

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANA DİLİ ARAPÇA OLAN ÇOCUKLARA TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL
OLARAK ÖĞRETİMİNDE FONETİK FARKINDALIĞIN AKICI
OKUMAYA ETKİSİ

ZEYNEP SARIGÜL ÜNLÜ
22746011

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ DURMUŞ BARIŞ KIR

2025

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANA DİLİ ARAPÇA OLAN ÇOCUKLARA TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL
OLARAK ÖĞRETİMİNDE FONETİK FARKINDALIĞIN AKICI
OKUMAYA ETKİSİ

ZEYNEP SARIGÜL ÜNLÜ

22746011

ORCID NO: 0009000458646055

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ DURMUŞ BARIŞ KIR

HAZİRAN 2025

Zeynep SARIGÜL ÜNLÜ tarafından hazırlanan “Ana Dili Arapça Olan Çocuklara Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Fonetik Farkındalığın Akıcı Okumaya Etkisi” başlıklı çalışma, **12/06/2025** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Durmuş Barış KIR

.....

Jüri Üyeleri

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Eda TEKİN

.....

Dr. Öğr. Üyesi Neslihan YÜCELŞEN

.....

ÖZET

ANA DİLİ ARAPÇA OLAN ÇOCUKLARA TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE FONETİK FARKINDALIĞIN AKICI OKUMAYA ETKİSİ

Okuma becerisi, bireyin ilk okuma yazma sürecinden eğitim hayatı boyunca kullanacağı en temel becerilerden biridir. Okuma becerisinin kazanılmasında çeşitli alt beceriler işe koşulmaktadır. Bu becerilerinden biri de akıcı okuma becerisidir. Akıcı okuma becerisinin kazanılmasında ise fonetik farkındalığın önemli bir yeri vardır. Alan yazın incelendiğinde; okuma becerisinde önemli bir yeri olan fonetik farkındalık, son dönemlerde dikkat çeken bir konu alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde, fonetik farkındalık becerisi ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Türk dilinin ses özellikleri dikkate alınarak yapılacak çalışmalar, okuma becerisini ve eğitim süreçlerinin daha etkili olmasını sağlayabilir. Bundan dolayı bu araştırmada, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde fonetik farkındalığın akıcı okumaya etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Fonolojik farkındalık ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların Türkçe öğretimi alanında sınırlı olması, bu araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çalışmada ana dili Arapça olan ortaokul düzeyinde 67 öğrencinin fonetik farkındalık düzeyi tespit edilerek akıcı okumaya etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak Fonetik Farkındalık Formu ve Akıcı Okuma Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada Fonetik Farkındalık Formu'ndan yüksek puan alan yabancı uyruklu öğrencilerin Akıcı Okuma Ölçeği'nden yüksek puan; Fonetik Farkındalık Formu'ndan düşük puan alanların Akıcı Okuma Ölçeği'nden de düşük puan aldıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda ana dili Arapça olan öğrencilerin, akıcı okuma becerisinin kazandırılmasında dilin fonetik bilgisine sahip olunması göz önünde bulundurularak öğretim sürecinin planlanması ve gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Fonetik farkındalık, ikidillilik, akıcı okuma, yabancılara Türkçe öğretimi.

ABSTRACT

THE EFFECT OF PHONETIC AWARENESS ON FLUENT READING IN TEACHING TURKISH AS A SECOND LANGUAGE TO CHILDREN WHOSE NATIVE LANGUAGE IS ARABIC

Reading skill is one of the most fundamental competencies that individuals use from the initial literacy process throughout their educational lives. The acquisition of reading skills involves the use of various sub-skills, one of which is fluent reading. Phonetic awareness plays a significant role in the development of fluent reading skills. A review of the literature shows that phonetic awareness, which holds an important place in reading skills, has recently become a prominent area of interest. However, studies examining the relationship between phonetic awareness and reading skills in teaching Turkish as a second language are limited. Research that considers the phonological features of the Turkish language can enhance both reading skills and the effectiveness of educational processes. Therefore, this study aims to determine the effect of phonetic awareness on fluent reading in the context of teaching Turkish as a second language. The limited number of studies investigating the relationship between phonological awareness and reading skills in the field of Turkish language teaching highlights the necessity of this research. In this study, the phonetic awareness levels of 67 middle school students whose native language is Arabic were assessed, and their impact on fluent reading was examined. As data collection tools, the Phonetic Awareness Form and the Fluent Reading Scale were used. The study found that foreign students who scored high on the Phonetic Awareness Form also achieved high scores on the Fluent Reading Scale, whereas those with lower phonetic awareness scores received lower scores in fluent reading. Based on these findings, it would be beneficial to plan and implement the teaching process with attention to the phonetic knowledge of the language in order to foster fluent reading skills among students whose mother tongue is Arabic.

Keywords: Phonetic awareness, bilingualism, fluent reading, teaching Turkish as a foreign language.

ÖN SÖZ

Yabancılara Türkçe öğretimi, yalnızca kelime bilgisi ve dil bilgisi kurallarını öğrenmekten ibaret olmayıp aynı zamanda ses bilgisi ve okuma becerilerinin de geliştirilmesini içeren çok yönlü bir süreçtir. Bu bağlamda, iki dilli öğrencilerin fonetik farkındalıklarının akıcı okumaya etkisini ele alan bu çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe ses yapılarını nasıl algıladıkları ve bu farkındalığın okuma akıcılığı üzerindeki rolü detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında pek çok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle; akademik sürecim boyunca beni yönlendiren, destekleyen ve araştırmamın her aşamasında rehberlik eden değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Durmuş Barış Kır'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisi, kıymetli bilgi ve tecrübeleriyle bu çalışmanın bilimsel altyapısını güçlendirmeme büyük katkı sağlamıştır. Tezimde büyük katkıları olan, bana her daim yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı'ya teşekkürlerimi sunarım. Lisans öğrenimim süresince üzerimde büyük emeği olan ve öğretmenlik anlayışımı şekillendirmemde önemli rol oynayan kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Bekir Gökçe'ye özel olarak teşekkür ederim. Akademik ve kişisel gelişimime katkı sağlayan bu değerli desteği her zaman minnetle hatırlayacağım. Ayrıca akademik yolculuğum boyunca yanımda olan; sabır, anlayış ve sevgileriyle beni her zaman destekleyen sevgili anneme ve babama en derin minnettarlığımı sunarım. Varlıkları, bu süreci daha güçlü ve anlamlı kılmamda en büyük motivasyon kaynağım olmuştur. Ayrıca hayatımın her alanında olduğu gibi bu zorlu akademik süreçte de yanımda olan, sabrı, sevgisi ve desteğiyle bana güç veren sevgili eşime sonsuz teşekkür ederim. Bu vesileyle, her zaman yanımda olan fikirleriyle bana ilham veren ve bu süreçte manevi desteğini hiç esirgemeyen canım kardeşim İsmail Furkan Sarıgül'e de gönülden teşekkür ederim. Aynı şekilde, akademik motivasyonumu diri tutmamda önemli rol oynayan, dostluğu ve moral desteğiyle yanımda olan kıymetli arkadaşım Emine Karakurt'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Onların varlığı, bu süreci benim için daha anlamlı ve özel kılmıştır.

Bu çalışmanın, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında literatüre katkı sağlamasını ve ilerleyen araştırmalara ışık tutmasını temenni ederim.

Zeynep SARIGÜL ÜNLÜ
Haziran, 2025; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Dil Nedir?.....	4
1.3. Ana Dili	5
1.4. İki Dillilik.....	7
1.5. Okuma Becerisi	10
1.6. Yabancılara Türkçe Eğitiminde Okumanın Önemi	11
1.7. Akıcı Okuma.....	13
1.7.1. Doğru Okuma	14
1.7.2. Okuma Hızı.....	15
1.7.3. Prozodi.....	17
1.8. Fonetik Farkındalık	19
1.9. Fonetik Farkındalığın Okumaya Etkisi	21
1.10. Araştırmanın Amacı.....	24
1.10.1. Problem Cümlesi.....	24
1.10.2. Alt Problemler.....	24
1.11. Araştırmanın Önemi	24
1.12. Varsayımlar.....	26
1.13. Sınırlılıklar.....	26
1.14. Tanımlar.....	26
1.15.İlgili Araştırmalar	27
2. YÖNTEM.....	37
2.1. Araştırmanın Modeli.....	37
2.2. Evren ve Örneklem.....	37
2.3. Veri Toplama Araçları.....	39
2.3.1. Fonetik Farkındalık Formu (FOFAF)	39
2.3.2. Akıcı Okuma Ölçeği	40
2.4. Veri Analiz Süreci.....	41
2.4.1. Uygulama Süreci.....	42
2.4.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı	42
2.4.3. Ön Uygulama.....	42
2.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	43
3. BULGULAR VE YORUM.....	45

3.1. Katılımcıların Özellikleri.....	45
3.2. Fonetik Farkındalık Formu Sonuçlarına İlişkin Bulgular	48
3.2.1 Hedef Fonemleri Belirleme	48
3.2.2. Fonem Değişikliği.....	50
3.2.3. Ses Uyumlu Farkındalığı	51
3.2.4. Soru Görsel Materyal Kullanımı.....	52
3.2.5. Ses Kaynaklarını Kullanma	53
3.3. Akıcı Okuma Ölçeğine İlişkin Bulgular	57
3.3.1.Prozodi Ölçeği Sonuçlarına İlişkin Bulgular	59
3.4. Fonetik Farkındalık Formu ile Akıcı Okuma Ölçeği Sonuç Bulgularının Değerlendirilmesi	61
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	64
4.1. Sonuçlar ve Tartışma	64
4.2. Öneriler.....	74
KAYNAKÇA	77
EKLER.....	84

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Ülkelerine ve Cinsiyetlerine Göre Genel Dağılımı	45
Tablo 2. Cinsiyet ve Ülkelere Dağılımı Gösteren Tablo	47
Tablo 3. Hedef Fonemleri Bileşenin 1. Sorusuna İlişkin Bulgular	48
Tablo 4. Hedef Fonemleri Bileşenin 2. Sorusuna İlişkin Bulgular	49
Tablo 5. Hedef Fonemleri Bileşenin 3. Sorusuna İlişkin Bulgular	49
Tablo 6. Fonem Değişikliği Bileşenin 1. Sorusuna İlişkin Bulgular.....	50
Tablo 7. Fonem Değişikliği Bileşenin 2. Sorusuna İlişkin Bulgular	50
Tablo 8. Ses Uyumu Farkındalığı Bileşenin 1. Sorusuna İlişkin Bulgular	51
Tablo 9. Ses Uyumu Farkındalığı Bileşenin 2. Sorusuna İlişkin Bulgular	51
Tablo 10. Ses Uyumu Farkındalığı Bileşenin 3. Sorusuna İlişkin Bulgular	52
Tablo 11. Görsel Materyal Kullanımı Bileşenin Sorusuna İlişkin Bulgular	52
Tablo 12. Ses Kaynaklarını Kullanma Bileşenin 1. Sorusuna İlişkin Bulgular	53
Tablo 13. Ses Kaynaklarını Kullanma Bileşenin 2. Sorusuna İlişkin Bulgular	53
Tablo 14. Ses Kaynaklarını Kullanma Bileşenin 3. Sorusuna İlişkin Bulgular	54
Tablo 15. Katılımcıların Akıcı Okuma Düzeyleri	58
Tablo 16. Prozodi Ölçeği Sonuçlarına İlişkin Bulgular	60

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Akıcı Okumanın Boyutları	14
Şekil 2. Prozodi Öğeleri	18
Şekil 3. Fonetik Farkındalığın Bileşenleri	21
Şekil 4. Araştırmanın Modeli	37
Şekil 5. Araştırmanın Çalışma Grubu	38
Şekil 6. Akıcı Okuma Ölçeği	40
Şekil 7. Kullanılan Ölçme Araçları	41
Şekil 8. Ön Uygulama Süreci	43
Şekil 9. Cinsiyet ve Ükelere Dağılımı Gösteren Grafik	48
Şekil 10. Fonetik Farkındalık Formu Sonuçlarına İlişkin Genel Bulgular	54
Şekil 11. Fonetik Farkındalık Formu Sonuçlarına İlişkin Doğru Cevap Oranları	55
Şekil 12. Akıcı Okuma Ölçeği İlişkin Bulgular	57
Şekil 13. Fonetik Farkındalık ve Kelime Sayısı Arasındaki İlişki	59
Şekil 14. Prozodi Ölçeği Sonuçlarına İlişkin Bulgular	59
Şekil 15. Fonetik Farkındalık Formu ile Kelime Sayısı Arasındaki İlişki	61
Şekil 16. Fonetik Farkındalık Formu ile Prozodi Arasındaki Dağılım	62
Şekil 17. Fonetik Farkındalık ve Akıcı Okuma Arasındaki İlişki	63
Şekil 18. Fonetik Farkındalık Düzeyine Göre Akıcı Okuma Ortalamaları	74

KISALTMALAR LİSTESİ

AOÖ	: Akıcı Okuma Ölçeği
FOFAF	: Fonetik Farkındalık Formu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
Ö	: Öğrenci
S	: Sayfa
SPSS	: Statistical Packate fort he Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)
TDK	: Türk Dil Kurumu



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, problem cümlesi ve alt problemleri, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde değişen dünya koşulları ve Türkçeye gösterilen ilgi artarken Türkçenin yabancılara öğretimi de günden güne önem kazanmaktadır. Ana dili olarak Türkçe öğretiminden farklı olan iki dilli çocukların Türkçe öğretimi konusu ayrı bir alan olarak ele alınmalıdır.

Türkçe dilinin farklı sistem ve yapıya sahip olduğu göz önünde bulundurularak yapılacak olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha nitelikli hâle gelmesi beklenmektedir. Tam bu noktada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen iki dilli öğrencilerin dilimize ait fonetik özelliklerinin farkındalığına sahip olup olmadıklarını belirleyip dil öğretimini bu doğrultuda düzenlemek gerekmektedir. Fonetik farkındalık; okuma-yazma ile güçlü bir ilişkisi olan, gelişen ve sözcüğü oluşturan sesleri tanıma, ayırma ve ortak seslerden oluşan sözcükleri fark etme görevleri ile ilgili bir beceridir. Fonetik farkındalık, konuşma dilinin farklı yollarla daha küçük bileşenlere bölünmüş olabileceğini ve seslerin biçimlendirmesini anlamaktır. Bir kelimeyi ortaya çıkaran ses birimlerin farkında olmaya fonolojik farkındalık becerisi denilir (Erdoğan, 2011).

Okuma becerisinin kazandırılması ve başarılı bir şekilde sürdürülebilir olması için küçük yaşlardan itibaren, öğrenilmek istenen dilin özelliklerinin öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir. İlk okuma-yazma öğretimi ilkökul ve daha sonraki akademik hayatta öğrenci için gerekli olan, sadece Türkçe dersi kapsamında değil, diğer tüm derslerde de başarısına yön verecek olan bir eğitim etkinliğidir (Göçer, 2000). Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretiminde ilk okuma-yazma süreci önem arz etmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, Türkçeyi ses yapısı kurallarına uygun bir şekilde okumak istemesi akıcı okuma becerisi ile

ilişkilendirilebilir. Yeni bir dil öğrenirken o dilin kendine özgü fonetik özelliklerini bilmek, o dili kullanabilme becerisine sahip olmak, o dili daha iyi anlayabilmek ve aktarabilmek için önem teşkil etmektedir. Bu beceriyi kazanma yolunda atılması gereken en önemli adımların başında öğrencinin öğrenmek istediği dilin fonetik farkındalığına sahip olup olunmadığı hakkında bilgi sahibi olması geçmektedir.

Okuma faaliyetleri de gelişigüzel yapılacak bir eylem değildir; bunun aksine oldukça karmaşık ve özel bir eylemdir (Arıcı, 2019). Okuduğunu anlama becerisi, bireylerin yaşamı boyunca tüm öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Okuma doğru, çabuk, kelimenin hızlı kavranması ile amacına ulaşır (Arıcı, 2019). Okuma, yazılı simgelerin ya da metinlerin duyu organları aracılığıyla algılanmasıyla başlayan ve bu fiziksel süreci, bireyin önceden edindiği bilgilerle yeni bilgileri zihinsel olarak işlemesi yoluyla sürdüren, kavrama, anlamlandırma ve yorumlamaya dayanan bilişsel bir etkinliktir (Gürer, 2021) Okuma becerisinin kazandırılması ve gelişimi; kelimeleri tanıyıp, doğru kelimeleri metnin bütününe uygun olarak anlamlandırılmasına bağlıdır. Bu iki durum, birbirinden bağımsız düşünülmemelidir. Öğrendiği dilin fonetik yapısına sahip olan öğrenciler, kelimeleri hızlı bir şekilde tanıyıp öğrenme sürelerinin büyük bir bölümünü anlamaya ayırmaktadırlar. Bu tür okuyucuların, okumaları akıcıdır ve okuduklarının büyük bir bölümünü anlarlar. Okumanın amacı metni anlamaktır (Özbay, 2014). Kelime tanıma becerisi gelişmemiş ya da az gelişmiş öğrenciler ise kelimeleri seslendirmekle meşgul olduklarından anlamaya fazla vakit ayıramayabilirler. Akıcı okuma, okurun metni içeriğine ve anlamına uygun bir hız ile doğru bir biçimde anlayarak okumasıdır. Akıcı okuma gerçekleşmezse okuma güçlükleri ve anlama sorunları ortaya çıkabilmektedir (Gürer, 2021). Türkçe öğretimi sürecinin başından okuma becerisinin kazanılıp akıcı bir şekilde sürdürülmesi istenen yabancı uyruklu öğrencilerin öncelikle fonetik farkındalığa sahip olup olmadıklarını belirlemek gerekmektedir. Okuma becerisi geliştirilebilen bir kazanım olduğu için erken ilk-okuma yazma sürecinde fonetik farkındalığın belirlenip okuma süreci devam ettirilmelidir. Okuma becerisi en temel düzeyde ele alınıp sonra da bu düzeyin bir alışkanlığa, istekli bir şekilde sürdürebilme kazanımına dönüşmesi beklenmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2011) Okuma, yalnızca bir kod çözme ya da sesleri simgeleyen harfleri seslendirmenin de ötesinde, fiziksel ve zihinsel süreçleri içerisinde barındıran, anlamaya dayalı bir faaliyettir. Bu nedenle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan bir öğrenci, iyi bir düzeyde kavrayıcı

olabilmek için akıcı okuma becerisine erişmiş olmalıdır (Güngör, 2019). Okuma becerisinin kazanımı, yeterli ve doğru kullanımı günlük hayat açısından da önemlidir; bunun yanı sıra akademik beklentilerin gerçekleşebilmesi için okuma ve anlama becerisinin, yine ve belki daha da fazla, geliştirilmesi gerekmektedir (Durmuş, 2013). Hedef dilde akıcı okuma becerisine sahip olmayan birinin, akademik hayatında başarılı olması oldukça zor bir durumdur. Akıcı okuyabilmenin temelinde kelime ayırt etme yeteneği yatmaktadır (Arıcı, 2019). Kelime ayırt etme kazanımının ilk okuma yazma sürecinde öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir.

İlk okuma yazma süreci ile ilgili yapılan araştırmalarda oldukça önemli bir yere sahip olan fonolojik farkındalık, özenli planlanan bir eğitim süreci ile geliştirilebilir. Bununla ilgili olarak Hempenstall fonolojik farkındalıkta 11 göreve dikkat çeker:

1. Cümlelerin sözcüklerden meydana geldiğini,
2. Kelimelerin uyaklı olabileceğini,
3. Kelimelerin aynı sesle başlayabileceğini,
4. Kelimelerin aynı sesle bitebileceğini,
5. Kelimelerin ortasında aynı sesin olabileceğini,
6. Kelimeleri hecelere ayrılabilceğini,
7. Kelimelerin ilk ve son sese ayrılabilceğini,
8. Kelimelerin tek tek seslere ayrılabilceğini,
9. Kelimelerin sesler çıkarıldığında yeni sözcükler olacağını,
10. Kelimeleri yapmak için sesleri harmanlayabileceğini,
11. Kelimeleri oluşturan ses birimlerini fark edebilmelidir (akt. Erdoğan, 2011).

Fonolojik farkındalık becerisine sahip olmak, tüm bu görevlerde başarılı olabilmek anlamına gelmektedir. Eğer öğrenci, sözcüklerin seslere bölünebileceğini fark ederse okuma için harf-ses ilişkisini kullanabilir. Okumayı öğrenme sürecinin gelişmesinde öğrencinin, harf-ses ilişkisini algılaması en kritik evreyi oluşturur. Okuma-yazma öğrenme sürecinde geline bu düzey, çocuğun dili kontrol etmeye başladığının bir göstergesidir. Bu farkındalığı kazanmış öğrenci, söylenen cümleleri yazabildiği, yazılanları ise söyleyebildiği; konuşma ve yazı dili içindeki cümleleri ve cümleler

içinde yer alan kelimeleri, kelime içinde bulunan heceyi, hece içinde yer alan seslerin; seslerin harflerle gösterilmesi gerektiğinin farkındalığını kazanır (Erdoğan, 2011).

Fonetik farkındalık, sözlü dil becerilerinin temel bir ögesi olup konuşma ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi anlamada önemli bir köprü işlevi görür. Konuşma dilini, yazılı dil ile daha kolay ilişkilendirebilen öğrenciler, duydukları sesleri doğru bir şekilde yazıya dökme becerisine sahip olurlar. Bu beceri, fonetik farkındalık sayesinde, öğrencilerin konuşma dilindeki kelimeleri hece ve ses birimlerine ayırabilmelerini sağlar. Sonuç olarak, seslerin doğru şekilde yazıya aktarılması için sözcüklerin ses yapısına dair bir farkındalığa sahip olmaları şarttır. “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilk okuma-yazma öğretim sürecinde fonolojik farkındalık görevlerine dayalı olarak yaptırılan etkinliklerde (sözcüklerin aynı sesle başlaması, sözcüklerin aynı sesle bitmesi, sözcüklerin uyaklı olabileceğinin farkına varması, sesler birleştirilerek heceler ve hecelerden de kelimeler oluşturulması) başarılı olan öğrenciler sözcüğün ses yapısıyla ilgili bir farkındalığa sahip olarak duydukları sesleri doğru bir şekilde yazıya aktarabilmektedirler. Fonetik farkındalık becerisi ile çocuk, kelimeyi ortaya çıkaran ses birimlerinin farkındalığını kazanmaktadır. Böylece kelimeyi ortaya çıkaran ses birimlerin farkındalığına sahip olan çocuk, yazma becerisini ilerletebilmektedir (Erdoğan, 2011). Fonetik farkındalığı gelişmiş bireyler, ses bilgisi temelli farkındalıkları sayesinde yalnızca okuma değil, yazma, dinleme ve konuşma gibi diğer dil becerilerinde de anlamlı gelişmeler gösterebilirler.

1.2. Dil Nedir?

Dil, en genel anlamıyla, varlıkların iletişim amacıyla kullandıkları duyuşsal ve kavramsal bir sistem olarak tanımlanabilir. Daha geniş bir perspektiften bakıldığında ise dil; düşünceleri, duyguları ve güdüleri doğrudan ya da dolaylı olarak ifade etmeye yarayan temel bir anlatım aracıdır. Kılınç ve Şahin’e (2011) göre dil ve düşünce bir bütün olarak değerlendirilmelidir. İnsanlar, tarih boyunca dil sayesinde iletişim kurmuşlardır. Dil; problemlere çözüm bulma, akıl yürütme, düşünme ve hayal etme gibi zihinsel süreçlerde önemli bir rol üstlenmektedir (Güzel, 2014). Bu bağlamda, dil yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bireyin zihinsel gelişimini destekleyen temel bir bilişsel işlevdir.

Ergin’e (2004) göre dil; insanların anlaşmasını sağlayan, kendine özgü kurallarıyla gelişen ve kökeni bilinmeyen zamanlara dayanan doğal bir sistemdir. Mangır (2021)

ise dili, bireyin hem kendini ifade etmesi hem de çevresini anlamlandırması için kullandığı en güçlü araç olarak tanımlar. Dil, bir toplumun bireyleri arasında anlaşmayı sağlayan yerleşik bir dizge olarak tanımlanır (Aksan, 2015).

Günümüzde ülkeler arasındaki siyasi, ekonomik, sanatsal ve ticari ilişkiler giderek artmaktadır. Bu ilişkilerin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi, bireylerin farklı dilleri öğrenmesini zorunlu hâle getirmiştir (Kılınç & Şahin, 2011). Dil öğrenmek bireyin hayatını zenginleştirmektedir (Roberts & Kreuz, 2020). Kelimelerden oluşan dil örüntüsü, bireyler arası iletişimi çok boyutlu hâle getiren ve özel amaçlar doğrultusunda gelişen bir bildirim sistemi olarak tanımlanabilir (Aksan, 2009). Bu tanım, dilin yalnızca sözcüklerin rastgele bir araya gelmesinden ibaret olmadığını, aksine belli kurallar ve işlevler çerçevesinde anlam kazanan dinamik bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. İletişim ve dili birbirinden tamamen bağımsız düşünmek mümkün değildir. Bireyler; duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla aktararak toplumsal yaşamlarını ve kültürel sürekliliklerini sağlamaktadırlar (Erkman-Akerson, 2007; Ağaçasapan, 2002). Dil, yalnızca geçmişin birikimlerini yeni nesillere aktarmakla kalmaz; aynı zamanda bireyler arasında ortak bir anlam dünyası oluşturarak sosyal bağları da güçlendirir. Dil, anlama ve anlatma becerilerinden oluşur. Okuma ve dinleme/izleme anlama; konuşma ve yazma ise anlatma becerileri kapsamında değerlendirilir. Şimşek'e (2016) göre, dil; algılarımızı sembollerle ifade etmemizi sağlayan ve dört temel dil becerisiyle düşüncelerimizi şekillendirip yaşatan en güçlü kültürel gerçekliktir.

1.3. Ana Dili

Son dönemlerde akademik çalışmalarda sıklıkla ele alınan kavramlardan biri de ana dilidir. Korkmaz (1992), ana dilini “zaman içerisinde ses yapısı, biçimsel özellikleri ve anlam bakımından farklılaşmış dillerin köken olarak birleştiği ortak dil” şeklinde tanımlamaktadır. Ana Türkçe, Ana Moğolca, Ana Altayca ve Roman dillerinin kökeni olan Latince bu tanıma örnek olarak verilebilir. Benzer şekilde, Göğüş (1998) de ana dili, “kendinden birçok dil türemiş olan dil” olarak ifade etmekte ve Latincenin; İtalyanca, Fransızca ve İspanyolca gibi dillerin kaynağı olduğunu belirtmektedir.

Dil edinimi, bireyin doğumuyla birlikte başlayan ve belirli bir gelişimsel süreç içinde büyük ölçüde tamamlanan, insan beyninin doğuştan sahip olduğu bilişsel bir yetiye dayanır (Altmışdört, 2013). Vardar'a (2002) göre ise ana dil, bireyin dünyaya geldiği

ortamda ilk olarak maruz kaldığı ve doğal iletişim süreciyle edindiği dildir. Her birey, dilin varlığını sürdürdüğü bir ortamda dünyaya gelir ve bu mevcut dil ortamında gelişimini sürdürür. Göğüş'e (1998) göre ana dili, bireyin ailesi ve yakın çevresi aracılığıyla öğrendiği; somut ve soyut kavramları ifade etme becerisi kazandığı dildir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2024) ise ana dili, zaman içinde ses, biçim ve anlam bakımından farklılaşmış dillerin ortak kaynağı olarak tanımlar.

