



# SESLETİM ODAKLI KONUŞMA MODELİNİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERLERİN SESLETİM BECERİLERİNE ETKİSİ<sup>1</sup>

The Effect of the Pronunciation-Oriented Speech Model on the  
Pronunciation Skills of the Learners of Turkish as a Foreign  
Language

Ayşegül CANDAN<sup>2</sup>, Dilek FİDAN<sup>3</sup>

Sakarya Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi

ORCID ID: 0000-0002-8004-0509, 0000-0003-1349-580X

**Öz:** Konusu yabancı dil öğretiminde sesletim olan bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletim becerilerini iyileştirmek üzere geliştirilen Sesletim Odaklı Konuşma Modelinin (SOKM), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 dil düzeyindeki öğrencilerin Türkçedeki ünlüleri sesletim becerilerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, gerçek deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılarak toplam 25 katılımcıyla çalışılmıştır. Bu katılımcılardan, yabancı

<sup>1</sup> Bu çalışma, Doç. Dr. Dilek Fidan'ın danışmanlığında yapılan "Sesletim Odaklı Konuşma Modelinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sesletim Becerilerine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Sakarya Üniversitesi, Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, candanaysegul06@gmail.com

<sup>3</sup> Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, dilek.fidan@kocaeli.edu.tr

Makale gönderim tarihi: 23 Ocak 2023; Kabul tarihi: 1 Mart 2023

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

dil olarak Türkçe öğrenen ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden A2 seviyesindeki 15 katılımcı (3 kadın, 12 erkek) deney grubunda, 10 katılımcı (4 kadın, 6 erkek) kontrol grubunda yer almıştır (N: 25). Çalışmaya katılan katılımcılardan, öntestte ve sontestte gördüğü sözcüğü sesletme, dinlediği sözcüğü sesletme (yineleme), görselini gördüğü nesnenin adını söyleme, dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma) görevlerini yerine getirmeleri istenmiştir.

Deney grubuna, 5 haftalık (10 saatlik) SOKM eğitimi verilmiştir. Verilen eğitim sonucunda, gördüğü sözcüğü sesletme, dinlediği sözcüğü sesletme (yineleme) ve görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevlerinde öntestle ve sontest arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve verilen eğitimin etkili olduğu yani, geliştirilen SOKM'nin sesletme becerisini geliştirmede yararlı olduğu ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sesletim (telaffuz), Konuşma becerisi, Dil öğretimi, Sesletim odaklı konuşma modeli

**Abstract:** The main focus of this study is the pronunciation skills in foreign language teaching. The aim of the study is to investigate the effect of the Pronunciation Oriented Speech Model (POSM), which was developed to improve the pronunciation skills of the students in Turkish Language Teaching in which the effect of the model on A2 level learners' ability to pronounce vowels in Turkish was investigated. For this purpose, a random design with pretest-posttest-control groups were used. 25 subjects in total participated in the study. Among these 15 subjects, there were 3 females and 12 males were in the experimental group, and 10 subjects (4 females, 6 males) were in the control group (N:25). All of the subjects who learned Turkish as a foreign language (the ones who agreed to participate in the study voluntarily) were at A2 level. The subjects were asked to perform the tasks of pronouncing the word they saw, pronouncing the word they heard (by repeating); saying the name of the object that they saw and dictating (i.e. writing the words/sounds they heard) in the pretest and the posttest. The experimental group had 5 weeks (10 hours) of POSM training. As a result of the training given, it was seen that there was a statistically significant difference between the pretest and the posttest in the tasks of pronouncing the word they saw; pronouncing the word they heard (repeating) and saying the name of the object that they saw. Therefore, it can be argued that the training given was effective. Hence, it was speculated that the developed POSM is useful in improving the pronunciation skills of the learners of Turkish as a Foreign Language.

**Keywords:** Pronunciation, Speaking skill, Language teaching, Pronunciation-Oriented Speech Model

## 1. GİRİŞ

Yabancı dil öğrenme amaçlarından bir tanesi hedef dili akıcı bir şekilde konuşmaktır. Akıcı konuşma için hedef dilin sözdizim kurallarını bilmeye ek olarak, seslerin doğru ve anlaşılır bir biçimde sesletilmesi (telaffuz edilmesi) gerekmektedir. Sesletim, dildeki yazıbirimlerin (harflerin) ses karşılıklarının konuşma organları ile fiziksel olarak ifadesiyken sadece parçalı sesbirimlerin (ünlüler, ünsüzler, yarıünlüler) değil; vurgu, ton gibi parçalarüstü sesbirimlerin doğru kullanılması sürecidir. Dil öğretimi ortamlarındaki sesletim öğretiminin ilk adımı, o dilin alfabesinin (abecesinin) öğretimidir, ancak tek başına alfabe öğretimi dildeki seslerin doğru ve anlaşılır olarak sesletilmesinde yeterli olmamaktadır. Bu durum sesletim becerisi için farklı etkinlik, uygulama, model, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesini ve kullanımını gerekli kılmaktadır.

Yabancı dil öğrenen öğrenciler, çeşitli nedenlerle (dillerarası farklılıklar, fizyolojik nedenler...vb) hedef dildeki yazıbirimlerin ses karşılıklarını doğru sesletmekte sorun yaşamaktadır. Bu sesletim sorunları, dil öğrenim ortamlarının genelinde gözlemlenmekle beraber alanyazında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin de Türkçe yazıbirimleri sesletmesinde, akıcı ve anlaşılır konuşmada sorun yaşadıklarını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Doğan, 2007; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; Tüm, 2014; Yılmaz ve Şeref, 2015; Nurlu ve Özkan, 2016; Özmen, Güven ve Dürer, 2017; Kahraman, 2018; Beydilli Kaya, 2019; Tekin, 2020; Güven ve Özmen, 2021).

Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hangi sesleri sesletmekte zorlandıklarını saptamak amacıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır: Şengül (2014), Türk alfabesine özgü olan /ö/, /ü/, /ş/, /ç/, /ı/ seslerinin ve <ğ> yazıbiriminin çalışma grubunu oluşturan yabancı öğrenciler tarafından anlaşılmadığını ve öğrencilerin bu sesleri kullanmakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada Arap alfabesini kullanan öğrencilerin ünlüleri kimi zaman birbirinin yerine kullandıkları, kimi zaman da hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmada farklı dil ailelerinden gelen öğrencilerin zorlandıkları seslerin farklılık gösterebileceği belirtilmiştir. Örneğin, Azeri öğrencilerin /ı/, /i/, /o/, /ö/, /u/, /ü/ seslerinde, Somalili, Endonezyalı, Nijeryalı ve Mozambikli öğrencilerin /ı/, /ö/, /v/, /ü/ seslerinde sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir.

Karababa'ya (2009) göre, kendi dilinde bulunmadığı için anadili Arapça olan bir öğrencinin /ö/ sesini; Anadili Japonca olan bir öğrencinin ise

/r/ sesi ile /l/ sesi arasındaki ayrımı farketmede zorlanmaktadır. Sayed'e (2017) göre, Türkçe öğrenmek isteyen Arap kökenli öğrenciler özellikle, /i/, /ö/, /ü/, /ç/, /v/, /p/, /ş/, /ç/ seslerini ve <ğ> yazıbirimini sesletmekte zorlanmaktadır. Çetin (2019), anadili Arapça olan öğrencilerin /o/, /ö/, /u/, /ü/ seslerini sesletmekte zorlandıklarını; İranlı öğrencilerin /ö/, /ü/, /v/ seslerinin; Koreli öğrencilerin /z/ , /l/ , /ö/, /ü/ seslerini; Uzak Doğulu (Japon, Koreli, Çinli, Tayvanlı) olanların genellikle /k/ sesi yerine, /k/ ve /g/ sesi arasında bir sesletim yaptıkları; anadili İtalyanca olan öğrencilerin /h/, /ı/, /ö/, /ü/ seslerinin ve <ğ> yazıbiriminin sesletiminde; Kazak öğrencilerin ise ; /ı/, /h/, /ü/, /v/, /e/, /c/, /i/, /t/ seslerinin ve <ğ> yazıbiriminin sesletiminde zorlandıkları tespit edilmiştir.

Sonuç olarak yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde, Türkçede /ı/, /i/, /ö/, /u/, /ü/, /c/, /ç/, /g/, /h/, /j/, /k/, /l/, /p/, /r/, /t/, /v/, /z/ seslerinin ve <ğ> yazıbiriminin sesletiminde yabancı uyruklu öğrencilerin zorlandıkları; anadile bağlı olarak belli belli toplulukların belli sesleri sesletmekte ortak sıkıntılar yaşayabildikleri görülmektedir.

Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletimde yaşadıkları zorlukları ortaya koyan çalışmalar olmasına rağmen; öğrencilerin bu zorlukları aşmasına yönelik çözüm önerisi getiren çalışmaların sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Yabancı öğrencilerin sesletim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik önerisi ve materyal önerisi sunan çalışmalar şunlardır: Karatay ve Tekin (2019); Özmen, Güven ve Dürer (2017); Ak-Başoğul ve Aksu-Raffard (2018).

