlikte % 79'u bu beceriyi gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Oranın bu kadar yüksek çıkmasının sebebi olayın görüntülerle birlikte verilmesidir. Diğer taraftan %19'luk bir sayının da bu beceriyi gerçekleştirememesi olumsuz bir durumdur. Bu öğrenci grubuna sık sık dinleme çalışması yaptırılması gerekmektedir (Çizelge 8).

(Çizelge 9)



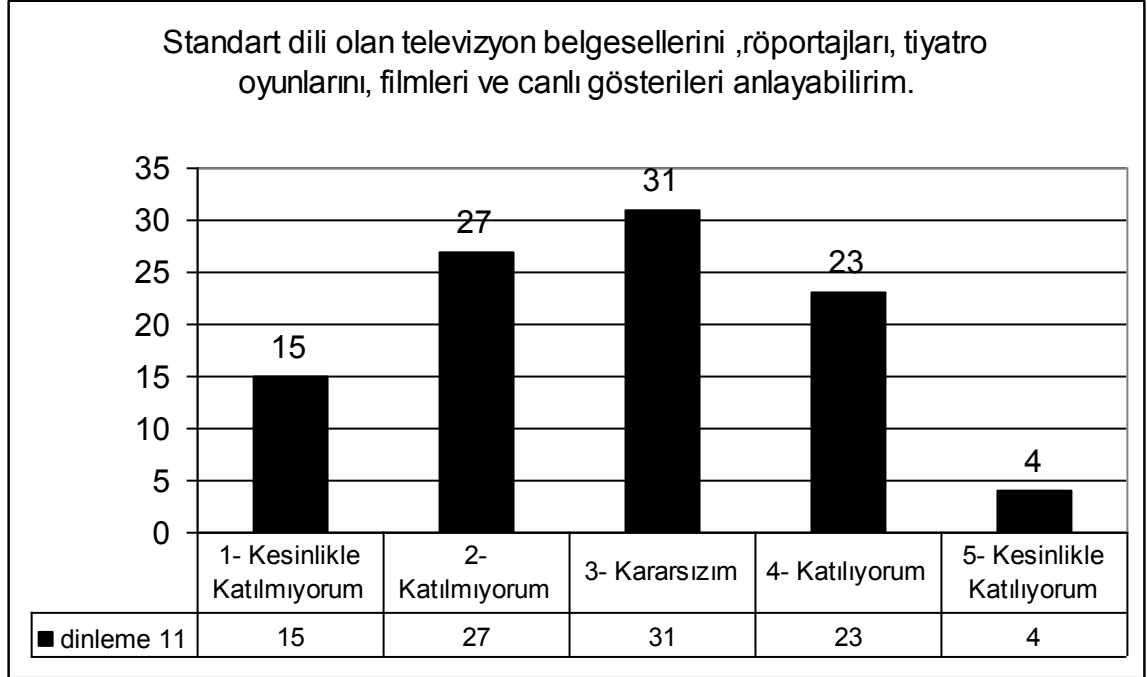
Öğrencilerin % 3'ü kesinlikle katılmadığını, % 24'ü katılmadığını, yine öğrencilerin % 29'u kararsız olduklarını, diğer taraftan % 27'si ve % 17'si ise cümlelerin nerede başlayıp nerede bittiğini kesinlikle anlayabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 44'ü bu beceriyi gerçekleştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Bir yıl boyunca Türkiye'de kalan öğrenciler için bu rakam çok düşüktür. Aynı beceriyi gerçekleştirme de % 29 gibi kararsız bir sayının olması dikkat çekicidir. Bu öğrenciler dinleme becerilerini olumlu yönde geliştirirlerse istenilen başarıya ulaşılmış olabilir. Ama yine de % 27 gibi öğrencilerin yaklaşık dörtte birinin bu beceriyi yapmakta başarısız olduklarını söylemeleri kesinlikle dikkate alınmalıdır (Çizelge 9).

(Çizelge 10)



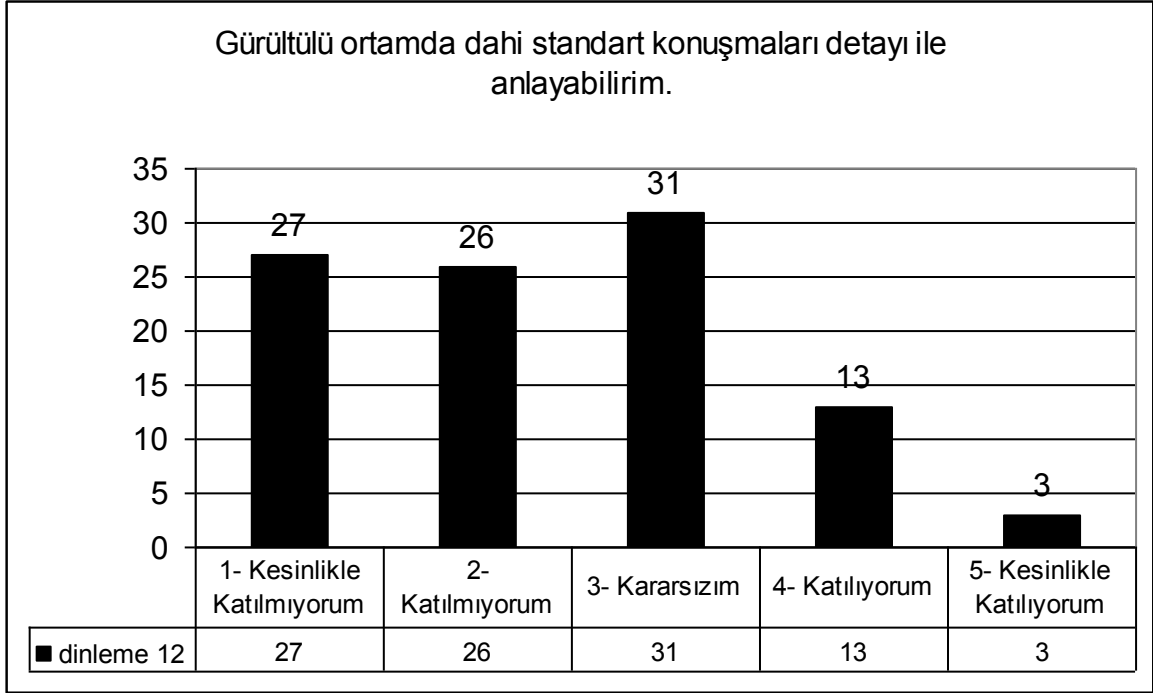
Öğrencilerin %9'u kesinlikle katılmadığını, % 23'ü katılmadığını, yine öğrencilerin % 29'u kararsız olduklarını, diğer taraftan % 32'si ve % 7'si ise televizyonda konuları daha önceden bilinen programların ana hatlarını kesinlikle anlayabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 38'i bu beceriyi gerçekleştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Her ne kadar bu beceri diğerlerine göre zor olsa da yine de daha başarılı olunması gerekmektedir. Çok kısa bir süre sonra daha karmaşık konuları derslerde görececek olmaları işi biraz daha sıkıntılı hâle getirmekte. Öğrencilerin %32'lik bir bölümünün bu beceriyi gerçekleştiremeyeceklerini söylemeleri bu konunun üzerine eğilmek için yeterlidir. % 29'luk kararsızları biraz daha gayretle olumlular tarafına geçirebiliriz (Çizelge 10).

(Çizelge 11)



Öğrencilerin % 15'i kesinlikle katılmadığını, % 27'si katılmadığını, yine öğrencilerin % 31'i kararsız olduklarını, diğer taraftan % 23'ü ve % 4'ü ise standart dili olan televizyon belgesellerini ,röportajları, tiyatro oyunlarını, filmleri ve canlı gösterileri kesinlikle anlayabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin ancak % 27'si bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmiştir. Yine aynı beceriyi öğrencilerin % 31'i lik bir bölümü bu beceriyi gerçekleştirme de kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sayı çok yüksek bir orandır. Yine aynı öğrencilerin % 42 gibi bir bölümü bu beceriyi gerçekleştiremediğini ifade etmişlerdir. Bu oran bu becerinin tam anlamıyla gerçekleşmediğini ifade etmektedir (Çizelge 11).

(Çizelge 12)



Öğrencilerin % 27'si kesinlikle katılmadığını, % 26'sı katılmadığını, yine öğrencilerin % 31'i kararsız olduklarını, diğer taraftan % 23'ü ve % 3'ü ise gürültülü ortamda dahi standart konuşmaları detayı ile kesinlikle anlayabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 53'ü bu beceriyi gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Bu oran bu beceriyi kesinlikle gerçekleştirilemediğini göstermektedir. Gürültülü bir ortamın olması işi daha güçleştirmektedir. Yine öğrencilerin % 31'i gibi büyük bir oranı kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Bu oran bile bu becerinin tam olarak gerçekleşmediğini göstermektedir (Çizelge 12).

Dinleme becerisi genelde diğer dil becerilerinin gölgesinde bir beceri olarak kalmıştır. Bu kesinlikle yanlış bir düşüncedir. Dil bilimcilerin üzerinde hem fikir oldukları bir konu okuma ve dinleme becerilerinin anlamaya, konuşma ve yazma becerilerinin de üretmeye dayalı beceriler olduğudur. Buradan hareketle bir şeyler üretmek için önce bir girdinin olması gerekmektedir. Yani iyi bir konuşma ve yazmanın olması için öncelikle iyi bir okuma ve dinlemenin olması gerekmektedir.

Dil öğreniminde iyi konuşup yazmak için kelime hazinesinin zenginliği şarttır. Bu zenginliği sağlamanın temel şartlarından biri belki de en önemlisi dinlemektir. Bir öğrenci iyi bir dinleme becerisine sahipse kelime hazinesini daha çabuk geliştirecek ve daha zengin bir kelime hazinesine sahip olacaktır.

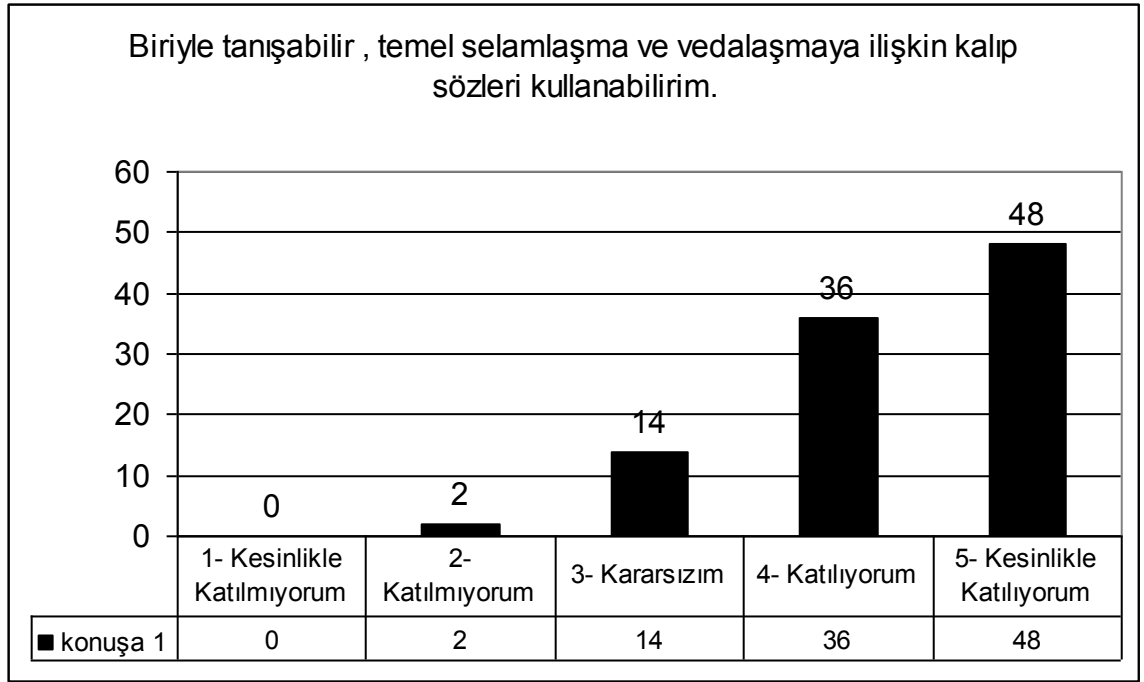
Tezimizde dinleme becerisi ile ilgili yaptığımız anket çalışmaları ve yaptığımız mülakatlardan elde ettiğimiz sonuçlar diğer dil becerilerinin sonuçlarına benzemektedir. Dinleme becerisinde de diğer becerilerde olduğu gibi günlük hayatla ilgili ifadeleri anlamakta zorluk çekmemektedirler. Öğrencilerin sürekli Türkçe konuşulan bir ortamda bulunmaları dinleme becerilerini geliştirmede onlar için önemli bir artıdır. Ancak öğrenciler ders dışında kendi araların kendi dillerini kullanmaları Türk öğrencilerden yeterince istifade etmemeleri gibi bir olumsuzluğun içine de girmektedirler.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kullanılan ifadeleri açık, net ve çok hızlı olmamak kaydıyla ifade edildiğinde anlayabildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yine büyük bir bölümü özellikle sözcüklerin mecaz ve yan anlamlı kullanımlarını, deyim ve atasözlerini anlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Yine İstanbul Türkçesinin dışında kullanılan Türkçeyi anlamakta zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle dikkatin dağıtmaya müsait olduğu ortamlarda sıkıntı çektiklerini ifade etmişlerdir.

Yukarıda ifade ettiğimiz sorunların yanında dikkatimizi çeken temel bir sorun daha bulunmaktadır. Bu sorun diğer sorunların temelini teşkil etmektedir. Yıl içerisinde yapılan derslerde özellikle dinleme becerisine vurgu yapılmaması öğrencilerin dinleme meselesine ciddi bir şekilde yaklaşmalarına sebep olmaktadır. Müstakil bir dinleme dersi yapılmamakta; bir dinleme programı uygulanmamaktadır. Daha önce de belirttiğimiz gibi dinleme becerisi diğer becerilere göre önemsiz olduğu izlenimi verilmektedir.

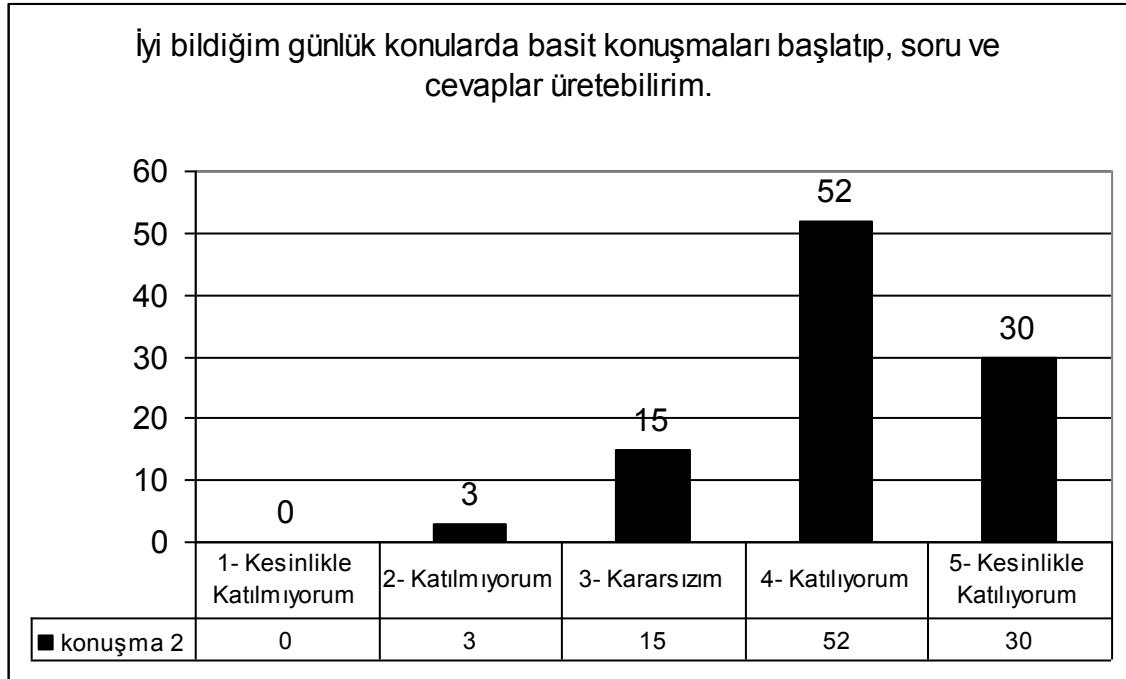
3. 5. 3. Türkçe Konuşma Becerisi Sorunları

(Çizelge 1)



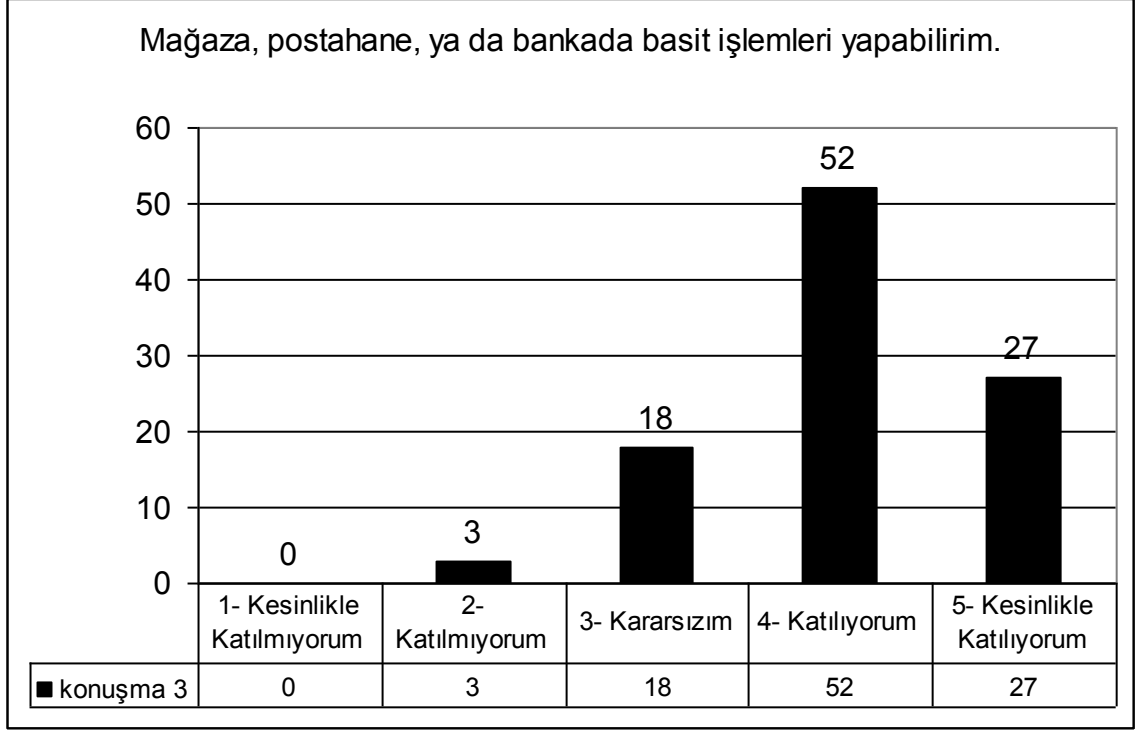
Öğrencilerden hiçbirisi kesinlikle katılmıyorum dememiş; öğrencilerin % 2'si katılmadığını, yine öğrencilerin % 14'ü kararsız olduklarını, diğer taraftan % 36'sı ve % 48'i ise ilgi alanındaki konulardan bahsedilen bir konuşmayı yapabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunun biriyle tanışabileceği, temel selamlaşma ve vedalaşmaya ilişkin kalıp sözleri kullanabilecekleri bir konuşmayı başlatabilecekleri sonucu çıkmaktadır. Yüz öğrenciden hiçbirinin kesinlikle katılmıyorum dememesi, % 2'sinin katılmıyorum cevabını vermesi bu becerinin öğrenildiği anlamına gelmektedir. Bu becerinin öğretim yılı başında hedeflenen şekliyle öğrenildiği görülmektedir (Çizelge 1).

