



Almanya'da İki Dilli Yetişen Türk Öğrencilere Oyunlaştırma ile Atasözleri Öğretimi: Kelimelerle Okey Oyunu

Sakinur Okuyan

International Burch University, Bosna Hersek

Cemal Özdemir

Süleyman Demirel Üniversitesi, Kaskelen / Kazakistan

Özet: 1960'tan bugüne kadar Almanya'da yerleşen Türkler bazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bunlardan biri de eğitim alanında yaşanan sıkıntılardır. Almanya'da ailesi ile yaşayan çocuklarda belirli bir zaman sonra Türkçe'den uzaklaşmalar gözlemlenmiştir. Bu Türkçe ve Almanca iki dilli çocuklarda çok önemli bir sorun haline gelmiştir. Bu çalışmanın problem durumu; Türk öğrencilerin Türkçe materyal azlığı sebebiyle Ana dili Türkçe derslerindeki öğrenimlerinde yavaşlık olmasıdır. Bu problem durumu doğrultusunda çalışmanın amacı, Almanya Kuzey Ren Vestralya eyaleti, Ennepe Ruhr Bölgesinde Ana dili Türkçe dersine katılan Türk öğrencilerin atasözleri öğrenimlerinin üzerinde oyunlaştırmanın etkisinin araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda kelimelerle okey oyunu materyali geliştirilmiş ve öğrencilerin atasözü öğrenmelerine katkıda bulunulmak hedeflenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Alman / Türk halkı tarafından aile üyeleriyle veya akraba ve arkadaşlarla iyi vakit geçirmek için sıklıkla oynanan okey oyunu materyal olarak seçilmiştir. Okey oyununda yer alan taşlar üzerine önceden belirlenmiş atasözlerinin kelimeleri ayrı ayrı yazılmıştır. Öğrencilerin okey oyununu oynarken bu atasözlerini tamamlamaları istenmiştir. Böylece Ana dili Türkçe derslerinde oyunlaştırma tekniğinden yararlanılarak öğrencilerin atasözlerini daha hızlı kavramaları ve uzun süre hafızalarında saklamaları hedeflenmiştir. Bu hedefler doğrultusunda yapılan etkinlikler sonucunda öğrencilerin atasözleri öğrenme konusundaki başarıları %50'nin üzerinde artmıştır. Okey oyunu ile atasözlerinin öğretiminin başarılı bir oyunlaştırma etkinliği olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: *Almanya, atasözleri, iki dillilik, materyal geliştirme, okey oyunu, oyunlaştırma, Türkçe*

Giriş

Tarih boyunca dünya üzerindeki insanlar belirli nedenlerden dolayı göç etmek durumunda kalmışlardır. Türkiye'nin göç geçmişine bakıldığında ilk sırada Almanya'ya doğru bir hareket görülmektedir (Kula, 1992). 1960 senesinde Almanya'da bir işgücü ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine Türkler bu iş imkanı için Almanya'ya göç etmişlerdir. İlk önceleri geçiçi bir göç olarak görünen bu durum daha sonrasında işçilerin ailelerini de yanlarına almalarıyla yerleşik bir hal almıştır. Berger ve Mohr (2011)'a göre Almanya'ya misafir çalışan olarak gelen işçilerin kademe kademe kuşaksal olarak çalıştıkları işler farklılık göstermiştir. Örneğin; alt kademe çalışanları ilk kuşaklar olurken, daha sonra gelen kuşaklarda ise yerel dili öğrenen kişilerin sayısının artmasıyla vasıflı işlerde çalışan kişilerde de artış olmuştur. 2021 yılında yapılan tespite göre Almanya'da 1 milyon 316 bin Türk yaşamaktadır (Şengül ve Toygar, 2021).

1960'tan bu güne kadar Almanya'da yerleşen Türkler bazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bunlardan biri de eğitim alanında yaşanan sorunlardır. Almanya'da ailesi ile yaşayan çocuklarda belirli bir zaman sonra Türkçeden uzaklaşmalar gözlemlenmiştir. Bu, Türkçe ve Almanca iki dilli çocuklarda çok önemli bir sorun haline gelmiştir. Çünkü öğrenciler ilk etapta Almanca öğrenmekte güçlük çekerlerken daha sonra yaşanan yerde Almanca konuşulması ve ailelerin de sıklıkla Almanca konuşma eğilimlerinden dolayı öğrenciler iki dile de hakim olamamaktadırlar. Adıgüzel (2011)'e göre insanların yarı dilli özelliğe sahip olmaları onları ruhsal anlamda olumsuz

etkilemektedir. Kişiler gerek okul gerekse iş hayatlarında diğerlerine nazaran geride kalmaktadırlar. Bu yüzden kişilerin bu olumsuzluklardan kurtulmak için ana dillerini çok iyi bilmeleri ve ikinci dili öğrenirken kendilerini rahat hissetmeleri gerekmektedir.

Almanya'daki yaşanan bu problemler neticesinde Türk göçmenlerin çocukları için Türkiye harekete geçmiş ve Türkçe ders olanakları sunmuştur. Ancak bu öğretim faaliyetleri beraberinde derslerde kullanılan materyallerin azlığı sorununun gün yüzüne çıkmasına neden olmuştur. Güzel ve Barın (2014) öğretimde özellikle de dil öğretiminde kaynak ve materyal eksikliğinin öğrencilerin hedef dili öğrenmeleri üzerinde oldukça olumsuz etkisi olduğunu savunmaktadır. Öğrencilerin yaş ve dil düzeylerine uygun materyallerin seçilmesi öğretimi etkin hale getirecektir. Öğreticinin elindeki imkanlar dahilinde sınıfındaki öğrencilerine Türkçe öğretmek için farklı yöntem ve materyaller kullanması gerekmektedir. Bunun için öğrencilerin ilgisini çeken materyaller seçilmelidir. Öğrenciler eğlenirken öğrenmeli ve ilgileri dağılmamalıdır. Aksi takdirde sıkıcı ve sıradan dersler öğrencilerin dikkatini çekmemekte ve öğrenimin yavaşlamasına sebep olmaktadır.

Problem Durumu

Bu çalışmanın problem durumu; Türk öğrencilerin Türkçe materyal azlığı sebebiyle Ana dili Türkçe derslerindeki öğrenimlerinde yavaşlık olmasıdır. Bu problem durumu doğrultusunda Almanya Kuzey Ren Vestralya eyaleti, Ennepe Ruhr Bölgesinde Ana dili Türkçe dersi Türk öğrencilerin atasözleri öğrenimlerini kolaylaştırmak için oyunlaştırma yöntemi kullanılabilir mi? ana sorusuna cevap aranmak istenmektedir. Bu problemi çözmek amacıyla bazı araştırma sorularıyla araştırmaya derinlik kazandırılmak istenmiştir.

Araştırma soruları;

1. Çift dilliliğin Ana dili edinimi üzerinde etkisi ne düzeydedir?
2. Almanca-Türkçe dillerinin tipolojik özellikleri nelerdir?
3. Oyunlaştırmanın dil öğretiminde ve öğrenimindeki yeri nedir?
4. Oyunlaştırma yöntemiyle okey oyunu öğrencilerin atasözleri öğrenimlerini kolaylaştırabilir mi?

Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı, Almanya Kuzey Ren Vestralya eyaleti, Ennepe Ruhr Bölgesinde Ana dili Türkçe dersine katılan Türk öğrencilerin atasözleri öğrenimlerinin üzerinde oyunlaştırmanın etkisinin tespit edilmesidir. Ayrıca geliştirilen kelimelerle okey oyunu materyali ile öğrencilerin atasözü öğrenmelerine katkıda bulunulmak hedeflenmiştir. Güzel ve Barın (2014)'ın aktarımına göre öğrencilerde etkin ve uzun süreli bir öğrenme isteniliyorsa derste kullanılacak materyallerin seçilmesi önem arz etmektedir. Güzel ve Barın ayrıca derslerde kullanılan materyallerin öğrencilere yabancı dil öğretiminin şüphesiz bir parçası olduğunu vurgulamıştır.

Almanya'da yaşayan kuşaklar arasında bir karşılaştırma yapıldığında birinci ve ikinci kuşaklardan sonra Türkçe ile olan bağın zayıfladığı görülmektedir. Bu yüzden Türk öğrencilerin ana dili derslerindeki öğrenme verimlerini arttırmak için materyal seçimi önem arz etmektedir. Oyunlaştırma tekniği ile öğrenciler derslerden sıkılmayıp daha fazla ilgiyle dersleri takip etmektedirler.

Kavramsal Çerçeve

Çift Dillilik Nedir?

İki dillilik ya da diğer bir söylemi ile çift dililik literatüre bakıldığında yıllarca ve sayısız kişi tarafından tanımlanmıştır. Bloomfield (1970)'e göre ana dili düzeyinde iki dilin de konuşulmasıdır. Cummins (1981)'in çift dillilik tanımı kişinin iki dili etkin bir şekilde kullanma ve anlama kabiliyetidir. “İki dillilik, kişilerin farklı nedenlerle ve koşullarda birden fazla dil edinmesi veya iki dili ana dili düzeyinde öğrenmesi olarak tanımlanabilir” (Aksan, 2007:26).

Yapılan bu tanımlara ek olarak Yıldız (2012) çift dillilik için insanın doğumundan itibaren iki dilin de kullanıldığı ortamda büyümesi gereklidir görüşünü savunur. Avrupa Konseyi Modern Diller Merkezi verilerine göre dünya üzerindeki nüfusun %50'sinden fazlası iki veya çok dillidir (Bican, 2019).

Çift dilliliğin kişilerin dil öğrenimlerine ve gelişimlerine fayda sağladığı da savunulan görüşler arasındadır (Cummins, 2001). “Okul döneminden önce veya sosyal yaşantılarında sürekli olarak resmi dil dışında ana dillerini kullanan ve dengeli iki dilliliği sağlayamayan bireyler, hem okul ortamında hem de resmi dilin konuşulduğu birçok ortamda bazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar” (Kalı, Özkaya ve Coşkun, 2021:197).

Özellikle çift dilli çocukların ebeveynleri çocukların eğitim süreçlerinde etkin rol oynamaktadırlar. Çocukların ailede ve yaşanan sosyal çevrede iki farklı dilin konuşulmasıyla üzerlerinde bir baskı vardır. Çocuklar iki dile de yeterince hakim olmayıp kelime ve yapısal olarak iki dilin özelliklerini birbirleriyle karıştırmaktadırlar. Sonuç olarak çift dilli bu çocuklar sağlıklı bir iletişim gerçekleştirilememektedirler. “Aynı zamanda iki dillilik, bireyin farklı sebeplerle ve farklı koşullarda birden fazla dili edinip konuştuğu veya her iki dilin de birbirine yakın düzeyde edinilmesi olarak da tanımlanmıştır” (Oruç, 2016:45).

Tarihte bir inceleme yapıldığında 1960'lı senelerde iş gücünde ortaya çıkan boşluktan dolayı Türkiye'den Avrupa'ya ve özellikle de Almanya'ya bir işçi göçü yaşanmıştır. Burada çalışan işçilerin ailelerini de yanlarına almalarıyla Almanya'da doğan nesiller çift dilli örneği sergilemektedirler. Zaman zaman çocuklar bu iki dillilik içerisinde bocalamakta ve zorlanmaktadırlar. Eğitim ve sosyal yaşamlarında Almanca kullanırlarken aile içerisinde Türkçe ve Almanca karışık olarak kullanılmaktadır.

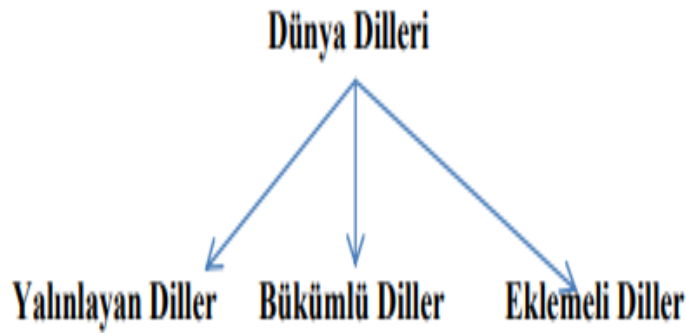
Bu, çocukların iki dili de etkin olarak kullanamamalarına sebep olmaktadır. Ana dili Türkçe dersleri ile bu çift dilli çocukların Türkçelerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Öğrenciler yapısal ve tipolojik olarak farklı özelliklerde olmalarına rağmen konuşurken Almanca ve Türkçe dillerini fark etmeden karıştırarak kullanmaktadırlar. Bu aşamada öğrencilere her iki dilin yapısı ve özellikleri tekrar öğretilmesi gerekmekte ve öğrencilerin bu kelime ve kural karışımına girmeden konuşmaları sağlanmalıdır.

Almanca ve Türkçe Dillerinin Tipolojik Özellikleri

Yapılan ilk tipolojik gruplandırmanın tarihi Schlegel'in 1808 yılındaki *Über die Sprach und Weisheit der Indier* eserine dayanmaktadır. Schlegel bu eseriyle Hint Avrupa dil ailesine mensup dillerin Sanskrit'le kıyaslanarak dil bilgisel olarak benzer yönleri bulmayı amaçlamıştır. Bu çalışması esnasında bütün dilleri iki gruba bölmüştür. Bu gruplar; eklemeli (bükümsüz) diller ve eklemesiz (bükümlü) dillerdir. Ancak bu gruplandırmadan sonra Wilhelm (1838) bunlara yalınlayan dil grubunu da eklemiştir (bkz. Şekil 1.)