Yukarıda bahsedilen bu çalışmalarda yabancı öğrencilerin Türkçeyi doğru sesletmesine yönelik etkinlik önerileri sunulmuş olsa da bu alanda geliştirilmiş bir model ya da yöntem önerisine rastlanmamıştır. Alanyazındaki bu eksiklikten hareketle bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeyi doğru ve akıcı konuşmalarını sağlamak amacıyla *Sesletim Odaklı Konuşma Modeli* (SOKM) adlı bir model önerisi oluşturulmuştur. Konusu yabancı dil öğretiminde *sesletim* olan bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletim becerilerini iyileştirmek üzere geliştirilen *Sesletim Odaklı Konuşma Modelinin* (SOKM), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 dil düzeyindeki öğrencilerin Türkçedeki ünlüleri sesletim becerilerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) SOKM'nin gördüğünü sesletme görevi (sesli okuma) açısından sesletmeye etkisi nedir?
- 2) SOKM'nin dinlediğini sesletme görevi açısından sesletmeye

(yinelemeye) etkisi nedir?

3) SOKM'nin görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi açısından sesletmeye etkisi nedir?

4) SOKM'nin dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma) görevi açısından sesletmeye etkisi nedir?

Geliştirilen bu model, ses okuma yöntemi (phonics), ses temelli tümce yöntemi ve konuşma terapileri uygulamalarının karmasından oluşturulmuştur. SOKM, öğrencilere hedef sesi aşamalı olarak *tanıma, fark etme, ayırt etme* ve daha sonra *sesi sesletme (tek başına, seslem içinde, sözcük içinde, tümce içinde ve konuşma sırasında)* imkânı veren bir modeldir. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde, model hakkında detaylı bilgi verilecektir.

#### 1.1. SES OKUMA YÖNTEMİ<sup>4</sup>

Bu yöntem, anadili İngilizce olan öğrencilerin İngilizce okuma yazma hızlarını ve okuduklarını anlama becerilerini arttırmak amacıyla ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle, sesbilimsel yönteme dayalı olarak okuma-yazmanın öğretimi amacıyla kullanılmış bir yöntemdir. Bu amaç doğrultusunda araştırmalar (Lloyd,1992; Groff, 1977; Lewis ve Ellis, 2006; Rixon, 2011), yöntemin geliştirilmesi ve uygulanabilirliğinin artması için çeşitli araştırmalar yaparak yayınlar ortaya koymuşlardır. Bu araştırmalar İngilizcenin anadili olarak öğretilmesine yönelik olsa da araştırma sonuçlarının İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde de kullanıldığı görülmektedir. Fries'a (1963, s. 20, aktaran Rixon, 2011, s. 88) göre, "*Phonics olarak bilinen yaklaşım ilk olarak 19. yüzyılda, ABD'de geliştirildi. Terimin ilk kullanımı ise McGuffey'nin, 'Eclectic Series' kitabının 1879'daki yeniden baskısında yer almaktadır.*"

Groff ve Patrick (1997, s.1) bu terimi, "harfler ve harf grupları tarafından iletilen seslerin sistematik olarak öğretilmesine ve öğrenilen bu harf ve harf gruplarının da sözcükleri okumak veya yazmak için birleştirilmesine" dayanan ses temelli bir okuma yöntemi olarak tanımlarken Merriam Webster sözlükte, bir dili yeni öğrenmeye başlayanlara harflerin, harf gruplarının ve özellikle seslemlerin sesbilgisel özelliklerini öğrenmelerini sağlayarak sözcükleri doğru okumayı ve sesletmeyi öğretme metodu olarak tanımlanmaktadır

<sup>4</sup> Bu kavram karşılığında Türkçede farklı kullanımlar (sesbilim, analitik sesbilim, sesbilimsel yönteme dayalı okuma ve yazma...vb) olup Türkçe için henüz bir terim birliği olmadığı gözlenmektedir. Bu çalışma boyunca, "phonics" terimi için "ses okuma yöntemi" ifadesi kullanılmıştır.

(Merriam-Webster, 15 Haziran 2022).Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus'da ise *harflerin temsil ettiği sesleri öğrenmeye dayalı, insanlara okumayı öğretme yöntemi*; Cambridge Academic Content Dictionary'e göre *harfler ve sesler arasındaki ilişkiyi vurgulayarak nasıl okunacağını öğretme yöntemi* olarak tanımlanmaktadır (Cambridge Dictionary, 17 Haziran 2022).

Alanyazında yapılan tanımlardan da anlaşıldığı üzere ses okuma yöntemi; bir dilin alfabesindeki yazıbirim ve yazıbirim grupları ile bu yazıbirim ve yazıbirim gruplarının ses karşılıkları arasındaki ilişkiyi kavrayarak, bu seslerden oluşan seslem ve sözcükleri doğru sesletmeyi hedefleyen bir yöntemdir. Ek olarak, hem anadilde hem de yabancı dilde sesletimin öğretilmesinde kullanıldığı dikkati çekmektedir.

## 1.2. SES TEMELLİ OKUMA YÖNTEMİ

2004 yılında ülkemizde uygulanmaya başlayan 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren de ülke genelinde uygulanan ses temelli cümle yönteminde, temel olarak parçadan bütüne ilkesine göre hazırlanan içerikte, okuma yazma öğretimi seslerle başlamakta daha sonra seslem, sözcük ve tümce öğretimi yapılmaktadır.

Güneş'e (2021, s.216) göre ses temelli okuma yöntemi, "*çoklu zekâ, yapılandırıcı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim, tematik yaklaşım, gibi yaklaşım ve modellere dayalı olarak geliştirilmiştir.*" Bu yöntemde sesler, belirli bir sıraya göre gruplandırılmıştır. Öte yandan bu yöntem, *ön bilgilerden hareketle yeni bilgileri yapılandırma görüşünü* temele almıştır. Akyol ve Temur'a (2008, s. 84) göre "*Bir ses verilmeden önce, günlük yaşamla bütünlük oluşturacak bir şekilde hissettirmeye çalışılır. Burada günlük yaşamla ilişkinin yanında öğrencilerin ön bilgilerinin de açığa çıkması amaçlanmıştır. Yöntemin bu aşaması öncelikle öğrencinin zihninde anlamlı bir bütün oluşturma çabası olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan yöntem, 'İnsan zihni bütünü algılar.' şeklindeki Gestalt görüşünü de dışlamaz; içerisinde barındırır.*" Bilinenden bilinmeyene ilkesi de yararlanılan ilkelere bir tanesidir. Yönteme göre öğrenciler bir sesi öğrenmeden diğer bir sese geçemezler.

Güneş (2021, s.218) oluşturulan ses gruplarının rastgele değil; kullanım sıklıkları, yazma ve öğretim kolaylığı, [ünlü+ünsüz] dizilimi gibi unsurlar dikkate alınarak oluşturulduğunu belirtmektedir.

Bu yöntemin faydalarına dair görüşlerin başında Türkçenin ses yapısına uygunluğu gelmektedir. Türkçe büyük oranda, okunduğu gibi yazılan

bir dildir. Bu durum Türkçe okuma-yazma öğretiminde ses-harf ilişkisinin öğrenilmesini önemli kılmaktadır. “*Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur. Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlanmakta; öğrencilerin dil gelişimine (doğru telâffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır*” (MEB, 2005, s. 254). Burada <ğ> ile ilgili olarak altının çizilmesi gereken bir nokta vardır; o da alanyazındaki bir kısım çalışmanın (Selen, 1979; Ergenç, 1989, 1995; Fidan, 2011; Ergenç ve Uzun, 2020; Ünal-Logacev, Žygis ve Fuchs, 2019; Uzun, 2021; Uzun, Kırçalı ve Güçlütürk, 2020, 2022 gibi), <ğ>’nin bir ses değil; dilde işlevleri olan bir yazıbirim olduğunu savunmasıdır. Dolayısıyla akustik olarak varlık göstermeyen bir yazıbirimin, bulunduğu ses çevrelerinin sesletiminin nasıl olacağı öğretilirken işlevlere odaklanmak gerekmekte ve mecburen, tek bir ses olarak değil, <ğ>’nin birlikte olduğu (önündeki ve arkasındaki sesleri de dikkate alarak) sesletim çalışmaları yaptırılmalıdır.

### 1.3. KONUŞMA TERAPİLERİ

Konuşma terapisi, uzman dil ve konuşma terapistleri tarafından, konuşma bozukluğunun türüne göre farklı şekillerde uygulanan terapilerdir. Seslerin doğru çıkartılması ile ilgili terapiler konuşma terapilerinde “artikülasyon bozuklukları” bölümünde ele alınır. MEB’e (2016, s.7) göre artikülasyon bozukluğu, konuşma seslerini çıkarma işlemi; artikülasyon bozukluğu ise konuşma seslerinin çıkarılış yeri, biçimi, hızı, zamanlaması ve basıncının hatalı üretimine dayalı sorunlar olarak tanımlanmaktadır. Arslan’a (2018, s.20) göre, artikülasyon bozuklukları genel olarak dört şekilde görülmektedir. Bunlar *atlama*, *yerine koyma*, *ses eklenmesi* ve *sesin bozulması*dır.

ASHA’ya<sup>5</sup> (2022) göre artikülasyon bozukluklarının tedavisi için çeşitli yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Bunlardan bir tanesi *bağlamsal kullanımdır*. Bağlamsal kullanım yaklaşımları, konuşma seslerinin bağlantılı konuşmada seslem tabanlı bağlamlarda üretildiğini ve bazı bağlamların belirli bir sesin doğru üretimini kolaylaştırabileceğini kabul eder.

