

TÜRK DÜNYASI VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Yıl/Year: 2022

Cilt/Volume: 1

Sayı/Issue: 1



2022



TÜRK DÜNYASI VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Yıl/Year:2022, Cilt/Volume:1, Sayı/Issue:1

Baş Editör / Editor in Chief

Doç. Dr. Kemal GÖZ

Yardımcı Editör / Assistant Editor

Öğr. Gör. Dr. Kerim SARIGÜL

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Adem ÖGER – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Burul SAGINBAYEVA – Kırgızistan–Türkiye Manas Üniversitesi

Prof. Dr. Celal DEMİR – Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. Derya YAYLI – Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Ekrem ARIKOĞLU – Kırgızistan–Türkiye Manas Üniversitesi

Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI – İstanbul Üniversitesi–Cerrahpaşa

Prof. Dr. İdris Nebi UYSAL – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Prof. Dr. Layli ÜKÜBAYEVA– Kırgızistan–Türkiye Manas Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet KIRBIYIK – Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa TOKER– Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Nergis BİRAY – Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Orhan SÖYLEMEZ – Kastamonu Üniversitesi

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR – Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Prof. Dr. Talip DOĞAN – Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Beytullah BEKAR – Kırklareli Üniversitesi

Doç. Dr. Erhan SOLMAZ – Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan SALAN – Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Halit AŞLAR– Kırgızistan–Türkiye Manas Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KILDIROĞLU – Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Meryem ARSLAN – Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Okan Celal GÜNGÖR– Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Samet AZAP – Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Döne ARSLAN – Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih ÇELİK – Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih ÖZDEMİR– Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin AKSOY– Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa DURDU – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Onur AYKAÇ– Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serap SARIBAŞ – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Recep YÜRÜMEZ – Kırgızistan–Türkiye Manas Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Semih BABATÜRK– Kırgızistan–Türkiye Manas Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Fatih ÖZTÜRK – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Arş. Gör. Şükrü Can BALTA – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Gökcan ÇELİK– Kırgızistan–Türkiye Manas Üniversitesi
Dr. Seçkin UYSAL– Kırgızistan–Türkiye Manas Üniversitesi

Teknik Ekip / Technical Team

Hakan DÖKMECİ (hkndkmc@gmail.com)

Mehmet Anıl PALAZ (anilpalaz42@gmail.com)

İletişim / Communication

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi - KARAMAN

Tel: +90 (338) 226 00 00 (4607)

E-posta: gozkemal@yandex.ru

Web: <https://www.tdodergisi.com>

Bu Sayının Hakemleri / Referees

Prof. Dr. İdris Nebi UYSAL – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Doç. Dr. Halit AŞLAR– Kırgızistan–Türkiye Manas Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Onur AYKAÇ– Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Semih BABATÜRK– Kırgızistan–Türkiye Manas Üniversitesi

Dr. Gökcan ÇELİK– Kırgızistan–Türkiye Manas Üniversitesi

Dr. Seçkin UYSAL– Kırgızistan–Türkiye Manas Üniversitesi

İçindekiler / Table of Contents

MAKALELER / ARTICLES		Sayfa / Pages
1.	Ak Başat Türkçe A1-A2 Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Sayısı ve Metinlerdeki Ses Birimlerin Okumaya Etkisi The Number Of Readability Of The Texts In Ak Bashat's Turkish Book A1-A2 And The Effect Of The Audio Units In The Texts On Reading Sehel Karşıl原因	1-17
2.	Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanılması Using Educational Games In Teaching Turkish As A Foreign Language Recep Yürümez-Mehmet Şirin Özer	18-35
3.	Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel Türkçe Söz Varlığı ve Metin Üretimi Üzerine On Production of Basic Turkish Words and Texts in Teaching Turkish to Foreigners Şerife Arıdal	36-44
4.	Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil Eğitimi Alan Kişilerin Öğrenim Sürecinde Dış Çevreden Etkilenmeleri The Influence Of The People Who Take Language Education In Turkish Teaching To Foreigners From The External Environment In The Learning Process Hakan Dökmeci	45-56
5.	Yabancılar Türkçe Öğretiminde İşitsel- Dilsel Yöntem Audio- Linguistic Method Of Teaching Turkish To Foreigners Sevdenur Can	57-64

**AK BAŞAT TÜRKÇE A1-A2 KİTABINDAKİ METİNLERİN
OKUNABİLİRLİK SAYISI VE METİNLERDEKİ
SES BİRİMLERİN OKUMAYA ETKİSİ**

THE NUMBER OF READABILITY OF THE TEXTS IN AK BASHAT'S
TURKISH BOOK A1-A2 AND THE EFFECT OF THE AUDIO UNITS IN
THE TEXTS ON READING

Sehel KARŞILAYAN

ORCID: 0000-0001-5278-4087

DOI:10.5281/zenodo.6774406

ÖZET

Dil bütüncül bir yapıya sahiptir. Bu bütüncül yapıyı sağlamak için dil öğretiminde öğretim dört temel yeti üzerinden gerçekleştirilmektedir. Okuma-anlama dil öğretimindeki dört temel dil yetilerinden biridir. Yeni bilginin ilk kaynağını dinleme ve okuma oluşturmaları sebebiyle okuma-anlama, dinleme-anlama ile birlikte öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple bu alanda okutulan metinler önemlidir. Türkçedeki metinlerin okunabilirliğini ölçmek için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ateşman ve Çetinkaya'nın okunabilirlik formülleri bunların bir örneğidir. Bu formüllerde cümledeki ortalama kelime sayısı ve kelimedeki ortalama hece uzunluğu kullanılmaktadır. Bu çalışmada Ak Başat Türkçe A1-A2 kitabındaki metinler bu formüllere göre incelenmiş ve ses birimlerin okumaya etkisi üzerinde durulmuştur. Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre A1 metinlerinin okunabilirliği 88, A2 metinlerinin okunabilirliği 78'dir. Çetinkaya'nın okunabilirlik formülüne göre ise A1 metinlerinin okunabilirliği 50, A2 metinlerinin okunabilirliği 46'dır. Ayrıca bu formüllerin Türkçe öğretimindeki metinlerde kullanılabilirliği üzerinde bir sonuca varılmıştır. Böylelikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki metinlerin okunabilirliği üzerinde yapılacak çalışmalara farklı bir açıdan bakılması sağlanacaktır.

Keywords: Ak Başat Türkçe A1-A2, Okunabilirlik, Ses Birim, Okuma Hızı, Algı.

ABSTRACT

Language has a holistic structure. In order to provide this holistic structure, teaching in language teaching is carried out through four basic abilities. Reading comprehension is one of the four basic language skills in language teaching. Since listening and reading constitute the first source of new knowledge, reading-comprehension forms the basis of learning together with listening-comprehension. For this reason, the texts taught in this field are important. Various studies have been carried out to measure the readability of texts in Turkish. Ateshman and Chetinkaya's readability formulas are an example of these. In these formulas, the average number of words in the sentence and the average syllable length in the word are used. In this study, the texts in Ak Bashat Turkish A1-A2 book were examined according to these formulas and the effect of phonemes on reading was emphasized. According to Ateshman's readability formula, the readability of A1 texts is 88 and the readability of A2 text size 78. According to Chetinkaya's readability formula, the readability of A1 texts is 50 and the readability of A2 texts is 46. In addition, a conclusion was reached on the usability of these formulas in texts in Turkish teaching. Thus, it will be possible to look at the studies on the readability of the texts in teaching Turkish as a foreign language from a different perspective.

Anahtar Kelimeler: Ak Bashat Turkish A1-A2, Readability, Sound Unit, Reading Speed, Perception.

İlgili Yazar: Sehel KARŞILAYAN
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türk
Dili ve Edebiyatı Bölümü, Karaman
sehelkarsilayan55@gmail.com

Başvuru Tarihi/Received:16.02.2022
Kabul Tarihi/Accepted: 07.04.2022

Giriş

Okuma-anlama dil öğretiminde yer alan dört temel yeti arasında yer alır. Okuma-anlama yetişkin bireylerdeki dil öğretiminde ele alınan bir yetidir. İkinci dil öğreniminde okuma becerisinin yazma, konuşma ve dinleme yetilerini olumlu yönde etkilemektedir (Şen, 2015: 67). Öğrenci yeni bilgiye okuma ve dinleme yoluyla ulaşmaktadır. Çünkü bilgide alım eylemi dinleme ve okumayla; verim veya iletim eylemi ise konuşma ve yazmayla ortaya çıkar. "Dinleme ve okuma becerileri, yazma ve konuşma becerisinin temelini oluşturur." (Günaydın, 2020: 30). Bu nedenle okuma ve dinleme becerileri dil öğreniminin başlangıcında yer alır. Yabancı dil öğretiminde okuma becerisi diğer dil becerilerini olumlu etkilemektedir (Şahin, 2010: 65). Öğrenme kullanımdan önce gerçekleştiği için öğrenimin temellerinden birinin okuma olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca okuma öğrencinin bilgiye toplu bir şekilde ve kısa sürede ulaşmasını sağladığı için hızlı öğrenmeye olanak sağlamaktadır.

Kelime olarak bakıldığında okumak, "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek" (TDK, <https://sozluk.gov.tr/>); anlamak, "Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak" (TDK, <https://sozluk.gov.tr/>)'tır. Okuma, yeni bilgilerin öğrenilmesi ve öğretilmesinde zorunlu olmamakla birlikte gereklidir. İnsan kendisine söylenen bir bilginin ancak belirli bir kısmını kalıcı hafızasında saklayabilmektedir. Sonraki zamanlarda bilginin kullanımına öncülük etmek için belirli sembollerle kalıcı hâle getirilmesi gerekmektedir. Sistemli bir yazı dili olan ulusalın bağlı olduğu bir ses birim sistemi yani alfabesi bulunmaktadır. Alfbedeki harfler, bir dile ait seslerin belirli semboller kullanılarak yazılı olarak ifade edilmesini sağlayan ses birimlerdir. Bu ses birimlerin bir araya gelmesiyle heceler, hecelerin bir araya gelmesiyle kelimeler, kelimelerin bir araya gelmesiyle cümleler oluşur. Düşünce ve sözlü ifadelerin sembollerle ifade edilmesi sonucunda yazı dili ortaya çıkmıştır. TDK'ye göre yazı dili "Dilin yazıda kullanılan biçimi" (<https://sozluk.gov.tr/>) olarak ifade edilmektedir. Okuma eylemi ise sembollerle ifade edilen ses birimlerin tekrar ses birimlere dönüştürülmesidir.

Yazı dilinde; sözlü ifadeler, duygu, düşünce ve bilgiler sembollerle kalıcı hâle getirilerek ileriki zamanlarda bu ifadelerin sözlü olarak tekrar edilmesine fırsat verilmektedir. Ayrıca yakın zaman dilimlerinde de söylenileni hatırlamak veya unutmamak için yazı ve bununla birlikte okuma kullanılmaktadır. Okuma hedef dildeki yazılı dille iletişimi sağlar (Field 2008'den aktaran Günaydın, 2020: 28). Bir nesne üzerine semboller yazmak kadar yazılan semboller okumak da önemlidir. Yazılan semboller doğru bir şekilde okunamadığında asıl ifade edilen anlamın

dışında anlamlandırmalarla veya anlamsız ifadelerle karşı karşıya kalınacaktır. Bu sebeple doğru, bir okuma ve anlam için okunulan sembole ve sembolün anlam boyutuna dikkat edilmelidir.

Anlama etki eden bir diğer unsur da telaffuzdur. Türkçede sözlü dilde kullanılan kelimelerin içerisinde geçen bütün seslerin sesletimleri günümüzde kullanılan Latin alfabesinde bulunmaz. Bunlara /û/, /â/, /î/, /ñ/ vb. ses birimleri örnek verilebilir. Ayrıca Türkçede Arapça, Farsça ve farklı dillerden kelime alınması aynı zamanda bu kelimelerle birlikte belirli ölçüde ses birim alımını da gerçekleştirmiştir. Arapçada /h/, /k/, /s/ gibi seslerin kalın ve ince okunuşları vardır. Arapçadan yapılan alıntılardaki bu ses birimler Latin alfabesine geçilmesiyle /h/, /k/, /s/ olarak tek sembolle ifade edilmeye başlanmıştır. Yazılı dilde tek bir ses birimle ifade edilse de söyleyişte yine incelik kalınlık ve uzunluk kısalık korunmuştur. Bu da söyleyişte iki farklı ses birim kullanılırken yazımda tek bir ses birimin varlığının görüldüğü anlamına gelmektedir. Dil öğretimi gerçekleştiren bir bireye bu ayrım kavratılmalıdır. Örneğin Türkçede 21 ünlü bulunmaktadır ve "son" kelimesindeki /o/ ile Fransızcadan alınan "gol" kelimesindeki /o/ sesi birbirinden farklıdır (Coşkun, 1999: 44). Tüm bunlar incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde telaffuzun önemi görülmektedir. "Doğru telaffuz beraberinde hatasız ve anlaşılır bir okumayı getirmektedir" (Göz ve diğ., 2020: 5). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki telaffuz konusu okumanın doğru bir şekilde yapılmasıyla olumlu sonuçlar verecektir.

Bilgiyi edinme, bilgiyi kalıcı hâle getirme, dil öğrenme vb. aşamalarında önemli bir yeri olan okuma ve okumayı etkileyen unsurlar hakkında çalışmaların yapılmadığını düşünmek mümkün değildir. Metinlerin okunabilirliğini etkileyen unsurlar ve okunabilirliğin belirlenmesi ile ilgili birçok çalışma ve formül bulunmaktadır. İlk olarak MÖ 9. yüzyılda din adamları tarafından dinî metinlerdeki önemli ve önemsiz kelimeleri tespit etmek için çalışmalar yapılmıştır. MS 19. yüzyılda ise metinlerin zor veya kolay anlaşılma durumu sorgulanır ve bu durum üzerinden kelime sıklık listeleri hazırlanmıştır (Ateşman, 1997: 72).

Sık kullanılan 3000 sözcüğün kullanılmasıyla hesaplanan ve okunabilirlik düzeyi ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite olarak belirlenen Dale-Chall Formülü; Flesch-Kincaid'in Flesch Okuma Kolaylığı Okunabilirlik Formülü ve Flesch-Kincaid Eğitim Düzeyi Formülü; Powers, Sumner ve Kearl tarafından geliştirilen eğitim ve yaş değişkenleriyle eşleştirilen Powers-Sumner-Kearl Okunabilirlik Formülü; Mc Laughlin tarafından geliştirilen ve diğer formüllerin aksine değişkenlerin çarpılmasıyla elde edilen SMOG Okunabilirlik Formülü; Gunning tarafından geliştirilen Gunning Zorluk Göstergesi; İngilizce ilköğretim ve lise kitaplarındaki metinlerin okunabilirliğin bulunması için

geliştirilen Fry Grafik Okunabilirlik Formülü; Coleman Okunabilirlik Formülleri; Bormuth'un dildeki yirmi farklı değişken ile anlama ilişkisini bulmayı amaçlayan Bormuth Ortalama Çıkartma Formülü Türk dili dışındaki metinlerin okunabilirliğini ölçmek için kullanılmıştır (Çetinkaya, 2010: 44-58).

Diller ve dil yapılarından kaynaklanan farklılıklardan dolayı Türk dilindeki metinlerin okunabilirliğini ölçmek için de okunabilirlik formülleri geliştirilmiştir. Bunlardan en çok kullanılanları Ateşman'ın 1997'de yaptığı "Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi" adlı çalışmasıyla ve Çetinkaya'nın 2010 yılında "Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması" adlı doktora tezi sonucunda ortaya çıkan okunabilirlik formülleridir. İki formül de cümledeki ortalama kelime sayısı ve kelimelerdeki ortalama hece sayısına göre hesaplanmaktadır.

Bugüne kadar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kullanılan birçok kitap Ateşman ve/ya Çetinkaya'nın formülleriyle incelenmiştir.

Şimşek (2019), Gazi, Yedi İklim ve Yeni Hitit kitaplarının A1, A2, B1, B2, C1 düzeyindeki metinlerin okunabilirliğini incelemiştir. Bu incelemede Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formüllerini kullanmıştır. Kitapların dil düzeyi attıkça metinlerin okuma güçlüğüne de arttığını tespit etmiştir.

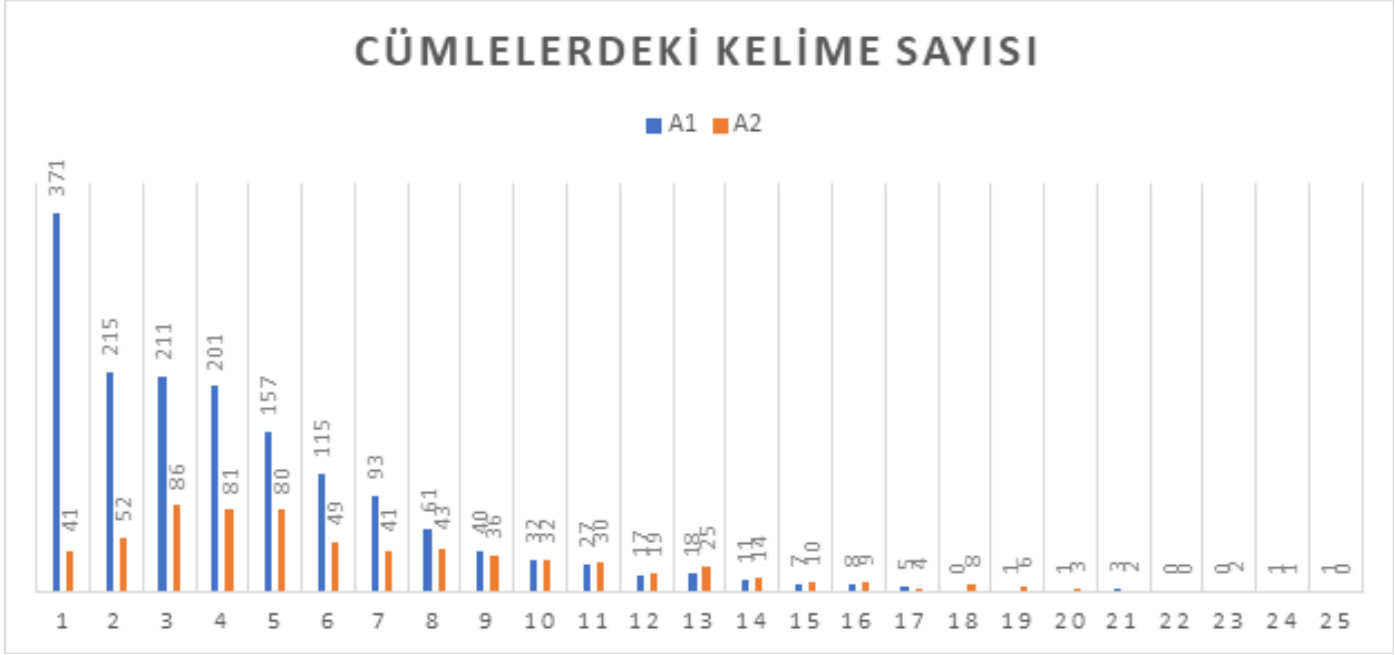
Biçer ve Alan (2017), Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliğini Ateşman'ın Flesch formülünü kullanarak belirlemiş ve bu değerlere göre Yeni Hitit 3 kitabındaki metinlerin İstanbul C1+ kitabındaki metinlere göre daha zor olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışmada da Ak Başat Türkçe A1-A2 kitabındaki metinlerin okunabilirliği Ateşman ve Çetinkaya'nın okunabilirlik formülüne göre incelenecektir.

1. Ak Başat Türkçe A1-A2 Kitabında Yer Alan Metinlerdeki Cümlelerin Kelime Sayısı

Okuma metinlerinin içindeki cümlelerin özellikleri okuma hızını ve anlamayı etkilemektedir. Cümlelerde yer alan kelimelerdeki hece sayısı okuma hızını etkilemektedir. Kelimelerin uzun veya kısa olması metnin daha hızlı okunmasını sağlar. Cümlelerdeki kelime sayısı ise metni okuyan ana dili okuyucusunun metinde geçen kelimeleri aklında tutmasını ve anlamlandırmasını etkiler. İnsan kısa süreli belleğinde 7 ± 2 birimlik bilgiyi tutabilir (Miller 1956'dan aktaran Er ve Dinç, 2001: 35). Bu sebeple Ak Başat Türkçe A1-A2 kitabındaki okuma metinleri incelenmiş ve bu metinlerdeki cümlelerin kelime sayısı tespit edilmiştir. Ak Başat Türkçe A1-A2 kitabındaki A1 okuma metinlerinde toplamda 1596 cümle, A2 metinlerinde toplamda 676 cümle tespit edilmiştir. Grafik1'de A1 ve A2 metinlerindeki cümle sayıları ve cümledeki kelime sayıları yer almaktadır.

Grafik1: Ak Başat Türkçe A1-A2 Kitabında Yer Alan Okuma Metinlerindeki Cümlelerin Kelime Sayısı Karşılaştırması



İncelemede sıralı, bağlı cümleler tek bir cümle olarak kabul edilmiştir. Ayrıca tırnak içeri-
sindeki birebir konuşmalar bağımsız cümle(ler) olarak değerlendirilmemiş ve bu cümleler bağ-
lı olduğu asıl cümlelerin nesnesi olarak kabul edilmiştir. Metinlerde bu şekilde 83 adet yapı bu-
lunmuştur. Bunların içerisinde metinde ve hesaplamalarda yer almasına rağmen grafikte yer
verilmeyen 41 ve 42 kelimedenden oluşan iki cümle bulunmaktadır. Bu cümleler sırasıyla şöyledir:

“Çünkü bu not yüzünden o torunlar hiç doğmayacak, eğer daha da direktir ve ‘Olmaz!’ dersem ya
intihar ederim diyecek ya da imalı imalı odamın penceresine bakıp bana ‘Buradan kendimi atabilir ve
ölebilirim, bütün bunların suçlusu da sen olursun.’ mesajı vermeye çalışacak.” (Göz ve diğ., 2020: 184).

“‘Bak evladım, Selçuk Bayraktar ülkemiz ve dünya için büyük bir örnek. Kendisi için adım attığı her
yenilik Türkiye’ningelegeçine yön vermiş, Türkiye’ye çağatlatmıştır. Sen de ileriden eler yapmaktır istedikle-
rinin kararını verve kendine bir hedef koy. Nereye varacağın zaman gösterir.’ dedi.” (Göz ve diğ., 2020: 168).

Diyalog metinlerindeki konuşma kişileri cümle olarak sayılmış ve A1’de bir kelimedenden oluşan
cümlelerin 300 tanesi, iki kelimedenden oluşan cümlelerin 22 tanesi; A2’de bir kelimedenden oluşan cümlelerin
14 tanesi, iki kelimedenden oluşan cümlelerin 3 tanesi diyaloglardaki konuşma kişilerinden oluşmaktadır.