Şekil 1

Dillerin Gruplandırması (Wilhelm, 1838)



Şekil 1'de görüldüğü üzere dillerin tipolojisi tarihten bugüne yapıları incelenerek ortak özellikteki bir gruba dahil edilmiştir. Aşağıda Tablo 1'de Greenberg (1963)'e ait *Dillerin Yapılarına Göre Sınıflandırılmalarına* yer verilmektedir. Tablo 1'de Wilhelm (1838)'e ek olarak dillerin yapılarına göre sınıflandırılmalarında iç bükümlü dillere de ayrı bir grupta yer verilmiştir. Bu gruplar şemada da görüldüğü üzere; yalınlayan, bükümlü ve eklemeli dillerdir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere diller yapılarına göre dört gruba ayrılmıştır. Yalınlayan dil gruplarında ekten ziyade cümle içerisindeki kelimelerin konuları anlam ve işlevlerinde öneme sahiptir. Bu dillere misal olarak Çince ve Vietnamca verilmiştir. Eklemeli dillere bakıldığında zaman eklerinin herbirinin ayrı ayrı işlevinin olduğu görülmüştür. Bu dillere misal Türkçe, Fince ve Japonca'dır. Bükümlü diller grubunda Latince ve Almanca yer almaktadırlar. Bu sınıfta ön, iç ve son olmak üzere üç farklı ek alma durumu söz konusudur. Son grup olan iç bükümlü dillerde ise kökler de değişikliğe uğramaktadırlar. Bu dillere misal Arapça ve İbranice'dir.

Almanca ve Türkçenin yapısal özellikleri de çalışmada yer almaktadır. Almanca'nın geçmişten bugüne hangi dil grubuna dahil olması gerektiği yönünde tartışmalar sürmüştür. Bunlardan birisi Wurzel (1996)'e aittir. Ona göre güncel Almanca yalınlayan, iç bükümlü, bükümlü ve eklemeli dil gruplarının özelliklerini barındırır. Burada belirtilen farklı gruplarda olmanın sebebine Wurzel (1996) şu gerekçeyi vermiştir: Kelimelere çoğul ekleri genel olarak son ek *-e*, *-n*, *-er*, *-s* olarak Almanca'nın bükümlü dil grubuna ait olduğunun göstergesidir. Mesela: *Helft-e*.

Ancak mutter kelimesinin çoğulunun mütter şeklinde olması kelimenin içerisindeki *-u* harfinden kaynaklı *-ü* harfine dönüşmesi Almanca'nın iç bükümlü dil olduğu yönünde görüşleri ortaya sunar.

Tablo 1

Dillerin Yapılarına Göre Sınıflandırılmaları (Greenberg, 1963)

Dil Yapısı	Karakteristik Yapı	Mensup Diller
Yalınlayan	Bu tür dillerde kelimeler herhangi bir ek almadan veya dil bilgisel anlamda değişikliğe maruz kalmadan cümle içerisindeki konumları ve yanına getirilen kelimelerle anlam ve işlevleri değişir.	Çince, Vietnamca
Eklemeli	Bu dil grubunda her ekin bir işlevi vardır. Getirildikleri kelimenin köküne bağlanarak olumsuzluk, iyelik ve zaman gibi eklemeler yaparlar.	Türkçe, Fince, Japonca
Bükümlü	Bu tarz dil grubuna dahil olan diller kelimelere üç farklı şekilde ek alırlar. Bunlar; ön ek, iç ek ve son ektir. Ayrıca bu gruba getirilen eklerde kelimedeki ünsüzlerden ziyade ünlü harflerde değişimler meydana gelir.	Latince, Almanca
İç bükümlü	Bu bölümde yer alan dillerin köklerinde de değişimler olur. Bu sebeple kök ile getirilen ekleri ayırt etmek güçleşir.	Arapça, İbranice

Türkçe eklemeli diller grubunda yer almaktadır. Bu gruptaki dillerde kelimelerin kökleri değişmez yani sabittir (kök+yapım eki+çekim eki). “Eklemeli dillerde, değişmeyen bir köke, yetenek, işteşlik, olumsuzluk, zaman, kişi gibi çeşitli görevleri olan ekler, morfeimler getirilir ve bunlar, ek yerleri belli olmayacak biçimde, sıkıca birbirlerine kaynaşır” (Aksan, 1990:106). Mesela; bas-tır-ıl-dı. Bu örnekte de görüldüğü üzere Türkçe zengin bir biçim birim yapısına sahiptir. Her bir ekin bir görevi vardır. “Yalnızca Türkçede türetme eklerinin sayısının 100’ü geçtiği görülmüştür. Karşılaştırmalı bir sayım yapılmamışsa da bu sayıyı bir başka dilde bulmanın kolay olmayacağını sanıyoruz. Bu birimlerin her birinin birden çok görevi yüklenmesiyle Türkçe’nin anlatım gücü üzerinde aydınlatıcı bir gerçek ortaya çıkar” (Aksan, 1999:28–29).

Türkçe ve Almanca cümle içerisindeki kelimeler dizi bakımından incelendiğinde farklılık görülür. Türkçe Ö+N+Y (Özne-Nesne-Yüklem) şeklinde bir yapıya sahip iken; Almancada Ö+Y+N (Özne-Yüklem-Nesne) şeklindedir (Greenberg, 1963). Ancak Sezer (1980), Türkçe cümle içerisindeki kelimelerin yerlerinin değişebileceğini yani esnekliğinin olduğunu belirtir.

Örneğin: Ayşe bardağı kırdı. (Ö+N+Y) / Ayşe kırdı bardağı. (Ö+Y+N) / Bardağı Ayşe kırdı. (N+Ö+Y) / Bardağı kırdı Ayşe. (N+Y+Ö) / Kırdı bardağı Ayşe. (Y+N+Ö) / Kırdı Ayşe bardağı. (Y+Ö+N).

Bu şekilde farklı kullanımların olması Johansen (2007)'a göre Türkçe'nin dizgisel işlevinden kaynaklıdır. Bu işlev türetme ve bağımlaştırma. Buradaki bağımlaştırma özelliği ile cümle içinde ve cümleler arası ilişki kurulur.

Şekil 2

Türkçe ve Almanca harf karşılaştırması (Johansen, 2007).

	Türkçe	Almanca
Harf sistemi	Latin	Latin
Harf sayısı	29	26
Ünlü harf	8	5
Ünsüz harf	21	21
Harf - ses özdeşliği	Var	Yok
Farklı harfler	ç, ğ, ı, ş	x, q, w, ß, ä
Çok harfli ses	Yok	sch, tsch, ei, eu, ie, ai,
Ünlü harfte uzun okuma	Yok	Var
Ünlü uyumu	Var	Yok

Şekil 2'e göre Türkçe ve Almancada Latin harf sistemi kullanılmaktadır. Türkçe'de 29 harf varken Almancada 26 harf vardır. Bu harflerin ünlü ve ünsüz olma durumları değişiklik göstermektedir. Aralarındaki farklı harfler açısından Almanca ve Türkçe dillerine bakıldığında zaman Almancada *q, w, x* harfleri de vardır. Türkçede ise Almancadan farklı olarak *ç, ğ, ı, ş* harfleri bulunmaktadır. Bunlara ek olarak Almancada çoklu ses durumu vardır. Ayrıca Almancada bazı ünlü harflerde uzatmalı okumalar bulunmaktadır. Türkçede ise ünlü uyumu bulunurken Almancada bu uyum yoktur.

