

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TELAFFUZ HATALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME***Ahmet SEVER******Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL*******ÖZ**

Konuşma insan iletişimde en etkili, en hızlı ve en pratik yollardan biridir. Toplumsal yaşamın vazgeçilmez bir ögesidir. Etkili bir iletişim başarı için, etkili ve düzgün bir konuşma da etkili iletişim için elzemdir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin hazırlıksız konuşma esnasında yaptıkları telaffuz hataları incelenmiştir. Araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kütahya ilinin Domaniç ilçesindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden rastgele yöntemle seçilen 25 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış gözlem tekniğinden faydalanılmıştır. Ses kaydı ve konuşma gözlem formlarıyla verilerin toplanması sağlanmıştır. Verilerin analizi içerik analizi ile yapılmış, öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarındaki hatalarının oranı, türleri ve bunların cinsiyete göre oranı gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerde telaffuz hataları tespit edilmiştir. Öğrencilerin tamamında yerel ağız kullanımı görülmüştür. Bunu atlama (%64), gevşeklik (%52), gereksiz ses kullanımı (%52), vurgu ve tonlama hatası (%36) takip etmektedir. Yerel ağız kullanımından kaynaklı hataların başında ise çoğul ekinin yanlış kullanımı (%95), sert sessizlerin yumuşak söylenmesi (%95) ve şimdiki zaman ekinin yanlış kullanımı (%85) gelmektedir. Konuşma süresi bakımından erkekler kızlardan 8 saniye daha uzun konuşmuş, telaffuz hatası yönünden de kızlar %5 daha başarılı çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Konuşma, konuşma becerisi, telaffuz hataları, yerel ağız

A RESEARCH ON THE PRONUNCIATION ERRORS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS**ABSTRACT**

Speaking is one of the fastest, most effective and practical ways in human communication. An effective communication is compulsory for being successful and also an effective and fluent speaking is necessary for an effective communication. In this study, the pronunciation errors of middle school students during impromptu speech were examined. The research was designed in the screening model. The study group consisted of 25 students randomly selected from 7th grade students in a state secondary school in the Domaniç district of Kütahya province. Semi-structured observation technique was used for data collection. Data collection is conducted by voice recording and speech observation forms. The data were analyzed by content analysis where the ratio of errors in students' impromptu speeches and their ratio according to gender were examined.

At the end of the research the pronunciation mistakes of the students were identified. During their speech it was observed that all students used local dialect. Furthermore, skipping (64%), slurring (52%), unnecessary word use (52%), errors in emphasis and intonation (36%) were also observed. The most frequently observed error resulting from the use of local dialect were the wrong use of plural suffix (95%), uttering hard consonants as soft (95%) and the present continuous tense suffix (85%). In terms of speech duration, boys talked 8 seconds longer than the girls and girls were 5% more successful than boys regarding pronunciation mistakes.

Keywords: Local dialect, pronunciation mistakes, speech, speech ability

* Bu çalışma "Ortaokul Öğrencilerinin Telaffuz Hataları Üzerine Bir İnceleme" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Türkçe Öğretmeni, MEB, Kütahya, ahmetsever43@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5052-2865>

*** Doç. Dr. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, fulyatopcuoglu@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3981-9841>

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan çevresindekilerle iletişim kurmak mecburiyetindedir. 21. yüzyılda artan üretim ve tüketim, gelişen ticarî, sosyal ve kültürel paylaşımlar iletişimi düne göre daha da zorunlu kılmaktadır. Modern teknoloji ise bu iletişimi kolaylaştırmak için her geçen gün yenilikler üretmektedir. İletişim ne kadar etkili olursa başarı da o kadar yüksek olur. Başarılı bir iletişimin temel noktası ise güzel ve etkili konuşmadır.

Kişi, dili ne kadar iyi kullanıyorsa, kelime dağarcığı ne kadar genişse ve sözcükleri ne kadar yerli yerinde kullanıyorsa, iletmek istediği mesajı o kadar kolaylıkla iletir. Bu açıdan bakıldığında konuşma becerisinin gücü iletişimi, iletişimin gücü başarıyı getirmektedir. Ancak sadece sözcük bilgisi iyi bir sözlü iletişim için yeterli değildir. Konuşma sırasında yapılan ses tonlamaları, doğru telaffuz, vurgular, duraklamalar, konuşma hızı, doğru nefes alma, iletişimin kalitesini çok büyük oranda etkileyen dil ötesi öğelerdir (Onur, 2016, s. 10). Bu dil ötesi öğeler ne kadar başarılı olursa konuşma ve iletişim de o denli başarıya ulaşır. Bu öğeler içinde telaffuzun ayrı bir önemi vardır. Çünkü kişinin telaffuzu başarılı olmazsa konuşmasından istenilen mesajı net bir şekilde almak pek de mümkün olmayabilir. Özellikle kelimelerin yanlış telaffuz edilmesi çoğu zaman onların anlaşılmasının yanında yanlış anlamlara gelmesine de yol açmaktadır. İletişim kopukluklarının yanlış anlaşılmanın nedenleri arasında bu durum da yer almaktadır (Sağlam, 2010, 35).

Telaffuz, dilimizde kullanılan harflerin asıl oluşma yerlerinde çıkış noktalarında sağlam bir biçimde üretilmesi demektir (Karadağ, 2000, s. 51). Telaffuz, dil seslerinin çıkarılışları sırasında ses organlarının yaptığı hareketlerin bütünü, kelimelerin, seslerin boğumlanma hareketlerine bağlı söylenişidir (Korkmaz, 2007, s. 212-213). Telaffuz, birtakım simgelerin itibari anlamlar yüklenerek ses halinden kelime haline getirilmesidir. Seslere yüklediğimiz manaların doğru anlaşılması telaffuzla ilgilidir. Ses simgelerine yüklenen itibari anlamların karşımızdakiler tarafından doğru ve tam olarak anlaşılabilmesinin ön şartı doğru telaffuzdur (Orhan, 2010, s. 18). Bilindiği üzere Türkçenin okullarda doğru telaffuzu, öğrencinin öğrenim etkinliklerini yerine getirmesi ve onun toplumda kendine özgü bir yer edinmesi açısından çok önemlidir. Bu sebeple telaffuz, dil yapılanmasında üzerinde özellikle durulması gereken temel etkendir (Çiçek, 2005, s. 78).

Konuşma, bir iletişim olduğuna göre konuşma esnasında dinleyicide rahatsızlık oluşturacak zihinsel ve fiziksel bozuklukların olması durumunda bir konuşma bozukluğundan söz edilebilir (Temizyürek vd., 2007, s. 191). Öğrencilerdeki ana dilini iyi kullanamamaktan kaynaklanan konuşma yanlışları çoğunlukla ilk ve ortaöğretim sınıflarında görülmesine rağmen, günümüzde yükseköğretim sıralarına kadar taşınmaktadır. Söz konusu yanlışlar, konuşma sırasındaki davranışlardan, ses tonuna, sözcüklerin söylenişinden bilgi eksikliğine kadar çeşitlilik gösterirler (Aktaş ve Gündüz, 2009, s. 107). Başlıca konuşma bozuklukları; boğumlanma tembelliğinden kaynaklanan gevşeklik, seslerin birbirlerinin yerine çıkarılmasıyla oluşan pelteklik, bir hece üzerine takılıp o heceyi tekrarlama durumu olan tutukluk, hızın kontrol edilememesi ve kelimelerin yuvarlanıp yutulmasından kaynaklanan hızlı konuşma, acelecilik ve konuşmaya önem vermeyişten kaynaklanan atlama, istem dışı hareketle hecelerin tekrarlanmasını içeren kekemelik, konuşma akışında gereksiz ses ve kelime kullanımı, mahallî söyleyişlerin konuşmaya yerleşmesinden kaynaklanan yöresel ağız kullanımı, konuşma akışında yer alan asalak sözler ve sesler ile konuşmada argo sözlerin yer almasıdır. Bahsi geçen konuşma bozuklukları bir konuşmada yer aldığı anda o konuşmanın telaffuzunda oluşacak sorunlar iletişimi aksatacaktır.

Sözel ifade becerileri ilköğretim düzeyinde kazanılması gereken en etkili becerilerden biridir. İlköğretim döneminde kazanılmayan ya da kazanılamayan beceriler, eksikliğini hemen her öğretim kademesinde, sosyal hayatın her evresinde kendini hissettirmektedir (Gökkaya, 2008, s. 153). Arslan (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşmaya istekli olduğu belirlenmiş ancak, Türkçeye olan hâkimiyetlerinin yetersiz olması, özgüven eksiklikleri, utangaç mizaca sahip olmaları, diksiyon problemleri yaşamaları gibi nedenlerden dolayı konuşma imkânı bulmalarına rağmen konuşmaktan kaçındıkları tespit edilmiştir. Bu kaçınmaların temeli ise ilköğretim seviyesinde atılmaktadır.

