

The Journal of Academic Social Science Studies



International Journal of Social Science
Volume 6 Issue 4, p. 1185-1198, April 2013

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN İHTİYAÇ ALGILARI: BETİMSSEL BİR DURUM ÇALIŞMASI

*AN INVESTIGATION OF PERCEIVED NEEDS OF TURKISH AS A FOREIGN
LANGUAGE LEARNERS: A DESCRIPTIVE CASE STUDY*

Yrd. Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Adem İŞCAN

Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

Arş. Gör. Fatih KANA

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

Arş. Gör. Ömer KOÇER

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

Abstract

There are many studies concerning needs analysis in related foreign language teaching literature. Needs analysis is seen as a first step for an effective program in related literature. Additionally, needs analysis is a first step for developing an effective program within Tabak-Tylar's model. However, as students' needs cannot be determined only by students' views and perceptions, student, parents and teachers views have an importance in developing an effective program. However, it cannot be called as a full needs analysis that only students try to express their needs. For this reason, this process can be entitled with as a need perception or perceived needs. In this study too, it is aimed to determine only students' views regarding the perceived needs. To that end, the aim of this study is to determine the perceived classroom needs of learners of Turkish as a Foreign Language in India with regards to basic language skills and shed light on to what extent these needs are practiced in classroom. Non-

correlational research methodology within descriptive research was adopted in this study. Sampling of this study is 100 Turkish learners in India. The data was gathered with a questionnaire developed by Yıldız (2004) and analyzed by SPSS 17.0. As a result, it was seen that students perceived speaking skills to most needed one as a first order. However, it was also revealed that this perceived need was in contrast with in-class activities related to speaking skill. Accordingly, preparing educational activities by taking into account students' perceived needs is seen as a primordial notion with regards to success in foreign language.

Key Words: Teaching Turkish, Teaching Turkish as a Foreign Language, Need perception, Language skills, India.

Öz

Yabancı dil öğretiminde ihtiyaç analizi üzerine birçok çalışma bulunmaktadır. İlgili alanyazında ihtiyaç analizi etkin bir öğretim programı geliştirebilmek için ilk basamak olarak karşımıza çıkmaktadır. Taba-Tylar'ın program geliştirme modelinde de ihtiyaç analizi etkin bir programın ilk basamağını oluşturmaktadır; fakat ihtiyaç analizi sadece öğrenci görüşlerinden ve algılarından hareketle belirlenemediği için öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerin de bu sürece ışık tutmaktadır. Sadece öğrenci görüşlerinden hareketle belirlenmeye çalışılan öğrenci ihtiyaçlarını bir ihtiyaç analizi olarak adlandırmak yerine, öğrencilerdeki ihtiyaç algısı olarak değerlendirmek daha mantıklıdır. Bu çalışmada da sadece öğrenci görüşlerine ışık tutulması amaçlanmaktadır. Buradan hareketle, bu çalışmada Hindistan'da Yabancı Dil olarak Türkçe (YDT) öğrenen öğrencilerin sınıf içerisinde temel dil becerileriyle ilgili algıladıkları ihtiyaçlarının ve bu ihtiyaçlara yönelik sınıf içerisinde dil etkinliklerini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tekil tarama tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Hindistan'da Türkçe öğrenen 100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Yıldız'ın (2004) geliştirdiği anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler istatistiksel yazılım SPSS 17.0 veri analizi programıyla çözümlenmiştir. Sonuç olarak, öğrenciler öncelikle konuşma becerisinin kazanımını en önemli ihtiyaç olarak algılamaktadır. Sınıf içerisinde konuşma etkinliklerinin gerçekleşme düzeyinin ise konuşma ihtiyaç algısına göre kavramsal olarak ters orantılı olduğu görülmektedir. Yani dil öğretiminde öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak öğretim programlarının düzenlenmesi, öğretimde başarıyı artıracak en önemli etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, İhtiyaç Algısı, Dil Becerileri, Hindistan.

Giriş

Günümüzde eğitim ve öğretime önem veren devletler değişime daha rahat ayak uydurmakta ve çağı yakalamakta zorlanmamaktadır. Değişime ayak uydurmak içinse toplumun ihtiyaçlarının bilinmesi ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda görülen eksikliklerin giderilmesi önemlidir.

21. yüzyılda Türkçe, dünyanın birçok yerinde yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır. Dünyanın birçok farklı yerine Milli Eğitim Bakanlığı ve Yunus Emre Enstitüleri aracılığıyla okutmanlar gönderilip Türkçe yabancı dil olarak öğretilmeye çalışılmaktadır. Bu durum çoğu yerde belli bir program dâhilinde yapılmamaktadır. Bir dilin etkin biçimde öğretilmesi ve bu öğretime uygun programın geliştirilebilmesi için öncelikle o dilin yapısal ve anlamsal özelliklerinin her yönüyle basitten karmaşığa giden bir yapıda ve öğrenenlerin düzeylerine göre tanımlanmış olması gerekir (Candaş Karababa, 2009: 270). Öğrenenlerin düzeylerine göre tanımlama yapabilmek için de program geliştirmenin ilk basamağı olan ihtiyaç analizi çalışması yapılması gerekmektedir.