Bir diğer yaklaşım olan *sesbilimsel karşıtlık (fonolojik kontrast)*

<sup>5</sup> American Speech-Language-Hearing Association (www.asha.org).

*yaklaşımı*, sesbilimsel hata modellerini ele almak için sıklıkla kullanılır: Bir sözcüğü diğerinden ayırt etmek için gerekli ses karşıtlıklarını vurgulayarak çocuğun konuşmasındaki sesbirimsel karşıtlıkları iyileştirmeye odaklanırlar. Karşıtlık yaklaşımları, tek tek sesler yerine hedef olarak karşıt/zıt sözcük çiftlerini kullanır.

ASHA'ya (2022) göre, konuşma seslerinin motor üretimine odaklanan *artikülasyon yaklaşımlarında* ve konuşma üretiminin dilsel yönlerine odaklanan *sesbilimsel/dil temelli yaklaşımlarda*, tipik olarak şu adımların izlendiği belirtilmektedir: (1) *Yerleştirme* (hedef seslerini ortaya çıkarmak ve üretimi bilinçli bir biçimde sabitlemek), (2) *Genelleme* (ses yapımlarının giderek daha zorlayıcı seviyelere -örneğin, seslemler, sözcükler, deyimler/tümceler, karşılıklı konuşmalar- taşınmasını kolaylaştırmak), (3) *Devam ettirme* (hedef sesin üretimini sabitlemek ve bunu daha otomatik hale getirmek; konuşmada öz-izlemeyi (self-monitoring) ve hatalarda kendi kendini düzeltmeyi teşvik etmek).

## 2. SESLETİM ODAKLI KONUŞMA MODELİ

SOKM, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletim becerilerini iyileştirmek üzere geliştirilen ve konuşma sırasında sesin doğru artiküle edilmesini hedefleyen bir sesletim ve konuşma modelidir. Bu model, yukarıda açıklanmış olan ses okuma yöntemi, ses temelli okuma yöntemi ve konuşma terapilerinde izlenen aşamalar dikkate alınarak oluşturulmuş olup hedef sesi, kademeli olarak *tanıma*, *fark etme*, *ayırt etme* ve daha sonra *sesi kullanma* (*tek başına*, *seslem içinde*, *sözcük içinde*, *tümce içinde*, *metin içinde* ve *konuşma görevleri sırasında* sesletme) basamaklarına sahiptir. Bu basamaklar da temelde iki ana başlık altında toplanmıştır; “*sesi dinleme*” ve “*sesi sesletme*”. Tablo 1'de, bahsedilen bu basamaklar özetlenmiştir.



**Tablo 1.** SOKM Basamakları

İZLENEN BASAMAKLAR	
Sesi Dinleme	Sesi tanıma
	Sesi fark etme
	Sesi ayırt etme
Sesi Sesletme	Sesi tek başına kullanma
	Sesi seslem içinde kullanma
	Sesi sözcük içinde kullanma
	Sesi metin içinde kullanma
	Sesi konuşma görevi içinde kullanma

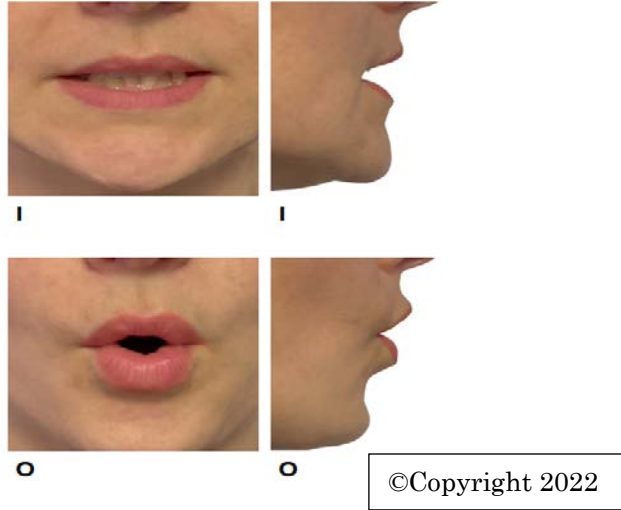
Bu aşamalardan “*sesi dinleme*” aşaması; “*sesi tanıma*”, “*sesi fark etme*” ve “*sesi ayırt etme*” aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamada öğrencilere çeşitli etkinlikler yaptırılarak sesletme çalışmalarının öncesinde öğrencinin hedef sesi kademeli olarak tanınması, fark etmesi ve ayırt etmesi hedeflenmiştir.

“*Sesi tanıma*” aşamasında, öğrencilere günlük yaşamda hedef sesin kullanımına örnekler verilerek hissettirilmekte ve hedef ses, önce tek başına öğretici tarafından sesletilerek öğrencilere tanıtılmaktadır. Bu aşamada ses başka seslerle birlikte değil; tek başına sesletilmelidir. “*Sesi fark etme*” aşamasında, öğrencinin önce, sesi seslem içinde fark etmesi sağlanmaktadır. Öğretici tarafından sesletilen farklı seslemler arasından, öğrencinin hedef sesin bulunduğu seslemi bulması yani fark etmesi sağlanmaktadır. Öğrenciler hedef sesi seslem içinde fark ettikten sonra sesi fark etme aşamasının bir basamak üstüne geçilmektedir. Bu aşamada, öğrencinin sesletilen ya da görseli gösterilen bir sözcüğün içinde hedef sesin var olup olmadığını; kaç tane var olduğunu ve sesin sözcüğün başında mı, ortasında mı, sonunda mı olduğunu; sesin okunan tümcede hangi sözcük veya sözcüklerde bulunduğunu fark etmesi hedeflenmektedir. Sesi fark etme aşamasının tüm basamakları tamamlandıktan sonra, “*sesi ayırt etme*” aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada öğrencilerden sesi ilk önce en küçük çiftlerden, daha sonra diğer seslerden ayırt edebilmeleri beklenmektedir. Bunun için sesin kullanıldığı ve kullanılmadığı seslemler ve sözcükler dinletilerek seslem ya da sözcükler dikte ettirilerek daha sonra seslem ve sözcüğün yazılışı öğrencilere gösterilerek doğru yazıp yazmadıklarını kontrol etmeleri istenmektedir. Beraberinde, bu seslem ve sözcükler öğretici tarafından tekrar sesletilmektedir. Bir başka etkinlikte öğrencilere, görseli gösterilen ve dinletilen sözcüğün farklı yazılışlar içinden doğru olan yazılışı bulmaları beklenmektedir.

*Sesi tanıma, fark etme ve sesi ayırt etme* aşamalarından oluşan “*sesi*

*dinleme*” basamağının tamamlanmasından sonra, “*sesi sesletme*” basamağına geçilmektedir. Bu aşama; “*sesi tek başına sesletme*”, “*sesi seslem içinde sesletme*”, “*sesi sözcük içinde sesletme*”, “*sesi tümce içinde sesletme*”, “*sesi metin içinde sesletme*” ve “*sesi konuşma görevleri sırasında sesletme*” aşamalarından oluşmaktadır. Bu basamakta da çeşitli etkinliklerle öğrencilerin hedef sesi kademeli olarak sesletmeleri hedeflenmektedir.

İlk aşama olan “*sesi tek başına sesletme*” aşamasında öğrenciden sesi başka sesler kullanmadan tek başına sesletmesi beklenmektedir. Bu aşama, hedef sesin sesletimi için gerekli konuşma kaslarını/organlarını harekete geçirmeyi hedeflediğinden motor beceri gerektirmektedir. Bu nedenle, ünlülerin sesletiminde rol alan dil ve dudakların konumu ile çene açısının hangi ünlüde nasıl değiştiğini hem görsellerle karşılaştırarak hem de sınıfta uygulamalı olarak göstererek öğrencilerin sesleri daha kolay sesletebilmeleri için materyal ve etkinlikler oluşturulmuştur. Öğretici, öğrencilerin doğru motor hareketleriyle sesi doğru seslettiğinden emin olana kadar bir diğer aşamaya geçmemelidir. Aşağıda, Fotoğraf 1’de /i/ ve /o/ sesleri için kullanılan örnek çizimlerden<sup>6</sup> ikisi yer almaktadır.



**Fotoğraf 1.** /i/ ve /o/ seslerinin sesletiminde çene açısı

<sup>6</sup> Bu çalışmada kullanılan çizim, fotoğraf gibi görsellerin telif hakkı, Doç. Dr. Dilek Fidan’a aittir.

Fotoğraf 1'deki gibi karşılaştırmalı olarak görsellerle desteklenerek seslerin öğretilmesi, /i/ gibi çene açısının dar, dudakların düz olduğu bir sesin; /o/ gibi çene açısının daha geniş ve dudakların yuvarlak olduğu bir sestenden daha kolay ayırt edilmesini sağlamaktadır.

Sesin, öğrenci tarafından tek başına doğru sesletilmesinin ardından, "*sesin seslem içinde sesletilmesi*" basamağına geçilmektedir. Bu basamakta, öğrencinin sesi diğer seslerle birlikte önce iki sestenden oluşan daha sonra üç sestenden oluşan seslemlerde sesletme becerisini kazanması hedeflenmektedir.

