TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DOĞU DİLLERİ VE EDEBİYATLARI
(SİNOLOJİ) ANABİLİM DALI

LİSANS DÜZEYİNDE ÇİNCE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN DİNLEME ESNASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER

Yüksek Lisans Tezi

AIERKEN MAIERGEYA

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Gonca ÜNAL CHIANG

Ankara, 2020

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DOĞU DİLLERİ VE EDEBİYATLARI
(SİNOLOJİ) ANABİLİM DALI

LİSANS DÜZEYİNDE ÇİNCE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN DİNLEME ESNASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER

Yüksek Lisans Tezi

AIERKEN MAIERGEYA

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Gonca ÜNAL CHIANG

Ankara, 2020

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DOĞU DİLLERİ VE EDEBİYATLARI
(SİNOLOJİ) ANABİLİM DALI

AIERKEN MAIERGEYA

LİSANS DÜZEYİNDE ÇİNCE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN DİNLEME ESNASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Gonca ÜNAL CHIANG

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı:	**İmzası:**
Dr. Öğr. Üyesi Gonca ÜNAL CHIANG	……
Doç. Dr. Gürhan KİRİLEN	……
Dr. Öğr. Üyesi Semine İmge AZERTÜRK	……

Tez Sınav Tarihi: 10.12.2020

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Dr. Öğr. Üyesi Gonca ÜNAL CHIANG danışmanlığında hazırladığım "Lisans Düzeyinde Çince Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Esnasında Karşılaştıkları Güçlükler (Ankara, 2020) " adlı yüksek lisans tezimdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Tarih: 14.12.2020
Adı-Soyadı ve İmza

AIERKEN MAIERGEYA

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca ve çalışmamım her aşamasında beni aydınlatan, bilgisiyle, görüşüyle yönlendiren, bana sabır gösteren, desteğini esirgemeyen ve tezin hazırlanmasına çok büyük katkısı olan sevgili danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Gonca Ünal CHIANG'a sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitim süreci boyunca bana her türlü desteği sağlayan, ilgisini ve önerilerini paylaşmaktan kaçınmayan Sinoloji Anabilim Dalı Başkanı Sayın Doç. Dr. Gürhan KİRİLEN'e teşekkürlerimi sunarım.

Bilgi ve görüşlerine başvurduğum, yeni fikirleri ve yapıcı yorumları ile bana destek olan Sayın Doç. Dr. Sıla AY'a teşekkürlerimi sunarım.

Yazdıklarımı düzeltme ve okuma zahmeti gösteren, yardımını hiç esirgemeyen değerli arkadaşım Arş. Gör. Pınar ALTAY YILMAZ'a ve çalışmamın düzeltmelerinde yardımını esirgemeyen sevgili arkadaşım Arş. Gör. Gözde KARAKAŞ'a teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen canım anneme, canım babama ve bu zorlu süreçte her zaman yanımda olan ablam Medine ERKİN'e, desteği ve anlayışıyla beni yalnız bırakmayan Muzaffer ABDULREHİME'e sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR I

İÇİNDEKİLER II

1. BÖLÜM 1

GİRİŞ 1

1.1. Tezin Konusu 1

1.2. Tezin Amacı 1

1.3. Araştırma Problemi 2

1.4. Tezin Önemi 3

1.5. Araştırma Soruları 3

1.6. Sınırlılıklar 4

2.BÖLÜM 5

KURAMSAL ÇERÇEVE 5

2.1 Duyma Ve Dinleme Becerileri 5

2.2. Dinlediğini Anlama 7

2.3. Dinleme Becerisinin Diğer Becerilerle İlişkisi 10

2.3.1. Dinleme Becerisi ile Konuşma Becerisi Arasındaki İlişki 11

2.3.2. Dinleme Becerisi ile Okuma Becerisi Arasındaki İlişki 12

2.3.3. Dinleme Becerisi ile Yazma Becerisi Arasındaki İlişki 12

2.4. Yabancı Dil Öğreniminde Dinlediğini Anlamanın Önemi 13

2.5. Yabancı Dil Öğrenenlerin Dinlediğini Anlama Konusunda Karşılaştıkları Sorunlar 14

2.5.1. Batı'da Yapılan Çalışmalar 14

2.5.2. Çin'de Yapılan Çalışmalar 20

3. BÖLÜM 22

YÖNTEM 22

3.1. Araştırma Modeli 22

3.1.1. Çalışma Grubu 24

3.1.2. Verileri Toplama Aracı 24

3.1.3. Verilerin Toplanması 25

3.1.4. Verilerin Çözümlenmesi 26

4. BÖLÜM 28

BULGULAR, DEĞERLENDİRMELER ve ÖNERİLER 28

4.1. Sormaca ve Elde Edilen Bulgular 28

4.1.1. Öğrencilerin Çince Öğrenme Süreci Hakkında Genel Bilgi Edinme 28

4.1.2 Öğrencilerin Çince Dinleme-Anlama Sürecinde Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaştıkları Zorluklar Hakkında Bilgi Edinme 35

4.2. Öğrencilerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Bulguları 51

4.3. Değerlendirme ve Öneriler 65

4.3.1. Ses Bilgisinden Kaynaklanan Zorluklar: 65

4.3.2. Dilbilgisi Açısından Zorluklar 71
4.3.3. Kullanılan Yöntemlerden Kaynaklanan Zorluklar 79
4.3.4. Öğrenci Motivasyonundan ve Tutumundan Kaynaklanan Zorluklar 81
5. BÖLÜM 85
SONUÇ 85
KAYNAKÇA 90
ÖZET 97
ABSTRACT 98
EKLER 99
Ek 1 99

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma problemine araştırma sorularına, araştırmanın amacına ve önemine, araştırmayla ilgili varsayımlara, sınırlılıklara ve araştırmada sıkça kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Tezin Konusu

Bu çalışmanın konusu; Çince öğrenmekte olan lisans öğrencilerinin dinleme esnasında karşılaştıkları güçlükleri tespit ederek, öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi ve eğitimin daha verimli hale getirilmesi amacıyla yöntem önerileri sunmaktır. Çalışmada öğrencilere yönelik görüşmeli soru-cevap ve sormaca yöntemleri kullanılmıştır.

1.2. Tezin Amacı

Lisans öğrencilerinin başlangıç düzeyde Çince öğreniminde dinleme eğitimi, bu dilin öğrenilmesinin en önemli aşamalarından biridir. Çincenin alfabesi olmayan bir dil olması ve imlerin sesten çok anlamı temsil ediyor olması, bu imlerin okunmasını, dinlendiğinde anlaşılmasını ve akılda tutulmasını oldukça zorlaştırmaktadır. Bu sebeple, öğrenciler Çince dinlemede çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır.

Bu çalışmada, Ankara Üniversitesi Sinoloji Anabilim Dalı lisans düzeyi öğrencilerinin Çince dinleme esnasında karşılaştıkları zorlukların tespit edilmesi amacıyla görüşmeli soru-cevap ve sormaca yapılmıştır. Çalışma sonrasında elde edilen

nicel ve nitel verilere dayanarak, Çinceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin karşılaştığı güçlüklerin tespit edilmesi, bu güçlüklerin nedenlerini ortaya koyması, Çince eğitiminde dinleme becerilerinin geliştirilmesi ve bu sürecin hem öğrenci hem de öğretici açısından daha verimli hale getirilmesi için öneriler sunulması ve böylelikle öğreticiler ve öğrenciler açısından daha verimli bir eğitim zemininin hazırlanmasına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırma Problemi

Bir dili verimli bir şekilde kullanabilmek için dört beceriyi kazanmak başarının temel anahtarlarıdır. Dinleme, dilin dört becerisinden biridir. Dinleme becerisi bireyin çevresini anlaması ve diğer bireylerle olan etkili iletişiminde önemli bir rol üstlenmektedir. Dinleme, dil becerilerinin kazanılmasında temel oluşturması bakımından günlük hayatta en sık başvurulan öğrenme aracıdır. Dinlemenin bu özelliği yabancı dil öğretiminde de ön plana çıkmaktadır. Bu noktada, Türklere Çince dinleme becerisini kazandırırken öğreticinin öğrencilere neyi ve nasıl anlatacağının yanında öğrencilerin bu süreçte yaşayabilecekleri zorlukları göz önünde bulundurarak uygun dinleme öğretim yöntemlerini uygulamaları gerekmektedir.

Dünyanın en köklü geçmişe sahip dillerinden biri olan Çince, tarihi süreç içinde biçimsel olarak çok sayıda değişikliğe uğramış; 1955 yılından itibaren Mandarin adı verilen sadeleştirilmiş hali ile Çin'in resmi dili olarak kabul edilmiştir. Çince dil özellikleri bakımından Türkçeden farklıdır. Bu farklılıklar, Çincenin kendine has fonetik yapısı, im özellikleri ve dilbilgisi kuralları üzerinde görülebilmektedir. Fonetik yapısı açısından, Çincede tonlama sistemi bulunmaktadır. Beş ayrı ses tonunun kullanıldığı Çincede her imin kendine ait bir ses tonu bulunmaktadır. Türkçede böyle bir sistemin

olmayışı, Türk öğrencilerin Çince tonlamaları doğru seslendirmelerini ve dinleme sürecinde ton farklılıklarını ayırt etmelerini zorlaştırmaktadır. Bu sebeple bu durum Çince öğretiminde dinleme ve anlama becerisinin kazandırılmasında azımsanmayacak ölçüde önem teşkil etmektedir.

1.4. Tezin Önemi

Çince'nin yabancı dil olarak öğretimi Türkiye'de son zamanlarda yaygınlaşmaya başlamış olmakla birlikte; bu alanda şimdiye kadar yapılmış olan çalışmalar arasında, özellikle öğrencilerin Çince dinleme-anlama sürecinde karşılaştıkları zorluklarla ilgili olanlar oldukça sınırlı sayıdadır. Bu sebeple; bu tez çalışmasında öğrencilerin Çince dinleme esnasında karşılaştıkları zorluklarla ilgili görüşleri alınmış, bu zorlukların nedenleri analiz edilerek sorunların çözümüne yönelik öneriler sunulmuştur.

Tez sürecinde edinilen bilgilerin, öğrencilere uygulanan anket ve görüşmeler sonucunda elde edilmiş olması, Çince dinleme sürecinde yaşanan zorlukların öğrenci bakış açısıyla tespit edilmesini sağlamıştır. Öğrenci cevaplarından elde edilen bulgular, öğreticiler açısından yol gösterici olabilecek niteliktedir. Bu çalışmanın, Çince dinleme eğitimi alan öğrencilere, eğitim vermekte olan öğreticilere ve dinleme eğitimi üzerine çalışma yapan araştırmacılara küçük de olsa bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.5. Araştırma Soruları

Çalışmanın amaçları doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ankara Üniversitesi Sinoloji Anabilim Dalı'nda Çince öğrenmekte olan öğrenciler ne tür dinleme-anlama zorlukları ile karşılaşmaktadırlar?

2. Öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştığı sorunların nedenleri nelerdir?

3. Öğrencinin öğrenim sürecine bireysel katkısı hangi düzeydedir?

4. Öğrencinin öğrenmeye olan tutumu ve motivasyonu hangi düzeydedir?

5. Öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları yöntem ve stratejiler nelerdir?

6. Öğrencinin karşılaştığı problemler karşısında öğreticilerin kullanması gereken yöntem ve stratejiler nelerdir?

7. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik görüşleri nasıldır?

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın gereksinim çözümleme sormacaları, ülkemizde Çince dil öğrenimi gören öğrenci sayısının az olması nedeniyle 88 öğrenciye uygulanabilmiştir bu öğrenciler Ankara Üniversitesi 2019-2020 eğitim dönemi Sinoloji Anabilim dalında öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Yöntem açısından, nicel, nitel, gözlem ve tarama yöntemleri ile sınırlandırılmıştır. Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından düzenlenen sormacalar ve görüşme içerikleri kullanılmıştır.

2.BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Duyma ve Dinleme Becerileri

Dil öğrenimine yönelik olarak yapılan çalışmalar ve bilimsel araştırmalar sonucunda dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dil öğretiminin dört beceriyi içerdiği belirlenmiş ve 60 yıldan daha uzun süredir bu beceriler üzerinde durulmuştur. (Brown, 2001) Dinleme becerisi, bu dört temel dil becerisinden sadece bir tanesidir. İnsanın biyolojik ve gelişim süreci göz önünde bulundurulduğunda, kişilerin öncelikle anne karnında sesleri dinleyerek dil öğrenimine başladıkları vurgulanabilir. Hatta doğumdan önce anne karnında dinleme sürecinin başladığına dair çalışmalar mevcuttur (Flowerdew and Miller, 2005). Bu çalışmalardan birinde, hamile anneler 6 hafta boyunca doğmamış çocuklarına kısa hikayeler okumuşlardır. Çocuklar doğduktan hemen sonra aynı hikâye ve daha önce okunmamış olan başka bir hikâye çocuklara tekrar okunmuştur. Çalışma sonucunda bebeklerin daha anne karnındayken dinledikleri hikâyeye, daha önce hiç duymadıkları hikâyeden daha çok tepki verdikleri gözlemlenmiştir. Buna göre dinleme becerisinin doğumdan önce fiziksel bir aktivite olarak edinildiği ve daha sonra bilişsel ve entelektüel gelişim sürecini tamamladığı anlaşılmıştır. Dinleme sürecinin fiziksel bileşenleri, çocukta bilişsel gelişimle birleşerek karmaşık dinleme becerileri kazandırmaktadır (Flowerdew and Miller, 2005).

Bireylerin dinleme becerilerini nasıl kazanacağı ve geliştirebileceği konusu özellikle son yılların önemli araştırmalarına konu olmuştur. Bu çalışmalarda dil öğretiminde etkin dinlemenin ne şekilde olması gerektiği ve dilin hangi yöntem ve tekniklerle daha iyi öğrenilebileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Dinleme tıpkı okuma gibi

tamamen algılamaya dönük bir beceridir. Bu nedenle dinlemenin, dilsel becerilerden birisi olduğu kabul edilmekte ve günümüzde dinleme becerileri dil eğitiminde oldukça ön plana çıkarılmaktadır. Günümüz eğitim sisteminde, dil öğrenimi sürecinde dinleme becerisi en çok üzerinde durulan konulardan bir tanesidir.

Üzerinde durulan bir başka konu ise dinleme ve duyma kavramları arasındaki farktır. Bu iki kavram arasında bir anlam karmaşası bulunmakta ve dinleme-duyma kavramları çoğu zaman birbirlerinin yerlerine kullanılmaktadır. Ancak bilim adamları dinleme ile duymanın birbirinden farklı anlamlara geldiğini ifade etmektedir. Dinlemenin yalnızca duymak olmadığı ve daha çok anlam ihtiva ettiği açıktır (Mackay, 1997).

Dinleme, bireylerin sahip oldukları en temel becerilerinden bir tanesidir ancak en az bilinenidir. Bu kavram; genellikle anlama kavramıyla birlikte kullanılırken, duyma kavramı dinleme ve anlamanın ilk aşaması olarak kabul edilmektedir. Dinleme yapıldığında; anlayabilmek, yorumlayabilmek ve konu üzerinde eleştirilerde bulunabilmek için işitme duyusunun yoğunlaştırılarak dikkatli bir şekilde çalıştırılması gerekmektedir. Duyma ise sesleri algılama gücü, fonksiyonu ve süreci olarak tanımlanmaktadır.

Howat ve Dakin (1974) dinlemenin, başkalarının ne söylediğini fark etme ve anlama kabiliyeti olduğunu belirtir (Sarıçoban, 1999). Diğer taraftan dinlediğini anlama; konuşmayı anadilde ya da ikinci öğrenilen dilde anlama sürecidir. Bu sürece; konuşmacının ses tonu, aksanı, telaffuzu, kelime dağarcığı, konuşma hızı ve konuşma içeriği etki ederken; dinleyicinin sahip olduğu dil becerileri ve ilgi alanı da etki etmektedir.

Duyma, doğuştan var olan doğal bir süreçtir. Dinleme ise, daha sonra öğrenilmekte olan bir beceridir. Duyma eylemi, istem dışı gerçekleştirilirken, beyne giden tüm sesleri içermektedir. Dinleme eylemi ise, bireylerin tercihlerine bağlı olarak seçtikleri ve isteyerek aldıkları seslerin tümüdür (Özbay, 2009). Dışarıdan gelen her ses

duyulabilir ancak her şeyin dinlenmesi mümkün görülmemektedir.[1] Duyma esnasında, kişiler kulaklarına gelen seslerden, ilgi duyduklarına daha çok yoğunlaşmakta ve dinleme sürecine girmektedirler. Bu yoğunlaşma sırasında dinleme seçici olarak yapılmaktadır (Yavuz, 2016). Yapılan araştırmalarda insan beyninin konuşmacının söylediği sözlerin hepsini duyduğu ancak tümünü dinlemediği tespit edilmiştir (Ünalan, 2006). Örneğin, şiir dinleyen kişiler eğer arkada bir fon müziği de varsa, fon müziğini duyarken, şiiri dinlemektedir (Kocaadam, 2011).

Dinleme becerisi okuma becerisi ile birlikte gelişmeye başlar. Oysa duyma yeteneği yaradılıştan gelir. Duyma eylemi istemsizce gerçekleşen ve çoğu zaman algı gerektirmeyen bir eylemdir; kimi zaman da herhangi bir işlevi olmayan bir durum gibi kabul edilmektedir. Bunun aksine dinleme tamamen etkin bir süreçtir; çünkü dinleme becerileri dinleyicinin aktif bir şekilde katılımını gerektirmektedir. Konuşmacının sözlerinin ne anlama geldiğini kavrayabilmek için dinleyici aktif bir şekilde hem dilsel hem de dille ilgisi bulunmayan kaynaklardan bilgi sağlamalıdır (Özgen, 2008). Dinleyici konuşmacının vermek istediği mesajı almaya çalışmalı ve dilsel ya da dille ilgili olmayan unsurlarla verilmek istenen mesajı doğru anlayabilmek için sürecin üzerinde çalışmalıdır.

2.2. Dinlediğini Anlama

Dinleme, konuşmacının söylediği şeyi anlamaya dönük olarak, yorum ve etkileşimin bir gerekliliği olarak tanımlanmaktadır (Özgen, 2008). Dolayısıyla

[1] Duyma eylemi, dinleme eyleminin gerçekleşebilmesi için ön koşuldur. Dinlemenin iyi bir şekilde gerçekleşebilmesi için duymanın da iyi şekilde yapılması gerekmektedir. İyi bir dinlemede kulak fonksiyonları çok önemli bir faktördür. Kulakta oluşabilecek bir kusur, dinlemeyi olumsuz yönde etkileyebilmektedir. (Özbay, 2009)

dinleyicinin yorumu olmadığı taktirde, konuşmacı tarafından verilmek istenen mesaj sadece seslerin birleşiminden oluşan ve anlam içermeyen konuşmaya dönüşmektedir.

Dinleme kavramı, dil öğretiminde ve öğrenmenin tarihi sürecinde birçok kez araştırmacılar ve teorisyenlerce tanımlanmıştır. İlk tanımlamalardan birini yapan Rankin, dinlemenin konuşulan dilin anlaşılabilmesi kabiliyeti olduğunu ifade etmektedir. (Coakley and Wolvin, 1986) Bir başka tanımda da Brown ve Carlsen (1955) dinlemeyi, konuşmacı ile dinleyicinin karşı karşıya olduğu ve hem sözlü hem de görsel ipuçlarının mevcut olduğu durumlarda söylenen sembollerin işitsel olarak özümsenmesi şeklinde ifade etmektedirler (Buran, 2008). Wolvin ve Coakley (1986) tarafından dinleme; algılama, katılma ve işitsel uyaranlara anlam verme süreci olarak ifade edilmektedir (Rhodes, 1993). Bu tanımlar bize dinlemenin, işitsel sesleri algılamakla başlayan, katılmakla devam eden ve ona anlam vermekle bitirilen bir süreç olduğunu tarif etmektedir. Dinleme üzerine araştırmalar yapan önde gelen akademisyenlerden Rost (1990) dinlemeyi; seslerin doğrudan doğruya anlaşılması olarak değil; seslerin anlamının algılar yoluyla dolaylı olarak anlaşılabilmesi süreci olarak tanımlamaktadır.

Rost, dinleme becerileri üzerine yapılan çalışmalar sonucunda dinleyicinin; alıcı, yapıcı, bir araya getirici veya dönüştürücü olmak üzere dört özelliği olduğunu belirtmekte ve dinleme aktivitesinin dört aşamadan oluştuğunu vurgulamaktadır.

- Konuşmacının gerçekte söylediği şeyi alma,
- Anlamı oluşturma ve ifade etme,
- Konuşma ile cevap arasında söylenenlerin anlamını müzakere etme,
- Dahil olma, hayal etme ve empati kurmakla anlamı oluşturma (Gürses, 2009).

Dinleme, ses ve konuşmanın zihinde anlamlandırılmasıdır. Dinlemenin ilk koşulu duymadır. Sesler ve konuşmalar duyulduktan sonra ilgi duyulan konulara dikkatler yoğunlaştırılmaktadır. Zihinsel işlemlerin ardından anlamlandırılan bilgi, duygu ve düşünceler zihne yerleşmektedir. Bu şekilde dinleme süreci oluşmaktadır.

Dinleme süreci birbirine güçlü bir şekilde bağlı olan üç basamaktan oluşur. Bunlar;

- Konuşana ve verilmek istenilen mesaja dikkatin yoğunlaştırılması,
- Alınan bilgilerin dinleyen tarafından değerli görülmesi ve ilgi duyulması halinde mantıksal işlemlere tabi tutulara yargılanıp seçilmesi ve düzenlenmesi (anlama süreci),
- Söylenenlerin dinleyen tarafından sorgulanması, değerlendirilmesi, sonuca varılmasıdır (Moore, 2000).

Bu tanımlardan hareketle dinlediğini anlama sürecinde ilk olarak kişilerin dinleme amaçlarını belirlemeleri gerekmekte olduğu, ikinci olarak dinlenilen kaynağa yoğunlaşıp dinlenilenlerin anlamlandırılması gerektiği, son olarak da dinlenilenlerin değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Bireyler, dinleme sürecinde çeşitli aşamalardan geçerler. Yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya süreci, dinleme ile ilgili olarak belirtilen en yaygın iki süreçtir (Rost, 2002).

Yukarıdan aşağıya süreci, önceki bilgi ve deneyimlerimizin kullanıldığı bir süreç olarak tanımlanır (Brown, 2006). Bu süreçte daha önceden karşılaştığımız bazı konular ve durumlarla ilgili bilgilerimizi, dinlediklerimizi anlamak için kullanmaktayız. Diğer bir deyişle, dil öğrenenler bu süreçte yeni öğrendiklerini kavramak için önceki bildiklerini göz önüne alırlar. Diğer taraftan, aşağıdan yukarıya süreci; sesler, kelime anlamları ve "ilkin", "sonra", "bundan sonra" gibi zarflara ilişkin bilgilerimizi kullanarak

okuduklarımızdan ve duyduklarımızdan anladıklarımızı adım adım bir araya getirme sürecidir (Brown, 2006). Aşağıdan yukarıya süreci sırasında dil öğrenenler kelimeleri işitir ve onları birbirleriyle bir araya getirmek için kısa süreli hafızalarında tutarlar. Sonra daha önce duydukları şeyleri yorumlarlar (S. Yıldırım ve Ö. Yıldırım, 2016).

Dinleme hem günlük yaşantımızda hem de akademik ortamlarda insanların etkili iletişim kurabilmeleri için önemli bir işleve sahiptir. Dinlemenin önemini vurgulamak için Anderson ve Lynch (2003) dinleme becerilerinin konuşma becerileri kadar önemli olduğunu ifade etmektedir. Çünkü insanlar her iki beceriyi birlikte geliştirmedikçe yüz yüze iletişime geçemezler. Dinleme becerileri, ayrıca öğrenciler dinleme yoluyla bilgi alabildikleri ve fikir sahibi olabildikleri için öğrenim amaçları açısından oldukça önemlidir.

2.3. Dinleme Becerisinin Diğer Becerilerle İlişkisi

Dili iyi öğrenmek isteyen kişiler dört temel becerinin hepsine sahip olmak zorundadırlar. Bu dil becerilerinden her biri dil eğitiminde ve öğreniminde önemli bir yere sahiptir. Dinleme becerisinin, diğer dil becerileriyle güçlü bir irtibatı bulunmaktadır. Dilin bir bütün olduğu, tüm dil becerilerinin uyum içerisinde bulunduğu ve organik olarak birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğu bir gerçektir (Recep, 1998). Bu sebeple, dinleme ve diğer dil becerileri arasındaki ilişkilerin iyi bir şekilde bilinmesi gerekmektedir. Dört beceri bir araya getirildiğinde dil sınıflarının daha üretken oldukları, bu becerilerin birbirlerinden ayrılmaz bir bütünü oluşturdukları savunulmaktadır. Dil öğrenim sürecinde bir beceriyi geliştirmek diğer becerileri de geliştirmektedir çünkü iletişim hem algılamayı hem de mesajı ulaştırmayı gerektirmektedir (Brown, 2001).

2.3.1. Dinleme Becerisi ile Konuşma Becerisi Arasındaki İlişki

Günümüzde gelişen iletişim tekniklerinin bir sonucu olarak bireyler daha çok iletişim gerektiren ortamlarda bulunmaktadırlar. İletişim sürecinde, bireyler kendilerine iletilen mesajları algılar ve mesajlara tepki verirler. Bu tepkiler çoğu zaman sözlü yanıt şeklinde olmaktadır. Diğer bir deyişle, dinleme faaliyeti yapıldığı sırada konuşma faaliyeti de ortaya çıkmakta ve bu iki dil becerisi arasında güçlü bir etkileşim yaşanmaktadır. Çocukluk yıllarında, ilk öğrenmenin büyük ölçüde dinleme yoluyla gerçekleştiği ve konuşmanın da dinleme vasıtasıyla öğrenildiği bilinmektedir (Mackay, 1997). İnsanın iletişim becerilerini geliştirebilmesi için hem iyi bir dinleyici hem de iyi bir konuşmacı olması gerekmektedir. Kişiler ana dilini öğrenirken öncelikle dinlerler; sonra sırasıyla konuşur, okur ve yazarlar.

