

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
SESLETİM EĞİTİMİ

GÖKÇEN TEKİN

BOLU-2020

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
SESLETİM EĞİTİMİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Gökçen TEKİN

Danışman
Prof. Dr. Halit KARATAY

BOLU, EYLÜL-2020

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Gökçen TEKİN tarafından hazırlanan “**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sesletim Eğitimi**” başlıklı çalışma jüri tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir./....../20...

Akademik Unvan, Adı ve SOYADI

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Halit KARATAY

.....

Üye : Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

.....

Üye : Prof. Dr. Özay KARADAĞ

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi S. Kürşad DOLUNAY

.....

Üye : Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nün Onayı

Prof. Dr. Osman GÖRÜR
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

Doktora tezi olarak sunduğum, “**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sesletim Eğitimi**” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. ../../..

Gökçen Tekin



Anneme ve Babama...

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının ortaya çıkmasında sadece rehberlik ve yol göstericiliğiyle değil aynı zamanda manevî olarak her zaman yanımda olan; bilgisi, hoşgörüsü, önderliği ve örnek duruşuyla her zaman destek olan ve bana öğrencisi olmanın gururunu yaşatan değerli Danışman Hocam Prof. Dr. Halit KARATAY'a çok teşekkür ederim.

Tez sürecimin başlangıcından bu yana destek ve yardımlarını hiçbir zaman eksik etmeyen; ilgisi, bilgisi ve emeğiyle tezime paha biçilmez katkılar sağlayan değerli Hocam Dr. Öğr. Üyesi Mustafa HIZAL'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitelerimde beni ve tezimi daha iyiye ulaştırabilmek için yapıcı eleştirileri ve önerileriyle yol gösteren ve emek harcayan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL'e, Prof. Dr. Özay KARADAĞ'a, Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT'a ve Dr. Öğr. Üyesi Salih Kürşad DOLUNAY'a gösterdikleri ilgi ve sabır için teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma sürecimde ilgi ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen; çalışmalarıyla tezime önemli katkılar sağlayan değerli dostum ve meslektaşım Dr. Haluk GÜNGÖR'e; bana bu şehirde bir arkadaştan öte kardeş ve sevincime, üzüntüme paydaş olan Arş. Gör. Seda KAYA'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Varlıklarıyla bana ağabey ve abla yokluğunu hissettirmeyen; manevî ağabeyim Âdem ve ablam Tülay KIRBAŞ'a; bugün bu tezi yazmamın en büyük sağlayıcıları olan; her zorlukta yanımda bulduğum; her zaman örnek aldığım; hayatımın en değerlileri; babam İbrahim BARIŞ; annem Sündüs BARIŞ ve canıma, kardeşim Alican BARIŞ'a sonsuz teşekkür ederim.

Desteğini hiçbir zaman esirgemeyen; yolumu yolu bilen; anlayışı ve sevgisiyle her zaman yanımda olan değerli eşim Ali Rıza TEKİN' e, ikinci ailem Hüseyin ve Nezaket TEKİN'e teşekkürü bir borç bilirim.

En çok da beni her zaman ayakta tutan yaşama sevincim, kızım Bade ve oğlum Yusuf'a, varlıklarından dolayı teşekkür eder; tüm bunları bana nasip eden Allah'a şükrederim...

Gökçen TEKİN
BOLU



İÇİNDEKİLER

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU	i
İTHAF.....	ii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii
I. BÖLÜM	1
1. Giriş.....	1
1.1. Sorun Durumu	1
1.2. Araştırma Soruları:	4
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Sayıtlar	10
1.7. Tanımlar	10
II. BÖLÜM	12
2. Kuramsal Çerçeve	12
2.1. Konuşma Becerisi.....	12
2.1.1. Konuşmanın fiziksel yönü	13
2.1.1.1. Ses organları	15
2.1.2. Konuşmanın bilişsel yönü.....	17
2.1.2.1. Broca alanı	20
2.1.2.2. Wernicke alanı	21
1.2. Beyin ve Konuşma Becerisi	22
1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisi.....	24
1.4. Konuşma ve Dinleme Becerilerini Geliştirici Yöntemler	25

1.4.1. Doğal yaklaşım	26
1.4.2. Doğrudan yaklaşım	27
1.4.3. İşitsel-Dilsel yaklaşım.....	28
1.4.4. İşitsel-görsel yaklaşım	30
1.4.5. İletişimsel yaklaşım	31
1.4.6. Callan yöntemi	32
1.5. Sesletim	33
1.5.1. Parçalı birimler/Fonetik farkındalık.....	35
2.5.2. Parçalarüstü birimler/Bürünsel özellikler	36
2.5.2.1. Vurgu	38
2.5.2.2. Ses (Ton).....	39
2.5.2.3. Durak	40
2.5.2.4. Ulama.....	40
2.5.2.5. Ezgi (Ritim)	41
1.6. Türkiye Türkçesinde Sesler.....	42
2.6.1. Ünlüler	42
2.6.2. Ünsüzler	46
1.7. Türkiye Türkçesinde Vurgu	48
1.8. Yabancı Dilde Sesletim Becerisinin Önemi	49
1.9. Yabancı Dilde Sesletim Sorunu	50
2.10. Sesletim Öğretimi Yaklaşım, Yöntem ve Teknikleri	54
2.10.1. Sezgisel- taklitçi yaklaşım	57
2.10.2. Analitik- dilbilimsel yaklaşım	58
2.10.3. Bütüncül yaklaşım	59
2.11. Sesletim Öğretiminde Yöntemler	60
2.12. Sesletim Öğretiminde Teknikler	62
2.12.1.Fonetik transkripsiyon tekniği	64
2.12.3. Görsel güçlendirme	66
2.12.4. Tekerlemeler	67

2.12.5. Sesli okuma.....	67
2.12.6. İşitsel destek.....	68
2.12.7. Dokunma desteği	69
2.12.8. Sesletim oyunları	70
2.13. Parçalı Birimlerin Öğretim Etkinlikleri.....	71
2.13.1. Türkçenin sesini dinle	71
2.13.2. Bingo!	72
2.13.3. En küçük çiftler.....	72
2.13.4. Ses puanlama	73
2.13.5. Renklendirme.....	74
2.13.6. Kulaktan kulağa	74
2.13.7. Sesi koru	75
2.13.8. Sesi hisset.....	75
2.13.9. Hangi sesleri çıkarabilirsin?.....	76
2.13.10. Sesler ve duyular.....	76
2.13.11. Sessiz dikte/Dudak okuma.....	77
2.13.12. Ses şiir.....	77
2.13.13. Ben hangi sesim?	78
2.13.14. Dinlediğini ayırt etme/ Hangi ses?.....	78
2.13.15. Farklı olanı çıkar	79
2.13.16. Sesi kaç kez duydun?	79
2.13.17. Tekerlemeler	80
2.13.18. Hangi ses?	80
2.13.19. Mini dikte.....	81
2.13.20. Pantomim çalışması	81
2.14. Bürünsel Özelliklerin Öğretim Etkinlikleri.....	82
2.14.1. Hangi kelime?	82
2.14.2. Vurgu kalıpları	82
2.14.3. Vurgu zarları (B1 kuru ve üzeri).....	83
2.14.4. Sesli Okuma.....	84
2.14.5. Vurgunun düştüğü yer	84
2.14.6. Kelime tanıma.....	85

2.14.7. Vurgu kalıpları aynı mı farklı mı?	85
2.14.8. Bingo.....	86
2.14.9. Saçma kelimeler.....	86
2.14.10. Vurgu hareketleri	87
2.14.11. Cümlede Vurgu.....	87
2.14.12. Yanlış Anlaşılan Diyaloglar: Zıt Vurgular	88
2.14.13. Sesletmede anlam yaratma.....	89
2.14.14. Alçalan- yükselen sesletme.....	89
2.14.15. Dilin Duygu Durumları.....	90
2.14.16. Noktalama	90
2.14.17. Haberlere dikkat et!	91
2.14.18. Duygunu göster.....	91
2.14.19. Hikâyeler.....	92
2.14.20. Sesletim oyunu.....	93
2.14.21. Soru mu yargı mı?.....	93
2.14.22. Tutumları ifade etme.....	94
2.14.23. Süpermarkette	95
2.14.24. Ritmik konuşma.....	95
2.15. İlgili Araştırmalar	96
III. BÖLÜM.....	108
3. Yöntem.....	108
3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni	108
3.2. Nitel Aşama.....	109
3.2.1. Katılımcılar	109
3.2.2. Nitel veri toplama teknikleri ve araçları	111
3.2.2.1. Seslendirilecek metinler.....	111
3.2.2.2. Sesli okuma kayıtları	112
3.2.2.3. fMRI.....	112
3.2.2.4. Sesletim Eğitimi Görüşme Formu	113
3.2.2.5. Araştırma Günlükleri	114

3.2.3. Nitel verilerin çözümlenmesi.....	114
3.3. Nicel aşama	116
3.3.1. Katılımcılar	116
3.3.2. Nicel veri toplama teknikleri ve araçları.....	116
3.3.2.1. Prozodik okuma ölçeği	117
3.3.2.2 Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik konuşma becerisi öz yeterlilik ölçeği	118
3.3.2.3. Türkçe öğrenme tutum ölçeği	118
3.3.3. Nicel verilerin çözümlenmesi	119
3.4. Uygulama Süreci	120
IV. BÖLÜM.....	126
4. Bulgular ve Yorum.....	126
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	126
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular	140
4.2.1. Ana dili Arapça Olan Katılımcıların Ön Test-Ara Test-Son Test fMRI Görüntüleri.....	140
4.2.2. Ana dili Fransızca Olan Katılımcıların Ön Test-Ara Test-Son Test fMRI Görüntüleri.....	142
4.2.3. Ana dili Moğolca Olan Katılımcının Ön Test-Ara Test-Son Test fMRI Görüntüleri.....	145
4.2.4. Katılımcıların 1. Test fMRI Yorumları.....	148
4.2.5. Katılımcıların 2. Test fMRI Yorumları.....	149
4.2.6. Katılımcıların 3. Test fMRI Yorumları.....	150
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna İlişkin Bulgular	152
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	154
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	155
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	156
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular	163
V. BÖLÜM	168
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	168

5.1.1. Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin Türkçe öğrenenlerin ses hatalarını kurlara göre (A1-A2-B1-B2-C1) sağaltmasına yönelik sonuçlar:	168
5.1.2. Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin, Türkçe öğrenenlerin ana dillerine göre beyindeki tutulum alanlarını geliştirmesine yönelik sonuçlar:	176
5.1.3. Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin Türkçe öğrenenlerin bürünsel okuma becerilerini geliştirmesine yönelik sonuçlar:	180
5.1.4. Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenme tutumlarını geliştirmesine yönelik sonuçlar:	182
5.1.5. Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin Türkçe öğrenenlerin konuşma özyeterliklerini geliştirmesine yönelik sonuçlar:	183
5.1.6. Türkçe öğrenenlerin bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar:	185
5.2. Öneriler	186
KAYNAKLAR	188
EKLER.....	212
EK-1- Eylem Planı	212
EK-2- Araştırmacı-Uygulayıcı Günlükleri	213
EK-3. Uygulama Fotoğrafları	235
EK-4. Prozodik Okuma Ölçeği	243
EK-5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği ..	244
EK-6. Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği.....	245
EK-7. A1 Kuru Sesli Okuma Metni	246
EK-8. A2 Kuru Sesli Okuma Metni	247
EK-9. B1 Kuru Sesli Okuma Metni	248
EK-10. B2 Kuru Sesli Okuma Metni	249
EK-11. C1 Kuru Sesli Okuma Metni	250

EK-12. Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurul İzin Belgesi	251
EK-13. Klinik Araştırmalar Etik Kurul İzin Belgesi	252
EK-14. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Konuşma Özyeterlik Ölçeği Kullanım İzin Belgesi	253
EK-15. Prozodik Okuma Ölçeği İzin Belgesi	254
EK-16. Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği İzin Belgesi	255
EK-17. ÖZGEÇMİŞ.....	256



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Yarıkürenlerin Temel Alanları (Obler ve Gjerlow, 2000).....	24
Tablo 3.1. Katılımcılara ait betimsel bilgiler	110
Tablo 4.1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Arapça olan öğrencilerin tüm kurlardaki ses hataları ve örnek kelimeler	126
Tablo 4.2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Fransızca olan öğrencilerin tüm kurlardaki ses hataları ve örnek kelimeler	131
Tablo 4.3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Moğolca olan öğrencinin tüm kurlardaki ses hataları ve örnek kelimeler	133
Tablo 4.4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Farsça olan öğrencinin tüm kurlardaki ses hataları ve örnek kelimeler	134
Tablo 4.5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Tacikçe/Azerice olan öğrencinin tüm kurlardaki ses hataları ve örnek kelimeler	135
Tablo 4.6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Moldovanca olan öğrencinin tüm kurlardaki ses hataları ve örnek kelimeler	136
Tablo 4.7. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Nepalce olan öğrencinin tüm kurlardaki ses hataları ve örnek kelimeler	137
Tablo 4.8. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Birmanca olan öğrencinin tüm kurlardaki ses hataları ve örnek kelimeler	138
Tablo 4.9. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Türkmence olan öğrencilerin tüm kurlardaki ses hataları ve örnek kelimeler	139
Tablo 4.10. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Beyinlerindeki 1.Test- 2.Test- 3.Test Tutulum Alanları	145
Tablo 4.11. Prozodik Okuma Ölçeği Normallik Testi	152
Tablo 4.12. Prozodik Okuma Becerileri Ön Test-Ara Test-Son Test Puanlarının Friedman Tekrarlı Ölçümler Testi Sonuçları	152
Tablo 4.13. Prozodik Okuma Becerisi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (İkili Karşılaştırma) Sonuçları	153
Tablo 4.14. Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği Normallik Testi	155
Tablo 4.15. Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	155

Tablo 4.16. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği Normallik Testi	156
Tablo 4.17. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	156
Tablo 4.18. Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri ile ilgili Türkçe öğrenenlerin olumlu görüşleri.....	157
Tablo 4.19. Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri ile ilgili Türkçe öğrenenlerin olumsuz görüşleri	160
Tablo 4.20. Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri ile ilgili Türkçe öğrenenlerin önerileri.....	161

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Ses Üretim Organları (Coşkun, 2010, s. 32).	16
Şekil 2.2. Wernicke alanının Broca alanına göre sol beyin içinde konumu (Tanrıdağ, 2018, s. 123).....	19
Şekil 2.3. Wernicke ve Broca Alanları (Korkmaz, 2005, s. 33).	23
Şekil 2.4. Boğumlanma Yerlerine Göre Ünlüler (Karaağaç, 2013, s. 43).	43
Şekil 3. Yakınsak Karma Model Deseni	109
Şekil 4.1. K1 Ön Test	140
Şekil 4.2. K1 Ara Test	140
Şekil 4.3. K1 Son Test.....	140
Şekil 4.4. K2 Ön Test	141
Şekil 4.5. K2 Ara Test	141
Şekil 4.6. K2 Son Test.....	141
Şekil 4.7. K3 Ön Test	141
Şekil 4.8. K3 Ara Test	141
Şekil 4.9. K3 Son Test.....	141
Şekil 4.10. K4 Ön Test	142
Şekil 4.11. K4 Ara Test	142
Şekil 4.12. K4 Son Test.....	142
Şekil 4.13. K13 Ön Test	142
Şekil 4.14. K13Ara Test	142
Şekil 4.15. K13 Son Test.....	142
Şekil 4.16. K14 Ön Test	143
Şekil 4.17. K14 Ara Test	143
Şekil 4.18. K14 Son Test.....	143
Şekil 4.19. K15 Ön Test	143
Şekil 4.20. K15 Ara Test	143
Şekil 4.21. K15 Son Test.....	143
Şekil 4.22. K16 Ön Test	144
Şekil 4.23. K16 Ara Test	144
Şekil 4.24. K16 Son Test.....	144

Şekil 4.25. K17 Ön Test	145
Şekil 4.26. K17 Ara Test	145
Şekil 4.27. K17 Son Test.....	145



GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 4.1. Ana dili Arapça olan öğrencilerdeki ses hatalarının kurlara göre dağılımı	131
Grafik 4.2. Ana dili Fransızca olan öğrencilerdeki ses hatalarının kurlara göre dağılımı	133
Grafik 4.3. Ana dili Moğolca olan öğrencideki ses hatalarının kurlara göre dağılımı	134
Grafik 4.4. Ana dili Farsça olan öğrencideki ses hatalarının kurlara göre dağılımı	135
Grafik 4.5. Ana dili Tacikçe/Azerice olan öğrencideki ses hatalarının kurlara göre dağılımı	136
Grafik 4.6. Ana dili Moldovanca olan öğrencideki ses hatalarının kurlara göre dağılımı	137
Grafik 4.7. Ana dili Nepalce olan öğrencideki ses hatalarının kurlara göre dağılımı .	138
Grafik 4.8. Ana dili Nepalce olan öğrencideki ses hatalarının kurlara göre dağılımı .	139
Grafik 4.9. Öğrencilerin Prozodik Okuma Ölçeği puanlarının kurlara göre dağılımı .	154

KISALTMALAR DİZİNİ

GTS	: Güncel Türkçe Sözlük
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
fMRI	: Fonksiyonel Manyetik Rezonans Imaging
IPA	: Uluslararası Ses Alfabeti (International Phonetic Alphabet)
EG	: Mısır
IR	: İran
IQ	: Irak
MN	: Moğolistan
PS	: Filistin
TJ	: Tacikistan
TD	: Çad
TM	: Türkmenistan
PS	: Filistin
YE	: Yemen
MR	: Moritanya
NE	: Nijer
GN	: Gine
BI	: Burundi
MD	: Moldova
NP	: Nepal
MM	: Myanmar
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences)
ms	: Milisaniye

ÖZET

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE SESLETİM EĞİTİMİ

Tekin, Gökçen
Doktora Tezi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Halit KARATAY
Eylül–2020, xxiv + 256 Sayfa

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesletim becerilerinin bütüncül yaklaşım anlayışıyla parçalı ve parçalarüstü birimler yönünden geliştirilmesi ve bu gelişimin hem edimsel hem de bilişsel etkilerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma karma yöntem modellerinden yakınsak karma yöntem şeklinde desenlenmiştir. Öğrencilerin sesletim becerilerini geliştirmek için sesletim eğitimi ile ilgili hazırlanan öğretim etkinlikleri bütüncül yaklaşıma göre tasarlanmıştır. Bunun için 2018-2019 eğitim öğretim yılında BAİBÜ TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 24 öğrenci ile çalışılmıştır. A1 kurundan başlayarak C1 kuru sonuna kadar 27 hafta boyunca haftada ikişer saat olmak üzere sınıf içi sesletim eğitimi uygulamaları yapılmıştır. Araştırmanın nitel veri toplama araçları öğrenci sesli okuma kayıtları, fMRI görüntüleri, uygulayıcı-araştırmacı günlüğü ve yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formudur. Nitel verilerin incelenmesinde içerik çözümlemesi tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin bilişsel gelişimlerini betimlemek için fMRI görüntüleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ise veri toplama araçları olarak Prozodik Okuma Ölçeği, Yabancılar İçin Türkçe Konuşma Özyeterlik Ölçeği, Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarından Prozodik Okuma Ölçeği ön test (A1), ara test (B1) ve son test (C1) olarak; diğer ölçekler ise ön test (B1) ve son test (C1) olarak uygulanmıştır. İstatistiksel çözümleme sonuçlarında sesletim eğitiminin öğrencilerde geliştirdiği yönler incelenmiştir.

Yapılan çözümlemeler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. A1 kurunda tüm öğrencilerin hatalı seslettiği ortak harf sayısı 20 iken; A2 kurunun sonunda 14 farklı harfe; B1 kuru sonunda 9; B2 kurunda 8 ve C1

kurunda ise yine 8 farklı ortak harfin hatalı sesletildiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin parçalı birimlerdeki hatalarını sağaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

2. Sesletim eğitimi öncesi ve sonrasında fMRI tekniğiyle beyin görüntüleri alınan; ana dilleri Arapça, Fransızca ve Moğolca olan 9 öğrencinin bilişsel açıdan gelişim gösterdikleri görülmüştür. Serebellar bölgenin sesletim ile oksipital bölgenin ise okuduğunu anlama ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.
3. Öğrencilerin prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puanların; B1 kurunda (ara test) A1 kurundan (ön test); C1 kurunda (son test) ise B1(ara test) kurundan anlamlı bir farklılıkla yüksek olduğu belirlenmiştir.
4. Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğrenme tutumlarını anlamlı farklılıkla geliştirdiği görülmüştür.
5. Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma özyeterliklerini anlamlı farklılıkla geliştirdiği görülmüştür.
6. Öğrenciler, bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin okuma, yazma ve ses hatalarını azalttığı; sözcük dağarcığını ve sesletim gibi dil becerilerini geliştirdiği ve Türkçe öğrenmeyi kolaylaştırdığı görüşündedirler. Öğrenciler ana dillerinin etkisiyle bazı etkinlikleri yaparken zorlandıklarını, sesletim eğitimi için haftalık derslerin ve bireysel etkinliklerin artırılmasının onlar için yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (TYDÖ), sesletim, konuşma eğitimi, konuşma merkezleri, fMRI.

ABSTRACT**PRONUNCIATION TRAINING IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN
LANGUAGE**

Tekin, Gökçen
PhD Thesis

Turkish and Social Sciences Education Department
Department of Turkish Language Teaching
Thesis Advisor: Prof. Dr. Halit KARATAY
September – 2020, xxiv+ 256 Pages

This study aims to improve the pronunciation skill of the students who learn Turkish as a foreign language in terms of segmental and supra-segmental units with an integrated approach and to reveal both the performative and cognitive effects of this development. The study was designed as a convergent mixed method, which is one of the mixed method models. In order to improve students' pronunciation skills, teaching activities related to pronunciation training were designed according to the integrated approach. The participants of the study were 24 students learning Turkish as a foreign language in BAIBU TOMER in the 2018-2019 academic year. From the A1 level to the end of the C1 level, in-class pronunciation training practices were carried out two hours per week for 27 weeks. The qualitative data collection tools of the research study are student reading aloud recordings, fMRI images, instructor-researcher diary and semi-structured student interview form. Content analysis technique was used to analyze qualitative data. fMRI images were compared to describe the cognitive development of the students. In the quantitative stage of the research, Prozodic Reading Scale, Turkish Speech Self-Efficacy Scale for Foreigners and Turkish Learning Attitude Scale were used as data collection tools. Among these data collection tools, Prozodic Reading Scale was used as pre-test (A1), mid-test (B1) and post-test (C1); other scales were applied as pre-test (B1) and post-test (C1). In the statistical analysis, the developmental areas of students as a result of the pronunciation training were examined.

As a result of the analysis, the following results were found:

1. While at the A1 level, the number of common letters mispronounced by all students was 20; 14 different letters were mispronounced at the end of the A2 level. 9 different letters at the end of the B1 level, 8 at the end of the B2 level and 8 different common letters were mispronounced at the end of the C1 level. These results revealed that the pronunciation training activities prepared according to the integrated approach were effective in reconstitutioning the mistakes of the students who learn Turkish as a foreign language in segmental units.
2. Brain images were taken with the fMRI technique before and after the pronunciation training. It was observed that 9 students whose mother tongue was Arabic, French and Mongolian made cognitive progress. It is thought that the cerebellar region is associated with pronunciation, and the occipital region is related to reading comprehension.
3. The scores students obtained from the prosodic reading scale at the B1 level (mid-test) were higher than the scores in the A1 level (pre-test); they were higher at the C1 level (post-test) than the B1 (mid-test) level with a significant difference.
4. It was observed that pronunciation training activities prepared according to the integrated approach significantly improved the Turkish learning attitudes of the students who learn Turkish as a foreign language.
5. It was realized that pronunciation instruction activities prepared according to the integrated approach improved the speaking self-efficacy of students who learn Turkish as a foreign language with significant difference.
6. Students stated that pronunciation training activities prepared according to the integrated approach reduced reading, writing and sound errors; and they thought that it also improved their language skills, such as vocabulary and pronunciation and made it easier to learn Turkish. They indicated that they had difficulties while doing some activities due to the influence of their native language, and it would be beneficial for them to increase weekly lessons and individual activities for pronunciation education.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language (TTFL), pronunciation, speaking instruction, centers of speaking, fMRI.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmaya ilişkin amaç, önem, araştırmanın sorusu, alt sorular, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Sorun Durumu

Konuşma, bireyin bir dilde kendini ifade etmesi ve iletişim sağlamasındaki en önemli dil becerilerinden biridir. Birey, dile ait edinmiş olduğu tüm kazanımları iletişim sürecinde konuşma becerisini kullanarak gösterir. Bireyin bu beceriyi kullanabilmesi için bilişsel açıdan ses farkındalığı; edimsel açıdan bu sesleri çıkarabilme ve fiziksel açıdan da herhangi bir kusurunun olmaması gerekmektedir. Çünkü konuşma becerisi, sadece onu ortaya çıkaracak gelişim ve olgunluğa değil aynı zamanda bilişsel bir birikime de ihtiyaç duymaktadır. Bu süreç, ana dili çevresine doğmuş bir bireyin, herhangi bir gelişim bozukluğu yaşamadığı takdirde doğal çevrede edindikleriyle şekillendirilebilir. Ancak yabancı dil öğrenim sürecinde durum daha farklıdır. Çünkü yabancı dil öğretiminde birey hedef dilin konuşulduğu ortama sonradan katılmaktadır.

Yabancı dil öğreniminde birey konuşma becerisini hedef dile ait belirli bir öğrenim süreci sonrasında etkin bir şekilde kullanabilmektedir. Dile ait yapı ve sözcük gibi bilgileri edinse bile konuşma becerisinin gerçekleşebilmesi zaman almaktadır. Bilgi birikimi, önceki dil öğrenim yaşantıları ve dili öğrenim hızı bunu etkileyen unsurlardandır. Konuşma becerisini etkileyen unsurlardan biri de hedef dile ait sesletim bilgisinin edinilmesidir. Dilin tüm diğer yapıları belirli kurallar çerçevesinde, zamanla tam ve doğru bir şekilde öğrenilebilse de sesletim becerisi için bu her zaman mümkün değildir. Çünkü yabancı dilde yerel bir sesletime sahip olmak için bu beceriyi yetişkinlik döneminden önce edinmek gerektiği belirtilir (Lenneberg, 1967; Scovel,

1969). Bu durumun temel sebebi biyolojik olarak kritik dönemin sona ermesidir. 11 ila 14 yaşlarından sonra öğrenilen dilde en önemli özellik ve sorunlardan biri konuşmadaki ana dilinden kaynaklanan aksanın etkisidir. Bu durumun bireyin yetiştiği çevre ile ilgili değil; beynin gelişimini tamamlamasıyla ilgili olduğu ifade edilmektedir. 12 yaşından önce beyindeki bölgeselleşmelerin kalıcılığıyla yabancı aksanın ortaya çıkması tesadüf değildir. 12 yaş civarında oluşmaya başlayan serebral baskınlığın, yabancı dilin aksansız öğrenilmesini engellediği bilinmektedir. Çocukluk çağında beynin her iki yarıküresi bir dille meşgulken, yetişkinlikte beynin bir yarıküresi öğrenilen ana dille ilgilidir (Scovel, 1969). Dolayısıyla yetişkinlik dönemine gelmiş öğrencilerin dilin yapısal, sözdizimsel kuralları edinilmeden önce hedef dile ait sesletim becerisiyle ilgili sorunlarını gidermesi gerekmektedir.

Sesletim becerisi, bir dile ait yalnızca parçalı birimleri oluşturan ünlü ve ünsüzlerin sesletimini değil aynı zamanda parçalarüstü birimleri ifade eden bürünsel özellikleri de kapsamaktadır. Parçalı birimlerin edinilmesi sesletim becerisinin öğretiminde öncelikli hedef olarak belirlendikten sonra anlama dayalı bürünsel özelliklerin de öğretimi yapılmalıdır. Çünkü parçalı birimler kelimelerin ve cümlelerin doğru ifade edilmesini ve anlaşılabilirliği etkilerken bürünsel özellikler konuşulan dile anlam katmakla yükümlüdür. Bir dilde ifade edilen herhangi bir iletinin kaynak tarafından alıcıya doğru aktarılması vurgu, sesletme, durak gibi ifadeye uygun doğru ezginin kullanılmasıyla gerçekleşir.

Bireye sesletim becerisinin doğru bir şekilde kazandırılması hedef dile özgü çalışmalarla mümkündür. Çünkü her dilin kendine özgü parçalı ve bürünsel özelliklerinden oluşan bir sesletimi vardır. Bir dilin tüm yapıları o dilin ses sistemi üzerine kurulur. Bu nedenle özellikle yabancı dil öğreniminde hedef dili iletişim sürecinde doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmek sesletim becerisini doğru bir şekilde edinebilmeye bağlıdır. Bu beceri, yalnızca hedef dile ait sesler ve onu karşılayan alfabeyi tanımak ve tanıtmakla mümkün değildir. Bireyler kendi ana dillerinin etkisinden kaynaklanan sesletim sorunlarıyla karşılaşmaktadırlar. Ana dillerinin etkisiyle hedef dile olumsuz aktarmalar yapmaları doğru sesletimi edinmelerine engel oluşturmaktadır (Türkoğlu, 2004; Karababa Candaş, 2009; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012;

Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Tüm, 2014; Şengül 2014; Tiryaki, 2014; Demir ve Güleç, 2015; Gürbüz ve Güleç, 2016; Aktürk, 2016; Kurt ve Demir, 2016; Nurlu ve Özkan, 2016; Özmen, Güven ve Dürer, 2017, Kahraman 2018; Şenyiğit ve Okur, 2019). Bu durum yetişkin öğrencilerin etkili iletişim kuramamalarına; akademik, sosyal, mesleki ve profesyonel açıdan ciddi sorunlar yaşamalarına neden olabilir (Morley, 1998). Buna rağmen, ana dili ve yabancı dil öğretim merkezlerinin çoğunda öğrencilere söyleyiş bilgisi vermenin dışında belirli bir öğretim programının, çok yönlü uygulamaların olmaması sesletim becerisinin ihmal edilmesine neden olmaktadır (Derwing, 2010, s. 24; Karatay, Güngör ve Özalan, 2019; Karatay ve Tekin, 2019a, 2019b).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yerleşmiş bir sesletim eğitiminin bulunmayışı bu alandaki sorunların en temel sebeplerinden biridir. Nitekim Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar daha çok bu becerinin parçalı birimleri ile ilgili olup öğrencilerin dilden kaynaklanan ses ve alfabe farklılıkları; Türkçenin ses özelliklerinden kaynaklanan sesletim becerileri ile ilgili sorunları (Alshirah, 2013; Tiryaki, 2014; Tüm, 2014; Savaş, 2015; Demir ve Güleç, 2015; Demirci, 2015; Erdem, Şengül, Gün ve Büyükaslan, 2015; İnan ve Öztürk, 2015; Akkaya ve Gün, 2016; Nurlu ve Özkan, 2016; Kurt ve Demir, 2016; Gürbüz ve Güleç, 2016; Özmen, Güven ve Dürer, 2017; Biçer, 2017; Kaplan, 2018; Morali, 2018; Ünal, Taşkaya ve Ersoy, 2018; Kahraman 2018; Tuzlukaya, 2019; Beydilli Kaya, 2019) olduğunu belirtmektedir.

Bu sorunlar sadece dil öğrenimi açısından değil psikolojik olarak da öğrencileri etkilemektedir. Öğrenciler, Türkçe sesletim becerisi konusunda kendilerini yetersiz hissetmekte (Derman, 2010; Tüm, 2014) ve sesletim sorunlarının ancak çalışarak giderilebileceğini (Özmen, Güven ve Dürer, 2017) düşünmektedirler. Ancak yapılan çalışmaların birçoğu (Doğan, 2007; Karababa Candaş, 2009; Adalar Subaşı, 2010; Kara, 2010; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Büyükkız ve Hasırcı, 2013; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Şengül, 2014) sorunu tespit etmekle ve önerilerde bulunmakla kalmaktadır. Uygulamaya dönük çalışmalar (Özkaya, 2012; Çerçi, 2013; İlgin, 2015; Erdem ve diğerleri, 2015; Yılmaz ve Şeref, 2015; Dalak Erten ve Mercan, 2017; Karatay, Güngör ve Özalan, 2019) oldukça kısıtlıdır. Bu doğrultuda, Türkçeyi yabancı dil olarak

öğrenenlerin sesletim becerilerini doğru bir şekilde edinmelerini sağlayacak bir süreç planlamasına ihtiyaç vardır. Öğrencilerin ana dili konuşucuları gibi bir sesletim edinmeleri yetişkin yabancı dil öğrencileri için çok gerçekçi bir hedef olmasa da (Florez, 1998) anlaşılabilir ve iletişimini engellemeyecek derecede konuşabilmelerini sağlayacak programlar hazırlamak ve uygulamak mümkündür. Bu programdaki hedeflerin amacına ulaşmasında kullanılacak yaklaşım çok önemlidir. Çünkü yaklaşımların her birinin öğretim planlamaları; yöntem ve teknikleri edinilecek beceri ve hedef dil öğrenenlerin özelliklerine göre birbirinden farklılaşmaktadır.

Sesletim becerisinin öğretimi ile ilgili alanyazında üç yaklaşım tanımlanmaktadır. Bunlar analitik-dilbilgisel, sezgisel-taklitçi ve bütüncül olmak üzere üç temel yaklaşımdır. Bu yaklaşımlar içerisinde bütüncül yaklaşım, hem parçalı birimlerin hem de bürünsel özelliklerin bir arada öğretimine yönelik yöntem ve teknikleri içermektedir. Bütüncül yaklaşım, hedef dildeki sorunlara göre uygun yöntem ve teknikleri seçme ve uygulama olanağı tanır. Bu yönüyle öğretim sürecinde daha işlevsel kullanılabilir.

Alanyazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili sesletim becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı çalışmaların sınırlılığı; bu uygulama sürecinin nasıl işletilmesi gerektiği; kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi bu alanda çalışılmaya değer bir sorun durumudur. Bu ana sorun doğrultusunda araştırmanın soru cümlesi ve alt soruları şunlardır:

1.2. Araştırma Soruları:

1. Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri, öğrencilerin Türkçe sesletim becerilerini geliştirmede etkili midir?

Bu temel soru doğrultusunda şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri, Türkçe öğrenenlerin ana dillerine göre ses hatalarını (A1-A2-B1-B2-C1) sağaltmada etkili midir?
- 2- Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri, Türkçe öğrenenlerin ana dillerine göre beyindeki tutulum alanlarında gelişim sağlamakta mıdır?
- 3- Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri, Türkçe öğrenenlerin bürünsel okuma becerilerini geliştirmede etkili midir?
- 4- Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri, Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenme tutumlarını geliştirmede etkili midir?
- 5- Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri, Türkçe öğrenenlerin konuşma özyeterliklerini geliştirmede etkili midir?
- 6- Türkçe öğrenenlerin bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 7- Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri ile ilgili uygulayıcı-araştırmacı gözlemleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesletim becerilerini bütüncül bir şekilde geliştirmek ve bu gelişimin edimsel ve bilişsel açıdan etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Yabancı dil öğretiminde sesletim becerisini edinmek, dilin diğer becerilerine kıyasla daha zor kazanılabilir özellikler barındırmaktadır. Çünkü her dilin kendine özgü bir sesletimi bulunmaktadır.

Yabancı dil öğreniminde dile ait diğer kazanımlar zaman içerisinde öğrenilse de sesletim becerisini edinmek her yabancı dil için sorundur. Bunun en önemli sebeplerinden biri sesletim becerisinin yabancı dil öğretimindeki öneminin farkına geç varılmasıdır. Yabancı dil öğretim merkezleri ve programlarında genel olarak dört temel

dil becerisinin kazandırılması hedeflenmektedir. Ancak konuşma becerisi iletişimsel süreç için ayrı bir önem taşımaktadır. Konuşma becerisinin iletişimsel olarak geliştirilmesi demek sadece bağlama yönelik konuşma alıştırmalarının kullanılması ve pekiştirilmesi demek değildir. Yabancı dil öğretim programları için sesletim becerisi, konuşma becerisinin etkililiği ve verimliliği için çok önemli bir unsurdur. Türkçenin yabancı olarak öğretiminde sesletim becerisi ile ilgili alanyazın incelendiğinde temel seviye derslerinin başlangıcında hedef dile ait seslerin tanıtımı ve birkaç kez sesletimi ile bu becerinin kazandırılması pek mümkün görülmemektedir. Bu nedenle sesletim becerisinin geliştirilmesi için özelleştirilmiş öğretim programlarına ve çok yönlü uygulamalara ihtiyaç vardır. Belirli bir öğretim programının bulunmayışı ve öğretim araçlarının bu konuda yeteri kadar öğretim etkinliklerine yer vermeyişi (Uğur ve Azizoglu, 2016; Sis ve Ateş, 2018) öğreticilere rehberlik edecek bir süreç planı, kullanılacak yöntem ve teknikler konusunda aksaklıklar ve yetersizliklere neden olmaktadır. Hâlbuki sesletim becerisi konuşma ve dinleme becerileri ile birlikte eşgüdümlü bir şekilde ilerletilmesi gereken bir dil yeterliğidir.

Yeni bir dil öğrenen her bireyin, etkili bir iletişim kurabilmesi; o dilde kazandığı yeterliklere bağlıdır. Bu yeterliklerden biri olan sesletim, iletişim sürecinde kendini en çok konuşma becerisi ile göstermektedir. Konuşma becerisinde yaşanan sesletim sorunu yabancı dil öğrenen bireyler için akademik ve sosyal sorunlar yaratabilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de kendini ifade etme, dili anlaşılır bir şekilde kullanma Türkçenin sesletim özelliklerinin ne kadar doğru edinildiğine bağlıdır.

Alanyazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar sesletim sorunlarını parçalı birimler yönünden betimleyen (Doğan, 2007; Karababa Candaş, 2009; Adalar Subaşı, 2010; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Şengül, 2014; Demir ve Güleç, 2015; İnan ve Öztürk, 2015; Gürbüz ve Güleç, 2016; Nurlu ve Özkan, 2016; Kurt ve Demir, 2016; Kurt, 2017; Özmen, Güven ve Dürer, 2017; Moralı, 2018; Kahraman 2018; Kaplan, 2018; Beydilli Kaya, 2019); sesletim becerisinin özellikle parçalarüstü birimlerle birlikte öğretilmesi gerektiğini belirten (Tüm, 2014; Alshirah, 2013; Çelebi, Kibar Furtun, 2014; Uğur ve Azizoglu,

2016; Sis ve Ateş, 2018; Şenyiğit ve okur, 2019) ve uygulamaya dönük çalışmalar (Özkaya, 2012; Çerçi, 2013; İlgün, 2015; Erdem ve diğerleri, 2015; Yılmaz ve Şeref, 2015; Dalak Erten ve Mercan, 2017; Karatay, Güngör ve Özalan, 2019) olarak gruplandırılabilir. Ayrıca yapılan bazı çalışmalarda (Savaş, 2015; Demirci, 2015; Aktürk, 2016; Akkaya ve Gün, 2016; Ünal, Taşkaya ve Ersoy, 2018; Tuzlukaya, 2019) sesletim becerilerini geliştirici önerilere yer verilmiştir.

Alanyazında sesletim becerisinin kulak-dil alışkanlığını geliştirecek alıştırmalar, (Karababa Candaş, 2009); şiir (Yılmaz ve Şeref, 2015), tekerleme (Erdem ve diğerleri, 2015; İlgün, 2015; Kurudayıoğlu ve Potur, 2015; Gökkaya, 2008; Özkaya, 2012) gibi çeşitli dinleme etkinlikleri (Özmen, Güven ve Dürer, 2017; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Göçer, 2015) ve alana özgü yöntemlerle (Karatay, Güngör ve Özalan, 2019) bürünsel özelliklerle birlikte geliştirilmesi gerektiği (Çelebi ve Kibar Furtun, 2014; Tüm, 2014; Karatay, Güngör ve Özalan, 2019; Uğur ve Azizoglu, 2016; Sis ve Ateş, 2018) belirtilmektedir. Sesletim eğitiminin sadece ses eğitiminden ibaret görülmesi, bu becerinin eksik kazanılmasına neden olur. Bu araştırma, diğer çalışmalardan farklı olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesletim becerilerini sadece parçalı birimler yönünden değil parçalarüstü birimlerle birlikte bütüncül bir anlayışla geliştirmeyi ve bu gelişimin edimsel ve bilişsel açıdan etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğrenme süreci içerisinde sözlü iletişim, konuşma ve dinleme becerilerine dayalıdır. Konuşma sürecini başlatan kişinin bir dinleyicisi vardır. Dinleyen kişinin iletişimi devam ettirebilmesi karşı tarafın söylediklerini doğru bir şekilde anlamasına bağlıdır. Bu nedenle etkili bir iletişimin gerçekleşebilmesi, bireylerin öncelikle konuşma becerisini tüm yönleriyle kazanmış olmalarını gerektirir. Sesletim becerisi konuşma becerisinin doğruluğunu ve etkililiğini artıran önemli bir bileşendir. Sesletim becerisinin yeterliği, hedef dildeki ses bilgisini doğru bir şekilde üretebilme ve bürünsel özellikleri

yerinde kullanabilmeye bağlıdır. Aksi takdirde dildeki yerleşik aksan, iletişimi engelleyebilir ve anlaşılabilirliği bozabilir.

Yabancı dil öğreniminde sesletim becerisini geliştirmenin temel amacı, anlaşılabilirliği artırmak ve dilin doğallıktan uzaklaşmasına neden olan aksanı azaltmaktır. Aksan, çözümünün öncelikle bilişsellikte aranması gerektiği bir psikodil sorunudur. Beyin işlevinin bir sonucu olarak, ana dilinin sesbilgisini içselleştirmeye çalışmasıyla ortaya çıkar. Bu ayrım, erken çocuklukta ana dilini içselleştirmeye ilişkin yaşa bağlı nöronal ve sinaptik proliferasyon ve aktiviteye bağlanır ve bunu kademeli bir yavaşlama izler. Yaşla birlikte, yetişkinler, sesletimin otomatikleşmesi ve bilinçaltında içselleştirme için yeteneklerini giderek kaybetmeye başlar. Sonuç olarak, yabancı bir dilin sesletimine hâkim olma süreci giderek daha bilinçli, mekanik ve zahmetli hâle gelir (Odisho, 2014). Bu da özellikle yabancı dil öğreniminde ana dilinin etkisiyle hedef dilde baskın bir aksan meydana getirir.

Yabancı dil kullanımında aksan etkisini azaltmak; ifade edilen seslerin parçalı birimler yönünden berrak bir şekilde üretilmesi ve yalnızca işitilebilir olan vurgu, sesletme, ezgi gibi bürünsel özelliklerin karşı tarafa doğru bir şekilde hissettirilmesi ile gerçekleşir. Böylelikle dinleyicinin, konuşmanın anlamsal boyutuna odaklanması sağlanır; iletişim etkili ve verimli gerçekleşir. İfadenin doğruluğu, anlaşılabilirlik ve dinleyici tarafından onaylanmak, öğrencide güven duygusunu oluşturur. Aksi takdirde öğrenciler duydukları sesleri eksik veya yanlış şekilde çıkarırken sesletimlerinin yeterince iyi olmadığı ve anlaşılamama düşüncesiyle kaygı yaşamaktadırlar (Goh, Burns, 2012, s. 39). Bu nedenle sesletim becerisinin kazanılması tesadüfi olmamalı; bunun dil öğretim sürecinin başından itibaren çeşitli yöntem ve uygulamalarla desteklenmesi gerekmektedir. Nitekim sesletim öğretimi sadece seslerin üretimini değil aynı zamanda öğrencilerin konuşmalarını da büyük ölçüde geliştirir (Harmer, 2007, s. 248).

Bir dili kullanabilmek, iletişim sürecinde karşılıklı etkileşimi gerektirir. Bu etkileşimin sosyal, akademik ve eğitsel yönden birtakım kazançları vardır. Bunları en üst düzeye taşıyabilmek ve bireyin hedef dilde rahat iletişim kurabilmesini sağlamak

için öncelikle öğrenilen dilin ses özellikleri, iletişimin bir parçası olarak görülüp bireylere kazandırılabilir.



1.5.Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2018-2019 akademik yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) Türkçe öğrenen, çalışma grubundaki katılımcıların ana dilleriyle,
2. Sesletim eğitiminde gelişimin ölçülmesi “sesli okuma testi” ile sınırlıdır.

1.6. Sayıtlılar

Araştırmada, sonuçların, sesletim eğitiminin yanı sıra katılımcıların devam ettiği Türkçe derslerinden, yaşlarından ve cinsiyetlerinden, Türkçe öğrenme amaçlarından, okul dışı sosyal ortamlarından, A1 kuru öncesi Türkçe öğrenme yaşantılarından etkilenmediği sayıltısından hareket edilmiştir.

1.7. Tanımlar

Konuşma: Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatma işi (TDK, 2011).

Ses: Akciğerlerden gelen havanın ses yolunda oluşturduğu titreşim (TDK, GTS). Dili ve parçalı birimleri oluşturan en küçük birim (Karatay ve Tekin, 2019b).

Sesletim: Bir kelimenin ses, hece, ton ve vurgu bakımından söylenme biçimi, söyleniş, sesletim, telaffuz (TDK, GTS). Dilin parçalı ve parçalarüstü birimlerinin doğru bir şekilde üretilmesi (Karatay ve Tekin, 2019a).

Boğumlanma: Ciğerlerden gelen havanın, ağız ve burundaki çeşitli nokta ve bölgelerde engellemeye uğrayarak ses olarak çıkması, telaffuz, artikülasyon (TDK, GTS).

Bürün: Vurgu, ezgi, durak, ulama, ton, uzunluk gibi konuşma diline özgü öğelere verilen ad (TDK, GTS).

Konuşma bozukluğu: Bazı sesleri gereği gibi çıkaramamaktan ileri gelen söyleyiş, kötü telaffuz etme (TDK, GTS). Fizyolojik veya bilişsel herhangi bir sorun sebebiyle konuşma becerisinin doğru bir şekilde gerçekleştirilememesi.

fMRI: Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme (fMRG ya da fMRI) beyindeki hareketliliğin kan oksijen seviyesine bağlı [Blood Oxygen Level Dependent (BOLD)] olarak gösterildiği bir yöntemdir (Kemik ve Ada, 2018).

Vurgu: Konuşma, okuma sırasında bir hece veya kelime üzerine diğerlerinden daha farklı olarak yapılan baskı, aksan (TDK, GTS).

Ton: Sesin şiddeti (Karatay ve Tekin, 2019a). İnsan veya çalgı sesinin yükseklik, alçaklık derecesi (TDK, GTS).

Ritim: İfade edilmek istenen anlama uygun vurgu, onun oluşturduğu ses şiddeti ve duraklar (Karatay ve Tekin, 2019a).

Sesletme: Vurguların yan yana gelerek oluşturduğu seslerle bir ezgi yaratmak (Karatay ve Tekin, 2019a).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalara yer verilerek araştırmanın kuramsal çerçevesi ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

2.1. Konuşma Becerisi

Dilin etkili ve verimli kullanılabilmesi için dört temel beceri olan okuma, dinleme; konuşma ve yazma becerilerinin yeterli düzeyde edinilmesi gerekmektedir. Bunlardan konuşma becerisi bireyi etkin bir şekilde iletişime doğrudan dâhil eden beceridir. Birey ana dilinde edinmiş olduğu örtük bilgilerle bu beceriyi sergilerken; yabancı bir dilde konuşma becerisi ana diline göre daha fazla çaba istemektedir. Bu beceri fiziksel ve bilişsel olgunluk gerektiren bir durumdur. Bireyin o dile ait edindiği bilgilerle konuşma becerisini gerçekleştirebilmesi fiziksel olarak ses organlarının ve beyinde bu beceri için ayrılmış özel alanların birlikte hareket etmesiyle ortaya çıkmaktadır.

Ana dili ve yabancı dil öğretimi açısından önemli bir beceri olan konuşmanın alanyazında çeşitli tanımları bulunmaktadır. İnsanları birleştirip anlaşmalarını sağlayan ve onları bir toplum haline getiren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz “*büyülü bir varlık*” (Aksan, 2015, s. 11) [büyülü bir varlık] olan dilin, en önemli becerilerden biri konuşmadır. İnsanın biyolojik ve bilişsel gelişimiyle doğru orantılı olarak gelişen bu davranış “*mutabık kalınan işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihninde anlam oluşturtmasını, mesaja dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir.*” (Erdem, 2014, s. 181). Farklı yönlerden beslenen konuşma becerisi için belli bir zihinsel

olgunluk ve bir bilgi birikiminin işe koşulması gerekmektedir (Kurudayıoğlu, 2013, s. 1). Ana dili ortamına doğan bir birey için konuşma becerisinin kendiliğinden geliştiği düşünülse de bu becerinin ortaya çıkmasını sağlayacak birtakım bilişsel ve fizyolojik özellikler bulunmaktadır. Tek taraflı bir işlevsellik konuşmanın ortaya çıkması için yeterli değildir.

Tüm bu şartları olgunlukla sağlayan bireyler, duygu ve düşüncelerini konuşarak ifade eder. Konuşma becerisi bu yönüyle bireyin iletişim sürecine dâhil olabilmesini sağlayan en temel beceridir. Konuşmak sadece kişinin tek taraflı ifadesi olabileceği gibi aynı zamanda toplumsal olarak yer edinebilmede ve iletişim kurabilmede de oldukça önemlidir. Karşılıklı etkileşim, akademik ve sosyal hayat bu beceri üzerine kurulmaktadır. Dolayısıyla en az iki kişi arasında gerçekleşen (Aksan, 2015, s. 5) konuşma becerisinin toplumsal bir yönü de bulunmaktadır. İletişim ortamında bireylerin kendini ifade edebilmeleri, etkileşim yaratabilmeleri; kısaca topluma dâhil olabilmeleri için konuşma esas unsurdur. Bu nedenle sosyallik açısından diğer becerilere oranla psikoloji, sosyal psikoloji, davranış ve iletişim bilimleri gibi bilimler ve davranışlarla da bağlantılıdır (Yalçın, 2012, s. 97).

Toplum içerisinde bireyler kendilerini edindikleri ya da öğrendikleri dille ifade ederler. Dilin tüm yapıları bilinse de konuşma becerisindeki gelişim bozukluğu ya da yetersizlik bireylerin kendilerini ifade etmelerine engel olur. Konuşma becerisi, bu yönüyle dilin ifade edilmesini sağlamada iletişimsellik sürecinde diğer dil becerilerine göre daha ön plandadır. Çünkü bireyin ihtiyaçlarını karşılama, sorunlarını aktarma ve iletişim kurarak yaşamını sürdürebilmesinde öncelikle konuşma ve dinleme becerilerine sahip olması gereklidir. Okuma-yazma becerileri daha akademik becerilerken konuşma ve dinleme becerisi iletişimsel boyutta daha önemli bir yere sahiptir. İletişim ortamında bireylerin etkileşim yaratabilmeleri; kısaca topluma dâhil olabilmeleri için konuşma esas unsurdur.

2.1.1. Konuşmanın fiziksel yönü

Konuşma becerisinin gerçekleşmesini sağlayan unsurlardan biri de fizyolojik özelliklerdir. Zihinde tasarlansa dahi konuşmanın gerçekleşebilmesi için gereken bu farklı unsurlar içinde öncelikle konuşma organlarının sağlıklı bir şekilde görevini yerine getiriyor olması gerekmektedir. Çünkü dil tesadüfen benimsenmez. Nöronal ve iskelet yapılarının gerekli bütünleşmesi ve fizyolojik süreçlerin karşılıklı uyarlanmasıyla meydana gelirken ağız boşluğundaki ve gırtlaktaki anatomik yapılar da buna zemin hazırlamaktadır (Lenneberg, 1967, s. 175). Zihni olgunluk, fiziksel tamlik sağlanamadığı takdirde konuşma gerçekleşemez. Konuşma sürecini başlatan, sürdüren ve sona erdiren birtakım ses organları da bu unsurlara dâhildir.

Fizyolojik olarak konuşma süreci; konuşmacının düşüncelerinin ifade edilmesi ve alıcının bunları anlaması olarak devam eden aşamalı bir süreç olarak betimlenir. Konuşmacı fikirlerini topladıktan sonra ifade etmek istediği dili belirler. Beyin konuşulacakları sinir uyarılarına dönüştürüp konuşma organlarını harekete geçirir. Akciğerlerin, larinks boyunca ağız ve buruna hava göndermesiyle devam eden süreçte hava, dil ve dudaklar tarafından şekillendirilerek ses dalgasına dönüşür ve dinleyen kişi tarafından bu ses dalgaları sinir uyarıları şeklinde beyne iletilir. Dinleyicinin zihninde bu dile ait kodlama yoluyla anlamlandırma gerçekleşir (Dauer, 1993, s. 8). Her birey zihninde var olan dile ait kodlamalarla ifadeleri anlamlandırabilir. Konuşmacıdan gelen ifadeler dinleyici tarafından işitildikten sonra beyinde anlama süreci başlar. Bu süreçte karşı tarafın zihninde o dille ilgili kodlar daha önceden oluşturulmuşsa ancak anlam bulur. Aksi takdirde iletişim gerçekleşemez (Aksan, 2015, s. 15). Bireyin etkileşim kurduğu dilde anlaşabilmesi için karşı taraftan aktarılanların kendisinde bir anlama sahip olması gerekmektedir. Bu da bireyin zihninde daha önceden kodlanan bir dil sistemiyle gerçekleşmektedir. Konuşma eylemi zihinde düşünceye geçirildikten sonra beyin ve diğer organlar tarafından tamamlanır.

Topbaş (2017, s. 19), konuşma eyleminin başlayabilmesi için beyin öncelikle zihinsel olarak harekete geçtikten sonra, herhangi bir dile özgü ses sistemine göre dizildiğini belirtir. Ses bilgisel kodlama adını verdiği bu düzlem bebeklikten itibaren kazandığımız bilgilerle gerçekleşir ve kodlanan seslere göre alınan kararların sesletimi için kaslara sinyaller gönderilir. Bu şekilde konuşma meydana gelir.

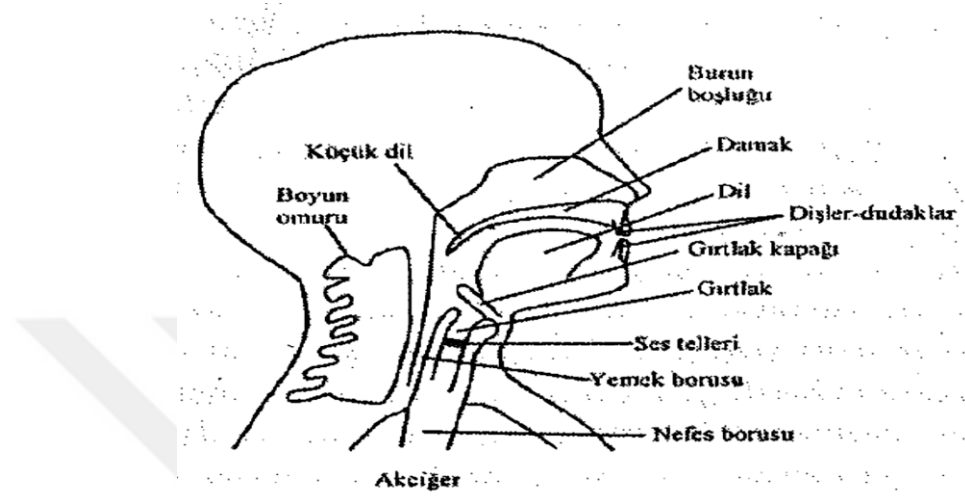
Konuşmanın zihinsel boyutunun yanısıra bir kas hareketleri bütünü olduğunu da düşünen araştırmacılar (Dauer, 1993, s. 2) vardır. Onlara göre, herhangi bir sporu öğrenirken nasıl üzerinde çalışmak gerekiyorsa birçok yetişkinin de konuşma eylemi için buna ihtiyacı vardır. Yaş olarak daha küçük çocuklar bu eylemi çoğu zaman çok fazla çaba sarf etmeden ve özel bir eğitim almadan gerçekleştirebilirler de yetişkinler için bu her zaman mümkün olmayabilir. Bunun için yapılacaklardan ilki çıkarılan seslerin eleştirel bir şekilde dinlenmesi ve konuşurken organların gözlemlenmesi yoluyla konuşmayı geliştirmek için ne yapmamız gerektiği öğrenilebilir. Bu nedenle öncelikle konuşma becerisinin ortaya çıkmasında görevli olan organları tanımak ve farkındalık kazanmak gerekmektedir.

2.1.1.1. Ses organları

Konuşma becerisinin fiziksel yönünü, bu becerinin ortaya çıkmasında görev alan ses organları oluşturmaktadır. Ses organları, akciğerden gelen havayı biçimlendirmede ve üretmede görev almaktadır.

Ses oluşumu, beyinde gerçekleşen uyarının ardından bu etki doğrultusunda nefes alınması ile başlamaktadır. Sesin titreşime dönüşmesiyle de konuşma organları olan dil, diş, çene gibi organlar yardımıyla bu titreşimler konuşmaya dönüştürülür (Aycan, 2012, s. 53). Akciğerler ya da diyafram, nefes borusu, gırtlak, ağız ve burun boşluğu (geniz boşluğu) gibi organlar, insan diline ait seslerin üretiminde görevli organlardır (Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017, s. 41, Karaağaç, 2013, s. 26). Bunlardan bir ya da birkaçındaki bozukluk konuşmayı ya olumsuz etkileyebilir ya da tamamen durdurabilir. Bireylerin konuşma becerilerindeki gelişim bozuklukları bu ses organlarından da kaynaklanabilir. Sesin oluşumunu sağlayan bu organlardaki herhangi bir aksaklık ya da eksiklik çeşitli derecelerde olmak üzere konuşma bozukluklarına yol açabilir.

Konuşmada görev alan ve üç bölümde tanımlanan bu organlar, gırtlak altı düzenek, gırtlak, gırtlak üstü düzenek olarak gruplanır. Konuşma bu düzeneklerdeki solunum, sesleme, sesletim gibi üç düzeyde işlenerek meydana gelir (Karaağaç, 2013, s. 26).



Şekil 2.1. Ses Üretim Organları (Coşkun, 2010, s. 32).

Solunumun önemli işlevlerinden biri de ses oluşumudur. Bu aynı zamanda konuşma seslerinin üretimi için gerekli hava hareketini de sağlamaktadır (Topbaş, 2017, s. 76). Soluduğumuz havanın akciğerlere giriş ve çıkışı ile meydana gelen gaz değişimi sırasında basınçlı hava ses tellerinin açılıp kapanmasına olanak tanır. Yani ses “ağız içinde dilin orta ve ön kısmının hareketleriyle şekil kazandığı gibi dil ucunun dişlere ve ön damaklara değmesiyle” oluşmaktadır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011, s. 51-52).

Konuşma becerisini meydana getiren bir diğer fizyolojik unsur diyaframdır. “Göğüs bölgesinde (göğüs boşluğu) bulunan akciğerler, arka kısımda omurga, ön kısımda kaburga ve göğüs kemiği (strenum) ile alt kısımda ise batını akciğerlerden ayıran ve kubbe görünümlü bir kasla, yani diyaframla çevrilidir” (Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017, s. 42). Sesin oluşumundaki ilk önemli aşama olan (Yalçın, 2012, s. 101), karın kaslarının kasılması ile havayı akciğerlere gönderen, nefes alırken alt; nefes verirken iç kısma doğru yönelen diyafram olmazsa, solunum gerçekleşmez. (Coşkun,

2010, s. 31). “*Diyafram, göğüs kasları, kaburgalar yardımıyla akciğerden gelen basınçlı hava, gırtlak içinde sesi yani titreşimi oluşturur*” (Aksan, 2015, s. 22).

Seslerin üretilmesi ve biçimlenmesinde etkin rol oynayan gırtlak (Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017) ise soluk borusunun üst bölümü olup (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2019); akciğerlere yabancı maddelerin girmesini önleme görevini de üstlenir (Coşkun, 2010, s. 31). “*Gırtlakın iç kısmında konuşma seslerini ses telleriyle denetleyen Kalkansı Kıkırdak, Halkamsı Kıkırdak, Yüzüksü Kıkırdak olmak üzere üç yapı ve ses tellerinin uzayıp kısılmasını sağlayan dördü çift biri tek beş temel kas bulunur.*” (Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017, s. 43).

Bir diğer konuşma ses organı olan ses telleri, gırtlakın boğaza yakın noktasında, uç kısımları daha yumuşak, gırtlakla yaklaştıkça daha sert bir kıkırdaksı tabaka (Yalçın, 2012, s. 102); âdemelması ve halka kıkırdağın iç kenarları arasındaki esnek iki kastır (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2019). Buradaki titreşim, ötümü oluşturur (Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017, s. 43-44).

Seslerin oluşmasında kökü kemiğe bağlanarak çıkarılacak seslerin özelliklerine göre şekil değiştiren (Coşkun, 2010, s. 31-33) dil de çok önemli bir organdır. İç ve dış kısmındaki kaslar yardımıyla yukarı, aşağı, ileri ve geri olmak üzere dört farklı yönde hareket edebilme ve şekil alabilme özelliği vardır. Ağız içinde artdamak/yumuşak damak ve öndamak/sertdamakla bütünleşir (Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017, s. 46).

Diğer organlar gırtlakın içinde yerleşik ve ses tellerinin hareket etmesini sağlayan yutak ya da farenks; ses yolu, geniz ve ağız yolu gibi bölümleri içeren ses yolu, yumuşak ve sert damak, ağız boşluğu, dudaklar, dişler, çene kemiği ve kulaktır (Ergenç, Bekâr Uzun, 2017, s. 45-46).

2.1.2. Konuşmanın bilişsel yönü

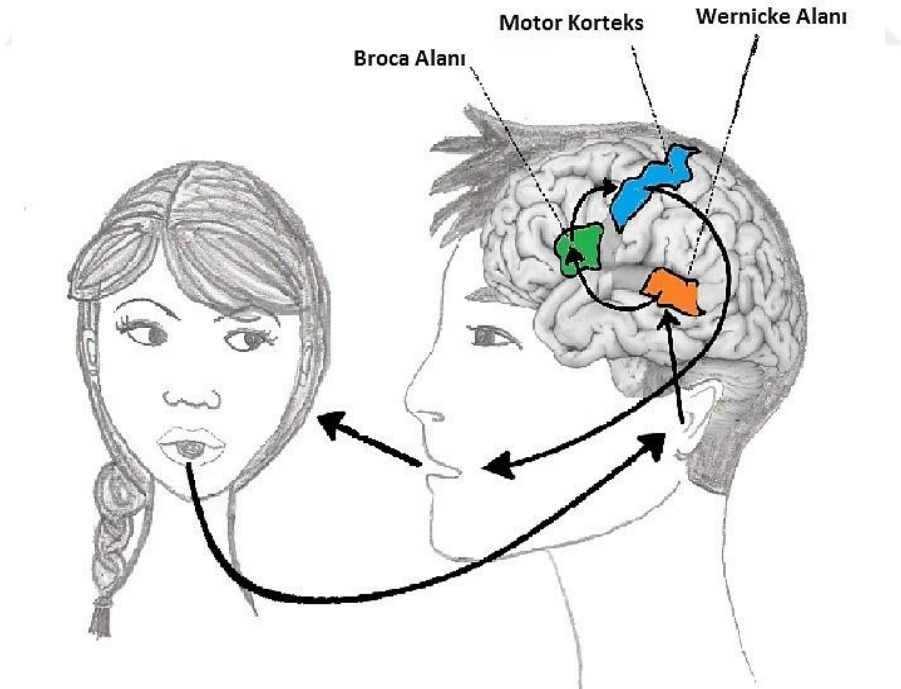
Konuşma, insanın bireysel ve toplumsal açıdan en önemli becerilerinden biridir. İnsan beyninin organizasyonu ve fiziksel gerekliliklerin birlikteliğiyle ortaya çıkmaktadır. Beyinde dil işlevlerine özelleşmiş bölgeler bulunmaktadır. Ancak insan dili yalnızca seslerden oluşmaz. Bir dilin içerisinde o dile ait tüm yapılar farklı alanlara ayrılmıştır. Dil kendi içindeki tüm bu alanlarıyla; sesbilim (phonology), biçimbilim (morphology), sözdizim (syntax), anlambilim (semantics) ve kullanımbilim (pragmatics) düzlemlerinden oluşan kodlar sistemidir. Dil kullanımında nöropsikolojik olarak bu düzlemleri ve beynin tümüyle katılımını gerektirir. Psikofizyolojik açıdan ise dilin kazanılması ve ortaya konması, beyindeki aktif oluşumlara bağlı durumdadır. (Ergenç, 2000).

Hızlı çalışan biyolojik bir alt yapının ürünü olan konuşma becerisi (Tanrıdağ, 2009, s. 157), yalnızca ses organlarının oluşturduğu fiziksel olgunluk ve tamlıkla gerçekleşemez. Bilişsel yönü oluşturan insan beyni, konuşma becerisinde çok önemli bir yetki merkezidir. İnsanın tüm hareketlerinin kontrolünü sağlayan beyinde, konuşma becerisinin gerçekleşmesinde de görevli mekanizma ve alanlar bulunmaktadır. Konuşma becerisinin gerçekleşebilmesi, fiziksel ve bilişsel özelliklerin ortak çalışmasıyla meydana gelmektedir.

İnsan sesinin ortaya çıkmasında etkili olan tüm organların birliktelik içinde çalışmasını sağlayan ana organ beyindir. Ses oluşumunu meydana getiren sinir sisteminin anahtar noktası soğaniliktedir. Bu nokta sesi meydana getiren kasların çalışmasını düzenler ve beyin boz çekirdekleri tarafından kontrol edilir. Beynin Broca alanında üretilip sağ yarımküresinde farklı ezgilerle sonsuz bir değişkenlik içinde bestelenişi (Onan, 2006, s. 144) olan insan konuşması, sylvius yarığının iki yanında, beyin kabuğundaki konuşma merkezinin soğanilikteki merkeze gönderdiği emir ile gerçekleşir (Coşkun, 2010, s. 33). Ancak yalnızca kas ve sinirlerin varlığı konuşmayı otomatikleştirmeye yetmez. Bunların yanı sıra beyin mekanizmalarının genel olarak gelişme ve olgunlaşma aşamalarında da herhangi bir sorunun olmaması gerekmektedir. Zekâ, organizasyon ve düzeyi olarak yansıyan bu duruma ek olarak beynin işlevsel şebekelerinin işbirliği de bir zorunluluktur (Tanrıdağ, 2009, s. 157).

Dil gelişimine ilişkin sağ ve sol yarıküreler arasındaki bazı anatomik farklılıklar bir iş bölümü yapılmasına sebep olmuştur. Sesletim, yarıküre korteksinde kullanılan özel motor alanlara bağlıdır. Lokalizasyon olarak kendi içlerinde bağlantılı üç kortikal alan olan Broca, Wernicke alanı ve angüler girüste (Ergenç, 2000) olduğu gibi ağız, dil ve boğaz hareketleri için de alanlar vardır (Penfield ve Roberts, 1959, s. 250).

Konuşmanın doğru bir şekilde gerçekleşebilmesi için beyindeki sol ve sağ yarıkürenin eşzamanlı hareketi gerekmektedir. Tanrıdağ (1995, s. 29), beyindeki dille ilgili iki kortikal merkezden birinin konuşma için diğerinin ise anlama için olduğunu belirtmektedir. Anlamalı ve mantıklı bir üretim sol yarıkürede işlenirken, konuşmanın bürünsel özellikleri sağ yarıkürede gerçekleştirilmektedir (Onan, 2010, s. 533). *“Mental, bilişsel fonksiyonların bir kısmında sol, bir kısmında da sağ yarımküre dominanttır. Dil fonksiyonları için dominant olan yarımküre ise sol yarımküredir.”* (Karaman, 2000, s. 3).



Şekil 2.2. Wernicke alanının Broca alanına göre sol beyin içinde konumu (Tanrıdağ, 2018, s. 123).

Konuşma işitildikten sonra sinirler yoluyla sol temporal lop içindeki işitme merkezinde sesler algılanır ve komşuluğundaki Wernicke’de anlamlandırılır. Ardından Wernicke ve Broca arasındaki arkuat fasikül yoluyla da cevap verilir (Tanrıdağ, 2018, 123). Beyinde yer alan Broca ve Wernicke alanları da dil becerilerine göre farklı işlevlerde farklı şekillerde konuşlandırılmıştır. *“Fonetik santral ve periferik sinir sisteminin yaygın katkısıyla, fonoloji daha ağırlıklı olarak dominant hemisferin Broca alanı ve komşuluğunun, gramer ağırlıklı olarak dominant hemisferin perisilviyan alanlarının, semantik ise dominant temporal öncelikli olarak her iki beyin yarısının katkılarıyla ortaya konulmaktadır”* (Tanrıdağ, 2009, s. 158). Buradan anlaşılacağı üzere ses bilgisi ve sesletimden daha çok Broca alanı ve komşuluğu sorumludur. Yapılan bir çalışmada genel bir konuşma üretiminde baskın yarıkürenin motor korteks, ek motor alanı, serebellum anterior insuladan oluştuğu; sesletim sırasında sol anterior insula aktifleşirken yalnızca konuşma planlama sırasında herhangi bir aktivitenin gerçekleştirmediği tespit edilmiştir (Dogil, Ackermann, Grodd, Haider, Kamp, Mayer, Riecker ve Wildgruber, 2002).

Sonuç olarak sol hemisfer doğuştan dile programlıdır. Sağ hemisfer de ona yardımcı durumdadır. Her iki hemisferde de hem frontal hem temporal loblar başlıca önemli kısımlardır (Korkmaz, 2005).

2.1.2.1. Broca alanı

Beyindeki bazı bölgelerin dil işlevleri için özelleştiği düşüncesi en az ondokuzuncu yüzyıldan beri bilinmektedir. 1861'de Paul Broca, “Tan” ismindeki bir hastayı gözlemlemiştir. Hasta diğer insanların ona yönelttiği konuşmayı anlamada sorun yaşamazken kendi konuşma becerisinin sadece isminin bir hecesiyle sınırlı olduğu fark edilmiştir. Paul Broca’nın incelemeleri sonucunda hastanın otopsisinde sol frontal lobun üçüncü kıvrımında, şimdi Broca alanı olarak bilinen bölgede büyük bir boşluk tespit edilmiştir. Bundan sonra Broca ve meslektaşları, konuşma üretim kapasitesinin beyin bu bölgesinde bulunduğunu öne sürmüşlerdir (Bates, 1999). Ayrıca Paul Pierre Broca

(1861, 1865), beynin sol tarafındaki bir yaralanmanın sağ taraftaki bir yaralanmadan daha fazla bir dil kaybına neden olacağını iddia etmektedir.

Bazı istisnalar olsa da bireylerin büyük çoğunluğu için dil Broca ve Wernicke bölgesini de içine alan Sylvian fissürü çevresindeki bir alanda; özellikle beynin sol yarıküresinde temsil edilir. Ancak daha sonra beynin daha fazla alanının dil işlemlerine dâhil olduğu anlaşılmıştır (Troike-Saville, 2012, s. 72).

Beyinde dille ilgili ayrılmış bölgelerden birisi olan Broca alanı, seslerin oluşması ve ortaya çıkmasıyla ilgili dil, dudak, ses ve ezgiyle; kısaca sesletimle ilgili alanların önünde yer alan seslerin dile dönüştürüldüğü bölgedir (Kurudayıoğlu, 2013, s. 28). Anlatma becerilerini üstlenen Broca alanında meydana gelen bir aksaklık bireyde sesletim bozukluklarına sebep olabilmektedir (Temizyürek ve diğerleri, 2011, s. 70). Broca bölgesi de dâhil olmak üzere ağırlıklı olarak ön lezyonların varlığında dilin ses ve sözdizimsel kelime dizgilerinin doğru üretilmesinde sorunlar yaşanmaktadır (Obler ve Gjerlow, 2000).

Yapılan çalışmalarda ortak bir sonuç olarak Broca'nın dil üretiminde etkin ve sözcüksel olmayan fonolojik bir işlemci olduğu belirlenmiştir. Sol ön superior temporal girus, sağ ek motor alanların ve sol ve medial serebellum bölgelerinin ise konuşma ile ilgili sessiz görevlerin değil aksine sesli okuma ve konuşmanın gerçekleştirildiği beyin görüntüleme çalışmalarında aktif olduğu belirlenmiştir (Indefrey ve Levelt, 2000).

2.1.2.2. Wernicke alanı

Beyinde dille ilgili özelleşmiş bölgelerden biri de Wernicke alanıdır. Wernicke (1874), bu bölgeyi dil işleme merkezinde olduğu gibi ses girişini işleyen korteks kısmına komşu bir alan olarak tanımlamıştır (Troike-Saville, 2012, s. 72). Sonradan “*Wernicke*” olarak adlandırılan bu bölge temporal, parietal ve oksipital lobların birleştiği yere yakın üst temporal girus boyunca sol yarıkürede uzanır. Bu bölgenin, arkuat fasikülüs adı verilen sinir dizileri aracılığıyla beynin önündeki Broca'ya bağlı

konusma algılama alanı olduğu öne sürülmüştür. Sinir dizileri zarar görmüş hastalar, kendiliğinden konuşabildikleri ve duydukları konuşmanın çoğunu anlayabilmelerine rağmen, duydukları kelimeleri tekrarlayamazlar ve Wernicke afazisi olarak adlandırılırlar (Bates, 1999).

Wernicke alanının görevi, duyulanların söylenmesi (Kurudayıoğlu, 2013, s. 28) ve ses biçim depoluğudur (Heim ve Friederici, 2003, s. 2031). Wernicke'nin konuşmanın motor ve duysal yönden iki değişik bölgeyle ilişkili olduğunu belirtilir. Frontal lobda bulunan Broca alanı konuşmada motor bileşeni, Wernicke ise duysal bileşeni kontrol etmektedir. Konuşmanın meydana gelebilmesi için Wernicke alanından gönderilen duysal nöron uyarıların Broca'da motor nitelik kazanması gerekmektedir. Aksi takdirde kişi kendini ifade edecek imkânı bulamaz (Özbay, 2009, akt.: Temizyürek ve diğerleri, 2011, s. 71). Wernicke çevresindeki arka bölgelerin zarar görmesi anlama ve anlamdan yoksun konuşmayı meydana getirmektedir (Obler ve Gjerlow, 2000).