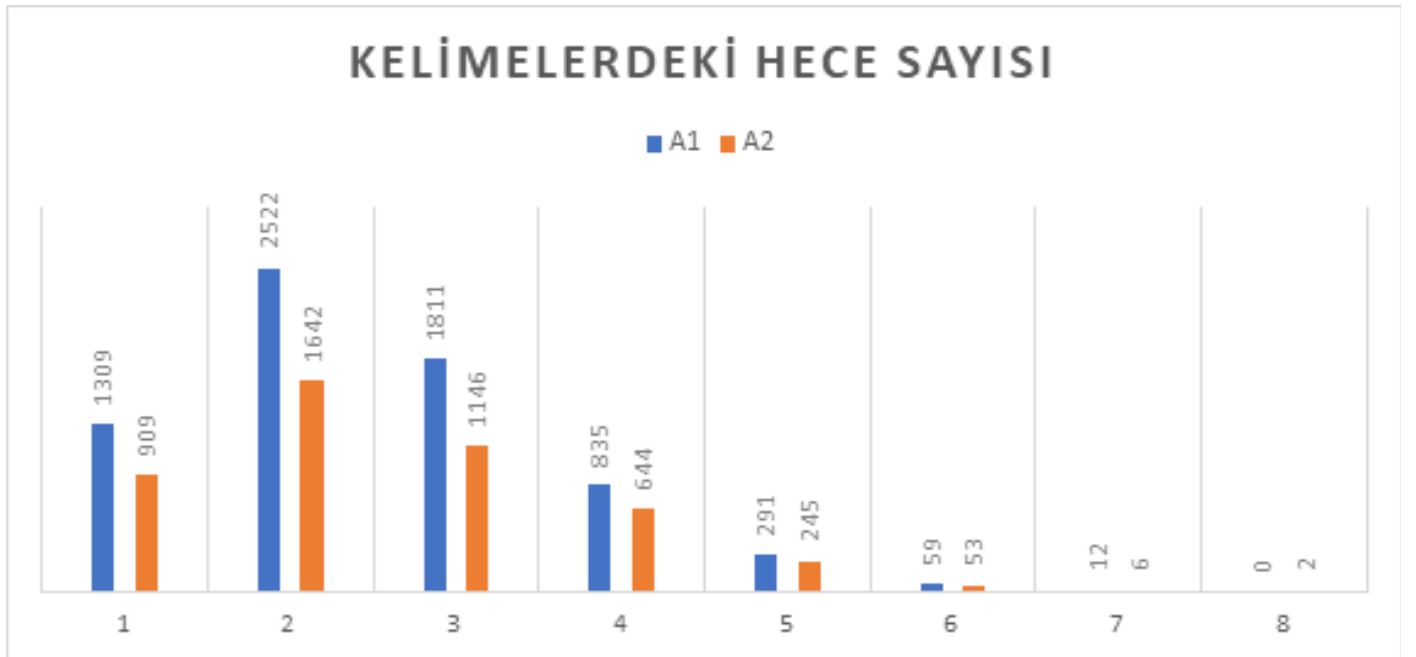
3. Ak Başat Türkçe A1-A2 Kitabında Yer Alan Metinlerinin Hece Olarak Kelime Uzunluğu

Okumaya yeni başlayan bir birey sadece okuduğu birkaç heceyi aklında tutarak anlamlan-

dırabilir. Okuyucunun bilgiyi anlamlandırması hafızasıyla ilgilidir. Bu hafıza okuma hızını da etkiler (Er, 2005: 210). Okuma sırasında kalıcı hafızaya gönderilen bilgi metnin anlamlandırılmasına olanak sağlamaktadır (Er, 2005: 210-211). Yabancı dilde okuma yapma öğrenciyi hedef dildeki kelimelere, cümle yapılarına alıştıracaktır. İleriki süreçte kelimelerin anlamını öğrendiğinde kelimeleri kalıcı hafızaya göndermede kolaylık yaşayacaktır.

Yapılan incelemede Ak Başat Türkçe A1-A2 kitabındaki A1 metinlerinde tekrar sayısına bakılmaksızın toplamda 6839, A2 metinlerinde 4647 kelime tespit edilmiştir. Kelime ve hece sayıları Grafik2’de verilmiştir.

Grafik2. Ak Başat Türkçe A1-A2 Kitabında Yer Alan Metinlerdeki Kelimelerin Hece Sayıları Karşılaştırması



Türkçe metinlerde okunabilirliği bulmak için Ateşman’ın geliştirdiği formül şu şekildedir:

$$\text{Okunabilirlik Sayısı} = 198,825 - 40,175x_1 - 2,610x_2$$

x1: Hece olarak ortalama sözcük uzunluğu

x2: Sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu (Ateşman, 1997: 74)

	Okunabilirlik Sayısı
Çok Kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta Güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok Zor	1-29

Tablo1: (Ateşman, 1997: 74)

Türkçe metinlerde okunabilirliği bulmak için Çetinkaya'nın geliştirdiği formül şu şekildedir:

$$OP= 118,823 - 25,987 \times OSU - 0,971 \times OTU$$

OP= Okunabilirlik Puanı

OTU= Ortalama tümce uzunluğu

OSU= Ortalama sözcük uzunluğu (Çetinkaya, 2010: 94)

Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
0-34	ENGELLİ DÜZEY	10., 11. ve 12. Sınıf
35-50	EĞİTSEL OKUMA	8. ve 9. Sınıf
51+	BAĞIMSIZ OKUMA	5.,6. ve 7. Sınıf

Tablo2: (Çetinkaya, 2010: 88)

Ateşman ve Çetinkaya'nın okunabilirlik formülleri kullanılarak Ak Başat Türkçe A1-A2 metinlerdeki okunabilirlik sayısı (OS) ve okunabilirlik değerleri (OD) ayrıca Çetinkaya'nın formülüne göre eğitim düzeyi (ED) bulunmuştur.

Tablo2: Ak Başat Türkçe A1-A2 Metinlerinin Okunabilirlikleri

A1	Ateşman OS	Ateşman OD	Çetinkaya OS	Çetinkaya OD	Çetinkaya ED
BİRİNCİ DİYALOG	113,516	Çok Kolay	65,0041	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
İKİNCİ DİYALOG	108,5645	Çok Kolay	61,83711	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
ÜÇÜNCÜ DİYALOG	100,08115	Çok Kolay	56,14169	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
DÖRDÜNCÜ DİYALOG	91,41975	Çok Kolay	50,71125	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
BEŞİNCİ DİYALOG	103,16465	Çok Kolay	58,1721	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
ALTINCI DİYALOG	109,5973	Çok Kolay	62,66297	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
YEDİNCİ DİYALOG	102,92415	Çok Kolay	58,30344	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
MİKE VE LUI	99,39695	Çok Kolay	56,10796	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
UMUTBEK	86,3349	Kolay	49,15075	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
KANTİNDE	107,2651	Çok Kolay	61,13288	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
ÖĞRENCİ İŞLERİ	77,68195	Kolay	41,84654	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
ZEYNEP VE MEDİNAY	89,16025	Çok Kolay	49,42902	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
ECZANEDE	83,29525	Kolay	45,92218	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
KANTİNDE	96,0161	Çok Kolay	53,85652	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf

MANAVDA	108,65305	Çok Kolay	61,98046	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
SİNEMADA	91,4542	Çok Kolay	51,93854	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
ALİŞVERİŞ	92,7853	Çok Kolay	52,43375	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
KİRALIK EV	101,7804	Çok Kolay	58,20915	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
MANAVDA	104,0455	Çok Kolay	59,27265	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
LOKANTADA	101,12325	Çok Kolay	57,63345	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
ARKADAŞLIK	72,16175	Kolay	41,33855	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
ZEHRA	94,43235	Çok Kolay	54,48179	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
PİKNİK	80,39625	Kolay	45,94773	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
OTOGARDA	94,2152	Çok Kolay	53,18653	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
VÜCUDUMUZ	87,99505	Kolay	49,65797	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
STEVE	89,6869	Çok Kolay	49,95617	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
MERHABA	75,4923	Kolay	42,46721	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
SALONUMUZ	93,5086	Çok Kolay	54,02772	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
MUTFAĞIMIZ	83,4639	Kolay	48,08265	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
YAVUZ	77,4647	Kolay	43,64263	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
HASTANEDE	85,08495	Kolay	47,02963	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
TEMBEL	88,90845	Kolay	53,08917	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
BİR GÜNÜM	72,5505	Kolay	40,04789	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
MUTLULUK	74,3625	Kolay	43,37177	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
BİZİM EVİMİZ	84,5078	Kolay	51,5624	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
ANNEANNEMİN BAHÇESİ	79,98605	Kolay	47,56163	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
KARDEŞLERİN YEMEK DENEYİMİ	77,2726	Kolay	46,00011	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
ÖMER'İN BİR GÜNÜ	87,34065	Kolay	50,51858	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
OKULDAKİ İLK GÜNÜM	76,25755	Kolay	43,96638	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
MURAT HOCA	86,00395	Kolay	50,2421	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
KUZUM	87,3136	Kolay	51,06055	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
HEDİYE	77,46185	Kolay	45,29767	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
ÖĞRENCİLİK	77,24185	Kolay	45,65745	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
MATEMATİK DERSİ VERİLMEKTEDİR	63,47425	Orta Güçlükte	35,8984	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
A2					
DOĞUM GÜNÜ	92,5616	Çok Kolay	51,9089	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
HAYAT	67,1757	Orta Güçlükte	40,03562	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
BİZİM PLANIMIZ	78,91225	Kolay	46,27889	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
HİPNOZ	74,28325	Kolay	43,89432	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
HAFTA SONU TATİLİ	68,98875	Orta Güçlükte	39,71647	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
KOMŞULUK	60,42795	Orta Güçlükte	36,53159	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
CUMARTESİ TATİLİ	87,0675	Kolay	51,41062	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
GÖĞÜ DELEN ADAM	70,29555	Kolay	42,18996	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
HUZUREVİ	79,19935	Kolay	46,3857	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
GÖZYAŞI	81,9631	Kolay	49,07	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf
DİŞ DOKTORU	87,7219	Kolay	50,55001	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf

Metinlerin genel okunabilirliğine bakıldığında Ateşman'ın formülüne göre A1 metinlerinin okunabilirlik sayısı: 88,26354189 (kolay); A2 metinlerinin okunabilirlik sayısı: 78,94069948 (kolay) olarak bulunmuştur. A2 metinlerinin okunabilirlik seviyesinin A1 metinlerine göre on puan azalması-na bakılarak A2 metinlerinin zorlaşmaya başladığını söylemek mümkündür.

Çetinkaya'nın formülüne göre metinlerin genel okunabilirliğine bakıldığında A1 metinlerinin okunabilirlik sayısı 50,40333388; A2 metinlerinin okunabilirlik sayısı 46,21028682 olarak bulunmuştur. A2 metinlerinin okunabilirlik sayısı A1 metinlerinden daha düşük olduğu için A2 metinlerinin A1 metinlerine göre daha zor okunduğu söylenebilir.

Ateşman ve Çetinkaya'nın formüllerine göre genel olarak A2 metinlerinin okunabilirlik sayısı A1 metinlerinin okunabilirlik sayısından daha düşüktür. Bu da A2 metinlerinin okunma zorluğunun arttığını göstermektedir.

3. Okunabilirliği Etkiyen Unsurlar

Ateşman'a göre "Okunabilirlik ile, okuyan tarafından metinlerin ne kadar kolay ya da güç anlaşılır olduğu anlatılmak istenir." (1997: 71). Ancak buradaki anlaşılabilirlikla metnin anlam kolaylığı veya zorluğu kastedilmemektedir (Ateşman, 1997: 71). Zorluk/kolaylık okuyucunun okuma esnasında yaşadığı durumla ilgilidir. Ateşman'ın formülüne göre cümledeki kelime sayısı ve hece sayısı azaldıkça okunabilirlik sayısı artmakta ve okuma kolaylaşmaktadır.

Yabancı dillerdeki ve Türkçedeki metinlerin okunabilirliğini ölçen formüllere bakıldığında hece olarak kelimelerdeki ortalama uzunluk, cümlelerdeki ortalama kelime sayısı okunabilirlikte bir ölçüt olarak kullanılmıştır. Ayrıca Dale-Chall Formülünde olduğu gibi sık kullanılan kelimelerin okumaya etki ettiği görülmektedir (Çetinkaya, 2010: 44-58). Bu özellikler metinle ilgilidir. Ancak okunabilirliği sadece metin etkilemez. Okuyan kişinin özellikleri ve bu kişinin metnin dili ile ilişkisi de etki eder. Yani ana dili Türkçe olan biri ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir kişinin Türkçe bir metne bakışı farklıdır. Örneğin:

1. We would pick it up.
2. He does not matter how fast he go so long as he do not run.
3. Exercise is important for maintaining health.
4. Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience.

Yukarıda yer alan cümleler kelimelerin hece uzunluğu ve cümlelerdeki kelime sayısı bakımından birbirinden farklıdır. Ana dili İngilizce olmayan ve İngilizce bilmeyen bir kişi için bu cümlelerin okuma hızı kendi ana dilindeki bir metni okuma hızından veya ana dili İngilizce olan birinden daha düşük olacaktır. Bunun sebebi kendi ana dilindeki harfleri tam olarak bilmemesi değil kendisine okutulan metindeki kelimeleri daha önce görmemesi ve şekil olarak tanımamasından kaynaklanmaktadır. Bu durumda bir dilin alfabesini bilmek o dildeki bir metni doğru ve etkili bir şekilde okumaya yetmemektedir.

Birinci cümle kelime ve cümle uzunluğu bakımından en kısa, dördüncü cümle en uzundur. İkinci cümle kelime uzunluğu bakımından kısa, cümle uzunluğu bakımından uzundur. Üçüncü cümle ise kelime uzunluğu bakımından uzun, cümle uzunluğu bakımından kısadır. Buradaki uzunluk ve kısalık cümlelerin birbirine göre yapılan değerlendirmelerdir. Latin harflerini bilen ve İngilizce bilmeyen bir birey için bu örneklerin okunabilirliği kolaydan zora doğru gidecektir. Dili bilmeyen kişi için okumadaki en önemli unsur cümledeki kelimelerin kısa olmasıdır. Çünkü dil öğrencisinin metinle ve okunabilirlikle bağı anlamdan önce şekille bağlantılıdır ve hedef dilin kelimelerine/şekil bütünlüğüne hâkim değildir. Cümle uzunluğu ise daha çok anlamla ilgilidir. Okumada cümlelerin içerisindeki nokta, virgül gibi duraklar okunabilirliği etkiler. Okuma yapan kişi kelimelerin içindeki ses birimleri dilin yazı sistemine göre (sağdan sola, soldan sağa, yukarıdan aşağı vb. şekillerde) tek tek okumaz. Yukarıdan aşağıya bakan bir kamera gibi kelimeye yukarıdan bir bütün olarak bakar ve önceden duyduğu veya gördüğü bütünü sese çevirir. Örneklerde de olduğu gibi aynı alfabeye sahip olunmasına rağmen farklı bir dildeki metni hızlı veya hatasız okuyamamamız o dildeki kelimelerin bütüncül şeklinin beynimizde olmamasıdır. Kısa süreli bellekte görsel kodlama, ses birim kodlamadan daha üstündür (Jiang, Olso, Chun 2000'den aktaran Er ve Dinç, 2001: 36). İlk defa görülen veya bilinmeyen bir kelime kısa bir yapıda olması sebebiyle bir bütün olarak zihinde uzun kelimeye göre daha kolay yer edinir. Zihin kısa yapıyı uzun yapıdan daha kolay bütüne dönüştürür.

Dil öğrencisi okuma metinlerindeki kelimelerin anlamına ve anlatılmak isteneğinin ne şekilde ifade edildiğine bakar. Ana dili konuşuru ise metne bilgi veya sanatsal yönüyle bakmaktadır. Bu yüzden dil öğrencisi için kelime sayısı, kelime uzunluğu, kelimenin anlamı ve cümle yapısı önemliken ana dili konuşuru için metnin anlamı önemlidir.

Okunabilirlik için Türkçenin şekil özelliğine bakıldığında Ateşman bu değerleri "Türkçede ortalama sözcük uzunluğu 2,6 hece, cümle uzunluğu 9-10 sözcük" (1997: 73) olarak bulmuştur. Ateşman ve Çetinkaya buldukları değerler ışığında bir okunabilirlik formülü geliştirmişlerdir.

4. Okunabilirlik-Ses Birim İlişkisi ve Anlama

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metnindeki kelimelerin anlamının bilinmesi veya bilinmemesi okumaya etki etmektedir. Çünkü okunan metindeki kelimelerin anlamının bilinmemesi kelimelerde bir söyleyiş zorluğu oluşturmaktadır (Er, 2005: 215).

Okumada hata yapmamak için metnin tekrar edilerek zihnin kelimeye aşinalık kazandırılması okuma hızını ve akılda kalıcılığı artırır. Dil öğrencisinin öğrenime başladığı ilk anda gördüğü kelimeler ve cümleler hedef dildeki aşinalık sürecidir. Öğrencinin kelimeyi görmesi arttıkça aşinalık artacak ve kelimenin anlamını öğrendiği zaman kelime yavaş yavaş kalıcı hafızaya gönderilecektir. Ama sadece doğru okumaya odaklanmak da kişinin anlamdan uzaklaşmasını sağlayacaktır. Bu duruma topluluk önünde okuduğumuz metinler örnek verilebilir. Bu metinleri okurken kişinin heyecanı geçene kadar sadece doğru okumaya odaklanır ve bu süreçte okuduğu metindeki anlamdan uzaklaşır. Anlam heyecan geçtikten ve okumaya odaklanılma bırakıldığı anda be-lirginleşmeye başlar. Okunan metnin hedef kitlesinin dili okunan metinle aynı ise okuma ile birlikte belirli seviyede anlama da gerçekleşir. Okumanın etkin olması ve alıcının okumanın gerçekleştiği andaki algı düzeyine göre anlama olumlu veya olumsuz yönde değişim gösterir.

Türkçe öğrenen bir bireyin dil öğreniminin ilk aşamasında okumada hata yapması beklenen bir durumdur. Bunun yanında kişinin kendi ana dilinde yaptığı okumalara bakıldığında okuma sırasında hata yaptığı görülebilir. Okuma anında yaşanan heyecan gibi etkenlerin yanında okunulan metinde eğer okuyucunun ana dilini kullanırken az kullandığı veya az okuma yapmasından kaynaklı az gördüğü bir kelime olduğunda okuyucu genellikle bu kelimenin sesletiminde hata yapmaktadır. Okuyucunun hata yapmasına sebep olan başka bir etken ise kelimenin uzunluğudur. Kelimedeki hece sayısı arttıkça metnin okunabilirliği azalır ve okumada zorluk yaşanır. Çünkü kelimeler zihnimizde bir resim olarak yer eder ve okuma sırasında bu resim bilgisi ortaya çıkar. Kelimenin uzaması kelimeye eklenen yapıların artması demektir. İnsan gözüyle tam olarak okumadığı için kelimeye eklenen yapıların artmasıyla birlikte resme(kelimeye) eklenen yapıları da okuması ve anlamlandırması gerekir. Ekler arttıkça zihin resmi tamamlamakta zorlanır. Çünkü artan yapılar okuyucunun hafızasında resim(kelime) + ek olarak iki şekilde algılanır. Bu durumda okuma hızı düşer ve doğru okumaya odaklanan zihin anlamdan uzaklaşır. Resim özelliğini şu şekilde açıklamak mümkündür:

1.Örnek

Bulduğunuzdeğerlerışığındaincelememizindoğruluğukesinleşmiştir.

Bulduğunuz değerler ışığında incelememizin doğruluğu kesinleşmiştir.

2.Örnek

Arkadaşıma araştırma aşamasında yapacaklarını anlatacağım.

Arkadaşıma araştırma aşamasında yapacaklarını anlatacağım.

Yukarıda verilen iki cümledeki boşluksuz örneklerin okuma hızı birbirine eşit değildir. İki cümledeki boşluklu şekillere bakıldığında ana dili Türkçe olan bir bireyin anlayacağı zorlukta ve uzunluktadır. Buna rağmen örneklerdeki boşluksuz cümlelerde boşluğun olmaması okumayı zorlaştırmaktadır. Boşluklu cümlelerde ise boşlukların olması kelimeyi resim olarak aklında tutan ana dili konuşuru için okuma sürecinin kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Okumada zorluk yaşamayan okuyucu metnin anlam boyutuyla ilgilenir.

Birinci örneğin boşluksuz şeklinin ikinci örneğin boşluksuz şeklinden daha kolay olduğu söylenebilir. Bunun sebebi birinci örnekteki kelimelerin sesli harflerinde art, ön, art, ön... şeklinde bir dizilimin bulunmasıdır. Bu dizilim insan zihnindeki resmin oluşmasına yardımcı olmaktadır. İkinci örnekteki kelimelerin sesli harflerinde art, art, art... şeklinde (hatta sadece /a/ ve /ı/ ses birimler) olduğu için resmin oluşması zorlaşmaktadır.

Cümledeki kelime uzunluğu ve kelime içindeki ses birim benzerliğinin okumaya etkisini şu şekilde de açıklamak mümkündür:

3. örnek

İğdirini ıgıl ıgıl akan ılıman ırmağının kıyıları ılık tıklım ılıgın kaplıdır.

İğdir'ın ıgıl ıgıl akan ılıman ırmağının kıyıları, ılık tıklım ılıgın kaplıdır.

Okuma, üçüncü örneğin boşluksuz kısmında birinci ve ikinci örneğin boşluksuz kısmına göre güçleşmiştir. Bunun sebebi kelimelerin resim özelliğinin üçüncü örnekte en aza indirilmesidir. Birinci ve ikinci cümledeki kelimeler benzer uzunluktadır. Ancak birinci cümlede yer alan kelimelerdeki ses birimler insan zihnindeki resim özelliğini harekete geçirecek sinyaller vermektedir. İkinci örnekte benzer yapıdaki ses birimlerin kullanılması birinci örnekteki nazaran resim özelliğinin oluşmasını azaltmaktadır. Üçüncü örnekte de ikinci örnekteki gibi ses birimler benzer yapıdadır. Ancak üçüncü örnekteki resim özelliği ikinci örnektekinden daha zordur. Çünkü ikinci örnekteki kelimeler üçün-

cü örneğe göre uzundur ve zihin kelimeyi kısmi de olsa devam ettirir. Üçüncü örnekte kelime kısa olduğu için zihnin kelimeyi devam ettirmesi sınırlıdır.