(Çizelge 2)



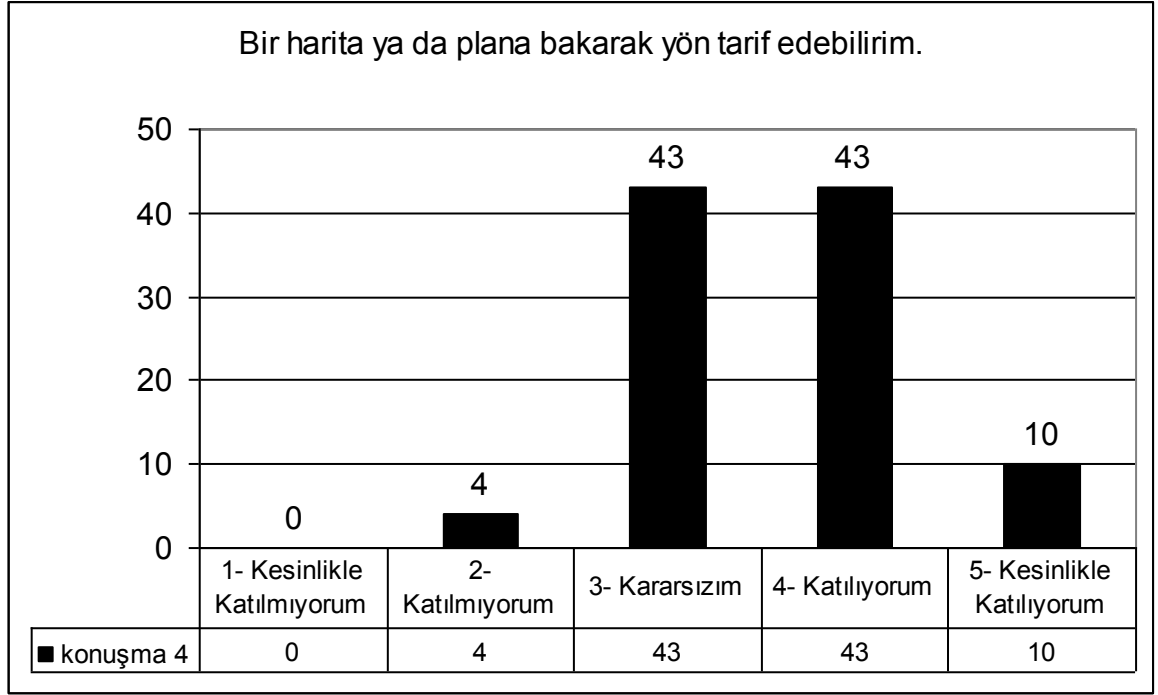
Öğrencilerden hiçbirisi kesinlikle katılmıyorum dememiş; öğrencilerin % 2'si katılmadığını, yine öğrencilerin % 14'ü kararsız olduklarını, diğer taraftan % 36'sı ve % 48'i ise iyi bildiği günlük konularda basit konuşmaları başlatıp soru ve cevaplar üretebileceklerini ifade etmişlerdir. Bir önceki madde ile bağlantılı olarak değerlendirdiğimizde kesinlikle katılmıyorum , katılmıyorum, kararsızım maddeleri hemen hemen aynıdır. Diğer taraftan birinci soruda katılıyorum diyenlerin oranı % 36 iken ikinci soruda bu oran % 52'ye çıkmıştır. Kesinlikle katılıyorum diyenlerin oranı birinci soruda % 48 iken ikinci soruda %30'a düşmüştür. Buradan da öğrencilerin ikinci soruda ifade edilen beceriyi gerçekleştirmede daha çok zorlandıklarını göstermektedir. (Çizelge 2).

(Çizelge 3)



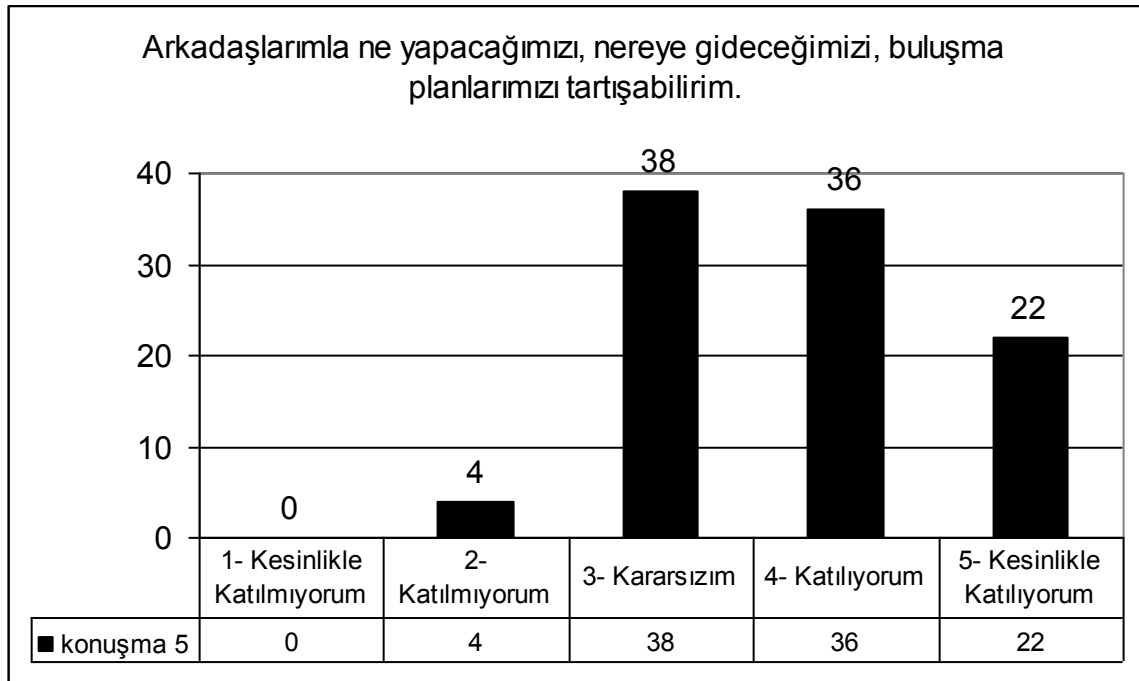
Öğrencilerden hiçbirisi kesinlikle katılmıyorum dememiş; öğrencilerin % 3'ü katılmadığını, yine öğrencilerin % 18'i kararsız olduklarını, diğer taraftan % 52'si ve % 27'si ise mağaza, postahane, ya da bankada basit işlemleri yapabilecekleri ifade etmişlerdir. Bir önceki maddeler ile bağlantılı olarak öğrencilerin görüşlerinin hemen hemen benzerlik gösterdiği söylenebilir. Mağaza, postahane, ya da bankada gibi günlük hayatın bir parçası olan durumlarla çok sık karşılaşılması bu alanda yapılan konuşmaların sıklığı konuşma becerisini geliştiren etmenlerin başında gelmektedir. Bu soruda kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum seçeneklerini işaretleyenlerin toplamının sadece % 3 olması da bu becerinin ne kadar geliştiğini göstermektedir (Çizelge 3).

(Çizelge 4)



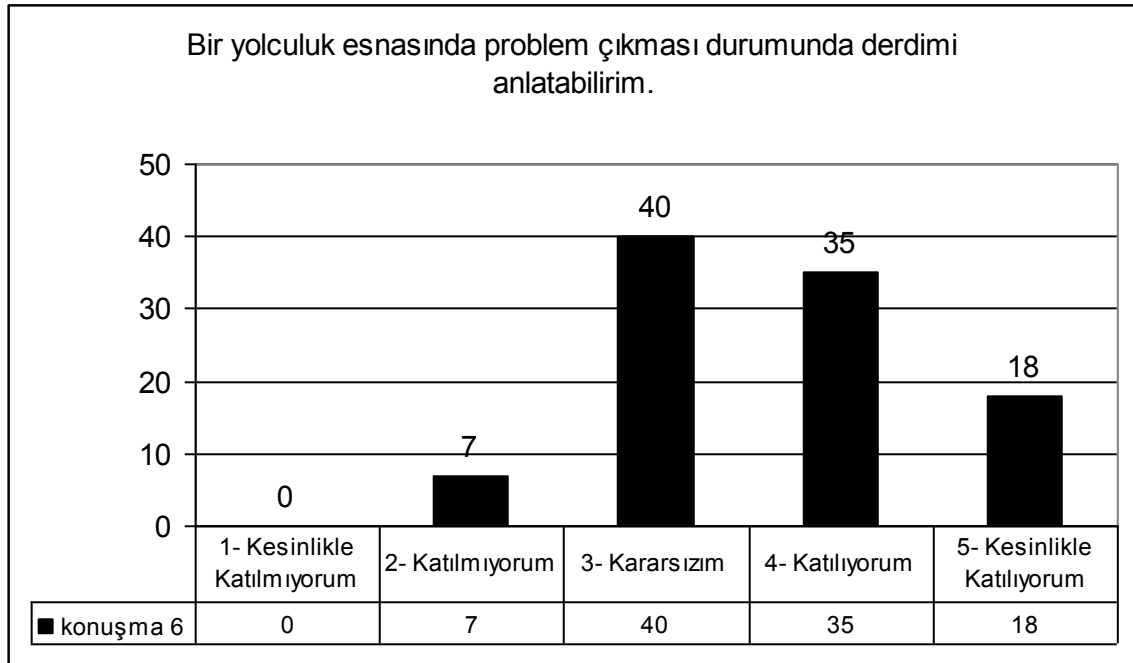
Öğrencilerden hiçbirisi kesinlikle katılmıyorum dememiş; öğrencilerin % 4'ü katılmadığını, yine öğrencilerin % 43'ü kararsız olduklarını, diğer taraftan % 43'ü ve % 10'u ise kesinlikle haritaya bakarak yön tarifi yapabileceğini ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin büyük bir kısmı ayrıntılı yön tarifi yapabileceği ve bunu takip edebileceği görülmektedir. Ancak bu maddede “kararsızım” diyenlerin oranı % 43 gibi gerçekten yüksek bir orandır. Haritaya bakarak yön tarifi yapabilmek belki ilk başta kolay gibi görülebilir ama kendi içinde birtakım zorluklar barındırmaktadır. Onun için genelde olumlu cevap verilirken nadir olabilecek bu durum öğrencileri kararsızlığa itmiştir. Bu soruda kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum seçeneklerini işaretleyenlerin toplamının sadece % 4 olması da bu becerinin yapılabildiğini göstermektedir (Çizelge 4).

(Çizelge 5)



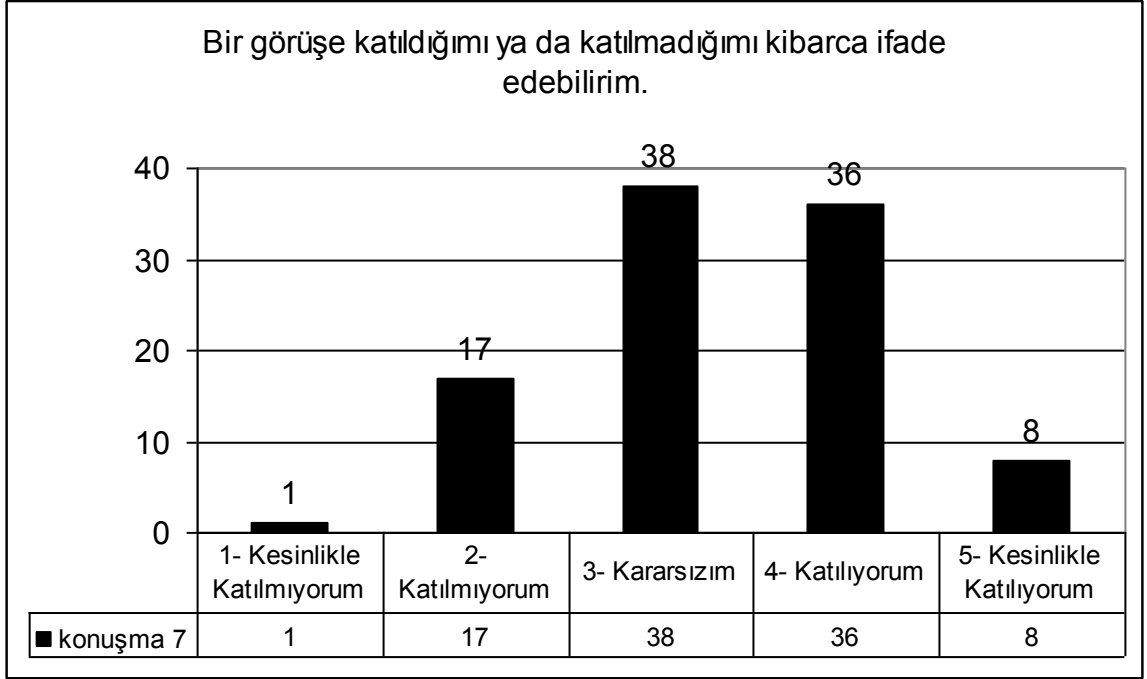
Öğrencilerden hiçbirisi kesinlikle katılmıyorum dememiş; öğrencilerin % 4'ü katılmadığını, yine öğrencilerin % 38'i kararsız olduklarını, diğer taraftan % 36'sı ve % 48'i ise kesinlikle arkadaşlarıyla ne yapacağımızı, nereye gideceğimizi, buluşma planlarımızı tartışabileceğini ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğunun arkadaşlarıyla ne yapacaklarına, nereye gideceklerine, buluşma planları yapabilecekleri ve tartışabileceğini sonucu çıkmaktadır. Bir önceki maddeler ile bağlantılı olarak öğrencilerin çoğunluğunun bir tartışmada görüşlerini belirtebileceği gibi bir tartışmada başkalarının da görüşlerini rahatça sorabilecekleri sonucu çıkabilir. Bu soruda kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum seçeneklerini işaretleyenlerin toplamının sadece % 4 olması da bu becerinin yapılabildiğini göstermektedir (Çizelge 5).

(Çizelge 6)



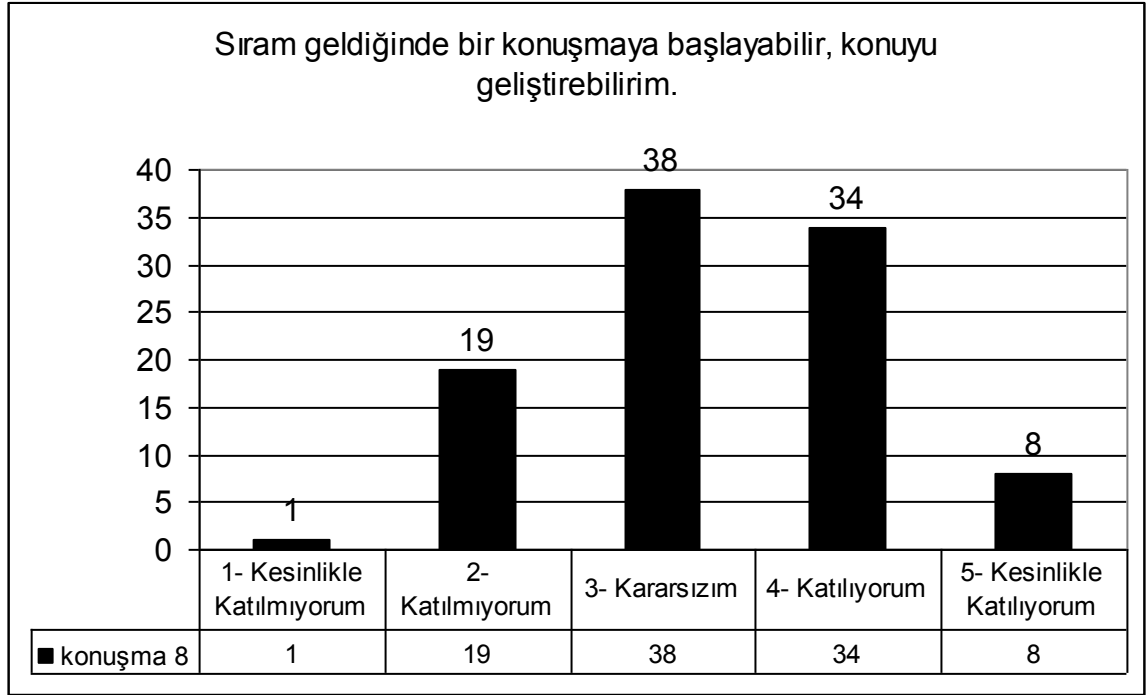
Öğrencilerden hiçbirisi kesinlikle katılmıyorum dememiş; öğrencilerin % 7'si katılmadığını, yine öğrencilerin % 40'ı kararsız olduklarını, diğer taraftan % 35'i ve % 18'i ise kesinlikle bir yolculuk esnasında problem çıkması durumunda derdini anlatabileceğini ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çoğu bir yolculuk esnasında problem çıkması durumunda derdini anlatabileceğini ifade etmiştir. Ancak öğrencilerin % 40 gibi bir oranın kararsız kalışı ve % 7 gibi bir bölümünde bu görüşe katılmıyor oluşu düşündürücüdür. Bunun yanında hiç kimsenin de kesinlikle katılmıyorum dememesi sevindiricidir (Çizelge 6).

(Çizelge 7)



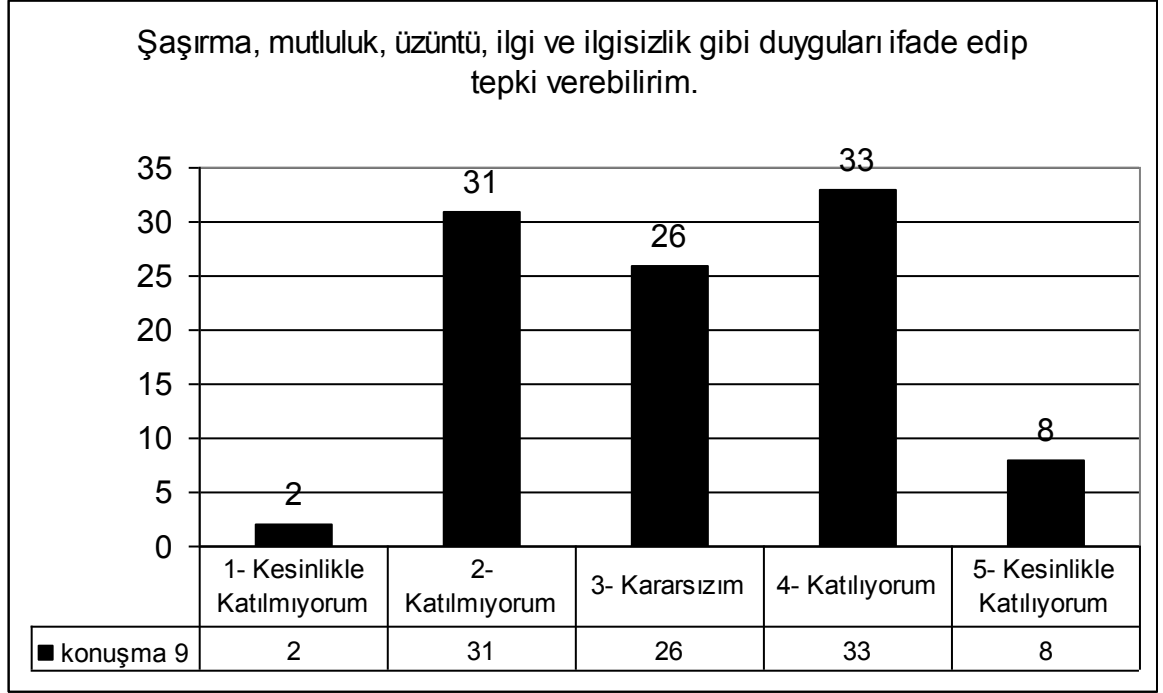
Öğrencilerin %1'i kesinlikle katılmadığını, % 17'si katılmadığını, yine öğrencilerin % 38'i kararsız olduklarını, diğer taraftan % 36'sı ve % 8'nin ise bir görüşe katıldığını ya da katılmadığını kibarca ifade edebileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin yaklaşık yarısının bir görüşe katıldığını ya da katılmadığını kibarca ifade edebileceğini belirtmiş; yine öğrencilerin % 40'ının kararsız olduğu ve %17'sinin de bir görüşe katıldığını ya da katılmadığını ifade edemeyeceğini belirtmiştir. Her ne kadar kesinlikle katılmıyorum diyenlerin oranı % 1 de olsa bu becerisinin yeterince ilerletilemediği söylenebilir (Çizelge 7).