1.2. Beyin ve Konuşma Becerisi

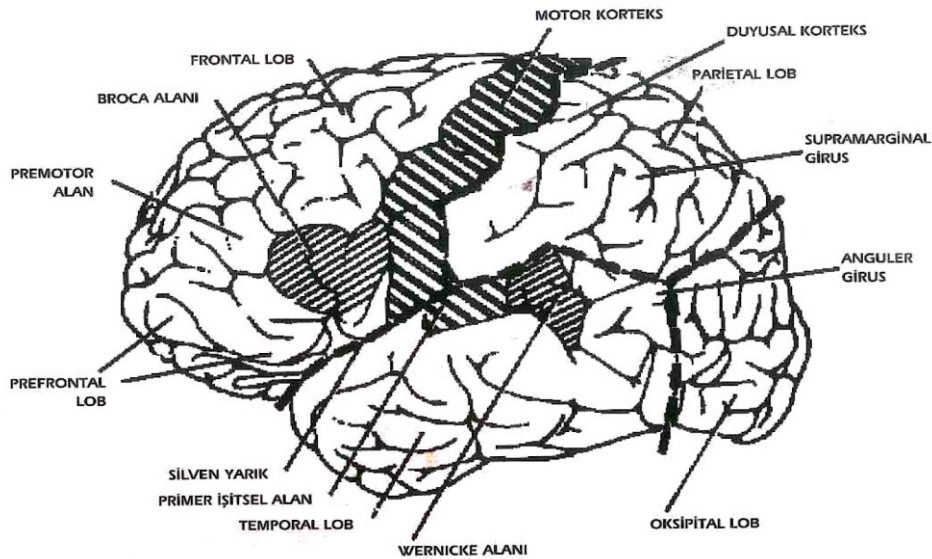
İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri iletişimi dil aracılığıyla gerçekleştirmesidir. Dilin üretilmesi ve kullanılması ise bireylerin tüm hareket ve devinimlerini kontrol eden beynin işbirliğiyle gerçekleşmektedir. Dil becerileri içerisinde karmaşık ve motor bir beceri olan konuşma becerisi, ortaya çıkabilmek için birtakım şartlar gerektirir. Hem fiziksel hem bilişsel özelliklerin beraberliğiyle ortaya çıkan karmaşık ve kendine özgü bir sistemi olan bir beceridir.

Dil için beyinde özelleşmiş bölgelerin mevcudiyeti uzun zamandır bilinmektedir. Eski zamanlarda dilin yalnızca Broca ve Wernicke tarafından kontrol edildiği ve sadece sol yarıküre olarak konuşlandırıldığı düşünülse de dil, beyinde sağ yarıkürenin de yardımıyla sol yarıküre baskınlığında yönetilen bir oluşumdur. Ayrıca dil de kendi içerisinde ayrıştığı alt becerileri olarak beyin tarafından belirli bölgelerin hâkimiyeti altındadır.

Genetik unsurlarla temellenmiş, ana mekanizma beyin, birey dünyaya geldiği anda programlanmış durumdadır. Önceden programlanmış olan beyin, birey dünyaya geldikten sonra içine doğduğu topluma ait dili kazanmak üzere çevresel etkileşime geçmektedir. Farklı bir dinamik kazanır ve dil örgütlenmesi gerçekleşir (Çiftpınar, 2012, s. 110). fMRI çalışmaları, öncelikle dil ile ilgili sinirsel devrelerin, dilin dört temel bileşeninin, (fonoloji, dilbilgisi, semantik, pragmatik) ve onların alt bileşenlerinin özelliklerine göre oluştuğunu ve bu devrelerin de her bir alt bileşenin alıcı ve ifade edici olarak farklılaşmasına göre değiştiğini göstermiştir (Korkmaz, 2005, s. 34).

Dil becerileri sol yarıkürede yerleştiği için, sağ yarıkürenin dil performansları korpus kallozum üzerinden bilgi aktarımına bağlı olmaktadır (Geschwind, 1970, s. 942). Bazı istisnalar bulunsa da bireylerin büyük çoğunluğu için, dil, öncelikle, beyin sol yarısında, Sylvian fissürü etrafındaki bir bölgede temsil edilir. Önceki yaygın kanıların aksine daha sonraki araştırmalar, beyin, daha fazla alanının daha çok dil aktivitesine ayrıldığını göstermiştir. Dil işlemi bölgesel değildir; fakat çekirdek dilsel süreçler tipik olarak sol yarıkürede yer almaktadır (Troike-Saville, 2012, s. 73).

Dil işlevine özelleşmiş bölgeler olan Broca ve Wernicke alanlarının her birinin kendi içinde de farklı alt bölgeleri olabilir (Friederici, 2011).



Şekil 2.3. Wernicke ve Broca Alanları (Korkmaz, 2005, s. 33).

Tablo 2.1. Yarıkkürelerin Temel Alanları (Obler ve Gjerlow, 2000)

Sol Yarıkküre	Sağ Yarıkküre
Fonoloji	Sözsüz (Bebek ağlaması gibi)
Morfoloji	Görsel- uzamsal bilgi
Sentaks	Tonlama
İşlev kelimeleri ve çekim	Açık olmayan anlam ve belirsizlik
Ton sistemleri	Birçok faydacı yetenek
Daha fazla kelime bilgisi	Az sözcük bilgisi

1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisi

Yabancı bir dili öğrenirken belki de en çok kaygı duyulan ve genellikle dil edinim yeterliğinin ifade edildiği dil becerisi konuşmadır. Konuşma becerisi öğrenciler tarafından sadece bir beceri olarak algılanmayıp aynı zamanda onların kendilerini ifade etmelerinin de bir yöntemidir. Ancak dil öğrenim sürecinde konuşma becerisi bir o kadar da zor edinilen bir beceridir. Ana dili çevresine doğan bireylerde dahi konuşma becerisinin iki yıla yakın bir süreç sonunda ortaya çıktığı bilinmektedir. Ancak burada bireyler kendi dillerine bilinçli bir öğrenme olmaksızın sadece maruz kalarak edinme gerçekleştirmektedirler. Bireyler belirli bir yaşa geldiklerinde dillerini hatasız kullanabilmektedirler. Dil yanlışlarını hissederek fark ederler. Dile yönelik kuralsal bir bilgileri yoktur. Yani dili örtük şekilde edinirler. Bu durum edinme-öğrenme terimlerinin farkını açıklamaktadır.

Krashen (2002) tarafından geliştirilen Monitor Teorisi'nde, edinme kavramına ilişkin dili edinen bireylerin dil kuralları hakkında bilinçli bir farkındalığa sahip olmalarının gerekmediği; dilbilgisel bir hata durumunda ise bunun yalnızca yanlış yapıldığı hissiyle anlaşıp düzeltildiği belirtilmektedir. Diğer yandan, bilinçli dil öğrenimi hata düzeltme ve açık kuralların sunumu ile gerçekleştiğinden bilinçli öğrenmenin başarılı bir performansa dönüştürülmesinin çok zor olduğu ifade edilmektedir. Öğrenen bireylerin, zaman, kural ve doğruluk gibi üç şarta ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu öğrenciler, edinim gerçekleştiren öğrencilerdeki gibi

düşünmeden konuşmadıkları için zamana ihtiyaçları vardır. Dilin kurallarını bilmek zorundadırlar ve daha çok konuşmanın doğruluğuna odaklanırlar (Krashen, 2002). Bu nedenle konuşma becerisi gelişmemiş olan öğrenciler kendilerini zaman zaman iletişim ve ders ortamından soyutlayabilmektedir. İletişimsel güveni edinemeyen bireylerde edinilen bilgiler de iletişimsel sürece dâhil edilemeyebilir. Dolayısıyla dil öğrenmenin yalnızca dile ait bilgileri ve kuralları bilmekten çok daha fazla öteye taşındığı bu zamanda iletişim boyutunun iyi bir şekilde desteklenmesi gerekmektedir. Konuşma becerisi bu açıdan bireylere özgüven sağlayan en önemli becerilerden biridir.

Çoğu zaman insanların kendi dillerinde bile konuşmaktan çekindiği bir durumda yabancı bir dilde konuşmaya çalışmak, iletişime geçmek, her yönden olduğu gibi psikolojik yönden de sorun hâline gelebilmektedir. Öyle ki aksanlarında ya da sesletimlerinde ciddi sıkıntılar yaşayan bireyler geri planda kalmak isteyebilmektedir. Bireyin etkileşimsel ve güvenli bir iletişim yaşayabilmesi için gerçekçi hedefler doğrultusunda en azından anlaşılabilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Yabancı bir dilin öğretiminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir (Demirel, 2019, s. 102). İletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından konuşma ve konuşmanın etkileyici gücü yoluyla elde edilen başarı, bireylerin yaşam niteliğiyle doğru orantılı sayılmaktadır (Kurudayıoğlu, 2003, s. 289). Ancak tüm diller için geçerli olan sesletim becerisine yönelik sorunlar ülkemizde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de yapılan çalışmalarda açıkça belirtilmiştir.

Yeni bir dil öğreniminde iletişimsel yeterliğe ulaşmada en büyük hedeflerden biri o dile ait ses, sözcük ve dil bilgisini doğru edinebilmektir. İletişimsel yeterliği sağlamanın temeli ise konuşma becerisinin geliştirilmesi ile gerçekleştirilmektedir (Tüm, 2014).

1.4. Konuşma ve Dinleme Becerilerini Geliştirici Yöntemler

Yabancı dil olarak öğretiminde geçmişten bugüne süregelen ve tüm diller için geçerli olan birçok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Karatay, Güngör ve Özalan

(2017), yaptıkları çalışmada Türkçenin öğretiminde kullanılan; özellikle konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik olan yöntemleri şu şekilde sıralamışlardır:

1.4.1. Doğal yaklaşım

Yabancı dil öğretim yaklaşımlarından biri olan doğal yaklaşım Terrell'in California'daki İspanyolca deneyimleri üzerine oluşturulmuştur. Terrell, yabancı dil olarak İspanyolca öğretirken edindiği tecrübeleri Güney Kaliforniya Üniversitesi'nde uygulamalı bir dilbilimci olan Krashen'in etkili yabancı dil edinimi teorisi ile birleştirerek bu kuramı geliştirmiştir.

Krashen ve Terrell tarafından dil öğretiminde "geleneksel" olarak tanımlanan bu yaklaşımın temeli edinme-öğrenme hipotezine dayanmaktadır. Buna göre yabancı dil öğreniminde birinci yol çocuklardaki dil edinimine paralel bir şekilde edinmedir ki bu, dil yeterliliğinin doğal bir şekilde geliştiğini söyleyen bilinçsiz ve örtük bir süreçtir. İkincisi ise bir dil hakkında bilinçli kuralların geliştirildiği süreç, yani öğrenmedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi formal öğretimle gerçekleşir. Öğrenmede hataların düzeltilmesi öğrenilen kuralların geliştirilmesine yardımcı olur (Richards ve Rodgers, 1999). Terrell'e göre itiraz edilemez bir gerçek vardır ki o da en az maruz kalma durumlarında bile herkes için eşit derecede olmasa da yabancı dilde edinmenin mümkün olabildiğidir. Dil öğretimine başlamanın amacı dilbilgisel olmayan iletişim kurma yeterliliğidir ve duyuşsal etkenlerin de önemli olduğu bu süreçte öğrencileri dil öğrenmeye zorlanmak yerine dili edinme fırsatı verilmelidir. Öğretim sürecinin iletişimsel yeterliğin gelişmesine adanmış öğretim ortamlarında öğretim sürecinin başlangıcında öğrencilerin ana dillerini kullanmalarına izin verilmeli ve konuşma hataları düzeltilmemelidir. Bu yaklaşım, fırsat verildiğinde yetişkinlerin de yabancı dilde iletişimsel konuşmayı edinebilmelerini sağlayabilmektedir (Terrell, 1977).

Doğal Yaklaşımda pratikten ziyade öğrenme için duygusal bir hazırlığın sağlanması önemlidir. Öğrencilerin dil üretimine geçmeden önce uzun bir süre dinleme yapmaları istenir. Yazılı ve diğer materyalleri anlaşılır girdi kaynağı olarak kullanmak

maruz kalmayı etkinleştirmektedir (Richards ve Rodgers, 1999). Öğrencilerin hedef dilin konuşulduğu ortamda kaldıkça iletişimsel yetileri edinebilecekleri iddia edilmektedir.

Bu yöntem, evde öğrenen bir çocuk gibi, öğrencilerin dil ortamına girmelerini ve kendi genellemelerini oluşturmalarını sağlamaya çalışmaktadır. Öğrenenin yaşı önemli bir unsur değildir. Her bireyin yaşı ve eğitim geçmişi dikkate alınmadan öğrenebileceğine inanılır. Motivasyon ve anlayış geliştirmek için aktiviteler, oyunlar ve gösteriler önerilmektedir (Bowen, Madsen ve Hilferty, 1985, s. 20-21). Dile maruz bırakılan öğrencilerin bu süreçte taklit etmeleri beklenir ancak üzerlerinde bir baskı kurulmaz. Sadece sesleri, konuşulanları dinlemeleri ve bir süre sonra bu sesleri aynı şekilde tekrarlamaları istenir. Bu yöntem doğal dil edinimi gibidir. Konuşma gölgeleme, bu yöntemde kullanılan ünlü tekniklerden biridir.

1.4.2. Doğrudan yaklaşım

Eskiden beri var olan ve uygulanan bu yöntemin ortaya çıkışı dilin amacının aslında iletişim kurmak olması fikrinin yaygınlaşmasıyla başlar (Larsen Freeman ve Anderson, 2014). On dokuzuncu yüzyılda hedef dilde yoğun sözlü etkileşimi savunan, dili sorularla sunan ve ortaya çıkaran L. Sauveur (1826-1907) 1860'ların sonlarında Boston'da açtığı dil okulunda bu yöntemi kullanmıştır. Sauveur ve Doğal Metod savunucuları anlamın doğrudan gösteri ve eylem yoluyla aktarıldığında yabancı bir dilin çeviri yapılmadan veya ana dilinden yararlanmadan öğretilebileceğini savunmaktadır. Alman bilim adamı Franke de bir dilin en iyi olarak sınıfta aktif bir şekilde kullanılmasıyla öğretilabileceğini savunur. Öğretmenler, dil öğretiminde dilbilgisi kurallarına odaklanmak yerine, yabancı dilin doğrudan ve kendiliğinden kullanılmasını teşvik etmelidir. Böylece öğrenciler dilbilgisi kurallarını kendileri oluşturabilirler. Berlitz Yöntemi olarak da isimlendirilen bu yaklaşımın temel savı dil öğretim sürecinde çevirinin olmamasıdır. Hedef dil doğrudan kullanılarak da anlamlandırılabilir (Demirekin, 2016).

Bu yaklaşımda sınıf ortamında ana dilinin kullanılması istenmez. İlk dersten itibaren sesletim önemli ve ön plandadır. Öğrenciler öncelikle günlük konuşma dilini öğrenirler (Larsen Freeman ve Anderson, 2014). Bilinen kelimeler, pandomim, gösteri ve resimleri kullanarak yeni kelimeler öğretmek için kullanılabilir. Dilbilgisinin tümevarımsal olarak öğretildiği bu yaklaşımda sözlü iletişim becerileri, öğretmen ve öğrenci arasındaki soru-cevap ile geliştirilir. Doğru sesletim ve dilbilgisinin ön plana çıkarılmasıyla hem konuşma hem de dinleme-anlama becerilerine dikkat çekilir (Richards ve Rodgers, 1999). Sesli okuma, boşluk doldurma, soru-cevap uygulaması, öğrencilerin kendi kendilerini düzeltmelerini sağlama, konuşma uygulaması, yazdırma, harita çizme, paragraf yazma kullanılan tekniklerdendir (Larsen Freeman ve Anderson, 2014).

1.4.3. İşitsel-Dilsel yaklaşım

1950'lerin sonuna doğru ABD'de yabancı dil öğretimine yönelik artan ilgi İşitsel-Dilsel Yöntemin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. 1957'de ilk Rus uydusunun fırlatılmasıyla hükümet, Amerikalıların diğer ülkelerde yapılan bilimsel ilerlemelerden soyutlanmasını önlemek için radikal bir değişime ve yabancı dil öğretim yöntemlerinin gözden geçirilmesine ihtiyaç duymuştur. Yabancı dil öğretimi için daha yoğun bir çaba ihtiyacının hissedilmesiyle ordu programlarındaki geleneksel dilbilgisi-çeviri yönteminde bulunmayan birçok sözlü iletişim ve sesletim çalışmaları (Larsen Freeman ve Anderson, 2014) ilgi odağı olmuştur. Dil uzmanları tarafından, Fries ve meslektaşlarının daha önce geliştirdiği “İşitsel-Sözlü” veya “Yapısal” yaklaşıma davranışsal psikoloji ile ilgili içgörüler de eklenerek işitsel dilsel yöntem oluşturulmuştur. Bu yöntem yapısal dilbilim kuramı, karşıt çözümlemeler, işitsel sözlü yönergeler ve davranışçı psikolojinin birleşiminden doğmuştur (Richards ve Rodgers, 1999).

Michigan Üniversitesinden Charles Fries tarafından oluşturulduğu için Michigan Yöntemi olarak da anılan bu yöntem, dinleme ve konuşma becerilerinin ön plana çıkarılmasıyla dildeki kalıp yapıları kullanarak yabancı dilin öğrenilebileceğini

savunur (Bölükbaş, 2018). Bu yaklaşımda dil öğrenmenin amacı iletişim kurmaktır. Dil yapıları kendiliğinden oluşmaz; doğal bir seyir hâlinde bağlam içinde oluşur. Öğrencilerin kendi ana dillerinin hedef dillerini en az biçimde etkilemesi amacıyla ana dilleri olabildiğince az kullanılır. Öğrencilerin hedef dilde modeli öğretmenleridir. Bu nedenle öğretmenler doğru model oluşturmada çok önemlidir. Öğrencilerin sık tekrarlarla alışkanlık edinmeleri dili öğrenmelerini kolaylaştıracağı için hatalar alışkanlıklara dönüşmeden düzeltilmelidir. Beceri öğretiminin düzeni dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklindedir. Sesletim, başlangıçta, çoğu zaman en küçük çiftlerle çalışma şeklinde dil laboratuvarlarında çalışılır. Diyalog ezberleme, geriye doğru geliştirme, yeniden inşa (genişletme alıştırmaları), yeniden yapılandırma alıştırmaları, tekrarlama çalışması, zincir çalışması, soru-cevap çalışması, en küçük çift çalışması, diyalog tamamlama kullanılan teknikler arasındadır (Larsen Freeman ve Anderson, 2014). Etkinlikler sesletim becerisinden başlayarak genel olarak konuşma becerisini geliştirici şekilde ilerler.

Öğrenmenin, uyarıcıya doğru tepkiler vermek olarak açıklandığı bu yaklaşımda konuşma diğer dil becerilerine göre daha ön plandadır (Bowen, Madsen ve Hilferty, 1985, s. 24) ve öğrenciler hedef dili aslında duyarak ve taklit ederek kazanır. (Larsen Freeman ve Anderson, 2014, s. 73-75). Ancak öğrencilerin kendi ana dillerinin etkisiyle olumsuz aktarım yapmaları; hedef dilin doğru bir şekilde duyulmasını zaman zaman engelleyebilir. Bu nedenle ana dili ve yabancı dilin farklı sistemleri dolayısıyla hedef dile olumsuz aktarımların önlenmesi gerekmektedir (Bölükbaş, 2018). Dinleme, büyük ölçüde temel ses kalıplarının işitsel ayrımı için önemli ve gereklidir (Richards ve Rodgers, 1999). Bu yüzden sınıfta ses kayıtlarının kullanılarak eğitimin somutlaştırılması ve fonetik sembollerin kullanımının öğrencilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Bowen, Madsen ve Hilferty, 1985, s. 24). Öğrencilerin sesleri sembollerle eşleştirerek ses ayrımlarını daha iyi yapacağı düşünülür.

Bu yaklaşımda dil öğretiminin başlangıcında öğrencilerden yazma becerisi çok fazla beklenmez. Sözlü yeterlilik önemlidir. Bu da doğru sesletim ve dilbilgisi ile birlikte konuşma durumlarında hızlı ve doğru tepki verme yeteneğidir. İşitsel dilsel yaklaşımda temel olarak dil öncelikle konuşmadır. Hedef dilin temel fonolojik

özelliklerini doğru bir şekilde algılama ve üretme yeteneği, temel dilbilgisel kalıpların kullanım akıcılığı ve yeterli kelime bilgisi birbirlerine bağlı bir şekilde konuşma becerisinin gelişimini göstermektedir (Richards ve Rodgers, 1999). Bir bütün olarak konuşma becerisi temel sesletim becerisinden ele alınarak kelime bilgisinden bağlama uygun cümle oluşturma yoluyla kazandırılmaya çalışılır.

1.4.4. İşitsel-görsel yaklaşım

İşitsel dilsel yaklaşıma görsel boyutun eklenmesiyle oluşturulan bu yaklaşımın ortaya çıkış amacı Fransızca'yı diğer ülkelerde yaymaktır. İkinci dünya savaşından sonra Fransızcanın ikinci plana düşmesiyle Fransızcanın yabancı ülkelerdeki yerini korumak ve yaygınlığını artırmak amacıyla çeşitli çalışmalara başlanmıştır. Fransa Eğitim Bakanlığı Fransızca öğretmeyi kolaylaştırıcı önlemleri almak için komisyonlar kurmuştur. Temel düzeyde kullanılan yöntem İşitsel-Görsel Yöntem adı verilmiştir. Bu yöntemde seslerin yanısıra resimler kullanılmıştır. Sesler kasetlere kaydedilmiş, resimler de sabit görsellerle verilmiştir. Ayrıca jestler, mimikler, heyecan, duygusal beden dili gibi öğelerden de yararlanılmıştır. Bu çalışmalarla İşitsel-Görsel Yöntem 1960-1970 yıllarında Fransa'da yaygınlaşmıştır (Rodríguez Seara, 2004, akt.: Güneş, 2011).

CREDİF yöntemi veya St. Cloud yöntemi isimleriyle de anılan bu yöntemi diğer yöntemlerden ayıran en önemli özellik teknolojik aletleri dil öğretiminin merkezine koymasıdır. Uygulamalarında dil laboratuvarında, taşınabilir kasetçalar-CD gibi ses kayıt cihazları ve projeksiyonlar kullanır (Memiş ve Erdem, 2013). Teknolojik araçların baskın bir şekilde dil öğretimi sürecinde kullanılmasını temel alan bu yaklaşım, işitsel-dilsel yaklaşımdan ayırıcı özellik olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak bu yaklaşımdan daha çok tekniklerin çeşitlendirilmesi olarak ayrılmaktadır.

Karatay ve diğerleri (2017, s. 256) bu yöntemde, okuma ve yazma dil becerilerinin ötelendiğini; dil bilgisine yer verilmediğini ve daha çok konuşma-dinleme dil becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiğini belirtmektedir.

1.4.5. İletişimsel yaklaşım

Yabancı dil öğretiminde toplumbilimci Hymes'in öncülük ettiği toplumdilbilimciler, Chomsky'nin öne sürdüğü edim ve yeti kavramlarının dili açıklamaya yetmeyeceğini düşünmüş ve bunlara iletişim yetisini de eklemişlerdir. Böylece İletişimsel Yaklaşım'ın temellerini atmışlardır (Demirel, 2019). 1980'lerde ortaya çıkan ve son dönemlerde baskın olan bu yaklaşım, dilin temel amacının iletişim olması dolayısıyla merkezinde iletişimsel dilin olduğu bir öğretimi savunur (Celce-Murcia, Brinton ve Goodwin, 2011). İletişimsel yaklaşım; dilin farklı amaç ve işlevlerde; ortama ve katılımcılara göre farklı metin türlerinde (anlatılar, raporlar, röportajlar, sohbetler) kişinin dil bilgisinde kısıtlı olsa bile iletişimini sürdürebilmesini içeren iletişimsel yetiyi hedef almaktadır (Richards, 2006). İletişimsel yetiye odaklanmak, sesletim öğretimine yeni bir bakış açısı ve önem kazandırmıştır. Çünkü öğrencilerin dile ait yapısal bilgileri ve sözcük hazineleri ne kadar iyi olursa olsun öğrenciler sözlü iletişim sorunları yaşamaktadırlar (Celce-Murcia ve diğerleri, 2011).

Geleneksel dil öğretiminde genelde cümle yapılarının tanıtılıp daha sonra bunun pekiştirilerek öğretilmesi amaçlanırken iletişimsel yaklaşımı savunanlar bu görüşün karşındadırlar. Onlara göre, uygun ve doğru cümle üretmek dil öğretiminin en son aşamasıdır. Öğrencilerden, kalıp ifadeleri ezberlemek yerine öğrendiklerini anlama ve kavrama yoluyla uygulamaya dökmeleri beklenir (Demirel, 2019). Dilbilgisel olarak doğru cümleler üretmek için dilbilgisel yeterliliğe ihtiyaç duyulsa da farklı iletişim amaçları için gereken bilgi ve becerilere yönelmek gerekmektedir. Çünkü dili iletişimsel olarak kullanmak için ihtiyaç duyulan şey iletişimsel yeterliliktir (Richards, 2006). Temel olarak öğrencilere kazandırılması gereken beceri iletişim becerileri olduğu için sadece dilbilgisel yapılar ve kelime öğretiminin yapılması tek başına yeterli olmamaktadır. Süreç içerisinde öğrenilen bilgilerin, öğrenciler tarafından edinilen yapıların kullanılması önemlidir. Bu nedenle bu yaklaşımda süreç aslında bir öğretim sürecinden ziyade doğal bir yaşantının olduğu iletişim sürecidir.

Bu yaklaşımda, izleyici ve yardımcı rolünde olan öğretmenlerin (Richards, 2006), iletişimi geliştirecek muhtemel durumları oluşturmaları ve bir danışman gibi davranmaları gerekmektedir (Larsen Freeman ve Anderson, 2014). Öğrenciler ise öğretmeni model almak yerine sınıf ortamında akranlarını dinlerken veya görev paylaşımı yaparken daha fazla etkileşim kurabilirler (Richards, 2006). Bu yaklaşımın temel alındığı öğrenme ortamlarında gerçek materyaller, karıştırılmış cümleler, dil oyunları, resimli uzun hikâyeler, rollü oyun teknik ve materyalleri kullanılır (Larsen Freeman ve Anderson, 2014).

1.4.6. Callan yöntemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ilk olarak BAİBÜ TÖMER’de Karatay ve diğerleri (2017) tarafından uygulanan bu yöntem, ilk kez 1960 yılında Robin Callan tarafından, İngilizcenin yabancılara hızlı ve etkili bir şekilde öğretilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Callan yöntemi, başta sadece Londra’da uygulanırken 1970’li yıllardan itibaren rağbet görerek İngilizce öğreten dil eğitim merkezlerinde uygulanmaya başlanmıştır.

Bu yöntemde dil öğretiminin başlangıcında özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine odaklanılarak, öğretilen dilin sesletim becerisini geliştirmek ve iletişimsel güven sağlamak amaçlanır. Temel olarak öğretmenin ardışık bir biçimde sorular sormasına dayanan bu yöntemde öğretmenler konuşmalarında normalde olduklarından daha hızlıdır. Bunun sebebi öğrencilerin kendi dillerine çeviri yapmalarını engellemek ve öğrenciyi aktif tutabilmektir. Soruların genellikle olumsuz cevaba uygun bir şekilde hazırlanması ise öğrencilerin uzun cümleler kurmalarını sağlama amaçlıdır.

Bu yöntemde tekrarlar oldukça önemlidir. Hem tümevarım hem de tümdengelim tekniklerinin kullanıldığı bu yöntemde öğretme süreci büyük oranda soru-cevap tekniğine dayanır. Öğrenciler tekrarlarla kelimeleri ve dilbilgisi kalıplarını bir refleks hâlinde öğrenir. Öğretmenin ana hedefi dil bilgisi değildir. Öğrenci bir kuralı

bilmese de bunu iletişimsel olarak doğru bir şekilde uygulayabilir. Öğrenciler dili kullanım şeklini öğrenmelidirler. Yazma becerisine dayanan dikte çalışması ise kelimelerin sesletimlerine yönelik bilgi vermek içindir (Karatay ve diğerleri, 2017).

1.5. Sesletim

Bir dile ait bilgilerin tamamı yalnızca o dildeki sözcük ve dil bilgisiyle tamamlanmış sayılmaz. Bunların doğru ve verimli bir şekilde kullanımını gerçekleştirecek olan unsurlardan biri de sesletim bilgisidir. Sesletim becerisinin gelişmesi, konuşma becerisini doğrudan ilgilendirir. Ancak öncelikle hedef dile ait ses bilgisini öğrenebilmek, seslerin doğru bir şekilde ayırdına vararak onları kodlamak ve üretebilmek gerekmektedir. Buradan hareketle konuşma becerisinin temel unsurlarından olan sesletim, dile özgü seslerin doğru ve berrak şekilde üretimidir. Sözcük ve dile ait tüm bilgisel kurallar bilinse dahi kullanım esnasında verimli ve etkili olabilmek için doğru sesletime ihtiyaç duyulur.

Sesletim, söyleyiş (TDK, 2011); konuşma akışında parçalı ve bürünsel özellikleriyle, seslerin algılanmasını ve üretimini içeren bir beceridir (Setter ve Jenkins, 2005, s. 1). Çoğu dil öğretmeni tarafından, hedef dilin vurgu ve sesletme kalıpları ile ifade edilmesinden ziyade seslerle ilgili olduğu düşünülse de (Pennington ve Richards, 1986), sesletim becerisi hem parçalı hem de bürünsel özellikler olarak ele alınmaktadır (Karatay ve Tekin, 2019a).

Topbaş (2017, s. 19) tarafından “*sesleme yolundaki düzeneklerin farklı hareketleri ile hava akımının (gırtlak altı düzeneğin işlevi ile ses tellerinin titreşim durumuna göre) ağız içinde çeşitli yer ve biçimlerde engellenerek konuşma seslerinin çıkarılması*” olarak betimlenen sesletimin “*kelimelerin ağızdan olması gerektiği gibi çıkması*” (Köksal, Dağ ve Pestil, 2012, s. 218) ve “*seslerin ve sözcüklerin söyleniş biçimi*” (Demirel, 2019, s. 104) şeklinde tanımları da bulunmaktadır.

Sesletim becerisi parçalı ve bürünsel özellikleriyle birlikte bir bütündür. Sesletimin bürünsel ögeler olarak tanımlanan bazı özellikleri büyük yapıda gerçekleşirken; tek tek ses üretimlerinin yapıldığı parçalı özellikler de küçük yapıdır. Sesletim becerisini sadece parçalı özelliklere indirgemek yetersizdir (Goh ve Burns, 2012, s. 55). Bir dildeki söyleyiş sadece o dile ait seslerden oluşmadığı gibi yine sadece o dile ait seslerin doğru üretimiyle gerçekleşmemektedir. Dil birimleri olan cümlelerdeki anlamsal boyutu ortaya koyan ve alıcıya büyük yapıdaki iletiyi taşıyan, dilin bürünsel özellikleridir. Bu nedenle sesletim becerisi her iki yönü de içinde barındırmaktadır.

İnsan konuşması fonetik olarak parçalı ve bürünsel özellikler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bir konuşmada anlam ve duygu bütünlüğünün tamamlanabilmesi için bu iki özelliğin de mevcut olması gerekmektedir. Dile ait anlamsal, sözle belirtilmeyen tüm ifadeler bürünsel özelliklerle birlikte iletilmektedir. Hedef dildeki vurgu, sesletme ve ezgi gibi özellikler parçalı birimlerin anlamsal değerini yüklenmektedir. Her ne kadar sesletimin bu iki yönünün de yabancı dil programlarında birlikte ele alınması gerekse de, dünyanın farklı yerlerinde sesletim öğretimine verilen önem değişebilmektedir (Setter ve Jenkins, 2005, s. 1).

Dil öğretiminin amaçları, dilin iletişimsel görüşlerinin ve dil öğreniminin etkileşimli kuramlarının etkisi altında değişmiştir. Geleneksel olarak iletişimsel yetkinlikten ziyade dilselliğin bir bileşeni olarak ya da konuşmanın akıcılığından ziyade doğruluğun bir yönü olarak görülen sesletime, iletişimsel bir müfredatta sınırlı bir önem verilmiştir (Pennington ve Richards, 1986). Oysa sesletim, verimli iletişimde hem üretimsel hem de algısal yönlerden hayati bir rol oynar (Setter ve Jenkins, 2005).

Özel olan parça sesbirimleri işitilebilir ve yazıya yansıtılabilirken, genel olarak nitelendirilen bürünsel sesbirimler, yalnızca işitilir. Parça ses birimlerinde ses aygıtınca üretilen sesler ifade edilirken; ikinci sesbirim türünde, hece, kelime ve cümlelerde anlamda değişmeye yol açan nicelik tasarrufları vardır (Eker, 2007, s. 28). Konuşma becerisinin niteliksel anlamda gelişmesi için bu her iki özelliğin hedef dil ses sistemine uygun biçimde kazandırılması gereklidir.

1.5.1. Parçalı birimler/Fonetik farkındalık

Dillerin kendi ses sistemlerinin temeli olan parçalı birimler esasen sesletim becerisinin de temelidir. Çünkü bireyler hedef dilin ses sistemini edinmeden parçalarüstü birimlerin işlevlerini de yerine getiremez. Parçalı birimler dilin sesbilgisel özelliklerine, boğumlanma birimlerine dayanır.

Parçalı birimleri oluşturan unsurlar, bir dildeki fonetik terimlerle tanımlanmış ve geleneksel olarak, sesletimin temel bileşenleri olan en küçük ses birimleridir. Hedef dildeki ses özellikleri, sesletimin küçük birimleri (Goh ve Burns, 2012, s. 55) olan parçalı birimlerde yani sesbirimleri, ses, hece ve kelimelerdeki ayrımlardan oluşur (Pennington ve Richards, 1986, s.209; akt.: Karatay ve Tekin, 2019a, 2019b).

Parçalı birimler, ağız bölgesinde ünsüz seslerin ünlülerle birlikte seslem şeklinde çıkarılması ve ünlülerin sözcük içerisinde anlam ve işlevine uygun olarak kullanılmasıyla oluşur. Bu durumda parçalı birimler, Türkçenin seslem özellikleri; ünlü-ünsüz (el), ünsüz-ünlü (bu), ünlü-ünsüz-ünsüz (alp), ünsüz-ünlü-ünsüz (yol), ünsüz-ünlü-ünsüz-ünsüz (kırk) ve ünlülerin tek başlarına oluşturduğu seslerin bağlam ve amacına uygun sesletimine dayalı konuşmanın küçük birimleridir (Karatay ve Tekin, 2019b). Ünlüler, ünsüzler, yarı-ünlüler olarak sınıflandırılan parçalı birimler, konuşma seslerinin söyleniş özelliklerini yansıtır (Topbaş, 2017, s. 80).

1970'lerde parçalı özelliklerin üretimi üzerine yapılan araştırmalarda parçalı birimlerde yaşanan sorunlar ve yabancı aksanın sebebi olarak birinci dil tarafından gerçekleşen engelleme olduğu düşüncesine varılmıştır. Bu konu üzerindeki ortak görüş ana dili tarafından tanımlanan yabancı dildeki bir sesin, sesler farklı olsa bile ana dilindeki sesle yer değiştirdiği yönündedir. İkinci görüş, ana dilinde olmayıp yabancı dilde bulunan seslerin farklılıklarının dikkate alınmaması; üçüncü görüş ise ana dilindeki farklılıkların yabancı dilde olmamasına rağmen üretilebilecek olmasıdır (Flege, 1995). Görüşler üzerinde tam bir fikir birliğine varılamamış olsa da yapılan çalışmalarda görülmektedir ki ana dilindeki ses sisteminin hedef dildekenden farklı

olması; özellikle hedef dilde olup ana dilinde var olmayan seslerin üretimi öncelikli olarak sesleri duymayı ve dolayısıyla üretimi geciktirebilmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğreniminde sesletim becerisinin temelini parçalı birimler oluşturmaktadır. Parçalı birimler kelime ve cümlelerin anlaşılmasına yardımcı olmakla birlikte bürünsel özelliklerdeki ayrımları gerçekleştirmeye de hizmet eder (Keating, 2006, s. 2). Bürünsel özelliklerin edinilmesi seslerin doğru üretimi sağlandıktan sonra sağlanmalıdır. Hedef dildeki anlamsal birimleri oluşturmak için bireyler öncelikle sesbilgisel olarak doğru ve berrak ifadeler üretebilmelidir.

Sesletim becerisi dilin herhangi bir yapısını kurallar çerçevesinde edinmekten farklı ve daha zordur. Hedef dildeki parçalı birimlerin tam olarak doğru edinimi zaman ve çaba gerektiren bir durumdur. Çünkü hedef dildeki seslerin farklılıklarına odaklanabilmek, sesleri doğru bir şekilde algılayabilmek sesi üretebilmede ilk adımdır. Özellikle yetişkinlik çağında bu kazanımlar daha zor edinilse de anlaşılabilirliği sağlamak her dönemde mümkündür. Bu nedenle etkili bir iletişim için sesletim eğitiminin parçalı birimler temel alınarak planlı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir.

2.5.2. Parçalarüstü birimler/Bürünsel özellikler

Sesletim becerisi ses özelliklerini ve doğru ses üretimlerini içeren parçalı birimler ve vurgu, sesletme, ezgi gibi unsurları içeren bürünsel özelliklerin birleşiminden oluşmaktadır. İletişimde anlaşılabilirlik, sadece parçalı birimlerin doğruluğuyla değil aynı zamanda ses özellikleriyle de ilgilidir. İletişimin kolay ve anlaşılır; zor ve çatışmalı bir hâle dönüşmesi buna bağlıdır. Dolayısıyla hedef dilin yalnızca ses sisteminden ibaret görülmesi dilin anlamsal yönünün eksik kalmasına ve etkili bir iletişim sağlanamamasına neden olacaktır (Karatay ve Tekin, 2019a). Sesletim becerisi parçalı birimlerin yanı sıra yalnızca işitilebilen, vurgu, sesletme, ezgi gibi birimlerin bulunduğu parçalarüstü birimleri de içermektedir.

Birden fazla sesbirim parçasını kapsadığı için parçalarüstü (Dowhower, 1991, s. 165), prosodem (Aksan, 2015, s. 66) ya da prozodi olarak da bilinen bürünsel

özellikler sesbirimsel çizginin dışında kalan yeğlilik, yükseklik ve süreden kaynaklanmaktadır (Ergenç, 2002, s. 25). Alanyazında bürünsel özelliklerin temel öğeleri olarak ezgi, vurgu, sesletme ve zamanlama (Dowhower, 1991, s. 165; Aksan, 2015, s. 66); ses, tempo, durak ve şiddet (Coşkun, 2010, s. 198); kavşak (Ergenç, 2002), durak (Taşer, 2015), ton gibi farklı şekillerde sınıflandırılmış öğelerle karşılaşılmaktadır. Ancak bu konuda yapılan araştırmalar sonucunda bürünsel özelliklerin temelde beş unsurunun olduğu tespit edilmiştir. (Karatay ve Tekin, 2019a). Bu farklı terimlerin cümle unsurunda bir araya gelerek oluşturduğu genel terim ezgidir. Diğerleri ise ezgi terimi altında onu oluşturan vurgu, sesletme, durak ve ulamadır (kavşak).

Geçmiş dönemlerde sesletim yalnızca parçalı birimler olarak ele alınmış ancak parçalarüstü birimlerin iletişimin yönünü ve niyetini belirleme gibi çok önemli bir rolü olduğu zamanla anlaşılmıştır (Ross, 1993, s. 9-10; akt.: Karatay ve Tekin, 2019a). Özellikle vurgu ve sesletme unsurları; netlik, verilen mesajdaki duygu ve tutumları iletmesi sebebiyle bir söylemin dilsel yorumuna katkıda bulunan önemli parçadır (Busa, 2008, s. 167) Anlamdan yoksun bir ifadenin doğruluğu dinleyici tarafından dikkate alınmayabilir veya anlaşılamayabilir. Bürünsel özellikler ifadeyi tamamlayıcı özelliğe sahiptirler. İfadelerdeki doğruluk sadece anlaşılabilirliği kontrol edebilirken parçalarüstü birimler ifadenin işitilebilir olan tamamlayıcılarını aktarır. Dinleyici ifadenin yansıttığı duyguyu bu özelliklerle kavrar ve anlama odaklanması kolaylaşır.

Dilin müziği (Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy ve Rasinski, 2010, s. 234; akt.: Karatay ve Tekin, 2019a) olan bürünsel özellikler dil için önemli derecede farklılıklar yaratmakta ve bu şekilde kodlanmaktadır (Türkbay ve Cöngöloğlu, 2007, s. 115). Bu farklılıklar bireylerin ana dilinde bile oldukça belirginken yabancı dil öğreniminde de bireylerin ana dili konuşucularına yaklaşımlarını en fazla sağlayacak olan unsurlardır. Bireylerin konuşmalarındaki baskın aksan etkisi bürünsel özelliklerin yerinde kullanılmayışından kaynaklanmaktadır. Yerinde ve zamanında kullanılamayan vurgu, sesletme, durak vb. öğeler yabancı dilde kendini *aksan* olarak göstermektedir. Busa (2008), bürünsel özelliklerin yabancı dilde bilgi, öncelik vurgulama, cümleleri ayırma ve özellikle aksan etkisini azaltmada önemli ölçüde etkili olduğunu

belirtmektedir. Aynı zamanda birçok işlevi yerine getiren; evrensel bir dil alt sistemi olan bürünsel özellikler, sözdizimi ve anlambilim gibi etkileşime geçtiği dilin diğer alt sistemlerine de değer katar. Konuşma akışındaki kelime öbeklerinin bölünmesinde, sözdizimsel yapıyı vurgulamada (Whalley ve Hansen, 2006); söylemin amacına uygun kelimeleri veya ifadeleri belirtmede; odak kapsamını sınırlamada aksan üzerinde belirleyicidir (Beckman, 1996).

Bir ileti, alıcıya aktarılmak istenen duygu, düşünce ve anlam boyutunu da taşımaktadır. Hedef dildeki ses sisteminin doğru üretimi anlaşılabilirliği kontrol ederken; bürünsel özellikler de dilin anlamsal yönünü tamamlar. İfade edilmek istenen cümlelerdeki herhangi bir duygu bürünsel özelliklerle tamamlanır. Bürünsel özellikler parçalı birimlerin duygu, düşünce ve anlama göre şekillenmesi ile ilgilidir. Bu nedenle doğru sesletim bu iki yönü de içermelidir. Bürünsel özellikleri oluşturan unsurlar incelenecek olursa şu şekilde açıklanabilir:

2.5.2.1. Vurgu

Vurgu, konuşma içerisinde bir sesleme öncelik tanımak, onu daha belirgin hâle getirmek, ona yeni anlamlar yüklemek (Aksan, 2015, s. 67) veya sesleme diğerlerinden farklı şekilde yapılan baskı olarak (GTS) tanımlanmaktadır. Vurgu, cümlelerde öncelikli olarak ifade edilmek isteneni sağlayan en önemli unsurdur. Bürünsel özellikler içerisinde bir sesbirim sayılan vurgu dilde anlam üzerinde ayırt edici bir güce sahiptir (Aksan, 2015, s. 67). Vurgulu ses, aktarılmak istenen iletide anlam boyutuna yön verir. Konuşan kişinin iletişim sürecinde kendini, duygu ve düşüncelerini en açık biçimde ifade edebilmesi vurguyu cümle ya da kelime içinde ne şekilde kullandığına bağlıdır. Aksan üzerinde önemli etkiye sahip unsurlardan biri ve diğer bürünsel özelliklerin oluşmasında en temel yapıdır (Karatay ve Tekin, 2019a).

Vurgu, konuşma sürecinde duygu, düşünce ve aktarılmak istenen anlama göre farklılaşan nefes verme hareketiyle belirlenir. Bu hareket kimi zaman baskınlaşarak ses

organlarının hareketlerini de sertleştirir. Böylece diğerlerinden daha belirgin hâle gelerek vurguyu oluşturur (Banguoğlu, 2007, s. 114).

Vurgu, ünlü ve ünsüzlerin boğumlanması ve uzamasını sağlaması sebebiyle bürünsel özelliklerin en temel göstergesidir. Duygu ve düşünceye bağlı olarak farklı titreşimlerde ve şiddette kullanıldığı için karmaşık bir yapıya sahiptir (Dowhower, 1991, s. 168; akt.: Karatay ve Tekin, 2019a). Bireylerin ifade etmek istedikleri duygu ve düşünceye göre nefes alışverişi ile şekillenen vurgu, hem ana dili hem yabancı dilde iletişim sürecine netlik kazandıran en önemli öğelerden biridir. Cümle içerisinde yapılan farklı vurgularla anlam üzerinde çok büyük değişiklikler yaratılabilir. Bunun haricinde yabancı dildeki aksan etkisinin derecesi vurgulamanın yerinde ve zamanında yapılmayışından kaynaklanır. Bu nedenle bürünsel özelliklerin öğretimi esnasında üzerinde durulması gereken en önemli noktadır. Aksan belirginliği daha çok vurgu kullanımına bağlıdır.

2.5.2.2. Ses (Ton)

İletişim sürecinde ifadelerin duygulara göre farklılaşması beraberinde sesin ezgisinin değişmesini de getirir. Sesin alçalıp yükselmesi tamamen konuşucunun o cümlede ifade etmek istediği anlama ve duyguya bağlıdır. *Bir seslemin tiz ya da pes söylenişi* (Aksan, 2015, s. 68); *perde* (Banguoğlu, 2007, s. 124); *cümlede tanımlanan olay karşısındaki duruş* (Karaağaç, 2013, s. 108) olarak da tanımlanan ton, tekrarlı titreşimlere (Kurudayıoğlu, 2013) ve titreşimlerin hızına bağlı olarak değişebilmektedir (Erdem, 2014, s. 190). Farklı titreşimlerdeki vurgular birleşerek seslerde farklılıklar yaratmaktadır. Vurgu titreşimlerinin alçalmasıyla “*alçalan ses*”; yükselmesiyle “*yükselen ses*”; aynı şekilde devam etmesiyle ise “*düz ses*” meydana gelir (Coşkun, 2000).

Konuşma esnasında duygulara göre değişen ses ezgileri ise sesletmeyi oluşturur. Dinleyici konuşma sürecinde sadece sesleri duymakla kalmayıp ifadenin tamamının sesletmesini de duymaktadır. İfade edilen bir cümle, yükseklik değişimleri

(Banguoğlu, 2007, s. 124) dolayısıyla sesletmesinin farklılaştırılmasıyla çok farklı duygular yansıtabilir. Çünkü konuşma sesi de müzikte olduğu gibi yükseklik değişimleri gösterebilir Harmer (2007, s. 38), durumumuzun ve duygularımızın en temel bilgisini içeren ögenin sesletme olduğunu belirtmektedir.

Sesin yükselip alçalmasına göre beş çeşit sesletme bulunmaktadır:

1. Düz,
2. Yükselen
3. Alçalan
4. Yükselip alçalan
5. Alçalıp yükselen (Erdem, 2014, s. 191).

Bu sesletmeler dilin tamamlayıcısı olup ifadenin anlamsal boyutuna katkıda bulunurlar. Konuşucu aktarmak istediği iletideki sözsüz mesajları bu sesletmeleri kullanarak belirtmektedir. Kullanılan ifadenin, düşüncenin duygu boyutu bunlarla sağlanmaktadır.

2.5.2.3. Durak

Ezgiyi oluşturan unsurlardan biri olan durak, *bir tümcedeki anlamsal ya da sözdizimsel belirsizliği ortadan kaldırmak amacıyla, bilgi öbekleri arasında verilen kısa aralar olarak* tanımlanmaktadır (Bekâr, 2013). Kavşak olarak da tanımlanan bu terim Türkçede anlam ayırıcı özellik taşımaktadır (Ergenç, 2002). Uygulanan vurgu ve ses şiddetinin belirlediği duraklar, konuşma sürecindeki etkililiği artırır. İfadelerde kelimeler arasındaki soluklar olarak uygulanan durak daha açık ve düzgün bir iletişim açısından önemlidir (Karatay ve Tekin, 2019a).

2.5.2.4. Ulama

Konuşma içerisinde bir diğer bürünsel özellik ulamadır. Ulama, ifadelerdeki sesler arasındaki bağlantıdır. Ulanın yerinde ve yeterince kullanılması ifadenin doğallığını sağlamaktadır. Aksi takdirde ulama, konuşmanın akıcılığını engelleyebilmektedir (Taşer, 2015; Kurudayıoğlu, 2013).

Ulama kuralına göre; sözcük sonlarındaki ünsüzlerin, kendilerinden sonra gelen sözcüklerin başlarındaki ünlülere bağlanması gerekir. Bu kural dikkate alınmadan cümle kopuk ve kesik bir şekilde söylendiğinde ifade karşı tarafa yapaylık hissiyle aktarılmış olur. Doğallık içerisinde kurala uygun konuşmak doğru sesletmenin bir gereğidir. Durak ve ulamanın işbirliğini uygun bir şekilde ayarlayabilmek doğru sesletimin bir parçasıdır. Gereksiz verilen ve uzatılan duraklar ulama kuralını ihlâl ederek anlatımı doğallıktan uzaklaştırabilir ve anlam karmaşasına yol açabilir (Karatay ve Tekin, 2019a). Ulama bürünsel özellikler arasında konuşmanın akıcılığını ve doğallığını sağlayan; ifadeler arasına gizlenmiş bir unsurdur. Bu nedenle doğru ulamanın kazandırılmasında doğal ve doğru modellemeler çok önemlidir.

2.5.2.5. Ezgi (Ritim)

Bürünsel özellikler arasında en belirleyici ve etkili unsurun vurgu olmasının sebebi vurguların birleşerek sesletmeyi ve onun da genel olarak bürünsel özelliklerin en üst temel kavramı olan ezgiyi oluşturmasıdır. Kısaca, cümlede ifade edilen vurguların toplamı bir ezgi yaratmaktadır. Seslemlerde farklılaşan vurgular, zamanlamalar (Kamijo, 2013; Torun, 2015), ses ve dolayısıyla sesletmelerde farklılıklar oluşturmaktadır. Ezgideki düzenlilik (ritimsellik), vurgulu ve vurgusuz heceler, hece uzunluğu (uzun veya kısa) veya perde (yüksek veya düşük) gibi değişkenlerin bir bileşimi olarak ifade edilebilir (Crystal, 2008, s. 417). Bu da sesin belli bir düzen içerisinde akmasını sağlar. Bu durumda ifade edilmek istenen anlama uygun vurgu, onun oluşturduğu ses şiddeti ve duraklar neticesinde ritim teriminin de ezgiyle örtüştüğü görülmektedir (Karatay ve Tekin, 2019a).

Ezgi tekbaşına var olan bir unsur değil bürünsel özelliklerle birlikte meydana gelen bir terimdir. Daha çok kelime vurgusunun bir ürünü olan bu öge; önemli öğelerin ön plana çıkarılıp önemsiz öğelerin, arka plana itilmesiyle oluşur (Kenworthy, 1987, s. 30). Sonuç olarak sesletimin parçalarüstü birimleri (bürünsel özellikleri) ezgi çatısı altında onu oluşturan vurgu, sesletme (tonlama), durak ve ulama (kavşak) terimlerinden oluşmaktadır (Karatay ve Tekin, 2019a).

1.6. Türkiye Türkçesinde Sesler

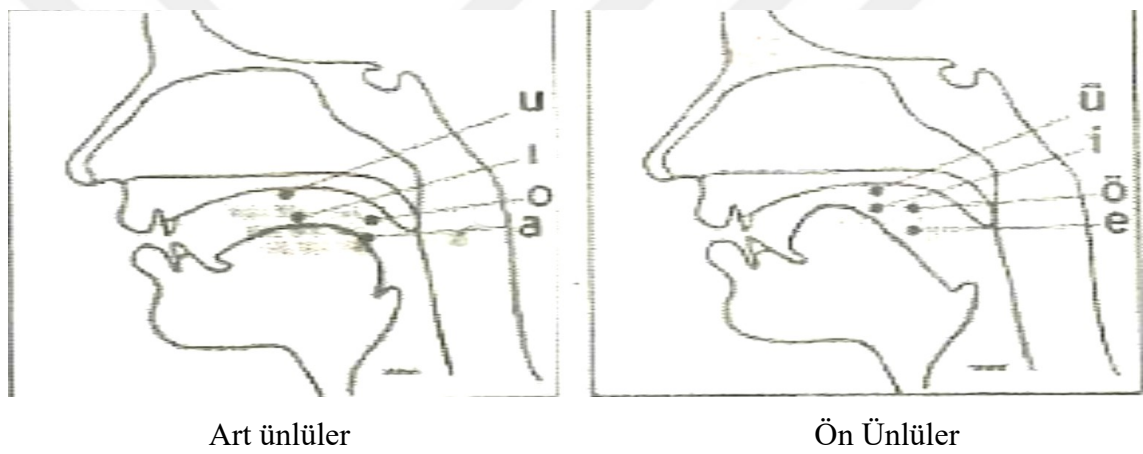
2.6.1. Ünlüler

Ünlüler özgür ve gürültüsüz seslerdir. Bir diğer tanımıyla akciğerden gelen soluğun hiçbir sürtünme ve engellemeye uğramadan dilin üstünden geçerken çıkardığı seslerdir. Ünlülerin çıkarılışında en önemli görevi üstlenen organlar dil, çene ve dudaklardır (Ergenç, 2002, s. 20). Ünsüzlerin sesletiminde boğumlanma noktası bulunurken ünlüler için boğumlanma alanı bulunmaktadır (Erdem, 2014, s. 186).

“Ünlüler, ses organlarında herhangi bir engelle karşılaşmadan çıkarılan, ses organlarının hepsinin birlikte çıkardığı seslerdir. Daha çok hava yolunun açık bulunduğu bir şekilde çıkarılmalarından dolayı, çıkış süreleri, ünsüzlerden uzundur”. (Karaağaç, 2013, s. 41). *“Her ünlünün kendine özgü nitelikleri vardır. Dildeki bazı ünlüler kısa, bazı ünlüler uzun olabilir. Türkçe, uzun ünlüler bakımından diğer dillere göre zengin bir dildir ve bu sebeple oldukça estetik ve akıcıdır.”* (Coşkun, 2010, s. 42).

Türkçedeki ünlülerin söylenmesinde üç temel etken vardır, bunlar: süre; boğumlanma yeri ve düzlük-yuvarlaklık zıtlıklarıdır. Ölçünlü Türkçenin ünlüleri, özel durumların dışında, kısa olarak kabul edilmektedir. Ünlülerden “a” sesi yaklaşık 140 ms ile en uzun, “ı” sesi ise 80 ms ile en kısa ünlüdür. Ünlü niteliğini belirleyen diğer bir ölçü artsıllık ise; dilin pozisyonuna göre ünlülerin önde veya artta oluşmasıdır. Yuvarlaksıllık özelliği ise ünlü ve ünsüzlerin sesletilmesi esnasında dudakların farklı miktarlarda yuvarlaklaştırılması ve öne doğru uzatılmasıdır (Eker, 2010).

Dilin arka damağa doğru kabarmasıyla kalın ünlüler oluşurken ön damağa doğru kabarmasıyla da ince ünlüler oluşmaktadır. Dudak hareketlerine göre yuvarlak ve düz olarak ayrılan ünlülerde yuvarlak ünlüler “o, ö, u, ü” dudağın öne doğru çıkmasıyla; düz ünlüler “a, e, ı, i” de dudakların düz şekliyle oluşmaktadır. Çenenin açıklık derecesine göre oluşan geniş ünlüler; “a, e, ı, i” iken dar ünlüler “ı, i, u, ü” (Karaağaç, 2013, s. 42; Ergenç 2002, s. 20); dilin devinimine göre ise arkadil ünlüleri “a, o, u”; ortadil ünlüleri, “ı”, öndil ünlüleri ise “e, i, ö, ü” dır (Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017, s. 83).



Şekil 2.4. Boğumlanma Yerlerine Göre Ünlüler (Karaağaç, 2013, s. 43).

Türkçede yer alan 8 temel ünlünün en belirgin özelliğı uzun olmamalarıdır. Diğer dillerden alınan sözcüklerdeki uzun ünlüler de bu sisteme uyum sağlayarak kısılır ve aynı hecede birden fazla ünlü bulunmaz (Ergenç, Bekâr Uzun, 2017, s. 83).

/a/ Sesi: düz, geniş, arkadil

Kalın, geniş ve düz ünlü /a/ sesi, ağzın arka kısmında boğumlanırken (Güler, Henigirmen, 2005) çene açısı geniştir. Dilin ucu alt dişlerin arkasına değmektedir. Dilin orta kısmı kabarık, arka kısmı ise artdamağa doğru yükselir. Damağın gerisinde oluşan artdamaksıl [ɑ] ve önünde oluşan öndamaksıl [a] olmak üzere değışkeleri vardır:

Öndamaksıl: reklam (reclam)

Artdamaksıl: abla (abla) (Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017, s. 84).

/e/ Sesi: düz, geniş, öndil

Dudaklar geniş ve düz bir şekilde ağzın ön kısmında boğumlanırken (Güler ve Hengirmen, 2005) çene açısı geniştir. Dilin ucu alt dişlerin arkasına değmektedir. Dilin ön ve orta kısmı öndamağa doğru yükselir. Bu sesin dilin ağızdaki yüksekliğine göre kapalı [e], açık [ɛ] ve daha açık [æ] olmak üzere üç sessel değişkesi bulunmaktadır.

AÇIK: eğer - [ɛ.lɛɣ], eylem - [ɛ.lɛm]

KAPALI: elma - [elma], melek - [mɛlɛc] (Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017, s. 84).

/ɪ/ Sesi: düz, dar, orta dil

Dudaklar dar ve düz bir şekilde ağzın arka kısmında boğumlanırken (Güler ve Hengirmen, 2005), “çene açısı oldukça dar, dilucu geride, dili kenarları üst sıra dişlere yakın, dilin arka sırtı ise yumuşak damağa doğru kalkmış biçimdedir.” (Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017, s. 84)

/i/ Sesi: düz, dar, öndil

Dudaklar dar ve düz bir şekilde ağzın ön kısmında boğumlanırken (Güler ve Hengirmen, 2005) dil ucu alt dişlere dokunmaktadır. Çene açısı dardır. Bu sesin kapalı [i] ve açık [I] olmak üzere iki değişkesi vardır.

AÇIK: iki- [IcI]

KAPALI: iğde- [i.dɛ] (Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017, s. 84).

/o/ Sesi: yuvarlak, geniş, arkadil

Ağzın arka kısmında boğumlanırken (Güler ve Hengirmen, 2005) çene biraz sarkar. Dudaklar yuvarlak bir şekilde öne doğru itilir. Dil geridedir. Türkçede bu ses kısa olan açık [ɔ] ve uzun olan kapalı [o] olmak üzere iki şekildedir. Bu fark çıkarılış süresinden kaynaklanmaktadır.

AÇIK: konuk - [kɔnUk], yorum - [jɔrU]

KAPALI: oğlak - [o.ɫak], oğul- [o.Uɫ] (Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017, s. 84).

/ö/ Sesi: yuvarlak, geniş, öndil

Ağzın ön kısmında boğumlanırken (Güler ve Hengirmen, 2005) dudaklar /o/ sesinde olduğu gibi yuvarlak bir şekilde öne doğru itilir. Dilin ucu alt dişlere dokunmaktadır. Yuvarlak öndil ünlüsü olan bu sesin, dilin ağız boşluğundaki yükseklik derecesine göre açık ve kapalı değişkeleri bulunmaktadır.

AÇIK: kör- [c^{oe}y]

KAPALI: öykü (Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017, s. 84).

/u/ Sesi: yuvarlak, dar, arka dil

Ağzın arka kısmında boğumlanırken (Güler ve Hengirmen, 2005) “*alt sıra dişler üst sıra dişlere yaklaşır; dudaklar öne doğru uzayarak yuvarlaklaşır; dil geriye çekilip artdamağa doğru yükselir. Dilucu alt sıra dişlerin arkasında yer alır.*” (Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017, s. 84)

Kapalı [u] ve açık [U] olmak üzere iki değişkesi olan bu sesin kapalı değişkesi dil ardının biraz daha önünde; açık değişkesi ise dilin tam arkasında oluşur.

AÇIK: utanç- [Utantʃ]

KAPALI: uydurma- [U.IdUrma] (Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017, s. 84)

/ü/ Sesi: yuvarlak, dar, öndil

Ağzın ön kısmında boğumlanırken (Güler ve Hengirmen, 2005) “*dudaklar öne doğru yuvarlaklaşır; dil öne doğru uzanıp öndamağa yaklaşırken dilucu alt sıra dişlerin arkasındadır. Bu ünlünün, açık [Y] ve kapalı [y] olmak üzere iki sesel değişkesi bulunmaktadır.*” (Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017, s. 84)

AÇIK: ülke - [Ylce]

KAPALI: düğme- [dy:mε] (Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017)

2.6.2. Ünsüzler

Konuşma seslerinin ikinci büyük kümesini oluşturan ünsüzler, yani engelli seslerdir. Çıkarılışları sırasında konuşma organlarının herhangi bir yerinde tutuklanırlar ve bunun sonucu olarak bir sürtünme ya da patlama biçiminde oluşurlar. Ünsüzler çıkış biçimlerine, yerlerine ve ses tellerinin durumuna göre sınıflanır (Ergenç, 2002, s. 22). “*Dünya dillerindeki ünsüzler, akciğerlerden gelen havanın ağız boşluğunda bulunan konuşma organlarındaki biçimlenişi temel alınarak sınıflandırılır.*” (Ergenç ve Bekar Uzun, 2017, s. 123). Ergenç ve Bekar Uzun (2017) ünsüzleri şu şekilde sınıflandırmıştır:

a) Çıkış Biçimlerine Göre Ünsüzler:

- Patlamalı Ünsüzler: b, d, g, p, t, k
- Genizsil Ünsüzler: m, n
- Çarpmalı Ünsüzler: r
- Yan Daralma Ünsüzleri: l
- Sürtünücü Ünsüzler: c, ç, f, h, j, s, ş, v, y, z

b) Çıkış Yerlerine Göre:

- Çift dudak ünsüzleri :b, p, m
- Dudak-diş ünsüzleri: f,v
- Dilucu-dişardı ünsüzlei: d, t

- Dilucu-dişeti ünsüzleri: n, r, s, z
- Dil-öndamak ünsüzleri: c, ç, j, ş, y
- Dilucu-öndamak ünsüzleri: l
- Dil-artdamak ünsüzleri: k, g
- Gırtlak ünsüzleri: h

c) Ses Tellerinin Titreşimine Göre:

- Ötümlü ünsüzler: b, c, d, g, l, m, n, r, v, y, z
- Ötümsüz ünsüzler: ç, f, h, k, p, s, ş, t

Ses çıkarma yerleri, dört gruba ayrılabilir: dudak, diş, damak ve yutak. Dudak sesleri kendi içinde çift dudak ve diş-dudak sesleri olmak üzere ikiye ayrılır: Çift dudak seslerini “b, p, m”; diş-dudak seslerini ise “f, v” oluşturmaktadır. Diş sesleri de kendi içinde diş, diş eti ve dişler arası sesler olmak üzere ayrılır:

Diş sesleri; “t, d, n, l”; diş eti sesleri; “ç, c, j, r, ş”; dişler arası sesler ise “z, s” dir. Damak sesleri ön damak; “k, g, ğ, h” ve ğ harfi; art damak sesleri olan “k, ğ, ħ, ħ, ğ” dir (Karaağaç, 2013, s. 37-38).

Çift dudak ünsüzlerinde (“b, m, p”) ağız tam kapanır ve ses patlayarak çıkar. Dudak diş ünsüzlerinde “f, v” üst dişler alt dudağa sürtünerek çıkar. Dil ucu-diş ardı ünsüzlerinin “d, t” çıkış yerleri dışarıdadır. Dil ucu, diş ardına dayanır. Dil ucu-diş eti ünsüzleri “n, r, s, z”, dil ucunun üst sıra dişlerin arkasına yani diş etlerine değmesiyle oluşur. Dil ucu, ön damak ünsüzü olan “l” sesi dil ucunun diş eti ve ön damağa değdirilmesiyle çıkar. Dil- ön damak ünsüzleri “c, ç, j, ş, y” dilin iki kenarının damağa değmesi, dil ucunun biraz arkaya çekilmesiyle oluşur. Dudaklar hafif öndedir. Dil-art damak ünsüzleri “g, k” sesleri çıkarılırken çene hafif sarkmıştır. Dil ucu alt sıra dişlere değer. Dilin ön ya da arka kısmı damağın arkasına yükselir. Gırtlak ünsüzü “h” ise akciğerden gelen havanın ses tellerini titretmesiyle gırtlakta oluşur (Güler ve Hengirmen, 2005).

1.7. Türkiye Türkçesinde Vurgu

Her dilin kendine özgü bir ses kümesi ve bürünsel özelliklerini içeren bir sistemi vardır. Yabancı dil öğreniminde aksan etkisinin bu kadar güçlü olması ana dilindeki bürünsel özelliklerin hedef dile göre farklılaşmasından kaynaklanmaktadır. Parçalı birimlerin öğreniminden sonraki ikinci basamak olan bürünsel özellikler içerisinde diğer öğelerin de temelini oluşturan en önemli birim vurgudur. İşitilebilir bir özellik hâlinde bulunmasına rağmen kullanım yeri ve zamanına göre gizli bir ifade yükü taşımaktadır. Özellikle yabancı dil öğreniminde hedef dilin vurgu özelliklerini edinmek aksan etkisini azaltmada yardımcı olacaktır.

Türkiye Türkçesinde vurgu; “ekte”, “kelimedey”, “kelime grubunda” ve “cümlede” olmak üzere farklılık göstermektedir (Dursunoğlu, 2006, s. 270). Konuşmayı meydana getiren ses dalgalarının her biri, ayrı birer frekansa, aynı zamanda ayrı birer vurguya sahiptir. Frekansın alçak ya da yüksek olması, vurgunun derecesini belirlemektedir. En yüksek (baskın) frekanslı ses, ana (birincil) vurguyu üzerinde taşımakta ve “vurgulu ses” olarak adlandırılmaktadır (Coşkun, 2009, s. 43).

Türkçede vurgu genellikle sonda ve daha az belirgin olduğundan bazen tespitinde zorlanılmaktadır. Kelimelere eklemeler yapıldıkça vurgu son heceye kayar.

Türkçede vurgu özellikleri şunlardır:

- Ünlem ve seslenmelerde vurgu, ilk hecededir.
- Birinci kişi ekinde vurgu, kişi ekinden öncedir.
- İyelik ekinde vurgu, bu ek üzerindedir.
- İkinci kişi eki, vurguyu önceki heceye aktarır.
- Olumsuzluk ekinde vurgu önceki heceye kayar.
- Mastarlarda vurgu son hecededir.
- Yer isimlerinde vurgu ilk hecededir.
- Bazı ekler, vurguyu kendinden önceki heceye aktarırlar: olumsuzluk eki, ek eylem, _dır eki, mi soru eki (Erdem, 2014, s. 189).

- “-leyin” ekinin kullanıldığı kelimelerde vurgu, ekten önceki hecededir: sabahleyin, akşamleyin
- “-gil” ekinin kullanıldığı kelimelerde vurgu, ekten önceki hecededir: annemgil, Aligil
- “-ca / -ce” ekinin kullanıldığı kelimelerde vurgu, ekten önceki hecededir: bence, büyükçe, aklınca
- Olumsuzluk eki “-ma / -me” almış kelimelerde vurgu bu ekten önceki hecededir; ancak, geniş zaman çekiminde durum böyle değildir: gelmedi, görmemiş, bilmiyor, gelirim, gelirsin (Dursunoğlu, 2006).

1.8. Yabancı Dilde Sesletim Becerisinin Önemi

Bir dilin öğrenimi, o dilin edinimden farklı olmakla birlikte bireyleri yaşa bağlı olarak birtakım sorunlarla karşı karşıya bırakabilmektedir. Dil öğrenim sürecinde anlama ve anlatma becerileri arasında konuşma becerisi o dile özgü belirli yeterliği edindikten sonra kullanım aşamasında kendini göstermektedir. Konuşma becerisi yalnızca bir becerinin uygulanması değil aynı zamanda bireysel ve toplumsal bir bağ da olan, konuşma sürecinde iletişimi her yönden etkileyebilecek (Dauer, 1993) bir beceridir. Bu nedenle öğrenciler hedef dilde konuşma becerisini uygularlarken aynı zamanda kendilerini ifade etmektedirler. Bu aşamada sesletim, konuşma becerisinin etkililiğini ve verimini artıran bir beceri türü olma özelliğindedir. Çünkü konuşma becerisini sergilemek demek o dilde konuşabilecek yeterliğe sahip düzeyde bilgiyi ve söz varlığını öğrenmiş olmak demektir. Ancak özellikle yabancı dilde anlaşılabilirliği sağlamak için yalnızca dilin bu özellikleri yeterli olmamaktadır (Bowen, 1972, s. 3). Sesletim becerisi, öğrencilerin öncelik ve rehberliğe ihtiyaç duyacağı (Fraser, 1999) önemli bir beceridir. Etkili bir iletişim süreci için konuşma becerisinin temeli sayılan sesletim özelliklerini doğru bir şekilde kodlamaları ve üretebilmeleri gerekmektedir.

Konuşma becerisinin, sesbilgisel açıdan geliştirilmek istenmesinin sebebi tek başına bu becerinin duygusal ve sosyal bir anlam taşıması değildir. İnsanlar zaman zaman kendi ana dillerini bile aksanlı konuşur ve bu durumun diğer insanların kendileri

hakkında verecekleri kararlarda olumsuz etki yaratabilecek olması da onlar için bir kaygı sebebidir. Çünkü ana dili konuşucularının bir konuşma sırasında fark ettiği ilk şey sesletimdir (Harmer, 2007). Yabancı aksan, kişilerin günlük hayatları üzerinde bile somut bir şekilde olumsuz etkilerini hissettirebilir (Flege, 1988). Zayıf sesletim, gelişmiş dil becerilerini geri plana iterek öğrencileri, hak ettikleri sosyal, akademik ve iş alanındaki ilerlemelerin daha azına mahkûm edebilmektedir (Fraser, 1999).

Öğreticilerin birçoğunda yerleşmiş olan ve dil öğrenmenin dilbilgisel ve sözcüksel bilgileri öğrenmek olduğu yanlışlığı yaygın olsa da sesletim becerisinin eksikliği bu bilgileri bile arka plana itebilmektedir. Örneğin sesletimleri anlaşılabilir ve iyi durumda olan konuşmacıların -dil bilgisel hataları olsa bile- dilbilgisel kuralların tümüne hâkim konuşuculardan daha başarılı konuşmalar yapabildikleri bilinmektedir (Gilakjani, 2016). Öğrencilerin sesletim hatalarını ve bunun başarılı bir iletişim kurmayı nasıl engelleyebileceğini göz önünde bulundurmak, öğrencilerin sesletim becerilerini geliştirmek için yararlı bir temel oluşturur (Kelly, 2001, s. 11). Nitekim dil öğretimi bağlamında çok fazla üzerinde durulmayan (Arimilli, Kanuri ve Kokkirigadda, 2016, s. 108; Peterson, 2000) bu becerinin eksikliğinde öğrenen için bozukluk, kaygı ve yabancılaşma gibi ciddi sorunların ortaya çıkacağı artık görülmeye başlanmıştır (Morley, 1998; Silveira, 2002). Ancak bu yeterli olmayabilir. Sesletim, sadece parçalı birimlerin ve kelimelerin doğru üretilmesi olarak değil; sınıf etkinliklerinde iletişimin önemli bir parçası olarak olarak görülmelidir.

1.9. Yabancı Dilde Sesletim Sorunu

İnsanın en karmaşık motor becerilerinden biri olan konuşma (Levelt, 1989) becerisini ana dilinde edinmek, çocukluk döneminde erkenden oluştuğu için kolaylıkla edinilir gibi görülse de yabancı dil öğrenimi için özellikle yetişkinlerde durum böyle değildir. Yetişkinler iyi derecede kelime ve gramer bilgisine sahip olsalar da sesletimle ilgili önemli ve sıklıkla uzun süren sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedirler (Hu, Ackerman, Martin, Erb, Winkler ve Reiterer, 2012, s. 1). Bunun sebebi yabancı dilin sesletim özelliklerinin çocukluk döneminden sonra öğrenilmiş olmasıdır. Ana dilinde

olduğu gibi sadece maruz kalarak bir edinmenin gerçekleşmemesi; bireylerde aksan sorunlarının oluşmasına neden olmaktadır. Yetişkinlikteki bu fark özellikle edinme ve öğrenmenin farklı işleyişinden kaynaklanmaktadır.

Yabancı dil öğrenme hipotezlerinden birisi olan edinme-öğrenme hipotezine göre yabancı dilde yetişkinlerin yetkin düzeyde dil öğrenmesinin iki yolu bulunmaktadır. Birincisi; tamamen aynı olmasa da çocukların ana diline benzer bir süreçtir. Dil edinimi bilinçaltı bir süreç olup dili edinenler genellikle dili edindiklerinin farkında değildirler. Hangi kuralın ihlal edildiği bilinçli olarak bilinmese de hataların farkına varılabilir. İkinci bir dilde yeterliliği geliştirmenin diğer yolu ise dil öğrenmedir. Öğrenme, yabancı bir dilin bilgisine bilinçli bir şekilde atıfta bulunmak, kuralları bilmek, onlardan haberdar olmak ve onlar hakkında konuşabilmektir. Bazı yabancı dil teorisyenleri çocukların edindiklerini, yetişkinlerin ise sadece öğrenebildiğini söylese de edinme-öğrenme hipotezi, "toplama" yeteneğinin ergenlik çağına kaybolmadığını ve yetişkinlerin de edinebildiğini belirtir. Ancak bu, yetişkinlerin her zaman yabancı bir dilde doğal dil konuşucusu seviyesine ulaşabilecekleri anlamına gelmez. Yetişkinlerin de çocukların kullandığı aynı doğal dil edinim cihazına erişebileceğini ifade eder. Çünkü edinim yetişkinlerde çok güç bir süreçtir (Krashen, 2009).

Yabancı dilin ses sistemi ve sesletmesini erken yaşlarda deneyimlemeyen ancak oldukça akıcı konuşan yetişkin öğrencilerin konuşması bile diğerleri tarafından bir tür “aksan” olarak algılanabilir. Bu, kritik dönem dışında öğrenilen dilin sonucu olarak düşünülür (Yule, 2006). Lenneberg (1967, s. 179), genel olarak 11-14 yaşlarda yabancı aksanın başladığını belirtir. Dolayısıyla bu yaştan sonra öğrenilen yabancı dillerde önemli bireysel farklılıklarla (Reiterer, Hu, Erb, Rota, Nardo, Grodd, Winkler, Ackermann, 2011, s. 1) birlikte sesletim sorunları kaçınılmaz bir durumdur.