İhtiyaç analizi, program geliştirme basamağının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. İyi bir öğretim programı için ihtiyaçların saptanması büyük bir öneme sahiptir. İhtiyaç analizi çalışmaları öğretimin beklenen hedefe ulaşılma düzeyinin tespit edilmesi açısından önemlidir. İhtiyaçlar belirlenirken ise toplumun, bireyin ve konu alanının ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Demirel, 2011: 74-75).

Öğrencilere, belirlenen hedefler doğrultusunda dil becerilerini kazandırmada ortamın sosyal ve fiziksel boyutu, kullanılan materyallerin niteliği, öğretmenin pedagojik alt yapısı, aile ilgisi, öğrenci algısı vb. değişkenler büyük önem taşımaktadır (Göçer, 2009: 30). Yani öğrenmenin tam olarak gerçekleşebilmesi için dil öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Coleman ve Goldenbarg (2010: 60-65) yabancı dil öğrenenlerin ihtiyaçlarını dile ait, akademik, sosyal ve duygusal, kültürel ihtiyaçlar olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Bireylerin bu ihtiyaçlar doğrultusunda öncelikle öğrenmek istedikleri dile ait öğretim yaklaşımı ve söz dizimini öğrenmeleri gerekmektedir. Böylece bireylerin dile ait akademik başarı ve konuşma becerisi gelişir ve öğrenmek istedikleri dili açıklayıcı ve anlaşılır olarak kullanarak dile ait ihtiyaçlarını karşılamış olurlar. Bireylerin akademik ihtiyaçlarını karşılamak için öğrendikleri dil içerisindeki bilgilerin arka planlarını iyi bilmeleri gerekmektedir. Ayrıca bireyler, geçmiş öğrenmeleriyle yeni öğrendikleri bilgiler arasında bağlantı kurmak zorundadırlar. Bireylerin dili öğrenirken sosyal ve duygusal ihtiyaçları da söz konusu olacaktır. Öğrenciler yeni öğrendikleri dille iletişim kurmak isteyeceklerdir. Konuştukça ve o dili konuşanlar olumlu tepkiler verdikçe öğrenciler de kendilerini güvende ve değerli hissedeceklerdir. Öğrenciler yeni bir dille beraber

aslında yeni bir kültürü öğrenmiş olacaklardır. Yeni öğrendikleri dildeki kültür aktarımını ilk zamanlarda kendi yaşam kültürleriyle karşılaştıracaklardır.

Bütün bunlar dikkate alındığında öğrencilerin ihtiyaçlarını bilmeden bir yabancı dil öğretmek, öğrencileri o dille hatta kültürle çatışmaya bile götürebilir. Bu yüzden dil öğretirken öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Dil öğretiminde “Kime ve Nasıl?” öğretilecek sorularının cevapları bize zaten öğrencilerin ihtiyaçlarını verecektir. Demirel (2011: 78) ihtiyacın tanımını yaparken savunmaya değer bir amacın gerçekleştirilmesi için gerekli olan husus veya güçlü istek olarak tanımlamıştır. Ayrıca ihtiyaçlar, analiz edilirken dört farklı yaklaşımdan söz etmiştir: “*Demokratik yaklaşım*”da ihtiyaçlar toplumdaki baskın grubun istekleri doğrultusunda şekillenmektedir. “*Analitik yaklaşım*”da bugünle mevcut durumdan yola çıkarak geleceğe yönelik varsayımlara göre ihtiyaçlar ortaya çıkarılır. “*Betimsel yaklaşım*”da bir nesnenin yokluğuyla ortaya çıkan zarar ve varlığıyla sağlayacağı yarardan hareketle ihtiyaçlar belirlenmektedir. “*Farklar yaklaşımı*”nda ise gözlenen ve beklenen başarı düzeyleri arasındaki farkın ihtiyaçları belirlediğini ifade etmiştir. Buradan hareketle bu çalışmada Hindistan’da Yabancı Dil olarak Türkçe (YDT) öğrenen öğrencilerin sınıf içerisindeki temel dil becerisiyle ilgili ihtiyaçlarının ve sınıf içerisindeki dil etkinliklerinin gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma soruları şöyledir:

1. YDT öğrenen öğrencilerin temel dil becerilerine yönelik ihtiyaç algıları nasıldır?
2. YDT öğrenen öğrencilerin ihtiyaç olarak algıladıkları dil becerilerinin sınıf ortamında gerçekleştirilme sıklığı nedir?
3. YDT öğrenen öğrencilerin zor olarak algıladıkları dil becerisi hangisidir?
4. YDT öğrenen öğrencilerin önemli gördükleri dil becerisi hangisidir?

