

Burak TÜFEKÇİOĞLU

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisinin
Yöntem ve Materyal Açısından Geliştirilmesine
Yönelik Bir Çalışma**

- *Yazının bilimsel içeriğinden yazarı sorumludur.*
- *Bu çalışma referans gösterilmeden kullanılamaz. Referans için aşağıdaki adresi kullanabilirsiniz:*

Tüfekçioğlu, B. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisinin Yöntem ve Materyal Açısından Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma. *E-Dil Dergisi*, Sayı 1, 101-117.

www.e-dil.net

bilgi@e-dil.net

Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Becerisinin Yöntem ve Materyal Açısından Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma

A Study Intended To Turkish Reading Skill As Foreign Language Development In Terms Of Method And Material

Özet

Ana dili ve yabancı dil eğitimi anlama ve anlatma becerileri kapsamında okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinden oluşmaktadır. İyi bir dil kullanıcısının başarısı, bu becerileri kullanabilme düzeyi ile ilişkilidir. Bu nedenle dil eğitimi ve öğretimi uygulamalarında temel dil becerileri olarak adlandırılan bu becerilere ağırlık verilmektedir. Araştırma kapsamında okuma becerisi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından konu edinilmiştir. Araştırmada okuma becerisinin ilişkili olduğu değişkenler, alt beceri alanlarının tanımlanması ve yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılacak materyallerin belirtilmesi amaçlanmıştır. Çalışma son yıllarda önemli gelişmeler gösteren Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında okuma becerisinin tanımlanması, uygulama ve geliştirmeye yönelik teknik ve materyallerin belirlenmesi açısından önemlidir. Araştırma alanyazın taraması niteliğindedir. Çalışmada okuma becerisine yönelik alanyazın taranmış, okumanın metinsel ve bireysel yönüne yönelik bilgiler derlenmiştir. Bu bilgiler tanıtılıp Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde okuma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacak tekniklere yer verilmiştir. Okuma becerisinin geliştirilmesinde metinlerle birlikte en önemli materyal olarak düşünülen sözlüklerle ilgili bilgi verilmiştir. Sonuç olarak Türkçenin yabancı dil olarak eğitiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik teknikler tanıtılmıştır. Ayrıca Türkçe öğrencilerine yönelik tek dilli Türkçe sözlüklerin eksikliği üzerinde durularak “Derlem Tabanlı Çevrim İçi Türkçe Öğrenici Sözlüğü” alt yapısı tanıtılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Okuma Becerisi, Türkçe Öğrenici Sözlüğü

Abstract

Mother tongue and foreign language education develop within the scope of reading, listening, writing and speaking skills. Attainment of a successful language user is associated with the utilization of these skills. Therefore, crucial attention is provided to these skills. These are the skills called the “Basic language skills” used during the implementation of language education and teaching skills. As part of the research, reading skill is taken into account in the light of Turkish as a foreign language. In this research, variables relevant to reading skill, description of sub-skills’ domain and the materials to be used during the attainment of Turkish reading skill as a foreign language, were aimed to be specified.

In addition to this, inadequacy of the monolingual Turkish dictionaries is taken into account and Collection based - online Turkish student dictionary substructure -intended for the Turkish students is introduced.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Reading Skill, Turkish Learner’s Dictionary.

Giriş

Anlama alanındaki dil becerilerinden olan okuma, hem ana dili eğitimi hem de yabancı dil öğretiminde geliştirilmesi amaçlanan bir dil alanıdır. Yazınsal bir metni anlama ve yorumlama süreci olarak tanımlayabileceğimiz (Günay, 2007) okuma becerisinin, algıyı (perception) ve düşünceyi (thought) de içeren karmaşık bir süreç olduğu, sözcüklerin, tümcelerin ve bağlantılı metinlerin anlamlandırılması süreci olan kavrama (comprehension) gibi birbiri ile bağlantılı süreçlerden oluştuğu bilinmektedir (Pang S., vd., 2012). Ana dili eğitiminde okuma eğitiminin amacı genel olarak öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması ve onları seçici birer okur yapmak iken yabancı dilde okuma eğitimi daha çok öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yabancı dilde okumada da ana dilden önemli miktarda aktarımlar yapıldığı ve ikinci dilde okuma sürecinin de materyal, planlama ve öğrenim şekli açısından ana dilde okumadan ayrıldığı belirtilmektedir (Pang S., vd., 2012).

Yabancı dilde okuma öğretimi ile öğrencilere akıcı okuma becerisinin kazandırılması önemlidir. Bu noktada akıcı bir okur, okuma esnasında sözcükleri otomatik tanıyıp, sesletimlerini doğru yaparken sözcüklerin anlamsal kodlarını çözebilen kişi olarak tanımlanır (Rasinski, 2004 akt.: Faver, 2008). Okuma becerisinin ve bütüncül olarak dil eğitiminin başarıya ulaşmasında yazınsal eğitim de önemli bir yer tutmaktadır. Yabancı dil eğitiminin okuma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalarında yazınsal metinlerin kullanımı, öğretmenin öğretim tarzı ve yaklaşımı, yazınsal metinlere yönelik öğrencilerin ilgileri de okuma becerisinin geliştirilmesinde dikkate alınması gereken etkenlerdir (Nair, vd., 2012).