Günümüzde ana dil eğitimi, öğrencilerin günlük yaşamda etkili anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi; bunun yanında dili doğru ve yerinde kullanabilme, edebî zevk ve estetik duyarlılık kazanma gibi amaçları da içermektedir (Yıldız, 2016). Korkmaz'a (1999) göre, ana dili bireyin önce anneden ve yakın çevreden, ardından içinde bulunduğu sosyal çevreden öğrendiği; insanın toplumla en güçlü bağımlı oluşturduğu dildir. Ayrıca ana dili, bireyin yaşadığı sosyal çevreden edindiği ve içinde şekillendiği bir dil olarak karşımıza çıkmaktadır. Vygotsky'nin (akt. Uzun, 2000) Aytan (2011) tarafından aktarılan görüşüne göre dil; kendine özgü kuralları olan, millet olmanın temel şartı kabul edilen ve insanlığın maddi-manevi birikimlerini kuşaktan kuşağa aktaran bir iletişim aracıdır. Yaman'a (2022) göre ise ana dili öğretimi; okuma ve dinleme, sözlü ve yazılı anlatım, dil bilgisi, kelime dağarcığı ile dilin kural ve edebiyat yönlerini kapsayan çok yönlü bir yapıya sahiptir.

Tüm bu bilgiler ışığında, “ana dil” ile “ana dili” kavramlarının birbirinden farklı olduğu anlaşılmaktadır. Ana dil, dillerin tarihsel kökeni ve türemesiyle ilgili bir kavram iken; ana dili, bireyin doğduğu çevrede ilk olarak öğrendiği ve temel iletişim aracı olarak kullandığı dildir. Birey, doğduğu andan itibaren ana dilini öğrenmeye başlar ve bu dil aracılığıyla çevresiyle iletişim kurar. Akbulut'a (2008) göre insanlar, ana dilsiz düşünülemez. Ancak, ana dili tanımlamalarında çevrenin rolü ön plana çıkmakla birlikte, bu tanım göçmen bireyler açısından yetersiz kalabilmektedir. Özellikle yurtdışında yaşayan bireylerde, aile içinde konuşulan dil ile toplumun dili farklı olabilmektedir. Bu durum, ana dili kavramının sadece aile bağlamında değil; aynı zamanda sosyokültürel faktörler çerçevesinde de değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitim dili Türkçeden farklı olan öğrencilerin, okula başlamadan önce Türkçe konuşma becerilerini edinmeleri, ilk okuma-yazma süreçlerini büyük ölçüde kolaylaştırabilir. Bu durumun yalnızca eğitimsel değil, aynı zamanda siyasal ve sosyoekonomik açılardan da çok yönlü olarak ele alınması gerekmektedir (Gözüküçük, 2015).

Alaca (2011), ana dili eğitim dilinden farklı olan ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada; iki dilliliğin, ebeveynlerin eğitim düzeyinin ve okuryazarlık durumunun öğrencilerin okula aidiyet hisleri ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Dil denildiğinde genellikle bireyin ailesinden, özellikle annesinden öğrendiği ana dil akla gelir. Ana dil, okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dört temel beceriden oluşur ve bu beceriler arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Kızıltaş, 2019).

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri, Okuma becerisi kapsamında, eğitim dili ile ana dili farklı olan iki dilli öğrencilerin okuma gelişimleri açısından büyük bir öneme sahiptir. Özellikle ana dili farklı öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi, metinleri anlama süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin yaşadığı dilsel dezavantajların giderilmesinde okuduğunu anlama becerisinin kilit bir rol oynadığı ifade edilebilir (Kızıltaş, 2019). Akıcı okuma, bireyin okuma sürecinde anlam kurma ve metni bütüncül olarak kavrama becerisini doğrudan etkileyen temel bileşenlerden biridir. Okuma becerisinin yalnızca sesli harfleri doğru telaffuz etmekten ibaret olmadığı; aynı zamanda anlamlı, ritmik ve duraksız bir biçimde okumayı da içerdiği düşünüldüğünde, akıcılığın okuduğunu anlama üzerindeki belirleyici rolü daha net biçimde ortaya çıkmaktadır. Nitekim Kızıltaş (2019), akıcı okuma ile anlama arasında güçlü bir ilişki olduğunu ifade ederek, öğrencilerin okuduklarını kavrama düzeylerinin, akıcılık becerileriyle yakından bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır.

1.4. İki Dillilik

Günümüz dünyasının giderek daha küresel bir yapıya bürünmesi, yeni çalışma alanlarının doğması ve artan insan hareketliliği, iki dillilik kavramının özellikle yirminci yüzyılda yaygınlaşmasına neden olmuştur (Şahin, 2023). Ana dilin dışında başka bir dili öğrenmek, çağımızın bir gerçekliğidir. Ayrıca başka bir dili öğrenmek, “başkasıyla karşılaşmak” anlamına da gelir (Keskin, 2012). Bir dili konuşabilmek dünyayı anlayabilmektir. Karaağaç’a (2011) göre, küresel düzeyde artan göç hareketleri ve ülkeler arası etkileşimin hızlanması, eğitim, sağlık, teknoloji ve ekonomi gibi farklı alanlarda kullanılan ve talep gören dillerin çeşitlenmesine yol açmaktadır. Bireyler, göç, savaş, ticaret, eğitim, kültürel etkileşim ve küreselleşme gibi pek çok sebeple iki dilli olabilirler (Şahin, 2023). Sınırların değişmesi, göç etme, ekonomik

krizlerin yaşanması ve savaşlar, bireylerin buldukları coğrafyadan başka bir yere gitmelerine neden olmuş ve bu durum iki dilliliği tüm boyutları ile etkilemiştir (İnan, 2020).

Rolffs'e (2009) göre iki dillilik, iki dilin kültürünü bilmek, iki dili bir arada kullanmak, iki dilde konuşmak, düşünmek ve hissetmek, iki dili jest ve mimiklerle ifade edebilmek, iki dili vurgu, tonlama ve ses özellikleri ile kullanmaktır. İki dilliliğin türlerini belirleyen önemli faktörlerden biri, dil öğrenme ya da edinme sırasındadır. Anne ve babanın evde konuştuğu dil, çocuğun kritik dönemdeki dil edinimini etkileyerek ana dilin kazanım sürecini şekillendirir (Eryılmaz, 2020). İki dillilik, disiplinler arası bir kavramdır ve farklı araştırmacılar tarafından çeşitli açılardan ele alınmıştır. Weinreich (1968), iki dilliliği bireyin iki dili birbirinin yerine alternatif olarak kullanabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Haugen (akt. Romaine, 1989), ikinci bir dilde anlamlı kelimeler üretebilme becerisini iki dilliliğin başlangıcı olarak kabul etmektedir. İki dillilik, iki ya da daha fazla dilin düzenli olarak kullanımını ve günlük yaşantısında iki ya da daha fazla dil kullanan kişiler iki dillidir (Grosjean, 2013). Coğrafi olarak farklı kültürlerin bir arada yaşadığı bölgelerde bulunmak, eğitimde iki dillilik politikalarının uygulanması, uluslararası şirketlerle yapılan iş birlikleri, farklı dilleri konuşan bireylerin evlilikleri ve İngilizcenin küresel iletişim dili olarak kabul edilmesi, iki dilliliğin gelişimini destekleyen başlıca unsurlar arasında yer almaktadır (Ateşal, 2017).

Mackey (1967) bireylerin iki dilli olma durumlarını eğitim odaklı olduğunu veya bir amaç doğrultusunda farklı bir dil öğrendiklerini belirtmiştir. İki dillilik süreci; bireysel, bilişsel ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Erken yaşta ikinci bir dili öğrenen bireylerde, bilişsel esnekliğin arttığı ve zihinsel gelişimin daha hızlı olduğu belirtilmektedir. Titone'ye göre (akt. Hammers & Blanc, 2000), iki dillilik sadece ikinci bir dili ana dili gibi benimsemek değil; aynı zamanda bireyin bu dili, kendi dilsel ve kavramsal yapısını dikkate alarak kullanabilme becerisini geliştirmesidir. Bu görüş doğrultusunda Baker (2001), iki dilliliği bireyin toplumsal ve bireysel yaşam koşullarına bağlı olarak, ikinci dili uygun iletişim bağlamlarında kullanabilme yetisi olarak tanımlamaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı (2018), yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının hem anadillerini etkin bir şekilde kullanmalarını hem de Türk kültürel değerlerini tanımlarını ve

içselleştirmelerini amaçlamaktadır. Program, Türkiye Cumhuriyeti ile diğer ülkeler arasında yapılan kültürel ve eğitim iş birlikleri kapsamında, özellikle Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk kökenli çocuklara yönelik olarak yapılandırılmıştır. Temel hedef, bu bireylerin yaşadıkları ülkelere uyum sağlarken aynı zamanda Türk kimliğini korumaları ve ana dillerine olan bağlılıklarını sürdürmeleridir. Bu bağlamda, program yalnızca dilsel becerilerin gelişimini değil, aynı zamanda milli, manevi ve kültürel değerlerin aktarımını da esas alır. Program, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisini kapsayan çok yönlü bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken Türk kültürüne dair temel bilgi, değer ve davranış kalıplarını kazanmalarını da amaçlar. Öğretim programında yer alan kazanımlar; bireyin hem Türkçeyi doğru, akıcı ve anlamlı biçimde kullanmasını hem de tarihî, kültürel ve toplumsal değerlerle bağ kurmasını hedeflemektedir. Ayrıca program; farklı yaş ve düzeylere uygun modüler yapıyla esneklik sağlamakta, Avrupa’da farklı ülkelerdeki okul türleri ve uygulama koşullarına uyarlanabilir niteliktedir.

Küreselleşmenin etkisiyle birlikte günümüzde iki dillilik kavramı giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Artan göç hareketleri, çok uluslu iş ortamlarının yaygınlaşması, akademik gereklilikler ve kültürel etkileşimler, bireyleri birden fazla dili öğrenmeye ve aktif biçimde kullanmaya yönlendirmektedir. Ancak iki dillilik, yalnızca bireysel bir dil edinimi süreci olarak değerlendirilemez. Bu olgu, bireyin bilişsel gelişimi kadar sosyo-kültürel kimliğini de şekillendiren çok katmanlı bir yapıya sahiptir. İçinde bulunduğu çevrenin ve ülkenin dilini resmi bir şekilde öğretim ortamlarında öğrenme zorunluluğunda olan ve doğal öğrenme sürecinin aksine daha resmi bir şekilde dil öğretimini yürüten yaklaşıma okul iki dilliği denir (Skutnabb-Kangas, 1981). Bu nedenle, iki dilliliğin pedagojik yaklaşımlarla ele alınması, eğitim politikalarıyla desteklenmesi ve bireylerin hem anadilini hem de ikinci dili etkin şekilde kullanabilecekleri ortamların oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı (2018) yalnızca dil öğretimini değil, aynı zamanda iki dilli bireylerin dilsel denge kurabilmelerine olanak tanıyacak stratejilerle desteklenmiş bir öğretim yaklaşımını sunar. Öğrencilerin hem akademik başarılarını destekleyen dil becerileri edinmeleri hem de Türk kimliğini sürdürebilmeleri için yapılandırılan bu program, iki dilliliğin toplumsal ve kültürel yönünü dikkate alan bütüncül bir perspektif sunmaktadır.

1.5. Okuma Becerisi

Dil eğitiminin temel hedefi; bireyin anlama, algılama ve anladıklarını etkili biçimde ifade etme becerilerini geliştirmektir. Bu beceriler; okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisini kapsamaktadır. Er ve Arıcı'ya (2018) göre, bu beceriler arasında okuma; yazma, konuşma ve dinleme becerilerine ulaşmak için bir anahtar işlevi görmektedir. Bu becerinin gelişimi; yalnızca okumayı değil, aynı zamanda dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin gelişimini de destekler. Sevim ve Söylemez (2018) de okuma becerisini, anlama sürecinin en önemli yapı taşı ve anlatımın temel basamaklarından biri olarak tanımlamaktadır.

Dört temel dil becerisinden biri olan okuma ile ilgili birçok farklı tanım yapılmıştır. Okuma; yazılı metindeki sözcüklerin, cümlelerin ve sembollerin duyu organları aracılığıyla algılanıp tanınması, ardından anlamlandırılarak kavranması ve yorumlanması sürecine dayanan zihinsel bir etkinliktir (Calp, 2005). Okuma; kavrama ve düşünmeyi gerektiren, sözcük ve sembollerini tanıma ve anlamlandırma yoluyla gerçekleşen karmaşık ve etkileşimli bir süreçtir. Karakuş'a (2017) göre okuma becerisi; kelimeleri tanıma, ayırt etme, algılama, kavrama ve sözcükleri ifade etme süreçlerini kapsar. Perfetti (2014) ise okumayı, yazılı ifadeler sonrasında düşünme becerisi olarak değerlendirmektedir. Aylaş'a (2005) göre okuma; beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Okuma sürecinde zihin; bir yandan göz aracılığıyla algılanan yazılı ifadelerden anlamlar üretirken, diğer yandan bu anlamları önceki satırlarda elde edilenlerle ilişkilendirerek zihinsel faaliyetlerde bulunur. Başka bir deyişle, zihin düşünceleri satırlar arasında taşıyarak önceki ve sonraki ifadelerle bağlantı kurmaktadır (Yılmaz, 2018). Okuma eylemi, bireyin zihnini sürekli aktif tutar ve bireyin daha geniş bir perspektiften düşünmesini sağlar.

Gökçe ve Baki'ye (2020) göre okuma, öğrencilerin ilkökul süresince kazandıkları en temel beceridir ve bu beceri akademik yaşam boyunca vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Okuma sayesinde öğrenciler dünyalarını genişletebilir; çevresinde olup bitenleri takip eden, kültürlü, kendini tanıyan ve karşılaştığı sorunlara alternatif çözümler üretebilen bireyler hâline gelebilirler (Sevim & Söylemez, 2018). Okuma bireysel bir beceridir ve bireyin geçmiş hakkında bilgi edinmesi, çevresinde ve dünyada olup bitenleri öğrenmesi, meslek sahibi olması, düşünsel gelişimini sağlaması gibi birçok farklı

amacı içerebilir. Okuma becerisine sahip olmak, öğrenciye yeni bir dünyaya ve hayal gücüyle dolu bir pencereye ulaşma imkânı sunar. Okuma eylemi, dilin kurallar bütünü doğrultusunda yazılı iletişimi sözlü iletişime dönüştürme; bu süreçte karşılaştırma ve değerlendirme yapma gibi zihinsel işlemleri kapsayan bir etkinliktir. Okuma, yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda zihinsel becerileri de geliştiren bir öğrenme alanı olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2015). Okuma süreci, öğrencilerin zihinsel süreçlerini ortaya çıkaran ve bu süreçleri günlük yaşamda kullanabilmelerine katkı sağlayan önemli bir öğrenme alanıdır. Okuma, insanın doğuştan sahip olduğu bir yeti değil; sonradan kazanılan ve eğitim yoluyla geliştirilen bir beceridir (İşeri, 1998).

Çelik (2006), okuma becerisini; yazılı metinlerdeki düşünce ve duyguların kavranması, çözülmesi ve değerlendirilmesi gibi zihinsel süreçleri içeren, fizyolojik faktörleri de göz ardı etmeyen bir etkinlik olarak tanımlar. Bu bağlamda, Sever (2015) okuma becerisinin genel özelliklerini şu şekilde özetlemektedir:

- Okuma bir iletişim kurma sürecidir.
- Okuma bir algılama durumudur.
- Okuma bir öğrenme becerisidir.
- Okuma; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutları içeren çok boyutlu bir gelişim sürecidir.

Okuma becerisinin bu genel özellikleri, onu yalnızca teknik bir yetkinlikten öte; anlama ve algılama süreçlerinin bütünleştiği çok katmanlı bir zihinsel eylem olarak değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.

1.6. Yabancılara Türkçe Eğitiminde Okumanın Önemi

Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketleriyle zihnin anlam kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir (Aylaş, 2005). Anlama becerisinin en önemli yapıtaşı olan okuma becerisi hem anlama hem de anlatmanın temel basamaklarından biridir (Sevim & Söylemez, 2018). Okuma, bireyin anlama ve kendini ifade etme sürecinde kullandığı temel becerilerden biri olarak, sesleri algılama aşamasının ardından okuryazarlığın gelişmesinde önemli bir başlangıç noktasıdır (Karataş, 2025).

Küreselleşmenin etkisiyle uluslararası etkileşimin yoğunlaştığı günümüzde, yabancı dil öğretimi ülkeler için stratejik bir avantaj unsuru haline gelmiştir. Bir ulusun dilini

yabancı dil olarak öğretmesi, o ulusun kültürel değerlerinin daha geniş kitlelere ulaşmasını ve farklı toplumlara aktarılmasını da beraberinde getirmektedir (İlki, 2023). Türkiye, sahip olduğu tarihî ve kültürel miras ile jeopolitik konumu sayesinde, yabancılar tarafından son yıllarda bir cazibe merkezi olarak değerlendirilmekte hem Türkiye’de hem de dünya genelinde Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir (Yaylı & Bayyurt, 2019). Bu durum, Türkçenin yabancı veya ikinci dil olarak öğrenilmesini bir ihtiyaç hâline getirmiştir (İşcan, 2012). Yabancı dil öğretimi; öğretici, öğrenci, materyal, öğretim ortamı ve yöntemleri gibi birçok unsurun eşgüdüm içinde çalışmasını gerektiren çok yönlü bir süreçtir. Bu unsurlar arasındaki etkileşim, öğretim sürecinin başarısını doğrudan etkilemektedir (Ertürk, 2023). Okuma, sadece yazılı sembollerini tanıma değil; kavrama, analiz etme ve yorumlama gibi zihinsel faaliyetleri içeren karmaşık ve etkileşimli bir süreçtir (Karakuş, 2017). Gökçe ve Baki’ye (2020) göre, okuma becerisi öğrencilerin akademik yaşamları boyunca en çok ihtiyaç duyacakları temel yeterliklerden biridir. Bu beceri, öğrencilerin dünyalarını genişletmeleri, sorunlara çözüm üretebilmeleri ve eleştirel düşünebilmeleri için gereklidir (Sevim & Söylemez, 2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma becerisi, öğrencinin metinlerdeki anlamı doğru biçimde çözümleyebilmesi, dilin ses yapısını kavrayabilmesi ve akıcı okuma gerçekleştirebilmesi açısından oldukça önemlidir (Kaya & Yılmaz, 2017; Çetin, 2021). Özellikle sesli okuma etkinlikleri, öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmelerine ve okuma hatalarını fark etmelerine yardımcı olur. Bu etkinliklerin öğretici rehberliğinde yürütülmesi, öğrencilerin doğru ses ve ritmi duyarak model almalarını sağlar (Karakuş & Aktaş, 2024). Okuma sürecinin verimli olabilmesi için öğrencilerin hedef dildeki metinlerden anlam çıkarabilmesi gerekir. Yabancı dilde okuma, anadilde okumaya göre daha fazla çaba ve zihinsel faaliyet gerektirir (Bernhardt, 2000). Öğrencilerin motivasyonu hem okuma alışkanlığı hem de okuduğunu anlama düzeyini doğrudan etkiler (Ülper, 2011). Aktaş ve Bayram (2018), okuduğunu anlama stratejilerinin dengeli kullanımının, öğrencilerin okuma kaygısını azaltarak özgüvenlerini artırdığını vurgulamaktadır. Ayrıca öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun metinlerin sunulması, okuma motivasyonlarını artırmada etkili olmaktadır (Aktaş, 2024).

Okuma, yalnızca kelime dağarcığını değil; aynı zamanda motivasyon, akıcılık, telaffuz ve anlam çözümleme gibi unsurları da kapsayan çok boyutlu bir süreçtir (Bayat, 2017). Bu nedenle okuma metinlerinin öğrencilerin seviyelerine uygun olarak seçilmesi,

okuma becerilerinin gelişimi açısından kritik öneme sahiptir (Aktaş & Bayram, 2018). Öğrencilere pozitif geribildirimlerin sunulması, onları cesaretlendirecek bir öğrenme ortamının yaratılmasına katkı sağlar (Demir, 2018). Sonuç olarak yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisi sadece anlam kurma ile sınırlı değildir; doğru telaffuz, ses özelliklerini tanıma ve akıcılığı geliştirme gibi unsurları da içeren kapsamlı bir süreci ifade eder. Bu becerinin kazandırılması, dil öğretiminin temel hedeflerinden biri olmalıdır.

1.7. Akıcı Okuma

İlk okuma-yazma sürecinden itibaren bireye kazandırılması gereken en önemli yetkinliklerden biri akıcı okuma becerisidir. Rasinski (2012), akıcı okumanın okuma sürecinde temel bir bileşen olduğunu ve anlama üzerinde doğrudan etkili olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre, akıcılık sadece hızlı okumak değil, aynı zamanda doğru ve anlamlı bir şekilde okumaktır. Bu görüş, özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler için büyük önem taşımaktadır. Çünkü akıcı okumaya sahip olmayan bireyler, okuduklarını anlamada ciddi güçlükler çekmektedir (Baştuğ, 2023). Akıcı okuma; metin içerisinde bulunan noktalama işaretlerine dikkat etme, tonlama, vurgu ve ezgiye özen gösterme, sözcük tekrarlarından kaçınma, metni heceleme ve anlam bütünlüğünü koruyarak konuşma doğallığında okuma şeklinde tanımlanmaktadır (Akyol, 2014). Etkili bir okuma öğretim süreci, öncelikle akıcı okuma becerisinin kazanılmasıyla mümkün olmaktadır. Çünkü akıcı okuma, belirli bir hızda, doğrulukta ve anlamı en doğru şekilde ifade edecek bir seslendirme ile yapılan okumayı ifade eder. Akıcı okuma becerisi gelişmemiş bireyler metni yavaş okurlar. Ayrıca okuma sırasında noktalama işaretlerini anlamı yönlendiren birer rehber olarak kullanma konusunda da yetersizlik yaşayabilirler (Kızıldaş, 2019). Akıcı okuma, öğrencilerin metinleri zorlanmadan, etkili ve anlaşılır biçimde seslendirebilme becerisine işaret eder. Bu beceri, kelimeleri doğru okuma, metnin anlamını çözümleyebilme ve ifadeleri anlamlandırarak metni zihinsel olarak yapılandırma süreçlerini kapsar (Aybar, 2024).

Son yıllarda akıcı okuma becerisi, okuduğunu anlama ve ifade etme ile olan bağlantısı nedeniyle önemli bir araştırma alanı haline gelmiştir. Türkçeyi yeni öğrenen bireylerin okuma becerisi kazanması ve okuduğunu anlama gibi üst düzey becerileri geliştirebilmesi için akıcı okuma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, akıcı okuma becerisine sahip öğrencilerin okuma eylemine yönelik

Bir metin okunduğunda, okuduğu şeyi anlayıp anlamadığını daha sesinin tonundan anlaşılır, doğru anlama, kendiliğinden doğru tonlamayı meydana çıkarır (Porzığ, 2022). Sözcük tanıma süreci, yazılı ve sözlü tanıma olarak ikiye ayrılmaktadır. Sözlü tanıma, bireyin kelimeleri duyduğunda anlamlandırmasını içerirken, yazılı tanıma ise harflerin biçimi, sıralanışı ve sözcükler arasındaki boşlukları doğru algılama süreci olarak ele alınmaktadır (Güneş, 2024). Okuma sürecinde bu bileşenlerin gelişmiş olması, metnin genel anlam bütünlüğünü yakalamada kritik bir rol oynamaktadır. Nitekim, sözcük tanıma becerisi yeterince gelişmemiş bireyler, okuma sürecinde akıcılığı sürdürememekte; bu durum hem okuma hızını hem de metni anlama düzeyini olumsuz biçimde etkilemektedir.

Sonuç olarak, doğru okuma becerisi, akıcı okumanın temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilir ve doğrudan sözcük tanıma yetisiyle ilişkilidir. Bu becerinin yeterince geliştirilmesi, okuyucunun metni daha hızlı ve anlamlı bir şekilde işlemesine olanak tanımakta, böylece genel okuma verimliliğini artırmaktadır. Özellikle yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında Türkçe öğrenen bireyler açısından bakıldığında, doğru okuma becerisinin erken dönemlerde kazandırılması, sadece teknik bir yeterlilik değil, aynı zamanda anlam kurma sürecinin de sağlıklı işlemesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretim sürecinde doğru okumaya yönelik çalışmaların sistematik ve bilinçli bir şekilde yürütülmesi, akıcı okuma becerisinin diğer bileşenlerinin de gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır.

1.7.2. Okuma Hızı

Akıcı okuma, bireyin okuma sürecini anlama ile birleştirerek hızlı ve doğru bir şekilde gerçekleştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Rasinski, 2004). Bu sürecin en önemli bileşenlerinden biri olan okuma hızı, bireyin kelimeleri tanıma süresi ve doğru telaffuz etme yetisi ile doğrudan ilişkilidir. Baştuğ (2012) ve Akyol (2015), okuma hızını, kelimenin görülme anından başlayarak, seslendirilmesi tamamlanana kadar geçen süre olarak tanımlamaktadır. Bu süreç, bireyin okuma becerisinin gelişmişlik düzeyini belirleyen önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir.

Öğrencilerin okuma hızlarını değerlendirmek amacıyla öğretmenler genellikle sesli okuma etkinlikleri düzenlemekte ve öğrencilerin belirli metinleri okumalarını sağlayarak hızlarını ölçmektedirler. Breznitz (2006), okuma hızının iki temel yönü olduğuna dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, bireyin okuma hızının, doğal bir

kazanım olarak zamanla gelişmesi ve okuma becerisinin bir göstergesi olmasıdır. İkinci olarak ise okuma hızının, bireyin okuma sürecindeki yetkinliğini ve anlama düzeyini belirleyen kritik bir değişken olduğu vurgulanmaktadır. Okuma hızının yeterli düzeyde olması, sadece kelime anlamlarını kavramayı değil, aynı zamanda metnin bütününe dair anlamlandırmayı da desteklemektedir. Ancak bu noktada dikkat edilmesi gereken husus, aşırı hızlı okumanın metni anlamayı olumsuz etkileyebileceğidir. Sevim ve Söylemez (2011) bu bağlamda dikkat yoğunluğu ve odaklanma çalışmalarının hızlı ve verimli okuma becerisi için kritik önem taşıdığını belirtmektedir. Şahin (2011) ise hızlı okuma sürecinde verimliliğin göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bireyin okuma hızını belirleyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlardan biri bireyin sahip olduğu kelime hazinesidir. Geniş bir söz varlığına sahip olan okuyucular, metinleri daha hızlı ve doğru bir şekilde anlayabilmektedirler. Bu nedenle, erken yaşlardan itibaren yalnızca doğru okuma becerisi değil, aynı zamanda okuma hızının da geliştirilmesi gerektiği önerilmektedir (Wayman, Wallace, Ticha, & Espin, 2007). Okuma hızının yeterli olmaması, okuyucunun metni anlamasını zorlaştırabileceği gibi, aşırı hızlı okuma da metnin özünü kavrayamama riskini doğurabilmektedir (Baştuğ, 2012). Bu nedenle, okuyucunun okuma hızını doğru ayarlaması, metni anlama sürecinde büyük önem taşımaktadır.

Çuhadar (2012), okuma hızını düşüren faktörlerden birinin, okuyucunun dikkatin dağılması ve metne tam olarak odaklanamaması olduğunu ifade etmektedir. Okuyucunun sık sık geriye dönerek okuma yapması, anlamayı zorlaştırarak okuma sürecini yavaşlatmaktadır. Bunun önüne geçmek için, bireyin kendi okuma seviyesini tanıması ve metnin özelliklerine göre hızını ayarlaması önerilmektedir. Ayrıca, metnin ilgi çekici ve akıcı olması, okuyucunun motivasyonunu artırarak okuma hızını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Şahin, 2011). Okuma hızını ve verimliliğini artırmaya yönelik çeşitli stratejiler önerilmektedir. Bu stratejiler arasında Tekrarlı Okuma, Okuyucu Tiyatroları, Eşli Okuma, Arkadaşlarla Okuma ve Koro Halinde Okuma gibi yöntemler yer almaktadır (Rasinski, 2003). Bu yöntemler, bireyin kelime tanıma sürecini hızlandırarak, okuma akıcılığını geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Özellikle tekrarlı okuma, kelimelerin otomatikleşmesini sağladığı için, okuma hızının artırılmasında etkili bir strateji olarak öne çıkmaktadır (Samuels, 2012).