Ana Dili Türkçe Dersi ve Ders Materyali Geliştirme

Ana dili dersleri dünyadaki her ülke için eğitim politikası altında ele alınan önemli bir husustur. Çünkü vatandaşlarda ulusal kimlik, kişisel olarak gelişim ve yurttaşlık bilincinin oluşması ve yerleşmesi için bu konu çok önemlidir. Bu yüzden ana dili dersleri her dönemde tazeliğini korumaktadır. “Ana dili, dil bilimciler tarafından çoklukla bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır. Bireyin çocukluk çağında tanıştığı ilk dil olması nedeniyle ana dilin öğrenilmediği; edinildiği ya da kazanıldığı hep tekrar edilir” (Vardar, 1988:20).

İnsanlığın varolmasından bugüne kadar zaman içerisinde kendini şu üç noktada gerçekleştirdi; yorumlama, anlama ve öğrenme. Bu aşamalarda ana dili dersi eğitimi öğrencilerin bilişsel olarak gelişimleri üzerinde oldukça etkilidir. “Ana dili dersi olarak Türkçe dersi ve onun müfredatı bu noktada dikkati çekmektedir. Türkçe derslerinde

kullanılmakta olan ders araç ve gereçleri de büyük önem taşımaktadır” (Sinan, 2006: 5). Bu sebeple öğrencilere Ana dili Türkçe dersi anlatımında kullanılacak yöntem ve materyaller iyi seçilmelidir.

Öğrencilerin ana dillerini öğrenmeleri desteklenmeli ve derse katılımları sağlanmalıdır. Cabı (2013), öğretim malzemelerinin öğrencilerin duyuşsal, psikomotor ve bilişsel açıdan gelişimlerini desteklediğini dile getirmiştir. Ayrıca öğrencilere farklı bir bakış açısı sunacaklarını ve derste öğretilen soyut konuları somutlaştırmada etkili olacağını vurgulamıştır. Öğrenci kolayca karmaşık gibi görünen kavramları algılayacak ve çoklu öğrenme oluşturulabilecektir. Cabı (2013)’nın açıklamasında da görüldüğü üzere derste kullanılan materyallerin ve yöntemlerin çocukların öğrenimleri üzerinde direkt etkisi bulunmaktadır.

Almanya’da başlangıçta misafir işçi olarak gelen işçiler ailelerini yanlarına almalarıyla 1973 yılında yerleşik hayata geçmişlerdir. Böylece çocuklarda ana dillerini öğrenme ihtiyacı doğmuştur. “Almanya’daki Türkçe öğretiminin tarihsel seyrine bakıldığı zaman, Almanya’ya göç eden Türklerin geliş tarihine paralel olduğu ve geliştiği görülmektedir. Bunun yanı sıra Almanya’ya gelen ilk kuşak ve sonraki kuşağın çoğunluğunun sadece ihtiyaçlarını giderecek kadar Almanca öğrendiği ancak daha sonraki üçüncü ve dördüncü kuşağın Almancayı iyi bir şekilde öğrendiği bununla birlikte de Türkçeden yavaş yavaş uzaklaştığı söylenebilir (Bican, 2019).

Almanya’da üçüncü ve dördüncü nesillerden sonra Ana dili Türkçe dersleri üç farklı türde verilmiştir. İlki *düzenli sınıflar* adı altında Türk ve Alman öğrencilerin beraber okudukları sınıflar, ikincisi yalnızca yabancı öğrencilerin olduğu sınıflar *düzenli yabancı sınıflar* ve üçüncüsü ise *hazırlık sınıflarıdır*. Bu hazırlık sınıfında Almanca bilmeyen Türklerin de dahil olduğu yabancılar bulunmaktadır (Güney, 2015). Ancak sonraları bu sınıf düzenlerine ek olarak Türk öğrenciler için Ana dili Türkçe dersleri vermeye başlanmıştır.

Bu derslerde Almanca ve Türkçe karıştırıp konuşan Türk çocukların Türkçelerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Derslerde yer yer olumsuz dil aktarımlarına yer verilmektedir. Bu çift dilli öğrencilerin aslında en belirgin özelliklerindedir. Diller arası olumsuz aktarım pek çok dil bilimciler tarafından da ele alınmıştır. “Farklı dillerin sözdizinsel, dil bilgisel vb. yapıları birbirinden farklı olsa da bütün dillerin altında yatan bazı bilişsel ve dilsel özellikler vardır. Bu özellikler bir dilden diğerine aktarılırlar” (Cummins, 2007: 49).

Günümüzde dil öğretiminde birçok yönetime başvurulmaktadır. Bunlardan bir tanesi de oyunlaştırma yöntemidir yani dili oyun ile öğretme çabasıdır. Oyunlaştırmanın dil öğretimindeki önemine bakıldığı zaman 21. yüzyıl çocuklarında oldukça etkili olduğu görülmektedir. Çünkü araştırmacılar tarafından da nesiller belli bir sınıflandırmalara ayrılmışlardır. “Doğum yıllarına göre kabul görmüş sınıflandırmalardan birinde nesiller şu şekilde etiketlenmiştir: Baby Boomers kuşağı (1946-1964), X kuşağı (1965-1980), Y kuşağı (1981-1999) ve Z kuşağı (2000-2021)” (Strauss, 2005: 290). Z kuşağı çocuklar oldukça kabiliyetli ve oyun ile çok daha erken yaşta tanışmaktadırlar. “Oyun tasarım unsurlarının oyun bağlamı dışındaki durumlarda kullanılmasıdır” (Deterding, Sicart, Nacke, O’Hara ve Dixon, 2011: 387). Böylece öğrenmeleri oyun ile desteklenerek gerçekleşmektedir.

Buradan hareketle dil derslerinde özellikle de ana dili derslerinde oyunlaştırma yönteminin kullanılması konunun kalıcı ve anlaşılır olmasına katkı sağlayacaktır. Yalın (2010)'a göre belleğe kısa süreli kaydedilen bilgiler 15-20 saniye sonra kaybolmaktadır. Ancak farklı yöntemlerle ve tekrar ile bilgilerin kaydedildikleri kısa süreli hafızadan uzun süreli olan belleğe aktarımları sağlanmaktadır. Duman (2013) da öğrencilerin öğrenmesinde etkili olan en önemli unsurun materyaller olduğunu savunmaktadır. Öğrenciler uzun süreli belleklerine görsel ve dinleme materyalleri ile öğrendikleri bilgileri daha kalıcı olacak şekilde kayıt yapabilmektedirler.