(Çizelge 8)



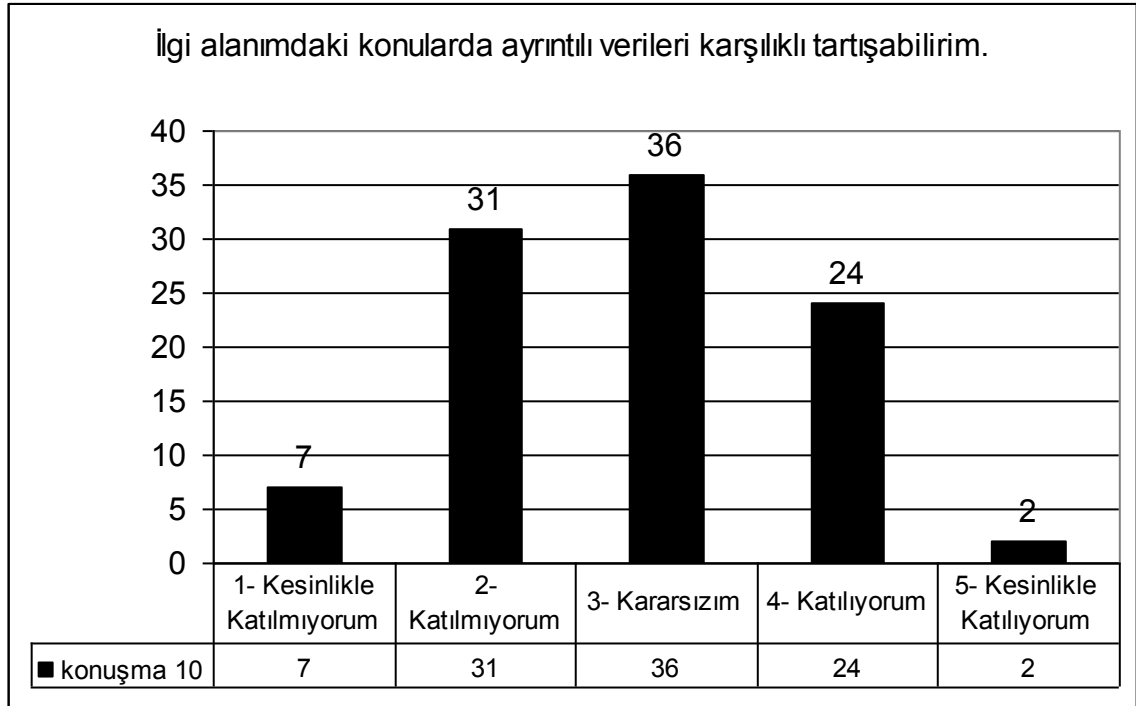
Öğrencilerin %1'i kesinlikle katılmadığını, % 19'u katılmadığını, yine öğrencilerin % 38'i kararsız olduklarını, diğer taraftan % 34'ü ve % 8'nin ise sırası geldiğinde bir konuşmaya başlayabileceğini ve konuyu geliştirebileceğini ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin yaklaşık % 45'i bu beceriyi rahatlıkla gerçekleştirirken; %38'lik bir bölüm de kararsız kalmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin %29'u bu beceriyi gerçekleştiremediğini ifade etmiştir. İleride bu öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı sınıfta ders göreceklarini düşündüğümüzde bu oran çok yüksek bir orandır (Çizelge 8).

(Çizelge 9)



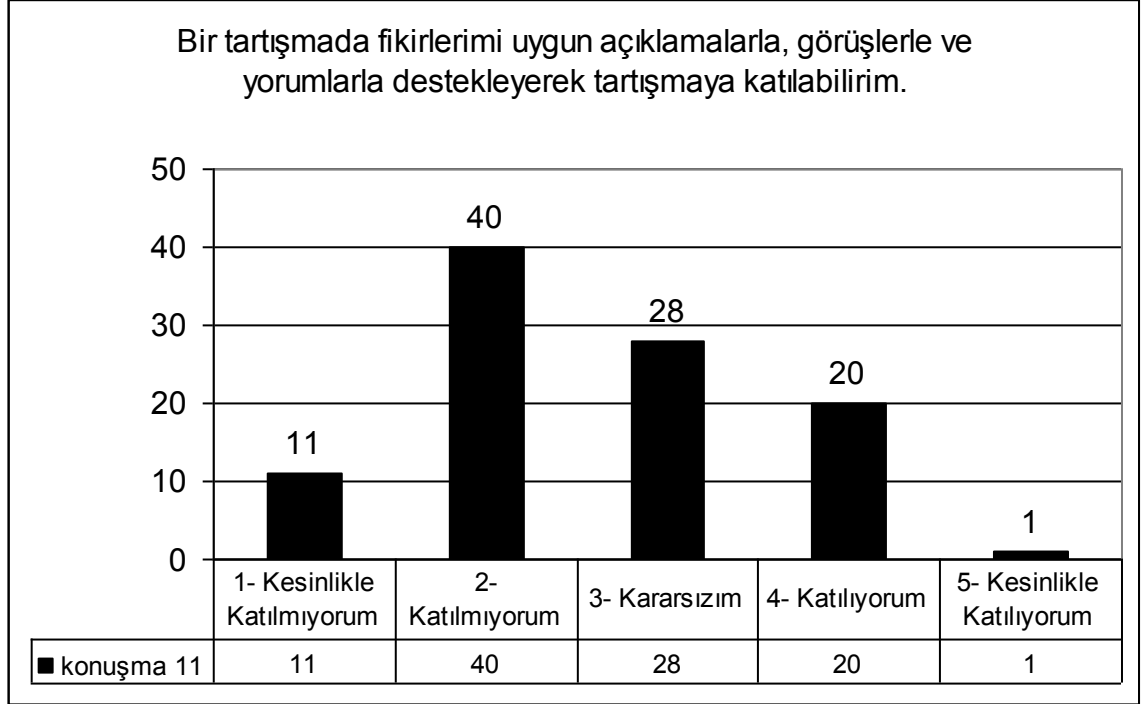
Öğrencilerin %2'si kesinlikle katılmadığını, % 31'i katılmadığını, yine öğrencilerin % 26'sı kararsız olduklarını, diğer taraftan % 33'ü ve % 8'nin ise kesinlikle şaşırma, mutluluk, üzüntü, ilgi ve ilgisizlik gibi duyguları ifade edebileceğini belirtmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 40 gibi bir bölümü bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmiştir. Diğer taraftan %26'lık bir bölüm de bu beceriyi gerçekleştirme hususunda kararsızdır. Şaşırma, mutluluk, üzüntü gibi konuşmanın yanında jest ve mimiklerin de katıldığı bir beceriyi kazanmak elbette daha zordur. Bu zorluk, verilen cevaplara da yansımıştır. Öğrencilerin % 33'ü bu beceriyi gerçekleştirmede başarısız olduklarını belirtmişlerdir. Bu da burada bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır (Çizelge 9).

(Çizelge 10)



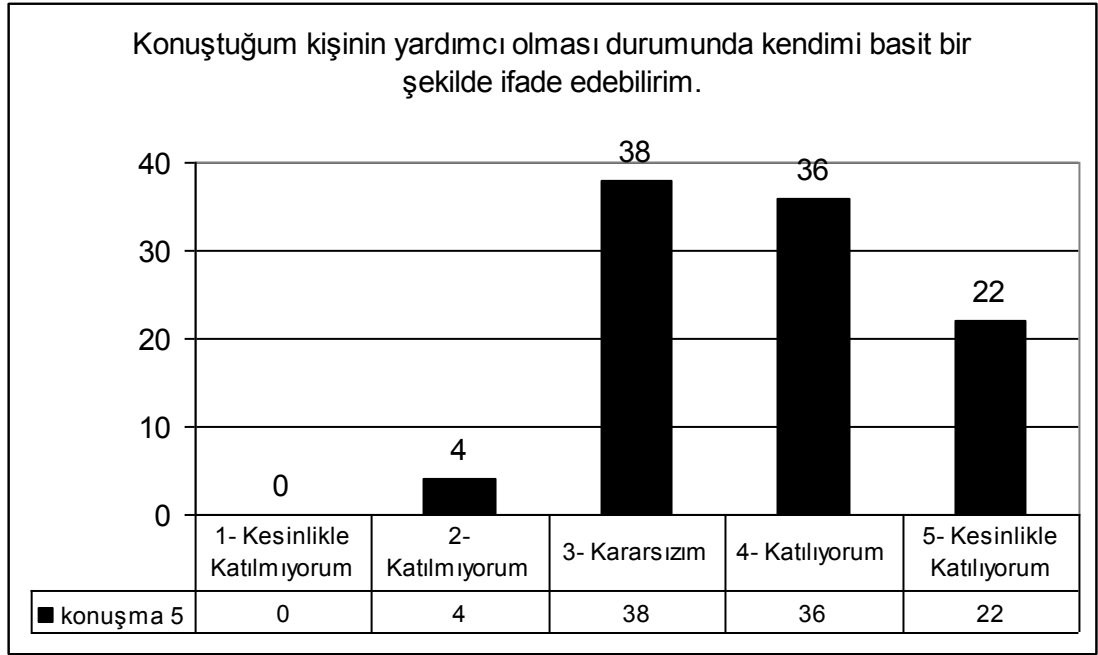
Öğrencilerin %7'si kesinlikle katılmadığını, % 31'i katılmadığını, yine öğrencilerin % 36'sı kararsız olduklarını, diğer taraftan % 24'ü ve % 2'si ise kesinlikle ilgi alanımdaki konularda ayrıntılı verileri karşılıklı tartışabileceğini ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 36 gibi çoğunluğu bu soruya kararsızım demiştir. İlgi alanına girse bile bir konuyu tartışmak gerçekten o dile hâkim olmayı gerektirmektedir. Yine öğrencilerin %31'i gibi bir kısmının da katılmıyorum demesi yukarıda ifade ettiğimiz düşüncüyü doğrulamaktadır. Her ne kadar bu becerinin zorluğundan bahsetsek de öğrencilerin % 24'ü katılıyorum diyerek istenildiğinde yapılabileceğini göstermişlerdir (Çizelge 10).

(Çizelge 11)



Öğrencilerin % 11'i kesinlikle katılmadığını, % 40'ı katılmadığını, yine öğrencilerin % 28'i kararsız olduklarını, diğer taraftan % 20'si ve % 1'si ise kesinlikle bir tartışmada fikirlerini uygun açıklamalarla, görüşlerle ve yorumlarla destekleyerek tartışmaya katılabileceğini ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 51 gibi bir kısmı kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum diyerek bu beceriyi kazanamadıklarını açıkça belirtmişlerdir. Yine öğrencilerin % 28 gibi azımsanmayacak bir oranı da kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Aslında istenilen beceri belki de ana diliyle konuşan kendi öğrencilerimiz tarafından da istendiğinde zorlanıldığı tespit edilen bir davranıştır. Bu açıdan bakıldığında çok da şaşılacak bir sonuç değildir (Çizelge 11).

(Çizelge 12)



Öğrencilerden hiçbirisi kesinlikle katılmıyorum dememiş; öğrencilerin % 4'ü katılmadığını, yine öğrencilerin % 38'i kararsız olduklarını, diğer taraftan % 36'sı ve % 22'si ise konuştuğum kişinin yardımcı olması durumunda kendisini basit bir şekilde ifade edebileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin % 58 gibi büyük bir çoğunluğunun bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmesi sevindiricidir. Yine bu beceri için kesinlikle yapamam diyen öğrencinin de olmayışı sevindiricidir. Bunun yanında bu beceriyi gerçekleştirebileceğinden emin olmayan yani kararsızların sayısı gerçekten çok fazladır. Bu kararsız grup dikkatle incelenmeli ve bu beceriyi yapabileceklerine inanmaları sağlanmalıdır (Çizelge 12).

Anket sonuçlarına göre öğrencilerin konuşma becerisini başarı ile gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu durum aslında bir toplum içerisinde yaşayan insan için bir zorunluluktur. Bir şekilde biz diğer insanlarla iletişime geçeceğiz. Bunun da en kısa ve kolay yolu konuşmadır. Dolayısıyla da zamanla konuşma becerisi gelişecektir. Yurt dışından Türkiye'ye gelen öğrencilerin ilk öğrenmeye başladıkları konuşma becerisidir.

Anket sonuçlarına göre tespit ettiğimiz bir sonuç da şudur. Konuşma becerisini yılın başında geliştiren öğrencilerinin kendilerine daha fazla güven duydukları görülmüştür. Kendilerine daha fazla güven duyan bu öğrenciler arkadaşlarına göre daha başarılıdır.

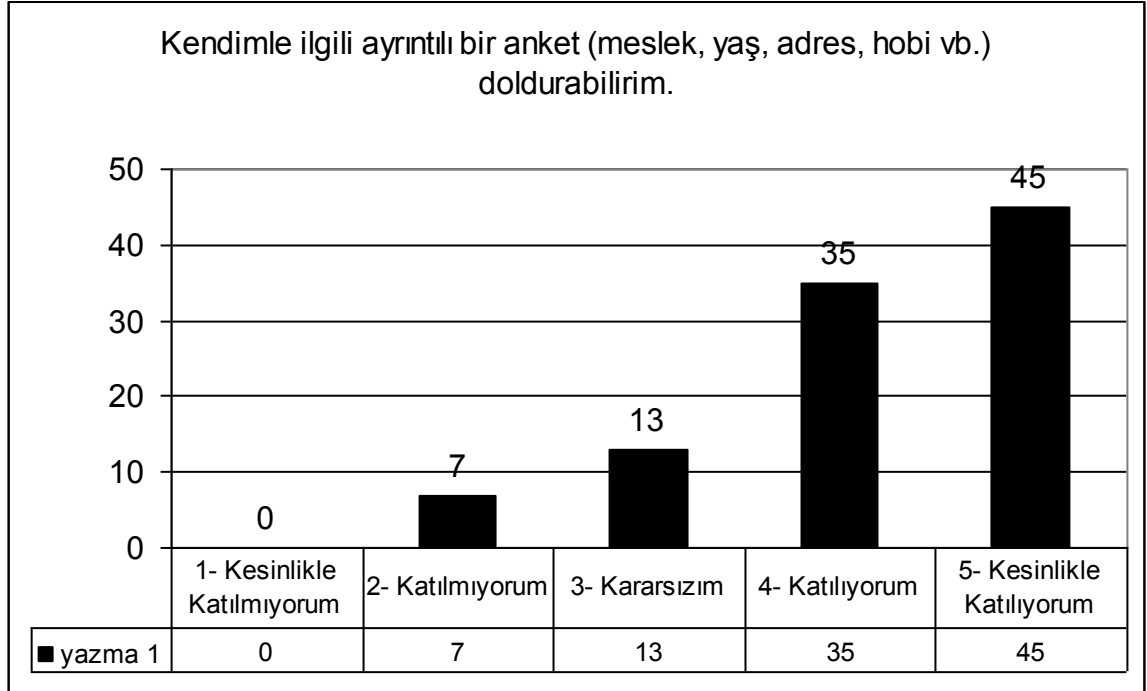
Anket sonuçlarını göz önüne alarak bir değerlendirme yaparsak, öğrencilerin büyük bir bölümü özellikle günlük hayatta kullanılan sözcüklerin geçtiği konuşmaları başarı ile gerçekleştirmektedir. Selamlaşma, adres sorma, yön tarifi, banka, postane gibi kurumlardaki ihtiyaçlarını gidermeyi öğrencilerimiz başarı ile gerçekleştirmektedirler. Bu beceriyi gerçekleştirirken belki de bir yabancı dili öğrenirken karşılaşılan temel problem onların karşısına çıkmaktadır. Bu problem öğrenilen dilin gramer özellikleridir. Ülkemize geleli dört, beş ay olan bir yabancı ile yukarıda saydığımız konuları içeren bir konuşmayı rahatça yapabileceğimizi ifade edebiliriz.

Anketlerdeki sonuçlardan çıkardığımız bir başka sonuç da şudur. Öğrenciler Türk dilinin mantığını kavradıktan sonra daha karmaşık konuları içeren konuşmalar yapabilmektedirler. Ancak yine de kelime hazinelerinin yetersizliği ve Türkçedeki kelimelerin yan anlam ve mecaz anlamları öğrencileri zorlamaktadır. Biraz da yanlış konuşma korkusu buna eklenince istenilen yüzde yüz başarı alınamamaktadır. Bu problem de hem kelime ezberi hem de yapılacak konuşma etkinlikleriyle aşılacaktır. Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin büyük bir bölümü, yıl sonunda Türkçeyi orta seviyede konuşur hale gelmektedirler. Durum böyle olunca daha zor konularda, daha hızlı konuşma, konuşulanları duyup anlama ve cevap verme gibi becerileri gerçekleştirmede başarılı olmaktadır.

Bir senenin sonunda hukuk, kamu yönetimi, polislik bilgisi gibi derslerin normal sınıflarda ders hocaları tarafından anlatılacağını düşünürsek öğrenciler tüm dil becerilerini geliştirmek için daha fazla gayret göstermelidir.