Okuma hızı, akıcı okumanın temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmekte ve bireyin okuma sürecinde başarıya ulaşmasını sağlamaktadır. Ancak, hız ile anlama arasında dengeli bir ilişki kurulması gerekmektedir. Okuyucunun kendi hızını, metnin içeriğine ve bağlamına göre ayarlayabilmesi, etkili okuma becerileri geliştirmesi açısından kritik öneme sahiptir.

1.7.3. Prozodi

Okuma süreci, yalnızca kelimeleri seslendirmekten ibaret olmayıp, metnin anlamını zihinde yapılandırarak ifade etme becerisini de kapsamaktadır. Akıcı okuma, bireyin okuma sırasında hem hızını hem de anlama düzeyini dengelemesini sağlayan çok boyutlu bir beceri olarak ele alınmaktadır (Rasinski, 2004). Zaman içerisinde, akıcı okuma kavramının yalnızca hızlı ve doğru okuma ile sınırlı olmadığı, bunun yanı sıra vurgu, tonlama ve ritim gibi unsurların da okuma sürecinde kritik bir rol oynadığı kabul edilmiştir. Bu bağlamda, prozodi kavramı, akıcı okumanın önemli bir bileşeni olarak ele alınmış ve özellikle 1980’li yıllardan itibaren araştırmalarda daha fazla yer almaya başlamıştır (Dowhower, 1987).

Prozodik okuma; bireyin okuduğu metni anlam grupları hâlinde, ritmik ve tonlamalı bir biçimde okuması olarak tanımlanmaktadır (Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010). Dowhower (1987), prozodi kavramını “melodik bir okuma” olarak ifade etmekte ve okuma becerisinin anlamı doğru bir şekilde yansıttıkça bireyin ifade gücünün de arttığını vurgulamaktadır. Prozodi, sadece kelime düzeyinde değil, cümlelerin ve paragrafların anlam bütünlüğü içerisinde okunmasını sağlayan bir unsurdur. Okunan metindeki anlam bağlarının kavranması, doğru prozodide okuma yapılmasını kolaylaştırmakta ve böylece anlama sürecini desteklemektedir (Sevim & Söylemez, 2018).

Prozodik okuma, temel olarak vurgu, tonlama, duraklama ve ritim gibi sesbilgisel unsurları içermektedir. Türk Dil Kurumuna (TDK, 2024) göre prozodi, “vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Prozodi, okuyucunun doğru nefes alarak ve sesini uygun şekilde kullanarak, metni anlamına uygun şekilde yorumlamasını sağlar (Sevim & Söylemez, 2018). Rasinski (2004) ise prozodik okumayı, okunan metnin anlamını destekleyen bir okuma biçimi olarak tanımlamakta ve bireyin duygu ve düşüncelerini sözel olarak ifade etmesini kolaylaştırdığını belirtmektedir.

Prozodi kelimesinin kökeni Yunanca olup, “pros” (göre) ve “ode” (şarkı) sözcüklerinin birleşiminden oluşmaktadır. Bu bağlamda, prozodi, dilin müzikalitesini ve ritmini ifade eden bir kavramdır. Yazılı metinlerde prozodi, noktalama işaretleri, ses tonu ve dilbilgisi unsurlarının etkili bir şekilde kullanılması ile ortaya çıkmaktadır (Başaran, 2013). Noktalama işaretleri, okumanın ritmini ve akıcılığını belirleyen önemli prozodik unsurlar arasında yer almaktadır. Ancak prozodik okuma becerisi; doğuştan gelen bir yetenek olmayıp, zamanla geliştirilen bir beceridir. Başaran (2013), prozodiyi metni doğal ve uyumlu bir sesle okumak olarak tanımlamakta; bu doğallığın ise metnin içeriğine uygun ifade, anlatım, ses yüksekliği, boğumlama, ritim, tonlama, duraklama ve vurgu gibi öğelerle sağlandığını vurgulamaktadır. Harflerin seslendirilmesini öğrenmek, kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavramak ve metnin bütününe hâkim olmak prozodik okumanın gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, akıcı okuma sürecinin bir parçası olarak prozodi, öğretim sürecinde sistematik olarak ele alınmalı ve öğrencilerin bu beceriyi kazanması için çeşitli okuma stratejileri uygulanmalıdır (Kuhn et al., 2010). Özetle, prozodik okuma, metnin anlamına uygun bir şekilde vurgu, tonlama ve ritim gibi öğeleri kullanarak okuma becerisini geliştiren önemli bir unsurdur. Bireyin yalnızca hızlı ve doğru okuması değil, aynı zamanda okuduğu metni anlamına uygun bir şekilde seslendirmesi de akıcı okumanın bir gereğidir. Prozodi, yalnızca okuma hızını artırmak için değil, aynı zamanda metni anlama sürecine katkı sağlamak amacıyla da dikkate alınmalıdır.

Şekil 2. Prozodi Öğeleri



1.8. Fonetik Farkındalık

Alan yazında, fonetik farkındalık, fonolojik duyarlılık ve sesbilgisel farkındalık gibi terimlerle de ele alınmaktadır (Parpucu, 2016). Fonolojik farkındalık, bireyin kendi dilinin ses bileşenlerini tanıma ve bu ses yapılarını zihinsel olarak analiz etme yetisini içeren, dil becerilerinin gelişiminde önemli bir aşamadır (Mattingly, 1972). Bu beceri, konuşma dilindeki ses birimlerini bilinçli bir şekilde tanımayı, sesleri ayırt etmeyi, parçalara ayırmayı ve benzer ses yapılarını fark etmeyi içerir (Sevilgen, 2024). Ayrıca, yazı diline geçiş sürecinde temel oluşturan zihinsel bir süreç olarak tanımlanabilir. Fonolojik farkındalık becerileri, okuma yazma öğrenme için kritik bir ön koşul oluşturur (Sevilgen, 2024). Fonetik farkındalık ise ses birimlerinin nasıl üretildiğine ve fiziksel olarak nasıl duyulduğuna odaklanır. Konuşma organlarının (dudak, diş, damak vb.) kullanımıyla ilgili bilgiyi içerir ve doğru telaffuzun kazanılmasında kritik bir öneme sahiptir. Fonetik farkındalık, bireylerin harflerin özelliklerini ve telaffuzlarını fark edebilmesini ve bu becerileri doğru bir şekilde kullanabilmesini kapsamaktadır. Türk Dil Kurumu (2024), fonetik kavramını bir dildeki seslerin fiziksel özellikleri olarak tanımlamaktadır. Fonem farkındalığı, fonetik farkındalığın en temel öğelerinden biri olup, kelimelerin ilk sesini ayırt etme becerisini içerir.

Okuma öğretimi öncesinde, çocuklar ve okuma yazma bilmeyen yetişkinler, kelimelerdeki fonemleri ayırt etme yeteneğine sahip değildir. Ancak somut öğretim yöntemleriyle, çocuklar kelimeleri seslerine ayırma becerisini geliştirebilirler (Ceceli Anaokulu, n.d.). Fonem, bir dilde anlam farklılığı yaratan en küçük ses birimidir (Roberts & Kreuz, 2020). Bir dildeki herhangi bir ses, kelimenin anlamında farklılık yaratıyorsa, o ses fonem olarak nitelendirilir. Harflerin seslerini ezberlemektense, harflerin temsil ettiği gerçek ses birimlerini, fonemleri anlayabilen bireyler okuma yeteneğine sahip olurlar. Farklı kelimelerin ve sesbirimlerinin özgün telaffuz özelliklerinin bilinmemesi, yazı dilinde karmaşaya yol açabilir ve alfabe ile konuşma sesleri arasındaki bağlantının zaman zaman uyumsuzluk göstermesine neden olabilir (Eker, 2010). Chard ve Dickson (1999), konuşma becerisinin belirli bileşenlere ayrılmasını fark etme ve bu ses birimlerinde bilinçli değişiklikler yapabilme yetisini fonetik farkındalık olarak tanımlamaktadır.

Çocukların okuma sürecinde alfabedeki harflerin ses-sembol ilişkisini kavrayarak fonolojik ve morfolojik bilgi geliştirerek kod çözme yoluyla anlam oluşturmaları

gerekmektedir (Akça, 2025). Akıcı okuma becerisinin gelişebilmesi için çocukların alfabedeki harflerin ses-sembol ilişkisini doğru şekilde öğrenmeleri ve bu ilişkiyi kullanarak okuma becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Literatürde, bu becerinin bireylerin okuma ve yazma performansını anlamlı şekilde yordayabileceği belirtilmektedir (Hoiem et al., 1995). Konuşma dilinde harf kavramından ziyade “ses (fon)”, “fonem” ve “alofon” terimleri kullanılır. Çocukların yazılı dil ile konuşma dili arasındaki bağlantıyı kavrayarak, harflerin bir araya gelerek sözcükleri oluşturduğunu anlamaları ve her harfin kendine özgü bir sese sahip olduğunu fark etmeleri, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Erdoğan, 2011). Fonolojik gelişim, dil sisteminde yer alan seslerin işlevlerini ve yapısal özelliklerini kazandığı bir süreçtir (Bacı, 2016). Fonem kavramı, yalnızca ses yapısı ile sınırlı kalmayıp, vurgu, süre ve ton gibi anlam ayırt edici öğeleri de kapsamaktadır (Yılmaz Davutoğlu, 2010). Alan yazında fonolojik farkındalık kavramı farklı şekillerde adlandırılrsa da genel olarak bireylerin bir kelimeyi oluşturan ses birimlerinin farkında olma, sesleri tanıma ve bu sesleri değişik şekillerde manipüle etme becerilerini içerdiği kabul edilmektedir.

Allor (2002), fonolojik farkındalığın cümlelerden kelimelere ve kelimelerden daha küçük bileşenlere doğru ilerleyen bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir. Okuma becerisinin gelişiminde fonolojik farkındalık, ses benzerliklerini fark etme, kelimeleri hecelere ayırma ve ilk ses farkındalığı kazanma gibi becerileri kapsamaktadır (Gunning, 2000). Parpucu (2016), bireyin bir kelimenin sesleriyle soyut düzeyde çalışabilme yetisinin okuryazarlık gelişiminin temel taşlarından biri olduğunu belirtmektedir. Cümleleri kelimelere, kelimeleri ise hecelere ve ses birimlerine ayırabilme yeteneği, okuma ve yazma için kritik bir temel beceri olarak kabul edilmektedir (Gillon, 2018). Sözcük, uyak, hece ve fonemik farkındalık görevlerinden oluşan ve büyük birimlerden küçük birimlere doğru ilerleyen fonetik becerisi, aşamalı bir gelişim süreci olarak tanımlanabilir (Schule & Boundreau, 2008). Bir dilde anlam farklarını oluşturan en küçük birim “fonem” veya “sesbirim” olarak adlandırılmaktadır. Dilin ses yapısının analiz edilmesi ise sesbirim farkındalığı yoluyla elde edilmektedir (Kalaycı, 2023).

Türkçe, kendine özgü alfabe kurallarına sahip bir dildir. Her harfin belirli bir ses ve yapısal özelliği bulunmaktadır. Vokaller açısından ahenkli ve melodik bir yapıya sahip olan Türkçe, akıcı ve estetik bir dil olarak tanımlanabilir (Efendioğlu & İşcan, 2010).

demektir (Çiftçi, 2015). Erken yaşlarda sağlanan okuryazarlık deneyimleri, çocukların okuma ve yazmaya karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olur (Özen Altinkaynak, 2019). Bu bağlamda, fonetik farkındalık becerisinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması, okuma-yazma sürecinde önemli bir destekleyici faktör oluşturur. Okuma yazmaya hazırlık becerileri, çocukların okuma ve yazma sürecine geçiş yapabilmeleri için geliştirilmesi gereken temel yeteneklerdir. Bu beceriler; ses farkındalığı, yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, alfabe bilgisi, görsel algılama ve sözcük dağarcığı gibi alt becerilerden oluşmaktadır (Kılıç, 2025).

Ses Farkındalığı, sözcükleri oluşturan seslerin benzerlik ve farklılıklarını ayırt edebilme ve yazılı-sözlü dil arasındaki ilişkiyi kavrayabilme becerisidir (Karaman & Güngör Aytar, 2016). Bu beceri, dilin işleyişini anlamada ve dilsel yeterliğin gelişmesinde önemli bir rol oynar. Fonolojik farkındalık ise okul döneminde okuma-yazma süreciyle doğrudan ilişki içindedir (Catts, et al., 2002). Ses bilgisi ve sesle ilgili becerilerde yetkin bireyler, çözümlenme ve anlamlandırma süreçlerinde daha başarılı olmakta; ses bilgisel farkındalık ile kelime çözümlenme arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir (Saydam, 2020).

Fonetik farkındalık, 1970'lerin sonlarında akademik literatürde dikkat çekmeye başlamış ve özellikle sesli okuma becerilerinde önemli bir unsur haline gelmiştir (Leong & Sheh, 1982; Liberman & Shankweiler, 1976). Fonolojik farkındalık; kelimeleri oluşturan ses birimlerini tanıma, ayırt etme ve bu birimler üzerinde değişiklik yapma becerisini kapsamaktadır (Gillon, 2007). Okuma becerisinin gelişimi, büyük dil yapılarını fark etmekten küçük ses birimlerini ayırt etmeye kadar ilerleyen bir süreci izler. Türkçede her sesin belirli bir harfe karşılık gelmesi, okuma sürecinde dikkat edilmesi gereken bir özelliktir. Fonolojik farkındalık becerileri; kafiyeli ve uyaklı kelimeleri ayırt etme, fonem ayırma, kelime başı ve sonu fonemlerini belirleme gibi çeşitli alt beceriler çerçevesinde değerlendirilir.

İki dilli çocuklara Türkçe öğretimi bağlamında, fonetik farkındalık, öğrencilerin Türkçenin ses yapısını daha iyi anlamalarını sağlayarak okuma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Uyaklı kelimeleri okumada zorlanan, ses özelliklerini ayırt etmekte güçlük çeken öğrencilerle yapılan araştırmalar, fonolojik farkındalık eksikliğinin akıcı okuma becerisini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Monroe, 1932; akt. Liberman, Shankweiler, Carter & Fischer, 1972). Fonolojik farkındalık, sadece okul öncesi dönemde değil, eğitim sürecinin her aşamasında okuma ve yazma

gelişimiyle ilişkilidir. Fonolojik farkındalık, bireyin konuşma seslerini tanıma ve bu seslerin yapısal farkındalığını kazanma yetisidir (Küçükünal, 2012).

Fonolojik farkındalık, üç temel düzeyde incelenmektedir:

1. Hecelerin farkında olma,
2. Ünsüz ve ünlü seslerin ayrımını yapabilme,
3. Fonemleri/küçük konuşma seslerini tanıma.

Araştırmalar, okul öncesi dönemde fonolojik farkındalık eğitimi alan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde, bu eğitimi almayan akranlarına kıyasla daha hızlı gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır (Catts, et al., 2002). Aynı şekilde, ilkokul çağında fonolojik farkındalığı destekleyen eğitim programlarına katılan öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin, daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Kazanoğlu, 2017). Fonolojik farkındalık, kendiliğinden gelişmeyen ancak eğitim yoluyla kazandırılabilen bir beceridir ve okuma sürecini olumlu yönde etkileyen önemli bir faktördür. Öğrenciler genellikle öğrenmekte oldukları dilin yapısını bilinçli olarak fark etmezler. Ancak, kelimelerin seslerini ve harflerini ayırt edebilmek, akıcı ve doğru okumayı mümkün kılan temel bir gerekliliktir. Fonolojik farkındalık eğitimi, basitten zora doğru ilerleyen bir süreç izlemelidir (Parpucu, 2016). Hempenstall (2002), bu süreci aşağıdaki aşamalarla tanımlamaktadır:

- Cümlelerin kelimelerden oluştuğunu bilme,
- Sözcüklerin uyaklı olup olmadığını fark edebilme,
- Kelimelerin aynı sesle başlayıp bitme olasılığını kavrayabilme,
- Kelimelerde benzer sesleri ayırt edebilme,
- Kelimelerin hecelere ayrılabilceğini anlama,
- Kelimelerin ilk ve son seslerini tanıyabilme,
- Kelimeleri ses birimlerine ayırabilme,
- Ses birimlerinin çıkarılmasıyla yeni sözcükler türetebilme,
- Sözcük oluşturmak için sesleri birleştirebilme yetisi kazanma.

Fonolojik farkındalık becerilerinin okuma-yazma becerileriyle ilişkisi, konuşulan dilin yazı sisteminden etkilenmektedir (Kazanoğlu, 2017). Fonolojik farkındalık becerisini,

okuma yazma öğretiminden önce erken yaşlardan itibaren öğrencilere kazandırmak, okuma sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde faydalı olacaktır (Kalaycı, 2023). Fonetik farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları, çocukların okuma-yazma ve okul başarısı için son derece önemlidir. Yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında fonetik farkındalığın öğrencilere kazandırılması, onların Türkçenin ses yapılarını daha iyi anlayarak daha etkili bir okuma süreci geçirmelerine katkı sağlayacaktır.

1.10. Araştırmanın Amacı

Fonetik farkındalık konuşma dili ile yazılı dili arasında köprü görevini görmektedir. Ana dili farklı olan çocuklara Türkçe dili öğretiminde fonetik farkındalık önemli bir yere sahiptir. Bu farkındalık; dildeki diğer becerileri, özellikle de okuma becerisini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın amacı, yabancı öğrencilerin sahip oldukları fonolojik farkındalık becerileri ile akıcı okuma becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

1.10.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Ana Dili Arapça Olan Çocuklara Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Fonetik Farkındalığın Akıcı Okumaya Etkisi Nedir?” olarak belirlenmiştir.

1.10.2. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Ana dili Arapça olan çocukların fonetik farkındalık düzeyleri nasıldır?
2. Ana dili Arapça olan çocukların akıcı okuma düzeyleri nasıldır?
3. Ana dili Arapça olan çocukların fonetik farkındalık düzeyleri ile akıcı okuma düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?

1.11. Araştırmanın Önemi

Okuma; bireyin kelimeleri tanıma, ayırt etme, algılama, kavrama ve anlama süreçlerini kapsayan temel bir beceridir (Karakuş, 2002). İlkokulda kazanılan bu beceri, yaşam boyu süren öğrenme yolculuğunun temel taşlarından biri olarak kabul edilir. Okuma;

yalnızca bilişsel gelişimi değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyal gelişimi de doğrudan etkileyen bir yetidir. Elliot ve Gibbs (2008) gerçekleştirdikleri araştırmada, çocukların okuma başarıları ile akademik ve sosyal başarıları arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmalar; okuma alanında yetersiz olan bireylerin, bu becerileri ileri seviyede sahip olanlara göre sosyal ilişkilerde ve akademik yaşamda daha fazla zorluk yaşadıklarını göstermektedir.

Akıcı okuma ve anlama becerisi yalnızca Türkçe dersindeki başarıyı değil, tüm derslerdeki akademik performansı etkileyen kritik bir unsurdur. Özellikle sesli okumada yeterli olmayan bireylerin, sosyal ortamlarda kaygı yaşadıkları ve bu durumun özgüvenlerini olumsuz etkilediği bilinmektedir (Özcan & Karakaya, 2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler açısından değerlendirildiğinde, hedef dilin henüz başlangıç aşamasında akıcı bir biçimde kullanılmaması; motivasyon kaybı, iletişimde isteksizlik ve ilgide azalma gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir.

Okuma sürecini zorlaştıran birçok engel vardır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin harfleri ve heceleri ayırt etmekte zorlanmaları, okuma sürecinde önemli engeller oluşturabilmektedir. Sözcüklerin doğru seslendirilememesi, harf ve ses değerlerinin uyuşmaması durumunda, heceleme süreci yavaşlamakta ve bu da okuma akıcılığını olumsuz yönde etkilemektedir (Şahin, 2011). Akyol (2014) akıcı okuyamayan öğrencilerin, genellikle kelime kelime okumaya yöneldiklerini ve bu sürecin ciddi zaman kaybına neden olduğunu ifade etmektedir. Okuma becerisi kazandırıldıktan sonra, bu beceriyi geliştirme amacıyla anlamaya yönelik hızlı okuma çalışmaları yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Şahin, 2011). Nitekim araştırmalar, akıcı okuma düzeyi yüksek bireylerin okuma tutumlarının daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Rasinski (1994) de akıcı okuma becerisi ile anlama düzeyi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda akıcı okuma; yalnızca doğru ve tonlamalı okumayı değil, aynı zamanda anlam kurma sürecini de içeren çok boyutlu bir beceridir. Bu nedenle, eğitimin her kademesinde akıcı okumaya yönelik çalışmaların önceliklendirilmesi önem arz etmektedir. Bir bireyin yabancı bir dili ne kadar iyi konuştuğu her zaman kolayca ölçülemese de dildeki akıcılık, çoğu zaman ileri düzey bir yeterliğin göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Roberts & Kreuz, 2020).

Yabancılara Türkçe öğretiminde, hedef dilin fonetik özelliklerinin bilinmesi ve bu özelliklerin öğretim sürecinde dikkate alınması, okuma becerisinin geliştirilmesinde

önemli bir rol oynamaktadır. Ulusal Okuma Paneli (NRP, 2000) akıcı okumanın, öğrencilerin metni anlamlandırmalarında belirleyici bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Ancak öğretim programlarında bu unsura yeterince yer verilmediği görülmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalar, okuma becerisine önemli katkı sağlayan fonetik farkındalığın göz ardı edilmemesi gereken bir konu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin Türkçeye özgü fonetik farkındalık düzeylerini belirlemeyi ve bu farkındalığın akıcı okuma becerisiyle olan ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece, Türkçenin öğretim sürecinin daha etkili ve verimli hâle getirilmesi ve öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesi hedeflenmektedir. Alan yazında, yabancılara Türkçe öğretiminde akıcı okuma becerisi üzerine yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması da bu araştırmanın önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır.

1.12. Varsayımlar

- Bu çalışmada kontrol edilemeyen değişkenlerin (yaş, zekâ, okuma alışkanlıkları vb.) grupları eşit düzeyde etkilediği varsayılmıştır.
- Çalışmaya katılan öğrenciler testlere içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Araştırma kapsamında planlanan uygulama süreci için sekiz haftalık zaman diliminin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.13. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Arnavutköy ilçe merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören ana dili Arapça olan yabancı uyruklu öğrenciler ile sınırlıdır.
- Elde edilen bulguların genellenebilirliği sınırlıdır.

1.14. Tanımlar

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2015).

İki Dillilik: İki dilli olma durumu (TDK,2025).

Akıcı Okuma: Okuyucunun kelime tanımaya odaklanmadan, anlamı otomatik olarak kavrayarak; cümle içindeki anlam gruplarına, tonlama ve vurgulara dikkat ederek; yazarın duygu ve heyecanını etkili biçimde yansıtmaya yönelik gerçekleşen akıcı bir okuma biçimidir (Zutell & Rasinski, 1991).

Okuma Hızı: Metindeki kelimeleri tanıma ve okuma hızıdır. Bir dakikada doğru okunan kelimelerin sayılmasıyla hesaplanır (Baştuğ, 2012).

Doğru Okuma: Kolay bir şekilde kelime tanıma ve çözümleme yeteneği (Kuhn, vd. diğerleri, 2010).

Prozodik Okuma: Sesli okumayı otantik, gerçek bir sözel konuşma gibi yapabilme yeteneği (Rasinski, 2012).

Fonem: Ses birimi (TDK, 2025).

1.15.İlgili Araştırmalar

Bu araştırma, iki dilli çocuklara Türkçe öğretiminde Fonetik Farkındalık Formu'nun akıcı okumaya etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Alan yazın taraması sonucunda, iki dilli çocuklara Türkçe öğretimi bağlamında akıcı okuma ve fonetik farkındalık üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, alan yazını daha kapsamlı bir şekilde inceleyebilmek adına, yabancılara Türkçe öğretimi alanında akıcı okuma ve fonetik farkındalık konularına odaklanan yerli ve yabancı kaynaklardan elde edilen çalışmalar da bu bölümde ele alınmıştır.

Gough ve Tunmer (1986), okuma sürecine ilişkin "Basit Görüş" (Simple View of Reading) modelini ortaya koyarak fonolojik farkındalığın okuma becerisiyle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Liberman ve Shankweiler (1972) de fonolojik farkındalık ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi vurgulamış ve yabancı dil öğretiminde fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirilmesinin okuma yeterliliğini önemli ölçüde artırdığını ortaya koyan çalışmalar gerçekleştirmişlerdir.

Farran (2010) İngilizce ve Arapça olmak üzere iki dili bilen çocuklarda okuma ile dil arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, ABD'nin güneydoğusunda yer alan bir okulda öğrenim gören üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf düzeyindeki toplam 83 öğrenciyle yürütülmüştür. Bu okulda öğrenciler Arapçayı ikinci dil olarak

öğrenmektedir. Elde edilen bulgular, İngilizce ve Arapça fonolojik farkındalıklar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu; ancak morfolojik farkındalıklar arasında böyle bir bağ bulunmadığını ortaya koymuştur. Fonolojik farkındalıkların her iki dilde de kelime okuma, çözümleme, karmaşık kelimeleri anlama ve genel okuma becerileriyle ilişkili olduğu; morfolojik farkındalığın ise özellikle Arapçada akıcı kelime okuma becerisiyle ilişkilendirilmediği belirlenmiştir.

Fonolojik farkındalık düzeyinin, özellikle erken yaşlardaki okuma gelişimini belirleyen en güçlü etmenlerden biri olduğu, Stanovich (1993) tarafından yapılan çalışmalarla açıkça ortaya konmuştur. Fonolojik farkındalık, çocukların dilin ses yapısını fark edebilme ve bu yapıları bilinçli olarak analiz edebilme yetisiyle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, Parpucu'nun (2016) okul öncesi çocuklarla gerçekleştirdiği araştırmada, görsel desteklerin fonetik farkındalığı artırmadaki etkisini ortaya koyarak, çoklu duyuşal yaklaşımların bu becerilerin gelişimine katkı sağlayabileceğini göstermiştir. Bu sonuçlar, okuryazarlık becerilerinin temellerinin atıldığı erken çocukluk döneminde, fonolojik farkındalık becerilerinin hem tanınması hem de sistematik biçimde desteklenmesinin önemine işaret etmektedir. Dolayısıyla, fonolojik farkındalık eğitiminin, ilköğretim öncesi dönemde yapılandırılmış bir şekilde sunulması, ilerleyen dönemlerdeki okuryazarlık yeterliliklerinin güçlendirilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Türkçenin ses yapısının belirgin ve düzenli olmasının, fonetik farkındalığın gelişimini desteklediğini vurgulayarak, özellikle ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde fonetik farkındalığın sistematik olarak kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmalarda fonolojik ve fonetik farkındalığın yalnızca dilin ses özelliklerini kavrama açısından değil, aynı zamanda erken dönemde okuryazarlık becerilerinin temellerinin atılması sürecinde de kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Akbulut (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 15–20 yaş aralığındaki 25'i kadın ve 15'i erkek olmak üzere toplam 40 Boşnak öğrencinin seslendirdiği okuma metinleri fonetik açıdan analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin Boşnak alfabesinde bulunmayan Türkçeye özgü /ı/, /ö/, /ü/ sesbirimlerini doğru biçimde seslendiremediklerini; ötümlü ünsüzlerin çevresindeki ünlüleri olması gerekenden daha geride eklemlediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, cümle ve sözcük vurgularında da Türkçeyi ana dili olarak konuşan bireylerden farklı bir sesletim sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerde fonetik

farkındalığın yalnızca seslerin doğru üretilmesi açısından değil, aynı zamanda akıcı ve doğal bir okuma becerisinin kazanılması açısından da belirleyici olduğunu göstermektedir. Chard ve Dickson (1999), fonetik farkındalığın ritim ve tonlama becerilerini geliştirdiğini belirtmiş; bu çalışma da prozodi ile fonetik farkındalık arasında güçlü bir ilişki olduğunu desteklemiştir. Dolayısıyla, yabancılara Türkçe öğretiminde fonetik farkındalık çalışmalarının, öğrencilerin hedef dile özgü sesleri ayırt edebilme, doğru seslendirme ve anlam bütünlüğü içerisinde akıcı okuma yapabilme becerilerine katkı sağlamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde fonolojik farkındalık, erken yaşta okuma becerilerinin gelişimi açısından temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Kazanoğlu (2017), erken yaşta verilen fonolojik farkındalık eğitiminin yabancı öğrencilerde okuma performansını artırabileceğini göstermiştir. Benzer biçimde, Efendioğlu ve İşçan (2010), Türkçenin ses yapısının belirgin ve düzenli oluşunun, fonetik farkındalık gelişimini desteklediğini ifade etmiş ve bu becerilerin özellikle ilk okuma-yazma sürecinde kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Bacı (2016) ise konuşma sesi bozukluğu olan çocuklarla yaptığı çalışmada, bu çocukların fonolojik farkındalık ve sözel çalışma belleği becerilerinin, normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu durum, sözel çalışma belleği ile fonolojik farkındalık arasındaki ilişkinin, okuma becerileri açısından belirleyici olabileceğini göstermektedir.