Yöntem

Çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tekil tarama tekniği (ilişkisiz) kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar verilen bir durumu dikkatli ve tam olarak tanımladığı için bu çalışmada tercih sebebidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 22).

Araştırmanın örneklemini Hindistan’daki Jawaharlal Nehru Üniversitesinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu 100 öğrenci oluşturmaktadır. Üniversitede Türkçe öğrenen bütün öğrenciler araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Bu nedenle, araştırma sonucunda yapılacak genellemeler ve varılan yargılar örneklemin tamamını kapsamaktadır. Çalışmanın örnekleme yöntemi kolay ulaşılabilir örneklemedir. Araştırmaya 34 kız ve 66 erkek öğrenci katılmıştır.

Tablo 1: Hindistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Ait Cinsiyet Tablosu

Cinsiyet	N	%
Kadın	34	34
Erkek	66	66
Toplam	100	100

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi Hindistan’da Türkçe öğrenen öğrencilerin neredeyse üçte ikisi erkektir.

Tablo 2: Hindistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümleri

Bölümler	N	%
Korece	26	26,0
İspanyolca	17	17,0
Almanca	13	13,0
Rusça	13	13,0
Çince	10	10,0
Arapça	9	9,0
Japonca	7	7,0
Farsça	4	4,0
Fransızca	1	1,0
Toplam	100	100,0

Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin %26’sı Korece bölümünde okumaktadırlar. Öğrencilerin %17’si İspanyolca, %13’ü Almanca, %13’ü Rusça, %10’u Çince, %9’u Arapça, %7’si Japonca, %4’ü Farsça, %1 ise Fransızca bölümünde okumaktadır.

Araştırmadaki veriler Yıldız’ın (2004) “Beyaz Rusya Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Dil Eğitimi Programının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Alan Çalışması” konusunda yapmış olduğu doktora çalışmasındaki anketin bir bölümünden yararlanılarak toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 17.0 veri analizi programında çözümlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel istatistik, gözlem sonuçlarını betimlemeyi ve mevcut durumu özetlemeyi konu edinen bir analiz yöntemidir.

Bulgular ve Yorum

Tablo 3: Hindistan’da Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sınıf İçerisinde En Çok ve En Az İhtiyaç Duydukları Beceriler

Madde Numarası	En çok işaretlenen maddeler	X	SD
1	Sınıf içerisindeki konuşma etkinlikleri	3,73	,50
4	Sınıf içerisindeki dil bilgisi etkinlikleri	3,73	,54
12	Sınıf içerisindeki kelime etkinlikleri	3,68	,63
28	Sınıf içerisinde öğrencilerin sözel yanlışlarının öğretmen tarafından düzeltilmesi	3,63	,73
En az işaretlenen maddeler			
20	Sınıfta şarkılarla Türkçe öğrenme	2,91	,94
26	Sınıf içerisinde müzik kullanma (Rahatlatmak ve sıcak bir ortam için)	2,85	1,02
10	Yabancı kalem arkadaşınla yazışma	2,84	,86
14	Drama tarzı etkinlikler	2,82	,89
11	Makale yazma (Günlük tutma)	2,79	,91

Tablo 3’te Hindistan’da Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf içerisinde en çok konuşma etkinliklerine ($X=3,73$) ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bireyler, iletişim kurmak, bilgilerini paylaşmak ve en önemlisi duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade edebilmek için konuşmaya ihtiyaç duyarlar. Hindistan’da YDT öğrenen öğrenciler en çok konuşma becerisine ihtiyaç duymaktadırlar.

Öğrenciler derslerde ikinci olarak dil bilgisi etkinliklerine ($X=3,73$) ihtiyaç duymaktadırlar. Dil bilgisi, bir dilin temel dil becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür. Türkçenin yapısını oluşturan bu kurallar, bireylerin kendilerini düzgün bir şekilde ifade etmelerini sağlar. Hindistan’da da Türkçe öğrenen öğrenciler kendilerini daha iyi ifade edebilmek, daha iyi yazabilmek için dil bilgisi öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Kelime hazinesi bir dilin etkin bir şekilde kullanılmasında önemli bir role sahiptir. Yeteri kadar kelime bilgisi olmayan bireyler dili aktif bir şekilde kullanamazlar. Bireylerin hayal dünyası, konuşma düzeyi o dilin kelimelerini bilme düzeyine göre şekillenebilir. Hindistan’daki öğrenciler derslerde daha çok kelime öğretimi ($X=3,68$) ile ilgili etkinliklere ihtiyaç duymaktadırlar.

