

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Esnasında Karşılaştıkları Sorunlar¹

Abdullah KALDIRIM² & Hikmet DEGEÇ³

ÖZET

Dinleme becerisi bireyin diğer bireylerle olan iletişiminde ve çevresini anlama uğraşında önemli bir rol üstlenmektedir. Dil becerilerinin kazanılmasına temel oluşturması, en önemli öğrenme araçlarından biri olması, günlük hayatta ve öğrenim süreci içerisinde sıkça kullanılması nedeniyle de yabancı dil öğretiminde ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin dinlediklerini anlamaları, dil öğrenme sürecinde herhangi bir güçlükle karşılaşmamaları adına önem taşımaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda da başarının sağlanabilmesi adına öğrencilerin dinleme süreçlerinin titizlikle takip edilmesi ve bu süreçte karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi gerekmektedir. B2 seviyesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları dinleme sorunlarını tespit etmek amacıyla hazırlanan bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı temel alınarak desenlenmiş ve araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu kapsamda Dumlupınar Üniversitesi TÖMER’de öğrenim görmekte olan 8 öğrenci katılımcı olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri örnekleme dâhil edilen öğrencilerle yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Katılımcılar, dinleme esnasında genel olarak aksanlı konuşma, deyimler ve atasözlerinin sıkça kullanılması, kelime hazinesinin gelişmemiş olması, konuşma sırasında vurgu ve tonlamaya dikkat edilmemesi ve konuşmacının hızlı konuşmacı gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bilinen diğer diller, kelime hazinelerinin zengin olması, konunun ilgi çekici olması, görsel-ışitsel unsurların dinlenmesi, konuşmacının jest ve mimiklerini yerinde kullanması gibi etkenlerin de dinlediğini anlamayı kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Dinleme sorunları, Dinlediğini anlama, Yabancılar Türkçe öğretimi, Olgubilim

 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2017.71.1>

¹ 03-05.2013 tarihlerinde Saraybosna’da gerçekleştirilen 3rd International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics konferansında sunulan “Listening Barriers According to Turkish as a Foreign Language Learner” başlıklı bildirinin genişletilmiş ve geliştirilmiş halidir.

² Arş. Gör. - Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kütahya, Türkiye - abdullahkaldirim@gmail.com

³ Okutman - Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kütahya, Türkiye - hdegec@hotmail.com

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılda meydana gelen bazı değişimler zamanla bireylerin çevresiyle etkileşimine yeni bir boyut kazandırmış ve insanlar arasında ekonomik, teknolojik, politik, sosyal ve kültürel etkileşim ihtiyacı giderek artmıştır. Bu durum bireyleri başka milletlerle iletişim içerisinde olmaya sevk etmiş ve böylece ana dile ek olarak yabancı bir dilin öğrenilmesi zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Ana dili öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de bireylerin konuşma, yazma, dinleme ve okuma olmak üzere dört temel dil becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Dil becerilerinin kazanılmasına temel oluşturması, bireysel ve toplumsal ilişkilerin tümünde sıkça kullanılması ve en önemli öğrenme araçlarından biri olması nedeniyle de dinleme becerisi yabancı dil öğretiminde ön plana çıkmaktadır. Özellikle temel seviyelerde öğrencilerin dinlediklerini anlamaları ve bu süreçte herhangi bir güçlüklerle karşılaşmalarını hedeflenen kazanımların gerçekleşmesi adına önem taşımaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda başarının sağlanabilmesi adına öğrencilerin dinleme süreçlerinin titizlikle takip edilmesi ve bu süreçte karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi gerekmektedir.

Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının birleşme noktasında bulunan Türkiye'nin coğrafi konumu itibarıyla farklı kültürlerle ve medeniyetlere ev sahipliği yapması, Türkiye'deki üniversitelerde yükseköğrenim görmek isteyen yabancı öğrenci sayısının her geçen gün artması, Türk iş adamlarının ekonomik faaliyetler kapsamında dış ilişkileri ilerletmesi, uluslararası kurum, kuruluş ve basın organları tarafından Türkiye'nin sıkça gündeme getirilmesi Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine yönelik ilginin artmasını sağlamıştır. Böylece Türkiye'de ve dünyada, çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından Türkçe yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır. Bu kurum ve kuruluşlar içerisinde en yaygın olanları üniversiteler bünyesinde kurulan TÖMER'ler (Türkçe Öğretim Merkezi) ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından açılan Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri'dir. Her iki merkezde de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde "Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı" kapsamında hazırlanan "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni" temel alınmaktadır.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa ülkelerindeki dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmalarını yönlendirmek için araştırmacılara ve öğretmenlere ortak bir çerçeve sunmaktadır. Aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini de öğrenilen dilin ait olduğu kültür bağlamında kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bunun yanında yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır (MEB, 2009, s. 1). Belirlenen dil yeterlilik düzeyleriyle birlikte her ülkenin kendi ölçütlerine göre geliştirmiş olduğu dil düzeyleri bir kenara bırakılarak tüm Avrupa ülkelerinde geçerli olacak yeni düzeylerin kabul edilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede dil yeterlilikleri temel seviyeden üst seviyelere doğru A1-A2-B1-B2-C1-C2 şeklinde altı farklı düzeyde belirlenmiştir. Bu düzeylerden B2 seviyesinde dil öğrenen bir birey ara düzey kullanıcı olarak tanımlanmış ve bu seviyedeki bir bireyin belli bir doğallık ve rahatlık içerisinde iletişim kurabileceği, bir metin içindeki somut veya soyut konuların özünü anlayabileceği, kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebileceği ifade edilmiştir (MEB, 2009).

Günümüzde diğer dilleri konuşan bireylerle anlamlı bir şekilde etkileşim içerisinde olabilme yeteneği, bireylerin başka kültürler aracılığıyla dünya görüşlerini genişletmesi (Rost, 2014), kendi kültürel tercihlerini ve önyargılarını görmelerini sağlaması (Root, & Ngampornchai, 2013) bakımından değerli bir varlık olarak kabul edilmektedir. Yabancı dil öğrenimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ise araştırmacıların, dinleme becerisinin yabancı dil öğrenimini kolaylaştırması bakımından kilit rol oynadığını ifade ettikleri (Dunkel, 1991; Feyten, 1991; Rost, 2011), bu beceriyi yabancı dil öğrenmenin kalbi olarak niteledikleri (Vandergrift, 2007) ve dinlediğini anlama becerisi üzerinde dikkatle durdukları görülmektedir. Dinleme becerisi ilk başta dili öğrenmek için bir araç olarak kullanılmakta, daha sonra öğrenilen dil başka bilgileri edinmek için bir araç haline gelmektedir (Doğan, 2008). Dinleme becerisi bireyin diğer bireylerle olan iletişimde ve çevresini anlama uğraşında önemli bir rol üstlenmektedir. Birey, akademik hayatının başlangıcına kadar geçen süre içerisinde tüm öğrenmelerini dinleme yoluyla gerçekleştirmekte ve hayata dair birikimini dinleme yoluyla edinmektedir. Öğrenme sürecinde dil becerilerinin ne ölçüde kullanıldığına ilişkin araştırmalara göre öğrenciler, sınıf ortamında buldukları sürenin yaklaşık % 50'sini dinleme becerisine ayırmaktadır (Imhof, 1998). Bu sonuçlara göre dinleme becerisi yetkinliğinin öğrencilere kazandırılması öğrenme ortamlarında hedeflenen davranışların gerçekleştirilebilmesi adına büyük önem taşımaktadır.