Konuşma becerisinin bireyin yaşantısındaki önemi düşünüldüğünde ve yaş ilerledikçe bu becerinin kazanılmasının da güçleşeceği düşünülürse ortaokulda konuşma eğitiminin önemi ortaya çıkar. Eğitim kurumlarında verilen konuşma derslerinin amacı, öğrencilerin düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili bir biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır (Aktaş ve Gündüz, 2009, s. 99).

Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisini mevcut kullanma durumları, hataları ve eksikliklerinin tespit edilmesi, bu alanda atılacak adımlar bakımından yol gösterici bir rol üstlenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Ortaokul öğrencilerinin telaffuz hatalarının nelerden oluştuğunu, hangi nedenlerden kaynaklandığını tespit etmek bu araştırmanın temel amacıdır.

Problem Cümlesi

“Öğrenciler telaffuz hatası yapmakta mıdır?” cümlesi bu araştırmanın temel problem cümlesini teşkil etmektedir.

Alt Problemler

Aşağıdaki problem cümleleri bu araştırmanın alt problemlerini içerir.

- Öğrencilerin hazırlıksız konuşma esnasında en çok yaptıkları telaffuz hataları nelerdir?
- Telaffuz hatalarının cinsiyete göre oranı nedir?
- Öğrencilerin hazırlıksız konuşma sürelerinin ve kullandıkları sözcük sayılarının cinsiyete göre oranı nedir?

YÖNTEM

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma sürecinde, en sık yaptığı telaffuz hatalarını belirlemeyi amaçlayan araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009, s. 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet Ortaokulunda 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden 25 öğrenci oluşturmaktadır. Gözleme dayanan çalışmalarda araştırmacılar, anket çalışmalarının tersine daha küçük örneklerle çalışmak zorundadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 174). Örneklemenin seçiminde araştırma kaynağına kolay ulaşılabilirlik etkili olmuştur. Kolaylıkla ulaşılabilen örnekleme (convenience sampling), bir bölge söz konusu değilse, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2011, s. 106). Araştırmaya katılan öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Verilerin toplanmasından, analizine ve yorumlanmasına kadar olan tüm süreçte, öğrenciler, kendilerine verilen numaralarla araştırmaya yansıtılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış gözlem tekniği kullanılmıştır. Bu tür çalışmalar, yapılandırılmamış alan çalışmaları yoluyla elde edilen sonuçları doğal ortamlarda test etme aracına hizmet edebilir. Bu durumda araştırmacı, genellikle yapılandırılmış bir gözlem aracı veya araçları kullanacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 172).

Veri toplama tekniği olarak gözlemden, çoğu kez, karmaşık davranışların (öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, doktor-hemşire ve doktor-hasta ilişkilerinin...) araştırılmasında; bazen de varlık-yokluk bildiren basit (sıra ve sandalye sayıları gibi) sınıflamalı verilerin toplanmasında yararlanır. Gözlem tekniğinin en önemli özelliği, gözlenenlerin kendi doğal ortamları içinde bulunmasıdır. Birçok davranış, ancak bu şekilde, objektif olarak belirlenebilir (Karasar, 2009, s. 157). Erkuş'a (2006) göre gözlem için şu sıralama izlenmelidir: Gözlem konusunun çerçevesi belirlenmelidir, belirlenen davranış(lar)ın ne zaman ve ne kadar süreyle gözleneceği belirlenmelidir, gözlemin nasıl yapılacağı belirlenmelidir, davranışın ne gibi bir araçla gözleneceği belirlenmelidir, gözlemin nasıl kayıt edileceği belirlenmelidir.

Araştırmada ses kaydı ve konuşma gözlem formlarıyla verilerin toplanması sağlanmıştır. Ses kayıt cihazları, gözlenen ortamda oluşan sözel iletişim sürecini kaydetmede kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 183). Fiziki kayıt araçları ile, gözlenmek istenen olgudaki gelişmelerin tümüyle kaydedilebilme

ve bunların, sonradan ayrıntılı olarak, yeniden gözlenebilme olasılığı vardır. Amaca uygun olduğu sağlanabildiği sürece, bu araçlardan yararlanılmalıdır (Karasar, 2009, s. 161). Gözlem kaydı verilerin sağlamlığı açısından çok önemlidir. Gözlem yapmadan önce her şey düşünülüp planlanmalıdır. Özellikle gözlenecek bazı davranışların bir kez olup bittikten sonra geri dönüştürülemez nitelikte olduğu durumlarda, pek çok emek boşa gidebilir (Erkuş, 2011, s. 124). Ayrıca bu araçlarla araştırma sırasında araştırmacının dikkatinden kaçmış olan detaylar da kayıt altına alınmış olmaktadır (Baş ve Akturan, 2008, s. 102).

Verilerin Toplanması

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma yapacakları konular, 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığınca yayınlanan Türkçe Öğretimi Programı'ndaki konuşma amaç ve kazanımları, Türkçe ders kitaplarındaki temalar dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu yöntemle oluşturulan 44 adet konuşma konusu hazırlanan uzman görüşü formuyla uzman görüşüne sunulmuştur. Bu konular şu şekildedir:

En Sevdiğim Hayvan, Sevdiğim Oyunaçığım, Bu Kişinin Hayranıyım, Ülkemi Seviyorum, Atatürk'le Konuşsam, Atatürk Olmasaydı, Atatürk Gibi Olmak İçin, Milli Bayramlarımız, Okuduğum Kitaplar, Dinlediğim Müzikler, Bence Kıskançlık, Bence Çalışkanlık, İlgilendiğim Sanat Dalı, İlgilendiğim Spor Dalı, Arkadaşlarım, Akrabalarım, Ailem, Ülkeyi Bir Günlüğüne Yönetsem, Kanunlar/Kurallar, Hayallerim/Rüyalarım, Okul Hatıralarım, Unutamadığım Anılar, Ne Olmak İstiyorum, Sihirli Değneğim Olsa, Geleceğe Yolculuk, Geçmişe Yolculuk, Keşke Olmasaydı, Bir Uçan Balon Olsam, Görünmez Olsaydım, Kızdığım Davranışlar, Sevdiğim Davranışlar, Bizim Dügünlerimiz, Bizim Bayramlarımız, Ben Karagöz Olsam Hacivat O Olurdu, Bildiğim Masal/Efsane, Oynadığım Oyunlar, TV Dizileri/Filmler, Günlük İşlerim, Vazgeçemediğim Alışkanlıklarım, Çevrem/Doğa, Köyüm/Mahallem, Teknoloji/Bilişim, Hiç Yağmur Yağmasa, Deprem Olduğunda.

Uzman görüşü formunda yer alan çok uygun, uygun, uygun olabilir ve uygun değil seçeneklerinden, uzman görüşü dönüşleri sonrası sadece çok uygun ve uygun olarak belirlenen 20 konu başlığı hazırlıksız konuşma konusu olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilere, yaptıkları hazırlıksız konuşmalar süresince seslerinin kaydedileceği söylenmiştir. Ayrıca isteyen öğrencilerin ses kayıtlarının kendileriyle paylaşılacağı ve isteyenlerin kayıtlarının deşifre edildikten sonra silineceği teminatı verilmiştir. Ayrıca velilere gönderilen "Araştırma Veli İzin Formu" ile bu araştırma verilerinin elde edilmesinde kullanılan kayıtlar için öğrenci velilerinin yazılı izni alınmıştır. Araştırmanın tamamı bir devlet okulunda yapılacağı için yetkili kurumlardan izin alınmış ve bu izin uyarınca araştırma yapılmıştır.

Bu araştırma çerçevesinde yapılan incelemelerde öğrencilerin Standart Türkçe ile yaptıkları konuşmalar, konuşma dilinin ahenk, ton ve vurgu özellikleri dikkate alınarak incelenmiştir. Tespit edilen hatalar bu incelemenin ürünüdür.

Uygulama

Çalışma uygulamasında uzman görüşlerine göre oluşturulan 20 konuşma başlığı küçük kâğıtlara yazılarak bir torbaya atılmıştır ve öğrencilerin çektikleri konu hakkında konuşmaları istenmiştir. Araştırma çalışmaları süresince bir bilgisayar sınıfa getirilmiş ve mikrofon sistemi bilgisayara bağlanmıştır. Kendi sırasında oturarak konuşmak isteyen öğrenciler için bilgisayar sıraya taşınmıştır. Bunun dışındaki tüm konuşmalar, öğretmen masasından sınıfa karşı yapılmıştır. Uygulama esnasında sınıfta azami sessizlik temin edilmiş ve böylece öğrenciyi olumsuz etkileyecek faktörler en aza indirilmiştir. Öğrencilerin alışkın olmadıkları bu yöntem karşısında heyecan, çekinme, tutukluk vb. gibi olumsuz duygulara kapılmamaları için araştırma süreci öncesinde çeşitli uygulamalarda kısa süreli ses kayıtları alınıp öğrencilere dinletilerek yönetime alışmaları sağlanmıştır. Mikrofon başına gelme sırası kendini hazır hisseden öğrencilerin istekleri doğrultusunda belirlenmiştir. Ancak öğrenci konuşma için kendisini hazır hissedinceye kadar kayda başlanmamıştır. Konuşma bitiminde kaydın başarılı olup olmadığı kısaca kontrol edildikten sonra bir diğer öğrenci ile süreç devam ettirilmiştir. Uygulama süresince yöntem ve tekniklerden kaynaklı herhangi bir olumsuzluk yaşanmamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analiziyle incelenmiştir. Eldeki kayıtların benzer olanlarını gruplamaya içerik analizi denir (Erkuş, 2011, s. 129). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227).