Hindistan’daki öğrenciler dördüncü olarak, derslerde konuştukları esnada bir yanlışlık yaptıklarında bu yanlışın öğretim elemanı tarafından düzeltilmesine ($X=3,63$) ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrenciler yaptıkları yanlışlara karşı hemen dönüt verilirse o dili daha iyi öğrenebileceklerine inanmaktadırlar.

Tablo 3'te öğrencilerin en az işaretledikleri maddeler incelendiğinde öğrencilerin şarkılarla Türkçe öğrenmeyi ($X=2,91$) çok önemli bir ihtiyaç olarak görmedikleri anlaşılmaktadır. Türkçe şarkılar dinlemek hedef dilin yapısını kavramayla birlikte, hedef kültüre karşı farkındalığı sağlayabilir. Aslında şarkılar sayesinde dilin konuşma unsurları, fonetiği de öğrenebilir; ama Hindistan'daki öğrenciler bu etkinliğin ders içerisinde yapılmasının dil öğretimini daha az etkilediğini ifade etmektedirler.

Öğrenciler, bir önceki maddeyle benzer olarak sınıf içerisinde müziği kullanmanın ($X=2,85$) dil öğretiminde oldukça ihtiyaç duyulan bir etkinlik olduğunu düşünmemektedirler. Öğrenciler, müziğin ders dışında bir etkinlik olarak kullanabileceğine inanmış da olabilirler. Öğrenciler, dili tam olarak öğrenmedikleri için bu tarz müzikli etkinliklere dil öğretiminde çok ihtiyaçları olmadığını da düşünmüş olabilirler.

Öğrenciler, yabancı kalem arkadaşıyla yapılan yazışmaların ($X=2,84$) dil öğretiminde etki düzeyinin düşük olduğu inancındadırlar. Bundan yaklaşık on veya on beş sene öncesinde var olan yabancı kalem arkadaşıyla yazışma, teknolojinin de ilerlemesiyle beraber etkisini kaybetmiş olabilir. Günümüzde *messenger*, *skype*, *facebook* gibi teknolojik imkânların gelişmesiyle insanlar daha hızlı iletişim kurabilmekte ve hızlı bir şekilde, görüntülü olarak internette yazışmalar, görüşmeler yapabilmektedirler. Bu durumda yabancı kalem arkadaşıyla yazışma maddesini çok az olarak işaretlemeleri günümüzdeki gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda normal karşılanabilir.

Öğrenciler yeni öğrenmeye başladıkları bir dilde henüz yeterli olmadıkları için drama etkinliklerinde yanlış yaparım korkusuna kapılmış olabilirler. Hindistan'daki öğrenciler, sınıf içerisinde yapılan drama etkinliklerine ($X=2,82$) çok ihtiyaç duymadıklarını düşünmektedirler. Öğrenciler, drama yaparken sözcük ve davranış olarak yanlışlık yapabilecekleri korkusuyla bu aktiviteyi bir ihtiyaç olarak görmemişlerdir.

Dil öğreniminde yazma becerisi en zor beceri olarak görülmektedir. Ancak ihtiyaçlar, yazma becerisine bakış açısını belirlemede önemli olmaktadır. Hindistan'daki öğrenciler de yazma etkinliklerini ($X=2,79$) çok önemli bir ihtiyaç olarak görmemektedirler. Öğrencilerin akademik yazma, günlük yazma gibi etkinlikleri daha az işaretlemeleri onların da yazma becerisinde zorlandıklarının bir göstergesidir. Ana dili öğretiminde de öğrenciler yazmada zorlandıkları için yazmayla ilgili verilen ödevler ilgilerini çekmiyor olabilir. Yazma etkinlikleri, bireylerin üst-biliş becerilerini harekete geçirmesine rağmen öğrenciler en çok konuşma etkinliklerini ihtiyaç olarak algılamaktadırlar.

Tablo 4: Hindistan’da Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Gerçekleştirdiği Etkinliklerin Oranları

Madde Numarası	En çok işaretlenen maddeler	X	SD
4	Sınıf içerisindeki dil bilgisi etkinlikleri	3,41	,86
12	Sınıf içerisindeki kelime etkinlikleri	3,32	,72
28	Sınıf içerisinde öğrencilerin sözel yanıtlarının öğretmen tarafından düzeltilmesi	3,23	,95
En az işaretlenen maddeler			
14	Drama tarzı etkinlikler	1,85	,97
20	Sınıfta şarkılarla Türkçe öğrenme	1,82	,94
11	Makale yazma (Günlük tutma)	1,73	,90
26	Sınıf içerisinde müzik kullanma (Rahatlatmak ve sıcak bir ortam için)	1,68	,87
10	Yabancı kalem arkadaşıyla yazışma	1,67	,92

