T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN KULLANDIKLARI SESLETİM ÖĞRENME STRATEJİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammed ASAR

KOCAELİ 2024

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN KULLANDIKLARI SESLETİM ÖĞRENME STRATEJİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammed ASAR

Doç. Dr. Dilek FİDAN

KOCAELİ 2024

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN KULLANDIKLARI SESLETİM ÖĞRENME STRATEJİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: Muhammed ASAR

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 04.10.2024/32

KOCAELİ 2024

Hayatımın anlamı olan canım eşim Mukaddes'e ve kızımız Alina Gülce'ye ithafen…

ÖNSÖZ

Türkiye'de geçici koruma statüsüyle bulunan sığınmacılar, yüksek öğrenim ya da mesleki eğitim görmek isteyen personel ve öğrenciler, Türkiye Maarif Vakfının ve Yunus Emre Enstitüsü'nün yurt dışında yürüttüğü çalışmalar, Türk dizi ve filmleri vb. nedenler Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ve öğrenilmesine odaklanılmasını sağlamıştır. Her geçen gün genişleyen alanda da birçok akademik çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmada ise, sesletimin tanımlanması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesletim becerisinin yeri, sesletimin ölçülmesi ele alınmaktadır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında, yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini esirgemeyen, zorlandığım her an morâl veren, yol gösteren, umut aşılayan kıymetli hocam Doç. Dr. Dilek FİDAN'a; tez çalışmamla ilgili birçok kez fikir veren, anket verilerinin toplanması aşamasında da desteğini esirgemeyen Eda ARAT hocama, bütün KOÜ DİLMER ekibine teşekkürü borç bilirim. Ayrıca bütün zorluklarımda, açmazlarımda olduğu gibi bu süreçte de daima yanımda olan, inancımı tazeleyen, varlığı huzur veren canım eşim Mukaddes'e ve hayatımıza katılmasıyla bize güç veren gül yüzüne bakarken mest olduğum kızım Alina Gülce'ye sonsuz teşekkürler…

Muhammed ASAR

Kocaeli - 2024

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZI
İÇİNDEKİLER II
ÖZET IV
ABSTRACT V
KISALTMALAR..... VI
ŞEKİLLER LİSTESİ..... VII
TABLOLAR LİSTESİ..... VIII
RESİMLER LİSTESİ..... XIV
GİRİŞ 1
BİRİNCİ BÖLÜM..... 2
1. PROBLEM DURUMU 2
1.1. PROBLEM DURUMU 2
1.2. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE AMACI..... 3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ..... 3
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI..... 3
1.5. VARSAYIMLAR 4
İKİNCİ BÖLÜM 6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE..... 6
2.1. KONUŞMA VE SESLETİM 6
2.2. KONUŞMA ÜRETİMİ SÜRECİ..... 8
2.2.1. Konuşma Üretimi ve Beyin Aktiviteleri 10
2.3. SESLETİM NEDİR?..... 13
2.3.1. Konuşma Organları ve Sesletimin Unsurları..... 14
2.3.1.1. Konuşma Organları, Ses ve Ses Üretimi 14
2.4. SESLETİMİN ÖĞRENİLMESİ İLE İLGİLİ FAKTÖRLER..... 17
2.4.1. İçsel Faktörler..... 17
2.4.2. Dışsal Faktörler..... 17
2.5. ÖĞRENME STRATEJİLERİ..... 20
2.5.1. Dil Öğrenme Stratejileri 21
2.5.2. Sesletimi Öğrenme Stratejileri..... 22
2.6. SESLETİM ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIMLAR..... 25
2.6.1. Sezgisel Taklit Yaklaşımı..... 25
2.6.2. Analitik Dilbilimsel Yaklaşım..... 26
2.6.3. Bütünsel Yaklaşım 26
2.7. SESLETİM BECERİSİNİN ÖLÇÜLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ 27
2.8. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE VE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ MATERYALLERİNDE SESLETİM 30
2.8.1. Türkçe Öğretim Materyallerinde Sesletim 30
2.8.2. İngilizce Dil Öğretim Materyallerinde Sesletim..... 36
2.8.3. TMV, AÜ TÖMER Öğretim Programlarında Sesletim ve İlgili Kazanımlar..... 48
2.9. AVRUPA DİLLER İÇİN ORTAK BAŞVURU METNİ'NDE SESLETİM BECERİSİ..... 51
2.10. ALANYAZINDA YER ALAN ÇALIŞMALAR 53
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 58
3. YÖNTEM..... 58

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ ... 58
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM ... 58
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI ... 58
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI ... 59
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ ... 59
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ... 60
4. BULGULAR ... 60
4.1. ÖRNEKLEMİN SOSYODEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DAĞILIMI ... 61
4.1.1. Sesletim Öğrenme Stratejileri Anketi ve Alt Boyutlarna Ait İstatistikler ... 64
4.1.2. KOÜ DİLMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin *Cinsiyetlerine Göre* Kullandıkları Sesletimi Öğrenme Stratejilerin Analizi ... 65
4.1.3. KOÜ DİLMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin *Yaş Gruplarına Göre* Kullandıkları Sesletimi Öğrenme Stratejilerin Analizi ... 66
4.1.4. KOÜ DİLMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin *Türkçe Dil Düzeyine Göre* Kullandıkları Sesletimi Öğrenme Stratejilerin Analizi ... 67
4.1.5. KOÜ DİLMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin Kullandıkları Bellek Sesletimi Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı Açısından Dağılımı ... 68
4.1.6. KOÜ DİLMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin Kullandıkları Bilişsel Sesletimi Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı Açısından Dağılımı ... 69
4.1.7. KOÜ DİLMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin Kullandıkları Telafi Sesletimi Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı Açısından Dağılımı ... 72
4.1.8. KOÜ DİLMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin Kullandıkları Üstbilişsel Sesletimi Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı Açısından Dağılımı ... 73
4.1.9. KOÜ DİLMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin Kullandıkları Duyuşsal Sesletimi Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı Açısından Dağılımı ... 74
4.1.10. KOÜ DİLMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin Kullandıkları İşbirlikçi Sesletimi Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı Açısından Dağılımı ... 75
4.1.11. KOÜ DİLMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin Kullandıkları Sesletimi Öğrenme Strateji Maddelerinin Kullanım Sıklığının Demografik Veriler Açısından Ortak Frekans Dağılımları ... 76
BEŞİNCİ BÖLÜM ... ….123
5. TARTIŞMA ... 123
SONUÇ...……126
KAYNAKÇA ... 129
EKLER… ... 137

ÖZET

Konusu dil öğreniminde sesletim stratejileri olan bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kullandıkları sesletim öğrenme stratejilerinin neler olduğunu, kullandıkları stratejiler arasındaki farklılıkların ve benzerliklerin olup olmadığını araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, nicel araştırma yaklaşımlarından "tarama modeli" kullanılarak Kocaeli Üniversitesi DİLMER'de Türkçe hazırlık eğitimi alan A2, B1, B2 ve C1 düzeyindedeki toplam 129 öğreniciye Peterson (2000) tarafından geliştirilen "sesletim öğrenme stratejileri"nin, Berkil (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS programı ile çözümlenmiştir. Bu çözümlemeler sonucunda cinsiyetin, dil düzeyinin strateji kullanımı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür: Kadın öğrenicilerin erkek öğrenicilere göre bellek stratejilerini daha sık kullandığı, A2 düzeyindeki öğrenicilerin B1 düzeyindekilerden daha sık telafi stratejilerini, B1 düzeyindeki öğrenicilerinse B2 düzeyindeki öğrenicilerden daha sık duyuşsal stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sesletim (telaffuz), Strateji, Sesletim Öğrenme Stratejileri,

ABSTRACT

The aim of this study, which focuses on pronunciation strategies in language learning, is to investigate the pronunciation learning strategies employed by international students learning Turkish as a foreign language, as well as to determine whether there are differences and similarities among the strategies they use. For this purpose, using the "survey model" from quantitative research approaches, the form of Peterson's (2000) "pronunciation learning strategies" adapted into Turkish by Berkil (2008) was applied to a total of 129 learners at A2, B1, B2, and C1 levels enrolled in Turkish preparatory courses at Kocaeli University DİLMER. The data obtained were analyzed using the SPSS program. The analyses revealed that gender and language level had a significant effect on the use of strategies: female learners used memory strategies more frequently than male learners, A2-level learners used compensation strategies more frequently than those at the B1 level, and B1-level learners used affective strategies more frequently than those at the B2 level.

Keywords: Pronunciation, Strategy, Pronunciation Learning Strtategies

KISALTMALAR

BS : Bilişsel Strateji
BS : Bellek Stratejileri
DAOBM : Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni
DİLMER : Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
DS : Duyuşsal Strateji
İBS : İş Birlikçi Strateji
KOÜ : Kocaeli Üniversitesi
TMV : Türkiye Maarif Vakfı
TÖS : Telaffuz Öğrenme Stratejisi
TS : Telafi Stratejisi
ÜBS : Üst Bilişsel Strateji
YADOT : Yabancı Dil Olarak Türkçe
YEE : Yunus Emre Enstitüsü

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Bildirişimsel dil süreçleri 7
Şekil 2: Konuşma üretiminin aşamaları..... 8
Şekil 3: Konuşma üretiminin aşamaları..... 9
Şekil 4: Konuşma ve beynin bölümleri arasındaki ilişki..... 11
Şekil 5: Konuşma üretimi esnasında aktifleşen beyin bölümleri ve aralarındaki bağlantı..... 12
Şekil 6: Konuşma organları 15
Şekil 7: Oxford'un dil öğrenme stratejileri şeması..... 21

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Cambridge düzeylere göre oluşturulmuş konuşma becerisi ölçme kriterleri 28
Tablo 2: Cambridge B2 düzeyi konuşma becerisi ölçme kriterleri 29
Tablo 3: Ankara Tömer Türkçe Öğretimi Programı sesletim becerisi kazanımları ... 48
Tablo 4: Kazanımlar karşılıklı konuşma- sözlü anlatım 48
Tablo 5: TMV Türkçe Öğretim Programı 1. Baskı sesletim becerisi kazanımları 49
Tablo 6: TMV Kazanımlar sözlü üretim 49
Tablo 7: TMV Türkçe Öğretim Programı 2. Baskı sesletim becerisi kazanımları 50
Tablo 8: TMV Kazanımlar sözlü etkileşim 50
Tablo 9: TMV Kazanımlar sözlü üretim 51
Tablo 10: Örneklemin sosyodemografik değişkenler açısından dağılımı 61
Tablo 11: Sesletim Öğrenme Stratejileri Anketi ve alt boyutlarına ait istatistikler ... 64
Tablo 12: Sesletim Öğrenme Stratejileri Anketi ve alt boyutları ile cinsiyet arasındaki farklılığın analizi 65
Tablo 13: Sesletimi Öğrenme Stratejileri Anketi ve alt boyutları ile *yaş grupları* arasındaki farklılığın analizi 66
Tablo 14: Sesletimi Öğrenme Stratejileri Anketi ve alt boyutları ile *Türkçe dil seviyesi* arasındaki farklılığın analizi 67
Tablo 15: Bellek sesletimi öğrenme strateji maddelerinin kullanım sıklığı açısından dağılımı 68
Tablo 16: Bilişsel sesletimi öğrenme strateji maddelerinin kullanım sıklığı açısından dağılımı 69
Tablo 17: Telafi sesletimi öğrenme strateji maddelerinin kullanım sıklığı açısından dağılımı 72
Tablo 18: Üstbilişsel sesletimi öğrenme strateji maddelerinin kullanım sıklığı açısından dağılımı 73
Tablo 19: Duyuşsal sesletimi öğrenme strateji maddelerinin kullanım sıklığı açısından dağılımı 74
Tablo 20: İşbirlikçi sesletimi öğrenme strateji maddelerinin kullanım sıklığı açısından dağılımı 75
Tablo 21: Türkçedeki sesletimi anadildeki sesletimle bağdaştırma bellek strateji maddesinin (BS4) kullanım sıklığının cinsiyet grupları açısından ortak frekans dağılımları 76
Tablo 22: Öğretmenin bir sözcüğü nasıl telaffuz ettiğini hatırlamaya çalışma bellek strateji maddesinin (BS5) kullanım sıklığının cinsiyet grupları açısından ortak frekans dağılımları 77
Tablo 23: Sesli okuma yapma bilişsel strateji maddesinin (BS7) kullanım sıklığının cinsiyet grupları açısından ortak frekans dağılımları 77
Tablo 24: Türkçenin seslerini kavramak için egzersiz/pratik yapma bilişsel strateji maddesinin (BS8) kullanım sıklığının cinsiyet grupları açısından ortak frekans dağılımları 78
Tablo 25: Müzik, sesli kitap dinleme; televizyon, film ya da podcast izleme bilişsel strateji maddesinin (BS15) kullanım sıklığının cinsiyet grupları açısından ortak frekans dağılımları 78

Tablo 26: Sesletiminde zorlanılan sözcüklerin fonetik sembollerini sözlükten kontrol etme telafi stratejisi maddesinin (TS5) kullanım sıklığının cinsiyet grupları açısından ortak frekans dağılımları 79
Tablo 27: Sesletimi düzeltmek için sesli sözlüklerden, videolardan sözcük dinleme telafi stratejisi maddesinin (TS6) kullanım sıklığının cinsiyet grupları açısından ortak frekans dağılımları 79
Tablo 28: Sesletim hatalarını komik bulma duyuşsal strateji maddesinin (DS1) kullanım sıklığının cinsiyet grupları açısından ortak frekans dağılımları..... 80
Tablo 29: Kendi kendine yüksek sesle konuşma bilişsel strateji maddesinin (BS5) kullanım sıklığının yaş grupları açısından ortak frekans dağılımları..... 80
Tablo 30: Arkadaşlarının Türkçe konuşurken yaptığı sesletim hatalarını yakalama bilişsel strateji maddesinin (BS10) kullanım sıklığının yaş grupları açısından ortak frekans dağılımları 81
Tablo 31: Konuşurken sesletime yoğunlaşma bilişsel strateji maddesinin (BS16) kullanım sıklığının yaş grupları açısından ortak frekans dağılımları..... 82
Tablo 32: Sözcükleri doğru sesletmek için yavaş konuşma bilişsel strateji maddesinin (BS17) kullanım sıklığının yaş grupları açısından ortak frekans dağılımları 82
Tablo 33: Sesletimi dinlemek için kendi sesini kaydetme bilişsel strateji maddesinin (BS18) kullanım sıklığının yaş grupları açısından ortak frekans dağılımları 83
Tablo 34: Arkadaşlarının Türkçe konuşurken yaptığı sesletim hatalarını yakalama bilişsel strateji maddesinin (BS10) kullanım sıklığının eğitim düzeyi grupları açısından ortak frekans dağılımları 83
Tablo 35: Konuşurken sesletime yoğunlaşma bilişsel strateji maddesinin (BS16) kullanım sıklığının eğitim düzeyi grupları açısından ortak frekans dağılımları 84
Tablo 36: Türkçenin farklı diyalektiklerine ve aksanlarına dikkat etmeye ya da kullanmaya çalışma bilişsel strateji maddesinin (BS19) kullanım sıklığının eğitim düzeyi grupları açısından ortak frekans dağılımları..... 84
Tablo 37: Türkçedeki sözcükleri anadilindeki sesletimleriyle sesleterek ya da tam tersini yaparak eğlenme duyuşsal strateji maddesinin (DS2) kullanım sıklığının eğitim düzeyi grupları açısından ortak frekans dağılımları..... 85
Tablo 38: Türkçedeki sesletimi anadildeki sesletimle bağdaştırma bellek strateji maddesinin (BS4) kullanım sıklığının eğitim düzeyi grupları açısından ortak frekans dağılımları 86
Tablo 39: Sesletiminde zorlanılan sözcükleri söylemekten kaçınma telafi stratejisi maddesinin (TS1) kullanım sıklığının türkçe öğrenmeye başlama yeri açısından ortak frekans dağılımları 86
Tablo 40: Yapılan sesletim hatalarını komik bulma duyuşsal strateji maddesinin (DS1) kullanım sıklığının Türkçe öğrenmeye başlama yeri açısından ortak frekans dağılımları 87
Tablo 41: Sesletiminde zorlanılan sözcük yerine daha fazla sayıda sözcük kullanma telafi strateji maddesinin (TS4) kullanım sıklığının Türkçe öğrenmeye başlama yeri açısından ortak frekans dağılımları 88
Tablo 42: Sözcükleri doğru söylemek için yavaş konuşma bilişsel strateji maddesinin (BS17) kullanım sıklığının Türkçe öğrenmeye başlama yeri açısından ortak frekans dağılımları 88
Tablo 43: Sesletimini dinlemek için kendi sesini kaydetme bilişsel strateji maddesinin (BS18) kullanım sıklığının Türkçe öğrenmeye başlama yeri açısından ortak frekans dağılımları 89

Tablo 44: Sözcükleri önce yavaş, daha sonra hızlı şekilde tekrar etme bilişsel strateji maddesinin (BS20) kullanım sıklığının Türkçe öğrenmeye başlama yeri açısından ortak frekans dağılımları 89
Tablo 45: Hata yapma ya da aptal görünme riskini göz ardı ederek sözcükleri sesletme riskini alma duyuşsal strateji maddesinin (DS4) kullanım sıklığının Türkçe öğrenmeye başlama yeri açısından ortak frekans dağılımları 90
Tablo 46: Türkçedeki sesletimi anadildeki sesletimle bağdaştırma bellek stratejisi maddesinin (BS4) kullanım sıklığının Türkçe öğrenme süresi açısından ortak frekans dağılımları 90
Tablo 47: Müzik, sesli kitap dinleme; televizyon, film ya da podcast izleme bilişsel strateji maddesinin (BS15) kullanım sıklığının Türkçe öğrenme süresi açısından ortak frekans dağılımları 91
Tablo 48: Konuşmadan önce bir sözcüğü zihinde prova etme bilişsel strateji maddesinin (BS22) kullanım sıklığının Türkçe öğrenme süresi açısından ortak frekans dağılımları 92
Tablo 49: Sözcüklerin sesletimini öğrenmek için bir başkasına yardım etme ya da öğretme işbirlikçi strateji maddesinin (İS4) kullanım sıklığının Türkçe öğrenme süresi açısından ortak frekans dağılımları 92
Tablo 50: Hata yapma ya da aptal görünme riskini göz ardı ederek sözcükleri sesletme riskini alma duyuşsal strateji maddesinin (DS4) kullanım sıklığının Türkçe öğrenme süresi açısından ortak frekans dağılımları 93
Tablo 51: Sesletimin diğer insanlar tarafından beğenilmesi durumunda sesletime daha çok dikkat etme duyuşsal strateji maddesinin (DS5) kullanım sıklığının Türkçe öğrenme süresi açısından ortak frekans dağılımları 93
Tablo 52: Zor bir sözcüğü defalarca tekrar etme strateji maddesinin (BS6) kullanım sıklığının Türkiye'de bulunma süresi açısından ortak frekans dağılımları 94
Tablo 53: Sessizce tekrar etme bilişsel strateji maddesinin (BS4) kullanım sıklığının Türkiye'de bulunma süresi açısından ortak frekans dağılımları 95
Tablo 54: Kendi kendine yüksek sesle konuşma bilişsel strateji maddesinin (BS5) kullanım sıklığının Türkiye'de bulunma süresi açısından ortak frekans dağılımları 95
Tablo 55: Sözcükleri doğru sesletmek için yavaş konuşma bilişsel strateji maddesinin (BS17) kullanım sıklığının Türkiye'de bulunma süresi açısından ortak frekans dağılımları 96
Tablo 56: Sözcükleri önce yavaş daha sonra hızlı şekilde tekrar etme bilişsel strateji maddesinin (BS20) kullanım sıklığının Türkiye'de bulunma süresi açısından ortak frekans dağılımları 96
Tablo 57: Kendi kendine yüksek sesle konuşma bilişsel strateji maddesinin (BS4) kullanım sıklığının dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları 97
Tablo 58: Sesli okuma yapma bilişsel strateji maddesinin (BS7) kullanım sıklığının dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları 98
Tablo 59: Müzik, sesli kitap dinleme; televizyon, film ya da podcast izleme bilişsel strateji maddesinin (BS15) kullanım sıklığının dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları 98
Tablo 60: Konuşurken sesletime yoğunlaşma bilişsel strateji maddesinin (BS16) kullanım sıklığının dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları 99

Tablo 61: Sözcükleri doğru sesletmek için yavaş konuşma bilişsel strateji maddesinin (BS17) kullanım sıklığının dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları 99
Tablo 62: Sözcükleri önce yavaş daha sonra hızlı şekilde tekrar etme bilişsel strateji maddesinin (BS20) kullanım sıklığının dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları 100
Tablo 63: Sesletiminde zorlanılan sözcük yerine daha fazla sayıda sözcük kullanma bilişsel strateji maddesinin (TS4) kullanım sıklığının dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları..... 101
Tablo 64: Sesleri anında ezberlemeye çalışma üstbilişsel strateji maddesinin (ÜB6) kullanım sıklığının dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları 101
Tablo 65: Çevredeki insanlarla öğrenilen dilde konuşma işbirlikçi strateji maddesinin (İB2) kullanım sıklığının dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları 102
Tablo 66: Sesletiminde zorlanılan sözcükleri başka birinden sesletmesini isteme telafi strateji maddesinin (TS7) kullanım sıklığının dil öğrenimi için kurs deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları 102
Tablo 67: Türkçenin sesletim kuralları hakkında başvuru kitapları okuma üst bilişsel strateji maddesinin (ÜBS2) kullanım sıklığının dil öğrenimi için kurs deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları 103
Tablo 68: Dinlemeyi belirli seslere yoğunlaştırma üst bilişsel strateji maddesinin (ÜBS4) kullanım sıklığının dil öğrenimi için kurs deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları 104
Tablo 69: Öğrenmeyi belirli seslere yoğunlaştırma üst bilişsel strateji maddesinin (ÜBS5) Kullanım sıklığının dil öğrenimi için kurs deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları 104
Tablo 70: Bir sunumu ezberlemeyi, okumaya tercih etme üst bilişsel strateji maddesinin (ÜBS7) kullanım sıklığının dil öğrenimi için kurs deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları 105
Tablo 71: Türkçedeki sözcükleri ana dildeki sesletimleriyle sesleterek ya da tam tersini yaparak eğlenme duyuşsal strateji maddesinin (DS2) kullanım sıklığının dil öğrenimi için kurs deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları 105
Tablo 72: Sesletimi bilinmeyen sözcüklerin sesletimini bilinen sözcüklerle bağdaştırma bellek strateji maddesinin (BS3) kullanım sıklığının dil öğrenimi için mobil uygulama kullanma deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları.. 106
Tablo 73: Türkçedeki sesletimi anadildeki sesletimle bağdaştırma bellek strateji maddesinin (BS4) kullanım sıklığının dil öğrenimi için mobil uygulama kullanma deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları..... 107
Tablo 74: Öğretmenin bir sözcüğü nasıl seslettiğini hatırlamaya çalışma bellek strateji maddesinin (BS5) kullanım sıklığının dil öğrenimi için mobil uygulama kullanma deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları..... 107
Tablo 75: Sesletimi düzeltmek için sesli sözlüklerden, videolardan sözcük dinleme telafi stratejisi maddesinin (TS6) kullanım sıklığının dil öğrenimi için mobil uygulama kullanma deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları..... 108
Tablo 76: Öğretmenin bir sözcü nasıl seslettiğini hatırlamaya çalışma bellek strateji maddesinin (BS5) kullanım sıklığının dili bütün becerileriyle öğrenmek için genel ilgi duyma grupları açısından ortak frekans dağılımları 109

Tablo 77: Konuşurken sesletime yoğunlaşma bilişsel strateji maddesinin (BS16) kullanım sıklığının dili bütün becerileriyle öğrenmek için genel ilgi duyma grupları açısından ortak frekans dağılımları 109
Tablo 78: Sesletimi dinlemek için kendi sesini kaydetme bilişsel strateji maddesinin (BS18) kullanım sıklığının dili bütün becerileriyle öğrenmek için genel ilgi duyma grupları açısından ortak frekans dağılımları 110
Tablo 79: Sesletiminde zorlanılan sözcüklerin eş anlamlılarını kullanma telafi strateji maddesinin (TS3) kullanım sıklığının dili bütün becerileriyle öğrenmek için genel ilgi duyma grupları açısından ortak frekans dağılımları 111
Tablo 80: Sesletimi düzeltmek için sesli sözlüklerden, videolardan sözcük dinleme telafi strateji maddesinin (TS6) kullanım sıklığının dili bütün becerileriyle öğrenmek için genel ilgi duyma grupları açısından ortak frekans dağılımları..... 111
Tablo 81: Sözcüklerin nasıl sesletildiğini hatırlamak için şarkı ya da şiirler uydurma bellek strateji maddesinin (BS2) kullanım sıklığının dili kariyer ihtiyacı için öğrenmeye ilgi duyma grupları açısından ortak frekans dağılımları 112
Tablo 82: Hata yapma ya da aptal görünme riskini göz ardı ederek sözcükleri sesletme riskini alma duyuşsal strateji maddesinin (DS4) kullanım sıklığının eğitim alanları açısından ortak frekans dağılımları 113
Tablo 83: Sessizce tekrar etme bilişsel strateji maddesinin (BS4) kullanım sıklığının eğitim alanları açısından ortak frekans dağılımları 113
Tablo 84: Anadili Türkçe olanların ya da öğretmenin sesletimini taklit etme bilişsel strateji maddesinin (BS1) kullanım sıklığının eğitim alanları açısından ortak frekans dağılımları 114
Tablo 85: Müzik, sesli kitap dinleme; televizyon, film ya da podcast izleme bilişsel strateji maddesinin (BS15) kullanım sıklığının sesletim düzeyi grupları açısından ortak frekans dağılımları 115
Tablo 86: Sesletiminde zorlanılan sözcükleri söylemekten kaçınma telafi stratejisi maddesinin (TS1) kullanım sıklığının sesletim düzeyi grupları açısından ortak frekans dağılımları 115
Tablo 87: Sesletimle anlamı belirginleştirilemeyen sözcükler için jest veya mimikleri kullanma telafi strateji maddesinin (TS2) kullanım sıklığının sesletim düzeyi grupları açısından ortak frekans dağılımları 116
Tablo 88: Çevredeki insanlarla öğrenilen dilde konuşma işbirlikçi strateji maddesinin (İB2) kullanım sıklığının sesletim düzeyi grupları açısından ortak frekans dağılımları 116
Tablo 89: Öğretmenin ağız hareketlerini taklit etmeye çalışma bilişsel strateji maddesinin (BS14) kullanım sıklığının sınıf dışında Türkçeye maruz kalma düzeyleri açısından ortak frekans dağılımları 117
Tablo 90: Sesletimi dinlemek için kendi sesini kaydetme bilişsel strateji maddesinin (BS18) kullanım sıklığının sınıf dışında Türkçeye maruz kalma düzeyleri açısından ortak frekans dağılımları 118
Tablo 91: Türkçedeki sözcükleri anadildeki sesletimleriyle sesleterek ya da tam tersini yaparak eğlenme duyuşsal stratejisinin (DS2) kullanım sıklığının sınıf dışında Türkçeye maruz kalma düzeyleri açısından ortak frekans dağılımları 118
Tablo 92: Bir başkasından sesletimini düzeltmesini isteme (İS1) kullanım sıklığının sınıf dışında Türkçeye maruz kalma düzeyleri açısından ortak frekans dağılımları 119
Tablo 93: Çevredeki insanlarla öğrenilen dilde konuşma işbirlikçi strateji maddesinin (İB2) Kullanım sıklığının sınıf dışında Türkçeye maruz kalma düzeyleri açısından ortak frekans dağılımları 119

Tablo 94: Sesletiminde zorlanılan sözcüklerin fonetik sembollerini sözlükten kontrol etme telafi strateji maddesinin (TS5) Türkçe dil düzeyleri açısından ortak frekans dağılımları 120
Tablo 95: Sesletimi düzeltmek için sesli sözlüklerden, videolardan sözcük dinleme telafi strateji maddesinin (TS6) Türkçe dil düzeyleri açısından ortak frekans dağılımları 121
Tablo 96: Sesletiminde zorlanılan sözcükleri başka birinden sesletmesini isteme telafi strateji maddesinin (TS7) Türkçe dil düzeyleri açısından ortak frekans dağılımları 121
Tablo 97: Türkçedeki sözcükleri ana dildeki sesletimleriyle sesleterek ya da tam tersini yaparak eğlenme duyuşsal strateji maddesinin (DS2) Türkçe dil düzeyleri açısından ortak frekans dağılımları 122

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1: Yedi İklim Z kitap sesletim etkinliği 31
Resim 2: YEE Learnturkish.com internet sayfası sesletim etkinliği 31
Resim 3: YEE learnturkish.com internet sayfası sesletim etkinliği 31
Resim 4: Yedi İklim C1 sesletim örneği (Yedi İklim C1 Türkçe ders kitabı: 21) 32
Resim 5: Yedi İklim C1 sesletim örneği (Yedi İklim C1 Türkçe ders kitabı: 59) 32
Resim 6: Yedi İklim C1 sesletim örneği (Yedi İklim C1 Türkçe ders kitabı: 65) 32
Resim 7: Yedi İklim C1 sesletim örneği (Yedi İklim C1 Türkçe ders kitabı: 106) ... 32
Resim 8: Turkish for foreigners kitabı sesletim etkinliği 33
Resim 9: Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin A1 Türkçe ders kitabı sesletim etkinliği 1 (Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin A1 Türkçe ders kitabı: 7) 34
Resim 10: Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin A1 Türkçe ders kitabı sesletim etkinliği 2 (Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin A1 Türkçe ders kitabı: 17) ... 34
Resim 11: Dil- Fi Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2) 35
Resim 12: Dil- Fi Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı / A1-A2) 36
Resim 13: Face2face kitabı sesletim etkinliği 1 37
Resim 14: Face2face kitabı sesletim etkinliği 2 37
Resim 15: Face2face kitabı sesletim etkinliği 3 37
Resim 16: Face2face kitabı sesletim etkinliği 3 38
Resim 17: New Headwey sesletim etkinliği 1 39
Resim 18: New Headwey sesletim etkinliği 2 39
Resim 19: New Headwey sesletim etkinliği 3 40
Resim 20: New Headwey Pronunciation kitabı sesletim etkinliği 1 40
Resim 21: New Headwey Pronunciation kitabı sesletim etkinliği 2 41
Resim 22: New English File Studen's Book kitabı sesletim etkinlği 41
Resim 23: MEB Etkileşimli İngilizce kitabı sesletim etkinliği 1 42
Resim 24: MEB Etkileşimli İngilizce kitabı sesletim etkinliği 2 43
Resim 25: MEB Etkileşimli İngilizce kitabı sesletim etkinliği 3 43
Resim 26: MEB Etkileşimli İngilizce kitabı sesletim etkinliği 4 44
Resim 27: MEB Etkileşimli İngilizce kitabı sesletim etkinliği 5 44
Resim 28: MEB etkileşimli İngilizce kitabı sesletim etkinliği 6 45
Resim 29: MEB Etkileşimli İngilizce kitabı sesletim etkinliği 7 45
Resim 30: MEB Etkileşimli İngilizce kitabı sesletim etkinliği 8 46
Resim 31: MEB Etkileşimli İngilizce kitabı içindekiler bölümü 46
Resim 32: MEB Etkileşimli İngilizce kitabı içindekiler bölümü 47
Resim 33: DAOBM sesbilimsel denetim yeterlikleri B1, B2, C1, C2 52
Resim 34: DAOBM sesbilimsel denetim yeterlikleri A1, A2 52
Resim 35: DAOBM konuşma dilinin nitel özellikleri 53

GİRİŞ

Lisans, yüksek lisans ve meslekî eğitim almak için, birçok öğrenici Türkiye'ye gelmekte ya da kendi ülkelerinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmektedirler. Yök'ün açıkladığı 2024 verileri incelendiğinde 336.366 yabancı uyruklu öğrencinin Türkiye'de eğitim aldığı görülmektedir (www.istatistik.yok.gov.tr). Buna bağlı olarak da her geçen yıl Türkçe öğrenme talebi de artmaktadır. Bu artan taleple birlikte alanda birçok akademik çalışma yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışma da alanın ihtiyaçları gözetilerek, alanyazına katkı sağlaması amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ortaya konularak çalışmanın temelini oluşturan kavramların tanımlamaları yapılmıştır. İkinci bölümde, konuşma üretimi süreci ve sesletimin unsurları, dil öğretim setlerinde sesletim becerisinin durumu incelenmiştir. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi, evreni, örneklemi, veri toplama aracı, ifade edilmiştir. Dördüncü bölümde bulgular; beşinci bölümde elde edilen bulgulardan yola çıkılarak sonuç, tartışma ve öneriler oluşturulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM DURUMU

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve çalışmada yer alan temel kavramların tanımlarına dair bilgiler yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; yapılan birçok araştırmayla kökleri Codex Cumanicus, Divan-ı Lügat-i Türk gibi basılı eserlere dayandırılan, yüzyıllar öncesinde varlık gösteren bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Çakmak, 2014: 169,171). Osmanlı İmparatorluğu döneminde de alanyazına dair eserlerin ve eğitimin bulunduğu ifade edilmektedir (Özdemir, 2018:63). Ancak bilginin, iletişim ve ulaşımın, ülkeler arası etkileşimin arttığı günümüz dünyasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının da hızla geliştiğini yüz binlerce öğrenicinin ihtiyacına yönelik olarak çalışmaların arttığını söylemek mümkündür. Artan ihtiyaç ve alanın gelişmesi neticesine paralel olarak akademik çalışmalar da artış göstermektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde alanyazında sesletim öğretimi ile ilgili çalışmaların [Candan (2022); Koçak (2020) ve İlgün (2015)] kısıtlı kaldığını söylemek mümkündür. "Sesletim öğrenme stratejileri ve taktikleri" ile ilgili çalışmalar Berkil (2008), Hişmanoğlu (2012), Erbay ve diğ. (2016), Magdalena (2017) vb. yabancı/ ikinci dil olarak İngilizce öğretimi alanında yer alırken tarafımızca yapılan taramalarda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında sesletim stratejilerine ait herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer taraftan, her ne kadar DAOBM (2020) metni incelendiğinde sesletim öğretiminin idealleştirilmemesi gerektiği vurgulansa (DAOBM, 2020:138) da dil öğrenicileri için sesletimdeki başarının, diğer bir ifadeyle anadili konuşucusuna yakın/benzer şekilde sesletebilmenin, öğrenicilerin hedef dile yönelik özgüven geliştirmelerine ve motivasyonlarının artmasına de neden olduğu düşünüldüğünde bu konuda öğrenicilere profesyonelce yaklaşmanın ve yol göstermenin ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE AMACI

Konusu dil öğreniminde sesletim stratejileri olan bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kullandıkları sesletim öğrenme stratejilerinin neler olduğunu, kullandıkları stratejiler arasında farklılıkların ve benzerliklerin olup olmadığını araştırmaktır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Alanyazın tarandığında, Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin sesletim problemleri olduğunu ve bu problemlerin neler olduğunu betimleyen çalışmalara (Güven & Özmen (2021), Kahraman (2018), Nurlu & Özkan (2016), Büyükikiz & Hasırcı (2013), Doğan (2007)..vb.) rastlanmasına rağmen, yukarıda da belirtildiği gibi Türkçenin sesletiminin öğretimi ile ilgili sınırlı sayıda çalışma [Candan (2022)[1]; Koçak (2020)[2] ve İlgün (2015)[3]] bulunmaktadır. Bu çalışmalardan Candan (2022) ve İlgün (2015) yüksek lisans; Koçak (2020) ise doktora tezidir. Sesletim ile ilgili bu çalışmalardan ayrı olarak *sesletim öğrenme stratejilerinin kullanımı* ile ilgili yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanyazınında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda yapılan çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili alanyazına katkı sağlayarak sesletim becerisi ve sesletimi öğrenme stratejileri ile ilgili yapılacak olan yeni çalışmalara öncülük edecektir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu çalışmanın ilk sınırlılığı, verilerin Kocaeli Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nden (KOÜ DİLMER) toplanmasıdır. Bu Merkez'in seçilmesinin nedeni hem araştırmacının hem de danışmanının bu üniversiteden olmasıdır. Çalışmanın ikinci sınırlılığı ise verinin A2, B1 ve B2, C1 düzeyi öğrencilerden toplanmış olmasıdır. A1 düzeyinin kapsam dışı bırakılmasının nedeni,

[1] *Sesletim odaklı konuşma modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletim becerilerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi.
[2] *Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde Telaffuz: Bir karma yöntem araştırması ve ünlülerin telaffuz öğretimine yönelik yeni bir teknik*, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi SBÜ.
[3] *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde telaffuz becerisini geliştirmeye yönelik tekerleme ve ninnilerin kullanımı*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

örneklemin toplandığı kurumda, veriler toplanırken bu düzeyde öğrenicilerin olmamasıdır.

1.5. VARSAYIMLAR

Bu çalışmada, öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken farklı "sesletimi öğrenme stratejileri" kullandıkları; kullanılan stratejilerin yaş, cinsiyet, anadil**i,** Türkiye'de bulunma süresi, Türkçe düzeyi, sınıf dışında Türkçe konuşulan ortamlarda bulunma süreleri, kendi sesletimlerini nasıl tanımladıkları (iyi, yeterli, zayıf vb.), Türkçe hazırlıktan sonra devam edecekleri bölümler gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği varsayılmıştır. Bu varsayımlardan yola çıkılarak çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- KOÜ DİLMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin *dil düzeylerine göre* kullandıkları sesletimi öğrenme stratejileri nelerdir?
- KOÜ DİLMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin sesletim öğrenme stratejisi kullanımında *cinsiyetin etkisi* var mıdır?
- KOÜ DİLMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin sesletimi öğrenme stratejisi kullanımında *yaşın etkisi* var mıdır?
- KOÜ DİLMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin kullandıkları sesletimi öğrenme stratejilerinin *kullanım sıklığı* açısından dağılımı nasıldır?
- KOÜ DİLMER'dE yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin *sesletimi öğrenme stratejisi kullanımı ve demografik verileri* arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- KOÜ DİLMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin *en sık ve en az tercih edilen sesletimi öğrenme stratejileri* nelerdir?

1.6. TANIMLAR

Araştırmada yer alan temel kavramların tanımları aşağıda açıklanmıştır.

Sesletim (telaffuz): Sesletim, konuşma seslerinin bireysel ya da genel konuşucular tarafından boğumlanma biçimidir (Lawrence, 1996:291).

Sesletimi öğrenme stratejileri: Yabancı dil öğrenen öğrenicilerin sesletimlerini geliştirmek için kullandıkları yöntemler ve attıkları adımlardır (Peterson, 2000:7).

Konuşma üretimi: Konuşmanın aşamalı olarak ortaya çıktığı süreçtir (Levelt, 1999:87).

Parçalı birimler: Konuşma seslerini ifade eden ünlü ve ünsüz seslerdir (Derwing, 2023:208).

Parçalarüstü birimler: Parçalı birimleri bürüyen, sözcük öbeğine ve tümceye yayılan ve parçalı birimlerden ayrı değerlendirilemeyecek olan konuşmanın duygu ve bilgi aktarımı fonksiyonlarını meydana getiren ses özelliklerini "uzunluk, ton, vurgu, ulama, durak, kavşak, ezgi" ifade eden birimlerdir (Crystal, 2018: 466).

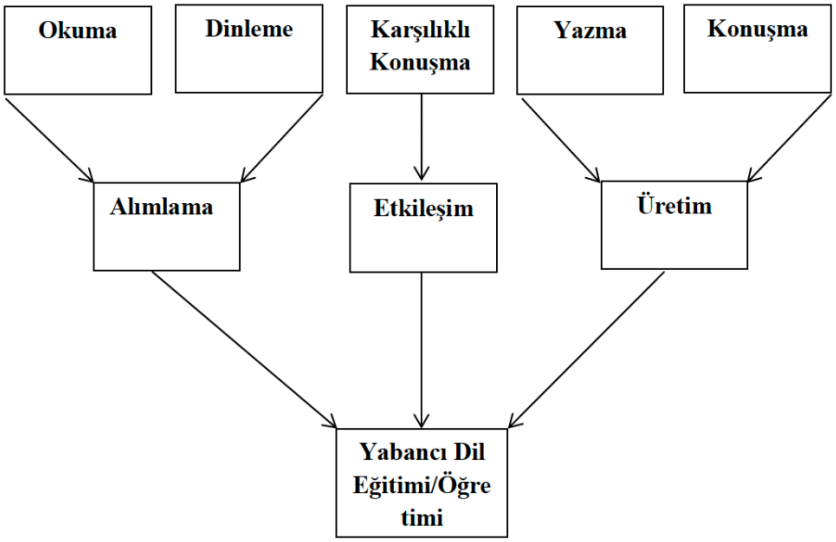
İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesi yer almaktadır. Kuramsal çerçeve bağlamında konuşma organları, konuşma üretim süreci ve beyin aktiviteleri, sesletim unsurları, dil öğretim setlerinde ve konuşma sınavı ölçeklerinde sesletim becerisi, öğretim programlarında yer alan sesletim becerisi kazanımları, sesletim öğrenme stratejileri ele alınmıştır. Bunun yanı sıra, çalışmayla ilgili olan araştırmalar tanıtılmıştır.

2.1. KONUŞMA VE SESLETİM

Dil; "*İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kurallarının yardımı ile bir başkalarına aktarılmasını sağlayan seslerden örülü gelişmiş bir sistem*." (Korkmaz, 1992:43); duygu ve düşüncelerin iletimi, öğrenme ve öğretme, diğer insanlarla iletişim kurma görevlerini yapan araçtır. (Tremblay, Dick, 2017:36). Yabancı dil öğrenmede ise dilin üretim boyutunda yer alan konuşma becerisi içinde ilk bileşen, "sesletim" olarak ortaya çıkmaktadır. DAOBM (2020:138,139) incelendiğinde, iletişimsel dil yetkinlikleri "dilsel, toplum bilimsel, edimsel" ana başlıklarında sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmanın dilsel yetkinlik alt başlığında ise "sesbilimsel denetim" yetkinliği yer almaktadır. Sesbilimsel denetim tablosunda, düzeylere göre öğreniciden beklenen parçalı ve parçalar üstü birim yetkinlikleri ifade edilmektedir. Metnin temelini oluşturan eylem odaklı yaklaşımda ise dilin aktarım değil, üretim boyutu vurgulanmaktadır. Delibaş (2013:244) tarafından ortaya konan bildirişimsel dil süreçleri de dilin *algılama, etkileşim* ve *üretim* boyutlarını ifade etmektedir. Şekil 1'de yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin yeri gösterilmektedir:

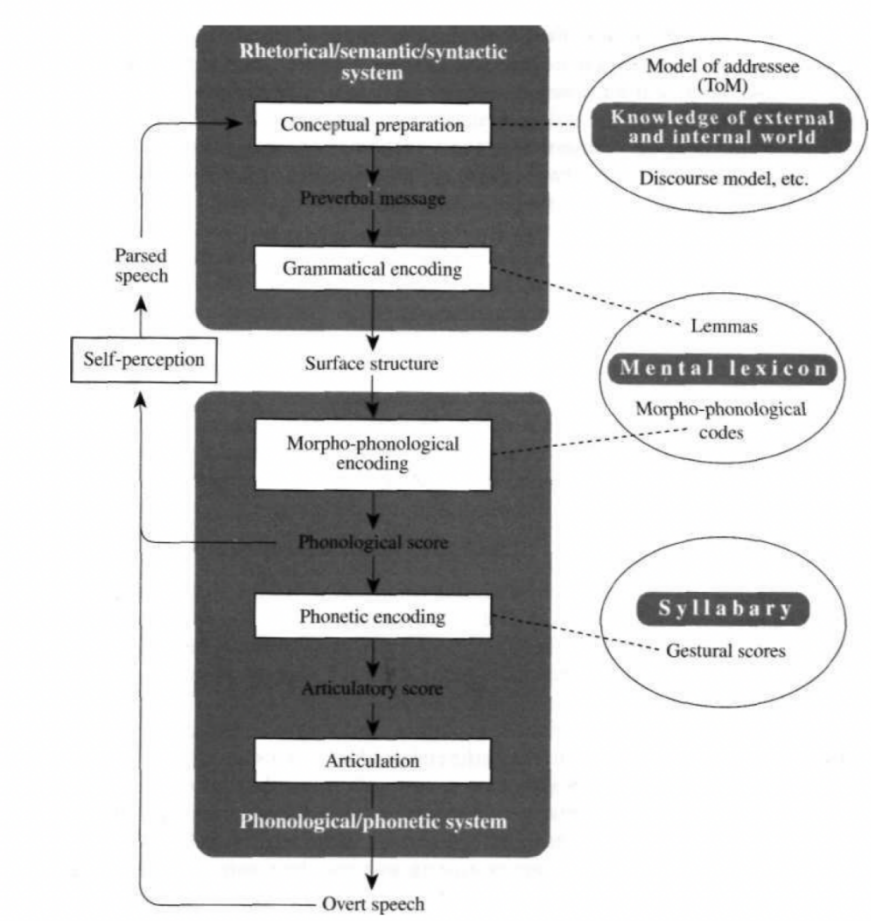


Şekil 1: Bildirişimsel dil süreçleri (Delibaş, 2013: 244)

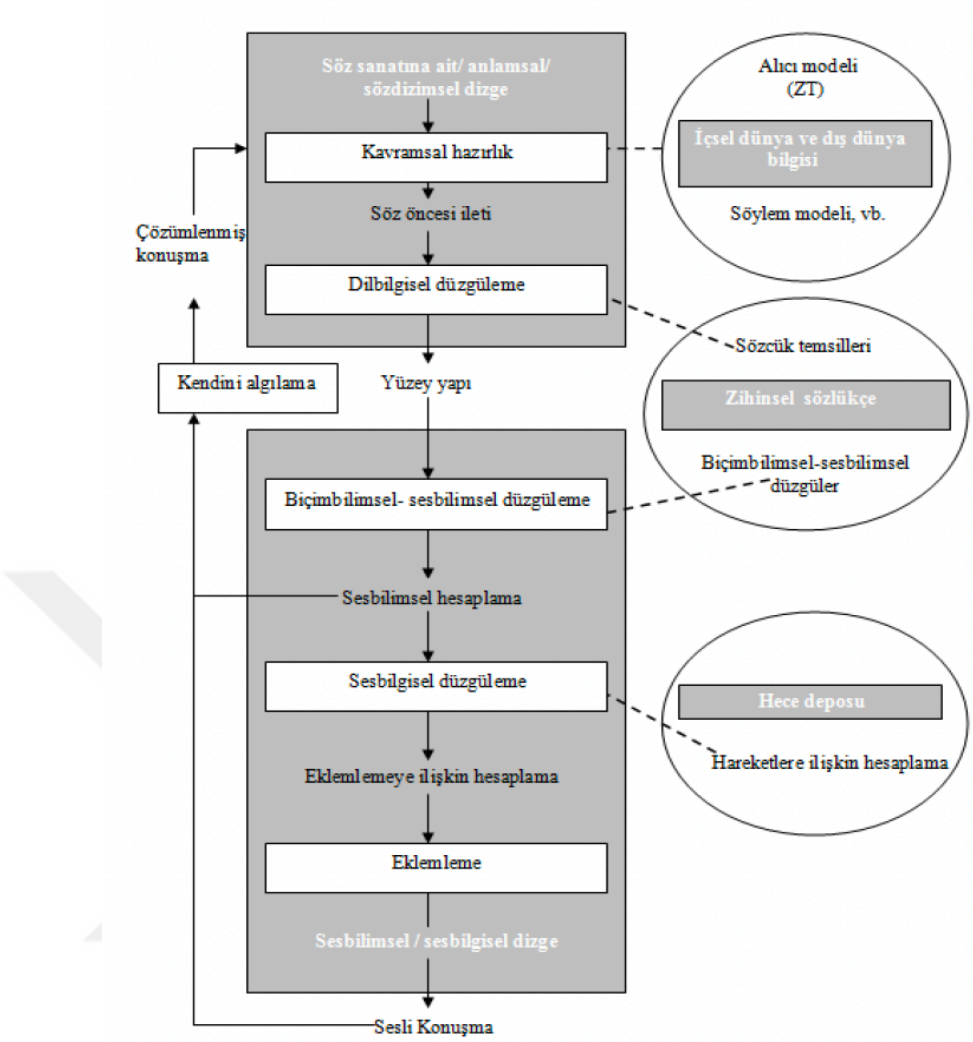
Eylem odaklı yaklaşımın hedef gösterdiği dilin üretim fonksiyonu ise sosyal aktör olan öğrenicinin konuşma becerisinde ustalaşması ile mümkün olmaktadır. Bütün bunlardan hareketle, üretim ve etkileşim ortaya koyan konuşma becerisi iletişim için en gerekli dil becerisi olarak değerlendirilebilir (İşisağ & Demirel, 2010:191). Bygate (1987:3) ise konuşma becerisini araba sürme becerisine benzeterek açıklamaktadır. Bir sürücünün araba sürmek için gerekli teknik bilgiye sahip olması bir zorunlulukken bu bilgiler bütünü tek başına yeterli değildir. Sürücünün birçok değişkeni gözeterek, uygun hızda, engellere takılmadan araç kullanması durumunda beceriden bahsetmek mümkün olmaktadır. Konuşma becerisinde de birçok gramer bilgisi gerekliyken akıcı, iletişimsel bir üretimin ortaya çıkması beceriye dönüşmesini ifade etmektedir. Bu noktada araştırmacının bu benzetimi eylem odaklı yaklaşımla örtüşmektedir. Araba sürme becerisini kazanmak için teorik derslerin ardından uygulama yapmak, gerçek durumlarla öğrenmeyi kalıcı hale getirmek gerekir. Eylem odaklı yaklaşım da dil öğrenmenin üretim boyutuna ulaşabilmesi için öğrenicinin sosyal bir aktör olarak gerçek durumlarda dili kullanmasını ifade etmektedir. Konuşma becerisinin kapsadığı sesletim becerisi ise konuşmanın akıcılığı ve anlaşılabilirliği için önem taşımaktadır. Sesletim becerisini konuşma becerisinden ayrı olarak ele almak da mümkün değildir. Konuşmanın ve bunun içinde sesletimin nasıl oluştuğuna dair "konuşma üretimi süreci" kavramını açıklamak yerinde olacaktır.

