

Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları *

Phonological Problems Encountered in Multinational Classrooms in Teaching Turkish As a Foreign Language **

Gülden TÜM**

ÖZET: Yabancı dil Türkçe öğretiminde öğrenciler için en önemli sorunlardan birisi sesbirimlerin doğru sesletimidir. Özellikle değişik dil ailelerinden gelen öğrencilerin oluşturduğu çok uluslu sınıflarda Türkçe sesbirimlerin sesletiminde zorluk yaşandığı görülmektedir. Bu durum, erek dilde ürettikleri sesbirimlerin kendi ana dillerindeki ya da öğrendikleri diğer dillerdeki sesbirimlerden farklı, bu sesbirimlere benzer veya bu sesbirimlerle aynı olmasından kaynaklanabilmektedir. Bu yüzden, bu çalışmanın amacı, değişik dil ailelerinden gelen ve eğitimlerinin belirli bir dönemini tamamlamak üzere Türkiye’de bulunan Erasmus öğrencilerinin, Türkçe konuşurken sesbirimlerinde yaşadıkları problemlerin nedenlerini; sesbirimlerini oluştururken en çok hangi dilden yararlandıklarını (anadil-D1/öğrendikleri diğer yabancı diller-D2/D3/D4); sesbirimlerde ses düşmesi olup olmasını; varsa düşürülen sesbirim yerine ses türemesi ya da kayması olup olmadığını; olumlu ve/veya olumsuz aktarımların nedenlerini ve son olarak da öğrencilerin problemleri çözmede ne tür teknik ya da strateji kullandıklarını araştırmaktır.

Anahtar sözcükler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, çok uluslu sınıflar, sesletim sorunları, sesbirimsel işlemler

ABSTRACT: In teaching Turkish as a foreign language, one of the most important problems for learners is accurate pronunciation of phonemes. Especially, in multinational classes, learners coming from different language families have difficulties about pronunciation of Turkish phonemes. The reasons for difficulties are supposed as differences, similarities or identical of phonemes in their native language or other languages they learned. Therefore, the purpose of the study is to investigate the reasons for phonological errors of Erasmus students studying Turkish as a foreign language; from which languages they get mostly benefit during the production of phonemes (mother tongue/other different foreign languages they learned); what phonemes are dropped during production; which letters/symbols are replaced for different letters in any word; reasons for positive or negative transferring of vowels and consonants in languages used; and finally which strategies and techniques are used to solve these problems will be searched.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, multinational classrooms, phonetic problems, phonological processes

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğrenmede, hedef dört dil becerisinin tamamında iletişimsel yeterliliğe ulaşmak olsa da erek dilde iletişim kurabilmek ve özgüven sağlayabilmek için öncelikli olarak konuşma becerisi ele alınmalıdır. Çünkü bir dili öğrenmek sadece iletişim kurmak değil o dildeki sesbirimleri, sözcük ve öbeklerini doğru üretmek demektir. İletişim de sesbirimlerden oluşan sözcüklerin doğru üretilmesiyle gerçekleşir. Böylece, bireyin erek dili anlamasına, üretmesine ve bireylerle sağlıklı iletişim kurmasına yardım eder. Bir anlamda sesbirimlerin anlamlı bir bütün içinde üretilmesiyle birlikte hareket eden dinleme ve konuşma, iletişimin en önemli araçlarıdır. Bu nedenle konuşmayı oluşturan sesleri incelemek için de özel sesletim çalışmalarına ihtiyaç vardır. Ancak bu güne kadar yapılan sesletim çalışmaları bireylerin anadil (D1) ile diğer yabancı dil(ler) (D2/D3) arasındaki sesleri tanıyıp tanımadıklarına odaklanmıştır ve hâlâ tartışma konusudur (Flege 1995; Strange & Shafer 2008; akt. Davidson 2011). Bu alanda bir çalışmayı gerçekleştirebilmek için çok uluslu ya da farklı kültürlerden ve değişik dil ailelerinden gelen öğrencilerin bulunduğu öğrenme ortamlarında sözcükleri oluşturan sesbirimleri anlamlı olarak nasıl bir arada doğru ve akıcı sesletebileceklerini bilmek önem kazanmaktadır. Çünkü farklı

* Bu çalışma *IV. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*’nda sunulmuştur.

** Yard. Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi, guldentum@cu.edu.tr

dillerde ‘aynı’, ‘benzer’ ya da ‘yeni’ yazılışlı sesbirimlerin sesletimi erek dilde üretimden kaynaklanan yanlış anlamalara ya da anlaşılmaazlığa neden olabilmektedir. Başka bir anlatımla, erek dildeki sesleri ve ses tonunu kullanabilme becerisinin kazanılamaması bireylerin özgüvenine ve iletişim kurabilme başarısına da yansımaktadır. Doğru sesletim için de konuşmayı oluşturan sesbirimleri ve onların birbirleriyle olan anlamlı ilişkisini tanımak önemlidir.

Türkçenin yabancı dil olarak (TYD) öğretiminde karşılaşılan ve belki de en önemli problemlerden biri Türkçedeki bazı sesbirimlerin (ö,ü,ğ,ı) doğru ve anlaşılır bir şekilde sesletilememesidir. Halbuki yabancı bir dili öğrenmek ve o dilde konuşan topluluklarla konuşabilmek denildiğinde ilk akla gelen o erek dilin sesbirimlerini, söz varlığını ve sözcük öbeklerini doğru ve düzgün üretebilmektir. Yabancı bir dili doğru üretebilmede hedef, dil yapılarını doğru kullanmak kadar hiç şüphesiz dildeki dört beceri alanının tamamında iletişimsel yeterliliğe ulaşmaktır. Ancak erek dilde iletişim kurabilmenin öncelikle konuşma becerisinin geliştirilmesiyle sağlanabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Şenel (2006) yabancı dil (D2/D3) kullanımında dilsel üretkenliğe ve akıcı konuşabilmeye ulaşabilmek için, D2 öğretme sürecinin her aşamasında dilin tüm becerilerine yer verilmesi ve özellikle de konuşma becerilerini artırmak için konuşma etkinliklerinin yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun nedeni hiç şüphesiz D2 öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin birbirine bağlı en önemli iki araç olmasıdır.