Bireyler, dinleme becerisini edindiklerinde dinledikleri ile duyduklarını birbirlerinden ayırt edebilmekte ve kendilerine gelen sesleri daha açık bir şekilde algılayabilmektedirler (Yavuz, 2016). Dinleme durumunda duymadan ayrı olarak zihin faaliyetleri oluşmaktadır. Dolayısıyla sesler yalnızca duyulmamakta, duyulan sesler ayrıca zihin süzgecinden geçirilmektedir. Bireylerin iletilmek istenen mesajları algılayarak yorumlamaları ve zihinlerinde süzdükten sonra bu mesajlara cevap vermeleri konuşma sürecini başlatmaktadır.

Konuşma; düşünce, duygu ve bilginin dil aracılığıyla karşı tarafa yöneltilmesi şeklinde özetlenebilir (Demirel, 1999). Konuşmada, zihinsel bir çaba sonucunda oluşan ileti dil vasıtasıyla karşıya sunulur (Adalı, 2003). Bu tanımdan hareketle konuşma, bireylerin doğuştan getirdikleri ve zamanla öğrenerek tecrübeleriyle geliştirdikleri bir yetenektir.

Konuşmacılar sözlerinde genellikle çevrelerinde duydukları dinleme dilini yansıtmaktadırlar. Konuşan kişilerin gösterdikleri performans, konuştukları lehçe ve konuşmalarının akıcılığı onları dinleyen kişileri etkilemekte ve sonucunda onları taklit etmeye yönlendirmektedir. Dinleme becerileri geliştiğinde, konuşma becerisi de aynı derecede gelişecek ve verimli hale gelecektir.

2.3.2. Dinleme Becerisi ile Okuma Becerisi Arasındaki İlişki

Dinleme ile konuşma arasında güçlü bir ilişki olduğu kadar dinleme ile okuma becerisi arasında da güçlü bir ilişki mevcuttur. Eğitimin ilk dönemlerinde sözlü öğrenme daha ön planda bulunmaktadır. Okuma güçlüğü çeken kişiler dinlemeyle daha iyi öğrenmektedirler (Yunus, 1967). Dolayısıyla işitsel olarak duyduklarımızı okumayla daha iyi ayırt edebilmekteyiz. Bu yeteneği okumakla kazanmaktayız (Aldyab, 2017) .Eğer bu yetenekler yüksekse bir kimsenin okuması çok iyidir, düşük ise o kimsenin okuması da geri kalmaktadır. Öğrenciler, dil gelişimleriyle beraber okudukları sözcükleri dinlediklerinden daha çok hatırlamaktadırlar.

Okumak, yazılı sembollerin bilinmesi, anlaşılması ve açıklanması olduğu gibi, dinlemek de söylenen sembollerin bilinmesi, anlaşılması ve yorumlanmasıdır. Dilbilimciler kişilerin dinleme sürecindeki durumlarını anlamaya çalıştıkları çalışmalarda, onların etkin bir sürece dahil bulunduklarını tespit etmişlerdir. Çünkü kişiler, karşılaştıkları sembolleri çözmeye çalışırken onları algılamaya ve yönetmeye de çalışmaktadır.

2.3.3. Dinleme Becerisi ile Yazma Becerisi Arasındaki İlişki

Dinleme ve yazma arasında da güçlü bir ilişki mevcuttur. İyi bir dinleyici duyduğu harflerin seslerini daha iyi fark edebilir ve böylece onları yazıya dökebilir, ayrıca

sözcükleri doğru bir biçimde yazabilir. İyi bir dinleme yapıldığında; sözcük dağarcığı gelişir, sonucunda da sözcükler yazıya daha doğru bir şekilde yansıtılmaktadır. Bunların sonucu olarak da iyi bir dinleyici, çoğunlukla daha iyi bir yazar olmaktadır. Çünkü, başka kimselerin fikirleri ve görüşleri ona yol göstermekte ve bunları kültürel gelişiminde, üslup gelişiminde ve yazılarında devam ettirmektedir (Aldyab 2017).

Yazma becerisi fiziksel bir faaliyet gibi algılansa da aslında içerisinde zihinsel bir süreci de barındırmaktadır. Bireyler birçoğunu dinleme ile edindikleri duygu ve düşüncelerini yazıyla ifade edebilmektedir. Bu nedenle dinleme becerisi ne kadar iyi gelişmiş olursa yazma becerisi de bir o kadar gelişmiş olacaktır.

2.4. Yabancı Dil Öğreniminde Dinlediğini Anlamanın Önemi

Dinleme, sadece günlük yaşamda değil aynı zamanda sınıf ortamlarında da önemli bir yere sahiptir. Çoğu insan, sonradan öğrenilen dilde yazabildiklerinde ve konuşabildiklerinde o dili bildiğini zanneder. Oysa ki, dinleme becerilerini etkin bir şekilde kullanmazlarsa, o dilde iyi bir iletişime sahip olamazlar. Dil öğreniminde temel bir beceri olan dinleme üzerinde öğrenciler zamanlarının %50'sinden fazlasını harcamaktadırlar (Nunan, 1998) Rost (1994). Dil öğreniminde dinlemenin önemini aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- Dil sınıflarında dinlemek oldukça önemlidir, çünkü dil öğrenenler tarafından verilen mesaj tam zamanında anlaşılmazsa herhangi bir dinleme işlevi oluşmaz.
- Konuşulan dil, öğrenenler için karşılıklı bir etkileşim sağlamaktadır. Çünkü, dil öğrenenler anlamak için etkileşime girmek zorundadırlar. Konuşanın vermek istediği mesajı almaya çalışmak önemlidir. Dahası, dil öğrenenlerin

duydukları dili anlamak için yapmış oldukları hatalar onlar için bir engel değil aksine etkileşim ve öğrenmek için bir dürtüdür.

- Konuşulmakta olan dil, öğrenciler için o dili ana dili olarak kullananların söylemek istediklerinin anlaşılabilmesi açısından zorluk oluşturmaktadır.
- Alıştırma örneklerinin dinlenmesi halinde kelime, gramer ve yeni örnekler dil öğrenenlerin dikkatlerini çekmektedir (Rost, 1994).

Dinlediğini anlama, önemli bir süreçtir, çünkü dinlenilen şey anlaşılmadıkça öğrenme gerçekleşmemektedir (Rost, 1994). Dinlediğini anlama konsantrasyon ve hızlı anlamayı gerektirmektedir. Dinleme yapıldığında, çok fazla faktöre dikkat edilmelidir. Konu, yüz ifadeleri ve mimikler konuşan kimsenin vermek istediği mesajın dinleyiciler tarafından iyi bir şekilde anlaşılabilmesi için oldukça önemlidir (Ziane, 2011). Eğer dili öğrenenler dinlediklerini anlıyorsalar o dilde radyo dinlemek, ders çalışmak, film izlemek ve o dili konuşanlarla iletişime geçmek çok kolay olacaktır (Gilakjani and Sabouri, 2016).

2.5. Yabancı Dil Öğrenenlerin Dinlediğini Anlama Konusunda Karşılaştıkları Sorunlar[2]

2.5.1. Batı'da Yapılan Çalışmalar

Gündelik yaşamda insanın dış dünyayla iletişiminde çok önemli bir rol üstelenen dinleme becerisi; konuşma, okuma ve yazma becerilerinden çok daha önemli bir yere sahiptir. Dil öğreniminde dört becerinin de önemli bir yeri bulunmasına rağmen, dinleme becerileri, eğitim çevrelerinde ve dil eğitiminde iletişime dayalı dil öğretimi metodunun geliştirilmesiyle hak ettiği yerini almıştır (Gün, 2012).

[2] Bu bölümde özetlenecek olan çalışmalar, tezimle aynı problemi konu edinmiş ve benzer sonuçlara varmış olan çalışmalardır. Bu bağlamda, bugüne kadar yapılmış tüm çalışmaların dahil edilmesinden ziyade tezimle doğrudan bağlantılı çalışmaların literatür taramasına dahil edilmesi uygun görülmüştür.

Dinleme, ilk zamanlarda önemsenmeyen bir beceri olarak görülmesi sebebiyle küçümsenmiştir. 1960'lı yılların sonlarına kadar dil öğretiminde okuma ve yazmaya odaklanılmıştır (Morley, 1990). O zamanlar okul müfredatlarında dinleme becerilerindense daha çok diğer becerilerin veya konuların öğretilmesi desteklenmekte ya da dinleme aktivitelerine boş zaman aktivitesi olarak yer verilmekteydi. Daha sonra dil öğrenenlerin iletişim ihtiyacından kaynaklanan nedenlerle değişen ihtiyaçlar karşısında yeni bir dil öğrenmek için dinleme becerileri gerekli hale geldi. Dil öğrenenlerin amacı ve ihtiyaçları eğitim tarzlarını etkiledi. Bu nedenle, teoriler, stratejiler, metotlar ve materyaller gözden geçirildi ve değişen ihtiyaçlara göre yeniden düzenlendi. Bu, dinleme becerilerinin öneminin anlaşılması için sadece bir başlangıç oldu (Vandergrift and Goh 2009).

Yabancı bir dil öğrenenlerle ilgili yapılan çalışmalarda, öğrenim sürecinde dinlemenin en zor dil becerilerinden biri olduğu belirtilmektedir (Goh, 2000). Dil öğretiminde gramer, okuma ve kelime ezberleme üzerinde çok durulmasından dolayı dil öğrenenler dinlediğini anlama konusunda ciddi sorunlarla karşılaşmaktadır (Gilakjani and Ahmadi, 2011).

Öğrencilerin dinlerken karşılaştıkları zorluklardan bazıları; sesleri duyma, vurguları ve tonlamaları anlama, gereksiz sesleri ayırt edebilme, kelimenin anlamını tahmin etme, günlük dilde konuşulan kelimeleri anlama, farklı aksanlar arasında ayrım yapma, görsel ve sözlü ipuçlarından yararlanmadır (Ur, 2007).

Genel olarak öğrencilerin konuşmanın hızlı olduğu durumlarda karşılaştıkları engeller olarak; kelimeleri tekrar edememe, öğrencilerin sınırlı kelime dağarcıkları, kelimeler arası geçiş gibi sinyalleri takip edememe, bağlamsal bilgi eksiklikleri, konsantre olamama, duydukları kelimeyi anlayabilme konusundaki alışkanlıkları gösterilebilir (Underwood, 1989) .

İyi bir dinlemenin nasıl olması gerektiği sorusuna cevap olarak Anderson ve Lynch (2003) dört farklı yöntemin bulunduğunu belirtmiştir. Bunlar;

- Dinleyenlerin söyleneni yeterince duyamamaları,
- Deyim ya da kelimelerin dinleyen kişilerce yeterince işitilebildiği ancak kelimelerin dizimi ve anlamından kaynaklanan nedenlerle anlaşılamaması,
- Dinleyicinin konuşmacıyı çok iyi işitebildiği ve anlayabileceği durumlarda bilinçli ya da bilinçsiz olarak dikkatsizliği,
- Dinleyicilerin verilmek istenen mesajı tam olarak almaları ancak ona uygun bir yapı oluşturmaya çalışmamalarıdır.

İngilizce öğrenenlerin dinlerken en çok karşılaştıkları problemlerden bir tanesi de ana dillerinde olmayan, ilk kez İngilizcede karşılaştıkları ve aşina olmadıkları seslerdir. Bu durum onların kelimeleri kavrayamamalarına neden olmaktadır. Örneğin, Türkçe ve İngilizcede benzer ünsüz harfler var olmasına karşın, İngilizcede "dişler arasında dil ile söylenen" "th" sesi Türkçede yer almamaktadır (Yavuz, 2006). Öğrenciler İngilizcedeki "three" kelimesini duyduklarında, kelime içerisinde yer alan "th" sesine en yakın ses olan Türkçedeki "t" sesini kullanmaya yatkınlardır ancak bu ses dil öğrenenler için karışıklığa sebep olabilmektedir. Çünkü İngilizcedeki "th" sesi Türkçede bulunmadığından, dil öğrenenler "three" kelimesinin gerçek anlamı olan "üç" kelimesi yerine İngilizcede "tree" şeklinde yazılan "ağaç" kelimesini anlayabilmektedir (S. Yıldırım ve Ö. Yıldırım, 2016).

Dil öğrenenler, o dili ana dili olarak konuşanlarla kıyaslandıklarında konuşulan dilin manasını kavramak için ciddi efor sarf etmektedir. Örneğin, telaffuz farklılıkları ile harici sesler dil öğrenenleri daha çok etkilemektedir. Kendi dillerini konuşurken aynı durumla karşı karşıya kaldıklarında durumla başa çıkabilmelerine rağmen yeni bir dil öğrenirken aynı problemlerle başa çıkamamalarının birkaç sebebi bulunmaktadır. Bunlar;

- Dil öğrenenlerin kelimeleri yazılı şekilde gördüklerinde ve daha yavaş şekilde telaffuz edildiğinde anlayıp konuşanın hızından ya da kelimeyi bilmemelerinden kaynaklanan nedenlerle anlamaması,
- Dinleyicilerin kelimenin anlamını tahmin edebilmeleri için gerekli olan ses kombinasyonu, kelime ekleri ve kelime sıralanışına aşina olmamaları,
- Günlük konuşma dilindeki kelimelere aşina olmamaları,
- Dil öğrenenlerin duydukları her şeyin anlamını bilmeleri gerektiği gibi yanlış bir inanışa sahip olmalarıdır (Ur, 2007).

Dil öğrenenler; özellikle öğrendikleri dilde sıkça kullanılan atasözü, deyim ve kelime dizimine aşina olmadıklarında, anlamları tahmin etmede oldukça zorlanırlar. Ayrıca, konuşma dilindeki tonlama ve kelime vurgusu gibi çeşitli özelliklerden dolayı zorluk yaşayabilmektedirler (S. Yıldırım ve Ö. Yıldırım, 2016).

Dil öğrenen öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri göz önüne alındığında, Goh (2000) konuya bilişsel açıdan yaklaşıp dinlemenin üç aşamadan oluştuğunu ve bunların algılama, çözümleme ve kullanma olduğunu tespit etmiştir. Araştırmaya katılanlar üniversite sınavına hazırlık yapan Çinli öğrencilerden bir gruptur. Araştırmada günlükler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve anında geriye dönük sözlü prosedürler olmak üzere üç farklı göstergeden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda dinlemenin üç aşamasıyla ilgili olarak öğrencilerin karşılaştıkları 10 problem tespit edilmiştir.

Algılama aşamasıyla ilgili olarak;

- Bildikleri kelimeleri tanıyamadıkları,
- Anlamları düşündüklerinde gelecek parçayı göz ardı ettikleri,
- Konuşmanın akışında boğuldukları,
- Konuşmanın ilk kısmını kaçırdıkları,

- Çok zor konsantre oldukları ya da hiç olamadıkları,

Çözümleme aşamasıyla ilgili olarak;

- Duyduklarını unuttukları,
- Duydukları kelimeleri ifade edemedikleri,
- Önceki problemlerden kaynaklanan nedenlerle bilgilerin sonraki kısımlarını anlayamadıkları,

Kullanma aşamasıyla ilgili olarak;

- Kelimeyi anladıkları ancak verilmek istenilen mesajı anlayamadıkları,
- Verilmek istenen düşünceyle ilgili kafalarının karıştığı tespit edildi.

Arapça öğrenenlerin anlama düzeylerini ve onların İngilizce öğrenirken dinlediklerini anlama problemlerini konu alan başka bir çalışmada; dinleme stratejilerinin, metnin kendisinin, konuşmacının, dinleme parçalarının ve aktivitelerinin, verilen mesajı işe yarar bir şekilde kullanmamalarının ve dinleyicilerin tutumlarının, dinlediklerini anlama problemlerinin kaynağı olduğu belirlendi. Öğrencilere dinlediklerini anlama konusundaki problemlerinin neler olduğu sorulduğunda en yaygın verilen cevaplar yetersiz sınıf şartları, görsel araçların bulunmaması, bilinmeyen kelimeler, belirsiz telaffuz, konuşma hızı, sıkıcı konular ve uzun dinleme metinlerine maruz kalmak oldu (Hasan, 2000).

Yukarda anlatılan çalışmaya benzer olarak, Graham (2006) dil öğrenenlerin dinlediklerini anlama problemlerini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin başarılarının arkasındaki gerçekleri onların gözünden araştırdı. Katılımcılar yabancı dil olarak Fransızca öğrenen lise öğrencileriydi. Çalışma; veriler, anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle sürdürüldü. Çalışma sonucunda, konuşma metninin tüm kelimelerinin tek tek duyulmaya ve anlaşılmaya çalışılması problemi dil öğrenenlerce vurgulanan

problemlerden ilki oldu. Dinleme kabiliyetlerinin bulunmaması, metnin ve konunun zorluğu, etkili dinleme stratejilerinden habersiz oluşları; öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörler olarak belirlendi.

İngilizce öğrenen 60 Suudi Arabistanlı öğrencinin dil öğrenirken karşılaştıkları problemlerle ilgili yapılan çalışma sonucunda ise, öğrencilerin dinlediklerini anlama problemlerinin başında telaffuz, konuşma hızı, yetersiz kelime dağarcığı, konuşmacıların aksanları, konsantre eksikliği, kaygı düzeyleri ve ses kaydının kalitesizliği gibi sebepler tespit edildi (Hamouda, 2012).

Üniversite seviyesindeki öğrencilerin dinlediklerini anlama problemleriyle ilgili, dil öğreticilerinin algılarıyla öğrencilerin algılarının karşılaştırılması ve dil öğreticilerinin bu problemlerle sınıf ortamlarında başa çıkma yollarının belirlenmesi amacıyla, Yıldırım (2013) tarafından 423 öğrenci ve 49 öğretmenin katılımcı olarak belirlendiği bir çalışma yapıldı. Sayısal verilerle belirlenen çalışma sonucunda öğretmenlerin ortalama skorlarının öğrencilerin ortalama skorlarından devamlı surette fazla çıktığı belirlendi. Çünkü, öğrencilerin dinlediklerini anlama konusunda öğretmenlerinin düşündükleri sıklıkta sorun yaşamadıkları tespit edildi. Ayrıca, öğretmenlerin dinlediklerini anlama problemleri konusunda öğrencilerinden daha fazla farkındalıklarının bulunduğu tespit edildi. Görüşmeler sonucunda, katılımcı öğretmenlerin dinleme becerisini, öğrencileri için çok önemli bir beceri olarak gördüğü belirtildi. Buna ek olarak, öğretmenlerin öğrencilerinin dinlediklerini anlama problemleri algısının ve tecrübe olarak aralarında farklılıklar olmasına rağmen sınıf uygulamaları sırasında öğrencilerin dinlediklerini anlama konusundaki problemleriyle başa çıkmalarına yardımcı olmaları açısından benzer tavırda oldukları tespit edildi.

2.5.2. Çin'de Yapılan Çalışmalar

1970'lerin sonunda, yabancılar için dinleme öğretimi alanında yapılan araştırmalar artış göstermiş, bu süreçte geleneksel yaklaşımın sunduğu dil bilgisi ağırlıklı yaklaşımdan daha çok beceri eğitimine yönelik yaklaşım ve metotlar ortaya çıkmıştır. 1980'lerin başından itibaren, yabancılara Çince öğretiminde dinleme becerisine yönelik müfredatlar hazırlanmıştır. Yaklaşık 30 yıllık bir gelişimin ardından, yabancılara Çince öğretimi ile ilgili araştırmalar üzerine sistem oluşturulmuş, bununla birlikte birçok yabancı öğrencinin dinlediğini anlamasını etkileyen faktörler üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Yang, 1997: 6).

Yerli araştırmacılar dinlediğini anlamayı etkileyen faktörlerin çok yönlü olduğunu belirtmektedirler. Araştırmacılar temel olarak dinlemeyi etkileyen faktörlerin kelime haznesi, dil bilgisi, telaffuz, anadilin olumsuz aktarımı ve kültürel arka plan bilgileri gibi etmenler olduğunu savunmuştur.

Guo Jingu (1985) dinlediğini anlamayı etkileyen dilsel faktörleri; kelime bilgisi, öğrenilmekte olan dil hakkındaki bilgi ve sesbilimsel değişikleri algılayabilme olarak sıralamaktadır. Dilsel olmayan faktörleri ise öğrencilerin kültürel arka planlarındaki bilgi düzeyi, yeni bilgileri edinme yeteneği, ruhsal ve fiziksel koşulları, ortam gibi faktörlerin oluşturduğunu belirtmiştir.

Yang Huiyuan (1996) dinlediğini anlamanın, insanların konuşma sinyallerini almak ve çözmek için duyu organlarını kullandıkları bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda dinlediğini anlamanın; konuşma sinyallerinin netliği, işitme organlarının duyarlılığı, daha önce beyinde depolanan tecrübeler ve kod çözme işleminin yeterliliği ile ilgili olduğunu savunmuştur. Beyinde depolanan bileşenler temel olarak şunları içerir: (1)

belirli sayıdaki kelime bilgisi; (2) belirli sayıda kullanılabilir dilbilgisi kuralı; (3) hedef dile ilişkin sosyal ve kültürel bilgi.

Ding Yan (2004: 1), "Yabancı Dil Olarak Çince Öğretiminde Dinlediğini Anlamayı Etkileyen Başlıca Faktörler ve Çözüm Yöntemi" adlı çalışmasında, dinleme sürecinin kelime dağarcığı, öğrencilerin anadilleri, öğrencilerin bilgi düzeyi ve yeni bilgileri edinme becerisi, konuşma hızı, öğrencilerin ruh hali gibi faktörlerden kolaylıkla etkilendiğini tespit etmiştir.

Ma Yanhua (1999) ise "Orta Seviyede Çince Öğrenmekte Olan Uluslararası Öğrencilerin Dinlediklerini Anlamalarındaki Engeller" adlı makalesinde, 15 yabancı öğrenciye (12 Japon ve 3 Koreli öğrenci) bir anket araştırması yapmıştır, yapılan araştırmanın sonucunda Japon ve Koreli öğrencilerin Çince dinlediğini anlamada karşılaştıkları zorlukların; Çincenin fonetik yapısı, anlaşılmayan bağlam/kontekst ve kültürel kavramların müdahalesi gibi faktörlerden kaynaklandığı ortaya konmuştur.

An Yefeng (2005), Çinceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinlediğini anlamadaki engellerini tespit etmek amaçlı yaptığı araştırmasında; yabancı öğrencilerin dinlediğini anlamalarını etkileyen ana faktörlerin; psikolojik faktörler, konuşmacıdan kaynaklanan faktörler, fiziki faktörler ve sosyal faktörler olduğunu belirlemiştir.

Gao Ying'in (2010) "Afrikalı Öğrencilerin Çince Ton Engellerinin Üzerine Yapılan Bir Araştırma" adlı makalesinde, Çince başlangıç seviyesinde olan 15 Afrikalı öğrenci anket ve görüşme yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin Çince dinleme esnasında tek heceli ve çift heceli tonları yanlış dinleme oranlarının çok yüksek olduğu ortaya konmuştur; yanlış duyulan tonlar sırasıyla; üçüncü ton, ikinci ton, birinci ton ve dördüncü ton olarak belirlenmiştir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmada, belirtilen amaç doğrultusunda "araştırma alanındaki problemlerin daha iyi ve kapsamlı bir şekilde anlaşılması için nicel ve nitel yöntem ve kavramların birleştirmesi olarak tanımlanan" karma (mixed) araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Karma yöntemle araştırma yapmak; çeşitli yöntemler kullanarak olayları bir çerçevede sunmak, analiz etmek ve bir araya getirmektir. Johnson ve Turner (2003: 14-26) karma araştırmanın temel ilkesini, "araştırmacı farklı strateji, farklı yöntem ve farklı yaklaşımları kullanarak birden fazla veriler toplamalı" şeklinde ifade etmektedir. Öte yandan, Creswell (2006: 4) karma yaklaşımın temel önermesini "nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı yalnız kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlaşılmasını sağlar." şeklinde vermektedir. Denzin (1978) bu konuda nitel ve nicel yöntemleri tek bir çalışmada birleştirmenin, daha kapsamlı bir anlayış sağlayarak ve daha iyi bilgilendirilmiş eğitim politikaları oluşturarak araştırılan olgunun çeşitli yönlerini açıklamaya yardımcı olduğunu söylemektedir. Bu yaklaşımın avantajı, nicel veriler ve nitel verilerin birleşmesiyle araştırma problemini daha kapsamlı bir şekilde anlamayı olası kılmasıdır.

Nitel araştırma yöntemi "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel sürecin izlendiği" araştırma türüdür. (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 41) Nitel araştırma, kavramları, fikirleri veya deneyimleri anlamak için sayısal olmayan verileri (örneğin metin, video veya ses) toplamayı ve analiz etmeyi içerir. Bir problem hakkında derinlemesine bilgi toplamak veya araştırmak için yeni fikirler üretmek amacıyla kullanılabilir. Araştırma verileri görüşmeler, ses kayıtları, belgeler, gözlemler, günlükler ve fotoğraflar aracılığıyla elde edilir. Görüşme, gözlem, odak grup görüşmesi, doküman analizi, yarı yapılandırılmış görüşme gibi yöntemler en sık kullanılan nitel araştırma veri toplama yöntemleri arasındadır.

Nicel araştırma yöntemi ise olguları ve olayları ölçülebilir, sayısal olarak ifade edilebilir bir temelde değerlendirir. Nicel araştırmanın amacı araştırılan konunun gözlem, deney ve test etme yoluyla nesnel bir şekilde ölçülmesi ve sayısal verilerle ifade edilmesidir. Tekrarlanabilen gözlem ve ölçmeye dayalı, objektif bilimlerde yararlanılan sayısal bir yöntemdir (Given, 2008: 54). Başka bir deyişle, nicel araştırmalar sayısallaştırılmış değerlerle oluşturulan; ölçekler, sınavlar ve sormacalar kullanılarak uygulanan veri toplama yöntemleridir. Nicel araştırmalar değişkenler arasındaki ilişkileri kanıtlamaya çalışır ve bu tür ilişkilerin nedenlerini arar ve bazen açıklar. Sormacalar, testler, sayısallaştırılmış ölçekler en sık kullanılan nicel araştırma veri toplama yöntemlerindendir.

Karma yöntem kullanılan çalışmalarda nicel ve nitel veri toplama ve analiz teknikleri ya paralel ya da ardışık aşamalarda kullanılır (Tashakkori ve Teddlie, 2003). Bu doğrultuda karma yöntem, nicel ve nitel araştırma verilerinin birbirini tamamlaması olarak ifade edilebilir.