2.2. KONUŞMA ÜRETİMİ SÜRECİ

Levelt (1999), alanyazında en sık rastlanan ve atıf yapılan modeldir. Levelt'in (1999: 87), öne sürdüğü konuşma üretim modeli ile "Konuşmacı Planı (A Blueprint of the Speaker)" konuşmanın zihindeki üretim aşamalarını ve sürecini ortaya koymaktadır. Şekil 2'de konuşma üretminin aşamalarının orijinali; Şekil 3'te orijinalin Türkçesi yer almaktadır.



Şekil 2: Konuşma üretiminin aşamaları



Şekil 3: Konuşma üretiminin aşamaları (Türkçeye Akt. Altıparmak, 2017: 340)

Şekil 2 ve 3 incelendiğinde Levelt'in (1999) konuşma üretim modeli 3 ana bölüme ayırarak ifade edilebilir: Birinci bölüm, "*Kavramsal hazırlık" (conceptual preparation)* kısmı, konuşma üretiminin başlangıcıdır. Bu aşamada, ifade edilmek istenen bilgi ya da konu seçilmektedir. Konuşucu; mesajını oluşturmak için konuyla ilişkili fikirlerini bu aşamada uzun süreli belleğinden seçer. Bu seçim ise, konuşucunun dünyayla ilgili geçmiş ve ansiklopedik bilgilerine bağlıdır (Burns & Goh, 2012:37). İkinci olarak, "formülize etme" kısmı ise konuşucunun, kavramsal hazırlık kısmında belleğinde konuyla ilgili oluşan fikirleri sözvarlığındaki belirli sözcüklerle eşleştirme ve bu sözcükleri dizgileme sürecidir. Bu süreç, konu ve mesajla ilgili ve uygun olan birçok sözlüksel ve dilbilgisel seçimi içerdiği için konuşma sürecinin en zor kısmı olarak değerlendirilebilir. Konuşma üretiminin son aşaması ise fonolojik dizgilemenin yapıldığı "*sesletimdir*" (Wheldon & Konopka, 2023:3).

Konuşma organları kullanılarak üretilen konuşma sesleri, sesletimi oluşturmaktadır. Sesletim yoluyla mesaj, ses dalgaları halinde dinleyiciye iletilir. Ancak fizyolojik bir işlemle sonuçlanan sesletim süreci, bilgi işleme süreciyle yakından ilişkilidir. Yukarıda bahsedilen konuşma üretimi için, beynin üretimsel ve dizgisel aşamalar ortaya koyduğu saptanmıştır. Konuşma üretiminin bu aşamaları aynı anda değil ardışık olarak ortaya çıkmaktadır. *Anlamsal, sözdizimsel* ve *sesletimsel* süreç sırayla ve çok kısa zaman aralıklarıyla meydana gelmektedir (Bechtel & Graham 1999: 248). Bu sav, deneysel araştırmalar neticesinde kanıtlanmıştır. Örneğin yapılan araştırmada sesbilimsel bilgiden önce sözdizimsel bilginin beyinde hazırlandığı tespit edilmiştir (Turrennout ve diğ. 1998:573).

Bu üç aşamanın sonrasında ya da konuşma üretimi esnasında üstbilişsel değerlendirme süreci meydana gelmektedir. Bu değerlendirme sürecinde konuşucu, öz değerlendirme (self-monitoring) yaparak kendi sözlü üretimini değerlendirmektedir ya da başka birinin konuşmasını doğruluk ve kabul edilebilirliği bakımından değerlendirmektedir. Ancak bu değerlendirmeyi yapmak, konuşucunun yeterli üst bilişsel bilgiye sahip olmasına bağlıdır. Yani konuşma şeklini değerlendirmek ve düzeltmek için dilbilgisi ve sesletim bilgisi gereklidir. (Burns & Goh 2012:39) Öğrenici ihtiyaç duyduğu dilbilgisi kurallarına hâkim olsa bile konuşma anında hissettiği zaman baskısı ve kaygı nedeniyle bildiklerini ifade edemeyebilir. Konuşma sırasında öğrenicinin temel amacı bir an önce mesajını dinleyiciye iletmektir.

Yukarıda bahsedildiği gibi, öz değerlendirme sadece konuşma üretiminin sona ermesi ile ortaya çıkan bir değerlendirme süreci değil, konuşma esnasında iletişimsel bir aksama olduğunda ya da konuşucu sesletimle ilgili bir hata yaptığını fark ettiğinde de söz konusudur. Levelt (1999: 88), "Algısal Döngü Teorisi" ile konuşma üretimindeki aksamaların nasıl oluştuğunu ve nasıl neticelendiğini anlatmaktadır. İzleme basamağında konuşucu konuşma üretimini durdurabilir ve doğru ifadeyi bulmaya çalışabilmektedir. Aksama durumunda konuşucu konuşmasını durdurup kendini düzeltme yoluna gidebilmektedir.

2.2.1. Konuşma Üretimi ve Beyin Aktiviteleri

Yukarıda ifade edilen konuşma üretim sürecinde beynin durumunu da ele alarak sürecin nasıl işlediğini ortaya koymak yararlı olacaktır. Dilin üretimi ve algılanmasıyla

ilgili olarak, beynin farklı bölgelerinin eşgüdüm içinde çalıştığını ortaya koyan çalışmalar (Carter (2019), Dogil ve diğ. (2004), Tremblay & Dick (2017),Kerimoğlu (2022)…vb) vardır. Bu çalışmalara göre, Broca ve Wernicke alanlarının dilin üretimi ve algılanmasında bağlantılı şekilde işlem gördüğü saptanmıştır. Geleneksel dil üretim modelinde Wernicke alanı "anlama" olanı olarak kabul görürken, teknolojik gelişmelerle birlikte yapılan detaylı araştırmalar, beynin tek bir bölgesinin anlama görevi üstlenmediğini ortaya koymaktadır. Kerimoğlu (2022:31), bu durumu "*Dil, farklı beyin bölgelerinin etkileşimiyle işleyen bir araçtır.*" şeklinde ifade etmektedir. Bunlara ek olarak beynin her iki yarıküresinde de dil ve konuşmayla ilgili sorumlu bölgeler olduğu tespit edilmiştir. Şekil 4'te Carter (2019:146) tarafından hangi beynin yarıküresinde hangi dil işlemlerinin yapıldığı gösterilmektedir.

LANGUAGE FUNCTIONS

The three principal language areas are usually found in the left hemisphere, while four other important language areas are located in the right hemisphere.

HEMISPHERE	FUNCTION
Left	Articulating language
Left	Comprehending language
Left	Word recognition
Right	Recognizing tone
Right	Rhythm, stress, and intonation
Right	Recognizing the speaker
Right	Recognizing gestures

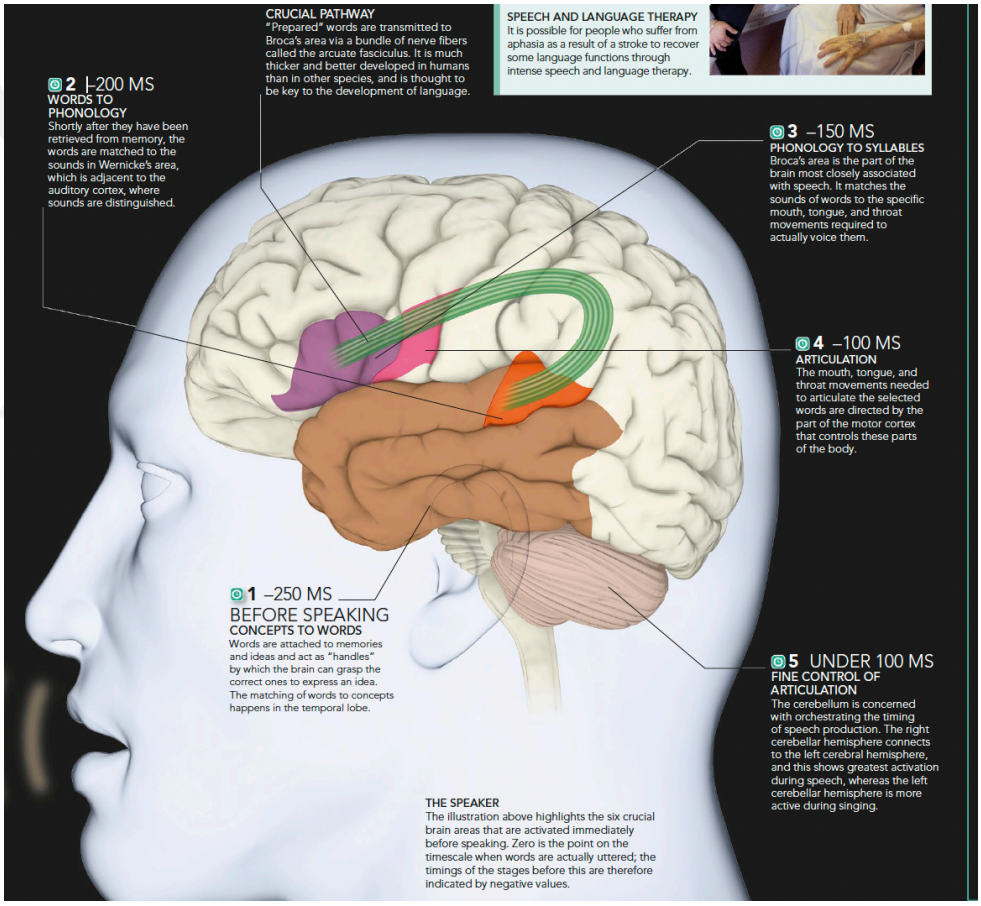
AREAS INVOLVED

The main language skills of recognizing, understanding, and generating speech are situated in the left hemisphere in most people. The right hemisphere, however, processes aspects of language that are needed to obtain "full" comprehension.

Şekil 4: Konuşma ve beynin bölümleri arasındaki ilişki (Carter, 2019: 146)

Şekil 4'te Carter (2019:146), geleneksel yaklaşımın aksine beynin tek bir bölgesinin dilin-konuşmanın algılanmasından/ üretilmesinden sorumlu olmadığı, her iki yarıküresinin de konuşma üretiminde rolü olduğunu ifade edilmektedir. Sonuç olarak, *sesletim/artikülasyon, konuşulan dili (kodu) anlama* ve *sözcük tanıma* beynin

sol yarıküresinde gerçekleşirken *tonu farketme; ritim, vurgu ve ezgi; konuşucuyu tanıma* ve *jestleri farketme/tanıma* beynin sağ yarıküresinde gerçekleştirilmektedir. Bu verilerle doğru orantılı olarak Dogil ve diğ. (2004 :407) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, konuşma üretimi esnasında beynin Broca ve Wernicke alanlarının, her iki yarıküresinin de aktif olduğunu ortaya konulmuştur. Yine Tremblay & Dick (2017:33) yaptıkları çalışmada, beynin her iki küresinin de konuşma üretimi esnasında, çok basit bir görevde bile, aktif olduğunu sarı renkte görüntülendiğini ortaya koymaktadırlar. Şekil 5'te, konuşma sırasında aktif olan beyin bölgeleri görülmektedir.



Şekil 5: Konuşma üretimi esnasında aktifleşen beyin bölümleri ve aralarındaki bağlantı (Carter, 2019:150)

Şekil 5'te, Brocka ve Wernicke alanlarının ve beyinciğin konuşma esnasında üstlendikleri görevler ortaya koyulmuştur. Brocka ve Wernicke alanları arasındaki bağlantının bir sinir demetiyle sağlandığı görülmektedir. Carter'a (2019:150) göre bu görüntüde, Levelt'in (1999) konuşma üretim modeli ile uyumlu olarak ilk olarak

“konuşma öncesi-kavramdan sözcüğe” (before speaking- concept to words) aşamasında sözcüğün yaşantı ve bilgilerle eşleştirilmesi yani kavramsal hazırlığın ve sözdizimsel işlemlemlemenin meydana gelmesi ifade edilmektedir. İkinci aşamada, Wernicke alanında ise sözcüğün seslerle eşleştirilmesi söz konusudur. Üçüncü aşamada, Broca alanında sesbilgisel dizgileme yapılarak sesletim için gerekli olan ağız, gırtlak ve dil hareketleriyle eşletirme yapılmaktadır. Motor korteks tarafından boğumlama sağlandıktan sonra beyincik tarafından da “öz değerlendirme” (self monitoring) yaparak sesletimin doğruluğu kontrol edilir.

2.3. SESLETİM NEDİR?

Konuşma üretim sürecinin bir parçası olan sesletim, “*TDK Güncel Türkçe Sözlükte telaffuz sözcüğünün anlamı “söyleyiş” dilbilgisel anlamı “boğumlama” şeklinde açıklanmaktadır. Ancak, İngilizce karşılıkları “söyleyiş, sesletim - pronunciation”, “boğumalama- articulation” olan bu kavramlar arasında farklılık mevcuttur.*” (Şenyiğit & Okur, 2019:527). *Boğumlama*, sesbilgisinde çeşitli konuşma sesleri çıkarmak için hava akımını değiştimeyi de kapsayan fiziksel hareketleri ifade eder (Crystal, 2008: 34). *Sesletim* ise konuşma seslerinin birey ya da genel konuşucular tarafından boğumlanma biçimidir (Lawrence, 1996:291). Bir başka deyişle, boğumlama sonucunda ortaya çıkan seslerin oluşturduğu genel, geleneksel konuşma biçimine sesletim demek mümkündür.

Yabancı dil öğretimi ele alındığında ise sesletimi, hedef dildeki parçalı ve parçalarüstü ses özelliklerini üretme yeterliliği olarak tanımlamak mümkündür (Candan, & Fidan, 2023:33) . Ancak yabancı dil öğrenen bir öğrenicinin, ana dil konuşurları seviyesinde, aksansız bir sesletime sahip olabilmesi özellikle temel seviyede genellikle mümkün olmamaktadır. DAOBM’ye (2020:137) göre, “*İstenen ve beklenen ise sesletimde anlaşılabilirliktir*”. Bu noktada DAOBM’de sesletimde “*açıklık ve netlik derecesi”* temel kavram olarak vurgulanmaktadır. DAOBM’de temel seviyedeki öğrenicilerin sesletiminde güçlü anadili etkisi, aksan bulunabileceği ifade edilmektedir. İlerleyen düzeylerde de yine aksanın tamamen yok olması beklenmemektedir (DAOBM, 2020:137). Bununla birlikte, Levis’e (2016:154) göre sesletimde aksanlı konuşmanın birçok sosyal sonucu bulunmaktadır. Konuşmasında aksan bulunan ikinci dil öğrenicilerinin *ayrıma uğraması, sosyal olarak dışlanması* ve

damgalanması söz konusu olabilmektedir. Bu temel gerekçe düşünüldüğünde ise dil öğretimi ortamlarında sesletim öğretiminin göz ardı edilmemesi, kendi seyrine bırakılmaması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

2.3.1. Konuşma Organları ve Sesletimin Unsurları

2.3.1.1. Konuşma Organları, Ses ve Ses Üretimi

Konuşma üretiminin son aşaması olan sesletim, temelde ses üretimi yani boğumlama (articulation) ile başlamaktadır. Boğumlamanın meydana gelmesi ise ses sistemi ile mümkün olmaktadır. Ses sistemi, içinde birden çok organ ve bölgenin eşgüdümlü ve etkileşimli çalıştığı sistemdir (Töreyin, 2019:144). Konuşma üretimi sürecinde kavramsal hazırlık, dilbilimsel ve sözdizimsel işlemlerden sonra sesletim için beyinden gelen uyarılar sinir sistemi vasıtasıyla konuşma organlarına, kaslara iletilmektedir. Bu noktada; konuşma bağlamı, konuşmacının duygu durumu gibi faktörler de konuşma üretiminin biçimini (tonlama, vurgu, ses şiddeti vb.) belirlemektedir (Davutoğlu, 2010: 108). Konuşma; yaşananlarla ilişkili olarak ve dolayısıyla duygu ve düşüncelerin yansıması olarak ortaya çıkan bir süreçtir.

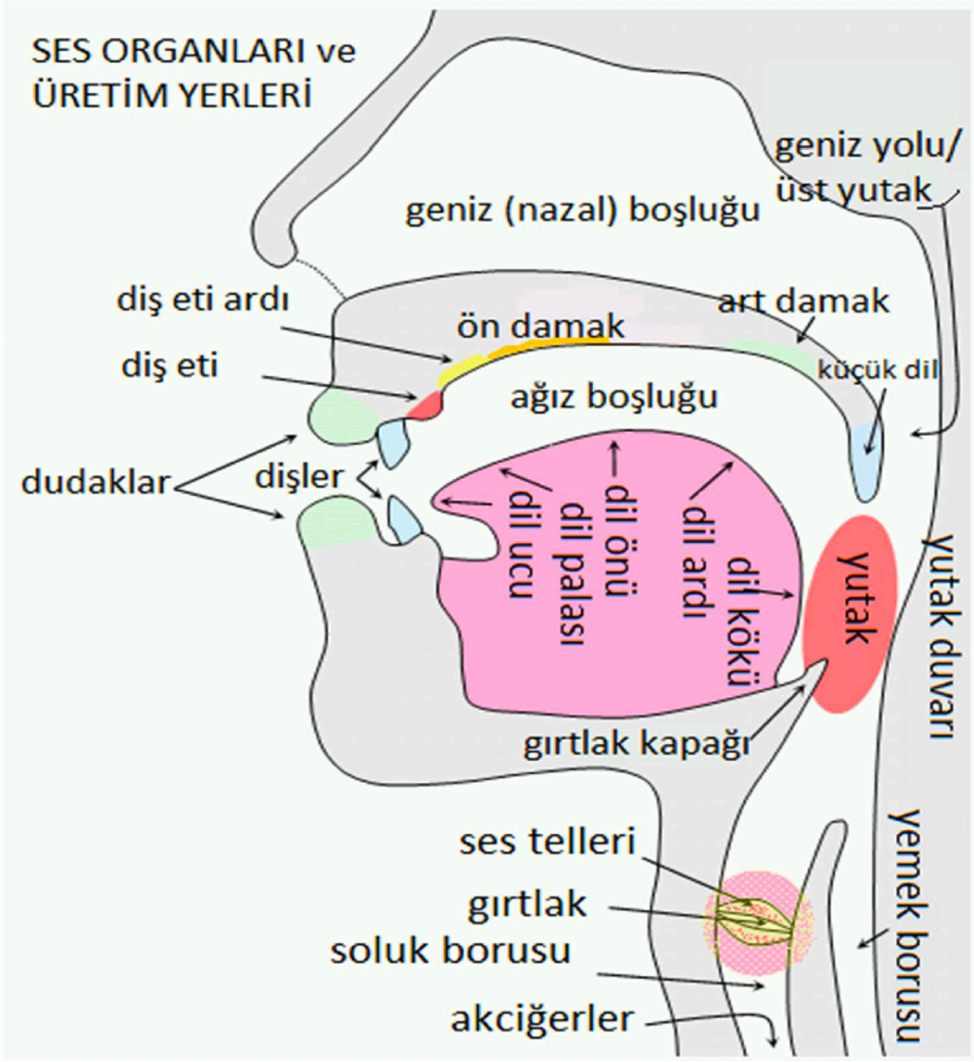
Konuşmanın ortaya çıkmasında rolü olan ses sistemi organları ve unsurları ise;

- *Sinir ve işitme sistemi:* algılama- denetlemeden sorumlu,
- *Solunum sistemi:* Enerji üretiminden sorumlu
- *Larenks (Gırtlak):* Titreşim üretiminden sorumludur.

Yukarıda açıklanan ses sistemi organlarının birbirleriyle eşgüdümlü çalışmasıyla sesler üretilmekte ve şekillenmektedir. Akciğerlerden çıkıp ses tellerini hareket ettiren havanın ağız boşluğunda boğumlanması ile konuşma sesleri üretilir. Konuşma sesleri, ağız içinde nerede üretildiklerinin yanı sıra dil ve dudak hareketlerine de bağlıdır (Ladefoged & Disner, 2012:167). Ancak en temelde akciğerlerden çıkan hava sebebiyle ses telleri açılır ve havanın geçişi sonrasında tekrar kapanır. Bu hızlı ve tekrarlanan kapanmalar neticesinde de ses üretimi meydana gelmektedir (Ladefoged & Disner, 2012:22). Bu noktada Mcmahon (2020:28), seslerin üretimi ve algılanması için havanın gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Konuşmacı, havayı ses sistemi sayesinde şekillendirerek sesleri üretmekte; havada titreşim değişikliğini meydana

getiren ses dalgalarının, iç kulakta titreşim oluşturmasıyla dinleyici, üretilen sesleri algılayabilmektedir.

Havanın varlığı ve kullanımı; ses üretim, sesletim sürecinin başlangıcına kaynaklık ederken, konuşma organlarının hareketleri, konuşma seslerinin farklı fiziksel şekillerde oluşmasını belirleyerek konuşma sürecinde kritik rol oynamaktadır. Şekil 6'da, konuşma organları görülmektedir.



Şekil 6: Konuşma organları (Pekacar, 2018 https://www.academia.edu/37774179/Ses organları ve üretim yerleri)

Boğumlama neticesinde ortaya çıkan sesletimin unsurları ise iki ana başlıkta sınıflandırılmaktadır. "Parçalı birimler ve parçalarüstü birimler" olarak adlandırılan bu iki ana bölümden parçalı birimler konuşma seslerini ifade etmektedir. Derwing (2023:208) parçalı birimleri, ünlüler ve ünsüzler olarak tanımlamaktadır.

Parçalı birimlerin araştırılmasında sesbilgisi (phonetics), "konuşmanın fizyolojik, anatomik oluşumlarını, algılanmasını, fiziksel değişimlerini ve ses olaylarını" incelemektedir (Ergenç & Uzun 2020:23).

Ünlü sesler, ciğerlerden çıkıp ses tellerini hareket ettiren havanın hiçbir engelle karşılaşmadan ağız içinde şekillenmesiyle oluşan seslerdir (Ergin, 2009:34). Ünlü sesler dilin hareketi, dudakların durumu ve çene açısının durumu esas alınarak sınıflandırılır. Türkçede ünlüler, bazı istisnai durumlar hariç kısa ünlü olma özelliği taşır ve bir seslemde yalnız bir ünlü bulunur (Ergenç, & Uzun, 2020:83). Ünsüzler konuşma organlarının bir bölümünde engelle karşılaşır. Bunun sonucunda da "sürtünme", "titreme", "patlama", durumları gerçekleştiği için, ünsüzlerin *engelli* sesler oldukları ifade edilebilir. Ünlüler ise "engelsiz" ve "bağımsız" seslerdir. Bu durum, ünlü ve ünsüzler arasındaki en temel ayırıcı özellik olarak göze çarpmaktadır. Ünsüz sesler; "çıkış biçimine, çıkış yerine ve ses tellerinin titreşimine göre" olmak üzere üç grupta ifade edilir (Ergenç & Uzun, 2020:123-133).

Parçalarüstü sesbirimler; parçalı birimleri bürüyen, sözcük öbeğine yayılan ve parçalı birimlerden ayrı değerlendirilemeyecek olan ses özelliklerini "uzunluk, ton, vurgu, ulama, durak, kavşak, ezgi" ifade eder (Crystal, 2018: 466; Demir & Yılmaz, 2011:41). Parçalarüstü birimler sözcüklere, sözcük öbeklerine ya da tümcelere özel anlamlar kazandırır ve amaçlanan ifadenin uygun şekilde aktarılmasını ve dinleyici tarafından anlaşılmasını sağlar. Örneğin olumsuzluk eki -mA ve fiilden isim yapım eki -mA şekil olarak aynı görünseler de farklı işlevleri olan biçimbirimlerdir. Bu ayrımı ifade etmenin ve anlamanın yolu da parçalarüstü sesbirimlerin devreye girmesi ile mümkün olmaktadır. Parçalarüstü birimlerin kullanımı bağlam, duygu durumu, sosyal ortam gibi değişkenlerle yakından ilgilidir. Olumsuzluk eki -mA vurguyu kendinden önceki seslemde bulundurur. GEL-me, koNUŞ-ma vurgusuyla sesletilirken fiilden isim yapım eki olan -mA biçimbirimi, vurguyu üzerinde bulundurur ve oku-MA, yaz-MA vurgusuyla sesletilir (Demircan, 2001: 36). Bir başka deyişle parçalarüstü birimler, birimler arasılık özelliği taşır ve birden çok birimin sesletim özelliklerine göre şekillenen unsurlardır. Parçalı birimlerle birlikte bu unsurların yerinde kullanımıyla ortaya çıkan sonuç da doğru sesletimi ifade eder. Öğrenicilerin sesletim başarısı, bu unsurları ne kadar doğru kullandıkları ile ilişkilidir.

2.4. SESLETİMİN ÖĞRENİLMESİ İLE İLGİLİ FAKTÖRLER

Sesletimin öğrenimini etkileyen birçok faktör mevcuttur. Bu faktörlerin sınıflandırılmasında farklı araştırmacılar (Akay ve diğ. (2024); Tanner (2012)…vb) tarafından farklı noktalara vurgu yapılmaktadır**.** Sesletimin öğrenilmesini etkileyen faktörler, *"içsel" (internal) ve "dışsal" (external*) faktörler olarak iki ana gruba ayrılmaktadır. İçsel faktörler öğrenicinin bireysel özellikleri ile ilgili faktörler olarak tanımlanır. Dışsal faktörler ise bireyin dışında oluşan faktörlerdir. Zhang'e (2009: 38-46) göre bu faktörler ve içerikleri şöyledir:

2.4.1. İçsel Faktörler

- Biyolojik Faktörler
- Yaş
- Beyin
- İşitme Algısı
- Kavrama Yeteneği
- Bireysel Farklar
- Kişilik (Dışadönüklülük ve İçedönüklülük)
- Tutum, Motivasyon ve Kimlik
- Bireysel Çaba ve Hedef Belirleme

2.4.2. Dışsal Faktörler

- Anadili
- Hedef Dile Maruz Kalma
- Eğitim Faktörü

Purcell & Suter (1980: Akt. Moyer, 2004) çalışmalarında yaptıkları regresyon analizi ile sesletim öğrenilmesini etkileyen faktörleri ortaya koymuştur. Çalışmada sesletimin öğrenilmesini %67 oranında etkilediği ortaya konulan faktörler, şu şekilde ifade edilmektedir.

- Anadili etkisi
- Sözlü taklit yeteneği

- Hedef dil ülkesinde bulunma süresi ya da hedef dildeki bir anadili konuşucusu ile yaşama süresi.

Gilbert' e göre (2008:6) hedef dil ülkesinde bulunma süresiyle ilişkili olarak, hedef dile maruz kalma neticesinde dinleme becerisinin gelişimi ve sesletim becerisi arasında doğru orantılı bir ilişki mevcuttur. İyi bir sesletim eğitimi alan öğrenicilerin ya da hedef dile uzun süre maruz kalanların konuşmalarındaki anlaşılabilirlik artarken dinlediğini anlama becerisinde de önemli bir farklılık görülmektedir. Bunun sebebi, dile maruz kalan öğrenicilerin bürünsel özellikleri ve sözcüklerdeki ses değişimlerini zaman içinde fark etmeleridir. Hedef dile kısıtlı düzeyde maruz kalan öğreniciler ise anadili konuşucularını anlamakta zorlandıklarını ifade etmektedirler. Bu öğreniciler, dinleyiciye rehber olan melodik ayrımları anlayamadıklarından bağlamı anlamada eksiklikler yaşayabilmektedirler. Aynı şekilde vurgulu ögeyi ya da sesi anlayamayan öğreniciler, söz öbeği ve tümce içinde neyin yeni bilgi ya da neyin önemli olduğunu anlayamamaktadırlar Bu durumu bir örnek üzerinde açıklama gerekirse (1)'de ve (2)'de anlatılan bilgi/ler farklıdır:

(1) Ali, "Bana gel." dedi.

(2) Ali, bana "Gel." dedi.

(1)'de Ali'nin gideceği yer belirliyken (konuşucuya gidecek), (2)'de herhangi bir yerdir ve bağlam bilgisi olmadan çözümlemek mümkün değidir. İyi bir sesletim eğitimi almayan, dile uzun süre maruz kalmayan bir öğrenicinin bu iki tümceyi ayırt etmekte güçlük çekmesi muhtemeldir. Benzer şekilde, kendisi de sesletirken doğru yerde durak ve biten ezgi kullanmazsa, dinleyiciye yanlış bilgi aktarabilir. Odisho (2014:80,92), dile yeterli düzeyde maruz kalmaya vurgu yapmaktadır: Beynin, yabancı bir dildeki yeni sesleri doğru şekilde sesletmeden önce algılamak ve anlamak için yeterli düzeyde girdiye maruz kalmaya ihtiyacı vardır. Beyin ne kadar farklı uyarana maruz kalırsa (işitsel, görsel, dokunsal vb.) sesletimi tanıma, öğrenme ve üretim süreci o derece olumlu etkilenir. Örneğin konuşma esnasında jest ve mimikler gibi görsel uyaranların varlığı, sesletim kazanımı için önemli ölçüde faydalıdır. Ağız ve yüz hareketlerinin görülmesi, seslerin sesletimin algılanmasında ve anlaşılmasında önemli bir role sahiptir. Bu noktada Gardner'ın çoklu zekâ kuramı önem kazanmaktadır.

Kuramın önerdiği şekilde, "*sesletim öğretiminde sadece işitsel duyuya değil, birden fazla duyuya hitap edecek şekilde öğretim süreci tasarlanmalıdır.*"

Hayakawa ve diğ. (2020)'de anadili ve hedef dil seslerinin yakınlığı ile sesletim başarısı arasında bulunan ilişkiden bahsedilmektedir. Örneğin, Candan & Fidan (2023:54), hem anadilinde hem de hedef dilde gırtlaksıl sesler bulunan bir öğrenicinin, bu sesleri sesletmede daha başarılı olacağını belirtmektedir. Aynı husus, bir başka araştırmada da dile getirilmektedir: Demircan (2015:24), yabancı dil öğrenicilerinin, anadillerindeki vurgu sistemini yabancı dile aktardıklarını belirtmektedir. Bu aktarım da sesletim başarısını etkileyen temel faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada, anadilinin sesletim özelliklerinin, ikinci dile aktarılmasının sebeplerine değinmekte yarar vardır: Erken yaşlarda ikinci /yabancı bir dil öğrenildiğinde, sesletimde kusursuzluk mümkünken özellikle, 12 yaşından sonra meydana gelen ikinci dil öğrenimlerinde, sesletim becerisinde anadili etkisi, aksanlı sesletim artmaktadır (Moyer, 2004:17), (Karabulut, 2022:84). Dil öğrenmeyle ilgili nöronların esnekliği daha uzun yıllar devam ettiğinden dil öğrenmek mümkün olmakta ancak sesletim becerisini geliştirmek güçleşmektedir (Moyer, 2014:14). Bu noktaya DAOBM'de (2020, 139) de özellikle temel seviyede, öğrenicinin konuştuğu diğer dillerden getirdiği güçlü vurgu, tonlama etkisinden bahsedilmektedir. Yani dil öğrenicisinin hedef dili öğrenmeye başladığında kendi anadilinin vurgu, ton gibi parçalarüstü birimlerinin sesletim özelliklerinin etkisi altında olduğu ve hedef dilde de bu özellikleri kullanma eğiliminde oldukları belirtilmektedir.

Sesletim öğretiminde bir diğer etkili husus da öğreticinin tutumudur. Öğreticinin, olumlu bir tutum sergileyerek öğrenicinin, soru sorma ve daha fazla açıklama talebinde bulunmak için kendisini rahat ve özgür hissetmesini sağlaması gerekmektedir. Öğreticinin olumsuz tutumu öğrenicin kaygı düzeyinin artmasına sebep olabilir ve bu da öğrenme, üretim süreçlerini olumsuz etkileyebilir (Odisho, 2014:99). Pennigton (2021: 13) da ikinci/ yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda, sesletim öğretiminin hataları düzeltme üzerine odaklanan talimatlardan oluştuğunu ifade etmektedir. Olumsuz tutum ya da tamamen hatalar üzerine kurgulanmış bir öğretim neticesinde öğrenicilerin sesletim başarıları olumsuz etkilenebilmektedir. Öğretici tutumundan kaynaklı olarak kaygı oluşmasının yanı sıra kaygıyı sesletimin öğrenilmesini etkileyen "bireysel farklar" faktörü ile ilişkilendirmek mümkündür.

Öğrenicinin kişiliği, tutumu, motivasyonu ile ilgili olarak sesletim kaygısı ortaya çıkabilmektedir. Sonuç olarak da sesletim kaygısı konuşma üretiminde akıcısızlıkların oluşmasına, üretimin durdurulmasına neden olabilmektedir (Baran Lucarz, 2013: 58). Bununla birlikte konuşma akışının kesilmesi de kaygı ile ilişkilendirilmektedir. Konuşma ve sesletim performanslarını doğrudan etkilediği ispatlanan zaman baskısı ve konuşma kaygısı gerekçeleriyle konuşma akışı kesilebilmekte, konuşma üretimi sekteye uğrayabilmektedir. Bu durum da öğrenicinin potansiyel sesletim performansının altında bir performans göstermesine sebep olmaktadır (Subaşı, 2010:32). Bireysel farklar noktasında konuşma - sesletim kaygısının sebepleri ise, öğrenicilerin yeterince iyi olmadığını ya da dinleyiciler tarafından anlaşılmayacaklarını düşünmeleri, negatif değerlendirileceklerini düşünmeleri, kendi sesletimlerinin kötü olduğunu düşünen konuşucuların utanması olarak sıralanabilir. Yabancı dil öğrenicileri konuşma, sesletim kaygısının bir sonucu olarak da konuşmaktan kaçınabilecekleri de olası sonuçlar arasında gösterilmektedir (Horwitz (1986)'dan Akt. Machida, 2010: 64).

Celce-Murcia ve diğ. (2006: 337-339)'a göre sesletim öğretimi ile ilgili dikkate alınması gereken bir diğer faktör de öğretim programı tasarlanırken dikkate alınmalıdır. Bu faktörler şunlardır:

- Öğrenici değişkenleri
- Ortam değişkenleri
- Kurumsal değişkenler
- Dilbilimsel değişkenler
- Metodolojik değişkenler.

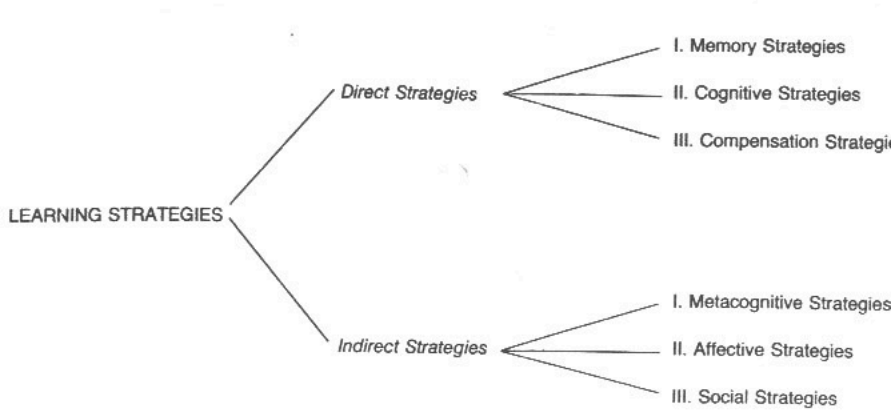
2.5. ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Öğrenme stratejileri, öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla kendi kendine gerçekleştirdiği davranışlar ve ürettiği düşüncelerdir (Yeşilyurt, 2021:5121). Öğrenme stratejilerinde amaç, yeni bilginin seçilerek örgütlenmesini ve bütünleştirilmesini kolaylaştırmaktır. Öğrenme stratejileri, "bilişsel öğrenme modelinde" bilgiyi işleme ve kodlama ilkelerine dayalı olarak bilişsel işlemleri kolaylaştırmak için kullanılabilecek yöntem ve teknikler olarak ortaya

çıkmıştır (Somuncuoğlu, & Yıldırım, 1998: 32). Bu noktada "öz düzenlemeli öğrenme modeline" göre, öğrencinin kendi öğrenme sürecini planlaması, hedeflerini belirlemesi ve motivasyonunu sağlaması söz konusudur. Öz düzenleme; *bilişsel, duygusal* ve *davranışsal* düzenleme becerilerini kapsamaktadır. Zimmerman (2011:137), öz düzenlemeyi tanımlarken öğrencinin kendi öğrenme sürecine; üst bilişsel, davranışsal ve motivasyonel olarak aktif katılımcı olmaları ifadelerini kullanmaktadır. Yapılan araştırmalar (Akeren, 2024:1462; Ergen, & Kanadlı, 2017:66) öz düzenlemeli öğrenme modeli ve akademik başarı arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir.

2.5.1. Dil Öğrenme Stratejileri

Dil öğrenme stratejileri, "*ikinci dil öğrenen öğrenicilerin öğrenme sürecini geliştirmek için yaptıkları şeylerdir"* (Gregersen, & MacIntyre, 2014: 147). Oxford (1990:8) ise dil öğrenme stratejilerini, "*dil öğrenenlerin dil edinim süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirmek için bilinçli olarak kullandıkları teknikler veya davranışlar*" olarak tanımlamaktadır. Bu stratejiler, öğrenenlerin öğrenme sorumluluğunu almasına, kendi öğrenme süreçlerini daha iyi anlamasına ve yönetmesine yardımcı olmaktadır. Araştırmacı Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri olmak üzere iki ana kategoriye ayırmış ve bu stratejiler, alt kategorilerle daha detaylı hale getirilmiştir. Şekil 7'de bu stratejilere ait şema gösterilmektedir.



Şekil 7: Oxford'un dil öğrenme stratejileri şeması (Oxford, 1990: 16)

Şekil 7'deki "doğrudan stratejiler", dil öğreniminde doğrudan kullanılan, dil girdisi ve çıktısı ile ilgili stratejilerdir. *Bellek stratejileri* yeni bilgilerin bellekte

depolanması ve geri getirilmesi ile ilgilidir (Oxford, 1990: 38). Örneğin, sözcük kartları kullanma, zihinsel görselleştirme, sözcükleri sesli olarak tekrar etme gibi yöntemler bu kategoriye girmektedir. *Bilişsel stratejiler* öğrenenlerin dil ile aktif olarak meşgul olduğu stratejilerdir. Tekrarlama, not alma, özet çıkarma, dil bilgisi kurallarını uygulama eylemleri bilişsel stratejilere örnektir (Oxford,1990: 40). *Telafi stratejileri* dil becerileri yeterli olmadığında anlamı çıkarmak veya boşlukları doldurmak için kullanılan stratejilerdir. Tahmin etme, bağlamdan çıkarım yapma ve jest-mimik kullanma gibi yöntemler telafi stratejileri arasında yer almaktadır (Oxford, 1990: 47).

Şekil 7'deki "dolaylı stratejiler" ise dil öğrenimini dolaylı olarak destekleyen, öğrenme sürecine yardımcı olan stratejilerdir. *Üstbilişsel stratejiler* öğrencinin kendi öğrenme sürecini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi ile ilgili stratejilerdir. Dil öğrenme hedefleri belirleme, zamanı etkin kullanma ve öğrenme sürecini değerlendirme üstbilişsel stratejilerdir (Oxford, 1990: 136). *Duyuşsal stratejiler* öğrenenlerin duygusal durumlarını düzenlemelerine yardımcı olan stratejilerdir. Oxford, duyuşsal (affective) teriminin duygu, tutum, motivasyon ve değerleri ifade ettiğini ve bu kavramların dil öğrenmede önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır. Bu sebeple de duyuşsal stratejilere ayrı bir önem atfetmektedir. Stresle başa çıkma, öz motivasyon sağlama ve kendine güveni artırma bu stratejiler arasındadır (Oxford, 1990: 140). Oxford, dilin iletişim temelinde sosyal bir davranış biçimi olduğunu ve insanlar arasında meydana gelmesi sebebiyle *sosyal stratejilerin* dil öğrenme sürecinde önem taşıdığını ifade etmektedir. Sorular sorma, grup çalışmaları yapma ve hedef dili konuşanlarla iletişim kurma, sosyal strateji örneklerindendir (Oxford, 1990: 146). İkinci dil öğrenme stratejileri, bir başka çalışmada (O'Malley & Chamot, 1990: 44), "*üstbilişsel, bilişsel, sosyal* ve *duyuşsal* stratejiler" olarak ana başlık olarak sınıflandırılmıştır.

2.5.2. Sesletimi Öğrenme Stratejileri

Bu çalışmanın temelini oluşturan sesletimi öğrenme kavramının, alanyazın incelendiğinde değişik şekillerde tanımlanabildiği görülmektedir. Peterson'a (2000:7) göre öğrenicilerin, "sesletim becerilerini geliştirmek için attıkları adımlar" sesletim öğrenme stratejileri olarak tanımlanmaktadır. Pawlak (2010: 3) ise sesletimi geliştirme

ve öğrenmede strateji kullanımının bilinçli ve kasıtlı olarak uygulanan eylemler olduğunu söylemektedir. Bu tanımlardan da görüldüğü üzere sesletimi öğrenme stratejileri, doğrudan hedef dildeki sesletimi öğrenme amacıyla öğrencilerin tercih ettikleri yöntem ve tekniklerdir.

Yapılan araştırmalar **[**Peterson (2000), Vitonova & Miller (2002), Eckstein (2007)] incelendiğinde yabancı/ ikinci dilde sesletimi öğrenmek amacıyla kullanılan stratejiler için farklı sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir. Peterson (2000:25),11 İspanyolca öğrenen yetişkin öğreniciden, İspanyolca sesletimi öğrenirken kullandıkları stratejileri ve taktikleri bir günlük şeklinde yazmalarını istemiş ve görüşmeler yapmıştır. Elde ettiği sesletimi öğrenme stratejilerini ve taktiklerini Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejilerini temel alarak şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Bellek – Bellekte, seslerle ilişkilendirme,
- Bilişsel (cognitive) - Doğal ortamda pratik yapma, seslerle formal pratik yapma, ses sistemini analiz etme,
- Üstbilişsel (metacognitive) – Sesletim hakkında bir şeyler öğrenme, amaç ve hedefleri düzenleme, dil görevleri için plan yapma, öz değerlendirme,
- Telafi (compensation) - Yakın sesletimleri kullanma,
- Duyuşsal (affective) - Kaygıyı azaltmak için mizahı kullanma
- Sosyal (Social) - Yardım talep etme, grupla iş birliği yapma.

Çalışma sonunda, 12 adet strateji ve 44 adet strateji maddesi ortaya konulmuştur.

Osburne (Osburne (2003)'den akt. Eckstein, 2007:23) ise sesletim öğrenme stratejilerini 8 ana başlıkta gruplandırmıştır. Bu sınıflamada strateji maddelerine yer verilmemiştir.

Sesletimi öğrenme stratejileri ile ilgili bir diğer çalışmada (Vitanova & Miller, 2002:1) özellikle sesletimi öğrenmede duyuşsal faktörlerin önemi vurgulanmaktadır. Araştırmacılar özgüven eksikliği, hayal kırıklığı gibi duyuşsal faktörlerin sesletim öğrenmede etkisi olduğunu vurgulamaktadırlar.

Brown (2008:200), çalışmasında sesletim öğrenmede "*motivasyon, yetenek* ve *fırsat*" olmak üzere öğrenici ile ilgili üç önemli faktör olduğunu söylemektedir.