Hindistan’da YDT öğrenen öğrencilerin sınıf içerisinde en çok dil bilgisi etkinliği ($X=3,41$) yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin bu söylemlerine göre derse giren öğretim elemanı daha çok Türkçe dil bilgisi üzerinde durmaktadır. Bir önceki tabloda da görüldüğü üzere öğrencilerin ikinci olarak en çok ihtiyaç duyduğu beceriler arasında dil bilgisi becerisi görülmektedir. Öğrenciler dil bilgisine ihtiyaç duymakta, öğretim elemanı da bu ihtiyaca karşılık olarak derste en fazla dil bilgisi öğretimi üzerinde durmaktadır; ama öğrencilerin öncelikli ihtiyaç gördükleri alan konuşma becerisidir. Öğretim elemanının derste daha çok dil bilgisi konularını işlemesi öğrencilerin ihtiyaçlarının göz ardı edildiğini düşünmemize neden olmaktadır.

Öğrencilerin derste en çok işledikleri ikinci etkinlik ise kelime etkinlikleridir ($X=3,32$). Kelime etkinlikleri öğrencilerin ihtiyaçları arasında ikinci sırada yer almaktadır. Öğretim elemanı, öğrencilerin ihtiyaçlarına paralel olarak ve kendi ders programında ders içerisinde kelime etkinlikleri yapmakta olup bu çalışmalar da öğrencilerin ihtiyaçlarıyla paralellik göstermektedir. Öğrenciler Türkçe kelimeleri ne kadar çok öğrenirlerse kendilerini sınıf içerisinde ve dışarısında etkili olarak ifade edebileceklerine inandıkları için öğretim elemanı onların bu isteklerine sınıf içerisinde daha çok yer vermiş olabilir.

Öğretim elemanının sınıfta yaptığı ve öğrencilerin ihtiyaç olarak belirttiği derste yaptıkları sözel hatalara anında dönüt verme ($X=3,23$) onların yanıtlarını görmesi ve bu öğrenmelerin kalıcılığının sağlanması açısından önemlidir.

Hindistan’da YDT öğrenen öğrencilerin en az ihtiyaç duydukları maddeler ile derste en az işledikleri maddeler arasında benzerlik bulunmaktadır. Yalnızca bu maddelerin sırası değişiktir. Öğrenciler sınıfta en az yabancı bir kalem arkadaşıyla yazışma ($X=1,67$) etkinliğini yapmaktadırlar. Sınıf içerisinde müzik kullanma ($X=1,68$)

etkinliği de Türkçe öğrenirken çok kullanılmamaktadır. Öğrenciler genel olarak derslerde günlük tutma ($X=1,73$) vb. yazma etkinliklerini çok yapmamaktadır. Türkçe öğrenirken sınıf içerisinde şarkılar materyal olarak ($X=1,82$) çok kullanılmamaktadır. Ayrıca drama tarzı etkinlikler de ($X=1,85$) Türkçe öğrenirken çok kullanılmamaktadır.

Tablo 5: Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Zor Olarak Algıladıkları Beceriler

Madde işareti	Beceriler	X	SD
c	Dinleme	2,29	,97
d	Konuşma	2,21	,96
a	Dil Bilgisi	2,09	,92
b	Kelime	1,96	,81
f	Yazma	1,80	,87
e	Okuma	1,64	,78

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin zorluk derecesine göre *zor olarak algıladıkları* temel dil becerisi dinlemedir ($X=2,29$). Öğrenciler, dinleme becerisinden sonra sırasıyla konuşma ($X=2,21$) ve dil bilgisi ($X=2,09$) becerilerini *zor* olarak algılamaktadırlar. Kelime öğrenme ($X=1,96$), yazma ($X=1,80$) ve okumayı ($X=1,64$) ise daha *kolay* olarak algılamaktadırlar.

Tablo 6: Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Önem Derecesine Göre Beceri Sınıflandırmaları

Madde işareti	Beceriler	X	SD
c	Dinleme	4,31	1,57
d	Konuşma	3,95	1,64
e	Okuma	3,89	1,40
f	Yazma	3,87	1,54
b	Kelime	2,72	1,68
a	Dil Bilgisi	2,38	1,57

Öğrencilerin en önemli gördüğü dil becerisi dinleme ($X=4,31$) olarak algılanmıştır. Öğrenciler dinleyerek daha çok öğrendikleri için en önemli beceri olarak dinlemeyi seçmiş olabilirler. Öğrencilerin dinlemeden sonra en önemli olarak algıladıkları dil becerisi konuşmadır ($X=3,95$). Öğrenciler, dinledikten sonra karşısındaki insanlarla iletişim kurmak ve kendini ifade edebilmek için konuşma becerisini kullanmalıdır. Bu yüzden ikinci beceri olarak konuşma becerisini seçmiş olabilirler. Öğrenciler sırasıyla üçüncü olarak okuma becerisini ($X=3,89$), dördüncü olarak yazma becerisini ($X=3,87$) önemli olarak algılamaktadırlar. Öğrenciler ankette bulunan dört temel dil becerisiyle ilgili maddeleri kendi bakış açılarıyla önem sırasına

göre işaretlemişlerdir. Öğrenciler kelime öğrenme ($X=2,72$) ve dil bilgisine ($X=2,38$) ise önem sırasına göre sonlarda yer vermişlerdir.

