Barcın, S. (2021). Kırgızların temel ve orta düzeyde Türkiye Türkçesi öğreniminde konuşma becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9 (2),367-375.

Volume 9/2 June 2021

p. 367/375

Article History:

Received

11/05/2021

Accepted

16/06/2021

Available online

23/06/2021

KIRGIZLARIN TEMEL VE ORTA DÜZEYDE TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRENİMİNDE KONUŞMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

**Investigation of Basic and Intermediate Level Speaking Skills in
Teaching Turkish to Kyrgyz Students**

Sibel BARCIN¹

Öz

Türkiye Türkçesi öğretiminde hedef kitleye uygun bir yaklaşım seçmek önemlidir. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin birlikte ilerlemesi öğrenme alanlarının gelişmesine olanak sağlar. Çünkü her beceri birbirini besler. Öğrencileri isteklendirmek için ortak kelimeler, dil yapılarının benzerliği, ortak kültürel öğeler gibi etkenler dil öğrenim sürecini kolaylaştırır. Öğrencilerin etkili bir iletişim kurabilmesi bakımından öğrenme-öğretme ortamının uygun olması, öğreticinin konuşma sürecini iyi yönetmesi, öğrencinin materyaller yardımıyla desteklenmesi ve öğrenciye dönüt verilmesi bir hayli önem taşır. Yani öğrencinin ilgi alanına göre dil öğrenme ortamının oluşturulması konuşma becerisini etkiler. Bu sebeple karşılıklı ve sözlü anlatım konuşma yeterliklerini geliştiren etkinliklerin oluşturulmasında, hayatın uygulama alanının öğrenme-öğretme ortamına yansıtılmasında büyük ölçüde fayda vardır. Bu çalışmada, Kırgızlara Türkiye Türkçesi öğretiminde, temel ve orta düzeyde öğrencilerin konuşma becerilerini incelemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması esas alınmış ve öğrencilerin konuşma becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin veriler gözlem yoluyla tespit edilmiştir. Çalışmada, kelimelerin doğru telaffuz edilmesi, ifade gücü, ses tonunun iyi ayarlanması, sesi doğru boğumlama vb. unsurlar öğreticinin öğrenme ortamındaki gözlemi yoluyla değerlendirilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin süreç içerisindeki hatalı kullanımlarına örnekler verilmiştir. Çalışma sonucunda, konuşma becerisinin önündeki en temel engelin hedef kitlenin kendi dilinden olumsuz aktarım yaparak dili yanlış seslendirmesi olduğu ve temel düzeyden itibaren telaffuz eğitimine daha çok önem verilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kırgızlara Türkiye Türkçesi öğretimi, konuşma becerisi, telaffuz.

¹ Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Dil Hazırlık Bölümü, sibel.barcin@manas.edu.kg, <http://orcid.org/0000-0002-7617-2699>

Abstract

It is important to choose an approach suitable for the target audience in teaching Turkish. The development of reading, listening, speaking and writing skills allows the development of learning areas. Every skill feeds each other. Factors such as common words, similarity of language structures, and common cultural elements facilitate the language learning process to motivate learners. In order for learners to be able to communicate effectively, it is very important that the learning-teaching environment is appropriate, that the teacher manages the speaking process well, that the learner is supported with the help of materials and that the learner is given feedback. The creation of a language learning environment according to the learner's interest affects the speaking skill. For this reason, it is highly beneficial to create activities that develop mutual and oral expression speaking competences, and to reflect the application area of life to the learning-teaching environment. In this study, it is aimed to examine the speaking skills of basic and intermediate level learners in teaching Turkish to Kyrgyz students. In this context, the study was based on case study, one of the qualitative research methods, and the data on the evaluation of the speaking skills of the learners were determined through observation. In the study, the correct pronunciation of the words, the good tuning of the tone, the correct articulation of the voice, etc. were evaluated through the teacher's observation in the learning environment. In this context, examples of the learners' misuse in the process are given. As a result of the study, it has been determined that the most basic obstacle in front of speaking skills is the target audience's incorrect pronunciation of the language by making a negative transfer from their own language, and that more importance should be given to teaching pronunciation from the basic level.