Yapılan araştırmalarda, yabancı dil öğrenen öğrencilerin büyük önem taşımasına rağmen etkili dinleme becerilerini edinemedikleri (Berne, 2004), dinleme becerisini gelişmesi ve edinilmesi en zor beceri olarak algıladıkları (Graham, 2006) ve dolayısıyla dinlediklerini tam olarak anlayamadıkları ortaya konmuştur. Aslında bu durum eğitimciler açısından şaşırtıcı olmamalıdır. Dinleme becerisi bireyin zihinsel süreçlerini en etkin şekilde kullanmak zorunda olduğu bir beceridir. Çünkü bireyin beyni bir taraftan dinlediğini kısa süreli hafızasına depolarken diğer taraftan da zihnine kaydedilenleri anlamlandırma işiyle meşgul olmaktadır (Jiang, 2009). Bunun yanında yabancı dil öğrenen öğrencilerin öğrendikleri dillerde sınırlı kelime bilgisine sahip olmaları (Stæhr, 2009), birçok farklı şive ile karşılaşabilmeleri (Scales, Wnnerstrom, Richard, & Wu, 2006), sesbilimsel değişiklikleri algılayamamaları, cümle yapısının ana dilleriyle uyuşmaması (Açık, 2008; İşcan, & Aydın, 2014), atasözleri ve deyimlerin geçtiği diyaloglarda zorlanmaları, konuştukları kişilerin hızlı konuşmaları ve hafızalarını etkili bir şekilde kullanamamaları (Goh, 1997) gibi birçok sorunla karşılaştıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak burada ifade edilen sorunların giderilmesi adına yapılabilecek olası etkinlikler bireylerin dinlediğini anlama sürecinde karşısına çıkan engelleri kaldırma adına yeterli olmayabilir. Bu nedenle bireylerin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları dinleme sorunlarının tam olarak tespit edilebilmesi için derinlemesine araştırmalar yapılması gerekmektedir.

Carrier (2003) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen yedi üniversite öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırmada amaçlı dinleme tekniği öğretiminin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini etkileyip etkilemediğini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çerçevede öğrencilerin amaçlı dinleme tekniğini etkin bir biçimde kullanabilmeleri adına on beş derslik bir öğretim planı hazırlamış ve verilen eğitim sonucunda öğrencilerin dinlediğini anlama testi puanlarının ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Buna göre amaçlı dinleme etkinliklerinin dinlediğini anlama becerisinin gelişimi üzerinde etkili olduğu ve yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerde amaçlı dinleme tekniklerinin kullanılmasının öğrenciler adına yararlı olabileceği söylenebilir.

Vandergrift (2006) ise Fransızca'yı ikinci dil olarak öğrenen ana dili İngilizce olan 133 sekizinci sınıf öğrenciyle birlikte yaptığı araştırmada "Yabancı dil öğreniminde dinlediğini anlama becerisindeki yetersizlik ana dilde dinlediğini anlama becerisindeki yetersizlikten kaynaklanmaktadır." ve "Yabancı dil öğreniminde dinlediğini anlama becerisindeki yetersizliğin nedeni öğrenilen yabancı dil hakkında yetersiz bilgiye sahip olmaktır." hipotezlerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini başarı testleriyle ölçen araştırmacı yapılan analizler sonucunda yabancı dilde dinlediğini anlama becerisinin % 25'ini yabancı dil yeterliliğinin, % 14'ünü ise ana dilde dinleme becerisindeki yeterliliğin yordadığını ifade ederek hipotezlerinin doğruluğu tespit etmiştir.

Stæhr (2009) yabancı dilde sahip olunan kelime bilgisi ile dinlediğini anlama becerisi arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlı bir çalışma desenlemiş, işletme okulunda öğrenim gören ve ana dilleri Danca olan 115 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Araştırmacı kelime bilgisi ve dinlediğini anlama becerisi değişkenlerini başarı testleriyle ölçmüştür. Gerekli verilerinin toplanmasının ardından yapılan analizler sonucunda yabancı dilde dinlediğini anlama becerisinin % 49'unun yabancı dilde sahip olunan kelime bilgisi değişkeni tarafından yordandığı belirlenmiştir.

Chen (2005) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinlediğini anlama stratejilerini öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri tespit etmeyi amaçladığı araştırmasında, Tayvan'daki bir üniversitede öğrenim gören 64 üniversite öğrencisi üzerinde çalışmıştır. Öğrencilere sekiz haftalık "Dinlediğini Anlama Stratejileri Öğretim Programı" hazırlayan Chen (2005) araştırma için gerekli verileri toplayabilmek adına öğrencilerden günlükler tutmalarını istemiş ve sürecin sonunda öğrencilerle yapılandırılmamış görüşmeler yapmıştır. Daha sonra elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin dinlediğini anlama stratejilerini öğrenirken karşıladıkları sorunları belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin karşılaştıkları sorunları "duyuşsal, stratejik, alışkanlıklara ilişkin, bilgi işleme sürecine ilişkin, dil yeterlilik düzeyine ilişkin, inançlara ilişkin ve ders sırasında kullanılan materyallere ilişkin sorunlar" şeklinde belirlemiştir.

Emiroğlu (2013) ise Türkçe öğretmen adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelediği çalışmasında 97 Türkçe öğretmeni adayına "Birini dinlerken karşılaştığınız dinleme sorunları nelerdir?" sorusunu yöneltmiş ve bu konuya ilişkin görüşlerini elde etmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları dinleme sorunlarının % 58 oranında göndericiden, % 21 oranında alıcıdan ve % 21 oranında diğer sorunlardan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Aşılıoğlu (2009) da Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan 195 öğrenciyle birlikte yaptığı araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının derslerde karşılaştıkları dinleme engellerine ilişkin görüşlerini belirlemiş ve öğretmen adaylarının dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler ortaya koymuştur. Araştırmanın verileri toplanırken araştırmacı tarafından 18 sorudan oluşan iki seçenekli (evet-hayır) bir anket kullanılmıştır. Verilerin toplanmasının ardından öğretmen adaylarının sınıf ortamında dinlemelerini etkileyen engellerin şu başlıklarda toplandığı ifade edilmiştir:

"Öğretim elemanlarının anlatım süresinin uzun olması, dersin hedefleri hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması, derslerde ele alınan konulara öğrencilerin ilgi duymaması, öğrencilerin dinleme esnasında kişisel sorunları ile ilgilenmesi, öğrencilerin derse katılmadan sessizce oturup, öğretim elemanını dinliyor olması, öğretim elemanının anlattıklarının pek çoğunun gelecekte kullanılmayacak bilgilerden oluştuğu düşüncesi, bazı öğretim elemanlarının ders anlatırken kullandıkları terim ve

kavramların anlamının öğrenciler tarafından bilinmemesi, derslerde anlaşılmayan noktaları sormaktan hoşlanılmaması, öğretim elemanlarının beden dilini etkili bir biçimde kullanamaması, anlatılan her şeyin not alınmaya çalışılması” (Aşılıoğlu, 2009, s. 50-51).

Rost (2014) yabancı dil öğrenenlerin karşılaştıkları dinleme sorunlarını açıkladığı kuramsal araştırmasında dil edinimi ve sözlü dil kullanımı ile ilgili araştırmaları incelemiş ve ikinci dilde dinleme becerisinin ediniminde başarıyı sağlayan ana faktörleri ortaya koymaya çalışmıştır. Buna göre ikinci dilde dinleme becerisinin ediniminde başarıyı yakalamayı sağlayacak faktörler duyuşsal, bilişsel ve kişiler arası alan başlıkları altında toplamıştır. Bu doğrultuda araştırmacı ifade edilen başlıklardan yola çıkarak yabancı dilde dinleme sorunlarını ve yabancı dil yeterliliğine sahip bireylerin bu durumlarda ne gibi stratejiler geliştirdiğini açıklamaya çalışmıştır.