Sesin seslem içinde doğru sesletilmesinin ardından, "*sesi sözcük içinde sesletme*" basamağına geçilmektedir. Bu basamakta, anlamlı sözcükler kullanılabileceği gibi anlamsız sözcükler de kullanılabilir. Öğrenci okuduğu sözcükleri sesletebilme becerisine eriştikten sonra, bu defa da görsellerini gördüğü sözcükleri sesletme becerilerinin gelişmesi için hazırlanmış materyallerle gerekli etkinlik ve alıştırmalar yaptırılır. Hedef sesin sözcük içinde kullanılmasının devamında, bu sözcükler, tümce içinde sesletilmektedir: Öğrenci hedef ses/lerin bulunduğu sözcükleri önce kendisine yazılı olarak gösterilen tümcelerde, daha sonra kendi ürettiği tümcelerde sesletmektedir. Bunun için öğrencilerin düzeylerine uygun kısa ve yarım bırakılmış diyaloglar oluşturularak bu diyalogları tamamlamaları istenmiştir.

"*Sesi metin içinde sesletme*" basamağında öğrencinin, hedef sesi/leri kısa metinler içinde doğru sesletmesi hedeflenmektedir. Bu basamakta da metinlerin öğrenci düzeyine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Bu basamağın tamamlanmasının ardından "*sesi konuşma görevleri içinde sesletme*" aşamasına geçilir. Bu basamak, en son aşamadır ve burada beklenen, öğrenciden hedef sesin doğru sesletimini günlük konuşmalarında kullanabiliyor olmasıdır. Diğer bir ifadeyle, bu son basamakta öğrencinin, hedef sesi günlük konuşmalarında artık düşünmeden, otomatik olarak doğru sesletecek düzeye geldiği bir motor beceri sergilemesi beklenmektedir. Bunun için öğrencilere hazırlıksız konuşma görevleri verilir: Örneğin öğrencilerin kendilerine sunulan kartlardan üç tanesini seçerek kartlardaki görsellerle ilgili bir hikâye anlatması ya da gezmek istediği ülke veya şehirle ilgili bilgi vermesi, manavdan alışveriş yapma gibi durumları drama yoluyla canlandırması...vb istenebilir. Bu basamakta dikkat edilmesi gereken, öğrencilerin hedef sesi doğru sesletmelerini sağlamak; doğru ve zamanında dönütlerle öğrenci hatalarını düzeltmektir. Hedef, sesletim olduğu için sözcükteki dilbilgisi kullanımındaki...vb hatalar, kalıcı bir hatalı öğrenmeye sebep olmayacaksa kısa süreliğine göz ardı

edilebilir.

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada, gerçek deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen (the randomized pretest-posttest control group design) kullanılmıştır. Büyüköztürk vd.'ye (2014, ss. 204-205) göre, gerçek deneysel desenler, deneklerin bağımsız değişkenin düzeylerine, gruplara, seçkisiz olarak yerleştirildiği çalışmaları tanımlar ve bu çalışmalardan öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen, deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümlerinin alındığı; uygulama sürecinde etkisi test edilen deneysel işlemin deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmediği ve son olarak, gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri, aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edildiği bir desendir.

#### 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 dil düzeyindeki tüm öğrenciler; örnekleme ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında Marmara Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin dil merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden A2 seviyesindeki toplam 25 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 15 tanesi (3 kadın, 12 erkek) deney grubunda, 10 tanesi (4 kadın, 6 erkek) kontrol grubunda yer almıştır. Katılımcıların yaş ve cinsiyet dağılımları Tablo 2'de, anadillerine ait dağılım Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların yaş ortalaması ve cinsiyet dağılımları

GRUP	CİNSİYET		YAŞ (Ort.)
	Kadın	Erkek	
Deney Grubu	Kadın	3	21
	Erkek	12	31,83
Kontrol Grubu	Kadın	4	23,75
	Erkek	6	23,33

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubunun yaş ortalamasının 21 ile 31,83 arasında değiştiği; kontrol grubunun yaş ortalamasının ise yaklaşık 23 olduğu görülmektedir.

**Tablo 3. Katılımcıların anadilleri**

GRUP	ANADİL	SAYI
Deney Grubu	Arapça	8
	Farsça	5
	İspanyolca	1
	Yoruba	1
Kontrol Grubu	Arapça	6
	Farsça	2
	Fransızca	2
TOPLAM		25

Tablo 3 incelendiğinde, her iki katılımcı grubunun anadillerinin, ağırlıklı olarak Arapça ve Farsça olduğu görülmektedir.

### 3.3. SINIRLILIKLAR

Bu çalışma, Türkçe alfabedeki ünlü harfler (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) ile sınırlıdır. Çalışmanın ünlü harfler ile sınırlandırılmasının nedeni, harflerin kullanım sıklıklarının yüksek olması ve daha önce kuramsal bölümde de belirtildiği gibi alanyazında, bu harflerin ses karşılıklarının, farklı milliyetlerdeki öğrenciler tarafından sesletilirken sıkıntılar yaşanıyor olmasıdır.

Çalışmanın bir diğer sınırlılığı, çalışmaya sadece A2 düzeyindeki öğrencilerin dahil edilmesi, diğer dil düzeylerindeki öğrencilerin çalışma kapsamı dışında tutulmasıdır. Bunun gerekçeleri, öğrencilerden öntest ve sonteste toplanan verilerde yer alan sözcüklerin A1 dil düzeyindeki öğrenciler tarafından bilinmemesi nedeniyle sesletemeyecek olmalarının ya da yanlış sesletmelerinin önüne geçmek içindir. A2 dil düzeyinin üzerindeki öğrencilerin çalışmaya alınmamasının nedeni ise öğrencilerin önceki dil düzeylerindeki yerleşmiş yanlış öğrenmelerinin araştırma verilerini etkilemesinin önüne geçmek içindir.

### 3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada A2 düzeyindeki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerden deney ve kontrol grupları oluşturularak veriler toplanmıştır. Verilerin toplanabilmesi için Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan, 16.11.2021 tarih ve 141458 sayılı Etik Kurul Onayı alınmıştır. Onayın alınmasından sonra, her iki katılımcı grubuna da öntestler uygulandıktan sonra deney grubuna, geliştirilen SOKM ile ilgili 5 haftalık (10 saatlik) eğitim verilmiş ve en son olarak da eğitimin etkisini görebilmek için hem kontrol hem de deney grubuna sontest uygulanmıştır. Kontrol grubundaki katılımcılara herhangi bir eğitim verilmemiş sadece önteste ve sonteste katılımları sağlanmıştır.

Çalışmaya katılan katılımcılardan, önteste ve sonteste dört farklı görevi yerine getirmeleri istenmiştir:

1. Gördüğü sözcüğü sesletme,
2. Dinlediği sözcüğü sesletme,
3. Görselini gördüğü nesnenin adını söyleme,
4. Dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma).

Yukarıdaki bu görevlere dayalı testlerin hazırlanış ve uygulanış aşamaları şu şekildedir:

#### 3.4.1. GÖRDÜĞÜ SÖZCÜĞÜ SESLETME GÖREVI

Gördüğü sözcüğü sesletme görevinde, öğrencilerden kendilerine verilen sözcük listelerini sesletmeleri istenmiş ve bu sırada ses kayıtları alınmıştır. Söz konusu sözcük listeleri, hedef seslerin (/ö/ dışında) başta-ortada-sonda olduğu ve A2 düzeyindeki bir öğrencinin bildiği toplam 31 sözcükten oluşmuştur. Tüm çalışma boyunca (önteste, sonteste ve eğitimlerde) kullanılan tüm sözcük listeleri/sözcükler, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2'de ve DİLFİ Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2)'de yer alan sözcüklerden seçilmiştir. Tablo 4'te, hedef seslerden biri olan /a/ sesinin bulunduğu ses çevreleri ve örnek sözcükler yer almaktadır:

**Tablo 4.** /a/ sesinin bulunduğu ses çevreleri ve örnek sözcükler

SES ÇEVRESİ		ÖRNEK
<i>Sözcük Başı</i>		<u>A</u> rı
<i>İç Ses</i>	<i>İlk seslemde</i>	<u>K</u> adın
	<i>Sonraki seslemlerde</i>	kur <u>a</u> biye
<i>Sözcük Sonu</i>		çor <u>a</u>

Tablo 4'te de görüldüğü gibi *gördüğünü sesletme* görevinde, hedef seslerin başta, ortada (iç seste) ve son seste (sözcük sonunda) olduğu sözcükler seçilerek katılımcıların, hedef sesleri farklı ses çevrelerinde doğru sesletip sesletemedikleri belirlenmek istenmiştir.

