T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TELAFFUZ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI VE ÜNLÜLERİN TELAFFUZ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YENİ BİR TEKNİK

Ahmet KOÇAK

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN:

Prof. Dr. Abdurrahman ÖZKAN

KONYA – 2020

T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TELAFFUZ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI VE ÜNLÜLERİN TELAFFUZ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YENİ BİR TEKNİK

Ahmet KOÇAK

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN:

Prof. Dr. Abdurrahman ÖZKAN

KONYA – 2020

Bilimsel Etik Sayfası

KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	**Adı Soyadı**	Ahmet Koçak		
	Numarası	138107013012		
	Ana Bilim Dalı / Bilim Dalı	Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans		
		Doktora	**X**	
	Tezin Adı	YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TELAFFUZ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI VE ÜNLÜLERİN TELAFFUZ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YENİ BİR TEKNİK		

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Ahmet KOÇAK

KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ KONYA SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Özet

Öğrencinin	**Adı Soyadı**	Ahmet KOÇAK		
	Numarası	138107013012		
	Ana Bilim Dalı / Bilim Dalı	Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans		
		Doktora	**X**	
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Abdurrahman ÖZKAN		
	Tezin Adı	YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TELAFFUZ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI VE ÜNLÜLERİN TELAFFUZ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YENİ BİR TEKNİK		

Bu çalışmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin zorlandığı konuşma becerisinde ayırt edici bir özellik olan telaffuz konusunu kapsamlı bir şekilde incelemek ve "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin telaffuz becerisine etkisini belirlemektir.

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bu çalışma, deneysel desenli bir "karma yöntem" araştırmasıdır. Araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli ve kontrol gruplu ön test-son test modelli deneysel model kullanılmıştır. Nicel boyutta çalışma grubunu, 2017-2018 ve 2018-2019 öğretim yıllarında Selçuk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (SÜ-TÖMER) Türkçe öğrenen 68 ülkeden 510 öğrenci ve aynı yıllarda SÜ-TÖMER'de görev yapan 20 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmanın deneysel kısmında 2017-2018 öğretim yılında SÜ-TÖMER'de kayıtlı A1 seviyesindeki öğrencilerden alt örnekleme yöntemi kullanılarak amaçlı örnekleme modeliyle 28 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Bu çalışma gruplarına telaffuza ilişkin tutum ve ilgiyi, telaffuzu geliştirme kaynaklarını, dil öğrenme ve Türkçe seslerin zorluk algısını ve yabancı öğrencilerin ana dillerinde bulunmayan sesleri belirlemeyi amaçlayan dört anket uygulanmıştır. Deneysel uygulamanın yapıldığı deney grubunda "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği" kullanılmıştır. Nitel boyutta öğretici çalışma grubunu 2017-2018 ve 2018-2019 öğretim yıllarında SÜ-TÖMER'de görev yapan 23 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğreticilere yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış, elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Deneysel çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ünlü telaffuzları ön test ve son test olarak kayıt altına alınmıştır. Elde edilen formant frekansları, PRAAT ses analizi programı ile analiz edilmiştir. Öğrencilerden elde edilen formant frekanslarının değerlendirilmesi için ölçüt olarak yine aynı öğretim yılında SÜ-TÖMER'de görev yapan ve yaş ortalaması deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere yakın olan 15 öğretim görevlisinden alınan ünlü telaffuzlarının ortalaması kullanılmıştır. Öğrencilere

ait ünlü telaffuzları formant frekansının öğretici değerlerine yakınlığı veya uzaklığı oranında telaffuzda gelişim olup olmadığı PYTHON programı ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Öğrenci telaffuzları nicelik olarak değerlendirilmesinin yanı sıra "İşitsel Kalite Değerlendirme Formu" ile nitelik olarak da değerlendirilmiştir. Araştırmanın bir parçası olarak deneysel bulgularla karşılaştırma amacıyla Türkçe öğretim setlerindeki (İstanbul, Yeni Hitit, Yedi İklim) ünlü telaffuzları da analiz edilmiştir. Ayrıca daha önceki çalışmalarda Türkçe ünlülerin temel frekans ve formant frekansı değerleri ile ilgili elde edilen bulgular da analize dâhil edilmiştir.

Araştırmadaki analizler sonucunda elde edilen nicel ve nitel bulgular, yabancı öğrencilerin /ğ/ dışındaki ünsüzlerin telaffuzunda bir sorun yaşamadığını ortaya koymuştur. Buna karşılık genel olarak ünlülerde ve özellikle /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin telaffuzunda neredeyse bütün yabancı öğrencilerin sorun yaşadığı belirlenmiştir. Araştırmanın deneysel kısmında deney grubuna uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin başta /ı/, /ö/ ve /ü/ olmak üzere ünlü telaffuzlarının öğretiminde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Konuşma Becerisi, Telaffuz Öğretimi, Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği

KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ KONYA SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Abstract

Author's	**Name and Surname**	Ahmet KOÇAK		
	Student Number	138107013012		
	Department	Turkish Language and Literature		
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)		
		Doctoral Degree (Ph.D.)	**X**	
	Supervisor	Prof. Dr. Abdurrahman ÖZKAN		
	Title of the Thesis/Dissertation	PRONUNCIATION IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A MIXED METHOD RESEARCH AND A NEW TECHNIQUE ABOUT TEACHING VOWEL PRONUNCIATIONS		

The aim of this study is to comprehensively examine the subject of pronunciation, which is a distinctive feature in the speaking skill that students, learning Turkish as a foreign language, have difficulty with and to determine the effect of the "Associative Technique Based on Audiovisual Identicalness" on the pronunciation skill of these students who learn Turkish as a foreign language.

This study, in which quantitative and qualitative research methods are used together, is an experimental patterned "mixed method" research. In the quantitative dimension of the research, the survey model and the experimental model with the control group pretest-posttest model were used. The quantitative study group consists of 510 students from 68 countries learning Turkish at the Selçuk University Turkish Language Teaching Application and Research Center (SÜ-TÖMER) in 2017-2018 and 2018-2019 academic years, and 20 lecturers working at SÜ-TÖMER in the same years. In addition to this, experimental and control groups consisting of 28 students, from the A1 level students registered in SÜ-TÖMER in the 2017-2018 academic year, were formed in the experimental part of the research by using sub-sampling method with the purposive sample model. Four questionnaires were applied to these study groups aiming to identify attitude and interest in pronunciation, sources of pronunciation development, language learning and perception of difficulty in Turkish voices and voices that are not available in foreign students' native languages. "Associative Technique Based on Audiovisual Identicalness" was used in the experimental group where experimental application was performed. In the qualitative dimension, teacher working group consisted of 23 instructors working at SÜ-TÖMER in the 2017-2018 and 2018-2019 academic years. In the qualitative dimension of the research, a structured interview form was applied to the teachers and the content analysis method was used in the analysis of the qualitative data obtained. In the experimental study, the pronunciations of vowels by the students in the experimental and control groups were recorded

as pretest and posttest. The formant frequencies obtained were analyzed with the PRAAT sound analysis program. In order to evaluate the formant frequencies obtained from students, the average of the vowel pronunciations from 15 lecturers working in SÜ-TÖMER in the same academic year and whose average age was close to the students in the experimental and control groups were used. Students' vowel pronunciations of the formant frequency were analyzed statistically, with the PYTHON program, to find whether there was any improvement in their pronunciation in relation to rate of its proximity or distance from teachers' pronunciations. In addition to quantitatively evaluating students' pronunciaitons, they were also evaluated as qualities with the "Auditory Quality Evaluation Form". In order to compare with the experimental findings, as a part of the research, the vowel pronunciations in Turkish teaching sets (İstanbul, Yeni Hitit, Yedi İklim) were also analyzed. In addition, the findings obtained from the fundamental and formant frequency values of Turkish vowels in previous studies were also included in the analysis.

Quantitative and qualitative findings obtained as a result of the analyzes conducted in the research, revealed that foreign students do not have any problem in the pronunciation of consonants outside /ğ/. On the other hand, almost all foreign students have problems in vowels in general and in the pronunciation of /i/, /ö/ and /ü/ vowels in perticular. In the experimental part of the research, it has been determined that the "Associative Technique Based on Audiovisual Identicalness" has a positive effect on the teaching of vowel pronunciations, especially /ı/, /ö/ and /ü/.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Speaking Skill, Pronunciation Instruction, Associative Technique Based on Audiovisual Identity

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası i
Özet ii
Abstract iv
Tablolar Listesi xviii
Şekiller Listesi xl
Ön Söz xliv
Giriş 1
BİRİNCİ BÖLÜM 8
GENEL ÇERÇEVE 8
1.1. Yabancılara Türkçe Öğretimi 8
1.2. Dört Temel Dil Becerisinin Telaffuzla İlişkisi 10
1.2.1. Konuşma Becerisinin Telaffuzla İlişkisi 10
1.2.2. Dinleme Becerisinin Telaffuzla İlişkisi 11
1.2.3. Okuma Becerisinin Telaffuzla İlişkisi 13
1.2.4. Yazma Becerisinin Telaffuzla İlişkisi 14
1.3. Sözlü İletişim ve Telaffuz 15
1.4. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Telaffuzun Önemi 17
1.5. Dil Öğretimi Yöntem ve Yaklaşımlarında Telaffuz 19
1.5.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method) ve Telaffuz 20
1.5.2. Dolaysız Yöntem (Direct Method) ve Telaffuz 21
1.5.3. İşitsel Dil Yöntemi (Audio-Lingual Method) ve Telaffuz 22
1.5.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach) ve Telaffuz 23
1.5.5. Doğal Yöntem (Natural Method) ve Telaffuz 24
1.5.6. İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach) ve Telaffuz 25
1.5.7. Seçmeci Yöntem (Eclectic Method) ve Telaffuz 25
1.5.8. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response Method) ve Telaffuz 26
1.5.9. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way Method) ve Telaffuz 27

1.5.10. İşit (Dinle)-Konuş Yöntemi ve Telaffuz 28
1.5.11. İşitsel-Görsel Yöntem (Audio-Visual Method) ve Telaffuz....28
1.5.12. Ses Bilimi Yöntemi (The Fonetic Method) ve Telaffuz....29
1.5.13. Telkin Yöntemi (Suggestopedia Method) ve Telaffuz....30
1.5.14. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning Method) ve Telaffuz 31
1.6. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında Telaffuz....32
1.7. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Telaffuzla İlgili Araştırmalar 37
1.7.1. Sanatta Yeterlik ve Doktora Çalışmaları....39
1.7.2. Yüksek Lisans Çalışmaları....40
1.7.3. Diğer Çalışmalar....47
İKİNCİ BÖLÜM....51
KURAMSAL ÇERÇEVE....51
2.1. Problem Durumu 51
2.2. Türkçe Telaffuz Öğretiminde "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği" 56
2.3. "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin Kuramsal Dayanakları ve Deneysel (Ampirik) Alt Yapısı....59
2.3.1. Türkçenin Yapısı....61
2.3.2. Sinir Bilimi Bulguları....71
2.3.3. Dil, Dil Öğrenme ve Hafıza Kuramları....72
2.3.4. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP) 84
2.3.5. Yabancı Dil Öğretimi Yöntemleri ve Yaklaşımları 85
2.3.6. Yabancı Dil Öğretiminde Temel ve Genel İlkeler 89
2.4. Araştırmanın Konusu ve Problem Cümlesi....95
2.5. Araştırmanın Amacı....97
2.6. Araştırmanın Önemi 97
2.7. Varsayımlar....102
2.8. Sınırlılıklar 103
2.9. Terimler 103
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM....107

YÖNTEM VE VERİ SETİ 107
3.1. Araştırmanın Deseni (Modeli) 107
3.2. Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu 108
3.2.1. Öğrenci Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu 108
3.2.2. Öğretici Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu 111
3.2.3. Türkçe Öğretim Seti Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu 111
3.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması 111
3.2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ünlü Frekans Değerlerine Ölçüt Olmak Üzere Telaffuzları Esas Alınan Öğreticilere İlişkin Bilgiler 123
3.2.6. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalitesini Değerlendiren Öğreticilere İlişkin Bilgiler 127
3.3. Veri Toplama Araçları 127
3.3.1. Anketler 127
3.3.2. Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğreticiler İçin) 160
3.3.3. Ses Kayıtları 160
3.3.4. Önceki Çalışmalara Ait Ünlü Frekans Değerleri Tabloları 163
3.3.5. Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalitesini Değerlendirme Formu (Öğreticiler İçin) 163
3.4. Verilerin Analizleri 164
3.4.1. Anketlerin Analizi 165
3.4.2. Yapılandırılmış Görüşme Formlarının Analizi 165
3.4.3. Ses Kayıtlarının Analizi 165
3.4.4. Önceki Çalışmalara Ait Ünlü Formant Frekans Tablolarının Analizi 177
3.4.5. Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalitesini Değerlendirme Formlarının Analizi 178
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 180
VERİLERİN TOPLANMASI: UYGULAMALAR VE DENEYSEL İŞLEMLER 180
4.1. Anketlerin Uygulanması 180
4.1.1. Öğrenci Anketlerinin Uygulanması 180
4.1.2. Öğretici Anketlerinin Uygulanması 180
4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarına Anketlerin Uygulanması 181
4.2. Yapılandırılmış Görüşme Formlarının Öğreticilere Uygulanması 181

4.3. Deneysel Çalışmaların Uygulanması 181
4.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarından Ön Test Ses Kayıtlarının Alınması 182
4.3.2. Deney Grubuna "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin Uygulanması ve Uygulanma Aşamaları 183
4.3.3. Kontrol Grubuna Uygulanan İşlemler 187
4.3.4. Deney ve Kontrol Gruplarından Son Test Ses Kayıtları Alınması 188
4.3.5. Öğreticilerden Ses Kayıtları Alınması 188
4.4. Türkçe Öğretim Setlerine Ait Yoğun Disklerdeki Ünlü Telaffuzlarının Taranması ve Ünlülerin Kelimelerden Yalıtılması 189
4.5. Önceki Çalışmalara Ait Tabloların Taranması 190
4.6. Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalitesini Değerlendirme Formlarının Uygulanması 193
BEŞİNCİ BÖLÜM 194
BULGULAR VE YORUMLAR 194
5.1. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 194
5.1.1. Öğrencilere Uygulanan Anketlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar 194
5.1.2. Öğreticilere Uygulanan Anketlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar 242
5.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Anketlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar 281
5.2. Yapılandırılmış Görüşme Formlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 323
5.3. Deneysel Çalışmalara İlişkin Bulgular ve Yorumlar 336
5.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 336
5.3.2. Çalışma Grubundaki Türkçe Öğreticilerine Ait Ünlü Telaffuz Değerlerinin Analizine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 357
5.3.3. Türkçe Öğretim Setlerine Ait Yoğun Disk Kayıtlarındaki Ünlü Telaffuz Değerlerinin Analizine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 361
5.3.4. Ana Dili Türkçe Olanlarla Yapılmış Önceki Çalışmalara Ait Ünlü Telaffuz Değerleri Tablolarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 365
5.3.5. Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Formlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 370

ALTINCI BÖLÜM 377

KARŞILAŞTIRMALAR VE TARTIŞMA 377

6.1. Araştırmada Kullanılan Anket Uygulamalarına İlişkin Bulguların Karşılaştırılması 377

6.1.1. "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" Anketi Maddelerine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması 377

6.1.2. "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" Anketi Maddelerine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması 384

6.1.3. "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" Anketi Maddelerine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması 389

6.2. Çalışma Grubundaki Türkçe Öğreticilerinin Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Telaffuz Zorlanmaları ve Yanlışları Hakkındaki Gözlem ve Tecrübelerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması 401

6.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Seslerin Tespiti Anketine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması 403

6.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Ünlüler 403

6.3.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Ünsüzler 404

6.4. Öğrenci ve Öğreticilere Uygulanan "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" Anketi ve Öğreticilere Uygulanan Yapılandırılmış Görüşme Formlarına İlişkin Bulgular ile Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığı Görüşünde Oldukları Seslere İlişkin Bulguların Karşılaştırılması 405

6.5. Deneysel Çalışmalara İlişkin Bulguların Karşılaştırılması 408

6.5.1. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Ölçme Araçlarına İlişkin Bulguların Karşılaştırılması 409

6.5.2. Deney ve Kontrol Gruplarından Ön Test ve Son Test Olarak Kayıt Altına Alınan Ünlü Telaffuzlarının Formant Frekans Analizlerine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması 419

6.5.3. Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalitesini Değerlendirme Formu Sonuçlarının Karşılaştırılması 443

6.6. Tartışma 448

6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması 448

6.6.2. Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Türkçe Seslere İlişkin Bulguların Tartışılması 472

6.6.3. Yapılandırılmış Görüşme Formlarına İlişkin Bulguların Tartışılması 475

6.6.4. Sonuçlar Işığında Dil, Millet, Ülke veya Coğrafi Bölgelere Göre Telaffuz Becerisinde Olumlu veya Olumsuz Ortak Bir Eğilim Olup Olmadığının ve Bu Unsurların Telaffuz Becerisine Olası Etkisinin Değerlendirilmesi 478
6.6.5. Deneysel Çalışma Sonuçlarının Tartışılması 481
YEDİNCİ BÖLÜM 495
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 495
7.1. Sonuçlar 495
7.1.1. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Sonuçlar 495
7.1.2. Öğreticilere Uygulanan Yapılandırılmış Görüşme Formu Sonuçları: Öğreticilere Göre Yabancı Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Ünlüler 501
7.1.3. Deneysel Çalışmalara İlişkin Sonuçlar 502
7.1.4. Türkçenin Genel Ünlü Frekans Değerleri Tablosu 511
7.1.5. Ortak Telaffuz Yanlışlarının Muhtemel Sebepleri 513
7.1.6. Sonuçlar Işığında "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin Telaffuz Becerisini Geliştirmeye Katkısı 519
7.2. Öneriler 522
7.2.1. Telaffuzu Geliştirme Kaynaklarıyla İlgili Öneriler 522
7.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Dil, Millet, Ülke veya Coğrafi Bölge Gibi Farklılıklara Göre Telaffuz Sorunları ve Öğretim Stratejileri 524
7.2.3. Telaffuz Öğretiminde Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniğinin Kullanımı 533
7.2.4. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Telaffuz Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Önerileri 535
KAYNAKÇA 550
UYGULAMA VİDEOLARININ KAYNAKÇASI 565
EKLER 566
EK-1: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) 566
EK-2: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) 567
EK-3: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) 568
EK-4: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) 569
EK-5: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) 570

EK-6: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) 571
EK-7: Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Seslerin Tespiti Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) 572
EK-8: Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğreticiler İçin) 573
EK-9: Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Öğretici Formu 574
EK-10: Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Birleştirme Formu 575
EK-11: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) Yaş Frekans Karşılaştırma Tablosu 575
EK-12: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) Türkçe Seviyesi Frekans Karşılaştırma Tablosu 575
EK-13: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) Cinsiyet Frekans Karşılaştırma Tablosu 576
EK-14: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) Eğitim Durumu Frekans Karşılaştırma Tablosu. 576
EK-15: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) Kalınan Yer Frekans Karşılaştırma Tablosu 576
EK-16: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) Türk Arkadaş Sayısı Frekans Karşılaştırma Tablosu 576
EK-17: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi Ortalama Karşılaştırma Tablosu 577
EK-18: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi Korelasyon Grafiği ve Hesaplaması 577
EK-19: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi Ortalama Karşılaştırma Tablosu 578
EK-20: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi Korelasyon Grafiği ve Hesaplaması 578
EK-21: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi Ortalama Karşılaştırma Tablosu 579
EK-22: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi Korelasyon Grafiği ve Hesaplaması 580
EK-23: Test-Tekrar Test (Öğretici Formu) Yaş Frekans Karşılaştırma Tablosu 581
EK-24: Test-Tekrar Test (Öğretici Formu) Deneyim Frekans Karşılaştırma Tablosu 581
EK-25: Test-Tekrar Test (Öğretici Formu) Cinsiyet Frekans Karşılaştırma Tablosu 581
EK-26: Test-Tekrar Test (Öğretici Formu) Eğitim Durumu Frekans Karşılaştırma Tablosu 581
EK-27: Test-Tekrar Test (Öğretici Formu) Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi Ortalama Karşılaştırma Tablosu 582

EK-28: Test-Tekrar Test (Öğretici Formu) Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi Korelasyon Grafiği ve Hesaplaması 582

EK-29: Test-Tekrar Test (Öğretici Formu) Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi Ortalama Karşılaştırma Tablosu 583

EK-30: Test-Tekrar Test (Öğretici Formu) Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi Korelasyon Grafiği ve Hesaplaması.....583

EK-31: Test-Tekrar Test (Öğretici Formu) Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi Ortalama Karşılaştırma Tablosu 584

EK-32: Test-Tekrar Test (Öğretici Formu) Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi Korelasyon Grafiği ve Hesaplaması.....585

EK-33: Araştırma Uygulaması (Öğrenci Formu) Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi Maddelerine İlişkin Ayrıntılar Tablosu 585

EK-34: Araştırma Uygulaması (Öğrenci Formu) Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi Maddelerine İlişkin Ayrıntılar Tablosu 586

EK-35: Araştırma Uygulaması (Öğrenci Formu) Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi Maddelerine İlişkin Ayrıntılar Tablosu 586

EK-36: Araştırma Uygulaması (Öğretici Formu) Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi Maddelerine İlişkin Ayrıntılar Tablosu 588

EK-37: Araştırma Uygulaması (Öğretici Formu) Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi Maddelerine İlişkin Ayrıntılar Tablosu 588

EK-38: Araştırma Uygulaması (Öğretici Formu) Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi Maddelerine İlişkin Ayrıntılar Tablosu 589

EK-39: Araştırma Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi Maddelerine İlişkin Ayrıntılar Tablosu.....590

EK-40: Araştırma Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi Maddelerine İlişkin Ayrıntılar Tablosu.....591

EK-41: Araştırma Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi Maddelerine İlişkin Ayrıntılar Tablosu 592

EK-42: Deney Grubu Erkek Öğrencilerden Ön Test Olarak Alınan Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalite Değerlendirme Formlarının Birleştirilmiş Hâli 593

EK-43: Deney Grubu Bayan Öğrencilerden Ön Test Olarak Alınan Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalite Değerlendirme Formlarının Birleştirilmiş Hâli 594

EK-44: Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerden Ön Test Olarak Alınan Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalite Değerlendirme Formlarının Birleştirilmiş Hâli 594

EK-45: Kontrol Grubu Bayan Öğrencilerden Ön Test Olarak Alınan Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalite Değerlendirme Formlarının Birleştirilmiş Hâli 595

EK-46: Deney Grubu Erkek Öğrencilerden Son Test Olarak Alınan Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalite Değerlendirme Formlarının Birleştirilmiş Hâli 595

EK-47: Deney Grubu Bayan Öğrencilerden Son Test Olarak Alınan Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalite Değerlendirme Formlarının Birleştirilmiş Hâli 596

EK-48: Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerden Son Test Olarak Alınan Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalite Değerlendirme Formlarının Birleştirilmiş Hâli 596

EK-49: Kontrol Grubu Bayan Öğrencilerden Son Test Olarak Alınan Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalite Değerlendirme Formlarının Birleştirilmiş Hâli 597

EK-50: İstanbul Türkçe Öğretim Seti Yoğun Diskinden Yalıtılmış Ünlü Telaffuzları (/a/, /e/, /ı/, /i/) (Erkek-1) 598

EK-51: İstanbul Türkçe Öğretim Seti Yoğun Diskinden Yalıtılmış Ünlü Telaffuzları (/o/, /ö/, /u/, /ü/) (Erkek-1) 599

EK-52: İstanbul Türkçe Öğretim Seti Yoğun Diskinden Yalıtılmış Ünlü Telaffuzları (/a/, /e/, /ı/, /i/) (Erkek-2) 600

EK-53: İstanbul Türkçe Öğretim Seti Yoğun Diskinden Yalıtılmış Ünlü Telaffuzları (/o/, /ö/, /u/, /ü/) (Erkek-2) 601

EK-54: Deney Grubu İçin Birinci Aşama (Nesne-Ses Özdeşliği) Ders Etkinliği Planı 602

EK-55: Deney Grubu İçin İkinci Aşama (Şekil/Hareket-Ses Özdeşliği) Ders Etkinliği Planı 603

EK-56: Deney Grubu İçin Üçüncü Aşama (Dudak Durumu-Ses Özdeşliği) Ders Etkinliği Planı 605

EK-57: DEÖ (Deney Grubu Erkek Öğrenci Ön Test) Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Bütünsel Tablosu 606

EK-58: DES (Deney Grubu Erkek Öğrenci Son Test) Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Bütünsel Tablosu 607

EK-59: KEÖ (Kontrol Grubu Erkek Öğrenci Ön Test) Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Bütünsel Tablosu 608

EK-60: KES (Kontrol Grubu Erkek Öğrenci Son Test) Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Bütünsel Tablosu 609

EK-61: DBÖ (Deney Grubu Bayan Öğrenci Ön Test) Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Bütünsel Tablosu 610

EK-62: DBS (Deney Grubu Bayan Öğrenci Son Test) Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Bütünsel Tablosu 611

EK-63: KBÖ (Kontrol Grubu Bayan Öğrenci Ön Test) Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Bütünsel Tablosu 612

EK-64: KBS (Kontrol Grubu Bayan Öğrenci Son Test) Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Bütünsel Tablosu 613

EK-65: Erkek Öğreticilere Ait Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Bütünsel Tablosu 614

EK-66: Bayan Öğreticilere Ait Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Bütünsel Tablosu 615

EK-67: Ünsüzlerin Telaffuz Zorluğuna İlişkin Öğrenci ve Öğretici Algılarının Karşılaştırılmalı Tablosu 616

EK-68: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Ünsüzlerin Sıralama Tablosu 617

EK-69: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan ve Erkek Öğrencilerin "Türkçe Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" Anketi Maddelerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Verilerin Karşılaştırmalı Ortalama Tablosu 618

EK-70: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan ve Erkek Öğrencilerin "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" Anketi Maddelerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Verilerin Karşılaştırmalı Ortalama Tablosu 620

EK-71: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan ve Erkek Öğrencilerin "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" Anketi Maddelerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Verilerin Karşılaştırmalı Ortalama Tablosu 621

EK-72: Çalışma Grubundaki Öğrenci ve Öğreticilerin Türkçedeki Ünsüzlerin Zorluk Algısına İlişkin Görüşlerine Ait Puanların Ortalama Tablosu 624

EK-73a: Araştırma İzni-1 625

EK-73b: Araştırma İzni-2 626

EK-74 (CD): Araştırmada Kullanılan Telaffuz Kayıtları ve Deney Grubuna Uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği" Materyallerini İçeren Yoğun Disk 626

ÖZGEÇMİŞ 627

Kısaltmalar ve Simgeler

%: Yüzde

>: Olması gereken telaffuz ile öğrencilerin gerçekleştirdiği telaffuz arasında kullanılan işaret. Örneğin /ı/>/i/ işaretlemesi, /ı/ telaffuzunun /i/ biçiminde yapıldığını göstermektedir.

α *(Alfa değeri)*: Ölçme araçlarının güvenirlik katsayısı için bu sembol kullanılmaktadır.

A1-A2: Yabancı dil öğretiminde temel seviye kabul edilen ilk iki kur.

ADOÇP: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (**CEFR**: The Common European Framework)

AKMDB: Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü

Ar.: Arapça

B1-B2: Yabancı dil öğretiminde orta seviye kabul edilen üçüncü ve dördüncü kurlar.

bk.: Bakınız

C1-C2: Yabancı dil öğretiminde ileri seviye kabul edilen beşinci ve altıncı kurlar.

DBÖ: Deney Grubu Bayan Öğrenci Ön Test Verileri

DBS: Deney Grubu Bayan Öğrenci Son Test Verileri

DEÖ: Deney Grubu Erkek Öğrenci Ön Test Verileri

DES: Deney Grubu Erkek Öğrenci Son Test Verileri

DİLMER: Dil Öğretim Merkezi

KBÖ: Kontrol Grubu Bayan Öğrenci Ön Test Verileri

KBS: Kontrol Grubu Bayan Öğrenci Son Test Verileri

KEÖ: Kontrol Grubu Erkek Öğrenci Ön Test Verileri

KES: Kontrol Grubu Erkek Öğrenci Son Test Verileri

KMO-Bartlett's *(Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy- Bartlett's Test of Sphericity)*: Ölçme araçlarının geçerlilik katsayısı için en çok tercih edilen

yöntemlerdir. Bunlardan KMO, ölçme aracındaki çalışma grubu genişliğinin uygunluğunu, Bartlett ise ölçme aracının küresellik değerini göstermektedir.

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

N: Anketlerde katılımcı sayısını ifade eder.

NEÜ: Necmettin Erbakan Üniversitesi

PISA *(Programme for International Student Assessment)*: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı. Okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarında dünya çapında ortaöğretim öğrencileri arasında yapılan değerlendirme; sadece bilgiyi değil, bilgiyi hayata uygulayabilme yeteneğini de ölçmeye çalışmaktadır.

S: Ölçme araçlarında standart sapma değerini ifade eder.

SÜ-TÖMER: Selçuk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

TIMSS *(Trends in International Mathematics and Science Study)*: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması.

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

TRT: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

UFA *(IPA)*: Uluslararası Fonetik Alfabe, Uluslararası Fonetik Birliğinin ortaya koyduğu sesçil alfabe.

UNESCO *(United Nations Educational Scientific and Cultural)*: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

YETKM: Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezi

Tablolar Listesi

Tablo-1: Temel Dil Becerileri ……..……... 1

Tablo-2: Temel Dil Becerilerinin Telaffuzla İlişkisi ……..…... 10

Tablo-3: ADOÇP'de Telaffuz ve Tonlama Hâkimiyeti (Ses Bilgisel Kontrol) Tablosu ……..…... 36

Tablo-4: İngilizcedeki "a" Ünlüsünün UFA'ya Göre Telaffuz Şekilleri ……..……... 62

Tablo-5: Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen Tablosu ……..……..……... 107

Tablo-6: Konya'daki Üniversitelerin Yabancı Öğrenci Sayıları Tablosu ……..……..…... 109

Tablo-7: Deney ve Kontrol Grupları Ülke Denkliği Tablosu ……..……..……... 113

Tablo-8: Deney ve Kontrol Grupları Eğitim Durumu Denkliği Tablosu ……..……... 118

Tablo-9: Deney ve Kontrol Grupları Yaş Denkliği Tablosu ……..……..……... 119

Tablo-10: Deney ve Kontrol Grupları Cinsiyet Denkliği Tablosu ……..……..……... 121

Tablo-11: Ses Kaydı Alınan Öğreticilere İlişkin Cinsiyet ve Yaş Tablosu ……..……... 124

Tablo-12: Öğrencilere Uygulanan Ölçme Araçlarının "Test-Tekrar Test" Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları ……..……..……... 137

Tablo-13: Öğrencilere Uygulanan Ölçme Araçlarının "Test-Tekrar Test" KMO-Bartlett's Testi Katsayıları ……..……..……... 138

Tablo-14a: Öğrencilere Uygulanan Ölçme Araçlarının "Test-Tekrar Test" Pearson Korelasyon Katsayısı ……..……..……... 139

Tablo-14b: Öğrencilere Uygulanan Ölçme Araçlarının "Test-Tekrar Test" Spearman's Korelasyon Katsayısı ……..……..……... 140

Tablo-15: Öğreticilere Uygulanan Ölçme Araçlarının "Test-Tekrar Test" Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları ……..……..……... 141

Tablo-16a: Öğreticilere Uygulanan Ölçme Araçlarının "Test-Tekrar Test" Pearson Korelasyon Katsayısı ……..……..……... 143

Tablo-16b: Öğreticilere Uygulanan Ölçme Araçlarının "Test-Tekrar Test" Spearman's Korelasyon Katsayısı ……..……..……... 143

Tablo-17: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayısı ……..……..……... 144

Tablo-18: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) KMO ve Bartlett's Testi Geçerlik Katsayıları ……..……..……... 144

Tablo-19: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayısı ……..……..……... 145

Tablo-20: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) KMO ve Bartlett's Testi Geçerlik Katsayıları ……..……..……... 145

Tablo-21: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayısı .....……... 146

Tablo-22: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) KMO ve Bartlett's Testi Geçerlik Katsayıları .....……... 146

Tablo-23: Uygulama Anketlerinin (Öğrenci Formları) Ortalama Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları .....……... 147

Tablo-24: Anketlerin (Öğrenci Formları) "Test-Tekrar Test" ve Uygulama Sonuçlarına İlişkin Genel Ortalama Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları .....……... 148

Tablo-25: Uygulama Anketlerinin (Öğrenci Formları) Ortalama KMO ve Bartlett's Testi Geçerlik Katsayıları .....……... 149

Tablo-26: Anketlerin (Öğrenci Formları) "Test-Tekrar Test" ve Uygulama Sonuçlarına İlişkin Genel Ortalama KMO ve Bartlett's Testi Geçerlik Katsayıları .....……... 150

Tablo-27: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayısı .....……... 151

Tablo-28: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayısı .....……... 151

Tablo-29: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayısı .....……... 152

Tablo-30: Uygulama Anketlerinin (Öğretici Formları) Ortalama Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları .....……... 153

Tablo-31: Anketlerin (Öğretici Formları) "Test-Tekrar Test" ve Uygulama Sonuçlarına İlişkin Genel Ortalama Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları .....……... 154

Tablo-32: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayısı .....……... 155

Tablo-33: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları .....……... 155

Tablo-34: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayısı .....……... 156

Tablo-35: Anketlerin (Deney ve Kontrol Grupları) Ortalama Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları .....……... 157

Tablo-36: Öğrenci Anketlerinin Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları Karşılaştırılması .....……... 158

Tablo-37: Öğretici Anketlerinin Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları Karşılaştırılması .....……... 158

Tablo-38: Uygulama Anketlerinin (Öğrenci ve Öğretici Formları) Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayılarının Karşılaştırılması ve Genel Ortalaması 159

Tablo-39: Öğrenci ve Öğretici Anketlerinin Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları Genel Ortalaması 160

Tablo-40: Nesne-Ses Özdeşliği Aşamasında Kullanılan Hayvan Görselleri ve Ses Taklitleri ……. 185

Tablo-41: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Yaş Frekans Tablosu 194

Tablo-42: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Ülke Frekans Tablosu 195

Tablo-43: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Bölge / Kıta / Kategori Frekans Tablosu …..…… 197

Tablo-44: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Türkçe Seviyesi Frekans Tablosu …… 198

Tablo-45: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Ana Dili Frekans Tablosu 199

Tablo-46a: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Yabancı Dil Frekans Tablosu ……..…… 200

Tablo-46b: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) İkinci Yabancı Dil Frekans Tablosu ……...… 201

Tablo-46c: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Üçüncü Yabancı Dil Frekans Tablosu …… 201

Tablo-46d: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Dördüncü Yabancı Dil Frekans Tablosu …...… 201

Tablo-46e: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Beşinci Yabancı Dil Frekans Tablosu …… 201

Tablo-47: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Cinsiyet Frekans Tablosu 202

Tablo-48: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Eğitim Durumu Frekans Tablosu 202

Tablo-49: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Kalınan Yer Frekans Tablosu 202

Tablo-50: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Türk Arkadaş Sayısı Frekans Tablosu …… 203

Tablo-51: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Telaffuz, konuşma için önemlidir" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 204

Tablo-52: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Benim için telaffuz önemlidir" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 204

Tablo-53: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Benim için telaffuzu öğrenmek zordur" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 205

Tablo-54: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "En iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 206

Tablo-55: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Telaffuzu kendi kendime öğrenebilirim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 206

Tablo-56: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Yeterince çalışırsam bir Türk gibi telaffuz edebilirim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 207

Tablo-57: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Telaffuzumu geliştirmek isterim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 208

Tablo-58: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Türkçeyi ana dilim gibi konuşmak isterim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 208

Tablo-59: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Hocamın, telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 209

Tablo-60: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Sınıf arkadaşlarımın telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 210

Tablo-61: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Telaffuzumu geliştirmeye çalışırım" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 210

Tablo-62: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Telaffuzumu geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırım" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 211

Tablo-63: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Telaffuzumuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 212

Tablo-64: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Hocamız telaffuzumuzu geliştirmek için derste özel zaman ayırır" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 212

Tablo-65: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Hocam telaffuz hatalarımı düzeltir" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 213

Tablo-66: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Sınıfta arkadaşlarımın telaffuz hatalarını düzeltirim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 214

Tablo-67: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "İnsanlar bana 'Türkçeyi güzel konuşuyorsun' derse motive olurum" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 214

Tablo-68: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Telaffuz hatası yapmaktan korkarım" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 215

Tablo-69: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Telaffuz hatası yaptığımda üzülürüm" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 216

Tablo-70: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Telaffuz hatası yapmaktan korktuğum için az konuşurum" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 216

Tablo-71: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "Ders Öğretmeni" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 218

Tablo-72: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "Sınıf Arkadaşları" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 218

Tablo-73: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "Türk Arkadaşlar" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 219

Tablo-74: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "Sokaktaki İnsanlar" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 219

Tablo-75: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "Ders Kitabı CD'si" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 220

Tablo-76: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "Türkçe Şarkılar" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 220

Tablo-77: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "Türkçe Filmler" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 221

Tablo-78: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "Türkçe Diziler" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 221

Tablo-79: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "Türkçe TV Haberleri" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 222

Tablo-80: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "Türkçe Sesli Kitap" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 222

Tablo-81: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi)" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 223

Tablo-82: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi)" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 223

Tablo-83: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi)" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 224

Tablo-84: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) Olası "Diğer Kaynaklar"a İlişkin Frekans Tablosu 224

Tablo-85: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Sizin ana diliniz ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 225

Tablo-86: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 226

Tablo-87: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Türkçe öğrenmek ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 226

Tablo-88: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Aa" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 227

Tablo-89: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Ee" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 227

Tablo-90: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Ɪı" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 228

Tablo-91: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "İi" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 228

Tablo-92: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Oo" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 229

Tablo-93: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Öö" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 229

Tablo-94: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Uu" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 230

Tablo-95: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Üü" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 230

Tablo-96: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Genel olarak Türkçedeki ünlülerin (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) telaffuzu size göre ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 231

Tablo-97: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Bb" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 231

Tablo-98: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Cc" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 232

Tablo-99: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Çç" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 232

Tablo-100: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Dd" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 233

Tablo-101: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Ff" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 233

Tablo-102: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Gg" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 234

Tablo-103: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Ğğ" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 234

Tablo-104: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Hh" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 235

Tablo-105: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Jj" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 235

Tablo-106: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Kk" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 236

Tablo-107: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Ll" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 236

Tablo-108: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Mm" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 237

Tablo-109: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Nn" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 237

Tablo-110: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Pp" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 238

Tablo-111: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Rr" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 238

Tablo-112: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Ss" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 239

Tablo-113: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Şş" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 239

Tablo-114: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Tt" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 240

Tablo-115: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Vv" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 240

Tablo-116: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Yy" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 241

Tablo-117: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Zz" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 241

Tablo-118: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Genel olarak Türkçedeki ünsüzlerin (b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z) telaffuzu size göre ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 242

Tablo-119: Anket Uygulaması (Öğretici Formu) Yaş Frekans Tablosu 242

Tablo-120: Anket Uygulaması (Öğretici Formu) Deneyim Frekans Tablosu 243

Tablo-121a: Anket Uygulaması (Öğretici Formu) Yabancı Dil Frekans Tablosu 243

Tablo-121b: Anket Uygulaması (Öğretici Formu) İkinci Yabancı Dil Frekans Tablosu 244

Tablo-122: Anket Uygulaması (Öğretici Formu) Cinsiyet Frekans Tablosu 244

Tablo-123: Anket Uygulaması (Öğretici Formu) Eğitim Durumu Frekans Tablosu 245

Tablo-124: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Telaffuz, konuşma için önemlidir" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 245

Tablo-125: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Benim için öğrencilerin telaffuz önemlidir" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 246

Tablo-126: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Yabancılar için telaffuzu öğrenmek zordur" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 246

Tablo-127: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrenciler en iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirler" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 247

Tablo-128: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrenciler telaffuzu kendi kendine öğrenebilirler" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 247

Tablo-129: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Yeterince çalışırlarsa öğrenciler bir Türk gibi telaffuz edebilirler" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 248

Tablo-130: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmek isterler" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 249

Tablo-131: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrenciler Türkçeyi ana dilleri gibi konuşmak isterler" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 249

Tablo-132: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrencilerim, onların telaffuz hatalarını düzeltmemi isterler" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 250

Tablo-133: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrenciler, sınıf arkadaşlarının telaffuz hatalarını düzeltmesini isterler" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 250

Tablo-134: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmeye çalışırlar" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 251

Tablo-135: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrenciler, telaffuzlarını geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırlar" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 252

Tablo-136: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Telaffuzumuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 252

Tablo-137: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmek için derste özel zaman ayırırım" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 253

Tablo-138: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrencilerin telaffuz hatalarını düzeltirim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 253

Tablo-139: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Sınıfta öğrenciler birbirlerinin telaffuz hatalarını düzeltirler" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 254

Tablo-140: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "İnsanlar onlara 'Türkçeyi güzel konuşuyorsun' derse öğrenciler motive olurlar" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 254

Tablo-141: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korkarlar" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 255

Tablo-142: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrenciler telaffuz hatası yaptığında üzülürler" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 256

Tablo-143: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korktukları için az konuşurlar" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 256

Tablo-144: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "Ders Öğretmeni" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 257

Tablo-145: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "Sınıf Arkadaşları" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 257

Tablo-146: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "Türk Arkadaşlar" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 258

Tablo-147: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "Sokaktaki İnsanlar" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 258

Tablo-148: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "Ders Kitabı CD'si" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 259

Tablo-149: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "Türkçe Şarkılar" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 259

Tablo-150: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "Türkçe Filmler" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 260

Tablo-151: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "Türkçe Diziler" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 260

Tablo-152: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "Türkçe TV Haberleri" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 261

Tablo-153: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "Türkçe Sesli Kitap" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 261

Tablo-154: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi)" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 262

Tablo-155: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi)" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 262

Tablo-156: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi)" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 263

Tablo-157: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) Olası "Diğer Kaynaklar"a İlişkin Frekans Tablosu 263

Tablo-158: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Size göre Türkçe öğrenmek ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 264

Tablo-159: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu . 264

Tablo-160: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Öğrencilere Göre Türkçe öğrenmek ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu … 265

Tablo-161: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Aa" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 265

Tablo-162: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Ee" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 266

Tablo-163: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Iı" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 266

Tablo-164: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "İi" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 267

Tablo-165: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Oo" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 267

Tablo-166: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Öö" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 268

Tablo-167: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Uu" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 268

Tablo-168: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Üü" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 269

Tablo-169: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Genel olarak Türkçedeki ünlülerin (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) telaffuzu size göre ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 269

Tablo-170: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Bb" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 270

Tablo-171: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Cc" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 270

Tablo-172: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Çç" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 271

Tablo-173: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Dd" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 271

Tablo-174: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Ff" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 272

Tablo-175: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Gg" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 272

Tablo-176: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Ğğ" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 273

Tablo-177: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Hh" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 273

Tablo-178: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Jj" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 274

Tablo-179: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Kk" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 274

Tablo-180: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Ll" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 275

Tablo-181: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Mm" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 275

Tablo-182: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Nn" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 276

Tablo-183: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Pp" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 276

Tablo-184: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Rr" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 277

Tablo-185: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Ss" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 277

Tablo-186: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Şş" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 278

Tablo-187: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Tt" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 278

Tablo-188: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Vv" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 279

Tablo-189: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Yy" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 279

Tablo-190: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Zz" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 280

Tablo-191: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Genel olarak Türkçedeki ünsüzlerin (b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z) telaffuzu size göre ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 280

Tablo-192: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Yaş Frekans Tablosu 281

Tablo-193: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Ülke Frekans Tablosu 281

Tablo-194: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Türkçe Seviyesi Frekans Tablosu ... 282

Tablo-195: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Ana Dili Frekans Tablosu 282

Tablo-196a: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Yabancı Dil Frekans Tablosu …… 283

Tablo-196b: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) İkinci Yabancı Dil Frekans Tablosu … 284

Tablo-196c: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Üçüncü Yabancı Dil Frekans Tablosu … 284

Tablo-197: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Cinsiyet Frekans Tablosu 284

Tablo-198: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Eğitim Durumu Frekans Tablosu ... 284

Tablo-199: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Kalınan Yer Frekans Tablosu 285

Tablo-200: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Türk Arkadaş Sayısı Frekans Tablosu ... 285

Tablo-201: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Kıta Frekans Tablosu 286

Tablo-202: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Telaffuz, konuşma için önemlidir" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 286

Tablo-203: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Benim için telaffuz önemlidir" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 287

Tablo-204: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Benim için telaffuzu öğrenmek zordur" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 288

Tablo-205: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "En iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 288

Tablo-206: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Telaffuzu kendi kendime öğrenebilirim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 289

Tablo-207: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Yeterince çalışırsam bir Türk gibi telaffuz edebilirim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 290

Tablo-208: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Telaffuzumu geliştirmek isterim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 290

Tablo-209: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Türkçeyi ana dilim gibi konuşmak isterim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 291

Tablo-210: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Hocamın, telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 291

Tablo-211: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Sınıf arkadaşlarımın telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 292

Tablo-212: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Telaffuzumu geliştirmeye çalışırım" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 293

Tablo-213: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Telaffuzumu geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırım" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 293

Tablo-214: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Telaffuzumuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 294

Tablo-215: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Hocamız telaffuzumuzu geliştirmek için derste özel zaman ayırır" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 295

Tablo-216: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Hocam telaffuz hatalarımı düzeltir" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 295

Tablo-217: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Sınıfta arkadaşlarımın telaffuz hatalarını düzeltirim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 296

Tablo-218: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "İnsanlar bana 'Türkçeyi güzel konuşuyorsun' derse motive olurum" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 297

Tablo-219: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Telaffuz hatası yapmaktan korkarım" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 297

Tablo-220: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Telaffuz hatası yaptığımda üzülürüm" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 298

Tablo-221: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Telaffuz hatası yapmaktan korktuğum için az konuşurum" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 299

Tablo-222: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Ders Öğretmeni" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 299

Tablo-223: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Sınıf Arkadaşları" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 300

Tablo-224: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Türk Arkadaşlar" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 300

Tablo-225: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Sokaktaki İnsanlar" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 301

Tablo-226: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Ders Kitabı CD'si" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 301

Tablo-227: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Türkçe Şarkılar" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 302

Tablo-228: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Türkçe Filmler" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 302

Tablo-229: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Türkçe Diziler" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 303

Tablo-230: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Türkçe TV Haberleri" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 303

Tablo-231: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Türkçe Sesli Kitap" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 304

Tablo-232: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi)" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 304

Tablo-233: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi)" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 305

Tablo-234: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi)" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu 305

Tablo-235: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) Olası "Diğer Kaynaklar"a İlişkin Frekans Tablosu 306

Tablo-236: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Sizin ana diliniz ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 306

Tablo-237: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 307

Tablo-238: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Türkçe öğrenmek ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 307

Tablo-239: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Aa" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 308

Tablo-240: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Ee" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 308

Tablo-241: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Iı" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 309

Tablo-242: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "İi" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 309

Tablo-243: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Oo" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 310

Tablo-244: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Öö" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 310

Tablo-245: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Uu" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 311

Tablo-246: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Üü" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu 311

Tablo-247: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Genel olarak Türkçedeki ünlülerin (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) telaffuzu size göre ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 312

Tablo-248: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Bb" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 312

Tablo-249: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Cc" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 313

Tablo-250: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Çç" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 313

Tablo-251: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Dd" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 313

Tablo-252: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Ff" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 314

Tablo-253: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Gg" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 314

Tablo-254: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Ğğ" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 315

Tablo-255: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Hh" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 315

Tablo-256: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Jj" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 316

Tablo-257: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Kk" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 316

Tablo-258: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Ll" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 317

Tablo-259: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Mm" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 317

Tablo-260: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Nn" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 317

Tablo-261: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Pp" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 318

Tablo-262: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Rr" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 318

Tablo-263: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Ss" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 319

Tablo-264: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Şş" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 319

Tablo-265: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Tt" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 319

Tablo-266: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Vv" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 320

Tablo-267: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Yy" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 320

Tablo-268: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Zz" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu 321

Tablo-269: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Genel olarak Türkçedeki ünsüzlerin (b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z) telaffuzu size göre ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu 321

Tablo-270: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Ünlülerin Tespiti Tablosu 322

Tablo-271: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Ünsüzlerin Tespiti Tablosu 323

Tablo-272: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Sesleri Telaffuzlarındaki Sorunlara İlişkin Öğreticilerin Görüşleri Tablosu 324

Tablo-273: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunu Karıştırdıkları Ünsüzler Tablosu ... 327

Tablo-274: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunda Zorlandıkları Ünsüzler Tablosu ... 327

Tablo-275: Kategorilere Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunu Karıştırdıkları veya Telaffuzunda Zorlandıkları Ünsüzler Tablosu 328

Tablo-276: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunu Karıştırdıkları Ünlüler Tablosu ... 329

Tablo-277: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunda Zorlandıkları Ünlüler Tablosu ... 330

Tablo-278: Kategorilere Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunu Karıştırdıkları veya Telaffuzunda Zorlandıkları Ünlüler Tablosu 330

Tablo-279: Afrikalı Öğrencilerin Telaffuzunu Karıştırdığı Ünlüler Tablosu 331

Tablo-280: Fransızca Bilen Afrikalı Öğrencilerin Telaffuzunu Karıştırdığı Ünlüler Tablosu 332

Tablo-281: İngilizce Bilen Öğrencilerin Telaffuzunu Karıştırdığı Ünlüler Tablosu 333

Tablo-282: Arap Ülkelerinden Gelen Öğrencilerin Telaffuzunu Karıştırdığı Ünlüler Tablosu 333

Tablo-283: Kırgızistan'dan Gelen Öğrencilerin Telaffuzunu Karıştırdığı Ünlüler Tablosu 334

Tablo-284: Kazakistan'dan Gelen Öğrencilerin Telaffuzunu Karıştırdığı Ünlüler Tablosu 335

Tablo-285: Türk Soylular Hariç Diğer Öğrencilerin Telaffuzunu Karıştırdığı Ünlüler Tablosu .. 335

Tablo-286: Meksika'dan Gelen Öğrencilerin Telaffuzunu Karıştırdığı Ünlüler Tablosu 336

Tablo-287: Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /a/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 338

Tablo-288: Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /e/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 339

Tablo-289: Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /ı/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 339

Tablo-290: Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /i/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 340

Tablo-291: Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /o/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 340

Tablo-292: Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /ö/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 341

Tablo-293: Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /u/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 341

Tablo-294: Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /ü/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 342

Tablo-295: Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /a/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 342

Tablo-296: Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /e/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 343

Tablo-297: Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /ı/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 344

Tablo-298: Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /i/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 344

Tablo-299: Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /o/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 345

Tablo-300: Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /ö/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 345

Tablo-301: Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /u/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 346

Tablo-302: Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /ü/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 346

Tablo-303: Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /a/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 347

Tablo-304: Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /e/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 348

Tablo-305: Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /ı/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 348

Tablo-306: Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /i/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 349

Tablo-307: Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /o/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 350

Tablo-308: Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /ö/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 350

Tablo-309: Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /u/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 351

Tablo-310: Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /ü/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 351

Tablo-311: Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /a/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 352

Tablo-312: Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /e/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 352

Tablo-313: Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /ı/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 353

Tablo-314: Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /i/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 354

Tablo-315: Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /o/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 354

Tablo-316: Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /ö/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 355

Tablo-317: Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /u/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 355

Tablo-318: Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /ü/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu 356

Tablo-319: Çalışma Grubundaki Erkek Öğreticilerin Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Analiz Ortalaması Tablosu 358

Tablo-320: Çalışma Grubundaki Bayan Öğreticilerin Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Analiz Ortalaması Tablosu 359

Tablo-321: Çalışma Grubundaki Erkek ve Bayan Öğreticilerin Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Analizinin Genel Ortalama Tablosu 360

Tablo-322: Çalışma Grubundaki Türkçe Öğretim Setlerinden ve Çevrim İçi Kaynaktan Elde Edilen Erkek Seslerine Ait Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Analizinin Genel Ortalama Tablosu 362

Tablo-323: Çalışma Grubundaki Türkçe Öğretim Setinden ve Çevrim İçi Kaynaktan Elde Edilen Bayan Seslerine Ait Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Analizinin Genel Ortalama Tablosu 364

Tablo-324: Ana Dili Türkçe Olanlarla Yapılmış Önceki Çalışmalardaki Erkek Seslerine Ait Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Analizinin Genel Ortalama Tablosu 366

Tablo-325: Ana Dili Türkçe Olanlarla Yapılmış Önceki Çalışmalardaki Bayan Seslerine Ait Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Analizinin Genel Ortalama Tablosu 368

Tablo-326a: Deney Grubu Erkek Ön Test Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Tablosu ... 372

Tablo-326b: Deney Grubu Erkek Son Test Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Tablosu ... 372

Tablo-327a: Deney Grubu Bayan Ön Test Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Tablosu ... 373

Tablo-327b: Deney Grubu Bayan Son Test Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Tablosu ... 373

Tablo-328a: Kontrol Grubu Erkek Ön Test Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Tablosu ... 374

Tablo-328b: Kontrol Grubu Erkek Son Test Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Tablosu ... 374

Tablo-329a: Kontrol Grubu Bayan Ön Test Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Tablosu ... 375

Tablo-329b: Kontrol Grubu Bayan Son Test Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Tablosu ... 375

Tablo-330: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) Karşılaştırma Tablosu 378

Tablo-331: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) Karşılaştırma Tablosu 380

Tablo-332: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi Öğrenci ve Öğretici Bulguları Karşılaştırma Tablosu 382

Tablo-333: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) Karşılaştırma Tablosu 385

Tablo-334: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) Karşılaştırma Tablosu 386

Tablo-335: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi Öğrenci ve Öğretici Bulguları Karşılaştırma Tablosu 387

Tablo-336a: Dil Öğrenme Zorluğu Algısı (Öğrenci Formu) Karşılaştırma Tablosu 390

Tablo-337a: Dil Öğrenme Zorluğu Algısı (Öğretici Formu) Karşılaştırma Tablosu 391

Tablo-338a: Dil Öğrenme Zorluğu Algısı Öğrenci ve Öğretici Bulguları Karşılaştırma Tablosu .. 392

Tablo-336b: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı (Öğrenci Formu) Karşılaştırma Tablosu ... 393

Tablo-337b: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı (Öğretici Formu) Karşılaştırma Tablosu ... 394

Tablo-338b: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı Öğrenci ve Öğretici Bulguları Karşılaştırma Tablosu 395

Tablo-336c: Türkçedeki Ünsüzlerin Telaffuz Zorluğu Algısı (Öğrenci Formu) Karşılaştırma Tablosu 397

Tablo-337c: Türkçedeki Ünsüzlerin Telaffuz Zorluğu Algısı (Öğretici Formu) Karşılaştırma Tablosu 398

Tablo-338c: Türkçedeki Ünsüzlerin Telaffuz Zorluğu Algısı Öğrenci ve Öğretici Bulguları Karşılaştırma Tablosu 400

Tablo-339a: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunda Zorlandıkları Ünlüler Tablosu ... 402

Tablo-339b: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunu Karıştırdıkları Ünlüler Tablosu ... 402

Tablo-340a: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Ünlülerin Tespiti Tablosu 403

Tablo-340b: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Ünsüzlerin Tespiti Tablosu 404

Tablo-341a: Ünlülerin Telaffuz Zorluğuna İlişkin Öğrenci ve Öğretici Algılarının Karşılaştırmalı Tablosu 405

Tablo-341b: Ünlülerin Telaffuz Zorluğuna İlişkin Öğrenci ve Öğretici Algılarının Tasnifli Tablosu ... 406

Tablo-342a: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunu Karıştırdıkları Ünlülerin Sıralama Tablosu 407

Tablo-342b: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunda Zorlandıkları Ünlülerin Sıralama Tablosu 407

Tablo-343: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Ünlülerin Sıralama Tablosu 408

Tablo-344: Deney Grubu Erkek Öğrencilerin /a/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Erkek Öğrencilere Göre Gelişim Durumu 420

Tablo-345: Deney Grubu Erkek Öğrencilerin /e/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Erkek Öğrencilere Göre Gelişim Durumu 422

Tablo-346: Deney Grubu Erkek Öğrencilerin /ı/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Erkek Öğrencilere Göre Gelişim Durumu 423

Tablo-347: Deney Grubu Erkek Öğrencilerin /i/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Erkek Öğrencilere Göre Gelişim Durumu 425

Tablo-348: Deney Grubu Erkek Öğrencilerin /o/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Erkek Öğrencilere Göre Gelişim Durumu 426

Tablo-349: Deney Grubu Erkek Öğrencilerin /ö/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Erkek Öğrencilere Göre Gelişim Durumu 428

Tablo-350: Deney Grubu Erkek Öğrencilerin /u/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Erkek Öğrencilere Göre Gelişim Durumu 430

Tablo-351: Deney Grubu Erkek Öğrencilerin /ü/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Erkek Öğrencilere Göre Gelişim Durumu 431

Tablo-352: Deney Grubu Bayan Öğrencilerin /a/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Bayan Öğrencilere Göre Gelişim Durumu 433

Tablo-353: Deney Grubu Bayan Öğrencilerin /e/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Bayan Öğrencilere Göre Gelişim Durumu 434

Tablo-354: Deney Grubu Bayan Öğrencilerin /ı/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Bayan Öğrencilere Göre Gelişim Durumu 436

Tablo-355: Deney Grubu Bayan Öğrencilerin /i/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Bayan Öğrencilere Göre Gelişim Durumu 437

Tablo-356: Deney Grubu Bayan Öğrencilerin /o/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Bayan Öğrencilere Göre Gelişim Durumu 438

Tablo-357: Deney Grubu Bayan Öğrencilerin /ö/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Bayan Öğrencilere Göre Gelişim Durumu 440

Tablo-358: Deney Grubu Bayan Öğrencilerin /u/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Bayan Öğrencilere Göre Gelişim Durumu 441

Tablo-359: Deney Grubu Bayan Öğrencilerin /ü/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Bayan Öğrencilere Göre Gelişim Durumu 442

Tablo-360a: Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Sonuç Tablosu (Deney Grubu Erkek Öğrenci) 444

Tablo-360b: Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Sonuç Tablosu (Kontrol Grubu Erkek Öğrenci) 445

Tablo-361a: Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Sonuç Tablosu (Deney Grubu Bayan Öğrenci) 446

Tablo-361b: Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Sonuç Tablosu (Kontrol Grubu Bayan Öğrenci) 447

Tablo-362: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi Öğrenci Bulguları Sıralama Tablosu 448

Tablo-363: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi Öğretici Bulguları Sıralama Tablosu 449

Tablo-364: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi Öğrenci ve Öğretici Bulguları Sıralama Tablosu 457

Tablo-365: Dil Öğrenme Zorluk Algısı Öğrenci ve Öğretici Bulguları Karşılaştırma Tablosu 461

Tablo-366: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısına İlişkin Öğrenci ve Öğretici Bulguları Sıralama Tablosu 463

Tablo-367: Türkçedeki Ünsüzlerin Telaffuz Zorluğu Algısına İlişkin Öğrenci ve Öğretici Bulguları Sıralama Tablosu 471

Tablo-368: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Ünsüzlerin Sıralı Yüzdelik Tablosu 474

Tablo-369: Kategorilere Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunda Sorun Yaşadıkları Ünlülerin Yüzdelik Oran Tablosu 479

Tablo-370: Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Son Test Ünlü Formant Frekans Değerlerindeki Gelişme ile Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Gelişimlerinin Karşılaştırma Tablosu … 482

Tablo-371: Deney ve Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin Son Test Ünlü Formant Frekans Değerlerindeki Gelişme ile Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Gelişimlerinin Karşılaştırma Tablosu … 485

Tablo-372: Erkek Telaffuzlarına İlişkin Ünlü Frekansları Tablosu 492

Tablo-373: Bayan Telaffuzlarına İlişkin Ünlü Frekansları Tablosu 493

Tablo-374: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek ve Bayan Öğrencilere Ait Ön Test ve Son Test Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalite Değerlendirmesi Sonuçları 509

Tablo-375: Türkçenin Genel Ünlü Frekans Değerleri Tablosu 511

Şekiller Listesi

Şekil-1: Sözlü İletişim Akışı 4

Şekil-2: Zihinsel Sözlükteki Bir Maddenin İç Yapısı 74

Şekil-3: 2015 Yılına Ait PISA Matematik, Okuma ve Bilim Sınavlarına İlişkin Başarı Sıralaması . 90

Şekil-4: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kıtasal Dağılım Yüzdeleri 114

Şekil-5: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Asyalı Öğrencilerin Ülkelere Göre Dağılım Haritası ... 115

Şekil-6: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Afrikalı Öğrencilerin Ülkelere Göre Dağılım Haritası ... 116

Şekil-7: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Avrupalı Öğrencilerin Ülkelere Göre Dağılım Haritası ... 117

Şekil-8: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ülkelere Göre Dağılım Haritası 117

Şekil-9: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Eğitim Durumu Yüzdeleri 119

Şekil-10: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yaş Dağılımı Yüzdeleri 121

Şekil-11: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı Yüzdeleri 123

Şekil-12: Deneysel Çalışma İçin Ses Kaydı Alınan Öğreticilere İlişkin Cinsiyet Dağılımı Yüzdeleri ... 126

Şekil-13: Deneysel Çalışma İçin Ses Kaydı Alınan Öğreticilere İlişkin Yaş Dağılımı Yüzdeleri 126

Şekil-14: PRAAT Ses Analizi Programında Tayf (Spectrum) Görünüşü 169

Şekil-15: PRAAT Ses Analizi Programındaki Mevcut Değerlendirmelerin Toplu Görünüşü 169

Şekil-16: PRAAT Ses Analizi Programında Dikey Çizgilerle Gösterilen Titreşim (Pulse) 170

Şekil-17: PRAAT Ses Analizi Programında Sarı Çizgiyle Gösterilen Şiddet (Intensity) 170

Şekil-18: PRAAT Ses Analizi Programında Mavi Çizgiyle Gösterilen Ton/Perde (Pitch) 171

Şekil-19: PRAAT Ses Analizi Programında Temel Frekans (F0) Görünüşü 171

Şekil-20: PRAAT Ses Analizi Programında Kırmızı Noktalarla Gösterilen Formant Frekansları ... 172

Şekil-21: PRAAT Ses Analizinde Değerlendirmeye Alınan Yerin (Pembe Renkli) Görünüşü 172

Şekil-22: Ankete Katılan 510 Öğrencinin Vatandaşı Olduğu 68 Ülke 197

Şekil-23: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin /a/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri 420

Şekil-24: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin /e/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri 421

Şekil-25: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin /ı/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri 423

Şekil-26: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin /i/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri 424

Şekil-27: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin /o/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri 426

Şekil-28: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin /ö/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri 428

Şekil-29: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin /u/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri 429

Şekil-30: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin /ü/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri 431

Şekil-31: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin /a/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri 433

Şekil-32: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin /e/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri 434

Şekil-33: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin /ı/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri 435

Şekil-34: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin /i/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri 437

Şekil-35: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin /o/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri 438

Şekil-36: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin /ö/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri 439

Şekil-37: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin /u/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri 441

Şekil-38: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin /ü/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri 442

Şekil-39: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi "Yabancı öğrenciler telaffuzu kendi kendilerine öğrenebilirler." Maddesine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri 450

Şekil-40: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi "Telaffuzu geliştirmek için ders kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır." Maddesine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri 451

Şekil-41: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi "Telaffuzu geliştirmek için öğretici tarafından derste özel zaman ayrılmaktadır." Maddesine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri 452

Şekil-42: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi "Öğrenciler sınıfta birbirlerinin telaffuz hatalarını düzeltirler." Maddesine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri 453

Şekil-43: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi "Yabancı öğrenciler için telaffuzu öğrenmek zordur." Maddesine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri 454

Şekil-44: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi "Yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri telaffuz hatası yapmaktan korkarlar." Maddesine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri 455

Şekil-45: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi "Yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri telaffuz hatası yapmaktan korktukları için az konuşurlar." Maddesine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri … 456

Şekil-46: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi "Ders Öğretmeni" Maddesine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri 458

Şekil-47: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Zorluk Algısı Anketi "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek ne kadar zor?" Maddesine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri 462

Şekil-48: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı /a/ Ünlüsüne İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri 464

Şekil-49: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı /e/ Ünlüsüne İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri 465

Şekil-50: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı /i/ Ünlüsüne İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri 465

Şekil-51: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı /o/ Ünlüsüne İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri 466

Şekil-52: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı /u/ Ünlüsüne İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri 466

Şekil-53: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı /ı/ Ünlüsüne İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri 467

Şekil-54: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı /ö/ Ünlüsüne İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri 467

Şekil-55: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı /ü/ Ünlüsüne İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri 468

Şekil-56: Genel Olarak Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısına İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri 468

Şekil-57: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Zordan Kolaya Sıralı Yüzdelik Dağılımı 469

Şekil-58: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısına İlişkin Öğretici Görüşlerinin Zordan Kolaya Sıralı Yüzdelik Dağılımı 470

Şekil-59: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündüğü Ünlülerin Sıralı Yüzdelik Dağılımı 473

Şekil-60: Yapılandırılmış Görüşme Formu Bulgularına Göre Telaffuzunda Zorlanılan Ünlülerin Sıralı Yüzdelik Dağılımı 476

Şekil-61: Yapılandırılmış Görüşme Formu Bulgularına Göre Telaffuzu Karıştırılan Ünlülerin Sıralı Yüzdelik Dağılımı 477

Ön Söz

Yabancı dil kullanımında genel olarak en çok ihtiyaç duyulan ve aynı zamanda en çok zorlanılan beceri konuşmadır. Çoğu yabancı dil öğrencisi tarafından nihai hedef olarak görülen ve bu sebeple büyük beklenti içine girilen konuşma becerisinin içerisinde telaffuz, hem anlaşmanın sağlıklı sürdürülebilmesi hem de konuşmada öz güven ve motivasyon sağlaması bakımından özel bir yer tutmaktadır. Bu sebeple bu konu konuşma eğitiminde öncelikle çözülmesi gereken bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira yabancı bir dili iyi öğrenmiş olmanın en önemli göstergesi o dili düzgün konuşabilmektir. Düzgün bir konuşma da ancak doğru bir telaffuzla mümkündür.

"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Telaffuz: Bir Karma Yöntem Araştırması ve Ünlülerin Telaffuz Öğretimine Yönelik Yeni Bir Teknik" adlı tezin genel çerçeve ve kuramsal çerçeve dışındaki araştırma bölümü, ana hatlarıyla iki kısımda incelenmiştir.

Birinci kısım, veri toplama aracı olarak öğrencilere uygulanan dört anket ve öğreticilere uygulanan üç anket ile bir yapılandırılmış görüşme formu sonuçlarının SPSS programıyla istatistiksel olarak değerlendirildiği kısımdır. Çalışma grubundaki öğrenci ve öğreticilere "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (20 madde)", "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (13+1 madde)" ve "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (34 madde)" olmak üzere üç farklı ölçme aracı uygulanmıştır.

Söz konusu anketlerin güvenirlik ve geçerliğinin sağlanması amacıyla test-tekrar test tekniğine başvurulmuştur. Bu çerçevede iki defa öğrencilere (N: 137+137) ve iki defa öğreticilere (N: 17+17) yönelik söz konusu ölçme araçlarının ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra ölçme araçları SPSS istatistik programı ile de güvenirlik ve geçerlik yönünden değerlendirilmiş. Değerlendirme sonuçlarına göre araştırmada kullanılan ölçme araçları, doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak ölçek

olarak da kullanılmaya uygundur.[1] Yapılan analizler, araştırmada kullanılan anketlerin geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur. Ön uygulama ve geçerlik, güvenirlik analizlerinden sonra anketler 20 yabancı dil olarak Türkçe öğreticisine ve 68 ülkeden gelen 510 yabancı öğrenciye uygulanmıştır. Bu üç anketin sonuçları, öğrenci ve öğretici cevapları karşılaştırılarak madde madde değerlendirilmiştir.

Denk çiftler biçiminde oluşturulan deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciye, yukarıdaki üç ankete ilave olarak "var" "yok" seçeneklerini içeren kontrol listesi tipi "Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Seslerin Tespiti Anketi (29 madde)" de uygulanmıştır.

Ayrıca; Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil, ülke, millet veya coğrafi bölgelerine göre "ortak" denilebilecek telaffuz yanlışlarına ilişkin öğreticilerin gözlem ve tecrübelerini tespit amacıyla çalışma grubundaki 23 öğreticiye yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Deneysel çalışma ünlüler üzerine olduğu için öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığını düşündükleri ünlüler ile öğreticilerin tecrübelerine göre öğrenciler tarafından yanlış telaffuz edilen ünlüler karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın ikinci kısmı ise deneysel çalışmaların uygulandığı ve sonuçlarının analiz edildiği kısımdır. Bu bölümdeki tüm analiz ve değerlendirmeler bayan ve erkek olarak ayrılmıştır. Zira ses frekansı değerlendirmelerinde bayan, erkek ve çocuk sesleri farklı kategorilerde kabul edilmekte ve ayrı ayrı değerlendirilmektedir. "Yapılan analizler sonucunda yaş ve cinsiyetin sesletimde önemli değişkenler olduğu tespit edilmiştir. (Sönmez ve Tural Hesapçıoğlu, 2017: 497). Zira "Ses tellerinin kalınlığı ve uzunluğu insanların yaşına ve cinsiyetine bağlı olarak değişir." (Coşkun, 2001b: 72).

[1] Ayrıntılı bilgi için bk. (Yeniçeri Alemdar ve Köker, 2013; Yener, 2015).

Çalışmanın deneysel kısmında cinsiyet, yaş, ülke bakımından birbirine denk iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Rastgele atama yoluyla bunlardan biri deney grubu diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deneysel uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerden (N: 14+14) ön test olarak düşük, orta ve yüksek tonda ünlü telaffuzları kayda alınmıştır. Deney grubuna yeni bir telaffuz öğretim tekniği uygulanmış, kontrol grubuna ise özel bir telaffuz öğretim tekniği uygulanmadan geleneksel yöntem ile telaffuz öğretimi yapılmıştır. Deneysel uygulama sonrasında hem deney hem de kontrol gruplarından bu sefer son test olarak düşük, orta ve yüksek tonda ünlü telaffuzları tekrar kayda alınmıştır. Ön test ve son test olarak kayda alınan ünlü telaffuzlarının formant frekansı analizleri PRAAT ses analiz programı ile gerçekleştirilmiştir.

Ön test ve son testte deney ve kontrol gruplarından elde edilen ünlü formant frekanslarını değerlendirmede ölçüt olarak 15 öğreticiden kaydedilen düşük, orta ve yüksek tondaki ünlü telaffuzlarının formant frekans değerleri kullanılmıştır. Öğrenci değerlerinin öğretici değerlerine olan yakınlık veya uzaklığına göre telaffuz becerisinde gelişme olup olmadığı PYTHON programı ile istatistiksel olarak tespit edilmiştir.

Nicel değerlendirmenin ardından deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ait ön test ve son test ünlü telaffuzlarının işitsel kalitesi de ortalama deneyimleri on yıl olan üç öğretici tarafından "İşitsel Kalite Değerlendirme Formu" ile puanlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ait ön test ve son test ünlü telaffuzlarının PRAAT ile analiz edilen formant frekansı değerleri ile aynı telaffuzların işitsel kalite değerleri karşılaştırılmıştır. Böylece öğrenci telaffuzları nicelik olarak değerlendirmenin yanı sıra nitelik olarak da değerlendirilmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaygın olarak kullanılan öğretim setlerine (İstanbul, Yedi İklim, Yeni Hitit) ait CD kayıtlarında ve kimi çevrim içi kaynaklarda yer alan ünlü telaffuzları, gerekli durumlarda yalıtılarak PRAAT ses analiz programı ile analiz edilmiş ve ünlülerin formant frekansı ortalamaları tespit edilmiştir.

Ayrıca ana dili Türkçe olanlarla yapılmış önceki çalışmalarda tespit edilen ünlülere ilişkin formant frekanslarının da ortalaması alınmıştır.

Son olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, çalışma grubundaki öğreticiler, Türkçe öğretim setlerindeki CD kayıtları, ana dili Türkçe olanlarla yapılmış önceki çalışmalara ait ünlü telaffuzlarına ilişkin formant frekans değerleri bir tablo hâlinde karşılaştırılmıştır. Buna göre araştırmada tespit edilen ünlülere ilişkin formant frekansları ile alan yazınındaki formant frekanslarının örtüştüğü görülmüştür.

Araştırmada gerçekleştirilen nicel ve nitel analizler sonucunda, çalışmanın deneysel kısmında deney grubuna uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin başta /ı/, /ö/ ve /ü/ olmak üzere ünlü telaffuzlarının öğretiminde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında en başta sabrı ve anlayışıyla bana her zaman destek olan sevgili eşime minnettarım.

Bilgi ve tecrübeleriyle bana yardımcı olan sevgili arkadaşlarım Tahir TAGA, Arif ERCAN, Ali CERAN ve Haydar YORUL'a; ayrıca adlarını burada tek tek sayamadığım bütün meslektaşlarıma ve hocalarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Anket maddelerinin oluşturulmasındaki değerli fikirleri için KTO Karatay Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (KAR-DİL) ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (KONDİL) öğretim görevlilerine,

Anket uygulamalarının ve deneysel uygulamanın çalışma grubunu oluşturan Selçuk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (SÜ-TÖMER) öğrenci ve öğretim görevlilerine,

Anketlerin analizinde kullanılan SPSS programı konusunda Muhammetmyrat AKMYRADOW'a,

Deney ve kontrol gruplarına ait telaffuzların istatistiksel olarak değerlendirmesini sağlayan PYTHON programı konusunda Khonodoker Zahidul Hossain CHOYAN'a,

Deneysel aşamada kullanılan ses kayıtlarının PRAAT programı ile analizleri konusunda kadim dostum Odyolog Hasan ÜSTÜN'e,

Tablo ve şekillerde yardımlarını esirgemeyen değerli dostum M. Ahmet ÖZYAPICI'ya,

Geçerlik ve güvenirlik analizleri hususunda ölçme ve değerlendirme uzmanı Dr. Öğr. Üyesi Ersoy KARABAY'a,

Kıymetli önerileri ve yönlendirmelerinden dolayı Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ ve Prof. Dr. Atilla YILDIRIM'a,

Doktora derslerinde kendisinden ilmî disiplin ve analitik düşünme yollarını öğrendiğim, yeterlik sınavı jürilerimden olan ve bir önceki tez izleme komitesinde bulunan Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan ÖZTÜRK'e,

Tez izleme komitesinde olmamalarına rağmen hemen her toplantıya iştirak ederek samimi düşünceleriyle yolumu aydınlatan Prof. Dr. Mustafa TOKER ve Doç. Dr. Talip DOĞAN'a,

Çalışmadaki hayati noktaları her zaman yapıcı bir biçimde ele alan ve her toplantıda çok önemli katkılar sunan tez izleme komitesi üyeleri Prof. Dr. Ufuk Deniz AŞCI ve Doç. Dr. Mehmet YASTI'ya şükranlarımı sunarım.

Son olarak bu çalışmanın her aşamasında baştan sona emeği bulunan ve yanımda olduğunu her zaman hissettiren çok kıymetli danışmanım Prof. Dr. Abdurrahman Özkan'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ahmet KOÇAK

Giriş

Yabancı dil öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri esas alınmaktadır. Bununla beraber genel olarak bu becerileri sağlam bir temele oturtup dilin yapısını göstermesi açısından önem taşıyan dil bilgisi öğretimi de yapılmaktadır.

Dilin anlaşmayı sağlayan bir iletişim aracı olduğu göz önünde tutulursa dinleme ve okuma becerileri "anlama", konuşma ve yazma becerileri ise "anlatma" tarafındadır. Bu bakımdan, sözlü iletişimi sağlayan dinleme ile konuşma ve yazılı iletişimi sağlayan okuma ile yazma birbirlerini destekleyip tamamlamaktadır. Diğer bir deyişle sözlü iletişimde dinleme ile konuşma, yazılı iletişimde ise okuma ile yazma birbirini bütünlemektedir. Böylece bu dört beceri, dilin birincil amacı olan "anlaşma"yı sağlamaktadır. (Tablo-1)

Tablo-1: Temel Dil Becerileri

	Anlama Becerileri	**Anlatma Becerileri**	
Sözlü İletişim (İşitsel Ortam)	Dinleme	Konuşma	**Doğrudan İletişim (Etkileşimli)**
Yazılı İletişim (Görsel Ortam)	Okuma	Yazma	**Dolaylı İletişim (Etkileşimsiz)**
	Edilgen Beceriler (Algısal)	**Etken Beceriler (Üretimsel)**	

Bu becerilerden dinleme ve okuma becerileri, algılamaya dayalı ve edilgen yapıda becerilerdir. Bu iki beceride öğrencinin etkin olarak yeni ve kendisinden bir şey

üretmesi gerekmemektedir. Öğrencinin okuma için yazıları seslendirip anlaması, dinleme için anlamaya çalışarak işitmesi yeterlidir.

Konuşma ve yazma becerileri ise üretmeye dayalı ve etken yapıda becerilerdir. Dinleme ve okuma becerilerinden farklı olarak bu iki beceride öğrencinin öğrendiklerinden ve kendi birikimlerinden faydalanıp yeni bir şey üretmesi gerekmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğreniminde en çok zorlanılan beceriler, etken olmayı gerektiren yazma ve konuşma becerileridir. Yazılı iletişimde mesajı anlamlandırmak için çeşitli kaynaklar kullanılabilir ve karşılık vermek için belirli bir süre beklenebilir. Ancak sözlü iletişimde öz yeterliğin ve iletişim sürerken karşılık vermenin gereği açıktır. Bu açılardan değerlendirildiğinde yabancı dil öğrencilerinin konuşma becerisinde yazma becerisine göre daha çok zorlanacağı düşünülebilir. Yazma becerisinde bazen belirli bir dereceye kadar olsa bile konuşma becerisinde daima zaman baskısı vardır ve bu baskı konuşma becerisinde yazma becerisine göre çok daha şiddetlidir.

İlke olarak dil becerilerine eşit derecede değer verilmesi, dil öğreniminin sağlıklı yapılabilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu dört beceri arasında bir önem sırasından bahsedilemezse de -iletişimdeki kullanım alanı ve sıklığı bakımından- dil becerilerinin önceliklisi konuşma becerisidir. Zira sosyal hayat içerisinde duygu, düşünce ve istekleri karşıdaki kişilere aktarmanın, toplum içerisinde doğrudan dilsel etkileşim göstermenin öncelikli yolu konuşmadır. Bununla beraber genel anlamda yabancı bir dili öğrenmede temel beklenti ve o dili öğrenmiş olmanın en büyük göstergesi de o dilde konuşarak anlaşabilmedir.

Ana dilini öğrenen bir bebek düşünüldüğünde de aynı öncelik görülebilir: Çıkardıkları anlamsız sesler bir kenara bırakılırsa bebekler yaklaşık iki yıl sadece dinlerler. Bu iki yılın ardından basit kelimelerle konuşmaya başlarlar. Büyüyüp genellikle beş altı yaşlarına geldiklerinde okuma yazmayı öğrenirler. Dil bilgisi ise bu dört beceri kazanıldıktan sonra okul sıralarında öğrenilmeye başlanmaktadır.

Dilin menşei[2] hakkında birçok görüş ileri sürülmüştür. Bu kuramların en eskileri ve en çok kabul görenleri, evrim ve yaratılış merkezli teorilerdir.

Evrimsel (Biyolojik) kurama göre insanoğlunun dil tekâmülü dinleme ile başlar. İnsanoğlunun tabiat seslerini dinlemesi ve sonra bu sesleri taklit etmesiyle başlayan konuşma becerisinden binlerce yıl sonra seslerin sembollere dönüştürülmesi yani yazı gerçekleşmiştir. Yazılan metinlerin tekrar sese dönüştürülmesi yani okuma da yazı ile eş zamanlı gelişmiştir denilebilir.

Yaratılışçı (Mitolojik/Teolojik) kurama göre ise dil Tanrı veya tanrılar tarafından insanlara öğretilmiştir. İslam dininin bakış açısına göre Allah, ilk insan olan Adem'e isimleri öğretmiş, Adem de kendisine soran meleklere nesnelerin isimlerini söylemiştir. Buradaki öğretme biçiminin niteliği açıkça bildirilmese de dinleme yoluyla öğrenilen nesne isimlerinin, konuşma yoluyla bildirildiği tasavvur edilebilir. Ayrıca İslam dininin kutsal kitabı Kur'an-ı Kerîm'in ilk ayetlerinde "*Oku*" emri vardır ve devamında "Allah insana kalemle *yazma*yı öğretti" şeklinde bildirilmektedir.[3]

Dikkat edilirse her iki kuramda da becerilerin öğrenilme sırası ile bebeğin dil edinme sıralaması aynıdır: Dinleme, konuşma, yazma ve okuma…

Etken ve üretken olmayı gerektirmeyen edilgen beceri dinleme bir kenara bırakılırsa ana dilin doğal öğrenme sıralamasında öncelikli ve ayrıca kullanım alanı ve sıklığı bakımından da önemli olan konuşma becerisi, dört temel dil becerisi arasında bir adım öne çıkmaktadır. Ayrıca sözlü iletişimin etken olarak üretken olmayı gerektiren anlatma tarafında olması, konuşma becerisinin önemini daha da artırmaktadır. Bu bakımdan denilebilir ki konuşma becerisi yabancı dil öğreniminde öncelenmesi gereken bir beceridir. Zira yetkin konuşma becerisi kazanmış bir dil öğrencisi, diğer becerilerde eksik kalsa dahi iletişimin anlaşma boyutunda çok fazla sıkıntı yaşamayacaktır.

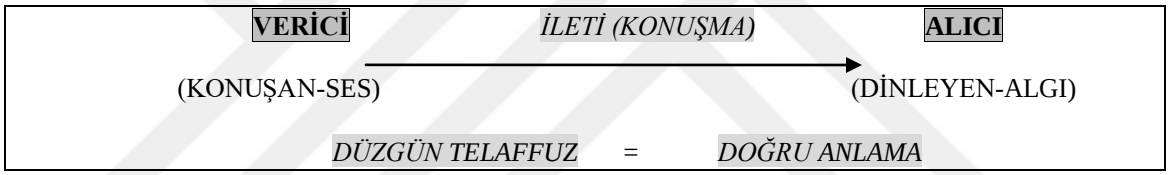
---

[2] Dilin kökeni üzerine teoriler hakkında ayrıntılı bilgi için bk. (Dessalles, Picq ve Victorri, 2014; Kerimoğlu, 2016; Aydın, 2011).

[3] Kur'an-ı Kerim, Alak (96)/1-5.

Dinlemenin edilgen bir beceri olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu becerinin etken tamamlayıcısı durumundaki konuşma becerisinin önemi bir kere daha ortaya çıkar. Zira konuşan kişinin verici, dinleyen kişinin de alıcı olduğu düşünüldüğünde; alıcı tarafından iletinin doğru anlaşılmasının birinci koşulu, vericinin iletiyi doğru iletmesi olmalıdır. Vericinin iletiyi doğru iletmediği durumda, alıcının iletiyi doğru algılaması mümkün olamayacağından verici ve alıcı arasında sağlıklı bir iletişim olması beklenemez. Başka bir deyişle düzgün bir "anlatma" olmazsa doğru bir "anlama" da olamaz ve bu durumda dilin temel amacı olan "anlaşma" gerçekleşemez. (Şekil-1)

Şekil-1: Sözlü İletişim Akışı



O hâlde doğru bir anlaşmanın olduğu iletişim için iletinin doğru aktarılması hayatî önem taşımaktadır. Yani konuşan kişinin telaffuzu ne kadar düzgünse iletişim o kadar sağlıklı olacak ve dolayısıyla yanlış anlaşılmalar olmayacaktır. Tersi bir durumda; bozuk telaffuzla konuşan bir kişiyi dinleyenler, onun anlatmaya çalıştıklarını yanlış anlayabilecektir. Bu durumda düzgün bir anlaşmadan söz edilemeyecektir.

Elbette sözlü iletişim becerilerini etkileyen birçok etken mevcuttur. Bunların içerisinde belki de en önemlisi, sadece yabancı dil konuşucularının değil, ana dilinde konuşanların da dikkat etmesi gereken telaffuzdur. Zira telaffuzu bozuk bir şekilde konuşan kişinin ana diline sahip olsa bile dinleyen kişi, konuşanı anlamada ciddi sorunlarla karşılaşabilmektedir.

Bunca önemine rağmen telaffuz, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde genel olarak ihmal edilmiş hatta görmezden gelinmiş bir konudur. Türkçe öğretim setlerinde çoğunlukla telaffuz için özel bir bölüm ayrılmadığı gibi, telaffuza yönelik sistemli ve doyurucu etkinlikler de bulunmamaktadır. "Bu kitaplar, diğer becerilerle ilgili birçok

kazanım ve etkinliğe yer vermesine rağmen telaffuzla ilgili açık bir kazanıma ya hiç yer vermemiş ya da çok az yer vermişlerdir." (Şenyiğit ve Okur, 2019: 539). Mevcut Türkçe öğretim setlerinde sadece başlangıç seviyesi olan A1 seviyesinin alfabe bahsinde harflerin ve/veya örnek kelimelerin doğru telaffuzları ve bunlarla ilgili alıştırmalar verilmiş, ilerleyen seviyelerde -eğlence amaçlı tekerlemeler dışında- sesletim üzerine etkinliğe rastlanmamıştır.

Türkçe öğretim setlerinin yoğun disklerinde (CD) bulunan sesli metinler doğru telaffuza örnek teşkil edebilir şeklinde düşünülse de bu metinler aslen dinleme-anlama etkinliklerine yöneliktir ve özel olarak telaffuz eğitimi için oluşturulmadıkları gibi içlerinde telaffuz gelişimini amaçlayan etkinlikler de neredeyse hiç yoktur.[4]

Sadece yabancı dil olarak değil ana dili olarak Türkçe öğretiminde de benzer durum söz konusudur. "Programa (MEB: 2005) ve ders kitaplarına baktığımızda öğrencilerin konuşmalarında ve sesli okumalarında telaffuzları, vurgulamaları ve tonlamaları doğru yapmaları istenmektedir. Ancak bunu ne şekilde yapacaklarına dair herhangi bir yöntem yer almamakta bütün sorumluluk ve beklenti öğretmelerin üzerine bırakılmaktadır." (Çerçi, 2013: 59). Oysa alan yazınındaki araştırmalar incelendiğinde "Telaffuz eğitiminin dil düzeyi de dikkate alınarak öğrencinin iletişimsel ihtiyaçlarına cevap verecek bir biçimde ayrıca planlanması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır." (Şenyiğit ve Okur, 2019: 539).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde ise bu araştırmaların genel olarak okuma, yazma ve dinleme becerileri ile söz varlığı edinimi veya dil bilgisi öğretimi üzerinde yoğunlaşan çalışmalar olduğu görülmektedir. Elbette sözü edilen konuların ölçülebilir verilerinin çok olması da bu yoğunlukta etkendir. Konuşma becerisinin nesnel ve nicel değerlendirmesi diğer dil becerilerine nispetle çok daha zor olduğu için bu beceri üzerine çalışma yapmak pek fazla tercih edilmemektedir. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında;

[4] Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının konuşma becerisi açısından karşılaştırılması üzerine geniş bilgi için bk. (Hasırcı, 2019).

genelde konuşma becerisi, özelde telaffuz üzerine yapılmış akademik çalışmalar yukarıda bahsi geçen diğer konularda yapılan çalışmalara göre yok denecek kadar azdır.[5] Bunun yanı sıra yabancılara Türkçe öğretimi alanında 1981-2012 yılları arasında hazırlanan lisansüstü tezleri üzerinde yapılan çalışmaya göre "Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış olan lisansüstü tezler kullanılan bilimsel yöntemler açısından değerlendirildiğinde betimsel çalışmalar büyük bir orana (136 adet %92,5) sahipken; deneysel çalışmalar daha az bir orana (11 adet %7,5) sahiptir. Elbette betimsel çalışmalar çok önemlidir ancak dört temel becerinin eşit oranda gelişmesinde deneysel çalışmaların da büyük katkısının olacağı göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir." (Büyükikiz, 2014: 212).

Alan yazını taramasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında telaffuzla ilgili müstakil olarak yapılmış doktora çalışmasına rastlanılmamıştır. Sınırlı sayıdaki yüksek lisans tezinde telaffuz öğretimi için yöntem ve teknik önerilerinde bulunulmaktadır. Buna karşın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında konuşma becerisi üzerine yapılan araştırmaların ve dil öğrenme güçlükleri konusunda yazılan makalelerin hemen hepsinde telaffuzla ilgili sorunlara da değinilmektedir. Öyle ki ülkelere veya milliyetlere göre ele alınan dil öğrenme güçlüklerinin pek çoğunda en önemli sorun olarak genel anlamda konuşma becerisi, özel anlamda telaffuz konusu ön plana çıkmaktadır. Ancak bu çalışmaların çoğunda, dil öğrenme sorunlarının tespiti yapıldıktan sonra öneriler kısmında alfabeyi ve sesleri öğrenme güçlüklerini gidermek ve telaffuzu geliştirmek için yapılan çözüm tekliflerinde "Bol bol tekrar yaptırılmalıdır." "Yanlışların üzerinde daha fazla durulmalıdır." "Alıştırma yaptırılmalıdır." gibi hangi yöntemle nasıl bir etkinlik yapılması gerektiği açıkça belirtilmeyen genel ifadelere rastlanmaktadır.

Çalışmanın öncelikli amaçlarından birisi de yabancılara Türkçe öğretimi alanında telaffuz ile ilgili oluşturulacak temele kapsamlı bir katkıda bulunmaktır. 68 ayrı ülkeden gelen 510 Türkçe öğrencisine uygulanan anketlerle, öğrencilerin telaffuza yaklaşımları, telaffuzu geliştirme kaynakları belirlendikten sonra telaffuzunda zorlandıkları Türkçe

[5] Ayrıntılı bilgi için bk. (Göçer ve diğerleri, 2012; Büyükikiz, 2014; Göçer, 2015a).

seslerin tespiti sağlanmıştır. Aynı anket, öğretici çalışma grubundaki 20 öğreticiye de uygulanmış öğrencilerle öğreticiler arasındaki benzer ve farklı bulgulara ulaşılmıştır. 28 öğrenciden oluşan deney ve kontrol gruplarına uygulanan, öğrencilerin ana dillerinde olmadığını düşündükleri sesler ile Türkçe seslerin zorluk algısı arasında bağ olup olmadığı incelenmiş, aynı bulgular öğreticilerin tespitleri ile de karşılaştırılmıştır.

Yabancı dil öğrenmede iletişim açısından üretimsel olan öncelikli beceri, konuşma becerisidir. Bu beceri aynı zamanda öğrencilerin en çok zorlandığı beceridir. Konuşmanın temel birimi sestir. Sesler heceleri, heceler kelimeleri, kelimeler cümleleri teşkil eder. Genel olarak dil öğretiminde, özel olarak konuşma becerisinde temelin ses eğitiminden başladığı esasından hareketle oluşturulan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği", ses eğitiminin Türkçedeki ana unsuru ünlüler olduğu için şimdilik sadece ünlülerin öğretiminde kullanılmıştır. Sözü edilen teknik, deney grubuna uygulanmış; ünlü telaffuzlarının söyleyiş ve işitsel kalitesinin deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı bir artış gösterdiği nicel olarak tespit edilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM
GENEL ÇERÇEVE

1.1. Yabancılara Türkçe Öğretimi

Yabancı dil öğretiminin tarihi, medeniyet tarihiyle neredeyse yaşıttır denebilir. Başka bir milletin dilini biliyor olmak; ekonomik, kültürel ve sosyopolitik öneminden dolayı ilk çağlardan beri stratejik bir güç olagelmiştir. Bu sebepledir ki yabancı bir dilin öğrenilmesi ihtiyacına binaen yabancı dil öğretimi çalışmaları yapılmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihi[6] genel olarak, Kaşgarlı Mahmut'un Araplara Türkçe öğretmek maksadıyla 11. yüzyılda yazdığı dev eseri "Dîvânu Lugâti't-Türk" ile başlatılır. Bu eserde Kaşgarlı, Arapça kadar yetkin ve derin olduğunu söylediği Türkçeyi öğrenmenin ihtiyaçtan öte bir zaruret olduğunu ifade eder.

Osmanlı döneminde dil bilgisi ağırlıklı çeviri yöntemini esas alan eserlerin olduğu ve bu eserlerin daha çok yabancı yazarlar tarafından kaleme alındığı bilinmektedir. Bergamalı Kadri'nin Türkiye Türkçesinin ilk dil bilgisi kitabı sayılan "Müyessiretü'l-Ulûm" adlı eseri de bu alanda sözü edilmesi gereken eserlerdendir. Ancak bu eser de diğerleri gibi çağdaş dil öğretim yaklaşımlarında öneme haiz olan dört temel dil becerisini esas almaktan uzaktır.

Türkiye'de 1960'larda önem kazanmaya başlayan (Barın, 2004: 23) ve profesyonel anlamda 1990'larda belirli merkezlerde ve dar kapsamlı gerçekleştirilen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, 2000'li yıllardan itibaren gerçek anlamda gereken ilgiyi görmeye başlamıştır. Yurt içinde üniversiteler bünyesinde TÖMER'lerin çoğalması ve yurt dışında "Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezleri"nin (YETKM) açılması modern anlamda yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarına hız vermiştir.

[6] Tarihsel süreçte yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin daha fazla bilgi için bk. (Biçer, 2011).

Yeni yeni hak ettiği ilgiyi görmeye başlamış bir alan olması sebebiyle giderilmesi gereken eksikliklerin azaltılması kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılması gereken birçok araştırma bulunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yavaş yavaş köklendiği günümüzde, bu alanda yapılan çalışmaların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme ihtiyacının hızına yetişemediği bir gerçektir.

Zira Türkiye'nin dünya ölçeğinde ekonomik ve politik olarak güçlenmesi ile Türk dizilerinin küresel pazarda söz sahibi olması, diğer ülkelerde yaşayan insanların Türk kültürüne olan ilgisini de artırmış, bu ilgiyle beraber özellikle Türkiye ile ortak geçmişi bulunan milletler ve ülkeler arasında adeta bir Türkçe öğrenme patlaması yaşanmıştır.

"Eğitim fakültelerimizin 'Yabancılara Türkçe Öğretimi' derslerine yer vermeye başlamaları, sevindirici ama yetersizdir. Aynı şekilde birkaç üniversitemizde yüksek lisans programlarının açılmış olması umut vericidir. Üniversitelerimizde 'Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi' bilim dalını görünceye kadar amaca ulaşmış sayılmayız. Dilin iletişimdeki önemli rolünü, yabancı dil öğretimi sahasındaki gelişmeleri, Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların ihtiyaç, talep ve konumlarını göz önünde bulunduran ve öğrenme güçlüklerini de dikkate alan yeni öğretim programları hazırlanmalıdır." (Demir, 2014: 144).

TÖMER ve DİLMER'ler başta olmak üzere gerek resmî gerek özel pek çok Türkçe öğretim merkezi açılmış olmasına rağmen hâlen herkes tarafından kabul görmüş ortak bir müfredatın bulunmaması en büyük eksiklerden biridir. Yunus Emre Enstitüsü gibi bazı kurum ve kuruluşların bu yöndeki gayretleri de olması gerektiği düzeyde etkili olacak gibi görünmemektedir. Müstakil bir alan olduğu gerçeği kabul edilip lisans düzeyinde ayrı bir bölüm olarak açılmadığı takdirde öğretim yöntemlerinin belirlendiği, müfredat birliğinin olduğu ve ortak kaynakların kullanıldığı bir Yabancılara Türkçe öğretimi programı yakın zamanda hayata geçirilemeyecektir.

Bir bölüm olarak hâlâ açılmamış olsa da bazı üniversitelerin yabancılara Türkçe öğretimi alanında lisansüstü eğitim programlarına başlaması sevindiricidir. Yakın gelecekte yabancıların Türkçe öğrenme isteğinin katlanarak artacağını ve yabancılara Türkçe öğretimi alanının çok daha fazla ilgi göreceğini tahmin etmek zor değildir. Zira Türkçe şu anda dünyada en çok konuşulan diller sıralamasında ilk ondadır ve tarihî, siyasî, iktisadî, askerî, kültürel ve toplumsal sebeplerle gün geçtikçe Türkçenin önemi artmaktadır.

1.2. Dört Temel Dil Becerisinin Telaffuzla İlişkisi

Yabancı dil öğretiminde, dilsel yetiyi kullanabilme ölçütleri dört temel beceri açısından ele alınmıştır. Konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerileri, ADOÇP (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı) dâhilinde dil öğretiminde esas unsurlar olarak gösterilmiş olup daha çok iletişimsel dil edinimi nihai hedef olarak kabul edilmiştir.

Tablo-2: Temel Dil Becerilerinin Telaffuzla İlişkisi	***Anlama Becerileri***	***Anlatma Becerileri***
Doğrudan İlişkili Beceriler	Okuma	Konuşma
Dolaylı İlişkili Beceriler	Dinleme	Yazma

Temel dil becerilerinden konuşma ve okuma becerileri telaffuzla doğrudan ilişkili iken dinleme ve yazma becerileri dolaylı ilişkilidir. (Tablo-2)

1.2.1. Konuşma Becerisinin Telaffuzla İlişkisi

Yabancı dil öğretiminde temel kabul edilen dil becerileri içerisinde iletişimsel açıdan öne çıkan konuşma becerisidir. İletişimin niteliği bakımından telaffuzun konuşma becerisi içindeki yeri ve önemi tartışmasızdır. Zira konuşanın duygu, düşünce veya

isteklerini dinleyiciye tam olarak aktarabilmesinin ön şartlarından biri ve belki de en önemlisi doğru telaffuzdur. Yalnızca yabancı dil öğretiminde değil, ana dili eğitiminde de önemsenmesi gereken telaffuza dikkat edilmediği takdirde aynı ana dili konuşucuları arasında dahi anlaşma sorunları ortaya çıkabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi diğer becerilerin kazanılmasında da etken olduğu için bu becerinin geliştirilmesi oranında diğer becerilerin kazanılmasında kolaylık sağlanacaktır denilebilir. Zira sınıf içerisinde öğrenci ve öğretmen arasındaki doğrudan iletişimi, ayrıca öğrenciler arasındaki doğrudan etkileşimi sağlayan beceri konuşma becerisidir. Bununla birlikte öğrenci eğer dilini öğrendiği ülkede yaşıyorsa sosyal hayata katılabilmesinin asgari yeterliği, o ülkenin dilini konuşma becerisine sahip olmasıdır.

Konuşmada düzgün telaffuzun anlaşmaya olumlu etkisi olduğu kadar psikolojik rahatlamaya bağlı bir öz güven verdiği ve böylece öğrencinin hem sınıf ortamında hem de sosyal hayatta dilsel yeti olarak daha etken ve üretken olduğu da bir gerçektir. Çünkü telaffuzu düzgün olmayan bir yabancı dil konuşucusu, bir yandan anlaşılma sıkıntısı yaşayacak bir yandan da yanlış telaffuz etme kaygısıyla baş etmek zorunda kalacaktır. Bu sıkıntı ve kaygılarla da ne sınıfta ne sosyal hayatta konuşma etkinliğinin sağlıklı sürdürülebilmesi mümkün olacaktır. Konuşamadığını gören öğrenci belki de öğrenme isteğini tamamen yitirecek ve bu olumsuz durum diğer becerilere de yansıyacaktır.