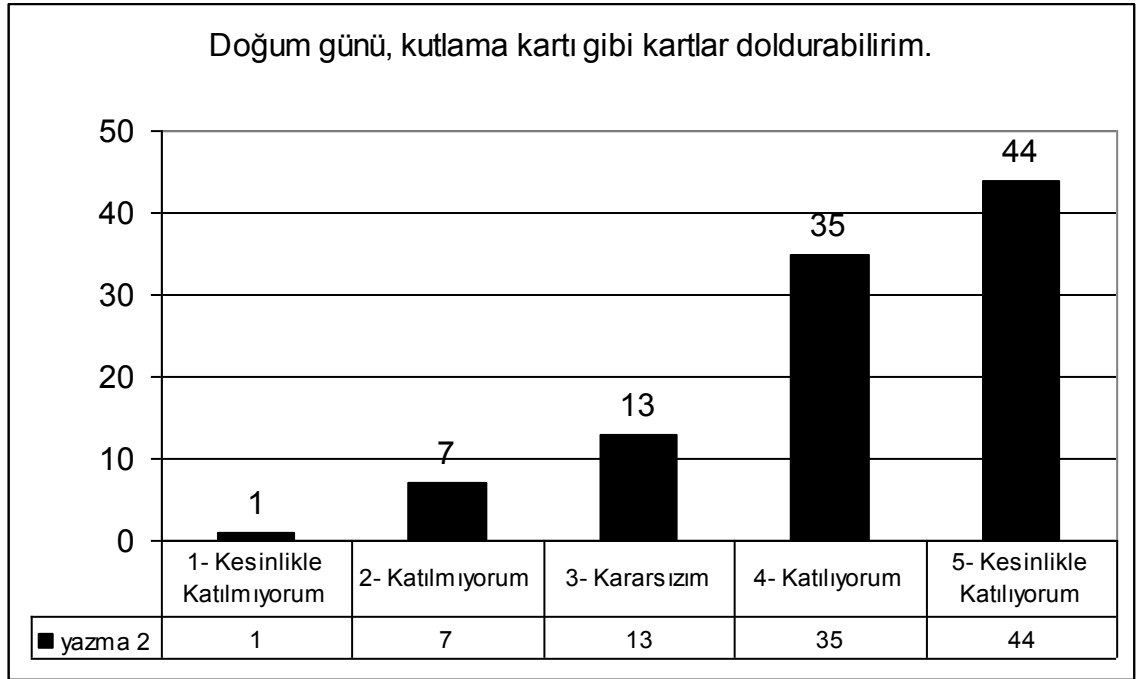
3. 5. 4. Türkçe Yazma Becerisi Sorunları

(Çizelge 1)



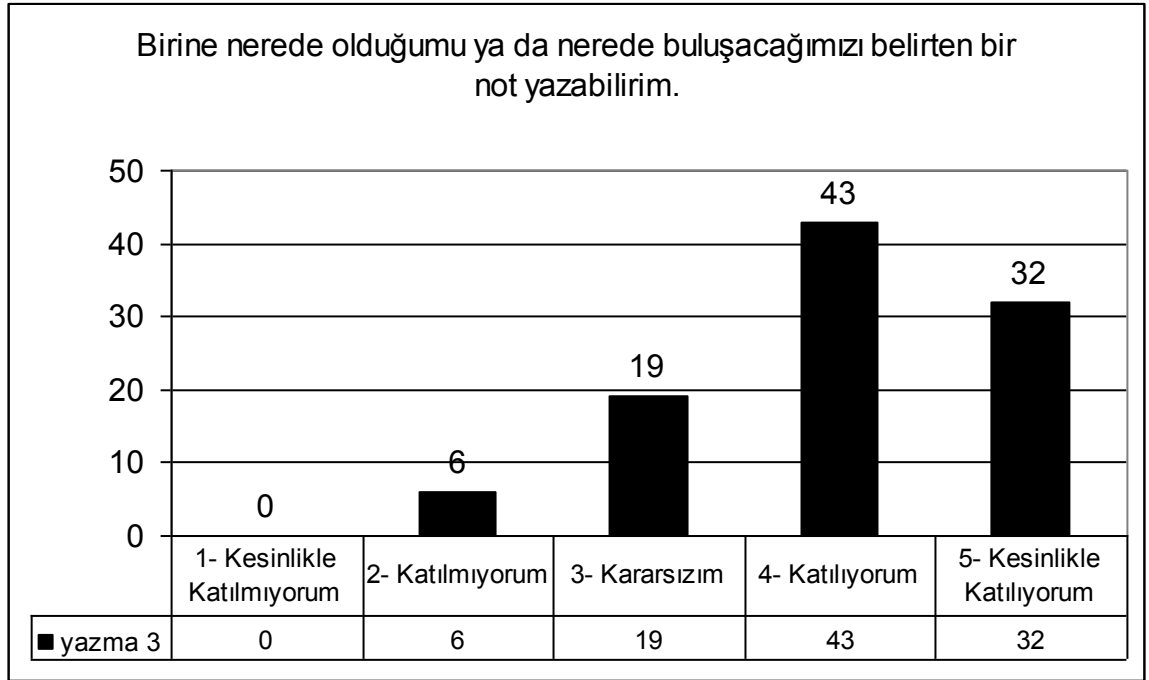
Öğrencilerden hiçbirisi kesinlikle katılmıyorum dememiş; öğrencilerin % 7'si katılmadığını, yine öğrencilerin % 13'ü kararsız olduklarını, diğer taraftan % 35'i ve % 45'i ise kendimle ilgili ayrıntılı bir anket (meslek, yaş, adres, hobi vb.) kesinlikle doldurabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 80'i bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. İstenilen beceri günlük hayattan olunca büyük bir çoğunluk olumlu cevap vermiştir. Bu soruya yine öğrencilerin % 13'ü kararsızım demişlerdir. % 7'i gibi küçük bir grup da bu beceriyi gerçekleştiremeyeceğini ifade etmiştir. Kararsızlarla birlikte bu sayı % 20 olmuştur. Aslında bu yüzdeler dilim sorulan beceri için çoktur. Belki de bu tablonun bir sebebi de yazma becerisinin diğer becerilerden daha zor oluşudur (Çizelge 1).

(Çizelge 2)



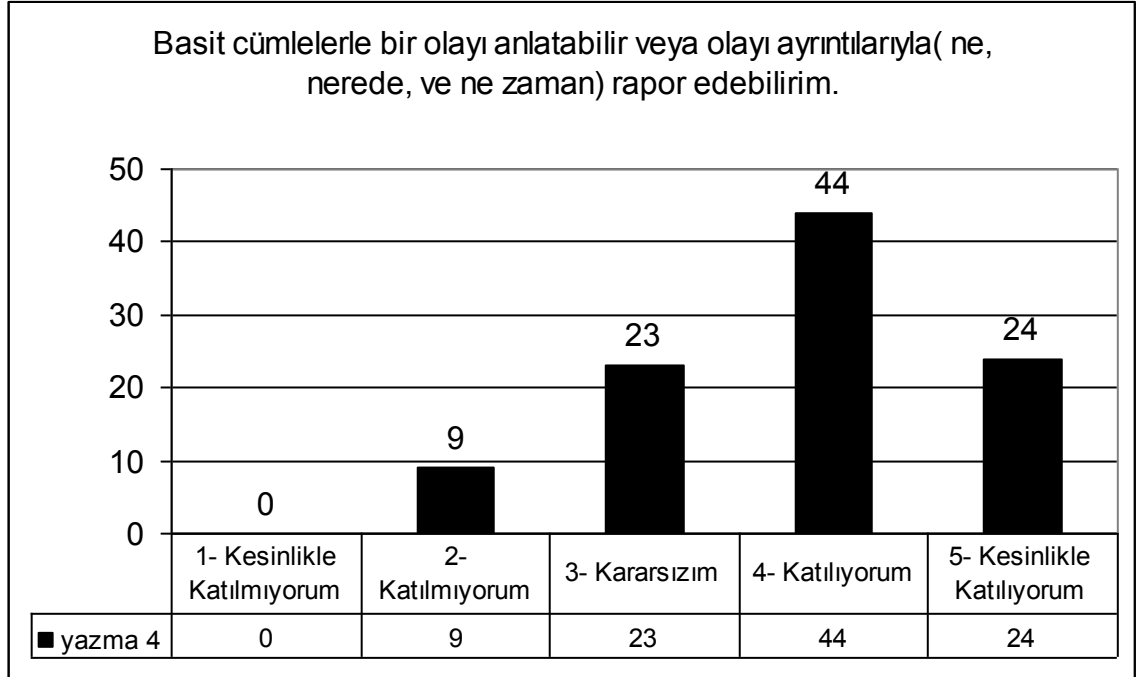
Öğrencilerin %1'i kesinlikle katılmadığını, % 7'si katılmadığını, yine öğrencilerin % 13'ü kararsız olduklarını, diğer taraftan % 35'i ve % 44'ü ise doğum günü, kutlama kartı gibi kartları kesinlikle doldurabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 79'u bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Bir önceki soru ile karşılaştığımızda hemen hemen aynı sonuç çıkmıştır. Doğum günü, kutlama kartı gibi durumlar günlük hayatımızın sürekli içinde olan durumlardır. Öğrencilerin bu oranda olumlu cevap vermelerinin başında bu sebep vardır. Bu soruya kararsızım diyenlerin yüzdesi bir önceki soru gibi % 13'tür. Öğrencilerin bu soruya olumsuz cevap verenlerin yüzdesi % 8'dir. Eğitimciler bu kararsız ve olumsuz cevap verenleri dikkatle incelemelidir (Çizelge 2).

(Çizelge 3)



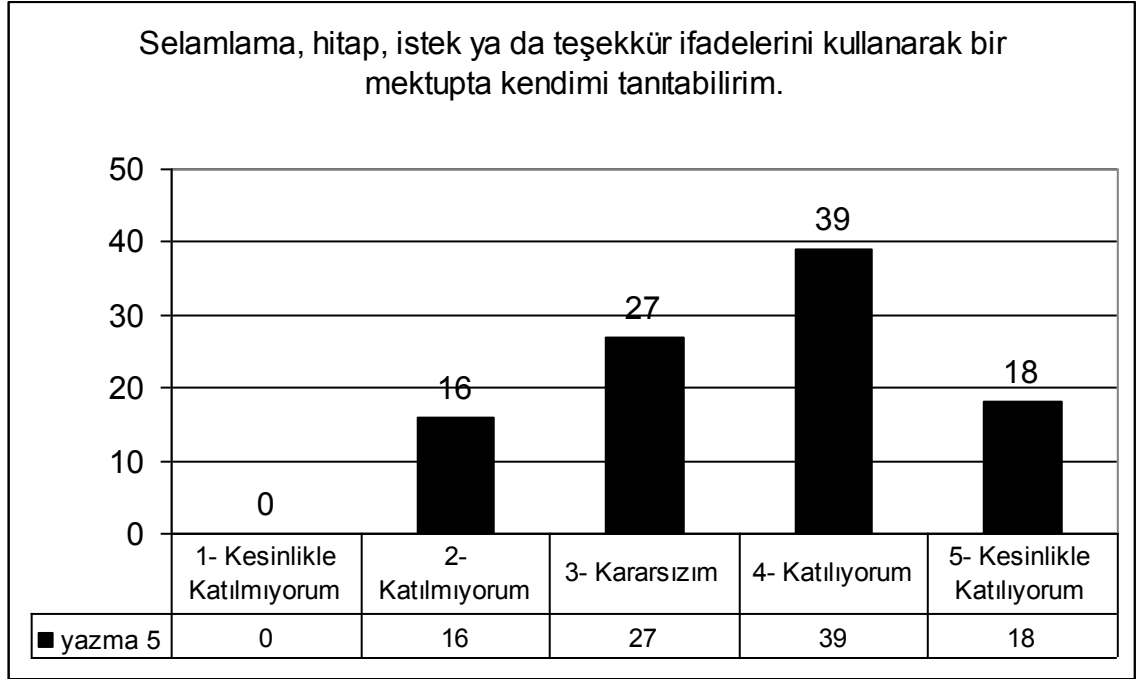
Öğrencilerden hiçbirisi kesinlikle katılmıyorum dememiş; öğrencilerin % 6'sı katılmadığını, yine öğrencilerin % 19'u kararsız olduklarını, Diğer taraftan % 43'ü ve % 32'si ise birine nerede olduğumu ya da nerede buluşacağımızı belirten bir notu kesinlikle yazabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin % 75'i bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin bu beceriyi öğrendikleri ortaya çıkmaktadır. Ders yılı başında planlanan hedeflere yakın bir sonuçtur. Öğrencilerin diğer cevaplarına baktığımızda bu beceriyi gösterme konusunda kararsız olanların % 19 olduğu görülmektedir. Yine bu beceriyi gerçekleştiremeyeceğini ifade edenlerin yüzdesi bir önceki soruya yakın olup % 6'dır. Kararsızların ve olumsuz cevap verenlerin toplamda % 25 oluşları kısmi bir problemi işaret etmektedir (Çizelge 3).

(Çizelge 4)



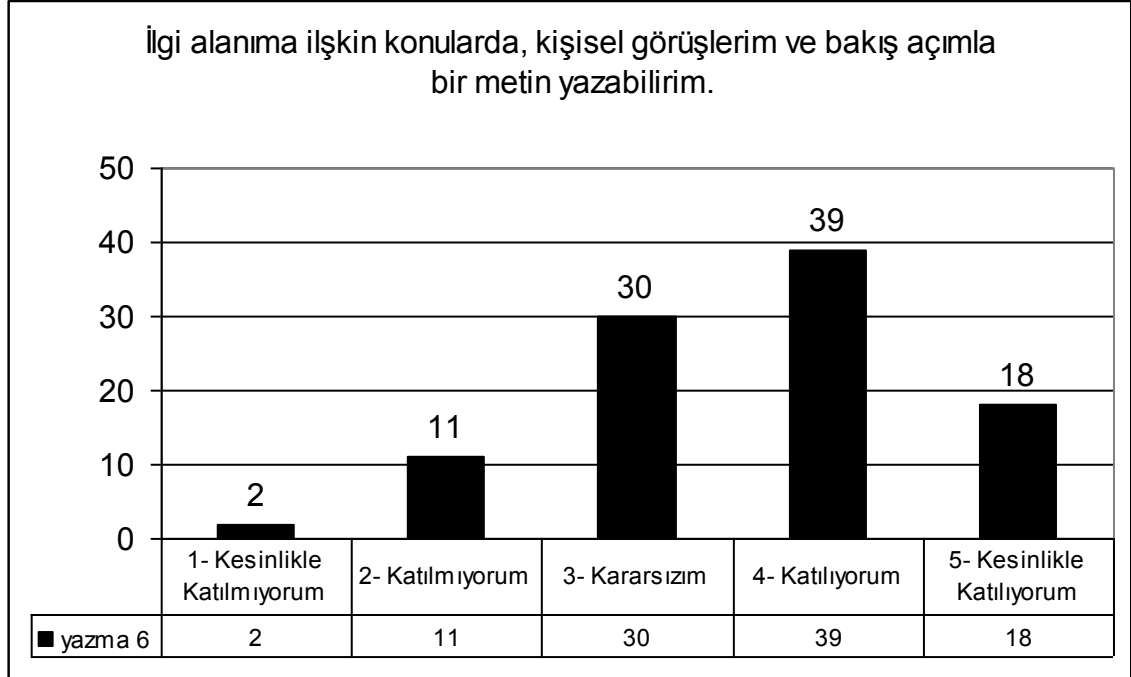
Öğrencilerden hiçbirisi kesinlikle katılmıyorum dememiş; öğrencilerin % 9'u katılmadığını, yine öğrencilerin % 23'ü kararsız olduklarını, diğer taraftan % 44'ü ve % 24'ü ise basit cümlelerle bir olayı anlatabilir veya olayı ayrıntılarıyla(ne, nerede, ve ne zaman) kesinlikle rapor edebileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 66'sı bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan bu yüzde öğrencilerin büyük ölçüde bu beceriyi gerçekleştirdiği anlamına geliyor. Böyle bir sonucun çıkmasının temel sebebi öğrencilerin günlük hayatlarında karşılarına çıkan bir olayı anlatacak olmalarıdır. Yine öğrencilerin % 23'ü bu beceriyi gerçekleştirme adına kararsız olduklarını ifade ediyorlar. % 23 gibi azımsanamayacak bu oran kesinlikle dikkate alınmalıdır. Yine öğrencilerin % 9'u bu beceriyi gerçekleştirme adına olumsuz cevap vermişlerdir (Çizelge 4).

(Çizelge 5)



Öğrencilerden hiçbirisi kesinlikle katılmıyorum dememiş; öğrencilerin % 16'sı katılmadığını, yine öğrencilerin % 27'si kararsız olduklarını, diğer taraftan % 39'u ve % 18'i ise selamlama, hitap, istek ya da teşekkür ifadelerini kullanarak bir mektupta kendimi kesinlikle tanıtabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 57'si bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Bu yüzde öğrencilerin yarısının biraz üzerindedir. İlk sorulara verilen yüzde 80, yüzde 85'lik olumlu yanıtlar gittikçe gerilemiştir ve yüzde 50'ler civarına gelmiştir. Öğrenciler özellikle yazma becerisinde biraz daha zorlanmaktadırlar. Bu yazma çalışması günlük hayatta kullanılan ifadelerden uzaklaştıkça yazmak zorlaşmaktadır. Mektup yazma gibi bir çalışmada zorlanılmasının sebebi budur. Bu beceriye gerçekleştirmede yine öğrencilerin % 27'si kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. kararsızlar % 16 olan başarısız öğrencilerle birleştğinde % 42 gibi azımsanamayacak bir yüzde çıkmaktadır. Eğitimciler özellikle bu öğrencilere çeşitli konularda dikte çalışması yaptırmalıdır (Çizelge5)

(Çizelge 6)



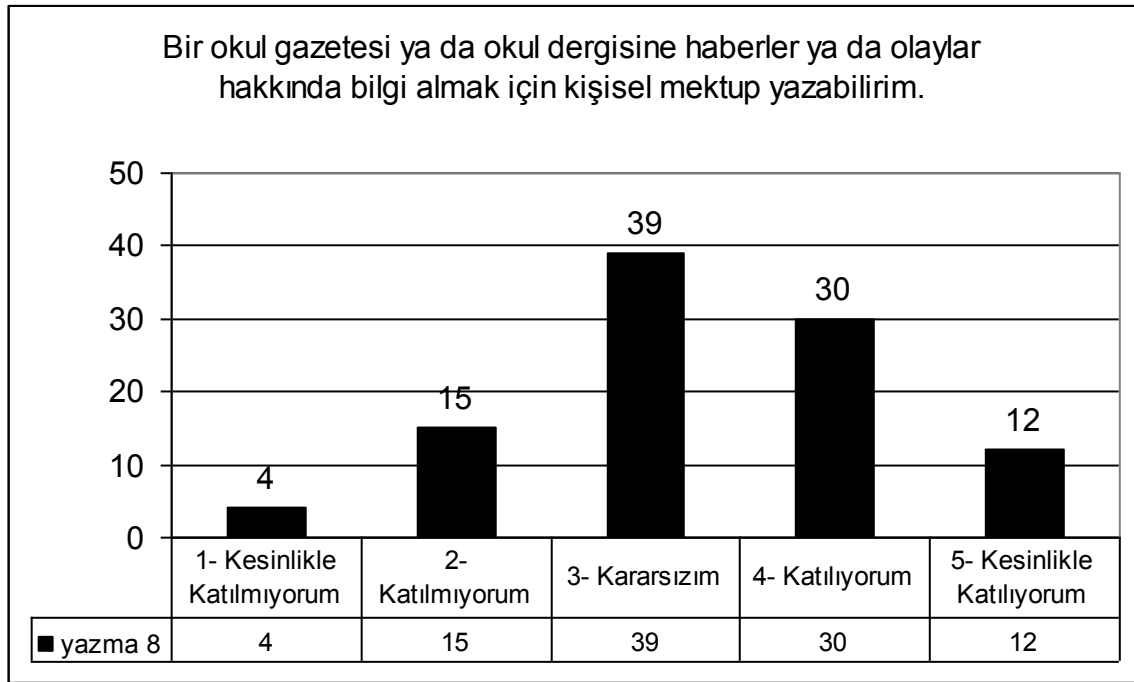
Öğrencilerin % 2'si kesinlikle katılmadığını, % 11'i katılmadığını, yine öğrencilerin % 30'u kararsız olduklarını, diğer taraftan % 39'u ve % 18'i ise ilgi alanıma ilişkin konularda, kişisel görüşlerim ve bakış açımla bir metni kesinlikle yazabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 57'si bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç bir önceki sonuçla aynıdır. Çünkü her iki soruda da aynı yani birbirine yakın şeyler sorulmuştur. Doğal olarak da verilen cevaplar da birbirine yakındır. Yine öğrencilerin % 30'u bu beceriyi gerçekleştirmede kararsız olduğunu ifade etmiştir. Bu beceriyi gerçekleştirmem diyenlerin yüzdesi ise yine bir önceki soruya verilen cevaba yakın bir sayı olup %13'tür. Bu cevaplar, bu beceriyi gerçekleştirmede belli ölçüde başarı sağlanmakla birlikte tam da istenilen seviyeye ulaşamadığını göstermektedir (Çizelge 6).