Araştırmada elde edilen ses kayıtları, yazıya geçirilirken iki farklı kişi tarafından dinlenmiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış gözlem formuyla da uygulama esnasında diksiyon bozuklukları tespit edilmiştir. Gözlemlerde, gözlem ve gerektiğinde verilerin kaydedilmesini (sayısallaştırılmasını) kolaylaştırmak amacı ile bir “gözlem kılavuzu” geliştirilir ve kullanılır (Borg, 1963; Akt: Karasar, 2009, s. 159). Gözlem formundan başka, teyp gibi araçlarla gözlem kaydı yapıldığı durumlarda, gözlemden sonra kayıtların çözümlenmesi (konuşma çözümlenmesi –discourse analysis-, içerik çözümlenmesi gibi) yoluna gidilir. Bu tür durumlarda, yapılandırılmamış materyal, öncelikle ortak özelliklerine göre gruplandırılıp, her grup içindeki frekanslar sayılarak genellikle de nitel-süreksiz değişken (sınıflama düzeyinde ölçme) şeklinde verileştirilmiş olur (Erkuş, 2011, s. 124). Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre de içerik analizinin dört aşaması vardır. İlk aşama verilerin kodlanması, ikinci aşama ilk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunmasıdır. Üçüncü aşama verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanmasıdır. Dördüncü ve son aşama ise ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanmasıdır. Ancak bu araştırmada kodlama verilerin çözümlenmesinden önce yapılmıştır. Araştırmanın temelini oluşturan bir kavramsal çerçevenin olduğu durumlarda, veriler toplanmadan önce bir kod listesi çıkarmak mümkündür. Bu kod listesi hem temalar hem de temalar altında yer alabilecek kavramlar düzeyinde olabilir (Strauss ve Corbin, 1990; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 229). Sonuçlar üzerinde frekans analizleri yapılmış, en sık yapılan hatalar yüzdelik dilimlerle gösterilmiştir.

Araştırmacı elde ettiği veriyi nicelleştirerek veya sayısallaştırarak sunmayı tercih ediyorsa bunu, ilgili kategori dokümanda varsa “1” yoksa “0” değeri verilebilir ya da kategori tekrarları yüzde anlamında sayılır ve sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 200). Sonuçlar tablolaştırılmış ve sözcüklerin doğru hâli ve öğrencilerin söyledikleri yanlış hâli sunulmuştur. Ayrıca çıkan sonuçlar cinsiyete göre de incelenmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, öğrencilerin yaptıkları telaffuz hataları, uygun konu başlıklarında yorumlanmış ve cümle örnekleriyle somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Bazı cümleler birden fazla telaffuz hatasına örnek teşkil eden sözcük içermektedir. Bu tip örnekler sadece tek bir başlık için kullanılmıştır. Ayrıca bazı kelimeler de birden fazla telaffuz hatası içermektedir. Bu kelimeler de yalnızca bir başlık için örnek olarak kullanılmış ancak diğer telaffuz hatalarına da kısaca değinilmiştir.

1-Öğrencilerin hazırlıksız konuşma esnasında en çok yaptıkları telaffuz hataları üzerine bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaptıkları hazırlıksız konuşmaların tümünde telaffuz hatalarına rastlanmıştır. Az ya da çok tüm öğrenciler hatalı telaffuzda bulunmuşlardır. Ancak tüm öğrencilerin belirlenen süre zarfında eşit sayıda cümle kurmaları ve sözcük kullanmaları mümkün değildir. Dolayısıyla yapılan hatalar kullanılan kelime sayısına göre değişecektir. Bu durumda daha sağlıklı ölçme sonuçlarına erişmek ve sağlıklı yorumlarda bulunabilmek için hata oranları hesaplanmış ve tüm yorumlar bu söz konusu hata oranları üzerinden yapılmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerin telaffuz hata oranları

Öğrenci No	Cinsiyet	Toplam		Hatalı Telaffuz	
		Kelime Sayısı	Edilen Kelime Sayısı	Hata Oranı (%)	
Ö1	k	19	3	43,2	
Ö2	e	73	7	9,6	
Ö3	k	34	4	11,8	
Ö4	k	45	6	13,3	
Ö5	e	79	11	13,9	
Ö6	e	65	8	12,3	
Ö7	e	87	17	19,6	
Ö8	e	60	9	15	
Ö9	e	62	25	40,3	
Ö10	k	25	1	4	
Ö11	k	100	4	4	
Ö12	e	43	3	7	
Ö13	e	51	16	31,4	
Ö14	e	89	10	11,2	
Ö15	e	75	8	10,7	
Ö16	e	80	5	6,3	
Ö17	e	56	4	7,1	
Ö18	k	114	8	7	
Ö19	k	39	3	7,7	
Ö20	k	73	9	12,3	
Ö21	k	56	4	7,1	
Ö22	k	55	3	5,5	
Ö23	k	196	20	10,2	
Ö24	k	94	3	3,2	
Ö25	k	116	7	6	

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir dakikalık süre içinde hazırlıksız konuşmalarda yaptıkları telaffuz hataları ve bu hataların, kullandıkları toplam kelimeye oranları yukarıdaki gibidir (Tablo 1). Bu durumda araştırmaya katılan öğrencilerin konuşmalarında en az %4, en çok %43,2 hatalı telaffuzlara rastlanmıştır.

Tablo 2. Hazırlıksız konuşma esnasında en çok yapılan telaffuz hataları

Telaffuz Hataları	Hatanın Görüldüğü Öğrenci Sayısı	Oran (%)
Gevşeklik	13	52
Atlama	16	64
Gereksiz Ses Kullanımı	13	52
Yerel Ağız Kullanımı	25	100
Vurgu ve Tonlama Hataları	9	36

Öğrencilerin hazırlıksız konuşmada yaptıkları en yaygın telaffuz hatası yerel ağız kullanımınıdır (%100). Bunu atlama (%64), gevşeklik (%52), gereksiz ses kullanımı ve vurgu ve tonlama hataları (%36) takip etmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler içinde pelteklik ya da kekemelik bulgularına rastlanmamıştır (Tablo 2).

Tablo 3. Yerel ağız kullanımından kaynaklanan telaffuz hataları

Telaffuz Hataları	Oran
Şimdiki zaman ekinin yanlış telaffuzu	%85
Gelecek zaman ekinin yanlış telaffuzu	%35
Çoğul ekinin yanlış telaffuzu	%95
Yumuşak sessizlerin sert söylenmesi	%15
Nazal n kullanımı	%80
Kişi eklerinin yanlış kullanımı	%65
Kelime sonlarının gereksiz uzatılması	%10
Sert sessizlerin yumuşak söylenmesi	%95
Açık e kullanılması	%40

Öğrencilerin yerel ağız kullanımından kaynaklanan telaffuz hataları ise şu şekildedir: Çoğul ekinin yanlış telaffuzu (%95), sert sessizlerin yumuşak söylenmesi (%95), şimdiki zaman ekinin yanlış telaffuzu (%85), nazal “n” kullanımı (%80), kişi eklerinin yanlış kullanımı (%65), açık e kullanılması (%40), yumuşak sessizlerin sert söylenmesi (%15) ve kelime sonlarının gereksiz uzatılması (%10)’dır.

Yapılan telaffuz hatalarını genel başlıklar altında toplayacak olursak eklerin yanlış telaffuzu, sessiz harflerin yanlış telaffuzu, vurgu ve tonlama hataları, nazal “n” kullanımı ve açık e kullanımı şeklinde gruplandırabiliriz.

Eklerin yanlış telaffuzu

Öğrencilerin sıklıkla yaptıkları telaffuz hataları incelendiğinde sözcük sonlarına getirilen çeşitli eklerin telaffuzunda hatalar tespit edilmiştir. Eklerin yanlış kullanımı genel olarak zaman, şahıs ve çoğul

eklerinin yanlış kullanılması şeklindedir. Daha detaylı bir inceleme için bu hatalar ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

Şimdiki zaman ekinin yanlış telaffuzu

Birçok mahallî ağızda farklı şekillerde söylenen bu ek Batı Grubu ağızlarının hepsinde ya aslı ya da tâli şimdiki zaman eki olarak “-yo” eki kullanılır. Kullanılış alanının yaygınlığında şüphesiz yazı dilinin rolü vardır (Karahana, 1996, s. 142).