Ortalama zekâya sahip bireylerin çoğu, on yaş itibarıyla ikinci bir dil öğrenebilseler de dil öğrenme engelleri hızla artmaktadır (Lenneberg, 1967, s. 176). Tam dilsel yeterliliğe erişim tüm normal çocuklarda doğuştan itibaren mümkündür. Ancak yetişkinler sonuç olarak kazanım açısından büyük farklılıklar gösterirler ve dilsel yeterlilikleri de ana dili konuşucularıyla karşılaştırılamayacak düzeydedir. Yapılan

çalışmalarda yetişkin yabancı dil öğrencilerinin sadece % 5'inin doğal dil konuşucusu gibi aksansız konuşabilmeyi başarabildiği bildirilmiştir. Çünkü dil öğrenimi için gerekli olan nöral altyapılar kritik dönemden sonra tam olarak geçerli ve işlevsel değildir (Birdsong, 2009). On iki yaş civarında gözüken serebral hâkimiyetin başlangıcı, bir insanın yabancı bir aksan oluşturmadan ikinci bir dilin ses modellerine hâkim olma yeteneğini engeller. (Scovel, 1969). 30 yılı aşkın bir süre devam eden araştırmalardan sonra, özellikle erken yaşlarda yabancı dil öğrenmeye başlayan bireylerin, daha geç başlayanlardan genellikle daha yüksek düzeyde yeterlilik seviyelerine ulaştıkları sonucu tespit edilmiştir (Hyltenstam ve Abrahamsson, 2001). Ancak nadiren, öğrenim gören yetişkin ikinci dil öğrenenlerin ana dili konuşucusuna benzer sesletimlerinin geliştiği bazı çalışmalarda da bildirilmiştir (Birdsong, 2009). Flege ve Frieda (1997), araştırmasında kritik dönemin varlığını çürütemese de kritik dönem sonrasında yabancı dil öğrenenlerin konuşmalarındaki aksanın -tüm yönlerini açıklamak için yeterli olmadığını belirterek- sebeplerinden bir tanesinin de başka bir alt dil sisteminin varlığı olabileceğini açıklar. Yabancı aksan olarak anılan bu durum, konuşma becerisinde üretim, dinleme becerisinde de algılama olarak iletişimi etkileyen dilin karmaşık bir yönüdür (Derwing ve Munro, 2005, s. 379). Bireylerde algılama ve üretme becerileri yalnızca sesleri duyup üretebilmeleri kadar basit değildir. Çünkü bireyler hâlihazırda zaten bir sesletim sistemini tanımaktadırlar. Bu da diller arasında olumsuz transferlere neden olabilmektedir.

Sesletim becerisinin yaşla olan ilgisi dışında onu kişisel bir mesele hâline getiren bir sebep de bireylerdeki ana dili farklılıklarıdır. Tek dilli gruplarda bile farklı dil geçmişlerinden gelen öğrencilerin çok farklı endişeleri ve başa çıkmaları gereken sorunları olabilir (Harmer, 2007, s. 252). Sözcüklerin ve seslerin söyleniş şekli olan sesletim dilin bir birimi olup o dili öğrenmenin de temelidir. Yabancı dil öğretiminde öncelikle ilk derslerde sesler öğretilmeye başlanır. Ancak ana dilinden getirilen alışkanlıklar sesletim sorunlarına yol açabilir. Bunların anında dönütle düzeltilmesi öğrenci açısından çok önemlidir (Demirel, 2019, s. 104). Bireylerde algılama ve farkındalık kazanımı gerçekteştirildikten sonra zamanında yapılan geri bildirim ve düzeltmelerle hedef dil ses sisteminin öğrenilmesi sağlanabilir. Bunun için sesletim

becerisi kazandırılırken öncelikle öğrencilerin algılama becerileri için farkındalık oluşturulmalıdır.

Bireylerin sesleri üretme yetenekleri kadar sesleri algılayıp duymaları da önemlidir. Bu nedenle öğretmenin hem algıyı hem de üretimi test etmesi gerekmektedir. Mevcut yabancı dil konuşma modellerine göre sesletim sorunlarının en yaygın sebebi algıdır: Bir öğrenci belirli bir aykırılığı ana dili konuşucusunun duyduğu gibi duymaz. Aslında, yabancı dildeki belirli bir ses, ana dilindeki bir sese nispeten yakınsa, öğrenci, bazen kendi dilinden tamamen farklı olan bir sestten daha zor algılar (Flege, 1995; Eker, 2010). Örneğin birçok öğrenci Türkçedeki “e” sesini “y” ve “i” sesleri ile karıştırmaktadır. Çünkü bu seslerle benzerlik kurmaktadır. Bu durum “e” sesinin öğreniminin gecikmesine neden olmaktadır. Öğrenciler için sesler arasındaki farklılıklar arttıkça sesi algılama ve fark etme ihtimali de o kadar artar. Dolayısıyla seslerin doğru bir şekilde üretilmesi için öğrencilere öncelikle aralarında benzerlikler olsa da farklı sesler olduğu bilinci kazandırılmalıdır. Bunun yanı sıra hatalı sesletimlerin tümü algılama kaynaklı değildir. Örneğin kelime seviyesinde, öğrenciler belirli bir sözcük grubunun nasıl sesletildiğini bilmiyor; doğru bir modeli duyduklarında kelimeyi doğru bir şekilde söylemekte zorlanmıyor olabilirler; buradaki hatalı sesletimin sebebi hatalı bir sunum olabilir. İkinci dil yapısının doğru bir algısal temsiline sahip olursa da zaman zaman ciddi söyleyiş bozuklukları yaşanabilir (Derwing, 2008, s. 352).

Tüm bu sorunlar göz önüne alındığında sesletim becerisinin konuşma becerisi başta olmak üzere dili etkili bir şekilde kullanma üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu görülmektedir. Öğreticilerin bu bilince vararak planlı, uygulamaya dönük; farkındalık kazandırıcı program ve uygulama çalışmalarıyla sesletim becerisi bir sorun olmaktan çıkarılabilir.

2.10. Sesletim Öğretimi Yaklaşım, Yöntem ve Teknikleri

Yabancı bir dili öğrenme ve onu iletişim sürecinde kullanabilme, o dili oluşturan seslerin doğru üretilmesiyle başlar. Her dil kendi ses sistemi üzerine inşa edilir. Dilbilgisel kurallar ve söz varlığı ancak seslerin doğru üretiminden sonra edinilen aşamalardır. Dolayısıyla her beceri için olduğu gibi sesletim becerisi için de özelleştirilmiş bir eğitim gerekmektedir.

Sesletim öğretimi, yabancı dil öğretiminde çok etkili bir unsurdur. Sesler iletişimde önemli rol oynadığından, yabancı dil öğretmenleri sınıflarında sesletim öğretimine yeterince önem vermelidirler. Öğrenci hedef dildeki ses kalıpları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı sürece, başka bir kişinin gönderdiği mesajın şifresini çözemez. Sesletim becerisi, genel amacı fonolojik aksanı ortadan kaldırma girişimi olan (Odisho, 2014, s. 65), iletişimsel yeterliliğin önemli bir bileşenidir. Başarılı bir sözlü iletişim için büyük önem taşımaktadır (Hişmanoğlu, 2006).

Sesletim pedagojisi uzun zamandır birbiriyle çelişen, doğallık ve anlaşılabilirlik ilkesinden etkilenmiştir. Doğallık ilkesi, yabancı bir dilde de yerel sesletimin mümkün ve istenen davranış olduğunu belirtirken, anlaşılabilirlik ilkesi ise yabancı dilde anlaşılabilir sesletimi savunur. Doğallık ilkesi, 1960'lardan önce sesletim öğretimi için baskın bir hedef olsa da bunun yetişkinlikten önce gerçekleştirilen biyolojik bir koşul olduğunu gösteren araştırmacılardan (Lenneberg, 1967) sonra etkisi azalmıştır. Bunun öğretmen ve öğrenci açısından gerçekçi olmayan bir yük olduğu düşünülmeye başlanmıştır (Levis, 2005). Anlaşılabilirlik ilkesi için ise parçalarüstü birimlere daha fazla odaklanılmaması gerekmektedir. Çünkü aksan üzerinde vurgu ve ezgi gibi bürünsel özellikler daha belirleyicidir.

Genel olarak yabancı dil öğretimindeki sesletim becerisi kazandırmanın hedefleri şunlardır (Arimilli ve diğerleri, 2016, s. 109) :

- 1.Konuşmanın anlaşılabilirliğini artırmak
- 2.Güvenli iletişim

3. Ana dili konuşucusunun dilini anlama yeteneği

Sesletim öğretiminin etkililiğini artırmak; yalnızca doğruluk ve anlaşılabilirliği gözetlemekle değil aynı zamanda da parçalı ve bürünsel özelliklerin dikkate alındığı, bağlam içerisinde öğretim yapıp teknoloji destekli bir şekilde öğrencilerin farkındalığının arttırıldığı ortamlarda gerçekleştirilebilir (Bakla ve Demirezen, 2018). Yapılan çalışmaların iletişimselliği desteklemesi adına bağlam temelli ve anlama uygun şekilde uygulanması öğretmenlerin daha fazla kontrol sahibi olmasını sağlayabilir. Bu da anlaşılabilirlik ilkesi göz önüne alındığında öğrencilerin iletişimsel sorunlarını en aza indirgenerek (Fraser, 1999) aşağıdaki durumlar elde edilebilir:

- I. İşitsel anlaşılabilirlik: Aksanlı olmasına rağmen, en azından, dinleyicilerin dikkatini dağıtmayan konuşma becerisi,
- II. İşlevsel iletişim: Konuşmacı olarak iletişimsel yeterliliği sağlayıcı dilsel, söylemsel, sosyo-dilbilimsel ve stratejik yetkinlikler (Morley, 1998).

Gilakjani (2016) ve Fraser (1999), sesletim öğretimi hakkında ülke çapındaki kurslarda sesletimin en az dikkat çeken dil yönü olduğunu; bunun da sesletim öğretmeyi istememekten değil, öğrenenlere en iyi şekilde nasıl yardımcı olunacağına dair bir belirsizlikten kaynaklandığını belirtmektedir. Önlem olarak kısa vadeli gerçekçi hedefler belirlenerek; öğrencileri bilinçlilikten otomatikleşmeye, dil ile ilgili açık bilgileri örtüklemeye götüren bir öğretim yolu benimsenmesi gerektiği belirtilir (Pennington ve Richards 1986, s. 219). Sesletim, ses ve bürünsel özellikler üzerindeki aksanı tamamen yok etmek yerine bunu azaltıcı bir yaklaşım kullanarak sözlü dil kullanımının bütünlüklü bir parçası olarak öğretilmelidir.

Sesletim öğretimi için birçok rehber yaklaşım ve yöntemler bulunmaktadır. Bunlardan ilki öğrencinin taklit edebileceği bir modelin olmasıdır. Ancak bu, ana dilinin etkisinin önüne geçememektedir. Bu sebeple taklidin çok daha ötesine gidilmelidir (Morley, 1991, s. 505). Diğer yöntem öğretici tarafından seslerin nasıl çıkarılacağına, konuşma organlarının bilgisine dair açıklamalarda bulunmaktadır. Bu yöntem her öğrencide sonuç vermeyebilir. Pratik yapmak ve diller arasında karşılaştırmalı öğretim

de birer yoldur (Bowen, 1972, s. 86). Sesletim becerisi, genel olarak sesleri tekrarlayarak ve yanlış üretildiğinde onları düzelterek öğrenilir (Gilakjani, 2016). Yabancı dil öğrenenler için sesletim öğretiminin değeri iletişim kurduğu bağlam, hissettiği ihtiyaç ve konuşmacının anlaşılabilirliği ile belirlenmektedir (Derwing, 2008, s. 352). Sesletim becerisinin temelinde parçalı birimler bulunsa da bazı yaklaşımlar bürünsel özelliklerin öğretimini öncelemektedir.

Yabancı dil parçalı birimlerinin bürünsel özellikler üzerinden edinilmesi gerektiğini vurgulayan sesletim öğretim yaklaşımları, tipik olarak, en küçük çift ayrımı ve tekrarlama çalışmalarının yaygın kullanımı ile kendini gösterir. Ayrıca seslerin tekrarlı olarak dinlenmesinin de öğrenenlerin sesleri işitsel olarak ayırt etmelerinde etkili bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Busa, 2008, s. 169). Genel olarak geçmişten bugüne gelen sesletim becerisinin öğretimine bakılırsa geleneksel olarak yani sesleri kelimelerden soyutlayarak, sorunlu seslere yoğunlaşarak ardından da hece vurgusuna geçerek ciddiyet ve sesletme çeşitlilikleri ile teorik düzeyde öğretilmiştir (Bainbridge ve O'Shea, 2010, s. 178).

Sesletim eğitimlerine dair en etkili uygulama süreçleri için okuma metinlerinden konuşma metinlerine doğru (Yalçın, 2012) farkındalığı ve doğru sesletimi edindirerek; okumada sesletimi hissettirerek ve konuşmada ise uygulamaya geçirerek öğretilmesi temel alınmalıdır. Bu sürecin ilkeleri ise şu şekilde sıralamıştır (Demirel, 2019, s. 107):

- Öncelikle anlam hedef alınmalıdır ve buna uygun alıştırmalar yapılmalıdır.
- Üzerinde çalışılacak sesler öğrencilere kısa cümlelerin içerisinde öğretilmelidir.
- Öğrencilere, sesin birkaç farklı modelden dinletilmesi gerekir.
- Öğrencinin ana dilindeki kimi seslerle hedef dildeki benzer sesler arasındaki bağdan faydalanılabilir. Böylece anımsatma yapılarak sesler ayırt edilebilir.
- Hedef dildeki seslerle ana dillerindeki sesler arasındaki zıtlıklara dikkat çekilerek farklılıklar daha net ortaya konabilir.
- Öğrencilerin sesler arasındaki zıtlıkların iletişim sürecinde anlaşılabilirlik için ne gibi işlevleri olduğunu farketmeleri sağlanır.

Sesletim öğretimi, öğrencilerin özelleştirilmiş teknikler ve dinleme metinleri içindeki belli sesletim özelliklerine dikkatlerini çekmeye odaklıdır. Sesletim öğretiminin üretici ve alıcı becerilerin öğretimi olmak üzere iki temel yanı vardır. Alım sürecinde, öğrencilerin, kendi dillerinde mevcut olmayan bir farklılıkta ses birimler arasındaki farkı öğrenmeleri gerekir. Daha sonra bu bilgiyi üretim sürecine taşımak zorundalar. Örneğin, dinleme metinleriyle yapılan etkinliklerin alıcı becerilerin geliştirilmesinde etkili olacağı düşünüldüğünde konuşma becerisinin gelişimi için de yararlıdır (Kelly, 2001, s. 15). Sorunların kaynağını belirleyerek doğru yaklaşımla çözüme götürecek yöntem tekniklere yer vermek bu durumda oldukça önemlidir.

Modern dil öğretiminde sesletim becerisi için üç genel yaklaşımdan bahsedilmiştir: (1): sezgisel-taklitçi yaklaşım ve (2) analitik-dilbilimsel bir yaklaşım ve (3) bütüncül yaklaşım. Bu konuda on dokuzuncu yüzyılın sonlarından önce yalnızca ilk yaklaşım kullanılsa da zaman zaman öğretmenler veya ders kitabı yazarlarının ortografiye dayalı sesler hakkındaki gözlemleri de eklenmiştir (Celce-Murcia, Brinton ve Goodwin, 2008, s. 2). Bu yaklaşımlar:

1. Sezgisel-taklitçi yaklaşım
2. Bir analitik-dilbilimsel yaklaşım
3. Bütüncül Yaklaşımdır.

Bu yaklaşımlar ön plana çıkardıkları sesletim becerisi yönlerine göre farklı yöntem ve teknikler kullanmakta ve öğretim planlarını buna göre uygulamaktadırlar.

2.10.1. Sezgisel- taklitçi yaklaşım

Sezgisel-taklitçi yaklaşım sesletim öğretimini, öğrenciye herhangi bir açıklama ve yönlendirme yapmadan hedef dilin ezgisini ve seslerini taklit etme yeteneğine dayandırır (Celce-Murcia ve diğerleri, 2008, s. 2; akt.: Karatay ve Tekin, 2019a). Bu yaklaşım, yabancı dil öğrenenlerin iyi düzeyde dinleme ve taklit edebilme yeteneklerinin

olduğunu varsayar ve ayrıntılı bir açıklama olmaksızın ses modelleri, sesli görsel araçlar, şarkılar, tekerlemeler vb. gibi nitelikli ve güvenilir kaynaklar kullanarak öğretmeyi amaçlar (Arimilli ve diğerleri, 2016, s. 109-110).

Bu yaklaşımda ses ve sesletimle ilgili özelliklerin doğrudan öğretimi yerine hedef dilde iyi örneklerle öğrenciyi karşılaştırmak önemlidir. Öğrencilerin bu örnekleri dinleyerek taklit yoluyla istedik davranışı kazanması sağlanır. Ancak bu yaklaşımda öğretim için doğru ve kusursuz örnekleri bulup kullanma güçlüğü ve günlük konuşma dili ile ölçünlü dilin bazen birbirinden ayrılması gibi etmenlerle kazanımlar gerçekleştirilemeyebilir ya da daha fazla zaman alabilir (Tekin, 2020, s. 355).

2.10.2. Analitik- dilbilimsel yaklaşım¹

Öğrencilerin analitik yeteneklerine dayanan bu yaklaşımda öğretmen, dilin tüm kurallarını; fonetik sembolleri, vurguyu, seslerin nasıl ifade edileceğini, ses üretmek için kullanılan organlara ilişkin tüm bilgileri vererek öğrencilerden bu bilgiyi çözümlemelerini ve doğru sesi üretmelerini bekler (Arimilli ve diğerleri, 2016, s. 110). Fonetik alfabe, sesletim betimlemeleri, ses cihazı grafikleri, zıtlıklardan faydalanma ve dinleme, taklit ve üretime yardımcı teknik ve araçları kullanan bu yaklaşım, dilin sesleri ve ritimleri üzerine öğrenciyi açıkça bilgilendirir ve öğrencilerin dikkatlerini odaklamalarını sağlar (Celce-Murcia ve diğerleri, 2008, s.2).

Bu yaklaşımda dilin bürünsel özellikleri doğrudan öğretilir. Bunun için ses, sesbirim eğitiminden konuşmanın duygu ve düşünceyi etkili sunma yönünü oluşturan vurgu, durak, ulama gibi bürünsel özelliklere doğru konuşma eğitimi aşamalı ve uygulamalı olarak kazandırılmaya çalışılır. Hedef dildeki seslerin doğru çıkarılması için boğumlama, sesletim çalışmalarından başlanır. Hedef dildeki sesleri karşılayan alfabenin tanıtılması ve bunların her birinin karşılığı olan seslerin farkına varılması

¹ Bu bölümde şu çalışmadan yararlanılmıştır: Karatay ve Tekin (2019). Konuşma eğitiminin bürün özellikleri ve öğretimi, *Kesit Akademi*, 5 (18), 541-563.

sağlanır. Genellikle, seslerin sözcük içinde, başında, ortasında ve sonunda öğretilmesi etkinliklerinden yararlanır. Bunu pekiştirmek üzere yazma etkinlikleri kullanılır.

2.10.3. Bütüncül yaklaşım²

Bu yöntem hem parçasal hem de parçalarüstü özelliklerin birlikte kullanılmasıyla öğrencilerin dilbilimsel kapasitelerinin geliştirilmesini -yine yanı sıra taklitle de dayandırarak- amaçlayan yöntemdir. Bu yaklaşımda sesletim haricileştirilmiş bir öğretimden ziyade sesletim becerisini iletişimin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir. Öğretim anlamlı ve görev tabanlı aktivitelerle yapılır. Harfler ve kelimelerin ötesinde daha çok parçalarüstü birimlere de odaklanılır. (Hişmanoğlu ve Hişmanoğlu, 2010, s. 984).

Öğrencilerin dilbilimsel yeteneklerini geliştirmek; taklit odaklı olmanın yanı sıra iletişim becerilerinin gelişmesi için seslerin ve bürünsel özelliklerin öğretimine aynı anda eğilen bir yaklaşımdır. (Arimilli ve diğerleri, 2016, s. 110) Bütüncül yaklaşım, sezgisel-taklitçi ve analitik-dilbilimsel yaklaşımların ortak paydada bulunduğu bir öğretim öngörür. Dil öğelerinin birbirinden bağımsız şekilde öğretilmesinden ziyade, bağlam içindeki anlama katkıda bulunması ve iletişimsel bir öğrenme ortamı sağlamak amacıyla dil uzmanlarınca tasarlanan etkinlikler, geçmişe oranla sesletimin, iletişimsel yöne dayanan öğretici yönlerinin ön plana çıkmasını sağlar (Setter ve Jenkins, 2005, s. 2).

Bu yaklaşımda anlamlı görev temelli uygulamalara önem verilir. Öğrenciler öğrenimi kolaylaştırmak için dinleme aktivitelerini sıklıkla kullanır (Hashemian ve Fadaemi, 2011).

Dil öğretim yaklaşımlarından iletişimsel yaklaşımı temel alan bütüncül yaklaşım, sesletim öğretimindeki geleneksel ve hâlâ geçerli olan bazı teknikler kullanmaktadır. Seslerin öğretiminde dinleme ve taklit ses-video kayıtları, bilgisayar laboratuvarları, boğumlanma açıklamaları, ses ve alfabe eğitimiyle yapılır. Bürünsel

² Bu bölümde şu çalışmadan yararlanılmıştır: Karatay ve Tekin (2019). Konuşma eğitiminin bürün özellikleri ve öğretimi, *Kesit Akademi*, 5 (18), 541-563.

özellikler ise en küçük ve bağlamsallaştırılmış çift, görsel yardım ve tekerlemeler, gelişimsel yaklaşım çalışmaları, sesli ve ezberden okuma, öğrencinin kendi üretimlerini kayıt ve öz değerlendirme gibi teknik ve etkinliklerle geliştirilir (Celce-Murcia ve diğerleri, 2008, s. 10; Kelly, 2001). Görüldüğü üzere bütüncül yaklaşımda hem doğrudan hem dolaylı öğretim etkinliklerinden yararlanılır. Hedef dildeki konuşma sorunlarına bağlı olarak her iki yöntemin uygun olan teknik ve etkinliklerinden yararlanılır. Hedef dildeki konuşma sorunlarına bağlı olarak her iki yöntemin uygun olan teknik ve etkinlikleri kullanılır. (Tekin, 2020).

Bu üç yaklaşım hem parçalı hem parçalarüstü birimlerin öğretim etkinliklerinde kullanılır. Boğumlama çalışmalarında öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken önemli ayrıntı, sözcüğün oluştuğu seslerin, sesbirimlerin doğru ve anlaşılır bir şekilde çıkarılmasıdır. Temel aşamada tek tek sesler üzerinde çalışılmalıdır. Öğrenciler bu aşamada seslerin nasıl çıkarılacağı bilgisini edinip sesler üzerinde alışkanlık kazandıktan sonra sözcük içerisinde kullanım aşamasına geçilmelidir. Ezgi çalışmalarında ise sözcüğü meydana getiren ses veya sesbirimlerin duygu ve düşünceye uygun olarak diğer birimlerden daha vurgulu çıkarılması temel alınır. Buna dayalı olarak önce kelime daha sonra cümle düzeyinde çalışılır. Sesletim eğitiminde yer alan yaklaşımlar ön plana çıkardıkları yönleri göre çeşitli yöntem ve teknikler önermekte ve kullanılmaktadırlar. Bu yöntem ve teknikler genellikle *dinleme, taklit etme, ses ve duyu organlarının hareketlerini öğrenmeye* dayalıdır. Farklı yönleri ağırlık vererek anlayış ve öğretim özellikleri değişen bu üç yaklaşım da kendi içerisinde çeşitli teknikler barındırır. Ancak sesletim becerisinin en iyi şekilde öğrenilebilmesi için her iki yönünün de geliştirildiği, taklitten öte uygulamaya dönük çalışmalara ihtiyaç vardır (Tekin, 2020).

2.11.Sesletim Öğretiminde Yöntemler³

³ Bu bölümde şu çalışmadan yararlanılmıştır: Tekin, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim eğitimi. Karatay, H. (Ed.) *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (349-376). Ankara: Pegem Akademi.

Yabancı dilde sesletim becerisinin edinilmesi için bilinçli ve çok yönlü bir eğitim sürecine ihtiyaç vardır. Bir yabancı dile sadece maruz kalarak onu otomatik olarak edinmek, özellikle ergenlik döneminden sonra zorlaşmaktadır. Bu nedenle yabancı dillerin bilinçli bir çaba ile öğretilmesi ve öğrenilmesi gerekmektedir (Lenneberg, 1967, s. 176).

Sesletim eğitimindeki yöntem ve teknikler genellikle dinleme, taklit etme, ses ve duyu organlarının hareketlerini öğrenmeye dayalıdır. Ancak yaklaşımların kullandığı yöntem ve teknikler ön plana çıkardıkları sesletim yönüne göre değişmektedir.

Sesletim becerisinin en iyi şekilde öğrenilebilmesi için taklidin ötesine geçilmesi ve uygulamaya dönük çalışılması gerekmektedir. Morley (1991), bu becerinin geliştirilmesinde konuşmaya dayalı üç çeşit yöntemden bahsetmektedir. Bunlardan birincisi gereken durumlarda taklide dayalı konuşma çalışmaları; ikincisi önceden hazırlık yapılarak uygulanan konuşma çalışmaları diğeri de bir rehberin bulunmadığı, hazırlıksız ve kendi kendine yapılan konuşma yöntemidir. Bu etkinlikler, öğrencilerin dinleme algılarını geliştirmekte ve anlamalarına yardımcı olmaktadır. Parçalı birimler ve parçalarüstü birimlere birlikte odaklanmaktadır. Ayrıca dikte çalışmalarından da yararlanılabilir.

Fraser'ın (1999) Eleştirel Dinleme yaklaşımı öğrenciler için ses kayıtlarını kullanır. Konuşmaların dışa vurulmasının; daha sonra bunları çözümleme ve geri bildirim aracı olarak kullanmanın faydalı olduğu düşünülmektedir. Eleştirel Dinleme, etkileşimlerin gözlemlenmesi ve çözümlemesine odaklanır. Bu yaklaşım, insanların ne söylemek istediklerini; gerçekte ne söylediklerini ve başkaları tarafından nasıl anlaşıldığı arasındaki farkı vurgular (Fraser, 1999). Etkili yöntemlerin "sesletimin bilişsel bir beceri olduğu" fikrine dayandırıldığını, dil hakkında bilinçli ve fiziksel olarak bedenin kullanıldığı şeyleri yapmayı içerdiğini belirtmektedir. (Fraser 2006; Gilner, 2006).

Kjellin tarafından sunulan bir diğer yöntemde ise başlangıçta sözcük öbekleri veya cümlelerdeki bürünsel özelliklerle birlikte dilbilgisi, kelime bilgisi gibi dil

kazanımları bütünleştirilir (Kjellin, 1999, s. 17). Bu, geleneksel bir şekilde genel dil becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı, bürünsel özelliklere hiç değinilmeyen ve sadece parçalı birimler üzerinden yapılan dil öğretimi için alternatif bir yöntemdir.

Neufeld (1987), sesletim eğitimi için geciktirmeli üretim yaklaşımı isminde bir yöntem tanımlamaktadır. Bu yöntemde öğrencilerin, doğru ses üretimlerine geçene kadar yabancı dili sesletme konusunda beklmeleri istenir. Hataların sesletim farklılıklarına neden olacağı ve doğru üretimlerin de hedef yönünde üretimler sağlayacağı düşünülmektedir. Bir dilin sesletimi, en iyi deneyimleme ve dile maruz kalma yoluyla öğrenileceğinden, öğrencilerin konuşmaya çok erken geçmeleri istenmez. Bu yaklaşımda, sıklıkla sözcük öbeklerinden, ortak ezgi kalıplarının görsel-işitsel sunumu ve sesbirimsel farklılıkların işitsel olarak ayrımını sağlayacak kısa cümlelerin dinlenmesi önerilir (Akt. Gilner, 2006). Öğrencilerin öncelikle sessiz bir dönemden geçerek üretim için kendilerini hazır hissetmeleri gerekmektedir. Hatalı sesletimlerin örnek oluşturması engellenmeye çalışılır. Daha çok taklide dayanmaktadır (Tekin, 2020).

Bu yöntemlerin dışında sesletim eğitiminin uygulama basamağında kullanılmak üzere geliştirilen teknik ve etkinlikler bulunmaktadır. Bu teknikler aşağıda sıralanmıştır:

2.12. Sesletim Öğretiminde Teknikler⁴

Sesletim eğitimi yöntemlerinin dışında sesletim eğitiminin uygulama basamağında daha özelleştirilmiş teknik ve etkinliklere ihtiyaç vardır. Günümüzdeki yenilikçi programlarda sesletim becerisi ile ilgili olarak en önemli değişim, temel sesbilgisel yaklaşımın yanısıra ses sistemini de dikkate alan iletişimselliktir. Bunun sebebi anlaşılabilir bir sesletimin temel olarak iletişimin en önemli parçası olmasıdır. 1980’lerde başlayıp 1990’larda yükseliş kazanan sesletim eğitimiyle birlikte dil

⁴ Bu bölümde şu çalışmadan yararlanılmıştır: Tekin, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim eğitimi. Karatay, H. (Ed.) *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (349-376). Ankara: Pegem Akademi

öğretiminde; öğrenmeyi öğrenme ve öğretme, öğretimin öğrenciler üzerindeki kazanımları, öğretmen ve öğrencilerin rollerini yeniden tanımlama; öğretim uygulama ve yönergelerini de kapsayan iletişimsel yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamıştır (Morley, 1991, ss. 485- 512). Ancak öncelikli olarak hedef dilin parçalı birimlerinin tam ve doğru olarak edinilmesinin ardından iletişimsellik boyutunda parçalarüstü birimler sesletim eğitime dâhil edilmelidir. Çünkü dilin tüm yapıları aslında iletişim sürecine hizmet etmektedir ve sesler üzerine inşa edilmiştir.

Kenworthy'ye (1987) göre her dilde kendine özgü kategoriler bulunur ve yeni bir dil öğrenme sürecinin bir parçası da önemli seslerin neler olduğunu öğrenmektir. Bir dili sesletmeyi öğrenmek çok karmaşık bir görevdir ve diğer karmaşık öğrenme görevlerinde olduğu gibi, görev bir şekilde yapılandırılmışsa ve öğrenci tam olarak neyin içine dâhil edildiğinin farkında ise öğrenme süreci kolaylaşabilir. Öğrencilerin ayrıca sesletim becerilerini geliştirmeleri için kaygılanmaları da önemlidir. Dil öğreniminde de herhangi bir öğrenme görevinde olduğu gibi bireyin kendisinin hedef belirlemesi ve bunları gerçekleştirmek için çok çalışması bireyin yararına olacaktır.

Sesletim eğitiminin zorluk sebeplerinden biri ana dili etkisidir. Başlangıçta her birey doğuştan her sesi çıkarabilecek durumdayken ana dillerinin etkisi sebebiyle bu alışkanlığı kaybetmektedir (Harmer, 2007, s. 250). Yabancı dil öğrenim aşamasında ses sistemlerinin birbirinden farklı olması da seslerin doğru duyulmasını zorlaştırmaktadır. Sesleri doğru bir şekilde üretebilmek için sesler arasındaki farklılıkları kavramak gerekmektedir. Bunun için seslerin resimler, diyagram ve açıklamalarla nasıl boğumlandığını anlatmak; seslere dikkat çekmek yani kulağı eğitmek önemlidir. Öğrencilerin sesleri doğru duymaları doğru sesleri üretmelerindeki ilk adımdır (Kenworthy, 1987). Bu bazen zıtlıkları ön plana çıkararak bazen de öğrencilerin kendi ana dillerindeki benzer sesleri kullanarak yapılabilir. Önemli olan bireylere sesleri duyma fırsatları sunmaktır.

Sesletim öğretiminde aynı zamanda çok uyaranlı teknikler (işitsel, görsel, dokunsal) kullanmak da bireysel farklılıklardan kaynaklanan sorunları en aza indirgeyebilir. Farklı yöntemlerden yaklaşmak da oldukça yararlıdır. Her sesin öğrenim

süreci -bu sıra her zaman bu şekilde olmasa bile- görsel, işitsel, dokunsal olarak bir bütün şeklinde yaşanmalıdır. Bu şekilde öğrenciler yöntemlerini güçlendirme fırsatı bulurlar (Acton, 1997).

Bu tekniklerden bazıları seslerin fiziki olarak çıkarılış bilgi ve açıklamalarına dayanmaktadır. Yabancı dilde sesletim becerisi kazandırmak edinme yoluyla değil öğrenme yoluyla gerçekleştiğinden bu teknikler sesletim becerisi için oldukça faydalıdır. Birey bilmediği bir beceriyi dinleme ve taklit yoluyla çok daha fazla zaman ayırarak edinebilse de açıklamalara uyarak ve kurallarını uygulayarak kısa zamanda daha kalıcı kazanımlar elde edebilir. Örneğin; sesletimin fiziksel kaynaklarını daha iyi anlamlandırmak için ayna yardımıyla sesleri boğumlama esnasındaki dudak ve çene pozisyonlarının izlenmesinin faydalı olacağı belirtilir (Bowen ve Marks 1992, s.8; Harmer, 2007). Hancock (2017), bükme, çevirme gibi dil çalışmalarının faydalı olacağını ifade eder. Yeni seslerin doğru bir şekilde üretilmesi için doğrudan ve açık eğitimin sadece dinleme ve taklit etmeye dayanan taklitçi öğretimden daha iyi performans sağladığı bilinmektedir (Catford ve Pisoni, 1970). Hago ve Khan (2015) sesletim eğitiminde dil, diş ve dudak pozisyon ve şekillerinin gösterileceği ses üretim çalışmalarının; uluslararası fonetik alfabe ve bilgisayar yazılımlarının; dinleme araçlarının, televizyon kanallarının, radyo ve görsel medyanın, bağlam diyaloglarının, tekerlemelerin, paragraf okumalarının, kısa sunumların, resim betimlemelerinin ders sürecine dâhil edilerek kullanılabileceğini ileri sürmüştür. Tüm bu uygulamaları içeren teknikler aşağıda sıralanmıştır:

2.12.1.Fonetik transkripsiyon tekniği

Sesletim eğitiminde sesleri ve sesler arasındaki farklılıkları model öğreticilerin örnek bir şekilde göstermeleri bazen yeterli olmamaktadır. Böyle durumlarda seslerin harf olarak görselleştirilmesi seslere karşı farkındalık anlamında yarar sağlamaktadır. Herhangi bir dilin parçalı ses birim ve bürünsel özelliklerinin temsilinde kullanılan IPA (Pekacar ve Dilek, 2009, s. 136) uzun süredir kullanılan ve bilinen tekniklerden biridir. Ancak, her simgenin bir sese denk geldiği bu tekniği işlevsel bir şekilde kullanabilmek

için öğrencilerin daha önceden bunu biliyor olmaları gerekmektedir. Aksi takdirde öğrencilerin önce bu kodları öğrenmeleri gerekse de yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek güçlü bir teknik olduğu düşünülmektedir (Winievska). Bu teknik daha profesyonel bir şekilde sesler üzerine eğilmektedir. Seslerin değişkeleri ve farklılıklarına dayanır. Ancak genel öğretim düzeyinde sıklıkla kullanılması zordur. Öncelikle bu tekniğin bilgisini edinmiş olma şartı dil öğreniminde her bireye yönelik olmayabilir (Tekin, 2020).

2.12.2. En küçük çift tekniği

En küçük çiftler, tek bir sesle anlamı değişen kelime veya cümle çiftleridir. Bu teknik, öğretmenin, tek bir ses farkı olan kelimeleri seçmesi ve bu kelimeleri, seslerdeki farkı anlamalarını sağlamak için sınıfta sürekli olarak çalışmasıyla devam eder. Bu çalışmalar, dinleme algılarını ve sözlü üretimi geliştirir. Öğretmen bu tekniği kullanarak ilk önce öğrencilerin dinleme becerisine hâkim olur. Öğretmen iki kelime söyler ve öğrencilerden aynı ya da farklı olup olmadıklarına karar vermelerini ister. (Arimilli, ve diğerleri, 2016)

Öğretmen kelime çiftlerini okurken, öğrenciler duydukları kelimeyi çember içine alır veya işaretler. Anında geribildirim vermek ve yanlış kelimeyi seçen kişilere her iki kelimeyi tekrar duyma şansı vermek önemlidir. Öğretmen, öğrencilerin sesi üretmesine yardımcı olmak için sesleri uzatarak ya da boğumlamalarını dikkatle belirgin bir şekilde göstererek biraz abartılı söyleyebilir. Ancak öncelikle kelimeler doğal bir şekilde konuşma dilinde olduğu gibi söylenmelidir. Anlaşılması güç kelimelerde bu denenebilir. Hedef sesin konumunu ve birlikte bulunduğu sesleri değiştirmek de önemlidir. En küçük çift etkinlikleri ses kaydı aracılığıyla da yapılabilir ancak geri bildirim vermek ve öğrencilerin sesleri tekrar duymasına fırsat vermek gerekir (Kenworthy, 1987).

Sesler, farklı dizilerde, konumlarda (örneğin belirli bir sesli veya sözcükten sonra, kelimelerin sonunda ve kelimelerin başında) ve farklı birleşimlerde duyulmalıdır. Seslerin yalın hâlde duyulmasını sağlamak çok önerilen bir uygulama değildir. Çünkü

sesleri duyma şeklimiz bu değildir. En küçük çift tekniği, öğrenciler için ana dili ve hedef dil arasında sorun yaratan sesler için çok yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. (Bowen, 1972, s. 87) Bu teknikle daha çok ünsüzlere yönelik çalışmak daha etkili olabilmektedir.

K sesinin boğumlama çalışması:

Ka, Ke, K₁, Ki, Ko, Kö, Ku, Kü

Kak, Kek, Kık, Kik, Kok, Kök, Kuk, Kük,

Kag, Keg, K₁g, Ki₁g, Kog, Kög, Kug, Küg, (Yalçın, 2012, 107).

Rab, Reb, R₁b, Ri₁b, Rob, Röb, Rub, Rüb

Bar, Ber, Bır, Bir, Bor, Bör, Bur, Bür (Temizyürek ve diğerleri, 2011, s. 98).

2.12.3. Görsel güçlendirme

Bu teknikte öğretmen, öğrencilerin farkındalıklarını arttırmak için grafikler, renk çubukları, resimler, ses ve renk çizelgeleri vb. kullanır. Çocuklar için egzersiz ve tekerlemeler daha uygunken yetişkin öğrenciler için bu teknik kullanılabilir. Ses grafikleri sesli ve sessiz harflerin, birer satırla bölünerek hazırlanıp renklerle temsil edilmesidir. Böylece okuyucu sesleri kolayca tanımlar. Vurgu kalıpları, belirgin vurgu hecelerinin altlarındaki bir nokta ile gösterilir veya büyük harfle yazılarak öğrenciler tarafından kolaylıkla anlaşılabilir hâle getirilebilir (Arimilli ve Diğerleri, 2016; Chen, Fan ve Lin, 1996; Wei, 2006; Arimilli ve diğerleri, 2006; Hewings, 2018).

Sesletim öğretimi genellikle hem geleneksel hem de modern yöntemlerde görsel desteğin kullanımı ile yakından ilişkilidir. Bu teknik çizelgeler, diyagramlar, kartlar ve eskizler vasıtasıyla sesletim öğretimine görsel destek yapılabilecek birçok yol sunmaktadır (Winievska). Bunlardan biri de ses-renk kartlarıdır. Kart, her biri hedef dildeki bir sesi temsil eden renk bloklarını içerir. Öğretmen ve daha sonra öğrenciler, heceler, kelimeler ve hatta cümleleri biçimlendirmek için bu kartların üzerindeki renk bloklarını gösterirler. Öğrenciler iki ses hakkında çelişki yaşadıklarında ve ayırt

edemediklerinde bu ses-renk kartı onlara hangi sesi çıkardıkları konusunda geri bildirim sağlamak için kullanılır (Larsen Freeman ve Anderson, 2014, çev. Calp).

2.12.4. Tekerlemeler

Anlamdan uzak bir şekilde belirli seslerin tekrarına dayanan tekerlemeler hem dinleme hem sesletim becerisine yönelik olarak kullanılmakta ve yarar sağlamaktadır. Aynı zamanda, yabancı dil öğrencilerinin sesletimlerinin yanı sıra dili anlama becerilerini de desteklemektedir (Arimilli ve diğerleri, 2006). Tekerleme hedef dilin ses kalıplarını anlamalarına, seslere dair farkındalıklarına yardımcı olur (Erdem ve diğerleri 2015; İlgün, 2015). Özellikle boğumlama çalışmalarında kullanılan tekerlemelerin her birinde amaç sesleri hızlı söylemek değil, doğru boğumlamaktır. Tekerlemelerin basit veya karışık anlamlı olması yahut hiçbir anlam taşımaması gerekmektedir. Böylece zihnin anlama kayması önlenmektedir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011, s. 97). Öğrencilerin önce yavaş daha sonra hızlanarak tekrar etmeleri sağlanarak zorlanılan seslerin sesletimleri aşamalı olarak kazandırılabilir (Tekin, 2020).

2.12.5. Sesli okuma

Sesletim becerisini her iki yönden geliştirecek diğer bir teknik sesli okumadır. Öğrenciler yüksek sesle okuma yapmaları esnasında sadece kelimeleri ve cümleleri parçalı birimler yönünden sesletmekle kalmaz aynı zamanda ifadede aktarılacak istenen anlamları da tanırlar. Sesli okuma tekniğinin öncelikle parçalı birimlerin sesletilmesinde iyileştirici bir özelliğe sahipken sesli okumada bürünsel özellikleri de geliştirdiği düşünülür. Öğrenciler cümle ya da metindeki bağlamlara uygun bir şekilde okumayı öğrenirler.

Sesli okuma bir metni ya da şiiri doğru bir sesletme ve vurguyla okumanın hedeflendiği bir tekniktir (Arimilli ve diğerleri, 2006; Gibson, 2008; Hişmanoğlu ve Hişmanoğlu, 2010). Öğretmen ve öğrenci için aynı anda geri bildirim ve düzeltmeye de

imkân sağladığı için kullanışlı ve pratiktir. Böylece öğrencilerin sesletimlerindeki hatalarının fosilleşmesi engellenmiş olur.

2.12.6. İşitsel destek

Geleneksel sesletim öğretimi yapılan sınıflarda etkili ve faydalı olduğu düşünülen bir diğer destekleyici teknik işitme-güçlendirme yöntemidir. Sesletim eğitiminde dinleme-taklit etme uygulamaları uzun zamandır kullanılmaktadır. Ancak artık sadece tekrarla hedef dilde doğru ses alışkanlıklarının edinileceği düşüncesi geçerliliğini kaybetmiştir. Buna rağmen, birincil öğretim aracı olarak dinleme ve tekrarlama kullanımı sürmektedir (Celce-Murcia ve diğerleri, 2008, s.295).

Bu yönteme dayanan teknikler genelde üretime yöneliktir ve öğrencilerin konuşmasını geliştirmeyi amaçlar. Bu tür tekniklerin çoğu, farklı anlamlara sahip ve sesletimleri yalnızca bir sesle farklılık sağlayan en küçük çiftleri kullanır. En küçük çift çalışmaları, İşitsel Dilsel yöntem zamanında ortaya atılmıştır ve hâlen hem sözcük düzeyinde sorunlu sesleri dinleme ve ayırt etme hem de cümle düzeyinde bağlamda kullanılmaktadır. (Winievska).

Morley (1991), özelleştirilmiş konuşma odaklı dinleme tekniklerinin; öğrencilerin işitsel algılarını, sesletim / konuşma iletişiminin boyutları için ayırt edici dinleme becerilerini ve genel işitsel anlamalarını geliştirmelerine yardımcı olabileceğinden bahseder. Ayrıca ünlü-ünsüz seslerin ve bunların birleşimlerinin algılanmasının yanı sıra bürünsel özellikleri de geliştirebileceğini belirtir.

Bu tekniğin araçlarından biri de ses kayıtlarıdır. Bu teknik, öğrenci ya da öğretmenlerin pratik sağlamaları veya model sesletmeler gerçekleştirmeleri üzerine kuruludur. Kullanım kolaylığı sağlaması ve öğrenciler tarafından ilgi çekmesi sıklıkla kullanılmasını sağlar. Etkinliklerde öğrencilere ses dosyaları dinletilir ve onlardan kendi ürettikleri sesleri kaydetmeleri istenir. Öğrenciler kendi sesini dinleyebilir ve hatalarını düzeltebilirler (Arimilli ve diğerleri, 2006; Aufderhaar, 2004). Öğrencilerin

kendi üretimlerini dinlemeleri; eksikliklerini fark etmeleri ve gelişmelerini takip ederek önlemler alabilmeleri açısından çok önemlidir. Aynı zamanda ses kayıtları öğretmenler için de dinleme etkinliklerinde kolaylık ve zamandan tasarruf sağlamakta; öğrencilerin dinleme algılarını geliştirerek anlamalarına yardımcı olmaktadır (Tekin, 2020).

Sesletim çalışmalarında öğretimin önemli bir parçası olan bu tekniği kullanırken öğretmenlerin de buna yönelik çalışmalar hazırlamaları önemlidir. Sunulan her yeni kelimedede, özellikle öğrencilerin not alması, hatırlaması ve kullanmaları istenen kelimeler örnek modellemelerle vurgulanarak vurgu örüntüsünü belirtme alışkanlığının kazandırılması önemlidir (Kelly, 2001). İşitsel destek tekniği, sesletim eğitiminin temeli olan dinleme becerisinin kazandırılması ve etkili bir şekilde kullanılmasında oldukça önemli bir tekniktir. Tüm yaklaşımların en temelde uyguladığı ve bu yolla kazandırmaya çalıştığı sesletim becerisi esasen dinleme becerisinden elde edilecek hedef dilin maruziyetine; bu dilde taklit becerisinin yerleşmiş olmasına ve bağlama uygun kullanılmasına dayalıdır. Dolayısıyla tüm yaklaşımlarda çeşitli şekillerde ve sıkça kullanılmaktadır (Tekin, 2020).

2.12.7. Dokunma desteği

Dokunma desteği veya dokunma hissi ile güçlendirme genelde daha geri planda olan bir tekniktir. Ancak bu teknik günümüzde sesletim öğretiminde sıkça kullanılmaktadır. Bu teknikle parçalı birimlerin öğretiminde öğrencilere basit dokunsal açıklamalar verilebilir. Örnek olarak, öğrencilerin ses tellerinin titreşimini hissetmek için parmaklarını boğazlarına yerleştirmeleri veya kulaklarını elleriyle tutmaları; nefes alma sırasında ise bunu anlamak için parmaklarını ağzına koymaları istenebilir (Celce-Murcia ve diğerleri, 2008, s.296).

Bu teknikte ses kişiye işitsel olarak hissettirildikten sonra tekrarlatılır. Bu süreçte sabır ve güdüleme önemlidir. Öğrenciye sesbilgisel olarak sesin nasıl çıkarılacağı anlatılmalı ve ses birkaç kez tekrarlanmalıdır. Daha sonra seslerin ağız bölgesinde hangi organların yardımıyla çıktığı gösterilmelidir. Dilin çeşitli sesler

üzerindeki konumuna dikkat çekilmeli; diğer organların sesteki etkisi elle hissettirilmelidir. Bu çalışmalarda ayna yardımıyla öğrencilerin sesleri çıkarırken kendilerini izlemelerine imkân verilmesi daha somut bir öğrenme gerçekleştirecektir (Temizyürek ve diğerleri, 2011). Öğrencilerin dil hareketlerini ağızlarında hissetmeleri, dudaklarının şeklini izlemeleri ve dilin diş ve dudaklarla; aynı zamanda yüzdeki kaslarla nasıl etkileştiğini hissetmeleri için fırsat yaratılmalıdır (Odisho, 2014, s.65). Özellikle parçalı birimlerin öğretiminde kullanılan ve fayda sağlayan bu teknik dinleme ve taklit etmeden ziyade öğrencilerin sesletim becerisine bilgisel ve kuralsal yaklaşımlarına olanak sağlamaktadır. Seslerin çıkarılması konusunda ne yapacağını bilen; sesler üzerinde hangi ses organının etkisi olduğunu bilen öğrenciler öğrenmeyi daha bilinçli hale getirebilirler.

2.12.8. Sesletim oyunları

Sesletim eğitimi, hem çok uyaranlı ve yönlülüğü sağlamak hem de öğrenimi eğlenceli ve etkileşimli bir hâle getirebilmek için birtakım oyunlarla desteklenebilir. Demirel (2019, s. 108), hedef dildeki seslerin doğru sesletimini sağlamak ya da hataları belirleyip neyin öğretilmesi gerektiğini ortaya koyabilmek için sınıf içinde “*Kulaktan Kulağa*”, “*Bingo*”, “*Ayırt Etme*”, “*Mini-Bingo*” gibi oyunlara yer verilebileceğini belirtmiştir.

Bu oyunlar genellikle dinleme taklit etmeye, ünlü ve ünsüzler arasındaki sesbirimsel farkındalığı kazandırmaya yarayan oyunlardır. Bu oyunlardan özellikle sesletimin parçalı birimlerini geliştirmede etkin bir şekilde yararlanılabilir.

a. Kulaktan Kulağa: Sesletilmesi istenen sözcük kulaktan kulağa dolaşarak sözcüğün en son hâli ilk hâliyle karşılaştırılarak hatalar düzeltilir.

b. Bingo: Öğrencilere verilen karttan farklı şekilde duydukları sesi işaretlemeleri istenir. Bazı öğretmenler, bingo kartındaki karelerde normal sözcükler yerine ses veya fonemik olarak hecelenmiş kelimeleri yazarak sesli bingo oynarlar. Öğretmen

sesi ya da kelimeyi söylediğinde, öğrenciler o karenin üstünü çizerek. Bütün sesleri bilen öğrenci “*Bingo*” yapar ve ödül alır (Harmer, 2007, s. 255).

c. Ayırt Etme: İki farklı sesi içeren kartlar hazırlanarak o sesler tahtaya yazılır. Ardından öğrencilerden söylenen kelimelerin içerdiği sese göre o sesin olduğu kartın yanına gitmeleri istenir. Bu şekilde diğer öğrencilerin de katılımıyla sınıf etkinliği uygulanmış olur (Celce-Murcia ve diğerleri, 2011).

d. Mini-Bingo: Öğrenciler, kendilerine dağıtılan karttaki kelimeler arasından öğretmenlerinin okuduğu kelimeleri bulmaya çalışırlar. Tamamını bulan öğrenci “*Bingo*” yapmış olur.

2.13.Parçalı Birimlerin Öğretim Etkinlikleri⁵

Dil öğretim yaklaşımlarından iletişimsel yaklaşımı temel alan bütüncül yaklaşım, sesletim öğretimi için geleneksel ve bugün de hâlâ geçerli olan bazı teknikler kullanmaktadır. Bunlar; dinleme ve taklit için ses-video kayıtları, bilgisayar laboratuvarları çalışmaları, boğumlanma açıklamaları ve fonetik alfabe, en küçük çift ve bağlamsallaştırılmış şekli, görsel yardım ve tekerlemeler, gelişimsel yaklaşım çalışmaları, sesli ve ezberden okuma, öğrencinin kendi üretimlerini kayıt ve öz değerlendirme gibi tekniklerdir (Celce-Murcia ve diğerleri, 2008, s. 10, Kelly, 2001). Buradan hareketle tarama yoluyla aşağıdaki etkinlikler derlenmiştir.

2.13.1. Türkçenin sesini dinle

Düzey: Temel Düzey (A1 ve A2 Kurları)

Hedef: Estetik duyuş ve ses farkındalığı geliştirme.

Uygulama:

⁵ Bu bölümde şu çalışmadan yararlanılmıştır: Karatay, H. ve Tekin, G. (2019b). Konuşma eğitiminin parçalı birimleri: ses ve sesletim eğitimi. *Kesit Akademi Dergisi*, 5 (19), 541-563.

1. Hedef dildeki ana dili konuşucularının yaptıkları konuşmalar ses kaydı olarak öğrencilere dinletilir.
2. Öğrencilerden bu dilin kulağa nasıl geldiği hakkında görüş alınır. Önemli olan konuşma içeriğinin anlaşılması değil, hedef dile karşı estetik yönden farkındalık kazandırılmasıdır (Laroy, 2008).

2.13.2. Bingo!

Düzey: Temel Düzey (A1 ve A2 Kurları)

Hedef: Ses farkındalığı geliştirme.

Uygulama:

1. Her öğrenciye bir kart verilir.
2. Çalışılacak sesler sınıfın durumuna göre belirlenir. Bu etkinlikte ses yerine kelimelerle de çalışılabilir. Sesler tek tek söylenir ve öğrenciler, duydukları sesleri kartlarında bularak üzerini çizer ya da kapatırlar.
3. Öğrenciler kartlarındaki diğer kelimelerin de hedef sesi içerip içermediğini kontrol ederler.
4. Öğretmenler ayrıca, öğrencilerden, üzerini çizdikleri kelimelerle ilgili başka bir örnek kelime yazmalarını da isteyebilir.
5. Öğrenci kartını doldurduğunda “Bingo!” diye bağırır ve kartlar kontrol edilir (Kelly, 2001; Kenworthy, 1987; Celce-Murcia ve diğerleri, 2008; Hancock, 2017; Hewings, 2018; Göçgün, 2016; Bowen, Madsen ve Hilferty, 1985; Topbaş, Êksen ve Eksen, 2015).

Örnek:

O	Ü	Ş	Ç
I	E	J	Z

2.13.3. En küçük çiftler

Düzey: Temel Düzey (A1 ve A2 Kurları)

Hedef: Ses farkındalığı geliştirme.

Uygulama:

1. Öğrencilere daha önceden hazırlanan, üzerinde kelimeler için hücreler içeren tablo kâğıtları dağıtılır.
2. Öğrencilerin öğretmenden duyduğu en küçük çift kelimelerini tabloya yerleştirmeleri istenir.
3. Her kelime bir kez seslendirilir ve doğru biçimde en çok kelime yerleştiren oyunu kazanır (Topbaş, Eksen ve Eksen, 2015; Celce-Murcia ve diğerleri, 2008; Göçgün, 2016; Kenworthy, 1987; Kelly, 2001; Hewings, 2018; Bowen, Madsen ve Hilferty, 1985).

Örnek:

...	...	...	...
...	...	...	...

2.13.4. Ses puanlama

Düzey: Temel Düzey (A1 ve A2 Kurları)

Hedef: Ses farkındalığı geliştirme.

Uygulama:

1. Çalışılacak sesler, öğretmen tarafından tahtaya yazılarak her ses bir puan birimiyle eşleştirilir. Bunun için Ebcad hesabındaki alfabenin sayısal değerleri kullanılarak ileti yazmaları da istenebilir.
2. Öğretmen hedef sesi içeren kelimelerin toplam puanlarını daha önceden belirler.
3. Öğrenciler, öğretmenin okuduğu her kelimenin puan değerini bulur.
4. Doğru toplam puanı bulan oyunu kazanır (Hancock, 2017 temel alınarak hazırlanmıştır).

Örnek:

a:1, e:2, ı:3, i:4, b:5, k: 6, c: 7, p:8.....

“Kapıcı” kelimesi: $6+1+8+3+7+3=28$ Toplam puan.

2.13.5. Renklendirme

Düzey: Temel ve Orta Düzey

Hedef: Ses farkındalığı geliştirme.

Uygulama:

1. Öğretmen tarafından önceden her kelimenin harf sayısına göre hazırlanmış boyama kutucuklarının olduğu kâğıtlar öğrencilere dağıtılır.
2. Her ses, tahtada bir renkle ilişkilendirilir.
3. Öğrencilerden öğretmenin seslendirdiği kelimelerdeki ses renklerine göre sese ait kutucuğu kâğıt üzerinde boyamaları istenir.
4. Doğru renk tablosunu oluşturmaları beklenir.
5. Gerekirse ardından öğretmen kendisi tahtada kelimeleri doğru renklerle eşleştirir. (Celce-Murcia, ve diğerleri, 2008; Laroy, 2008'den uyarlanmıştır.)

Örnek:

İ: Pembe, **L:** Sarı, **A:** Kırmızı, **Ç:** Mavi

İlaç:

Ç: Mavi, **İ:** Pembe, **E:** Turuncu, **K:** Beyaz

Çiçek:

2.13.6. Kulaktan kulağa

Düzey: Temel ve Orta Düzey

Hedef: Ses farkındalığı geliştirme.

Uygulama:

1. Öğrenciler kendi aralarında dörderli ya da beşerli gruplara ayrılırlar.
2. Öğretmen sorunlu sesler üzerinde açıklama yaptıktan sonra her gruba hedef sesi içeren bir kelime söyler.
3. Öğrenciler kulaktan kulağa kelimeyi taşırlar.
4. Son öğrencinin de kelimeyi doğru bir şekilde bozmadan sesletmesi beklenir.

5. Kelimeyi yanlış sesleten öğrenci tahtaya çıkarak doğru kelime ile ilk söylenen kelimenin karşılaştırmasını yapar (Dalton, 1997'den geliştirilmiştir).

2.13.7. Sesi koru

Düzey: Temel ve Orta Düzey

Hedef: Ses farkındalığı geliştirme, seslerde tutarlılık sağlama.

Uygulama:

1. Öğrencilere içinde en küçük çiftlerin olduğu kartlar dağıtılır.
2. Her grup bir sese ait en küçük çiftten sorumludur.
3. Bir grup kendi kelimesini söyler ve diğer gruplar da sırayla kendi kelimelerini söyler.
4. İlk söyleyen grup diğer grupların kelimelerinden etkilenmemeye çalışır ve en son tekrar kendi kelimesini söyler (Laroy, 2008'den uyarlanmıştır).

Örnek: dal-del, sal-sel, kel-kil

2.13.8. Sesi hisset

Düzey: Temel ve Orta Düzey

Hedef: Ses farkındalığı geliştirme.

Uygulama:

1. Öğrencilere her sesin nasıl çıkarıldığına dair görseller kullanılarak açıklama yapılır.
2. Önce öğretmen sesi öğrencilere dönük olarak çıkarır ve konuşma organlarının hareketlerine dikkat çekerek tekrar eder.
3. Ayna eşliğinde öğrencilerden sesleri çıkarmaları istenir ve tekrar ettirilir.
4. Öğrenci ayna karşısında sesi çıkarırken konuşma organlarının hareketlerini anlatır. (Laroy, 2008'den uyarlanmıştır).

Örnek: /i/ sesinin çıkarılışında dudaklar düz, dilucu alt sıra dişlerin ardında, çene açısı ise dar durumdadır (Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017).

2.13.9. Hangi sesleri çıkarabilirsin?

Düzey: Temel ve Orta Düzey

Hedef: Ses farkındalığı geliştirme.

Uygulama:

1. Öğretmen tarafından öğrenciler için sorunlu sesler belirlenir.
2. Öğretmen sesletim yaparken öğrencilerden kendilerini dikkatle dinlemeleri istenir.
3. Sesler önce öğretmen tarafından model olarak çıkarıldıktan sonra öğrencilere hangi hareketlerle çıkarıldığı sorulur.
4. Örneğin, “h” sesi nefes verir pozisyonunda, “f” sesi ise üst dişlerin alt dudak üzerine konup hafif bir açıklık bırakılmasıyla nefes verme sonucu gerçekleşir. Daha sonra eller boğaz üzerine konularak “f” sesindeki açıklığın biraz daraltılarak “v” sesinin oluşumu gösterilir (Laroy, 2008).

2.13.10. Sesler ve duyular

Düzey: Temel ve Orta Düzey

Hedef: Ses farkındalığı geliştirme.

Uygulama:

1. Öğretmen tarafından öğrencilerin sesletimde zorlandıkları sesler belirlenir.
2. İki sesi karıştırma eğilimindelerse o sesleri içeren basit kelimeler liste olarak hazırlanır.
3. Sesler öğrencilere birkaç kez fısıltı, bağırış şeklinde ve her ses arasında 5 saniye sessizlikle dinletilir.
4. Daha sonra öğrencilerden dinledikleri sesleri zihinlerinde birer renkle eşleştirmeleri istenir.
5. Öğrencilerden hangi sesi hangi renkle eşleştirdiklerini yazmaları istenir.
6. Sesin rengini görselleştirmeleri ve o sesi içeren kelimeleri yazmaları istenir (Laroy, 2008).

2.13.11.Sessiz dikte/Dudak okuma

Düzey: Temel ve Orta Düzey

Hedef: Dudak pozisyon ve hareketlerinin farkına varma, doğru sesletimi sağlama.

Uygulama:

1. Bu etkinlikte öğrenciler sesler arasında ayırım yapabilmek için ses üretiminin görünür özelliklerine odaklanırlar. Buradaki amaç hem dinleyici hem de konuşmacının seslerin nasıl çıkarıldığını anlamasını sağlamak ve onları ses çiftleri arasındaki dudak hareketlerinin farklarına karşı daha bilinçli hâle getirmektir (Hewings, 2018).
2. Öğretmen tarafından birbirine benzeyen ancak ses farklılıkları bulunan kelime çiftleri belirlenir.
3. Sınıf gruplara bölünür. Her grup bir kelime çiftinden sorumlu tutulur.
4. Bu kelime çiftleri kâğıt üzerinde öğrencilere de dağıtılır.
5. Kelime çiftleri sırayla olmak üzere tahtaya yazılır ve numaralandırılır.
6. Öğretmen öğrencilere sessiz dikte yoluyla kelimeleri söyleyeceğini ancak öğrencilerin hangi kelime olduğunu öğretmenin ağız hareketlerinden anlaması gerektiği söylenir.
7. Her grubun kendi kelime çifti içerisinde dikte edileni doğru bir şekilde bulması istenir (Laroy, 2008; Hewings, 2018).

2.13.12.Ses şiir

Düzey: Temel ve Orta Düzey

Hedef: Ses farkındalığı geliştirme.

Uygulama:

1. Öğretmen öğrencilerin çalışması gereken sesi belirledikten sonra onlardan bu sesi kullanarak bir şiir yazmalarını ister.
2. Bir başka çalışma şekli olarak öğrencilerin grup olarak birkaç sesi belirleyerek ortak bir şiir oluşturmaları istenir (Laroy, 2008; Kelly, 2001).

Örnek:

Sessiz saatlerde sesine ses olsam

Senelerce saniye saniye sebepler sunsam
 Sefasını sürsem; salım bir kulsam
 Seksen sene seninle sabaha koşsam.

2.13.13.Ben hangi sesim?

Düzey: Temel ve Orta Düzey

Hedef: Ses farkındalığı geliştirme.

Uygulama:

1. Öğretmen her öğrencinin sırtına sesli harfin bulunduğu yapışkan bir etiket yerleştirir.
2. Öğrenciler sınıfta dolaşır, birbirlerinin arkasındaki notlara bakar ve o sesi içeren kelimeleri birbirlerine söylerler.
3. Etiket sahibi öğrenciler seslerinin ne olduğunu anladıklarında, öğrenciler tahtaya sesi yazar (aynı zamanda sesbirimsel sembolü de yazabilirler).
4. Etkinlik bir yarış şeklinde de ilerleyebilir.
5. Öğretmen, sınıf seviyesine bağlı olarak etkinliği daha da zorlaştırmak için, öğrencilere kelimelerin hedef sesle başlamamasını ancak içermesi gerektiğini söyleyebilir.
6. Ayrıca öğretmen öğrencilere kasten yanlış kelimeler vermemeleri gerektiğini söylemelidir. Bunu engellemeye yardımcı olmak ve aynı zamanda işbirlikçi bir ortamı teşvik etmek için öğrenciler iki takıma ayrılabilir. Takım üyeleri birbirlerinin seslerini tahmin etmelerine yardımcı olur (Kelly, 2001).

2.13.14.Dinlediğini ayırt etme/ Hangi ses?

Düzey: Temel ve Orta Düzey

Hedef: Ses farkındalığı geliştirme.

Uygulama:

1. Çalışma, öğrencinin öğretmen tarafından söylenen iki kelimenin aynı mı yoksa farklı mı olduğuna karar vermesini gerektirir.

2. Bu, başlangıçta kolay bir görevdir, çünkü doğrudan iki zıt sesi ayırmaktansa söylenen sesi bulmak daha kolaydır.
3. Öğrencilere en küçük çiftlerden bir kelime okunur ve önlerindeki kâğıt üzerinde, kelime çiftinden doğru olan kelimenin yuvarlak içine alınarak işaretlenmesi istenir.
4. Daha sonra kontrol edilir (Celce-Murcia ve diğerleri, 2008; Kenworthy, 1987; Laroy, 2008; Kelly, 2001).
5. Benzer etkinlik en küçük çiftin okunarak aynı mı farklı mı olduğunun sorulmasıyla çeşitlendirilebilir (Kenworthy, 1987; Hewings, 2018; Bowen, Madsen ve Hilferty, 1985).

Örnek: a) kek- gek b) cek-çek c) ol-öl

2.13.15.Farklı olanı çıkar

Düzy: Temel ve Orta Düzy

Hedef: Ses farkındalığı geliştirme.

Uygulama:

1. Öğretmen öğrencilere üç ya da dört kelime söyleyerek bunlardan hangisinin farklı olduğunu sorar.
2. Bu etkinlikte öğrencilere söylenen kelimelerden kaç tanesinin aynı olduğu da sorulabilir (Kenworthy, 1987; Hewings, 2018).

Örnek: bak-çak-tak-kek

2.13.16.Sesi kaç kez duydun?

Düzy: Temel ve Orta Düzy

Hedef: Ses farkındalığı geliştirme.

Uygulama:

1. Bu etkinlikte, öğrencilere dinlemeleri gereken bir ses verilir.
2. Öğretmen daha sonra sesin en az bir kez geçtiği kısa bir cümle okur.
3. Öğrencilerden dikkatle dinlemeleri ve sesi kaç kez duyduklarını saymaları istenir.

4. Öğrenciler alışıkça öğretmen tarafından sesin hiç geçmediği cümleler söylenerek şaşırtma da yapılabilir (Kenworthy, 1987).

2.13.17.Tekerlemeler

Düzey: Temel ve Orta Düzey

Hedef: Ses farkındalığı geliştirme.

Uygulama:

1. Doğal dil konuşucularının bile söylemekte ve açıklamakta zorlandıkları tekerlemeler, ses çalışmalarında kullanılabilir.
2. Öğretmen genellikle sorunlu iki sesi seçer ya da öğrencilerinden seçmelerini ister.
3. Hazır tekerlemeleri okuma çalışması yapmaları ya da kendilerinin seçtikleri iki sesle ilgili tekerleme yazmaları istenebilir. Gerektiğinde öğretmen yardımcı olur (Kelly, 2001).

Örnek:

Bir berber bir berbere “Bre berber, gel birader, biz beraber Berberistan’da bir berber dükkânı açalım.” demiş.

Kartal kalkar dal sarkar, dal sarkar kartal kalkar.

Rıfkı’yla Rıza rıhtımda rızklarını aradılar (<https://benanneymim.com/egitim/cocugunuzun-r-harfini-soyleyebilmesi-icin-4-tekerleme/>).

2.13.18.Hangi ses?

Düzey: Temel Düzey

Hedef: Ses farkındalığı geliştirme.

Uygulama

1. Belirli bir hedef ses için en küçük çift kelimeleri belirlenir.
2. Sesler bir - iki ya da “a” - “b” olarak etiketlenir. Öğretmen etiketlerin hangi sesler olduğunu belirler (Örneğin; a: kül, b: gül şeklinde).

3. Etiketlenen kelimelerden birini sesleten öğretmen öğrencilere hangi sesi duyduklarını sorar.
4. Daha önceden zihninde kelimelere ait bir görsel oluşturulan öğrenciler, hangi sesi duyduklarına karar verirler (Kenworthy, 1987, s. 48).

2.13.19. Mini dikte

Düzy: Temel Düzy

Hedef: Ses farkındalığı geliştirme.

Uygulama

1. Öğretmen belirlediği kelimeleri öğrencilere model olarak sesletir ve bir ya da iki kez tekrar eder.
2. Öğrencilerden duydukları kelimeleri yazmaları istenir.
3. Yazılan kelimeler öğretmen tarafından kontrol edilir (Kenworthy, 1987).

2.13.20. Pantomim çalışması

Düzy: Temel ve Orta Düzy

Hedef: Kelimelerin doğru sesletimini edinme.

Uygulama:

1. Öğretmen hedef sesleri içeren çalışılacak kelimeleri daha önceden belirler.
2. Öncelikli olarak gönüllüleri çağırır.
3. Tahtaya gelen öğrencilerden seçtikleri bir kelimeyi ağız hareketleri olmaksızın ve sözsüz bir şekilde anlatmaları istenir.
4. Sınıfın diğer öğrencileri, arkadaşlarının anlatmaya çalıştığı kelimeyi tahmin eder.
5. Birkaç kişi fikrini belirtir ve çoğunluk sağlarsa tahtaya kelime yazılır ve belirlenen kelimenin doğruluğu kontrol edilerek sesletilir.
6. Bilinmeyen bir kelimeyse anlamı öğretilir ve sesletimi üzerinde çalışılır.
7. Böylece öğrenci hem yeni bir kelime hem de bu kelimenin doğru sesletimini edinmiş olur.

2.14. B r nsel  zelliklerin  ğretim Etkinlikleri⁶

Bu etkinliklerin ortak amacı bürünsel özellikler arasından özellikle vurgu ve sesletmeyi öğretmek ve pekiştirmektir.

2.14.1. Hangi kelime?

Düzey: Orta ve  st Düzeyler (B1 kuru ve  zeri)

Hedef: Kelime düzeyinde vurguyu  ğrenme.

Uygulama:

1. Vurgu çalışmasında tahtaya örnek kelimeler yazılarak küçük dairelerle ya da renklendirmelerle vurguları gösterilir.
2. Daha sonra sınıfta hep birlikte kelimelerin vurgulu şeklinin sesletimi üzerine çalışılır.
3.  nce  rnek sesletim dinletilir sonra öğrencilerden tekrar etmeleri istenir.
4. Tahtaya farklı kelimelerin sadece vurgu kalıpları bırakılır.
5. Öğrencilerden kalıpları bırakılan vurguların, seçenek olarak tahtaya yazılan kelimelerin hangilerine ait olduklarını bulmaları istenir.
6. Tüm sınıf uygulayacak şekilde kelimeler ve kalıpları eklenerek etkinlik devam eder (Kelly, 2001; Kenworthy, 1987'den uyarlanmıştır).

 rnek:

✓Aferin: O o o

✓Ağlama: o O o

✓Yemyeşil: O o o

2.14.2. Vurgu kalıpları

Düzey: Orta ve  st Düzeyler (B1 kuru ve  zeri)

Hedef: Kelime düzeyinde vurguyu  ğrenme.

⁶ Bu bölümde Şu çalışmadan yararlanılmıştır: Karatay ve Tekin (2019). Konuşma eğitiminin b r n özellikleri ve  ğretimi, *Kesit Akademi*, 5 (18), 541-563.

Uygulama:

1. Öğretmen önce çalışılacak kelimeleri belirler.
2. Önceden hazırladığı üzerinde vurgu kalıpları ve kelimelerin bulunduğu çalışma kâğıdını öğrencilere dağıtır. Kâğıtta belirtilen kelimeleri uygun vurgu kalıplarının bulunduğu yere yazmalarını ister.
3. Öğrenciler ilk seferinde arkadaşlarıyla birlikte tartışarak cevabı oluşturabilir. Buradaki amaç, öğrencilerin yapacakları şeyi anladığından emin olmaktır.
4. Daha sonra öğrenciler tek başlarına çalışırlar (Kelly, 2001).

Örnek:

Kelimeler	Vurgu Kalıpları
Evet	O o:
İstanbul	o O :
Bebek	o O o:

2.14.3. Vurgu zarları (B1 kuru ve üzeri)**Düzey:** Orta ve Üst Düzeyler**Hedef:** Kelime düzeyinde vurguyu öğrenme.**Uygulama:**

1. Sınıfa bir zar getirilir ve tahtaya farklı vurgu kalıpları çizilir.
2. Bu kalıpların her biri 1 ila 6 arasında bir rakamla eşleştirilir.
3. Vurgu kalıplarına uygun olarak daha önceden belirlenen kelimeler tahtaya karışık olarak yazılır.
4. Öğrencilerin her birinin zarı atarak çıkan rakamdaki vurgu kalıbına uygun bir kelimeyi listeden seçmesi ve sesletmesi istenir (Hancock, 2017'den uyarlanmıştır).

Örnek:

1	2	3	4	5	6
O o o	o o O	o O o	O o	o O	o O o o
AN ka ra	yu mur TA	sa KAR ya	BAN ka	ö MER	cu MAR te si

2.14.4. Sesli Okuma

Düzey: Orta ve Üst Düzeyler (B1 kuru ve üzeri)

Hedef: Kelime ve cümle düzeyinde vurguyu öğrenme.

Uygulama:

1. Bu etkinlik, sesletimin özellikle vurgu olmak üzere herhangi bir yönü üzerinde çalışmak için oldukça yararlıdır. Büyük gruplar arasında bir metni bölmek yerine, küçük metinlerle çalışmak daha faydalı olacaktır. Çünkü öğrencinin vurgulamayı doğru yapabilmesi için metnin anlamına hâkim olması gerekir.

2. Öğrencilerin anlamada zorluk çekmeyeceği metinlerin seçilmesi gerekir.

3. Sesli okuma yaptırılarak kelimeler üzerinde vurgulamaya odaklanılır.

4. Örnek konular olarak

- Tanınmış birinin biyografisi
- Kendi ülkeleri hakkında metinler,
- Gezip gördükleri yerler
- Kısa skeçler
- Şiirler seçilebilir (Kelly, 2001).

Örnek: <http://okulsiirleri.com/mehmet-akif-ersoy-hayati/>

Örnek: <http://okulsiirleri.com/derleme-tekerlemeler/>

2.14.5. Vurgunun düştüğü yer

Düzey: Orta ve Üst Düzeyler (B1 kuru ve üzeri)

Hedef: Kelime düzeyinde vurguyu öğrenme.

Uygulama:

1. Örnek kelimeler belirlendikten sonra vurgulu yerler kelime üzerinde büyük harflerle, renklendirmeye ya da büyük- küçük noktalar olarak belirtilir (Celce-Murcia ve diğerleri, 2008, Kelly, 2001, Laroy, 2008, Hewings, 2018).

2. Tahta üzerinde belirlenen kelimelerin vurguları hakkında tartışıldıktan sonra öğrencilerden vurgu olan yerleri farklı şekillerde (oklarla ya da büyük- küçük dairelerle) göstermeleri istenebilir.

Örnek: yu mur TA/ o o O sa kar ya / o O o BAN ka / O o

2.14.6. Kelime tanıma

Düzyey: Orta ve Üst Düzeyler (B1 kuru ve üzeri)

Hedef: Kelime düzeyinde vurguyu öğrenme.

Uygulama:

1. Sınıf ikiye bölünerek her grup için bir kart seti hazırlanır.
2. Kartların her birinde vurgu kalıpları eşleşen kelimeler vardır.
3. Birinci gruptaki öğrenci bir kelime okur ve diğer grubun öğrencisi de ellerindeki karttan aynı vurgu kalıbında olan diğer kelimeyi bulur.
4. Eşleştirmeler birbirine uymazsa ikinci kelimeyi söyleyen öğrenci sınıftan yardım alabilir.
5. Kartlardaki kelimeler bitene kadar etkinlik devam ettirilir.
6. Kartlar biri kelime, diğeri cümle olmak üzere de tasarlanabilir (Laroy, 2008; Kelly, 2001; Hewings, 2008).