Karakuş (2024) yaptığı çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerde akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda, akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisini artırdığı ve okuma kaygısını azalttığı belirlenmiştir.

Balcı ve DüNDAR'ın (2017) çalışmasında, okuma stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin okuduğunu anlama becerisine olan etkisi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada, okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan stratejilerin anlama sürecini desteklediği belirlenmiştir. Bu stratejilerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi, yalnızca anlam kurma becerilerine değil, aynı zamanda okuma sırasında doğru vurgulama, duraklama ve tonlama gibi fonetik unsurların farkında olunmasına da bağlıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin fonetik farkındalık düzeylerinin gelişmiş olması, okuma stratejilerinden daha etkili yararlanmalarını sağlamakta; sesli

okuma esnasında ritim ve anlam bütünlüğünü koruyarak daha derinlemesine anlama katkıda bulunmaktadır. Yapılan çalışmada fonetik farkındalığın okuduğunu anlama becerisi ile strateji kullanımını destekleyen önemli bir değişken olarak değerlendirilebileceği ile örtüşmektedir.

Uluçay (2024), diksiyon eğitiminin Boşnak öğrencilerin prozodik konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, bu becerilerin geliştirilmesinin akıcı okumaya olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Bu sonuç, prozodi eğitimine yönelik uygulamaların yabancı dil öğretiminde yer alması gerektiğine işaret etmektedir.

Ülper (2018), B1 düzeyindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada hem akıcı sözcük okuma hem de metin okuma becerilerinin, okuduğunu anlamayla yakından ilişkili olduğunu vurgulamış; özellikle sözcük düzeyindeki akıcılığın, anlamayı daha güçlü biçimde yordadığını belirtmiştir.

Okuma becerisinin yalnızca mekanik bir süreç değil, anlam kurma ve yorumlama süreci olduğu da literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Akyol (2015), okuma sürecinin yalnızca sesleri tanıma veya kelimeleri okuma değil, aynı zamanda okuduğunu anlama, yorumlama ve metne anlam yükleme süreci olduğunu vurgulamaktadır. Altunkaya (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okumanın ses, hece, kelime ve cümle yapısı bilgisiyle birlikte anlam kurma süreci olduğunu ifade etmiş; bu bağlamda sesletim, akıcı okuma, kelime bilgisi ve dil bilgisi gibi temel bileşenlerin de öğretim sürecine entegre edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Tüfekçioğlu (2013) ise materyal kullanımının okuma becerisi üzerindeki etkisini vurgulamış, özellikle görsel materyallerin okuma süreçlerini destekleyici niteliğine dikkat çekmiştir. Bu bulgu, görsel destekli öğretim uygulamalarının fonolojik farkındalık ve anlam kurma becerileriyle olan ilişkisini de desteklemektedir.

Güngör (2019), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akıcı Okuma: Durum Çalışması isimli doktora tezinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin farklı seviyelerdeki akıcı okuma becerileri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Çalışmada, katılımcıların sesli okuma sürecinde yaptıkları hatalar, prozodik (bürün) özellikleri ve okuma hızları analiz edilerek, bu değişkenlerin okuduğunu anlama becerisi ile olan ilişkisi ortaya konmuştur. Ayrıca, sesli okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı hangi ölçüde öngördüğü değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin sesli okuma

sırasında yaptıkları sesletim hataları incelenmiş ve Türkçeyi öğrenirken zorlandıkları sesler tespit edilmiştir.

Başutku (2018), B1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, kelime öğretiminde kullanılan çeşitli yöntemleri incelemiş ve bu yöntemlerin öğrencilerin kelime dağarcığı üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları; bağlam temelli öğretim, görsel materyallerin kullanımı ve tekrar gibi tekniklerin kelime öğreniminde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Kelime öğretimi, fonetik farkındalığın gelişimiyle yakından ilişkilidir; çünkü yeni bir kelimenin edinimi yalnızca yazılı biçimiyle değil, aynı zamanda ses yoluyla da gerçekleşmektedir. Fonetik farkındalık düzeyi yüksek olan bireyler, sesleri daha kolay ayırt edebilmekte, doğru telaffuz geliştirmekte ve bu kelimeleri sesli okurken daha akıcı bir performans sergileyebilmektedir. Bu çerçevede bu çalışma içerisinde yer alan bulgular, fonetik farkındalığın güçlendirilmesinin kelime öğretiminin etkinliğini artırdığı yönündeki varsayımlarını dolaylı biçimde desteklemektedir. Nitekim Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kelime öğretimi, öğrencilerin ses yapısına olan duyarlılıklarını geliştirerek okuma akıcılığına da olumlu katkılar sunmaktadır.

Aygüneş (2007), çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli stratejileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, öğrencilerin anlam kurma becerilerinin geliştirilmesini, okuma alışkanlığının kazandırılmasını ve farklı metin türlerinin öğretim sürecine etkisini detaylı biçimde ele almıştır. Okuma eyleminin yalnızca görsel değil; aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal süreçleri içeren çok boyutlu bir etkinlik olduğu vurgulanmıştır. Bu kapsamda, okuma becerisini destekleyen vurgu, tonlama ve duraklama gibi öğelerin etkili biçimde kullanılabilmesi için öğrencilerin fonetik farkındalık düzeylerinin yeterli olması gerektiği belirtilmiştir. Fonetik açıdan duyarlı bireylerin, ses örüntülerini daha kolay fark ederek hem metni daha iyi anladıkları hem de daha akıcı okuma gerçekleştirebildikleri ifade edilmektedir. Dolayısıyla, sesli okuma performansını güçlendiren bu tür stratejilerden en yüksek verim, fonetik farkındalığı gelişmiş öğrenciler tarafından sağlanabilmektedir. Bu da yapılan çalışmayla örtüşmektedir.

Çelik (2022) çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilere atasözleri ve deyimlerin hareketli görseller aracılığıyla öğretimi üzerine deneysel bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, görsel destekli öğretimin kavramsal

anlamayı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırdığı tespit edilmiştir. Atasözleri ve deyimler hem anlamsal hem de fonetik açıdan özgün yapılardır. Bu tür ifadelerin ritmik özellikleri ile vurgu ve tonlamaya dayalı yapıları, öğrencilerin fonetik farkındalık düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Bir deyim anlamlı ve etkili bir biçimde sesli okunabilmesi, öğrencinin ses birimlerini doğru biçimde ayırt edebilme becerisine bağlıdır. Öğretim sürecinde deyim ve atasözlerine ritim, vurgu gibi fonetik öğeler eşlik ettiğinde, öğrencilerin okuma akıcılığında da belirgin bir artış gözlemlenmektedir.

Çalışkan (2009), çalışmasında dijital sözlük uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Sesli sözlük kullanımı ile öğrencilerin kelimelerin doğru telaffuzlarına ulaştıkları, bu sayede daha etkili öğrenim gerçekleştirdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Dijital sözlüklerin sesli içerik sunması, öğrencilerin doğru ses bilgisi edinimini desteklemekte, bu da fonetik farkındalıklarını geliştirerek okuma akıcılıklarını olumlu yönde etkilemektedir.

Kalaycı (2023) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin fonolojik farkındalık konusundaki bilgileri, fonolojik farkındalık bilgi testi ve öğretmen modüllerinin öntest yanıtları ile yapılan değerlendirmelere göre oldukça düşük bulunmuştur. Ayrıca odak grup görüşmesinde öğretmenlerin, fonolojik farkındalık içinde yer almayan becerileri bu kavramın kapsamında değerlendirdikleri ve fonolojik farkındalıkla ilgili bazı terim ve kavramları birbirinin yerine kullandıkları gözlemlenmiş ve bu durum, kavram yanlışları temasını ortaya çıkarmıştır.

Saydam (2020) Bu araştırma, ilkokul birinci sınıfındaki öğrencilerin okuma ve yazma başarılarını etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, öğrencilerin okul öncesi dönemlerdeki dikkat, görsel algı, hızlı otomatik isimlendirme, yazı yazma gelişimi ve fonolojik farkındalık becerilerinin, birinci sınıftaki okuma ve yazma başarılarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. 2018-2020 yılları arasında İstanbul'daki 5 farklı ilkokulda yürütülen araştırmaya 269 öğrenci katılmıştır. Bulgulara göre, okul öncesi dönemdeki fonolojik farkındalık, görsel algı, yazı yazma gelişimi ve hızlı otomatik isimlendirme becerileri, birinci sınıftaki okuma hızıyla önemli bir ilişki göstermektedir. Fonolojik farkındalık, okuma hızını en iyi yordayan faktör olarak öne çıkmıştır. Ayrıca, fonolojik farkındalık ve görsel algının doğru okuma ile güçlü bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Dikkat ve yazı yazma gelişimi ile doğru okuma arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sonuç olarak, fonolojik farkındalık ve hızlı

otomatik isimlendirme becerilerinin, öğrencilerin okuma başarılarını önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Özcan'ın (2022) yaptığı çalışmada, Köroğlu Destanı'nın B1 seviyesine uyarlanarak yabancı öğrencilere sunulması ve bu uyarılmanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Destan türünün ritmik yapısı, tekrar eden yapılar ve geleneksel söyleyiş biçimlerinin öğrencilere anlam kurmada kolaylık sağladığı ifade edilmiştir. Destanlar, dilin melodik yönünü barındıran metinlerdir. Vurgu, tonlama, ses tekrarları gibi unsurlar, fonetik farkındalığı güçlendiren nitelikler taşır. Öğrenciler bu tür metinleri çalışırken hem ses yapılarını daha iyi kavrar hem de doğru duraklama, vurgu ve tonlama ile akıcı okuma becerileri gelişir. Bu çalışma, edebi türlerin fonetik farkındalık gelişimine dolaylı katkısını göstermesi açısından önemlidir. Özcan'ın (2022) çalışmasında görüldüğü üzere, destan türü gibi ses yönünden zengin metinler, öğrencilerin hem anlama hem de fonetik farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkileyerek akıcı okuma performanslarını artırmaktadır. Yapılan çalışmada Tekerleme kullanılması bu çalışma ile örtüşmektedir.

Sayır (2020) yaptığı çalışmada, çoklu ortam (video, ses, görsel) destekli dipnotlar kullanılarak öğrencilere kelime öğretimi gerçekleştirilmiş ve sürecin etkinlik kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi yapılmıştır. Özellikle sesli dipnotların öğrencinin kelimeyi hem işitsel hem görsel olarak pekiştirmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Sesli içerikler sayesinde öğrenciler, kelimenin fonetik özelliklerine doğrudan maruz kalmakta ve ses bilimsel farkındalıkları gelişmektedir. Fonetik farkındalığın yüksek olduğu bireylerin kelimeleri doğru telaffuz etme ve dolayısıyla metni akıcı biçimde seslendirme becerileri de gelişir. Çoklu ortam dipnotları aracılığıyla verilen sesli içerikler, öğrencilerin fonetik yapı farkındalığını artırmakta ve bu farkındalık, akıcı okuma süreçlerinde belirgin şekilde etkili olmaktadır.

Güngör'ün (2019) çalışmasında, yabancı öğrencilere yönelik sesli okuma uygulamalarının, akıcı okuma becerisine olan etkisi analiz edilmiştir. Katılımcıların sesli okuma sırasında duraklama, vurgu, hız gibi değişkenlerde gözle görülür ilerleme sağlanmıştır. Bu çalışma doğrudan akıcı okuma ile ilgilidir ve sesli okuma üzerinden yürütülmüştür. Fonetik farkındalığı yüksek öğrenciler, sesli okumada daha başarılı olmakta; bu durum Güngör'ün çalışmasıyla da desteklenmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilere sesli okuma odaklı çalışmalar yaptırılması, fonetik unsurların doğrudan

gözlemlenebildiği ortamlarda, öğrencilerin akıcılık düzeyinde anlamlı artışlar yapabileceğini söylemek mümkündür.

Aşçı'nın (2019) çalışmasında, öykü türünün yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilere sunularak okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine katkısı araştırılmıştır. Öykülerin öğrenciler üzerinde motivasyon artırıcı ve yapılandırılmış öğrenme ortamı sunduğu ifade edilmiştir. Öyküler, doğal konuşma diline yakın metinlerdir. Bu yönüyle sesli okuma sırasında ritim, tonlama ve vurgu gibi öğeleri içerirler. Fonetik farkındalık, bu tür metinlerin doğru okunmasında temel rol oynar. Yani bu çalışma, öykülerin yapı olarak akıcı okumaya uygun metinler olduğunu göstermekte, fonetik farkındalıkla birleştiğinde ise bu etkilerinin akıcı okumaya katkı sağladığı söylenebilir.

Yıldız'ın (2016) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerde çeşitli okuma öğretim yöntemlerinin (metin altı sorular, grafiksel özetleme, yeniden anlatım vs.) okuduğunu anlama üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Öğrencilerin anlama düzeylerinde öğretim yöntemlerine göre belirgin farklılıklar olduğu görülmüştür. Okuma becerisi öğretim yöntemlerinin başarısı, yalnızca bilişsel süreçlerle değil, aynı zamanda metnin seslendirilmesiyle de ilişkilidir. Özellikle sesli okuma etkinliklerinde öğrencilerin doğru duraklama, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeleri, anlama süreçlerini de doğrudan destekler. Bu noktada fonetik farkındalığın önemi bir kez daha vurgulanır. Okuma eylemi stratejilerinin anlama düzeyini artırdığı görülmüş, bu yöntemlerin sesli okuma sırasında fonetik öğelere dikkat çekmesi, çalışmanın bulgularını fonetik farkındalıkla ilişkilendirme açısından değerli kılmaktadır.

Taşkaya'nın (2021) çalışmasında, yabancılara Türkçe dilbilgisi öğretiminde “özel metin” kullanımı incelenmiş; bu metinlerin öğrenci başarısına olan etkileri ölçülmüştür. Özel olarak hazırlanan metinlerin dilsel yapıları anlamada ve kullanmada daha etkili olduğu görülmüştür. Fonetik farkındalık, yalnızca seslerin doğru telaffuzu değil, aynı zamanda dil bilgisel yapıları uygun seslendirme biçimini de kapsar. Öğrencilerin özel metinlerdeki yapıları seslendirerek öğrenmesi, bu farkındalığı güçlendirir. Yapısal farkındalık sesli okumaya da doğrudan katkı sunar. Bu durum, fonetik farkındalığın dil yapılarıyla bütüncül şekilde ele alındığında akıcı okumaya olan etkisini desteklemektedir.

Biçer ve Alan'ın (2017) yaptıkları çalışmada, iki farklı öğretim setindeki metinlerin okunabilirlik düzeylerini karşılaştırarak, yabancı öğrencilerin metinleri anlama ve okuma süreçlerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Metinlerin uzunluğu, cümle yapıları ve sözcük çeşitliliği değerlendirilmiştir. Okunabilirlik düzeyi düşük olan metinlerde öğrencilerin sesli okuma sırasında zorlanmaları beklenmesi normaldir. Bu zorluklar, vurgu ve tonlama hatalarına, dolayısıyla akıcı okuma becerisinde düşüşe neden olabilir. Bu durum, fonetik farkındalık düzeyi yüksek bireylerin, karmaşık metinlerde dahi daha başarılı olmalarını açıklar. Bu çalışmada karşılaştırmalı metin analizine göre, okunabilirliği yüksek metinler öğrencilerin sesli okuma performansını desteklemekte; bu bulgu, okunabilirliği yüksek metinlerin akıcı okumayla olan ilgisini açıklamaktadır.

Alyılmaz ve Şengül'ün (2017) yaptığı çalışmada, strateji temelli öğretim yöntemlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Özellikle okuma öncesi ve sonrası uygulamaların kalıcılığa ve başarıya katkı sunduğu strateji temelli yaklaşımlar, öğrencilerin metinle kurdukları ilişkiyi derinleştirdiğini vurgulanmıştır. Okuma sürecinde metnin sessel yapısına yönelik bilinçli farkındalık geliştirmek de bu stratejilere dâhil edilebilir. Fonetik farkındalık temelli stratejiler, öğrencinin sesli okumadaki başarısını ve akıcılığını artırır. Alyılmaz ve Şengül'ün (2017) dil öğrenme stratejilerine dayalı çalışmaları, öğrencilerin metinle ses yönünden bilinçli ilişki kurmasını sağlayarak fonetik farkındalığın geliştirilmesinde ve akıcı okumada başarı sağlanmasında önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir.

Kurt'un (2021) makalesinde, hikâye anlatımı yoluyla çocuklara Türkçe öğretimi üzerine odaklanılmış, hikâyelerin öğrenmeye olan katkısı anlatılmıştır. Ritmik yapı, tekrarlar ve sesli okumaların öğretimi kolaylaştırdığı vurgulanmıştır. Çocuklara yönelik hikâye temelli öğretim, ses odaklı öğrenmenin en etkili yollarındandır. Bu yaş grubundaki öğrenciler sesleri taklit ederek öğrenir. Dolayısıyla fonetik farkındalığın gelişimi, hikâye ile öğretim modelinde çok güçlüdür. Hikâyelerdeki tekrar ve ritim, akıcı okumanın doğal gelişimini destekler. Hikâye temelli öğretim modeli, fonetik farkındalık gelişiminin erken yaşta nasıl temellendirilebileceğini gösterir niteliktedir. Sesli okumaya dayalı bu süreç, öğrencilerin okuma akıcılığında da belirgin ilerleme kaydetmesini sağlamaktadır. Yapılan çalışmada ise hikâye türü kullanılarak akıcı okuma becerisi ölçülmüştür.

Akça (2025) yaptığı araştırmada, fonolojik farkındalık becerileri ile görsel algı düzeyinin matematiksel performans üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda, normal gelişim gösteren ve yaşları 7 ile 8 yıl 11 ay arasında değişen çocuklar çalışmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılar, cinsiyet açısından eşit sayıda kız ve erkek öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırmalarda, gelişimsel görsel algı, fonolojik farkındalık ve matematiksel performans açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgular, söz konusu becerilerin 7 ile 8 yıl 11 ay aralığındaki çocuklarda cinsiyete göre belirgin bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede morfolojik farkındalık gibi okumanın alt becerilerinin belirleyici ve önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, yapılan araştırmalar; fonolojik ve fonetik farkındalık, akıcı okuma, sesletim, prozodi ve okuma stratejilerinin birbirini tamamlayan unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu becerilerin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması, öğrencilerin hem akıcı hem de anlamlı okuma becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Literatürde yer alan bu çalışmalar, alana yönelik yapılacak yeni araştırmalar için sağlam bir temel oluşturmaktadır.

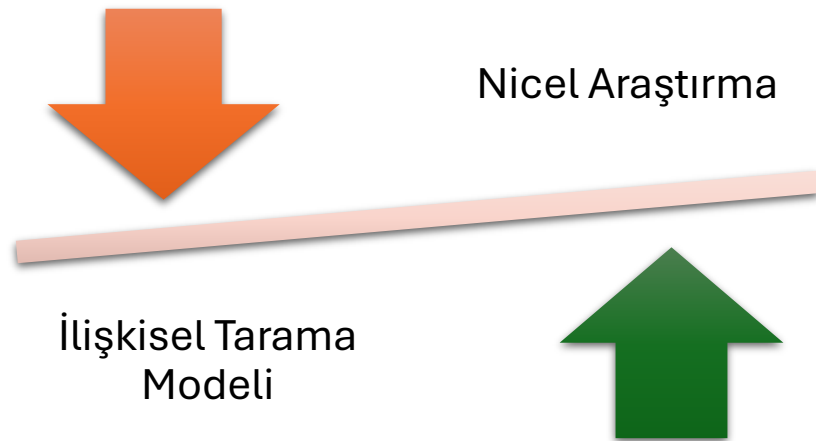
2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine, araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma desendir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin derecesi bu model kapsamında istatistiksel analizlerle belirlenir. İlişkisel tarama modelleri; eğitim düzeyi, başarı durumu, sosyal çevre ya da bireysel özelliklerle belirli bir değişken arasındaki bağlamı çözümlenmeye olanak tanır. Bu yönüyle model, neden-sonuç ilişkisi kurmadan, değişkenler arası ilişkinin yönü ve gücü hakkında fikir verir (Karasar, 2022). Bu kapsamda, bu araştırmada iki farklı değişken olan fonetik farkındalık ve akıcı okumanın birbirini etkileme durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Şekil 4. Araştırmanın Modeli



2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örnekleme, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının II. döneminde, bir ortaokulda öğrenim gören ana dili Arapça olan iki dilli öğrencilerdir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğrenciler yaş, uyruk ve cinsiyet

bakımından heterojen bir yapı sergilemektedir. Katılımcıların yaş aralığı 12 ile 14 arasında değişmekte olup; öğrenciler 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde öğrenim görmektedir. Katılımcıların tamamı araştırma sürecine gönüllü olarak katılmış, uygulamalar öncesinde veli bilgilendirme ve aydınlatılmış onam formları okul yönetimi aracılığıyla alınmıştır. Araştırma sürecinde katılımcıların kişisel hakları korunmuş ve etik ilkelere uygun bir biçimde veri toplanmıştır. Bu çalışmada Amaçlı Örneklemekten yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme, belirli özelliklere sahip bireyleri seçerek bilgi edinmeye yönelik bir yöntemdir. Bu tür örnekleme, özellikle belirli kriterlere dayalı araştırmalar için faydalıdır (Aktaş, 2015) Belirli özelliklere sahip bireyler seçilerek bilgi edinmeye çalışılmıştır. Çalışma yapılırken seçilen öğrencilerde aranan özellikler şu şekildedir:

- Ortaokul seviyesinde öğrenim görüyor olmak
- Zihin olarak sağlık probleminin olmaması
- Fiziksel bir sağlık problemlerinin olmaması
- Yabancı uyruklu olup Türkçe dilini sonradan öğrenmiş olma şartları şeklinde belirlenmiştir.

Şekil 5. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının II. döneminde, bir ortaokulda öğrenim gören ana dili Arapça olan iki dilli öğrencilerdir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğrenciler yaş, uyruk ve cinsiyet bakımından heterojen bir yapı sergilemektedir.

 **Yaş Aralığı**
12 ile 14 arasında

 **Uyruk**

5. SINIF **6. SINIF** **7. SINIF** **8. SINIF**

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak “Fonetik Farkındalık Formu” “Akıcı Okuma Ölçeği” kullanılmıştır.

2.3.1. Fonetik Farkındalık Formu (FOFAF)

Bu çalışmada, iki dilli öğrencilerin Türkçe ses bilgisi yapısına yönelik farkındalık düzeylerini değerlendirmek amacıyla Fonetik Farkındalık Formu (FOFAF) geliştirilmiştir. Bu form, araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve üç alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Form, yabancı uyruklu bireylerin Türkçedeki fonetik farkındalık seviyelerini ölçmek üzere yapılandırılmış olup beş ana soru grubundan oluşmaktadır. Her bir ana soru grubunda, ilgili fonetik beceriyi değerlendiren alt sorular yer almaktadır.

FOFAF şu beş temel bileşenden oluşmaktadır:

1. Hedef Fonemleri Belirleme: Bireylerin verilen kelimelerde belirlenen hedef fonemleri ayırt etme becerilerini ölçmektedir.
2. Fonem Değişikliği: Sözcük içerisindeki belirli fonemlerin değiştirilmesiyle oluşan anlam farklılıklarını fark etme düzeyini değerlendirmektedir.
3. Ses Uyumu Farkındalığı: Türkçedeki ses uyumuna yönelik farkındalık düzeyini ölçmektedir.
4. Görsel Materyal Kullanımı: Ses bilgisi ile görsel materyaller arasındaki ilişkiyi kavrama yetisini değerlendirmektedir.
5. Ses Kaynaklarını Kullanarak Fonem Özelliklerini Belirleme: Dinleme yoluyla ses kayıtlarını analiz ederek fonem özelliklerini belirleme becerisini ölçmektedir.

FOFAF, Bloom Taksonomisi temel alınarak geliştirilmiştir. Bu doğrultuda, bilişsel beceri düzeyleri en temel bilgi düzeyinden başlayarak analiz becerilerine kadar ilerlemektedir. Basit düzeyde fonetik farkındalığı değerlendiren soruların yanı sıra, üst düzey bilişsel becerileri ölçen sorular da yer almaktadır. Özellikle analiz becerilerini ölçmek amacıyla, katılımcılara ses kayıtları dinletilerek belirli fonem yapılarını tanımlamaları beklenmektedir. Formdan alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 100'dür. Değerlendirme sürecinde bireylerin Türkçede yer alan fonemleri ayırt

etme, heceleme, kelime başı ve sonu fonemlerini fark etme, ünlü ve ünsüz harflerin kullanım özelliklerini tanıma gibi becerileri ölçülmektedir.

FOFAF'ın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş ve pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu form, iki dilli öğrencilerin Türkçedeki fonetik farkındalık seviyelerini belirlemeye yönelik özgün bir ölçüm aracı olarak tasarlanmış olup, dil eğitimi ve fonetik farkındalık çalışmaları için önemli bir katkı sağlamayı hedeflemektedir.

2.3.2. Akıcı Okuma Ölçeği

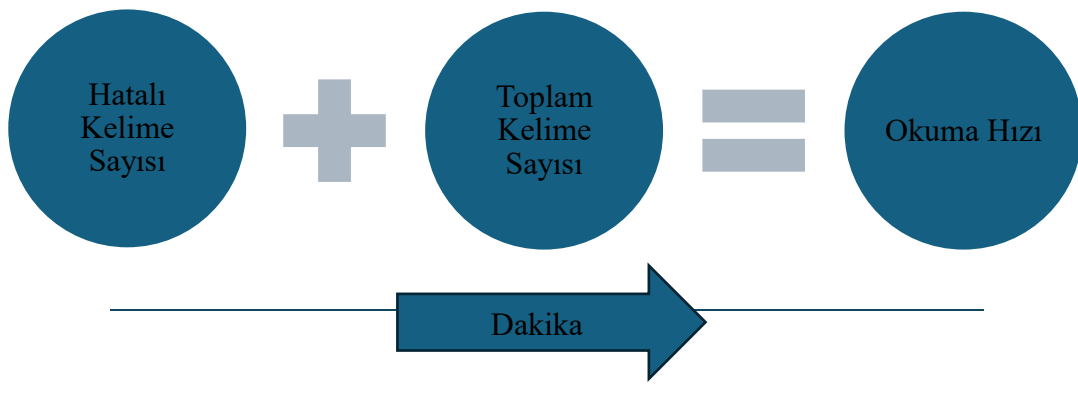
Bu çalışmada, ana dili Arapça olan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma akıcılığını değerlendirmek amacıyla Akıcı Okuma Ölçeği kullanılmıştır. Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilen bu ölçek, okuma hızı ve doğruluk oranı gibi akıcı okumanın temel bileşenlerini ölçen geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracıdır.