Şimdiki zaman ekinin araştırma bölgesindeki kullanımında “geliyorlar” demek isteyen bir öğrenci “gelyola:” şeklinde bir telaffuzda bulunmaktadır. Bu durumda hem şimdiki zaman eki olan “-yor” ekini hem de üçüncü çoğul kişi eki olan “-lar” ekini yanlış seslendirmektedir. Ayrıca “i” sesi de söyleyişte yok edilmiştir. Ancak bu hususlar diğer başlıklar altında inceleneceğinden burada yalnızca şimdiki zaman ekindeki hatalar üzerinde durulacaktır. Ayrıca ediyoruz > ediyoz, oynuyorum > oynuyon, geçiriyorum > geçiriyon, ilgileniyor > ilgileniyo, gidiyonuz > gidiyorsunuz, ilgileniyor > ilgileniyo, diyor > deyo, geçiyoruz > geçyo, okuyor > okuyo, bilmiyordum > bilmiyodum, yazmıyor > yazmıyo, istemiyor > istemiyo, yapıyor > yapıyo, okuyodum > okuyordum, yağmıyodu > yağmayodu, çiseliyordu > çiseyodu.

Geniş zaman ekinin yanlış telaffuzu

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaptıkları telaffuz hatalarından biri de geniş zamanın yanlış söylenmesidir. İlerleyen başlıklarda daha detaylı incelenecek olan “r” sesinin telaffuzu ile ilgili sıkıntı burada da kendini göstermiştir. Ancak burada durum belirli bir düzenlilik göstermemektedir. Öğrenci cümlelerinden yapılan örnek alıntılar konuyu daha anlaşılır hale getirebilir.

Gelecek zaman ekinin yanlış telaffuzu

Araştırmada “çağıracağız>çağırcez, anlatacağız>anlatcez, alacaktır>alcaktı” örneklerine rastlanmıştır. Öğrencilerin gelecek zaman ekini telaffuz etmede de bazı hataları tespit edilmiştir. Gülensoy’a (1988, s. 106-107) göre Kütahya ve yöresi ağızlarında görülen gelecek zaman ekleri dil açısından bölgenin dikkati çeken eklerindedir. Bu eklerin özelliklerini şöyle belirleyebiliriz:

- Teklik birinci şahısta genellikle hece kaynaşmasına veya hece yutumuna uğramış şekiller görülür.
- Teklik birinci şahıs eki –m, çoğu zaman, eski kullanışı gibi –n şeklinde de devam etmektedir.
- Bu ekin ünlü uyumuna pek uymadığı görülür. Kalın ünlülü köklere ince ünlülü ekin, ince ünlülü köklere kalın ünlülü ekin getirildiği olur.
- Teklik ve çokluk ikinci şahıslardaki şahıs eki Osmanlıcadaki gibi nazal n (ñ)’lidir.

Geçmiş zaman ekinin yanlış kullanımı

Geçmiş zaman ekleri basit zamanlı fiillerde doğru telaffuz edilmektedir ancak “öğrendimdi” örneğinde olduğu gibi birleşik zamanlı fiillerin kullanımında sıkıntılar vardır. Duyulan geçmiş zamanın hikâyesi biçiminde, yani “öğrenmiştim” şeklinde olması gereken söyleyiş; duyulan geçmiş zamanın hikâyesi şeklindedir. Bu hatanın yalnızca bir öğrencide görülmesi idiyolekt kavramını akla getirmektedir. Dildeki varyasyonlardan kişiye has olanı diyalekt terimi örneksenerek geliştirilen idiyolektir. İdiyolekt kişiye özgü söyleyiş, söz varlığı, sözdizimi gibi alanlarda ortaya çıkabilir (Demir, 2010, s. 104).

–Lar/ler ekinin yanlış teleffuzu

Hem çoğul eki hem de 3. çoğul kişi eki olarak kullanılan –ler/-lar ekinin her iki kullanımına yönelik hatalar mevcuttur. “bindile:>bindiler, attıla:>attılar, yaptıla:>yaptılar, formala:nan>formalarla, arkadaşla:m>arkadaşlarım”. “r” ünsüzünün teşekkülü sırasında, serbest olan dil ucu titreşir. Bu ünsüzün kolay düşebilir bir ses olması, onun titreş ve akıcı bir ünsüz oluşundan kaynaklanmaktadır. Afyon, Kütahya, Isparta, Burdur’da “r” düşmesi yaygındır (Karahana, 1996, s. 129). Ayrıca bindile:, attıla:, yaptıla: sözcükleri de araştırmada, bu ekin hatalı kullanıldığının diğer örnekleridir.

Harflerin yanlış telaffuzu

Öğrencilerin sessiz harfleri kullanımlarındaki yanlışlıklar çeşitlilik göstermektedir. Bazı kelimelerde başta, bazılarında ise ortada aynı harfin sert ya da yumuşak söylendiğini gözlemlemek mümkündür. Ayrıca bazı sessiz harfler ise sözcüğün telaffuzu sırasında yutularak hiç söylenmemektedir.

Sert söylenen yumuşak sessizler

Araştırma kapsamında incelenen öğrencilerin “gidiyorum” yerine “kitiyon” şekline bir telaffuzda buldukları gözlenmiştir. Burada yumuşak bir sessiz olan “g” harfinin “k” şeklinde söylendiği görülmektedir. Kelimenin diğer yanlışları diğer başlıklarda detaylı inceleneceğinden buraya sadece yumuşak ünsüzün sert söylenmesi hususu alınmıştır.

Bu başlık altında incelenebilecek bir diğer örnek de “çocuk” sözcüğüdür. Öğrenciler “çocuk” sözcüğünü “çoçuk” şeklinde telaffuz etmektedirler. Özden’in (2009) “Bilecik İli Ağız İncelemesi” adlı doktora tezinde de aynı durum söz konusudur. Bilecik ve Domaniç’in coğrafi yakınlığının ağız benzerlikleri meydana getirdiği söylenebilir.

Yumuşak söylenen sert sessizler

Öğrencilerin sıklıkla yaptıkları telaffuz hatalarından biri de sert sessizlerin yumuşatarak kullanılmasıdır. Şaşkın, gardeş, tüvek gibi kelimeler aslında şaşkın, kardeş, tüfek şeklinde telaffuz edilmesi gerekirken “k” sessizi yumuşatılarak “g” şeklinde söylenmektedir. Araştırma grubundaki öğrencilerde görülen bazı k>g değişimi içeren kelimeler şu şekildedir: kırıldı>gırıldı, korktum>korktum, kale>gale, kaptan>gaptan, kandırdık >gandırdık, konuşma >gonuşma.

Yazı dilimizde kelime başında kullanılan tonsuz, art damak ünsüzü k-, diğer Anadolu ağızlarındaki gibi, bölgemiz ağızlarında da genellikle tonlulararak g-‘ye dönüşmüştür (Gülensoy, 1988, s. 53). Ayrıca “dükkan” sözcüğünde de ünsüz yumuşamasına bağlı ünsüz aykırılışması görülmektedir. Balcı’nın (2013) yaptığı araştırma sonuçlarına göre benzer bir durum da Seydişehir Ortaöğretim Kurumları’nda okuyan öğrencilerde “bakgal” sözcüğünde görülmektedir. “Karpuz” yerine kullanılan “garpız” sözcüğünde de hem sert sessizin yumuşak söylenmesi hem de ünlü düzleşmesi görülmektedir. Cin (2011) “Arıkuyusu/Kuşak (Gülner) Ağız” çalışmasında bölge ağzının ünsüz değişimleri bakımından Batı Grubu ağzına çok benzediğini söyler ve şu örneği verir: k->g- değişimi, kelime başında görülen bir ses değişimidir. Birkaç kelime de görülmektedir: gişi “kişi”; göprü “köprü”; gendi “kendi”.

Ünsüz dışilleşmesi

Çalışma yöresinin ağzı ile konuşan öğrencilerde ünsüz dışilleşmesine bağlı olarak m>n değişimi görülmektedir. “sevmiyon, bilmiyon” örneklerinde olduğu gibi kişi eklerinin kullanımında bu hata görülmektedir. Gülensoy (1988) da bölge ağzında 1. şahsın teklik ekini –m, -n, -yun olarak tespit etmiştir.

R>l değişimi

Öğrencilerde görülen telaffuz hatalarından biri de bir harfin yerine başka bir harfi seslendirmektir. Örneğin “ba:ri” yerine “ba:li” denmesi sıkça görülen bir telaffuz hatasıdır. Kıbrıs (2011, 162), r>l değişimini ünsüzleri değiştirme başlığı altında işlemiş ve boğumlama kusuru olarak nitelendirmiştir. Ayrıca “gayrı” sözcüğünde birden fazla ses olayı meydana gelerek “ga:li” şekline gelmiştir. Gülensoy (1988, s. 59) bölge ağızlarında akıcı ünsüzler arasında değişme olayına rastlandığını belirterek ga:li sözcüğünü örnek verir. Bu sözcük çok sık kullanılmaktadır. Kartalcık ve Gümüş’ün (2012) araştırmasında da bu telaffuza rastlanmıştır.