Örnek:

Gelirken
Uyurken
Bitti mi?
....

Arabamla
Benimle
Yazarsa
...

2.14.7. Vurgu kalıpları aynı mı farklı mı?

Düzyey: Orta ve Üst Düzeyler (B1 kuru ve üzeri)

Hedef: Kelime düzeyinde vurguyu öğrenme.

Uygulama:

- 1 Aynı sayıda heceye sahip olan kelime veya cümle çiftleri hazırlanır.
 2. Bu çiftlerin vurgu kalıpları aynı ya da farklı olarak belirlenir.
 - 3.Öğrencilere okunan kelime çiftlerinin vurgu kalıplarının birbirine eşit olup olmadığı sorulur (Hewings, 2018).
- Örnek: cu MAR te si - o to BÜS le ya pa CAK sın - ak ŞAM le yin

2.14.8. Bingo

Düzey: Orta ve Üst Düzeyler (B1 kuru ve üzeri)

Hedef: Kelime düzeyinde vurguyu öğrenme.

Uygulama:

1. Ses farkındalığı için uygulanan bingo oyunu (Celce-Murcia ve diğerleri, 2008, Göçgün, 2016, Kenworthy,1987, Kelly, 2001, Hewings, 2018) vurgu çalışması için de uyarlanabilir.
2. Öğrencilere ellerinde 8 ya da daha fazla kelimelik vurgu kalıpları çıkarılmış olan kartlar dağıtılır.
3. Öğrencilere dağıtılan kartlardaki vurgu kalıplarına ait kelimeleri içeren bir ses kaydı dinletilir ya da öğretmen tarafından okunur.
4. Dinleme metnindeki her kelimenin karttaki yeri bulunarak yazılması istenir.
5. Tüm kelimeler bitene kadar aynı işlem tekrar edilir.

Örnek:

O o	O o o	o O o	o o O
O o o o	o o o O	o o O o	o O o o

2.14.9. Saçma kelimeler

Düzey: Temel ve Orta Düzeyler (A1 ve B1 kurları arası)

Hedef: Kelime düzeyinde vurgu.

Uygulama:

1. Bu etkinlikte, her hecede aynı ünlünün bulunduğu anlamsız sözler oluşturulur; örneğin: lalala, malala, kalala gibi. Üç farklı vurgu modeli verilir. Öğrenci, kelimeleri vurgu kalıbına göre yerleştirerek sesletir (Kenworthy, 1987).

Örnek:

O o o / LAlala

o O o / laLAla

o o O/ lalaLA

2.14.10. Vurgu hareketleri

Düzyey: Temel ve Orta Düzeyler (A1 ve B1 kurları arası)

Hedef: Kelime düzeyinde vurgu.

Uygulama:

1. Vurgu kalıplarının farklı olduğu 20 kelime seçilir.
2. Öğrencilerden her birinin bir kelime seçmesi istenir.
3. Vurgulu ve vurgusuz heceler için farklı hareketler belirlenir; örneğin: vurgusuz her hece için yumruk yapılırken vurgulu hecelerde el parmakları açılabilir.
4. Kelimelerden biri tahtaya yazılır ve öğretmen tarafından örnek sesletim yapılır.
5. Oyunu başlatan ilk öğrenci kendi kelimesini okuduktan sonra bir diğey arkadaşının kelimesini vurgu hareketlerine göre okur.
6. Kelimesi okunan kişi aynı işlemi yaparak oyuna devam eder.
 - Sözcüğü söylenen öğrenci oyuna devam etmez;
 - Önce kendi kelimesini tekrar etmez;
 - Kelimeyi ve vurgu kalıbını doğru sesletmezse oyun bozulur.
7. Her öğrencinin başlangıçta 10 puanı vardır ve her hatada 1 puan eksilir. Hata yapan kişiden sonra oyunu öğretmen başlatabilir (Hancock, 2017).

2.14.11. Cümlede Vurgu

Düzey: Orta ve Üst Düzeyler (B1 kuru ve üzeri)

Hedef: Cümlede vurguyu öğrenme, vurgunun anlama etkisini keşfetme.

Uygulama:

1. Vurguları farklı yerlerde verilen aynı cümleler öğretmen tarafından tahtaya yazılır.
2. Öğretmen her cümlenin farklı vurgulu çeşitlerini yüksek sesle okur ve öğrencilere herhangi bir farklılık hissedip hissetmedikleri sorulur.
3. Farkındalık oluştuktan sonra diğer cümlelerle pekiştirme yapılır (Celce-Murcia ve diğerleri, 2008; Laroy, 2008; Kelly, 2001).

Örnek: Akşam havuza BEN girdim.

Akşam ben HAVUZA girdim.

Ben havuza AKŞAM girdim.

2.14.12. Yanlış Anlaşılan Diyaloglar: Zıt Vurgular

Düzey: Orta ve Üst Düzeyler (B1 kuru ve üzeri)

Hedef: Cümlede vurguyu öğrenme, vurgunun anlama etkisini keşfetme.

Uygulama:

1. Öğretmen iki öğrenciden birine söylemesi için bir cümle verir; diğer öğrenciye ise yanlış anlaşılan noktaya göre farklı şekillerde söylenecek bir cümle verir.
2. Öğrenci karşısındakinin söylediği cümleden her seferinde yanlış anlaşılan bir kelime olarak başka bir kelime söyler.
3. Diğer öğrenci ise yanlış anlaşılan kelimeyi vurgulu şekilde söyleyerek düzeltir (Kelly, 2001).

Örnek:

A: Büyük, kırmızı, pamuk bir gömlek istiyorum.	B: Büyük, kırmızı, pamuk bir etek istiyorsunuz.
A: Büyük, kırmızı, pamuk bir GÖMLEK istiyorum.	B: Büyük, kırmızı, yün bir gömlek istiyorsunuz.
A: Büyük, kırmızı, PAMUK bir gömlek istiyorum.	B: Büyük, mavi, pamuk bir gömlek istiyorsunuz.
A: Büyük, KIRMIZI, pamuk bir gömlek istiyorum.	B: Küçük, kırmızı, pamuk bir gömlek istiyorsunuz.
A: BÜYÜK, kırmızı, pamuk bir etek istiyorum.	B: Üzgünüm, kalmadı.

2.14.13. Sesletmede anlam yaratma

Düzyey: Orta ve Üst Düzyeyler (B1 kuru ve üzeri)

Hedef: Sesletmenin anlama etkisini keşfetme.

Uygulama:

1. Sınıf gruplara bölünür.
2. Gruplar ikili olarak eşleştirilir.
3. Öğrencilerden “evet” kelimesini istenen şekillerde sesleterek okumaları istenir.
4. Gruplardan biri kelimeyi sesleterek okurken diğer grup onun hangi duygu durumu olduğunu belirler. Böylece sesletimin anlam farklarındaki etkisini fark etmeleri sağlanır. (Temizyürek ve diğerleri, 2011; Celce-Murcia vd., 2008; Hewings, 2018).

Örnek: “Evet” :

- ✓Korkmuş
- ✓Kızgın
- ✓Utangaç
- ✓Sakin
- ✓Heyecanlı
- ✓Üzgün
- ✓Şaşırmış

2.14.14. Alçalan- yükselen sesletme

Düzyey: Orta ve Üst Düzyeyler (B1 kuru ve üzeri)

Hedef: Sesletmenin anlama etkisini keşfetme.

Uygulama:

1. Bu etkinlik cümlelerdeki seslerin alçalıp yükseldiğini göstermek için kullanılır. Örnek cümleler yazılarak sesletimleri çizimle gösterilir (Kenworthy, 1987, Celce-Murcia ve diğerleri, 2008, Kelly, 2001, Harmer, 2007, Hewings, 2018).

Örnek:

_____ ↘

Annem bugün gitTİ mi?

Annem bugün gitti.

2.14.15. Dilin Duygu Durumları

Düzyey: Orta ve Üst Düzyeyler (B1 kuru ve üzeri)

Hedef: Sesletmenin anlama etkisini keşfetme.

Uygulama:

1. Öğrencilere, etkinliğe başlamadan önce çeşitli duygu durumlarına ilişkin örnek sesletimler dinletilir.
2. Onlara bu sesletimlerin hangi duygu durumlara ilişkin olduğu açıklanır.
3. Ses kaydı tekrar dinletilir ve anlam pekiştirilir.
4. Daha sonra dinletilen ikinci ses kaydında cümlelerin duygu durumlarını kendilerinin bulmaları istenir.
5. Tespit ettikleri durumların nedenleri sorulur (Laroy, 2008).

Örnek:

- Eyvah! Alevleri nasıl söndürecekim!
- Sen gidersen ben yalnız kalacağım.
- Böyle bir hatayı nasıl yaparsın!
- Beni hiç mi özlemedin!
- Sana ne kadar teşekkür etsem az!
- Nasıl sabah edeceğim bilmiyorum!
- Seni görmedim, dalmışım.

2.14.16. Noktalama

Düzyey: Orta ve Üst Düzyeyler (B1 kuru ve üzeri)

Hedef: Sesletmenin anlama etkisini keşfetme.

Uygulama:

1. Öğretmen bir ses kaydı dinletir ya da cümleleri yüksek sesle söyler ve öğrencilere, dinlediklerine bağlı olarak sonuna nokta, soru ve ünlem işaretinden hangisinin konulabileceği sorulur.
2. Öğrenciler daha sonra cümleleri üç farklı şekilde söyleyerek etkinliğe devam edebilirler (ifade, soru, ünlem) (Kelly, 2001'den uyarlanmıştır).

Örnek: Sen aldın? / Sen aldın. / Sen aldın!

Anladın? / Anladın. / Anladın!

2.14.17. Haberlere dikkat et!

Düzey: Orta ve Üst Düzeyler (B1 kuru ve üzeri)

Hedef: Belirli durumlara özgü sesletme geliştirme.

Uygulama:

1. Öğrencilere aşağıda verilmiş olan konulara uygun örnek diyaloglar dinletilir.
2. Dinleme bittikten sonra onlardan bu sesletimlere uygun şekilde diyalogları ikiyeşerli olarak seslendirmeleri istenir.
3. Daha sonra tekrar ilk ses kaydı dinletilerek aradaki farklılıklar ve nedenleri üzerinde durularak tekrar edilir.

Diyalog Konuları:

- Ürün tanıtımı
- Resmî törenler
- Telefon görüşmeleri
- Televizyonda tarif sunumları
- Öğretmen/arkadaş/ebeveyn-çocuk konuşmaları
- Havayolu ve otobüs terminallerindeki duyurular (Laroy, 2008).

Örnek: <https://www.youtube.com/watch?v=QxtnfynKpm0> (ürün tanıtım filmi).

2.14.18. Duygunu göster

Düzey: Orta ve Üst Düzeyler (B1 kuru ve üzeri)

Hedef: Dudak ve yüz kaslarını geliştirme, sesletmeyi pekiştirme.

Uygulama:

1. Öğretmen önceden belirlediği birkaç kelimeyi tahtaya yazar.
2. Öğrenciler ikiyeşerli grup olurlar.
3. Bir öğrenci seçtiği bir kelimeyi farklı sesletmelerle (üzgün, şaşkın, mutlu, uykulu, sinirli, sakın, yorgun) karşısına aktarır. Karşısındaki öğrenci ise sesletim yapan

öğrencinin hissettirdiği duyguyu ayna görevinde sadece vücut hareketleri ile sınıfa yansıtır.

4. Sınıf ise yorum yapar (Laroy, 2008).

Örnek: Benimle gel. / Nerede gördün onu?

2.14.19. Hikâyeler

Düzy: Orta ve Üst Düzeyler (B1 kuru ve üzeri)

Hedef: Sesletmeyi pekiştirme.

Uygulama:

1. Daha önceden öğrenci seviyesine uygun olan bir hikâye konusu, ona uygun sözsüz bir müzik ve kâğıt öğretmen tarafından hazırlanarak sınıfa getirilir.
2. Sınıf 4 gruba ayrılır.
3. Öğrencilerden hikâye, konu ve karakterlerinin özelliklerini dinleyip hikâyeyi senaryolaştırmaları ve canlandırmaları istenir.
4. Öğretmen, jest ve mimiklerle hikâyeyi genişletmeye yardımcı olur. Ancak daha sonra öğrencinin öğretmeni taklit etmekle kalmaması için öğretmen hareketlerini azaltır.
5. Her grup karakterleri kendi içinde betimler ve canlandırır. Diğer gruplar yorum yapar (Laroy, 2008).

Örnek: Hikâye karakterleri; yalnız bir kadın, eşi, yaşlı annesi ve üç çocuğundan oluşmaktadır. Anne sevgi, şefkat ve iyilik timsali bir kadındır. Çalışkan, huzur dolu, küçük şeylerle mutlu olan, özverili bir insandır. Eşi ise yetinmeyi bilmeyen, doyumsuz, sorumsuz bir insandır. Annenin bakmakta olduğu bir de annesi vardır. Annesi ise huysuz, hep daha fazlasını isteyen nankör bir yaşlıdır. Anne zor şartlar altında üç çocuğuyla da ilgilenmeye çalışmaktadır. Çocuklardan Zeynep ve Ayşe annesi gibi sakin ve uysal çocuklarken Mehmet sürekli sorun çıkaran, yaramaz, tehlikeli işlerle uğraşan bir çocuk ve kızların abisidir. Hikâyenin konusu, sağlıklı olmanın verdiği zenginliktir. Hayatta önemli olanın sağlık ve huzur olduğu; çok şeye sahip olmanın mutluluğun garantisi olmadığı düşünülmektedir.

2.14.20. Sesletim oyunu

Düzyey: Orta ve Üst Düzyeyler (B1 kuru ve üzeri)

Hedef: Sesletmeyi geliştirme.

Uygulama:

1. Dört öğrenciden oluşan her grup için iki kart seti hazırlanır, bunlardan birine cümle, kısa tekerlemeler, atasözleri; diğer sette, bazı öğrencilerin sesletimini kolay bulmadığı ya da pratik yapmak istediği kelimeler yazılır.
2. Öğrenciler dörderli gruplara ayrılır ve kart setleri masaya yüzüstü bırakılır. Her grup kimin başlayacağına kendisi karar verir.
3. İlk öğrenci kelime kartından bir kelimeyi yüksek sesle okur. Eğer gruptakiler öğrencinin sesletiminden memnun kalırlarsa öğrenci kartı en alta koyarak bir puan kazanır.
4. Eğer memnun kalmazlarsa doğrusunu kendileri söyler ve öğrenci tekrar bir kart alıp okur. Anlaşmama durumunda tartışabilirler.
5. Tüm etkinlik sona erdikten sonra öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları kelimeler tahtaya yazılır ve öğrencilerden içinde o kelimelerin geçtiği iki mısra yazmaları istenir (Laroy, 2008).

Örnek: Bir dalda bir kartal; dal tartar, kartal kalkar.

Götür küpü, dök küpü. Getir küpü dök küpü.

Gül dili bülbül dili gibi.

Paşa tası ile beş tas has kayısı hoşafı.

2.14.21. Soru mu yargı mı?

Düzyey: Orta ve Üst Düzyeyler (B1 kuru ve üzeri)

Hedef: Sesletmeyi pekiştirme.

Uygulama:

1. Öğrencilere farklı sesletmelere sahip 4- 5 cümleinin olduğu kâğıtlar dağıtılır.

2. Öğretmen cümleleri teker teker okur ve öğrencilerden her okunan cümle için soru mu yargı mı bildiren bir cümle olduğuna karar vererek işaretlemeleri veya ses çizgisinin alçalan-yükselen şeklini çizmeleri istenir (Celce-Murcia ve diğerleri, 2008).

Örnek:

CÜMLELER	SORU	YARGI
Ayşe eve geldi		
Ahmet taşınıyor		
Mehmet uçağı kaçırdı		
Ömer eve döndü		

2.14.22. Tutumları ifade etme

Düzyey: Temel ve Orta Düzyeyler (A1 ve üzeri kurlar)

Hedef: Sesletmeyi pekiştirme.

Uygulama:

1. Öğretmen tahtaya “mmm” sesini yazar ve öğrencilere bunu kaç farklı sesletme ile söyleyebileceklerini sorar.
2. Bir çift örneğı öğretmen kendisi gösterdikten sonra (alçalan ve yükselen) onlara beyin fırtınası yapmaları için zaman tanır.
3. Daha sonra öğrencilerden düşündüklerini söylemelerini ve ardından tahtaya yazmalarını ister.
4. Yazılanlar sınıfla birlikte değerlendirilir ve sesletimleri tekrar edilir.
5. Daha sonra öğretmen öğrencilerden tahtaya yazılmış olan sesletimlerinin duygu durumlarının ne olduğunu sorar.
6. Bunun üzerine konuştuktan sonra öğretmen “mmm” sesi yerine “evet” ya da “hayır” yazar ve “mmm” sesinin yarattığı duygularla aynı anlamların ortaya çıktığını fark etmelerini sağlar.
7. Kelimeyle tekrar yapıldıktan sonra tahtada belirtilen vurgular tersine döner. Artan sesletim düşer; düşen azalır ve anlamın çok farklılaştığına değinilir.
8. Ardından öğretmen, tahtaya “teşekkür ederim” sözünü yazar ve bu sözün nasıl bir ödül üzerine olacağı hakkında konuştuktan sonra çok lüks bir araba ismini ve yüklü miktarda parayı “teşekkür ederim” sözünün devamına yazar.
9. Öğrencilerden bu hediyeleri temel alarak teşekkür etmelerini ister.

10. Büyük hediyeler silinip tahtaya teşekkürün yanına çok küçük hediye isimleri yazılarak öğrencilere tekrar okutur ve bir öncekiyle aradaki sesletime ve dolayısıyla anlam farkına dikkat çekilir (Kelly, 2001). Cümleler farklı sesletimlerle okutularak da etkinlik çeşitlendirilebilir.

Örnek: “Teşekkür ederim bu ev için.”

“Teşekkür ederim bu kalem için.”

“Bu yaptıklarını asla unutamam!”

“Bana yaptıklarını asla unutamam!”

“Beni yalnız bırakır mısın?”

“Odamdan çıkar mısın?”

2.14.23. Süpermarkette

Düzey: Temel ve Orta Düzeyler (A1 ve üzeri kurlar)

Hedef: Sesletmeyi pekiştirme.

Uygulama:

1. Önceden hazırlanan alışverişle ilgili kelimeler vurgu kalıpları olmadan tahtaya rastgele yazılır.
2. Öğrencilerin kelimeleri hatırlaması için onlara birkaç dakika verilir.
3. Kelimeler silinir ve rastgele vurgu kalıpları yazılır.
4. Her birine bir numara verilebilir.
5. Öğrenciler bir kalıba işaret eder ve daha sonra listeden söz konusu kalıba sahip kelimeleri söyler.
6. Doğru bir puan alırlarsa kalıp tahtadan silinir.
7. Tüm kalıplar kaldırılıncaya kadar oyuna devam edilir.
8. En çok puan alan kişi veya grup kazanır (Hewings, 2018).

Örnek: domates / o o O zeytin / o O peynir / o O tereyağı / o O o o

2.14.24. Ritmik konuşma

Düzey: Bütün Düzeyler

Hedef: Ezgiyi pekiştirme.

Uygulama:

1. Öğrenciler için bir tekerleme ya da bir şiir seçilir.
2. Seçilen materyal öğrencilere dağıtılır ya da yazdırılır.
3. Daha sonra öğrencilerden sadece alkışlayarak öncelikle öğretmeni dinlemeleri ve tekrar etmeleri istenir.
4. Daha sonra öğrenciler, isterlerse yüz yüze oturarak şiirin ritmine göre birbirlerinin ellerini hareket ettirebilirler.
5. Öğrencilerden kendi şiirlerini oluşturup okumaları da istenebilir (Laroy, 2008).

Örnek: Portakalı soydum

Başucuma koydum

Ben bir yalan uydurdum

Duma duma dum.

Altı kere altı otuz altı

Dedemin sakalı yolda kaldı

Sakalını aldı dereye attı

Dedem sakalsız kaldı.

2.15. İlgili Araştırmalar

Alanyazında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin dil, alfabe farklılıkları gibi çeşitli sebeplerle ve Türkçenin ses özelliklerinden kaynaklanan sesletim becerileriyle ilgili sorunların (Doğan, 2007; Karababa Candaş, 2009; Derman, 2010; Adalar Subaşı, 2010; Kara, 2010; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Okatan, 2012; Büyükkız ve Hasırcı, 2013; Alshirah, 2013; Tiryaki, 2014; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Tüm, 2014; Şengül, 2014; Demir ve Güleç, 2015; Savaş, 2015; Demirci, 2015; İnan ve Öztürk, 2015; Uğur ve Azizoglu, 2016; Erdem ve diğerleri, 2015; Yılmaz ve Şeref, 2015; İlgün, 2015; Akkaya ve Gün, 2016; Nurlu ve Özkan, 2016; Aktürk, 2016; Kurt ve Demir, 2016; Gürbüz ve Güleç, 2016; Kurt, 2017; Özmen, Güven ve Dürer, 2017; Dalak ve Mercan, 2017; Biçer, 2017; Keser, 2018; Kaplan, 2018; Morali, 2018; Ünal, Taşkaya ve Ersoy, 2018; Kahraman 2018; Karatay, Güngör ve Özalan, 2019; Tuzlukaya, 2019; Beydilli Kaya, 2019; Şenyiğit ve Okur, 2019) belirlendiği birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar arasında hem parçalı birimler hem de parçalarüstü birimler olmak üzere sesletim becerisini birlikte ele alarak uygulamalı eğitim yapılan çalışma bulunmamaktadır. Yapılan çalışmaları sesletim

becerisinin parçalı birimlerdeki hatalarını ele alan, parçalı birimler üzerine uygulama yapan ve sesletim eğitime etkinlik önerileri getirenler olarak üçe ayırabiliriz.

Sesletim hatalarını parçalı birimler olarak ele alan çalışmalardan biri Doğan (2007) tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilere Türkçe sesbilgisinin öğretilmesi ile ilgilidir. Çalışmada öğrencilerin parçalı birimlerde sorunlar yaşadığı; Türkçedeki “a”, “i” ve “e” seslerinde ciddi bir sesletim sorunu olduğu belirtilmekte ve bu seslerin doğru üretimine yönelik önerilerde bulunmaktadır.

Candaş Karababa (2009) çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sözcüklerin sesletimiyle ilgili yaşadığı sorunları tespit etmiştir. Bu sorunların temelinde daha çok ana dillerinin ses ve alfabesinin farklılığından kaynaklanan sorunlar olduğu; bu sorunları aşmak için derslerde öğrencinin ‘kulak dil alışkanlığını’ geliştirecek alıştırmalara yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Derman (2010), Türk, kardeş ve akraba topluluklarından gelen öğrencilerin Türkçe öğrenimindeki sorunlar üzerine araştırma yaptığı çalışmasında öğrencilerin Türkiye Türkçesiyle konuşurken sesletim becerisi olarak kendilerini yeterli görmediklerini tespit etmiştir.

Adalar Subaşı (2010), çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve ana dili Arapça olanların Arap alfabesinde ünlüleri gösteren sesli harflerin olmamasından kaynaklanan hatalar yaptıklarını; Arapçada harflere ses değerlerini kazandıran hareketler bulunduğunu ancak bu hareketlerin sadece “a”, “e”, “i” ve “u” seslerini verdiğini ve bu nedenle bu öğrencilerin Türkçedeki “ü”, “o” ve “ö” gibi ünlülerin sesletiminde sorun yaşadığını belirtmektedir.

Kara (2010), çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap kökenli öğrencilerde okuma ve yazma becerilerindeki sorunların diğer yabancı öğrencilere göre daha fazla olduğunu; bunun başlıca sebebinin ise alfabe farklılığı olduğunu belirtmiştir.

Er, Biçer ve Bozkırlı (2012), çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları ilgili alan yazında yapılmış 34 makaleyi inceleyerek değerlendirmiştir. Sonuçlardan biri de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ana dili ve alfabe farklılığından kaynaklanan sesletim sorunlarının olduğunu.

Okatan (2012), Polis Akademisi'nde öğrenim görmek amacıyla gelen ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afrikalı, Asyalı ve Avrupalı öğrenciler arasından ana dili Arapça olan öğrencilerin Arap alfabesiyle okuyup yazmaları, Latin alfabesini bilmemelerinin sesletim becerisinde önemli bir sorun oluşturduğunu ve bu öğrencilerin Türkçedeki ünlü sistemine uyum sağlamada zorlandıklarını belirtmiştir.

Büyükikiz ve Hasırcı (2013), çalışmalarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerine yönelik görüşlerini incelemiştir. Sonuç olarak öğrencilerin Türkçe sözcüklerin sesletimini zor bulduklarını; bundan dolayı konuşma becerisinde zorlandıklarını ve ünlülerin sesletiminde sorun yaşanırken; ünsüzlerin sesletiminde çok fazla sorun yaşamadıklarını belirtmiştir.

Alshirah (2013), ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlükler üzerine çalıştığı yüksek lisans tezinde öğrencilerin alfabe farklılığından kaynaklanan sesletim sorunlarının olduğunu ve Türkçe sesletimin vurgu ve tonlama gibi bürünsel özelliklerin de dikkate alınarak öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tiryaki (2014), çalışmasında Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmen öğrencilerin ana dillerinden yaptıkları olumsuz aktarımları ve bunun sonuçlarını belirlemiştir. Bu sonuçlar arasında olumsuz aktarımın sebep olduğu ses hataları da bulunmaktadır. Bu tür yanlışları en aza indirmek için iki dil arasındaki benzerlikler ve farklılıkların açıkça ortaya konması ve uygulama sürecinde bunların göz önüne alınması gerektiği belirtilmiştir.

Biçer, Çoban ve Bakır (2014), çalışmalarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesletim sorunları bulunduğunu belirtmiştir. Özellikle birçok dilde

olmayan Türkçedeki “i”, “ö”, “ü” gibi seslerin doğru sesletilememesinin öğrencilerin konuşma becerisinde zorlanmasına neden olduğunu belirtmektedir.

Tüm (2014) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesletim becerileri ile ilgili araştırmasında öğrencilerin ünlü ve ünsüzlerin sesletimlerinde sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin sadece sesleri tanımasını değil aynı zamanda vurgu ve sesletme gibi sesletimin bürünsel özelliklerini, ders sürecinin yanı sıra ders dışı çeşitli etkinliklerle öğrenmeleri gerektiğinin önemini vurgulamıştır.

Şengül (2014), çalışmasında yabancıların Türkçe öğrenirken yaşadıkları alfabe sorununun hangi boyutlarda olduğunu ortaya koymaya çalışmış ve yaşanan sıkıntılara yönelik çözüm önerileri sunmayı amaçlamıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun Türk alfabesindeki ünlülerin ve “c”, “ç”, “l”, “ş”, “y” gibi ünsüzlerin ve “ğ” harfinin sesletiminde zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler tarafından genel olarak bu seslerin/harflerin kalın ve ince hâllerinin karıştırılması da ulaştığı sonuçlardan biridir.

Çelebi ve Kibar Furtun (2014), çalışmalarında Türkçede bulunan bazı eşadlı sözcüklerin parçalarüstü birimler açısından farklılıklarını belirlemiş ve bu farklılıkları görünür hâle getirerek somutlaştırmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda doğru sesletimin sağlanmasında parçalarüstü birimlerin görünür olmasının doğru sesletim için önemli olduğu ve bu becerinin gelişimine katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Araştırmacılar ayrıca Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere bürünsel özelliklerden vurgu çalışmaları yaptırılmasının önemini de belirtmiştir.

Demir ve Güleç (2015) çalışmalarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Amerika uyruklu öğrencilerin Türkçedeki ünlü sesbirimlerin sesletiminde yaşadıkları ortak sorunları ve zorlukları belirlemiştir. Sonuç olarak Türkçenin kendine özgü olan “ı”, “ö”, “ü” ünlü sesbirimlerinin gerek sesletimde gerekse yazımda en çok sorun yaşanan ünlüler olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Savaş (2015), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin karşılaştıkları en önemli zorluklardan birisinin de Türkçedeki kelimeleri doğru okuma ve düzgün

sesletmek olduğunu belirtmekte ve buna sebep olarak da yabancı dillerden gelen kelimelerdeki okunuş farklılıklarını göstermektedir. Bu sorunun Türkçe öğrenimine karşı tutumu etkileyebileceğini ve çözümünde de teknoloji destekli sesletim çalışmalarının yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Demirci (2015), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen, B1 düzeyindeki Suriyeli öğrencilerle yaptığı çalışmasında öğrencilerin okuma hataları yaptıklarını tespit etmiştir. Bunların sebebinin de ana dili ile hedef dil arasındaki alfabe ve ses farklılığı, dillerin menşe ve yapı farklılığı, öğrencinin moral ve motivasyonu, okumayla ilgili tavır ve tutumları, derste kullanılan materyalin fiziki ve içerik özellikleri olduğunu öne sürmüştür.

İnan ve Öztürk (2015), çalışmalarında Araplara Türkçe öğretiminin uygulama aşamasında yaşanan sorunlardan birinin sesletim olduğunu belirtmiştir. Arap dilinin etkisiyle öğrencilerin hedef dildeki sesletim hataları tespit edilen sorunlar arasındadır.

Uğur ve Azizoglu (2016), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere sözcük öğretimi üzerine yaptıkları çalışmalarında sözcüklerin anlam özellikleri öğretilirken, özellikle konuşma becerisi açısından ses ve bürün özelliklerinin öğretiminin de üzerinde durulması gerektiğini belirtmiştir.

Gülbüz ve Güleç (2016)'ın, lisans ve lisansüstü programlarda eğitim alan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin zorlandıkları becerilerden birinin sesletim becerisi olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlarda birçok dilde olmayan “i”, “ö”, “ü” gibi seslerin öğrencilerin sesletim sorunları yaşamalarına neden olan sesler olduğu belirlenmiştir.

Aktürk (2016), yüksek lisans tez çalışmasında Arap öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunların büyük oranda konuşma ve yazma becerileri ile dil bilgisinde olduğu, bunun da genel olarak ana dilleri olan Arapça ile Türkçe arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirtmiştir. Öğrencilerin konuşma ve sesletim

hatalarının sebebinin ana dillerinden kaynaklanan olumsuz aktarım olduğunu ifade etmiştir.

Nurlu ve Özkan (2016) Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmen öğrencilerin sesli okuma sırasındaki hatalarını tespit etmek ve bu hatalara çözüm önerileri geliştirmek amacıyla yaptıkları çalışmada en fazla görülen hata türünün yanlış ses kullanımı olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre ünlülerden en çok “ı”, “i” seslerinde ve ünsüzlerden “j”, “l”, “v”, “n” seslerinin ve “ğ” harfinin sesletiminde hata yapılmıştır. Yanlış ses kullanımının sebebi olarak Türkiye Türkçesi ile Türkmen Türkçesindeki ses farklılıkları belirlenmiştir.

Kurt ve Demir (2016)’in araştırmalarının sonucuna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gagauz öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisinde başarısız olduklarını tespit edilmiş ve bunun temel nedeninin, Gagauz ve Türkiye Türkçesi arasındaki benzerlik olduğu; bu benzerliğin Türkiye Türkçesi konuşma becerisine olumsuz yansıdığı ve hedef dil konuşma becerisine ket vurduğu belirtilmiştir.

Akkaya ve Gün (2016) çalışmalarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin görüşlerinden hareketle ana dili Arapça olanların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları belirlemişlerdir. Çalışma sonunda, öğrencilerin yaşadığı sorunlardan en dikkat çekici olanlarının alfabe farklılığı, sesletim ya da konuşma becerilerinde karşılaşılan sorunlar olduğu ifade edilmiştir. Bu sorunlar için öğrencilerin dinleme ve konuşma gibi sese dayalı becerilerinin geliştirilmesi ve öğrenci merkezli etkinlik çalışmalarına ağırlık vermeleri önerilmiştir..

Kurt (2017), Türk soylu öğrencilerin iki dil arasındaki benzerlik ve farklılıkları yeterince kavrayamamış olmalarının Türkiye Türkçesi sözlü anlatımlarını olumsuz olarak etkilediğini tespit etmiştir. Türk soylulara konuşma becerisinin geliştirilmesinde hedef kitlenin sahip olduğu ana dili özelliklerinin göz önünde tutulması ve öğretimin buna göre planlanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Özmen, Güven ve Dürer (2017), çalışmalarında, Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçedeki ünlülerin sesletimine ilişkin görüşlerini incelemiş ve konuya yönelik etkinlik önerileri getirmişlerdir. Sonuç olarak özellikle son seslemde yer alan “a”, “e”, “u” ve zayıf bir ses olan “ı” sesinde sorun yaşandığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesletimlerini geliştirebileceği düşünülen etkinliklere çalışmalarında yer verilmiştir.

Biçer (2017), çalışmasında öğretim görevlileriyle yapılan görüşmeler sonunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesletim sorunlarının temelinde öğrencilerin seslerin ve alfabenin farklılığı nedeniyle olumsuz aktarımları olduğunu belirtmiştir.

Özden Güneş ve diğerleri (2018) Tahran’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerle yaptığı araştırmalarında Farslara ve Türk soylulara Türkçe öğretiminde sesletim sorunlarının yaşandığını ve sebeplerinden birinin de olumsuz aktarım olduğunu tespit etmişlerdir.

Ünal, Taşkaya ve Ersoy (2018), Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme süreçlerinde dil becerilerine yönelik sorunlarını inceledikleri çalışmalarında, sesletim becerisinin öğrenciler için bir sorun olduğunu görmüş; buna çözüm olarak alfabede sesletimi karıştırılan her harfin içinde sık geçtiği kelimelerle çalışılmasını önermişlerdir.

Moralı (2018), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli mülteci çocuklarla yaptığı çalışmada, hedef dilden kaynaklı bazı sorunların yaşandığı da tespit edilmiştir. Bu sorunlar arasında Arapça ile Türkçe arasındaki alfabe farklılığından kaynaklanan sesletim sorunlarının ön planda olduğu belirtilmiştir.

Kahraman (2018)’ın, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin karşılaştıkları sorunları araştırdığı çalışmasında öğrencilerin okuma yaparken sesletim sorunları olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarında Türkçeye özgü sesler olan “ı”, “ö”, “ü” ve

“ğ” harfinin sesletimi ile ilgili sorunların en çok vurgulanan konu olduğunu ifade etmiştir.

Keser (2018), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrencilerin, dil, sözcük bilgisi ve sesletim becerilerini kapsayan iletişimsel yeti için Türk soylu ve Avrupalı öğrencilere göre daha fazla sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bunun sebebinin de Arapça ve Türkçe arasındaki söz dizimi, biçimbirimlerin yapısı, sesletim veya alfabe gibi farklar olduğunu belirtmiştir.

Sis ve Ateş (2018), çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarını incelemişler; bu kitapların hiçbir düzeyinde vurgu konusuna değinilmediğini; kitaplarda yer alma şeklinin bir daha gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri için kelime ve cümledeki vurguyu tanımaları gerektiği ve buna uygun bir programın hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Kaplan (2018), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin görüşlerini incelediği çalışmada öğrencilerin Türkçe öğrenirken en fazla sesletim becerilerinde sorun yaşadıklarını; buna en çok sebep olan seslerin ise Türk alfabesinde olup kendi dillerinde olmayan “ı”, “ü”, “ö” sesleri olduğunu ifade etmiştir.

Tuzlukaya (2019), yaptığı çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Filistinli öğrencilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirtmiştir. Bu sorunların Türkçenin; alfabe, temel dilbilgisi konuları, kelime bilgisi olduğu ifade edilmiştir. Türkçedeki ses-harf ilişkisinin vurgulanması ve Türkçenin ses özelliklerinin kademeli şekilde öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Beydilli Kaya (2019), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerle yaptığı çalışmada Suriyelilerin Türkçe öğrenmede yaşadıkları sesletim ve yazım sorunlarını belirlemiştir. Çalışmanın sonuçlarında ünlü ve ünsüzlerde yapılan hataların çoğunun sebebi olarak Arapça ve Türkçe arasındaki alfabe ve ses farklılıkları gösterilmiştir. Bu

farklılıklardan kaynaklanan hataların aynı zamanda yazma becerisinde de hatalara sebep olduğu belirtilmiştir.

Şenyiğit ve Okur (2019) araştırmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında tema odaklı bir yaklaşım belirlendiğini; kitapların diğer becerilerle ilgili birçok kazanım ve etkinliğe yer vermesine rağmen sesletim becerisine yönelik etkinliklerin çok kısıtlı olduğunu tespit etmiştir. Bu konuda sesletim eğitiminin farkındalık oluşturarak dil, dudak gibi konuşma organlarının çalıştırılmasına yönelik uygulamalar, hedef dilin bürünsel özelliklerine dönük çalışmalar, dinleme, jest-mimik ve büyük kas hareketleri gibi etkinliklerle çeşitlendirilerek A1 seviyesinden itibaren öğretilmesine çalışılması gerektiğini belirtmiştir.

Özkaya (2012), ana dili olarak Türkçe öğretiminde sesletim üzerine uygulamalı bir çalışma yapmıştır. Yaptığı çalışmada tekerleme ile sesletim eğitiminin sonrasında; kişilerin, sesin oluşum sürelerini %99 oranında doğru ayarlayabildiğini ve sesi doğru sürede üretebildiklerini ancak %1 oranında ise seslerin doğru sürede üretilmemesi sonucu ses takıntılarının giderilemediğini belirtmiştir.

Çerçi (2013), Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yaptığı yüksek lisans tezinde dinleme destekli öğretimin sesletim becerilerini geliştirmeye etkisini incelemiştir. Yapılan uygulama sonucunda dilbilgisi kuralları çerçevesinde hazırlanan yazılı materyallerle yapılan sesletim öğretimine göre sesletim becerisinin dinleme destekli öğretimin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerindeki başarıyı artırmada daha etkili olduğunu belirtmiştir.

İlgün'ün (2015) yaptığı uygulamalı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesletim ve dolayısıyla konuşma becerilerinin geliştirilmesi konu edinilmiştir. Araştırmanın hedefi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ninni ve tekerlemeler yardımıyla sesletim eğitimlerini en iyi şekilde almalarını sağlamak; konuşma becerilerini Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin belirlemiş

olduğu ilkeler bağlamında iletilemektedir. Araştırma sonucunda ninni ve tekerlemeler ile konuşma ve sesletim becerisi arasında çok yakın bir ilişki belirlenmiştir.

Erdem ve diğerleri (2015), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerle yaptıkları çalışmada öğrencilerin alfabe farklılığı sebebiyle Türkçeye özgü seslerin çıkarılmasında zorluk yaşadığını belirtmiştir. Yapılan çalışmada sesletim hatalarını önlemek, Türkçedeki sesleri doğru sesletebilmelerini ve dili akıcı bir şekilde konuşabilmelerini sağlamak üzere tekerlemelerden yararlanmıştır. Sonuç olarak sık tekrarlarla uygulanan tekerlemelerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tekerlemelerin kaygıyı azaltıcı bir etkisi olduğundan da bahsedilmektedir.

Yılmaz ve Şeref (2015) çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin sesletim becerilerinin geliştirilmesinde şiirlerden yararlanılıp yararlanılamayacağını ele almış ve şiir ezberlemenin okumadaki sesletime olumlu etkisinin olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmacılar çalışmada öğrencilerin “p”, “ü”, “c”, “l” ünsüzleri; “ı”, “i”, “o” ünlüleri ve “ğ” harfinde sesletim sorunları yaşadıklarını ve birçok kelimeyi hece atlayarak, tersten okuyarak ve bazı kelimeleri de ulama yaparak okudukları görülmüştür. Öğrencilere ezberletilen şiirlerin doğru sesletime olumlu yönde katkı yaptığı ve okuma hatalarını azalttığı görülmüştür.

Dalak Erten ve Mercan’ın (2017) Türkçe öğrenen ve ana dili Arapça olan Suudi öğrencilerin sesletim becerileri üzerine olan deneysel çalışmasında Türkçede olup Arapçada olmayan ünsüzleri sesletme şekillerini betimlemek ve uygulanan öğretim sürecinin ardından sesletim becerilerinin gelişme gösterip göstermediklerini gözlemlemek amaçlanmıştır. Sonuç olarak şiir ezberlemenin tespit edilen seslerdeki hataları gidermede faydalı olduğu belirlenmiştir.

Karatay, Güngör ve Özalan (2019) sesletim eğitimiyle ilgili yaptıkları deneysel çalışmada Callan Yöntemi’nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen; özellikle Balkan ve Afrika kökenli öğrencilerin sesletim becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Sesletim

hatalarının tamamen ortadan kaldırılamamasının en büyük nedeni olarak ana dillerindeki ses özellikleri ve hedef dil ile ses farklılıklarının olduğu ifade edilmiştir.

Breitbart, Derwing ve Rossiter (2001), çalışmalarında, sesletim öğretiminin amacının aksanı ortadan kaldırmak değil, insanların iletişimlerinde daha anlaşılır hale gelmesine yardımcı olmak olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin bu hedefe ulaşmaları için, öğrencilerin anlaşılabilirliği en çok etkileyen unsurlara odaklanmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, parçalı ve parçalarüstü birimlerin bir arada öğretilmesi gerektiğini düşünürken; aynı sayıda çoğunluk ise iletişim sorunları olan bireyler için parçalı birimlerin daha faydalı olacağını belirtmektedir.

Phan ve Vo (2012) çalışmalarında, sesletim öğretiminin parçalarüstü birimlerine odaklanması gerektiğini belirten görüşleri desteklemektedir. Sonuçlar, yabancı dil öğretmenlerinin hedef dilde anlaşılabilirliği artırmak ve aksanın olumsuz etkilerini azaltmak için bürünsel özelliklerin daha etkili olduğunu ve parçalı birimlerden ziyade parçalarüstü birimlere odaklanması gerektiğini belirtmektedir. Çalışmada ayrıca, iletişim sürecinde daha etkili ve verimli olabilmenin cümlede vurgu çalışmalarıyla da ilişkisi olduğu tespit edilmiş; buna yönelik programların hazırlanması gerektiği belirtilmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ve diğer dillerde sesletim becerisi, ana dili ile daha sonra öğrenilen yabancı/ikinci dil arasındaki farklılıklar ve benzerlikler üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim becerisinin bilişsel yönüne dair herhangi bir çalışma olmamakla beraber yabancı dillerle ilgili birkaç çalışma yapılmıştır.

Lee ve diğerleri (2003), daha önce Korece bilgisi olmayan ve sağ elini kullanan 12 Japon gençle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonuçlarında Japonca kelime okuma, Korece kelime okumaya göre sol angüler girusta aktivasyon yaratmıştır. Her iki oturumda da oksipital bölgede aktivasyon Korece kelime okuma esnasında gözlemlenmiştir. Sonuç olarak 20 Korece kelime günlük pratikle öğrenildiğinde beyin

aktivasyonu modellerinin değiştiği ve hem Korece hem Japonca hecelerinin okunmasının sol açısıl girusla etkileştiği görölmüştür.

Tohoku Üniversitesi'nde konuşma dışı sesin işlenmesinin yabancı dildeki sesletim performansını yansıttığını varsayan ve fMRI tekniğini kullanarak bunu inceleyen çalışmada öncelikle, ana dili konuşucuları, sağ elini kullanan yedi sağlıklı Japon erişkin, İngiliz dili öğrencisinin sesletim performansını değerlendirip öğrencileri iyi ve zayıf olmak üzere gruplandırılmışlardır. İki grup arasındaki konuşma dışı ses işleme sırasında beyin faaliyetleri karşılaştırılmış; sonuç olarak sol inferior frontal girus iyi grupta zayıf gruba göre daha aktifken; zayıf grupta ise, sol arka üst temporal girus iyi olan gruba göre daha aktif görölmüştür (Hoshi, Yokoyama, Hashizume, Jeong, Takahashi, Kambara, Ogawa ve Kawashima, 2009).

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ve deseni, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi hakkında bilgiler verilmiştir.

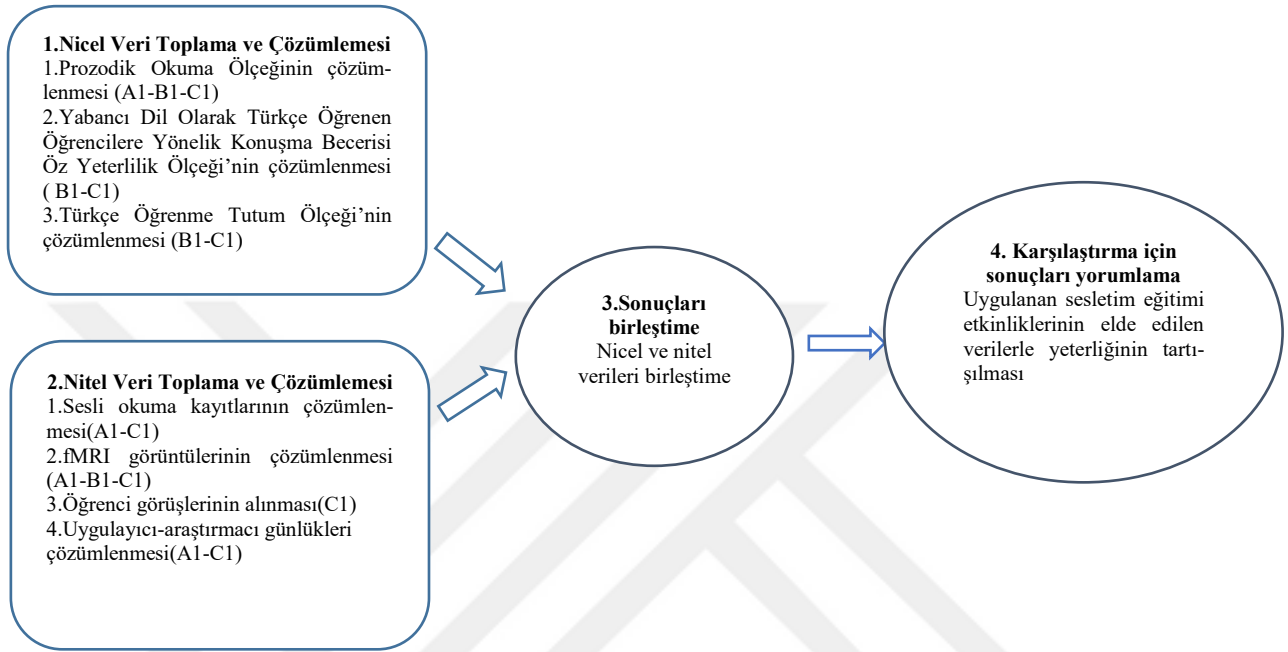
3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Bu araştırma modeli karma yöntem modellerinden Yakınsak Karma Yöntem olarak desenlenmiştir. Karma yöntem araştırması, nitel ve nicel verilerin birlikte toplanmasını, iki veri türünün birleştirilip yorumlanmasını içeren bir araştırma yaklaşımıdır. Karma yöntem, nitel ve nicel verilerin birleşiminin, yalnızca nitel veya nicel verilerin sunacağı bilgilerden daha fazlasına ulaşılabilceği görüşünü temel alır. Karma yöntem modellerinden en bilineni olan “Yakınsak Karma Yöntem” tasarımında, nicel ve nitel veriler ayrı ayrı toplanır ve çözümlenir; bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığını belirlemek için sonuçlar yorumlanarak karşılaştırılır.

Bu yöntemin temel varsayımı, niteliksel olarak ayrıntılı bir şekilde inceleme ve nicel araçların puanlanmasıyla hem nitel hem nicel verilerin farklı türde bilgi ve aynı sonuçları sağlamasıdır (Creswell ve Cresswell, 2018, s. 300). Tek aşamalı olan “Yakınsak Karma Yöntem” deseninin sürecine ilişkin araştırma deseni aşağıda verilmiştir:

Yakınsak karma yöntem deseninde veri toplama, veri çözümlemesi ve birleştirme, yorumlama, geçerlik basamakları bulunmaktadır. Veri toplama basamağında nitel veri toplama tekniği ve araçları olarak görüşme, gözlem, belge ve kayıtlar; nicel veri toplama araçları olarak da ölçekler, başarı testleri gibi araçlar kullanılabilir. Veri çözümlemesinde nitel veriler kodlanarak temalandırılır. Nicel veriler

çözümleir. Son olarak, iki veri türü birleştirilerek yorumlanır. Yorumlama, hem nitel hem de nicel bulgulardan elde edilen sonuçların birleştirilmesinden oluşur. Geçerlik aşaması ise nicel ve nitel verilerin geçerliklerinin doğrulanmasıdır. Araştırma modelinin simgesel görünümü Şekil 3'te verilmiştir:



Şekil 3. Yakınsak Karma Model Deseni

3.2. Nitel Aşama

Araştırmanın nitel boyutunu, sesletim hataları, yarı yapılandırılmış görüşme formu, uygulayıcı-araştırmacı günlüğü ve fMRI görüntülerine yönelik içerik çözümlemeleri oluşturmaktadır.

3.2.1. Katılımcılar

Araştırmanın nitel aşamasında, katılımcıları 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen, ana dilleri ve cinsiyetleri farklılık gösteren 24 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu,

olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden seçkisiz örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Olasılık temelli örnekleme yöntemleri, olasılık kuramına dayanmaktadır. Seçkisiz örnekleme ise evrendeki belirli özellikler açısından birbirine benzerlikler gösteren değişik gruplar içinden tamamen rastgele seçilen bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma grubuna ilişkin betimsel bilgiler Tablo. 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcılara ait betimsel bilgiler

Uyruk	Cinsiyet		Ana dili	N
	Erkek	Kadın		
Arap	5	5	Arapça	10
Moğol	1	-	Moğolca/Kazakça	1
Afrikanlı	6	-	Fransızca/Arapça	6
Türkmen	1	1	Türkmençe	2
Fars	-	1	Farsça	1
Nepalli	1	-	Nepalce	1
Tacik	-	1	Tacikçe/Azerice	1
Moldovalı	-	1	Moldovaca/Gagavuzca	1
Myanmarlı	1	-	Birmanca	1
Toplam	15	9		24

Katılımcılar, 5 kız, 5 erkek olmak üzere 10 Arap, 1 erkek Moğol, 6 erkek Afrikanlı, 1 kız 1 erkek olmak üzere 2 Türkmen, 1 kız Fars, 1 erkek Nepalli, 1 kız Tacik, 1 kız Moldovalı, 1 erkek Myanmarlı toplam 24 öğrenciden oluşmaktadır. Bu katılımcılar arasında ana dili Arapça olan 12 öğrenci bulunmaktadır. Afrikanlı öğrenciler, Fransızca ve Arapça olmak üzere iki ana dili konuşmaktadırlar. Moldovalı öğrenci Moldovanca ve Gagavuz Türkçesi; Tacik öğrenci ise Tacikçe ve Azerice olmak üzere iki ana dile sahiptir.

Bu katılımcılar arasından çalışmanın fMRI tekniğiyle beyin görüntüleme aşamasına katılacak öğrencileri belirlemede ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Zengin bilgi sunacağı düşünülen durumlarda derinlemesine çalışma alanı sağlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin amacı ise; *görel olarak küçük bir örneklem oluşturup çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaya çalışmaktır.* (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 119)

Maksimum çeşitliliğe göre belirlenen bu 9 katılımcıdan ikisi kız olmak üzere toplam 4'ünün ana dili Arapça, 4'ünün ana dili Fransızca/Arapça ve 1'inin ana dili Moğolca/Kazakçadır. Çalışmanın fMRI dokümanları bu katılımcılarla elde edilmiştir.

3.2.2. Nitel veri toplama teknikleri ve araçları

Nitel aşamada kullanılacak olan veri toplama tekniği doküman incelemedir. *“Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi veya analizi tekbaşına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarar (Yıldırım ve Şimşek, 2018).”*

Çalışmanın veri toplama araçları seslendirilecek metinler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve uygulayıcı- araştırmacı günlüğü, ses kayıt ve fMRI cihazıdır. Çalışmanın dokümanlarını ise 24 öğrencinin ses kayıtları ve uygulama ile ilgili görüşleri, uygulayıcı-araştırmacı günlükleri ve 9 öğrencinin fMRI görüntüleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın veri toplama aşamasında A1, A2, B1, B2 ve C1 kurlarında tüm öğrencilerden düzeylerine uygun Türkçe bir metni sesletmeleri istenmiş ve sesletimleri kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar hem ses hataları hem de bürünsel okuma becerileri yönünden değerlendirilmiştir. fMRI görüntüleri ise A1, B1 ve C1 kurlarında 1.test, 2. test ve 3. test olmak üzere öğrencilerin onar dakikalık sürede MR cihazı içerisine yerleştirilen Türkçe metinleri seslendirmeleri sırasında elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile uygulama hakkında öğrencilerin görüşleri çalışma sona erdikten sonra alınmıştır.

3.2.2.1. Seslendirilecek metinler

Araştırmacı tarafından, iki alan uzmanının görüşü alınarak her kur için metinler seçilmiştir. Bu metinler öğrencilerin Türkçe sesleri doğru seslendirme becerilerini belir-

lemek ve gelişimlerini izlemek için kullanılmıştır. Metinlerin Türkçedeki tüm sesleri örnekleyecek nitelikte olmalarına dikkat edilmiştir. Katılımcılardan metni sesli okumaları istenerek kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan metinler ekte (EK 6-10) sunulmuştur.

3.2.2.2. Sesli okuma kayıtları

Öğrencilerin sesli okuma becerilerini belirlemek ve uygulanan öğretim etkinlikleri sonunda her kurda gelişimlerini izlemek için seçilen seslendirme metinleri kur sonlarında (A1-A2-B1-B2-C1) öğrencilere okutulmak üzere verilmiştir. Her öğrenci için ayrı ayrı olmak üzere metinler sesli bir şekilde okutulmuştur. Öğrencilerin sesli okumaları ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Öğrencileri heyecanlandırarak okumalarını etkileyebilme ihtimali göz önüne alındığından ses kayıt cihazı görünmeyecek bir yerde tutulmuştur. Sessiz bir odada öğrencilerin metni okumaları istenmiştir. Metni seslendirmeleri sırasında herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Sesli okuma kayıtları bu şekilde her kurda her öğrenciden kayıt cihazıyla toplanmıştır.

3.2.2.3. fMRI

Fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme veya fMRI, beyin aktivitesini ölçmek için kullanılan bir tekniktir. (Devlin, 2018) Bozucu olmayan fonksiyonel görüntüleme yöntemleri sağlam insan beyninde dil organizasyonu hakkında yeni bir veri kaynağıdır. (Démonet, Chollet, Ramsay, Cardebat, Nespoulous, Wise, Rascol ve Frackowiak, 1992; Bottini, Corcoran, Sterzi, Paulesu, Schenone, Scarpa, Frackowiak, Frith, 1994, Troike-Saville, 2012, s. 74). fMRI, X- ışınları bulunmadığı ve beyin dokusundaki çok ince görüntüleri oluşturmada rahatlıkla kullanılabildiği için her yaş grubundaki (çocuk, yetişkin vb.) bireylerde beyin görüntüleme imkânı sağlar (Keleş ve Kol, 2015, s. 353).

Fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (fMRI), bilişsel işlevin araştırılmasında en başarılı araçlardan biridir ve beyin görüntülemeyi, yüksek mekânsal çözünürlüğü ile bozucu olmayan bir şekilde sağlar. Veri edinimi, genellikle, kan oksijen seviyesine bağlı (BOLD) sinyal değişikliklerini ölçen tekniklerle gerçekleştirilir. Beyin aktivitesinden ölçülen fonksiyonel beyin görüntüleme sinyalleri diğer bir deyişle fMRI ve PET, kan akışı ve metabolizmanın yerel değişikliklerine dayalıdır. Bu değişikliklerin beyindeki astrositlerdeki ve nöron düzeyindeki hücrel aktiviteyle ilişkili olduğu bilinmektedir (de Oliveira Jordao, 2010).

Sinirsel aktiviteye tepki olarak oluşan kan oksijenasyonu ve akışındaki değişimleri tespit ederek çalışması, beyinde bir bölgenin daha aktif olduğu zaman daha fazla oksijen tüketmesi anlamına gelmektedir. Bu durumda artan talebi karşılamak için kan akışı aktif bölgeye yönelir. fMRI, belirli bir zihinsel sürece beynin hangi kısmının katıldığını gösteren aktivasyon haritaları üretmek için kullanılmaktadır. fMRI'nin bozucu olmaması ve radyasyon içermemesi onun güvenli bir teknik olmasını sağlamaktadır. Ayrıca zamansal ve uzamsal çözünürlüğü iyi derecede ve araştırmacılar açısından oldukça kullanışlı bir tekniktir (Devlin, 2018).

Bu beyin görüntüleme tekniği, öğrencilerin beyinde oluşan ses gelişimleri ile ilgili veri toplamada kullanılmıştır. Uygulamaya katılan 9 anahtar öğrencinin, A1, B1 ve C1 kurları sonunda fMRI görüntüleri alınarak Türkçe ses ve sesletim gelişimleri izlenmiştir. Bununla yapılan uygulamanın bilişsel etkileri gözlemlenmiştir.

3.2.2.4. Sesletim Eğitimi Görüşme Formu

Öğrencilerin uygulama sonrasında sesletim eğitimine dair görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. *Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir* (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 154). Sesletim eğitimi uygulanmasına ilişkin üç hedef soru uzman görüşü alınarak araştırmacı

tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular için nitel araştırmalar konusunda uzman ve sosyal bilimler alanında çalışan iki alan uzmanının görüşü alınmıştır. Sesletim Eğitimi Görüşme Formu'ndaki sorular, öğrencilerin bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerine ilişkin olumlu, olumsuz duygu, düşüncelerini ve uygulamaya ilişkin önerilerini almaya yöneliktir.

3.2.2.5. Araştırma Günlükleri

Bütüncül eğitime göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin uygulanması ile ilgili süreç ve bu sürecin gelişimini takip edebilmek için uygulayıcı-araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Bu süreç ve eğitimin öğrenciler üzerindeki etkisini gözlemlemek ve betimlemek amacıyla uygulayıcı-araştırmacı tarafından eylem planı doğrultusunda günlükler tutulmuştur. Öğrencilerin sesletim eğitimi süreçleri boyunca uygulayıcı-araştırmacı tarafından sürece dair gözlem notları alınmıştır. Bu notlarda sesletim eğitimi etkinlikleri ile ilgili öğrencilerin tutumları ve tepkileri, eğitim boyunca onlarda görülen gelişmeler kaydedilmiştir.

3.2.3. Nitel verilerin çözümlenmesi

Nitel aşamadaki dokümanları öğrencilerin ses kayıtları, fMRI görüntüleri, Sesletim Eğitimi Görüşme Formu ve araştırmacı günlükleri oluşturmaktadır. Bu dokümanlar içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur. İçerik çözümlemesinde belirlenen temalara dayalı kodlamalar yapılarak kategorilendirme ve özetleme vardır. *“İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.”*

İçerik çözümlemesi dört aşamadan oluşur:

1. Verilerin kodlanması
2. Temaların bulunması
3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması

4. Bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242- 243).

Öğrencilerin *sesli okumalarından* elde edilen veriler, iki alan uzmanı tarafından yapılan içerik çözümlemesi sonucunda *ünlüler* ve *ünsüzler* olmak üzere iki kategoride değerlendirilmiştir. Yapılan sesletim hataları bu iki kategori altına ayrı ayrı işlenmiş; bu hataların yapıldığı sözcüklere de örnekler verilmiştir. Her öğrenciye yaptıkları hataları kodlamak ve eğitim boyunca öğrencilerin gelişimlerini izlemek için “K1, K2...” şeklinde bir kod verilmiştir. A1 kurundan başlayarak C1 kuruna kadar her kur sonunda alınan ses kayıtları; hatalar yönünden ayrı ayrı incelenmiştir.

fMRI görüntüleri için 1.5 manyetik rezonans cihazı (Symphony; Siemens Medical Systems, Erlangen, Germany), kafa ve boyun için yüzeyel koil kullanılmıştır. Her katılımcıya cihaz içerisinde kafaları merkezi manyetik alan düzleminde olacak şekilde uzanmaları söylenmiştir. Fonksiyonel görüntüleme için, ön test-ara test-son test sırasında her katılımcının beynindeki kan akımının yanıtını gözlemek amacıyla kan oksijen seviyesi bağımlı (Blood oxygen level dependent (BOLD) duyarlı gradient eko planar görüntüleme (echoplanar imaging (EPI) sekansı ile görüntüler elde edilmiştir. Anatomik görüntüleme için, her öğrenciden yüksek çözünürlüklü üç boyutlu manyetizasyonla hazırlanmış hızlı çekim gradien eko (magnetization prepared rapid acquisition gradient echo (MPRAGE) sekansı alınmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler, radyoloji iş istasyonuna (syngoMMWP VE25A, Siemens AG, Berlin and Munich, 2007) yüklenmiştir. Bu iş istasyonundaki veriler, BOLD yazılımı kullanılarak, 2 yıllık nöroradyoloji tecrübesi ve Türk Nöroradyoloji Derneği “Nöroradyoloji Diploması” bulunan uzman radyolog tarafından çözümlenmiştir.

Bu tekniğin bu çalışmada kullanılmasıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesletimin beyinlerinin hangi bölgelerinde kan akımı değişikliğine yol açtığı belirlenmiş ve bu değişikliklerin birey ve ana dili grupları arasında yarattığı farklılıklar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme fMRI görüntülerinin alındığı her öğrenci için ön test, ara test ve son test olmak üzere ayrı ayrı tablolarda belirtilmiştir.

Sesletim Eğitimi Görüşme Formu'ndan elde edilen sesletim eğitimi etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri, olumlu, olumsuz görüşler ve geliştirme önerileri olarak kategorilendirilmiştir. Bu kategoriler kendi içinde belirtilen duygu ve düşüncelere göre temalandırılmıştır. Her tema için ifade belirten öğrenci kodları frekans ve yüzdesiyle birlikte tabloda belirtilmiştir.

Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri ile ilgili *uygulayıcı-arştırmacı günlüklerinden* elde edilen gözlem verileri, “*Sesletim Eğitimi Etkinliklerinin Türkçe Öğretimine Katkısı*” ve “*Sesletim Eğitimi Etkinliklerinin Kısıtlı Yönleri*” olarak temalandırılmıştır. Bu temalardan, “*Sesletim Eğitimi Etkinliklerinin Türkçe Öğretimine Katkısı*” da kendi içerisinde “*Dil Becerileri*” ve “*Sesletim Eğitimi Etkinliklerinin Türkçe Öğrenme Tutumuna Katkıları*”; “*Sesletim Eğitimi Etkinliklerinin Kısıtlı Yönleri*” teması ise “*Sınırlı İlgi*”, “*Sınırlı Zaman*” ve “*Diller Arası Ses Farklılıkları*” olmak üzere alt temalara ayrılmıştır. Her alt temaya ilişkin gözlem ifadeleri ayrı ayrı belirtilmiştir.

3.3. Nicel aşama

Araştırmanın nicel boyutunu, uygulanacak olan ölçeklerden elde edilen verilerin çözümlenmesi oluşturmaktadır.

3.3.1. Katılımcılar

Araştırmanın nitel aşamasına katılan 24 öğrencidir.

3.3.2. Nicel veri toplama teknikleri ve araçları

Nicel aşamada kullanılmış olan veri toplama tekniği doküman incelemedir. Çalışmanın dokümanlarını öğrencilere uygulanan ölçekler oluşturmaktadır.

Çalışmanın nicel veri toplama araçları ise “Prozodik Okuma Ölçeği”, “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği”dir. Prozodik Okuma Ölçeği; -öğrencilerin Türkçe seslerin tamamını kullanmama ihtimallerine karşı- önceden hazırlanan metinleri sesli okumaları sırasındaki bürünsel özelliklerin gelişimini takip edebilmek için kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde uygun istatistiksel tekniklerin belirlenmesi için öncelikle verilerin normallik çözümlemeleri yapılmıştır. Normallik çözümlemeleri ve örneklem büyüklüğüne göre parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Friedman Tekrarlı Ölçümler Testi kullanılmıştır.

3.3.2.1. Prozodik okuma ölçeği

Öğrencilerin sesli okumadaki bürünleri Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilen Prozodik Okuma Ölçeğine göre değerlendirilmiştir (EK-1). Toplam 15 madde ve sesli okumada hız, noktalama, tonlama, vurgu, ses özellikleri, okuma ritmi, duygu, anlam ünitesiyle okuma (gruplama) ve otomatik kelime tanıma boyutlarından oluşan Prozodik Okuma Ölçeği’nden alınabilecek en fazla puan 60’tır. Öğrencilerin yeterli bulunması için toplam puanın %50’sini alması gerekmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında 356 öğrenciye ait kayıtlar puanlanarak deneme yapılmıştır. İki farklı araştırmacı tarafından yapılan puanlamalarda herhangi bir farklılık görülmemiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği için ise uzman görüşü alınmış ve ölçeğin yapı geçerliliği KMO = .97 ve Barlett’s analizi ($p=.00$; $<.01$) ile hesaplanmıştır. Bu ölçeğin, ölçeğe ait toplam varyansın % 79’unu açıklayan tek faktör etrafında toplandığı görülmüştür. 15 maddelik ölçeğin iç tutarlılığı, Cronbach’s Alpha değerinin 0.981 yani 0.70’in üzerinde olmasıyla yüksek güvenilirlik göstergesi kabul edilmiştir (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013, s. 171).

Bu çalışmada uygulanan Prozodik Okuma Ölçeği’nin Cronbach’s Alpha değeri ise 0.936 olarak bulunmuştur. Cronbach’s Alpha değerinin 0.70’in üzerinde olması öl-

çeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumda ölçeğin güvenilirlik düzeyi daha önce belirlenmiş olan güvenilirlik düzeyi ile uyushmaktadır.

3.3.2.2 Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik konuşma becerisi öz yeterlilik ölçeği

Kurudayıoğlu ve Güngör (2017, s. 1111) tarafından geliştirilen ölçek, 17 maddeden oluşan 11’li likert tipindedir. Ölçek 0: *Kesinlikle Yapamam*, 10, 20, 30, 40, 50: *Orta Düzeyde Yapabilirim*, 60, 70, 80, 90, 100: *Kesinlikle Yapabilirim* olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin KMO değeri. 959; Barlett testi sonucu chi-square test istatistiği sonucu ise anlamlıdır ($\chi^2=2335,989$; sd: 136; $p=,000$). Ölçeğin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra, yapılan madde analizi Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısının, .951 yani güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada uygulanan Prozodik Okuma Ölçeği’nin Cronbach’s Alpha değeri ise 0.935 olarak bulunmuştur. Cronbach’s Alpha değerinin 0.70’in üzerinde olması ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumda ölçeğin güvenilirlik düzeyi daha önce belirlenmiş olan güvenilirlik düzeyi ile uyushmaktadır.

3.3.2.3. Türkçe öğrenme tutum ölçeği

Öğrencilerin öğrenme tutumları ile ilgili verilere ulaşmak için Karatay tarafından geliştirilen Likert tipi üç boyutlu; “Türkçe öğrenme ilgisi (6 madde)”, “Türkçe öğrenme güdüsü (4 madde)” ve “Türkçe edim kaygısını (3 madde)” toplam 13 maddelik “Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin bir kısmı olumlu, bir kısmı (2m, 4m, 7m, 12m, 13m) olumsuzdur. Her maddenin karşısında tutumun sıklığını belirtmek için eşit aralıklı beş seçenek verilmiştir. Bunlar (1-5) arasında puanlanmıştır (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016, s. 208) Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının Türkçe öğrenme ilgisi için .72, Türkçe öğrenme güdüsü için .61 ve Türkçe edim kaygısı için .74 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin güvenilir olduğunu göstermektedir (Karatay, Güngör ve Çangal, 2018).

Bu çalışmada uygulanan Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği'nin güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha değeri *Türkçe öğrenme ilgisi* boyutu için 0.688; *Türkçe öğrenme güdüsü* için 0.815 ve *Türkçe edim kaygısı* için 0.731 olarak bulunmuştur. Cronbach's Alpha değerinin 0.70'in üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu durumda ölçeğin güvenirlik düzeyi daha önce belirlenmiş olan güvenirlik düzeyi ile uyusmaktadır.

3.3.3. Nicel verilerin çözümlenmesi

Uygulanacak olan “ Prozodik Okuma Ölçeği”, “ Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz yeterlik Ölçeği”, “Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği” nden elde edilen verilerin çözümlenmesi SPSS 21. 0 programında yapılmıştır. Çalışma grubu 24 kişiden oluşmaktadır. Her bir alt soruna ilişkin ortalama farklarının normallik çözümlemesi yapılmıştır. Normalliklerinin belirlenmesinde Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk sonuçlarından yararlanılmıştır. Ancak örneklem sayısının 30'dan az olması sebebiyle parametrik olmayan çözümleme teknikleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2017, s. 8). Çözümlemelerde nonparametrik testlerden Tekrarlı Ölçümler Friedman Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış olup sıra ortalamasından yararlanılmıştır.

Tekrarlı Ölçümler Friedman Testi, aynı gruba ait iki veya daha fazla ölçüm arasında anlamlı farklılık olup olmadığını inceler. Verilerin aynı gruptan elde edildiği, ikiden fazla ölçüm yapıldığı ancak ölçümlerin normal dağılmadığı durumlarda bu test kullanılır (Kilmen, 2015).

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, verilerin aynı gruptan alındığı; sadece iki ortalamının karşılaştırıldığı ancak ölçümler arasındaki farkların normal dağılmadığı durumlarda kullanılır (Kilmen, 2015).

3.4. Uygulama Süreci

Uygulama, geliştirilecek durumu belirleme aşamasında toplanan verilere göre sorun durumunun tespiti ve bu duruma yönelik hazırlanan eylem planına (EK-1) göre yürütülmüştür. Öğretim araçlarındaki mevcut uygulamalardan farklı olarak öğrencilerin ses farkındalığı ve bürünsel becerilerini geliştirmek için bütüncül yaklaşımla tasarlanan öğretim etkinliklerinin etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın uygulama aşamaları şu şekilde planlanmıştır:

1. **Mevcut uygulamaları inceleme:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğretim araçlarını ders kitapları ve kitaplara ait dinleme materyalleri oluşturmaktadır. Kullanılan öğretim araçlarındaki sesletim becerisini geliştirmeye yönelik teknik ve etkinlikler incelenmiştir. Yapılan incelemelerde, dört temel beceriye yönelik etkinlikler haricinde özellikle sesletim becerisini geliştirici etkinliklerin olmadığı belirlenmiştir. Temel düzey başlangıcındaki alfabe öğretiminden sonra genel olarak sesletim becerisini dolaylı biçimde geliştirebilecek konuşma ve dinleme becerilerine dayalı etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinlikler ise daha çok iletişimselliğe ve anlama dayalı etkinliklerdir. Sesletim becerisinin dolaylı ve tesadüfi olarak gelişmesini beklemek öğrencilere Türkçenin ses özelliklerini kazandıramayacağı gibi iletişimsel anlamda sorunların devam etmesine neden olabilir. Bu nedenle hem parçalı birimlerin hem bürünsel özelliklerin öğretimini sağlamada kullanılabilecek yöntem, teknik ve uygulamalara ihtiyaç olduğuna karar verilmiştir.
2. **Geliştirilecek durumu belirleme:** Sorun durumunu belirlemede ve eylem planını oluşturmada rehberlik etmesi için öğrencilerin A1 kurundaki sesletim hataları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu hatalar belirlenirken öğrencilerin Türkçedeki tüm sesleri kapsayacak bir sesletim yapmaları gerekmektedir. Bu durumun konuşma sırasında sağlanamama ihtimaline karşı ve fMRI cihazı içerisinde kendilerine müdahale edilemeyecek olunması sebebiyle öğrencilerden konuşma yerine sesli okuma yapmaları istenmiştir. Bunun için katılımcılardan düzeylerine uygun bir Türkçe metni sesletmeleri istenmiştir. Bu esnada alınan ses kayıtları incelenmiş ve katılımcıların ses kayıtları ana dillerine göre tek tek çözümlenerek sesletim hatalarının hangi seslerde olduğu tespit edilmiştir.

Buna göre A1 kuru başlangıcında tüm öğrencilerden toplam 20 farklı harfin sesletiminde sorun olduğu belirlenmiştir. Bunlar ünlülerin (“a”, “e”, “ı”, “i”, “o”, “ö”, “u”, “ü”) tamamı olmak üzere “c”, “ç”, “g”, “k”, “j”, “p”, “r”, “s”, “ş”, “y”, “z” ünsüzleri ve “ğ” harfidir.

A1 kuru başlangıcında sesletim sorunlarının olduğu belirlenen öğrenciler arasından ana dilleri Arapça olan dört öğrenci ve Fransızca olan dört öğrenci ile Moğolca olan bir öğrencinin Türkçe konuşmaları sırasında beyin tutulum alanları incelenmiştir. *f*MRI tekniği kullanılarak elde edilen bu veriler sonucunda ana dili Fransızca olan öğrencilerdeki frontal loblardaki, Broca alanındaki ve frontal göz hareketleri alanındaki *f*MRI sinyalleri, ana dili Arapça olan öğrencilere göre genel olarak daha belirgin bulunmuştur. Türkçe hazırbulunuşluğu diğer öğrencilerden yüksek olan bir öğrencide ise diğerlerinden farklı olarak bilateral superiyor temporal, bilateral oksipital ve limbik sistem içerisindeki singulumda sinyal izlenmiştir.

Sesletim becerisinin diğer yönü olan bürüne yönelik sorunu ortaya koymak amacıyla öğrencilerin A1 kuru başlangıcında bürünsel okuma becerileri incelenmiştir. Bunun için uygulanan “Prozodik Okuma Ölçeği” ön testinden aldıkları puanlar çözümlenmiştir. Buna göre öğrencilerin prozodik okuma ölçeği aritmetik ortalaması 0,4000 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin ön test puan ortalamaları yeterli sayılabilecek puan ortalamasının (1,9833) altındadır.

Çalışmadaki nicel veri toplama araçlarından olan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği” ön testleri öğrencilerin ölçek maddelerini A1 kuru başlangıcında okuyup değerlendirebilecek Türkçe yeterliğe sahip olmamaları nedeniyle B1 kurunda uygulanmıştır. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği ön test puanlarının çözümlemesi sonucunda aritmetik ortalama 72,1814 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç ile öğrencilerin konuşma özyeterlikleri orta düzey olarak değerlendirilmiş ve sesletim eğitiminin sonraki konuşma özyeterlik puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.

Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği'nden ön test puanları için aritmetik ortalama 3,9936 olarak belirlenmiştir. Böylelikle nicel olarak da mevcut durum ortaya çıkarılarak bütüncül yaklaşımla tasarlanan öğretim etkinliklerinin etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sonuç ile öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları orta düzey olarak değerlendirilmiş ve sesletim eğitiminden sonraki Türkçe öğrenme tutum puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı belirlenmiştir.