Okuma becerisini geliştirmek için bu beceri ile ilişkili olan değişkenlerin tanınması ve okuma eğitiminde farklı stratejilerden yararlanılması önemlidir. Okuma stratejilerine genel olarak, metnin bağlamını öngörme, bilinmeyen sözcükleri bağlamdan çıkarma, çıkarımda bulunma, metin tipini ve yapısını yeniden oluşturma, parçanın ana düşüncesini bulma örnek olarak verilebilir. Okuma eğitiminin başarısı uygulanan yöntemlerin yanında okunan metne ve okurun yapısına bağlı olarak farklılık göstermektedir.

Amaç

Araştırmada okuma becerisinin yetkinlik alanları, yöntemler ve yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek tek dilli sözlüğün alt yapısının tanıtılması ve bu ihtiyacının belirtilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Araştırma okuma becerisinin ve alt becerilerinin tanımlanması, okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik teknik ve materyallerin tanıtılması açısından önemlidir. Okuma becerisinin geliştirilmesi için okumanın hangi alt becerilere sahip olduğunu bilmenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yabancı alanyazında sıkça rastlanan tekrarlı okuma ve karşılıklı okuma yöntemlerinin Türkçe alanyazında sıklıkla işlenmediği görülmüş ve bu yöntemlerin tanıtımına çalışma içerisinde yer verilmiştir. Son olarak, çalışma kapsamında yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilecek uygun sözlük bulamama ve anlama zorluğu yaşayan öğrencilere yönelik çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Yöntem

Araştırma Yöntem ve Düzeni:

Araştırma alanyazın taraması düzeneğindedir. Bu çalışmalarda belli bir konudaki çalışmalar anlamlı bir şekilde sınıflandırılıp eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirilip yeni çalışmalar için çıkarımda bulunulması amaçlanır (Erkuş, 2009). Araştırmada okuma becerisine yönelik alanyazın taranmış ve bulunan çalışmalar ile okuma becerisinin tanımlanması, alt becerilerin saptanması ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek bazı teknik ve sözlüksel materyaller belirtilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında ilgili alanyazın incelenmiş, okumanın metinsel ve bireysel yönüne yönelik bilgiler derlenmiştir. Bu bilgiler tanıtılıp Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde okuma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacak tekniklere yer verilmiştir. Okuma becerisinin geliştirilmesinde metinlerle birlikte en önemli materyal olarak düşünülen sözlüklerle ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretiminde kullanılabilecek tek dilli sözlüklerin eksikliği belirtilip bu alanda başlangıç niteliğinde olan “Derlem Tabanlı Çevrim İçi Türkçe Öğrenci Sözlüğü – Önadlar A Madde Başı-” adlı çalışma tanıtılmıştır.

Okuma Eğitimi Kapsamında Geliştirilmesi Amaçlanan Yetkinlik Alanları

Sözlü Dil (Oral Language)

Sözlü dilde kullanılan sözcükler dil öğreniminde önemli bir yer tutmaktadır. İster ana dili eğitimi ister yabancı dil eğitimi olsun, günlük dilde kullanılan aktif sözcük varlığının zenginliği, dil eğitiminin başarısına önemli katkılar sağlamaktadır. Araştırmalara göre, sözlü sözcük dağarcığı (oral vocabulary) ile erken okuma becerisi arasında yakın ilişki vardır ve bu becerideki yetkinlik, sözcüklerdeki anlam ayırıcı seslerin ayırımına varabilme, anlamayla ilişkili olan sesbilgisel (phonological) ve sesbirimsel farkındalık (phonemic awareness) ile ilgilidir (Pang S., vd., 2012). Diğer bir ifade ile bireyler sesbirimlerle ne kadar erken yaşta tanışır ve kullanıma geçerse dili o kadar erken öğrenme olanağına sahip olmaktadır. Sözlü dilin gelişiminde, öğretmenler öykü anlatımı, oyunlar ve drama gibi çalışmalarla öğrencilerin yabancı dildeki yetkinliklerini geliştirebilirler. Bu yetkinlik de yabancı dilde konuşma uygulamaları ve dilin yaygın kullanımını ile gelişir.

Sözcük okuma becerisinden çok yazılı harflerden sesleri çıkarabilme becerisi olan (Sarı, B. ve Acar, E. A., 2013) ve uyaklı sözcükleri eşleştirebilme, sözcükleri hecelerine ayırabilme, ses yinelemesi gibi becerileri içeren sesbirimsel farkındalık (Turan, F. ve Akoğlu, F., 2011), okuma eğitimi ile birbirini destekler. Öğretmenler uyak, aliterasyon ve şiir kullanarak dildeki bireysel ses kullanımlarını geliştirmede katkı sağlayabilir. Sesli okuma alıştırmaları da sözlü dilin kullanımına katkı sağlayabilir. Sesli okuma ile öğrencilerin sesbirimlerin ayırımına varmaları ve söyleyiş gelişimleri açısından önem taşımaktadır. Okuma etkinliğinin diğer önemli bir alanı olan sessiz okuma ise okunan metnin anlamlandırılması açısından yararlı bir etkinliktir. Hem sesli okumada hem de sessiz okumada sözcüklerin otomatik tanınması gerekir. Bu beceri metnin anlamının çözümlenmesi açısından da önemlidir. Sözcüklerin otomatik tanınması ile sesli ve sessiz okuma becerileri arasında güçlü bir ilişki varken, sözlü dil düzeyinde ise bu ilişki daha azdır (Kim, Young-suk, 2012). Sözlü dil yetkinliği için sözcüklerin anlamlarının bilinmesi yeterli olmayıp tümce, sözce, söylem ve metin gibi daha karmaşık dilsel gruplar ve dil bilgisel yeterliliğin de oluşması gerekmektedir.