Alan yazında gerçekleştirilmiş çeşitli araştırmaların sonuçları dikkate alındığında bireylerin dinlediğini anlama sürecinde ‘ana dilde dinlediğini anlama becerilerinin yetersiz düzeyde olması, öğrenilmekte olan dil hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması, yabancı dilde sahip olunan kelime hazinesinin zengin olmaması, konuya ilgi duyulmaması, konu hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması, konuşmacının beden dilini etkili bir şekilde kullanmaması’ gibi sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Ancak, YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM Sosyal Bilimler, ERIC ve Google Akademik veri tabanlarında yapılan taramalar sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları dinleme sorunları ve bu konuya ilişkin deneyimlerine yönelik Türkiye’de herhangi bir çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Türkiye dışında yapılan çalışmaların ise kuramsal temelli olduğu ve bu konu üzerinde derinlemesine bir inceleme yapılmadığı anlaşılmıştır.

Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda başarının sağlanabilmesi, etkili bir öğretim sonucunda hedeflenen davranış değişikliklerinin gerçekleşmesi adına öğrencilerin eğitim süreçlerinde ve günlük hayatlarında karşılaştıkları dinleme sorunlarının derinlemesine bir incelemeyle tespit edilmesi gerekmektedir. Böylece öğrenciler dil öğrenmenin temelini oluşturan anlama becerisini daha nitelikli bir şekilde edinecekler ve geliştireceklerdir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı B2 seviyesinde Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları dinleme sorunlarını ve bu konuya ilişkin deneyimlerini belirlemek olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olunan fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım, & Şimşek, 2011). Türkiye’de devlet ve vakıf üniversitelerinde toplam 44.025 yabancı uyruklu öğrenci öğrenim görmektedir (ÖSYM, 2013). Bu öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken karşılaştıkları sorunlara yönelik sınırlı sayıdaki araştırmalar okurlara genel bir fikir verse de bu konuda daha çok, derinlemesine ve ayrıntılı araştırmalara gereksinim vardır. Araştırmanın verileri, nitel araştırma yönteminin bir tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Nitel araştırmalar bir problemi keşfetme/inceleme ve bir konuyla ilgili derinlemesine anlayış geliştirme amacıyla yürütülen araştırmalardır. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı ve araştırma soruları katılımcıların deneyimlerini öğrenmek için kapsamlı bir şekilde ifade edilir (Creswell, 2012). Yapılan araştırmaların doğal ortama

duyarlı, araştırmacının katılımcı rolüne, ek tamamlama ve düzeltmelere açık, bütünlükçü bir olgu kavrayışına ve tümevarıma dayalı bir yaklaşıma sahip, değişmez yasa kavramlarına karşı ve algıların ortaya konma çabası içerisinde olması o araştırmacının nitel araştırma özelliklerini taşıyor olduğunu göstermektedir (Uzuner, 1997; Mayring, 2011; Yıldırım, & Şimşek, 2011).

Katılımcılar

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örneklem tekniklerinden “maksimum çeşitlilik örnekleme” tekniği kullanılmıştır. Buradaki amaç görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme araştırılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım, & Şimşek, 2011). Maximum çeşitlilik gösteren küçük bir örneklem seçtiğimizde veri toplama ve analiz süreci bize iki tür bulgu verecektir. Bunlar örnekleme dâhil her durumun kendine özgü ayrıntılı tanımlamaları ve büyük ölçüde farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temalardır (Patton, 2001; Yıldırım, & Şimşek, 2011).

Araştırmaya Dumlupınar Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerine ait farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrenciler katılmıştır. Katılımcıları belirlemek üzere ilk olarak Dumlupınar Üniversitesi (DPÜ) öğrenci işleri daire başkanlığına yapılacak olan çalışmayla ilgili bir dilekçe yazılmış ve dilekçede yabancı uyruklu öğrencilerin iletişim bilgilerine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. DPÜ öğrenci işleri daire başkanlığı araştırmacıya üniversite bünyesinde öğrenim görmekte olan yabancı öğrencilerin isim listesini vermiş ve iletişim bilgilerinin edinilebilmesi için ilgili birimlerin öğrenci işleriyle iletişime geçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı ilgili birimlerin öğrenci işleriyle telefon görüşmesi yapmış ve yabancı uyruklu öğrencilerin iletişim bilgilerini elektronik posta yoluyla edinmiştir. Daha sonra yabancı uyruklu öğrencilerle telefonla iletişime geçilerek “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Esnasında Karşılaştıkları Sorunlar” adlı bir çalışma yapılmasının planlandığı ve bu araştırma için yapılacak görüşmeye katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Yapılan telefon görüşmeleri sonucunda probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğinin en üst düzeyde olması da göz önünde bulundurularak 8 öğrenci örnekleme dâhil edilmiştir. Örnekleme dâhil edilen öğrencilerin biri kız yedisi erkektir. Araştırma etiği nedeniyle araştırmaya katılan öğrencilerin özellikleri açıklanırken gerçek isimleri gizli tutulmuş ve katılımcılar görüşme sırasına göre; Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3, ... şeklinde gösterilmiştir.

Katılımcı 1: Katılımcı 1 Türkiye'ye Afganistan'dan gelmiştir. DPÜ tıp fakültesinde ikinci sınıfta öğrenim görmektedir. Türkiye'de üç senedir yaşamaktadır. Ana dili Özbekçedir. Türkçe'nin yanı sıra yabancı dil olarak Farsça, Arapça ve Peştuca bilmektedir. Ortaokul ve lise öğrenimi boyunca Farsça eğitim görmüştür. Özbekçe ve Farsça dillerinde tüm dil becerilerini kullanırken sorun yaşamadığını belirtmiştir. Arapçayı anlayabildiğini fakat konuşmada problem yaşadığını ayrıca Peştuca dilinde okuyup yazabildiğini söylemiştir. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimini Ankara Üniversitesi (AÜ) Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) Bursa şubesinde almıştır.

Katılımcı 2: Katılımcı 2 Türkiye'ye Arnavutluk'tan gelmektedir. DPÜ İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Kamu Yönetimi bölümü birinci sınıfta öğrenim görmektedir. 6 senedir Türkiye'de yaşamaktadır. Ana dili Arnavutçadır. Türkçe'nin yanı sıra orta seviyede İngilizce bilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimini Ankara Üniversitesi (AÜ) Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) İstanbul şubesinde almıştır.

Katılımcı 3: Katılımcı 3 Türkiye'ye Filistin'den gelmektedir. DPÜ Mühendislik Fakültesi bilgisayar mühendisliği bölümü birinci sınıf öğrencisidir. 18 aydır Türkiye'de yaşamaktadır. Ana dili Arapçadır. Türkçe'nin yanı sıra orta seviyede İngilizce bilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimini Ankara Üniversitesi (AÜ) Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) İstanbul şubesinde almıştır.

Katılımcı 4: Katılımcı 4 Türkiye'ye Kenya'dan gelmektedir. DPÜ Fen-Edebiyat Fakültesi matematik bölümünde birinci sınıfta öğrenim görmektedir. 18 aydır Türkiye'de yaşamaktadır. Ana dili Nubi dilidir. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimi boyunca İngilizce eğitim görmüştür. Türkçe'nin dışında ileri seviyede Svahilice, Luoca ve İngilizce ayrıca orta seviyede Arapça bildiğini belirtmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimini Ankara Üniversitesi (AÜ) Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) İstanbul şubesinde almıştır.

Katılımcı 5: Katılımcı 5 Türkiye'ye Tanzanya'dan gelmektedir. DPÜ Fen-Edebiyat Fakültesi kimya bölümünde birinci sınıfta öğrenim görmektedir. Bir senedir Türkiye'de yaşamaktadır. Ana dili Svahili dilidir. Türkçe'nin yanı sıra orta seviyede İngilizce, temel seviyede Arapça bildiğini ve Almanca öğrenmeye başladığını belirtmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimini Ankara Üniversitesi (AÜ) Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) İstanbul şubesinde almıştır.