3. Sesletim hatalarını iyileştirecek yöntemleri belirleme: İncelenen mevcut uygulamaların sınırlılığı sebebiyle bu sorunun çözümü için alanyazındaki yaklaşımlar incelenmiştir. Hem parçalı birimler hem de bürünsel özelliklerin öğretimini hedef alan; farklı yöntem ve tekniklerin yer aldığı bütüncül yaklaşımın kullanılmasına karar verilmiştir. Bu yaklaşım, sesletim becerisinin her iki yönünün de kazanımını hedefleyen; iletişim becerilerini sadece duruma yönelik ve taklit yoluyla kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda seslerin doğru çıkarılmasına ilişkin açıklayıcı bilgi ve görsellerin; destekleyici uygulamaların yer aldığı teknik ve uygulamaları içeren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım doğrultusunda araştırmacılar tarafından daha önceden 44 farklı etkinlik belirlenmiş (Karatay ve Tekin, 2019a, 2019b); bunlardan ilgi çekici olan hem parçalı birimlerin hem de bürünsel özelliklerin öğretimine yönelik (Karatay ve Tekin, 2019a, 2019b) toplam 25 farklı etkinliğin yer aldığı bir eylem planı tasarlanmıştır. Hazırlanan eylem planının, Türkçe öğretim etkinliklerini destekleyecek şekilde her hafta 2 saat uygulanmasına karar verilmiştir.

4. Uygulama: Sesletim eğitimi uygulama sürecinde A1 kurundan C1 kuru sonuna kadar her kur sonunda öğrencilerin ses hataları belirlenmiş; buna yönelik olarak sesletim eğitimi etkinlikleri planında gerekli değişiklikler yapılmıştır. Öğrencilere, bürünsel okuma becerilerindeki gelişim ve beyin tutulum alanlarındaki değişimi belirleyebilmek için A1 kurunda uygulanan “Prozodik Okuma Ölçeği” ve fMRI ön testlerinden sonra B1 kurlarda ara test ve C1 kurunda son testleri uygulanmıştır. Buna göre uygulama süreci kurlarda aşağıdaki şekilde yürütülmüştür:

A1 kurunda üç hafta boyunca sırasıyla “Türkçenin Sesini Dinle”, “Sesi Kaç Kez Duydun?”, “Sesi Hisset” etkinlikleri uygulanmıştır. İlk etkinlikte anlam geri plana itilerek çeşitli konularda farklı ana dili konuşucuları dinletilmiştir. Öğrencilerin Türkçe

konuşmalar dinlediklerinde nasıl hissettikleri; Türkçeyi dinlerken ağırlıklı olarak hangi sesleri duydukları üzerine konuşulmuştur.

A2 kuru itibariyle sırasıyla “Sesi Hisset”, “Dinlediğini Ayırt Etme”, “Ses Puanlama”, “Mini Dikte”, “Hangi Sesleri Çıkarabilirsin?”, “Sessiz Dikte”, “Haberlere Dikkat Et!”, “Bingo”, “Sesli Okuma”, “Renklendirme” etkinlikleri uygulanmıştır. Bu etkinliklerde katılımcıların seslerin fiziksel olarak çıkarılış bilgilerini uygulamalı bir şekilde görmeleri; duydukları sesleri ayırt etmeleri, sesleri duyularla eşleştirmeleri sağlanmıştır. Parçalarüstü bürünsel özelliklerin öğretiminde ise “Sesli Okuma” ve “Haberlere Dikkat Et!” etkinlikleri uygulanmıştır. Bu kurunda hem parçalı birimlere yönelik hataları anında geri bildirimle düzeltmek hem de bürünsel özelliklere yönelik farkındalık yaratmak amaçlanmıştır.

5. Değerlendirme ve Yansıtma: Uygulanan eylem planını değerlendirmek üzere, A2 kuru sonunda öğrencilerden tekrar alınan ses kayıtları incelenmiş ve sorunlu seslerde sağalma olduğu belirlenmiştir. Öğrencilere sesletim becerilerindeki iyileşme durumu hakkında bilgi verilmiştir. Dikte çalışmaları da ses farkındalıklarının arttığı yönünde kendilerine dönüt oluşturmuş ve böylelikle öğrencilerin etkinliklere daha istekli ve bilinçli bir şekilde katılmalarını sağlamıştır.

6. Planı Düzenleme ve Devam Etme: Uygulanan etkinliklere dair öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda etkili görülmeyen ve dikkat çekmeyen “Ses Puanlama” ve “Renklendirme” isimli etkinlikler sonraki uygulama planlarına dâhil edilmemiştir. B1 kuru itibariyle uygulamalara “En Küçük Çift”, “Sesli Okuma”, “Ritmik Konuşma”, “Dilin Duygu Durumları”, “Kulaktan Kulağa”, “Hangi Kelime?”, “Tekerlemeler”, “Sesletmede Anlam Yaratma”, “Mini Dikte” ve “Cümlede Vurgu” etkinlikleriyle devam edilmiştir. Bu etkinliklerle hem parçalı birimlerde edinilen doğru ses üretimlerinin korunmasına; doğru sesletim için ağız hareketlerinde pratikliğin kazanılmasına hem de bürünsel özelliklerin edindirilmesine çalışılmıştır. Katılımcıların farklı konulardaki konuşma türlerine ve bunların bürünsel özelliklerine karşı farkındalık yaratmak amaçlanmıştır. Katılımcıların parçalı birimleri aynı zamanda yazarak somutlaştırmaları; kelime ve cümlede vurgu türlerini edinmeleri; farklı sesletme

çeşitlerini fark etmesi ve kendilerinin çeşitli bağlamlarda cümleler üzerinde farklı vurgu ve sesletmelerle konuşmalarına anlamsal ifadeleri yükleyebilmeleri amaçlanmıştır. B1 kuru sonunda toplanan veriler katılımcıların sesletim becerilerindeki gelişmenin devam ettiğini göstermiştir. Bu gelişimin bilişsel etkilerini görmek için ara test fMRI görüntüleri alınarak B2 kuru sesletim eğitimine “Tekerlemeler”, “Sesletmede Anlam Yaratma”, “Duygunu Göster”, “Saçma Kelimeler”, “Mini Dikte”, “Haberlere Dikkat Et!”, “Alçalan/Yükselen Sesletim”, “Cümlede Vurgu”, “Sesi Kaç Kez Duydun?”, “Dilin Duygu Durumları”, “En Küçük Çift”, “Sesli Okuma” ve “Ritmik Konuşma” etkinlikleri ile devam edilmiştir. Bu kurda ünlü ve ünsüz olmak üzere parçalı birimlerin doğru sesletimleri üzerinde çalışmaya devam edilmiş; ayrıca bürünsel özelliklerin kazanımını amaçlanmıştır. Bürünsel özelliklerin kazanımı; kelimedede ve cümlede vurguyu hissetme, sesletme ve ezgi farklılaşmalarına farkındalık ve üretim kazanımları şeklinde ilerlemiştir. B2 kuru sonunda eylem planında değişikliğe gidilecek herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

C1 kuru itibarıyla “En Küçük Çift”, “Yanlış Anlaşılan Diyaloglar: Zıt Vurgular”, “Mini Dikte”, “Alçalan/Yükselen Sesletme”, “Sesli Okuma”, “Sesletmede Anlam Yaratma”, “Dilin Duygu Durumları”, “Hikâyeler” ve “Cümlede Vurgu” isimli etkinlikler uygulanarak yirmi yedi haftalık sesletim eğitimi tamamlanmıştır. Bu kurda kelime ve cümle düzeyinde vurgunun anlam üzerinde yarattığı farklılıklara dikkat çekilmiş; sesletme ve ezgi değişikliklerini kullanarak anlamsal özelliklerin öğretimine daha yoğun bir şekilde çalışılmıştır. Bunun yanı sıra ses hatalarına geri dönüşler yapılmaması için parçalı birimlere yönelik etkinliklere devam edilmiştir. Bütüncül yaklaşımın doğası gereği sesletim her iki yönüyle bir bütündür. Uygulamalarda sesletim eğitiminin her iki yönüne eşit derecede önem verilmeye çalışılmıştır. Parçalı birimlerde edinilen doğru sesletimlerin kaybedilmemesi için etkinlikler her iki özelliği de geliştirici şekilde planlanmıştır.

Sesletim eğitimi etkinlikleri A1 kurunda 3 hafta, A2 ve B1 kurlarında altışar, B2 kurunda 7 ve C1 kurunda 5 hafta olmak üzere toplam 27 hafta uygulanmıştır. Etkinlikler, parçalı birimler için ses farkındalığı ve sesin çıkarılış bilgisini edindirme, dinleme-duyma; duyduğunu yazma, duyularla ilişkilendirme ve taklit etme şeklinde

ilerlerken bürünsel özellikler için de farkındalık kazandırma, farklılıkları anlama ve üretme şeklinde aşamalı olarak planlanmıştır.

- 7. Uygulanan yöntem ve teknikleri değerlendirme ve paylaşma:** A2, B1, B2 ve C1 kurları sonunda alınan ses kayıt çözümlmeleri hatalı seslerin büyük kısmının sağaltıldığını göstermiştir. B1 ve C1 kurlarında bürünsel okuma becerilerindeki gelişme de göz önüne alındığında bütüncül yaklaşım doğrultusunda uygulanan sesletim eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin sesletim becerilerini geliştirmede fayda sağladığı görülmüştür. Uygulamaların çok uyaranlı olması ve bireysel farklılıkları dikkate alması bu eğitimin ön plana çıkan özelliklerinden biridir. Çalışmanın sonunda geliştirilmiş sesletim becerilerinin öğrencilerin Türkçe konuşma özyeterlikleri ve Türkçe öğrenme tutumlarına etkisi belirlenmiş ve sesletim becerilerindeki gelişmenin bilişsel etkileri ana dili ve bireylere göre betimlenmiştir. Yöntem ve tekniklerin değerlendirmesi, uygulamanın yansımalarıyla tüm süreç değerlendirilerek yapılmıştır.

IV.BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt sorularına ilişkin bulgular verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci Alt Soru: Bu alt sorunun çözümünde uygulanan eylem planının öğrencilerin ana dillerine göre ses hataları üzerindeki sağaltıcı etkisi incelenmiştir. Her kur (A1-C1) sonunda öğrencilerden alınan ses kayıtları ana dillerine ve katılımcılara göre ayrı ayrı incelenmiş ve kurlara göre sınıflandırılmıştır.

Tablo 4.1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Arapça olan öğrencilerin tüm kurlardaki ses hataları ve örnek kelimeler

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI		
Katılımcı	Kur	Uyruk	Cinsiyet	Ünlüler	Ünsüzler	Sesli okuma sırasında hatalı sesletilen sözcüklere örnekler
K1	A1	EG	K	a,e,i,o, ö,u,ü	c, ç, ş, p, k	aş(ı)ğ, Min(i), etraf(i)na, (e)nmeyi, (u)k(u)maya, g(o)rm(u)şt(u), g(u)zlerini, (u)zg(u)nd(u), y(i)di, (g)o(j)tu, (j)an(i), ge(ç)e, ka(b)ıy(i), a(ş)ti
	A2			o, e, ı	-	y(u)rgun, cam(i)n, kenar(i)na
	B1			ı	p	sar(i), baş(i)n(i)n
	B2			ö, i	-	d(ü)şeme, ç(ı)ğ
	C1			-	-	-
K2	A1	PS	K	a,e,i,o, ö,u,ü	g, ğ c, p, s,	(a)tr(a)f(i)n(a), M(e)na, t(a)l(ı)şla, (k)(u)zl(a)r(i)n(i), (ç)amdan, y(u)rgun, h(u)z(i)nl(i)y(d)i, d(ü)r(ü)m(ü), ya(b)mak, (z)esine, sa(g)lıklı
	A2			u, ü, ı	p	b(ü)gün, yorg(ü)n, ya(b)madan, y(u)r(u)d(u)kten
	B1			i	-	pat(ı)s(ı)n(ı)
	B2			-	-	-
	C1			-	-	-
K3	A1	PS	E	i,e	ğ	endişel(e), aşı(a)ya, merdiv(a)nlerden
	A2			u	-	b(ü)gün

	B1			-	ğ	b(u)lu	
	B2			ö	-	d(ü)şeme	
	C1			-	-	-	
K4	A1			e, ı, a, ö, ü, u, i, o	c, ç, s, ş, p	Min(a), etraf(i)n(i), g(o)rüş, s(u)z(u)l(u)yordu, (j)amdan,(g)uzlarını, d(o)ydu, (e)nmeyi, ya(b)mak, se(z)ine, ge(ş)mijti, y(u)ksa	
	A2	YE	E	e, ı, ü	j	cam(i)n, kenar(i)na	
	B1			u, ö	ğ, p	h(a)zur, y(a)vsına, k(o)(b)ek, bu(l)ulu	
	B2			a	p	(b)ijama, yan(ı)kları	
	C1			e, ü	p	(i)vren, b(u)r(u)n(u)yor, (b)lan	
K5	A1			e, ö, ü, ı	j, p, ğ	t(i)laşla, g(o)zlerin, g(e)n(i)ş, s(e)ziyordu, aşa(g)ı, h(a)z(u)nl(u)ydu, gara(c)ga, ya(b)mak, sa(y)alıklı	
	A2		IQ	E	e, ı, u	p	t(i)laş, h(e)rka, (b)lan, b(ü)gün
	B1			ü	-	y(u)r(u)d(u)	
	B2			ü	-	(u)zerimeydi	
	C1			ü	-	(u)ç, y(u)z	
K6	A1			e, a, ı, i, ü, o, u	ç, ş, j, ğ	t(a)l(i)şla, a(ş)tı, s(i)z(i)yordu, (e)nimeyi, bug(u)n, başlamı(ç)tı, d(e)y(e)nıklı, kap(a)nın, k(u)ştı, k(o)cana ara(ç)ada	
	A2		IQ	K	o	-	y(u)rgun
	B1			u	-	k(o)cağının	
	B2			-	-	-	
	C1			-	-	-	
K7	A1			e, ı, ü, ö, i	ç, y, p, ş, ğ	(i)trafına, t(a)laşla, s(i)z(i)yordu, hafif(ş)e, bug(u)n, g(o)rmuştu, arabada(-)dı, babası(-)la, ya(b)mak, ko(j)tu, kuca(y)(i)na, bak(i)yordu, ir(a)k(i)ld(i)	
	A2		IQ	K	ı	-	cam(i)n, kenar(i)na
	B1			ı	-	sar(i), k(i)z(i)l	
	B2			ı	-	(i)ş(i)ld(i)yor	
	C1			-	-	-	
K8	A1			ö, ı, ü, e, o, i	c, s, ğ, j, ç, ş	g(o)zlerini, etraf(i)na, (j)amdan, s(i)z(i)yordu, se(z)ni, aş(a)yı, h(u)z(u)nl(u)ydu, gara(c)da, g(o)rm(u)şt(u), düşünmey(i), y(u)ksa, (j)ani, (ş)ok, (e)rkildi, i(s)taharla	
	A2		IQ	E	e, i, ü	c	el(e)n(i), (j)am(i)n, bug(u)n
	B1			ü	-	y(u)r(u)meye, k(u)ç(u)k	
	B2			ü	-	(u)st, (u)zerimdeydi	
	C1			ü	-	(u)ç y(u)z	
K9	A1			ı, ı, e, o, u, ü	ğ, g	M(e)n(i), s(i)z(i)yordu, an(a)s(ı)n(ı)n, aş(e)(g)ü, y(u)kt(e), götürmüşt(i), ç(u)cuklar, (c)ayat	
	A2		YE	K	ı	j	(c)ale, arad(i)
	B1			-	-	-	
	B2			i	-	ç(ı)ğ, k(ı)rp(ı)ks(ı)z	
	C1			-	-	-	
K10	A1			a, ö, ı, i, e, ü, u,	ç, s, g	telaş(lı), g(ü)zlerini, a(ş)tı, siziyordu, merdivanlarından, hız(lı), bug(u)n, neşe(ş)i, arabad(e)yi, şuşuy(a), ge(ş)mişti, (k)ece	
	A2		IQ	E	u	-	b(ü)gün
	B1			-	-	-	
	B2			-	p	(b)ijama	
	C1			-	-	-	

	A1			ö, ı, ü, a, ı, e, u	ç, c, ğ,	g(o)zlerini, ati(ş)t(i), g(u)neş, ge(j), (e)nnesinin, aşı(y), (e)ndi, (g)eni, k(a)ndini, k(o)cina
K11	A2	MR	E	ı	c, f	(j)amın, (v)in(j)anın, sı(j)ak, (o)nçe, s(i)r(i)ls(i)klam
	B1			ı	-	baş(i)n(i)
	B2			ü	-	k(u)ç(u)k
	C1			-	-	-
	A1			ö, ü, i	ç	g(u)neş, (e)ndi, cam(i)n
	A2			ü	c	(j)amın, y(u)r(u)d(u)kten
K12	B1	MR	E	ö		k(o)pek
	B2			ü	-	(u)st, (u)zerime
	C1			-	-	-

Tablo 4.10.'a göre Mısır uyruklu kız öğrenci K1'in, A1 kurunda ünlülerin tamamında (ı>ı, ı>ı, a>e, e>ı, ü>u, o>ö, o>u, ü>u); ve "c", "ç", "ş", "p", "k" (c>j, ş>j, c>j, p>b, k>g) ünsüzlerinin sesletiminde zorlandığı görülürken; A2 kurunda "o", "e", "ı" seslerinde hata yaptığı gözlemlenmiştir. B1 kurunda diğer seslerde düzelme görülürken "ı" sesindeki hatanın devam ettiği ve A1 kurunda görülen "p" ünsüzünün sesletiminde hatanın tekrarlandığı görülmüştür. B2 kurunda "ö" sesi ve A1 kurunda görülen "ı" sesindeki hatanın tekrarlandığı gözlemlenmiştir. C1 kurunda ise sesletiminde zorlandığı seslerin olmadığı belirlenmiştir.

Filistin uyruklu kız öğrenci K2, A1 kurunda ünlülerin tamamında (e>a, e>ı, ı>ı, a>ı, ö>u, o>u, i>e, u>ü) ve "g", "c", "p", "s", (c >ç, p>b, s>z, g>k) ünsüzlerinde ve "ğ" harfinin sesletiminde zorlanmaktadır. A2 kurunda bu hatalardan "u", "ı" ünlüleri ve "p" ünsüzlerin sesletimindeki hata devam etmekte olup bu hatalara "ü" sesi eklenmiştir. B1 kurunda A1 kurunda görülmüş olan "ı" sesindeki hata tekrarlanmıştır. B2 ve C1 kurlarında hatalı sesletim görülmemiştir.

Filistin uyruklu erkek öğrenci K3'ün, A1 kurunda ünlülerden "ı", "e" seslerinde (e>a, ı>ı) ve "ğ" harfinin sesletiminde zorlanmaktadır. A2 kurunda ünlülerden "u" sesinde hata yaptığı görülürken; B1 kurunda A1 kurunda görülmüş olan "ğ" harfinin sesletimindeki hatanın tekrarlandığı gözlemlenmiştir. B2 kurunda sadece "ö" sesinde hatalı sesletim yapılırken C1 kurunda herhangi bir ses hatasının olmadığı görülmektedir.

Yemen uyruklu erkek öğrenci K4, A1 kurunda ünlülerin tamamında (e>a, a>i, ı>i, i>ı, ö>u, o>u, u>o, ü>u) ve “p”, “ç”, “c”, “s”, “ş” ünsüzlerinin sesletiminde (“p>b, c>j, ç>j, s>z, ş>j”) zorlanmaktadır. A2 kurunda bu hatalar “ı”, “e”, “ü” ünlülerinde ve “j” ünsüzünün sesletiminde devam etmektedir. B1 kurunda A1 kurunda görülen “u”, “ö” seslerinde ve “p” ünsüzünün sesletiminde hatalı sesletim devam ederken “ğ” harfinin sesletiminde de hata yaptığı görülmektedir. B2 kurunda A1 kurunda hatalı sesletilen “a” sesi ve “p” ünsüzünün sesletimindeki hatalar tekrarlanmıştır. C1 kurunda ise A1 kurunda görülen “e”, “ü” ünlüsündeki hatalar tekrarlanmış ve devam eden “p” ünsüzünün hatalı sesletimi düzeltilememiştir.

Irak uyruklu erkek öğrenci K5, A1 kurunda ünlülerden “e”, “ö”, “ü”, “ı” seslerinde (e>i, ö>o, ü>u, ı>e); “j”, “p” (j>c, p>b) ünsüzleri ve “ğ” harfinin (ğ>y), sesletiminde zorlanmaktadır. A2 kurunda ünlülerden “ü” ve “ö” seslerindeki ve “j” ünsüzü ve “ğ” harfindeki hataların sağaldığı; “e”, “ı”, “u” ve “p” ünsüzünü sesletmede hataların devam ettiği görülmektedir. B1, B2 ve C1 kurlarında ise yalnızca “ü” sesindeki hatalı sesletimin düzelmediği görülmektedir.

Irak uyruklu kız öğrenci K6,’nın A1 kurunda ünlülerden “e”, “a”, “ı”, “i”, “ü”, “o” “u” (e>a, a>ı, ı> i, i>e, ü>u, o>u, u>o) ve “ç, ş, j, ünsüzleri ve “ğ” harfinin (ç>ş, ş>ç, j>c) sesletiminde zorlandığı görülürken; A2 kurunda bu hatalar “o” sesi; B1 kurunda “u” sesi olarak devam ederken; B2 ve C1 kurlarında sesletiminde zorlandığı seslerin olmadığı görülmüştür.

Irak uyruklu kız öğrenci K7’nin, A1 kurunda ünlülerden “e”, “ı”, “i”, “ü”, “ö” seslerinde (e>i, ı>i, ü>u, ö>o) ve “ç”, “ş”, “p”, “y” (ç>ş, ş>j, p>b) ünsüzleri ve “ğ”, harfinin sesletiminde zorlandığı görülürken; A2 kurundan C1 kuruna kadar ses hatası yalnızca “ı” sesi olarak devam etmiş; C1 kurunda ise sesletiminde zorlandığı seslerin olmadığı görülmüştür.

Irak uyruklu erkek öğrenci K8’in, A1 kurunda “e”, “ı”, “i”, “o”, “ö”, “ü” seslerinin (“e>i, ı>i, i>e, ö>o, o>u, ü>u); “c”, “s”, “j”, “ç”, “ş” (c>j, s>z, ğ>y, j>c, ç>ş, ş>s) ünsüzlerinin ve “ğ” harfinin sesletiminde zorlandığı görülürken; A2 kurunda bu

hatalar “e”, “i”, “ü” ve “c” sesleri; B1 ve B2 ve C1 kurlarında “ü” sesi olarak devam ettiği belirlenmiştir.

Yemen uyruklu kız öğrenci K9’un, A1 kurunda “e”, “i”, “i”, “o”, “u”, “ü” (e>a, a>e, ı>i, i>e, o>u, ü>i, u>o) ünlülerinde, “g” (g>c) ünsüzünde ve “ğ” harfinin sesletiminde zorlandığı görülürken; A2 kurunda bu hatalar “i” sesi ve “j” ünsüzü olarak belirlenmiştir. B1 kurunda sesletim hatasının kalmadığı görülmüştür. B2 kurunda tekrarlayan hatalı “i” sesi C1 kurunda giderilmiştir.

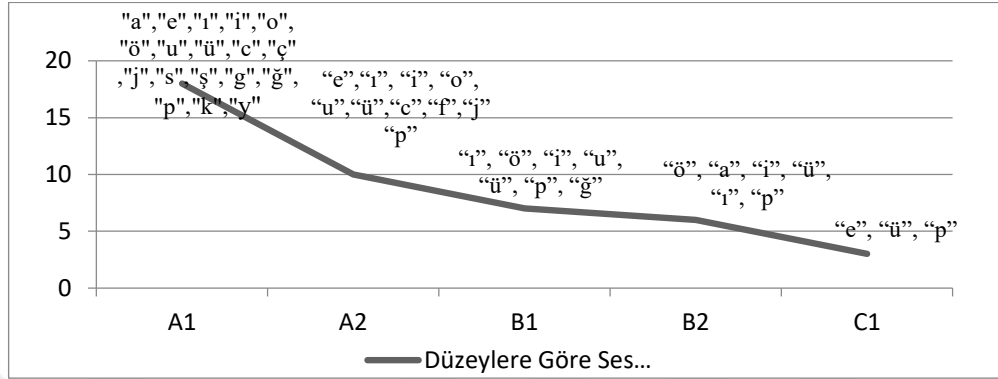
Irak uyruklu erkek öğrenci K10’un, A1 kurunda “a”, “e”, “ı”, “i”, “ö”, “u”, “ü” (e>a, ı>i, ü>u, ö>ü, a>ı, u>a) ünlülerinin ve “ç”, “s,” “g” ünsüzlerinin (ç>ş, s>ş, g>k) sesletiminde zorlandığı görülürken; A2 kurunda bu hatalar “u” sesine indirgenmiştir. B1 kurunda hatalı ses bulunmazken; B2 kurunda “p” sesi olarak devam etmiştir. C1 kurunda ise sesletiminde zorlandığı seslerin olmadığı görülmüştür.

Moritanya uyruklu erkek öğrenci K11’in, A1 kurunda “a”, “e”, “ı”, “i”, “ö”, “u”, “ü” ünlülerinde (e>a, ı>i, ü>u, ö>o, a>e, u>o, i>e), “ç”, “c” (ç>ş, c>g,j) ünsüzlerinde ve “ğ” harfinin sesletiminde zorlandığı görülürken; A2 kurunda bu hatalar “c”, “f” ünsüzleri ve “ı” ünlüsünde; B1 kurunda “ı” ve B2 kurunda “ü” sesi olarak devam etmiştir. C1 kurunda ise sesletim hatasının olmadığı görülmüştür.

Moritanya uyruklu erkek öğrenci K12’nin, A1 kurunda “ü”, “ı”, “ı” ünlüleri (ı>i, ü>u, i>e) ve “ç” (ç>ş) ünsüzünün sesletiminde zorlandığı görülürken; A2 kurunda bu hatalar “ü” ünlüsü ve “c” ünsüzü olarak görülmektedir. B1 kurunda “ö” ve B2 kurunda “ü” sesi olarak devam ederken; C1 kurunda sesletim hatasının olmadığı görülmüştür.

Genel olarak değerlendirilirse ana dili Arapça olan öğrencilerin A1 kuru itibarıyla sesletiminde zorlandıkları 18 farklı harf (“a”, “e”, “ı”, “i”, “o”, “ö”, “u”, “ü”, “c”, “ç”, “j”, “s”, “ş”, “g”, “p”, “k”, “y”, “ğ”) bulunmaktadır. A2 kurunda sesletiminde zorluk yaşanan harf sayısı 10’a (“e”, “ı”, “i”, “o”, “u”, “ü”, “c”, “f”, “j”, “p”) düşmüştür. B1 kurunda 7’ye (“ı”, “ö”, “i”, “u”, “ü”, “p”, “ğ”) ; B2 kurunda 6’ya (“ö”,

“a”, “i”, “ü”, “ı”, “p”) ve C1 kurunda ise bu harflerin sayısının 3’e (“e”, “ü”, “p”) düştüğü görülmektedir. Ses hatalarının kurlara göre değerlendirilmiş grafiksel gösterimi aşağıdaki gibidir:



Grafik 4.1. Ana dili Arapça olan öğrencilerdeki ses hatalarının kurlara göre dağılımı

Tablo 4.2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Fransızca olan öğrencilerin tüm kurlardaki ses hataları ve örnek kelimeler

DEMOGRAFIK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI		
Katılımcı	Kur	Üyruk	Cinsiyet	Ünlüler	Ünsüzler	Sesli okuma sırasında hatalı sesletilen sözcüklere örnekler
K13	A1	GN	E	i, ı, e, u, ö, o, ü	ç, c, s, j, g, p, k	gözler(i)ni, a(ş)t(i), (a)traf(i)na, (z)i(z)iyord(i), g(o)rmişti (k)amdan, y(u)rgun, h(u)z(i)nl(i)yd(i), gara(c)da, (j)itiler, ya(b)mak, (g)ahvalti
	A2			ı	j, t	cam(i)n, anlaş(i)lan, (c)ale, hisse(d)iği
	B1			ı	-	sar(i), alışmış(t)i
	B2			ı	-	Babam(i)n, sarkmış(t)i
	C1			ı	-	b(i)raktı, tanımazd(i)
K14	A1	NE	E	ı, ü, e	-	aşt(i), h(u)z(u)nl(u)yd(u), nerey(i)
	A2			-	-	-
	B1			-	-	-
	B2			-	-	-
	C1			-	-	-
K15	A1	BI	E	ö, ı, ü	ç, c, ğ, s,	g(ü)zlerini, a(ş)tı, etraf(i)na, g(u)neş, ge(j)e, yata(k)ından, yok(ş)a
	A2			ı	-	Fincan(i)n(i), ald(i)ktan, s(i)cak
	B1			ö, ı	-	k(o)peğin
	B2			ı, ü,	j	odas(i)na, d(u)ğmeleri, (u)zerimdeydi, pi(a)ma
	C1			-	j	i(j)at, te(j)rube
K16	A1	TD	E	e, ö, ı, ü, i, u	z, c, ş, s, g, ğ	t(a)laşla, g(o)(s)lerini, açt(i), g(u)neş (ç)amdan, a(ç)ağı, inmey(e), neşe(ş)i, (c)esmisti, sa(y)lıklı, k(o)cayına
	A2			ö	-	(o)nce
	B1			-	-	-

B2	-	-	-
C1	-	-	-

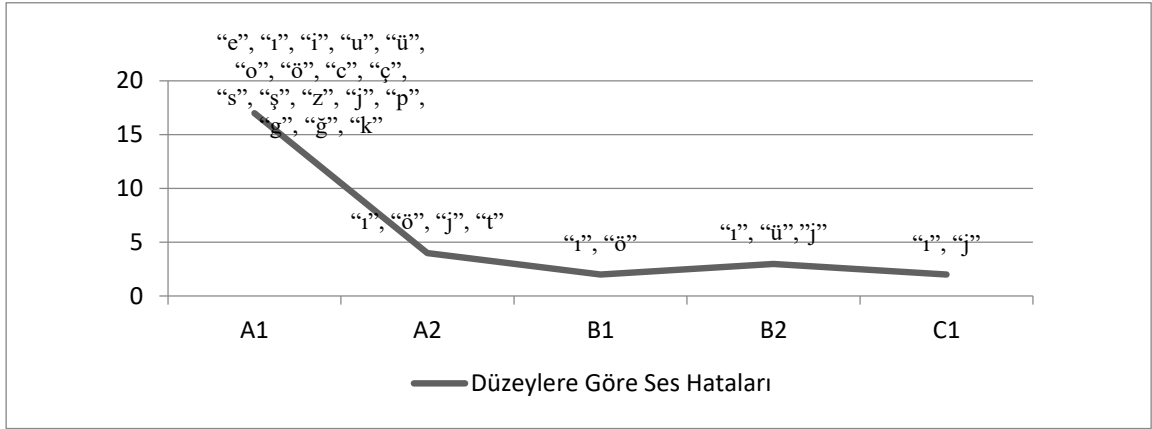
Tablo 4.11.’ e göre Gine uyruklu erkek öğrenci K13, A1 kurunda “ı”, “e”, “u”, “ö”, “o”, “ü”, “i” (“e>a, ı>i, ö>o, o>u, ü>i”) ünlüleri ve “c”, “ç”, “j”, “s”, “p”, “g”, “k” (c>k, ç>ş, j>c, s>z, p>b, g>j, g>j, k>g) ünsüzlerinin sesletiminde zorlanmaktadır. A2 kurunda bu hatalar “ı” sesi ve “j”, “t” ünsüzlerinde görülürken; B1 kurundan itibaren “ı” sesi olarak devam etmektedir.

Nijer uyruklu erkek öğrenci K14’ün, A1 kurunda “ı”, “ü”, “e” (ı>i, ü>u) ünlülerinin sesletiminde zorlandığı görülürken; ünsüzlerden ise sesletiminde zorlandığı bir ses bulunmamaktadır. A2 kurundan itibaren bu hataların da düzeldiği gözlemlenmiştir.

Burundi uyruklu erkek öğrenci K15’in, A1 kurunda “ı”, “ö”, “ü” (ı>i, ö>ü, ü>u,) ünlülerinin; “c”, “ç”, “s” ünsüzlerinin (ç>ş, c>j, s>ş) ve “ğ” harfinin sesletiminde zorlandığı görülmektedir. A2 kurunda bu hatalar “ı” ; B1 kurunda “ö”, “ı”; B2 kurunda “ı”, “ü” sesleri olarak devam etmiştir. C1 kurunda ise “j” ünsüzünün sesletiminde hata olduğu gözlemlenmiştir.

Çad uyruklu erkek öğrenci K16’nın, A1 kurunda “e”, “ö”, “ı”, “ü”, “i”, “u” (e>a, ö>o, ı>i, ü>u, i>e, u>o) ünlülerinin; “z”, “c”, “ş”, “s”, “g” ünsüzlerinin ve “ğ” harfinin (z>s, c>ç, ş>ç, s>ş, g>c) sesletiminde zorlandığı görülmektedir. A2 kurunda yalnızca “ö” sesine düşen ses hataları bu kur itibarıyla tamamen düzelmiştir.

Genel olarak değerlendirilirse ana dili Fransızca olan öğrencilerin A1 kuru itibarıyla sesletiminde zorlandıkları 17 farklı harf (“e”, “ı”, “i”, “u”, “ü”, “o”, “ö”, “c”, “ç”, “s”, “ş”, “z”, “j”, “p”, “g”, “ğ”, “k”) bulunmaktadır. A2 kurunda sesletiminde zorluk yaşanan harf sayısı 4’ e (“ı”, “ö”, “j”, “t”); B1 kurunda 2’ ye (“ı”, “ö”) düşmüş; B2 kurunda 3’e (“ı”, “ü”, “j”) yükselmiş olduğu ve C1 kurunda ise bu harflerin sayısının tekrar 2’ye (“ı”, “j”) düştüğü görülmektedir. Ses hatalarının kurlara göre değerlendirilmiş grafiksel gösterimi aşağıdaki gibidir:

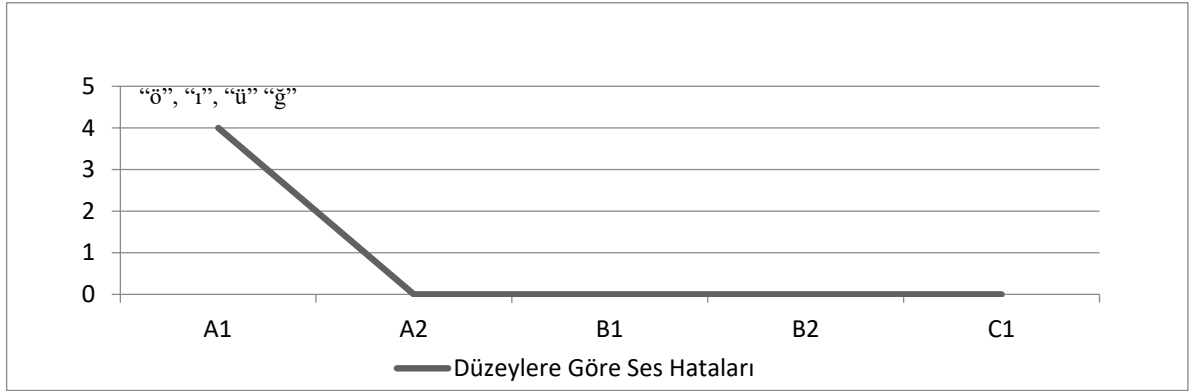


Grafik 4.2. Ana dili Fransızca olan öğrencilerdeki ses hatalarının kurlara göre dağılımı

Tablo 4.3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Moğolca olan öğrencinin tüm kurlardaki ses hataları ve örnek kelimeler

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESİLİ OKUMA HATALARI		
Katılımcı	Kur	Uyruk	Cinsiyet	Ünlüler	Ünsüzler	Sesli okuma sırasında hatalı sesletilen sözcüklere örnekler
K17	A1			ı, ü, ö	ğ	g(o)zlerin(i), g(u)neş, s(i)z(i)yordu, bug(u)n, dayan(i)kl(i), kuca(g)ına
	A2	MN	E	-	-	-
	B1			-	-	-
	B2			-	-	-
	C1			-	--	-

Moğolistan uyruklu erkek öğrenci K17’nin, A1 kurunda ünlülerden “ö”, “ı”, “ü” (ö>o, ı>i, ü>u) ünlüleri ve “ğ” harfinin sesletiminde zorlandığı görülürken; A2 kuru itibariyle üretiminde zorlandığı seslerin kalmadığı görülmüştür. Ses hatalarının kurlara göre değerlendirilmiş grafiksel gösterimi aşağıdaki gibidir:

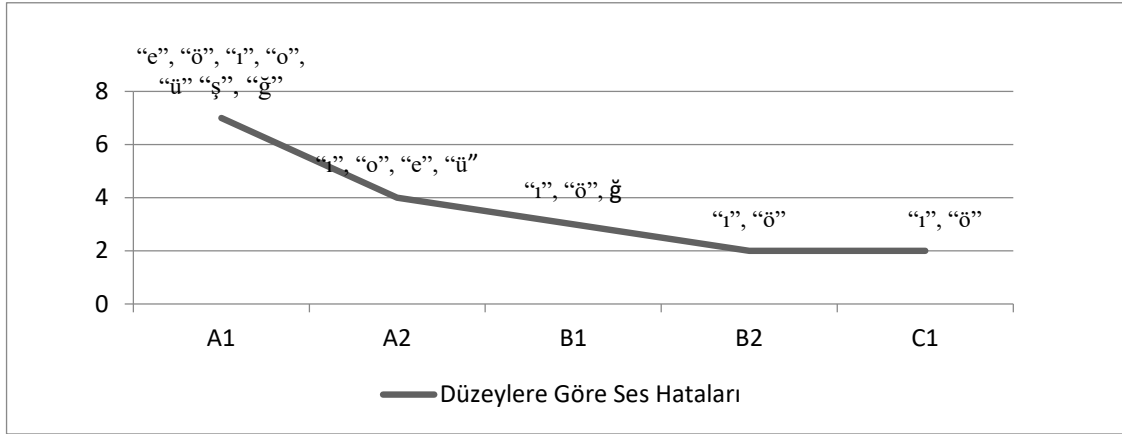


Grafik 4.3. Ana dili Moğolca olan öğrencideki ses hatalarının kurlara göre dağılımı

Tablo 4.4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Farsça olan öğrencinin tüm kurlardaki ses hataları ve örnek kelimeler

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI		
Katılımcı	Kur	Uyruk	Cinsiyet	Ünlüler	Ünsüzler	Sesli okuma sırasında hatalı sesletilen sözcüklere örnekler
K18	A1	IR	K	e, ö, ı, o, ü	ş, ğ	t(a)laşla, g(o)zlerini, açt(i), y(u)rgun, a(ç)ağı, bug(u)n, kuca(y)ına
	A2			ı, o, e, ü	-	z(u)rdu, çocuklar(i), s(i)r(i)ls(i)klam, t(a)laş, bug(u)n
	B1			ı, ö	ğ	k(o)pek, sar(i), alt(i), kuca(y)ına
	B2			ı, ö	-	babam(i)n, (o)psene
	C1			ı, ö	-	alg(i)d(i)r, arsız, b(o)yle

İran uyruklu kız öğrenci K18’in, A1 kurunda “e”, “ö”, “ı”, “o”, “ü” (e>a, ö>o, ı>i, o>u, ü>u) ünlülerinde; “ş” (ş>ç) ünsüzünde ve “ğ” harfinin sesletiminde zorlandığı görülürken; A2 kurunda sesletiminde zorluk yaşanan ses sayısı 4’ e (“ı”, “o”, “e”, “ü”); B1 kurunda 2 ses (“ı”, “ö”) ve “ğ” harfine; B2 kurunda 2 sese (“ı”, “ö”) düşmüş ve C1 kurunda da B2 kurundaki hatalı seslerin düzelmediği görülmüştür. Ses hatalarının kurlara göre değerlendirilmiş grafiksel gösterimi aşağıdaki gibidir:

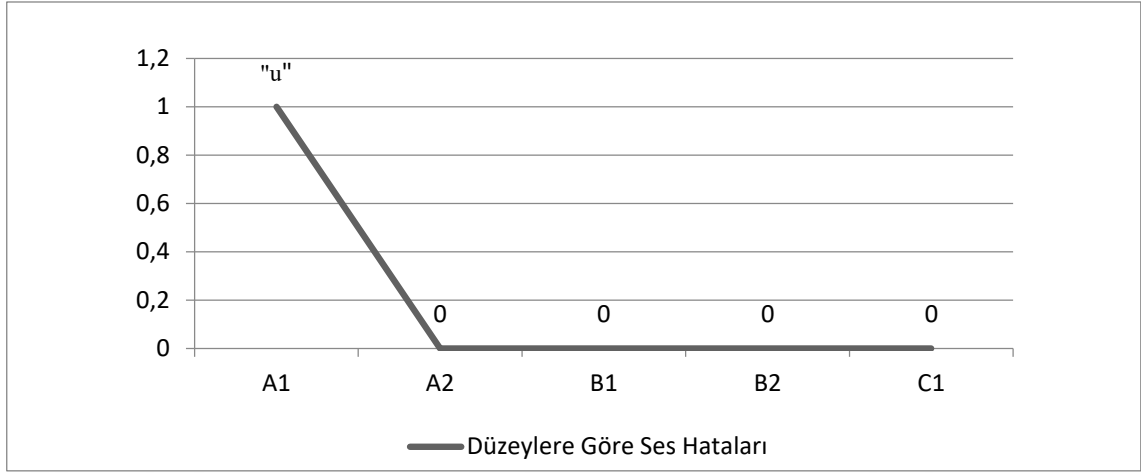


Grafik 4.4. Ana dili Farsça olan öğrencideki ses hatalarının kurlara göre dağılımı

Tablo 4.5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Tacikçe/Azerice olan öğrencinin tüm kurlardaki ses hataları ve örnek kelimeler

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI		
Katılımcı	Kur	Uyruk	Cinsiyet	Ünlüler	Ünsüzler	Sesli okuma sırasında hatalı sesletilen sözcüklere örnekler
K19	A1	TJ	K	u	-	b(ü)gün
	A2			-	-	-
	B1			-	-	-
	B2			-	-	-
	C1			-	-	-

Tacikistan uyruklu kız öğrenci K19'un, A1 kurunda ünlülerden sadece "u" (u>ü) sesinde zorlandığı görülürken; A2 kurundan itibaren sesletim hatasının olmadığı görülmektedir. Ses hatalarının kurlara göre değerlendirilmiş grafiksel gösterimi aşağıdaki gibidir.

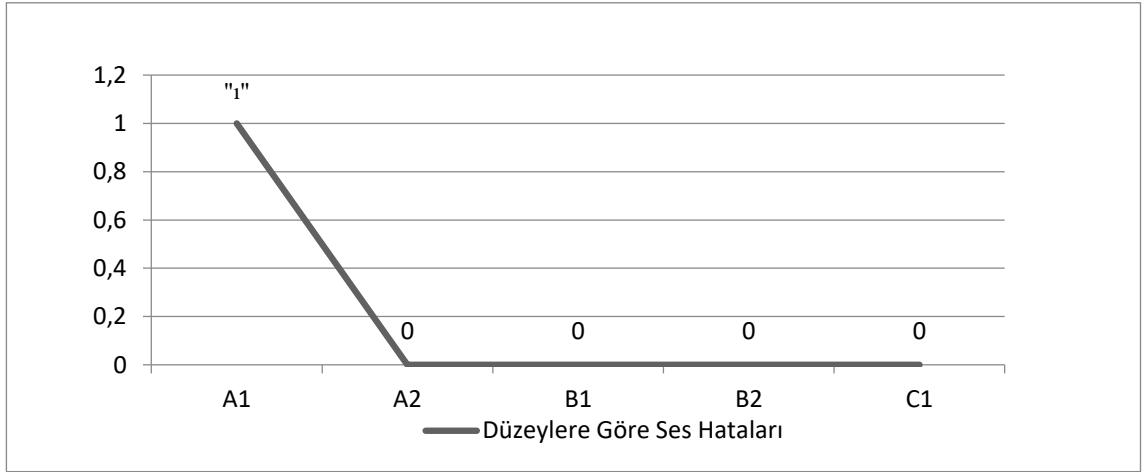


Grafik 4.5. Ana dili Tacikçe/Azerice olan öğrencideki ses hatalarının kurlara göre dağılımı

Tablo 4.6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Moldovanca olan öğrencinin tüm kurlardaki ses hataları ve örnek kelimeler

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI		
Katılımcı	Kur	Uyruk	Cinsiyet	Ünlüler	Ünsüzler	Sesli okuma sırasında hatalı sesletilen sözcüklere örnekler
K20	A1	MD	K	1	-	etraf(i)na, ac(i)ya
	A2			-	-	-
	B1			-	-	-
	B2			-	-	-
	C1			-	-	-

Moldova uyruklu K20'nin, A1 kurunda sadece "ı" (ı>i) ünlüsünde zorlandığı görülürken; A2 kurundan itibaren sesletim hatasının olmadığı görülmektedir. Ses hatalarının kurlara göre değerlendirilmiş grafiksel gösterimi aşağıdaki gibidir:

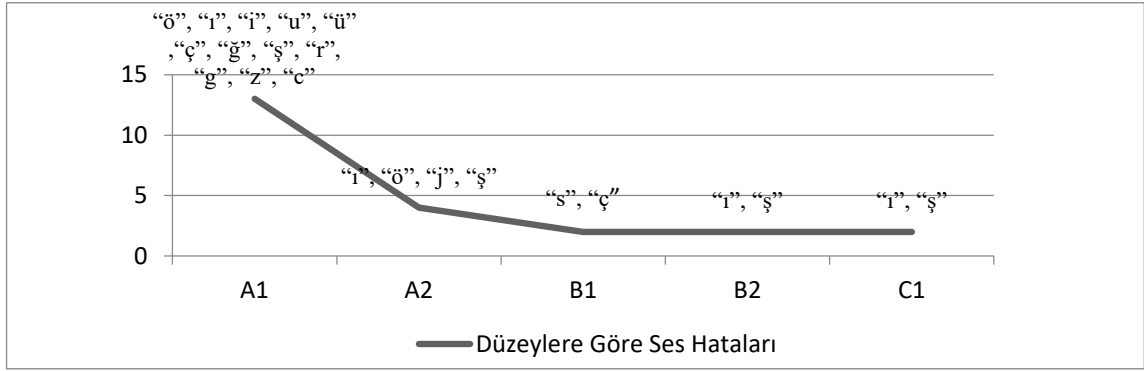


Grafik 4.6. Ana dili Moldovanca olan öğrencideki ses hatalarının kurlara göre dağılımı

Tablo 4.7. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Nepalce olan öğrencinin tüm kurlardaki ses hataları ve örnek kelimeler

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI		
Katılımcı	Kur	Uyruk	Cinsiyet	Ünlüler	Ünsüzler	Sesli okuma sırasında hatalı sesletilen sözcüklere örnekler
K21	A1	NP	E	ö, ı, i, u, ü	ç, ğ, ş, r, g, z, c	g(o)zlerini, etraf(i)na, iç(er)ı, d(ü)yd(ü) , hafif(z)e, aşı(y), bug(u)n, (s)usu, yav(y)u, (c)ibi, (j)aman, (c)il, ku(g)ağına
	A2			ı, ö	j, ş	s(i)r(i)s(i)klam, (c)ale, d(o)ndü, (o)nce, du(s)unmeye
	B1			-	s, ç	pati(ş)ini, arka(ş)ına, a(s)tı
	B2			ı	ş	öpmü(s)tüm, ağz(i)nda, s(i)k(i)larak
	C1			ı	ş	hayatınız(i), ya(s)ayın, dü(s)ünceye

Nepal uyruklu K1'in, A1 kurunda "ö", "ı", "i", "u", "ü" (ö>o, ı>i, i>ı, u>ü, ü>u, a>ı) ünlülerinde; "ç", "ş", "r", "g", "z", "c" (ç>z, ş>s, r>y, g>c, z> j, c> g) ünsüzlerinde ve "ğ" harfinin sesletiminde zorlandığı görülürken; A2 kurundan itibaren sesletiminde zorluk yaşanan harf sayısının 4'e ("ı", "ö", "j", "ş") ; B1 ("s", "ç") ve B2 kurlarında 2'ye ("ı", "ş") düştüğü; C1 kurunda ise B2 kurundaki hatalı seslerin ("ı", "ş") devam ettiği görülmektedir. Ses hatalarının kurlara göre değerlendirilmiş grafiksel gösterimi aşağıdaki gibidir:

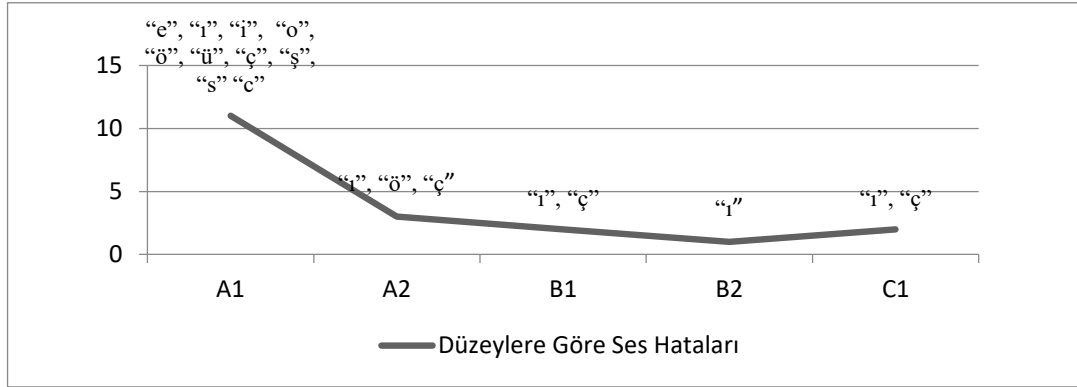


Grafik 4.7. Ana dili Nepalce olan öğrencideki ses hatalarının kurlara göre dağılımı

Tablo 4.8. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Birmanca olan öğrencinin tüm kurlardaki ses hataları ve örnek kelimeler

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI		
Katılımcı	Kur	Uyruk	Cinsiyet	Ünlüler	Ünsüzler	Sesli okuma sırasında hatalı sesletilen sözcüklere örnekler
K22	A1	MM	E	i, ö, e, ı, ü, o	ç, c, s, ş	M(e)ne, g(o)zl(a)rini, etraf(i)na, güneş, i(ş)eri, hafif(ş)e, ge(c)irmi(s)ti, şo(j)uklar aş(i)ği, bug(u)n, y(u)ksa, se(z)ine, şu(j)u
	A2			ö, ı	ç	(o)nce, s(o)yledi, (ş)ocukları, i(ş)in
	B1			ı	ç	uzatmış(t)i, kü(ş)ük
	B2			ı	-	babam(i)n, sar(i)ydi, (i)ş(i)ld(i)yor
	C1			ı	ç	yaratt(i)ğ(i)n(i), asl(i)nda, (ş)ok, hari(ş)

Myanmar uyruklu K1’in, A1 kurunda “e”, “ı”, “i”, “o”, “ö”, “ü” (e>a, ı>i, i>e, o> u, ö>o, ü>u) ünlülerinde ve “ç”, “ş”, “s” “c” (ç>ş, c>j, s>z, ş>y) ünsüzlerinin sesletiminde zorlandığı görülürken; A2 kurundan itibaren sesletiminde zorluk yaşanan harf sayısının 3’e (“ı”, “ö”, “ç”) ; B1 kurunda 2’ye (“ı”, “ç”) ve B2 kurunda tek sorunlu sese (“ı”) düştüğü belirlenmiştir. C1 kurunda ise B1 kurundaki hatalı seslerin (“ı”, “ç”) tekrarladığı görülmüştür. Ses hatalarının kurlara göre değerlendirilmiş grafiksel gösterimi aşağıdaki gibidir:



Grafik 4.8. Ana dili Nepalce olan öğrencideki ses hatalarının kurlara göre dağılımı

Tablo 4.9. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili Türkmence olan öğrencilerin tüm kurlardaki ses hataları ve örnek kelimeler

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				SESLİ OKUMA HATALARI		
Katılımcı	Kur	Uyruk	Cinsiyet	Ünlüler	Ünsüzler	Sesli okuma sırasında hatalı sesletilen sözcüklere örnekler
K23	A1	TM	E	-	-	-
	A2			-	-	-
	B1			-	-	-
	B2			-	-	-
	C1			-	-	-
K24	A1	TM	K	-	-	-
	A2			-	-	-
	B1			-	-	-
	B2			-	-	-
	C1			-	-	-

Türkmenistan uyruklu erkek öğrenci K23 ve kız öğrenci K24 ‘ün, A1 kuru ve diğer kurlarda ünlü ve ünsüz sesletimlerinde hata yapmadıkları görülmektedir.

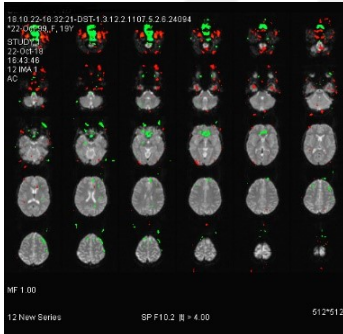
Genel olarak değerlendirildiğinde uygulanan eylem planının Türkçe öğrenenlerin sesletim becerileri üzerinde sağaltıcı etkisinin olduğu görülmektedir. Tüm öğrenciler için düşünüldüğünde A1 kuru itibariyle “a”, “e”, “ı”, “i”, “o”, “ö”, “u”, “ü” “ç”, “ğ”, “j”, “ş”, “s”, “g”, “p”, “t”, “k”, “z”, “ğ” “y” harflerini yanlış sesletmekte oldukları belirlenmiştir. A1 kurundaki bu toplam 20 farklı harf; A2 kurunun sonunda 14’e (“e”, “ı”, “i”, “o”, “ö”, “u”, “ü”, “ç”, “ğ”, “j”, “ş”, “s”, “g”, “p”, “t”, “k”, “z”, “ğ” “y”); B1 kuru sonunda

9'a ("ı", "i", "ö", "u", "ü", "s", "ç", "p") düşmüş; B2 kurunda da 8 harf ("a", "ı", "i", "ö", "ü", "ş", "j", "p") olarak belirlenmiştir. C1 kurunda ise yine 8 farklı harfin hatalı sesletildiği ("ı", "e", "ü", "ö", "s", "j", "p", "ç") belirlenmiştir.

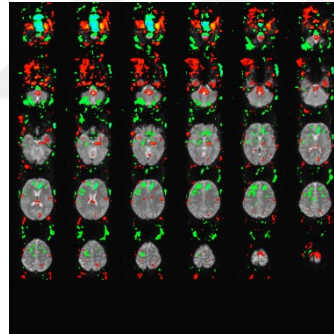
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci Alt Soru: Bu sorunun çözümünde öğrencilerin *f*MRI görüntülerinden yararlanılmıştır. Elde edilen *f*MRI görüntüleri 1. test-2. test-3.test bulguları olmak üzere anadillere ve katılımcılara göre ayrı ayrı açıklanmış; Tablo 4.10'da ana dillerine ve kurlara göre sınıflandırılmıştır.

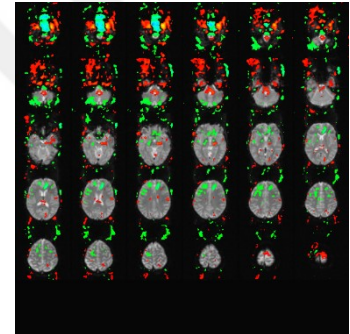
4.2.1. Ana dili Arapça Olan Katılımcıların Ön Test-Ara Test-Son Test *f*MRI Görüntüleri⁷



Şekil 4.1. K1 Ön Test



Şekil 4.2. K1 Ara Test

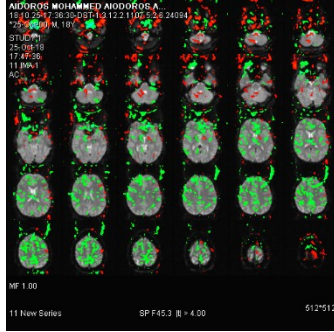


Şekil 4.3. K1 Son Test

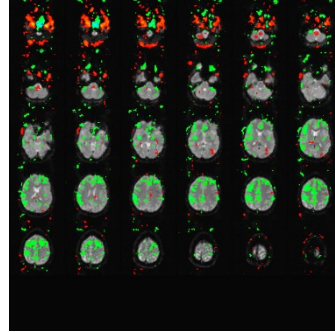
Görüntüler incelendiğinde, ana dili Arapça olan Mısır uyruklu K1'in ön test *f*MRI görüntülerinde bilateral medial frontal (hafif), sol FEF (hafif) alanlarında tutulum sinyalleri gözlenmektedir. Ara test *f*MRI görüntülerinde bu sinyaller bilateral FEF, bilateral superiyor frontal, bilateral oksipital alanlarında görülürken; son test *f*MRI görüntülerinde ise tutulum sinyalleri bilateral FEF (artmış), bilateral superiyor frontal (artmış), bilateral oksipital (artmış), bilateral serebellar (artmış) ve bilateral serebellar şeklindedir.

⁷ *f*MRI görüntülerindeki kırmızı ve yeşil alanlar artmış oksijen tüketimini göstermektedir. Kırmızı alanlarda yapılan oksijen tüketimi -aynı görüntü için- yeşil alanlarda yapılan oksijen tüketiminden daha fazladır.

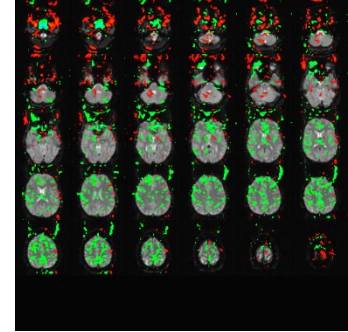
FEF, bilateral Broca, bilateral superiyor temporal, bilateral oksipital (artmış), bilateral serebellar (artmış) şeklindedir.



Şekil 4.10. K4 Ön Test



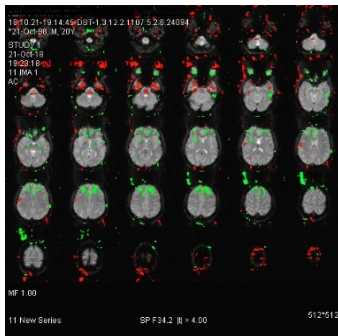
Şekil 4.11. K4 Ara Test



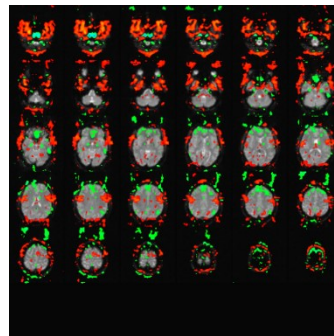
Şekil 4.12. K4 Son Test

Ana dili Arapça olan Yemen uyruklu K4'ün ön test f MRI görüntülerinde bilateral medial frontal, bilateral superiyor frontal, bilateral FEF, bilateral broca(sağ baskın), bilateral superiyor temporal, bilateral oksipital, singulum alanlarında tutulum sinyalleri gözlenmektedir. Ara test f MRI görüntülerinde bu sinyaller bilateral medial frontal, bilateral superiyor frontal, bilateral FEF, sağ Broca, bilateral superiyor temporal, bilateral oksipital, singulum, bilateral serebellar (hafif) alanlarında görülürken; son test f MRI görüntülerinde ise tutulum sinyalleri bilateral medial frontal, bilateral superiyor frontal, bilateral FEF, bilateral Broca (artmış), bilateral superiyor temporal, bilateral oksipital, singulum, bilateral serebellar (artmış) şeklindedir.

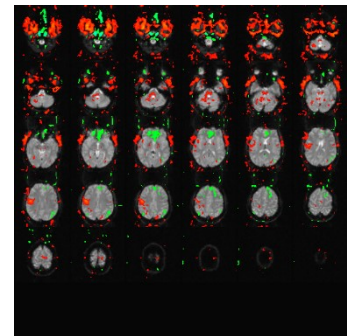
4.2.2. Ana dili Fransızca Olan Katılımcıların Ön Test-Ara Test-Son Test f MRI Görüntüleri



Şekil 4.13. K13 Ön Test

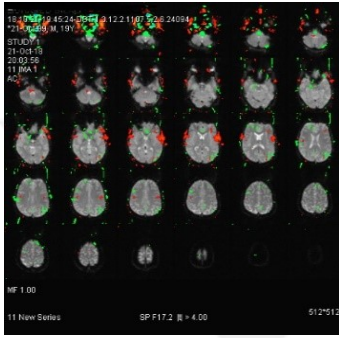


Şekil 4.14. K13 Ara Test

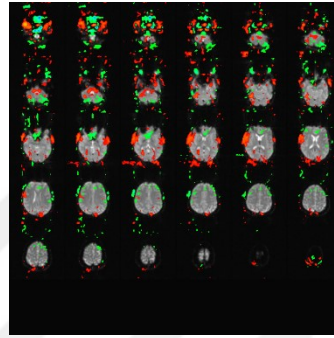


Şekil 4.15. K13 Son Test

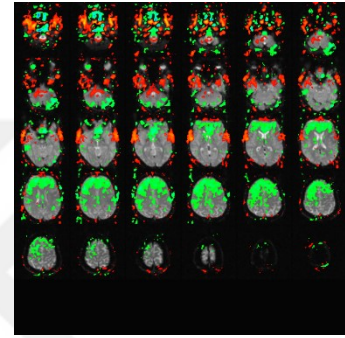
Ana dili Fransızca olan Gine uyruklu K13'ün ön test *f*MRI görüntülerinde bilateral superiyor frontal, bilateral FEF, sağ Broca (hafif) alanlarında tutulum sinyalleri gözlenmektedir. Ara test *f*MRI görüntülerinde bu sinyaller sol superiyor frontal, bilateral FEF, sağ Broca, bilateral oksipital, bilateral serebellar alanlarında görülürken; son test *f*MRI görüntülerinde ise tutulum sinyalleri bilateral superiyor frontal (artmış), bilateral FEF (artmış), bilateral Broca (artmış), bilateral oksipital (artmış), bilateral serebellar (artmış) şeklindedir.



Şekil 4.16. K14 Ön Test

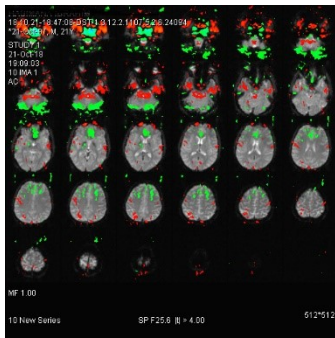


Şekil 4.17. K14 Ara Test

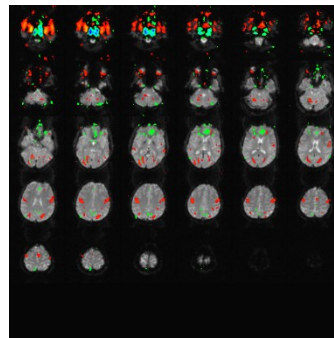


Şekil 4.18. K14 Son Test

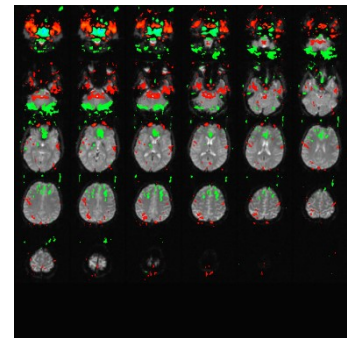
Ana dili Fransızca olan Nijer uyruklu K14'ün ön test *f*MRI görüntülerinde bilateral superiyor frontal (hafif), bilateral FEF (hafif) alanlarında tutulum sinyalleri gözlenmektedir. Ara test *f*MRI görüntülerinde bu sinyaller bilateral superiyor frontal, bilateral FEF, sağ Broca, bilateral oksipital, bilateral serebellar alanlarında görülürken; son test *f*MRI görüntülerinde ise tutulum sinyalleri bilateral superiyor frontal (artmış), bilateral medial frontal, bilateral FEF (artmış), bilateral Broca (artmış), bilateral oksipital (artmış), bilateral serebellar (artmış) şeklindedir.



Şekil 4.19. K15 Ön Test

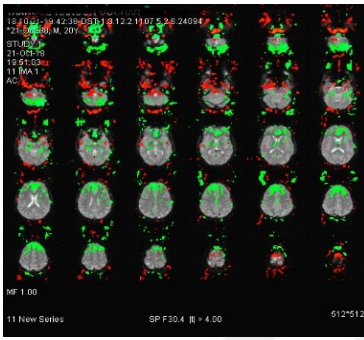


Şekil 4.20. K15 Ara Test

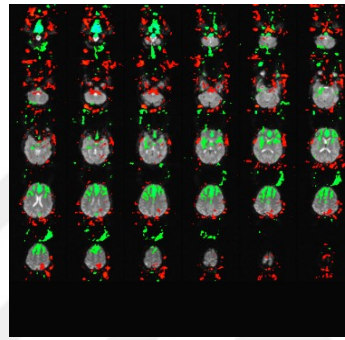


Şekil 4.21. K15 Son Test

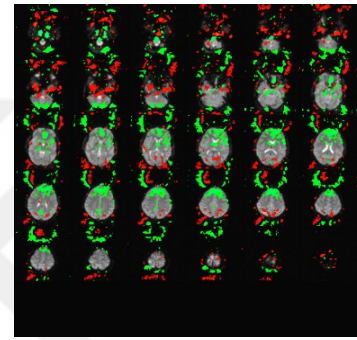
Ana dili Fransızca olan Burundi uyruklu K15'in ön test *f*MRI görüntülerinde bilateral medial frontal, bilateral superiyor frontal, bilateral FEF, sağ Broca(hafif) alanlarında tutulum sinyalleri gözlenmektedir. Ara test *f*MRI görüntülerinde bu sinyaller bilateral medial frontal, bilateral FEF, bilateral Broca, bilateral oksipital, bilateral serebellar alanlarında görülürken; son test *f*MRI görüntülerinde ise tutulum sinyalleri bilateral medial frontal, bilateral FEF (artmış), bilateral Broca, bilateral oksipital, bilateral serebellar (artmış) şeklindedir.



Şekil 4.22. K16 Ön Test



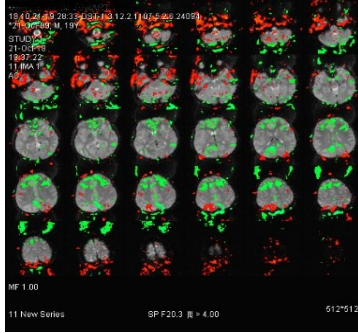
Şekil 4.23. K16 Ara Test



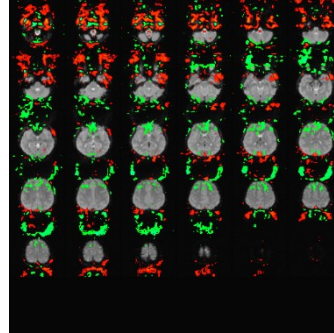
Şekil 4.24. K16 Son Test

Ana dili Fransızca olan Çad uyruklu K16'nın ön test *f*MRI görüntülerinde bilateral medial frontal, bilateral superiyor frontal, bilateral FEF, sol broca alanlarında tutulum sinyalleri gözlenmektedir. Ara test *f*MRI görüntülerinde bu sinyaller bilateral medial frontal, bilateral superiyor frontal, bilateral FEF, sol broca, bilateral oksipital, bilateral serebellar alanlarında görülürken; son test *f*MRI görüntülerinde ise tutulum sinyalleri bilateral medial frontal, bilateral superiyor frontal, bilateral FEF, sol broca (artmış), bilateral oksipital (artmış), bilateral serebellar (artmış) şeklindedir.

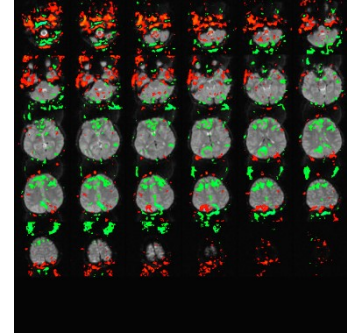
4.2.3. Ana dili Moğolca Olan Katılımcının Ön Test-Ara Test-Son Test fMRI Görüntüleri



Şekil 4.25. K17 Ön Test



Şekil 4.26. K17 Ara Test



Şekil 4.27. K17 Son Test

Ana dili Moğolca olan Moğolistan uyruklu K17'nin ön test fMRI görüntülerinde bilateral medial frontal, bilateral superiyor frontal, bilateral FEF, sol broca, bilateral superiyor temporal (hafif), bilateral oksipital, singulum alanlarında tutulum sinyalleri gözlenmektedir. Ara test fMRI görüntülerinde bu sinyaller bilateral medial frontal, bilateral superiyor frontal, bilateral FEF, bilateral Broca, bilateral oksipital, bilateral serebellar alanlarında görülürken; son test fMRI görüntülerinde ise tutulum sinyalleri bilateral medial frontal, bilateral superiyor frontal, bilateral FEF, bilateral Broca, bilateral oksipital (artmış), bilateral serebellar (artmış) şeklindedir.

Tablo 4.10. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Beyinlerindeki 1.Test- 2.Test- 3.Test Tutulum Alanları

Ana dili	Uyruk	Katılımcı	Kur (Ön Test- Ara Test- Son Test)	fMRI Tutulum Yerleri
Arapça	Mısır	K1	A1 (Ön Test)	Bilateral medial frontal (hafif) Sol FEF (hafif)
			B1 (Ara Test)	Bilateral FEF Bilateral superiyor frontal Bilateral oksipital Bilateral serebellar
			C1 (Son Test)	Bilateral FEF (artmış) Bilateral superiyor frontal (artmış) Bilateral oksipital (artmış) Bilateral serebellar (artmış)
Arapça	Filistin	K2	A1 (Ön Test)	Bilateral superiyor frontal

				Sağ FEF
Arapça	Filistin	K3	B1 (Ara Test)	Bilateral superiyor frontal Bilateral medial frontal Bilateral FEF Bilateral Broca Singulum Bilateral oksipital Bilateral serebellar
			C1 (Son Test)	Bilateral superiyor frontal (artmış) Bilateral medial frontal (artmış) Bilateral FEF (artmış) Bilateral Broca (artmış) Singulum (artmış) Bilateral oksipital (artmış) Bilateral serebellar (artmış)
			A1(Ön Test)	Sağ FEF (hafif)
			B1(Ara Test)	Bilateral FEF Bilateral Broca Bilateral oksipital Bilateral serebellar
			C1(Son Test)	Bilateral FEF Bilateral Broca Bilateral superiyor temporal Bilateral oksipital (artmış) Bilateral serebellar (artmış) Bilateral medial frontal Bilateral superiyor frontal Bilateral FEF
			A1(Ön Test)	Bilateral Broca(sağ baskın) Bilateral superiyor temporal Bilateral oksipital Singulum
Arapça	Yemen	K4	B1(Ara Test)	Bilateral medial frontal Bilateral superiyor frontal Bilateral FEF Sağ Broca Bilateral superiyor temporal Bilateral oksipital Singulum Bilateral serebellar (hafif)
			C1(Son Test)	Bilateral medial frontal Bilateral superiyor frontal Bilateral FEF Bilateral Broca (artmış) Bilateral supe-riyor temporal Bilateral oksipital Singulum Bilateral sere-bellar (artmış)
Fransızca	Gine	K13	A1(Ön Test)	Bilateral superiyor frontal Bilateral FEF Sağ broca (hafif)

			B1(Ara Test)	Sol superiyor frontal Bilateral FEF Sağ Broca Bilateral oksipital Bilateral serebellar
			C1(Son Test)	Bilateral superiyor frontal (artmış) Bilateral FEF (artmış) Bilateral Broca (artmış) Bilateral oksi-pital (artmış) Bilateral sere-bellar (artmış)
			A1(Ön Test)	Bilateral superiyor frontal (hafif) Bilateral FEF (hafif)
Fransızca	Nijer	K14	B1(Ara Test)	Bilateral superiyor frontal Bilateral FEF Sağ Broca Bilateral oksipital Bilateral serebellar
			C1(Son Test)	Bilateral superiyor frontal (artmış) Bilateral medial frontal Bilateral FEF (artmış) Bilateral Broca (artmış) Bilateral oksipital (artmış) Bilateral serebellar (artmış) Bilateral medial frontal
			A1(Ön Test)	Bilateral superiyor frontal Bilateral FEF Sağ broca(hafif)
Fransızca	Burundi	K15	B1(Ara Test)	Bilateral medial frontal Bilateral FEF Bilateral Broca Bilateral oksipital Bilateral serebellar
			C1(Son Test)	Bilateral medial frontal Bilateral FEF (artmış) Bilateral Broca Bilateral oksipital Bilateral serebellar (artmış)
			A1 (Ön Test)	Bilateral medial frontal Bilateral superiyor frontal Bilateral FEF Sol broca
Fransızca	Çad	K16	B1(Ara Test)	Bilateral medial frontal Bilateral superiyor frontal Bilateral FEF Sol broca Bilateral oksipital Bilateral serebellar
			C1 (Son Test)	Bilateral medial frontal Bilateral superiyor frontal

			A1(Ön Test)	Bilateral FEF Sol broca (artmış) Bilateral oksipital (artmış) Bilateral serebellar (artmış) Bilateral medial frontal Bilateral superiyor frontal Bilateral FEF Sol broca Bilateral superiyor temporal (hafif) Bilateral oksipital Singulum
Moğolca	Moğolistan	K17	B1(Ara Test)	Bilateral medial frontal Bilateral superiyor frontal Bilateral FEF Bilateral broca Bilateral oksipital Bilateral serebellar
			C1(Son Test)	Bilateral medial frontal Bilateral superiyor frontal Bilateral FEF Bilateral broca Bilateral oksipital (artmış) Bilateral serebellar (artmış)

4.2.4. Katılımcıların 1. Test fMRI Yorumları

Ana dili Fransızca olan öğrencilerde frontal loblardaki fMRI sinyali, ana dili Arapça olan öğrencilere göre genel olarak daha belirgin bulunmuştur. Bu nedenle beyindeki fonolojik sürecin ana dili Fransızca olan öğrencilerde daha iyi olduğu sonucu çıkarılabilir.

Broca alanındaki fMRI sinyali de ana dili Fransızca olan öğrencilerde, ana dili Arapça olan öğrencilere kıyasla daha belirgin bulunmuştur. Bu göz önüne alındığında bu öğrencilerde, okumanın motor sürecinin daha iyi olduğu sonucu çıkarılabilir. Frontal göz hareketleri alanının, ana dili Fransızca olan öğrencilerde ana dili Arapça olan öğrencilere kıyasla daha belirgin sinyale sahip olduğu görülmüştür. Buna göre bu öğrencilerin yazıyı daha iyi takip ettikleri düşünülmektedir. Ana dili Fransızca olan öğrencilerin tümünün 2 ana dile sahip olması sebebiyle beyindeki lingusitik alanlarının daha çok geliştiği düşünülebilir.