(Çizelge 7)



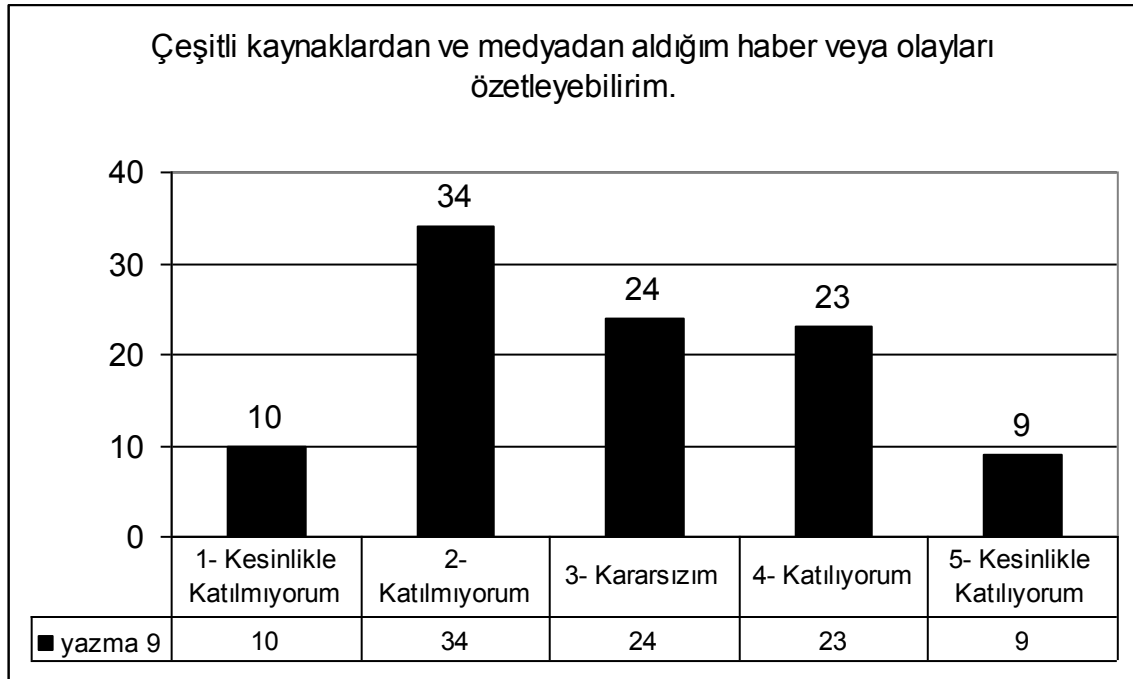
Öğrencilerin % 5'i kesinlikle katılmadığını, % 19'u katılmadığını, yine öğrencilerin % 37'si kararsız olduklarını, diğer taraftan % 26'sı ve % 12'si ise öz geçmişimi kesinlikle kısaca yazabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 38'i bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öz geçmişlerini yazma hususunda verdikleri bu cevap işaret edilen becerinin gerçekleştirilmesi hususunda istenilen seviyede olunmadığını göstermektedir. Yine öğrenciler aynı beceri için % 37 oranında kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Bu kararsız öğrenciler sözlü olarak kendilerini ifade ederken iş yazıyla ifadeye gelince zorlanmaktadırlar. Yine aynı öğrenciler % 24 oranında bu beceriyi gerçekleştiremeyeceklerini ifade etmişlerdir. Bu oran toplam öğrencilerin dörtte biridir. Bu çok yüksek bir rakamdır. Özellikle yazma becerisi öğretme stratejisi yeniden gözden geçirilmelidir. (Çizelge 7)

(Çizelge 8)



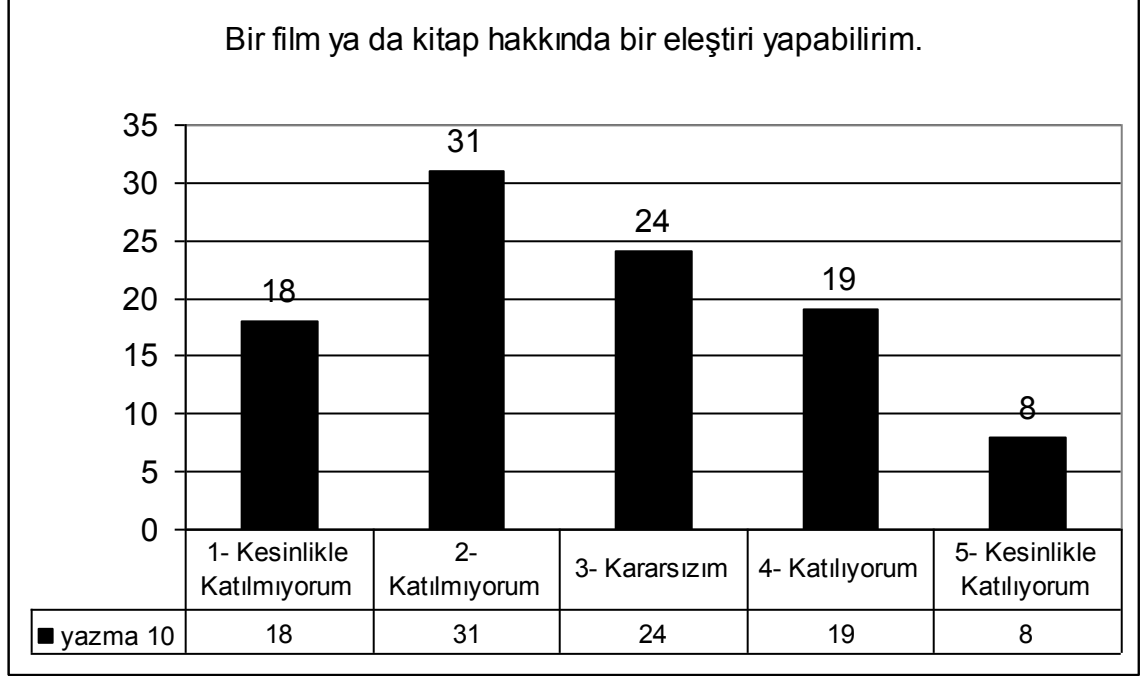
Öğrencilerin % 4'ü kesinlikle katılmadığını, % 15'i katılmadığını, yine öğrencilerin % 39'u kararsız olduklarını, diğer taraftan % 30'u ve % 12'si ise bir okul gazetesi ya da okul dergisine haberler ya da olaylar hakkında bilgi almak için kişisel mektubu kesinlikle yazabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 42'si bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Okul gazetesi ya da okul dergisine haberler ya da olaylar hakkında bilgi almak için kişisel mektup yazmak için öncelikle bu dergideki ifade edilen haber metinlerini doğru anlamak gerekmektedir. Daha sonra da bu metinler hakkında görüş belirtilebilir. Hangi konu olursa olsun insanlar bir konudaki düşüncelerini ifade ederken zorlanırlar. Yukarıda bahsettiğimiz sebepler verilen cevaplara da yansımıştır. Yine aynı soruya kararsızım diyenlerin oranı % 39'dur. Bu yüzde öğrencilerin ne şekilde zorlandıklarını göstermektedir. Yine öğrencilerin % 19'u bu beceriyi gerçekleştiremeyeceklerini ifade etmişlerdir.(Çizelge-8).

(Çizelge 9)



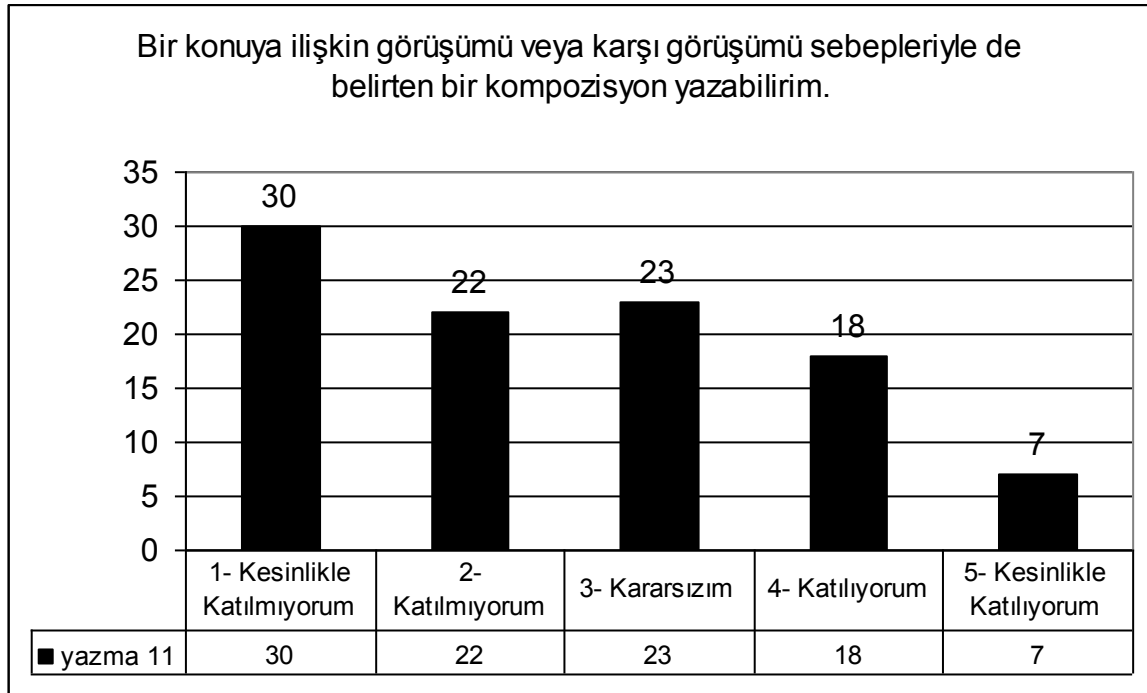
Öğrencilerin %10'u kesinlikle katılmadığını, % 34'ü katılmadığını, yine öğrencilerin % 24'ü kararsız olduklarını, diğer taraftan % 23'ü ve % 9'u ise çeşitli kaynaklardan ve medyadan aldığım haber veya olayları kesinlikle özetleyebileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 32'si bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Bu oran gerçekten çok düşüktür. Bir metni özetleme işi metnin içeriğine çok iyi hâkim olmayla mümkündür. Bundan daha da önemlisi okunan ve algılanan metnin daha kısa ama içeriğinin de aynen aktarılmasıdır. Böyle bir beceriyi sergilemek de o dili çok iyi kullanmakla mümkündür. Bu beceriyi gerçekleştirebilirim diyenlerin oranlarındaki azalmanın temel sebebi budur. Diğer de bir dili yeni öğrenen öğrencilerdeki öz güven eksikliğidir. Baktığımızda kararsızım diyenlerin oranı % 24'tür. Yine becerinin zorluğu ile paralellik arz eden başaramam diyenlerin oranıdır. Öğrencilerin % 34'ü bu beceriyi gerçekleştiremem derken, % 10'u kesinlikle gerçekleştiremediğini belirtmiştir (Çizelge 9).

(Çizelge 10)



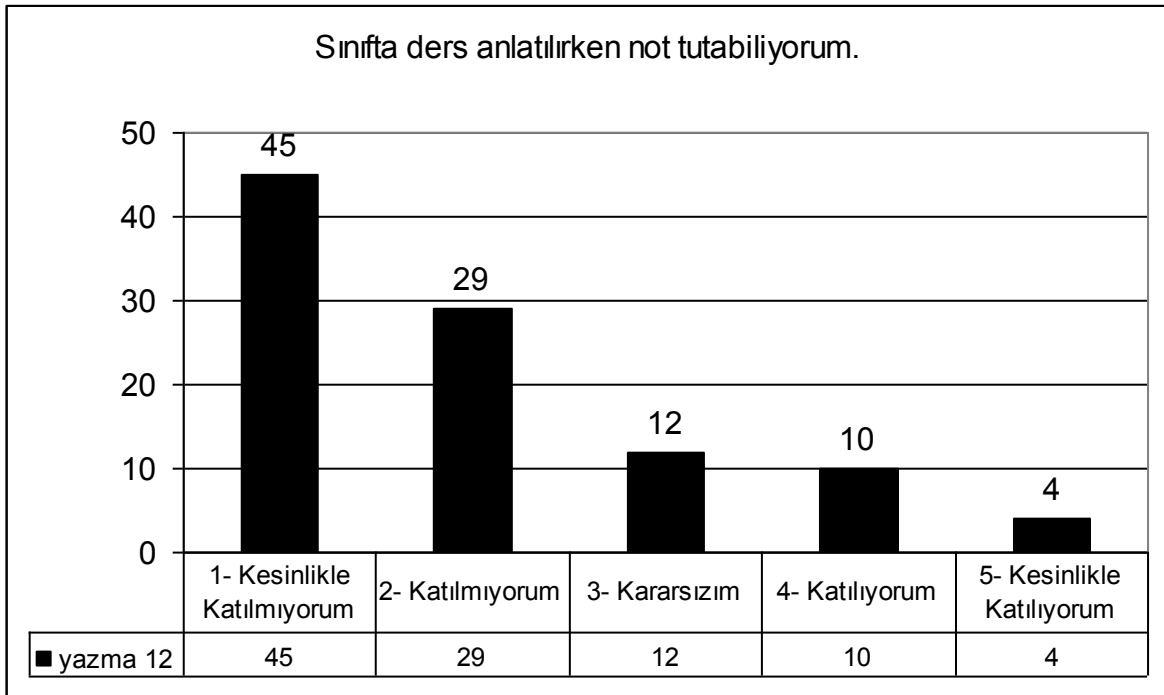
Öğrencilerin %18'i kesinlikle katılmadığını, % 31'i katılmadığını, yine öğrencilerin % 24'ü kararsız olduklarını, diğer taraftan % 19'u ve % 8'i ise bir film ya da kitap hakkında bir eleştiriyi kesinlikle yapabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 27'si bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Eleştiri yazısı yazmak normalde insanın anadili ile yazarken bile zorlandığı bir yazı türüdür. Bir düşünce yazısıdır. Olaydan çok bir durumu anlatan yazılardır. Böyle bir metni ortaya koyabilmek bu öğrenciler için çok zordur. Verilen diğer cevaplara baktığımızda da bu görülmektedir. Kararsızım diyenlerin oranı % 24'tür. Bununla birlikte bu beceriyi gerçekleştiremem diyenlerin toplam oranı % 49'dur. Bu beceri yabancı öğrencilerin ilerleyen yıllarda gerçekleştirebilecekleri bir beceri gibi durmaktadır. Ama olumlu cevap verenlerin oranı sevindiricidir (Çizelge 10).

(Çizelge 11)



Öğrencilerin %30'u kesinlikle katılmadığını, % 22'si katılmadığını, yine öğrencilerin % 23'ü kararsız olduklarını, diğer taraftan % 18'i ve % 7'si ise bir konuya ilişkin görüşümü veya karşı görüşümü sebepleriyle de belirten bir kompozisyonu kesinlikle yazabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 25'i bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Bu oran öğrencilerin dörtte biridir. Herhangi bir konu hakkında görüş belirtebilmek o konu hakkında geniş bir bilgi birikimine sahip olmayı gerektirir. Ama bundan daha da önemlisi bu bilgileri yazılı olarak ifade edebilmektir. Bu beceriyi gerçekleştirebilmek hem çok iyi bir kelime hazinesi gerektirmektedir hem de bir üslup işidir. Dolayısıyla bir dili gerçekten iyi kullanmayı gerektirir. Bu sebeple öğrenciler de zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu beceri için öğrencilerin % 23'ü "kararsızım" demiştir. Aynı beceri için yine öğrencilerin % 52'si olumsuz cevap vermiştir (Çizelge 11).

(Çizelge 12)



Öğrencilerin % 45'i kesinlikle katılmadığını, % 29'u katılmadığını, yine öğrencilerin % 12'si kararsız olduklarını, diğer taraftan % 10'u ve % 4'ü ise sınıfta ders anlatılırken not tutabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 14'ü bu beceriyi gerçekleştirebileceğini ifade etmişlerdir. Not tutmak da bir yönüyle özet çıkartmak gibidir. Ama farkı daha hızlı olmayı gerektirir. Çünkü ders anlatan hocayı bir taraftan dinlemek diğer taraftan da anlattıklarını kısaltarak yazmak gerekmektedir. Bu beceriyi gerçekleştirebilmek için hem iyi bir kulağa yani dinleme becerisine hem de yazma becerisine sahip olmak gerekmektedir. Bu da öğrencileri gerçekten zorlamaktadır. Zaten bu zorluk cevaplara da yansımıştır. Öğrencilerin % 12'si kararsız olduğunu belirtirken % 74'ü de bu beceriyi gerçekleştiremeyeceklerini ifade etmişlerdir. Bu % 74'lük öğrenci grubunun % 45'i bu beceriyi kesinlikle gerçekleştiremeyeceğini ifade etmişlerdir. (Çizelge 12)

Yazma becerisi dört temel dil becerisinin en zorudur. Bu zorluk yaptığımız anket sonuçlarına yansıdığı gibi öğrencilerimizin yazdıkları kompozisyonlara da yansımıştır. Örneğin konuşurken doğru ifadeler kullanan bir öğrenci konuştuklarını yazıya geçirirken çeşitli hatalar yapmaktadır. Bu hataların başında sözcük ve eklerin yanlış yazılması gelmektedir. Bu konu tezimizin ileriki bölümlerinde çok daha detaylı şekilde incelenmiştir.

İnsanlar ana dillerinde de kendilerini ifade ederken en çok konuşmayı en az da yazmayı tercih ederler. Gözlemlerimizden hareketle fakülteadaki diğer öğrenciler için de bunu söyleyebiliriz. Çünkü yazma zor ve zahmetlidir. Onun için insanlar yazma yerine konuşmayı tercih ederler.

Anketlere verilen cevaplara baktığımızda öğrencilerin çoğu kısa cevaplı soruları ve basit cümleleri yazmakta başarılıdır. Hemen hemen hepsi kendileri ile ilgili bir anketi, bir formu doldurabileceklerini ifade etmişlerdir. Diğer tüm becerilerde olduğu gibi öğrencilerin çoğu günlük hayatla ilgili ifadeleri yazmakta zorlanmamaktadır.

Ankette sorulan soruların belli bir bölümü öğrencilerin çevrelerinde cereyan eden olayları içermektedir. Yani daha somuttur. Diğer bir bölüm soru ise daha soyut, daha duygu içerikli sorulardır. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplara baktığımızda birinci tip sorulara verilen cevaplar daha olumludur. Soyut içerikli sorulara verilen cevaplar ise belli ölçüde olumsuzdur.