Ergenç (2002) dünyadaki her dilin kendine özgü “aynı, benzer ve/veya farklı” sesletime sahip olduğunu dile getirmektedir. Yabancı dil öğrenen öğrenciler de bilerek ya da bilmeyerek anadillerindeki sesbirimlerini öğrenmekte oldukları dile taşıyarak konuşmayı gerçekleştirmektedirler. Bu durum alanda *Karşıtsal Çözümleme Teorisi* (iki dil arasındaki sesbirimsel üretimi gerçekleştirmek) ve *Belirtisellik Ayrımsama Teorisi* (anadil ile diğer yabancı dillerin dilbilgisi yapılarının etkisinin de önemli olması) ile vurgulanmaktadır. Araştırmacılar da bu teoriler doğrultusunda dil kullanıcılarının D1 ve D2 üretme sürecini ve sesbirimlerin nasıl doğru sesletilebileceğini tartışmaktadır (Davidson 2011; Flege 1995). Örneğin, TYD öğrencileri Türkçedeki /ı-i/, /g-ğ/, /c-ç/, /s-ş/ sesbirimlerini üretirken, bu sembolleri kendi dillerinde benzerlik olması durumunda aynı sembol olarak algılayabilir ve D1 ya da öğrendiği D2/D3 ses özelliklerinden dolayı her sembol çiftini ayrımsız üretilebilir. Türk alfabesi ile diğer dillerin alfabelerindeki semboller sadece bu harflerle sınırlandırılmayabilir. Çünkü her dilin alfabesinin kendine özgü sembolleri ve sesbirimsel farklılıkları vardır. Örneğin, Çekçe ve Macarcada /a/ ve /á/ arasındaki benzerlik /á/ sesinin uzun sesletilmesidir. Romencede ise üç /a/ vardır: /a/, /ă/ ve /â/ (/a/ normal, /ă/ kısa, /â/ uzun). Bu semboller aynı sesin kısa ya da uzun sesletilmesi olarak değil de başka dillerde başka ses olarak da görülebilir. Örneğin, Lehçedeki /a/ ve /a/ aynı görünmekle birlikte ikinci sembol /a/, /ou/ şeklinde sesletilmektedir. Bu örneklerde de görüldüğü gibi anadilleri Türkçenin tipolojik ve genetik yapısından farklı olan öğrenciler kendi dillerinde birden fazla sembolle gösterilen ya da kendi dillerinde bulunmayan bazı seslerin /ı,ğ,ç,ü,ö/ üretilmesinde zorluk çekmektedirler. Bu zorluklar, sesbilimsel özelliklerin anadilden erek dile aktarılmasından ya da göz ardı edilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu güne kadar yapılan araştırmalarda birçok dilbilimci, öğrenilen dil(ler)in sesletim özellikleri konusunda, D1 ve D2 ses sistemlerindeki benzerliklerin D2’de sesleri algılama ve üretmeyi etkilediğini ifade etmekte ve D1’in D2 özelliklerinin ediniminde önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir (Davidson 2011; Furnes & Samuelsson 2011; McBride-Chang, Bialystok, Chong and Li 2004; Ögüt, Kılıç, Engin ve Midilli 2006). Örneğin, Flege (1991) tarafından yapılan bir çalışmada İngilizcedeki sesli harflerin algısının İngilizceyi D2 olarak öğrenen İspanyol öğrencilerin /æ/ sesini İspanyolca sesli /a/ harfi olarak algıladıklarını göstermektedir. Ancak, birbirine benzemeyen seslerin ayrımsanabilir derecede farklı olduklarından kolayca öğrenebildikleri ifade edilmektedir (Oller & Ziahosseiny 1970). Bu çalışmada da görüldüğü gibi, yabancı dil öğrenen bireyler erek dili öğrenirken özellikle sesletimde zorluklar yaşamaktadırlar.

Şenel (2006) yabancı dil öğrenen bireylerin sesletimde karşılaştığı en dikkat çekici zorlukları altı grupta incelemiştir: 1) anadil, 2) sesletim yeteneği, 3) dile maruz kaldığı çevre, 4) kişilik ve tutum, 5) yaş ve 6) güdü. Şenel, anadil ve erek dil arasındaki sesbirimleriyle ilgili problemin seslerin hece şeklinde birleştirilmesi kuralının iki dilde farklılık göstermesinden (Örneğin, Türkçede olmayan İngilizcede /spl-/ , /str-/ , /dyn-/ gibi sessiz ses grupları) kaynaklandığını ifade etmektedir. Dolayısıyla, herhangi bir yabancı dil öğreniminde ya da sesletiminde ana dilin etkisi kaçınılmazdır. Şenel (2006), bazı öğrencilerin sesletim becerilerine sahip olduklarını ve D2 öğrenmede diğerlerine göre daha iyi olduklarını ifade etmektedir. Bazı bireyler dildeki sesbirimleri daha açık ve doğru bir şekilde ayırt edebilirler ve o sesbirimleri daha kolay sesletebilirler. Özellikle de erek dili öğrenen birey, hedef dilde etkileşimi gerçekleştirmenin çevreden kaynaklandığını bildiği takdirde var olan olanakları kullanmak için daha çok çaba sarf ederek erek dilin sesbirimlerinin sesletiminde daha başarılı olabilir. Hiç şüphesiz, yabancı dilde iletişim kurmada en iyi yol o dilin konuşucularıyla ilişki kurmak ve o dildeki görsel ve işitsel araçları kullanmaktır. Diğer bir faktör ise erek dile karşı olan tutumdur. Bir anlamda öğrencilerin erek dile karşı olumlu ya da olumsuz tutumları o dilin başarılı ya da başarısız sesletimi ile sonuçlanabilir. Yaş söz konusu olduğunda, Krashen (1988: Akt. Şenel 2006) çocukluk dönemi süresince yabancı dile maruz kalmaya başlayanların yetişkinlere göre daha iyi dil becerisi kazandıklarını, yaşlı öğrencilerin doğru sesletimi daha geç öğrendiklerini ifade etmektedir. Bu durumda yaşlıların doğru ve net bir sesletim seviyesine ulaşmaları daha uzun bir süre gerektirmektedir. Yabancı dil sesbilimi ile ilgili yapılan çalışmalarda yetişkinlerin daha başarısız olduğu ve bu sonucun biyolojik kısıtlamalarla ilgili olduğu belirtilmektedir (Brown 2007; Long 1990; Scovel 1988: akt. Morales Pech ve Izquierdo 2011). Kenworthy, (1987: Akt. Şenel 2006) erek dilin konuşulduğu çevrede dile etkileşimde bulunmanın, sesletimin tam olarak gelişmesinde zorunlu bir faktör olmasa da, erek dilin daha kolay öğrenilmesine katkıda bulunabileceğini ifade etmektedir. Erek dilin öğrenimini etkileyen diğer faktör de öğrencilerin erek dilin sesletimi konusunda isteklendirilmeleridir. Öğrencilerin erek dilin doğru sesletimine istek duyup bunu kavraması, o dildeki sesleri ayırt etmek için daha çok gayret göstererek doğal konuşma ortamlarındaki konuşmalara katılmalarını sağlayacaktır.