/ö/ sesinin olduğu sözcüğünün, sadece A2 düzeyinde değil; günlük dilde de kısıtlı olması nedeniyle öntestte ve sontestte, bu sesin sözcük başında, ilk seslemde ve sonraki seslemde olduğu ses çevreleri oluşturulabilmiştir. Tablo 5'te, /ö/ sesinin bulunduğu ses çevreleri ve örnek sözcükler yer almaktadır:

**Tablo 5.** /ö/ sesinin bulunduğu ses çevreleri ve örnek sözcükler

SES ÇEVRESİ		ÖRNEK
<i>Sözcük Başı</i>		<u>Ö</u> rdek
<i>İç Ses</i>	<i>İlk seslemde</i>	<u>B</u> örek
	<i>Sonraki seslemlerde</i>	Boks <u>ö</u> r
<i>Sözcük Sonu</i>		---

#### 3.4.2. DİNLEDİĞİ SÖZCÜĞÜ SESLETME GÖREVİ

Öğrencilerin dinledikleri sözcükleri sesletme becerilerini ölçmek amacıyla 31 sözcüklük bir liste oluşturulmuştur. Bu liste de gördüğü sözcüğü sesletme görevindeki sözcüklerin oluşturulma mantığıyla hazırlanmıştır. Öğrencilere dinlettirilen sözcüklerin, Ölçünlü Türkçe olması ve ses kalitesinin sabit olması için Türk Dil Kurumu'nun (TDK), çevrimiçi Sesletim Sözlüğündeki (TDK, 18 Kasım 2020) sesletimler öğrencilere dinlettirilmiştir. Her bir sözcük öğrencilere bir kez dinlettirilmiş; talep etmesi halinde ikinci bir defa daha dinlettirilip duyduklarını tekrar etmeleri istenerek sesletimleri sırasında ses kayıtları alınmıştır.

### 3.4.3. GÖRSELİNİ GÖRDÜĞÜ NESNENİN ADINI SÖYLEME GÖREVİ

Öğrencilerin, görsellerini gördükleri nesnelere adlarını sesletmeleri için 31 adet nesnenin görseli hazırlanmıştır. Nesnelere ait görsellere bakarak sesletecekleri bu 31 sözcüğün seçilmesinde de gördüğü/duyduğu sözcüğü sesletme görevindeki sözcüklerin oluşturulma mantığı devam ettirilmiştir. Görseldeki nesnenin öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi ihtimaline karşı nesnelere isimleri İngilizce, Arapça, Farsça, Rusça ve Fransızca olarak da görselin alt kısmına eklenmiştir.

Öğrenciye görselde yer alan nesnenin Türkçesini bilmemesi durumunda “bilmiyorum” demesi gerektiği test öncesinde bildirilmiştir. Öğrencinin Türkçe karşılığını bilmediği nesnelere ait sözcükler, verilere dahil edilmemiştir. Bu görevde de sesletilen sözcüklerin ses kayıtları alınmıştır.

### 3.4.4. DİKTE (DUYDUKLARI SÖZCÜKLERİ/SESLEMLERİ YAZMA) GÖREVİ

Dikte bölümünde öğrencilere, Türkçedeki tüm ünlüler için yukarıda açıklanan diğer görevlerdeki aynı mantıkla dikte edilmek üzere toplam 31 sözcük ve hedef seslerin yanına bir ünsüz yazıbirim ekleyerek oluşturulan toplam 64 seslem dinletilmiş ve öğrencilerden duydukları sözcükleri ve seslemleri yazmaları istenmiştir. Hazırlanan sözcük ve seslemler ikişer kez dinletilmiştir. Seçilen sözcükler için Fidan ve diğ.'deki (2020) sesletimler dinlettirilmiştir; seslemleri ise araştırmacı ağzını kapatarak ikişer kez sesletmiş ve öğrencilerden, duyduklarını/dinlediklerini yazmaları istenmiştir.

Dikte görevi, diğer test edilen görevlerden farklılık sergilemektedir; çünkü diğer görevlerde hep sesletim becerileri (gördüğünü, duyduğunu, adını sesletme) değerlendirilirken bu görevle birlikte, öğrencinin sesi algılamasını test etmek üzere dikte görevleri verilmiştir. Her ne kadar sözcüğü tekrar etmede de bir algılama söz konusu olsa da diktenin de kontrol edilmesiyle birlikte, aslında hedef sözcüğün öğrencinin zihninde bir "birim" olarak nasıl görüldüğünü ve o görüntünün doğruluğunun, sesletimin doğruluğuyla paralellik sergileyip sergilemediği de test edilmiş olmaktadır.

### 3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen öntest ve sontest verileri şu



şekilde çözümlenmiştir: Öğrencilerin *dinledikleri sözcükleri sesletme*, *okudukları sözcükleri sesletme* ve *görsellerini gördükleri sözcükleri sesletme* becerisinin ölçüldüğü öntest ve sontest görevlerinin verileri çözümlenirken öğrencilerin ses kayıtları dinlenerek sesletimler not edilmiş ve puanlamalar yapılmıştır. Öğrencilerin yalnızca hedef sesi doğru sesletip sesletmedikleri değerlendirilmiş diğer yanlış sesletimler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sözcükleri sesletmek istemeyen ve/veya hedef sesi yanlış seslemde sesleten öğrencilerin sesletimleri yanlış kabul edilmiş; öğrencinin Türkçe karşılığını bilmediği için sesletilemeyen sözcükler, verilere dahil edilmemiştir. Son olarak, *dikte* görevindeki öntest ve sontest verileri çözümlenirken öğrencilerin yalnızca hedef sesi doğru yerde (ses çevresinde) yazıp yazmadıkları değerlendirilmiş; diğer sesler için yanlış yazımlar, değerlendirme dışı bırakılmıştır. Öğrencilerin boş bıraktıkları alanlar, hedef sesi yanlış seslemde/yerde yazmaları yanlış kabul edilmiştir.

Elde edilen verilerin puanlanarak kayıtlara geçilmesinden sonra veriler, araştırma soruları çerçevesinde sınıflandırılmış ve aşağıda Bulgular kısmında da detaylı olarak bahsedileceği gibi IBM SPSS 22.0 kullanılarak gerekli istatistiksel işlemler yapıp bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmanın bundan sonraki kısmında, nicel çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgulara ve daha sonra sonuç ve tartışmaya yer verilecektir.

#### 4. BULGULAR

Amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletim becerilerini iyileştirmek üzere geliştirilen *Sesletim Odaklı Konuşma Modeli'nin (SOKM)*, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 dil düzeyindeki öğrencilerin Türkçedeki ünlüleri sesletim becerilerine etkisini araştırmak olan bu çalışmada, modelin etkili olup olmadığını görmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına yapılan öntestlerin ve sontestlerin bulgularına yer verilecektir:

##### 4.1. SOKM'İN GÖRDÜĞÜNÜ SESLETME GÖREVİ (SESLİ OKUMA) AÇISINDAN SESLETMEYE ETKİSİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Bu bulgulara ulaşabilmek için 31 sözcükten oluşan bir liste, öğrencilere gösterilerek gördükleri sözcükleri sesli olarak okumaları istenmiştir. Sesletimler yazıya aktarılarak çözümlenmiştir. Sesli okuma becerisi (gördüğü sözcüğü sesletme görevi) açısından deney ve kontrol

gruplarına ait öntest ve sontest ortalamalarına ait bulgular, Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Sesli okuma becerisi açısından deney ve kontrol grubu ortalamaları

Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS	
Deney grubu	Öntest	15	16,00	28,00	21,2667	3,10453
	Sontest	15	24,00	31,00	27,8667	2,06559
Kontrol grubu	Öntest	10	16,00	27,00	21,8000	3,04777
	Sontest	10	17,00	28,00	22,6000	2,95146

Tablo 6 incelendiğinde, *gördüğü sözcüğü sesletme görevi* açısından deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilen SOKM eğitimi sonunda, deney grubunun sesli okuma becerilerinin kontrol grubunun sesli okuma becerilerine göre daha çok geliştiğini göstermektedir. Söz konusu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 7'de *gördüğü sözcüğü sesletme görevi* açısından deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest bulguları gösterilmektedir.

**Tablo 7.** Sesli okuma becerisi açısından önteste ve sonteste ilişkin bulgular

Grup	N	ST	SO	Z	P	
Öntest	Deney	15	12,37	185,50	,533	,605
	Kontrol	10	13,95	139,50		
Sontest	Deney	15	17,37	260,50	3,660	,000
	Kontrol	10	6,45	64,50		

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p > 0.05$  [ $p = 0.60$ ]); sontestte iki grup arasında anlamlı bir fark vardır ( $p < 0.05$ ). Bu durum, uygulama öncesi grupların sesli okuma becerilerinin birbirlerine yakın olduğunu yani grupların birbirine denk olduğunu göstermektedir. Sontestteki gruplararası fark, SOKM eğitiminin deney grubunun sesli okuma

becerilerinin kontrol grubunun sesli okuma becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir gelişime neden olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle verilen SOKM eğitimi deney grubu üzerinde etkili olmuş ve uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin sesli okuma becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre artmıştır<sup>7</sup>.

#### 4.2. SOKM’NİN DİNLENDİĞİNİ SESLETME GÖREVİ AÇISINDAN SESLETMEYE (TEKRAR ETMEYE) ETKİSİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Bu bulgulara ulaşabilmek için 31 sözcükten oluşan bir liste, öğrencilere dinletilerek öğrencilerden dinledikleri sözcükleri sesletmeleri (tekrar etmeleri) istenmiştir. Sesletimler yazıya aktarılarak çözümlenmiştir. Dinlediğini sesletme becerisi (dinlediğini sesletme görevi) açısından deney ve kontrol gruplarına ait öntest ve sontest bulguları, Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Dinlediğini sesletme becerisi açısından deney ve kontrol grubu ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	17	31	24,9333	3,51460
	Sontest	15	27	31	29,1333	1,45733
Kontrol grubu	Öntest	10	22	28	24,4000	2,22111
	Sontest	10	21	30	25,5000	2,59272

Tablo 8 incelendiğinde, *dinlediğini sesletme görevi* açısından deney ve kontrol gruplarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilen SOKM eğitimi sonunda, deney grubunun dinlediğini sesletme becerilerinin kontrol grubunun dinlediğini sesletme becerilerine göre daha çok geliştiğini göstermektedir. Söz konusu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 9’da *dinlediğini sesletme görevi* açısından deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest bulgularının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı gösterilmektedir.