İki tablo incelendiğinde öğrenciler dinleme ve konuşma becerisini hem zor hem de önemli görmektedirler. Bu iki beceri öğrenildiğinde aslında dil öğrenimi onlar için biraz daha kolaylaşacaktır. Öğrencilerin zor olarak algıladığı dil bilgisi öğrenme alanı, önem sırasına göre sonlarda yer almaktadır. Aynı şekilde biraz daha kolay gibi görünen okuma becerisi, önem sırasına göre konuşma ve dinleme becerilerinin ardından üçüncü önem derecesine sahip dil becerisi olarak görülmektedir. Kelime öğrenme ve yazma becerisi ise çok zor olarak görülmemekle birlikte, önem derecesine göre sonlarda yer almaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Hindistan'da YDT öğrenen öğrencilerin sınıf içerisinde en çok ihtiyaç duyduğu becerinin konuşma becerisi olduğu görülmüştür. Konuşma becerisi, bir dili öğrenmenin en önemli göstergelerinden biridir. Bireyler konuştuğunda, iletişim kurduğunda kendilerini daha iyi ifade ederler. Yeni öğrenilen bir yabancı dilde en zor kazanılan becerilerden biri konuşma olduğu için öğrenciler bu beceriye daha çok ihtiyaç duyuyor olabilirler. Sallabaş (2012: 2202) konuşma becerisine sahip olmak için zengin bir kelime hazinesine sahip olmanın üzerinde durmuştur. Yeni öğrenilen bir dilde kelime hazinesi yeterli değilse o dile ait sadece konuşma becerisi değil, diğer becerilerin de geliştiği veya o dilin öğrenildiği söylenemez. Ergenç (2002: 15) konuşmanın eksiksiz bir biçimde tamamlanabilmesi için konuşma ortamının, konuşmayı paylaşan kişilerin, konuşmanın amacının, konuşmada kullanılan araçların ve iletişim biçiminin önemini vurgulamaktadır. Sınıf ortamında yeni öğrenilen bir dili bazı öğrenciler kaygı ve korku duydukları için konuşmak istemezler. O yüzden sınıf içerisinde konuşma etkinlikleri yapılarak öğrencilerin bu kaygı ve korkularını yenmeleri sağlanmalıdır. YDT'nin öğretim programı hazırlanırken özellikle öğrencilerin birincil derecede konuşma ihtiyaçları göz önünde bulundurularak konuşma etkinlikleri şekillendirilirse öğrencilerin dil edinim süreçleri de daha başarılı olabilir. Öğrenciler konuşma becerisini bir ihtiyaç olarak algılamalarına rağmen, bu becerinin sınıf içerisinde öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirmediği görülmektedir.

Öğrencilerin sınıf içerisinde ikincil derecede ihtiyaç duydukları konu ise dil bilgisi etkinlikleridir. Dil bilgisini Göğüş (1978: 337) bir dilin sesleri, sözcük türleri, cümle dizileri ve cümle içindeki görevleri çekimleri ile ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalı olarak ifade etmektedir. Her dilin belli kuralları vardır ve bu kurallar o dilin dilbilgisel yapısını oluşturur. Dildeki temel dil becerileri arasındaki ilişkiyi sağlayan şey, o dilin dil bilgisi kurallarıdır. Erdem ve Başaran (2010: 322) dil bilgisinden yoksun dil becerilerinin öğretilmeyeceğini ifade etmektedir. Öğrencilerin dil bilgisini ikinci ihtiyaç olarak görmelerinin sebebi olarak dil bilgisi kurallarının dilin doğru kullanılmasına olanak sağlamasını gösterebiliriz. Öğrencilerin birincil ihtiyaçlarına paralel olarak iyi konuşabilmeleri, kendilerini iyi derecede ifade edebilmeleri için dil bilgisi kurallarını en iyi şekilde özümsemeleri gerekmektedir. İyi bir dil bilgisi eğitimi