Magdalena (2015:95) ise bunlara ek olarak, sesletimi öğrenme stratejisi kullanmanın da önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Çalışma sonucunda İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ve sesletim becerisinde iyi olan öğrenicilerin ortak olarak kullandıkları strateji, bellek stratejilerinden, anadili konuşucularını ve şarkıları dinleme taktiği olarak ortaya çıkmıştır. Pawlak (2017: 49) ise, öğrenme ortamında zamanın kısıtlı olması sebebiyle bireysel olarak ders haricinde sesletim öğrenme stratejilerini kullanmanın, sesletim başarısı üzerinde önemli etkisi olduğunu vurgulamaktadır.

Peterson'un (2000) "Sesletimi Öğrenme Stratejileri" adlı çalışması, Berkil (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu uyarlamada Berkil (2008), daha önce Peterson'da (2000) ifade edilmeyen 11 yeni strateji de ortaya koymuş ve çalışmasında, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrenicilerin strateji kullanımlarını tespit etmiştir. Berkil (2008) yaptığı çalışma neticesinde, strateji kullanımı ve sesletim başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin tespit edilmediğini ifade etmektedir. Ancak öğrenicilerde en çok, hedefe yönelik dinleme, kasetler, film, müzik izleme / dinleme, sesbilgisel sembolleri ya da kendi oluşturdukları kodları kullanma stratejilerinin öne çıktığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra strateji kullanımı hakkında yapılan bir diğer araştırmada Hişmanoğlu (2012:256), Lefke Avrupa Üniversitesi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenicilere kullandıkları sesletim öğrenme stratejileri üzerine 5'li Likert ölçeği formunda bir anket çalışması yapmıştır. Çalışma kapsamında başarılı ve başarısız öğrenicilerin sesletim öğrenme stratejilerindeki farklılık / benzerlik durumunu ortaya koymayı amaçlanmıştır. Araştırmacı, çalışma neticesinde öğrenicilerin çoğunluğunun üstbilişsel sesletim öğrenme stratejilerini ve bunlardan da en çok kendini değerlendirme taktiğini kullandıklarını tespit etmiştir. Çalışma özelinde en az kullanılan stratejilerin ise sosyal stratejiler olduğu ortaya konmuştur. Başarılı ve başarısız öğrenicilerin strateji kullanımları t-testi sonuçlarına göre karşılaştırıldığında; üst bilişsel ve duyuşsal stratejilerin kullanımında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Sesletim başarısı yüksek öğrenicilerin üstbilişsel ve duyuşsal stratejileri daha çok kullandığı da araştırma sonucunda tespit edilmiştir. Duyuşsal stratejilerden ise kaygıyı azaltmak amacıyla mizahı kullanma, yaptığı sesletim hatalarını komik bulma taktiklerinin başarılı öğrenciler tarafından daha sık kullanılmıştır. Erbay ve diğ., (2016:54) tarafından Karadeniz Teknik Üniversitesinde yürütülen çalışmada ise

yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenicilerin kullandıkları sesletim öğrenme stratejilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrenicilere bir vinyet testi uygulanmıştır. Çalışma neticesinde en çok kullanılan stratejilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejiler olduğu ortaya konmuştur. Duyuşsal stratejilerin ise en az tercih edilenler oldukları ifade edilmektedir. Bu noktada çalışma, Hişmanoğlu'nun (2012) çalışması ile yakınlık göstermektedir. Hişmanoğlu (2012) de en çok üstbilişsel stratejilerin kullanıldığını çalışmasında tespit etmiştir.

2.6. SESLETİM ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIMLAR

Sesletim öğretiminde üç ana yaklaşımdan söz etmek mümkündür (Celce Murcia, Brinton, Goodwin 2008:2). Bu yaklaşımlar temelde sesletim öğretim sürecinin tasarlanması ve içeriklerin belirlenmesi ile ilgili yol haritaları olarak düşünülebilir: "Sezgisel Taklit Yaklaşımı", "Analitik Dilbilimsel Yaklaşım" ve " Bütünsel Yaklaşım"

2.6.1. Sezgisel Taklit Yaklaşımı

Sezgisel taklit yaklaşımı, hedef dilin seslerini dinleyerek taklit etme becerisine dayanır. Bu yaklaşımda, sesletimle ilgili herhangi açıklayıcı bir bilgiye yer verilmemektedir. Bu yaklaşımda sesletim öğretimi için, 20. yy. ortalarında teyp kasetleri ve dil laboratuvarları kullanılmıştır. 20. yy sonlarında ise video kasetler ve cd'ler kullanılmaya başlanmıştır (Celce-Murcia ve diğ. 1996:2).

Günümüzde ise sesli kitap kullanımı, podcast, film izleme gibi yaygın olarak kullanılan etkinlikleri sezgisel taklit yaklaşımına uygun teknikler olarak göstermek mümkündür.

Sezgisel taklit yaklaşımına uygun olan en eski ve en yaygın sesletim öğretimi tekniği konuşma seslerini mekanik olarak tekrarlama ve taklit etme olarak adlandırılabilir. Bu tekniğin ise üç temel aşaması bulunur: (1) Dinle, (2) taklit ederek tekrarla, (3) farklı bir bağlamda söyle.

Sezgisel taklit yaklaşımına örnek bir diğer teknik ise "algılama alıştırmaları" olarak isimlendirilir. Öğrenicinin, dinleme yoluyla yabancı dildeki seslerin farkına varmasını hedefler. Doğru algılama, doğru taklit etmenin ön koşulu olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada yabancı dildeki sesleri algılamanın önündeki engel

ise duyulan seslerin anadildeki sesler olarak algılanmasıdır. Etkinliklerde, öğrenicinin duyduğu seslerin aynı mı farklı mı olduğunu ifade etmesi istenir. Türkçe söz konusu olduğunda ön-ün, gel-kel, üç-uç gibi ikili çiftler arasındaki farkların algılanmasına yönelik çalışmalar buna örnektir. Otantik materyal kullanımı (ninni, mani, türkü) yine bu tekniğe örnek olarak gösterilebilir. En küçük ikili çiftlerin kullanımı sesleri ayırmaya, seslerin farklarını algılamaya yönelik yapılan etkinliklerdir (Vivian, 2008:82).

2.6.2. Analitik Dilbilimsel Yaklaşım

Analitik dilbilimsel yaklaşımın ise sesbilgisel alfabe, boğumlama tanımlayıcıları ve ses birimlerinin çizelgeleri ile ilgili bilgiler kullanır. Dinlemeyi destekleme, taklit etme ve sesletme bakımından öğreniciye yardım eder. Bu açık bilgilerle öğrenicilerin dikkatini hedef dilin seslerine ve ritimlerine odaklar. Ayrıca bu yaklaşım sezgisel taklit yaklaşımının yerine geçmesi amacıyla değil; onu tamamlayıcı olması amacıyla ortaya atılmıştır (Celce-Murcia ve diğ. 1996:2). Diğer bir ifadeyle bu yaklaşımda, hedef dildeki seslerin sesletimi, doğrudan dilbilim verilerinden (seslerin çıkarılma yerleri, biçimleri…vb) ve araçlarından (örn. sesbilgisel alfabe) destek alınarak gerçekleştirilmektedir.

2.6.3. Bütünsel Yaklaşım

Bütünsel yaklaşımda sesletim, uygulama alt becerisinden ziyade iletişimin bir unsuru olarak düşünülmektedir. Sesletimi öğretmek amacıyla anlamlı ve görev temelli aktiviteler uygulanmaktadır. Öğreniciler, sesletim öğrenimini kolaylaştırmak için sesletim odaklı dinleme aktivitelerini kullanmaktadır (Hişmanoğlu, & Hişmanoğlu, 2010: 984). Garcia ve diğ. (2022:12) tarafından yapılan 15 haftalık araştırma sonucunda, bilgisayar destekli sesletim öğretiminde parçalı birimlerin öğretiminde başarı yüksekken geleneksel yöntemle anlaşılabilirlik açısından fayda sağlandığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar faydayı artırmak için karma, yani bütünsel yöntemi önermektedirler; tek bir yaklaşımın kullanılmasındansa karma bir yaklaşımın daha faydalı olduğu ortaya konmuştur. Pennington (2021: 16) ise, sesletim öğretiminde "alttan üste"(bottom-up) ve "üstten alta" (top-down) olarak isimlendirilen iki farklı metottan söz etmektedir. Alttan üste, parçalı birimlerle sesletim öğretimine başlanan modeli ifade etmektedir. Konuşma üretiminin yapı taşlarını oluşturan parçalı

birimlerin öğretimi, sesletim öğretiminin odak noktasıdır. Üstten alta yaklaşımında ise parçalarüstü birimlerin öğretimi odaktadır ve öncelenir . Araştırmacı parçalı ve parçalar üstü birimlerin öğretimi için alttan üste ve üstten alta metotlarının birlikte kullanılmasına vurgu yapmaktadır. Buradan hareketle tek bir yaklaşımla değil, bütüncül yaklaşımla ile sesletim öğretiminin başarısı vurgulanmaktadır.

2.7. SESLETİM BECERİSİNİN ÖLÇÜLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

İkinci dil öğretiminde, bilgisayar destekli sesletimi ölçme değerlendirme araçları günümüzde yaygınlaşmaktadır (Oreto, 2023:243). Öğrenicilerin ders haricinde pratik yapabileceği uygulamalar mevcuttur. Chun (2002:130)'a göre bu uygulamaların ders haricinde kullanımı ile öğrenicilerin bireysel çalışmalarla sesletim becerilerini geliştirmeleri mümkün olmaktadır. , sesletimi değerlendirme ve dönüt verme amacıyla geliştirilen uygulamaların sesletimi algılama ve sesletmeye pozitif etkisini ifade etmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde bakıldığında, sesletimin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, konuşma becerisi için hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarlarında yer bulmaktadır. Örneğin, Aksu Kurtoğlu & Eken (2011) dereceli puanlama anahtarı geliştirme konulu makalelerinde sesletim becerisine puanlama anahtarında yer vermektedirler. Ölçme kriteri olarak da parçalı ve parçalarüstü birimlerin doğru kullanımı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra yabancı kaynaklar(Cambridge English Handbook for Teachers, 2015), ve DAOBM (2020) incelendiğinde, sesletim becerisinin düzeylere göre farklı kriterler ile değerlendirildiği görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğreniciler için ise düzeylere göre geliştirilmiş dereceli puanlama anahtarlarına ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür.

Cambridge tarafından, yabancı dil olarak İngilizce öğreticileri için hazırlanan rehber kitapta, konuşma becerisi sınavı için sesletimin değerlendirilmesi ölçme kriterleri ile birlikte ifade edilmiştir. Kaynak incelendiğinde , anlaşılabilirlikle ilgili olarak, "Güçlü bir aksanlı konuşma olsa da konuşma anlaşılabilirdir." kriteri ifade edilmektedir. Sözcük, tümce vurgularının doğru şekilde kullanılması, yine ezginin de bağlama uygun duygu aktarımını sağlamak amacıyla doğru kullanılması kriterleri değerlendirme sürecine dahil edilmiş, tüm düzeyler için farklı kriterler ortaya konmuştur. Her düzeyde sesletim becerisinde ölçülecek yeterlik farklılık

göstermektedir (Cambridge English Handbook for Teachers: 2015:85). Tablo 1'de düzeylere göre; Tablo 2'de B2 düzeyi için söz konusu kriterler örnek olarak gösterilmektedir.

Tablo 1: Cambridge düzeylere göre oluşturulmuş konuşma becerisi ölçme kriterleri (Cambridge English Hanbook for Teachers: 2015:85)

Overall Speaking scales

CEFR LEVEL	GRAMMATICAL RESOURCE	LEXICAL RESOURCE	DISCOURSE MANAGEMENT	PRONUNCIATION	INTERACTIVE COMMUNICATION
	• Maintains control of a wide range of grammatical forms and uses them with flexibility.	• Uses a wide range of appropriate vocabulary with flexibility to give and exchange views on unfamiliar and abstract topics.	• Produces extended stretches of language with flexibility and ease and very little hesitation. • Contributions are relevant, coherent, varied and detailed. • Makes full and effective use of a wide range of cohesive devices and discourse markers.	• Is intelligible. • Phonological features are used effectively to convey and enhance meaning.	• Interacts with ease by skilfully interweaving his/her contributions into the conversation. • Widens the scope of the interaction and develops it fully and effectively towards a negotiated outcome.
C2	• Maintains control of a wide range of grammatical forms.	• Uses a wide range of appropriate vocabulary to give and exchange views on unfamiliar and abstract topics.	• Produces extended stretches of language with ease and with very little hesitation. • Contributions are relevant, coherent and varied. • Uses a wide range of cohesive devices and discourse markers.	• Is intelligible. • Intonation is appropriate. • Sentence and word stress is accurately placed. • Individual sounds are articulated clearly.	• Interacts with ease, linking contributions to those of other speakers. • Widens the scope of the interaction and negotiates towards an outcome.
C1	• Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms.	• Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on familiar and unfamiliar topics.	• Produces extended stretches of language with very little hesitation. • Contributions are relevant and there is a clear organisation of ideas. • Uses a range of cohesive devices and discourse markers.	• Is intelligible. • Intonation is appropriate. • Sentence and word stress is accurately placed. • Individual sounds are articulated clearly.	• Initiates and responds appropriately, linking contributions to those of other speakers. • Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome.
	GRAMMAR AND VOCABULARY				
B2	• Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. • Uses appropriate vocabulary to give and exchange views, on a range of familiar topics.		• Produces extended stretches of language despite some hesitation. • Contributions are relevant and there is very little repetition. • Uses a range of cohesive devices.	• Is intelligible. • Intonation is generally appropriate. • Sentence and word stress is generally accurately placed. • Individual sounds are generally articulated clearly.	• Initiates and responds appropriately. • Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support.
B1	• Shows a good degree of control of simple grammatical forms. • Uses a range of appropriate vocabulary when talking about familiar topics.		• Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation. • Contributions are mostly relevant, but there may be some repetition. • Uses basic cohesive devices.	• Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels.	• Initiates and responds appropriately. • Keeps the interaction going with very little prompting and support.
A2	• Shows sufficient control of simple grammatical forms. • Uses appropriate vocabulary to talk about everyday situations.			• Is mostly intelligible, despite limited control of phonological features.	• Maintains simple exchanges, despite some difficulty. • Requires prompting and support.
A1	• Shows only limited control of a few grammatical forms. • Uses a vocabulary of isolated words and phrases.			• Has very limited control of phonological features and is often unintelligible.	• Has considerable difficulty maintaining simple exchanges. • Requires additional prompting and support.

Tablo 2: Cambridge B2 düzeyi konuşma becerisi ölçme kriterleri

B2	GRAMMAR AND VOCABULARY	DISCOURSE MANAGEMENT	PRONUNCIATION	INTERACTIVE COMMUNICATION
5	Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a wide range of familiar topics.	Produces extended stretches of language with very little hesitation. Contributions are relevant and there is a clear organisation of ideas. Uses a range of cohesive devices and discourse markers.	Is intelligible. Intonation is appropriate. Sentence and word stress is accurately placed. Individual sounds are articulated clearly.	Initiates and responds appropriately, linking contributions to those of other speakers. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome.
4	*Performance shares features of Bands 3 and 5.*			
3	Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a range of familiar topics.	Produces extended stretches of language despite some hesitation. Contributions are relevant and there is very little repetition. Uses a range of cohesive devices.	Is intelligible. Intonation is generally appropriate. Sentence and word stress is generally accurately placed. Individual sounds are generally articulated clearly.	Initiates and responds appropriately. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support.
2	*Performance shares features of Bands 1 and 3.*			
1	Shows a good degree of control of simple grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations.	Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation. Contributions are mostly relevant, despite some repetition. Uses basic cohesive devices.	Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels.	Initiates and responds appropriately. Keeps the interaction going with very little prompting and support.
0	*Performance below Band 1.*			

Örneğin, Tablo 2'deki B2 düzeyi için detaylı hazırlanan ölçekte, öğrenicinin sesletim becerisindeki konuşma becerisinden alacağı puana doğrudan etki etmektedir. En yüksek puan olan 5 puanı alabilmesi için öğrenicinin B2 düzeyinde anlaşılabilir, uygun ezgileme, sözcük ve tümce vurgusunun doğru kullanımı, parçalı birimlerin doğru kullanımı kriterlerine sahip olması gerekmektedir.

Kocayanak & Tecelli-Topçu (2023) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini ölçmek için kullanılan ölçeklerde 3 ana faktörün bulunduğunu "*içerik, anlatım ve zaman kullanımı*" ifade etmektedirler. Anlatım faktörü içerisinde de sesletimin ölçülmesi ile ilgili maddeler yer aldığı görülmektedir. Bunlar:

- Sözcükleri doğru sesletme,
- Açık, anlaşılır, net bir dil kullanma,
- Dilbilgisi yapılarını doğru kullanma maddeleridir.

Zaman kullanımı faktöründe yer alan, duraksamalar yapıp yapmamayı, yaptığı hatayı fark ederek düzeltip düzeltmeme ölçütleri de sesletimin ölçülmesiyle ilişkilendirilebilir (Kocayanak, & Tecelli Topçu, 2023: 258).

LanguageCert AÜ Tömer Türkyet El Kitabı (2018)'de konuşma becerisinin ölçülmesi üzerine bir kılavuz olarak tasarlanmıştır. DAOBM'deki konuşma yeterlikleri göz önünde bulundurularak düzeylere göre konuşma becerisi kazanımları ve sınav esnasında ölçülmesi ile ilgili yönergeler oluşturulmuştur. Bu doğrultuda çalışmada;

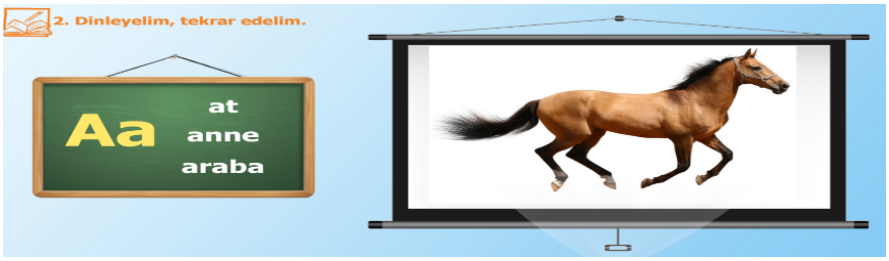
- "Sınav ediminin yerine getirilmesi ve tutarlılık,
- Doğruluk ve dil bilgisi aralığı,
- Doğruluk ve sözcük bilgisi aralığı
- Telaffuz, tonlama ve akıcılık" olmak üzere 4 ana başlıkta kriterler oluşturulmuştur.

Kılavuzda, ölçme açısından dört bölüme de eşit derecede önem verilmesi vurgulanmaktadır (LanguageCert AÜ TÖMER Türkyet El Kitabı :2018:72). Yukarıda önerilen düzeylere göre sesletim kazanımlarının kriter olarak ölçme değerlendirme sürecine dahil edilmesi bu kaynakta DAOBM ile uyumlu olarak dikkate alınmıştır.

2.8. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE VE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ MATERYALLERİNDE SESLETİM

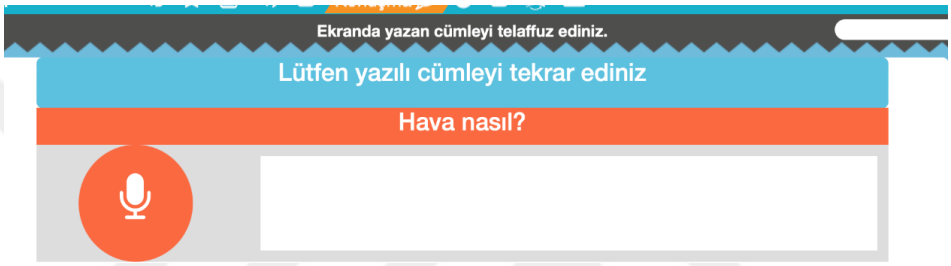
2.8.1. Türkçe Öğretim Materyallerinde Sesletim

Yunus Emre Enstitüsü'nün (YEE) bir yayını olan Yedi iklim Z kitapta A1 düzeyinde alfabe öğretiminde görsel destekli sözcük öğretimi ve seslendirme yapılarak telaffuz öğretimi amaçlanmaktadır. Resim 1'de bu kitaptan bir örnek görülmektedir.



Resim 1: Yedi İklim Z kitap sesletim etkinliği

YEE tarafından hazırlanan learnturkish.com web sitesinde, ekrandaki tümceleri sesletip kayıt ederek sesletim doğruluğunu kontrol etmeye imkân veren etkinliklere yer verilmiştir. Resim 2'de ve Resim 3'te bu siteden alınan örnekler görülmektedir.



Resim 2: YEE Learnturkish.com internet sayfası sesletim etkinliği

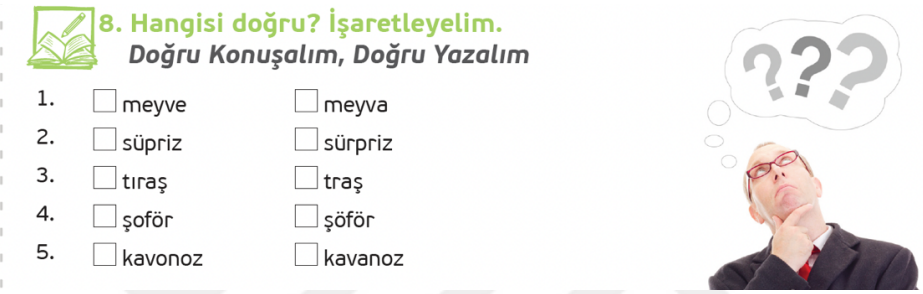
Resim 3: YEE learnturkish.com internet sayfası sesletim etkinliği

Yedi İklim C1 kitabında "Doğru yazalım doğru konuşalım." bölümlerinde yanlış ve doğru sesletim örnekleri verilerek sık yapılan yanlışlara dikkat çekilmektedir. Resim 4-7'de, bu duruma örnekler verilmiştir. Ancak kaynaklarda kademeli bir öğretim amacıyla herhangi bir yöntem, yaklaşım kullanılmadığından, sesletim öğretimine yönelik özel çalışmalar bulunmamaktadır.

4. Hangisi doğru? Söyleyiş farklılığının sebebi nedir?

☐ Bitiricez.	☐ Bitireceğiz
☐ Bi şey söyleyim mi?	☐ Bir şey söyleyeyim mi?
☐ Çok şey istemiyo musun?	☐ Çok şey istemiyor musun?
☐ Avusturya'ya biz gidicez.	☐ Avusturya'ya biz gideceğiz.

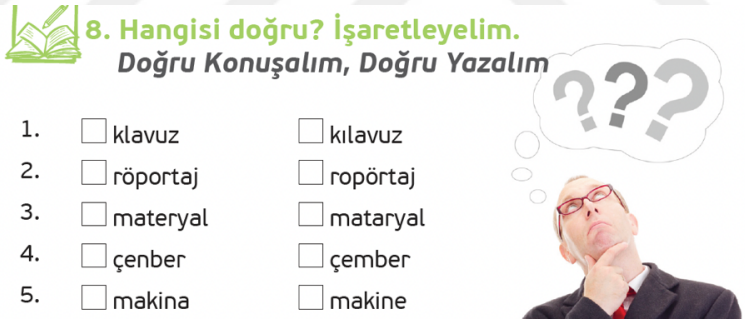
Resim 4: Yedi İklim C1 sesletim örneği (Yedi İklim C1 Türkçe ders kitabı: 21)



8. Hangisi doğru? İşaretleyelim.
Doğru Konuşalım, Doğru Yazalım

1.	☐ meyve	☐ meyva
2.	☐ süpriz	☐ sürpriz
3.	☐ tıraş	☐ traş
4.	☐ şoför	☐ şöför
5.	☐ kavonoz	☐ kavanoz

Resim 5: Yedi İklim C1 sesletim örneği (Yedi İklim C1 Türkçe ders kitabı: 59)



8. Hangisi doğru? İşaretleyelim.
Doğru Konuşalım, Doğru Yazalım

1.	☐ klavuz	☐ kılavuz
2.	☐ röportaj	☐ ropörtaj
3.	☐ materyal	☐ mataryal
4.	☐ çenber	☐ çember
5.	☐ makina	☐ makine

Resim 6: Yedi İklim C1 sesletim örneği (Yedi İklim C1 Türkçe ders kitabı: 65)

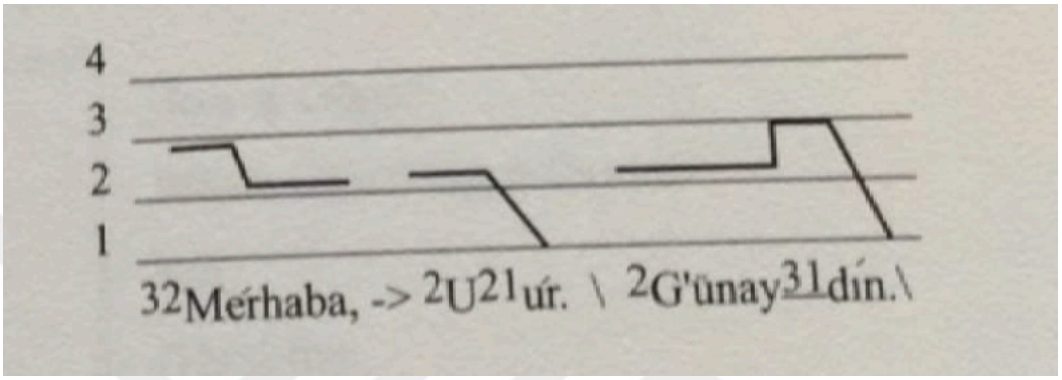
3. İnceleyelim.
Doğru Konuşalım Doğru Yazalım

✓			
✓	ya da		yada
	ve ya		veya
	birgün		bir gün
	bir şey		birşey
	birçok		bir çok

106 Ünite 5 ● *Tarihe Yolculuk*

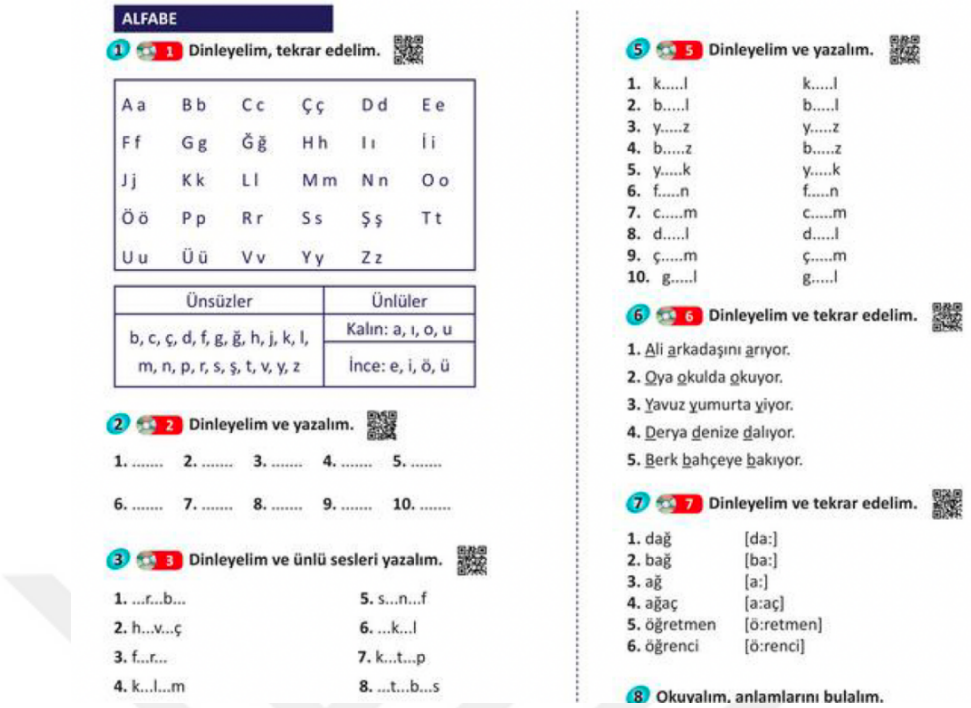
Resim 7: Yedi İklim C1 sesletim örneği (Yedi İklim C1 Türkçe ders kitabı: 106)

Sebüktekin (1969) tarafından hazırlanan Turkish For Foreigners adlı kitapta "söyleyiş" "pronunciation" bölümlerine yer verilmiştir. Bu bölümlerde, ünlü, ünsüz uyumları, sözcük vurguları, duraklar, sesbilimsel olarak ifade edilmiştir. Türkçenin söyleyiş özelliklerini kazandırmak amaçlanmıştır. Dinleme-tekrar etme bölümlerinde de sesletimi karıştırılması muhtemel sözcüklerin (ön, ün, on, un vb.) öğretimi ve pekiştirilmesi amaçlanmıştır.



Resim 8: Turkish for foreigners kitabı sesletim etkinliği (Sebüktekin, 1969:3)

Yeni İstanbul dil öğretim setinin A1 düzeyinde alfabe öğretiminde sesletim öğretimi amaçlanmıştır. Aynı sayfada sayıların sesletim öğretimi için de dinleme-yazma etkinliği bulunmaktadır. Yumuşak g'nin sesletimini kavratmak amacıyla da sembollerle örneklemeler yapılmıştır. Resim 9 ve Resim 10'da, bu kitaptan alınan örnekler yer almaktadır.



ALFABE

1 1 Dinleyelim, tekrar edelim.

Aa	Bb	Cc	Çç	Dd	Ee
Ff	Gg	Ğğ	Hh	Iı	İi
Jj	Kk	Ll	Mm	Nn	Oo
Öö	Pp	Rr	Ss	Şş	Tt
Uu	Üü	Vv	Yy	Zz	

Ünsüzler	Ünlüler
b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z	Kalın: a, ı, o, u
	İnce: e, i, ö, ü

2 2 Dinleyelim ve yazalım.

1. ..... 2. ..... 3. ..... 4. ..... 5. .....

6. ..... 7. ..... 8. ..... 9. ..... 10. .....

3 3 Dinleyelim ve ünlü sesleri yazalım.

1. ...r...b...
2. h...v...ç
3. f...r...
4. k...l...m
5. s...n...f
6. ...k...l
7. k...t...p
8. ...t...b...s

5 5 Dinleyelim ve yazalım.

1. k.....l	k.....l
2. b.....l	b.....l
3. y.....z	y.....z
4. b.....z	b.....z
5. y.....k	y.....k
6. f.....n	f.....n
7. c.....m	c.....m
8. d.....l	d.....l
9. ç.....m	ç.....m
10. g.....l	g.....l

6 6 Dinleyelim ve tekrar edelim.

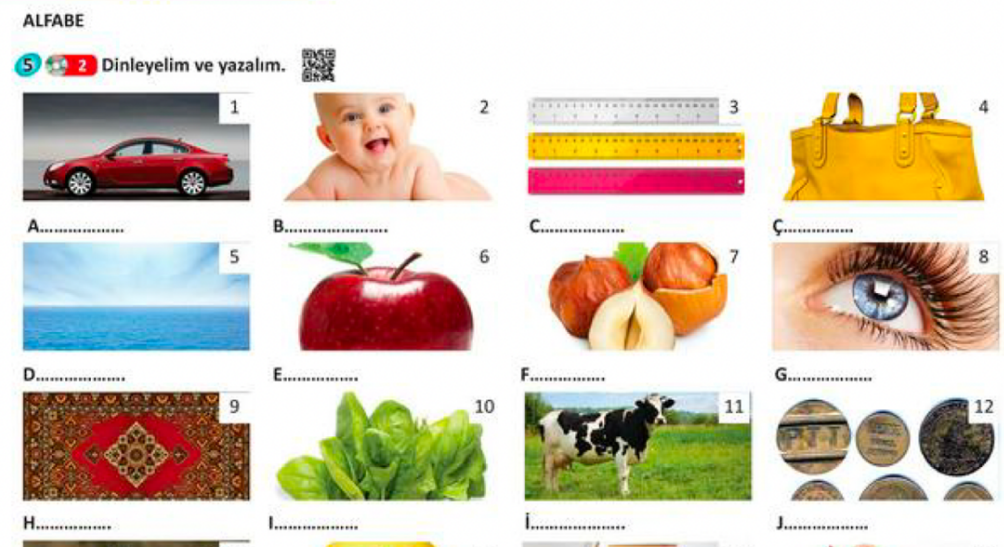
1. Ali arkadaşını arıyor.
2. Oya okulda okuyor.
3. Yavuz yumurta yiyor.
4. Derya denize dalıyor.
5. Berk bahçeye bakıyor.

7 7 Dinleyelim ve tekrar edelim.

1. dağ	[da:]
2. bağ	[ba:]
3. ağ	[a:]
4. ağaç	[a:aç]
5. öğretmen	[ö:retmen]
6. öğrenci	[ö:renci]

8 Okuyalım, anlamlarını bulalım.

Resim 9: Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin A1 Türkçe ders kitabı sesletim etkinliği 1 (Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin A1 Türkçe ders kitabı: 7)



ALFABE

5 2 Dinleyelim ve yazalım.

1 2 3 4

A..... B..... C..... Ç.....

5 6 7 8

D..... E..... F..... G.....

9 10 11 12

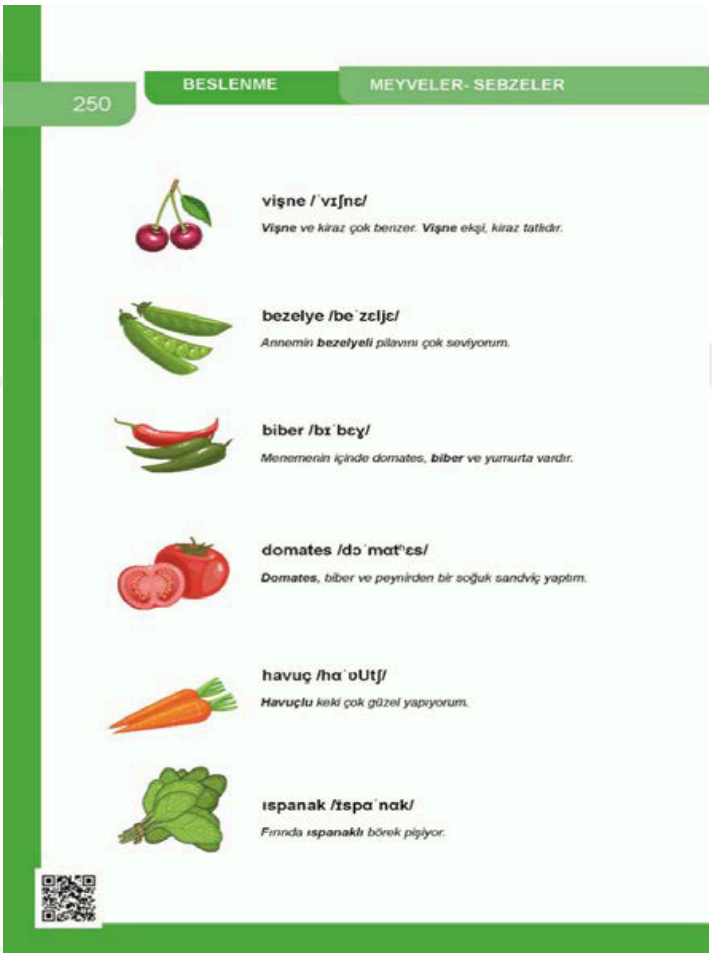
H..... I..... İ..... J.....

Resim 10: Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin A1 Türkçe ders kitabı sesletim etkinliği 2 (Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin A1 Türkçe ders kitabı: 17)

Yedi İklim ve Yeni İstanbul kitapları ve www.learnturkish.com internet sayfası incelendiğinde, kaynaklarda sistematik, kademeli ve sürekli bir sesletim öğretimine uygun etkinlikleryer almamaktadır. Sesletim öğretiminin alfabe öğretimi ile sınırlı kaldığı, sesletimin süreç içinde doğal olarak kazanılması beklendiğini söylemek

mümkündür. Materyallerde, alfabe öğretimi sonrasında parçalı ve parçalarüstü birimlerin öğretimi ile ilgili etkinliklere yer verilmediği tespit edilmiştir.

Fidan ve diğ. (2020) tarafından tematik olarak hazırlanan "Dil- Fi Yabancılar için Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı" adlı resimli Türkçe sözlükte, seslerin ve sözcüklerin sesbilgisi alfabesi karşılıklarına ve sözcük vurgularının hangi hecede olduğuna yer verilmektedir. Ayrıca karekod sistemiyle sözcük ve tümcelerin ses kayıtlarına ulaşmak mümkündür. Bu yolla dinleme destekli sesletim öğretiminin amaçlandığı görülmektedir. Resim 11'de ve Resim 12'de, bu çalışmadan örnek sayfalar verilmiştir.

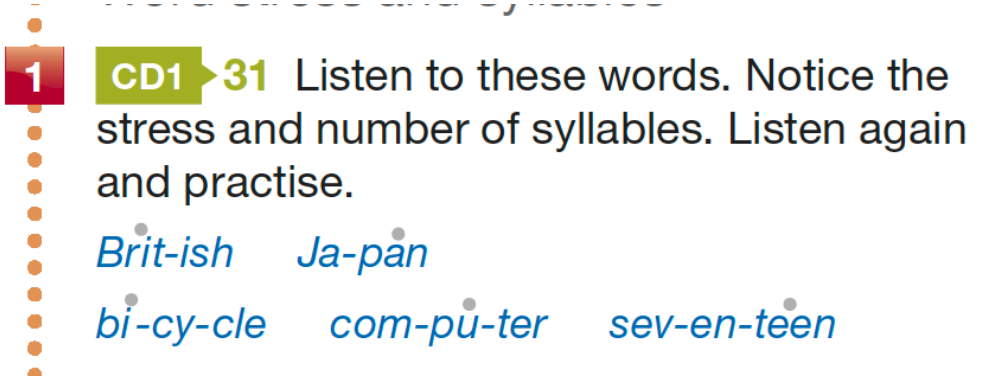


Resim 11: Dil- Fi Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2) (Fidan ve diğ., 2020:250)

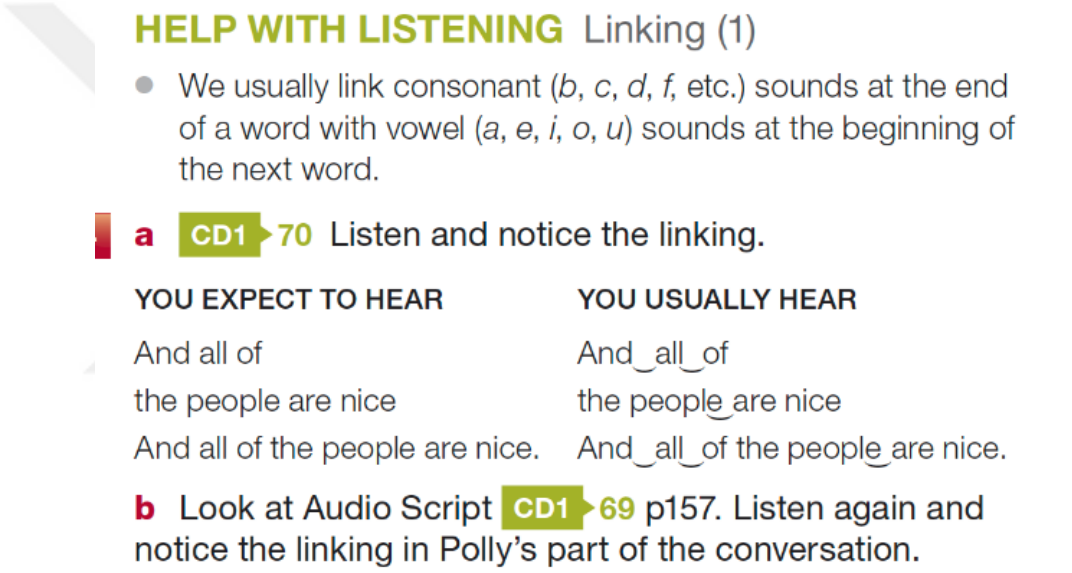
Resim 12: Dil- Fi Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı /A1-A2) (Fidan ve diğ., 2020:19)

2.8.2. İngilizce Dil Öğretim Materyallerinde Sesletim

New Headway, New English File, Face2face, MEB Etkileşimli İngilizce setleri sesletim öğretimi açısından incelendiğinde; Face2face isimli dil öğretim setinde "Başlangıç" (elementary) olarak adlandırılan A1-A2 düzeyinde, sesletim öğretimine yönelik hazırlanan içerikler, etkinlikler bulunmaktadır. Kitabın "İçindekiler" bölümünde, kademeli olarak sesletim bölümleri yer almaktadır. *Sesletim, sözcük vurgusu* ve *ezgi* bölümlerine yer verilmiştir. Kitabın "Pronunciation" bölümünde A1 düzeyinin başından itibaren *hece vurgusu, sözcük vurgusu-tümce vurgusu-ulamalar, sözcük içinde okunmayan harfler, zayıf* ve *güçlü okunuşlar*…vb. kategorilerde sesletim öğretimine yönelik etkinliklere yer verilmektedir. Öğrenicilerin dinleyip tekrar ederek sesletimi kavramaları beklenmektedir. Ayrıca bazı bölümlerde sözcüklerin sesbilgisel alfabedeki (IPA) karşılıklarıyla da gösterildikleri göze çarpmaktadır. Resim 13-Resim 16'da, bu setten alınan örnekler yer almaktadır.

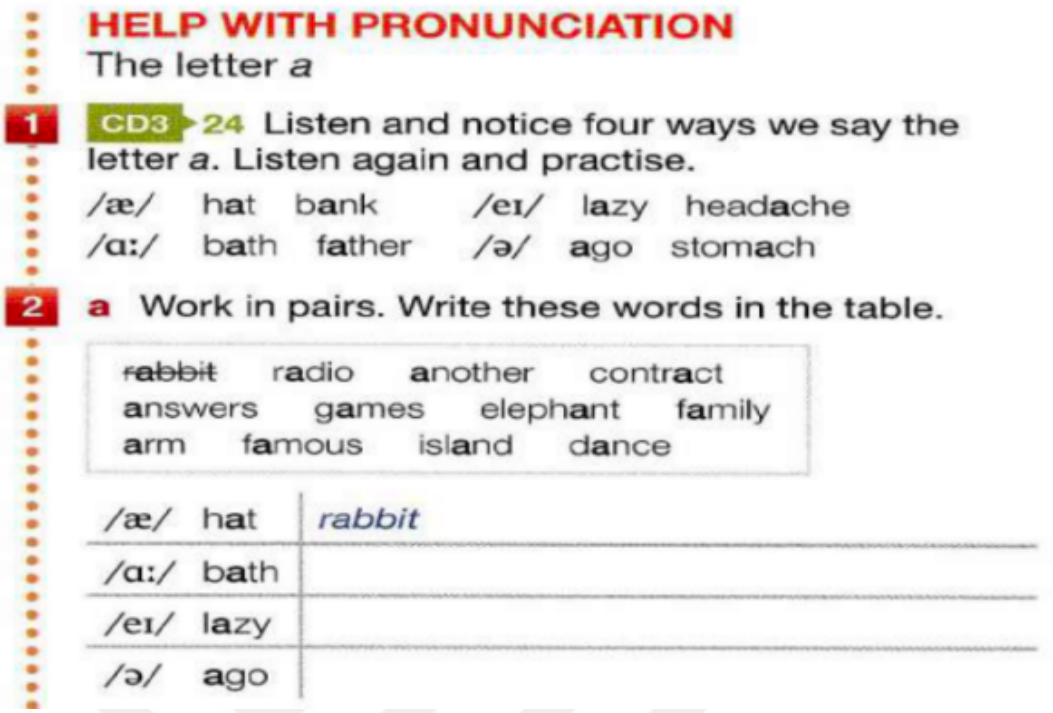


Resim 13: Face2face kitabı sesletim etkinliği 1 (Face2face Elementary Student's Book, 2012: 14)



Resim 14: Face2face kitabı sesletim etkinliği 2 (Face2face Elementary Student's Book, 2012:32)

Resim 15: Face2face kitabı sesletim etkinliği 3 (Face2face Elementary Student's Book, 2012:43)



HELP WITH PRONUNCIATION

The letter *a*

1 CD3 ▶ 24 Listen and notice four ways we say the letter *a*. Listen again and practise.

/æ/ hat bank /eɪ/ lazy headache
/ɑ:/ bath father /ə/ ago stomach

2 a Work in pairs. Write these words in the table.

~~rabbit~~ radio another contract
answers games elephant family
arm famous island dance

/æ/ hat	*rabbit*
/ɑ:/ bath	
/eɪ/ lazy	
/ə/ ago	

Resim 16: Face2face kitabı sesletim etkinliği 3 (Face2face Elementary Student's Book, 2012:85)

New Headway dil öğretim setinin de "başlangıç" (elementary) düzeyinde "Pronunciation" bölümleri yer almaktadır. Bu bölümlerde, seslerin sesbilgisel alfabe (IPA) karşılıkları verilmekte ve bazı bölümlerde sözcük vurguları gösterilmektedir. Kitabın içindekiler kısmında ise sesletime yönelik özel herhangi bir bölümü bulunmamaktadır. "Dizin" kısmında ise sözcüklerin sesbilgisel alfabe ile okunuşları verilmektedir. Son olarak da sesbilgisel alfabe eklenmiştir. Resim 17-Resim 19'da, bu setten alınan örnekler yer almaktadır.

GRAMMAR SPOT

1 Say all persons of *can* and *can't*.

I can, you can, he . . . she . . . it . . . we . . . they . . .

I can't, you . . ., etc.

What do you notice?

2 T 6.2 Listen and repeat these sentences.

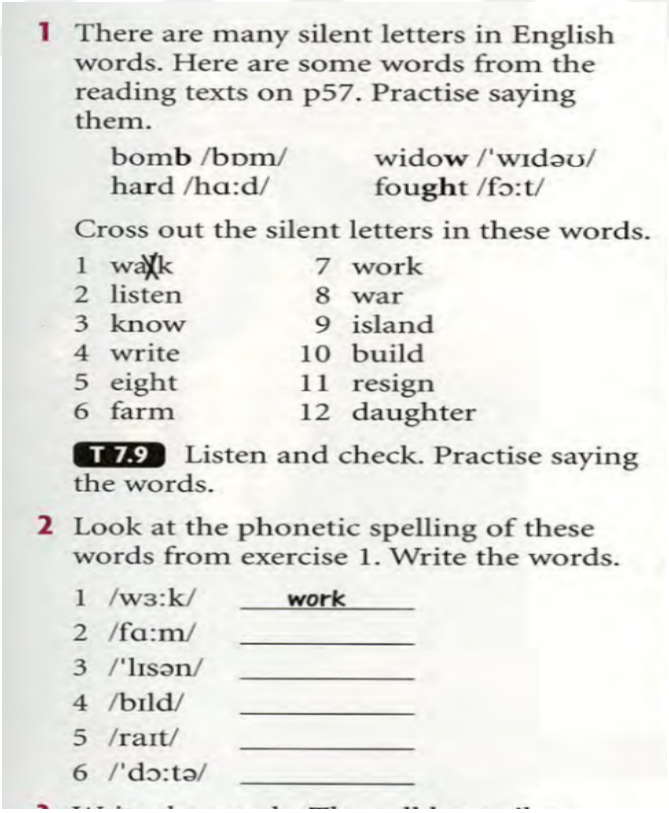
I can speak French.
Can you speak French? = /kən/
Yes, I can. = /kæn/
No, I can't. = /kɑ:nt/

3 Say these sentences.

We can swim. She can't cook.