<sup>7</sup> Bu bulgular ışığında aşağıda, SOKM’nin *gördüğünü sesletme görevi* açısından her bir ünlünün, deney ve kontrol grupları arasında nasıl bir fark ortaya koyduğuyla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Candan (2022).

**Tablo 9.** Dinlediğini sesletme becerisi açısından öntest ve sontest bulguları

Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS	
Öntest	Deney	15	13,70	205,50	-,589	,567
	Kontrol	10	11,95	119,50		
Sontest	Deney	15	16,87	253,00	-3,252	,001
	Kontrol	10	7,20	72,00		

Tablo 9 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p > 0.05$  [ $p = 0.56$ ]); sontestte iki grup arasında anlamlı bir fark vardır ( $p < 0.05$ ). Bu durum, uygulama öncesi grupların *dinlediğini sesletme becerilerinin* birbirlerine yakın olduğunu yani grupların birbirine denk olduğunu göstermektedir. Sontestteki gruplararası fark, SOKM eğitiminin deney grubunun *dinlediğini sesletme becerilerinin* kontrol grubunun sesli okuma becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir gelişime neden olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle verilen SOKM eğitimi, deney grubu üzerinde etkili olmuş ve uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin dinlediklerini sesletme becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre artmıştır<sup>8</sup>.

#### 4.3. SOKM’NİN GÖRSELİNİ GÖRDÜĞÜ NESNENİN ADINI SÖYLEME GÖREVİ AÇISINDAN SESLETMEYE ETKİSİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Bu bulgulara ulaşabilmek için öğrencilerin, görsellerini gördükleri nesnelerin adlarını sesletmeleri için 31 adet nesnenin görseli hazırlanmıştır. Öğrencilerden görselini gördükleri nesnelerin adını söylemeleri istenmiştir Sesletimler yazıya aktarılarak çözümlenmiştir. Görselini gördüğü nesnenin adını söyleme becerisi (görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi) açısından deney ve kontrol gruplarına ait öntest ve sontest bulguları, Tablo 10’da da verilmiştir.

<sup>8</sup> Bu bulgular ışığında aşağıda, SOKM'nin *dinlediğini sesletme görevi* açısından her bir ünlüye ait deney ve kontrol grupları arasında nasıl bir fark ortaya çıktığı ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Candan (2022).

**Tablo 10.** Görselini gördüğü nesnenin adını söyleme becerisi açısından deney ve kontrol grubu ortalamaları

Test	N	Min.(%)	Maks. (%)	Ort.(%)	SS	
Deney grubu	Öntest	15	54,17	88,00	68,0140	10,81527
	Sontest	15	76,92	100,00	89,5547	7,13599
Kontrol grubu	Öntest	10	57,14	76,47	66,5060	6,15462
	Sontest	10	41,18	78,95	66,5130	10,68504

Tablo 10 incelendiğinde, *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi* açısından deney ve kontrol gruplarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilen SOKM eğitimi sonunda, deney grubunun *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme* becerilerinin kontrol grubunun *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme* becerilerine göre daha çok geliştiğini göstermektedir. Söz konusu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 11'de *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi* açısından deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest bulgularının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı gösterilmektedir.

**Tablo 11.** Görselini gördüğü nesnenin adını söyleme becerisi açısından öntest ve sontest bulguları

Grup	N	ST	SO	Z	P	
Öntest	Deney	15	12,93	194,00	-,056	,978
	Kontrol	10	13,10	131,00		
Sontest	Deney	15	17,87	268,00	-4,055	,000
	Kontrol	10	5,70	57,00		

Tablo 11 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken ( $p > 0.05$  [ $p = 0.97$ ]); sontestte iki grup arasında anlamlı bir fark vardır ( $p < 0.05$ ). Bu durum, uygulama öncesi grupların *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme* becerilerinin birbirlerine yakın olduğunu yani grupların birbirine denk olduğunu göstermektedir. Sontestteki gruplararası fark, SOKM eğitiminin deney grubunun *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme* becerilerinin kontrol grubunun *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme* becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir gelişime neden olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle verilen SOKM eğitimi deney grubu üzerinde etkili olmuş ve uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme*

becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre artmıştır<sup>9</sup>.

#### 4.4. SOKM’NİN DİKTE (DUYDUKLARI SÖZCÜKLERİ/SESLEMLERİ YAZMA) GÖREVİ AÇISINDAN SESLETMEYE ETKİSİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Bu bulgulara ulaşabilmek için öğrencilere, dikte edilmek üzere toplam 31 sözcük ve bu seslerin yanına bir ünsüz yazıbirim ekleyerek oluşturulan toplam 64 seslem dinletirilmiş ve öğrencilerden duydukları sözcükleri ve seslemleri yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazıları çözümlenmiş ve *dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma)* açısından deney ve kontrol gruplarına ait öntest ve sontest bulguları, Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma) becerisi açısından deney ve kontrol grubu ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	20,00	71,00	48,8000	15,06747
	Sontest	15	52,00	90,00	71,0667	9,52790
Kontrol grubu	Öntest	10	29,00	68,00	50,8000	11,41928
	Sontest	10	33,00	79,00	64,3000	14,02419

Tablo 12 incelendiğinde, *dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma) görevi* açısından deney ve kontrol gruplarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilen SOKM eğitimi sonunda, deney grubunun *diktedeki* becerilerinin kontrol grubunun *diktedeki* becerilerine göre daha çok geliştiğini göstermektedir. Söz konusu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 13’te *dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma)* açısından deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest bulgularının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı gösterilmektedir.

<sup>9</sup> Bu bulgular ışığında aşağıda SOKM’nin, *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi* açısından her bir ünlüyle ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında nasıl bir fark ortaya koyduyuyla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Candan (2022).

**Tablo 13.** Dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma) becerisi açısından öntest ve sontest bulguları

Grup		N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	12,87	193,00	-,111	,935
	Kontrol	10	13,20	132,00		
Sontest	Deney	15	14,33	215,00	-1,110	,285
	Kontrol	10	11,00	110,00		

Tablo 13 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p>0.05$  [ $p = 0.93$ ]); sontestte de iki grup arasında da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ( $p>0.05$  [ $p = 0.28$ ]). Sontestte gruplararası anlamlı fark olmaması, SOKM eğitiminin deney grubunun *diktedeki* becerilerinin kontrol grubunun *diktedeki* becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir gelişime neden olmadığını göstermektedir. Yani, deney grubundaki öğrencilerin *diktedeki* becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre anlamlı bir artış göstermemiştir<sup>10</sup>.

## 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe sesletim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir “*sesletim odaklı konuşma modeli*” geliştirilmiş ve modelin etkililiğini test etmek üzere deney grubuna 5 hafta süren toplam 10 saatlik bir eğitim verilip hem deney hem de kontrol gruplarına öntest ve sontestler uygulanmış, sonuçlar çözümlenerek bulgulara ulaşılmıştır. SOKM'nin etkililiğini görmek için yapılan öntest ve sontest ölçümlerinde, katılımcıların (1) gördüğü sözcüğü sesletme, (2) dinlediği sözcüğü sesletme, (3) görselini gördüğü nesnenin adını söyleme ve (4) dikte (söylenen seslem ve sözcüğü yazma) görevlerini yerine getirip getirmediğine bakılmıştır.

Eğitimler sonrasında, sesletme performansına dayalı ilk üç görevde öntestlerle ve sontestler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle, öncelikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmak üzere önerilen SOKM'nin,

<sup>10</sup> Bu bulgular ışığında aşağıda SOKM'nin, *dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma)* görevleri açısından her bir ünlü ses bazında deney ve kontrol grupları arasında nasıl bir farkın ortaya çıktığıyla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Candan (2022).

öğrencilerin sesletim becerilerini geliştirmeye etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Dördüncü dikte görevinin deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest bulgularına bakıldığında, gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. İstatistiksel olarak anlamlı bir sonucun çıkmaması, SOKM'ye dayalı eğitimin etkili olmadığını düşündürse de aslında öğrencilerin sontestte de başarılı olması yani başlangıçtakine benzer düzeyde performans sergileyebiliyor olmasını şu şekilde yorumlamak mümkündür: Öğrencinin içinde hedef seslerin olduğu bir sözcüğü ya da seslemi sesletemiyor olması, onun o sözcüğü ya da seslemi bilmediği anlamına gelmemekte; aksine dikte ile bunu bildiği ancak ya sesletmeyi bilmediği ya da (henüz) motor beceriye dökemediği anlamına gelmektedir. Sesletmeyi bilmeme, sözcüğün henüz deneğin sözcükte olmaması ya da sözcükle yeni karşılaşması; sesletememe ise hedef sesin sesletimi için gerekli motor becerilerin yani kas gücünün ve kas kıvraklığının istenen düzeye ulaşabilmesi için daha uzun süreye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Öğrenciler, farklı anadillerine sahip olduğu için her birinin gırtlak yapısı, anadillerindeki seslere göre özelleşir ve hedef dildeki seslerin başarılı bir biçimde sesletilebilmesi için daha uzun bir süreye ihtiyaç vardır. Anadillerindeki bu farklılıklar, *gırtlakaltı*, *gırtlak* ve *gırtlaküstü* bölgelerden kaynaklanır. Dolayısıyla, bu süre de anadillerindeki seslerin, hedef dildeki seslere yakın olup olmamasına göre değişecektir. Örneğin öğrendikleri dilde gırtlaksız sesler bulunan iki öğrenciden birinin anadilinde de gırtlaksız ses varken diğerinde yoksa; anadilinde gırtlaksız ses olan öğrencinin hedef dildeki gırtlaksız sesleri diğer öğrenciden daha hızlı sesletebilmesi, beklenen bir durumdur.