1.2.2. Dinleme Becerisinin Telaffuzla İlişkisi

Dil öğrenmenin doğal sıralamasında öncelikli olan dinleme becerisi, konuşma becerisinden ayrı düşünülemez. Çünkü sözlü iletişimde, bir konuşma varsa dinlemeden de söz edilmelidir. Bu yönüyle sınıf içerisinde ve sosyal hayatta iletişim için kullanılan dinleme ve konuşma becerileri etkileşimli becerilerdir.

İster ana dili ister yabancı dil olsun öğrenme sıralaması dinlemeyle başlatılmaktadır. Bebek, ebeveynlerinden ve çevresinden; yabancı dil öğrencisi ise öğretmeninden ve dilini öğrendiği toplumdan dinledikleri ile öğrenmeye başlamaktadır.

Ancak dikkat edilirse dinlemenin olabilmesi için yine dışarıdan bir konuşma kaynağına ihtiyaç vardır. Yabancı dil öğretiminde bu konuşma kaynağı, bir öğretmen veya sınıf arkadaşları olabileceği gibi TV, film, şarkı, ders yoğun diski gibi insan konuşmalarını kayıttan seslendiren bir aygıt da olabilir.

Konuşma kaynağında seslendirilen iletinin dinleyen tarafından sadece algılanması yeterli değildir. Algılamadan sonra bir de anlamlandırma aşaması gerekmektedir. Bu anlamlandırmanın doğruluk derecesi yine telaffuzun düzgünlüğü ile doğru orantılıdır. Dinleyen kişinin duyduğu iletiyi anlamlandırabilmesi için çeşitli etkenler bulunsa da bu etkenlerin başında doğru telaffuz gelmektedir. "Temel dil becerileri gelişimi açısından baktığımızda, öğrencilerin dinleme becerisinde başarılı olabilmesi için kelimenin sesletimine hâkim olması gereklidir." (Oflaz, 2015: 708).

Bununla birlikte ana dilini öğrenen bir bebek veya yabancı dil öğrenen bir öğrenci, dinlediği kaynağı taklit yoluyla öğrenmektedir. Kaynağın telaffuzu nasılsa, dinleme sonucu gerçekleşen öğrenme de telaffuz kaynağına benzer biçimde gerçekleşir. TV benzeri kitle iletişim araçları yokken yerel ağızların korunması, bu araçların çoğalmasından sonra ağızların yavaş yavaş yok olması bu sebepledir. Çünkü dinlemede esas alınan kaynaklarda değişim yaşanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde telaffuz kaynağının doğruluğu, dinleme sonucu oluşan öğrenmeler açısından hayatî önem taşımaktadır. Zira herhangi bir kaynaktan yanlış telaffuz edilmiş sesleri veya kelimeleri dinleyip öğrenen bir öğrencinin yanlışını sonradan düzeltmek hiç kolay değildir.

Sonuç olarak telaffuzun sadece söyleyiş yönü değil, işitsel yönü de vardır. Çünkü iletişimde sesin bir kaynağı ve bir de alıcısı olmalıdır. Bu yönüyle telaffuz, konuşma becerisi kadar dinleme becerisi ile de yakın alakalıdır.

1.2.3. Okuma Becerisinin Telaffuzla İlişkisi

Temel dil becerileri içerisinde anlama becerileri kapsamında değerlendirilen okuma becerisi de dinleme becerisi gibi edilgen becerilerdendir (Söylemez, 2016: 44). Çünkü okumanın gerçekleşebilmesi için o dilin alfabesindeki harfleri ve alfabede sembol olarak değer bulan ses birimlerini biliyor olmak yeterlidir.

"Her zaman YTÖ öğreticileri dil öğretimine alfabenin öğretimiyle başlar. Alfabe öğretimi aynı zamanda ölçünlü dilin ses değerleri ile yazı öğretimi faaliyeti olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda ses değerlerinin öğretimi, doğru telaffuz eğitiminin de başlangıcı, ilk basamağıdır." (Kahraman, 2013: 575).

Yabancı dil öğretimi o dilin alfabesinin ve seslerinin öğretimi ile başlamaktadır. Çünkü sesler birleşerek heceleri, heceler birleşerek kelimeleri ve kelimeler birleşerek cümleleri meydana getirir. Bir dilin alfabesindeki harfler, o dilin ses sisteminin sembolleridir. Başka bir deyişle "Seslerin yazıdaki karşılıkları olan işaretlere harf adını veriyoruz." (Özkan, 2013: 59). Doğru öğrenilmeyen bir alfabe ve ses sistemi, okuma becerisinde sıkıntılar yaşanmasına sebebiyet verecektir. Sessiz okumalarda bile bir iç sesin (internal speech) oluştuğu gözden kaçırılmamalıdır.

Özellikle kendi ana dilinin veya öğrendiği bir başka yabancı dilin tesirinde kalan bir yabancı dil öğrencisi, belleğindeki harf ve seslerle, öğrendiği yeni dilin harflerini ve seslerini özdeşleştirme ve uyuşturma çabasına girişecektir. Bu karşılaştırma bazen işe yarasa da çoğu zaman yanlış telaffuzla sonuçlanmaktadır. Öyle ki çeşitli alfabelerde aynı sembolle karşılık bulan /a/ ünlüsünün kalınlığı veya açıklığı dahi farklı olabilmektedir. Bununla beraber sembolün aynı olması sesin aynı olacağı anlamına da gelmez. Örneğin İngilizcede genel olarak "a" harfi /e/ sesini, "e" harfi /i/ sesini, "i" harfi /a/ sesini verirken Türkçede bu harflerin ses karşılıkları bambaşkadır.

Türkçenin alfabesini ve seslerini doğru öğreterek düzgün telaffuz edilmelerini temin etmek, aynı zamanda doğru bir okumanın gerçekleşmesini de sağlamak anlamına gelecektir. Okuma sonucu gerçekleşecek anlamanın doğruluğu da yine okunan

metindeki harflerin ses karşılıklarının doğru telaffuzu ile mümkün olacaktır. Yani düzgün telaffuz doğru okumayı, doğru okuma da doğru anlamayı ve nihayet doğru anlama da doğru öğrenmeyi beraberinde getirecektir.

1.2.4. Yazma Becerisinin Telaffuzla İlişkisi

Yabancılara Türkçe öğretiminde temel sayılan becerilerden birisi de yazma becerisidir. Bu becerinin, konuşma becerisi gibi öğrencilerce güçlük çekilen ve çok hata yapılan beceri olması dolayısıyla geliştirilmesi de diğer becerilere göre daha zor olmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisi için çoğunlukla fotoğrafik hafızalarını kullanarak kelimelerin yazılışlarını önceden ezberleme yoluna gittikleri söylenebilir. Bu sebeple belleklerinde olmayan bir kelimenin doğru yazılışı hususunda çoğunlukla sıkıntı çektikleri sıkça gözlemlenir. Zira sınıfta yaptırılan dikte çalışmalarında, genellikle ödev ve sınav kâğıtlarından çok daha fazla hata çıkmaktadır.

Dikte çalışmalarında öğretmenin seslendirdiği veya bir aygıttan dinlenilen metni, öğrencinin seslerin yazıdaki sembolleri olan harfleri kullanarak kâğıda dökmesi istenir. Hangi sesin hangi harfe karşılık geldiğini tam anlamıyla öğrenip kalıcı belleğine yerleştirememiş, harf-ses denkliklerini içselleştirememiş bir öğrencinin bu tür yazma etkinliklerinde başarılı olması mümkün olmayacaktır.

Oysa en baştan hangi sesin hangi yazı birimine tekabül ettiğini çok iyi öğrenen bir öğrenci, hiç bilmediği bir kelimeyi dahi duysa bunu yazmakta zorluk çekmeyecektir. Çünkü bu öğrenci de tıpkı Türkçeyi ana dili olarak kullanan insanların yaptığı gibi yazımından emin olmadığı bir kelimeyi içinden hece hece telaffuz edecek ve böylece her sesin hangi harfe karşılık geldiğini kolaylıkla fark edecektir.

Böylece konuşma kaynağının telaffuz ettiği ses birimleri, yazı birimlerine dönüştürülürken herhangi bir zorluk yaşanmayacaktır. Bu durum, bütün öğrenciler için olduğu kadar özellikle bir yabancı dil öğrencisi için hayati önem taşımaktadır. Zira

derslerde veya kurslarda duyduğunu not alma gereksinimi barizdir. Yanlış alınan bir not ise yanlış öğrenmenin kapılarını aralayabilecektir.

"Yabancılara Türkçe öğretiminde ses ve yazı öğretimi konusu ilk bakışta iki ayrı konu gibi gözükse de aslında ses öğretimi ile yazı öğretimi arasında sıkı bir ilişki vardır. Seslerin doğru öğretilmesi ile harf olarak yazıya geçirilmesi, birbirini tamamlayan bir bütünün iki parçası gibidir. Bu açıdan baktığımızda ses eğitimi ve öğretimi süreçleri tamamlandığında sesin doğru telaffuzu, aynı zamanda sesin doğru algılanmasını ve yazıya doğru geçirilmesini mümkün kılabilir." (Kahraman, 2013: 572).

1.3. Sözlü İletişim ve Telaffuz

İster ana dilinde ister yabancı dilde olsun asıl amaç iletişimi sağlamaktır. İletişimin etkileşim gerektiren sözel tarafı dinleme ve konuşmadır. Bu yönden dinleme ve konuşma birbiriyle vardır ve birbirini tamamlar.

Genellikle etkileşim gerektirmeyen yazma ve okuma becerilerini kişi tek başına kullanmaktadır. Ancak dinleme varsa konuşma, konuşma varsa dinleme düşünüldüğü için bu becerilerde etkileşim söz konusu olmaktadır (Doğan, 2012: 3).

Dinleme ile konuşma arasındaki bağıntıya kanıt olarak; işitme yeteneği doğuştan olmayan insanların konuşmayı öğrenememesi, sonradan duyma yeteneğine kavuşan insanların ise yavaş yavaş da olsa konuşmaya başlaması, buna karşın duyma yeteneğini sonradan yitiren insanlarda konuşma becerisinin körelmesi, ayrıca küçükken toplumdan uzak bir yerde kaybolarak uzun bir süre toplumsal iletişimden uzak kalan çocukların konuşma yetisini kaybetmesi gösterilebilir. Bununla beraber dinleme ve konuşma becerilerinin ortak iletişim ortamında kullanılması da bu iki beceri arasındaki bağlantıya örnek olarak verilebilir (Özbay, 2001: 10-11).

"Bireyin konuşmayı taklit yoluyla öğrendiği düşünülürse bu taklitte dinlemenin önemli yeri olduğu inkâr edilemez. Telaffuz, vurgu ve tonlama gibi konuşmanın sese dayalı unsurları da konuşmanın tabiatına uygun olarak dinleme yoluyla öğrenilebilir."

(Çerçi, 2013: 59). Konuşma yetisi, dinleme ve bu dinlenenlerin taklidi ile öğrenilmektedir. Başka bir deyişle, konuşma taklit vasıtasıyla öğrenilebildiği için dinleme ve dinlenenin taklidi olmaksızın öğrenilememektedir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2017: 202-203).

"Toplum ve birey hayatında son derece önemli bir yer tutan konuşma becerisi, her alanda kullanılan bir etkinliktir. Aynı zamanda bütün öğrenme ve öğretme etkinliklerinin en önemli aracıdır. Konuşma, iletişimin başlıca ve gelişmiş vasıtasıdır." (Çerçi, 2013: 59).

"Eskiden yabancı dil öğrenimindeki amaç okuduğunu anlayabilme ve yazılı ifade becerilerini geliştirmekti. Bugün bu amaç dinlediğini anlama ve konuşma becerilerini geliştirme şeklinde genişleyerek değişmiştir." (Tarcan, 2004: 4).

"Türkçe öğretiminin temel dil becerilerinden biri de konuşmadır. Konuşma eğitimi içinde telaffuz, vurgu ve tonlama konularının öğretimi ise önemli yer tutmaktadır." (Çerçi, 2013: 59). Konuşan kişinin ses tonu, diksiyonu, vurgu ve tonlaması, telaffuzu da konuşma konusu ve konunun nasıl anlatıldığı kadar önemli hususlardır (Temizyürek, 2004: 2774). Zira anlaşılır bir konuşma için telaffuzun nitelikli olması gereklidir. "Eksik ya da yetersiz boğumlama kelimelerin farklı ve yanlış anlaşılmasına yol açar." (Çakır, Dağlı, Yıldız ve Abanoz, 2011: 69).

Sadece ana dili veya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde değil, genel olarak dil öğretiminde kilit noktada duran telaffuz için alan yazınında değişik terimler kullanılmaktadır. Adlandırma üzerine birlik sağlanamayan alan yazınında en çok kullanılan "boğumlanma", "sesletim", "söyleyiş" ve "telaffuz" terimleri için TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (2018) şu açıklamalar verilmektedir:

"**boğumlanma:** *isim, dil bilimi* Ciğerlerden gelen havanın, ağız ve burundaki çeşitli nokta ve bölgelerde engellemeye uğrayarak ses olarak çıkması, telaffuz, artikülasyon."

"**sesletim:** *isim, dil bilimi* Söyleyiş."

"**söyleyiş:** *isim, dil bilimi* Bir kelimenin ses, hece, ton ve vurgu bakımından söylenme biçimi, söyleniş, sesletim, telaffuz."

"**telaffuz:** 1. *isim* Söyleyiş. 2. *isim, dil bilgisi* Boğumlanma."

Kaplan'ın telaffuz tanımı ise, kelimelerin olması gerektiği gibi doğru seslerle ve doğru vurgularla ağızdan çıkarılması şeklindedir (2013: 30).

ADOÇP'nin de temel aldığı iletişimsel yaklaşım göz önünde bulundurulduğunda genelde konuşma becerisi özelde ise teaffuz, yabancı dil öğretiminde çok önemli bir yere sahiptir.

1.4. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Telaffuzun Önemi

"Yabancılara Türkçe öğretiminde belki de en önemli konu, seslerin telaffuzunun doğru öğretilmesidir." (Sülükçü, 2011: 182). Çünkü bir dilin öncelikle seslerini ve ses yapısını iyi tanıyıp kavramak, o dili öğrenmenin ilk şartıdır (Kahraman, 2013: 573). Zira "1.2. Dört Temel Becerinin Telaffuzla İlişkisi" bölümünde ayrıntılı bir biçimde incelendiği üzere, yabancı dil öğretiminde temel beceriler olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri doğrudan veya dolaylı olarak telaffuz ile ilgilidir.

Diğer tüm dil becerileri içerisinde özellikle konuşma becerisinin telaffuzla doğrudan bir ilişkisi vardır. Yabancı dil öğreniminin en temel göstergesi elbette o dili konuşabilme yeteneği olarak görülür. Sosyal hayatta iletişim için kullanılamayan bir yabancı dil, öğrenilmemiş sayılır. Sosyal hayatta ve öğrenme süreçlerinde en etkili kullanılan ve en çok ihtiyaç duyulan beceri konuşma becerisidir. Bu sebeple bilhassa akademik alanlarda "Anlıyorum ama konuşamıyorum." tarzı bir öğrenim yeterli görülemez. Bununla beraber telaffuzun konuşma motivasyonuna yadsınamaz bir etkisi olduğu da unutulmamalıdır. Zira "Alan yazınında yapılan araştırmalardan, telaffuz sorunlarının öğrencinin hedef dilde iletişim kurmasının önündeki engellerden biri olduğu

sonucuna ulaşılmaktadır." (Şenyiğit ve Okur, 2019: 539). Telaffuzu iyi olan bir öğrencinin öz güveni, sözlü iletişim esnasında zaman baskısının gerginliğini ve oluşabilecek korkuyu azaltacaktır.

Konuşmanın, duyduğunu taklit ile başladığı göz önünde bulundurulursa dinleme becerisinin de telaffuzla bağlantısı açıkça görülecektir. Zira telaffuzun söyleyiş tarafı kadar işitsel tarafı da önemlidir. Yanlış işitilen, dolayısıyla yanlışı taklit ve tekrar ile yanlış öğrenilen bir sesin veya verinin sonradan düzeltilmesi çok zordur. Kaynaktan işitilen ses yanlış olursa, anlama ve nihayet öğrenme de olumsuz etkilenecektir.

Okuma becerisi, dil becerileri arasında edilgen gösterilse de öğrenmeye katkısı bakımından dinleme becerisi kadar önemli bir yer tutmaktadır. Zira gerek toplumsal hayatta bilgi almanın gerekse akademik ortamlarda öğrenmenin tamamı dinleme ve okuma ile gerçekleşmektedir. Okuma en kaba tarifi ile yazı birimlerinin seslendirilerek ses birimlerine dönüştürülmesidir. Yazı birimlerinin ifade ettiği ses birimi karşılıklarının doğru telaffuzunu öğrenemeyen bir kişi, okuma adı verilen seslendirmeyi doğru yapamayacaktır. Yanlış telaffuzla okumanın yanlış anlamaya ve dolayısıyla yanlış öğrenmeye sebebiyet vereceği açıktır. Bu yönüyle okuma becerisi de telaffuzla doğrudan ilişkilidir denebilir.

Dildeki ses birimlerinin yazı birimlerine dönüştürülmesi olarak tabir edilebilecek yazma becerisi de telaffuzla ilişkilidir. Duyulan seslerin doğru sembollere dönüştürülmesi bakımından önem arz eden yazma becerisi, konuşma becerisi gibi anlatma becerilerinden sayılmaktadır. İster "açığa çıkmış konuşma/dış ses (overt speech)" ister "iç ses (internal speech)" olsun, bir sesin yazıya dökülmesi yine telaffuzla ilgilidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, özellikle dikte çalışmalarında, dış bir kaynağın telaffuzu akabinde öğrencinin duyduğu kelimeleri yazıya geçirmesi beklenir. Yazılı anlatım çalışmalarında ise öğrencinin iç kaynaklı telaffuzunun yazıya dökülmesi söz konusudur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem dikte hem de yazılı anlatım çalışmalarında yanlış telaffuz, yanlış yazmaya sebep olacaktır. "Öğrendiği dili eğitim

dili olarak da kullanacaklar için doğru yazmak, dilin sesleriyle onun yazıdaki işaretleri olan harfler arasında ilgi kurmak da meselenin en temel kısmını teşkil ediyor." (Gümüş, ET: 27.05.2019).

Ses işitsel ortamla, sesin sembolü olan harf ise görsel ortamla alakalıdır. "Dolayısıyla ses dinleme ve konuşmaya; harf ise okuma ve yazmaya özgüdür." (Tepeli ve Arıcı, 2018: 251). Görüldüğü üzere bütün dil becerileriyle ilişkili olan telaffuz, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kilit noktada durmaktadır. Bu kilidin çözülmesi nispetinde, dilin öğrenme kapıları çok daha kolay açılabilecektir. "Dil ve konuşmaya bağlı meydana gelen bozukluklar, zorluklar veya farklılıklar yaşanılan ortamda, bireyler arası iletişimde güçlüklere neden olurken; bu sorunu yaşayan kişiler duygusal problemlere sahip olabilecekleri gibi akademik yetersizlik de yaşayabiliyor." (Sönmez ve Tural Hesapçıoğlu, 2017: 507).

1.5. Dil Öğretimi Yöntem ve Yaklaşımlarında Telaffuz

"Yabancı dil öğretim sürecinin, yalnızca öğretmenlerin edindikleri deneyimler ve yaptıkları gözlemlere dayanmaması ve bu sürecin, seçilen yöntem veya yaklaşımın gerektirdiği sağlam kuramsal temellerle desteklenmesi gerekmektedir." (Şeref, 2013: 43).

Yabancı bir dili öğretmenin birçok yolu vardır. Dil öğretiminde "yaklaşım" ibaresi daha genel bir anlam ifade ederken "yöntem" daha dar kapsamlı ve özelleştirilmiş öğretim yoludur.

Yaklaşımlar, genel hatlarıyla bir dilin kendi içinde nasıl yapılandığı, insan tarafından bir dilin nasıl öğrenildiği, dille ilgili bilgilerin bellekte nasıl depolandığı ve geri çağrıldığı gibi daha çok dilin ve dil öğretiminin doğasını açıklamaya çalışan, felsefî ve kuramsal yönünü ele alan varsayımlardır. Aynı yaklaşımı esas alan pek çok yöntem olabilir.

Yöntem (metot) ise ilkelerini yaklaşımlardan alan ve dil öğretiminin bu ilkeler çerçevesinde sistemli bir şekilde yapılabilmesi için ortaya koyulmuş, uygulamaya yönelik genel bir plandır. Yöntem, hiçbir aşamasında dayanak olarak aldığı yaklaşımla çelişemez, zira yöntemin her aşamasının temeli, yine esas aldığı dil öğretimi yaklaşımıdır. Kabaca hangi yaklaşıma göre; neyin, ne zaman (hangi sıralamada), ne kadar ve nasıl öğretileceğinin çerçevesine dil öğretimi yöntemi (metodu) adı verilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Konseyinin 1982'de düzenlediği "Yabancı Dil Öğretimi Programları" başlıklı çalıştayda, yabancı dil öğretiminde temel alınıp kullanılabilecek belli başlı yaklaşım ve yöntemler şu şekilde sınıflandırılmıştır[7]:

1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
2. Dolaysız Yöntem (Direct Method)
3. Kulak Dil Alışkanlığı (İşitsel Dil) Yöntemi (Audio-Lingual Method)
4. Bilişsel Öğrenme (Kavramsal-Şifreleme) Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)
5. Doğal (Tabii) Yöntem (Natural Method)
6. İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)
7. Seçmeci Yöntem (Eclectic Method)

Avrupa Konseyi ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen bu yedi yaklaşım/yöntem dışında başka yaklaşım veya yöntemler de mevcuttur. Yabancı dil öğretiminde kullanılan belli başlı yaklaşım/yöntemlerin kısa tanıtımı yapılmış ve telaffuza bakış açıları bu bölümde tek tek incelenmiştir.

1.5.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method) ve Telaffuz

Yöntem, adından da anlaşılacağı üzere yabancı dil öğretiminde dil bilgisini ve çeviriyi esas alır. Ana dilinden hedef dile, hedef dilden ana dile tercümelerin yapıldığı

[7] Ayrıntılı bilgi için bk. (Hengirmen, 1993; Gömleksiz, 2000; Demircan, 2005; Demirel, 2008a; Demirel, 2008b).

bu yöntemde dil bilgisi kuralları da öğretilerek dil gelişimi sağlanmaya çalışılır. Avrupa'da Latince ve Osmanlı'da Arapça öğretimi genellikle bu yöntemle yapılmıştır. "Sıbyan mekteplerinde ilk okuma öğretimine harflerin ezberletilmesinden başlanıyor; harften heceye, heceden kelimeye, kelimeden cümleye gidilmesi amaçlanıyordu. Harflerin öğretilmesinde bazı benzetmelere başvurulur ve bunlar tekerleme şeklinde ezberletilirdi." (Tarajiha, 2008: 114). Türkiye'de bazı üniversitelerde ve dinî eğitim kurumlarında Arapça ve Farsça eğitimleri hâlâ bu yöntemle sürdürülmektedir.

Daha çok dinî, tarihî veya edebî metinleri okuyup anlama amacı güdüldüğü için bu yöntemde dinleme ve konuşma becerisine önem verilmemektedir. "1970 yılına kadar Türkçenin yabancılara öğretimi konusundaki tüm kitaplar, Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi ile yazılmış, 1970'ten günümüze kadar yazılan kitapların da çoğunluğu yine bu yönteme göre hazırlanmıştır." (Hengirmen, 2006: 17). Dilin iletişim yönüne ağırlık vermeyen bu yöntem, bu sebeple günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde pek fazla tercih edilmemektedir.

Bu yöntemde "Telaffuz pek fazla önem taşımaz. Telaffuza hiç dikkat edilmez ya da çok az dikkat edilir. Yani söyleyiş alıştırmalarına hemen hemen hiç yer verilmez." (Demirel, 2012: 36-37). Dinleme ve konuşma becerileri önemsenmediği için bu yöntemde yalnızca harflerin okunuşu ve kelimelerin telaffuzu üzerinde durulur.

Bu yöntemde "Telaffuz konusuna yeterli odaklanma sağlanmadığı için, bu yöntemle öğrenilen dil, sözlü iletişimi sağlama konusunda yetersizliklere yol açar. Öğrenci duyduğunu anlamakta ve konuşmakta problem yaşar." (Memiş ve Erdem, 2013: 300).

1.5.2. Dolaysız Yöntem (Direct Method) ve Telaffuz

"Düzvarım Yöntemi" de denilen bu yöntem, yabancı dil öğretiminde öğretilmek istenen ile öğrenen arasına öğrencinin ana dilinin veya bir başka ara dilin girmesine karşıdır. Bu sebeple nesneler ve hareketler bu öğretim yönteminde çok önemli bir yer tutar.

Bu yönteme göre nesnelerle, hareketlerle ve canlandırmalarla öğretilmek istenen dolaysız bir şekilde öğretilebilir. Nasıl ki bir çocuk ana dilini öğrenirken herhangi bir ara dile ihtiyaç duymuyorsa yabancı dil öğrencisi de ana dilini kullanmaksızın doğrudan hedef dille öğrenebilir. Bu nedenle ilk zamanlar sadece nesneler gösterilerek, hareketler veya canlandırmalar yapılarak öğretilme yoluna gidilir. Böylece öğretilmek istenen nesne veya kavramla, nesneyi veya kavramı karşılayan kelime arasına ana dili veya başka bir ara dil girmez.

Bu yöntemde "Dilin telaffuz özelliklerinin öğretimi hem doğru iletişim hem de kalıcılığı sağlamak adına ilk haftalardan itibaren başlar." (Memiş ve Erdem, 2013: 301). Demirel'e göre bu dil öğretimi yönteminde telaffuz eğitimine sadece ilk birkaç hafta ağırlık verilmektedir (2007: 37-40).

1.5.3. İşitsel Dil Yöntemi (Audio-Lingual Method) ve Telaffuz

"Kulak Dil Alışkanlığı Yöntemi" adı da verilen bu yöntem temellerini, yabancı dil öğretiminde etki-tepki-pekiştireç yolunun etkili olduğunu savunan davranışçı yaklaşımdan almaktadır.

Bu yöntem, dilin sözden ibaret olduğunu iddia eder. Bu dil öğretimi yöntemine göre, dilin doğal öğrenme sırası dinleme-konuşma-okuma-yazma olduğu ve insanlar öncelikli olarak sözlü iletişim kurdukları için, bir dili öğretmede beceri sırası da aynı şekilde olmalı, yani dinleme ve konuşma becerileri öncelenmelidir.

Yöntemde, söyleneni taklit ve ezberleme esastır. Öğrenci ilk başlarda, duyduğunu anlamadan, gerekli kelimeler ve cümle kalıplarını tekrar ederek ezberlemeli, daha sonra bu cümlelere benzer cümleler kurmaya çalışmalıdır.

"Bu yöntemde, duyduğunu anlama ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi dil öğretimi sürecinin temel amacı olarak görüldüğü için, dil laboratuvarları önemli bir rol oynuyordu. Bu laboratuvarlar, öğrenciler bir ana dilcinin ağzından kelimelerin doğru telaffuzlarını duyacakları için, telaffuz ve duyduğunu anlama eğitiminin çok önemli bir

parçası olarak değerlendiriliyordu. Yabancı dil öğretiminde görevli birçok kimsenin öğrettiği dil ana dili olmadığı için, bu dil öğretimi laboratuvarlarının önemi ve bu süreçte oynadığı rol daha iyi anlaşılabilir." (Yılmaz, 2016: 11).

Bu dil öğretimi yönteminde öğrencilere dersin başında ön okuma için süre tanınır. Öğrencilerin telaffuz ve tonlamalarının doğru olmasına dikkat edilir. Dinleme ve konuşma becerileri öncelendiği için, bu yöntemde genel olarak telaffuza önem verilmektedir (Demirel, 2012: 44-45).

1.5.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach) ve Telaffuz

"Kavramsal-Şifreleme Yaklaşımı" olarak da adlandırılan bu yaklaşım, ilkelerini Chomsky'nin dil kuramından almaktadır. Chomsky'ye göre dil öğrenimi, alışkanlıklar ve şartlanmışlıklar silsilesi değil, üretime dayalı bir süreçtir. Dil öğrenimi, dış etkenlerden daha çok bireyin kendi düşünsel faaliyetleri ile ilgilidir (Chomsky, 1965 Aktaran: Demirel, 2007: 45).

Bu yaklaşımda, tekrarla ezberlenilen cümle kalıplarının her durumda işe yaramayacağı, bazı durumlarda öğrenilen kalıpların yetersiz kalacağı dile getirilmektedir. Bununla beraber bir dildeki bütün kalıplar ezberlenemeyeceğine göre dil öğrencilerine dilin kendi iç sistematiğinin öğretilmelidir. Belirli sayıda kalıbın ezberletilmesi yerine dilin işleyiş yollarının öğretilmesi, öğrencinin her durum ve şartta kullanabileceği sınırsız cümle üretebilmesine imkân tanır.

Yaklaşım bu yönüyle, araştırmanın deney grubuna uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin bilimsel temellerinden birisidir. Türkçedeki bütün kelimelerin telaffuzu üzerinde tek tek durmanın imkânı ve lüzumu yoktur. Zira kelimelerin temelini oluşturan seslerin telaffuzunun iyi öğrenilmesi, dilin iyi telaffuzu için de faydalı olacaktır.

Anlamlı öğrenmenin önemsendiği bu yaklaşımda özet olarak; tekrar ile ezber değil, dilin sistemini oluşturan dil bilgisi öğretimi esastır. İlkesel olarak dilin sitemini,

yani dil bilgisini yeterince öğrenmeyen bir öğrencinin hedef dili de yeterince öğrenemeyeceği, dolayısıyla dil öğreniminde başarıyı yakalayamayacağı savunulur.

Bu yaklaşımda, telaffuz eğitiminin üzerinde ayrıca durmaya gerek görülmemektedir (Demirel, 2012: 46). Ancak bu dil öğretimi yaklaşımında "Dört temel beceri de eşit oranda önemsenir ve bunların yanında telaffuz öğretimi yapılır." (Memiş ve Erdem, 2013: 305).

1.5.5. Doğal Yöntem (Natural Method) ve Telaffuz

Alan yazınında "Tabii Yöntem" şeklinde de adlandırılan bu yöntem, "Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi"ne tepki olarak doğmuştur. Bu yöntem, yabancı dil öğreniminin ana dili öğrenimine benzer şekilde ele alınmasından yanadır. Ana dilini öğrenen bir çocuğun yaşadığı aşamaların yabancı dil öğrenenlere de uygulanabileceğini iddia eder. Buna göre yabancı dil öğrencisi, sadece hedef dilin konuşulduğu ortamda dilsel etkileşim içerisine girerse öğrenme için bu yeterlidir. Öğrenci işittiklerini ilk başlarda anlamadan taklit ederek tekrarlarsa bir süre sonra bu duyduklarını anlamla örtüştürmeye başlayacaktır.

Yöntemin tepki olarak doğduğu "Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi"nde yazı dili ve öğretimi esas alınırken "Doğal Yöntem"de yaşayan konuşma dili esas alınır ve bu dilin öğretimi yapılır.

Bu yöntemin özünü, dinleme ve taklit etme oluşturmaktadır. Yöntemde öncelikle hedef dilde kullanım sıklığı fazla olan kelimeler taklit ve tekrar yoluyla öğretilir. Dil öğretiminin ilk aşamalarında okuma ve yazma etkinlikleri bulunmaz. Zira yöntemde bu iki beceri, dinleme ve konuşma becerileri kadar önemsenmez. Bu sebeple "Doğal yöntemle yabancı dil öğrenen öğrenciler özellikle günlük dili konuşmakta ve öğrendikleri sözcükleri doğru telaffuz etmekte başarılı olmalarına rağmen okuma ve yazma becerileri yönünden yetersiz kalmaktadırlar." (Memiş ve Erdem, 2013: 303).

Yöntemde dinleme ve konuşma ön planda tutulduğu için ses bilgisi öğretimi büyük önem taşımaktadır. Diğer birçok konuda olduğu gibi telaffuz eğitimi de taklit ve

tekrar üzerine kuruludur. Hedef dildeki seslerin doğru öğrenilip düzgün telaffuz edilmesi önemlidir. Yanlış telaffuzların alışkanlık hâlini almaması için telaffuz hataları öğretmen tarafından anında geri dönütlerle düzeltilmelidir.

Yöntemde zaman zaman uygulanan sesli okuma etkinlikleriyle yabancı dil öğrencilerinin hedef dilin telaffuz özelliklerini kavramasına yardım edilir (Demirel, 2012: 46-48).

1.5.6. İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach) ve Telaffuz

"İletişimci Yaklaşım" veya "İletişimsel Yöntem" gibi adlarla da anılan bu yaklaşım, dilin iletişim için bir araç olduğunu amaç olmadığını öne sürer. Dilin kuralları veya kalıpları değil, kendisi öğretilmelidir. Bu sebeple yöntemde, dilin ezberlenmesinden ziyade kullanılması ön plandadır. Zira bu yöntemde yalnızca dil bilgisi kurallarının ve kelimelerin ezberlenmesinin o dilde iletişim kurmaya yetmeyeceği, dilin iletişimsel boyutunun da dikkate alınması gereği üzerinde durulur. Hatta iletişimde beden dili, jest ve mimiklerin de etkili olduğu öne sürülür. Bu sebeple dil öğretiminde görsel ve işitsel kaynaklardan çokça faydalanılır.

Bu yöntemde, diğer kazanımlar gibi telaffuz kazanımları da öğrenciler tarafından doğal iletişimde kullanılmadan önce, doğal iletişim benzeri alıştırmalar yaptırılmaktadır (Doğan, 2012: 149).

1.5.7. Seçmeci Yöntem (Eclectic Method) ve Telaffuz

Alan yazınında genellikle "Seçmeci Yöntem" şeklinde geçen bu yöntem, "Seçmeli Yöntem" veya "Derleyici Yöntem" biçimlerinde de ifade edilmektedir.

"Bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yönleri seçilerek birbiri ile en verimli biçimde uyuşturulmasıyla elde edilen yönteme 'Seçmeci Yöntem' denmektedir." (Demircan, 2005: 162).

Bu dil öğretimi yönteminde "Öğretim etkinlikleri yapılırken dil öğretimi ilkelerinden 'basitten karmaşığa', 'somuttan soyuta', 'bilinenden bilinmeyene' ilkeleri benimsenmiştir." (Memiş ve Erdem, 2013: 308).

Yüksek sesle okuma etkinliğinin okunanı anlama becerisine ve düzgün konuşma yeteneğine olumlu bir katkısı olmadığı savunulduğu için bu yöntemde sesli okuma etkinliklerine pek yer verilmez (Demirel, 2008b: 59).

Diğer yöntemlerin karması olan bu yöntemde telaffuzla ilgili yaklaşım ve etkinlikler, yapılan yöntem seçimine göre çeşitlilik göstermektedir.

1.5.8. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response Method) ve Telaffuz

Yöntem, çocukların ana dilini öğrenirken önce işittikleri komutları anlamaya gayret edip anladıktan sonra bu komutları yerine getirmek adına fiziksel tepki verdikleri ve nihayet sözlü iletişim kurdukları savına dayanarak öğrencilerin de aynı aşamaları yaşayarak yabancı bir dili öğrenebileceklerini iddia eder.

"Daha çok dil öğrenimine yeni başlayan kimselerde uygulanan bu yöntemde duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine öncelik verilir. Amaç, yaklaşık 120 ders saati sonunda öğrencinin genel anlamda dinlediğini anlama ve konuşma becerisinin gelişmiş olması ve temel günlük konuşmaları anlayıp bu konularda sözlü ifadelerde bulunabilecek düzeye gelebilmesidir. Başlangıçta yabancı dil ders kitaplarının materyal olarak tercih edilmediği bu yaklaşımda öğretmen temel bir rol oynar; sesi, telaffuzu, jest ve mimikleriyle başlangıç derslerinde ana unsur ve adeta tek, ana kaynak olarak yer alır." (Yılmaz, 2016: 14).

Bu yöntem, öğreticinin komutlarını öğrencinin fiziksel olarak yapması biçiminde işlediği için öğrencilerden öncelikli olarak beklenen, öğrencinin duyduğunu uygulayabilmesidir. Bu yöntemde anlama becerileri, anlatma becerilerine göre öncelendiği için konuşma becerisi sonraya bırakılmaktadır.

Duyduğunu anlama ile emirleri yerine getirme önemsendiği ve konuşma becerisi sonraya bırakıldığı için bu yöntemde telaffuz öncelikli bir yer tutmamaktadır.

1.5.9. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way Method) ve Telaffuz

Temel olarak "öğrenmeyi öğrenme" üzerine kurulu bu dil öğretimi yönteminde dil öğrencisi, öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının ifadelerinden anlam çıkarmak zorundadır. Zira öğretmen kelime veya cümleyi sadece bir defa telaffuz eder ve sessiz kalır. Öğrenciler, yanlış ya da doğru oluşuna bakmaksızın kendi aralarında konuşarak dili öğrenmeye çalışır. Öğretmen yanlışı sözlü olarak düzeltmeye çalışmaz hatta hiç konuşmaz; susar. Ancak beden dili ile, jest ve mimiklerle öğrencileri yönlendirir ve işlevleri öğrenciye önceden açıklanan renkli emir verme çubukları, resim, video gibi bazı yönlendirici materyaller kullanır. Bu sebeple diğer yöntemlere nazaran daha güdümlü bir yöntemdir.

Bu yöntemde sık kullanılan kelimeler öğretilse de kelime öğretimi sınırlıdır. Sınırlı olan kelimelerle çok tekrar yapılması esastır. Okuma becerisinin gelişimi bu yöntemde ön plandadır.

Bu dil öğretimi yönteminde hedef dilin yapısı ile uyumlu hazırlanan "Fidel" adlı telaffuz tabloları kullanılır. Hedef dilin telaffuz özelliklerine göre farklı renkler kodlanan simgelerin anlaşılması için öncelikle aynı işlem ana dilinde uygulanır. Yani aynı kodlama anlayışı, önce öğrencilerin ana dilinde tablolar hâlinde sunulur (Doğan, 2012: 274). Böylece hedef dildeki tabloların neyi ifade ettiği öğrenciler tarafından kolaylıkla anlaşılmış olacaktır.

Alfabe üzerinde ayrıca durulmayan bu yöntemde "Öğrenciler derste öğretmenin bir çubuk yardımıyla gösterdiği kelimeleri telaffuz ederler. Eğer öğrenciler ilgili kelimeyi doğru bir şekilde telaffuz etmişlerse, öğretmen diğer kelimeye geçer. Kelimeler parçalara ayrıldığı için harflerin telaffuzunu, hecelerin ve ardından da kelimelerin telaffuzu takip eder." (Yılmaz, 2016: 15).

1.5.10. İşit (Dinle)-Konuş Yöntemi ve Telaffuz

"İşitsel-Sözel Yöntem" adıyla da bilinen bu yöntem, adından da anlaşılabileceği üzere, dinleme ve konuşma becerilerini esas alan bir yöntemdir. Yöntem, yabancı dil öğretiminin ana dili eğitimi ile aynı yol izlenerek yapılabileceğini savunur. Sesli eğitimin önemsendiği bu yöntemde, öğrencinin taklit ederek tekrarlarla dili kullanmayı bir alışkanlık hâline getirmesi amaçlanır. Sözel iletişimin önemsendiği bu yöntemde yazılı iletişim geri planda kalmaktadır. Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri gelişmekte ama yazma ve okuma becerileri daha sonraki aşamalara bırakıldığı için eksik kalabilmektedir.

Yöntemde telaffuz önemli bir yer tutar. Zira yöntem özetle, öğrenilen dilin yazılı biçimleri verilmeden önce o dilin seslerinin öğretilmesi görüşüne sahiptir. Bu görüşe göre, öğrenciler tarafından işitsel gelişim kaydedilmeden önce seslerin yazıdaki işaretleri olan harflerin öğretilmesi, düzgün telaffuz etmeyi olumsuz etkilemektedir. Bir başka deyişle, dilsel yetisi belirli bir seviyeye gelmemiş bir öğrenci, yabancı dildeki yazılı bir metinle ilk defa karşılaştığında telaffuzu kendi ana diline göre yapmaya çalışacaktır. Yöntemde okuma ve yazma becerilerinin sonraki aşamalara bırakılmasının başlıca sebebi de budur.

1.5.11. İşitsel-Görsel Yöntem (Audio-Visual Method) ve Telaffuz

Alan yazınında "Görüntüyle Öğrenme Yöntemi", "Crediff Yöntemi" veya "St. Cloud Yöntemi" olarak da geçen bu yöntem; öğretme tekniği olarak resim, fotoğraf, film veya dinleme metni gibi işitsel ve görsel materyaller ile yazılı metinleri aynı anda ve eş güdümle kullanmaya dayalı bir yöntemdir. Bu tür materyallerin amaca yönelik ve yetkin olup olmadığını takdir edecek öğretici, yöntemin en önemli dayanağıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu yöntemi kullanabilmek ve dersi bu yönteme göre planlamak tecrübe ve donanım gerektiren bir meseledir.

Öğretim materyali olarak teknolojik aletlerin kullanılması dışında belirgin bir farkın olmaması ve diğer yöntemlerde de teknolojik aletlerin kullanılıyor olması, bu

yöntemin bağımsız bir yöntem sayılıp sayılmayacağı konusunda tartışmalar doğurmuştur.

Bu yöntemde "İlk olarak sesle birlikte görüntü verilir, sonra görüntüdeki sesler açıklanır, daha sonra sadece film parçası gösterilerek öğrenicilerden filmi yorumlaması istenir. Öğreniciler tarafından yapılan hatalar düzeltilir ve en sonunda dil bilgisi ile telaffuz çalışması yapılır." (Sülükçü, 2011: 75).

1.5.12. Ses Bilimi Yöntemi (The Fonetic Method) ve Telaffuz

"Tümevarım tekniğinin kullanıldığı sözlü yaklaşım ağırlıklı bir yöntemdir. Öncelikle kulak eğitimiyle başlanan öğretimde seslerin çıkarılması, kelimelerin, kelime gruplarının ve cümlenin seslendirilmesi sırası takip edilir. Sonra karşılıklı konuşma metinlerine geçilir. Yazma becerisi, dinlenen ve okunanın yazılması yoluyla geliştirilir. Kelimelerin anlamları, vücut dili ve mimikler kullanılarak bağlam içinde sezdirilerek ve resim, çizim gibi araçlar kullanılarak öğretilmeye çalışılır. Okuma parçalarında ise öğrenilen yabancı dilin kullanıldığı ülkenin insanlarını, geleneklerini, adetlerini, tarihini ve coğrafyasını tanıtan güncel ve basit metinler tercih edilir." (Sülükçü, 2011: 73).

Ses temelli eğitim yaklaşımını esas alan yöntemde telaffuz çok önemli bir yer tutmaktadır. Zira dil öğretimine öncelikle kulak eğitimi ile başlanması, seslerin doğru çıkarılması üzerinde önemle durulması düzgün telaffuzu oluşturma yolunda çalışmalardır. Bu dil öğretimi yönteminde sırası ile ses, kelime ve cümle seslendirmeleri yapılması basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene gibi yabancı dil öğretiminde temel olan ilkelerin gözetildiğini göstermektedir.

Araştırmanın deney grubuna uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin bilimsel temellerinden birisi de bu yöntemdir.

1.5.13. Telkin Yöntemi (Suggestopedia Method)[8] ve Telaffuz

Bu yöntem, aslında bir psikoterapist olan Bulgar eğitimci Georgi Lozanov tarafından 1960'lı yıllarda geliştirilmiştir. Zen-Budizm ve yoga gibi öğretilerle Sovyet psikoloji ekolünü, ruh bilimi disiplini çerçevesinde birleştiren yöntem, Hengirmen'e göre bilinçle ve/veya akılla alakalı olmayan etkileri kontrol ederek öğretim amacıyla yeniden yönlendirme esasına dayanmaktadır (1993: 28).

Yöntemde, "Yabancı dil öğretimi ortamları rahat iletişim kurulacak şekilde düzenlenmekte ve öğretimde müzikten etkin bir biçimde yararlanılmaktadır." (Memiş ve Erdem, 2013: 309). "Kafası sürekli başka düşüncelerle dolu olan insanların değil öğrenmek, normal konuşurken bile zorlandıkları bilinen bir gerçektir. Bu bakımdan yöntemin, eğitime başlamadan önce öğrenicilerin rahatlamalarını sağlamasının ve kafalarındaki istenmeyen düşünceleri atmaya çalışmasının öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi inkâr edilemez." (Sülükçü, 2011: 80).

Zira yöntemin yaklaşımı, öğrenci ile öğrenilecek dil arasındaki fizikî veya psikolojik bariyerleri kaldırmak şeklindedir. Bu amaçla olası bütün dış etkileri en iyi koşullara getirerek sadece öğrenmeye odaklanılması sağlanmaya çalışılır. Fizikî etkinin iyileştirilmesinin yanında psikolojik olarak da "Bu dil zor, yapamam, başaramayacağım" gibi olumsuz duygu engellerinin yok edilmesine yönelik motive edici çalışmalara da yer verilir.

Yöntem bu yönüyle, araştırmanın deney grubuna uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin bilimsel dayanaklarından birini oluşturmaktadır.

Bu yöntem, geleneksel öğretim yöntemlerine göre üç beş kat daha hızlı öğrenim gerçekleştirebileceğini (İşcan, 2011: 1281) hatta "şuurun 5-6 katına ulaşabildiği varsayılan şuuraltı gibi saklı akıl kapasitesinin faaliyete geçirildiği durumlarda

[8] Bu yöntemle geliştirilmiş yabancılara Türkçe öğretimine yönelik bir mobil uygulama da mevcuttur. Ayrıntılı bilgi için bk. (Becel, 2014).

öğrenmenin normalden 50 kat kadar hızlı olabileceğini iddia etmektedir." (Sülükçü, 2011: 79).

İletişimsel yaklaşım temel alındığı için yöntemde diyaloglar çok önemlidir.

Bu yöntemde diyaloglar üç aşamada ele alınır. İlk aşamada gerekli yerlerde öğrencilerin ana dilinde açıklamalar yapıldıktan sonra diyalog öğretmen tarafından okunur. İkinci aşamada aynı diyalog bu sefer müzik eşliğinde vurgu ve tonlamaya da dikkat edilerek seslendirilir. Üçüncü ve son aşamada ise, gözleri kapalı olarak koltuklarında rahat bir şekilde uzanan öğrencilerin klasik müzik eşliğinde okunan metni dinleyerek hafızalarına almaları istenmektedir (Demirel, 2012: 60).

"Müziğin dinlendirici özelliğin kullanılmasıyla psikolojik rahatlatma, masa kullanılmadan yarım daire şeklinde rahat koltuklara oturulması, sesletime ve hedef dilden ana dile sessiz çeviriye verilen önem ve koro tekrarlarının olması bu yöntemin dikkat çekici özellikleridir. Telkinsel öğrenme yöntemi ileri düzeyde konuşma becerisi geliştirmeyi amaçlar." (Oflaz, 2015: 705).

Bu yöntemin bir dil öğretimi yönteminden çok hafızayı geliştirme tekniği olduğunu söyleyen bilim insanları da vardır. Bu sebeple alan yazınında geçerli bir dil öğretimi yöntemi olarak kabul görülmemektedir. Ancak "UNESCO (1980) tarafından önerilen bir yöntemdir." (İşcan, 2011: 1320).

1.5.14. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning Method) ve Telaffuz

"Danışmanlı Dil Öğretimi Yöntemi" adıyla da bilinen yöntem, öğrenci merkezli olup 1960'lı yıllarda geliştirilmiştir.

Yabancı dil öğrenen kişilerin hata yapma korkusu ve kaygı sebebiyle kendilerini yeterince ifade edemedikleri gözleminden yola çıkan yöntemde, öğrencilerin bu iç kaygıdan ve hata yapma korkusundan sıyrılabilmeleri adına öğrenciyi "danışan" ve

öğretmeni "danışman" olarak ortak sorumlu görüldüğü belirtilmektedir (Demirel, 2012: 60).

Öğretmen, öğrencilerin oluşturduğu yuvarlak biçimli oturma düzeninin dışında durur. Öğrenciler gruplara ayrılır ve her grubun içinden seçilen bir öğrenci, o grubun öğrenci danışmanı olur. Bu öğrenci bir anlamda öğretmen ve öğrenciler arasında bir aracıdır.

Bu yöntemde, dil öğretiminin ilk derslerinde kullanılan ses kayıt cihazları ile öğrenciler tarafından hedef dilde söylenilen cümleler kayıt altına alınır ve ders bitiminde tekrar dinlenir (Doğan, 2012: 294).

Bu yöntemde "Telaffuz eğitimi çok önemlidir. Bunun için sınıf içi etkinliklerin yanı sıra, ses kayıt cihazları kullanılır. Ayrıca bilgisayar destekli alıştırmalardan da yararlanılır." (Memiş ve Erdem, 2013: 310).

1.6. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında Telaffuz[9]

Modern yabancı dil öğretimi programlarında kabul gören ve temel alınan ADOÇP'de, iletişim yetisi yaklaşımında "2.2.4. Canale ve Swain'in İletişimsel Yeti Modeli ve Dilsel Yeti" başlıklı bölümde ayrıntılı olarak ele alınan Canale ve Swain'in ortaya koyduğu iletişim modeli esas alınmıştır.

Bu iletişim modelini esas alan ADOÇP'de daha çok iletişimsel dil edinimi nihai hedef olarak kabul edilmiştir. İletişimsel dil edinimi kısaca yabancı dil öğrencisinin öğrendiği dili, dört temel beceriyi kullanarak toplum içerisinde sosyal hayatta kullanabilme yetisinin kazandırılması biçiminde tarif edilebilir.

Bu çerçeve metninde, dil becerileri ve bilgileri konusunda araba sürme örneği verilmektedir. "Araba kullanmak, başlangıçta bilinçli ve sözle ifade edilebilir işlemlerin açık bir dökümü (Debriyaj pedalını yavaşça bırak, üçüncü vitese tak! vb.) ile bazı

[9] Ayrıntılı bilgi için bk. (AKMDB, 2009; AKMDB, 2013).

gerçeklerin (Otomatik olmayan arabalarda aşağıdaki üç pedal bulunur, vb.) öğrenimini gerekli kılar. Bir kimse araba kullanmayı öğrendiği zaman artık bütün bu bilgileri bilinçli olarak düşünmek zorunda değildir. İnsan araba kullanmayı öğrenirken, (başarısızlık ve yeteneksiz görünme riski ile) imajının etkilenmesi söz konusu olduğu için yüksek düzeyde dikkat yoğunlaştırmaya ve kendi düşünce ve duygularına aşırı dikkat etmeye başlar. Beceriler, bir kez öğrenilince sürücünün çok daha rahat ve kendinden emin olması beklenebilir; aksi hâlde durum yolcular ve diğer sürücüler için rahatsız edici olur. Görüldüğü gibi, dil öğreniminde de bazı noktalar (telaffuz ve çekim ekleri gibi) böylesine otomatik olarak yapılır." (AKMDB, 2009: 8; AKMDB, 2013: 20).

Bu örnekten hareketle; telaffuz becerisi, doğrudan etkileşimli iletişimin temelini oluşturduğu ve öğrenilen yabancı dilin görünen yüzü olduğu için başlangıçta hata yapma ve başarısızlık korkusu ile dil öğrencisinin kendisiyle çokça meşgul olduğunu ama bir kere telaffuz becerisini kazanan öğrencinin telaffuzu otomatik olarak yapacağı için konuşmasını çok daha rahat sürdürebileceğini, dolayısıyla iletişimde pek fazla sorun yaşamayacağını, aksi takdirde iletişimin sağlıklı yürütülemeyeceğini söylemek mümkündür.

Telaffuz öğrenimi ve önemi hakkında ADOÇP'de şöyle denilmektedir: "Birçok ses birim, birinci dilden ikinci dile sorunsuz bir şekilde aktarılabilir. Kimi durumlarda, belli bir bağlamda kullanılan sesler belirgin bir şekilde farklı olabilir. İkinci dildeki bazı ses birimleri ana dilinde bulunmayabilir. Eğer söz konusu ses birimleri edinilmez ya da öğrenilmezse, bazı bilgi kayıpları bunu izler ve yanlış anlamalara neden olabilir. Burada öğrenme yaşı sorunu ya da hangi öğrenme aşamasında bunların en iyi şekilde öğrenileceği, öğrenmede alışkanlığın ses birimi düzeyinde en güçlü olduğu gerçeği ile daha da karmaşık bir hâl almaktadır." (AKMDB, 2009: 125).

Öğrencilerin ana dillerinde bulunmayan veya hedef dilden farklı olan ses birimlerinin öğretilmemesi durumunda bilgi kaybı ve yanlış anlamaların olacağını, ayrıca telaffuz alışkanlığını sağlamada en önemli seviyenin ses birimi seviyesi olduğunu

özellikle belirten metin, bu görüşüyle deneysel gruba uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin teorik dayanaklarından birisidir.

"Dil öğrenenler telaffuz hataları hakkında sonradan bilinçlendirilirse ve alışılmış davranışları ancak o zaman bırakmaya başlarsa; ana dilindeki normlara yakınlaşmak gerektiğinde -genelde genç yaşta dil öğrenen bireylerde olabileceği gibi- zaman ve uğraşı açısından hataların dil öğreniminin ilk aşamasında düzeltilmesinden daha zor bir durum ortaya çıkabilir." (AKMDB, 2013: 135).

Çalışmanın deneysel kısmında uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği" tam olarak bu bakış açısına uygun bir şekilde, telaffuz sorunlarını henüz oluşmadan, dil öğreniminin ilk haftasında ve ses birimi temelinde engellemeyi amaçlamaktadır.

Bununla birlikte, çerçeve metindeki "6.4.7.9. Telaffuz" bölümünde ele alınan telaffuz becerilerinin nasıl öğrenilebileceği ve geliştirilebileceği konusundaki aşağıdaki öneriler de "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin esas aldığı yaklaşımlardandır.

"Öğrencilerden bir dilin telaffuz özellikleri konusundaki becerilerini nasıl geliştirmeleri beklenmelidir? Dil öğrenenler doğru telaffuz edebilmek için;

a) sadece doğal anlatımlarla doğrudan karşılaşarak;

b) koro hâlinde

i) öğretmeni taklit ederek;

ii) hedef dilin kullanıcılarının işitsel kayıtlarını taklit ederek;

iii) hedef dilin kullanıcılarının video kayıtlarını taklit ederek;

c) dil laboratuvarında bireysel çalışmayla;

d) özel ses birimi özellikleri içeren bir metni yüksek sesle okuyarak;

e) dinleme (kulak) eğitimi (ear training) ve telaffuz (fonetik) alıştırmalarıyla;

f) d ve e şıkkında olduğu gibi, fonetik alfabe ile yazılmış metinleri kullanarak;

g) bilinçli telaffuz öğretimiyle (bk. 5.2.1.4.);

h) yazılı formların telaffuzunu öğrenmeye çalışarak;

i) yukarıda verilen yöntemlerin birleşimleriyle yeteneklerini düzeltebilirler ya da düzeltmelidirler." (AKMDB, 2009: 143-144; AKMDB, 2013: 152-153).

Yukarıda bahsedilen maddelerden özellikle koro hâlinde öğretmeni veya işitsel-görsel kaynakları taklit etme, dinleme (kulak) eğitimi ile telaffuz alıştırmaları yapma ve bilinçli telaffuz öğretimi maddeleri, deney grubuna uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"ne temel oluşturmuştur.

ADOÇP'de, telaffuzun nasıl öğretileceği ve geliştirileceğiyle birlikte, bilinçli telaffuz öğretiminden kastın ne olduğu da açıklanmaktadır. "Ses Bilimsel Yeterlik (Phonological Competence)" başlığında incelenen ses bilimsel yetenek, "şu bilgi ve becerilerin algılanması ve üretimini içerir:

- Dilin ses birimlerini ve bunların belirli bağlamlarda gerçekleştirilmesini (ses birimsel değişke),
- Ses birimlerini birbirinden ayıran sessel/ses bilgisel özelliklerini (ayırt edici özellikler),
- Sözcüklerin ses bilimsel oluşumunu/düzenlenişini (hece yapısı, ses birimlerinin dizilişi, sözcük vurgusu ve tonu),
- Cümle ses bilimi (bürün)
    - Cümle vurgusu ve ritmi
    - Tonlama
- Ses bilgisel indirgeme/eksiltme
    - Ünlü daralması/ünlü eksiltme
    - Vurgulu/kuvvetli ve vurgusuz/zayıf biçimler
    - Benzeşim

- Ses düşmesi/son ünlü silinmesi" (AKMDB, 2009: 110-111; AKMDB, 2013: 118-119).

ADOÇP'de, ses bilimsel yeterliğin neleri içerdiği ile birlikte bu yeterliğin kontrol ölçeği (Tablo-3) de verilmiştir. (AKMDB, 2009: 111; AKMDB, 2013: 119).

Tablo-3: ADOÇP'de Telaffuz ve Tonlama Hâkimiyeti (Ses Bilgisel Kontrol) Tablosu

Düzey	*Telaffuz ve Tonlama Hâkimiyeti (Ses Bilgisel Kontrol)*
C2	C1 düzeyindeki gibi.
C1	Anlam farklılıklarını ifade edebilecek kadar çeşitli vurgu ve tonlama kullanabilir.
B2	Anlaşılır, doğal bir telaffuz ve tonlamaya sahiptir.
B1	Zaman zaman yabancı bir vurgu ve nadiren de olsa yanlış telaffuz görülse bile telaffuz oldukça anlaşılırdır.
A2	Fark edilen yabancı aksana rağmen, genelde anlaşılır bir telaffuza sahiptir ama iletişimde bulunduğu kişiler zaman zaman söylenenin tekrarını rica edebilir.
A1	Kendisiyle konuşan ana dili konuşurları, onun konuştuğu dil ailesine mensup olan yabancılarla konuşmaya alışıksa çok kısıtlı, ezberlenmiş sözcük ve deyimlerden oluşan bir dağarcığı telaffuz ettiğinde, biraz çaba göstererek söylediklerini anlayabilirler.

ADOÇP'de ayrıca "5.1.4.2. Genel Ses Bilgisel Farkındalık (Bilinç) ve Ses Bilgisel Beceriler" alt başlığında ses bilgisi eğitiminin telaffuza yardımcı olacağı da belirtilmektedir. Söz konusu ses bilgisi eğitimine ilişkin aşağıdaki maddeler, araştırmanın deneysel kısmında kullanılan tekniğin kuramsal alt yapısını oluşturan unsurlardandır:

"Dil öğrenenlere (özellikle yetişkinlere) yeni bir dilin telaffuzu açısından yardımcı olacak unsurlar:

- Alışık olunmayan sesleri ve bürünsel şekillendirmeleri ayırt edebilme ve sesleri üretebilme yeteneği;
- Alışık olunmayan ses dizilerini tanıyabilme ve birbiriyle birleştirebilme yeteneği;
- Dinleyici olarak ses birimsel unsurları anlamlı yapılandırarak (farklı ve anlamlı parçalara ayırarak) ses akışının sürekliliğini sağlayabilme;
- Yeni bir yabancı dil öğrenirken kullanılabilecek ses üretimi ve duyduğunu algılama süreçlerini anlayabilme/hâkim olabilme." (AKMDB, 2009: 102; AKMDB, 2013: 108).

1.7. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Telaffuzla İlgili Araştırmalar

Yapılan alan yazını taraması sonucunda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde telaffuz konusu üzerine doktora düzeyinde yapılmış müstakil bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla beraber ana dili olarak Türkçe öğretimi alanında doğrudan telaffuz konusuyla ilgili yüksek lisans ve doktora çalışmaları da sınırlı sayıdadır. Gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde telaffuz üzerine yazılan makale sayısı da diğer alanlara göre oldukça sınırlıdır.

"Konuşma becerisi diğer dil becerileri ile karşılaştırıldığında en fazla ihmal edilen ve üzerine en az çalışma yapıldığı beceri olduğu söylenebilir." (Potur ve Yıldız, 2016: 29). Zira okuma, yazma ve dinleme becerileri ile dil bilgisi ve kelime öğretimi alanlarında nesnel verileri değerlendirmenin konuşma ve telaffuza göre daha kolay olduğu aşikârdır.

"Konuşma becerisini güvenilir, standart ve nesnel bir biçimde ölçmek ve değerlendirmek zahmetli ve çaba gerektiren bir iştir. Araştırmalarda konuşma becerisine yönelik artan ilgiye rağmen, bilimsel çalışma sayısının oldukça az olduğu görülür.

Konuşma becerisinin, taşıdığı öneme rağmen akademik çalışmalarda ihmal ediliyor olması, üzerinde durulması gereken bir sorundur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da konuşma becerisi üzerine yapılmış çalışmaların sayıca az ve konu çeşitliliği bakımından sınırlı oldukları görülür." (Keser, 2018: 1-2).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında genelde konuşma, özelde telaffuz becerisi üzerine yapılan çalışmaların azlığı, dilin iletişim boyutunda en çok ihtiyaç duyulan becerinin konuşma olması ve konuşmanın da doğru telaffuz ile anlaşılabileceği gerçeği ile tezat oluşturmaktadır.

Potur ve Yıldız tarafından yapılan bir araştırmaya göre Türkiye'de 2011-2015 yıllarında konuşma becerisi üzerine 20 doktora ve 31 yüksek lisans çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada, konuşma becerisi üzerine yapılan toplam 51 lisansüstü çalışmanın 3 yüksek lisans ve 1 doktora tezi olmak üzere sadece 4 tanesinin yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapıldığı tespiti vardır (2016: 31). Ayrıca bu 51 lisansüstü çalışmanın da yalnızca biri ses eğitimi üzerinedir (Potur ve Yıldız, 2016: 33).

YÖK Ulusal Tez Merkezi tez tarama sayfasından edinilen verilere göre 2016-2019 yıllarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında 8 doktora ve 61 yüksek lisans çalışması yapılmıştır. Bu 69 lisansüstü çalışmanın sadece 1 doktora ve 5 yüksek lisans tezi olmak üzere sadece 6 tanesi konuşma becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Bu yıllara ait lisansüstü çalışmaların yazma becerisi, söz varlığı ve kültürel ögeler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müstakil olarak telaffuz becerisi üzerine lisansüstü çalışma çok az olduğu için alan yazını taramasında ana dili olarak Türkçe öğretiminde telaffuz üzerine yapılan çalışmalar ile diğer disiplinlerde Türkçe telaffuz, ses eğitimi veya ünlü formant frekansları üzerine yapılan çalışmalar da dikkate alınmıştır. Taranarak incelenen çalışmaların sıralaması, yayımlanma yıllarına göre yapılmıştır. Bunlardan, araştırmamızın deneysel kısmındaki verilerle karşılaştırılan

çalışmalar "4.5. Önceki Çalışmalara Ait Tabloların Taranması" bölümünde ayrıntılı olarak aktarılmıştır.

1.7.1. Sanatta Yeterlik ve Doktora Çalışmaları

- **Ünlü Formant Frekansları Analizi Üzerine Yapılan Sanatta Yeterlik ve Doktora Tezleri:**

Davutoğlu, Aslı Yılmaz (2010), *Standart Türkçedeki Ünlülerin Akustik Analizi ve Fonetik Altyapı* (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sahne Sanatları Anasanat Dalı Tiyatro Bölümü.

Tiyatro alanında yapılmış sanatta yeterlik tezinde, konuşma, diksiyon ve telâffuzla ilgili eğitim alanlarında ve özellikle konservatuvarların oyunculuk bölümlerinde yararlanılması amacıyla standart Türkçenin ses düzenindeki ünlü alofonları[10] gösterilmeye ve alofon sayılarına dair bir önerme sunulmaya çalışılmıştır. Bu maksatla, 30-65 yaş aralığında 4 erkek ve 4 bayan katılımcının seslendirdiği sözcüklerdeki ünlü alofonları kullanılmıştır. Bu çalışmanın ünlü alofon ortalamaları alınarak deneysel çalışmamızda elde edilen veriler ile karşılaştırılmış ve iki veri arasında uyum olduğu görülmüştür.

Malkoç, Ekrem (2011), *Konuşmanın Kişiye Özgü Değişmezleri: Ünlüler Üzerine Sesbilgisel Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dil Bilimi Bölümü.

Ses analizi üzerine yapılan diğer bir araştırma ise dil bilimi alanında yapılan doktora çalışmasıdır. Bu çalışmada ölçünlü Türkçe konuşma veri tabanında bulunan ünlülere ait değişkenlerin incelenmesi, bu değişkenlerden hangilerinin en fazla kişiye özgülük taşıdığının saptanması ve elde edilen veriler kullanılarak Türkçe ünlü dörtgeninin erkek ve bayan konuşucular için ölçümsel görünümünün oluşturulması

[10] Terimler kısmında da açıklandığı üzere bir dilde anlam farkı yaratmayan ve bu sebeple genellikle alfabelerde sembol olarak gösterilmeyen alofon (alt ses birimi), anlam farkı yaratan ve ana ses olan fonem (ses birimi) çeşitlemeleridir.

amaçlanmıştır. Malkoç'un yaptığı bu çalışmada 20-45 yaş aralığındaki 40'ar erkek ve bayan konuşmacı kullanılmıştır. Ünlüler, bu kişilerin seslendirdiği sözcüklerden alınarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın verileri ile deneysel çalışmamızda elde edilen veriler karşılaştırılmış ve iki veri arasında uyum olduğu görülmüştür.

- **Doğrudan Telaffuz Becerisi Üzerine Yapılan Doktora Tezi:**

Çerçi, Arif (2013), *Konuşma Eğitiminin Telaffuz, Vurgu ve Tonlama Konularının Dinleme Destekli Öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.

Ana dili olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan "Konuşma Eğitiminin Telaffuz, Vurgu ve Tonlama Konularının Dinleme Destekli Öğretimi" başlıklı doktora çalışması, Mersin'deki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinden seçilen deney ve kontrol grupları ile gerçekleştirilmiş, "kontrol gruplu ön test ve son test" modeline dayalı deneysel bir çalışmadır. Çalışma, araştırmacı tarafından geliştirilmiş materyallerin kullanıldığı deney grubunun kontrol grubuna nazaran olumlu yönde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

1.7.2. Yüksek Lisans Çalışmaları

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında doğrudan telaffuz becerisi üzerine yapılmış yüksek lisans tezi çok az olduğu için ana dili olarak Türkçe öğretiminde telaffuz üzerine çalışılmış yüksek lisans tezleri de dikkate alınmıştır.

Akçay, İsmail (1994), *Arapça ve Türkçe Seslerin Telaffuzu ve Aralarındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

"Arapça ve Türkçe Seslerin Telaffuzu ve Aralarındaki İlişkiler" başlıklı yüksek lisans tezi, dil bilimi alanında karşılaştırmalı ses bilgisi çerçevesinde çalışılmıştır.

Türkçe ve Arapçanın sesleri ve hece yapıları incelendikten sonra her iki dilde vurgu ve tonlamanın nasıl olduğu ele alınmıştır. Son olarak Arapçadan Türkçeye değişikliğe uğrayarak geçen kimi kelimelerin incelenmesiyle çalışma bitirilmiştir.

Kaçmaz, Burcu (2007), *Türkiye Türkçesinin Yazılışı ve Okunuşu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Yeni Türk Dili Bilim Dalı.

"Türkiye Türkçesinin Yazılışı ve Okunuşu" adlı çalışmada, ses ve yazı bağıntısının açıklanmasının ardından yabancı dillerden seçilen kimi kelimelerin yazılış ve okunuş farkları örneklendirilmiştir. Türkçenin tarih boyunca yazılışından ve okunuşundan bahsedildikten sonra diksiyon eğitimi ve diksiyon kitapları ele alınmıştır. Türkiye'de diksiyon derslerini ilk verenlerin ana dilinin Türkçe olmadığı ve diksiyon diye öğretilegelen yanlış söyleyişlerin bir kısmının bu sebepten kaynaklandığı da belirtilmiştir. Bu araştırma sonucunda, hemen hiçbiri akademik düzeyde Türkçe dil bilgisi eğitimi almamış, asıl mesleği tiyatro veya spikerlik olan kişiler tarafından yazılan kitaplarda veya verilen kurslarda, diksiyon eğitimi adı altında aktarılan söyleyiş tercihlerinin dil bilgisi gerçeklerinden uzak, Türkçenin ses yapısının ve tarihî gerçeklerinin yok sayıldığı, standart Türkçeden sapan keyfî yaklaşımlar olduğu tespitine ulaşılmıştır. Araştırmacıya göre bu kişisel söyleyiş tercihlerinin genele yansıtılarak sanki genel bir kuralmış gibi öğretilmesi, Türkçenin yazılışı ile telaffuzu arasında bir kopukluk olduğunu göstermez. Yazı devrimiyle, Türkçenin yazıldığı gibi okunan sesçil bir alfabeye sahip olma özelliğine kavuştuğunu, ayrıca süreç içerisinde okuryazar oranının artmasıyla konuşma dili ile yazı dili arasındaki farkların gittikçe azaldığını ve yazım kılavuzunun oluşturulmasıyla da bu konudaki belirsizliklerin sona erdiğini vurgulayan araştırmacı, Türkçenin büyük bir ekseriyetle yazıldığı gibi okunan bir dil olduğunu Türkçenin dil bilgisi kuralları çerçevesinde bilimsel olarak açıklamış, Türkçenin yazılışı ve okunuşu ile ilgili tartışmalara son noktayı koymuştur.

Araştırmamızın yabancılara Türkçe telaffuz öğretiminde genel yaklaşımı da yukarıdaki esaslara dayanmaktadır. Türkçe yazıldığı gibi telaffuz edilen sesçil bir alfabeye sahiptir ve bu özellik yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için büyük bir üstünlüktür. Avrupa ülkeleri, kendi dillerindeki okunuş ve telaffuz karmaşalarını bitirmek maksadıyla UFA'yı (IPA) esas alırken zaten sesçil olan Türk alfabesini, bilimsel dayanağı olmayan gereksiz bir karmaşaya sürüklemenin Türkçeye ve Türkçenin öğretimine bir faydası olmadığı gibi zararı da vardır.

Yenen, Emine (2012), *Meslek Liseleri ile Genel liselerin Dokuzuncu Sınıf Dil ve Anlatım Dersi Ses Bilgisi ve Telaffuz Ünitesi Hedeflerine Ulaşma Düzeylerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Ana dili Türkçe olan öğrencilerle yapılmış "Meslek Liseleri ile Genel Liselerin Dokuzuncu Sınıf Dil ve Anlatım Dersi Ses Bilgisi ve Telaffuz Ünitesi Hedeflerine Ulaşma Düzeylerinin Karşılaştırılması" adlı bu yüksek lisans çalışmasıyla ilgili, araştırmacı şu açıklamalarda bulunmuştur: "Çalışmanın amacı meslek liseleri ve genel liselerin dokuzuncu sınıf dil ve anlatım dersi içerisinde 'Ses Bilgisi ve Telaffuz' ünitesi hedeflerine ulaşmada farklılık olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni, Karaman il merkezindeki meslek liseleri ile genel liselerdir. Çalışma grubu ise 2011-2012 eğitim- öğretim yılında farklı sosyokültürel çevreden ve tesadüfi yöntemle seçilmiş meslek liseleri ile genel liselerdeki 240 dokuzuncu sınıf öğrencisidir. Araştırma sonucunda ilgili hedeflerden 'Türkçedeki seslerin özelliklerini açıklar, ses olaylarının oluşumunu açıklar, yazı ile telaffuz ilişkisini gösterir' davranışlarına ulaşma bakımından genel liselerin, meslek liselerinden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir." (Yenen, 2012: v).

Arslan, Gülten (2015), *İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumları Üzerine Bir İnceleme* (Yayımlanmamış Yüksek

Lisans Tezi), Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı.

Ana dili Türkçe olan ve Antalya'da eğitim gören ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile yapılan "İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumları Üzerine Bir İnceleme" başlıklı bu çalışma, ünlü-ünsüz uyumu ile ilgili sözcüklerin telaffuz edilme durumlarının düzeyini belirleme amacıyla yapılmıştır. Tarama modeli kullanılan araştırma "ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcüklerde telaffuz hata oranlarının yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Telaffuz hatalarının yaşanılan yere, sınıf düzeyine, anne-baba eğitim seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir." (Arslan, 2015: ix).

İlgün, Kürşat (2015), *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Telaffuz Becerisini Geliştirmeye Yönelik Tekerleme ve Ninnilerin Kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı.

"Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Telaffuz Becerisini Geliştirmeye Yönelik Tekerleme ve Ninnilerin Kullanımı" adlı bu tez, yabancılara Türkçe öğretimi alanında telaffuzla doğrudan ilişkili tek yüksek lisans çalışmasıdır. "Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin telaffuz ve dolayısıyla konuşma becerilerinin geliştirilmesi konu edinilmiştir. Araştırmanın temel amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ninni ve tekerlemeler yardımıyla telaffuz eğitimlerini en iyi şekilde almalarını sağlamak, konuşma becerilerini Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metninin belirlemiş olduğu ilkeler bağlamında ilerletmektir. Çalışma esnasında Avrupa Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metninde belirlenmiş olan dil basamakları gözetilmiş ve çalışma başlangıç seviyesi olan A1-A2 ile sınırlanmıştır. Araştırma sonucunda halk edebiyatının ürünleri olan ninni ve tekerlemeler ile yabancı

dil öğretiminin ana unsurlarından olan konuşma ve telaffuz becerisi arasında çok yakın bir ilişki belirlenmiştir." (İlgün, 2015: v).

Özkan, Neşe (2015), *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Ara Düzeyde (B1-B2) Diksiyon Eğitiminin Sesli Okuma Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

"Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ara düzeyde diksiyon eğitiminin sesli okuma üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda yabancıların Türkçe öğrenirken sergiledikleri sesli okuma hataları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Aksaray Üniversitesinde 2013-2014 öğretim yılında öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu ise Aksaray Üniversitesinde Türkçe yeterlilik sınavını geçemeyen ve Türkçe destek dersleri alan yirmi iki öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada on bir kişiden oluşan deney ve on bir kişiden oluşan kontrol grubu bulunmaktadır. Deney grubunda beş Türkmen, altı Arap; kontrol grubunda ise dört Türkmen; yedi Arap denek bulunmaktadır. Yapılan analizler sonucunda diksiyon eğitimi alan deney grubunun sesli okuma becerisinde, bu eğitimi almayan kontrol grubuna göre daha çok artış gözlenmiştir." (Özkan, 2015: v-vi).

Sever, Ahmet (2017), *Ortaokul Öğrencilerinin Telaffuz Hataları Üzerine Bir İnceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.

"Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin hazırlıksız konuşma esnasında yaptıkları telaffuz hataları incelenmiştir. Kütahya ilinin Domaniç ilçesindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden rastgele yöntemle seçilen 25 öğrencinin konuşmaları incelenmiş ve sonuçlar; telaffuz hatalarının oranı, türleri,

hazırlıksız konuşma süreleri ve bunların cinsiyete göre oranı gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerde telaffuz hataları tespit edilmiştir. Konuşma süresi bakımından erkekler kızlardan 8 saniye daha uzun konuşmuş, telaffuz hatası yönünden de kızlar %5 daha başarılı çıkmıştır." (Sever, 2017: v).

Gülen, Gizem (2018), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Diksiyon* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı.

Seslendirme sanatçılığı ve radyo spikerliği yapan Gülen, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Diksiyon" başlıklı bu yüksek lisans tezinde, Türkçenin yazıldığı gibi telaffuz edilmediği varsayımı üzerinden hareket etmektedir. Türkçe fonetik ile ilgili kuramsal bilgilerin ve kurallarının sıralandığı çalışmada, Türkçedeki sesler üzerinde ayrıntılı bir biçimde durulmuştur. Başka dillerden benzer ses örnekleri verilerek Türkçe seslerin telaffuzları gösterilmeye çalışılmıştır. Araştırmacının kendi deyişiyle çalışmada "Türkçede istisna sayılabilecek söyleyiş/okuyuş/sesletim özellikleri maddeleştirilmiş, son olarak uygulama yapılabilmesi için özgün alıştırma örnekleri üretilmiştir. Alıştırmalar, birer örnek niteliğinde olup geliştirilmeye açıktır. Bahsi geçen alıştırmaların birey üzerinde uygulaması yapılarak işe yarayıp yaramadığının gözlemlenmesi de bir başka tez çalışması için referans niteliğindedir." (Gülen, 2018: v).

Araştırmacı tarafından önerilen alıştırmaların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde telaffuz becerisine katkısının olup olmayacağının uygulamayla denenmediği bu teorik çalışmada, mevcut Türkçe öğretim setlerindeki telaffuza yönelik etkinliklerin yeterli olmadığı tespiti de yapılmıştır. Ayrıca tezde, Türkçe öğretim setlerinin yanlış bakış açısıyla oluşturulduğu iddia edilerek "Türk dilinin öğretiminde yapılan en büyük yanlış, Türkçenin yazıldığı gibi okunan bir dil olduğu yanılgısıdır. Oysa Türkçenin sesletiminde (telaffuzunda), belli kurallar vardır." (Gülen, 2018: 9) denilmektedir.

Yazarın kural olduğunu iddia ettiği bu yaklaşıma göre “eğitim” yazılan kelime “eyitim”, “eğlence” yazılan kelime “eylence” şeklinde telaffuz edilmeli ama “çiğ” ve “çiy” örneğinde olduğu gibi anlam farkı oluşacaksa önceki örnekler gibi telaffuz edilmemelidir (Gülen, 2018: 93-94). O hâlde “çiğ” kelimesi bu bakış açısının kuralına göre “çiy” olarak telaffuz edilmeyecekse nasıl telaffuz edilmelidir, bunu belirten bir ibare çalışmada yoktur. Çünkü normal olarak, yani yazıldığı gibi telaffuz edilmelidir. Madem “çiğ, eğer, öğle” gibi kelimeler yazıldığı gibi telaffuz edilebilmektedir, neden diğer örnekler yazılmadığı gibi telaffuz edilsin istenmektedir?

Daha önce de belirtildiği üzere yayımlanmamış yüksek lisans tezinde Kaçmaz, Gülen gibi düşünen diksiyon eğitmenlerinin bakış açısının yanlışlığını, bilimsel yaklaşımı esas alarak ortaya koyduğu araştırması ile göstermiş ve Türkçenin genel anlamda yazıldığı gibi okunan bir dil olduğunu ispatlamıştır.[11] Kaçmaz’ın bilimsel çalışmasında değindiği gibi, Türkçenin yazıldığı gibi okunmadığını iddia etmek yanılgıdan öte çok büyük yanlıştır.

Türkçe telaffuzun diğer dillerin telaffuzlarına nazaran daha belirli kuralları vardır ve bu kuralların en başında -genel anlamda- Türkçenin yazıldığı gibi telaffuz edilmesi, yani sesçil bir alfabeye sahip olması gelmektedir. Türkçenin yabancılara öğretimi açısından da büyük üstünlük olan sesçil alfabe özelliği muhafaza edilmelidir. Bilimsel hiçbir dayanağı olmadığı hâlde “Böyle yazılıyor ama böyle telaffuz edilmiyor, şöyle telaffuz ediliyor.” demek kime ne fayda sağlayacaktır? Öğretimi, diğer dillere göre daha net kurallara bağlı olduğu için çok daha kolay olan Türkçe telaffuz, gereksiz yere zorlaştırılmış olmayacak mıdır? Zira yazarın da tespit ettiği gibi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen birey zaten sözcükleri yazıldığı gibi okuma eğilimindedir.”(Gülen, 2018: 199)

Çalışmada liste hâlinde verilen (Gülen, 2018: 178-180) ince ve kalın şekilleri olduğu iddia edilen ünsüz örneklerinde de yanlış bakış açısı göze çarpmaktadır. Listede

[11] Ayrıntılı bilgi için bk. (Kaçmaz, 2007).

verilen kelimelerin hemen hepsi, aslında ince ve kalın ünlü sebebiyle farklılaşan ünsüz örneklerini içermektedir. Kelime içindeki ince ve kalın ünlüler sebebiyle doğal olarak kelime içindeki ünsüzün telaffuzu da hecesine göre bir önceki veya bir sonraki ünlünün sesletim yerine yaklaşmakta, böylece ince veya kalın olmakta; ilgili ünsüz ince veya kalın olsun diye ayrıca bir çaba harcanmamaktadır. "Örneğin Türkçe /v/ sesi düz ünlüler komşuluğunda diş-dudak ünsüzü işlevindeyken, yuvarlak ünlüler komşuluğunda çift dudak ünsüzü veya yarı ünlü olarak görev yapmaktadır." (Eker, 2010: 312).

Sadece bu çalışmada değil, genel olarak diksiyon eğitmenlerinin bakış açısındaki başka bir tezat da iç tutarsızlıktır. Diksiyonun konuşma dilini esas aldığı temeli üzerine görüşler bina edilirken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi bazı durumlarda konuşma dilindeki kullanımların tercih edilmediği de söylenmektedir:

"Konuşma dilinde 'r' sesinde çoğu zaman görülen düşme eğilimi nedeniyle '-yor' şimdiki zaman ekinin sesletiminde böyle bir kullanım görülebilir ancak burada unutulmaması gereken bu durumun İstanbul Türkçesi ve diksiyon kuralları bakımından doğru kabul edilmediğidir. Spiker, sunucu ya da tiyatro sanatçıları gibi meslek grupları bu sesi düşürmeden seslendirmeye özen gösterir. Günlük konuşma dilinde görülen '-yo' şeklindeki sesletim ise hiçbir zaman yazı diline yansıtılmaz." (Gülen, 2018: 197).

Diksiyon adı altında anlatılanların hemen hiçbiri zaten yazı diline yansıtılmaz, zira diksiyon eğitiminde kelimelerin yazılmadıkları gibi telaffuz edilmesi istenmektedir.

1.7.3. Diğer Çalışmalar[12]

- **Ünlü Formant Frekansları Analizi Üzerine Yapılan Diğer Çalışmalar:**

Kılıç, Mehmet Akif (2003), Türkiye Türkçesindeki Ünlülerin Sesbilgisel Özellikleri. Editörler: A. S. Özsoy ve diğerleri, *Studies in Turkish Linguistics* (s. 3-18). İstanbul: Boğaziçi University Press.

[12] Ayrıntılı bilgi için bk. (Oturan ve Çakır, 1995).

Kulak Burun Boğaz uzmanı Prof. Dr. Mehmet Akif Kılıç yaptığı çalışmada, hangi Uluslararası Fonetik Alfabe (IPA) sembollerinin Türkiye Türkçesindeki ünlüler için uygun olacağını araştırmıştır. Bayan katılımcının olmadığı araştırmada 22-37 yaşları arasındaki 5 erkek katılımcıdan alınan ünlüler kullanılmıştır. Çalışmada yalıtılmış ve uzatılmış olarak seslendirilen ünlüler incelenmiştir. Bu çalışmanın verileri ile deneysel çalışmamızda elde edilen veriler karşılaştırılmış ve iki veri arasında uyum olduğu görülmüştür.

Türk ve diğerleri (2004), Türkçede Ünlülerin Formant Analizi. *18. Ulusal Dilbilim Kurultayı.* Ankara: Ankara Üniversitesi.

Boğaziçi Üniversitesi Elektrik-Elektronik Mühendisliği Bölümünden iki, Biyomedikal Mühendisliği Enstitüsünden ve Batı Dilleri Edebiyatı Bölümünden birer akademisyenin beraber yaptığı bir araştırmanın amacı, yapay insan sesi sentezi uygulamaları için parametreler ortaya koyarak bir alt yapı oluşturmaktır. Araştırmada ünlüler hem sözcük içinde hem de yalıtılmış olarak iki ayrı tablo biçiminde değerlendirilmiştir. Bu iki tablodaki frekans değerleri, ortalamaları alındıktan sonra deneysel çalışmamızla karşılaştırılmış ve iki veri arasında uyum olduğu görülmüştür. Çalışma 22-56 yaşları arasındaki 15 erkek ve 14 bayan katılımcıdan alınan ünlüler üzerinde yapılmıştır. Ayrıca 6 yaşındaki 15 erkek ve 8 kız çocuğundan alınan veriler de işlenmiştir.

Malkoç, Ekrem (2009), Türkçe Ünlü Formant Frekans Değerleri ve Bu Değerlere Dayalı Ünlü Dörtgeni. *Dil Dergisi* (146/Ekim-Kasım-Aralık), 71-85.

Adli bilim alanında kaleme alınmış makalede ise 10 erkek ve 10 bayan konuşucunun seslendirdiği sözcüklerden alınan ünlüler kullanılmıştır. Ancak bu çalışmada, konuşucuların yaş aralığı verilmemiştir. Çalışmada Türkçe ölçünlü dil konuşucusu 10 bayan ve 10 erkekten elde edilen ünlü formant frekans değerleri, önceki çalışmalardaki değerler ile karşılaştırılarak Türkçe ölçünlü dil konuşucuları için ortalama frekans değer aralıkları hesaplanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın verileri ile deneysel

çalışmamızda elde edilen veriler karşılaştırılmış ve iki veri arasında uyum olduğu görülmüştür.

Frekans ölçümünde bilgisayar programı kullanılmayan, hangi cinsiyetten kaç kişi ile yapıldığı ve bu kişilerin hangi yaş aralığında olduğu belirtilmeyen bazı çalışmalar da mevcuttur. 1979 yılına ait, formant frekansları değerlerinin cetvelle hesaplandığı bir çalışma (Selen, 1979)**,** Ergenç tarafından 1989 yılında yapılmış bir çalışma (Ergenç, 1989) ve yapay insan sesi sentezi uygulamaları için hazırlanmış parametreler kullanarak insan sesi üretmeye yönelik 2001 yılında yapılan bir çalışma (Ertaş ve Eskidere, 2001) bunlara örnektir.

- **Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ses Bilgisi veya Telaffuz Becerisi Üzerine Yapılan Diğer Bazı Çalışmalar:**

Coşkun, Mustafa Volkan (2006), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sesletim Sorunu" Editör: GÜLSEVİN, Gürer ve BOZ, Erdoğan, *Türkçenin Çağdaş Sorunları*, İstanbul: Divan Yayınevi.

Demir, Tuba ve Güleç, İsmail (2015), "ABD Uyruklu Öğrencilerin A1 Düzeyinde Türkçe Ünlü Sesletiminde Karşılaştıkları Ortak Sorunlar, Koç Üniversitesi Örneği", *IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*: 120-134, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Doğan, Candemir (2007), "Arap Öğrencilere Türkçe Sesbilgisi Öğretimi", *Marife* 7.2: 233-249.

Erdem Nas, Gönül (2020), "Türkçenin Sesletiminin Yabancılara Öğretimi Üzerine Notlar", *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* 67: 703-714.

Erten Dalak, Hasret Derya ve Mercan, Öykü (2017), "Suudi Öğrenenlerin Arapçada Olmayıp Türkçede Olan Ünsüz Seslerde Yaptığı Telaffuz Hatalarının Analizi", *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi* 4(2): 10-18.

Kahraman, Mehmet (2013), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ses ve Yazı Öğretimi ve İşlevi", Editör: ARSLAN, Mustafa, *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi Bildiri Kitabı-I*: 571-579, International Burch University, Saraybosna/Bosna-Hersek.

Özdemir, Cemal ve Arslan, Mustafa (2017), "Kazak Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenirken Vokal Seslerin Kullanımında Karşılaştıkları Sorunlar", *The Journal of Academic Social Science* 5.59: 46-70.

Özmen, Ceren; Güven, Esra ve Dürer, Zeynep Selin (2017), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi: Sesletime Yönelik Bir Uygulama ve Etkinlik Önerisi", *Turkish Studies* 12/28: 593-634.

Savaş, Salih (2015), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Okuma ve Telaffuz Zorlukları", *International Journal of Languages' Education and Teaching*: 2379-2386.

Şenyiğit, Yunus ve Okur, Alpaslan (2019), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi ve Telaffuz Eğitimi", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 52: 519-549.

Yılmaz, İsa ve Şeref, İzzet (2015), "Arap Öğrencilerin Türkçe Okuma Sesletim Becerilerinin Geliştirilmesinde Şiirden Yararlanma", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 4/3: 1213-1228.

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Problem Durumu

Pek çok yabancı dil öğrencisinin öğrenmeye başlarken hiç bilmediği bir dilde karşılaştığı ilk konu ses bilgisidir ve ses bilgisi öğretimine de seslerle ve seslerin alfabedeki karşılığı olan harflerin öğretilmesiyle başlanır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ilk haftasında genellikle hızlıca geçilen alfabe ve ses öğretimi, öğrencilere soyut olarak aktarılmaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde elzem olan somuttan soyuta ilkesine uyulmamış olmaktadır. Sadece karşılık geldikleri harfleri tahtaya yazmak, sesleri somutlaştırmaya yeterli olamaz. Zaten sesleri sembolize eden harflerin kendisi de o dile yabancı olan öğrencinin zihninde soyut kalmaktadır. Çünkü öğrenilmeye çalışılan dilin alfabesindeki semboller, ilk defa karşılaşanlar için bir somutluk ifade etmez.

Bilgisayar destekli görsel-işitsel materyallerin kullanılması, sadece telaffuz konusunda değil, hatta sadece dil alanında değil, nerdeyse her çeşit öğretim etkinliğinde kalıcı bilgi oluşturmak açısından önemlidir. "Geliştirilen BDİT öğretim materyalinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin süreç sonunda telaffuz becerilerindeki gelişmeye bağlı olarak dinleme ve anlama becerilerinde de artış olduğu görülmüştür." (Şimşek, 2008: 82).

Beş duyu organının öğretime dâhil edilebilmesi oranında bilgilerin kalıcı belleğe daha çok aktarıldığıyla ilgili çalışmalar mevcuttur. "Yabancılara Türkçe öğretiminde ne kadar çok farklı duyuya hitap eden materyal kullanılırsa öğrenme, o ölçüde kalıcı izli olacak ve çoklu öğrenme fırsatı öğrenciye sunulmuş olacaktır. Yazılı, görsel, işitsel materyallerin kullanımı dersi daha dikkat çekici hâle getirecek, dersi monotonluktan kurtaracaktır." (Duman, 2013: 7).

Bu durum göz ardı edilerek harflerin tahtaya yazılıp seslendirildiği geleneksel öğretim yönteminde, bilinenden bilinmeyene ilkesi de gözetilmemektedir. Çünkü pek çok yabancı dil öğrencisinin ana dilinde bulunmayan veya bulunsa dahi ana dilinden farklı olan ses veya yazı birimleri ile karşılaştığı ilk derslerde, ses ve harf özdeşliğini zihinde kurmak ve bu bağıntıyı uzun süreli belleğe atmak öğrenci açısından çok kolay olmamaktadır. Hiç bilmediği veya bildiği ama ana dilindekinden farklı semboller ile daha önce hiç karşılaşmadığı sesleri birbiriyle özdeşleştirmek doğal olarak çoğu yabancı dil öğrencisi için zorlayıcı bir durumdur. Araştırmalarda Türkçeyi yeni öğrenen öğrencilerin duydukları kelimeyi yazıya dökemedikleri gözlenmiştir (Okatan, 2012: 98).

Türkçeyi ana dili olarak öğrenmiş ortalama bir kişiye, ilk defa duyduğu ama yazılışını hiç bilmediği Türkçe bir kelime, hece hece telaffuz edilip o kişiden bu kelimeyi yazması istense o kişi bu kelimeyi doğru yazacaktır. Oysa aynı uygulama, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenci üzerinde denense bu kelimenin çoğunlukla yanlış yazıldığı görülür.

Peki, bu neden böyle olmaktadır? Türkçe ana dili kullanıcıları kelimelerin yazılışlarını tek tek öğrenmezler, sesleri ve seslerin alfabedeki sembolleri olan harfleri öğrenirler ve ses ile harf arasında ayrılmaz bir bağ ile bütünlük sağlarlar. Öyle ki ana dili kullanıcısı bir Türk, ilk defa duyduğu Türkçe kelimenin bütünsel olarak nasıl yazıldığını değil, hece hece telaffuzunun nasıl olduğunu zihninde iç sesiyle (internal speech) düşünür ve bu şekilde her hecede telaffuz edilen ses birimlerini yazı birimlerine kolaylıkla dökebilir.

Maalesef yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çoğu öğrenci bu yöntemi kullanamamaktadır. Çünkü Türkçe öğrenilen ilk haftada çoğunlukla üzerinde fazla durulmadan geçilen alfabe ve ses bahsi, gerektiği kadar hassasiyet gösterilerek ince ayrıntısına kadar anlatılan bir konu değeri görmemektedir. Bu yüzden öğrenciler, ses bilgisinin ve telaffuzun temeli olan sesleri yeterince öğrenememekte, kullanımda alışkanlık hâline getirememekte ve duyduğu sesleri -özellikle ünlüleri- doğru sembolle

ifade etmekte zorluk çekmektedirler. Hangi sesin hangi yazı birimi ile karşılandığını iyi öğrenememiş öğrenciler, ilk defa duydukları Türkçe bir kelimeyi ana dili konuşucuları gibi alışkanlık olarak yazamamakta, bunun yerine alfabeleri sesçil (fonetik) olmayan dillerin telaffuz öğretiminde eskiden yapıldığı üzere her kelimeyi ayrı ayrı ezberlemeye çalışmaktadırlar.

Artık -özellikle Batı dillerinde- telaffuz eğitimi için kelimelerin telaffuzlarını tek tek ezberletmek yerine; alfabeleri yazıldığı gibi okunmayan, yani alfabeleri sesçil olmayan diller için özel geliştirilmiş ve her sesin bir sembole karşılık geldiği fonetik alfabenin öğretilmesi tercih edilmektedir. Oysa yeni Türk alfabesi en başından beri büyük oranda sesçil bir alfabe olarak tasarlanmıştır. Yani Türkçe, bazı alıntı kelimeler dışında, büyük oranda yazıldığı gibi okunan bir alfabe sistemine sahiptir. Bu özelliğiyle Türkçenin yazılışını ve okunuşunu öğretmek ya da Türkçe telaffuz eğitimi vermek diğer birçok dile göre oldukça basittir.

"Konuşma seslerinin tümünü temsil edebilen ideal yazı dizgesi yoktur. Ancak ulusal sesçil alfabelerde olabildiğince dilin ses birimleri gösterilir, az sayıdaki ödünç ses birimi için genellikle grafik karşılıklara yer verilmez. Türk alfabe dizgesi, istisnalar dışarıda tutulmak suretiyle öğrenme kolaylığı sağlayacak, yani en az harf içerecek biçimde düzenlenmiştir. Doğal olarak belirgin alt ses birimleri yazıyla örtülmüştür. Türk alfabesi en ideal sesçil yazım dizgelerinden biri olarak gösterilmektedir." (Hartmann ve Stork Aktaran: Eker, 2007: 24).

"Bazı dillerde sözcüklerin yazımı ile sesletimi arasındaki paralellik o dilleri saydam olarak adlandırmamızı sağlarken, yazım ile sesletim arasındaki büyük farklar o dilleri geçirmez olarak adlandırmamıza neden olmaktadır. Türkçe saydam diller arasında yer almaktadır. Bu durum Türkçeye diğer dillere göre, yabancı dil olarak öğretimi hususunda büyük avantaj sağlamaktadır. Japonca ve Çincede ise bu durumun tam aksi görülmektedir yani bu iki dilde yazım ile sesletim arasında büyük farklar mevcuttur.

Türkçe saydam bir dil olma özelliği ile saydamlığı az olan ya da geçirmez dillere göre öğrenilebilme kolaylığı açısından bir adım öndedir." (Tunay, 2010: 7-8).

"Türkçe'nin ses özelliklerini öğrenen ama Türkçe'yi bilmeyen bir yabancının anlamını bilmediği kelimeleri duyarak doğru yazması mümkündür. Bunu İngilizce, Fransızca, Rusça gibi diller için aynı kolaylıkta söylemek, iddia etmek mümkün değildir. Rusçada veya İngilizce'de daha önce görmediğiniz, anlamını bilmediğiniz kelimeyi doğru yazmanın ya hiç mümkün olmadığı veya az bir oranda olabileceği söylenebilir. Yukarıda adı geçen yabancı dillerde yazılacak kelimeleri daha önceden görerek, görme hafızasını da kullanarak yazma ve öğrenme mecburiyeti vardır." (Gümüş, ET: 27.05.2019). İngilizce gibi aynı ünlünün farklı kelimelerde farklı telaffuz edildiği, sesçil olmayan alfabelere sahip diller için telaffuz ve okuma yazma öğretimi ciddi bir sorundur. Oysa Türkçe, sesçil alfabeye sahip olma özelliğiyle telaffuz ve okuma yazma öğretiminde kolaylıklara sahiptir.

Meseleye en temelden bakıldığında Türkçe kelimelerde her hecede bir ünlü bulunma özelliği telaffuz öğretiminde yardımcı bir unsurdur. Zira önceki çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da tespit edildiği üzere yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin telaffuzunda en çok zorlandığı sesler ünlülerdir. Türkçe öğretiminin ilk haftasında sistemli ve kararlı bir biçimde ünlülerin telaffuzu üzerinde durulursa hem konuşmanın ana unsuru olan telaffuz düzelmiş olacak hem de öğrencilerin her Türkçe kelimeyi tek tek ezberleme çabasının önüne geçilmiş olacaktır. Telaffuz düzelince yazı birimleri seslendirme (okuma) ve sesleri yazı birimleri ile ifade etme (yazma) de düzelmiş olacaktır.

Başta ünlüler olmak üzere Türkçe seslerin telaffuzu üzerinde en baştan sistemli ve kararlı bir şekle durulması bir başka açıdan da önemlidir. Ünlü telaffuzlarında ve özellikle /a/-/e/, /ı/-/i/, /o/-/ö/, /u/-/ü/ arasında yapılan yanlışlıklar, öğrencilerin kalıcı belleğine bir kere yerleştiği zaman sonradan düzeltilmesi çok daha zor olmaktadır. Bu durumda aynı hatanın yapıldığı her kelime, sonradan tek tek düzeltilmeye

çalışılmaktadır. Bu da oldukça verimsiz bir çabadır. Deney grubuna uygulanan teknikle, Türkçe telaffuzun temelini oluşturan ünlüler görsel-işitsel kodlarla doğru bir şekilde kalıcı hafızaya yerleştirilerek bu yönde temelden bir çözüm sunulmaya çalışılmıştır.

"Türkçe öğretimi yapılırken kullanılan yöntem ve yaklaşımlar Türkçenin yapısına uygun olması gerekmektedir. Türkçeyle ilk defa karşılaşan bir öğrencinin, bu dili kavraması ve daha kolay öğrenmesi için Türkçenin yapısına uygun bir yöntemin geliştirilmesi önemli bir ihtiyaçtır. Türkçenin yapısal özelliklerinin sınırlarının elverdiği ölçüde kendine özgün bir yol izlenmelidir." (Erol, 2014: 82) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler genellikle yabancı kaynaklardan uyarlanmadır. Bunlardan bazıları Türkçenin ses ve cümle yapısına uymamaktadır. Alan yazınında Türkçenin özüne; ses, kelime ve cümle yapısına uygun, Türkçeye özgü herhangi bir telaffuz öğretim tekniğine rastlanılmamıştır.