Her kelime cümle olarak nitelendirdiğimiz büyük resmin parçalarıdır. Parçalar azaldıkça resmi birleştirmek kolaylaşır, çoğaldıkça zorlaşır. Büyük resmin(cümlenin) parçası olan küçük resimde (kelimede) de durum farklı değildir. Türkçedeki ekler resim içindeki resim gibidir. Burada da parçalar(ekler) arttıkça resmi birleştirmek ve anlamak zorlaşır. Bunun yanında kelimeler ses birim olarak birbirine ne kadar benzerse dil okurken, zihin anlamlandırırken zorlanır. Bazı tekerlemeleri seslerin dizilişi nedeniyle söylemesi güçtür (Kurudayıoğlu ve Potur, 2015: 40). Üçüncü örnekte bunun örneğini görmek mümkündür. Kelimelerde ses birimlerin birbirine benzemesi söylemi zorlaştırmaktadır. Metinlerde de bir süre sonra dil benzer yapıları söylemekten yorulur. Beyin de dilden farklı değildir. Okunan metnin içindeki metni monoton hâle getiren yapılar insan zihnini yorar ve algıyı azaltır.

Bilginin girişi sırasında zihnin ve algının durumu önemlidir. Algı (I) "Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak" (TDK, <https://sozluk.gov.tr/>) olarak tanımlanmaktadır. Bir şeyin bilincine varmadan o şeyi öğrenmek mümkün değildir. Bu sebeple öğrenme için algının açık olması gerekmektedir. Ancak bu öğrenme sadece anlam olarak kelimeyi bilme olarak değerlendirilmemelidir. Aşinalık da bir öğrenmedir. Zihnin resmi görmesi resmi anlamlandırmasına yardımcı olacaktır. Sessizliğin içindeki ses veya benzerliğin içindeki benzersizlik insan zihninde bir uyaran etkisi yapar ve farklı olanı bulur."Seçme bireylemi, duyguyu ve düşünceyi harekete geçiren bir uyaran ile başlar. Seçme beynin bir uyarana diğerinden ayırmasıyla olur." (Sazak, 2008: 3). Benzerlerinden farklı olan ve seçilen insan hafızasında yer edinir. Öğretim aşamasında ve öğretimde kullanılan metinlerde bu unsurlara dikkat edilmelidir.

"Ses düzeyindeki bir işitsel uyarıcının başlıca özellikleri şunlardır:

- Yükseklik (tizlik-peslik),
- Yeğlilik (şiddet),
- Tını,
- Oylum (volüm),
- Uzam yada süre." (Sazak, 2008: 4).

Ses düzeylerin uyarıcı etkisi ses birimlerden kaynaklanmaktadır. Bu durum aynı veya birbirine benzer tınılarda dinlenen bir müziğin algıyı kapatmasına benzemektedir. Aynı tonda konuşan kişilerin konuşmasından sıkılma ve bir süre sonra konuşan kişinin sözlerinden hiçbir şey anlamama örnek verilebilir. Mozart'ın müziğinin başarıya olumlu yönde katkı sağladığı bilinmek-

tedir. Mozart'ın müziğinin özelliklerine bakıldığında "tempo ve tonun etkisi ile, uyarılma düzeyinde ve duygu durumunda oluşan değişikliklerin sonucunda oluşmaktadır." (Sazak, 2008: 10).

Metinlerde de aynı durum bulunmaktadır. Metinlerdeki uyaran ve tonu ses birimler oluşturur. Ses dalgaları düzenli tekrardan oluşan periyodik ya da gürültüye sebep olan aperiyodik titreşimlerden oluşmaktadır (Coşkun, 2010: 109). /p/, /f/, /t/, /s/, /ç/, /ş/, /k/, /r/, /z/, /c/, j/ ses birimleri aperiyodik ses veya aperiyodik ses olma özeliği gösterebilmektedir (Coşkun, 2010: 146-148). Aperiyodik sesler filmlerdeki tansiyon noktalarıyla, düşük ses değerine sahip müzikteki yüksek sesle benzerlik gösterir. Bu seslerin uyaran veya yüksek ses oluşturma özelliğini şiirlerde de görmek mümkündür. "İstiklâl Marşı, Sakarya Türküsü..." gibi şiirlerde bu ses birimlerin tansiyon noktalarında kullanıldığı görülmektedir. Örnek olarak şu mısralar verilebilir:

"Dalgalan sen de şafaklar gibi ey şanlı hilâl; (5)

Olsun artık dökülen kanlarımın hepsi helâl.(9)

Ebediyen sana yok, ırkıma yok izmihlâl: (6)

Hakkıdır, hür yaşamış bayrağımın hürriyet; (10)

Hakkıdır, Hakk'a tapan milletimin istiklâl!" (10)

İlk mısrada sakın yapı görülürken ikinci mısrada bir tansiyon noktası oluşturmuş, üçüncü mısrada bu tansiyon noktası düşürülmüştür. Son iki mısrada ise üçüncü mısrada düşürülen tansiyon üst seviyeye çıkarılmıştır. Yine:

"Bana kefendir yatak sana tabuttur havuz (10)

Sen kıvrıl ben gideyim son peygamber kılavuz (8)

Yol onun varlık onun gerisi hep angarya (6)

Yüzüstü çok süründün ayağa kalk Sakarya" (11)

Coşkunun ön planda olduğu bu tarz şiirlerdeki kelimelerde yüksek sese sebep olan aperiyodik seslere yer verildiği görülmektedir. Coşkudan ziyade sadece anlatılmak istenen duygunun ön planda olduğu şiirlere baktığımızda ise bu durumun tam tersini görmek mümkündür. Ümit Yaşar Oğuzcan'ın "Sevi" şiirinin son mısraları şu şekildedir: 14

“Ben senin en çok bana yansımanı sevdim (5)

Bende yeniden var olmanı, benimle bütünleşmeni (3)

Mertliğini, yalansızlığını, dupduruluğunu sevdim (7)

Ben seni sevdim, ben seni sevdim, ben seni...” (5)

Sürekli yüksek sesin olduğu veya tansiyonun üst seviyede olduğu bir durum da monotonluktur. Algının açık olması istenen durumlarda monotonluktan kaçmak için ses veya tansiyon iniş çıkışlarına dikkat etmek gerekmektedir.

Sonuç

Metinlerin okunabilirliğini ölçmek için birçok çalışma yapılmış ve metinlerin okunabilirliğini ölçen formüller geliştirilmiştir. Bu zamana kadar Türkçe ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde kullanılan metinlerin okunabilirliğini ölçmek için Ateşman ve Çetinkaya'nın formülleri kullanılmıştır. Bu çalışmada da Ak Başat Türkçe A1-A2 kitabının içindeki metinler Ateşman ve Çetinkaya'nın formülleri kullanılarak okunabilirlik değeri bulunmuştur. Türkçe öğretim kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ölçümünde kullanılan Ateşman ve Çetinkaya'nın okunabilirlik formülleri bu alan için doğru sonuçlar vermeyecektir. Çünkü Türkçe bir metnin okunabilirliği ana dili Türkçe olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir birey arasında farklılık gösterir. Bunun sebebi kişinin ana dili Türkçe olan kişinin kelimeyi bilmesi, öncesinde duyması veya görmesidir. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine yeni başlayan kişi ise bu kelimenin anlamını bilmediği, önceden duymadığı ve görmediği için metni metnin ana dili konuşuruna göre daha yavaş okuyacaktır. Bu yüzden ana dili Türkçe olan biri için okunabilirlik seviyesi 'kolay' bulunan bir metnin ana dili farklı olan bir kişi için de 'kolay' olarak kabul edilmesi beklenmemelidir. Yapılan Ak Başat Türkçe A1-A2 kitabının okunabilirlik ölçümü ana dili Türkçe olan veya ana dili Türkçe olmamasına rağmen Türkçeyi yetkin düzeyde kullanan bir birey için geçerli olabilir. Metinlerin okunabilirliği tespit edilirken cümledeki ortalama kelime sayısı, kelimedeki ortalama hece sayısı ve/ya sıklık değeri kullanılmıştır. Ancak metinler sadece cümleler ve kelimelerden oluşmaktadır. Kelimeyi oluşturan ses birimler de bulunmaktadır. Sessiz harflerden aperiodyik olan veya aperiodyik olma özelliği gösteren seslerin bulunduğu kelimeler diğer kelimelere göre daha yüksek

bir ses değeri oluşturmaktadır. Diğer ses birimlerle kullanıldığında metnin ses seviyesi sabit tonda kalmayarak yükselip alçalan bir ritim ortaya çıkacaktır. Ses birimlerin sabit kalmadığı yerde algı durumu da olumlu yönde evrilecektir. Sesli harflerin kullanımındaki ses birimlerin benzer veya farklı özelliklerde olması da algıya etki eden bir diğer unsurdur. Metin içerisinde sürekli tekrar eden bir veya iki ses birim monotonluk oluşturacaktır. Tekerlemelerde olduğu gibi birbirine yakın özelliklerine sahip ses birimler okuyuşta da zorluğa sebep olacağı için okunabilirliği düşürecektir. Bu sebeple kelime içindeki ses birimler de barındırdığı özellikler sebebiyle okunabilirliğe etki etmektedir.

KAYNAKÇA

- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. Dil Dergisi, (58) 71-74.
- Biçer, N., ve Alan, Y. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hittit 3 ve İstanbul C1+ ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3), 1130-1139.
- Coşkun, M. V. (1999). Türkiye Türkçesinde ünlü ve ünsüzler. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten.
- Coşkun, M. V. (2010). Türkçenin ses bilgisi. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. (2010). Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde 'okuma'. KKEFD (12), 208-218.
- Er, N., Dinç, L. (2001). Görsel Kısa Süreli Bellek ve Dikkat fonksiyonlarının ölçmeye yönelik bir bellek bataryası geliştirme çalışması. Türk Psikolojisi Dergisi, 16(47), 35-52.
- Göz, K., Dökmeci, H., Güler, A. & Özer, M. Ş. (2020). Ak Başat Türkçe A1-A2. K. Göz (Ed.) Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Yayınları.
- Günaydın, Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurudayıoğlu, M., Potur, Ö. (2015). Temel dil becerilerinin kazandırılması açısından tekerlemeler. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 15, 40-62.
- Sazak, N. (2008). Müziksel algılamının temel boyutları. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5(1).
- Şahin, A. (2010). Avrupa dil gelişim dosyası bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme oluşturma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şen, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmek üzere "bellek stratejilerinin" kullanımı. E-Dil Dergisi, (4), 64-83.
- Şimşek, E. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Türk Dil Kurumu. Algı. Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. Okumak. Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. Anlamak. Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. Yazı dili. Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE EĞİTSEL OYUNLARIN KULLANILMASI

USING EDUCATIONAL GAMES IN TEACHING TURKISH AS A
FOREIGN LANGUAGE

Recep YÜRÜMEZ

ORCID: 0000-0002-8818-7695

Mehmet Şirin ÖZER

ORCID: 0000-0002-7211-0191

DOI: 10.5281/zenodo.6774418

ÖZET

Bu makalede, eğitsel oyunların ve etkinliklerin yabancı dil öğretiminde kullanımı ve yöntemleri üzerinde durulmuştur. Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılabilir oyunların sınıf içerisinde nasıl uygulanması gerektiği konusuna örnekler eşliğinde değinilmiştir. Eğitsel oyunlar başlığı altında iletişim oyunları, dil bilgisi oyunları, telaffuz oyunları ve uzaktan eğitim ile çevrim içi oyunlarla ilgili bilgiler verilmiş ve bu oyun türleri örnekler verilerek detaylıca açıklanmıştır. Açıklanan bu oyunların sınıf içerisinde nasıl ve neden uygulanması gerektiği konusu vurgulanmıştır. Çalışmada ele alınan oyun ve etkinliklerin öğrencilerin dil gelişimi üzerindeki etkisi konusuna değinilmiştir. Ayrıca bu uygulamalarda hem eğitici hem de öğrenci rolünün ne şekilde oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişim, telaffuz, dilbilgisi ve öğrenci dikkatini sağlama gibi konularda sorunlar yaşayanlara yardımcı olacak önemli bir çalışmadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel Oyunlar, İletişim Oyunları, Dil Bilgisi Oyunları, Çevirim İçi Oyunları.

ABSTRACT

In this article, the use and methods of educational games and activities in foreign language teaching are emphasized. The subject of how the games that can be used in teaching Turkish to foreigners should be applied in the classroom is mentioned with examples. Under the title of educational games, information about communication games, grammar games, pronunciation games, distance education and online games are given and these types of games are explained in detail by giving examples. It was emphasized how and why these games should be applied in the classroom. The effect of the games and activities discussed in the study on the language development of the students was mentioned. In addition, in these applications, it was stated how both the educator and the student role should be created. This study is an important study that will help those who have problems in teaching Turkish as a foreign language, such as communication, pronunciation, grammar and student attention.

Keywords: Educational Games, Communication Games, Grammar Games, Online Games.

İlgili Yazarlar: Recep YÜRÜMEZ*, Mehmet Şirin ÖZER

* Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu recep.yurumez@manas.edu.kg

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Karaman/Türkiye, mozer.1333@gmail.com

Başvuru Tarihi/Received: 15.04.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 14.06.2022

Giriş

Yabancı dil öğretiminde temel amaç dört temel beceriyi (Okuma-Anlama, Dinleme-Anlama, Yazılı Anlatım ve Sözlü Anlatım) belirli düzeylerde öğretmektir. Bu dört temel becerinin geliştirilmesine yönelik film, hikâye, masal, müzik vb. birçok etkinlikten faydalanılabilir. Yabancı dil öğretiminde bu etkinlikler sınıf içinde kolaylıkla uygulanabilir. Öğretilecek konuların belli bir sıra hâlinde oluşturulması, bu konuların basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru verilmesi ve böylelikle konular arasında bir ardışıklık bulunması dil öğretim programlarının temel ilkelerinden birini oluşturur (Kara, 2010: 409). Okul yaşamında kuşkusuz öğrencileri öğrenmeye güdüleyen birçok teknik bulunmaktadır (Coşkun, 2008: 75). Dört temel beceriyi geliştirmek için kullanabileceğimiz yöntemlerden birisi de oyunlardır. Oyun, öğrencilerin oynadığı ve genellikle başkalarıyla etkileşime girdiği ve konuşulan kelimelerin istemsiz kulağa manipüle etme sistemi olarak tanımlanan bir aktivite anlamına gelir. Oyunlar, birçok öğrencinin ilgi alanlarını ve çalışmalarını sürdürmelerine yardım eder ve teşvik eder (Wright, Betteridge ve Buckby, 2006). Eğitsel oyunlar öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmek amacıyla oynanmaktadır. Bu oyunlarla öğrenciler daha sistemli ve kontrollü olarak öğrendiklerini nispeten kontrolsüz bir şekilde kullanmaya teşvik edilirler (Güzel ve Barın, 2013: 219). Bunu yapmakla öğrenci kelime hazinesini ve dil bilgisini de geliştirmiş olur. Uygulanan oyun etkinlikleri sayesinde öğrencilerin bu yöntemlerden zevk aldıkları, derslere seyerek ve isteyerek katıldıkları ve öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olduğu tespit edilmiştir (Kara, 2010: 407). Öğrenme-öğretme yöntemi olarak oyunlar, hedef dili yararlı ve anlamlı duruma getirir ve bu bağlamda da öğretmene destek olur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler oyun oynarken duygularını baskı altında kalmadan yaşarlar, mutlu olduklarında üzülüklerinde ya da şaşkınlıklarında Türkçe ifade ederler. Böylece duygularını da nasıl ifade edeceklerini öğrenebilirler (Darfial, 2014/2015: 14). Ayrıca oyunlar öğrenciler arasındaki diyalogu kuvvetlendirmekte, öğrencilerde var olan farklı yeteneklerin ortaya çıkmasına vesile olmakta, öğrenciyi neşelendirmekte, dinlendirmekte ve sınıf atmosferini olumlu yönde etkilemektedir. Gürsoy ve Arslan sınıf içi etkinliği olarak oynanacak oyunlar seçilirken aşağıdaki kriterleri dikkate almak gerektiğini ifade etmektedirler.

1. Eğitsel oyunların amaca uygun olması
2. Eğitsel oyunların öğrencinin seviyesine uygun olması
3. Oyun hakkındaki açıklamaların önceden öğrencilere iyice açıklanması
4. Oyun kurallarının ortaya konulması ve oyun esnasında adil bir şekilde uygulanması

5. Hem eğlenceli hem de öğretici olması
6. Öğrenciler tarafından sevilmesi
7. Fazla materyal gerektirmemesi
8. Çok uzun veya çok kısa olmaması
9. Rekabetin ve oyunun sonunda ödülün bulunması
10. Bireysel çalışmalara veya grup çalışmalarına uygun olması
11. Öğrencilerin oyunda aktif olarak bulunması, öğretmenin sadece organize etmesi ve hakemlik yapması
12. Oyunlar seçilirken varsa kültürel benzerliklerden faydalanılması, problemleri alanlardan uzak durulması
13. Öğretmenin oyunla ilgili daha önceden hazırlık yapmış olması, ilginç, kolay ve cazip oyunların uygulanması (Gürsoy ve Arslan, 2011: 178).

Eğitsel oyunları dört ana başlık altında incelemek mümkündür:

1. İletişim Oyunları
2. Dil Bilgisi Oyunları
3. Telaffuz Oyunları
4. Teknoloji Tabanlı Oyunlar

İletişim Oyunları

İletişim Oyunları, öğrencilerde iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan oyunlardır. Özellikle son yıllarda yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın ortaya çıkmasından sonra bu tür oyunlar çok önem kazanmıştır. İletişim oyunları ikili ya da gruplar hâlinde oynandığından ve grup üyeleri arasında iletişim ağının kurulması önemli olduğundan yarışmadan çok dayanışma içinde geçer. Öğretmen de danışman ve yol gösterici durumundadır (Demirel, 1993: 86). İletişim oyunlarında önemli olan oyunun kuralları değil öğrencilerin iletişim becerisini geliştirmektir. Bu tür oyunlarda dilbilgisini pekiştirmekten ziyade öğrenciye iletişim kurmasını öğretme amacı güdülür. İletişim oyunları grup hâlinde oynandığından öğrencilerin birbirlerine uyum sağlamalarına da katkıda bulunmaktadır. Dil bilgisi oyunlarından ise daha çok öğretilmiş olan dil bilgisi konularını pekiştirmek, eski konuların hatırlanmasını sağlamak veya eski konuların öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmek için faydalanılabilir. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretiminde iletişim oyunları oldukça önemlidir. Yabancı

öğrencilerin Türkçeyi doğru ve anlaşılır bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmaktadır.

1. Tanışma

Öğrencilerden geniş bir çember oluşturmaları istenir. Öğretmen içlerinden birini tahtaya çağırır. Tahtaya çağırılan adını söyleyerek bir hareket yapar. Daha sonra çemberi oluşturan öğrenciler o kişinin adını söyleyerek aynı hareketi yapar. Çemberi oluşturan tüm öğrenciler aynı şekilde isimlerini söyleyip hareketlerini yaparlar.

Örnek:

Ahmet: Alkış yaparak ismini söyler. Gruptakiler de alkış yaparak Ahmet derler.

Elif: Dizine vurarak ismini söyler. Gruptakiler de dizlerine vurarak Elif derler (<https://pin.it/Pi-fEWSc>).

2. Konuşturan Top

İlk olarak sınıfa bir top getirilir. Öğrencilerden herhangi birine top atılır ve ona "Nasılsın?" diye sorulur. Topu tutan öğrenci sorusuna cevap aldıktan sonra topu başka birisine atmalıdır. Topu yakalayan öğrenci de aynı soruyu sorar ve cevap aldıktan sonra topu başka birine atar. Oyun bu şekilde devam ettirilir. Öğrenciler bu etkinlik ile eğlenerek hem hedef dildeki sesleri daha iyi tanımış olurlar hem de konuşma becerilerini geliştirirler (Gürsoy ve Arslan, 2011: 178). Bu oyun temel seviyedeki öğrenciler için uygulanabilir. Oyun aracılığıyla öğrenciler arasında iletişim sağlanır. Böylelikle birbirlerine uyumları daha hızlı olacaktır.

3. Alfabe Oyunu

Bu oyun temel seviyedeki öğrencilere alfabeyi pekiştirmek amacıyla tüm sınıfa uygulanabilecek bir oyundur. Harfler ve harflerle ilgili kelimeler öğretildikten sonra alfabenin harfleri teker teker yazılarak bir kutunun içine konmalıdır. Öğrenci rastgele kutudan bir harf çekmeli ve çektiği harfi okuduktan sonra o harf ile başlayan yeni bir sözcük türetmelidir. Bu etkinlik sayesinde öğrenciler Türkçedeki harfleri ve kelimeleri daha iyi tanıyacaklardır (Gürsoy ve Arslan, 2011:178). Bu oyun yabancılara Türkçe öğretiminin temel seviyesindeki öğrencilere uygulanmaktadır. Yabancı öğrencilerin alfabe konusunu kavramaları sağlanır. Aynı zamanda öğrencinin telaffuzuna da katkı sağlar.

4. Sürpriz Cümle

Öğrencilere boş birer kâğıt dağıttıktan sonra tahtaya sırasıyla kim, kiminle, nerede, ne zaman, ne yaptılar, kim gördü, nasıl tepki verdi soruları yazılır. Her soru yazıldıktan sonra öğrencilerin cevap yazmaları beklenir. Öğrenciler cevabı yazdıktan sonra kâğıdı katlayarak yanlarındaki öğrencinin ce-

vaplarını görmesini önler ve cevabı yazdıktan sonra elindeki kâğıdı sağ tarafındaki öğrenciye verir. Böylece bütün öğrenciler yukarıdaki soruları cevaplar ve öğretmen kâğıtları toplar. Sırayla öğrencilere okutur. Hatalı yazım ve hatalı okuma varsa düzeltir. Sürpriz cümle oyunu temel seviyede uygulanan bir oyundur. Bu oyun ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hem konuşma hem de yazma becerilerini ölçmektedir. Bu oyun temel seviyedeki öğrencilere uygulanabilir. Orta ve ileri seviyedeki öğrenciler için basit ve sıkıcı olabilir.

5. Kelime Türetme

Yarışmaya başlamadan önce öğrencilerle bir süre belirlenir ve bu süre zarfında her öğrenciden, belirlenen bir kelimenin son harfiyle yeni bir kelime türetmesi istenir. Eğer öğrenci belirlenen sürede yeni kelime söyleyemez veya aynı kelimeyi söylerse oyundan çıkar. Böylece bir öğrenci birinci olur ve o öğrenciye bir ödül verilebilir. (Oyuna başlamadan önce özellikle temel seviyede fiil ve insan isimleri yasaklanmalıdır.) Yabancılar Türkçe öğretiminde rahatlıkla uygulanabilecek bir oyundur. Bu oyunun amacı öğrencinin kelime bilgisini ölçmek ve öğrencinin kelime haznesini geliştirmektir. Bu oyun orta seviyedeki öğrenciler için uygulanabilir.