alan öğrenciler, konuları daha iyi kavrayabilirler. Öğrencilerin ikincil ihtiyaç olarak gördüğü dil bilgisi etkinlikleri, sınıf içerisinde en fazla gerçekleşen etkinlik olarak görülmektedir. Bu durum öğretim elemanının öğrencilerin konuşma ihtiyaçlarını göz ardı ettiğini göstermekte, ayrıca sınıfta dil bilgisi ağırlıklı bir anlatımın olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ihtiyaç duydukları diğer bir konu ise kelime etkinlikleridir. Kelime hazinesi bir dilin yazılıp konuşulmasında ve aktif bir şekilde kullanılmasında en önemli faktördür. Kelime öğretimi yapılırken öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurulur. Kelimeler kolaydan zora doğru öğretilirse dil öğretiminde başarılı çalışmalar yapılabilir. Yabancı bir dil öğrenen öğrenci öğrendiği kelimeyi anlamlandıramazsa o kelime hafızasından kaybolur gider. O yüzden öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabileceği olaylardan örnekler verilerek öğretilen kelimeler öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilir düzeye getirilebilir. Öğrencilerin sınıfta en çok ihtiyaç duydukları kelime etkinliklerinin sınıf içerisinde gerçekleşme düzeyinin ihtiyaçlarına göre bir alt düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrencilere ders esnasında yaptıkları yanlışlarla ilgili anında dönüt vermek öğrenciler için önemli bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Eğitim kurumlarında yer alması gereken dört öğeden birisi de dönüt ve düzeltmedir. Öğrenme sürecinde öğretilmek istenen davranışın ne kadar kazanıldığını öğrenmek için öğrencilerin bilgilendirme süreci olan dönüt ve düzeltme, öğrencilerin eksiklerini tamamlama ve onları motive etme açısından önemlidir. Hindistan'daki öğrenciler de dönüt ve düzeltmeyi programlarında yer alması gereken önemli bir ihtiyaç olarak görmektedir. Derste de ihtiyaçları doğrultusunda dönüt ve düzeltmelere yer verildiği görülmektedir.

Sınıf içerisinde öğrencilerin en az ihtiyaç duyduğu makale yazma, günlük yazma vb. etkinliklerdir. Öğrencilerin dil seviyesi, çok gelişmediği için bu faaliyetlere ihtiyaç duymuyor olabilirler. Dil öğretiminde bireylerin en zorlandığı beceri yazma becerisidir. Yazma becerisi diğer becerilere oranlara zor ve kazanılması süreç isteyen bir beceridir. Bu yüzden makale ve günlük yazma becerisi, öğrencilerin en az ihtiyaç olarak algıladıkları beceriler olabilir. Sınıfta gerçekleşme düzeyini incelediğimizde öğretim elemanın bu etkinliği çok az uyguladığını görmekteyiz.

Dil öğretiminde drama etkinlikleri Orta Çağ'dan beri uygulanmakta olup öğrenciler sözel dili ve beden dilini kullanarak kendilerini en iyi şekilde ifade etmeye çalışmaktadırlar (Tüm, 2010, 1899). Ankete katılan öğrencilerin en az ihtiyaç duyduğu etkinliklerden biri de drama tarzı etkinliklerdir. Öğrencilerin drama tarzı etkinlikleri ihtiyaç düzeyinde az olarak ifade etmeleri onların dil yeterliliğine ulaşamamalarıyla ilgili olabilir. Rol yapma ve drama (sahne oyunları) gibi oyun temelli aktivitelerle gerçekleştirilen yabancı dil öğretimi, günümüzün en isteklendirici (motive edici) metotlarından biri (Arslan & Gürsoy, 2008: 111) olmasına rağmen Hindistan'da YDT

öğretiminde pek rağbet görmemiştir. Bu durum öğrencilerin dili tam olarak öğrenemedikleri için drama etkinliklerinden korkuyor olabileceklerini göstermektedir. Arslan ve Gürsoy (2008: 112) YDT öğretiminde rol yapma ve drama etkinliklerinin öğrenciyi motive edecek şekilde planlanmasına ihtiyaç olduğunu ifade etmektedirler. Rol yapma ve drama etkinliklerinin öğrenciyi motive edecek etkinlikler olması için öğrencilerin günlük hayatlarındaki ihtiyaçlarına cevap verebilir etkinlikler olması gerekmektedir.

Yabancı kalem arkadaşıyla yazışma 1990'larda internetin olmadığı dönemlerde yazışmaların mektupla olduğu bir yöntemdi. Günümüz dünyasında internetin neredeyse her evde olmasıyla beraber mektup arkadaşlığı dediğimiz yabancı kalem arkadaşıyla yazışma etkinliğinin yerini *Msn*, *Facebook* ve *Skype* gibi sosyal medya araçları almıştır. Sınıfta da gerçekleşme düzeyi en az olarak gerçekleşen etkinlik olarak görülen yabancı kalem arkadaşıyla yazışma yüzyılımıza uygun bir etkinlik olarak görülmemektedir.