Dil öğreniminde konuşma becerisinin ve bu beceri içerisinde telaffuzun herkesçe bilinen önemine rağmen akademik çalışmalarda en az tercih edilen alanlar, nesnel ölçümlerinin ve nicel değerlendirmelerinin zorluğu sebebiyle yine bu alanlar olmaktadır. Ülkemizde İngilizce, Almanca gibi yabancı dillerin telaffuzuna ilişkin çalışmalar nispeten çok sayılabilir. Ancak ana dili olarak Türkçe öğretiminde dahi sınırlı sayıda olan telaffuza ilişkin lisansüstü çalışmalar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nerdeyse hiç yoktur. Öyle ki YÖK'ün erişime açık verilerine göre yabancılara Türkçe öğretimi alanında doğrudan telaffuz üzerine yapılmış sadece bir tane yüksek lisans çalışması (İlgün, 2015) bulunmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde telaffuz becerisi üzerine yazılan makaleler de sınırlı sayıdadır. Ayrıca hem ana dili olarak hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarında telaffuzun önemine değinilir, kazanımları sıralanır ancak bu kadar önemli olduğu söylenen ve temel dil becerilerinin kazanımlarında sıklıkla görülen telaffuzun hangi yöntem veya teknikle öğretileceği ya da hangi etkinliklerle geliştirilebileceğine değinilmez, telaffuz öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler sıklıkla öğreticiye bırakılır. Öğreticilerin birçoğu da çeşitli sebepler dolayısıyla geleneksel yol olan harflerin tahtaya yazılması ve

akabinde telaffuz edilmesi şeklinde harflerin telaffuzunu öğretir. İlerleyen zamanlarda da yanlış söylenilen kelimelerin düzeltilmesi dışında herhangi bir yola başvurulmaz.

Bütün bunlarla birlikte Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe telaffuza ilişkin tutum ve ilgileri, Türkçe telaffuzlarını geliştirme kaynakları, Türkçe seslere ilişkin zorluk algıları ve ana dilleri ile Türkçe arasında benzer ve farklı olan sesler hakkında anket çalışması da bu kadar kapsamlı olarak ilk defa yapılmaktadır. 68 ülkeden Türkçe öğrenmek için ülkemize gelen 510 yabancı öğrenci ile yapılan anketler aynı zamanda Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim görevlilerine de uygulanmış, böylece Türkçe telaffuza ilişkin öğrenci ve öğretici bakış açıları da karşılaştırılma imkânı bulunmuştur.

Ülke, cinsiyet, yaş gibi etkenleri eş değer hâle getirilmiş deney ve kontrol gruplarıyla yapılan deneysel çalışma ile Türkçe ünlülerin telaffuz gelişimi nicel değerlerle incelenmiş ve Türkçe telaffuz öğretiminde farklı bir bakış açısı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bu çok bileşenli çalışmamız, Türkçe öğretiminin esası olan telaffuz gibi temel bir konuda, küçük bir temel taşı olma amacıyla ortaya konulmuştur.

2.2. Türkçe Telaffuz Öğretiminde "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak olan yaklaşım, yöntem ve teknikler, pek fazla üzerinde durulmayan ve tartışılmayan konulardır (Barın, 2010: 168). Zaman sıkıntısı, karma gruplara öğretim gibi çeşitli sebeplerle yabancılara Türkçe öğretimi sınıflarındaki uygulamalarda geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir (Tabak, 2013: 6). "Bu durum alan yazınında bir sorun olarak değerlendirilmektedir." (Tabak, 2013: v).

Ülkemizdeki yabancı dil öğretiminin en büyük sorunu kendimize özgü çözümlemelerin Batı'nın ürettiği ölçütlerle tanımlanmaya çalışılmasıdır ve bu sorun

ancak iç ve dış dinamiklerin birlikte düşünülmesiyle belirecek ortak yanlardan faydalanarak oluşturulacak kendimize özgü bir yabancı dil öğretim modeli ile aşılabilir (İlkhan ve Baykan, 2008: 137).

Sadece telaffuz eğitiminde değil, genel anlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Batılı bakış açısı ile oluşturulmuş, Türkçe ile farklı dil ailelerine mensup Batı dillerine uygun tekniklerin kullanılması yerine; Türkçenin yapısına uygun yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklerin oluşturulması ve uygulanması mühim bir gerekliliktir.

Yabancı dil öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknik üzerine çok çeşitli tanımlamalar vardır. "Yaklaşım, dilin doğası, öğrenim ve öğretime yönelik birtakım varsayımlardır. Yöntem, seçilmiş bir yaklaşıma dayalı sistematik dil sunumunun genel planıdır. Teknik, yöntemle tutarlı dolayısıyla yaklaşımla uyumlu olup sınıfta ortaya konan özel etkinliktir." (Antony, 1963 Aktaran: Tosun, 2006: 80).

"Teknik, uygulamaya yöneliktir; teknik bir sınıfta gerçekte olan bitendir. Belirli bir amacı gerçekleştirmekte kullanılan bir yol, manevra ya da plandır. Teknikler yöntem ile tutarlı olmalı ve buna bağlı olarak da yaklaşımla uyumlu olmalıdır." (Antony, 1963: 63-67 Aktaran: Barın, 2010).

Bir sonraki bölüm olan "2.3. Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniğinin Kuramsal Dayanakları ve Deneysel (Ampirik) Alt Yapısı" kısmında tekniğin dayandığı kuramlar, yaklaşımlar ve yöntemler ayrıntılı biçimde incelenmiştir.

"Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği", ilk defa karşılaşan yabancı öğrenciler için soyut sayılabilecek Türkçe seslerin nesne, şekil/hareket ve dudak durumu özdeşleştirmeleri ile somutlaştırılıp nihai olarak ses birimi ile karşılığı olan yazı birimini kalıcı bellekteki zihinsel sözlüğe kodlamayı sağlamaktadır.

"Telaffuz eğitimi için düzenlenen etkinlikler, öğrenenin motivasyonunu en üst düzeyde tutmak için eğlenceli olmalı ve birçok duyuyu işe katmalıdır." (Şenyiğit ve Okur, 2019: 539). Üç aşamalı teknik her aşamasında görme, işitme ve/veya dokunma

duyularına hitap ederek öğrenciler tarafından önce toplu, sonra bireysel taklit yoluyla tekrarlarla motor becerilerin de kullanılmasını sağlamakta böylece öğrenme ve hatırlama düzeyini en üst seviyeye çıkarmaya çalışmaktadır. Ayrıca önce toplu, ardından bireysel taklit ve tekrarlar; öğrenmeyi eğlenceli kılarak öğrenmenin önündeki engellerden en önemlisi olan psikolojik engelleri kaldırmaktadır.

Tekniğin aşamaları şu şekilde özetlenebilir:

Birinci aşamada (nesne-ses özdeşliği) belirli hayvan görselleri ile seslerinin beraber verilmesi (görsel-işitsel), ardından hayvan sesi ile benzeştirilen ünlü ses biriminin ve ilgili hayvan görseliyle de ünlü yazı biriminin özdeşleştirilmesi ve nihayet doğrudan yazı birimi ve ses biriminin özdeşleştirilmesi gerçekleştirilmektedir. Bu aşamada; somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa gibi yabancı dil öğretimi ilkeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

İkinci aşamada (şekil/hareket-ses özdeşliği) önce geometrik şekillerle görsel ve işitsel olarak, ardından hem görsel hem işitsel hem de vücut hareketleri (kollar ve bacaklar) ile öğrencilerce gerçekleştirilerek, ünlü yazı birimi ile ilgili ses biriminin özdeşleştirilmesi sağlanmaktadır. Bu aşamanın amacı, daha çok duyu organını öğrenmeye katmak ve kalıcı öğretimi sağlayan "yaparak yaşayarak öğrenme" ilkesini uygulamaktır.

Üçüncü ve son aşamada (dudak durumu-ses özdeşliği) ise sadece ünlü ses birimlerinin dudak hareketleri ile özdeşleştirilmesi yapılmaktadır. Bu aşamada ise Türkçe ünlü seslerin ağızdan çıkış şekilleri ve dudakların aldığı biçim gösterilerek taklit ve tekrar ile benzetim tekniği (simülasyon) esas alınmıştır.

Tekniğin, bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak ele alınacak olan kuramsal dayanakları ve deneysel (ampirik) alt yapısı şu biçimde gruplanabilir:

1. Türkçenin yapısı
    a) Sesçil (Fonetik) alfabeye sahip olması

   b) Ünlüye dayalı ses sistemi olması
   c) Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ses temelli cümle yönteminin kullanılması
2. Sinir bilimi bulguları
3. Dil, öğrenme ve hafıza kuramları
   a) Levelt'in Sözel Üretim Modeli
   b) Oxford'un dil öğrenme stratejileri sınıflandırması ve bellek (hafıza) stratejileri
   c) Canale ve Swain'in İletişimsel Yeti Modeli ve dilsel yeti
4. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
5. Yabancı dil öğretimi yöntemleri ve yaklaşımları
   a) Fonem Kuramı ve Ses Bilimi Yöntemi (The Fonetic Method)
   b) Telkin Yöntemi (Suggestopedia Method)
   c) Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)
6. Yabancı dil öğretiminde temel ve genel ilkeler
   a) Somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ilkesi ve Bruner'in Zihinsel Gelişim ve Öğrenme Modeli'ni esas alan Singapur örneği
   b) Görsel-işitsel materyallerin dil öğretimindeki yeri ve önemi

"Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği" ile Türkçenin duyuş kodlarına ve ses yapısına uygun yaklaşımların gözetildiği uygulamalar gerçekleştirilerek Türkçe telaffuzun eğlenceli ve kalıcı bir şekilde yabancı öğrencilere öğretilmesi için küçük bir ilk adım atılması amaçlanmıştır. Zira "başlamak, geliştirmek, yeniliklere açık olmak, denemeden korkmamak yabancı dili öğrenen ve öğretenlerin başlıca ilkeleri olmalıdır." (Tosun, 2006: 87).

2.3. "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin Kuramsal Dayanakları ve Deneysel (Ampirik) Alt Yapısı

Çağdaş yaklaşımlar göz önüne alındığında yabancı dil öğretiminde genel anlamda dinleme, konuşma, okuma, yazma olmak üzere dört beceri esastır. Bunlara bir

de dil bilgisi eklenir. Bu beceriler kıyaslandığında öğrenciler, okuma ve dinleme becerilerinde algılamaya dayalı edilgen bir durumdayken, yazma ve konuşma becerilerinde üretmeye dayalı etken bir durumda olmak zorundadırlar. Başka bir bakış açısıyla okuma ve yazma becerileri görsel ortamla, dinleme ve konuşma becerileri işitsel ortamla değerlendirilebilir.

Görsel ortamda icra edilen okuma ile yazma becerileri, işitsel ortamda gerçekleşen dinleme ile konuşma becerileri birbirleriyle ilintilidir. Bu sebeple konuşma becerisi ile dinleme becerisi beraber ele alınmalıdır. Çünkü iletişimin iki yönü vardır: Verici ve alıcı. Vericinin iletiyi doğru bir şekilde aktarması kadar, alıcının aynı iletiyi doğru algılaması da mühimdir. Sözlü iletişimin iki tarafı olan konuşma ve dinleme becerilerinde iletiyi etkileyen en önemli unsur telaffuzdur. Ancak doğru ve düzgün bir telaffuzla sağlıklı bir iletişimden söz edilebilir.

Etken olarak üretken olmayı gerektiren konuşma becerisini işitsel ortamda değerlendirme zorunluluğundan dolayı konuşmada telaffuzun önemi aşikârdır. "Konuşmada anlama etki eden başlıca unsurlar arasında telaffuz, vurgu ve entonasyon gelmektedir." (Yücel, 2016: 22). Doğru bir telaffuz olmaksızın konuşma becerisinin yetkinliğinden söz edilemeyeceği gibi dilin temel amacı olan anlaşmanın da sağlıklı yapılması ihtimali azalır. Tüm iletişim biçimlerinde olduğu gibi sözlü iletişimde de nihai amacın "anlaşma" olduğu düşünülürse tam bir anlaşmanın ancak doğru bir telaffuzla gerçekleşebileceği söylenebilir.

Telaffuzun, dil öğretiminde temel kabul edilen dört beceri ile ilişkisi "1.2. Dört Temel Dil Becerisinin Telaffuzla İlişkisi" bölümünde ayrıntılı olarak ele alındığı için burada tekrar üzerinde durulmayacaktır. "Her dilin bir düşünme biçimi olduğu, sesten başlayarak birbirinden farklı biçimsel ve anlamsal yapılar kullanarak düşünceyi ve dış dünyayı biçimlendirdiği, yani dilselleştirdiği bilinmektedir." (Polat, 2002: 63). Bu sebeple dilsel yeti için anahtar rolündeki telaffuz yeteneğinin kazandırılması

çalışmalarında Türkçenin ses yapısına uygun yaklaşım, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi yabancı dil olarak Türkçe öğretimine büyük katkılar sağlayacaktır.

2.3.1. Türkçenin Yapısı

Araştırmada deney grubuna uygulanan tekniğin dayanaklarının başında Türkçenin ses bilgisi özellikleri gelmektedir. "Açıktır ki ses bilgisi alanı, dilin deneysel araştırmalara en uygun alanlarından biridir. Bu sebeple deneysel araştırma sonuçlarının hem akademik hem de eğitsel düzeyde dikkate alınması uygun olacaktır." (Altun, 2011: 53).

2.3.1.1 Sesçil (Fonetik) Alfabeye Sahip Dil: Türkçe

İngilizce, Fransızca gibi bazı Batı dillerinin öğretiminde telaffuz, ayrı bir ders olarak verilecek kadar önemli görülmektedir. Elbette bu dillerin sesçil (fonetik) alfabeye sahip olmayışı sebebiyle kelime telaffuzlarının karmaşık olmasından dolayı telaffuz üzerinde uzun uzun durulmaktadır. Çünkü Avrupa dillerinin genelinde yazı dili ile konuşma dili arasında uçurum vardır. Öyle ki Demircan'a göre "Dolaysız (Direkt) Yöntem" gibi bazı dil öğretimi yöntemlerinde, öğretilen dilin konuşma dili ile yazı dili arasındaki büyük farkların karmaşaya yol açacağı düşüncesiyle ilk altı hafta kitap kullanılmamaktadır (2005: 197).

Türk alfabesinde bulunan a, e, i, o, u ünlü ses birimleri İngiliz alfabesinde de mevcuttur ancak Türkçenin aksine İngilizce, fonetik ses birimlerine sahip olmadığından yazıldığı gibi okunmamakta ve İngilizcede ünlülerin belli ölçütlerde farklı telaffuzları bulunmaktadır (Demir ve Güleç, 2015: 124).

Aşağıdaki tabloda (Tablo-4) bazı İngilizce[13] kelimelerde "a" harfinin nasıl telaffuz edildiği gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde İngilizcede aynı harfin beş farklı telaffuzu olduğu görülmektedir.

[13] Çalışmadaki karşılaştırmalı telaffuz değerlendirmelerinde İngilizce ile kastedilen diğer İngilizcelerin de doğrudan veya dolaylı kaynağı olan İngiliz İngilizcesidir.

Tablo-4: İngilizcedeki "a" Ünlüsünün UFA[14]'ya Göre Telaffuz Şekilleri	
Kelime	*Kelimedeki "a" Ünlüsünün UFA'ya Göre Telaffuzu*
arm, bath, car	a
apple, cat, fat	æ
amount, cinema, about	ə
law, saw	ɔ
what	ɒ

İngiliz alfabesinde 26 harf bulunmasına rağmen bu harfler toplam 44 sese karşılık gelmektedir. Çünkü İngilizcedeki yazı birimlerinin kelime içindeki karşılık geldikleri ses birimleri Tablo-4'te de görüldüğü üzere Türkçedeki gibi sabit ve net değildir. Bu yüzden İngilizce telaffuzu öğretenler UFA'yı kullanmak zorundadır. Hatta denilebilir ki UFA, telaffuzları değişken ve karmaşık olan dillerin daha kolay öğretilebilmesi amacıyla ortaya konmuş bir alfabedir.

"Türkçe alfabe fonemik bir alfabe özelliği taşımaktadır. Bu sayede Türkçe her foneme bir yazı simgesi (harf) atanabilmektedir." (Artuner, 1994: 5). "Bilindiği gibi Türkçe fonetik yapıda, okunduğu gibi yazılan, yazıldığı gibi okunan bir dildir. Bu özellik Türkçedeki harflerin ve seslerin bire bir eşleşmesinden ileri gelmektedir." (Deliveli, 2012: 67).

Türkçedeki seslerin telaffuzunun birçok dile göre net ve kelime içlerinde değişmez oluşu Türkçenin öğretimi açısından bir üstünlüktür. Elbette bazı ses birimlerinin farklı alt ses birimleri (alofonlar) genellikle ağızlarda mevcuttur. Bu durum yazı diline ve resmî dilin söyleyişine yansıtılamaz. Telaffuza yansıtılsa dahi bu alt ses birimleri, büyük çoğunlukla anlam ayırt edici bir ses, yani ses birimi olmaktan uzaktır. "Ana ses" durumundaki bir ses birimine (foneme) bağlı alt ses birimlerinin (alofonların) anlam oluşturmada ve anlaşmada ses birimleri (fonemler) kadar büyük bir etkisi yoktur (Başkan, 2003: 93).

[14] Uluslararası Fonetik Alfabe

Kaldı ki günümüz Türkçesinde kalınlık veya incelik ünsüzler vasıtasıyla değil, ünlüler vasıtasıyla sağlanmaktadır. Örneğin /k/ ses birimi, yanına ince sıradan bir ünlü gelirse ince, kalın sıradan bir ünlü gelirse kalın telaffuz edilmektedir.

Batı dillerinde aynı ünlü veya ünsüzün kelime içlerinde farklı telaffuz edilen örnekleri de vardır: Örneğin İngilizce "come" kelimesindeki "c" yazı birimi Türkçedeki /k/ gibi telaffuz edilirken "nice" kelimesindeki "c" yazı birimi Türkçedeki /s/ gibi telaffuz edilir. Oysa Türkiye Türkçesinde -çoğunlukla- yazıldığından farklı okunan bir harf yoktur.

Türkiye Türkçesinin bir diğer telaffuz kolaylığı da -bazı alıntı kelimeler hariç- genel olarak aslî "uzun ünlülerin olmayışı (Özkan, Aşcı ve Toker, 2013: 63)"dır. Ancak yazılmayıp aslî uzunluğun korunduğu kimi örnekler de vardır. Oysa İngilizcede "food" kelimesindeki "oo" ünlüleri Türkçedeki /u:/ gibi telaffuz edilirken "door" kelimesindeki aynı uzun ünlü Türkçedeki /o:/ gibi telaffuz edilir.

Batı dillerinde çoğunlukla yazıldığı hâlde okunmayan harfler de bulunmaktadır: Örneğin İngilizce "lamb" kelimesindeki "b"[15], "talk" kelimesindeki "l"[16], "car" ve "computer"[17] kelimesindeki "r"[18] telaffuz edilmez. Daha da ilginci örneğin "prefer" kelimesinden sonra herhangi bir kelime yoksa veya ünsüzle başlayan bir kelime gelirse "r" telaffuz edilmezken ünlü ile başlayan bir kelime gelirse "r" telaffuz edilir. (Lillet, 2017: 21)[19]

Hâlbuki Türkçede yazıldığı halde okunmayan veya yazıldığından farklı okunan harf neredeyse yoktur.[20] Diksiyoncuların aksi yöndeki iddiaları, dil bilgisel temelden

[15] Bk. https://dictionary.cambridge.org/tr/okunu%C5%9F/ingilizce/lamb
[16] Bk. https://ingilizcebilgisi.com/ingilizceyi-dogru-telaffuz-etmek/
[17] Bu iki kelimenin sonundaki r'nin İngiliz İngilizcesinde telaffuz edilmezken Amerikan İngilizcesinde telaffuz ediliyor olması da başka bir meseledir. Ancak daha önce belirtildiği üzere çalışmadaki telaffuz incelemelerinde İngilizce ile kastedilen İngiliz İngilizcesidir.
[18] Bk. https://blog.konusarakogren.com/ingilizcede-r-harfinin-okunusu/#ingilizce-okunmayan-r-harfi
[19] Daha geniş bilgi için bk. (Gilbert, 2005).
[20] Yumuşak g'nin (/ğ/) özel durumu "7.2.4.1. Alfabe ve Seslerin Öğretimi" bölümünde ele alınmıştır.

yoksun bakış açısından kaynaklanmaktadır.[21] "Geleceğim" kelimesindeki /i/ ünlüsünün (/gelecem/), "geliyorum" kelimesindeki /r/ ünsüzünün (/geliyom/) ve diğer muhtelif seslerin bazı konuşucularca telaffuz edilmeyişi ya da "yapacak" kelimesindeki orta hece /a/ sesinin daraltılarak (/yapıcak/) /ı/ biçiminde telaffuz edilişi gibi bazı seslerin yazıldığından farklı telaffuz edilişi bir gereklilik değil, kişisel bir tercihtir ve bu öznel tercih genel kurala yansıtılamaz.

Türkçedeki bir başka kolaylık ise ikiz ünlü (diftong) bulunmayışıdır. "Türkçe kelimelerde ikiz ünlü (diftong) yoktur." (Özkan, Aşcı ve Toker, 2013: 64). Korkmaz'a göre ikiz ünlü (diftong), aynı nefes baskısı altında telaffuz edilen ve tek ünlü değerinde olan birden fazla ünlüdür (1992: 85). Birçok dilde aynı hecede birden çok ünlü bulunurken Türkiye Türkçesinde "aynı hecede iki veya daha fazla ünlü bulunmaz." (Özkan, Aşcı ve Toker, 2013: 64). Ergin, Türkçede aslî olarak ikiz ünlü bulunmadığını, ses düşmeleri veya değişmeleri sonucunda ikincil bir şekilde görülebildiğini fakat bu durumun da tam bir ikiz ünlü olmadığını çünkü Türkçede bu şekilde ortaya çıkan ikiz ünlülerin müstakil ses birimleri oluşturmadığını belirtir (2008: 85). Dolayısıyla Türkiye Türkçesinde aslî olarak ikiz ünlü örneği bulunmamaktadır, ünlüler yalın ünlü (monoftang) olarak kullanılır. "Türkçenin 8 temel kısa ünlüsü IPA'da /a, ɯ, o, u; e, i, oe, y/ simgeleriyle gösterilen yalın seslerdir (İng. monophtong)." (Eker, 2007: 314). Bununla beraber konuşma dilinde /ğ/ sesinin sebep olduğu iki ünlünün yan yana gelmesi durumu yazı dilinde gösterilmez. Örneğin "boğa" kelimesinin "boa" biçiminde telaffuz edilmesi ancak konuşma diline ait bir tercih olarak kalabilir ve asla yazı diline yansıtılamaz.

"Aile, kâinat, saat" kelimelerindeki gibi ünlülerin farklı hecelerde yan yana gelmesi ikiz ünlü örneği sayılamaz. Çünkü bu kelimelerde yan yana bulunan iki ünlü aynı hecede bulunmamaktadır ve tek bir ses birimi olarak değerlendirilmemektedir. Örneğin İngilizce "ear" kelimesindeki /ea/ diftongu, tek bir ses birimini ifade etmektedir

[21] Daha geniş bilgi için bk. (Kaçmaz, 2007).

ve ayrıca tek hecede bulunmaktadır. Ünlü çatışması (ne ise=neyse) ve ünlü birleşmesi (ne asıl=nasıl) olayları ise diftonglaşmadan farklı bir durumdur.

Bütün bu kolaylıklarla birlikte Türk alfabesi "İstisnalar dışarıda tutulmak suretiyle öğrenme kolaylığı sağlayacak, yani en az harf içerecek biçimde düzenlenmiştir. Türk alfabesi en ideal sesçil yazım dizgelerinden biri olarak gösterilmektedir." (Hartmann ve Stork Aktaran: Eker, 2007: 24). En başından beri fonetik bir alfabe olarak tasarlanan Türk alfabesindeki her yazı birimi, genellikle bir ses birimini karşılamaktadır. Bu yönüyle Türkçenin telaffuz ve ses bilgisi eğitimi diğer dillere göre oldukça kolaydır.

2.3.1.2. Ünlüye Dayalı Ses Sistemine Sahip Dil: Türkçe

"Fonetik açıdan incelendiğinde Türkçede bulunan ünlü seslerin sayısı 16'dır (/i/, /I/, /e/, /ɛ/, /æ/, /a/, /y/, /Y/, /ø/, /oe/, /ï/, /u/, /U/, /O/, /ɔ/, /ɑ/). Her ünlünün bir açık bir de kapalı türü vardır. Ünlülerin açık ya da kapalı biçimde olmaları içinde bulundukları sözcüklerin anlamlarını değiştirmediğinden tüm ünlü sesler 8 ünlü fonem ile temsil edilir. Bilindiği gibi bunlar: /a/, /e/, /o/, /ö/, /u/, /ü/, /ı/, /i/'dir." (Artuner, 1994: 96).

"Türkçe, ünlüler bakımından zengin bir dil sayılır. Çünkü dünyadaki bütün dillerde ünlülerin toptan sayısı 13 iken ve kimi dilde çok az sayıda ünlü bulunurken (Örneğin Arapçada /a/, /u/, /i/ gibi üç temel ünlü varken) Türkiye Türkçesinde 8 temel ünlü kullanılmaktadır." (Aksan, 1999: 19). "5 ünlülü (İspanyolca, Rusça, Japonca), 6 ünlülü (İtalyanca) dizgelerin yanında Türkçe, ünlü sayısı bakımından zengindir." (Eker, 2007: 30). İngilizce, Arapça gibi belli başlı dillerde üç ilâ beş ünlü bulunurken Türkçede sekiz ünlü vardır (Banguoğlu, 1995: 23). Türkçe bol ve çok çeşitli ünlüye sahip (Özkan, 2001: 84) olduğu için ünlü bakımından zengin sayılabilir. Zira Türkçenin ünlü sayısı dünya ortalamasının biraz üzerindedir.

Örneğin İngiliz alfabesinde "a, e, i, o, u" olmak üzere beş ünlü bulunur. Arap alfabesinde harflerin üstüne konulan bir çizgi olan üstün (Ar. fetha) işareti kalın ünsüzlere getirilirse /a/, ince ünsüzlere getirilirse /e/ sesini verir. Harflerin altına konulan

çizgi yani esre (Ar. kesrâ) işareti kalın ünsüzlerde /î/, ince ünsüzlerde /i/ sesini karşılar. Harflerin üstüne konulan ötre (Ar. damma) işareti ise /u/ sesini verir. Ayrıca genellikle bu üç işaretin kullanıldığı harflerden sonra getirilen "elif (ا), vav (و) ye (ى)" harfleriyle /a:/, /i:/ ve /u:/ uzun ünlüleri elde edilmektedir. Bu durumda ünlüleri göstermeye yarayan üç harf ve üç işaret vardır.

Diğer birçok dilin aksine Türkçe, ünlülere dayalı bir ses sistemine sahiptir. Ünlü seslerin diğer dillere göre daha çok oluşu bir yana, Türkçede her hecede mutlaka bir ünlü bulunması da şarttır. Başka bir deyişle Türkçede sadece ünsüzlerden oluşan yani içinde ünlü bulunmayan bir hece mümkün değildir. Bu sebeple Türkçe telaffuzda temel olan ünlülerdir. Bu bakımdan ünlüler, Türkçe telaffuzda önemli bir yer tutmaktadır ve "Türkiye Türkçesinin öğretiminde ünlü seslerin özelliklerinin ve doğru telaffuzunun öğretimi çok önemlidir." (Sülükçü, 2011: 193).

"Sesletim ancak bir seslem düzeneğinde ya da dizgesinde oluşabilmektedir. Seslemler ise ünlüler ile oluşmaktadır. Bu sebeple anlamlı bir sesletim önce ünlüler ile başlamaktadır." (Erdem Nas, 2020: 709).

Çalışmanın öncül bölümünde ele alınan Türkçe seslerin telaffuz güçlüğü konusundaki anket değerlendirmeleri iki ana sonuç sunmaktadır. Bunlardan ilki, yabancı öğrenciler açısından Türkçe telaffuzda ünsüzler, /ğ/ hariç, genel bir zorlanmaya sebep teşkil etmemektedir. İkincisi, Türkçe telaffuzda yabancı öğrenciler açısından en çok zorlanılan sesler ünlülerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan telaffuz güçlükleri konusunda yapılan önceki çalışmalar da bu deneysel araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. "Sessiz harflerin sesletiminde bir sorun yaşanmamaktadır. Sesli harflerin özellikle de /ı/, /i/, /o/, /ö/, /u/, /ü/ seslerinin sesletiminde sorun yaşanmaktadır." (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013: 911).

Yabancılara Türkçe öğretimi telaffuz eğitiminde öncelikli olarak ele alınması gereken sesler ünlü seslerdir. Ünlülerin doğru ve düzgün telaffuz edilmesi durumunda, kelimelerin telaffuzundaki sıkıntılar büyük ölçüde halledilmiş olacaktır.

Hem ünlülerin Türkçe kelimelerde kilit konumda olması hem de Türkçe öğrenen yabancıların en çok ünlüleri telaffuzda zorluk çekmesi bakımından araştırmadaki deneysel çalışma bu temel üzerine bina edilmiştir. Bu varsayıma göre; öğrencilerce telaffuz güçlüğü çekilen ünlülerin deneysel bir çalışma ile düzeltilmesi durumunda mesele temelden çözülmüş olacaktır. Başka bir deyişle ünlüleri tam telaffuz edebilen yabancı bir öğrenci -ünsüzlerde çok fazla sorun yaşanmadığı için- Türkçe kelimeleri telaffuz etmede zorlanmayacaktır.

Bu deneysel çalışmanın farklı bir yaklaşımla ele alınması gereği açıktır. Zira yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geleneksel yöntemlerle yapılan telaffuz eğitiminin sorunlu sonuçları özellikle ünlülerde kendini açıkça göstermektedir. Bu çalışmada ve önceki çalışmalarda da tespit edildiği üzere, bilhassa /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin telaffuzlarında hemen her yaş ve gruptan öğrenci zorluk yaşamakta ve bu ünlülerin telaffuzlarında çoğunlukla yanlış yapılmaktadır.[22]

Yanlışların en baştan düzeltilememesi, tekrar edilerek yerleşmesine ve hatta kalıcı olmasına sebebiyet vermektedir. Bir kere yanlış yerleşen telaffuzu, kolay kolay düzeltmenin imkânı da olmamaktadır. Zira daha önceden yanlış öğrenilen bir bilgiyi sonradan düzeltmek, aynı bilgiyi hiç bilmeyene öğretmekten çok daha zordur. Bu gerçeklerden yola çıkılarak oluşturulan bakış açısıyla; Türkçe telaffuz eğitiminde sorunu oluştuktan sonra düzeltmek yerine en baştan, temelden çözmeyi kolaylaştıran ve aynı zamanda Türkçenin fonetik özelliklerini göz ardı etmeden sosyokültürel doğasına uygun bir yaklaşımı da içeren özgün bir teknik geliştirmek mecburiyetinde olunduğu açıkça görülmüştür. Çünkü Türkçenin kendine has söyleyiş ve duyuş kodlarını içeren ses modellerini, öğrencinin ana diline ait ses modellerine rağmen bilinçaltına kısa sürede sistematik bir şekilde yükleyen uygulamalar zincirinin oluşturulması, meseleye bambaşka bir bakış açısı ile yaklaşmakla mümkün olacaktır.

[22] Daha geniş bilgi için bk. (Kara, 2010; Yelok ve Büyükikiz, 2010; Büyükikiz ve Hasırcı, 2013; Şengül, 2014; Tüm, 2014; Demir ve Güleç, 2015; İnan ve Öztürk, 2015; Özdemir ve Aslan 2017; Kahraman, 2018).

2.3.1.3. Ses Temelli Dil Öğretimi Yöntemi[23]

Dilin temeli sestir. Bu sebeple dil bilgisinde seslerden hareket etme anlayışı yaygınlaşmakta, dil bilimi gittikçe ses bilgisine dayandırılmaktadır (Mansuroğlu, 1954: 151). "Her dilin kendine özgü bir dil bilgisi vardır. Ses bilgisi de dil bilgisinin temel yapı taşıdır." (Topbaş, 2006: 41). Çünkü "Sesler birleşerek heceleri, kelimeleri ve cümleleri meydana getirirler." (Özkan, Aşcı ve Toker, 2013: 59). Bir dilin alfabesindeki harfler, o dilin ses sisteminin sembolleridir. Başka bir deyişle "Seslerin yazıdaki karşılıkları olan işaretlere harf adını veriyoruz." (Özkan, Aşcı ve Toker, 2013: 59).

Türkçede her harf bir sesi karşıladığı (MEB TTKB, 2009: 233) için Türkçenin sesçil bir alfabeye ve ayrıca ünlüye dayalı ses sistemine sahip olması sebebiyle diğer birçok dilden farklı olarak dil eğitiminin ses temelli yapılması gerekmektedir. Bu bakımdan; kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa gibi dil öğretiminin temel ilkelerine uygunluğu ile de öne çıkan yöntem "Ses Temelli Cümle Yöntemi"dir.[24]

Ülkemizde 2004-2005 öğretim yılında deneme uygulamaları yapılarak 2005-2006 öğretim yılında tüm yurtta uygulanmaya başlanan ve hâlen uygulanmaya devam edilen "Ses Temelli Cümle Yöntemi" de bu çalışmanın deneysel kısmının kuramsal dayanaklarından biridir.

Ses temelli dil öğretimi, Türkçenin niteliklerine ve sesçil yapıdaki alfabesine uygun bir ses öğretim yöntemidir. "Ses Temelli Cümle Yöntemi", MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından oluşturulan "İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu"nda şu şekilde tanımlanmaktadır: "Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde, ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır.

[23] Geniş bilgi için bk. (Arslan, 2006; Deliveli, 2012).
[24] Ülkemizde teknoloji alanında kullanılan "Türkçe sesli ifade tanıma" yöntemlerinde de Batı dillerine uygun "sözcük tanıma yöntemi" değil, "fonem tanıma yöntemi" tercih edilmeye başlanmıştır (Artuner, 1994: 5).

Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır.” (MEB TTKB, 2009: 232).

Yöntemin bazı özellikleri ise şöyledir:

“Ses Temelli Cümle Yöntemi’nde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.

İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi, bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.

Bu yöntem tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma-yazma öğretimi yerine, çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle öğrenciler çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle ilk okuma-yazmayı öğrenmektedir.

Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.

Okuma-yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencinin dikkat gelişimine uygun bir yöntemdir. Bu yöntem öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat gelişimini de sağlamaktadır.

Yöntemin bir gereği olarak ilk okuma-yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir. Bu süreç, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici olmaktadır.

Bu yöntemle ilk okuma-yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte ve cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmektedir.

Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.

Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlamakta, dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunulmaktadır.

Öğrencilerin sesleri belirli bir sıra içinde öğrenmesi, yazma sürecinde kelimelerin doğru yazımını öğrenmesini sağlamaktadır.

Öğrenciler yazma ile okuma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle okumanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.

Öğrencilerin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktır." (MEB TTKB, 2009: 233-234).

Bu çalışmanın deneysel kısmında uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği", yabancı öğrencilerin Türkçede en çok zorlandıkları seslerin ünlüler oluşundan[25] ve Türkçe kelimelerin her hecesinde ünlü bulunma mecburiyetinden yola çıkarak telaffuz öğretimini temelden çözmeyi amaçlayan bir bakış açısına sahiptir. Bu bakış açısına göre başta ünlüler olmak üzere Türkçe sesler, dil yapıları Türkçeye benzemeyen başka dillerden uyarlama yöntem veya tekniklerle değil, Türkçenin ses yapısına ve öz gerçeklerine uygun yöntem ve tekniklerle en baştan ve mükemmel bir

[25] Önceki bazı çalışmalarda da Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için ünlülerin telaffuzunun ünsüzlere nazaran daha zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. "Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ünlüleri öğrenmenin (%87), ünsüzleri öğrenmekten (%23) daha zor olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır." (Özmen ve diğerleri, 2017: 606).

şekilde öğretilebilirse öncelikle konuşma ve okuma becerisi olmak üzere dört temel beceride de fark edilir bir gelişme ve iyileşme sağlanacaktır.

2.3.2. Sinir Bilimi Bulguları

Tekniğin en önemli bilimsel dayanaklarından birisi de sinir bilimi çalışmalarında ulaşılan bulgulardır.

"Çağrışımsal öğrenme gibi ileri seviye bilişsel süreçlerin algıyı nasıl şekillendirdiği ve hangi kortikal alanlarda (erken seviye veya ileri seviye) duyusal değişimlere (sensory plasticity) yol açtığı sistemsel sinirbilimcilerin uğraştığı en aktif konulardan birisidir." (Kafalıgönül, 2018: 130).

"Daha önce gerçekleştirilen çalışmalar yetişkin bireylerde çağrışımsal öğrenmenin algısal deneyimler üstünde beklenmeyen önemli etkilerine ve bu etkilere dayalı duyusal değişimlere işaret etmektedir." (Kafalıgönül, 2018: 125).

"Bulgular, çağrışımsal öğrenme kaynaklı değişimlerin sadece korteksin ileri bölgelerine kısıtlı olmadığını ve erken seviye duyusal alanlarda da değişimlere yol açabildiğini göstermeleri açısından önemlidir." (Kafalıgönül, 2018: 132).

"Eğer iki görsel uyaran hep birlikte görüldüğü takdirde, zamanla bu iyi uyaran ilişkilendirilmekte ve sadece bir uyaranın sunulması diğer uyaranın akla gelmesine ve zihinsel görüntüsünün oluşmasına yol açmaktadır." (Kafalıgönül, 2018: 126).

"İşitsel tonların kazandığı mana ve etki daha ileri seviye asosiasyon ve duyusal olmayan (hafıza gibi) bilişsel süreçleri tetikleyebilir ve bu bölgeler geribildirimsel bağlantıların kuvvetlenmesine yol açabilir." (Kafalıgönül, 2018: 133).

"Günlük yaşantımızda bize sunulan birçok uyaran birden çok modaliteyi içermektedir ve çoklu-duyusaldır. Dolayısıyla bu tek duyumlu yaklaşım doğal öğrenme mekanizmalarını uyarmada yetersizdir. Bu nedenle, yakın zamanda çoklu-duyusal çağrışımsal öğrenme çalışmalarına olan ilgi artmıştır. Gerçekleştirilen çalışmalar, bu

genel yaklaşımı destekler niteliktedir ve çoklu-duyusal çağrışımların görsel algı üzerine dramatik etkilerinin olduğunu göstermiştir." (Kafalıgönül, 2018: 132).

"Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği" sinir bilimi çalışmalarından elde edilen bulgularda ortaya koyulan "çoklu-duyusal çağrışım" temeline dayanmaktadır.

2.3.3. Dil, Dil Öğrenme ve Hafıza Kuramları

Tekniğin bir başka bilimsel alt yapısı ise dil, öğrenme ve hafızaya ilişkin bazı model ve kuramlardır.

2.3.3.1. Levelt'in Sözel Üretim Modeli

1989 yılında psikodilbilimci Willem Johannes Maria Levelt, yayımladığı ve Türkçeye "Konuşma: Niyetten Artikülasyona" şeklinde tercüme edilebilecek "Speaking: From Intention to Articulation" (Levelt, 1989) adlı kitabında ana dili edinimi veya yabancı dil öğrenimini değil, bizatihi konuşmanın tüm süreçleriyle nasıl gerçekleştiğini ele almıştır.

Levelt, bu kitabında öne sürdüğü sözel üretim modellemesi ile konuşmanın tüm bilişsel aşamalarını yansıtmaya çalışmıştır. Eserde konuşma niyetinden, ses olarak gerçekleşmesine kadar sözlü iletişimin hangi zihinsel süreçleri katettiği incelenmiş ve dört alt boyutlu aşama sıralamasına ulaşılmıştır.

2.3.3.1.1. Kavramlaştırma (Conceptualizing)

Konuşmanın kavramlaştırılması, bilinçaltına kadar uzanan içsel dinamiklerle ilgili zihinsel bir süreci kapsadığı için, Levelt tarafından hakkında en az veriye ulaşabildiğimiz aşama olarak tanımlanmaktadır. Bu aşama, konuşma niyetinin sözlü iletişime dönüştürülmesi olarak tanımlanabilir. Bir başka deyişle kavramlaştırma, bağlama göre hangi ifadenin seçileceğini kararlaştırma sürecidir. Bu seçim yapılırken eş zamanlı olarak içeriği kararlaştırma, sıraya koyma, kavramları birbirine göre

konumlandırma aşamaları da gerçekleşir. Bu aşamaların gerçekleşmesi sonucu, karşı tarafa iletilecek olan mesajın taslağı meydana gelir. Bu taslak, verici tarafından alıcıya sözlü olarak ifade edilme niyetindeki her türlü iletinin kavramsal yapısını oluşturur (Levelt, 1989: 9-10).

Kavramlaştırmaya şu şekilde bir örnek verilebilir: Ders çalışmayı sevmeyen ama başarılı olmak isteyen bir öğrencisi ile görüşme yapmakta olan rehber öğretmenin o anda duruma uygun bir hikâye aklına gelir. Öğretmen bu hikâyeyi öğrencisine anlatmaya niyetlendiğinde zihninde kavramlaştırma aşaması işler. Bu aşamaya göre; öğretmen (verici) öğrenciye (alıcı) öğüt vermek (amaç) için, bir şeyi sadece istemenin yeterli olmayacağı, istemekle birlikte gayretin de şart olduğu (içerik) mesajını veren bir hikâye (söylem türü) anlatmak niyetini zihninde kavramlaştırarak sözel ifadeye uygun hâle getirecektir (Levelt, 1989: 10-11).

2.3.3.1.2. Formülize Etme / Kurallaştırma (Formulating)

Bu aşamada önce, konuşma için oluşturulacak kelime, kalıp söz, deyim, atasözü, dil bilgisi yapısı gibi dil ögeleri, kelime hazinesinden seçilerek niyete göre tasarlanır ve bağlama uygun olacak şekilde yapılandırılır. Konuşma için seçilen dil ögeleri, söylem olarak öncelik sonralık sırasına konur ve söz dizimine uygun bir biçimde dizilir. Şekillendirilen bu dil ögelerinin seslendirilmesi aşamasında ses bilgisel olarak seçimler yapılır. Seslerin doğru telaffuz edilmesi gibi parçasal ses birimleri ile vurgu ve tonlama gibi parçalar üstü ses birimlerini de seslendirme öncesi planlanır (Levelt, 1989: 11-12).

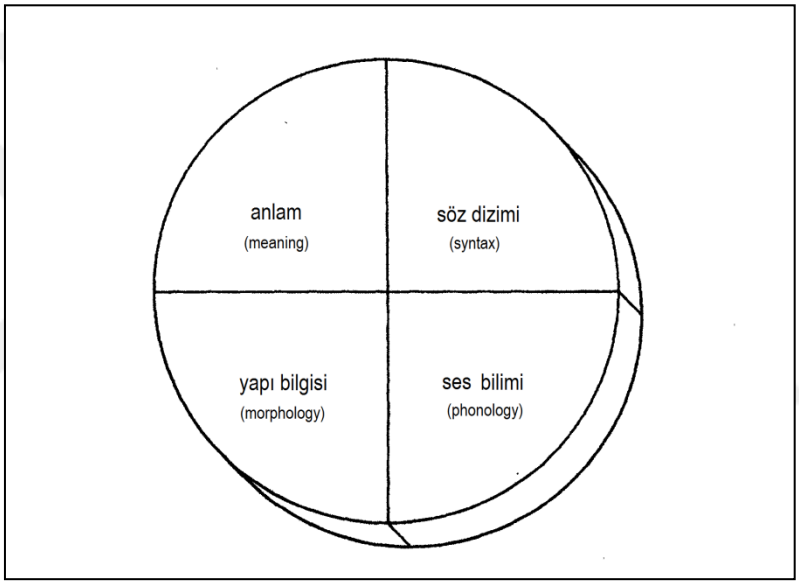
Formülize etme iki aşamada gerçekleşmektedir: Dil bilgisel kodlama ve ses bilimsel kodlama.

2.3.3.1.2.1. Dil Bilgisel (Grammatical) Kodlama

Formülize etmenin ilk aşamasıdır. Levelt'e göre dil öğrenen her insanda bir "zihinsel sözlük" mevcuttur. Sözlü iletişim niyeti oluştuğunda, tasarlanan konuşmaya uygun kavramları ifade eden dil ögelerine, bu zihinsel sözlükten erişilir. Kavramları

karşılayan bu dil ögelerinin öğrenme yoluyla daha önceden modellenip kaydedilmiş görüntüleri zihinde canlandırılır. Uygun dil ögeleri seçilerek konuşmada kullanılmak üzere ön belleğe alınır. Dil bilgisel kodlama için hazır hâle gelen dil ögeleri, anlam bilimsel (semantik), söz dizimi (sentaks) ve yapı bilimsel (morfolojik) olarak da biçimlendirme işleminden geçer (Levelt, 1989: 11-12). (Şekil-2)

Şekil-2: Zihinsel Sözlükteki Bir Maddenin İç Yapısı



Kaynak: Levelt, 1989: 182.

2.3.3.1.2.2. Ses Bilimsel (Phonological) Kodlama

Formülize etmenin ikinci aşaması bu kodlamadır. Her insanda bir zihinsel sözlük olduğu gibi "zihinsel ses (hece) haznesi" de bulunmaktadır. Zihinsel sözlükteki dil ögelerinin telaffuzunda beyindeki bu ses/hece haznesi kullanılmaktadır. Ses bilimsel kodlamada, yalnızca parçasal ses birimleri olan seslerin ve hecelerin telaffuzu değil; aynı zamanda sesin şiddeti, vurgu, tonlama, duraklama gibi parçalar üstü ses birimlerinin de kodlaması yapılır (Levelt, 1989: 11-12).

Sözlü iletişimde kullanılacak dil ögelerinin fonetik ve telaffuz planlamasının yapıldığı ses bilimsel kodlama sonucu ortaya çıkan "iç ses (internal speech)", aslında "açığa çıkmış konuşma/dış ses (overt speech)" öncesi bir tür iç konuşmadır. Zira fonetik planlama yapıldıktan sonra, zihinsel ses/hece haznesine erişilir ve seslendirilmesi planlanan ses/hece bu hazneden çıkarılır. Zihinsel hazneden çıkarılan bu ses veya hece, aynı zamanda fonolojik açıdan da bir seslendirme hareketine karşılık gelmektedir. Konuşmada kullanılması planlanan bu ses ve heceler, içsel olarak seslendirmeyi başlatır. Her sesin zihinsel depoda karşılık geldiği sesletim hareketleri, boğumlanma (artikülasyon) organlarında gerçekleştirilmeye başlanır (Levelt, 1989: 11-12).

Özet olarak ses bilimsel kodlama aşaması, kullanılacak seslerin telaffuzunun zihinde planlanması ve sonrasında seslendirilmesi için artikülasyon organlarının harekete geçirilmesidir (Levelt, 1989: 11-12).

2.3.3.1.3. Artikülasyon / Boğumlanma (Articulating)

İkinci aşamada, dil bilgisel ve ses bilimsel olarak zihinde kodlanıp formülize edilen ileti seslendirilmek üzere, motor sistem kullanılarak artikülasyon organlarına gönderilir. Üçüncü aşama olan artikülasyon aşamasında ise zihinde tasarlanan bu iç ses (internal speech), açığa çıkmış konuşma (overt speech) biçimine dönüştürülür. Zihinsel sözlükten seçilen dil ögelerinin, zihinsel haznede özdeşleştirilen ses birimsel karşılıkları ile eşleştirilmesi bir önceki aşama olan formülize etme aşamasında gerçekleştirilirken, bu dil bilgisel ve fonetik planlama sonucu ortaya çıkan iç sesin boğumlanma organlarıyla dış ses olarak gerçekleştirilmesi artikülasyon aşamasında yapılmaktadır (Levelt, 1989: 12-13).

Artikülasyon, motor sistemle gerçekleştirilmektedir. Beyinde başlayan konuşma niyetinin beyincik ve sinir sistemi ile kasların harekete geçirilmesi sonucu, akciğerden gelen havanın ses telleri, gırtlak, yutak, ağız, damak, dil, dişler ve dudak vasıtasıyla sese dönüştürülmesi, yani konuşma motor beceriyi gerektiren bir işlemdir. Bütün bu işlemler artikülasyon aşamasında gerçekleşmektedir (Levelt, 1989: 12-13).

Artikülasyon kısaca, niyet sonucu oluşan iç sesin dış sese dönüştürüldüğü konuşma aşamasıdır. Zira artikülasyon aşamasının ürünü "açığa çıkmış konuşma/dış ses (overt speech)"tir (Levelt, 1989: 12-13).

2.3.3.1.4. Öz Denetim / Gözden Geçirme (Self-Monitoring)

İlk üç aşama olan kavramlaştırma, formülize etme ve artikülasyon aşamalarının her birinde öz denetimin gerçekleştiği, hata ortaya çıkmadan önce üretimden vazgeçildiği ya da ortaya çıkan sözel üretim hatalarının fark edilip telafi edildiği, gerektiğinde düzeltildiği aşama öz denetim aşamasıdır (Levelt, 1989: 13-14).

Bu öz denetim ve onarım her aşamada olabilir. Kavramlaştırma aşamasında öz denetimle niyetten vazgeçilebilir veya hatalı kavram yerine doğrusu getirilebilir. Formülize etme aşamasında zihinsel sözlükteki dil ögelerinin seçiminde veya bu ögelerin dil bilgisel ve fonolojik yapılandırılmasının yanlışlığı durumunda bu denetim gerçekleşebilir. Artikülasyon aşamasında iç sesin dış sese yanlış yansıması durumunda da bu denetim veya onarıma başvurulabilir. Kısaca niyet, kavram, iç ses veya konuşma esnasında meydana gelen hatalar bu öz denetim aşamasında düzeltilir. Öz denetim düzeneği, aynı zamanda sözlü iletişimde dinleyici tarafında bulunulurken de denetleme ve düzletme işlevini yürütür (Levelt, 1989: 13-14).

Öz denetim aşaması üç alt boyutta gerçekleşir: Duraksama, onarım, tekrar başlama.

2.3.3.1.4.1. Duraksama

Sözel üretim aşamalarında kelimenin veya cümlenin herhangi bir yerinde, vazgeçme, yerine yenisini koyma veya düzeltme amacıyla kısa bir süre durma davranışıdır. Bu duraksama, sessiz kalma biçiminde olabileceği gibi; konuşmayla doğrudan ilgili olmayan "ııı" gibi anlamsız bir ses, "Ah" gibi bir ünlem, "Affedersiniz" gibi bir kelime veya "Hay Allah" gibi bir ifade kullanılarak da yapılabilir (Levelt, 1989: 13-14).

2.3.3.1.4.2. Onarım

Uygun olmayan veya hatalı bir dil ögesini uygun olanıyla değiştirmek, her türlü yanlışlığı düzeltmek ya da daha çok açıklama yapmak amacıyla sonradan eklemeler yapmak suretiyle telafi etme davranışıdır. Bu telafi, yanlış bir telaffuzu düzeltmek şeklinde olabileceği gibi yanlış bir kelimeyi değiştirmek biçiminde de görülebilir (Levelt, 1989: 13-14).

2.3.3.1.4.3. Tekrar Başlama

İlk aşama olan duraksamanın çok uzaması hâlinde ya da ikinci aşama olan onarımın mümkün olmadığı durumlarda sözel üretime yeniden başlama davranışıdır. Örneğin yanlış bir telaffuz veya düzeltilemeyecek derecede hatalı bir dil ögesi kullanımı olması durumunda tekrar başlama telafisine gidilebilir (Levelt, 1989: 13-14).

Deney grubuna uygulanan üç aşamalı "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği", Levelt'in sözel üretim modelindeki aşamalara uygun olarak geliştirilmiştir. İlk aşama olan nesne-ses özdeşliği çalışmasında kavramlaştırma aşaması, ikinci aşama olan şekil/hareket-ses özdeşliği çalışmasında formülize etme aşaması ve son aşama olan dudak durumu-ses özdeşliği çalışmasında ise artikülasyon aşaması dikkate alınmıştır.

Levelt'in sözünü ettiği "zihinsel sözlük"teki şekilsel dil ögeleri ile bunların karşılık geldiği ses/hece özdeşleştirmesi anlayışı da "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nde esas alınmıştır. Nesne, şekil/hareket, dudak durumu bağıntıları ile zihinsel sözlüğe kaydedilen sembollerin, ifade ettikleri ses ile özdeşleştirilmesi sağlanmış; böylece Türkçeye ait "zihinsel ses/hece haznesi" oluşturulmuştur.

2.3.3.2. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması ve Bellek (Hafıza) Stratejileri

Rebecca Oxford'un 1990 yılında yayımladığı "Dil Öğrenme Stratejileri: Her Öğretmenin Bilmesi Gerekenler" adıyla Türkçeye tercüme edilebilecek kitabında öne

sürdüğü fikirler, deney grubuna uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin, ünlüleri görsel ve işitsel olarak bir nesne ile özdeşleştirerek seslerin telaffuz biçimlerini kalıcı bellekte tutma ve gerektiğinde hafızadan geri çağırma aşamalarının bilimsel dayanağını oluşturmaktadır.

Oxford'a göre öğrenme stratejileri şu şekilde sınıflandırılabilir:

- Doğrudan Stratejiler
    - Bellek (Hafıza) Stratejileri
    - Bilişsel Stratejiler
    - Karşılama (Telafi Etme) Stratejileri
- Dolaylı stratejiler
    - Üstbilişsel Stratejiler
    - Duyuşsal Stratejiler
    - Sosyal Stratejiler (1990: 17).

Doğrudan öğrenme stratejilerinin ilki ve temeli olan "Bellek (Hafıza) Stratejileri" genel olarak kavram haritası, kodlama, özdeşlik kurma, benzetim, anahtar kelime ve benzeri yöntemlerle öğrenilmek istenen verinin geçici bellekten kalıcı belleğe aktarılarak uzun süreli saklanılmasını ve gerektiğinde kalıcı bellekten yeniden çağrılarak hatırlanmasını sağlayan stratejilerdir.

Bellek stratejileri, bilgileri geçici belleğe kısa süreli olarak kaydeden ezber yerine, bilgiler arasında bağ kurup bilinçli öğrenmeyi sağlayarak kalıcı belleğe uzun süreli olarak kaydetmeyi mümkün kılmaktadır (Chiya, 2003: 16-17).

Oxford'un (1990: 17) öne sürdüğü bellek stratejilerinin alt boyutları ve gerçekleşme aşamaları ise şu şekildedir:

2.3.3.2.1. Bellek (Hafıza) Stratejileri

2.3.3.2.1.1. Zihinsel Bağlantılar Kurma

2.3.3.2.1.1.1. Gruplama

"Dil materyallerini zihinsel veya yazılı olarak anlamlı birimler hâlinde sınıflandırma olarak tanımlanmaktadır. Bu gruplama işlemi kelime kategorilerine göre (isim, sıfat, zarf, fiil vb.), konularına göre (renkler, kara taşıtları, yiyecek/içecek ile ilgili kelimeler vb.), pratik fonksiyonlara göre (bir eylemi kolaylaştıran aletler vb.), dilsel fonksiyonlara göre (rica etme, özür dileme vb.), yakın veya eş anlama göre (dost, arkadaş, yoldaş, yaren vb.), farklı veya zıt anlama göre (dost/düşman, iyi/kötü vb.) yapılabilir." (Bardakçı ve Kılıç, 2016: 77).

"Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nde bu aşama, ünlülerin gruplanarak öğretilmesi biçiminde uygulanmaktadır. Deney grubuna uygulanan tekniğin ikinci aşaması olan şekil/hareket-ses özdeşliği kısmında /a/-/e/, /ı/-/i/ ve /o/-/ö/-/u/-/ü/ gruplanarak beraber ele alınmıştır.

2.3.3.2.1.1.2. Özdeşlik Kurma / İlişkilendirme / Çağrışım Yapma

"Öğrenilen yeni dil ögelerini ya da kelimeleri hâlihazırda bilgi dağarcığında bulunan kavramlarla ilişkilendirerek veya çağrışım yoluyla öğrenmeyi kolaylaştırma olarak tanımlanabilir. Bu çağrışımlar basit veya karmaşık, sıradan veya sıra dışı olabilir ancak öğrenen için anlamlı olması gerekmektedir." (Bardakçı ve Kılıç, 2016: 77).

Deney grubuna uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin birinci aşaması olan nesne-ses özdeşliği kısmında öğretilmek istenen ünlü ile nesne arasında çağrışım sağlayacak çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.3.2.1.1.3. Bir Bağlama Yerleştirme / Bağdaştırma

"Yeni öğrenilen bir kelimeyi anlamlı bir cümle içinde, bir konuşmada veya kısa bir hikâyede kullanarak hatırlamayı kolaylaştırmaktır. Bu strateji aynı zamanda

ilişkilendirme stratejisi ile de ilişkilidir çünkü bağlam oluştururken yeni edinilen bilgiyi o bağlamla ilişkilendirmeyi gerektirmektedir." (Bardakçı ve Kılıç, 2016: 77).

Deney grubuna üç aşamalı "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin uygulanmasının ardından, ünlülerin kelime içlerindeki kullanımları, özel olarak seçilen bazı kelimelerin önce öğretici, sonra öğrenciler tarafından grup ve bireysel olarak sesli biçimde tekrarlanması yoluyla gösterilmiş, böylece öğrenilen seslerin bağlamda kullanılması sağlanmıştır.

2.3.3.2.1.2. Görsellere ve Seslere Başvurma

2.3.3.2.1.2.1. İmgeleri Kullanma

"Öğrenilen yeni dil ögelerini ya da kelimeleri bir kavramın zihindeki imgesini kullanarak veya kâğıda çizerek öğrenme stratejisidir. Bu strateji soyut kelimeleri hatırlamak için onları somut bir nesnenin görsel sembolü ya da resmi ile ilişkilendirerek kullanılabilir." (Bardakçı ve Kılıç, 2016: 78).

Deney grubuna uygulanan tekniğin birinci aşaması olan nesne-ses özdeşliği kısmında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler açısından soyut olan Türkçe ünlülerin, öğrencilerce daha çok bilinen ve somut olan bir nesnenin sesi ve görseli ile ilişkilendirilmesi amaçlanmıştır.

2.3.3.2.1.2.2. Anlamsal Haritalama

"Özellikle anahtar kelimenin ortada veya üstte olduğu, birbiriyle ilintili kelimelerin oklar veya çizgiler çizerek bir arada verilmesidir. Kelimelerin bir bakışta bir resim gibi görünmesi görsel hafızaya hitap ettiği için kalıcılığı artırmaya yardımcı olur. Bu strateji aynı zamanda gruplama ve ilişkilendirmeyi de içermektedir." (Bardakçı ve Kılıç, 2016: 78).

Deneysel çalışmada uygulanan tekniğin ilk aşaması olan nesne-ses özdeşliğinde her Türkçe ünlü için farklı hayvan resimlerinin kullanılması ve ikinci aşaması olan

şekil/hareket-ses özdeşliğinde /a/-/e/ için üçgen, /ı/-/i/ için dikdörtgen, /o/-/ö/-/u/-/ü/ içinse yuvarlak şeklinin kullanılması ile görsel hafızaya hitap edilerek kalıcılığın sağlanması amaçlanmıştır.

2.3.3.2.1.2.3. Anahtar (Kod) Kullanma

"Bir kelimeyi işitsel ve görsel bağlar kurarak hatırlamaktır. Bu stratejideki ilk aşama öğrenenin kendi dilinde telaffuzu benzer kelimeleri tanımlamasıdır, bu da anahtar kelime kullanma stratejisinin işitsel kısmıdır. İkinci aşama ise yeni öğrenilen kelime ile zihinde var olan başka bir kelime arasında görsel bir imge yaratmaktır ve bu da görsel kısmını oluşturur. Diğer stratejilerde olduğu gibi bu bağlar da öğrenen için anlamlı olmalıdır." (Bardakçı ve Kılıç, 2016: 78).

Deney grubuna uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin amaçlarından birisi de öğrenci zihninde ilk olarak görsel bir imge (nesne, şekil, durum) yaratmak, ardından bu görsel imge ile işitsel imge (ses) arasında bir bağ kurmaktır. Son olarak birbirine bağlanan bu görsel ve işitsel imge anahtarlarıyla belleğe kodlanan ünlünün alfabedeki sembolü arasında bağlantı gerçekleştirmektir.

2.3.3.2.1.2.4. Sesleri Bellekte Sembolize Etme

"Yeni öğrenilen kelimeleri sesletimleri ile hatırlamaktır." (Bardakçı ve Kılıç, 2016: 78).

Deneysel çalışmada kullanılan teknikle, öğrencilerin alfabedeki sembollerin doğru telaffuzlarını hatırlamaları amaçlanmıştır. Bu amaçla, Türkçe ünlülerin ses kodlarını Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin belleğine yerleştirirken nesne, şekil ve durum olarak sembolize etmelerini sağlayacak uygulamalar yapılmıştır.

2.3.3.2.1.3. Denetleme / Gözden Geçirme

"Bu strateji, 'yapılandırılmış gözden geçirme' adında tek bir alt boyuta sahiptir. Dikkatle planlanmış aralıklarla öğrenilen bilgiyi gözden geçirmedir. Kısa aralıklarla

başlanıp bu aralıklar zamanla artırılabilir. İlk öğrenmeden 10 dakika sonra, 20 dakika sonra, bir-iki saat sonra, bir gün sonra, iki gün sonra, bir hafta sonra gibi devam eden düzenli aralıklarla tekrar etmek öğrenmeyi kalıcı hâle getirmektedir." (Bardakçı ve Kılıç, 2016: 78).

Üç aşamalı "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği" deney grubuna uygulanırken öğrenciler, her aşamada yapılan tekrarlarla bir önceki öğrenmelerini gözden geçirme fırsatı bulmuşlardır.

2.3.3.2.1.4. Harekete Geçirme / Eylemlendirme

2.3.3.2.1.4.1. Duyuları veya Fiziksel Tepkileri Kullanma

"Yeni öğrenilen bir kelimeyi fiziksel olarak canlandırmak (kapıyı açmak gibi) veya yeni öğrenilen kelimeyi dokunma duyusuyla hissederek öğrenmektir (sıcak, soğuk gibi)." (Bardakçı ve Kılıç, 2016: 78).

Deney grubuna uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin üç aşaması olan nesne-ses, şekil/hareket-ses ve dudak durumu-ses özdeşliği kısımlarında öğrenciler önce toplu, sonra bireysel olarak ünlüleri yüksek sesle tekrar etmiş, böylece canlandırarak, hissederek öğrenme gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, özellikle ikinci aşama olan şekil/hareket-ses özdeşliğinde öğreticinin hareketlerini ve sesini, üçüncü aşama olan dudak durumu-ses özdeşliğinde kaynak görüntüyü ve sesi, önce grup sonra bireysel biçimde taklit ile benzetim çabasına girmiştir. Böylece öğrencilerce hissedilerek öğrenilen telaffuzun fiziksel olarak da canlandırılması amaçlanmıştır.

2.3.3.2.1.4.2. Mekanik Teknikleri Kullanma

"Öğrenilecek kelimeleri kartlara yazıp bir kutuya koymak ve öğrenilen kelimeleri başka bir kutuda biriktirmek, çeşitli bölümlerden oluşan defter tutmak mekanik teknikleri kullanmaya örnek olarak verilebilir." (Bardakçı ve Kılıç, 2016: 78).

Öğretici tarafından telaffuz edilen ünlülerin ve kelimelerin, "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği" ile ünlüleri öğrenen öğrencilerce yazılmasının isteneceği dikte çalışmaları, mekanik teknik kullanma ile ilişkili olacaktır.

2.3.3.3. Canale ve Swain'in İletişimsel Yeti Modeli ve Dilsel Yeti

Dil öğretiminde iletişimsel yetinin hangi unsurları kapsadığı ya da hangi unsurlardan oluştuğu ile ilgili farklı görüşler ve tasnifler mevcuttur. İletişim yetisi ile ilgili bu görüşler ve sınıflandırmalar, çeşitli dil öğretimi yaklaşımlarına dayandırılır. Hangi yaklaşıma dayandırılırsa dayandırılsın, ne şekilde sınıflandırılırsa sınıflandırılsın iletişimin dildeki önceliği ve ağırlığı değişmez. Zira dil öğreniminde nihai hedef genel anlamda iletişimdir ve "Yabancı dil öğretiminin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin hedef dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesi ve sözlü iletişim kurabilmesidir." (Demirel, 2012: 102).

Modern yabancı dil öğretiminde genel kabul gören ve günümüz dil öğretimi programlarında temel alınan ADOÇP de iletişimin temel hedef olduğunu ortaya koymuş ve iletişim yetisine yaklaşımda Canale ve Swain'in modelini esas almıştır.

Michael Canale ve Merrill Swain tarafından 1980 yılında yayımlanan ve Türkçeye "İkinci Dil Öğretimine ve Ölçümüne İletişimsel Yaklaşımın Teorik Temelleri" (Canale ve Swain, 1980) biçiminde tercüme edilebilecek bir makalede, iletişimsel yetinin üç unsurdan oluşan alt boyutları şu şekilde belirtilmiştir:

- İletişimsel Yeti
    - Dilsel Yeti (Grammatical Competence)
    - Toplumsal Dil Bilimi Yetisi (Sociolinguistic Competence)
    - Stratejik Yeti (Strategic Competence) (Canale ve Swain, 1980: 27).

Bu yetilerden, öncelikli olarak ele alınan dilsel yeti, diğer iki yetinin de temelini oluşturmaktadır. Zira dilsel yeti olmadan toplumsal dil bilimi (sosyolengüistik) yetilerinden ve stratejik yetilerden bahsetmek olanaksızdır.

"Dilsel yeti, sözel ögeler (leksik) bilgisi ile şekil bilgisi (morfoloji), söz dizimi (sentaks), anlam bilimi (semantik) ve ses bilgisi (fonoloji) kurallarını içerir." (Canale ve Swain, 1980: 29). "Kişinin dilsel yeterliği olmaksızın iletişim yeterliğine erişmesini düşünmek mümkün değildir." (Faerch, Haastrup ve Phillipson, 1984: 168).

"Konuşmanın niteliğini ve düzeyini belirleyen en önemli dilsel bilgi türleri dil bilgisi, sözcük bilgisi ve ses bilgisidir. Doğru telaffuz, vurgu ve tonlama anlaşılırlığın temelinde yatan unsurlar olmalarına rağmen, fonoloji, yani ses bilgisi, yabancı dil sınıflarında büyük oranda göz ardı edilir." (Keser, 2018: 18).

Deney grubuna uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği" konuşma becerisinde ses bilgisi eğitimini en temelden yani sesten alarak telaffuzda kalıcı bir düzgünlük sağlamayı amaçlamaktadır.

2.3.4. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP)

Yabancı dil öğretiminde genel kabul gören ve çerçeve olarak esas alınan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, yaklaşım olarak bir önceki bölümde incelenen Canale ve Swain'in "İletişimsel Yeti Modeli"ni temel almaktadır.

Bu çerçeve programının telaffuza yaklaşımı da ses temellidir. Telaffuz öğretiminde en önemli seviyenin ses birimi olduğu gerçeğini vurgulayan program, yabancı dil öğrencilerinin ana dillerinde bulunmayan, hedef dildeki farklı bir sesin öğrenilmemesi veya yanlış öğrenilmesi hâlinde bilgi kaybı ve yanlış anlamaların oluşabileceğini ifade eder.

"Dil öğrenenler telaffuz hataları hakkında sonradan bilinçlendirilirse ve alışılmış davranışları ancak o zaman bırakmaya başlarsa ana dilindeki normlara yakınlaşmak gerektiğinde -genelde genç yaşta dil öğrenen bireylerde olabileceği gibi- zaman ve uğraşı açısından hataların dil öğreniminin ilk aşamasında düzeltilmesinden daha zor bir durum ortaya çıkabilir." (AKMDB, 2013: 135).

Çalışmanın deneysel kısmında uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği" tam olarak bu bakış açısına uygun bir şekilde, telaffuz sorunlarını henüz oluşmadan, dil öğreniminin ilk haftasında ve ses birimi temelinde engellemeyi amaçlamaktadır.

Çerçeve programındaki "6.4.7.9. Telaffuz" bölümünde (AKMDB, 2009: 143-144; AKMDB, 2013: 152-153) ifade edilen telaffuz becerilerinin nasıl öğrenilebileceği ve geliştirilebileceği konusundaki öneriler de "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin dayanaklarındandır.

ADOÇP'deki telaffuz becerisine ilişkin önerilerin neler olduğu, çalışmanın "1.6. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında Telaffuz" kısmında aktarılmıştır. Bu önerilerden özellikle koro hâlinde öğretmeni veya işitsel-görsel kaynakları taklit etme, dinleme (kulak) eğitimi ile telaffuz alıştırmaları yapma ve bilinçli telaffuz öğretimi maddeleri, deney grubuna uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"ne temel oluşturmuştur.

2.3.5. Yabancı Dil Öğretimi Yöntemleri ve Yaklaşımları

Bazı yabancı dil öğretimi yöntemleri ve yaklaşımları da deneysel çalışmada kullanılan tekniğin bilimsel dayanaklarındandır.

2.3.5.1. Fonem Kuramı ve Ses Bilimi Yöntemi (The Fonetic Method)[26]

Dilin temelinin aykırılıklar olduğu anlayışından yola çıkılarak oluşturulan bu kurama göre, anlam ayrımı yaratan sesler (fonem) aslında dilin bütün katmanlarının temelini oluşturmaktadır.

"Dilin her bir katmanına dil bilimsel seviye (linguistic level) olarak bakılarak bu seviyeler basitçe şu bölümlere ayrılmıştır: Ses bilimsel seviye > Biçim bilimsel seviye > Söz dizimsel seviye > Anlam bilimsel seviye. Ses bilimsel seviye yapısal olarak işin

[26] Ayrıntılı bilgi için bk. (Yüksel ve Gündüzöz, 2005; Demirci, 2011).

temelini oluşturur. Bu seviyenin temelini de fonem adı verilen yapılar oluşturmaktadır. Fonemin analizi, dilin analizinin ilk adımını teşkil eder." (Demirci, 2011: 360).

"Fonem terimi ilk olarak 1875 yılında insan konuşmasının temel birimi olarak tanıtıldı. Terimin ilk defa 1873'te Fransız dil bilimci Dufriche-Desgenettes tarafından kullanıldığı söylense de esas olarak [Kırım-Rusya] Kazan Üniversitesinde 1875-1895 yılları arasında Jan Baudouin de Courtenay ve Mikolaj Kruszewsky"nin ses ile ilgili yaptıkları geniş çalışmalar fonem teorisini kurmuştur. Kazan [dil bilimi] Okulu, fonemlerin 'insan konuşmasının psikolojik karşılığı' olduğu fikri üzerine yoğunlaşmıştır. Baudouin'e göre fonem, esasen konuşurun zihninde oluşur. Ses, zihinsel imaj veya psikolojik izlenimin temsilcisidir. Konuşma sürecinde kişinin çıkardığı ses onun zihnindeki imajı veya psikolojik izlenimi dışa vurma isteği olarak algılanabilir fakat telaffuz daima fonetik bağlam tarafından şekillendirilir." (Strazny, 2005: 829-830 Aktaran: Demirci, 2011: 360).

"Konuşmanın bütün süreçleri ve boyutları birbiriyle ilişkili olup, biri diğerinden bağımsız olarak düşünülemez. Konuşmanın fizyolojik ve fiziksel yönü konuşmanın seslendirilmesi ile ilgili hususlardır. Telaffuzdan vurguya, tonlamadan beden diline kadar konuşmanın bütün bu hususları konuşmanın zihinsel süreçlerinden bağımsız olarak düşünülemez." (Çerçi, 2013: 18).

Fonem kuramından yola çıkılarak oluşturulan "Ses Bilimi Yöntemi (The Fonetic Method)" de adından da anlaşılabileceği üzere dil öğretiminde sesleri önceleyen bir yöntemdir. Ses temelinde dil öğretimi yaklaşımına dayanan yöntemde telaffuz da doğal olarak çok önemli bir yer tutar. Öncelikle kulak eğitimi ile başlanılan yöntemde, hedef dildeki seslerin düzgün çıkarılması çalışmalarında telaffuz, sesten heceye, heceden kelimeye ve kelimeden cümleye biçiminde ele alınır.

"Tümevarım tekniğinin kullanıldığı sözlü yaklaşım ağırlıklı bir yöntemdir. Öncelikle kulak eğitimiyle başlanan öğretimde seslerin çıkarılması, kelimelerin, kelime gruplarının ve cümlenin seslendirilmesi sırası takip edilir. Sonra karşılıklı konuşma

metinlerine geçilir. Yazma becerisi, dinlenen ve okunanın yazılması yoluyla geliştirilir." (Sülükçü, 2011: 73).

Araştırmanın deneysel kısmında uygulanan tekniğin kuramsal dayanaklarından birini de Fonem kuramı ve Ses Bilimi Yöntemi teşkil etmektedir. "1.5.12. Ses Bilimi Yöntemi (The Fonetic Method) ve Telaffuz" bölümünde yöntem, ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.3.5.2. Telkin Yöntemi (Suggestopedia Method)[27]

"Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin bilimsel temellerinden birisi de "1.5.13 Telkin Yöntemi (Suggestopedia Method) ve Telaffuz" bölümünde incelenen dil öğretimi yöntemidir. Her ne kadar bazı akademik çevrelerce bilimsel olmamakla itham edilse de yöntem İşcan'a göre UNESCO tarafından tavsiye edilen yöntemler arasındadır (2011: 1320).

Yöntemde "Stresin ve kaygının en aza indirgenmesi esastır. Öğrencilerin kendini özgür hissetmesi çok önemlidir. Bu sayede hata yapma korkusundan kurtulan öğrencinin farkında bile olmadığı öğrenme potansiyelini keşfetmesi ve verilen bilgiyi uzun süreyle hatırlaması sağlanır. Suggestopedia, dil öğretimi dışında müzik, çocuk gelişimi, psikoloji, bilişsel bilimler, tıp ve sinir bilimi gibi pek çok alanda yaygın olarak kullanılmaktadır." (İşcan, 2011: 1320).

Telkin yönteminde "Dramatizasyon ve hayal kurma, öğrenmeye karşı oluşturulan engelleri azaltmaya yardımcı olur. Müzik, resim ve drama bilinçaltına ulaşmada etkili vasıtalardır. Bu sebeple öğretimde bu sanat dallarının öğretilerinden mümkün olduğunca yararlanılmalıdır." (İşcan, 2011: 1318).

Yöntem, öğrenmenin önündeki fiziksel ve psikolojik engelleri kaldırarak öğrencinin rahatlaması ile öz güvenini ve güdülenmesini yükseltme üzerine kuruludur. Bunu yaparken başta müzik ve dramatizasyon olmak üzere bilinçaltına ulaşacak çok

[27] Ayrıntılı bilgi için bk. (İşcan, 2011).

çeşitli unsurlar kullanılır. Bu yönleriyle yöntem, "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin bilimsel temellerinden birini oluşturmaktadır.

"Suggestopedia gibi dil öğretimindeki başarısı birçok araştırmayla kanıtlanmış çağdaş yöntemlerin yabancı dil olarak Türkçe derslerinde denenmesi ve uygulanması yabancılara Türkçenin öğretimi alanında olumlu katkılar sağlayacaktır." (İşcan, 2011: 1321).

2.3.5.3. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)

"Chomsky'nin 1957'de yayımladığı Syntactic Structures adlı eserinden yola çıkılarak geliştirilen Üretici Dil Bilgisi'nden faydalanılarak ortaya konulmuş" (Sülükçü, 2011: 82) bu öğrenme yaklaşımı, aynı zamanda yabancı dil öğretiminde de kullanılmaktadır. Bu yaklaşım, çalışmanın "1.5.4 Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach) ve Telaffuz" başlıklı bölümünde de incelenmiştir.

Özet olarak dilin alışkanlıklar zinciri ya da ezberlenen kalıplar olmadığını, üretimsel bir süreç olduğunu savunan yaklaşım, dil öğreniminde dışsal unsurlardan çok öğrencinin düşünsel faaliyetlerinin etkili olduğunu iddia etmektedir. Yaklaşıma göre bir dildeki bütün kalıpların tek tek öğretilmesi mümkün olmadığı için dilin kendi iç dinamikleri öğretilmelidir. Sınırlı sayıda kalıbın ezberletilmesindense -ki bu kalıplar her zaman ve her yerde işe yaramaz- dilin işleyiş mantığı öğretilerek her durumda ve her şartta kullanılabilecek sonsuz bir üretim sağlanmalıdır.

Araştırmanın deney grubuna uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin bilimsel temellerinden birisi de bu yaklaşımdır. Zira dildeki bütün kelimelerin telaffuzunun tek tek üzerinde durulması yerine, kelimeleri teşkil eden seslerin telaffuzunun öğretilmesi çok daha kolay ve yerinde bir çaba olacaktır.

2.3.6. Yabancı Dil Öğretiminde Temel ve Genel İlkeler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kabul gören temel ve genel ilkelerden, araştırmanın deney grubuna uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin esas aldığı maddeler şu şekilde sıralanabilir:

- **Temel İlkeler**
  - Somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru öğretim,
  - Görsel ve işitsel araçları kullanma,
  - Öğrencilerin derse daha etkin katılımlarını sağlama,
  - Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme (Demirel, 2012: 29-32).
- **Genel İlkeler**
  - Öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması,
  - Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları sağlamasına yardımcı olunması,
  - Öğrenilen dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi,
  - Hedef dil ile ana dili arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi (Demirel, 2012: 32-33).

2.3.6.1. Somuttan Soyuta, Bilinenden Bilinmeyene İlkesi ve Bruner'in Zihinsel Gelişim ve Öğrenme Modelini Esas Alan Singapur Matematiği Örneği

Araştırmada deney grubuna uygulanan tekniğin, somuttan soyuta ve bilinenden bilinmeyene gibi dil öğretiminde en temel yaklaşımları da içermesine dikkat edilmiştir.

Yabancı dil öğretiminde temel ilkelerden olan "somuttan soyuta" ilkesi, Jerome Bruner'in zihinsel gelişim ve öğrenme süreçleri üzerine geliştirdiği kuramın esasını da oluşturmaktadır. "Bruner'in zihinsel gelişim ilkeleri incelendiğinde, öğrenme öğretme sürecinde somuttan yarı soyuta doğru bir ilerleyişin olduğu görülmektedir." (Çekirdekci, Toptaş ve Çekirdekci, 2016: 84).

"Bruner'in 1960'larda yayımladığı ve insanların gerçek nesnelerden başlayan görsel ve soyut olarak öğrendiğine dair çalışmaları, 1980'lerde Singapur hükümeti tarafından kendi matematik müfredatlarını oluştururken kullanılmış. Singapurlu öğrenciler TIMSS ve PISA sıralamalarında ilk üçe oynamaya başlayınca ise bu eğitim müfredatı Amerikalı eğitmenlerin dikkatini çekmiş. Örneğin Amerika'daki matematik öğretim metodu sadece 'soyut-somut' sistemi kullanıyor. Singapur sisteminin farkı ise araya bir 'görselleştirme' basamağı eklemiş olması. Her ne kadar bu fikir sadece Singapur'da kullanılmasa da bu fikrin en sistemli şekilde müfredata dâhil edildiği yer Singapur." (Özkan, 2018).

PISA sınavlarında sadece matematik alanında değil, 2015 yılında okuma ve fen bilimleri alanlarında da Singapur birinci olmuştur. (Şekil-3)

Şekil-3: 2015 Yılına Ait PISA Matematik, Okuma ve Bilim Sınavlarına İlişkin Başarı Sıralaması



Kaynak: http://www.oecd.org/pisa/data/2015database/

Bruner'in kuramına göre[28] çocuğun zihni, öğrenme gerçekleşirken üç aşamalı süreci takip etmektedir:

[28] Ayrıntılı bilgi için bk. (Çekirdekci, Toptaş ve Çekirdekci, 2016).

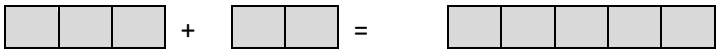
2.3.6.1.1. Somut Aşama

Bilgi kaynağı olarak nesnelerin kullanıldığı aşamadır. Materyallerin ve fiziksel tecrübenin söz konusu olduğu bu aşama, öğrenmenin ilk basamağını oluşturur. Bu aşamada renkli çubuklar, çöpler, fasulyeler, kâğıtlar gibi değişik materyaller kullanılır. Örneğin "toplama" işleminin öğretimi için öncelikle "fasulye" gibi herkesçe bilinen somut bir malzeme seçilir. Bu malzemelerle, birbirinin yanına eklemeler yapılarak ve yaptırılarak bilginin somut olarak deneyimlenmesi sağlanır. Üç fasulye koyulduktan sonra sesli olarak sayılır ve yanına iki tane daha fasulye konulur. Bu iki fasulye de sayılır. Daha sonra bu iki grup fasulye birleştirilerek sayılır. Böylece sonucun beş ettiği dokunarak, görerek, işiterek, yani yaparak tecrübe edilir.

"Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin birinci aşaması "nesne-ses özdeşliği" de doğrudan somut aşama ile ilişkilidir. Nesne-ses özdeşliği aşamasında bilinen hayvan sesleri ile ünlü ses birimlerin, aynı hayvanların görselleri ile ünlü yazı birimlerinin özdeşleştirilmesi yapılmaktadır.

2.3.6.1.2. Görsel Aşama

Somuttan soyuta geçiş aşamasıdır. Nesnelerden edinilen bilgilerin görselleştirilmesi, imgelerle ifade edilmesi sürecidir. Bu aşamada algı ve görsel tanımlama önemli bir yer tutar. Zira hafızadaki kodları genel itibarıyla görsel imgeler oluşturmaktadır. Somut aşamadaki aynı örnekten devamla bu sefer tahtaya birimler çizilerek bir önceki işlemler tekrarlanır.



Çalışmanın deneysel kısmında kullanılan tekniğin ikinci aşaması "şekil/hareket-ses özdeşliği" de yarı soyut görsel aşamaya ilişkin bir uygulamadır. Geometrik şekillerle yazı birimlerinin özdeşleştirilmesinin ardından yazı ve ses birimlerinin kimi özelliklerini yansıtan vücut hareketleri ile ses birimlerinin aynı anda önce toplu, ardından bireysel olarak telaffuz edilmesi sonucunda yaşayarak öğrenme gerçekleşmektedir. Bu ikinci

aşamada, geometrik şekil (görsel) ile yazı biriminin özdeşleştirilme çalışması, somut aşamadan yarı soyut aşamaya geçiş yapılarak bir anlamda sesin görselleştirilmesi sağlanmaktadır.

2.3.6.1.3. Soyut Aşama

Bu aşama, nesnelerden elde edilen somut bilgilerin görsel kodlar vasıtasıyla zihinde imgeleştirilmesinin ardından sembolize edilmesi aşamasıdır. Bruner'e göre kısaca bu aşama, verinin bellekte simgeleştirilerek soyutlaştırıldığı aşamadır. Bu aşamanın çıktısı; kavramlar, kuramlar, formüller gibi soyut tanımlamalardır. İlk iki aşamadaki örnek bu sefer tamamen sayısal ifadelerle gösterilir: 3+2=5

Araştırmada deney grubuna uygulanan tekniğin son aşaması "dudak durumu-ses özdeşliği" üçüncü aşama olan soyutlaştırma aşmasıdır. Zira bu aşamada sadece dudak durumları ile sesler bir arada verilmektedir.

2.3.6.2. Görsel-İşitsel Materyallerin Dil Öğretimindeki Yeri ve Önemi

"Doğru ve akıcı konuşmanın temelinde kelimeleri doğru telaffuz etme ile vurgu ve tonlamaya özen gösterme vardır. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla telaffuz, vurgu ve tonlama çalışmalarına gereken önem verilmeli, konuşma hızı ile biçimine dikkat edilmelidir." (MEB TTKB, 2009: 15). cümleleri ile telaffuzun konuşma için ne denli önemli olduğu, MEB tarafından oluşturulan ve Türkçe eğitim veren okullarda uygulanılması istenen bütün Türkçe öğretim programlarında vurgulanmaktadır. Bununla beraber "Konuşma, dinlemeyle doğrudan bağlantılıdır. Konuşma becerileri giderek okuma ve yazma becerilerine de alt yapı oluşturur." (MEB TTKB, 2009: 15) denilerek bu becerinin diğer dil becerileri üzerindeki doğrudan veya dolaylı etkisine de değinilir. Dolayısıyla telaffuz sadece konuşma becerisi ile değil, diğer becerilerle de ilişkilidir.

MEB TTKB Türkçe Programlarındaki telaffuza ilişkin kazanımlar, dinleme becerisi için "Dinlerken vurgu, tonlama ve telâffuza dikkat eder.", konuşma becerisi için

“Kelimeleri doğru telâffuz eder.”, okuma becerisi için “Okuduğu kelimeleri doğru telâffuz eder.” biçiminde ifade edilmektedir.

Hemen her temel dil becerisi için dikkat edilmesi istenen telaffuzun ana dili olarak Türkçe öğrenen öğrencilere nasıl öğretileceği hakkında hiçbir ifade bulunmayan programlarda, telaffuz becerisinin nasıl geliştirileceğine ilişkin “sayışma, tekerleme, bilmece, mâni, türkü” okutulması dışında herhangi bir etkinlik önerisi de bulunmamaktadır. Birkaç yerde “Seçilen metin bir öğrenciye okutulur. Diğer öğrencilerden okuyucunun yaptığı hataları belirlemeleri ve doğru olarak okumaları istenebilir.”, “(Öğrencilerin) Yanlış okunan kelimeleri belirlemeleri ve bunların doğrusunu söylemeleri istenebilir.” şeklinde, yanlışların düzeltilmesi önerileri de vardır.

“Hatalar düzeltilmelidir.”, “Yanlışların üzerinde daha fazla durulmalıdır.” gibi benzer düzeltme önerileri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda da sıklıkla görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında telaffuz becerisi üzerine yapılan çalışmaların çoğunda, ana dili olarak Türkçe öğrenen öğrencilere de önerilen, bazı halk edebiyatı ürünlerinin okutulması dışında telaffuzu geliştirmeye ilişkin etkinlik önerisine rastlanılmamaktadır. “Telaffuz eğitiminin nasıl verileceği ve sürece nasıl dağılacağı konusu ise görülebildiği kadarıyla alanda üzerinde pek çalışılmamış bir konudur.” (Şenyiğit ve Okur, 2019: 539).

Mevcut Türkçe öğretim setlerinde dahi aynı durum söz konusudur. Bu setlerde yabancı öğrencilere Türkçe telaffuzun nasıl öğretilmesi gerektiği hususunda ise neredeyse hiçbir etkinlik bulunmamaktadır. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış pek çok tezde Türkçe öğreten kitaplar incelenmiş ve kitaplardaki eksikliklerden birinin de sesletim çalışmalarına yer verilmemiş olduğu tespit edilmiştir. Çoğu kitapta bu yöndeki alıştırmalar sadece birkaç okuma, konuşma ve dinleme alıştırmasından ibarettir.” (Gülen, 2018: 109).

“Telaffuz vurgu ve tonlama konuları genellikle dil bilgisi konuları içerisinde, dil bilgisi kurallarına bağlı olarak öğretilmeye çalışılmaktadır. Oysa konuşma, taklit yoluyla

kazanılan ve pekiştirilen bir beceridir. Sese dayalı olan bu konuların yazılı kurallar kapsamında öğretilmesinin istenen başarıyı getirmeyeceği bir gerçektir. Beceriler, bilgi aktarımı ile geliştirilemez. Becerilerin geliştirilebilmesi uygulama, alıştırma, tekrar gibi unsurların öğretim süreci içinde sıklıkla kullanılması ile mümkündür." (Çerçi, 2013: 2).

"Konuşma becerisinin geliştirilmesi süreci, yabancı dil öğrencisinin yanı sıra öğretmenler, öğretim programı tasarımcıları ve ölçme-değerlendirme uzmanları açısından da belli zorlukları barındırır. Konuşmanın sınıf içi öğretimi ve müfredat içindeki sınırları net olarak çizilmiş bir konu değildir. Bir okulda yabancı dilde konuşma öğretimine ne kadar zaman ayrılacağı ve hangi yöntem ve tekniklerle, ne düzeyde uygulanacağı gibi konular çoğu zaman belirsizdir." (Keser, 2018: 1).

Yabancı dil öğretiminde temel ilkelerden olan "görsel ve işitsel araçları kullanma", en çok öğrenme edinilen duyu organlarına hitap ettiği için çok önemlidir. Sadece Türkçe öğretiminde değil, genel olarak eğitim alanında görsel-işitsel materyallerin yeri ve önemi açıktır.[29] Zira duyu organlarının öğrenmeye katılabildiği oranda öğrenmenin daha iyi gerçekleştiği ve kalıcılığının arttığı bilinen bir gerçektir. "İnsanlar öğrendiklerinin %83'ünü görme, %11'ini işitme, %3,5'ini koklama, %1,5'ini dokunma ve %1'ini tatma duyularıyla edindikleri yaşantılar yoluyla öğrenmektedirler." (Murat-Nuhoğlu, Özsoy ve Aydın, 2008: 11). Bu sonuçlara göre görsel-işitsel materyallerin öğrenmeye katkısı %94 oranındadır. Bununla beraber teknolojik aletlerin gelişmesi ile bu tür materyallerin bilgisayar marifetiyle bazı ses, müzik, resim, fotoğraf ve video programları kullanılarak oluşturulması da gereklilikten öte günümüzde nerdeyse bir zorunluluktur. Zira "Türkçe öğretilirken ders kitaplarıyla birlikte çağın teknolojisine uygun çeşitli görsel ve işitsel materyaller de kullanılmalıdır. Öğrencilerde sıkça rastlanılan telaffuz bozukluklarının birçoğu görsel ve işitsel materyallerin yeterince kullanılmamasından kaynaklanmaktadır." (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012: 62).

[29] Daha geniş bilgi için bk. (Duman, 2013).

Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel-işitsel araçlar ve bilgisayar destekli materyal kullanımının olumlu sonuçlarına ilişkin birçok araştırma sonucu mevcuttur.[30] "Yakın zamanda çoklu-duyusal çağrışımsal öğrenme çalışmalarına olan ilgi ve bulgular artmıştır. Bilimsel bulgular, bu genel yaklaşımı destekler niteliktedir ve çoklu-duyusal çağrışımların görsel algı üzerine çok daha büyük ve dramatik etkilerinin olduğunu göstermiştir." (Kafalıgönül, 2018: 126).

Araştırmanın deneysel kısmında uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği" de bu gerçeklerden hareketle, yabancılara Türkçe telaffuz öğretiminde görme ve işitme duyusuna aynı anda hitap eden materyaller vasıtasıyla somuttan soyuta ilkesini de gözeterek, duyulanı sözlü taklit ve hareketleri tekrar yoluyla, öğrenme ve hatırlamayı en üst seviyeye çıkarmayı amaçlamıştır.

2.4. Araştırmanın Konusu ve Problem Cümlesi

Araştırmanın öncül kısmında; yabancı öğrencilerin Türkçe telaffuza ilişkin tutum ve ilgileri, telaffuzu geliştirme kaynakları, dil öğrenme ve Türkçe seslerin telaffuz zorluğuna ilişkin algıları hakkında, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ve yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın deneysel kısmında ise deney ve kontrol gruplarının Türkçe ünlü telaffuz başarıları bakımından karşılaştırılması yapılmıştır.

Araştırmanın genel problemini; yabancı dil olarak Türkçe alanında telaffuz becerisiyle ilgili çeşitli konular hakkında, hem öğrenci hem öğretici görüşlerini tespit ve tetkik oluşturmaktadır. Araştırmanın deneysel problemini, uygulanacak olan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin yabancı öğrencilerin Türkçe ünlü telaffuz becerilerini geliştirmede muhtemel katkısı teşkil etmektedir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

A) Araştırmanın öncül kısmı olan anket uygulamasında irdelenen alt problemler

[30] Ayrıntılı bilgi için bk. (Arslan ve Ergin, 2010; Sülükçü, 2011; Şeker ve Kartal, 2017).

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin telaffuza ilişkin tutum ve ilgileri nasıldır? Bu konudaki öğrenci ve öğretici görüşleri arasında benzerlik veya farklılık var mıdır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin telaffuzlarını geliştirmek için kullandıkları kaynaklar nelerdir? Bu konudaki öğrenci ve öğretici görüşleri arasında benzerlik veya farklılık var mıdır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin dil öğrenme güçlüğüne ilişkin düşünceleri nelerdir ve telaffuzunda en çok zorlandıkları Türkçe sesler hangileridir? Bu konudaki öğrenci ve öğretici görüşleri arasında benzerlik veya farklılık var mıdır?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin ana dilleri ile Türkçede ortak veya farklı olduğunu düşündükleri sesler nelerdir?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin öğrencilerde gözlemledikleri dil, millet, ülke veya coğrafi bölge bazında genellenebilecek sistematik ve ortak telaffuz hataları var mıdır?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin ana dilleri ile Türkçede farklı olduğunu düşündükleri sesler ve yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin öğrencilerde gözlemledikleri genellenebilecek sistematik ve ortak telaffuz hataları arasında bir koşutluk var mıdır?

B) Araştırmanın deneysel uygulama kısmında irdelenen alt problemler

1. Deney ve kontrol grupları arasında ön test ve son test olarak ünlü telaffuzları frekans değerleri açısından hem grup içi hem de gruplar arası anlamlı bir fark var mıdır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görevli, çalışma grubundaki öğreticilerin ünlü telaffuzları frekans değerleri ile deney ve kontrol gruplarının ünlü telaffuzları frekans değerleri arasında kayda değer bir fark var mıdır?

3. Deney ve kontrol gruplarının ünlü telaffuzları frekans değerleri ile yaygın olarak kullanılan yabancılara Türkçe öğretim setlerindeki ünlü telaffuzları frekans değerleri arasında bir uyum var mıdır?
4. Yaygın olarak kullanılan yabancılara Türkçe öğretim setlerindeki ünlü telaffuzları frekans değerleri ile çalışma grubundaki yabancılara Türkçe öğreticilerinin ünlü telaffuzları frekans değerleri arasında bir koşutluk var mıdır?
5. Çalışmada tespit edilen ünlü telaffuzları frekans değerleri ile önceki çalışmalarda tespit edilen ana dili Türkçe olanlara ait ünlü telaffuzları frekans değerleri uyumlu mudur?
6. Deney ve kontrol gruplarının ünlü telaffuzları frekans değerleri ile aynı telaffuzların işitsel kalite değerlendirmeleri arasında bir koşutluk var mıdır?

2.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın yapılmasındaki amaç; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler arasında genel olarak zorlanılan konuşma becerisinin ayırt edici bir özelliği olan telaffuzu kapsamlı olarak incelemek, deneysel kısımda kullanılan tekniğin yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin telaffuz yeteneğine olumlu etkisinin olup olmadığını belirlemektir.

2.6. Araştırmanın Önemi

Yabancı bir dili öğrenen öğrenciler için en zor beceriler şüphesiz yazma ve konuşmadır. Zira okuma ve dinleme becerileri edilgen bir durumda sadece algıya dayalı yoğunlaşmayı gerektirirken yazma ve konuşma becerileri etken duruma geçip üretken olmayı gerektirmektedir.

Bu iki beceriden öne çıkan konuşma becerisidir. “Temel dil becerilerinden biri olan konuşma, en önemli iletişim etkinliğidir.” (Coşkun, 2009: 41). Çünkü dili öğrenilen yabancı bir toplumla doğrudan etkileşime konuşma yoluyla girilir. Bu etkileşimde telaffuz becerisi iyi olan bir konuşucu ile telaffuz becerisi kötü olan bir konuşucunun

arasında, başta anlaşma düzeyi gibi iletişimde hayatî öneme sahip bir konuda oluşacak farkın ve konuşmayı psikolojik olarak destekleyecek öz güven derecesinin kıyası, bu konuda uzman olmayanlarca dahi kolaylıkla yapılabilir.

"Seslerin boğumlanmasıyla ilgili etkinlikler, yalnız kelimelerin doğru telaffuzuna yaramayacak ayrıca öğrenenin dili bir iletişim aracı olarak kullanabilme cesaret ve güvenini artıracaktır." (Şenyiğit ve Okur, 2019: 538-539). Başka bir deyişle telaffuzu yetkin olan bir yabancı dil konuşucusu yetkin olmayanlara nazaran, öz güven duygusu bir yana, akıcılık ve anlaşılırlık bakımından çok daha avantajlı bir konumda olacaktır. Bu da sağlıklı bir iletişimi beraberinde getirecektir.

"Yabancı dil öğretimi önce seslerin sonra da sözcüklerin öğretimiyle başlar. Yani sesler doğru çıkartıldığında sözcükler de doğru öğrenilir." (Özkan, 2015: 143). Ancak "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YTÖ) alanında gerek öğreticinin gerekse öğrencilerin yaşadığı güçlüklerin başında sesletim gelmektedir." (Demir ve Güleç, 2015: 121). "Ses bilgisi; şekil ve cümle bilgisiyle anlam bilimin ana kaynağıdır ve ses olmadan kelime, cümle ve anlamın oluşması mümkün olmayacağı dikkate alınırsa; sesle ilgili çalışmalara çok önem verilmesi ve çalışmaların yoğunlaştırılması gerektiği kendiliğinden anlaşılabilir. Hâl böyleyken, ülkemizde ses çalışmalarına hemen hemen hiç önem verilmediği görülmektedir. Ses çalışmalarında sadece görünür yönle yetinilmektedir." (Coşkun, 2007: 365)

Bu denli önemli olmasına rağmen, nicel ölçümü ve nesnel değerlendirmesi zor olduğundan telaffuz becerisi üzerine ana dili veya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çalışılmış lisansüstü araştırmalar sınırlı sayıdadır. "Konuşma becerisini güvenilir, standart ve nesnel bir biçimde ölçmek ve değerlendirmek zahmetli ve çaba gerektiren bir iştir." (Keser, 2018: 1).

"Konuşma becerisi diğer dil becerileri ile karşılaştırıldığında en fazla ihmal edilen ve üzerine en az çalışma yapıldığı beceri olduğu söylenebilir." (Potur ve Yıldız, 2016: 29). Zira Türkiye'de 2011-2015 yıllarında konuşma becerisi üzerine yapılan 20

doktora ve 31 yüksek lisans çalışmasının yalnızca bir tanesi ses eğitimi üzerinedir (Potur ve Yıldız, 2016: 33).

"Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da konuşma becerisi üzerine yapılmış çalışmaların sayıca az ve konu çeşitliliği bakımından sınırlı oldukları görülür." (Keser, 2018: 1-2). 2016-2019 yıllarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan 8 doktora ve 61 yüksek lisans çalışmasından 1 doktora ve 5 yüksek lisans tezi olmak üzere sadece 6 tanesi konuşma becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Ancak yapılan alan yazını taraması sonucunda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde telaffuz konusu üzerine doktora düzeyinde yapılmış müstakil bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında genelde konuşma, özelde telaffuz becerisi üzerine yapılan çalışmaların azlığı, dilin iletişim boyutunda en çok ihtiyaç duyulan becerinin konuşma olması ve konuşmanın da doğru telaffuz ile anlaşılabileceği gerçeği ile tezat oluşturmaktadır.