6. Kelime Bulma

Sınıf en az iki olmak üzere gruplara ayrılmalı. Grupların sayısı daha fazla da olabilir. Bazı Türkçe kelimeler kâğıtlara yazılarak bir torbanın içine konulur. Her grubun temsilcisi çağırılır ve torbadan birer kâğıt çekmeleri istenir. Öğrenci çektiği kâğıtta yazılan kelimeyi beden dili ile anlatmaya çalışır. İlk olarak kâğıdı çeken öğrencinin kendi grubuna cevap verme hakkı tanınır. Çekilen kelime o grup üyeleri tarafından bilinmezse diğer gruplara cevap hakkı verilir. Kelimeyi bilen grubun hanesine puan yazılır. Bu oyun aracılığıyla dört temel beceriden olan konuşma becerisi geliştirilmeye çalışılır (Gürsoy ve Arslan, 2011: 180). Bu oyun temel seviyedeki öğrencilere uygulanır. Orta seviyedekiler için kolay, ileri seviyedekiler için ise sıkıcı olabilir.

7. Üç Harfli Kelime Oyunu

Öğretmen tarafından tahtaya bir öğrenci kaldırılır. Tahtaya çıkan öğrenci üç harfli bir kelime düşünür. Öğrenci bu kelimeyi sınıftan istediği bir öğrenciye söyler. Tahtadaki öğrencinin seçtiği kişi üç harfli kelimenin her harfiyle başlayan ayrı ayrı üç yeni kelime türetir ve verilen süre içerisinde bu kelimeleri telaffuz eder. Örneğin tahtaya kalkan öğrencinin düşündüğü kelime "muz" olsun. Seçilen öğrenci "muz" sözcüğündeki harflerle başlayan masa, uçak, zil gibi kelimeleri belirlenen süre içerisinde söylemeye çalışır. Seçilen öğrenci belirlenen süre içerisinde yeni kelimeler oluşturamaması

durumunda tahtadaki öğrencinin yerine geçer. Bu oyun ile öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz etme becerileri geliştirilir (Gürsoy ve Arslan, 2011: 180). Bu oyun temel seviyedeki öğrencilerin hem kelime hazneleri hem de telaffuzlarını geliştirmek için uygulanabilir.

8. Tanımla ve Çiz

Bu oyunda bir öğrenci elindeki bir resmi ayrıntılarıyla anlatırken diğeri de anlatılanlara göre resmi çizmeye çalışır. Bu şekilde bir öğrencinin bilmediğini öteki öğrenci ona anlatarak fikir alışverişinde bulunurlar (Demirel, 1993: 86). Bu oyun aracılığıyla öğrencilerin karşılıklı iletişim kurmaları sağlanır. Öğrencinin hem el becerisini hem de dil becerisini geliştirmektedir. Öğretmen resmi anlatan öğrencinin söylemde yaptığı hataları tahtaya yazarak hem söyleyen öğrencinin hem de sınıftaki diğer öğrencilerin dikkatini oyuna çeker. Bu oyun orta seviyedeki öğrenciler için uygulanır. Temel seviye için zor, yüksek seviye için basit olabilir.

9. Rüya Adası Oyunu

Öğretmen, sınıfta öğrencileri uyumaya yönlendirecek bir ortam oluşturur ve öğrencilerin uykuya dalıp hayalen düş görmelerini sağlar. Öğretmen daha önce kurguladığı bir olayı öğrencilere yardımcı olmak için rüyanın başlangıcı olarak anlatır. "Şimdi bir deniz kenarında yürüdüğünüzü hayal edin. Güneşin ışıkları denize yansıyor. Serin bir rüzgâr yüzünüze değip geçiyor ve bu durum sizi çok mutlu ediyor. Suyun sesini, ağaçların yapraklarının hışırtısını, kuş seslerini, işitiyorsunuz. Daha sonra uzaklardan bir ses duyuyorsunuz." Öğretmen "Acaba kimin sesi?" sorusunu öğrencilere yönelterek rüyayı devam ettirmelerini ister. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri ve öz güven kazanmaları açısından önemlidir (Gürsoy ve Arslan, 2011: 178-179). Bu oyun da orta seviyedeki öğrencilere uygulanır. Temel seviye için zor, ileri seviye için sıkıcı olabilir.

10. Eşini Bul

Bu etkinlikte sınıf iki gruba ayrılır. Daha önce hazırlanan ve üzerinde resimler bulunan kâğıtlar dağıtılır. Öğrenciler ellerinde bulunan kartlardaki resimlerden yola çıkıp sınıfa sorular sorarak aynı kartı bulunduran eşini bulmaya çalışır. Kartlarda bulunan resimlerin zorluk derecesi öğrencilerin dil seviyelerine göre değişir. Örneğin bir öğrencinin elinde hayvanat bahçesi resmi bulunur. Öğrenci bu resimde hayvanları anlatabilir. Resimde gördüğü renkleri şekilleri anlatarak elindeki kartın benzerinin kimde olduğunu bulmaya çalışır. Bu etkinlik ile öğrencilerin görsel hafızaları gelişir. Öğrenci gördüğünü anlama ve anlatma becerisi kazanır (Gürsoy, Arslan, 2011: 179). Bu oyun temel ve orta seviyedeki öğrenciler için uygulanabilir.

11. Hikâye Anlatma veya Tamamlama

Öğretmen tarafından resimli bir hikâye seçilir. Hikâyedeki resimler parçalar hâline getirilir ve bu resimler öğrencilere bölüm bölüm dağıtılır. Her öğrenci aldığı resimdeki hikâyeye parçasını anlatmaya çalışır. Öğrencilerin hepsi ellerindeki resimleri anlattıktan sonra hikâyenin tamamı ortaya çıkarılmış olur. Bu etkinlikte öğrencilerin hikâyenin sonucunu merak edecekleri için herkes birbirini dikkatlice dinleyecektir. Böylece öğrencilerin gördüğünü ifade etme ve konuşma becerisi pekiştirilir (Gürsoy, Arslan, 2011: 179). Bu oyun orta seviyedeki öğrenciler için uygulanabilir.

12. Tabu Oyunu

İsterseniz kendiniz öğrencilerinizle tabu kartları oluşturup bu oyunu oynayabilir, isterseniz hazır tabu oyunlarından bu oyunu oynamak için faydalanabilirsiniz. Sınıfı iki takıma bölüp her takımdan kendilerine bir isim vermelerini isteyiniz. Daha sonra gruptan her bir üyenin sırayla gelmesini, tabu kartlarından birisini çekmesini isteyiniz. Kartlardaki kelimeleri belirlenen sürede arkadaşlarına anlatmasını isteyiniz. Her oyuncunun anlattığı kelime sayısı kadar o gruba puan olarak yazınız. Böylece bütün öğrenciler bitirince kazanan gruba daha önce belirlediğiniz ödülü veriniz.

Bu oyun vasıtasıyla öğrencilerin kelime bilgisini, kullandıkları cümlelerin doğru olup olmadığını anlayabiliriz (Kara, 2010: 416).

13. Mimikler

Bu etkinlik belirteçlerin öğretiminde kullanılabilir. Sınıf iki gruba ayrılır. Öğretmen, mimiklerle ifade edilebilecek 10-15 tane sıfatı aynı sıra ile kâğıtlara yazar ve her iki grubun sözcüsüne bu kâğıtları verir. Öğretmen aynı kelimeleri sıralarını değiştirerek tahtaya yazar. Grup sözcüleri konuşmadan, mimikleriyle kâğıttaki sözcükleri anlatmaya çalışır. Grup, tahtadaki kelimeleri sözcünün anlatımına dayanarak sıralamaya çalışır (Uçgu, 2006: 222).

Bu oyunda öğrenci verilen sıfatları mimiklerini kullanarak açıklamaktadır. Dil öğretiminde işitsel hafıza kadar görsel hafıza da çok önem taşımaktadır. Oyun karşıdaki öğrencinin görsel hafızasını harekete geçireceğinden sıfatların daha kalıcı olmasını sağlayacaktır. Mimiklerini kullanan öğrenci zaman zaman komik duruma düşecektir. Bu durum dersi eğlenceli bir hâle getirmekte ve öğrencilerin daha fazla katılımını sağlamaktadır. Bu oyun sıfatların yanı sıra fiil öğretiminde de kullanılabilir. Öğretmen (gül-, zıpla-, yürü-, otur-, ağla-) fiillerini vererek öğrenciden uygulamalarını isteyebilir.

Bu etkinlik verilen fiillerin ya da sıfatların zorluk derecelerine göre her seviyede oynanabilmektedir. Bu oyun yabancı öğrencilerin Türkçedeki sıfatları ve fiilleri daha kolay ve kalıcı bir şekilde öğrenme-

lerini sağlar.

14. Sessiz Sinema

Sıklıkla oynanan bir diğer oyun da sessiz sinemadır. Öğretmen kâğıtlara film, kitap isimleri ile deyim ve atasözlerini yazar ve o kâğıtları bir torbanın içine koyar. Öğretmen sınıfı iki gruba ayırır ve gruptan bir öğrenci torbadaki kâğıtlardan birini çeker. Kâğıdı çeken öğrenci hiç konuşmadan beden dili ile verilen süre içerisinde kâğıttaki yazıyı grubun diğer üyelerine anlatmaya çalışır. Öğrenci çektiği yazıyı anlatırken sınıftaki bir nesneyi gösterebilir veya bir arkadaşı üzerinde uygulayarak anlatabilir. Kâğıdı çeken öğrenci ilk olarak yazının kaç kelimeden oluştuğunu ve kaçınıcı kelimeyi anlattığını parmaklarıyla belirtir. Bu etkinlik ile gruptaki diğer öğrenciler onlara çağrışım yapan kelimeleri söyleyerek hem kelime hazinelerini fark edeceklerdir hem de farklı kelimeler de öğreneceklerdir. Eğer öğrenci çektiği kelimenin anlamını bilmiyorsa öğretmen sessizce anlatıcıya kelimenin anlamını söyleyebilir. Ya da bir sefere mahsus öğrenci torbadan başka bir kelime çekebilir. Anlatıcının anlattıklarını en çok bilen grup oyunu kazanır. Bu oyunun ileri seviyedeki öğrenciler için daha uygun olduğu söylenebilir (Kara, 2010: 418).

Dil Bilgisi Oyunları

Dil bilgisi oyunları, öğrencilerin gramer konularını daha iyi ve kalıcı şekilde öğrenmeleri amacıyla oynanan oyunlardır. Bu oyunlar henüz gramer konusu anlatılmadan öğretmen tarafından sınıf içinde uygulanabilir. Ayrıca anlatılan bir gramer konusunu kontrol etmek için de uygulanabilir (Kalfa, 2014: 89). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin en çok zorlandıkları konulardan biri de dil bilgisi konularıdır. Ancak dil bilgisi oyunları ile yabancı öğrencilerin bu konuları daha kalıcı bir şekilde öğrenmeleri sağlanabilir. Öğretmen işlediği gramer konusuna uygun bir oyun bulur ve bunu sınıf içinde uygular. Bu tür oyunlar özellikle zıt anlamlı, eş anlamlı veya eş sesli kelimeler anlatılırken çokça kullanılmaktadır. Bu oyunlar aracılığıyla öğrenci en sevmediği gramer konusunu bile daha kolay bir şekilde öğrenmektedir. Dil bilgisi oyunları sadece gramer bilgisini pekiştirmekle kalmaz aynı zamanda öğrencinin dinleme ve yazma becerisini de olumlu yönde etkilemektedir.

1. Eş Anlamlı Kelime Oyunu

Öğretmen, eş anlamlısı bulunan kelimeleri öğrencilerin rahat okuyabileceği bir şekilde alt alta tahtaya yazar. Daha sonra öğrencilere bir süre verilir ve o süre içerisinde tahtayı inceleyip kelimelerin yerlerini belirlemeleri istenir. Sonra sınıf gruplara ayrılır ve her gruptan bir öğrenci tahtaya gelir. Öğretmen tahtadaki öğrencilere bir kelime söyler ve her öğrenciden kendisine verilen farklı

renkteki kalem ile o kelimenin eş anlamlısının üstünü çizmesi istenir. Mesela, öğretmen “misafir” kelimesini söyler. Öğrenci bu kelimenin eş anlamlısının “konuk” olduğunu bilmeli, tahtadaki kelimeler arasından bularak rakiplerinden önce çizmelidir. En hızlı kim çizerse onun grubu puan kazanır. Sonra gruptaki diğer öğrencilere sıra gelir. Oturanlar diğer arkadaşlarına kelimenin eş anlamlısını söylerlerse o gruba puan verilmez. Bu oyun öğrencilerin hem bildikleri kelimeleri tekrar etmeleri hem de o kelimenin yazılışını görüp ayırt etmeleri açısından çok yararlı ve eğlenceli bir etkinliktir (Kara, 2010: 415).

2. Dinle Bul

Öğretmen, işlenen ünite ile ilgili kelimeleri karışık bir şekilde tahtaya yazar. Daha sonra sınıfı iki gruba ayırır. Her gruptan birer öğrenci tahtaya çağırılır ve onlara farklı renkte kalemler verilir. Öğretmen metni yüksek sesle ve anlaşılır bir şekilde okurken öğrencilerden iyi bir şekilde dinlemelerini, duydukları kelimenin eş anlamlısının tahtada yazılan kelimelerden hangisi olduğunu söylemelerini ve o kelimeyi çizmelerini ister. Kelimeyi ilk kim işaretliyorsa o puan alır. Bu şekilde sırayla gruplardaki tüm öğrenciler tahtaya gelir. En çok kelime bulup işaretleyen grup kazanır. Bu oyun öğrencilerin hem kelime bilgisini hem de dinleme anlama becerisini güçlendirmek için uygulanabilir. Bu uygulama başlangıç seviyesindeki öğrenciler için zor olabilir. Orta ve biraz ileri seviyedeki öğrencilere rahatça uygulanabilir. Aynı oyun zıt anlamlı kelimeler, sıfatlar, zarflar ve zamirler için de oynanabilir (Kara, 2010: 414).

3. Kelimeyi Anlat

Öğretmen işlediği bir ünite ile ilgili kelimeleri kâğıtlara yazarak bir torbanın içine koyar. Daha sonra sınıfı iki gruba ayırır. Öğretmen tahtaya bir öğrenci çağırır. O öğrenci torbadan bir kâğıt çeker. Çektiği kâğıttaki kelimeyi kullanmadan farklı kelimeler ile çektiği kelimeyi anlatmaya çalışır. Bu oyunda tahtadaki öğrenci çektiği kelimeyi her iki grup için de anlatır. Kelimeyi ilk bilen grup bir puan kazanır. Bu oyun, öğrencilerin nasıl cümleler kurdukları ve hangi kelimeleri bilip bilmedikleri tespit etmek açısından önemlidir. Bu etkinlik sınıfı hiç gruplara ayırmadan da uygulanabilir. Bu oyunda kullanılan kelimelerin zorluk dereceleri ve türleri seviyelere göre değişir (Kara, 2010: 415).

4. Komşuna Mesaj Gönder

Bu oyunda öğretmen öğrencilere 6-10 arasında değişen harfler verir. Öğrenciler öğretmenlerinin verdiği harflerle başlayan cümleler yazar. Daha sonra yazdıkları cümleleri sıra arkadaşına verirler. Kendilerine verilen mesajları alan öğrenciler sırayla ayağa kalkarak aldıkları mesajları okurlar. Bu

oyunda amaç öğrencilerin doğru cümle kurmalarını sağlamak ve cümle kurma becerilerini geliştirmektir (Gürsoy ve Arslan, 2011: 181). Bu oyun orta seviyedeki öğrenciler için uygulanır.

5. Şarkı Sözünü Bul

Bu oyun sınıfın tamamına veya sınıfı gruplara ayırarak uygulanabilir. Öğretmen seçtiği Türkçe bir şarkının sözlerini bazı kelimelerin veya bazı eklerin yerlerini boş bırakarak kâğıtlara yazar ve o kâğıtları öğrencilere dağıtır. Öğrencilerden kâğıtta sözleri yazılan şarkıyı dinlemeleri istenir. Öğrenciler şarkıyı dinlerken kâğıtta boş bırakılan yerleri doldurmalıdırlar (Kara, 2010: 417). Bu oyun öğrencilerin dinleme becerilerinin yanı sıra yazma becerilerinin de geliştirmek için uygulanır.

6. Dikte Oyunu

Öğretmen sınıfı iki gruba ayırarak dikte çalışması yapmaya çalışır. Daha önce hazırladığı bir metni ikiye bölüp öğrencilerin göremeyeceği bir şekilde sınıfa asar. Her gruptan birer öğrenci metinden bir cümle okuyarak diğer arkadaşlarına okuduğu cümleyi hızlı bir şekilde söyler. Gruptaki diğer öğrenciler arkadaşlarının söylediği cümleyi yazarlar. Her seferinde farklı bir kişi metinden cümle okuyup yazdırır. Oyunun sonunda her iki metin bir bütün hâlinde tekrar okunur. En az hata yapan grup oyunu kazanır. Bu oyun öğrencilerin hem hızlı ve doğru okuma becerileri kazanmaları hem de yazma becerilerini geliştirmeleri açısından faydalıdır. Bu etkinlik orta seviyede Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için uygulanabilir (Kara, 2010: 417).

7. Hikâye Anlatalım

Bu oyunda öğretmen sınıfa bir top getirir. Öğretmen hikâyeyi başlatmak için bir cümle söyler ve seçtiği bir öğrenciye topu atar. Topu attığı öğrenci topu tutarak öğretmenin başlattığı hikâyeyi devam ettiren bir cümle ekler ve istediği birine topu atar. Her topu tutan öğrenci hikâyeye cümle ekler. Böylece öğrenciler bitene kadar oyun devam eder. Bu oyun ile öğrenciler cümle yapısını ve cümleler arasındaki anlam ilişkisini eğlenerek öğrenmektedir. Oyun cümleler üzerinden oynandığı için yabancılara Türkçe öğretiminde temel seviye için zor ancak orta ve ileri seviyedeki öğrenciler için uygulanabilir. (Kara, 2010: 417).

8. Çantamda Ne Var?

Bu oyun bir tahmin oyunudur. İlk olarak oyuna öğretmen başlar. Sınıftan bir öğrenci seçer ve onu tahtaya çağırır. Öğretmen öğrenciye "Çantamda ne var?" diye soru sorar ve öğrencinin çantadaki tahmin etmesini ister. En fazla doğru tahminde bulunan öğrenci oyunu kazanır (Demirel, 1993: 889). Bu oyun farklı şekillerde de oynanabilir. Örneğin öğretmen önceden bir kutu hazırlayıp ku-

tunun içine sınıfta kullanılan bazı araç gereçler koyarak öğrenciden kutudakileri tahmin etmesini isteyebilir. Bu oyun aracılığıyla öğrencinin hem konuşma becerisi hem de gramer bilgisi geliştirilmektedir. Tahtaya çıkan öğrenci ile öğretmen arasında bir diyalog oluşur. Öğretmen çantasında ya da hazırlanan kutuda neler olduğunu sorar ve öğrenci de çeşitli cevaplar vermektedir. Öğrencinin kullandığı cümlelerdeki gramer hataları tahtaya yazılarak doğru şekilleri öğretmen tarafından verilmektedir.

Telaffuz Oyunları

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde telaffuz uygulamaları önemli yer tutmaktadır. Çünkü bir dili doğru konuşabilme ve söylenenleri anlayabilme telaffuz öğretimiyle ilgilidir. Sağlıklı bir iletişim kurmak için kelimelerin telaffuzları da büyük bir önem taşımaktadır. Öğrenci kelimeyi doğru bir şekilde telaffuz edemediğinde kendini kötü hisseder ve özgüvenini kaybeder. Bu durum öğrencinin dil öğrenim sürecini kötü yönde etkiler. Bu açıdan dil öğretiminde telaffuz önemli bir yer kaplar. Telaffuz hem öğrenen hem de öğreten için çok önemlidir. Öğretmen öğrencinin telaffuz yanlışlarına dikkat etmeli ve öğrenciye bu konuda bir özgüven kazandırmalıdır. Öğrencinin kelimeyi telaffuz ederken yaptığı yanlışlar oyunlar, ninniler, tekerlemeler vb. yöntemler kullanılarak düzeltilebilir.

1. Mini Bingo

Bu uygulamada öğretmen renkli kartlara okunuşları birbirine yakın Türkçe kelimeler yazar. Daha sonra bu kartları öğrencilere dağıtır. Öğretmen bu kelimeleri sesli bir şekilde okumalı ve öğrenciler kartlarında bulunan o kelimeleri kapatmalıdır. En çok hangi öğrenci bingo yaparsa oyunu o kazanır. (Gürsoy ve Arslan, 2011: 181). Bu etkinlikle öğrencilerin Türkçe sözcükleri daha iyi tanımları sağlanır. Bu oyun temel seviyedeki öğrencilere uygulanır.

2. Kulaktan Kulağa Oyunu

Bu etkinlikte öğretmen ilk sıradaki öğrencinin kulağına diğer öğrencilerin duymayacağı şekilde bir kelime fısıldar. Bu öğrenci öğretmenin söylediği kelimeyi duyduğu şekliyle kendisinden sonraki öğrencinin kulağına diğer arkadaşları duymayacak şekilde söyler. Böylece kelime kulaktan kulağa sınıftaki tüm öğrenciler tarafından işitilir ve telaffuz edilir. Oyunun sonunda öğretmen öğrencilerden duymuş oldukları kelimeyi sondan başa doğru sesli bir şekilde söylemelerini ister. Böylelikle hangi öğrencinin kelimeyi değiştirdiği veya yanlış telaffuz ettiği ortaya çıkacaktır. Kelimeyi yanlış söyleyen

öğrenci sıranın en sonuna geçirilerek cezalandırılır. Öğrenciler bu aktivite ile Türkçe kelimelerin doğru telaffuzlarını eğlenerek öğrenecektir (Gürsoy ve Arslan, 2011: 181).

3. Tekerlemeler

Bu etkinlik öğrencilerin hızlı ve anlaşılır konuşmalarını sağlamak için uygulanabilir. Öğrencilere tekerlemeler öğretip o tekerlemeleri doğru bir şekilde söylemelerini sağlamak, onların Türkçeyi doğru ve akıcı konuşmalarında faydalı olacaktır. Tekerlemeler, öğrencilerin Türkçe kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz etmeleri için uygulanabilir. Öğretmen sınıfın seviyesine uygun tekerlemeleri önceden belirler ve sınıfın içerisinde kendi söyler. Daha sonra öğrencilerin tekrarlamalarını ister. Öğretmen başlangıçta öğrencilerin doğru söyleyebilmeleri için onlara yardımcı olmalıdır (Gürsoy ve Arslan, 2011: 182).