Akıcılık (Fluency)

Metnin anlamının çözümlenmesinde önemli yetkinliklerden biri olan akıcılık, metinde görülen sözcük gruplarının görüldüğü anda, bağlamlarına göre çözümlenmesi ve anlaşılması olarak tanımlanmaktadır (Gorsuch ve Taguchi, 2008). Akıcı okuma sürecinde öğrenci, bilişsel düzeyde sözcüklerin anlamını çözümlerken sesbirimlerin anlaşılabilir olarak, hızlı ve tam okunması ile uygun ifade edilebilmesi akıcılığın şartlarından biridir. Bu nedenle edinim

(comprehension) ile yakından ilgilidir. Sözcüklerin doğru sesletimi, vurgu ve duraklara dikkat edilerek okunması da dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli noktadır.

Okuma akıcılığının sağlanmasında gelişmiş bir sözcük dağarcığı gereklidir. Akıcı okumanın geliştirilmesi için sözcük dağarcığının geliştirilmesinin yanında, sesletimi kolaylaştırmak açısından da sesli okuma etkinlikleri yaptırılabilir. İlk düzeylerde sesli okuma alıştırmaları yararlı olurken ileri düzeylerde bu etki azalabilir (Nese vd.). Bu da sesli okumanın akıcılık ile ilişkisinde, dönemlerin önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Tekrarlı ve eşli okumaların da akıcılığı geliştirdiği bilinmektedir (Gorsuch ve Taguchi, 2008). Okumada akıcılığın sağlanması metnin anlaşılması için gereklidir. Ancak okuma becerisinin niteliği de metnin kavranması açısından önem taşımaktadır. Okumanın sesli veya sessiz olması anlaşılabilirlik açısından dikkate alınmalıdır. Metnin anlaşılabilirliğini sağlamak için sesli ve sessiz okuma alıştırmalarının yanında metinden okuma ve sözcük listesinden (word list) okuma alıştırmaları da yapılabilir. Çünkü bağlamsız sözcük okuma alıştırmaları, metinleri akıcı okuma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Kim, Y., vd, 2012). Yabancı dilde okuma etkinliklerine geçmeden önce sözcüklerin anlamsal karşılıklarının da belli oranda bilinmesi gerekmektedir. Bunlarla birlikte okuma becerisi, bireysel kod çözme becerisinin yeterliliği, sözsel dilin gelişmişlik düzeyi ile de ilişkilidir (Kim, Y., vd, 2012). Bu açıdan bakıldığında metnin okunmasına geçilmeden önce dinleme ve bağlamsız sözcük okuma alıştırmaları anlama için yararlı olabilir. Bu alıştırmalar sözcük tanımının otomatikleşmesi ve okuma metni ile bağlantı kurulması açısından önemlidir. Akıcılığın geliştirilmesi için bir diğer önemli nokta ise dinleme becerisinin geliştirilmesidir. Dinleme becerisi, anlama ile ilişkili olduğundan bu becerideki alıştırmalar sözcüklerin tanınması ve anlamlarının oluşturulması noktalarında katkı sağlayacaktır. Dinleme becerisine yönelik yapılan alıştırmalar akıcı okumanın geliştirilmesi açısından da yararlı olabilir.

Düzenli okuma etkinlikleri ile birlikte şiirsel metinlerin okunması, paylaşımlı okuma (shared reading), koro halinde okuma (choral), eşli okuma (paired reading), sesli okuma (echo reading) ve kaydedilen okuma (recorded reading) etkinlikleri okuma becerisini geliştirmektedir (Erwin, vd., 2009). Çocuklarda okumaya yönelik olumlu tutum kazandırılması açısından okuma etkinliklerinde kullanılacak metinlerin çocuklarla beraber kitaplaştırılmasını da katkı sağlayabilir (Irwin vd., 2009).

Sözcük Dağarcığı (Vocabulary)

Bağlamdaki sözcüklerin anlamının çıkarılması, dizindeki sıralamaya göre bir araya getirilmesi ve çözümlenmesi ile metnin anlamı oluşturulur. Bu süreçlerin başlayabilmesi için yeterli sözcük bilgisine sahip olmak gerekmektedir. Sözcük bilgisi zor bir şekilde ölçülmesine rağmen, okuma becerisi ve okumanın geliştirilmesi açısından önemlidir.

Sözcük öğretimi yöntemleri genel olarak üst bilişsel ve bilişsel olarak ayrılabilir ve her iki grup da tanıma/tahmin (guessing), sözlük kullanımı (using dictionary), not alma/akılda tutma (note-taking), tekrar (rehearsal), kodlama (encoding) ve kullanım (activating) gibi alt grupları vardır (Kök ve Canbay, 2011). Sözcük öğretimi, etkinliklerle geliştirilebilen bir alan olmasının yanında günlük hayatta karşılaşılan okumalar ve zengin dil ortamları ile de ilerletilebilen bir alandır. Bu nedenle sözcük öğretiminde tekrarlar, çoklu dil kullanımları (okuma, konuşma, yazma, dinleme) önemli katkı sağlamaktadır. Sözcük dağarcığı ve kavrama (reading comprehension), okuma yapılmasındaki istem, süreklilik, okuyucunun sözcük dağarcığı ve okuyucunun kavrama düzeyine bağlı olarak gelişmektedir (Kırmızı, 2010). Sözcük dağarcığı gelişimi ile okuma gelişimi bir biri ile yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Okuma becerisi geliştikçe sözcük dağarcığı, sözcük dağarcığı geliştikçe de okuma becerisinin geliştiği söylenebilir. Sözcük dağarcığı gelişiminde bilinen ve bilinmeyen sözcüklerin metinde birlikte sunulması ve okurun bu sözcükleri bildiği sözcüklerden yararlanarak bağlamdan bulmaya çalışması sözcük öğretimini açısından yararlı olmaktadır (Kasahara, 2011). Bu nedenle sözcük öğretim çalışmaları okuma becerisi ile iç içe bir süreç olarak düşünülmelidir.