Şenel (2006) tarafından yapılan altı gruplandırma (anadil, sesletim yeteneği, dile maruz kaldığı çevre, kişilik ve tutum, yaş ve güdü) hedef dilin dilbilimsel ve iletişimsel boyutuna zenginlik katmaktadır. Ancak, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde bu altı grubun yanı sıra D1 ile D2 arasındaki farklılık ya da benzerlikten kaynaklanan zorluklar da vardır. Demircan (1996) dildeki zorlukları oluşturan sesbiriminin ayırıcı özelliklerini, özdeş ve çevresel özellikleri bakımından ayrı olabilen sesler topluluğu olarak tanımlamaktadır. Demircan'a göre sesbirim, dillerarası bir birim değildir ve her dilin kendine göre sesbirimleri vardır. Bir sesbirimin üyeleri belirli bir evrede ve sesbirimlerin bulunmasında kullanılan en önemli ölçüt olan bütünleyici dağılım ilişkisi içindedirler, yani her üye ayrı bir çevreye bağlıdır. Bu durumda, D2 ile D1 ya da öğrenilen diğer diller arasındaki zorluklar göz önüne alındığında beş farklı gruplandırmadan daha bahsetmek mümkündür: 1. sesbirimlerinin öğrencinin anadilinde ya da öğrendiği diğer dillerde olmaması, 2. sesbirimlerinin anadil ya da öğrenilen diğer dillerde farklı sesletimi, 3. sesbirimleri, sözcük ya da öbeklerin vurgusunun anadile ya da diğer dillere göre yapılması, 4. sözdizimsel yapının anadil ve öğrenilen dillerde farklı olması, 5. sesbirim ya da sözcüklerdeki eklerin anadil ya da diğer dillerde bulunmaması.

1.1. Sesbirimlerinin Anadil ya da Öğrenilen Diğer Dillerde Olmaması:

Sesletim sorunlarının en önemlilerinden birisi TYD öğrencilerinin erek dili öğrenirken karşılaştıkları farklı simge ya da sesbirimler ile onların sesletimidir. Öğrendikleri diğer dillerde tanışık olmadıkları bu simgelerin bulunmaması durumunda sembolü veya sesbirimini doğru sesletmeleri ya da kısa sürede sesbirimlerin doğru sesletimlerini edinmeleri zor görünmektedir. Aşağıdaki liste bu sembollerin TYD öğrencileri tarafından nasıl üretildiğini göstermektedir.

Tablo 1: Diğer Dillerde Olmayan Sesbirimlerin Üretilmesi ve Sesletim Olasılıkları

Sesbirim	Öğrenci değişkeni	Olası sesletimler
ı	ı, ü, a	kiş, yazık, yılar, karşılaşır, bür, amkasi, yalla(r)
ü	ö, u	göl,uzgun, huseyin,
ö	o, u, e	kotu, once, ulmeden, kutu, elmeden, keti,
ğ	ø, c, g, j, y	olu, doum, sali, sucuk, yence, diger, dojma, doyum
ç	j, c	kujuk, uc

Tablodaki örneklerden (“yıllar” yerine “yallar”; “kötü” yerine “kutu”; “soğuk” yerine “sucuk”; “sağlığı” yerine “sali”; “doğum” yerine “doyum”) de görüleceği gibi diğer dillerde olmayan sesbirimler üretilirken erek dilde iletişimi önemli ölçüde engelleyebilmektedir.

1.2. Sesbirimlerinin Anadil ya da Öğrenilen Diğer Dillerde Farklı Sesletilmesi:

D1 ile öğrenilen D3/D4 arasındaki sesbirimsel farklılık da görülen diğer bir sorundur. Aşağıdaki tablo farklılıktan kaynaklanan hatalı sesletimin, kimi zaman iletişimi olumsuz yönde etkilediğini hatta TYD öğrencisinin hiç anlaşılmasına neden olduğunu göstermektedir.

Tablo 2: Diğer Dillerde Farklı Olan Sesbirimlerin Üretilmesi ve Sesletim Olasılıkları

Sesbirim	Öğrenci değişkeni	Olası sesletimler
c	k, s, ç,	amkasi, sezaevi, çezaevi, gazeteçi
e	y, i, ü, ø	yevet, gidir, divem, Hüsün, onc
y	ø, i	illarında, mutluiken, bei
ş	s	bas, ise, kus
k	g	eginde
g	c, y	ece, çilem, cirer, yenc, eyeli
h	ø, k, y	useyin, üseyin, kusayin, yatay
s	ş	araşında, Hüseyin
a	ı,	kıs
v	vv	devvam

Örnekler (“ege” yerine “ece”; “baş” yerine “bas”; “amcası” yerine “amkasi”; “yenge” yerine “yenc”; “devam” yerine “divem”) ilk bakışta anlaşılır gibi görünse de tümce düzeyinde D1 ya da D2/D3 arasındaki farklı sesbirimlerin nasıl gerçekleştirildiği konusunda ipucu verirken iki tarafın sağlıklı iletişim kurmasını engellediğini de gözler önüne sermektedir (örneğin, “Güzel bir hayat başlar” yerine “Güzel bir ay başlar.”, “Eşini kaybeder” yerine “İşini kaybeder”.

1.3. Sesbirimlerin Tonlama ve Vurgusunun Anadil ya da Diğer Dillere Göre Yapılması

TYD öğrencileri erek dilde iletişim kurmaya çalışırken sözcüklerin sesletiminde kendi anadilleri ya da öğrendikleri diğer yabancı dillerden etkilenmekte ve tümceyi yanlış vurguyla söyleyebilmektedir. Bir başka deyişle, aşağıdaki tabloda da gösterildiği gibi D1 ya da D2/D3 vurguları erek dile uygulandığında sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesi başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir.

Tablo 3: Sesbirimlerin, Sözcüklerin Tonlama ve Vurgusunun Diğer Dillere Göre Yapılması

Sözcük	Olası sesletim
bir	biir, evleniir, Hüseyiin, ilgileniir (i-i: uzun)
bey	beei, Husein (iki sesli)
Sadık	Sadik, acil (a kısa /i uzun; a kısa /i kısa)
Hüseyin	üsein (ilk harf ø)

Tabloda verilen sözcük örnekleri (“bir” yerine “biir”; “bey” yerine “beei”; “sadık/sa:dık” yerine “sadik”) sesbirimlerin diğer D1 ya da D2/D3 dillerine göre yapılması durumunda erek dilde sağlıklı bir iletişim kurulamayacağı yönünde bilgi vermektedir.

1.4. Sözdizimsel Yapının Anadil ve Öğrenilen Dillerde Farklı Olması

TYD öğrencilerinin Türkçeyi üretirken karşılaştıkları başka bir sorun ise Türkçenin ölçünlü yapısının alıştıkları dilbilgisi kurallarından farklı olmasıdır. Bu durumda da sorun öğrencilerin anlamını bildikleri sözcük ya da öbeklerin sesletimini yaparken farkında olmadan hece, ek ya da sözcükleri doğru yerde kullanamamalarından kaynaklanmaktadır. D2 ile D1/D3 arasındaki farklılık kimi zaman sözdiziminin doğru şekilde algılanmasını etkilemekte ve öğrenciler öğrenim sürecinde bu hatalı kullanım alışkanlığını düzeltmemektedirler. “Şalgam sevmiyorum.” yerine “Şalgam seviyorum değil.”, “Bunu biliyorum.” yerine “Biliyorum bu.” tümceleri iletişimde olabilecek kopuklukları göstermektedir.