Katılımcı 6: Katılımcı 6 Türkiye'ye Senegal'den gelmektedir. DPÜ Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz dili ve edebiyatı bölümüne kayıtlıdır fakat şu an DPÜ yabancı diller yüksek okulunda İngilizce hazırlık sınıfında eğitim görmektedir. 18 aydır Türkiye'de yaşamaktadır. Ana dili Pulaar dilidir. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimi boyunca Arapça eğitim görmüştür. Bunun yanında Fransızca ve İngilizce eğitimi aldığını söylemiştir. Türkçe'nin yanı sıra ileri seviyede Volofça, Arapça ve Fransızca bilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimini İstanbul'da özel bir kurumda almıştır.

Katılımcı 7: Katılımcı 7 Türkiye'ye Irak'tan gelmektedir. DPÜ Mühendislik Fakültesi maden mühendisliği bölümü ikinci sınıf öğrencisidir. Üç senedir Türkiye'de yaşamaktadır. Ana dili Arapçadır.

Katılımcı 8: Katılımcı 8 Türkiye'ye Moldova'dan gelmiştir. DPÜ Mühendislik Fakültesi endüstri mühendisliği bölümünde ikinci sınıfta öğrenim görmektedir. 11 yıldır Türkiye'de yaşamaktadır. İlkokul beşinci sınıftan itibaren Türkiye'de eğitim görmüştür. Ana dili Moldovacadır. Türkçenin yanı sıra iyi derecede İngilizce ve başlangıç seviyesinde Rusça bilmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının katılımcılara önceden belirlenmiş bir dizi açık uçlu sorular sorduğu nitel veri toplama tekniklerinden birisidir (Ayres, 2008). Bu teknikte görüşme öncesinde hazırlanan sorular her katılımcıya sistematik ve tutarlı bir şekilde sorulur. Fakat görüşmeciler daha derinlemesine inceleme yapabilmek için hazırladıkları soruların dışına çıkmakta ve ek sorular sormakta özgürdüler (Berg, 2000; Patton, 2001; Yıldırım, & Şimşek, 2011). Araştırmacılara bu esnekliği sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme sorularının hazırlanması esnasında soruların kolaylıkla anlaşılması, çok boyutlu olmaması, yanıtlayıcı ve yönlendirici olmaması gibi ilkelere dikkat edilmiştir. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra dört uzmanın

görüşüne sunulmuştur. Daha sonra hazırlanan görüşme sorularını sınamak amacıyla bir pilot çalışma yapılmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme sorularının sırasında bazı değişikliklere gidilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna bir soru eklenmiştir. Sonuç olarak yarı yapılandırılmış görüşmede aşağıdaki soruların katılımcılara yöneltilmesine karar verilmiştir: 1) Kendinizi kısaca tanıtabilir misiniz? 2) Türkçeyi öğrenirken yaşadığınız zorluklar nelerdir? 3) Türkçe konuşan bir konuşmacıyı dinlerken sizi en çok ne zorlamaktadır? 4) Konuşmacının ses seviyesinin değişmesi anlamanızı etkiliyor mu? Nasıl? 5) Türkçe konuşan bir kişiyi dinlerken neler daha dikkatli dinlemenizi sağlar? 6) Genel olarak yabancıların Türkçe öğrenirken yaşadığı sorunlar gözlemlerinize bağlı olarak nelerdir?

Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Görüşmenin yapılacağı mekân önceden hazırlanmış, gerekli cihazlar temin edilmiş, kurulmuş ve denenmiştir. Böylece görüşme esnasında ortaya çıkabilecek herhangi bir sorunun önüne geçilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı görüşmeyi yönetirken, yönlendirici olmamaya ve konunun amaçtan uzaklaşmamasına özellikle dikkat etmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmenin başında, katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş, sorulacak soruları incelemeleri istenmiş ve görüşmede ses kaydı yapılacağı belirtilerek yazılı izinleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında yapılan kayıtlar toplam 128 dakika sürmüştür.

Daha sonra yapılan bu kayıtlar çözümlenmiştir. Görüşmelerin çözümlenmesinden toplam 140 sayfa veri elde edilmiştir. Verilerin yazıya dökümü esnasında öğrencilerin ve araştırmacının konuşmaları olduğu gibi yazıya aktarılmış ve bu dökümlerin doğruluğunun sağlanmasına dikkat edilmiştir. Verilerin güvenilirliğini sağlamak için elde edilen ses kayıtları araştırmacı dışındaki başka iki uzman tarafından dinlenerek araştırmacının dökümleriyle karşılaştırılmıştır (Çolak, & Uzuner, 2004). Kayıtlar ile yazılı dökümler arasında çok küçük eksikliklerin olduğu belirlenmiş ve bu eksiklikler de giderilmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre alt temaların oluşturulması sürecinde araştırmacılar tüm katılımcıların ayrıntılı dökümlerini okumuşlar ve alt temaları oluşturmuşlardır. Daha sonra bir araya gelen araştırmacılar, verilerin dinlediğini anlamayı zorlaştıran sorunlar ve dinlediğini anlamayı kolaylaştıran etkenler adında iki ana tema altında toplanması konusunda uzlaşmaya varmışlardır. Ayrıca dinlediğini anlamayı zorlaştıran sorunlar teması altında 'aksanlı konuşma, deyimler ve atasözleri, kelime hazinesinin yetersiz olması, konuşmacının ses tonu ve hızı' alt temaları; dinlediğini anlamayı kolaylaştıran etkenler teması altında 'bilinen diğer diller, bilinen kelime sayısı, konunun ilgi çekici olması, görsel-işitsel unsurların dinlenmesi, konuşmacının hareket, jest ve mimikleri' alt temaları oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles, & Huberman, 1994). Araştırmacılar arasındaki güvenilirlik oranı % 90 olarak bulunmuştur. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım, & Şimşek, 2011).

BULGULAR

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme sorunlarıyla ilgili görüşleri iki ana tema altında toplanmıştır. Bu bölümde öğrenci görüşleri bu temalara göre verilmiştir. Öğrenci görüşleri ağızdan çıktığı şekliyle yazıya dökülmüş ve doğrudan alıntı yapılmıştır. Yapılan doğrudan alıntılarının kimlik belirtmemesi için katılımcıların isimleri görüşme sırasına göre K1, K2, K3, ... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların dinlediğini anlamayı zorlaştıran sorunlar ve dinlediğini anlamayı kolaylaştıran etkenler temalarına ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Katılımcıların Dinlediğini Anlamayı Zorlaştıran Sorunlara İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin hepsi konuşmacının yöresel ağızla konuşması durumunda dinlediklerini anlamada zorlandıklarını belirtmiştir. Bu alt temayla ilgili olarak katılımcılar aşağıdaki görüşleri dile getirmişlerdir:

Konuşmacı mesela ağızla konuşuyorsa özellikle Doğu veya Karadeniz mesela problem oluyor. (K3)

İstanbul'dayken onların Türkçesi biraz düzgün. Kütahya'ya geldiğimde hızlı ve biliyor musun, naptın gibi şeyler var vee bu biraz problem oluyor. (K4)

Herkes yani yabancı olarak öğrenciler sadece İstanbul'dan gelmiyor Ankara'dan var Samsun'dan var Antalya'dan var. Tabii ki de yaşadığı bolgeye göre Türkçe öğreniyor. Mesela ben İstanbul'da yaşadım. Bir sene sekiz ay boyunca İstanbul insanları nasıl konuştu, ben onlarla konuşmaya onlar gibi konuşmaya başladım. O yüzden mesela başka bir yere giderken tabii ki de zorluyoruz. Mesela şive, lehçe farkı... İsparta'ya gittik. Bir işim olduğu için oraya gittim iki soru sordum. Cevabı verdiler hiç anlamadım. (K7)