Metnin anlaşılmasında bireylerin parça ile benzerlikler kurması ve okuma stratejilerinden yararlanması önemlidir ancak yabancı dil kullanım alanına yönelik belli alanlardaki kullanım sıklığı en yüksek olan sözcüklerin belirlenmesi, okuma uygulamalarına geçmeden önce önem taşımaktadır. Ayrıca kur atlayan öğrencilerin, bitirdikleri her kur sonunda belli sayıda sözcük bilmeleri ve bu sözcük dağarcıklarını her kur ile aşamalı olarak geliştirmeleri beklenmektedir. Yabancı dil kur tamamlama sınavlarında sözcük bilgisini ölçen ayrı bir alanın olması da önem taşımaktadır. Kurlara yönelik edinilmesi gereken sözcük sayısını belirlemede sıklık çalışmalarından yararlanılarak günlük dildeki kullanımlarına göre sözcük sıralamaları yapılabilir. Okuma becerisinin gelişiminde kullanılan metinlerin okuyucunun ilgi alanına yönelik olması ve ön gramer bilgisinin yeterli olması da önem taşımaktadır. Ancak sözcük bilgisinin gelişimi ve yeterli oluşu, tümceye yönelik bilgilerden (karmaşık tümce yapıları bilgisi), ana düşüncüyü açıklayıp bulma becerilerinden daha öncelik taşımaktadır (Mehrpour, S., Rahimi, M., 2010).

Ön Bilgiler (Prior Knowledge)

Metne yönelik ön bilgilerin metnin anlaşılmasını kolaylaştırdığı bilinmektedir. Bu nedenle ilk okuma metinlerinden önce öğrencilerin tanınması ve ders içerisinde işlenecek metnin konusu hakkında bilgiler verilmesi yararlı olacaktır. Ayrıca öğrencinin ilgisini çeken konulardaki metinler, öğrenciyi isteklendirerek de okumaya yönelik olumlu tutum sergilemesi açısından katkı sağlayacaktır. Okuma becerisinin temel bileşenlerinden art alan bilgisi, okuma stratejileri, sözcük okuma, sözcük bilgisi, okuma stratejileri ve çıkarım gibi alt becerilerden oluşur ve art alan bilgisini aktifleştirme, metnin özetlenmesi, parçanın ana düşüncesini oluşturan sorular gibi bilişsel ve üstbilişsel stratejilerle ilişkilidir (Spörer, N., Brunstein, J., C., Kiescke, U., 2009). Ön bilgilerin yeterliliği genellikle edinime (comprehension) yardım eder. Bu nedenle okuma metninden önce yeni öğrenilecek sözcüklerle veya kavramlarla ilgili tartışma yapmak, öğrencilerin tanınması ve onlara uygun metinler verilmesi, işlenen metnin kavranmasını kolaylaştıracaktır.

Kavrama (Comprehension)

Okuman metnin edinilmesi/kavranması, okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında metindeki bilgilerin yazar ve okuyucu etkileşimi tarafından düşüncenin harekete geçmesi ve anlamın oluşturulması olarak ifade edilebilir. Başka bir ifade ile, ilgili metinden anlam çıkarma sürecidir (Pang S., vd., 2012). Okunan metnin kavranmasında art alan bilgisinin yanında özetleme bilgisi, sonuç çıkarma ve çıkarımsal sorular gibi stratejilerden de yararlanılabilir (Kırmızı, 2010). Okuma sürecinde farklı etkinliklerden yararlanılması isteklendirme ve anlama açısından önemlidir. Okuma uygulamasından önce grup tartışmaları ile öğrencilerin dili edinim potansiyelleri geliştirilebilir. Ayrıca, ana düşünce bulma soruları, grupla veya birlikte öğrenme, soru cevap, öykü yapısını yeniden oluşturma, sözcük merkezleme, özetleme edinimi geliştirebilecek etkinlikler arasındadır. Edinim pasif bir süreç olmadığı gibi öğrencinin metni anlamak için metinle etkileşime geçmesini gerektirir. Ön bilgilerin de aktif olduğu bu süreçte, metinle ilgili ön bilgiler önemli kolaylıklar sağlar.

Okuma Eğitimi Kapsamında Kullanılan Metinler

Okuma becerisinin uygulandığı asıl materyal metinlerdir. Ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de kullanılan metinlerin öncelikle okuyucunun düzeyine uygun olması gerekmektedir. Dil eğitiminde kullanılan metin düzeylerini belirlemede okunabilirlik ölçütleri katkı sağlayabilir çünkü okurun, metni çözümlene sürecini sürdürebilmesinin

önemli bir bölümünü, metni oluşturan dilsel özellikler oluşturmaktadır (Çetinkaya, 2010). Bu noktada metindeki sözcüklerin sıklığı ve farklılığı, dil bilgisel örüntüsünün karmaşıklığı ve metnin konusu önemli değişkenler olarak belirmektedir. Bunlarla beraber sözcük dağılımı, sözcük uzunluğu ve tümce uzunluğu da metinlerin zorluk derecelerinin birer göstergesidir. Yabancı dilde okuma metinleri oluşturmada özgün (authentic) metin kullanımı önem taşımaktadır. Ancak, düzeye uygun özgün metinlerin azlığı, kullanılacak metinlerin sadeleştirilmesi ile mümkün olmaktadır. Sadeleştirme işleminde, metinlerin ses bilgisi, söz varlığı, söz dizimi ve söylem düzeyinde sadeleştirilmesiyle, hedeflenen dilbilgisel unsurların uzunlukları ile onların okunma hızları arasında bir ilişki olduğu varsayılarak, metinleri kullanan kitle üzerindeki bilişsel yük azaltılmaya çalışılır (Durmuş, 2013).