Çalışmanın nicel araştırma bölümünde, Ankara Üniversitesi'nde lisans düzeyinde Çince öğrenim görmekte olan öğrencilere sormaca uygulanmıştır, araştırmanın ilk aşaması olan gereksinim çözümlemesi yapılmıştır. Elde edilen bulgular sayısal göstergelere dökülerek değerlendirilmiştir. Türk öğrencilere uygulanan sormaca aracılığıyla, öğrencilerin Çince dinleme öğretimindeki mevcut koşulları, gereksinimleri ve dinleme esnasında karşılaştıkları sorunlar ortaya çıkarılmıştır.

Çalışmanın nitel araştırma bölümünde ise, Ankara Üniversitesi'nde lisans düzeyinde Çince öğrenim görmekte olan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme belirli öğrencilere uygulanarak sınırlı ve net veri toplanmasını hedeflemiştir.

3.1.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Ankara Üniversitesi Sinoloji Anabilim Dalı'nda öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıftan toplam 88 Türk öğrenciden oluşmaktadır.

3.1.2. Verileri Toplama Aracı

Bu çalışmada, araştırmanın amacına uygun veri toplamak amacıyla karma yönteme göre sormaca, görüşme ve tarama teknikleri kullanılarak gereksinim çözümleme yapılmıştır. Nitel veriler görüşme, kaynak inceleme; nicel veriler ise sormacalar yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler, röportajlar ve sormacalar dil programlarında ihtiyaçları bütünüyle tanımlamaya olanak sağlarken, hedeflerin ve görevlerin belirlenmesini kolaylaştırmaktadır (Given, 2008).

Karma yöntem çerçevesinde araştırmamızın veri toplama süreci aşağıda sıralanmış ve ilgili ayrıntılar açıklanmıştır.

1. Gereksinim çözümleme için öğrenci sormacalarının hazırlanması.
2. Sormacaların gerekli düzeltme ve eklemelerin yapılmasıyla Ankara Üniversitesi öğrencilerine uygulanması ve verilerin çözümlenmesi.
3. Ankara Üniversitesi Sinoloji Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 7 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılması.
4. Tüm verilerin değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda dinleme sorunlarının ortadan kaldırılması için önerilerde bulunulması.

3.1.3. Verilerin Toplanması

3.1.3.1. Öğrenci Sormacası

Sormaca, katılımcıların belirli bir konu hakkındaki yanıtlarını standart bir şekilde yakalamayı amaçlayan ve sorulardan oluşan bir araştırma aracıdır. Sormacayı oluşturan sorular yapılandırılmış veya yapılandırılmamış olabilir (Bhattacherjee, 2012: 74) .Yapılandırılmamış sorular katılımcılardan kendi ifadeleri ile yanıt vermelerini isterken, yapılandırılmış sorular katılımcılardan belirli sayıdaki seçeneklerden bir cevap seçmelerini ister. Katılımcıların verdikleri yanıtlar, istatistiksel analiz için birleşik bir ölçek veya endekste toplanabilir. Sormaca, "öğrencilerin Çince dinleme esnasında karşılaştıkları zorluklar nelerdir" sorusuna yanıt arayacak şekilde oluşturulmuştur.

Sormacanın güncel hali, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı bahar yarıyılında Ankara Üniversitesi, Sinoloji Anabilim Dalı'nda öğrenim gören lisans öğrencilerine uygulanmıştır. Sormacayı Ankara Üniversitesi, Sinoloji Anabilim Dalı birinci sınıftan 18 öğrenci, ikinci sınıftan 23 öğrenci, üçüncü sınıftan 27 öğrenci ve dördüncü sınıftan 20 öğrenci olmak üzere toplam 88 öğrenci yanıtlamıştır.

Uygulanan sormacada demografik sorular hariç çoktan seçmeli toplam 16 soru bulunmaktadır (bkz. Ek 1) . Öğrencilere soruları yanıtlamaları için 3 gün süre verilmiştir.

Hazırlanan sorular üç bölümden oluşmakta ve her bölüm genel sorulara cevap aramaktadır. Bu sorulardan elde edilen bulgular çalışmanın nicel verilerini oluşturmuş ve eğitime devam etmekte olan öğrencilerin Çince dinleme yaparken karşılaştıkları zorlukları ve bu konu hakkındaki düşüncelerini ortaya koymuştur.

3.1.3.2. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşmesi

Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmesinde sunulan sorular, araştırma sorularına ve alanyazın bilgilerine göre uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının konuyla ilgili önceden hazırladığı belirli konu başlıkları ya da soruları kapsamaktadır (Ayres, 200: 23). Bu teknikte görüşme öncesinde hazırlanan sorular her katılımcıya hemen hemen aynı şekilde ve aynı sırayla sorulur. Daha derin inceleme yapılabilmesi için araştırmacı gerek duyduğunda ek sorular yöneltebilmektedir (Berg, 2000: 14) . Araştırmacılar, katılımcıların görüşme izleğine bağlı kalmadan konuyu farklı açılardan değerlendirmelerine izin verebilir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların sadece evet ya da hayır diye cevap verebilmesi yerine, kendi fikirleriyle açık yanıtlar vermesine olanak sağlar.

Araştırma kapsamında Ankara Üniversitesi, Sinoloji Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 7 öğrenci ile 8 maddelik açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğrencilerin ikisi ikinci sınıf, üçü üçüncü sınıf ve ikisi ise dördüncü sınıf öğrencileridir.

3.1.4. Verilerin Çözümlenmesi

Çalışmada kullanılan gereksinim çözümleme sormacaları, Survey Monkey (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) ile analiz edilmiştir. Öğrenci yanıtları yüzdelik dilimlere göre hesaplanmış ve tablolaştırılmıştır.

Öğrencilerin Çince dinlemelerini zorlaştıran faktörlere ilişkin yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin orijinal biçimine bağlı kalarak doğrudan alıntılarla, verilerin açıklayıcı bir yaklaşımla okuyucuya sunulması esasına dayanmaktadır (Walkot, 1994: 45). Yıldırım ve Şimşek (2011: 17)'e göre betimsel analiz, "önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren" bir analiz yaklaşımıdır.

Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonrasında ses kayıtları çözümlenmiş, 13 sayfa veri elde edilmiştir. Katılımcıların ve araştırmacının konuşmaları olduğu gibi yazıya aktarılmış ve dökümlerin doğruluğu her katılımcıya okutularak teyit edilmiştir. Verilerin güvenirliğini sağlamak için kayıtlar ve kaydın dökümü araştırmacı dışında başka bir araştırmacı tarafından da incelenmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Kayıtlar ile yazılı dökümler arasında bazı eksiklikler olduğu tespit edilmiş ve bu eksiklikler giderilmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR, DEĞERLENDİRMELER ve ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışma kapsamında, öğrencilere Çince öğrenme süreçleriyle ilgili yöneltilen sormacalara ve yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmelerinden toplanan verilere yer verilmiş; verilerin analizi yapılarak tespit edilen sorunlara çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır.

4.1. Sormaca ve Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın nicel araştırma bölümünü oluşturan sormacaların verileri Survey Monkey (Sosyal Bilimsel İçin İstatistik Programı) ile çözümleme yapılarak sunulmuştur. Çalışmanın bu bölümünü oluşturan sormacalar kapsamında Ankara Üniversitesi Sinoloji Anabilim Dalında eğitim gören 88 öğrenciden veri toplanmıştır. Sormacaya katılan öğrencilerden 18'i birinci sınıf, 23'ü ikinci sınıf, 27'si üçüncü sınıf, 20'si dördüncü sınıflardan oluşmaktadır. Toplanan verilerin hepsi kategorik veridir. Öğrencilerin sormaca sorularında en çok tercih ettikleri kategorileri belirlemek için frekans ve yüzde hesaplanmıştır. Bazı sorularda öğrenciler birden fazla kategoriyi seçebilmektedir. Bu sorularda herhangi bir kategoriyi seçen öğrenci yüzdesi belirlenirken toplam öğrenci sayısı dikkate alınmıştır. Tablolar oluşturulurken okuma kolaylığı sağlanması amacıyla seçenekler yüzde ve frekanslarına göre büyük değerden küçük değere doğru sıralanmıştır.

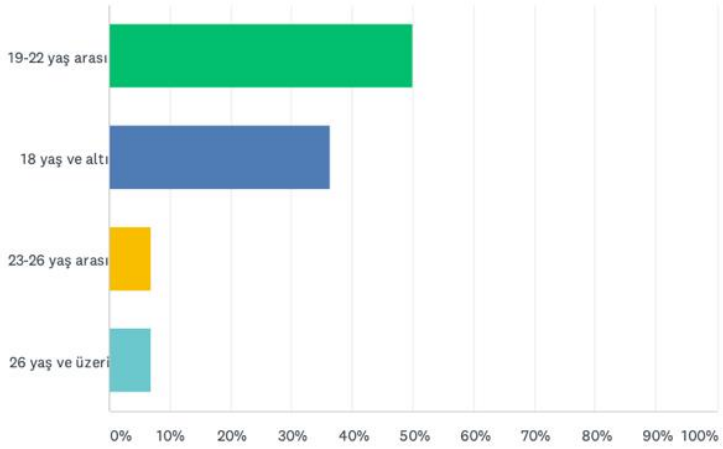
4.1.1. Öğrencilerin Çince Öğrenme Süreci Hakkında Genel Bilgi Edinme

Bu başlık altında öğrencilere; Çinceye başlama yaşları, Çince öğrenme sebepleri, Çince öğrenme amaçları, Çincenin yanı sıra bildikleri diğer yabancı diller ve halihazırda sahip oldukları Çince seviye hakkında sorular yöneltilmiş, yanıtlar beş farklı tablo

üzerinden analiz edilerek öğrencilerin Çinceye duydukları ilgi ve bu ilginin öğrenme sürecine etkisi hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Çinceyi öğrenmeye başlama yaşına göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Çince Öğrenmeye Başlama Yaşları

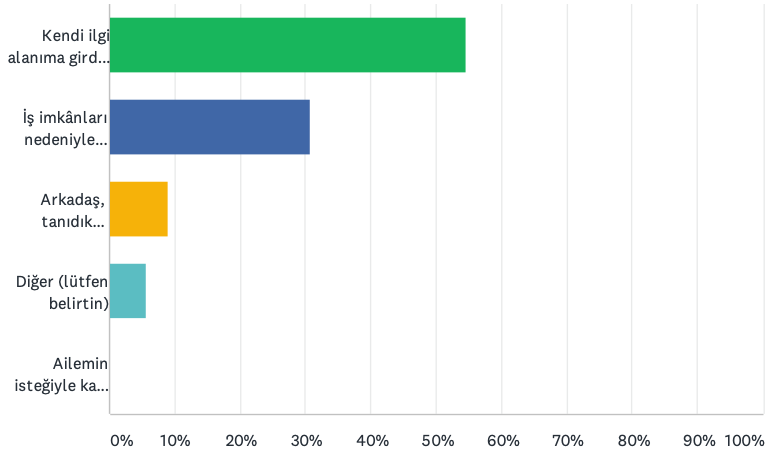


YANIT SEÇENEKLERI	YANITLAR	
19-22 yaş arası	50.00%	44
18 yaş ve altı	36.36%	32
23-26 yaş arası	6.82%	6
26 yaş ve üzeri	6.82%	6
TOPLAM		88

Tablo 1.'de görüldüğü üzere öğrencilerin %50'i 19-22 yaş aralığında, %36,36'si 18 yaş ve altında, %6,82'si 23-26 yaş aralığında ve %6,82'si 26 ve üstü yaş aralığında Çince öğrenmeye başlamışlardır. Öğrencilerin yarısının (%50) 19-23 yaş aralığında Çince öğrenmeye başladıkları görülmektedir. Tabloda ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin çoğunun üniversitede Çince öğrenmeye başladığı ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin Çince öğrenmeye başlama sebepleri farklılık göstermektedir. Bu sebepler Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Çince Öğrenmeye Başlama Sebebi

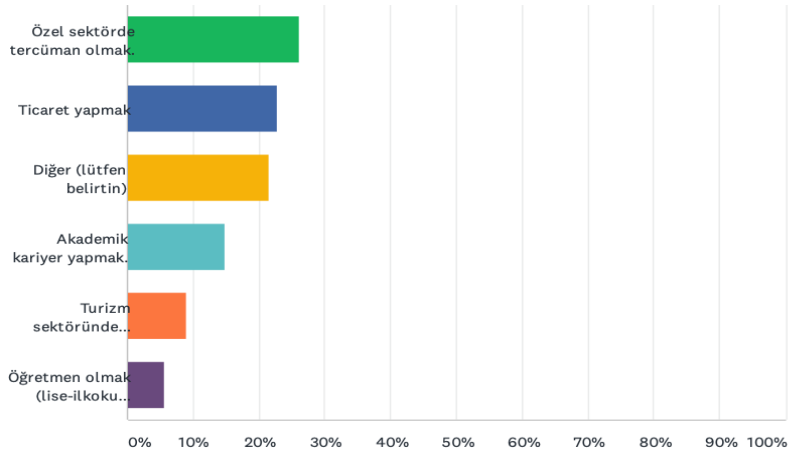


YANIT SEÇENEKLERI	YANITLAR	
Kendi ilgi alanıma girdiği için seçtim.	54.55%	48
İş imkânları nedeniyle öğrenmeye karar verdim.	30.68%	27
Arkadaş, tanıdık önerisiyle karar verdim.	9.09%	8
Diğer (lütfen belirtin)	5.68%	5
Ailemin isteğiyle karar verdim.	0.00%	0
TOPLAM		88

Tablo 2'de öğrencilerin yarısından fazlasının (%54,44) Çinceyi kendi ilgi alanına girdiği için öğrenmeye karar verdiği görülürken, %30.68'inin ise iş imkanları nedeniyle öğrenmeye karar verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin %9.09'u Çince öğrenmeye arkadaş, tanıdık önerisiyle karar verdiklerini belirtmiştir. Aile isteği ve diğer nedenlerle Çince öğrenmeye karar veren öğrencilerin yüzdesi diğer seçeneklerden oldukça düşüktür.

Öğrencilerin Çince öğrenme sonucunda ulaşmak istedikleri hedefler de farklılık göstermektedir. Öğrencilerin Çince öğrenme amaçları Tablo 3'te verilmiştir

Tablo 3. Öğrencilerin Çince Öğrenme Amaçları

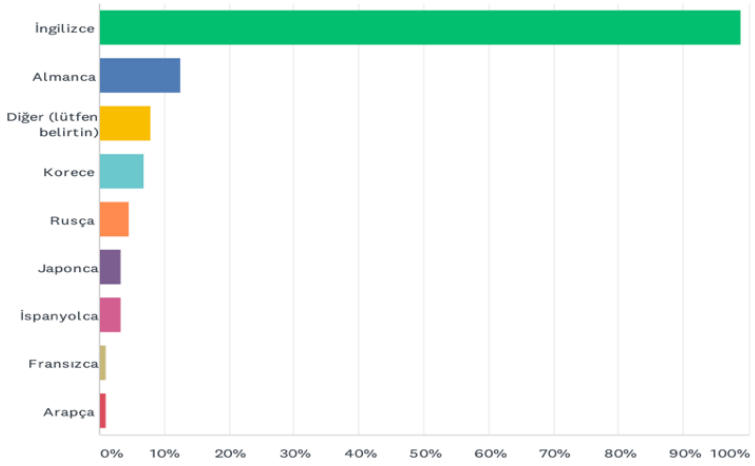


YANIT SEÇENEKLERI	YANITLAR	
Özel sektörde tercüman olmak.	26.14%	23
Ticaret yapmak	22.73%	20
Diğer (lütfen belirtin)	21.59%	19
Akademik kariyer yapmak.	14.77%	13
Turizm sektöründe çalışmak.	9.09%	8
Öğretmen olmak (lise-ilkokul-ortaokul).	5.68%	5
TOPLAM		88

Tablo 4.3'de görüldüğü gibi, öğrencilerin %26.14'ü özel sektörde tercüman olmak, %22.73'ü ticaret yapmak ve %21.59'ü ise diğer seçeneğini işaretlemiştir. Akademik kariyer yapmak amacıyla Çince öğrenmeyi isteyen öğrenciler ise %14,77 'tır. Turizm sektöründe çalışmak isteyen öğrencilerin oranı ise %9.09'dur. İlkokul, ortaokul ve liselerde öğretmen olmak isteyenlerin yüzdesi 5.68'dır. Öğrencilerin büyük bölümü mezun olduktan sonra dış ticaret sektöründe çalışmayı amaçlamaktadır. Bunun sebebi Çin ile Türkiye arasında gelişen ticari ilişkilere paralel olarak artan elaman ihtiyacı olarak yorumlanabilir.

Öğrencilerin Çincenin yanı sıra bildiği diğer yabancı diller Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Çince Dışında Bildiği Yabancı Diller



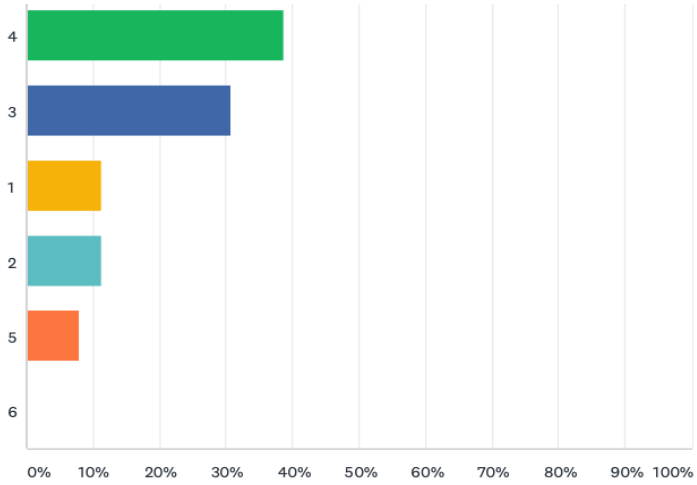
YANIT SEÇENEKLERI	YANITLAR	
İngilizce	98.86%	87
Almanca	12.50%	11
Diğer (lütfen belirtin)	7.95%	7
Korece	6.82%	6
Rusça	4.55%	4
Japonca	3.41%	3
İspanyolca	3.41%	3
Fransızca	1.14%	1
Arapça	1.14%	1
Toplam Yanıtlayan: 88		

Öğrencilerin nerdeyse hepsinin (%98.86) anadili dışında bildiği yabancı dilin İngilizce olduğu, bu doğrultuda Çincenin öğrencilerin ikinci veya üçüncü yabancı dili olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin HSK[3] seviyeleri Tablo 5.'te yer almaktadır.

[3] Çince Yeterlilik Sınavı (Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì, 汉语水平考试, HSK), Pekin Yabancı Diller Üniversitesi tarafından anadili Çince olmayan öğrenciler için hazırlanmış bir sınavdır. Sınavın amacı, Öğrencilerin günlük, iş ve akademik alanlarındaki Çince yeterlilik seviyesini değerlendirmektir. Bu nedenle sınavın sonuçları Çin'de eğitim başvuruları veya iş başvurularında oldukça önemlidir.
HSK sınavı Çince öğretimi, dilbilim, psikoloji ve eğitim ölçümü dahil olmak üzere farklı disiplinlerden Çinli ve yabancı uzmanların ortak çabalarının sonucu hazırlanmaktadır. HSK sınavı 1984 yılında geliştirilmiştir ve 1991 yılında ilk HSK sınavı yurtdışında yapılmıştır. O zamandan beri Çin'deki sınav merkezleri tüm dünyaya yayılarak sınavı uluslararası alanda standartlaştırmıştır.
HSK sınavı HSK1-HSK6 arasında altı farklı seviyeden oluşmaktadır, (http://www.chinesetest.cn/gosign.do?id=1&lid=0 Erişim Tarihi 22.11.2020). HSK sınavının tüm seviyeleri dinleme, okuma-anlama ve yazma olmak üzere üç bölümden oluşur. Sınav soruları her seviyede

Tablo 5. Öğrencilerin HSK Seviyeleri



YANIT SEÇENEKLERI	YANITLAR	
4	38.64%	34
3	30.68%	27
1	11.36%	10
2	11.36%	10
5	7.95%	7
6	0.00%	0
TOPLAM		88

Öğrencilerin HSK seviyelerine bakıldığında, HSK 4 seviyesindeki öğrencilerin oranı en yüksektir. Daha sonra sırasıyla HSK3 (%30.68), HSK1 (%11.36) ve HSK5 (%7.95) gelmektedir. HSK6 sınavına katılan öğrenci bulunmamaktadır.

Yukarıda elde edilen verilerden anlaşıldığı kadarıyla öğrencilerin çoğu Çinceyi lisans eğitimleri (19-22 yaş arası) döneminde öğrenmeye başlamışlardır. Bunun sebebi,

farklı olup, seviye artıkça sınavın zorluk derecesi de artar. Sınavdan başarılı olabilmek için 300 tam puan üzerinden en az 180 puan almış olmak gerekir. HSK konuşma sınavı; başlangıç, orta ve ileri seviye olmak üzere 3 seviyede, yazılı sınavdan ayrı zamanda yapılmaktadır.

Dinleme, dil yeterlilik sınavının önemli bir parçasıdır. Çince yeterlilik sınavının dinleme kısmı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, 10 adet tek cümleli dinleme ve anlama sorusu bulunmaktadır. İkinci bölümde 15 adet kısa diyaloglu dinleme ve anlama sorusu, üçüncü bölümde ise 20 adet uzun diyaloglu ve metinli dinleme ve anlama sorusu bulunmaktadır. Soruların zorluk seviyesi gittikçe artmaktadır. Sınavın tüm seviyelerinde dinleme sorularının oranı yaklaşık %40 ile %60 arasında değişmektedir[3], bu nedenle gerek soru sayısı gerek zaman açısından, dinlediğini anlama öğrencilerin her zaman zorlandığı bir bölümdür.

Türkiye'de ilk ve orta öğretim düzeyinde eğitim veren okulların ders programlarında Çinceye yeteri kadar yer vermemeleri olarak gösterilebilir. Çok sayıda öğrencinin Çince ile tanışması, Çinceye bireysel anlamda ilgi duymasıyla başlamaktadır. Anketin ikinci sorusu olan *Çince öğrenmeye nasıl karar verdiniz?* sorusuna öğrencilerin büyük oranda verdiği *kendi ilgi alanıma giriyor* cevabı da bu durumu desteklemektedir.

Anketin üçüncü sorusu olan *Çince öğrenme amacınız nedir? s*orusuna öğrencilerin büyük bölümü *özel sektörde tercüman olmak* cevabını vermişlerdir. Ticaret yapmak isteyen öğrencilerin yüzdesi de yüksek olan diğer bir seçenektir. Öğrencilerin bu iki sektörü amaçlamalarının nedeni son zamanlarda Çin ve Türkiye arasındaki siyasi, ticari ve turizm alanlarında ilişkilerin gittikçe güçlenmesi bununla birlikte Çince bilen eleman ihtiyacının artmasıdır. Bu iki tercih, öğrencileri ileri seviyede Çince dinleme-anlama ve konuşma beceresine sahip olmalarını gerektirmektedir. Aynı zamanda bu bulgudan öğrencilerin dil öğrenmedeki amaç ve hedeflerinin de ileri seviyede olduğunu göstermektedir.

Yine anketten anlaşıldığı kadarıyla, öğrencilerin neredeyse tamamına yakını Çince dışında İngilizce bilmektedir. Bunu sırasıyla Almanca, Korece, Rusça, Japonca, İspanyolca, Fransızca ve Arapça dilleri izlemektedir. Bu öğrencilerin çoğu Çinceyi ikinci yabancı dil olarak öğrenmeye başlamışlardır. Öğrencilerin Çinceden önce öğrendikleri diğer yabancı dillerin Çince öğrenimine kimi zaman olumlu kimi zaman ise olumsuz etkileri olabilmektedir. Örneğin Çince ses bilgisi ve dilbilgisi öğreniminde öğrenciler yeni öğrenmeye başladıkları Çince sesleri ve cümle kalıplarını, hali hazırda bildikleri yabancı dilin ses ve dilbilgisi yapıları ile karşılaştırma yaparak öğrenmeye çalışmaktadırlar. Bu süreçte, iki yabancı dil arasındaki benzerliklerin öğrenmeye olumlu etkileri olurken, farklılıkların olumsuz etki yarattığı görülebilmektedir.

Ankete katılan öğrencilerin Çince seviyelerine bakıldığında; HSK4 seviyesindeki öğrencilerin oranının en yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bunun en önemli sebebi, Çin Hükümeti'nin yabancı öğrencilere tahsis ettiği dil burslarının en az HSK4 düzeyinde Çince dil bilgisi gerektirmesidir. Ankette, HSK5 düzeyinde olan öğrencilerin en düşük orana sahip olmalarının sebebi ise, HSK5'in oldukça ileri seviye düzeyde Çince bilgisi gerektirmesi ve Çin Hükümeti'nin yalnızca lisansüstü bursları için HSK5 düzeyini şart koşmasıdır[4]. HSK konusunda dikkat çeken diğer bir konu ise; ankete katılan öğrencilerin tümünün HSK sınavına katılmış olmasıdır. Bundan, öğrenim gördükleri bölümün bu konuda gerekli yönlendirmeleri ve bilgilendirmeleri sağladığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

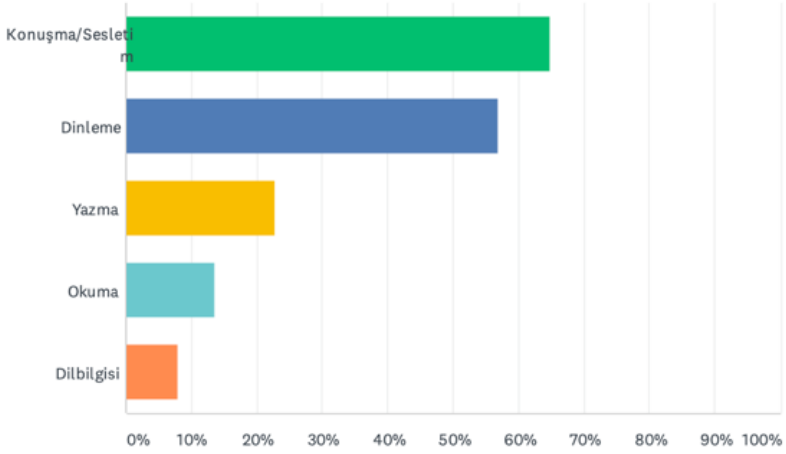
4.1.2 Öğrencilerin Çince Dinleme-Anlama Sürecinde Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaştıkları Zorluklar Hakkında Bilgi Edinme

Bu başlık altında öğrencilere; Çince öğrenim süreçlerinde eksik gördükleri ve daha çok zaman ayırmak istedikleri beceriler sorulmuştur. Öğrencilere, dinleme becerisiyle ilgili karşılaştıkları zorluklar, Çince dinleme sürecinde kullandıkları ve kullanmayı tercih ettikleri yöntemler ile konuşmacının ve konu içeriğinin dinleme sürecine etkileri hakkında sorular yöneltilmiştir. Yanıtlar on üç farklı tablo üzerinden analiz edilerek, öğrencilerin Çince dinleme-anlama sürecine etki eden faktörler hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin uygulanan Çince eğitim programında eksik olarak gördükleri dil becerileri Tablo 6'da verilmiştir.