Ana dili Arapça olan öğrenciler arasında sadece bir öğrenci (K4) ana dili Fransızca olan öğrencilerin genelinden daha yüksek *f*MRI sinyaline sahip bulunmuştur. Dahası bu öğrencide ana dili Fransızca olan öğrencilerde görülmeyen bilateral superiyor temporal, bilateral oksipital ve limbik sistem içerisindeki singulumda sinyal izlenmiş olup bu öğrencinin okuduğunu anladığı sonucu çıkarılabilir. Bu öğrencinin bu bulguları Türkçe hazırbulunuşluğunun diğer öğrencilerden yüksek olmasına bağlı olabilir. Çalışmadaki tek ana dili Kazakça olan öğrenci (K17) ise 2 ana dile sahiptir ve Türkçe hazırbulunuşluğu diğer öğrencilerden yüksektir. Bu öğrencinin ana dili Arapça olan ve Türkçe hazırbulunuşluğu yüksek olan öğrenciye benzer *f*MRI sinyal dağılımına sahip olduğu görülmüştür. Bu iki öğrenci fonolojik süreçler, kelime anlamlandırma, harf tanıma, okumanın motor süreçleri, göz hareketleri ve takip açısından en başarılı sonuçlara sahiptir.

4.2.5. Katılımcıların 2. Test *f*MRI Yorumları

İkinci *f*MRI çekimlerinin tümünde serebellar bölgede nörovasküler bağlantıya bağlı sinyal artışı olduğu gözlenmiştir. İlk çekimde en yüksek sinyali olan K4'teki artışın diğer öğrencilere göre hafif olduğu görülmüştür. İlk çekimde oksipital bölgede sinyal sadece iki öğrencide (K4, K17) görülürken, ikinci çekimlerde tüm öğrencilerde oksipital bölgede sinyal artışı olduğu saptanmıştır. İkinci çekimlerde, en belirgin sinyal artışı saptanan öğrenciler ilk çekimlerde en düşük sinyale sahip öğrencilerdi (K14, K1, K2 ve K3). K4'te ise iki çekim arasında belirgin farklılık gözlenmemiştir. Bu *f*MRI tekniğinin beyinde yaygın yüksek sinyal varken özel bir bölgedeki artışı göstermede yetersiz oluşundan kaynaklanabilir.

Bu durumda gözlemlenen görevin çok alanda tutuluma neden olması da bu durumu etkilemiş olabilir. İlk çekimde az sinyale sahip öğrencilerdeki artış daha belirgin, belirli bir düzeyde yüksek sinyali olan öğrencilerdeki artış saptamak daha zor olabilir. Bununla beraber öğrencilerde ses hatalarındaki azalma ve okuma becerilerindeki gelişme ile birlikte özellikle oksipital ve serebellar tutulumlarda belirgin bir şekilde artış bulunmaktadır.

İlk çekimde oksipital tutulumun Türkçeyi düşük düzeyde bilen (K17, K4) öğrencilerde olduğu göz önünde bulundurulduğunda oksipital tutulumun okuduğunu anlamada; serebellar tutulumun sesletim hataları ile ilişkili olduğu söylenebilir. K4'ün ses hatalarının konuşma sırasında devam etmesi ve serebellar tutulumun diğer öğrencilere göre az olması da bunu desteklemektedir.

Arap öğrencilerdeki sinyal artışı genel olarak Kazak ve Afrikalı öğrencilere göre daha belirgindir. İlk çekimde düşük sinyale sahip K4'teki artış ise diğer Arap öğrencilerle benzerdir. Serebellar sinyal artışları ise tüm öğrencilerde (K4 hariç) benzerdir. Öğrencilerin ses hatalarındaki azalma ile birlikte değerlendirildiğinde sesletim hatalarındaki azalmanın serebellum ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

4.2.6. Katılımcıların 3. Test fMRI Yorumları

fMRI oksijen tüketimini gösterdiği için beyinde yaygın yüksek sinyal varken belirli bir kısımdaki artışı göstermek için yetersiz kalabilir. Bu durumda uygulanan görevin çok alanda tutuluma neden olması da bu durumu etkilemiş olabilir. İlk iki çekimde az sinyale sahip öğrencilerdeki artış daha belirgin, belirli bir düzeyde yüksek sinyali olan öğrencilerdeki artış saptamak daha zordur.

3. testte, 2. testte de olduğu gibi öğrencilerin tümünde bir önceki fMRI'a göre serebellar bölgede nörovasküler bağlantıya bağlı sinyal artışı olduğu görülmüştür. En az sinyal artışı gene 1. testte en yüksek sinyali olan K4 kodlu öğrencide görülmüştür. 3. test görüntülerinde de oksipital bölgede tüm öğrencilerde sinyal artışı olduğu saptanmıştır. 3. test görüntülerinde iki öğrenci hariç tüm öğrencilerde oksipital bölgelerde sinyal artışı görülmüştür. Sinyal artışı görülmeyen bu iki öğrenci K4 ve K15'tir. K4'te 1. testten itibaren, K15'te de 2. testte iyi düzeyde oksipital tutulum görülmektedir.

Bununla beraber öğrencilerde ses hatalarındaki azalma ve okuma becerilerindeki gelişme ile özellikle oksipital ve serebellar tutulumlardaki artış oldukça

belirgindir. 3. testte C1 kuru itibariyle ses hataları azalan öğrencilerin tümünde bilateral oksipital ve serebellar sinyal artışları gözlemlenmiştir.

Tüm öğrencilerde serebellar tutulumun arttığı ve ses hatalarının tümü ile kaybolmasa da azaldığı düşünülürse serebellar oksijen tüketimi ile sesletim becerisi arasında ilişki olduğu söylenebilir. İlk çekimde oksipital tutulumun Türkçeyi düşük düzeyde bilen (K17 ve K4) öğrencilerde gözlemlenmesi ise oksipital tutulumun okumada; serebellar tutulumun sesletim becerisi ile ilişkili olduğu söylenebilir. K4'ün ses hataları 1. ve 2. test zamanlarında devam etmekteyken 2. testten 3. teste kadar ses hatalarının azalması; buna karşılık bu öğrencide serebellar tutulumun diğer öğrencilere göre daha az artması da bunu desteklemektedir.

Çalışmadaki öğrencilerin tümünün 2. test görüntülerinde 1. teste kıyasla Broca alanlarında tutulum artışı gözlemlenmiştir. 3. testte Broca alanlarındaki tutulum, ana dili Fransızca (K13, 14, K16) ve ana dili Arapça (K2, K1, K4) olan 6 öğrencide belirgin olmak üzere tüm öğrencilerde artmıştır. Bu durum Broca alanının da sesletim ile ilişkisini göstermekle birlikte serebellar tutulumun özellikle düzeyler ilerledikçe daha önemli hâle geldiğini göstermektedir.

3. testte 1. teste göre belirgin şekilde artış, 2. teste göre de hafif artış görülmektedir. 2. test ve 3. test görüntüleri arasında en belirgin farklılık K14'tedir. Serebellar sinyal tüm öğrencilerde artmış olup en az artış K4'tedir. Öğrencilerin ses hatalarındaki azalma ile birlikte değerlendirildiğinde okuma (sesletim) hatalarındaki azalmanın serebellum ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Oksipital bölgedeki sinyal artışı da ses hatalarındaki azalma ile ilişkili görülmekle birlikte okumanın, mevcut görevin önemli bir bileşeni olması nedeni ile okumaya bağlı da görülüyor olabilir. Bunun için okumanın beklenen görevden dışlanıp yalnızca sesletim hatalarına yönelen çalışmalara ihtiyaç vardır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Üçüncü Alt Soru: Bu alt sorunun çözümünde öğrencilerin A1 (ön test), B1 (ara test) ve C1 (son test) kurlarındaki bürünsel okuma becerilerinden (Prozodik Okuma Ölçeği) aldıkları puanlar incelenerek aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir. Uygulanacak istatistiksel çözümleme tekniğinin belirlenebilmesi için öncelikle verilerin normallik dağılımları çözümlenmiştir. Aşağıdaki tablo incelendiğinde puanların 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Bu durum puan dağılımlarının normal olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.11. Prozodik Okuma Ölçeği Normallik Testi

Normallik Testi						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
A1ort	,208	24	,008	,854	24	,003
B1ort	,227	24	,002	,833	24	,001
C1ort	,187	24	,029	,897	24	,019

a. Lilliefors Significance Correction

Verilerin normal dağılmaması sonucunda ($p < 0,05$) tekrarlı ölçümleri istatistiksel olarak çözümlemek için parametrik olmayan testlerden Friedman Tekrarlı Ölçümler Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.12. Prozodik Okuma Becerileri Ön Test-Ara Test-Son Test Puanlarının Friedman Tekrarlı Ölçümler Testi Sonuçları

Ölçüm (POÖ)	N	X	S	Sıra ortalaması	Ki Kare	P
Ön Test	24	,4000	,38019	1,00	48,000	,000
Ara Test	24	1,6889	,46756	2,00	-	
Son Test	24	3,1694	,40095	3,00		

Çözümleme sonuçlarında Ki Kare (Chi- Square) değeri ve bu değere ilişkin anlamlılık (Assymp. Sig.) değeri elde edilmiştir. Hesaplanan Ki Kare değeri 48,000; anlamlılık değeri ise 0,000 olarak bulunmuştur. Bu bilgilere dayanarak Ki Kare değerinin anlamlılık düzeyi incelendiğinde ölçümler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ancak hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile ikili karşılaştırma yapılmıştır.

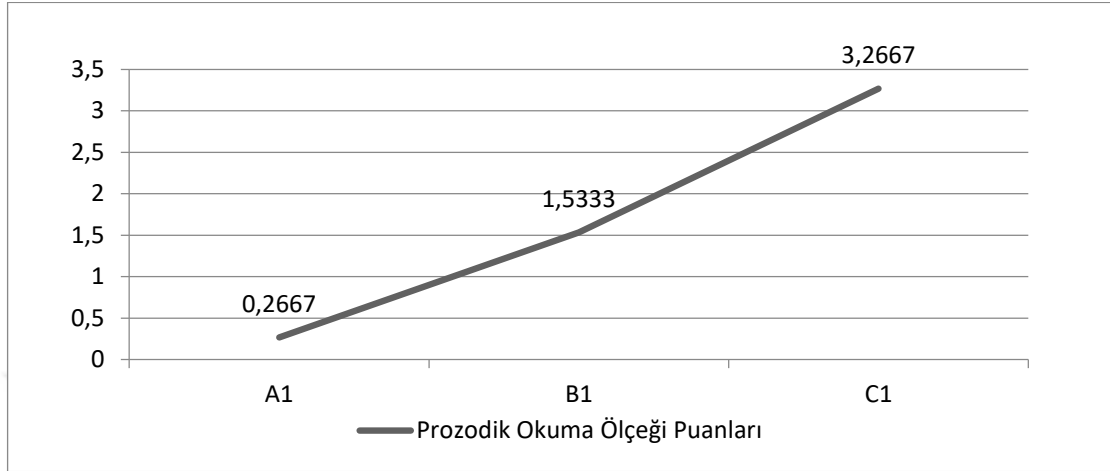
Tablo 4.13. Prozodik Okuma Becerisi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (İkili Karşılaştırma) Sonuçları

A1-B1(Ön Test-Ara Test)	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,298b	,000
Pozitif Sıra	24	12,50	300,00	-	-
Eşit	0	-	-	-	-
C1-A1(Son Test- Ön Test)					
Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,289b	,000
Pozitif Sıra	24	12,50	300,00	-	-
Eşit	0	-	-	-	-
C1-B1(Son Test-Ara Test)					
Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,289b	,000
Pozitif Sıra	24	12,50	300,00	-	-
Eşit	0	-	-	-	-

^bNegatif Sıralar Temeline Dayalı

Yapılan çözümlemeler sonucunda öğrencilerin sesletim eğitimine başlamadan önceki A1 kurundaki ve daha sonraki B1 ve C1 kurlarındaki puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. [$x^2 = 48,000$, $p < 0,05$]. Hangi gruplar arasında fark olduğunu bulmak için yapılan çözümlemeler sonucunda B1 ve A1 kurları puan ölçümleri arasında [$Z = -4,298$, $p < 0,05$] anlamlı fark bulunmuştur. B1 kurundan alınan puanlar (medyan= 1,5333) , A1 kurundan alınan puanlardan (medyan= 0,2667) anlamlı bir şekilde yüksektir. C1 ve A1 kurları puan ölçümleri arasında [$Z = -4,289$, $p < 0,05$] anlamlı bir fark bulunmuştur. C1 kuru puanları (medyan= 3,2667), A1 kuru puanlarından (medyan= 0,2667) anlamlı bir şekilde yüksektir. C1 ve B1 kurları puan ölçümleri [$Z = -4,289$, $p < 0,05$] arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. C1 kuru puanları (medyan= 3,2667), B1 kuru puanlarından (medyan=1,5333) anlamlı bir şekilde yüksektir. Bu durumda öğrencilerin bürünsel okuma becerilerinin sesletim eğitimine başladıktan sonra anlamlı

bir şekilde geliştiği söylenebilir. Öğrencilerin kurlara göre puanları (medyan değerleri) aşağıda grafiksel olarak gösterilmiştir:



Grafik 4.9. Öğrencilerin Prozodik Okuma Ölçeği puanlarının kurlara göre dağılımı

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Dördüncü Alt Soru: Bu alt soruda sesletim eğitimi uygulamalarının katılımcıların Türkçe öğrenme tutumlarına etkisi incelenmiştir. Uygulanacak istatistiksel çözümleme tekniğinin belirlenebilmesi için öncelikle ön test ve son test ortalama farklarının normallik dağılımları çözümlenmiştir. Tablo 4.14'te verilerin normal dağıldığı (Sig.> 0,05) görülmektedir. Ancak örneklem sayısının 30'dan az olması sebebiyle (Büyüköztürk, 2012, <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf>) parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin uygulanmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.14. Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği Normallik Testi

	Normallik Testi					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TÖTÖ fark	,121	24	,200*	,950	24	,272

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 4.15. Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

SonTest-ÖnTest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Negatif Sıra	2	5,25	10,50	-3,771 ^b	,000
Pozitif Sıra	20	12,13	242,50		
Eşit	2	-	-		

b. Negatif sıralar temeline dayalı

Yapılan çözümlemeler sonucunda katılımcıların sesletim eğitimi öncesi alınan ön test puanları ve sesletim eğitimi sonrasındaki son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Asymp. Sig.<0,05). Sesletim eğitiminin, katılımcıların Türkçe öğrenme tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumlarını geliştirmektedir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Beşinci Alt Soru: Sesletim eğitimi uygulamalarının katılımcıların konuşma becerisi öz yeterliliklerine olan etkisini görebilmek için öncelikle ön test ve son test puanları ortalama farklarının normallik dağılımları çözümlenmiştir. Fark puanları için dikkate alınan Kolmogorov- Smirnov anlamlılık değerinin 0,05'ten büyük olduğu görülse de Shapiro-Wilk çözümleme sonuçları bunu doğrulamamaktadır. Örneklem sayısının ise

30'dan az olması sebebiyle (Büyüköztürk, 2012) SPSS 20 parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.16. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği Normallik Testi

	Normallik Testi					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
KÖYÖ fark	,131	24	,200 [*]	,914	24	,043

*. This is a lower bound of the true significance.
a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 4.17. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

SonTest-ÖnTest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Negatif Sıra	3	2,00	6,00	-3,913 ^b	,000
Pozitif Sıra	19	13,00	247,00		
Eşit	2	-	-		

b. Negatif sıralar temeline dayalı

Yapılan çözümlemeler sonucunda katılımcıların sesletim eğitimi öncesi alınan ön test puanları ve sesletim eğitimi sonrasındaki son test puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur (Asymp. Sig.< 0,05). Sesletim eğitiminin, katılımcıların konuşma öz yeterliklerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Altıncı Alt Soru: Bu sorunun çözümünde öğrencilerin Sesletim Eğitimi Görüşme Formu'na verdikleri cevapların içerik çözümlemesinden yararlanılmıştır. Sesletim eğitimi etkinliklerine yönelik olumlu, olumsuz görüşler ve geliştirme önerileri, verilen cevaplara göre temalandırılmıştır. Elde edilen temalar Tablo 4.18'de verilmiştir:

Tablo 4.18. Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri ile ilgili Türkçe öğrenenlerin olumlu görüşleri

Numara	Kategori	Katılımcılar	n	N	%
1	Türkçe sesleri ve Türk alfabesini tanıma ve ses hatalarının düzelmesi	K _{1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24}	19	24	79
2	Kendini doğru ifade etme	K _{6, 8, 12, 13, 14, 23}	6	24	25
3	Kendine güven duyma	K _{1, 7, 19}	3	24	13
4	Türkçe öğrenmenin kolaylaşması	K _{10, 11, 16, 21}	4	24	17
5	Okuma becerisinin gelişmesi	K ₁₄	1	24	4
6	Yeni kelimeler öğrenme	K ₂₁	1	24	4

Tablo 4.18 incelendiğinde, bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin öğrencilere sağladığı yararlar açısından alınan öğrenci görüşlerinin altı tema altında toplandığı görülmektedir.

1) Türkçe sesleri ve Türk alfabesini tanıma ve ses hatalarının düzelmesi:

24 öğrenciden 19'u (%79) bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin harfleri tanımlarını sağladığını ve ses hatalarını düzelttiğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili öğrencilerin görüşleri şu şekildedir: “Geldiğimde harfler arasında hiçbir fark fark etmedim. Ama sesletim eğitimiyle şu an hepsinin farkındayım.” (K1); “Mesela kelimeler hatasız konuşabiliriz ve çok güzel kelimeler söylebiliriz.” (K2); “Bunlar öğrencinin konuşmasını yükselir.” (K3); “İnsanlarla doğru konuşuyorum.” (K4); “Benim ana dilim Arapça, telaffuz zor, sesletim bana yardım etti.” “Konuşma ve yazma sırasında hatalardan, sözlü ve yazılı yanlıştan kaçınmamışın sağlar.” (K5); “Harfler sesletimi çok güzel bir şekilde öğrendim.” (K7); “Konuşma sırasında sözlü hatalardan kaçınmamış sağlar.” (K8); “Hatasız konuşmak” (K9); “Bunun sayesinde telaffuz biliyoruz.” (K13); “Sesletim eğitimi uygulamaları bize çok yardım etti. Biriyle sohbet ederken kelimeler hatasız söylüyoruz ve metinleri okurken de güzelce okuyoruz.” (K14); “Sesletim eğitimi uygulamaları güzel bir şey. Alfabeyi sesletmemize yardımcı olur ve bunları ayırt eder.” (K15); “Bu yöntem öğrencilere doğru sesleri öğretir; bir de bu yöntemle öğrencilere kesinlikle konuşmaya başlayabilirler.” (K16); “Kendi ana dillerinde bazı sesleri olmayan öğrenciler için büyük bir katkı sağladı diye düşünüyorum.” (K17); “Konuşmamı çok

etkiledi. Konuşmaya yeni başlarken ağzımı çok açmıyordum; iyi konuşamıyordum, şimdi hiç korkmuyorum bir kelimeyi yanlış telaffuz etmeye.” (K19); “Bence sesletim eğitim uygulamaları bizim için çok faydalı oldu çünkü bazı söyleyemediğimiz ve fark edemediğimiz sesleri artık söyleyebiliyoruz ve fark ediyoruz.” (K20); “Benim için zor geldiği alfabeler (ö, ü, ı, o) şimdi çok kolaylık konuşuyorum ve sadece bu değil konuştuğumda da doğru harf söylüyorum.” (K21); “Sesleri fark etmek kolaylaştırdı.” (K22); “Telaffuzumuz için çok faydalı oldu.” (K23); “Sesletimi ve bürünü geliştirmemiz için iyi bir uygulamaydı.” (K24).

Öğrenciler bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin Türkçe sesler ve onları karşılayan alfabedeki harfleri tanıyıp fark etmelerini sağladığını ve bu sayede konuşma ve yazma becerilerinde ses hatalarının azaldığını belirtmişlerdir.

2) Kendini Doğru İfade Etme:

24 öğrenciden 6’sı (%25), bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri sonrasında kendilerini daha doğru ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili öğrencilerin görüşleri şu şekildedir: “Çok faydalı konuşma sırasında sözlü hatalardan kaçınmamışın sağlar. Yanlış anlamalardan kaçınmamışın sağlar.” (K6); “Doğru kavramlarla konuşarak doğru konuşmayı yaptı.” (K8); “Sesletim eğitiminden konuşurken konuşmamız düzenli yapıyoruz bunu farkındayız.” (K12); “İnsanlarla iletişimimiz gelişti.” (K13); “Kelimeleri söylerken ya da konuşurken Türkler bile dediklerimizi anlamıyorlardı. Uygulamaları yaptıkça güzelce sohbet edebiliriz ve arkadaşlarımız da konuşurken bizi anlıyorlar çünkü kelimeleri doğru söylüyoruz.” (K14). Öğrenciler, konuşmaları sırasında başkalarına birşeyler anlatırken sesleri daha doğru ve düzgün çıkarmayı öğrendiklerini aynı şekilde başkalarının konuştuğunu da daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Bu uygulama etkinlikleri sayesinde iletişim kurma becerileri gelişmiştir.

3) Kendine Güven Duyma:

24 öğrenciden 3’ü (%13), bu eğitim sonrasında Türkçe iletişim kurma becerilerinde kendilerine güven duymaya başladıklarını belirtmişlerdir; “Bana konuşmak için cesaret verdi.” (K1); “Bana konuşmada güven verdi.” (K7); “Sesletim

eğitimi başlarken konuşmada kendimi daha özgüven hissetmeye başladım ve şimdi hiç kokmuyorum.” (K19). Sesletimlerinde fark ettikleri gelişme ile birlikte kendilerini sözlü ifade ederken özgüven duyduklarını belirtmişlerdir.

4) Türkçe Öğrenmenin Kolaylaşması:

24 öğrenciden 4’ü (%17), bu etkinliklerle Türkçe öğrenmenin daha kolay hâle geldiğini ifade etmiştir. *“Bana için çok yararlı ve Türkçem iyi gelişti. Çünkü kuralları öğrendim.”* (K10); *“Sesletim eğitimi uygulamaları çok önemli çünkü Türkçe iyi öğreniyoruz ve kolay oldu.”* (K11); *“Bu yöntemle öğrenciler kesinlikle konuşmaya başlayabilirler.”* (K16); *“ Çok kolaylık konuşuyorum ve doğru anlıyorum. Önceki gibi kafa karışıklığım yok.”* (K21). Öğrenciler sesletim eğitimi etkinliklerinin Türkçe öğrenmeyi kolaylaştırdığını; kolay ve doğru konuşma, anlama becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

5) Okuma Becerisinin Gelişmesi:

24 öğrenciden 1’i (%4) bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri sonrasında, kelimeleri doğru sesletmeyi geliştirdiği için sesli okuma becerilerinin geliştiğini *“Kelimeler hatasız söylüyoruz ve metinleri okurken de güzelce okuyoruz.”* (K14) ifadesiyle belirtmiştir.

6) Yeni Kelimeler Öğrenme:

24 öğrenciden 1’i (%4) yeni kelimeler öğrendiğini, *“Diğerler konuştuğu zaman daha iyi anlıyorum. Aynı zamanda yeni kelimeler öğrendim.”* (K21) şeklinde belirtmiştir. Öğrenci uygulama sonrasında sesli olarak kelime tanıma ve söz varlığının geliştiğini belirtmiştir. Genel olarak değerlendirilecek olursa katılımcıların %96’sı bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi ile ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir.

Sesletim Eğitimi Görüşme Formu’nda 24 öğrenciye formun diğer sorusu olan *“Sesletim eğitimi etkinlikleri hakkındaki olumsuz görüşleriniz nelerdir?”* sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci görüşlerinin içerik çözümlemesi ile ilgili elde edilen temalar Tablo 4.19’da verilmiştir:

Tablo 4.19. Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri ile ilgili Türkçe öğrenenlerin olumsuz görüşleri

No	Kategori	Katılımcılar	n	N	%
1	Diller arası ses farklılıkları	K ₅	1	24	4
2	Türkçe hazırlıktaki ders saatlerinin fazla olması	K ₁₀	1	24	4
3	Etkinliklerin yoğunluğu ve uygulama biçimi	K ₁₇ , K _{21,22}	2	24	13

Tablo 4.19 incelendiğinde, öğrencilerin bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri hakkındaki olumsuz görüşlerinin üç tema altında toplandığı görülmektedir. 24 öğrenciden 5'i (%21) bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri hakkında yukarıda belirtilen temalar doğrultusunda olumsuz görüşler belirtmişlerdir.

1) Diller arası ses farklılıkları:

24 öğrenciden 1'i (%4) bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerini uygularken ana dilinin etkisinden olumsuz aktarımda bulunduğunu ve bundan dolayı sesleri üretmede zorlandığını ifade etmiştir; *“Ana dil ve Türkçe arasındaki büyük fark nedeniyle öğrenmesi zor.”* (K5) Öğrenci ana dilinin etkisi nedeniyle Türkçedeki ses farklılıklarını tanımadada zorlandığını belirtmiştir.

2) Türkçe hazırlıktaki ders saatlerinin fazla olması:

24 öğrenciden 1'i (%4) bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin yorucu olduğunu ifade etmiştir. *“Sabahtan 9’da dörte kadar uzun bir vakti o yüzden yoruluyorum çoğu zamanda.”* (K10). Öğretim sürecinde birleştirilmiş etkinlikler günlük ders yükleri arasında zaman zaman öğrenciler tarafından yorucu bulunmuştur. Bu durum Türkçe hazırlıktaki günlük ders saatlerinin fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

2) Etkinliklerin yoğunluğu ve uygulama biçimi:

24 öğrenciden 3'ü (%13) etkinliklerden sıkıldıklarını belirtmişlerdir; “*Her şey faydalı oldu ama biraz sıkıcı oldu.*” (K17); “*Bazı samanda biraz boş ve sıkıcı çalıştık.*” (K21). “*Böyle bir bir kişilere kontrol yapmak gerekir. Sonra hoca önünde harflara okutmak olabilir.*” (K22). Bu durumun, öğrencilerin grupta çalışmak yerine bireysel çalışma isteklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin grup çalışmalarında sınırlı yer almaları; zaman zaman dikkatlerinin dağılmasına ve sıkılmalarına neden oldu. Uygulayıcı günlükleri de bunları doğrulamaktadır.

Son olarak 24 öğrenciye “*Sesletim eğitimi etkinliklerinin daha faydalı olması için sizce neler yapılabilir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci görüşlerinin içerik çözümlemesi ile ilgili elde edilen temalar Tablo 4.20’de verilmiştir:

Tablo 4.20. Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri ile ilgili Türkçe öğrenenlerin önerileri

No	Kategori	Katılımcılar	n	N	%
1	Tekrarların artırılması	K _{1, 3, 4, 5, 6, 13, 14, 15, 16, 20}	10	24	42
2	Etkinliklerin kolaylaştırılması	K ₂	1	24	4
3	Etkinliklerin çeşitlendirilmesi	K _{6, 7, 8, 13, 15, 21}	6	24	25
4	Bireysel çalışma etkinlikleri	K _{17, 21, 22}	3	24	13

Tablo 4.20 incelendiğinde, bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerini daha yararlı hâle getirmek için alınan öğrenci görüşlerinin dört tema altında toplandığı görülmektedir.

1) Tekrarların artırılması

24 öğrenciden 10'u (%42), tekrarların artırılmasının eğitim uygulamalarının yararına olacağını belirtmişlerdir: “*Bence eğer herkes bir kereden fazla okusa daha etkili olur.*” (K1); “*Dersler içinde her zaman tekrar edildiği etkinlikler yapılmalı.*” (K3); “*Bu dersler için günlük yaparak olmalı.*” (K4); “*Çok tekrar yapsak iyi*” (K5). “*Pratik yapılmalı.*” (K6); “*Daha çok yapmak olmalı.*” (K13). “*Her zaman tekrar lazım.*” (K14). “*Pratik sürekli gerekir.*” (K15); “*Haftalık iki ya da üç gün yapmamız gerekir.*” (K16); “*Bana göre daha uzun zaman uygulama sürseydi daha iyi olurdu.*”

(K20). Öğrenciler haftada iki saat yapılan uygulamanın haftanın farklı günlerinde birkaç kez yapılmasını ve böyle bir uygulamaların bu konudaki edimleri için daha yararlı olacağını düşünmektedirler.

2) Etkinliklerin kolaylaştırılması:

24 öğrenciden 1'i (%4), etkinliklerde zorlandığını ve daha kolay hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir: *“Sesletim eğitimi uygulamaları karmaşık olmamalı.”* (K2). Bu durum öğrencinin parçalı birimlerin öğretimindeki etkinlikler süresince sesleri tanıyıp ayırmada zorluk çekmesinden ve etkinlikleri karmaşık bulmasından kaynaklanabilir. Uygulayıcı günlükleri bunu doğrulamaktadır.

3) Etkinliklerin çeşitlendirilmesi:

24 öğrenciden 6'sı (%25) etkinliklerin çeşitliliğinin artırılmasının daha faydalı olacağını belirtmiştir: *“Bence kitap okunmalı; şarkı söylemeli; dil pratiği yapılmalı ve insanlarla karıştırmalı.”* (K6); *“Günlük yüksek sesle konuşma ve farklı uygulama kitabı olur.”* (K7); *“Başka çeşitli etkinlikler düzenleyerek öğrencilere uygulamak.”* (K8); *“Bence kitapları okumak; gazeteyi dinlemek olabilir.”* (K13); *“Genellikle metinler okumak olabilir.”* (K15); *“Sınıf dışında etkinlikler olabilir.”* (K21). Öğrenciler şarkı, şiir gibi özellikle kendilerinin daha rahat çalışabilecekleri şekilde ve farklı türde etkinliklerle çeşitlendirilmesi gerektiğini ve uygulamaları bir kitap aracılığıyla takip edebilmenin daha faydalı olacağını düşünmüşlerdir. Ayrıca sınıf dışındaki sosyal ortamlarda da eğlenceli etkinlikler yapılmasının fayda sağlayacağını belirtmişlerdir.

4) Bireysel Çalışma Etkinlikleri:

24 öğrenciden 3'ü (%13) bireysel çalışmanın etkinliklerin olumlu etkisini geliştirme açısından daha faydalı olacağını ifade etmiştir: *“Her şey faydalı oldu ama biraz sıkıcı oldu.”* (K17); *“Bazı samanda biraz boş ve sıkıcı çalıştık.”* (K21); *“Böyle bir bir kişilere kontrol yapmak gerekir. Sonra hoca önünde harflara okutmak olabilir.”* (K22). Grup içerisinde çalışmaktansa öğrenciler bireysel olarak daha çok çalışmak istediklerini ifade etmişlerdir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Yedinci Alt Soru: Bu sorunun çözümünde uygulayıcı-araştırmacı günlüklerinin içerik çözümlemesinden yararlanılmıştır. Uygulayıcı-araştırmacının bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin öğrencilere sağladığı yararlar ve uygulamanın sınırlılıkları hakkındaki gözlemleri incelenmiştir. Bu gözlemler sesletim eğitimi etkinliklerinin Türkçe öğretime katkısı ve eğitim sürecinin kısıtlı yönleri olarak iki ana temaya ayrılmıştır. Türkçe öğretime katkısı, kendi içerisinde dil becerileri ve Türkçe öğrenme tutumu olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Sesletim eğitimi etkinliklerinin kısıtlı yönleri ise kendi içerisinde sınırlı ilgi, sınırlı zaman ve diller arası ses farklılıkları olmak üzere üç alt temada sunulmuştur. Uygulayıcı-araştırmacı günlüklerindeki gözlemlerin çözümlenmesi ile elde edilen temalar aşağıda verilmiştir:

I. Tema: Sesletim Eğitimi Etkinliklerinin Türkçe Öğretime Katkıları

I. Alt Tema: Dil Becerileri

Konuşma becerisine yönelik gözlemler:

Uygulama sürecine, temel düzey (A1 kuru) başlangıcında sorunu belirleme aşamasında toplanan verilerin çözümlenmesinden elde edilen sonuçlar dikkate alınarak başlanmıştır. Buna göre öncelikle öğrencilerin genel olarak en çok karıştırdıkları seslerin (bk. sf. 112) iyileştirilmesiyle başlandı. Öncelikle öğrencilerin bu seslere yönelik farkındalık kazanmaları gerekiyordu. Uygulanan etkinliklerle dördüncü haftadan itibaren sesler arasındaki farkları hem kendilerinde hem arkadaşlarının sesletimlerinde görebilmeye başladılar.

A2 ve B1 kurlarında öğrenciler seslerin farkındalığını kazandıktan sonra çeşitli şekillerde görsel ve işitsel olarak duydukları sesleri somutlaştırmaya başladılar ve konuşma sürecinde aynı zamanda anlamı etkileyen bürünsel özellikler olduğunun farkına vardılar. Konuşmaları sırasında daha bilinçli ve anlamsal odaklı ilerlediler. Duygu, düşünce ve anlatım türüne göre seslerinin zaman zaman alçalıp yükselebileceğini kavradılar. Kelimeler üzerinde yapacakları vurguların konuşmalarını yönlendirmede önemli olduğunu fark ettiler.

B2 ve C1 kurlarında ise yine seslerin üretimine ve bürünsel özelliklere yönelik etkinliklerle devam edildi. Öğrenciler bürünsel özelliklerin öğretimine yönelik etkinliklerde daha fazla keyif aldılar. Genel olarak ezginin metin üzerindeki etkilerini fark etmeye başladıkça okumadaki yapaylıklar azaldı. Hangi metinler ve durumlarda nasıl sesletme ve ezgiler yaratacaklarına dair öngörü geliştirmeye başladılar. Bu da onların konuşma sırasında, kendilerini daha bilinçli ve yeterli hissetmelerini sağladı.

Yazma becerisine yönelik gözlemler:

Öğrencilerin temel düzeydeki parçalı birimlerdeki yazma hatalarının en önemli sebebi sesleri doğru duyamamalarıydı. Sesleri doğru tanımayan öğrenciler doğal olarak ayırt edemedikleri sesleri duydukları gibi yazıyorlardı. A2 kuru itibarıyla sesler ayırt edilmeye başlandı. Öğrenciler çoğu kelimeyi yanlış yazdıklarını gördüler. Çalışmalar yoğunlaştıkça sesler arasında görülen farklılıklar öğrencilerin yazma becerilerine de yansdı. B1 kurunda, dikte çalışmalarındaki hatalar A1 kurundaki dikte uygulamalarında yapılan hatalara göre oldukça azdı. Aynı şekilde öğrencilerin genel öğretim sürecindeki yazma becerilerindeki ses kaynaklı hatalarının da azaldığı gözlemlendi. Bunu kendilerinin de fark etmeleri onların etkinliklere istekle katılmalarını sağladı.

Dinleme becerisine yönelik gözlemler:

Uygulama süreci boyunca öğrencilerin dinleme becerileri de ön plandaydı. A1 kurunda öğrenciler dinledikleri konuşma veya metinlerde geçen sesleri doğru duyamamaktaydılar. Etkinliklerle öğrencilere sesler arasındaki farklar hissettirilmeye çalışıldı. A2 kurundan sonra metinde geçen seslere karşı farkındalık kazanmayı ve dinledikleri metne odaklanmayı öğrendiler. Dinleme yaparken nelere dikkat edeceklerini ve ne için dinleme yapacaklarına dair bilinçlendiler. Bu da hem dinleme sırasında etkin olmayı hem de sesletim özelliklerindeki farkları daha hızlı kavramalarını sağladı.

B2 ve C1 kurlarında öğrencilerin hatalı sesletimleri algılamaya ve düzeltmeye karşı farkındalıkları daha yüksekti. C1 kuru uygulamalarında metne odaklanma ve seçici dinleme gibi dinleme becerisine yönelik gelişmeler görüldü. Bu hem onların

bilişsel farkındalıklarını olumlu yönde geliştirdi hem de kendi öğrenme stilleri hakkında da farkındalık yarattı.

Okuma becerisine yönelik gözlemler:

Öğrencilerin A1 kurundaki sesleri tanımakta zorlanmaları ve ayırt edememeleri okuma becerilerinde hatalara neden olmuştur. Sesi doğru çıkarmayı edinememiş öğrenciler, okuma sırasında kelimeleri doğru ifade etmekte zorlanıyorlardı. Okuma boyunca hatalı sesletimden kaynaklanan geri dönüşler yaşanıyordu. A1 ve A2 kurlarında öğrenciler öncelikle seslere kaşı farkındalık kazanıp ayırt edemedikleri sesler arasındaki farkları kazanmaya başladılar. Seslerin çıkarılış şekillerini öğrendiler.

B1 kuru başlangıcında okuma becerilerinde de ses hatalarında görülen azalmayla birlikte hızlanma görüldü. Okuma sırasında daha az geriye dönüşler yaşanmaya başlandı. Ancak öğrenciler arasındaki ana dili farklılıkları tüm öğrencilerde aynı gelişmenin aynı zamanda görülmesini engelledi. Ana dili Arapça olan öğrenciler okuma yönü farklılığından dolayı diğer öğrencilere göre daha zor uyum sağladı.

B2 ve C1 kurlarında öğrenciler bir metni nasıl bir ses tonuyla okumaları gerektiği hakkında fikir sahibi oldular ve bunu uygulamaya çalıştılar. Kelime ve cümle vurgularının önemini ve bunun nasıl bir anlamsal farklılık yarattığını kavradılar. Arkadaşlarının örnek bürünsel okuma çalışmalarında hatalı okumalarını fark edip doğrusunun nasıl olması gerektiği hakkında yorum yaptılar.

II. Alt Tema: Sesletim Eğitimi Etkinliklerinin Türkçe Öğrenme Tutumuna Katkısı

Öğrencilerin ilk derslerden itibaren Türkçe öğrenmenin zor olduğuna dair bir önyargıları vardı. Türkçenin zor olduğunu, dersleri anlamayacaklarını ve konuşabilir düzeye gelene kadar çok zorlanacaklarını düşünüyorlardı. A1 kuru sonlarına doğru sesletim çalışmalarıyla birlikte sesleri tanımada yaşadıkları zorlukların aşılabilir olduğunu gördüler ve Türkçeye, özellikle Türkçe konuşabilmeye ilişkin düşünceleri değişmeye başladı. A2 kuru ortalarında yapılan etkinliklerde kendilerindeki gelişmeyi gördüler ve ses hatalarının farkına varıp özdenetim kazanmaya başladılar. Bu dili

öğrenebilecekleri ve konuşabileceklerine olan inançları artmaya başladı. B1 kurunda bürünsel özelliklere yönelik etkinliklerle birlikte sesletim eğitimi onlar için keyifle katıldıkları bir uygulama süreci oldu. Türkçenin sesletme çeşitlilikleriyle de anlam incelikleri sağlayabileceklerini keşfettiler. B2 ve C1 kurlarında da etkinlikler boyunca eğlenerek çalıştılar ve bu onların etkinliklere ve derse katılımını artırdı. Kendilerini daha bilinçli hissetmeye başladılar. Konuşma sırasında kendilerine güven duymaya başladılar.

II. Tema: Sesletim Eğitimi Etkinliklerinin Kısıtlı Yönleri

I. Alt Tema: Sınırlı İlgi

Öğrencilerin farklı sesleri ve bürünün farklı özelliklerini aynı anda öğrenip tamamlamaları bireysel farklılıklar ve ana dili çeşitliliği sebebiyle zordu. Öğrencilerin sorun yaşadığı sesler ve gelişme durumları birbirinden farklıydı. Genel ve ortak hatalar göz önüne alınarak hazırlanan bir eylem planında tüm öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmek her zaman mümkün olmadı. Uygulama boyunca grup etkinliklerinden ziyade bireysel olarak tahtada çalışılan etkinlikleri uygulamaya daha fazla talep oldu. Bu da etkinliklerde daha sık yer almak isteyen ya da genel gelişmenin gerisinde kalan öğrenciler için zaman zaman sorun oldu. Ancak B2 ve C1 kurlarında öğrenciler grup etkinliklerinde daha istekli bir şekilde yer aldılar.

II. Alt Tema: Sınırlı Zaman

Uygulama süreci eylem planında etkinlikler haftada iki saat olmak üzere planlanmıştı. Grup etkinliği olarak bu süre yeterliydi. Ancak özellikle daha bireysel odaklı etkinliklerde zamanın sınırlandırılması gerekti. Özellikle parçalı birimlerin kazandırılmasında daha fazla süreye ihtiyaç duyduk. Çünkü öğrenciler farklı ana dillere sahipti ve bu sebeple eksiklikleri ve gelişimleri aynı doğrultuda devam etmedi. B1 kuru ve sonrasında bürünsel özelliklerin kazandırılmasına yönelik etkinlikler yoğunlaştı. Çok fazla kişi ile grup oluşturmanın etkinliğin etki ve yararını azaltabileceği düşüncesiyle gruplardaki kişi sayıları en fazla 4 kişi olarak ayarlanmaya çalışıldı. Haftalık iki saat olarak ayarlanan etkinlik süreleri 3 saate yayılarak daha rahat bir şekilde

uygulanabilirdi. Ancak normal öğretim sürecini de aksatmamak için haftalık etkinlik süreleri 2 saat olarak devam ettirildi.

III. Alt Tema: Diller Arası Ses Farklılıkları

Uygulama sınıfının ana dilleri bakımından homojen bir sınıf olmaması nedeniyle bireysel farklılıklar fazlaydı. Aynı ana dili konuşanlarda bile farklılıklar bulunurken diğer ana dilleri arasındaki ses ve bürünsel özellik farklılıkları sorunlarda da çeşitliliğe sebep oldu. Farklı ana dillerindeki seslerin Türkçe ile denk olmaması öğrencilerin bu konuda biraz zorlanmalarına neden oldu. Öğrencilerin kendi dillerinden getirdikleri alışkanlıklar, hedef dile olan aktarımlarını olumsuz etkiliyordu. Ayrıca bu durum öğrencilerin hata çeşitliliğinin artmasına da neden oluyordu. Örneğin; ana dili Arapça olan öğrencilerle ana dili Fransızca ve Birmanca olan öğrencilerin yaptıkları ses hataları birbirinden çok farklıydı. Bu nedenle tüm sınıfın ortak olarak yanlış seslettiği sesler olsa da hataların sağaltılma süresi her öğrenci için aynı seyirde ilerlemedi. Çoğu ses hataları giderilse de bazı öğrencilerdeki ses farklılıkları düzeltilemedi. Öğrenciler bu durumdan dolayı zaman zaman zorlandılar.

V.BÖLÜM

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin Türkçe öğrenenlerin ses hatalarını kurlara göre (A1-A2-B1-B2-C1) sağaltmasına yönelik sonuçlar:

Araştırmanın birinci alt sorusunda bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin ana dilleri farklı olan 24 öğrencinin ses hatalarını kurlara göre nasıl etkilediği incelenmiştir. 24 öğrenciden oluşan çalışma grubunda 9 farklı ana dili bulunmaktadır. Öğrenciler arasında en çok konuşulan dil 12 katılımcıyla Arapçadır. Fransızca bilen 6 kişi; ana dili Fransızca olan 4 kişi bulunmaktadır. Ana dili Türkmence olan 2 öğrenci; Farsça, Kazakça, Birmanca, Nepalce, Moldovanca, Tacikçe/Azerice dillerini ana dili olarak konuşan birer öğrenci mevcuttur. Bu ana dillerine göre elde edilen veriler kurlara göre değerlendirilmiştir.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin A1 kuru itibarıyla ünlülerin tamamı olmak üzere sesletiminde zorlandıkları 18 farklı harf (“a”, “e”, “ı”, “i”, “o”, “ö”, “u”, “ü”, “c”, “ç”, “j”, “s”, “ş”, “g”, “p”, “k”, “y”, “ğ”) bulunmaktadır. A2 kurunda bu seslerden “a” ve “ö” sesleri düzelmiştir. Ancak “e”, “ı”, “i”, “o”, “u”, “ü” ünlü ve “c”, “f”, “j”, “p” ünsüzlerinin sesletiminde hata yapıldığı belirlenmiştir. Böylelikle sesletiminde zorluk yaşanan harf sayısı 10’ a düşmüştür. B1 kurunda ünlülerden “e” ve “o” ünlüleri ve “p” ünsüzünde hata devam etmektedir. Bunun yanısıra “ğ” harfinin sesletim hatası tekrarlanmıştır. B1 kurunda toplam hatalı sesletilen harf sayısı “ı”, “ö”, “i”, “u”, “ü”, “p”, “ğ” harfi olmak üzere 7’dir. B2 kurunda “u” sesinin düzelip “a” sesindeki ve “ğ” harfindeki sesletim hatasının tekrarlandığı görülmektedir. Toplam hatalı sesletilen harf sayısı “ö”, “a”, “i”, “ü”, “ı”, “p” olmak üzere 6’dır. C1 kurunda ise “e”, “ü” ünlüleri ve “p” ünsüzü ile birlikte toplam hatalı harf sayısı 3’e düşmüştür.

Ana dili Fransızca olan öğrencilerin A1 kuru itibariyle sesletiminde zorlandıkları 17 farklı harf (“e”, “ı”, “i”, “u”, “ü”, “o”, “ö”, “c”, “ç”, “s”, “ş”, “z”, “j”, “p”, “g”, “ğ”, “k”) bulunmaktadır. A2 kurunda “ı”, “ö” ünlüleri ve “j”, “t” ünsüzleri olmak üzere hatalı sesletilen harf sayısı 4’ tür. B1 kurunda “ı” ve “ö” olmak üzere hatalı sesletilen harf sayısı 2’ ye düşmüştür. B2 kurunda ise “ö” sesindeki hatalı sesletim sorununun ortadan kalktığı ancak “ı” sesindeki hatanın devam ettiği ve A1 kurunda görülen “ü” ve “j” seslerindeki hataların tekrarlandığı görülmektedir. Böylelikle B2 kurunda hatalı sesletilen harf (“ı”, “ü”, “j”) sayısı 3’e düşmektedir. C1 kurunda ise hatalı sesletilen harflerin yalnızca “ı” ünlüsü ve “j” ünsüzü olmak üzere 2’ye düştüğü görülmektedir.

Moğolcayı ana dili olarak konuşan tek öğrencinin A1 kurunda ünlülerden “ö”, “ı”, “ü” (ö>o, ı>i, ü>u) ünlülerinde ve “ğ” harfinin sesletiminde zorlandığı görülürken; A2 kuru itibariyle üretiminde zorlandığı seslerin kalmadığı görülmüştür.

Farsçayı ana dili olarak konuşan tek öğrenci, A1 kurunda ünlülerden “e”, “ö”, “ı”, “o”, “ü” (e>a, ö>o, ı>i, o>u, ü>u) ünlülerinde; “ş” ünsüzünde (ş>ç) ve “ğ” harfinin sesletiminde zorlanmaktadır. A2 kurunda “ö” sesi ve “ş” ünsüzü ve “ğ” harfinin sesletimindeki hataların düzelerek “ı”, “o”, “e”, “ü” seslerinde hataların devam ettiği görülmektedir. Bu kurda sesletiminde zorluk yaşanan ses sayısı 4’tür. B1 kurunda 2 ses e (“ı”, “ö”) ve “ğ” harfi olmak üzere 3’e; B2 kurunda 2’ye (“ı”, “ö”) düşmüş ve C1 kurunda da B2 kurundaki hatalı seslerin tekrarlandığı görülmüştür.

Tacikçe ve Azericeyi ana dili olarak konuşan tek öğrencinin, A1 kurunda ünlülerden sadece “u” (u>ü) sesinde zorlandığı görülürken; A2 kurundan itibaren sesletim hatasının kalmadığı görülmektedir. Aynı şekilde Moldovancayı tek ana dili olarak konuşan öğrencinin, A1 kurunda ünlülerden sadece “ı” (ı>i) sesinde zorlandığı görülürken; A2 kurundan itibaren sesletim hatasının kalmadığı görülmektedir.

Nepalceyi ana dili olarak konuşan tek öğrencinin, A1 kurunda “ö”, “ı”, “i”, “u”, “ü” (ö>o, ı>i, i>ı, u>ü, ü>u, a>ı) ünlüleri, “ç”, “ş”, “r”, “g”, “z”, “c” (ç>z, ş>s, r>y, g>c, z>j, c>g) ünsüzleri ve “ğ” harfinin sesletiminde zorlandığı görülürken; A2 kurundan itibaren sesletiminde zorluk yaşanan harf sayısının 4’e (“ı”, “ö”, “j”, “ş”); B1

(“s”, “ç”) ve B2 kurlarında 2’ye (“ı”, “ş”) düştüğü; C1 kurunda ise B2 kurundaki hatalı seslerin (“ı”, “ş”) devam ettiği görülmektedir.

Birmancayı ana dili olarak konuşan tek öğrencinin, A1 kurunda ünlülerden “e”, “ı”, “i”, “o”, “ö”, “ü” (e>a, ı>i, i>e, o> u, ö>o, ü>u) ünlülerinin ve “ç”, “ş”, “s” “c” (ç>ş, c>j, s>z, ş>y) ünsüzlerinin sesletiminde zorlandığı görülürken; A2 kurundan itibaren sesletiminde zorluk yaşanan harf sayısının 3’e (“ı”, “ö”, “ç”) ; B1 kurunda 2’ye (“ı”, “ç”) ve B2 kurunda tek sorunlu sese (“ı”) düştüğü belirlenmiştir. C1 kurunda ise B1 kurundaki hatalı seslerin (“ı”, “ç”) tekrarladığı görülmüştür.

Ana dili Türkmence olan öğrencilerin ise A1 kuru ve diğer kurlarda ünlü ve ünsüz sesletimlerinde hata yapmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin A1 kurunda belirlenen ses hatalarının kurlar ilerledikçe azaldığı tespit edilmiştir. En fazla ses hatasının belirlendiği A1 kurunda, hatalı sesletilen 20 farklı harfin (“a”, “e”, “ı”, “i”, “o”, “ö”, “u”, “ü” “c”, “ç”, “j”, “s”, “ş”, “g”, “ğ” “p”, “r”, “k”, “z”, “y”) A2 kurundan itibaren sağalmaya başladığı belirlenmiştir. Özellikle Arapça, Farsça gibi dillerde seslerin çoğu düzelse de yerleşmiş olan seslerin doğru üretimleri zaman zaman kaybedilmiştir. A2 kuru ve sonrasında bürünsel özelliklerin öğretiminin de başlamasıyla beraber eğitimler sadece ses üretimine yönelik devam etmeyip bürünsel özelliklerle birlikte ele alınmıştır. Bu da edinimi zor gerçekleştirilen seslerde geriye dönüşlere sebep olabilmektedir. Ancak genel olarak ana dillerine göre incelendiğinde hatalı seslerin kurlar ilerledikçe sağaldığı görülmektedir. A2 kurunda 14 harfte (“e”, “ı”, “i”, “o”, “ö”, “u”, “ü”, “c”, “ç”, “j”, “ş”, “t”, “p”, “f”) hatalı sesletim yapıldığı görülmüştür. B1 kurunda 9 (“ı”, “i”, “ö”, “u”, “ü”, “s”, “ç”, “p”, “ğ”); B2 (“a”, “ı”, “i”, “ö”, “ü”, “ş”, “j”, “p”) ve C1 kurlarında hatalı 8 farklı harfin (“a”, “ı”, “i”, “ö”, “ü”, “ş”, “j”, “p”) olduğu görülmektedir. Ancak bu sesler bir önceki kurlarda görülen bire bir aynı sesler değildir. Bazı seslerin doğru edinimi gerçekleşirken üzerinde çalışılmaya ara verilen seslerde bireysel ve ana dili farklılıklarından kaynaklanan hatalı sesletimlerin tekrarlandığı görülmüştür.

Dil ailelerine göre belirlenen katılımcıların sınırlı olması sebebiyle bu konuyla ilgili genelleme yapılamasa da dil ailelerine göre yapılan ses eğitimi ile ilgili şular söylenebilir: Mevcut duruma göre A1 kurunda en fazla sesletim hatası yapılan harf sayısı Arapça için 18 ve Fransızca için 17'dir. Ünlülerin sesletimi, Türkçenin lehçesi olan diller dışında genel olarak tüm öğrencilerde sorun olarak belirlenmiştir. Ünsüzlerin sesletiminde ise genel değerlendirmesi yapılan Arapça, Fransızca gibi dillerde belli başlı sesler ön plana çıkmıştır. Bunların sebepleri Türkçe ile olan ses denklikleri ve okuma yönü farklılıklarıdır. Türkçenin lehçesi olan Kazakça, Türkmence, Azerice gibi dillerde ise ses hatalarının çok az olup hemen düzeltildiği ve bir sonraki kurlarda hiç tekrar etmediği görülmüştür. Bu durumda en fazla ses hatasının ana dili Arapça ve Fransızca olan öğrencilerde olduğu görülmektedir. Bunu ana dili Nepalce, Birmanca, Farsça, Moğolca ve eşit olmak üzere Tacikçe/Azerice, Moldovanca ve Türkmence takip etmektedir.

Sesletimlerinin bilişsel etkilerini ortaya koyabilmek için temel düzey başlangıcında öğrencilere uygulanan 2. ve 3. test fMRI test sonuçlarına bakıldığında 1. testte görülen serebellar bölgedeki sinyallerin arttığı gözlemlenmiştir. Tüm öğrencilerde aynı oranda olmasa da serebellar bölgedeki sinyal artışları ses hatalarının bu bölge ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim konuşma sırasında hataları devam eden öğrencilerin serebellar bölgedeki sinyal artışlarının diğerlerine göre çok daha az olması da ses hatalarının iyileştikçe bu bölgede oksijen tüketiminin arttığını dolayısıyla serebellar bölgenin ses hataları ile olan bağlantısını göstermektedir. Bu anlamda öğrencilerin sesletim gelişmelerine bağlı olarak fMRI görüntüleri daha belirgin; olmayanların ise daha sönük kalması yapılan sesletim eğitiminin etkisini açıkça göstermiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim hataları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu sorunun temelinin diller arası farklılıklar ve olumsuz aktarımın olduğu söylenebilir. Bundan önceki araştırmalar bu bulguları desteklemektedir. (Türkoğlu, 2004; Karababa Candaş, 2009; Er, Biçer, Bozkırlı, 2012; Büyükkız, Hasırcı, 2013; Biçer, Çoban, Bakır, 2014; Tüm, 2014; Şengül 2014; Tiryaki, 2014; Demir, Güleç, 2015; Gürbüz, Güleç, 2016; Kurt, Demir, 2016; Nurlu, Özkan,

2016; Özmen, Güven, Dürer, 2017; Kahraman 2018; Şenyiğit, Okur, 2019).Nitekim bu araştırmaların bulguları da farklı dillere sahip olan öğrencilerin ana dillerinin etkisiyle çeşitli ses hataları yaptıkları belirlenmiştir.

Çalışmada diğer dillere göre ana dili Arapça olan öğrencilerdeki ses hatalarının fazla ve daha yerleşik olduğu görülmüştür. Bu durum alanyazındaki benzer bir çalışmayla da örtüşmektedir. Keser (2018), Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrencilerin, dil, sözcük bilgisi ve sesletim becerilerini kapsayan iletişimsel yeti için Türk soylu ve Avrupalı öğrencilere göre daha fazla sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada, ana dili Arapça olan öğrencilerin ünlülerin tamamının sesletiminde hata yaptıkları görülmüştür. Bu durum alanyazındaki benzer çalışmalarla da örtüşmektedir (Kara, 2010, Okatan, 2012, Şengül, 2014, Demirci, 2015, Aktürk, 2016) ve öğrencilerin özellikle ünlülerde sesletim hataları yapmalarının en önemli nedeni olarak kendi ses sistemlerinde ünlüleri üç sembolle karşılamaları belirtilmiştir (Şengül, 2014, Adalar Subaşı, 2010, Karatay, Güngör, Özalan, 2019). Bu öğrencilerin “o”, “ö”, “u” ve “ü” seslerini hatalı sesletmeleri ana dillerindeki ünlülerle ilgili harflerin sınırlı olması ile açıklanabilir. Bu sesler Arapçada harfler yerine, üstün (a, e) , esre (ı, i) gibi hareketlerle karşılanmaktadır. Bilişsel açıdan bu hareketlerin karşılıkları harf olarak hem Türkçede hem de kendi dillerinde yoktur ve Türkçede bu tür işaretlerin işlevleri sesi inceltmedir.

Ünsüzlerin hatalı sesletiminde de yine aynı temel neden görülmektedir. Yapılan çalışmalarda Arapçada “p”, “g”, “j”, “ç”, “v” ünsüzlerinin ve “ğ” harfinin olmamasının hatalı sesletimlere neden olduğu belirtilmektedir (İşler, 2001; Doğan, 2007, Aydın, 2010; Demirci, 2015, Şengül, 2014, Kara, 2010). Bu çalışmada da “c”, “ç”, “g”, “j”, “k”, “s”, “ş”, “p”, “y” ünsüzleri ve “ğ” harfi olmak üzere sesletim hataların olması bu çalışmayla kısmen örtüşmektedir. Yapılan çalışmalarda, ana dili Arapça olan öğrencilerin, kendi dillerinde bulunmayan sesler nedeniyle olumsuz aktarım yaptıkları veya benzer sesleri algılama ve ayırt etmede zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin genel olarak, sesler arasındaki farklılıkları ayırt edememelerinden dolayı kendi dillerinde olmayan ancak hedef dilde bulunan sesleri, kendi dillerindeki benzer bir sesle değiştirdikleri belirtilmiştir. (İşler, 2001; Adalar, Subaşı, 2010; Kara, 2010; Okatan, 2012; Alshirah, 2013; Şengül, 2014, Demirci, 2015; Yılmaz, Şeref, 2015; İnan, Öztürk,

2015; Erdem ve diğerkleri, 2015; Akkaya, Gün, 2016; Biçer, 2017; Dalak, Mercan, 2017; Aktürk, Kaplan, 2018, Moralı, 2018; Ünal, Taşkaya, Ersoy, 2018; Beydilli Kaya, 2019, Tuzlukaya, 2019, Aktürk, 2016). Öğrenciler genellikle, sesleri kendi dillerindeki en yakın benzer bir sesle eşleştirmektedirler. Bu da sesi doğru duyma ve üretmeyi geciktirmektedir.

Alanyazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dili Fransızca olan öğrencilerin sesletim becerilerine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada ana dili Fransızca olan öğrencilerin ünlülerden “e”, “ı”, “i”, “o”, “u”, “ü”, “ö” seslerinde; ünsüzlerden ise “c”, “ç”, “j”, “s”, “ş”, “z”, “k”, “g”, “p” ünsüzleri ve “ğ” harfinin sesletiminde sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Fransızcada “c”, “ç”, “g”, “ş” ünsüzleri, “ı”, “u” ünlüleri ve “ğ” harfi doğrudan yer almamaktadır. Bu seslerin bir kısmı farklı harflerle bir kısmı da birden çok harfin yan yana gelmesiyle karşılanmaktadır (Şimşek, 2018). Örneğin Türkçedeki “c” sesi, Fransızcada iki karakterin birlikte (/dj/) kullanılması ile mümkündür (Sarica, 2016). Bu da öğrencilerin sesleri karıştırmaları ve farklı seslerle eşleştirmelerine neden olabilmektedir.

Sarica (2013), Fransızcadaki gırtlak ünsüzü ‘r’ sesinin Türkçede bulunmadığını; ‘z’ ve ‘ch’ (sürtünmeli ön damak ünsüzleri) seslerinin çok fazla kullanıldığını ve bunun Türklerin yabancı dil olarak Fransızca öğrenirken yaşanan en sık sorunlardan biri olduğunu belirtmiştir. Bu durum ana dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe öğrenme durumlarına da yansıyabilmektedir. Benzer şekilde Demiral ve Kaya (2016), Fransızcada “a”, “e”, “i”, “o”, “u”, “y” olmak üzere altı tane ünlü bulunduğunu, bunların dışında biri ünlü diğerkleri ünsüz olmak üzere başka sesleri oluşturmak için bir araya gelen harfler olduğunu ifade etmektedir.

Bu çalışmadaki öğrencilerin yukarıda belirtilen ses hataları, sesler arasındaki farklılıklardan ve olumsuz aktarımlardan kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin “(k)amdan”, “(c)amdan” kelimelerinde görüldüğü gibi “c” ünsüzünün doğru sesletilememesinin nedeni Fransızcada o harfin farklı sesletilip o sesin çıkarılması için farklı harflerin bir araya getirilmesi dolayısıyla sese aşinalığın olmamasıdır. Yine Türkçedeki “g” ünsüzünün sesletimi Fransızcada “j” ünsüzünün sesletilmesi gibidir. Bu nedenle bu

harfle başlayan “(j)itiler”, “(c)esmisti” kelimeleri hatalı sesletilmiştir. Ana dilde farklı harflerin birleşimiyle ortaya çıkan “ç” sesi de zaman zaman “a(ş)ti” şeklinde hatalı sesletimler yapılmasına neden olmaktadır.

Çalışmada yer alan bir diğer ana dili Moğolcadır. Hem Moğolca hem Kazakça ana diline sahip bu öğrencinin Türkçeye ait ses hataları “ü”, “ö”, “ı” ünlülerinde ve “ğ” harfinin sesletiminde yapılmıştır. Moğolcada “ğ” harfinin bulunmaması (Ersoy, 2007) öğrencinin “ğ” harfinin olduğu kelimeyi örnekteki gibi (“kuca(g)ına”) hatalı sesletmesine neden olmuştur. Genel olarak bakıldığında Moğolca ve Türkçenin aynı dil ailesinden olması öğrenmede kolaylık sağlamıştır. Bunda Moğolca ve Türkçenin söz diziminin aynı, şekil bilgisi ve ses özelliklerinin de benzer olmasının etkisi bulunmaktadır (Albayrak, 2010, Biçer, Çoban ve Bakır, 2014). Bu durum diğer, Türkmence, hem Moldovanca hem Gagavuz Türkçesinin ana dili olduğu öğrencilerde de benzer şekilde görülmüştür.

Ana dili Tacikçe/Azerice olan öğrencinin temel düzey başlangıcında tek ses hatasının “u” ünlüsü olduğu görülmektedir. A1 kurundan sonra herhangi bir ses hatası kalmamıştır. Ana dili Moldovanca ve aynı zamanda Gagavuz Türkçesi olan öğrencinin de yalnızca A1 kurunda “ı” sesinde hata yaptığı görülmüş; daha sonraki kurlarda herhangi bir hatalı sesin olmadığı tespit edilmiştir. Azerice, Türkmence, Kazakça ve Gagavuz Türkçesinin Türkçenin bir lehçesi olması dolayısıyla öğrencilerdeki ses hatalarının hem az olmasını hem de diğer kurlarda da tekrarlanmamasını sağlamıştır. Türkçe ve lehçeleri arasındaki benzerlik ve ortaklıklar dil öğrenimini diğer dillere göre kolaylaştırmaktadır (Baytok, 2018, Biçer ve Alan, 2019). Bu çalışmanın sonuçları alanyazındaki sonuçları doğrulamaktadır.

Ana dili Türkmence olan öğrencilerle ilgili sesletim becerisine yönelik yapılan çalışmalarda Tiryaki (2014) ve Nurlu ve Özkan (2016) Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmen öğrencilerin de ses hatalarının olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak kendi çalışmamızın verileri öğrencilerin temel düzeyde bile ses hatalarının olmadığını ortaya koymuştur. Bu bakımdan alanyazındaki çalışmalarla bu çalışmanın sonuçları örtüşmemektedir.

Ana dili Farsça olan öğrencideki ses hataları “e”, “ı”, “o”, “ö” “ü” ünlülerinde; “ş” ünsüzlerinde ve “ğ” harfinde bulunmaktadır. Alanyazında ana dili Farsça olan öğrencilerin Türkçede bulunup Farsçada bulunmayan “ö”, “ü”, “ı” seslerinde (Özden Güneş ve diğerleri, 2017, Kaplan, 2018, Şimşek, 2018) ve genellikle ünlülerin sesletiminde (Okatan, 2012) sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada da öğrenci kendi ana dilinde bulunmayan “ö” sesini “o” ile; “g(o)zlerini”; “ü” sesini “u” ile ; “ı” sesini “i” ile;)“açıt(i)”, “h(i)zl(i)”) değiştirmektedir. Bu sebeplerle yapılan sesletim hataları alanyazındaki sonuçlarla örtüşmektedir.

Ana dili Farsça olan öğrencilerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yaptıkları hataların tek nedeni alfabe farklılıkları olmayıp Karatay ve Güngör (2015) tarafından alfabe farklılığından kaynaklanan ses ve harf farklılıkları, gırtlak yapıları kalın sesleri çıkarmaya daha yatkın olmaları ve Farsça söz diziminde soru cümlesi kalıbı ekinin bulunmaması olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada da öğrencinin ince ünlüleri kalın ünlülerle değiştirme yatkınlığı bu sebepleri doğrulamaktadır. Farsçanın ses özellikleri Türkçe sesletim becerisi edinmeyi olumsuz etkilemektedir.

Çalışmada yer alan bir diğer ana dili Nepalcedir. Çalışma grubunda bu dili konuşan tek bir öğrenci bulunmaktadır. Sonuçlarda elde edilen sesletim hataları “ö”, “ı”, “i”, “u” “ü” seslerinde ve “ç”, “ş”, “r”, “g”, “z”, “c” ünsüzlerinde ve “ğ” harfinde yapılmaktadır. Alanyazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Nepalceye yönelik şimdiye kadar bir akademik çalışma yapılmadığı için çalışmanın sonuçları ile karşılaştırılamadı. Özellikle ünlülerin tamamının ve “ş”, “ç”, “z”, “s” ünsüzlerinin sesletiminde sorun yaşanmaktadır.

Çalışma grubunda tek konuşucusu olan bir diğer dil Birmancadır. Sonuçlarda elden edilen sesletim hataları “ı”, “ö”, “e”, “ı”, “ü”, “o” ünlülerinde ve “ç”, “c”, “s”, “ş” ünsüzlerindedir. Bir hece alfabesi olan Burma alfabesinin kullanıldığı Birmancadaki 33 ünsüzün tamamı sesletilirken kendiliğinden bir ünlüyle birlikte çıkarılmaktadır. (<https://www.alfabesi.com/burma-alfabesi/>). Türkçede bulunup Birmancada bulunmayan sesler “ç” ünsüzü; “ğ” harfi ve “ı” ünlüsüdür. Bu nedenle öğrenci, “i(ş)eri”,

“hafif(ş)e”, “(ş)o(j)uklar” “etraf(i)na” “aş(i)ğ(i)” kelimelerinde de görüldüğü gibi bu seslerin bulunduğu kelimeleri hatalı sesletmiştir. Alanyazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Birmanca diline yönelik akademik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Alanyazın genel olarak incelendiğinde ses hatalarının dinleme etkinlikleri (Çerçi, 2014); şiire dayalı etkinlikler (Yılmaz ve Şeref, 2015) ve tekerlemelerle (Erdem ve diğerleri, 2015; Özkaya, 2012; İlğün, 2015) geliştirilebildiği belirlenmiştir. Ancak uygulamaya dönük çalışmalar kısıtlıdır.

Bu çalışmada da sesletim eğitime yönelik süreç boyunca bu becerinin çok uyaranlı bir şekilde şiir, tekerleme gibi dinleme becerisine dayalı etkinliklerle ve aynı zamanda sesletimin yalnızca taklit boyutunda kalmaması için ses çıkarılış bilgisini edindirme; bilinçlendirme gibi açıklayıcı bilgiler ve yönlendirmelerle geliştirilebilir olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sesletim becerisini yazma, dinleme, okuma gibi diğer dil becerileriyle birlikte destekleyerek aynı zamanda da edindikleri gelişimi somutlaştırarak görmeleri sesletim becerisini edinmelerine fayda sağlamıştır. Sesletim becerisini tek yönlü ele almayıp temel düzey A1 kurundan itibaren özellikle konuşmanın parçalı birimlerinde temel seslerin kodlanması, doğru çıkarılmasının öğretilmesi ve bunların edindirilmesinden sonra bürünsel özelliklerle birlikte bir bütün olarak iletişimsel bağlam içerisinde öğretilmesi konuşma becerisindeki doğruluk ve anlamın bir arada edinilmesini sağlamıştır.

5.1.2. Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin, Türkçe öğrenenlerin ana dillerine göre beyindeki tutulum alanlarını geliştirmesine yönelik sonuçlar:

Araştırmanın ikinci alt sorusunda bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin ana dillerine göre beyindeki tutulum alanlarına olan etkisi incelenmiştir. 1. test fMRI görüntülerinde elde edilen veriler, ana dili Fransızca olan öğrencilerde frontal loblarda, Broca alanında ve Frontal göz hareketleri alanındaki fMRI sinyalleri ana dili Arapça olan öğrencilere göre daha fazla bulunmuştur. Bu

sonuçlar ana dili Fransızca olan öğrencilerde beyindeki fonolojik sürecin, okuma motor sürecinin daha iyi olduğunu göstermekle birlikte bu öğrencilerin yazıyı daha iyi takip ettikleri; beyindeki dil alanının daha çok geliştiğini düşündürmektedir. Türkçe hazırbulunuşluğun yüksek olması ve okuduğunu anlama (K4 ve K17), 1. test sonuçlarında farklılık yaratıp diğer öğrencilerde görülmeyen bilateral superiyor temporal, bilateral oksipital ve limbik sistem içerisindeki singulumda sinyal görülmesini sağlamıştır (K4). Bu farklılığa sahip katılımcılar fonolojik süreçler, kelime anlamlandırma, harf tanıma, okumanın motor süreçleri, göz hareketleri ve takip açısından en başarılı sonuçlara sahip bulunmuştur.

2. test fMRI görüntülerinde katılımcıların tümünde serebellar bölgede nörovasküler bağlantıya bağlı olarak sinyal artışı belirlenmiştir. 1. testte oksipital tutulum sinyallerinin Türkçe hazırbulunuşluğu yüksek olan öğrencilerde (K17 ve K4) fazla olması oksipital tutulumun okumada; serebellar tutulumun ise ses hatalarındaki azalma ile ilişkisini ortaya çıkarmaktadır. Konuşma esnasında ses hatalarını diğer öğrencilere göre daha fazla yapan ve buna karşılık olarak serebellar tutulum sinyalleri diğerlerine göre daha az bulunan K4 de bunu destekler niteliktedir.

3. test fMRI görüntülerinde ses hatalarındaki azalma ve okuma becerilerindeki gelişme ile özellikle oksipital ve serebellar tutulumlarda belirgin artış bulunmakla birlikte C1 kurunda ses hataları azalan öğrencilerin tümünde bilateral oksipital ve serebellar sinyaller de artmıştır. Tüm öğrencilerde serebellar tutulumun arttığı ve ses hatalarının tümü ile kaybolmasa da azaldığı göz önüne alındığında serebellar bölgede oksijen tüketiminin ses hatalarındaki azalma ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu çalışmadaki katılımcıların tümünde sinyal artışlarının görülmesi Broca alanının da sesletimle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Ancak serebellar tutulum özellikle kurlar ilerledikçe daha belirgin ve önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır.

Genel olarak bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin beyinlerindeki tutulum alanlarında farklılaşma gözlenmiştir. Bu farklılaşmayı niceliksel olarak destekleyen çalışmanın diğer bulguları ise öğrencilerin ses hataları sayılarının kurlar ilerledikçe azalması ve son

testte bürünsel okuma becerilerinden aldıkları puanların ön testten anlamlı bir şekilde yüksek olmasıdır. Öğrencilerin hem A1 kurundaki hatalı ses sayıları C1 kuruna göre daha fazladır hem de C1 kuru bürünsel okuma becerileri puanları A1 ve B1 kurlarında alınan bürünsel okuma becerileri puanlarına göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Bu da öğrencilerin sesletim becerilerindeki gelişme ile *fMRI* görüntülerindeki değişim ve sinyal artışlarının birbirini destekler nitelikte olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda *fMRI* görüntülerindeki değişiklikler diller arasındaki farklılıkların sesletim becerisine olan etkilerini de ortaya koymaktadır. Örneğin ana dili Arapça olan öğrencilerin beyin alanlarında ana dili Fransızca ve Moğolca olan öğrencilere göre genel olarak daha az sinyal gözlemlenmesi bu öğrencilerin daha az deneyime sahip olmaları ve daha fazla zorlanmalarından kaynaklanmaktadır. Bu da Türkçenin Arapçaya göre alfabe farklılığı ve buna bağlı olarak görülen okuma yönü ile açıklanabilir.

Okuma eylemi, gözün satır üzerinde gezerek değil, okuma yönüne göre göz sıçramalarıyla gerçekleşir. Görüntü de sıçrama sırasında değil sabitleme ve odaklama sırasında gerçekleşmektedir (Rayner, 1978; Karatay, 2011; Samuels, Rasinski ve Hiebert, 2011; Jordan, Almabruk, Gadalla, McGowan, White, Abedipour ve Paterson, 2014). Ancak her dilde okuma yönü aynı değildir. Türkçe için okuma yönü soldan sağa doğru iken Arapçada sağdan sola doğrudur. Okuma ve takip sürecinde kendi dillerindekinden farklı olarak sağa doğru okumaya alışkın olmayan Arap öğrenciler için bu durum normal kabul edilebilir. Rayner (1978), ne yapacağını bilen; alışkın olduğu bir şekilde sağdan sola ya da soldan sağa okuyan bireylerde sıçrama gecikmesinin daha az gerçekleşeceğini belirtmiştir. Aksi durumda okuma kusursuz gerçekleşmeyecek ve anlamlı okumanın gerçekleşebilmesi için geriye dönüşler yapılarak doğru odaklanmalar sağlanmaya çalışılacaktır (Karatay, 2011, Samuels ve diğerleri, 2011). Bu da okuma hızının düşmesinde önemli bir etkidir. Nitekim okuma eylemi sırasında algısal uzaklığın dillerin okuma yönüne göre değiştiği; genel olarak göz hareketleri soldan sağa uzanırken Arapçada ise algısal uzaklığın sağ tarafa kıyasla sol tarafa daha fazla uzandığı belirlenmiştir (Jordan ve diğerleri, 2014). Bu durumda, ana dili Arapça olan öğrencilerdeki okuma motor sürecinin diğerlerine göre farklılaşması ve beyin tutulum alanlarındaki sinyal azlığı bu sebeplerle açıklanabilir. Ancak A2 kurunda Türkçe fonolojik kodlama bilgisinin artması ve sesletim becerilerinin gelişmesiyle birlikte

kelime anlamlandırma, harf tanıma, okumanın motor süreçleri, göz hareketleri ve takip sinyallerinde artış sağlanmıştır.

Ana dili Fransızca olan öğrencilerin ise fonolojik süreç, okuduğunu anlama, okumanın motor süreci ve frontal göz hareketleri açısından en başarılı sonuçlara sahip olmaları, öğrencilerin, öğrenme yeterliliklerinin ana dili Arapça olan öğrencilerden daha iyi olması ve okuma yönü ve kullanılan alfabenin Türkçeyle benzer olmasıyla açıklanabilir. Öğrencinin alıştığı şekilde ve yönde okuma yapması sıçrama süresini kısaltmaktadır (Rayner, 1978). Bu durum daha hızlı okumayı sağlamaktadır.