Ankette sorulan, belki de yazma becerisini her şeyi ile öğrenen bir öğrencinin gerçekleştirebileceği bir yeterlilik olan özet çıkartma ve not tutma ile ilgili sorulara verilen cevaplar olumsuzdur. Özet çıkartma mevcut bir metni okuyup daha kısa ama muhtevayı daraltmadan yazmaktır. Not tutma ise belli bir hızla sözlü olarak ifade edilen bir metni ana hatları ile yazıya geçirmektir. Not tumanın esas zorluğu zaman sıkıntısıdır. Yani beklemek, düşünmek için zaman çok azdır. Dolayısıyla bu iki beceriyi gerçekleştiren öğrenci o dili öğrenmiş demektir.

Öğrencilerimizin verdiği cevaplar yazma becerisini geliştirmek için daha fazla zaman ayırmanın gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler ne kadar çok zaman ayırır ve yazma çalışması yaparsa başarıları da gün geçtikçe artacaktır. Özellikle yazma becerisi dikte çalışmaları ile desteklenmelidir. Bu çalışmalar ilk günden son güne kadar devam etmelidir.

IV. BÖLÜM

4. 1. YAZILI ANLATIM UYGULAMALARININ SONUÇLARI

4.1.1. İsim Çekim Ekleri Yanlışları

4.1.1.1. İyelik Eki Yanlışları

*Şehirim **adısı** Ahilçihan'dır.* (Y)

Şehrimin adı Ahilçihan'dır. (D)

Anton Saraşvili (Gürcistan)

*İnşallah sonra bizim **memleketim** birleşecek.* (Y)

İnşallah sonra bizim memleketimiz birleşecek. (D)

Odgorig Tössöö (Moğolistan)

*Bu zaman **oğlumları** okula ,üniversiteye getireceğim.* (Y)

O zaman oğullarımı okula ,üniversiteye göndereceğim. (D)

Tutan Ohuraliyev (Kırgızistan)

***Kimisi** polis olmak isterse **onları** Türkiye'ye göndereceğim.* (Y)

Kim polis olmak isterse onları Türkiye'ye göndereceğim. (D)

Tutan Ohuraliyev (Kırgızistan)

*İnşallah ben bu **akademisi** bitireceğim.* (Y)

İnşallah bu akademiyi bitireceğim. (D)

Denis Ayderbekov Kırgızistan)

*Ben **beğendiğim** şimdi yazacağım.* (Y)

Ben beğendiğimi şimdi yazacağım. (D)

Denis Ayderbekov (Kırgızistan)

*En **sevgili** hayvan tavşan ve balık. (Y)*

En sevdiğim hayvan tavşan ve balık. (D)

Odgorig Tössöö (Moğolistan)

*Makedonya'dan sonra en **sevdiğini** ülke İtalya. (Y)*

Makedonya'dan sonra en sevdiğim ülke İtalya. (D)

Goce Peşnaşki (Makedonya)

*15 yıl sonra eğer **parası** yeterse lokanta açacağım. (Y)*

15 yıl sonra eğer param yeterse lokanta açacağım. (D)

Goce Peşnaşki (Makedonya)

*Türkiye'de en **sevgili** yemek baklava. (Y)*

Türkiye'de en sevdiğim yiyecek (tatlı) baklava. (D)

Odgorig Tössöö (Moğolistan)

*Benim **adına** Nihada. (Y)*

Benim adım Nihada. (D)

Goletić Nihada (Bosna Hersek)

*Benim **aile** beş **kişi** toplam oluşturuyor. (Y)*

Benim ailem toplam beş kişiden oluşturuyor. (D)

Goletić Nihada Bosna Hersek

*Linora **şehrimde** okulu başladım. (Y)*

Linora şehrinde okula başladım. (D)

Amir Urman (Bosna Hersek)

*1999 yılında ilk **okulum** bitirdim. (Y)*

1999 yılında ilk okulu bitirdim. (D)

Skulic Armin (Bosna Hersek)

Ben ailem çok özledi. (Y)

Ben ailemi çok özledim. (D)

Sadiloviaya Dzenan (Bosna Hersek)

Sonra düşündüm hangi fakültesin okuyacağım. (Y)

Sonra hangi fakülteyi okuyacağım diye düşündüm. (D)

Dino Muiç (Bosna Hersek)

Göreve başladıktan sonra bir fakültesi daha okumaya başlayacağım. (Y)

Göreve başladıktan sonra bir fakülte daha bitireceğim. (D)

Dino Muiç (Bosna Hersek)

Ne zaman bu okul bitireceğim Bosna'ya döneceğim. (Y)

Ne zaman bu okulu bitirirsem Bosna'ya döneceğim. (D)

Mezen Derviseviç (Bosna Hersek)

Birinci bu okulda bitirmek lazım. (Y)

Birincisi bu okulu bitirmek lazım. (D)

Mezen Derviseviç (Bosna Hersek)

Yedi yaşında olduğum zaman ilk okuluma gitmişim. (Y)

Yedi yaşına geldiğimde ilk okula gitmişim. (D)

Egan Velaj (Arnavutluk)

Onun isim Arnavutluk'tur. (Y)

Onun isimi Arnavutluk'tur. (D)

Dylian Baraku (Arnavutluk)

Ben de bu listeydim. (Y)

Ben de bu listedeyim. (D)

Dylian Baraku (Arnavutluk)

Üç kız **kardeşler**_ve bir **abiyim** var. (Y)

Üç kız kardeşim ve bir abim var. (D)

Nevitan Buzi (Arnavutluk)

Babam Türkiye'ye **gitmem** çok istiyormuş. (Y)

Babam Türkiye'ye gitmemi çok istiyormuş. (D)

Haşim Abodalo (Ürdün)

O **babası**_ve biz onun **çocukları**. (Y)

O babamız ve biz onun çocuklarıyız. (D)

Haşim Abodalo (Ürdün)

Ürdün'e gidince araba sürme **ehliyesi** alacağım. (Y)

Ürdün'e gidince ehliyet alacağım. (D)

Haşim Abodalo (Ürdün)

Benim **babamda** bir araba var. (Y)

Benim babamın bir arabası var. (D)

Nawras Nassar (Filistin)

Belki **polis**i bırakacağım ve çiftçilikle uğraşacağım. (Y)

Belki polisliği bırakacağım ve çiftçilikle uğraşacağım. (D)

Ali Haşim (Ürdün)

Benim doğum **tarihi** 24 **mayısta** 1987. (Y)

Benim doğum tarihim 24 Mayıs 1987. (D)

Abudullah Alsoofi Filistin

O zaman **bizim**_evimizi **değiştirdir**. (Y)

O zaman biz evimizi değiştirdik . (D)

Abudullah Alsoofi (Filistin)

En zor okul benim göre orta okul. (Y)

En zor okul bana göre orta okul. (D)

Abudullah Alsoofi (Filistin)

O vakit benim ailem vedalaştım. (Y)

O vakit ben ailemle vedalaştım. (D)

Abudullah Alsoofi (Filistin)

4.1.1.2. Hal Eki Yanlılıkları

Ailemde ben en küçüküm. (Y)

Ailemin en küçüğü benim. (D)

Anton Saraşvili (Gürcistan)

Orada başkentindeki oturduk. (Y)

Oranın başkentinde oturduk. (D)

Davit Glonti (Gürcistan)

İlk okulda sonra liseye gittim. (Y)

İlk okuldan sonra liseye gittim. (D)

Davit Glonti (Gürcistan)

Sınava giyirdim çok korktum ama sınava kazandım. (Y)

Sınava girdiğim zaman çok korktum, ama sınavı kazandım. (D)

Davit Glonti (Gürcistan)

Açık mavi renke severim. (Y)

Açık mavi rengi severim. (D)

Odgorig Tössöö (Moğolistan)

Annem sadece evimizi bakıyor. (Y)

Annem sadece evimize bakıyor. (D)

Denis Ayderbekov (Kırgızistan)

Burada ülkeme dönerken başkomiser olacağım. (Y)

Buradan ülkeme dönerken başkomiser olacağım. (D)

Tutan Ohuraliyev (Kırgızistan)

Ben Tursiya'da okumayı çok istedim. (Y)

Ben Türkiye'de okumayı çok istedim. (D)

Bayış Osmanov (Kırgızistan)

Bizi Türkçeyi çok iyi öğretiyor. (Y)

Bize Türkçe'yi çok iyi öğretiyor. (D)

Bayış Osmanov (Kırgızistan)

Polis Akademisini bitirdikten sonra gideceğim. (Y)

Polis Akademisini bitirdikten sonra gideceğim. (D)

Bayış Osmanov (Kırgızistan)

Benim aileyimin dört kişi var. (Y)

Benim ailemde dört kişi var. (D)

Denis Ayderbekov (Kırgızistan)

İnşallah ben bu akademisi bitireceğim. (Y)

İnşallah ben bu akademiye bitireceğim. (D)

Denis Ayderbekov (Kırgızistan)

Ben bu akademiye bitireceğim. (Y)

Ben bu akademiye bitireceğim. (D)

Denis Ayderbekov Kırgızistan

*Beş yıl sonra bu **akademisiyi** bitireceğim. (Y)*

Beş yıl sonra bu akademiyi bitireceğim. (D)

Enisa Ayravska (Makedonya)

*Polis **akademisine** için sınava girdim. (Y)*

Polis akademisi için sınava girdim. (D)

Sanida Koçan (Makedonya)

*Polis **akademisine** görünce çok iyi hissettim. (Y)*

Polis akademisini görünce kendimi iyi hissettim. (D)

Sanida Koçan (Makedonya)

*O **tarihi** dünyaya geldim. (Y)*

O tarihte dünyaya geldim. (D)

Goce Peşnaşki (Makedonya)

*26.09 2007 **Türkiye’de** geldi. (Y)*

26.09 2007’de Türkiye’ye geldim. (D)

Goce Peşnaşki (Makedonya)

***Burası** her şey kötü. (Y)*

Burada her şey kötü. (D)

Goce Peşnaşki (Makedonya)

*Makedonya’dan sonra en **sevdiğini** ülke İtalya. (Y)*

Makedonya’dan sonra en sevdiğim ülke İtalya. (D)

Goce Peşnaşki (Makedonya)

*Uyuşturan öldüren **insanlara** hapishaneye götürmemiz lazım. (Y)*

Uyuşturan öldüren insanları hapishaneye götürmemiz lazım. (D)

Amir Urman (Bosna Hersek)

*Kötü ve rüşvetçi **polislere** istifa **etmeliyiz.** (Y)*

Kötü ve rüşvetçi polisleri istifa ettirmeliyiz. (D)

Amir Urman Bosna Hersek

*1999 yılında ilk **okulum** bitirdim. (Y)*

1999 yılında ilk okulu bitirdim. (D)

Skulic Armin (Bosna Hersek)

*Çünkü **hayatım** savaşı çok **değiştirdi.** (Y)*

Çünkü hayatımı savaşı çok değiştirdi. (D)

Skulic Armin (Bosna Hersek)

*Bir yıl önce geldim ve **burada** alıştım. (Y)*

Bir yıl önce geldim ve buraya alıştım. (D)

Skulic Armin (Bosna Hersek)

*Ben **Bosnaya** geliyorum. (Y)*

Ben Bosna'dan geliyorum. (D)

Sadilovi Dzenan (Bosna Hersek)

*Ben **ailem** çok özledi. (Y)*

Ben ailemi çok özledim. (D)

Sadilovi Dzenan (BosnaHersek)

*Vareste ilk **okul bitiriyorum.** (Y)*

Vareste ilk okulu bitirdim. (D)

Sadilovi Dzenan (Bosna Hersek)

*Sonra düşündüm hangi **fakültesin** okuyacağım. (Y)*

Sonra hangi fakülteyi okuyayım diye düşündüm. (D)

Dino Muiç (Bosna Hersek)

İstanbul ziyaret edeceğim. (Y)

İstanbul'u ziyaret edeceğim. (D)

Dino Muiç (Bosna Hersek)

O *bana* sorguladı. (Y)

O beni sorguladı. (D)

Mezen Derviseviç (Bosna Hersek)

Senin eşle paketliyorsın. (Y)

Sen eşyayı paketliyorsun. (D)

Mezen Derviseviç (Bosna Hersek)

Yedi yaşında olduğum zaman ilk okuluma gitmiştim. (Y)

Yedi yaşına geldiğim zaman ilk okula gitmiştim. (D)

Egan Velaj (Arnavutluk)

Onun *isim* Arnavutluk'tur. (Y)

Onun ismi Arnavutluk'tur. (D)

Dylian Baraku (Arnavutluk)

Orada *başkentindeki* oturdum. (Y)

Orada başkentinde oturdum. (D)

Dylian Baraku (Arnavutluk)

Dört yaşındayken annemle yazmak başladım(Y)

Dört yaşındayken annemle yazı yazmaya başladım(D)

Dylian Baraku (Arnavutluk)

Çocukken her zaman polis *olmak için* düşündüm. (Y)

Çocukken her zaman polis olmayı düşündüm. (D)

Dylian Baraku (Arnavutluk)

Ben Türkiye'ye çok memnunum. (Y)

Ben Türkiye'den çok memnunum. (D)

Faris Almacani (Ürdün)

Bene göre en çok tabiat seviyorum. (Y)

Ben en çok tabiatı seviyorum. (D)

Ali Haşim (Ürdün)

Benim babamda bir araba var. (Y)

Benim babamın bir arabası var. (D)

Ali Haşim (Ürdün)

Ben bu akademisini bitirdikten sonra komiser olacağım. (Y)

Ben bu akademiye bitirdikten sonra komiser olacağım. (D)

Ali Haşim (Ürdün)

Küçükte babam ölmüş. (Y)

Küçükken babam ölmüş. (D)

Mahmaud Jamal (Filistin)

Şimdi her şey anlıyorum. (Y)

Şimdi her şeyi anlıyorum. (D)

Mahmaud Jamal (Filistin)

Şimdi sınavlarımızı çok çalışırım. (Y)

Şimdi sınavlarımıza çok çalışıyorum. (D)

Mahmaud Jamal (Filistin)

Annem her zaman bakacağım. (Y)

Anneme her zaman bakacağım. (D)

Mahmaud Jamal (Filistin)

Ben onlara çok özledim. (Y)

Ben onları çok özledim. (D)

Abu Şoker (Filistin)

Ben bu akademi_bitireceğim. (Y)

Ben bu akademi bitireceğim. (D)

Mohammed Hassna (Filistin)

Türkiye'ye döneceğim ve birinci sınıf okumak başlayacağım. (Y)

Türkiye'ye döneceğim ve birinci sınıfı okumaya başlayacağım. (D)

Abu Şoker (Filistin)

O vakit benim ailem_vedalaştım. (Y)

O vakit ben ailemle vedalaştım. (D)

Abudullah Alsoofi (Filistin)

4.1. 1. 3. İlgi Eki Yanlısları

Orada başkentindeki oturur. (Y)

Oranın başkentinde oturduk. (D)

Davit Glonti (Gürcistan)

Kırgızistan'dın Biçkek şehrinde ben doğuldum. (Y)

Kırgızistan'nın Biçkek şehrinde doğdum. (D)

Tutan Ohuraliyev (Kırgızistan)

Polis durumu çok iyi değil. (Y)

Polisin durumu çok iyi değil. (D)

Amir Urman (Bosna Hersek)

Senin eşle paketliyorsun. (Y)

Sen eşyanı paketliyorsun. (D)

Mezen Derviseviç (Bosna Hersek)

4.1.2. Fiil Çekim Ekleri Yanlıları

4.1.2.1. Şahıs Eki Ve Kip Yanlıları

*Ben güzel bir memleketen **geldik.*** (Y)

Ben güzel bir memleketten geldim. (D)

Davit Glonti (Gürcistan)

Orada başkentindeki oturduk. (Y)

Oranın başkentinde oturduk. (D)

Davit Glonti (Gürcistan)

*Burada ülkeme dönerken başkomiser **olacakmın.*** (Y)

Buradan ülkeme dönerken başkomiser olacağım. (D)

Tutan Ohuraliyev (Kırgızistan)

*Çünkü ordan yeni arkadaşlarımla **taniştım.*** (Y)

Çünkü orada yeni arkadaşlarla tanışacağım. (D)

Denis Ayderbekov (Kırgızistan)

*Her toplantıda öğretmenim benim başarılarımı **söylediyordu.*** (Y)

Her toplantıda öğretmenim başarılarımı anlatıyordu. (D)

Enisa Ayravska (Makedonya)

*Umarım **gerçekleşer.*** (Y)

Umarım gerçekleşir. (D)

Enisa Ayravska (Makedonya)

25 yıl sonra emekli **ediceğim.** (Y)

25 yıl sonra emekli olacağım. (D)

Goce Peşnaşki (Makedonya)

Benim için çok tehlikeli bir iş uygun degit. (Y)

Benim için tehlikeli iş uygun değil. (D)

Goletić Nihada (Bosna Hersek)

Kötü ve rüşvetçi polislere istifa etmeliyiz. (Y)

Kötü ve rüşvetçi polisleri istifa ettirmeliyiz. (D)

Amir Urman (Bosna Hersek)

1987 yılında Dobonda **doğuldum.** (Y)

1987 yılında Dobonda doğdum. (D)

Skulic Armin (Bosna Hersek)

Başarılı insan her mücadele yener. (Y)

Başarılı insan her mücadeleyi kazanır. (D)

Skulic Armin (Bosna Hersek)

Benim babam kırk beş yaşındaydır. (Y)

Benim babam kırk beş yaşındadır. (D)

Sadilovi Dzenan (Bosna Hersek)

Vareste ilk okul bitiriyorum. (Y)

Vareste ilk okulu bitirdim. (D)

Sadilovi Dzenan (Bosna Hersek)

Orta okul benim en iyi zamamam benim. (Y)

Orta okul benim en iyi zamanımdı. (D)

Sadilovi Dzenan Bosna Hersek

Bir günü babam tekrar konuşturdum. (Y)

Bir gün babamla tekrar konuştum. (D)

Sadilovi Dzenan (Bosna Hersek)

Senin eşle paketliyorsun. (Y)

Sen eşyanı paketliyorsun. (D)

Mezen Derviseviç (Bosna Hersek)

Beşimizi hükümetimiz Türkiye'ye göndermişti. (Y)

Beşimizi hükümetimiz Türkiye'ye gönderdi. (D)

Egan Velaj (Arnavutluk)

Ciddi bir hastalık varsa gireyebilir. (Y)

Ciddi bir hastalık varsa girmeyebilir. (D)

Dylian Baraku (Arnavutluk)

Bin beş yüz öğrenciden sadece elli öğrenciler girmeliyi. (Y)

Bin beş yüz öğrenciden sadece elli öğrenci girecek. (D)

Dylian Baraku (Arnavutluk)

O hayatım boyunca çok yardım edir. (Y)

O hayatım boyunca çok yardım ediyor. (D)

Faris Almacani (Ürdün)

Benim amacım Ürdün'ü koruyorum. (Y)

Benim amacım Ürdün'ü korumak. (D)

Ali Haşim (Ürdün)

Nassar Ürdün'de doğmuşum. (Y)

Nassar Ürdün'de doğdu. (D)

Nawras Nassar (Filistin)

*Orada benim hayatım **başladım**.* (Y)

Benim hayatım orada başladı. (D)

Mahmaud Jamal (Filistin)

*Benim annemin adı Fatia ev hanımı **çalışıyor**.* (Y)

Benim annemin adı Fatia ev hanımıdır. (D)

Abu Şoker (Filistin)

*Benim evde yedi kişi **yaşıyormuş**.* (Y)

Benim evimde yedi kişi yaşıyor. (D)

Jakel Alamairi (Filistin)

*Benim hayalim büyük bir müdür **olacağım**.* (Y)

Hayalim büyük bir müdür olmak. (D)

Mohammed Hassna (Filistin)