Oysa yabancılara Türkçe öğretiminde telaffuz becerisine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşlerinin kapsamlı olarak tespiti, telaffuz eğitiminin nasıl ve hangi yolla yapılacağı konusunda da yönlendirici olacaktır. "Telaffuz eğitiminin nasıl verileceği ve sürece nasıl dağılacağı konusu ise görülebildiği kadarıyla alanda üzerinde pek çalışılmamış bir konudur." (Şenyiğit ve Okur, 2019: 539).

Zira MEB Türkçe öğretim programlarındaki kazanımlarda ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çerçeve metinlerinde önemi sürekli vurgulanan ve geliştirilmesi beklenen telaffuz becerisinin hangi teknikle nasıl geliştirileceğine ilişkin doyurucu bir açıklama bulunmamaktadır. "Programlarda konuşma eğitimiyle verilmek istenen kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik yöntem ve tekniklere yer verilmiş olmasına rağmen telaffuz, vurgu ve tonlamaya dair kazanımların hangi yöntem ve etkinliklerle verileceğine ilişkin herhangi bir husus yer almamaktadır." (Çerçi, 2013: 40).

Aynı durum yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de söz konusudur. "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve ana dilleri farklı olan pek çok öğrencinin Türkçeyi

sesletme konusunda da özellikle A düzeyinde oldukça zorlandıkları gözlenmektedir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sırasında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler arasında sesletime yönelik etkinliklerin de yer alması gerektiği düşünülmektedir. Ancak yabancılara Türkçe öğretimi sırasında konuşma etkinliklerine her ne kadar yer verilse de sesletimle ilgili etkinliklerin eksikliği dikkat çekmektedir." (Özmen ve diğerleri, 2017: 93).

"Alan yazınında yapılan araştırmalardan, telaffuz sorunlarının öğrencinin hedef dilde iletişim kurmasının önündeki engellerden biri olduğu, bu nedenle telaffuz eğitiminin dil düzeyi de dikkate alınarak öğrencinin iletişimsel ihtiyaçlarına cevap verecek bir biçimde ayrıca planlanması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır." (Şenyiğit ve Okur, 2019: 539).

"Görsel ve işitsel öğeleri içinde barındıran, bireyde telaffuz becerisinin gelişimine doğrudan katkı yapacak ve öğrenilen dil içersindeki yeni öğrenilen seslerin ağızda oluşu ile ilgili soyut olan bilgilileri somutlaştırabilecek bilgisayar destekli telaffuz öğretim materyallerinin bu problemin giderilmesine katkı yapabilir." (Şimşek, 2008: 7).

Alan yazını taramasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli materyaller üzerine çalışmaların sayısının arttığı ancak doğrudan telaffuz becerisini geliştirmeye yönelik sınıf ortamında kullanılabilecek bilgisayar destekli materyallerin olmadığı tespit edilmiştir.

Türkçe ile farklı dil ailesine mensup Batı dillerinin öğretimine ve ses eğitimine yönelik çalışmalar, genellikle Türkçenin yapısına uymadığı için çoğu zaman ve çoğu durumda Türkçe öğretiminde sağlıklı sonuçlar vermemektedir. "Türkiye Türkçesinde kullanılan sekiz ünlüden a, e, i, o ve u, İngilizce dâhil pek çok dilde mevcuttur. ö ve ü Almanca, Fransızca, İsveççe gibi bazı dillerde; ı ünlüsü ise Korece, Vietnamca gibi pek az dilde mevcuttur. Bu nedenle a, e, i, o ve u ünlülerinin literatürde geniş bir şekilde

araştırılmış olmasına karşın, ö, ü ve ı ünlüleri ile ilgili fazla çalışma yoktur." (Kılıç, 2003: 8).

"İnsan hayatının hemen hemen her alanını ilgilendirmesine, diğer bütün bilim dallarıyla ilişkisi olmasına rağmen, ülkemizde deneyli fonetik araştırmalarına hemen hemen hiç yer verilmediği hepimizce bilinmektedir. Dille ilgilenen araştırmacıların hiç olmazsa bir bölümünün, fonetik alanına, özellikle deneyli fonetik alanına kayması, ülkemizde konuyla ilgili araştırmaların artması ve fonetiğin diğer bilimlerle olan ilişkilerinin ortaya konması bakımından çok yerinde ve faydalı olacaktır. Ses bilgisi ile ilgili çalışmaların kulağa dayalı olarak değil, deneyli laboratuvar çalışmalarına dayandırılarak ortaya konması gerekmektedir." (Coşkun, 2010: 14).

Yukarıdaki açıklamalar ışığında araştırma şu açılardan önem arz etmektedir:

1. Araştırma, yabancılara Türkçe öğretimi alanında telaffuz üzerine doğrudan ve müstakil olarak yapılmış ilk doktora çalışmasıdır.
2. Çalışma, 68 farklı ülkeden gelen 510 yabancı öğrenciden elde edilen çok yönlü verilerin, yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinden elde edilen ayrıntılı verilerle karşılaştırılması bakımından Türkçe öğretiminde telaffuz becerisi üzerine yapılmış kapsamlı bir araştırmadır.
3. Araştırmanın deneysel kısmında Türkçenin ses yapısına uygun bir anlayışla geliştirilen teknikle, ünlü telaffuzlarının öğretimi kısa zamanda ve kolayca gerçekleştirilmiştir.
4. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden ve yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinden bayan ve erkek olarak ayrı ayrı alınan ses kayıtlarından ünlü telaffuz örneklerinin frekans değerlerinin tespiti ve karşılaştırılması bakımından çalışma bir ilktir.
5. Araştırmanın deneysel kısmında uygulanan tekniğin telaffuz gelişimi sağladığı ve bu telaffuz gelişiminin değerleri ilk defa bu çalışmayla nicel olarak ölçülmüştür.

6. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere ait telaffuzların (artikulatuar fonetik/söyleyiş fonetiği) sayısal değerlendirmesi (akustik fonetik analizi) ile aynı telaffuzların işitsel (odituar/işitsel fonetik) değerlendirmesinin karşılaştırılması da araştırmanın ilklerindendir.[31]
7. Türkçe öğretim setlerine ait yoğun disklerdeki ve internet kaynaklarındaki ünlü telaffuzları frekans değerlerinin tespiti ile bu değerlerin, yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri ve öğrencilerine ve ayrıca önceki çalışmalara ilişkin ünlü telaffuzları frekans değerleri ile karşılaştırılması da bu araştırmayla ilk defa gerçekleştirilmiştir.

2.7. Varsayımlar

Araştırmanın planlanma, uygulanma ve değerlendirilme aşamalarında aşağıda belirtilen varsayımlar kabul edilmiştir:

1. Seçilen çalışma grupları, çalışma evrenlerini yansıtacak özelliklerdedir.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları güvenilir ve geçerli, yöntemler yeterli ve amaca uygundur.
3. Birincil veri toplama aracı olarak kullanılan anketlerdeki ve yapılandırılmış gözlem formlarındaki maddeler, katılımcılar tarafından doğru anlaşılmış ve katılımcılar görüşlerini içtenlikle belirtmişlerdir.
4. Deneysel çalışmada denetim altına alınamayan değişkenler, denk çiftlerden oluşturulan deney ve kontrol gruplarını eşit derecede etkilemiştir.
5. Öğrenci telaffuzlarına ölçüt olmak üzere kendilerinden ses kaydı alınan öğreticilerin telaffuzları tam ve doğrudur.
6. Öğrenci telaffuzlarının işitsel kalitesini değerlendiren öğreticiler alanında yetkindir.
7. Ses kayıtlarında dış etkenlere bağlı ses karışımı meydana gelmemiştir.
8. PRAAT ses analiz programı geçerli, güvenilir ve yeterlidir.

[31] Fonetik ve bölümleri ile ilgili ayrıntılı bilgi için bk. (Kılıç, 2000; Davutoğlu, 2010).

9. İkincil veri olarak kullanılmak üzere yapılan kaynak taraması kuramsal çerçeve açısından yeterli görülmüştür.

2.8. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde telaffuz becerisi konusuyla,
2. Parçalı ses birimleri (segmentel phonemes) ile,
3. Kuramsal dayanak ve deneysel alt yapı bakımından erişilebilen kaynaklarla,
4. Amaçlar bakımından belirtilen problem cümlesi ve alt problem cümleleriyle,
5. Birincil veri kaynağı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme araçlarıyla,
6. Birincil kaynaklardan (anket, yapılandırılmış görüşme formu, ses kayıtları, işitsel kalite değerlendirme formu) elde edilen verilerle,
7. Deney grubuna uygulanmak üzere araştırmacı tarafından modellenen "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği" ile,
8. 2017-2018 ve 2018-2019 öğretim yıllarında SÜ-TÖMER'de kayıtlı Türkçe öğrencisi, 68 ülkeden 510 yabancı uyruklu katılımcıyla,
9. 2017-2018 öğretim yılında SÜ-TÖMER'de A1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerden denk çiftler olarak oluşturulan deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciyle,
10. 2017-2018 ve 2018-2019 öğretim yıllarında SÜ-TÖMER'de görevli öğreticilerden; anket için 20, yapılandırılmış görüşme formu için 23, deneysel çalışmadaki ses kayıtları için 15 ve işitsel kalite değerlendirme formu için 3 katılımcıyla sınırlandırılmıştır.

2.9. Terimler

ALOFON (Alt Ses Birimi): "Anlam farkı yaratmayan ses birimlere 'alt ses birim' (alofon) denir." (Eker, 2009: 235). "Ana ses" durumundaki bir ses birimine (foneme)

bağlı alt ses birimlerinin (alofonların) anlam oluşturmada ve anlaşmada ses birimleri (fonemler) kadar büyük bir etkisi yoktur (Başkan, 2003: 93).

ALT ÇALIŞMA GRUBU: Çalışma grubundan oluşturulan ve çalışma grubunu yansıttığı kabul edilen çalışma grubundan daha küçük grup, alt örneklem.

ANA DİLİ: "Bir insanın doğumundan itibaren başta annesinden ve yakın çevresinden edindiği, dâhil olduğu sosyal çevrede geliştirdiği dile ana dili denir." (Özkan, Aşcı ve Toker, 2013: 7).

ÇALIŞMA EVRENİ: Bilimsel bir çalışmada, araştırma sonucunun genellenilmek istendiği genel topluluk.

ÇALIŞMA GRUBU: Bilimsel bir çalışmada, araştırma sonucunun genellenilmek istendiği çalışma evrenini temsil ettiği düşünülen ve çalışma evrenini yansıttığı kabul edilen çalışma evreninden daha küçük grup, örneklem.

FON: Genel anlamda fiziksel olarak ses.

FONEM (Ses Birimi): Dildeki başka seslerle kurduğu ilişki yönünden belirlenen ayırıcı özelliği bulunan ses ögesi (TDK, 2018), başka bir deyişle anlam ayırt edici özelliği bulunan seslerdir.

FORMANT FREKANSLARI (F1, F2, F3): Seslerin boğumlanma yerlerine göre; dilin önde veya arkada, yukarıda veya aşağıda bulunuşuyla, ağız ve dudakların açıklık kapalılık oranıyla oluşan frekans çeşitlemeleridir. "F1 değeri dar ünlülerde düşük, geniş ünlülerde yüksek; F2 değeri kalın ünlülerde düşük, ince ünlülerde yüksektir. Yuvarlak ünlülerde F2 değeri daha düşük olmakla birlikte ünlünün yuvarlak olup olmadığına akustik analizle karar vermek güçtür." (Kılıç, 2018a: 6). "F1 frekansı, ünlü harfin yüksekliğini (dilin yukarıda veya aşağıda olması) bulmakta kullanılabiliyor. F1 frekansı ile ünlünün yüksekliği arasında ters orantı vardır. F1 frekansının büyük değerlerinde yükseklik azalırken, düşük değerleri için ise artmaktadır. F2 formant

frekansı ise ünlü harfin üretilirken dilin öne (frontness) veya arkaya (backness) geçme durumunu tespit etmede kullanılabiliyor. Büyük F2 değerler için dil öne kayarken, düşük F2 değerlerinde arka tarafa kaymaktadır." (Gürbüz, 2011: 2).[32]

GEÇERLİK: Ölçme araçlarının, ölçülmek istenen niteliği eksiksiz ve düzgün olarak ölçülebilme gücü. Bu bakımdan ölçme aracı, ölçülecek özelliği ne derece iyi ölçüyorsa o derece geçerlidir.

GÜVENİRLİK: Ölçme araçlarının farklı ölçümlerde aynı veya yakın sonucu verebilmesi özelliği, güvenirlik değeri ile ölçülmektedir. Ölçeğin tekrarlanan uygulamalarındaki benzer sonuçlar, ölçeğin hata payının derecesini ve dolayısıyla ölçüm sonuçlarının tesadüfî olup olmadığını gösterir.

HEDEF DİL: Öğrenilmeye çalışılan yabancı dil.

KARMA ARAŞTIRMA DESENİ (Mixed Research Design): Nitel ve nicel araştırma verilerinin bir arada kullanıldığı desen.

ÖN TEST: Deneysel uygulama öncesi, deney ve çalışma gruplarının belirli bir konudaki durumunu tespit etmek amacıyla yapılan veri elde etme çalışması.

PRAAT: Fonetik incelemelerde sıklıkla kullanılan, ses ve konuşma analizi yapabilen bir bilgisayar programı.

SON TEST: Deneysel uygulama sonrası, deney ve çalışma gruplarının belirli bir konudaki durumunu tespit etmek amacıyla yapılan veri elde etme çalışması.

SPSS (Statistical Package for the Social Sciences): "Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket Program" olarak tercüme edilebilecek, bilimsel araştırmalarda istatistikî analizler yapmaya yarayan bir bilgisayar programı.

[32] Türkçedeki ünlülerin çene, dudak ve dile göre F1 ve F2 özellikleri tablosu için bk. (Artuner, 1994: 97).

TEMEL FREKANS (F0): “Bir sesin üretilmesi esnasında ses tellerinin saniyede yapmış olduğu titreşim sayısına temel frekans (pitch) denir.” (Ertaş ve Eskidere, 2001: 6). Temel frekans, sesin tonunu, diğer bir deyişle sesin perdesini gösteren frekanstır. Bu sebeple “F0, incelenen değişkenler arasında genel olarak en yüksek kişiye özgülük taşıyan değişkendir.” (Malkoç, 2011: 64). Temel frekans, ses tellerinin kısa veya uzun oluşuna göre değerleri yükselip alçalır. Ses inceldikçe sesin temel frekans değeri yükselir, kalınlaştıkça alçalır. Çünkü kısa ses telleri ince, uzun ses telleri kalın ses verir. Bu bakımdan temel frekans değerleri yüksekten alçağa doğru; çocuk, bayan, erkek sesi sıralamasındadır.

YALIN SÖZCÜK ÇİFTLERİ: “Sesler fonemler olarak kümelenirken bir sesin diğer bir sesle yer değiştirmesi sonucu anlam değişikliği olup olmadığını sınamak üzere yalın sözcük çiftleri kullanılmaktadır.” (Artuner, 1994: 97). Örneğin /var/-/ver/, /ses/-/süs/, /ger/-/gör/, /bal/-/çal/ gibi.

YALITILMIŞ ÜNLÜ: Ünlülerin tek başlarına, yani yalın olarak seslendirilmiş biçimlerine denir. “Türkçe dışındaki başlıca diller de dâhil, ünlülerle ilgili araştırmaların bir bölümünde, sesler ‘yalıtılmış’ olarak incelenmiştir. Yani, konuşmacıya o sesin kullanıldığı sözcükler değil, tek başına sesin kendisi (a, ö, vb.) okutulur.” (Davutoğlu, 2010: 30). Bir ünlünün alt ses birimleri (alofon) çoğunlukla anlam ayırt edici sesler olmadığından araştırmalarda çoğunlukla doğrudan ses birimlerine (fonem) yoğunlaşılır. Çünkü “Aynı ünlünün farklı türlerinin oluşma nedeni, çoğu kez o ünlünün önündeki veya ardındaki ünsüzlerdir.” (Davutoğlu, 2010: 30).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM VE VERİ SETİ

Bu bölümde, araştırmada kullanılan yöntemler ve veri seti hakkında bilgiler verilmiştir. Farklı bölümler için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bu araştırma, deneysel desenli bir "karma yöntem" araştırmasıdır.

3.1. Araştırmanın Deseni (Modeli)

Araştırmanın öncül kısmı olan telaffuza ilişkin tutum ve ilgi, telaffuzu geliştirme kaynakları, dil öğrenme ve Türkçe seslerin telaffuz zorluğu algısı hakkında öğrenci, öğretici ve deney ve kontrol gruplarının görüşlerinin alındığı bölümde betimsel araştırma desenlerinden "tarama (survey)" modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın temelini oluşturan bölümde ise deney ve kontrol grupları için "deneysel desen" kullanılmıştır. "Kontrol gruplu ön test-son test" modeli kullanıldığı için "tam deneysel" kategoriye giren desen şu şekilde (Tablo-5) tablolaştırılabilir:

Tablo-5: Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen Tablosu

Gruplar	**Ön Test**	**Deneysel İşlem**	**Son Test**
Deney Grubu	*Ses Kaydı-1*	**Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği**	*Ses Kaydı-2*
Kontrol Grubu	*Ses Kaydı-1*	**Geleneksel Öğretim Yöntemi**	*Ses Kaydı-2*

Deneysel bölümde bağımsız değişken, deney grubuna uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği", bağımlı değişken ise deney ve kontrol gruplarının ünlü telaffuzlarına ilişkin başarılarıdır.

Öğrencilerin hangi Türkçe seslerin telaffuzunda zorlandığına ilişkin öğretici görüşlerinin alındığı bölümde ise nitel araştırma desenlerinden görüşme modeli kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarından alınan ön test ve son test ünlü telaffuz kayıtları ile öğrenci telaffuzlarına ölçüt olması amacıyla öğreticilerden alınan ünlü telaffuz kayıtları için dijital ses kayıt yöntemi tercih edilmiştir.

Türkçe öğretim setlerine ait yoğun disklerdeki ünlülerin telaffuzlarının ayrıştırılması ve gereken durumlarda ünlü yalıtılması işlemleri için dijital çözümleme yöntemine başvurulmuştur.

Türkçe ünlülerin temel frekans ve formant frekansı değerleri ile ilgili daha önceki çalışmalarda elde edilen bulgulara ilişkin alan yazını taramasında doküman incelemesi modeli kullanılmıştır.

Öğrencilerin ünlü telaffuzlarının işitsel kalitesinin öğreticiler tarafından değerlendirilmesinde ise dereceli puanlama yöntemi esas alınmıştır.

Bütünsel olarak değerlendirildiğinde, hem nicel hem de nitel veriler bir arada kullanıldığı için bu çalışmanın deseni "karma araştırma deseni (mixed research design)"dir.

3.2. Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

Bu bölümde araştırmanın çalışma evreni ve çalışma grubu açıklanmıştır. Telaffuz üzerine yapılan bu araştırmada, konunun çok bileşenli ele alınması sebebiyle farklı alanlarda farklı çalışma evrenleri ve çalışma grupları kullanılmıştır.

3.2.1. Öğrenci Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırmanın öğrenci çalışma evrenini Konya'da öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın yapılmaya başlandığı 2017-2018 ve 2018-2019 öğretim yılları itibarı ile Konya'daki üniversitelerde eğitim gören yabancı uyruklu öğrenci sayıları Tablo-6'da görüldüğü gibidir.

Tablo-6: Konya'daki Üniversitelerin Yabancı Öğrenci Sayıları Tablosu		
Üniversiteler	***2017-2018***	***2018-2019***
Selçuk Üniversitesi	2.483[33]	1.999[34]
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1.004[35]	1.263[36]
KTO Karatay Üniversitesi	72[37]	101[38]
TOPLAM	***3.559***	***3.363***

Selçuk Üniversitesindeki 2018-2019 yılına ait yabancı öğrenci sayısındaki düşüşün sebebi, üniversiteye ait teknik bölümlerin Konya Teknik Üniversitesi adı altında ayrılmış olmasıdır. Konya Teknik Üniversitesi Mayıs 2018'de kurulan ve yeni yapılanan bir üniversite olduğundan yabancı öğrenci sayısı bilgilerine ulaşılamamıştır.

Bu araştırmanın başlatıldığı 2017-2018 öğretim yılı itibarı ile Konya'da eğitim gören yabancı öğrencilerin %70'i Selçuk Üniversitesi bünyesinde eğitim almaktayken 2018-2019 öğretim yılında bu oran %60 olmuştur. Aradaki %10'luk fark, Selçuk Üniversitesinden ayrılan Konya Teknik Üniversitesi bünyesinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin oranıdır. Her iki öğretim yılında da Selçuk Üniversitesi, Konya'da eğitim gören yabancı öğrencilerin yarısından fazlasına sahiptir ve Konya'da yabancı öğrenci sayısı en fazla olan üniversite konumundadır. Bu sebeple araştırmanın öğrenci ve

[33] (Selçuk Üniversitesi Rektörlüğü, 2018)
[34] (Selçuk Üniversitesi Rektörlüğü, 2019)
[35] (NEÜ Rektörlüğü, 2018)
[36] (NEÜ Rektörlüğü, 2019)
[37] "Veriler araştırmanın yapıldığı tarihte (Mayıs-Haziran 2016) ilgili üniversitelerin öğrenci işleri daire başkanlıklarından alınmıştır." (Başaran Alagöz ve Geçkil, 2017: 281). Bu üniversite için resmi kaynaklarda 2017-2018 öğretim yılına ait net bir bilgiye ulaşılamamıştır. 2017-2018 öğretim yılında Konya'daki toplam uluslararası öğrenci sayısı 3565 olduğuna göre KTO'nun söz konusu öğretim yılındaki uluslararası öğrenci sayısı 78 olmalıdır. (Drdatastats, ET: 27 Mayıs 2017). Bir önceki yıldan fazla 6 öğrenci, genel oranları değiştirmemektedir.
[38] (KTO Karatay Üniversitesi, 2019) Sitede Karatay Üniversitesi için toplam öğrenci sayısı 5976, yabancı öğrenci sayısı toplam öğrenci sayısının %1,7'si olarak belirtilmiştir. Siteden elde edilen söz konusu verilere göre hesaplama araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

öğretici çalışma grubu, Selçuk Üniversitesi TÖMER olarak belirlenmiştir. (KTO Karatay Üniversitesi, 2019)

Araştırmanın öğrenci çalışma grubu, 2017-2018 ve 2018-2019 öğretim yıllarında Selçuk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (SÜ-TÖMER) Türkçe öğrenen 68 farklı ülkeden 510 yabancı öğrenci ve deneysel çalışma için kullanılacak alt çalışma grubu ise yine aynı merkezin öğrencilerinden oluşturulmuş A1 seviyesindeki 28 öğrenciden oluşan deney ve kontrol gruplarıdır.

Araştırmanın öncül kısmında kullanılan 510 katılımcılı çalışma grubu, seçkisiz (tesadüfi) bir şekilde belirlenmiştir. Zira 2017-2018 ve 2018-2019 yıllarında SÜ-TÖMER'de eğitim görecek yabancı öğrencilerin kimler olacağı araştırmacının ve hatta adı geçen merkezin dahi inisiyatifi dışındadır. SÜ-TÖMER'de eğitim gören öğrencilerin tamamı çalışma grubu olarak alındığı için herhangi bir seçim söz konusu olmamıştır. Konya'da en çok yabancı öğrenciye sahip üniversite Selçuk Üniversitesi olduğundan "küme örnekleme (cluster sampling)"[39] yöntemiyle bu üniversiteye bağlı TÖMER seçilmiştir.

SÜ-TÖMER, Konya'da yabancı dil olarak Türkçe öğreten merkezler arasında en çok öğrenciye sahip olan merkez olduğu için -çalışma evrenine daha çok yaklaşmak adına- öğrenci çalışma grubu olarak tercih edilmiştir.

68 ülkeden 510 öğrenci çalışma grubu, Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler evrenini de yansıtabilir. Zira Türkiye'deki Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin vatandaşı oldukları ülke çeşitliliği bu çalışma evrenindekinden çok farklı değildir.

[39] "Küme Örnekleme: Kümelere ya da gruplara ayrılan bir evrenden, yansız olarak kümelerin seçilmesi biçiminde yapılan bir örnekleme biçimidir. Örnekleme birimi birey değil, bireylerin oluşturduğu kümedir." (İstatistik Terimleri).

3.2.2. Öğretici Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırmanın öğretici çalışma evrenini, Konya'da görev yapan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim görevlileri ve çalışma grubunu ise 2017-2018 ve 2018-2019 öğretim yıllarında SÜ-TÖMER'de görev yapan öğretim görevlileri oluşturmaktadır.

SÜ-TÖMER'de görevli öğreticilerin tamamı çalışma grubu olarak belirlendiği için herhangi bir ölçüt söz konusu olmamıştır. Bu yönüyle öğretici çalışma grubunda seçkisiz atama yapıldığı söylenebilir.

İki yıllık süreç içerisinde, görev yapan öğretim görevlilerinin sayısındaki değişiklikler sebebiyle araştırma için, anketleri dolduran 20 ve yapılandırılmış görüşme formunda görüş bildiren 23 öğreticiden alınan veriler değerlendirilmiştir. Deneysel çalışmada ise öğrencilerle yaş denkliğini sağlamak adına, yaşları öğrencilere yakın 15 öğreticiden alınan ses kayıtları kullanılmıştır.

SÜ-TÖMER, Konya'da yabancı dil olarak Türkçe öğreten merkezler arasında en çok yabancı öğrenciye sahip olduğu gibi en çok öğreticiye de sahip olan merkez olduğundan -çalışma evrenine daha çok yaklaşmak adına- öğretici çalışma grubu olarak da tercih edilmiştir.

3.2.3. Türkçe Öğretim Seti Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırmanın dil öğretimi seti çalışma evreni Türkiye'de basılmış olan yabancılara Türkçe öğretim setleri, çalışma grubu ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan "İstanbul", "Yeni Hitit" ve "Yedi İklim" Türkçe öğretim setleridir.

3.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Araştırmanın öğrenci çalışma evreni Konya'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, çalışma grubu ise Selçuk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (SÜ-TÖMER) öğrencileri ile bu öğrencilerden "alt örnekleme

(subsampling)"[40] ile deneysel çalışma için oluşturulmuş A1 seviyesindeki deney ve kontrol gruplarıdır. Bu iki grup, seçkisiz bir şekilde SÜ-TÖMER'e gelmiş öğrencilerden "amaçlı örnekleme (purposive sample)"[41] modeliyle; kendi içlerinde kimi nitelikleri benzerlik gösterenlerinden (ülke, yaş, eğitim durumu, cinsiyet vb.) seçilmiş ve eşleştirme yöntemi ile denk katılımcı çiftleri biçiminde oluşturulmuştur.[42] Bu denk öğrencilerden hangisinin deney hangisinin kontrol grubunda olacağı herhangi bir ölçmeye veya ölçüte dayanmaksızın tesadüfi atama ile belirlenmiştir. A ve B adları verilen iki denk sınıfın deney veya kontrol grubu olarak atanması ise kura ile belirlenmiştir.

Ülkelerin seçiminde, çalışmaya başlanılan tarihteki mevcut durum etkili olmuştur. Zira YTB burslusu veya özel öğrencilerin TÖMER seçimleri, SÜ-TÖMER'in ve araştırmacının inisiyatifi dışındadır ve bu öğrencilerin hangi ülkelerden olabileceği yıl yıl değişkenlik göstermektedir. Bu sebeple deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, 2017 Ekim ayında SÜ-TÖMER'e kayıt yaptıranlar arasından ve yukarıda bahsedilen denkliğe haiz olanlardan seçilmiştir. Dolayısıyla üzerinde araştırma yapılacak ülkeler de bu biçimde şekillenmiştir. Ancak elbette yaş, eğitim durumu, cinsiyet olarak iki tarafın dengeli olması ve ülke olarak da Türkiye'ye en çok yabancı öğrencinin geldiği kıtaların yoğunluğu gözetilmiştir. Bu denkliklerden özellikle cinsiyet ve yaş denkliği önemlidir. Çünkü yapılan araştırmalarda ses frekanslarının cinsiyete ve yaşa göre değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmış, bayan ile erkek ve çocuk ile yetişkin arasında bariz frekans farkları gözlemlenmiştir.[43] "Çocukların formantları en yüksek, kadınların orta, erkeklerin ise en düşük sıklıktadır." (Eker, 2010: 312). Bu sebeple çalışmada, diğer denkliklerin yanı sıra özellikle cinsiyet ve yaş denkliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çocukların ve yetişkinlerin ses frekans değerleri arasında büyük farklar olduğu için

[40] "Alt Örnekleme: İlk aşamada seçilen örneklem birimlerinden ikinci aşamada tekrar örneklem alınması işlemidir." (İstatistik Terimleri).
[41] "Amaçlı Örnekleme: Bireysel birimlerin amaçlı yöntemlerle seçildiği bir örneklemdir." (İstatistik Terimleri).
[42] Ayrıntılı bilgi için bk. (Metin, 2014).
[43] Ayrıntılı bilgi için bk. (Peterson ve Barney, 1952: 183; Ladefoged ve Broadbent, 1957: 98-104; Eker, 2010: 312).

deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tamamının yetişkinlerden olması sağlanmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin birbirlerine yakın yaşlarda olmalarına da azami ölçüde dikkat edilmiştir. Çünkü eğitim durumu açısından da bir yakınlık olsun istenilmiştir. Zira tahmin edilebileceği üzere, eğitim durumu denkliği de genel olarak yaş denkliğine bağlıdır. Bu sebeple deney ve kontrol gruplarındaki bütün öğrenciler, yükseköğrenim çağındaki genç yetişkinlerden seçilmiştir. Bu öğrencilerin en küçüğü 19, en büyüğü 30 yaşında olup deneysel çalışma gruplarında 8 lisans öğrencisi, 14 lisans mezunu, 6 yüksek lisans mezunu mevcuttur.

Bu bölümdeki tablolarda, araştırmada kullanılan deney ve kontrol gruplarına ait denklikler bulunmaktadır.

3.2.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Ülke ve Kıta Denkliği

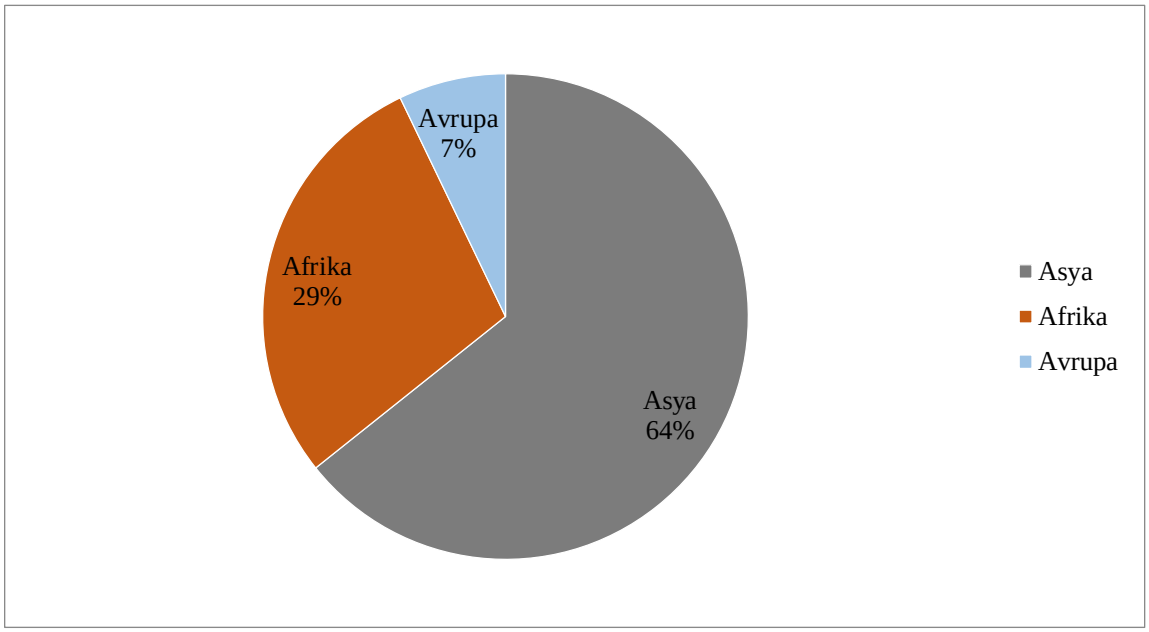
Tablo-7: Deney ve Kontrol Grupları Ülke Denkliği Tablosu

SIRA NO	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
1	AFGANİSTAN	AFGANİSTAN
2	ARNAVUTLUK	ARNAVUTLUK
3	BANGLADEŞ	BANGLADEŞ
4	ETİYOPYA	ETİYOPYA
5	GANA	GANA
6	GÜRCİSTAN	GÜRCİSTAN
7	IRAK	IRAK
8	IRAK	IRAK

9	IRAK	IRAK
10	İRAN	İRAN
11	KIRGIZİSTAN	KIRGIZİSTAN
12	NİJERYA	KAMERUN[44]
13	SUDAN	SUDAN
14	SUUDİ ARABİSTAN	SUUDİ ARABİSTAN
TOPLAM	**9 ASYA, 4 AFRİKA, 1 AVRUPA**	**9 ASYA, 4 AFRİKA, 1 AVRUPA**

Tablo-7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ülke bazında denk hâle getirildiği görülmektedir.

Şekil-4: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kıtasal Dağılım Yüzdeleri



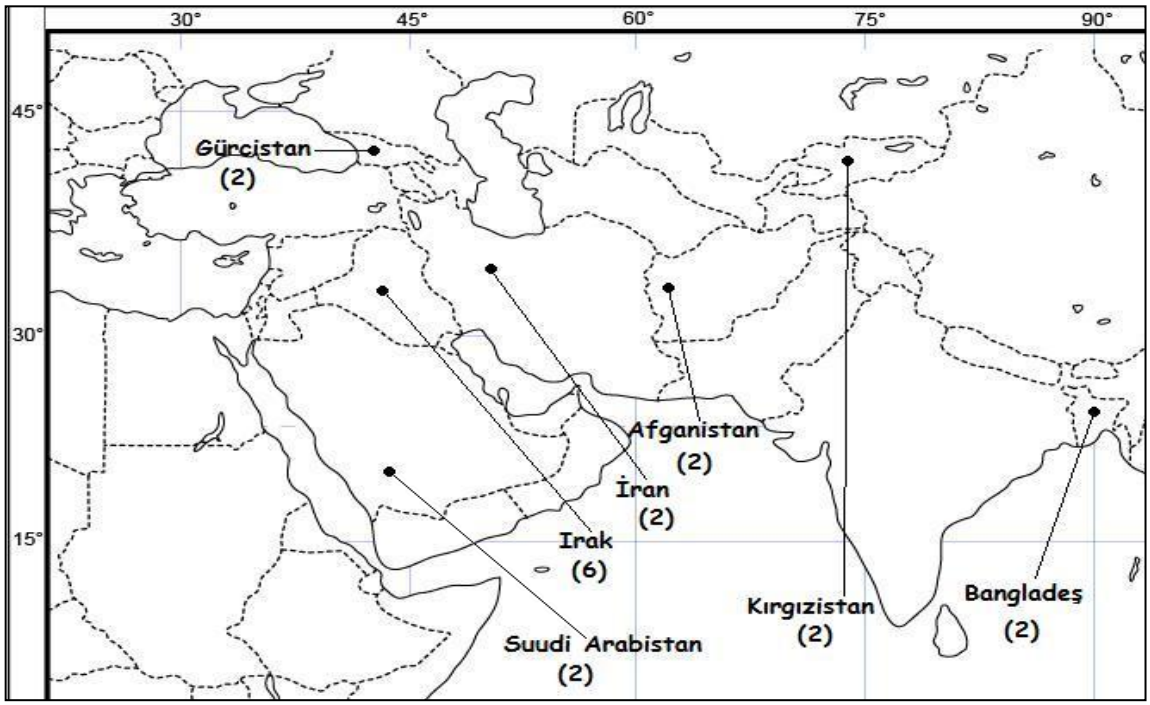
[44] Orta Afrika ülkelerinden olan Kamerun ile Nijerya komşudur.

Kıtasal dağılım bakımından ise (Şekil-4) Asya'dan 18, Afrika'dan 8 ve Avrupa'dan 2 öğrencinin olduğu tespit edilmiştir. Bu dağılıma göre Türkiye'ye eğitim için gelen yabancı uyruklu öğrencilerin kıtasal dağılım yoğunluk oranının araştırmadaki çalışma grubunda korunduğu söylenebilir. Zira bilindiği üzere Türkiye'de eğitim almak için en çok talep Asya ve Afrika'dan gelmektedir.

3.2.4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Asyalı Öğrencilerin Ülkelere Göre Dağılımı

Şekil-5 incelendiğinde 10 öğrencinin Batı Asya, 6 öğrencinin Güney Asya ve 2 öğrencinin Orta Asya olmak üzere toplam 18 öğrencinin Asya ülkelerinden deney ve kontrol gruplarına seçildiği görülmektedir. Burada ayrıca belirtilmesi gereken bir durum da Kırgızistan dışındaki ülkelerden seçilen öğrencilerin Türk soylu olmadığıdır. Afganistan'dan seçilen 2 öğrencinin birinin ana dili Farsça diğerininki Peştucadır. İran'dan seçilen iki öğrencinin de ana dili Farsçadır. Irak'tan seçilen 6 öğrencinin beşinin ana dili Arapça, birinin Kürtçedir.

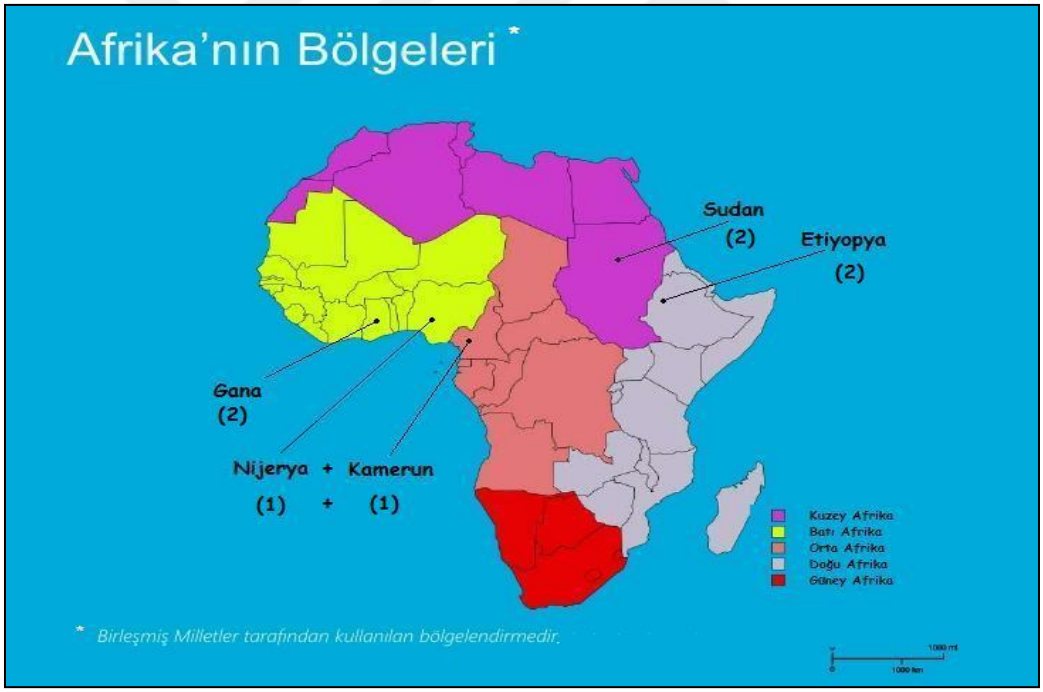
Şekil-5: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Asyalı Öğrencilerin Ülkelere Göre Dağılım Haritası



3.2.4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Afrikalı Öğrencilerin Ülkelere Göre Dağılımı

Şekil-6 incelendiğinde 2 öğrenci Kuzey Afrika'dan, 2 öğrenci Doğu Afrika'dan, 3 öğrenci Batı Afrika'dan ve 1 öğrenci Orta Afrika'dan olmak üzere toplam 8 öğrencinin Afrika ülkelerinden deney ve kontrol gruplarına seçildiği görülmektedir. Ayrıca Sudan ve Nijerya hariç diğer Afrika ülkelerinden (Kamerun, Etiyopya, Gana) seçilen 5 öğrencinin ana dili yerel Afrika dilleridir. Sudanlı 2 öğrencinin ana dili Arapça, Nijeryalı 1 öğrencinin ana dili ise İngilizcedir.

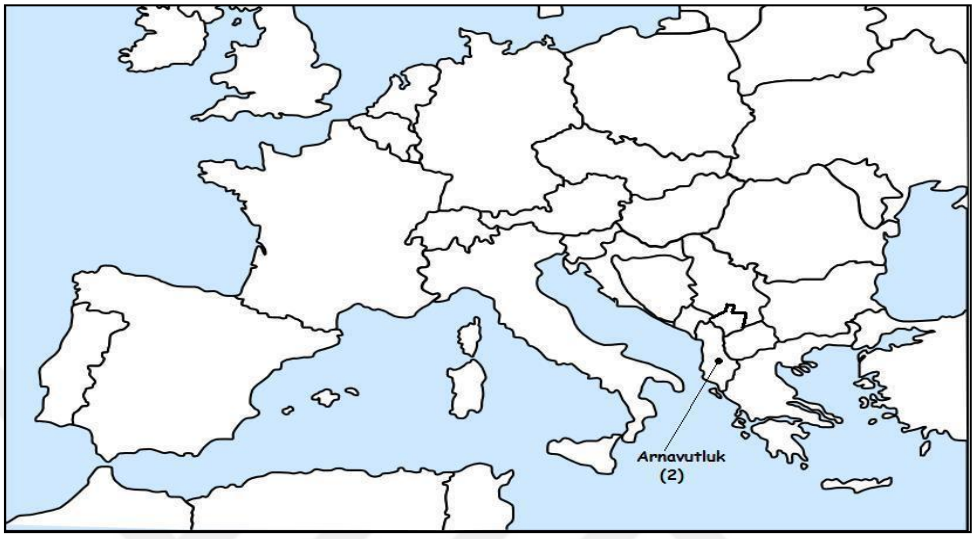
Şekil-6: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Afrikalı Öğrencilerin Ülkelere Göre Dağılım Haritası



3.2.4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Avrupalı Öğrencilerin Ülkelere Göre Dağılımı

Şekil-7 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına Avrupa'dan seçilen iki öğrencinin de Balkan ülkesi olan Arnavutluk'tan olduğu görülmektedir.

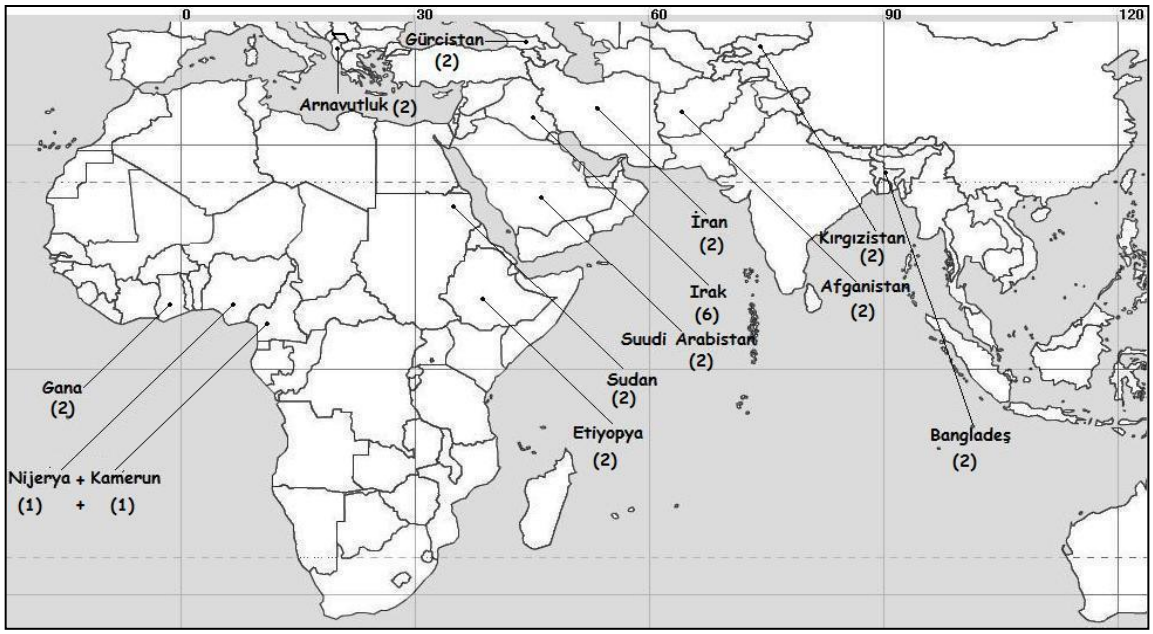
Şekil-7: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Avrupalı Öğrencilerin Ülkelere Göre Dağılım Haritası



3.2.4.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ülkelere Göre Dağılımı

Şekil-8 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrencinin 18'inin Asya, 8'inin Afrika ve 2'sinin Avrupa ülkelerinden olduğu görülmektedir.

Şekil-8: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ülkelere Göre Dağılım Haritası



3.2.4.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Eğitim Durumu Denkliği

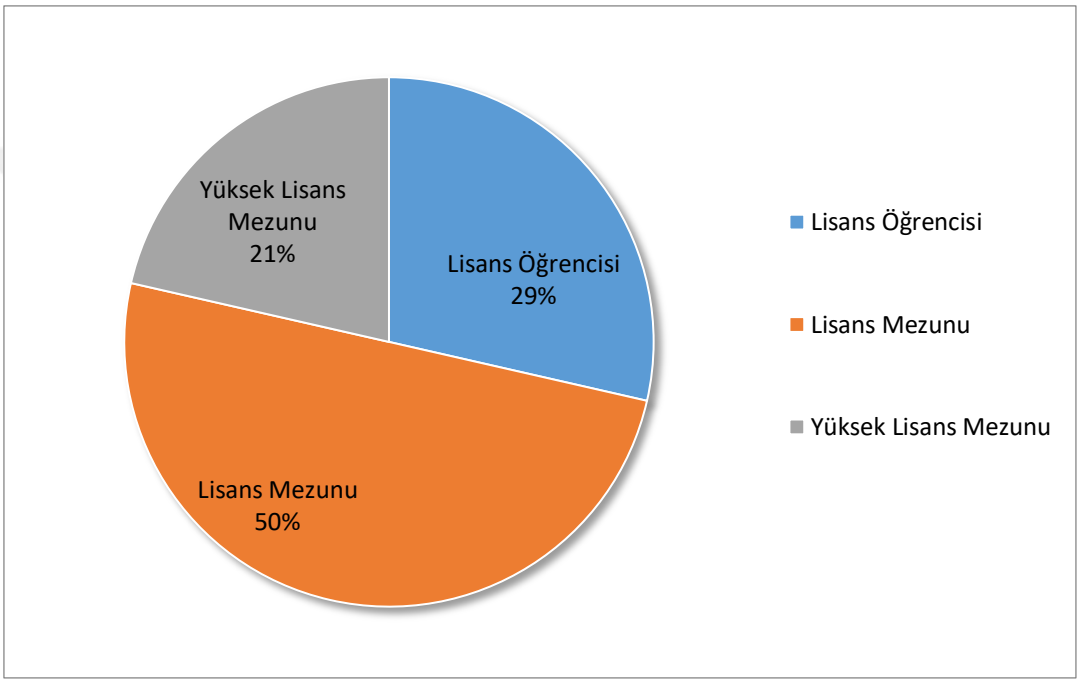
Tablo-8 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında toplam 6 yüksek lisans mezunu, 14 lisans mezunu ve 8 lisans öğrencisi bulunduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-8: Deney ve Kontrol Grupları Eğitim Durumu Denkliği Tablosu

SIRA NO	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
1	Lisans öğrencisi	Yüksek lisans mezunu
2	Lisans öğrencisi	Lisans öğrencisi
3	Lisans mezunu	Yüksek lisans mezunu
4	Lisans mezunu	Lisans mezunu
5	Yüksek lisans mezunu	Lisans mezunu
6	Lisans mezunu	Lisans mezunu
7	Lisans mezunu	Lisans mezunu
8	Lisans mezunu	Lisans mezunu
9	Lisans öğrencisi	Lisans mezunu
10	Lisans öğrencisi	Yüksek lisans mezunu
11	Lisans öğrenci	Lisans mezunu
12	Yüksek lisans mezunu	Lisans mezunu
13	Yüksek lisans mezunu	Lisans öğrencisi
14	Lisans mezunu	Lisans öğrencisi
TOPLAM	**3 yüksek lisans mezunu, 6 lisans mezunu, 5 lisans öğrencisi.**	**3 yüksek lisans mezunu, 8 lisans mezunu, 3 lisans öğrencisi.**

Deney ve kontrol gruplarındaki eğitim durumu oranları incelendiğinde öğrencilerin %29'unun lisans öğrencisi, %50'sinin lisans mezunu ve %21'inin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. (Şekil-9)

Şekil-9: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Eğitim Durumu Yüzdeleri



3.2.4.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yaş Denkliği

Deney ve kontrol gruplarının yaş ortalaması incelendiğinde iki grubun birbirine çok yakın ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Grupların yaş ortalamaları deney grubu için 23,57, kontrol grubu için 24,57 olarak tespit edilmiştir. (Tablo-9)

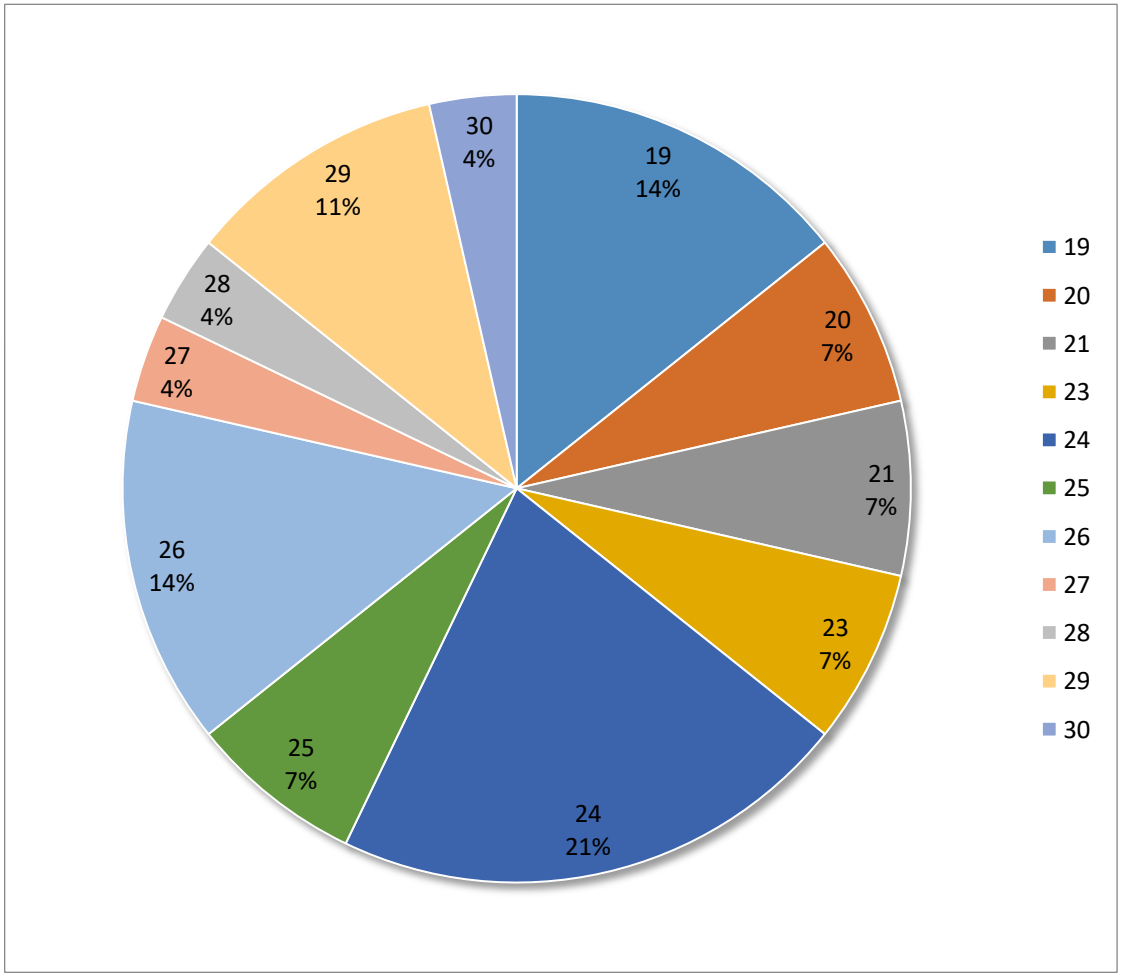
Tablo-9: Deney ve Kontrol Grupları Yaş Denkliği Tablosu

SIRA NO	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
1	04.01.1998 / 20	01.12.1989 / 29
2	13.03.1999 / 19	10.05.1999 / 19

3	10.09.1992 / 26	01.01.1994 / 24
4	29.04.1994 / 24	21.09.1990 / 28
5	26.07.1992 / 26	04.09.1992 / 26
6	08.01.1993 / 25	02.01.1995 / 23
7	11.08.1991 / 27	01.06.1989 / 29
8	10.07.1992 / 26	25.07.1993 / 25
9	14.01.1995 / 23	23.10.1994 / 24
10	21.05.1999 / 19	21.09.1988 / 30
11	14.10.1997 / 21	16.01.1994 / 24
12	27.11.1989 / 29	05.07.1994 / 24
13	23.09.1994 / 24	25.03.1999 / 19
14	01.07.1997 / 21	20.10.1998 / 20
Ortalama	**Ortalama yaş: 23,57**	**Ortalama yaş: 24,57**

Şekil-10'da verilen deney ve kontrol gruplarına ait yaş dağılımı incelendiğinde 19 ilâ 30 yaşları arasında katılımcıların bulunduğu ve iki grubun yaş ortalamasının 24,07 olduğu görülmektedir.

Şekil-10: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yaş Dağılımı Yüzdeleri



3.2.4.4. Deney ve Kontrol Gruplarında Cinsiyet Denkliği

Tablo-10: Deney ve Kontrol Grupları Cinsiyet Denkliği Tablosu

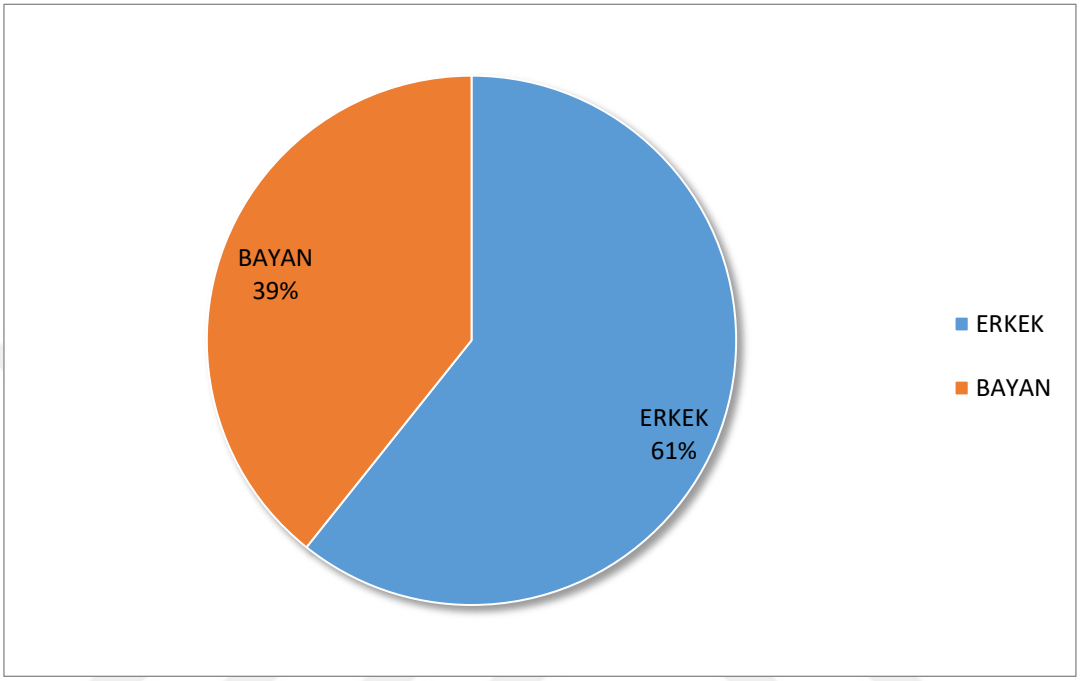
SIRA NO	DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
1	ERKEK	ERKEK
2	BAYAN	BAYAN
3	ERKEK	ERKEK

4	ERKEK	ERKEK
5	ERKEK	ERKEK
6	BAYAN	BAYAN
7	ERKEK	ERKEK
8	ERKEK	ERKEK
9	ERKEK	ERKEK
10	ERKEK	ERKEK
11	BAYAN	BAYAN
12	ERKEK	BAYAN[45]
13	BAYAN	BAYAN
14	BAYAN	BAYAN
TOPLAM	**9 ERKEK, 5 BAYAN**	**8 ERKEK, 6 BAYAN**

Tablo-10 incelendiğinde deney grubundaki erkek öğrenci sayısı (9) ile kontrol grubundaki erkek öğrenci sayısının (8) ve deney grubundaki bayan öğrenci sayısı (5) ile kontrol grubundaki bayan öğrenci sayısının (6) çok yakın olduğu görülmektedir. Bu sayılara göre deney grubunun %64'ü erkek, %36'sı bayan; kontrol grubunun %57'si erkek, %43'ü bayandır. Toplamda 17 erkek ve 11 bayan öğrencinin bulunduğu deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin %61'i erkek, %39'u bayandır. (Şekil-11)

[45] Erkek ve bayan ünlü frekanslarının aralarındaki farkın görülebilmesi ve doğrudan karşılaştırılabilmesi adına, diğer denklikleri (Yaş, eğitim durumu, ülke/kıta) azami ölçüde sağlanmış bu iki öğrenci, karşıt cinslerden seçilmiştir.

Şekil-11: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı Yüzdeleri



Deney ve kontrol gruplarındaki cinsiyet oranları, Türkiye'ye eğitim için gelen yabancı uyruklu öğrencilerin cinsiyet oranı ile koşuttur. Zira Türkiye'ye eğitim için gelen yabancı uyrukluların çoğunluğu erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

3.2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ünlü Frekans Değerlerine Ölçüt Olmak Üzere Telaffuzları Esas Alınan Öğreticilere İlişkin Bilgiler

Öğretici çalışma grubu olarak belirlenen Selçuk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi öğreticilerinden ünlü telaffuz değerlerine esas olması amacıyla ses kaydı alınan 8 bayan, 7 erkek olmak üzere toplam 15 kişidir. Deneysel çalışmada kullanılacak ses kayıtlarının alındığı öğreticilerin yaş ortalamasının öğrenci ortalamasına yakın olmasını sağlamak amacıyla görece daha yaşlı olan öğreticilerden ses kaydı alınmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ait ünlü telaffuzlarının frekans değeri ortalamalarının değerlendirilmesinde ölçüt olarak kullanılmak üzere, kendilerinden ses

kaydı alınan bu öğreticilerin cinsiyet ve yaş[46] dağılımları (Tablo-11) şu şekilde tespit edilmiştir:

Tablo-11: Ses Kaydı Alınan Öğreticilere İlişkin Cinsiyet ve Yaş Tablosu

SIRA NO	CİNSİYET	YAŞ
1	BAYAN	28
2	BAYAN	28
3	BAYAN	25
4	ERKEK	27
5	ERKEK	29
6	BAYAN	30
7	BAYAN	23
8	BAYAN	28
9	ERKEK	27
10	ERKEK	28
11	ERKEK	27
12	ERKEK	27

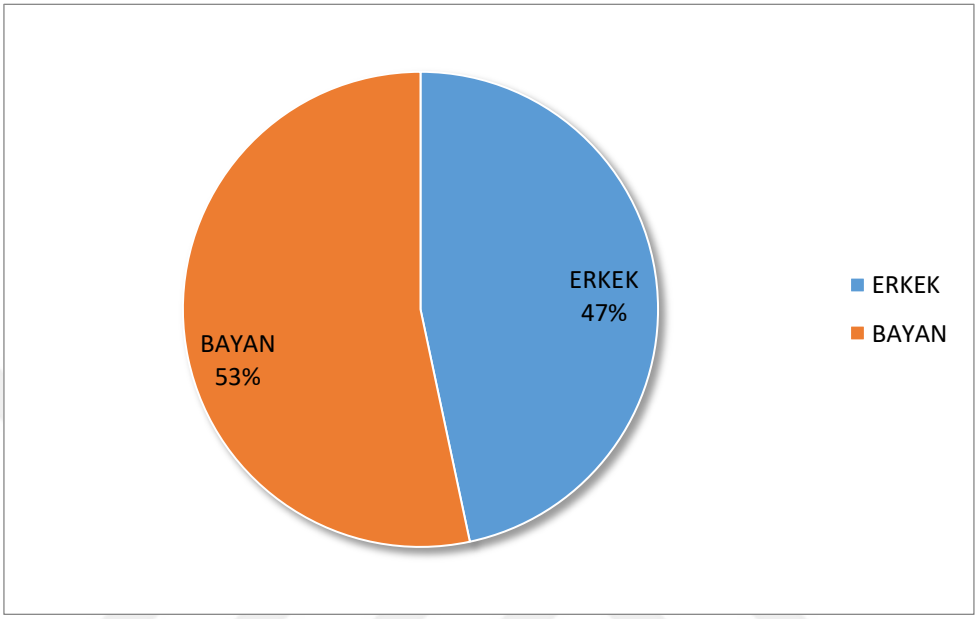
[46] Daha önce de belirtildiği üzere cinsiyet ve yaş, telaffuz frekans değerlerini en çok etkileyen iki unsurdur.

13	BAYAN	32
14	ERKEK	29
15	BAYAN	30
TOPLAM	**8 Bayan, 7 Erkek**	**Ortalama Yaş: 27,86**

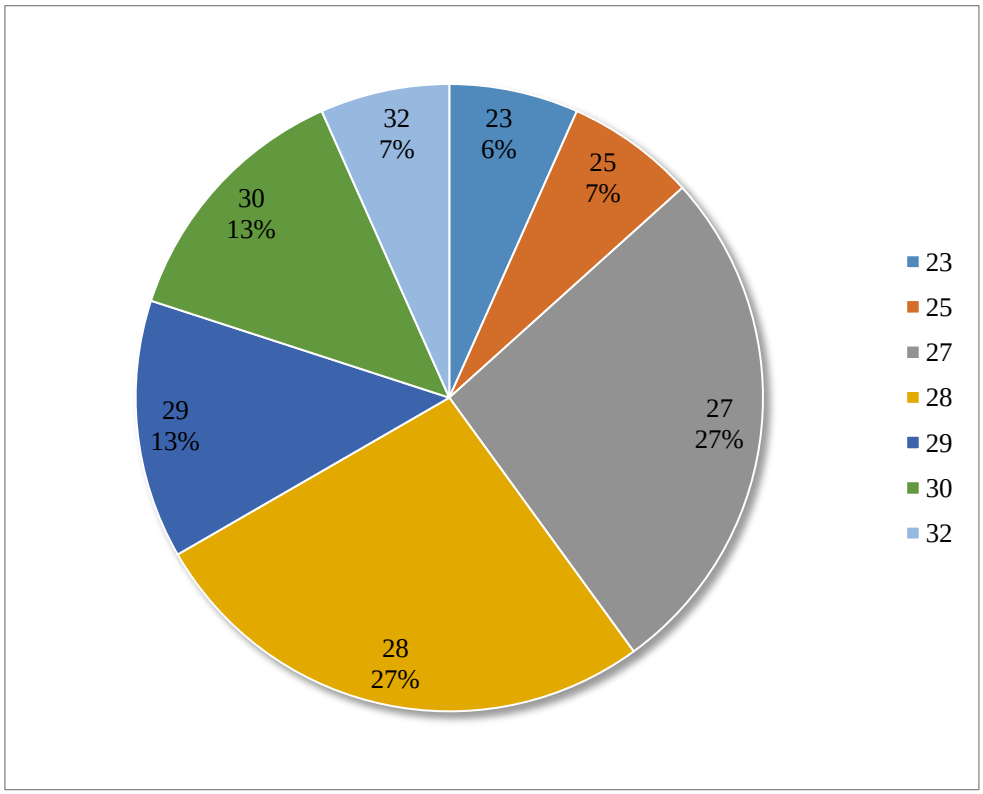
Deney ve kontrol gruplarının ünlü telaffuzlarını değerlendirmede ölçüt olarak kullanılmak üzere ses kayıtları alınan bayan öğreticilerin yaş ortalaması 28, erkek öğreticilerin yaş ortalaması 27,71'dir. Öğrenci çalışma grubundaki ortalama yaşın 24,07 olduğu düşünülürse genel ortalaması 27,86 olan öğretici yaş ortalamasının bu değere çok yakın olduğu söylenebilir. Bu yakınlık, frekans değerlerinin değerlendirilmesinde doğru sonuçlara ulaşılmasını mümkün kılacaktır. Çünkü daha önce de belirtildiği üzere yaş ve cinsiyet, ses frekanslarının farklılaşmasında önemli bir etkendir. Çocuk, yetişkin ve ihtiyar seslerinin, ayrıca bayan ve erkek sesinin frekanslarının farklılık gösterdiği daha önceki çalışmalarla sabittir. (Peterson ve Barney, 1952: 183; Ladefoged ve Broadbent, 1957: 98-104; Eker, 2010: 312).

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ait ünlü telaffuzlarının frekans değeri ortalamalarının değerlendirilmesinde ölçüt olarak kullanılmak üzere, kendilerinden ses kaydı alınan öğreticilerin cinsiyet (Şekil-12) ve yaş (Şekil-13) dağılımı yüzdeleri, ilgili grafiklerde verilmiştir.

Şekil-12: Deneysel Çalışma İçin Ses Kaydı Alınan Öğreticilere İlişkin Cinsiyet Dağılımı Yüzdeleri



Şekil-13: Deneysel Çalışma İçin Ses Kaydı Alınan Öğreticilere İlişkin Yaş Dağılımı Yüzdeleri



3.2.6. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalitesini Değerlendiren Öğreticilere İlişkin Bilgiler

Deney ve kontrol gruplarından ön test ve son test olarak alınan ünlü telaffuzlarına ilişkin kayıtları dinleyerek dereceli puanlama formunu doldurup öğrenci telaffuzlarının işitsel kalitesi üzerine değerlendirme yapan üç öğretici, yine çalışma grubu olarak belirlenen Selçuk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi öğreticilerindendir. Bu öğreticilerin mesleki kıdem ortalaması 10 yıldır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın telaffuz konusunu geniş kapsamlı incelemesi sebebiyle çok farklı veri toplama aracı bir arada kullanılmıştır. Bu çalışma, genel olarak deneysel bir araştırma olduğu için verilerin birincil kaynaklardan olmasına azami dikkat edilmiş, sadece araştırmanın bulguları ile önceki çalışmaların karşılaştırılması gereken yerlerde ikincil kaynaklar da değerlendirilmiştir.

Hem öğrenci hem öğretici çalışma grubuna hem de deney ve kontrol gruplarına uygulanmak üzere üç bölümlü ölçme aracı ve sadece çalışma grubundaki öğreticilere uygulanacak olan yapılandırılmış görüşme formu da kullanılmıştır. Bununla birlikte dördüncü anket sadece deney ve kontrol gruplarına, ses kaydı ve ses analizi ise deney ve kontrol grupları ile beraber öğreticilere de uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları genellikle nicel araştırma yöntemine dayalı araçlardır ancak bazı bölümlerin içeriği dolayısıyla nitel veri toplama araçlarına da başvurulmuştur. Bu sebeple bu çalışmada karma araştırma deseni (mixed research design) kullanılmıştır.

3.3.1. Anketler

Araştırmanın ilk kısmında; telaffuza ilişkin tutum ve ilgi, telaffuzu geliştirme kaynakları ile dil öğrenme ve Türkçe seslerin telaffuzu üzerine zorluk algısı hakkında

öğrenci ve öğretici görüşlerinin alınması amacıyla 5'li Likert tipi üç bölümden oluşan ölçme aracı uygulanmıştır.

3.3.1.1. Anketlerin Oluşturulması

Çalışmada kullanılacak anketler oluşturulurken anket geliştirmede izlenmesi gereken dört aşama[47] şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

3.3.1.1.1. Problemin Tanımlanması

Anket geliştirme sürecinde ilk basamak olan "Problemin tanımlanması" aşamasında Necmettin Erbakan Üniversitesi (NEÜ) Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı hocalarının, SÜ Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yeni Türk Dili Ana Bilim Dalı hocalarının ve NEÜ Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yeni Türk Dili Ana Bilim Dalı hocalarının tavsiye ve önerileri dikkate alınmıştır.

3.3.1.1.2. Madde Yazma

Anket maddelerinin yazımında ve form içeriği hakkında, başta SÜ-TÖMER olmak üzere Konya'da faaliyet gösteren diğer Türkçe öğretim merkezlerinde görevli, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticilerin görüş ve tecrübelerinden faydalanılmıştır. Anket maddeleri hakkındaki görüşler alındıktan sonra taslak anketler oluşturulmuştur. Anketlerdeki maddeler ve sıklık derecesi ifadeleri öğrencilerin kolayca anlayabileceği şekilde düzenlenmiştir.

3.3.1.1.3. Uzman Görüşü Alma

Taslak anketler ve form, NEÜ Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalında görev yapan alanında uzman öğretim üyelerinin

[47] Ayrıntılı bilgi için bk. (Büyüköztürk, 2005; Tezbaşaran, 2008).

kontrolünden geçmiştir. Kontroller sonucunda uygun olan maddeler aynen alınmış, bazı maddelerin formatı değiştirilmiş ve birbirine yakın olan maddeler ise birleştirilmiştir.

3.3.1.1.4. Ön Uygulama Yapma

Uzman kontrolü sonrası yeniden düzenlenen anketlerin ön uygulaması SÜ-TÖMER'de Türkçe öğrenimine devam eden B2 seviyesindeki 25[48] öğrenciye ve SÜ-TÖMER'de Türkçe öğreten üç öğreticiye yapılmıştır. Bu ön uygulamada, anketlerdeki ve formdaki muhtemel eksikliklerin veya yanlış anlaşılmaların önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Öğreticilerin ve öğrencilerin teklifleri doğrultusunda çok küçük bir iki düzeltmeyle anketlerin son hâli verilmiştir.

3.3.1.2. Ölçme Aracının Bölümleri

Anketler, "öğrenci formu" ve "öğretici formu" olmak üzere iki türde hazırlanmıştır. Ancak bu iki anket de birbirine koşut olup maddelerin önemli bir kısmında hiçbir fark yoktur. Örneğin "Telaffuz konuşma için önemlidir" maddesi iki ankette de aynıdır. Bununla birlikte aynı konu hakkında ve aynı amaca yönelik maddeler ilkinde öğrencilere göre, ikincisinde öğreticilere göre düzenlenmiştir. Örneğin öğrenci formunda "Benim için telaffuz önemlidir" maddesi varken öğretici formunda aynı madde "Benim için öğrencilerin telaffuzu önemlidir" şeklinde düzenlenmiştir. Sadece öğreticiler için ölçme araçlarının son bölümünde, öğrencilerde gözlemledikleri sistematik sayılabilecek telaffuz yanlışlarının tespitini amaçlayan yapılandırılmış görüşme formu mevcuttur.

3.3.1.2.1. Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu)

Öğrencilerin telaffuz konusundaki yaklaşımlarını belirlemeye yönelik anket (Ek-1) 5'li Likert tipi 20 maddeden oluşmaktadır.

[48] Araştırmada 510 katılımcı olarak belirlenen çalışma grubu için 25 katılımcıya ön uygulama yapılması yeterlidir. Zira "Bu tür anketlerin ön uygulaması, belirlenen örneklem büyüklüğünün yaklaşık %5'i kadar bir grupta yapılabilir." (Büyüköztürk, 2005: 142).

Öğrencilere ait bu ilk ankette "Giriş ve açıklama" bölümünün ardından Türkçe öğrencilerinin sosyodemografik bilgilerinin istendiği bölüm gelmektedir.

Sosyodemografik bilgiler kısmından sonra 20 maddelik 5'li Likert tipi anket ile yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin Türkçe telaffuz konusundaki tutum ve ilgileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.3.1.2.2. Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu)

Telaffuza ilişkin tutum ve ilgi üzerine öğrencilere uygulanan anketin öğreticilere göre uyarlanmış biçimidir. Öğrencilerin telaffuz konusundaki yaklaşımları hakkında öğretici görüşlerini belirlemeye yönelik anket (Ek-2) 5'li Likert tipi 20 maddeden oluşmaktadır.

Öğreticilere ait ilk ankette "Giriş ve açıklama" bölümünün ardından öğreticinin sosyodemografik bilgilerinin istendiği bölüm gelmektedir.

Sosyodemografik bilgiler kısmından sonra 20 maddelik 5'li Likert tipi anket ile yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin Türkçe telaffuz konusundaki tutum ve ilgileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.3.1.2.3. Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu)

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe telaffuzlarını geliştirirken kullandıkları kaynakları belirlemeye yönelik anket (Ek-3) 5'li Likert tipi 13+1 maddeden oluşmaktadır.

Söz konusu anketteki ifadelerin "Hiçbir Zaman, Nadiren, Ara Sıra, Sık Sık, Her Zaman" yerine; "Hiç, Az, Orta, Çok, Hep" biçimleriyle kullanılması, yabancı öğrencilerin ifadeleri daha iyi algılamaları ve dolayısıyla daha uygun tercihlerde bulunmaları kaygısıyla tercih edilmiştir.

Öğrencilere uygulanan bu ikinci ankette "Giriş ve açıklama" bölümünün ardından 5'li Likert ölçeği ile değerlendirilmesi istenen 13 Türkçe telaffuzu geliştirme kaynağı sunularak yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin Türkçe telaffuzlarını geliştirme kaynakları tespit edilmeye çalışılmıştır. 13 kaynağa ek olarak "diğer" bölümü de boş bırakılmış, öğrencilerin telaffuz geliştirmede kullandığı, maddelerde belirtilmeyen muhtemel diğer kaynakların tespiti amaçlanmıştır.

Bu ankette Türkçe telaffuzu geliştirme kaynağı olarak belirlenen maddelerden bazılarını kısaca açıklamak yerinde olacaktır.

Ankette "Ders Kitabı CD'si" ile kastedilen, çalışma grubundaki yabancı öğrencilerin Türkçe öğreniminde kullandığı "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1" (Komisyon, 2012) içindeki dinleme metinlerini içeren yoğun disktir.

"Türkçe Sesli Kitaplar" bazı matbu kitapların özellikle görme engelliler için seslendirilmiş hâlidir.

"TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi)" Türk Dil Kurumu tarafından çevrim içi olarak kullanıma sunulan ve kelimelerin doğru telaffuzunu seslendirmeyi amaçlayan sözlüktür.[49]

"TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi)" Türkiye Radyo Televizyon Kurumu tarafından çevrim içi olarak hizmet veren bu sözlükte, genel Türkçe sözlükteki kelimelerle beraber yerli ve yabancı yer adları, özellikle lise müfredatındaki edebî eserler ile yabancı sporcu, sanatçı, devlet ve hükûmet başkanlarının adları seslendirilmiştir.

"FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi)" bütün dilleri kapsayan, dünya çapında sanal bir oluşumdur. Bu oluşumda ana dili kullanıcıları gönüllü olarak kendi dillerine ait

[49] 2008 yılında hizmete sunulan ve çalışmamızın başladığı yıllarda çevrim içi olarak http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_seslissozluk&view=seslissozluk adresinde bulunan söz konusu sözlük, TDK'nin 2019 yılında yeni ara yüze geçmesiyle erişime kapalı görünmektedir.

kelimeleri ve cümleleri telaffuz edip kılavuza kaydedebilmekte, böylece yabancı dil olarak o dili öğrenenler bir ana dil kullanıcısı tarafından yapılmış doğru telaffuza erişebilmektedirler.

3.3.1.2.4. Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu)

Telaffuzu geliştirme kaynakları hakkında öğrencilere uygulanan anketin öğreticilere göre uyarlanmış biçimidir. Öğrencilerin Türkçe telaffuzlarını geliştirirken kullandıkları kaynaklar hakkında öğretici görüşlerini belirlemeye yönelik anket (Ek-4) 5'li Likert tipi 13+1 maddeden oluşmaktadır.

Öğreticilere ait bu ikinci ankette "Giriş ve açıklama" bölümünün ardından 5'li Likert ölçeği ile değerlendirilmesi istenen 13 Türkçe telaffuz geliştirme kaynağı, öğreticilere sunularak yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin Türkçe telaffuzlarını geliştirme kaynakları tespit edilmeye çalışılmıştır. 13 kaynağa ek olarak "diğer" bölümü de boş bırakılmış, öğrencilerin telaffuz geliştirmede kullandığı, maddelerde belirtilmeyen muhtemel diğer kaynakların tespiti amaçlanmıştır.

3.3.1.2.5. Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu)

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğrenme ve Türkçe seslerin telaffuzu üzerine zorluk algısını belirlemeye yönelik anket (Ek-5) 5'li Likert tipi 34 maddeden oluşmaktadır.

Öğrencilere uygulanan üçüncü ankette "Giriş ve açıklama" bölümünün ardından 5'li Likert ölçeği ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere göre; ana dillerinin öğrenilmesinin, genel olarak yabancı dil öğrenmenin ve Türkçe öğrenmenin zorluk derecesi ile Türkçedeki ünlü ve ünsüzlerin telaffuzlarının zorluk algısı tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.3.1.2.6. Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu)

Dil öğrenme ve Türkçe seslerin telaffuzu üzerine zorluk algısı hakkında öğrencilere uygulanan anketin öğreticilere göre uyarlanmış biçimidir. Öğrencilerin dil öğrenme ve Türkçe seslerin telaffuzu üzerine zorluk algısı hakkında öğretici görüşlerini belirlemeye yönelik anket (Ek-6) 5'li Likert tipi 34 maddeden oluşmaktadır.

Öğreticilere ait üçüncü ankette "Giriş ve açıklama" bölümünün ardından 5'li Likert ölçeği ile yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerine göre; genel olarak yabancı bir dil öğrenmenin ve Türkçe öğrenmenin zorluk derecesi ile yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin Türkçe öğrenmedeki ve Türkçe ünlü ve ünsüzleri telaffuz etmelerindeki zorluk algısı tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.3.1.2.7. Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Seslerin Tespiti Anketi (Deney ve Kontrol Grupları)

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığını düşündükleri seslerin tespitine yönelik bu anket, alfabede yazı birimi olarak değer bulan 29 fonemi içermektedir. "Var" "Yok" biçiminde ikili seçeneğe sahip ve sadece deney ve kontrol gruplarına uygulanan kontrol listesi biçimindeki dördüncü ankette (Ek-7) "Giriş ve açıklama" bölümünün ardından deney ve kontrol gruplarındaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ana dillerinde Türkçe ünlü ve ünsüzlerin bulunup bulunmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Elbette bu öğrenciler ana dillerindeki seslerin niteliklerini bir dil uzmanı gibi derinlemesine bilemeyebilir. Ancak çalışmada bu anketin kullanım amacı, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kendi dillerinde var olmadığını düşündükleri seslerdeki başarı düzeylerini görmektir. Örneğin, kendi dilinde /ı/ sesi var olmasına rağmen bu sesin var olmadığını düşünen veya gerçekten de ana dilinde /ı/ sesi bulunmayan bir öğrencinin /ı/ telaffuz değerlerinde başarı derecesinin ne olacağını gözlemlemektir.

Kendi ana dillerinde bulunmayan veya bulunmadığı zannedilen bir seste öğrenciler zorlanmakta mıdırlar?

Bu bölümde ve önceki bölümlerde seslerin yazıdaki sembolü olan harflerin hem büyük hem de küçük biçimleri yazılarak öğrencilerin ilgili sesi daha kolay hatırlaması amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin ana dilleri ile Türkçeyi, yazı birimi yani "harf" olarak değil, "ses" olarak karşılaştırmaları gereği üzerinde anket uygulamasına nezaret eden o sınıfın öğretim görevlisi tarafından ısrarla durulmuş ve bu konuda oluşabilecek yanlış anlaşılmaların önüne geçilmiştir. Zira sembol yani harf olarak karşılaştırmak başka, ses olarak karşılaştırmak başka bir şeydir. Örneğin Etiyopya alfabesi Latin alfabesinden tamamen farklı iken yazı birimleri farklı olsa bile Amharca ile Türkçe aynı seslere sahip olabilir. Ya da aynı yazı birimleri farklı dillerde farklı seslendirilmekte olabilir.

Seslerin anket formuna yazımında alan yazınında kullanılan bilimsel işaretlemenin tercih edilmemesi, Türkçe öğrenmeye henüz başlamış A1 düzeyinin ilk haftasındaki deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler tarafından yanlış anlaşılmayı en aza indirme çabasından kaynaklanmaktadır. Zira /X/ işaretlemesinde kullanılan / sembollerinin bir yazı birimi zannedilme ihtimali doğmaktadır. Bu sebeple anket formlarında /x/ yazımı yerine "Xx" yazımı kullanılmıştır. Çalışmanın anket formları dışındaki bölümlerinde alan yazınında tercih edilen işaretlemeler kullanılmıştır.

3.3.1.3. Ölçme Araçlarının Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri

3.3.1.3.1 Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarının "Test-Tekrar Test" Güvenirlik, Geçerlik ve Korelasyon Katsayısı Değerlendirmeleri

3.3.1.3.1.1. Öğrenci Anketleri "Test-Tekrar Test" Güvenirlik, Geçerlik ve Korelasyon Katsayısı Değerleri

Ölçme araçlarının tekrarlanan ölçümlerde aynı değerdeki sonuçları vermesi, doğruya en yakın ve en az hata ile ölçmesi özelliğine güvenirlik adı verilmektedir. Ölçme araçlarının her ölçümde en az hata ile doğru sonuçları verebilmesi dört unsura bağlıdır:

- **Objektiflik:** Ölçme aracının farklı uygulayıcılarla veya puanlayıcılarla dahi aynı sonucu verebilmesidir. Yani ölçeğin bağımsız gözlemciler arası uyumlu sonuçlar vermesi, sonuçların uygulayıcıya göre değişmemesi anlamına gelmektedir.
- **Duyarlık:** Ölçme aracının duyarlı olması özelliğidir. Madde/soru sayısı, duyarlığı etkileyen başlıca unsurdur. Çok az madde/soru gerçek ve tam bir ölçüme ulaşılmasını imkânsız kılacağı gibi haddinden fazla madde/soru da gerçek değerlere ulaşılmasına engel olacaktır.
- **Kararlılık:** Aynı ölçme aracının farklı zamanlarda uygulanması sonucunda, sonuçların birbiri ile uyumlu çıkması özelliğidir. Test-Tekrar Test (Test-retest), Eş Değer (Paralel) Form ve İki Yarı Test yöntemleri ölçme araçlarının kararlılığını ölçme yöntemlerindendir. Bu yöntemlerle ölçme aracının zamana göre değişmezliği (süreklilik) konusunda istikrarlı olup olmadığı anlaşılır.
- **İç Tutarlık:** Ölçme aracındaki maddelerin birbirleriyle ve testin tümüyle uyumlu olmasıdır. Ölçme aracındaki ifadelerin birbiriyle ve testin tümüyle uyumlu olması, güvenirlik katsayısı ile doğru orantılıdır. Eş Değer Yarılama, Sperman Brown, Kr-20, Kr-21 ve Cronbach's Alfa farklı türlerdeki ölçme araçları için tercih edilen iç tutarlık hesaplama yöntemleridir. İç tutarlık katsayısının yüksek çıkması, ölçme aracında tesadüfî hataların az olduğunu ve maddelerin homojen (dengeli) dağıldığını gösterir.

Bununla birlikte ölçülmeye çalışılan özelliğin tek boyutlu olduğu, yani farklı bir boyutu ölçmediği anlamına da gelir.

Ölçme araçlarının güvenirlik ve geçerlik değerlerinin tespiti amacıyla değişik test ve yöntemler kullanılmaktadır. Literatürde "Cronbach's Alfa" adıyla bilinen test, Likert tipi (Dereceli ölçek) ölçme araçlarında güvenirlik için tercih edilen iç tutarlık testidir. Geçerlik için ise genellikle KMO ve Bartlett's testi tercih edilmektedir. Bunlardan KMO ölçme aracındaki çalışma grubu genişliğinin uygunluğunu, Bartlett ise ölçme aracının küresellik değerini göstermektedir. Bu testlerin dışında, ölçme araçlarının güvenirlik ve geçerlik testleri için kullanılan farklı yöntemler de bulunmaktadır.

Çalışmada kullanılan ölçme araçları özel olarak bu araştırma için geliştirildiğinden, güvenirliği tespit etmede iç tutarlık testi Cronbach's Alfa testinin ve geçerliği tespit etmede KMO-Bartlett testlerinin yanı sıra, ölçme araçlarının kararlılığı için test-tekrar test tekniği de kullanılmıştır. Böylece şans faktörü en aza indirilerek daha gerçek ve nesnel sonuçlara ulaşılabilmesi amaçlanmıştır.

Geliştirilen üç anketli ölçme aracı, geçerlik ve güvenirlik testleri için SÜ-TÖMER'de Türkçe öğrenmekte olan C1 ve Akademik Türkçe (Mezun) seviyelerindeki 7 sınıfa uygulanmış ve toplam 137 katılımcı öğrenciye ulaşılmıştır.[50] Çalışma grubu olarak alınan SÜ-TÖMER, çalışma evreni olan Konya'da en çok yabancı öğrenciye sahip olan merkezdir. En üst düzeyde anlaşılırlık sağlamak amacıyla merkezde en üst seviyedeki (C1 ve Akademik Türkçe) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere uygulama yapılmıştır.

İlk uygulama ile ikinci uygulama arasında 3 haftalık zaman dilimi olmasına dikkat edilmiştir. Bu süre, katılımcıların verdikleri cevapları unutması için uzun, maddeler hakkındaki fikirlerinin değişimi için kısa bir zaman dilimidir.

[50] Ölçme araçlarının uygulandığı örneklemin genişliği en az 100 katılımcı olması gerekmektedir (Gorsuch, 1974; Kline, 1979).

Öğrenci formlarına ait test-tekrar test sonuçlarının güvenirlik ve geçerlik değerleri tablo hâlinde (Tablo-12) verilmiştir.

Tablo-12: Öğrencilere Uygulanan Ölçme Araçlarının "Test-Tekrar Test" Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları

Ölçme Aracı Adı	*Madde Sayısı*	*Öğrenci Anketleri Test-1 Cronbach's Alpha Değeri*	*Öğrenci Anketleri Test-2 Cronbach's Alpha Değeri*	*Öğrenci Anketleri Test-Tekrar Test Ortalama Cronbach's Alpha Değeri*
Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi	20	0,70	0,67	0,69
Telaffuzu Geliştirme Kaynakları	14	0,79	0,79	0,79
Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı	34	0,95	0,94	0,95
GENEL TOPLAM / GENEL ORTALAMA	68	0,81	0,80	0,81

Tablo-12 incelendiğinde öğrencilere uygulanan ölçme araçlarının "test-tekrar test" sonuçlarına göre Cronbach's Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları test-1 ve test-2 ortalamasının "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" ölçme aracı için 0,69, "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" ölçme aracı için 0,79 ve "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" ölçme aracı için 0,95 olduğu görülmektedir. Öğrencilere uygulanan üç ölçme aracının Cronbach's Alfa güvenirlik katsayıları genel

ortalamasının 0,81 olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu değer, öğrencilere uygulanan ölçme araçlarının iç tutarlığının yüksek güvenirlikte olduğunu göstermektedir.[51]

Tablo-13: Öğrencilere Uygulanan Ölçme Araçlarının "Test-Tekrar Test" KMO-Bartlett's Testi Katsayıları

Ölçme Aracı Adı	***Madde Sayısı***	***Öğrenci Anketleri Test-1 KMO-Bartlett's Testi***	***Öğrenci Anketleri Test-2 KMO-Bartlett's Testi***	***Öğrenci Anketleri Test-Tekrar Test Ortalama KMO-Bartlett's Testi Değeri***
Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi	20	0,702 – 0,000	0,702 – 0,000	0,702 – 0,000
Telaffuzu Geliştirme Kaynakları	14	0,748 – 0,000	0,734 – 0,000	0,741 – 0,000
Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı	34	0,927 – 0,000	0,887 – 0,000	0,907 – 0,000
TOPLAM / ORTALAMA	68	0,792 – 0,000	0,774 – 0,000	0,783 – 0,000

Tablo-13 incelendiğinde öğrencilere ait ölçme araçlarının "test-tekrar test" sonuçlarına göre KMO-Bartlett geçerlik katsayıları test-1 ve test-2 ortalamasının

[51] Cronbach's Alpha katsayısı; $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir, $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenirliktedir, $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir, $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Alpar, 2013: 848-851). Bir başka değerlendirmeye göre; Cronbach's Alpha katsayısının 0,40'tan düşük olması ölçeğin güvenilir olmadığını, 0,40-0,59 aralığında olması düşük güvenirlikte olduğunu, 0,60-0,79 aralığında olması oldukça güvenilir olduğunu ve 0,80-1,00 aralığında olması yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2002: 667).

"Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" ölçme aracı için 0,702 – 0,000, "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" ölçme aracı için 0,741 – 0,000 ve "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" ölçme aracı için 0,907 – 0,000 olduğu görülmektedir. Öğrencilere ait üç ölçme aracının KMO-Bartlett geçerlik katsayıları genel ortalamasının 0,783 – 0,000 olarak tespit edildiği görülmektedir. [52]

Bu inceleme sonuçlarına göre KMO değeri 0,60'tan yüksek olduğu (KMO=0,783) ve Bartlett testinin ki-kare değeri istatistikî bakımdan anlamlı çıktığı için (p<0,001) öğrencilere ait anketler, doğrulayıcı faktör analizi yapılmaya elverişli ölçme araçlarıdır.[53] Tablodaki katsayı değerlerine göre "test-tekrar test" için kullanılan çalışma grubu büyüklüğü yeterli ve ölçme araçları geçerlidir.

Tablo-14a: Öğrencilere Uygulanan Ölçme Araçlarının "Test-Tekrar Test" Pearson Korelasyon Katsayısı

		Test1	Test2
Test1	Pearson Correlation	1	**0,996****
	Sig. (2-tailed)		**0,000**
	Sum of Squares and Cross-products	55,149	56,264
	Covariance	0,823	0,840
	N	68	68
Test2	Pearson Correlation	0,996**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	Sum of Squares and Cross-products	56,264	57,911
	Covariance	0,840	0,864
	N	68	68

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

[52] KMO değerleri; 0,50-0,69 arası orta, 0,70-0,79 arası iyi, 0,80-0,89 arası çok iyi ve 0,90 üzeri mükemmel şeklinde sınıflandırılmaktadır (Kaiser, 1974).
[53] Ayrıntılı bilgi için bk. (Büyüköztürk, 2004).

Tablo-14b: Öğrencilere Uygulanan Ölçme Araçlarının "Test-Tekrar Test" Spearman's Korelasyon Katsayısı				
			Test1	Test2
Spearman's rho	Test1	Correlation Coefficient	1,000	**0,990****
		Sig. (2-tailed)	.	**0,000**
		N	68	68
	Test2	Correlation Coefficient	0,990**	1,000
		Sig. (2-tailed)	0,000	.
		N	68	68
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Öğrenci formları için yapılan "test-tekrar test"in iki uygulaması arasındaki korelasyon değerlerini gösteren tabloda (Tablo-14) korelasyon katsayısı Pearson=0,996, Spearman's=0,990 ve p<0,001 olduğu için sonuçlar normal dağılsın veya dağılmasın her iki uygulama arasında çok yüksek pozitif ilişki olduğu görülmektedir.[54] Bu sonuçlara göre, öğrencilere uygulanan ölçme araçları kararlılık yönünden de yüksek güvenirliktedir.

Testlerin uygulandığı katılımcı öğrencilerin sosyodemografik denkliklerini (Ek-11, 12, 13, 14, 15, 16) ve maddelerin ortalama değerlerini (Ek-17, 19, 21) gösteren karşılaştırmalı tablolar, ayrıca her bir ankete ait korelasyon grafiği ve hesaplamaları (Ek-18, 20, 22) ekler kısmında verilmiştir.

3.3.1.3.1.2. Öğretici Anketleri "Test-Tekrar Test" Güvenirlik, Geçerlik ve Korelasyon Katsayısı Değerleri

Geliştirilen üç anketli ölçme aracının öğretici formları ise SÜ-TÖMER'de yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretim görevlilerine uygulanmıştır.

[54] "Korelasyon analizi iki veya daha fazla değişken arasında bir ilişkinin olup olmadığı şayet ilişki varsa bu ilişkinin şiddetini ortaya koyan bir istatistiki analizdir. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 ($-1 \leq r \leq +1$) arasında değişen değerler almakla birlikte, korelasyon kat sayılarında 0,00 ile 0,19 arası değerin 'çok zayıf', 0,20 ile 0,39 arası değerin 'zayıf', 0,40 ile 0,59 arası değerin 'orta', 0,60 ile 0,79 arası değerin 'yüksek', 0,80 ile 1,00 arası değerin ise 'çok yüksek' olduğu ifade edilir. Korelasyon katsayısının pozitif olması değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu, negatif olması ise ters yönlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir." (Şen, 2019: 11-12).

Çalışma grubu olarak alınan SÜ-TÖMER, çalışma evreni olan Konya'da yabancılara Türkçe öğretimi alanında en çok öğretim görevlisine sahip olan merkezdir. Test-tekrar test uygulamasının yapıldığı tarihte fiilen çalışan bütün öğretim görevlilerine ulaşılmıştır. Test-tekrar test uygulaması yapılan öğretim görevlisi sayısı 17'dir.

İlk uygulama ile ikinci uygulama arasında 3 haftalık zaman dilimi olmasına dikkat edilmiştir. Bu süre, katılımcıların verdikleri cevapları unutması için uzun, maddeler hakkındaki fikirlerinin değişimi için kısa bir zaman dilimidir.

Öğretici formlarına ait test-tekrar test sonuçlarının güvenirlik değerleri tablo hâlinde aşağıda verilmiştir.

Tablo-15: Öğreticilere Uygulanan Ölçme Araçlarının "Test-Tekrar Test" Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları

Ölçme Aracı Adı	*Madde Sayısı*	*Öğretici Anketleri Test-1 Cronbach's Alpha Değeri*	*Öğretici Anketleri Test-2 Cronbach's Alpha Değeri*	*Öğretici Anketleri Test-Tekrar Test Ortalama Cronbach's Alpha Değeri*
Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi	20	0,69	0,68	0,69
Telaffuzu Geliştirme Kaynakları	14	0,75	0,79	0,78
Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı	34	0,84	0,89	0,86
GENEL TOPLAM / GENEL ORTALAMA	68	0,76	0,79	0,78

Tablo-15 incelendiğinde öğreticilere uygulanan ölçme araçlarının "test-tekrar test" sonuçlarına göre Cronbach's Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları test-1 ve test-2 ortalamasının "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" ölçme aracı için 0,69, "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" ölçme aracı için 0,78 ve "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" ölçme aracı için 0,86 olduğu görülmektedir. Öğreticilere uygulanan üç ölçme aracının Cronbach's Alfa güvenirlik katsayıları genel ortalamasının 0,78 olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu değer, öğrencilere uygulanan ölçme araçlarının iç tutarlığının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Söz konusu test-tekrar test sonuçlarına ait açımlayıcı faktör analizi (geçerlik) değeri, KMO çalışma grubu yeterliği ölçütü ve Bartlett küresellik testi ile incelenmemiştir. Çalışma grubu katılımcı sayısının az olduğu durumlarda bu test uygulanmamaktadır. Ancak yeterli sayıda katılımcıya uygulanması durumunda, öğrencilere uygulanan ölçme araçlarının öğreticilere göre düzenlenmiş biçimleri olan öğretici formlarının da KMO ve Bartlett değerlerinin -öğrenci formlarında olduğu gibi- yüksek çıkacağı rahatlıkla öngörülebilir.

Araştırmanın çalışma grubundaki öğreticilere uygulanan ölçme araçları için de test-tekrar test uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan ölçme araçları -madde özellikleri ve amacı aynı kalmak şartıyla- çok küçük birkaç uyarlama ile öğreticilere de uygulanmış, böylece yabancı öğrencilerin Türkçe telaffuzu hakkında öğreticilerin genel görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Zira Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkiye genelinde telaffuzla ilgili yaklaşımlarının, telaffuzu geliştirme kaynaklarının ve telaffuzda zorlandıkları Türkçe seslerin hemen hemen aynı olduğu gerçeğinden hareket edilirse çalışma grubundaki öğretim görevlilerinin telaffuz konusundaki fikirleri ile genel bir çıkarım yapılabilir.

Çalışma grubunun genişliğinin ne olması gerektiği hususunda tartışmalar vardır. "Minimum örneklem büyüklüğünün Gorsuch (1983) ve Kline (1979) en az 100; Tabachnick ve Fidell (2007) en az 150; Guilford (1954) en az 200; Cattell (1978) en az

250 ve Norusis (1994) en az 300 olmasını gerektiğini belirtmişlerdir.” (Aktaran: Doğan, Soysal ve Karaman, 2017: 378).

Tablo-16: Öğreticilere Uygulanan Ölçme Araçlarının “Test-Tekrar Test” Pearson ve Spearman’s Korelasyon Katsayıları

Tablo-16a: Pearson Korelasyon Katsayısı

		Test1	Test2
Test1	Pearson Correlation	1	**0,985****
	Sig. (2-tailed)		**0,000**
	Sum of Squares and Cross-products	54,878	55,254
	Covariance	0,819	0,825
	N	68	68
Test2	Pearson Correlation	0,985**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	Sum of Squares and Cross-products	55,254	57,387
	Covariance	0,825	0,857
	N	68	68

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo-16b: Spearman’s Korelasyon Katsayısı

			Test1	Test2
Spearman's rho	Test1	Correlation Coefficient	1,000	**0,970****
		Sig. (2-tailed)	.	**0,000**
		N	68	68
	Test2	Correlation Coefficient	0,970**	1,000
		Sig. (2-tailed)	0,000	.
		N	68	68

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Öğretici formları için yapılan “test-tekrar test”in iki uygulaması arasındaki korelasyon değerlerini gösteren tabloda (Tablo-16) korelasyon katsayısı Pearson=0,985, Spearman’s=0,970 ve p<0,001 olduğu için sonuçlar normal dağılsın veya dağılmasın her iki uygulama arasında çok yüksek pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara

göre, öğreticilere uygulanan ölçme araçları kararlılık yönünden de yüksek güvenirliktedir.

Testlerin uygulandığı katılımcı öğreticilerin sosyodemografik denkliklerini (Ek-23, 24, 25, 26) ve maddelerin ortalama değerlerini (Ek-27, 29, 31) gösteren karşılaştırmalı tablolar, ayrıca her bir ankete ait korelasyon grafiği ve hesaplamaları (Ek-28, 30, 32) ekler kısmında verilmiştir.