Çalışmada, katılımcıların akıcı okuma düzeylerini belirlemek için B1 ve B2 dil seviyesine uygun bir metin seçilmiştir. Bu kapsamda, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış hikâye kitabı serisinden bir hikâye belirlenerek veri toplama sürecinde kullanılmıştır.

Ölçme süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

- Okuma hızı: Katılımcılardan seçilen metni 1 dakika boyunca sesli okumaları istenmiş ve okuma süreleri kronometre ile kaydedilmiştir.
- Doğruluk oranı: Katılımcıların yanlış okudukları kelimeler tespit edilerek değerlendirilmiştir. Daha sonra, doğru okunan kelime sayısı toplam kelime sayısına bölünerek doğruluk oranı yüzde cinsinden hesaplanmıştır.

Şekil 6. Akıcı Okuma Ölçeği



Bu çalışmada, katılımcıların prozodik okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla Prozodik Okuma Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, Baştuğ (2023) tarafından geliştirilen ve Ek 1’de yer alan bir değerlendirme aracı olup, bireylerin sesli okuma sırasında prozodik unsurları ne düzeyde kullandığını belirlemek için tasarlanmıştır.

Ölçek, Likert tipi bir derecelendirme sistemine sahip olup toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların okuma performansı, belirlenen kriterlere göre 1’den 5’e kadar puanlandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan ise 5’tir. Puanlama sistemi şu şekildedir:

5. Çok İyi Düzeyde
4. İyi Düzeyde
3. Orta Düzeyde
2. Zayıf Düzeyde
1. Çok Zayıf Düzeyde

Şekil 7.Kullanılan Ölçme Araçları



2.4. Veri Analiz Süreci

Yapılan çalışma sonrasında toplanan veriler SPSS 11.0 programı kullanılarak analiz yapılmıştır. Verilerin tablolar halinde düzenlenip yorumlanmasında; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, kaykare, korelasyon, t testi ve tek yönlü varyans analizi (anova) kullanılmıştır. Öğrencilere ait demografik bilgiler ve hikâye unsurlarına ilişkin seçenekleri tercih etme durumlarının betimlenmesinde yüzde ve frekans teknikleri uygulanmıştır.

2.4.1. Uygulama Süreci

Araştırma için gerekli uygulamalara başlamadan önce tezin konusu, içeriği, kullanılacak testler, formlar ve araştırma basamakları hakkında bilgiler Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Etik Kuruluna sunulmuş ve kuruldan araştırmanın yapılmasına ilişkin etik onay alınmıştır (Ek- 1). Çalışmanın uygulanacağı okul belirlendikten sonra İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırma izni için başvurulmuş olup, gerekli izinler alınmıştır (Ek-2). Bu çalışma için yapılacak olan uygulamaya katılacak öğrenciler belirlendikten sonra öğrencilerin velilerine “Veli İzin Formu” gönderilmiş, öğrenci ailelerinden de gerekli izinler alınmıştır (Ek-3). Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılının II. döneminde yapılmış ve deney gurubu ile uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulamalar öncesi ön uygulama sonuçlarına göre kontrol edilmiştir. Öncelikle Fonetik Farkındalık Formu (Ek-4) uygulanmıştır. Ardından ortaokul seviyesi dikkate alınarak Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için hazırladığı hikâye kitabı serisinden bir metin seçilmiştir. (Ek-5). Sonrasında kronometre yardımıyla araştırmacı, öğrencilerin dakikada okuduğu kelime sayısı hesaplanmıştır. Dinlerken aynı zamanda öğrencilerin hata sayıları belirlenmiştir. Sesli okuma yaptırılan öğrencilerin prozodi becerileri ölçülmüştür (Ek-6). Ölçme ortamının güvenilirliğini sağlamak adına sessiz bir ortam sağlanıp öğrencilerin dikkatini dağıtacak unsurlar minimum düzeye indirilmiştir.

2.4.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının belirlenmesinin ardından, uygulamanın yapılacağı okul seçilmiştir. Verilere daha kolay ulaşabilmek, daha güvenli ve zaman olarak ekonomiklik sağlayabilmek adına çalışma araştırma yapan araştırmacının kendi görev yaptığı okulda yapılmasına karar verilmiştir. Gerekli izinler sonrasında çalışma uygulanmaya başlanmıştır. Araştırma, belirlenen çalışma grubuyla toplam 8 hafta sürmüştür. Okuldan karışık bir şekilde ortaokul düzeyinde okuma yazma bilen ana dili Arapça olan iki dilli 67 öğrenci seçilmiştir. Çalışmada kullanılan veri araçları öğrencilerin öğrenim gördükleri dersliklerde bir ders saati olacak şekilde planlama yapılarak uygulama yapılması belirlenmiştir.

2.4.3. Ön Uygulama

Araştırmanın uygulama aşamasına geçilmeden önce, veri toplama araçlarının geçerliliğini ve anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir.

Bu süreçte, farklı seviyelerdeki yabancı uyruklu öğrencilere araştırmanın yapılacağı süreçten 3 hafta önce Fonetik Farkındalık Formu uygulanmış ve elde edilen geri bildirimler doğrultusunda ölçeğin anlaşılabilirliği değerlendirilmiştir. Ön uygulama sonucunda, Fonetik Farkındalık Formu'nun bir sorusunun öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmadığı ve anlam belirsizliği yarattığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, ilgili soru yenilenmiş ve formun genel yapısı gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Veri toplama araçlarında karşılaşılan olası sorunlar analiz edilmiş ve gerekli iyileştirmeler tamamlandıktan sonra ölçeğin güncellenmiş hali araştırmaya dahil edilen ön uygulama çalışmasına katılmamış öğrencilere uygulanmıştır.

Şekil 8. Ön Uygulama Süreci



2.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

“Ana Dili Arapça Olan Çocuklara Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Fonetik Farkındalığın Akıcı Okumaya Etkisi” araştırmasında geçerliliğin ve güvenirliğin olması için şunlara dikkat edilmiştir:

1. Araştırmada kullanılacak metnin belirlenmesinde Türkçe eğitimi alanında 2 akademisyenin, 1 uzman öğretmenin ve 3 Türkçe öğretmenin görüşü alınmıştır.
2. Araştırma sürecinde öğrencilerin sesli okuma performansları ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır.
3. Uzman görüşlerinden hareketle öğrencilere FOFAF ön uygulaması yapılmıştır sonrasında Fonetik Farkındalık Formu'nda yer alan bir sorunun öğrenciler tarafından anlam belirsizliği yarattığı tespit edilmiş sonrasında anlam belirsizliği oluşturan kelime grubu ölçekten çıkartılarak düzeltilmiştir.

4. Araştırmada fonetik farkındalığın belirlenmesi için hazırlanan soruların oluşturulmasında Türkçe eğitimi alanında uzman 2 akademisyenin ve 5 Türkçe ğretmeninin görüşü alınmıştır.
5. Araştırmaya katılacak öğrencilerin herhangi bir görsel, işitsel ve zihinsel sorunu olmadığı sınıf öğretmenleri tarafından teyit edilmiştir.
6. Araştırmada ğrencilere uygulanan Fonetik Farkındalık Formu cevaplarını uygulayıcı kişi haricinde 2 Türkçe ğretmeni tarafından da puanlanmıştır.



3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, yapılan uygulama sonrası toplanan veriler tablolar hâlinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Uygulanan ölçek ve formlar sonucunda aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönde varyans analizi ve korelasyon işlemlerinde kullanılan anket formundaki sözel ifadeler sayısallaştırılarak sonuçlara ulaşılmıştır.

3.1. Katılımcıların Özellikleri

Çalışma grubundaki ana dili Arapça olan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Ülkelerine ve Cinsiyetlerine Göre Genel Dağılımı

No	Ülke	Cinsiyet
Ö1	Suriye	Erkek
Ö2	Suriye	Erkek
Ö3	Suriye	Kız
Ö4	Suriye	Erkek
Ö5	Suriye	Erkek
Ö6	Suriye	Kız
Ö7	Suriye	Kız
Ö8	Suriye	Kız
Ö9	Suriye	Erkek
Ö10	Suriye	Kız
Ö11	Mısır	Erkek
Ö12	Suriye	Kız
Ö13	Suriye	Erkek
Ö14	Suriye	Erkek
Ö15	Suriye	Erkek

Devamı

Ö16	Suriye	Erkek
Ö17	Suriye	Erkek
Ö18	Suriye	Erkek
Ö19	Suriye	Erkek
Ö20	Suriye	Erkek
Ö21	Yemen	Erkek
Ö22	Suriye	Kız
Ö23	Suriye	Kız
Ö24	Suriye	Kız
Ö25	Suriye	Erkek
Ö26	Suriye	Erkek
Ö27	Suriye	Erkek
Ö28	Suriye	Erkek
Ö29	Suriye	Erkek
Ö30	Suriye	Erkek
Ö31	Suriye	Kız
Ö32	Suriye	Kız
Ö33	Suriye	Erkek
Ö34	Suriye	Kız
Ö35	Suriye	Kız
Ö36	Suriye	Erkek
Ö37	Suriye	Kız
Ö38	Suriye	Erkek
Ö39	Suriye	Kız
Ö40	Suriye	Erkek
Ö41	Suriye	Kız
Ö42	Suriye	Erkek
Ö43	Suriye	Kız

Devamı

Ö44	Suriye	Erkek
Ö45	Suriye	Erkek
Ö46	Suriye	Erkek
Ö47	Suriye	Kız
Ö48	Suriye	Kız
Ö49	Suriye	Erkek
Ö50	Suriye	Kız
Ö51	Mısır	Erkek
Ö52	Suriye	Erkek
Ö53	Suriye	Erkek
Ö54	Suriye	Erkek
Ö55	Suriye	Kız
Ö56	Suriye	Kız
Ö57	Suriye	Kız
Ö58	Suriye	Kız
Ö59	Suriye	Erkek
Ö60	Suriye	Erkek
Ö61	Suriye	Erkek
Ö62	Suriye	Kız
Ö63	Suriye	Erkek
Ö64	Suriye	Erkek
Ö65	Suriye	Erkek
Ö66	Suriye	Kız
Ö67	Suriye	Erkek

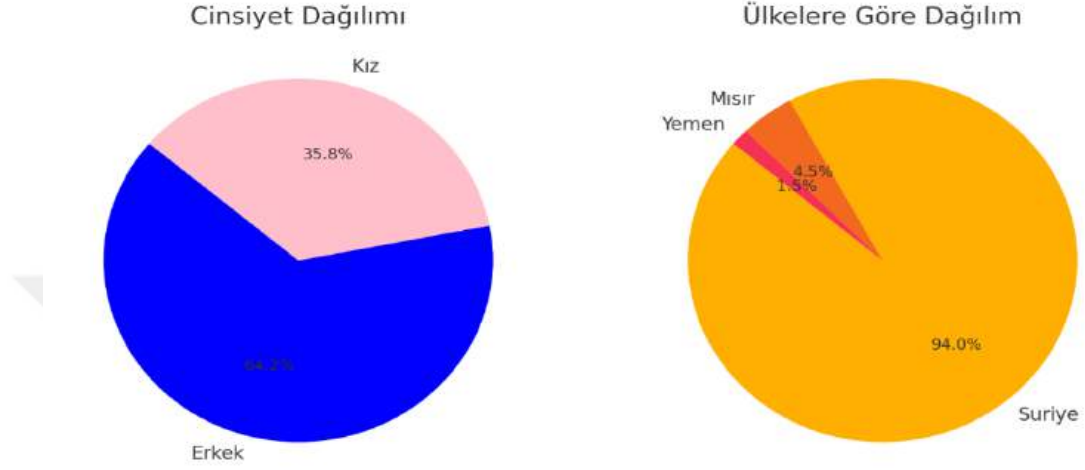
Tablo 2. Cinsiyet ve Ülkelere Dağılımı Gösteren Tablo

Ülke	Erkek.	Kız	Toplam
Suriye	40	23	63
Mısır	2	1	3

Devamı

Yemen	1	0	1
Toplam	43	24	67

Şekil 9. Cinsiyet ve Ülkelere Dağılımı Gösteren Grafik



Şekil 7 incelendiğinde çalışmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerden erkek öğrencilerin oranı %64,2 iken, kız öğrencilerin oranı %35,8'dir. Ayrıca katılım gösteren yabancı uyruklu öğrencilerin %94,0'ı Suriyeli, %4,5'i Mısırlı ve %1,5'i Yemenli öğrencilerden oluşmaktadır.

3.2. Fonetik Farkındalık Formu Sonuçlarına İlişkin Bulgular

3.2.1 Hedef Fonemleri Belirleme

Tablo 3. Hedef Fonemleri Bileşenin 1. Sorusuna İlişkin Bulgular

Cevap	Kişi Sayısı	Oran
Doğru	44	%65,67
Yanlış	16	%23,88
Eksik	6	%8,96
Boş	1	%1,49

Tablo 3'te görüleceği üzere "Bebek, beşik, bakır, pipet kelimelerinin 3. harfini yazınız." sorusuna, öğrencilerin 44'ü (%65,67) doğru, 16'sı (%23,88) yanlış ve 6'sı (%8,96) eksik cevap vermiştir. Soruyu 1 (%1,49) öğrenci ise boş bırakmıştır. Bu

bulgular doğrultusunda, öğrencilerin yarısından fazlasının fonemi doğru bir şekilde belirleyebildiği; yanlış cevaplayan öğrencilerin ise özellikle, kelimeler içerisinde çok tekrar eden ‘b’ harfini cevap olarak yazdıkları tespit edilmiştir.

Tablo 4. Hedef Fonemleri Bileşenin 2. Sorusuna İlişkin Bulgular

Cevap	Kişi Sayısı	Oran
Doğru	35	%52,24
Yanlış	16	%23,88
Eksik	6	%8,96
Boş	10	%14,93

Tablo 4’te görüleceği üzere, “Masal, kan, masa, nine, mektup, kalem, Kenan, nasır, mekân kelimelerinin hangileri m ve n sesi ile başlamıştır?” sorusuna öğrencilerin 35’i (%52,24) doğru, 16’sı (%23,88) yanlış ve 6’sı (%8,96) eksik cevap vermiştir. 10 öğrenci (%14,93) ise soruyu boş bırakmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin yarısından fazlasının benzer fonemleri ve kelime başındaki sesleri ayırt edebildiğini göstermektedir. Yanlış yapan 16 öğrencinin ise, verilen kelimelerin ilk ve son harfine dikkat etmedikleri; ‘n’ ve ‘m’ sesini içeren her kelimeyi cevap olarak yazdıkları tespit edilmiştir.

Tablo 5. Hedef Fonemleri Bileşenin 3. Sorusuna İlişkin Bulgular

Cevap	Kişi Sayısı	Oran
Doğru	48	%71,64
Yanlış	4	%5,97
Eksik	8	%11,94
Boş	7	%10,45

Tablo 5’te görüleceği üzere, “Şan, aşure, şöhret, asa, sahne, akasya, sardunya kelimelerinin hangisi ‘s’ ve ‘ş’ harfi ile başlamıştır?” sorusuna öğrencilerin 48’i (%71,64) doğru, 4’ü (%5,97) yanlış ve 8’i (%11,94) eksik cevap vermiştir. 7 öğrenci (%10,45) ise soruyu boş bırakmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin çoğunluğunun ‘s’ ve ‘ş’ harflerine yönelik farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir. Yanlış cevap veren 4 öğrenci (%5,97) ise hedeflenen fonemi tanıyamamıştır.

3.2.2. Fonem Değişikliği

Tablo 6. Fonem Değişikliği Bileşenin 1. Sorusuna İlişkin Bulgular

Cevap	Kişi Sayısı	Oran
Doğru	35	%52,24
Yanlış	10	%14,93
Eksik	9	%13,43
Boş	13	%19,40

Tablo 6’da görüleceği üzere, “Kapat, kesit kelimelerinin son harfini değiştirerek anlamlı yeni kelimeler oluşturunuz.” sorusuna öğrencilerin 35’i (%52,24) doğru, 10’u (%14,93) yanlış ve 9’u (%13,43) eksik cevap vermiştir. 13 öğrenci (%19,40) ise soruyu boş bırakmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin çoğunluğunun verilen kelimelerin son fonemini doğru şekilde belirleyip değiştirdiğini ve kapak, kesik, kesir, kapan, kapar gibi anlamlı kelimeler oluşturabildiğini göstermektedir. Yanlış yapan 10 öğrenci (%14,93) ise fonemleri ya yanlış algılamış ya da algılayamamış; bu nedenle kelimelerin sadece son harfini atarak yanıt vermiştir.

Tablo 7. Fonem Değişikliği Bileşenin 2. Sorusuna İlişkin Bulgular

Cevap	Kişi Sayısı	Oran
Doğru	42	%62,69
Yanlış	9	%13,43
Eksik	1	%1,49
Boş	15	%22,39

Tablo 7’de görüleceği üzere, “Şeker kelimesinin ilk harfini silip anlamlı yeni kelimeler oluşturunuz.” sorusuna öğrencilerin 42’si (%62,69) doğru, 9’u (%13,43) yanlış ve 1’i (%1,49) eksik cevap vermiştir. 15 öğrenci (%22,39) ise soruyu boş bırakmıştır. Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin yarısından fazlasının kelimenin ilk fonemini doğru şekilde belirleyerek yeni kelimeler oluşturabildiği tespit edilmiştir. Öğrenci cevapları arasında eker, seker, çeker, teker vb. kelimeler yer almıştır. Özellikle “eker” kelimesinin, marka adı olarak da bilindiği için birçok öğrenci tarafından ortak yanıt olarak verildiği gözlemlenmiştir. Soruyu yanlış cevaplayan öğrencilerin ise özellikle kelime başındaki ‘ş’ harfini ayırt edemedikleri söylenebilir.

3.2.3. Ses Uyumu Farkındalığı

Tablo 8. Ses Uyumu Farkındalığı Bileşeninin 1. Sorusuna İlişkin Bulgular

Cevap	Kişi Sayısı	Oran
Doğru	20	%29,85
Yanlış	13	%19,40
Eksik	24	%35,82
Boş	10	%14,93

Tablo 8’de görüleceği üzere, “Askı, elma, kelebek, üzüntü, un, meslek, ilkbahar kelimelerinin hangileri ünlü harf ile başlamıştır?” sorusuna öğrencilerin 20’si (%29,85) doğru, 13’ü (%19,40) yanlış ve 24’ü (%35,82) eksik cevap vermiştir. 10 öğrenci (%14,93) ise soruyu boş bırakmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin yarısından fazlasının ünlü harfleri tam olarak bilmediklerini göstermektedir. Verilen cevaplarda, öğrencilerin ‘a’ ve ‘e’ gibi geniş ünlülerle başlayan kelimeleri doğru olarak belirleyebildikleri; ancak ‘ü’ ve ‘u’ gibi dar ünlülerle başlayan kelimelerde zorlandıkları tespit edilmiştir.

Tablo 9. Ses Uyumu Farkındalığı Bileşeninin 2. Sorusuna İlişkin Bulgular

Cevap	Kişi Sayısı	Oran
Doğru	9	%13,43
Yanlış	30	%44,78
Eksik	12	%17,91
Boş	16	%23,88

Tablo 9’da görüleceği üzere, “Ahlak, ekmek, canlı, geri, kafes, kuşluk kelimelerinin ikinci hecelerinde yer alan ünlü harfleri yazınız.” sorusuna öğrencilerin 9’u (%13,43) doğru, 30’u (%44,78) yanlış ve 12’si (%17,91) eksik cevap vermiştir. 16 öğrenci (%23,88) ise soruyu boş bırakmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin yarısından fazlasının kelimelerin içinde yer alan ünlü harfleri belirleyemediklerini ya da sözcükleri hecelerine ayırma konusunda zorlandıklarını göstermektedir. Yanıtları incelendiğinde, özellikle dar ünlülerin doğru şekilde ayırt edilemediği tespit edilmiştir.

Tablo 10. Ses Uyumu Farkındalığı Bileşeninin 3. Sorusuna İlişkin Bulgular

Cevap	Kişi Sayısı	Oran
Doğru	13	%19,40
Yanlış	27	%40,30
Eksik	17	%25,37
Boş	10	%14,93

Tablo 10’da görüleceği üzere, “Baskı, çiçek, kitap, akıl, bilgi kelimelerinin hangileri ünsüz harfle bitmiştir?” sorusuna öğrencilerin 13’ü (%19,40) doğru, 27’si (%40,30) yanlış ve 17’si (%25,37) eksik cevap vermiştir. 10 öğrenci (%14,93) ise soruyu boş bırakmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin yarısından fazlasının ünsüz harfleri bilmediklerini ya da kelime içinde ayırt edemediklerini göstermektedir. Yanlış cevap veren 27 öğrenciden 20’sinin, kelimenin sonundaki ünsüz harfi değil, başındaki ünsüzü yazdığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin kelime başı fonemlerine odaklanarak ilk gördükleri ünsüz harfi cevap olarak yazdıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca 7 öğrenci ise cevap olarak kelimelerde yer alan ünlü harfleri yazmıştır.

3.2.4. Soru Görsel Materyal Kullanımı

Tablo 11. Görsel Materyal Kullanımı Bileşeninin Sorusuna İlişkin Bulgular

Cevap	Kişi Sayısı	Oran
Doğru	51	%76,12
Yanlış	10	%14,93
Eksik	-	-
Boş	6	%8,96

Tablo 11’de görüleceği üzere, “Verilen şekillerin üzerinde yazılan kelimeyi şekillerin altına yazınız.” sorusuna öğrencilerin 51’i (%76,12) doğru, 10’u (%14,93) yanlış cevap vermiştir. 6 öğrenci (%8,96) ise soruyu boş bırakmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun görsel materyal üzerindeki kelimeleri doğru algılayıp yazabildiğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin renk–kelime ve şekil–fonem ilişkilerini kurarak okuma eylemini gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca, 6 öğrencinin soruya hiç cevap vermediği; 10 yanlış cevap veren öğrenciden 8’inin ise renk ve kelime arasındaki ilişkiyi kuramadığı tespit edilmiştir.

3.2.5. Ses Kaynaklarını Kullanma

Tablo 12. Ses Kaynaklarını Kullanma Bileşeninin 1. Sorusuna İlişkin Bulgular

Cevap	Kişi Sayısı	Oran
Doğru	19	%28,36
Yanlış	9	%13,43
Eksik	10	%14,93
Boş	29	%43,28

Tablo 12’de görüleceği üzere, “Zamana felek derler / Ne an bilir ne dilek / Gün geçmiyor güneş kelek / Saatle savaşıacak kalmadı bilek” dizelerinde bulunan ses benzerliklerini yazınız.” sorusuna öğrencilerin 19’u (%28,36) doğru, 9’u (%13,43) yanlış ve 10’u (%14,93) eksik cevap vermiştir. 29 öğrenci (%43,28) ise soruyu boş bırakmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin önemli bir bölümünün ses benzerlikleri konusundaki kavramları (örneğin kafiye ve redif) yeterince ayırt edemediğini ve dizelerdeki tekrar eden sesleri fark etmekte zorlandığını göstermektedir. Bu soru, çalışmada en çok boş bırakılan soru olmuştur. Bunun nedeni, öğrencilerin ses benzerliklerine ilişkin bilgi eksikliği olabilir.

Tablo 13. Ses Kaynaklarını Kullanma Bileşeninin 2. Sorusuna İlişkin Bulgular

Cevap	Kişi Sayısı	Oran
Doğru	25	%37,31
Yanlış	17	%25,37
Eksik	14	%20,90
Boş	11	%16,42

Tablo 13’te görüleceği üzere, “Tekerleme örneği dinletilir ve içerisinde geçen 6 kelimeyi yazmaları istenir.” sorusuna öğrencilerin 25’i (%37,31) doğru, 17’si (%25,37) yanlış ve 14’ü (%20,90) eksik cevap vermiştir. 11 öğrenci (%16,42) ise soruyu boş bırakmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin önemli bir kısmının dinledikleri tekerlemede geçen en az 6 kelimeyi hatırlayarak doğru bir şekilde yazabildiğini göstermektedir. Hatırlama becerisini ölçen bu soruda eksik cevap veren 14 öğrencinin, 6’dan az kelimeyi hatırlayabildikleri belirlenmiştir. Bu öğrencilerin genellikle tekerlemenin sonundaki kelimeleri hatırlayıp baştaki kelimeleri yazamadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, doğru cevap veren ancak tam puan alamayan 14 öğrencinin,

daha kısa hecelerden oluşan kelimeleri (dişler, işler, düşler vb.) yazabildikleri, ancak uzun heceli kelimeleri (örneğin gülüşler) yazmakta zorlandıkları belirlenmiştir.