N>l değişimi

Öğrencilerin telaffuz hatalarından bir diğeri de “n” harfinden sonra gelen “l” harfini de “n” gibi söylemeleridir. Gülensoy’a (1988, s. 61) göre bu tam benzeşmedir. Tam benzeşme, boğumlanma yeri, tınlama rengi, ağız kanalının açıklığı gibi bazı özellikleri olan ve yalnız bir noktada ayrılık gösteren veya hiç bir benzer noktaları bulunmayan ünsüzlerin her yönden birbirine benzemesi demektir. Öğrencilerin “onlar” yerine “unna:” demesi bu hataya örnektir. Ayrıca bu örnekte hem geniş ünlülerin daralması hem de çoğul ekinin yanlış telaffuzu görülmektedir.

Hece düşmesi/kırılması

Araştırma kapsamında konuşmaları incelenen öğrencilerde gözlenen telaffuz hatalarından biri de “geleyim” demek isterken “gele:n” demeleridir. Burada kelime sonundaki “m” sesinde ünsüz dışilleşmesi başlı başına bir telaffuz hatasıdır ancak bu konu yukarıda ayrı bir başlık altında detaylı şekilde

İncelendiğinden burada değinilmemiştir. Burada üzerinde durulan nokta sözcük içindeki “-yim” hecesinin kırılmasıdır. Bu konuda Karahan (1996, s. 132), “y” ünsüzü yarı ünlü karakteri ile yakınındaki ünlülerin bünyesinde eriyip düşebilen bir sestir demekte ve şöyle devam etmektedir: Kelime içinde, kök veya gövde ile ek-fiil ve “ile” edatı arasında, ünlü ile biten fiillerle, gelecek zaman ekinin bağlantı noktasında “-layın/- leyin” ve teklik 1. şahıs emir ekinde yanındaki ünlü ile birlikte düşerek, hece kaynaşmasına sebep olmaktadır.

Orta hecedeki düz-geniş (a, e) ünlülerin düşmesi

Öğrencilerin sıklıkla yaptıkları telaffuz hatalarından biri de kelimenin orta hecesindeki düz-geniş ünlüler olan a ve e ünlü harflerini söylememektir. Araştırmadaki “gelcez>geleceğiz, anlatcez>anlatacağız” örneklerinde olduğu gibi gelecek zaman ekini kullanırken orta hecedeki düz-geniş ünlüler düşmektedir. Bu da yine mahallî ağız kullanımının bir sonucudur. Gülensoy’a (1988, s. 41) göre, Kütahya ve yöresi ağızlarında genellikle vurgusuz olan orta hece ünlülerinin kısaldığı ve bazen de düştüğü görülür. Akıcı, yarı ünlü, sızıcı ve patlayıcı ünsüzlerden birisinin arasında bulunan “e” sesi düşebilir.

Bu durum Karahan’ın (1996, s. 122) çalışmasında yer alan I. II. III. ve IV. gruptaki ağızlarla kısmen de IX. grup ağızlarında -Afyon, Kızılcahamam, Çamlıdere, Beypazarı, Ankara, Antalya, Aydın, Balıkesir, Bartın, Bilecik, Bolu, Burdur, Bursa, Çanakkale, Denizli, Eskişehir, Isparta, İçel, İzmir, İzmit, Kastamonu, Kütahya, Manisa, Muğla, Uşak, Zonguldak- görülmektedir. Geniş orta hece düşmesine Batı Ağızlarının I. II. ve III. gruplarıyla IV. grubun bazı yörelerinde yer vermiştir.

Geniş ünlülerin daralması

Araştırma bulgularında yedi > yidi, ondan>undan gibi telaffuz hatalarına rastlanmıştır. Bu durum geniş ünlülerin daralması olarak adlandırılmaktadır. Gülensoy’a (1988, s.37) göre bu kullanım bölge ağızlarında oldukça sık görülmektedir.

Ses ya da hece düşmesine bağlı ünlü uzaması

Domaniç ağızını yoğun olarak konuşmalarına yansıtın öğrencilerde birçok örnekte tespit edilen telaffuz bozukluklarından biri de ses ya da hece düşmesine bağlı ünlü uzamasıdır.

“R” sesi düşmesiyle oluşan ünlü uzaması

Araştırmada rastlanan sonra > so:na örneği bu duruma örnektir. Ayrıca diğer başlıklarda sunduğumuz “r” harfini kapsayan tüm hatalarda yine bu durum görülür.

Bazı kelimelerde r sesinin yutularak söylenmemesi kendinden önceki hecedeki ünlünün uzun söylenmesine yol açmaktadır. Ayrıca bazı kelimelerde peş peşe gelen açık hecelerde bir ünlünün düşerek iki hecenin birleştiği görülür. Bu durum genelde “r” ünsüzünün bir ünlüyle hece oluşturduğu hallerde görülür (Er, 2011, s. 219). “r” ünsüzünün teşekkül sırasında, serbest olan dil ucu titreşir. Bu ünsüzün kolay düşebilir bir ses oluşu, onun titreşim ve akıcı bir ünsüz oluşundan kaynaklanmaktadır. Afyon, Kütahya, Isparta ve Burdur’da da “r” düşmesi yaygındır. Bu olayın yaygınlık derecesi ilçelere göre farklılık arz etmektedir (Karahan, 1996, s. 129).

“Ğ” sesi düşmesiyle oluşan ünlü uzaması

“Ğ” sesi Türkiye Türkçesinde yazıda gösterilir ancak konuşmada ayrıca bir ses olarak kullanılmaz (Topçuoğlu ve Özden, 2012, 60). Türkçemizde “ğ” ünsüzü kendinden önce gelen ünlü üzerinde etki yaparak bulunduğu hecenin uzamasına neden olur (Şenbay, 2011, s. 121). Akbayır’a (2007, s. 219) göre “ğ” sesi, “o-a” ve “o-u” arasındaysa düştüğünde bu ünlüler kaynaşır. Kıbrıs (2011, s. 160) “ğ” ünsüzüyle ilgili bilgiler verdikten sonra “dağa>daa” örneğine boğumlama kusurları bölümünde yer vermiştir. Diğer bir ifadeyle “dağa” yerine “daa” demeyi, “ğ” ünsüzünü düşürülerek “a”nın uzun okunmasını bir boğumlama kusuru saymıştır. Araştırma bulgularında bu durum doğru>do:ru, direğin>dire:en örneklerinde görülmektedir.

“Y” sesi düşmesiyle oluşan ünlü uzaması

Öğrencilerde tespit edilen bir başka telaffuz hatası da “y” sesinin düşürülüp bu sestem önceki ünlünün uzun söylenmesidir. Öğrencilerin yanlış telaffuz ettiği hızlıydı > hızlı:dı, yaptırmaya > yaptırma:a, böyle > bö:le, öyle > ö:le, iyi > i:i sözcükleri bu duruma örnek oluşturur. “Y” sesi, yumuşak, sürekli ve çıkış yerine göre de ön damak ünsüzüdür. Dilin ortasının üst damağa doğru yükselmesiyle seslendirilir. Ağız yayvanlaşır (Topçuoğlu ve Özden, 2012, s. 71). İlk hecelerde “y”nin de gevşeyip kendinden önceki ünlüye etki yaparak ünlüyü uzattığı görülür (Şenbay, 2011, s. 121). Karahan’da (1996, s. 132) “y” ünsüzünün, yarı ünlü karakteriyle yakınındaki ünlülerin bünyesinde eriyip düşebilen bir ses olduğunu söyler.

“H” sesi düşmesiyle oluşan ünlü uzaması

Araştırma kapsamında incelenen öğrencilerde tespit edilen bir diğer telaffuz yanlışı da sözcük içindeki “h” sesinin düşürülerek bu sestem önceki sesli harfin uzatılarak söylenmesidir. Araştırmadaki bulgularda “Mehmet” yerine “Meemet” denilmesi buna örnektir. Bu kullanım Kütahya yöresinde bolca bulunur. “h” sesi düşerken bu örnekte olduğu gibi yanındaki ünlüyü uzattığı gibi, uzatmadığı durumlar da vardır (Gülensoy, 1988, s. 65).