Görüldüğü gibi öğrenciler, konuşmacının yöresel ağızla konuşmaması durumunda anlamamanın daha kolay olacağını ifade etmiştir. Konuşmacının yöresel ağızla (Karadeniz, Ege, Doğu Anadolu ağızı vb. gibi) konuşması durumunda ise dinlediğini anlamakta problem yaşadıklarını, bu durumun hem günlük hem de eğitim-öğretim hayatlarındaki faaliyetleri olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ancak zaman içerisinde bu güçlüğü aştığını ifade eden öğrenciler de olmuştur;

Şiveye göre farklı, Karadenizli birisini dinlerken belki anlamakta zorluk çekebilirim. Ege şivesinde pek sorun yok çünkü 2-3 senedir buradayım. Burayı anlayabiliyorum. Biraz zorluk çeksem de yine de anlamakta problem olmuyor. (K1)

Anlayabiliyorum hani ama aksanlı olunca hani daha çok konsantre olmam gerekiyor. Ege Şivesiii Aslında hani çok severim şiveli konuşmayı falan hani çok zorlanmıyorum çok az o da bazen. (K8)

Konuşmacının yöresel ağızla konuşması durumunda dinlediğini anlamada zorlanmadıklarını belirten bu katılımcıların özelliklerine bakıldığında K1'in üç yıldır, K8'in 11 yıldır Türkiye'de yaşamakta olduğu ayrıca K1'in Özbekçe bilmesi dikkat çekmektedir. K1'e benzer şekilde K7 de Türkiye'de üç senedir yaşamaktadır fakat konuşmacının yöresel ağızla konuşması durumunda dinlediğini anlamakta zorluk çektiğini belirtmektedir.

Konuşmacının hızlı konuşması, öğrencilerin konuşmacının yöresel ağızla konuşmasından sonra yüksek düzeyde sorun olarak algıladıkları diğer bir konudur. Dört

katılımcı konuşmacının hızlı konuşması durumunda dinlediklerini anlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu katılımcıların ikisi Türkçe öğrendikleri ilk zamanlarda bu güçlüğü yaşadıklarını ancak artık bu durumun onlar için bir problem olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların konuşmacının konuşma hızı ile ilgili görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Heh hızlıysa biraz sıkıntı çıkarabilir. Çünkü eee cümleler arası bağlantı, cümle içinde geçen bazı kelimeleri ben anlayana kadar diğer kelimenin şeyine hemen söylerse biraz sıkıntı çıkabilir ama normal bir konuşmacıyı dinlediğimde eee anormal bir yani günlük hayatta çok fazla kullanılmayan bir kelimeyi söylemezse sorun yok anlayabiliyorum. (K1)

Dinleme konusunda hızlı konuşurken anlamıyorum ama yavaş yavaş konuşurken iyi (K5).

İlk başlarda evet, tane tane konuşması gerekiyordu. Hızlı konuşunca anlayamıyordum. Ama sorun olmuyor şu anda. (K8)

Hızlı konuşsa etkilenir ama şu anda mesela Türkçeyi daha çok konuştuğum için Türklere kaldığım için daha çok şimdi daha kolay. Ama eskiden yavaş olması lazım. (K3)

Yukarıda görüldüğü gibi bazı katılımcılar konuşmacının tane tane ve yavaş konuşması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Diğer katılımcılar ise Türkçeyi ilk öğrendikleri yıllarda sorun yaşadıklarını fakat Türkçe konuşan bireylerin olduğu bir çevrede yaşadıklarından dolayı bu problemi aştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazıları ise konuşmacının hızlı ya da yavaş konuşmasının dinlediğini anlamayı etkilemediğini ifade etmişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Hızlı ya da yavaş konuşsun hani fark etmez, etkilenmiyorum. (K2)

Yok hızlı ya da yavaş problem olmaz. Ben anlıyorum. (K6)

Mesela benim karşımda baya hızlı konuşan çok var yani ama anlıyorum tabii ki de bütün kelimeleri anlamıyorum ama en çok olanı anlıyorum. Derste falan herşeyi anlıyorum. (K7)

Katılımcıların dinleme esnasında karşılaştıkları diğer bir sorun ise anlamını bildikleri sözcük varlığının yetersiz olmasıdır. Üç katılımcı bazı kelimelerin anlamlarını bilmediklerinden dolayı dinlediğini anlamlandırmada sorun yaşadığını ifade etmiştir;

Bazı terimler yani çok fazla kullanılmayan günlük hayatta terimlerde zorlanabiliyorum. Anlamını çıkartamayabiliyorum. Onun dışında anlamama gibi bir zorluğum yok yani. (K1)

Sonra yaşlılar konuşurken biraz daha fazla Osmanlıca kelimeler kullanıyorlar. Biri konuştu konuşurken biraz anlamıyorum bazı şeyleri mesela ne söyleyebilirim olmak bazen vefat etmek keilmeler kullanıyor bazen ruhunu verdi. (K4)

Türkçeyi öğrenirken en zorlayıcı kelimeler. Çünkü benim bizim mesela anadilimiz bazı kelimeler yok. Türkçede o yüzden zorlanıyorum mesela. Kelimeler çıkıyor mesela hızlı konuşuyor ve biz başka manası anlıyoruz yani. (K5)

Görüldüğü gibi iki katılımcı, günlük dilde çokca kullanılmayan kelimelerin anlamını bilmediklerinden dolayı dinlediğini anlamlandırmada sorun çektiklerini belirtmişlerdir. Diğer katılımcı ise özellikle konuşmacının hızlı konuşması durumunda -kelime hazinesinin zayıf olması nedeniyle- kelimelerin anlamlarını karıştırdığını ifade etmiştir. Bu görüşlere paralel olarak bir katılımcı daha önceden öğrenilmiş olan kelimelerin, Türkçeden daha çok anadilin konuşulduğu bir ortamda bulunulması durumunda unutulacağını belirtmiş ve bu durumun dinlediğini anlamayı güçleştirdiğini ifade etmiştir;

Biraz kurs öğrenirken bazı kişiler daha çabuk Türkçe konuşabiliyorlar bazıları hala cümle kurmayabilir yani. Daha fazla onların özel anadili konuştuğundan dolayı. Valla biliyor musun bizim anadilimiz var her zaman konuşursanız bazı Türkçe şeyleri kelimeleri unutuyoruz. Şimdi bak ben İngilizce kullanıyor var İngilizce konuştuktan sonra Türkçeye dönersem unutuyorum kelimeleri biraz zorluk buluyorum konuşurken dinlerken. (K4)

Deyimler ve Atasözlerinin konuşma sırasında kullanılması da katılımcıların dinlediğini anlamlandırma esnasında karşılaştıkları sorunlardandır. İki katılımcı konuşmacının konuşma sırasında deyim ve atasözlerinin kullanması nedeniyle sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

Konuşan atasözü ve deyimler söylerken zor anlıyorum. Dinledim ve ne demek istiyor acaba diyorum. (K3)

Yani pek anlamıyorum yani dediklerini. Yani mesela bu atasözleri ve bu kelimeler yani. (K6)

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde deyimlerin ve atasözlerinin geçtiği bir konuşmayı anlamadıkları görülmektedir. Bu katılımcıların özelliklerine bakıldığında ise her iki katılımcının da 18 aydır Türkiye’de yaşıyor olması ve ilkokul, ortaokul, lise öğrenimlerini Arapça almaları dikkat çekmektedir.