Grammar Reference 6.1 p128

Resim 17: New Headwey sesletim etkinliği 1 (New Headway Elemantary Student Book, 2000: 44)



1 There are many silent letters in English words. Here are some words from the reading texts on p57. Practise saying them.

bomb /bɒm/ widow /'wɪdəʊ/
hard /hɑ:d/ fought /fɔ:t/

Cross out the silent letters in these words.

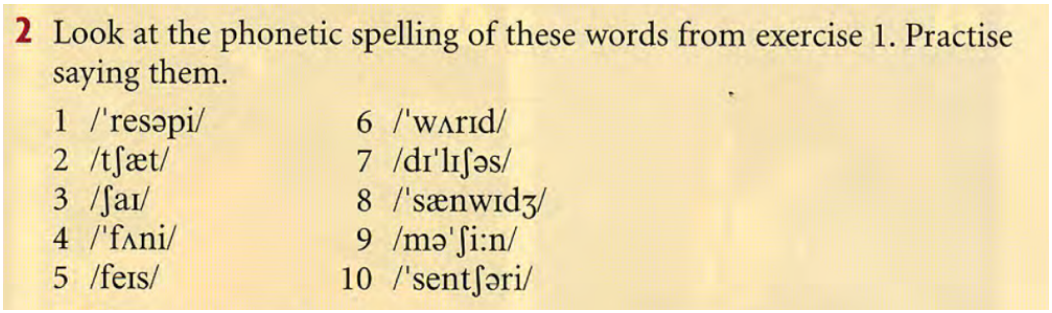
1 walk
2 listen
3 know
4 write
5 eight
6 farm
7 work
8 war
9 island
10 build
11 resign
12 daughter

T 7.9 Listen and check. Practise saying the words.

2 Look at the phonetic spelling of these words from exercise 1. Write the words.

1 /wɜ:k/ work
2 /fɑ:m/ _____
3 /'lɪsən/ _____
4 /bɪld/ _____
5 /raɪt/ _____
6 /'dɔ:tə/ _____

Resim 18: New Headwey sesletim etkinliği 2 (New Headway Elemantary Student's Book, 2000: 58)



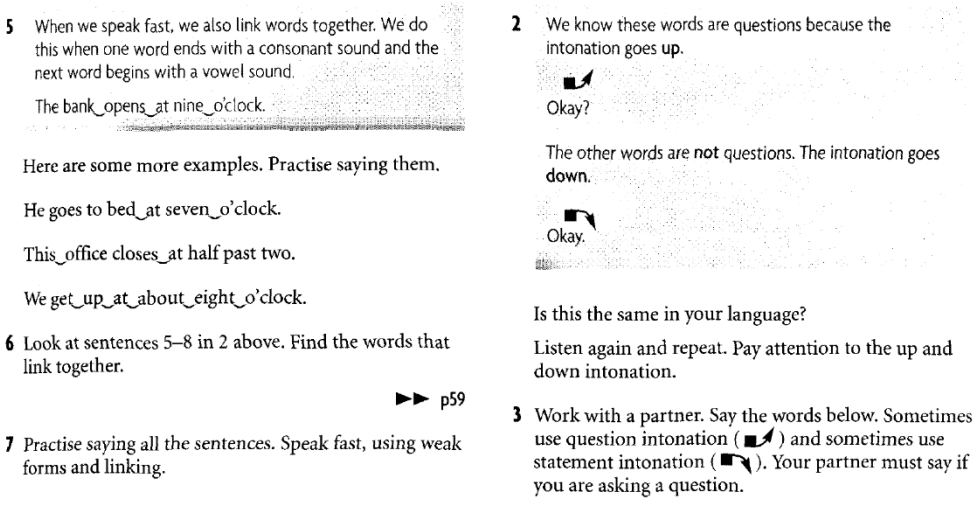
2 Look at the phonetic spelling of these words from exercise 1. Practise saying them.

1	/'resəpi/	6	/'wʌrɪd/
2	/tʃæt/	7	/dɪ'lɪʃəs/
3	/ʃaɪ/	8	/'sænwɪdʒ/
4	/'fʌni/	9	/mə'ʃi:n/
5	/feɪs/	10	/'sentʃəri/

Resim 19: New Headwey sesletim etkinliği 3 (New Headway Elemantary Student's Book 2000: 63)

New Headway setine ait görseller (Resim 17-19) incelendiğinde sözcüklerin sesbilgisel alfabe gösterimlerinin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca sözcük vurgularının da sembollerle gösterimi kitap içerisinde yer almaktadır.

New Headway dil öğretim setinin, "Pronunciation Course" adında bir sesletim öğretimi kitabı mevcuttur. Kitap, sesbilgisel alfabeye, harflerin sesletimini ve ezgi türlerini öğretmeye yönelik etkinliklere yer vermektedir. Ayrıca sesletim esnasında ağız hareketleri da görsel olarak sunulmuştur. Resim 20-Resim 21'de, bu setten alınan örnekler yer almaktadır.



5 When we speak fast, we also link words together. We do this when one word ends with a consonant sound and the next word begins with a vowel sound.

The bank_opens_at nine_o'clock.

Here are some more examples. Practise saying them.

He goes to bed_at seven_o'clock.

This_office closes_at half past two.

We get_up_at_about_eight_o'clock.

6 Look at sentences 5–8 in 2 above. Find the words that link together.

►► p59

7 Practise saying all the sentences. Speak fast, using weak forms and linking.

2 We know these words are questions because the intonation goes **up**.

Okay?

The other words are **not** questions. The intonation goes **down**.

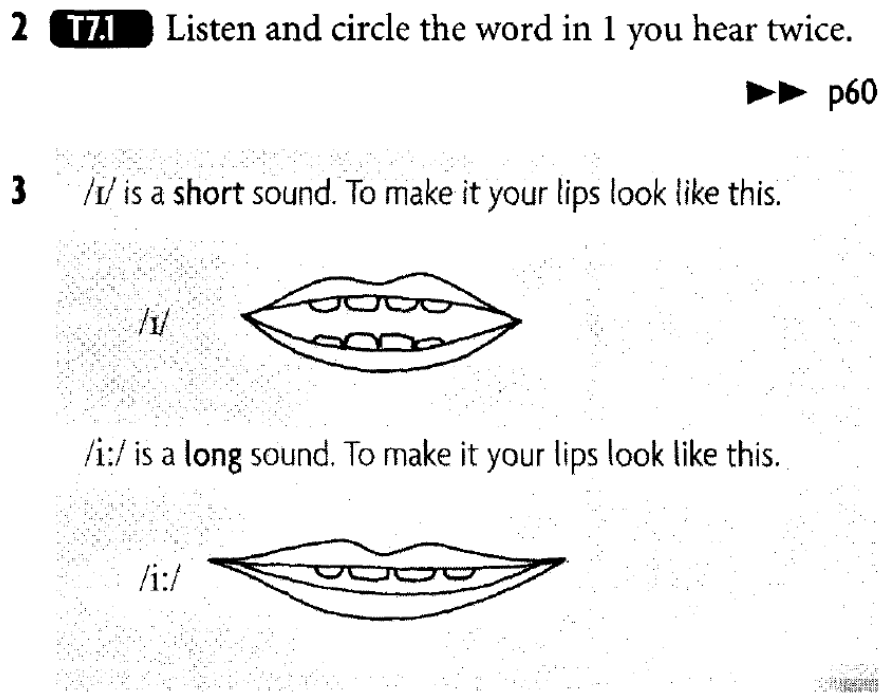
Okay.

Is this the same in your language?

Listen again and repeat. Pay attention to the up and down intonation.

3 Work with a partner. Say the words below. Sometimes use question intonation ( ) and sometimes use statement intonation ( ). Your partner must say if you are asking a question.

Resim 20: New Headwey Pronunciation kitabı sesletim etkinliği 1 (2005:17)


2 T7.1 Listen and circle the word in 1 you hear twice.

►► p60

3 /ɪ/ is a short sound. To make it your lips look like this.

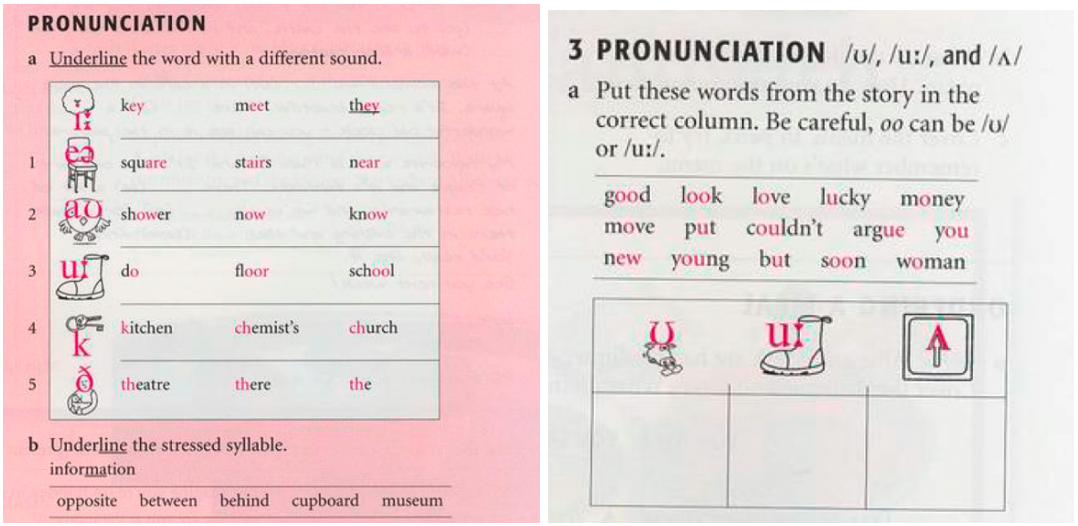
/ɪ/

/i:/ is a long sound. To make it your lips look like this.

/i:/

Resim 21: New Headwey Pronunciation kitabı sesletim etkinliği 2 (2005:29)

New English File Elementary Course Book dil öğretim seti incelendiğinde de sette, sesletim öğretimi için bölümler bulunduğu görülmektedir. A1 düzeyinden itibaren bütün düzeylerde bu bölümlere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu bölümlerde parçalı birimlerin sesletimi, sesbilgisel alfabe ile gösterimleri, sözcük ve tümce vurguları yer almaktadır. Resim 22'de, bu setten alınan örnekler yer almaktadır.


PRONUNCIATION

a Underline the word with a different sound.

iː	key	meet	they
1 eə	square	stairs	near
2 aʊ	shower	now	know
3 uː	do	floor	school
4 k	kitchen	chemist's	church
5 ð	theatre	there	the

b Underline the stressed syllable.

information

opposite between behind cupboard museum

3 PRONUNCIATION /ʊ/, /uː/, and /ʌ/

a Put these words from the story in the correct column. Be careful, *oo* can be /ʊ/ or /uː/.

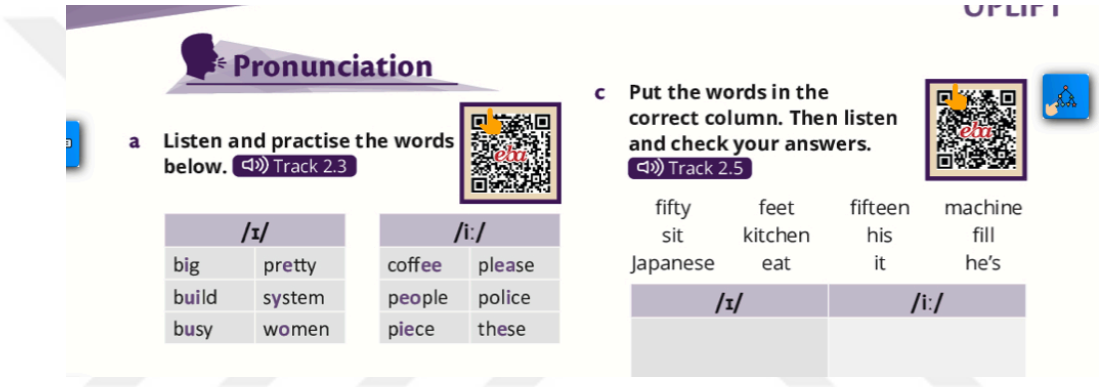
good look love lucky money
move put couldn't argue you
new young but soon woman

ʊ uː ʌ

Resim 22: New English File Studen's Book kitabı sesletim etkinliği (1997: 74 – 83)

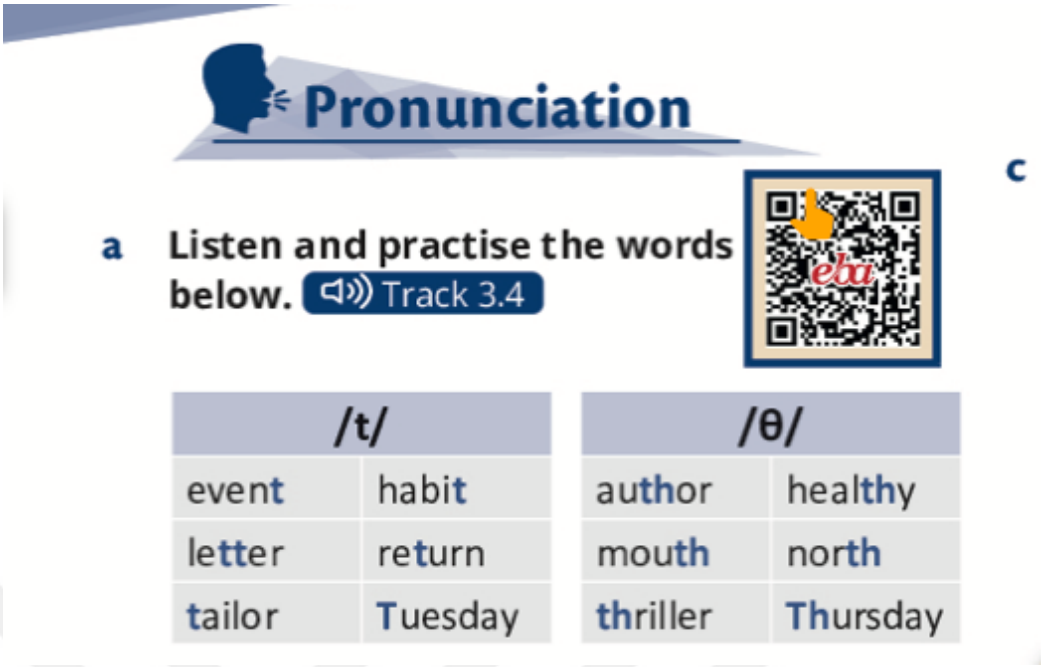
MEB'in kullandığı İngilizce Dil Öğretim setlerinde de sesletim çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. İncelenen 9, 10, 11. ve 12. sınıf kitaplarında karekod sistemi kullanılmaktadır. Telaffuz öğretimi için sunulan etkinlikler incelendiğinde, sezgisel taklit yaklaşımı uygulamaları (dinle- tekrar et), analitik dilbilim yaklaşımı uygulamaları (sesbilimsel bilgilendirme, sesbilgisel alfabe gösterimleri) yer almaktadır.

Dil öğretim setleri incelendiğinde kitabın "İçindekiler" kısmında sesletim için ayrı bir bölüm oluşturulduğu ve kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Resim 33'te, bu setten alınan örnekler yer almaktadır.



Resim 23: MEB Etkileşimli İngilizce kitabı sesletim etkinliği 1 (MEB etkileşimli İngilizce kitabı 9. Sınıf: 33)

Resim 23'teki örnekler incelendiğinde seslerin sesbilgisel alfabe (International Phonetic Alphabet/IPA) karşılıklarına yer verildiği görülmektedir. Buradan hareketle analitik dilbilimsel yaklaşım ile sesletim öğretiminin amaçlandığı görülmektedir.



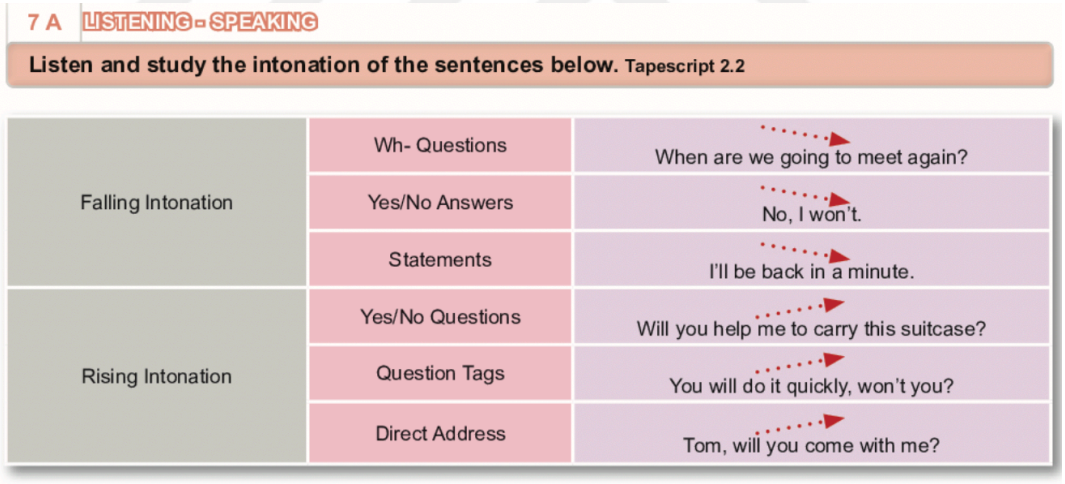
Pronunciation

a Listen and practise the words below. Track 3.4

c

/t/		/θ/	
event	habit	author	healthy
letter	return	mouth	north
tailor	Tuesday	thriller	Thursday

Resim 24: MEB Etkileşimli İngilizce kitabı sesletim etkinliği 2 (MEB etkileşimli İngilizce kitabı)



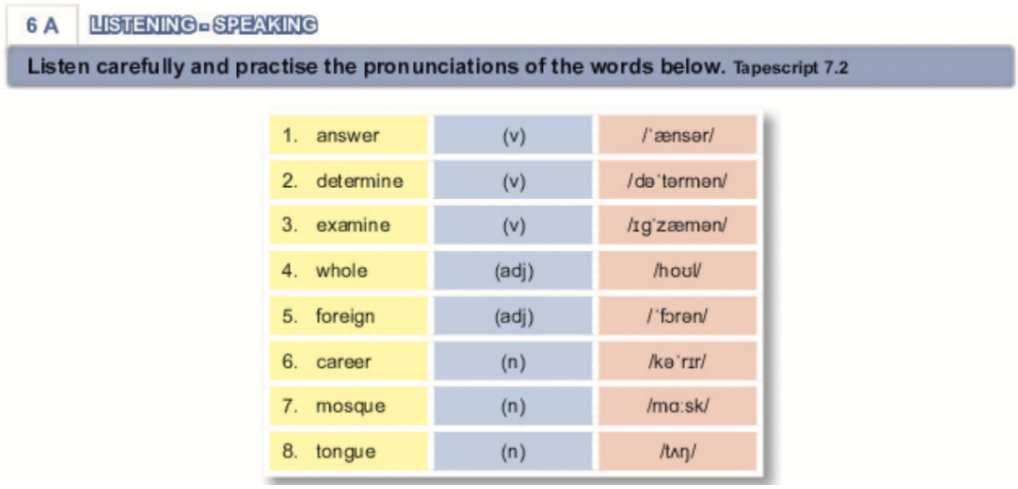
7 A LISTENING - SPEAKING

Listen and study the intonation of the sentences below. Tapescript 2.2

Falling Intonation	Wh- Questions	When are we going to meet again?
	Yes/No Answers	No, I won't.
	Statements	I'll be back in a minute.
Rising Intonation	Yes/No Questions	Will you help me to carry this suitcase?
	Question Tags	You will do it quickly, won't you?
	Direct Address	Tom, will you come with me?

Resim 25: MEB Etkileşimli İngilizce kitabı sesletim etkinliği 3 (MEB etkileşimli İngilizce kitabı 10. Sınıf: 37)

Etkinliklerin yanında verilen bağlantılara tıklanarak dinleme, yerleştirme etkinlikleri yapılmaktadır. Resim 25'te ise soru ezgisinin öğretimine yönelik bir çalışma yer almaktadır. Düşen ve çıkan ezgi formları sembollerle ifade edilmektedir.

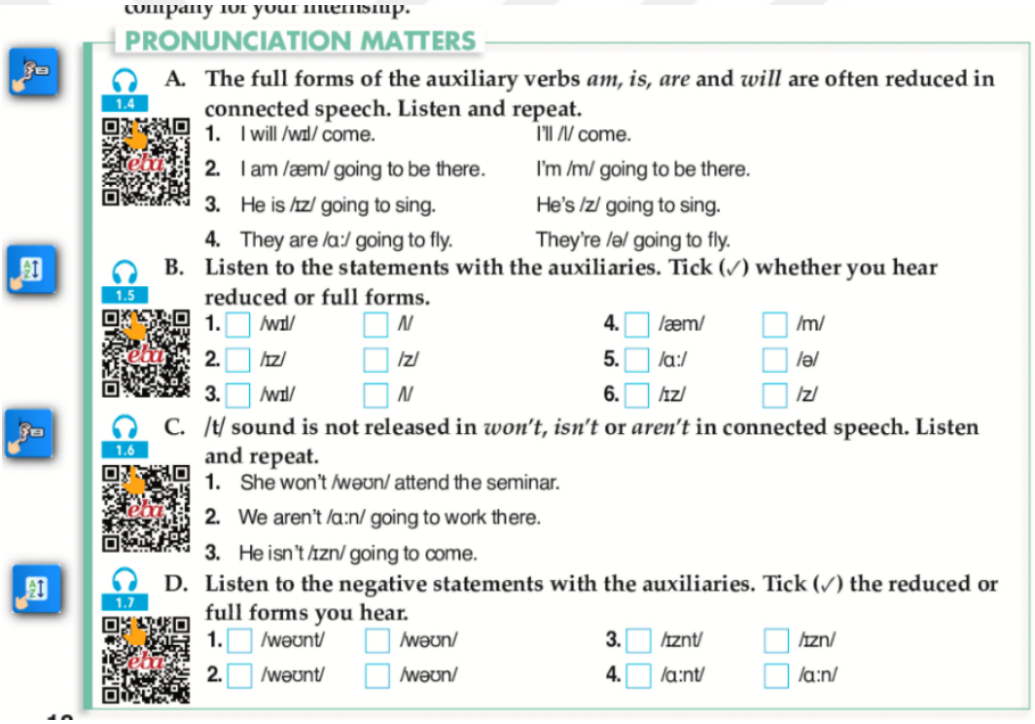


6 A LISTENING • SPEAKING

Listen carefully and practise the pronunciations of the words below. Tapescript 7.2

1. answer	(v)	/ˈænsər/
2. determine	(v)	/dəˈtərmən/
3. examine	(v)	/ɪgˈzæmən/
4. whole	(adj)	/houl/
5. foreign	(adj)	/ˈfɔrən/
6. career	(n)	/kəˈrɪr/
7. mosque	(n)	/mɑːsk/
8. tongue	(n)	/tʌŋ/

Resim 26: MEB Etkileşimli İngilizce kitabı sesletim etkinliği 4 (MEB etkileşimli İngilizce kitabı 10. Sınıf: 94)



company for your internship.

PRONUNCIATION MATTERS

A. The full forms of the auxiliary verbs *am, is, are* and *will* are often reduced in connected speech. Listen and repeat. 1.4

1. I will /wɪl/ come. — I'll /l/ come.
2. I am /æm/ going to be there. — I'm /m/ going to be there.
3. He is /ɪz/ going to sing. — He's /z/ going to sing.
4. They are /ɑː/ going to fly. — They're /ə/ going to fly.

B. Listen to the statements with the auxiliaries. Tick (✓) whether you hear reduced or full forms. 1.5

1.	☐ /wɪl/	☐ /l/	4.	☐ /æm/	☐ /m/
2.	☐ /ɪz/	☐ /z/	5.	☐ /ɑː/	☐ /ə/
3.	☐ /wɪl/	☐ /l/	6.	☐ /ɪz/	☐ /z/

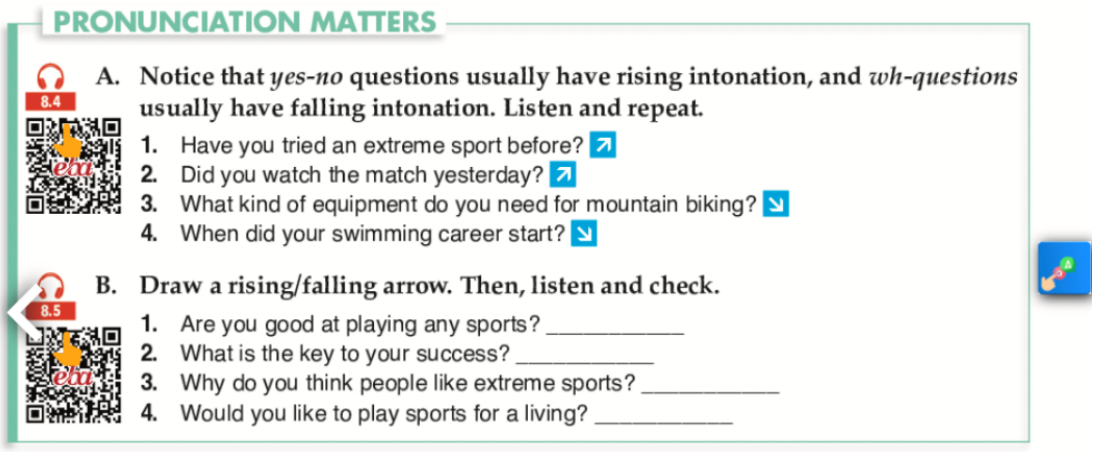
C. /t/ sound is not released in *won't, isn't* or *aren't* in connected speech. Listen and repeat. 1.6

1. She won't /wəʊn/ attend the seminar.
2. We aren't /ɑːn/ going to work there.
3. He isn't /ɪzn/ going to come.

D. Listen to the negative statements with the auxiliaries. Tick (✓) the reduced or full forms you hear. 1.7

1.	☐ /wəʊnt/	☐ /wəʊn/	3.	☐ /ɪznt/	☐ /ɪzn/
2.	☐ /wəʊnt/	☐ /wəʊn/	4.	☐ /ɑːnt/	☐ /ɑːn/

Resim 27: MEB Etkileşimli İngilizce kitabı sesletim etkinliği 5 (MEB etkileşimli İngilizce kitabı 11. Sınıf: 16)



PRONUNCIATION MATTERS

A. **Notice that *yes-no* questions usually have rising intonation, and *wh-questions* usually have falling intonation. Listen and repeat.**

8.4

1. Have you tried an extreme sport before? ↗
2. Did you watch the match yesterday? ↗
3. What kind of equipment do you need for mountain biking? ↘
4. When did your swimming career start? ↘

B. **Draw a rising/falling arrow. Then, listen and check.**

8.5

1. Are you good at playing any sports? _____
2. What is the key to your success? _____
3. Why do you think people like extreme sports? _____
4. Would you like to play sports for a living? _____

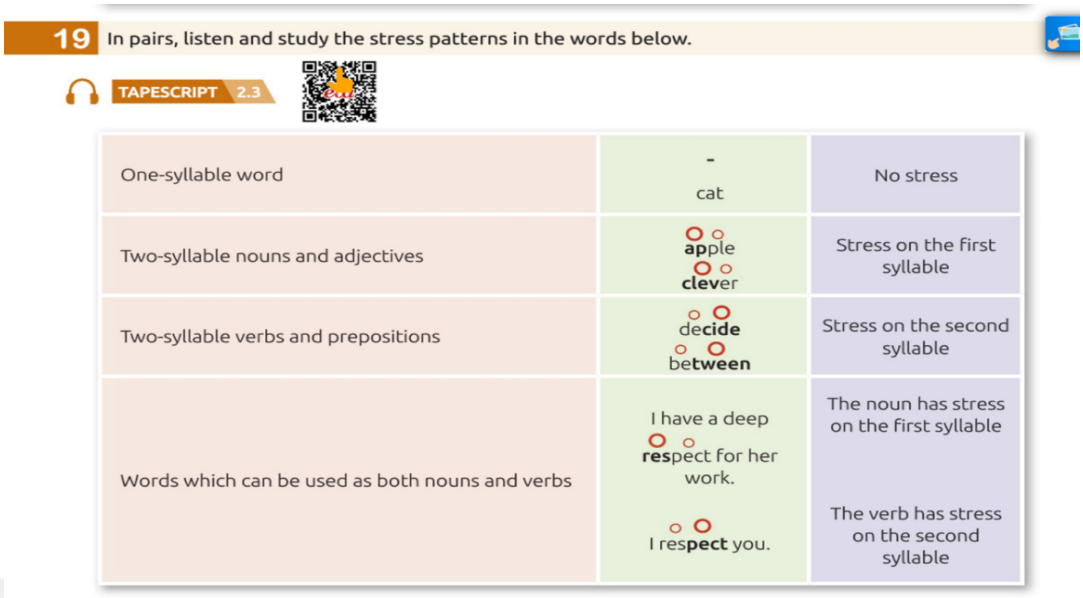
Resim 28: MEB etkileşimli İngilizce kitabı sesletim etkinliği 6 (MEB etkileşimli İngilizce kitabı 11. Sınıf: 16)

16 In pairs, study the intonation patterns in the sentences below.

TAPESCRIPT 1.3

Have you heard of the composer? ↗	Rising	Yes/No Questions (real questions that require an answer)
You can read notes, can't you? ↗	Rising	Question Tags
Turn the radio down! ↘	Falling	Commands
Which album is yours? ↘	Falling	WH- Questions (requesting information)
How nice of you! ↘	Falling	Exclamations
Should we listen on-site ↗ or online? ↘	Rising and Falling	Giving alternatives
He conducted the orchestra ↗, greeted the audience ↗, and left the stage. ↘	Rising, Rising, Falling	List of actions
If you listen to this song ↗, you may feel relaxed. ↘	Rising and Falling	Conditional Sentences
Would you like another piece? ↘ ↗	Falling and Rising	Inviting somebody to do or having something

Resim 29: MEB Etkileşimli İngilizce kitabı sesletim etkinliği 7 (MEB etkileşimli İngilizce kitabı 12. Sınıf: 19)



19 In pairs, listen and study the stress patterns in the words below.

TAPESCRIPT 2.3

One-syllable word	- cat	No stress
Two-syllable nouns and adjectives	○ ○ **a**pple ○ ○ **clev**er	Stress on the first syllable
Two-syllable verbs and prepositions	○ ○ de**cide** ○ ○ be**tween**	Stress on the second syllable
Words which can be used as both nouns and verbs	I have a deep ○ ○ **res**pect for her work. ○ ○ I res**pect** you.	The noun has stress on the first syllable The verb has stress on the second syllable

Resim 30: MEB Etkileşimli İngilizce kitabı sesletim etkinliği 8 (MEB etkileşimli İngilizce kitabı 12. Sınıf: 31)

Vurgu ile ilgili olarak sözcük vurgusunun, sembollerle gösterilerek öğretilmesi amaçlanmıştır. Demircan'ın (2015) ifade ettiği üzere yabancı dil öğrenenlerin anadildeki vurgu sistemini yabancı dile transfer etmeleri olağan bir durumdur. Yukarıda verilen sembollerle, anadili kaynaklı vurgulama hatalarının azaltılması mümkündür.

Kitapların "İçindekiler" kısmında "Pronuncition" bölümlerine de yer verilerek öğretim sürecinde nelerin hedeflendiği ortaya konmuştur.

Listening & Reading	Speaking & Writing	Pronunciation	CLIL
• Listening to a dialogue about giving and receiving advice • Reading a set of guidelines to identify the advice, rules and regulations • Reading emails on job preferences	• Talking about the consequences of wasting energy sources • Acting out a dialogue to ask for and give advice • Talking about the chores • Writing an email to an advice columnist • Writing an email to give advice • Writing a paragraph on consequences	• Intonation in advice structures	• Health
• Watching the steps of a recipe process in a TV show • Reading a text on different cuisines all around the world • Reading a text on various festivals from around the world in order to diagram it	• Talking about preparing and cooking process of a dish • Taking part in a dialogue to introduce national and international festivals • Writing a paragraph about a festival	• Pronunciation of problematic words for Turkish learners of English	• Music

Resim 31: MEB Etkileşimli İngilizce kitabı içindekiler bölümü, 10. sınıf

LISTENING & SPEAKING	READING & WRITING	PRONUNCIATION
Detecting specific information in public announcements at the airport/train station etc. Identifying the most frequently used expressions to order food in a restaurant Taking part in a dialogue about ordering food at a restaurant/café Taking part in conversations that can occur while travelling Using the most frequently used expressions to buy a flight/bus/train ticket Talking about some basic cultural differences of places they have visited	Scanning short texts describing some famous cities in the world for specific information Getting the main points of the informative texts related to intercultural differences Writing a short message to leave at the reception desk for their parents Writing a series of sentences about the city that they would like to visit by indicating reasons	Differentiating the /v/ and /w/ sounds
Organizing information on world heritage in a recorded text/video Responding to simple questions/statements in a recorded interview Asking and answering simple questions in an interview about past times and past events Giving a short simple presentation about an ancient civilization they have searched before	Asking and answering the questions about a text related to the world heritage Reordering the events in a short story Writing a series of sentences about historical places they visited in the past	Sounding natural producing "-ed" sounds in regular past verbs and the pronunciation of /wəz/ and /wɒz/

Resim 32: MEB Etkileşimli İngilizce kitabı içindekiler bölümü, 9. sınıf

Yukarıda da örneklerde gösterildiği gibi İngilizce dil öğretim materyalleri ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi materyalleri incelendiğinde, kaynaklar arasında sesletim öğretimine yaklaşım konusunda farklılıklar vardır. İngilizce dil öğretim setlerinde parçalı birimlerin öğretiminden parçalarüstü birimlerin öğretimine doğru kademeli bir yaklaşımla sesletim öğretimi amaçlanmıştır. A1 düzeyinde parçalı birimlerin öğretimi hedeflenmiştir. A2 ve üstü düzeylerde ise parçalarüstü birimlerin öğretimine başlandığı görülmektedir. Seslerin sesbilgilsel alfabe gösterimleri; sözcüklerde vurgulanan heceler; süren, biten, düşen ezgi, soru ezgisi formları sembollerle ifade edilmektedir. Türkçe kaynaklar incelendiğinde ise bu gibi çalışmalara dil öğretim setlerinde yer verilmediği, sadece Sebüktekin (1969**)** tarafından hazırlanan "Turkish For Foreigner" adlı kitapta vurgu, ezgi görünümlerinin gösterildiği örneklere rastlanmıştır. Fidan ve diğ. (2020) tarafından hazırlanan sözlük ise sözcüklerin sesbilgisel alfabe gösterimleri ve bu sözcüklerle ilgili örnek tümcelerin sesletimleri karekodlar aracılığıyla öğrenicilere sunulmaktadır. Türkçe dil öğretim setlerinde de sistematik ve kademeli olarak sesletim öğretimine, kaynakların "içindekiler" kısmında sesletim kazanımlarına yer verilmesi yararlı olacaktır.

2.8.3. TMV, AÜ TÖMER Öğretim Programlarında Sesletim ve İlgili Kazanımlar

Ankara Tömer Yabancılara Türkçe Öğretim Programı (2015); Türkiye Maarif Vakfı (TMV) Türkçe Öğretim Programı (2019, 2020) birinci ve ikinci baskıları sesletimle ilişkili kazanımlar açısından incelenmiş ve Tablo 3 ve 4'te Ankara Üniversitesi'nin, Tablo 5- 9'da Maarif Vakfı'nın programlarındaki kazanımlar gösterilmiştir. Her kazanımın sonuna, parantez içinde, kazanımın hangi beceri ile ilgili olduğu yazılmıştır.

Tablo 3: Ankara Tömer Türkçe Öğretimi Programı sesletim becerisi kazanımları

Ankara Tömer Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı	
Dil Düzeyi	**Kazanımlar Dinleme-Anlama**
A1	Yalın sözcükleri ve adları sesbilgisi (fonetik) açısından benzerlerinden ayırt eder. Sesleri ve on-ön, un-ün…vb. biçimbirimleri (morfem) ayırt eder. ➔(**Sesbilgisi ile ilgili kazanım**) Parçalar üstü sesbirimlerden soru ezgisini ayırt eder. ➔(**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
A2	Sözcüklerdeki parçalar üstü sesbirimlerden vurguyu ayırt eder. ➔(**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
B1	Parçalar üstü sesbirimlerden tonu ayırt eder. ➔ (**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
B2	Sözcüklerdeki parçalar üstü sesbirimlerden kavşağı ve durağı ayırt eder. ➔(**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
C1	Sözcüklerdeki parçalar üstü birimleri (süre, vurgu, ton, kavşak, ezgi ve durak) ayırt eder. ➔ (**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
C2	Dil değişkeleri (belli yerleşim bölgelerine veya sınıflara özgü olan konuşma kullanıldığında) konuyu yakalar. ➔ (**Sesbilim ile ilgili kazanım**)

Tablo 4: Ankara Tömer Türkçe Öğretimi Programı karşılıklı konuşma- sözlü anlatım kazanımları

Dil Düzeyi	**Kazanımlar Karşılıklı Konuşma- Sözlü Anlatım**
A1	Vurguyu doğru kullanır. ➔ (**Sesbilim ile ilgili kazanım**)

Tablo 3'teki Programın, dinleme-anlama becerisi kazanımları incelendiğinde sesletim kazanımlarının düzeylere kademeli olarak dağılmış şekilde yer verildiği görülmektedir. Ancak Tablo 4'teki karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım becerisi kazanımlarında sadece A1 seviyesinde vurguyu doğru kullanır ifadesine yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımlar, sesbilgisi ve sesbilim kazanımları olarak

sınıflandırıldığında, 7 adet sesbilimsel; 2 adet sesbilgisel kazanım (toplam 9 kazanım) bulunduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5: TMV Türkçe Öğretim Programı 1. Baskı sesletim becerisi kazanımları

TMV Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı 1. Baskısı -2019	
Dil Düzeyi	**Kazanımlar Dinleme-İzleme**
A1	Türk alfabesindeki harflerin karşılığı olan sesleri ayırt eder. ➔ (**Sesbilgisi ile ilgili kazanım**)
A2	Beden dili veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygu durumunu (sinirli, mutlu, neşeli, üzgün vb.) belirler. ➔ (**Sesbilim ile ilgili kazanım**) Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder. ➔ (**Sesbilgisi ile ilgili kazanım**)
B1	Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder. ➔ (**Sesbilgisi ile ilgili kazanım**) Vurgu, tonlamadan kaynaklanan anlam farkını ayırt eder. ➔ (**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
B2	Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder. ➔ (**Sesbilgisi ile ilgili kazanım**) Vurgu, tonlamadan kaynaklanan anlam farkını ayırt eder. ➔ (**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
C1	Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder. ➔ (**Sesbilgisi ile ilgili kazanım**) Vurgu, tonlamadan kaynaklanan anlam farkını ayırt eder. ➔ (**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
C2	Veri yok.
Dil Düzeyi	**Kazanımlar Sözlü Etkileşim**
A1	Veri yok.
A2	Yeni öğrendiği sözcük ve kalıpları doğru telaffuz eder. ➔ (**Sesbilgisi ile ilgili kazanım**) Diyaloglarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder. ➔ (**Sesbilim ile ilgili kazanım**
B1	Yeni öğrendiği sözcük ve kalıpları doğru telaffuz eder. ➔ (**Sesbilgisi ile ilgili kazanım**) Diyaloglarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder. ➔ (**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
B2	Diyaloglarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder. ➔ (**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
C1	Veri yok.
C2	Veri yok.

Tablo 6: TMV Kazanımlar sözlü üretim

Dil Düzeyi	**Kazanımlar Sözlü Üretim**
A1	Türk alfabesindeki harfleri sesletir. ➔ (**Sesbilgisi ile ilgili kazanım**) Sözcükleri doğru telaffuz eder. ➔ (**Sesbilgisi / sesbilim ile ilgili kazanım**)
A2	Sözcükleri doğru telaffuz eder. ➔ (**Sesbilgisi / sesbilim ile ilgili kazanım**) Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur. ➔(**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
B1	Sözcükleri doğru telaffuz eder. ➔ (**Sesbilgisi / sesbilim ile ilgili kazanım**) Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur. ➔(**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
B2	Sözcükleri doğru telaffuz eder. ➔ (**Sesbilgisi/ sesbilim ile ilgili kazanım**) Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur. ➔(**Sesbilim ile ilgili kazanım**) Bir metni uygun vurgu ve tonlamayla seslendirir. ➔ (**Sesbilim ile ilgili kazanım**)

C1	Sözcükleri doğru telaffuz eder. ➔ (**Sesbilgisi/ sesbilim ile ilgili kazanım**) Bir metni uygun vurgu ve tonlamayla seslendirir. ➔(**Sesbilim ile ilgili kazanım**) Akıcı biçimde konuşur. ➔ (**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
C2	Veri yok.

Tablo 7: TMV Türkçe Öğretim Programı 2. Baskı sesletim becerisi kazanımları

Dil Düzeyi	**Kazanımlar Dinleme /İzleme**
A1	Alfabedeki harflerin karşılığı olan sesleri ayırt eder. (Fonetik) Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder. ➔(**Sesbilgisi/ sesbilim ile ilgili kazanım**)
A2	Beden dilin veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygu durumunu (sinirli, mutlu, neşeli, üzgün vb.) belirler. ➔(**Sesbilim ile ilgili kazanım**) Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.➔(**Sesbilgisi/ sesbilim ile ilgili kazanım**)
B1	Vurgu, tonlamadan kaynaklanan anlam farkını ayırt eder. ➔(**Sesbilim ile ilgili kazanım**) Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder. ➔**Sesbilgisi/ sesbilim ile ilgili kazanım**)
B2	Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder. ➔**Sesbilgisi/ sesbilim ile ilgili kazanım**) Vurgu, tonlamadan kaynaklanan anlam farkını ayırt eder. ➔(**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
C1	Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder. ➔**Sesbilgisi/ sesbilim ile ilgili kazanım**) Vurgu, tonlamadan kaynaklanan anlam farkını ayırt eder. ➔(**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
C2	Veri yok.

Tablo 8: TMV Kazanımlar sözlü etkileşim

Dil Düzeyi	**Kazanımlar Sözlü Etkileşim**
A1	Veri yok.
A2	Yeni öğrendiği sözcük ve kalıpları doğru telaffuz eder. ➔**Sesbilgisi/ sesbilim ile ilgili kazanım**) Diyaloglarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder. ➔(**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
B1	Yeni öğrendiği sözcük ve kalıpları doğru telaffuz eder. ➔**Sesbilgisi/ sesbilim ile ilgili kazanım**) Diyaloglarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder. ➔ (**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
B2	Diyaloglarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder. ➔ (**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
C1	Yeni öğrendiği sözcük ve kalıpları doğru telaffuz eder. ➔**Sesbilgisi/ sesbilim ile ilgili kazanım**)
C2	Veri yok.

Tablo 9: TMV Kazanımlar sözlü üretim

Dil Düzeyi	Kazanımlar Sözlü Üretim
A1	Alfabedeki harfleri sesletir. ➔**(Sesbilgisi ile ilgili kazanım)** Sözcükleri doğru telaffuz eder. ➔ **(Sesbilgisi/ sesbilim ile ilgili kazanım)**
A2	Yeni öğrendiği sözcük ve kalıp ifadeleri doğru telaffuz eder. ➔(**Sesbilgisi/ sesbilim ile ilgili kazanım**) Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder. ➔(**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
B1	Sözcükleri doğru telaffuz eder. ➔**(Sesbilgisi/ sesbilim ile ilgili kazanım)** Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur.➔(**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
B2	Sözcükleri doğru telaffuz eder. ➔**(Sesbilgisi/ sesbilim ile ilgili kazanım)** Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur.➔(**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
C1	Sözcükleri doğru telaffuz eder. ➔(**Sesbilgisi/ sesbilim ile ilgili kazanım**) Bir metni uygun vurgu ve tonlamayla seslendirir. ➔(**Sesbilim ile ilgili kazanım**) Akıcı biçimde konuşur. ➔(**Sesbilim ile ilgili kazanım**)
C2	Veri yok.

TMV (2019, 2020) Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı incelendiğinde ise dinleme anlama, sözlü etkileşim ve sözlü üretim becerilerinde sesletim kazanımlarına yer verildiği görülmektedir. Dinleme becerisinde sesletim özelliklerinin kavranması, sözlü etkileşim ve üretim becerilerinde sesletim özelliklerinin doğru şekilde kullanılması beklenmektedir. 8 adet sesbilgisi ile ilgili kazanım, 13 adet sesbilim ile ilgili kazanım yer alırken 6 adet sesbilgisi/sesbilim ile ilgili kazanım yer almaktadır.

Ankara Tömer ve TMV Türkçe Öğretim Programları karşılaştırıldığına sesletimle ilgili TMV Programı'nın daha fazla kazanıma yer verdiği tespit edilmiştir. TMV Öğretim Programı'nda toplam 27 adet kazanım yer alırken AÜ TÖMER Öğretim Programı'nda 9 adet sesletimle ilgili kazanımı yer almaktadır.

2.9. AVRUPA DİLLER İÇİN ORTAK BAŞVURU METNİ'NDE SESLETİM BECERİSİ

Başvuru metninde yapılan son güncelleme incelendiğinde, "İletişimsel Dil Yetkinlikleri" dilsel bölümünde "ses bilimsel denetim" alt başlığında düzeylere göre sahip olunması beklenen sesletim özellikleri bir tablo şeklinde sunulmaktadır. Resim 33 ve Resim 34'te bu tabloya örnek gösterilmektedir.