Keywords: Teaching Turkish to Kyrgyz students, speaking skills, pronunciation.

GİRİŞ

Kırgızlara Türkiye Türkçesinin öğretimi diğer hedef kitlelere göre daha kolay olmasına rağmen öğretimi ve öğrenimi zorlaştıran çeşitli etkenler ortaya çıkmaktadır. Dilin yapısıyla ilgili yeterliklerden dilbilgisi kuralları, telaffuz, yazım gibi unsurlarda kimi zaman farklılıklar gözlenmektedir. Bu nedenle anlatmaya ve aktarmaya dayalı olan konuşma becerisini kazanmak için hedef dilin özelliklerini önce anlamak gerekir.

Konuşmayı Güneş (2014, s. 3) şöyle ifade eder: “Konuşma, duygu ve düşüncelerin sözlere aktarılması, zihinsel yapı, süreç ve işlemlerin açığa kavuşturulması olarak açıklanmaktadır. İnsanlar konuşma yoluyla düşündüklerini, hissettiklerini ifade etmekte, zihinsel yapısını ve görünümünü açıklığa kavuşturmaktadır. Konuşma zihinde başlayan ve sözlere doğru uzanan bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte düşünce, duygu, beyin, konuşma organları ve sesler yer almakta, bir dizi karmaşık işlem yapılmaktadır.” Konuşma becerisini ise Günaydın (2021, s. 533) “fiziksel, bilişsel, psikolojik, nörolojik, sosyolojik yönleri olan, iletişimin temelini oluşturan, günlük hayatta en çok kullanılan ve insana özgü olan bir beceri” olarak tanımlar. İşcan ve Karagöz (2016, s. 1266) ise anlatma becerilerinden olan konuşmanın okuma, dinleme ve yazma becerisine kıyasla daha zor olduğunu şöyle açıklar: “Önümüzdeki metni görerek okumak, seslendirilen metinleri veya konuşmaları kulağımızla dinlemek, ya da hedef dilde elimizle deftere birkaç cümle yazmak, öğrendiklerimizi beyin ve dil yoluyla işleminden geçirerek sözcüklere döküp seslendirerek konuşmak kadar bizi zorlamaz. Çünkü konuşma, tüm teorileri pratiğe dönüştürdüğümüz, tüm bilgileri bir anda dilimiz yoluyla kullandığımız alandır.”

Hedef dilde konuşma becerisinin kazandırılmasında kelimeleri doğru telaffuz etmenin yeri büyüktür. Öğrenciden eksik veya hatalı kelime telaffuzları yapmaması beklenir. Telaffuzdaki hatalı kullanımların çeşitli sebepleri vardır. Bunlardan birincisi öğrencinin hedef dille karşılaşma sıklığının azlığıdır. Eğer öğrenci ders dışında dil girdilerine maruz kalmazsa yeterli ölçüde hedef dili anlamlandıramaz. İkincisi ise hedef dilde bir konu, olay veya durumu doğru ifadeler ile aktaramamaktır. Yani ifade eksikliği, iletişimde sorunlara

yol açabilmektedir. Bu sebeple konuşma becerisi, öğrenme-öğretme ortamında öğrencilerin çeşitli bağlamlar ve çağrışımlar yoluyla dile maruz bırakılması ile doğrudan ilişkilidir.

Günaydın ve Arıcı (2020, s. 678) dil ediniminin temel amacının iletişim olduğunu ve okuma becerisinin konuşma becerisi üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu şöyle ifade eder: “Birey hedef dilde sözlü veya yazılı şekilde iletişim kurmak ister. İletişim kurabilmesi hedef dildeki kelime ve gramer bilgisine bağlıdır. Yabancı bir dilde iletişim kurarken kelimeleri bağlamına uygun olarak kullanabilmek son derece önemlidir. Bu bağlamda okuma becerisi, konuşma becerisini büyük oranda etkiler ve destekler. Birey, okuma becerisini geliştirerek daha etkili, doğru ve güzel konuşabilir.” Yani metni anlamak için yapılan okuma ile öğrenci hem okuma becerisini geliştirmekte hem de konuşma becerisini iyileştirmektedir. Bu bilgilere ek olarak okuma metninin göndermede bulunduğu kültürel boyut etkileşim için büyük öneme sahiptir.