Metinlerin seçiminde dil kullanımlarının yanında konu seçimi ve işlenen kültürel konular da önemlidir. Dil öğrencilerinin tanınması ile metinlerde ilgilerini çekebilecek konuların işlenmesi ve bu metinlere kültürel öğelerin yerleştirilmesi önemlidir. Çünkü dil öğretimi aynı zamanda bir kültür öğretimidir. Ayrıca okuma eğitimi sırasında farklı türlerde ve konularda metinler seçilmelidir. Yabancı dil öğretiminde özgün belgeler, yazınsal metinler ve bilgilendirici metinler kullanılmaktadır. Yazınsal olmayan metinlerde öncelikle metnin bilgi boyutu ön plana çıkmaktadır. Bu tür metinlerde okuyucu, o dil hakkında önceden edindiği bilgileri kullanarak metni anlamaya çalışır. Bu nedenle bilgilendirici metinlerin anlaşılmasında ön bilgiler önemli bir yer tutar (Er, 2005). Yazınsal ve özgün metinlerde öğrenci yabancı dildeki kültürel alt yapısını geliştirebilir ve yabancı dil öğretiminde önemli bir değişken olan öğrendiği dile ait kültürel öğeleri de tanıyabilir. Okuma metinlerine amaçlanan dildeki kültürel öğelerin yerleştirilmesi, ikinci dil edinimine katkı sağladığı görülmüştür (Gürkan, 2012). Kültürel öğeler, dil öğretim çalışmalarında göz ardı edilmemesi gereken bir diğer önemli konudur. Son olarak okuma metinlerinin uzunluğu da dikkate alınması gereken önemli bir değişkendir. Bilgilendirici kısa metinleri okumak (kullanılan terimlerin anlaşılabilirliğine bağlı olarak) uzun metinleri okumaktan daha kolaydır (Güneş, F., 2009). Bu durum özellikle okunabilirlik çalışmalarında dikkate alınmakta ve yalnızca metnin uzunluğu değil, metinde geçen cümle uzunlukları ve sözcük uzunlukları da okuma etkinliğindeki anlaşılabilirlikle ilişkili olduğu düşünülmektedir (Güyer, T., Temur, T., Solmaz, E., 2009).

Değerlendirme (Assessment)

Değerlendirme, öğrencilerin seviyelerinin saptanması ve okuma eğitiminin amacına ne kadar ulaştığının belirlenmesi açısından önemlidir. Okuma becerisini değerlendirmede çocukların nasıl okuduklarını geliştirmek için okuma yaptırılan ve dönütlerle okuyucuya yardım edilen yöntemle ne kadar sürede okuma yapıldığına bakılan yöntem olmak üzere iki temel yöntem vardır (Pang S., vd., 2012). Okuma becerisini ölçme tekniklerinden en yaygını ise anlama yönelik sorulardır. Çünkü metnin kavranılması genellikle sorular üzerinden olur. Metnin anlaşılma düzeyini ölçen sorular küçük detaylardan çok ana düşünce ve genel bakış açısına yönelik olmalı ve kullanılan metinler özgün (authentic) ve günlük hayatı yansıtır nitelikte olmalıdır. Öğrencilere nasıl ve niçin şeklinde uzun yanıtli sorular sorulması öğrencinin kısa yanıtla soruyu geçiştirmesini önler. Ayrıca soruların sorular çoktan seçmeli, kısa yanıtli ve genişletilmiş parçalı da olabilir.

Okuma becerisini uygulamada kendine güven ve isteklendirme önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin kendilerine güvenlerini sağlamaları açısından öz yeterliliklerini sınavabilecekleri okuma değerlendirme araçlarını uygulamaları yararlı olacaktır (Brantmeier, C., 2006). Okuma becerisini ölçmeye dayalı bir diğeri yöntem ise çoktan seçmeli test tekniğidir. Bu tip sınavlar yine tanıma veya düzey belirlemeye yönelik olabilir. Ancak test tekniğı, öğrencilerin düzeylerine ve okumada kullandıkları stratejilere göre etkinliğı değışebilen bir tekniktir (Kashkouli, Z., Barati, H., 2012). Okuma becerisi eğitimi, sessel farkındalığın sağlanması, ses eğitimi, otomotik ve bürünsel özelliklere uygun metin okuma (prosodic text reading), sözcük dağarcığı gelişimi ve kavrama stratejilerinden oluştuğundan, okuma becerisinin ölçülmesinde de bu alt alanların değerlendirilmesi gerekir (Marcotte, A., Hintze, J., 2009). Bu alt becerilerin kapsamına yönelik değerlendirme aşamaları, değerlendirmeyi detaylandırma ve öğrenci eksikliğinin saptanması açısından kolaylık sağlayacaktır.

Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yöntemler

Karşılıklı Öğrenme (Reciprocal Teaching)

Okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik sesli ve sessiz okuma alıştırmalarının yanında tekrarlı, eşli ve karşılıklı okuma gibi yöntemler de geliştirilmiştir. Geleneksel yöntemden farklı olarak geliştirilen yöntemlerde okuma etkinliklerinin çoklu ortamlarda ve okuyucuların etkileşimi ile yapılmasına önem verildiğı görülmektedir.