Şarkıyla, müzikle dil öğretimi öğrencilerin en az ihtiyaç duyduğu ve derslerde en az gerçekleşen etkinliklerdir. Teknolojinin gelişmesiyle istediğimiz müziğe internet aracılığıyla ulaşabilmekteyiz. Bireysel bir etkinlik olarak gerçekleşen bu etkinliğe öğrenciler, zevk aldıkları türden müziğe her an her yerden ulaşabilecekleri için ihtiyaç duymuyor olabilirler.

Öğrenciler, dinleme becerisini hem *çok zor* hem de *çok önemli* görmektedirler. Öğrencilerin bu beceriyi *önemli* ve *zor* görmesinin sebebinin, dinleme becerisinin iletişim kurma ve sürdürme, anlama ve anlaşılma, bilgi edinme, öğrenme ve sorun çözme edimlerinin tümünü gerektirmesinden kaynaklandığı söylenebilir (Gürel, Tat, 2012: 277). Çevik (2006: 62), dil öğretiminde asıl ilgi konuşma öğretimine veriliyor olsa da dinleme etkinliğini anahtar durumda görmekte ve önemli olanın karşılıklı olarak konuşabilmek ve dinleyebilmek olduğunu ifade etmektedir.

Öğrenciler konuşma becerisini de ikincil derecede hem zor hem de önemli görmektedirler. Doğan (2009:186) konuşmayı, bir dili tam olarak biliyor olmanın önemli göstergelerinden biri olarak göstermektedir. Dil öğretiminde başarılı olabilmenin önemli şartlarından biri de o dilin konuşma unsurlarını en iyi şekilde öğrenmektir. Bireyler çocukluk dönemlerinde ana dillerini edinirken bile konuşmada zorluk çekmektedir. Yabancı bir dil öğretilirken öğrencilerin geneline hitap edecek, kolaydan zora gidecek şekilde etkinlikler tasarlanırsa dil öğretiminde konuşma eğitimi başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilir.

Sonuç olarak amaçların gerçekleştirilmesi ile eğitim faaliyetlerinin bir program çerçevesinde yapılması arasında kavramsal bir ilişki olduğu söylenebilir (Çeliköz, 2004: 100). Eğitim faaliyetlerinde beklenen sonuçlara ulaşabilmek için iyi bir plan ve program yapmak gerekmektedir. Program hazırlanırken öncelikle ihtiyaçlar belirlenirse, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bir program hazırlanırsa eğitimin verimliliği de artacaktır. Hindistan'da Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada öğrencilerin ihtiyaçları ve sınıflarda

uygulanan etkinlikler belirlenmiştir. Çalışmada öncelikle var olan durum tespit edilmiş ve olması gerekenler hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Buna göre öğrenciler en çok konuşma etkinliklerine ihtiyaç duymalarına rağmen, sınıfta en çok dil bilgisi etkinliklerinin yapıldığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin ihtiyaçlarına tam olarak cevap veremediğinden eğitimdeki verimliliğin düşmesine neden olabilir. Öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak yapılacak olan programlar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine daha çok katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- ARSLAN, M. ve GÜRSOY, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*. 9(2). 109-124.
- DEMİREL, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN Ö. E., KARADENİZ Ş. ve DEMİREL F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CANDAŞ KARABABA, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42(2). 265-277
- COLEMAN, R. & GOLDENBARG, C. (2010). What does research say about effective practices for English language learners? Introduction and part II: Academic language proficiency. *Kappa Delta Pi Record*, 46(2), 60-65.
- ÇELİKÖZ, N. (2004). Yeni program geliştirme anlayışına dayalı olarak geliştirilen bir program tasarımının öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1). 99-113.
- ÇEVİK, H. (2006). Çocuklara yabancı dil öğretiminde drama tekniğinin kullanımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- DOĞAN, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(1). 185-204.
- ERDEM, İ. ve BAŞARAN, M. (2010). Mezun oldukları bölümlerin öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri üzerindeki etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 27. 321-339.
- ERGENÇ, İ. (2002). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

- GÖÇER, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*. 145. 28-47.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- GÜREL, E. ve TAT, M. (2012). Bir iletişim edimi olarak dinleme ve Türkçede bulunan dinleme temalı atasözleri ile deyimler üzerine bir içerik analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 5(23). 276-297.
- TÜM, G. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama tekniğinin rolü. *Turkish Studies*. 5(3). 1898-1920.
- SALLABAŞ, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*. 7(3), 2199-2218.
- YILDIZ, Ü. (2004). Evaluation of the Turkish language teaching program for foreigners at Minsk state linguistic university in Belarus: A case study. Unpublished doctoral thesis. Middle East Technical University. Ankara.