[4] HSK sınavlarında düzey arttıkça sınav ücreti de ciddi oranda artış göstermektedir. Bu sebeple, lisansüstü eğitime devam etmeyi planlamayan öğrenciler, mecbur kalmadıkları sürece HSK5 ve HSK6 düzeyinde sınava girmeyi tercih etmemektedirler.

Tablo 6 Öğrencilerin Çince Eğitim Programında Eksik Olarak Gördükleri Dil Becerileri

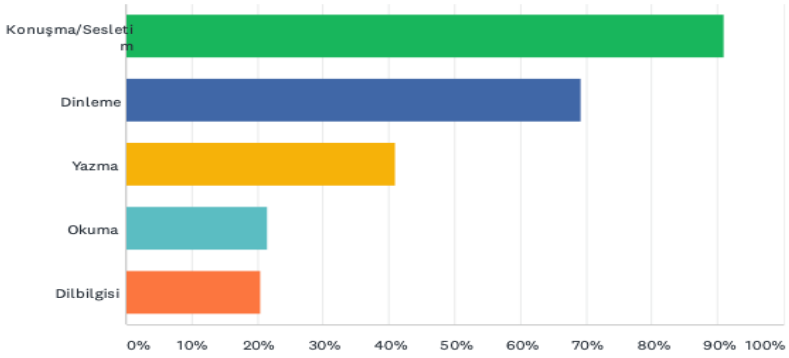


YANIT SEÇENEKLERI	YANITLAR	
Konuşma/Sesletim	64.77%	57
Dinleme	56.82%	50
Yazma	22.73%	20
Okuma	13.64%	12
Dilbilgisi	7.95%	7
Toplam Yanıtlayan: 88		

Tablo 6'ya göre, öğrencilerin %64.77'si programda Çince konuşma becerisine yeteri kadar yer verilmediği görüşündedir. Öğrencilerin %56.82'si dinleme becerisinin ve %22.73'ü yazma becerisinin programda yeterince ele alınmadığını düşünmektedir. Programda okuma ve dilbilgisi becerilerinin artırılmasına yönelik yapılan çalışmaların gereğinden az olduğunu düşünen öğrenci yüzdelerinin ayrı ayrı 13.64 ve 7.95 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Çince eğitiminde hangi dil becerisine ağırlık verilmesi gerektiği konusundaki görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Çince Eğitiminde Ağırlık Verilmesini İstediği Dil Becerilerine İlişkin Görüşleri

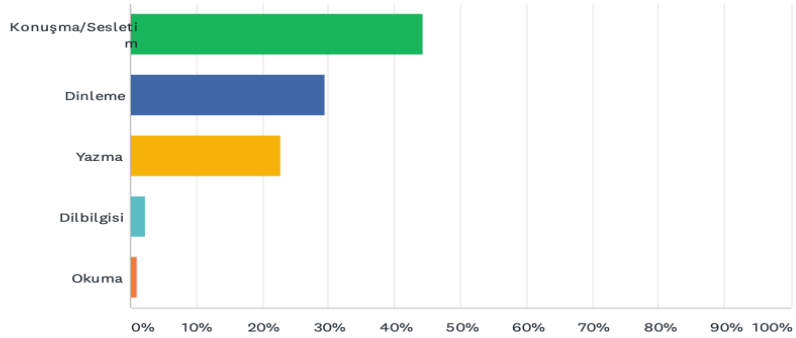


YANIT SEÇENEKLERI	YANITLAR	
Konuşma/Sesletim	90.91%	80
Dinleme	69.32%	61
Yazma	40.91%	36
Okuma	21.59%	19
Dilbilgisi	20.45%	18
Toplam Yanıtlayan: 88		

Tablo 7'de görüldüğü üzere, öğrencilerin %90.91'i konuşma becerisine ağırlık verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu oranı, %69.32'i ile dinleme becerisi, %40.91 ile yazma becerisi, %21.59 ile okuma becerisi ve %20.45 ile dilbilgisi becerileri takip etmektedir.

Öğrencilerin Çince öğrenirken en çok zorlandıkları dil becerilerine dair görüşleri tablo 4.8'de görülebilmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin Çince Öğrenirken En Çok Zorlandıkları Dil Becerileri



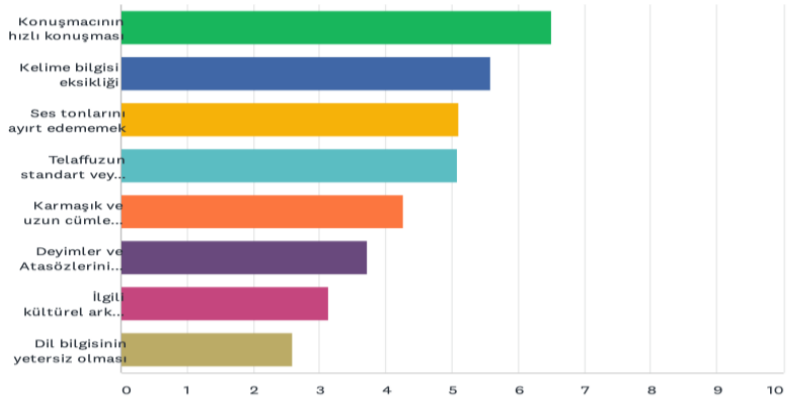
YANIT SEÇENEKLERI	YANITLAR	
Konuşma/Sesletim	44.32%	39
Dinleme	29.55%	26
Yazma	22.73%	20
Dilbilgisi	2.27%	2
Okuma	1.14%	1
TOPLAM		88

Tablo 8'e göre, öğrencilerin en zor bulduğu Çince dil becerisinin konuşma/sesletim (%44.32) olduğu, konuşmadan sonra ise en çok dinleme becerisinde zorlandıkları (%29.55) anlaşılmaktadır. En çok yazma becerisinde zorlandığını belirten öğrencilerin oranı ise %22.73'tür. Dilbilgisi öğrenimini (%2.27) ve okuma becerisini (%1.14) zor bulan öğrenci sayısı ise oldukça azdır.

Yukardaki sonuçlarda, öğrencilerin programda eksik gördükleri ve ağırlık verilmesi gerektiğini düşündükleri beceriler konuşma ve dinleme becerileridir. Öğrenciler aynı zamanda bu iki beceriyi de zor bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin Çincede dinleme sürecinde en çok karşılaştıkları zorluklara dair görüşleri tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Çince Dinleme Sürecinde En Çok Karşılaştıkları Zorluklar

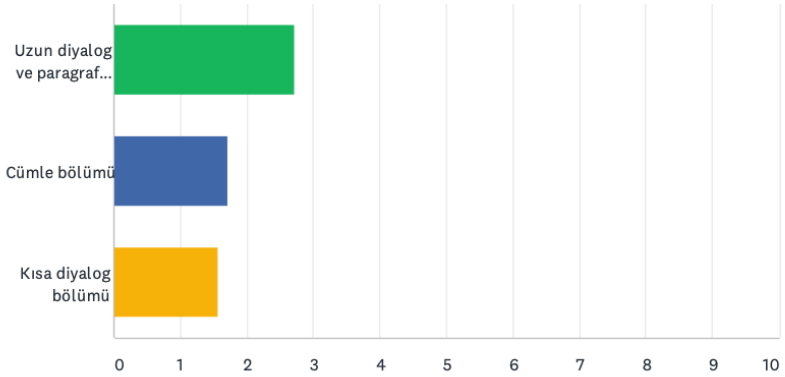


	1	2	3	4	5	6	7	8	TOPLAM	PUAN
Konuşmacının hızlı konuşması	39.77% 35	22.73% 20	15.91% 14	9.09% 8	4.55% 4	1.14% 1	4.55% 4	2.27% 2	88	6.51
Kelime bilgisi eksikliği	18.18% 16	20.45% 18	19.32% 17	19.32% 17	3.41% 3	10.23% 9	4.55% 4	4.55% 4	88	5.59
Ses tonlarını ayırt edememek	15.91% 14	19.32% 17	20.45% 18	6.82% 6	13.64% 12	2.27% 2	7.95% 7	13.64% 12	88	5.10
Telaffuzun standart veya tanıdık olmaması	7.95% 7	15.91% 14	18.18% 16	23.86% 21	13.64% 12	11.36% 10	6.82% 6	2.27% 2	88	5.08
Karmaşık ve uzun cümle kalıpları kullanılması	4.55% 4	4.55% 4	17.05% 15	15.91% 14	23.86% 21	18.18% 16	11.36% 10	4.55% 4	88	4.27
Deyimler ve Atasözlerinin sıkça kullanılması	6.82% 6	10.23% 9	3.41% 3	11.36% 10	19.32% 17	11.36% 10	19.32% 17	18.18% 16	88	3.72
İlgili kültürel arka plan bilgisine sahip olmamak	5.68% 5	5.68% 5	2.27% 2	5.68% 5	15.91% 14	19.32% 17	18.18% 16	27.27% 24	88	3.13
Dil bilgisinin yetersiz olması	1.14% 1	1.14% 1	3.41% 3	7.95% 7	5.68% 5	26.14% 23	27.27% 24	27.27% 24	88	2.60

Tablo 9'a göre öğrencilerin çoğu dinleme sürecinde konuşmanın hızlı (%39.77) olmasının dinlediğini anlamada en büyük sorun olduğunu düşünmektedirler. Diğer zorluklar ise sırasıyla kelime bilgisinin eksikliği, ses tonlarını ayırt edememe, telaffuzun standart veya tanıdık olmaması da öğrencilerin en dinleme sürecini zorlaştıran etkenlerdir. Bununla birlikte; konuşmada karmaşık ve uzun cümlelerin bulunması, deyimler ve atasözlerinin sık kullanılması, ilgili kültürel bilgisinin eksik olması da öğrencilerin dinlemesini etkileyen unsurlar arasındadır. Bu ankette, öğrenciler Çince dinlemelerine en az etkisi olan etkenin dilbilgisi yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Çince Seviye Tespit Sınavı'nın (HSK) dinleme bölümünde en çok karşılaştığı zorluklarla ilgili görüşleri tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Çince Seviye Tespit Sınavı'nın (HSK) Dinleme Bölümünde Karşılaştığı Zorluklar

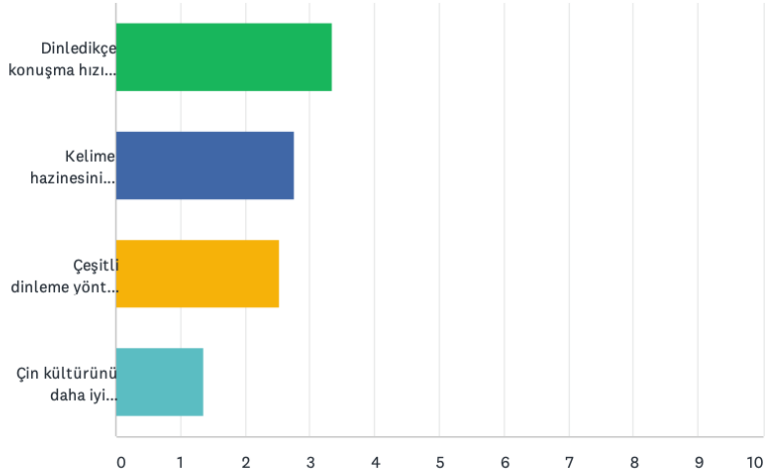


	1	2	3	TOPLAM	PUAN
Uzun diyalog ve paragraf dinleme	82.95% 73	6.82% 6	10.23% 9	88	2.73
Cümle bölümü	10.23% 9	51.14% 45	38.64% 34	88	1.72
Kısa diyalog bölümü	6.82% 6	42.05% 37	51.14% 45	88	1.56

Tablo 10'da öğrencilerin Çince Seviye Tespit Sınavı'nın dinleme bölümünde en çok uzun cümle ve diyalog dinleme (%82.95) bölümünü zor buldukları görülmektedir. Sonra sırasıyla cümle (%10.23) ve kısa diyalog bölümlerinde (%6.82) zorlandıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin dinleme süreçlerine olumlu etkisinin olduğunu düşündüğü durumlara ilişkin görüşleri Tablo 11.'de verilmiştir.

Tablo 11 Öğrencilerin Dinlemelerinin Gelişimine Olumlu Etkisi Olduğunu Düşündükleri Konular

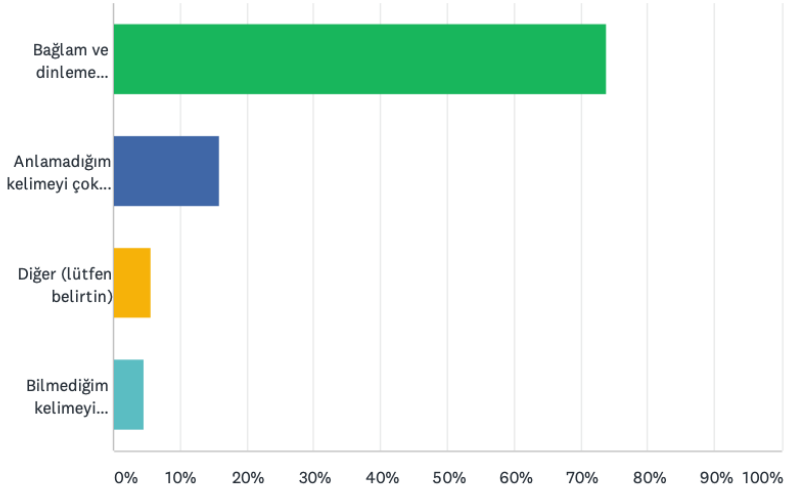


	1	2	3	4	TOPLAM	PUAN
Dinledikçe konuşma hızına, tonlara ve konuşma tarzına alışmak	54.55% 48	28.41% 25	13.64% 12	3.41% 3	88	3.34
Kelime hazinesini geliştirmek	27.27% 24	30.68% 27	32.95% 29	9.09% 8	88	2.76
Çeşitli dinleme yöntem ve tekniklerine hakim olmak	13.64% 12	37.50% 33	37.50% 33	11.36% 10	88	2.53
Çin kültürünü daha iyi anlamak	4.55% 4	3.41% 3	15.91% 14	76.14% 67	88	1.36

Tablo 11.'de görüldüğü üzere, öğrencilerin yarısından çoğu dinleme sıklığının konuşma hızına, tonlara ve konuşma tarzına alışmalarına katkısının olduğunu düşünmektedir. Bu konuda ikinci sırayı kelime hazinesini geliştirmek (%27,27), üçüncü sırayı çeşitli dinleme yöntem ve tekniklerine hâkim olmak (%13,64) ve son sırayı da Çin kültürünü daha iyi anlamak (%4.55) seçenekleri almıştır.

Öğrenciler, Çince dinleme sırasında bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında farklı çözüm yollarına başvurmaktadır. Bunlara ilişkin elde edilen bulgular tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Çince Dinleme Sırasında Bilmedikleri Kelimeyle Karşılaşan Öğrencilerin Başvurdukları Çözüm Yolları

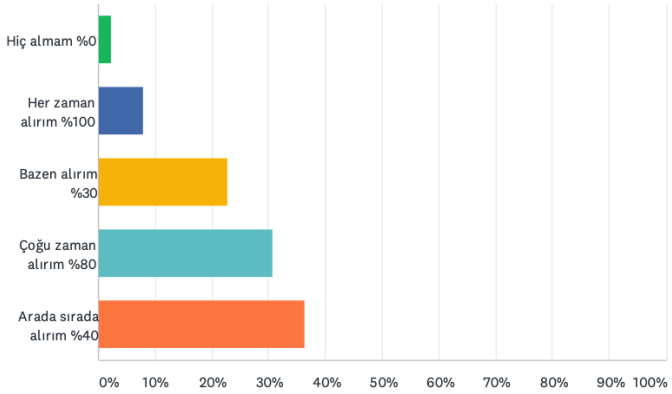


YANIT SEÇENEKLERI	YANITLAR	
Bağlam ve dinleme içeriğine göre kelimenin anlamını tahmin ederim	73.86%	65
Anlamadığım kelimeyi çok düşünmeden dinlemeye devam ederim	15.91%	14
Diğer (lütfen belirtin)	5.68%	5
Bilmediğim kelimeyi sürekli düşünürüm	4.55%	4
TOPLAM		88

Tablo 12'den edinilen sonuçlara göre öğrencilerin dinleme esnasında bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında en çok tercih ettiği yöntem; bağlam ve dinleme içeriğine göre kelimenin anlamını tahmin etmeye çalışmaktır (%73.86). Öğrencilerin %15.91'i anlamadığı kelimeleri çok düşünmeden dinlemeye devam ettiğini, %4.55'i bilmediği kelimeyi sürekli düşündüğünü, %5.67'i ise diğer davranışlarda bulunduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin dinleme esnasında önemli bilgileri not alıp almamalarına ilişkin görüşleri de tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13 Öğrencilerin Dinleme Esnasında Not Alma Durumları

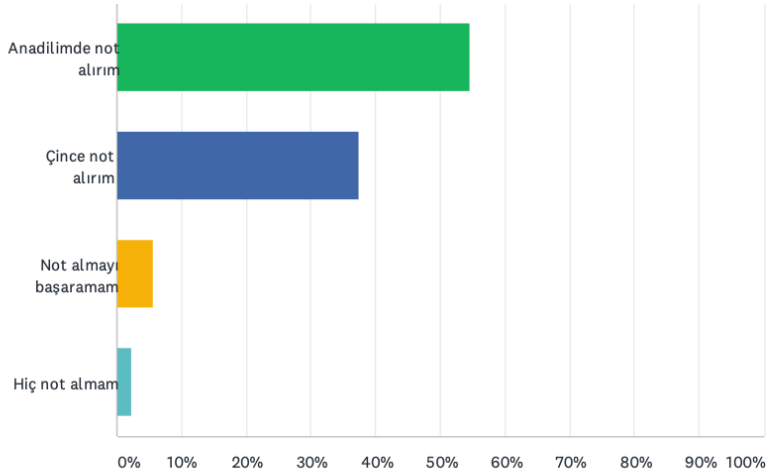


YANIT SEÇENEKLERI	YANITLAR	
Hiç almam %0	2.27%	2
Her zaman alırım %100	7.95%	7
Bazen alırım %30	22.73%	20
Çoğu zaman alırım %80	30.68%	27
Arada sırada alırım %40	36.36%	32
TOPLAM		88

Tablo 13'e göre öğrencilerin %36.36'sı dinlerken arada sırada not aldıklarını, %30.68'sı çoğu zaman not aldıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin %22.73'si ise bazen not aldıklarını, çok az sayıda öğrenci (7.95%) dinlerken önemli bilgileri not aldıklarını ve %2.27 öğrenci ise dinlerken önemli noktaları hiç almadıklarını belirtmişlerdir.

Dinleme sırasında not alan öğrencilerin bu notları hangi dilde aldıkları tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14 Dinleme Esnasında Öğrenciler Hangi Dilde Not Almaktadırlar ?

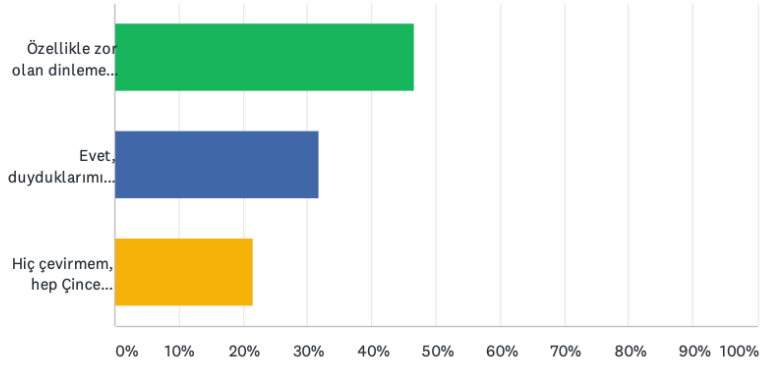


YANIT SEÇENEKLERI	YANITLAR	
Anadilimde not alırım	54.55%	48
Çince not alırım	37.50%	33
Not almayı başaramam	5.68%	5
Hiç not almam	2.27%	2
TOPLAM		88

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin %54.55 dinlerken önemli noktaları ana dillerinde aldıkları, %37.50 ise Çince not aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %5.68'i not almayı başaramadıklarını, %2.27'si ise hiç not almadıklarını ifade etmişlerdir. Bulgularda öğrencilerin yarısından çoğunun anadilinde not aldıkları görülebilmektedir.

Öğrencilerin dinleme sırasında, dinleme içeriğini ana dillerine çevirip çevirmediklerine ilişkin bulgular tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15 Öğrencilerin Dinleme İçeriğini Ana Dillerine Çevirip Çevirmediklerine İlişkin Bulgular

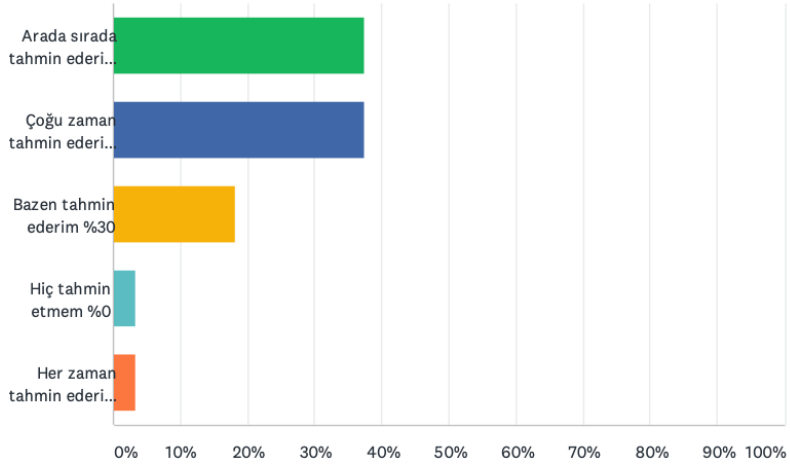


YANIT SEÇENEKLERI	YANITLAR	
Özellikle zor olan dinlemede çeviririm	46.59%	41
Evet, duyduklarımı anadilime çeviririm	31.82%	28
Hiç çevirmem, hep Çince düşünürüm	21.59%	19
TOPLAM		88

Tabloya göre, öğrencilerin %46.59'u özellikle zor olan dinlemede içeriği ana diline çevirdiğini, %31.82'si her türlü dinlemede duyduklarını ana diline çevirerek dinlediğini ve anladığını belirtirken; %21.59 oranında öğrencinin ise duyduklarını ana diline çevirmeden hep Çince düşünerek anladığını ifade etmektedir.

Öğrencilere konuşmacının tarzına, duraklamasına ve ses tonunun değişimine göre sorunun cevabını tahmin edip etmediklerine ilişkin bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin yanıtlar tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16 Konuşmacının Tarzına, Duraklamasına ve Ses Tonunun Değişimine Göre Öğrencilerin Cevabı Tahmin Edebilme Oranları

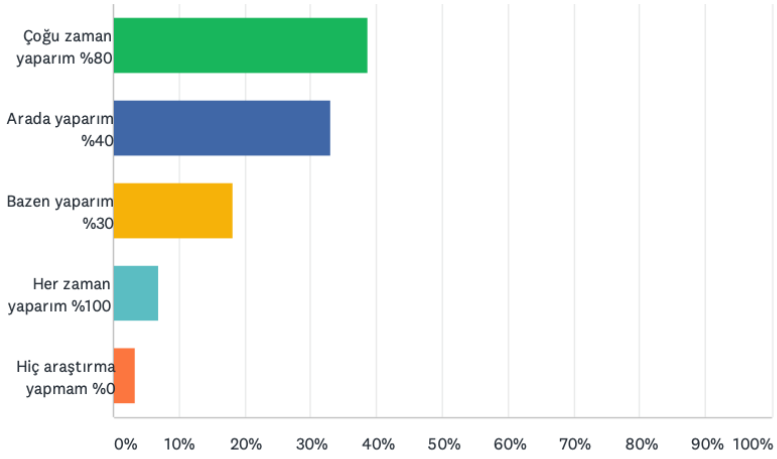


YANIT SEÇENEKLERI	YANITLAR	
Arada sırada tahmin ederim %40	37.50%	33
Çoğu zaman tahmin ederim %80	37.50%	33
Bazen tahmin ederim %30	18.18%	16
Hiç tahmin etmem %0	3.41%	3
Her zaman tahmin ederim %100	3.41%	3
TOPLAM		88

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin verdikleri cevaplarda arada sırada tahmin ederim (%37.50) ve çoğu zaman tahmin ederim (%37.50) seçenekleri aynı oranda tercih edilmiştir. Öğrencilerden her zaman tahmin ederim diyenleri ile hiç tahmin yapmam diyenlerin oranı da yine aynıdır (%3.41). Öğrencilerin %18.18'si ise bazen tahmin ederim seçeneğini tercih etmiştir.

Dinledikten sonra, dinleme materyalinin içeriği ilginizi çektiğinde, *konu ile ilgili daha çok bilgiye sahip olmak için araştırma yapar mısınız?* sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17 Dinleme İçeriği İlgi Çekici Olduğunda Öğrenciler Konuyla İlgili Araştırma Yaparlar mı?