	Ses bilimsel denetim		
	Genel ses bilimsel denetim	Sesletim	Bürünsel özellikler
C2	Mesajlarının daha ince noktalarının açık ve net olması için, hedef dildeki çeşitli ses bilimsel özelliklerin tamamını -kelime ve cümle vurgusu, ritim ve tonlama gibi bürünsel özellikler dâhil- yüksek düzeyde kontrol ile kullanabilir. Anlaşılabilirlik ve anlamın etkili bir şekilde iletilmesi ve geliştirilmesi, diğer dilden/dillerden alınabilecek aksan özelliklerinden hiçbir şekilde etkilenmez.	Hedef dilin neredeyse tüm seslerini açıklık ve netlikle sesletebilir.	İnce anlam ayrımlarını iletmek (ör. ayırt etmek ve vurgulamak) için bürünsel özelliklerden (ör. vurgu, ritim ve tonlama) uygun ve etkili bir şekilde yararlanabilir.
C1	Baştan sona anlaşılırlığı sağlamak için hedef dildeki çeşitli ses bilim özelliklerinin tümünü yeterli denetimle kullanabilir. Hedef dilin neredeyse tüm seslerini sesletebilir, aksan(lar)ın diğer dilden/dillerden korunan bazı özellikleri fark edilebilir ancak anlaşılabilirliği etkilemez.	Hedef dilin neredeyse tüm seslerini yüksek derecede denetleyerek sesletebilir. Bir sesi belirgin bir şekilde yanlış söyleyişi olsa da bile genellikle kendi kendisini düzeltebilir.	Vurgu, ritim ve/veya tonlamanın denetiminde [söylediklerinin] anlaşılabilirliğine veya tesirine etki etmeyen, yalnızca ara sıra meydana gelen gecikmelerle akıcı, anlaşılır sözlü söylem üretebilir. Kastettiğini tam olarak ifade etmek için tonlamayı değiştirebilir ve vurguyu doğru yere yerleştirebilir.
B2	Genellikle uygun tonlamayı kullanabilir, vurguyu doğru yerleştirebilir ve tek sesleri açık bir şekilde sesletebilir aksan, konuştuğu diğer dilden/dillerden etkilenme eğilimindedir ama bunun anlaşılabilirlik üzerinde çok az etkisi vardır veya hiç etkisi yoktur.	Hedef dildeki seslerin büyük bir kısmını uzayan dil üretimlerinde açık biçimde sesletebilir, birkaç sistematik yanlış söyleyişe rağmen baştan sona anlaşılabilirdir. Aşina olmadığı çoğu kelimenin ses bilimsel özelliklerini (ör. kelime vurgusu) kabul edilebilir bir doğrulukla (ör. okurken) tahmin etmek için birikiminden genelleme yapabilir.	Konuştuğu diğer dillerden biraz etkilenmiş olsa bile, iletmek istediği mesajı desteklemek için bürünsel özellikler (ör. vurgu, tonlama, ritim) kullanabilir.
B1	Söyleyiş genellikle anlaşılırdır, hem ifade hem de sözcük düzeyindeki tonlama ve vurgu, mesajın anlaşılmasını engellemez. Aksan genellikle konuştuğu diğer dillerden etkilenir.	Tek seslerde ve daha az aşina olduğu kelimelerde düzenli olarak yanlış söyleyişi olmasına rağmen genel olarak anlaşılabilirdir.	Konuştuğu diğer dilin/ dillerin vurgu, tonlama ve/veya ritim üzerindeki güçlü etkisine rağmen mesajlarını anlaşılır bir şekilde iletebilir.

Resim 33: DAOBM sesbilimsel denetim yeterlikleri B1, B2, C1, C2 (DBAOM, 2020:138)

	Ses bilimsel denetim		
	Genel ses bilimsel denetim	Sesletim	Bürünsel
A2	Söyleyiş genellikle anlaşılacak kadar açıktır ancak karşılıklı konuşmadaki ortaklarının zaman zaman söylenenin tekrar edilmesini istemesi gerekecektir. Vurgu, ritim ve tonlama üzerinde konuştuğu diğer dilden/dillerden güçlü bir etki, anlaşılabilirliliği etkileyebilir ve muhatapların iş birliğini gerektirebilir. Yine de aşinaolduğu kelimelerin söyleyişi açıktır.	Söyleyiş basit günlük durumlarda iletişim kurarken muhatabın belirli sesleri anlamak için çaba göstermesi koşuluyla, genellikle anlaşılabilirdir. Sesbirimlerin sistematik olarak yanlış sesletilmesi, muhatabın konuşmacının dil geçmişinin söyleyiş üzerindeki etkisini tanımak ve ayarlamak için çaba göstermesi koşuluyla anlaşılırlığı engellemez.	Konuştuğu diğer dilden/dillerden gelen vurgu, tonlama ve/veya ritim üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmalarına rağmen günlük sözcük ve öbeklerin bürünsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilir. Bürünsel özellikler (ör. kelime vurgusu), aşina olduğu günlük kelimeler ve basit ifadeler için yeterlidir.
A1	Öğrenilmiş kelime ve öbeklerin çok sınırlı bir birikiminin söyleyişi, [içinde bulunduğu] dil grubunun konuşmacılarıyla uğraşmaya alışkın muhataplar tarafından biraz çaba sarf edilerek anlaşılabilir. Basit, aşina olduğu kelimeler ve öbekler için vurgunun yanı sıra sınırlı bir çeşitlilikteki sesi doğru bir şekilde tekrar üretebilir.	Dikkatli bir şekilde yönlendirilirse sesleri hedef dilde tekrar üretebilir. Sınırlı sayıda sesi sesletebilir, böylece konuşma ancak muhatap destek sağladığında (ör. sesleri doğru şekilde tekrar ederek ve yeni sesleri tekrarla çıkararak) anlaşılır olur.	Konuştuğu diğer dilden/dillerden vurgu, ritim ve/veya tonlama üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip olmasına rağmen, basit sözcük ve öbeklerden oluşan sınırlı bir birikimin bürünsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilir; muhatabının iş birliği içinde olması gerekir.

Resim 34: DAOBM sesbilimsel denetim yeterlikleri A1, A2 (DAOBM 2020: 139)

A1-A2 düzeylerinde öğrenicinin "basit, aşina olduğu sözcükler ve öbeklerde bürünsel özellikleri anlaşılır şekilde kullanabilir" ifadesi göze çarpmaktadır. Ayrıca muhatabın desteğine vurgu yapılmakta, muhatabın desteğiyle seslerin tekrarlanarak doğru bir şekilde çıkarılabileceği ifade edilmektedir. Programın "Konuşma Dilinin Nitel Özellikleri" bölümüne, yapılan son güncellemede "sesbilim" bölümü eklenmiştir.

	Dil/Söz Varlığı	Doğruluk	Akıcılık	Etkileşim	Tutarlılık	Sesbilim
A2+						
A2	Çoğunlukla basit günlük durumlarda, sınırlı bilgiyi iletmek için ezberlenmiş öbeklerle, birkaç kelimeden/ işaretten ve kalıpifadelerden oluşan gruplarla temel cümle kalıplarını kullanır.	Bazı basit yapıları doğru şekilde kullanır ancak yine de sistematik olarak temel hatalar yapar.	Duraklamalar, yanlış [söze] başlangıçlar ve yeniden [ifadeyi] oluşturma çok belirgin olmasına rağmen çok kısa ifadelerle kendini anlatabilir.	Soru sorabilir, soruları cevaplayabilir ve basit ifadelere yanıt verebilir. Karşılıklı konuşmayı ne zaman takip ettiklerini belirtebilir ancak kendiliğinden devam ettirecek kadar nadiren anlayabilir.	Kelime gruplarını "ve", "ama" ve "çünkü" gibi basit bağlayıcılarla bağlayabilir.	Söyleyiş genellikle anlaşılacak kadar açıktır ancak karşılıklı konuşma taraflarının zaman zaman tekrar istemeleri gerekecektir. Konuştukları diğer dilin/dillerin vurgu, ritim ve tonlama üzerindeki güçlü etkisi muhatapların iş birliğini gerektirecek kadar anlaşılırlığı etkileyebilir. Bununla birlikte, aşina olduğu kelimelerin söyleyişi açıktır.
A1	Kişisel ayrıntılar ve belirli somut durumlarla ilgili çok temel bir kelime/işaret ve basit öbek birikimine sahiptir.	Ezberlenmiş bir birikimdeki birkaç basit dil bilgisi yapısının ve cümle kalıbının yalnızca sınırlı kontrolü vardır.	İfadeleri aramak, daha az aşina olduğu sözcükleri sesletmekve iletişimi onarmak için çokça duraklayarak çok kısa, birbirinden kopuk, çoğunlukla hazır ifadeleri yönetebilir.	Kişisel bilgilerle ilgili sorular sorabilir ve cevaplayabilir. Basit bir şekilde etkileşime girebilir, ancak iletişim tamamen tekrara, yeniden başka şekilde ifade etmeye ve onarmaya bağlıdır.	Kelimeleri/ işaretleri veya kelime/işaret gruplarını "ve" veya "sonra"gibi çok temel doğrusal bağlayıcılarla bağlayabilir.	Çok sınırlı bir öğrenilmiş kelime ve öbek birikiminin söyleyişi, ilgili dil grubunun konuşmacılarıyla uğraşmaya alışkın olan muhataplar tarafından biraz çaba sarf edilerek anlaşılabilir. Sınırlı çeşitlilikteki seslerle birlikte basit, aşina olduğu kelime ve öbeklerdeki vurguyu da doğru bir şekilde yeniden üretebilir/ düzenleyebilir.

Resim 35: DAOBM konuşma dilinin nitel özellikleri (DAOBM, 2020: 189)

A1 düzeyinde "Vurguyu doğru şekilde üretebilir.", "Söyleyiş; konuşmacıya alışkın muhataplarca, biraz çabayla anlaşılabilir." ifadelerine yer verilmektedir. A2 düzeyinde ise "Aşina olduğu sözcüklerde söyleyiş açıktır." ifadesi yer almaktadır.

Yuradaki tablolardan hareketle DAOBM'de (2020), A1 ve A2 düzeyindeki öğrenicilerin sesletimlerinde güçlü anadili etkisi bulunsa da belirli sözcük ve söz öbeklerini açık, anlaşılır şekilde sesletmeleri beklenmektedir. DAOBM'de (2020) yer alan bu kazanımlar doğrultusunda, sesletim öğretiminin alfabe öğretimi ile sınırlı kalmaması, "Vurguyu doğru üretebilir.", "Sınırlı çeşitlilikteki sesi doğru sesletebilir." kazanımlarının gerçekleşmesi için de öğretim sürecinde sesletim öğretimine yönelik etkinliklere yer verilmesi, etkinliklerin planlanması gerekir.

2.10. ALANYAZINDA YER ALAN ÇALIŞMALAR

Akay ve diğ. (2024) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Telaffuz Eğtimi* adlı makalede araştırmacılar, çalışma kapsamında sesletim, sesletim öğretimi yaklaşımları, kullanılabilecek yöntem, materyal, teknikleri açıklamışlardır. Dil öğretim setlerinde ve öğretim programlarında sesletim becerisine yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Armağan, (2021) *Kendi Kendine Türkçe Öğrenme Kitaplarında Telaffuz Öğretimi* adlı makalesinde kendi kendine Türkçe öğrenenler için yazılmış kitaplarda sesletim öğretiminin nasıl ele alındığı incelenmektedir. Araştırmanın amacı, bu tür

materyallerin sesletim öğretiminde ne kadar etkili olduğunu değerlendirmek ve eksik kalan yönleri ortaya koymaktır. Kitaplar, özellikle vurgu, ritim, ezgi gibi parçalar üstü unsurlar açısından analiz edilmektedir. Ayrıca, bu kaynaklarda kullanılan sesbilgisel açıklamaların ne kadar yeterli olduğu ve öğrenicilerin bu unsurları nasıl benimseyip geliştirdikleri üzerinde durulmuştur. Armağan'ın (2021) araştırması, kitaplarda sesletim öğretiminin genellikle sınırlı kaldığını özellikle ezgi ve vurgunun yeterince vurgulanmadığını belirtmektedir. Çalışma, sesletimin etkili bir şekilde öğretilmesi için daha fazla sesbilgisel bilgi ve ses örneklerinin eklenmesi gerektiğini önermektedir. Ayrıca, kitapların öğrenicinin sesletim becerisini destekleyecek şekilde yapılandırılmasının önemine değinmektedir.

Bekir, (2022) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sesletim ve Sesbilgisel Bozukluklar: Plovdiv Üniversitesi* Örneği adlı makalesinde Plovdiv Hilendarski Üniversitesi'nde Türkçe öğrenen öğrenicilerin sesletim becerisinde yaptıkları hataları incelemiştir. Ünlü daralması, ünlü düşmesi, ünsüz yumuşaması ve ses türemesi ses olaylarında hatalar yapıldığı tespit edilmiştir. Ahenk **(**ek ve kök uyumları**)** kurallarının uygulanmasında da sorunlar yaşandığını ifade etmektedir.

Candan (2022) *Sesletim Odaklı Konuşma Modelinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin Sesletim Becerilerine Etkisi* adlı yüksek lisans tezinde "*sesletim odaklı konuşma modelinin*" , yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletim becerileri üzerindeki etkilerini incelemektedir. Araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sesletim sorunlarını belirlemek ve bu sorunların üstesinden gelmelerine yardımcı olacak etkili bir sesletim odaklı konuşma modeli geliştirmektir. Çalışmada kullanılan sesletim odaklı konuşma modeli, öğrencilere belirli sesbilgisel yapıların (ünlülerin) öğretimi ve bu yapıların günlük konuşmalarda nasıl kullanılacağına dair örnekler sunmaktadır. Araştırmanın sonuçları, sesletim odaklı konuşma modelinin öğrencilerin sesletim becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin konuşma akıcılığı, vurgu, ritim ve ezgi gibi parçalarüstü birimlerde ilerleme kaydettiği, ayrıca sesletim hatalarının azalmasıyla birlikte daha doğal ve doğru bir şekilde konuşabildikleri gözlemlenmiştir.

Candan & Fidan (2023) *Sesletim Odaklı Konuşma Modelinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin Sesletim Becerilerine Etkisi* adlı makale

kapsamında araştırmacılar geliştirilen sesletim odaklı konuşma modelinin sesletim becerilerine etkisini araştırmaktadırlar. Çalışma kapsamında oluşturulan deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test son test sonucunda sesletim odaklı konuşma modelinin sesletim becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği tespit edilmiştir.

Çiğil, (2024) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Telaffuz Sorunlarıyla İlgili Öğretici Görüşleri ve Çözüm Önerileri* konulu yüksek lisans tez çalışmasında PİKTES projesinde 32 ve TÖMER'lerde görev yapan 16 öğreticinin telaffuz öğretirken karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşleri alınmıştır. Çalışmada öğreticilerin telaffuz farkındalıkları, sık karşılaştıkları telaffuz hataları, konuya ilişkin öz yeterlilikleri, kullandıkları etkinlikler ve ayırdıkları süre araştırılmıştır. Karşılaşılan sorunlar ve sebepleri de araştırma kapsamında ele alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğreticilerin sesletim becerisinin önemli olduğunu ifade ettkileri, sesletim başarısın özgüveni artırtığına vurgu yapmaktadırlar. Öğreticilerin genel olarak ifade ettikleri sesletiminde sorun yaşanan seslerin "o", "ö", "u" ,"ü", "ı", "i" ünlü sesleri, "p" ve "b" ünsüz sesleri olduğu çalışma kapsamında söylenmektedir.

Demir, (2023) *Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Telaffuzunda Zorlandıkları Kelimelerin İncelenmesi* adlı yüksek lisans tez çalışması kapsamında Yeni İstanbul A1kitabından seçilen metinler öğrenciler tarafından seslendirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Örneklemi 17 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Kayıtlar, yapılan telaffuz hataları bakımından incelenmiştir. Çözümlemeler sonucunda Arap öğrencilerin /ı/ , /ö/, /ü/ gibi harflerde, Fars öğrencilerin /ı/, /i/ gibi harflerde, Rus öğrencilerin /ü/, /ö/, /o/ gibi harflerde, Endonezyalı öğrencilerin ise /z/, /s/, /ş/ gibi harflerde telaffuz sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir.

Göktaş, (2024) *Arapça Konuşurlarının Erken ve Geç Dil Öğrenim Süreçlerinde Türkçe Sesletim Becerileri* adlı doktora tez çalışmasında Suriye Azez ve Afrin YEE Kültür Merkezi'nde temel düzeyde Türkçe öğrenen 91 katılımcının sesli okuma ve konuşma etkinlikleri sesletim hatalarını tespit etmek, hataları anadili etkisi, yaş, cinsiyet gibi değişkenlerle birlikte incelemek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda yetişkinlerin ve çocukların parçalı birimlerdeki hatalarının kritik yaş hipotezini destekler şekilde farklılaştığı ortaya konulmuştur. Anadili etkisi bakımından da katılımcıların anadilinde bulunmayan sırasıyla /ü/, /ö/, /ı/, /o/ seslerinde ve bu seslerin

bulunduğu hecelerde sesletim hataları yaptıkları, sözcük ve tümce vurgularında anadilden olumsuz transfer yaptıkları tespit edilmiştir.

İlgün, (2015) *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Telaffuz Becerisini Geliştirmeye Yönelik Tekerleme ve Ninnilerin Kullanımı* adlı yüksek lisans tez çalışmasında sesletim becerisini geliştirmek amacıyla A1- A2 düzeylerinde kullanılabilecek tekerleme ve ninniler hedeflenen kazanımlar ve etkinlik planı şeklinde çalışma kapsamında sunulmuştur.

Karatay, & Tekin, (2019) *Konuşma Eğitiminin Bürün Özellikleri ve Öğretimi* adlı makalesinde alanyazında karşılaşılan terim karmaşasına dikkat çekilmektedir. Bürün eğitiminde yaklaşımlar tanıtılmış, bürün öğretiminde kullanılması amacıyla etkinliklerin tanıtımı yapılmıştır.

Koçak, (2020) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Telaffuz: Bir Karma Yöntem Araştırması ve Ünlülerin Telaffuz Öğretimine Yönelik Yeni Bir Teknik* adlı doktora tezinde 68 ülkeden 510 Türkçe öğrenicisine anket uygulayarak sesletim becerisine yaklaşımlarını, sesletim geliştirme kaynaklarını ve sesletiminde zorlandıkları seslerin tespitini yapmıştır. Çalışmanın deneysel boyutunda ise görsel-işitsel özdeşliğe dayalı çağrışım tekniği ünlü seslerin öğretiminde kullanılmış deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konmuştur.

Nas, & Akbulut (2021) *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Bürün Bilimsel Bir Yaklaşım- Boşnak Konuşurların Türkçe Vurgu Üretimleri* adlı makalesindeTürkçe öğrenen temel seviyedeki 40 öğrenicinin seslettiği 203 tümce ve 1454 sözcüğün vurgu üretimleri PRAAT ses çözümleme programı ile incelenmiştir. Araştırma neticesinde öğrencilerin sesletimlerinin anadili konuşucularından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Okur, (2019) *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi ve Telaffuz Eğitimi* konulu makale çalışması kapsamında konuşma, sesletim ve bunlarla ilgili kavramlar açıklanmış, ders kitaplarında sesletim öğretiminin durumu incelenmiştir. Kullanılabilecek strateji ve etkinlikler önerilerek, sesletim eğitimin A1 düzeyinden başlayarak tekrarlanan ve birbirini tamamlayan nitelikte olması gerektiği vurgulanmıştır.

Tekin, (2020) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sesletim Eğitimi* adlı doktora tez çalışmasında sesletim eğitimi için bütüncül yaklaşıma göre sesletim öğrenme etkinlikleri tasarlamıştır. Tasarlanan etkinliklerin, Türkçe öğrenme tutumlarını anlamlı farklılıkla geliştirdiği tespit edilmiştir. Öğrenicilerin konuşma öz yeterliliklerinin de anlamlı bir biçimde geliştiği tespit edilmiştir.

Uçar, (2021) *Kendini Dinleme ve Öz Değerlendirme Modeliyle Telaffuz Öğretiminin Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sesletim Becerilerine Etkisi* konulu yüksek lisans tez çalışmasında kendini dinleme ve öz değerlendirme modeliyle sesletim öğretiminin sesletim becerisine etkisi olup olmadığı ele alınmıştır. Deney ve kontrol grubundaki katılımcılar örnek sesletimleri dinleyerek kendi seslerini kaydedip sesletim hatalarını kendileri düzeltmişlerdir. Deney grubu katılımcıları her çalışma sonunda öz değerlendirme formları doldurmuşlardır. İki grubun ses kayıtları da PRAAT programı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda kendini dinleme ve öz değerlendirme modelinin sesletim becerisinin gelişimine etki ettiği tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi hakkında (arştırma modeli, evren ve örneklemi, veri toplama aracının geliştirilmesi ve verilerin toplanması aşamaları) hakkında bilgi verilecektir.

3. YÖNTEM

Konusu dil öğretiminde sesletim olan bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin kulladıkları sesletim öğrenme stratejilerini ve taktiklerini tespit etmek ve bu verileri çözümlemektir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada veriler, tarama modellerinden , anket tekniğiyle toplanmıştır. Tarama modeli Şimşek, (2018:102) tarafından "*Genel olarak var olan durumu ya da gerçekliği olduğu gibi araştırıp açıklamayı hedeflemektedir. Model; nesneye olguya, olaya, bireye…vb. ilişkin günümüzdeki ya da geçmişteki verilerin tamamının gözden geçirilmesi mantığına dayanmaktadır.*" şeklinde açıklanmaktadır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma evrenini yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerdir. Araştırmanın örneklemi, Kocaeli Üniversitesi DİLMER'de Türkçe öğrenen A2 -B1-B2-C1 düzeyinde 129 öğrenicidir. Örneklem grubuyla çalışabilmek için Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 24.09.2024 tarih ve E.654745 sayılı yazı ile (bkz. EK1) etik kurul onayı alınmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmanın verileri, Peterson (2000) tarafından geliştirilen sesletim öğrenme stratejilerinin, Berkil (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış formu temel alınarak hazırlanan 5'li Likert ölçeği formundaki bir anket ile toplanmıştır. Kullanılan anketi oluşturan sesletim öğrenme stratejileri Peterson tarafından İspanyolca öğrenen öğrencilerle yapılan görüşmeler ve öğrencilerin günlüklerinde kullandıklarını

belirttikleri sesletim öğrenme stratejileri ve Oxford (1990) tarafından hazırlanan dil öğrenme stratejilerinden hareketle hazırlanmıştır. Berkil (2008), anketi yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrenicilerden veri toplamak amacıyla yüksek lisans tez çalışması için Türkçeye uyarlamıştır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Çalışma kapsamında verilerin toplanması amacıyla 5'li Likert ölçeği formundaki anket ve kişisel bilgi formu (bkz. EK3) Google Forms üzerinden çevrim içi olarak hazırlanıp katılımcılara iletilmiştir. Katılımcılara, anket öncesinde gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve katılım onayları alınmıştır.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

KOÜ DİLMER'de Türkçe öğrenen 129 yabancı öğnenicinin katılımıyla gerçekleştirilen sesletim öğrenme stratejileri konulu anket çalışmasından elde edilen veriler SPSS (V26) analiz programı ile çözümlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde, elde edilen bulgu ve yorumlara, sonuç, tartışma ve önerilere yer verilecektir.

4. BULGULAR

Amacı, KOÜ DİLMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kullandıkları sesletimi öğrenme stratejileri ve demografik değişkenler arasında anlamlı ilişki olup olmadığını tespit etmek, anlamlı ilişki bulunan sonuçları yorumlamak olan bu çalışmanın temel araştırma soruları şunlardır:

- KOÜ DİLMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin *dil düzeylerine göre* kullandıkları sesletimi öğrenme stratejileri nelerdir?
- KOÜ DİLMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin sesletim öğrenme stratejisi kullanımında *cinsiyetin etkisi* var mıdır?
- KOÜ DİLMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin sesletimi öğrenme stratejisi kullanımında *yaşın etkisi* var mıdır?
- KOÜ DİLMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin kullandıkları sesletimi öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı açısından dağılımı nasıldır?
- KOÜ DİLMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin sesletimi öğrenme stratejisi kullanımı ve demografik verileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- KOÜ DİLMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin *en sık ve en az tercih edilen* sesletimi öğrenme stratejileri nelerdir?

Yukarıda belirtilen amaç ve araştırma soruları çerçevesinde, çalışmanın örneklemini oluşturan KOÜ DİLMER'de Türkçe öğrenen 129 yabancı öğnenicinin sosyodemografik bilgileri Tablo 10'da gösterilmektedir.

4.1. ÖRNEKLEMİN SOSYODEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DAĞILIMI

Tablo 10: Örneklemin sosyodemografik değişkenler açısından dağılımı

Değişken		**Kişi Sayısı (n)**	**Yüzde (%)**
Cinsiyet	Kadın	67	51,9
	Erkek	62	48,1
	Toplam	**129**	**100,0**
Yaş	16-25	108	83,7
	25	21	16,3
	Toplam	**129**	**100,0**
Hazırlık Eğitiminden Sonra Devam Edilecek Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	12	9,3
	Lisans	86	66,7
	Yüksek Lisans	26	20,2
	Doktora	5	3,9
	Toplam	**129**	**100,0**
Ülkelerinin Bulunduğu Kıta	Asya	102	79,1
	Afrika	21	16,3
	Avrupa	6	4,7
	Toplam	**129**	**100,0**
Türkçe Öğrenmeye Başlanılan Yer	Türkiye	65	50,4
	Kendi Ülkesi	64	49,6
	Toplam	**129**	**100,0**
Türkçe Öğrenmek için Kurs Deneyimi	Yok	96	74,4
	Var	33	25,6
	Toplam	**129**	**100,0**
Türkçe Öğrenmek için Online Kurs Deneyimi	Yok	111	86,0
	Var	18	14,0
	Toplam	**129**	**100,0**
Türkçe Öğrenmek için Mobil App Kullanma Deneyimi	Yok	79	61,2
	Var	50	38,8
	Toplam	**129**	**100,0**
Türkçe Öğrenmek için Dizi İzleme Deneyimi	Yok	36	27,9
	Var	93	72,1
	Toplam	**129**	**100,0**
Türkçe Öğrenmeye Başlama Süresi	<1 Yıl	76	58,9
	>1 Yıl	53	41,1
	Toplam	**129**	**100,0**
Türkiye'de Bulunma Süresi	<1 Yıl	85	65,9
	>1 Yıl	43	33,3
	Cevap Yok	1	0,8
	Toplam	**129**	**100,0**
Eğitim Alanı	İnsan ve Toplum Bilimleri	44	34,1
	Fen ve Uygulamalı Bilimler	35	27,1
	Tıp ve Sağlık Bilimleri	45	34,9
	Cevap Yok	5	3,9
	Toplam	**129**	**100,0**
Dili Bütüncül Olarak Öğrenme Motivasyonu	Yok	72	55,8
	Var	57	44,2
	Toplam	**129**	**100,0**
	Yok	79	61,2

Dili Kariyer Odaklı Öğrenme Motivasyonu	Var	50	38,8
	Toplam	**129**	**100,0**
Dili Öğretmen Teşvikiyle Öğrenme Motivasyonu	Yok	121	93,8
	Var	8	6,2
	Toplam	**129**	**100,0**
Türkçe Dilini Dil Bilgisi Odaklı Öğrenme Motivasyon	Yok	87	67,4
	Var	42	32,6
	Toplam	**129**	**100,0**
Sınıf Dışında Türkçe Konuşulan Ortamda Bulunma Süresi	<5 Saat	49	38,0
	>5 Saat	**78**	60,5
	Cevap Yok	2	1,6
Toplam		**129**	**100,0**
Türkçe Sesletim Becerilerini Değerlendirme	Zayıf / Yeterli	38	29,5
	İyi / Çok İyi	91	70,5
	Toplam	**129**	**100,0**
Türkçe Sesletim Becerisinde Yeterli Olmaya Atfedilen Önem	Çok Önemli Değil	15	11,6
	Biraz Önemli	7	5,4
	Çok Önemli	107	82,9
	Toplam	**129**	**100,0**
Türkçe Sesletim Öğrenirken Eğlenme Durumu	Hayır	9	7,0
	Evet	120	93,0
	Toplam	**129**	**100,0**

Çalışmaya katılan 129 kişinin %51,9'u (67 kişi) kadın, %48,1'i (62 kişi) erkektir. Katılımcıların %83,7'si (108 kişi) 16-25 yaş aralığında, %16,3'ü (21 kişi) ise 25 yaş ve üzerindedir. Hazırlık eğitiminden sonra devam edecekleri eğitim açısından katılımcıların %9,3'ü (12 kişi) ön lisans, %66,7'si (86 kişi) lisans, %20,2'si (26 kişi) yüksek lisans ve %3,9'u (5 kişi) doktora programlarına devam etmeyi planlamaktadır. Eğitim alanları incelendiğinde, katılımcıların %34,1'i (44 kişi) insan ve toplum bilimlerinde, %27,1'i (35 kişi) fen ve uygulamalı bilimlerde, %34,9'u (45 kişi) ise tıp ve sağlık bilimlerinde eğitim almaktadır. %3,9'u (5 kişi) alanını belirtmemiştir.

Geldikleri ülkenin bulunduğu kıta açısından, %79,1'i (102 kişi) Asya'dan, %16,3'ü (21 kişi) Afrika'dan ve %4,7'si (6 kişi) Avrupa'dan katılmaktadır. Türkçe öğrenmeye başlanan yer bakımından katılımcıların %50,4'ü (65 kişi) Türkiye'de, %49,6'sı (64 kişi) kendi ülkelerinde dil eğitimine başlamıştır.

Türkçe öğrenme yöntemi açısından, %74,4'ü (96 kişi) kurs deneyimine sahip değilken, %25,6'sı (33 kişi) kurs deneyimine sahiptir. Ayrıca %86,0'sı (111 kişi) online kurs deneyimine sahip değilken, %14,0'ı (18 kişi) online kurs deneyimi yaşamıştır. Katılımcıların %61,2'si (79 kişi) Türkçe öğrenirken mobil uygulama kullanmamış, %38,8'i (50 kişi) mobil uygulama kullanmıştır. Türkçe öğrenme amacıyla dizi izleme

deneyimine sahip olanların oranı %72,1 (93 kişi), olmayanların oranı ise %27,9 (36 kişi) olarak belirlenmiştir.

Türkçe öğrenmeye başlama süresi açısından, katılımcıların %58,9'u (76 kişi) bir yıldan az, %41,1'i (53 kişi) bir yıldan fazla süredir Türkçe öğrenmektedir. Türkiye'de bulunma süresi bakımından %65,9'u (85 kişi) bir yıldan az, %33,3'ü (43 kişi) bir yıldan fazla süredir Türkiye'dedir, bu soruya %0,8'i (1 kişi) yanıt vermemiştir.

Dil öğrenme motivasyonları açısından, %44,2'si (57 kişi) bütüncül öğrenme (dil öğrenirken sahip oldukları gerekçeler açısından: kariyer odaklı, öğretmen teşviki vb. hepsini gerekçe olarak tercih eden öğreniciler bütüncül motivasyona sahip olanlar olarak tasvir edilmiştir.) motivasyonuna sahipken, %55,8'i (72 kişi) bu motivasyona sahip değildir. Katılımcıların %38,8'i (50 kişi) kariyer odaklı dil öğrenme motivasyonuna sahipken, %61,2'si (79 kişi) bu motivasyona sahip değildir. Öğretmen teşvikiyle dil öğrenme motivasyonu olan katılımcıların oranı %6,2 (8 kişi), olmayanların oranı ise %93,8 (121 kişi) olarak belirlenmiştir. Dilbilgisi odaklı motivasyon açısından ise, %32,6'sı (42 kişi) motivasyon sahibiyken, %67,4'ü (87 kişi) motivasyona sahip değildir.

Sınıf dışında Türkçe konuşulan ortamlarda bulunma süresi açısından, %38,0'i (49 kişi) haftada beş saatten az, %60,5'i (78 kişi) haftada beş saatten fazla zaman geçirmektedir. Bu soruya yanıt vermeyen %1,6 (2 kişi) bulunmuştur. Katılımcıların %29,5'i (38 kişi) sesletim becerilerini zayıf veya yeterli olarak değerlendirirken, %70,5'i (91 kişi) iyi veya çok iyi olarak değerlendirmektedir. Türkçe sesletim becerisinde yeterli olmaya atfedilen önem açısından katılımcıların %82,9'u (107 kişi) bu beceriyi çok önemli bulmakta, %11,6'sı (15 kişi) çok önemli bulmamakta, %5,4'ü (7 kişi) ise biraz önemli bulmaktadır. Türkçe sesletim öğrenirken eğlenme durumuna katılımcıların %93,0'ü (120 kişi) evet, %7,0'si (9 kişi) hayır yanıtını vermiştir.

Bu çalışmanın temel araştırma sorusu "sesletimi öğrenme stratejileri kullanım sıklığı ile demografik değişkenler arasında anlamlı ilişki var mı?"dır. Bu soru ile ilgili bulguları elde etmek için SPSS (V26) ile verilen çözümlenmesi yapılmış elde edilen bulgular, Tablo 21'den itibren sunulmuştur.

4.1.1. Sesletim Öğrenme Stratejileri Anketi ve Alt Boyutlarına Ait İstatistikler

Tablo 11: Sesletim Öğrenme Stratejileri Anketi ve alt boyutlarına ait istatistikler

	$\bar{x}$±SS	Alt-üst değer	CA (α)	Skewness	Kurtosis
Bellek Stratejileri	5,88±3,48	0-12	0,787	-0,031	-0,991
Bilişsel Stratejiler	21,34±11,94	0-44	0,934	-0,239	-0,929
Telafi Stratejileri	5,53±4,10	0-14	0,828	0,206	-0,995
Üst Bilişsel Stratejiler	6,55±4,84	0-16	0,880	0,336	-0,921
Duyuşsal Stratejiler	5,45±3,09	0-10	0,795	-0,282	-0,957
İşbirlikçi Stratejiler	4,80±2,64	0-8	0,810	-0,344	-1,129
Sesletim Öğrenme Stratejileri Anketi	49,54±25,31	0-104	**0,962**	**-0,291**	**-0,719**

$\bar{x}$±SS=ortalama± standart sapma, CA (α)=Cronbach's Alpha

Tablo 11'de, sesletim öğrenme stratejileri anketi ve alt boyutlarına ait istatistiklere yer verilmiştir. Sesletim öğrenme stratejileri anketi ortalama ve standart sapma değeri 49,54±25,31, alt ve üst değerleri sırasıyla 0-104 olarak saptanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı; 0,00 <α <0,40 olduğunda ölçek *güvenilir değil*, 0,40 <α <0,60 olduğunda *düşük güvenilirlikte*, 0,60 <α <0,80 olduğunda *oldukça güvenilir*, 0,80 <α <1,00 olduğunda *yüksek derecede güvenilir* olarak yorumlanmaktadır (Tavakol ve Dennick, 2011). Tablo 11 incelendiğinde, sesletim öğrenme stratejileri anketi ve alt boyutlarının *oldukça ve yüksek güvenilirlikte* olduğu görülmüştür. Tabainhick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olduğu durumlarda verilerin normal dağılımdan geldiğini belirtmiştir. Skewness ve Kurtosis değerlerine bakıldığında sesletim öğrenme stratejileri anketi ve alt boyutlarının *normal dağılım varsayımını karşıladığı* görülmüştür.

4.1.2. KOÜ DİLMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin *Cinsiyetlerine Göre* Kullandıkları Sesletimi Öğrenme Stratejilerin Analizi

Tablo 12: Sesletim Öğrenme Stratejileri Anketi ve alt boyutları ile cinsiyet arasındaki farklılığın analizi

		Cinsiyet				
		n	Ortalama	SS	t	p
Bellek Stratejileri	Kadın	67	6,67	3,19	2,769	**0,006**
	Erkek	62	5,02	3,60		
Bilişsel Stratejiler	Kadın	67	23,21	12,18	1,865	0,065
	Erkek	62	19,32	11,43		
Telafi Stratejileri	Kadın	67	5,96	4,19	1,236	0,219
	Erkek	62	5,06	3,98		
Üst Bilişsel Stratejiler	Kadın	67	6,96	4,83	0,988	0,325
	Erkek	62	6,11	4,84		
Duyuşsal Stratejiler	Kadın	67	5,57	3,13	0,448	0,655
	Erkek	62	5,32	3,06		
İşbirlikçi Stratejiler	Kadın	67	5,16	2,59	1,646	0,102
	Erkek	62	4,40	2,66		
Sesletim Öğrenme Stratejileri Anketi	Kadın	67	53,52	25,30	1,875	0,063
	Erkek	62	45,24	24,82		

t= Independent-Samples t Testi, $p<0,05$

Tablo 12'de sesletim öğrenme stratejileri anketi ve alt boyutları ile cinsiyet arasındaki farklılığın analizine yer verilmiştir. Bellek stratejileri alt boyutu ile cinsiyet arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<0,05$). Kadınların ortalaması 6,67 (SS=3,19) iken erkeklerin ortalaması 5,02 (SS=3,60) olarak saptanmıştır. Kadınların bellek stratejileri alt boyutundan almış olduğu puan ortalaması erkeklerden anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Diğer bir deyişle, bu bulguya göre kadın katılımcılar, sesletimi öğrenirken bellek stratejilerini erkeklerden daha çok kullanmaktadır. Diğer taraftan, sesletimi öğrenme stratejileri anketi toplamı, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, üstbilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve işbirlikçi stratejiler alt boyutları ile cinsiyet arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

4.1.3. KOÜ DİLMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin *Yaş Gruplarına Göre* Kullandıkları Sesletimi Öğrenme Stratejilerin Analizi

Tablo 13: Sesletimi Öğrenme Stratejileri Anketi ve alt boyutları ile *yaş grupları* arasındaki farklılığın analizi

		Yaş				
		n	Ortalama	SS	t	p
Bellek Stratejileri	16-25	108	5,99	3,53	0,849	0,398
	25+	21	5,29	3,21		
Bilişsel Stratejiler	16-25	108	20,93	12,33	0,895	0,373
	25+	21	23,48	9,64		
Telafi Stratejileri	16-25	108	5,60	4,04	0,468	0,640
	25+	21	5,14	4,48		
Üst Bilişsel Stratejiler	16-25	108	6,38	4,93	0,909	0,365
	25+	21	7,43	4,35		
Duyuşsal Stratejiler	16-25	108	5,40	3,13	0,428	0,670
	25+	21	5,71	2,94		
İşbirlikçi Stratejiler	16-25	108	4,72	2,65	0,742	0,459
	25+	21	5,19	2,64		
Sesletim Öğrenme Stratejileri Anketi	16-25	108	49,02	25,91	0,532	0,596
	25+	21	52,24	22,35		

t= Independent-Samples t Testi, $p<0,05$

Tablo 13'te sesletimi öğrenme stratejileri anketi ve alt boyutları ile yaş grupları arasındaki farklılığın analizine yer verilmiştir. Sesletimi öğrenme stratejileri anketi ve alt boyutları ile yaş grupları arasında istatistiksel açıdan herhangi bir anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Ancak Tablo 13 incelendiğinde 25 yaş üstü katılımcıların sesletimi öğrenme stratejileri anketinden almış olduğu puan ortalaması (52,24), 16-25 yaş arasındaki katılımcılardan daha yüksek (49,02) bulunmuştur. Diğer bir deyişle ileriki yaşlarda strateji kullanımının artması söz konusudur.

4.1.4. KOÜ DİLMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin *Türkçe Dil Düzeyine Göre* Kullandıkları Sesletimi Öğrenme Stratejilerin Analizi

Tablo 14: Sesletimi Öğrenme Stratejileri Anketi ve alt boyutları ile *Türkçe dil seviyesi* arasındaki farklılığın analizi

		Şimdiki Türkçe seviyeniz nedir?					
		n	Ortalama	SS	F	p	Fark
Bellek Stratejileri	(1) A2	25	6,60	3,25	1,208	0,310	
	(2) B1	17	6,53	3,02			
	(3) B2	25	4,92	3,72			
	(4) C1	62	5,79	3,56			
Bilişsel Stratejiler	(1) A2	25	24,36	11,49	1,131	0,339	
	(2) B1	17	22,65	11,51			
	(3) B2	25	18,40	12,42			
	(4) C1	62	20,95	12,00			
Telafi Stratejileri	(1) A2	25	6,96	4,60	2,857	**0,040**	**1>3**
	(2) B1	17	5,65	3,10			
	(3) B2	25	3,68	3,80			
	(4) C1	62	5,66	4,06			
Üst Bilişsel Stratejiler	(1) A2	25	7,76	5,16	0,958	0,415	
	(2) B1	17	5,53	3,91			
	(3) B2	25	5,84	4,62			
	(4) C1	62	6,63	5,01			
Duyuşsal Stratejiler	(1) A2	25	5,56	2,93	3,152	**0,027**	**2>3**
	(2) B1	17	6,88	3,30			
	(3) B2	25	4,04	2,44			
	(4) C1	62	5,58	3,17			
İşbirlikçi Stratejiler	(1) A2	25	5,08	2,45	1,348	0,262	
	(2) B1	17	5,76	2,63			
	(3) B2	25	4,20	2,90			
	(4) C1	62	4,66	2,59			
Sesletim Öğrenme Stratejileri Anketi	(1) A2	25	56,32	26,68	1,662	0,179	
	(2) B1	17	53,00	20,06			
	(3) B2	25	41,08	25,58			
	(4) C1	62	49,27	25,49			

F= One-Way ANOVA Testi, p<0,05

Tablo 14'te sesletimi öğrenme stratejileri anketi ve alt boyutları ile Türkçe dil seviyesi arasındaki farklılığın analizine yer verilmiştir. Telafi stratejileri alt boyutu ile Türkçe dil seviyesi arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır (p<0,05). Türkçe dil seviyesi A2 olan katılımcıların ortalaması 6,96 (SS=4,60), Türkçe dil seviyesi B1 olan katılımcıların ortalaması 5,65 (SS=3,10), Türkçe dil seviyesi B2 olan katılımcıların ortalaması 3,68 (SS=3,80), Türkçe dil seviyesi C1 olan katılımcıların ortalaması 5,66 (SS=4,06) olarak saptanmıştır. Scheffe testi sonucuna göre Türkçe dil seviyesi A2 olan katılımcıların telafi stratejileri alt boyutundan almış olduğu puan ortalaması Türkçe dil seviyesi B2 olan katılımcılardan anlamlı bir şekilde daha yüksek

bulunmuştur. A2 düzeyinde olan öğrenicilerin B2 düzeyinde olanlara oranla sesletimini hatırlayamadıkları sözcüklerin yerine farklı sözcükler kullanmaları ya da birden çok sözcükle açıklamaları, jest ve mimik kullanmaları beklendik bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 14'teki verilere göre duyuşsal stratejiler alt boyutu ile Türkçe dil seviyesi arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<0,05$). Türkçe dil seviyesi A2 olan katılımcıların ortalaması 5,56 (SS=2,93), Türkçe dil seviyesi B1 olan katılımcıların ortalaması 6,88 (SS=3,30), Türkçe dil seviyesi B2 olan katılımcıların ortalaması 4,04 (SS=2,44), Türkçe dil seviyesi C1 olan katılımcıların ortalaması 5,58 (SS=3,17) olarak saptanmıştır. Scheffe testi sonucuna göre Türkçe dil seviyesi B1 olan katılımcıların duyuşsal stratejiler alt boyutundan almış olduğu puan ortalaması Türkçe dil seviyesi B2 olan katılımcılardan anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Eşik düzey olan B1'de öğrenicilerin daha fazla zorlanmaları ve B2 düzeyinde olan öğrenicilerden daha fazla duyuşsal stratejilere başvurmaları beklenen bir sonuç olarak değerlendilebilir.

Sesletim öğrenme stratejileri anketi toplamı; bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, üst bilişsel stratejiler ve işbirlikçi stratejiler alt boyutları ile Türkçe dil seviyesi arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

4.1.5. KOÜ DİLMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin Kullandıkları Bellek Sesletimi Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı Açısından Dağılımı

Tablo 15: Bellek sesletimi öğrenme strateji maddelerinin kullanım sıklığı açısından dağılımı

Stratejiler		**Kişi Sayısı (n)**	**Yüzde (%)**
Sözcüklerin nasıl sesletildiğini hatırlamak için fonetik sembolleri ya da kendi oluşturduğum kodları kullanırım. (BS1)	Düşük	69	53,5
	Orta	36	27,9
	Yüksek	24	18,6
	Toplam	**129**	**100,0**
Sözcüklerin nasıl sesletildiğini hatırlamak için şarkı ya da şiirler uydururum. (BS2)	Düşük	71	55,0
	Orta	27	20,9
	Yüksek	31	24,0
	Toplam	**129**	**100,0**
Sesletimini bilmediğim sözcükleri sesletimini bildiğim sözcüklerle bağdaştırırım. (BS3)	Düşük	50	38,8
	Orta	41	31,8
	Yüksek	38	29,5

	Toplam	**129**	**100,0**
Türkçedeki sesletimi ana dilimdeki sesletimle bağdaştırırım. (BS4)	Düşük	44	34,1
	Orta	33	25,6
	Yüksek	52	40,3
	Toplam	**129**	**100,0**
Öğretmemin bir sözcüğü nasıl seslettiğini hatırlamaya çalışırım. (BS5)	Düşük	34	26,4
	Orta	22	17,1
	Yüksek	73	56,6
	Toplam	**129**	**100,0**
Zor bir sözcüğü defalarca tekrar ederim. (BS6)	Düşük	32	24,8
	Orta	31	24,0
	Yüksek	66	51,2
	Toplam	**129**	**100,0**

Tablo 15'e göre çalışmada sunulan altı adet bellek strateji maddesi arasında en çok kullanılan strateji maddesi, katılımcıların %51,2'sinin (66 kişi) yüksek sıklıkla kullandığı "Zor bir sözcüğü defalarca tekrar ederim" (BS6) olarak tespit edilmiştir. Bunu, %56,6 oranında (73 kişi) "Öğretmenim bir sözcüğü nasıl seslettiğini hatırlamaya çalışırım." (BS5) strateji maddesi takip etmektedir. En az tercih edilen strateji maddesi ise, katılımcıların %55,0'ının (71 kişi) düşük sıklıkla kullandığını belirttiği "Sözcüklerin nasıl sesletildiğini hatırlamak için şarkı ya da şiirler uydururum." (BS2) strateji maddesidir. Bu strateji, katılımcılar arasında en düşük kullanım oranına sahiptir.