Ana dili Moğolca ve Kazakça olan öğrencide sesletim becerisi daha hızlı gelişmiştir. Moğolca ve Türkçenin söz diziminin aynı, şekil bilgisi ve ses özelliklerinin de benzer olması (Albayrak, 2010; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014); Türkçe ve lehçeleri arasındaki benzerlikler ve ortaklıklar dil öğrenimini diğer dillere göre kolaylaştırmaktadır (Baytok, 2018; Biçer ve Alan, 2019). Bunun yanı sıra Türkçe hazırbulunuşluğunun yüksek olması ve anlama becerilerinde bu öğrencinin diğer öğrencilere göre daha iyi durumda olması okuduğunu anlama ile ilişkili olan oksipital bölgeyi etkinleştirmiştir. Nitekim okuduğunu anlamaya başlayan tüm öğrencilerdeki oksipital bölge sinyal artışları da bunu desteklemektedir.

Sonuç olarak serebellar bölge ile ilişkili olduğu tespit edilen sesletim becerisinin temel düzey başlangıcı itibariyle dikkatli ve düzenli bir şekilde çalışma ile geliştirilebileceği görülmüştür. Broca alanının sesletim becerisiyle birlikte görülen gelişmesi de alanyazındaki bulgularla (Ackermann, Mathiac ve Riecker, 2007; Ferpozzi, Fornia, Montagna, Siodambro, Castellano, Borroni, Ri, Rossi, Pessina, Bello ve Cerri, 2018) örtüşmektedir.

Öğrencilerdeki sesletim becerilerinin gelişmesi bilişsel olarak da beyin tutulum alanlarını etkilemiş ve hem parçalı hem de bürünsel özelliklerin gelişimini serebellar ve oksipital bölgedeki sinyal artışları olarak göstermiştir. Öğrencilerin Türkçe seslere karşı fonolojik kodlama bilgileri arttıkça ve konuşma becerilerinde vurgu, ezgi gibi özellikleri doğru konuşmayla birlikte kullanabilir hâle gelmeleri beyin tutulumlarında ilişkili

alanları ortaya çıkarmıştır. Öte yandan tüm öğrencilerdeki sinyal artışları ve sesletim becerisinin diğer öğrencilerden geri olanlarda daha az artışın görülmesi bunu doğrulamaktadır.

5.1.3. Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin Türkçe öğrenenlerin bürünsel okuma becerilerini geliştirmesine yönelik sonuçlar:

Araştırmanın üçüncü alt sorusunda bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin bürünsel okuma becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Yapılan çözümleme sonuçlarında Ki Kare (Chi- Square) değeri (48,000) ve bu değere ilişkin anlamlılık ($p < 0,005$) değerine göre öğrencilerin A1, B1 ve C1 kurlarında yapılan ölçümler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlılığın hangi kurlar arasında olduğunu belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile ikili karşılaştırma yapılmıştır. Sonuç olarak B1 kuru ölçümleri A1 kurundan; C1 kuru ölçümleri ise B1 kurundan yüksek bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin bürünsel okuma becerilerinin sesletim eğitimine başladıktan sonra A1 kurundan C1 kuruna kadar anlamlı bir şekilde geliştiğini göstermektedir.

Çalışmanın nitel boyutundan elde edilen fMRI sonuçları incelendiğinde bürünsel okuma becerileri ile ilgili olan nicel sonuçlar, öğrencilerin bürünsel özelliklerdeki gelişiminin etkilerini ortaya koyan oksipital bölgedeki sinyal artışları ile desteklenmektedir. fMRI sonuçlarına göre tüm öğrencilerde görülen oksipital bölgedeki sinyal artışları sesletim becerisine bağlı olarak okumada görülen gelişimle ilişkili bulunmuştur. Nitekim 1. testte tüm öğrencilerde değil de yalnızca Türkçe hazırbulunuşluk düzeyleri diğerlerine göre yüksek olan öğrencilerde oksipital bölgede görülen sinyaller; kurlar ilerledikçe 1. ve 3. testte tüm öğrencilerde görülerek verileri güçlendirmiştir.

Ayrıca öğrencilerin okuma ve sesletim becerilerindeki gelişmeler, uygulayıcı gözlemleri ve öğrenci görüşleri ile de desteklenmiştir. Uygulayıcı gözlemleri, öğrencilerin zaman içerisinde anlama dayalı okumalarda daha başarılı olduklarını;

okuma sırasında bürünsel özelliklerin farkına vararak bürünsel özelliklere uygun bir şekilde okumaya çalıştıklarını, okunan metne bağlı olarak ezgiyi çeşitlendirdiklerini ifade etmektedir. Bu durumu öğrenci görüşleri de desteklemektedir.

Yapılan çalışmalarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin parçalı birimlerde yaptıkları olumsuz aktarımları bürünsel özelliklerde de yaptıkları (Tüm, 2014) belirtilmiştir. Alanyazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili uygulamalı bir bürün eğitimi çalışması bulunmamakla beraber parçalarüstü birimlerin öğretiminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çeşitli uygulamalarla birlikte (Çelebi ve Kibar Furtun, 2014; Ceren, Özmen ve Dürer, 2017; Sis ve Ateş, 2018) ve temel seviyeden itibaren yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Uğur ve Azizoglu, 2016). Güngör (2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma ile ilgili çalışmasında bürünsel okumanın B2 kuru itibariyle başladığını ortaya koymuştur. Bu durumun, öğrencilerin temel ve orta düzey başlangıcında bürünsel özelliklere uygun okuma yapmayı bilmemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü bu araştırmada eğitim sürecine müdahale edilmemiş, sesletim eğitime yönelik herhangi bir eğitim planlamasına gidilmemiştir. Öğrenciler geçirdikleri eğitim yaşantısı süreci gereği orta düzeyde artık daha yoğun, anlam odaklı okumalar yapabilmektedirler. Sınıfça ve bireysel okumaları; alanları ile ilgili yaptıkları okumalar daha anlam odaklı okumalar yapmalarına katkı sağlamaktadır (Güngör, 2019). Oysa öğrencilere bu konuda eğitim verildiğinde bürünsel okuma becerisi B1 kurundan itibaren görülmeye başlar. Bu da daha ileriki kurlarda bu alandaki becerileri geliştirme ve dilde yetkinlik kazanmaya olanak sağlar.

Bürünsel okuma becerileri sesletim becerisinin bir yönü olsa da parçalı birimlerle birlikte ele alınması gerekmektedir. Daha çok anlamsal ifadeler yaratmakla bilinen bürünsel özelliklerin yerinde ve doğru olabilmesi için öncelikle parçalı birimlerdeki yani seslerdeki hatalar çözümlenmelidir. Bu doğrultuda yapılan bir eğitim öğrencilerin hatalara daha az zaman harcayarak kurlar ilerledikçe anlam boyutuna daha fazla odaklanabilmelerini sağlayacaktır. Bu çalışmada da öğrenciler B1 kuruna yani orta düzeye geldiklerinde ses hataları çoğunlukla azalmıştı. Orta düzeyde bürünsel özelliklerin öğretimine yoğunlaşıldı. Ancak bütüncül yaklaşım gereği sesletim becerisi

her kurda her iki yönde ele alınarak sarmal bir şekilde ilerletilmiştir. Bu da öğrencilerin sesletim becerisi edinirken öğrendiklerinin kalıcılığını artırmıştır. Böylelikle öğrencilere dil öğrenme sürecinde hem çok uyaranlı hem de etkin katıldıkları ve eğlenerek öğrendikleri bir dil öğrenme ortamı sağlanmıştır. Öğrenci görüşleri de bu verileri desteklemektedir.

5.1.4. Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenme tutumlarını geliştirmesine yönelik sonuçlar:

Araştırmanın dördüncü alt sorusunda bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumlarına olan etkisi incelenmiştir. Uygulanan istatistiksel çözümleme sonuçlarında öğrencilerin ön test ve son test puan ölçümleri arasında anlamlı farklılık ($p<0,05$) bulunmuştur. Bu durumda bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin, öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumlarını geliştirdiği görülmektedir.

Öğrencilerin sesletim becerilerindeki gelişim zamanla onların tutum ve özyeterlik gibi algılarını da anlamlı bir şekilde geliştirmiş ve bu da sesletim becerilerindeki gelişimin süreklilik göstermesini sağlamıştır. Bu, çalışmada yer alan diğer veriler tarafından da desteklenmektedir. Uygulayıcı gözlemlerinde ve öğrenci görüşlerinde yer alan verilere bakıldığında öğrencilerdeki Türkçe öğrenmeye olan tutumun kurlar ilerledikçe uygulama süreci boyunca geliştiği görülmektedir. Öğrenciler artık Türkçeyi daha kolay öğrendiklerini; konuşma ve anlama süreçlerinde doğruluk kazandıklarını ifade etmektedirler. Uygulayıcı gözlemleri de zaman içerisinde öğrencilerin Türkçe öğrenme ve konuşmaya karşı düşüncelerinin olumlu yönde geliştiğini belirtmektedir.

Akademik anlamdaki tutumun öğrencilerin hedef dile yönelik başarıları üzerinde etkili olduğu (Tüm, 2014) bilinmektedir. Yang (2017) ise sesletim becerisini edinmenin, ana dili, öğrenme ortamı, akran performansı gibi dış faktörler ve öğrenme tutumu, motivasyon, öğrenme stratejileri gibi iç faktörlerden etkilendiğini belirtmektedir.

Ushida (2005), yabancı dil öğreniminde tutumun öğrencilerin derse olan istek ve ilgilerinde önemli bir yer edindiğini belirlemiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim eğitiminin Türkçe öğrenme tutumuna etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmasa da ilgili bazı çalışmalarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye olan tutumları belirlenmiştir.

Chang ve Kalenderoğlu (2017), çalışmasında Tayvanlı Türkçe öğrenenlerin ses ve alfabe farklılıklarından dolayı Türkçe öğrenme ilgi ve tutumlarının düşük olduğunu belirtmiştir. Akhmadjonov (2019), Özbekistan'da Türkçe öğrenen Özbeklerin Türkçe öğrenme tutumlarının düşük olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir çalışma Karatay ve Kartallıoğlu (2016) tarafından yapılmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma ve yazma becerilerine olan ilgi ve güdü düzeylerinin okuma ve dinleme becerilerine göre daha olumsuz ve düşük olduğu belirlenmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenip Türkçe öğrenme tutumlarının yüksek bulunduğu çalışmalar da yer almaktadır (Barut, 2015; Karatay, Güngör ve Çangal, 2018; Karatay ve Kartallıoğlu, 2012). Bu durum Türkçe öğrenme tutumunun Türkçe öğrenme ortamı, öğreticisi ve sunulan olanaklara göre değiştiğini göstermektedir. Bu verilerden farklı olarak, geleneksel öğrenme ortamı farklılaştırıldığında Türkçe öğrenme ilgi ve tutumunun da olumlu ve anlamlı yönde geliştiği belirlenmiştir. Öğrenme ortamının çok uyaranlı olması, etkinliklerin ilgi çekici ve bütün öğrencilerin katılımına yönelik olması öğrencilerin hem dil becerilerini güçlendirmekte hem de öğrenmeye karşı ilgi ve isteklerini artırmaktadır. .

5.1.5. Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin Türkçe öğrenenlerin konuşma özyeterliklerini geliştirmesine yönelik sonuçlar:

Araştırmanın beşinci alt sorusunda bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin konuşma özyeterliklerine olan etkisi incelenmiştir. Uygulanan istatistiksel çözümleme sonuçlarında öğrencilerin ön test ve son test puan ölçümleri arasında anlamlı farklılık ($p<0,05$) bulunmuştur. Bu durumda bütüncül

yaklaşımına göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini anlamlı bir şekilde geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın nitel sonuçlarındaki verilere bakıldığında uygulayıcı gözlemleri ve öğrenci görüşleri de öğrencilerin konuşma özyeterliklerinin zaman içerisinde geliştiğini belirtmektedir. Öğrencilerin sesletim becerileri geliştikçe temel düzey başlangıcında Türkçe konuşmaya ilişkin kendilerine olan inançlarının geliştiği anlaşılmaktadır. Bu da onların konuşma sırasında kendilerini daha bilinçli ve yeterli hissetmeleri ile ilgilidir. Onlarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler bu durumu açıklamaktadır.

Öz yeterlilik kişinin, belli bir alanda kendinden beklenen davranışları düzenleme ve gerçekleştirmeyle ilgili kendi kapasite ve yeteneklerine olan inancıdır (Sallabaş, 2012). Öğrencilerin özyeterlikleri ve özellikle sesletim becerisi olmak üzere konuşma becerisi arasındaki ilişki hakkında derin bir kavrayışa sahip olmanın önemli olduğu belirtilse de (Yang, 2017) alanyazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim eğitiminin öğrencilerin konuşma özyeterliklerine etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bazı ilgili çalışmalarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma özyeterlik düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu ancak çok da yüksek olmadığı belirlenmiştir (Sallabaş, 2012; Aydın, Şahin, Yağmur Şahin, Emre ve Salı, 2017). Güngör ve Kurudayıoğlu (2017), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma özyeterliklerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin Türkçe düzeyleri ile Türkçe konuşma öz yeterlikleri arasında ilişkinin anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirlemiştir. Alanyazındaki betimsel verilerden farklı olarak bu uygulamada öğrencilere sesletim eğitimi verildiğinde onların konuşma özyeterliğinin de anlamlı ve olumlu yönde geliştiği görülmüştür.

Öğrencilerin hedef dilde iletişim kurarlarken en büyük sorunlarından biri olan konuşma becerisi, sesletim becerisinin gelişmesiyle öğrencilerin konuşmaları sırasında kendilerini daha bilgili ve yeterli hissetmelerini sağlamıştır. Konuştuğunun anlaşılır ve anlamsal ifadeye uygun olduğunu hisseden öğrenciler kendilerine güven duyarak daha rahat bir şekilde iletişime geçmektedirler. Sesletim becerisinin geliştirilmesi

öğrencilerde sadece doğru konuşma becerisini geliştirmekle kalmamış iletişimsel anlamda da onlara özyeterlik kazandırmış da denilebilir.

5.1.6. Türkçe öğrenenlerin bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar:

Araştırmanın altıncı alt sorusunda bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri incelenmiştir. Alınan görüşler incelendiğinde 24 öğrenciden 23'ünün (%96) bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri hakkında olumlu görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler genel olarak bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin okuma, yazma ve ses hatalarını azalttığı; sözcük dağarcığını ve sesletim gibi dil becerilerini geliştirdiği görüşündedirler. Bunun yanı sıra öğrenciler bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri sonrasında Türkçe öğrenme tutumlarında olumlu gelişmeler göstererek Türkçe öğrenmenin daha kolay olduğunu düşünmüşlerdir. Sesletim becerilerindeki gelişmenin kendilerini daha iyi ifade etmelerini ve özgüven duymalarını sağladığını belirtmişlerdir.

24 öğrenciden 5'inin (%21) bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinlikleri hakkında olumsuz görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler genel olarak sesletim eğitimlerinde ana dillerinin etkisinde kaldıklarını ve bundan dolayı çalışmalarda zorlandıklarını; etkinliklerin zaman zaman yorucu ve sıkıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin daha faydalı hâle getirilmesine yönelik öğrencilerin önerileri incelendiğinde genel olarak sesletim eğitimi etkinliklerinin daha sık, daha fazla tekrarlarla çeşitlendirilmiş ve kolaylaştırılmış şekilde uygulanmasının eğitimi daha faydalı hâle getireceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler özellikle bireysel çalışmaların daha etkili olacağını vurgulamışlardır.

Yapılan çalışmalarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesletim becerisi ile ilgili kendilerini yetersiz hissettikleri (Derman, 2010; Tüm, 2014) ve Türkçe öğrenirken en fazla sesletim becerilerinde sorun yaşadıkları (Kaplan, 2018); bu sorunun ancak çalışılarak giderilebileceği belirtilmektedir. Özmen, Güven ve Dürer (2017), sesletim eğitimi uygulamalarının öğrencilere sözcük edinimi ve dil becerilerini geliştirici kazanımlar kattığını ve aynı zamanda kendilerine güven duymalarını sağladığını; öğrencilerin bu çalışmalarla Türkçe sesletimi öğrenmeyi sevdiklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra sesletimi geliştirmede video ve ses kayıtlarının ve sesletim için kelime listelerinin yararlı olacağı, tekrar ve taklidin önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ak Başoğlu ve Aksu Raffard (2018), Bartlett'in yansıtıcı öğretim aşamalarını temel alan bir sesletim eğitimi çalışması yaptırmıştır. Uygulamanın öğrencilerde olumlu yönde gelişme sağladığı ve öğrencilerin iletişim becerileri kazandıkları sonucuna varılmıştır. Yapılan bu çalışmada öğrenciler daha iyi ve daha hızlı konuşabildiklerini; sesletim organlarına dikkat etmeye başladıklarını; uygulamaların düşüncelerini açıkça ifade etmede fayda sağladığını belirtmişlerdir.

Alanyazındaki bu veriler, bu çalışmanın verileriyle örtüşmektedir. Öğrencilere sesletim eğitimi verildiğinde konuşma becerileri ve özgüvenlerinin daha hızlı geliştiği görülmüştür.

5.2. Öneriler

Bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinleriyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesletim becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmadaki sonuçlar doğrultusunda alanyazına ve konu ilgililerine bazı öneriler getirilmiştir.

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerinin daha etkili ve verimli kullanılabilmesi için dil öğretim sürecinde temel seviyeden itibaren sesletim becerisinin bir dil becerisi olarak algılanıp geliştirilmesi sağlanmalıdır. Bunun için, öncelikle öğreticiler tarafından öğrencilerin ana dilleri ve hedef dille arasındaki farklılık ve benzerliklerin bilinmesi; buna uygun yaklaşım, yöntem ve tekniklerin belirlenip uygulanması gereklidir.

2. Öğrencilerin sesletim sorunlarının giderilmesinde kullanılan ders kitapları da önemli bir yere sahiptir. Ancak görüldüğü üzere ders kitaplarındaki sesletim eğitime yönelik etkinlikler yalnızca alfabe öğretimiyle ve birkaç etkinlikle sınırlıdır. Etkinliklerin çeşitlendirilmesi öğrenciler için çok yönlülük; öğretmenler için de bu becerinin önemine dair farkındalık sağlayacaktır.
3. Ders kitaplarında yer verilecek etkinlikler dışında sesletim becerisine yönelik ayrıca etkinlik kitapları hazırlanmalıdır. Kaynak ve etkinlik çeşitliliği öğretmenleri de bu konuda teşvik edecektir.
4. Öğrencilerin bürünsel gelişimlerinin sağlanması için ders içi metnlerinin yanısıra duygu durum bildiren ve ezgi çeşitliliği içeren metinler de yer almalıdır. Öğrenciler metinleri seslendirirken bu duygu durumların sesletimlerine yönelik farkındalık geliştirerek öğreticinin rehberliği yardımıyla gelişim sağlayabilirler.
5. Sesletim eğitimi uygulamalarının ana dilleri birbirine yakın olan öğrencilerden oluşturulan sınıflarda yapılması öğrencilerin daha hızlı ve kolay öğrenmelerini sağlamada yardımcı olabilir.
6. Sesletim eğitimi uygulamalarında süreleri öğrenci sayılarına bağlı olarak grup halinde yapılacak çalışmalar için çok kısa tutulmaması etkinlik sırasında tüm öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmede faydalı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Ackermann, H. Mathiac, K. ve Riecker, A. (2007). The contribution of the cerebellum to speech production and speech perception: Clinical and functional imaging data. *The Cerebellum*, 6, 202–213, DOI: 10.1080/14734220701266742.
- Acton, W. (1997). Seven suggestions of highly successful pronunciation teaching. *Language Teacher-Kyoto-Jalt-*, 21, 21-26. https://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/feb/seven.html.
- Adalar Subaşı, D. (2010). Tömer’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Tömer Dil Dergisi*, 148, 7-16. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/62578/17285.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Akhmadjonov, K. (2019). *Özbekistan’daki Üniversitelerde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Motivasyonları (Taşkent Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ak Başoğlu, D. ve Aksu Raffard, C. (2018). Reflective practices in learning Turkish pronunciation as a foreign language, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1112-1137. https://pdfs.semanticscholar.org/c594/3258124d8f299caa529be05befef4fc0dd43.pdf?_ga=2.149430005.255096663.1597173257-1179363881.1597173257.
- Akkaya, A. ve Gün M. (2016). Araplara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Ürdün örneği. *Electronic Turkish Studies*, 11(19). DOI: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11231_.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim* (6. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktürk, Y. (2016). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Arap Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Durumları ve Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Albayrak, F. (2010). *Türkçe Öğrenen Moğol Öğrencilerden Yazılı Anlatım Yanlışlarının Dilbilgisi Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bölümler Enstitüsü, Erzurum.
- Alshirah, M. (2013). *Arap Kökenli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arimilli M., Kanuri A.K., ve Kokkirigadda, W. K. (2016). Innovative methods in teaching pronunciation. *International Journal of Science Technology and Management*, 5(8)
http://www.ijstm.com/images/short_pdf/1470367873_1049ijstm.pdf.
- Aufderhaar, C. (2004). Learner views on using authentic audio to aid pronunciation: “You can just grab some feeling”. *TESOL Quarterly*, 38(4), 735–746.
https://www.jstor.org/stable/pdf/3588293.pdf?casa_token=HcpfXNOm0PkAAAAA:nNj_hVlf17q-72-3d7hw6YwaPl_JSXwX9YbviTa9cJERsA7yUZxhGZhmBhNgwJWxlrDKF0ux7TBM4kchQgmPapjBMIHjt5ZaOp2QgvJlkMfo0KSVCxU.
- Aycan, K. (2012). *Ses Eğitimi Yöntemlerinin Türkçe Konuşma Eğitimindeki Vurgu Kusurlarının Düzeltilmesine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, T. (2010). Arapça ve Türkçede sesler -karşıtsal çözümleme. *EKEV Akademi Dergisi*, 14(44), 321-334. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423878072.pdf>.
- Aydın, G., Şahin, A., Yağmur Şahin, Emre, K. ve Salı, M. K.(2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin belirlenmesi (ÇOMÜ Tömer örneği). *Journal of Awareness*, 2(3S), 549-564.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/joa/issue/31802/348718>.
- Bainbridge, S. B., ve O'Shea, P. (2010). An integrated approach: Techniques for teaching pronunciation skills and communicating in the esl classroom. *TESOL Arabia*. <https://core.ac.uk/download/pdf/58776344.pdf>.

- Bakla, A. ve Demirezen, M. (2018). A Discussion of the ins and outs of L2 pronunciation instruction: A clash of methodologies. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 477-497. DOI: <https://doi.org/10.16916/aded.395607>.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri*. (8. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barut, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bates, E. (1999). On the nature and nurture of language. *Frontiere della biologia il cervello di homo sapiens [Frontiers of biology: the brain of homo sapiens]*. Istituto della Enciclopedia Italiana, 241-65. <http://grammar.ucsd.edu/courses/hdp1/Readings/bates-inpress.pdf>.
- Baytok, A. (2018). Türk lehçeleri konuşurlarına lehçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Oktay, E., Aksoy, M., Karaman, Ö.F. (Ed.), *Uluslararası Orta Asya Sempozyum Kitabı* (ss. 884-897). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Bişkek. <http://www.manas.edu.kg/temp/International%20Central%20Asia%20Symposium%20Book.pdf>.
- Bekâr, İ. P. (2013). Dilin algılanması ve anlamlandırılmasında burun dizgesinin beyindeki işleniş. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-18. https://www.researchgate.net/profile/Ipek_Uzun3/publication/317033298_Dilin_Algilanmasi_ve_Anamlendirilmesi_Sureclerinde_Burun_Dizgesinin_Beyindeki_Islemlenisi/links/592043a5a6fdcc4443f18b83/Dilin-Algilanmasi-ve-Anamlendirilmesi-Suereclerinde-Bueruen-Dizgesinin-Beyindeki-Islemlenisi.pdf
- Beckman, M., E. (1996). The parsing of prosody. *Language and Cognitive Processes*, (11)1-2, 17-68, DOI: 10.1080/016909696387213.
- Beydilli Kaya, E. (2019). Suriyelilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları dil sorunları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 73-92.

- Biçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dilinin etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14). DOI: 10.7827/TurkishStudies.11704.
- Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Journal Of International Social Research*, 7(29).126-135 https://www.bilgicik.com/wp-content/uploads/2018/05/bicer_nursat_vdx.pdf.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2019). Türk soylulara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1) , 143-157. DOI: 10.18069/firatsbed.538665.
- Birdsong, D. (2009). Second language acquisition and the critical period hypothesis. Birdsong, D. (Ed.). *Whys and Why Nots of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition*. (1-22). Taylor & Francis e-Library. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=d7OPAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=david+birdsong+second+language&ots=5vB9uGxqdv&sig=OGnnLj3EyL97YewSRP2OKBF7KvY&redir_esc=y#v=onepage&q=david%20birdsong%20second%20language&f=false.
- Bottini, G., Corcoran, R., Sterzi, R. Paulesu E., Schenone, P., Scarpa, P., Frackowiak, R. S. J. ve Frith, D. (1994). The role of the right hemisphere in the interpretation of figurative aspects of language a positron emission tomography activation study. *Brain*, 117(6), 1241–1253. DOI: 10.1093/brain/117.6.1241.
- Bowen, J. D., Madsen, H. S. ve Hilferty, A. (1985). *TESOL Techniques and Procedures*. Rowley, Mass. : Newbury House Publishers.
- Bowen, J. D. (1972). Contextualizing pronunciation practice in the ESOL classroom. *TESOL Quarterly*, 6, 83-94. https://www.jstor.org/stable/3585862?seq=1#metadata_info_tab_contents.
- Bowen, T. ve Marks, J. (1992). *The pronunciation book: student-centred activities for pronunciation work*. Harlow: Longman. <https://archive.org/details/pronunciationboo00bowe/page/n3/mode/2up/search/record>.

- Bölükbaş, F. (2018). İşitsel-dilsel yöntem (Audio-lingual method). Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (61-79). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Breitkreutz, J., Derwing, T. M. ve Rossiter, M. J. (2001). Pronunciation teaching practices in Canada. *TESL Canada Journal*, 19(1), 51-61. DOI: <https://doi.org/10.18806/tesl.v19i1.919>.
- Busa, M. G. (2008). New perspectives in teaching pronunciation. 165-182. <https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/2850/1/bus%20c3%a0.pdf>.
- Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma - becerisine yönelik görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 897-912.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Catford, J. C. ve Pisoni, B. D. (1970). Auditory vs. Articulatory Training in Exotic Sounds. *The Modern Language Journal*, 54(7), 477-481. DOI: 10.2307/321767.
- Celce-Murcia, M, Brinton, D. M. ve Goodwin, J. M. (2008). *Teaching pronunciation a reference for teachers of English speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D.M., Goodwin, J.M. ve Griner, B. (2011). *Teaching pronunciation hardback with audio CDs (2): A course book and reference guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chang, W. C. ve Kalenderoğlu, İ. (2017). Tayvanlı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 497-511. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/355969>.
- Chen, C. F., Fan, C. Y., Lin, H. P. (1996). A new perspective on teaching English pronunciation: Rhythm. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397638.pdf>.

- Coşkun, M. V. (2000). Türkiye Türkçesinde vurgu, ton, ezgi. *Türk Dili*, 584, 126-130.
- Coşkun, M. V. (2009). Ana dili eğitiminde parçalarüstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması. *Bilig*, 48, 41-52.
<https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873204.pdf>
- Coşkun, M. V. (2010). *Türkçenin ses bilgisi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth edition). Los Angeles: SAGE Publications.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Blackwell Yayınları.
https://www.academia.edu/23349059/A_Dictionary_of_Linguistics_and_Phonetics_David_Crystal
- Çelebi, S. ve Kibar Furtun, M. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde eşadlı sözcüklerin doğru sesletiminde parçalarüstü birimlerin görünür hâle getirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 367-380. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7277>.
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma Eğitiminin Telaffuz Vurgu ve Tonlama Konularının Dinleme Destekli Öğretimi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çiftpınar, B. (2012). İkinci dil öğreniminde beyin temelli kurgusal yaklaşım. *İlköğretim Online*, 11, 107-117. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1543/1379>.
- Dalak Erten, D. H. ve Mercan, Ö. (2017). Suudi öğrenenlerin Arapçada olmayıp Türkçede olan ünsüz seslerde yaptığı telaffuz hatalarının analizi. *E – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/335834>.
- Dalton, D. (1997). Some techniques for teaching pronunciation. *The Internet TESL Journal*, 3(1), <http://iteslj.org/Techniques/Dalton-Pronunciation.html>.
- Dauer, R. M. (1993). *Accurate English: A Complete Course In Pronunciation*. United States America: Prentice Hall.

- de Oliveira Jordao, T. J. (2010). fMRI data analysis techniques and the self-organizing maps approach.
<https://pdfs.semanticscholar.org/f0a6/8c50237538c01dceb4e151d1cc7acf8c3d1a.pdf>.
- Demir, T. ve Güleç, İ. (2015). ABD uyruklu öğrencilerin A1 düzeyinde Türkçe ünlü sesletiminde karşılaştıkları ortak sorunlar, Koç Üniversitesi Örneği. Güleç,İ. Sağlam, H. İ. Akgün, Ö. E. (Yay. Haz.) *IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı* (120-133). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
http://www.egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim.sakarya.edu.tr/file/4._SEAK_Bildiriler_kitabi-2_.pdf
- Demiral, S. ve Kaya, M. (2016). Fransız dilinin tipik özellikleri, Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 6, 355-367.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/buyasambid/issue/29812/320649>.
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 333-358.
<http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1463923474.pdf>
- Demirel, Ö. (2019). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirekin, M. (2016). Yaklaşımdan tekniğe yabancılara Türkçe öğretim yöntemleri ve yöntem sonrası dönem. Yıldırım, F., Tüfekçioğlu, B. (Ed). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar yöntemler beceriler uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Démonet, J. F., Chollet, F., Ramsay, S., Cardebat, D., Nespoulous, J. L., Wise, R., Rascol, A. and Frackowiak, R. (1992). The anatomy of phonological and semantic processing in normal subjects. *Brain*, 115(6), 1753-1768. DOI: 10.1093/brain/115.6.1753.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29). <https://dergipark.org.tr/en/pub/neuifd/issue/19691/210330>.

- Derwing T. M. (2008). Curriculum Issues in Teaching Pronunciation to Second Language Learners. Edwards, J. G. H., and Zampini, M. L. (Eds.). *Phonology and second language acquisition* (347-369). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.8807&rep=rep1&type=pdf#page=354>.
- Derwing, T. M. (2010). Utopian goals for pronunciation teaching. J. Levis and K. LeVelle (Eds.). *Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, (24-37). Iowa State University, Ames, IA.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Proceedings-from-the-1st-Conference-of-in-Second-Levis-Levelle/70c76bb5df65a869d842bbcb727ed525868d775>.
- Derwing, T. M. and Munro M. J. (2005). Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397. <https://doi.org/10.2307/3588486>
- Devlin, H. (2018). What is Functional magnetic resonance imaging (fMRI)?. *Psych Central*. <https://psychcentral.com/lib/what-is-functional-magnetic-resonance-imaging-fmri>.
- Dogil, G., Ackermann, H., Grodd, W., Haider, H., Kamp, H., Mayer, J., Riecker, A. and Wildgruber, D. (2002). The speaking brain: a tutorial introduction to fMRI experiments in the production of speech, prosody and syntax. *Journal of Neurolinguistics*, 15(1), 59-90. <https://core.ac.uk/download/pdf/192442241.pdf>.
- Doğan, C. (2007). Arap öğrencilere Türkçe sesbilgisi öğretimi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 233-250.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/marife/issue/37836/437049>.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of Prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.
https://www.jstor.org/stable/1476878?seq=1#metadata_info_tab_contents.
- Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye türkçesinde vurgu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 267-276.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2817/37939>.

- Eker, S. (2010). Ünlülerin Temel Özellikleri Üzerine Birkaç Not. *Turkish Studies* ,5(4), 305-321. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1837>.
- Eker, S. (2007). Türkçenin sesbirimleri ve belirgin altsesbirimleri. *İlmi Araştırmalar: Dil, Edebiyat, Tarih İncelemeleri*, 24, 23-42. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/73615>.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K.Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1(2)*, 51-69. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/136752>.
- Erdem, D. M., Şengül, M., Gün, M. ve Büyükaslan, A. (2015). Tekerleme alıştırımlarına dayalı etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli Arapların konuşma becerilerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 1-11. <http://www.ressjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=322>.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi, kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Güzel, A., Karatay, H. (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergenç, İ. (2000). Dilin beyindeki organizasyonu ve konuşmanın gerçekleşmesi. “Dilin Beyindeki Organizasyonu ve Konuşmanın Gerçekleşmesi. Karakaş, Aydın, Erdemir ve Özemsî (Ed.), *Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon* (113-126). Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/30136/mod_resource/content/1/DBB302%20-%20Dil%20ve%20Beyin%20-%203.%20Hafta%20-%20Dil%20Sistemi.pdf.
- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Ergenç, İ. ve Bekâr, Uzun, P. (2017). *Türkçenin ses dizgesi*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Ersoy, F. (2007). Moğol Yazısının Tarihî Gelişimi ve Moğolların Kullandıkları Alfabeler. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (22), 393-404. <http://sutad.selcuk.edu.tr/sutad/article/view/382>.
- Ferpozzi, V., Fornia, L., Montagna, M., Siodambro, C., Castellano, A., Borroni, P., Ri va, M., Rossi, M., Pessina, F., Bello, L. and Cerri, G. (2018). Broca’s Area as a

- Prearticulatory Phonetic Encoder: Gating the Motor Program. *Front. Hum. Neurosci.* 12:64. DOI: 10.3389/fnhum.2018.00064.
- Flege, J. E. (1988). The production and perception of speech sounds in a foreign languages. H. Winitz (Eds.), *Human Communication and Its Disorders, A Review*. (pp. 224-401). Norwood, N.J.: Ablex.
http://jimflege.com/files/Flege_in_Winitz_1988_small.pdf.
- Flege, J.E. (1995). Second Language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems. W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross Language Research*. (233-277). Timonuim, MD: York Press.
http://jimflege.com/files/Flege_in_Strange_1995.pdf.
- Flege, J. E. ve Frieda, E. M. (1997). Amount of native-language (L1) Use affects the pronunciation of an L2. *Journal of Phonetics* 25, 169 – 186.
http://jimflege.com/files/Flege_Frieda_amount_L1_JP_1997.pdf.
- Florez, M. C. (1998). Improving adult ESL Learners Pronunciation Skills. *ERIC Digest*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427553.pdf>.
- Fraser, H. (1999). ‘ESL pronunciation teaching: Could it be more effective?’. *Australian Language Matters*, 7(4), 7-8.
<http://walktalkteach.com.au/images/images/documents/Pronunciation-paperbyHelenFraser.pdf>.
- Friederici, A.D. (2011). The brain basis of language processing: from structure to function. *Physiol Rev* 91, 1357-1392. DOI:10.1152/physrev.00006.2011.
- Geschwind, N. (1970). The organization of language and the brain. *Science, New Series*, 170(3961), 940-944. DOI: 10.1126/science.170.3961.940.
- Gibson, S. (2008). Reading aloud: A useful learning tool? *ELT Journal*, 62(1), 29–36.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccm075>.
- Gilakjani, A., P. (2016). English pronunciation instruction: A Literature Review. *International Journal of Research in English Education*, 1(1), 1-6.
http://ijreeonline.com/files/site1/user_files_68bcd6/admin-A-10-1-1-3bbe287.pdf.

- Gilbert, B., J. (2008). *Teaching pronunciation using the prosody pyramid*. Cambridge University Press, New York.
https://www.academia.edu/26353337/Teaching_Pronunciation_Using_the_Prosody_Pyramid.
- Gilner, L. (2006). Pronunciation Instruction: A Review Of Methods And Techniques.
<https://core.ac.uk/download/pdf/235011992.pdf>.
- Goh, C. C. M. ve Burns, A. (2012). Teaching Speaking. J. Richards (Ed.), *A Holistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/trakyasobed/issue/30209/326075>.
- Göçgün, Ö. (2016). *Güzel ve etkili konuşma sanatı (diksiyon-hitabet)*. Ankara: Nisan Kitabevi.
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma Becerisinin Sağaltılmasında Tekerlemelerin Kullanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Güler, E. ve Hengirmen, M. (2005). Ses bilimi ve diksiyon. Ankara: Engin Yayınevi.
- Güngör, H. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma: durum çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), s, 123-148.
<https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/122219-2011062815530-06gunes.pdf>.
- Gürbüz, R., Güleç, İ. (2016). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153. DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.18712>.
- Hago, O. E. ve Khan, W. A. (2015). The pronunciation problems faced by Saudi EFL learners at secondary schools. *Education and Linguistics Research* 1(2), 2377-1356. DOI:10.5296/10.5296/elr.v1i2.7783

- Hancock, M. (2017). *Pronunciation games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4. Ed). Harlow: Pearson Longman.
- Hashemian, M. ve Fadaei, B. (2011). A Comparative study of intuitive-imitative and analytic linguistic approaches towards teaching english vowels to L2 learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2), 969-976, DOI:10.4304/jltr.2.5.969-976.
- Heim, S. ve Friederici, A. D. (2003). Phonological processing in language production: time course of brain activity. *Neuroreport*, 14(16), 2031-2033. DOI: 10.1097/00001756-200311140-0000.
- Hewings, M. (2018). Pronunciation practice activities a resource book teaching English pronunciation. A. Thornbury S. (Series Editor). Rotolito: Cambridge University Press.
- Hişmanoğlu, M. (2006). Current perspectives on pronunciation learning and teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 101-110. <http://jlls.org/index.php/jlls/article/view/26>.
- Hişmanoğlu, M. ve Hişmanoğlu, S. (2010). Language Teacher's preferences of pronunciation teaching techniques: Traditional or modern? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 983- 989. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.138>.
- Hoshi, K., Yokoyama, S., Hashizume, H., Jeong H., Takahashi, K., Kambara T., Ogawa T., ve Kawashima, R. (2009). Different brain activity during non-speech sound processing between good and poor L2 learners of pronunciation: an fMRI study. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 31, <https://escholarship.org/uc/item/3n08t38w>.
- Hu, X, Ackermann, H., Martin, J. A., Erb, M., Winkler, S., ve Reiterer, S. (2012). Language aptitude for pronunciation in advanced second language (L2) learners: Behavioural Predictors and Neural Substrates. *Brain and Language*, 127(3), 366-376. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2012.11.006> .
- Hyltenstam, K. ve Abrahamsson, N. (2001). Age of onset and ultimate attainment in near-native speakers of swedish as a second language. *Multilingualism in global*

- and local perspectives*. The 8th Nordic conference on bilingualism (319-340). Stockholm: Stockholm University.
- Indefrey, P. ve Levelt, W. J. (2000). The neural correlates of language production. M.S. Gazzaniga (Ed). *The new cognitive neurosciences*. Cambridge, MA: MIT Press.
https://pure.mpg.de/rest/items/item_148271_8/component/file_148270/content.
- İlgün, K. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Telaffuz Becerisini Geliştirmeye Yönelik Tekerleme ve Ninnilerin Kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2019). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İnan, R. ve Öztürk, M. (2015). Değişkenler açısından Araplara Türkçe öğretimi (Ürdün-Örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(18), 377-392.
https://www.researchgate.net/publication/284194592_DEGISKENLER_ACISIN_DAN_ARAPLARA_TURKCE_OGRETIMI_URDUN-MISIR_ORNEGI.
- İşler, R. (2001). Türklerin Arapçanın ünsüzlerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, *Ekev Akademi Dergisi*, III(2), 243-254.
http://isamveri.org/pdfdr/001777/2001_1/2001_1_ISLERE.pdf.
- Jordan, T. R., Almabruk, A. A., Gadalla, E. A., McGowan, V. A., White, S. J., Abedipour, L. ve Paterson, K. B. (2014). Reading direction and the central perceptual span: Evidence from Arabic and English. *Psychonomic bulletin & review*, 21(2), 505-511. doi: 10.3758/s13423-013-0510-4.
- Kahraman, M. (2018). Yabancı öğrencilerin temel dil becerilerini öğrenirken karşılaştıkları sorunlar: Necmettin Erbakan Üniversitesi (Kondil) örneği. *Journal of International Social Research*, 11(56).
<http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185639028>.
- Kamijo, M. (2013). A study of suprasegmental features of English and Japanese: for use in EFL Japanese pronunciation teaching. Sagami Women's University.
http://libopac.sagami-wu.ac.jp/webopac/kamijo._?key=ZJIEYH.

- Kaplan, T. (2018). Yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Gaziantep Üniversitesi örneği. *Journal of International Social Research*, 11(55). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537234> .
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi Tömer öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26103/275029>.
- Karaağaç, G. (2013). *Türkçenin ses bilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karababa Candaş, Z. Candan (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001185_.
- Karaman, Y. (2000). *Lisan bozuklukları*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Karatay, H. (2011). *Kuramdan uygulamaya okuma eğitimi*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Karatay, H. ve Güngör, H. (2015). Doğrudan öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin metin özetleme becerilerine etkisi. D. Uçgun ve A. Balcı (Ed). *Murat Özbay'a armağan* (297-326). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karatay, H., Güngör, H., ve Özalan, U. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Callan yöntemi. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 250-265, DOI: <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3566>.
- Karatay, H., Güngör, H., ve Özalan, U. (2019). Callan Yöntemi'nin Konuşma Becerisini Geliştirmeye Etkisi. *International Journal of Language Academy*, 7/2, 238/264. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.4122> .
- Karatay, H., Güngör, H. ve Çangal, Ö. (2018). Bosna Hersekli öğrencilerin Türkçe öğrenme amacı, tutumu ve öğrenme becerileri. *Kesit Akademi Dergisi*, 16, 18-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.18020/kesit.1529>.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2012). Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, (4), 1-11.

- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri arasındaki ilişki. *AİBÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203-213. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/527287>.
- Karatay, H. ve Tekin, G. (2019a). Konuşma eğitiminin bürün özellikleri ve öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(18), 1-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.18020/kesit.1598>
- Karatay, H. ve Tekin, G. (2019b). Konuşma eğitiminin parçalı birimleri: ses ve sesletim eğitimi. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(19), 27-46. DOI: [10.29228/kesit.19.1412](https://doi.org/10.29228/kesit.19.1412)
- Keating, P. A. (2006). Phonetic encoding of prosodic structure. J. Harrington ve M. Tabain (Eds.), *Speech production: Models, phonetic processes and techniques* (167–186). Psychology Press. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.424.7651&rep=rep1&type=pdf>.
- Keleş, E. ve Kol, E. (2015). Eğitim penceresinden beyin görüntüleme tekniklerine genel bir bakış. *İlköğretim Online*, 14(1), 349-363, DOI: 10.17051/ıo.2015.98035.
- Kelly, G. (2001). *How to teach pronunciation*. Harlow: Pearson Longman.
- Kemik, K. ve Ada, E. (2018). Fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme veri analizi ve güvenilirliği. *Türk Radyoloji Derg*, 37(3): 39-46. DOI: 10.5152/turkjradiol.2019.95919.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English pronunciation*. New York: Longman.
- Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 168-180. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17383/181590>.
- Keskin, H., Arı, G. ve Baştuğ, M. (2019). Role of Prosodic Reading in Listening Comprehension. *International Journal of Education & Literacy Studies* 7(1):59-6. DOI: 10.7575/aiac.ijels.v.7n.1p.59.

- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Kjellin, O. (1999). Accent addition: Prosody and perception facilitates second language learning. *Proceedings of LP*, 98(2), 373-398. https://www.researchgate.net/publication/285234931_Accent_Addition_Prosody_and_Perception_Facilitate_Second_Language_Learning.
- Korkmaz, B. (2005). *Dil ve beyin: Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. İstanbul: Yüce Yayın.
- Köksal, D. ve Dağ Pestil, A. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi. Kılınç A, Şahin A. (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. (213-234). Ankara: Pegem Akademi.
- Krashen, S. D. (2002). *Second language acquisition and second language learning* (İnternet Baskısı). <http://196.189.45.87/bitstream/123456789/58723/1/26pdf.pdf>.
- Krashen, S. (2009). Principles and practice in second language acquisition (Internet Edition). http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Kuhn, R. M., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A. ve Rasinski, T. V. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. https://www.researchgate.net/publication/292714107_Aligning_theory_and_assessment_of_reading_fluency_Automaticity_prosody_and_definitions_of_fluency/link/570295aa08ae646a9da8752c/download.
- Kuradayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 287. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156773>.
- Kuradayıoğlu, M. (2013). *Konuşma eğitimi*. İstanbul, Kriter Yayınları.
- Kuradayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1105-1121. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/30306/327518>.

- Kurudayıoğlu, M. ve Sapmaz, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimine dair öğretmen bilişleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 8(3), 85-102.
<https://journals.indexcopernicus.com/search/article?articleId=1877005>.
- Kurudayıoğlu, M. ve Potur, Ö. (2015). Temel dil becerilerinin kazandırılması açısından tekerlemeler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 40-62.
http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=40be1527-ad14-4251-9e5e-e98346b15ced%40pdc-v-sessmgr03_
- Kurt, B. ve Demir, N. (2016). Gagauz öğrencilerin Türkiye Türkçesi konuşma becerisinin değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 14(2).
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/291580>.
- Kurt, B. (2017). Türk Soylu Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Sözlü Anlatım Çalışmalarının “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği”ne Göre Analizi: Gagauz Örneği. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 358-384.
DOI:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v6i2.682>
- Laroy, C. (2008). Pronunciation. New York: Oxford University Press.
- Larsen Freeman, D. ve Anderson, M. (2014). *Dil öğretiminde teknik ve ilkeler*. Calp, M. (Çev.). Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Yayınları.
- Lee, H. S., Fujii, T., Okuda, J., Tsukiura, T., Umetsu, A., Suzuki, M., Nagasaka, T., Takahashi, S. ve Yamadoria, A. (2003). Changes in brain activation patterns associated with learning of Korean words by Japanese: An fMRI Study. *NeuroImage*, 20, 1–11. DOI: 10.1016/s1053-8119(03)00254-4.
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67. <https://doi.org/10.1002/bs.3830130610>.
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigmas in pronunciation teaching. *Tesol Quarterly*, 39(3), 369-377. DOI: 10.2307/3588485.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.

<https://arapcakampus.com/storage/pdf/2020/03/yabanci-dil-ogretim-yontemleri-2-1583576126.pdf>.

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449. DOI: 10.26466/opus.443945.

Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching english to speakers of other languages. *Tesol Quarterly*, 25(3), 481-520. <https://pdfs.semanticscholar.org/7b9d/261b82fe14331bd27d3bd469f1e036b99a04.pdf>.

Morley, J. (1998). Trippingly on the tongue: putting serious speech/pronunciation instruction back in the TESOL equation. *ESL Magazine*, 20-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432148.pdf>.

Nurlu, M. ve Özkan, N. (2016). Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmenlerde görülen sesli okuma yanlışları ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/226438>.

Obler, L. K.ve Gjerlow, K. (2000). *Language and the brain*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/S0272263101231052 <https://web.stanford.edu/~zwickyl/language-and-the-brain-ch4-8.pdf>.

Odisho, E. Y. (2014). *Pronunciation is in the brain not in the mouth: a cognitive approach to teaching it*. USA: Gorgias Press. <https://doi.org/10.31826/9781463236533>.

Okatan, H. İ. (2012). Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(4), 79-112. <https://arastirmax.com/en/publication/polis-bilimleri-dergisi/14/4/polis-akademisi-guvenlik-bilimleri-fakultesinde-okuyan-yabanci-uyruklu-ogrencilerin-turkce-ogrenme-sorunlari/arid/3750fc8a-bd76-4d24-8caa>.

Onan, B. (2006). Ses olgusunun denetlenebilirliği bağlamında dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülen fonolojik yönlendiriciler: Noktalama işaretleri. *TÜBAR-XX*, 141-163. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156883>

- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitime yansımaları. *TÜBAR-XXVII-*
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177247>.
- Özden Güneş, M., Boylu, E. ve Başar, U. (2017). İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğreten yerel öğretmenlerin dil öğretim tecrübelerine ilişkin bir durum tespiti çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 59, 595-613. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/318279>
- Özkaya, P. (2012). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sesli okuma becerilerine tekerleme eğitiminin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Özmen, C., Güven, E. ve Dürer, Z. S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 593-634 DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12437>.
- Pekacar, Ç. ve Dilek, F. G. (2009). Uluslararası Fonetik Alfabe-I. *Dil Araştırmaları* (4), 135-150.
http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/cetin_pekacar_figen_guner_dilek_uluslararası_fonetik_alfabe_I.pdf.
- Penfield, W. ve Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- Pennington, M. ve Richards, J. (1986). Pronunciation Revisited. *TESOL Quarterly* 20(2), 207-225.
https://www.jstor.org/stable/3586541?seq=1#metadata_info_tab_contents.
- Peterson, S. S. (2000). Pronunciation learning strategies: a first look. Unpublished research report. (ERIC Document Reproduction Service ED 450 599, FL 026 618)
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450599.pdf>.
- Phan, H. ve Vo, S. (2012). Pronunciation errors and perceptual judgements of accented speech by native speakers of English. *TESOL in Context, Special Edition S3*.
https://tesol.org.au/wp-content/uploads/2019/10/TiC_S3_hoa_phan.pdf.

- Rayner, K. (1978). Eye movements in reading and information processing. *Psychological bulletin*, 85(3), 618.
http://www.infinitychallenge.com/clamlist/Rayner_1998.pdf.
- Reiterer, S.M., Hu, X., Erb, M., Rota, G., Nardo, D., Grodd, W., Winkler, S. ve Ackermann, H. (2011). Individual differences in audio-vocal speech imitation aptitude in late bilinguals: functional neuro-imaging and brain morphology. *Frontiers in Psychology*, 2, DOI: 10.3389/fpsyg.2011.00271.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. United States Of America: Cambridge University Press.
- Ross, E. D. (1993). Nonverbal aspects of language. *Neurologic Clinics*, 11(1), 9-23.
 DOI: [https://doi.org/10.1016/S0733-8619\(18\)30168-3](https://doi.org/10.1016/S0733-8619(18)30168-3).
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 262-290. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200494>.
- Samuels, S. J., Rasinski, T. V. and Hiebert, E. H. (2011). Eye movements and reading: What teachers need to know. S. J. Samuels and A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (25-50). Newark, DE: International Reading Association. <http://textproject.org/assets/library/papers/Samuels-Rasinski-HiebertEye-MovementS-PREPRINT.pdf>.
- Sarıca, N. (2013). Fransızca öğrenirken tekerlemeler ve saymacalar. *Turkish Studies*, 8(10), 611-617.
https://www.academia.edu/30439232/FRANSIZCA_%C3%96%C4%9EREN%C4%B0RKEN_TEKERLEMELER_VE_SAYMACALAR.
- Sarıca, N. (2016). Fransızca ve Türkçede yansıma sözcükler ve bunların eşdeğerlikleri üzerine. *Dil Bilimleri Kültür ve Edebiyat* 1, 163-175.
https://www.academia.edu/30439082/Frans%C4%B1zca_ve_T%C3%BCrk%C3%A7ede_Yans%C4%B1ma_S%C3%B6zc%C3%BCkleri_ve_Bunlar%C4%B1n_E%C5%9Fde%C4%9Ferlikleri_%C3%9Czerine

- Savaş, S. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan okuma ve telaffuz zorlukları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2379-2386. https://www.turkcede.org/images/makaleler_pdf/YTO/yabancilara-turkce-ogretiminde-karsilasilan-okuma-ve-telaffuz-zorluklari.pdf.
- Scovel, T. (1969). Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. *Language Learning*, 19(3-4), 245-253. <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/98150/j.1467-1770.1969.tb00466.x.pdf?sequence=1>.
- Setter, J. ve Jenkins, J. (2005). State of the art review article. *Language Teaching*, 38 (1), 1-17. <https://doi.org/10.1017/S026144480500251X>.
- Silveira R. (2002). Pronunciation Instruction classroom practice and empirical eesearch. *Linguagem & Ensino*, 5(1), 93-126. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15552/9739>.
- Sis, N. ve Ateş, A. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Vurgu. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 68, 135-146. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7607>.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/136908>.
- Şenyiğit, Y. ve Okur, A. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 519-549. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/49455/544528>.
- Şimşek, P. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dil ve dil ailesi etkisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tanrıdağ, O. (1995). *Afazi*. Nobel Tıp Kitabevi.
- Tanrıdağ, O. (2009). Nöroloji pratiğinde konuşma ve dil bozuklukları. *Turkish Journal of Neurology/Turk Noroloji Dergisi*, 15(4). <http://tjn.org.tr/tr/jvi.aspx?pdire=tjn&plng=tur&un=TJN-96268>.

- Tanrıdağ, O. (2018). *Temel beyin bilgisi: insan beyninin işlevleri ve işlev bozuklukları*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Taşer, S. (2015). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınları
- TDK, (2011) *Türkçe sözlük*. (11. Baskı). Akalın, Ş.H., vd.(Yay. Haz.), Ankara: Türk Dil Kurumu yayınları.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim eğitimi. Karatay, H. (Ed.) *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (349-376). Ankara: Pegem Akademi.
- Terrell, T. (1977). A Natural approach to second language acquisition and learning. *The Modern Language Journal*, 61(7), 325-337.
https://www.jstor.org/stable/324551?seq=1#metadata_info_tab_contents.
- Tiryaki, Ş. (2014). Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmen öğrencilerin olumsuz aktarım yanlışları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 181-193.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/48565/616704>.
- Topbaş, S. (2017). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S., Eksen, Z. Y. ve Eksen, C. K. (2015). *Artikülasyon ve fonolojik bozukluklar terapi seti*. Ankara: Maya Akademi.
- Torun, Ş. (2015). Konuşmanın müziği ve emosyon. *Türkiye Klinikleri Journal of Neurology* 10 (2), 55-59. DOI: 10.5336/neuro.2014-43072.
- Troike-Saville, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
https://repository.stkipgetsempena.ac.id/bitstream/588/1/Introducing_Second_Language_Acquisition_.pdf.
- Tuzlukaya, S. (2019). Filistinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken temel düzeyde (A1-A2) karşılaştıkları ortak güçlükler. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(1), 1-15.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/44419/512246>.

- Tüm, G. (2014) Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 29(2), 255-266. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87113>.
- Türkbay, T. ve Cöngöloğlu, A. (2007). Dilin prozodik özellikleri, disprozodi ve ilişkili bozukluklar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2). <http://psikiyatridizini.net/viewarticle.aspx?articleid=6477&tammetinvar=yes>.
- Türkoğlu, S. (2004). Dil öğretiminde başarıyı etkileyen etmenler. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 457-469. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31355>.
- Uğur, F. ve Azizoglu, N. İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 151-166. <http://openaccess.mku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12483/2600/Ugur%20C%20F%C4%B1dan%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*, 23(1), 49-78. https://www.jstor.org/stable/24156232?seq=1#metadata_info_tab_contents.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/614520>.
- Wei, M. (2006). A literature review on strategies for teaching pronunciation. *Online Submission (ERIC Document Reproduction Service No. ED491566)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491566.pdf>.
- Whalley, K. ve Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303. <https://eprints.qut.edu.au/7144/1/7144.pdf>.

- Winiewska, H. (1996). Methods and techniques in pronunciation teaching. https://pdfs.semanticscholar.org/94c9/3e1829fc07c00351f0512ac465905f9ba01c.pdf?_ga=2.82033174.1039372498.1580944283-219775563.1568274949.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri, yeni yaklaşımlar* (3. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yang, X. (2017). Sources of Chinese Learners' Self-efficacy in Learning English Pronunciation. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(6), 449-454. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0706.06>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, İ. ve Şeref, İ. (2015). Arap öğrencilerin türkçe okuma sesletim becerilerinin geliştirilmesinde şiirden yararlanma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı, 4(3)*, 1213-1228. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/137065>.
- Yule, G. (2006). *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press. https://www.academia.edu/13142869/The_Study_of_Language_George_Yule_The_Study_of_Language.
- <https://sozluk.gov.tr/>
- <https://www.alfabesi.com/burma-alfabesi/>
- <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf>.

EKLER

EK-1- Eylem Planı

Tablo 3.2. Eylem Planı

Kur	Uygulama/Hafta	Saat	Tarih	Yapılan Etkinlik
A1	1	2	25.10.2018	Türkçenin Sesini Dinle
A1	2	2	01.11.2018	Sesi Kaç Kez Duydun?
A1	3	2	08.11.2018	Sesi Hisset
A2	4	2	15.11.2018	Sesi Hisset/Dinlediğini Ayırt Etme
A2	5	2	23.11.2018	Ses Puanlama/Mini Dikte
A2	6	2	30.11.2018	Mini Dikte/Hangi Sesleri Çıkarabilirsin?
A2	7	2	07.12.2018	Sessiz Dikte/ Haberlere Dikkat Et!
A2	8	2	14.12.2018	Bingo!/Sesli Okuma
A2	9	2	21.12.2018	Renklendirme/ Haberlere Dikkat Et!
B1	10	2	31.12.2018	En Küçük Çift/Sesli Okuma
B1	11	2	08.01.2019	En Küçük Çift/Ritmik Konuşma
B1	12	2	15.01.2019	Sesli Okuma/ Dilin Duygu Durumları
B1	13	2	14.02.2019	Kulaktan Kulağa/Hangi Kelime?
B1	14	2	22.02.2019	Tekerlemeler/Sesletmede Anlam Yaratma
B1	15	2	01.03.2019	Mini Dikte/Cümlede Vurgu
B2	16	2	08.03.2019	Tekerlemeler/ Sesletmede Anlam Yaratma
B2	17	2	15.03.2019	Duygunu Göster/Saçma Kelimeler
B2	18	2	22.03.2019	Mini Dikte/Haberlere Dikkat Et!
B2	19	2	29.03.2019	Alçalan/Yükselen Sesletim/Cümlede Vurgu
B2	20	2	05.04.2019	Sesi Kaç Kez Duydun?/Dilin Duygu Durumları
B2	21	2	12.04.2019	En Küçük Çift /Cümlede Vurgu
B2	22	2	19.04.2019	Sesli Okuma/Ritmik Konuşma
C1	23	2	29.04.2019	En Küçük Çift/Yanlışı Anlaşılan Diyaloglar: Zıt Vurgular
C1	24	2	07.05.2019	Mini Dikte/Alçalan/Yükselen Sesletme
C1	25	2	15.05.2019	Sesli Okuma/ Sesletmede Anlam Yaratma
C1	26	2	22.05.2019	Dilin Duygu Durumları/ Hikâyeler
C1	27	2	30.05.2019	Cümlede Vurgu/Yanlışı Anlaşılan Diyaloglar: Zıt Vurgular

EK-2- Araştarmacı-Uygulayıcı Günlükleri

Birinci Hafta- “*Türkçenin Sesini Dinle*”

25. 10. 2018 tarihinde öğrencilere ilk olarak “*Türkçenin Sesini Dinle*” adlı etkinlik yaptırıldı. Öğrencilere ana dil konuşucularının yaptığı konuşmalar, haber sunumları, reklamlar ve şarkılar dinletildi. Öğrencilerden, Türkçenin anlamsal yönüne yoğunlaşmadan ses olarak en çok ne duydukları soruldu. Hedef dilin kulağa nasıl geldiği üzerine konuşularak dilin seslerine yönelik farkındalık yaratılmaya çalışıldı. Bunu yaparlarken kendilerince en çok duydukları ve zor olduğunu düşündükleri sesleri not aldılar ve tüm sınıf etkinliğe dâhil edildi. Öğrenciler bu etkinlikte seslerin farklılıklarına odaklandılar. Çıkarmada zorlandıkları ve onlar için birbirine benzeyen seslere karşı farkındalık kazanmaya çalıştılar.

İkinci Hafta- “*Sesi Kaç Kez Duydun?*”

01. 11. 2018 tarihinde “*Sesi Kaç Kez Duydun?*” isimli ikinci etkinlik uygulandı. Sınıf genelinde tüm öğrencilerin en çok zorlandıkları seslerin ünlüler olduğu daha önce belirlenmişti. Bu etkinlikte öğrencilere önce “a”, sonra “e” sesi hissettirilerek dinlemeleri gerektiği söylendi. Uygulayıcı daha sonra içinde “a” sesinin geçtiği kısa cümleler okudu. Öğrencilerden dikkatle dinlemeleri ve sesi kaç kez duyduklarını saymaları istendi. Öğrenciler cümleler içerisindeki sesleri bulabilmek için sesleri algılamaya çalıştılar. Öğrenciler etkinliğe keyifle devam ettiler. Cümlelerin okunmasının ardından önce “a” ve daha sonra “e” sesi için her öğrenciye sesleri kaç kez duydukları soruldu. Bu aşamada bazı öğrencilerin “a” ve “e” sesi arasında bir farklılık hissetmedikleri görüldü. Bu durumu kendilerinin görmesi, sorunun somutlaştırılmasını ve onların daha sonraki uygulamalara istekle katılmalarını sağladı.

“a” Sesi Örnek Cümleler:

Arabada at vardı.

Ona kâğıdı halası aldı.

“e” Sesi Örnek Cümleler:

Evden iki ekmek ver.

Defteri Eda’ya getir.

Babam ve amcam ormana kaçtı.

Sen de sinemaya gel.

Rahat koltuklarda oturalım.

Eski elbiseleri çekmeceye koy.

Üçüncü Hafta - “Sesi Hisset”

08. 11. 2018 tarihinde öğrencilere “Sesi Hisset” adlı etkinlik uygulandı. Uygulayıcı tarafından ünlülerin çıkarılış şekline dair açıklama ve model sesletim yapıldı. Model sesletim yapıldıktan sonra öğrencilere sesi çıkarırken hangi hareketler yaptıklarını düşünmeleri istendi. Her öğrenci için birer tane olmak üzere önceden hazırlanan ayna eşliğinde öğrenciler hedef seslerin açıklamalarını dinleyip model izlemesi yaptılar. Açıklamaların bu kurda anlaşılabilmesi için görsellerden yararlanıldı. Ardından sesi çıkarırken hangi organların kullanıldığını keşfetmek için ayna kullandılar. Bu etkinlikte “a” ve “e” sesleri tek tek çalışıldıktan sonra diğer sesle karşılaştırması yapılarak iki ses arasındaki fark pekiştirildi. Bu etkinlikteki ses yönergeleri için Ergenç’ten (2017) alınan bilgilerden yararlanıldı.

Öğrenciler daha ilk uygulamada bu etkinliği çok faydalı bulup keyifle katıldılar. Ayna kullanımı onların hem kendilerini hem de arkadaşlarını gözlemlemelerine yardımcı oldu. Sesi çıkarırken fiziksel olarak kendilerini izleme fırsatı buldular. Etkinliğin en eğlenceli ve etkili kısmı birbirlerini sesi çıkarırken gözlemlemeleri ve özellikle sesin yanlış çıkarılış şekillerini görmeleri oldu.

Örnek:

/a/ Sesi İçin Yönerge: Sesletimi sırasında çene açısının genişliğine dikkat çekilir. Dil ucu alt sıradaki dişlerin arkasındadır. Dil ortası kaşık biçimindedir ve dil ardı artdamağa doğru yükselir.

/e/ Sesi İçin Yönerge: Sesletimi sırasında çene açısının genişliğine dikkat çekilir. Dil ucu alt sıra dişlere değdirilir; dilin ön ve orta kısımları ön damağa yükselir.

Dördüncü Hafta- “Sesi Hisset” / “Dinlediğini Ayırt Etme”

15.11.2018 tarihinde ilk saat öğrencilerle yine bir önceki hafta yapılmış olan “Sesi Hisset” etkinliği yapıldı. Bu etkinliğe bir sonraki haftada da yer verilmesindeki sebep etkinliğin öğrenciler tarafından çok sevilmesi ve özellikle sesin doğru üretiminde hem görsel hem işitsel dönütler sağlamasıdır. Ayna yardımıyla öğrencilere ünlülerden “ı”- “i” / “o”- “ö” seslerinin model sesletimi dinletildikten sonra öğrencilerden ayna karşısında bu sesleri çıkarmaları istendi. Öğrenciler tarafından en çok karıştırılan ve ayırt etmekte güçlük çektikleri bu sesler için ağız hareketlerini kendilerinin incelemeleri istendi. Bu da sesleri duymalarına yardımcı oldu. Arkadaşlarını gözlemlerken yanlış sesletimleri duydular ve kendileriyle kıyaslama fırsatı buldular. Öğrenciler, sesleri çıkarırlarken bunun öğrenilebilir olduğunu ve böylelikle doğru bir sesletime sahip olabileceklerini farkettiler. Ses çıkarılış bilgilerinde aşağıdaki yönergeler kullanıldı. Bunların öğrenciye aktarılmasında tahtaya çizilen görsellerden yararlanıldı.

/ı/ Sesi İçin Yönerge: Sesletimi sırasında çene dar, dilucu geride, dili kenarları üst sıra dişlere yakın, dilin arka sırtı ise yumuşak damağa doğru kalkmış şekildedir.

/i/ Sesi İçin Yönerge: Sesletimi sırasında çene açısı ise dar, dudaklar düz, dil ucu alt sıra dişlerin arkasındadır.

/o/ Sesi İçin Yönerge: Sesletimi sırasında çene biraz aşağı sarkar. Dudaklar öne doğru uzanır, daire şeklindedir. Dil ağız boşluğunda geriye doğru çekilir ve art damağa doğru yığılır.

/ö/ Sesi İçin Yönerge: Sesletimi sırasında dudaklar öne doğru uzatılarak yuvarlaklaştırılır, dil öndamağa doğru yayılır, Dil ucu alt sıra dişlere dokunur.

İkinci saat ise “Dinlediğini Ayırt Etme” isimli en küçük çiftler kullanılarak dinleme ve ayırt etme çalışması yapıldı. Bu etkinlikte, öğrenciler için “ı”- “i” ve “o”- “ö” seslerini içeren en küçük çift kelimeleri belirlendi ve onlara üzerinde altışar kelimenin yazılı olduğu üç kâğıt verildi. Bu kelimeler uygulayıcı tarafından bir kez ve net bir şekilde

okundu. Öğrencilerden önlerindeki kâğıt üzerinden okunan kelimeyi işaretlemeleri istendi. Bu aşamada öğrencilerin kendi aralarında bir yarış haline girmesi onları heyecanlandırarak etkinliğe dikkatleri dağılmadan katılmalarını sağladı. Tüm kelimeler okunduktan sonra öğrencilerin hatalı kelimeleri belirlenerek o sesle ilgili kelimeler tekrar edildi. Bu etkinlikte öğrencilerin ses farkındalıklarının geliştiği görülmeye başlanmıştır. Daha önceseler arasında ayırım yapamayan birçok öğrenci zamanla seslerin farklılıklarını kavramaya başladı.

Örnek Kelimeler: “bol”, “böl”, “ol”, “öl”, “koy”, “köy”, “gol”, “göl”, “çol”, “çöl”; “kıl”, “kil”, “çığ”, “çiğ”, “kır”, “kır”, “dır”, “dır”.

Beşinci Hafta- “Ses Puanlama”/ “Mini Dikte”

23.11.2018 tarihinde ilk saat öğrencilerle “Ses Puanlama” etkinliği yapıldı. Bu etkinlikte Türkçe seslerin tamamı uygulayıcı tarafından bir puanla eşleştirildi ve tahtaya yazıldı. Özellikle “i” ve “e” sesleriyle çalışıldı. “i” sesi 1 rakamıyla, “e” sesi 2 rakamıyla eşleştirildi. Öğrencilere bu sesleri içeren kelimeler belirlendi. Daha sonra onlardan söylenen kelimelerin doğru puan değerlerine ulaşmaları istendi. Kelimelerin puan değerleri birbirine eklenerek toplam puanı buldular. Ancak bu etkinlik seviye olarak yetişkin öğrencilere uygun gelmedi. Kısa bir süre sonra sıkıldılar ve devam etmek istemediler.

Örnek Kelimeler: “eski”, “iğne”, “eğri”, “ile”, “ipe”, “ibe”, “elim”, “izin”, “ezin”, “iç”, “eş”, “eşi”, “elit”, “devir”, “direk”, “kenevir”, “siren”, “serin”, “elli”, “ille”.

İkinci saatte uygulanan “Mini Dikte” etkinliğinde ise bir önceki etkinlikte verilen ve benzeri kelimeler öğrencilere okundu ve defterlerine yazmaları istendi. Daha sonra kelimeler tahtaya yazılarak öğrencilerin kendi duyup yazdıkları kelimelerle tahtadakiler karşılaştırılarak kontrol edildi. Öğrencilerden hatalarını kontrol etmeleri ve neden hata yapmış olduklarını düşünmeleri istendi. Etkinlik kontrolünde her öğrencinin defteri tek tek incelendi ve hatalı kelime sayısı belirlendi. Öğrencilerin “i” ve “e” seslerini doğru

duyamadıkları ve dolayısıyla yanlış yazdıkları görüldü. Etkinlik sonunda uygulayıcı her sesi ve kelimeyi önce model olarak sesletip ardından öğrencilere tekrar ettirdi.

Altıncı Hafta- “Mini Dikte”/ “Hangi Sesleri Çıkarabilirsin?”

30.11.2018 tarihinde ilk saat öğrencilerle en çok zorlanılan ve karıştırılan sesler olan “i”-“e” ve “o”-“u” sesleri için “Mini Dikte” etkinliği yapıldı. Uygulayıcı kelimeleri dinlettikten sonra öğrencilerden duyduklarını yazmasını ve kontrol etmelerini istedi. Bu etkinlik özellikle öğrencilerin sesleri nasıl duyduklarını somutlaştırdığı için ilgiyle ve sevilerek yapıldı. Öğrencilerin kendi yanlışları ve sebepleri üzerine düşünmelerini sağladı.

Örnek Kelimeler: “elbise”, “dilek”, “delik”, “siren”, “serin”, “ipek”, “epik”, “file”, “kiler”, “ezgi”, “dizge”, “gemi”, “bilye”, “bilek”, “belik”, “çilek”, “çelik”, “elit”, “ile”, “viz”, “vezir”, “ordu”, “doruk”, “soluk”, “boru”, “odun”, “koyun”, “oyun”, “oğul”, “koru”, “puro”, “rulo”, “dolu”, “koyu”, “çocuk”, “donuk”, “topuk” “kopuk”.

İkinci saat *“Hangi Sesleri Çıkarabilirsin?”* etkinliğinde ders kitabında o gün için işlenen metin sesli okutularak takıldıkları kelimelerde seslerin nasıl çıkarıldığı soruldu. Öğrenciden o sesi çıkarmaya çalışırken en çok hangi bölgede hareketlilik hissettiğini belirlemesi istendi. Böylece seslerin çıkarılış bilgilerine dikkat çekilmeye çalışıldı. Öğrencilerden o sesleri doğru çıkarana kadar sesi, model sesletimin ardından tekrar etmeleri istendi. Bu etkinlikte öğrencilerin birbirlerinin sesleri taklit etmelerini izlemek onları eğlendirdi ve etkinliğe keyifle katıldılar. Her öğrenci ile hatalı ses üzerinde tek tek çalışıldıktan sonra bazı öğrenciler tekrar katılım sağlamak istedi. Öğrencilerin sesleri çıkarabildiklerini somut olarak görmeleri bireysel çalışma isteğini ön plana çıkardı.

Yedinci Hafta- “*Sessiz Dikte*”/ “*Haberlere Dikkat Et!*”

07. 12. 2018 tarihinde öğrencilerle “*Sessiz Dikte*” etkinliği yapıldı. Uygulayıcı tarafından “ö”-“ü”/ “e”-“i”/ “o”-“u” seslerini içeren en küçük kelime çiftleri belirlendi. Bunun için en küçük çiftlerin bu seslere göre hazırlandığı kelime kartları kullanıldı. Sınıf gruplara bölündü. Her grup bir sestten sorumlu tutuldu. Öğrenciler için hazırlanan kartlardaki kelimeler öğrenciye dönük olarak tutuldu. Bu kelimelerden birini sadece dudak hareketleriyle okuyan öğretmen, öğrencilerden hangi kelime olduğunu bulmalarını istedi. Her grubun kendi kelime çifti içerisinde dikte edileni doğru bir şekilde bulması istendi. Bu etkinlikte ünsüzlerin sesletimindeki doğru ağız hareketlerinin de pekiştirilmesine çalışıldı. Öğrenciler bu etkinliğe heyecanla katıldılar. Kelimeyi bilen grup yanlış olan kelimeyle doğru olan kelime arasındaki ağız hareketleri farklılıklarını sınıf arkadaşlarına açıkladı.

Örnek Kelimeler: “köy”, “küy”, “göl”, “gül”, “göz”, “güz”, “gör”, “gür”; “kel”, “kil”, “sel”, “sil”, “bel”, “bil”, “ger”, “gir”, “doy”, “duy”, “dol”, “dul”, “son”, “sun”, “bol”, “bul”.

İkinci saat “*Haberlere Dikkat Et!*” isimli etkinlikte öğrencilere farklı türlerde metinler (reklam, haber, yemek tarifi, hikâye) dinletildi. Bu metinlerde ne gibi farklılıklar olduğu konuşuldu. Farklılıkların nelerden kaynaklandığı tartışıldı. Bürünsel özelliklere dikkat çekildi. Dinleme bittikten sonra öğrencilerden gruplar halinde farklı iki türde diyalog hazırlayıp bunlara uygun sesletmeler yapmaları istendi. Daha çok reklam ve yemek tarifi metinlerine yönelen öğrenciler sesletmelerini yaparken sınıftaki diğer öğrenciler ise sesletmelerin metinlere uygun olup olmadığı hakkında yorum yaptılar. Öğrenciler etkinliğe eğlenerek katıldılar.

Sekizinci Hafta- “*Bingo!*” / “*Sesli Okuma*”

14. 12. 2018 tarihinde öğrencilerle ilk saat “*Bingo!*” etkinliği yapıldı. Bu etkinlikte öğrencilere sesletimi karıştırılan “b”, “p”, “s”, “z”, “ç”, “c”, “g”, “k”, “t”, “d”

ünsüzlerini içeren küçük çift kelimelerinin yazılı olduğu kartlar verildi. Kelimeler tek tek birer kez söylendi ve öğrenciler, duydukları sesleri kartlarında bularak üzerini çizdiler. Kartını dolduran öğrenci “Bingo!” yapmış sayıldı ve kontrolü sağlandı. Daha sonra öğrencilerden bu ünsüzlerin olduğu kelimeler bulmaları istendi. Bu kelimeleri bulurken kitaptaki metinlerden ve internetten yararlanabildiler.

Örnek Kelimeler: “bak”, “pak”, “bat”, “pat”, “bil”, “pıl”, “bul”, “pul”, “göz”, “köz”, “kör”, “gör”, “kök”, “gök”, “kül”, “göl”, “süs”, “süz”, “toz”, “doz”, “toy”, “doy”, “çöz”, “cöz”.