Karşılıklı öğrenme Panliscar ve Brown (1984) tarafından karmaşık stratejilerin birlikte kullanımı ile metne yönelik soruların bir biriyle ilişkili sorulması, metnin bölümlerinin

özetlenmesi, metindeki karışık kısımların ve sözcüklerin anlamlarının açıklanması, metindeki bir sonraki kısımların tahmin edilmesi aşamalarından oluşturulmuştur (Spörer, N., Brunstein, J., C., Kiescke, U., 2009). Bu dört teknik, devam eden karşılıklı konuşma esnasında iç içe kullanılır. Karşılıklı konuşmalarda, bir ikili konuşma lideri vardır. İkili konuşma lideri öğretmen veya öğrenci olabilir. Lider ikili konuşmalarda tekniklerin kullanımı konusunda yönlendirmelerde bulunur ve lider konuşma sürecinde değişir. Konuşma sürecinde ikili konuşmaların zenginleştirilmesi için materyaller kullanılabilir. İlk metne yönelik iç içe geçen sorulardan, metin bölümlerini özetleme tekniklerinden, karışıklığa neden olan kısımların veya anlamı bilinmeyen sözcüklerin açıklanması ve metinde gelecek olan bir sonraki kısmı tahmin etme teknikleri ile konuşma sürdürülür (Spörer, N., Brunstein, J., C., Kiescke, U., 2009).

Karşılıklı öğrenme öncesinde hazırlıkların, sonrasında da değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Amaç ve teknik belirleme, gözlem ve seçilen tekniğin uygulanması, tekniğin uygulanma becerisinin ve amaca ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi açısından önemlidir. Karşılıklı öğrenmenin değerlendirilmesini katılımcılar kendileri süreç boyunca yapar. Daha sonra genel değerlendirmede de öğrenim düzeyi test edilmiş olur.

Tekrarlı Okuma (Repeated Reading)

Yabancı dil öğrencisi için yavaş okuma, birçok isteklendirme problemlerini beraberinde getirir. Okuyucular yavaş okudukları için çok fazla okuyamaz, bunun için anlayamaz, anlayamadığı için de okumaktan zevk alamazlar. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde farklı yöntemler denenmelidir. Tekrarlı okuma da bu etkinliklerden biridir ve tekrarlı okumada amaç sözcüklerin hızlı tanınmasını sağlayarak akıcılığı geliştirmektir (Faver, 2008). Samuels tarafından geliştirilen tekrarlı okuma ve yabancı dil öğrencilerine yönelik basitleştirilmiş metinlerin tekrarlı okunması, sözcük tanımının otomatikleştirilmesi ile anlamsal süreçlerin hızlanması açısından katkı sağlayabilir (G., Gorsuch, E., Taguchi, 2008).

Tekrarlı okuma, otomatikleşme, çabasız sözcük tanıma, özgür okuyucu açısından ve dikkatin doğrudan algı sürecine yönlendirilmesi açısından yararlı olabilir (Faver, 2008). Bu yöntemde öğrenciler bir metni belli bir zaman aralığında üç defa veya daha fazla okuyabilir. Öğretmen veya bir teyp aracılığı ile bir metin öğrencilere önceden sesli okunur. Böylece etkinliğe dinleme becerileri de katılmış olur. Ardından okuma etkinlikleri başlar ve metnin anlamlandırılması ve sözcük edinimi tekrarlarla sağlanmış olur. Tekrarlı okumanın kişisel söz varlığı gelişimine de katkı sağladığı bilinmektedir. Tekrarlı okuma okuyucuların sözcük

tanıma becerilerini, akıcılığı ve edinimi/kavramayı arttırmak amacıyla kolay metinlerden başlanması yararlı olacaktır.

Tekrarlı Okuma İçin Metinler

Faver, (2008), tekrarlı okuma için seçilen metinlerin yazınsal metinler, kurmaca veya özgün kısa parçalar olabileceğini ve her bir parçanın öğrencilerin 5 – 10 dakikada okuyabileceği uzunlukta olması gerektiğini bildirmektedir. Genellikle parça 100-150 sözcük arasında olmalı. Öğretmenin onayı ile öğrenci materyalini kendi de seçebilir. Bu noktada günlükler uygun bir materyal olabilir. Esnek dili (playful language) nedeniyle şiirler de kullanılabilir (Faver, 2008). Bu şiirler, internetten, çeşitli derlemelerden bulunabilir. Ancak kullanmadan önce her şiir öğrencilere okunmalı, dil veya metin açısından uygun olmayan unsurlar, çıkarılmalı ve öğrencilerin yaşı ve eğilimleri bu seçimde dikkate alınmalıdır.

Tekrarlı okuma etkinlikleri sonrasında ikinci kademedeki düşük okuma performanslı öğrencilerin özgüvenlerinde önemli bir artış gözlenmiştir (Faver, 2008).