Katılımcıların sorun olarak algıladıkları diğer bir durum ise konuşma süresinin uzunluğudur. Konuşma süresinin uzaması durumunda dinleme güçlüğü çektiğini belirten bir katılımcı olmuştur;

Mesela ben birçok konferansa katıldım birçok konuşmacıdan böyle dinledim ders olarak konferans olarak. Şimdi bir kere insan dinleyip böyle zevkli tam tamına anlayabilmesi için zaman dilimi de çok önemli mesela. Çok uzun oldu mu insan dinleyesi de gelmiyor. Sıkıcı geliyor. (K1)

Görüldüğü gibi katılımcı konuşma süresi uzaması durumunda sıkıldığını, konuşmacıyı dinlemek istemediğini ve bu durumun dinlediklerini eksik anlamasına neden olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcıların Dinlediğini Anlamayı Kolaylaştıran Etkenlere İlişkin Görüşleri

Katılımcıların tamamı konuşmacının güzel konuşması –ses seviyesini ayarlaması, kelimeleri doğru telaffuz etmesi, vurgu ve tonlamaya dikkat etmesi- durumunda konuşmacıyı daha rahat, daha istekli ve daha dikkatli dinlediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Eeee yani daha iyi anlıyorum. Ya oldu geçen bir konferans oldu mesela. Yani düzgün normal konuşuyordu bir tane hoca gelmişti adını unuttum şu an. Normal gidiyordu sonra birden sesini yükseltiyordu ses tonunu yükseltiyordu ben daha orda daha dikkatli dinlememi sağlıyordu bir de daha ordan birşeyler daha çok şeyler anlıyordum yane. (K2)

Yumuşak bir ses tonuyla konuşursa dikkatli dinlerim. (K4)

Yani tabii ki de yavaş yavaş konuşmak yüksek sesle konuşmamak daha iyidir. (K7)

Eeee mesela bir konferanstayım diyelim konuşmacı böyle nasıl diyim hep aynı seviyede konuştuğu sürece hani nasıl diyim dikkatimizi çok veremeyiz. Sesini yükselttiği zaman daha iyi anlayabiliyoruz, evet. (K8)

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde karşımıza çeşitli görüşleri barındıran bir tablo çıkmaktadır. Bazı katılımcılar konuşmacının yüksek sesle konuşması durumunda rahatsız olduğunu belirtirken diğer katılımcılar konuşmacının ses seviyesini yükseltip alçaltması durumunda daha dikkatli dinlediğini ifade etmiştir. Bu görüşler doğrultusunda katılımcı özellikleri incelendiğinde K8 ve K2'nin Balkan ülkelerinden geliyor olmaları, K4 ve K7'ye göre daha uzun süredir Türkiye'de yaşamaları dikkat çekmektedir. Yukarıda görüşlere ek olarak bir katılımcı konuşmacının hitabetinin güzel olmasına, iki katılımcı da konuşmacının jest, mimik ve fiziksel özelliklerine vurgu yapmıştır;

Şimdi o dediğiniz gibi kişiden kişiye değişir mesela. Hitabeti güzel ondan dolayı insanın böyle dinleme zevki gelir ünlü konuşmacılar falan. Ben burada sakıncası yoksa şeyden bahsedebilirim. Buranın valisi mesela... Birçok şeyini dinledim ben konuşmalarını dinledim. Bu konuştukça böyle dinleyesim geliyor. Adam tane tane çok güzel halk diliyle anlatıyor. Bazı konuşmacılar çok ağır konuşuyor. (K1)

Tabii onlar tabii mimiki el kol hareketleri de şey oluyor. Etkiliyor ya her şey tam olursa daha titatli daha verimli şey.... Yani hem ortam olacak, hem karşıdaki bana göre bir tip olacak, konu da önemli tabii bunlar hep uyumlu olunca daha titatli dinlememi sağlar. (K2)

Hareket el hareketi dikkatli dinlememi sağlar. Yüz hareketleri çok iyi mesela telefonda daha zor. (K3)

Katılımcılara göre konuşmacının güzel konuşmasının yanı sıra konunun ilgi çekici olması da dinlediğini anlamayı kolaylaştıran etkenlerdendir. Tüm katılımcılar konuşulan konunun ilgi çekici olması durumunda daha iyi dinleyeceğini belirtmiştir. Bu alt temayla ilgili olarak katılımcılar aşağıdaki görüşleri dile getirmişlerdir;

Tarih olsun yani bir de fudbol olsun daha çok zevkli daha iyi dinlerim. (K2)

Biliyor musun seni ilgilendiren şeyleri kişi temas ederse daha dikkatli olursa mesela ama seni ilgilendirmez mesela Eskişehir meşhur olmuş beni ilgilendirmez ama Kütahya söylerse beni ilgilendire çünkü ben Kütahya'da yaşıyorum. (K4)

Yani nasıl dinlediğim konu ilgimi çekerse son dereceye kadar dinlemeye çalışıyorum yani tabii ki de. (K7)

İlgimi çekerse olumlu yönde etkiler tabii ki... Daha dikkatli dinlerim, soru sorarım, bilgi almaya çalışırım işte. (K8)

Yukarıda görüldüğü gibi öğrenciler konuşmacının, ilgi ve isteklerine yönelik konuşması durumunda daha dikkatli dinlediklerini belirtmişlerdir. Özellikle bir katılımcı tarih ve futbol konulu konuşmaları zevkle takip ettiğini ve dinlediğini söylemiştir.

Konunun ilgi çekici olması gibi bilinen diğer diller de katılımcıların dinlediğini anlamasını kolaylaştıran etkenlerdendir. Bildikleri diğer dillerin dinleme esnasında kendilerine yardımcı olduğunu belirten beş katılımcı olmuştur. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir;

Mesela ben Özbekçe biliyorum. Türkçeyi dinlerken bazı benzer kelimeler oluyor. Orda da kullanılıyor burda da. Bu daha çok ilgi çekici oluyor. Bu kelime burda da kullanılıyormuş tarzında. Mesela Farsçanın birçok kelime Türkçede de var. Ondan dolayı konuşmanın metnin içinde geçtikçe biraz daha dikkatimi çekiyor yani bunu önceden anlamını bildiğim için bunu anlaması daha verimli oluyor bana. Yani katkı sağlıyor diğer dillerin bilinmesi katkı sağlıyor. (K1)

Benim için Arapça kelimeler kullandığı zaman mesela daha kolay oluyor dinlemesi. (K3)

Mesela ben Arapça bildiğim için Türkçe bana yani kolay geldi. Çünkü yani çok kelimeler var Türkçe, çok kelimeler var Arapçadan geldi. (K6)

Anadilim ve İngilizcenin yardımcı olduğunu düşünüyorum. Mesela bazı kavramlar çok benziyordu birbirine. (K8)

Katılımcı görüşlerine bakıldığında özellikle Arapça ve Farsça dillerini bilen öğrencilerin bu konuda görüş belirttikleri görülmektedir. Ayrıca Moldovaca ve İngilizce bilmenin dinlediğini anlamayı kolaylaştırdığını belirten K8'in görüşleri dikkat çekmektedir.