*O zaman **bizim**_evimizi **değiştirdir**.* (Y)

O zaman biz evimizi değiştirdik . (D)

Abudullah Alsoofi (Filistin)

*Hocalarımız bize öğütler **söylüyorlar**.* (Y)

Hocalarımız bize öğütler veriyor. (D)

Abudullah Alsoofi (Filistin)

4. 1. 3. Yapılan Diğer Yanlılar

*Ailem **orda** yaşıyor.* (Y)

Ailem orada yaşıyor. (D)

Anton Saraşvili (Gürcistan)

*Bankada **avukat** olarak çalışıyor. (Y)*

Bankada avukat olarak çalışıyor. (D)

Anton Saraşvili (Gürcistan)

*Her zaman bana yardım **yetmek** için hazırlar. (Y)*

Her zaman bana yardım etmek için hazırlar. (D)

Anton Saraşvili (Gürcistan)

*Ben güzel bir memleketen **geldik**. (Y)*

Ben güzel bir memlekette geldim. (D)

Davit Glonti (Gürcistan)

*Ben çok **mütlüyüm**. (Y)*

Ben çok mutluyum. (D)

Davit Glonti (Gürcistan)

*En **sevgili** hayvan tavşan ve balık. (Y)*

En sevdiğim hayvan tavşan ve balık. (D)

Odgorig Tössöö (Moğolistan)

*Türkiye’de en **sevgili** yemek baklava. (Y)*

Türkiye’de en sevdiğim yemek baklava. (D)

Odgorig Tössöö (Moğolistan)

*Bu zaman **oğlumları** okula ,üniversiteye getireceğim. (Y)*

O zaman oğullarımı okula ,üniversiteye göndereceğim. (D)

Tutan Ohuraliyev (Kırgızistan)

***Kimisi** polis olmak isterse **onları** Türkiye’ye göndereceğim. (Y)*

Kim polis olmak isterse onları Türkiye’ye göndereceğim. (D)

Tutan Ohuraliyev (Kırgızistan)

*Ben **Tursiya'da** okumayı çok istedim. (Y)*

Ben Türkiye'de okumayı çok istedim. (D)

Bayış Osmanov (Kırgızistan)

*Sonra kendi **arabe** ve **ev** almak istiyorum. (Y)*

Sonra kendi arabamı ve evimi almak istiyorum. (D)

Bayış Osmanov (Kırgızistan)

*Çünkü **ordan** yeni arkadaşlarımla tanıştım. (Y)*

Çünkü orada yeni arkadaşlarla tanışacağım. (D)

Denis Ayderbekov Kırgızistan

*Bir zaman **kendim** kendime düşündüm. (Y)*

Bir zaman kendi kendime düşündüm. (D)

Denis Ayderbekov (Kırgızistan)

*Benim **babam adın** ve **soyadın** ... (Y)*

Benim babamın adı ve soyadı ... (D)

Denis Ayderbekov (Kırgızistan)

*İlk okulu , orta okulu ve **lise okulu** bitirdim . (Y)*

İlk okulu , orta okulu ve liseyi bitirdim(D)

Enisa Ayravska (Makedonya)

*En iyi zaman **liseyi** okuldayken geçiriyordum. (Y)*

Zamanı en iyi lisede okuldayken geçiriyordum. (D)

Enisa Ayravska (Makedonya)

*Orada ilk, orta ve **lise okulu** bitirdim. (Y)*

Orada ilk, orta ve liseyi bitirdim. (D)

Sanida Koçan (Makedonya)

*Lisede okurken çok **arkadaşları** tanıştıyordum. (Y)*

Lisede okurken bir çok arkadaşla tanıştıyordum. (D)

Sanida Koçan (Makedonya)

*Benim için çok tehlikeli bir iş **uygon degit.** (Y)*

Benim için tehlikeli bir iş uygun değil. (D)

Goletić Nihada (Bosna Hersek)

***Alarkotik** şube müdürü olacağım. (Y)*

Narkotik şube müdürü olacağım. (D)

Goletić Nihada (Bosna Hersek)

*Düzenli ve **hüzünlü** bir hayat en güzel bir hayat. (Y)*

Düzenli ve huzurlu bir hayat, en güzel hayattır. (D)

Goletić Nihada (Bosna Hersek)

*Her yıl **başarılı** bitirdim. (Y)*

Her yılı başarıyla bitirdim. (D)

Amir Urman (Bosna Hersek)

*İki **aydır** inşaatta çalıştım. (Y)*

İki ay inşaatta çalıştım. (D)

Amir Urman (Bosna Hersek)

*On **ay buradatum.** (Y)*

On aydır buradayım. (D)

Amir Urman (Bosna Hersek)

*Kötü ve rüşvetçi **polislere** istifa **etmeliyiz.** (Y)*

Kötü ve rüşvetçi polisleri istifa ettirmeliyiz. (D)

Amir Urman (Bosna Hersek)

Başarılı insan her mücadele yener. (Y)

Başarılı insan her mücadeleyi yapar. (D)

Skulic Armin (Bosna Hersek)

Benim babam kırk beş yaşındaydır. (Y)

Benim babam kırk beş yaşındadır. (D)

Sadiloviaya Dzenan (Bosna Hersek)

Orta okul benim en iyi zamamam benim. (Y)

Orta okul benim en iyi zamanımdır. (D)

Sadiloviaya Dzenan (Bosna Hersek)

Bir günü babam tekrar konuşturdum. (Y)

Bir gün babamla tekrar konuştum. (D)

Sadiloviaya Dzenan (Bosna Hersek)

Çalışmak bilgisayarda çok iyi biliyorum. (Y)

Bilgisayarda çalışmayı çok iyi biliyorum. (D)

Dino Muiç (Bosna Hersek)

O bana sorguladı. (Y)

O beni sorguladı. (D)

Mezen Derviseviç (Bosna Hersek)

Senin eşle paketliyorsun. (Y)

Sen eşyanı paketliyorsun. (D)

Mezen Derviseviç (Bosna Hersek)

Belki bir en büyük macera yapacağım. (Y)

Belki büyük bir maceraya gireceğim. (D)

Mezen Derviseviç (Bosna Hersek)

Yedi yaşında olduğum zaman ilk okuluma gitmişim. (Y)

Yedi yaşına geldiğimde zaman ilk okula gitmişim. (D)

Egan Velaj (Arnavutluk)

Orada başkentindeki oturdum. (Y)

Orada başkentinde oturdum. (D)

Dylian Baraku (Arnavutluk)

Çocukken her zaman polis olmak için düşündüm. (Y)

Çocukken her zaman polis olmayı düşündüm. (D)

Dylian Baraku (Arnavutluk)

Bin beş yüz öğrenciden sadece elli öğrenciler girmeliyi. (Y)

Bin beş yüz öğrenciden sadece elli öğrenci girecek. (D)

Dylian Baraku (Arnavutluk)

Ben de bu listeydim. (Y)

Ben de bu listedeyim. (D)

Dylian Baraku (Arnavutluk)

Üç kız kardeşler ve bir abiyim var. (Y)

Üç kız kardeşim ve bir abim var. (D)

Nevitan Buzi (Arnavutluk)

Altı yaşındayken ilk kere okula gittim. (Y)

Altı yaşındayken ilk defa okula gittim. (D)

Nevitan Buzi (Arnavutluk)

Beni çok beğendi ve yetenek bir çocuk olduğum söyledi. (Y)

Beni çok beğendi ve yetenekli bir çocuk olduğum söyledi. (D)

Nevitan Buzi (Arnavutluk)

*Sonra benim **vazgeçtim** istedi. (Y)*

Sonra benim vazgeçmemi istedi. (D)

Nevitan Buzi (Arnavutluk)

*Babam **poliste** çalışıyor. (Y)*

Babam polis olarak çalışıyor. (D)

Haşim Abodalo (Ürdün)

*Ama şimdi **yemikli** oldu. (Y)*

Ama şimdi emekli oldu. (D)

Haşim Abodalo (Ürdün)

*Ürdün'e gidince araba sürme **ehliyesi** alacağım. (Y)*

Ürdün'e gidince ehliyet alacağım. (D)

Haşim Abodalo (Ürdün)

*Çünkü **aylimi** bırakacağım. (Y)*

Çünkü ailemi bırakacağım. (D)

Faris Almacani (Ürdün)

*Çünkü kura var **mezunluklar** için. (Y)*

Çünkü mezunlar için kura var. (D)

Faris Almacani (Ürdün)

*Babam **poliste** çalışıyor. (Y)*

Babam polis olarak çalışıyor. (D)

Ali Haşim (Ürdün)

*Anlattığım şey **özetleme** bir şey. (Y)*

Anlattığım özet bir şey. (D)

Ali Haşim (Ürdün)

Orada onüç yıldır kaldım. (Y)

Orada onüç yıl kaldım. (D)

Nawras Nassar (Filistin)

Ama ilk gelirse savaş tekrar başladı. (Y)

Ama gelir gelmez savaş tekrar başladı. (D)

Nawras Nassar (Filistin)

Filistinde orta bir ev ailemle yaşıyorum. (Y)

Filistinde orta büyüklükte bir evde ailemle yaşıyorum. (D)

Mahmaud jamal (Filistin)

Küçükte babam ölmüş. (Y)

Küçükken babam ölmüş. (D)

Mahmaud jamal (Filistin)

Ben ne zaman mazan_olacağım. (Y)

Ben ne zaman mezun olacağım. (D)

Jakel Alamairi (Filistin)

Türkiye'ye döneceğim ve birinci sınıf okumak başlayacağım. (Y)

Türkiye'ye döneceğim ve birinci sınıfı okumaya başlayacağım. (D)

Abudullah Alsoofi (Filistin)

Ona söyleyeceğim teşekkürler_ (Y)

Ona teşekkür edeceğim. (D)

Abudullah Alsoofi (Filistin)

Ondan sonra lise okulu girdim. (Y)

Ondan sonra lisesi girdim. (D)

Abudullah Alsoofi (Filistin)

V. BÖLÜM

5. 1. Sonuç Ve Öneriler

5. 1. 1. Sonuç

Güvenlik Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorlukları belirlemek amacıyla hazırlanmış olduğumuz bu yüksek lisans tezinin en önemli bölümü anket bölümüdür. Onun için tezimizin sonuç ve öneriler bölümünü hazırlarken ana kaynağımız bu bölüm olacaktır.

Tezin anketini hazırlarken öncelikle öğrencilerimizin rahat anlayabileceği ve mevcut sıkıntılarını tam olarak ortaya koyacak bir anket olmasına dikkat ettik.

Avrupa Dil Pasaportu'nda bir dil öğreniminin ne şekilde ölçülebileceğine dair hazırlanmış dört dil becerisine ait kazanım listesi mevcuttur. Bu kazanımlar listesinde yöneltilen sorular kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Kazanımlar listesinde sorular A, B, C seviyesi adı altında üç bölüme ayrılmıştır. Bu üç bölüm de kendi içerisinde ikiye ayrılmıştır. Avrupa Dil Pasaportu kazanım listesi A bölümünden başlayarak toplam altı bölümdür. Çalışmamızda mevcut bu anketin A ve B bölümlerini alarak hazırladık.

Sonuç olarak öğrencilere uygulanan bu anket yukarıda da ifade edildiği gibi mevcut sorunların tespitinde önemli bir yer tutmuştur.

Anketimizi uygulayıp analiz ettikten sonra ortaya çıkan tablo, öğrencilerimizin Türkçe öğrenirken yaşadığı sıkıntıları genel anlamda bize göstermiştir. Biz de anket sonuçları ve diğer çalışmalarımız sonucu tespit ettiğimiz problemleri şu şekilde sıralayabiliriz.

1- Ankette her öğrenciye her beceri için on iki soru yönelttik. Bu sorular kendi içerisinde kolaydan zora doğru sıralanan sorulardı. İlk sorulara verilen olumlu cevaplar sonlara doğru gittikçe azalmaktadır. Verilen bu cevaplardan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin yaklaşık olarak orta seviyeye yakın bir Türkçe bilgileri vardır.

2- Bu çalışma Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin tamamının ders ortamı dışında da Türkçeyle ilişkileri devam etmiştir. Ankete verilen cevaplardan ve öğrencilere yaptırılan yazma

çalışmalarından çıkarttığımız temel bir sonuçta şudur. Öğrenciler gündelik hayata dair sorulan sorularda öğrencilerin verdikleri cevaplar çoğunlukla olumludur. Sorulan sorular günlük hayattan uzaklaştıkça cevaplar da olumsuzlaşmıştır. Ancak bu genelleme yazma becerisi için pek geçerli değildir. Çünkü öğrenciler günlük hayatta daha çok konuşma, dinleme ve okuma becerilerini kullanırlar. Yazma becerisi biraz daha mecbur kalındıkça kullanılan bir beceri durumundadır. Bu da yazma becerisinin geri kalmasına sebep olmaktadır.

3- Öğrencilerin özellikle cümlelerde sözcüklerin gerçek anlamının dışında kullanılan anlamları anlamakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Cümlelerde geçen yan anlam, mecaz anlam ve çok sık kullandığımız deyimler, atasözleri öğrencileri gerçekten zorlamaktadır. Aslında Türkçeyi öğrenmek demek bir yönüyle yukarıda ifade ettiğimiz zorlukları aşmak olduğundan bu sıkıntı zamanla yapılan çalışmalarla aşılabacaktır.

4- Öğrencilerin yazı çalışmaları incelendiğinde içinde doğup büyüdüğü kültür ve kendi ana dilleri bazı durumlarda yeni dili öğrenirken problem oluşturmaktadır. Yeni bir kültür ve medeniyetle tanışan bu öğrenciler karşılaştıkları bu yeni kültürün dilini öğrenirken eski alışkanlıkları ve bilgileri yeni dilin kuralları ile çelişince problem olmaktadır.

5- Türkiye'ye on beş farklı ülkeden ve üç farklı kıtadan gelen bu öğrencilerin aynı ortamda ders görmeleri başlı başına bir problem teşkil etmektedir. Çok geniş bir coğrafyadan ülkemize gelen bu öğrenciler hem yeni bir ülkeye gelmenin verdiği sıkıntıları yaşamaktadırlar.

6- Ülkemize gelen bu öğrencilerin büyük bir kısmı Latin alfabesi kullanmasına karşın Filistin, Ürdün, Sudan gibi ülkelere gelenler Arap alfabesi; Moğolistan'dan gelen öğrenciler de Moğol alfabesi kullanmaktadırlar. Yazdıkları metinler incelendiğinde Latin alfabesindeki bazı harfleri kendi alfabelerindeki bazı harflerle karıştırmaktadırlar.

5. 1. 2. Öneriler

1-Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan en büyük problem Goethe Enstitüsü, British Council gibi bir dil akademisinin olmayışıdır. Gelişmiş birçok ülkede kendi dillerini koruma ve geliştirme görevini üstlenen kurumlar vardır. Bu kurumlar kendi dil politikalarını üretirler. Diğer kurumlar da bu üst kurumun ürettiği politikalar doğrultusunda hareket ederler. Türkiye’de Türkçenin problem ve sıkıntılarını tespit edecek ve hangi kural ve yöntemler çerçevesinde dil öğretimi gerçekleştireceğini belirleyen bir kurumun eksikliği yaşanmaktadır.

2-Türkiye’de Goethe Enstitüsü, British Council gibi bir dil akademisinin olmayışı beraberinde birçok problem getirmektedir. Türkçe’yi öğreten iyi ders kitaplarının olmayışı ya da çok az oluşu; dil öğretim yöntemlerinin devamlı değişiyor olması bir başka problemdir. Türkçeyi öğreten kurumlar bu problemler ile baş edemiyor ve geri kalıyorlar. Diğer ülkelerde bir dil akademisinin oluşu, kurumlar arasında koordinasyonu sağladığından bu tip problemleri bu ülkeler daha az yaşamaktadır.

3-Türkçenin ve genelde Türk kültürünü yansıtan eserlerin Türkçe kelime hazinesi tespit edilmeli, tespit edilen bu kelimeler kademe kademe hazırlanarak kitaplara veya çalışma metinlerine yerleştirilmelidir.

4-Yabancılara Türkçeyi öğreten öğretim kadrosu yeterince profesyonel değildir. Yabancılara Türkçe öğreten bu kadronun bu işi birinci iş olarak görmeyişi, bu kurumlarda çalışan eğitimcilerin genelde geçici olarak bu görevlerde bulunmaları onların yeterince dil öğretimi işini sahiplenmemelerine sebep olmaktadır. Yabancıların artan Türkçe öğrenme isteğine cevap vermek adına daha profesyonel birimler oluşturulmalı. Lisans düzeyinde bu alanda çalışma yapan bölümlerin sayısı artırılmalıdır.

5- Dil öğretiminin önemli unsurları yöntem, teknik alt yapı, ve eğitim araçları bir bütün olarak düşünülmeli ve müfredat öğrencilerin özelliklerine göre hazırlanmalıdır.

6- Yabancılara Türkçe öğreten mevcut kurumların modern manada bir çalışma yönteminin olmayışı da dil öğretimin önündeki problemlerdendir. Kurumun başında bulunan ve politikalarını belirleyen kişilerin dil öğretiminden uzak oluşu problemi bir kat daha artırmaktadır.

7-Yabancı öğrencilerin kişisel özellik yönünden (dil, din, kültür, ırk) farklı oluşları beraberinde kendi kültürlerinin özelliklerini de getirmeleri, ortak bir öğrenci grubunu oluşturmada sıkıntı yaratmaktadır. Bu çeşitlilik, öğreticinin de işini zorlaştırmaktadır. Ortak yöntem seçimi zorlaşmakta, ferdi problemler artmaktadır.

8- Dilde, dört temel dil becerisini kazandırmak esastır. Ayrıca bu becerileri destekleyici dikte ve dil bilgisi çalışmaları da yapılmalı. Becerilerin hiçbirisi birbirinden ayrı düşünülmeden hepsine aynı oranda önem verilmelidir.

9- Öğrencilerin ana dillerindeki düzeylerini tespit ederek Türkçenin öğretiminde sistemli bir şekilde, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, somuttan soyuta ve yakından uzağa doğru bir yol takip edilmelidir.

10- Dil öğretiminde kitap seçimine dikkat edilmeli. Şayet kendi hazırladığımız kitapları kullanıyorsak bu kitaplar mevcut öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmalı, günlük hayattan kopuk olmamalıdır.

11- Öğretim, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ve işlevsel olmalıdır.

12- Görme ve işitmeye dayalı araçlardan yararlanılmalı; özellikle kısa film ve belgesel filmlerden öğretimde doğal dil kullanımını görmeleri açısından faydalanılmalıdır.

13- Dersler yapılırken sınıf içerisinde herkese eşit söz hakkı verilmelidir.

14- Ölçme değerlendirmede özellikle konuşma ve yazma esas alınmalıdır. Dinleme ve okuma becerisi de ayrıca değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

AKSAN, Doğan.(1990). **Ortaöğretimde Türk Dili Öğretimini Geliştirme Yolları. Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı.** Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

AKSAN, D. (1998). **Türkçe ve Edebiyat Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi.** Ankara: Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi, TÖMER Yayınlan. Şubat.

AKSAN, D.(1979). **Türkçe Çalışmalarında ve Öğretiminde Dilbilimin Yeri.** Ankara: Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi,/1-2.

AKYÜZ, Y. (1989). **Türk Eğitim Tarihi.** Ankara: PegemA Yayıncılık

BANARLI, N.S. (1972). **Dil ve Edebiyat Derslerimiz , Türkçenin Sırları.** İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.

BARIN, E. (2004). **Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler.** Ankara:Türkiyat Araştırmaları Dergisi.S.1.