“R” sesinin yutulması

Araştırmada ortaya çıkan “verdim” yerine “vedim”, “bir” yerine “bi” gibi telaffuzlar “r” sesinin yutulmasına örnektir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre “r” sesinin yutulmasının kelimenin telaffuzunda meydana getirdiği yanlışlıklar önceki başlıklarda detaylı olarak incelenmiştir. Ancak buradaki durumda “r” sesinin yutulması herhangi başka bir harfi etkilememekte yalnızca kelimenin telaffuzunda standart Türkçeden sapma meydana getirmektedir. Karahan (1996, 150) Batı Grubu ağızlarında – Afyon, Antalya, Aydın, Balıkesir, Bilecik, Burdur, Bursa, Çanakkale, Denizli, Eskişehir, Isparta, İzmir, Kütahya, Manisa, Muğla, Uşak ve Nallıhan (Ankara)- “r” düşmesi ve “r”li hecelerde hece düşmesinin yaygın olduğunu belirtir.

Nazal n (ñ) kullanımı

Anadolu ağızlarının pek çoğunda bulunan nazal n (ñ), araştırmaya katılan öğrencilerin telaffuzlarında da sıkça gözlenmektedir. Yanında bulunan ünlünün ince veya kalınlığına bağlı olarak ortaya veya arka damakta teşekkül eden ñ geniz ünsüzü Türkçenin en eski dönemlerinden beri mevcut olan bir sestir. ñ ünsüzü, bugün Batı Grubu ağızlarında korunurken, Doğu Grubu ve Kuzeydoğu Grubu ağızlarında değişerek veya düşerek kaybolmuştur (Karahan, 1996, s. 19). Balcı (2013), bu sesin Türkçenin en eski dönemlerinden beri mevcut olmasının standart Türkçeden sapma olup olmayacağı hususunda soru işaretleri uyandırdığını; ancak yine de günümüz Standart Türkçesinde bu sesin yer almamasından dolayı “ñ” kullanımı standart Türkçeden sapma olarak çalışmada yer verdiğini belirtmektedir.

Öğrencilerin telaffuzlarında “ñ” sesine çok sık rastlanmaktadır. Napyoñuz, unuñ, bakce:señiz, alıñ sözcükleri bu kullanımın örnekleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Açık e kullanımı

Araştırma verilerine göre öğrencilerin yaptıkları telaffuz hatalarından biri de kapalı e ile söylenmesi gereken kelimeleri açık e ile söylemeleridir. Bu durum çok fazla kelime için geçerli olmasa da araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakını için geçerlidir. Konuşma eğitime ve ses bilgisine-ses bilime yönelik hazırlanan kitaplarda açık e ve kapalı e’ye değinilmiş, kapalı e’nin “i” ünlüsüne yakın bir ses değeri olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında “e” ünlüsünün söylenişi esnasında farklı adlandırmalar olduğu görülmüştür. Adlandırmada görülen farklılık kapalı e’nin sesletiminde görülmemektedir (Tosun, 2012, s. 344). Bu ses de dilimizin ana seslerinden biridir. Sözcük başında, ortasında ve sonunda bulunur. Orta Anadolu’nun bazı yörelerinde ve çoğunlukla kadınların yapmacık konuşmalarında, yanlış olarak kapalı [ɛ] gibi seslendirildiği görülmektedir (Önen, 2007, s. 102). Aynı fonemin temsil ettiği ses değışkelerine (varyasyonlarına) "alofon" denir. Alofonlar, aynı foneme ait benzer seslerdir, o fonemin temsil ettiği grubun üyeleridirler. Bir başka deyişle, aynı anlama gelen (anlam ayırıcı olmayan) farklı seslerdir. Örnek verirsek; “ben” sözcüğünün içindeki açık e’yi, kapalı e ile değıştirerek telaffuz ettiğimizde sözcüğün anlamı değışmeyecek, fakat sözcük, dinleyenin algılayabileceği bir aykırılıkla

telâffuz edilmiş olacaktır (Davutoğlu, 2010, s. 87). Öğrencilerin birçoğunda ev, ödev ve benim sözcüklerinde açık e kullanıldığı tespit edilmiştir.

Vurgu ve tonlama hataları

Araştırmada öğrencilerin birçok sözcükte vurgu ve tonlama hatası yaptıkları görülmüştür.

Öğrenciler konuşma esnasında vurgu ve duraklara dikkat etmemektedir. Sözcük bazında ise kelimelerin gereksiz uzatılması söz konusudur. Örneğin “hayır” kelimesi “ha:yır” şeklinde tonlanmaktadır. Kelime örneklerinin ve öğrenci frekanslarının sayıca azlığı bu durumun yerel bir ağız özelliği olmayıp araştırmaya katılan öğrencilerin yanlış birer kullanımı olduğu düşüncesini uyandırmaktadır. Korkmaz’ın (2005) “Batı Anadolu Ağızları’nda Aslı Ünlü Uzunlukları Hakkında” adlı çalışmasında Tavşanlı yöresinde uzun ünlü kullanımının genel bir kullanım kanısı oluşturmayacak kadar az olduğu belirtilmektedir.

2- Telaffuz hatalarının cinsiyete göre oranı ile ilgili bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin 12’si erkek 13’ü ise kızdır.

Tablo 4. Telaffuz Hatalarının Cinsiyete Göre Oranları

Cinsiyet	<i>f</i>	Hata Oranları
Erkek	12	15,36
Kız	13	10,40

Cinsiyete göre hata oranlarını karşılaştırdığımızda kız ve erkek öğrenciler arasındaki fark %5’tir. Bu sonuç da araştırmaya katılan öğrencilerin telaffuz hatalarında cinsiyetin farklılık unsuru oluşturmadığını göstermektedir.

3- Öğrencilerin hazırlıksız konuşma sürelerinin ve kullandıkları sözcük sayılarının cinsiyete göre oranıyla ilgili bulgular

Tablo 5. Hazırlıksız Konuşma Sürelerinin ve Kullanılan Toplam Kelime Sayısının Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğrenci No	Cinsiyet	Toplam Süre (Sn)	Toplam Kelime
Ö1	k	84	19
Ö2	e	71	73
Ö3	k	42	34
Ö4	k	41	45
Ö5	e	127	79
Ö6	e	62	65
Ö7	e	88	87
Ö8	e	34	60
Ö9	e	55	62
Ö10	k	41	25

Ö11	k	82	100
Ö12	e	50	43
Ö13	e	78	51
Ö14	e	132	89
Ö15	e	58	75
Ö16	e	102	80
Ö17	e	52	56
Ö18	k	134	114
Ö19	k	37	39
Ö20	k	85	73
Ö21	k	34	56
Ö22	k	32	55
Ö23	k	145	196
Ö24	k	56	94
Ö25	k	68	116

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma süreleri değişiklik göstermektedir. Öğrencilere konuşmalarını en fazla üç dakikada tamamlamaları söylenmiştir. Ancak öğrencilerin yalnızca ikisi iki dakikayı aşabilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde en kısa konuşmayı 32 saniye ile 22 numaralı öğrenci; en uzun konuşmayı ise 145 saniye ile 23 numaralı öğrenci yapmıştır. Öğrencilerin genel durumları bu şekilde iken cinsiyet değişkeni açısından baktığımızda durum daha farklıdır.

Tablo 6. Cinsiyete Göre Ortalama Konuşma Süreleri ve Ortalama Kelime Kullanım Sayısı

Cinsiyet	Ortalama	Ortalama
	Konuşma Süresi	Kelime Sayıları
Erkek	75,75	68,33
Kız	67,76	74,30

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma sürecinde ortalama konuşma süreleri ve kullandıkları sözcük ortalamaları çok büyük bir farklılık arz etmese de durum kız öğrenciler lehine daha olumludur.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda tüm öğrencilerde telaffuz hatalarına rastlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir dakikalık süre içinde hazırlıksız konuşmalarda yaptıkları telaffuz hataları ve bu hataların, kullandıkları toplam kelimeye oranları en az %4, en çok %43,2 hatalı telaffuzla tespit edilmiştir. Balcı'nın (2013) araştırmasında da 18 katılımcının tamamı en az iki kez standart Türkçe sapması yapmıştır. Bu bakımdan iki araştırmanın sonuçları birbiriyle örtüşmektedir. Çalışmamızda öğrencilerin hepsinde telaffuz hatalarının çıkmasının sebeplerinin başında yerel ağız kullanımının yaygın olması gelmektedir. Çünkü

araştırma bir ilçede yapılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde de telaffuz hatalarının, kelimelerin büyük oranda yerel ağızla söylenmesiyle oluştuğu görülmektedir.

Öğrencilerin hazırlıksız konuşmada yaptıkları en yaygın telaffuz hatası (%100) gibi bir oranla başta yerel ağız kullanımınıdır. Sonra sırasıyla, atlama (%64), gevşeklik (%52), gereksiz ses kullanımı ile vurgu ve tonlama hataları (%36) gelmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerde pelteklik ya da kekemelik bulgularına ise rastlanmamıştır. Öğrencilerin yerel ağız kullanımından kaynaklanan telaffuz hataları ise şu şekildedir: çoğul ekinin yanlış telaffuzu (%95), sert sessizlerin yumuşak söylenmesi (%95), şimdiki zaman ekinin yanlış telaffuzu (%85), nazal “n” kullanımı (%80), kişi eklerinin yanlış kullanımı (%65), açık e kullanılması (%40), yumuşak sessizlerin sert söylenmesi (%15) ve kelime sonlarının gereksiz uzatılması (%10)’dır.