Göçer (2015, s. 24) konuşma becerisinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde işlenecek konunun içeriği, öğrencilerin düzeyleri, sınıf ortamının uygunluğu vb. özelliklere bakarak en uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini; bu kapsamda hedef dilin etkin kullanılabilmesi için etkinliklere yer verilmesinin önemli olduğunu vurgular.

Şenyiğit ve Okur (2019, s. 529) alanyazında yapılan çalışmalarda telaffuz eğitiminin nasıl yapıldığını şöyle açıklar: “Telaffuz eğitimi ile ilgili araştırmalarda; öğretmenlerin telaffuz eğitimi konusundaki farkındalıkları ve yeterlilikleri, telaffuzun anlama ve anlatmaya etkisi, dinleme ve telaffuz arasındaki ilişki, telaffuzu doğrudan ya da dolaylı etkileyen faktörler, öğrencilerin telaffuzu öğrenmek için kullandıkları stratejiler, telaffuz eğitiminde ses ve nefes eğitiminin önemi, telaffuz eğitimi ile fonetik bilgisi arasındaki ilişki gibi konular üzerinde durulmaktadır.” Bu bağlamdan sesi doğru çıkarmanın önemli olduğu, öğreticinin diksiyonun düzgün olması gerektiği çıkarılabilir.

Her dilin söyleyiş özellikleri farklıdır. Türkçe yazıldığı gibi okunan bir dil olmasına karşın, yerel söyleniş ayrımları ile bunun geçerli olmadığı durum görülür. Ayrıca Türkçeye yabancı dillerden geçen sözcükler için de telaffuzdaki vurgu kuralları söz konusu olmayabilir (İlgün, 2015, s. 32). Bu bilgilere ek olarak beden dilinin evrensel olmadığı, ülkelere göre farklılık gösterdiği hatırlatılmalıdır.

Bu bilgiler kapsamında anlatmaya dayalı olan konuşma becerisinin süreç içinde elde edilen bir ürün olduğu, öğrencinin önce kelimeleri, sonra kelimelerin anlamlarını öğrendiği söylenebilir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, Kırgızlara Türkiye Türkçesi öğretiminde öğrencinin kelimenin anlamına uygun olarak konuşabilmesi, sesleri doğru çıkarabilmesi için temel ve orta düzeyde konuşma becerisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın problem cümlesi “Türkiye Türkçesi öğrenen Kırgız öğrencilerin konuşma becerilerinin önündeki en önemli sorun veya sorunlar nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın Yöntemi

Çalışmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma esas alınmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41). Çalışmanın yöntemi durum çalışmasıdır. Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 289) durum çalışmasını “nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi” olarak tanımlar. Bununla birlikte çalışmada, Kırgızlara Türkiye Türkçesi öğretiminde temel ve orta düzeyde konuşma becerisinin değerlendirilmesine ilişkin verinin toplanması amacıyla gözlemden faydalanılmıştır. Gözlem, Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde “Çeşitli araç ve gereçlerin yardımıyla olayların sebeplerini bilmek için uygulanan bilimsel yöntem” olarak tanımlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 42) nitel araştırmada kullanılan ikinci en yaygın veri toplama yönteminin gözlem olduğunu belirtir. Sosyal olguların gözlenerek anlaşılabilmesi varsayımına dayanmaktadır. Öğrencilerin izniyle Google Meet uygulamasındaki konuşmalar kaydedilmiş ve tarih verilerek arşivlenmiştir. Bu çerçevede süreç içerisinde öğrencilerin konuşmaları ve konuşma esnasındaki tavırları incelenmiştir.