CEMİLOGLU, M. (2003).**Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi.** İstanbul: Alfa yayınları.

ÇOTUKSÖKEN, Y. (1999). **Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi.** Ankara: Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi, TÖMER Yayınlan, S.65 Şubat.

ÇOTUKSÖKEN, Y. (1990). **Türkçe'nin Anadili Olarak (Öğretimi: Sorunlar-Çözümler.** Ankara: Varlık Dergisi, S. 997, Ekim.

ÇOTUKSÖKEN, Y. (1997). "Türkçe ve Edebiyat Öğretiminde Arayışlar ", Varlık Dergisi, S.1078, Temmuz.

DİLAÇAR, A.(1968). **Dil,Diller ve Dilcilik**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

DEMİREL, Ö. (1999). **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi**. Ankara: MEB Yayınları.

DAMİNEL,Ö. (1993). **Yabancı Dil Öğretiminde İlkeler,Yöntemler,Teknikler**. Ankara: Usem Yayınları-6,Üçüncü Baskı.

ERCİLASUN, A. B. (1992).**Türk Dünyası Üzerine İncelemeler**. Ankara: Akçağ Yayınları.

DOĞRU ,E. (1996). **Dil, Düşünce ve Kültür Arasındaki İlişki** Ankara: Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi, TÖMER Yayınları Temmuz.

GÜLENSOY,T.(1997). **Türk Diline Kısa Bir Bakış**. Ankara:Yeni Türkiye Dergisi,Türk Dünyası Özel Sayısı.

GÜR H.(1996). **Dil Öğretim Yöntemleri: İletişimsel Dil Öğretimi**, TÖMER Dil Dergisi.

GÜR H.(1996). **Dil Öğretim Yöntemleri: Doğal Yöntem**. Ankara: Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi, TÖMER Yayınları.

GÜR H.(1995). **Dil Öğretim Yöntemleri: Telkin Yöntemi**. Ankara: Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi, TÖMER Yayınları.

GÜR H.(1995). **Dil Öğretim Yöntemleri: Sözel Yaklaşım ve Dil Öğretim Yöntemi**. Ankara: Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi, TÖMER Yayınları.

GÜR H.(1995). **Dil Öğretim Yöntemleri: Toplu Fiziksel Yöntem**. Ankara: Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi, TÖMER Yayınları.

GÜR H.(1996). **Dil Öğretim Yöntemleri: Dilbilgisi-Tercüme Yöntemi.** Ankara: Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi, TÖMER Yayınları.

GÜR H.(1996). **Dil Öğretim Yöntemleri: Doğrudan Yöntem** Ankara: Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi, TÖMER Yayınları.

GÜRSES, R. (2000). **Azerbaycan Türkçe'sini,Türkmen Türkçe'sini ve Gagavuz Türkçe'sini Konuşanlara Türkiye Türkçe'sinin Öğretimi.** Ankara: Gazi Üniversitesi Doktora Tezi.

HENGİRMEN, M.(1992). **Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi.** Ankara: Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi, TÖMER Yayınları. S.10 Ocak.

HENGİRMEN, M.(1993).**Türkiye'de Türkçe'yi Yabancı Dil Olarak Öğreten Kurular ve Eğitim Araçları.** Ankara: Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi, TÖMER Yayınları. S.15 Mayıs.

İLKHAN, İ.(1998).**Türk Kültürü ve Felsefe Boyutu Üzerine.** Ankara: Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi, TÖMER Yayınları. S. 63 Ocak 5-16.

KAPLAN, M. (1992). **Kültür ve Dil.** İstanbul. Dergah Yayınları.

SOYSAL, O. (1999). **Türk Dili ile Türkçe Öğretmeninin El Kitabı.** İstanbul:MEB Yayınları.

ŞAHİN, N. (1978). **Dil ve Zihin Etkileşimi,Bilim,Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe.**Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

TİMURTAŞ, F. K. (1981).**Tarih İçinde Türk Edebiyatı.** İstanbul: Vilayet Yayınları.

VARIŞ, F. (1981). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakóltesi Yayınları No:98.

VYGOTSKY, L. S. (1985). **Düşünce ve Dil** (çev. S.Koray). İstanbul: Sistem Yayınları.

ZÜLFİKAR,H.(1999).**Türk Cumhuriyetleri ile Kurulması Beklenen Ortak Dil Üzerine**. Ankara:Türk Dili ve Dil Edebiyat Dergisi Sayı 566.

EK 1

“GÜVENLİK BİLİMLERİ AKADEMİSİNDEKİ YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENİRKEN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR” konulu yüksek lisans tezi ile ilgili anket çalışması

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışmanın ana hedefi, Avrupa Dil Pasaportu Kriterlerine Göre Güvenlik Bilimleri Fakültesinde okuyan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorlukları saptamaktır. Görüşlerinizin ve deneyimlerinizin bu araştırmada çok yararlı olacağına inanıyoruz. Bundan dolayı anketteki sorulara vereceğiniz cevaplar, mevcut sorunların saptanmasında, bu sorunların çözümü yolunda çok büyük öneme sahip olacaktır. Bu araştırma için vereceğiniz her türlü bilgi gizli tutulacaktır. Doğru bulgulara ulaşmamız bütün maddeleri doğru cevaplamanıza bağlıdır. Son olarak, anketteki sorulara vereceğiniz cevaplar siz ve sizden sonra Güvenlik Bilimleri Fakültesinde okuyacak yabancı öğrenciler ve bu araştırma için çok faydalı olacaktır.

1. Adınız soyadınız?

2.Uyruğunuz?

3. Doğduğunuz şehrin adı?

4. Oturduğunuz şehrin adı?

5. Bitirdiğiniz okul kendi dilinizle mi eğitim yapıyordunuz?

6. Babanız ne iş yapmaktadır?

7. Anneniz ne iş yapmaktadır?

8. Kaç kardeşiniz var?

9.Kaç yaşındasınız?

10. İlk defa mı ülkenizden ayrılıyorsunuz?

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
OKUMA					
Gazete ve dergilerdeki kişilere ait bilgileri (yaşadığı yer, yaş vb.) anlayabilirim.					
Bir yerden bir yere nasıl gidileceği gibi kısa, basit yön tariflerini anlayabilirim.					
Bir bilgisayar programındaki "baskı yap", "sakla", "kopyala" gibi en önemli komutları anlayabilirim.					
Bir anketin ne istediğini ve anketteki kendime ait temel bilgiyi (ad, soyad, doğum tarihi, milliyet) anlayabilirim.					
Yazarının günlük yaşamdan bahsettiği ya da sorguladığı kişisel bir mektubu anlayabilirim.					
Basit bir dille yazılmışsa fikrim olan konulara ilişkin kısa metinleri anlayabilirim.					
Günlük konularda kısa gazete haberlerinin ana konularını anlayabilirim.					
Günlük broşürlerdeki önemli bilgiyi anlayabilirim.					
İlgi alanıma giren makale ve raporları kavrayabilir ve okunmaya değer değmeyeceğine karar verebilirim.					
Mesleki ya da akademik alanımın dışındaki makaleleri sözlük yardımı ile anlayabilirim.					
Bilgisayar programı gibi başvuru kitaplarına hızla bakarak ve ilgili açıklamaları bularak sorunu çözmeyi başarabilirim.					
Konu tanıdıksa ara sıra yer alan bilinmeyen sözcük ve deyimlerin anlamını tahmin edebilirim.					

Okuduklarımı yeterince anlamıyorum.Çünkü:

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
DİNLEME					
Çok yavaş ve dikkatli bir şekilde, anlamı düşünmem için uzun aralar vererek konuşulursa anlayabilirim.					
Bir yerden bir yere yürüyerek ya da araçla gitme gibi basit yön tariflerini anlayabilirim.					
Rakamları, fiyatları ve saatleri anlayabilirim.					
Dikkatlice ve yavaşça yöneltilen soru ve yönergeleri anlayabilirim.					
Günlük yaşama ilişkin (kişisel ve ailesel bilgi, alışveriş, yerel bilgi, iş) sözcük ve ifadeleri anlayabilirim.					
Günlük konuşmaları eğer konuşmacı açıkça, yavaşça ve doğrudan konuşursa anlayabilirim.					
Kısa basit mesajların ve anonların temel konusunu anlayabilirim.					
Televizyon haberleri görüntüyle verildiğinde (röportaj ve kaza haberleri gibi) kolaylıkla anlayabilirim.					
Cümlelerin nerede başlayıp nerede bittiğini anlayabiliyorum.					
Televizyon programlarındaki bildiğim konuların ana hatlarını anlayabilirim.					
Standart dili olan televizyon belgesellerini ,röportajları, tiyatro oyunlarını, filmleri, ve canlı gösterileri anlayabilirim.					
Gürültülü ortamda dahi standart konuşmaları detayı ile anlayabilirim.					

Dinlediklerimi tam anlayamıyorum. Çünkü:

KONUŞMA	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Biriyle tanışabilir , temel selamlaşma ve vedalaşmaya ilişkin kalıp sözleri kullanabilirim.					
İyi bildiğim günlük konularda basit konuşmaları başlatıp, soru ve cevaplar üretebilirim.					
Mağaza, postahane, ya da bankada basit işlemleri yapabilirim.					
Bir harita ya da plana bakarak yön tarif edebilirim.					
Arkadaşlarımla ne yapacağımızı, nereye gideceğimizi, buluşma planlarımızı tartışabilirim.					
Bir yolculuk esnasında problem çıkması durumunda derdimi anlatabilirim.					
Bir görüşe katıldığımı ya da katılmadığımı kibarca ifade edebilirim.					
Sıram geldiğinde bir konuşmaya başlayabilir, konuyu geliştirebilirim.					
Şaşırma, mutluluk, üzüntü, ilgi ve ilgisizlik gibi duyguları ifade edip tepki verebilirim.					
İlgi alanımdaki konularda ayrıntılı verileri karşılıklı tartışabilirim.					
Bir tartışmada fikirlerimi uygun açıklamalarla, görüşlerle ve yorumlarla destekleyerek tartışmaya katılabilirim					
Konuştuğum kişinin yardımcı olması durumunda kendimi basit bir şekilde ifade edebilirim					

Kendimi tam ifade edemiyorum. Çünkü:

YAZMA	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Kendimle ilgili ayrıntılı bir anket (meslek, yaş, adres, hobi vb.) doldurabilirim.					
Doğum günü, kutlama kartı gibi kartlar doldurabilirim.					
Birine nerede olduğumu ya da nerede buluşacağımızı belirten bir not yazabilirim.					
Basit cümlelerle bir olayı anlatabilir veya olayı ayrıntılarıyla(ne, nerede, ve ne zaman) rapor edebilirim.					
Selamlama, hitap, istek ya da teşekkür ifadelerini kullanarak bir mektupta kendimi tanıtabilirim.					
İlgi alanıma ilişkin konularda, kişisel görüşlerim ve bakış açımı bir metin yazabilirim.					
Öz geçmişimi kısaca yazabilirim.					
Bir okul gazetesi ya da okul dergisine haberler ya da olaylar hakkında bilgi almak için kişisel mektup yazabilirim.					
Çeşitli kaynaklardan ve medyadan aldığım haber veya olayları özetleyebilirim.					
Bir film ya da kitap hakkında bir eleştiri yapabilirim.					

Bir konuya ilişkin görüşümü veya karşı görüşümü sebepleriyle de belirten bir kompozisyon yazabilirim					
Sınıfta ders anlatılırken not tutabiliyorum.					

Yazmakta güçlük çekiyorum. Çünkü:

EK 2

MIRBEK	AZAEV	KIRGIZİSTAN
NARIMAN	DJALALOV	KIRGIZİSTAN
AMANTUR	DJOLDOSHALIEV	KIRGIZİSTAN
SALAMAT	SEITBAEV	KIRGIZİSTAN
VITALI	ALADOV	MOLDOVA
ILIA	DOTU	MOLDOVA
DOVLET	ANNAKOV	TÜRKMENİSTAN
KAKADURDY	AMANDURDIYEV	TÜRKMENİSTAN
DOVRAN	ORAZMAMMEDOV	TÜRKMENİSTAN
NURY	OVLYAGULIYEV	TÜRKMENİSTAN
RAHIM	PIRMATOV	TÜRKMENİSTAN
BESFORT	FUGA	ARNAVUTLUK
ADRIAN	HOXHA	ARNAVUTLUK
OLTION	<u>HYKA</u>	ARNAVUTLUK
SHPETIM	KRIPA	ARNAVUTLUK
ERMAL	ZENELAJ	ARNAVUTLUK
ENKHCHULUUN	BAAVGAI	MOĞOLİSTAN
KHOSBAYAR	BATBOLD	MOĞOLİSTAN
ENKHTUR	ENKHTAIVAN	MOĞOLİSTAN
BILGUUN	JAMIYANSENGEE	MOĞOLİSTAN
MUNKHBAYAR	TSOGOO	MOĞOLİSTAN
ANATOLIE	BUDAN	MOLDOVA
LIVII	CARP	MOLDOVA
GHEORGHE	GASAN	MOLDOVA
HAMDI S.A.	ABDALJABER	FİLİSTİN
ISSAM Y.M.	ABUALROB	FİLİSTİN
SALEH H.S.	AJAJ	FİLİSTİN
ELİAS A.E.	BADRA	FİLİSTİN
LETHAM A.K.	SHAWAHNA	FİLİSTİN
TIRAB	ABBKAR TIRAB	SUDAN
ASAAD	ABDEL GADIR ELSAYED	SUDAN
MOHAMED	GASM ALLA ELBASHIR	SUDAN
MUSTAFA	KHALID MUSTAFA	SUDAN
SIR ELKHATIM	MUSTAFA SIR ELKHATIM	SUDAN
MOHAMMED S.H.	ALIRR	FİLİSTİN
MOHAMMED M.M.	LOWZ	FİLİSTİN
MOUSA M.A.	MHANNA	FİLİSTİN
GHASSAN I.N.	NASER	FİLİSTİN

ABDALLAH A.H.	YOUNIS	FİLİSTİN
HMOUD HUSSEIN HAMMOUD	ALRAWAJFI	ÜRDÜN
OSAMA TAHER KHALED	AL-SMADI	ÜRDÜN
TAREQ MAHDI GHASAB	AL-SMAIRAN	ÜRDÜN
ENAD FAISAL FLIEH	ALZU'BI	ÜRDÜN
1-ALFARIS REBHI FARAH	SABAH	ÜRDÜN
2-FATMIR	DALIPI	ARNAVUTLUK
3-AZAT	BASHIMOV	TÜRKMENİSTAN
NERITAN	BUZI	ARNAVUTLUK
AKBAR	SHAMSHIRLI	AZERBAYCAN
ARMIN	SKULIC	BOSNA HERSEK
ABDALLAH	ALSOOFI	FİLİSTİN
DAVIT	GHLONTI	GÜRCİSTAN
TUTAN	OMURALIEV	KIRGIZİSTAN
ENKHJARGAL	ALTANKHISHIG	MOĞOLİSTAN
ALİ HASHİM KASSAB	ALKHALAILEH	ÜRDÜN
ARBER	ALMAHDI	ARNAVUTLUK
SAMIR	HASHIMOV	AZERBAYCAN
DZENAN	SADIKOVIÇ	BOSNA HERSEK
MAHMOUD	AFEEFI	FİLİSTİN
TENGİZ	BUNIATISHVILI	GÜRCİSTAN
IVAN	DIULGHER	MOLDOVA
ENISA	AJROVSKA	MAKEDONYA
MONKHBAT	BATSAİKHAN	MOĞOLİSTAN
VICTOR	BACU	MOLDOVA
EMILJANO	RESULAJ	ARNAVUTLUK
RASIM	GULIYEV	AZERBAYCAN
NIHADA	GOLETIC	BOSNA HERSEK
MOHAMMED	ABUHASNA	FİLİSTİN
BAIYSH	SULAYMANOV	KIRGIZİSTAN
SANIDA	KOÇHAN	MAKEDONYA
FARİS ABDEL WAHAB	ALMAJALI	ÜRDÜN
AHMAD	DERVİSHİ	ARNAVUTLUK
EDVİN	NASIBOV	GÜRCİSTAN
LATIF	SULAYMANOV	KIRGIZİSTAN
URMATBEK	CAMBUR	MOLDOVA
PIOTR	BARAKU	ARNAVUTLUK
DYLIAN		

AMIR	ORMAN	BOSNA HERSEK
MAHMOUD	FAQIH	FİLİSTİN
NAWRAS	NASSAR	FİLİSTİN
ANTON	SARASHVILI	GÜRCİSTAN
ERKIN	KAMALOV	KIRGIZİSTAN
GOCE	PESHNACHKI	MAKEDONYA
ALA MAHMOUD İBRAHİM	ALRABABAH	ÜRDÜN
SERGHEI	GANEV	MOLDOVA
EGON	VELAJ	ARNAVUTLUK
DINO	MUJIC	BOSNA HERSEK
MOHAMMED	SADAWI	FİLİSTİN
YAZAN	ALSADI	FİLİSTİN
JALEEL	DMAIRI	FİLİSTİN
OLIVER	HUSENOVSKI	MAKEDONYA
HASHİM (MOH'D ALİ) ALİ	ABU-DALO	ÜRDÜN
RAMIN	MIRZALIYEV	AZERBAYCAN
ALAA	ASFOUR	FİLİSTİN
THAER	ABUSHUQAIR	FİLİSTİN
NIKOLOZ	TURASHVILI	GÜRCİSTAN
MEZEN	DERVISEVIC	BOSNA HERSEK
DENIS	AIDARBEKOV	KIRGIZİSTAN
ENKHTUR	SHINEKHUU	MOĞOLİSTAN
LAİTH HANİ HAMDAN	ABDELJAWAD	ÜRDÜN
MUSHFIG	GOZALOV	AZERBAYCAN

EK 3

Mahmoud Jamal Atefi
"FİLİSTİN" "Öğrenişim"

04.09.1988'de hayatım başlamış. Suda Arabistan'da doğmuş ve doğum yeri, Orada ailemle altı yıl kalmıştık. Orada hiç bir şey hatırlamamışım. Ondan sonra Libya'ya gittik bir yıl kaldık. Orada orta orta okulunda bir yıl okudum ve birinci oldum. 1996 Filistin'e gittik.

Filistin'de gittiğimiz zaman 8 yaşındaydım. Orada benim gelişim hayatım başladı. En önemli şey hayatında Kur'an kerimi ezberleme başladım, ve devam ettim. Hala okuyorum ve mücahit ediyorum.

Filistin'de orta bir ev ailemle yaşıyordum, babam, annem, iki abı, bir abla ve iki kardeşim. Başarılı olmak için iyi çalışıyorum her şey için sınav sınav veya hayatımda için.

2002'de liseye girdim en önemli bir mekale hayatımızda. İyi bitirmek için çok çalıştım. Ve geçen yıl başarılı oldum. Liseye girdiğim zaman savaş başladı.

Şu savaş benim için önemli, arkadaşlarım öldüler. 16.02.2004'te saat 01 buçukte babam öldü ve ondan beri tüm hayatımız değişti. Geçen yıl Libya'ya gelmek için sınavlar girdim ve başarılı oldum. Bana Türkiye'ye geldiğim zaman çok zor çalıştım ve başarılı olmak için çalışıyordum.

Birinci göre Türkiye çok zor ama çalıştıktan sonra kolay gördüm. Şimdi şimdi her şey yapıyorum, her parçaya kendi kendimi ekabiliyim, her şey yapabiliyim.

Şimdi Türkiye sınavlarımızı çok çalıştım ve sınav çalışan öğrenci için kolay oldu.