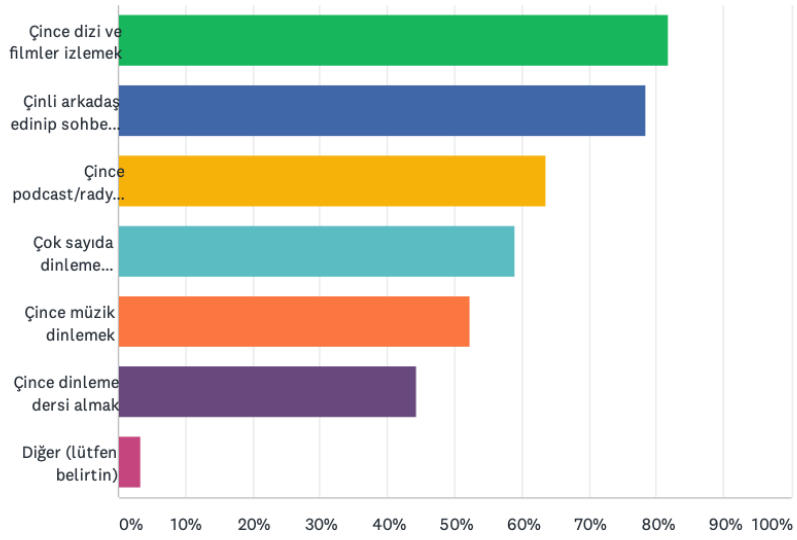


YANIT SEÇENEKLERI	YANITLAR	
Çoğu zaman yaparım %80	38.64%	34
Arada yaparım %40	32.95%	29
Bazen yaparım %30	18.18%	16
Her zaman yaparım %100	6.82%	6
Hiç araştırma yapmam %0	3.41%	3
TOPLAM		88

Tabloya göre, araştırmaya katılan öğrencilerden %38.64'ü ilgi duydukları içeriğe yönelik daha çok araştırma yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden %32.95'i arada sırada araştırma yaptıklarını, %18.18'i ise bazen araştırma yaptıklarını belirtmişlerdir. Her zaman araştırma yapan öğrenciler %6.82 oranında iken %3.41 oranında öğrencinin ise hiç araştırma yapmadıkları anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre, öğrencilerin ilgilerini çeken konularla ilgili araştırmaları yeterince yapmadıkları görülmektedir.

Çince dinlemeyi geliştirmenin en iyi yolları hakkındaki öğrenci görüşleri tablo 18'de verilmektedir.

Tablo 18 Çince Dinlemeyi Geliştirmenin Yöntemleri Hakkında Öğrenci Görüşleri



YANIT SEÇENEKLERI	YANITLAR	
Çince dizi ve filmler izlemek	81.82%	72
Çinli arkadaş edinip sohbet etmek	78.41%	69
Çince podcast/radyo programı dinlemek	63.64%	56
Çok sayıda dinleme alıştırması yapmak	59.09%	52
Çince müzik dinlemek	52.27%	46
Çince dinleme dersi almak	44.32%	39
Diğer (lütfen belirtin)	3.41%	3
Toplam Yanıtlayan: 88		

Tablo 18'de araştırmaya katılan öğrencilerin %81.82'si Çince dizi ve filmler izlemenin Çince dinlediğini anlamayı geliştiren yollardan biri olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %78.41'i Çinli arkadaş edinmenin Çince dilemeye katkısı olduğu seçeneğini seçerken, %63.64'ü Çince podcast/radyo programı dinlemenin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. %59.09 oranında öğrenci çok sayıda dinleme alıştırması yapmanın dinleme ve anlamayı geliştirebildiğin düşünürken, %52.27'si Çince müzik dinlemenin

ve %44.32'si Çince dinleme dersi almanın etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ankette öğrencilerin %3.41'i ise diğer seçeneğini tercih etmiştir.

Anket verilerine bakıldığında öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini zor buldukları ve mevcut programda bu becerilerin öğretimine ağırlık verilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir. İnsan yaşamında, iletişimin en önemli parçasını oluşturan dinleme ve konuşma becerileri gerek anadilde gerekse yabancı dilde, dinleyici ve konuşmacı tarafından kısa sürede, kesintisiz ve aktif olarak gerçekleştirilmesi gereken eylemlerdir. Verimli bir dil eğitiminde, okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra dinleme ve konuşma becerilerine de önemli derecede yer verilmesi gerekmektedir. Anket yanıtlarda, öğrencilerin en çok konuşma ve dinleme becerilerine yönelik verilen eğitimi eksik buldukları görülmektedir. Bunun sebebi; Çince eğitim programında, öğreticilerin daha çok Çince okuma ve yazma becerilerine odaklanmasının, diğer becerilerin ihmal edilmesine yol açtığını göstermektedir.

Anketlerde, öğrencilerin Çince dinlediğini anlamasını etkileyen etmenlerin sırasıyla konuşmanın hızlı olması, kelime bilgisinin eksikliği, ses tonlarının ayırt edilememesi, telaffuzun standart olmaması, karmaşık ve uzun cümlelerin olması, deyimler ve atasözlerin sıkça kullanılması ve ilgili kültürel arka plan bilgisine sahip olunmaması olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, HSK sınavındaki uzun diyalog ve paragraf dinlemede zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında, öğrenciler dilbilgisini dinleme ve anlamayı etkileyen bir etmen olarak görmemektedirler. Öğrencilerin dinleme-anlama sürecinde yaşadığı bu zorlukların sebepleri; kelime bilgisi eksikliği, Çince 'deki seslere yeterince aşina olmamaları, dinleme becerisine yönelik yeterince alıştırma yapmamaları, doğru yöntem ve teknikleri kullanmamaları, öğrenme motivasyonlarının düşük olması ve anadili veya birinci yabancı dilin olumsuz etkileri olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, dinlemede bilmediği kelimeyle karşılaştığı zaman, metin içeriği ve bağlamdan tahmin yürüterek anlamını çıkardığını söylemektedirler. Bu öğrencilerin dinleme sırasında en çok kullandıkları yöntemdir. Bu yöntemin yoğun kullanımının, geleneksel okuma öğretiminden gelen alışkanlıklardan kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrencilerin en az kullandıkları veya kullanmayı başaramadıkları diğer bir yöntem ise dinlerken not alma yöntemidir. Burada öğrencilerin not alma alışkanlıklarının olmadığını aynı zamanda dinleme sürecinde doğru yöntem ve strateji kullanımı ile ilgili yeterince bilgilendirilmediklerini görebiliriz. Dinlerken not alan öğrencilerin nerdeyse yarısı ana dilinde not aldıklarını söylemişlerdir. Aynı şekilde %46,59 oranda öğrencinin dinleme sırasında içeriği ana diline çevirdiği görülmektedir. Bunun sebebi öğrencilerin kelime hazinesinin yetersiz olması ve sözcük diziliminde anadilinin veya ikinci yabancı dilinin olumsuz etkisine maruz kalmalarıdır.

Öğrencilerin sadece %38,64'ü dinlemeden sonra ilgisini çektiği konu ile ilgili araştırma yaptıklarını, geri kalan öğrenciler ise arada sırada böyle bir araştırma yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçtan öğrencinin kendi kendine çalışma alışkanlığının düşük olduğu görülmektedir. Bunun sebebi öğrencilerin dinlemeye olan ön yargısından kaynaklanabilir. Öğrencilerin çoğunun dinleme becerisini zor bulmaları, öğrenmeye olan motivasyonlarını düşürmektedir. Ayrıca bu konuda öğrencilerin okul dışında nasıl ders tekrarı yapmaları gerektiklerini bilmedikleri veya buna yeterince zaman ayırmadıkları sonucuna varabiliriz.

Öğrenciler, Çince dizi ve film izlemenin, Çinli arkadaş bulmanın, Çince podcast ve radyo dinlemenin ve çok sayıda dinleme alıştırması yapmanın Çince dinleme becerisini geliştirmenin en etkili yolları olduğunu düşünmektedirler. Ancak bu konudaki çalışma ve çabalarının yetersiz olduğu tahmin edilebilir.

4.2. Öğrencilerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Bulguları

Bu kısımda, çalışma kapsamında lisans düzeyinde Çince öğrenmekte olan 7 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların hepsi Ankara Üniversitesi Sinoloji Anabilim Dalı 1,2,3, ve 4'üncü sınıf öğrencilerinden seçilmişlerdir. Görüşmede öğrencilere açık uçlu 8 soru sorulmuş, yanıtlar ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme aracılığıyla öğrencilerin Çince dinlediğini anlama sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve sorunlar hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır.

Soru 1:

Öğrencilere ilk olarak "Çince konuşan bir kişinin ses tonlarını ayırt etmede zorlanıyor musunuz?'' sorusu yöneltilmiş ve şu yanıtlar alınmıştır:

Öğrenci K1: Diyalog veya bir konuşma içerisinde anlayabiliyorum ama tek başına söyleniyorsa eğer onu ayırt etmekte zorlanabiliyorum. Ayrıca ikinci ve üçüncü ton çok benzediği için dinlerken aynı geliyor, ayırt etmesi zor.

Öğrenci K2: Evet zorlanıyorum. Bir kelimenin tonlarını yazılışını veya pinyinini bilsem bile hiç duymadığım için anlayamayabiliyorum. Konuşan kişinin yavaş konuşmasına ve art arda birkaç kez dinlememe bağlı.

Öğrenci K3: Bazen zorlanıyorum. Bu daha çok karşıdaki kişiye bağlı. Onun anlaşılır konuşup konuşmadığına bağlı. Karşıdaki kişi anlaşılır konuşup ses tonlarını vurguluyorsa eğer onu anlayabiliyorum. Birinci ve ikinci tonu ayırt etmede zorlanıyorum. Üçüncü tonda daha çok gırtlaktan konuşuyor ve böylelikle daha net anlayabiliyorum. Dördüncü tonda da bastırarak söylendiği için daha rahat anlayabiliyorum.

Öğrenci K4: Karşıdakini dinlerken kelime kelime dinlemiyorum. Genel olarak cümleyi dinliyorum. Cümleden anlam çıkarmaya çalışıyorum. Çünkü karşındaki Çinli bile olsa

bütün tonları doğru yapabildiğine güvenmiyorum. O yüzden öğrenirken tona çok dikkat etmedim. Tonu bilsem de genel cümleden çıkarmaya çalışıyorum.

Öğrenci K5: Konuşan kişiye göre değişiklik gösterebilir ama genelde ikinci ve üçüncü tonlarda zorlanıyorum. Üçüncü tonları ikinci tonmuş gibi karıştırabiliyorum. Bir de şundan dolayı olabilir: ikinci ve üçüncü tonlar arasında ses birleşmesi ya da hızlı konuşurken birbirine eklenme gibi ses değişimleri oluyor. Bu yüzden ayırt etmede zorlanıyorum.

Öğrenci K6: Özellikle üçüncü ve ikinci tonun yan yana geldiği kelimelerde sıkını yaşıyorum. Birinci ve dördüncü tonlar diğerlerine göre daha belirgin olduğu için dinlemede sorun yaşamıyorum.

Öğrenci K7: Karşımdaki birey eğer ki açık bir şekilde, tane tane konuşmuyorsa veya yaşadığı bölgeye ait bir dil alışkanlığı varsa bu tür etmenler benim ses tonlarını ayırt etmemi zorlaştırabiliyor.

Verilen yanıtlardan, öğrencilerin büyük kısmının Çince dinlemede ses tonlarını ayırt etmede güçlük çektiklerini göstermektedir. Çincenin kendine has özelliklerinden biri de ses tonudur. Beş ayrı ton barındıran Çincede her im kendine ait tonlamalarla seslendirilir. Tonlama, imlerin gerçek anlamını verebilmesi için büyük bir öneme sahiptir, yükselen veya alçalan ses tonu imler arasında anlam farklılıklarına neden olabilir. Türkçede böyle bir sistemin olmayışı, Türk öğrencilerin tonlamaları doğru seslendirmelerini ve dinleme sürecinde ton farklıklarını ayırt etmelerini zorlaştırmaktadır.

Sonuç olarak, K3 kodlu öğrenci hariç diğer tüm öğrenciler Çince ‘deki ikinci ve üçüncü tonları ayırt etmede sıkıntı yaşadıklarını bildirmişlerdir. Bu iki tonun birbirine

benzerliği ve her ikisinin yan yana kullanımı durumunda kafa karışıklığına neden olması bu sıkıntının nedeni olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin ifadelerine göre bu konuda konuşmacının açık/net ya da aksanlı konuşup konuşmamasının öğrencinin anlamasını önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmaktadır.

Öğrencilerin dinlediğini anlamasını zorlaştıran tonlar ile ilgili diğer bir neden ise ton değişimleridir. Üçüncü tonda değişim daha karmaşıktır ve hep diğer tonlardan önce değişikliğe uğrar. Örneğin: *başkan (zǒngtǒng 总统)*、*etki (yǐngxiǎng 影响)*, gibi iki üçüncü ton yan yana geldiğinde önde bulunan ses ikinci ses tonuna dönüşür. Bu durum öğrencilerin tonları ayırt etme zorluğunu daha da arttırmaktadır.

Soru 2:

Öğrencilere "Hangi sesleri ayırt etmekte zorluk yaşıyorsunuz? Örnek: si-shi, zhi-zi, xing-xin, yin-ying, ci-si vb. zài cǐ 在此/ zài sǐ 再死 , xià sǐ 吓死/ xià cì 下次?'' sorusu yöneltilmiştir.

Öğrenci K1: En çok ci-si benziyor.

Öğrenci L2: Sonu g ile bitenler ve ying-yin gibi sesleri ayırt etmekte zorlanıyorum.

Öğrenci K3: Aslında bu biraz daha cümlenin akışına bağlı. Kelimeyi tek veriyorsa onda zorlanıyorum, mesela buradaki örnekteki xing-xin de zorlanıyorum. Ama cümlenin akışına bakarsam ayırt edebilirim.

Öğrenci K4: Evet. Sonu 'g'ile biten xin ve xing, Mesela nazal sondaki nazalg onlarda sıkıntı olabiliyor.

Öğrenci K5:Örneklerden gidersem si-shi ya da zhi-zi çok zorlamıyor; si-ci biraz zorluyor… Eğer sözcüğün sonunda an-eng ya da en-eng geliyorsa daha kolay

çıkarabiliyorum ama sözcüğün ortasında kalıyorsa, özellikle hızlı konuşmalarda yutulduğundan, anlamakta zorlanıyorum.

Öğrenci K6: Özellikle sonunda ‘ g ’ bulunan imlerde zorlanıyorum. Ama ek olarak z,c gibi kelimelerde de daha önce duymadığım kelimeleri anlama konusunda sıkıntılar yaşıyorum.

Öğrenci K7: Çinceyi öğrenmeye başladığım zamanlarda bu kelimeleri başka birisinden duyduğumda anlamakta zorlanıyordum, öğretmenlerin bizlere söyledikleri cümlelerin içerisinde öğrenmiş olduğum bu kelimeler geçse dahi cümlelerin içerisinde seçemeyebiliyordum. Zamanla farklı kişi ve hocalardan duydukça, kulak aşinalığı kazandıkça, en çok duymakta zorlandığım ses tonları olan üçüncü ve dördüncü ses tonlarını rahatça seçebilir bir hale geldim.

Çince ‘de ses tonlarının yanı sıra, imlerin sesletimleri de özgün bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler için ana dillerindekine benzer olan veya ana dillerindekilerle aynı olan sesleri kavramak çok daha kolaydır. Öğrenciler ana dillerinde bulunmayan ve ses özelliği olarak birbirine yakın olan sesleri ayırmakta zorlanmaktadırlar. Burada alınan yanıtlarda, öğrenciler sesleri ayırt etmekten ziyade imlerin sesletiminde zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle bazı öğrenciler, hece sonlarında gelen nazal ‘ng’ sesini ayırt etmede diğer seslere göre daha çok zorluk yaşadıklarını belirtmektedirler. Anadolu’da konuşulan Türkçe ’de nazal ‘ng’ sesi olmasına rağmen, İstanbul Türkçe ’sinde artık bu ses kaybedildiği ve birçok öğrenci de yaşamları boyunca İstanbul Türkçesi duyup konuştuğu için, Çince’ deki nazal ng sesinin anlaşılmasında sıkıntı yaşanmaktadır.

Soru 3:

Öğrencilere, “Yapısı zor olan cümleleri veya uzun cümleleri dinlerken zorluk yaşıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin yanıtları aşağıdaki gibidir:

Öğrenci K1: Evet. Uzun cümlelerde baştan sona kadar cümleyi tam anlayamadığım olabiliyor. Mesela HSK konuşma sınavında bir iki uzun cümleyi anlayamamıştım bu yüzden tekrar da edememiştim ve soru gitmişti.

Öğrenci K2: Kullanılan yapının ne anlama geldiğini ve okunuşunu bilirsem sorun olmuyor, cümlenin içerisinde iki veya daha fazla aynı okunan hece olunca zorlanıyorum.

Öğrenci K3: Tabii ki zorlanıyorum. Çünkü bazen bazı dilbilgisi yapıları oluyor onlar farklı bir anlam verebiliyor ve zorluk derecesini arttırabiliyor cümlelerin. Bu da beni zorlayabiliyor.

Öğrenci K4: Ses seviyesi yani daha dikkatimi toplamamı sağlıyor. Mesela siz derste konuşurken bazen değiştiriyorsunuz konuşma tonunuzu. O zaman daha dikkatli…Sizi daha iyi dinleyebiliyorum yani.

Öğrenci K5: Eğer bildiğim, daha önceden kullandığım bir dil bilgisi kalıbıysa zorlanmıyorum. Daha önce öğrenmediğim bir kalpsa o zaman tümceyi ve kullanılan kalıbı anlamaya çalışırken zorlanabiliyorum. Özellikle iki kısımdan oluşan tümcelerde daha önceden bildiğim bir kalıpsa (Örn: 不但/而且 budan ..., erqie ...) başka bir yerde tek başına karşılaşsam da zorlanmıyorum ama daha önce bilmediğim bir şeyse anlamakta zorlanıyorum. Uzun bir tümceyse daha fazla bildiğim sözcükle karşılaşacağımdan anlamama yardımcı oluyor. Başını kaçırdıysam sonunu dinleyip ne demek istediğini anlayabiliyorum.

Öğrenci K6: Dilbilgisi ve cümle yapısı olarak Türkçe ile arasında büyük farklar olduğu için özellikle Türkçede yapısal olarak bir karşılığı olmayan cümleler dinleme esnasında karşıma hep büyük bir sorun olarak çıkmıştır. Uzun olmasından ziyade zor olan cümleler daha büyük bir sorun olmuştur. İlk başta büyük bir sorun olan yapısı zor olan cümleleri anlama durumunun düzenli dinleme yaparak ortadan kalktığını da görmüş bulunuyorum. Öğrenci K7: Evet, yaşayabiliyorum. Eğer ki cümlenin içerisinde benim daha önce karşılaşmadığım kelimeler ve gramer yapıları varsa ancak içerisinde bildiğim yerleri yakalayarak cümlenin içeriğine dair tahminler yürütmeye çalışıyorum. Bu tür durumlarda beni en çok zorlayan noktaysa cümle uzadıkça ve cümlenin içerisindeki gramer kalıpları arttıkça benim onları kafamda Türkçe 'ye çevirmek için harcadığım çaba da artıyor ve bir süre sonra devam etmekte zorlanabiliyorum.

Yanıtlardan, öğrencilerin dinleme esnasında konuşmanın uzun olmasından ziyade, Çincenin dilbilgisi yapısının Türkçe 'den farklı oluşundan kaynaklı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak cümle içindeki sözcüklerin artması ve cümlenin dilbilgisi yapısının ağırlaşmasının, cümleleri Türkçeye çevirirken ana fikri yakalamada sıkıntı yaşattığını da ifade etmişlerdir. Buradan öğrencilerin yabancı dil öğrenirken ana dil üzerinden karşılaştırma yapma ve tercüme etme alışkanlığının dinleme-anlama hızını yavaşlattığı, bunun sonucunda da dinlediğini anlamasını olumsuz yönde etkilediği çıkarımı yapılabilir.

Soru 4:

"Sesteş kelimeleri dinlerken hangi imleri temsil ettiklerini anlayabiliyor musunuz?" sorusuna verilen yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Öğrenci K1:Bu sadece kelimeyi duymama veya cümle içinde duymama göre değişiyor. Bu çok sıkıntı çektiğim bir konu çünkü çok fazla sesteş sözcük var. Özellikle aynı

tondalarsa, mesela gan3 denildiğinde benim ilk aklıma gelen 感 ama belki söylenen 赶. Bu da dediğim gibi sanırım cümle içinde görmem gerekiyor.

Öğrenci K2:Çincede en zorlandığım şey sesteş kelimeler. Tonları ve yazılışları farklı olsa bile okunuşu aynı olduğundan karıştırılabiliyor. Bazı anlam benzerliği olan heceler var mesela xian (鲜) birinci tonla okununca lezzetli anlamına geliyor, 2.inci tonla okunan xian (咸) ise tuzlu anlamına geliyor bu anlamayı daha da zorlaştırıyor.

Öğrenci K6: İkili im kullanılan kelimelerde büyük bir sorun yaşamıyorum, fakat tekli kullanılan imleri sesteşleriyle ayırt etmede sorun yaşıyorum.

Öğrenci K7: Çince öğrenmeye yeni başladığım dönemleri ele alırsam, önceden ya kelimeyi bilmediğimden ya da birisinin ağzından sık bir şekilde duymadığımdan dolayı konuşmacı bildiğim kelimeyi söylüyor olsa dahi anlayamıyordum.

Yanıtlara bakıldığında öğrencilerin bu konuda benzer şekilde çok zorlandıkları görülmektedir. Bunun nedeni, Çince 'de aynı sesle ifade edilen kelimelerin fazla oluşu ve bununla beraber aynı sesteki kelimelerin farklı anlamlar içermesidir. Örneğin: Anne (Mā, 妈) /azarlamak (骂 Mà), nedeniyle (yóu yú 由于) / kalamar (yóu yú 鱿鱼), trajedi (bēi jù 悲剧) / bardak (bēi jù 杯具), arka fon (bèi jǐng 背景)/ Pekin (běi jīng 北京) gibi. Bu durum öğrencilerin Çinceyi öğrenmesini olumsuz yönde etkileyen en önemli nedenlerden biri olarak gözükmektedir. Ancak kimi öğrenciler bu zorluğu tahmin yöntemine başvurarak aşmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin eğitim düzeyleri göz önüne alındığında; kimilerinin üç yıl, kimilerinin ise dört yıldır Çince öğrenmekte olduğu bilinmektedir. Çince öğrenim süresi arttıkça öğrencinin Çince dinleme alışkanlığının pekiştiği ve Çince kelime hazinesinin arttığı gözlemlenmiştir. Bu şekilde öğrencinin

duyduğu imler üzerinde hızlı bir tahmin yürüterek cümleyi genel olarak anlayabildiği anlaşılmaktadır. Bu durum öğrenci görüşlerinde de şöyle yer almaktadır:

Öğrenci K3: Konuşmanın içeriğine göre sesteş kelimelerin hangi imi temsil ettiğini tahmin edebiliyorum.

Öğrenci K4: Yani. Eğer kelimeyi biliyorsam eşleştirebilirim bence. Mesela 听写 yaptırıyorsunuz ya. Yaptırıyordunuz ya önceden de. Mesela cümle söylüyordunuz. Oradan duyduğumuzu direkt yazıyorduk. Oradan alışkanlık herhalde direkt kafama geliyor.

Öğrenci K5: Durum yine aynı. Tümcenin geri kalanını çıkarabilmişsem sorun yaşamıyorum. Özellikle imleri kafamda hızlı bir şekilde canlandırabiliyorsam söyleneni anlayabilmişim demektir.

Öğrenci K6: Açıkçası Çincedeki sesteş kelimelerin çokluğu bu konuda ilk başta büyük sorunlar ortaya çıkarıyor. Ancak özellikle gündelik yaşamda kullanılan kelimelere hâkim olmakla bu sorun da zamanla ortadan kalkmaktadır.

Soru 5:

Öğrencilere "Çince konuşan bir kişiyi dinlerken daha iyi anlamanıza yardımcı olan faktörler nelerdir? Örnek: Konuşmanın yavaşlaması, kelimelerin yinelenmesi, konuşmacının ses seviyesi vb." sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci cevapları şöyledir:

Öğrenci K1: Çok kısık sesle konuşan birini anlamada güçlük çekebilirim. Çünkü zaten Çince yapısı itibariyle tonlama gerektirdiği için karşıdaki insanı net duyabilmek lazım. Ama benzer şekilde aşırı yüksek sesle konuşan birini de anlayamayabilirim. Bence ideali normal bir ses tonuyla konuşmak."

Öğrenci K2: Konuşan kişinin yavaş konuşmasına ve art arda birkaç kez dinlememe bağlı. Konuşmacının ses seviyesinin değişmesi anlamamı etkiler yüksek sesle tonları vurgulayarak konuşursa anlamam kolaylaşır.

Öğrenci K3: Tabii ki etkiliyor. Mesela bir Çinli arkadaşım Ankara'ya gelmişti ve o kadar kısık sesle konuşuyordu ki onu anlayamamıştım ama okuldaki Çinli hocamın ses tonu yüksek ve kelimeleri çok belirgin olduğu için onu anlayabiliyordum. Daha sonra fark ettim ki gerçekte ses seviyesinin değişmesi anlamamı etkiliyor.

Öğrenci K4: Ses seviyesi daha dikkatimi toplamamı sağlıyor. Mesela siz derste konuşurken bazen değiştiriyorsunuz konuşma tonunuzu. O zaman daha dikkatli… Sizi daha iyi dinleyebiliyorum yani. Sürekli yani düzse onu da dinlemek de zorlanıyorum, yani sürekli yüksek de değil. Değişim halinde devam edebilmesi gerekiyor.

Öğrenci K5: Yüksek sesle konuşanın tonlama yapması daha kolay olacağından anlaması daha kolay oluyor. Yüksek derken belli bir düzeyde yüksek olması uygundur. Birkaç arkadaşım vardı, fısıldar gibi konuştuklarından anlaması çok zor oluyordu. Fısıldarken ton yapmak imkânsız.

Öğrenci K6: Konuşmacının ses seviyesinin değişmesi anlamamı da etkiliyor. Alçak sesle konuştuğunda tonları anlamakta zorluk yaşarken, yüksek sesli konuşmada tonları daha net kavrayabiliyorum.

Öğrenci K7: Eğer ki konuşmacı benim sesleri net bir şekilde duyabileceğim bir şekilde konuşuyorsa konuştuklarını rahatça anlayabiliyorum; Fakat ses seviyesi duyabileceğimden düşükse konuştuğu yerleri kaçırabiliyorum, yüksekse de konuşma bir süre sonra beni rahatsız edebiliyor. Eğer konuşmacı açık ve tane tane bir şekilde

konuşuyorsa, kelimeleri de net bir şekilde duymuşsam rahat bir şekilde hangi ime karşılık geldiğini ayırt edebiliyorum.