4.1.6. KOÜ DİLMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin Kullandıkları Bilişsel Sesletimi Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı Açısından Dağılımı

Tablo 16: Bilişsel sesletimi öğrenme strateji maddelerinin kullanım sıklığı açısından dağılımı

Stratejiler		**Kişi Sayısı (n)**	**Yüzde (%)**
Anadili Türkçe olanların ya da öğretmenimin sesletimini taklit ederim. (BS1)	Düşük	45	34,9
	Orta	25	19,4
	Yüksek	59	45,7
	Toplam	**129**	**100,0**
Anadili Türkçe olanların ya da öğretmenimin söylediklerini yüksek sesle tekrar ederim. (BS2)	Düşük	55	42,6
	Orta	33	25,6
	Yüksek	41	31,8
	Toplam	**129**	**100,0**
Bir podcasti, sesli kitabı, bir filmi ya da videoyu yüksek sesle tekrar ederim. (BS3)	Düşük	50	38,8
	Orta	36	27,9
	Yüksek	43	33,3
	Toplam	**129**	**100,0**
Sessizce tekrar ederim. (BS4)	Düşük	41	42,6

	Orta	40	27,1
	Yüksek	39	30,2
	Toplam	**129**	**100,0**
Kendi kendime yüksek sesle konuşurum. (BS5)	Düşük	55	42,6
	Orta	35	27,1
	Yüksek	39	30,2
	Toplam	**129**	**100,0**
Sözcükleri kendi kendime sessizce söylerim. (BS6)	Düşük	52	40,3
	Orta	28	21,7
	Yüksek	49	38,0
	Toplam	**129**	**100,0**
Sesli okuma yaparım. (BS7)	Düşük	50	38,8
	Orta	32	24,8
	Yüksek	47	36,4
	Toplam	**129**	**100,0**
Türkçenin seslerini kavramak için egzersiz/pratik yaparım. (BS8)	Düşük	51	39,5
	Orta	34	26,4
	Yüksek	44	34,1
	Toplam	**129**	**100,0**
Sesleri öncelikle tek başına daha sonra da bir bütün (sözcük, tümce) içinde çalışırım. (BS9)	Düşük	48	37,2
	Orta	40	31,0
	Yüksek	41	31,8
	Toplam	**129**	**100,0**
Arkadaşlarımın Türkçe konuşurken yaptığı sesletim hatalarını yakalarım. (BS10)	Düşük	40	31,0
	Orta	38	29,5
	Yüksek	51	39,5
	Toplam	**129**	**100,0**
Ağız hareketlerine dikkat edip dudakları izlerim. (BS11)	Düşük	50	38,8
	Orta	40	31,0
	Yüksek	39	30,2
	Toplam	**129**	**100,0**
Türkçeyi dinlerken sesletime yoğunlaşırım. (BS12)	Düşük	39	30,2
	Orta	39	30,2
	Yüksek	51	39,5
	Toplam	**129**	**100,0**
Sesletim kuralları hakkında hipotezler oluşturup kullanırım. (BS13)	Düşük	61	47,3
	Orta	44	34,1
	Yüksek	24	18,6
	Toplam	**129**	**100,0**
Öğretmenimin ağız hareketlerini taklit etmeye çalışırım. (BS14)	Düşük	60	46,5
	Orta	30	23,3
	Yüksek	39	30,2
	Toplam	**129**	**100,0**
Müzik, sesli kitap dinlerim, televizyon, film ya da podcast izlerim. (BS15)	Düşük	32	24,8
	Orta	29	22,5
	Yüksek	68	52,7
	Toplam	**129**	**100,0**
Konuşurken telaffuzuma yoğunlaşırım. (BS16)	Düşük	40	31,0
	Orta	36	27,9
	Yüksek	53	41,1
	Toplam	**129**	**100,0**
	Düşük	45	34,9

Sözcükleri doğru sesletmek için yavaş konuşurum. (BS17)	Orta	38	29,5
	Yüksek	46	35,7
	Toplam	**129**	**100,0**
Sesletimimi dinlemek için kendi sesimi kaydederim. (BS18)	Düşük	85	65,9
	Orta	27	20,9
	Yüksek	17	13,2
	Toplam	**129**	**100,0**
Türkçenin farklı diyalektlerine ve aksanlarına dikkat etmeye ya da kullanmaya çalışırım. (BS19)	Düşük	71	55,0
	Orta	26	20,2
	Yüksek	32	24,8
	Toplam	**129**	**100,0**
Sözcükleri önce yavaş daha sonra hızlı şekilde tekrar ederim. (BS20)	Düşük	42	32,6
	Orta	46	35,7
	Yüksek	41	31,8
	Toplam	**129**	**100,0**
Ana dilim ve öğrendiğim dil arasındaki sesletim farklılıklarına dikkat ederim. (BS21)	Düşük	25	19,4
	Orta	39	30,2
	Yüksek	65	50,4
	Toplam	**129**	**100,0**
Konuşmadan önce bir sözcüğü zihnimde prova ederim. (BS22)	Düşük	42	32,6
	Orta	30	23,3
	Yüksek	57	44,2
	Toplam	**129**	**100,0**

Tablo 16’ya göre çalışmada sunulan 22 adet bilişsel sesletimi öğrenme strateji maddesi arasında en çok kullanılan, katılımcıların %50,4'ü (65 kişi) tarafından yüksek sıklıkla tercih edilen "Ana dilim ve öğrendiğim dil arasındaki sesletim farklılıklarına dikkat ederim." (BS21) strateji maddesidir. Bunu, %44,2 oranında (57 kişi) "Konuşmadan önce bir sözcüğü zihnimde prova ederim." (BS22) maddesi takip etmektedir. En az tercih edilen madde ise katılımcıların %65,9'unun (85 kişi) düşük sıklıkla kullandığını belirttiği "Sesletimimi dinlemek için kendi sesimi kaydederim." (BS18) strateji maddesidir. Ayrıca, "Müzik, sesli kitap dinlerim, televizyon, film ya da podcast izlerim." (BS15) maddesi de katılımcılar tarafından sıklıkla kullanılan bir diğer strateji maddesi olup, %52,7'si (68 kişi) bu maddeyi yüksek sıklıkla uygulamaktadır.

4.1.7. KOÜ DİLMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin Kullandıkları Telafi Sesletimi Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı Açısından Dağılımı

Tablo 17: Telafi sesletimi öğrenme strateji maddelerinin kullanım sıklığı açısından dağılımı

Stratejiler		**Kişi Sayısı (n)**	**Yüzde (%)**
Sesletiminde zorlandığım sözcükleri söylemekten kaçınırım. (TS1)	Düşük	90	69,8
	Orta	22	17,1
	Yüksek	17	13,2
	Toplam	**129**	**100,0**
Sesletimimle anlamını belirginleştiremediğim sözcükler için jest veya mimiklerimi kullanırım. (TS2)	Düşük	71	55,0
	Orta	25	19,4
	Yüksek	33	25,6
	Toplam	**129**	**100,0**
Sesletiminde zorlandığım sözcüklerin eş anlamlılarını kullanırım. (TS3)	Düşük	46	35,7
	Orta	37	28,7
	Yüksek	46	35,7
	Toplam	**129**	**100,0**
Sesletiminde zorlandığım sözcük yerine daha fazla sayıda sözcük kullanırım. (TS4)	Düşük	53	41,1
	Orta	38	29,5
	Yüksek	38	29,5
	Toplam	**129**	**100,0**
Sesletiminde zorlandığım sözcüklerin fonetik sembollerini sözlükten kontrol ederim. (TS5)	Düşük	72	55,8
	Orta	27	20,9
	Yüksek	30	23,3
	Toplam	**129**	**100,0**
Sesletimimi düzeltmek için sesli sözlüklerden, videolardan sözcük dinlerim. (TS6)	Düşük	51	39,5
	Orta	32	24,8
	Yüksek	46	35,7
	Toplam	**129**	**100,0**
Sesletiminde zorlandığım sözcükleri başka birinden sesletmesini isterim. (TS7)	Düşük	59	45,7
	Orta	28	21,7
	Yüksek	42	32,6
	Toplam	**129**	**100,0**

Tablo 17'ye göre çalışmada sunulan yedi telafi strateji maddesi arasında en çok tercih edilen madde, katılımcıların %29,5'inin (38 kişi) yüksek sıklıkla kullandığını belirttiği "Sesletiminde zorlandığım sözcük yerine daha fazla sayıda sözcük kullanırım." (TS4) strateji maddesidir. Ayrıca, "Sesletiminde zorlandığım sözcüklerin eş anlamlılarını kullanırım." (TS3) strateji maddesi de %35,7'lik (46 kişi) yüksek kullanım oranıyla dikkat çekmektedir. En az tercih edilen madde ise katılımcıların %69,8'inin (90 kişi) düşük sıklıkla kullandığını belirttiği "Sesletiminde zorlandığım sözcükleri söylemekten kaçınırım." (TS1) strateji maddesidir. Bu strateji maddesi,

katılımcılar arasında en düşük kullanım oranına sahip olup, en az kullanılan yöntemlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

4.1.8. KOÜ DİLMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin Kullandıkları Üstbilişsel Sesletimi Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı Açısından Dağılımı

Tablo 18: Üstbilişsel sesletimi öğrenme strateji maddelerinin kullanım sıklığı açısından dağılımı

Stratejiler		**Kişi Sayısı (n)**	**Yüzde (%)**
Fonetik hakkında bir şeyler öğrenmeye çalışırım. (ÜBS1)	Düşük	66	51,2
	Orta	40	31,0
	Yüksek	23	17,8
	Toplam	**129**	**100,0**
Türkçenin sesletim kuralları hakkında başvuru kitapları okurum. (ÜBS2)	Düşük	74	57,4
	Orta	30	23,3
	Yüksek	25	19,4
	Toplam	**129**	**100,0**
Seslere model ararım. (ÜBS3)	Düşük	71	55,0
	Orta	37	28,7
	Yüksek	21	16,3
	Toplam	**129**	**100,0**
Dinlememi belirli seslere yoğunlaştırırım. (ÜBS4)	Düşük	57	44,2
	Orta	39	30,2
	Yüksek	33	25,6
	Toplam	**129**	**100,0**
Öğrenmemi belirli seslere yoğunlaştırırım. (ÜBS5)	Düşük	55	42,6
	Orta	39	30,2
	Yüksek	35	27,1
	Toplam	**129**	**100,0**
Sesleri (ya da alfabeyi) anında ezberlemeye çalışırım. (ÜBS6)	Düşük	46	35,7
	Orta	33	25,6
	Yüksek	50	38,8
	Toplam	**129**	**100,0**
Bir sunumu ezberlemeyi, okumaya tercih ederim. (ÜBS7)	Düşük	54	41,9
	Orta	32	24,8
	Yüksek	43	33,3
	Toplam	**129**	**100,0**
Bir sunum hazırlarken sesletiminde zorlandığım sözcükleri not kağıtlarıma belirgin bir şekilde yazarım. (ÜBS8)	Düşük	45	34,9
	Orta	33	25,6
	Yüksek	51	39,5
	Toplam	**129**	**100,0**

Tablo 18'e göre çalışmada sunulan sekiz üstbilişsel strateji maddesi arasında en çok kullanılan, katılımcıların %33,3'ünün (43 kişi) yüksek sıklıkla kullandığı "Bir sunumu ezberlemeyi, okumaya tercih ederim." (ÜBS7) maddesidir. Bunu %33,3 oranında (43 kişi) yüksek sıklıkla kullanılan "Sesleri (ya da alfabeyi) anında

ezberlemeye çalışırım." (ÜBS6) maddesi takip etmektedir. En az tercih edilen madde ise katılımcıların %57,4'ünün (74 kişi) düşük sıklıkla kullandığı "Türkçenin sesletim kuralları hakkında başvuru kitapları okurum." (ÜBS2) strateji maddesidir. Ayrıca, "Fonetik hakkında bir şeyler öğrenmeye çalışırım." (ÜBS1) strateji maddesini %51,2 (66 kişi) düşük sıklıkla uygulamaktadır.

4.1.9. KOÜ DİLMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin Kullandıkları Duyuşsal Sesletimi Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı Açısından Dağılımı

Tablo 19: Duyuşsal sesletimi öğrenme strateji maddelerinin kullanım sıklığı açısından dağılımı

Stratejiler		**Kişi Sayısı (n)**	**Yüzde (%)**
Yaptığım sesletim hatalarını komik bulurum. (DS1)	Düşük	45	34,9
	Orta	41	31,8
	Yüksek	43	33,3
	Toplam	**129**	**100,0**
Türkçedeki sözcükleri ana dilimdeki sesletimleriyle sesleterek ya da tam tersini yaparak eğlenirim. (DS2)	Düşük	47	36,4
	Orta	45	34,9
	Yüksek	37	28,7
	Toplam	**129**	**100,0**
"Sesletimim düzeliyor" gibi pozitif ifadelerle kendimi cesaretlendiririm. (DS3)	Düşük	38	29,5
	Orta	34	26,4
	Yüksek	57	44,2
	Toplam	**129**	**100,0**
Hata yapma ya da aptal görünme riskini göz ardı ederek sözcükleri sesletme riskini alırım. (DS4)	Düşük	37	28,7
	Orta	39	30,2
	Yüksek	53	41,1
	Toplam	**129**	**100,0**
Sesletimim diğer insanlar tarafından beğenildiğinde sesletime daha çok dikkat ederim. (DS5)	Düşük	34	26,4
	Orta	26	20,2
	Yüksek	69	53,5
	Toplam	**129**	**100,0**

Tablo 19'a göre çalışmada sunulan beş duyuşsal strateji maddesi arasında en çok kullanılan, katılımcıların %53,5'inin (69 kişi) yüksek sıklıkla kullandığı "Sesletimim diğer insanlar tarafından beğenildiğinde sesletime daha çok dikkat ederim." (DS5) strateji maddesidir. Bunu %44,2 oranında (57 kişi) yüksek sıklıkla kullanılan "Sesletimim düzeliyor gibi pozitif ifadelerle kendimi cesaretlendiririm." (DS3) maddesi takip etmektedir. En az tercih edilen strateji maddeleri ise katılımcıların %34,9'unun (45 kişi) düşük sıklıkla kullandığı "Yaptığım sesletim hatalarını komik

bulurum." (DS1) ve "Türkçedeki sözcükleri anadilimdeki sesletimleriyle sesleterek ya da tam tersini yaparak eğlenirim." (DS2) maddeleridir.

4.1.10. KOÜ DİLMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin Kullandıkları İşbirlikçi Sesletimi Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Sıklığı Açısından Dağılımı

Tablo 20: İşbirlikçi sesletimi öğrenme strateji maddelerinin kullanım sıklığı açısından dağılımı

Stratejiler		**Kişi Sayısı (n)**	**Yüzde (%)**
Bir başkasından sesletimimi düzeltmesini isterim. (İS1)	Düşük	50	38,8
	Orta	32	24,8
	Yüksek	47	36,4
	Toplam	**129**	**100,0**
Çevremdeki insanlarla öğrendiğim dilde konuşurum. (İS2)	Düşük	23	17,8
	Orta	38	29,5
	Yüksek	68	52,7
	Toplam	**129**	**100,0**
Bir başkasıyla sesletimimi geliştirmek için çalışırım. (İS3)	Düşük	33	25,6
	Orta	35	27,1
	Yüksek	61	47,3
Sözcüklerin sesletimini öğrenmek için bir başkasına yardım ederim ya da öğretirim. (İS4)	Düşük	33	25,6
	Orta	30	23,3
	Yüksek	66	51,2
	Toplam	**129**	**100,0**

Tablo 20'ye göre alışmada sunulan dört işbirlikçi strateji maddesi arasında en çok kullanılan, katılımcıların %52,7'sinin (68 kişi) yüksek sıklıkla tercih ettiği "Çevremdeki insanlarla öğrendiğim dilde konuşurum." (İS2) strateji maddesidir. Bunu, %47,3 oranında (61 kişi) yüksek sıklıkla kullanılan "Bir başkasıyla sesletimimi geliştirmek için çalışırım." (İS3) strateji maddesi takip etmektedir. En az tercih edilen strateji maddesi ise katılımcıların %38,8'inin (50 kişi) düşük sıklıkla kullandığını belirttiği "Bir başkasından sesletimimi düzeltmesini isterim." (İS1) strateji maddesidir.

Tablolar genelinde yapılan inceleme sonucunda, en çok kullanılan strateji maddesi "Sesletimim diğer insanlar tarafından beğenildiğinde sesletime daha çok dikkat ederim." (DS5) olup katılımcıların %53,5'i (69 kişi) bu strateji maddesini yüksek sıklıkla kullandığını belirtmiştir. Bunu, "Çevremdeki insanlarla öğrendiğim dilde konuşurum." (İS2) strateji maddesi takip etmekte olup katılımcıların %52,7'si (68 kişi) bu strateji maddesini düzenli veya yüksek sıklıkla kullanmaktadır. En az

tercih edilen strateji maddeleri ise "Sesletimimi dinlemek için kendi sesimi kaydederim." (BS18) ve "Sesletiminde zorlandığım sözcükleri söylemekten kaçınırım." (TS1) stratejileri olup katılımcıların %65,9'u (85 kişi) bu strateji maddelerini düşük sıklıkla kullandığını ifade etmiştir.

4.1.11. KOÜ DİLMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenicilerin Kullandıkları Sesletimi Öğrenme Strateji Maddelerinin Kullanım Sıklığının Demografik Veriler Açısından Ortak Frekans Dağılımları

Tablo 21: Türkçedeki sesletimi anadildeki sesletimle bağdaştırma bellek strateji maddesinin (BS4) kullanım sıklığının cinsiyet grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS4 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Cinsiyet	Kadın	Sayı	15	18	34	20
		Satır Yüzdesi (%)	22,4	26,9	50,7	100,0
	Erkek	Sayı	29	15	18	62
		Satır Yüzdesi (%)	46,8	24,2	29,0	100,0
Toplam		Sayı	44	33	52	129
		Satır Yüzdesi (%)	34,1	25,6	40,3	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson x^2	9,471	2	0,009

Türkçedeki sesletimi anadildeki sesletimle bağdaştırma bellek strateji maddesinin kullanım sıklığı ile cinsiyet grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 9,471$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, Türkçedeki sesletimi anadildeki sesletimle bağdaştırma strateji maddesinin kullanım sıklığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 21'e göre kadın katılımcılar, bu strateji maddesini erkek katılımcılara oranla daha yüksek sıklıkta kullanmaktadır.

Tablo 22: Öğretmenin bir sözcüğü nasıl telaffuz ettiğini hatırlamaya çalışma bellek strateji maddesinin (BS5) kullanım sıklığının cinsiyet grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS5 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Cinsiyet	Kadın	Sayı	12	8	47	67
		Satır Yüzdesi (%)	17,9	11,9	70,1	100,0
	Erkek	Sayı	22	14	26	62
		Satır Yüzdesi (%)	35,5	22,6	41,9	100,0
Toplam		Sayı	34	22	73	129
		Satır Yüzdesi (%)	26,4	17,1	56,6	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2		10,441	2		0,005	

Öğretmenin bir sözcüğü nasıl seslettiğini hatırlamaya çalışma bellek strateji maddesinin kullanım sıklığı ile cinsiyet grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 10,441$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, öğretmenin bir sözcüğü nasıl seslettiğini hatırlamaya çalışma bellek strateji maddesinin kullanım sıklığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 22 incelendiğinde kadın katılımcıların bu strateji maddesini erkek katılımcılara oranla daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 23: Sesli okuma yapma bilişsel strateji maddesinin (BS7) kullanım sıklığının cinsiyet grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS4 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Cinsiyet	Kadın	Sayı	20	15	32	67
		Satır Yüzdesi (%)	29,9	22,4	47,8	100,0
	Erkek	Sayı	30	17	15	62
		Satır Yüzdesi (%)	48,4	27,4	24,2	100,0
Toplam		Sayı	50	32	47	129
		Satır Yüzdesi (%)	38,8	24,8	36,4	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2		8,092	2		0,017	

Sesli okuma yapma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile cinsiyet grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 8,092$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sesli okuma yapma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 23'e göre kadın

katılımcıların bu strateji maddesini erkek katılımcılara oranla daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 24: Türkçenin seslerini kavramak için egzersiz/pratik yapma bilişsel strateji maddesinin (BS8) kullanım sıklığının cinsiyet grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS8 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Cinsiyet	Kadın	Sayı	24	12	31	67
		Satır Yüzdesi (%)	35,8	17,9	46,3	100,0
	Erkek	Sayı	27	22	13	62
		Satır Yüzdesi (%)	43,5	35,5	21,0	100,0
Toplam		Sayı	51	34	44	129
		Satır Yüzdesi (%)	39,5	26,4	34,1	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2		10,303	2		0,005	

Türkçenin seslerini kavramak için egzersiz/pratik yapma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile cinsiyet grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 10,303$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, Türkçenin seslerini kavramak için egzersiz/pratik yapma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 24'e göre kadın katılımcıların bu strateji maddesini erkek katılımcılara oranla daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 25: Müzik, sesli kitap dinleme; televizyon, film ya da podcast izleme bilişsel strateji maddesinin (BS15) kullanım sıklığının cinsiyet grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS15 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Cinsiyet	Kadın	Sayı	13	8	46	67
		Satır Yüzdesi (%)	19,4	11,9	68,7	100,0
	Erkek	Sayı	19	21	22	62
		Satır Yüzdesi (%)	30,6	33,9	35,5	100,0
Toplam		Sayı	32	29	68	129
		Satır Yüzdesi (%)	39,5	26,4	34,1	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2		15,252	2		<0,001	

Müzik, sesli kitap dinleme; televizyon, film ya da podcast izleme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile cinsiyet grupları arasında anlamlı bir ilişki olup

olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 15,252$, $p < 0,001$. Bu sonuca göre, müzik, sesli kitap dinleme; televizyon, film ya da podcast izleme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 25'e göre kadın katılımcıların bu strateji maddesini erkek katılımcılara oranla daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 26: Sesletiminde zorlanılan sözcüklerin fonetik sembollerini sözlükten kontrol etme telafi stratejisi maddesinin (TS5) kullanım sıklığının cinsiyet grupları açısından ortak frekans dağılımları

			TS5 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Cinsiyet	Kadın	Sayı	37	9	21	67
		Satır Yüzdesi (%)	55,2	13,4	31,3	100,0
	Erkek	Sayı	35	18	9	62
		Satır Yüzdesi (%)	56,5	29,0	14,5	100,0
Toplam		Sayı	72	27	30	129
		Satır Yüzdesi (%)	55,8	20,9	23,3	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2		7,673	2		0,022	

Sesletiminde zorlanılan sözcüklerin fonetik sembollerini sözlükten kontrol etme telafi stratejisi maddesinin kullanım sıklığı ile cinsiyet grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7,673$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sesletiminde zorlanılan sözcüklerin fonetik sembollerini sözlükten kontrol etme telafi stratejisi maddesinin kullanım sıklığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 26'ya göre Kadın katılımcıların bu strateji maddesini erkek katılımcılara oranla daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 27: Sesletimi düzeltmek için sesli sözlüklerden, videolardan sözcük dinleme telafi stratejisi maddesinin (TS6) kullanım sıklığının cinsiyet grupları açısından ortak frekans dağılımları

			TS6 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Cinsiyet	Kadın	Sayı	21	13	33	67
		Satır Yüzdesi (%)	31,3	19,4	49,3	100,0
	Erkek	Sayı	30	19	13	62
		Satır Yüzdesi (%)	48,4	30,6	28,3	100,0
Toplam		Sayı	51	32	46	129
		Satır Yüzdesi (%)	39,5	24,8	35,7	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2		11,232	2		0,004	

Sesletimi düzeltmek için sesli sözlüklerden, videolardan sözcük dinleme telafi stratejisi maddesinin kullanım sıklığı ile cinsiyet grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7{,}673$, $p < 0{,}05$. Bu sonuca göre, sesletimi düzeltmek için sesli sözlüklerden, videolardan sözcük dinleme telafi stratejisi maddesinin kullanım sıklığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 27'ye göre kadın katılımcıların bu strateji maddesini erkek katılımcılara oranla daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 28: Sesletim hatalarını komik bulma duyuşsal strateji maddesinin (DS1) kullanım sıklığının cinsiyet grupları açısından ortak frekans dağılımları

			DS1 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Cinsiyet	Kadın	Sayı	28	24	15	67
		Satır Yüzdesi (%)	41,8	35,8	22,4	100,0
	Erkek	Sayı	17	17	28	62
		Satır Yüzdesi (%)	27,4	27,4	45,2	100,0
Toplam		Sayı	45	41	43	129
		Satır Yüzdesi (%)	34,9	31,8	33,3	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	**Serbestlik Derecesi**		**p**	
Pearson x^2		7,632	2		0,022	

Sesletim hatalarını komik bulma duyuşsal strateji maddesinin kullanım sıklığı ile cinsiyet grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7{,}632$, $p < 0{,}05$. Bu sonuca göre, sesletim hatalarını komik bulma duyuşsal strateji maddesinin kullanım sıklığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 28'e göre erkek katılımcıların bu strateji maddesini kadın katılımcılara oranla daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 29: Kendi kendine yüksek sesle konuşma bilişsel strateji maddesinin (BS5) kullanım sıklığının yaş grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS5 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Cinsiyet	16-25	Sayı	52	27	29	108
		Satır Yüzdesi (%)	48,1	25,0	26,9	100,0
	25+	Sayı	3	8	10	21
		Satır Yüzdesi (%)	14,3	38,1	47,6	100,0
Toplam		Sayı	55	35	39	129
		Satır Yüzdesi (%)	42,6	27,1	30,2	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	**Serbestlik Derecesi**		**p**	
Pearson x^2		8,348	2		0,015	

Kendi kendine yüksek sesle konuşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 8{,}348$, $p < 0{,}05$. Bu sonuca göre, kendi kendine yüksek sesle konuşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 29'a göre 16-25 yaş grubundaki katılımcıların bu strateji maddesini 25 yaşından büyük katılımcılara oranla daha az sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 30: Arkadaşlarının Türkçe konuşurken yaptığı sesletim hatalarını yakalama bilişsel strateji maddesinin (BS10) kullanım sıklığının yaş grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS10 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Cinsiyet	16-25	Sayı	34	26	48	108
		Satır Yüzdesi (%)	31,5	24,1	44,4	100,0
	25+	Sayı	6	12	3	21
		Satır Yüzdesi (%)	28,6	57,1	14,3	100,0
Toplam		Sayı	40	38	51	129
		Satır Yüzdesi (%)	31,0	29,5	39,5	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	**Serbestlik Derecesi**		**p**	
Pearson x^2		10,620	2		0,005	

Arkadaşlarının Türkçe konuşurken yaptığı sesletim hatalarını yakalama bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 10{,}620$, $p < 0{,}05$. Bu sonuca göre, arkadaşlarının Türkçe konuşurken yaptığı sesletim hatalarını yakalama bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile yaş arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 30'a göre 25 yaşından büyük katılımcıların bu strateji maddesini 16-25 yaş grubuna oranla daha düşük sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 31: Konuşurken sesletime yoğunlaşma bilişsel strateji maddesinin (BS16) kullanım sıklığının yaş grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS16 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Cinsiyet	16-25	Sayı	36	25	47	108
		Satır Yüzdesi (%)	33,3	23,1	43,5	100,0
	25+	Sayı	4	11	6	21
		Satır Yüzdesi (%)	19,0	52,4	28,6	100,0
Toplam		Sayı	40	36	53	129
		Satır Yüzdesi (%)	31,0	27,9	41,1	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson x^2	7,497	2	0,024

Konuşurken sesletime yoğunlaşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7,497$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, konuşurken sesletime yoğunlaşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 31'e göre 16-25 yaş grubundaki katılımcıların bu strateji maddesini 25 yaşından büyük katılımcılara oranla daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 32: Sözcükleri doğru sesletmek için yavaş konuşma bilişsel strateji maddesinin (BS17) kullanım sıklığının yaş grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS16 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Cinsiyet	16-25	Sayı	40	27	41	108
		Satır Yüzdesi (%)	37,0	25,0	38,0	100,0
	25+	Sayı	5	11	5	21
		Satır Yüzdesi (%)	23,8	52,4	23,8	100,0
Toplam		Sayı	45	38	46	129
		Satır Yüzdesi (%)	34,9	29,5	35,7	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson x^2	6,344	2	0,042

Sözcükleri doğru sesletmek için yavaş konuşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6,344$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sözcükleri doğru sesletmek için yavaş konuşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 32'ye göre 16-25 yaş grubundaki katılımcıların bu strateji maddesini 25 yaşından büyük katılımcılara oranla daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 33: Sesletimi dinlemek için kendi sesini kaydetme bilişsel strateji maddesinin (BS18) kullanım sıklığının yaş grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS16 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Cinsiyet	16-25	Sayı	76	18	14	108
		Satır Yüzdesi (%)	70,4	16,7	13,0	100,0
	25+	Sayı	9	9	3	21
		Satır Yüzdesi (%)	42,9	42,9	14,3	100,0
Toplam		Sayı	85	27	17	129
		Satır Yüzdesi (%)	65,9	20,9	13,2	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri		**Serbestlik Derecesi**		**p**
Pearson x^2		7,805		2		0,020

Sesletimi dinlemek için kendi sesini kaydetme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7,805$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sesletimi dinlemek için kendi sesini kaydetme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 33'e göre 16-25 yaş grubundaki katılımcıların bu strateji maddesini 25 yaşından büyük katılımcılara oranla daha az sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 34: Arkadaşlarının Türkçe konuşurken yaptığı sesletim hatalarını yakalama bilişsel strateji maddesinin (BS10) kullanım sıklığının eğitim düzeyi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS10 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans / Lisans	Sayı	32	23	43	98
		Satır Yüzdesi (%)	32,7	23,5	43,9	100,0
	YL / Doktora	Sayı	8	15	8	31
		Satır Yüzdesi (%)	25,8	48,4	25,8	100,0
Toplam		Sayı	40	38	51	129
		Satır Yüzdesi (%)	31,0	29,5	39,5	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri		**Serbestlik Derecesi**		**p**
Pearson x^2		7,265		2		0,026

Arkadaşlarının Türkçe konuşurken yaptığı sesletim hatalarını yakalama bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7,265$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, arkadaşlarının Türkçe konuşurken yaptığı sesletim hatalarını yakalama bilişsel

strateji maddesinin kullanım sıklığı ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 34'e göre, lisans ve ön lisans düzeyindeki katılımcıların bu strateji maddesini yüksek lisans ve doktora düzeyindeki katılımcılara oranla daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 35: Konuşurken sesletime yoğunlaşma bilişsel strateji maddesinin (BS16) kullanım sıklığının eğitim düzeyi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS16 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans / Lisans	Sayı	33	20	45	98
		Satır Yüzdesi (%)	33,7	20,4	45,9	100,0
	YL / Doktora	Sayı	7	16	8	31
		Satır Yüzdesi (%)	22,6	51,6	25,8	100,0
Toplam		Sayı	40	36	53	129
		Satır Yüzdesi (%)	31,0	27,9	41,1	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	**Serbestlik Derecesi**		**p**	
Pearson x^2		11,470	2		0,003	

Konuşurken sesletime yoğunlaşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 11,470$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, konuşurken sesletime yoğunlaşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 35'e göre Lisans ve ön lisans düzeyindeki katılımcıların bu strateji maddesini yüksek lisans ve doktora düzeyindeki katılımcılara oranla daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 36: Türkçenin farklı diyalektiklerine ve aksanlarına dikkat etmeye ya da kullanmaya çalışma bilişsel strateji maddesinin (BS19) kullanım sıklığının eğitim düzeyi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS19 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans / Lisans	Sayı	53	15	30	98
		Satır Yüzdesi (%)	54,1	15,3	30,6	100,0
	YL / Doktora	Sayı	18	11	2	31
		Satır Yüzdesi (%)	58,1	35,5	6,5	100,0
Toplam		Sayı	71	26	32	129
		Satır Yüzdesi (%)	55,0	20,2	24,8	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	**Serbestlik Derecesi**		**p**	
Pearson x^2		10,367	2		0,006	

Türkçenin farklı diyalektiklerine ve aksanlarına dikkat etmeye ya da kullanmaya çalışma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 10{,}367$, $p < 0{,}05$. Bu sonuca göre, Türkçenin farklı diyalektiklerine ve aksanlarına dikkat etmeye ya da kullanmaya çalışma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 36'ya göre Lisans ve ön lisans düzeyindeki katılımcıların bu strateji maddesini yüksek lisans ve doktora düzeyindeki katılımcılara oranla daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 37: Türkçedeki sözcükleri anadilindeki sesletimleriyle sesleterek ya da tam tersini yaparak eğlenme duyuşsal strateji maddesinin (DS2) kullanım sıklığının eğitim düzeyi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			DS2 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans / Lisans	Sayı	40	28	30	98
		Satır Yüzdesi (%)	40,8	28,6	30,6	100,0
	YL / Doktora	Sayı	7	17	7	31
		Satır Yüzdesi (%)	22,6	54,8	22,6	100,0
Toplam		Sayı	47	45	37	129
		Satır Yüzdesi (%)	36,4	34,9	28,7	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	**Serbestlik Derecesi**		**p**	
Pearson x^2		7,337	2		0,026	

Türkçedeki sözcükleri anadilindeki sesletimleriyle sesleterek ya da tam tersini yaparak eğlenme duyuşsal strateji maddesinin kullanım sıklığı ile eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7{,}337$, $p < 0{,}05$. Bu sonuca göre, Türkçedeki sözcükleri anadilindeki sesletimleriyle sesleterek ya da tam tersini yaparak eğlenme duyuşsal strateji maddesinin kullanım sıklığı ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 37'ye göre Lisans ve ön lisans düzeyindeki katılımcıların bu strateji maddesini yüksek lisans ve doktora düzeyindeki katılımcılara oranla daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 38: Türkçedeki sesletimi anadildeki sesletimle bağdaştırma bellek strateji maddesinin (BS4) kullanım sıklığının eğitim düzeyi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS4 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans / Lisans	Sayı	30	20	48	98
		Satır Yüzdesi (%)	30,6	20,4	49,0	100,0
	YL / Doktora	Sayı	14	13	4	31
		Satır Yüzdesi (%)	45,2	41,9	12,9	100,0
Toplam		Sayı	44	33	52	129
		Satır Yüzdesi (%)	34,1	25,6	40,3	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2		13,332	2		0,001	

Türkçedeki sesletimi anadildeki sesletimle bağdaştırma bellek strateji maddesinin kullanım sıklığı ile eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 13,332$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, Türkçedeki sesletimi ana dildeki sesletimle bağdaştırma bellek strateji maddesinin kullanım sıklığı ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 38'e göre Yüksek lisans ve doktora düzeyindeki katılımcıların bu strateji maddesini lisans ve ön lisans düzeyindeki katılımcılara oranla daha düşük sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 39: Sesletiminde zorlanılan sözcükleri söylemekten kaçınma telafi stratejisi maddesinin (TS1) kullanım sıklığının türkçe öğrenmeye başlama yeri açısından ortak frekans dağılımları

			TS1 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Başlama Yeri	Türkiye'de	Sayı	38	13	14	65
		Satır Yüzdesi (%)	58,5	20,0	21,5	100,0
	Kendi Ülkesinde	Sayı	52	9	3	64
		Satır Yüzdesi (%)	81,3	14,1	4,7	100,0
Toplam		Sayı	90	22	17	129
		Satır Yüzdesi (%)	69,8	17,1	13,2	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2		10,016	2		0,007	

Sesletiminde zorlanılan sözcükleri söylemekten kaçınma telafi stratejisi maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenmeye başlama yeri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 10{,}016$, $p < 0{,}05$. Bu sonuca göre, sesletiminde zorlanılan sözcükleri söylemekten kaçınma telafi stratejisi maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenmeye başlama yeri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 39'a göre Türkiye'de Türkçe öğrenmeye başlayan katılımcıların bu strateji maddesini kendi ülkelerinde öğrenmeye başlayanlara oranla daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 40: Yapılan sesletim hatalarını komik bulma duyuşsal strateji maddesinin (DS1) kullanım sıklığının Türkçe öğrenmeye başlama yeri açısından ortak frekans dağılımları

			DS1 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Başlama Yeri	Türkiye'de	Sayı	16	21	28	65
		Satır Yüzdesi (%)	24,6	32,3	43,1	100,0
	Kendi Ülkesinde	Sayı	29	20	15	64
		Satır Yüzdesi (%)	45,3	31,3	23,4	100,0
Toplam		Sayı	45	41	43	129
		Satır Yüzdesi (%)	34,9	31,8	33,3	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	**Serbestlik Derecesi**	**p**
Pearson x^2	7,703	2	0,021

Yapılan sesletim hatalarını komik bulma duyuşsal strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenmeye başlama yeri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7{,}703$, $p < 0{,}05$. Tablo 40'taki bu sonuca göre, Türkiye'de Türkçe öğrenmeye başlayan katılımcılar, bu strateji maddesini kendi ülkelerinde öğrenmeye başlayanlara oranla daha yüksek sıklıkta kullanmaktadır.

Tablo 41: Sesletiminde zorlanılan sözcük yerine daha fazla sayıda sözcük kullanma telafi strateji maddesinin (TS4) kullanım sıklığının Türkçe öğrenmeye başlama yeri açısından ortak frekans dağılımları

			TS4 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Başlama Yeri	Türkiye'de	Sayı	20	21	24	65
		Satır Yüzdesi (%)	30,8	32,3	36,9	100,0
	Kendi Ülkesinde	Sayı	33	17	14	64
		Satır Yüzdesi (%)	51,6	26,6	21,9	100
Toplam		Sayı	53	38	38	129
		Satır Yüzdesi (%)	41,1	29,5	29,5	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2		6,234	2		0,044	

Sesletiminde zorlanılan sözcük yerine daha fazla sözcük kullanma telafi strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenmeye başlama yeri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6,234$, $p < 0,05$. Tablo 41'deki bu sonuca göre, Türkiye'de Türkçe öğrenmeye başlayan katılımcıların bu strateji maddesini kendi ülkelerinde öğrenmeye başlayanlara oranla daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 42: Sözcükleri doğru söylemek için yavaş konuşma bilişsel strateji maddesinin (BS17) kullanım sıklığının Türkçe öğrenmeye başlama yeri açısından ortak frekans dağılımları

			BS17 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Başlama Yeri	Türkiye'de	Sayı	17	26	22	65
		Satır Yüzdesi (%)	26,2	40,0	33,8	100,0
	Kendi Ülkesinde	Sayı	28	12	24	64
		Satır Yüzdesi (%)	43,8	18,8	37,5	100,0
Toplam		Sayı	45	38	46	129
		Satır Yüzdesi (%)	34,9	29,5	35,7	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2		7,926	2		0,019	

Sözcükleri doğru söylemek için yavaş konuşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenmeye başlama yeri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7,926$, $p < 0,05$. Tablo 42'deki bu sonuca göre, kendi ülkelerinde Türkçe öğrenmeye başlayan katılımcıların bu strateji maddesini Türkiye'de öğrenmeye başlayanlara oranla daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 43: Sesletimini dinlemek için kendi sesini kaydetme bilişsel strateji maddesinin (BS18) kullanım sıklığının Türkçe öğrenmeye başlama yeri açısından ortak frekans dağılımları

			BS18 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Başlama Yeri	Türkiye'de	Sayı	36	18	11	65
		Satır Yüzdesi (%)	55,4	27,7	16,9	100,0
	Kendi Ülkesinde	Sayı	49	9	6	64
		Satır Yüzdesi (%)	76,6	1401	904	100,0
Toplam		Sayı	85	27	17	129
		Satır Yüzdesi (%)	65,9	20,9	13,2	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2		6,451	2		0,040	

Sesletimini dinlemek için kendi sesini kaydetme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenmeye başlama yeri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7,926$, $p < 0,05$. Tablo 43'teki bu sonuca göre, kendi ülkelerinde Türkçe öğrenmeye başlayan katılımcıların, bu strateji maddesini Türkiye'de öğrenmeye başlayanlara oranla daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 44: Sözcükleri önce yavaş, daha sonra hızlı şekilde tekrar etme bilişsel strateji maddesinin (BS20) kullanım sıklığının Türkçe öğrenmeye başlama yeri açısından ortak frekans dağılımları

			BS20 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Başlama Yeri	Türkiye'de	Sayı	13	27	25	65
		Satır Yüzdesi (%)	20,0	41,5	38,5	100,0
	Kendi Ülkesinde	Sayı	29	19	16	64
		Satır Yüzdesi (%)	45,3	29,7	25,0	100
Toplam		Sayı	42	46	41	129
		Satır Yüzdesi (%)	32,6	35,7	31,8	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2		9,455	2		0,009	

Sözcükleri önce yavaş, daha sonra hızlı şekilde tekrar etme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenmeye başlama yeri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7,926$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sözcükleri önce yavaş, daha sonra hızlı şekilde tekrar etme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenmeye başlama yeri arasında anlamlı bir

ilişki vardır. Tablo 44'e göre Türkiye'de Türkçe öğrenmeye başlayan katılımcıların, kendi ülkelerinde öğrenmeye başlayan katılımcılara göre bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 45: Hata yapma ya da aptal görünme riskini göz ardı ederek sözcükleri sesletme riskini alma duyuşsal strateji maddesinin (DS4) kullanım sıklığının Türkçe öğrenmeye başlama yeri açısından ortak frekans dağılımları

			DS4 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Başlama Yeri	Türkiye'de	Sayı	20	25	20	65
		Satır Yüzdesi (%)	30,8	38,5	30,8	100,0
	Kendi Ülkesinde	Sayı	17	14	33	64
		Satır Yüzdesi (%)	26,6	21,9	51,6	100,0
Toplam		Sayı	37	39	53	129
		Satır Yüzdesi (%)	28,7	30,2	41,1	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	**Serbestlik Derecesi**	**p**
Pearson x^2	6,527	2	0,038

Hata yapma ya da aptal görünme riskini göz ardı ederek sözcükleri sesletme riskini alma duyuşsal strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenmeye başlama yeri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6,527$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, hata yapma ya da aptal görünme riskini göz ardı ederek sözcükleri sesletme riskini alma duyuşsal strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenmeye başlama yeri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 45'e göre Kendi ülkesinde Türkçe öğrenmeye başlayan katılımcıların, Türkiye'de öğrenmeye başlayanlara göre bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 46: Türkçedeki sesletimi anadildeki sesletimle bağdaştırma bellek stratejisi maddesinin (BS4) kullanım sıklığının Türkçe öğrenme süresi açısından ortak frekans dağılımları

			BS4 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Türkçe Öğrenme Süresi	<1 Yıl	Sayı	31	23	22	76
		Satır Yüzdesi (%)	40,8	30,3	28,9	100,0
	>1 Yıl	Sayı	13	10	30	53
		Satır Yüzdesi (%)	24,5	18,9	56,6	100,0
Toplam		Sayı	44	33	52	129
		Satır Yüzdesi (%)	34,1	25,6	40,3	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	**Serbestlik Derecesi**	**p**
Pearson x^2	9,931	2	0,007

Türkçedeki sesletimi anadildeki sesletimle bağdaştırma bellek strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenme süresi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 9{,}931$, $p < 0{,}05$. Bu sonuca göre, Türkçedeki sesletimi anadildeki sesletimle bağdaştırma strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenme süresi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 46'ya göre bir yıldan uzun süredir Türkçe öğrenen katılımcıların, bir yıldan kısa süredir öğrenenlere oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 47: Müzik, sesli kitap dinleme; televizyon, film ya da podcast izleme bilişsel strateji maddesinin (BS15) kullanım sıklığının Türkçe öğrenme süresi açısından ortak frekans dağılımları

			BS15 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Türkçe Öğrenme Süresi	<1 Yıl	Sayı	22	21	33	76
		Satır Yüzdesi (%)	28,9	27,6	43,4	100,0
	>1 Yıl	Sayı	10	8	35	53
		Satır Yüzdesi (%)	18,9	15,1	66,0	100,0
Toplam		Sayı	32	29	68	129
		Satır Yüzdesi (%)	24,8	22,5	52,7	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	**Serbestlik Derecesi**	**p**
Pearson x^2	6,492	2	0,029

Müzik, sesli kitap dinleme; televizyon, film ya da podcast izleme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenme süresi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6{,}492$, $p < 0{,}05$. Bu sonuca göre, müzik, sesli kitap dinleme; televizyon, film ya da podcast izleme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenme süresi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 47'ye göre bir yıldan uzun süredir Türkçe öğrenen katılımcıların, bir yıldan kısa süredir öğrenenlere oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 48: Konuşmadan önce bir sözcüğü zihinde prova etme bilişsel strateji maddesinin (BS22) kullanım sıklığının Türkçe öğrenme süresi açısından ortak frekans dağılımları

			BS22 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Türkçe Öğrenme Süresi	<1 Yıl	Sayı	26	23	27	76
		Satır Yüzdesi (%)	34,2	30,3	35,5	100,0
	>1 Yıl	Sayı	16	7	30	53
		Satır Yüzdesi (%)	30,2	13,2	56,6	100,0
Toplam		Sayı	42	30	57	129
		Satır Yüzdesi (%)	32,6	23,3	44,2	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
	x^2 Değeri		Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2	7,200		2		0,027	

Konuşmadan önce bir sözcüğü zihinde prova etme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenme süresi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6,492$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, konuşmadan önce bir sözcüğü zihinde prova etme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenme süresi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 48'e göre bir yıldan uzun süredir Türkçe öğrenen katılımcıların, bir yıldan kısa süredir öğrenenlere oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 49: Sözcüklerin sesletimini öğrenmek için bir başkasına yardım etme ya da öğretme işbirlikçi strateji maddesinin (İS4) kullanım sıklığının Türkçe öğrenme süresi açısından ortak frekans dağılımları

			İS4 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Türkçe Öğrenme Süresi	<1 Yıl	Sayı	22	22	32	76
		Satır Yüzdesi (%)	28,9	28,9	42,1	100,0
	>1 Yıl	Sayı	11	8	34	53
		Satır Yüzdesi (%)	20,8	15,1	664,2	100,0
Toplam		Sayı	33	30	66	129
		Satır Yüzdesi (%)	25,6	23,3	51,2	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
	x^2 Değeri		Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2	6,362		2		0,042	

Sözcüklerin sesletimini öğrenmek için bir başkasına yardım etme ya da öğretme işbirlikçi strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenme süresi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6,362$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sözcüklerin sesletimini öğrenmek için bir başkasına yardım etme ya

da öğretme işbirlikçi strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenme süresi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 49'a göre bir yıldan uzun süredir Türkçe öğrenen katılımcıların, bir yıldan kısa süredir öğrenenlere oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 50: Hata yapma ya da aptal görünme riskini göz ardı ederek sözcükleri sesletme riskini alma duyuşsal strateji maddesinin (DS4) kullanım sıklığının Türkçe öğrenme süresi açısından ortak frekans dağılımları

			DS4 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Türkçe Öğrenme Süresi	<1 Yıl	Sayı	23	29	24	76
		Satır Yüzdesi (%)	30,3	38,2	31,6	100,0
	>1 Yıl	Sayı	14	10	29	53
		Satır Yüzdesi (%)	26,4	18,9	54,7	100,0
Toplam		Sayı	37	39	53	129
		Satır Yüzdesi (%)	28,7	30,2	41,1	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
	x^2 Değeri		Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2	8,073		2		0,018	

Hata yapma ya da aptal görünme riskini göz ardı ederek sözcükleri sesletme riskini alma duyuşsal strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenme süresi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 8,073$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, hata yapma ya da aptal görünme riskini göz ardı ederek sözcükleri sesletme riskini alma duyuşsal strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenme süresi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 50'ye göre bir yıldan uzun süredir Türkçe öğrenen katılımcıların, bir yıldan kısa süredir öğrenenlere oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı söylenebilir.