4. Bilmeceler

Bilmeceler, Türkçe kelimelerin birden çok anlamını veren oyunlardır. Bu etkinlik öğrencilerin zekâ gelişimleri açısından önemlidir. Bu oyun öğrencilerin bilgilerini test etmelerini ve kelimeler arasında anlamsal ilişki kurmalarını sağlar. Bu etkinlik orta ve ileri seviyedeki öğrenciler için uygulanabilir. Çünkü bu seviyelerdeki öğrencilerin kelime hazineleri ve Türkçeyi kullanma becerileri gelişmiştir (Göçer, 2010: 354). Bilmeceler ile öğrencilerin dil becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Özellikle temel seviyedeki öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin duygu ve hayal dünyalarını zenginleştirmekle birlikte karşılaştıkları problemleri daha kolay bir şekilde çözmelerine katkı sağlamaktadır.

Uzaktan Eğitim ile Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çevrim İçi (Online) Oyunlar

İnternet imkânlarından eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de faydalanılması yeni bir durum değildir. Ancak öğretimi eğlenceli hâle getirmek için kahoot, socrative, nearpod, triventy gibi oyunlaştırma araçlarının kullanımı oldukça yenidir. Bu oyunlaştırmalar için bir sınıf ortamına ihtiyaç duyulmaması pandemi sürecinde uzaktan eğitimde faydalanılabilecek çevrim içi testlerin ve oyunların yaygınlaşmasını sağlamıştır. Pandemi nedeniyle uzaktan devam eden yabancılara Türkçe öğretiminde bu yeni duruma uygun, dil öğrenirken yarışılan, yarışılırken de eğlenilen oyunlaştırmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bunlardan bazıları-

nın nasıl kullanılacağına kısaca değinelim.

1. Triventy

Bedava olan siteye kaydolduktan sonra, “yeni test hazırla”ya basıp testimize bir isim veriyoruz. Bu ismin soracağımız soruların bağlamı ile ilgili olması daha faydalı olacaktır. Soruların süresini belirledikten sonra testimizin hangi dilde olacağını seçmemiz gerekiyor. Sonraki sayfaya geçtiğimizde soru metnimiz, dört cevabı yazıyoruz ve doğru cevabı seçiyoruz. Cevap şıklarının hemen altında soruyu anlayamayan öğrencilere yardımcı olması için ipucu verebileceğimiz bir alan bulunmaktadır. Bu soruyu kaydettikten sonra ikinci soru için yeni sayfa açılacaktır. Aynı yöntemle istediğimiz kadar soruyu sisteme yükleyebilme imkânımız bulunmaktadır. Sorularımız bittikten sonra “testi kaydet”e bastığımızda testimiz hazır hâle gelmektedir. Bu aşamadan sonra üstteki “testlerim” kısmına gittiğimizde hazırladığımız testi orada bulacağız. Burada bütün testlerimiz saklanmaktadır. Yapmak istediğimiz testi (yarışmayı) seçtikten sonra öğrencilerimizi “triv.in”e yönlendirip vereceğimiz test kodu ile onların bu yarışmaya katılmalarını sağlamalıyız. Tüm yarışmacılar katıldıktan sonra yarışmayı başlatabiliriz. Yarışmacılar için herhangi bir kayıt gerekmemektedir. Yarışma esnasında müzik açma imkânı da bulunmaktadır. Öğrenciler yarışmaya katıldıklarında ekranlarında hem soruları hem de cevap şıklarını görebilmektedir. Soruları ilk cevaplayana sistem otomatik olarak bir puan fazla vermektedir ve her sorudan sonra yarışmacıların puanlarını göstermektedir. En sonunda ise başarı sırasına göre yarışmacıları listelemektedir. Ayrıca hangi sorunun yüzde kaç oranında doğru cevaplandığını göstermektedir. Böylece öğrencilerimizin hangi konularda daha zayıf hangi konularda daha iyi olduğunu görmemizi sağlayacaktır. triventy.com

2. Kahoot

Kahoot öğrenmeyi eğlenceli hâle getiren uygulamalardan biridir. Bu uygulama ile dünyanın her yerinden insanla tartışmaya girilebiliyor; bilgi yarışması, anket yapılabilir. Ücretsiz olan kahoot uygulaması aracılığı ile yabancı dil öğretimi ile ilgili oyunlar hazırlanabilir, bilgi yarışması yapılabilir ve bunların sonuçlarını analiz edebilirsiniz. Bunun için bir kahoot hesabı açtıktan sonra hesap oluşturmanız gerekmektedir. Kayıt işlemleri bittikten sonra ana sayfaya girip burada başka kullanıcıların hazırlamış oldukları soruları, oyunları görebilirsiniz. Yeni bir sınav yapmak için sağ üst köşedeki kayıt tuşuna bastıktan sonra ne tür işlem yapacağınıza dair sayfa gelecek ve buradan bilgi yarışması (quiz) hazırlamanız için sayfanız açılacaktır. Bu sayfanın üst kısmına bilgi yarışmasının adını

yazmalısınız. Daha sonra bilgi yarışmanız hakkında açıklama yazmanıza yarayacak bir kısım bulunmakta ve bu kısma isterseniz açıklama da ekleyebilirsiniz. Sayfanın sağ tarafında yarışmanızla ilgili resim ekleyebileceğiniz bir bölüm bulunmaktadır. Sayfanın ortalarında resmin hemen altında üç ayrı buton bulunmakta ve bunlardan en sağdaki "kimler katılabilir?", dil seçeneği ile yarışmanın kimlere hitap edeceğini seçebilirsiniz. Alt kısımlara isterseniz video da ekleyebilirsiniz. Sağ üstteki ileri (OK. go) tuşuna basarak soru hazırlama sayfasına geçebilirsiniz. Eğer daha önceden soru hazırlayıp kütüphanenize yüklemişseniz oradan soru seçebileceğiniz gibi yeni soru da hazırlayabilirsiniz. Bu bölümde sorulara süre, puan, resim seçimi yapabilirsiniz. Soruyu yazdıktan sonra aşağıdaki dört seçeneği doldurup doğru cevabı işaretlemeniz gerekmektedir. Daha sonra ileri tuşuna bastığınızda ilk sorunuz hazır hâle gelecektir. Ekle tuşuna basarak soru sayınızı istediğiniz kadar artırabilirsiniz. Kahoot'ta her soru için süre, puan ayarını tekrar yapmanız gerekmektedir. Soruları ekledikten sonra sağ üstteki kaydet (save) tuşuna bastıktan sonra oynat (play) tuşuna basıp oyununuz açılacaktır ve öğrencilerinizin takım hâlinde mi yoksa bireysel olarak mı oynayacağına karar verebilirsiniz. Bu sayfada farklı ekler de bulunmakta, mesela doğru cevaplara fazladan puan verilebileceği gibi. Bu noktada standart (classic) tercihi seçebilirsiniz. Oyununuz yüklendikten sonra sizlere verilen kodu (cod) yarışmacılarla paylaşmalısınız. Öğrenciler internete bağlı olan herhangi bir aparatla kahoot'a girip yarışmaya katılabilmektedirler. Bunun için öğrencilerin kahoot.it adresine gitmesi ve sizin verdiğiniz kodu (Game PIN) girmesi yeterli olacaktır. Kodu giren öğrenciden sistem herhangi bir kayıt istenmemekte ancak bir kullanıcı adı talep edilmektedir. Yarışma başladığında yarışmacılar soruları görmekte ve sadece ekranlarında dört renk bulunmaktadır. Bu dört rengin her biri bir cevap seçeneğini temsil etmektedir. Bu sebeple soruların yarışmacılara Zoom, Google Meet gibi uygulamalarla yansıtılması gerekmektedir. Uygulama yarışmacıların puanlarını sıralamakta, her soru ile ayrıntılı analiz imkânı sunmaktadır. Bu verileri bilgisayarınıza indirerek de inceleyebilirsiniz. Kahoot ile triventy arasındaki en büyük fark burada ortaya çıkmaktadır. Triventy'de öğrenciler soruları ekranlarında görebilmektedir. kahoot.com

3. Drops

İOS ve Android uyumlu cihazımıza indiriyoruz. Ücretsiz olan bu site dil öğretiminde oldukça yaygın kullanılan uygulamalardandır. Uygulamayı indirdikten sonra önce kayıt oluyoruz. Kayıt işlemi tamamlandıktan sonra sınıfımızın seviyesine uygun olan kısmı seçiyoruz daha sonra derste işlenen konuya göre oyuna başlıyoruz. Oyuna başladıktan sonra karşımıza çıkan görseli uygun kelime ile

eşleştiriyoruz. Doğru cevap verildiğinde diğer soruya geçiyoruz, yanlış cevap verildiğinde tekrar denememiz gerekiyor. Oyuna bu şekilde devam ediyoruz. En erken cevap veren bir üst seviyeye yükseliyor. Seviyelere göre kelimeler de zorlaşıyor ve değişiyor. Bu durum bizim farklı kelimeler görmemizi ve telaffuzlarına aşina olmamızı sağlıyor.

Oyunun sonunda uygulama hangi kelimelerde zorlandığımızı veya hangi kelimeleri bildiğimizi belirtmektedir. Bu durum eğiticiye de kolaylık sağlıyor. Sınıfta oynatılabilen bu oyun ev ödevi olarak da verilebilir. Öğrenciler cihazlarına yükledikleri uygulama ile okul dışında da öğrenme imkânlarına sahip olmaktadır. [languagedrops.com/](https://www.languagedrops.com/)

4. Lingo Play

İOS ve Android cihazlarına uyumlu bir uygulamadır. Cihazımıza uygulamayı yükleyip kayıt olduktan sonra kendi ana dilimizi seçiyoruz ve öğrenmek istediğimiz dili yani Türkçe seçeneğini işaretliyoruz. Temel, orta ve ileri düzey seviyelerinden birini seçtikten sonra karşımıza çıkan oyunlar bölümünü seçip oyuna başlıyoruz. Oyunlarda karşımıza flash kartlar, kelimeler ve diyaloglar bölümü çıkmaktadır. Üç oyun başlığı da oldukça eğitici bir şekilde tasarlanmıştır. Flash kartları özellikle temel seviyede sıkça kullanıyoruz. Temel seviyede (A1-A2) oldukça faydalı olan bu oyun şu şekilde oynanmaktadır: İlk olarak karşımıza sırasıyla dört tane flash kart çıkar ve uygulama kartlardaki kelimeleri telaffuz eder. Daha sonra test bölümüne geçiyoruz. Bu bölümde telaffuz edilen kelime ile kartlardaki görsel uyumlu ise doğru seçeneği; değil ise yanlış seçeneği işaretliyoruz. Böylece hem görsel hem işitsel olarak daha etkili ve kalıcı bir öğrenim sağlıyoruz.

Kelimeler bölümünde ise karşımıza isim, zamir, sıfat ve tamlamalarla dolu sözcükler çıkıyor. Bu bölümde telaffuz edilen kelimenin türünü bulmamız gerekiyor. Bu kısım sözcük türlerini ayırt etmemize, telaffuzun akılda daha kalıcı olmasına katkı sağlamaktadır.

Diyalog kısmında ilk önce verilen metni dinliyoruz ve daha sonra diyalogun eksik kısımlarını tamamlıyoruz. Böylece cümle tamamlama konusunu daha kolay bir şekilde öğrenmiş oluyoruz. <https://www.lingo-play.com/>

5. Funn Easy Learn

İOS ve Android cihazlar için uyumludur. Ücretsiz bir oyundur. Öncelikle kendi ana dilimizi daha sonra hedef dili seçiyoruz. Sınıf seviyesi ayarlandıktan sonra oyunlar kısmında kelime seçme, resim bulma, kelime eşleştirme, dinleme seçme ve kelime yazma olmak üzere beş ayrı oyun bulunmaktadır. Kelime seçme oyununda ilk olarak kelimenin telaffuzunu dinliyoruz ve daha sonra telaffuz

edilen kelimeye ait şıkkı bulmaya çalışıyoruz. Eğitici, oyundaki kelimeleri derste işlenen konulara göre ayırabilmektedir. Bu oyun dersin bitimine doğru derste öğrenilen kelimelerin daha kalıcı olmasını sağlamak için oynanabilir.

Resim bulma oyunu ise görsel hafızamızı harekete geçirmekte oldukça etkilidir. Bu oyunda ilk önce karşımıza bir görsel çıkmaktadır. Belli bir süre içerisinde görsele ait olan kelimeyi bulmamız gerekmektedir. Kelimeyi doğru bir şekilde görsel ile eşleştirdiğimizde kelimenin telaffuzunu öğreniyoruz. Bu oyun sınıfta sırasıyla tüm öğrencilere oynatılabilir.

Kelime eşleştirme oyunu ise dil bilgisi derslerinden sonra oldukça pekiştirici olacaktır. Oyunda eş anlamlı, zıt anlamlı, eş sesli olan kelimelerin veya deyim ve atasözlerinin eşleştirilmesi istenmektedir. Öğrenci böylece kolay bir şekilde bu konuları öğrenmektedir. Kelime eşleştirme oyunu atasözleri ve deyimleri daha kolay şekilde öğrenmemizi sağlar. Öğrencinin deyim ya da atasözünün devamını bulup eşleştirmesi istenir ve cümle telaffuz edilir. Böylece daha kolay bir öğrenim sağlanır.

Dinleme seçme oyununda ise telaffuz edilen kelimenin şıklar arasında bulunması istenir. Bu oyun sınıf içinde de sınıf dışında da oynanabilir. Ders dışında öğrenciye alıştırma olarak verilebilir.

Kelime Yazma oyununda ise öğrenciye kelime okutulur. Daha sonra kelimenin harfleri karışık bir şekilde verilir. Öğrenci karışık şekilde verilen harfleri düzenleyerek kelimeyi yazmaya çalışır. Süresiz olan bu oyun öğrencinin yazma becerisine katkı sağlamaktadır. <https://www.funeasylearn.com/>
Örneğin;

AĞAÇ kelimesi alt tarafta Ğ-A-Ç-A şeklinde verilir. Oyunda bu harflerden doğru kelimenin yazılması istenmektedir. Öğrenci kelimeyi doğru oluşturduğunda sıra başka birine geçer. Karışık şekilde verilen kelimeyi doğru bir şekilde oluşturamayan öğrenciye ödev de verilebilir.

Bunlar dışında çevrim içi olarak faydalanılabilecek bazı oyunlaştırma araçları şunlardır:

<https://www.cram.com/>, <https://www.cram.com/search?query=T%C3%BCrk%C3%A7e&submit=Arama>, <https://www.baamboozle.com/game/89571>, <https://kahoot.it/>, <https://www.quizcv.com/tr>, <https://testmoz.com/>, <https://www.socrative.com/>, <https://new.edmodo.com/>, <https://quizlet.com/login>, <https://www.easy-lms.com/>, funenglish.pl, booglesworldesl.com, bamboozle.com, busyteacher.com, canva.com, [all things grammar](https://allthingsgrammar.com), [using English](https://usingenglish.com), padlet.com, printdiscuss.com.

Sonuç ve Öneriler

Dil öğretiminde ne kadar çok duyu organı devreye sokulursa öğrenme o kadar başarılı ve kalıcı hâle gelir. Oyun oynanırken öğrencilerin duyu organlarının birçoğu devrede olacağı için oyunlardan yeterli düzeyde faydalanmak yabancı dil öğretiminde önemlidir. Ayrıca bu yolla öğrencilerin derse aktif olarak katılımı sağlanmış olur. Yabancı dil öğretiminde oyun materyallerinin doğru ve yerinde kullanımı öğrenmede başarıyı artıracak olan diğer unsurlardandır. Temel seviyede eğitici oyunlar diğer seviyelere göre daha çok kullanılmaktadır. Eğitici oyunlar her sevide öğrencinin öğrendiği dilin seslerini etkili bir biçimde çıkarılmasını amaçlamaktadır. Bundan dolayı oyunlar yabancı dil öğretiminde öğreticiye büyük kolaylıklar sunmaktadır. Dil dersleri genellikle tekdüze ve sıkıcı bulunmaktadır. Bu yüzden dil öğretilen derslerde eğitici oyunlar sıklıkla kullanılmalıdır. Yeni bir dil öğrenmenin zorluklarını eğitici oyunların eğlenceli yanları ile birleştirince ortaya olumlu sonuçlar çıkmaktadır. Modern eğitime göre eğitici oyunlar öğrencinin fark etmeden birçok bilgiyi öğrendiğini savunmaktadır. Mesela, yabancı dil öğretiminde uygulanan dil bilgisi oyunlarının konunun daha hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesini sağladığını söyleyebiliriz. Bu durumdan dolayı yabancılara Türkçe öğretiminde eğitici oyunlar oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Ancak oyunların öğrenim amacına uygun olması gerekmektedir. Eğer etkili bir oyun seçilemezse yabancı dil öğretimine katkısı olmayabilir. Bundan dolayı eğitici oyunların amaca uygun, eğlenceli, kurallarının anlaşılabilir ve sınıf veya sanal ortamda uygulanabilir olmaları önemlidir. Her seviyede farklı oyunlar oynanırken bazı oyunların seviyesinin de kolay, orta ve zor şeklinde ayarlanabilir olmasından faydalanmak yabancı dil öğreticilerinin dikkat etmesi gereken bir diğer husustur. Öğrencilerin dil seviyesine ve yaşına göre seçilerek oynanacak her oyun öğrencinin duyuşal faaliyetlerini harekete geçirecektir. Dört duyunun da harekete geçtiği öğrenim biçimi daha kalıcı olacaktır. Eğitici oyunlarda da bu durum amaçlanmıştır. Öğrenim kolaylığı ve kalıcılığı hem öğrenciyi hem de öğretmeni daha başarılı kılacaktır.

Makalede, eğitimde ve öğretimde çok önemli bir yere sahip olduğu aşikâr olan oyunların, yabancı dil öğretimindeki etkileri üzerinde durulduktan sonra sınıf ortamında oynanabilecek birçok oyun örneği sunulmakla birlikte artık hayatımızın bir gerçeği olan uzaktan eğitimde de kullanılacak oyunlardan örneklerle ve bazı oyunların nasıl oynanacağına dair bilgilere yer verilmiştir.

KAYNAKÇA

- Coşkun, H. (2008). Türkiye’de İkinci Yabancı Dilin Oyun Yoluyla Öğretimi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Güz, Sayı 1, 75.
- Darfial, I. (2014/2015). The effectiveness of using language games in teaching vocabulary, the case of third year middle school learners. University of Tlemcen, 14.
- Demirel, Ö. (1993). Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler. Usem Yayınları, Ankara, 86.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Bir Öğrenme Ortamı Oluşturmak için Seçkin Edebi Ürünlerden Yararlanma. Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, 354-355.
- Gürsoy, A. & Arslan, M. (2011). Eğitsel Oyunlar ve Etkinliklerle Yabancılar Türkçe Öğretimi. 1 st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics May 5-7, Sarayova, 178-183.
- Güzel, A. & Barın, E. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Akçağ, Ankara, 219.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel Düzeydeki Öğrencilerin Eğitsel Oyunlarla Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 2014 Bahar (20), 85-102.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla Yabancılar Türkçe Öğretimi. TÜBAR-XXVII-/ Bahar, 407-418
- Uçgu, D. (2006). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sözcük Dağarcığını Geliştirme Teknikleri. TÜBAR-XX-/2006-Güz, 222.
- Wright, A., Bettridge, D. Buckby, M. (2006). Games for language learning. New York: Cambridge University Press.
- languagedrops.com/, (18.01.2022)
- <http://www.lingo-play.com/>, (19.01.2022)
- <http://www.fun-easy-learn.com/>, (19.01.2022)
- <http://kahoot.com/>, (20.01.2022)
- <http://www.triventy.com/>, (22.01.2022)
- <http://pin.it/PifEWSc>, (23.01.2022)

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel Türkçe Söz Varlığı ve Metin Üretimi Üzerine

On Production of Basic Turkish Words and Texts in Teaching Turkish to Foreigners

Şerife ARIDAL

ORCID: 0000-0002-6853-0564

DOI: 10.5281/zenodo.6774436

ÖZET

Küreselleşen dünyada ülkeler her yönden sürekli gelişmekte ve birbirleriyle daha fazla iletişim kurma gereksinimi duymaktadır. Bu gelişimin gereği olarak iletişimin sağlanabilmesi için dillere verilen önem artmış ve dil bilmek modern dünyada bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Ülkeler kendi dilini öğretebilmek için birçok kurum açmış ve öğretim yöntemleri geliştirmişlerdir. Türkiye de kendi dilini öğretebilmek için yurt içi ve yurt dışında kurum ve kuruluşlar açmıştır. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında açılan kurumlardan ilki Ankara Üniversitesi bünyesinde bulunmaktadır. Daha sonra Gazi Üniversitesi Rektörlüğü bünyesinde kurulmuş olan Gazi TÖMER'le devam eder. Sonrasında birçok üniversite kendi bünyesinde yabancılar Türkçe öğretim merkezleri açmıştır. Açılan bu merkezlerden bazıları kendilerine ait ders ve çalışma kitapları yayınlamıştır. Fakat hazırlanmış olan kitaplarda kullanılan metinler ve metinlerin içindeki kelime seçimlerinin, kelime sıklık sayımına göre mi hazırlandığı yoksa öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duyduğu kelimeler seçilerek mi oluşturulduğu bilinmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe Öğretimi, Söz Varlığı, Metin, Sıklık Sayımı

ABSTRACT

Knowing a foreign language has become a necessity in the globalizing world. Countries are constantly developing and growing. Knowing a language has become important in order to ensure communication, which is a necessity of development. Countries have opened many institutions and developed teaching methods in order to teach their own language. He has opened institutions and organizations in Turkey and abroad in order to teach his own language. One of the oldest institutions opened in the field of teaching Turkish to foreigners is Gazi TÖMER, which was established under the Rectorate of Gazi University. Gazi TÖMER is the first official institution opened to provide Turkish education to foreigners. Later, many universities opened TÖMERs within their own structure. Some of the opened TÖMERs have their own course and workbooks.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, Vocabulary, Text Frequency Count

İlgili Yazar: Şerife Arıdal
Yüksek Lisans Öğrencisi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı, Karaman/Türkiye, serifearidal.42@gmail.com