Bu görüşler dikkate alındığında şu sonuçlar elde edilmektedir: Öğrencilerin bazıları konuşmacının yüksek sesle konuşması durumunda tonları daha net ve daha dikkatle dinleyebildiğini belirtirken, bazıları fazla yüksek tondan rahatsızlık duyduklarını ve dinleme eylemini devam ettiremediklerini dile getirmişlerdir. Kimi öğrenciler ise sadece yüksek sesle konuşulduğunda değil, ses seviyesinin değişken olduğu ve sözcüklerin tane tane söylendiği durumlarda dinlemenin daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Soru 6:

Öğrencilere "Ders esnasında dinleme yaparken ses kayıtlarını mı yoksa öğretmenin konuşmasını mı daha iyi anlıyorsunuz?'' sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci cevapları aşağıdaki gibidir:

Öğrenci K1: Ben ders esnasında daha çok verim aldığımı ve daha iyi anladığımı düşünüyorum. Dinlediğim ses kayıtlarını anlıyorum fakat dersteyken jest ve mimikler de kullanıldığı için daha iyiydi.

Öğrenci K2: Öğretmenimin konuşma tarzını bildiğimden ve sesine alışkın olduğumdan öğretmenimin konuşmasını daha iyi anlıyorum.

Öğrenci K3: Bu durumu pınar hocamızın yaptığı ChinesePod dersinde fark ettim. Derste ses kayıtlarını de hocanın söylediklerini anlayabiliyorum. Ama tabii ki karşımda bir öğretmenin konuşmasını daha iyi anlayabiliyorum.

Öğrenci K4: Öğretmenin konuşmasını. Çünkü hem alışık olduğumuz bir ses oluyor. Hem de ses kaydından dinlediğimiz zaman arka planda fon müziği oluyor. Fon müziği

tamamen dikkat dağıtıcı hale geliyor. Mesela bir şeyi siz okurken ki anlamamla kayıttan dinlemek arasında çok fark oluyor.

Öğrenci K5: İkisi de diyebilirim. Çünkü öğretmenlerimizin kullandıkları kalıplara bir süre sonra alışmaya başlıyorum. Böylece kullandığı kalıba değil de anlatmak istediğine odaklanabiliyorum. Öte yandan ses kayıtlarını okul dışında dinleyebilme imkânı olduğu için ve tekrar tekrar aynı şekilde dinleyebildiğim için iyi olduğunu düşünüyorum. Örneğin bir yere giderken, evde iş yaparken falan dinleyebiliyorum. Ama birini seçmem gerekirse öğretmenin konuşmasını seçerim.

Öğrenci K6: Ders esnasında öğretmenin konuşmasını daha iyi anlıyorum. Ses kayıtlarında kullanılan farklı kullanımlar dinleme esnasında sıkıntılar yaratmaktadır. Öğretmenin gündelik konuşması anlamayı daha kolay kılıyor.

Öğrenci K7: Derslerde sürekli aynı öğretmenlerin seslerini duyduğumuz ve zamanla onlara aşina olduğumuz için öğretmenlerin konuşmalarını ses kayıtlarına göre daha iyi anladığımızı düşünüyorum.

Bu soruda öğrencilerin büyük çoğunluğundan, öğretmenleri doğrudan dinlemenin daha etkili olduğu yanıtı alınmıştır. Bunun nedenine bakıldığında, öğrencilerin eğitim sürecinde, konuşma tarzına ve sesine aşina olduğu öğretmenleri dinlemek, ses kayıtlarından daha kolay gelmektedir. Bununla birlikte; öğrenci ve öğretmen aynı ortam içinde birebir iletişime geçtiklerinde, öğrenci öğretmeni hem izleyerek hem de dinleyerek iki beceriyi aynı anda kullanır, bu da öğrencinin dinlediğini anlama sürecini olumlu etkiler. Ses kayıtlarında ise öğrenci sadece dinleyerek bilgi edinmek durumundadır. Bunun yanında dinlemede konuşmacıların değişkenlik göstermesi; ses tonlarının, vurguların ve konuşma tarzının da değişmesine sebep olmaktadır. Bu durum öğrencinin dinleme sürecini zorlaştırmaktadır.

Soru 7:

Konu içeriğinin öğrencilerin dinleme-anlama süreci üzerinde etkisi olup olmadığını anlamak amacıyla öğrencilere "Dinlediğiniz konunun ilgi çekici olmaması dinlemenizi etkiliyor mu?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden gelen cevaplar benzerlik göstermektedir.

Öğrenci K1: Evet etkiliyor. İlk önce dinlemeye ve anlamaya başlıyorum ama hem o anki moduma göre hem de gerçekten konuşmaktan keyif almadığım bir konuysa, mesela futbol, konuya dâhil olmak istemem ve karşımdakine dikkatimi vermem. Dolayısıyla dinlemediğim için ve dikkatimi vermediğim için anlamam.

Öğrenci K2: Dinlediğim konunun hoşuma giden şeylerden olması o konuyu daha iyi anlamamı sağlar yani etkiler.

Öğrenci K3: Evet etkiliyor. Mesela bir tarih dersi konusundan bahsederken ilgimi çekmez. Tarih konuşmayı sevmiyorum bu da benim karşıdaki kişiyi dinlememi etkiliyor.

Öğrenci K4: Yani, kendimi zorlamam gerekiyor. Ama ilgimi çeken bir konuysa kendimi daha iyi adapte ediyorum ve daha hızlı öğreniyorum o şekilde. Mesela Tarihi Metinler dersine girdiğim zaman. O dersle herhangi bir bağım yok ve zorla gidiyor gibi oluyorum. Ama Simultane Çeviri dersi daha eğlenceli geçiyor. Çünkü; güncel şeylerden bahsediyoruz ve konu bir yere bağlanıyor yani en azından. O yüzden daha iyi oluyor gibi hissediyorum. Ama bilmiyorum. Emin değilim tabi.

Öğrenci K5: Konuşulan konuda özel terimler kullanmaya başlandıysa iyice koptuğumu hissediyorum. Yine de şunu düşünmeye çalışıyorum: Bu konuşmadan kapacağım birkaç sözcük ya da im ileride işime yarayabilir. Biraz geleceğe yönelik bir düşünce diyebilirim. Bu yüzden biraz dayanıp anlamaya çalışayım diye düşünüyorum. İlgimi çeken bir

konuysa hem bir yandan dinliyorum hem de doğal olarak içimden diyeceklerimi ve soracaklarımı hazırlamaya başlıyorum.

Öğrenci K6: Tabii ki etkiliyor. İlgimi çeken bir konudan öğreneceğim her türlü bilgiyi gündelik hayatta da kullanabilmek bana büyük yarar sağlayacaktır. Dinlerken hiçbir kelimeyi kaçırmadan tonları daha dikkatli bir şekilde dinlememi sağlıyor.

Öğrenci K7: Evet, etkiliyor. Konu ilgimi çekmediğinde kendimi dersi takip etmek için zorluyor, yine de derse odaklanmaya çalışıyorum ve ders süresi uzadıkça zamanla ben de odağımı kaybediyorum. Böyle olduğu günler eve geldiğimde kendimi daha yorgun hissediyorum. Başlangıç aşamalarında bir Çinli'yle konuşurken genel amacım Çinceyi daha iyi öğrenmek, kendimi geliştirmek olduğundan dolayı konuştuğu konu her ne kadar sıkıcı olsa da dinlemek pek sıkıcı gelmiyor fakat seviyemi ilerlettikten sonra ne dediğini rahatça anlayabiliyorsam ve bana da sıkıcı geliyorsa, ilgimi çekmeyen bir derste hissettiklerimin aynılarını hissediyorum.

Verilen yanıtlardan anlaşıldığı kadarıyla, öğrenciler kimi zaman dinledikleri konuya karşı aktif kimi zaman da pasif bir tavır sergilemektedirler. Bu noktada öğrencinin, konuşmacının anlattığı konunun içeriğine olan ilgisi, öğrencinin dinleme-anlama sürecini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca öğrencinin alanının dışında bir dinleme yapıyor olması ya da konuyla ilgili özel terimlerin fazla kullanılması, öğrencinin daha yorucu ve sıkıcı bir anlama süreci yaşamasına sebep olmaktadır. Bu konudaki düşünceleri irdelendiğinde; öğrencilerin ilgi çekici bir konu karşısında istekle ve zevkle dinledikleri, bunun sonucunda da verimli bir dinleme yaptıkları anlaşılmaktadır.

Soru 8:

"Derslerde öğretmenin uyguladığı dikte yöntemini yararlı buluyor musunuz?" sorusuna verilen yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Öğrenci K1: Evet ben yararlı buluyorum. Bu şekilde hem dinleme hem de yazı çalışması yapıyoruz. Ben çoğu kalıbı ve kelimeyi bu şekilde hatırlayabiliyorum.

Öğrenci K2: Dinlediğim konunun hoşuma giden şeylerden olması o konuyu daha iyi anlamamı sağlar yani etkiler.

Öğrenci K3: Tabii çok çok yararlı buluyorum. Çünkü Çince karakterleri yazarken belli bir yazım sırası gerekli oluyor, kullanılan dikte yöntemi sayesinde yazma yönümü geliştirdim.

Öğrenci K4: Ben çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Sınıf arkadaşlarım ne düşünür bilemiyorum. Çünkü 听写 çok fonksiyonlu bir şey. Dinlemenizi geliştiriyorsunuz aynı zamanda aklınıza o karakter geliyor: Hem gördüğünüzde tanıma olayı var Çincede. Hem de onu yazabilme özelliği. Bu 3'ü de aynı anda pratik yapılıyor.3'üne birden çalışmış oluyorsunuz yani.

Öğrenci K5: Yararlı buluyorum. Birkaç gün boyunca yaptığım bakarak yazma çalışmasının diktenin olduğu gün geldiğinde bana katkısı olmuş mu, bunu görebilmek için faydalı olduğunu düşünüyorum.

Öğrenci K6: Dikte yöntemi söylenenlerin daha kalıcı olmasını sağlıyor, sözlü anlama kadar yazılı anlama da yarar sağladığı için yarar sağladığını düşünüyorum. İşitsel öğrenmeyi daha da kalıcı kılıyor.

Öğrenci K7: Dikte yönetimini yeni kelime ve cümle kalıpları öğrenmeye başlamış olan birinci ve ikici sınıflar için pek yararlı bulmuyorum çünkü Çince' ye dair bazı şeyleri yeni yeni öğrenmeye başladıklarından dolayı uzunca cümleleri hemen algılayıp da yazmaları

onlar için çok meşakkatli olabilir bu yüzden dolayı da Dikte Yöntemi üçüncü veya dördüncü sınıflarda uygulanması daha yararlı olacaktır. Bir de öğrenciler yeni öğrendikleri kelimelerle kurdukları kendi cümlelerini arkadaşlarına söyleyerek onlardan kısa kısa yazmalarını isterse şayet daha kalıcı ve faydalı olur diye düşünüyorum.

Yanıtlardan anlaşıldığı gibi, öğrencilerin büyük çoğunluğu dikte yönteminin hem dinleme hem im çalışması açısından büyük önem taşıdığını düşünmektedir.

4.3. Değerlendirme ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma soruları kapsamında yapılan öğrenci sormacası ve yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme bulgularının genel bir değerlendirmesi yapılmış; değerlendirme sonuçlarından elde edilen bulgular üzerinden öneriler sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin Çince öğrenme sürecinde çeşitli dinleme-anlama zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bu zorluklar arasında en ön plana çıkan ve öğrencilerin öğrenme sürecinde olumsuz etki yaratanları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz.

4.3.1. Ses Bilgisinden Kaynaklanan Zorluklar:

Bir dilin en küçük yapı taşı sestir. Her dilin ses özelliklerinin, yabancıların o dili öğrenmelerinde belirleyici etken olması gibi, Çincenin ses bilgisi de yabancıların öğrenim sürecini etkilemektedir. Türk öğrenciler de aynı şekilde Çince dinlediğini anlama sürecinde, Çincenin ses bilgisi yapısından etkilenmektedirler.

4.3.1.1. Bileşik Seslerin Dinleme Zorlukları

Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında bileşik sesleri dinleyip kavramada çok zorluk yaşamadıklarını ifade eden öğrenciler dikkat çekmektedir (Bkz. Görüşme Soru 2).

Ancak yapılan bazı çalışmalar, bu konuda tam tersi görüş bildiren sonuçlara sahiptir. Örneğin; Lale Aydın (2012) yılında Ankara ve Erciyes Üniversitelerinde Çince eğitim almakta olan toplam 116 Türk öğrenciye, dinleme esnasında yaşadıkları zorlukları tespit etmek amaçlı bir test uygulamıştır. Aydın, yaptığı tez çalışmasında öğrencilerin büyük oranda yaptığı yanlışların bileşik sesler üzerine olduğunu ortaya koymuştu. Test sonucunda özellikle ön dil sesleri (舌尖音) olan z, c, s ve arka dil sesleri (舌尖后音)olan zhi, chi, shi seslerinin yanlış dinleme oranı oldukça yüksek çıkmıştır. Sonuca bakıldığında bu sorunun nedeni olarak, öğrencilerin ana dili olan Türkçe'de bu seslerin tam karşılıklarının bulunmaması gösterilebilir.

Buna ek olarak; Çince dinleme derslerinde yapılan sınav sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin bileşik sesleri birbirinden ayıramadığı ve çok sık hata yaptığı görülmektedir. Örneğin; öğrencilerin dinleme sınavında soru içinde geçen ve doğru cevabı xià (下)olması gereken sesi, shàng (上) sesi ile karıştırdıkları ve yanlış cevabı işaredikleri durumlar oldukça yaygındır. Bu sorun, Çince' deki 'sh' ve 'xi' seslerinin birbirine yakın olması ve öğrencilerin bu seslerin farklarını yeterince kavrayamamasından kaynaklanmaktadır.

Ana dil telaffuzunun yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisi yadsınamaz, özellikle yabancı dili yeni öğrenmeye başlayanlar için bu etki çok daha açıktır. Bir dilden diğerine tonlamalar ve titreşimler değişir ve bu da belirli sesleri, bazen de belirli kelimeleri telaffuz etmeye çalışırken zorluklara neden olur. Bu farklılıklar yabancı dil öğrenmenin ilk aşamasında çözülmelidir. Aksi halde dil öğrenimin ileri aşamasında dinlediğini anlamama sorununa neden olabilir. Bu nedenle dinlediğini anlamayı geliştirmenin ilk adımı, öğrenmenin ilk aşamasında özellikle ana dilden kaynaklı olan fonetik engelleri ortadan kaldırmaktır (Pan Shimeng, 2016: 20-21). Bu zorlukla ilgili olarak, öğreticilerin

dinleme derslerinde, ana dil ve Çince arasındaki sesletim farklılıklarını vurgulaması ve ders esnasında dinletme ve tekrar ettirme yöntemleriyle öğrencilerin kulak hassasiyetini arttırması önerilebilir.

Öğrencilere yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede alınan yanıtlar incelendiğinde, ses bilgisi açısında en belirgin zorluğun hece sonlarında gelen nazal 'ng' sesinden kaynaklandığı görülmektedir. Bu, Türkçede yalnızca yerel aksanlarda görülebilen bir ses olduğu için günümüz Türkçesi'nde kullanımı pek yaygın değildir. Çincede burun sesi nazal 'ng'nin eklenmesi ile tamamlanan hecelerin sayısı16'dır. Bunlar ön burun sesi olan an, en, ian, uan, üan, in, uen, ün sesleri ve arka burun sesleri olan ang, eng, ong, iang, uang, ing, uong, iong olarak sınıflandırılmaktadır. Ön ve arka burun seslerinin dinleme esnasında karıştırılması, neredeyse Çince öğrenen tüm yabancı öğrencilerin karşılaştığı bir zorluktur. Gaoying'in (2010: 9) konuyla ilgili yaptığı tez çalışmasında Çince başlangıç seviyesinde olan 15 Afrikalı öğrenciye uygulanan dinleme testinde, arka ve ön burun sesleri olan ing, iong, üan, ian, iang, ong, in, uan, uang, en, ang, eng, un seslerinin yanlış dinlenme oranının %61,7 olduğunu tespit etmiştir. Gaoying, bu durumun esas olarak öğrencilerin ana dili olan İngilizce ve yabancı dil olarak öğrendikleri Çince arasındaki fonetik farklılıklardan kaynaklandığını ifade etmiştir.

Dinleme eğitimi sırasında, arka ve ön burun seslerinin daha vurgulu söylenmesinin anlama güçlüğünü ortadan kaldırabileceği önerisi görüşmeye katılan öğrencilerin kendileri tarafından ifade edilmiştir. Buna ek olarak öğretim elemanlarının, özellikle nazal 'ng' sesi için Anadolu Türkçesi'nden örnekler vermesi, öğrencinin bu sesi daha rahat anlamasına yardımcı olacaktır.

4.3.1.2. Tonların Ayırt Edilmesindeki Zorluklar

Her dilin kendine özgü bir ses yapısı vardır. Pek çok dilden farklı olarak Çincede her imin kendine ait tonu bulunmaktadır. Çincede beş tane ton vardır. Bunlar düz ton (阴平), yükselen ton（阳平）, alçalıp yükselen ton（上声）, alçalan ton（去声）ve nötr ton (轻声) olarak adlandırılmaktadır. Çincedeki bu tonlar son derece önemlidir, çünkü her bir kelimenin anlamı ses tonuna göre değişebilmektedir. Türkçede sesletimde anlamı etkileyen böyle bir ton sisteminin olmayışı, Çince öğrenen Türk öğrencilerin tonlamaları doğru seslendirmelerini ve dinleme sürecinde ton farklılarını ayırt etmelerini zorlaştırmaktadır.

Yapılan anket ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara bakıldığında (bkz. sormaca tablo 9) öğrencilerin çoğunun dinleme esnasında ses tonlarını ayırt etmede zorluk yaşadığı görülebilmektedir. Yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin en çok ikinci ve üçüncü tonları ayırt etmede zorlandıkları anlaşılmaktadır. Bu sonucun Çin'de yapılan çeşitli araştırmaların sonuçları ile örtüştüğü de görülmektedir. (An, Zhang, 2006: 6-9 ; Chi 2005: 55-58) Bu sorun ile ilgili çalışmalara bakıldığında; dillerinde ses tonları olmayan Türk, Rus ve İngiliz gibi yabancı öğrencilerin Çince öğrenme aşamasında ana dillerinden olumlu bir aktarım gerçekleşemediğini, aksine ana dillerindeki ses bilgisi, vurgu, ritim gibi alışkanlıkların olumsuz aktarımına maruz kaldıklarını belirtmektedirler. (Fang, 2012: 127-133) Bunun yanı sıra; tonal dillere sahip olan Vietnam ve Tayland'lı öğrencilerin de bu öğrencilerle aynı sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunun nedeni, her ne kadar aralarında benzerlikler olsa da her dilin ses tonu sisteminin farklı özelliklere sahip olmasıdır. Bu sebeple; Çince öğrenirken ana dillerinin olumsuz aktarım etkisine maruz kalan bu öğrenciler, Çincedeki ton sistemini kendi dillerinde olan ton sistemden ayırmakta zorluk çekmektedirler.

Öğretim açısından tonlara bakıldığında, Çincenin birinci tonu diğer tonlara göre daha kolay olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü, birinci ton yüksek ve düz bir sesi temsil ettiğinden içinde alçalıp yükselme gibi değişim yoktur (Azertürk, 2016: 144). Dördüncü ton ise Türkçe 'de sık kullanılan emir kipi sesine benzerlik göstermektedir. Bu nedenle öğrenciler bu iki tonu Türkçe 'deki yükselen ve alçalan vurgulardan almaktadır.

Öğrenciler, yarı yapılandırılmış görüşmelerde verdikleri yanıtlarda da en çok ikinci ve üçüncü tonu dinlerken ayırt etme zorluğu yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bunun nedeni, ikinci ve üçüncü tonun benzer şekilde telaffuz edilmesi ve yan yana geldikleri zamanlarda ise değişime uğramalarıdır. Bu noktada en yaygın değişimin, yan yana gelen iki tane üçüncü tondan ilkinin ikinci tona dönüşümüdür. Örneğin: *alkış* anlamına gelen 鼓掌 gŭzhăng sözcüğünü oluşturan gŭ ve zhăng sesleri ayrı ayrı üçüncü tona sahiptir. Ancak bu sesler yan yana geldiklerinde sözcüğün ilk sesi olan gŭ sesi sesletimde ikinci tona dönüşür. Türkiye'de Çince öğrenmekte olan öğrenciler günlük yaşamlarında çok fazla Çince dinlemeye ve konuşmaya maruz kalmadıkları için bu tür değişimlere aşina değildirler. Eğer öğrenci bu değişim kurallarını kavrayamazsa duyduğu tonları ve sesleri de ayırt etmede zorluk çeker. Bu sorunun çözümü için, öğreticinin ton öğretiminde öncelikli olarak ton değişimlerini ve tonlama kurallarını öğrenciye aktarması gerekmektedir. İkinci aşamada öğrencilerin öğrenim sürecine aktif olarak katılımının sağlanması, öğrencinin yaptığı hataların anında düzeltilmesi, böylece doğru tonlandırma yöntemiyle sesin doğru duyulması sağlanmalıdır.

4.3.1.3. Sesteş Kelimelerin Ayırt Edilmesindeki Zorluklar

Öğrencilerin Çince dinlemede yaşadığı diğer bir zorluk ise sesteş kelimelerdir. Çince 'de çok sayıda sesteş kelime bulunmaktadır. Yapılan araştırmada Çince 'de %10-%16 oranında sesteş kelimenin bulunduğu, gündelik yaşam konuşmalarında

sesteş kelimelerin kullanımının bu oranın iki katına çıktığını belirtilmektedir (Tang Ping, 2013: 46). Çince ’de 60.000’den fazla Çince karakter sadece 400’den fazla hece ile sesletilmektedir. Bundan da anlaşılacağı gibi aynı heceden ve aynı ses tonlarından meydana gelen fakat farklı anlamlar ifade eden heceler ortaya çıkmıştır. Örneğin; dördüncü tonda olan yerleşmek anlamına gelen Zhù (住)dinlerken de sesteş olan Pàizhù “派驻”, zhùyuàn “祝愿”, jiànzhù 建筑 ile karışabilir. Bu örneğe ek olarak günlük yaşamdan diğer bir örnek verilebilir:

Örnek:

情境：小明在公交车上和妈妈打电话.

A：妈，我快到了, 挤死我了.

B：急什么？不着急，我们还有时间。

A：我是说挤死了！车上人很多！

Yukarda verilen örnek bir çocuk ile annesi arasında geçen telefon konuşmasıdır. Konuşmada çocuk annesine otobüsün çok *kalabalık* olduğunu (挤死我了) söylemektedir ancak annesi bu durumu diğer bir sesteş kelime ile karıştırarak (急什么？不着急) *acele etme* diye cevaplamaktadır, yani çocuğun annesi sıkışık anlamına gelen (挤 Jǐ) ile acele etmek anlamına gelen (急 Jí) sesteş sözcüklerin karıştırmaktadır. Burada şunu görebiliriz ki aynı durum sadece yabancılarda değil Çinliler ’de de yaşanmaktadır.

Öğrencilerin dinleme sürecinde sesteş kelimeleri ayırt etmede yaşadığı sorunun nedenlerini; Çince ’deki sesteş sözcüklerinin sayıca oldukça fazla oluşu, öğrencilerin ana

dilinden yapılan olumsuz aktarımlar[5], öğrencilerin Çince seslere yeterince aşina olmaması ve kelime bilgilerindeki eksikliklerde arayabiliriz.

Öğrencilerin, karşılaştıkları bu sorunu çözmek için öncelikle sağlam bir ses bilgisi temeline sahip olmaları ve sonrasında ise kelime haznelerini zenginleştirmeleri ve dilbilgisi kurallarını iyi öğrenmeleri gerekmektedir. Özellikle sesteş sözlüklerin en çok hangi sözcüklerle birleştiği （词语固定搭配）, tümce kalıplarında hangi sözcüklerle yan yana geldiği ve hangi anlamlarda kullanıldığı bilinirse, sesteş sözcüklerin ayırt edilmesindeki zorluklar aşılmış olur.

4.3.2. Dilbilgisi Açısından Zorluklar

Yapılan anketlerde, öğrenciler karmaşık yapılar içeren bir konuşma içeriğinin, dinlemeyi olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bunun nedeni, öğrencilerin Çince dilbilgisine dair yeterli bilgiye ve tecrübeye sahip olmaması olabilir. Öğrencilerin dilbilgisi konusunda yaşadıkları sorunların temel nedeni Türkçe ve Çincenin iki farklı dil sistemine sahip oluşundan kaynaklanmaktadır. Dilbilgisi açısından bakıldığında Türkçe cümleler "özne + nesne+ eylem" biçiminden kurulurken; Çince cümleler "özne + eylem + nesne" biçiminde oluşmaktadır. Örneğin:

Çince: 我在听音乐。(özne + eylem + nesne)

Türkçe: Ben müzik dinliyorum. (özne + nesne+ eylem)

Verilen bu basit örnekten Çince ve Türkçedeki cümle yapısı arasındaki farkı görebiliriz. Cümlelere baktığımızda Türkçe ve Çincenin dilbilgisi yapısının büyük oranda

[5] Anadilinden kaynaklanan olumsuz aktarımının nedeni Çine'nin, Türkçe 'den sesbilgisi açısından oldukça farklı olmasıdır. Türkçe'nin sesletim yapısına alışmış olan biri için Çincedeki sesleri ayırt etmek zorluk teşkil etmektedir. Ana dilin olumsuz aktarımından dolayı öğrenci anadilinde olmayan cu sesini dinlerken veya sesletirken kolayca su olarak algılayabilir.

birbirine zıt olduğu görülebilir[6]. Bu sebeple, dinlediği metinde karmaşık dilbilgisi yapısına sahip olan cümlelerin sayısı arttıkça, öğrencinin dinleme ve anlama zorluğu da artmaktadır. Çince dinleme yapan bir öğrencinin duyduğu her cümleyi kendi ana diline veya bildiği ikinci yabancı dile çevirerek anlamaya çalışması hem dinleme sürecini yavaşlatmakta hem de dinlediği içerikte sözcük ve cümle kaybetmesine ve hatalı çeviri yapmasına neden olmaktadır. Bu konuda öğreticinin dilbilgisi derslerinde öncelikle Çincenin, öğrencinin ana dilinden ve bildiği diğer yabancı dillerden farklı olan, dilbilgisi yapısını öğrencilere aktarması gerekmektedir. Bunu yaparken de Çincenin dilbilgisi kurallarını, öğrencinin bildiği diğer dillerden bağımsız olarak algılamasını sağlamalıdır. Çünkü dil öğrenirken, dilin kurallarını diğer dillerden bağımsız olarak öğrenmek, karşılaştırmalardan kaynaklanacak olan yanlış anlamaların oranını azaltacaktır.