1.5. Sesbirimler ya da Sözcelerdeki Eklerin Anadil ya da Diğer Dillerde Olmaması

Çok uluslu sınıflarda öğrencilerin farklı dil yapı ve bilgilerine sahip olmaları ya da diğer dillerde öğrendikleri yapıları erek dilde uygulamaya çalışmaları en büyük zorluklardan birisidir. Örneğin, “Saat kaçta kalkıyorsun?” yerine “Saat kaç kalkıyorsun?”, “Bunu al.” yerine “Bu al.” tümceleri öğrencilerin iletişim kurarken karşılaştıkları zorlukları göstermektedir. Böyle olası yanlışlıklardan sakınmak için öğretmenlerin eklerin yapılandırılması konusunda olası değişkenleri ya da istisnaları belirli bir örüntü içerisinde vermeleri gerekmektedir.

Bu çalışma, değişik dil ailelerinden gelen ve eğitimlerinin belirli bir dönemini bir Türk üniversitesinde tamamlamak üzere Türkiye’de bulunan Erasmus öğrencilerinin, yabancı dil Türkçe öğrenirken Türkçe sesbirimlerinde yaşadıkları problemleri ve problemlerin nedenlerini ortaya çıkarmak; Türkçe iletişimde sesbirimlerini en çok hangi dilden (anadil/öğrendikleri diğer yabancı diller) aktardıklarını bulmak; sesbirimlerini üretirken herhangi bir sesbirim düşürüp düşürmedikleri ile düşürdükleri birim yerine sembol türetilip türetmediklerini tespit etmek; sesbirimlerinin olumlu ve/veya olumsuz aktarımlarının nedenlerini somut olarak göstermek ve son olarak da öğrencilerin problemleri çözmede ne tür teknik ya da stratejilerden yararlandıklarını ortaya koymak üzere yapılmıştır.

2. YÖNTEM

Türkçenin yabancı dil olarak sesletimi sırasında değişik dil ve kültürlerden gelen öğrencilerin en sık karşılaştıkları sesletim sorunlarını belirlemek için Ankara Üniversitesi TÖMER’in Yeni Hitit 1 kitabında yer alan ve 102 sözcükten oluşan bir metin seçilmiştir (Bkz. Ek 1). Metin seçiminde, diğer dillerde olmayan harflerin çoğunlukta olmasına özen gösterilmiş ve aynı uzunlukta olan on metin içerisinden rastgele birisi seçilmiştir. Türkçe dersleri başlamadan önce bu dersi alacak öğrencilere çalışmanın amacı anlatılmış ve kayıt için kendilerinden izin istenmiştir. Öğrencilerden kendilerine verilen metni yüksek sesle okumaları istenmiştir. Öğrencilerin Türkçenin sesletimi ve dil yapıları ile ilgili hiçbir bilgileri olmadığından öğrencilere bu metin okutturulmuş ve kaydedilmiştir. Öğrenciler metni anlamadan okudukları için tüm sesbirimlerin (619) doğal bir şekilde sesletileceği varsayılmıştır. 102 sözcükten oluşan bu metnin okuma hızı 1.86 ile 2.80 dakika arasında değişiklik göstermiştir. Okunan metinler bir odada ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış, daha sonra kaydedilen bu veriler, iki Türk dili okutmanı tarafından dinlenerek, sesletim sorunları belirlenmiş ve listelenmiştir.

2.1. Araştırmanın Örneklemini

Bu araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi’nin değişik fakültelerinde öğrenim gören ve öğrenimleri süresince erek dil Türkçe dersi alan 28 Erasmus öğrencisi oluşturmaktadır. 6 farklı ülkeden [Almanya (1), Çek Cumhuriyeti (7), İspanya (3), İtalya (3), Litvanya (3), Macaristan (3), Polonya (5), Romanya (3)] gelen bu öğrenciler Türkçe dışında üç ya da dört yabancı dil bilmektedirler.

2.2. Sınırlılıklar

Bu öğrencilerin Türkçe sesletiminde diğer dillerden -doğrudan- ne kadar doğrudan etkilendiklerini içeren çok detaylı karşılıklı görüşme yapılsa da öğrencilerin dilbilim bölümlerinden gelmemeleri, dillerarası karşılaştırmayı net olarak yapamamaları ve sorulara kesin cevap verememeleri dolayısıyla, veriler sadece sormacaya verdikleri bilgiler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Türkçenin diğer dillerden farklılık gösteren sesbirimlerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve sesletildiğinin belirlenmesi için Türkçe dersi başlamadan önce öğrencilerin sesli okudukları metin bir odada ses kayıt makinesiyle kayda alınmıştır. Öğrencilerin ses dosyaları iki Türk dili okutmanı tarafından dinlenerek, tüm sesbirimler tek tek analiz edilmiş ve listelenmiştir.

3. BULGULAR

102 sözcükten (619 sesbirim) oluşan metindeki her birim ayrı ayrı ele alınarak değerlendirilmiş ve ünlü ya da ünsüz harfle başlayan sözcüklere göre gruplandırılmıştır. Öğrencilerin geldikleri ülkelere göre gruplandırılan liste aşağıda Tablo 1 ve Tablo 2 olarak sunulmuştur.

3.1. Ünlü Harfle Başlayan Türkçe Sözcüklerin Sesletimi

Tablo 4: Ünlü Harfle Başlayan Türkçe Sözcüklerin Değişik Ülke Öğrencileri Tarafından Sesletimi

Ünlü harfle başlayan kelimeler	Ükelere Göre Sözcüklerin Sesletimi							
	Alman	Çek	İspanyol	İtalyan	Litvanyalı	Macar	Polonyalı	Romanyalı
egeli	1/1	5/7	2/3	2/3	2/3	3/3	4/5	3/3
ogludur	oglu	eceli	eyli	eli	eyeli	+	eceli	egheli
ilgilenir	oglu	oglu	oludur	oyludur	oglu	ölüdür	oglu	oludur
olur	oglu	oglu	ilgilenir	ilcilenir	+	+	ilcilenir	ilghilenir
ölmeden	olu	oolu	olur	olu	oolu	olu	Olu	olur
önce	+	elmeden	oulmeden	oulmeden	+	+	ulmeden	+
aileyle	önse	onsse	onke	onke	+	+	onse	once
oğlu	eileile	aileyile	ailayla	ailayla	aileyile	aileye	ailei	aileile
amcası	oglu	ooglu	olu	olu	oolu	oglu	oglu	oglu
	amkasi	amcasi	amcazi	amcazi	+	+	amçasi	amkasi