Başvuru Tarihi/Received: 14.03.2022
Kabul Tarihi/Accepted: 05.06.2022

Giriş

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılmış olan çalışmaları incelendiğinde de metin oluşturma ve Türkçenin söz varlığı üzerine çok fazla çalışma bulunmadığı görülmektedir. Bu, yabancılar Türkçe öğretimi alanının büyük eksiklerinden biridir. Bu eksikliğin en temel nedeni ise temel Türkçe söz varlığımızın sınırlılıklarının belirlenmemiş olmasıdır. Daha da kötüsü söz varlığımızı belirlerken almamız gereken bir kıstasımızın olmamasıdır. Metin oluşturma konusunda ise oluşturulan metinlerin özgün olmaması sorunu ile karşılaşmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında oluşturulmuş metinler birbirinin benzeri nitelikte ve hayatın gerçekliğinden uzaktır. Özgün metin yazabilmek için hem metin oluşturma kurallarını bilmek hem de uzun bir gözlem süreci geçirmiş olmak gerekmektedir. Zira bir Türk öğrencinin çok rahatlıkla anlayacağı son derece basit bir metni, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir kişinin anlayamaması doğaldır. Birçok yabancı dilin başka milletlere öğretiminin gerçekleştirildiği gibi yabancılar Türkçe öğretimi de uzun yıllardan beri süregelmektedir. Günümüz çağının insanları, yaşadıkları ülkenin dilini bilmenin yanı sıra ikinci bir dile ihtiyaç duymaktadır. Bu yüzden her ülke kendi dilini başka milletlerden insanlara öğretme çabası içine girmiştir. Son yıllarda Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu kişi sayısına bakılacak olursa yabancılar Türkçe öğretiminin mecburi bir hale geldiği kolaylıkla görülebilir. Yabancılar Türkçe öğretimi sadece bir dil öğretimi ile sınırlı değildir, sınırlı da tutulmamalıdır. Çünkü dil öğretimi demek aynı zamanda kültür öğretimi de demektir. Türkçe deyim ve atasözlerini içinde çokça barındıran bir dildir. Deyim ve atasözleri özellikle atasözleri kültürel öğelerin yoğun olduğu türlerdir. Yabancı dil öğrenen bireylerin dile hâkimiyeti hedef dilde yer alan sözcüklere ve sözcük gruplarına hâkimiyetiyle doğru orantılıdır. Ancak sadece sözcüklerle değil o dildeki deyimler ve atasözleri gibi söz varlığı öğelerini bilmek de kişiyi hedef dili konuşanlara yaklaştıran öğelerdir. Bunları günlük yaşamdaki iletişimde doğru ve yerinde kullanmak etkili iletişimin kazanılmasında ve bireyin anlama ve anlatma becerisinin gelişmesinde önemli yer tutmaktadır. Bir dilin söz varlığı içinde yer alan deyimler; "dili konuşan toplumun anlatımdaki gücünü ve başarısını, benzetmeye nükteye olan eğilimini ortaya koyan öğelerdir."(Aksan, 2015:39). Yabancılar Türkçe öğretiminde A1, A2, B1, B2, C1, C2 olmak üzere toplam altı seviye vardır. Bu belirtilen seviyeler A1-A2, temel Türkçe, B1-B2 orta Türkçe, C1-C2 yüksek Türkçe olarak adlandırılır (Özcan, 2019:4). Her seviyede bulunan konuşmalar ve gramerler birbirinden farklı tutulmaya çalışılır, her sevi-

ye kendine uygun sözcükleri ve konuları ele alır. A1-A2 temel seviye Türkçedir. Bu bölümde genellikle tanışma, kendini tanıtma, sorulan basit yapıli cümleleri anlayıp cevaplandırma, sayıları, günleri bilme gibi kendi günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecek temel düzeyde bilgiler edinmiş olması beklenir. Orta Türkçe dediğimiz B1-B2 seviyesinde ise; söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırabilme, dinlediklerini ve izlediklerini yorumlayabilme gibi birtakım verilerin edinilmiş olması gerekir. Yüksek Türkçe olan C1-C2 seviyelerinde ise televizyonda dinledikleri bir haber bültenini zorlanmadan anlayabilir olma, bilimsel bir toplantı ortamında veya münazara gibi etkinliklerde sorun yaşamadan kendini ve bilgilerini ifade ediyor olabilme gibi unsurlar aranmaktadır (Özcan,2019:4). Temel söz varlığı insanın hayatında önemli olan, insanların anlaşmasını sağlayan, hastane, okul, market, kantin, kütüphane, eczane, iş yeri gibi yerlerde veya organ adları, hayvan adları, yemek adları gibi ifadeleri kapsayan te-rimler temel söz varlığını oluşturur. Kerim Sarıgül (2021) Türkçe A1 Söz Varlığı kitabında 28 başlık altında bun-lara yer vermiştir. Bir kişinin kelime hazinesi ne kadar genişse konuşması da o kadar akıcı ve anlaşılırdır. Türkçe geniş bir söz varlığına sahiptir. Bu söz varlığını yabancılara Türkçe öğretiminde kullanırken dikkate alınması gereken ölçütler ise tam olarak belirlenmemiştir. Türkçenin söz varlığının sağlıklı bir biçimde belirlenmesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel şartlarından biridir (Barın, 2003). Çünkü söylenenlerin ve yazılanların anlaşılması, duygu ve düşüncelerin bir başkasına ak-tarılması söz varlığına bağlıdır. Bu yönüyle anlama ve anlatma becerilerinin etkin kullanımı ile söz-cük dağarcığının zenginliği arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Karadağ, 2019; Karatay, 2007). Yabancılara Türkçe öğretimi dört temel becerinin üzerine yoğunlaşır. Bunlar dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileridir. (Demirel,201:32) Bu becerilerin hepsi dil öğrenmeyi hedefleyen kişilere kazandırılmaya çalışılır. Bu becerilerden okuma becerisinde kullanılacak olan metinlerin sözcük se-çimi neye göre olmalıdır sorusu ile burada karşılaşmak mümkündür. Böyle bir soruya kesin cevap vermek ya da bir kural belirtmek çok fazla mümkün değildir. Çünkü dil öğrencilerinin bulundukları bağlama göre gerek duydukları sözcük ve cümleler de değişiklik göstermektedir. Burada devreye dil öğrenecek kişilerin bu dili nerede kullanacakları girmektedir. Lisansüstü öğrenim görececek kişinin kul-lanacağı dil ile günlük hayatta, markette, sosyal çevredeki insanlarla anlaşmak ve iletişime geçmek için kullanılacak olan dil birbirine ne derecede benzerlik göstermektedir. Günlük hayatta insanlar ile iletişime geçmek için en sık kullandığımız kelimeler: "Merhaba", "İyi günler", "Nasılsınız", "Günaydın" gibi daha da fazlalaştırabileceğimiz bir konuşmayı başlatmak için gerekli olan en temel ifadelerdir. A1 seviyesinde öğretilen temel bilgiler günler, aylar, organ adları, kendini tanıtma ifadeleridir.

- 1) Ayakkabısının burnu yırtıktı.
- 2) Ağaçtan düştü, burnu kanıyor.

Yukarıda iki ayrı cümlede kullanılan “burun” kelimesini incelediğimizde birinci cümlede burun kelimesi yan anlamı ile kullanılarak gerçekte ifade ettiği anlamdan uzaklaşmış biraz daha soyut bir anlam kazanmıştır. İkinci örnek cümlede ise burun kelimesi en temel anlamı olan organ adı manası ile kullanılmıştır. Temel seviye yabancılara Türkçe öğretimine başlanmış bir sınıfta bu tür esnek anlamı olan kelimeler öğretilirken “bu kelimelerinin yan ve mecaz çağrışımlarının da olduğunu öğretmek gerekir mi veya sözcüklerin temel Türkçe için kullanım ölçütü ne olmalı?” soruları geliyor aklımıza. Bu konuda kendi dilini öğreten birçok ülke bir araştırma yaparak temel söz varlıklarını belirlemiştir. Bu belirlemeler sonucunda ana dil öğrenimde ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimde kullanılabilecek olan sözcükler birbirinden ayrılmıştır. “Ana dili ve yabancı dil öğretiminde, öğretilecek dilin en sık geçen, en gerekli sözcüklerinin saptanması, bu öğretimden alınacak sonucun başarılı olup olmamasında rol oynamakta, öğrenen kişiye en gerekli sözcüklerin belirlenmesi konusunda, özellikle sıklık sayımlarına dayanan çalışmalar yapılmaktadır.”(Aksan, 1990:19). Böyle bir çalışmanın yabancılara Türkçe öğrenimine kazandırılmasının zaruri bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Van de walle, “Sıklık listelerinden yararlanarak sözcük öğretimine dilde en çok kullanılan sözcüklerden başlarız. Araştırmalar en çok kullanılan 2000 sözcüğü bilen bir öğrencinin normal bir metindeki sözcüklerin yüzde 85’ini anladığını ispat etmiştir” der ve “Bilgisayar aracılığıyla yeteri kadar büyüklükte bir bütünceden çıkarılan, Türkçenin en çok kullanılan 1000 ve 2000 sözcüğünü gösteren sıklık listeleri ve buna dayalı olarak da tanımlanan bir ‘temel söz varlığının yokluğunu hissettiğini’ belirtir.

Cumartesi Pazarı

"Dolmuşu bindim. Kişniş almak için cumartesi pazarına gidiyordum. Yaşlı bir kadın dolmuşu bindi. Hep binerler zaten. Nedense evlerinde oturmazlar. Zor yürüyorlar ama nasıl bir yaşam enerjileri varsa oturdukları yerde durmuyorlar. Dolmuş şoförlerine de kızıyorum. Yaşlı kadın zar zor dolmuşu bindi, daha bir yerden tutamadan dolmuş hızla hareket etti. Hem de ne hız! Kadın neredeyse düşüyordu, "Aman teyze!" dedik. Kolundan tuttuk, boş bir yer bulup oturmasına yardım ettik. Artık kullanılmaktan iyice eskimiş bozuk para cüzdanının fermuarını titreyen elleri ile açtı ve parayı çıkarıp bana vererek "Evladım, sana zahmet uzatır mısın?" dedi. Parayı aldım ve şoföre uzattım. Dolmuşta hayat normale döndü. Şoförün ne acelesi vardı bilmiyorum. O gün dolmuşu çok hızlı sürüyordu. Bir sağa bir sola sallanarak gidiyorduk. Bir anda arka taraftan başka bir kadının bağırma

sesi duyuldu. Herkes döndü ve kadına baktı. Genç bir kadın hızlı hızlı nefes alıyor, kafasını koltuğa yaslamış, gözleri kapalı, yanındaki arkadaşı ise yüzüne vuruyordu. "Gözlerini aç, tamam geçti." diye onu teskin ediyordu. Bu kadın altı aylık hamileymiş. Dolmuş çok kalabalık ve havasız. Bu yüzden biraz kendini kötü hissediyormuş. Ön taraftan birisi su verdi. Suyu elden ele arka tarafa kadar taşıdık. Ama kadın birden gözlerini açtı ve "Bu su kimin?" diye sordu. Kimse cevap vermedi. Arkadaşı kapağını kontrol etti. Kapak daha önce açılmış. Hamile kadın "İstemem, aman kalsın." dedi ve suyu eliyle itti. Birisi "Şoför Bey sizde açılmamış su var mı?" diye sordu. Şoförün cevabı gaza daha çok basmak oldu. Diğer taraftan bir amca "Pencereleri açın hava alsın." dedi. Ama bu sefer de az evvel dolmuşa binen yaşlı kadın "Aman evladım, pencereleri açmayın, ben hastayım zaten." demez mi? Dolmuşta üç tane erkek var. Diğer kadınlar bize bakıyorlar. Hele bir tanesi bana "Sen ne biçim erkeksin! Zavallı hamile kadın için bir şişe su bile bulamadın." der gibi bakıyordu. Sonra birden dolmuş durdu. Üç tane daha kadın dolmuşa bindi. Birisinin elinde minicik bir bebek. Kimse yer vermiyor. Dolmuştaki üçüncü erkek kalktı ve bebekli kadına yer verdi. Şimdi sadece ben oturuyorum. Oturuyorum ama çok utaniyorum. Kime yer vereceğim? Nihayet dolmuştan indim. Cumartesi pazarına gittim. Herkesin elinde küçük pazar arabaları var. Pazar arabaları ve insanlar zaten dar olan yolu kapatmışlar. Birisi bir şey almak için duruyor biz de arkada bekliyoruz. O, alışverişini tamamladıktan sonra hep beraber yeniden hareket ediyoruz. Koca pazarda sadece satıcılar erkek. Bir de ben varım galiba. Müşterilerin hepsi kadın. Pazar arabaları yeniden durdu. Orta yaşlı bir teyze pazarcı ile münakaşa ediyor. Pazarcı "Seçersen beş lira, ben veririm üç lira." diyor. Bir an sanki bütün pazar sustu ve kadının ne cevap vereceğini beklemeye koyuldu. Kadın "Tamam, sen seç." dedi. Bu cevabı duyduktan sonra her şey normal hâline döndü. Kişnişi aldım ve kaçır gibi pazardan çıktım. Şimdi eve gideceğim ama nasıl? Dolmuşa mı bineceğim? Hayır, yürümek istiyorum."(s.156-157)

Ak Başat Türkçe A1-A2 kitabından alınan "Cumartesi Pazarı" adlı metinde geçen fiilleri Şenyiğit'in yapmış olduğu çalışmadaki temel Türkçe fiilleri ile karşılaştırdığımız da kullanılan fiillerden otuz biri Şenyiğit'in çalışmasında yer alan fiillerdendir.(Şenyiğit, 2020:285-460). Bu bağlamda oluşturulacak olan metinlerin temel Türkçe fiilleri içermesi öğrencinin dili günlük yaşamında kullanımını kolaylaştıracaktır. Daha önce bahsini ettiğimiz dört temel beceriden okuma becerisinin genelini metinler oluşturmaktadır. Türk dil kurumuna göre metin: Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst.(TDK) Metinler kendi içinde bir bütündür ve farkı yerlerde farklı

anlamlarla kullanılacak metinler oluşturulmalıdır. Bu bağlamda Demircan metinleri ikiye ayırmıştır;

1) Gerçek yaşama dair pratik niyetlerle kullanılan reçete, dilekçe, mektup vb. metinler.

2) Kurmaca nitelikli metinler

Kurmaca metinlerde yazarın amacı okuyucuya bir şeyler öğretmek değildir. Yazarın amacı, kendi kurduğu dünyasına okuyucuyu çekmek, eğlendirmek, zevk duymasını sağlamaktır. Ele aldığı konu bir gerçeklik temeline dayansa bile yaratıcılığını ve düş gücünü kullanarak gerçeğin dışına çıkarması mümkündür. Kurmaca metinler de gerçekliğin olması mecburiyeti yoktur. Kimse bu böyle değil doğru şu olacak diyemez, tek doğru yazarın anlatmak istediğidir. Gerçek yaşamı içeren metinlerin asıl amacı ise öğretmek ve bilgi vermektir. Fayda sağlama amacı ön plandadır. Doğru olup olmadığı önemlidir. Bir temelinin bir kaynağının olması gerekir. Kimse kendi istek ve düşüncesine göre yazamaz. Bu bağlamda bakıldığı zaman kurmaca metinler için daha özgün, gerçek metinler için ise özgünlüğü kısıtlanmıştır. Yabancılar Türkçe öğretiminde metinler okuyucuya birçok kazanım sağlar. Fakat dil öğretim merkezlerindeki kaynaklar incelendiğinde yazılan metinlerin özgün olmadığı görülmektedir. Metinler birbirinin aynısı veya benzeri ifadeler ile oluşturulmuştur. Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılacak olan metinlerin öğrencinin günlük hayatta yaşayacağı, göreceği, duyacağı konulardan gözleme dayalı olarak oluşturulması dil öğrenimi hem daha kolay hem de daha eğlenceli kılacaktır. Dil öğrenen kişi okuduğu veya ezberlediği bir metinde yaşamına dair parçalar bulabiliyorsa o zaman metni anlamlandırır bu sayede akılda kalıcılıkta artmış olur. Gerçek yaşamla ilgisi olmayan veya okuyucuya dokunmayan metinlerin okunması ve unutulması eş zamanlı olacaktır. Çünkü metinde günlük hayatta kullanılabileceği bir şey bulamayan okuyucu zihninde imgeler kuramayacağı için amacı sadece okumak olacaktır. Faydalanmayı ve ya gerçek hayatta bu metni kullanmayı düşünmeyecektir (Taşkaya, 2021:320).

Ak Başat Türkçe A1-A2 kitabından bir örnek ile söylemek istediğimizi açıklayalım:

BİR GÜNÜM

Benim adım Seda. Ben üniversitede, üçüncü sınıfta okuyorum. Yurtta kalıyorum. Arkadaşlarımla yurttan okula yürüyerek gidiyoruz. Otobüsle gitmiyoruz. Çünkü yurt okula çok yakın. Ders sabah saat sekiz buçukta (08.30) başlıyor. Teneffüste arkadaşlarımla sohbet ediyorum. Öğle arasında Sevim’le yemekhaneye gidiyoruz. Yemekhanede yemek yiyoruz. Bazen Sevim’e kantinden çay ısmarlıyorum. Saat birde (13.00) tekrar derse giriyoruz. Öğretmen ödev veriyor. Ders bitiyor. Okulda arkadaşlarımla satranç oynuyoruz. Birlikte yurda dönüyoruz. Arkadaşlarım yurtta film izliyor ama ben izlemiyorum. Çünkü çok yoruluyorum ve erkenden uyuyorum. (82)

Yukarıda örnek olarak verdiğimiz metin sıradan bir kişinin gündelik hayatında yaşamış veya yaşaması çok muhtemel bir anlatım ile yazılmıştır. Metin ezberinin dil öğreniminde, öğrencinin geriye dönük bilgileri hatırlayıp kullanmasında yardımcı olduğu da unutulmamalıdır (Karşıl原因, 2021: 96). Metinde toplam on altı fiil kullanılmıştır. Bu fiilleri bizim sık kullandığımız fiillerdir. Bu sık kullanılan fiillerle yazılan metinler öğrencilerin gündelik yaşamında kolaylık sağlayacaktır. Ayrıca metinde kullanılan fiil çekimleri şimdiki zaman ile yapılmıştır. Okuyucu böyle bir metin sayesinde şimdiki zaman gramerini de kullanmış olur. (Taşkaya,2021:298) Eğer bu metin şimdiki zaman grameri anlatılmadan önce verilirse öğrenci bu metni hatırlayacak ve gramer öğrenimi bu aşinalık sayesinde kolaylaşacaktır veya bu metin şimdiki zaman grameri öğretildikten sonra verilecek olursa öğrenci gramerin günlük hayatta kullanımını görmüş olacak ve öğrenimi kalıcılacaktır. Metnin önemini anlatmak için Duman; Bu dünya; bir yazarın romanı, bir şairin şiiri, bir araştırmacının makalesi, bir görevlinin tutanağı, bir askerın mektubu, bir annenin feryadı, bir sevdalının türküsüdür; bu dünya metindir. Kelime ve kurallar ancak metinlerde kendini gösterir, anlam kazanır, duygu düşünceler metinlerle gün yüzüne çıkar. Türkçe öğretiminde metni önemli kılan da bu özelliktir (Duman, 2003:152) ifadelerini kullanmıştır. Aşağıda Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1-A2' den aldığımız bir metin örneği verilmiştir.

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE

Bu yüzyılda gençler bilgisayar programları, internet, e-posta, mobil telefon ve plazma televizyon konusunda çok şey biliyor. Ancak tel dolap, odun sobası, kömür ütüsü hakkında hiç fikirleri yok. Bazen gençlere eski telefonlardan, süpürgelerden, siyah-beyaz televizyonlardan söz ediyorum. Örneğin geçen gün torunuma otuz yıl öncesinin ütüsünü anlattım. Size de anlatayım: Ben çocukken elektrikli ütüler yoktu. Annem pantolonlarımı yatağın altına koyuyordu. Sabaha kadar dümdüz oluyordu. Sonra bir gün babam eve bir ütü getirdi. Ütüyü ilk kez o gün gördüm. Son derece basit ama o zamanlar önemli bir araçtı. Annem ütünün alt bölümüne kömür koyuyordu ve ütü iyice ısınyordu. İlk ütü teknolojisi buydu işte! Daha sonra da kömürlü ütülerin yerini elektrikli ütüler aldı. Zaman içinde diğer ev eşyaları da çok gelişti böylece şimdi gençlerin işleri daha kolaylaştı.(s.53)

Yazarın eskiye dönük özlemini içeren bu metinde öğrencilerin kendileriyle bağdaştırabilecekleri ve kullanmak isteyeceği kazanımların yok denecek kadar az olduğunu görmekteyiz.

Sonuç ve Öneriler

Temel Türkçe söz varlığının belirlenmesi için yapılan çalışmalarda konuşulan dilin söz varlığı ile yazılı dilin söz varlığı birbirinden ayrılmalıdır. Konuşma dili ve yazma dili her zaman aynı olmayabilir. Dil öğreniminin önemli ihtiyaçlarından biri kelime öğrenmektir. Kişiler kendilerine gerekli olduğunu düşündükleri kelimeleri öğrenirler. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yazılmış ders kitaplarında kullanılan dil ile günlük hayatta ana dili konuşanların kullandıkları dil karşılaştırılabilir. Tespit edilen kelimelerin kullanım sıklığına göre öğrenme sırası verilebilir. Türk dili sadece kelimelerden oluşmamaktadır. Atasözleri ve deyimler dilimizin zenginlik kaynağıdır. Halk dilinde en sık kullanılan atasözü ve deyimlerin de öğretime gereken hassasiyet gösterilerek temel seviyeye uygun olanlar seçilerek dil öğreniminde kullanılmalıdır. Yapılan sıklık sayımına göre oluşturulmuş olan metinler konuşma dili ile yazma dilini birbirine yakınlaştırmış olacaktır.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2015). Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim. Ankara: TDK Yayınları.

Aksan, D. (1990). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim. Ankara.

Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. TÜBAR, 13, 311- 317.

Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. TÜBAR XIII- /2003-Bahar. (ss.151-154)

Göz, K., Dökmeci, H. ,Güler, A. , Özer, M.Ş.(2020) Ak Başat Türkçe A1-A2.Karaman. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi yayınları.

Özcan, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin seçimi: Yeni Hitit B1Düzeyi (yüksek lisans tezi) Hacettepe üniversitesi, Ankara.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim.

Karşılayan, S. (2021). "Anne Çocuk İlişkisi Bağlamında Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ezber Yöntemi". Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 91-103.