Bu sebeplerle hem oyunlaştırmanın hem de materyallerin uygun bir şekilde derlenip öğrencilere sunulması gibi aşamalara özellikle dil öğretiminde dikkat edilmesi gerekmektedir. Çünkü hazırlanan her materyal öğrencilerin öğrenme aşamalarına ve seviyelerine uygun olmayabilir. Sadece derslerde kullanmış olmak için materyal kullanılması kesinlikle doğru değildir. Yalın (2010), materyallerin faydalarını ve gerekliliklerini şu şekilde sıralamıştır;

- Çoklu öğrenmeyi destekler.
- Öğrencilerin bireysel olarak ihtiyaçları karşılanır.
- Dikkat çekicidirler.
- Tekrar hatırlamayı kolaylaştırır.
- Zaman tasarrufu sağlar.
- Gözlemin güven içerisinde yapılmasını sağlar.
- Tutarlı içeriğin çıkmasını sağlar.
- Ders içeriğini kolaylaştırır ve anlaşılmayı artırır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli ve Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemi izlenmiştir. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Araştırmada desen durum çalışmasıdır. Subaşı ve Okumuş (2007)'a göre durum çalışması; mevcut bir durum veya olayın detaylı olarak irdelendiği, elde edilen verilerin sistemli bir halde toplandığı, bunun yanı sıra gerçekte neler olup bittiğine bakılan bir araştırma yöntemidir. Araştırmaya dahil edilen çift dilli Türk öğrencilerin *Ana Dili* derslerinde atasözlerini öğrenmelerinde oyunlaştırmanın etkisini gözlemek amacıyla durum çalışması araştırmanın deseni olarak seçilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Almanya'da ana dili dersi gören Türk öğrencilerdir. Ancak bu sayıdaki öğrencilere ulaşma zorluğundan örneklem grubu daha dar bir grup olarak belirlenmiştir. Çalışmanın örneklem grubu Almanya Kuzey Ren Vestralya eyaleti, Ennepe Ruhr Bölgesindeki Ana dili Türkçe Dersi'ne katılan 68 tane Türk öğrenciden oluşmaktadır.

Örnekleme belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. “Amaçlı örnekleme, olası ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır.” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 78). Araştırmaya dahil edilen çocuklara ilişkin bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Örnekleme Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler

		F	%
Doğum yeri	Türkiye	-	-
	Almanya	68	%100
Cinsiyet	Kız	36	%53
	Erkek	32	%47
Sınıf	5-6-7	45	%66,1
	8-9-10	23	%33,9
En iyi konuştuğu / anladığı dil	Türkçe	11	%16,1
	Almanca	57	%83,9

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğrencilerin hepsinin Almanya doğumlu oldukları görülmektedir. Öğrencilerin 36’sı kız (%53) ve 32’si (%47) erkektir. Katılımcıların 45’i 5-6-7. sınıflarda; kalan 23 öğrenci ise 8-9-10. sınıflarda okumaktadırlar. Öğrencilerin en iyi konuştuğu veya anladıkları dil ise %83,9 oranında Almanca’dır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacıyla Alman / Türk halkı tarafından aile üyeleriyle veya akraba ve arkadaşlarla iyi vakit geçirmek için sıklıkla oynanan okey oyunu materyal olarak seçilmiştir. Okey oyununda yer alan taşlar üzerine önceden belirlenmiş atasözlerinin kelimeleri ayrı ayrı yazılmıştır. Öğrencilerden oyun oynarken bu atasözlerini tamamlamaları istenmiştir. Böylece Ana dili Türkçe derslerinde oyunlaştırma tekniğinden yararlanılarak öğrencilerin atasözlerini daha hızlı kavramaları ve unutmamaları hedeflenmektedir. İnsan hafızasında bilginin hatırlanmasında etkili olan faaliyetlerin oransal dağılımları şu şekildedir; okuma %10, duyma %20, görsellik %30, görsellik ve duyma %50, konuşma %70, yapma ve konuşma %90 etkilidir (Yalın, 2010). Bu oranlar da göz önünde bulundurulduğunda yapma ve konuşmaya yönelik yapılacak faaliyetler daha kalıcı olacağından dolayı bu şekilde bir araç geliştirilmiştir.

Okey oyununda yer alan taşlar üzerine önceden belirlenmiş 13 atasözünün kelimeleri ayrı ayrı yazılmıştır. Araştırmada kullanılan atasözleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3*Araştırmada Kullanılan Atasözleri*

1. Komşu komşunun külüne muhtaçtır.	8. Denize düşen yılana sarılır.
2. Eski düşman dost olmaz.	9. Ateş düştüğü yeri yakar.
3. Söz gümüşse sükut altındır.	10. Ağaç yaş iken eğilir.
4. İyilik eden iyilik bulur.	11. Son pişmanlık fayda etmez.
5. Mum dibine ışık vermez.	12. Gülme komşuna gelir başına.
6. Bugünün işini yarına bırakma.	13. Ayağını yorganına göre uzat.
7. Öfkeyle kalkan zararlar oturur.	

Atasözlerinin öğretimi için geliştirilen kelimelerle okey oyunu şu şekilde tasarlanmıştır;

- 4 kelimededen oluşan 13 atasözü vardır.
- 4 kelimelik 13 atasözü ayrı ayrı taşlara yazılmıştır. (13 atasözü için 52 taş kullanılmıştır).
- Her atasözünün kelimeleri 2'şer defa yazılmıştır.
- Atasözleri için $52+52=104$ taş kullanılmıştır.
- 2 tane taş ise joker olarak kullanılmıştır. (gerek olan tüm kelimelerin yerine kullanmak amacıyla)
- Toplamda 106 taş kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler Almanya Kuzey Ren Vestralya eyaleti, Ennepe Ruhr Bölgesindeki Ana dili Türkçe dersi saatinde toplanmıştır. 68 öğrenci 4'er kişilik 17 gruba ayrılarak oyun oynanmıştır. Oyunun birinci ve ikinci denemesinde de 45 dakikalık iki ders saati verilmiştir. Toplamda elde edilen veriler 90'ar dakikalık oyunlar neticesinde elde edilmiştir. Öğrenciler 13 atasözünün her bir kelimesi bir okey taşına yazılmış şekilde olan taşlarla oyuna başlarlar. Öğrencilerin kelimelerle atasözlerini tamamlamaları beklenir. İlk atasözünü tamamlayan kazanır. Oyun kuralları ve içeriği bulgular bölümünde verilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiş ve yorumlanmıştır. "İçerik analizinde yapılan işlem ise birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuya yorumlayarak aktarmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 21). İçerik analizi ile amaç daha sonraki araştırmalara yol gösterici olmak ve genel eğilim tespittir (Ültay, Akyurt, Ültay, 2021).

Bulgu ve Yorumlar

Almanya Kuzey Ren Vestralya eyaleti, Ennepe Ruhr Bölgesindeki Ana dili Türkçe dersi saati içerisinde Türk öğrencilere atasözleri öğretmek amaçlı geliştirilen kelimelerle okey oyunu oynanmıştır. Geliştirilen bu oyun bilinen okey oyunundan amaç ve işleyiş açısından biraz farklıdır.