Tablo 4'e bakıldığında, sesli harfle başlayan sözcüklerin sözbirimlerinin sesletilmesinde ülkeler arasında hem farklılık hem de benzerlik göze çarpmaktadır. Dil aileleri göz önüne alındığında benzerlikler dikkat çekicidir. Türk dili okutmanları sözcükleri yazılı kayıt altına alırken aynı ülkeden gelen öğrencilerin çoğunlukla seslettikleri sözcükleri göz önüne almışlar ve oranları tabloda belirtmişlerdir (2/3, 4/5). Tabloda görülen /+/ işareti öğrencilerin bu kelimeyi Türkçedeki aynı sesletimle ürettiğini ifade etmektedir. Tablodan da görüleceği gibi öğrenciler Türkçe sembollerin nasıl sesletildiklerini bilmediklerinden metni okurken sesleri doğal algılarıyla Türkçeye taşımışlardır. Başka dillerde olmayan sesbirimlerinden /ö,ü,ı/ harflerini kendi dil alfabelerindeki sesbirimlerine göre seslettikleri varsayılmaktadır. Öğrencilerin sesbirimlerini en çok hangi dilden (D1/D2/D3/D4) aktardıklarını bulmak; sesbirimlerini üretirken herhangi bir birim düşürüp düşürmedikleri ile düşürdükleri birim yerine sembol getirip getirmediğini tespit etmek; sesbirimlerinin olumlu ve/veya olumsuz aktarımlarının nedenleri anlamak için dönem sonunda bu öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve sesletim ile ilgili açıklamaları kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmelerde, öğrencilerin özellikle sesli harflerle başlayan sözcükleri sesletirken kendi alfabelerinde olmayan sesbirimlerin bulunması durumunda zorluk çektikleri ve sesleri öğrenmekte zamana ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle /ı/ ve /ü/ harflerini üretirken gerçekte doğru sesletilmemesinden dolayı iletişim kuramadıklarını

ifade etmişlerdir. Öğrenciler Çekçede /ö-e/ ile /ü-i/ sesletimi birbirine çok yakın olduğundan sesbirimlerin sözcük içerisinde sesletilmesi sırasında kolayca yer değiştirebildiğini ifade etmektedirler. Ayrıca kendi ana dillerinde bazı sesli harflerin ikizleşmesi durumunda onların tek şekilde sesletilmesinden dolayı harfi düşürdüklerini ifade etmektedirler. Örneğin, *babaanne* kelimesindeki /aa/ harflerini gördüklerinde tek /a/ ile sesletmeleri bunun sonucu olarak ifade edilmektedir. Ayrıca Romencede *amcası* sözcüğündeki /ca/ hecesinin /ka/ şeklinde algılandığı ve /ka/ hecesinin sesletilmesinden dolayı öğrencilerin *amcası* sözcüğünü *amkasi* şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Ancak dönem sonunda yapılan karşılıklı görüşmelerde öğrenciler özellikle /ö-ü/ sesbirimlerini üretirken D1 (Alman/Almanca) ya da D2'ye göre (Çek/Almanca, Polonyalı/ Almanca) seslettiklerini, /ı-i/ sesbirimlerini de öğrendikleri D3'ten (Polonyalı/Rusça, Romanyalı/İtalyanca) aktardıklarını ifade etmişlerdir. Sessiz harfle başlayan sözcüklerin sesletimiyle ilgili sesli kayıt verileri iki Türk dili okutmanı tarafından listelenerek Tablo 5'te sunulmuştur.

3.2. Ünsüz Harfle Başlayan Türkçe Sözcüklerin Sesletimi

Tablo 5: Ünsüz Harfle Başlayan Türkçe Sözcüklerin Değişik Ülke Öğrencileri Tarafından Sesletimi

Ünsüz harfle başlayan kelimeler	Ülkelere göre sözcüklerin sesletimi							
	Alman	Çek	İspanyol	İtalyan	Litvanyalı	Macar	Polonyalı	Romanyalı
	1/1	4/7	2/3	2/3	2/3	2/3	4/5	2/3
Sadık	sadik	sadik	sadik	sadik	sadik	sadik	sadik	sadik
yıllarında	yıllarında	yıllarında	yıllaarında	yıllaarında	+	yıllarında	yallaarında	ilarında
cezaevine	sezaeyine	çezaevin	çezavyine	çezayvin	sezaivine	+	sezaavine	çezaevine
girer	gire	cirer	cirer	cirer	+	gire	+	cirer
Hüseyin	hüseyn	huseyin	useyin	usein	husein	+	üseyiin	usein
bey	bai	bei	bei	bei	bei	bei	bei	bei
bir	+	bil	+	+	bür	biir	+	+
yazık	yasik	yazik	yazik	yazik	yazik	yazik	yazik	iazik
doğumda	dogumda	dougumda	dogumda	dogumda	+	doguumda	dojma	dogumda
yıllar	yıla	yılar	yılar	yılar	yılar	yılar	yallar	ilar
küçük	küsük	kusuk	kusuk	kusuk	+	+	kujuk	kukuk
yaşında	yasında	+	yasında	+	yasında	+	+	iaşında
sağlığı	sagligi	sagiligi	saliini	saliini	salııı	+	salıı	saglici
kötüdür	kötödü	ketidir	kutudur	kutukur	kotudur	koötüdür	kutudur	gotudur
götürmek	götümek	goturmek	goturmek	goturmek	+	+	goturmek	goturmek
çılgın	silgin	çilgin	çilcin	çilcin	çilgin	çilgiin	çilgin	çilcin
karşılaşır	karsilasir	karsilasir	karsilasir	karsilasir	karsilasir	karsilasir	karsilasir	karşılaşır
babaanesi	babaanessi	babanesi	+	+	babanesi	+	babanesi	babanesi
yengesi	yenkesi	yenesi	yencesi	yencesi	yencesi	yencesi	yenesi	iencesi
kuzenleri	kuzenlerii	kusenler	kuzenle	kuzenle	küzenler	kuzenler	küsenleri	kuzenleri
çiftlikte	şiflikte	çifçilike	çiftlite	çiflike	çeftilikte	çifçilikte	çiflike	+
mutluyken	mutluken	+	mutluken	mutluken	mutluken	+	mutluiken	mutluiken
arasındaki	arasındaki	+	arasındaki	arasındaki	arasındaki	+	arasındaki	arasındaki
devam	divvam	devvam	devem	devvim	divem	+	devaam	+

Tablo 5'te, sessiz harfle başlayan sözcüklerin sözbirimlerinin sesletilmesinde de ülkeler arası sesletim benzerlikleri görülmektedir. Lehçe ve Çekçede /ç/ ve /ş/ harfinin başka sembollerle yazılmasından dolayı her ne kadar zorluk yaşanmamış olsa da kayıt sırasında öğrenciler daha önce bu seslerin sesletimine maruz kalmadıklarından sesletimleri kendi ana dillerinden aktardıklarını ifade etmiştir. Başka dillerde olmayan /ğ,ç,ş/ harflerini kendi dil alfabelerindeki sesbirimlerin benzerliklerine göre sesletmişlerdir. Örneğin, Çekçe, Lehçe ve Romencede /c/ harfi /ts/ sesi olarak ifade edildiğinden çoğunlukla bu seslerin aynı şekilde sesletildiği görülmektedir. Diğer dikkat çekici bir örnek ise /h/ harfi ile ilgili olandır. Öğrenciler (İtalyan, İspanyol, Romanyalı) /h/ ile başlayan kelimeleri sesletirken kendi ana dillerinde bu