Sarıgül, K. (2021) Türkçe A1 Söz Varlığı. Ankara: Gece Kitaplığı

Şenyiğit, Y. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sözlü Dilin Kelime Sıklığı ve A1- A2 Seviye Sözlüğü (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Taşkaya, Y. (2021). Yabancılar Türkçe dil bilgisinin öğretiminde "özel metin" kullanımı ve bu me-tinlerin öğrenci başarısına etkisi. Turkish Journal of Educational Studies, 8 (2) Mayıs 2021

Van De Walle . J "Pratik Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Bazı Sorunlar ve Çözümleri", A.Ü TÖMER Dil Dergisi, sayı 82, s.9, Ank. 1999

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL EĞİTİMİ ALAN
KİŞİLERİN ÖĞRENİM SÜRECİNDE DIŞ ÇEVREDEN
ETKİLENMELERİ**

THE INFLUENCE OF THE PEOPLE WHO TAKE LANGUAGE EDUCATION
IN TURKISH TEACHING TO FOREIGNERS FROM THE EXTERNAL
ENVIRONMENT IN THE LEARNING PROCESS

Hakan DÖKMECİ
ORCID: 0000-0001-7710-6450

DOI: 10.5281/zenodo.6774450

ÖZET

Türkçe, dünyanın en eski dilleri arasında yer almaktadır. Dünya üzerinde Türkiye'nin güçlü bir konuma gelmesi, sesini her yerde duyurabilmesi ülkeye ve Türkçeye olan ilgiyi de arttırmıştır. Bu sebeple, gerek maddi gerekse manevi zorunluluklardan dolayı birçok insan Türkçeyi öğrenmek için Türkiye'ye gelmektedir ya da bulunduğu ülke içerisinde Türkçe öğreten ilgili kurumlara gitmektedirler. İnsanların Türkçeyi öğrenme sebepleri arasında birçok neden bulunmaktadır. Bu sebeplerin en başında eğitim gelmektedir. Ülkeye gelen öğrencilerin en büyük hayali, Türkiye üzerinde bulunan üniversitelerde eğitim alıp sonra ülkelerine dönmektir. Onlar, aldığı eğitimle herhangi bir fakülteden mezun olduktan sonra ülkesinde faydalı bireyler olma derdindedirler. Bu grubun dışında kalan insanların ülkeye gelip Türkçe öğrenmek istemelerinin sebepleri arasında turizm, ticaret, evlilik, dini sebepler, zorunlu göç durumları, askeri durumlar bulunmaktadır.

ABSTRACT

Turkish is one of the oldest languages in the world. The fact that Turkey has a strong position in the world and its voice can be heard everywhere has also increased the interest in the country and Turkish. For this reason, many people come to Turkey to learn Turkish due to both material and moral obligations or they go to the relevant institutions that teach Turkish in the country they live in. There are many reasons why people learn Turkish. Education comes first among these reasons. The biggest dream of the students who come to the country is to study at universities in Turkey and then return to their country. After graduating from any faculty with the education they receive, they are concerned about becoming useful individuals in their country. The reasons why people outside this group want to come to the country and learn Turkish include tourism, trade, marriage, religious reasons, forced migration situations, and military situations.

İlgili Yazar: Hakan DÖKMECİ
Yüksek Lisans Öğrencisi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Karaman/Türkiye,
hkndkmc@gmail.com

Başvuru Tarihi/Received: 07.02.2022
Kabul Tarihi/Accepted: 15.03.2022

Türkiye’de birçok farklı bölgede farklı kurumlar tarafından Türkçe öğretilmektedir. Ülkedeki ortak Türkçe, İstanbul Türkçesi olduğu için kurumların hepsinde İstanbul Türkçesi öğretilmektedir. Dış çevrede halkın konuştuğu Türkçe, İstanbul Türkçesi ile aynı olsa da birçok farklılık bulunmaktadır. Konuşulan Türkçe bölgelere göre değişmektedir. Yani bölgedeki ağız özelliklerinin dile yansmasıyla birçok kelimenin anlaşılması güçleşmektedir. Bu makalede Türkçe öğrenen kişilerin üniversitedeki kurumlarda ya da herhangi bir kurumda öğrendikleri Türkçe ile dışarıda öğrendiği Türkçe arasında kalması ve Türkçeyi dış çevrede bulunan insanlardan ağız özelliği olarak öğrenmesi durumu üzerinde durulacaktır.

Turkish is taught by different institutions in many different regions in Turkey. Since the common Turkish in the country is Istanbul Turkish, Istanbul Turkish is taught in all institutions. Although the Turkish spoken by the people in the foreign environment is the same as Istanbul Turkish, there are many differences. Spoken Turkish varies according to regions.

In other words, with the reflection of the dialect features in the region to the language, it becomes difficult to understand many words. In this article, it will be focused on the situation of people learning Turkish, being stuck between the Turkish they learned at university or any institution and the Turkish they learned abroad, and learning Turkish by adding dialect features from people in the outside environment.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Bölge, Ağız, Dil

Keywords: Turkish, Region, Dialect, Language

İlgili Yazar: Hakan DÖKMECİ
Yüksek Lisans Öğrencisi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Karaman/Türkiye,
hkndkmc@gmail.com

Başvuru Tarihi/Received: 07.02.2022
Kabul Tarihi/Accepted: 15.03.2022

GİRİŞ

Konuşmak, yazmaktan önce gelir. Bir bebek, önce yazmayı değil konuşmayı öğrenir; bu hem zihinsel gelişim hem de dilsel gelişim için önemli bir aşamadır. Bir bebeğin motor becerileri, zihinsel gelişimleri tamamlandıktan sonra meydana gelir; örneğin bir bebek önce makasın adını bilir, makası tanımlar ve daha sonra makası kullanmayı öğrenir. Dil de insanların doğal gelişiminden daha farklı bir yol izlememiştir. Bu bakımdan önce konuşma sonra yazı gerçekleşmiştir dil sahasında. İnsan toplulukları kendi aralarında anlaşmak için bir konuşma dili oluştururlar. Bu onların konuşma dilleridir; kendi aralarında iletişimi sağlamak temel amaçtır. Bu bakımdan bir topluluğun iletişim kurmak amacıyla oluşturdukları ses yığınlarına konuşma dili diyebiliriz. Konuşma dili, yazı aşamasına geçmeden kalıcılık sağlayamaz; o dilin konuşurları bir şekilde tükenince o dil de tükenecektir. Buna, Afrika'da, Hindistan'da, Asya'da bulunan kabileler, Kızılderililer örnek gösterilebilir. (<https://www.makaleler.com/agiz-lehce-sive-nedir> erişim tarihi: 15.03.2022)

Yazı dili, bir sistemdir. Konuşmanın harfe dökülmüş halidir. Buna göre yazı dilinin özelliklerini şu şekilde maddeleştirebiliriz:

- Bir ülkenin bir yazı dili vardır. Birden çok konuşma dili olsa da resmi olarak yalnızca bir yazı dili olması gerekir.
- Bir ülkenin resmi dilidir.
- Ülkenin her yerinde aynı ve standart bir şekilde yazılır.
- Yazılan sözcük ile telaffuz farklı olabilir ama yazımda sözcük yazı diline uygun yazılmalıdır.
- Genelleşen bir ağız olduğu için konuşuru ve yaygınlığı diğer ağızlardan fazladır.
- Dil bilgisi kuralları vardır.
- Kendi içinde kalıpları vardır.
- Zaman zaman yapay öğelere de sahip olabilir. Örneğin İngilizcede bu tür öğeler oldukça fazladır.
- Anlatımlar biçimsel ve nesneldir. Örneğin "kova" dediğimizde Türkiye'de herkesin aklına ortak imge gelir.
- Yazı dili bilimsel, kültürel fark etmez her alanda standart bir biçimde kullanır.
- Terimler içerir ve üretir.
- Her türlü basım ve yayım yazı dili ile yapılır.

- Haberleşme yazı dili ile sağlanır.
- Devlet işleri yazı dili ile sağlanır. (<https://www.makaleler.com/agiz-lehce-sive-nedir> erişim tarihi: 15.03.2022)

Ağız kelimesinin tanımını yapmadan önce konuşma dili ve yazı dilinin ne demek olduğu ve nasıl ortaya çıktığı önem arz etmektedir. Bu sebeple konuşma dili ve yazı dilinin tanımlarını ağız kelimesinin tanımından önce vermek daha doğru olacaktır.

Aynı dil içinde ses, şekil, söz dizimi ve anlamca farklılıklar gösterebilen, belli yerleşim bölgelerine veya sınıflara özgü olan konuşma dili. (<https://sozluk.gov.tr/> erişim tarihi: 15.03.2022)

Ağız, bir dilin bir şive içinde mevcut olan ve söyleyiş farklarına dayanan küçük kollara, bir memleketin çeşitli bölge ve şehirlerinin kelimele-ri söyleyiş bakımından birbirinden ayrı olan konuşmalarına verdiğimiz addır (Ergin,1998: 10).

Korkmaz'a göre ağız, "Bir dilin veya lehçenin daha küçük yerleşim bölgelerinde yazı diline oranla birbirinden az çok ayrılan konuşma biçimleri: Türkiye Türkçesinin İstanbul ağzı. Aydın ağzı. Konya ağzı, Nevşehir ağzı. Taşra ağzı. Anadolu ve Rumeli ağızları gibi" (Korkmaz, 1992: 4). "Ancak burada kullanılan ölçütlerin hiçbirisi açık değildir. "Daha küçük" olmanın ölçüsü nedir? "Yazı diline oranla birbirinden az çok ayrılan" ile ağızların kendi aralarındaki ayrılma mı yoksa standart dilden ayrılmaları mı kastedilmektedir? Ayrılığın oranı ne kadar olursa ağız olur? Her konuşma biçimi ağız sayılabilir mi? Ağız ile aynı sözlük içerisindeki "Standart Türkçenin ve yazı dilinin dayandığı konuşma ölçüleri dışında kalan, ağızlara bağlı konuşma türü; geleceğiz kelimesinin gelcez, geleca:x, geleceğik şekillerinde söylenmesi gibi" (Korkmaz, 1992: 147) bu şekilde tanımlanmaktadır. Topaloğlu'na göre ağız, "Bir dilin, lehçeler içinde ses, yapı ve anlam bakımından bazı ayrılıklar içeren, halkın konuştuğu değişik biçim" şeklinde tanımladığı halk dilinin "daha küçük ayrılıklar gösteren, belli yerleşim bölgelerine ve kişilere has olan şekli" olarak tanımlanmaktadır (Topaloğlu, 1989: 81).

Yapılan tanımlamalara göre ağız, bölgelere göre değişiklik gösterebilen, yazı dilinde değil konuşma dilinde hâkim olan bir durumdur. Ağız tanımlamalarına bakacak olursak Türkiye'de kullanılan konuşma dili İstanbul Ağzıdır. Ülkede kabul gören konuşma dili ve yazı dili İstanbul Türkçesidir. Fakat birçok sebepten dolayı ortak olarak kabul gören bu Türkçe her yerde aynı şekilde konuşulmamaktadır. Tanımlamalarına göre ağız, her bölgeye, bölgenin şartlarına göre değişebilmektedir. Yani ağız özelliği her ülkede karşılaşılabilen bir durumdur. Bu durum Türkiye'ye has bir şey değildir.

Almanya’da da, İngiltere’de de, Amerika’da da ve birçok ülkede de ağız özellikleriyle karşılaşılabilir. İnsanlar doğduklarından itibaren çevresinden çeşitli kelimeler öğrenmekte ve hiçbir kural gözetmek-sizin bu kelimeleri dile getirmektedirler. Büyüdüklerinde ise belirli bir eğitim düzeyinden sonra bu kelimeleri doğru şekilde telaffuz etmek için çabalamaktadırlar. Aile çevresinde bu doğru telaffuzu kul-lanmak zorunda kalmasalar da dış çevrede bu durumun farkına varan insanlar, konuşma dillerini yani ağız özelliklerini düzeltme gayreti içinde bulunabilirler. Fakat kendi ana dili dışında bir dil öğrenmek isteyen kişi, dış çevredeki ağız özelliğinin farkında olmadan bu dili yanlış veya doğru olarak öğrene-bilir. Bu durum, dilin tam olarak öğrenilememesine veyahut yanlış öğrenilmesine sebebiyet verebilir. Bu sebeple çalışmada eğitim alan şahısların yaptığı ve yapabilecekleri yanlışlar üzerinde durulmuştur.

Dil öğretiminde veya öğreniminde bir bilginin yanlış olarak öğrenilmesi, o bilginin değiştirilememesi durumunu ifade eder. Bir kez yanlış öğrenildiğinde ya da yanlış öğretildiğinde kısa zaman içerisinde o yanlış bilgi düzeltilmediğinde yıllarca onu değiştirmek mümkün olmayacaktır. Bu sebeple bu çalışma önem arz etmektedir. Türkçeyi öğrenen kişilerin içinde öğreten kişilerin de bu çalışmada bir yol gösterici durumundadır.

Çalışmada Türkçe öğrenen kişilerin dış çevrede konuşulan dili benimsemesinden kaynakla-nan problemler üzerinde durulmuştur. Doğru olanı değil yanlış olanı direkt olarak benimsemesin-den ve bu benimsemeyle dili yanlış öğrenmesiyle ortaya çıkan sorunlar dile getirilmiştir. Çalışma-nın amacı ise dış çevreden ağız özelliğiyle beraber öğrenilen dilin, doğru olmadığını, doğru olsa da eksik öğrenildiğini göstermektir. Karşılaşılan sorunların az da olsa çözümünü dile getirmektir.

TÜRKİYE’DEKİ AĞIZ ÖZELLİKLERİNİN TÜRKÇE EĞİTİMİ ALAN KİŞİLERE ETKİSİ

Türkçe, yüzyıllar boyu göçlerden, dini sebeplerden, savaşlardan vb. durumlardan dolayı di-ğer dillerle sürekli etkileşim halinde olmuştur. Farklı dillerden etkilenmiş ve birçok dili etkilemiş-tir. Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde yaşayan topluluklar da farklı ağız özelliklerinin ortaya çıkması-na sebep olmuştur. Ortak bir yazı dili olsa da konuşma dili bölgeden bölgeye göre değişmektedir. Örnek olarak, Karadeniz Bölgesinde farklı bir ağız özelliği, İç Anadolu Bölgesinde farklı bir ağız özelliği, Doğu Anadolu Bölgesinde farklı bir ağız özelliği bulunmaktadır. Bu farklılık, Türkçe eğitimi alan kişilerin öğrenimini de etkilemektedir. İstanbul Türkçesi ile eğitim alan bir kişi, eğitim aldığı kurum dışına çıktığında yani sokaktaki insanlarla diyaloga girdiğinde bu farklılıklardan olumsuz etki-lenmektedir. Karşısındaki kişiyle diyalog kuramamakta ya da o kişiyi tam olarak anlayamamaktadır.

İç Anadolu Bölgesinde herhangi bir kurumda Türkçe eğitimi alan bir kişi, sokağa çıktığında İstanbul Türkçesi ile değil İç Anadolu Bölgesinin ağız özellikleri ile dolu bir Türkçe ile karşılaşmaktadır.

Örneğin, İç Anadolu Bölgesinde k>g değişimine çok sık rastlanmaktadır. Türkçe eğitimi alan kişi, bu değişime sokak dilinde maruz kaldığı için doğru bir kullanım olduğunu düşünerek benimseyebilmektedir.

Konya>Gonya

Ankara>Angara

Kapı>Gapi

Kahve>Gahve

Kız>Gız

gibi kullanımları öğrenmekte ve bu durumu öğrendiği İstanbul Türkçesine dahil ederek kullanabilmektedir.

Yine farklı bir değişim olarak, İç Anadolu Bölgesinde kullanılan k>h değişimini de bu kişiler benimseyebilmektedir. Bu duruma örnek olarak aşağıdaki kelimeler verilebilir.

Akşam>Ahşam

Yok>Yoh

Toprak>Toprah

Bak>Bah

Bayrak>Bayrah

Ege Bölgesinde Türkçe eğitimi alan kişiler, belirli bir değişim özelliği olmasa da birçok kelimenin telaffuzunu sokağa çıktığında farklı şekilde duymaktadır. Bu durum, İç Anadolu Bölgesine göre daha karmaşık bir hâl almaktadır ve bu sebeple Türkçeyi öğrenen kişi, sokakta karşılaştığı kişi/kişileri anlamamaktadır. Halk arasında yazılışı ve okunuşu farklı bir hâl alan bu ağız özellikleri, Türkçe öğrenen kişiyi olumsuz etkilemektedir. Ege bölgesi ağız özelliklerine örnek olarak aşağıdaki kelimeler verilebilir.

Var>Vaa

Azıcık>Accıg

Abla>Aba

Koşacağım>Goşçen

Kadar>Gadaa

(<https://www.odemis.bel.tr/odemis/yerel-agiz.html> erişim tarihi:15.03.2022)

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi Ege Bölgesi ağız özellikleri çoğunlukla kelimelerin telaffuzunu değiştirmektedir. Herhangi bir kurumda Türkçe eğitimi alan kişi bölgenin yerli halkının konuşmasını telaffuz farklılıklarından dolayı anlayamamakta ve yazı dili ile konuşma dilini bir bütün olarak görememektedir.

Yukarıda anlatılan durumlarla Karadeniz Bölgesinde de karşılaşılmaktadır. Aynı şekilde Karadeniz Bölgesinde Türkçe eğitimi alan bir kişi sokağa çıktığında da farklı ağız özellikleri ile karşılaşabilmektedir ve duyduğu kelimeleri anlamakta zorluk çekmektedir veyahut hiç anlayamamaktadır. Örnek olarak, aşağıdaki kelimeleri gösterebiliriz.

Gidiyorum>Cideyrum

Görmüş>Körmüş

Göl>Köl

Gibi>Kibi (Coşar, 2015: 246).

Amca>Emice

Acaba>Aca

Bunu>Puni

(<https://www.turkcebilgi.com> erişim tarihi: 15.03.2022)

Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde de dilde hem ses hem şekil olarak değişimler mevcuttur. Ayrıca bölgede yaşayan insanlar genellikle çift dillidir. Yani Kürtçe ve Türkçeyi harmanlayarak konuşabilmektedirler. Bu sebeple burada Türkçe eğitimi alan kişiler diğer bölgelere göre daha fazla zorluk yaşamaktadırlar. Aşağıdaki kelimeleri bu duruma örnek olarak gösterebiliriz.

Gidiyorum>Gideyem

Koşacağım>Goşacağam

Böyle>Bele

Güzel>Közel

Hey>Lo

Akdeniz Bölgesinde de ağız özelliğinin etkili olduğu birçok kelimeyle karşılaşılmaktadır. Bu kelimeler

de Türkçe öğrenen kişileri olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer bölgelerde olduğu gibi bu bölgede de Türkçe öğrenen kişiler bu kelimeleri anlayamamakta ve sokaktaki insanlarla diyaloga geçmekte zorlanmaktadır.

Tane>Dene

Lezzet>Dad

Tavşan>Davşan

Eczane>Ezvahane

Teyze>Dezze

Yukarıdaki kelimeler, anlatılan duruma örnek olarak gösterilebilir.

Türkçede zaman çekimleri önem arz etmektedir. Kişinin eylemi gerçekleştirme zamanı, bir iş ne zaman yapacağını ifade ettiğinden diğer gramerlere göre daha önemlidir. Konuşma dilinde de yazı dilinde de bu çekimlerin doğru kullanımı, kişinin kendisini tam olarak ifade etmesine yardımcı olacaktır.

Ben Karaman'a gidiyorum cümlesi ile Ben Karaman'a gideceğim cümlesi arasında hem zaman hem de anlam olarak büyük fark vardır. Ben Karaman'a giderim cümlesi ile Ben Karaman'a gittim cümlesi arasında da aynı şekilde zaman ve anlam farkı bulunmaktadır. Bu sebeple zaman kiplerinin öğretimi ve öğrenimi çok önemlidir. Türkçe eğitimi alan kişinin ilk olarak zaman çekimlerini tam olarak bilmesi gerekmektedir. Eğitimcilerin de zaman çekimlerinin öğretimine daha fazla önem göstermesi zaruri bir durumdur. Türkçe eğitimi alan bir kişinin eğitim aldığı kurumda öğrendiği zaman çekimleriyle dış çevrede karşılaştığı yanlış zaman çekimleri arasında kalması da muhtemel bir durumdur. Türkiye'de genellikle konuşma dilinde ve yazı dilinde şimdiki zaman çekimi ile gelecek zaman çekiminde yanlış kullanımlar bulunmaktadır. Türkiye'de doğup yaşayan kişiler genellikle şimdiki zamanı kullanırken "r" harfini bütün adılarda, "r ve u" harfini ise ben ve biz adılarında eksik olarak kullanmaktadırlar. Gelecek zamanı kullanırken ise ben adılında "a(e), ğ ve ı(i)" harfini, sen adılında "k, s ve ı(i)" harfini, o adılında "a(e)" harfini, biz adılında "a(e), ğ ve ı(i)" harfini, siz adılında genellikle "k, s ve ı(i)" harfini, bazen de siz adılında "a(e)" harfini, onlar adılında ise file göre "a(e)" harfini eksik olarak kullanmaktadırlar.

Şimdiki Zaman Kullanımı

Yanlış Kullanım		Doğru Kullanım
Okula gidiyom.	>	Okula gidiyorum.
Ders dinliyorsun.	>	Ders dinliyorsun.

Sandalyede oturuyo.	>	Sandalyede oturuyor.
Ne yapıyoz?	>	Ne yapıyoruz?
Yazı yazıyonuz.	>	Yazı yazıyorsunuz.
Neden gelmiyolar?	>	Neden gelmiyorlar?

Gelecek Zaman Kullanımı

Yanlış Kullanım	Doğru Kullanım
Okula gitcem.	> Okula gideceğim.
Ders dinleyecen.	> Ders dinleyeceksin.
Sandalyede oturcak.	> Sandalyede oturacak.
Ne yapcaz?	> Ne yapacağız?
Yazı yazacanız.	> Yazı yazacaksınız.
Ödev yapcaklar.	> Ödev yapacaklar.

Verilen örneklerde görüldüğü üzere dış çevrede bu problem durumuyla sıklıkla karşılaşılmaktadır. Bu problem durumunun yanlışlığı, Türkçe eğitimi alan kişi tarafından fark edilmemektedir. Dış çevrede konuşulan dilin her zaman doğru olduğunu düşünerek bu problemlili durumu benimsemektedirler. Bu durumu benimsenmelerinin ayrıca bir sebebi de çekimlerin kısaltılmasıyla ortaya çıkan kolaylıktır. Eğitim alan kişi her zaman daha kolayını öğrenmek ve kısa formunu yanlış da olsa benimsemek isteyecektir. Fakat bu durumun dili tam olarak yanlış öğrenmesine sebebiyet verdiğinin farkında değildir.

Yukarıda anlatılan problem durumu, Türkiye Türkçesinde standart olarak yapılan hatalı bir kullanım durumudur. Fakat bir de ağız özelliklerine göre bu hatalı kullanımların farklı bir hal alması durumu da mevcuttur. Bölgelere göre ağız özelliğinin değişmesi isimlerde olduğu gibi fiil kullanımlarında da farklılık göstermektedir.

Şimdiki Zaman Kullanımı

Karadeniz Bölgesi	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Ege Bölgesi
Kitéyırım/cideyrum	gidiyem	gidivereyom
Pakayisun?	Bakisen?	Bakıyoñ

Gelecek Zaman Kullanımı

Karadeniz Bölgesi

n'ābaçāk?

koşacağum/koşeceem

Güneydoğu Anadolu Bölgesi

ne yapcah?

goşacağam

Ege Bölgesi

n'apivēcē?

goşçen

(<https://tr.wikipedia.org> erişim tarihi: 16.03.2022)

Şimdiki zaman kullanıma ve gelecek zaman kullanımına yukarıdaki örnekler verilebilir.