Örneklem

Çalışmanın örneklem grubunu 2020-2021 öğretim yılında Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Dil Hazırlık Bölümünde öğrenim gören yirmi beş öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerden yirmi üçü kadın, ikisi ise erkektir. Bölümleri biyolojidir. Öğrencilerin yaş dağılımına bakıldığında iki öğrenci on yedi, diğerleri on sekiz yaşındadır. Öğrenciler C1 düzeyini tamamlamışlardır.

BULGU VE YORUMLAR

Aşağıda temel düzeyde konuşma becerisinde zorlanılan bulgu ve yorumlara yer verilmiştir: Kırgızlara Türkiye Türkçesi öğretiminde sözlü iletişimde karşılaşılan bir sorun “ğ” ünsüzünün doğru söylenmemesidir. Öğrenciler bu sesi “g” ünsüzü olarak seslendirebilmektedir. Bunun bir sebebi olarak “ğ” ünsüzünün Kırgız alfabesinde yer alması gösterilebilir. Örneğin, Altın Köprü’de (A1 Düzeyi) şöyle bir diyalog geçmektedir: “Pınar: Tanıştığımıza memnun oldum Asel. Asel: Ben de memnun oldum.” Bu diyalogdaki “ğ” ünsüzünü öğrenci “g” olarak seslendirebilmektedir. Yani öğrenci ilk haftalarda bu ünsüzde zorlanabilir. Bu sebeple çeşitli diyalog çalışmaları ile konuşma becerisinin gelişimine imkân verilmesinde fayda vardır. Örneğin, “ğ” ünsüzünü içeren ve temaya uygun olarak hazırlanan kısa diyaloglar öğrenciler tarafından seslendirilebilir.

Türkiye Türkçesinde t->d- değişimi vardır. Öğrenci A1 temel düzeyde ana dilinden olumsuz aktarım yaparak t, tiz, til diyebilir. Buna ek olarak öğrencinin “h” ve gırtlaktan çıkarılan “k” ünsüzünü ana dilinden olumsuz aktarım yaparak bazı kelimelere getirdiği tespit edilmiştir. Örnek olarak “hayat”, “kâğıt”, “kurşun kalem” gösterilebilir. Bu kapsamda bu kelimeleri yakından uzağa ilkesine göre öğretirken öğretici daha dikkatli olmalıdır. Bu kapsamda kelime öğretiminde öğreticinin örnek olarak kelimeleri birkaç kez seslendirmesinde fayda vardır.

Öğrencilerin konuşma esnasında hata yapmalarının başka bir nedeni Türkiye Türkçesi öğreniminin kolay olduğu algısıdır. Öğrenci, Türkiye Türkçesinin ana dili ile olan

benzerliğinden dolayı kelimeyi yanlış telaffuz edebilmektedir. Örneğin, bir öğrenci sayı adlarını seslendirirken “eki”, “ellü” diyebilir. Bu sebeple öğrenciye akademik dilin süreç içinde kazandırılacağı, ihtiyacı olan bilgilere öğreticinin yardımıyla daha kolay ulaşacağı aktarılmalıdır. Yani bir rehber olan öğreticinin telkinleriyle süreç daha verimli hâle gelebilir.

Konuşmada gözlenen başka bir hata ise Latin alfabesindeki bazı seslerin Kiril alfabesindeki karşılığının farklı olmasıdır. Örnek olarak /b/ ve /v/; /c/ ve /s/; /d/ ve /g/; /h/ ve /n/; /p/ ve /r/ sesleri gösterilebilir. Öğrenci Altın Köprü’de (A1 Düzeyi) ünsüz benzeşmesi örneklerinden “Gökhan boyacı” cümlesini “Gökhan boyası” diye okuyabilir. Bu çerçevede çeşitli yazma çalışmaları ile öğrencinin Türkiye Türkçesini pekiştirmesi ve öğreticinin seslendirmesi gerekir.