harfi düşürdüklerinden Türkçe sözcük üretirken de sözcükleri /h/ harfini düşürerek sesletmektedirler. /g/ harfi de değişik dillerde farklı sesletime sahip olduğundan öğrencilerin bu harfi sesletirken ya düşürdükleri ya da /c/ veya /ç/ ile değiştirdikleri görülmektedir. Ayrıca, dönem sonunda öğrencilerle yüz yüze yapılan görüşmelerde öğrenciler bazı sembollerini ilk başlarda sesletmede zorluk yaşadıklarını vurgulamıştır (örneğin, /g-ğ/, /c-ç/, /s-ş/). Ayrıca Lehçede /y/ ve /i/ harfinin yan yana gelmemesi nedeniyle öğrenciler bu harflerin olduğu sözcükleri okurken harfleri farkında olmadan düşürerek söylediklerini ifade etmektedirler. Dönem sonunda aynı ülkeden gelen öğrenci gruplarıyla yeniden bir araya gelinerek sesli kayıt yapılmış ve sesletimdeki problemlerle ilgili görüşmeler yapılmış ve açıklamaları yeniden kayıt altına alınmıştır. Öğrenciler özellikle /ğ/ harfinin kendi dillerinde ya da öğrendikleri diğer yabancı dillerde olmamasından dolayı /yumuşak g/ üzerindeki işareti önce algılayamadıklarını ve bu yüzden de kendi dillerindeki gibi seslettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler daha sonraki öğrenme sürecinde de /ğ/ harfinden önceki ya da sonraki hangi sesin uzatılması gerektiği konusunda tereddüt etmişler ve bu nedenle /ğ/ harfi Türkçede en son öğrenilebilen harflerden birisi olmuştur. Ayrıca çok heceli sözcüklerin (cezaevine, çiftlikte, yıllarında) hecelerinde çok sessiz harf olması durumunda öğrenciler aralara bilinçaltı sesli harfler getirdiklerini ya da var olan sessiz harfleri atarak seslettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin *çiftçilikle* olan sözcüğün /çiftçilike/ olarak sesletilmesi buna örnek olarak verilebilir. Bu sözcükte hem sözcükte bulunması gereken çiftlikte /t/ harfi çok sessiz harfin bir arada görülmesinden dolayı fark edilmediği için atılmış hem de heceler arasına sesli harfler eklenmiştir. Aşağıdaki tablo öğrencilerin Türkçe dersine başlamadan önce okudukları metindeki yanlış sesletimin oranını göstermektedir.

3.3. Değişik Ülke Öğrencilerinin Sözcükleri Sesletimi

Tablo 6: Ülkelere Göre Öğrencilerin Sözcükleri Hatalı Sesletimi

Öğrenciler (Ülke)	102 sözcük	%	Öğrenciler (Ülke)	102 sözcük	%
Alman	46	45.09	Litvanyalı	43	42.15
Çek	50	49.01	Macar	48	47.05
İspanyol	51	50.00	Polonyalı	49	48.03
İtalyan	50	49.01	Romanyalı	43	42.15

Tablo 6, öğrencilerin Türkçenin sesbirimleriyle ilgili hiçbir bilgiye sahip olmadan metin okuduklarında, yaklaşık %48 oranında hata yaptıklarını göstermektedir. Alman öğrencilerin ürettiği hataların diğerlerine göre az olmasının nedeni /ö/ ve /ü/ seslerinin aynı şekilde Almancada bulunmasıdır. Ancak, Almancada /ı/ sesinin olmaması bu sesbiriminin üretilmesini zorlaştırmaktadır. Litvancada üretilen hataların az olmasının nedenini öğrenciler Türkçede bulunan seslerin kendi dillerinde aynı şekilde var olması olarak açıklamaktadırlar.

Dönem sonunda öğrencilere Oxford'un (1995) "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" verilmiş ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin sesletimdeki problemlerle nasıl başa çıktıklarını ortaya koymak için bu envanter içerik açısından iki gruba (Dil ve Tutum) ayrılmış ve sonuçları iki tablo halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7: Öğrencilerin Dil Öğreniminde Karşılaştıkları Problemleri Çözmek için Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri

Dil Öğrenme Stratejileri	N	%
1 Türkçede yeni öğrendiklerimle önceki bilgilerim arasında bağ kurarım.	20	35
2 Yeni Türkçe sözcükleri cümlede kullanırım, böylece daha kolay hatırlarım.	20	60
3 Türkçede bir sözcüğü hatırlayamadığımda kendi anadilime değiştiririm.	20	75
4 Bildiğim Türkçe sözcükleri farklı yollarla kullanırım.	20	60
5 Türkçedeki yeni sözcükleri kendi anadilimdeki benzer sözcüklerde ararım.	20	70
6 Türkçedeki dil yapılarını bulmaya çalışırım.	20	60
7 Türkçe sözcüklerin anlamlarını anlayabileceğim küçük parçalara bölerek bulurum.	20	75
8 Sözcük sözcük çeviri yapmamaya çalışırım.	20	75
9 Bilmediğim ve bana yabancı gelen sözcükleri anlamak için tahminde bulunurum.	20	80
10 Eğer sözcüğü bilmiyorsa eş anlamlısını kullanırım ya da sözcüğü tanımlarım.	20	70
11 Türkçe sözcüğü hatırlamazsam, onun yerine aynı anlama gelen başka bir sözcük kullanırım.	20	55
12 Türkçe konuşurken hatalarımı fark eder ve o konuda bilgilere başvururum.	20	45

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrenciler bilmedikleri yabancı sözcükleri anlamak için tahminde bulunma yolunu seçmektedirler (%80). Tabloda sözcüklerin almış oldukları ekleri ayırarak öğrenme stratejisini kullananların sayısının da oldukça fazla olduğu görülmektedir (%75). Bunun yanı sıra dili bir bütün olarak algıladıklarından ve dillerin kendine özgü yapılarını fark ettiklerinden dilin sözcük sözcük çevrilmesini benimsemedikleri görülmektedir (%75). Bu da son zamanlarda önem kazanan Eniyilik (Optimalite) Kuramının da vurguladığı gibi yapısal özelliklerin ya da evrensel sesletimin öğrenilmesinde D1’in katkısının büyük olduğunu göstermektedir (Davidson, 2011). Sözcükleri öğrenmek için ise kendi dillerindeki benzer sözcüklerden yardım alanların oranı da yüksektir (%70). Ölçünlü Türkçe yapısını kullanmak için yeni öğrendikleri yapıları cümle içerisinde kullanarak hatırlamak eylemini gerçekleştirmekte (%60) ve daha önce öğrendikleri bilgilerle bağ kurmaya çalışmaktadırlar (%35). Türkçe konuşurken hatalarını fark ederek hatalarıyla ilgili bilgiye ulaşmak isteyen öğrencilerin oranı ise belirli düzeyde kalmaktadır (%45). Bu oranın düşük olmasının sebebi çoğunlukla hatalarını fark edememeleridir. Envanterin sonuçları, öğrencilerin Türkçenin sesbirimlerini öğrenirken birçok stratejiden yararlandıklarını göstermektedir.