Okey oyunu ile atasözlerini öğretmek amaçlı geliştirilen kelimelerle okey oyununun farklı ve benzer yönleri

Farklılıklar;

- Kelimelerin taşlara rahatça yazılması amacıyla taşlar dikey değil, yatay tutulmuştur (bkz. Şekil 4 ve 5).
- 2 tane joker olarak kullanılan taşlar sayıların yerine tüm kelimelerin yerine kullanılabilir (bkz. Şekil 6).
- Her kelime taşından 4 değil, 2'şer adet bulunmaktadır.
- Okey oyununda amaç; aynı renkli taşları sıraya dizmek veya aynı sayılı taşların farklı renklerinden grup yapmaktır. Geliştirilen oyunda ise amaç; atasözlerinin kelimelerini tamamlayarak atasözlerini bulmaktır (bkz. Şekil 3 ve 4).
- Okeyde bir grubu en az 3 taş oluşturur. Bu oyunda ise 4 kelimelik atasözleri bir grup oluşturur (bkz. Şekil 3 ve 4).
- Okey oyununda doğru düzenlemeyle toplam 14 taşı tamamlayan oyuncu okey yapmaktadır. Burada ise 2 atasözünü tamamlayan kişi okey yapmaktadır.

Benzerlikler;

- Oyun başlangıcında bir oyuncuya on beş, diğer üç oyuncuya on dört taş verilir. Elinde on beş taş olan oyuncu oyunu başlatır ve fazla olan taşını yanındakine atar.
- Oyuncular her bir döngüde masadan veya dizili haldeki taşlardan bir adet taş alarak ve ıstakasından bir adet taş atarak okey yapmak için çalışırlar.

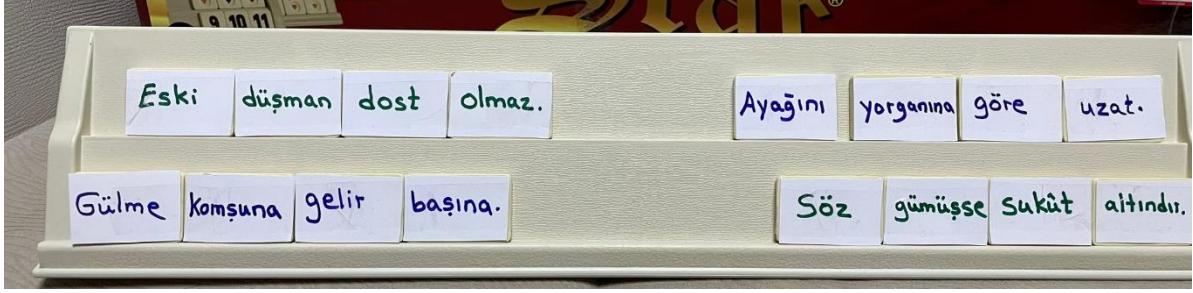
Şekil 3

Okey Oyunu



Şekil 4

Kelimelerle Okey Oyunu



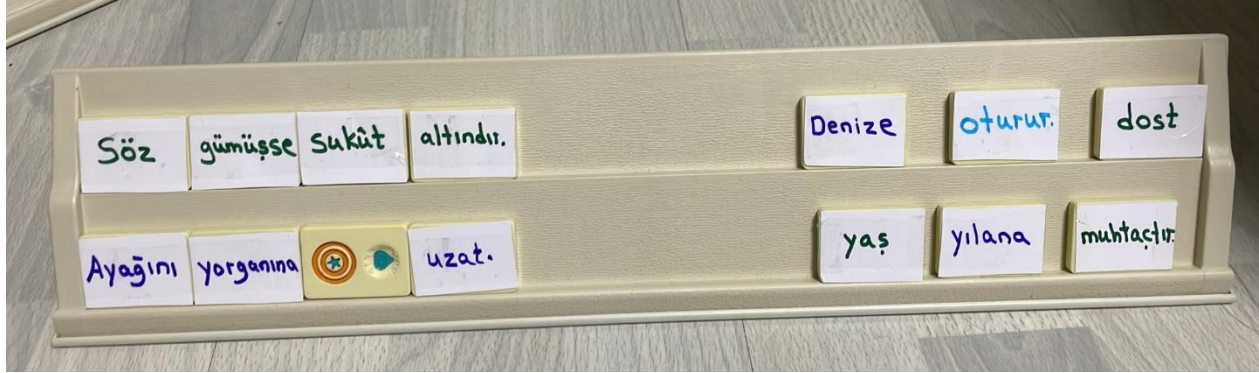
Şekil 5

Kelimelerle Okey Oyunu Üzerine Yazılan Atasözlerinin Tamamı



Şekil 6

Tüm Taşlar Yerine Geçen Joker



Kelimelerle okey oyununun öğrencilerle ilk kez oynama sonuçları

Ana dili Türkçe dersinde Türk öğrencilere 13 atasözünün kelimeleri ilk önce 1 defa yazılıp oynatılmıştır. Öğrenciler 4 kişiden oluşan turlarla oynamışlardır. Bu şekilde 17 tur oluşturulmuştur. Oyunda 2 atasözünü tamamlayan kazanmaktadır. Ayrıca oyunda 2 joker taş yer almakta olup istenilen herhangi bir kelimenin yerine kullanılmıştır. Bu oyuna ilişkin sonuçlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

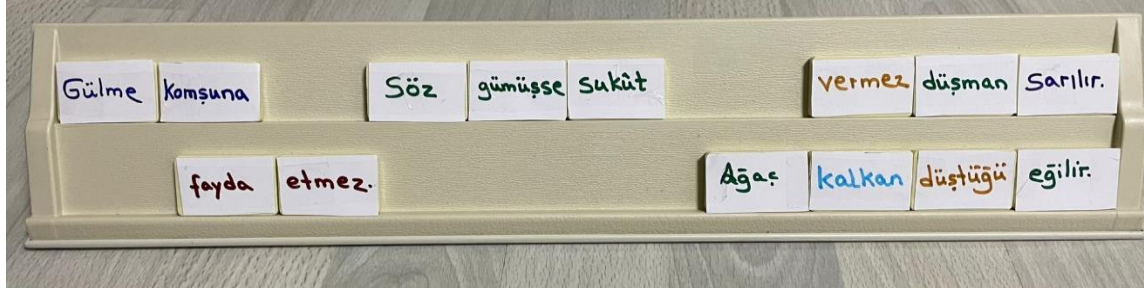
Geliştirilen Kelimelerle Okey Oyununun İlk Kez Oynatılması Neticesinde Elde Edilen Sonuçlar

	F	%
1 atasözünü tamamlayan	27	%39
2 atasözünü tamamlayan	5	%7

Tablo 4'te görüldüğü üzere 1 atasözünü tamamlayanlar 68 öğrencinin %39'unu oluştururken; 2 atasözünü tamamlayanların oranı ise %7'dir. Bu oranların az olmalarının sebebi; 13 atasözünün kelimeleri birbirlerinden farklı olup taşlar üzerine bir kere yazılmasıdır. Öğrenciler sıraları geldiklerinde gelecek olan taşın üzerindeki kelimelerin tamamlamaya çalıştıkları atasözüne ait olmaması durumunda bir süre uygun kelimenin kendilerine gelmesini beklemektedirler (bkz. Şekil 7 ve 8). Kelimelerin bir defa yazılmış olması öğrenciye gelme olasılığını düşürdüğü için öğrencilerde dikkat dağınılığı, motivasyon düşüklüğü ve sıkılma duygularının ortaya çıkması gözlemci tarafından fark edilmiştir. Bu şekilde geliştirilmek istenen oyunla hedeflenen amaca ulaşamayacağı fark edilmiştir. Burada gözlemci biraz değişikliğe gitmek durumunda kalmıştır.