Tablo 51: Sesletimin diğer insanlar tarafından beğenilmesi durumunda sesletime daha çok dikkat etme duyuşsal strateji maddesinin (DS5) kullanım sıklığının Türkçe öğrenme süresi açısından ortak frekans dağılımları

			DS5 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Türkçe Öğrenme Süresi	<1 Yıl	Sayı	24	20	32	76
		Satır Yüzdesi (%)	31,6	26,3	42,1	100,0
	>1 Yıl	Sayı	10	6	37	53
		Satır Yüzdesi (%)	18,9	11,3	69,8	100,0
Toplam		Sayı	34	26	69	129
		Satır Yüzdesi (%)	26,4	20,2	53,5	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
	x^2 Değeri		Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2	9,879		2		0,007	

Sesletimin diğer insanlar tarafından beğenilmesi durumunda sesletime daha çok dikkat etme duyuşsal strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenme süresi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 9,879$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sesletimin diğer insanlar tarafından beğenilmesi durumunda sesletime daha çok dikkat etme duyuşsal strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe öğrenme süresi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 51'e göre bir yıldan uzun süredir Türkçe öğrenen katılımcıların, bir yıldan kısa süredir öğrenenlere oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 52: Zor bir sözcüğü defalarca tekrar etme strateji maddesinin (BS6) kullanım sıklığının Türkiye'de bulunma süresi açısından ortak frekans dağılımları

			BS6 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Türkiye'de Bulunma Süresi	<1 Yıl	Sayı	22	28	35	85
		Satır Yüzdesi (%)	25,9	32,9	41,2	100,0
	>1 Yıl	Sayı	10	3	30	43
		Satır Yüzdesi (%)	23,3	7,0	69,8	100,0
Toplam		Sayı	32	31	65	128
		Satır Yüzdesi (%)	42,2	27,3	30,5	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	**Serbestlik Derecesi**	**p**
Pearson x^2	12,624	2	0,002

Zor bir sözcüğü defalarca tekrar etme strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkiye'de bulunma süresi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 12,624$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, zor bir sözcüğü defalarca tekrar etme strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkiye'de bulunma süresi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 52'ye göre bir yıldan uzun süredir Türkiye'de bulunan katılımcıların, bir yıldan kısa süredir bulunanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 53: Sessizce tekrar etme bilişsel strateji maddesinin (BS4) kullanım sıklığının Türkiye'de bulunma süresi açısından ortak frekans dağılımları

			BS4 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Türkiye'de Bulunma Süresi	<1 Yıl	Sayı	29	31	25	85
		Satır Yüzdesi (%)	34,1	36,5	29,4	100,0
	>1 Yıl	Sayı	12	9	22	43
		Satır Yüzdesi (%)	27,9	20,9	51,2	100,0
Toplam		Sayı	41	40	47	128
		Satır Yüzdesi (%)	32,0	31,3	36,7	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson x^2	12,624	2	0,002

Sessizce tekrar etme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkiye'de bulunma süresi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 12,624$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sessizce tekrar etme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkiye'de bulunma süresi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 53'e göre bir yıldan uzun süredir Türkiye'de bulunan katılımcıların, bir yıldan kısa süredir bulunanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 54: Kendi kendine yüksek sesle konuşma bilişsel strateji maddesinin (BS5) kullanım sıklığının Türkiye'de bulunma süresi açısından ortak frekans dağılımları

			BS5 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Türkiye'de Bulunma Süresi	<1 Yıl	Sayı	42	22	21	85
		Satır Yüzdesi (%)	49,4	25,9	24,7	100,0
	>1 Yıl	Sayı	12	13	18	43
		Satır Yüzdesi (%)	27,9	30,2	41,9	100,0
Toplam		Sayı	54	35	39	128
		Satır Yüzdesi (%)	42,2	27,3	30,5	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson x^2	7,360	2	0,025

Kendi kendine yüksek sesle konuşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkiye'de bulunma süresi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7,360$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, kendi kendine yüksek sesle konuşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkiye'de bulunma süresi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 54'e göre bir yıldan uzun

süredir Türkiye'de bulunan katılımcıların, bir yıldan kısa süredir bulunanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 55: Sözcükleri doğru sesletmek için yavaş konuşma bilişsel strateji maddesinin (BS17) kullanım sıklığının Türkiye'de bulunma süresi açısından ortak frekans dağılımları

			BS17 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Türkiye'de Bulunma Süresi	<1 Yıl	Sayı	33	29	23	85
		Satır Yüzdesi (%)	38,8	34,1	27,1	100,0
	>1 Yıl	Sayı	12	9	22	43
		Satır Yüzdesi (%)	27,9	20,9	51,2	100,0
Toplam		Sayı	45	38	45	128
		Satır Yüzdesi (%)	35,2	39,2	35,2	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2		7,360	2		0,025	

Sözcükleri doğru sesletmek için yavaş konuşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkiye'de bulunma süresi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7,360$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sözcükleri doğru sesletmek için yavaş konuşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkiye'de bulunma süresi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 55'e göre bir yıldan uzun süredir Türkiye'de bulunan katılımcıların, bir yıldan kısa süredir bulunanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 56: Sözcükleri önce yavaş daha sonra hızlı şekilde tekrar etme bilişsel strateji maddesinin (BS20) kullanım sıklığının Türkiye'de bulunma süresi açısından ortak frekans dağılımları

			BS20 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Türkiye'de Bulunma Süresi	<1 Yıl	Sayı	34	28	23	85
		Satır Yüzdesi (%)	40,0	32,9	27,1	100,0
	>1 Yıl	Sayı	8	18	17	43
		Satır Yüzdesi (%)	18,6	41,9	39,5	100,0
Toplam		Sayı	42	46	40	128
		Satır Yüzdesi (%)	32,8	35,9	31,3	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2		6,038	2		0,049	

Sözcükleri önce yavaş, daha sonra hızlı şekilde tekrar etme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkiye'de bulunma süresi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki

değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6,038$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sözcükleri önce yavaş, daha sonra hızlı şekilde tekrar etme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkiye'de bulunma süresi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 56'ya göre bir yıldan uzun süredir Türkiye'de bulunan katılımcıların, bir yıldan kısa süredir bulunanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 57: Kendi kendine yüksek sesle konuşma bilişsel strateji maddesinin (BS4) kullanım sıklığının dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS4 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Dil Öğrenimi için Dizi İzleme Deneyimi	Yok	Sayı	10	16	10	36
		Satır Yüzdesi (%)	27,8	44,4	27,8	100,0
	Var	Sayı	45	19	29	93
		Satır Yüzdesi (%)	48,4	20,4	31,2	100,0
Toplam		Sayı	55	35	39	129
		Satır Yüzdesi (%)	42,6	27,1	30,2	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
	x^2 Değeri		**Serbestlik Derecesi**		**p**	
Pearson x^2	8,202		2		0,017	

Kendi kendine yüksek sesle konuşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 8,202$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, kendi kendine yüksek sesle konuşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 57'ye göre dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi olan katılımcıların bu strateji maddesini izleme deneyimi olmayan katılımcılara oranla daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 58: Sesli okuma yapma bilişsel strateji maddesinin (BS7) kullanım sıklığının dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS7 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Dil Öğrenimi için Dizi İzleme Deneyimi	Yok	Sayı	15	14	7	36
		Satır Yüzdesi (%)	41,7	38,9	19,4	100,0
	Var	Sayı	35	18	40	93
		Satır Yüzdesi (%)	37,6	19,4	43,0	100,0
Toplam		Sayı	50	32	47	129
		Satır Yüzdesi (%)	38,8	24,8	36,4	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
	x^2 Değeri		**Serbestlik Derecesi**		**p**	
Pearson x^2	8,057		2		0,018	

Sesli okuma yapma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 8,057$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sesli okuma yapma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 58'e göre dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi olan katılımcıların bu strateji maddesini izleme deneyimi olmayan katılımcılara oranla daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 59: Müzik, sesli kitap dinleme; televizyon, film ya da podcast izleme bilişsel strateji maddesinin (BS15) kullanım sıklığının dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS15 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Dil Öğrenimi için Dizi İzleme Deneyimi	Yok	Sayı	8	14	14	36
		Satır Yüzdesi (%)	22,2	38,9	38,9	100,0
	Var	Sayı	24	15	54	93
		Satır Yüzdesi (%)	25,8	16,1	58,1	100,0
Toplam		Sayı	32	29	68	129
		Satır Yüzdesi (%)	24,8	22,5	52,7	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
	x^2 Değeri		**Serbestlik Derecesi**		**p**	
Pearson x^2	7,925		2		0,019	

Müzik, sesli kitap dinleme; televizyon, film ya da podcast izleme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 8,202$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, müzik, sesli kitap dinleme; televizyon, film ya da

podcast izleme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 59'a göre dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi olan katılımcıların bu strateji maddesini izleme deneyimi olmayan katılımcılara oranla daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 60: Konuşurken sesletime yoğunlaşma bilişsel strateji maddesinin (BS16) kullanım sıklığının dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS16 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Dil Öğrenimi için Dizi İzleme Deneyimi	Yok	Sayı	12	15	9	36
		Satır Yüzdesi (%)	33,3	41,7	25,0	100,0
	Var	Sayı	28	21	44	93
		Satır Yüzdesi (%)	30,1	22,6	47,3	100,0
Toplam		Sayı	40	36	53	129
		Satır Yüzdesi (%)	31,0	27,9	41,1	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
	x^2 Değeri		**Serbestlik Derecesi**		**p**	
Pearson x^2	6,620		2		0,037	

Konuşurken sesletime yoğunlaşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6,620$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, konuşurken sesletime yoğunlaşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 60'a göre dizi izleme deneyimi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 61: Sözcükleri doğru sesletmek için yavaş konuşma bilişsel strateji maddesinin (BS17) kullanım sıklığının dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS17 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Dil Öğrenimi için Dizi İzleme Deneyimi	Yok	Sayı	9	18	9	36
		Satır Yüzdesi (%)	25,0	50,0	25,0	100,0
	Var	Sayı	36	20	37	93
		Satır Yüzdesi (%)	38,7	21,5	39,8	100,0
Toplam		Sayı	45	38	46	129
		Satır Yüzdesi (%)	34,9	29,5	35,7	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
	x^2 Değeri		**Serbestlik Derecesi**		**p**	
Pearson x^2	10,143		2		0,006	

Sözcükleri doğru sesletmek için yavaş konuşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 10{,}143$, $p < 0{,}05$. Bu sonuca göre, sözcükleri doğru sesletmek için yavaş konuşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 61'e göre dizi izleme deneyimi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 62: Sözcükleri önce yavaş daha sonra hızlı şekilde tekrar etme bilişsel strateji maddesinin (BS20) kullanım sıklığının dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS17 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Dil Öğrenimi için Dizi İzleme Deneyimi	Yok	Sayı	6	19	11	36
		Satır Yüzdesi (%)	16,7	52,8	30,6	100,0
	Var	Sayı	36	27	30	93
		Satır Yüzdesi (%)	38,7	29,0	32,3	100,0
Toplam		Sayı	42	46	41	129
		Satır Yüzdesi (%)	32,6	35,7	31,8	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	**Serbestlik Derecesi**	**p**
Pearson x^2	8,001	2	0,018

Sözcükleri önce yavaş, daha sonra hızlı şekilde tekrar etme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 8{,}001$, $p < 0{,}05$. Bu sonuca göre, sözcükleri önce yavaş, daha sonra hızlı şekilde tekrar etme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 62'ye göre dizi izleme deneyimi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 63: Sesletiminde zorlanılan sözcük yerine daha fazla sayıda sözcük kullanma bilişsel strateji maddesinin (TS4) kullanım sıklığının dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			TS4 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Dil Öğrenimi için Dizi İzleme Deneyimi	Yok	Sayı	8	16	12	36
		Satır Yüzdesi (%)	22,2	44,4	33,3	100,0
	Var	Sayı	45	22	26	93
		Satır Yüzdesi (%)	48,4	23,7	28,0	100,0
Toplam		Sayı	53	38	38	129
		Satır Yüzdesi (%)	41,1	29,5	29,5	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri		**Serbestlik Derecesi**		**p**
Pearson x^2		8,387		2		0,015

Sesletiminde zorlanılan sözcük yerine daha fazla sayıda sözcük kullanma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 8,387$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sesletiminde zorlanılan sözcük yerine daha fazla sayıda sözcük kullanma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 63'e göre dizi izleme deneyimi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha az kullandığı görülmektedir.

Tablo 64: Sesleri anında ezberlemeye çalışma üstbilişsel strateji maddesinin (ÜB6) kullanım sıklığının dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			ÜB6 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Dil Öğrenimi için Dizi İzleme Deneyimi	Yok	Sayı	8	15	13	36
		Satır Yüzdesi (%)	22,2	41,7	36,1	100,0
	Var	Sayı	38	18	37	93
		Satır Yüzdesi (%)	40,9	19,4	39,8	100,0
Toplam		Sayı	46	33	50	129
		Satır Yüzdesi (%)	35,7	25,6	38,8	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri		**Serbestlik Derecesi**		**p**
Pearson x^2		7,669		2		0,022

Sesleri anında ezberlemeye çalışma üstbilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki

değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7,669$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sesleri anında ezberlemeye çalışma üst bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 64'e göre dizi izleme deneyimi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 65: Çevredeki insanlarla öğrenilen dilde konuşma işbirlikçi strateji maddesinin (İB2) kullanım sıklığının dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			İB2 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Dil Öğrenimi için Dizi İzleme Deneyimi	Yok	Sayı	6	17	13	36
		Satır Yüzdesi (%)	16,7	47,2	36,1	100,0
	Var	Sayı	17	21	55	93
		Satır Yüzdesi (%)	18,3	22,6	59,1	100,0
Toplam		Sayı	23	38	68	129
		Satır Yüzdesi (%)	17,8	29,5	52,7	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
	x^2 Değeri		**Serbestlik Derecesi**		**p**	
Pearson x^2	7,999		2		0,018	

Çevredeki insanlarla öğrenilen dilde konuşma işbirlikçi strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7,999$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, çevredeki insanlarla öğrenilen dilde konuşma işbirlikçi strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için dizi izleme deneyimi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dizi izleme deneyimi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 66: Sesletiminde zorlanılan sözcükleri başka birinden sesletmesini isteme telafi strateji maddesinin (TS7) kullanım sıklığının dil öğrenimi için kurs deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			TS7 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Kurs Deneyimi	Yok	Sayı	47	15	34	96
		Satır Yüzdesi (%)	49,0	15,6	35,4	100,0
	Var	Sayı	12	13	8	33
		Satır Yüzdesi (%)	36,4	39,4	24,2	100,0
Toplam		Sayı	59	28	42	129
		Satır Yüzdesi (%)	45,7	21,7	32,6	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
	x^2 Değeri		**Serbestlik Derecesi**		**p**	
Pearson x^2	8,186		2		0,017	

Sesletiminde zorlanılan sözcükleri başka birinden sesletmesini isteme telafi strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için kurs deneyimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6{,}620$, $p < 0{,}05$. $= 8{,}186$, $p < 0{,}05$. Bu sonuca göre, sesletiminde zorlanılan sözcükleri başka birinden sesletmesini isteme telafi strateji maddesinin kullanım sıklığı ile kurs deneyimi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 66'ya göre kurs deneyimi olmayan katılımcıların, olanlara kıyasla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 67: Türkçenin sesletim kuralları hakkında başvuru kitapları okuma üst bilişsel strateji maddesinin (ÜBS2) kullanım sıklığının dil öğrenimi için kurs deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			ÜBS2 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Kurs Deneyimi	Yok	Sayı	60	22	14	96
		Satır Yüzdesi (%)	62,5	22,9	14,6	100,0
	Var	Sayı	14	8	11	33
		Satır Yüzdesi (%)	42,4	24,2	33,3	100,0
Toplam		Sayı	74	30	25	129
		Satır Yüzdesi (%)	57,4	23,3	19,4	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	**Serbestlik Derecesi**	**p**
Pearson x^2	6,199	2	0,045

Türkçenin sesletim kuralları hakkında başvuru kitapları okuma üst bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için kurs deneyimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6{,}199$, $p < 0{,}05$. Bu sonuca göre, Türkçenin sesletim kuralları hakkında başvuru kitapları okuma üst bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile kurs deneyimi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 67'ye göre kurs deneyimi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 68: Dinlemeyi belirli seslere yoğunlaştırma üst bilişsel strateji maddesinin (ÜBS4) kullanım sıklığının dil öğrenimi için kurs deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			ÜBS4 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Kurs Deneyimi	Yok	Sayı	48	28	20	96
		Satır Yüzdesi (%)	50,0	29,2	20,8	100,0
	Var	Sayı	9	11	13	33
		Satır Yüzdesi (%)	27,3	33,3	39,4	100,0
Toplam		Sayı	57	39	33	129
		Satır Yüzdesi (%)	44,2	30,2	25,6	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
	x^2 Değeri		Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2	6,319		2		0,042	

Dinlemeyi belirli seslere yoğunlaştırma üst bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için kurs deneyimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6,319$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, dinlemeyi belirli seslere yoğunlaştırma üst bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile kurs deneyimi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 68'e göre kurs deneyimi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 69: Öğrenmeyi belirli seslere yoğunlaştırma üst bilişsel strateji maddesinin (ÜBS5) Kullanım sıklığının dil öğrenimi için kurs deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			ÜBS5 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Kurs Deneyimi	Yok	Sayı	47	26	23	96
		Satır Yüzdesi (%)	49,0	27,1	24,0	100,0
	Var	Sayı	8	13	12	33
		Satır Yüzdesi (%)	24,2	39,4	36,4	100,0
Toplam		Sayı	55	39	35	129
		Satır Yüzdesi (%)	42,6	30,2	27,1	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
	x^2 Değeri		Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2	6,143		2		0,046	

Öğrenmeyi belirli seslere yoğunlaştırma üst bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için kurs deneyimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6,143$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, öğrenmeyi belirli seslere yoğunlaştırma üst bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile kurs deneyimi

arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 69'a göre kurs deneyimi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha az kullandığı görülmektedir.

Tablo 70: Bir sunumu ezberlemeyi, okumaya tercih etme üst bilişsel strateji maddesinin (ÜBS7) kullanım sıklığının dil öğrenimi için kurs deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			ÜBS7 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Kurs Deneyimi	Yok	Sayı	44	18	34	96
		Satır Yüzdesi (%)	45,8	18,8	35,4	100,0
	Var	Sayı	10	14	9	33
		Satır Yüzdesi (%)	30,3	42,4	27,3	100,0
Toplam		Sayı	54	32	43	129
		Satır Yüzdesi (%)	41,9	24,8	33,3	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson x^2	7,452	2	0,024

Bir sunumu ezberlemeyi, okumaya tercih etme üst bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için kurs deneyimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; χ^2 (2) = 7,452, p < 0,05. Bu sonuca göre, bir sunumu ezberlemeyi, okumaya tercih etme üst bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile kurs deneyimi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 70'e göre kurs deneyimi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 71: Türkçedeki sözcükleri ana dildeki sesletimleriyle sesleterek ya da tam tersini yaparak eğlenme duyuşsal strateji maddesinin (DS2) kullanım sıklığının dil öğrenimi için kurs deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			DS2 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Kurs Deneyimi	Yok	Sayı	40	28	28	96
		Satır Yüzdesi (%)	41,7	29,2	29,2	100,0
	Var	Sayı	7	17	9	33
		Satır Yüzdesi (%)	21,2	51,5	27,3	100,0
Toplam		Sayı	47	45	37	129
		Satır Yüzdesi (%)	36,4	34,9	28,7	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson x^2	6,367	2	0,041

Türkçedeki sözcükleri ana dildeki sesletimleriyle sesleterek ya da tam tersini yaparak eğlenme duyuşsal strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için

kurs deneyimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6,367$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, Türkçedeki sözcükleri ana dildeki sesletimleriyle sesleterek ya da tam tersini yaparak eğlenme duyuşsal strateji maddesinin kullanım sıklığı ile kurs deneyimi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 71'e göre kurs deneyimi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 72: Sesletimi bilinmeyen sözcüklerin sesletimini bilinen sözcüklerle bağdaştırma bellek strateji maddesinin (BS3) kullanım sıklığının dil öğrenimi için mobil uygulama kullanma deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS3 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Mobil Uygulama Kullanma Deneyimi	Yok	Sayı	37	28	14	79
		Satır Yüzdesi (%)	46,8	35,4	17,7	100,0
	Var	Sayı	13	13	24	50
		Satır Yüzdesi (%)	26,0	26,0	48,0	100,0
Toplam		Sayı	50	41	38	129
		Satır Yüzdesi (%)	38,8	31,8	29,5	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
	x^2 Değeri		**Serbestlik Derecesi**		**p**	
Pearson x^2	13,818		2		<0,001	

Sesletimi bilinmeyen sözcüklerin sesletimini bilinen sözcüklerle bağdaştırma strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için mobil uygulama kullanma deneyimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 13,818$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sesletimi bilinmeyen sözcüklerin sesletimini bilinen sözcüklerle bağdaştırma strateji maddesinin kullanım sıklığı ile mobil uygulama kullanma deneyimi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 72'ye göre mobil uygulama kullanma deneyimi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 73: Türkçedeki sesletimi anadildeki sesletimle bağdaştırma bellek strateji maddesinin (BS4) kullanım sıklığının dil öğrenimi için mobil uygulama kullanma deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS4 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Mobil Uygulama Kullanma Deneyimi	Yok	Sayı	33	21	25	79
		Satır Yüzdesi (%)	41,8	26,6	31,6	100,0
	Var	Sayı	11	12	27	50
		Satır Yüzdesi (%)	22,0	24,0	54,0	100,0
Toplam		Sayı	44	33	52	129
		Satır Yüzdesi (%)	34,1	25,6	40,3	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
	x^2 Değeri		**Serbestlik Derecesi**		**p**	
Pearson x^2	7,385		2		0,025	

Türkçedeki sesletimi anadildeki sesletimle bağdaştırma bellek strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için mobil uygulama kullanma deneyimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7{,}385$, $p < 0{,}05$. Bu sonuca göre, Türkçedeki sesletimi anadildeki sesletimle bağdaştırma bellek strateji maddesinin kullanım sıklığı ile mobil uygulama kullanma deneyimi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 73'e göre mobil uygulama kullanma deneyimi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 74: Öğretmenin bir sözcüğü nasıl seslettiğini hatırlamaya çalışma bellek strateji maddesinin (BS5) kullanım sıklığının dil öğrenimi için mobil uygulama kullanma deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS5 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Mobil Uygulama Kullanma Deneyimi	Yok	Sayı	24	17	38	79
		Satır Yüzdesi (%)	30,4	21,5	48,1	100,0
	Var	Sayı	10	5	35	50
		Satır Yüzdesi (%)	20,0	10,0	70,0	100,0
Toplam		Sayı	34	22	73	129
		Satır Yüzdesi (%)	26,4	17,1	56,6	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
	x^2 Değeri		**Serbestlik Derecesi**		**p**	
Pearson x^2	6,229		2		0,044	

Öğretmenin bir sözcüğü nasıl seslettiğini hatırlamaya çalışma bellek strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için mobil uygulama kullanma deneyimi

arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6,229$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, öğretmenin bir sözcüğü nasıl seslettiğini hatırlamaya çalışma bellek strateji maddesinin kullanım sıklığı ile mobil uygulama kullanma deneyimi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 74'e göre mobil uygulama kullanma deneyimi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 75: Sesletimi düzeltmek için sesli sözlüklerden, videolardan sözcük dinleme telafi stratejisi maddesinin (TS6) kullanım sıklığının dil öğrenimi için mobil uygulama kullanma deneyimi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			TS6 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Mobil Uygulama Kullanma Deneyimi	Yok	Sayı	31	25	23	79
		Satır Yüzdesi (%)	29,2	31,6	29,1	100,0
	Var	Sayı	20	7	23	50
		Satır Yüzdesi (%)	40,0	14,0	46,0	100,0
Toplam		Sayı	51	32	46	129
		Satır Yüzdesi (%)	39,5	24,8	35,7	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri		**Serbestlik Derecesi**		**p**
Pearson x^2		6,296		2		0,043

Sesletimi düzeltmek için sesli sözlüklerden, videolardan sözcük dinleme telafi strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dil öğrenimi için mobil uygulama kullanma deneyimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6,296$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sesletimi düzeltmek için sesli sözlüklerden, videolardan sözcük dinleme telafi strateji maddesinin kullanım sıklığı ile mobil uygulama kullanma deneyimi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 75'e göre mobil uygulama kullanma deneyimi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 76: Öğretmenin bir sözcü nasıl seslettiğini hatırlamaya çalışma bellek strateji maddesinin (BS5) kullanım sıklığının dili bütün becerileriyle öğrenmek için genel ilgi duyma grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS5 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Dilin Bütün Becerilerine Yönelik Genel İlgi	Yok	Sayı	24	15	33	72
		Satır Yüzdesi (%)	33,3	20,8	45,8	100,0
	Var	Sayı	10	7	40	57
		Satır Yüzdesi (%)	17,5	12,3	70,2	100,0
Toplam		Sayı	34	22	73	129
		Satır Yüzdesi (%)	26,4	17,1	56,6	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2		7,705	2		0,021	

Öğretmenin bir sözcüğü nasıl seslettiğini hatırlamaya çalışma bellek strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dili bütün becerileriyle öğrenmek için genel ilgi duyma arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7,705$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, öğretmenin bir sözcüğü nasıl seslettiğini hatırlamaya çalışma bellek strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dili bütün becerileriyle öğrenmek için genel ilgi duyma arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 76'ya göre dilin bütün becerilerine yönelik genel ilgisi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 77: Konuşurken sesletime yoğunlaşma bilişsel strateji maddesinin (BS16) kullanım sıklığının dili bütün becerileriyle öğrenmek için genel ilgi duyma grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS16 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Dilin Bütün Becerilerine Yönelik Genel İlgi	Yok	Sayı	24	25	23	72
		Satır Yüzdesi (%)	33,3	34,7	31,9	100,0
	Var	Sayı	16	11	43,4	57
		Satır Yüzdesi (%)	28,1	19,3	52,6	100,0
Toplam		Sayı	40	36	53	129
		Satır Yüzdesi (%)	31,0	27,9	41,1	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2		6,310	2		0,043	

Konuşurken sesletime yoğunlaşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dili bütün becerileriyle öğrenmek için genel ilgi duyma arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki

değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6,310$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, konuşurken sesletime yoğunlaşma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dili bütün becerileriyle öğrenmek için genel ilgi duyma arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 76'ya göre dilin bütün becerilerine yönelik genel ilgisi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 78: Sesletimi dinlemek için kendi sesini kaydetme bilişsel strateji maddesinin (BS18) kullanım sıklığının dili bütün becerileriyle öğrenmek için genel ilgi duyma grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS18 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Dilin Bütün Becerilerine Yönelik Genel İlgi	Yok	Sayı	53	14	5	72
		Satır Yüzdesi (%)	73,6	19,4	6,9	100,0
	Var	Sayı	32	13	12	57
		Satır Yüzdesi (%)	56,1	22,8	21,1	100,0
Toplam		Sayı	85	27	17	129
		Satır Yüzdesi (%)	65,9	20,9	13,2	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	**Serbestlik Derecesi**		**p**	
Pearson x^2		6,451	2		0,040	

Sesletimi dinlemek için kendi sesini kaydetme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dili bütün becerileriyle öğrenmek için genel ilgi duyma arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6,451$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sesletimi dinlemek için kendi sesini kaydetme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dili bütün becerileriyle öğrenmek için genel ilgi duyma arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 78'e göre dilin bütün becerilerine yönelik genel ilgisi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 79: Sesletiminde zorlanılan sözcüklerin eş anlamlılarını kullanma telafi strateji maddesinin (TS3) kullanım sıklığının dili bütün becerileriyle öğrenmek için genel ilgi duyma grupları açısından ortak frekans dağılımları

			TS3 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Dilin Bütün Becerilerine Yönelik Genel İlgi	Yok	Sayı	33	16	23	72
		Satır Yüzdesi (%)	45,8	22,2	31,9	100,0
	Var	Sayı	13	21	23	57
		Satır Yüzdesi (%)	22,8	36,8	40,4	100,0
Toplam		Sayı	46	37	46	129
		Satır Yüzdesi (%)	35,7	28,7	35,7	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	**Serbestlik Derecesi**	**p**
Pearson x^2	7,732	2	0,021

Sesletiminde zorlanılan sözcüklerin eş anlamlılarını kullanma telafi strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dili bütün becerileriyle öğrenmek için genel ilgi duyma arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7,732$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sesletiminde zorlanılan sözcüklerin eş anlamlılarını kullanma telafi strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dili bütün becerileriyle öğrenmek için genel ilgi duyma arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 79'a göre dilin bütün becerilerine yönelik genel ilgisi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 80: Sesletimi düzeltmek için sesli sözlüklerden, videolardan sözcük dinleme telafi strateji maddesinin (TS6) kullanım sıklığının dili bütün becerileriyle öğrenmek için genel ilgi duyma grupları açısından ortak frekans dağılımları

			TS6 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Dilin Bütün Becerilerine Yönelik Genel İlgi	Yok	Sayı	33	20	19	72
		Satır Yüzdesi (%)	45,8	27,8	26,4	100,0
	Var	Sayı	18	12	27	57
		Satır Yüzdesi (%)	31,6	21,1	47,4	100,0
Toplam		Sayı	51	32	46	129
		Satır Yüzdesi (%)	39,5	24,8	35,7	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	**Serbestlik Derecesi**	**p**
Pearson x^2	6,142	2	0,046

Sesletimi düzeltmek için sesli sözlüklerden, videolardan sözcük dinleme telafi strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dilin bütün becerileriyle öğrenmek için genel

ilgi duyma arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6,142$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sesletimi düzeltmek için sesli sözlüklerden, videolardan sözcük dinleme telafi strateji maddesinin kullanım sıklığı ile dili bütün becerileriyle öğrenmek için genel ilgi duyma arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 80'e göre dilin bütün becerilerine yönelik genel ilgisi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 81: Sözcüklerin nasıl sesletildiğini hatırlamak için şarkı ya da şiirler uydurma bellek strateji maddesinin (BS2) kullanım sıklığının dili kariyer ihtiyacı için öğrenmeye ilgi duyma grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS2 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Kariyer İhtiyacına Yönelik İlgi	Yok	Sayı	37	18	24	79
		Satır Yüzdesi (%)	46,8	22,8	30,4	100,0
	Var	Sayı	34	9	7	50
		Satır Yüzdesi (%)	68,0	18,0	14,0	100,0
Toplam		Sayı	71	27	31	129
		Satır Yüzdesi (%)	55,0	20,9	24,0	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		***x*² Değeri**	**Serbestlik Derecesi**		**p**	
Pearson *x*²		6,246	2		0,044	

Sözcüklerin nasıl sesletildiğini hatırlamak için şarkı ya da şiirler uydurma bellek strateji maddesinin kullanım sıklığı ile kariyer ihtiyacına yönelik ilgi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6,246$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sözcüklerin nasıl sesletildiğini hatırlamak için şarkı ya da şiirler uydurma bellek strateji maddesinin kullanım sıklığı ile kariyer ihtiyacına yönelik ilgi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 81'e göre kariyer ihtiyacına yönelik ilgisi olan katılımcıların, olmayanlara oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 82: Hata yapma ya da aptal görünme riskini göz ardı ederek sözcükleri sesletme riskini alma duyuşsal strateji maddesinin (DS4) kullanım sıklığının eğitim alanları açısından ortak frekans dağılımları

			DS4 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Eğitim Alanı	İnsan ve Toplum Bilimleri	Sayı	13	11	20	44
		Satır Yüzdesi (%)	29,5	25,0	45,5	100,0
	Fen ve Uygulamalı Bilimler	Sayı	9	17	9	35
		Satır Yüzdesi (%)	25,7	48,6	25,7	100,0
	Tıp ve Sağlık Bilimleri	Sayı	14	7	24	50
		Satır Yüzdesi (%)	31,1	15,6	53,3	100,0
Toplam		Sayı	36	35	53	129
		Satır Yüzdesi (%)	29,0	28,2	42,7	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson x^2	11,689	2	0,020

Hata yapma ya da aptal görünme riskini göz ardı ederek sözcükleri sesletme riskini alma duyuşsal strateji maddesinin kullanım sıklığı ile eğitim alanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 11,689$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, hata yapma ya da aptal görünme riskini göz ardı ederek sözcükleri sesletme riskini alma duyuşsal strateji maddesinin kullanım sıklığı ile eğitim alanları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 82'ye göre tıp ve sağlık bilimleri alanında eğitim gören katılımcıların, insan ve toplum bilimleri ile fen ve uygulamalı bilimlerde eğitim gören katılımcılara göre bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 83: Sessizce tekrar etme bilişsel strateji maddesinin (BS4) kullanım sıklığının eğitim alanları açısından ortak frekans dağılımları

			BS4 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Eğitim Alanı	İnsan ve Toplum Bilimleri	Sayı	13	9	22	44
		Satır Yüzdesi (%)	29,5	20,5	50,0	100,0
	Fen ve Uygulamalı Bilimler	Sayı	7	16	12	35
		Satır Yüzdesi (%)	20,0	45,7	34,3	100,0
	Tıp ve Sağlık Bilimleri	Sayı	19	13	13	50
		Satır Yüzdesi (%)	42,2	28,9	28,9	100,0
Toplam		Sayı	39	38	47	129
		Satır Yüzdesi (%)	31,5	30,6	37,9	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson x^2	10,084	2	0,039

Sessizce tekrar etme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile eğitim alanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 10,084$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sessizce tekrar etme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile eğitim alanları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 83'e göre insan ve toplum bilimleri alanında eğitim gören katılımcıların, fen ve uygulamalı bilimler ile tıp ve sağlık bilimleri alanlarında eğitim gören katılımcılara göre bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 84: Anadili Türkçe olanların ya da öğretmenin sesletimini taklit etme bilişsel strateji maddesinin (BS1) kullanım sıklığının eğitim alanları açısından ortak frekans dağılımları

			BS4 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Eğitim Alanı	İnsan ve Toplum Bilimleri	Sayı	20	2	22	44
		Satır Yüzdesi (%)	45,5	4,5	50,0	100,0
	Fen ve Uygulamalı Bilimler	Sayı	11	10	14	35
		Satır Yüzdesi (%)	31,4	28,6	40,0	100,0
	Tıp ve Sağlık Bilimleri	Sayı	13	12	20	50
		Satır Yüzdesi (%)	28,9	26,7	44,4	100,0
Toplam		Sayı	44	24	56	129
		Satır Yüzdesi (%)	28,9	26,7	44,4	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	**Serbestlik Derecesi**	**p**
Pearson x^2	10,151	2	0,038

Anadili Türkçe olanların ya da öğretmenin sesletimini taklit etme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile eğitim alanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 10,151$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, ana dili Türkçe olanların ya da öğretmenin sesletimini taklit etme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile eğitim alanları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 84'e göre insan ve toplum bilimleri alanında eğitim gören katılımcıların, diğer alanlarda eğitim görenlere oranla bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 85: Müzik, sesli kitap dinleme; televizyon, film ya da podcast izleme bilişsel strateji maddesinin (BS15) kullanım sıklığının sesletim düzeyi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			BS15 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Sesletim Düzeyi	Zayıf / Yeterli	Sayı	13	12	13	38
		Satır Yüzdesi (%)	40,6	41,4	19,1	100,0
	İyi / Çok İyi	Sayı	19	17	55	91
		Satır Yüzdesi (%)	20,9	18,7	60,4	100,0
Toplam		Sayı	32	29	68	129
		Satır Yüzdesi (%)	24,8	22,5	52,7	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson x^2	7,403	2	0,025

Müzik, sesli kitap dinleme; televizyon, film ya da podcast izleme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile sesletim düzeyi grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7,403$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, bu stratejinin kullanım sıklığı ile sesletim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 85'e göre iyi/çok iyi sesletim düzeyine sahip katılımcıların, zayıf/yeterli düzeyde sesletime sahip katılımcılara göre bu strateji maddesini daha sık kullandığı görülmektedir.

Tablo 86: Sesletiminde zorlanılan sözcükleri söylemekten kaçınma telafi stratejisi maddesinin (TS1) kullanım sıklığının sesletim düzeyi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			TS1 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Sesletim Düzeyi	Zayıf / Yeterli	Sayı	20	8	10	38
		Satır Yüzdesi (%)	52,6	21,1	26,3	100,0
	İyi / Çok İyi	Sayı	70	14	7	91
		Satır Yüzdesi (%)	76,9	15,4	7,7	100,0
Toplam		Sayı	90	22	17	129
		Satır Yüzdesi (%)	69,8	17,1	13,2	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson x^2	9,827	2	0,007

Bu tabloya göre, sesletiminde zorlanılan sözcükleri söylemekten kaçınma telafi stratejisi maddesinin kullanım sıklığı ile sesletim düzeyi grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda,

iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6,246$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sesletiminde zorlanılan sözcükleri söylemekten kaçınma telafi strateji maddesinin kullanım sıklığı ile sesletim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 86'ya göre zayıf/ yeterli sesletim sahip katılımcıların bu strateji maddesini daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 87: Sesletimle anlamı belirginleştirilemeyen sözcükler için jest veya mimikleri kullanma telafi strateji maddesinin (TS2) kullanım sıklığının sesletim düzeyi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			TS2 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Sesletim Düzeyi	Zayıf / Yeterli	Sayı	13	10	15	38
		Satır Yüzdesi (%)	34,2	26,3	39,5	100,0
	İyi / Çok İyi	Sayı	58	15	18	91
		Satır Yüzdesi (%)	63,7	16,5	19,8	100,0
Toplam		Sayı	71	25	33	129
		Satır Yüzdesi (%)	55,0	19,4	25,6	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson x^2	9,647	2	0,008

Bu tabloya göre, sesletimle anlamı belirginleştirilemeyen sözcükler için jest veya mimikleri kullanma telafi strateji maddesinin kullanım sıklığı ile tela sesletim düzeyi grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6,246$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sesletimle anlamı belirginleştirilemeyen sözcükler için jest veya mimikleri kullanma telafi strateji maddesinin kullanım sıklığı ile sesletim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 87'ye göre zayıf/ yeterli sesletime sahip katılımcıların bu strateji maddesini daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 88: Çevredeki insanlarla öğrenilen dilde konuşma işbirlikçi strateji maddesinin (İB2) kullanım sıklığının sesletim düzeyi grupları açısından ortak frekans dağılımları

			İB2 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Sesletim Düzeyi	Zayıf / Yeterli	Sayı	9	16	13	38
		Satır Yüzdesi (%)	23,7	42,1	34,2	100,0
	İyi / Çok İyi	Sayı	14	22	55	91
		Satır Yüzdesi (%)	15,4	24,2	60,4	100,0
Toplam		Sayı	23	38	68	129
		Satır Yüzdesi (%)	17,8	29,5	52,7	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson x^2	7,459	2	0,024

Çevredeki insanlarla öğrenilen dilde konuşma işbirlikçi strateji maddesinin kullanım sıklığı ile sesletim düzeyi grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7,459$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, çevredeki insanlarla öğrenilen dilde konuşma işbirlikçi strateji maddesinin kullanım sıklığı ile sesletim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 88'e göre iyi / çok iyi sesletime sahip katılımcıların bu strateji maddesini daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 89: Öğretmenin ağız hareketlerini taklit etmeye çalışma bilişsel strateji maddesinin (BS14) kullanım sıklığının sınıf dışında Türkçeye maruz kalma düzeyleri açısından ortak frekans dağılımları

			BS14 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Türkçeye Maruz Kalma	<5 Saat	Sayı	18	17	14	49
		Satır Yüzdesi (%)	36,7	34,7	28,6	100,0
	>5 Saat	Sayı	41	12	25	78
		Satır Yüzdesi (%)	52,6	15,4	32,1	100,0
Toplam		Sayı	59	29	39	129
		Satır Yüzdesi (%)	46,5	22,8	30,7	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	***x*² Değeri**	**Serbestlik Derecesi**	**p**
Pearson *x*²	6,656	2	0,036

Öğretmenin ağız hareketlerini taklit etmeye çalışma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile sınıf dışında Türkçeye maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6,656$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, öğretmenin ağız hareketlerini taklit etmeye çalışma bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçeye maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.Tablo 89'a göre günde beş saatten fazla Türkçeye maruz kalan katılımcıların bu strateji maddesini daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 90: Sesletimi dinlemek için kendi sesini kaydetme bilişsel strateji maddesinin (BS18) kullanım sıklığının sınıf dışında Türkçeye maruz kalma düzeyleri açısından ortak frekans dağılımları

			BS18 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Türkçeye Maruz Kalma	<5 Saat	Sayı	33	14	2	49
		Satır Yüzdesi (%)	67,3	28,6	4,1	100,0
	>5 Saat	Sayı	50	13	15	78
		Satır Yüzdesi (%)	64,1	16,7	19,2	100,0
Toplam		Sayı	83	27	17	129
		Satır Yüzdesi (%)	65,4	21,3	13,4	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2		7,214	2		0,027	

Sesletimi dinlemek için kendi sesini kaydetme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile sınıf dışında Türkçeye maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7,214$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sesletimi dinlemek için kendi sesini kaydetme bilişsel strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçeye maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 90'a göre günde beş saatten az Türkçeye maruz kalan katılımcıların bu strateji maddesini daha düşük sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 91: Türkçedeki sözcükleri anadildeki sesletimleriyle sesleterek ya da tam tersini yaparak eğlenme duyuşsal stratejisinin (DS2) kullanım sıklığının sınıf dışında Türkçeye maruz kalma düzeyleri açısından ortak frekans dağılımları

			DS2 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Türkçeye Maruz Kalma	<5 Saat	Sayı	9	25	15	49
		Satır Yüzdesi (%)	19,6	55,6	41,7	100,0
	>5 Saat	Sayı	37	20	21	78
		Satır Yüzdesi (%)	47,4	25,6	26,9	100,0
Toplam		Sayı	46	45	36	129
		Satır Yüzdesi (%)	36,2	35,4	28,3	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2		12,636	2		0,002	

Türkçedeki sözcükleri anadildeki sesletimleriyle sesleterek ya da tam tersini yaparak eğlenme duyuşsal stratejisinin kullanım sıklığı ile sınıf dışında Türkçeye maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için

yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 12,636$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, Türkçedeki sözcükleri anadildeki sesletimleriyle sesleterek ya da tam tersini yaparak eğlenme duyuşsal stratejisinin kullanım sıklığı ile Türkçeye maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 91'e göre günde beş saatten az Türkçeye maruz kalan katılımcıların bu strateji maddesini daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 92: Bir başkasından sesletimini düzeltmesini isteme (İS1) kullanım sıklığının sınıf dışında Türkçeye maruz kalma düzeyleri açısından ortak frekans dağılımları

			İS1 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Türkçeye Maruz Kalma	<5 Saat	Sayı	15	18	16	49
		Satır Yüzdesi (%)	30,6	36,7	32,7	100,0
	>5 Saat	Sayı	34	13	31	78
		Satır Yüzdesi (%)	43,6	16,7	39,7	100,0
Toplam		Sayı	49	31	47	129
		Satır Yüzdesi (%)	38,6	24,4	37,0	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2		6,688	2		0,035	

Bir başkasından sesletimini düzeltmesini isteme stratejisinin kullanım sıklığı ile sınıf dışında Türkçeye maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 6,688$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, bir başkasından sesletimini düzeltmesini isteme stratejisinin kullanım sıklığı ile Türkçeye maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 92'ye göre günde beş saatten fazla Türkçeye maruz kalan katılımcıların bu strateji maddesini daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 93: Çevredeki insanlarla öğrenilen dilde konuşma işbirlikçi strateji maddesinin (İB2) Kullanım sıklığının sınıf dışında Türkçeye maruz kalma düzeyleri açısından ortak frekans dağılımları

			İS1 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Türkçeye Maruz Kalma	<5 Saat	Sayı	10	20	19	49
		Satır Yüzdesi (%)	20,4	40,8	38,8	100,0
	>5 Saat	Sayı	13	17	48	78
		Satır Yüzdesi (%)	16,7	21,8	61,5	100,0
Toplam		Sayı	23	37	67	129
		Satır Yüzdesi (%)	18,1	29,1	52,8	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi		p	
Pearson x^2		6,926	2		0,031	

Çevredeki insanlarla öğrenilen dilde konuşma işbirlikçi strateji maddesinin kullanım sıklığı ile sınıf dışında Türkçeye maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 7{,}459$, $p < 0{,}05$. Bu sonuca göre, çevredeki insanlarla öğrenilen dilde konuşma işbirlikçi strateji maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçeye maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 93'e göre günde beş saatten fazla Türkçeye maruz kalan katılımcıların bu strateji maddesini daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 94: Sesletiminde zorlanılan sözcüklerin fonetik sembollerini sözlükten kontrol etme telafi strateji maddesinin (TS5) Türkçe dil düzeyleri açısından ortak frekans dağılımları

			TS5 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Türkçe Düzeyi	A2	Sayı	11	3	11	25
		Satır Yüzdesi (%)	44,0	12,0	44,0	100,0
	B1-B2	Sayı	28	9	5	42
		Satır Yüzdesi (%)	66,7	21,4	11,9	100,0
	C1	Sayı	33	15	14	62
		Satır Yüzdesi (%)	53,2	24,2	22,6	100,0
Toplam		Sayı	72	27	30	129
		Satır Yüzdesi (%)	55,8	20,9	23,3	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	**Serbestlik Derecesi**	**p**
Pearson x^2	9,824	2	0,044

Sesletiminde zorlanılan sözcüklerin fonetik sembollerini sözlükten kontrol etme telafi stratejisi maddesinin (TS5) kullanım sıklığı ile Türkçe dil düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 9{,}824$, $p < 0{,}05$. Bu sonuca göre, sesletiminde zorlanılan sözcüklerin fonetik sembollerini sözlükten kontrol etme telafi stratejisi maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe dil düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 94'e göre C1 düzeyindeki katılımcıların bu strateji maddesini daha az sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 95: Sesletimi düzeltmek için sesli sözlüklerden, videolardan sözcük dinleme telafi strateji maddesinin (TS6) Türkçe dil düzeyleri açısından ortak frekans dağılımları

			TS6 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Türkçe Düzeyi	A2	Sayı	7	2	16	25
		Satır Yüzdesi (%)	28,0	8,0	64,0	100,0
	B1-B2	Sayı	20	12	10	42
		Satır Yüzdesi (%)	47,6	28,6	23,8	100,0
	C1	Sayı	24	18	20	62
		Satır Yüzdesi (%)	38,7	29,0	32,3	100,0
Toplam		Sayı	51	32	46	129
		Satır Yüzdesi (%)	39,5	24,8	35,7	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson x^2	12,565	2	0,014

Sesletimi düzeltmek için sesli sözlüklerden, videolardan sözcük dinleme telafi stratejisi maddesinin (TS6) kullanım sıklığı ile Türkçe dil düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 12,565$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sesletimi düzeltmek için sesli sözlüklerden, videolardan sözcük dinleme telafi stratejisi maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe dil düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 95'e göre A2 düzeyindeki katılımcıların bu strateji maddesini daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 96: Sesletiminde zorlanılan sözcükleri başka birinden sesletmesini isteme telafi strateji maddesinin (TS7) Türkçe dil düzeyleri açısından ortak frekans dağılımları

			TS7 Kullanım Sıklığı			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	
Türkçe Düzeyi	A2	Sayı	11	1	13	25
		Satır Yüzdesi (%)	44,0	4,0	52,0	100,0
	B1-B2	Sayı	23	7	12	42
		Satır Yüzdesi (%)	54,8	16,7	28,6	100,0
	C1	Sayı	25	20	17	62
		Satır Yüzdesi (%)	40,3	32,3	27,4	100,0
Toplam		Sayı	59	28	42	129
		Satır Yüzdesi (%)	45,7	21,7	32,6	100,0

Ki-Kare Analizi Sonuçları			
	x^2 Değeri	Serbestlik Derecesi	p
Pearson x^2	12,055	2	0,017

Sesletiminde zorlanılan sözcükleri başka birinden sesletmesini isteme telafi stratejisi maddesinin (TS7) kullanım sıklığı ile Türkçe dil düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 12,055$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, sesletiminde zorlanılan sözcükleri başka birinden sesletmesini isteme telafi stratejisi maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe dil düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 96'ya göreA2 düzeyindeki katılımcıların bu strateji maddesini daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

Tablo 97: Türkçedeki sözcükleri ana dildeki sesletimleriyle sesleterek ya da tam tersini yaparak eğlenme duyuşsal strateji maddesinin (DS2) Türkçe dil düzeyleri açısından ortak frekans dağılımları

			DS2 Kullanım Sıklığı			**Toplam**
			Düşük	**Orta**	**Yüksek**	
Türkçe Düzeyi	A2	Sayı	11	5	9	25
		Satır Yüzdesi (%)	44,0	20,0	36,0	100,0
	B1-B2	Sayı	21	11	10	42
		Satır Yüzdesi (%)	50,0	26,2	23,8	100,0
	C1	Sayı	15	29	18	62
		Satır Yüzdesi (%)	24,2	46,8	29,0	100,0
Toplam		Sayı	47	45	37	129
		Satır Yüzdesi (%)	36,4	34,9	28,7	100,0
Ki-Kare Analizi Sonuçları						
		***x*² Değeri**	**Serbestlik Derecesi**		**p**	
Pearson *x*²		10,891	2		0,028	

Türkçedeki sözcükleri ana dildeki sesletimleriyle sesleterek ya da tam tersini yaparak eğlenme duyuşsal stratejisi maddesinin (DS2) kullanım sıklığı ile Türkçe dil düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Ki-Kare Bağımsızlık Testi sonucunda, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; $X^2_2 = 10,891$, $p < 0,05$. Bu sonuca göre, Türkçedeki sözcükleri ana dildeki sesletimleriyle sesleterek ya da tam tersini yaparak eğlenme duyuşsal stratejisi maddesinin kullanım sıklığı ile Türkçe dil düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablo 97'e göre C1 düzeyindeki katılımcıların bu strateji maddesini daha yüksek sıklıkta kullandığı görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Konusu KOÜ DİLMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kullandıkları sesletimi öğrenme stratejileri olan bu çalışmada, öğrencilerin strateji kullanım sıklığı ve demografik değişkenlerle aralarındaki anlam ilişkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu Bölüm'de, elde edilen bulgulardan yola çıkarak sonuç, tartışma ve önerilere yer verilecektir.