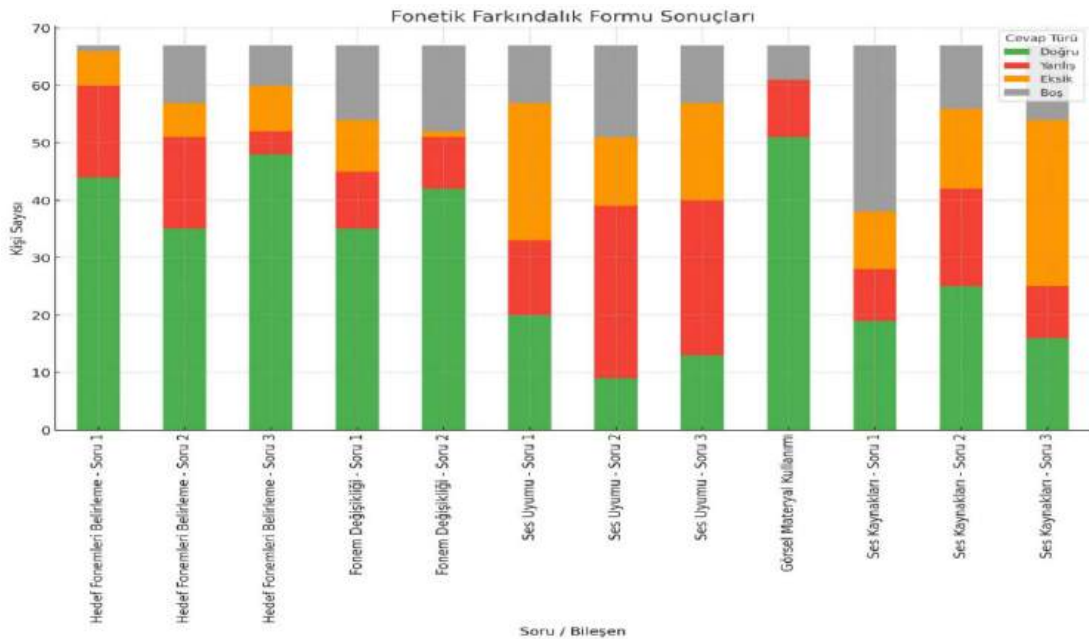
Tablo 14. Ses Kaynaklarını Kullanma Bileşeninin 3. Sorusuna İlişkin Bulgular

Cevap	Kişi Sayısı	Oran
Doğru	16	%23,88
Yanlış	9	%13,43
Eksik	29	%43,28
Boş	13	%19,40

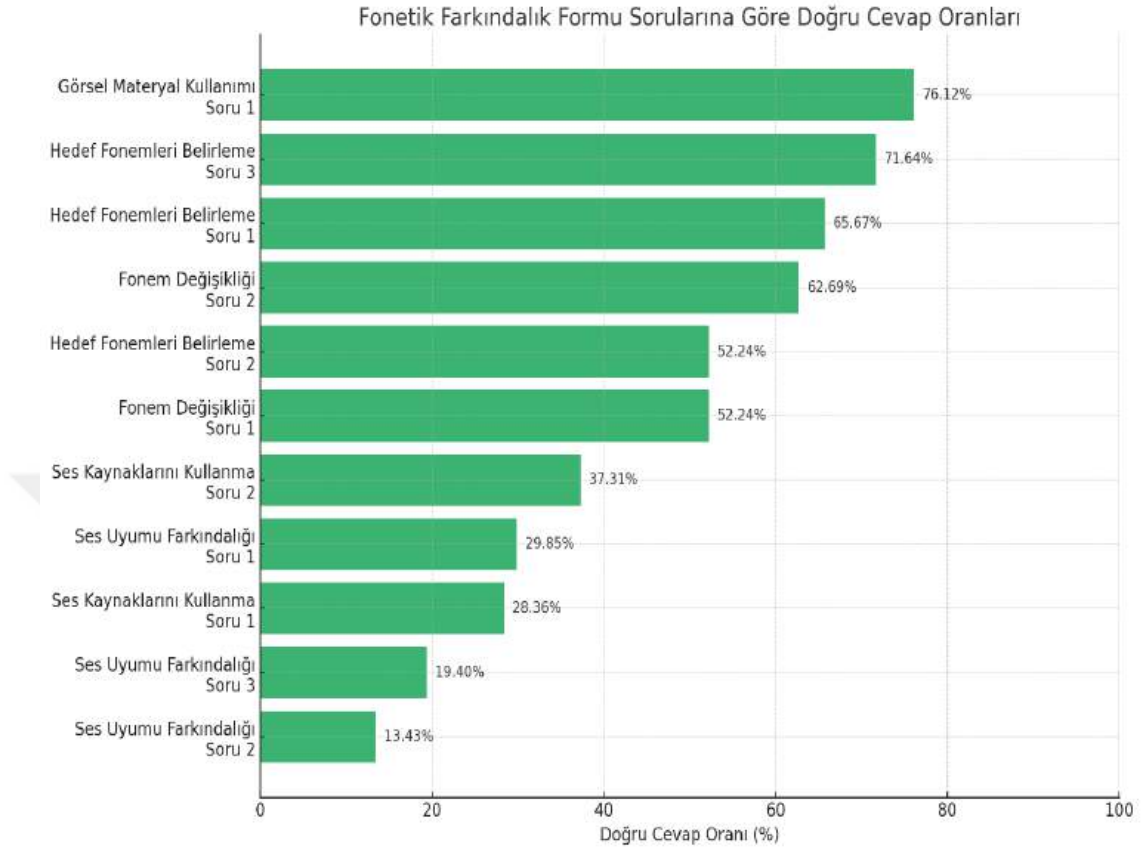
Tablo 14’te görüleceği üzere, “Bir ses kaydı dinletilir ve ‘h’ sesi içeren kelimeleri yazmaları istenir.” sorusuna öğrencilerin 16’sı (%23,88) doğru, 9’u (%13,43) yanlış ve 29’u (%43,28) eksik cevap vermiştir. 13 öğrenci (%19,40) ise soruyu boş bırakmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin özellikle ‘h’ harfinin kelime başında yer aldığı örnekleri (örneğin haber) hatırlayarak doğru şekilde yazabildiklerini göstermektedir. Ancak öğrencilerin yarısından fazlası, ‘h’ harfinin kelime ortası veya sonunda geçtiği örnekleri (örneğin saha) yazmakta zorlanmıştır. Soruyu boş bırakan öğrencilerin, fiziksel etkenler (ortam gürültüsü, ses kaydının kalitesi vb.) nedeniyle kelimeleri net duyamamış olabilecekleri ya da ‘h’ sesini ayırt etmekte güçlük yaşadıkları düşünülmektedir.

3.2. Fonetik Farkındalık Formu Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Şekil 10. Fonetik Farkındalık Formu Sonuçlarına İlişkin Genel Bulgular



Şekil 11. Fonetik Farkındalık Formu Sonuçlarına İlişkin Doğru Cevap Oranları



Şekil 8 ve Şekil 9 incelendiğinde, Fonetik Farkındalık Formu'na ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda, ana dili Arapça olan iki dilli Türkçe öğrenen çocukların fonetik bilgi düzeylerinin farklı boyutlarda çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Hedef Fonemleri Belirleme, Fonem Değişikliği Yapma, Ses Uyumu Farkındalığı, Görsel Materyal Kullanımı ve Ses Kaynaklarını Kullanma gibi çok boyutlu bileşenlerden oluşan bu form, öğrencilerin fonetik farkındalık düzeylerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Formdaki doğru cevap oranları dikkate alındığında, katılımcıların bazı fonetik becerilerde daha başarılı oldukları, bazı alanlarda ise zorlandıkları anlaşılmaktadır. En yüksek başarı oranı %76,12 ile Görsel Materyal Kullanımı bileşeninde olmuştur. Bu durum, katılımcıların görsel destekli içerikler aracılığıyla hedef sesi ayırt etmede daha başarılı olduklarını göstermektedir. Görsel materyallerin bilişsel yükü azaltarak anlamayı kolaylaştırması, bu bulguyu desteklemektedir. Bu bölümdeki yüksek başarı oranı (%76,12), öğrencilerin görsel destekli öğrenme ortamlarında hedef kelimeleri daha kolay algıladığını ve yazıya aktarabildiğini ortaya koymaktadır. Renk, şekil ve yazı arasındaki ilişkiyi kurarak fonetik çözümleme

yapabilmeleri, görsel hafıza ile fonetik farkındalık arasında olumlu bir ilişki olabileceğini düşündürmektedir. Hedef Fonemleri Belirleme bileşeni altında yer alan sorular da yüksek doğru cevap oranlarıyla dikkat çekmektedir (%71,64; %65,67; %52,24). Bu durum, öğrencilerin sesleri fark etme ve ayırt etme düzeylerinde orta-üst seviyede olduklarını göstermektedir. Bu becerilerin Bloom'un analiz basamağına karşılık geldiği ve ses kayıtlarıyla desteklendiği dikkate alındığında, öğrencilerin hedef fonemlere yönelik belirli bir farkındalık geliştirdikleri söylenebilir. Ses Uyumu Farkındalığı bileşenine ilişkin sorularda doğru cevap oranlarının oldukça düşük olduğu gözlemlenmiştir (%29,85; %19,40; %13,43). Bu durum, katılımcıların Türkçedeki ses uyumu kurallarını tanıma ve uygulama konularında başarı sağlayamadıklarını göstermektedir. Özellikle sondan eklemeli ve ses uyumuna dayalı bir dil olan Türkçede bu farkındalığın eksikliği, telaffuz hatalarına ve okuma sırasında duraksamalara neden olabilmektedir. Bu bağlamda, ses uyumu farkındalığı ile akıcı okuma arasında anlamlı bir ilişki olduğu düşünülebilir. Benzer şekilde, Ses Kaynaklarını Kullanma ve Fonem Değişikliği bileşenlerine ait soruların doğru cevap oranlarının %30 ile %50 arasında değiştiği görülmektedir. Bu oranlar, öğrencilerin bu alanlarda orta düzeyde farkındalık geliştirdiklerini, ancak bu farkındalığın akıcı ve doğru okuma üretimi için yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca Hedef Fonemleri Belirleme bileşeni kapsamında öğrencilerin özellikle sık tekrar eden sesleri ayırt etmede ve benzer fonemleri sınıflandırmada kısmen başarılı oldukları görülmektedir. Fonem Değişikliği bileşeninde ise öğrencilerin çoğunluğunun kelime içerisindeki harfleri değiştirerek anlamlı yeni kelimeler üretebildikleri görülmektedir. Özellikle kelimenin ilk veya son harfini değiştirerek yeni sözcükler oluşturmaları, öğrencilerin fonetik yapı üzerinde düşünme ve analiz yapma becerisi geliştirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin yalnızca harf silme ya da rastgele çıkarımlarda bulunduğu, sesin fonetik değerini tam olarak kavrayamadıkları da gözlemlenmiştir. Ses Uyumu Farkındalığı bileşenine ait bulgular, öğrencilerin ünlü ve ünsüz harfleri ayırt etmede zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle ünlü uyumu, ikinci hecedeki sesleri tanıma ve kelimenin sonundaki harfleri belirleme gibi alt becerilerde düşük başarı oranları dikkat çekicidir. Bu durum, öğrencilerin ses-harf ilişkisi ve heceleme gibi temel kavramlarda yetersiz olduklarını göstermektedir. Ses Kaynaklarını Kullanma bileşeni altında yer alan sorularda ise öğrencilerin işitsel algı, ses takibi ve işitsel hafıza becerilerinde zorlandıkları gözlemlenmiştir. Özellikle “Tekerleme dinleme” ve “Belirli harfleri içeren kelimeleri yazma” sorularında boş bırakma oranlarının yüksek

olması (%43,28'e kadar) öğrencilerin işitsel materyalleri takip etme ve sesleri hatırlayarak yazıya dökme konusunda başarısız olduklarını ortaya koymaktadır.

Ana dili Arapça olan öğrenciler, hedef fonemleri tanımlama ve fonem üzerinde işlem yapma (silme, değiştirme, türetme gibi) konularında kısmen başarılı olmuş; ancak ses uyumu kurallarını uygulama ve işitsel olarak sesleri ayırt etme becerilerinde zorlanmışlardır. Görsel materyallerle desteklenen görevlerde başarı oranı yüksekken, işitsel materyallerin kullanıldığı görevlerde düşük başarı oranları dikkat çekmektedir. Bu bulgular, ana dili Arapça olan öğrencilerde fonetik farkındalığın gelişimi için çoklu duyuşsal (görsel ve işitsel) destekli öğretim materyallerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, ses bilgisine dayalı stratejik öğretim uygulamalarının öğrencilerin hem fonetik farkındalıklarını hem de akıcı okuma becerilerini olumlu yönde geliştireceği düşünülmektedir.

3.3. Akıcı Okuma Ölçeğine İlişkin Bulgular

Şekil 12. Akıcı Okuma Ölçeği İlişkin Bulgular



Şekil 10 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerin doğru kelime okuma sayılarına göre farklı seviyelerde gruplandığı görülmektedir. 10-50 kelime aralığında yer alan yalnızca 7 öğrenci, toplam örneklemin en küçük kısmını oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, okuma hızı ve doğruluğu bakımından düşük performans sergilemektedir ve akıcı okuma düzeyi düşüktür. Ayrıca bu seviyedeki öğrencilerin, okuma sırasında büyük oranda kelime çözümlenmeye odaklandıkları ve bu nedenle anlamaya yeterince

zaman ayıramadıkları söylenebilir. 50-100 kelime aralığında yer alan 17 öğrenci ise akıcı okuma düzeyi orta o olarak değerlendirilebilir. Bu gruptaki öğrenciler daha uzun metinleri okuyabilir durumdadır; Okudukları kelime sayısı, bir önceki gruba göre yaklaşık 2,5 kat daha fazladır ve bu da fonetik çözümlene becerilerinin daha ileri düzeyde olduğuna işaret etmektedir. En geniş katılımcı grubu, 100-200 kelime aralığında doğru kelime okuyan 43 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler, akıcı okuma düzeyi yüksek öğrencilerdir. Bu seviyede yer alan öğrenciler hem okuma hızlarını hem de doğruluk oranlarını büyük ölçüde geliştirmiştir. Bu da onların metni daha etkin biçimde anlamlandırabildiklerini ve okuma sürecinde dikkatlerini anlamaya daha fazla yönlendirebildiklerini göstermektedir.

Tablo 15. Katılımcıların akıcı okuma düzeyleri

Akıcılık Düzeyi	Kelime/Dakika Aralığı	Öğrenci Oranı
Çok İyi	160 ve üzeri	%20,90
İyi	120-159	%22,39
Orta	90-119	%28,36
Zayıf	60-89	%17,91

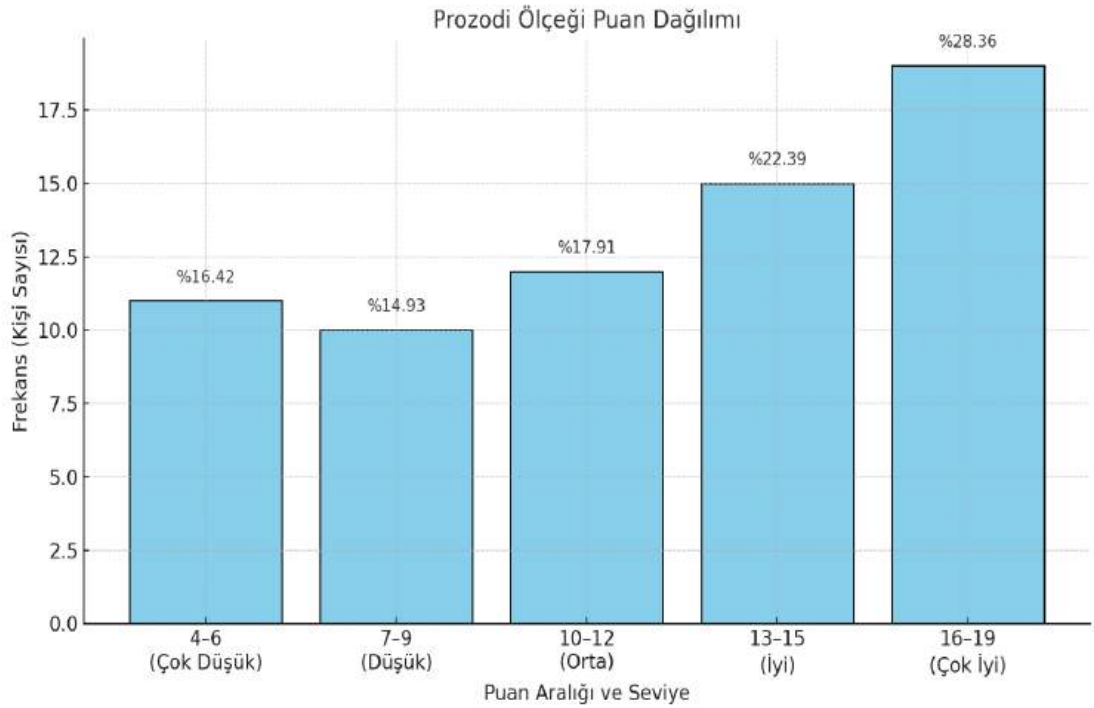
Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların %20,90’u dakikada 160 kelime ve üzeri okuyarak “çok iyi” düzeyde yer alırken, %22,39’u 120-159 kelimeyle “iyi”, %28,36’sı 90-119 kelimeyle “orta” ve %17,91’i ise 60-89 kelimeyle “zayıf” kategorisine girmektedir. Bu veriler, katılımcıların yarısından fazlasının orta ya da üst düzeyde akıcı okuyucu seviyesinde olduklarını göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, toplam 67 öğrenciden elde edilen verilerde en düşük doğru kelime okuma sayısının 27, en yüksek sayının ise 200 olduğu görülmektedir. Ortanca (medyan) değer 114 olarak belirlenmiş, standart sapma ise 42,71 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, öğrenciler arasında okuma akıcılığı açısından belirgin bir farklılık olduğunu ve dağılımın geniş bir yelpazeye yayıldığını göstermektedir. Güneş (2015), 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerden dakikada en az 120 kelime okumalarının beklendiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan ve 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir kısmının bu seviyeye yaklaşabildiği ya da seviyeyi aştığı gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin Türkçedeki akıcı okuma becerilerini geliştirme yönünde önemli bir ilerleme kaydettiklerini ve bu becerilerin desteklenmesi hâlinde daha üst düzey performanslar gösterebileceklerini ortaya koymaktadır.

Şekil 13. Fonetik Farkındalık ve Kelime Sayısı Arasındaki İlişki



3.3.1. Prozodi Ölçeği Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Şekil 14. Prozodi Ölçeği Sonuçlarına İlişkin Bulgular



Bu araştırmada, katılımcıların prozodik farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Baştuğ (2023) tarafından geliştirilen ‘‘Prozodi leği’’ kullanılmıştır. Ölçekte ğrencilerin vurgu, tonlama, duraklama ve ritim gibi okuma akıcılığı bileşenlerindeki yeterlikleri değerlendirilmektedir. Yapılan araştırmalar Prozodinin, akıcı okuma becerisi içerisinde en zor ölçülen bileşeni olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 25 olarak belirlenmiştir. Bu ölçeğin boyutları, ‘‘İfade ve ses düzeyi’’, ‘‘Vurgulama düzeyi’’, ‘‘Tonlama düzeyi’’, ‘‘Noktalamaya uyma düzeyi’’ ve ‘‘Anlam ünitelerine uyma düzeyi’’ olarak sınıflandırılmıştır. Akıcı okuma becerilerinin önemli bir bileşeni olan Prozodi, sadece konuşma, ritim, vurgu ve tonlama gibi ögeleri değil, aynı zamanda okumanın doğru şekilde aktarılabilmesini sağlayan ögeleri de içerir. Bu, okuma eyleminin doğru ve etkili bir şekilde yapılması için gereklidir. şekil 11’deki verilere göre, Prozodi leği’nden alınan puanlar arasında önemli bir çeşitlilik gözlemlenmiştir. Öğrencilerin puanları, 4 ile 19 arasında değişmektedir ve ortanca değer 11 olarak belirlenmiştir. Bu, ğrencilerin çoğunun ortalama seviyede bir performans sergilediğini göstermektedir.

Tablo 16. Prozodi leği Sonuçlarına İlişkin Bulgular

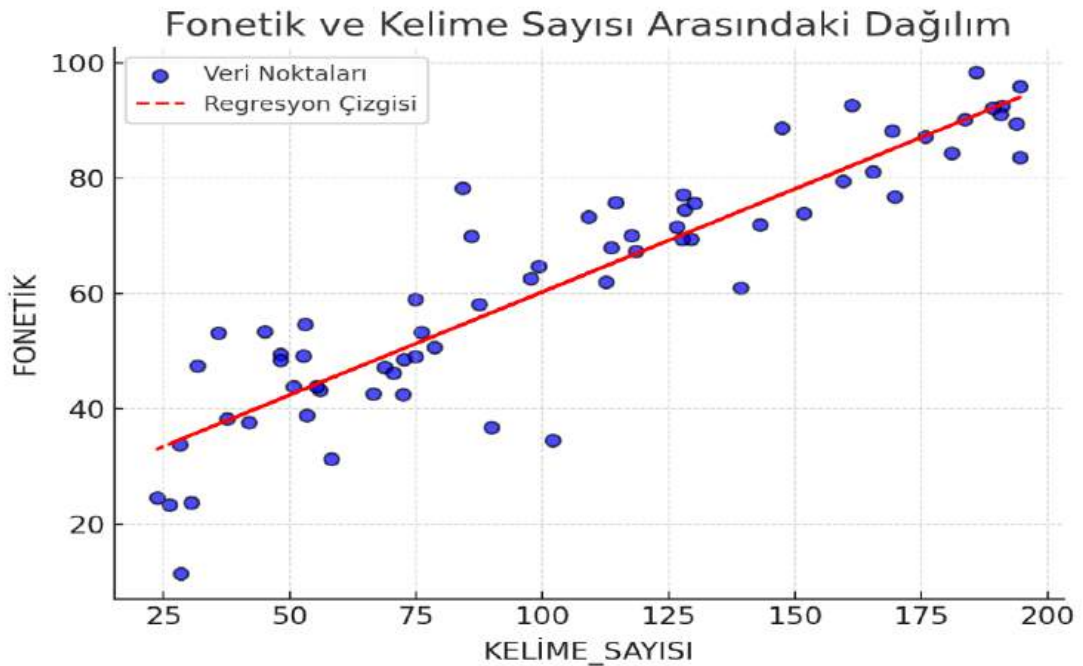
Değer Aralığı	Frekans	Frekans Yüzdesi
4-6	11	%16,42
7-9	10	%14,93
10-12	12	%17,91
13-15	15	%22,39
16-19	19	%28,36

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılanların Prozodi leği sonuçlarına göre elde edilen bulgular, öğrencilerin prozodik becerilerine ilişkin seviyelerin farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların puanları 4 ile 19 arasında değişmiş, bu puanlar beş farklı aralıkta sınıflandırılmıştır. En düşük puan aralığı olan 4–6 arasında puan alan 11 ğrenci (%16,42) bulunmakta olup, bu öğrenciler ‘‘ok düşük’’ prozodi düzeyine sahiptir. Bu durum; bu öğrencilerin vurgu, tonlama, duraklama ve ritim gibi temel prozodik unsurları yeterince kullanamadığını göstermektedir. 7–9 puan aralığında yer alan 10 ğrenci (%14,93) ise ‘‘düşük’’ düzeyde prozodiye sahiptir. Bu öğrencilerde prozodik farkındalığın kısmen gelişmiş olduğu, ancak yine de doğal ve akıcı konuşmayı destekleyecek düzeye ulaşmadığı söylenbilir. ‘‘Orta düzeyi’’ temsil eden 10–12 puan aralığında 12 ğrenci (%17,91) yer almaktadır. Bu katılımcılar temel

prozodik özellikleri kullanmakta fakat bu becerileri sistematik ve tutarlı biçimde sürdürememektedir. Bu durum, akıcı ve anlamlı okuma performansını doğrudan etkilemektedir. 13–15 puan aralığında yer alan 15 öğrenci (%22,39) ise “iyi” düzeyde prozodik becerilere sahiptir. Bu öğrencilerin sesletim becerilerinde vurgu, tonlama ve duraklama gibi öğeleri daha etkili kullandıkları söylenebilir. En yüksek düzey olan 16–19 puan aralığında 19 öğrenci (%28,36) yer almaktadır. Bu oran, araştırmaya katılanların önemli bir kısmının “çok iyi” düzeyde prozodi farkındalığına sahip olduğunu göstermektedir. Bu öğrenciler; konuşmalarında anlamı destekleyecek biçimde doğal ses tonu, doğru vurgu ve uygun duraklamaları etkili bir biçimde kullanabilmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının orta ve üzeri düzeyde prozodi becerilerine sahip olduğu; bu durumun da akıcı okuma becerileri üzerinde olumlu etkiler yaratabileceği düşünülmektedir. Bu bulgular; prozodinin yalnızca ses bilgisel değil, aynı zamanda anlamsal ve iletişimsel yönleriyle de yabancı dil öğretiminde dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

3.4. Fonetik Farkındalık Formu ile Akıcı Okuma Ölçeği Sonuç Bulgularının Değerlendirilmesi

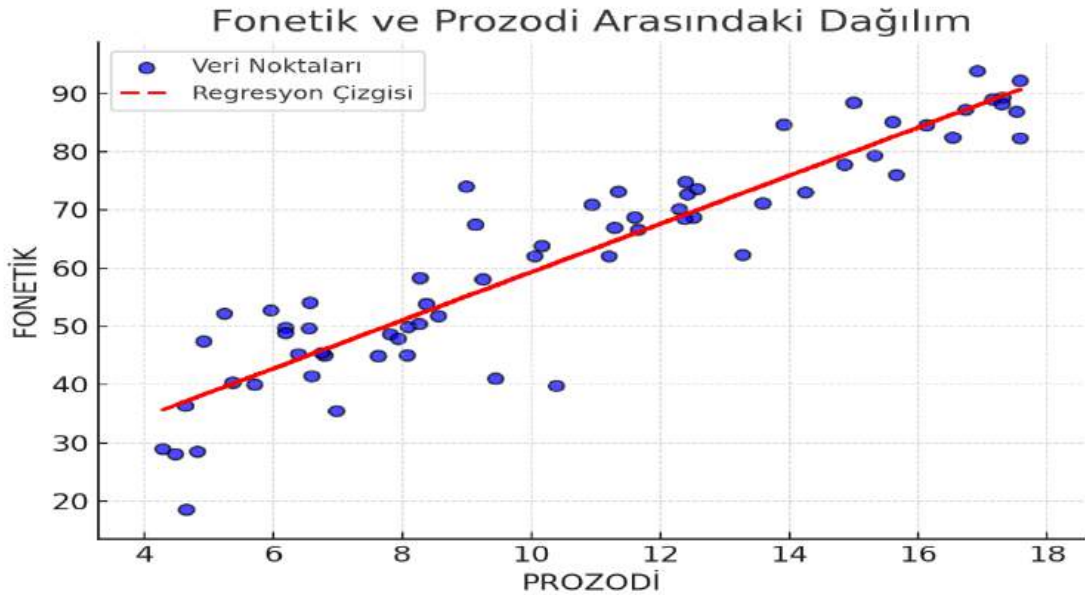
Şekil 15. Fonetik Farkındalık Formu ile Kelime Sayısı Arasındaki İlişki



Kelime sayısı, bireyin dil becerisi ve dildeki sözcük bilgisi kapasitesini temsil eder. Daha fazla kelime, daha fazla pratik ve dil kullanımı anlamına gelmektedir. Kelime

sayısının dilin fonetik yapısı ile ilişkisi bireyin dildeki yetkinliğini ölçmek açısından kritik bir göstergedir. Şekil 12 incelendiğinde Pearson korelasyon katsayısı sonuçlarına göre kelime sayısı ve Fonetik Farkındalık Formu arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu gösterir. Bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve rastlantısal olmadığını ortaya koyar. Fonetik Farkındalık Formu'ndan yüksek puan alan öğrenciler Akıcı Okuma bileşenlerinden doğru okuma ve okuma hız olarak daha iyi seviyede olduklarını söylemek mümkündür. Fonetik farkındalığın doğrudan kelime sayısına katkı sağladığını söylemek mümkündür. Fonetik Farkındalık Formu ile Kelime Sayısı Korelasyonu: 0.773 ($p < 0.001$) aralarında güçlü pozitif ilişki olduğunu göstermektedir.

Şekil 16. Fonetik Farkındalık Formu ile Prozodi Arasındaki Dağılım



Şekil 13 incelendiğinde 67 öğrenciye uygulanan Akıcı okuma ölçeğinin Prozodi bileşenin Fonetik Farkındalık Formu ile olan ilişkisi görülmektedir. Her iki ölçme aracının arasında ilişkiyi destekleyen yüksek korelasyon katsayısı ve anlamlılık düzeyi belirlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilere önce uygulanan Fonetik Farkındalık Formu ile sonra uygulanan prozodi ölçeği arasında doğrusal bir orantı tespit edilmiştir. Türkçe dilinin özelliklerini daha iyi bilen öğrenciler aynı şekilde dilin vurgu, ritim, anlam özelliklerine dikkat ederek verilen metni daha iyi seslendirip okumuşlardır. Aynı şekilde Fonetik Farkındalık Formu'ndan yüksek puan alan öğrencilerin prozodi ölçeğinden de yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Dil eğitimi sırasında dilin fonetik becerilerine odaklanmak, bireylerin akıcı okuma bileşenlerinden prozodiyi geliştirebilir. Kelime Sayısı ile Fonetik Farkındalık (0.754 ($p < 0.001$)) arasında pozitif korelasyon bulunmaktadır. Bu durum kelime sayısının artmasıyla fonetik farkındalığın

da arttığını gösteriyor. Daha fazla kelime tanıyan ve metni anlamına uygun okuyabilen Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, ses birimleri (fonemler) arasındaki ilişkileri daha iyi kavradıkları söylenebilir.

Şekil 17. Fonetik Farkındalık ve Akıcı Okuma Arasındaki İlişki



4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları, alan yazındaki benzer araştırmaların sonuçlarıyla tartışılmış ve bu sonuçlar doğrultusunda öneriler getirilmiştir.