Öğrenciler derste Kırgız Türkçesine Rusçadan geçmiş kelimeleri telaffuz edebilirler. Örneğin, “üniversite” yerine “üniversitet”; “teknoloji” yerine “teknologiya”; “biyoloji” yerine “biologiya”; “otobüs” yerine “avtobus”; “spor” yerine “sport” diyebilirler. Çalışmaya katılan öğrencilerin bölümleri biyolojidir. Ders döneminin ilk haftasında yapılan diyalog çalışmalarında biyoloji kelimesinin söylenişinde zorluklar yaşanmıştır.

Cümlede anlamı belirleyen vurgu, dil isimlerinde son hecede olmaz. Ancak bir öğrencinin Türkçe ve İngilizce kelimelerini söylerken son heceyi uzattığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin Türkiye Türkçesini yeni öğrenmeleri sebebiyle kimi öğrencilerin konuşma sırasında m..., eee... gibi sesler çıkardığı gözlenmiştir. Bu durumu iyileştirmek için öğrencinin söz varlığını geliştirmeye yönelik çalışmalara ağırlık verilebilir.

Öğrencilerin konuşma ile ilgili yaşadığı başka bir sorun ise sesin doğru ayarlanmamasıdır. Öğrenci, yaşadığı heyecandan dolayı kendini baskı içinde hissedebilir; sesin düşmesi veya yükselmesi görülebilir. Bu sebeple öğrencinin gelişimine yardımcı olan Türkiye Türkçesi ile kurulan bağa dikkat çekmek gerekir. Öğrenci sınıf içinde tecrübe kazandıkça bu kaygının azalması mümkündür.

Bazı öğrencilerin konuşma esnasında bir sözünü tamamlamadan başka bir söze geçtikleri gözlenmiştir. Bu kapsamda öğreticilerin uygulamaya dönük olarak tekrar ve pratik yaptırımlarında fayda vardır.

Öğrencilerden ikisi öğretim dili Rusça olan eğitim kurumlarında ilköğretim ve ortaöğretimini tamamlamıştır. Bu sebeple diğer öğrencilere göre konuşmakta zorluk çekmiştir. Kırgız öğrencilerin dil öğrenme inanışları yüksektir ama ana dillerini yeterince bilmeyen öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenirken dil öğrenme inanışlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin temel düzeyden itibaren “bir” sözcüğünün kullanımında söz dizimi hataları yaptıkları tespit edilmiştir. Örnek olarak “Ben dün bir güzel film izledim.” cümlesi verilebilir. Bu bilgiye ek olarak bazı öğrencilerin Rusça etkisi ile yüklem dizilişinde hata yaptıkları belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler öge sıralanışında yüklemi cümle içinde kullanmışlardır.

Aşağıda orta düzeyde konuşma becerisinde zorlanan bulgu ve yorumlara yer verilmiştir:
Düzyerilerledikçe öğrenciler sinema vasıtasıyla ağızların kullanımını duymaktadır. Kimi zaman farklı ağız kullanımları öğrencinin algılama düzeyini etkilediği gözlenmiştir. Bu kapsamda öğrenciye rehberlik ederek ölçünlü Türkiye Türkçesi hakkında bilgi vermek açıklayıcı olacaktır.

Öğrencilerin yabancı kökenli kelimeleri söylemekte zorlandıkları gözlenmiştir. Örneğin, Altın Köprü’de (B2 Düzeyi) “Turnaların Dansı” adlı okuma metni yer almaktadır. Bu okuma metninde geçen □koreografi kelimesini telaffuz etmek bazı öğrenciler için zor olmuştur. Bu bilgilere ek olarak öğrencilerin “mesela” kelimesini söylemekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler “mesela” yerine “mesele”, “mesale” dedikleri gözlenmiştir. Bu çerçevede öğrencilere tekerlemeler yoluyla yardımcı olunabilir.