3.3.1.3.2. Araştırmada Uygulanan Ölçme Araçlarına İlişkin Güvenirlik ve Geçerlik Katsayısı Değerlendirmeleri

3.3.1.3.2.1. Araştırmada Öğrencilere Uygulanan Ölçme Araçlarına İlişkin Sonuçların Güvenirlik ve Geçerlik Katsayısı Değerlendirmeleri

Tablo-17: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayısı

N	*%*	*Cronbach's Alpha Değeri*	*Madde Sayısı*
510	100	0,68	20

Tablo-17 incelendiğinde "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu)" Cronbach's Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısının 0,68 olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu değer, anketin iç tutarlığının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Toplam 20 maddeden oluşan ankette en yüksek alfa değeri 0,69 ve en düşük alfa değeri 0,65 olarak belirlenmiştir. Maddelerin ortalamalarını, standart sapma değerlerini ve ayrıntılı güvenirlik katsayılarını gösteren tablo ekler kısmında verilmiştir. (Ek-33)

Tablo-18: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) KMO ve Bartlett's Testi Geçerlik Katsayıları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		**0,737**
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1896,287
	df	190
	Sig.	**0,000**

"Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi (Öğrenci Formu)" ölçme aracının açımlayıcı faktör analizi (geçerlik) değeri, KMO çalışma grubu yeterliği ölçütü ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. Tablo-18'de gösterilen bu inceleme sonuçlarına göre KMO değeri 0,60'tan yüksek olduğu (KMO=0,737) ve Bartlett testinin ki-kare değeri istatistikî bakımdan anlamlı çıktığı için (p<0,001) "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu)", faktör analizi yapılmaya elverişli bir ölçme aracıdır. Bu katsayı değerlerine göre araştırmada kullanılan çalışma grubu büyüklüğü yeterli ve ölçme aracı geçerlidir.

Tablo-19: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayısı

N	*%*	*Cronbach's Alpha Değeri*	*Madde Sayısı*
510	100	0,80	14

Tablo-19 incelendiğinde Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) Cronbach's Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısının 0,80 olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu değer anketin iç tutarlığının yüksek güvenirlikte olduğunu göstermektedir. Toplam 13+1 maddeden oluşan ankette en yüksek alfa değeri 0,81 ve en düşük alfa değeri 0,77 olarak belirlenmiştir. Maddelerin ortalamalarını, standart sapma değerlerini ve ayrıntılı güvenirlik katsayılarını gösteren tablo ekler kısmında verilmiştir. (Ek-34)

Tablo-20: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) KMO ve Bartlett's Testi Geçerlik Katsayıları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		**0,807**
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2449,517
	df	91
	Sig.	**0,000**

"Telaffuzu Geliştirme Kaynakları (Öğrenci Formu)" ölçme aracının açımlayıcı faktör analizi (geçerlik) değeri, KMO çalışma grubu yeterliği ölçütü ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. Tablo-20'de gösterilen bu inceleme sonuçlarına göre

KMO değeri 0,60'tan yüksek olduğu (KMO=0,807) ve Bartlett testinin ki-kare değeri istatistikî bakımdan anlamlı çıktığı için (p<0,001) "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu)", faktör analizi yapılmaya elverişli bir ölçme aracıdır. Bu katsayı değerlerine göre araştırmada kullanılan çalışma grubu büyüklüğü yeterli ve ölçme aracı geçerlidir.

Tablo-21: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayısı

N	*%*	*Cronbach's Alpha Değeri*	*Madde Sayısı*
510	100	0,94	34

Tablo-21 incelendiğinde "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu)" Cronbach's Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısının 0,94 olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu değer anketin iç tutarlığının yüksek güvenirlikte olduğunu göstermektedir. Toplam 34 maddeden oluşan ankette en yüksek alfa değeri 0,95 ve en düşük alfa değeri 0,94 olarak belirlenmiştir. Maddelerin ortalamalarını, standart sapma değerlerini ve ayrıntılı güvenirlik katsayılarını gösteren tablo ekler kısmında verilmiştir. (Ek-35)

Tablo-22: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) KMO ve Bartlett's Testi Geçerlik Katsayıları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		**0,953**
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2449,517
	df	91
	Sig.	**0,000**

"Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı (Öğrenci Formu)" ölçme aracının açımlayıcı faktör analizi (geçerlik) değeri, KMO çalışma grubu yeterliği ölçütü ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. Tablo-22'de gösterilen bu inceleme sonuçlarına göre KMO değeri 0,60'tan yüksek olduğu (KMO=0,953) ve

Bartlett testinin ki-kare değeri istatistikî bakımdan anlamlı çıktığı için ($p<0,001$) "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu)", faktör analizi yapılmaya elverişli bir ölçme aracıdır. Bu katsayı değerlerine göre araştırmada kullanılan çalışma grubu büyüklüğü yeterli ve ölçme aracı geçerlidir.

Tablo-23: Uygulama Anketlerinin (Öğrenci Formları) Ortalama Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları

Ölçme Aracı Adı	*N*	*%*	*Cronbach's Alpha Değeri*	*Madde Sayısı*
Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi	510	100	0,68	20
Telaffuzu Geliştirme Kaynakları	510	100	0,80	14
Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı	510	100	0,94	34
GENEL TOPLAM / GENEL ORTALAMA	510	100	0,81	68

Tablo-23 incelendiğinde anketlerin (Öğrenci Formları) Cronbach's Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı genel ortalamasının 0,81 olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu değer anketlerin iç tutarlığının yüksek güvenirlikte olduğunu göstermektedir. Toplam 68 maddeden oluşan anketlerde en yüksek alfa değeri 0,95 ve en düşük alfa değeri 0,65 olarak belirlenmiştir.

Tablo-24'te, öğrenci anketleri test-tekrar test Cronbach's Alfa değerleri ile öğrenci anketleri uygulama sonuçları Cronbach's Alfa değerlerinin birbirleriyle neredeyse aynı olduğu ve hatta genel ortalamanın eşit çıktığı ($\alpha=0,81$) görülmektedir. Bu sonuçlarla çalışmada kullanılan ölçme araçlarının kararlılığı bir kere daha onaylanmış olmaktadır.

Tablo-24: Anketlerin (Öğrenci Formları) "Test-Tekrar Test" ve Uygulama Sonuçlarına İlişkin Genel Ortalama Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları				
Ölçme Aracı Adı	***Madde Sayısı***	***Öğrenci Anketleri Test-Tekrar Test Cronbach's Alpha Değerleri Ortalaması (N=137x2)***	***Öğrenci Anketleri Uygulama Cronbach's Alpha Değeri (N=510)***	***Öğrenci Anketleri Cronbach's Alpha Değerleri Genel Ortalaması***
Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi	20	0,69	0,68	0,69
Telaffuzu Geliştirme Kaynakları	14	0,79	0,80	0,80
Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı	34	0,95	0,94	0,95
GENEL TOPLAM / GENEL ORTALAMA	68	0,81	0,81	0,81

Uygulamada kullanılan öğrenci formlarının iç tutarlık değerlerinin test-tekrar test sonuçları ile neredeyse aynı olması ve genel ortalamasının test-tekrar testteki gibi 0,81 çıkması öğrencilere uygulanan ölçme araçlarının sonuçlarının yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo-25: Uygulama Anketlerinin (Öğrenci Formları) Ortalama KMO ve Bartlett's Testi Geçerlik Katsayıları

Ölçme Aracı Adı	*N*	*%*	*KMO Katsayıları*	*Bartlett's Testi Anlamlılık Değerleri*	*Madde Sayısı*
Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi	510	100	0,737	0,000	20
Telaffuzu Geliştirme Kaynakları	510	100	0,807	0,000	14
Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı	510	100	0,953	0,000	34
GENEL TOPLAM / GENEL ORTALAMA	510	100	0,832	0,000	68

Anketlerin (Öğrenci Formları) açımlayıcı faktör analizi (geçerlik) değeri, KMO çalışma grubu yeterliği ölçütü ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. Tablo-25'te gösterilen bu inceleme sonuçlarına göre KMO değeri 0,60'tan yüksek olduğu (KMO=0,832) ve Bartlett testinin ki-kare değeri istatistikî bakımdan anlamlı çıktığı için ($p<0,001$) çalışmada kullanılan anketler (öğrenci formları), faktör analizi yapılmaya elverişli ölçme araçlarıdır. Bu katsayı değerlerine göre araştırmada kullanılan çalışma grubu büyüklüğü yeterli ve ölçme araçları geçerlidir.

Tablo-26'da öğrenci anketleri "test-tekrar test" KMO-Bartlett değerleri ile öğrenci anketleri uygulama sonuçları KMO-Bartlett değerlerinin birbirlerine çok yakın çıktığı ve genel ortalamanın KMO=0,808 ve $p<0,001$ olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarla çalışmada kullanılan ölçme araçlarının çalışma grubu yeterliği ve küreselliği bir kere daha onaylanmış olmaktadır.

Tablo-26: Anketlerin (Öğrenci Formları) "Test-Tekrar Test" ve Uygulama Sonuçlarına İlişkin Genel Ortalama KMO ve Bartlett's Testi Geçerlik Katsayıları

Ölçme Aracı Adı	***Madde Sayısı***	***Öğrenci Anketleri Test-Tekrar Test KMO-Bartlett's Değerleri Ortalaması (N=137x2)***	***Öğrenci Anketleri Uygulama KMO-Bartlett's Değerleri (N=510)***	***Öğrenci Anketleri KMO-Bartlett's Değerleri Genel Ortalaması***
Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi	20	0,702 – 0,000	0,737 – 0,000	0,720 – 0,000
Telaffuzu Geliştirme Kaynakları	14	0,741 – 0,000	0,807 – 0,000	0,774 – 0,000
Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı	34	0,907 – 0,000	0,953 – 0,000	0,930 – 0,000
GENEL TOPLAM / GENEL ORTALAMA	68	0,783 – 0,000	0,832 – 0,000	0,808 – 0,000

Uygulamada kullanılan öğrenci formlarının KMO-Bartlett değerleri genel ortalamasının (0,832 – 0,000) test-tekrar testteki değerler (0,783 – 0,000) gibi yüksek çıkması, öğrencilere uygulanan ölçme araçlarının geçerli olduğunu bir kere daha göstermektedir.

3.3.1.3.2.2. Araştırmada Öğreticilere Uygulanan Ölçme Araçlarına İlişkin Sonuçların Güvenirlik ve Geçerlik Katsayısı Değerlendirmeleri

Tablo-27: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayısı			
N	*%*	*Cronbach's Alpha Değeri*	*Madde Sayısı*
20	100	0,80	20

Tablo-27 incelendiğinde "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu)" Cronbach's Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısının 0,80 olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu değer, anketin iç tutarlığının yüksek güvenirlikte olduğunu göstermektedir. Toplam 20 maddeden oluşan ankette en yüksek alfa değeri 0,80 ve en düşük alfa değeri 0,77 olarak belirlenmiştir. Maddelerin ortalamalarını, standart sapma değerlerini ve ayrıntılı güvenirlik katsayılarını gösteren tablo ekler kısmında verilmiştir. (Ek-36)

Öğretici çalışma grubu katılımcı sayısı dolayısıyla "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi (Öğretici Formu)" ölçme aracına geçerlik testi uygulanmamıştır. Ancak yeterli sayıda öğretici katılımcıya uygulanması durumunda -öğrenci formlarında olduğu gibi- KMO ve Bartlett değerlerinin yüksek çıkacağı rahatlıkla öngörülebilir.

Tablo-28: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayısı			
N	*%*	*Cronbach's Alpha Değeri*	*Madde Sayısı*
20	100	0,83	14

Tablo-28 incelendiğinde "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu)" Cronbach's Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısının 0,83 olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu değer, anketin iç tutarlığının yüksek güvenirlikte olduğunu göstermektedir. Toplam 14 maddeden oluşan ankette en yüksek alfa değeri 0,84 ve en

düşük alfa değeri 0,80 olarak belirlenmiştir. Maddelerin ortalamalarını, standart sapma değerlerini ve ayrıntılı güvenirlik katsayılarını gösteren tablo ekler kısmında verilmiştir. (Ek-37)

Öğretici çalışma grubu katılımcı sayısı dolayısıyla "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu)" ölçme aracına geçerlik testi uygulanmamıştır. Ancak yeterli sayıda öğretici katılımcıya uygulanması durumunda -öğrenci formlarında olduğu gibi- KMO ve Bartlett değerlerinin yüksek çıkacağı rahatlıkla öngörülebilir.

Tablo-29: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayısı

N	*%*	*Cronbach's Alpha Değeri*	*Madde Sayısı*
20	100	0,88	34

Tablo-29 incelendiğinde "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu)" Cronbach's Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısının 0,88 olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu değer, anketin iç tutarlığının yüksek güvenirlikte olduğunu göstermektedir. Toplam 34 maddeden oluşan ankette en yüksek alfa değeri 0,89 ve en düşük alfa değeri 0,87 olarak belirlenmiştir. Maddelerin ortalamalarını, standart sapma değerlerini ve ayrıntılı güvenirlik katsayılarını gösteren tablo ekler kısmında verilmiştir. (Ek-38)

Öğretici çalışma grubu katılımcı sayısı dolayısıyla "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu)" ölçme aracına geçerlik testi uygulanmamıştır. Ancak yeterli sayıda öğretici katılımcıya uygulanması durumunda -öğrenci formlarında olduğu gibi- KMO ve Bartlett değerlerinin yüksek çıkacağı rahatlıkla öngörülebilir.

Tablo-30: Uygulama Anketlerinin (Öğretici Formları) Ortalama Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları				
Ölçme Aracı Adı	***N***	***%***	***Cronbach's Alpha Değeri***	***Madde Sayısı***
Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi	20	100	0,80	20
Telaffuzu Geliştirme Kaynakları	20	100	0,83	14
Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı	20	100	0,88	34
GENEL TOPLAM / GENEL ORTALAMA	20	100	0,84	68

Tablo-30 incelendiğinde anketlerin (Öğretici Formları) Cronbach's Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı genel ortalamasının 0,84 olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu değer, anketlerin iç tutarlığının yüksek güvenirlikte olduğunu göstermektedir. Toplam 68 maddeden oluşan anketlerde en yüksek alfa değeri 0,89 ve en düşük alfa değeri 0,77 olarak belirlenmiştir.

Tablo-31'de öğretici anketleri test-tekrar test Cronbach's Alfa değerleri ile öğretici anketleri uygulama sonuçları Cronbach's Alfa değerlerinin birbirlerine yakın çıktığı ve genel ortalamanın α=0,81 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarla çalışmada kullanılan ölçme araçlarının kararlılığı bir kere daha onaylanmış olmaktadır.

Tablo-31: Anketlerin (Öğretici Formları) "Test-Tekrar Test" ve Uygulama Sonuçlarına İlişkin Genel Ortalama Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları				
Ölçme Aracı Adı	***Madde Sayısı***	***Öğretici Anketleri Test-Tekrar Test Cronbach's Alpha Değerleri Ortalaması (N=17x2)***	***Öğretici Anketleri Uygulama Cronbach's Alpha Değerleri (N=20)***	***Öğretici Anketleri Cronbach's Alpha Değerleri Ortalaması***
Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi	20	0,69	0,80	0,75
Telaffuzu Geliştirme Kaynakları	14	0,78	0,83	0,81
Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı	34	0,86	0,88	0,87
GENEL TOPLAM / GENEL ORTALAMA	68	0,78	0,84	0,81

Uygulamada kullanılan öğretici formlarının iç tutarlık değerleri genel ortalamasının (α=0,84) test-tekrar testteki sonuçlardan (α=0,78) daha yüksek çıkması ve genel ortalamanın α=0,81 olması, öğreticilere uygulanan ölçme araçlarının sonuçlarının yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öğretici çalışma grubu katılımcı sayısı dolayısıyla anketlerin öğretici formlarına geçerlik testi uygulanmamıştır. Ancak öğretici anketleri, öğrenci anketinin neredeyse aynı maddelerle öğreticilere göre düzenlemiş bir versiyonu olduğu için, bu ölçme

araçları yeterli sayıda öğretici katılımcıya uygulandığında KMO ve Bartlett değerlerinin -öğrenci versiyonlarında olduğu gibi- yüksek çıkacağı rahatlıkla öngörülebilir.

3.3.1.3.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Ölçme Araçlarına İlişkin Sonuçların Güvenirlik ve Geçerlik Katsayısı Değerlendirmeleri

Tablo-32: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayısı			
N	*%*	*Cronbach's Alpha Değeri*	*Madde Sayısı*
28	100	0,71	20

Tablo-32 incelendiğinde "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları)" Cronbach's Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısının 0,71 olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu değer, anketin iç tutarlığının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Toplam 20 maddeden oluşan ankette en yüksek alfa değeri 0,74 ve en düşük alfa değeri 0,67 olarak belirlenmiştir. Maddelerin ortalamalarını, standart sapma değerlerini ve ayrıntılı güvenirlik katsayılarını gösteren tablo ekler kısmında verilmiştir. (Ek-39)

Çalışma grubu katılımcı sayısı dolayısıyla "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi (Deney ve Kontrol Grupları)" ölçme aracına geçerlik testi uygulanmamıştır. Bununla birlikte söz konusu ölçme aracı, daha önce 137 katılımcı ile gerçekleştirilen test-tekrar test yönteminden başarıyla geçmiş (KMO-Bartlett= 0,702 – 0,000) ve daha sonra 510 katılımcıya uygulanmış (KMO-Bartlett=0,737 – 0,000), sonuçlara göre ölçme aracı geçerli çıkmıştır. Bu uygulamalarda KMO>0,60 ve Bartlett p<0,001 olduğu için deney ve kontrol grupları için kullanılan ölçme aracı geçerlidir.

Tablo-33: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları			
N	*%*	*Cronbach's Alpha Değeri*	*Madde Sayısı*
28	100	0,75	14

Tablo-33 incelendiğinde "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları)" Cronbach's Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısının 0,75 olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu değer, anketin iç tutarlığının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Toplam 13+1 maddeden oluşan ankette en yüksek alfa değeri 0,78 ve en düşük alfa değeri 0,71 olarak belirlenmiştir. Maddelerin ortalamalarını, standart sapma değerlerini ve ayrıntılı güvenirlik katsayılarını gösteren tablo ekler kısmında verilmiştir. (Ek-40)

Çalışma grubu katılımcı sayısı dolayısıyla "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları)" ölçme aracına geçerlik testi uygulanmamıştır. Bununla birlikte söz konusu ölçme aracı, daha önce 137 katılımcı ile gerçekleştirilen test-tekrar test yönteminden başarıyla geçmiş (KMO-Bartlett=0,741 – 0,000), daha sonra 510 katılımcıya uygulanmış (KMO-Bartlett=0,807 – 0,000) ve sonuçlara göre geçerli çıkmıştır. Bu uygulamalarda KMO>0,60 ve Bartlett p<0,001 olduğu için deney ve kontrol grupları için kullanılan ölçme aracı geçerlidir.

Tablo-34: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayısı

N	*%*	*Cronbach's Alpha Değeri*	*Madde Sayısı*
28	100	0,89	34

Tablo-34 incelendiğinde "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları)" Cronbach's Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısının 0,89 olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu değer anketin iç tutarlığının yüksek güvenirlikte olduğunu göstermektedir. Toplam 34 maddeden oluşan ankette en yüksek alfa değeri 0,91 ve en düşük alfa değeri 0,88 olarak belirlenmiştir. Maddelerin ortalamalarını, standart sapma değerlerini ve ayrıntılı güvenirlik katsayılarını gösteren tablo ekler kısmında verilmiştir. (Ek-41)

Çalışma grubu katılımcı sayısı dolayısıyla "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları)" ölçme aracına geçerlik testi uygulanmamıştır. Bununla birlikte söz konusu ölçme aracı, daha önce 137 katılımcı ile gerçekleştirilen test-tekrar test yönteminden başarıyla geçmiş (KMO-Bartlett=0,907 – 0,000), daha sonra 510 katılımcıya uygulanmış (KMO-Bartlett=0,953 – 0,000) ve sonuçlara göre geçerli çıkmıştır. Bu uygulamalarda KMO>0,60 ve Bartlett p<0,001 olduğu için deney ve kontrol grupları için kullanılan ölçme aracı geçerlidir.

Tablo-35: Anketlerin (Deney ve Kontrol Grupları) Ortalama Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları

Ölçme Aracı Adı	*N*	*%*	*Cronbach's Alpha Değeri*	*Madde Sayısı*
Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi	28	100	0,71	20
Telaffuzu Geliştirme Kaynakları	28	100	0,75	14
Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı	28	100	0,89	34
GENEL TOPLAM / GENEL ORTALAMA	28	100	0,78	68

Tablo-35 incelendiğinde anketlerin (Deney ve Kontrol Grupları) Cronbach's Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı genel ortalamasının 0,78 olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu değer, anketlerin iç tutarlığının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Toplam 68 maddeden oluşan anketlerde en yüksek alfa değeri 0,91 ve en düşük alfa değeri 0,67 olarak belirlenmiştir.

3.3.1.3.2.4. Öğrenci ve Öğreticilere Uygulanan Ölçme Araçlarına İlişkin Sonuçların Güvenirlik ve Geçerlik Katsayısı Karşılaştırmaları

Tablo-36: Öğrenci Anketlerinin Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları Karşılaştırılması					
Uygulama Adı	***N***	***Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi (20 Madde)***	***Telaffuzu Geliştirme Kaynakları (13+1 Madde)***	***Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı (34 Madde)***	***Cronbach's Alpha Değerleri Ortalaması***
Test-Tekrar Test-1 (Öğrenci)	137	0,70	0,79	0,95	0,81
Test-Tekrar Test-2 (Öğrenci)	137	0,67	0,79	0,94	0,80
Çalışma Grubu Uygulama (Öğrenci)	510	0,68	0,80	0,94	0,81
Deney ve Kontrol Grupları (Öğrenci)	28	0,71	0,75	0,89	0,78
GENEL TOPLAM / GENEL ORTALAMA	812	0,69	0,78	0,93	0,80

Tablo-36'da öğrenci anketlerine ait test-tekrar test, uygulama ve deney ve kontrol grupları sonuçlarından elde edilen Cronbach's Alfa değerlerinin birbirlerine çok yakın olduğu ve genel ortalamanın α=0,80 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarla çalışmada kullanılan ölçme araçlarının kararlılığı ve yüksek derecede güvenirliği bir kere daha onaylanmış olmaktadır.

Tablo-37: Öğretici Anketlerinin Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları Karşılaştırılması					
Uygulama Adı	***N***	***Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi (20 Madde)***	***Telaffuzu Geliştirme Kaynakları (13+1 Madde)***	***Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı (34 Madde)***	***Cronbach's Alpha Değerleri Ortalaması***
Test-Tekrar Test-1 (Öğretici)	17	0,69	0,75	0,84	0,76

Test-Tekrar Test-2 (Öğretici)	17	0,68	0,79	0,89	0,79
Çalışma Grubu Uygulama (Öğretici)	20	0,80	0,83	0,88	0,84
GENEL TOPLAM / GENEL ORTALAMA	54	0,72	0,79	0,87	0,80

Tablo-37'de öğretici anketlerine ait test-tekrar test ve uygulama sonuçlarından elde edilen Cronbach's Alfa değerlerinin birbirlerine yakın olduğu ve genel ortalamanın α=0,80 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarla çalışmada kullanılan ölçme araçlarının kararlılığı ve yüksek derecede güvenirliği bir kere daha onaylanmış olmaktadır.

Tablo-38: Uygulama Anketlerinin (Öğrenci ve Öğretici Formları) Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayılarının Karşılaştırılması ve Genel Ortalaması

Ölçme Aracı Adı	***Madde Sayısı***	***Öğrenci Anketleri Ortalama Cronbach's Alpha Değeri N=812***	***Öğretici Anketleri Ortalama Cronbach's Alpha Değeri N=54***	***Anketlerin Ortalama Cronbach's Alpha Değeri N=866***
Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi	20	0,69	0,72	0,71
Telaffuzu Geliştirme Kaynakları	14	0,78	0,79	0,79
Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı	34	0,93	0,87	0,90
GENEL TOPLAM / GENEL ORTALAMA	68	0,80	0,79	0,80

Tablo-38'de ise öğrenci ve öğreticilere uygulanan anketlere ilişkin Cronbach's Alfa değerlerinin karşılaştırılması ve genel ortalaması görülmektedir.

Tablo-39: Öğrenci ve Öğretici Anketlerinin Cronbach's Alfa İç Tutarlık Güvenirlik Katsayıları Genel Ortalaması				
Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi	*Telaffuzu Geliştirme Kaynakları*	*Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı*	*Cronbach's Alpha Değeri Ortalaması*	*Toplam Madde Sayısı*
0,71	0,79	0,90	0,80	68

Tablo-39 incelendiğinde anketlerin (Öğrenci ve Öğretici Formları) Cronbach's Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı genel ortalamasının 0,80 olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu değer, anketlerin iç tutarlığının yüksek güvenirlikte olduğunu göstermektedir. Toplam 68 maddeden oluşan anketlerde en yüksek alfa değeri 0,95 ve en düşük alfa değeri 0,65 olarak belirlenmiştir.

3.3.2. Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğreticiler İçin)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticilere yönelik anketlerin akabinde, öğreticilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde gözlemledikleri sistematik sayılabilecek telaffuz yanlışlarının tespitini amaçlayan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. (Ek-8) Öğreticilere, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin telaffuz ederken zorlandıkları veya karıştırdıkları Türkçe seslerin tespitini amaçlayan tek soruluk yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Böylece öğreticilerin tecrübe ve gözlemlerine göre dil, millet, ülke, bölge gibi kategorilerde ortak sayılabilecek hataların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

3.3.3. Ses Kayıtları

Araştırmanın deneysel kısmında kullanılmak üzere hem deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden hem de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim görevlilerinden ses kayıtları alınmıştır.

Bütün telaffuzlar düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç perdede kayıt altına alınmış ve bu kayıtlar şiddet (intensity) değerinin değişmemesi için aynı günde, tek seferde ve peş peşe gerçekleştirilmiştir.

3.3.3.1. Ses Kayıtlarının Yapıldığı Ses Kayıt Cihazının Özellikleri[55]

Deney ve kontrol gruplarına ve öğreticilere ait, araştırmanın deneysel kısmında kullanılan ses kayıtları, Sony ICD-PX 440 dijital ses kayıt cihazı ile yapılmıştır.

Kayıtlarda kullanılan söz konusu ses kayıt cihazında yüksek hassasiyet ve düşük gürültü seviyesine sahip S mikrofon sistemi mevcuttur. S mikrofon sistemiyle alçak, boğuk veya uzak ses kaynakları, arka plan gürültüsü olmadan doğal ve net olarak kaydedilebilir.

Düşük kesme filtresi etkinleştirilerek kayıt esnasında projektör, trafik veya rüzgâr gibi istenmeyen düşük frekanslı gürültü kaynakları kayıttan filtrelenebilir. Böylece istenmeyen gürültüler önlenir.

Otomatik ses kaydı işlevi açıldığında, ses frekansları için ses yakalama ayarlarını optimize eden ICD-PX 440 ile arka plan gürültüsü azaltılmış daha net bir kayıt elde edilir. Kayıt dinlenirken “clear voice” teknolojisi daha iyi netlik sağlamak için sinyali temizler.

Daha net bir ses elde etmek için ayarlanabilir mikrofon aralığına sahip ICD-PX 440 yakalamak istenilen sese odaklanır. Tek bir sesi kaydederken “odaklama modu” tek yönden gelen dar bir ses alanını yakalar. Bu mod, duymak istenilen seslerin kaydedilmesini sağlar. Toplantılarda ise “geniş stereo modu”, aralığı genişleterek salondaki herkesin sesinin kaydedilmesini sağlar. Ses ayarlarını optimize etmek için dört “sahne” ön ayarından (müzik, toplantı, görüşme, dikte) biri seçilebilir.

[55] Kaynak: (Sony: https://www.sony.com.tr/electronics/ses-kayit-cihazlari/icd-px440/specifications).

Micro SD ile 32 GB'a kadar genişletilebilen 4 GB dâhili bellek, 96 saate kadar kayıt ve 1073 saate kadar (MP3 8 kbps) depolama süresi sunar. Dâhilî USB konnektörü, ayrıca aracı bir kabloya gerek kalmadan PC bağlantısını sağlayarak dosya aktarımını kolaylaştırır. Kaydedilen ses dosyaları ve klasörleri düzenlenebilir, saklanabilir veya silinebilir. 2x AAA pille çalışan cihaz, uzun pil ömrüne sahiptir.

3.3.3.2. Ünlü Telaffuzlarının Ön Test ve Son Test Olarak Ses Kayıtları (Deney ve Kontrol Grupları İçin)

Araştırmanın deneysel kısmında kullanılmak üzere deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden ses kayıtları alınmıştır. Bu ses kayıtları düşük, orta ve yüksek perdede, öğrenciler tarafından telaffuz edilmiş ünlülere ilişkin kayıtlardır. Söz konusu kayıtlardan ön test, deneysel çalışma öncesinde; son test ise deneysel çalışma sonrasında kayıt altına alınmıştır.

Deneysel çalışma için alınan söz konusu ses kayıtlarına ilişkin bilgiler "3.4.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarından Ön Test ve Son Test olarak Alınan Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Ses Kayıtlarının Analizi ve Değerlendirilmesi" bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Ses kayıtları alınan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin özellikleri, karşılaştırmalı bir biçimde "3.2.4 Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması" kısmında aktarılmıştır.

3.3.3.3. Öğrenci Ünlü Telaffuzlarına Ölçüt Olmak Üzere Öğreticilerden Alınan Ses Kayıtları

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden, araştırmanın deneysel kısmında kullanılmak için alınan ses kayıtlarına ölçüt olmak üzere öğreticilerden ses kaydı alınmıştır. Bu ses kayıtları -öğrenci kayıtlarında olduğu gibi- düşük, orta ve yüksek perdede, öğreticiler tarafından telaffuz edilmiş ünlülere ilişkin kayıtlardır.

Öğreticilerden alınan söz konusu ses kayıtlarının nitelikleri, "3.4.3.2. Öğrenci Ünlü Telaffuzlarına Ölçüt Olmak Üzere Öğreticilerden Alınan Ses Kayıtlarının Analizi" kısmında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Deneysel çalışma için ses kayıtları alınan öğreticilerin özellikleri "3.2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ünlü Frekans Değerlerine Ölçüt Olmak Üzere Telaffuzları Esas Alınan Öğreticilere İlişkin Bilgiler" bölümünde verilmiştir.

3.3.3.4. Türkçe Öğretim Setlerine Ait Yoğun Disklerdeki Ünlü Telaffuzlarından Elde Edilen Ses Kayıtları

Yaygın olarak kullanılan üç adet Türkçe öğretim setinin CD kayıtlarından ve iki adet çevrimiçi materyale ait ses dosyalarından elde edilen ünlü telaffuzlarına ilişkin ses frekans değerleri araştırmada veri olarak kullanılmıştır. Söz konusu ses kaynaklarının neler olduğu ve nitelikleri, "3.4.3.3. Türkçe Öğretim Setlerine Ait Yoğun Disklerdeki Ünlü Telaffuzlarından Elde Edilen Ses Kayıtlarının Analizi" bölümünde ayrıntılı olarak incelenmiştir.

3.3.4. Önceki Çalışmalara Ait Ünlü Frekans Değerleri Tabloları

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle ünlü ses frekans değerleri üzerine yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığı için, ana dili Türkçe olanlarla ses frekans değerleri üzerine yapılmış bütün akademik çalışmalar taranmıştır. Söz konusu çalışmaların ayrıntıları, "4.5. Önceki Çalışmalara Ait Tabloların Taranması" bölümünde ele alınmıştır.

3.3.5. Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalitesini Değerlendirme Formu (Öğreticiler İçin)

Deney ve kontrol gruplarından ön test ve son test olarak alınan ünlü kayıtlarının işitsel kalitesinin değerlendirilmesi, dereceli puanlama formu (Ek-9) üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Söz konusu formlar, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin her bir ünlü için düşük, orta ve yüksek perdede yaptıkları telaffuzun işitsel kalitesini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Örneğin /a/ sesi için, formdaki "Aa1" ibaresi düşük perdedeki telaffuz kaydını, "Aa2" yüksek perdedeki telaffuz kaydını ve "Aa3" orta perdede telaffuz kaydını ifade etmektedir.

Önce deney ve kontrol gruplarına ait ön testler, akabinde aynı gruplara ait son testler dinletilen öğreticilerden, sırasıyla duydukları ünlünün telaffuzu iyi ise 3, orta ise 2, kötü ise 1 şeklinde puanlamaları ve bununla beraber duydukları ünlünün hangi ünlüye benzediğini de ilgili yere yazmaları istenmiştir. Daha sonra üç öğreticinin değerlendirmesinin ortalamaları alınmış ve birleştirilmiş dereceli puanlama formu (Ek-10) oluşturulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarındaki erkek ve bayan öğrencilerin ayrı ayrı değerlendirildiği söz konusu telaffuz değerlendirme formlarının uygulanma ayrıntıları "4.6. Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalitesini Değerlendirme Formlarının Uygulanması" bölümünde verilmiştir.

Deneyimli üç öğreticinin deney ve kontrol gruplarındaki erkek ve bayan katılımcıların ön test ve son test ünlü telaffuzlarını dinleyerek doldurduğu telaffuz değerlendirme dereceli puanlama formlarının birleştirilmiş hâli (Ek-42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49) ekler kısmında verilmiştir.

İşitsel kalite değerlendirme sonuçlarının değerlendirilmesi araştırmanın "6.5.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Değerleri ile Telaffuz Değerlendirme Formu Sonuçlarının Karşılaştırılması" ve "6.5.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Değerleri ile Telaffuz Değerlendirme Formu Sonuçlarının Karşılaştırılması" bölümlerinde ele alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizleri

Bu bölümde, araştırmada kullanılan verilerin analiz yöntemleri ele alınmıştır.

3.4.1. Anketlerin Analizi

Anket maddelerinin veri analizleri için SPSS 22.0 istatistik programı kullanılmıştır.

3.4.2. Yapılandırılmış Görüşme Formlarının Analizi

Öğreticilerin tecrübe ve gözlemlerine dayanarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil, millet, ülke, bölge gibi karakteristik telaffuz yanlışlarını tespit etmeyi amaçlayan yapılandırılmış görüşme formları, içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir.

3.4.3. Ses Kayıtlarının Analizi

Bu bölümde deneysel çalışmada kullanılan ses kayıtlarının analiz ve değerlendirilme biçimleri açıklanmaktadır.

İlki deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden ön test ve son test olarak alınan ünlü kayıtlarının analizleri, ikincisi öğrencilerden alınan bu kayıtların değerlendirilmesinde ölçüt olarak kullanılmak üzere öğreticilerden alınan ünlü kayıtlarının analizleri ve üçüncüsü Türkçe öğretim setlerinin yoğun disklerindeki ünlü kayıtlarının analizleri olmak üzere üç kısım ses analizi yapılmıştır.

Deneysel çalışmalarda kullanılan bütün ses kayıtlarına ait temel frekans ve formant frekansları değerlerinin analizi PRAAT 6.0.32 ses analiz programı ile gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilere, öğreticilere ve Türkçe öğretim setlerine ait ses kayıtlarının çözümlemeleri yapılmadan önce tüm seslerin örnekleme hızı 44.100 Hz ve niceleme düzeyi 16 bit olarak düşürülmüştür. Ayrıca uzun ses dosyaları, kısa ses dosyalarına; çok kanallı (stereo) ses kayıtları, tek kanallı (mono) seslere dönüştürülmüş ve bütün seslerin şiddet eşitlemesi gerçekleştirilmiştir.[56] Ses kayıtlarının bu şekilde düzenlenmesindeki

[56] Ayrıntılı bilgi için bk. (Kılıç, 2018a; Kılıç, 2018b).

amaç, önceki çalışmalarla birlik sağlamak ve söz konusu çalışmalarla daha sağlıklı bir karşılaştırma yapabilmektir.

Çalışmada PRAAT ses analizi programı ile yapılan bütün analizler ve düzenlemeler, hata payını en aza indirmek ve daha sağlıklı sonuçlar almak adına toplu ve otomatik olarak değil, tek tek ve elle (manuel) yapılmıştır.

3.4.3.1. Dil Çalışmalarında Fonetik Çözümleme ve PRAAT Ses Analizi Programı

"Ses bilgisi çalışmalarının kulakla yapılmasının, konuyla ilgili çalışanları her zaman doğru sonuca götürmesi mümkün değildir; çalışmaların yapılabilmesi için elektronik ortamlara da ihtiyaç bulunmaktadır; bu ortamlarda ses görünür hâle getirilebilmekte ve çok yönlü olarak incelenebilmekte, değerlendirilebilmektedir." (Coşkun, 2007: 364).

Teknolojinin gelişmesiyle beraber, diğer bütün disiplinlerde olduğu gibi dil bilimi çalışmalarında da teknolojik aletlerin ve bilgisayar programlarının kullanıldığı yöntemler ağırlık kazanmaya başlamıştır. Nicel olanlar bir yana, nitel olan değerler dahi çeşitli yöntemlerle teknolojik kolaylıklardan istifade edilerek çözümlenir olmuştur.

Fonetik sahasında kullanılagelen hesaba dayalı, mekanik veya tamamen insan odaklı ölçüm ve değerlendirmeler, yerini özel yazılımların kullanıldığı bilgisayar programlarına bırakmıştır. Bu programları kullanan aletlerin yardımıyla yapılan araştırmalar, bilimsel bir ilke olan nesnellik niteliğini daha çok karşılar duruma gelmiştir.

"Seslerin nitelik ve niceliklerini tespit edebilmek için, fonetik laboratuvarında deneyli çalışmalar yapılmalıdır." (Coşkun, 2007: 352). Önceleri[57] sınırlı sayıdaki fonetik laboratuvarlarında yapılan ses analizi çalışmaları, teknolojik gelişmelerin hızlanmasıyla bütün araştırmacıların erişebileceği donanım ve yazılımlar sayesinde yaygınlaşmıştır.

[57] Ayrıntılı bilgi için bk. (Mansuroğlu, 1954).

Öyle ki artık isteyen her araştırmacı, hemen yanı başında kendi fonetik laboratuvarını kurabilecek gereksinimleri kolayca bulabilmektedir. "Bilgisayar teknolojisindeki hızlı ilerlemeler sayesinde fonetik laboratuvarı kurmak hayal olmaktan çıkmıştır." (Kılıç, 2018a: 1).[58]

Çalışmada ses analizi programlarının tercih edilmesinin sebeplerinden ilki hassasiyet özelliğidir. Ses analizi programları, insan duyuşunun algılayamayacağı kadar küçük ses parçalarını dahi kaydedip ölçebilecek hassasiyettedir. Bununla beraber insan kulağının ayırt edemeyeceği birçok fonetik özelliği, ses analizi programları ortaya çıkarabilmektedir. Ayrıca çalışmalarda ünlülerin doğru tanımlanması ve sınıflandırılması noktasında bilimsel ve tatmin edici sonuçların akustik analiz işlemleriyle elde edilebileceği belirtilmektedir (Ladefoged, 2005: 6). "Bu işlemler, birkaç saniye gibi çok kısa bir sürede gerçekleştirilebilmekte ve ünlülerin oluşum yerleri ortalama olarak milyarda bir hassasiyetle belirlenebilmektedir." (Coşkun, 2001a: 87).

"Vokallerin akustik özellikleri formantlarla kolayca ifade edilirken konsonantların akustiği bu kadar basit değildir." (Kılıç, 2000: 5) Zira ünlüler dil ve dudakların hareketiyle ses yolunda hava akımına karşı bir engel olmadan, ünsüzler ise ses yolunun farklı noktalarda ve farklı şekillerde daralması veya hava geçişinin engellenmesiyle oluşan seslerdir (Kılıç, 2000: 3-4).

Çalışmada ünlü frekans değerlerinin ses analizi programı ile tespit edilmesinin nedenlerinin başında bu ölçümlerin öznelliğin belirsizliğinden uzak olması ve sonuçların nesnel değerler ortaya koyması da gelmektedir. Ses analizi programları vasıtasıyla sesler üzerinde tartışma yaratmayacak kesinlikte ölçümler ve değerlendirmeler yapılabilmektedir. Zira ölçüm sonunda ortaya çıkan değerler nesneldir.

Bir başka tercih sebebi, kaydedilen sesin ve yapılan değerlendirmenin zaman ve kişi faktörlerinden bağımsız olmasıdır. İncelenmek üzere kaydedilmiş sesler, herhangi bir zamanda ve herhangi bir araştırmacı tarafından yinelenen değerlendirmelerde aynı

[58] "Mütevazı bir fonetik laboratuvarı" kurulumu için bk. (Kılıç, 2018a: 1).

sonuçları verir. Bu bakımdan, ses analiz programları kullanılarak yapılmış çalışmalar birbirleriyle karşılaştırılabilir ve birbirlerine dayanak olabilir.

"Bilgisayar ortamı kullanılmaya başlanmadan önce ses bilimi çalışmaları, daha pahalı ve daha az pratik olan dil laboratuvarlarında yapılıyordu." (Akçataş, 2007: 22). Günümüzde fonetik çalışmalarında kullanılabilecek pek çok bilgisayar ve ses programı mevcuttur.[59] "Özellikle PRAAT adlı program tamamen bir laboratuvar programı niteliği taşımaktadır. Fonetik açıdan oldukça önemli işler yapmakta, doğru ve net sonuçlar vermektedir." (Küçüker, 2008: 15).

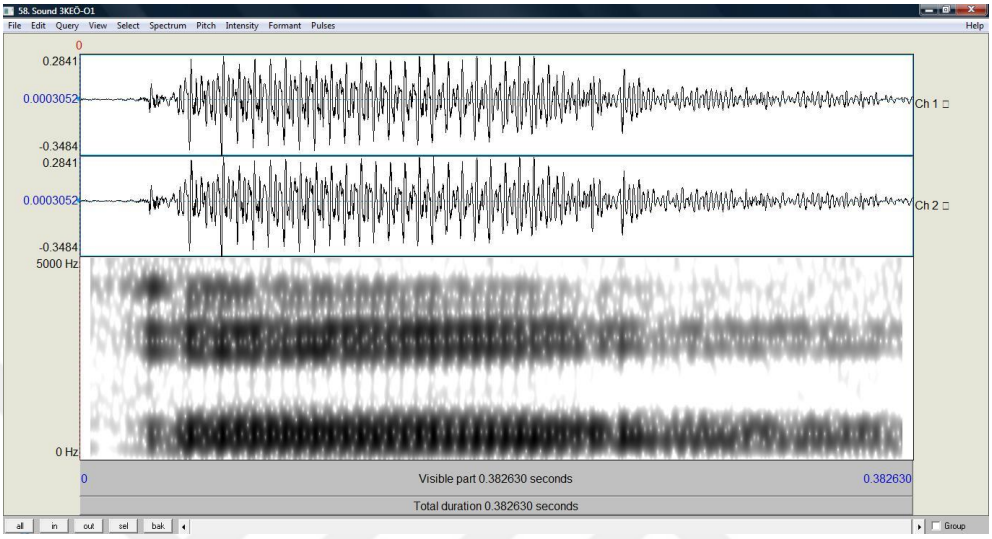
"PRAAT programı ile yapılabilecekler diğer ses işleme programlarının yaptıklarıyla sınırlı kalmaz, bunların dışında alınan sonuçlar matris formlarına dökülüp belli filtrelerden geçirilerek özellikler çıkarılabilir ve yapay zekâ uygulamalarında kullanılır hale getirilebilir. Çok geniş ve kapsamlı bir yazılım olan bu programın kullanımının zorluğu sosyal bilimciler açısından bir olumsuzluktur." (Küçüker, 2008: 14).

Ses analiz programları içerisinde en çok tercih edilen ve en iyi (Sarıca ve diğerleri, 2017: 8) olarak kabul edileni PRAAT (Boersma ve Weenink, 2017) ses analiz programıdır. Programı, Hollanda Amsterdam Üniversitesi Ses Bilimleri Enstitüsü çalışanlarından Paul Boersma ve David Weenink geliştirmiştir.

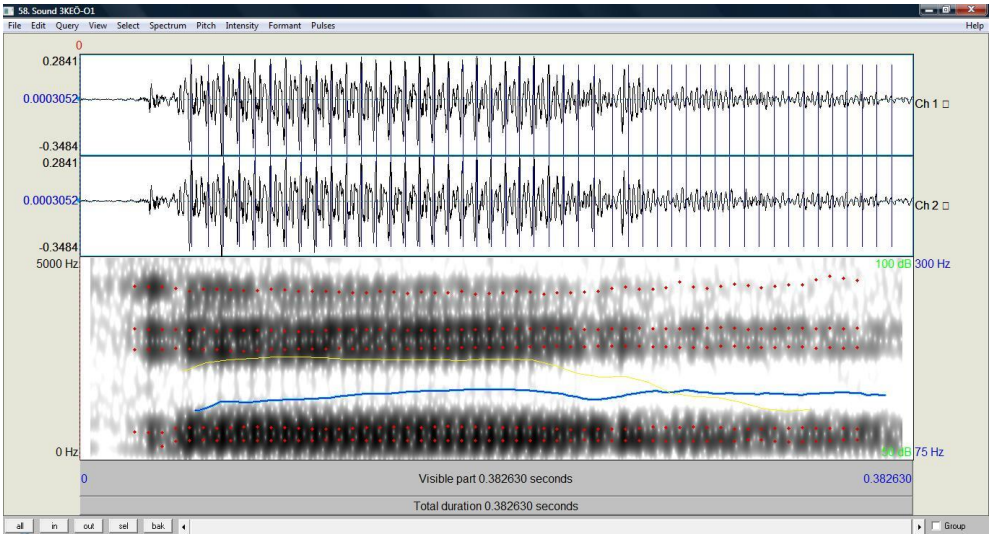
Bu programla, ses sinyalleri tekli (mono) veya çoklu (stereo) olarak kaydedilebilmekte ve tayf (spectrum) (Şekil-14) üzerinde ayrı ayrı veya birlikte (Şekil-15) izlenebilen titreşim (pulse) (Şekil-16), şiddet (intensity) (Şekil-17), ton/perde (pitch) (Şekil-18), temel frekans (F0) (Şekil-19) ve formant frekansları (F1, F2, F3) (Şekil-20) gibi sesin bazı akustik özellikleri analiz edilebilmektedir.

[59] Ayrıntılı bilgi için bk. (Küçüker, 2008; Korkmaz ve Boyacı, 2018).

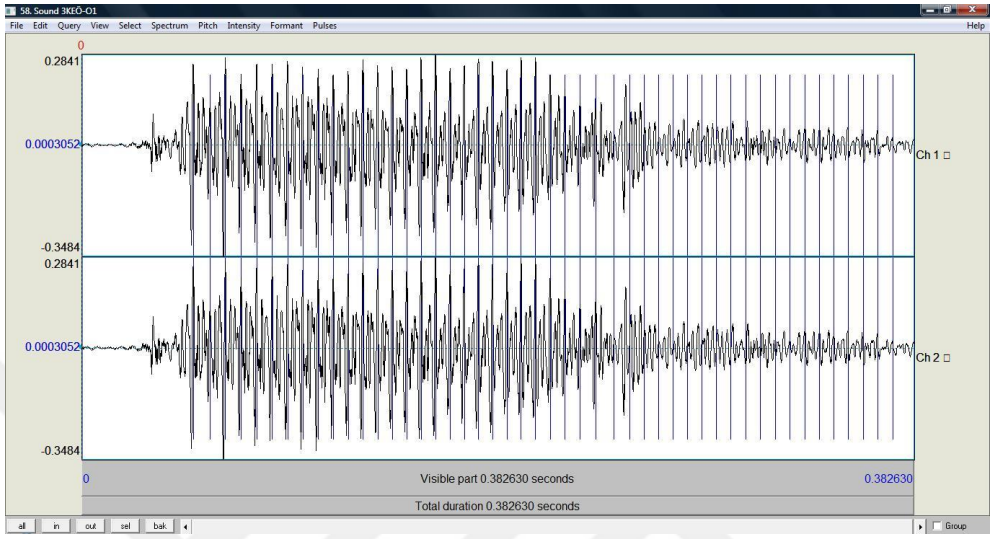
Şekil-14: PRAAT Ses Analizi Programında Tayf (Spectrum) Görünüşü



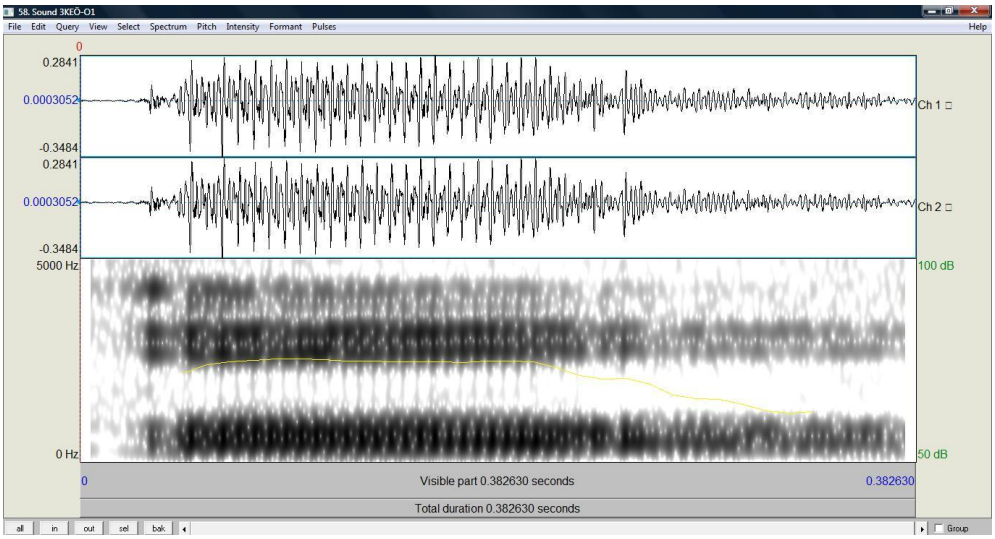
Şekil-15: PRAAT Ses Analizi Programındaki Mevcut Değerlendirmelerin Toplu Görünüşü



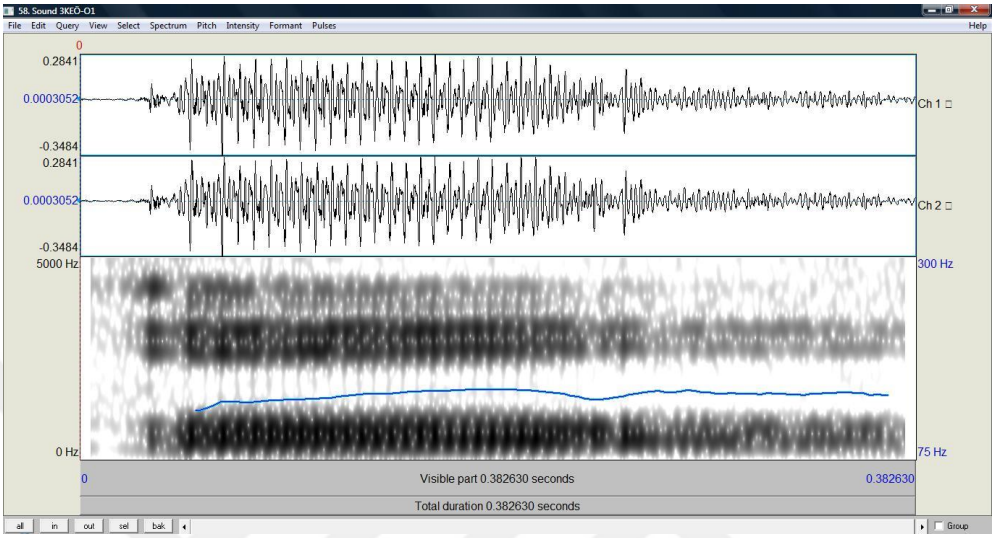
Şekil-16: PRAAT Ses Analizi Programında Dikey Çizgilerle Gösterilen Titreşim (Pulse)



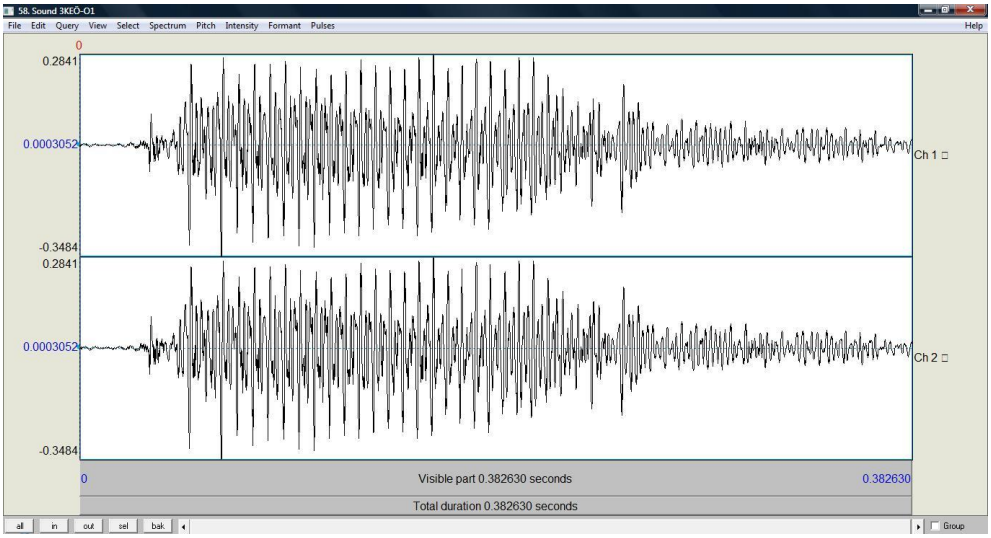
Şekil-17: PRAAT Ses Analizi Programında Sarı Çizgiyle Gösterilen Şiddet (Intensity)



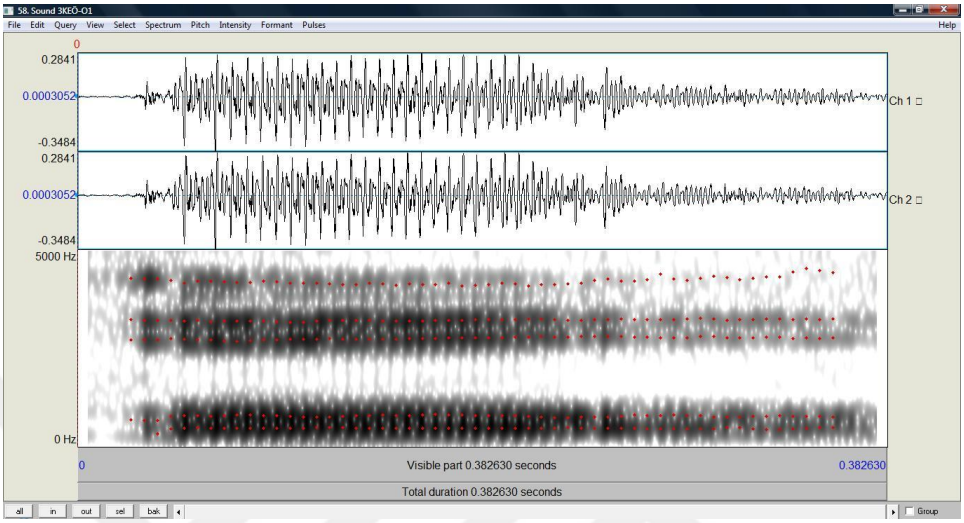
Şekil-18: PRAAT Ses Analizi Programında Mavi Çizgiyle Gösterilen Ton/Perde (Pitch)



Şekil-19: PRAAT Ses Analizi Programında Temel Frekans (F0) Görünüşü

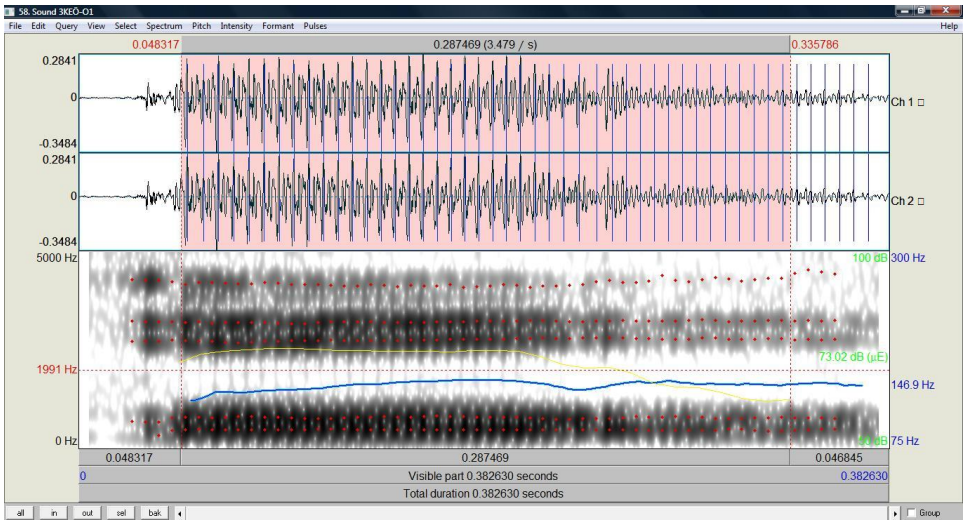


Şekil-20: PRAAT Ses Analizi Programında Kırmızı Noktalarla Gösterilen Formant Frekansları



Değerlendirmeler otomatik yapılabileceği gibi, seçilen bir bölgenin elle (manuel) değerlendirilmesi de mümkündür. Otomatik değerlendirmede ses kaydı bütün olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple çalışmada, olası gürültü veya yabancı ses karışımını önlemek ve daha doğru sonuçlar elde etmek amacıyla ses sinyalinin önden ve sondan belirli kısımları değerlendirmeye alınmamış, bütün değerlendirmeler tek tek elle ve ses şiddetinin (sarı çizgi) sürdüğü kısım olan ortadaki bölümler (pembe alan) üzerinden yapılmıştır. (Şekil-21)

Şekil-21: PRAAT Ses Analizinde Değerlendirmeye Alınan Yerin (Pembe Renkli) Görünüşü



Araştırmada PRAAT ses analizi programı ile gerçekleştirilen bütün değerlendirmeler, programın resmî internet sayfasındaki[60] kullanma kılavuzuna göre yapılmıştır.

3.4.3.2. Deney ve Kontrol Gruplarından Ön Test ve Son Test olarak Alınan Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Ses Kayıtlarının Analizi ve Değerlendirilmesi

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin her birinden her bir ünlü için düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç farklı perdede alınan ses kayıtlarının temel frekans ve formant frekansları analizleri PRAAT 6.0.32 ses analiz programı ile yapılarak -erkek ve bayan ayrı ayrı olmak üzere- her ünlünün F0, F1, F2 ve F3 değerleri için grup bazında ortalamaları alınmıştır.

Her bir ünlü için üç farklı perdede ses kaydı değerlendirildiğinden deney ve kontrol grupları için toplam 672 (3x8x28) sesin analizi gerçekleştirilmiştir. Her bir sesin F0, F1, F2 ve F3 olarak dört ayrı frekans analizinin yapıldığı da hesaba katıldığında 2.688 farklı ölçümün analiz edildiği söylenebilir.

Öğrenciler için toplamda 672 (3x8x28) sesin her biri ortalama 20 ayrı titreşim (pulse) noktasından ölçülmüş ve bunların anlamlı (mean) ortalamaları alınmıştır. Böylece erkekler için 8.160, bayanlar için 5.280 olmak üzere öğrenciler için toplamda yaklaşık 13.440 titreşim noktası değerlendirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ünlü telaffuzlarını değerlendirmek amacıyla iki yol seçilmiştir:

Nicel ölçme yöntemi kullanılan birinci değerlendirme biçiminde; öğrencilerden ön test ve son test olarak kaydedilen ünlülerin ses frekansı, öğreticilerden kaydedilen ünlülerin ses frekans ortalaması ile mukayese edilmiştir. Bayan öğrencilerin ünlü frekans değerleri, bayan öğreticilerin ünlü frekans ortalama değeri ile erkek öğrencilerin ünlü

[60] Ayrıntılı bilgi için bk. "http://www.fon.hum.uva.nl/praat/".

frekans değerleri, erkek öğreticilerin ünlü frekans ortalama değeri ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin ünlü telaffuzu frekans değerlerinin, öğretici ünlü telaffuzu frekans değerlerinin ortalamasına yaklaşması ölçüsünde başarılı olunup olunmadığı değerlendirilmiştir.

Bu değerlendirmeler yapılırken deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test temel frekans ve formant frekansları değerlerinin -bayan ve erkek ayrı olmak üzere- öğretici telaffuz değerlerine yaklaşma oranları ile ön test ve son test arasındaki pozitif veya negatif değişmeler ise PYTHON programı ile hesaplanmıştır.

Telaffuzun işitsel kalite ölçümünü amaçlayan ikinci değerlendirme biçiminde ise öğrencilerden ön test ve son test olarak kaydedilen ünlü telaffuzlarının, uzun yıllar Türkçe öğreticiliği yapmış, alanında uzman üç öğretici tarafından puanlanması yoluna gidilmiştir. İşitsel kalite değerlendirme formunu dolduran bu üç Türkçe öğreticisinin meslekî kıdem ortalaması 10 senedir. Bu öğreticilerin, daha önce temel frekans ve formant frekansları ölçümlerinde de kullanılan aynı öğrenci ses kayıtlarından dinledikleri her bir ünlü telaffuzu için; kötü ise 1, orta ise 2, iyi ise 3 puan vererek değerlendirmeleri istenmiş ve bu öğreticilerin verdikleri puanların ortalamalarına göre öğrenci telaffuzlarının işitsel kalite değerleri tespit edilmiştir.

"Karşılaştırmalar ve Tartışma" bölümünde her bir öğrenciye ait aynı ünlü kaydı için daha önce yapılmış olan ünlü telaffuzu frekans değerinin sayısal ölçümü ile işitsel kalite ölçümü değerleri karşılaştırılmış ve bir tablo olarak verilmiştir.

3.4.3.3. Öğrenci Ünlü Telaffuzlarına Ölçüt Olmak Üzere Öğreticilerden Alınan Ses Kayıtlarının Analizi

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ünlü telaffuzlarını değerlendirmede kullanılmak üzere çalışma grubundaki öğreticilerden alınan ünlü telaffuzlarının frekans değerleri, PRAAT 6.0.31 ses analiz programı ile ölçülmüş ve bu frekans değerlerinin bayan ve erkek olarak ayrı ayrı ortalaması alınmıştır. Bu işlemler yapılırken üç farklı

perdedeki her bir ünlü, çalışmada kullanılan ses analiz programı ile önce kesilip yalıtılmış ve nadiren oluşabilen dış kaynaklı muhtemel yabancı seslerden arındırılmıştır.

Yaş ortalamaları birbirine çok yakın olan sekiz bayan ve yedi erkek öğreticiden ses kayıt cihazı ile düşük (1), yüksek (2) ve orta (3) olmak üzere üç ayrı perdede (pitch) kayıt altına alınan[61] ünlü telaffuzlarının temel frekansı (F0) ve formant frekansları (F1, F2, F3) PRAAT 6.0.31 ses analiz programı ile ayrı ayrı tespit edilerek bunların ortalama değerleri belirlenmiştir. Çalışmanın ekler kısmında erkek (Ek-65) ve bayan (Ek-66) öğreticilere ait ünlü telaffuzlarına ilişkin ayrıntılı frekans analizi bütünsel tablosu verilmiştir.

Her bir ünlü için üç farklı perdede ses kaydı değerlendirildiğinden öğretici çalışma grubu için toplam 360 (3x8x15) sesin analizi gerçekleştirilmiştir. Her bir sesin F0, F1, F2 ve F3 olarak dört ayrı frekans analizinin yapıldığı da hesaba katıldığında 1.440 farklı ölçümün analiz edildiği söylenebilir.

Öğreticiler için toplamda 360 (8x3x15) sesin her biri ortalama 40 ayrı titreşim (pulse) noktasından ölçülmüş ve bunların anlamlı (mean) ortalamaları alınmıştır. Böylece bayanlar için 7.680, erkekler için 6.720 olmak üzere öğreticiler için toplamda yaklaşık 14.400 titreşim noktası değerlendirilmiştir.

3.4.3.4. Türkçe Öğretim Setlerine Ait Yoğun Disklerdeki Ünlü Telaffuzlarından Elde Edilen Ses Kayıtlarının Analizi

Çalışma grubu olarak alınan "İstanbul", "Yeni Hitit" ve "Yedi İklim" Türkçe öğretim setlerindeki ünlü telaffuzlarının frekans değerleri PRAAT 6.0.31 ses analiz programı ile ölçülerek ortalaması alınmıştır.

Türkçe öğretim merkezlerinde yaygın olarak kullanılan "İstanbul", "Yeni Hitit" ve "Yedi İklim" Türkçe öğretim setlerinin yoğun disklerindeki ünlü kayıtları PRAAT

[61] Daha önce de belirtildiği üzere çalışmada öğreticilere ve öğrencilere ait bütün kayıtlar, şiddet (intensity) değerinin değişmemesi için aynı günde, tek seferde ve peş peşe yapılmıştır.

6.0.31 ses analiz programı ile incelenmiştir. “Yeni Hitit” ve “Yedi İklim” Türkçe öğretim setlerinin “Alfabe” başlıklı kayıtlarındaki ünlülerin temel frekansı ve formant frekansları tespit edilerek ortalama değerleri belirlenmiştir.

“İstanbul” Türkçe öğretim setindeki dinleme kayıtlarında, alfabede harflerle sembolize edilen seslerin ayrıca bir kaydı olmadığı için ilgili yoğun diskte Türkçe sesler için örnek olarak verilen kelimelerdeki ünlüler, çalışmada kullanılan ses analiz programı ile kesilip diğer seslerden yalıtılarak ünlülerin temel frekansı ve formant frekansları tespit edilmiştir. Bu kayıtları iki ayrı erkek seslendirdiği için ölçülen frekanslar iki ayrı başlık olarak değerlendirilmiştir. Birinci erkek sesi ile seslendirilen kelimelerde 32, ikinci erkek sesi ile seslendirilen kelimelerde 29 yerde geçen ünlülerin her biri için kendi içerisinde ortalamalar alınmıştır. Hangi kelimelerden hangi ünlülerin yalıtıldığı büyük harflerle gösterilerek ekler bölümünde sunulmuştur. (Ek-50, 51, 52, 53)

Bunlara ek olarak TRT TSR'de (Türkiye'nin Sesi Radyosu) 2008 yılında yayımlanmış olan Türkçe dil bilgisi konularının işlendiği çevrim içi “Türkçe Öğreniyorum” programındaki “TROGR_01_TR_01_01_2008” başlıklı kayıttan ünlülerin temel frekans ve formant frekansları ölçülmüştür. Bu kayıttaki ünlüler, aynı kişi tarafından iki farklı perdede seslendirildiği için bunların ortalaması alınıp tek başlıkta değerlendirilmiştir.

Yukarıda bahsi geçen dört kaynaktaki ses kayıtlarının dördü de erkek tarafından seslendirildiği için, Hitit Türkçe öğretim setinin eski basımlarındaki yoğun diskte mevcut olan bayan bir seslendiriciye ait ünlü telaffuzlarının temel frekansı ve formant frekansları tespit edilmiştir. Çalışmada kayıt altına alınan bayan sesleri ile karşılaştırılmak üzere bu ünlü telaffuzlarının temel frekansı ve formant frekansları kullanılmıştır.

Yine çalışmada kayıt altına alınan bayan sesleri ile karşılaştırılmak üzere, deneysel uygulamanın üçüncü bölümü olan “dudak durumu-ses özdeşliği”nde kullanılan çevrim içi videodaki bayan seslendiriciye ait ünlü telaffuzlarının da temel frekansı ve

formant frekansları tespit edilmiştir. Söz konusu videodaki ünlüler, aynı kişi tarafından dört farklı perdede seslendirildiği için bunların ortalaması alınıp tek başlıkta değerlendirilmiştir.

Türkçe öğretim setlerinin yoğun diskleri ve çevrim içi Türkçe öğretim materyallerinin incelenmesi sonucu erkekler için, TRT'ye ait iki ayrı kayıttaki ve Yeni Hitit ile Yedi İklim Türkçe öğretim setlerine ait yoğun disklerdeki ünlülere ilişkin toplam 32 sesin (4x8) her biri ortalama 40 ayrı titreşim noktasından ölçmüş ve bu 1280 titreşim noktasının anlamlı ortalamaları alınmıştır. İstanbul Türkçe öğretim seti için ise kelimelerden yalıtılmış ünlülere ait 61 sesin (32+29) her biri ortalama 20 ayrı titreşim noktasından ölçülmüş ve bu 1220 titreşim noktasının anlamlı ortalamaları alınmıştır. Böylece erkekler için toplamda 2500 (1280+1220) titreşim noktası değerlendirilmiştir.

Bayanlar için ise eski basım Hitit Türkçe öğretim setinde 8 ve deneysel uygulamada kullanılan çevrim içi videodaki bayan seslendiriciye ait 32 olmak üzere toplam 40 sesin her biri ortalama 40 ayrı titreşim noktasından ölçülmüş ve bunların anlamlı ortalamaları alınmıştır. Böylece bayanlar için toplamda 1600 (40x40) titreşim noktası değerlendirilmiştir.

Toplamda, Türkçe öğretim setlerine ait yoğun disklerinden ve çevrim içi Türkçe öğretim materyallerinden elde edilen ünlülerin 4100 titreşim noktası değerlendirmeye alınmıştır.

3.4.4. Önceki Çalışmalara Ait Ünlü Formant Frekans Tablolarının Analizi

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle yapılmış telaffuz üzerine bir çalışmaya rastlanmadığı için ana dili Türkçe olanlar esas alınarak farklı disiplinlerde yapılmış lisansüstü tezlerde ve diğer çalışmalarda tespit edilmiş ünlü telaffuzlarına ait frekans değerlerinin ortalaması çıkarılmıştır.

Türkiye'de farklı bilim dallarında telaffuz üzerine bugüne kadar yapılan çalışmalarda tespit edilen ünlü frekans değerleri incelenmiştir. Ancak deneysel

çalışmamızdaki verilerle yapılacak karşılaştırmaların sağlıklı olabilmesi için frekans analizleri bilgisayar programları ile yapılan çalışmaların ortalaması alınmıştır.

Frekans ölçümünde bilgisayar programı kullanılmayan, hangi cinsiyetten kaç kişi ile yapıldığı belirtilmeyen çalışmalar ortalama için değerlendirmeye alınmamıştır.

Değerlendirmeye alınan ve alınmayan çalışmaların ayrıntısı "4.5. Önceki Çalışmalara Ait Tabloların Taranması" bölümünde sunulmuştur.

3.4.5. Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalitesini Değerlendirme Formlarının Analizi

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden alınan ünlü telaffuzlarına ait ses kayıtlarının PRAAT ile tespit edilen temel frekans ve formant frekansları değerlerine ilişkin grup içi ve gruplar arası ilişkilerinin analizleri ve öğretici ortalamalarına yakınlık uzaklıkları üzerinden başarı değerlendirmeleri ise PYTHON programı ile yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarından ön test ve son test olarak alınan ünlü kayıtlarının işitsel kalitesinin değerlendirilmesi ise "3.3.5. Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalitesini Değerlendirme Formu (Öğreticiler İçin)" bölümünde ayrıntılı bir şekilde ele alınan ünlü telaffuzlarını değerlendirme formu üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Söz konusu telaffuz değerlendirme formları, tecrübeli üç öğretici tarafından doldurulmuştur. Bu öğreticilere deneysel çalışma gruplarındaki öğrencilerden alınan ses kayıtları dinletilmiştir. Önce ön testler, akabinde son testler dinletilen bu öğreticilerden, duydukları ünlünün telaffuzu iyi ise 3, orta ise 2, kötü ise 1 puan vermeleri ve ayrıca söz konusu ünlünün hangi ünlüye benzediğini ilgili yere yazmaları istenmiştir.

Daha sonra bu üç öğreticinin yaptığı puanlamaların ortalaması alınarak değerlendirmeler tek bir formda birleştirilmiştir. Alınan ortalama değer, PRAAT ile analiz edilen temel frekans ve formant frekansları değerleri ile "6.5.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Değerleri ile Telaffuz Değerlendirme Formu Sonuçlarının Karşılaştırılması" ve "6.5.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Değerleri ile

Telaffuz Değerlendirme Formu Sonuçlarının Karşılaştırılması" bölümlerinde karşılaştırılmış ve aralarında uyum olup olmadığı incelenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrencinin her ünlü için üç perdede alınan telaffuz kayıtlarının dinletildiği düşünülürse, öğreticilerin her biri 672 sesi işitsel açıdan değerlendirmiş olmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
VERİLERİN TOPLANMASI: UYGULAMALAR VE DENEYSEL İŞLEMLER

4.1. Anketlerin Uygulanması

Anketlerin uygulanmasında araştırmanın daha sağlıklı olması açısından "yüz yüze görüşme" yöntemi tercih edilmiştir. Uygulama esnasında her sınıfın öğretim görevlisi öğrencilerine nezaret etmiş, öğrencilerinin sorularına cevap vererek sosyodemografik bilgilerin ve maddelerin katılımcılarca boş bırakılmamasını sağlamışlardır. Bu sebeple çalışmada kayıp veri meydana gelmemiştir.

Öğrenci ve öğreticilere hangi anketlerin uygulandığı ve bu anketlerin özellikleri "3.3.1. Anketler" bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

4.1.1. Öğrenci Anketlerinin Uygulanması

Aynı gün ve saatte gerçekleştirilen öğrenci anketleri, 2017-2018 yılında 236 katılımcı ve 2018-2019 yılında 274 katılımcı olmak üzere toplam 510 öğrenciye tek oturumda uygulanmıştır.

Bu uygulamalar sırasında her sınıfın öğretim görevlisi öğrencilerine nezaret ettiği için kayıp veri veya öğrencilerce herhangi bir yanlış anlaşılmanın oluşması engellenmiştir. Anketlerin açıklama kısımlarında belirtilmesine rağmen öğrencilere, dilerlerse isimlerini yazmayabilecekleri sözlü olarak da ifade edilmiştir.

4.1.2. Öğretici Anketlerinin Uygulanması

Öğretici anketleri, 2017-2018 yılında mevcut 17 öğretim görevlisi ve 2018-2019 yılında kurumda göreve yeni başlayan 3 öğretim görevlisi olmak üzere toplam 20 katılımcıya uygulanmıştır.

Öğreticilere anket açıklamasında belirtildiği gibi, dilerlerse isimlerini yazmayabilecekleri sözlü olarak da iletilmiştir. Kayıp veriyi önlemek amacıyla bütün maddelerin işaretlenmesi özellikle rica edilmiştir. Anket formlarını doldurmaları için

öğreticilere bir haftalık süre verilmiş, böylece düşüncelerini tam olarak aktarmaları sağlanmıştır.

4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarına Anketlerin Uygulanması

510 katılımcıya uygulanan anketler, 2017-2018 öğretim yılında oluşturulan deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciye de uygulanmıştır.

Öğrencilere, sınıftan sorumlu öğretim görevlileri eşlik etmiş, böylece kayıp veri ve yanlış anlaşılma oluşmaması sağlanmıştır. Öğrencilere anket girişinde yazılı olarak açıklandığı üzere, bir de sözlü olarak adlarını yazmayabilecekleri iletilmiştir.

4.2. Yapılandırılmış Görüşme Formlarının Öğreticilere Uygulanması

Yapılandırılmış görüşme formları, 2017-2018 yılında mevcut 17 öğretim görevlisi ve 2018-2019 yılında kurumda göreve yeni başlayan 3 öğretim görevlisi ve 3 stajyer olmak üzere toplam 23 katılımcıya uygulanmıştır.

Yapılandırılmış görüşme formlarının açıklama kısmında belirtildiği gibi, öğreticilere dilerlerse isimlerini yazmayabilecekleri sözlü olarak da iletilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formlarını doldurmaları için öğreticilere bir aylık süre verilmiş, böylece gözlem ve tecrübelerini tam olarak aktarabilmeleri sağlanmıştır.

4.3. Deneysel Çalışmaların Uygulanması

Deney grubundaki öğrencilere uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin ayrıntıları ve kontrol grubunda yapılan işlemler bu bölümde ele alınmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ve çalışma grubu olarak alınan öğreticilere ait bütün ses kayıtları, şiddet (intensity) değerinin değişmemesi için aynı günde, tek seferde ve peş peşe yapılmıştır. Kayıt esnasında ses kayıt cihazına 10-15 cm uzaklıkta durulmasına ve oturarak kayıt alınmasına dikkat edilmiştir.

Ses kayıtları, teknik özellikleri "3.3.3.1. Ses Kayıtlarının Yapıldığı Ses Kayıt Cihazının Özellikleri" bölümünde ayrıntılı bir şekilde incelenen yüksek kalitede bir ses kayıt cihazı kullanılarak, yankı yapmayan ve gürültüsüz bir ortamda ve bir odyolog denetiminde dijital olarak gerçekleştirilmiştir.

Bu dijital kayıtlar 192.000 Hz örnekleme hızında (sample rate) ve 24 bit niceleme seviyesinde (bit rate) çok kanallı (stereo) olarak yapılmıştır. Analizden önce örneklem hızı, karşılaştırma yapılacak araştırmalarla birlik sağlamak adına söz konusu çalışmalarda kullanılan örneklem hızı 44.100'e düşürülmüştür.

4.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarından Ön Test Ses Kayıtlarının Alınması

A1 seviyesinin ilk haftasında alfabe konusu işlendikten hemen sonra, gürültü kesme özelliği de bulunan yüksek kalitede ses kayıt cihazı ile deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden ünlü seslere ait kayıtlar alınmıştır.

Bu kayıtlar alınırken bir kâğıda ünlü harfler alfabedeki sıraları da gözetilerek büyük ve küçük biçimleri yan yana ve yazı tipi boyutu da 72 punto olacak şekilde yazılmıştır. Öğrenciler telaffuzları, harflerin yazılı olduğu bu kâğıda bakarak yapmışlardır. Böylece öğrencilerin ünlüleri hatırlayamama veya sırasını karıştırma gibi baskı oluşturacak unsurlara değil, sadece telaffuza yoğunlaşmaları sağlanmıştır.

Öğrenciler tarafından düşük, orta ve yüksek perdede seslendirilen ünlüler kayıt altına alınırken ortamda sadece ses kaydı yapılan öğrencinin olmasına dikkat edilmiş, bu şekilde öğrencilerin birbirlerinden duydukları telaffuzlardan etkilenmelerinin ve olası ses karışmalarının önüne geçilmiştir.

Öğrencilerin heyecanının yatışması için önce araştırmanın neyi amaçladığı ve kendilerinden neden ses kaydı alındığı hakkında öğrencilere isteklerine göre İngilizce veya Arapça bilgi verilmiştir.

Kayıtlar alınırken önce kontrol grubu, sonra deney grubu olmak üzere sınıf listesindeki sıra gözetilmiştir. Sınıf listelerindeki sıra, aynı zamanda öğrenci denkliklerinde gösterilen sıra ile aynıdır.

4.3.2. Deney Grubuna "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin Uygulanması ve Uygulanma Aşamaları

Yabancı öğrencilerin Türkçe ile tanıştıkları ikinci gün, alfabede sembol olarak gösterilen Türkçe sesler deney ve kontrol gruplarına, sadece tahtaya harfler yazılıp telaffuz edilmek suretiyle genel olarak öğretilmiş ve aynı gün her iki gruptan da ön test olarak ses kaydı alınmıştır.

Teorik temelleri ve bilimsel arka planı "2.3. 'Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği'nin Kuramsal Dayanakları ve Deneysel (Ampirik) Alt Yapısı" bölümünde ayrıntıları ile incelenen teknik üçüncü gün ve sadece deney grubuna uygulanmıştır.

Üçüncü gün, deney ve kontrol gruplarından son test ses kayıtları alınmıştır.

Tekniğin uygulanması üç aşamalı olup tüm aşamaları aynı gün ve art arda gerçekleştirilmiştir.

Tekniği oluşturan her bir aşama; zihinsel bağlantılar kurma, görsellere ve seslere başvurma gibi, "Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması"nda temel olarak nitelendirilen "Bellek (Hafıza) Stratejileri"ne uygun olarak düzenlenmiştir.

Tekniğin üç aşamasında yapılan tüm etkinliklerde genel olarak bir oyun havası olduğu için eğlenceli bir biçimde öğretim gerçekleşeceğinden öğrenmenin önündeki psikolojik engeller ortadan kaldırılmış ve gerekli öz güven sağlanmış olacaktır. Bununla beraber her bir aşamada görme ve işitme duyularına hitap eden bilgisayar destekli materyaller kullanılarak, ayrıca etkinliklerdeki hareketler ve sesler taklit ile tekrar edilerek yaparak yaşayarak öğrenme gerçekleştirilmekte, böylece öğrenmenin ve hatırlamanın daha kalıcı olması sağlanmaktadır.

4.3.2.1. Nesne-Ses Özdeşliği Çalışması

Araştırmada deney grubuna uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin ilk aşaması "Nesne-Ses Özdeşliği", "Levelt'in Sözel Üretim Modeli"nde birinci basamak olarak kabul edilen "Kavramlaştırma (Conceptualizing)" (Levelt, 1989: 9-11) aşamasıdır. Bu kavramlaştırma aynı zamanda, somut verilerden yola çıkılarak gerçekleştirildiği için "Bruner'in Zihinsel Gelişim ve Öğrenme Modeli"nin birinci basamağı olan "Somut Aşama" basamağına da tekabül eder.

Ders planı ekler kısmında verilen (Ek-54) "Şekil/Hareket-Ses Özdeşliği" aşamasında, önce Tablo-40'ta örnek listesi verilen ilgili hayvan görselleri (Ek-74: CD içerisindeki Nesne-Ses Özdeşliği Materyal Dosyası-a1) projeksiyon ile yansıtılarak ilgili hayvanın ses taklidi (Tablo-40) öğretici tarafından gerçekleştirilir. Örneğin /a/ için hep beraber yansıdaki karga görseline bakılırken öğretici "gAk" sesini taklit eder. Bunu yaparken hedef ünlüyü bastırarak ve abartılı bir biçimde telaffuz eder. Böylece öğrencilerin ilgisi bu ünlüye çekilmiş olacaktır. Yeteri kadar tekrardan sonra aynı taklit önce öğretici tarafından tekrarlanır, sonra da öğrenciler tarafından toplu olarak tekrarlanır. Yeteri kadar toplu tekrardan sonra bütün öğrenciler bireysel olarak aynı taklidi gerçekleştirir.

Daha sonra /a/ ünlüsünün karga görsellerinden oluşturulmuş yazı birimi (Ek-74: CD içerisindeki Nesne-Ses Özdeşliği Materyal Dosyası-a2) yansıtılır ve bu görsele hep beraber bakılırken /a/ sesi öğretici tarafından telaffuz edilir. Yeteri kadar tekrarın ardından /a/ önce öğretici tarafından telaffuz edilir. Daha sonra öğrenciler tarafından toplu olarak yansıdaki görsele bakılarak hedef ünlünün telaffuzu tekrar edilir. Toplu olarak yeteri kadar tekrarın ardından bütün öğrencilere aynı taklit bireysel olarak yaptırılır.

Son olarak hedef ünlü /a/ sesi için genel ağdaki açık kaynaklardan yararlanılarak özel olarak oluşturulmuş video (Ek-74: CD içerisindeki Nesne-Ses Özdeşliği Materyal Dosyası-a3) izlenirken videodaki melodi hep birlikte tekrar edilir.

/a/ için gerçekleştirilen bu aşamalardan sonra /e/ sesine geçilir. Bütün ünlüler için bu aşamalar gerçekleştirilir. Alfabetik sıranın gözetilmesi; gruplama, ilişkilendirme ve zihinsel sözlüğe kaydetme bakımından önemlidir.

Deney grubuna uygulanan teknikte kullanılan bilgisayar materyallerindeki hayvanlar ve taklit sesler, örnek teşkil etmesi açısından tablo olarak (Tablo-40) verilmiştir.

Tablo-40: Nesne-Ses Özdeşliği Aşamasında Kullanılan Hayvan Görselleri ve Ses Taklitleri

Hedef Ünlü	***Hayvan Görseli***	***Taklit Ses***
/a/	karga	g**AAA**k
/e/	koyun (veya kuzu)	m**EEE**
/ı/	tavuk	g**I**t g**I**t g**I**t
/i/	civciv	c**İ**v c**İ**v c**İ**V
/o/	fok	**O**v **O**v **O**v
/ö/	inek	m**ÖÖÖ**
/u/	kurt	a**UUU**
/ü/	horoz	**Ü-Ü**r**Ü-ÜÜÜ**

Elbette farklı dillerde hayvan seslerinin farklı algılandığı ve değişik seslendirildiği aşikârdır. Bu çalışmada sınanan tekniğin amaçlarından birisi de yabancı öğrencilerin zihinsel sözlüklerindeki ana dili duyuş kodlarının yerine Türkçenin duyuş kodlarını koyabilmektir.

Bununla birlikte hangi ünlü için hangi hayvan görseli ve hayvan sesinin kullanılacağına ilişkin başka tercihler de mümkün olabilir. Hatta görsellerin hayvan olması bile şart değildir. Önemli olan ses özdeşleştirmesinin somut bir nesne ile yapılmasıdır.

4.3.2.2. Şekil/Hareket-Ses Özdeşliği Çalışması

"Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin ikinci aşaması "Şekil/Hareket-Ses Özdeşliği", "Levelt'in Sözel Üretim Modeli"nde ikinci basamak olarak kabul edilen "Formülize Etme (Kurallaştırma) (Formulating)" (Levelt, 1989: 11-12) aşamasıdır. Bu aşama aynı zamanda "Bruner'in Zihinsel Gelişim ve Öğrenme Modeli"nin ikinci basamağı olan "Görsel Aşama"ya karşılık gelmektedir. Bu aşamada somuttan soyuta geçiş sağlamak için yarı soyut sayılan görselleştirmeler yapılmaktadır.

Ders planı ekler kısmında verilen (Ek-55) "Şekil/Hareket-Ses Özdeşliği" aşamasında, ünlüler üç grupta ele alınmaktadır. A ve E yazı birimleri üçgen, I ve İ yazı birimleri dikdörtgen ve O, Ö, U, Ü yazı birimleri daire geometrik şekliyle özdeşleştirilmiştir. İlgili gruba ilişkin geometrik görsel materyalin (Ek-74: CD içerisindeki Şekil/Hareket-Ses Özdeşliği Materyal Dosyası) yansıtılmasının ardından ders planında ayrıntıları aktarılan hareketler eşliğinde öğretici tarafından hedef ünlüler telaffuz edilir.

Örneğin A-E grubuna ait geometrik görsel materyal yansıtıldıktan sonra öğretici tarafından sırasıyla /a/ ve /e/ sesleri arka arkaya, ayrıntılı bir şekilde ders planında açıklanan ilgili hareketleriyle eş zamanlı telaffuz edilir.

Bu aşamada önce öğretici tarafından hedef ünlünün hareketleri ve telaffuzu eş zamanlı olacak şekilde yeteri kadar tekrar edilir. Ardından yansıdaki geometrik görsel materyale bakılırken ünlüye ilişkin hareketler bu sefer öğrenciler tarafından toplu olarak gerçekleştirilir ve eş zamanlı olarak da ilgili hedef ünlü telaffuz edilir.

Son olarak hedef ünlünün telaffuzu, ünlüye ilişkin hareketlerle eş zamanlı biçimde bütün öğrencilere bireysel olarak yaptırılır.

4.3.2.3. Dudak Durumu-Ses Özdeşliği Çalışması

Deneysel çalışmada uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin üçüncü ve son aşaması "Dudak Durumu-Ses Özdeşliği", "Levelt'in Sözel Üretim Modeli"nin üçüncü basamağı olan "Artikülasyon (Boğumlanma) (Articulating)" (Levelt, 1989: 12-13) aşamasına karşılık gelmektedir. Tekniğin son aşaması aynı zamanda, "Bruner'in Zihinsel Gelişim ve Öğrenme Modeli"nin üçüncü ve son basamağı olan "Soyut Aşama" basamağına da tekabül eder. Zira bu aşamada sadece dudak durumları ile sesler bir arada verilmektedir.

Tekniğin son aşaması olan ve ders planı ekler kısmında verilen (Ek-56) "Şekil/Hareket-Ses Özdeşliği" aşamasında, genel ağda kullanıma açık kaynaklardan elde edilen videolar (Ek-74: CD içerisindeki Dudak Durumu-Ses Özdeşliği Materyal Dosyası) izletilmiştir. Bu videolar her bir ünlünün telaffuzu esnasında dudağın durumunu yakın çekimde göstermektedir. İzlenen videolardaki ünlü telaffuzları, sınıfça koro hâlinde yeteri kadar tekrar edilir. Ardından her bir öğrenci bireysel olarak aynı telaffuzları gerçekleştirir.

4.3.3. Kontrol Grubuna Uygulanan İşlemler

Yabancı öğrencilerin Türkçe ile tanıştığı A1 seviyesinin ilk günü işlenen "Tanışma" konusundan sonra deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere, ikinci günkü derste işlenen alfabe bahsinde Türkçe sesler, sadece tahtaya yazı birimleri yazılıp telaffuz edilmek suretiyle genel olarak öğretilmiştir. Aynı günün sonunda her iki gruptan ön test mahiyetinde ses kaydı alınmıştır.

Üçüncü gün kontrol grubuna alfabedeki harflerin telaffuzu geleneksel yöntemle tekrar edilmiştir. Bir önceki gün genel anlamda öğretilen ünlü ve ünsüz seslerin tekrarının ardından, her ünsüzün her ünlüyle açık hece oluşturacak şekilde çekimi yapılmıştır. (ba-be-bı-bi-bo-bö-bu-bü/ca-ce-cı-ci-co-cö-cu-cü/…) Bunun dışında kontrol grubundaki öğrencilere telaffuz öğretimi için özel bir teknik uygulanmamıştır.

Üçüncü günün sonunda deney ve kontrol gruplarından son test ses kayıtları alınmıştır.

4.3.4. Deney ve Kontrol Gruplarından Son Test Ses Kayıtları Alınması

Deney grubuna "Görsel İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"yle ve kontrol grubuna geleneksel yöntemle Türkçe sesler öğretildikten sonra, daha önce yapılan ön test kayıtları ile karşılaştırmak üzere, son test olarak ses kayıt cihazıyla, yankı yapmayan ve gürültüsüz bir ortamda son test olarak ünlü telaffuzlarına ait ses kayıtları alınmıştır.

Bu kayıtlar alınırken kontrol grubu önce, deney grubu sonra olmak üzere denklik listeleriyle aynı olan sınıf listelerindeki sıra gözetilmiştir. Gürültüsüz bir ortamda gerçekleştirilen kayıtlar için öğrenciler tek tek içeri alınmıştır. Bu şekilde, olası etkilenmelerin ve istenmeyen seslerin oluşması engellenmiştir.

Öğrencilere -ön testte olduğu gibi- bu kaydın alınma sebepleri ve araştırmanın amaçları hakkında İngilizce veya Arapça bilgi verilmiştir. Böylece heyecanlarının yatışması sağlanmıştır.

Alfabede sembol olarak değer bulan ünlüler 72 punto büyüklüğünde, büyük ve küçük biçimleri yan yana olacak şekilde alfabedeki sırayla yazılmış ve öğrenciler telaffuzu bu harflere bakarak yapmışlardır. Öğrenciler ünlüleri düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç farklı perdede seslendirmişlerdir.

4.3.5. Öğreticilerden Ses Kayıtları Alınması

"3.3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ünlü Frekans Değerlerine Ölçüt Olmak Üzere Telaffuzları Esas Alınan Öğreticilere İlişkin Bilgiler" bölümünde ayrıntılı olarak bilgileri verilen öğreticilerden, gürültü kesme özelliği de bulunan yüksek hassasiyete sahip ses kayıt cihazı ile ünlülere ilişkin telaffuz kayıtları alınmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler gibi öğreticiler de kayıt odasına birer birer alınmıştır. Düşük, orta ve yüksek perdede alınan ses kayıtları aynı günde ve arka arkaya gerçekleştirilmiştir.

4.4. Türkçe Öğretim Setlerine Ait Yoğun Disklerdeki Ünlü Telaffuzlarının Taranması ve Ünlülerin Kelimelerden Yalıtılması

Çalışmada öncelikli olarak, öğretim seti çalışma grubu olan "İstanbul", "Yeni Hitit" ve "Yedi İklim" Türkçe öğretim setlerine ait yoğun disklerin "Alfabe" başlıklı kayıtlarındaki ünlü telaffuzları ele alınmıştır.

"İstanbul" Türkçe öğretim setindeki dinleme kayıtlarında, alfabede harflerle sembolize edilen seslerin müstakil bir kaydı olmadığı için ilgili yoğun diskte Türkçe sesler için örnek olarak verilen kelimelerdeki ünlüler, çalışmada kullanılan ses analiz programı ile kesilip diğer seslerden yalıtılarak kullanılmıştır. Bu kayıtları iki ayrı erkek seslendirdiği için bu telaffuzlar iki ayrı başlık olarak değerlendirilmiştir. Birinci erkek sesi ile seslendirilen kelimelerde 32, ikinci erkek sesi ile seslendirilen kelimelerde 29 yerde geçen ünlülerin her biri için kendi içerisinde ortalamalar alınmıştır. Hangi kelimelerden hangi ünlülerin yalıtıldığı, ekler bölümünde ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. (Ek-50, 51, 52, 53)

Bunlara ek olarak TRT TSR'de (Türkiye'nin Sesi Radyosu) 2008 yılında yayımlanmış olan Türkçe dil bilgisi konularının işlendiği çevrim içi "Türkçe Öğreniyorum" programındaki "TROGR_01_TR_01_01_2008" başlıklı kayıttaki ünlüler de çalışmada kullanılmıştır. Bu kayıttaki ünlüler, aynı kişi tarafından iki farklı perdede seslendirildiği için bunların ortalaması alınıp tek başlıkta değerlendirilmiştir.

Yukarıda bahsi geçen dört kaynaktaki ses kayıtlarının dördü de erkek tarafından seslendirildiği için, deneysel kısımdaki bayan sesleri ile karşılaştırılmak üzere Hitit Türkçe öğretim setinin eski basımlarındaki yoğun diskte mevcut olan bayan bir seslendiriciye ait ünlü telaffuzları kullanılmıştır.

Yine deneysel kısımdaki bayan sesleri ile karşılaştırmak üzere, deneysel uygulamanın üçüncü bölümü olan "dudak durumu-ses özdeşliği"nde kullanılan çevrim içi videodaki bayan seslendiriciye ait ünlü telaffuzları değerlendirilmiştir. Söz konusu videodaki ünlüler, aynı kişi tarafından dört farklı perdede seslendirildiği için bunların ortalaması alınıp tek başlıkta sunulmuştur.

Böylece, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden alınan ünlü telaffuzları ile karşılaştırmak amacıyla Türkçe öğretim seti ve çevrim içi materyal olarak altı farklı ses kaynağından veri alınmıştır.

4.5. Önceki Çalışmalara Ait Tabloların Taranması

Araştırmamızda kullanılmak üzere taranan çalışmalardan ilki (Kılıç, 2003) Kulak Burun Boğaz uzmanı Prof. Dr. Mehmet Akif Kılıç'ın yaptığı çalışmadır. Bu çalışmanın amacı hangi Uluslararası Fonetik Alfabe (IPA) sembollerinin Türkiye Türkçesindeki ünlüler için uygun olacağına karar vermektir. Bu çalışmada 22-37 yaşları arasındaki 5 erkek katılımcıdan alınan ünlüler kullanılmıştır ancak bayan katılımcı yoktur. Çalışmada yalıtılmış ve uzatılmış olarak seslendirilen ünlüler kullanılmıştır. Bu çalışmada "Computerized Speech Lab. (CSL) Model 4300 Kay Elemetrics" ses analiz cihazı tercih edilmiştir. Çalışmadaki formant frekansları, deneysel çalışmamızdaki verilerle karşılaştırma için kullanılmıştır.

İkinci çalışma ise (Türk ve diğerleri, 2004) Boğaziçi Üniversitesi Elektrik-Elektronik Mühendisliği Bölümünden iki, Biyomedikal Mühendisliği Enstitüsünden ve Batı Dilleri Edebiyatı Bölümünden birer akademisyenin beraber yaptığı bir araştırmadır. Bu araştırmanın amacı, yapay insan sesi sentezi uygulamaları için parametreler ortaya koyarak bir alt yapı oluşturmaktır. Bu çalışmada ünlüler hem sözcük içinde hem de yalıtılmış olarak iki ayrı tablo biçiminde değerlendirilmiştir. Bu iki tablonun ortalaması alındıktan sonra karşılaştırma amacıyla deneysel çalışmamızda kullanılmıştır. Çalışma 22-56 yaşları arasındaki 15 erkek ve 14 bayan katılımcıdan alınan ünlüler üzerinde yapılmıştır. Ayrıca 6 yaşındaki 15 erkek ve 8 kız çocuğundan alınan veriler de

işlenmiştir. Çalışmanın formant frekansları analizleri "Wavesurfer" adlı ses analiz programı ile yapılmıştır.

Taranan üçüncü çalışma ise (Davutoğlu, 2010) tiyatro alanında yapılmış bir sanatta yeterlik çalışmasıdır. Bu çalışmanın amacı; konuşma, diksiyon ve telâffuzla ilgili eğitim alanlarında ve özellikle konservatuvarların oyunculuk bölümlerinde yararlanılması düşüncesiyle standart Türkçenin ses düzenindeki ünlü alofonlarını göstermek ve sayılarına dair bir önerme sunmaktır. Çalışmada 30-65 yaş aralığındaki 4 erkek ve 4 bayan katılımcının seslendirdiği sözcüklerdeki ünlü alofonları kullanılmıştır. Bu çalışmanın formant frekansları analizleri PRAAT ses analizi programı ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışmamızda karşılaştırma için, bu çalışmanın alofon ortalamaları da esas alınmıştır.

Dördüncü araştırma ise (Malkoç, 2011) dil bilimi alanında yapılan bir doktora çalışmasıdır. Bu çalışmada ölçünlü Türkçe konuşma veri tabanında bulunan ünlülere ait değişkenlerin incelenmesi, bu değişkenlerden hangilerinin en fazla kişiye özgülük taşıdığının saptanması ve elde edilen veriler kullanılarak Türkçe ünlü dörtgeninin erkek ve bayan konuşucular için ölçümsel görünümünün oluşturulması amaçlanmıştır. Malkoç'un yaptığı bu çalışmada 20-45 yaş aralığındaki kırkar erkek ve bayan konuşmacı kullanılmıştır. Ünlüler, bu kişilerin seslendirdiği sözcüklerden alınarak PRAAT ses analizi programı ile değerlendirilmiştir. Deneysel çalışmamızdaki verilerle karşılaştırmak için bu çalışmanın da verileri kullanılmıştır.

Taranan beşinci çalışma (Malkoç, 2009) adli bilim alanında kaleme alınmış bir makaledir. Bu çalışma, 10 erkek ve 10 bayan konuşucunun seslendirdiği sözcüklerden alınan ünlülerle yapılmıştır. Konuşucuların yaş aralığı verilmeyen bu çalışmada, Türkçe ölçünlü dil konuşucusu 10 bayan ve 10 erkekten elde edilen ünlü formant frekansı değerleri, önceki çalışmalardaki değerler ile karşılaştırılarak Türkçe ölçünlü dil konuşucuları için ortalama frekans değer aralıkları hesaplanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın ses analizleri, PRAAT ses analizi programı ile yapılmıştır. Söz konusu çalışmanın verileri de deneysel çalışmamızdaki verilerle karşılaştırılmıştır.