4.1. Sonuçlar ve Tartışma

4.1.1. Ana Dili Arapça Olan Çocukların Fonetik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmada, Türkçeyi iki dillilik kapsamında öğrenen öğrencilerin fonetik farkındalık düzeyleri değerlendirilmiş ve elde edilen veriler çeşitli değişkenler açısından analiz edilmiştir. Araştırmanın temel amacı, fonetik farkındalığın akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Katılımcıların tamamı, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrendiklerini ve temel düzeyde okuma becerisine sahip olduklarını belirtmiştir. Araştırmada kullanılan Fonetik Farkındalık Formu aracılığıyla öğrencilerin Türkçenin ses ve harf yapısına ilişkin bilgileri ölçülmüştür. Bu sayede katılımcıların fonemleri, kelimeleri ve heceleri ayırt etme becerileri değerlendirilebilmiştir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin büyük çoğunluğunun temel fonemleri doğru şekilde ayırt edebildiğini; ancak özellikle görsel olarak benzer harf çiftleri (örneğin ‘m’-‘n’, ‘s’-‘ş’) arasında ayırım yapmakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Aynı şekilde, kelimelerdeki ünlü harfleri ayırt etmede zorluk yaşandığı gözlenmiş, özellikle dar ünlülerle başlayan kelimelerin tanınmasında daha fazla güçlük çekildiği tespit edilmiştir. Geniş ünlülerle başlayan kelimelerin ise daha kolay ayırt edilebildiği anlaşılmıştır. Katılımcılar, verilen kelimelerin son harflerini değiştirerek anlamlı yeni kelimeler oluşturmakta başarılı olmuş; doğru şekilde yazamadıkları ve tekrarlayan sesleri ayırt etmekte güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca görsel materyal içeren sorularda öğrenciler yüksek doğruluk oranı yakalamışlardır. Yabancı uyruklu öğrencilerin yapılan çalışmada kelimeleri hecelerine ayırmada ve heceleri oluşturan ses birimlerini belirlemede zorlandıkları tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular, fonetik farkındalık ile ilgili literatürde yer alan çalışmalarla önemli ölçüde örtüşmektedir. Örneğin Bacı (2016), konuşma sesi bozukluğu olan çocukların fonolojik farkındalık ve sözel bellek becerilerinin, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada belirlenen ayırt etme güçlükleriyle benzerlik göstermektedir. Kazanoğlu'nun (2017) geliştirdiği Fonolojik Farkındalık Testi, yaş ve dil gelişimi ile bu beceriler arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç; fonetik farkındalığın, bireylerin öğrenme süreçlerine etkili biçimde katkı sunduğunu gösteren bulgularla örtüşmektedir.

Taşkaya'nın (2021) yabancılara Türkçe öğretiminde “özel metin” kullanımına dair yaptığı çalışma, öğrencilerin dil yapılarını anlamada ve kullanmada daha başarılı olduklarını göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin fonetik farkındalıklarının gelişmesiyle akıcı okuma becerilerinin de olumlu etkilendiği yönündeki bu çalışmada yer alan bulguları desteklemektedir. Fonetik farkındalık, yalnızca seslerin doğru telaffuzu değil; aynı zamanda dil bilgisel yapılarla uyumlu seslendirme biçimlerini de içermektedir. Bu kapsamda özel metinlerin yapılandırılmış ses üretimi sağlaması hem fonetik farkındalığın hem de okuma becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecinde fonolojik farkındalık becerileri ile okuma-yazma başarıları arasında anlamlı bir ilişki ortaya koyan Erdoğan (2011), bu çalışmada elde edilen verilerle benzer şekilde, ses birimlerin öğretim sürecine dâhil edilmesinin akıcı okumaya olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir. Aynı şekilde Küçükünal (2012), çocukların doğru ses üretim becerilerinin 6-7 yaş aralığında geliştiğini ve bu becerilerin okuma-yazma becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç, yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçeye özgü sesleri doğru üretme yetileriyle paralellik göstermektedir.

Baştürk (2013), Türkçede ilk öğrenilen seslerin genellikle kalın ünlüler olduğunu, bu seslerin dilin doğal hareketleriyle kolayca çıkarılabildiğini ifade etmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin geniş ünlüleri ayırt etmede daha başarılı olmaları ile örtüşmektedir. Fidan (2024) ise Akademik Türkçe öğretiminde yapılandırılmış söz varlığı sunumunun ve terminolojik düzenin önemini vurgulamış; ses bilgisi öğretiminin planlı şekilde yapılandırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmanın bulguları da ses birimlerin sistematik biçimde öğretildiği ortamlarda hem fonetik farkındalığın hem de akıcı okuma becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

Altunkaya (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisinin yalnızca teknik değil, aynı zamanda ses bilgisi, kelime bilgisi ve anlam kurma gibi çok boyutlu bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin fonetik farkındalık düzeylerinin gelişimi, sadece doğru telaffuz değil; aynı zamanda metni anlama ve okuma sürecinde akıcılığı sağlama açısından da belirleyici rol oynamaktadır. Ayrıca, Altunkaya'nın çalışmasında okuma kaygısının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemesi, bu çalışmadaki bulgularla da örtüşmektedir. Yapılan araştırmada, cinsiyete göre anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Sonuç olarak, fonetik farkındalık, yalnızca ses birimlerini tanıma becerisi olarak değil, aynı zamanda bu becerinin okuma süreciyle nasıl etkileşim içinde olduğuna dair önemli veriler sunmaktadır. Yapılan çalışmadaki bulgular, ses bilgisi temelli öğretim yaklaşımlarının akıcı okumayı desteklediğini ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde dilsel yeterliliği artırdığını göstermektedir. Bu kapsamda, görsel destekli ve yapılandırılmış öğretim materyalleriyle desteklenen fonetik farkındalık çalışmaları, öğrencilerin hem sesleri doğru üretmelerine hem de metni daha etkili şekilde anlamalarına katkı sağlamaktadır.

4.1.2. Ana Dili Arapça Olan Çocukların Akıcı Okuma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada, öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler, öğrencilerin önemli bir kısmının dakikada 100–200 kelime arasında okuma gerçekleştirdiğini ve bu sayede akıcı okuma seviyesine yaklaştıklarını göstermektedir. Bu bulgu, Rasinski'nin (2012) akıcı okumayı yalnızca hız değil, aynı zamanda doğruluk ve prozodi (vurgu, tonlama, ritim) bileşenleriyle birlikte değerlendiren yaklaşımıyla uyumludur.

Öğrencilerin sesli okuma performansları incelendiğinde, doğru okuma ve prozodi becerilerinin özellikle fonetik farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerde daha gelişmiş olduğu anlaşılmıştır. Bu öğrenciler, metni anlamına uygun biçimde okuyabilmekte; vurgulama, tonlama ve ritim gibi öğeleri daha etkili şekilde kullanabilmektedir. Bu durum, fonetik farkındalığın yalnızca sesleri ayırt etme becerisiyle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda metnin doğal akışında anlamlı ve etkili bir seslendirme yapılmasına da olanak tanıdığını göstermektedir.

Yıldız'ın (2016) makalesinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerde çeşitli okuma öğretim yöntemlerinin (metin altı sorular, grafiksel özetleme, yeniden anlatım vs.) okuduğunu anlama üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Öğrencilerin anlama düzeylerinde öğretim yöntemlerine göre belirgin farklılıklar olduğu görülmüştür. Okuma öğretim yöntemlerinin başarısı, yalnızca bilişsel süreçlerle değil, aynı zamanda metnin seslendirilmesiyle de ilişkilidir. Özellikle sesli okuma etkinliklerinde öğrencilerin doğru duraklama, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeleri, anlama süreçlerini de doğrudan destekler. Bu noktada fonetik farkındalığın önemi bir kez daha vurgulanır. Yıldız'ın (2016) çalışmasında kullanılan okuma stratejilerinin anlama düzeyini artırdığı görülmüş, bu yöntemlerin sesli okuma sırasında fonetik öğelere dikkat çekmesi, çalışmanın bulgularını fonetik farkındalıkla ilişkilendirme açısından değerli kılmaktadır. Güngör'ün (2019) yabancı öğrencilerle yürüttüğü sesli okuma temelli çalışmada da benzer biçimde, sesli okumanın prozodi becerilerini ve akıcılığı olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Biçer ve Alan'ın (2017) araştırmalarında, iki farklı öğretim setindeki metinlerin okunabilirlik düzeylerini karşılaştırarak, yabancı öğrencilerin metinleri anlama ve okuma süreçlerini analiz etmeyi amaçlamışlardır. Metinlerin uzunluğu, cümle yapıları ve sözcük çeşitliliği değerlendirilmiştir. Okunabilirlik düzeyi düşük olan metinlerde öğrencilerin sesli okuma sırasında zorlanmaları olağandır. Bu zorluklar, vurgu ve tonlama hatalarına, dolayısıyla akıcı okuma becerisinde düşüşe neden olabilir. Bu durum, fonetik farkındalık düzeyi yüksek bireylerin, karmaşık metinlerde dahi daha başarılı olmalarını açıklar. Biçer ve Alan'ın (2017) karşılaştırmalı metin analizine göre, okunabilirliği yüksek metinler öğrencilerin sesli okuma performansını desteklemekte; bu bulgu, fonetik farkındalık düzeyi yüksek bireylerin daha karmaşık metinlerde dahi akıcılığı koruyabileceğini göstermektedir.

Alyılmaz ve Şengül'ün (2017) çalışmasında, strateji temelli öğretim yöntemlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Özellikle okuma öncesi ve sonrası uygulamaların kalıcılığa ve başarıya katkı sunduğu vurgulanmıştır. Strateji temelli yaklaşımlar, öğrencilerin metinle kurdukları ilişkiyi derinleştirir. Okuma sürecinde metnin sessel yapısına yönelik bilinçli farkındalık geliştirmek de bu stratejilere dâhil edilebilir. Fonetik farkındalık temelli stratejiler, öğrencinin sesli okumadaki başarısını ve akıcılığını artırma ihtimali vardır. Alyılmaz ve Şengül'ün (2017) dil öğrenme stratejilerine dayalı çalışmaları,

öğrencilerin metinle ses yönünden bilinçli ilişki kurmasını sağlayarak fonetik farkındalığın geliştirilmesinde ve akıcı okumada başarı sağlanmasında önemli bir yere sahiptir.

Özcan'ın (2022) yaptığı çalışmada, Köroğlu Destanı'nın B1 seviyesine uyarlanarak yabancı öğrencilere sunulması ve bu uyarlamanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Destan türünün ritmik yapısı, tekrar eden yapılar ve geleneksel söyleyiş biçimlerinin öğrencilere anlam kurmada kolaylık sağladığı ifade edilmiştir. Vurgu, tonlama, ses tekrarları gibi unsurlar, fonetik farkındalığı güçlendiren nitelikler taşır. Öğrenciler bu tür metinleri çalışırken hem ses yapılarını daha iyi kavrar hem de doğru duraklama, vurgu ve tonlama ile akıcı okuma becerileri gelişir. Bu çalışma, edebi türlerin fonetik farkındalık gelişimine dolaylı katkısını göstermesi açısından önemlidir. Özcan'ın (2022) çalışmasında görüldüğü üzere, destan türü gibi ses yönünden zengin metinler, öğrencilerin hem anlama hem de fonetik farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkileyerek akıcı okuma performanslarını artırmaktadır. Yapılan çalışmada tekerleme kullanılması bu görüşü destekler niteliktedir.

Sayır (2020) çoklu ortam (video, ses, görsel) destekli dipnotlar kullanılarak yabancılara kelime öğretimi gerçekleştirilmiş ve sürecin etkinlik kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi yapılmıştır. Özellikle sesli dipnotların öğrencinin kelimeyi hem işitsel hem görsel olarak pekiştirmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Sesli içerikler sayesinde öğrenciler, kelimenin fonetik özelliklerine doğrudan maruz kalmakta ve ses bilgisel farkındalıkları gelişmektedir. Fonetik farkındalığın yüksek olduğu bireylerin kelimeleri doğru telaffuz etme ve dolayısıyla metni akıcı biçimde seslendirme becerileri de gelişir. Çoklu ortam dipnotları aracılığıyla verilen sesli içerikler, öğrencilerin fonetik yapı farkındalığını artırmakta ve bu farkındalık, akıcı okuma süreçlerinde belirgin şekilde etkili olmaktadır.

Aşçı'nın (2019) çalışmasında, öykü türünün yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilere sunulması okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine katkısı araştırılmıştır. Öykülerin öğrenciler üzerinde motivasyon artırıcı ve yapılandırılmış öğrenme ortamı sunduğu ifade edilmiştir. Öyküler, doğal konuşma diline yakın metinlerdir. Bu yönüyle sesli okuma sırasında ritim, tonlama ve vurgu gibi öğeleri içerirler. Fonetik farkındalık, bu tür metinlerin doğru okunmasında temel rol oynar. Yani bu çalışma, öykülerin yapı olarak akıcı okumaya uygun metinler olduğunu göstermekte, fonetik farkındalıkla birleştiğinde ise bu etkiler daha belirgin hale

gelmektedir. Aşçı'nın (2019) öykü temelli yaklaşımı, öğrencilerin yapılandırılmış metinler aracılığıyla fonetik öğeleri daha etkili bir biçimde öğrenmesine ve bu öğrenmenin akıcı okuma performansına katkı sunmasına olanak tanımaktadır. Bu çalışmada öykü kullanılması bu durumu destekler niteliktedir.

Kurt'un (2021) makalesinde, hikâye anlatımı yoluyla çocuklara Türkçe öğretimi üzerine odaklanılmış, hikâyelerin öğrenmeye olan katkısı anlatılmıştır. Ritmik yapı, tekrarlar ve sesli okumaların öğretimi kolaylaştırdığı vurgulanmıştır. Çocuklara yönelik hikâye temelli öğretim, ses odaklı öğrenmenin en etkili yollarındandır. Bu yaş grubundaki öğrenciler sesleri taklit ederek öğrenir. Dolayısıyla fonetik farkındalığın gelişimi, hikâye ile öğretim modelinde çok güçlüdür. Hikâyelerdeki tekrar ve ritim, akıcı okumanın doğal gelişimini destekler. Hikâye temelli öğretim modeli, fonetik farkındalık gelişiminin erken yaşta nasıl temellendirilebileceğini gösterir niteliktedir. Sesli okumaya dayalı bu süreç, öğrencilerin okuma akıcılığında da belirgin ilerleme kaydetmesini sağlamaktadır. Bu çalışmada yer alan akıcı okuma ölçeğinde hikâye metin türünün kullanılması bu durumu destekler niteliktedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akıcı okuma becerisini ölçmek için kullanılan Prozodi ölçeği sonrasında öğrencilerin büyük çoğunluğu orta ve iyi düzeyde performans göstermektedir. Ancak düşük seviyede kalan öğrenciler için ses kontrolü ve duyguyu aktarma konusunda destek sağlanabilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin vurgulama becerisinde iyi olduğunu, bazılarının ise gelişime açık olduğunu göstermektedir. Bu nedenle vurgulama çalışmaları özellikle düşük düzeyde olan öğrenciler için faydalı olabilir. Öğrencilerin çoğunluğu orta seviyeye yakınlık gösterse de yüksek puan alanların varlığı, bazı öğrencilerin tonlamayı doğal bir şekilde kullanabildiğini göstermektedir. Ancak düşük seviyede olan öğrenciler için tonlama alıştırmaları yapılabilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini yükseltebilmek için, öğretim sürecinde fonetik farkındalık temelli uygulamalara ağırlık verilmesi önerilmektedir. Fonem, hece, vurgu ve tonlama gibi ses bilgisel yapıların sistematik biçimde öğretilmesi, öğrencilerin okuma sürecinde daha etkili bir performans sergilemesini sağlayacaktır.

4.1.3. Ana Dili Arapça Olan Çocukların Fonetik Farkındalık Düzeyleri ile Akıcı Okuma Düzeylerinin Akıcı Okuma Düzeylerine Etkisinin Sonuçları

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin fonetik farkındalık düzeylerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Yapılan çalışmada fonetik farkındalık ile akıcı okuma arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır ($r = 0,773$, $p < 0,001$). Bu bulgu, fonetik farkındalık düzeyinin, öğrencilerin akıcı okuma performanslarında belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Elde edilen nicel veriler, fonetik farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodi gibi akıcı okuma bileşenlerinde daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, Stanovich'in (1993) fonetik farkındalığın kelime tanıma ve okuma akıcılığı üzerindeki etkisine vurgu yapan kuramsal yaklaşımıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Chard ve Dickson'ın (1999) fonetik farkındalığın ritim, tonlama ve vurgulama gibi üst düzey okuma becerilerine katkı sağladığı yönündeki bulguları, araştırmanın prozodi ile fonetik farkındalık arasında tespit ettiği güçlü ilişkiyi desteklemektedir.

Araştırmada; öğrencilerin genel olarak Türkçenin ses yapısına hâkim oldukları, ancak benzeşen fonemlerin (/m/ ve /n/) ayırt edilmesinde ve dar ünlülerin (/ü/, /i/) tanınmasında güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Bu durum, Parpucu'nun (2016) vurguladığı gibi, fonetik farkındalığın gelişimsel bir beceri olduğunu ve sistematik öğretilme desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle görsel materyallerle desteklenen sorularda öğrencilerin daha yüksek başarı göstermesi, Kazanoğlu'nun (2017) fonetik farkındalığın görsel ipuçlarıyla desteklenerek öğretildiğinde kalıcılığın arttığını ifade eden bulgularıyla örtüşmektedir. Çalışmada, fonetik farkındalık ile akıcı okuma bileşenlerinden biri olan prozodi (tonlama, vurgu ve ritim) arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Doğru vurgu ve tonlamalarla okuma yapan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüş; bu da fonetik farkındalığın yalnızca ses düzeyinde değil, aynı zamanda anlam kurma ve ifade gücü gibi üst düzey okuma becerilerini de etkilediğini göstermektedir. Cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan analizler ise erkek ve kız öğrenciler arasında fonetik farkındalık ve akıcı okuma düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, Elliott ve Gibbs'in (2008) okuma becerilerinin gelişiminde cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını, bunun yerine

bireyin maruz kaldığı dil ortamı, sosyal etkileşim düzeyi ve eğitimsel fırsatların etkili olduğunu öne süren meta-analiz sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Güngör (2019) tarafından yapılan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akıcı Okuma: Durum Çalışması” başlıklı doktora tezinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin farklı seviyelerdeki akıcı okuma becerileri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Çalışmada, katılımcıların sesli okuma sürecinde yaptıkları hatalar, prozodik (bürün) özellikleri ve okuma hızları analiz edilerek, bu değişkenlerin okuduğunu anlama becerisi ile olan ilişkisi ortaya konmuştur. Ayrıca, sesli okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı hangi ölçüde öngördüğü değerlendirilmiştir. Bu çalışma, tezimizde yer alan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin fonetik farkındalık düzeylerinin akıcı okuma becerileriyle ilişkisini inceleyen araştırmalarla paralellik göstermektedir. Özellikle sesli okuma sırasında yapılan sesletim hataları, öğrencilerin fonetik farkındalık düzeylerini yansıtan önemli göstergelerdir. Yapılan araştırmada Türkçenin ses yapılarının öğrenilmesi ve doğru sesletim becerilerinin kazandırılması, öğrencilerin okuma ve anlama süreçlerinde daha etkili olabilmelerini sağlamaktadır. Güngör’ün çalışmasında tespit edilen, öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken zorlandıkları sesler, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin fonetik farkındalıklarını geliştirmek adına belirli seslerin özellikle vurgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, sesletim ve akıcı okuma becerilerinin birbiriyle bağlantılı olarak değerlendirilmesi bakımından önemli bir yer tutmaktadır.

Parpucu (2016) 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme, kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme, istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme, bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme, sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme, bir kelimeyi hecelere ayırabilme, bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme, harfleri tanıma puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları; fonolojik farkındalığın tüm alt boyutlarına ilişkin ölçüm zamanı ve grup faktörlerinin etkileşim göstererek deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık görüldüğü tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada ele alınan fonetik farkındalık ve akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkiye dair önemli bir bağlam sunmaktadır. Özellikle, çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimi, Türkçe

öğrenen yabancı öğrenciler için de kritik öneme sahiptir. Fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirilmesi; öğrencilerin doğru sesletim, kelime ayırt etme ve heceleme becerilerini güçlendirebilir. Bu da öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini doğrudan etkileyebilir. Parpucu'nun (2016) araştırmasında olduğu gibi, deneysel çalışmaların, fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek için belirli grup çalışmalarıyla sağladığı faydalar, Türkçe öğretiminde de fonetik farkındalığı güçlendirecek stratejiler önerilmesine olanak tanır.

Çalışkan, (2009) çalışmasında dijital sözlük uygulamalarının, öğrencilerin okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Sesli sözlük kullanımı sayesinde öğrencilerin kelimelerin doğru telaffuzlarına ulaştıkları, bu sayede daha etkili öğrendikleri tespit edilmiştir. Dijital sözlüklerin en önemli katkılarından biri sesli içeriklerdir. Öğrenci kelimenin yalnızca anlamını değil, ses yapısını da öğrenir. Bu da fonetik farkındalığın gelişmesini sağlayarak hem kelimeyi doğru okuma hem de akıcı biçimde kullanma becerisini destekler. Dijital sözlüklerin sesli içerik desteği, öğrencilerin ses yapılarını doğru öğrenmesini sağlayarak fonetik farkındalıklarını artırmakta ve bu farkındalık da okuma akıcılığına olumlu şekilde yansımaktadır. Yapılan çalışmada sesli soruların kullanılması öğrencilerin ses yapılarını belirlemede etkili olduğuyla ilgili örtüşmektedir.

Yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi sırasında okuma becerisini geliştirmeye yönelik stratejileri inceleyen çalışmasında Aygüneş (2007) özellikle okuma sürecinde anlam kurma, okuma alışkanlığı kazandırma ve metin türlerinin etkisi ele alınmıştır. Okumanın yalnızca görsel değil, aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal bir süreç olduğuna dikkat çekilmiştir.

Okuma becerisini geliştirmenin yolları arasında vurgu, tonlama, duraklama gibi unsurlar da yer alır. Bu unsurların doğru şekilde uygulanabilmesi için öğrencinin yeterli fonetik farkındalık düzeyine sahip olması gerekmektedir. Fonetik açıdan bilinçli bir okuyucu, ses örüntülerini fark ederek hem anlama düzeyini artırır hem de daha akıcı bir şekilde okur.

Aygüneş'in (2007) çalışmasında belirtildiği üzere, okuma becerisini geliştirmenin yolları yalnızca anlamaya değil, sesli okuma performansına da katkı sunar. Bu bağlamda, fonetik farkındalık düzeyi yüksek bireylerin aynı zamanda akıcı okuma bileşenlerinden prozodisinin de daha iyi seviyede olduğu söylenebilmektedir.

Başutku, (2018) B1 düzeyindeki yabancı öğrencilere yönelik yaptığı çalışmada kelime öğretiminde kullanılan yöntemler ele alınmış ve bu yöntemlerin öğrencilerin kelime hazinesine olan etkisini değerlendirmiştir. Öğretimde görsel destek, bağlam kullanımı, tekrar gibi yöntemlerin etkili olduğu vurgulanmıştır. Yapılan çalışmadaki bulgular; kelime öğretiminde, fonetik farkındalığın doğrudan etkilediği bir alan olduğunu tespit etmiştir. Çünkü kelimenin öğrenilmesi yalnızca yazılı değil, aynı zamanda işitsel olarak da gerçekleşir. Fonetik farkındalığı yüksek olan öğrenciler, sesleri daha kolay ayırt eder, doğru telaffuz eder ve bu kelimeleri okurken daha akıcı olurlar. Dolayısıyla Yabancı dil olarak Türkçede kelime öğretiminin, öğrencilerin ses yapısına olan duyarlılıklarını artırdığı ve böylece akıcı okuma becerilerine katkı sunabileceğini söylemek mümkün olacaktır.

Çelik (2022) yabancı öğrencilere atasözü ve deyimlerin hareketli görsellerle öğretimi üzerine deneysel bir çalışmada görsel destekli öğretimin kavramsal anlamayı ve kalıcılığı artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Atasözleri ve deyimler hem anlam hem de ses açısından özel yapılardır. Bu ifadelerin ritmik yapısı, vurgu ve tonlamaya dayalı özellikleri, fonetik farkındalıkla doğrudan ilişkilidir. Bir deyim anlamlı ve etkili biçimde sesli okuyabilmek, öğrencinin ses birimlerini ayırt edebilmesiyle mümkündür. Deyimlerin ve atasözlerinin öğretimi sürecinde ritim ve vurgu gibi fonetik öğeler öğrencilerin dikkatine sunulduğunda, okuma akıcılığı da önemli ölçüde artış göstermektedir. Yapılan çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin Fonetik Farkındalık Formu'ndan elde ettikleri puanlar ile akıcı okuma bileşenlerinden prozodi ölçeği puanları arasında da doğrusal bir ilişki saptanmıştır. Türkçenin fonolojik özelliklerini daha iyi kavrayan öğrencilerin, metinleri vurgu, ritim ve anlam özelliklerine dikkat ederek daha etkili biçimde seslendirebildikleri belirlenmiştir. Bu durum, dil eğitimi sürecinde fonetik becerilere odaklanmanın, öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Öte yandan, kelime sayısı ile fonetik farkındalık düzeyi arasında da anlamlı ve güçlü bir pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = 0,754$, $p < 0,001$). Bu bulgu, sözcük bilgisi düzeyi yüksek olan öğrencilerin ses birimlerini daha iyi ayırt edebildiklerini, dolayısıyla daha yüksek düzeyde fonetik farkındalık sergilediklerini ortaya koymaktadır. Geniş bir kelime dağarcığı, öğrencilerin hem okuma akıcılığı hem de anlam kurma becerileri açısından avantaj sağlamaktadır. Bu doğrultuda, kelime sayısının artmasıyla birlikte hem fonetik farkındalık hem de akıcı okuma düzeyinde ilerleme kaydedildiği gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, bu çalışma fonetik farkındalığın, akıcı okuma becerilerinin tüm alt bileşenleriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Erken yaşlarda kazandırılacak sistematik fonetik farkındalık eğitimi hem okuryazarlık becerilerinin temellerini sağlamlaştırmakta hem de yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde okuma becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sunmaktadır.

Şekil 18. Fonetik Farkındalık Düzeyine Göre Akıcı Okuma Ortalamaları



4.2. Öneriler

Ana dili Arapça olan çocuklara Türkçenin ikinci dil öğretiminde fonetik farkındalığın akıcı okumaya etkisini ortaya koymaya çalışan bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. Bu araştırma ortaokul seviyesinde öğrenim gören ana dili Arapça olan 67 öğrenciyle çalışılmıştır. Daha kalabalık öğrencilerle çalışılıp araştırma sonuçları değerlendirilebilir ayrıca bu çalışma, ortaokul seviyesinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere uygulanmıştır. Daha temel düzey olan ilkokul seviyesinde de yabancı uyruklu öğrencilere FOFAF uygulanıp sonuçlar doğrultusunda öğrencinin bilgi eksiklikleri giderilebilir.
2. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma sürecinden önce Türkçenin fonetik bilgisinin öğretimi yapılmasına önem verilmelidir.