Telaffuzla ilgili diğer bir sorun kelimelerin anlam değerlerine göre sesi kullanmakta yaşanan sıkıntıdır. Bu sebeple öğrenci ifade gücünü iyi gösteremeyebilir. Bu bağlamda öğrencinin ifade gücünün gelişimi için sözsüz karikatürlerden, kısa filmlerden, otantik malzemelerden faydalanılabilir.

Kimi zaman öğrenciler Rusçanın etkisi ile konuşmalarında “bu” işaret sıfatını kullanmaktadır. Bu konuşma kusurunun önüne geçmek için öğreticinin gerekli telkinlerde bulunması gerekir. Ayrıca bazı öğrencilerin “çok” zarfından sonra gelen kelimeye çoğul eki getirdikleri fark edilmiştir. Örnek olarak “Kırgızistan’da çok milli sporlar var.” cümlesi gösterilebilir. Bu durumun nedeni olarak Rusçadaki söz dizimi tipolojisi gösterilebilir.

Konuşma becerisinin gelişiminde bireysel farklılıklar önem arz etmektedir. Öğrenme-öğretme ortamında bazı öğrenciler konuşmaktan çekinmektedir. Örneğin, bir kız öğrenci bu bireysel farklılığını şöyle ifade etmiştir: “Hocam, arkadaşlarımın önünde konuşurken heyecanlanıyorum ve hata yapmaktan korkuyorum.” Bu kapsamda öğrenciye pratik yapabileceği ek çalışmalar verilebilir. Bununla birlikte öğrenci uzaktan öğretim sürecinde kamerası açık konuşurken heyecanlanabiliyor. Bu sebeple öğretici olarak bireysel farklılıkları dikkate almakta ve öğrenme-öğretme ortamında etkileşimi artırmak için öğrencilere çeşitli roller vermekte fayda vardır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu incelemede, konuşma becerisinin öğretiminde kelimelerin telaffuzu için öğrenciye deneyim kazandırmanın önemli olduğu görülmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli husus ise öğrencinin olumsuz iç konuşmaya kapılmamasına özen göstermektir. Bu bağlamda iletişime yönelik öğrenme-öğretme ortamının hazırlanmasında fayda vardır. Konuşma becerisini geliştirmek için ses tonunu doğru ayarlamak, beden dilini ve mimikleri doğru kullanmak, kelime tekrarına düşmemek vb. unsurlara dikkat etmek gerekir. Öğrenciye A1 düzeyinden itibaren aşamalı olarak bu unsurların hissettirilmesi önemlidir. Kimi öğrenci karakter özelliğinden dolayı heyecanlanabilir ve kelimeyi yanlış telaffuz edebilir. Burada öğrenciye anlayışla yaklaşmak ve yaşadığı heyecandan uzaklaştırmak konuşma becerisi için önem arz etmektedir. Bu çerçevede öğrencinin özgüvenini artırmak için diyaloglar yoluyla etkinlikler oluşturmak ve günlük hayatı öğrenme-öğretme ortamına yansıtmak gerekmektedir.

Çalışma sonuçlarına göre, Türkiye Türkçesi öğrenen Kırgız öğrencilerin konuşma becerileri ile temel ve orta düzey arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak olumsuz aktarımların orta düzeyde de yapıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için öğrenme-öğretme ortamında B1 düzeyinden itibaren yapılandırılmış metinler okutulabilir ve edebî metin hakkında öğrenci konuşturulabilir. Bu sayede öğrenci düşüncelerini daha iyi ifade edecektir. Bununla birlikte Günaydın ve Arıcı’nın (2020, s. 691) çalışmasında tespit ettiği gibi etkileşimli okuma yönteminin konuşma becerisi üzerinde olumlu etkileri vardır. Bu sebeple öğrenme-öğretme ortamında etkileşimli okumadan faydalanılabilir.