4.3.2.1 Kelime Bilgisi Eksikliğinden Kaynaklanan Zorluklar

Kelime bilgisi, dil öğreniminin temelidir. Çince öğreniminin de her aşamasında öğrencinin sahip olduğu kelime bilgisi başarısını doğrudan etkilemektedir. Yang Huiyuan (2000: 86), Çincede sahip olunan kelime bilgisi ile dinlediğini anlama becerisi arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada Çincede dinlediğini anlama becerisinin %48'inin Çincede sahip olunan kelime bilgisi değişkeninden etkilendiği belirlenmiştir.

Tezimizde öğrencilere yapılan sormacada öğrenciler, dinlediklerini anlamalarını etkileyen sorunlardan birinin dinleme sürecinde karşılaştıkları yabancı kelimelerden kaynaklandığını belirtmektedirler. Ankette yer alan 'Çince dinlemede yaşadığınız

[6] Örneğin; öğrencilerin Simultane Çeviri dersi sürecinde yapmış olduğum gözlemlerden yola çıkarak, Çince'den Türkçe' ye sözlü çeviri yapılırken, iki dilin sözcük sıralamalarının farklı olması nedeniyle, öğrencilerin öncelikle Çince cümlenin tamamını dinlemesi, daha sonra çeviriye başlaması gerektiğini söyleyebilirim. Bu süreç iki dili aynı anda kullanmaya alışkın olmayan ve Çince 'deki dilbilgisi kurallarına yeterince hâkim olmayan bir kişi için oldukça çaba ve enerji gerektiren bir durumdur.

zorluklar nelerdir' sorusuna verilen yanıtlarda (bkz. tablo 9); konuşma hızından hemen sonra kelime eksiklikleri/bilmediği kelimeler (%20.45) seçeneği ikinci sırada gelmektedir. Öğrencilerin %18.18'i ise kelime eksikliği/bilmediği kelimeleri birinci faktör olarak seçmişlerdir. Aynı sorudaki diğer seçeneklerde %10.23 oranında deyimler ve atasözlerin sıkça kullanmasının dinlemeyi zorlaştıran nedenlerden biri olarak seçildiği göze çarpmaktadır. Yapılan soru cevaplı görüşmede ise görüşmeye katılan öğrencilerin hepsi, dinleme esnasında duydukları sesteş kelimeleri ayırt ederken zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu durum sadece öğrencilerin seslere hâkim olmamalarından değil aynı zamanda yeterince kelimeye hâkim olmadıklarından kaynaklanmaktadır. Kelime eksikliği sadece dinlediğini anlamada değil diğer tüm becerilerin geliştirilmesinde de engel teşkil etmektedir.

Özellikle Çincenin geniş bir kelime hazinesine sahip olması, öğrenen kişiler için dili öğrenme ve kullanma sürecini zorlaştırmaktadır. Çin Hükümeti Hanban Kuruluşu tarafından yabancılara Çince öğretilmesi amacıyla hazırlanan Çince Öğretim Programı'nın (Teaching Chinese as a second/foreign languge)《对外汉语教学初级阶段词汇教学大纲》başlangıç seviyesi için hazırlanan müfredatı 2704 kelime içermektedir. Çinceyi başlangıç seviyede öğrenmekte olan bir yabancı öğrenci için bu kadar çok kelimeyi öğrenmek ve akılda tutmak kolay değildir.

Bunun yanında; Çincede büyük oranda kullanılan deyimler ve atasözleri de Çince öğrenimini zorlaştırmaktadır. Çinliler günlük konuşmalarında çoğu zaman karmaşık dilbilgisi yapıları kullanmak yerine, çeşitli deyimler ve atasözler kullanarak ifade etme yolunu tercih ederler. Bu nedenle, Çince öğrenen bir yabancı, dilbilgisine her ne kadar hâkim olsa da, deyim ve atasözlerine hakim değillerse iletişimde zorluk yaşayabilirler (Du, 2013: 35). Tezimizde yapılan sormacadan elde edilen sonuçlarda da

öğrencilerin %10.23'ü, dinleme metninde geçen atasözleri ve deyimlerin anlama süreçlerine olumsuz etkisini ifade etmişlerdir.

Çince dinlemede öğrenci dikkatli dinlediğinde ses tonlarını, telaffuzu ve vurguları ayırt edebilir. Ancak metinde geçen kelimenin anlamını bilmiyorsa metni anlaması mümkün olmaz.

Bu noktada dikkat çekici bir tespitten de söz etmek gerekir. Görüşmede öğrencilere uzun ve karmaşık cümlelerde sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulduğunda, kimi öğrenciler metnin uzun olmasının, tahmin etme olasılığını arttırdığını, böylece dinleme-anlama sürecine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu cevaptan yola çıkarak söylenebilir ki; metin içeriğinde, kelime sayısı arttıkça, öğrencilerin tahmin yoluyla dinlediğini anlama oranı da yükselebilmektedir. Bu sebeple; öğrencilerin kelime dağarcığının arttırılmasına yönelik yapılan çalışmalarda, metin uzunluğuna da dikkat edilmesi önerilebilir.

Aynı zamanda, öğretmenler teknolojiden destek alarak kelime öğretimini dinleme etkinliğiyle birleştirebilirler. Bunun için öğretmenlerin çeşitli video, kısa film, podcastlerle dinleme derslerini zenginleştirmeleri önerilebilir. Ayrıca, sınıf içi etkinliklerde konuşma ve dinleme becerilerini öğrenciye aynı anda kullandırarak, yeni kelimelerin uygulamaya geçirilmesi de kelimelerin hafızada kalıcılığını attıracak bir yöntem olabilmektedir.

4.3.2.2. Konuşma Hızından Kaynaklanan Zorluklar

Toplumun her alanına etki eden hızlı ilerleme ve gelişmelerle birlikte, dilin kullanımı da büyük ölçüde değişikliklere uğramaktadır, bu değişimler içine konuşma hızı da yer almaktadır. Çin'de yapılan araştırmaların sunduğu verilere göre, reform ve dışa açılımın başlamasından bu yana insanların konuşma hızında da ciddi bir artış söz konusu

olmuştur. Çin Ulusal Radyosu'nun en etkili haber kanallarından biri olan “Haber ve Gazete Özetleri” (新闻和报纸摘要) programında, 1960'larda ortalama konuşma hızının dakikada 185 kelime olduğu, 1980'lerde dakikada 200-220 kelime olduğu, 1990'lara geldiğinde konuşma hızının dakikada 240-260 kelime olduğu ve son yıllarda bu hızın artış göstererek dakikada 250 -270 kelimeye ulaştığı ve hatta bazı zamanlarda bu hızın dakikada 300 kelimeye kadar çıktığı belirtilmiştir (Liu, 1997: 32). Gördüğümüz gibi konuşma hızı da günlük yaşam hızımıza/ ritmimize ayak uydurarak hızlılaşmaktadır, diğer yandan insanlar arasındaki sözlü iletişimdeki bilgi miktarının büyük ölçüde artması, kişiler arasındaki sözlü anlatımın hızlanmasına neden olmaktadır.

Konuşmacının hızlı konuşması, öğrencilerin yüksek düzeyde sorun olarak düşündükleri bir konudur (bkz. tablo 9). Yabancılara Çince öğretiminde konuşma hızı ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu konuda Shi Peiwen ve Li Jiyu (1997) yaptıkları araştırmalara dayanarak normal konuşma hızının dakikada 200 kelime olduğu görüşünü ortaya koymuştur. Çince Seviye Tespit Sınavı HSK müfredatında öngörülen konuşma hızı dakikada 170 ile 220 kelime arasındadır. Yang Huiyuan (1996: 41): Günlük yaşamdaki normal bir hızda konuşulan konuşmayı dinleyip anlayabilmek için, sadece normal hızda dinleme pratiği yapmak ile sınırlı kalmamalı, aynı zamanda düzenli şekilde hızlı konuşmayı içeren dinleme materyalleri üzerinde daha çok pratik yapılmalı." diyerek burada bahsedilen "hızlı dinleme uygulamasının" dakikada 210-220 kelime arası olması gerektiğini de belirtmiştir.

Günlük yaşamımızdaki konuşmalara dikkat ettiğimizde, kişiler konuşma sürecinde duraklamaya, ses seviyesine, vurgu ve ses hızına, seslerin net çıkarımına çok fazla dikkat etmezler. Konuşmacının çok hızlı konuşması, dinleyen kişinin art arda gelen kelimeleri ve konuşmanın bütün anlamını takip etmesinde zorluk yaratır. Dinleyiciler kimi zaman dinlediklerinin bir kısmını anlasalar da bu kısmın bütün konuşmayı

kavramasına yetmediği için dinlemekten vazgeçebilirler. Bu durum konuşma dersi veren bir öğretmenin sınıf içinde kullandığı yöntemin tam tersidir. Öğretmenler ders esnasında tonlara, konuşma hızına, vurguya, ses seviyesine dikkat ederler, gerek duydukları zaman zor olan kelimeleri tekrar ederler. Bu sebeple, öğrenci sınıf içi konuşmalara aşina olduğu için öğretmenin konuşmasını daha kolay anlarlar. Yarı yapılandırılmış görüşmede de bu konuya değinildiğinde, öğrenciler ses kayıtlardan ziyade öğretmenleri daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenin sınıf içinde kullandığı konuşma yöntemine alışık olan öğrenciler, gerçek hayatta karşılaştıkları hızlı konuşma alışkanlığı karşısında zorluk yaşamaktadırlar. Çinceyi sınıfta öğrenen bir öğrenci, o dilin konuşulduğu gerçek bir ortama girdiğinde, konuşma hızına ayak uyduramadığı için, daha önce öğrendiği kelimeyi ya da sesleri hiç öğrenmemiş gibi davranmaktadır. Konsantre olamaz, konuşmaya olan ilgisini kaybeder. Öğrencilerin günlük yaşamın konuşma hızına alışmaları için; dinleme etkinlikleri yaparken sürekli normal hızda değil, normal hızdan biraz hızlı dinleme pratikleri yapmaları, farklı bölgelerin konuşmalarını içeren dinleme materyallerini kullanmaları ve dinleme içeriğindeki önemli noktaları yakalayarak hızlı tahmin yürütme yöntemini geliştirmeleri gerekmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin sahip oldukları kelime dağarcığını arttırmaları; böylece dinledikleri Çince bir içeriği anadiline çevirmek veya anadilinde düşünerek anlamaya çalışmak yerine, Çince olarak anlamaya çalışmaları önerilmektedir. Çünkü; ana dil alışkanlıkları, yabancı dildeki dinlediğini anlayıp yanıt verme hızını da etkiler. Birçok öğrenci yabancı dilde dinleme yaparken önemli gördüğü noktaları ana diline çevirerek düşünürler hatta gerektiğinde ana dilinde not alırlar. Bu da öğrencilerin dinlediği materyali algılayıp karşı tarafa yanıt verme hızını yavaşlatır. Yapılan anketteki 11.soruya verdiği yanıtlardan öğrencilerin %54.55'i not alırken ana dilinde not aldıklarını belirtmiştir. Bir diğer soruda da dinleme sırasında içeriği ana diline

çevirme oranının %31.82 olurken, ana diline hiç çevirmeyen ve hep Çince düşünen öğrencilerin %21.59 oranında olduğu, sadece zor olan kısmı çevirenlerin ise %46.59 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cevaplarından, büyük çoğunluğunun dinleme yaparken ana dilin etkisine yüksek derecede maruz kaldıkları görülmektedir. Bunun gibi ana dilinde düşünerek iletişim kurmaya çalışmak, dinlediğini anlayıp yanıt verme hızını etkilemekle birlikte yanlış anlamaya da neden olmaktadır. Bir yabancı dili ana dile çevirmeden o dilde doğrudan dinleyip kavramak dinleme becerisini geliştirmede büyük önem taşımaktadır.

4.3.2.3. Dinleme Metninin İçeriğinden Kaynaklanan Zorluklar

Anketlerden elde edilen sonuçlara bakıldığında, dinleme-anlama sürecini etkileyen diğer faktörler ise konuşma içeriğinin uzunluğu ve konuşma içeriğinin dinleyicide uyandırdığı ilgidir. Öğrencilere HSK dinleme sınavının en çok hangi bölümünde zorlandıkları sorulduğunda, %82.95 oranında öğrenci uzun diyalog ve paragraf dinlemede zorlandığını ifade etmişlerdir. Bunu, dinleme içeriğinin uzun olması ile ilişkilendirebiliriz. Uzun bir içerik, çok sayıda sözcük, cümle ve dilbilgisi yapısı barındırmaktadır. Bu durum, öğrencinin metin içerisinde geçen sözcüklere ve dilbilgisi yapılarının büyük çoğunluğuna hâkim olmasını gerektirmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmede, öğrencilerin bu konu hakkında verdiği cevaplara bakıldığında, konuşma içeriğinin uzun olmasının, öğrencilerin ilgisinin ve konsantrasyonunun azalmasına neden olduğunu da göstermektedir.

Zhang Shuhuan'ın (2009) öğrencilerin uzun metinlere olan tutumlarını ölçmek amaçlı yaptığı bir çalışmada, orta seviyede Çince öğrenmekte olan öğrencilere farklı zamanda farklı uzunlukta olan 3 tane metin dinletilir. İlk metin 349 im içerir, ikinci metin 536 im içerir, üçüncü metin ise 676 im içerir. Her metin öğrencilere iki kere dinletilir. İlk

gün ilk metni dinletirken öğrenciler tüm dikkatleriyle metne odaklanırlar; ikinci gün ikinci metni ikinci kez dinletirken öğrencilerde yavaş yavaş dikkat dağınıklığı ortaya çıkar; üçüncü günü üçüncü metni ikinci kez dinletirken ise çoğu öğrencinin birbirileri arasında fısıldaşmaya başladıkları ve ciddi oranda dikkat dağınıklığı yaşadıkları görülür.

Dinleme metninde sözcük ve cümle sayısının artmasıyla birlikte dilbilgisi kalıplarının fazlalaşması, öğrencinin duyduğu sesleri ayırt etmesinde bir karmaşa ve kopukluk yaşamasına sebep olabilir. Öğrenci bir yandan duyduğu kelimelerin hangi imleri ifade etmekte olduğunu anlamaya odaklanırken, bir yandan da hızlı bir şekilde cümlenin tam anlamını kavramaya çalışmaktadır. Bu nedenle dinlemenin içeriği ne kadar uzunsa öğrencinin dikkati o kadar kolay dağılır. Öğretmenlerin dinleme metinlerini seçerken bu konuya dikkat etmeleri ve öğrencilerin seviyesine uygun uzunlukta metinler seçmeye gayret göstermesi gerekmektedir.

Dinleme içerikleriyle ilgili olan diğer önemli bir konu da metin içeriğinin öğrencinin ilgisini çekebilecek konular arasından seçilmesidir. Öğrenciler kimi zaman dinledikleri konuya karşı aktif veya pasif tutum sergilemektedirler. Bunun sebebi, konuşmacının anlattığı konunun içeriğine duyduğu ilgi ile bağlantılıdır. Bu durum öğrencinin dinleme-anlama sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. Ayrıca öğrencinin alanının dışında bir dinleme yapıyor olması ya da konuyla ilgili öğrencinin aşina olmadığı özel terimlerin fazla kullanılması, öğrencinin daha yorucu ve sıkıcı bir anlama süreci yaşamasına sebep olabilmektedir. Öğrencilerin bu konudaki düşünceleri irdelendiğinde; ilgi çekici bir konu karşısında istekle ve zevkle dinledikleri, bunun sonucunda da verimli bir dinleme –anlama süreci yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Zhang Shuhuan'ın (2009) yapmış olduğu araştırmada konu içeriğinin, dinleyicinin dinlediğini anlama üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Dinleyicinin ilgi alanı dışında, seviyesinin üstünde, anahtar kelimeleri ve kavramları iyi

bilinmeyen konular, iyi bir dinleme materyali oluşturamaz. Dinleme aktivitesi için materyal hazırlarken konular öğrencilerin ilgi alanları ve gelişim dönemleri dikkate alınarak belirlenmelidir. Konunun ilgi çekici olmasının yanı sıra dersi veren öğretmenin nitelikli bir dinleme süreci için jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanması da konun ilgi çekici olmasına katkı sağlayacaktır.

4.3.3. Kullanılan Yöntemlerden Kaynaklanan Zorluklar

Stratejilerin doğru ve uygun kullanımı, dinleme-anlama sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Anket ve görüşmede öğrencilerin verdiği cevaplardan, öğrencilerin anlamını bilmediği kelimelere karşı %73,86 oranda metnin bağlamından ve kendi deneyim ve ön bilgilerini kullanarak tahmin yöntemine baş vurduklarını görülmektedir. Buna etki eden en önemli faktör, öğrencilerin ilk yabancı dili öğrenme sürecinde kazandıkları yöntem ve deneyimlerdir. Öğrenciler bilmediği kelimeler karşısında heyecan yapmadan içeriği dinleyip, konuşma genelinden tahmin yürütebilmektedirler. Yang Huiyuan'in (1996: 25) belirttiği gibi; ikinci bir dil öğrenen yabancılar, dinleme sürecinde mutlaka bilmediği bir kelime ile karşılaşırlar. Bu durumda yabancı dil öğrenme tecrübesi olmayan dinleyiciler genellikle gergin olurlar, motivasyonları düşerler ve dikkatlerini kaybederler, fakat deneyimli bir dinleyici dinlediği metini/konuşmayı daha önce kullandığı yöntem ve deneyimleri sayesinde bağlama göre tahmin yürütür, tahmin yürütemediği durumlarda bile motivasyonunu kaybetmeden dinlemeye devam eder ve bu şekilde dinleme sonucundan da ilgili bilgileri edinmeye çalışır.

Bilginin kazanılmasında, kullanılmasında ve değerlendirilmesine kadar çok işlevi içerisinde barındıran not alma tekniklerinden yararlanmak, eğitim sürecinde bireyin gelişimine önemli katkılar sağlayacaktır. Çünkü not alma, etkili bir anlamlandırma

yöntemidir. Not alma eylemi sadece yazma becerisini içerisinde bulunduran tek yönlü bir eylem değildir. Tam tersine not alma eylemi çok yönlü bir zihinsel süreci gerektirir. Not alma, hayatın her aşamasında bireylere kolaylıklar getirmektedir. Öğrenciler için ise not alma derste başarılı olmayı sağlayan önemli bir beceridir (Şahin, 2009).

Anket sonucunda elde edilen bulgularda öğrencilerin çoğunun dinleme sürecinde önemli bilgilerin yüzde kırkını ara sıra not aldıkları; her zaman not alan öğrencilerin yalnızca %7.95 oranında olduğu ve yüzde seksen oranında not alanların %30.68 oranında olduğu, bazı öğrencilerin ise dinleme esnasında not almayı başaramadıkları görülmektedir (bkz. tablo 13). Bu sonuçtan öğrencilerin anlamaya ve hatırlamaya yardımcı olacak not alma stratejisinden yeterince etkili şekilde yararlanamadığını görebiliriz. Diğer bir anket sorusunda öğrencilerin %54.55'inin notu ana dilinde almaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bunun sebebi, Çinceye yeterince hâkim olmayan öğrencinin Çince not almanın çok daha zor ve zahmetli olduğunu düşünmesi, bu nedenle hâkim olduğu ana dilini tercih etmesidir. Ancak Çince dinleyip Türkçe not alma sürecinde, Çince ve Türkçe dillerinin sahip olduğu farklı dil özellikleri nedeniyle, öğrenci çoğu zaman hatalı veya eksik bilgiyle not alabilmektedir. Bu da anlamada ve ifade etmede hatalar yapmasına neden olmaktadır.

Dinleme sürecinde not almak aynı anda iki görevi yerine getirmek anlamına gelir. Bu nedenle, öğrencilerin hem dinleyip hem not alması kolay değildir. Öğrencilerin çoğu not alırken konsantrasyonlarını kaybedebilirler bu yüzden de öğrenciler daha çok ana dillerinde not almayı tercih etmektedirler. Öğrencilerin bu iki görevi aynı anda etkili kullanabilmesi için öğretmenler daha kolay yollar bulmalı ve bunun üzerine çalışmalar yapılmalıdır.

Bir dili iyi öğrenmek isteyen kişiler yalnızca dinleme-anlama değil, konuşma, okuma ve yazma becerilerine de sahip olmak zorundadırlar. Bu dil becerilerinden her biri

dil eğitiminde ve öğreniminde önemli bir yere sahiptir. Dinleme eğitiminde dinleme becerisinin geliştirilmesinin yanı sıra diğer beceri alanlarının geliştirilmesine de dikkat edilmelidir. Dinleme-anlama becerisini geliştirmek için doğru yöntem, teknik ve stratejiler kullanılmalıdır, aynı zamanda iyi bir okuyucu, iyi bir konuşmacı ve iyi bir yazarda bulunması gereken özellikler öğrencilere kazandırılmalıdır.

4.3.4. Öğrenci Motivasyonundan ve Tutumundan Kaynaklanan Zorluklar

Çincenin son zamanlarda popüler dillerden biri olması birçok öğrencinin bu dile olan ilgisini ve öğrenme isteğini artırmaktadır. Bu nedenle de öğrencilerin üniversite eğitimine bilinçli ve istekli başlaması dil öğreniminin verimli hale gelmesine yardımcı olur. Aynı zamanda Çince öğrenmenin kişisel bir tercih oluşu da öğrenci için içsel motivasyonu artıran faktörlerdendir.

Psikologlar öğrencilerin öğrenme motivasyonunu öğrenme ihtiyaçları olarak görmektedirler. Bu ihtiyaç günlük yaşam ihtiyaçlarından farklıdır, bunlar üst düzey ihtiyaçlardır. Öğrencilerin öğrenme amaçlarının net olması, onların öğrenmeye olan isteklerini doğrudan etkiler. Öğrencinin öğrenme amacı net ise, öğrencinin içindeki öğrenme dürtüsü güçlü olur ve öğrenci öğrenme aşamasında hızlı ilerler, aksi takdirde öğrencinin yabancı dil öğrenimindeki başarısı zayıf kalacaktır. Motivasyon/güdü, ikinci dil edinimi etkileyen en önemli duygusal faktörlerden biridir ve öğrencilerin öğrenme coşkusuyla doğrudan ilgilidir (Shao Ruizhen 1992: 285). Gardner'ın sosyal eğitim modelinde, birçok faktör arasında en çok odaklandığı faktör motivasyondur. Gardner güdüyü iki türe ayırmıştır, bunlardan biri aracı saikler (工具性动机), diğeri ise bütünleyici saiklerdir (融合型动机) (Gardner, 1985: 153).

Motivasyon ve yabancı dil edinme arasındaki ilişkiye bakıldığında, özellikle bütünleyici saikler (融合型动机) motivasyonu ne kadar yüksekse ikinci dil edinme de o

kadar iyi olur. Öğrencilere yapılan ankette yer alan '*Çince öğrenmeye nasıl karar verdiniz?*' sorusuna %54,55 oranda öğrenci kendi ilgi alanı olduğunu ve %30.68 oranında öğrenci iş imkanları nedeniyle Çince öğrenmeye kara verdiklerini söylemişlerdir. Sonuçlardan öğrencilerin çoğunun Çince öğrenme motivasyonlarının bütünleyici saikler olduğunu, diğer yüksek oranda olanların da aracı saikler motivasyonuna sahip olduğunu görebiliriz. Görünen bu sonuçtan öğrencilerin çoğunun Çince öğrenme amaçlarının net ve açık olduğu görülebilmektedir.

Leng Ying ve Jia Demei (2002: 51), "hedefe yönelimli öğrencilerin öğrenme görevlerini seçme, öğrenme stratejilerini benimseme, öğrenme görevlerini gerçekleştirme, zorlukların üstesinden gelme, başarıya olan arzusu veya başarısızlığa olan tutumu konusunda daha yüksek bir seviyeye sahip olduğuna inanmaktadır.

Anketteki diğer seçeneklere baktığımızda (bkz. tablo 2) öğrencilerden hemen hemen %15'inin Çince öğrenmedeki amaçlarının net olmadığını, kendi kendine öğrenme bilinçlerinin zayıf olduğunu görebiliriz. Aynı şekilde tablo 17'de 'Dinleme materyali ilginizi çektiğinde, konu ile ilgili araştırma yapar mısınız?' sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplardan, içeriğe yüzde yüz oranında ilgi duymuş olsa da, araştırma yaparım diyenlerin oranı %6.82'de kalmıştır. Çoğu zaman yani %80 oranda araştırma yaparım diyenler ise %38.64'le bu sorudaki en yüksek oranda tercih edilen seçenek olmuştur. Bu bulgular, öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve araştırma yapma alışkanlıklarının düşük olduğunu göstermektedir. Ders sürecinde yapılan gözlemlerden yola çıkarsak, öğrencilerin Çinceye olan ilgisinin kısmen düşük olduğunu, öğrenmeye olan tutumunun zayıf olduğunu, sürekli derse geç kalmasından ödevleri zamanında teslim etmemesinden görebilmekteyiz.

Motivasyonu ve tüm öğrenim sürecini engelleyen en önemli etkenlerden bir tanesi de kaygıdır. Öğrencilerin tablo 8'de verdiği yanıtlara bakıldığında en zor olduğunu

düşündükleri becerilerin konuşma ve dinleme olduğu görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda öğrencinin bu iki beceriyi zor bulması bu becerilere göre öz güvenin düşük olmasına da neden olabilir. Konuşma ve dinleme becerilerine olan kaygı ve olumsuz bakış açıları derse aktif katılımı da engeller, aynı zamanda dinleme ve konuşma başarısını da olumsuz etkileyen önemli etkenlerden biri haline dönüşür. Öğrencinin öz güveni artınca derse olan ilgi, merak ve isteği de artmakta, dolaysıyla öğrencinin derse katılımı, ders sonrası araştırma yapma alışkanlığı ve kendi kendine çalışma tutumu da aynı seviyede artmaktadır.

Öğrencilerin derse olan tutumlarının bir kısmını onların karakter yapısıyla da ilişkilendirebiliriz. Örneğin; Türk öğrenciler oldukça hareketli ve sabırsız bir yapıya sahip oldukları için, dinleme alıştırmalarında ilgisini çekmeyen dinleme materyaliyle karşılaştıklarında, dinlemeye olan heveslerinin düştüğü, konsantrasyonlarını kaybettikleri ve dolaysıyla çoğu zaman sabırla tüm dinlemeyi gerçekleştiremedikleri gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda, dinlemedeki önemli ayrıntıları kaçırmaktadırlar.