Şekil 7

Tamamlanamayan Atasözleri (Örnek 1)



Şekil 8

Tamamlanamayan Atasözleri (Örnek 2)

**Kelimelerle okey oyununun öğrencilerle ikinci kez oynanma sonuçları**

Ana dili Türkçe derslerinde atasözlerinin öğretiminin ve öğreniminin kolaylaşması amacıyla geliştirilen kelimelerle okey oyununun ilk aşamasında istenilen sonuca ulaşılammıştır. Bu sebeple öğretici tarafından belirlenmiş olan 13 atasözünün her bir kelimesi 2'şer defa taşlara yazılmıştır. Böylece öğrenciler oyunu oynarken taşların gelme olasılığı daha da artırılmıştır. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

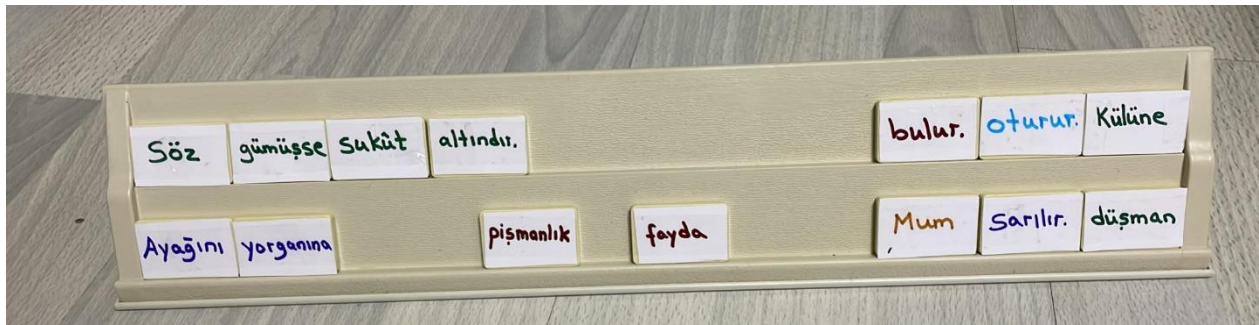
Tablo 5*Kelimelerle Okey Oyununun İkinci Kez Oynatılması Neticesinde Elde Edilen Sonuçlar*

	F	%
1 atasözünü tamamlayan	38	%55
2 atasözünü tamamlayan	17	%25

Tablo 5'te görüldüğü üzere 1 atasözünü tamamlayanlar 68 öğrencinin %55'ini oluştururken, 2 atasözünü tamamlayanların oranı ise %25'tir. Oyun 4 kişi ile oynandığı için ve oyunda kural olarak 2 atasözünü bulan oyunu kazandığı için toplamda 17 grupta 1 kişi 2 atasözünü de bularak oyunu kazanmıştır (bkz. Şekil 10 ve 11). Kelimelerin herbirinden 2'şer defa yazılması ile öğrenciler dikkatleri dağılmadan, sıkılmadan, eğlenerek ve motive olmuş bir şekilde bu oyunu oynamışlardır. Çünkü bu oyunlarda kazanan öğrenciler olmuştur. Elde edilen bu sonuçlar %50'nin üzerinde olduğu için geliştirilen bu yeni kelimelerle okey oyunu ile amaçlanan hedefe ulaşıldığı söylenebilmektedir.

Şekil 9

Tamamlanan Atasözleri (Örnek 1)



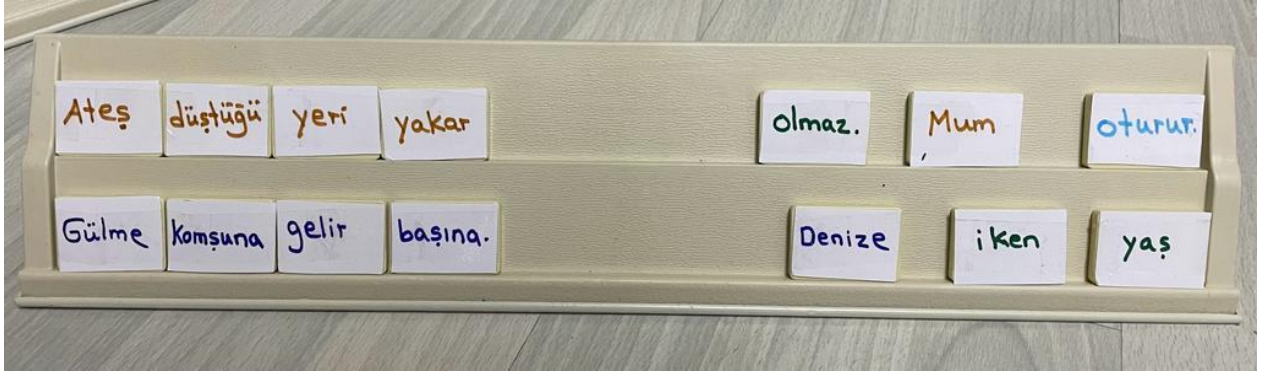
Şekil 10

Tamamlanan Atasözleri (Örnek 2)



Şekil 11

Tamamlanan Atasözleri (Örnek 3)



Sonuç ve Öneriler

Oyunlaştırmanın dil öğretimindeki önemine bakıldığı zaman hiç şüphesiz 21. yüzyıl çocuklarında oldukça etkili olduğu görülmektedir. Almanya Kuzey Ren Vestralya eyaleti, Ennepe Ruhr Bölgesindeki Ana dili Türkçe dersi okutucusu tarafından bu husus dikkate alınarak öğrencilerin de günlük hayatlarında oynamaktan zevk duydukları ve tanınmış bir oyun olan okey oyunundan esinlenerek geliştirilen bu oyun derste kullanılmak istenmiştir. Araştırmaya 68 öğrenci dahil edilmiştir.

Bilinen okey oyununun aksine geliştirilen kelimelerle okey oyununda taşların düzeni, sayısı ve oyunu kazanma kuralları farklıdır. Bu farklılıklar öğrencilere anlatıldıktan sonra öğretici tarafından belirlenmiş 13 atasözünün kelimeleri öncelikle birer kere taşlara yazılmıştır. Bunun sonucunda 1 atasözünü tamamlayanlar 68 öğrencinin %39'unu oluştururken 2 atasözünü tamamlayanların oranı ise %7 olarak elde edilmiştir. Ancak bu sayının düşüklüğünün sebebi kelimelerin gelme olasılığının düşük olması ve öğrencilerdeki dikkat dağınıklığı olarak tespit edilmiştir. Bunun üzerine gözlemci tarafından yeni bir yöntem daha geliştirilerek 13 atasözünün her bir kelimesi 2'şer defa taşlara yazılmış ve çocuklarla aynı oyun tekrar oynanmıştır. Bunun sonucunda ise 1 atasözünü tamamlayanlar 68 öğrencinin %55'ini oluştururken, 2 atasözünü tamamlayanların oranı ise %25 olarak çıkmıştır. Geliştirilen bu oyun sayesinde atasözlerin öğretimine yönelik eğlenceli ve farklı bir yol açılmış olmaktadır.