Türkiye Türkçesi öğretiminde öğrencinin heyecanını besleyen ve öğrencide merak duygusu uyandıran sınıf içi etkinlikler ile öğretim daha ilgi çekici hâle gelmektedir. Bu bağlamda öğreticinin ilgili ders için hazırlık yapması gerekir. Ayrıca konuşma esnasında her öğrenciye eşit süre verilmesi ve yeteri kadar konuyla ilgili rahat bir ortam sunulması önemlidir. Örneğin, A1 düzeyinden itibaren bir resmi anlatma, bir kişiyi tasvir etme gibi etkinlikler uygulanabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde en büyük problemlerden birisi öğrencilerin sesbirimleri akıcı ve doğru şekilde sesletememeleri ve özellikle aynı sembollerin kendi dillerindekinden farklı sesletimi ya da kendi dillerinde hiç görmedikleri farklı sembollerin sesletiminin olması ve öğrencilerin iletişim kurmalarını etkilemesi olduğuna göre, öğrencilerin Türkçedeki sesbirimlerini tanıması, vurgulama ve tonlamalarının nerede olduğunu fark etmesi için her dersin sonunda özellikle sorunlu sesbirimleri içeren sözcüklerin hep birlikte tekrar edilmesi sağlanmalı ve bu sesler ile sözcükler görsellerle desteklenmelidir (Tüm, 2014: s. 264). Kırgız öğrencilerin sesletiminde de bu bulgulara ulaşılmıştır.

Çoğu birey yeni bir dil öğrenmeden önce onun hayatına ne kadar değer katacağına bakar. Bu amaçla öğrenciye Türkiye Türkçesini öğrenmenin hayatına katacaklarını sezdirmek çokça önemlidir. Birey için her deneyim yeni bir fırsat elde etme yoludur. Ayrıca öğrenciye hata yapmasının dil öğretiminde normal bir durum olduğunu dile getirmekte fayda vardır. Bu sayede öğrencinin hata yapma korku düzeyi düşer. Bununla birlikte öğrencinin ders dışında konuşma üzerine pratik yapması önemlidir. Boylu ve Çangal (2015: s. 365) sınıf dışında konuşma ve pratik yapma imkânı olan öğrencilerin konuşma kaygılarının daha az olduğunu belirtir.

Bir üretme becerisi olan konuşmanın daha iyi ölçülmesi için sorunun ne kadar otantik olduğuna dikkat etmek gerekir. Çoğu birey bir dili ilk önce iletişim kurmak için öğrenir. Bu sebeple soruların gerçek hayattaki dil kullanımına uygunluğu etkili öğrenme için doğrudan etkilidir. Yani öğrencilere soru hazırlarken günlük hayatta karşılaşılabileceği görüşme ortamlarını oluşturmak öğretimi gerçek hayata yaklaştırır.

Yabancı dil öğreniminin özellikle ilk aşamalarında, öğrenilen dilin dil bilgisine yeterince hakim olmamak, sözcüğünün yeterince gelişmemiş olması, dil-kültür ilişkisini yeni öğreniyor olma gibi nedenlerden dolayı dil öğrencilerinde konuşma kaygısı gözlemlenmektedir. Diğer bir deyişle, bu öğrenciler konuşmaktan çekinmektedirler (Fidan, 2017, s. 398). Bu kapsamda hem yabancılara Türkiye Türkçesi öğretiminde hem de Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde öğreticinin ilk aşamalarda daha aktif olması beklenmektedir. Öğretici, çeşitli çağrışımlar yoluyla hem kültürel kodları verebilir hem de kelime öğretebilir. Bu bilgilere ek olarak öğretici, konuşma becerisinin gelişimi görsel araçlardan faydalanabilir, deyimleri hikâye yoluyla öğretebilir ve öğrencileri konuşturabilir.