Çözümlemelerin dört görev temelinde öntestin ve sontestin kontrol ve deney grupları üzerindeki etkisini değerlendirmesi yanında, ayrı ayrı her görevde her bir ünlünün<sup>11</sup> öntestlerde ve sontestlerde deney ve kontrol grubunda olmaya göre istatistiksel olarak bir anlamlılık sergileyip sergilemediğiyle ilgili bulgulara da ulaşılmıştır. Bu bulgular ve yorumları şunlardır:

i. Birinci görev olan gördüğünü sesletme görevinde /ı/, /ü/ ve /ö/ ünlülerini sesletme başarısının, SOKM sonrasında anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Şengül (2014), Sayed (2017), Çetin (2019) gibi çalışmalarda da öğrencilerin bu seslerde zorlandıkları bildirilmiştir. Dolayısıyla, önerilen bu model ile alanyazında dile getirilen bir soruna çözüm bulunmuş olmaktadır. /ı/, /ü/ ve /ö/ sesleri dışında kalan diğer ünlülerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da genel

<sup>11</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Candan (2022).



ortalamalar değerlendirildiğinde, aslında öntest ve sontestler arasında sontestler lehine bir artış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu seslerde sorun yaşamıyor olmalarının temel nedeni, bu seslerin diğer dillerde de olmasına karşın /ı/, /ü/ ve /ö/ seslerinin özellikle Türkçeye özgü olmasıdır.

ii. Araştırmanın ikinci görevi, dinlediğini sesletmedir ve bu görevde de öntest ve sontestlerde deney gruplarının lehine bir anlamlılık çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle, SOKM'ye dayalı eğitim, öğrencilerin dinlediklerini sesletme başarılarını olumlu yönde etkilemiştir. Tek tek ünlülerin anlamlılığına bakıldığında ise /ü/ ünlüsünde istatistiksel olarak anlamlılık olmasına ek olarak /ı/, /u/, /o/ ve /ö/ ünlülerinin sesletiminde sontestte p değeri, sınırda çıkmıştır ( $p=,055$ ). Dolayısıyla bu bulgu, deney grubunun ortalamaları da dikkate alındığında, SOKM eğitiminin, deney grubu öğrencileri açısından, içinde /ı/, /u/, /o/ ve /ö/ olan sözcükleri de duyduktan sonra tekrar etme becerisinde az da olsa bir gelişmeye neden olduğunu düşündürmektedir. Bu ikinci görevde anlamlılığın sınırda çıkması, görevin dinlemeye/duymaya dayalı bir görev olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü öğrencinin aslında doğru sesletimi duyması ona bir ipucu olmakta ve duyduğunu -normal zamanda sesletemiyor bile olsa- taklit etme imkânı sağlamaktadır.

iii. Üçüncü, görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevinde /ı/, /ü/, /o/ ve /ö/ seslerine ait sontestte kontrol grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılık, SOKM'nin, gördüğü nesnenin adını söyleme görevindeki başarıya da katkı sağladığını göstermektedir. Ancak, burada dikkat edilmesi gereken bir nokta vardır; SOKM, öğrencilere sözcük öğretiminde kullanılacak bir model değildir. Bu model, sözcüklerin daha kolay sesletilmesine destek olmak amacıyla geliştirilmiş bir modeldir. Nitekim, /e/ sesindeki istatistiksel anlamlılığa bakıldığında deney grubu değil; kontrol grubu lehine öntestte anlamlılık ortaya çıkarken sontestte, gruplar arasında anlamlılığın olmaması, bu iddiayı desteklemektedir. Bu görevde öğrencilerden sesletmeleri istenen hedef sözcükler "elli, anne, bilet, zeytin"dir. Her ne kadar A2 düzeyi sözcükleri içinde bu sözcükler bulunsun da uygulamalar sırasında öğrencilerin "elli" ve "anne" sözcüğünü bilmesine rağmen "bilet" ve "zeytin" sözcüklerini bilmeyenlere de rastlanmıştır. Dolayısıyla puanlamaya bilinmeyen sözcükler dahil edilmediğinden öğrenci dört sözcük yerine iki sözcüğü biliyorsa da başarı yüzde yüz (%100) çıkmaktadır. İleri çalışmalarda bu gibi durumlarla ilgili deneysel desenin başında tedbir alınması yararlı olacak ve bu tür sorunların önüne geçilecektir.

iv. Önteslerin ve sontestlerin dördüncü ve son görevi olan diktede, gruplar arasında anlamlı bir fark çıkmamış; tek tek sesler bazında çözümlenmeler yapıldığında da sadece /ı/ sesinde istatistiksel anlamlılık deney grubu lehine çıkmıştır. Yani SOKM'ye dayalı eğitim sonrasında, deney grubundaki öğrenciler, içinde /ı/ sesi olan sözcükleri yazmada, kontrol grubuna göre daha başarılı olmuşlardır. Bu başarıyı öğrencilerin dikkatiyle açıklamak mümkündür. Çünkü /ı/ ve /i/ sesini karıştırmak (birbirlerinin yerine kullanmak), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çoğunluğunun yaşadığı bir sorundur: Özellikle İngilizce bilenler için Türkçedeki büyük harf "I"nın karşılığı, İngilizcede hem küçük hem de büyük harf "i"ye denk geldiğinden Türkçedeki iki ayrı form (/ı/ ve /i/) karıştırılmaktadır. Dolayısıyla dikte sırasında özellikle seslerin doğru yazımına odaklanıldığından, öğrencilerin bu konuda daha dikkatli oldukları düşünülmektedir. Bulgular kısmında da değinildiği gibi bu görev, diğer test edilen görevlerden farklıdır; çünkü diğer görevlerde hep sesletim becerileri (gördüğünü, duyduğunu, adı sesletme) değerlendirilirken bu görevle birlikte, öğrencinin sesi algılaması değerlendirilmektedir. Her ne kadar sözcüğü tekrar etmede de bir algılama söz konusu olsa da diktenin de kontrol edilmesiyle birlikte, aslında hedef sözcüğün öğrencinin zihninde dilsel bir "birim" olarak nasıl görüldüğünü ve o görüntünün doğruluğunun, sesletimin doğruluğuyla paralellik sergileyip sergilemediği de test edilmiş olmaktadır. Bu gözlemler sonucunda önerilen modeldeki etkinliklerin, dinlediğini (işitsel girdi) sesletme görevinin hemen arkasından, seslettiği sözcüğü/seslemi yazıya aktarma (görsel girdi) görevinin verilmesi şeklinde güncellenmesiyle, modelin daha da işlevsel hale geleceği görülmüştür.

Sesletim başarısının kalıcı hale gelmesi için öğrencinin, sesi motor olarak sesletmede başarılı olması yeterli değildir. Bu motor başarının, otomatik hale gelmesi gerekmektedir. Otomatik hale gelmesi ise bir süreci ve beraberinde bol tekrarı (hedef sesi bol pratik yapma) gerektirmektedir. Tüm'de (2014) de değinildiği gibi, öğrencilerin sesletim becerilerinin gelişmesi sadece sınıf ortamlarıyla sınırlı kalırsa, beceri otomatik hale gelememektedir. Bu çalışmada da çalışmanın 5 haftalık bir zaman diliminde planlanması nedeniyle, öğrencilerin sesleri düşünerek ya da hedef sese dikkat ederek sesletim yaptıklarında başarılı oldukları; ancak akıcı konuşma ortamlarına girdiklerinde sesi doğru sesletmekten çok, söylemek istediklerini doğru bir dilbilgisiyle ve mümkün olduğunca akıcı bir biçimde sunma çabasında olduklarından yine sesletim hataları yaptıkları görülmüştür. O nedenle sesletim odaklı planlanacak tüm çalışmalarda bu unsurların da dikkate

alınması gerekmektedir.

Bu bilgiler ışığında, bu konuda yapılacak ileri çalışmalarda aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda sesletimle ilgili yaşanan sorunların daha hızlı çözümünde yararlı olacaktır:

1. Sesletimle ilgili eğitimlerin, dil kurslarının başından itibaren (özellikle A1'de) SOKM gibi bir modele dayandırılarak planlı ve programlı bir biçimde yapılması gerekmektedir. Modelin etkililiğini test etmek üzere diğer dil düzeylerinde, anadili değişkeni dikkate alınarak, süre odaklı (yani daha uzun sürelerdeki değişimin gözlenmesine ve karşılaştırılmasına dayalı) ve daha çok katılımcıyla yapılacak ileri çalışmalar alana katkı sağlayacaktır.