Çince öğrenmede, diğer ulusların da öğrenme tutumları farklıdır. Genel olarak, Japonya ve Güney Kore gibi Doğu Asya ülkelerinden gelen öğrenciler ciddi bir öğrenme tutumuna sahiptir, çok çalışırlar ve iyi derecede Çinceye hâkim olurlar. Avrupalı ve Amerikalı öğrencilerin daha hareketli ve rahat bir yapıya sahip olmaları, canlı ve hevesli, kişiliğini göstermeye cesaret eden, ancak çalışmaya yeterince güç sarf etmeyen karakter yapısına sahip oldukları gözlemlenmiştir (An, 2005: 34).

Öğrencinin öğrenme alışkanlığının, öğrenmeye karşı ilgisinin ve motivasyonunun Çince öğrenme sürecine etkisi oldukça fazladır. Bir öğrencinin kendi kendine çalışma alışkanlığı olmazsa, okulda ne kadar iyi eğitim verilse de öğretmenin gösterdiği çabalar boşa gitmiş olacaktır. Bu bağlamda, öğrenci motivasyonunu artırmak için, öğretmenin öğrencinin sahip olduğu ön yargıları gidermesi, sınıf içi etkinlikleri daha ilgi çekici hale

getirmesi, öğrencinin karakter yapısına göre uygun içerik ve yöntemler kullanarak öğrenme sürecini öğrenci açısından etkili ve verimli hale getirmesi gerekmektedir.

5. BÖLÜM

SONUÇ

Bu çalışmada Çinceyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan üniversite öğrencileriyle yapılan sormaca ve yarı yapılandırılmış görüşme ile; öğrencilerin dinleme-anlama sürecinde karşılaştıkları zorluklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede öğrencilerin Çince dinlediğini anlamada yaşadığı en büyük sorunların sırasıyla; ses bilgisi, dilbilgisi, yöntem ve motivasyon kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları ses bilgisi zorlukları özellikle bileşik sesler, burun sesleri, tonlama ve sesteş kelimelerin ayırt edilememesinden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler sormaca ve görüşmelerde her ne kadar bileşik seslerde zorluk yaşamadıklarını dile getirseler de yapılan çalışmalar ve sınıf içi gözlemlerden öğrencilerin özellikle ön dil ve arka dil seslerini ayırt etmede oldukça zorluk çektikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte; yarı yapılandırılmış görüşmede, öğrencilerin büyük çoğunluğunun Çincenin burun sesleri olan ön ve arka burun seslerini ayırt etmede diğer seslerden daha çok zorluk yaşadıkları anlaşılmaktadır. Çincede hece sonlarında gelen bu sesler, Türkçede yalnızca yerel seslerde görülen nazal seslerle benzeşse de standart Türkçede bu sesin yaygın kullanılmaması, Türk öğrencilerin bu sesleri dinleme, ayırt etme ve kullanma sürecinde zorluk yaşamalarına neden olmaktadır.

Ses tonları da Çincenin kendine has dil özelliklerinden biridir. Beş ayrı ses tonuna sahip olan Çincede her im kendine ait tonlamalarla seslendirilmektedir. Bu tonlar imlerin yalnızca seslerini değiştirmekle kalmayıp, aynı zamanda anlamlarını da belirlemektedir. Türkçede sesletimde anlamı etkileyen böyle bir ton sisteminin olmayışı, Çince öğrenen

Türk öğrencilerin tonlamaları doğru seslendirmelerini ve dinleme sürecinde ton farklıklarını ayırt etmelerini zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin Çince dinlemede yaşadığı diğer bir zorluk ise sesteş kelimelerin sayıca fazla olmasıdır. Öğrencilerin sesteş sözcüklerde zorluk yaşamalarında en önemli etken; Çince tonlara ve sesletime yeterince hâkim olmamaları ve kelime bilgilerinin yetersiz olmasıdır.

Öğrencilerin Çince dinleme sürecinde karşılaştıkları bu ses bilgisi sorunlarını aşmaları için öncelikle öğretim sürecinde doğru dinleme ve doğru sesletme ve sık tekrar etme yöntemleri kullanılmalıdır. Bu noktada; öğretmenin konuşma yaparken yeterince yüksek sesle konuşması, tonları net biçimde vurgulaması ve sesinin tonunu değiştirerek öğrencinin ilgisini uyanık tutması dinleme sürecini daha etkili hale getirmektedir.
Ayrıca; öğrencilerin ana dillerinde veya bildikleri diğer yabancı dilde var olan benzer seslerden örnekler verilerek, öğrenme sürecinde olumlu etki yaratılmaya çalışılmalıdır. Bunun yanı sıra; sesteş kelimelerin ayırt edilebilmesi için öğrencilerin kelime haznesi zenginleştirilmeli, sesteş kelimelerin yaygın olarak hangi sözcüklerle birleştirilerek cümle üretildiği gösterilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları dilbilgisi zorlukları özellikle kelime eksikliği, konuşmanın hızı, konuşma içeriğinin ilgi çekici olmaması gibi etmenlerden kaynaklanmaktadır. Tezimizde öğrencilere yapılan sormacada öğrenciler, dinlediklerini anlamalarını etkileyen sorunlardan birinin dinleme sürecinde karşılaştıkları bilmedikleri kelimelerden kaynaklandığını belirtmektedirler. Çincenin geniş bir kelime hazinesine sahip olması, öğrenen kişiler için dili öğrenme ve kullanma sürecini zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin Çince dinlemede yaşadığı diğer bir zorluk ise konuşmacının konuşma hızıyla ilgilidir. Öğrenciler, konuşma hızı arttığında, anlama oranının düştüğünü belirtmektedirler. Bunun sebebi; öğrencinin sınıf içi yapılan dinleme ve konuşma pratiklerinin hızına alışkın olmaları ve günlük yaşamdaki hıza aşina

olmamalarıdır. Çinceyi sınıfta öğrenen bir öğrenci, o dilin konuşulduğu gerçek bir ortama girdiğinde, konuşma hızına ayak uyduramadığı için, daha önce öğrendiği kelimeyi ya da sesleri hiç öğrenmemiş gibi hisseder.

Dinleme-anlama sürecini etkileyen diğer faktörler ise konuşma içeriğinin uzunluğu ve konuşma içeriğinin dinleyicide uyandırdığı ilgidir. Uzun bir içerik çok sayıda sözcük bilgisi, cümle ve dilbilgisi yapısı barındırmaktadır. Dinleme metninde sözcük ve cümle sayısının artmasıyla birlikte dilbilgisi kalıplarının fazlalaşması, öğrencinin duyduğu sesleri ayırt etmesinde bir karmaşa ve kopukluk yaşamasına sebep olabilir. Bu nedenle öğrenciler uzun içerikli dinleme metinleri karşısında konsantrasyon ve ilgilerini daha hızlı şekilde kaybetmektedirler.

Öğrencilerinin Çince dinleme sürecinde karşılaştıkları bu dilbilgisi sorunlarını aşmalarına yardımcı olmak için, öğretmenler kelime öğretimine önem vermeli ve kelime öğretimini dört beceri ile birleştirerek çeşitli yöntemlerle zenginleştirmelidir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin sınıf içi dinleme etkinliklerinde sürekli aynı hızda değil gerçek yaşama daha yakın olan konuşma hızındaki materyalleri sunması etkili olacaktır. Dinleme sürecinde her öğrencinin aktif yer alması için dinleme etkinlikleri seçilirken öğrencinin seviyesi ve ilgi alanı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları yöntem kullanımı ile ilgili zorlukların başında dinlerken not alma berisindeki eksiklikler gelmektedir. Öğrencilere yapılan sormaca ve görüşmeler sonucunda, öğrencilerin anlamaya ve hatırlamaya yardımcı olan not alma yönteminden yeterince etkili şekilde yararlanamadığı ortaya çıkmıştır. Çinceye yeterince hâkim olmayan öğrencinin hem dinleyip hem Çince not alması oldukça zor ve zahmetli bir süreçtir, bu nedenle de çoğu öğrenci ana dilinde not almayı tercih etmektedirler. Ancak Çince dinleyip Türkçe not alma sürecinde, dillerinin

sahip olduğu farklı dil özellikleri nedeniyle, öğrenci çoğu zaman hatalı veya eksik bilgiyle not alabilmektedir.

Yapılan sormaca ve yarı yapılandırılmış görüşmede edinilen sonuçlardan, öğrencilerin dinleme-anlama sürecinde motivasyon düşüklüğünden kaynaklanan zorluklarla da karşılaştığı görülmektedir. Öğrencilerin motivasyonlarını düşüren temel sebeplerini; kendi kendine öğrenme ve alışkanlıklarının olmaması, sahip oldukları dinleme becerilerine karşı özgüvensiz olmaları, dinledikleri metnin zorluk derecesine yönelik önyargıya sahip olmaları, öğrendikleri konuya karşı ilgisiz ve sabırsız davranmaları gibi ifade edebiliriz. Öğrencinin, öğrenmeye olan motivasyonunun zayıf olduğunu; sürekli derse geç kalmasından, ödevlerini zamanında teslim etmemesinden ve derse ilgisiz kalmasından görebilmekteyiz.

Öğrencilerin Çince dinleme sürecinde karşılaştıkları yöntemlerle ilgili sorunlarını aşmaları için, öğretmenlerin öğrencileri doğru yöntem, teknik ve stratejiler kullanılma konusunda bilgilendirmesi ve teşvik etmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra; öğrencinin dinleme-anlama becerisi; okuma, yazma ve konuşma becerileri ile birlikte paralel biçimde geliştirilmelidir. Ayrıca; öğrencilerin dinlemeye olan önyargıları giderilmeli ve özgüvenleri yükseltilmelidir. Bu konuda öğretmen önemli bir yol göstericidir. Son olarak; öğretmenlerin, öğrencilerin karakter yapısına ve ilgi alanlarına göre uygun içerik ve yöntemler kullanarak öğrenme sürecini öğrenci açısından etkili ve verimli hale getirmesi gerekmektedir

Öğretmenler, öğrencilerini dinlediğini anlama sorunlarının farkında olmalı ve sorunların üstesinden nasıl gelebilecekleri konusunda yönlendirmelidir. Öğretmenler ders esnasında farklı aksanlarla çeşitli otantik dinleme metinlerine ve etkinliklere de yer vermeli ve öğrencilerini sınıf dışında daha kapsamlı dinleme yapmaya teşvik etmelidirler.

Yabancı dil öğretimi, yalnızca hedef dilin dil bilgisi ile kelimelerini öğretmek değil, bunların yanı sıra aynı zamanda o dilin kültürünün de öğretimidir. Dil ve toplum birlikte gelişip şekillendiği için yabancı bir dili gerçek anlamda öğrenmek, anlamak ve konuşmak o toplum gibi düşünebilmeyi gerektirmektedir. Öğretmenler bu noktaları göz önünde bulundurarak eğitim ortamını kültürel unsurlarla zenginleştirerek öğrencilerin sürekli ana dilde düşünmelerine maruz kalmamalarına yardımcı olabilirler.

KAYNAKÇA

Aldyab A., Dil Öğreniminde Dinlemenin Önemi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, 2017.

Anderson, A. & Lynch, J. (2003) "Listening. Oxford" Oxford University Press.2003

An, R . & .Zhang, S. 安然，张仕海. (2006). 汉字圈和非汉字圈学生语音感知的差异及成因探析 [j] 语言理论研究，6；6-9

An,Y. 安野风. (2005). 留学生汉语听力障碍及对策分析. 语言教学与研究.

Ayres, L. (2008), Semi structured interview. In L. Given (Eds.), The Sage encyclopedia of qualitative research methods, California: Sage.

Azertürk, S.İ (2016). Çin Dili. Gece Kitaplığı. s144

Berg, B. L. (2000). Qualitative research methods for the social sciences, Needham Heights: Ally nand Bacon

Bhattacherjee, A. (2012). Social Science Research: Principles, Methods, and Practices.University of South Florida

Brown, H. D. (2001) Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. (2th Ed.), NY: Addison, Wesley, Longman, Inc..

Brown, S. (2006) Teaching listening. USA: Cambridge University Press.

Coakley, G. C. and Wolvin, A. D. (1986) Listening in The Native Language. In B. H. Wing, (ed.), *Listening, reading, writing: Analysis and Application*, U.S.S.: Northest Conference on the Teaching of Foreign Languages Inc.

Creswell, J. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. S.4

Chi, Y. 池杨 (2005). 对外汉语声调教学研究评述. 解放军外国语学院学报, 6, s. 55-58

Çongur, H. R. (1995) "Söz Sanatı (I). *TÖMER Dil Dergisi*", s.28.

Denzin, N. K. (1978). The research act: A theoretical introduction to sociological methods. New York: Praeger

Ding,Y. 丁艳. (2004). 对外汉语教学中影响听力理解的因素及对策. 云南师范大学学报.

Du, E. 杜尔玛 (2013). 浅谈俄罗斯学生初级汉语听力教学现状及对策。世界汉语教学.

Flowerdew, J. and Miller, L.(2005). "*Second language listening*" Cambridge University Press, 2005.

Gao, Y. 高影. (2010). 非洲留学生初级阶段汉语听力声、韵母障碍研究．林区教学学报，9

Gilakjani, A. P. & Ahmadi, M. R. (2011). A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. Journal of Language Teaching & Research, 2(5), 2011, s. 977-988.

Given, L. M. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Los Angeles: SAGE Publications. s.54

Goh, C. C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), s. 55-75.

Go, J. 郭金鼓 (1995). 对科技汉语听力课教学研究 . 对外汉语教学论文集 .北京。北京语言学院出版社.

Graham, S. (2006). "Listening comprehension: The learners' perspective". *System*, 34(2), s. 165-182.

Gün S. (2012). The Effects of Using Certain Listening Strategies and Techniques on the Develeopment of Listening Skills in a Foreign Language Learning Context, Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Gürses, P.(2009). Developing listening skills of 9th year students at Çubuk İmam Hatip High School. Unpublished M.A. Thesis, Hacettepe University, Ankara, s.17

Hamouda, A. (2012). Listening Comprehension Problems: Voices From The Classroom. *Language in India*, 12(8), p. 1-49.

Hasan, A. S. (2000). Learners' Perceptions of Listening Comprehension Problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13(2), s. 137-153.

Johnson, R. B., & onwuegbuzie, A. J. (2004). " Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come". *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.

Kocaadam, D. (2011). "Not Alarak Dinleme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi", (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lale. A. (2014). 初级阶段土耳其汉语听力障碍及其对策研究-----以土耳其两所大学为列. 东北师范大学. (Yüksek Lisans Tezi)

Leng,Y. Jia, D. 冷英, 贾德梅 (2002) .从成就目标理论看学生学习目标的确立[J]华南师范大学学报，自然科学版.(19): 51.

Liu, Q. 刘 濂. (1997). 浅谈电视新闻教学及听力理解, 见《第五届国际汉语教学讨论会论文选》, 北京:北京大学出版社.

Mackay I. (1997). *Dinleme Becerisi*, İlkkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri, 1997.

Ma,Y. 马燕华. (1999). 初级汉语水平日本留学生的汉语听力障碍 . 北京.北京师范大学.(Yüksek Lisans Tezi)

Moore, K. D. (2000). "Öğretim Becerileri" (Çev. N. Kaya). Ankara: Turhan Kitabevi, 2000.

Morley, J. (1990). Trends And Developments İn Listening Comprehension: Theory And Practice. In J. E. Alatis (Ed.), Georgetown University Round Table On Languages And Linguistics, Language Teaching And Language Acquisition: The İnterdependence of Theory, Practice And Research, Washington, DC: Georgetown University Press., s. 317-337.

Nunan, D. (1998). Approaches To Teaching Listening in Language Classroom. In Proceedings of The 1997 Korean TESOL Conference. Taejon, Korea: KOTESOL.

Özbay, M. (2009) *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

Özgen, M. (2008). İngilizce Öğretiminde Özgün Altyazılı Video'nun Dinleme-Algılama Materyali Olarak Kullanımı. Unpublished M.A. Thesis, Selçuk University, Konya, 2008.

Pan, Shimeng. 潘诗梦. (2016). 母语发音对英语学习的影响 .课程教育研究. 学法教法研究. 36: 20-21.

Recep, M. (1998). "Arapça Öğretiminde Eğitim Yöntemleri", Mısır: Dar al-Kutub al-Alamiyah.

Rhodes, S. C.L. (1993). Listening: A relational process. In A. D. Wolvin, and C. G. Coakley, (Eds.). *Perspectives on listening, Norwood,* NJ: Ablex, s. 217–40.

Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. New York: London.

Rost, M. (1994). *Introducing LİSTENİNG*. London: Penguin boks.

Rost, M. (2002).Teaching and researching listening. Great Britain: Pearson Education.

Sarıçoban, A. (1999) , Teaching of Listening. *The Internet TESL Journal* V (12).

Shao, Ruizhen. 邵瑞珍 (1992) .学与教的心理学[M].上海：华东师范大学出版社, s.285.

Shi, P. & Li, ji. 石佩雯 & 李继 (1977). 听力训练在语言教学中的作用,《语言教学与研究》第一集, 北京:北京语言学院出版社.

S. Yıldırım ve Ö. Yıldırım. (2016). "The Importance of Listening in Language Learning and Listening Comprehension Problems Experienced by Language Learners: A Literature Review, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), s. 2094-2110.

Şahin, A , Aydın, G , Sevim, O . (2015). Cornell Not Alma Tekniğinin Dinlenilen Metni Anlamaya Ve Kalıcılığa Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29).

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds). (2003). Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Thousve Oaks, CA: Sage.

Tang, P. 唐萍. (2013). 现代汉语形似同音词的对外汉语教学研究．湖南师范大学, s.46-54.

Ur, P. (2007*). Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press. Vandergrift, L.

Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Vandergrift, L. and Goh, C.(2009). Teaching and testing listening comprehension (ch. 22). In M. H. Long and C. J. Doughty (Eds), The handbook of language teaching. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

Yang, H. 杨惠元 (1996). 《汉语听力说话教学法》，北京:北京语言学院出版社。s.41.

Yang, H. 杨惠元 (2000). 辨音辨调跟理解词义句义的关系——次听力理解的实验[J]. 世界汉语教学，(1)：86.

Yavuz G. (2016). Gazi Tömer Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Dinleme Etkinliklerinin İncelenmesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara

Yıldırım, S. (2013). A comparison of EFL teachers' and students' perceptions of listening comprehension problems and teachers' reported classroom practices. Unpublished MA thesis. Bilkent University, Ankara.

Yunus, F. (1967). Arapça Öğretim Yöntemleri. Ayn Şems Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Ziane, R.(2011). "The Role of Listening Comprehension in Improving EFL Learners' Speaking Skill", Case Study: Second Year Students (LMD) at Biskra University, Master's Dissertation, Ministry of Higher Education and Scientific Research, Faculty of letters and Foreign Languages, English Devision, University of Biskra, Algeria.

Zhang, Sh. 张淑媛 (2009) 蒙古留学生汉语初级阶段听力习得调查与教学研究 [D]. 东北师范大学. (Yüksek Lisans Tezi)

.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Çince öğrenmekte olan lisans öğrencilerinin dinleme sürecinde yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin ortaya konulmasıdır.

Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada, nicel ve nitel yöntemlerin birleştirmesi olarak tanımlanan karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verileri öğrenci anketi yoluyla, nitel verileri ise öğrenci görüşmeleriyle toplanmıştır. Çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılı Ankara Üniversitesi Sinoloji Anabilim Dalında yürütülmüştür. Nicel veri analizi için birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören toplam 88 öğrenciye demografik sorular hariç toplam 18 maddelik sormaca verilmiştir. Nitel veri analizi için birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflardan 7 öğrenciye toplam 8 maddeli görüşme sorusu sunulmuştur. Araştırma sonucunda, görüşmelerle elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanarak analiz edilmiş, sormacada elde edilen veriler SURVEY MONKEY paket programdan yararlanarak analiz edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin Çince dinlediğini anlamada yaşadığı en büyük sorunların sırasıyla; ses bilgisi, dil bilgisi, yöntem ve motivasyon kaynaklı olduğu tespit edilmiş ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çince dinleme-anlama, Çince dinlediğini anlama zorlukları, Çince öğretimi, Lisans Öğrencileri, Dinleme Eğitimi

ABSTRACT

The aim of this research is to identify the problems experienced by undergraduate students learning Chinese in the listening process and to provide solutions to these problems.

For this purpose, this study used the mixed research method, which is defined as the combination of quantitative and qualitative methods. The quantitative data of the study were collected through student questionnaires and qualitative data were collected through student interviews. The study was conducted in the Department of Sinology of Ankara University for the 2019-2020 academic year. For quantitative data analysis, a total of 18 item questionnaire was given to 88 students in the first, second, third and fourth grades. A total of 8-item interview questions were presented to 7 students from the first, second, third and fourth grades for qualitative analysis. As a result of the research, the data obtained through the interviews were analyzed using descriptive analysis technique, and the data obtained from the questionnaires were analyzed using the SURVEY MONKEY package program. Phonetics, grammar, method and motivation have been found to be sourced and solutions to these problems have been proposed.

Keywords: Chinese listening-comprehension, Chinese listening comprehension difficulties, Chinese instruction, Undergraduate Students, Listening Education

EKLER

Ek 1

Anket

Cinsiyet:

Yaş:

Sınıfınız:

1. Çince dışında bildiğiniz yabancı dil/ler?

a. İngilizce

b. Almanca

c. Korece

d. Rusça

e. Fransizca

f. Arapça

g. Japonnca

h. İspanyolca

i. Diğer

2. Sahip olduğunuz HSK seviyeniz ?

a. HSK 1

b. HSK 2

c. HSK 3

d. HSK 4

e. HSK 5

f. HSK 6

3. Kaç yaşında Çince öğrenmeye başladınız?

a. 18 yaş ve altı

b. 19-22 yaş arası

c. 23-26 yaş arası

d. 26 yaş ve üzeri

4. Çince öğrenmeye nasıl karar verdiniz? (Diğer seçeneğini işaretlediğiniz takdirde açıklama yapınız.)

a. Ailemin isteğiyle karar verdim.

b. Kendi ilgi alanıma girdiği için seçtim.

c. Arkadaş, tanıdık önerisiyle karar verdim.

d. İş imkânları nedeniyle öğrenmeye karar verdim.

e. Diğer

(Belirtiniz)_____

5. Çince öğrenme amacınız nedir?

a. Akademik kariyer yapmak

b. Öğretmen olmak (lise-ilkokul-ortaokul)

c. Turizm sektöründe çalışmak

d. Özel sektörde tercüman olmak

e. Ticaret yapmak

f. Diğer (Belirtiniz)_____

6. Uygulanmakta olan programda eksik bulduğunuz dil becerisi/dil becerileri hangisidir?

a. Yazma

b. Konuşma/Sesletim

c. Okuma

d. Dinleme

e. Dilbilgisi

7. Çince öğrenirken hangi dil becerisi/dil becerilerine öncelikle ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

a. Yazma

b. Konuşma/Sesletim

c. Okuma

d. Dinleme

e. Dilbilgisi

8. Sizce Çince dil becerilerinden hangisi daha zordur? (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)

a. Yazma

b. Konuşma/Sesletim

c. Okuma

d. Dinleme

e. Dilbilgisi

9. Çince Dinlemede yaşadığınız en büyük zorluklar nelerdir? Zordan kolaya sıralayın.

a. Konuşmacının hızlı konuşması
b. Ses tonunu ayrıt etmede
c. Kelime dağarcığı
d. Telaffuz standart veya tanıdık olmaması
e. Karmaşık ve uzun cümle kalıpları
f. Dil Bilgisinin yetersiz olması
g. İlgili Kültürel Arka plan bilgisine sahip olmamak
h. Deyimler ve Atasözlerin sıkça kullanılması

10. HSK dinleme sınavında size göre en zor olan bölüm hangisi? (En zor 1 olacak biçimde sıralayın.)

a. Cümle bölümü
b. Kısa diyalog bölümü
c. Uzun diyalog ve paragraf dinleme

11. Aşağıdakilerden hangileri dinlemenizi geliştirmede yardımcı olur? (En yararlı 1 olacak şekilde sıralayın.)

a. Kelime hazinesini geliştirmek

b. Dinledikçe konuşma hızına, tonlara ve konuşma tarzına alışmak

c. Çeşitli dinleme yöntem ve tekniklerine hakim olmak

d. Çin kültürünü daha iyi anlamak

12. Dinleme sırasında bilmediğiniz kelimeyle karşılaştığınızda ne yaparsınız?

a. Bağlam ve dinleme içeriğine göre kelimelerin anlamını tahmin ederim

b. Anlamadığım kelimeyi çok düşünmeden devam ederim

c. Bilmediğim kelimeyi sürekli düşünürüm

d. Diğer.

13. Dinleme sırasında önemli bilgileri not alır mısınız?

a. Hiç almam 0%

b. Bazen alırım %30

c. Arada sırada alırım %40

d. Çoğu zaman alırım %80

e. Her zaman alırım %100

14. Eğer dinlerken not alıyorsanız Çince mi not alıraınız, yoksa Dinleme sırasında içeriği ana dilinize de mi?

a. Anadilimde not alırım

b. Çince not alırım

c. Not almayı beceremem

d. Hiç not almam

15. Dinleme sırasında içeriği anadilinize çevirir misiniz?

a. Özelikle zor olan dinlemede çeviririm

b. Evet, duyduklarımı anadilime çeviririm

c. Hiç çevirmem, hep Çince düşünürüm

16. Dinlediğiniz sorunun cevabını konuşma tarzı, duraklama ve tonun değişimine göre karar verir misiniz?

a. Arada sırada tahmin ederim %40

b. Çoğu zaman tahmin ederim %80

c. Bazen tahmin ederim %30

d. Hiç tahmin edmem%0

e. Her zaman tahmin ederim %100

17. Dinledikten sonra, dinleme materyalinin içeriği ilginizi çektiğinde, konu ile ilgili daha çok bilgiye sahip olmak için araştırma yapar mısınız?

a. Çoğu zaman yaparım %80

b. Arada yaparım %40

c. Bazen yaparım %30

d. Her zaman yaparım %100

e. Hiç araştırma yapmam %0

18. Sizce Çince dinlemeyi geliştirmenin en iyi yolları nelerdir? (Birden fazla seçebilirsiniz.)

a. Çince dizi ve filmler izlemek

b. Çinli arkadaş edinip sohbet etmek

c. Çince podcast/radyo dinlemek

d. Çok sayıda dinleme alıştırması yapmak

e. Çince müzik dinlemek

f. Çince dinleme dersi almak

g. Diğer...