3. Akıcı okuma becerisinin bir süreç olduğunu öğrencilere benimseterek akıcı okumanın üç bileşenlerinden hızlı okuma, doğru okuma ve prozodinin bir bütün olduğu benimsetilmelidir.
4. Türkçenin ikinci dil öğretimi kapsamında hazırlanan plan ve programlara Fonetik Bilgi adı altında Türkçenin yapısı hakkında yeni bir ders verilebilir.
5. Yabancı uyruklu öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek için hazırlanan plan ve programlarda akıcı okuma çalışmalarına daha fazla yer verilmelidir.
6. Türkçenin ikinci dil öğretiminde görev alan öğretmenlere akıcı okumanın önemi ve içeriği hakkında hizmet içi eğitimler verilebilir.
7. Türkçeyi yabancı dil kapsamında öğrenen öğrencilerin akıcı okuma kazanımını edinmeleri için okuma eyleminin bir süreç olduğu öğretim süresince çocuklara anlatılabilir. Okuma süreçlerinde kaygıyı azaltacak faaliyetlerde bulunacak çalışmalar yapılması önerilmektedir.
8. Akıcı okuma becerisinin geliştirilebilecek bir beceri olduğu öğrencilere sezdirilmeli, özellikle okuma eylemi sürecinde oluşabilecek kaygı ve endişeleri giderecek kademeli çalışmalar yaptırılabilir.
9. Fonetik farkındalığın gelişimsel bir süreç olduğunu ve özellikle erken yaşlarda bu farkındalığın kazandırılmasının ilerleyen yıllarda bireyin dil yetkinliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir.
10. Araştırmacılar tarafından Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin fonetik bilgisi ölçülerek akademik başarılarına etkisi hakkında değerlendirme yapılabilir.
11. Çalışmadan elde edilen bulgular, erken yaşlarda fonetik farkındalık eğitimine daha fazla önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, eğitim programlarının özellikle okul öncesi ve ilkökul seviyelerinde fonetik farkındalık gelişimini teşvik edecek şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.
12. Fonetik farkındalık eğitimi sırasında çocukların her bir seviyede farklı gelişimler gösterebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Fonetik farkındalık geliştirirken çocuklar önceden sahip oldukları deneyimlere ve bireysel fonetik işlem becerilerine göre oldukça farklı ilerlemeler gösterebilirler. Bu durumlarda bireysel etkinliklere öğretim sürecinde yer verilmesi önerilmektedir.
13. Gelecekte yapılacak araştırmaların, daha geniş örneklemelerle ve farklı sosyo-kültürel değişkenler göz önüne alınarak gerçekleştirilmesi, konuya ilişkin daha kapsamlı çıkarımlar yapılmasına olanak tanıyacaktır.

14. Bu sonuçlar, okuma eğitiminde hem akıcılığın hem de ses farkındalığının desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle sesli okuma çalışmaları, ritmik ve vurgulu konuşma egzersizleri gibi etkinlikler fonetik farkındalığı geliştirmek için etkili olabilir.
15. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin fonetik farkındalıklarını değerlendirmek için süreç odaklı değerlendirmeler yapılabilir.
16. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun ilgi ve merak uyandırıcı metinler belirlenmeli ve hızlı okuma etkinlikleri yapılabilir.
17. Yabancılara Türkçe öğretiminde, çoklu duyuşal yöntemlerin kullanılması, dilin ses yapısının öğrenilmesini kolaylaştıracağı için okuma becerisinde bu yöneme ağırlık verilebilir.



KAYNAKÇA

- Akbulut, B. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerini Türkçenin sesletimi edinimine etkisi (Bosna Hersek örneği)* (Yayın No. 677739) [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akbulut, O. (2008). *Bariş İçinde Birlikte Yaşamın Hukuk Zemini*. On İki Levha Yayınları.
- Akça, S. (2025). *Fonolojik farkındalık becerilerinin ve görsel uzamsal algının matematik performansına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Atlas Üniversitesi.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil-Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil-Ana Çizgileriyle Dilbilim*. TDK Yayınları.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerisi* (Yayın No. 364936) [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Allor, J. H. (2002). The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly*, 25, 47-57
- Altmışdört, G. (2013). Dil edinimi ve dil öğrenimi olgusuna beyin ve dil gelişimi açısından bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(2), 41-62.
- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki* (Yayın No. 426411) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Arıcı, A. F. (2019). *Okuma Eğitimi*. Pegem Akademi
- Aşçı, Y. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öykü: B2 düzeyinde okuma ve yazma becerisi geliştirme* (Yayın No. 522733) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aybar, H. (2024). *2024 Türkçe dersi öğretim programlarındaki okuma becerisi öğrenme çıktılarının uluslararası okuma becerisi yeterlikleri ile uyumunun incelenmesi*, (Yayın No. 939217) [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları* (Yayın No. 211609) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. (Yayın No. 280654) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bacı, Ö. (2016). *Konuşma sesi bozukluğu olan çocuklarda fonolojik farkındalık becerileri ve sözel çalışma belleği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 420139) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Yayın No. 228411) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Balcı, A. ve Dündar, S. A. (2017). Okuma stratejileri öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 258-270.
- Baştuğ, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma akıcılığı, anlam kurma ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 3011-3026.
- Baştuğ, M. (2023). *Akıcı Okumayı Geliştirme: Kavramlar, Uygulamalar, Değerlendirmeler*. Pegem Akademi.
- Baştürk, M. (2013). *Anadil Edinimi*. Pegem Akademi.
- Bayat, A. (2016). *İki dillilik bağlamında İngiltere’de yaşayan Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme durumları* (Yayın No. 450125) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bayat, S. (2017). Reading comprehension skills of bilingual children in Turkey. *European Journal Of Education Studies*, 3(6), 72-93
- Bernhard, E. B. (2000). *Reading Development in a Second Language*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bıçer, N., & Alan, Y. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1130-1139.
- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Eğitim Kitabevi.
- Catts, H. W., Gillispie, M., Leonard, L. B., Kail, R. V., & Miller, C. A. (2002). The role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 35(6), 510-525.
- Chard, D. J. and Dickson S. V. (1999) Phonological awareness: instructional and assesment guideliness. *Intervention in School and Clinic*, 34 (5), 261-270.
- Çalışkan, N. (2009). *Kavramsal anahtar modeliyle iki dilli çocuklara metafor ve deyim öğretimi* (Yayın No. 257669) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, D. C. (2022). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere hareketli resimlerle atasözleri ve deyimlerin öğretimi* (Yayın No. 760025) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 18-30.
- Çiftçi, E. (2015). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma becerilerini tekrarlı okuma yöntemi ile geliştirme süreci: Bir durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Çukurova Üniversitesi.
- Çuhadar, F. (2012). *Mesleki eğitim merkezlerindeki Türkçe derslerinde uygulanan sessiz okuma etkinliği ile sessiz okuma anında yapılan dinleme etkinliğinin öğrencilerin okuma becerisine etkisinin karşılaştırılması* (Yayın No. 321183) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, M. (2018). Okuma becerisi ve dil öğretimi, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 42-55.
- Dowhower, S.L. (1987). Speaking of prosody: Fluency’s unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.
- Durmuş M. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi*. Grafiker.
- Efendioğlu, S., & İşcan, A. (2010). Türkçe ses bilgisi öğretiminde ses olaylarının sınıflandırılması, *Türk Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 17(43), 121-143..
- Eker, S. (2010). Ünlülerin temel özellikleri üzerine birkaç not. *Turkish Studies*, 5(4)

- Elliot, J., & Gibbs, S. (2008). Reading comprehension and academic success: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 420-432.
- Er, Z., & Arıcı, A. F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi, *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-21.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: fonolojik farkındalık, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Ergin, M. (2004). *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Yayınları.
- Erkman-Akerson, F. (2007). *Dile Genel Bir Bakış*. Multilingual.
- Ertürk, B. (2023). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan yedi iklim Türkçe öğretim seti üzerine yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi* (Yayın No. 793271) [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eryılmaz, R. (2020). *Kosova'da Türkçe Öğretimi* (Yayın No. 661962) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Farran, L. K. (2010). *The relationship between language and reading*. Atlanta: Georgia State University.
- Fidan, D. (2024). Yabancılara akademik Türkçe öğretiminde ihtiyaçlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 7(2-Akademik Türkçe Özel Sayısı), 280-309.
- Gillon, G. T. (2007). *Phonological awareness: From research to practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Gillon, G. T. (2018). *Phonological Awareness: From Research To Practice*. Second Edition. New York, NY: Guilford Press.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education*.
- Gökçe, B., & Baki, Y. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü düzeylerinin incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 353-375
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayın No. 406997) [Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Grosjean, F.L.P. (2013) *The psycholinguistics of bilingualism*. UK: Wiley- Blackwell
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2024). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller*. Pegem Akademi.
- Güngör, H. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma: durum çalışması* (Yayın No. 60270) [Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayın No. 677187) [Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güzel, A. (2014). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi*. Akçağ Yayınları.
- Hempenstall, K. (2002). Phonological processing and phonics: Towards an understanding of their relationship to each other and to reading development. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7(1), 4-29.
- Hoiem, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E., & Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 7(2), 171-188.
- <https://cecelianaokulu.com/kdz-eregli-egitimde-fonetik-analiz/>
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14345409>

- İlki, A. (2023). *PISA 2018 kıta birincilerinin ana dili öğretim programları ile Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması* (Yayın No. 828034) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- İnan, K. (2020). Kuşak değişkeni açısından Kırgızistan'daki Ahıska Türklerinde iki dillilik, dil seçimi ve dil bağlılığı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1557-1580.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitsel işlevi. *TÖMER Dil Dergisi*. Ankara Üniversitesi, 70, s. 5-18.
- Kalaycı, G. Ö. (2023). *Zayıf fonolojik farkındalık becerileri geliştirmeye yönelik web tabanlı fonolojik farkındalık eğitim programının (FONFAR) geliştirilmesi* (Yayın No. 792946) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 717, 222-228.
- Karakuş, N. (2017). *Edebî Metinlerle Türkçe Öğretimi*. Eğiten Kitap.
- Karakuş, S. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına etkisi* (Yayın No. 870526) [Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karakuş, S., & Aktaş, E. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma kaygısına etkisi, *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 279-308.
- Karaman, G. & Güngör, A. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Karataş, F. (2025). *Eşleştirilmiş metinlerin okuduğunu anlama, okumaya yönelik tutum ve eleştirel okuma becerisine etkisi* (Yayın No. 920802) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, S., & Yılmaz, H. (2017). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi: Türkçe öğretimi perspektifi. *Türk Dili Eğitimi Dergisi*, 23(1), 78-92.
- Kazanoğlu, D. (2017). *Türkçe fonolojik farkındalık testi geliştirilmesi, geçerlik, güvenilirlik çalışması* (Yayın No. 466733) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*, (Yayın No. 311006) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, H., & Baştuğ, M. (2011). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma ve Konuşma Prozodileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu), Sivas.
- Kılıç, Ş. (2025). *Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 529524) [Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kızıldaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilköğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayın No. 552107) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Kuhn, M. R., & Rasinski, T. (2010). Best Practices İn Fluency İnstruction. In L. M. Morrow & L. B. Gambrell (Ed.), *Best Practices in Literacy İnstruction* (4th Ed., Pp. 276-294). Guilford Press.
- Kurt, E. (2021). Çocuklara yabancı dil olarak türkçe öğretiminde hikâye kullanımı. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (23), 144–152. <https://doi.org/10.29000/Rumelide.949162>
- Küçükunal, I. S. (2012). *Konuşma seslerini tanıma testi (KSTT)Türkçe geçerlik güvenirlilik çalışması* (Yayın No. 314567) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Liberman, I. Y., & Shankweiler, D. (1972). Speech, The Alphabet, And Teaching To Read. *Harvard Educational Review*, 42(3), 287-299. <https://doi.org/10.17763/Haer.42.3.K5810r407p187v77>
- Mackey, W.F.(1967). *Language Teaching Analysis*. Bloomington: Indiana University Press.
- Mangır, M. (2021). Türkçenin söz varlığına katkıları açısından ana dili edinimi süreci. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*. 9(2). 222-232.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı*. https://yrygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/19101919_Turkce_ve_Turk_Kulturu_Dersi_OYretim_ProgramY_Turkce.pdf
- NRP (National Reading Panel). (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. U.S. department of health and human services of their reading. *The Journal of Special Education*, 34(1), 28-38.
- Özbay, M. (2014). *Anlama Teknikleri 1: Okuma Eğitimi*. Öncü Kitap.
- Özcan, H. Z. (2022). *Köroğlu Destanı'nın B1 düzeyine uyarlanmasının okuduğunu anlamaya etkisi üzerine bir araştırma* (Yayın No. 724893) [Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özcan, M., & Karakaya, E. (2020). Okuma kaygısı ve akıcılık ilişkisi üzerine bir inceleme. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 32-50.
- Özen Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Parpucu, N. (2016). *Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi* (Yayın No. 432427) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Perfetti, C. A., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies Of Reading*, 18(1), 22–37.
- Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi* (Yayın No. 447574) [Yüksek Lisans Tezi], Recep Tayip Erdoğan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Porzig, W. (2022). *Dil denen mucize: Dil biliminin araştırma konuları, yöntemleri ve ulaştığı sonuçlar* (V. Ülkü, Çev.; Tıpkıbasım). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Rasinski, T. V. (1994). Developing reading fluency: a study on prosody and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(3), 250–265.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot! *The reading teacher*, 65(8), 516–522. <https://doi.org/10.1002/trtr.01078>
- Roberts, R., & Kreuz, R. (2020). *Yabancı Dilde Akıcılık Nasıl Kazanılır?* theKitap.

- Samuels, S. J. (2012). Reading Fluency. Fluency Instruction Research Based Best Practices, 1. New York: The Guilford Press.
- Saydam, E. N. (2020). *Birinci sınıfta okuma-yazma başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi* (Yayın No. 637889) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sayır, M. F. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretimi sürecinin etkinlik kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi* (Yayın No.628555) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sever, S. (2015). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sevilgen, G. (2024). *6-8 yaş aralığındaki kekemeliği olan ve olmayan çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin karşılaştırılması* (Yayın No. 854806) [Yüksek Lisans Tezi], Kapadokya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sevim, O., & Söylemez, Y. (Ed.). (2018). *Okuma Eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). Bilingualism or not- the education of minorities. Clevedon: Multilingual Matters, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 125- 141
- Stanovich, K. E. (1993). Romance and reality. *The Reading Teacher*, 47(4), 280–291. <https://doi.org/10.1598/Rt.47.4.1>
- Şahin, N. (2023). *Farklı ülkelerin öğretim programlarının iki dillilik ve anadilinin ikinci dil/yabancı dil olarak öğretimi bakımından incelenmesi* (Yayın No. 850750) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma Eğitimi*. Eğitim Akademi.
- Şimşek, R. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel dil becerileri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayın No.436700) [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Taşkaya, Y. (2021). Yabancılara Türkçe dil bilgisinin öğretiminde “özel metin” kullanımı ve bu metinlerin öğrenci başarısına etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(2), 291–318.
- Tüfekçioğlu, B. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisinin yöntem ve materyal açısından geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *E-Dil Dergisi*, Sayı 1, 101-117
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uluçay, M. (2024). Diksiyon eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin prozodik konuşma becerileri üzerindeki etkisi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 40, 13-32.
- Ülper, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akıcı sözcük ve metin okuma becerileriyle kavrama becerileri arasındaki ilişkinin karşılaştırılması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-11.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Multilingual Yayınları.
- Yaman, M. (2022). *Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz sanatları bakımından incelenmesi* (Yayın No. 748547) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yaylı, D., & Bayyurt, Y. (Ed.). (2019). *Yabancılara Türkçe Öğretimi: Politika, Yöntem ve Beceriler*. Anı Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma öğretimi yöntemlerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 98–112.

- Yılmaz Davutoğlu, A. (2010). *Standart Türkçedeki nllerin akustik analizi ve fonetik altyapı* (Yayın No. 257914) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, O. (2018). *Okuma Becerisinin Geliştirilmesi*. In O. Sevim & Y. Söylemez (Ed.), *Okuma Eğitimi* (S. 149–157). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zutell, J. And Rasınskı, V. T. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217.



EKLER

Ek 1. Bilimsel Etik Kurulu İzni



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 01.04.2024

Toplantı No: 2024.04

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Prof. Dr.Ali Fuat ARICI danışmanlığında lisansüstü öğrencisi ZEYNEP SARIGÜL ÜNLÜ tarafından yapılacak olan "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Fonetik Farkındalığın Akıcı Okumaya Etkisi" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Ek 2. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-44-100711448
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Zeynep SARIGÜL ÜNLÜ)

19.04.2024

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Öğretim Rektör Yardımcılığı)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 18.04.2024 tarihli ve 100653673 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde: "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Ek 3. Araştırma İçin Veli İzin Belgesi ve rneği

Veli İzin Dilekçesi

Velisi bulunduğumadlı ğrencinin Zeynep Sarıgl nl'nn 04/2024-05/2024 tarihleri arasında uygulayacağı anket/görüşmeye katılmasına izin veriyorum.

TARİH

VELİ ADI

VELİSİNİN İMZASI

Ek 4. Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu

DENEKLERİN GÖNÜLLÜLÜĞÜ VE AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Sayın Katılımcılar

Yüksek lisans tez konum olan sizlerin dahil olacağınız Yabancılara Türkçe Öğretiminde Fonetik Farkındalığın Akıcı Okumaya Etkisi isimli çalışmam hakkında sizleri bilgilendirmek isterim. Tezimin amacı Yabancılara Türkçe Öğretiminde öncelikle Fonetik farkındalığı belirlemek ve böylece akıcı okumaya ne denli etkisi olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmayı araştırmacının kendisi Zeynep Sarıgül Ünlü sürdürecektir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına uygun olup özel hayatlarını etkilemeyecektir. Katılımcılar diledikleri zaman çalışmadan mazeret göstermeksizin ayrılabilirlerdir.

Araştırmaya katılmak istiyorsanız bu formu imzalamanız gerekmektedir.

Teşekkür ederim.

Ad Soyad

İmza

Ek 5. Örnek Veli Onay Formu, Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu

Veli İzin Dilekçesi

Velisi bulunduğu [REDACTED] encinin Zeynep Sarıgül Ünlü'nün... 04/2024
...05/2024 tarihleri arasında uygulayacağı anket görüşmeye katılmasına izin veriyorum.

TARİH: 29.05.2024

VELİ ADI SOYADI: [REDACTED]

VELİSİNİN İMZASI: [REDACTED]

**DENEKLERİN GÖNÜLLÜLÜĞÜ
VE
AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU**

Sayın Katılımcılar

Yüksek lisans tez konum olan sizlerin dahil olacağınız Yabancılara Türkçe Öğretiminde Fonetik Farkındalığın Akıcı Okumaya Etkisi isimli çalışmam hakkında sizleri bilgilendirmek isterim. Tezimin amacı Yabancılara Türkçe Öğretiminde öncelikle Fonetik farkındalığı belirlemek ve böylece akıcı okumaya ne denli etkisi olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmayı araştırmacının kendisi Zeynep Sarıgül Ünlü sürdürecektir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına uygun olup özel hayatlarını etkilemeyecektir. Katılımcılar diledikleri zaman çalışmadan mazaret göstermeksizin ayrılabilirlerdir.

Araştırmaya katılmak istiyorsanız bu formu imzalamanız gerekmektedir.

Teşekkür ederim.

Ad Soyad
[REDACTED]

Ek 6. Fonetik Farkındalık Formu

FONETİK FARKINDALIK FORMU

*Hedef Fonemleri Belirleme/

- 1) Bebek, beşik, bakır, pipet, kelimelerinin 3. harflerini yazınız.
- 2) Masal, kan, masa, nine, mektup, kalem, Kenan, nasır, mekan kelimelerinin hangileri m ve n sesi ile başlamıştır. Yazınız.
- 3) Şan, aşure, şöhret, asa, sahne, sakız, akasya, sardunya, kelimelerinin hangileri s harfi ile başlıyor yazınız.

*Fonem Değişikliği

- 4) Kapat, kesit kelimelerinin son harfini değiştirerek anlamlı yeni kelimeler oluşturunuz.
- 5) Şeker kelimesinin ilk harfini silip yeniden anlamlı bir kelime oluşturunuz.

*Ses Uyumu Farkındalığı

- 6) Askı, elma, kelebek, üzüntü, un, meslek, ilkbahar kelimelerinin hangileri ünlü harf ile başlamıştır?
- 7) Ahlak, ekmek, canlı, geri, kafes, kuşluk kelimelerinin ikinci hecelerinde yer alan ünlü harfi yazınız.
- 8) Baskı, çiçek, kitap, akıl, bilgi, kuş kelimelerinin hangileri ünsüz harfle bitmiştir?

*Görsel materyal kullanımı

- 9) Şekillerin üzerinde yazılan kelimeyi şekillerin altına yazınız.



*Ses Kaynaklarını kullanma

- 10) *Zamana felek derler*

Ne an bilir ne dilek

Gün geçmiyor güneş kelek

Saatle savaşacak kalmadı bilek dizelerinde bulunan ses benzerliklerini yazınız. (ses benzerliği: harf benzerliği)

- 11) Bir Tekerleme örneği dinletilir. Tekerlemede duyduğunuz 6 kelimeyi yazınız.

- 12) Bir ses kaydı dinletilir. Ses kaydında dinlediğiniz kelimelerde h sesi içeren kelimeleri yazınız.

Ek 7. Örnek Fonetik Farkındalık Formu Cevabı

***Hedef Fonemleri Belirleme/**
1)Bebek , beşik , bakır, pipet, kelimelerinin 3. harflerini yazınız.
B K P

2)Masal, kan, masa, nine, mektup,kalem , kenan, nasır,mekan kelimelerinin hangileri m ve n sesi ile başlamıştır.Yazınız. Masal, masa, mektup, mekan
nine, nasır

3)Şan,aşure, şöhret, asa, sahne, sakız, akasya, sardunya, kelimelerinin hangileri s harfi ile başlıyor yazınız.
Sahne, sakız, sardunya

***Fonem Değişikliği**
4)Kapat, kesit kelimelerinin son harfini değiştirerek anlamlı yeni kelimeler oluşturunuz.
Kapak, kesip.


5)Şeker kelimesinin ilk harfini silip yeniden anlamlı bir kelime oluşturunuz.
Şeker


***Ses Uyumlu Farkındalığı**
6)Aski, elma,kelebek,üzümlü, un, meslek,ilkbahar kelimelerinin hangileri ünlü harf ile başlamıştır?
Aski, elma, üzümlü, un, ilkbahar

7)Ahlak, ekmek ,canlı, geri ,kafes , kuşlukkelimelerinin ikinci hecelerinde yer alan ünlü harfi yazınız.
a e i i e

8)Baskı , çiçek ,kitap, akıl,bilgi, kuş kelimeleinin hangileri ünsüz harfle bitmiştir ?
k p l ş

***Görsel materyal kullanımı**
9)Şekillerin üzerinde yazılan kelimeyi şekillerin altına yazınız.


Mor yıldız


Sarı Güneş

***Ses Kaynaklarını kullanma**
10)"Zamana felek derler
Ne an bilir ne dilek
Gün geçmiyor güneş kelek
Saatle savaşıacak kalmadı bilek" dizelerinde bulunan ses benzerliklerini yazınız. (ses benzerliği : harf benzerliği)
felek , dilek, kelek, bilek

11)Bir Tekerleme örneği dinletilir. Tekerlemede duyduğunuz 6 kelimeyi yazınız.
Eteği vardı dersimizi yaptık gidiyoruz
güle güle

12)Bir ses kaydı dinletilir.Ses kaydında dinlediğiniz kelimelerde h harfi içeren kelimeleri yazınız.
haber

Ek 8. Araştırma Sırasında Öğrenciler



Ek 9. Akıcı Okuma Ölçeğinde Kullanılan Metin

KURU İNCİR

Babam, kuru yemişleri ticari bir mal değil, bir nimet olarak görürdü. Her yemiş için ayrı bir listesi vardı. Son satış tarihi gelen yemişleri ayırır ve eve götürmek için küçük bir sepete koyardı. Bazı müşteriler o sepettekileri de satın almak ister ama babam onları satmazdı. O, güvenilir ve dürüst bir esnaftı. Müşteriler bunu çok iyi bilirdi. Bu yüzden bu dükkânın içi hiç boş kalmazdı. Şükür ki şimdi de boş kalmıyor. Babam bana hem büyük bir dükkân hem de çok temiz bir ad bıraktı bıraktı. Ben de bunları korumak için çok çalıştım ve hala çalışıyorum. Elbette, babamın esnaflık zamanlarından bana kalan başka emanetler de var. Mesela esnaf komşularım... Beyaz eşyacı Mustafa Ağabey, pastaneci Muzaffer Amca, Çiçekçi Semra Abla ve diğerleri... Sağ olsunlar, onlar da beni babamın bir emaneti gibi gördüler ve beni hep korudular. Muzaffer Amca'nın pastanesi benim dükkanımın tam karşısında. Yıllardır caddeye adım atar atmaz ilk gördüğüm yüz Muzaffer Amca'nın pastanesi benim dükkanımın tam karşısında. Yıllardır, caddeye adım atar atmaz ilk gördüğüm yüz Muzaffer Amca'nın yüzü oluyor. Bu sabah da böyle oldu. Sonra Mustafa Ağabey'i ve Semra Abla'yı gördüm ama birkaç aydır onlardan daha erken geliyorum.

Güneş, yeni doğuyor. Muzaffer Amca, sıcacık kurabiyelerini, böreklerini vitrine dizmiş, pastanenin önündeki küçük masaların birinde çayını içiyor. Beni görünce gülümsüyor.

- Günaydın Muzaffer Amca! Afiyet olsun!
- Günaydın Ayvaz! Gel sana da bir çay koyayım.
- Yemişleri çıkarınca gelirim.
- Tamam oğlum! Kolay gelsin!
- Sağ ol, deyip dükkânı açıyorum. "Bismillah."

Işıkları açtıktan sonra dükkânı temizliyorum. Bu sırada Mustafa Ağabey ve Semra Abla da dükkanlarını açıyorlar. Mustafa Ağabey, Muzaffer Amca'nın yanına oturuyor. Muzaffer Amca ona da bir çay koyuyor. Her zamanki tatlı muhabbetlerine başlıyorlar. Ben, kuru yemiş sepetlerini dükkânın önündeki tezgâha taşıyorum. Mustafa Ağabey, son sepeti alarak dışarıya çıktığım sırada bana bakıp gülümsüyor.

Ona duygularımdan bahsetmeye daha ilk ayda karar vermiştim ama bunu yapamadım. Cesaretim olmadı. O da konuşmamı istiyor. Bunu biliyorum. Onunla sadece kuru yemişler hakkında konuşabildim. Herhalde hayatı boyunca kuru yemişlerle ilgili bu kadar çok bilgiyi duymamıştır. Konuşmak için bir sebebe ihtiyacım vardı ve kuru yemişler iyi bir sebepti. Yani öyle olmak zorundaydı çünkü ben bir kuru yemişçiyim. Bu konuda hiçbir fırsatı kaçırmadım. Bir gün bir arkadaşının kına gecesi için karışık kuru yemiş almaya geldi. Kuru yemişleri hazırlarken ona şöyle dedim: "Biliyor musunuz; Türkiye kuru yemiş çeşidinin en fazla olduğu ülkedir. Kuru yemiş cennetinde yaşıyoruz."

"Ya! Öyle mi? Bunu bilmiyordum. Teşekkür ederim." dedi. O an bunu gerçekten bilmediğini ve öğrendiği için mutlu olduğunu anladım. Badem almak için geldiği gün, ona Türkiye'deki en güzel bademlerin Datça'da yetiştiğinden ve bizim de Datça bademi sattığımızdan bahsettim. O da bana bademin faydalarını sordu. Kuru yemişler ona göre de konuşmak için iyi bir sebepti. Yıllardır bu soruyu bekliyordum gibi anlattım. Bademin şeker hastalığına iyi geldiğini söylediğimde yarım kilo daha badem istedi. Babasının şeker hastası olduğunu o zaman öğrendim. Üniversite sınavına hazırlanan bir kardeşi var. Bu bilgiyi de cevizin ve kuruüzümün beyin için çok yararlı olduğunu söylediğim gün öğrendim. Başka bir gün, fıstığın kalp ve damar hastalıklarına iyi geldiğinden bahsettim. Beş ay boyunca babaannesi için fıstık aldı. Eğer o fıstıkların hepsini babaannesi yediyse torununun torununu da görecek demektir.

Ek 8. Prozodi ölçeği

Boyutlar	Çok İyi Düzeyde (5)	İyi Düzeyde (4)	Orta Düzeyde (3)	Zayıf Düzeyde (2)	Çok Zayıf Düzeyde (1)
İfade ve ses düzeyi					
Vurgulama düzeyi					
Tonlama düzeyi					
Noktalamaya uyma düzeyi					
Anlam Ünitelerine uyma düzeyi					

Kaynak: Baştuğ, 2023, s.166