2. Eğitimcilerin derslerinde planlı ve programlı ilerleyebilmeleri için mutlaka, sesletimi geliştirmek üzere üretilmiş materyallere ihtiyaç vardır. Bu çalışmada sadece ünlüler için oluşturulan eğitim-öğretim materyallerinin, ünsüzleri ve hatta parçaları üstü sesbirimleri de kapsayacak materyallerle daha da geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece alanda tüm öğretim elemanlarının derslerinde kullanabileceği ve öğrenci ihtiyaçlarına göre seçim yapabileceği; öğrencilerin de ders dışında da pratik yapabileceği ders materyalleri ile alan zenginleştirilmiş olacaktır.

3. Dil setlerinin A0 ve A1 düzeylerine, öğrenilen dildeki seslerin nasıl çıkarılacağı konusunda yardımcı olacak görsel, işitsel materyaller eklenmelidir.

4. Materyal sorunu yanında, eğitimcilerin Türkçenin sesbilgisine yeterince hâkim olmaması da alanda gözlemlenen diğer bir sorundur. Dolayısıyla alan uzmanları tarafından verilecek eğitimlere ek olarak, eğitimcilerin eğitimi için de ders materyallerinin hazırlanması, uzmanından eğitim alma imkânı olmayan/olamayan eğitimcilerin de bu fırsattan yararlanmasına yardımcı olacaktır.

5. Eğitimci ihtiyacına alternatif bir diğer öneri de dil merkezlerinde dilbilim nosyonu almış ve artikülasyon terapilerinde uzmanlaşmış konuşma terapistlerinin istihdam edilmesidir. Böylece bireye özgü müdahalelerle daha hızlı ve etkili çözümlerin üretilmesi mümkün olacaktır. Ek olarak, bu uzmanların eğitimcilerin eğitiminde de görev almaları yararlı olacaktır. Bu sayede, eğitimciler de sınıflarındaki öğrencilere daha bilinçli müdahale edebileceklerdir.

6. Kur sınavlarında ve Türkçe yeterlilik sınavlarında konuşma

becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan rubriklerde, her ne kadar sesletimin doğruluğu da puanlanıyor olsa da pratikteki uygulamalar göstermektedir ki; Türkçe sesbilgisi bilgisi yeterli olmayan öğretim elamanları, değerlendirme rubriklerini başarılı bir biçimde puanlayamamaktadır. Dolayısıyla bu konuda da ileri çalışmalara ihtiyaç vardır.

7. SOKM kullanılarak verilen eğitimlerin değerlendirilmesinde sesletim görevlerinin yazıya aktarılmasında uluslararası sesbilim (fonetik) alfabesine göre çevriyazıların yapılması hem verilerin daha da güvenilir olmasında hem de öğrencilerin eksiklerinin daha net belirlenmesinde yararlı olacaktır.

#### KAYNAKÇA

- Ak-Başıoğlu, D. & Aksu-Raffard, C. (2018). Reflective practices in learning Turkish pronunciation as a foreign language. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1112-1137.
- Akyol, H. & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- ASHA, American Language Hearing Association. *Articulation and Phonology*. 18 Mart 2022 tarihinde [https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/articulation-and-phonology/#collapse\\_6](https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/articulation-and-phonology/#collapse_6) adresinden erişildi.
- Beydilli-Kaya, E. (2019). Suriyelilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları dil sorunları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 73-92.
- Bölükbaş, F., Gedik, E., Gönültaş, G., Keskin, F., Özenç, F., Tokgöz, H. & Ünsal, G.(2013). *İstanbul, yabancılar İçin Türkçe ders kitabı A2*. F. Aslan. (Ed.). Kültür Sanat Basımevi.
- Büyükikiz, K.K & Hasırcı, S. (2013). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisine yönelik görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 897-912.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Çakmak, Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem
- Cambridge Dictionary. *Phonics*. 17 Haziran 2022 tarihinde <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/phonics> adresinden erişildi.
- Merriam-Webster. *Phonics*. 15 Haziran 2022 tarihinde <https://www.merriam-webster.com/dictionary/phonics> adresinden erişildi.
- MEB. Çocuk gelişimi ve eğitimi dil ve konuşma bozuklukları. 16 Mart 2022 tarihinde [http://www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller/Dil%20ve%20Konu%C5%9Fma%20Bozukluklar%C4%B1.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Dil%20ve%20Konu%C5%9Fma%20Bozukluklar%C4%B1.pdf) adresinden erişildi.
- Candan, A. (2022). *Sesletim odaklı konuşma modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletim becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

- Çetin, İ. (2019). Ana dili Türkçe olmayanlara Türkçe öğretiminde telaffuz problemi. İçinde (İ. Çetin (Ed.) *Prozodi (Bürün bilimi) ve konuşma çalışmaları*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları, 57-66
- Doğan, C. (2007). Arap öğrencilere Türkçe sesbilgisi öğretimi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 233-250.
- Ergenç, İ. (1989). *Türkiye Türkçesinin görevsel Sesbilimi*. Engin Yayınevi.
- Ergenç, İ. (1995). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. Simurg.
- Ergenç, İ. & Uzun, İ. P. (2020). *Türkçenin ses dizgesi*. (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Fidan, D. (2011). Teaching soft G (<Ğ>) in acquisition of literacy processing. İçinde *Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching*. (Ed. L. Uzun/ Ü. Bozkurt). Die Blue Eule Press, 101-112.
- Fidan, D., Tomrukcu-Büyükoztürk, B., Arslan, H. & Basut, M. (2020). *Dilfi yabancılar İçin Türkçe görsel sözlük ve etkinlik kitabı (A1-A2)* (Genişletilmiş Baskı). D, Fidan. (Ed.) Kültür Sanat Basımevi.
- Güneş, F. (2021). İlkokuma yazma öğretiminde ses yöntemleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 179-220.
- Güven, E. & Özmen, C. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ünsüzlerin sesletimine ilişkin bir uygulama. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 211-227.
- Groff, P. (1977). *Phonics: Why and how*. General Learning Press.
- Kahraman, M. (2018). Yabancı öğrencilerin temel dil becerilerini öğrenirken karşılaştıkları sorunlar: Necmettin Erbakan Üniversitesi (Kondil) örneği". *Journal of International Social Research*, 11(56), 540-553.
- Karababa, C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin uygulanması ve sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karatay, H. & Tekin, G. (2019). Konuşma eğitiminin bütün özellikleri ve öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(18), 28-46.
- Lewis, M. ve Ellis, S. (2006). *Phonics practice, research and policy*. Paul Chapman Publishing.
- Llyod, S. (1992). *The Phonics handbook*. Jolly Learning Ltd.
- Nurlu, M. & Özkan, N. (2016). Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmenlerde görülen sesli okuma yanlışları ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 23-37.
- Özmen, C., Güven, E. & Dürer, Z. S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: Sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi". *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 593-634.
- Rixon, S. (2011). *Beyond ABC: Investigating current rationales and systems for the teaching of early reading to young learners of English*. [Unpublished Doctoral Thesis]. University of Warwick.
- Sayed, R. A. M. (2017). *Türkiye'de Türkçe öğrenen Arap öğrencilerle Mısır'da Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi gelişiminin karşılaştırılması ve çözüm önerileri (Mısır Yunus Emre Enstitüsü ve Gazi Tömer örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Selen, N. (1979) *Söyleyiş Sesbilimi Akustik Sesbilim ve Türkiye Türkçesi*. TDK Yayınları.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Uzun, İ. P. (2021). Phonetic representation of epenthetic glides in Turkish. In A. Kumcu ve A.S. Söylemez (Eds.), *Synergy II: Linguistics, Contemporary Studies on Turkish Linguistics* (pp. 33-59). 1. Baskı. Peter Lang Publishing. DOI: 10.3726/b18432
- Uzun, İ. P., Kırçalı, C. E., & Güçlütürk, Y. (2020). Türkçede yarı ünlülerin üretim ve işitsel algılama süreçlerindeki rolü. İçinde G.L. Uzun, B.Ü. Bozkurt, E. ArıcaAkkök, & Ö. Dağ-Tarcan (Eds.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar II* (pp. 577-591). Ankara Üniversitesi Tömer Yay..
- Uzun, İ. P., Kırçalı, C. E., & Güçlütürk, Y. (2022). İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde ünlü boşluğu dizilişlerinin sesbilimsel görünümleri. İçinde K. İşeri ve B. Çetin (Eds.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar 12* (pp. 79-91). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ünal-Logacev, Ö., Žygis, M., & Fuchs, S. (2019). Phonetics and phonology of soft ‘g’ in Turkish. *Journal of the International Phonetic Association*, 49(2), 183-296.
- TDK, Türk Dil Kurumu. “Sesli Sözlük”. 18 Kasım 2022 tarihinde <http://sesletimsozluugu.tdk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Tekin, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim eğitimi. İçinde H. Karatay (ed.) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* (349-376). Pegem Akademi.
- Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(2), 255-266.
- Yılmaz, İ. & Şeref, İ. (2015). Arap öğrencilerin Türkçe okuma sesletim becerilerinin geliştirilmesinde şiirden yararlanma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1213-1228.