Katılımcılara göre görsel işitsel unsurların dinlenmesi de dinlediğini anlamayı kolaylaştıran faktörler içerisindedir. Beş katılımcı görsel işitsel unsurları çokça dinlediklerinden dolayı dinlediğini anlamakta zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir;

Gazete okumayı çok seviyorum. Televizyonun seyretmeyi çok seviyorum. Çünkü biliyor musun günlük şimdiki Türkçe kullanıyor ya. Biliyor musun Türkçe zamanla... değişmiş. Televizyonun, radyo dinleyince ben kelimeleri öğreniyorum ve daha iyi anlıyorum. (K4)

Mesela Türk kanallarını izlemek bana kelime öğretti. Ben onları dinledikçe diğerinde zorlanmadım. (K6)

Ne kadar Türkçe konuşursam ne kadar mesela Türkçe televizyonları izlersem ne kadar mesela müzik dinlersem o tabii ki de faydası olur. Ben de öyle yaptım. Faydası bana ole geliyor. Hatta ilk geldiğim bi benim tanıdıklarımla yaşadığım aynı evde oradan televizyonda bütün kendim dilim televizyon kanalları sıldılar. (K7)

Görüldüğü gibi öğrenciler görsel işitsel unsurları dinledikçe kelime öğrendiklerini belirtmiş ve bu yolla dinlediklerini daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle televizyon ve radyonun bu konuda etkili olduğuna vurgu yapmışlardır. Katılımcıların televizyon ve radyoyu bir dil öğrenme aracı olarak kullanması ve K4'ün Türkçenin zamanla gerçekleşen değişimini televizyon ve radyodan takip ettiğini belirtmesi oldukça dikkat

çekicidir. Bu görüşlere paralel olarak bazı öğrenciler çok sayıda kelime bilmenin dinlediğini anlamayı kolaylaştırdığını belirtmişlerdir;

Şimdi bir dili anlamak için en önemli konu o dilden kelime sayısı ezberi fazla olması ezberi fazla olması olunca böyle şey olur yani kolay olur. (K1)

Mesela tabi ne kadar Türkçe öğrenirsen ne kadar Türkçe öğreneceğin ona bağlı. Her şey ne kadar Türkçe öğrendin ona bağlı. Ne kadar kelime biliyorsun ne kadar gramer biliyorsun mesela benim karşımda baya hızlı konuşan çok var yani ama baya anlıyorum. Tabii ki de bütün kelimeleri anlamıyorum. Ama en çok olan anlıyorum. Yani derste falan herşeyi anlıyorum. (K7)

Katılımcılar arasında Türkçe konuşan kişilerin bulunduğu bir çevrede yaşamının dinlediğini anlamayı kolaylaştırdığını belirten bir kişi olmuştur. Katılımcının bu konudaki görüşleri şu şekildedir;

Hızlı konuşsa etkilenir ama şu anda mesela Türkçeyi daha çok konuştuğum için Türklere kaldığım için daha çok şimdi daha kolay anlıyorum. (K3)

Görüldüğü gibi K3 Türkçe konuşulan bir çevrede kaldığı için Türkçeyi daha kolay anladığına vurgu yapmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç olarak bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama sırasında bazı sorunlarla karşılaştığı tespit edilmiştir. Bu çerçevede katılımcıların karşılaştıkları dinleme sorunları ile ilgili görüşleri dinlediğini anlamayı kolaylaştıran faktörler ve dinlediğini anlamayı zorlaştıran faktörler olmak üzere iki tema altında ele alınmıştır. Katılımcıların, aksanlı konuşma, deyimler ve atasözlerinin kullanılması, anlamı bilinen sözcük varlığının yetersiz olması, konuşmacının ses tonu yetersiz olması ve hızlı konuşması gibi durumlarda dinlediklerini anlamada zorlandıklarını ifade ettikleri tespit edilmiş ve dinlediğini anlamayı zorlaştıran faktörler temasının alt temaları buradan hareketle belirlenmiştir. Aynı şekilde bilinen diğer diller, bilinen kelime sayısı, konunun ilgi çekici olması, görsel işitsel unsurların dinlenmesi, konuşmacının hareketleri, jest ve mimikler gibi unsurların ise dinlemeyi kolaylaştırdığı katılımcıların ifadeleriyle ortaya konmuş ve dinlediğini anlamayı kolaylaştıran faktörler temasının alt temaları tespit edilmiştir. Katılımcıların ifadeleri göz önüne alındığında bahsi geçen dinleme kolaylıkları ve sorunlarının bir kısmının kendilerinden bir kısmının ise konuşmacıdan kaynaklı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar alan yazında farklı düzeylerde yapılan benzer çalışmaların (Vandergrift, 2006; Stæhr, 2009; Chen, 2005; Emiroğlu, 2013; Aşılıoğlu, 2009; Rost, 2014; Kobaleva, 2012; Crowther, Isaacs, Trofimovich, & Saito, 2015; Bonk, 2000) ortaya koymuş olduğu sonuçlarla örtüşmektedir.

Vandergrift (2006) Fransızca'yı ikinci dil olarak öğrenen ana dili İngilizce olan 133 sekizinci sınıf öğrenciyle birlikte yaptığı araştırmada "Yabancı dil öğreniminde dinlediğini anlama becerisindeki yetersizlik ana dilde dinlediğini anlama becerisindeki yetersizlikten kaynaklanmaktadır." ve "Yabancı dil öğreniminde dinlediğini anlama becerisindeki yetersizliğin nedeni öğrenilen yabancı dil hakkında yetersiz bilgiye sahip olmaktır." hipotezlerini doğrulamıştır. Bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında da bireylerin ana dillerinin veya daha önce öğrenmiş oldukları dillerin dinlediğini anlamayı kolaylaştırdığını ifade ettikleri görülmektedir.

Yabancı bir dili öğrenme sürecinde bireyler kendi düşünceleri ile öğrendikleri dil arasındaki bağlantıları kelimeler aracılığıyla kurarlar. Öğrenilen kelime sayısı arttıkça öğrenilen dil ile zihindeki düşünceler arasında kurulan bağlantı sayısı gittikçe artacaktır. Böylece öğrenilen dilin dört temel dil becerisinin tamamında etkin bir şekilde kullanımı gerçekleşebilecektir. Tersine bir durumda ise bireylerin anlamını bildiği sözcük varlığı yetersiz kalacak ve başarısızlıkla sonuçlanan bir tablo ile karşılaşılacaktır. Bu nedenle yabancı dil öğrenirken anlamı bilinen sözcük varlığı büyük önem taşımaktadır. Stæhr'in (2009) yabancı dilde sahip olunan kelime bilgisi ile dinlediğini anlama becerisi arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlı gerçekleştirdiği çalışmada yabancı dilde dinlediğini anlama becerisinin % 49'unun yabancı dilde sahip olunan kelime bilgisi değişkeni tarafından yordandığı belirlenmiştir. Bonk (2000) ise yapmış olduğu çalışmada anlamı bilinen sözcük sayısı ile dinlediğini anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Kobaleva (2012) da İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada anlamı bilinmeyen özel isimlerin dinlediğini anlama sürecinde bir engel teşkil ettiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde bu çalışmada da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan üniversite öğrencilerinin deyimler ve atasözlerinin kullanıldığı ve bilinmeyen kelimelerin sıkça geçtiği konuşmaları dinlerken anlamakta güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Bu yönüyle araştırmanın sonuçlarının alan yazındaki diğer araştırmalarla örtüştüğü görülmektedir.

Bireyin dinleme uğraşı esnasında dikkatini toparlayabilmesi ve verilmek istenen mesajı tam olarak algılayabilmesi birçok değişkene bağlıdır. Bu değişkenler içerisinde konuşmanın veya anlatılanların konusu büyük önem taşımaktadır. Konunun ilgi çekici olması durumunda dinleyenlerin özellikle de bir dili yeni öğrenen bireylerin dikkatlerini toplayabilmesi daha kolay olacaktır. Crowther, Isaacs, Trofimovich ve Saito (2015) yapmış oldukları çalışmada konunun ve konuşmacının dinlediğini anlama üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşmacıların ilgi çekecek konuları ele almaları durumunda daha dikkatli, nitelikli dinlemeler yaptıklarını ve böylece dinlediklerini daha rahat bir şekilde ifade ettikleri görülmektedir. Bu çerçevede çalışmada elde edilen bu bulgunun alan yazını desteklediği anlaşılmaktadır.