Böylece, çalışmamızın deneysel kısmında incelenen ünlü telaffuzlarına ilişkin formant frekansları ile karşılaştırmak amacıyla, daha önce analizleri bilgisayar programları ile yapılmış beş farklı araştırmadan veri alınmıştır.

Frekans ölçümünde bilgisayar programının kullanılmadığı, hangi cinsiyetten kaç kişi ile yapıldığı ve bu kişilerin hangi yaş aralığında olduğu belirtilmediği için karşılaştırma ve değerlendirmeye alınmayan bazı çalışmalar da taranmıştır.

Bu çalışmaların ilki (Selen, 1979), formant frekansları değerlerinin cetvelle hesaplandığı bir çalışmadır.

İkinci çalışma ise Ergenç tarafından 1989 yılında yapılmış bir çalışmadır (Ergenç, 1989).

Karşılaştırma ve değerlendirme için ölçüt olarak alınmayan üçüncü çalışma ise (Ertaş ve Eskidere, 2001), yapay insan sesi sentezi uygulamaları için hazırlanmış parametreler kullanarak sıfırdan insan sesi üretmeye yönelik bir çalışmadır. Bu çalışmada mevcut formant frekansı aralıkları kullanılarak insan sesinin üretilmesi amaçlanmıştır. Ancak bu çalışmada yabancı yayınlardaki formant frekansı değerleri esas alınmış, bu sebeple bazı seslerde deneme yanılma yolu ile Türkçeye yakın bir telaffuz yakalanmaya çalışılmıştır (Ertaş ve Eskidere, 2001: 26). Türkçedeki ünlülerin frekans değerleri ile yabancı bir dildeki ünlülerin frekans değerleri farklı olabilmektedir. Ayrıca Türkçedeki bazı ünlüler, bu çalışmada esas alınan yabancı dillerde mevcut değildir. Zira adı geçen çalışmada /ü/ sesi için herhangi bir incelemeye rastlanmamıştır.

Yabancı dillerden elde edilen formant frekansları değerlerini esas alan bu son çalışma dışındaki diğer bütün çalışmalar ana dili Türkçe olanlarla yapılmış olup yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerle veya Türkçe öğreticileri ile bu yönde yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

4.6. Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalitesini Değerlendirme Formlarının Uygulanması

"3.2.6. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalitesini Değerlendiren Öğreticilere İlişkin Bilgiler" bölümünde de aktarıldığı üzere tecrübeli üç öğreticiye, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden alınan ses kayıtları dinletilmiştir.

Her bir ünlü için düşük, orta ve yüksek perdede alınan bu kayıtlar üçer defa dinletildikten sonra diğer ünlüye geçilmiştir. Örneğin düşük perdedeki telaffuz kaydını ifade eden "Aa1" kaydı üç defa dinletildikten sonra yüksek perdedeki telaffuz kaydını ifade eden "Aa2" kaydına geçilmiştir. Son olarak ise orta perdedeki telaffuz kaydını ifade eden "Aa3" kaydı üç defa dinletilmiş ve diğer ünlüye geçilmiştir. Her ünlünün düşük, orta ve yüksek perdede yapılan öğrenci telaffuzlarının kayıtları, bu şekilde işitsel kalite değerlendirmesine tabi tutulmuştur.

Gürültüsüz bir ortamda gerçekleşen bu dinleme uygulaması, üç öğreticiye aynı anda uygulanmıştır. Söz konusu öğreticilere deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden alınan ünlü telaffuzlarına ait ses kayıtları tek tek dinletilmiş ve öğreticilerden "3.3.5. Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalitesini Değerlendirme Formu (Öğreticiler İçin)" bölümünde ayrıntıları verilen ünlü telaffuzlarını değerlendirme formunu doldurmaları istenmiştir.

Önce ön testler, akabinde son testler dinletilen bu öğreticilerden, duydukları ünlünün telaffuz kalitesi iyi ise 3, orta ise 2, kötü ise 1 puan vermeleri ve ayrıca söz konusu ünlünün hangi ünlüye benzediğini ilgili yere yazmaları istenmiştir.

Birbirinden etkilenmemeleri adına form doldurma esnasında yan yana oturmamaları ve değerlendirme boyunca birbirleri ile iletişim kurmamaları öğreticilerden rica edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUMLAR

5.1. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bulgular bu bölümde incelenmiştir.

5.1.1. Öğrencilere Uygulanan Anketlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrenci anketlerine ilişkin bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar bu kısımda ele alınmıştır.

5.1.1.1. Katılımcı Öğrencilere İlişkin Sosyodemografik Bilgiler

Tablo-41: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Yaş Frekans Tablosu

N= 510		Frekans	%
YAŞINIZ	18-22	282	55,3
	23-27	173	33,9
	28-32	44	8,6
	33-37	8	1,6
	38-42	1	0,2
	43'ten büyük	2	0,4
	Toplam	510	100,0

Tablo-41 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden 282 öğrencinin (%55,3) 18-22, 173 öğrencinin (%33,9) 23-27, 44 öğrencinin (%8,6) 28-32, 8 öğrencinin (%1,6) 33-37, 1 öğrencinin (%0,2) 38-42 yaş aralığında olduğu ve 2 öğrencinin (%0,4) 43 yaşından büyük olduğu görülmektedir.

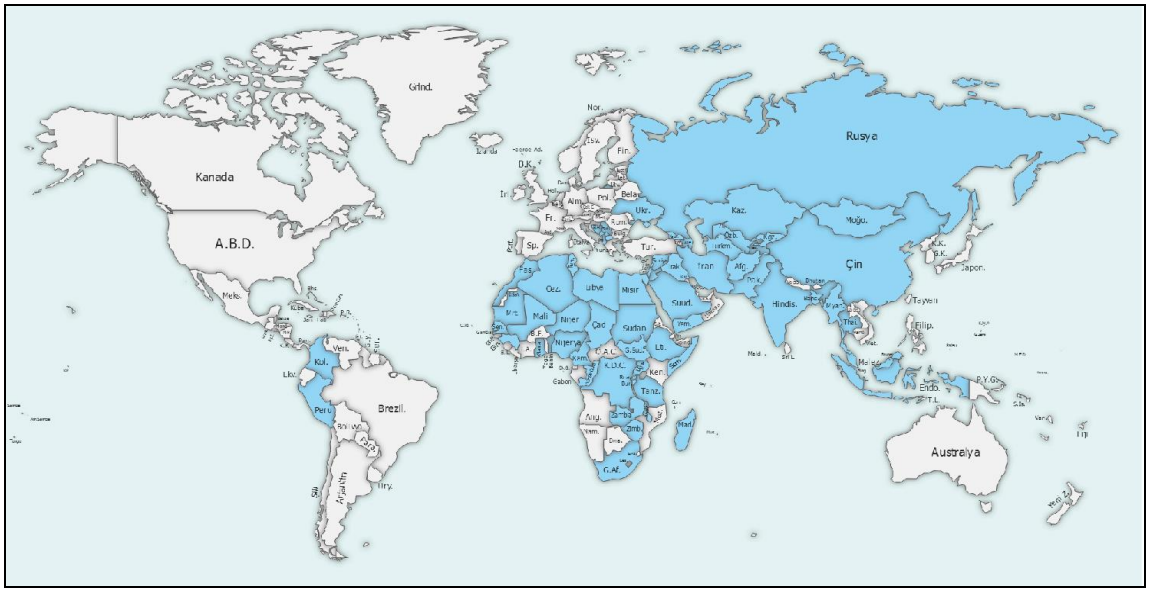
Bu sonuçlara göre 510 katılımcının 455'inin (%89,2) 18-27 yaş aralığında bulunduğu ve 55'inin (%10,8) 28 yaşından büyük olduğu görülmektedir. Bu bakımdan katılımcıların çoğu genç sayılan yaş aralığındadır denilebilir.

Tablo-42: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Ülke Frekans Tablosu			
N= 510		Frekans	%
ÜLKENİZ	Afganistan	46	9,0
	Arnavutluk	11	2,2
	Azerbaycan	1	0,2
	Bangladeş	9	1,8
	Benin	4	0,8
	Bosna Hersek	4	0,8
	Burundi	5	1,0
	Cezayir	11	2,2
	Çad	3	0,6
	Çeçenistan	1	0,2
	Çin	3	0,6
	Demokratik Kongo	1	0,2
	Doğu Türkistan	6	1,2
	Endonezya	19	3,7
	Etiyopya	7	1,4
	Fas	8	1,6
	Filistin	21	4,1
	Gambiya	2	0,4
	Gana	4	0,8
	Gine	5	1,0
	Güney Afrika	2	0,4
	Güney Sudan	2	0,4
	Gürcistan	3	0,6
	Hindistan	2	0,4
	Irak	37	7,3
	İran	6	1,2
	Kamerun	7	1,4
	Karadağ	4	0,8
	Kazakistan	11	2,2
	Kırgızistan	8	1,6
	Kolombiya	2	0,4
	Kongo	5	1,0
	Kosova	4	0,8

	Libya	1	0,2
	Lübnan	4	0,8
	Madagaskar	1	0,2
	Makedonya	2	0,4
	Malavi	1	0,2
	Malezya	2	0,4
	Mali	2	0,4
	Mısır	12	2,4
	Moğolistan	8	1,6
	Moritanya	4	0,8
	Myanmar	3	0,6
	Nijer	3	0,6
	Nijerya	4	0,8
	Özbekistan	4	0,8
	Pakistan	10	2,0
	Peru	2	0,4
	Ruanda	3	0,6
	Rusya	5	1,0
	Senegal	3	0,6
	Sırbistan	2	0,4
	Somali	12	2,4
	Sudan	12	2,4
	Suriye	73	14,3
	Suudi Arabistan	4	0,8
	Tacikistan	6	1,2
	Tanzanya	2	0,4
	Tayland	3	0,6
	Tunus	11	2,2
	Türkmenistan	6	1,2
	Uganda	5	1,0
	Ukrayna	4	0,8
	Ürdün	4	0,8
	Yemen	16	3,1
	Zambiya	8	1,6
	Zimbabve	4	0,8
	Toplam	510	100,0

Tablo-42 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrencinin ülke frekans dağılımları ve yüzde oranları görülmektedir. Bu sonuçlara göre en çok 73 öğrenci ile (%14,3) Suriye, 46 öğrenci ile (%9) Afganistan ve 37 öğrenci ile (%7,3) Irak vatandaşlarından katılımcı vardır.

Şekil-22: Ankete Katılan 510 Öğrencinin Vatandaşı Olduğu 68 Ülke



510 katılımcı öğrencinin vatandaşı olduğu 68 ülke, dünya haritasında mavi renkle gösterilmiştir. (Şekil-22)

Tablo-43: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Bölge/Kıta/Kategori Frekans Tablosu

N= 510		Frekans	%
BÖLGE / KITA / KATEGORİ	Türk Soylular	36	7,1
	Afrikalılar	111	21,8
	Arap Orta Doğulular ve Kuzey Afrikalılar	202	39,6
	Asyalılar	120	23,5
	Avrupalılar	37	7,3
	Güney Amerikalılar	4	0,8
	Toplam	510	100,0

Tablo-43 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden 202 öğrencinin (%39,6) Arap Orta Doğulular ve Kuzey Afrikalılardan, 120 öğrencinin (%23,5) Asyalılardan, 111 öğrencinin (%21,8) Afrikalılardan, 37 öğrencinin (%7,3) Avrupalılardan, 36 öğrencinin (%7,1) Türk soylulardan ve 4 öğrencinin (%0,8) Güney Amerikalılardan oluştuğu görülmektedir.

Tablo-44: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Türkçe Seviyesi Frekans Tablosu

N= 510		Frekans	%
TÜRKÇE SEVİYENİZ	A1	29	5,7
	A2	19	3,7
	B1	96	18,8
	B2	72	14,1
	C1	160	31,4
	Akademik Türkçe (Mezun)	134	26,3
	Toplam	510	100,0

Tablo-44 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden 294 öğrencinin (%57,7) ileri seviyede (C1-C2), 168 öğrencinin (%32,9) orta seviyede (B1-B2) ve 48 öğrencinin (%9,4) temel seviyede (A1-A2) Türkçe bildiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre anketlerin yüksek düzeyde anlaşıldığı ve dolayısıyla anket verilerinin güvenilir sonuçlardan oluştuğu söylenebilir.

Tablo-45: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Ana Dili Frekans Tablosu			
N= 510		Frekans	%
ANA DİLİ	Afrika Yerel Dilleri	54	10,6
	Ahıska Türkçesi	4	0,8
	Amharca	5	1,0
	Arapça	205	40,2
	Arnavutça	15	2,9
	Azerbaycan Türkçesi	1	0,2
	Bengalce	9	1,8
	Boşnakça	7	1,4
	Çince	1	0,2
	Endonezce	19	3,7
	Farsça	34	6,7
	Fransızca	9	1,8
	Gürcüce	3	0,6
	Hintçe	1	0,2
	Irak/Suriye Türkmen Türkçesi	5	1,0
	İngilizce	11	2,2
	İspanyolca	4	0,8
	Kazak Türkçesi	8	1,6
	Kırgız Türkçesi	6	1,2
	Kürtçe	5	1,0
	Malayca	2	0,4
	Moğolca	8	1,6
	Özbek Türkçesi	7	1,4
	Peştuca	11	2,2
	Rusça	5	1,0
	Sırpça	2	0,4
	Somalice	11	2,2
	Tacikçe	5	1,0
	Tayca	3	0,6
	Türkmen Türkçesi	11	2,2
	Urduca	5	1,0
	Uygur Türkçesi	6	1,2
	Diğer	28	5,5
	Toplam	510	100,0

Tablo-45 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrencinin ana dili frekans dağılımları ve yüzde oranları görülmektedir. Bu sonuçlara göre 510 katılımcı içerisinde en çok, 205 öğrenci ile (%40,2) Arapça, 54 öğrenci ile (%10,6) Afrika yerel dilleri, 48 öğrenci ile (%9,6) Türk lehçeleri ve 34 öğrenci ile (%6,7) Farsça ana dili olarak işaretlenmiştir.

Tablo-46a: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Yabancı Dil Frekans Tablosu

N= 510		Frekans	%
BİLDİĞİNİZ YABANCI DİL	Almanca	1	0,2
	Arapça	21	4,1
	Fransızca	48	9,4
	İngilizce	284	55,7
	İspanyolca	1	0,2
	Rusça	28	5,5
	Diğer	11	2,2
	Yabancı dil bilmiyorum.	116	22,7
	Toplam	510	100,0

Çalışma grubundaki 510 katılımcının en az bir yabancı dil bilme durumları Tablo-46a'da görülmektedir. Bu sonuçlara göre 394 öğrenci (%77,3) en az bir yabancı dil bilmekte, 116 öğrenci (%22,7) ise yabancı dil bilmemektedir. Ayrıca 187 öğrenci (%36,7) iki yabancı dil (Tablo-46b), 43 öğrenci (%8,4) üç yabancı dil (Tablo-46c), 7 öğrenci (%1,4) dört yabancı dil (Tablo-46d) ve 1 öğrenci (%0,2) beş yabancı dil (Tablo-46e) bilmektedir.

Tablo-46b: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) İkinci Yabancı Dil Frekans Tablosu

N= 510		Frekans	%
BİLDİĞİNİZ İKİNCİ YABANCI DİL	Almanca	6	1,2
	Arapça	18	3,5
	Fransızca	23	4,5
	İngilizce	61	12,0
	İspanyolca	4	0,8
	Rusça	10	2,0
	Diğer	65	12,7
	Yok	323	63,3
	Toplam	510	100,0

Tablo-46c: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Üçüncü Yabancı Dil Frekans Tablosu

N= 510		Frekans	%
BİLDİĞİNİZ ÜÇÜNCÜ YABANCI DİL	Arapça	3	0,6
	Fransızca	3	0,6
	İngilizce	6	1,2
	İspanyolca	1	0,2
	Rusça	1	0,2
	Diğer	29	5,7
	Yok	467	91,6
	Toplam	510	100,0

Tablo-46d: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Dördüncü Yabancı Dil Frekans Tablosu

N= 510		Frekans	%
BİLDİĞİNİZ DÖRDÜNCÜ YABANCI DİL	İspanyolca	1	0,2
	Diğer	6	1,2
	Yok	503	98,6
	Toplam	510	100,0

Tablo-46e: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Beşinci Yabancı Dil Frekans Tablosu

N= 510		Frekans	%
BİLDİĞİNİZ BEŞİNCİ YABANCI DİL	Diğer	1	0,2
	Yok	509	99,8
	Toplam	510	100,0

Bilinen yabancı dillerin frekans dağılımı ve yüzde oranları ise şu şekildedir: 7 öğrenci Almanca (%1,4), 42 öğrenci Arapça (%8,2), 74 öğrenci Fransızca (%14,5), 351 öğrenci İngilizce (%68,9), 7 öğrenci İspanyolca (%1,4), 39 öğrenci Rusça (%7,7) ve 112 öğrenci (%22,0) diğer bir yabancı dil (Tablo-46a, Tablo-46b, Tablo-46c, Tablo-46d, Tablo-46e) bilmektedir. "Diğer" seçeneğinin büyük çoğunluğunu yerel Afrika dilleri, küçük bir kısmını ise Farsça oluşturmaktadır.

Genel sonuçlara göre %68,9 ile İngilizce, %14,5 ile Fransızca, %8,2 ile Arapça ve %7,7 ile Rusça en çok bilinen yabancı dillerdir.

Tablo-47: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Cinsiyet Frekans Tablosu			
N= 510		Frekans	%
CİNSİYETİNİZ	Bayan	206	40,4
	Erkek	304	59,6
	Toplam	510	100,0

Tablo-47 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrencinin 206'sının (%40,4) bayan, 304'ünün (%59,6) ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo-48: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Eğitim Durumu Frekans Tablosu			
N= 510		Frekans	%
EĞİTİM DURUMUNUZ	Lisans Öğrenci	280	54,9
	Lisans Mezun	144	28,2
	Yüksek Lisans Mezun	75	14,7
	Doktora Mezun	11	2,2
	Toplam	510	100,0

Tablo-48 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden 280 öğrencinin (%54,9) lisans öğrencisi, 144 öğrencinin (%28,2) lisans mezunu, 75 öğrencinin (%14,7) yüksek lisans mezunu ve 11 öğrencinin (%2,2) doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo-49: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Kalınan Yer Frekans Tablosu			
N= 510		Frekans	%
NEREDE KALIYORSUNUZ?	Yurt	382	74,9
	Öğrenci evi	50	9,8
	Aile evi	78	15,3
	Toplam	510	100,0

Tablo-49 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden 382 öğrencinin (%74,9) yurtta, 50 öğrencinin (%9,8) öğrenci evinde, 78 öğrencinin (%15,3) ailesiyle evde kaldığı anlaşılmaktadır.

Tablo-50: Anket Uygulaması (Öğrenci Formu) Türk Arkadaş Sayısı Frekans Tablosu

N= 510		Frekans	%
KAÇ TÜRK ARKADAŞINIZ VAR?	Yok	77	15,1
	1-3	172	33,7
	4-6	108	21,2
	7-9	41	8,0
	10+	112	22,0
	Toplam	510	100,0

Tablo-50 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden 77 öğrencinin (%15,1) hiç Türk arkadaşının olmadığı, 172 öğrencinin (%33,7) birle üç arasında Türk arkadaşı olduğu, 108 öğrencinin (%21,2) dörtle altı arasında Türk arkadaşı olduğu, 41 öğrencinin (%8,0) yediyle dokuz arasında Türk arkadaşı olduğu ve 112 öğrencinin (%22,0) on veya daha fazla Türk arkadaşı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-50'deki sonuçlara göre çalışma grubundaki 510 öğrenciden 249 öğrencinin (%48,8) 0-3 aralığında Türk arkadaşa sahip olduğu görülmektedir. Bu oran, neredeyse çalışma grubundaki katılımcıların yarısına tekabül etmektedir.

5.1.1.2. Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

"Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" anketiyle Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin telaffuza ilişkin tutum ve ilgileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo-51: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu)
"Telaffuz, konuşma için önemlidir" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	2	0,4
Katılmıyorum	1	0,2
Kararsızım	36	7,1
Katılıyorum	166	32,5
Kesinlikle Katılıyorum	305	59,8
Toplam	510	100,0

Tablo-51 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Telaffuz, konuşma için önemlidir" ifadesine 2 öğrencinin (%0,4) kesinlikle katılmadığı, 1 öğrencinin (%0,2) katılmadığı, 36 öğrencinin (%7,1) kararsız kaldığı, 166 öğrencinin (%32,5) katıldığı, 305 öğrencinin (%59,8) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, %92,3 oranıyla telaffuzun konuşma için önemli olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin %0,6'sı telaffuzun konuşma için önemli olmadığını, %7,1'i ise kararsız olduğunu belirtmiştir.

Tablo-52: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu)
"Benim için telaffuz önemlidir" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	2	0,4
Katılmıyorum	6	1,2
Kararsızım	30	5,9
Katılıyorum	154	30,2
Kesinlikle Katılıyorum	318	62,4
Toplam	510	100,0

Tablo-52 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Benim için telaffuz önemlidir" ifadesine 2 öğrencinin (%0,4) kesinlikle katılmadığı, 6 öğrencinin

(%1,2) katılmadığı, 30 öğrencinin (%5,9) kararsız kaldığı, 154 öğrencinin (%30,2) katıldığı, 318 öğrencinin (%62,4) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, %92,6 oranıyla telaffuzun kendisi için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %1,6'sı telaffuzun kendisi için önemli olmadığını belirtmiş, %5,9'u ise kararsız kalmıştır.

Tablo-53: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Benim için telaffuzu öğrenmek zordur" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	55	10,8
Katılmıyorum	93	18,2
Kararsızım	261	51,2
Katılıyorum	62	12,2
Kesinlikle Katılıyorum	39	7,6
Toplam	510	100,0

Tablo-53 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Benim için telaffuzu öğrenmek zordur" ifadesine 55 öğrencinin (%10,8) kesinlikle katılmadığı, 93 öğrencinin (%18,2) katılmadığı, 261 öğrencinin (%51,2) kararsız kaldığı 62 öğrencinin (%12,2) katıldığı, 39 öğrencinin (%7,6) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Sonuçlara göre yabancı öğrenciler Türkçe telaffuz öğreniminin zor olup olmadığı konusunda %51,2 oranıyla kararsız kalmışlardır. Bu sebeple "Yabancı öğrenciler tarafından Türkçe telaffuz öğrenimi orta derecede zor olarak algılanmaktadır." denilebilir. Zira telaffuzu öğrenmeyi zor olarak nitelendirenlerin oranı %19,8 iken kolay olarak nitelendirenlerin oranı %29,0'dur.

Tablo-54: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "En iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	9	1,8
Katılmıyorum	63	12,4
Kararsızım	159	31,2
Katılıyorum	186	36,5
Kesinlikle Katılıyorum	93	18,2
Toplam	510	100,0

Tablo-54 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "En iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirim" ifadesine 9 öğrencinin (%1,8) kesinlikle katılmadığı, 63 öğrencinin (%12,4) katılmadığı, 159 öğrencinin (%31,2) kararsız kaldığı, 186 öğrencinin (%36,5) katıldığı, 93 öğrencinin (%18,2) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Sonuçlara göre Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler %54,7 ile en iyi telaffuzu sınıfta öğreneceklerini düşünmektedirler. Öğrencilerin %31,2'si bu konuda emin olmadığını ve %14,2'si en iyi telaffuzun sınıfta öğrenilmeyeceğini ifade etmişlerdir.

Tablo-55: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Telaffuzu kendi kendime öğrenebilirim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	50	9,8
Katılmıyorum	100	19,6
Kararsızım	188	36,9
Katılıyorum	134	26,3
Kesinlikle Katılıyorum	38	7,5
Toplam	510	100,0

Tablo-55 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Telaffuzu kendi kendime öğrenebilirim" ifadesine 50 öğrencinin (%9,8) kesinlikle katılmadığı, 100

öğrencinin (%19,6) katılmadığı, 188 öğrencinin (%36,9) kararsız kaldığı 134 öğrencinin (%26,3) katıldığı, 38 öğrencinin (%7,5) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

İlgili ifadenin sonuçlarına göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, %36,9 oranıyla telaffuzu kendi kendine öğrenip öğrenemeyeceği konusunda kararsızdırlar. Öğrencilerin %33,8'i telaffuzu kendi kendine öğrenemeyeceğini düşünürken %29,4'ü telaffuzu kendi kendine öğrenebileceğini düşünmektedir.

Tablo-56: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Yeterince çalışırsam bir Türk gibi telaffuz edebilirim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	17	3,3
Katılmıyorum	51	10,0
Kararsızım	125	24,5
Katılıyorum	193	37,8
Kesinlikle Katılıyorum	124	24,3
Toplam	510	100,0

Tablo-56 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Yeterince çalışırsam bir Türk gibi telaffuz edebilirim" ifadesine 17 öğrencinin (%3,3) kesinlikle katılmadığı, 51 öğrencinin (%10,0) katılmadığı, 125 öğrencinin (%24,5) kararsız kaldığı, 193 öğrencinin (%37,8) katıldığı, 124 öğrencinin (%24,3) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Bu ifadenin sonuçlarından hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler %62,1 oranında, yeterince çalıştıkları takdirde bir Türk gibi telaffuz edebileceklerine inanmaktadırlar. %24,5 oranında öğrencinin bu konuda kararsız olduğu, %13,3 oranında öğrencinin ise yeterince çalışsa bile bir Türk gibi telaffuz edemeyeceğine inandığı görülmektedir.

Tablo-57: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Telaffuzumu geliştirmek isterim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	2	0,4
Katılmıyorum	9	1,8
Kararsızım	36	7,1
Katılıyorum	118	23,1
Kesinlikle Katılıyorum	345	67,6
Toplam	510	100,0

Tablo-57 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Telaffuzumu geliştirmek isterim" ifadesine 2 öğrencinin (%0,4) kesinlikle katılmadığı, 9 öğrencinin (%1,8) katılmadığı, 36 öğrencinin (%7,1) kararsız kaldığı, 118 öğrencinin (%23,1) katıldığı, 345 öğrencinin (%67,6) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Tablo-57'deki sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin %90,7'si telaffuzunu geliştirme isteğindedir. Öğrencilerin %7,1'i bu konuda kararsızken, %2,2'si telaffuzunu geliştirme isteğinde değildir.

Tablo-58: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Türkçeyi ana dilim gibi konuşmak isterim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	9	1,8
Katılmıyorum	9	1,8
Kararsızım	25	4,9
Katılıyorum	109	21,4
Kesinlikle Katılıyorum	358	70,2
Toplam	510	100,0

Tablo-58 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Türkçeyi ana dilim gibi konuşmak isterim" ifadesine 9 öğrencinin (%1,8) kesinlikle katılmadığı, 9

öğrencinin (%1,8) katılmadığı, 25 öğrencinin (%4,9) kararsız kaldığı 109 öğrencinin (%21,4) katıldığı, 358 öğrencinin (%70,2) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

İncelenen ifadenin sonuçlarına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin %91,6'sı Türkçeyi ana dili gibi konuşma isteğindedir. Öğrencilerin %4,9'u kararsızken %3,6'sı Türkçeyi ana dili gibi konuşma isteğinde değildir.

Tablo-59: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Hocamın, telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	23	4,5
Katılmıyorum	22	4,3
Kararsızım	73	14,3
Katılıyorum	129	25,3
Kesinlikle Katılıyorum	263	51,6
Toplam	510	100,0

Tablo-59 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Hocamın, telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim" ifadesine 23 öğrencinin (%4,5) kesinlikle katılmadığı, 22 öğrencinin (%4,3) katılmadığı, 73 öğrencinin (%14,3) kararsız kaldığı, 129 öğrencinin (%25,3) katıldığı, 263 öğrencinin (%51,6) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Tablo-59'daki sonuçlara göre, Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler %76,9 oranında yaptığı telaffuz hatasının hocası tarafından düzeltilmesini istemektedirler. Öğrencilerin %14,3'ü bu konuda kararsız kalırken %8,8'i yaptığı telaffuz hatasını hocasının düzeltmesini istememektedir.

Tablo-60: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Sınıf arkadaşlarımın telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	40	7,8
Katılmıyorum	43	8,4
Kararsızım	169	33,1
Katılıyorum	143	28,0
Kesinlikle Katılıyorum	115	22,5
Toplam	510	100,0

Tablo-60 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Sınıf arkadaşlarımın telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim" ifadesine 40 öğrencinin (%7,8) kesinlikle katılmadığı, 43 öğrencinin (%8,4) katılmadığı, 169 öğrencinin (%33,1) kararsız kaldığı, 143 öğrencinin (%28,0) katıldığı, 115 öğrencinin (%22,5) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre yabancı öğrenciler, %50,5 oranıyla kendi Türkçe telaffuz hatalarının sınıf arkadaşlarınca düzeltilmesi isteğindedirler. Öğrencilerin %33,1'i kararsız kalırken %16,2'si telaffuz hatalarının sınıf arkadaşları tarafından düzeltilmesini istememektedir.

Tablo-61: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Telaffuzumu geliştirmeye çalışırım" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	2	0,4
Katılmıyorum	11	2,2
Kararsızım	76	14,9
Katılıyorum	191	37,5
Kesinlikle Katılıyorum	230	45,1
Toplam	510	100,0

Tablo-61 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Telaffuzumu geliştirmeye çalışırım" ifadesine 2 öğrencinin (%0,4) kesinlikle katılmadığı, 11 öğrencinin (%2,2) katılmadığı, 76 öğrencinin (%14,9) kararsız kaldığı, 191 öğrencinin (%37,5) katıldığı, 230 öğrencinin (%45,1) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Tablo-61'in sonuçlarına göre Türkçe öğrenen yabancıların %82,6'sı telaffuzlarını geliştirmeye çalışmaktadır. Bu öğrencilerin %14,9'u telaffuzunu geliştirmeye çalışmak konusunda kararsızken %2,6'sı telaffuzunu geliştirmeye çalışmamaktadır.

Tablo-62: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Telaffuzumu geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırım" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	21	4,1
Katılmıyorum	85	16,7
Kararsızım	196	38,4
Katılıyorum	139	27,3
Kesinlikle Katılıyorum	69	13,5
Toplam	510	100,0

Tablo-62 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Telaffuzumu geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırım" ifadesine 21 öğrencinin (%4,1) kesinlikle katılmadığı, 85 öğrencinin (%16,7) katılmadığı, 196 öğrencinin (%38,4) kararsız kaldığı, 139 öğrencinin (%27,3) katıldığı, 69 öğrencinin (%13,5) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Söz konusu ifadenin sonuçlarına göre yabancı uyruklu Türkçe öğrencilerinin %40,8'lik bir bölümü telaffuzunu geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırdığını bildirmiştir. Öğrencilerin %38,4'ü bu konuda kararsız kalmış, %20,8'lik bir kısmı ise telaffuz için ders dışında yeterli vakit ayırmadığını belirtmiştir.

Tablo-63: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Telaffuzumuzu geliştirmek için kitabımızda[62] yeterli alıştırmalar vardır" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	46	9,0
Katılmıyorum	112	22,0
Kararsızım	196	38,4
Katılıyorum	125	24,5
Kesinlikle Katılıyorum	31	6,1
Toplam	510	100,0

Tablo-63 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Telaffuzumuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır" ifadesine 46 öğrencinin (%9,0) kesinlikle katılmadığı, 112 öğrencinin (%22,0) katılmadığı, 196 öğrencinin (%38,4) kararsız kaldığı, 125 öğrencinin (%24,5) katıldığı, 31 öğrencinin (%6,1) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Sonuçlar değerlendirildiğinde yabancı öğrencilerin %31'inin Türkçe öğretiminde kullanılan kitapta telaffuzu geliştirmek için yeterli alıştırma bulunmadığını ifade ettiği görülmektedir. Bu konuda %38,4 oranında öğrenci kararsız iken %30,6 oranında öğrenci Türkçe öğretiminde kullanılan kitapta telaffuzu geliştirmek için yeterli alıştırma bulunduğunu düşünmektedir.

Tablo-64: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Hocamız telaffuzumuzu geliştirmek için derste özel zaman ayırır" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	61	12,0
Katılmıyorum	101	19,8
Kararsızım	170	33,3
Katılıyorum	117	22,9
Kesinlikle Katılıyorum	61	12,0
Toplam	510	100,0

[62] Anketlerin uygulandığı öğrenci ve öğretici çalışma gruplarının kullandığı kitaplar, "İstanbul-Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti"ne ait ders ve çalışma kitaplarıdır.

Tablo-64 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Hocamız telaffuzumuzu geliştirmek için derste özel zaman ayırır" ifadesine 61 öğrencinin (%12,0) kesinlikle katılmadığı, 101 öğrencinin (%19,8) katılmadığı, 170 öğrencinin (%33,3) kararsız kaldığı, 117 öğrencinin (%22,9) katıldığı, 61 öğrencinin (%12,0) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Tablo-64'ün sonuçlarına göre Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin %34,9'u, öğrencilerin telaffuzunu geliştirmek için öğreticilerin derste özel zaman ayırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %33,3'ü bu konuda kararsız kalırken %31,8'i, öğrencilerin Türkçe telaffuzlarını geliştirmek için hocalarının derste özel zaman ayırmadığını düşünmektedir.

Tablo-65: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Hocam telaffuz hatalarımı düzeltir" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	9	1,8
Katılmıyorum	28	5,5
Kararsızım	106	20,8
Katılıyorum	180	35,3
Kesinlikle Katılıyorum	187	36,7
Toplam	510	100,0

Tablo-65 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Hocam telaffuz hatalarımı düzeltir" ifadesine 9 öğrencinin (%1,8) kesinlikle katılmadığı, 28 öğrencinin (%5,5) katılmadığı, 106 öğrencinin (%20,8) kararsız kaldığı, 180 öğrencinin (%35,3) katıldığı, 187 öğrencinin (%36,7) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin %72'si, yaptıkları telaffuz hatalarının öğreticiler tarafından düzeltildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %20,8'i bu konuda bir karar veremezken %7,3 oranında öğrenci telaffuz hatalarının öğreticileri tarafından düzeltilmediği görüşündedir.

Tablo-66: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Sınıfta arkadaşlarımın telaffuz hatalarını düzeltirim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	47	9,2
Katılmıyorum	95	18,6
Kararsızım	213	41,8
Katılıyorum	111	21,8
Kesinlikle Katılıyorum	44	8,6
Toplam	510	100,0

Tablo-66 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Sınıfta arkadaşlarımın telaffuz hatalarını düzeltirim" ifadesine 47 öğrencinin (%9,2) kesinlikle katılmadığı, 95 öğrencinin (%18,6) katılmadığı, 213 öğrencinin (%41,8) kararsız kaldığı, 111 öğrencinin (%21,8) katıldığı, 44 öğrencinin (%8,6) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

İlgili ifadenin sonuçlarına göre sınıfta arkadaşlarının telaffuz hatalarını düzeltip düzeltmemekte kararsız kalan öğrenci oranı %41,8'dir. %30,4 oranında öğrenci sınıfta arkadaşlarının telaffuz hatalarını kendisinin düzelttiğini, %27,8 oranında öğrenci ise sınıfta arkadaşlarının telaffuz hatalarını düzeltmediğini ifade etmiştir.

Tablo-67: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "İnsanlar bana 'Türkçeyi güzel konuşuyorsun' derse motive olurum" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	12	2,4
Katılmıyorum	24	4,7
Kararsızım	87	17,1
Katılıyorum	180	35,3
Kesinlikle Katılıyorum	207	40,6
Toplam	510	100,0

Tablo-67 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "İnsanlar bana 'Türkçeyi güzel konuşuyorsun' derse motive olurum" ifadesine 12 öğrencinin (%2,4) kesinlikle katılmadığı, 24 öğrencinin (%4,7) katılmadığı, 87 öğrencinin (%17,1) kararsız kaldığı, 180 öğrencinin (%35,3) katıldığı, 207 öğrencinin (%40,6) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Tablo-67'nin verilerine göre Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin %75,9'u insanların kendisine Türkçeyi güzel konuştuğunu söylemesi durumunda motive olacağını belirtmiştir. %17,1 oranında öğrenci, telaffuzunun övülmesinin kendisi üzerinde olumlu veya olumsuz bir his yaratmayacağını; %7,1 oranında öğrenci ise bu tür övgülerin kendisini motive etmeyeceğini düşünmektedir.

Tablo-68: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Telaffuz hatası yapmaktan korkarım" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	114	22,4
Katılmıyorum	76	14,9
Kararsızım	162	31,8
Katılıyorum	87	17,1
Kesinlikle Katılıyorum	71	13,9
Toplam	510	100,0

Tablo-68 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Telaffuz hatası yapmaktan korkarım" ifadesine 114 öğrencinin (%22,4) kesinlikle katılmadığı, 76 öğrencinin (%14,9) katılmadığı, 162 öğrencinin (%31,8) kararsız kaldığı, 87 öğrencinin (%17,1) katıldığı, 71 öğrencinin (%13,9) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre öğrencilerin %37,1'i telaffuz hatası yapmaktan korkmamaktadır. Bu konuda kararsız kalan öğrencilerin oranı %31,8 iken telaffuz hatası yapmaktan korkan öğrencilerin orası ise %31'dir.

Tablo-69: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Telaffuz hatası yaptığımda üzülürüm" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	120	23,5
Katılmıyorum	91	17,8
Kararsızım	132	25,9
Katılıyorum	99	19,4
Kesinlikle Katılıyorum	68	13,3
Toplam	510	100,0

Tablo-69 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Telaffuz hatası yaptığımda üzülürüm" ifadesine 120 öğrencinin (%23,5) kesinlikle katılmadığı, 91 öğrencinin (%17,8) katılmadığı, 132 öğrencinin (%25,9) kararsız kaldığı, 99 öğrencinin (%19,4) katıldığı, 68 öğrencinin (%13,3) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

İlgili ifadenin sonuçlarına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin %41,3'ü telaffuz hatası yaptığında üzülmemekte, %32,7'si üzülmektedir. Öğrencilerin %25,9'u ise bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiştir.

Tablo-70: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) "Telaffuz hatası yapmaktan korktuğum için az konuşurum" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	160	31,4
Katılmıyorum	106	20,8
Kararsızım	119	23,3
Katılıyorum	68	13,3
Kesinlikle Katılıyorum	57	11,2
Toplam	510	100,0

Tablo-70 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Telaffuz hatası yapmaktan korktuğum için az konuşurum" ifadesine 160 öğrencinin (%31,4) kesinlikle katılmadığı, 106 öğrencinin (%20,8) katılmadığı, 119 öğrencinin (%23,3) kararsız

kaldığı, 68 öğrencinin (%13,3) katıldığı, 57 öğrencinin (%11,2) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Sonuçlara göre "Telaffuz hatası yapmaktan korktuğum için az konuşurum" ifadesini %52,2 oranında öğrencinin onaylamadığı, %24,5 oranında öğrencinin onayladığı söylenebilir. Aynı ifade için %23,3 oranında öğrenci ise kararsız olduğunu belirtmiştir.

5.1.1.2. Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) Maddelerine İlişkin Bulgular

"Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" anketiyle yabancı öğrencilerin Türkçe telaffuzlarını geliştirmede hangi kaynağı ne sıklıkta kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmek için kullanabilecekleri muhtemel kaynakların listesi, Konya'da yabancılara Türkçe öğreten merkezlerde görev yapan öğretim görevlilerinin görüşleri alınarak oluşturulmuştur.

Öğrencilerin telaffuzlarını geliştirirken kullandıkları kaynaklar; ders öğretmeni, sınıf arkadaşları, Türk arkadaşları, sokaktaki insanlar, ders kitabı CD'si, Türkçe şarkılar, Türkçe filmler, Türkçe diziler, Türkçe TV haberleri, Türkçe sesli kitaplar, TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi), TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi) ve FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi) olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilere uygulanan ankette "Türkçe telaffuzunuzu geliştirirken aşağıdaki kaynakları ne sıklıkla kullanıyorsunuz?" ifadesi, öğreticilere uygulanan ankette "Sizce öğrenciler Türkçe telaffuzlarını geliştirirken aşağıdaki kaynakları ne sıklıkla kullanıyorlar?" şeklinde kullanılmıştır.

Hem öğrenci hem de öğretici anketlerinin değerlendirmeleri sonucunda, Türkçe telaffuz geliştirmede çevrim içi sözlüklerin ve kılavuzların öğrencilerce neredeyse hiç tercih edilmediği belirlenmiştir.

Tablo-71: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "Ders Öğretmeni" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	1	0,2
Az	24	4,7
Orta	116	22,7
Çok	216	42,4
Hep	153	30,0
Toplam	510	100,0

Tablo-71 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "ders öğretmeni" kaynağını 1 öğrencinin (%0,2) hiç kullanmadığı, 24 öğrencinin (%4,7) az kullandığı, 116 öğrencinin (%22,7) orta sıklıkta kullandığı, 216 öğrencinin (%42,4) çok kullandığı ve 153 öğrencinin (%30,0) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-72: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "Sınıf Arkadaşları" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	27	5,3
Az	130	25,5
Orta	188	36,9
Çok	130	25,5
Hep	35	6,9
Toplam	510	100,0

Tablo-72 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "sınıf arkadaşları" kaynağını 27 öğrencinin (%5,3) hiç kullanmadığı, 130 öğrencinin (%25,5) az kullandığı, 188 öğrencinin (%36,9) orta sıklıkta kullandığı, 130

öğrencinin (%25,5) çok kullandığı ve 35 öğrencinin (%6,9) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-73: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "Türk Arkadaşlar" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	40	7,8
Az	76	14,9
Orta	88	17,3
Çok	170	33,3
Hep	136	26,7
Toplam	510	100,0

Tablo-73 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "Türk arkadaşlar" kaynağını 40 öğrencinin (%7,8) hiç kullanmadığı, 76 öğrencinin (%14,9) az kullandığı, 88 öğrencinin (%17,3) orta sıklıkta kullandığı, 170 öğrencinin (%33,3) çok kullandığı ve 136 öğrencinin (%26,7) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-74: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "Sokaktaki İnsanlar" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	95	18,6
Az	153	30,0
Orta	132	25,9
Çok	85	16,7
Hep	45	8,8
Toplam	510	100,0

Tablo-74 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "sokaktaki insanlar" kaynağını 95 öğrencinin (%18,6) hiç kullanmadığı, 153 öğrencinin (%30,0) az kullandığı, 132 öğrencinin (%25,9) orta sıklıkta kullandığı,

85 öğrencinin (%16,7) çok kullandığı ve 45 öğrencinin (%8,8) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-75: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "Ders Kitabı CD'si" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	121	23,7
Az	139	27,3
Orta	143	28,0
Çok	79	15,5
Hep	28	5,5
Toplam	510	100,0

Tablo-75 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "ders kitabı CD'si" kaynağını 121 öğrencinin (%23,7) hiç kullanmadığı, 139 öğrencinin (%27,3) az kullandığı, 143 öğrencinin (%28,0) orta sıklıkta kullandığı, 79 öğrencinin (%15,5) çok kullandığı ve 28 öğrencinin (%5,5) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-76: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "Türkçe Şarkılar" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	24	4,7
Az	96	18,8
Orta	141	27,6
Çok	171	33,5
Hep	78	15,3
Toplam	510	100,0

Tablo-76 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "Türkçe şarkılar" kaynağını 24 öğrencinin (%4,7) hiç kullanmadığı, 96 öğrencinin (%18,8) az kullandığı, 141 öğrencinin (%27,6) orta sıklıkta kullandığı, 171

öğrencinin (%33,5) çok kullandığı ve 78 öğrencinin (%15,3) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-77: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "Türkçe Filmler" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	22	4,3
Az	74	14,5
Orta	123	24,1
Çok	177	34,7
Hep	114	22,4
Toplam	510	100,0

Tablo-77 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "Türkçe filmler" kaynağını 22 öğrencinin (%4,3) hiç kullanmadığı, 74 öğrencinin (%14,5) az kullandığı, 123 öğrencinin (%24,1) orta sıklıkta kullandığı, 177 öğrencinin (%34,7) çok kullandığı ve 114 öğrencinin (%22,4) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-78: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "Türkçe Diziler" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	36	7,1
Az	54	10,6
Orta	100	19,6
Çok	177	34,7
Hep	143	28,0
Toplam	510	100,0

Tablo-78 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "Türkçe diziler" kaynağını 36 öğrencinin (%7,1) hiç kullanmadığı, 54 öğrencinin (%10,6) az kullandığı, 100 öğrencinin (%19,6) orta sıklıkta kullandığı, 177

öğrencinin (%34,7) çok kullandığı ve 143 öğrencinin (%28,0) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-79: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "Türkçe TV Haberleri" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	101	19,8
Az	136	26,7
Orta	127	24,9
Çok	101	19,8
Hep	45	8,8
Toplam	510	100,0

Tablo-79 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "Türkçe TV haberleri" kaynağını 101 öğrencinin (%19,8) hiç kullanmadığı, 136 öğrencinin (%26,7) az kullandığı, 127 öğrencinin (%24,9) orta sıklıkta kullandığı, 101 öğrencinin (%19,8) çok kullandığı ve 45 öğrencinin (%8,8) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-80: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "Türkçe Sesli Kitap" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	212	41,6
Az	115	22,5
Orta	97	19,0
Çok	57	11,2
Hep	29	5,7
Toplam	510	100,0

Tablo-80 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "Türkçe sesli kitap" kaynağını 212 öğrencinin (%41,6) hiç kullanmadığı, 115 öğrencinin (%22,5) az kullandığı, 97 öğrencinin (%19,0) orta sıklıkta kullandığı, 57

öğrencinin (%11,2) çok kullandığı ve 29 öğrencinin (%5,7) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-81: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi)" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	283	55,5
Az	84	16,5
Orta	74	14,5
Çok	56	11,0
Hep	13	2,5
Toplam	510	100,0

Tablo-81 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "TDK Sesli Türkçe Sözlük" kaynağını 283 öğrencinin (%55,5) hiç kullanmadığı, 84 öğrencinin (%16,5) az kullandığı, 74 öğrencinin (%14,5) orta sıklıkta kullandığı, 56 öğrencinin (%11,0) çok kullandığı ve 13 öğrencinin (%2,5) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-82: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi)" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	296	58,0
Az	81	15,9
Orta	72	14,1
Çok	40	7,8
Hep	21	4,1
Toplam	510	100,0

Tablo-82 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "TRT Telaffuz Sözlüğü" kaynağını 296 öğrencinin (%58,0) hiç kullanmadığı, 81 öğrencinin (%15,9) az kullandığı, 72 öğrencinin (%14,1) orta sıklıkta

kullandığı, 40 öğrencinin (%7,8) çok kullandığı ve 21 öğrencinin (%4,1) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-83: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) "FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi)" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	343	63,3
Az	66	12,9
Orta	61	12,0
Çok	27	5,3
Hep	13	2,5
Toplam	510	100,0

Tablo-83 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "FORVO: Telaffuz Kılavuzu" kaynağını 343 öğrencinin (%63,3) hiç kullanmadığı, 66 öğrencinin (%12,9) az kullandığı, 61 öğrencinin (%12,0) orta sıklıkta kullandığı, 27 öğrencinin (%5,3) çok kullandığı ve 13 öğrencinin (%2,5) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-84: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) Olası "Diğer Kaynaklar"a İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	448	87,8
Az	8	1,6
Orta	20	3,9
Çok	23	4,5
Hep	11	2,2
Toplam	510	100,0

Tablo-84 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken kullandıkları olası "diğer kaynaklar"ı 448 öğrencinin (%87,8) hiç kullanmadığı, 8 öğrencinin (%1,6) az kullandığı, 20 öğrencinin (%3,9) orta sıklıkta

kullandığı, 23 öğrencinin (%4,5) çok kullandığı ve 11 öğrencinin (%2,2) hep kullandığı görülmektedir.

Yabancı öğrencilerinin Türkçe telaffuzlarını geliştirirken kullandıkları diğer kaynakların neler olduğu değerlendirme bölümünde açıklanmıştır.

5.1.1.3. Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) Maddelerine İlişkin Bulgular

"Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" anketiyle; ana dillerin, genel olarak yabancı dillerin ve Türkçenin zorluk algısı ile Türkçe seslerin telaffuzlarının öğrencilere göre zorluk dereceleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo-85: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Sizin ana diliniz ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Zorluk derecesi	Frekans	Yüzde (%)
Çok Zor	149	29,2
Zor	144	28,2
Orta	108	21,2
Kolay	58	11,4
Çok Kolay	51	10,0
Toplam	510	100,0

Tablo-85 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Sizin ana diliniz ne kadar zor?" ifadesine 149 öğrencinin (%29,2) çok zor, 144 öğrencinin (%28,2) zor, 108 öğrencinin (%21,2) orta, 58 öğrencinin (%11,4) kolay, 51 öğrencinin ise (%10,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-86: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	27	5,3
Zor	176	34,5
Orta	251	49,2
Kolay	43	8,4
Çok Kolay	13	2,5
Toplam	510	100,0

Tablo-86 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?" ifadesine 27 öğrencinin (%5,3) çok zor, 176 öğrencinin (%34,5) zor, 251 öğrencinin (%49,2) orta, 43 öğrencinin (%8,4) kolay, 13 öğrencinin ise (%2,5) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-87: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Türkçe öğrenmek ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	31	6,1
Zor	110	21,6
Orta	246	48,2
Kolay	89	17,5
Çok Kolay	34	6,7
Toplam	510	100,0

Tablo-87 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Türkçe öğrenmek ne kadar zor?" ifadesine 31 öğrencinin (%6,1) çok zor, 110 öğrencinin (%21,6) zor, 246 öğrencinin (%48,2) orta, 89 öğrencinin (%17,5) kolay, 34 öğrencinin ise (%6,7) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-88: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Aa" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	3	0,6
Zor	6	1,2
Orta	26	5,1
Kolay	137	26,9
Çok Kolay	338	66,3
Toplam	510	100,0

Tablo-88 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Aa" ünlüsüne 3 öğrencinin (%0,6) çok zor, 6 öğrencinin (%1,2) zor, 26 öğrencinin (%5,1) orta, 137 öğrencinin (%26,9) kolay, 338 öğrencinin ise (%66,3) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-89: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Ee" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	3	0,6
Zor	11	2,2
Orta	41	8,0
Kolay	147	28,8
Çok Kolay	308	60,4
Toplam	510	100,0

Tablo-89 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Ee" ünlüsüne 3 öğrencinin (%0,6) çok zor, 11 öğrencinin (%2,2) zor, 41 öğrencinin (%8,0) orta, 147 öğrencinin (%28,8) kolay, 308 öğrencinin ise (%60,4) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-90: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Ɪ" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	42	8,2
Zor	98	19,2
Orta	96	18,8
Kolay	107	21,0
Çok Kolay	167	32,7
Toplam	510	100,0

Tablo-90 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Ɪ" ünlüsüne 42 öğrencinin (%8,2) çok zor, 98 öğrencinin (%19,2) zor, 96 öğrencinin (%18,8) orta, 107 öğrencinin (%21,0) kolay, 167 öğrencinin ise (%32,7) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-91: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "İi" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	10	2,0
Zor	18	3,5
Orta	41	8,0
Kolay	128	25,1
Çok Kolay	313	61,4
Toplam	510	100,0

Tablo-91 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "İi" ünlüsüne 10 öğrencinin (%2,0) çok zor, 18 öğrencinin (%3,5) zor, 41 öğrencinin (%8,0) orta, 128 öğrencinin (%25,1) kolay, 313 öğrencinin ise (%61,4) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-92: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Oo" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	12	2,4
Zor	38	7,5
Orta	46	9,0
Kolay	116	22,7
Çok Kolay	298	58,4
Toplam	510	100,0

Tablo-92 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Oo" ünlüsüne 12 öğrencinin (%2,4) çok zor, 38 öğrencinin (%7,5) zor, 46 öğrencinin (%9,0) orta, 116 öğrencinin (%22,7) kolay, 298 öğrencinin ise (%58,4) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-93: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Öö" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	74	14,5
Zor	137	26,9
Orta	116	22,7
Kolay	93	18,2
Çok Kolay	90	17,6
Toplam	510	100,0

Tablo-93 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Öö" ünlüsüne 74 öğrencinin (%14,5) çok zor, 137 öğrencinin (%26,9) zor, 116 öğrencinin (%22,7) orta, 93 öğrencinin (%18,2) kolay, 90 öğrencinin ise (%17,6) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-94: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Uu" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	23	4,5
Zor	48	9,4
Orta	59	11,6
Kolay	117	22,9
Çok Kolay	263	51,6
Toplam	510	100,0

Tablo-94 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Uu" ünlüsüne 23 öğrencinin (%4,5) çok zor, 48 öğrencinin (%9,4) zor, 59 öğrencinin (%11,6) orta, 117 öğrencinin (%22,9) kolay, 263 öğrencinin ise (%51,6) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-95: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Üü" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	75	14,7
Zor	135	26,5
Orta	112	22,0
Kolay	84	16,5
Çok Kolay	104	20,4
Toplam	510	100,0

Tablo-95 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Üü" ünlüsüne 75 öğrencinin (%14,7) çok zor, 135 öğrencinin (%26,5) zor, 112 öğrencinin (%22,0) orta, 84 öğrencinin (%16,5) kolay, 104 öğrencinin ise (%20,4) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-96: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Genel olarak Türkçedeki ünlülerin (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) telaffuzu size göre ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	23	4,5
Zor	96	18,8
Orta	170	33,3
Kolay	123	24,1
Çok Kolay	98	19,2
Toplam	510	100,0

Tablo-96 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Genel olarak Türkçedeki ünlülerin (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) telaffuzu size göre ne kadar zor?" ifadesine" 23 öğrencinin (%4,5) çok zor, 96 öğrencinin (%18,8) zor, 170 öğrencinin (%33,3) orta, 123 öğrencinin (%24,1) kolay, 98 öğrencinin ise (%19,2) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-97: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Bb" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Zor	1	0,2
Orta	17	3,3
Kolay	137	26,9
Çok Kolay	355	69,6
Toplam	510	100,0

Tablo-97 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Bb" ünsüzüne 1 öğrencinin (%0,2) zor, 17 öğrencinin (%3,3) orta, 137 öğrencinin (%26,9) kolay, 355 öğrencinin ise (%69,6) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki 510 öğrencinin hiçbiri "Bb" ünsüzü için "çok zor" ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-98: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Cc" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	1	0,2
Zor	9	1,8
Orta	29	5,7
Kolay	144	28,2
Çok Kolay	327	64,1
Toplam	510	100,0

Tablo-98 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Cc" ünsüzüne 1 öğrencinin (%0,2) çok zor, 9 öğrencinin (%1,8) zor, 29 öğrencinin (%5,7) orta, 144 öğrencinin (%28,2) kolay, 327 öğrencinin ise (%64,1) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-99: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Çç" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	4	0,8
Zor	15	2,9
Orta	55	10,8
Kolay	135	26,5
Çok Kolay	301	59,0
Toplam	510	100,0

Tablo-99 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Çç" ünsüzüne 4 öğrencinin (%0,8) çok zor, 15 öğrencinin (%2,9) zor, 55 öğrencinin (%10,8) orta, 135 öğrencinin (%26,5) kolay, 301 öğrencinin ise (%59,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-100: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Dd" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Orta	8	1,6
Kolay	138	27,1
Çok Kolay	364	71,4
Toplam	510	100,0

Tablo-100 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Dd" ünsüzüne 8 öğrencinin (%1,6) orta, 138 öğrencinin (%27,1) kolay, 364 öğrencinin ise (%71,4) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki 510 öğrencinin hiçbirinin "Dd" ünsüzü için "çok zor" veya "zor" ifadelerini kullanmaması dikkat çekicidir.

Tablo-101: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Ff" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Orta	20	3,9
Kolay	133	26,1
Çok Kolay	357	70,0
Toplam	510	100,0

Tablo-101 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Ff" ünsüzüne 20 öğrencinin (%3,9) orta, 133 öğrencinin (%26,1) kolay, 357 öğrencinin ise (%70,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki 510 öğrencinin hiçbirinin "Ff" ünsüzü için "çok zor" veya "zor" ifadelerini kullanmaması dikkat çekicidir.

Tablo-102: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Gg" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Zor	6	1,2
Orta	25	4,9
Kolay	141	27,6
Çok Kolay	338	66,3
Toplam	510	100,0

Tablo-102 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Gg" ünsüzüne 6 öğrencinin (%1,2) zor, 25 öğrencinin (%4,9) orta, 141 öğrencinin (%27,6) kolay, 338 öğrencinin ise (%66,3) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki 510 öğrencinin hiçbiri "Gg" ünsüzü için "çok zor" ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-103: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Ğğ" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	15	2,9
Zor	79	15,5
Orta	100	19,6
Kolay	146	28,6
Çok Kolay	170	33,3
Toplam	510	100,0

Tablo-103 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Ğğ" ünsüzüne 15 öğrencinin (%2,9) çok zor, 79 öğrencinin (%15,5) zor, 100 öğrencinin (%19,6) orta, 146 öğrencinin (%28,6) kolay, 170 öğrencinin ise (%33,3) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-104: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Hh" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	2	0,4
Zor	5	1,0
Orta	23	4,5
Kolay	143	28,0
Çok Kolay	337	66,1
Toplam	510	100,0

Tablo-104 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Hh" ünsüzüne 2 öğrencinin (%0,4) çok zor, 5 öğrencinin (%1,0) zor, 23 öğrencinin (%4,5) orta, 143 öğrencinin (%28,0) kolay, 337 öğrencinin ise (%66,1) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-105: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Jj" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	1	0,2
Zor	18	3,5
Orta	48	9,4
Kolay	139	27,3
Çok Kolay	304	59,6
Toplam	510	100,0

Tablo-105 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Jj" ünsüzüne 1 öğrencinin (%0,2) çok zor, 18 öğrencinin (%3,5) zor, 48 öğrencinin (%9,4) orta, 139 öğrencinin (%27,3) kolay, 304 öğrencinin ise (%59,6) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-106: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Kk" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Zor	1	0,2
Orta	11	2,2
Kolay	133	26,1
Çok Kolay	365	71,6
Toplam	510	100,0

Tablo-106 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Kk" ünsüzüne 1 öğrencinin (%0,2) zor, 11 öğrencinin (%2,2) orta, 133 öğrencinin (%26,1) kolay, 365 öğrencinin ise (%71,6) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki 510 öğrencinin hiçbiri "Kk" ünsüzü için "çok zor" ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-107: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu zerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Ll" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Orta	12	2,4
Kolay	134	26,3
Çok Kolay	364	71,4
Toplam	510	100,0

Tablo-107 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Ll" ünsüzüne 12 öğrencinin (%2,4) orta, 134 öğrencinin (%26,3) kolay, 364 öğrencinin ise (%71,4) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki 510 öğrencinin hiçbirinin "Ll" ünsüzü için "çok zor" veya "zor" ifadelerini kullanmaması dikkat çekicidir.

Tablo-108: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Mm" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Orta	8	1,6
Kolay	130	25,5
Çok Kolay	372	72,9
Toplam	510	100,0

Tablo-108 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Mm" ünsüzüne 8 öğrencinin (%1,6) orta, 130 öğrencinin (%25,5) kolay, 372 öğrencinin ise (%72,9) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki 510 öğrencinin hiçbirinin "Mm" ünsüzü için "çok zor" veya "zor" ifadelerini kullanmaması dikkat çekicidir.

Tablo-109: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Nn" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Orta	10	2,0
Kolay	127	24,9
Çok Kolay	373	73,1
Toplam	510	100,0

Tablo-109 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Nn" ünsüzüne 10 öğrencinin (%2,0) orta, 127 öğrencinin (%24,9) kolay, 373 öğrencinin ise (%73,1) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki 510 öğrencinin hiçbirinin "Nn" ünsüzü için "çok zor" veya "zor" ifadelerini kullanmaması dikkat çekicidir.

Tablo-110: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Pp" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	5	1,0
Zor	13	2,5
Orta	34	6,7
Kolay	129	25,3
Çok Kolay	329	64,5
Toplam	510	100,0

Tablo-110 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Pp" ünsüzüne 5 öğrencinin (%1,0) çok zor, 13 öğrencinin (%2,5) zor, 34 öğrencinin (%6,7) orta, 129 öğrencinin (%25,3) kolay, 329 öğrencinin ise (%64,5) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-111: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Rr" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	2	0,4
Zor	1	0,2
Orta	15	2,9
Kolay	129	25,3
Çok Kolay	363	71,2
Toplam	510	100,0

Tablo-111 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Rr" ünsüzüne 2 öğrencinin (%0,4) çok zor, 1 öğrencinin (%0,2) zor, 15 öğrencinin (%2,9) orta, 129 öğrencinin (%25,3) kolay, 363 öğrencinin ise (%71,2) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-112: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Ss" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Zor	2	0,4
Orta	10	2,0
Kolay	129	25,3
Çok Kolay	369	72,4
Toplam	510	100,0

Tablo-112 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Ss" ünsüzüne 2 öğrencinin (%0,4) zor, 10 öğrencinin (%2,0) orta, 129 öğrencinin (%25,3) kolay, 369 öğrencinin ise (%72,4) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki 510 öğrencinin hiçbiri "Ss" ünsüzü için "çok zor" ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-113: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Şş" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	1	0,2
Zor	10	2,0
Orta	36	7,1
Kolay	140	27,5
Çok Kolay	323	63,3
Toplam	510	100,0

Tablo-113 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Şş" ünsüzüne 1 öğrencinin (%0,2) çok zor, 10 öğrencinin (%2,0) zor, 36 öğrencinin (%7,1) orta, 140 öğrencinin (%27,5) kolay, 323 öğrencinin ise (%63,3) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-114: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Tt" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Zor	1	0,2
Orta	9	1,8
Kolay	132	25,9
Çok Kolay	368	72,2
Toplam	510	100,0

Tablo-114 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Tt" ünsüzüne 1 öğrencinin (%0,2) zor, 9 öğrencinin (%1,8) orta, 132 öğrencinin (%25,9) kolay, 368 öğrencinin ise (%72,2) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki 510 öğrencinin hiçbiri "Tt" ünsüzü için "çok zor" ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-115: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Vv" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	1	0,2
Zor	6	1,2
Orta	36	7,1
Kolay	139	27,3
Çok Kolay	328	64,3
Toplam	510	100,0

Tablo-115 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Vv" ünsüzüne 1 öğrencinin (%0,2) çok zor, 6 öğrencinin (%1,2) zor, 36 öğrencinin (%7,1) orta, 139 öğrencinin (%27,3) kolay, 328 öğrencinin ise (%64,3) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-116: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Yy" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Zor	3	0,6
Orta	28	5,5
Kolay	134	26,3
Çok Kolay	345	67,6
Toplam	510	100,0

Tablo-116 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Yy" ünsüzüne 3 öğrencinin (%0,6) zor, 28 öğrencinin (%5,5) orta, 134 öğrencinin (%26,3) kolay, 345 öğrencinin ise (%67,6) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki 510 öğrencinin hiçbiri "Yy" ünsüzü için "çok zor" ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-117: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Zz" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	1	0,2
Zor	6	1,2
Orta	15	2,9
Kolay	122	23,9
Çok Kolay	366	71,8
Toplam	510	100,0

Tablo-117 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Zz" ünsüzüne 1 öğrencinin (%0,2) çok zor, 6 öğrencinin (%1,2) zor, 15 öğrencinin (%2,9) orta, 122 öğrencinin (%23,9) kolay, 366 öğrencinin ise (%71,8) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-118: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu) "Genel olarak Türkçedeki ünsüzlerin (b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z) telaffuzu size göre ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Zor	3	0,6
Orta	56	11,0
Kolay	202	39,6
Çok Kolay	249	48,8
Toplam	510	100,0

Tablo-118 incelendiğinde çalışma grubundaki 510 öğrenciden "Genel olarak Türkçedeki ünsüzlerin (b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z) telaffuzu size göre ne kadar zor?" ifadesine 3 öğrencinin (%0,6) zor, 56 öğrencinin (%11,0) orta, 202 öğrencinin (%39,6) kolay, 249 öğrencinin ise (%48,8) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki 510 öğrencinin hiçbiri, genel olarak Türkçedeki ünsüzler için "çok zor" ifadesini kullanmamıştır.

5.1.2. Öğreticilere Uygulanan Anketlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretici anketlerine ilişkin bulgular ve yorumlar bu kısımda ele alınmıştır.

5.1.2.1. Katılımcı Öğreticilere İlişkin Sosyodemografik Bilgiler

Tablo-119: Anket Uygulaması (Öğretici Formu) Yaş Frekans Tablosu			
N= 20		Frekans	%
YAŞINIZ	18-22	1	0,5
	23-27	9	45,0
	28-32	9	45,0
	33-37	0	0,0
	38-42	0	0,0
	43'ten büyük	1	0,5
	Toplam	20	100,0

Tablo-119 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden 1 öğreticinin (%0,5) 18-22, 9 öğreticinin (%45,0) 23-27, 9 öğreticinin (%45,0) 28-32 yaş aralığında olduğu ve 1 öğreticinin (%0,5) 43 yaşından büyük olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre 20 katılımcının 18'i (%90) 23-32 yaş aralığında olduğundan katılımcıların çoğu genç sayılan yaş aralığındadır denilebilir.

Tablo-120: Anket Uygulaması (Öğretici Formu) Deneyim Frekans Tablosu

N= 20		Frekans	%
KAÇ YILDIR YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİYORSUNUZ?	0-3	13	65,0
	4-6	6	30,0
	7-9	1	5,0
	Toplam	20	100,0

Tablo-120 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden 13 öğreticinin (%65) 0-3 yıl, 6 öğreticinin (%30,0) 4-6 yıl ve 1 öğreticinin (%5,0) 7-9 yıl aralığında tecrübeye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo-121a: Anket Uygulaması (Öğretici Formu) Yabancı Dil Frekans Tablosu

N= 20		Frekans	%
BİLDİĞİNİZ YABANCI DİL	İngilizce	14	70,0
	Yabancı dil bilmiyorum.	6	30,0
	Toplam	20	100,0

Tablo-121b: Anket Uygulaması (Öğretici Formu) İkinci Yabancı Dil Frekans Tablosu			
N= 20		Frekans	%
BİLDİĞİNİZ İKİNCİ YABANCI DİL	Arapça	1	5,0
	Flemenkçe	1	5,0
	Yok	18	90,0
	Toplam	20	100,0

Çalışma grubundaki 20 katılımcının en az bir yabancı dil bilme durumları Tablo-121a'da görülmektedir. Bu sonuçlara göre 14 öğretici (%70,0) İngilizce bilmekte, 6 öğretici (%30,0) ise yabancı dil bilmemektedir. Ayrıca 2 öğretici (%10) iki yabancı dil (Tablo-121b) bilmektedir.

Bu sonuçlara göre %70 oranı ile İngilizce, %5,0 oranı ile Arapça ve %5,0 oranı ile Flemenkçe öğreticiler tarafından bilinen yabancı dillerdir.

Tablo-122: Anket Uygulaması (Öğretici Formu) Cinsiyet Frekans Tablosu			
N= 20		Frekans	%
CİNSİYETİNİZ	Bayan	12	60,0
	Erkek	8	40,0
	Toplam	20	100,0

Tablo-122 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticinin 12'sinin (%60,0) bayan, 8'inin (%40,0) ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo-123: Anket Uygulaması (Öğretici Formu) Eğitim Durumu Frekans Tablosu			
N= 20		Frekans	%
EĞİTİM DURUMUNUZ	Lisans Öğrenci	1	5,0
	Lisans Mezun	13	65,0
	Yüksek Lisans Mezun	6	30,0
	Toplam	20	100,0

Tablo-123 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden 13 öğreticinin (%65,0) lisans mezunu, 6 öğreticinin (%30,0) yüksek lisans mezunu ve 1 öğreticinin (%5,0) lisans öğrencisi olduğu görülmektedir.

5.1.2.2. Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

"Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" anketiyle, yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin telaffuza ilişkin tutum ve ilgileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo-124: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Telaffuz, konuşma için önemlidir" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Katılıyorum	11	55,0
Kesinlikle Katılıyorum	9	45,0
Toplam	20	100,0

Tablo-124 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Telaffuz, konuşma için önemlidir" ifadesine 11 öğreticinin (%55,0) katıldığı, 9 öğreticinin (%45,0) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre çalışma grubundaki öğreticilerin tamamı (%100) telaffuzun konuşma için önemli olduğunu düşünmektedir.

Tablo-125: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Benim için öğrencilerin telaffuzu önemlidir" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Katılıyorum	12	60,0
Kesinlikle Katılıyorum	8	40,0
Toplam	20	100,0

Tablo-125 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Benim için öğrencilerin telaffuzu önemlidir" ifadesine 12 öğreticinin (%60,0) katıldığı, 8 öğreticinin (%40,0) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Söz konusu verilere göre çalışma grubundaki öğreticilerin tamamı (%100) öğrencilerin telaffuzunun kendisi için önemli olduğunu ifade etmiştir.

Tablo-126: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Yabancılar için telaffuzu öğrenmek zordur" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	1	5,0
Katılmıyorum	2	10,0
Kararsızım	2	10,0
Katılıyorum	10	50,0
Kesinlikle Katılıyorum	5	25,0
Toplam	20	100,0

Tablo-126 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Yabancılar için telaffuzu öğrenmek zordur" ifadesine 1 öğreticinin (%5,0) kesinlikle katılmadığı, 2 öğreticinin (%10,0) katılmadığı, 2 öğreticinin (%10,0) kararsız kaldığı, 10 öğreticinin (%50,0) katıldığı, 5 öğreticinin (%25,0) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Tablo-126'nın verilerine göre öğreticilerin %75'i Türkçe telaffuzu öğrenmenin yabancı öğrenciler için zor olduğunu, %15'i ise kolay olduğunu düşünmektedir.

Öğreticilerin %10'u ise Türkçe telaffuzu öğrenmenin ne zor ne kolay olduğunu belirtmiştir.

Tablo-127: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrenciler en iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirler" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Katılmıyorum	2	10,0
Kararsızım	6	30,0
Katılıyorum	7	35,0
Kesinlikle Katılıyorum	5	25,0
Toplam	20	100,0

Tablo-127 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Öğrenciler en iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirler" ifadesine 2 öğreticinin (%10,0) katılmadığı, 6 öğreticinin (%30,0) kararsız kaldığı, 7 öğreticinin (%35,0) katıldığı, 5 öğreticinin (%25,0) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

İlgili ifadenin verilerinden hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin %60'ı yabancı öğrencilerin en iyi Türkçe telaffuzu sınıfta öğrenebilecekleri düşüncesindedirler. Öğreticilerin %30'u bu konuda emin olamazken %10'u yabancı öğrencilerin en iyi telaffuzu sınıf dışında öğrenebileceklerini ifade etmişlerdir.

Tablo-128: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrenciler telaffuzu kendi kendine öğrenebilirler" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	2	10,0
Katılmıyorum	11	55,0
Kararsızım	3	15,0
Katılıyorum	3	15,0
Kesinlikle Katılıyorum	1	5,0
Toplam	20	100,0

Tablo-128 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Öğrenciler telaffuzu kendi kendine öğrenebilirler" ifadesine 2 öğreticinin (%10,0) kesinlikle katılmadığı, 11 öğreticinin (%55,0) katılmadığı, 3 öğreticinin (%15,0) kararsız kaldığı, 3 öğreticinin (%15,0) katıldığı, 1 öğreticinin (%5,0) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Tablo-128'in sonuçlarına göre yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin %65'i, yabancı öğrencilerin Türkçe telaffuzu kendi kendilerine öğrenemeyeceklerini, %20'si ise öğrenebileceklerini düşünmektedir. Öğreticilerin %15'i ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir.

Tablo-129: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu)
"Yeterince çalışırlarsa öğrenciler bir Türk gibi telaffuz edebilirler"
İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Katılmıyorum	2	10,0
Kararsızım	2	10,0
Katılıyorum	11	55,0
Kesinlikle Katılıyorum	5	25,0
Toplam	20	100,0

Tablo-129 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Yeterince çalışırlarsa öğrenciler bir Türk gibi telaffuz edebilirler" ifadesine 2 öğreticinin (%10,0) katılmadığı, 2 öğreticinin (%10,0) kararsız kaldığı, 11 öğreticinin (%55,0) katıldığı, 5 öğreticinin (%25,0) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

İlgili ifadenin verilerine göre öğreticilerin %80'i yabancı öğrencilerin yeterince çalışmaları durumunda bir Türk gibi telaffuza sahip olabileceğini ifade etmiştir. Öğreticilerin %10'u bu konuda kararsızken yine %10'u yabancı öğrencilerin yeterince çalışsalar bile bir Türk gibi telaffuz edebileceğine inanmamaktadır.

Tablo-130: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmek isterler" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kararsızım	2	10,0
Katılıyorum	11	55,0
Kesinlikle Katılıyorum	7	35,0
Toplam	20	100,0

Tablo-130 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmek isterler" ifadesine 2 öğreticinin (%10,0) kararsız kaldığı, 11 öğreticinin (%55,0) katıldığı, 7 öğreticinin (%35,0) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Söz konusu ifadenin sonuçlarına göre öğreticilerin %90'ı, öğrencilerin Türkçe telaffuzlarını geliştirme isteğinde olduğunu düşünmektedir. Aksi yönde hiçbir görüş belirtilmemişken öğreticilerin %10'u öğrencilerin telaffuzlarını geliştirme konusunda istekli olup olmadıklarından emin olamamıştır.

Tablo-131: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrenciler Türkçeyi ana dilleri gibi konuşmak isterler" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	1	5,0
Kararsızım	2	10,0
Katılıyorum	12	60,0
Kesinlikle Katılıyorum	5	25,0
Toplam	20	100,0

Tablo-131 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Öğrenciler Türkçeyi ana dilleri gibi konuşmak isterler" ifadesine 1 öğreticinin (%5,0) kesinlikle katılmadığı, 2 öğreticinin (%10,0) kararsız kaldığı, 12 öğreticinin (%60,0) katıldığı, 5 öğreticinin (%25,0) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Bu sonuçlar değerlendirildiğinde öğreticilerin %85'inin yabancı öğrencilerin Türkçeyi ana dilleri gibi konuşma isteğinde olduklarını düşündükleri sonucu ortaya çıkmaktadır. %10 oranında öğretici öğrencilerin Türkçeyi ana dilleri gibi konuşma isteğinde olup olmadığı konusunda karar veremezken %5 oranında öğretici ise öğrencilerin bu konuda isteksiz olduğunu belirtmiştir.

Tablo-132: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrencilerim, onların telaffuz hatalarını düzeltmemi isterler" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Kararsızım	2	10,0
Katılıyorum	11	55,0
Kesinlikle Katılıyorum	7	35,0
Toplam	20	100,0

Tablo-132 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Öğrencilerim, onların telaffuz hatalarını düzeltmemi isterler" ifadesine 2 öğreticinin (%10,0) kararsız kaldığı, 11 öğreticinin (%55,0) katıldığı, 7 öğreticinin (%35,0) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Söz konusu tablonun verilerine göre öğreticilerin %90'ı, öğrencilerinin kendisinden telaffuz hatalarını düzeltmesini istediklerini ifade etmiştir. Aksi yönde hiçbir görüş belirtilmemişken öğreticilerin %10'u, öğrencilerinin kendisinden telaffuz hatalarını düzeltmesini istediğinden emin olamamıştır.

Tablo-133: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrenciler, sınıf arkadaşlarının telaffuz hatalarını düzeltmesini isterler" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Katılmıyorum	8	40,0
Kararsızım	7	35,0
Katılıyorum	2	10,0
Kesinlikle Katılıyorum	3	15,0
Toplam	20	100,0

Tablo-133 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Öğrenciler, sınıf arkadaşlarının telaffuz hatalarını düzeltmesini isterler" ifadesine 8 öğreticinin (%40,0) katılmadığı, 7 öğreticinin (%35,0) kararsız kaldığı, 2 öğreticinin (%10,0) katıldığı, 3 öğreticinin (%15,0) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Tablo-133'ün sonuçlarına göre öğreticilerin %40'ı, öğrencilerin kendi telaffuz yanlışlarının sınıf arkadaşları tarafından düzeltilmesini istemediği görüşündedir. Öğreticilerin %35'i bu konuda emin olamazken %25'i öğrencilerin kendi telaffuz yanlışlarının sınıf arkadaşlarınca düzeltilmesini istediğini düşünmektedir.

Tablo-134: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmeye çalışırlar" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kararsızım	2	10,0
Katılıyorum	14	70,0
Kesinlikle Katılıyorum	4	20,0
Toplam	20	100,0

Tablo-134 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmeye çalışırlar" ifadesine 2 öğreticinin (%10,0) kararsız kaldığı, 14 öğreticinin (%70,0) katıldığı, 4 öğreticinin (%20,0) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

İlgili ifadenin sonuçlarına göre yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin %90'ı öğrencilerin kendi telaffuzlarını geliştirmeye çalıştığını ifade etmiştir. Aksi yönde hiçbir görüş belirtilmemişken öğreticilerin %10'u bu konuda kararsız olduğu görülmektedir.

Tablo-135: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrenciler, telaffuzlarını geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırlar" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Katılmıyorum	7	35,0
Kararsızım	8	40,0
Katılıyorum	4	20,0
Kesinlikle Katılıyorum	1	5,0
Toplam	20	100,0

Tablo-135 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Öğrenciler, telaffuzlarını geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırlar" ifadesine 7 öğreticinin (%35,0) katılmadığı 8 öğreticinin (%40,0) kararsız kaldığı, 4 öğreticinin (%20,0) katıldığı, 1 öğreticinin (%10,0) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre öğreticilerin %40'ı, öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırdıklarından emin değildir. Öğreticilerin %35'i öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırmadığını düşünürken %25'i yeterli vakit ayırdıklarını ifade etmiştir.

Tablo-136: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Telaffuzumuzu geliştirmek için kitabımızda[63] yeterli alıştırmalar vardır" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	2	10,0
Katılmıyorum	9	45,0
Kararsızım	9	45,0
Toplam	16	100,0

Tablo-136 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Telaffuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır" ifadesine 2 öğreticinin (%10,0)

[63] Anketlerin uygulandığı öğrenci ve öğretici çalışma gruplarının kullandığı kitaplar, "İstanbul-Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti"ne ait ders ve çalışma kitaplarıdır.

kesinlikle katılmadığı, 9 öğreticinin (%45,0) katılmadığı, 9 öğreticinin (%45,0) kararsız kaldığı görülmektedir.

Söz konusu ifadenin sonuçlarına göre öğreticilerin %55'i kullanmakta oldukları ders kitabında telaffuzu geliştirmek için yeterli alıştırma olmadığı yönünde görüş bildirmişken %45'i kitapta telaffuzla ilgili alıştırmaların yeterli olup olmadığı konusunda emin olamamıştır. Bununla birlikte öğreticilerin hiçbiri, kitaptaki telaffuzu geliştirme alıştırmalarını yeterli görmemiştir.

Tablo-137: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmek için derste özel zaman ayırırım" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Katılmıyorum	3	15,0
Kararsızım	3	15,0
Katılıyorum	12	60,0
Kesinlikle Katılıyorum	2	10,0
Toplam	20	100,0

Tablo-137 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmek için derste özel zaman ayırırım" ifadesine 3 öğreticinin (%15,0) katılmadığı 3 öğreticinin (%15,0) kararsız kaldığı, 12 öğreticinin (%60,0) katıldığı, 2 öğreticinin (%10,0) kesinlikle katıldığı görülmektedir. Tablo-137'nin sonuçlarına göre öğreticilerin %70'i öğrencilerinin telaffuzunu geliştirmek için derste özel zaman ayırdığını, %15'i ise özel zaman ayırmadığını belirtmiştir. Yine %15 oranında öğretici ise bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiştir.

Tablo-138: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrencilerin telaffuz hatalarını düzeltirim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Katılıyorum	9	45,0
Kesinlikle Katılıyorum	11	55,0
Toplam	20	100,0

Tablo-138 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Öğrencilerin telaffuz hatalarını düzeltirim" ifadesine 9 öğreticinin (%45,0) katıldığı, 11 öğreticinin (%55,0) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

İlgili ifadenin sonuçlarına göre öğreticilerin tamamı, öğrencilerin telaffuz hatalarını düzelttiğini bildirmiştir.

Tablo-139: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Sınıfta öğrenciler birbirlerinin telaffuz hatalarını düzeltirler" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Katılmıyorum	1	5,0
Kararsızım	8	40,0
Katılıyorum	9	45,0
Kesinlikle Katılıyorum	2	10,0
Toplam	20	100,0

Tablo-139 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Sınıfta öğrenciler birbirlerinin telaffuz hatalarını düzeltirler" ifadesine 1 öğreticinin (%5,0) katılmadığı, 8 öğreticinin (%40) kararsız kaldığı, 9 öğreticinin (%45,0) katıldığı, 2 öğreticinin (%10,0) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Söz konusu ifadenin verilerine göre öğreticilerin %55'i sınıfta öğrencilerin birbirlerinin telaffuz hatalarını düzelttiğini belirtmiştir. Öğreticilerin %40'ı bu konuda emin olamazken %5'i öğrencilerin sınıfta birbirlerinin telaffuz hatalarını düzeltmediğini ifade etmiştir.

Tablo-140: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "İnsanlar onlara 'Türkçeyi güzel konuşuyorsun' derse öğrenciler motive olurlar" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Katılıyorum	6	30,0
Kesinlikle Katılıyorum	14	70,0
Toplam	20	100,0

Tablo-140 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "İnsanlar onlara 'Türkçeyi güzel konuşuyorsun' derse öğrenciler motive olurlar" ifadesine 6 öğreticinin (%30,0) katıldığı, 14 öğreticinin (%70,0) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Tablo-140'ın sonuçlarına göre öğreticilerin tamamı, insanların öğrencilere "Türkçeyi güzel konuşuyorsun" demesinin öğrenciler için motive edici olduğunu düşünmektedir.

Tablo-141: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korkarlar" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Katılmıyorum	4	20,0
Kararsızım	4	20,0
Katılıyorum	10	50,0
Kesinlikle Katılıyorum	2	10,0
Toplam	20	100,0

Tablo-141 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korkarlar" ifadesine 4 öğreticinin (%20,0) katılmadığı, 4 öğreticinin (%20,0) kararsız kaldığı, 10 öğreticinin (%50,0) katıldığı, 2 öğreticinin (%10,0) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

İlgili ifadenin sonuçlarına göre %60 oranında öğretici, öğrencilerin telaffuz hatası yapmaktan korktuğunu, %20 oranında öğretici ise korkmadığını belirtmiştir. Öğreticilerin %20'si ise öğrencilerin telaffuz hatası yapmaktan korkup korkmadıkları hususunda emin olamamıştır.

Tablo-142: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrenciler telaffuz hatası yaptığında üzülürler" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Katılmıyorum	5	25,0
Kararsızım	4	20,0
Katılıyorum	11	55,0
Toplam	20	100,0

Tablo-142 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Öğrenciler telaffuz hatası yaptığında üzülürler" ifadesine 5 öğreticinin (%25,0) katılmadığı, 4 öğreticinin (%20,0) kararsız kaldığı, 11 öğreticinin (%55,0) katıldığı görülmektedir.

İlgili ifadenin sonuçlarına göre yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin %55'i öğrencilerin telaffuz hatası yaptığında üzüldüklerini, %20'si ise üzülmediklerini bildirmiştir. Öğreticilerin %20'si ise öğrencilerin telaffuz hatası yapmaları durumunda üzülüp üzülmedikleri konusunda kararsız kalmıştır.

Tablo-143: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) "Öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korktukları için az konuşurlar" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	1	5,0
Katılmıyorum	4	20,0
Kararsızım	4	20,0
Katılıyorum	6	30,0
Kesinlikle Katılıyorum	5	25,0
Toplam	20	100,0

Tablo-143 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korktukları için az konuşurlar" ifadesine 1 öğreticinin (%5,0) kesinlikle katılmadığı, 4 öğreticinin (%20,0) katılmadığı, 4 öğreticinin (%20,0) kararsız kaldığı, 6 öğreticinin (%30,0) katıldığı, 5 öğreticinin (%25,0) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Tablo-143'ün sonuçlarına göre öğreticilerin %55'i öğrencilerin telaffuz hatası yapmaktan korktukları için az konuştuklarını düşünmektedir. Öğreticilerin %25'i öğrencilerin telaffuz hatası yapmaktan korktukları için az konuştukları fikrine katılmazken %20'si bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir.

5.1.2.3. Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) Maddelerine İlişkin Bulgular

"Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" anketiyle, yabancı öğrencilerin Türkçe telaffuzlarını geliştirmede hangi kaynağı ne sıklıkta kullandıklarına ilişkin Türkçe öğreticilerinin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo-144: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "Ders Öğretmeni" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Çok	10	50,0
Hep	10	50,0
Toplam	20	100,0

Tablo-144 incelendiğinde öğrencilerin telaffuzlarını geliştirirken "ders öğretmeni" kaynağını kullanma sıklığını, çalışma grubundaki 20 öğreticiden 10'unun çok (%50,0), 10'unun hep (%50,0) olarak belirttiği görülmektedir.

Tablo-145: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "Sınıf Arkadaşları" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Az	7	35,0
Orta	9	45,0
Çok	3	15,0
Hep	1	5,0
Toplam	20	100,0

Tablo-145 incelendiğinde öğrencilerin telaffuzlarını geliştirirken "sınıf arkadaşları" kaynağını kullanma sıklığını, çalışma grubundaki 20 öğreticiden 7'sinin az (%35,0), 9'unun orta (%45,0), 3'ünün çok (%15,0), 1'inin hep (%5,0) olarak belirttiği görülmektedir.

Tablo-146: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "Türk Arkadaşlar" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	1	5,0
Az	3	15,0
Orta	6	30,0
Çok	8	40,0
Hep	2	10,0
Toplam	20	100,0

Tablo-146 incelendiğinde öğrencilerin telaffuzlarını geliştirirken "Türk arkadaşlar" kaynağını kullanma sıklığını, çalışma grubundaki 20 öğreticiden 1'inin hiç (%5,0), 3'ünün az (%15,0), 6'sının orta (%30,0), 8'inin çok (%40,0), 2'sinin hep (%10,0) olarak belirttiği görülmektedir.

Tablo-147: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "Sokaktaki İnsanlar" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	4	20,0
Az	7	35,0
Orta	7	35,0
Çok	2	10,0
Toplam	20	100,0

Tablo-147 incelendiğinde öğrencilerin telaffuzlarını geliştirirken "sokaktaki insanlar" kaynağını kullanma sıklığını, çalışma grubundaki 20 öğreticiden 4'ünün hiç

(%20,0), 7'sinin az (%35,0), 7'sinin orta (%35,0), 2'sinin çok (%5,0) olarak belirttiği görülmektedir.

Tablo-148: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "Ders Kitabı CD'si" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	1	5,0
Az	6	30,0
Orta	11	55,0
Çok	2	10,0
Toplam	20	100,0

Tablo-148 incelendiğinde öğrencilerin telaffuzlarını geliştirirken "ders kitabı CD'si" kaynağını kullanma sıklığını, çalışma grubundaki 20 öğreticiden 1'inin hiç (%5,0), 6'sının az (%30,0), 11'inin orta (%55,0), 2'sinin çok (%10,0) olarak belirttiği görülmektedir.

Tablo-149: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "Türkçe Şarkılar" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Az	2	10,0
Orta	7	35,0
Çok	7	35,0
Hep	4	20,0
Toplam	20	100,0

Tablo-149 incelendiğinde öğrencilerin telaffuzlarını geliştirirken "Türkçe şarkılar" kaynağını kullanma sıklığını, çalışma grubundaki 20 öğreticiden 2'sinin az (%10,0), 7'sinin orta (%35,0), 7'sinin çok (%35,0), 4'ünün hep (%20,0) olarak belirttiği görülmektedir.

Tablo-150: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "Türkçe Filmler" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Az	2	10,0
Orta	4	20,0
Çok	11	55,0
Hep	3	15,0
Toplam	20	100,0

Tablo-150 incelendiğinde öğrencilerin telaffuzlarını geliştirirken "Türkçe filmler" kaynağını kullanma sıklığını, çalışma grubundaki 20 öğreticiden 2'sinin az (%10,0), 4'ünün orta (%20,0), 11'inin çok (%55,0), 3'ünün hep (%15,0) olarak belirttiği görülmektedir.

Tablo-151: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "Türkçe Diziler" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Az	1	5,0
Orta	4	20,0
Çok	12	60,0
Hep	3	15,0
Toplam	20	100,0

Tablo-151 incelendiğinde öğrencilerin telaffuzlarını geliştirirken "Türkçe diziler" kaynağını kullanma sıklığını, çalışma grubundaki 20 öğreticiden 1'inin az (%5,0), 4'ünün orta (%20,0), 12'sinin çok (%60,0), 3'ünün hep (%15,0) olarak belirttiği görülmektedir.

Tablo-152: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "Türkçe TV Haberleri" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Az	6	30,0
Orta	6	30,0
Çok	6	30,0
Hep	2	10,0
Toplam	20	100,0

Tablo-152 incelendiğinde öğrencilerin telaffuzlarını geliştirirken "Türkçe TV haberleri" kaynağını kullanma sıklığını, çalışma grubundaki 20 öğreticiden 6'sının az (%30,0), 6'sının orta (%30,0), 6'sının çok (%30,0), 2'sinin hep (%10,0) olarak belirttiği görülmektedir.

Tablo-153: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "Türkçe Sesli Kitaplar" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Hiç	9	45,0
Az	7	35,0
Orta	2	10,0
Hep	2	10,0
Toplam	20	100,0

Tablo-153 incelendiğinde öğrencilerin telaffuzlarını geliştirirken "Türkçe sesli kitaplar" kaynağını kullanma sıklığını, çalışma grubundaki 20 öğreticiden 9'unun hiç (%45,0), 7'sinin az (%35,0), 2'sinin orta (%10,0), 2'sinin hep (%10,0) olarak belirttiği görülmektedir.

Tablo-154: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi)" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Hiç	11	55,0
Az	7	35,0
Orta	2	10,0
Toplam	20	100,0

Tablo-154 incelendiğinde öğrencilerin telaffuzlarını geliştirirken "TDK Sesli Türkçe Sözlük" kaynağını kullanma sıklığını, çalışma grubundaki 20 öğreticiden 11'inin hiç (%55,0), 7'sinin az (%35,0), 2'sinin orta (%10,0) olarak belirttiği görülmektedir.

Tablo-155: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi)" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Hiç	16	80,0
Az	2	10,0
Orta	1	5,0
Çok	1	5,0
Toplam	20	100,0

Tablo-155 incelendiğinde öğrencilerin telaffuzlarını geliştirirken "TRT Telaffuz Sözlüğü" kaynağını kullanma sıklığını, çalışma grubundaki 20 öğreticiden 16'sının hiç (%75,0), 2'sinin az (%10,0), 1'inin orta (%5,0), 1'inin çok (%5,0) olarak belirttiği görülmektedir.

Tablo-156: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) "FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi)" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Hiç	16	80,0
Az	3	15,0
Çok	1	5,0
Toplam	20	100,0

Tablo-156 incelendiğinde öğrencilerin telaffuzlarını geliştirirken "FORVO Telaffuz Kılavuzu" kaynağını kullanma sıklığını, çalışma grubundaki 20 öğreticiden 16'sının hiç (%80,0), 3'ünün az (%15,0), 1'inin çok (%5,0) olarak belirttiği görülmektedir.

Tablo-157: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) Olası "Diğer Kaynaklar"a İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Hiç	19	95,0
Az	1	5,0
Toplam	20	100,0

Tablo-157 incelendiğinde öğrencilerin telaffuzlarını geliştirirken olası diğer kaynakları kullanma sıklığını, çalışma grubundaki 20 öğreticiden 19'unun hiç (%95,0), 1'inin az (%5,0) olarak belirttiği görülmektedir.

5.1.2.4. Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) Maddelerine İlişkin Bulgular

"Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" anketiyle; ana dillerin, genel olarak yabancı dillerin ve Türkçenin zorluk algısı ile Türkçe seslerin telaffuzlarının öğrencilere göre zorluk derecelerine ilişkin Türkçe öğreticilerinin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo-158: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Size göre Türkçe öğrenmek ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	1	5,0
Zor	4	20,0
Orta	12	60,0
Kolay	3	15,0
Toplam	20	100,0

Tablo-158 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Size göre Türkçe öğrenmek ne kadar zor?" ifadesine 1 öğreticinin (%5,0) çok zor, 4 öğreticinin (%20,0) zor, 12 öğreticinin (%60,0) orta, 3 öğreticinin ise (%15,0) kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-159: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Zor	5	25,0
Orta	14	70,0
Kolay	1	5,0
Toplam	20	100,0

Tablo-159 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?" ifadesine 5 öğreticinin (%25,0) zor, 14 öğreticinin (%70,0) orta, 1 öğreticinin ise (%5,0) kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-160: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Öğrencilere göre Türkçe öğrenmek ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	3	15,0
Zor	7	35,0
Orta	9	45,0
Kolay	1	5,0
Toplam	20	100,0

Tablo-160 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Size göre Türkçe öğrenmek ne kadar zor?" ifadesine 3 öğreticinin (%15,0) çok zor, 7 öğreticinin (%35,0) zor, 9 öğreticinin (%45,0) orta, 1 öğreticinin (%5,0) kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-161: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Aa" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Orta	1	5,0
Kolay	12	60,0
Çok Kolay	7	35,0
Toplam	20	100,0

Tablo-161 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Aa" ünlüsüne 1 öğreticinin (%5,0) orta, 12 öğreticinin (%60,0) kolay, 7 öğreticinin ise (%35,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbirinin "Aa" ünlüsü için "çok zor" veya "zor" ifadelerini kullanmaması dikkat çekicidir.

Tablo-162: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Ee" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	1	5,0
Orta	4	20,0
Kolay	11	55,0
Çok Kolay	4	20,0
Toplam	20	100,0

Tablo-162 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Ee" ünlüsüne 1 öğreticinin (%5,0) çok zor, 4 öğreticinin (%20,0) orta, 11 öğreticinin (%55,0) kolay, 4 öğreticinin ise (%20,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbiri "Ee" ünlüsü için "zor" ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-163: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Iı" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	8	40,0
Zor	5	25,0
Orta	4	20,0
Kolay	3	15,0
Toplam	20	100,0

Tablo-163 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Iı" ünlüsüne 8 öğreticinin (%40,0) çok zor, 5 öğreticinin (%25,0) zor, 4 öğreticinin (%20,0) orta, 3 öğreticinin (%15,0) kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbiri "Iı" ünlüsü için "çok kolay" ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-164: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "İi" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	4	20,0
Zor	4	20,0
Orta	2	10,0
Kolay	7	35,0
Çok Kolay	3	15,0
Toplam	20	100,0

Tablo-164 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "İi" ünlüsüne 4 öğreticinin (%20,0) çok zor, 4 öğreticinin (%20,0) zor, 2 öğreticinin (%10,0) orta, 7 öğreticinin (%35,0) kolay, 3 öğreticinin (%15,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-165: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Oo" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	2	10,0
Zor	7	35,0
Orta	4	20,0
Kolay	6	30,0
Çok Kolay	1	5,0
Toplam	20	100,0

Tablo-165 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Oo" ünlüsüne 2 öğreticinin (%10,0) çok zor, 7 öğreticinin (%35,0) zor, 4 öğreticinin (%20,0) orta, 6 öğreticinin (%30,0) kolay, 1 öğreticinin (%5,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-166: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Öö" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	8	40,0
Zor	7	35,0
Orta	5	25,0
Toplam	20	100,0

Tablo-166 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Öö" ünlüsüne 8 öğreticinin (%40,0) çok zor, 7 öğreticinin (%35,0) zor, 5 öğreticinin (%25,0) orta yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbirinin "Öö" ünlüsü için "çok kolay" veya "kolay" ifadelerini kullanmaması dikkat çekicidir.

Tablo-167: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Uu" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	1	5,0
Zor	8	40,0
Orta	5	25,0
Kolay	6	30,0
Toplam	20	100,0

Tablo-167 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Uu" ünlüsüne 1 öğreticinin (%5,0) çok zor, 8 öğreticinin (%40,0) zor, 5 öğreticinin (%25,0) orta, 6 öğreticinin (%30,0) kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbiri "Uu" ünlüsü için "çok kolay" ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-168: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Üü" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	11	55,0
Zor	5	25,0
Orta	4	20,0
Toplam	20	100,0

Tablo-168 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Üü" ünlüsüne 11 öğreticinin (%55,0) çok zor, 5 öğreticinin (%25,0) zor, 4 öğreticinin (%20,0) orta yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbirinin "Üü" ünlüsü için "çok kolay" veya "kolay" ifadelerini kullanmaması dikkat çekicidir.

Tablo-169: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Genel olarak Türkçedeki ünlülerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	4	20,0
Zor	7	35,0
Orta	8	40,0
Kolay	1	5,0
Toplam	20	100,0

Tablo-169 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Genel olarak Türkçedeki ünlülerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?" ifadesine 4 öğreticinin (%20,0) çok zor, 7 öğreticinin (%35,0) zor, 8 öğreticinin (%40,0) orta, 1 öğreticinin (%5,0) kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbiri genel olarak Türkçedeki ünlülerin telaffuzu için "çok kolay" ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-170: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Bb" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Zor	1	5,0
Orta	6	30,0
Kolay	7	35,0
Çok Kolay	6	30,0
Toplam	20	100,0

Tablo-170 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Bb" ünsüzüne 1 öğreticinin (%5,0) zor, 6 öğreticinin (%30,0) orta, 7 öğreticinin (%35,0) kolay, 6 öğreticinin (%30,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbiri "Bb" ünsüzü için "çok zor" ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-171: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Cc" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Zor	1	5,0
Orta	5	25,0
Kolay	10	50,0
Çok Kolay	4	20,0
Toplam	20	100,0

Tablo-171 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Cc" ünsüzüne 1 öğreticinin (%5,0) zor, 5 öğreticinin (%25,0) orta, 10 öğreticinin (%50,0) kolay, 4 öğreticinin (%20,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbiri "Cc" ünsüzü için "çok zor" ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-172: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Çç" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	2	10,0
Zor	5	25,0
Orta	6	30,0
Kolay	7	35,0
Toplam	20	100,0

Tablo-172 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Çç" ünsüzüne 2 öğreticinin (%10,0) çok zor, 5 öğreticinin (%25,0) zor, 6 öğreticinin (%30,0) orta, 7 öğreticinin (%35,0) kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbiri "Çç" ünsüzü için "çok kolay" ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-173: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Dd" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Orta	2	10,0
Kolay	12	60,0
Çok Kolay	6	30,0
Toplam	20	100,0

Tablo-173 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Dd" ünsüzüne 2 öğreticinin (%10,0) orta, 12 öğreticinin (%60,0) kolay, 6 öğreticinin (%30,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbirinin "Dd" ünsüzü için "çok zor" veya "zor" ifadelerini kullanmaması dikkat çekicidir.

Tablo-174: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Ff" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Orta	7	35,0
Kolay	8	40,0
Çok Kolay	5	25,0
Toplam	20	100,0

Tablo-174 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Ff" ünsüzüne 7 öğreticinin (%35,0) orta, 8 öğreticinin (%40,0) kolay, 5 öğreticinin (%25,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbirinin "Ff" ünsüzü için "çok zor" veya "zor" ifadelerini kullanmaması dikkat çekicidir.