Türkiye Türkçesi dersinde çoğu öğrencinin hata yapmasının önüne geçmek için çokça tekrar ve pratik yaptırmak önemlidir. Bu sayede öğrenciler bilişsel yönden düşünme süreçlerini geliştirebilir, duygu ve düşüncelerini konuşma yoluyla ifade edebilir. Bu bilgilere ek olarak telaffuz için öğrencilere Türk kültürüne ait kısa ve uzun filmler, reklam filmleri seyrettirmekte fayda vardır. Filmlerin doğru yöntemle izlenmesi durumunda konuşma becerisini geliştireceğini İşcan ve Karagöz şöyle açıklar: (2016, s. 1277) Doğru filmle birlikte doğru bir yöntem kullanıldığında filmler, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede etkili ve eğlenceli bir yol olacaktır. Bu noktada yabancı dil öğretmenlerine

önemli görevler düşmektedir. Öğretmenin en önemli görevi, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için iyi bir öğrenme ortamı sağlamalarıdır.”

Konuşma becerisinin gelişimi için öğrenciye çeşitli görevler vermek oldukça etkilidir. Bu çerçevede çeşitli ücretsiz çevrim içi uygulamalar öğrenciye tanıtılabilir ve uygulamaların kullanımı konusunda sorumluluk verilebilir. Örneğin, öğrenci HelloTalk gibi çevrim içi uygulamalar yardımıyla ana dili Türkiye Türkçesi olan arkadaşlar edinerek konuşmasını geliştirebilir. Telaffuzu geliştirmek için sözel akıcılık becerisini belirleme çalışmasını örnek gösteren Göçer (2015, s. 51) çalışmayı şöyle ifade eder: “Telaffuz (sesletim) becerisinin geliştirilmesi ve gelişim durumunun belirlenmesine yönelik farklı uygulamalara yer verilebilir. Bu uygulamalardan birisi öğrencilerin akıcı konuşabilme yeterliğiyle doğrudan ilgili olan sözel akıcılık becerisini belirleme çalışmasıdır.” Bu çerçevede etkinlik olarak kelime ekleme gibi oyunlara yer verilebilir.

Uzaktan öğretim sürecinde kamera karşısında öğrencinin sadece üst kısmı görülmektedir. Bu sebeple beden dili tam anlaşılmamaktadır. Bu bağlamda öğrencinin jest ve mimik gibi yüz hareketlerinin daha iyi anlaşılması için öğreticinin kendisini geliştirmesinde fayda vardır. Bununla birlikte öğrencilerin Türkiye’de bulunmamaları ve uzaktan öğretim süreciyle bir yılı tamamlamaları sebebiyle Türk arkadaş edinememişlerdir. Bunun sonucunda ders sonrası aileleri ile Kırgız Türkçesi veya Rusça konuşmuşlar ve yeterli dil girdilerine maruz kalmamışlardır.

Sonuç olarak Kırgızlara Türkiye Türkçesi öğretiminde konuşma becerisinin önündeki en büyük engelin olumsuz aktarım olduğu ve temel düzeyden itibaren telaffuz eğitimine daha çok önem verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda dört temel beceriyi destekleyen, tekrar ve pratik imkânı sunan etkinliklerin verilmesinde fayda vardır. Bu bilgilere ek olarak Türkiye Türkçesinin öğrenimi için öğrencinin güdülenmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (1), 349-368.
- Fidan, D. (2017). Söz edimi kuramına genel bir bakış ve eğitim ortamlarında kullanımı: diksiyon dersleri için bir etkinlik denemesi. *Turkish Studies*, 12 (25), 373-400.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 21-36.
- Gümüş, M., Şen, İ., Saldıran, M., Çelik, G., Nergiz, R. ve İsen Özek, B. (2020). *Altın Köprü Türkçe öğretimi ders kitabı A1*. Bişkek: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları.
- Günaydın, Y. ve Arıcı A. F (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 24 (83), 673-696.
- Günaydın, Y. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma kulüpleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 25 (85), 531-544.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 1-27.
- İlgün, K. (2015). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde telaffuz becerisini geliştirmeye yönelik tekerleme ve ninnilerin kullanımı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1265-1278.

- Şenyiğit, Y. ve Okur, A. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 519-549.
- Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 255-266.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü, *Gözlem*. Erişim tarihi: 21.04.2021.
<https://sozluk.gov.tr/>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.