Öztürk ve Altuntaş’ın (2012) öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitimini değerlendirdikleri çalışmalarına katılan öğretmenler de yerel ağız kullanımını en büyük sorunlardan biri olarak belirtmişlerdir. Ayrıca Bıçakçı’nın (2007) Burdur’da ve Çiçek’in (2005) Erzincan’da yaptığı araştırmalarda da yerel ağız kullanımından kaynaklı telaffuz hataları görülmüştür. Yerel ağızla konuşma sonucu kelimelerin yanlış telaffuz edilmesi sorunu örneklem dâhilindeki her okulda gözlemlenmiştir. Öğrenciler, bazı kelimeleri yaşadıkları çevrede ve ailelerinde kullanıldığı gibi söylemektedir. Ancak bu kullanımların çoğu yanlış ifadeler ortaya çıkarmaktadır (Önder, 2009, s. 46). Türkçe öğretmenleri “Öğrencilerinizde gözlemlediğinize göre öğrencilerinizin mahallî ağızlarla dayalı olarak konuşmaları nelerden kaynaklanıyor?” sorusuna %80,3’ü aileden kaynaklandığı; %14,3’ü arkadaş çevresinden kaynaklandığı cevabını vermişlerdir (Arhan, 2007, s. 148). Yeşiltepe Sağlam’ın (2010) araştırma sonuçları yerel ağız kullanımı bakımından farklılık göstermektedir. Çünkü bahsi geçen çalışmada öğrencilerin telaffuz hatalarının yerel ağız kullanımından değil konuşma dilinin özelliklerinden kaçınamamalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Dülger (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de yerel ağız kullanımı %60.2 ile orta düzeydedir.

Cinsiyete göre hata oranları karşılaştırıldığında kız ve erkek öğrenciler arasındaki fark %5’tir. Bu sonuç araştırmaya katılan öğrencilerin telaffuz hatalarında cinsiyetin farklılık unsuru oluşturmadığını göstermektedir. Balcı’nın (2013) araştırmasının sonuçları da bu sonuçlarla örtüşmektedir. Ancak Çiçek’in (2005) yaptığı araştırma sonuçlarında telaffuz problemi kızlarda % 2.6 iken erkeklerde % 68.4’tür. Aradaki farkın büyüklüğü bakımından araştırma sonuçları Çiçek’in (2005) sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Vatansever Bayraktar’a (2012, s. 172) göre kızların, konuşma becerilerinde erkeklerden daha iyi oldukları söylenebilir. Bu, kızların erkeklere göre boş zamanlarında okumaya karşı daha çok ilgi duymalarına dolayısıyla çok okudukça daha fazla kelime ile tanışıp konuşurken bu kelimeleri kullanmalarına bağlı olabilir. Ayrıca gelişim açısından incelendiğinde erkek çocuklarının gelişimi kız çocuklarına göre daha yavaş seyretmektedir (Aydın, 2005, s. 83). Yavuzer’e (2005) göre de cinsiyet dil gelişimine etki eden faktörlerden birisidir. Konuşma konusunda erkek çocuklar her zaman kızlara göre geride kalırlar. Onların cümleleri daha kısa ve daha çok hatalı, sözcük dağarcıkları ise daha kısırdır. Demirel ve Şahinel’e (2006, s. 102) göre de bu çalışmanın sonuçlarına tezat olarak cinsiyet, konuşmayı etkileyen faktörlerdendir.

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma sürecinde ortalama konuşma süreleri ve kullandıkları sözcük ortalamaları çok büyük bir farklılık arz etmese de durum kız öğrenciler lehine daha olumludur. Sargın’ın (2006) Muğla ilinde eğitim-öğretim gören ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçları da; Vatansever Bayraktar’ın (2012) İstanbul ilindeki 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçları da bu sonuçlarla örtüşmektedir. Fakat Girmen’in (2007) yaptığı 5. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metafor kullanma becerilerinin ölçüldüğü araştırmada erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Yıldırım’ın (2015) yaptığı araştırma sonuçlarına göre de kızların konuşma kaygılarının, erkeklere göre daha fazla olduğu şeklindedir. Bu açıdan çalışma bu sonuçlarla da örtüşmemektedir.

Yapılan araştırma sonrası, literatürde yer alan benzer çalışmaların da katkısıyla bazı öneriler geliştirilebilir. Yerel ağız kullanımının gitgide azalıyor olması bugün bu sorunla mücadele edilmemesi anlamına gelmemektedir. Yerel ağızla konuşan öğrencilerle özel olarak ilgilenmek gerekmektedir. Bu öğrenciler liderlik özelliği taşıyorsa diğer öğrenciler tarafından taklit edilebilirler. Ya da komik buldukları için örnek alınabilirler. Bu durum kültür diline zarar verir. Okullarda böyle yaklaşımlara sistemli bir şekilde eğilmek gerekir. Böyle konuşan öğrenciler arkadaşlarının yanında uyarılmamalı, birebir görüşmelerle ikna edilmeye çalışılmalıdır (Kuşçu, 2010, s. 56). Barın’a (2009, s. 56) göre mahallî ağızlardan kaynaklanan hataların giderilmesi gerekir. Bunun için, örgün eğitimin başladığı ilk yıllarda bunların üzerinde önemle durmak gerekir. Öğretmenlerimizin, verdikleri ders ne olursa olsun mahallî ağız

kullanımından kaçınılması böyle bir eğitim için ilk şarttır. Salmış (2011) da konuşma dilinin de yazı dili gibi belirli standartlara kavuşması gerektiğini söylerken yerel ağız kullanımından kaçınılması gerektiğini ifade eder. Şenbay (2011) İstanbul ağzının diksiyon çalışmalarındaki doğru söyleyişi oluşturduğunu belirtirken İstanbul ağzının sesi “maske” denilen yüzün yanaklar ve dudaklar bölgesine yerleştirmedeki kolaylığından, taşra söyleyişlerinin daha çok “boğaz sesi” olduğunu ve sesi zorladığından bahseder. Tüm bu veriler ışığında değerlendirdiğimizde araştırma kapsamında incelenen öğrencilerde ölçünlü dilden ciddi bir uzaklaşma göze çarpmaktadır. Ancak bu yanlış telaffuz tüm kelimelerde olmamakta, öğrenciler birçok kelimeyi Standart Türkçe ile söyleyebilmektedir. Bu noktada da eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır.

Telaffuz hatalarının düzeltilmesinde okula, dolayısıyla da öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Bu sorunun ilköğretimin sonunda çözülmesi gerekir. Ağız ve şive ile konuşan öğrencilere “Standart Türkçe”yi kazandırmak için uzun süreli çalışmalar yapılmalıdır. Derslerde konuşmadaki olumsuzlukları gidermek için mutlaka telaffuz çalışmaları, vurgu ve tonlama uygulamaları, tekerleme ve şiir ezberleme çalışmaları, ünlü ve ünsüz harflerle ilgili boğumlanma çalışmaları yapılmalıdır. Öğrencilerin “Standart Türkçe” ile konuşmalarını sağlamak için diksiyon çalışmalarına da yer verilmelidir (Arhan, 2007, s. 179).

Yöresel konuşma biçimiyle standart konuşma biçimlerinin öğrencilere tam olarak öğretilmesi gerekmektedir. Zira yöresel konuşma ve ağızların kusur ya da ayıp sayılmayacağı ancak standart Türkçeden yapılan sapmaların tepki gösterilmesi gereken bir husus olduğu öğrencilere öğretilmelidir (Balcı, 2013, s. 72). Yerel söyleyişleri engellemek için yapılan hataların farkına vardırılması gerekir. Özellikle boğazdan çıkarılan “k” ve “h” sesleri gibi seslerde Türkçede boğaz sesi olmadığı vurgulanmalı, telaffuzları düzeltilmelidir. Özellikle tekerleme çalışmalarıyla seslerin doğru boğumlandırılma çalışmaları yaptırılmalıdır (Erdem ve Deniz, 2008, s. 89). Tekerleme etkinlikleri konuşmanın fiziksel unsurlarının eğitimi ve geliştirilmesine yönelik de önemli bir çalışmadır. Tekerlemeler her ses için yapılabilmektedir. Özellikle öğrencilerin hatalı ya da eksik yaptıkları seslerin boğumlama ve telaffuzuna yönelik çalışmalar yapılabilir (Kurudayıoğlu, 2003, s. 303). Gökkaya (2008) da konuşma eğitiminde tekerlemelerin kullanılmasını önermektedir.