Yapılan bu materyal geliştirme ve uygulama süreciyle görülmüştür ki geliştirilen kelimelerle okey oyununun dil dersinde öğrenciler üzerinde oldukça etkisi vardır. Alan yazına bakıldığı zaman oyunlaştırma ve materyal geliştirme öğrencilerin ders başarılarına ilişkin sonuçlarından ilki Alyaz ve Akyıldız (2018)'in "Yabancı Dil Öğretimi İçin 3B Dijital Oyunlar ve Oyunlaştırılmış Uygulamalar Geliştirme" başlıklı çalışmalarıdır. Bu çalışmada amaç, öğretmenlere dil dersinde oyun geliştirmeyi öğretmektir. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin oyunlaştırma konusunda yeterince bilgiye sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır. Yazarlar bunun geliştirilmesinin dil derslerini olumlu yönde etkileyeceğini savunmaktadırlar.

Bu alanda bir diğerk çalışma ise Fırat (2007)'ın “*Dil Öğretiminde Oyunun Kullanımı*” başlıklı araştırmasıdır. Bu çalışmada Fırat (2007), öğrencilerin oyun yardımı ile yeni öğrenmiş oldukları kelimeleri daha kolay akıllarında tuttuklarını ve dersin durağan bir havadan eğlenceli bir atmosfere geçtiğini gözlemlemiştir.

Öneriler

- Her öğretici kendi hedef kitlesine göre geliştirilen kelimelerle okey oyununu ve atasözlerini farklılaştırabilir.
- Öğrenciler bu çalışmada bireysel olarak yarışmışlardır ancak öğrenciler gruplar halinde de bu oyunu oynayabilir ve birbirlerine eksik oldukları konularda yardımcı olabilirler.
- Hedef kitlenin Almanya'dan farklı bir ülkede olması durumunda oyunda aracı olarak kullanılacak oyun materyali değiştirilebilir.
- Bu oyun ile atasözlerinin öğretiminin yapıldığı gibi Türkçe öğretimi amacıyla daha farklı yapıların öğretilmesine dair yeni düzenlemeler yapılabilir. Özellikle Türkçede zamanların öğretimi noktasında cümle kurma alıştırmalarına bu oyun sayesinde farklı bir öğretme yolu olarak başvurulabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da bu oyun rahatlıkla kullanılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Y. (2011). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aksan, D. (1990), *Her Yönüyle dil Ana Çizgileriyle Dilbilim I-II*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Aksan, D. (1999). Türkçenin gücü. *Ankara: Engin Yayınevi*.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim I, II, III*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Alyaz, Y. ve Akyıldız, Y. (2018). Yabancı dil öğretimi için 3b dijital oyunlar ve oyunlaştırılmış uygulamalar geliştirme, *Diyalog Dergisi*, 1, s.131-158.
- Berger, J. ve Mohr, J. (2011). *Yedinci Adam: Avrupa'da Göçmen İşçilerin Öyküsü*. Cevat Çapan (Çev.). İstanbul: Agora.
- Bican, G. (2019). Dil Öğretiminde Çok Dilli Bakış Açısı-1, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,52(3), 943-966.
- Bloomfield, L. (1970). *Language*. Londra: George Allen & Unwin.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cabı, E. (Ed.). (2013). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language

- Minority Students. (In) *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.
- Cummins, J. (2001). Interdependence of First and Second Language Proficiency. (In) *Language Processing in Bilingual Children* (Ed. E. Bialystok), Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2007). *Putting Language Proficiency in its Place: Responding to Critiques of the Conversational /Academic Language Distinction*. (In) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, (Ed. J. Cenoz and U. Jessner), Clevedon: Multilingual Matters.
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. Proceedings of ACM CHI 2011 Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 2425-2428), Vancouver, BC, Canada.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Firat, M. (2007). Dil öğretiminde oyunun kullanımı (yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Greenberg, J. H. (1963). Anlamli Dil Unsurlarının Diziminde Görülen Bazı Evrensel Dil Bilgisi Kuralları. *Dil Araştırmaları*, 3(3), 63-86.
- Güney, V. (2015). İki ya da çok dillilik ve Avrupa toplumu, *DergiPark*, 2 (1), s. 1-5.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Johanson, L. (2007), *Subjektlose Sätze im Türkischen*. In: Brendemon, Bernt (Hrsg.) *Altaica Osloensia*. Oslo Universitetsforlaget, 193–218.
- Kalı, G., Özkaya, P. G., & Coşkun, M. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerine Yönelik Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 195-220.
- Kula, O. B. (1992). *Alman Kültüründe Türk İmgesi*. Ankara: Gündoğan.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45(3), s. 279-290.
- Sezer, A. (1980), *Türkçe Öğretiminde Dilbilimin Yeri*. Ankara: Dilbilim Yazıları.
- Sinan, A. T. (2006). Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler. *Firat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Strauss, W. (2005). Talking about their generations. *School Administrator*, 62(8), 10-14

- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). “Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şengül, K., ve Toygar, Y. S. (2021). Veli görüşlerine göre Hollanda’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme durumları: Güçlükler ve gelecek beklentisi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 202-220.
- Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N., (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *Özgün Araştırma Dergisi*, 10, 188-201.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul:ABC kitabevi.
- Wilhelm, J. L. (1838). Denkschrift über das Lager bei Augsburg im September 1838 unter dem Oberkommando Seiner Königlichen Hoheit des Prinzen Carl von Bayern: Aus authentischen Quellen zusammengestellt; Mit dem Bildnisse S. Kgl. Hoheit des Obersten Commandanten und einem lithographierten Plan. Wirth.
- Wurzel, W. (1996). *Morphologischer Strukturwandel*. Typologische Entwicklung im Deutschen. In: Lang, Ewald; Zifonun, Gisela (Hrsg.): Deutsch – typologisch. Berlin, New York: De Gruyter, 492-522.
- Yalın, H. İ. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, *Journal of Theory and Practice in Education*, 2, 2-39.
- Yıldız, C. (2012). Almanya’da Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi ve Alman Okullarındaki Türk Çocuklarına Yönelik Eğitim Uygulamaları, <http://www.dobam.eu/downloads/cytuerkcev2.pdf>, Son Erişim: 22.01.2023.

Sorumlu Yazar Bilgileri:

Yazar ismi: Cemal Özdemir

Bölüm: Dil Eğitimi Bölümü

Fakülte: Eğitim ve Beşeri Bilimler Fakültesi

Üniversite, ülke: Süleyman Demirel Üniversitesi, Kazakistan

Email: cemal.ozdemir@sdu.edu.kz

Lütfen alıntılayınız: Okuyan, S., Özdemir, C. (2023). Almanya'da İki Dilli Yetişen Türk Öğrencilere Oyunlaştırma ile Atasözleri Öğretimi: Kelimelerle Okey Oyunu. *Journal of Research in Turkic Languages*, 5 (1), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.34099/jrtl.511>

Alındı: Mart 04, 2023 ▪ Kabul: Nisan 22, 2023