İkinci saatte ise “*Sesli Okuma*” etkinliği yapıldı. Bu etkinlikte öğrencilerin kitaplarındaki metinlerden yararlanıldı. İşlenmekte olan metin öğrenciler tarafından bölüm bölüm okutularak metindeki sesletme farklılıklarına dikkat çekildi. Okuma sırasında cümlelerde yer alan vurgu ve sesletmelere, ezgi farklılıklarının yarattığı anlam değişikliklerine örnekler verilerek açıklama yapıldı. Ezginin cümle üzerindeki etkisine farkındalık kazandırılmaya çalışıldı. Öğrenciler her cümlenin aynı ezgiye sahip olmadığını fark ettiler. Bu etkinlik sonrasında öğrenciler kendi cümleleri üzerinde de ezgi özelliklerine dikkat etmeye başladı.

Dokuzuncu Hafta- “*Renklendirme*”/ “*Haberlere Dikkat Et!*”

21.11.2018 tarihinde öğrencilerle ilk saat “*Renklendirme*” etkinliği yapıldı. Bu etkinlikte “s”-“z” ünsüzlerinin farklılıklarını kazandırmak hedeflenmiştir. Kelimelerde geçen her ses öğretmen tarafından bir renkle ilişkilendirilerek tahtaya yazıldı. Öğrencilerden duydukları kelimeleri ses renkleriyle eşleştirerek onlara verilen kâğıtlarda her kelime için ayrılan ses kutucuklarını boyamaları istendi. Ortaya çıkan renk blokları etkinlik sona erdikten sonra olması gerekenle karşılaştırıldı. Düzeltmeler yapıldı. Ancak bu etkinlikler öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmadı. Boyalarla çalışmayı zaman kaybı olarak gördüler. Kelimeler tamamlandıktan sonra etkinlik sona erdirildi.

Örnek Kelimeler: “sezin”, “ses”, “sessiz”, “sis”, “sızılsız”, “zevksiz”.

İkinci saatte “*Haberlere Dikkat Et!*” etkinliği uygulandı. Öğrencilere bu haftaki uygulamada hikâye ve şiir türlerinden internet üzerinden metinler dinletildi. Bu iki metnin anlatımında ne gibi farklılıklar olduğu konuşuldu. Farklılıkların nelerden kaynaklandığı tartışıldı. Bûrûnsel özelliklere dikkat çekildi. Hikâye ve şiir türlerinde en çok dikkatlerini çeken özellikler üzerinde duruldu. Daha sonra öğrencilere bir hikâye ve şiir türünün sesli okuması yaptırıldı. Birbirlerinin okumalarını değerlendirdiler. Okuma ve konuşma üzerinde içeriğin, duygu ve düşüncelerin etkisinin farkına vardılar. Öğrenciler etkinliğe eğlenerek katıldılar.

Onuncu Hafta - “*En Küçük Çift*” / “*Sesli Okuma*”

31.12.2018 öğrencilerle ilk ders “*En Küçük Çift*” etkinliği yapıldı. En küçük çift kartlarından ve uygulayıcının hazırladığı kelimelerden yararlanıldı. Bu kelimeler “a” ve “e” seslerine göre ayrıldı. Uygulayıcı, kelimeyi seslendirdikten sonra öğrencilerden sesletmelerini istedi. Doğru sesletilmeyen kelimeler tekrar edildi. Daha sonra kelime kartının arkasındaki görselle kelimelerin anlamları öğrenildi. Öğrenciler seslerin kelimelerde nasıl farklılıklar oluşturabileceğini; bu farklılıkların ise anlamı tamamen değiştirebileceğini gördüler. Bu da onları konuşma sırasında daha dikkatli davranmaya yöneltti.

Örnek Kelimeler: “bal”, “bel”, “çal”, “çel”, “dal”, “del”, “kal”, “kel,” “sal”, “sel”, “ray”, “rey”, “baba”, “bebe”, “ala“, “ele”, “kana”, “kene”, “aba”, “ebe”.

İkinci saat “*Sesli Okuma*” etkinliği ile devam edildi. Öğrencilere kısa kısa okutulan metinler üzerinde sorunlu sesleri içeren kelimeler üzerinde duruldu. Daha sonra vurgu ve sesletme için model sesletim betimlemelerini dinlemeleri ve tekrar etmeleri sağlandı. Seslerin nerede alçalıp nerede yükseldiği, anlamda ne gibi farklılıklar yarattığı soruldu. Bûrûnsel özellik farklılıklarının duygu, düşünce ve bağlama göre değişebileceğini fark ettiler.

On Birinci Hafta- “*En Küçük Çift*” / “*Ritmik Konuşma*”

08.01.2018 tarihinde “*En Küçük Çift*” etkinliği “p”-“b”, “t”-“d” sesleri üzerine çalışıldı. Bu sesleri içeren en küçük çift kartları ve örnek kelimelerle çalışıldı. Uygulayıcı kelimeleri seslettikten sonra öğrencilerden tekrar etmeleri istendi ve kelimeler anlamlarıyla birlikte öğrenilerek sesletme çalışması yapıldı.

Örnek Kelimeler: “bay”, “pay”, “bak”, “pak”, “bek”, “pek”, “bul”, “pul,” “bot”, “pot”, “boz”, “poz”, “toy”, “doy”, “tep”, “dep”, “tiz”, “diz”, “toz”, “doz”, “tuy”, “duy”, “tüy”, “düy”.

İkinci saat “*Ritmik Konuşma*” etkinliğiyle öğrencilere örnek mâni ve tekerlemeler dinletildi. Uygulayıcı örnek olması için bir kez ritim tutarak öğrencilerin kendisini takip etmesini istedi. Daha sonra öğrencilerden diğer okumalarda ritim tutarak alkışlamaları istendi. Daha sonra tuttıkları ritim üzerine konuşuldu.

Tekerlemeler:

1. *Gül gül dedi bülbül güle; gül gülmedi gitti.*
Bülbül güle, gül bülbüle yar olmadı gitti.
2. *Kırk kantar kırkar kırkar kantar tartar*
3. *Herkes yoğurdu sarımsaklamış yemiş*
Biz sarımsaklamasak da mı yesek?
4. *Bu köşe yaz köşesi; şu köşe kış köşesi, ortadaki su şişesi.*

Maniler:

Saçımda siyahım var

Bülbül gibi ahım var

Göz gördü gönül sevdi

Benim ne günahım var

Yüksekleri aşmayın

Kötüye yanaşmayın

Eller ne derse desin

İyilikten şaşmayın

On İkinci Hafta- “*Sesli Okuma*”/ “*Dilin Duygu Durumları!*”

15.01.2019 tarihinde ilk saat öğrencilerle “*Sesli Okuma*” etkinliği yapıldı. Öğrencilerin ders kitaplarındaki bir diyalogu canlandırarak okumaları istendi. Okuma sırasında hissettirilen vurgu, ezgi gibi özelliklere odaklanıldı. Öğrenciler birbirlerinin okumalarını değerlendirdiler.

İkinci saat “*Dilin Duygu Durumları!*” etkinliğinde öğrencilere uygulayıcı tarafından sesletilen farklı duygulardaki cümleler dinletildi. Dinletilen cümlelerdeki sesletim farklılıklarına dikkat etmeleri istendi. Bunların neler olduğu üzerine konuşuldu ve ikinci olarak dinletilen sesletimlerin duygu durumlarını onların bulmaları ve son olarak kendilerinden de seçecekleri iki duyguya örnek olarak sesletim yapmaları istendi. Öğrenciler etkinliğe severek katıldılar. Birbirlerinin sesletmelerini dinlerken hem yorum yaptılar hem de çok eğlendiler.

Örnek Cümleler:

“Eyvah! Yemek taşıyor.”

“Bu hatayı nasıl yaptım!”

“Kim var orada?!”

“Gözlerime inanamıyorum!”

“Bunu yaparak beni çok mutlu ettin!”

“Bu saate kadar nerede kaldı?”

On Üçüncü Hafta- “*Kulaktan Kulağa*”/ “*Hangi Kelime?*”

14.02.2019 tarihinde ilk saat “*Kulaktan Kulağa*” etkinliği uygulandı. Öğrencilerden birinin yanındaki arkadaşına bir tekerleme söylemesi istendi. Birinin diğerine söylemesiyle değişen cümleler, ilk ve son öğrencinin söylediklerini karşılaştırmalarıyla devam etti. Öğrenciler yanlış sesletimden doğabilecek karışıklıkları fark ettiler. İlk söylenen tekerlemeyle son söylenen cümle arasındaki fark, öğrencilerin oyuna istekle devam etmelerini sağladı.

Tekerlemeler:

Şu köşe yaz köşesi, şu köşe kış köşesi, ortadaki su şişesi.

Dal sarkar kartal kalkar, kartal kalkar dal sarkar.

Üç tunç tas kayısı hoşafı.

İkinci saatte “*Hangi Kelime?*” adlı bürünsel özelliklere yönelik etkinlik yapıldı. Tahtaya farklı vurgulara sahip kelimeler yazıldı. Vurgu kalıpları karışık şekilde verilen kelimelerle bunları eşleştirmeleri istendi. Model sesletimle özelliklerine yönelik açıklamalar yapıldı.

Örnek Kelimeler:

Aydın

Antalya

İstanbul

Ankara

İzmir

Geliyor

Sonra

Sıcak

Bebek

Bebek

Vurgu Kalıpları:

O o

o O o

o O o

O o o

O o

o O o

O o

o O

o O

O o

On Dördüncü Hafta- “*Tekerlemeler*”/ “*Sesletmede Anlam Yaratma*”

22.02.2019 tarihinde ilk saat öğrencilerle ünsüzlerin çıkarılmasında kolaylık sağlaması adına “*Tekerlemeler*” çalışması yapıldı. Öncelikle bunun için özel olarak hazırlanmış bir cdden faydalanıldı. Bu cdde içerisinde anlamsız kelimelerin art arda söylendiği metinler bulunmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin, anlamdan uzak yalnızca ünsüzlere odaklanması sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilere öncelikle bu metinlerden bir kaçı dinletildi. Baskın olan sesleri bulmaları istendi. Daha sonra diğer tekerlemeler ile

çalışıldı. Öğrencilerden hızlı okumaları yerine yavaş ama doğru okumaları; daha sonra hızlanmaları istendi.

İkinci saat “*Sesletmede Anlam Yaratma*” etkinliği ile vurgu ve ezgisel özellikler üzerinde çalışıldı. Tahtaya yazılan *evet* ve *hayır* kelimelerini farklı vurgu ve sesletmelerle önce uygulayıcı tarafından ardından da kendilerinin tekrar etmeleri istendi. Öğrenciler tek tek kelimeleri istenen duygu durumlardan birini seçerek seslettiler. Diğer öğrenciler ise sesletim yapan arkadaşlarının hangi duygu durumunda olduğunu belirlemeye çalıştılar. Öğrenciler özellikle birbirleriyle ilgili yorum yaparlarken hem kendilerini geliştirme fırsatı buldular hem de arkadaşlarına farkındalık kazandırdılar.

“*Evet!*”/ Mutlu

“*Evet!*”/ Telaşlı

“*Evet!*”/ Kızgın

“*Evet!*”/ Mutsuz

“*Evet!*”/ Şaşkın

On Beşinci Hafta- “*Mini Dikte*”/ “*Cümlede Vurgu*”

01.03.2019 tarihinde ilk saat öğrencilerle “*Mini Dikte*” etkinliği yapıldı. Öğretmen tarafından sesletilen “p”- “b” ve “s”- “z” ünsüzlerine yönelik kelimelerle çalışıldı. Öğrencilerin kelimeleri duydukları gibi yazmaları istendi ve daha sonra birlikte kontrolü sağlandı. Öğrenciler duyduklarını tamamen kendi kontrollerinde yazdıkları ve bu şekilde duydukları seslerdeki hataları görebildikleri için bu etkinlikten oldukça yarar sağladılar.

Kelimeler: “sar”, “zar”, “sor”, “zor”, “sır”, “zır”, “ser”, “zer”, “sür”, “zür”, “saz”, “sessiz”, “söz”, “ıssız”, “susuz”, “sez”, “sezgisiz”, “sizsiz”.

İkinci saatte “*Cümlede Vurgu*” etkinliğinde tahtaya yazılan cümleler uygulayıcı tarafından farklı vurgu özellikleriyle okundu ve öğrencilerden de cümleleri tekrar etmeleri istendi. Cümle içindeki kelimeler aynıyken aradaki anlam farklılıkları üzerine

dikkat çekilerek onlardan da kısa cümlelerle benzer ikili diyaloglar kurmaları ve canlandırmaları istendi. Daha sonra “hayır” kelimesini farklı duygu durumlarına uygun şekillerde cümle içinde sesleterek okumaları istendi. Öğrenciler örnek diyalog ve cümleler sunarken etkinliğe severek ve eğlenerek katıldılar. Bütünsel özelliklere yönelik etkinlikler bir uygulama sürecinden çok onların eğlenerek katıldığı bir etkinlik olarak devam etti.

Örnek Cümleler:

Akşam Ankara’ya BEN gideceğim.

Ben Ankara’ya AKŞAM gideceğim.

Ben akşam ANKARA’YA gideceğim.

GİDECEĞİM ben akşam Ankara’ya.

On Altıncı Hafta- “Tekerlemeler”/ “Sesletmede Anlam Yaratma”

08.03.2019 tarihinde ilk saat “Tekerlemeler” etkinliği uygulandı. Öğrencilerden tekerlemeleri dinledikten sonra tekerlemenin içinde en çok geçen sesi belirlemeleri; bu sesleri içeren kelimeler bulmaları ve sesletmeleri istendi.

Tekerlemeler:

Şiş şişeyi şişlemiş, şişe de keşişe kış demiş.

Pireli peyniri perhizli pireler tepelerse pireli peynirler de pır pır pervaz eder.

Ocak kıvılcımlandırıcılardan mısınız, kapı gıcırdaticılardan mısınız?

Ne ocak kıvılcımlandırıcılardanız, ne kapı gıcırdaticılardanız.

Üçüncü üçkâğıtçı, üç etek üçleşerek üçteker arabayla süzüm süzüm süzülen süzgeçleri süzdü.

İkinci saatte öğrencilerden “şimdi” kelimesini şaşkın, mutlu, üzgün, heyecanlı, kokmuş, üzülmüş vb. farklı duygu durumları hissettirerek sesletmeleri istendi. Diğer öğrenciler sesletim yapan öğrencinin hangi duygu durumunda olduğunu belirlemeye çalıştı. Öğrenciler şimdi kelimesini tek bir kelime olması sebebiyle duygu durumlara uyarlarlarken biraz zorlandılar ve bir senaryoya ihtiyaç duydular. Öğrenciler gerek

kendileri ve arkadaşları gerekse uygulayıcı tarafından her duygu durum için anlık olarak üretilen kısa senaryolarla desteklenerek etkinliği gerçekleştirdiler.

“Şimdi!”/ Mutlu

“Şimdi!”/ Telaşlı

“Şimdi!”/ Kızgın

“Şimdi!”/ Mutsuz

“Şimdi!”/ Şaşkın

On Yedinci Hafta- “*Duygunu Göster*”/ “*Saçma Kelimeler*”

15. 03. 2019 tarihinde ilk saat “*Duygunu Göster*” etkinliği yapıldı. Öğrenciler için tahtaya sıradan cümleler yazıldı ve onlardan bu cümleleri değişik duygularla karşısındaki eşine sesletmesi istendi. Diğer öğrenci ise arkadaşının hissettirdiği duyguyu sınıfa bir ayna görevi görür gibi yansıttı. Sınıf ise öğrencinin sesletimi ve hissedilen duygunun aynı olup olmadığı hakkında yorumda bulundu. Örneğin; iki öğrenciden biri aşağıdaki cümlelerden birini herhangi bir duygu durumla okur. Diğer arkadaşı ise onun sesletmesinden anladığı duygu durumu mimikleriyle sınıfa yansıtır. Sınıftaki öğrenciler ise iki öğrencinin seslettiği ve hissettiği duygu durumlarının aynı olup olmadığını tartışır.

Örnek Cümleler:

- “Neredesin?”
- “Gitme.”
- “Biraz gelir misin?”
- “Yardıma ihtiyacım var.”
- “Onu hemen bulmalıyım.”
- “Ne zaman geleceksin?”
- “Bunu nasıl yaptın?”

İkinci saatte ise “*Saçma Kelimeler*” etkinliği yapıldı. Tahtaya bazı anlamsız kelimeler ve vurguyu taşıyan hecelerinin büyük harfle yazılarak belirtildiği vurgu kalıpları yazıldı. Öğrencilerden kelimeleri farklı vurgu kalıplarına göre sesletmeleri istendi. Vurgunun sesletme üzerindeki etkisi keşfedildi.

Örnek Kelimeler:

paPapa	o O o	taSAsata	o O o o	LAla	O o
	o o O		O o o o		o O
	O o o		o o O o		
			o o o O		

On Sekizinci Hafta- “*Mini Dikte*”/ “*Haberlere Dikkat Et!*”

22.03.2019 tarihinde ilk saatte “*Mini Dikte*” etkinliği yapıldı. Bu etkinlikte bütün ünlülere yönelik bir şekilde çalışıldı. Öğrencilerden uygulayıcının seslendirdiği kelimeleri duydukları şekilde yazmaları istendi. Rastgele okunan kelimelerin yazımı tamamlandıktan sonra tüm kelimeler uygulayıcı tarafından tahtaya yazıldı. Doğru ve yanlışlar tespit edildi.

Örnek Kelimeler: “ayna”, “ağaç”, “tahta”, “sağlam”, “ayar”, “kapak”, “ezgi”, “gizem”, “izge”, “izgi”, “geniz”, “nine”, “elim”, “elem”, “ine”, “eli”, “ile”, “eğri”, “ipe”, “elit”, “direk”, “kenevir”, “siren”, “serin”, “elli”, “doğru”, “uyku”, “uğur”, “oyun”, “yorgun”, “uygun”, “solgun”, “bozuk”, “uzun”, “soğuk”, “ötüş”, “üşü”, “ölçü”, “özü”, “övgü”, “güzel”, “güve”.

İkinci saatte “*Haberlere Dikkat Et!*” etkinliğiyle bir şiir ve bir haber metni arka arkaya dinlenerek sesletmeleri karşılaştırıldı. Daha sonra öğrencilerden bir şiir ve bir haber metni seçmeleri ve sesletmelere dikkat ederek okumaları istendi. Birbirlerinin okumalarını keyifle ve dikkatle dinleyerek değerlendirme yaptılar. Etkinliğe istekle katıldılar.

On Dokuzuncu Etkinlik- “Alçalan/Yükselen Sesletme”/ “Cümlede Vurgu”

29.03.2019 tarihinde yapılan “Alçalan/Yükselen Sesletme” etkinliğinde tahtaya vurgusu ve sesletmesi farklı kelime ve cümleler yazıldı. Önce açıklamaları yapıldı. Daha sonra bu ve benzer cümleleri doğru sesletmeyle okumaları için tekrar etmeleri istendi.

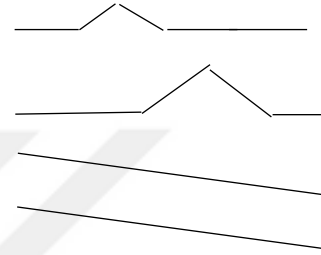
Örnek Cümleler:

Bunu SENİN için yazdım.

Sen dün İlker’i NEREDE gördün?

Evdeyim.

Nasıl yaptın bunu?



İkinci saatte “Cümlede Vurgu” etkinliğinde tahtaya önceden hazırlanan 5-6 ögelik cümleler yazıldı. Öğrencilere her seferinde cümlelerin farklı bir ögesi vurguyla gösterildi ve model sesletim yapıldı. Öğrencilere cümleler arasında ne gibi farklılıklar olduğu soruldu. Anlamdaki değişikliklere dikkat çekildi. Kendilerinin de örnek cümleler kurmaları istendi. Öğrenciler tek tek tahtaya cümlelerini yazarak sesletim denemeleri yaptılar.

Örnek Cümleler:

- Akşam eve geç saatte *arkadaşımla* gittim.
- Akşam geç saatte arkadaşımıla *eve* gittim.
- Eve geç saatte arkadaşımıla *akşam* gittim.
- Akşam eve arkadaşımıla *geç saatte* gittim.

Yirminci Hafta- “Sesi Kaç Kez Duydun?”/ “Dilin Duygu Durumları”

05.04.2019 tarihinde yapılan ilk etkinlikte “Sesi Kaç Kez Duydun?” etkinliği yapıldı. Bu etkinlikte dinletilen şarkı nakaratlarında belirlenen sesleri (“s”, “ş”, “p”, “ç”, “c”)

kaç kez duyduklarını yazmaları istendi. Tüm öğrenciler etkinliği tamamladıktan sonra şarkının sözleri tahtaya yazılarak öğrenciler duydukları sesleri ve sayısını kontrol ettiler.

İkinci saatte “*Dilin Duygu Durumları*” adlı etkinlikte öğrenciler uygulayıcı tarafından okunan cümleleri dinlediler. Daha sonra onlara bu cümlelerde hangi duygu durumlar olduğu soruldu. Dinledikleri cümlelerdeki duygu durumları üzerinde tartıştıktan sonra onlardan bu duygu durumlar üzerine birer cümle yazmaları ve sesletmeleri istendi. Öğrenciler etkinliğe keyifle katıldılar.

Örnek Cümleler:

- “*Senin yalanlarına karnım tok.*” (Güvensizlik)
- “*Hani ders çalışacaktın!*” (Hayıflanma)
- “*O buraya gelecek de beni arayacak da!*” (Sitem)
- “*Ona bu güzel haberi önce ben vermemeliyim.*” (Sevinç)
- “*Sınav sonucuma nasıl bakacağım?* (Heyecan)
- “*Lütfen sen de benimle gel, çok karanlık!*” (Korku)

Yirmi Birinci Hafta- “*En Küçük Çift*” / “*Cümlede Vurgu*”

12.04.2019 tarihinde ilk saatte yapılan “*En Küçük Çift*” etkinliğinde tüm seslere yönelik en küçük kelime kartlarıyla çalışıldı. Önce sınıftaki öğrenciler istedikleri bir arkadaşlarıyla çift oldular. Her çift dört kelimeyi uygulamak üzere tahtaya çağırıldı. Kelime kartı sadece çiftlerden birine ve sınıfa gösterildi. Bir öğrenci, gösterilen karttaki kelimeyi sesletirken diğer öğrenci ise duyduğu kelimeyi -kartı görmeden- tahtaya yazdı. Sınıftaki diğer öğrenciler kelime ve sesletiminin doğru olup olmadığını kontrol etti. Hatalıysa düzeltmesi yapıldı.

İkinci saatte yapılan “*Cümlede Vurgu*” etkinliğinde, tahtaya cümleler yazıldı. Daha sonra yazılan cümlelerin vurgu yerleri değiştirilerek aynı cümleler farklı şekillerde yazıldı. Öğrencilerden vurgu özelliklerine dikkat ederek cümleleri okumaları istendi. Vurgunun cümle anlamları üzerindeki etkisi pekiştirildi. Tüm öğrenciler etkinliğe

katıldıktan sonra öğrenciler de örnek cümle yazarak farklı sesletimlerle okuma çalışmaları yaptı.

Örnek Cümleler:

“Beni bu saatte <i>sen mi</i> aradın?”	“Benim geldiğimde evde <i>kimse</i> yoktu.”
“Bu saatte sen <i>beni mi</i> aradın?”	“ <i>Yoktu</i> benim geldiğimde kimse evde.”
“Sen beni <i>bu saatte mi</i> aradın?”	“ <i>Kimse</i> yoktu benim geldiğimde evde.”
“ <i>Aradın mı</i> sen beni bu saatte?”	“ <i>Evde</i> yoktu benim geldiğimde kimse.”
	“ <i>Benim geldiğimde</i> yoktu kimse evde.”

Yirmi İkinci Hafta- “*Sesli Okuma*”/ “*Ritmik Konuşma*”

19.04.2019 tarihinde “*Sesli Okuma*” etkinliğinde tüm öğrenciler paragraflar halinde ders kitabındaki metin üzerinden sesli okuma yaptılar. Bir öğrenci okurken diğer öğrenciler ses hataları ve bürünsel özellikler yönünden eleştiride bulundular ve düzeltmek için yorum yaptılar. Gerekli yerlerde model sesletim yapıldı. Bu etkinlikle öğrenciler hem yapılan ses hatalarını fark ederek düzeltme yoluna gitti hem de bürünsel okuma için olması ve olmaması gereken okuma şekillerini gözlemleyebildiler.

İkinci saatteki “*Ritmik Konuşma*” etkinliğinde şiirle çalışıldı. Öğrencilerden bir şiir seçip sesletmeleri istendi. Uygulayıcı önce bir şiir üzerinde sesletme çizgileri kullanarak model okuma yaptı ve öğrencilere sesin alçalıp yükseldiği yerlerdeki farklılıklar ve ezgiye dikkat çekildi. Bu şekilde öğrenciler de doğru okuma için ön hazırlık yaptı. Temaya uygun fon müziği eşliğinde doğru sesletmeyle şiirleri okumaları istendi.

Yirmi Üçüncü Hafta- “*En Küçük Çift*”/ “*Yanlış Anlaşılan Diyaloglar: Zıt Vurgular*”

29.04.2019 tarihli “*En Küçük Çift*” etkinliğinde tüm seslere yönelik çalışma yapıldı. Önce sınıftaki öğrenciler istedikleri bir arkadaşlarıyla çift oldular. Her çift dört kelimeyi uygulamak üzere tahtaya çağırıldı. Kelime kartı sadece çiftlerden birine ve sınıfa

gösterildi. Bir öğrenci, gösterilen karttaki kelimeyi sesletirken diğer öğrenci ise duyduğu kelimeyi -kartı görmeden- tahtaya yazdı. Sınıftaki diğer öğrenciler kelime ve sesletiminin kontrolünü yaptı. Hatalıysa düzeltmesi yapıldı. Öğrenciler etkinliğe keyifle katıldılar. Birçok öğrenci tekrar uygulamaya katılmak istedi. Ancak sınırlı zaman nedeniyle sınıftaki öğrenciler etkinliğe birer kez katılabildi.

“*Yanlış Anlaşılan Diyaloglar: Zıt Vurgular*” isimli ikinci etkinlikte ise öğrenciler yine çift olarak eşleştirildi. Daha sonra kendilerine diyalog şeklinde metinler verildi. Öğrencilerden birinin elindeki metinde vurgulanması istenen kelimeler yanlış yazıldı. Bu şekilde diğer öğrenciden yanlış söylenen kelimeyi vurgulu bir şekilde okuyarak düzeltmesi istendi. Eğlenceli bir etkinlik uygulanmış oldu. Öğrenciler diyalogları okurken keyifle katıldılar.

Örnek Diyalog:

A: Benimle akşam sinemaya gelir misin?

B: Seninle akşam tiyatroya gelmemi mi istiyorsun?

A: Hayır, akşam *sinemaya* gidelim, diyorum.

B: Tamam gündüz sinemaya gidelim.

A: Gündüz değil, *akşam* gidelim.

B: Peki, gitmeyelim, nasıl istersen.

A: Hayır, *gidelim*.

Yirmi Dördüncü Hafta- “*Mini Dikte*” / “*Alçalan/Yükselen Sesletme*”

07.05.2019 tarihli ilk etkinlikte öğrencilerden uygulayıcının söylediği karışık en küçük çift ve ünsüzlerin öğretimine yönelik kelimeleri defterlerine yazmaları istendi. Daha sonra kelimeler öğrencilere kartlarla gösterildi. Kelimelerin yazımı bittikten sonra yazılan kelimelerin hem anlamları öğrenildi hem de doğruluğu kontrol edildi.

Örnek Kelimeler: “bal”, “boz”, “buz”, “put”, “but”, “dal”, “dar”, “dam”, “tut”, “dut”, “bor”, “bur”, “gar”, “kar”, “kaş”, “kor”, “kot”, “küp”, “küt”, “mat”, “ot”, “ud”, “ton”, “don”, “öt”, “ön”, “öp”, “pay”, “raf”, “sök”, “tüt”, “tül”, “tüy”, “tüp”, “fil”, “yay”, “yak”, “yaz”, “bıla”, “bıra”, “pıla”, “dıra”, “tıra”, “fila”, “fıra”, “fıta”, “gıla”, “gıra”, “gıza”, “kısa”, “sıfa”, “sıka”, “sıla”...

İkinci saat “*Alçalan/Yükselen Sesletme*” etkinliğinde ise öğrencilerden tahtaya yazılan cümleleri üzerlerindeki sesletme çizgilerine göre doğru sesletimle okumaları istendi. Aynı zamanda araştırmacı tarafından model sesletimi yapılan cümlelerin üzerinde sesletmelerini çizgilerle göstermeleri istendi. Öğrenciler dikkatle ve keyifle bu etkinliğe katıldı.

Örnek Cümleler:

Otur şuraya!

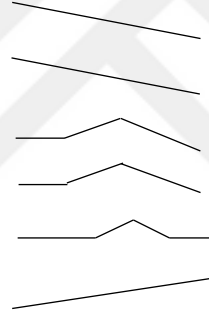
Çabuk gel!

Çayı sen mi döktün?

Bir dinle beni!

Bunu sen yapmış olamazsın!

Artık özgürüm!



Yirmi Beşinci Hafta- “*Sesli Okuma*”/ “*Sesletmede Anlam Yaratma*”

15.05.2019 tarihli ilk etkinlikte öğrencilerin sesletimlerini kontrol etmek amacıyla kitaplarındaki işlenecek olan metin üzerinde sesli okuma yapıldı. Her öğrenciden iki-üç cümle okuması istenerek öğrencilerin okumalarındaki hem ses hataları hem de bürünsel hatalar üzerinde duruldu. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları ses hataları benzer kelimelerle örnek sesletimler yapılarak ve ses çıkarılış bilgisi tekrar edilerek çalışıldı. Aynı zamanda okuma sırasındaki bürünsel özelliklere odaklanıldı. Cümlelerdeki vurgu ve ezgi özellikleri olması gereken şekliyle karşılaştırılarak öğrencilere dönüt verildi.

İkinci saatte “*Sesletmede Anlam Yaratma*” isimli etkinlikte ise öğrencilerden “Teşekkür ederim.” ve “Yok canım!” cümlesini farklı sesletimlerle okumaları istendi. Sesletimlerinin farklı duygu durumlarını yansıtmaları gerektiği belirtildi. Uygulayan öğrenciler cümleyi seslettikten sonra diğer öğrenciler arkadaşlarının yansıttığı duyguyu bulmaya çalıştılar. Sesletim yapan öğrenci ve arkadaşları cümle üzerinde tartışarak yorum yaptılar. Öğrenciler birbirlerinin sesletimlerini keyifle değerlendirdiler.

Örnek Duygu Durumları:

Teşekkür ederim/ (Mutlu)

Teşekkür ederim/Yok canım! (Heyecanlı)

Teşekkür ederim/Yok canım! (Şaşırmış)

Teşekkür ederim/Yok canım! (Kırgın)

Teşekkür ederim/Yok canım! (Umursamaz)

Teşekkür ederim (Ağlamaklı)

Yirmi Altıncı Hafta- “*Dilin Duygu Durumları*”/ “*Hikâyeler*”

22.05.2019 tarihli “*Dilin Duygu Durumları*” etkinliğinde öğrencilerden tahtaya yazılan farklı duygu durumlarını (korku, sevinç, tedirginli telaş) içeren metinleri bürünsel özelliklerini dikkate alarak sesletmeleri istendi. Öğrenciler metni seslendirmek üzere tahtaya çıkarıldılar. Öğrenci metni sesletirken diğer öğrencilerden de arkadaşlarının sesletmeleri hakkında yorum yapmaları istendi. Metindeki duygu ve öğrencilerin sesletiminin birbirine uygun olup olmadığı hakkında konuşuldu.

İkinci saatte ise “*Hikâyeler*” etkinliği uygulandı. Öğrenciler 3 gruba bölündü ve onlardan uygulayıcının onlara verdiği karakterleri senaryolaştırarak bir hikâye oluşturmaları istendi. Her grup kendi hikâyesinin karakterlerini kendi aralarında paylaştı. Hikâyelerini sesletme ve vurgulara dikkat ederek sınıf içerisinde grup olarak canlandırdılar. Sesletimlerin kişilerin karakterlerine ve kurdukları cümlelere uygun bir şekilde yapılmasına dikkat edildi.

Karakterler I:

Tembel öğrenciler ve öğretmen

Karakterler II:

Bir komşu, bir yaşlı anne ve onunla ilgilenmeyen çocukları

Karakterler III:

Trafik kurallarını ihlal ederek kazaya sebep olan bir sürücü, kaza mağduru ve polis

Yirmi Yedinci Hafta- “Cümlede Vurgu”/ “Yanlış Anlaşılan Diyaloglar: Zıt Vurgular”

30.05.2019 tarihli son uygulamanın ilk etkinliğinde cümleler üzerinde vurgu değişimlerine dikkat ederek sesletim yapıldı. Öğrencilere aşağıdaki örnek cümleler verilip model sesletim yapıldıktan sonra onlardan kendi örnek cümlelerini hazırlamaları istendi. Her öğrenci kendi cümlesini farklı vurgu özellikleriyle diğer arkadaşlarına sesletti. Öğrenciler sesletim yapan arkadaşlarını değerlendirdiler. Etkinliğe keyifle katıldılar.

Cümleler:

“Bu konuyu seninle *tekrar* tartışmayacağım.”

“Bu konuyu tekrar *seninle* tartışmayacağım.”

“Tekrar seninle *bu konuyu* tartışmayacağım.”

“*Tartışmayacağım* bu konuyu seninle tekrar.

“Bu kitabı okumadan önce *hayatım* çok farklıydı.”

“*Bu kitabı okumadan önce* çok farklıydı hayatım”

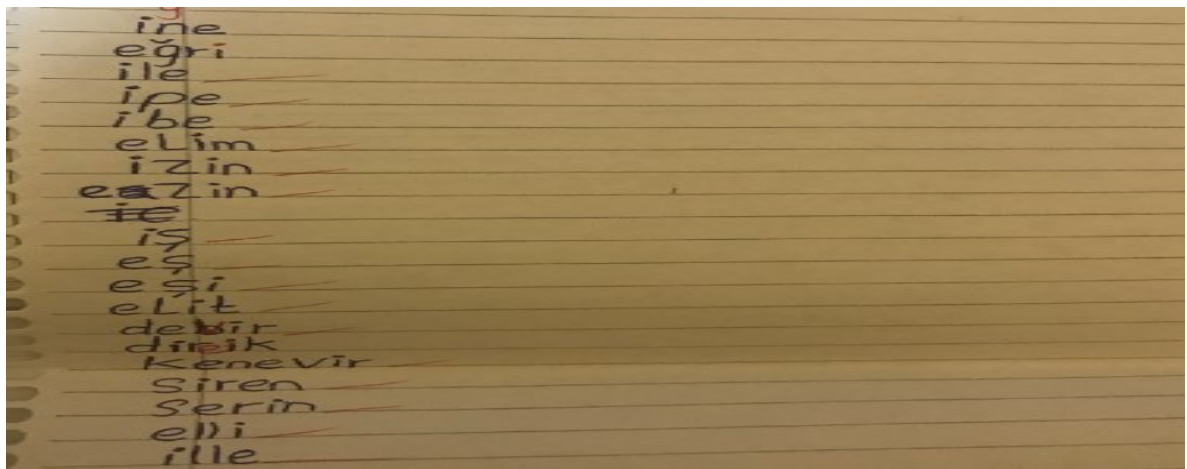
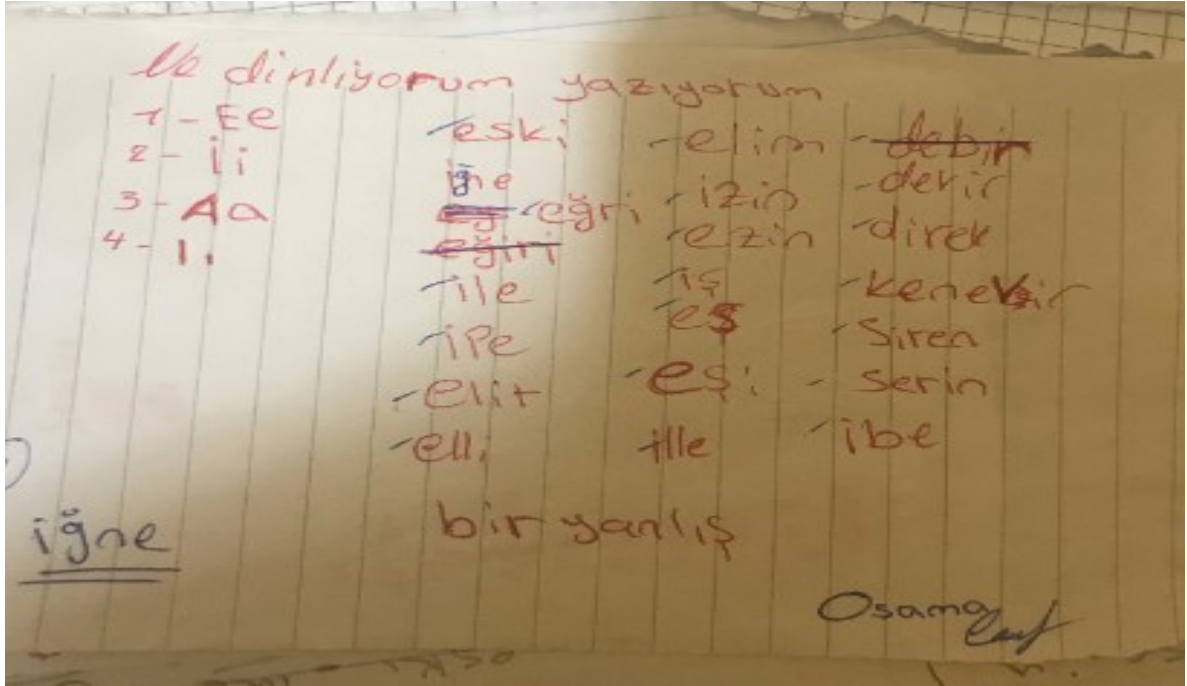
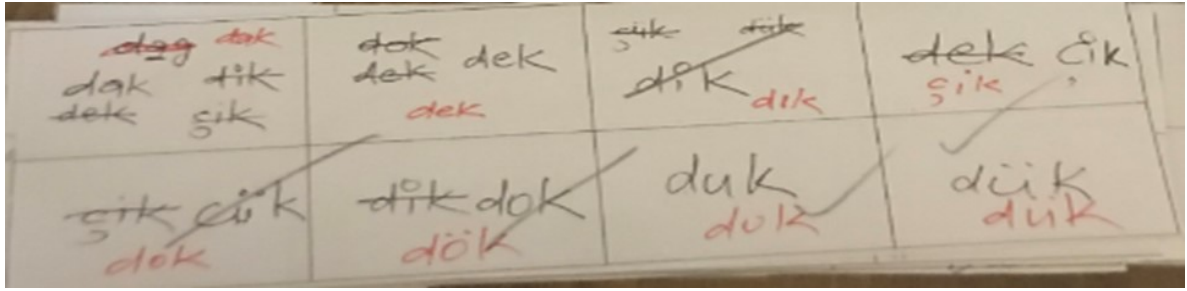
“*Çok farklıydı* hayatım bu kitabı okumadan önce.”

Etkinliğin ikinci saatinde “Yanlış Anlaşılan Diyaloglar: Zıt Vurgular” etkinliği uygulandı. Bu etkinlik daha önce öğrencilere hazır cümleler verilerek bunun üzerinden yapılmıştı. Bu uygulamada ise öğrenciler ikiye bölünmüş ve öğrencilerden bir diyalog yazmaları; bu diyalog üzerinde yanlış anlaşılan kelimeleri vurgulu okuyacak şekilde karşılıklı olarak hazırlamaları istendi. Daha sonra her öğrenci çifti kendi diyalogunu sınıfta arkadaşlarına canlandırdı. Yanlış anlaşılan kelimeler vurgularla düzeltildi. Vurgunun cümle üzerindeki etkisi pekiştirildi.

EK-3. Uygulama Fotoğrafları

DEKİ ✓	DEKİ ✓	DİKD ✓	DEK ✓
DEK ✓	DEK ✓ DÜK	DÜK ✓	DÜK ✓

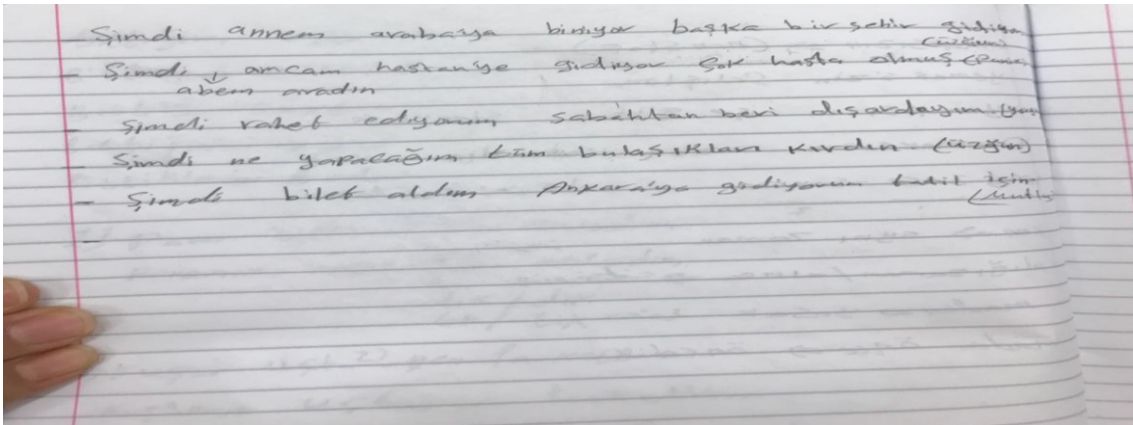
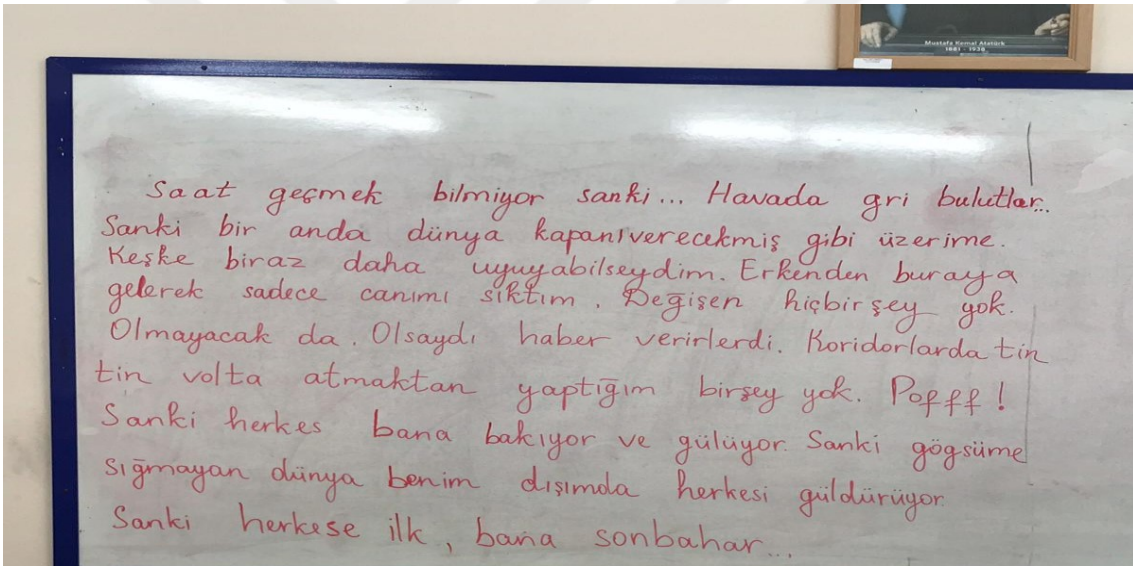
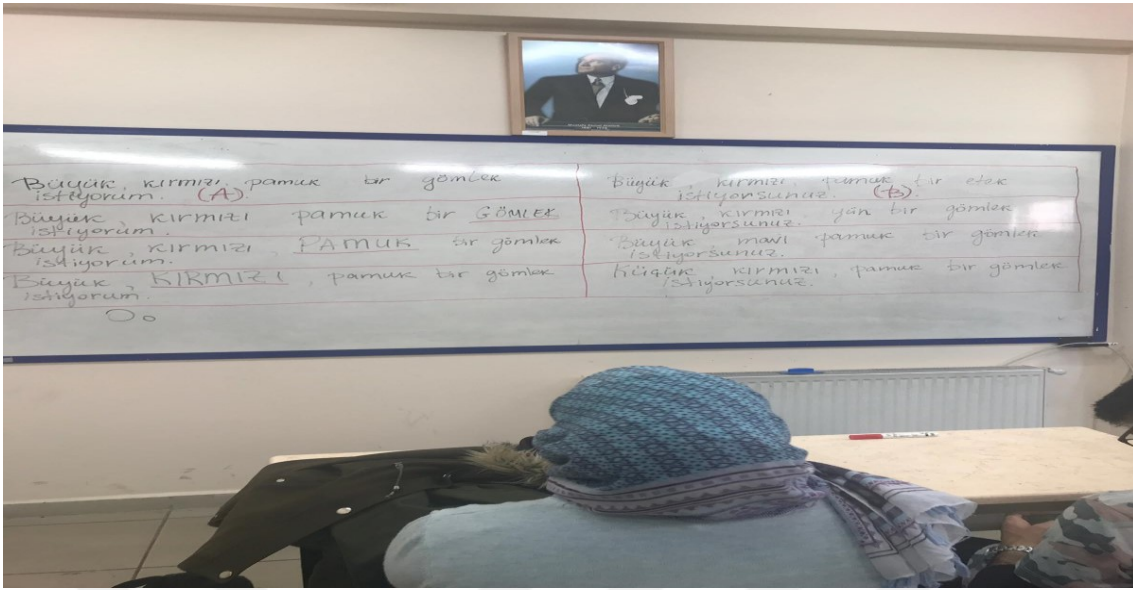
	dek ✓	dik ✓	Gik ✓
dok ✓	d	TÜK	dük ✓

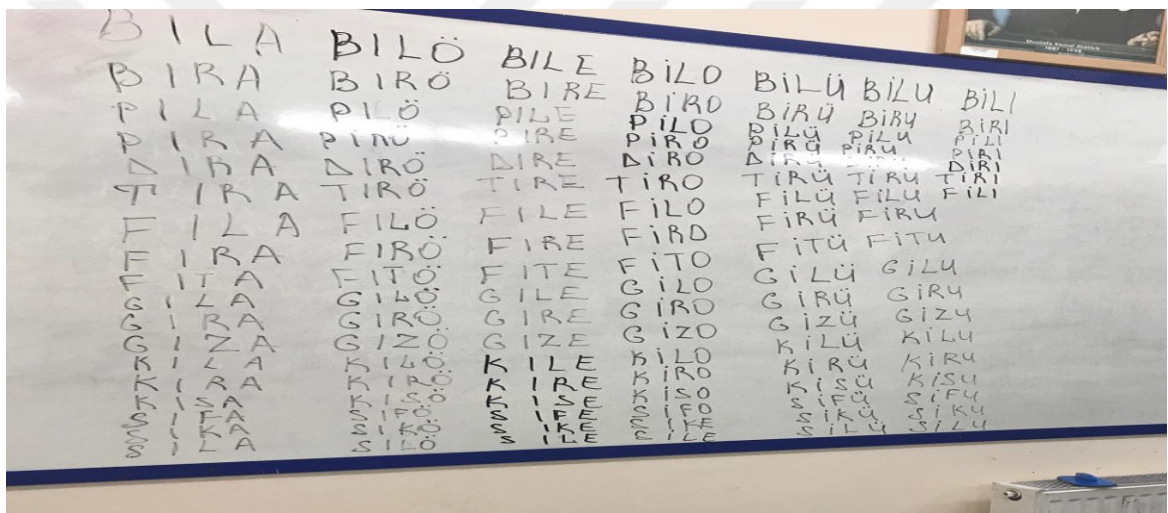
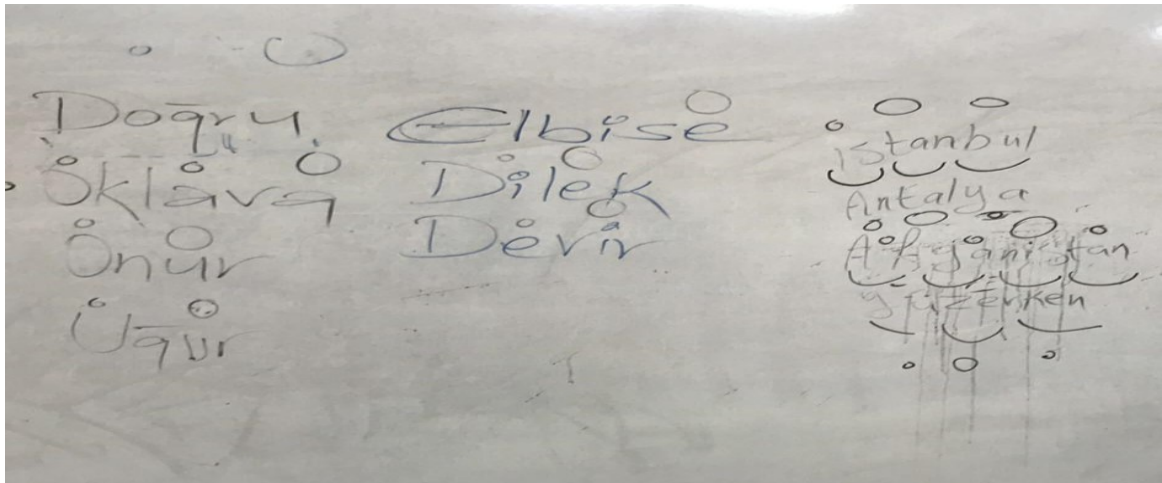


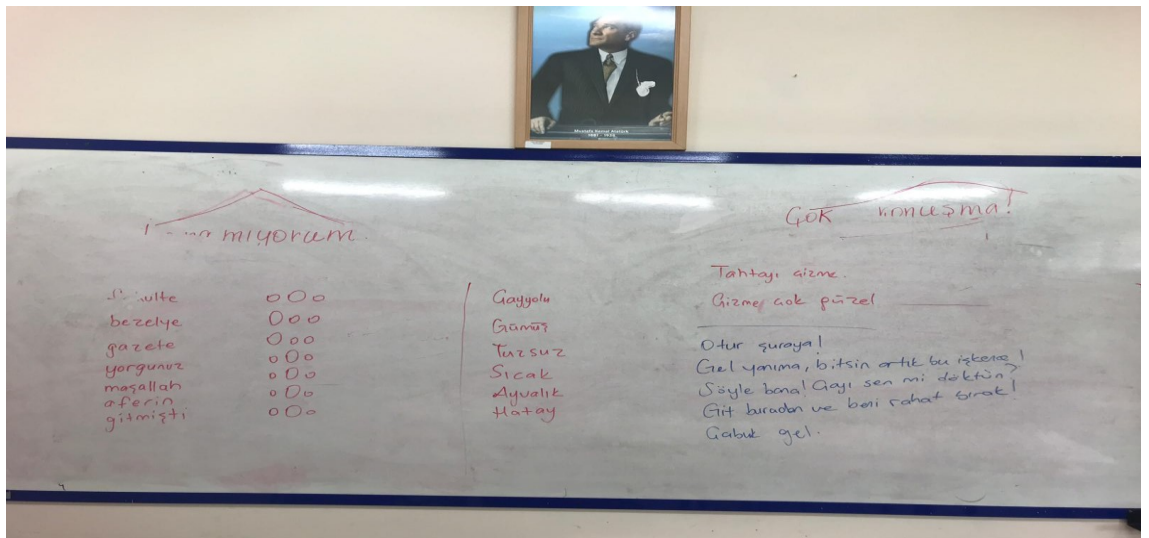
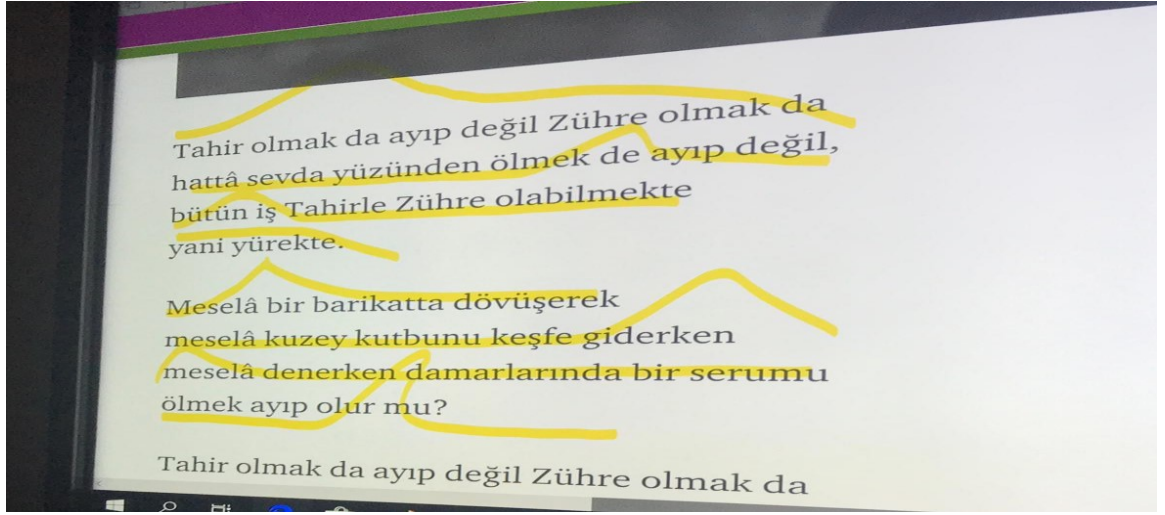
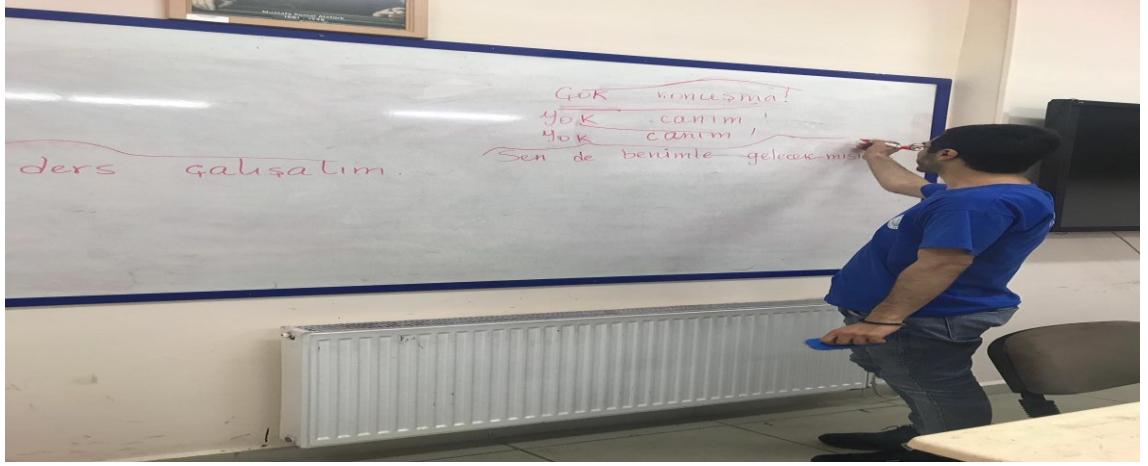
E, i, a, ı, Eski,  ne,  ne
 eğri, il  , ipe, ibe
 el   line, özünü
 e  n ,   , e , e i
 elit , devir , dir  
 kenavir , siren
 serin eldi, il  
  lle
 13 Doğru
 10 yanlış

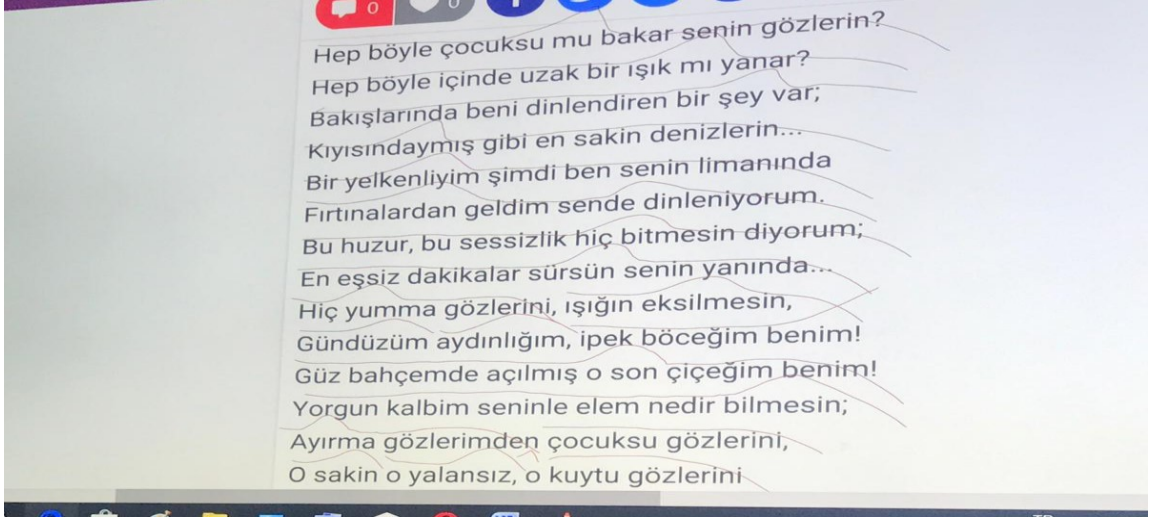












EK-4. Prozodik Okuma Ölçeği

1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).	0	1	2	3	4
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).					
3	Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır).					
4	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir. (Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır).					
5	Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar. (Virgölde sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	Anlam vurgulamalarla yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)					
7	Kelime kelime okumaktadır.(Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					
8	Cümlelerdeki sinyal kelimeler(bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir.(Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: Ama, Bunun dışında, Bunun için, ilk olarak, İkincisi vb).					
9	Okumadaki duraklamalar uygundur. (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz)					
10	Anlam tonlamalarla yansıtılır.					
11	Okuması pürüzsüzdür. (sesini açık ve net kullanır;uyumludur;dinleyiciyi yormaz).					
12	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir).					
13	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).					
14	Anlamlı gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir)					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

EK-5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği

0: Kesinlikle Yapamam 50: Orta Düzeyde Yapabilirim 100: Kesinlikle Yapabilirim.

[illegible]

EK-6. Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği

Değerli öğrenciler,

Bu ankette sıralanan maddeler, Türkçe ile ilgili görüşünüzü belirlemek için

Olumsuz Maddeler: 2m, 4m, 7m, 12m, 13m.

Bilşşsel/İlgi: 1m, 2m, 3m, 4m, 6m, 8m.

Edim Kaygısı: 7m, 12m, 13m.

Duyuşsal/motivasyon: 5m, 9m, 10m, 11m.

No:	TÜRKÇE ÖĞRENMEK	1	2	3	4	5
1	Türkçe öğrenmeyi seviyorum.	1	2	3	4	5
2	Türkçe öğrenmek bana çok zor geliyor.	1	2	3	4	5
3	Türkçeyi çok iyi düzeyde öğrenmek istiyorum.	1	2	3	4	5
4	Türkçe öğrenmek sıkıcıdır.	1	2	3	4	5
5	Farklı kültürden insanlarla iletişim kurmak beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
6	Türkçe öğrenirken mutlu oluyorum.	1	2	3	4	5
7	Türkçe konuşurken benimle alay edilmesinden korkuyorum.	1	2	3	4	5
8	Türkçe öğrenmek çok güzeldir.	1	2	3	4	5
9	Türkçe konuşurken kendimi iyi hissediyorum.	1	2	3	4	5
10	Türkçe öğrenmek, başkalarıyla iletişim kurmamı sağlıyor.	1	2	3	4	5
11	Türkçe öğrenmek, sosyal etkinliklere katılmamı sağlıyor.	1	2	3	4	5
12	Türkçe yazarken yanlış yapmaktan korkuyorum.	1	2	3	4	5
13	Türkçe konuşurken yanlış şeyler söylemekten korkuyorum.	1	2	3	4	5

EK-7. A1 Kuru Sesli Okuma Metni**MİNE ve ŞUŞU**

Mine, telaşla gözlerini açtı ve etrafına baktı. Güneş camdan içeri sızıyordu. Endişeli ve yorgun bir gece geçirmişti. Annesinin sesini duydu. Hafifçe yataktan kalktı ve aşağı indi. Merdivenlerden hızlı hızlı inmeyi çok seviyordu. Ama bugün neşesi yoktu ve biraz hüzünlüydü. Şuşu'yu en son garajda görmüştü. Babasıyla beraber arabadaydı ama nereye gittiler, anlamamıştı. Annesi üzgündü ve Mine'ye durumu anlattı; “Yavru kedin, hasta” dedi. Babası Şuşu'yu veterinere götürmüştü. Mine kendi kendine düşünmeye başlamıştı. “Kedilerin de çocuklar gibi canı yanar mı yoksa onlar da büyükler gibi acıya dayanıklı mı?” Canı kahvaltı yapmak istemedi. Kendini oyalamak için kitabını eline aldı ve okumaya başladı. Ne kadar çok zaman geçmişti. Kapının zil sesine irkildi. Koştı, kapıyı açtı. Şuşu, gayet sağlıklı bir şekilde ona bakıyordu. Mine'nin kucağına atladı. Bir gece ayrı kalmak onu da korkutmuştu. Mine ona hemen mamasını hazırladı. Şuşu iştahla yedi, sonra da uykuya daldı.

EK-8. A2 Kuru Sesli Okuma Metni**JALE**

Jale bugün çok fazla uydu. Yorgun ve hastaydı. Eline kahve fincanını aldıktan sonra camın kenarına oturdu ve düşünmeye başladı. Herkeste bir telaş vardı. Anlaşılan hayat bazen zordu. Sıcak sıcak kahvesini yudumladı. Onu görmek isteyen arkadaşları aklına geldi. Onları aradı ve iyi olduğunu söyledi. Kendini iyi hissettiği için üzerine bir hırka aldı ve dışarı çıktı. O sırada yağmur parktaki çocukları sıırıslıklam etti. Bu yağmur jalenin hoşuna gitti. Biraz yürüdükten sonra bir markete gitti ve kendine meyve aldı. Akşam için plan yapmadan önce ailesiyle konuşmak için tekrar eve döndü.

EK-9. B1 Kuru Sesli Okuma Metni**BİR HEDİYE**

Dışarda rüzgârdan sürüklenen yapraklarla birlikte hafif hafif yürümek Nejla için huzur sebebiydi. Ayağının altı sarı, başının üstü kızıl sanki hiç durmayacakmış gibi yürüyordu. Birden önünde küçük siyah bir köpek belirdi. Ona patisini uzatmıştı. Nejla buğulu gözlerle bakan köpeğin başını okşadı ve yürümeye devam etti. Birkaç dakika sonra arkasına baktığında köpeğin onu takip ettiğini gördü. Belki de bu benim için bir dosttur diye düşündü. Dönüp onu kucağına aldı ve paltosunun içine soktu. Küçük köpek açtı. Bunu fark eden nejla onu doyurmak için hemen eve döndü. Köpek yeni yuvasına çabuk alışmıştı. Artık yeni evinde her gün nejlayı bekliyordu.

EK-10. B2 Kuru Sesli Okuma Metni

Babamın saçları seyrelmişti. Daha çok kırlaşmıştı. O çocuk, yatak odasına bitişik küçük sandık odasından çıkmıştı. Bir vakitler ben de orada, onunla yatardım. Odaya sinmiş paslı soluk kokusu, yanık limon kabuğu, marsık kokusu yüzüme çarpmıştı birden. Döşeme sallanmıştı. Annem övüntülü: ‘Bak geldi!’ demişti. Sıkılarak yüzüne bakmıştım. Burnu biraz daha kızarmıştı. Yanakları sarıydı. Babamın altın dişi yoktu ağzında. Üst azı dişi sarı sarı teneke, teneke ışıldıyor. Yeni yaptırmış demek. ‘Gel bakalım delikanlı !’ demişti. Duraksayarak yürümüşüm. O çocuğun ağzının karanlık çukuru üzerimdeydi. Ağlayacaktım. Babamın pijama ceketinin düğmeleri çözüktü. Fanilasının da. Çiğ, ak teni görünüyordu. Boynunu kasıyordu ikide bir. Kocaman eli boşlukta. Eğilip öpmüştüm. Soğuktu eli, zayıftı. Tütün kokmuyordu. Kirpiksiz, karanlık, çukurda gözlerinin kenarında birikmiş sarı çapaklar vardı. Yanakları saydam gibiydi. Sarkmıştı. Annem: ‘Öpsene ağabeyinin elini !’ demişti, o çocuğa. Bulaşık bir hayranlıkla iki elimi birden kavrayıp alnına götürmüştü. Sonra karşıma geçip durmuştu. (Güler ve Hengirmen, 2005, s. 181)

EK-11. C1 Kuru Sesli Okuma Metni

ALGISAL ZAMAN

Zaman herkes için değişebilen bir algıdır. Kimi saatlerce bir altmış dakika geçirir. Kimi ise bunu sadece üç yüz saniyede yaşar. İnsanların içinde bulunduğu durumdan beslenen bu durum, zamanı her seferinde yine de nesnelmiş gibi gösterir. Öyle anlar yaşanır ki bazen; içinden çıkılamaz, karşı konulamazmış gibi hissettiğimiz... Oysa insan alışabilen arsız bir varlıktır. Kendini ikna edemediği hiçbir durum yoktur. Bu bir tür savunma mekanizmasıdır. Başına gelebilecek, tecrübe edinilecek her şeye karşı ayrı bir kabullenme tarzı yaratabilir. Yaratmak zorundadır. Çünkü insan hem zayıf hem de çok güçlü bir canlıdır. Hayatına devam edebilmenin hayatın içindeki tüm insani olgularla başa çıkabilmekten geçeceğini bilir. Böyle bir evrende zaman ise insanın kendini oyalaması için icat edilmiştir. Teknolojinin de sonsuz ufku sayesinde zor denen ne varsa kolaylaştırılmış; bir nevi katlanabilmemize yardım edilmiştir. Biraz daha somutlaştırabilmek; aslında bir düşünceden ibaret olan hayatı ideolojik yanılsamalarla derinleştirebilmek adına iyi bir fikir olabilir. Mesela hep kendimizin yarattığını sandığımız ama aslında hiçbir zaman kontrol edemediğimiz şartlarımızı uydurabilseydik eğer; kimse özlemek filini tanımazdı. Son teknolojiye sahip ilk uçaklarla gidilirdi her akla gelene.

Böyle bir ortamda zamanın algısalılığı da bir düşünceye dönüşüyor. Geçirilen her saniye yaşanmamış bir soyutluğa bürünüyor. Kendi içimizde ve gramerlerimizde geçmiş, şimdiki, gelecek diye üçe ayırdığımız ama aslında sadece tek boyutu; şimdisi olan zaman... Şimdiden geçen her dilimi geçmiş; şimdi olmayı bekleyen her anı ise gelecek aday. “En teknolojik” bulduğumuz filmlerde başrol alan zaman makinalarının bile hedefi şimdiden hariç tüm zamanlar. Kimse geçmiş kılığındaki anları değiştirmek veya gelmemiş olana planlar hazırlamak yerine şimdikiyi güzelleştirmeyi düşünmüyor. Oysa bize verilen tek zaman şimdi. Dün de şimdidi; o hep çok uzakta kaldığı için tüm iyi beklentileri içine gömdüğümüz gelecek de... Hayatınızı sizin elinizden alıp yaşamaya çalışan o sihirli (!), karşı konulamaz (!) teknolojiyi; ürünlerini bir kenara bırakın ve kendi hayatınızı kendiniz yaşayın. Daha çok yorulun; daha çok hissedin; daha çok söylenin ama hayatınızı zamansız yaşayın...

EK-12. Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurul İzin Belgesi



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Gökçen TEKİN

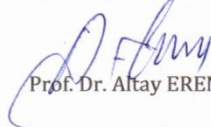
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimler Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Sayın Gökçen TEKİN,

"Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sesletim Eğitimi" İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2019/79) kurulumuzun 26.02.2019 tarihli ve 2019/02 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zuhal Demirci (Üye)

EK-13. Klinik Araştırmalar Etik Kurul İzin Belgesi

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU ONAYI
BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY CLINICAL RESEARCHES ETHICS COMMITTEE APPROVAL

Sayı : 337

12.11/2019

Konu: Kararlar

BAŞVURU BİLGİLERİ (APPLICATION INFORMATION)	ARAŞTIRMANIN ADI (TITLE OF THE PROJECT)	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sesletim Eğitimi.
	ARAŞTIRMANIN İNGİLİZCE ADI (TITLE OF THE PROJECT)	Pronunciation Training In Teaching Turkish As A Foreign Language.
	SORUMLU ARAŞTIRMACI (PRINCIPAL INVESTIGATOR)	Prof.Dr.Halit KARATAY
	DİĞER ARAŞTIRMACILAR (OTHER INVESTIGATORS)	Öğr.Gör.Gökçen TEKİN, Dr.Öğr.Üyesi Mustafa HIZAL
	ARAŞTIRMA MERKEZİ (RESEARCH CENTER)	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER/Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

KARAR (DECISION)	Karar no (Decision No): 2019/232	Tarih (Date) 14.10.2019
	Prof.Dr.Halit KARATAY'ın sorumluluğunda yapılması tasarlanan ve yukarıda başvuru bilgileri verilen araştırma dosyası ve ilgili belgelerin incelenmesi sonucunda araştırmanın gerçekleştirilmesinde etik yönden sakınca olmadığına mevcudun oy birliği/oy çokluğu ile karar verilmiştir.	

Üyeler	Uzmanlık alanı	Kurumu	İmzası
Doç.Dr. Erkan KILINÇ (Başkan Yardımcısı)	Fizyoloji	BAİBÜ Tıp Fakültesi	Eos.
Prof. Dr. Mehmet Hayri ERKOL (Üye)	Genel Cerrahi	BAİBÜ Tıp Fakültesi	Hızal
Doç. Dr. Mehmet Hamid BOZTAŞ (Üye)	Ruh Sağlığı Hastalıkları	BAİBÜ Tıp Fakültesi	İzinli
Doç. Dr. Akif Hakan KURT (Üye)	Farmakoloji	BAİBÜ Tıp Fakültesi	Kurt
Doç. Dr. Mehmet Zahid KOÇAK (Üye)	İç Hastalıkları	BAİBÜ Tıp Fakültesi	Koçak
Dr. Öğr. Üyesi Oya KALAYCIOĞLU (Bildirimden Sorumlu Üye)	Biyoistatistik	BAİBÜ Tıp Fakültesi	Kalaycıoğlu
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Hayati ATALA (Üye)	Protetik Diş Tedavisi	BAİBÜ Diş Hekimliği Fakültesi	İzinli
Dr. Öğr. Üyesi Makbule TOKUR KESGİN (Üye)	Hemşirelik	BAİBÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi	Tokur
Dr. Öğr. Üyesi Kutlu AYDIN (Üye)	Antrenörlük	BAİBÜ Spor Bilimleri Fakültesi	Aydın
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet YÜKSEL (Üye)	Kalp Damar Cerrahisi	BAİBÜ Tıp Fakültesi	Yüksel
Dr. Öğr. Üyesi Hamit YOLDAŞ (Üye)	Anesteziyoloji ve Reanimasyon	BAİBÜ Tıp Fakültesi	Yoldaş
Dr. Öğr. Üyesi Abdulgani KAYMAZ (Üye)	Göz Hastalıkları	BAİBÜ Tıp Fakültesi	Kaymaz
Dr. Hatice Selen SÖYLEMEZ (Üye)	Farmakolog/Eczacı	Özel Eczane (BOLU)	Söylemez
Av. Huri Hülya GÜNEŞ COŞKUN (Üye)	Hukukçu	Özel Hukuk Bürosu (BOLU)	Güneş
Ramazan KAYNARPINAR (Sivil-Üye)	Esnaf	Serbest Meslek (BOLU)	Kaynarpinar

EK-14. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Konuşma Özyeterlik Ölçeği Kullanım İzin Belgesi



Gökçen TEKİN <gokcentekinbrs@gmail.com>
 15 Şub 2019 Cum 12:27 ☆ ↻

Alıcı: Haluk ▼

Sayın hocam, merhaba. Geliştirmiş olduğunuz "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Konuşma Özyeterlik Ölçeği", "Yabancı Dil Olarak Türkçe A1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Yabancı Dil Olarak Türkçe C1 Düzeyi Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ni izin verirsiniz doktora tez çalışmamda kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar.



Haluk Güngör <halukgungor1@gmail.com>
 15 Şub 2019 Cum 15:01 ☆ ↻

Alıcı: ben ▼

Gökçen Hanım merhaba.

Ölçekleri ve okuduğunu anlama testlerini çalışmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar.

Gökçen TEKİN <gokcentekinbrs@gmail.com>, 15 Şub 2019 Cum, 12:27 tarihinde şunu yazdı:

EK-15. Prozodik Okuma Ölçeği İzin Belgesi

Prozodik Okuma Ölçeği

Gelen Kutusu x



Gökçen TEKİN <gokcentekinbrs@gmail.com>

5 Kas 2018 Pzt 12:21



Alıcı: kagankeskin, mbastug33 ▾

Sayın Hocam,

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Tömer'de öğretim görevlisi olarak görev yapmaktayım. Prof. Dr. Halit KARATAY danışmanlığında yürüttüğüm "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sesletim Eğitimi" adlı doktora tezimde Prozodik Okuma Ölçeği'ni kullanmamın bir sakıncası var mıdır?

İyi çalışmalar dilerim.

Gökçen Tekin

Muhammet BAŞTUĞ <mbastug33@gmail.com>

5 Kas 2018 Pzt 12:28



Alıcı: ben ▾

Prozodik Okuma Ölçeğini araştırmanızda kullanabilirsiniz; kolaylıklar dilerim.



EK-16. Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği İzin Belgesi

Gökçen TEKİN <gokcentekinbrs@gmail.com>

Alıcı: HALİT ▼

Sayın hocam merhaba, doktora tez çalışmamda size ait olan "Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği" ni kullanabilir miyim?
Saygılar, iyi çalışmalar.

HALİT KARATAY <halitkaratay@gmail.com>

Alıcı: ben ▼

İLGİLİ MAKAMA

Öğr. Gör. Gökçen Tekin'in doktora tezine veri toplama aracı olarak geliştirdiğim "Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği"ni kullanmasını onaylıyorum.

EK-17. ÖZGEÇMİŞ

23.10.1985 tarihinde Ankara’da doğdum. Lisans eğitimimi Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde tamamladıktan sonra aynı üniversitede Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans programını tamamladım. Sekiz yıl Millî Eğitim Bakanlığında Türkçe öğretmeni olarak görev yaptım. 2017 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalında doktora eğitimimim devam ederken BAİBÜ-TÖMER’de Türk Dili öğretim görevlisi olarak göreve başladım. Halen BAİBÜ-TÖMER’de öğretim görevlisi olarak çalışmaktayım.