Topçuoğlu Ünal ve Degeç (2012, s. 748), yöresel ağızla konuşmanın önüne geçebilmek ve kelime hazinesi geliştirebilmek için öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını kazanması gerektiğini belirtmektedirler. Demirel ve Şahinel (2006, s. 105) de yöresel ağzın düzeltilmesi için çocuğa düzeyine uygun bol bol kitap okutulması gerektiğini, özellikle yüksek sesle okutulmasının, okurken çocuğun sesinin teybe alınıp sonra dinletilmesinin etkili olacağını belirtmektedirler.

Çeşitli diyaloglar yardımıyla da konuşma ve telaffuz eğitiminin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yaptırılabilir. Bu diyaloglarda öğrenciler, öğretmen-öğrenci, satıcı-müşteri, yüz yüze veya telefonla konuşan iki arkadaş, anne-çocuk, baba-çocuk vs. arasında geçebilecek konuşmaları hazırlıksız olarak yaparlar. Bu çalışma, öğrencilerin hazırlıksız konuşma yapabilme alışkanlığını kazanmalarını sağlamak yanında, onların topluluk karşısında rahat bir şekilde konuşabilmelerini de sağlar (Uçgun, 2007, s. 66). Öğrencilerin, kelimeleri doğru seslendirme eğitimleri sırasında ikili-üçlü gruplar teşkil edilerek birbirlerini denetlemeleri yöntemi de kullanılır. Ayrıca öğrenci, seviyesine uygun bir metni okuyarak sesini kaydeder ve bunu dinleyerek, dinleterek de hatalarını görüp bundan kurtulabilir (Ağca, 2006, s. 148).

Konuşma eğitimi iletişimde en çok kullanılan beceri olduğu için bu becerinin gelişmesi büyük önem teşkil etmektedir. Bu becerinin de temelinde telaffuz eğitimi bulunmaktadır. Öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmek için gereken azami önem gösterilmeli ve alanda yapılacak çalışmalar artırılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Ağca, H. (2006). *Sözlü anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2007). *Dil ve diksiyon yazılı ve sözlü anlatım bozuklukları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim ikinci kademede konuşma eğitimi (Ankara İli örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7 (3), 221-231.

- Balcı, M. (2013). *Seydişehir ortaöğretim kurumları (SOÖK) öğrencilerinin okul ortamındaki konuşmalarında standart Türkçe kullanım durumları ve bunun yazımlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bıçakçı, R. (2007). Burdur'da temel eğitim 1. kademe öğrencilerindeki yerel ağız özelliklerinin ölçünlü dile yaklaştırılması için teknik ve etkinlikler. *1. Burdur Sempozyumu Bildiriler Kitabı*: 1. Cilt (s. 313-322). Burdur: Fakülte Kitabevi
- Cin, A. (2011). Arıkuyusu/Kuşak (Gülнар) ağızı. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1 (2), 21-46.
- Çiçek, A. (2005). Erzincan merkez ilköğretim okulları ikinci kademedeki okuyan bazı öğrencilerdeki telaffuz problemleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 77-89.
- Davutoğlu, A. Y. (2010). *Standart Türkçedeki ünlülerin akustik analizi ve fonetik altyapı* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, N. (2010). Türkçede varyasyon üzerine. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi, 17 (2), 93-106.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Er, S. (2011). *Etkili ve güzel konuşma sanatı*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Erdem, İ. ve Deniz, K. (2008). Güzel konuşma kurslarında verimliliği artırmaya yönelik bir alan araştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 75-90.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanımı* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gülensoy, T. (1988). *Kütahya ve yöresi ağızları (inceleme, metinler, sözlük)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karahan, L. (1996). *Anadolu ağızlarının sınıflandırılması*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karakoç Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 342-356.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kartalcık, V. ve Gümüş, İ. (2012). Burdur ağızında çok şekilli kelimeler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 179-184.
- Kıbrıs, İ. (2011). *Türkçe 2 sözlü anlatım güzel konuşma-diksiyon*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (2005). *Türk dili üzerine araştırmalar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Tübar*, 13, 287-309.
- Onur, Ö. (2016). *Yaratıcı dramada forum tiyatrosu tekniğinin kullanılmasının annelerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Önder, N. (2009). *İlköğretim okulları 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sorunları (Bitlis örneği)* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Önen, A. (2007). *Türkçeyi Türkçe konuşmak*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özden, M. (2009). *Bilecik ili ağız incelemesi* (Doktora tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Şenbay, N. (2011). *Söz ve diksiyon sanatı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Topçuoğlu, F. ve Özden, M. (2012). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (7), 735-750.
- Tosun, D. (2012). *Konuşma eğitimine yönelik kitapların ses bilimsel ve ses bilimsel görünüşleri üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 59-67.
- Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Speaking is one of the fastest, most effective and practical ways in human communication. An effective communication is compulsory for being successful and also an effective and fluent speaking is necessary for an effective communication. The more effective the communication, the more effective the success. The key point of successful communication is good and effective speech. When considered from this perspective, power of speech ability brings communication and power of communication brings success. In verbal lecture the level of clarity depends on the correct pronunciation of the sounds of a language; therefore, on the correct pronunciation of the words. Turkish is a language in which words are pronounced as they are written. However, as a requirement of fluency and harmony in speech, written language and oral language may not have the same pronunciation. In other words it is a fact that there is a difference between written language and oral language in terms of pronunciation. There is no word in Turkish which is not pronounced the way it is written and vice versa (except those containing soft g: ‘ğ’). While evaluating the students’ pronunciation mistakes we should consider the information referred to here. In this study, the pronunciation mistakes of secondary school students during an unprepared speech were examined. The speech of 25 students, randomly chosen among 7th grade students who study in a public school in Domaniç, Kütahya, was examined and the results were the variation of the pronunciation mistakes, duration of the unprepared speech and their ratio regarding the students’ gender. In this study the students used standard Turkish and their speech was studied in terms of harmony, intonation and stress of the oral language. The detected mistakes were the products of this study. In this research descriptive survey model was used. Data were collected with the help of semi-structured observation technique and recordings and speech observation forms were deployed for data collection. The topics of the students’ speech which was supposed to be unprepared were formed by both the goals and the learning outcomes of the Turkish lesson curriculum and the themes in the Turkish lesson course books. 44 topics were selected and these topics were referred to an expert for opinion and 20 speech topics that were best for the students were determined. Data of the study was analyzed by the use of content analysis method. Voice recordings in the study were listened to two times while they were being transferred into a tape script. Moreover, diction defects were determined by semi-structured observation forms during the application. The results were presented on charts in a visual harmony. Also, the results were studied in terms of genders of the students. The pronunciation mistakes of the students were stated and interpreted under different titles and made concrete by giving sentence examples. Some sentences contained more than one word with pronunciation mistakes. These kind of examples were used under only one title. Research related to speech skills are different from research on other language skills. In this type of research, we should use voice or video recording devices which are different from the classical measuring instruments such as classical tests. However, using this technique may result in anxiety in students. Moreover, as it can affect students’ emotional readiness, the results of the research can be influenced negatively. Additionally, collecting the data and analyzing the recordings may take time. Because of this, using this method on bigger student groups is not practical and economical. Studies depending on observational research are used for smaller sample groups. For this reason, in this study our sample group consisted of 25 students. Students were chosen randomly considering their genders. At the end of the research pronunciation mistakes were seen in all students’ speeches. The most common mistake in the students’ unprepared speeches was the usage of local dialect (100%), which was followed by skipping words (64%), slurring words (52%), unnecessary voice usage and emphasis and intonation mistakes (36%). The most frequently observed error resulting from use of local dialect were the wrong use of plural suffix (95%), uttering hard consonants as soft (95%) and the present continuous tense suffix (85%). In terms of speech duration, boys talked 8 seconds longer than girls and girls were 5% more successful than boys regarding pronunciation mistakes. In the students’ speeches there was no evidence of lisping or stammering. At the end of the study, it was observed that all students’ analyzed speech had pronunciation mistakes. These mistakes generally resulted from the usage of local dialect. However, the students did not pronounce all the words in their local dialect. This result is important as it shows us the influence of the school on the usage of standard Turkish. In speech education or diction studies the source of the problem should be diagnosed exactly and the precautions should be determined accordingly. The students’ ages and genders should be considered and it should not be forgotten that there might be a retardation in the students’ ability of perception, learning and practice during the puberty. Again, it should not be forgotten that linguistic skills, as a whole, are influenced by each other. That is why, we should not ignore the fact that other skills are influential on the improvement of speech skills. The students take the people around them as models until they complete their mental progress. One of the most important models is the teacher for these school-age children. From this point of view the teachers should be a role model to the

students with their linguistic performance as they are with their behaviours. Identifying the existing speech disorders are important for identifying the problem and its type. However, the number of studies that will bring a solution to these problems should be increased. Methods and techniques, which can be used in improving speaking skills, should be practiced in different grades, regions and school types. After that, their strengths and weaknesses should be identified. So, there will be an opportunity to use more functional methods in solving the problems.