Farklı bir problem durumu olarak dış çevrede insanların çok fazla devrik cümle yapısını kullanması da dikkat çekmektedir. Ağız özelliklerinin konuşma diline ve yazı diline yansımalarının yanında bir de devrik cümle yapısının çok fazla kullanımı Türkçe eğitimi alan kişinin kafasında karışıklık ortaya çıkarmaktadır.

Kurallı Cümle Yapısının Kullanımı

Okula gidiyorum.

Dersten sonra ödev yapacağım.

Dün annemi aradım.

Akşam sinemaya gidecekmiş.

Markette alışveriş yapıyorum.

Devrik

Cümle Yapısının Kullanımı

>

Gidiyorum okula.

>

Ödev yapacağım dersten sonra.

>

Aradım annemi dün.

>

Sinemaya gidecekmiş akşam.

>

Alışveriş yapıyorum markette.

Örneklerde görüldüğü üzere devrik cümle yapısının kullanımı dış çevrede çok yaygındır. Devrik cümle yapısının kullanımı bazı cümlelerde farklı anlamlar da verebilmektedir. Bu duruma dış çevredeki kişiler hâkim olsa da Türkçe eğitimi alan şahıslar bu durumun farkında olmayacaklardır. Bu cümle yapısının kullanımı hem Türkçeyi yeni öğrenen kişilerin kafasında karışıklık yaratmakta hem de bu cümle yapısını benimsediklerinde cümlelerin farklı anlam ifade edebileceklerinin farkında olmamaktadırlar. Bu sebeple Türkçeyi yanlış olarak öğrenmektedirler.

Türkçe öğrenimi sırasında dış çevreden etkilenen bireylerin karşılaştıkları ve benimseme konusunda zorlandıkları farklı bir problem durumu ise cümledeki vurgunun nerede kullanacağını bilememeleridir. Hangi kelimenin üstüne vurgu yapılırsa daha etkili olur, sorusuna cevap bulama-

maktadırlar. Dış çevredeki insanlar da yukarıda anlatılan devrik cümle yapısının kullanımıyla birlikte hangi kelimenin üzerine vurgu yapılması konusunda bilgi sahibi olmadıklarından konuşma dilini Türkçe eğitimi alan kişilerin yanlış öğrenmesine sebebiyet vermektedirler. Bu durum, Türkçe eğitimi alan bireyleri daha da zor duruma sokmaktadır. Bu yüzden okulda ya da eğitim aldığı kurumdaki Türkçe mi doğru yoksa dış çevrede konuşulan Türkçe mi doğru sorusu akıllarına gelmektedir ve hangi yolu seçeceklerine karar verememektedirler.

Bu ne? sorusunda “bu” kelimesi üzerine vurgu yapıldığında farklı bir anlam, “ne” kelimesi üzerine vurgu yapıldığında farklı bir anlam ifade edilmektedir. Sen kimsin? sorusunda da “sen” kelimesi üzerine vurgu yapıldığında farklı bir anlam, “kimsin” kelimesi üzerine vurgu yapıldığında farklı bir anlam ifade edilmektedir. Bu ve buna benzer birçok cümle örneğiyle verilebilir.

Sonuç

Dünyada dil öğrenme zorunluluğu her geçen gün daha da artmaktadır. Türkçe de öğrenilmek istenilen diller arasında gelmektedir. Fakat dilin nereden ve nasıl öğrenildiği önem arz etmektedir. İnsan sokaktan veya bir eğitim kurumu aracılığıyla dili öğrenebilir. Fakat kişinin öğrendiği bu dilin doğruluğu ve doğru kullanımı çok önemlidir. İnsanın öğrendiği dilde kendini doğru bir şekilde ifade etmesi, söylenilen şeyleri doğru bir şekilde anlaması gerekmektedir. Dış çevrede öğrenilen dil yani sokakta öğrenilen dil eğitimde insana ne derece fayda sağlayabilir, bu tartışılabilir. Çalışmada bu ve buna benzer durumlar dile getirilmiştir. Türkçe öğrenen kişilerin dili doğru bir şekilde öğrenmesi durumuna değinilmiştir. Kişi, sokağa çıktığında kelimelerin ağız özelliğiyle birlikte şekil değiştirmiş halini gördüğünde yaşadığı kafa karışıklığı örneklerle verilmiştir. Bu örnekler, Türkiye’nin bölgelerine göre kelimelerin değişiklik gösterdiği şekliyle çalışmaya eklenmiştir. Bu duruma çözüm önerisi olarak şunlar söylenebilir, dil eğitimi veren kişilerin dili öğrenmek isteyen kişilere az da olsa ağız özelliğiyle ilgili bilgi vermesi fayda sağlayabilir. Eğitimcilerin, dil eğitimi verdikleri bölgede, ağız özelliğinin yoğun bir şekilde görüldüğü kelimeleri bilmeleri gerekmektedir. Ortak kabul gören konuşma dili ile ağız özelliğinin görüldüğü konuşma dili arasındaki farkları ve yanlış kullanımları eğitimciler dili öğrenen kişilere vermelidir. Bu çalışmayı da görsel ve karşılaştırmalı olarak yapmalıdır. Bu sayede kişinin yanlış görmesine yardımcı olacaktır.

Kaynakça

Coşar, M. (2015). Bir Kimlik İşaretleyicisi Olarak Dil Ve Trabzon Ağzlarında Arkaik Hususiyetler.

Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sayı 1, 241-253.

Ergin, M. (1998). Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi, İstanbul: Bayrak. 10.

<https://sozluk.gov.tr/> (15.03.2022)

https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye_T%C3%BCrk%C3%A7esi_a%C4%9F%C4%B1zlar%C4%B1 (16.03.2022)

<https://www.makaleler.com/agiz-lehce-sive-nedir>(15.03.2022)

<https://www.odemis.bel.tr/odemis/yerel-agiz.html>(15.03.2022)

https://www.turkcebilgi.com/anadolu_a%C4%9F%C4%B1zlar%C4%B1 (15.03.2022)

Korkmaz, Z. (1992). Gramer Terimleri Sözlüğü. Ankara: TDK. 147.

Topaloğlu, A. (1989). Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Ötüken. 81.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İŞİTSEL - DİLSEL YÖNTEM

AUDIO - LINGUISTIC METHOD OF TEACHING TURKISH TO
FOREIGNERS

Sevdenur CAN
ORCID: 0000-0003-1883-2262

DOI: 10.5281/zenodo.6774472

ÖZET

Bu çalışmada yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılan işitsel-dilsel yöntem ele alınmaktadır. Çalışmanın amacı işitsel-dilsel yöntemin tanımlanması, bu yöntemde ünlü dilbilimcilerin katkıları, yönteme yöneltilen olası eleştirilerin belirtilmesi ve öğrencilerin bu yöntemle verdikleri tepkilerin ortaya konulmasıdır. Bu yöntemin nasıl uygulanması gerektiği hakkında bilgiler verilerek TÖMER çalışanlarına fayda sağlamakta ikinci bir amaç olarak düşünülmüştür. Belirtilen bu iki amaç için yabancılarla Türkçe öğretiminde işitsel ve dilsel yöntemin tanımı, amacı ve uygulanış şekli, temel aldığı ilkeler, felsefe ve pedagoji açısından etkileri araştırılmıştır. Araştırma dokümanlarından elde edilen bilgiler düzenli bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır.

ABSTRACT

In this study, the audio-linguistic method used in teaching Turkish to foreigners is discussed. The aim of the study is to define the audio-linguistic method, the contributions of famous linguists in this method, the possible criticisms directed to the method and the reactions of the students to this method. It is considered as a second purpose to benefit TÖMER employees by giving information about how this method should be applied. For these two purposes, the definition, purpose and application of the auditory and linguistic method in teaching Turkish to foreigners, the principles on which it is based, its effects in terms of philosophy and pedagogy were investigated. The information obtained from the research documents has been tried to be presented in a regular way.

Anahtar Kelimeler: Yabancılarla Türkçe Öğretimi, İşitsel-dilsel yöntem, teknik.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, Auditory-linguistic method, technique

GİRİŞ

Ana dil denilince aklımıza sadece o dilin grameri gelmez. Ana dil insanlar için ya da bir millet için bağımsızlığı ifade eder. Atalarımızın bize armağan etmiş olduğu bir miras ve kültürel aktarımdır. Aynı zamanda iyi bir iletişim kurabilmemize yardımcı olur. Sağlam bir iletişim kurabilmenin ilk şartı ise o dilin yapısal ve konuşma özelliklerini öğrenmektir. Bu yolda kaliteli bir eğitim sürecinden geç. Türkçe dili bizim için ne kadar önemliyse yabancılara Türkçe öğretimindeki kullandığımız öğretim teknikleri de hem sağlam bir eğitim modelinin ortaya konulması hem de gramer ve konuşma kuralları adına büyük önem arz eder.

İŞİTSEL-DİLSEL YÖNTEMİN TARİHÇESİ:

İşitsel ve Dilsel Yöntemin (kulak-dil ve ordu yöntemi) gelişmesi açısından ortaya çıkış serüveni Amerika'nın savaşa girdiğinde askerlerinin İngilizce haricindeki dilleri öğrenmelerini istemesiyle başlayıp bugünkü halini almıştır. Amerikan askerler günlük on saat, haftalık ise altı saatlik bir ders programına tabii tutulup bu yöntem ile dil öğreniminin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Program sonunda ise bu yöntem başarılı bulunmuştur. Olumlu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen yöntem Amerika kaynaklarına ve dil öğrenimine öncülük etmeye başlamıştır. (Demirel,2010:42).

YÖNTEMİN İŞLEVİ HAKKINDA

İşitsel- Dilsel Yöntemde en önemli unsur dinleme etkinliğidir. Öğrenme seviyesinin ilk basamağını dinleme oluşturur ve bu sırayı konuşma, yazma ve okuma etkinliği devam ettirir. Öğretilcek dildeki gramer yapıları ve kelimeler konuşma metinleri aracılığıyla öğretilir. Derse her zaman bu metinlerle giriş yapılır. Ayrıca dilin kültürel aktarımda oynadığı rol de göz önüne alınarak metinler toplumumuzu yansıtacak şekilde seçilir. Bu metinler öğretmen tarafından seslendirilip daha sonra öğrencilerle birlikte okunur. Yapılan okumalar sayesinde tekrar etme etkinliği de gerçekleştirilmiş olur. Bu etkinliklerle hedef dilin öğretilmesi sağlanır. Söz konusu okumalar pek çok yabancılara Türkçe öğretim kitaplarında mevcut olup bu makalede örnek olarak Ak Başat kitabından bir diyalog metni gösterilmiştir.

KANTİNDE

Öğrenci: Merhaba!

Kantinci: Merhaba, hoş geldiniz!

Öğrenci: Hoş bulduk!

Kantinci: Buyurun, nasıl yardımcı olabilirim?

Öğrenci: Simit var mı?

Kantinci: Hayır yok. Poğaçı var, ister misiniz?

Öğrenci: Hayır, istemiyorum. Köfte var mı?

Kantinci: Maalesef o da yok, hamburger var. İster misiniz?

Öğrenci: Evet, bir tane alabilir miyim?

Kantinci: Tabii, hazırlıyorum. Beş dakika sonra hazır olur.

Öğrenci:Peki,bekliyorum.

Kantinci: İçecek bir şey ister misiniz?

Öğrenci: Evet, bir tane ayran alabilir miyim?

Kantinci: Tamam, buyurun siparişleriniz.

Öğrenci: Borcum ne kadar?

Kantinci: 5 lira.

Öğrenci: Buyurun. Teşekkürler!

Kantinci: Afiyet olsun, iyi günler! (Göz, vd.2020:32).

Bu aşamadan sonra öğrencilere gramerdeki bazı tümceler gösterilir ve daha sonra bunlar tekrar edilip alıştırma eşliğinde pekiştirilir. Başarılı bir öğretim sağlanırsa öğrencinin öğreneceği dili konuşma seviyesi, ana dilindeki konuşma seviyesine yaklaşır. (Demircan,2013:215). Buna göre gramer kuralları alıştırma etkinlikleri ile gösterilir ve öğrenciler önce basit yapıları öğrenir. Bunlar yapılırken kurallar ile ilgili bir bilgi aktarımına yer verilmez. Öğretmen sadece alıştırma etkinliklerinin nasıl yapılması gerektiğini söyler.

İşitsel-dilsel teknik özellikler açısından davranışçı yaklaşım ile çok benzerdir. Çünkü bu yaklaşımda öğrenme üzerindeki dış etkenler nasıl önlenir? Sorusuna cevap arar. İşitsel-dilsel yöntem de öğrenci ve öğretmen açısından bu faktörleri göz önünde bulundurur. Yani öğrenme aşamasındaki muhtemel olumsuzlukları azaltmak ya da mümkünse yok etmek için uğraşır. Bu yaklaşıma göre; okul öğrenmelerinde olumsuz koşulların meydana gelmemesi için, okul ve sınıf ortamının öğrencilerin hoşuna gidecek biçimde düzenlenmesi, okulda öğrencinin olumsuz yaşantı geçirmesine neden olacak durumlardan kaçınılması gerekir.” (Fidan,1986:65).

YÖNTEM HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELER:

Yirminci yüzyılın ortalarında meydana gelen bu yöntem davranışçı yaklaşımı savunan düşünürler ve yapısalcı dilbilimcilerinin görüşleri doğrultusunda şekillenmiştir. Yapısalcı dil bilimcileri olan Bloomfield, Brooks ve Lado'ya göre diğer yöntemlerden dilbilgisi- çeviri yöntemi etkili bir öğretim tekniği olarak görülmemektedir. Çünkü düşünürlerimiz en etkili öğretim şeklinin dinleme ile başlayıp konuşma, okuma ve yazma becerileriyle devam etmesi gerektiği kanısındadırlar. Bloomfield davranışçı yaklaşımı kesinlikle destekleyip, öğrenme açısından bu yaklaşımın önermelerini de benimsemiştir. Ona göre öncelikle davranış yapısı ya da öğretilecek herhangi bir şey belirtiliyor ve bu yapının öğrenilmesi için alıştırma etkinlikleri doğrultusunda olumlu sonuçlar alındığı zaman ise ödül verme işlemi başlıyordu. Böylece uyaran ve tepki bağlamı yönünden dil öğrenme süreci başarıya ulaşmış oluyordu. Bu yaklaşımı savunan Bloomfield yabancı bir dilin aşırı bir öğrenme olduğunu ve başka bir şeyin de faydasız olduğunu belirterek bu konudaki fikirlerini savunduğunu ortaya koymaktadır. Nelson Brooks ise dil öğrenmede tepki verebilme becerisini önemsemektedir. İşitsel-dilsel yöntemde "tepki gösterme" bağlamında bir amaca sahip olduğu için bu yöntemi savunmaktadır. Brooks bu düşüncesini "Dil öğrenmenin özü "düşünmeye gerek duymaksızın tepki gösterme" becerisinin edinilmesidir".İfadesiyle özetlemiştir. (Demircan,1980:183).

Diğer bir dilbilimci olan Lado ise dil öğrenimindeki düşüncesini dinleme ve konuşma becerisini ön planda tutup daha sonra okuma ve yazma becerilerinin gerçekleştirilmesi gerektiğini belirterek bu öğretim şeklinin işitsel ve dilsel yaklaşımın temelini oluşturduğunu ifade etmiştir. Tabii bu açıklamada sadece işitsel-dilsel yöntemin öğrenilmesi gerektiği savunulmaz. Çünkü diyalog metinlerinde geçen kalıplaşmış ifadeler bilinmeden yani öğrenci ezber yapmadan öğrenimin tamamlanamayacağı bir gerçektir. Sözel olarak bir dilin yapı ve kelimelerini yeterince özümsemiş bir öğrenci yazılı materyalleri okumaya çaba gösterirse okuma yeteneğini daha ileri seviyeye taşıyabilir. Sözel olarak kendini tamamlayan öğrenci okumayı da bu şekilde geliştirerek dinlemeden sonraki etkinliği gerçekleştirmiş olur. (Lado,1964:50).

Lado sözel ifade gücünün dil öğrenimine katkısını desteklediği için bir öğrencinin ezber yaparken kendinden bir şeyler katarak kelime kalıplarının benzer yapılarını ortaya koymasını ister. Dil becerilerinin bu şekilde daha iyi gelişeceğini savunur.

YÖNTEMİ ŞEKİLLENDİREN İLKELER:

“Dil yazma değil konuşmadır.”

Bu ilkede; öğrenciye öğretilen her şey sözel olarak öğretilip aynı şekilde de öğrenciye sözel ifade ile tekrar ettirilmeli düşüncesi vardır. Çünkü yazma eylemi ses fonksiyonlarını engelleyen bir etkinliktir. Fakat sözel olarak ifade edildiği zaman öğrenci işitmediği kelimeleri söylemez, söylemediği ifadeleri de seslendirmez ve yazmaz.

“Dil bir alışkanlıklar bütünüdür.”

Skinner’e göre alışkanlıklar belirli bir ödüllendirme sonucu ortaya çıkar. Kendisinin de ifade ettiği gibi :“Hareketin esası hareketi yapan tarafından anlaşılması, bunun pekiştirilip ödüllendirilmesiyle hareket bir dizi alışkanlık haline dönüşür.” Davranışçı öğrenme yaklaşımının da benimsediği kurallar ile bu ilke dil için bir alışkanlık düzenini ifade eder. (Demircan,1980:183).

“Dil hakkındaki düşünceler değil sadece dil öğretilir.”

İşitsel-Dilsel Yöntem dil gramer yapılarını öğretmek değil de dilin kullanımı hakkında bilgiler vermektedir. Bu ilkede : “Öğrenci gereğinden fazla gramer bilmek yerine kalıplaşmış ifadeler sayesinde de olsa dil becerisini geliştirsın” şeklinde savunma yapılmaktadır.

“Bir dil, o dili anadil olarak konuşanların ne söylemeleri gerektiği değil, ne söyledikleridir. ”

İşitsel-Dilsel Yöntemde öğretim gayesi konuşulan dil ve dilin iletişim yönünden çeşitlenişi olduğundan dilbilgisi-çeviri yönteminde kullanılan başka kültürlerin yansıtılan örneklerine karşılık bu tutumun üzerine set çekmek amacıyla “dil onu konuşanların yansıttıklarıdır” şeklinde bu ilke getirilmiştir.

“Diller birbirinden farklıdır.”

Lado problemi “Ana dil ve ikinci dil arasındaki karşılaştırmalardan doğan kalıp ifadeler” şeklinde tanımlamıştır. Bu ilkeden de anlaşılacağı üzere öğretilecek hedef dil ile öğrencinin ana dili tamamen farklıdır. Bu nedenle bu farklılıkları ortadan kaldırmak için iki dilin karşılaştırmasının vurgulanabileceği alıştırmalar etkinlikleri uygulanır. Bu etkinlikler sayesinde öncelikle öğrencinin anlamadığı ya da karıştırdığı konular çözüme kavuşturulur daha sonra ise tekrar etkinliği ile konunun özümsemesi sağlanır.(Lado,1964:52).

“Ana dil kullanılabilir.”

Ana dilin kullanılmaması hiç normal bir durum olarak karşılanmaz. Çünkü bu ilke birçok yeni öğrenilen bilgilerin eski bilgilerin pekiştirilmesiyle oluşmasını ön görmektedir. Örneğin bizler ana dilimizi

öğrenirken söz dizimini ana dil yapısından öğrenmekteyiz. Bu yüzden böyle bir imkânı kullanmak saflık olarak görülür.

“Dil tümevarım yoluyla öğretilir.”

Bu ilkede önce yapının örneği gösterilir daha sonra alıştırma ile desteklenerek öğrencinin düşünmeden olabildiğince hızlı dönüt verebilme yetisini geliştirmek amaçlanır.

İŞİTSEL-DİLSEL YÖNTEME YAPILAN BAZI ELEŞTİRİLER:

Kimi öğretmen tarafından bu yöntem “alıştırma ve tekrarlar doğrultusunda en iyi yöntem olarak görülürken kimi öğretmen ise “öğrencilerin sadece işitme duyularına bağlı kalması onların özgüvenini ve öğrenebilme yetisini zedeleyebilir” şeklinde olumsuz eleştirilerini belirtir.

Ayrıca her sınıfta olduğu gibi öğrenim seviyeleri orta ve ortanın altında olan öğrenciler bulunur. İyi bilen öğrenciler için bu alıştırmalar yeterli gelmeyebilir ve bu tarz etkinlikler sıkıcı olabilir. Fakat ortanın altındaki öğrenciler için ise bu yöntem gayet uygun bulunmuştur.

SONUÇ

Yabancılar Türkçe öğretiminde işitsel-dilsel yöntemin bazı teknikleri kullanılabilir. Örneğin “Dil konuşanların, ne söylemeleri gerektiği değil, ne söyledikleridir.” İlkesi öğrencilerin yapay bir dil değil de dili en doğal hâliyle öğrenmeleri açısından olumlu bir uygulamadır. Ayrıca konuşma metnlerinin günlük diyaloglardan alınması da öğrencilerin sosyal yaşamında kolaylık sağlaması yönünden yine olumlu bir gelişmedir. Ancak öğrenim seviyesi iyi olan öğrenciler için bu yöntemin alıştırma etkinlikleri sıkıcı gelip dersten yeterince zevk alamamasına neden olur. Bu yönüyle de olumsuzluk barındırır.

ÖNERİLER

1. Öğrencilerden öğretilen her kelimeyi sürekli tekrarlamaları değil de öğrendiklerini gerektiği zaman bir iletişim anında kullanmaları istenilmelidir.
2. Uygulanan etkinlikler ve gerekli ezber yöntemlerinin öğrencinin sıkılmasına neden olduğu zaman derslerde bazen konu dışı ya da ilgi çekici etkinliklere gidilip öğrencinin dikkati ve ilgisi çekilmelidir.
3. Öğrencilerin sözel ifade gücü yeterince geliştiği zaman yazı etkinliklerine başlanılmalıdır.
4. Dil öğretirken sadece gramer yapıları değil hedef dilin kültürel öğelerinin tanımı yapıp bazı

etkinliklere bu kültürel aktarım doğrultusunda yer verilmelidir.

5. Bu yöntemin de benimsediği gibi öğrencinin kulak ve dil eğitimi olarak önce dinleme daha sonra konuşma, okuma ve yazma yetisine odaklanılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Demircan, Ö. (1980).Yabancı Dil Öğretimi Açısından İngilizcenin “Vurgulama” Düzeni, İ. Ü. Yayını.
- Demircan, Ö. (2013). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. Der Yayınları, İstanbul.
- Demirel, Ö.(2010). Yabancı Dil Öğretimi.Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Fidan, N.(1986).Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Ankara.
- Göz,K.Dökmeci,H.Güler,A. Ve Özer,M.Ş.(2020). Ak Başat Türkçe A1-A2.Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Lado, R.(1964). Language Teaching A ScientificApproach, McGraw-HillInc, New York.