5. TARTIŞMA

DAOBM'de bir yabancı dil öğrenicisinden sesletim becerisinde özellikle temel düzeyde "anlaşılabilirlik" yerine doğruluk beklenilmesinin, sesletim öğretimine zarar verdiği vurgulamaktadır (DAOBM, 2020:135). Yine DAOBM'de idealleştirilmiş sesletim becerisi beklentisinin de öğrenmeye zarar verdiği vurgulanmaktadır. Bireysel farklar, konuşma kaygısı, anadili etkisi, hedef dile maruz kalma süresi gibi faktörler de göz önüne alındığında bütün öğrenicilerden mükemmel/doğru sesletim beklenmemesi gerekir [(Baran Lucarz, 2013: 58) , (Zhang, 2009: 38)]. Ancak, bir başka açıdan bakıldığında ise sesletimde aksanın ve/veya sesletim yanlışlarının sosyal sonuçları vardır: Levis & Moyer (2014:193) yabancı dil konuşucularının, sesletimlerinde aksanlılık olması durumunda ötekileştirmeye maruz kaldıkları, yetkin olsalar dahi iş hayatlarında hak ettikleri terfiyi alamadıkları durumlar meydana gelebildiğini belirtmektedir.

Yukarıda belirtilen sesletimin yeterince başarılı olmaması durumunda ortaya çıkabilecek olumsuzlukları gidermek için DAOBM ile doğru orantılı ilerleyen, parçalı birimlerden parçalarüstü birimlere doğru kademeli, düzeylere göre hazırlanmış sesletim etkinlikleri, öğrenicilerde farkındalık oluşturabilecektir. Ayrıca hazırlanan programlarda düzeylere göre sesletim becerisi kazanımlarına yer verilmektedir. Ancak alanyazında herhangi bir kitapta, sesletim becerisi etkinliği bulunmamaktadır. Programlarda yer alan kazanımların gerçekleşmesi için gerekli etkinliklerin kitaplarda olmaması bir tezat oluşturmaktadır. Ayrıca alanda kullanılan konuşma becerisi

ölçeklerinde sesletimin ölçülmesi ile ilgili kriterler yer alsa da düzeylere göre hazırlanmış ölçeklere rastlanmamıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda anket çalışmasından elde edilen veriler incelendiğinde bazı dikkat çekici sonuçlar çıkmaktadır. Çalışmada yer alan stratejiler arasında en çok kullanılan strateji, katılımcıların %53,5'inin (69 kişi) yüksek sıklıkla kullandığı "Sesletimim diğer insanlar tarafından beğenildiğinde sesletime daha çok dikkat ederim." (DS5) stratejisidir. Bu duyuşsal stratejinin sık kullanımı bir noktada sosyal çevreden gelen cesaretlendirici dönütler sayesinde öğrencinin özgüveninin artmasıyla ilgilidir. Ortaya çıkan bu veri de yabancı dil öğretimi alanında yer alan Dörnyei'nin (2001) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Dörnyei (2001:90), öğrenicinin kendini ifade edebilmesi ve potansiyeline ulaşması için özgüven ve özsaygı sahibi olmasına yönelik cesaretlendirici dönütler verilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Çalışma neticesinde ortaya çıkan bulgulardan, 61 kişinin yüksek sıkılıkta kullanım belirttiği "Bir başkasıyla sesletimimi geliştirmek için çalışırım." strateji maddesine paralel olarak iş birliğinin öğrenme sürecinde önemli etkisi olduğunu ifade eden çalışmalar mevcuttur: Fernandez ve diğ. (2014:49) sesletim öğrenmede iş birliğinin geri bildirim ve öz değerlendirme açısından fayda sağladığını ifade etmektedir. Alrayah (2018:28) tarafından yapılan çalışmada da oluşturulan deney ve kontrol grupları arasında iş birlikçi öğrenme metotlarını kullanan deney grubunun konuşmada akıcılık bakımından anlamlı şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Kendi kendine yüksek sesle konuşma bilişsel strateji maddesini 16-25 yaş grubundaki katılımcıların 25 yaşından büyük katılımcılara oranla daha az sıklıkta kullandığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, Sun'un (2022) ile benzerlik göstermektedir; Sun'da (2022) yaşça daha büyük dil öğrenicilerinin, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini, özellikle motivasyonel öz-konuşma (self-talk) stratejilerini, dil gelişimlerini sürdürmek için daha sık kullandıklarını ortaya koymaktadır. Çalışmada, yaşça büyük katılımcıların, hedef dile daha az maruz kalmaları nedeniyle içsel stratejilere daha çok başvurdukları belirtilmiştir. Aynı şekilde, Manning ve Payne'in (1996) araştırması da öz-konuşmanın, bilişsel strateji olarak yaşla birlikte artan bir farkındalık ve öz-düzenleme becerileri sayesinde daha sık kullanıldığını

vurgulamaktadır. İleri yaştaki bireyler, öğrenme sırasında kaygılarını yönetmek ve bilgilerini pekiştirmek amacıyla bu stratejiye daha çok başvurmaktadırlar.

SONUÇ

Araştırma neticesinde sesletimin, çoklu işlemler bütünü olan konuşma üretim sürecinin bir parçası olduğu, sesletimin gerçekleşebilmesi için ciddi bir hazırlık ve kurgulama aşamasının meydana gelmesi gerektiği anlaşılmıştır. Konuşma üretimi esnasında ya da sonrasında öz değerlendirme yapılarak sesletimin konuşucu tarafından değerlendirmesi yapılmaktadır. İncelenen Türkçe dil öğretim setlerinde sesletim öğretimi amacıyla oluşturulmuş etkinliklerin olmadığı, öğretimin alfabe ile kısıtlı kaldığı görülmüştür. İngilizce dil öğretim setlerinde ise, parçalı birimlerin öğretiminden başlanarak aşamalı bir şekilde parçalarüstü birimlerin kullanımına yönelik sesletim öğretimine yer verildiği; vurgu, tonlama, ezgi gibi unsurların semboller aracılığı ile öğretildiği görülmüştür. Bu noktada, İngilizce dil öğretim setlerinde, DAOBM'de ifade edildiği üzere sesletim becerisinin dil düzeyleri ile doğru orantılı olarak gelişmesi planlanmıştır. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesletim kazanımlarına yönelik etkinliklerin, yönergelerin hiçbir düzeyde yer almaması bu becerinin göz ardı edildiğini göstermektedir.

Araştırmanın nicel boyutunda sesletim öğrenme stratejileri anketinden elde edilen veriler incelenmiştir. Kadınların bellek stratejileri alt boyutundan almış olduğu puan ortalaması, erkeklerden anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, Akın & Çetin (2016) ile paraleldir. Scheffe testi sonucuna göre Türkçe dil seviyesi A2 olan katılımcıların telafi stratejileri alt boyutundan almış olduğu puan ortalaması Türkçe dil seviyesi B2 olan katılımcılardan anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Temelde telafi stratejileri; hatırlanamayan sözcüğün yerine birden çok sözcük kullanma, beden dilini kullanarak anlatma, sesletimi tam hatırlanamayan sözcüğün sesletiminden kaçınma gibi alt maddeleri içermektedir. Bu bağlamda A2 düzeyindeki katılımcıların B2 düzeyindeki katılımcılara kıyasla bu strateji maddelerini daha sık kullandıkları düşünülmektedir.

Duyuşsal stratejiler alt boyutu ile Türkçe dil seviyesi arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmıştır. Scheffe testi sonucuna göre Türkçe dil seviyesi B1 olan

katılımcıların duyuşsal stratejiler alt boyutundan almış olduğu puan ortalaması, Türkçe dil seviyesi B2 olan katılımcılardan anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Bu veri üzerine düşünüldüğünde; B1 düzeyinin eşik düzey olması, detaylı dilbilgisel, anlamsal yeni öğrenmenin gerçekleştiği düzey olması sebebiyle öğrenicilerin duyuşsal stratejilere yöneldiği düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yeğledikleri sesletimi öğrenme stratejilerinin neler olduğunu araştırmak olan bu çalışma sonucunda aşağıdaki unsurlarla ilgili alayazında ve/veya alanda eksikler olduğu görülnüş ve önerilerde bulunulmuştur:

- Sesletim öğrenme stratejilerini konu edinen deneysel çalışmalarla stratejilerin ve taktiklerin verimliliği üzerine yeni araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada kullanılanılan Berkil'in (2008), geçerlik güvenirlik çalışması yapılmamıştır. İleri çalışmalarda, geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış ölçeklerin Türkçeye kazandırılması yararlı olacaktır.
- Öğretim sürecinde öğretmenler tarafından, öğreniciler bireysel olarak sesletim öğrenme stratejilerini kullanmaya yönlendirilebilir. Böylece, kendi öğrenme sürecini planlayabilen, hedeflerinin farkında olan öğreniciler, strateji kullanımında diğer öğrencilerden ayrışabilir. Bu noktada, öğretmenlere de öğrenicilere rehberlik edebilmeleri için hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Öz düzenlemeli öğrenme farkındalığı ve sesletimi öğrenme stratejilerini kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı gelecek çalışmalarda ele alınabilir.
- Dil öğretim setlerine, sesletim becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin konulması yararlı olacaktır. Bunun için de temel düzeyden başlanarak parçalı birimlerin öğretimi ve dolayısıyla ses farkındalığının oluşturulması; devamında parçalarüstü sesbirimlerin, örneğin vurguların, tonlamaların sembollerle öğretimi; ezgi türlerinin ezgi eğrileri ile öğretimi sağlanabilir. Bu noktada, bütüncül sesletim öğretimi yaklaşımı ile etkinliklerin oluşturulmasının da öğretim sürecinde faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

Bu etkinlikler hazırlanırken var olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarındaki kazanımlar da göz önünde bulundurulabilir.

- İngilizce ve YTÖ konuşma becerisi değerlendirme ölçekleri incelendiğinde ölçme kriterleri bakımından farklar bulunduğu görülmüştür. İngilizce konuşma becerisi ölçeklerinde konuşma becerisi ölçme kriterleri ve sesletim becerisi ölçme kriterleri düzeylere göre farklılık göstermektedir. Türkçe için de düzeylere göre konuşma becerisi ölçekleri hazırlanarak farklı kriterlerle değerlendirme yapılabilir.
- İleri çalışmalarda kitap bölümlerine eklenmek üzere, örnek sesletim becerisi etkinlikleri oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

Kitap

Bechtel, W. Graham, G. (1999). A companion to cognitive sicence. Oxford: Blackwell Publishers.

Brown, A. (2008). Pronunciation good lanuguage learners. Cambridge language teaching library. Cambridge University Press. 197-207

Burns, A., Goh, C. C. M (2012). Teaching speaking: A holistic approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Bygate, M. (2010). Language teaching: Speaking (3. Baskı). Oxford: Oxford University Press.

Carter R. (2019). The human brain book (3. Baskı). London: Penguin Random House.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M. (1996). Teaching pronunciation: A course book and reference guide. Cambridge: Cambirdge University Press.

Crystal, D. (2008). A dictionary of linguistic and phonetics. Oxford: Blackwell Publishing.

Cunningham, S., Moor, P. (2005) New Headway pronunciatiın course. Oxford University Press.

Demir, N., Yılmaz E. (2011). Türkçe ses bilgisi. Anadolu Üniversitesi.

Demircan, Ö. (2001). Türkçenin ezgisi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Vakfı.

Demircan, Ö. (2015). Türkçenin sesdizimi. İstanbul: Der Yayınları.

Dogil, G. ve diğ. (2004). "Brain dynamics induced by language production." Multidiciplinary approaches to language production. Ed. Pechmen, T., Habel, C. Berlin: Mouton de Gruyter, 397- 430.

Ergenç, İ., Uzun, İ. P. (2020). Türkçenin ses dizgesi (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Ergin, M. (2009). Türk dil bilgisi. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.

Fidan, D. (2020). Yabancılar için Türkçe görsel sözlük ve etkinlik kitabı (1. Baskı). Kültür Sanat Basımevi.

Gilbert, J. B. (2008). Teaching pronunciation using the prosdody pyramid. Cambridge: Cambridge University Press.

Gregersen, T., MacIntyre P. D. (2014). Capitalizing on language leaners' individuality. Bristol: Multilungual Matters.

Kokrmaz, Z. (1992). Gramer terimleri sözlüğü (1. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ladefoged P., Disner S. F. (2012). Vowels and consonants (3. Baskı). Blackwell Publishing.

LanguageCert (2018) AÜ Tömer Türkyet El Kitabı (Konuşma)

Levis, J. M., Moyer, A. (2014) Social dynamics in second language accent. Berlin: Walter De Gruyter.

Levis, J. M. (2016). Accent in second language pronunciation research and teaching. John Benjamin Publishing Company.

Liz, S., John, S. (2000). New headway elemantary student's book. Hong Kong: Oxford University Press.

Manning, B. H., Payne, B. D. (1996). Self-talk for teachers and students: Metacognitive strategies for personal and classroom use.

Mcmahon, A. (2020). An introduction to English phonology (2. Baskı). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Moyer, A. (2004). Age, accent and experience in second language acqusition an integrated approach to crtical period inquiry (1. Baskı). Multilungual Matters Ltd.

Odisho, E. Y. (2014). Pronunciation is in the brain, not in the mouth. New Jersey: Gorgias Press.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990) Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge Universitiy Press.

Oreto, R. (2023). Teaching Pronunciation to International Teaching Assistants (ITAs) and Graduate Students. English Pronunciation Teaching: Theory, Practice and Research Findings, 160.

Oxenden, Clive, Latham-Koenig, C.,Seligson, P. (1997). New English file Elementary Student's book. Oxfor University Press.

Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Özkan, U. B. (2021) Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi. Ankara: Pegem Akademi.

Redston, C., Cunningham, G. (2012). Face2face elementary student's book. Cambridge: Cambirge University Press.

Sebüktekin, H. (1969) Turkish for foreigners. İstanbul: Boğazaiçi Üniversitesi Yayınevi.

Szyszka, M. (2017). Pronunciation learning strategies and language anxiety: In search of an interplay. Springer International Publshinb AG.

Şimşek, A. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2013). Using Multivariate Statistics (6th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Tanner, J. D. (2012) Factors affecting the acquisition of pronunciation: Culture, motivation and level of instructiın. Brigham Young University.

T. C. Milli Eğitim Bakanlığı (2023) Uplift grade 9 student's book. MEB Yayınları.

T. C. Milli Eğitim Bakanlığı (2023) Spiceup grade 10 student's book. MEB Yayınları.

T. C. Milli Eğitim Bakanlığı (2023) Spiceup grade 11 student's book. MEB Yayınları.

T. C. Milli Eğitim Bakanlığı (2023) Notifier grade 12 student's book. MEB Yayınları.

Töreyin, A. M. (2019). Prozodi (Bürün bilimi) ve konuşma çalıştayı bildirileri. Ankara: Atatürk Kültür, Dil, Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tremblay, P., Dick, A. S. (2017). Language and brain: What we learned from 30 years of brain imagign. ONTACT Magazine.

Vivian, C. (2008) Second language learning and language teaching (4. Baskı). Londra: Hodder Education.

Chun, D. M. (2002). Discourse intonation in L2 from theory and research to practise. Philedelphia: John Benjamins Publishing Company.

Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için A1 Türkçe ders kitabı. (2020) İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Yunus Emre Enstitüsü Yedi iklim Türkçe C1 ders kitabı. (2015) Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

Wheldon, L. R. & Konopka, A. (2023). " Grammatical encoding for speech production. Cambridge University Press.

Makale

Akay, A., Bağlar, A., Uslu, A., Sorgu, E., ve diğ. (2024). "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde telaffuz eğtimi." Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi, 7(3), 201-212.

Akeren, İ. (2024). “Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öz düzenleme performanslarının akademik başarıya etkisi: İlkokul ikinci sınıf öğrencileri örneği.” Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(4), 1455-1467.

Akın, H. & Çetin, M. (2016) “Cinsiyet faktörünün yabancı dil olarak Türkçe öğrenim stratejilerine etkisi (Bosna Hersek örneği).” Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5 (2), 1021-1032

Aksu Kurtoğlu Ö. & Eken, T., N. (2011) “A2 düzeyindeki Türkçe karşılıklı konuşma becerisinin belirlenmesi için analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması.” Türkçenin Eğitim Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar. 18(5) 13-19

Alrayah, H. (2018). The Effectiveness of Cooperative Learning Activities in Enhancing EFL Leaners’ Fluency.

Altıparmak, A. (2017). “Psikodilbilimsel konuşma üretim modellerine ilişkin bir inceleme.” Söylem Filoloji Dergisi, 2(2) 314-347.

Baran- Lucarz, M. (2013). “Phonetics learning anxiety: Result of preliminary study.” Research in Language*,* 11(1).

Bekir, H. (2022). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesletim ve sesbilgisel bozukluklar: Plovdiv Üniversitesi örneği.” Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 12(24), 319-326.

Büyükikiz, K. & Hasırcı, S. (2013). “Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisine yönelik görüşleri”. Gaziantep University Journal of Social Scieces, 12(4), 897-912.

Candan, A. & Fidan, D. (2023). “Sesletim odaklı konuşma modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesletim becerilerine etkisi.” Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi, MEÜDED, 19(1), 31-60.

Çakmak, C. (2014) “Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihçesine genel bir bakış denemesi.” Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(2), 167-182.

Doğan, C. (2007). Arap öğrencilere Türkçe sesbilgisi öğretimi. Marife Dini Araştırmalar Dergisi”. 7(2) 233-250.

Erbay, Ş., Kayaoğlu, M. N., Onay, E. (2016). “Understanding pronunciation learning strategy use: A vignette analysis.” Participatory Educational Research, 1, 48-56.

Ergen, B., Kanadlı, S. (2017) “The effect of self-regulated learning strategies on academic achievement: A meta- analysis study.” Eurasian Journal of Educational Research, 17(69), 55-74.

Garcia, T. C. ve diğ. (2020). “Assessing pronunciation improvement in studends of English using a sontrolled computer- assisted pronunciation tool. IEE Transactions on Learning Strategies, 13(2), 269- 282.

Gürbüz, R., Güleç, İ. (2016). “Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği.” Sakarya Universty Journal of Education, 6(2), 141-153.

Güven, E. & Özmen, C. (2021). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ünsüzlerin sesletimine ilişkin bir uygulama.” International Journal of the Language Academy, 9 (1), 211-227

Hayakawa, S. & Bartolotti, J. & Marian V. (2021). “Native language similarity during foreign language learning: effects of cognitive strategies and affective states.” Applied Lingustic 42(3) 514-540

Hişmanoğlu, M. (2006). “Current perspectives on pronunciation learning and teaching.” Jorunal of Language and Linguistic Studies, 2(1), 101-110.

Hişmanoğlu, M., Hişmanoğlu, S. (2010). “Language teacher’s prference of pronunciation teaching techniques: Traditional or modern?” Procedia Social and Behavioral Sciences, 983-989.

Hişmanoğlu M. (2012). “An investigation of pronunciation learning strategies of advanced EFL learners.” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43, 246-257.

İşisağ, K., Demirel, Ö. (2010). “Diller için Avrupa ortak başvuru metni’nin konuşma becerisinin gelişmesinde kullanılması.” Eğitim ve Bilim, 35(156), 190-204.

Kahraman, M. (2018). “ Yabancı öğrencilerin temel dil becerilerini öğrenirken karşılaştıkları sorunlar: Necmettin Erbakan Üniversitesi (Kondil) örneği”. Journal of International Social Research, 11 (56), 540-553.

Karabulut, F. (2022). “Ana dil ediniminde ve ikinci dil öğrenmede bitmeyen tartışma: Krtik yaş eşiği hipotezi.” Kesit Akademi Dergisi, 8(8), 74-91.

Karatay, H., Tekin, G. (2015). “Konuşma eğitiminin bürün özellikleri ve öğretimi.” Kesit Akademi Dergisi, 5(18), 1-28.

Kerimoğlu, C. (2022). “Dilin kökeni arayışları – 5: Beyin ve dil.” Journal of Language Studies, 16(30), 21-37.

Kim, Y. L., Liu, C., Trofimovich, P., McDonough ve diğ. (2024). “Is nonverbal behavior during conversation related to perceived fluency?” TESOL Journal, e795.

Kocayanak, D., Tecelli Topçu, N. (2023). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi değerlendirme ölçütleri.” Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 38, 245-267.

Leontiç, M. (2015). “Bal- tam Türklük bilgisi.” Prizren: Balkan Türkoloji Araştırmaları Merkezi, 11(22).

Levelt, W. J. (1999). Producing spoken language: A blueprint of the speaker. The neurocognition of langugae. 83, 122.

Magdalena, S. (2015). " Good English users and their pronunciation learning Strategies." Research in Language 13(1). 93-106

Nurlu, M. & Özkan, N. (2016). "Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmenlerde görülen sesli okuma yanlışları ve çözüm önerileri". Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(34),23-37.

Özdemir, C. (2014) "Yabancı dil olrak Türkçe öğretiminin tarihçesi." Alatoo Academic Studies, 58-65.

Pennigton, M. C. (2021). "Teaching Pronunciation: The state of te art 2021." RELC Journal, 52(1).

Peterson, S. S. (2000). Pronunciation learning strategies: A first look.

Somuncuoğlu, Y., Yıldırım, A. (1998). "Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar." Eğitim ve Bilim, 22(110).

Subaşı, G. (2010). "What are main reason of Turkish EFL students' anxiety in oral practice." Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 1(2), 29-49.

Sun, P. P. (2022). "Strategic self-regulation for speaking English as a foreign language: Scale development and validation." Tesol Quarterly, 56(4).

Szyszka, M. (2015). "Good English pronunciation users and their pronunciation learning strategies." Research in Language, 13(1), 93-106.

Şenyiğit, Y., Okur, A. (2019). "Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi." Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52, 519-549.

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. International journal of medical education, 2, 53.

Tomohisa, M. (2010). "Foreign language anxiety among intermediate-level university students of Japanase." In Proceedings of the 22nd Annual Confrence of the Central Association of teh Teachers of Japanese, 62, 62-75.

Turennout M. V., Hogoort, P., Brown, C. M. (1998). "Brain activitiy during speaking: From syntax to phonology in 40 miliseconds." Science, 280, 572-574.

Vitanova, G., Miller, A. (2002). "Reflective practice in pronunciation learning." The Internet TESL Journal, 8(1).

Yashima, T. (2002). "Willingness to communicate in a second languge: The Japanese EFL context." The Modern Language Journal, 86(1) 54-56

Yeşilyurt, E. (2021). "Öğrenme stratejileri." OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5116-5139.

Zhang, Q. M. (2009). "Affecting factors of native-like pronunciation: A literatüre review." Korea Education & Research Institute, 27(2), 33-52.

Zimmerman, B. J. (2011). "From cognitive modeling to self regulation: A social cognitive career path." Educational Pychologist, 48(3), 135-147.

Tez

Berkil, G. (2008). A Closer Look At Pronunciation Learning Strategies, L2 Pronunciation Proficancy and Secondary Variables Influencing Pronunciation Ability. Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Buldu, E. B. (2018). Alt Yazılı ve Alt Yazısız Televizyon Programlarının Yabancı Öğrencilerin Dinleme/İzleme ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Candan, A. (2022). Sesletim Odaklı Konuşma Modelinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sesletim Becerilerine Etkisi. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Çerçi, A. (2013). Konuşma Eğitiminin Telaffuz, Vurgu ve Tonlama Konularının Dinleme Destekli Öğretimi. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Çiğil, N. (2024). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Telaffuz Sorunlarıyla İlgili Öğretici Görüşleri ve Çözüm Önerileri. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Davutoğlu, A. Y. (2010). Standart Türkçedeki Ünlülerin Akustik Analizi ve Akustik Altyapı. Sanatta yeterlik tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demir, D. (2023). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Telaffuzunda Zorlandıkları Kelimelerin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, FSM Vakıf Üniversitesi, İstanbul.

Eckstein, G. T. (2007). A correlation of pronunciation learning strategies with spontaneous English pronunciation of adult ESL learners. Master Thesis, Brigham Young University.

Fidan, D. (2002). Türkçede Ezgi Örüntüleri. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Göktaş, B. (2024). Arapça Konuşurlarının Erken ve Geç Dil Öğrenim Süreçlerinde Türkçe Sesletim Becerileri. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

İlgün, K. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Telaffuz Becerisini Geliştirmeye Yönelik Tekerleme ve Ninnilerin Kullanımı. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tekin, G. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sesletim Eğitimi. Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Uçar, R. (2021). Kendini Dinleme ve Öz Değerlendirme Modeliyle Telaffuz Öğretiminin Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sesletim Becerilerine Etkisi. Yüksek lisans tezi, OMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

İnternet Kaynakları

IBM Corp. (2019) IBM SPSS Statistics V26

Pekaacar, Ç. (2018) Ses organları ve üretim yerleri. https://www.academia.edu/37774179/Ses organları ve üretim yerleri

URL-1:https://www.cambridgeenglish.org/Images/167791-b2-first-handbook.pdf (Erişim Tarihi: 15.05.2024).

URL-2: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf (Erişim Tarihi: 10.0.2024).

URL-3: OGM Materyal Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (Erişim Tarihi: 10.03.2024).

URL-4: Learn Turkish. https://learnturkish.com (Erişim Tarihi: 11.10.2023).

URL-5: Yunus Emre Enstitüsü.http://oys.yee.org.tr (Erişim Tarihi: 08.04.2023).

URL-6: https://ogmmateryal.eba.gov.tr/etkilesimli-kitaplar/bingilizce_(Erişim Tarihi: 20.08.2024).

URL-7 https://istatistik.yok.gov.tr/ (Erişim Tarihi: 20.08.2024).

EKLER

Ek 1: Etik Kurulu Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.09.2024-E.654745

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-94094268-204.01.07-654745
Konu : Etik Kurul Onayı hk.

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23.07.2024 tarihli ve E-78783421-204.01.07-627909 sayılı yazı.

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 20/09/2024 tarih ve 2024/09 no lu toplantısında alınan 6 sıra sayılı kararı aşağıda sunulmuştur.

Bilgilerinize arz/rica ederim.

Karar No 6: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 23.07.2024 tarih ve 627909 sayılı yazısı görüşüldü. Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Muhammed ASAR'ın, Dr. Öğr. Üyesi (Doç. Dr.) Dilek FİDAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sesletim ve Sesletim Öğretimi (Pronunciation and Pronunciation Teaching in Teaching Turkish as Foreign Language)" başlıklı çalışmanın bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Prof.Dr. Elif KARAGÜN
Kurul Başkanı

Mevcut Elektronik İmzalar
ELİF KARAGÜN (Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu - Kurul Başkanı) 24.09.2024 01:07

Belge Doğrulama Kodu :BSRR1BFEKZ Belge Doğrulama Adresi :https://turkiye.gov.tr/kocaeli-universitesi-ebys
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi 41380, Kocaeli
Bilgi için: Pelin ÜNALDI DOLGUN
Raportör
Tel:+90 (262) 303 10 01 Faks:+90 (262) 303 10 33
E-Posta :rekiletisim@kocaeli.edu.tr Elektronik Ağ :http://www.kocaeli.edu.tr
Telefon No: 303 10 49
Kep Adresi: kocaeliuniversitesi@hs01.kep.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2: Sesletim Öğrenme Stratejileri

Peterson 2000'den, Berkil tarafından Türkçeye uyarlanan ve 11 adet yeni strateji maddesi eklenen sesletim öğrenme stratejileri aşağıdaki gibidir. (Berkil, G. 2008: 138-139)

Not: 9. maddeye sesli kitap, video; 21. maddeye sesli kitap dinleme, podcast izleme eklemeleri tarafımızca yapılmıştır.

Bellek Stratejileri
1. Sözcüklerin nasıl telaffuz edildiğini hatırlamak için fonetik sembolleri ya da kendi oluşturduğu kodları kullanma.
2. Sözcüklerin nasıl telaffuz edildiğini hatırlamak için şarkı ya da şiirler uydurma.
3. Telaffuzu bilinmeyen sözcükleri telaffuzunu bilinen sözcüklerle bağdaştırma.
4. Hedef dildeki telaffuzu ana dildeki telaffuzla bağdaştırma.
5. Öğretmenin bir sözcüğü nasıl telaffuz ettiğini hatırlamaya çalışma.
6. Zor bir sözcüğü defalarca tekrar etme.
Bilişsel Stratejiler
7. Ana dil konuşucusunu ya da öğretmeni taklit etme
8. Bir ana dil konuşucusundan ya da öğretmenden sonra sesli tekrar etme
9. Kaset, teyp, podcast, sesli kitaptan, bir filmden ya da videoyu sesli tekrar etme
10. Sessizce tekrar etme
11. Kendi kendine yüksek sesle konuşma
12. Sözcükleri kendi kendine sessizce söyleme.
13. Sesli okuma yapma.
14. Hedef dilin seslerini kavramak için egzersiz/pratik yapma.
15. Sesleri öncelikle tek başına daha sonra da bir bütün içinde çalışma
16. Öğrenicilerin hedef dilde konuşurken yaptığı telaffuz hatalarını yakalama.
17. Ağız hareketlerine dikkat edip dudakları izleme.
18. Hedef dili dinlerken telaffuza yoğunlaşma.
19. Telaffuz kuralları hakkında hipotezler oluşturup kullanma.
20. Öğretmenin ağız hareketlerini taklit etmeye çalışma.
21. Müzik, teyp, sesli kitap dinleme, televizyon, film ya da podcast izleme.
22. Konuşurken telaffuza yoğunlaşma.
23. Sözcükleri doğu telaffuz etmek için yavaş konuşma.
24. Telaffuzunu dinlemek için kendi sesini kaydetme.
25. Hedef dilin farklı diyalektlerine ve aksanlarına dikkat etme ya da kullanmaya çalışma.
26. Sözcükleri önce yavaş daha sonra hızlı şekilde tekrar etme.
27. Ana dil ve hedef dil arasındaki telaffuz farklılıklarına dikkat etme.
28. Konuşmadan önce bir sözcüğü zihninde prova etme.
Telafi Stratejileri
29. Telaffuzunda zorlanılan sözcükleri söylemekten kaçınma.
30. Telaffuz ile anlamı belirginleştirilemeyen sözcükler için jest veya mimik kullanma.
31. Telaffuzunda zorlanılan sözcüklerin eş anlamlılarını kullanma.
32. Telaffuzunda zorlanılan sözcük yerine daha fazla sayıda sözcük kullanma (Bir düşünceyi az sözcükle anlatmak yerine daha fazla sözcük kullanarak anlatma)
33. Telaffuzunda zorlanılan sözcüklerin fonetik sembollerini sözlükten kontrol etme.
34. Telaffuzunu düzeltmek için elektronik sözlüklerden, videolardan sözcük dinleme.
35. Telaffuzunda zorlanılan sözcükleri başka birinden telaffuz etmesini isteme.
Üst bilişsel Stratejiler

36. Fonetik hakkında bir şeyler öğrenmeye çalışma.
37. Hedef dilin telaffuz kuralları hakkında başvuru kitapları okuma.
38. Seslere model arama.
39. Dinlemeyi belirli seslere yoğunlaştırma.
40. Öğrenmeyi belirli seslere yoğunlaştırma.
41. Sesleri (ya da alfabeyi) anında ezberlemeye çalışma.
42. Bir sunumu ezberlemeyi, okumaya tercih etme.
43. Bir sunum hazırlarken telaffuzunda zorlanılan sözcükleri not kağıtlarına belirgin bir şekilde yazma.
Duyuşsal Stratejiler
44. Yaptığı telaffuz hatalarını komik bulma.
45. Hedef dildeki sözcükleri ana dildeki telaffuzlarıyla telaffuz ederek ya da tam tersini yaparak eğlenme
46. "Telaffuzum düzeliyor" gibi pozitif ifadelerle kendini cesaretlendirme.
47. Hata yapma ya da aptal görünme riskini göz ardı ederek sözcükleri telaffuz etme riskini alma.
48. Telaffuz diğerlerince beğenildiğinde telaffuza daha çok dikkat etme.
Sosyal/ İşbirlikçi Stratejiler
49. Bir başkasından telaffuzunu düzeltmesini isteme.
50. Çevresindeki insanlarla hedef dilde konuşma.
51. Bir başkasıyla çalışma.
52. Sözcüklerin telaffuzunu öğrenmek için bir başkasına yardım etme ya da öğretme.

Ek 3: Sesletim Öğrenme Stratejileri Anketi

Sesletim Öğrenme Stratejileri

Bu anket Doç. Dr. Dilek FİDAN danışmanlığında Kocaeli Üniversitesi SBE Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalında yürütülen "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sesletim ve Sesletim Öğretimi" adlı yüksek lisans tez çalışmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı Türkçe öğrenen yabancı öğrenicilerin kullandıkları telaffuz öğrenme strateji ve taktiklerini belirleyerek istatiksel veriler elde etmektir. Kişisel bilgileriniz herhangi başka bir amaçla tez çalışması dışında kullanılmayacaktır. Ankete katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır.

Katılım onayı

Ankete katılmayı kabul ediyorum.

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz

Kadın

Erkek

Yaşınız

16-25

26-30

31-35

36-40

46-50

50+

Türkçe hazırlıktan sonra devam edeceğiniz eğitim düzeyi nedir?

Ön lisans (2 yıllık Yüksek Okul)

Lisans

Yüksek Lisans

Doktora

Hangi ülkeden geldiniz?

Afganistan

İran

Endonezya

Kazakistan

Kırgızistan

Özbekistan

Pakistan

Rusya

Suriye

Tanzanya

Türkmenistan

Ukrayna

Ürdün

Yemen

Diğer:

Ülkeniz nerede?

Asya'da

Afrika'da

Avrupa'da

Balkanlarda

Orta Asya'daki Türkî cumhuriyetlerde

Amerika'da

Anadiliniz nedir?

Arapça

Fransızca

Farsça

Rusça

Diğer:

Bildiğiniz yabancı diller ve seviyeleri nelerdir?

A1-A2

B1

B2

C1

Arapça

Fransızca

Farsça

Rusça

İngilizce

Diğer

Arapça

Fransızca

Farsça

Rusça

İngilizce

Diğer

Şimdiki Türkçe seviyeniz nedir?

A1

A2

B1

B2

C1

Türkçe öğrenmeye nerede başladınız?

Kendi ülkemde

Türkiye'de

Türkçe öğrenmeye kendi ülkenizde başladıysanız, aşağıdakilerden hangilerini denediniz? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

Kursa gittim.

Online kurs aldım.

Telefon uygulaması kullandım.

Türk dizilerini izledim.

Diğer:

Ne kadar zamandır Türkçe öğreniyorsunuz?

5-8 ay

8-12 ay

1-2 yıl

2 yıl+

Ne kadar zamandır Türkiye'desiniz?

5-8 ay

8-12 ay

1-2 yıl

2 yıl+

Ne kadar zamandır Kocaeli'ndesiniz ?

5-8 ay

8-12 ay

1-2 yıl

2 yıl+

Türkçe hazırlıktan sonra hangi fakültede/ enstitüde eğitim göreceksiniz?

Hangi bölümde eğitim göreceksiniz?

Kaç yaşında Türkçe öğrenmeye başladınız?

Türkçe telaffuz becerinizi nasıl tanımlarsınız?

Zayıf

Yeterli

İyi

Çok iyi

Türkçe telaffuz becerisinde yeterli olmak sizce ne kadar önemli?

Çok önemli değil

Biraz önemli

Çok önemli

Türkçe telaffuz öğrenirken eğleniyor musun?

Evet

Hayır

Neden telaffuz öğrenmeyi istiyorsun?

Dilin bütün becerileriyle genel olarak ilgileniyorum.

Kariyerim için ihtiyaç duyuyorum.

İyi bir yabancı dil bilgisi için ihtiyacım var.

Öğretmenim beni teşvik ediyor.

Diğer:

Sınıf dışında ne kadar süre Türkçe konuşulan bir ortamda kalıyorsunuz?

Cevabınız biraz ya da çok ise kısaca açıklayınız.

Çok az (Günde bir saatten az)

Biraz (Günde 1-4 saat)

Çok (Günde 5 saat/ daha fazla)

Diğer:

Türkçe telaffuz becerinizi geliştirmek için daha önce bir şeyler yaptınız mı?

Evet

Hayır

Cevabınız ‘’Evet’’ ise Türkçe telaffuz becerinizi geliştirmek için neler yaptınız?

Yönergeler: Bu strateji envanteri, Türkçeyi ikinci veya yabancı dil olarak öğrenen öğreniciler için tasarlanmıştır. Lütfen aşağıdaki bölümde tanımlanan ve etiketlenen stratejileri ne sıklıkta kullandığınızı belirtmek için (1, 2, 3,4,5) rakamlarından birini daire içine alın.

1. **Hiç**
2. **Nadiren**
3. **Ara sıra**
4. **Sık sık**
5. **Her zaman**

Her ifadenin sizi ne kadar iyi tanımladığını düşünerek cevaplayın. Ne yapmanız gerektiği veya diğer insanların ne yaptığı konusunda düşünmeyin. Aşağıdaki ifadeler için doğru veya yanlış cevaplar yoktur. Cevaplarınız ders notlarınızı etkilemeyecek, bu yüzden rahat olmaya çalışın ve dürüstçe cevaplayın. Dil deneyiminize ve ihtiyaçlarınıza bağlı olarak, farklı türde stratejiler kullanıyor olabilirsiniz. Bu nedenle, herkesin aynı veya benzer türde stratejileri kullanması gerekmez. Düşük veya yüksek bir puan ve farklı rakamlar iyi veya kötü bir öğrenci olduğunuzu göstermez.

Örnek

Strateji maddesini okuyun, sıklık karşılığınızı seçin ve rakamı işaretleyin.

Öğretmenimin bir sözcüğü nasıl telaffuz ettiğini hatırlamaya çalışırım.	1	2	(3)	4	5

Sesletim Öğrenme Stratejileri Anketi					
Bellek Stratejileri					
1. Sözcüklerin nasıl telaffuz edildiğini hatırlamak için fonetik sembolleri ya da kendi oluşturduğu kodları kullanırım.	1	2	3	4	5
2. Sözcüklerin nasıl telaffuz edildiğini hatırlamak için şarkı ya da şiirler uydururum.	1	2	3	4	5
3. Telaffuzunu bilmediğim sözcükleri telaffuzunu bildiğim sözcüklerle bağdaştırırım.	1	2	3	4	5
4. Türkçedeki telaffuzu ana dilimdeki telaffuzla bağdaştırırım.	1	2	3	4	5
5. Öğretmemin bir sözcüğü nasıl telaffuz ettiğini hatırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
6. Zor bir sözcüğü defalarca tekrar ederim.	1	2	3	4	5
Bilişsel Stratejiler	1	2	3	4	5
7. Ana dili Türkçe olanların ya da öğretmenimin telaffuzunu taklit ederim.	1	2	3	4	5
8. Ana dili Türkçe olanların ya da öğretmenimin söylediklerini yüksek sesle tekrar ederim.	1	2	3	4	5
9. Bir podcast'i, sesli kitabı, bir filmi ya da videoyu yüksek sesle tekrar ederim.	1	2	3	4	5
10. Sessizce tekrar ederim	1	2	3	4	5
11. Kendi kendime yüksek sesle konuşurum.	1	2	3	4	5
12. Sözcükleri kendi kendime sessizce söylerim.	1	2	3	4	5
13. Sesli okuma yaparım.	1	2	3	4	5
14. Türkçenin seslerini kavramak için egzersiz/pratik yaparım.	1	2	3	4	5
15. Sesleri öncelikle tek başına daha sonra da bir bütün (sözcük, tümce) içinde çalışırım	1	2	3	4	5
16. Arkadaşlarımın Türkçe konuşurken yaptığı telaffuz hatalarını yakalarım.	1	2	3	4	5
17. Ağız hareketlerine dikkat edip dudakları izlerim.	1	2	3	4	5
18. Türkçeyi dinlerken telaffuza yoğunlaşırım.	1	2	3	4	5

19. Telaffuz kuralları hakkında hipotezler oluşturup kullanırım.	1	2	3	4	5
20. Öğretmenimin ağız hareketlerini taklit etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
21. Müzik, sesli kitap dinlerim, televizyon, film ya da podcast izlerim.	1	2	3	4	5
22. Konuşurken telaffuzuma yoğunlaşırım.	1	2	3	4	5
23. Sözcükleri doğu telaffuz etmek için yavaş konuşurum.	1	2	3	4	5
24. Telaffuzumu dinlemek için kendi sesimi kaydederim.	1	2	3	4	5
25. Türkçenin farklı diyalektlerine ve aksanlarına dikkat etmeye ya da kullanmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
26. Sözcükleri önce yavaş daha sonra hızlı şekilde tekrar ederim.	1	2	3	4	5
27. Ana dilim ve öğrendiğim dil arasındaki telaffuz farklılıklarına dikkat ederim.	1	2	3	4	5
28. Konuşmadan önce bir sözcüğü zihnimde prova ederim.	1	2	3	4	5
Telâfi Stratejileri	1	2	3	4	5
29. Telaffuzunda zorlanılan sözcükleri söylemekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
30. Telaffuzumla anlamını belirginleştiremediğim sözcükler için jest veya mimiklerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
31. Telaffuzunda zorlandığım sözcüklerin eş anlamlılarını kullanırım.	1	2	3	4	5
32. Telaffuzunda zorlandığım sözcük yerine daha fazla sayıda sözcük kullanırım (Bir düşünceyi az sözcükle anlatmak yerine daha fazla sözcük kullanarak anlatma)	1	2	3	4	5
33. Telaffuzunda zorlandığım sözcüklerin fonetik sembollerini sözlükten kontrol ederim.	1	2	3	4	5
34. Telaffuzumu düzeltmek için sesli sözlüklerden, videolardan sözcük dinlerim.	1	2	3	4	5
35. Telaffuzunda zorlandığım sözcükleri başka birinden telaffuz etmesini isterim.	1	2	3	4	5
Üst bilişsel Stratejiler	1	2	3	4	5
36. Fonetik hakkında bir şeyler öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
37. Türkçenin telaffuz kuralları hakkında başvuru kitapları okurum.	1	2	3	4	5
38. Seslere model ararım.	1	2	3	4	5
39. Dinlememi belirli seslere yoğunlaştırırım.	1	2	3	4	5
40. Öğrenmemi belirli seslere yoğunlaştırırım.	1	2	3	4	5
Sesleri (ya da alfabeyi) anında ezberlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5
42. Bir sunumu ezberlemeyi, okumaya tercih ederim.	1	2	3	4	5
43. Bir sunum hazırlarken telaffuzunda zorlandığım sözcükleri not kağıtlarıma belirgin bir şekilde yazarım.	1	2	3	4	5
Duyuşsal Stratejiler	1	2	3	4	5
44. Yaptığım telaffuz hatalarını komik bulurum.	1	2	3	4	5
45. Türkçedeki sözcükleri ana dilimdeki telaffuzlarıyla telaffuz ederek ya da tam tersini yaparak eğlenirim.	1	2	3	4	5
46. "Telaffuzum düzeliyor" gibi pozitif ifadelerle kendini cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
47. Hata yapma ya da aptal görünme riskini göz ardı ederek sözcükleri telaffuz etme riskini alırım.	1	2	3	4	5
48. Telaffuzum diğer insanlar tarafından beğenildiğinde telaffuza daha çok dikkat ederim.	1	2	3	4	5
İşbirlikçi Stratejiler	1	2	3	4	5

49. Bir başkasından sesletimimi düzeltmesini isterim	1	2	3	4	5
50. Çevremdeki insanlarla öğrendiğim dilde konuşurum.	1	2	3	4	5
51. Bir başkasıyla telaffuzumu geliştirmek için çalışırım.	1	2	3	4	5
52. Sözcüklerin telaffuz öğrenmek için bir başkasına yardım ederim ya da öğretirim.	1	2	3	4	5