Yabancı dil öğrenme sürecinde beden dilinin ortak bir iletişim aracı olarak kullanılması bireylerin dil öğrenme sürecini kolaylaştırmakta ve bu konudaki akademik başarılarının artmasını sağlamaktadır (Eryalçın, 2006; Göçmenler, 2011). Beden dilinin, jest ve mimiklerin etkili bir şekilde kullanıldığı konuşmalarda bireylerin dinlediklerini daha iyi anlaması beklenmektedir. Sueyoshi ve Hardison (2005) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 42 kişiyle yapmış oldukları çalışmada jest ve mimik kullanılarak gerçekleştirilen konuşmalar sırasında katılımcıların dinlediklerini daha iyi anladıklarını tespit etmişlerdir. Goldin-Meadow ve Alibali (2013) de jest ve mimiklerin bireyler arası iletişimde bir dil oluşturabilmek için gerekli yapı taşlarını sağladığını ifade etmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle gerçekleştirilen bu çalışmada da katılımcılar jest ve mimik kullanılan konuşmaları daha iyi bir şekilde dinlediklerini ve dolayısıyla dinlediklerini daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda araştırma bulgularının alan yazında gerçekleştirilmiş olan diğer araştırma sonuçlarını desteklediği görülmektedir.

Teknolojinin sunmuş olduğu kolaylık ve imkânlar sayesinde hazırlanmış olan görsel-işitsel materyaller 21. yüzyıl insanının hayatında önemli bir yere sahiptir. Özellikle eğitim-öğretim sürecine muhtemel etkileri açısından değerlendirildiğinde görsel-işitsel materyal

kullanımının dil öğrenme sürecinde de çok etkili sonuçlar verdiği söylenebilir. Jones (2003) Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen 171 üniversite öğrencisiyle birlikte gerçekleştirdiği çalışmada dinlediğini anlama çalışmalarında görsel-işitsel açıklamaların kullanılmasının hem dinlediğini anlama becerisini hem de kelime hazinesini geliştirdiğini nicel kanıtlarla birlikte ortaya koymuştur. Center, Freeman, Robertson ve Outhred (1999) de ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan 66 öğrenciyle gerçekleştirdikleri deneysel araştırmada, görsel canlandırma çalışmalarının öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiklerini tespit etmişlerdir. Bu araştırmaların sonuçları dikkate alındığında dinlediğini anlama sürecinde görsel-işitsel materyallerin önemli bir yere sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular da bu tezi doğrular niteliktedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada ilgililere katkı sağlayacağı düşünülen şu önerilerde bulunulabilir;

- Görsel-işitsel materyal kullanımının dil öğrenme sürecinde çok etkili sonuçlar verdiği düşünülmektedir. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi yapılan kurumlarda öğrenci eğitimlerinin ders kitaplarının yanında görsel-işitsel materyallerle desteklenmesi gerektiği söylenebilir.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ilgilerini çeken konularda daha nitelikli dinlemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu çerçevede dinleme etkinliklerinde öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve merak uyandıracak konuların seçilmesinde yarar olduğu düşünülmektedir. Konunun ilgi çekici olmasının yanında dersi veren öğretmenin nitelikli bir dinleme süreci için jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanması gerektiği ifade edilebilir.
- Öğrenilen kelime sayısı arttıkça bir dilin öğrenilmesi daha da kolaylaşmaktadır. Bu nedenle hem okuduğunu hem de dinlediğini anlama çalışmalarında başarıyı yakalayabilmek adına kelime hazinesinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede Türkçenin yabancı dil olarak öğrenildiği öğretim ortamlarında kelime öğretime önem verilmesi gerekmektedir.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, atasözleri ve deyimlerin geçtiği diyaloglarda dinlediğini anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Gündelik hayatta kullanılan kelimelere göre daha bireyin zihninde daha soyut kalabilen bu kelime gruplarının da öğretime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede kelime öğretiminin yanında atasözleri ve deyimlerin öğretiminin görsel ve işitsel materyallerle desteklenerek yapılması gerektiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008, Mart). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Gazi Mağusa.
- Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45-63.
- Ayres, L. (2008). Semi structured interview. In L. Given (Eds.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 810-811). California: Sage.
- Berg, B. L. (2000). *Qualitative research methods for the social sciences*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

- Berne, J. (2004). Listening comprehension strategies: A review of the literature. *Foreign Language Annals*, 37(4), 521-533.
- Bonk, W. J. (2000). Second language lexical knowledge and listening comprehension. *International Journal of Listening*, 14(1), 14-31.
- Carrier, K. (2003). Improving high school English language learners' second language listening through strategy instruction. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 27(3), 383-408.
- Center, Y., Freeman, L., Robertson, G., & Outhred, L. (1999). The effect of visual imagery training on the reading and listening comprehension of low listening comprehenders in year 2. *Journal of Research in Reading*, 22(3), 241-256.
- Chen, Y. (2005). Barriers to acquiring listening strategies for EFL learners and their pedagogical implications. *Teaching English as a Second or Foreign Language: The Electronic Journal for English as a Second Language*, 8(4).
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.
- Crowther, D., Trofimovich, P., Isaacs, T., & Saito, K. (2015). Does a speaking task affect second language comprehensibility? *Modern Language Journal*, 99, 80-95.
- Çolak, A. ve Uzuner, Y. (2004). Zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri ve özel eğitim öğretmenleri: Yarı yapılandırılmış görüşme araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 243-270.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Dunkel, P. (1991). Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice. *TESOL Quarterly*, 25(3), 431-457.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 269-307.
- Eryalçın, T. (2006). *Yabancı dil olarak almanca öğretiminde beden dilinin önemi ve islevi- uygulamalı bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Feyten, C. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 75(2), 173-180
- Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51(4), 361-369.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learner's perspective. *System*, 34, 165-182.
- Goldin-Meadow, S., & Alibali, M. W. (2013). Gesture's role in speaking, learning, and creating language. *Annual Review of Psychology*, 64, 257-283. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143802
- Göçmenler, H. (2011). *Beden dilinin yabancılara Türkçe öğretiminde etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Imhof, M. (1998). What makes a good listener? Listening behavior in instructional settings. *International Journal of Listening*, 12(1), 81-105.
- İşcan, A., & Aydın, G. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme öğretimi. İçinde A. Şahin (Edt.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (ss. 317-335). Ankara: Pegem Akademi.
- Jiang, Y. (2009). Predicting strategy and listening comprehension. *Asian Social Science*, 5(1), 93-97

- Jones, L. C. (2003). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition with multimedia annotations: the students' voice. *CALICO Journal*, 21(1), 41-65.
- Kobaleva, P. P. (2012). Second language listening and unfamiliar proper names: comprehension barrier? *RELC Journal*, 43(1), 83-98.
- Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. Ankara: BilgeSu.
- MEB (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- ÖSYM (2013). *2012 - 2013 öğretim yılı yüksek öğretim istatistikleri*. Ankara: ÖSYM.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage.
- Root, E., & Ngampornchai, A. (2013). I came back as new human being: student descriptions of intercultural competence acquired through education abroad experiences. *Journal of Studies in International Education*, 5(17), 513-532.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. Harlow: Pearson.
- Rost, M. (2014). Listening in a multilingual world: the challenges of second language (L2) listening. *The International Journal of Listening*(28), 131-148.
- Scales, J., Wnnerstrom, A., Richard, D., & Wu, S. H. (2006). Language learners' perceptions of accent. *TESOL Quarterly*, 40(4), 715-738.
- Stæhr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), 577-607.
- Sueyoshi, A., & Hardison, D. M. (2005). The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. *Language Learning*, 55(4), 661-699.
- Uzuner, Y. (1997, Eylül). Niteliksel araştırma yöntemlerinin özellikleri. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Vandergrift, L. (2006). Second language listening: Listening ability or language proficiency. *The Modern Language Journal*, 90(1), 6-18.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40, 191-210
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Atıf için:

Kaldırım, A., & Degeç, H. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 7(1), 19-36. <http://ebad-jesr.com/>