Tablo-175: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Gg" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Zor	4	20,0
Orta	2	10,0
Kolay	12	60,0
Çok Kolay	2	10,0
Toplam	20	100,0

Tablo-175 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Gg" ünsüzüne 4 öğreticinin (%20,0) zor, 2 öğreticinin (%10,0) orta, 12 öğreticinin (%60,0) kolay, 2 öğreticinin (%10,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbiri "Gg" ünsüzü için "çok zor" ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-176: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Ğğ" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	5	25,0
Zor	10	50,0
Orta	5	25,0
Toplam	20	100,0

Tablo-176 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Ğğ" ünsüzüne 5 öğreticinin (%25,0) çok zor, 10 öğreticinin (%50,0) zor, 5 öğreticinin (%25,0) orta yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbirinin "Ğğ" ünsüzü için "çok kolay" veya "kolay" ifadelerini kullanmaması dikkat çekicidir.

Tablo-177: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Hh" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	3	15,0
Zor	6	30,0
Orta	4	20,0
Kolay	6	30,0
Çok Kolay	1	5,0
Toplam	20	100,0

Tablo-177 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Hh" ünsüzüne 3 öğreticinin (%15,0) çok zor, 6 öğreticinin (%30,0) zor, 4 öğreticinin (%20,0) orta, 6 öğreticinin (%30,0) kolay, 1 öğreticinin (%5,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-178: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Jj" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	3	15,0
Zor	4	20,0
Orta	9	45,0
Kolay	4	20,0
Toplam	20	100,0

Tablo-178 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Jj" ünsüzüne 3 öğreticinin (%15,0) çok zor, 4 öğreticinin (%20,0) zor, 9 öğreticinin (%45,0) orta, 4 öğreticinin (%20,0) kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbirinin "Jj" ünsüzü için "çok kolay" veya "kolay" ifadelerini kullanmaması dikkat çekicidir.

Tablo-179: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Kk" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Orta	2	10,0
Kolay	11	55,0
Çok Kolay	7	35,0
Toplam	20	100,0

Tablo-179 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Kk" ünsüzüne 2 öğreticinin (%10,0) orta, 11 öğreticinin (%55,0) kolay, 7 öğreticinin (%35,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbirinin "Kk" ünsüzü için "çok zor" veya "zor" ifadelerini kullanmaması dikkat çekicidir.

Tablo-180: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Ll" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Orta	2	10,0
Kolay	12	60,0
Çok Kolay	6	30,0
Toplam	20	100,0

Tablo-180 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Ll" ünsüzüne 2 öğreticinin (%10,0) orta, 12 öğreticinin (%60,0) kolay, 6 öğreticinin (%30,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbirinin "Ll" ünsüzü için "çok zor" veya "zor" ifadelerini kullanmaması dikkat çekicidir.

Tablo-181: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Mm" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Orta	2	10,0
Kolay	8	40,0
Çok Kolay	10	50,0
Toplam	20	100,0

Tablo-181 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Mm" ünsüzüne 2 öğreticinin (%10,0) orta, 8 öğreticinin (%40,0) kolay, 10 öğreticinin (%50,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbirinin "Mm" ünsüzü için "çok zor" veya "zor" ifadelerini kullanmaması dikkat çekicidir.

Tablo-182: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Nn" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Orta	3	15,0
Kolay	8	40,0
Çok Kolay	9	45,0
Toplam	20	100,0

Tablo-182 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Nn" ünsüzüne 3 öğreticinin (%15,0) orta, 8 öğreticinin (%40,0) kolay, 9 öğreticinin (%45,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbirinin "Nn" ünsüzü için "çok zor" veya "zor" ifadelerini kullanmaması dikkat çekicidir.

Tablo-183: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Pp" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	2	10,0
Zor	5	25,0
Orta	8	40,0
Kolay	4	20,0
Çok Kolay	1	5,0
Toplam	20	100,0

Tablo-183 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Pp" ünsüzüne 2 öğreticinin (%10,0) çok zor, 5 öğreticinin (%25,0) zor, 8 öğreticinin (%40,0) orta, 4 öğreticinin (%20,0) kolay, 1 öğreticinin (%5,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-184: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Rr" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Zor	1	5,0
Orta	7	35,0
Kolay	8	40,0
Çok Kolay	4	20,0
Toplam	20	100,0

Tablo-184 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Rr" ünsüzüne 1 öğreticinin (%5,0) zor, 7 öğreticinin (%35,0) orta, 8 öğreticinin (%40,0) kolay, 4 öğreticinin (%20,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbiri "Rr" ünsüzü için "çok zor" ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-185: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Ss" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Orta	4	20,0
Kolay	11	55,0
Çok Kolay	5	25,0
Toplam	20	100,0

Tablo-185 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Ss" ünsüzüne 4 öğreticinin (%20,0) orta, 11 öğreticinin (%55,0) kolay, 5 öğreticinin (%25,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbirinin "Ss" ünsüzü için "çok zor" veya "zor" ifadelerini kullanmaması dikkat çekicidir.

Tablo-186: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Şş" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	2	10,0
Zor	5	25,0
Orta	6	30,0
Kolay	3	15,0
Çok Kolay	4	20,0
Toplam	20	100,0

Tablo-186 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Şş" ünsüzüne 2 öğreticinin (%10,) çok zor, 5 öğreticinin (%25,0) zor, 6 öğreticinin (%30,0) orta, 3 öğreticinin (%15,0) kolay, 4 öğreticinin (%20,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-187: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Tt" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Orta	4	20,0
Kolay	11	55,0
Çok Kolay	5	25,0
Toplam	20	100,0

Tablo-187 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Tt" ünsüzüne 4 öğreticinin (%20,0) orta, 11 öğreticinin (%55,0) kolay, 5 öğreticinin (%25,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbirinin "Tt" ünsüzü için "çok zor" veya "zor" ifadelerini kullanmaması dikkat çekicidir.

Tablo-188: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Vv" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Zor	1	5,0
Orta	3	15,0
Kolay	12	60,0
Çok Kolay	4	20,0
Toplam	20	100,0

Tablo-188 incelendiğinde çalışma grubundaki 16 öğreticiden "Vv" ünsüzüne 1 öğreticinin (%5,0) zor, 3 öğreticinin (%15,0) orta, 12 öğreticinin (%60,0) kolay, 4 öğreticinin (%20,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbiri "Vv" ünsüzü için "çok zor" ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-189: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Yy" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Orta	1	5,0
Kolay	11	55,0
Çok Kolay	8	40,0
Toplam	20	100,0

Tablo-189 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Yy" ünsüzüne 1 öğreticinin (%5,0) orta, 11 öğreticinin (%55,0) kolay, 8 öğreticinin (%40,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbirinin "Yy" ünsüzü için "çok zor" veya "zor" ifadelerini kullanmaması dikkat çekicidir.

Tablo-190: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Zz" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Zor	1	5,0
Orta	3	15,0
Kolay	9	45,0
Çok Kolay	7	35,0
Toplam	20	100,0

Tablo-190 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Zz" ünsüzüne 1 öğreticinin (%5,0) zor, 3 öğreticinin (%15,0) orta, 9 öğreticinin (%45,0) kolay, 7 öğreticinin (%35,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbiri "Zz" ünsüzü için "çok zor" ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-191: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu) "Genel olarak Türkçedeki ünsüzlerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Zor	2	10,0
Orta	9	45,0
Kolay	8	40,0
Çok Kolay	1	5,0
Toplam	20	100,0

Tablo-191 incelendiğinde çalışma grubundaki 20 öğreticiden "Genel olarak Türkçedeki ünsüzlerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?" ifadesine 2 öğreticinin (%10,0) zor, 9 öğreticinin (%45,0) orta, 8 öğreticinin (%40,0) kolay, 1 öğreticinin (%5,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Çalışma grubundaki öğreticilerin hiçbiri genel olarak Türkçedeki ünsüzler için "çok zor" ifadesini kullanmamıştır.

5.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Anketlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan anketlere ilişkin bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar bu kısımda ele alınmıştır.

5.1.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Sosyodemografik Bilgiler

Araştırmanın deneysel kısmında üzerinde çalışılan deney ve kontrol gruplarına ilişkin bilgiler, "3.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması" bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Tablo-192: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Yaş Frekans Tablosu

N= 28		Frekans	%
YAŞINIZ	18-22	8	28,6
	23-27	15	53,6
	28-32	5	17,9
	Toplam	28	100,0

Tablo-192 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden 15 öğrencinin (%53,6) 23-27, 8 öğrencinin (%28,6) 18-22 ve 5 öğrencinin (%17,9) 28-32 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo-193: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Ülke Frekans Tablosu

N= 28		Frekans	%
ÜLKENİZ	Afganistan	2	7,1
	Kırgızistan	2	7,1
	Nijerya	1	3,6
	Sudan	2	7,1
	Suudi Arabistan	2	7,1
	Arnavutluk	2	7,1
	Bangladeş	2	7,1
	Etiyopya	2	7,1
	Gana	2	7,1

	Gürcistan	2	7,1
	Irak	6	21,4
	İran	2	7,1
	Kamerun	1	3,6
	Toplam	28	100,0

Tablo-193 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrencinin ülke frekans dağılımları ve yüzde oranları görülmektedir.

Tablo-194: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Türkçe Seviyesi Frekans Tablosu

N= 28		Frekans	%
TÜRKÇE SEVİYENİZ	A1	28	100,0
	Toplam	28	100,0

Tablo-194 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tamamının A1 seviyesinde olduğu görülmektedir.

Tablo-195: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Ana Dili Frekans Tablosu

N= 28		Frekans	%
ANA DİLİ	Afrika Yerel Dilleri	5	17,9
	Arapça	9	32,1
	Arnavutça	2	7,1
	Bengalce	2	7,1
	Farsça	3	10,7
	Gürcüce	2	7,1
	İngilizce	1	3,6
	Kırgız Türkçesi	2	7,1
	Kürtçe	1	3,6
	Peştuca	1	3,6
	Toplam	28	100,0

Tablo-195 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ana dili frekans dağılımları ve yüzde oranları görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarında en çok %32,1 ile Arapça, %17,9 ile Afrika yerel diller ve %10,7 ile Farsça ana dili olarak işaretlenmiştir.

Tablo-196a: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Yabancı Dil Frekans Tablosu

N= 28		Frekans	%
BİLDİĞİNİZ YABANCI DİL	Fransızca	2	7,1
	İngilizce	19	67,9
	Rusça	2	7,1
	Yabancı dil bilmiyorum.	5	17,9
	Toplam	28	100,0

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin en az bir yabancı dil bilme durumları Tablo-196a'da görülmektedir. Bu sonuçlara göre 23 öğrenci (%82,1) en az bir yabancı dil bilmekte, 5 öğrenci (%17,9) ise yabancı dil bilmemektedir. Ayrıca 8 öğrenci (%28,6) iki yabancı dil (Tablo-196b), 3 öğrenci (%10,7) üç yabancı dil (Tablo-196c) bilmektedir.

Tablo-196b: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) İkinci Yabancı Dil Frekans Tablosu			
N= 28		Frekans	%
BİLDİĞİNİZ İKİNCİ YABANCI DİL	Arapça	1	3,6
	Fransızca	1	3,6
	İspanyolca	2	7,1
	Diğer	4	14,3
	Yok	20	71,4
	Toplam	28	100,0

Tablo-196c: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Üçüncü Yabancı Dil Frekans Tablosu			
N= 28		Frekans	%
BİLDİĞİNİZ ÜÇÜNCÜ YABANCI DİL	Arapça	3	10,7
	Yok	25	89,3
	Toplam	28	100,0

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler tarafından bilinen yabancı dillerin frekans dağılımı ve yüzde oranları ise şu şekildedir: 4 öğrenci Arapça (%14,3), 3 öğrenci Fransızca (%10,7), 19 öğrenci İngilizce (%67,9), 2 öğrenci İspanyolca (%7,1), 2 öğrenci Rusça (%7,1) ve4 öğrenci (%14,3) diğer bir yabancı dil (Tablo-196a, Tablo-196b, Tablo-196c) bilmektedir. "Diğer" seçeneğinin tamamı yerel Afrika dilleridir.

Tablo-197: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Cinsiyet Frekans Tablosu			
N= 28		Frekans	%
CİNSİYETİNİZ	Bayan	11	39,3
	Erkek	17	60,7
	Toplam	28	100,0

Tablo-197 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrencinin 11'inin (%39,3) bayan, 17'sinin (%60,7) ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo-198: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Eğitim Durumu Frekans Tablosu			
N= 28		Frekans	%
EĞİTİM DURUMUNUZ	Lisans Öğrenci	9	32,1
	Lisans Mezun	13	46,4
	Yüksek Lisans Mezun	6	21,4
	Toplam	28	100,0

Tablo-198 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden 9 öğrencinin (%32,1) lisans öğrencisi, 13 öğrencinin (%46,4) lisans mezunu ve 6 öğrencinin (%21,4) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo-199: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Kalınan Yer Frekans Tablosu

N= 28		Frekans	%
NEREDE KALIYORSUNUZ?	Yurt	22	78,6
	Öğrenci evi	4	14,3
	Aile evi	2	7,1
	Toplam	28	100,0

Tablo-199 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden 22 öğrencinin (%78,6) yurtta, 4 öğrencinin (%14,3) öğrenci evinde, 2 öğrencinin (%7,1) ailesiyle evde kaldığı anlaşılmaktadır.

Tablo-200: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Türk Arkadaş Sayısı Frekans Tablosu

N= 28		Frekans	%
KAÇ TÜRK ARKADAŞINIZ VAR?	Yok	11	39,3
	1-3	14	50,0
	4-6	3	10,7
	7-9	0	0,0
	10+	0	0,0
	Toplam	28	100,0

Tablo-200 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden 11 öğrencinin (%39,3) hiç Türk arkadaşının olmadığı, 14 öğrencinin (%50,0) birle üç arasında Türk arkadaşı olduğu, 3 öğrencinin (%10,7) dörtle altı arasında Türk arkadaşı olduğu anlaşılmaktadır. Bununla beraber deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tamamının A1 seviyesine yeni başlayan öğrencilerden seçilmesi sebebiyle yedi ve daha fazla Türk arkadaşı olduğunu belirten öğrenci olmamıştır.

Tablo-200'deki sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden 25 öğrencinin (%89,3) 0-3 aralığında Türk arkadaşa sahip olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki yabancı öğrencilerin Türk arkadaşlarının az olması deneysel çalışma için olumlu bir durumdur. Zira bu durum, Türkçeyi ana dili olarak konuşanlarla deney ve kontrol gruplarındaki yabancı öğrencilerin telaffuz etkileşimlerinin yoğun olmadığını göstermektedir.

Tablo-201: Anket Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) Kıta Frekans Tablosu

N= 28		Frekans	%
ÜLKENİZİN BULUNDUĞU KITA	Afrika	8	28,6
	Asya	18	64,3
	Avrupa	2	7,1
	Toplam	28	100,0

Tablo-201 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin %64,3'ünün Asya'dan, %28'6'sının Afrika'dan ve %7,1'inin Avrupa'dan geldiği görülmektedir.

5.1.3.2. Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

"Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" anketiyle, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin telaffuza ilişkin tutum ve ilgileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo-202: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Telaffuz, konuşma için önemlidir" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Kararsızım	2	7,1
Katılıyorum	11	39,3
Kesinlikle Katılıyorum	15	53,6
Toplam	28	100,0

Tablo-202 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Telaffuz, konuşma için önemlidir" ifadesine 2 öğrencinin (%7,1) kararsız kaldığı, 11 öğrencinin (%39,3) katıldığı, 15 öğrencinin (%53,6) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, %92,9 oranıyla telaffuzun konuşma için önemli olduğunu düşünmektedirler. Telaffuzun önemli olmadığını belirten hiçbir öğrenci bulunmazken öğrencilerin %7,1'i telaffuzun konuşma için önemli olup olmadığı hususunda karar verememiştir.

Tablo-203: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Benim için telaffuz önemlidir" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Katılmıyorum	1	3,6
Kararsızım	2	7,1
Katılıyorum	8	28,6
Kesinlikle Katılıyorum	17	60,7
Toplam	28	100,0

Tablo-203 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Benim için telaffuz önemlidir" ifadesine 1 öğrencinin (%3,6) katılmadığı, 2 öğrencinin (%7,1) kararsız kaldığı, 8 öğrencinin (%28,6) katıldığı, 17 öğrencinin (%60,7) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, %89,3 oranıyla telaffuzun kendileri için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %3,6'sı telaffuzun kendisi için önemli olmadığını belirtmiş, %7,1'i ise kararsız kalmıştır.

Tablo-204: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Benim için telaffuzu öğrenmek zordur" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	1	3,6
Katılmıyorum	8	28,6
Kararsızım	14	50,0
Katılıyorum	1	3,6
Kesinlikle Katılıyorum	4	14,3
Toplam	28	100,0

Tablo-204 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Benim için telaffuzu öğrenmek zordur" ifadesine 1 öğrencinin (%3,6) kesinlikle katılmadığı, 8 öğrencinin (%28,6) katılmadığı, 14 öğrencinin (%50,0) kararsız kaldığı, 1 öğrencinin (%3,6) katıldığı, 4 öğrencinin (%14,3) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler Türkçe telaffuz öğreniminin zor olup olmadığı konusunda %50,0 oranıyla kararsız kalmışlardır. Bu sebeple "Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler tarafından Türkçe telaffuz öğrenimi orta derecede zor olarak algılanmaktadır." denilebilir. Zira telaffuzu öğrenmeyi zor olarak nitelendirenlerin oranı %17,9 iken kolay olarak nitelendirenlerin oranı %32,2'dir.

Tablo-205: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "En iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Katılmıyorum	2	7,1
Kararsızım	10	35,7
Katılıyorum	12	42,9
Kesinlikle Katılıyorum	4	14,3
Toplam	28	100,0

Tablo-205 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "En iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirim" ifadesine 2 öğrencinin (%7,1) katılmadığı, 10 öğrencinin

(%35,7) kararsız kaldığı, 12 öğrencinin (%42,9) katıldığı, 4 öğrencinin (%14,3) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin %57,2'si en iyi telaffuzu sınıfta öğreneceklerini düşünmektedirler. Öğrencilerin %35,7'si bu konuda emin olmadığını ve %7,1'i en iyi telaffuzun sınıfta öğrenilmeyeceğini ifade etmişlerdir.

Tablo-206: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Telaffuzu kendi kendime öğrenebilirim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	4	14,3
Katılmıyorum	7	25,0
Kararsızım	12	42,9
Katılıyorum	4	14,3
Kesinlikle Katılıyorum	1	3,6
Toplam	28	100,0

Tablo-206 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Telaffuzu kendi kendime öğrenebilirim" ifadesine 4 öğrencinin (%14,3) kesinlikle katılmadığı, 7 öğrencinin (%25,0) katılmadığı, 12 öğrencinin (%42,9) kararsız kaldığı, 4 öğrencinin (%14,3) katıldığı, 1 öğrencinin (%3,6) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

İlgili ifadenin sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin %42,9'u telaffuzu kendi kendine öğrenip öğrenemeyeceği konusunda kararsızdır. Öğrencilerin %39,3'ü telaffuzu kendi kendine öğrenemeyeceğini düşünürken %17,9'u telaffuzu kendi kendine öğrenebileceğini düşünmektedir.

Tablo-207: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Yeterince çalışırsam bir Türk gibi telaffuz edebilirim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Katılmıyorum	3	10,7
Kararsızım	7	25,0
Katılıyorum	11	39,3
Kesinlikle Katılıyorum	7	25,0
Toplam	28	100,0

Tablo-207 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Yeterince çalışırsam bir Türk gibi telaffuz edebilirim" ifadesine 3 öğrencinin (%10,7) katılmadığı, 7 öğrencinin (%25,0) kararsız kaldığı, 11 öğrencinin (%39,3) katıldığı, 7 öğrencinin (%25,0) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Bu ifadenin sonuçlarından hareketle, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler %64,3 oranında, yeterince çalıştıkları takdirde bir Türk gibi telaffuz edebileceklerine inanmaktadırlar. %25,0 oranında öğrencinin bu konuda kararsız olduğu, %10,7 oranında öğrencinin ise yeterince çalışsa bile bir Türk gibi telaffuz edemeyeceğini düşündüğü görülmektedir.

Tablo-208: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Telaffuzumu geliştirmek isterim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kararsızım	1	3,6
Katılıyorum	5	17,9
Kesinlikle Katılıyorum	22	78,6
Toplam	28	100,0

Tablo-208 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Telaffuzumu geliştirmek isterim" ifadesine 1 öğrencinin (%3,6) kararsız kaldığı, 5 öğrencinin (%17,9) katıldığı, 22 öğrencinin (%78,6) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Tablo-208'deki sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin %96,5'i telaffuzunu geliştirmeyi istemektedir. Telaffuzunu geliştirmek istemeyen hiçbir öğrenci bulunmazken öğrencilerin %7,1'i telaffuzunu geliştirme konusunda kararsızdır.

Tablo-209: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Türkçeyi ana dilim gibi konuşmak isterim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Kararsızım	1	3,6
Katılıyorum	9	32,1
Kesinlikle Katılıyorum	18	64,3
Toplam	28	100,0

Tablo-209 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Türkçeyi ana dilim gibi konuşmak isterim" ifadesine 1 öğrencinin (%3,6) kararsız kaldığı 9 öğrencinin (%32,1) katıldığı, 18 öğrencinin (%64,3) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

İncelenen ifadenin sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin %96,4'ü Türkçeyi ana dili gibi konuşma isteğindedir. Türkçeyi ana dili konuşmak istemeyen hiçbir öğrenci bulunmazken öğrencilerin %3,6'sı bu konuda kararsız kalmıştır.

Tablo-210: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Hocamın, telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	2	7,1
Katılmıyorum	1	3,6
Kararsızım	5	17,9
Katılıyorum	10	35,7
Kesinlikle Katılıyorum	10	35,7
Toplam	28	100,0

Tablo-210 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Hocamın telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim" ifadesine 2 öğrencinin (%7,1) kesinlikle katılmadığı, 1 öğrencinin (%3,6) katılmadığı, 5 öğrencinin (%17,9) kararsız kaldığı, 10 öğrencinin (%35,7) katıldığı, 10 öğrencinin (%35,7) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Tablo-210'daki sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin %71,4'ü yaptığı telaffuz hatasının hocası tarafından düzeltilmesini istemektedir. Öğrencilerin %17,9'u bu konuda kararsız kalırken %10,7'si yaptığı telaffuz hatasını hocasının düzeltmesini istememektedir.

Tablo-211: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Sınıf arkadaşlarımın telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	1	3,6
Katılmıyorum	4	14,3
Kararsızım	17	60,7
Katılıyorum	3	10,7
Kesinlikle Katılıyorum	3	10,7
Toplam	28	100,0

Tablo-211 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Sınıf arkadaşlarımın telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim" ifadesine 1 öğrencinin (%3,6) kesinlikle katılmadığı, 4 öğrencinin (%14,3) katılmadığı, 17 öğrencinin (%60,7) kararsız kaldığı, 3 öğrencinin (%10,7) katıldığı, 3 öğrencinin (%10,7) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, %60,7 oranıyla kendi Türkçe telaffuz hatalarının sınıf arkadaşlarınca düzeltilmesi konusunda kararsız kalmışlardır. Öğrencilerin %21,4'ü telaffuz hatalarının sınıf arkadaşları tarafından düzeltilmesini isterken %17,9'u istememektedir.

Tablo-212: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Telaffuzumu geliştirmeye çalışırım" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	1	3,6
Kararsızım	4	14,3
Katılıyorum	17	60,7
Kesinlikle Katılıyorum	6	21,4
Toplam	28	100,0

Tablo-212 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Telaffuzumu geliştirmeye çalışırım" ifadesine 1 öğrencinin (%3,6) kesinlikle katılmadığı, 4 öğrencinin (%14,3) kararsız kaldığı, 17 öğrencinin (%60,7) katıldığı, 6 öğrencinin (%21,4) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Tablo-212'nin sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin %82,1'i telaffuzlarını geliştirmeye çalışmaktadır. Bu öğrencilerin %14,3'ü telaffuzunu geliştirmeye çalışmak hususunda kararsızken %2,6'sı telaffuzunu geliştirmeye çalışmamaktadır.

Tablo-213: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Telaffuzumu geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırım" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	2	7,1
Katılmıyorum	8	28,6
Kararsızım	12	42,9
Katılıyorum	6	21,4
Toplam	28	100,0

Tablo-213 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Telaffuzumu geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırım" ifadesine 2 öğrencinin (%7,1) kesinlikle katılmadığı, 8 öğrencinin (%28,6) katılmadığı, 12 öğrencinin (%42,9) kararsız kaldığı, 6 öğrencinin (%21,4) katıldığı görülmektedir.

Söz konusu ifadenin sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin %42,9'luk bir bölümü telaffuzunu geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırdığı hususunda kararsız kalmıştır. Öğrencilerin %35,7'lik bir kısmı ise telaffuz için ders dışında yeterli vakit ayırmadığını, %21,4'lük bir bölümü ayırdığını belirtmiştir.

Tablo-214: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Telaffuzumuzu geliştirmek için kitabımızda[64] yeterli alıştırmalar vardır" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	7	25,0
Katılmıyorum	7	25,0
Kararsızım	7	25,4
Katılıyorum	6	21,4
Kesinlikle Katılıyorum	1	3,6
Toplam	28	100,0

Tablo-214 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Telaffuzumuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır" ifadesine 7 öğrencinin (%25,0) kesinlikle katılmadığı, 7 öğrencinin (%25,0) katılmadığı, 7 öğrencinin (%25,0) kararsız kaldığı, 6 öğrencinin (%21,4) katıldığı, 1 öğrencinin (%3,6) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

İlgili ifadenin sonuçları değerlendirildiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin %50,0'sinin Türkçe öğretiminde kullanılan kitapta telaffuzu geliştirmek için yeterli alıştırma bulunmadığını ifade ettiği görülmektedir. Bu konuda %25,4 oranında öğrenci kararsız iken %25,0 oranında öğrenci Türkçe öğretiminde kullanılan kitapta telaffuzu geliştirmek için yeterli alıştırma bulunduğunu düşünmektedir.

[64] Anketlerin uygulandığı öğrenci ve öğretici çalışma gruplarının kullandığı kitaplar, "İstanbul-Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti"ne ait ders ve çalışma kitaplarıdır.

Tablo-215: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Hocamız telaffuzumuzu geliştirmek için derste özel zaman ayırır" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	6	21,4
Katılmıyorum	3	10,7
Kararsızım	7	25,0
Katılıyorum	7	25,0
Kesinlikle Katılıyorum	5	17,9
Toplam	28	100,0

Tablo-215 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Hocamız telaffuzumuzu geliştirmek için derste özel zaman ayırır" ifadesine 6 öğrencinin (%21,4) kesinlikle katılmadığı, 3 öğrencinin (%10,7) katılmadığı, 7 öğrencinin (%25,0) kararsız kaldığı, 7 öğrencinin (%25,0) katıldığı, 5 öğrencinin (%17,9) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Tablo-215'in sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin %42,9'u, öğrencilerin telaffuzunu geliştirmek için öğreticilerin derste özel zaman ayırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %25'i bu konuda kararsız kalırken %32,1'i, öğrencilerin Türkçe telaffuzlarını geliştirmek için öğreticilerin derste özel zaman ayırmadığını düşünmektedir.

Tablo-216: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Hocam telaffuz hatalarımı düzeltir" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	3	10,7
Katılmıyorum	1	3,6
Kararsızım	4	14,3
Katılıyorum	11	39,3
Kesinlikle Katılıyorum	9	32,1
Toplam	28	100,0

Tablo-216 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Hocam telaffuz hatalarımı düzeltir" ifadesine 3 öğrencinin (%10,7) kesinlikle katılmadığı, 1 öğrencinin (%3,6) katılmadığı, 4 öğrencinin (%14,3) kararsız kaldığı, 11 öğrencinin (%39,3) katıldığı, 9 öğrencinin (%32,1) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin %71,4'ü, yaptıkları telaffuz hatalarının öğreticiler tarafından düzeltildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %14,3'ü bu konuda bir karar veremezken %14,3 oranında öğrenci telaffuz hatalarının öğreticileri tarafından düzeltilmediği görüşündedir.

Tablo-217: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Sınıfta arkadaşlarımın telaffuz hatalarını düzeltirim" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	4	14,3
Katılmıyorum	3	10,7
Kararsızım	17	60,7
Katılıyorum	2	7,1
Kesinlikle Katılıyorum	2	7,1
Toplam	28	100,0

Tablo-217 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Sınıfta arkadaşlarımın telaffuz hatalarını düzeltirim" ifadesine 4 öğrencinin (%14,3) kesinlikle katılmadığı, 3 öğrencinin (%10,7) katılmadığı, 17 öğrencinin (%60,7) kararsız kaldığı, 2 öğrencinin (%7,1) katıldığı, 2 öğrencinin (%7,1) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

İlgili ifadenin sonuçlarına göre sınıfta arkadaşlarının telaffuz hatalarını düzeltip düzeltmemekte kararsız kalan öğrenci oranı %60,7 iken; %25,0 oranında öğrenci sınıfta arkadaşlarının telaffuz hatalarını kendisinin düzeltmediğini, %14,2 oranında öğrenci ise düzelttiğini ifade etmiştir.

Tablo-218: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "İnsanlar bana 'Türkçeyi güzel konuşuyorsun' derse motive olurum" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Katılmıyorum	1	3,6
Kararsızım	6	21,4
Katılıyorum	8	28,6
Kesinlikle Katılıyorum	13	46,4
Toplam	28	100,0

Tablo-218 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "İnsanlar bana 'Türkçeyi güzel konuşuyorsun' derse motive olurum" ifadesine 1 öğrencinin (%3,6) katılmadığı, 6 öğrencinin (%21,4) kararsız kaldığı, 8 öğrencinin (%28,6) katıldığı, 13 öğrencinin (%46,4) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Tablo-218'in verilerine göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin %75'i insanların kendisine Türkçeyi güzel konuştuğunu söylemesi durumunda motive olacağını belirtmiştir. %21,4 oranında öğrenci, telaffuzunun övülmesinin kendisi üzerinde olumlu veya olumsuz bir his yaratmayacağını; %3,6 oranında öğrenci ise bu tür övgülerin kendisini motive etmeyeceğini düşünmektedir.

Tablo-219: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Telaffuz hatası yapmaktan korkarım" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	4	14,3
Katılmıyorum	5	17,9
Kararsızım	13	46,4
Katılıyorum	5	17,9
Kesinlikle Katılıyorum	1	3,6
Toplam	28	100,0

Tablo-219 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Telaffuz hatası yapmaktan korkarım" ifadesine 4 öğrencinin (%14,3) kesinlikle

katılmadığı, 5 öğrencinin (%17,9) katılmadığı, 13 öğrencinin (%46,4) kararsız kaldığı, 5 öğrencinin (%17,9) katıldığı, 1 öğrencinin (%3,6) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre öğrencilerin %46,4'ü telaffuz hatası yapmaktan korkup korkmadığı hususunda kararsız olduğunu belirtmiştir. Telaffuz hatası yapmaktan korkmayan öğrencilerin oranı %32,2 iken telaffuz hatası yapmaktan korkan öğrencilerin orası ise %21,5'tir.

Tablo-220: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Telaffuz hatası yaptığımda üzülürüm" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	4	14,3
Katılmıyorum	8	28,6
Kararsızım	7	25,0
Katılıyorum	6	21,4
Kesinlikle Katılıyorum	3	10,7
Toplam	28	100,0

Tablo-220 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Telaffuz hatası yaptığımda üzülürüm" ifadesine 4 öğrencinin (%14,3) kesinlikle katılmadığı, 8 öğrencinin (%28,6) katılmadığı, 7 öğrencinin (%25,0) kararsız kaldığı, 6 öğrencinin (%21,4) katıldığı, 3 öğrencinin (%10,7) kesinlikle katıldığı görülmektedir.

İlgili ifadenin sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin %42,9'u telaffuz hatası yaptığında üzülmediğini, %32,1'i üzüldüğünü belirtmiştir. Öğrencilerin %25'i ise bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiştir.

Tablo-221: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Telaffuz hatası yapmaktan korktuğum için az konuşurum" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kesinlikle Katılmıyorum	7	25,0
Katılmıyorum	6	21,4
Kararsızım	12	42,9
Katılıyorum	3	10,7
Toplam	28	100,0

Tablo-221 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Telaffuz hatası yapmaktan korktuğum için az konuşurum" ifadesine 7 öğrencinin (%25,0) kesinlikle katılmadığı, 6 öğrencinin (%21,4) katılmadığı, 12 öğrencinin (%42,9) kararsız kaldığı, 3 öğrencinin (%10,7) katıldığı görülmektedir.

Sonuçlara göre "Telaffuz hatası yapmaktan korktuğum için az konuşurum" ifadesini %46,4 oranında öğrencinin onaylamadığı, %10,7 oranında öğrencinin onayladığı söylenebilir. Aynı ifade için %42,9 oranında öğrenci ise kararsız olduğunu belirtmiştir.

5.1.3.3. Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) Maddelerine İlişkin Bulgular

"Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" anketiyle, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe telaffuzlarını geliştirmede hangi kaynağı ne sıklıkta kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo-222: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Ders Öğretmeni" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Orta	2	7,1
Çok	11	39,3
Hep	15	53,6
Toplam	28	100,0

Tablo-222 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "ders öğretmeni" kaynağını 2 öğrencinin (%7,1) orta sıklıkta kullandığı, 11 öğrencinin (%39,3) çok kullandığı ve 15 öğrencinin (%53,6) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-223: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Sınıf Arkadaşları" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	1	3,6
Az	8	28,6
Orta	9	32,1
Çok	9	32,1
Hep	1	3,6
Toplam	28	100,0

Tablo-223 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "sınıf arkadaşları" kaynağını 1 öğrencinin (%3,6) hiç kullanmadığı, 8 öğrencinin (%28,6) az kullandığı, 9 öğrencinin (%32,1) orta sıklıkta kullandığı, 9 öğrencinin (%32,1) çok kullandığı ve 1 öğrencinin (%3,6) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-224: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Türk Arkadaşlar" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	3	10,7
Az	5	17,9
Orta	7	25,0
Çok	5	17,9
Hep	8	28,6
Toplam	28	100,0

Tablo-224 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "Türk arkadaşlar" kaynağını 3 öğrencinin (%10,7) hiç

kullanmadığı, 5 öğrencinin (%17,9) az kullandığı, 7 öğrencinin (%25,0) orta sıklıkta kullandığı, 5 öğrencinin (%17,9) çok kullandığı ve 8 öğrencinin (%28,6) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-225: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Sokaktaki İnsanlar" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	2	7,1
Az	9	32,1
Orta	14	50,0
Çok	3	10,7
Toplam	28	100,0

Tablo-225 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "sokaktaki insanlar" kaynağını 2 öğrencinin (%7,1) hiç kullanmadığı, 9 öğrencinin (%32,1) az kullandığı, 14 öğrencinin (%50,0) orta sıklıkta kullandığı ve 3 öğrencinin (%10,7) çok kullandığı görülmektedir.

Tablo-226: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Ders Kitabı CD'si" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	5	17,9
Az	9	32,1
Orta	10	35,7
Çok	3	10,7
Hep	1	3,6
Toplam	28	100,0

Tablo-226 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "ders kitabı CD'si" kaynağını 5 öğrencinin (%17,7) hiç kullanmadığı, 9 öğrencinin (%32,1) az kullandığı, 10 öğrencinin (%35,7) orta sıklıkta

kullandığı, 3 öğrencinin (%10,7) çok kullandığı ve 1 öğrencinin (%3,6) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-227: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Türkçe Şarkılar" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Hiç	1	3,6
Az	2	7,1
Orta	13	46,4
Çok	6	21,4
Hep	6	21,4
Toplam	28	100,0

Tablo-227 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "Türkçe şarkılar" kaynağını 1 öğrencinin (%3,6) hiç kullanmadığı, 2 öğrencinin (%7,1) az kullandığı, 13 öğrencinin (%46,4) orta sıklıkta kullandığı, 6 öğrencinin (%21,4) çok kullandığı ve 6 öğrencinin (%21,4) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-228: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Türkçe Filmler" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu

Sıklık	Frekans	Yüzde (%)
Az	2	7,1
Orta	8	28,6
Çok	10	35,7
Hep	8	28,6
Toplam	28	100,0

Tablo-228 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "Türkçe filmler" kaynağını 2 öğrencinin (%7,1) az kullandığı, 8 öğrencinin (%28,6) orta sıklıkta kullandığı, 10 öğrencinin (%35,7) çok kullandığı ve 8 öğrencinin (%28,6) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-229: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Türkçe Diziler" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Az	2	7,1
Orta	4	14,3
Çok	11	39,3
Hep	11	39,3
Toplam	28	100,0

Tablo-229 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "Türkçe diziler" kaynağını 2 öğrencinin (%7,1) az kullandığı, 4 öğrencinin (%14,3) orta sıklıkta kullandığı, 11 öğrencinin (%39,3) çok kullandığı ve 11 öğrencinin (%39,3) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-230: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Türkçe TV Haberleri" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Hiç	5	17,9
Az	7	25,0
Orta	6	21,4
Çok	7	25,0
Hep	3	10,7
Toplam	28	100,0

Tablo-230 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "Türkçe TV haberleri" kaynağını 5 öğrencinin (%17,9) hiç kullanmadığı, 7 öğrencinin (%25,0) az kullandığı, 6 öğrencinin (%21,4) orta sıklıkta kullandığı, 7 öğrencinin (%25,0) çok kullandığı ve 3 öğrencinin (%10,7) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-231: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Türkçe Sesli Kitap" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Hiç	16	57,1
Az	4	14,3
Orta	5	17,9
Çok	1	3,6
Hep	2	7,1
Toplam	28	100,0

Tablo-231 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "Türkçe sesli kitap" kaynağını 16 öğrencinin (%57,1) hiç kullanmadığı, 4 öğrencinin (%14,3) az kullandığı, 5 öğrencinin (%17,9) orta sıklıkta kullandığı, 1 öğrencinin (%3,6) çok kullandığı ve 2 öğrencinin (%7,1) hep kullandığı görülmektedir.

Tablo-232: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi)" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Hiç	19	67,9
Az	4	14,3
Orta	3	10,7
Çok	2	7,1
Toplam	28	100,0

Tablo-232 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "TDK Sesli Türkçe Sözlük" kaynağını 19 öğrencinin (%67,9) hiç kullanmadığı, 4 öğrencinin (%14,3) az kullandığı, 3 öğrencinin (%10,7) orta sıklıkta kullandığı ve 2 öğrencinin (%7,1) çok kullandığı görülmektedir.

Tablo-233: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi)" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Hiç	19	67,9
Az	5	17,9
Orta	3	10,7
Çok	1	3,6
Toplam	28	100,0

Tablo-233 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "TRT Telaffuz Sözlüğü" kaynağını 19 öğrencinin (%67,9) hiç kullanmadığı, 5 öğrencinin (%17,9) az kullandığı, 3 öğrencinin (%10,7) orta sıklıkta kullandığı ve 1 öğrencinin (%3,6) çok kullandığı görülmektedir.

Tablo-234: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi)" Kaynağına İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Hiç	23	82,1
Az	3	10,7
Orta	1	3,6
Çok	1	3,6
Toplam	28	100,0

Tablo-234 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken "FORVO: Telaffuz Kılavuzu" kaynağını 23 öğrencinin (%82,1) hiç kullanmadığı, 3 öğrencinin (%10,7) az kullandığı, 1 öğrencinin (%3,6) orta sıklıkta kullandığı ve 1 öğrencinin (%3,6) çok kullandığı görülmektedir.

Tablo-235: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) Olası "Diğer Kaynaklar"a İlişkin Frekans Tablosu		
Sıklık	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Hiç	25	89,3
Az	1	3,6
Orta	2	7,1
Toplam	228	100,0

Tablo-235 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden telaffuzunu geliştirirken kullandıkları olası "diğer kaynaklar"ı 25 öğrencinin (%89,3) hiç kullanmadığı, 1 öğrencinin (%3,6) az kullandığı ve 2 öğrencinin (%7,1) orta sıklıkta kullandığı görülmektedir.

5.1.3.4. Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) Maddelerine İlişkin Bulgular

"Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" anketiyle; ana dillerin, genel olarak yabancı dillerin ve Türkçenin zorluk algısı ile Türkçe seslerin telaffuzlarının deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere göre zorluk dereceleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo-236: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Sizin ana diliniz ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	10	35,7
Zor	7	25,0
Orta	7	25,0
Kolay	1	3,6
Çok Kolay	3	10,7
Toplam	28	100,0

Tablo-236 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Sizin ana diliniz ne kadar zor?" ifadesine 10 öğrencinin (%35,7) çok zor, 7 öğrencinin (%25,0) zor, 7 öğrencinin (%25,0) orta, 1 öğrencinin (%3,6) kolay, 3 öğrencinin ise (%10,7) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-237: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Zorluk derecesi	Frekans	Yüzde (%)
Çok Zor	1	3,6
Zor	11	39,3
Orta	14	50,0
Kolay	1	3,6
Çok Kolay	1	3,6
Toplam	28	100,0

Tablo-237 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?" ifadesine 1 öğrencinin (%3,6) çok zor, 11 öğrencinin (%39,3) zor, 14 öğrencinin (%50,0) orta, 1 öğrencinin (%3,6) kolay, 1 öğrencinin ise (%3,6) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-238: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Türkçe öğrenmek ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu

Zorluk derecesi	Frekans	Yüzde (%)
Zor	7	25,0
Orta	16	57,1
Kolay	4	14,3
Çok Kolay	1	3,6
Toplam	28	100,0

Tablo-238 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Türkçe öğrenmek ne kadar zor?" ifadesine 7 öğrencinin (%25,0) zor, 16 öğrencinin (%57,1)

orta, 4 öğrencinin (%14,3) kolay, 1 öğrencinin ise (%3,6) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-239: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Aa" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu

Zorluk derecesi	Frekans	Yüzde (%)
Kolay	5	17,9
Çok Kolay	23	82,1
Toplam	28	100,0

Tablo-239 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Aa" ünlüsüne 5 öğrencinin (%17,9) kolay, 23 öğrencinin ise (%82,1) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hiçbiri "Aa" ünlüsü için zor ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-240: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Ee" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu

Zorluk derecesi	Frekans	Yüzde (%)
Zor	1	3,6
Kolay	8	28,6
Çok Kolay	19	67,9
Toplam	28	100,0

Tablo-240 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Ee" ünlüsüne 1 öğrencinin (%3,6) zor, 8 öğrencinin (%28,6) kolay, 19 öğrencinin ise (%67,9) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-241: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Iı" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	2	7,1
Zor	8	28,6
Orta	5	17,9
Kolay	6	21,4
Çok Kolay	7	25,0
Toplam	28	100,0

Tablo-241 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Iı" ünlüsüne 2 öğrencinin (%7,1) çok zor, 8 öğrencinin (%28,6) zor, 5 öğrencinin (%17,9) orta, 6 öğrencinin (%21,4) kolay, 7 öğrencinin ise (%25,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-242: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "İi" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Zor	1	3,6
Kolay	9	32,1
Çok Kolay	18	64,3
Toplam	28	100,0

Tablo-242 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "İi" ünlüsüne 1 öğrencinin (%3,6) zor, 9 öğrencinin (%32,1) kolay, 18 öğrencinin ise (%64,3) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-243: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Oo" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Zor	1	3,6
Orta	1	3,6
Kolay	6	21,4
Çok Kolay	20	71,4
Toplam	28	100,0

Tablo-243 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Oo" ünlüsüne 1 öğrencinin (%3,6) zor, 1 öğrencinin (%3,6) orta, 6 öğrencinin (%21,4) kolay, 20 öğrencinin ise (%71,4) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-244: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Öö" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	7	25,0
Zor	6	21,4
Orta	8	28,6
Kolay	3	10,7
Çok Kolay	4	14,3
Toplam	28	100,0

Tablo-244 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Öö" ünlüsüne 7 öğrencinin (%25,0) çok zor, 6 öğrencinin (%21,4) zor, 8 öğrencinin (%28,6) orta, 3 öğrencinin (%10,7) kolay, 4 öğrencinin ise (%14,3) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-245: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Uu" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	1	3,6
Zor	1	3,6
Orta	1	3,6
Kolay	8	28,6
Çok Kolay	17	60,7
Toplam	28	100,0

Tablo-245 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Uu" ünlüsüne 1 öğrencinin (%3,6) çok zor, 1 öğrencinin (%3,6) zor, 1 öğrencinin (%3,6) orta, 8 öğrencinin (%28,6) kolay, 17 öğrencinin ise (%60,7) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-246: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Üü" Ünlüsüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	6	21,4
Zor	4	14,3
Orta	8	28,6
Kolay	5	17,9
Çok Kolay	5	17,9
Toplam	28	100,0

Tablo-246 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Üü" ünlüsüne 6 öğrencinin (%21,4) çok zor, 4 öğrencinin (%14,3) zor, 8 öğrencinin (%28,6) orta, 5 öğrencinin (%17,9) kolay, 5 öğrencinin ise (%17,9) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-247: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Genel olarak Türkçedeki ünlülerin (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) telaffuzu size göre ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	2	7,1
Zor	5	17,9
Orta	11	39,3
Kolay	5	17,9
Çok Kolay	5	17,9
Toplam	28	100,0

Tablo-247 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Genel olarak Türkçedeki seslilerin (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) telaffuzu size göre ne kadar zor?" ifadesine" 2 öğrencinin (%7,1) çok zor, 5 öğrencinin (%17,9) zor, 11 öğrencinin (%39,3) orta, 5 öğrencinin (%17,9) kolay, 5 öğrencinin ise (%17,9) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-248: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Bb" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kolay	6	21,4
Çok Kolay	22	78,6
Toplam	28	100,0

Tablo-248 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Bb" ünsüzüne 6 öğrencinin (%21,4) kolay, 22 öğrencinin ise (%78,6) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hiçbiri "Bb" ünsüzü için zor ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-249: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Cc" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	1	3,6
Zor	1	3,6
Kolay	9	32,1
Çok Kolay	17	60,7
Toplam	28	100,0

Tablo-249 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Cc" ünsüzüne 1 öğrencinin (%3,6) çok zor, 1 öğrencinin (%3,6) zor, 9 öğrencinin (%32,1) kolay, 17 öğrencinin ise (%60,7) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-250: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Çç" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kolay	10	35,7
Çok Kolay	18	64,3
Toplam	28	100,0

Tablo-250 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Çç" ünsüzüne 10 öğrencinin (%35,7) kolay, 18 öğrencinin ise (%64,3) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hiçbiri "Çç" ünsüzü için zor ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-251: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Dd" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kolay	6	21,4
Çok Kolay	22	78,6
Toplam	28	100,0

Tablo-251 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden “Dd” ünsüzüne 6 öğrencinin (%21,4) kolay, 22 öğrencinin ise (%78,6) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hiçbiri “Dd” ünsüzü için zor ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-252: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) “Ff” Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu

Zorluk derecesi	Frekans	Yüzde (%)
Orta	1	3,6
Kolay	6	21,4
Çok Kolay	21	75,0
Toplam	28	100,0

Tablo-252 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden “Ff” ünsüzüne 1 öğrencinin (%3,6) orta, 6 öğrencinin (%21,4) kolay, 21 öğrencinin ise (%75,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hiçbiri “Ff” ünsüzü için zor ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-253: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) “Gg” Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu

Zorluk derecesi	Frekans	Yüzde (%)
Orta	1	3,6
Kolay	6	21,4
Çok Kolay	21	75,0
Toplam	28	100,0

Tablo-253 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden “Gg” ünsüzüne 1 öğrencinin (%3,6) orta, 6 öğrencinin (%21,4) kolay, 21 öğrencinin ise

(%75,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hiçbiri "Gg" ünsüzü için zor ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-254: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Ğğ" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu

Zorluk derecesi	Frekans	Yüzde (%)
Zor	1	3,6
Orta	4	14,3
Kolay	8	28,6
Çok Kolay	15	53,6
Toplam	28	100,0

Tablo-254 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Ğğ" ünsüzüne 1 öğrencinin (%3,6) zor, 4 öğrencinin (%14,3) orta, 8 öğrencinin (%28,6) kolay, 15 öğrencinin ise (%53,6) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-255: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Hh" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu

Zorluk derecesi	Frekans	Yüzde (%)
Orta	1	3,6
Kolay	6	21,4
Çok Kolay	21	75,0
Toplam	28	100,0

Tablo-255 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Hh" ünsüzüne 1 öğrencinin (%3,6) orta, 6 öğrencinin (%21,4) kolay, 21 öğrencinin ise (%75,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hiçbiri "Hh" ünsüzü için zor ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-256: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Jj" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	1	3,6
Zor	1	3,6
Orta	2	7,1
Kolay	8	28,6
Çok Kolay	16	57,1
Toplam	28	100,0

Tablo-256 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Jj" ünsüzüne 1 öğrencinin (%3,6) çok zor, 1 öğrencinin (%3,6) zor, 2 öğrencinin (%7,1) orta, 8 öğrencinin (%28,6) kolay, 16 öğrencinin ise (%57,1) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-257: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Kk" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kolay	7	25,0
Çok Kolay	21	75,0
Toplam	28	100,0

Tablo-257 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Kk" ünsüzüne 7 öğrencinin (%25,0) kolay, 21 öğrencinin ise (%75,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hiçbiri "Kk" ünsüzü için zor ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-258: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Ll" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kolay	7	25,0
Çok Kolay	21	75,0
Toplam	28	100,0

Tablo-258 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Ll" ünsüzüne 7 öğrencinin (%25,0) kolay, 21 öğrencinin ise (%75,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hiçbiri "Ll" ünsüzü için zor ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-259: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Mm" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kolay	6	21,4
Çok Kolay	22	78,6
Toplam	28	100,0

Tablo-259 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Mm" ünsüzüne 6 öğrencinin (%21,4) kolay, 22 öğrencinin ise (%78,6) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hiçbiri "Mm" ünsüzü için zor ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-260: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Nn" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kolay	6	21,4
Çok Kolay	22	78,6
Toplam	28	100,0

Tablo-260 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Nn" ünsüzüne 6 öğrencinin (%21,4) kolay, 22 öğrencinin ise (%78,6) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hiçbiri "Nn" ünsüzü için zor ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-261: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Pp" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu

Zorluk derecesi	Frekans	Yüzde (%)
Orta	3	10,7
Kolay	6	21,4
Çok Kolay	19	67,9
Toplam	28	100,0

Tablo-261 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Pp" ünsüzüne 3 öğrencinin (%10,7) orta, 6 öğrencinin (%21,4) kolay, 19 öğrencinin ise (%67,9) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hiçbiri "Pp" ünsüzü için zor ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-262: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Rr" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu

Zorluk derecesi	Frekans	Yüzde (%)
Orta	1	3,6
Kolay	6	21,4
Çok Kolay	21	75,0
Toplam	28	100,0

Tablo-262 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Rr" ünsüzüne 1 öğrencinin (%3,6) orta, 6 öğrencinin (%21,4) kolay, 21 öğrencinin ise (%75,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hiçbiri "Rr" ünsüzü için zor ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-263: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Ss" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kolay	5	17,9
Çok Kolay	23	82,1
Toplam	28	100,0

Tablo-263 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Ss" ünsüzüne 5 öğrencinin (%17,9) kolay, 23 öğrencinin ise (%82,1) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hiçbiri "Ss" ünsüzü için zor ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-264: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Şş" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Orta	1	3,6
Kolay	8	28,6
Çok Kolay	19	67,9
Toplam	28	100,0

Tablo-264 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Şş" ünsüzüne 1 öğrencinin (%3,6) orta, 8 öğrencinin (%28,6) kolay, 19 öğrencinin ise (%67,9) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hiçbiri "Şş" ünsüzü için zor ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-265: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Tt" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kolay	5	17,9
Çok Kolay	23	82,1
Toplam	28	100,0

Tablo-265 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Tt" ünsüzüne 5 öğrencinin (%17,9) kolay, 23 öğrencinin ise (%82,1) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hiçbiri "Tt" ünsüzü için zor ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-266: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Vv" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu

Zorluk derecesi	Frekans	Yüzde (%)
Orta	1	3,6
Kolay	5	17,9
Çok Kolay	22	78,6
Toplam	28	100,0

Tablo-266 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Vv" ünsüzüne 1 öğrencinin (%3,6) orta, 5 öğrencinin (%17,9) kolay, 22 öğrencinin ise (%78,6) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hiçbiri "Vv" ünsüzü için zor ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-267: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Yy" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu

Zorluk derecesi	Frekans	Yüzde (%)
Orta	2	7,1
Kolay	6	21,4
Çok Kolay	20	71,4
Toplam	28	100,0

Tablo-267 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Yy" ünsüzüne 2 öğrencinin (%7,1) orta, 6 öğrencinin (%21,4) kolay, 20 öğrencinin ise (%71,4) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hiçbiri "Yy" ünsüzü için zor ifadesini kullanmamıştır.

Tablo-268: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Zz" Ünsüzüne İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Çok Zor	1	3,6
Zor	1	3,6
Kolay	5	17,9
Çok Kolay	21	75,0
Toplam	28	100,0

Tablo-268 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Zz" ünsüzüne 1 öğrencinin (%3,6) çok zor, 1 öğrencinin (%3,6) zor, 5 öğrencinin (%17,9) kolay, 21 öğrencinin ise (%75,0) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo-269: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Deney ve Kontrol Grupları) "Genel olarak Türkçedeki ünsüzlerin (b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z) telaffuzu size göre ne kadar zor?" İfadesine İlişkin Frekans Tablosu		
Zorluk derecesi	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Kolay	13	46,4
Çok Kolay	15	53,4
Toplam	28	100,0

Tablo-269 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrenciden "Genel olarak Türkçedeki sessizlerin (b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z) telaffuzu size göre ne kadar zor?" ifadesine 13 öğrencinin (%46,4) kolay, 15 öğrencinin ise (%53,4) çok kolay yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hiçbiri genel olarak Türkçedeki ünsüzlerin telaffuzu için zor ifadesini kullanmamıştır.

5.1.3.5. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Seslerin Tespiti Anketi Maddelerine İlişkin Bulgular

"Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Seslerin Tespiti" anketiyle, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığını düşündükleri sesler tespit edilmeye çalışılmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere elbette öğrenciler ses bilgisi konusunda yetkin sayılamaz. Kaldı ki buradaki amaç; başka dillerde bulunmayan Türkçe sesleri tespit etmek değil, öğrencilerin ana dillerinde olmadığını düşündükleri ünlüler ile telaffuzlarında zorlandıkları ünlüler arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmektir.

Tablo-270'te deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığını düşündükleri ünlüler görülmektedir. İlgili tablo incelendiğinde %82,1 oranıyla /ö/, %75 oranıyla /ı/ ve /ü/ ön plana çıkmaktadır. Ayrıca /a/ ve /i/ için bütün öğrenciler, bu ünlülerin dillerinde mevcut olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ana dillerinde olmadığını düşündükleri bu üç ünlünün telaffuzunda zorlandıkları deneysel çalışma ile tespit edilmiştir. Konuyla ilgili karşılaştırmalı değerlendirmeler 6. bölüm olan "Karşılaştırmalar ve Tartışma" kısmında yapılmıştır.

Tablo-270: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Ünlülerin Tespiti Tablosu

(N: 28) ***Ünlü***	***Var***	***%***	***Yok***	***%***
/a/	28	100,0	0	0,0
/e/	26	92,9	2	7,1
/ı/	7	25,0	21	**75,0**
/i/	28	100,0	0	0,0
/o/	25	89,3	3	10,7
/ö/	5	17,9	23	**82,1**
/u/	23	82,1	5	17,9
/ü/	7	25,0	21	**75,0**

Tablo-271'de ise deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığını düşündükleri ünsüzler görülmektedir. Tablo incelendiğinde %89,3 oranıyla /ğ/, %35,7 oranıyla /j/, %28,6 oranıyla /ç/ ve %25,0 oranıyla /p/ ön plana çıkmaktadır. Bununla beraber /b/, /d/, /h/, /k/, /l/, /m/, /r/, /s/ ve /t/ için bütün öğrenciler ana dillerinde bu ünsüzlerin olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo-271: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Ünsüzlerin Tespiti Tablosu

(N: 28) ***Ünsüz***	***Var***	***%***	***Yok***	***%***
/b/	28	100,0	0	0,0
/c/	24	85,7	4	14,3
/ç/	20	71,4	8	28,6
/d/	28	100,0	0	0,0
/f/	26	92,9	2	7,1
/g/	24	85,7	4	14,3
/ğ/	3	10,7	25	**89,3**
/h/	28	100,0	0	0,0
/j/	18	64,3	10	35,7
/k/	28	100,0	0	0,0
/l/	28	100,0	0	0,0
/m/	28	100,0	0	0,0
/n/	27	96,4	1	3,6
/p/	21	75,0	7	25,0
/r/	28	100,0	0	0,0
/s/	28	100,0	0	0,0
/ş/	26	92,9	2	7,1
/t/	28	100,0	0	0,0
/v/	21	75,0	7	25,0
/y/	23	82,1	5	17,9
/z/	25	89,3	3	10,7

Deneysel çalışma ünlüler üzerine olduğu için ünsüzlerle ilgili tespitlere ilişkin herhangi bir karşılaştırma ve değerlendirme yapılmamıştır.

5.2. Yapılandırılmış Görüşme Formlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde çalışma grubu olarak belirlenen, yabancı dil olarak Türkçe öğreten 23 öğreticiye uygulanan açık uçlu tek soruluk yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin bulgular (Tablo-272) ele alınmıştır.

Öğreticilere şu soru yöneltilmiştir: "Gözlem ve tecrübelerinize dayanarak dil, millet, ülke veya coğrafi bölgelere göre 'ortak' diyebileceğiniz telaffuz yanlışları var mı? Varsa lütfen aşağıya yazınız. Örneğin 'Araplar /p/ diyemez bunun yerine /b/ der.' 'Özbekistan, Tacikistan, Afganistan gibi ülkelerden gelen öğrenciler /a/ ünlüsünü /o/ ünlüsüne yakın telaffuz ediyor.' gibi."

Tablo-272'deki numaralar, tespiti yapan öğretim görevlisini ifade etmektedir. Tablodaki ">" işareti ise olması gereken ünlü ile öğrencilerce telaffuz edilen ünlü arasında kullanılmıştır. Örneğin ı>i~u yazılışı, telaffuzun /ı/ olması gerekirken /i/ veya /u/ biçiminde yapıldığını ifade etmektedir.

Tablo-272: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Sesleri Telaffuzlarındaki Sorunlara İlişkin Öğreticilerin Görüşleri Tablosu

Sıra	Ülkeler, Milletler, Diller	Telaffuzu Karıştırılan Ünlüler	Telaffuzunda Zorlanılan Ünlüler	Telaffuzu Karıştırılan Ünsüzler	Telaffuzunda Zorlanılan Ünsüzler	Yanlış Telaffuz Edilen Kelime Örnekleri
1	Afrika Ülkeleri	1.(ı>i), (ö>o) 2.(ı>i), (ö>o), (ü>u) 3.(ı>i), (ö>o), (ü>u) 4.(ı>i), (ö>o), (ü>u) 16.(ı>i) 20.(ı>i) 23.(ı>i)	14.(ü) 18.(ı), (ö), (ü)	8.(v>f) 17.(v>f)	6.(r) 11.(r) 16.(ç), (ğ)	14.(üniversite > yüniversite)
2	Endonezya		18.(ö), (ü)	1.(j>c) 4.(j>c)	9.(z)	

				6.(ç>ş) 11.(ç>c)		
3	Hindistan		14.(o), (ö), (u), (ü)	2.(ç>s~ş), (s>ç~ş), (ş>ç~s) 17.(z>c)	14.(ç)	14.(salı>şalı) (okul>ökül)
4	Bangladeş			5.(z>c) 17.(z>c)	18.(z)	
5	Fransızca Bilen Afrika Ülkeleri	7.(ı>i)	9.(ı)	7.(t>d) 12.(r>ğ)	3.(r) 9.(r) 12.(c)	
7	Filipinler				9.(z)	
9	Malezya		18.(ö), (ü)	20.(ş>s)	9.(z)	
10	İngilizce Bilenler	19.(e>i)	9.(ı)	19.(g>c)		
11	Arap Ülkeleri (Irak, Suriye, Yemen, Filistin, Suudi Arabistan)	11.(o>u) 15.(ü>u) 17.(e>i), (ı>u) 22.(ö>o), (ü>u)	15.(ı) 18.(ı), (ö), (ü) 22.(o), (ö), (u), (ü)	10.(p>b) 13.(c>j) 14.(p>b) 15.(p>b), (g>c) 16.(p>b) 17.(p>b), (kelime ortası v>f) 20.(p>b) 21.(ç>ş) 22.(c>j), (j>c)	16.(ğ) 17.(l) 22.(c), (j), (ğ)	14.(para>bara) 16.(tatil>ta'tîl) (mezun>me'zûn) (para>bara) (hayalim>hayalım) (vakti>vaktı)
12	Mısır			14.(c>g)		14.(cuma>guma)

13	Kırgızistan	13.(ü>u)				
14	Kazakistan	13.(ü>u)				
15	Afganistan		18.(ö), (ü)	14.(p>b~f)		14.(para>bara), (toprak>tofrak)
16	Arnavutluk			15.(s>ş)		
17	Türkmenistan					16.Türkiye Türkçesiyle kendi lehçelerini karıştırmak (soğuk>sowuk)
18	Türkmenler (İran, Irak, Suriye)		18.(ö), (ü)	14.(p>f)	18.(k), (g), (ğ)	14.(toprak>tofrak)
19	Genel Yanlışlar (Türk Lehçeleri Konuşanlar Hariç)	16.(ı>i)				
20	Çin				18.(ğ), (r)	
21	Vietnam			20.(ş>s)		
22	Tayland			20.(ş>s)		
23	Myanmar			20.(ş>s)		
24	Meksika	16.(ı>i)				
25	Lüksemburg			12.(r>ğ)		
26	Genel					16.Arka arkaya aynı hecenin olduğu kelimeleri söylemekte güçlük (yapamamaları ve okumamalı gibi)

İlgili tabloda (Tablo-272) öğrencilerin telaffuzunu karıştırdıkları veya telaffuzunda zorlandıkları Türkçe seslere ilişkin, yabancı dil olarak Türkçe

öğreticilerinin görüşleri 26 başlıkta toplanmıştır. Çalışmanın temeli ünlüler olduğu için ünlülerle ilgili olan 13 başlık ayrıntılı olarak değerlendirmeye alınmış, ünsüzlerle ilgili olan 12 başlık ise ayrıntılı olarak ele alınmamıştır. Bu görüşler incelendiğinde en fazla Arap coğrafyasından ve Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin Türkçe sesleri telaffuzda zorlandıkları veya birbirine karıştırdıkları görülmektedir.

5.2.1. Ünsüzler

Tablo-273 ve Tablo-286 arasındaki tablolarda "Frekans" satırındaki numaralar, aynı cevabı veren öğretim görevlisi sayısını ifade etmektedir.

Tablo-273: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunu Karıştırdıkları Ünsüzler Tablosu

Olması Gereken	/c/	/ç/	/g/	/j/	/p/	/r/	/s/	/ş/	/t/	/v/	/z/
Telaffuz Edilen	/g/ /j/	/c/ /s/ /ş/	/c/	/c/	/b/ /f/	/ğ/	/ç/ /ş/	/ç/ /s/	/d/	/f/	/c/
Frekans	3	5	2	3	9	2	3	6	1	3	3

Ünsüzler açısından bakıldığında (Tablo-273) /c/, /ç/, /g/, /j/, /p/, /r/, /s/, /ş/, /t/, /v/, /z/ seslerinin telaffuzunun başka ünsüzlerle karıştırıldığı görülmektedir. Yoğunluk sırasına göre /p/, /ş/ ve /ç/ ünsüzlerinde özellikle bu karıştırmaların yaşandığı öğreticilerce tespit edilmiştir.

Tablo-274: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunda Zorlandıkları Ünsüzler Tablosu

Telaffuzunda Zorlanılan Ünsüz	/c/	/ç/	/g/	/ğ/	/j/	/k/	/l/	/r/	/z/
Frekans	2	2	1	5	1	1	1	5	4

Öğreticiler tarafından öğrencilerin telaffuzunda zorlandığı ünsüzler ise (Tablo-274) /c/, /ç/, /g/, /ğ/, /j/, /k/, /l/, /r/, /z/ olarak belirtilmiştir. İlgili tabloya göre öğrencilerin özellikle /ğ/, /r/ ve /z/ ünsüzlerin telaffuzunda zorlandığı görülmektedir.

Bulgular kategorilere ayrılarak incelendiğinde (Tablo-275) /ç/, /p/, /r/ ve /z/ ünsüzlerinin öğrencilerce en çok sorun yaşanan ünsüzler olduğu görülmektedir. Ünsüz telaffuzlarındaki hata sıklığı bakımından da en fazla sorun, Arap coğrafyasından ve Asya ülkelerinden gelen öğrencilerde yaşanmaktadır.

Tablo-275: Kategorilere Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunu Karıştırdıkları veya Telaffuzunda Zorlandıkları Ünsüzler Tablosu

KATEGORİ	ÜNSÜZLER														HATA SIKLIĞI
	/c/	/ç/	/g/	/ğ/	/j/	/k/	/l/	/p/	/r/	/s/	/ş/	/t/	/v/	/z/	
Türk Soylular (Irak, İran, Suriye Türkmenleri)	-	-	1	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	4
Afrika Ülkeleri (Kuzey Afrika Hariç)	-	1	-	1	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	6
Arap Ülkeleri (Orta Doğu ve Kuzey Afrika)	4	1	1	2	2	-	1	6	-	-	-	-	1	-	18
Asya Ülkeleri (Afganistan, Bangladeş, Çin, Endonezya, Filipinler, Hindistan, Malezya, Myanmar, Tayland, Vietnam)	-	5	-	1	2	-	-	2	1	2	6	-	-	7	26
Avrupa Ülkeleri	1	-	1	-	-	-	-	-	4	1	-	1	-	-	8

(Arnavutluk, Lüksemburg) ve Avrupa Dilleri (İngilizce, Fransızca)															
Diğer (Meksika)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
FREKANS	5	7	3	5	4	1	1	9	7	3	6	1	3	7	62

Çalışmanın deneysel kısmı ünlüler üzerine olduğu için ayrıntıların inceleneceği sonraki bölümlerde sadece ünlüler değerlendirilmiştir.

5.2.2. Ünlüler

Tablo-276: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunu Karıştırdıkları Ünlüler Tablosu

Olması Gereken	/e/	/ı/	/o/	/ö/	/ü/
Telaffuz Edilen	/i/	/i/~/u/	/u/	/o/	/u/
Frekans	2	11	1	5	7

Öğreticilerin tespitlerine göre ünlüler incelendiğinde (Tablo-276) hemen her dilde bulunan /a/, /i/ ve /u/ sesleri hariç diğer ünlülerde karıştırma sorunu yaşandığı ve bu sorunların noktalı ve noktasız ünlü çiftleri arasında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Özellikle /ı/'nın /i/ ile, /ö/'nün /o/ ile ve /ü/'nün /u/ ile karıştırıldığı Türkçe öğreticileri tarafından yoğunlukla tecrübe edilmiştir. Öğreticilere göre /e/ sesi ise öğrencilerce telaffuzunda zorlanılmamasına rağmen /i/ sesi ile karıştırılabilmektedir. (Tablo-276, Tablo-277)

Tablo-277: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunda Zorlandıkları Ünlüler Tablosu					
Telaffuzunda Zorlanılan Ünlü	/ı/	/o/	/ö/	/u/	/ü/
Frekans	5	2	8	2	9

Öğreticiler tarafından, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin telaffuzunda zorlandıkları ünlüler olarak /ı/, /o/, /ö/, /u/ ve /ü/ (Tablo-277) ifade edilmiştir. Ünlülerle ilgili en dikkat çekici durum, öğrencilerce hem telaffuzu en fazla karıştırılan hem de telaffuzunda en fazla zorlanılan ünlüler olarak sırasıyla /ü/, /ö/ ve /ı/'nın öne çıkmasıdır. (Tablo-276, Tablo-277)

Öğreticilerin görüşlerine göre, yabancı öğrencilerin en çok zorlandıkları ve karıştırdıkları ünlüler olan /ı/, /ö/ ve /ü/'nün aynı zamanda hem öğrencilerin ana dillerinde olmadığını düşündüğü en yüksek orandaki ilk üç ünlü olması hem de yine öğrencilerce telaffuzu zor olarak değerlendirilen ilk üç ünlü olması önemli bir örtüşmedir. Söz konusu üç ünlü, deneysel çalışmadaki frekans ölçümlerinde de en hatalı telaffuz edilen ünlüler olarak tespit edilmiş olup "6. Karşılaştırmalar ve Tartışma" bölümünde konuyla ilgili karşılaştırmalı değerlendirmeler ayrıntılı olarak yapılmıştır.

Tablo-278: Kategorilere Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunu Karıştırdıkları veya Telaffuzunda Zorlandıkları Ünlüler Tablosu									
KATEGORİ	ÜNLÜLER								HATA SIKLIĞI
	/a/	/e/	/ı/	/i/	/o/	/ö/	/u/	/ü/	
Türk Soylular (Kazakistan, Kırgızistan ve Irak, İran, Suriye Türkmenleri)	-	-	-	-	-	1	-	3	4
Afrika Ülkeleri (Kuzey Afrika Hariç)	-	-	8	-	-	5	-	5	18

Arap Ülkeleri (Orta Doğu ve Kuzey Afrika)	-	1	3	-	2	3	1	4	14
Asya Ülkeleri (Afganistan, Bangladeş, Çin, Endonezya, Filipinler, Hindistan, Malezya, Myanmar, Tayland, Vietnam)	-	-	-	-	1	4	1	4	10
Avrupa Ülkeleri (Arnavutluk, Lüksemburg) ve Avrupa Dilleri (İngilizce, Fransızca)	-	1	3	-	-	-	-	-	4
Diğer (Meksika)	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Genel (Türk Lehçeleri Konuşanlar Hariç)	-	-	1	-	-	-	-	-	1
FREKANS	0	2	16	0	3	13	2	16	52

Bulgular kategorilere ayrılarak incelendiğinde de (Tablo-278) yine /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin öğrencilerce en çok sorun yaşanan ünlüler olduğu bir kere daha görülmektedir. Ünlü telaffuzlarındaki hata sıklığı bakımından en fazla sorun, Arap coğrafyasından ve Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerde görülmektedir.

5.2.2.1. Afrika Ülkeleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin görüşlerinden oluşturulan Tablo-279 incelendiğinde, Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin Türkçe ünlüleri telaffuz ederken /ı/, /ö/ ve /ü/ seslerini başka ünlülerle karıştırdığı ve yine Tablo-272'ye göre /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin telaffuzunda zorlandığı görülmektedir.

Tablo-279: Afrikalı Öğrencilerin Telaffuzunu Karıştırdığı Ünlüler Tablosu			
Olması Gereken	/ı/	/ö/	/ü/
Telaffuz Edilen	/i/	/o/	/u/
Frekans	7	4	3

Bu bağlamda SÜ-TÖMER'de görev yapan 5 yıl tecrübeli erkek Türkçe öğreticisi görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır: "Afrika'dan gelenler /ı/ sesini /i/'ye yakın söylüyorlar. Yine Afrika'dan gelenler /ö/ ve /ü/ seslerini /o/ ve /u/'ya yakın telaffuz ediyorlar." (Öğretici-4)

5.2.2.2. Endonezya

Tablo-272 incelendiğinde Endonezya'dan gelen öğrencilerin Türkçe ünlüleri telaffuz ederken /ö/ ve /ü/ seslerinde zorlandıkları görülmektedir.

5.2.2.3. Hindistan

Tablo-272 incelendiğinde Hindistan'dan gelen öğrencilerin Türkçe ünlüleri telaffuz ederken /o/, /ö/, /u/ ve /ü/ seslerinde zorlandıkları görülmektedir.

5.2.2.4. Fransızca Bilen Afrika Ülkeleri

Tablo-280 incelendiğinde Fransızca bilen Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin Türkçe ünlüleri telaffuz ederken /ı/ ünlüsünü /i/ ile karıştırdığı ve Tablo-272'ye göre yine /ı/ ünlüsünün telaffuzunda zorlandığı görülmektedir.

Tablo-280: Fransızca Bilen Afrikalı Öğrencilerin Telaffuzunu Karıştırdığı Ünlüler Tablosu

Olması Gereken	/ı/
Telaffuz Edilen	/i/
Frekans	1

Bu bağlamda SÜ-TÖMER'de görev yapan 5 yıl tecrübeli erkek Türkçe öğreticisi görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır: "Afrika ülkeleri içerisinde ana dili Fransızca ve İngilizce olan öğrenciler /ı/ sesini söylemekte güçlük çekiyorlar." (Öğretici-9)

5.2.2.5. Malezya

Tablo-272 incelendiğinde Malezya'dan gelen öğrencilerin Türkçe ünlüleri telaffuz ederken /ö/ ve /ü/ seslerinde zorlandıkları görülmektedir.

5.2.2.6. İngilizce Bilenler

Tablo-281 incelendiğinde İngilizce bilen öğrencilerin Türkçe ünlüleri telaffuz ederken /e/ sesini başka bir ünlüyle karıştırdığı ve Tablo-272'ye göre /ı/ ünlüsünün telaffuzunda zorlandığı görülmektedir.

Tablo-281: İngilizce Bilen Öğrencilerin Telaffuzunu Karıştırdığı Ünlüler Tablosu	
Olması Gereken	/e/
Telaffuz Edilen	/i/
Frekans	1

Bu bağlamda SÜ-TÖMER'de görev yapan 2 yıl tecrübeli bayan Türkçe öğreticisi görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır: "İngilizce bilen öğrenciler genellikle /e/ sesi yerine /i/ sesini kullanıyorlar" (Öğretici-19)

5.2.2.7. Arap Ülkeleri

Tablo-282 incelendiğinde Arap ülkelerinden gelen öğrencilerin Türkçe ünlüleri telaffuz ederken /e/, /ı/, /o/, /ö/ ve /ü/ ünlülerini başka ünlülerle karıştırdığı ve Tablo-272'ye göre /ı/, /o/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinde zorlandığı görülmektedir.

Tablo-282: Arap Ülkelerinden Gelen Öğrencilerin Telaffuzunu Karıştırdığı Ünlüler Tablosu					
Olması Gereken	/e/	/ı/	/o/	/ö/	/ü/
Telaffuz Edilen	/i/	/u/	/u/	/o/	/u/
Frekans	1	1	1	1	2

Bu bağlamda SÜ-TÖMER'de görev yapan 1 yıl tecrübeli bayan Türkçe öğreticisi görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır:

"Araplar /e/ ünlüsünü çoğu zaman /i/ ünlüsüne yakın telaffuz ediyorlar. Bazı Arap öğrenciler /ı/ ünlüsünü /u/ olarak telaffuz ediyorlar." (Öğretici-17)

SÜ-TÖMER'de görev yapan 3 yıl tecrübeli erkek bir Türkçe öğreticisi ise görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

"Araplar bilindiği üzere dört sesi çıkartmakta zorlanıyorlar. Bunlar /o/, /ö/, /u/, /ü/ sesleridir. Sürekli karıştırıyorlar." (Öğretici-22)

5.2.2.8. Kırgızistan

Tablo-283'e göre Kırgızistan'dan gelen öğrenciler Türkçe ünlüleri telaffuz ederken /ü/ ünlüsünü /u/ ile karıştırmaktadırlar.

Tablo-283: Kırgızistan'dan Gelen Öğrencilerin Telaffuzunu Karıştırdığı Ünlüler Tablosu

Olması Gereken	/ü/
Telaffuz Edilen	/u/
Frekans	1

Bu bağlamda SÜ-TÖMER'de görev yapan 1 yıl tecrübeli bayan Türkçe öğreticisi görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır:

"Kırgız ve Kazak öğrencilerin /ü/ sesini /u/ sesine yakın söylediklerini gözlemledim." (Öğretici-13)

5.2.2.9. Kazakistan

Tablo-284 incelendiğinde Kazakistan'dan gelen öğrencilerin Türkçe ünlüleri telaffuz ederken /ü/ ünlüsünü /u/ ile karıştırdıkları görülmektedir.

Tablo-284: Kazakistan'dan Gelen Öğrencilerin Telaffuzunu Karıştırdığı Ünlüler Tablosu	
Olması Gereken	/ü/
Telaffuz Edilen	/u/
Frekans	1

Bu bağlamda SÜ-TÖMER'de görev yapan 1 yıl tecrübeli bayan Türkçe öğreticisi görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır: "Kırgız ve Kazak öğrencilerin /ü/ sesini /u/ sesine yakın söylediklerini gözlemledim." (Öğretici-13)

5.2.2.10. Afganistan

Tablo-272 incelendiğinde Afganistan'dan gelen öğrencilerin Türkçe ünlüleri telaffuz ederken /ö/ ve /ü/ seslerinde zorlandıkları görülmektedir.

5.2.2.11. Türkmenler (Irak, İran, Suriye)

Tablo-272 incelendiğinde Irak/İran/Suriye Türkmenlerinden olan öğrencilerin Türkçe ünlüleri telaffuz ederken /ö/ ve /ü/ seslerinde zorlandıkları tespiti vardır.

5.2.2.12. Genel Yanlışlar (Türk Lehçeleri Konuşanlar Hariç)

Tablo-285 incelendiğinde Türk soylular hariç diğer öğrencilerin Türkçe ünlüleri telaffuz ederken /ı/ ünlüsünü /i/ ile karıştırdıkları görülmektedir.

Tablo-285: Türk Soylular Hariç Diğer Öğrencilerin Telaffuzunu Karıştırdığı Ünlüler Tablosu	
Olması Gereken	/ı/
Telaffuz Edilen	/i/
Frekans	1

Bu bağlamda SÜ-TÖMER'de görev yapan 2 yıl tecrübeli bayan Türkçe öğreticisi görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır: "Türk lehçelerini konuşan öğrenciler hariç diğer milletten öğrencilerde görülen telaffuz yanlışı en çok /ı/ sesinde. Bunu /i/ şeklinde telaffuz etmekteler. Kongo, Çad, Meksika bunlara örnek." (Öğretici-16)

5.2.2.13. Meksika

Tablo-286 incelendiğinde Meksika'dan gelen öğrencilerin Türkçe ünlüleri telaffuz ederken /ı/ ünlüsünü /i/ ile karıştırdığı görülmektedir.

Tablo-286: Meksika'dan Gelen Öğrencilerin Telaffuzunu Karıştırdığı Ünlüler Tablosu

Olması Gereken	/ı/
Telaffuz Edilen	/i/
Frekans	1

Bu bağlamda SÜ-TÖMER'de görev yapan 2 yıl tecrübeli bayan Türkçe öğreticisi görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır: "Türk lehçelerini konuşan öğrenciler hariç diğer milletten öğrencilerde görülen telaffuz yanlışı en çok /ı/ sesinde. Bunu /i/ şeklinde telaffuz etmekteler. Kongo, Çad, Meksika bunlara örnek." (Öğretici-16)

5.3. Deneysel Çalışmalara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın ikinci kısmı olan deneysel çalışmalara ilişkin bulgu ve yorumlar ele alınmıştır.

5.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden ön test ve son test olarak alınan ünlü telaffuzu kayıtları PRAAT ses analiz programı ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara ilişkin yorumlar bu bölümde aktarılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ünlü telaffuzlarına ilişkin karşılaştırılmalı değerlendirmeler "6. Karşılaştırmalar ve Tartışma" bölümünde kapsamlı olarak yapılmıştır.

Bu kısımda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden kayda alınan ünlü telaffuzlarına ait frekans değerlerinin ortalaması verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarından düşük (1), yüksek (2) ve orta (3) perdede olmak üzere ön test ve son test olarak alınan ünlü telaffuzlarının analizlerine ilişkin bütünsel tablolar (Ek-57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64) "Ekler" bölümünde sunulmuştur.

5.3.1.1. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Analizlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney grubundaki bayan ve erkek öğrencilerden ön test ve son test olarak alınan ünlü kayıtlarının fonetik analizlerine ilişkin bulgular bu kısımda ele alınmıştır.

"Formant, 1900'lerin başında Latinceden Almancaya ve daha sonra da İngilizceye alınmış, 'biçimlendirici' anlamına gelen bir terimdir. Ses bilgisi (fonetik), formant kelimesini ünlülerin fonetik özelliğini belirleyen ve biçimlendiren frekanslar olarak tanımlar." (Önen, 2012). Fonetik analizlerinde kullanılan temel frekans (F0) ve formant frekansları (F1, F2, F3) kabaca şu şekilde izah edilebilir:

Temel frekans (F0) sesin tonunu, diğer bir deyişle sesin perdesini gösteren frekanstır. Ses tellerinin kısa veya uzun oluşuna göre değerleri yükselip alçaldığı için F0 kişiye özgülük gösterir. "Sesli harflerin seslendirilmesi sırasında oluşan kişiye özgü formant frekanslarının tespiti, spektogram üzerinden görsel olarak yapılabilmektedir." (Korkmaz ve Boyacı, 2018: 340). "Sesin içindeki formantlar F1,F2,F3... gibi ifade edilmektedir. F0 ise sesin perdesini temsil etmektedir. Bu formantlardan ilk ikisi (F1, F2) akustik incelemede, en az ilk üçü (F1, F2, F3) sesli ifade tanımada, en az beşi (F1, F2, F3, F4, F5) ise ses sentezi için gerekli olmaktadır." (Artuner, 1994: 40).

Formant frekansları (F1, F2, F3) seslerin boğumlanma yerlerine göre; dilin önde veya arkada, yukarıda veya aşağıda bulunuşuyla, ağız ve dudakların açıklık kapalılık oranıyla oluşan frekans çeşitlemeleridir. Zira "F1 değeri dar ünlülerde düşük, geniş ünlülerde yüksek; F2 değeri kalın ünlülerde düşük, ince ünlülerde yüksektir."

(Kılıç, 2018a: 6). “Ses tellerinin titreşiminden kaynaklanan ünlüleri F1, F2, F3,.. gibi formant sıklıklarıyla tanımlamak mümkün olmaktadır. Ünlüler, akustik yönünden, genellikle ilk iki formant sıklığı ile parametrelenmektedir.” (Artuner, 1994: 41). Ünlüleri değerlendirmede F1 ve F2 formant frekansları yeterlidir.[65] “Üst formantlar, konuşma sesinden çok konuşmacıya özgü nitelikler gösterir. Bu nedenle üst formantlar konuşma tanıma çalışmaları için önemlidir.” (Davutoğlu, 2010: 103). Bu sebeple araştırmada ünlülerin formant frekansları değerlendirilirken sadece F1 ve F2 değerleri dikkate alınmıştır. Bu değerlendirmelerde Türkçe öğreticilerinden alınan ünlü kayıtlarının ortalaması ölçüt olarak kabul edilmiştir. Öğreticilerden ses kayıtlarının nasıl alındığı ve kayıtların analizlerinin nasıl yapıldığına dair ayrıntılı bilgiler “4.3.5. Öğreticilerden Ses Kayıtları Alınması” ve “3.4.3.3. Öğrenci Ünlü Telaffuzlarına Ölçüt Olmak Üzere Öğreticilerden Alınan Ses Kayıtlarının Analizi” bölümlerinde mevcuttur.

5.3.1.1.1. Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Ünlü Telaffuzlarına Ait Ön Test ve Son Test Frekans Değerleri

Tablo-287: Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /a/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*DEÖ ORTALAMA*	*ERKEK ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*DES ORTALAMA*
AaF0	141,9	**144,1**	140,3
AaF1	690,4	**665,9**	642,2
AaF2	1229,4	**1142,0**	1208,0
AaF3	2579,9	**2774,6**	2615,4

Tablo-287 incelendiğinde deney grubundaki erkek öğrencilerin /a/ telaffuzlarına ait F1 ve F2 son test değerlerinin ön test değerlerine göre öğretici frekanslarına daha yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber

[65] Ayrıntılı bilgi için bk. (Oturan, 2000-2001).

düşünüldüğünde, deney grubundaki erkek öğrenciler için /a/ telaffuzunda bir düzelmeden söz edilebilir.

Tablo-288: Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /e/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu			
ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*DEÖ ORTALAMA*	*ERKEK ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*DES ORTALAMA*
EeF0	144,6	**149,5**	139,6
EeF1	490,9	**459,4**	457,8
EeF2	2025,0	**1956,7**	1958,2
EeF3	2670,4	**2682,2**	2666,0

Tablo-288 incelendiğinde deney grubundaki erkek öğrencilerin /e/ telaffuzlarına ait F1 ve F2 son test değerlerinin ön test değerlerine göre öğretici frekanslarına daha yakın olduğu görülmektedir Bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, deney grubundaki erkek öğrenciler için /e/ telaffuzunda bir düzelmeden söz edilebilir.

Tablo-289: Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /ı/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu			
ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*DEÖ ORTALAMA*	*ERKEK ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*DES ORTALAMA*
IıF0	148,1	**156,5**	147,3
IıF1	356,0	**400,4**	383,9
IıF2	1780,9	**1350,1**	1351,3
IıF3	2783,1	**2617,6**	2686,1

Tablo-289 incelendiğinde deney grubundaki erkek öğrencilerin /ı/ telaffuzlarına ait F1 ve F2 son test değerlerinin ön test değerlerine göre öğretici frekanslarına daha yakın olduğu görülmektedir. Özellikle F2 değeri göz önüne alındığında ve bu sonuçlarla

işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, deney grubundaki erkek öğrenciler için /ı/ telaffuzunda bariz bir düzelmeden söz edilebilir.

Tablo-290: Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /i/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*DEÖ ORTALAMA*	*ERKEK ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*DES ORTALAMA*
İiF0	151,0	**165,6**	150,1
İiF1	302,1	**300,4**	304,0
İiF2	2293,5	**2219,1**	2236,6
İiF3	3067,9	**2945,7**	3025,4

Tablo-290 incelendiğinde deney grubundaki erkek öğrencilerin /i/ telaffuzlarına ait F1 son test değerinde ön test değerine göre öğretici frekansından çok az bir uzaklaşma olduğu ancak F2 son test değerinin ön test değerine göre öğretici frekansına daha yakın olduğu görülmektedir. İşitsel kalite değerlendirme çalışmasında tespit edildiği üzere F1'deki bu uzaklaşma telaffuzu bozacak derecede değildir. Bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, deney grubundaki erkek öğrenciler için /i/ telaffuzunda bir iyileşmeden söz edilebilir.

Tablo-291: Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /o/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*DEÖ ORTALAMA*	*ERKEK ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*DES ORTALAMA*
OoF0	145,6	**152,9**	145,6
OoF1	481,6	**478,5**	475,0
OoF2	980,4	**929,2**	977,4
OoF3	2617,7	**2885,6**	2573,1

Tablo-291 incelendiğinde deney grubundaki erkek öğrencilerin /o/ telaffuzlarına ait F1 ve F2 son test değerlerinin ön test değerlerine göre öğretici frekanslarına daha

yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, deney grubundaki erkek öğrenciler için /o/ telaffuzunda bir düzelmeden söz edilebilir.

Tablo-292: Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /ö/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu			
ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*DEÖ ORTALAMA*	*ERKEK ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*DES ORTALAMA*
ÖöF0	154,1	**154,8**	142,6
ÖöF1	393,4	**446,7**	442,1
ÖöF2	1030,7	**1456,9**	1410,0
ÖöF3	2543,7	**2524,4**	2462,7

Tablo-292 incelendiğinde deney grubundaki erkek öğrencilerin /ö/ telaffuzlarına ait F1 ve F2 son test değerlerinin ön test değerlerine göre öğretici frekanslarına daha yakın olduğu görülmektedir. Özellikle F2 değeri göz önüne alındığında ve bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, deney grubundaki erkek öğrenciler için /ö/ telaffuzunda çok bariz bir düzelmeden söz edilebilir.

Tablo-293: Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /u/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu			
ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*DEÖ ORTALAMA*	*ERKEK ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*DES ORTALAMA*
UuF0	155,3	**155,0**	151,6
UuF1	346,5	**352,0**	345,0
UuF2	1117,4	**960,3**	963,3
UuF3	2499,5	**2760,1**	2566,6

Tablo-293 incelendiğinde deney grubundaki erkek öğrencilerin /u/ telaffuzlarına ait F1 son test değerinde ön test değerine göre öğretici frekansından çok az bir uzaklaşma olduğu ancak F2 son test değerinin ön test değerine göre öğretici frekansına

çok daha yakın olduğu görülmektedir. İşitsel kalite değerlendirme çalışmasında tespit edildiği üzere F1'deki bu uzaklaşma telaffuzu bozacak derecede değildir. Bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, deney grubundaki erkek öğrenciler için /u/ telaffuzunda bir iyileşmeden söz edilebilir.

Tablo-294: Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /ü/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*DEÖ ORTALAMA*	*ERKEK ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*DES ORTALAMA*
ÜüF0	162,9	**155,7**	154,6
ÜüF1	362,9	**321,7**	317,1
ÜüF2	1372,1	**1649,5**	1802,6
ÜüF3	2525,3	**2342,1**	2398,9

Tablo-294 incelendiğinde deney grubundaki erkek öğrencilerin /ü/ telaffuzlarına ait F1 ve F2 son test değerlerinin ön test değerlerine göre öğretici frekanslarına daha yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, deney grubundaki erkek öğrenciler için /ü/ telaffuzunda çok bariz bir düzelmeden söz edilebilir.

5.3.1.1.2. Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin Ünlü Telaffuzlarına Ait Ön Test ve Son Test Frekans Değerleri

Tablo-295: Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /a/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*DBÖ ORTALAMA*	*BAYAN ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*DBS ORTALAMA*
AaF0	225,4	**224,4**	231,0
AaF1	814,1	**844,4**	796,1
AaF2	1404,5	**1325,7**	1342,3
AaF3	2909,8	**3157,8**	2841,8

Tablo-295 incelendiğinde deney grubundaki bayan öğrencilerin /a/ telaffuzlarına ait F1 son test değerinde ön test değerine göre öğretici frekansından biraz uzaklaşma olduğu ancak F2 son test değerinin ön test değerine göre öğretici frekansına çok daha yakın olduğu görülmektedir. İşitsel kalite değerlendirme çalışmasında tespit edildiği üzere F1'deki bu uzaklaşma telaffuzu bozacak derecede değildir. Bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, deney grubundaki bayan öğrenciler için /a/ telaffuzunda genel olarak bir değişmeden söz edilemez.

Tablo-296: Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /e/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*DBÖ ORTALAMA*	*BAYAN ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*DBS ORTALAMA*
EeF0	218,4	**225,6**	229,9
EeF1	556,2	**605,3**	547,4
EeF2	2326,2	**2270,1**	2290,7
EeF3	3035,2	**3039,6**	2998,3

Tablo-296 incelendiğinde deney grubundaki bayan öğrencilerin /e/ telaffuzlarına ait F1 son test değerinde ön test değerine göre öğretici frekansından çok az bir uzaklaşma olduğu ancak F2 son test değerinin ön test değerine göre öğretici frekansına çok daha yakın olduğu görülmektedir. İşitsel kalite değerlendirme çalışmasında tespit edildiği üzere F1'deki bu uzaklaşma telaffuzu bozacak derecede değildir. Bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, deney grubundaki bayan öğrenciler için /e/ telaffuzunda genel olarak bir değişmeden söz edilemez.

Tablo-297: Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /ı/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu			
ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*DBÖ ORTALAMA*	*BAYAN ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*DBS ORTALAMA*
IıF0	230,0	**232,5**	233,7
IıF1	493,2	**469,5**	505,3
IıF2	2091,4	**1544,2**	1493,2
IıF3	2934,5	**3045,7**	2884,2

Tablo-297 incelendiğinde deney grubundaki bayan öğrencilerin /ı/ telaffuzlarına ait F1 son test değerinde ön test değerine göre öğretici frekansından biraz uzaklaşma olduğu ancak F2 son test değerinin ön test değerine göre öğretici frekansına bariz daha yakın olduğu görülmektedir. İşitsel kalite değerlendirme çalışmasında tespit edildiği üzere F1'deki bu uzaklaşma telaffuzu bozacak derecede değildir. Bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, deney grubundaki bayan öğrenciler için /ı/ telaffuzunda çok bariz bir düzelmeden söz edilebilir.

Tablo-298: Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /i/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu			
ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*DBÖ ORTALAMA*	*BAYAN ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*DBS ORTALAMA*
İiF0	211,7	**229,5**	228,5
İiF1	433,1	**378,2**	423,6
İiF2	2457,1	**2605,1**	2702,9
İiF3	3285,1	**3311,2**	3318,3

Tablo-298 incelendiğinde deney grubundaki bayan öğrencilerin /i/ telaffuzlarına ait F1 ve F2 son test değerlerinin ön test değerlerine göre öğretici frekanslarına daha yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber

düşünüldüğünde, F2 değerinde bariz gelişme olsa dahi deney grubundaki bayan öğrenciler için /i/ telaffuzunda bir değişmeden söz edilemez.

Tablo-299: Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /o/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu			
ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*DBÖ ORTALAMA*	*BAYAN ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*DBS ORTALAMA*
OoF0	220,2	**226,6**	223,6
OoF1	555,6	**576,3**	555,3
OoF2	1220,7	**1036,8**	994,1
OoF3	2945,4	**3180,4**	2981,5

Tablo-299 incelendiğinde deney grubundaki bayan öğrencilerin /o/ telaffuzlarına ait F1 ve F2 son test değerlerinin ön test değerlerine göre öğretici frekanslarına daha yakın olduğu görülmektedir. Özellikle F2 değeri göz önüne alındığında ve bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, deney grubundaki bayan öğrenciler için /o/ telaffuzunda bir düzelmeden söz edilebilir.

Tablo-300: Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /ö/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu			
ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*DBÖ ORTALAMA*	*BAYAN ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*DBS ORTALAMA*
ÖöF0	236,9	**227,2**	225,8
ÖöF1	501,7	**564,0**	579,1
ÖöF2	1296,1	**1640,3**	1431,1
ÖöF3	3083,0	**2838,2**	2821,8

Tablo-300 incelendiğinde deney grubundaki bayan öğrencilerin /ö/ telaffuzlarına ait F1 ve F2 son test değerlerinin ön test değerlerine göre öğretici frekanslarına çok daha

yakın olduğu görülmektedir Bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, deney grubundaki bayan öğrenciler için /ö/ telaffuzunda çok bariz bir düzelmeden söz edilebilir.

Tablo-301: Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /u/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*DBÖ ORTALAMA*	*BAYAN ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*DBS ORTALAMA*
UuF0	221,2	**235,5**	240,6
UuF1	435,2	**429,3**	432,6
UuF2	1056,1	**1005,0**	906,4
UuF3	3049,7	**3119,2**	3010,0

Tablo-301 incelendiğinde deney grubundaki bayan öğrencilerin /u/ telaffuzlarına ait F1 son test değerinin ön test değerine göre öğretici frekansına biraz daha yakın olduğu ancak F2 son test değerinde ön test değerine göre öğretici frekansından biraz uzaklaşma olduğu görülmektedir. İşitsel kalite değerlendirme çalışmasında tespit edildiği üzere F2'deki bu uzaklaşma telaffuzu bozacak derecede değildir. Bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, deney grubundaki bayan öğrenciler için /u/ telaffuzunda genel olarak bir düzelmeden söz edilebilir.

Tablo-302: Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /ü/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*DBÖ ORTALAMA*	*BAYAN ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*DBS ORTALAMA*
ÜüF0	230,3	**237,7**	237,2
ÜüF1	414,9	**413,8**	442,6
ÜüF2	1624,6	**1873,9**	1831,7
ÜüF3	2805,0	**2686,5**	2789,2

Tablo-302 incelendiğinde deney grubundaki bayan öğrencilerin /ü/ telaffuzlarına ait F1 son test değerinde ön test değerine göre öğretici frekansından biraz uzaklaşma olduğu ancak F2 son test değerinin ön test değerine göre öğretici frekansına bariz daha yakın olduğu görülmektedir. İşitsel kalite değerlendirme çalışmasında tespit edildiği üzere F1'deki bu uzaklaşma telaffuzu bozacak derecede değildir.

Özellikle F2 değeri göz önüne alındığında ve bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, deney grubundaki bayan öğrenciler için /ü/ telaffuzunda çok bariz bir düzelmeden söz edilebilir.

5.3.1.2. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Analizlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kontrol grubundaki bayan ve erkek öğrencilerden ön test ve son test olarak alınan ünlü kayıtlarının fonetik analizlerine ilişkin bulgular bu kısımda ele alınmıştır.

5.3.1.2.1. Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Ünlü Telaffuzlarına Ait Ön Test ve Son Test Frekans Değerleri

Tablo-303: Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /a/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*KEÖ ORTALAMA*	*ERKEK ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*KES ORTALAMA*
AaF0	137,1	**144,1**	130,4
AaF1	712,5	**665,9**	697,4
AaF2	1181,7	**1142,0**	1204,9
AaF3	2715,1	**2774,6**	2685,4

Tablo-303 incelendiğinde kontrol grubundaki erkek öğrencilerin /a/ telaffuzlarına ait F1 son test değerinin ön test değerine göre öğretici frekansına biraz daha yakın olduğu ancak F2 son test değerinde ön test değerine göre öğretici frekansından uzaklaşma olduğu görülmektedir. İşitsel kalite değerlendirme çalışmasında tespit

edildiği üzere F2'deki bu uzaklaşma telaffuzu bozacak derecede değildir. Bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, kontrol grubundaki erkek öğrenciler için /a/ telaffuzunda genel olarak bir değişmeden söz edilemez.

Tablo-304: Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /e/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu			
ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*KEÖ ORTALAMA*	*ERKEK ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*KES ORTALAMA*
EeF0	138,6	**149,5**	132,4
EeF1	509,1	**459,4**	485,7
EeF2	2021,3	**1956,7**	2020,8
EeF3	2756,3	**2682,2**	2703,9

Tablo-304 incelendiğinde kontrol grubundaki erkek öğrencilerin /e/ telaffuzlarına ait F1 son test değerinin ön test değerine göre öğretici frekanslarına biraz daha yakın olduğu ancak F2 ön test ve son test değerleri arasında fazla bir değişme olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, kontrol grubundaki erkek öğrenciler için /e/ telaffuzunda genel olarak bir değişmeden söz edilemez.

Tablo-305: Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /ı/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu			
ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*KEÖ ORTALAMA*	*ERKEK ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*KES ORTALAMA*
IıF0	145,0	**156,5**	138,2
IıF1	408,1	**400,4**	411,2
IıF2	1650,2	**1350,1**	1408,2
IıF3	2810,3	**2617,6**	2680,6

Tablo-305 incelendiğinde kontrol grubundaki erkek öğrencilerin /ı/ telaffuzlarına ait F1 son test değerinde ön test değerine göre öğretici frekansından çok az bir

uzaklaşma olduğu ancak F2 son test değerinin ön test değerine göre öğretici frekansına daha yakın olduğu görülmektedir. İşitsel kalite değerlendirme çalışmasında tespit edildiği üzere F1'deki bu uzaklaşma telaffuzu bozacak derecede değildir. Bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, kontrol grubundaki erkek öğrenciler için /ı/ telaffuzunda genel olarak bir iyileşmeden söz edilebilir.

Tablo-306: Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /i/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*KEÖ ORTALAMA*	*ERKEK ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*KES ORTALAMA*
İiF0	146,5	**165,6**	141,1
İiF1	359,8	**300,4**	309,7
İiF2	2246,5	**2219,1**	2313,6
İiF3	2975,9	**2945,7**	2953,3

Tablo-306 incelendiğinde kontrol grubundaki erkek öğrencilerin /i/ telaffuzlarına ait F1 son test değerinin ön test değerine göre öğretici frekansına daha yakın olduğu ancak F2 son test değerinde ön test değerine göre öğretici frekansından uzaklaşma olduğu görülmektedir. İşitsel kalite değerlendirme çalışmasında tespit edildiği üzere F2'deki bu uzaklaşma telaffuzu bozacak derecede değildir. Bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, kontrol grubundaki erkek öğrenciler için /i/ telaffuzunda küçük bir gelişmeden söz edilebilir.