Tablo 8: Öğrencilerin Sesletim Problemleriyle İlgili Dil Öğrenme Tutumları

Dil Öğrenme Tutumları	N	%
1 Yeni bir Türkçe sözcüğün sesletimi ile ilgili hatırlatıcı bir resim ya da imgeyi ilişkilendiririm.	20	30
2 Türkçe derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.	20	75
3 Yeni Türkçe sözcükleri birkaç kez yüksek sesle okur ve söylerim.	20	70
4 Türkçenin sesbirimlerini yüksek sesle sesletirim.	20	65
5 Her fırsatta Türkçe konuşmaya başlarım.	20	60
6 Türkçe TV ve filmleri izlerim.	20	25
7 Türkçe konuşma sırasında sözcüğü bulamazsam mimik kullanırım.	20	65
8 Türkçe doğru sözcükleri bilmezsem yeni sözcükler uydururum.	20	35
9 Konuşurken insanların Türkçe neler söyleyebileceklerini tahmin etmeye çalışırım.	20	25
10 Türkçede bilmediğim sözcük, kavram ve dilbilgisi yapılarını kullanmaktan kaçınırım.	20	40
11 Konuşurken ilgi duyduğum ve sözcüklerini bildiğim konuları seçerim.	20	40
12 Birisi Türkçe konuşurken dikkat kesilirim.	20	50
13 Türkçe konuşabileceğim insanlar bulmaya çalışırım.	20	35
14 Hata yapmaktan korktuğum zaman bile Türkçe konuşmak için cesaretlenirim.	20	25
15 Türkçe konuşurken iyi bir şey yaparsam kendimi ödüllendiririm.	20	30
16 Eğer bir şeyi anlamazsam, diğerlerinden yavaşlamasını ya da tekrar etmesini isterim.	20	45
17 Konuştuğum zaman başkalarının beni düzeltmesini isterim.	20	65
18 Türklerle Türkçe pratik yaparım.	20	70
19 Türk arkadaşlardan Türkçe konusunda yardım isterim.	20	65
20 Türkçe sorular sorarım.	20	40
21 Türklerin kültürünü öğrenmeye çalışırım.	20	90
22 Söylediğim şeylerin doğruluğunu onaylamak için başkalarına sorarım.	20	45

Tablo 8’de görüldügü gibi ğrenciler Türkçe sesbirimlerin doğru ve etkili bir Şekilde retilmesi için değişik stratejilerden yararlanmaktadır. En çok kullandıkları strateji ise sık sık derste öğrendikleri yapı ve sözcüklerin tekrar edilmesidir (%75) ve yüksek sesle okunmasıdır (%65). Ayrıca fırsat bulduklarında Türk öğrencilerle pratik yapmakta ve zorluk çektiklerinde de yardım istemektedirler (%70 ve %65). Türkçe konuşma konusunda öğrencilerin her fırsatta konuşmaya çalışmaları (%60), sesbirimleri kendi kendilerine sesletmeleri, baŐkaları tarafından düzeltilmek istemeleri ve gerektiğinde yardım almaları (%65) yabancı dil öğrenme konusundaki tutumlarını sergilemektedir. Ayrıca, dil baŐarılarından dolayı kendilerini dlendirmeleri de tabloda belirgin bir Şekilde görülmektedir (%30). Bu yüzden, öğretmenlerin de öğrencileri cesaretlendirmek ve değişik ödüller kullanarak öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmak konusunda azimli olmaları gerekmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

TYD ğretiminde en büyük problemlerden birisi öğrencilerin sesbirimleri akıcı ve doğru Şekilde sesletememeleri ve özellikle aynı sembollerin kendi dillerindekinden farklı sesletimi ya da kendi dillerinde hiç görmedikleri farklı sembollerin sesletiminin olması ve öğrencilerin iletişim kurmalarını etkilemesi olduğuna göre, ğrencilerin Türkçedeki sesbirimlerini tanınması, vurgulama ve tonlamalarının nerede olduğunu fark etmesi için her dersin sonunda özellikle sorunlu sesbirimleri içeren sözcüklerin hep birlikte tekrar edilmesi sağlanmalı ve bu sesler ile sözcükler görsellerle desteklenmelidir. Öğrencilerin ders kitaplarında diller arası iŐitimsel benzerlikli sözcükler evrensel fonetik sembollerle yazılmalı, öğrencilerden kendileri için birinci derecede önemli olan sözcüklerin sesletimi ile ilgili fonetik listelere ulaşmaları sağlanmalıdır. Ayrıca ğrencilerin kendilerinden de fonetik liste hazırlamaları istenmeli ve bu listeler kontrol edilerek sınıftaki tüm öğrencilerin bu listelerden yararlanmaları sağlanmalıdır. Bu etkinliğin alışkanlığa dönüŐtürülebilmesi için belirli aralıklarla, verilen yazılı metinlerin fonetik sembollerle yazılması istenmelidir. Böylece ğrencilerin sesbirimler ile sesletim arasındaki farkı doğru algılamaları sağlanabilir (rneğin /ę/ ve /ı/ vb.). Bu sağlamalar öğrenciler arası yarıŐmalar Şeklinde onların teŐvik edilmesiyle de gerçekleŐtirilebilir.

TYD ğretimindeki en büyük problemlerden bir diğeri ise var olan sözlüklerin sesletimi kolaylaŐtıracak sesbirimsel yapılarının uluslar arası sesletim simgelerinin gösterilememesi konusundaki kaynak (sözlük, ders kitabı, çalışma kitabı vb.) eksikliğidir. Ancak alan uzmanlarının öğrencilerin yararlanabileceği simgeleri içeren sözlüklerin hazırlanmasına zen göstermeleri bu alandaki boŐluęu kapatabilecektir. Ayrıca, Türkçe ğretiminin baŐlangıç safhalarında Türkçenin sesletimi konusunda çalıŐmalar bulunmadığından bu alanda daha çok çalışma yapmaya gereksinim vardır. Sadece baŐlangıç safhalarında değil uzun süreli dönemleri de içine alan kapsamlı çalıŐmalar yapılmalıdır. Bunların yanı sıra öğretmenlerin de derslerde söyleyiŐ/sesbilgisi üzerine öğrencilere katkıda bulunacak ses dosyalarını hazırlayarak öğrencilerle paylaŐılması mümkündür. Böylelikle, ğrencilere, kelimelerin dilin konuŐucuları tarafından doğru sesletilmiŐ Őeklini sunarak onların sınıf dıŐı zamanlarında bu sesleri çalıŐmalarını sağlayabilir ve doğru sesletmelerine katkıda bulunabilirler. Bunun sağlanamaması durumunda dahi Türk Dil Kurumu’nun hazırlamıŐ olduğu sesli sözlük eriŐime açık olduğundan öğrencilerin sanal ortamda dili dinlemeleri sağlanabilir. Özellikle de öğrencilerin drama gibi dilin gerek sesbirimlerini gerekse farklı durumlarda kullanılabilen sözvarlığını algılamalarını sağlayarak değişik kullanım alanlarını görebilecekleri etkinlikler yaratılarak hem çok uluslu sınıflarda kendi öz kültürlerini sınıftaki diğer arkadaŐlarıyla paylaŐmaları hem de bu paylaŐımı erek dilde yapmaları sağlanabilir. Sonuç olarak, sesletim sorunlarının ortadan kalkabilmesi için öğrencilerin sadece ders ortamında değil, ders dışında da değişik etkinliklerle uęraŐ içerisinde olmaları sağlanmalıdır.