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Türkçe Sözlükler

Yabancı dil öğretiminde metinlerden sonraki en önemli materyal sözlüklerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan sözlükler daha çok öğrencinin bildiği dile göre değişen iki dilli sözlüklerdir. Türkçe öğrencileri İngilizce, Fransızca, Almanca ve İspanyolca gibi dünyada yaygın olarak öğrenilen dillerden birini bilmiyorsa sözlük kullanmada dolayısıyla da Türkçe derslerinde sıkıntı yaşamaktadırlar. Ayrıca A2 düzeyinden itibaren kullanılacak, yabancılar yönelik tek dilli bir Türkçe sözlük öğrencilere önemli katkı sağlayacaktır. Yabancı dil olarak öğretimi yaygın olan İngilizce gibi dillerde ileri düzey tek dilli sözlükler kolaylıkla bulunabilirken Türkçe üzerine hazırlanmış bu türde bir sözlük bulunmamaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini yapan öğretmenler bazı durumlarda Türk Dil Kurumu'nca hazırlanan Güncel Türkçe Sözlük (GTS)'e başvurmakta ancak onun da ana dili kullanıcılarına yönelik olmasından dolayı bazı madde başlarında sıkıntılar yaşamaktadırlar.

Yabancı Dil Öğrencilerine Yönelik Tek Dilli Sözlükler

Yabancı dil eğitiminde tek dilli sözlüklerin ağırlıklı olarak İngilizce üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu sözlüklerde tanımların kısa ve benzetim ağırlıklı yapıldığı, madde başlarının sıklıkları ve eşdizimlerine göre verildiği görülmektedir. Ayrıca bu

sözlüklerin genel ağ ortamında erişime açılması da kullanım açısından kolaylık sağlamaktadır. Bu alanda İngilizce için hazırlanan Oxford ve Cambridge sözlükleri öne çıkmaktadır.

Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD)

OALD'nin ana sayfasında dünya genelinde en çok kullanılan sözlüklerden olduğu ve 34 milyon kullanıcıya ulaştığı belirtilmiştir. OALD'deki tanımlar incelendiğinde aranan madde başlarının kısa ve günlük hayatta kullanılan özellikleri ile tanımlandıkları görülmektedir. Resim 1'de OALD sözlüğüne ait "gold" madde başı sorgusu yer almaktadır.

Resim 1. OALD "gold" madde başı sorgu sonuç ekranı



Yukarıdaki resimde "gold" madde başının kimyasal bir element olduğu, değerli bir metal, mücevher veya dekor malzemesi olarak da kullanılabilirdiği belirtilmektedir. Alt tarafta ise tanık tümcelerle madde başının yazılı dildeki kullanımları gösterilmiştir. Ayrıca sesletimi ve benzer kullanımları da aynı ekranda yer almaktadır.

Resim 2'de ise aynı madde başının Türkçe karşılığı olan "altın" sözcüğü aranmış ve sorgu sonuç ekranı verilmiştir.

Resim 2. "altın" madde başına ait sorgu sonuç ekranı



Yukarıdaki resimde “altın” madde başına ait sorgu sonuç ekranı bulunmaktadır. GTS’de “altın” madde başı atom sayısı, atom ağırlığı, erime derecesi ile bazı yapısal özellikleri ile OALD’YE göre uzun bir şekilde tanımlandığı görülmektedir. Bu madde başı tanımı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için uygun bir tanım olmadığı düşünülmektedir.

Mersin Üniversitesi bünyesinde tek dilli Türkçe öğrenici sözlüğü –önadlar A madde başı- adlı derlem tabanlı çalışmada, Türkçedeki önadların A madde başları Türkçe öğrencileri için düzenlenmiştir. Resim 3 çevrim içi niteliğindeki o sözlüğe ait “altın” madde başı sorgusunu göstermektedir.

Resim 3. Derlem Tabanlı Çevrimiçi Türkçe Öğrenici Sözlüğü “altın” madde başı sorgu-sonuç ekranı



Resim 3, incelendiğinde “altın” madde başına ait üç önad anlamı olduğu, tanımlanan madde başının yapısı ve kullanım alanları ile ilgili kısa tanımların yapıldığı görülmektedir. Adı geçen çalışma önadlarla sınırlı olduğu için verilen madde başları önad olarak tanımlanmıştır. Ayrıca sözlükte ilgili madde başının eşdizimleri ile sesletimleri ve tür etiketi (öa.) belirtilmiştir.

Sonuç

Okuma becerisi, içerisinde birçok değişkeni barındıran ve sistemli bir eğitim sürecini gerektiren dil öğrenim alanıdır. Okuma becerisinin ilişkili olduğu değişkenleri genel olarak okuma eğitiminden ve öğrenciden kaynaklananlar olmak üzere iki grupta toplayabiliriz. Okuma eğitimin niteliği, kullanılan yöntem ve teknikler, öğretmenin yaklaşımı ve öğretim ortamının fiziksel koşulları okuma eğitiminden kaynaklanan değişkenleri oluşturmaktadır. Bu değişkenler üzerinde çalışıldıkça ve dil eğitiminin olanaklarına bağlı olarak geliştirilebilen ve üzerinde sıklıkla çalışılan alanlardır. Ancak öğrencinin ön bilgileri, dil eğitimini istemesi, öğrendiği dile ait kültürel ve o dile ait ön bilgisi öğrenciden kaynaklanan değişkenleri oluşturmakta ve bunların çok azı geliştirilebilir niteliktedir.

Dil eğitiminin bütününi oluşturan dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin her biri için geçerli olan öğrenciye yönelik değişkenler, olumlu düzeye çıkartılıp dil eğitimi bunun üzerine oluşturulduğunda başarı düzeyi de artacaktır. Bu bilgiler ışığında okuma becerisine baktığımızda, öğrencinin sözlü dil düzeyi, akıcılığı, sözcük dağarcığı, öğrendiği dilin kültürüne ait bilgi birikimi, okuduğunu edinme düzeyi okuma becerisi kapsamında geliştirilmesi gereken alt alanlar olarak görölmektedir. Bu alanlarla birlikte okuma becerisini bir bütün olarak düşünüp sürece dayalı ve olabildiğince geniş katılımımlı etkinliklerle geliştirilmesi yararlı olacaktır. Dil becerilerinin gelişmişliği, dili kullanma oranı ile de bağlantılı olduğunu düşündüğümüzde okuma eğitimi kapsamında yapılan çalışmaların, öğrencilerin birlikte çalışabilecekleri ve daha çok uygulama yapabilecekleri nitelikte olması gerekmektedir.