5. KAYNAKLAR

- Demircan, Ö. (1996). *Türkçenin Sesdizimi*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Davidson, L. (2011). Phonetic and Phonological Factors in the Second Language Production of Phonemes and Phonotactics. *Linguistics & Language Compass*, 5(3), 126-139. doi:10.1111/j.1749-818X.2010.00266.x
- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleniş Sözlüğü*. Ankara: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Flege, J. (1995). Second-language Speech Learning. Theory, Findings, and Problems. *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues In Cross-Language Research*, (ed. By W. Strange). MD: York Press.
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2011). Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 21, 1, 85-95.
- Krashen, S.D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall Regents.
- Krashen, S.D. (1988). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice Hall Regents.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.
- Köksal, D. ve Dağ-Pestil, A. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretim. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ)*. (Ed. A. Kılınc ve A. Şahin). Ankara: Pegem Akademi
- Long, M. (1990). Maturational Constraints on Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.
- McBride-Chang, Catherine, Bialystok, Ellen, Chong, Karen K.Y., & Li, Yanping (2004). Levels of phonological awareness in three cultures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89, 2, 93-111.
- Morales Pech, D. & Izquierdo, J. (2011). L2 Phonology Learning Among Young Adult Learners of English: Effects of Regular Classroom-Based Instruction and L2 Proficiency. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). [Çevrim-İçi: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15519374006>], Erişim tarihi: 20.10.201.
- Oller, J. W. & Ziahosseiny, S. M. (1970). The contrastive analysis hypothesis and spelling errors. *Language Learning*, 20, 183-189.
- Öğüt, F., Kılıç, M. A., Engin, E. Z., ve Midilli, R. (2006). Voice onset times for Turkish stop consonants. *Speech Communication*, 48, 9, 1094-1099.
- Scovel, T. (1988). *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Şenel, M. (2006). Suggestions for Beautifying the Pronunciation of EFL Learners in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies* 2/1. [Çevrim-İçi <http://www.jlls.org/Issues/Volume%202/No.1/msenel.pdf>.] Erişim tarihi04.05.2010.

Extended Abstract

In teaching Turkish as a foreign language, one of the most important problems for learners is accurate pronunciation of phonemes. Especially, in multicultural classes, learners coming from different language families have difficulties about the pronunciation of Turkish phonemes. The reasons of these difficulties are assumed to be differences of phonemes in their native language or second/third foreign language(s) they learned. Besides, similarities of phonemes, dissimilarities in their native language or second/third foreign language or missing of phonemes in both languages are difficult to acquire or learn a foreign language like Turkish which has different linguistic features from the other European languages. Additionally, the studies in this field are very limited and the strategies which are used for accuracy of phonemes' in target language (TL) need to be searched since applying or transferring same pronunciation of the same letters in different languages may be resulted in misunderstandings or lack of communication in their target language, Turkish. In this respect, effective communication in TL, self-esteem and sustainability of communication for learners of Turkish may be realized by learning the reasons of pronunciation errors and finding applicable solutions.

In this study, reasons for the phonological errors of Erasmus students studying in a Turkish university in one academic term; from which languages they get mostly benefit during the production of

phonemes (mother tongue/other different foreign languages they learnt); what phonemes are dropped during production; which letters/symbols are replaced for different letters in any word; reasons for positive or negative transferring of vowels and consonants in languages used; and finally which strategies and techniques are used by the students to solve these problems will be searched.

The aim of this study is to take into consideration the reasons for the phonological errors of Erasmus students studying in a Turkish university. The research questions guiding the study are as follows: 1) From which languages do they get mostly benefit during the production of phonemes (the mother tongue/other different foreign languages they learnt)?; 2. What phonemes are dropped during production?; 3. Which letters/symbols are replaced for different letters in any word?; 4. What are the reasons for positive or negative transferring of vowels and consonants in languages used?; and finally 5. Which strategies and techniques are used by the students to solve these problems?

The data were obtained from the voice recordings of Erasmus students who were taken individually to the office. They were asked to read a text with 102 Turkish words including all the familiar and unfamiliar letters. The text was randomly chosen from the Turkish course book entitled *YENİ HİTİT 1*. The recordings were analyzed by two Turkish language instructors except the researcher. All the recordings were categorized according to the nationalities of the students in this study and the similar mistakes of phonemes were listed in the tables. At the end of the Turkish course, students were asked to meet the Turkish teacher for an interview. Students from the same country were taken together in order to sort out what types of problems are encountered. These students were asked several questions according to their mistakes. They were allowed to discuss among each other in case of disagreement in the interview. The students made comparison among their native language or second/foreign languages in these discussions. Based upon the research findings, it was observed that the phonetic problems resulted from the reasons as follows: a) The most common mistake of phonetics results from the fact that letters between two languages (their native language and Turkish) have identical letters but different pronunciation, b) The other mistake results from the fact that letters between two languages are similar but different pronunciation, c) The other one is related to the fact that letters between two languages are completely different but same pronunciation, d) The letters of two languages are missing in the other, and finally e) there are not enough resources for students to study pronunciation on their own.

Consequently, it was concluded that language instructors should be aware of the phonetic differences of the languages and the national background of their students. While preparing the vocabulary assignments for students, the instructors should also prepare recordings and they should use the problematic phonemes individually or in a word at the end of each lesson. As there are no standard phonetic symbols for Turkish letters, the instructor should prepare phonological lists in order to improve students' correct articulation for Turkish letters.

EK 1

YENİ HİTİT 1, Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, s.167

Sadık, Egele bir çiftçinin oğludur. Üniversitede gazetecilik okumak için İstanbul'a gider. Üniversite yıllarında politikayla ilgilenir ve cezaevine girer. Bu nedenle babası Hüseyin Bey Sadık'a kızar ve onunla bir daha konuşmaz. Sadık İstanbul'da evlenir ve bir oğlu olur. Ne yazık ki eşini doğumda kaybeder. Yıllar geçer, küçük oğlu Deniz beş yaşına gelir ancak Sadık'ın sağlığı çok kötüdür. Sadık, ölmeden önce oğlunu babası Hüseyin Bey'in yanına Egeye götürmek ister. Deniz çiftlikte çok çılgın harika bir aileyle karşılaşır. Dedesi, babaannesi, amcası, yengesi ve kuzenleri ile tanışır ve çiftlikte Deniz için çok güzel bir hayat başlar. Deniz orada mutluymken babası ve dedesi arasındaki tartışmalar devam etmektedir.

Kaynakça Bilgisi

Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(2), 255-266.

Citation Information

Tüm, G. (2014). Phonological problems encountered in multinational classrooms in teaching Turkish as a foreign language. [in Turkish]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(2), 255-266.