Kaynakça

- Brantmeier, C. (2006). Advanced L2 Learners And Reading Placement: Self-Assessment, CBT, And Subsequent Performance. *www.sciencedirect.com. System 34, pp: 15-35.*
- Çetinkaya, G. (2010). Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Anabilim Dalı.
- Durmuş, Mustafa. (2013). İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Sadeleştirilmiş Metin Sorunları Üzerine. *Bilgi Bahar/Sayı 65 ss: 135-150.*
- Er, Abdullah. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde “okuma”. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı: 12, 208-218.*
- Erkuş, A. (2009). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci.* Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Erwin, P., Tester, J., L. T. Meier, Dwyer, E. J. (2009). Fostering Reading Fluency Through Poetry And Bookmaking. *Fall 2009 The California Reader. Vol. 43, No: 1.*
- Faver, S., (2008). Repeated Reading of Poetry Can Enhance Reading Fluency. *The Reading Teacher. 62(4), pp. 350-352.*
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi* (3rd). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2009). Ekran Okumada Verimlilik. http://vizyon21yy.com/documan/Genel_Konular/Bilisim/Ekran_Okumada_Verimlilik.pdf
- Güyer, T., Temur, T., Solmaz, E. (2009). Bilgisayar Destekli Metin Okunabilirliği Analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Güz 7(4) ss: 751-766.*
- Gorsuch, Greta and Taguchi, Etsuo. (2008). Repeated Reading For developing Reading Fluency And Reading Comprehension: The case of EFL Learners in Vietnam. *www.sciencedirect.com System 36 253-278.*
- Gürkan, S. (2012). The Effects of Cultural And Reading Activities on L2 Reading Comprehension. *Procedia – Social and Behavioral Science 55 1196-1206.*
- Kasahara, K. (2011). The Effect of Known And Unknown Word Combinations On Intentional Vocabulary Learning. *www.sciencedirect.com system 39 pp: 491-499.*
- Kashkouli, Z., Hossein B. (2012). Type of test-taking strategies and task-based reading assessment: A case in Iranian EFL learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 70 (2013) 1580 – 1589.*
- Kırmızı, F. S. (2010). Relationship Between Reading Comprehension Strategy Use And Daily Free Reading Time. *Procedia Social and Behavioral Sciences 2 (2010) 4752–4756.*
- Kim, Y.-S. (2012). The Relations Among L1 (Spanish) Literacy Skills, L2 (English) Language, L2 Text Reading Fluency, And L2 Reading Comprehension For Spanish-Speaking Efl First Grade Students. *Learning and Individual Differences. Vol.:22 pp: 690-700.*

- Kim, Young-suk, Wagner, Richard K., Lopez, Danielle. (2012). Developmental Relations Between Reading Fluency And Reading Comprehension: A Longitudinal Study From Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*.113 93-111.
- Kök, İ., Canbay, O. (2011). An Experimental Study On The Vocabulary Level And Vocabulary Consolidation Strategies. *Procedia Social and Behavioral Science*. 15, pp: 891-894.890.
- Marcotte, A. M., Hintze, M. J. (2009). Incremental and predictive utility of formative assessment methods of reading comprehension. *Journal of School Psychology* 47 315–335.
- Mehrpour, S., Rahimi, M. (2010). The Impact of General and Specific Vocabulary Knowledge on Reading an Listening Comprehension: A case of Iranian EFL Learners. *www.sciencedirect.com system* 38 292- 300.
- Nair, G. K. S., Setia, R., Ghazali, S. N., Sabapathy, E., Mohamad, R., Myshithah, M. A., Muniandy, M. K., Theethappan, R., Hassan, W. A. W., Hassan, N. S.I. C. (2012). Can Literature Improve English Proficiency: The Students Perspective. *Asian Social Science; Vol. 8, No. 12. Pp: 21-28.*
- Nese, J., Biancarosa, G., Cummings, K., Patrick, K., Alonzo, J., Tindal, G. (2013). In search of average growth: Describing within-year oral reading fluency growth across Grades 1–8. *Journal of School Psychology. ISSN 0022. Pp: 1-18.*
- Pang, E., Muaka, A., Bernhardt, E. B., M. L. Kamil. (2009). Educational Practices Series – 12. International Academy Of Education (Section 1-6). http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac12e.pdf
- Sarı, B. Acar, A. E. (2013). The Phonological Awareness Scale of Early Childhood Period (PASECP) Development and Psychometric Features. *Edunational Science: Teori and Praticte* 13(4) 2209-2215.
- Spörer, N., Brunstein, J., C., Kiescke, U. (2009). Improving Students’ Reading Comprehension Skills: Effect of Strategy Insruction And Reciprocal Teaching. *Learning and Instruction* 19 pp: 272-286.
- Turan, F., Akoğlu, G. (2011). Okul Öncesi Dönemde Sesbilgisel Farkındalık Eğitimi. *Eğitim ve Bilim. Cilt 36, sayı 161, ss: 64-75.*
- Tüfekçioğlu, B. (2013). *Derlem Tabanlı Çevrim İçi Türkçe Öğrenici Sözlüğü – Ön Adlar A Madde Başlı-* Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.