Tablo-307: Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /o/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu			
ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*KEÖ ORTALAMA*	*ERKEK ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*KES ORTALAMA*
OoF0	145,2	**152,9**	138,5
OoF1	503,7	**478,5**	478,4
OoF2	860,8	**929,2**	893,5
OoF3	2781,8	**2885,6**	2643,7

Tablo-307 incelendiğinde kontrol grubundaki erkek öğrencilerin /o/ telaffuzlarına ait F1 ve F2 son test değerlerinin ön test değerlerine göre öğretici frekanslarına daha yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, kontrol grubundaki erkek öğrenciler için /o/ telaffuzunda genel olarak bir değişmeden söz edilemez.

Tablo-308: Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /ö/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu			
ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*KEÖ ORTALAMA*	*ERKEK ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*KES ORTALAMA*
ÖöF0	149,3	**154,8**	141,4
ÖöF1	406,7	**446,7**	413,5
ÖöF2	1125,1	**1456,9**	1168,8
ÖöF3	2659,6	**2524,4**	2522,9

Tablo-308 incelendiğinde kontrol grubundaki erkek öğrencilerin /ö/ telaffuzlarına ait F1 ve F2 son test değerlerinin ön test değerlerine göre öğretici frekanslarına daha yakın olduğu görülmektedir. Ancak F2 değerinin öğretici değerine bariz uzaklığı göz önüne alındığında ve bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, kontrol grubundaki erkek öğrenciler için /ö/ telaffuzunda düzelme denilebilecek kadar bir iyileşmeden söz edilemez.

Tablo-309: Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /u/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu			
ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*KEÖ ORTALAMA*	*ERKEK ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*KES ORTALAMA*
UuF0	155,9	**155,0**	147,6
UuF1	403,0	**352,0**	356,4
UuF2	984,1	**960,3**	996,7
UuF3	2711,4	**2760,1**	2461,3

Tablo-309 incelendiğinde kontrol grubundaki erkek öğrencilerin /u/ telaffuzlarına ait F1 son test değerinin ön test değerine göre öğretici frekansına biraz daha yakın olduğu ancak F2 son test değerinde ön test değerine göre öğretici frekansından biraz uzaklaşma olduğu görülmektedir. İşitsel kalite değerlendirme çalışmasında tespit edildiği üzere F2'deki bu uzaklaşma telaffuzu bozacak derecede değildir. Bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, kontrol grubundaki erkek öğrenciler için /u/ telaffuzunda genel olarak bir gelişmeden söz edilebilir.

Tablo-310: Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /ü/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu			
ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*KEÖ ORTALAMA*	*ERKEK ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*KES ORTALAMA*
ÜüF0	155,1	**155,7**	152,4
ÜüF1	386,8	**321,7**	343,4
ÜüF2	1203,1	**1649,5**	1357,9
ÜüF3	2583,4	**2342,1**	2452,4

Tablo-310 incelendiğinde kontrol grubundaki erkek öğrencilerin /ü/ telaffuzlarına ait F1 ve F2 son test değerlerinin ön test değerlerine göre öğretici frekanslarına daha yakın olduğu görülmektedir. Ancak F2 değerinin öğretici değerine bariz uzaklığı göz önüne alındığında ve bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber

düşünüldüğünde, kontrol grubundaki erkek öğrenciler için /ü/ telaffuzunda düzelme denilebilecek kadar bir iyileşmeden söz edilemez.

5.3.1.2.2. Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin Ünlü Telaffuzlarına Ait Ön Test ve Son Test Frekans Değerleri

Tablo-311: Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /a/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*KBÖ ORTALAMA*	*BAYAN ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*KBS ORTALAMA*
AaF0	209,9	**224,4**	195,4
AaF1	810,5	**844,4**	791,8
AaF2	1467,9	**1325,7**	1402,9
AaF3	2788,0	**3157,8**	2721,7

Tablo-311 incelendiğinde kontrol grubundaki bayan öğrencilerin /a/ telaffuzlarına ait F1 son test değerinde ön test değerine göre öğretici frekansından uzaklaşma olduğu ancak F2 son test değerinin ön test değerine göre öğretici frekansına biraz daha yakın olduğu görülmektedir. İşitsel kalite değerlendirme çalışmasında tespit edildiği üzere F1'deki bu uzaklaşma telaffuzu bozacak derecededir. Bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, kontrol grubundaki bayan öğrenciler için /a/ telaffuzunda az da olsa bir kötüleşme olduğu söylenebilir.

Tablo-312: Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /e/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*KBÖ ORTALAMA*	*BAYAN ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*KBS ORTALAMA*
EeF0	211,2	**225,6**	205,1
EeF1	510,8	**605,3**	546,7
EeF2	2498,1	**2270,1**	2288,3
EeF3	3134,7	**3039,6**	3039,1

Tablo-312 incelendiğinde kontrol grubundaki bayan öğrencilerin /e/ telaffuzlarına ait F1 ve F2 son test değerlerinin ön test değerlerine göre öğretici frekanslarına daha yakın olduğu görülmektedir. Özellikle F2 değerinin öğretici frekansına yakınlığı göz önüne alındığında ve bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, kontrol grubundaki bayan öğrenciler için /e/ telaffuzunda bir düzelmeden söz edilebilir.

Tablo-313: Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /ı/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*KBÖ ORTALAMA*	*BAYAN ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*KBS ORTALAMA*
IıF0	227,0	**232,5**	210,6
IıF1	477,9	**469,5**	464,3
IıF2	1905,0	**1544,2**	1729,1
IıF3	3010,7	**3045,7**	3094,8

Tablo-313 incelendiğinde kontrol grubundaki bayan öğrencilerin /ı/ telaffuzlarına ait F1 ve F2 son test değerlerinin ön test değerlerine göre öğretici frekanslarına daha yakın olduğu görülmektedir. Özellikle F1 değerinin öğretici frekansına yakınlığı ve F2 değerindeki iyileşme göz önüne alındığında ve bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, kontrol grubundaki bayan öğrenciler için /ı/ telaffuzunda düzelmeden söz edilebilir.

Tablo-314: Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /i/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu			
ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*KBÖ ORTALAMA*	*BAYAN ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*KBS ORTALAMA*
İiF0	219,6	**229,5**	225,3
İiF1	414,0	**378,2**	413,2
İiF2	2822,3	**2605,1**	2705,0
İiF3	3477,1	**3311,2**	3334,7

Tablo-314 incelendiğinde kontrol grubundaki bayan öğrencilerin /i/ telaffuzlarına ait F1 ve F2 son test değerlerinin ön test değerlerine göre öğretici frekanslarına daha yakın olduğu görülmektedir. Ancak özellikle ön test ve son test F1 değerleri arasında çok fark olmadığı göz önüne alındığında ve bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, kontrol grubundaki bayan öğrenciler için /i/ telaffuzunda bir değişmeden söz edilemez.

Tablo-315: Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /o/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu			
ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*KBÖ ORTALAMA*	*BAYAN ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*KBS ORTALAMA*
OoF0	205,8	**226,6**	214,4
OoF1	534,1	**576,3**	553,1
OoF2	1049,9	**1036,8**	1129,8
OoF3	3075,5	**3180,4**	3152,5

Tablo-315 incelendiğinde kontrol grubundaki bayan öğrencilerin /o/ telaffuzlarına ait F1 son test değerinin ön test değerine göre öğretici frekansına biraz daha yakın olduğu ancak F2 son test değerinde ön test değerine göre öğretici frekansından uzaklaşma olduğu görülmektedir. İşitsel kalite değerlendirme çalışmasında tespit edildiği üzere F2'deki bu uzaklaşma telaffuzu bozacak derecededir. Bu sonuçlarla

işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, kontrol grubundaki bayan öğrenciler için /o/ telaffuzunda az da olsa bir kötüleşmeden söz edilebilir.

Tablo-316: Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /ö/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*KBÖ ORTALAMA*	*BAYAN ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*KBS ORTALAMA*
ÖöF0	219,1	**227,2**	213,2
ÖöF1	494,9	**564,0**	504,1
ÖöF2	1337,0	**1640,3**	1342,2
ÖöF3	2934,2	**2838,2**	2928,4

Tablo-316 incelendiğinde kontrol grubundaki bayan öğrencilerin /ö/ telaffuzlarına ait F1 ve F2 son test değerlerinin ön test değerlerine göre öğretici frekanslarına daha yakın olduğu görülmektedir. Ancak F2 değerinin öğretici değerine bariz uzaklığı göz önüne alındığında ve bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, kontrol grubundaki bayan öğrenciler için ön testte zaten kötü olan /ö/ telaffuzunda daha da kötüleşme olduğu söylenebilir.

Tablo-317: Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /u/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*KBÖ ORTALAMA*	*BAYAN ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*KBS ORTALAMA*
UuF0	206,6	**235,5**	215,1
UuF1	431,7	**429,3**	413,2
UuF2	1343,0	**1005,0**	1293,0
UuF3	3184,7	**3119,2**	3100,9

Tablo-317 incelendiğinde kontrol grubundaki bayan öğrencilerin /u/ telaffuzlarına ait F1 son test değerinde ön test değerine göre öğretici frekansından uzaklaşma olduğu ancak F2 son test değerinin ön test değerine göre öğretici frekansına biraz daha yakın olduğu görülmektedir. Ancak özellikle F2 değerinin öğretici değerine olan bu uzaklığı, işitsel kalite değerlendirme çalışmasında da tespit edildiği üzere telaffuzu bozacak derecededir. F2 değerinin öğretici değerine bariz uzaklığı göz önüne alındığında ve bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, kontrol grubundaki bayan öğrenciler için /u/ telaffuzunda az da olsa bir kötüleşme olduğu söylenebilir.

Tablo-318: Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /ü/ Telaffuzları Frekans Ortalamasına İlişkin Analiz Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	*KBÖ ORTALAMA*	*BAYAN ÖĞRETİCİ ORTALAMA*	*KBS ORTALAMA*
ÜüF0	203,8	**237,7**	211,0
ÜüF1	408,1	**413,8**	412,6
ÜüF2	1673,4	**1873,9**	1759,9
ÜüF3	2920,5	**2686,5**	2921,6

Tablo-318 incelendiğinde kontrol grubundaki bayan öğrencilerin /ü/ telaffuzlarına ait F1 ve F2 son test değerlerinin ön test değerlerine göre öğretici frekanslarına daha yakın olduğu görülmektedir. F2 değerinin öğretici değerine uzaklığı göz önüne alındığında ve bu sonuçlarla işitsel kalite değerlendirme sonuçları beraber düşünüldüğünde, kontrol grubundaki bayan öğrenciler için ön testte çok da iyi olmayan /ü/ telaffuzunda çok az da olsa bir iyileşme olduğu söylenebilir.

5.3.2. Çalışma Grubundaki Türkçe Öğreticilerine Ait Ünlü Telaffuz Değerlerinin Analizine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deneysel çalışma grubundaki öğreticilerden alınan ünlü telaffuzu kayıtları, PRAAT ses analiz programı ile analiz edilmiş ve elde edilen frekans değerlerinin ortalaması ile bulgulara ilişkin yorumlar bu bölümde aktarılmıştır.

Çalışma grubundaki öğreticilerden düşük (1), yüksek (2) ve orta (3) olmak üzere üç farklı perdede alınan ünlü telaffuzlarının ortalama değerlerinin analizlerine ilişkin ayrıntılı bütünsel tablolar (Ek-65, 66) "Ekler" bölümünde sunulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarından ön test ve son test olarak kayda alınan ünlü telaffuzlarının değerlendirilmesinde Türkçe öğreticilerinden alınan ünlü kayıtlarının ortalaması ölçüt olarak kabul edilmiştir. Öğreticilerden ses kayıtlarının nasıl alındığı ve kayıtların analizlerinin nasıl yapıldığına dair ayrıntılı bilgiler "4.3.5. Öğreticilerden Ses Kayıtları Alınması" ve "3.4.3.3. Öğrenci Ünlü Telaffuzlarına Ölçüt Olmak Üzere Öğreticilerden Alınan Ses Kayıtlarının Analizi" bölümlerinde mevcuttur.

Bu bölümdeki tablolarda görülen öğretici numaraları "3.2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ünlü Frekans Değerlerine Ölçüt Olmak Üzere Telaffuzları Esas Alınan Öğreticilere İlişkin Bilgiler" bölümünde verilen sıra numarası ile aynıdır. Öğreticilerin özellikleri ile ünlü telaffuz değerlerinin kolay karşılaştırılabilmesi ve karışıklık olmaması için aynı numaralama esas alınmıştır. Başka bir ifadeyle, hangi formant frekans değerinin hangi özellikteki öğreticiye ait olduğu açıkça belli olsun diye ilgili bölümde kullanılan aynı sıra numarası tablolarda da verilmiştir.

Deneysel çalışma grubundaki öğreticilere, Türkçe öğretim setlerine ve ana dili Türkçe olanlarla yapılmış önceki çalışmalara ilişkin frekans değerlerinin karşılaştırılmalı değerlendirmeleri "6. Karşılaştırmalar ve Tartışma" bölümünde kapsamlı olarak ele alınmıştır.

Tablo-319: Çalışma Grubundaki Erkek Öğreticilerin Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Analiz Ortalaması Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	ÇALIŞMA GRUBUNDAKİ ERKEK ÖĞRETİCİLER							ERKEK ÖĞRETİCİ GENEL ORTALAMA
	ÖĞRETİCİ 4	ÖĞRETİCİ 5	ÖĞRETİCİ 9	ÖĞRETİCİ 10	ÖĞRETİCİ 11	ÖĞRETİCİ 12	ÖĞRETİCİ 14	
	ORTALAMA	ORTALAMA	ORTALAMA	ORTALAMA	ORTALAMA	ORTALAMA	ORTALAMA	
AaF0	158,1	149,3	164,3	141,4	150,6	126,5	118,8	**144,1**
AaF1	611,1	641,2	767,0	690,0	685,0	560,4	706,5	**665,9**
AaF2	1192,8	963,9	1250,9	1175,1	1175,7	1109,2	1126,2	**1142,0**
AaF3	2749,2	2894,7	2657,9	2836,2	2743,6	2787,3	2753,0	**2774,6**
EeF0	144,7	155,3	176,3	156,3	163,2	128,2	122,2	**149,5**
EeF1	385,4	471,8	509,9	466,9	491,6	444,5	445,6	**459,4**
EeF2	2038,5	1940,8	1985,7	1888,1	2003,8	1909,6	1930,1	**1956,7**
EeF3	2701,2	2608,5	2800,9	2717,1	2702,1	2666,0	2579,6	**2682,2**
IıF0	161,0	153,1	189,1	144,4	158,2	146,9	143,1	**156,5**
IıF1	410,9	416,4	427,0	441,2	401,2	366,3	339,9	**400,4**
IıF2	1621,9	1025,5	1434,9	1460,6	1327,1	1259,3	1321,6	**1350,1**
IıF3	2526,0	2655,4	2768,7	2860,4	2491,3	2461,6	2559,5	**2617,6**
İiF0	162,3	219,1	176,4	159,6	172,0	150,4	119,4	**165,6**
İiF1	323,4	299,5	322,7	322,9	299,5	286,0	248,8	**300,4**
İiF2	2213,1	2249,0	2248,6	2133,6	2356,6	2152,0	2180,9	**2219,1**
İiF3	3067,9	2975,2	2917,7	2955,4	3082,5	2758,7	2862,2	**2945,7**
OoF0	159,1	154,4	174,3	144,9	169,3	146,1	122,1	**152,9**
OoF1	460,3	456,0	508,2	516,3	540,2	412,2	456,2	**478,5**
OoF2	1073,8	742,3	956,5	918,5	1243,6	757,6	811,9	**929,2**
OoF3	2735,8	2877,7	2891,9	3057,0	2924,0	2825,9	2887,0	**2885,6**
ÖöF0	162,8	149,8	174,4	145,9	175,3	165,6	109,5	**154,8**
ÖöF1	413,9	454,6	483,4	487,4	454,7	401,6	431,3	**446,7**
ÖöF2	1464,7	1422,8	1475,4	1477,0	1529,3	1438,6	1390,6	**1456,9**
ÖöF3	2427,7	2489,5	2645,6	2796,3	2500,0	2425,5	2386,1	**2524,4**
UuF0	165,8	142,2	180,4	161,0	162,5	144,2	129,0	**155,0**
UuF1	379,0	345,9	369,7	355,5	386,8	319,1	307,8	**352,0**
UuF2	956,2	807,4	976,2	928,4	1164,6	951,0	938,5	**960,3**
UuF3	2635,8	2679,6	2988,7	3058,0	2777,3	2648,1	2533,1	**2760,1**
ÜüF0	160,6	135,7	189,0	164,2	139,1	169,1	132,5	**155,7**
ÜüF1	345,2	328,5	322,2	337,2	307,2	294,6	316,7	**321,7**
ÜüF2	1683,3	1552,1	1699,4	1714,5	1653,6	1573,7	1670,0	**1649,5**
ÜüF3	2373,5	2307,0	2426,2	2341,0	2408,1	2308,4	2230,3	**2342,1**

Çalışma grubundaki erkek öğreticilerin ortalamaları incelendiğinde (Tablo-319) formant frekanslarının kendi içinde genel olarak birbirine yakın değerlerde olduğu görülmektedir.

Daha önce de belirtildiği üzere temel frekans değeri (F0), kişiye özgülük taşıyan sesin tonunu/perdesini göstermektedir. Aynı ünlüye ait formant frekanslarının (F1, F2, F3) belirli derecede kişiden kişiye farklılık göstermesi normal bir durumdur. Zira yaşa ve cinsiyete bağlı olarak fizikî yapının değişmesi sebebiyle telaffuz organlarının farklılık göstermesi formant frekanslarını etkilemektedir.

Tablo-320: Çalışma Grubundaki Bayan Öğreticilerin Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Analiz Ortalaması Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	ÇALIŞMA GRUBUNDAKİ BAYAN ÖĞRETİCİLER								BAYAN ÖĞRETİCİ GENEL ORTALAMA
	ÖĞRETİCİ 1	ÖĞRETİCİ 2	ÖĞRETİCİ 3	ÖĞRETİCİ 6	ÖĞRETİCİ 7	ÖĞRETİCİ 8	ÖĞRETİCİ 13	ÖĞRETİCİ 15	
	ORTALAMA	ORTALAMA	ORTALAMA	ORTALAMA	ORTALAMA	ORTALAMA	ORTALAMA	ORTALAMA	
AaF0	210,9	250,8	228,0	185,1	241,0	221,9	244,2	213,5	**224,4**
AaF1	707,5	951,7	799,7	871,6	950,4	877,5	949,6	647,4	**844,4**
AaF2	1255,8	1294,3	1275,5	1250,1	1443,6	1321,1	1376,3	1389,2	**1325,7**
AaF3	2885,7	2991,8	3173,6	3258,4	3391,2	3227,0	3111,4	3223,1	**3157,8**
EeF0	216,1	254,2	225,2	187,7	238,1	215,0	263,3	205,0	**225,6**
EeF1	532,8	787,2	535,6	564,3	646,6	576,6	717,4	481,5	**605,3**
EeF2	2278,2	2191,0	2250,2	2006,9	2470,0	2396,6	2407,0	2161,1	**2270,1**
EeF3	2926,9	2883,2	3016,3	2921,1	3336,8	3186,5	3131,9	2913,7	**3039,6**
IıF0	235,9	248,5	230,9	190,1	247,1	207,4	287,9	211,9	**232,5**
IıF1	423,4	494,5	494,8	420,8	449,9	425,7	649,3	397,2	**469,5**
IıF2	1803,4	1370,3	1568,2	1493,1	1590,3	1417,4	1626,3	1484,4	**1544,2**
IıF3	2977,4	3044,2	2986,2	2905,4	3298,4	3105,5	3149,7	2898,4	**3045,7**
İiF0	203,2	248,1	242,8	191,6	247,6	206,3	285,8	210,7	**229,5**
İiF1	335,3	347,2	411,0	375,7	402,8	329,1	473,4	351,4	**378,2**
İiF2	2507,0	2670,5	2477,6	2525,8	2938,2	2514,4	2653,1	2554,4	**2605,1**
İiF3	3245,4	3261,8	3091,6	3383,2	3473,7	3428,4	3278,6	3326,6	**3311,2**
OoF0	214,4	247,8	214,5	181,7	240,3	216,1	287,1	211,2	**226,6**
OoF1	562,4	622,6	538,6	516,9	619,1	552,7	736,7	461,7	**576,3**
OoF2	902,4	1104,4	974,3	1024,9	1151,6	1088,9	1050,7	996,8	**1036,8**
OoF3	3008,0	3252,6	3088,6	3182,7	3302,9	3186,4	3336,1	3085,6	**3180,4**
ÖöF0	220,1	251,6	213,9	181,6	243,3	219,1	275,6	212,1	**227,2**
ÖöF1	533,5	648,3	536,9	559,9	611,4	507,5	683,8	430,9	**564,0**
ÖöF2	1786,3	1548,4	1570,3	1555,0	1576,6	1652,7	1763,5	1669,3	**1640,3**

ÖöF3	2736,6	2700,5	2827,2	2872,7	3065,3	2788,4	3018,5	2696,2	**2838,2**
UuF0	229,6	252,9	245,9	192,6	252,1	206,8	283,5	220,3	**235,5**
UuF1	404,8	394,2	438,5	401,1	441,7	407,5	577,0	369,3	**429,3**
UuF2	893,1	1068,7	979,2	1016,5	974,9	1060,3	985,2	1062,4	**1005,0**
UuF3	3037,7	3200,4	3055,5	3086,2	3132,0	3185,6	3271,9	2984,4	**3119,2**
ÜüF0	235,8	249,1	246,3	204,8	262,9	203,8	283,2	215,5	**237,7**
ÜüF1	363,4	413,8	419,9	397,6	440,3	345,6	563,6	366,2	**413,8**
ÜüF2	1967,0	1754,7	1796,2	1756,3	1805,8	1960,2	1993,5	1957,7	**1873,9**
ÜüF3	2553,7	2637,6	2662,5	2679,3	2791,9	2667,6	2911,9	2587,6	**2686,5**

Çalışma grubundaki bayan öğreticilerin ortalamaları incelendiğinde (Tablo-320) formant frekanslarının kendi içinde genel olarak birbirine yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Aynı ünlüye ait formant frekanslarının (F1, F2, F3) belirli derecede kişiden kişiye farklılık göstermesi normal bir durumdur.

Tablo-321 incelendiğinde bayan öğreticilere ait formant frekans değerlerinin erkek öğreticilerinkine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Önceki bölümlerde de ifade edildiği üzere formant frekanslarının yüksekliği çocuk-bayan-erkek sıralamasındadır. Bu farklılık; ses tellerinin incelik-kalınlık veya kısalık-uzunluk durumu ve ağız yapısı gibi, başta yaşa ve cinsiyete bağlı olarak değişen telaffuz organlarının fizikî yapısı ile ilgilidir.

Tablo-321: Çalışma Grubundaki Erkek ve Bayan Öğreticilerin Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Analizinin Genel Ortalama Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	ERKEK ÖĞRETİCİ GENEL ORTALAMA	BAYAN ÖĞRETİCİ GENEL ORTALAMA
AaF0	144,1	224,4
AaF1	665,9	844,4
AaF2	1142,0	1325,7
AaF3	2774,6	3157,8

EeF0	149,5	225,6
EeF1	459,4	605,3
EeF2	1956,7	2270,1
EeF3	2682,2	3039,6
IıF0	156,5	232,5
IıF1	400,4	469,5
IıF2	1350,1	1544,2
IıF3	2617,6	3045,7
İiF0	165,6	229,5
İiF1	300,4	378,2
İiF2	2219,1	2605,1
İiF3	2945,7	3311,2
OoF0	152,9	226,6
OoF1	478,5	576,3
OoF2	929,2	1036,8
OoF3	2885,6	3180,4
ÖöF0	154,8	227,2
ÖöF1	446,7	564,0
ÖöF2	1456,9	1640,3
ÖöF3	2524,4	2838,2
UuF0	155,0	235,5
UuF1	352,0	429,3
UuF2	960,3	1005,0
UuF3	2760,1	3119,2
ÜüF0	155,7	237,7
ÜüF1	321,7	413,8
ÜüF2	1649,5	1873,9
ÜüF3	2342,1	2686,5

5.3.3. Türkçe Öğretim Setlerine Ait Yoğun Disk Kayıtlarındaki Ünlü Telaffuz Değerlerinin Analizine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, deneysel çalışmada grubu olarak belirlenen "İstanbul", "Yeni Hitit" ve "Yedi İklim" Türkçe öğretim setlerine ait CD'lerdeki ve bazı çevrim içi materyallerdeki ünlü telaffuzlarından PRAAT 6.0.31 ses analiz programı ile analiz edilen frekans değerleri ortalaması verilmiştir.

Erkek telaffuzları için diğer kaynaklardaki CD kayıtlarında yalın olarak bulunan ünlü telaffuzları, "İstanbul" Türkçe öğretim setinde kelimelerden yalıtılarak elde edilmiştir. Bu kayıtları iki ayrı erkek seslendirdiği için ölçülen frekanslar iki ayrı başlık olarak değerlendirilmiş ve ortalaması alınarak kullanılmıştır. İstanbul Türkçe öğretim

setindeki dinleme kayıtlarında, hangi kelimelerden hangi ünlülerin yalıtıldığı ekler bölümünde verilmiştir. (Ek-50, 51, 52, 53)

Çalışma grubundaki Türkçe öğretim setleri dışında yine erkek telaffuzları için TRT TSR'de (Türkiye'nin Sesi Radyosu) 2008 yılında yayımlanmış olan Türkçe dil bilgisi konularının işlendiği çevrim içi "Türkçe Öğreniyorum" programındaki "TROGR_01_TR_01_01_2008" başlıklı kayıttan ünlülerin temel frekans ve formant frekansları da analiz edilerek kullanılmıştır. Bu kayıttaki ünlüler, aynı erkek tarafından iki farklı perdede seslendirildiği için bunların ortalaması alınıp tek başlıkta değerlendirilmiştir.

"3.4.3.4. Öğretim Setlerine Ait Yoğun Disklerdeki Ünlü Telaffuzlarından Elde Edilen Ses Kayıtlarının Analizi" bölümünde yapılan işlemlerin tamamı ayrıntılı olarak aktarılmıştır.

Türkçe öğretim setlerine, deneysel çalışma grubundaki öğreticilere ve ana dili Türkçe olanlarla yapılmış önceki çalışmalara ilişkin frekans değerlerinin karşılaştırılmalı değerlendirmeleri "6. Karşılaştırmalar ve Tartışma" bölümünde kapsamlı olarak ele alınmıştır.

Tablo-322: Çalışma Grubundaki Türkçe Öğretim Setlerinden ve Çevrim İçi Kaynaktan Elde Edilen Erkek Seslerine Ait Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Analizinin Genel Ortalama Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	TRT-1 TSR (Türkiye'nin Sesi Radyosu) "Türkçe Öğreniyorum" (çevrim içi)			YENİ HİTİT TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ	YEDİ İKLİM TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ	İSTANBUL TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ (Yalıtılmış)			GENEL ORTALAMA
	1	2	Ortalama			1	2	Ortalama	
AaF0	101,8	105,2	103,5	108,5	99,1	130,2	163,2	146,7	**114,5**
AaF1	625,6	716,5	671,1	754,9	731,1	605,6	710,8	658,2	**703,8**
AaF2	1154,3	1126,2	1140,3	1188,6	1157,4	1198,4	1254,2	1226,3	**1178,2**
AaF3	2549,8	2623,4	2586,6	2705,2	2713,4	2469,4	2398,8	2434,1	**2609,8**
EeF0	96,5	108,5	102,5	104,8	97,3	133,2	159,2	146,2	**112,7**
EeF1	556,7	477,3	517,0	530,5	518,0	509,1	503,7	506,4	**518,0**
EeF2	1986,7	2089,3	2038,0	1844,2	1913,8	1635,1	1731,8	1683,5	**1869,9**
EeF3	2642,3	2700,8	2671,6	2466,9	2454,3	2419,9	2436,3	2428,1	**2505,2**

IıF0	100,5	116,7	108,6	109,8	120,0	133,6	170,8	152,2	**122,7**
IıF1	369,8	282,1	326,0	409,6	315,4	420,7	375,3	398,0	**362,3**
IıF2	1345,4	1578,4	1461,9	1439,8	1543,3	1327,4	1370,3	1348,9	**1448,5**
IıF3	2532,0	2532,3	2532,2	2390,0	2629,1	2332,2	2468,6	2400,4	**2487,9**
İiF0	99,3	109,9	104,6	118,6	109,6	137,2	171,5	154,4	**121,8**
İiF1	252,3	246,1	249,2	299,1	252,9	316,4	339,9	328,2	**282,4**
İiF2	2376,0	2391,2	2383,6	2224,5	2400,7	1799,5	1953,2	1876,4	**2221,3**
İiF3	2931,2	2975,1	2953,2	2744,8	3018,6	2509,0	2791,8	2650,4	**2841,8**
OoF0	106,9	107,2	107,1	108,6	104,8	137,9	164,4	151,2	**117,9**
OoF1	496,8	460,7	478,8	510,2	520,6	480,2	625,1	552,7	**515,6**
OoF2	802,3	764,9	783,6	1101,9	1028,8	968,9	1275,1	1122,0	**1009,1**
OoF3	2512,0	2569,7	2540,9	2766,5	2864,3	2516,5	2541,4	2529,0	**2675,2**
ÖöF0	111,4	109,6	110,5	113,6	107,5	136,7	159,2	148,0	**119,9**
ÖöF1	445,4	430,1	437,8	455,4	454,0	462,7	482,7	472,7	**455,0**
ÖöF2	1429,3	1361,9	1395,6	1454,9	1357,2	1524,9	1340,4	1432,7	**1410,1**
ÖöF3	2290,6	2286,2	2288,4	2432,0	2387,8	2084,0	2303,2	2193,6	**2325,5**
UuF0	116,5	129,5	123,0	111,4	120,8	140,3	161,5	150,9	**126,5**
UuF1	371,5	298,7	335,1	376,9	328,5	358,3	372,1	365,2	**351,4**
UuF2	1136,9	705,9	921,4	1259,7	925,5	810,3	1162,3	986,3	**1023,2**
UuF3	2651,5	2531,5	2591,5	2688,0	2838,1	2260,2	2333,7	2297,0	**2603,7**
ÜüF0	109,9	132,5	121,2	112,3	115,9	146,0	152,3	149,2	**124,7**
ÜüF1	263,6	248,2	255,9	283,8	301,6	311,8	356,3	334,1	**293,9**
ÜüF2	1773,6	1859,0	1816,3	1672,0	1585,7	1530,7	1663,3	1597,0	**1667,8**
ÜüF3	2230,2	2462,7	2346,5	2327,4	2386,9	2334,7	2459	2396,9	**2364,4**

Tablo-322 incelendiğinde Türkçe öğretim setleri ve TSR'deki erkek seslerinden elde edilen ünlü telaffuzlarına ilişkin frekans değerlerinin genel ortalaması görülmektedir. Bu değerlerle, deneysel çalışmada ölçüt olarak alınan öğreticilere ve ana dili Türkçe olanlarla yapılmış önceki çalışmalara ait değerlerin karşılaştırılması "6. Karşılaştırmalar ve Tartışma" bölümünde ele alınmıştır.

Türkçe öğretim setlerinde, Hitit Türkçe öğretim setinin eski bir basımı hariç, ünlü telaffuzları erkek seslendirici tarafından yapılmıştır. Bu sebeple bayan sesleri için Hitit Türkçe öğretim setinin eski basımlarındaki yoğun diskte mevcut olan bayan bir seslendiriciye ait ünlü telaffuzlarının yanı sıra deneysel uygulamanın üçüncü bölümü olan "dudak durumu-ses özdeşliği"nde kullanılan çevrim içi videodaki bayan seslendiriciye ait ünlü telaffuzları da dikkate alınmıştır. Söz konusu çevrim içi videodaki ünlüler, aynı kişi tarafından dört farklı perdede seslendirildiği için bunların ortalaması alınıp tek başlıkta sunulmuştur.

Tablo-323: Çalışma Grubundaki Türkçe Öğretim Setinden ve Çevrim İçi Kaynaktan Elde Edilen Bayan Seslerine Ait Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Analizinin Genel Ortalama Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	DUDAK DURUMU-SES ÖZDEŞLİĞİ UYGULAMA VİDEOSU (ÇEVRİM İÇİ)					HİTİT TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ	GENEL ORTALAMA
	1	2	3	4	ORTALAMA		
AaF0	251,1	251,9	252,6	250,6	251,6	223,3	**237,5**
AaF1	800,9	805,3	812,1	803,4	805,4	885,1	**845,3**
AaF2	1279,0	1280,5	1293,5	1287,9	1285,2	1364,7	**1325,0**
AaF3	3006,1	3012,3	3001,6	2994,3	3003,6	3163,8	**3083,7**
EeF0	249,4	251,4	251,9	251,0	250,9	199,7	**225,3**
EeF1	654,8	647,3	654,4	649,7	651,6	586,7	**619,2**
EeF2	2364,0	2399,4	2390,3	2390,5	2386,1	1682,7	**2034,4**
EeF3	2974,4	3068,9	3060,9	3021,2	3031,4	2759,3	**2895,4**
IıF0	268,8	267,9	269,2	268,1	268,5	223,3	**245,9**
IıF1	466,9	458,9	461,7	463,5	462,8	447,4	**455,1**
IıF2	1829,1	1824,2	1841,9	1826,5	1830,4	1453,7	**1642,1**
IıF3	3080,9	3085,4	3091,3	3068,4	3081,5	2868,8	**2975,2**
İiF0	256,7	255,5	256,3	255,7	256,1	217,5	**236,8**
İiF1	319,4	314,7	316,8	316,8	316,9	340,0	**328,5**
İiF2	2703,4	2701,9	2698,2	2690,8	2698,6	2066,3	**2382,5**
İiF3	3338,0	3375,2	3342,6	3308,0	3341,0	3201,6	**3271,3**
OoF0	244,0	242,9	242,6	243,1	243,2	200,6	**221,9**
OoF1	591,8	598,4	600,0	602,9	598,3	530,7	**564,5**
OoF2	1019,5	1072,7	1067,8	1113,0	1068,3	867,2	**967,8**
OoF3	3241,8	3248,4	3252,8	3252,8	3249,0	3129,9	**3189,5**
ÖöF0	249,0	248,8	249,2	248,9	249,0	206,6	**227,8**
ÖöF1	526,8	529,1	528,9	528,7	528,4	588,4	**558,4**
ÖöF2	1657,2	1665,9	1653,4	1670,6	1661,8	1695,8	**1678,8**
ÖöF3	2871,3	2888,4	2902,3	2880,9	2885,7	2787,4	**2836,6**
UuF0	253,1	251,6	254,8	252,7	253,1	214,9	**234,0**
UuF1	337,1	334,6	336,5	335,3	335,9	410,2	**373,1**
UuF2	1016,2	1012,2	1021,5	1016,9	1016,7	1078,5	**1047,6**
UuF3	3087,7	3095,5	3117,1	3100,8	3100,3	3199,5	**3149,9**
ÜüF0	262,1	260,5	261,4	261,4	261,4	215,8	**238,6**
ÜüF1	318,2	318,7	320,9	320,0	319,5	376,2	**347,9**
ÜüF2	1696,0	1763,3	1742,9	1702,3	1726,1	1712,7	**1719,4**
ÜüF3	2710,3	2764,2	2761,6	2723,5	2739,9	2704,0	**2722,0**

Tablo-323 incelendiğinde Türkçe öğretim setindeki ve deneysel uygulamanın üçüncü bölümü olan dudak durumu-ses özdeşliğinde kullanılan çevrim içi videodaki

bayan seslerinden elde edilen ünlü telaffuzlarına ilişkin frekans değerlerinin genel ortalaması görülmektedir. Bu değerlerle, deneysel çalışmada ölçüt olarak alınan öğreticilere ve ana dili Türkçe olanlarla yapılmış önceki çalışmalara ait değerlerin karşılaştırılması "6. Karşılaştırmalar ve Tartışma" bölümünde ele alınmıştır.

5.3.4. Ana Dili Türkçe Olanlarla Yapılmış Önceki Çalışmalara Ait Ünlü Telaffuz Değerleri Tablolarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın deneysel çalışma sonuçları ile karşılaştırma amacıyla taranan çalışmalara ait ünlü frekans değerleri ele alınmıştır. Karşılaştırma ve tartışma için değerlendirmeye alınan ve alınmayan çalışmaların ayrıntıları "4.5. Önceki Çalışmalara Ait Tabloların Taranması" bölümünde nedenleriyle beraber sunulmuştur.

"3.4.4. Önceki Çalışmalara Ait Ünlü Frekans Tablolarının Analizi" bölümünde değinildiği gibi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle yapılmış telaffuz üzerine bir çalışmaya rastlanmadığı için ana dili Türkçe olanlar esas alınarak farklı disiplinlerde yapılmış lisansüstü tezlerde ve diğer çalışmalarda tespit edilmiş ünlü telaffuzlarına ait frekans değerlerinin ortalaması çıkarılmıştır.

Deneysel çalışmamızdaki verilerle yapılacak karşılaştırmaların sağlıklı olabilmesi için frekans analizleri bilgisayar programları ile yapılan çalışmaların ortalaması alınmıştır. Frekans ölçümünde bilgisayar programı kullanılmayan, hangi cinsiyetten kaç kişi ile yapıldığı belirtilmeyen çalışmalar ortalama için değerlendirmeye alınmamıştır.

Tablo-324'teki gri alanlar, ünlü frekans değerlerinin tespitinde PRAAT ses analizi programını kullanan çalışmaları ifade etmektedir. Diğer çalışmalarda ise ünlülerin frekans analizinde farklı programlar tercih edilmiştir.

Tablo-324: Ana Dili Türkçe Olanlarla Yapılmış Önceki Çalışmalardaki Erkek Seslerine Ait Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Analizinin Genel Ortalama Tablosu

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	(Türk ve diğerleri, Türkçede Ünlülerin Formant Analizi, 2004) Yalıtılmış Ünlüler, N:15, Yaş: 22-56	(Türk ve diğerleri, Türkçede Ünlülerin Formant Analizi, 2004) Sözcük İçi Ünlüler, N:15, Yaş: 22-56	(Kılıç, Türkiye Türkçesindeki Ünlülerin Sesbilgisel Özellikleri, 2003) Yalıtılmış ve Uzatılmış Ünlüler, N: 5, Yaş: 22-37	(Davutoğlu, Standart Türkçedeki Ünlülerin Akustik Analizi ve Fonetik Altyapı, 2010) Ünlü Alofonları Ortalaması, N: 4, Yaş: 30-65	(Malkoç, Türkçe Ünlü Formant Frekans Değerleri ve Bu Değerlere Dayalı Ünlü Dörtgeni, 2009) Sözcük İçi Ünlüler, N:10, Yaş: (-)	(Malkoç, Konuşmanın Kişiye Özgü Değişmezleri: Ünlüler Üzerine Sesbilgisel Bir Çalışma, 2011) Sözcük İçi Ünlüler, N:40, Yaş: (20-45)	PRAAT İLE YAPILAN ÇALIŞMALARIN ORTALAMASI	GENEL ORTALAMA
AaF0	-	-	132,0	-	130,0	140,0	**135,0**	**134,0**
AaF1	628,9	596,0	664,0	614,7	642,0	654,0	**636,9**	**633,3**
AaF2	1259,3	1381,9	1081,0	1273,9	1128,0	1165,0	**1189,0**	**1214,9**
AaF3	2706,2	2690,2	2577,0	-	2714,0	2701,0	**2707,5**	**2677,7**
EeF0	-	-	131,0	-	127,0	137,0	**132,0**	**131,7**
EeF1	485,6	485,6	526,0	519,1	470,0	468,0	**485,7**	**492,4**
EeF2	1834,0	1834,0	1772,0	1759,4	1866,0	1865,0	**1830,1**	**1821,7**
EeF3	2614,1	2614,1	2525,0	-	2563,0	2598,0	**2580,5**	**2582,8**
IıF0	-	-	145,0	-	128,0	141,0	**134,5**	**138,0**
IıF1	537,4	537,4	355,0	392,4	396,0	392,0	**393,5**	**435,0**
IıF2	1577,5	1577,5	1482,0	1557,1	1500,0	1444,0	**1500,4**	**1523,0**
IıF3	2722,0	2722,0	2405,0	-	2479,0	2547,0	**2513,0**	**2575,0**
İiF0	-		151,0	-	138,0	142,0	**140,0**	**143,7**
İiF1	286,1	346,6	278,0	339,6	306,0	310,0	**318,5**	**311,1**
İiF2	2177,9	2079,2	2275,0	1999,7	2111,0	2131,0	**2080,6**	**2129,0**
İiF3	2942,7	2879,0	2570,0	-	2897,0	2933,0	**2915,0**	**2844,3**
OoF0	-	-	132,0	-	130,0	141,0	**135,5**	**134,3**
OoF1	467,7	467,7	432,0	498,3	483,0	477,0	**486,1**	**471,0**
OoF2	1064,5	1064,5	811,0	1038,4	860,0	984,0	**960,8**	**970,4**
OoF3	2695,4	2695,4	2587,0		2733,0	2795,0	**2764,0**	**2701,2**
ÖöF0	-	-	141,0	-	124,0	132,0	**128,0**	**132,3**
ÖöF1	543,9	526,6	427,0	462,4	469,0	461,0	**464,1**	**481,7**
ÖöF2	1516,7	1526,1	1548,0	1418,7	1510,0	1449,0	**1459,2**	**1494,8**
ÖöF3	2549,3	2558,4	2346,0	-	2439,0	2480,0	**2459,5**	**2474,5**
UuF0	-	-	149,0	-	141,0	145,0	**143,0**	**145,0**
UuF1	309,9	322,6	295,0	385,3	379,0	383,0	**382,4**	**345,8**
UuF2	908,8	954,7	786,0	1037,4	980,0	1068,0	**1028,5**	**955,8**
UuF3	2400,9	2419,6	2226,0	-	2490,0	2764,0	**2627,0**	**2460,1**
ÜüF0	-	-	155,0	-	139,0	143,0	**141,0**	**145,7**
ÜüF1	372,1	372,1	279,0	344,7	333,0	332,0	**336,6**	**338,8**
ÜüF2	1632,7	1632,7	1715,0	1539,6	1769,0	1751,0	**1686,5**	**1673,3**
ÜüF3	2369,3	2369,3	2288,0	-	2337,0	2468,0	**2402,5**	**2366,3**

Tablo-324 incelendiğinde, farklı ses analiz programı kullanılmasına rağmen ünlü frekans değerlerinin genel ortalaması ile PRAAT ses analizi programı kullanılan son üç çalışmanın ortalamasının birbiriyle uyumlu olduğu görülmektedir.

İlgili tablonun sütunlardaki frekans değerlerinden ilk ikisi aynı çalışmaya (Türk ve diğerleri, 2004) aittir. Söz konusu çalışmada ilk sütundaki değerler yalıtılmış ünlülerden, ikinci sütundaki değerler ise sözcük içindeki ünlülerden elde edilmiştir. İlgili çalışmanın sonuçlarına göre, yalıtılmış ünlü ve sözcük içi ünlü olarak iki başlıkta incelenen bu değerlerden /e/, /ı/, /o/ ve /ü/ ünlülerine ait frekans değerlerinin tamamen aynı olduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmada hem erkek hem de bayan telaffuzları için /ı/ ünlüsüne ait F1 değerleri de diğer bütün çalışmalara göre yüksek görünmektedir. Ayrıca bu çalışmada F0 değerleri verilmemiştir.

Dördüncü sütundaki çalışmada ise (Davutoğlu, 2010) F0 ve F3 değerleri verilmemiştir. Daha önce belirtildiği üzere ünlülerin frekans analizinde F1 ve F2 değerlerinin tespit edilmesi yeterlidir.

Tablo-325: Ana Dili Türkçe Olanlarla Yapılmış Önceki Çalışmalardaki Bayan Seslerine Ait Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Analizinin Genel Ortalama Tablosu							
ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	**(Türk ve diğerleri, Türkçede Ünlülerin Formant Analizi, 2004)** Yalıtılmış Ünlüler, N:14, Yaş: 20-51	**(Türk ve diğerleri, Türkçede Ünlülerin Formant Analizi, 2004)** Sözcük İçi Ünlüler, N:14, Yaş: 20-51	**(Davutoğlu, Standart Türkçedeki Ünlülerin Akustik Analizi ve Fonetik Altyapı, 2010)** Ünlü Alofonları Ortalaması, N: 4, Yaş: 30-65	**(Malkoç, Türkçe Ünlü Formant Frekans Değerleri ve Bu Değerlere Dayalı Ünlü Dörtgeni, 2009)** Sözcük İçi Ünlüler, N:10, Yaş: (-)	**(Malkoç, Konuşmanın Kişiye Özgü Değişmezleri: Ünlüler Üzerine Sesbilgisel Bir Çalışma, 2011)** Sözcük İçi Ünlüler, N:40, Yaş: (20-45)	**PRAAT İLE YAPILAN ÇALIŞMALARIN ORTALAMASI**	**GENEL ORTALAMA**
AaF0	-	-	-	-	237,0	**237,0**	**237,0**
AaF1	777,9	697,6	664,8	771,0	819,0	**751,6**	**746,1**
AaF2	1414,5	1463,5	1405,0	1338,0	1317,0	**1353,3**	**1387,6**
AaF3	2822,7	2742,8	-	2998,0	3060,0	**3029,0**	**2905,9**
EeF0	-	-	-	-	228,0	**228,0**	**228,0**
EeF1	517,7	508,3	546,6	578,0	578,0	**567,5**	**545,7**
EeF2	1472,1	1475,8	2048,1	2205,0	2251,0	**2168,0**	**1890,4**
EeF3	2658	2654,0	-	2961,0	3076,0	**3018,5**	**2837,3**
IıF0	-	-	-	-	227,0	**227,0**	**227,0**
IıF1	839,4	839,4	439,3	492,0	482,0	**471,1**	**618,4**
IıF2	1798,1	1798,1	1766,5	1629,0	1601,0	**1665,5**	**1718,5**
IıF3	2846,3	2846,3	-	2976,0	2945,0	**2960,5**	**2903,4**
İiF0	-	-	-	-	234,0	**234,0**	**234,0**
İiF1	422,6	511,3	398,0	430,0	404,0	**410,7**	**433,2**
İiF2	2078,1	1989,9	2347,1	2591,0	2508,0	**2482,0**	**2302,8**
İiF3	3037,2	2979,8	-	3325,0	3287,0	**3306,0**	**3157,3**
OoF0	-	-	-	-	235,0	**235,0**	**235,0**
OoF1	515,9	584,7	525,8	564,0	561,0	**550,3**	**550,3**
OoF2	983,1	1110,4	1063,3	959,0	980,0	**1000,8**	**1019,2**
OoF3	2361,4	2443,2	-	2976,0	2991,0	**2983,5**	**2692,9**
ÖöF0	-	-	-	-	215,0	**215,0**	**215,0**
ÖöF1	522,6	506,1	499,6	543,0	554,0	**532,2**	**525,1**
ÖöF2	1220,2	1221,8	1662,7	1636,0	1572,0	**1623,6**	**1462,5**
ÖöF3	2201,8	2217,6	-	2764,0	2739,0	**2751,5**	**2480,6**
UuF0	-	-	-	-	242,0	**242,0**	**242,0**
UuF1	477,1	546,2	432,8	452,0	436,0	**440,3**	**468,8**
UuF2	1192,0	1291,5	1106,9	961,0	1026,0	**1031,3**	**1115,5**
UuF3	2436,5	2513,4	-	2940,0	2908,0	**2924,0**	**2699,5**
ÜüF0	-	-	-	-	235,0	**235,0**	**235,0**
ÜüF1	433,0	433,0	416,1	424,0	417,0	**419,0**	**424,6**
ÜüF2	1729,1	1729,1	1812,2	1938,0	1865,0	**1871,7**	**1814,7**
ÜüF3	2540,7	2540,7	-	2742,0	2662,0	**2702,0**	**2621,4**

Tablo-325 incelendiğinde, farklı ses analiz programı kullanılan çalışmayla PRAAT ses analizi programı kullanılan çalışmaların ortalamasının birbiriyle uyumlu olduğu dikkat çekmektedir.

Söz konusu tablonun sütunlardaki frekans değerlerinden ilk ikisi aynı çalışmaya (Türk ve diğerleri, 2004) aittir. Bu çalışmada erkekler için 22-56 yaş aralığındaki 15 denek kullanılmışken bayanlarda 20-51 yaş aralığında 14 denek kullanılmıştır. Çalışmada ilk sütundaki değerler yalıtılmış ünlülerden, ikinci sütundaki değerler ise sözcük içindeki ünlülerden elde edilmiştir. Ancak söz konusu çalışmada hem erkek hem de bayan telaffuzları için /ı/ ünlüsüne ait F1 değerleri de diğer bütün çalışmalara göre yüksek görünmektedir. İlgili çalışmada F0 değerleri verilmemiştir.

Üçüncü sütundaki çalışmada ise (Davutoğlu, 2010) F0 ve F3 değerleri verilmemiştir.

Dördüncü sütundaki çalışmada (Malkoç, 2009) ise erkekler için F0 değerleri verilmişken bayanlar için bu değerler verilmemiştir. Ayrıca bu çalışmada hem erkek hem bayanlar için deneklerin yaş aralığı dikkate alınmamıştır. Ancak aynı araştırmacının diğer çalışması (Malkoç, 2011) alan yazınındaki en kapsamlı ve yetkin çalışmalardan biridir. Zira bu çalışma 20-45 yaş aralığındaki 40 bayan denek ile yürütülmüş, ayrıca hem temel frekans (F0) hem de formant frekansları (F1, F2, F3) tespit edilmiştir.

Genel olarak alan yazınında ünlü frekanslarının tespitine ilişkin çalışmalar sınırlı sayıdadır ve bayan seslerinin analizi üzerine çalışma ise yok denecek kadar azdır.[66] Alan yazınında ünlü frekansları üzerine yapılan çalışmalar çok az olduğu gibi genellikle F0 ve F3 değerleri de ihmâl edilmektedir. Ancak daha önce belirtildiği üzere ünlülerin frekans analizinde F1 ve F2 değerlerinin tespit edilmesi yeterlidir.

Ana dili Türkçe olanlarla yapılmış önceki çalışmalara, Türkçe öğretim setlerine ve deneysel çalışma grubundaki öğreticilere ilişkin frekans değerlerinin karşılaştırılmalı değerlendirmeleri "6. Karşılaştırmalar ve Tartışma" bölümünde kapsamlı olarak ele alınmıştır.

[66] Ayrıntılı bilgi için bk. (Göçer ve diğerleri, 2012; Büyükikiz, 2014; Göçer, 2015a).

5.3.5. Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Formlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, deney ve kontrol gruplarından ön test ve son test olarak kayda alınan ünlü telaffuzlarının işitsel kalitesine ilişkin değerlendirme sonuçları ele alınmıştır.

"3.3.5. Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalitesini Değerlendirme Formu (Öğreticiler İçin)" bölümünde ayrıntılı bir şekilde ele alınan ünlü telaffuzlarını değerlendirme formu (Ek-9) ile deney ve kontrol gruplarından ön test ve son test olarak alınan ünlü kayıtlarının işitsel kalitesinin değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir.

Bu formlarla, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin her bir ünlü için düşük, orta ve yüksek perdede yaptıkları telaffuzun işitsel kalitesi değerlendirilmiştir. Örneğin /a/ için "Aa1" ibaresi düşük, "Aa2" yüksek ve "Aa3" orta perdede telaffuz kaydını ifade etmektedir.

Söz konusu telaffuz değerlendirme formları, tecrübeli üç öğretici tarafından doldurulmuştur. Bu öğreticilere deneysel çalışma gruplarındaki öğrencilerden alınan ses kayıtları dinletilmiştir. Önce ön testler, akabinde son testler dinletilen bu öğreticilerden, duydukları ünlünün telaffuzu iyi ise 3, orta ise 2, kötü ise 1 puan vermeleri ve ayrıca söz konusu ünlünün hangi ünlüye benzediğini ilgili yere yazmaları istenmiştir.

Daha sonra bu üç öğreticinin yaptığı puanlamaların ortalaması alınarak değerlendirmeler tek bir formda (Ek-10) birleştirilmiştir. Alınan ortalama değer, PRAAT ile analiz edilen temel frekans ve formant frekansları değerleri ile "6.5.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Değerleri ile Telaffuz Değerlendirme Formu Sonuçlarının Karşılaştırılması" ve "6.5.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Değerleri ile Telaffuz Değerlendirme Formu Sonuçlarının Karşılaştırılması" bölümlerinde karşılaştırılmış ve aralarında koşutluk olup olmadığı incelenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki 28 öğrencinin her ünlü için üç perdede (düşük, yüksek, orta) alınan telaffuz kayıtlarının dinletildiği düşünülürse, öğreticilerin her biri 672 sesi işitsel açıdan değerlendirmiş olmaktadır.

Değerlendirmede öğreticiler tarafından yapılması istenen puanlama düşünüldüğünde, ünlü telaffuzları işitsel kalite formu bulgularını yorumlamada kötü için 1,0-1,6; orta için 1,7-2,3 ve iyi için 2,4-3,0 aralıkları matematiksel olarak uygun düşmektedir.

Tablo-326a ve Tablo-326b, deney grubundaki erkek öğrencilerin ön test ve son test ünlü telaffuzlarına ilişkin işitsel kalite değerlendirmelerinin kolay karşılaştırılabilmesi için yan yana verilmiştir. Aynı şekilde bu bölümde ele alınacak diğer bulgulara ilişkin tablolar da karşılaştırma kolaylığı gözetilerek yan yana verilmiştir.

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	Tablo-326a: Deney Grubu Erkek Ön Test Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Tablosu			ORTALAMA	ORTALAMA	Tablo-326b: Deney Grubu Erkek Son Test Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Tablosu			ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI
	1. Öğretici	2. Öğretici	3. Öğretici			3. Öğretici	2. Öğretici	1. Öğretici	
Aa1	2,6	2,6	2,7	2,6	3,0	3,0	3,0	3,0	**Aa1**
Aa2	2,7	2,7	2,8	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	**Aa2**
Aa3	2,9	2,6	2,7	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	**Aa3**
AaOrt.	2,7	2,6	2,7	**2,7**	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**AaOrt.**
Ee1	2,7	2,8	2,7	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	**Ee1**
Ee2	2,8	2,7	2,7	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	**Ee2**
Ee3	2,8	2,8	2,7	2,8	3,0	3,0	3,0	3,0	**Ee3**
EeOrt.	2,8	2,8	2,7	**2,7**	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**EeOrt.**
Iı1	1,4	1,9	1,8	1,7	2,9	2,9	2,9	3,0	**Iı1**
Iı2	1,9	1,6	1,8	1,8	2,9	2,8	2,8	3,0	**Iı2**
Iı3	1,9	1,4	1,6	1,6	2,7	2,7	2,5	3,0	**Iı3**
IıOrt.	1,7	1,6	1,7	**1,7**	**2,8**	2,8	2,7	3,0	**IıOrt.**
İi1	2,8	2,7	2,7	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	**İi1**
İi2	2,6	2,8	2,8	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	**İi2**
İi3	2,7	2,7	2,7	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	**İi3**
İiOrt.	2,7	2,7	2,7	**2,7**	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**İiOrt.**
Oo1	2,4	2,5	2,5	2,5	2,9	2,9	2,9	2,9	**Oo1**
Oo2	2,4	2,5	2,6	2,5	3,0	3,0	2,9	3,0	**Oo2**
Oo3	2,6	2,6	2,6	2,6	3,0	3,0	2,9	3,0	**Oo3**
OoOrt.	2,5	2,5	2,6	**2,5**	**2,9**	3,0	2,9	3,0	**OoOrt.**
Öö1	1,1	2,1	1,2	1,5	2,9	2,8	3,0	2,9	**Öö1**
Öö2	1,0	1,2	1,1	1,1	3,0	3,0	3,0	3,0	**Öö2**
Öö3	1,0	1,1	1,1	1,1	3,0	3,0	3,0	3,0	**Öö3**
ÖöOrt.	1,0	1,5	1,1	**1,2**	**3,0**	2,9	3,0	3,0	**ÖöOrt.**
Uu1	2,2	1,9	2,2	2,1	2,9	2,9	2,9	2,9	**Uu1**
Uu2	2,3	1,9	2,2	2,1	2,8	2,9	2,6	2,9	**Uu2**
Uu3	2,2	1,9	2,2	2,1	2,9	2,9	2,8	3,0	**Uu3**
UuOrt.	2,3	1,9	2,2	**2,1**	**2,9**	2,9	2,8	2,9	**UuOrt.**
Üü1	1,2	1,8	1,6	1,5	3,0	3,0	2,9	3,0	**Üü1**
Üü2	1,2	1,8	1,6	1,5	3,0	3,0	2,9	3,0	**Üü2**
Üü3	1,1	1,6	1,6	1,4	2,9	3,0	2,8	3,0	**Üü3**
ÜüOrt.	1,2	1,7	1,6	**1,5**	**3,0**	3,0	2,9	3,0	**ÜüOrt.**

Tablo-326a ve Tablo-326b'de verilen deney grubu erkek öğrencilere ait ön test ve son test ünlü telaffuzlarının işitsel kalite değerlendirme sonuçları incelendiğinde başta /ö/, /ü/ ve /ı/ olmak üzere bütün ünlülerin telaffuzlarında işitsel kalitenin arttığı görülmektedir.

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	Tablo-327a: Deney Grubu Bayan Ön Test Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Tablosu			ORTALAMA	ORTALAMA	Tablo-327b: Deney Grubu Bayan Son Test Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Tablosu			ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI
	1. Öğretici	2. Öğretici	3. Öğretici			3. Öğretici	2. Öğretici	1. Öğretici	
Aa1	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	**Aa1**
Aa2	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	**Aa2**
Aa3	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	**Aa3**
AaOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**AaOrt.**
Ee1	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	**Ee1**
Ee2	2,8	3,0	3,0	2,9	3,0	3,0	3,0	3,0	**Ee2**
Ee3	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	**Ee3**
EeOrt.	2,9	3,0	3,0	**3,0**	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**EeOrt.**
Iı1	1,4	2,0	1,4	1,6	2,9	3,0	2,6	3,0	**Iı1**
Iı2	1,6	1,6	1,4	1,5	2,9	3,0	2,6	3,0	**Iı2**
Iı3	1,6	1,4	1,4	1,5	2,9	3,0	2,6	3,0	**Iı3**
IıOrt.	1,5	1,7	1,4	**1,5**	**2,9**	3,0	2,6	3,0	**IıOrt.**
İi1	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	**İi1**
İi2	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	**İi2**
İi3	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	**İi3**
İiOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**İiOrt.**
Oo1	2,2	2,6	2,6	2,5	3,0	3,0	3,0	3,0	**Oo1**
Oo2	2,4	2,6	2,6	2,5	3,0	3,0	3,0	3,0	**Oo2**
Oo3	2,4	2,6	2,6	2,5	3,0	3,0	3,0	3,0	**Oo3**
OoOrt.	2,3	2,6	2,6	**2,5**	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**OoOrt.**
Öö1	1,8	2,2	2,0	2,0	2,7	2,8	2,6	2,8	**Öö1**
Öö2	1,8	2,2	2,0	2,0	2,8	2,8	2,6	3,0	**Öö2**
Öö3	1,8	2,2	2,0	2,0	2,8	2,8	2,6	3,0	**Öö3**
ÖöOrt.	1,8	2,2	2,0	**2,0**	**2,8**	2,8	2,6	2,9	**ÖöOrt.**
Uu1	2,2	2,8	2,8	2,6	3,0	3,0	3,0	3,0	**Uu1**
Uu2	2,2	2,6	2,8	2,5	3,0	3,0	3,0	3,0	**Uu2**
Uu3	2,2	2,6	2,8	2,5	3,0	3,0	3,0	3,0	**Uu3**
UuOrt.	2,2	2,7	2,8	**2,5**	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**UuOrt.**
Üü1	1,8	2,6	2,4	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	**Üü1**
Üü2	1,8	2,8	2,6	2,4	3,0	3,0	3,0	3,0	**Üü2**
Üü3	1,8	2,8	2,2	2,3	3,0	3,0	3,0	3,0	**Üü3**
ÜüOrt.	1,8	2,7	2,4	**2,3**	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**ÜüOrt.**

Tablo-327a ve Tablo-327b'de verilen deney grubu bayan öğrencilere ait ön test ve son test ünlü telaffuzlarının işitsel kalite değerlendirme sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki bayan öğrenciler için /a/, /e/ ve /i/ ünlülerinin telaffuzunda ön testte de bir sorun yaşanmadığı anlaşılmaktadır.

Deney grubu bayan öğrencilere ait ön test ve son test ünlü telaffuzlarının işitsel kalite değerlendirme sonuçları incelendiğinde özellikle /ı/, /ö/ ve /ü/ olmak üzere, /o/ ve /u/ ünlülerinin telaffuzlarında işitsel kalitenin arttığı görülmektedir.

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	Tablo-328a: Kontrol Grubu Erkek Ön Test Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Tablosu			ORTALAMA	ORTALAMA	Tablo-328b: Kontrol Grubu Erkek Son Test Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Tablosu			ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI
	1. Öğretici	2. Öğretici	3. Öğretici			3. Öğretici	2. Öğretici	1. Öğretici	
Aa1	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	**Aa1**
Aa2	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	**Aa2**
Aa3	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	**Aa3**
AaOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**AaOrt.**
Ee1	3,0	2,9	2,9	2,9	3,0	3,0	3,0	3,0	**Ee1**
Ee2	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	**Ee2**
Ee3	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	**Ee3**
EeOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**EeOrt.**
Iı1	1,9	2,0	2,0	2,0	2,8	2,9	2,9	2,5	**Iı1**
Iı2	1,9	2,0	2,0	2,0	2,8	3,0	2,9	2,6	**Iı2**
Iı3	1,9	2,0	2,0	2,0	2,7	2,9	2,9	2,4	**Iı3**
IıOrt.	1,9	2,0	2,0	**2,0**	**2,8**	2,9	2,9	2,5	**IıOrt.**
İi1	2,5	2,8	2,8	2,7	3,0	3,0	3,0	2,9	**İi1**
İi2	2,5	2,8	2,8	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	**İi2**
İi3	2,6	2,8	2,8	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	**İi3**
İiOrt.	2,5	2,8	2,8	**2,7**	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**İiOrt.**
Oo1	2,8	3,0	3,0	2,9	2,9	3,0	3,0	2,6	**Oo1**
Oo2	2,8	3,0	3,0	2,9	2,9	3,0	2,9	2,8	**Oo2**
Oo3	2,9	3,0	3,0	3,0	2,9	3,0	2,9	2,8	**Oo3**
OoOrt.	2,8	3,0	3,0	**2,9**	**2,9**	3,0	2,9	2,7	**OoOrt.**
Öö1	1,6	1,6	1,6	1,6	1,9	2,5	1,9	1,3	**Öö1**
Öö2	1,8	1,5	1,8	1,7	2,0	2,5	2,0	1,6	**Öö2**
Öö3	1,8	1,5	1,8	1,7	2,0	2,5	2,0	1,6	**Öö3**
ÖöOrt.	1,7	1,5	1,7	**1,7**	**2,0**	2,5	2,0	1,5	**ÖöOrt.**
Uu1	2,5	2,1	2,0	2,2	2,6	2,8	2,8	2,3	**Uu1**
Uu2	2,4	2,1	2,0	2,2	2,6	2,8	2,6	2,5	**Uu2**
Uu3	2,5	2,1	2,0	2,2	2,7	2,8	2,6	2,8	**Uu3**
UuOrt.	2,5	2,1	2,0	**2,2**	**2,6**	2,8	2,7	2,5	**UuOrt.**
Üü1	1,6	1,8	1,8	1,7	2,1	2,3	2,1	2,0	**Üü1**
Üü2	1,8	1,8	1,8	1,8	2,1	2,3	2,0	2,0	**Üü2**
Üü3	1,8	1,8	1,8	1,8	2,1	2,3	2,0	2,0	**Üü3**
ÜüOrt.	1,7	1,8	1,8	**1,8**	**2,1**	2,3	2,0	2,0	**ÜüOrt.**

Tablo-328a ve Tablo-328b incelendiğinde, kontrol grubu erkek öğrencilere ait ön test ve son test ünlü telaffuzlarının işitsel kalite değerlendirme sonuçlarına göre kontrol grubu erkek öğrenciler için /a/ ve /e/ ünlülerinin telaffuzunda ön testte de sorun olmadığı

görülmektedir. /o/ ünlüsünün ön test ve son test telaffuzları mükemmel olmasa da iyi seviyededir ancak bir gelişme göstermeyerek aynı seviyede kalmıştır. Bununla beraber mükemmele ulaşmasa da /ı/ ünlüsünün telaffuzunda kayda değer gelişme gözlemlenmiş, /i/ ünlüsü ise istenilen düzeye erişmiştir. Kontrol grubu erkek öğrenciler için /ö/, /u/ ve /ü/ ünlülerinin telaffuzlarında işitsel kalitenin çok az arttığı ancak /ö/ ve /ü/ ünlülerinde işitsel kalitenin orta düzeyde kaldığı tespit edilmiştir.

ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI	Tablo-329a: Kontrol Grubu Bayan Ön Test Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Tablosu			ORTALAMA	ORTALAMA	Tablo-329b: Kontrol Grubu Bayan Son Test Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Tablosu			ÜNLÜ TEMEL FREKANS VE FORMANT FREKANSLARI
	1. Öğretici	2. Öğretici	3. Öğretici			3. Öğretici	2. Öğretici	1. Öğretici	
Aa1	3,0	3,0	3,0	3,0	2,9	3,0	3,0	2,7	**Aa1**
Aa2	3,0	3,0	3,0	3,0	2,9	3,0	3,0	2,7	**Aa2**
Aa3	3,0	3,0	3,0	3,0	2,9	3,0	3,0	2,7	**Aa3**
AaOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	**2,9**	3,0	3,0	2,7	**AaOrt.**
Ee1	3,0	2,8	2,7	2,8	3,0	3,0	3,0	3,0	**Ee1**
Ee2	3,0	2,8	2,7	2,8	3,0	3,0	3,0	3,0	**Ee2**
Ee3	2,9	2,8	2,7	2,8	3,0	3,0	3,0	3,0	**Ee3**
EeOrt.	3,0	2,8	2,7	**2,8**	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**EeOrt.**
Iı1	2,0	2,5	2,7	2,4	2,9	2,8	3,0	2,8	**Iı1**
Iı2	2,0	2,5	2,7	2,4	2,8	3,0	2,7	2,8	**Iı2**
Iı3	2,0	2,5	2,7	2,4	2,8	3,0	2,7	2,8	**Iı3**
IıOrt.	2,0	2,5	2,7	**2,4**	**2,9**	2,9	2,8	2,8	**IıOrt.**
İi1	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	**İi1**
İi2	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	**İi2**
İi3	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	**İi3**
İiOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**İiOrt.**
Oo1	2,7	2,8	3,0	2,8	2,7	3,0	2,5	2,5	**Oo1**
Oo2	2,7	2,7	3,0	2,8	2,8	3,0	2,5	3,0	**Oo2**
Oo3	2,7	2,7	3,0	2,8	2,7	3,0	2,5	2,7	**Oo3**
OoOrt.	2,7	2,7	3,0	**2,8**	**2,7**	3,0	2,5	2,7	**OoOrt.**
Öö1	1,7	2,2	2,0	2,0	1,8	2,0	1,8	1,7	**Öö1**
Öö2	1,7	2,0	1,8	1,8	1,8	2,0	1,7	1,7	**Öö2**
Öö3	1,7	2,2	1,8	1,9	1,8	2,0	1,7	1,7	**Öö3**
ÖöOrt.	1,7	2,1	1,9	**1,9**	**1,8**	2,0	1,7	1,7	**ÖöOrt.**
Uu1	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,5	2,5	2,0	**Uu1**
Uu2	2,3	2,3	2,7	2,4	2,3	2,5	2,5	2,0	**Uu2**
Uu3	2,3	2,3	2,5	2,4	2,2	2,3	2,3	2,0	**Uu3**
UuOrt.	2,3	2,3	2,5	**2,4**	**2,3**	2,4	2,4	2,0	**UuOrt.**
Üü1	2,3	2,2	2,3	2,3	2,5	2,7	2,0	2,7	**Üü1**
Üü2	2,3	2,2	2,3	2,3	2,5	2,7	2,0	2,7	**Üü2**
Üü3	2,3	2,2	2,2	2,2	2,5	2,7	2,0	2,7	**Üü3**
ÜüOrt.	2,3	2,2	2,3	**2,3**	**2,5**	2,7	2,0	2,7	**ÜüOrt.**

Tablo-329a ve Tablo-329b incelendiğinde, kontrol grubu bayan öğrencilere ait ön test ve son test ünlü telaffuzlarının işitsel kalite değerlendirme sonuçlarına göre /i/ ünlüsünün telaffuzunda kontrol grubu bayan öğrenciler için ön testte de sorun olmadığı görülmektedir. Yine aynı öğrenciler için /e/ ünlüsünün telaffuzunun gelişme göstererek mükemmele ulaştığı, /ı/ ünlüsünün telaffuzunda kayda değer bir gelişme gösterdiği tespit edilmiştir. Bu öğrenciler için /ü/ ünlüsünün telaffuzunda işitsel kalitenin çok az arttığı ancak mükemmel denilecek seviyeye erişmediği görülmektedir. Bununla birlikte /a/, /o/, /ö/ ve /u/ ünlülerinin telaffuzunun işitsel kalitesinde düşüş yaşanmış, /a ve /o/ ünlülerinin işitsel kalitesi iyi seviyede denilebilirse de /u/ ve /ö/ ünlülerinin işitsel kalitesi orta seviyede kalmıştır.

ALTINCI BÖLÜM
KARŞILAŞTIRMALAR VE TARTIŞMA

6.1. Araştırmada Kullanılan Anket Uygulamalarına İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Bu bölümde, araştırmada kullanılan "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi", "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" ve "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" anket uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretici bulguları madde madde karşılaştırılmıştır.

6.1.1. "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" Anketi Maddelerine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Türkçe telaffuza ilişkin tutum ve ilgi bulgularının öğrenci ve öğretici bakımından karşılaştırılması bu bölümde gerçekleştirilmiştir.

Karşılaştırmaların daha iyi yapılabilmesi için ortalama puanların hangi değer aralığına tekabül ettiğini tespit etmek gerekmektedir. Yapılan alan yazını taramasında "**Kesinlikle Katılmıyorum:** 1.00-1.80, **Katılmıyorum:** 1.81-2.60, **Kararsızım:** 2.61-3.40, **Katılıyorum:** 3.41-4.20, **Kesinlikle Katılıyorum:** 4.21-5.00"[67] puan aralıklarının yorumlama için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

6.1.1.1. "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" Anketi Maddelerine İlişkin Öğrenci Bulgularının Karşılaştırılması

Bu bölümde, öğrenci test-tekrar test, öğrenci çalışma grubu ile deney ve kontrol grupları "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" anket uygulamalarına ilişkin bulgular karşılaştırılmıştır.

[67] "Ölçekte 1-5 arasında dört aralık bulunmaktadır. Her aralığın puanlanması; aralık sayısının madde sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir. Yapılan işlem 4:5=0.80 şeklinde formüle edilmiş ve elde edilen sonuçtan hareketle her aralığın 0.80 puanı kapsaması gerekmektedir." (Uçar, 2013: 133; Yenilmez, 2008: 181).

(**Kesinlikle Katılmıyorum:** 1.00-1.80, **Katılmıyorum:** 1.81-2.60, **Kararsızım:** 2.61-3.40, **Katılıyorum:** 3.41-4.20, **Kesinlikle Katılıyorum:** 4.21-5.00)

Tablo-330: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu) Karşılaştırma Tablosu					
	Ortalamalar				
Madde Sayısı:20	**Öğrenci Test-Tekrar Test / 1. Uygulama** *N=137*	**Öğrenci Test-Tekrar Test / 2. Uygulama** *N=137*	**Öğrenci Anket Uygulaması** *N=510*	**Öğrenci Deney ve Kontrol Grupları** *N=28*	**Öğrenci Formları Genel Ortalama**
Telaffuz, konuşma için önemlidir.	4,47	4,53	4,51	4,46	**4,49**
Benim için telaffuz önemlidir.	4,44	4,46	4,53	4,46	**4,47**
Benim için telaffuzu öğrenmek zordur.	2,85	2,83	2,88	2,96	**2,88**
En iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirim.	3,47	3,45	3,57	3,64	**3,53**
Telaffuzu kendi kendime öğrenebilirim.	3,13	3,17	3,02	2,68	**3,00**
Yeterince çalışırsam bir Türk gibi telaffuz edebilirim.	3,61	3,74	3,70	3,79	**3,71**
Telaffuzumu geliştirmek isterim.	4,52	4,50	4,56	4,75	**4,58**
Türkçeyi ana dilim gibi konuşmak isterim.	4,59	4,56	4,56	4,61	**4,58**
Hocamın, telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim.	4,20	3,99	4,15	3,89	**4,06**
Sınıf arkadaşlarımın telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim.	3,53	3,55	3,49	3,11	**3,42**
Telaffuzumu geliştirmeye çalışırım.	4,17	4,36	4,25	3,96	**4,19**
Telaffuzumu geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırım.	3,27	3,31	3,29	2,79	**3,17**
Telaffuzumuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır.	2,97	2,99	2,97	2,54	**2,87**

Hocamız telaffuzumuzu geliştirmek için derste özel zaman ayırır.	2,88	2,93	3,03	3,07	**2,98**
Hocam telaffuz hatalarımı düzeltir.	3,82	3,99	4,00	3,79	**3,90**
Sınıfta arkadaşlarımın telaffuz hatalarını düzeltirim.	3,11	2,99	3,02	2,82	**2,99**
İnsanlar bana "Türkçeyi güzel konuşuyorsun" derse motive olurum.	4,12	4,07	4,07	4,18	**4,11**
Telaffuz hatası yapmaktan korkarım.	2,80	2,77	2,85	2,79	**2,80**
Telaffuz hatası yaptığımda üzülürüm.	2,77	2,74	2,81	2,86	**2,80**
Telaffuz hatası yapmaktan korktuğum için az konuşurum.	2,23	2,39	2,52	2,39	**2,38**

Tablo-330 incelendiğinde öğrenci test-tekrar test, öğrenci çalışma grubu ile deney ve kontrol grupları "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" anket uygulamalarına ilişkin bulguların birbirine çok yakın değerlerde çıktığı görülmektedir. Bu durum, anketin iç tutarlığının ve güvenirliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Aynı anketin üç farklı öğrenci grubuna, dört farklı zamanda uygulanmasıyla elde edilen yakın ortalama değerleri, öğrenci gruplarının Türkçe telaffuza ilişkin tutum ve ilgilerinin benzer olduğunu göstermektedir. Bu verilerin sonuç anlamında yorumlanması "6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması" bölümünde gerçekleştirilmiştir.

6.1.1.2. "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" Anketi Maddelerine İlişkin Öğretici Bulgularının Karşılaştırılması

Bu bölümde öğretici test-tekrar test ve öğretici çalışma grubu "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" anket uygulamalarına ilişkin bulgular karşılaştırılmıştır.

(**Kesinlikle Katılmıyorum:** 1.00-1.80, **Katılmıyorum:** 1.81-2.60, **Kararsızım:** 2.61-3.40, **Katılıyorum:** 3.41-4.20, **Kesinlikle Katılıyorum:** 4.21-5.00)

Tablo-331: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu) Karşılaştırma Tablosu

	Ortalamalar			
Madde Sayısı:20	**Öğretici Test-Tekrar Test / 1. Uygulama** *N=17*	**Öğretici Test-Tekrar Test / 2. Uygulama** *N=17*	**Öğretici Anket Uygulaması** *N=20*	**Öğretici Formları Genel Ortalama**
Telaffuz, konuşma için önemlidir.	4,53	4,35	4,45	**4,44**
Benim için öğrencilerin telaffuzu önemlidir.	4,41	4,29	4,40	**4,37**
Yabancılar için telaffuzu öğrenmek zordur.	3,76	3,88	3,80	**3,81**
Öğrenciler en iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirler.	3,47	3,59	3,75	**3,60**
Öğrenciler telaffuzu kendi kendine öğrenebilirler.	2,35	2,12	2,50	**2,32**
Yeterince çalışırlarsa öğrenciler bir Türk gibi telaffuz edebilirler.	3,24	3,18	3,95	**3,46**
Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmek isterler.	4,29	4,41	4,25	**4,32**
Öğrenciler Türkçeyi ana dilleri gibi konuşmak isterler.	4,06	4,00	4,00	**4,02**
Öğrencilerim, onların telaffuz hatalarını düzeltmemi isterler.	4,35	4,24	4,25	**4,28**
Öğrenciler, sınıf arkadaşlarının telaffuz hatalarını düzeltmesini isterler.	3,12	3,12	3,00	**3,08**
Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmeye çalışırlar.	4,06	4,18	4,10	**4,11**

Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırlar.	2,65	2,59	2,95	**2,73**
Telaffuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır.	2,24	2,35	2,35	**2,31**
Öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmek için derste özel zaman ayırırım.	3,82	4,00	3,65	**3,82**
Öğrencilerin telaffuz hatalarını düzeltirim.	4,65	4,47	4,55	**4,56**
Sınıfta öğrenciler birbirlerinin telaffuz hatalarını düzeltirler.	3,76	3,71	3,60	**3,69**
İnsanlar onlara "Türkçeyi güzel konuşuyorsun" derse öğrenciler motive olurlar.	4,76	4,71	4,70	**4,72**
Öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korkarlar.	3,94	4,12	3,50	**3,85**
Öğrenciler telaffuz hatası yaptığında üzülürler.	3,29	3,24	3,30	**3,28**
Öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korktukları için az konuşurlar.	3,29	3,24	3,50	**3,34**

Tablo-331 incelendiğinde öğretici test-tekrar test ve öğretici çalışma grubu "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" anket uygulamalarına ilişkin bulguların birbirine çok yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Bu durum, anketin iç tutarlığının ve güvenirliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Aynı anketin iki farklı öğretici grubuna, üç farklı zamanda uygulanmasıyla elde edilen yakın ortalama değerleri, öğretici gruplarının Türkçe telaffuza ilişkin tutum ve ilgilerinin benzer nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu verilerin sonuç olarak yorumlanması "6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması" bölümünde gerçekleştirilmiştir.

6.1.1.3. "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" Anketi Maddelerine İlişkin Öğrenci ve Öğretici Bulgularının Karşılaştırılması

Bu bölümde "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" anketi maddelerine ilişkin öğrenci ve öğretici bulguları karşılaştırılmıştır.

(**Kesinlikle Katılmıyorum:** 1.00-1.80, **Katılmıyorum:** 1.81-2.60, **Kararsızım:** 2.61-3.40, **Katılıyorum:** 3.41-4.20, **Kesinlikle Katılıyorum:** 4.21-5.00)

Tablo-332: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi Öğrenci ve Öğretici Bulguları Karşılaştırma Tablosu

	Ortalamalar		
Öğrenci Formu Madde Sayısı:20	**Öğrenci Anket Uygulaması** *N=510*	**Öğretici Anket Uygulaması** *N=20*	**Öğretici Formu Madde Sayısı:20**
Telaffuz, konuşma için önemlidir.	4,51	4,45	Telaffuz, konuşma için önemlidir.
Benim için telaffuz önemlidir.	4,53	4,40	Benim için öğrencilerin telaffuzu önemlidir.
Benim için telaffuzu öğrenmek zordur.	2,88	3,80	Yabancılar için telaffuzu öğrenmek zordur.
En iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirim.	3,57	3,75	Öğrenciler en iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirler.
Telaffuzu kendi kendime öğrenebilirim.	3,02	2,50	Öğrenciler telaffuzu kendi kendine öğrenebilirler.
Yeterince çalışırsam bir Türk gibi telaffuz edebilirim.	3,70	3,95	Yeterince çalışırlarsa öğrenciler bir Türk gibi telaffuz edebilirler.
Telaffuzumu geliştirmek isterim.	4,56	4,25	Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmek isterler.
Türkçeyi ana dilim gibi konuşmak isterim.	4,56	4,00	Öğrenciler Türkçeyi ana dilleri gibi konuşmak isterler.
Hocamın, telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim.	4,15	4,25	Öğrencilerim, onların telaffuz hatalarını düzeltmemi isterler.

Sınıf arkadaşlarımın telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim.	3,49	3,00	Öğrenciler, sınıf arkadaşlarının telaffuz hatalarını düzeltmesini isterler.
Telaffuzumu geliştirmeye çalışırım.	4,25	4,10	Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmeye çalışırlar.
Telaffuzumu geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırım.	3,29	2,95	Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırlar.
Telaffuzumuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır.	2,97	2,35	Telaffuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır.
Hocamız telaffuzumuzu geliştirmek için derste özel zaman ayırır.	3,03	3,65	Öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmek için derste özel zaman ayırırım.
Hocam telaffuz hatalarımı düzeltir.	4,00	4,55	Öğrencilerin telaffuz hatalarını düzeltirim.
Sınıfta arkadaşlarımın telaffuz hatalarını düzeltirim.	3,02	3,60	Sınıfta öğrenciler birbirlerinin telaffuz hatalarını düzeltirler.
İnsanlar bana "Türkçeyi güzel konuşuyorsun" derse motive olurum.	4,07	4,70	İnsanlar onlara "Türkçeyi güzel konuşuyorsun" derse öğrenciler motive olurlar.
Telaffuz hatası yapmaktan korkarım.	2,85	3,50	Öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korkarlar.
Telaffuz hatası yaptığımda üzülürüm.	2,81	3,30	Öğrenciler telaffuz hatası yaptığında üzülürler.
Telaffuz hatası yapmaktan korktuğum için az konuşurum.	2,52	3,50	Öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korktukları için az konuşurlar.

Tablo-332 incelendiğinde “Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi” anket uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretici bulgularının genel olarak birbirine yakın

ortalamalarda çıktığı ancak kimi maddelerde 0,5'ten büyük ortalama değer farklarının oluştuğu görülmektedir.

Söz konusu verilere göre genel anlamda, çalışma gruplarındaki öğrenci ve öğreticilerin Türkçe telaffuza ilişkin tutum ve ilgileri benzer olsa da öğrenci ve öğretici bakımından bazı maddelerde fikir ayrılığı da görülebilmektedir. Öğrenci ve öğretici grupları arasındaki benzer ve farklı yaklaşımların sonuç olarak yorumlanması "6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması" bölümünde gerçekleştirilmiştir.

6.1.2. "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" Anketi Maddelerine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Türkçe telaffuzu geliştirme kaynaklarına ilişkin bulguların öğrenci ve öğretici bakımından karşılaştırılması bu bölümde gerçekleştirilmiştir.

Karşılaştırmaların daha iyi yapılabilmesi için ortalama puanların hangi değer aralığına tekabül ettiğini tespit etmek gerekmektedir. Yapılan alan yazını taramasında "**Hiç:** 1.00-1.80, **Az:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Çok:** 3.41-4.20, **Hep:** 4.21-5.00"[68] puan aralıklarının yorumlama için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

6.1.2.1. "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" Anketi Maddelerine İlişkin Öğrenci Bulgularının Karşılaştırılması

Bu bölümde; öğrenci test-tekrar test, öğrenci çalışma grubu ile deney ve kontrol grupları "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" anket uygulamalarına ilişkin bulgular karşılaştırılmıştır.

[68] "Ölçekte 1-5 arasında dört aralık bulunmaktadır. Her aralığın puanlanması; aralık sayısının madde sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir. Yapılan işlem 4:5=0.80 şeklinde formüle edilmiş ve elde edilen sonuçtan hareketle her aralığın 0.80 puanı kapsaması gerekmektedir." (Uçar, 2013: 133; Yenilmez, 2008: 181).

(**Hiç:** 1.00-1.80, **Az:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Çok:** 3.41-4.20, **Hep:** 4.21-5.00)

Tablo-333: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu) Karşılaştırma Tablosu					
	Ortalamalar				
Madde Sayısı:14	**Öğrenci Test-Tekrar Test / 1. Uygulama** *N=137*	**Öğrenci Test-Tekrar Test / 2. Uygulama** *N=137*	**Öğrenci Anket Uygulaması** *N=510*	**Öğrenci Deney ve Kontrol Grupları** *N=28*	**Öğrenci Formları Genel Ortalama**
Ders öğretmeni	3,74	3,97	3,97	4,46	**4,04**
Sınıf arkadaşları	3,07	3,08	3,03	3,04	**3,06**
Türk arkadaşları	3,88	3,78	3,56	3,36	**3,65**
Sokaktaki insanlar	2,64	2,86	2,67	2,64	**2,70**
Ders kitabı CD'si	2,41	2,56	2,52	2,50	**2,50**
Türkçe şarkılar	3,34	3,32	3,36	3,50	**3,38**
Türkçe filmler	3,65	3,48	3,56	3,86	**3,64**
Türkçe diziler	3,66	3,61	3,66	4,11	**3,76**
Türkçe TV haberleri	2,80	2,77	2,71	2,86	**2,79**
Türkçe sesli kitaplar	2,23	2,22	2,17	1,89	**2,13**
TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi) (http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_seslissozluk&view=seslissozluk)	1,96	2,02	1,89	1,57	**1,86**
TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi) (http://trttelaffuz.com/sozlukler)	1,96	1,96	1,84	1,50	**1,82**
FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi) https://tr.forvo.com/	1,69	1,72	1,63	1,29	**1,58**
Diğer	1,23	1,23	1,32	1,18	**1,24**

Tablo-333 incelendiğinde öğrenci test-tekrar test, öğrenci çalışma grubu ile deney ve kontrol grupları "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" anket uygulamalarına ilişkin bulguların birbirine yakın değerlerde çıktığı görülmektedir.

Aynı anketin üç farklı öğrenci grubuna, dört farklı zamanda uygulanmasıyla elde edilen birbirine yakın ortalama değerler, öğrenci gruplarının Türkçe telaffuzu geliştirme kaynaklarının benzer olduğunu göstermektedir. Bu verilerin sonuç anlamında yorumlanması "6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması" bölümünde gerçekleştirilmiştir.

6.1.2.2. "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" Anketi Maddelerine İlişkin Öğretici Bulgularının Karşılaştırılması

Bu bölümde, öğretici test-tekrar test ve öğretici çalışma grubu "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" anket uygulamalarına ilişkin bulgular karşılaştırılmıştır.

(**Hiç:** 1.00-1.80, **Az:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Çok:** 3.41-4.20, **Hep:** 4.21-5.00)

Tablo-334: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu) Karşılaştırma Tablosu

	Ortalamalar			
Madde Sayısı:14	**Öğretici Test-Tekrar Test / 1. Uygulama** *N=17*	**Öğretici Test-Tekrar Test / 2. Uygulama** *N=17*	**Öğretici Anket Uygulaması** *N=20*	**Öğretici Formları Genel Ortalama**
Ders öğretmeni	4,59	4,41	4,50	**4,50**
Sınıf arkadaşları	3,00	3,00	2,90	**2,97**
Türk arkadaşları	3,59	3,82	3,35	**3,59**
Sokaktaki insanlar	2,35	2,88	2,35	**2,53**
Ders kitabı CD'si	2,71	2,65	2,70	**2,69**
Türkçe şarkılar	3,94	3,94	3,65	**3,84**
Türkçe filmler	4,06	3,88	3,75	**3,90**
Türkçe diziler	4,12	3,94	3,85	**3,97**
Türkçe TV haberleri	2,94	3,00	3,20	**3,05**
Türkçe sesli kitaplar	2,12	1,76	1,95	**1,94**
TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi) (http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_seslissozluk&view=seslissozluk)	2,00	1,94	1,55	**1,83**

TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi) (http://trttelaffuz.com/sozlukler)	1,47	1,59	1,35	**1,47**
FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi) https://tr.forvo.com/	1,35	1,35	1,30	**1,33**
Diğer	1,29	1,00	1,05	**1,11**

Tablo-334 incelendiğinde test-tekrar test ve öğretici çalışma grupları "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" anket uygulamalarına ilişkin öğretici bulgularının birbirine çok yakın değerlerde olduğu görülmektedir.

Aynı anketin iki farklı öğretici grubuna, üç farklı zamanda uygulanmasıyla elde edilen yakın ortalama değerleri, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe telaffuzu geliştirme kaynakları üzerine öğretici gruplarının benzer nitelikte fikirleri olduğunu göstermektedir. Bu verilerin sonuç olarak yorumlanması "6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması" bölümünde gerçekleştirilmiştir.

6.1.2.3. "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" Anketi Maddelerine İlişkin Öğrenci ve Öğretici Bulgularının Karşılaştırılması

Bu bölümde "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" anketi maddelerine ilişkin öğrenci ve öğretici bulguları karşılaştırılmıştır.

(**Hiç:** 1.00-1.80, **Az:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Çok:** 3.41-4.20, **Hep:** 4.21-5.00)

Tablo-335: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi Öğrenci ve Öğretici Bulguları Karşılaştırma Tablosu

	Ortalamalar		
Öğrenci Formu Madde Sayısı:14	**Öğrenci Anket Uygulaması** *N=510*	**Öğretici Anket Uygulaması** *N=20*	**Öğretici Formu Madde Sayısı:14**
Ders öğretmeni	3,97	4,50	Ders öğretmeni
Sınıf arkadaşları	3,03	2,90	Sınıf arkadaşları
Türk arkadaşları	3,56	3,35	Türk arkadaşları
Sokaktaki insanlar	2,67	2,35	Sokaktaki insanlar

Ders kitabı CD'si	2,52	2,70	Ders kitabı CD'si
Türkçe şarkılar	3,36	3,65	Türkçe şarkılar
Türkçe filmler	3,56	3,75	Türkçe filmler
Türkçe diziler	3,66	3,85	Türkçe diziler
Türkçe TV haberleri	2,71	3,20	Türkçe TV haberleri
Türkçe sesli kitaplar	2,17	1,95	Türkçe sesli kitaplar
TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi) (http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_seslissozluk&view=seslissozluk)	1,89	1,55	TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi) (http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_seslissozluk&view=seslissozluk)
TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi) (http://trttelaffuz.com/sozlukler)	1,84	1,35	TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi) (http://trttelaffuz.com/sozlukler)
FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi) https://tr.forvo.com/	1,63	1,30	FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi) https://tr.forvo.com/
Diğer	1,32	1,05	Diğer

Tablo-335 incelendiğinde "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" anket uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretici bulgularının genel olarak birbirine yakın ortalamalarda çıktığı, sadece bir maddede 0,5'ten çok az büyük bir ortalama değer farkının oluştuğu görülmektedir.

Söz konusu verilere göre genel anlamda, çalışma gruplarındaki öğrenci ve öğreticilerin "Türkçe telaffuzu geliştirme kaynakları"na ilişkin benzer düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Öğrenci ve öğretici grupları arasındaki benzer ve farklı yaklaşımların sonuç olarak yorumlanması "6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması" bölümünde gerçekleştirilmiştir.

6.1.3. "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" Anketi Maddelerine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Dil öğrenme ve Türkçe seslerin telaffuzu üzerine zorluk algısına ilişkin bulguların öğrenci ve öğretici bakımından karşılaştırılması bu bölümde gerçekleştirilmiştir.

Karşılaştırmaların daha iyi yapılabilmesi için ortalama puanların hangi değer aralığına tekabül ettiğini tespit etmek gerekmektedir. Yapılan alan yazını taramasında "**Çok Zor:** 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00"[69] puan aralıklarının yorumlama için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Sağlıklı bir karşılaştırma ve anlaşılırlık için bu anketin karşılaştırmaları "Dil Öğrenme Zorluğu Algısı" (Tablo-336a, Tablo-337a, Tablo-338a), "Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı" (Tablo-336b, 348b, 349b) ve "Türkçedeki Ünsüzlerin Telaffuz Zorluğu Algısı" (Tablo-336c, 348c, 349c) olmak üzere üç kısımda ele alınmıştır.

6.1.3.1. Dil Öğrenme Zorluğu Algısına İlişkin Öğrenci ve Öğretici Bulgularının Karşılaştırılması

Dil öğrenme zorluğu algısına ilişkin bulguların öğrenci ve öğretici bakımından karşılaştırılması bu bölümde gerçekleştirilmiştir.

6.1.3.1.1. Dil Öğrenme Zorluğu Algısına İlişkin Öğrenci Bulgularının Karşılaştırılması

Bu bölümde; öğrenci test-tekrar test, öğrenci çalışma grubu ile deney ve kontrol grupları "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" anket uygulamalarının dil öğrenme zorluğu algısı kısmına ilişkin bulgular karşılaştırılmıştır.

---

[69] "Ölçekte 1-5 arasında dört aralık bulunmaktadır. Her aralığın puanlanması; aralık sayısının madde sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir. Yapılan işlem 4:5=0.80 şeklinde formüle edilmiş ve elde edilen sonuçtan hareketle her aralığın 0.80 puanı kapsaması gerekmektedir." (Uçar, 2013: 133; Yenilmez, 2008: 181).

Çok Zor: 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00

Tablo-336a: Dil Öğrenme Zorluğu Algısı (Öğrenci Formu) Karşılaştırma Tablosu					
	Ortalamalar				
	Öğrenci Test-Tekrar Test / 1. Uygulama *N=137*	**Öğrenci Test-Tekrar Test / 2. Uygulama** *N=137*	**Öğrenci Anket Uygulaması** *N=510*	**Öğrenci Deney ve Kontrol Grupları** *N=28*	**Öğrenci Formları Genel Ortalama**
Sizin ana diliniz ne kadar zor?	2,53	2,46	2,45	2,29	**2,43**
Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?	2,73	2,80	2,68	2,64	**2,71**
Türkçe öğrenmek ne kadar zor?	2,90	2,97	2,97	2,96	**2,95**

Tablo-336a incelendiğinde öğrenci test-tekrar test, öğrenci çalışma grubu ile deney ve kontrol grupları "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" anket uygulamalarının dil öğrenme zorluğu algısı kısmına ilişkin bulguların birbirine yakın değerlerde çıktığı görülmektedir.

Anketin üç farklı öğrenci grubuna, dört farklı zamanda uygulanmasıyla elde edilen birbirine yakın ortalama değerler, öğrenci gruplarının dil öğrenme zorluğu algısının birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu verilerin sonuç anlamında yorumlanması "6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması" bölümünde gerçekleştirilmiştir.

6.1.3.1.2. Dil Öğrenme Zorluğu Algısına İlişkin Öğretici Bulgularının Karşılaştırılması

Bu bölümde; öğretici test-tekrar test ve öğretici çalışma grupları "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" anket uygulamalarının dil öğrenme zorluğu algısı kısmına ilişkin bulgular karşılaştırılmıştır.

Çok Zor: 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00

Tablo-337a: Dil Öğrenme Zorluğu Algısı (Öğretici Formu) Karşılaştırma Tablosu				
	Ortalamalar			
	Öğretici Test-Tekrar Test / 1. Uygulama *N=17*	**Öğretici Test-Tekrar Test / 2. Uygulama** *N=17*	**Öğretici Anket Uygulaması** *N=20*	**Öğretici Formları Genel Ortalama**
Size göre Türkçe öğrenmek ne kadar zor?	2,65	2,59	2,85	**2,70**
Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?	2,76	2,53	2,80	**2,70**
Öğrencilere göre Türkçe öğrenmek ne kadar zor?	1,88	1,94	2,40	**2,07**

Tablo-337a incelendiğinde öğretici test-tekrar test ve öğretici çalışma grupları "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" anket uygulamalarının dil öğrenme zorluğu algısı kısmına ilişkin bulguların birbirine yakın değerlerde çıktığı görülmektedir.

Anketin iki farklı öğretici grubuna, üç farklı zamanda uygulanmasıyla elde edilen birbirine yakın ortalama değerler, öğretici gruplarının dil öğrenme zorluğu algısının birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu verilerin sonuç anlamında yorumlanması "6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması" bölümünde gerçekleştirilmiştir.

6.1.3.1.3. Dil Öğrenme Zorluğu Algısına İlişkin Öğrenci ve Öğretici Bulgularının Karşılaştırılması

Bu bölümde "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" anket uygulamalarının dil öğrenme zorluğu algısı kısmına ilişkin öğrenci ve öğretici bulguları karşılaştırılmıştır.

Çok Zor: 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00

Tablo-338a: Dil Öğrenme Zorluğu Algısı Öğrenci ve Öğretici Bulguları Karşılaştırma Tablosu			
	Ortalamalar		
Öğrenci Formu	**Öğrenci Anket Uygulaması** *N=510*	**Öğretici Anket Uygulaması** *N=20*	**Öğretici Formu**
Sizin ana diliniz ne kadar zor?	2,45	2,85	Size göre Türkçe öğrenmek ne kadar zor?
Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?	2,68	2,80	Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?
Türkçe öğrenmek ne kadar zor?	2,97	2,40	Öğrencilere göre Türkçe öğrenmek ne kadar zor?

Tablo-338a incelendiğinde "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" anket uygulamalarının dil öğrenme zorluğu algısı kısmına ilişkin öğrenci ve öğretici bulgularının birbirine yakın ortalamalarda çıktığı ancak bir maddede 0,5'ten biraz büyük bir ortalama değer farkının oluştuğu görülmektedir.

Söz konusu verilere göre genel anlamda, çalışma gruplarındaki öğrenci ve öğreticilerin dil öğrenme zorluğuna ilişkin benzer düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Öğrenci ve öğretici grupları arasındaki benzer ve farklı yaklaşımların sonuç olarak yorumlanması "6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması" bölümünde gerçekleştirilmiştir.

6.1.3.2. Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısına İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Türkçedeki ünlülerin telaffuz zorluğu algısına ilişkin bulguların öğrenci ve öğretici bakımından karşılaştırılması bu bölümde gerçekleştirilmiştir.

6.1.3.2.1. Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısına İlişkin Öğrenci Bulgularının Karşılaştırılması

Bu bölümde; öğrenci test-tekrar test, öğrenci çalışma grubu ile deney ve kontrol grupları "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" anket

uygulamalarının Türkçedeki ünlülerin telaffuz zorluğu algısı kısmına ilişkin bulgular karşılaştırılmıştır.

Çok Zor: 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00

Tablo-336b: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı (Öğrenci Formu) Karşılaştırma Tablosu

	Ortalamalar				
Aşağıdaki Türkçe ünlülerin telaffuzu sizce ne kadar zor?	**Öğrenci Test-Tekrar Test / 1. Uygulama** *N=137*	**Öğrenci Test-Tekrar Test / 2. Uygulama** *N=137*	**Öğrenci Anket Uygulaması** *N=510*	**Öğrenci Deney ve Kontrol Grupları** *N=28*	**Öğrenci Formları Genel Ortalama**
"Aa"	4,46	4,64	4,57	4,82	**4,62**
"Ee"	4,45	4,58	4,46	4,61	**4,53**
"Iı"	3,55	3,49	3,51	3,29	**3,46**
"İi"	4,42	4,55	4,40	4,57	**4,49**
"Oo"	4,26	4,50	4,27	4,61	**4,41**
"Öö"	3,13	3,06	2,98	2,68	**2,96**
"Uu"	4,20	4,25	4,08	4,39	**4,23**
"Üü"	3,20	3,15	3,01	2,96	**3,08**
Genel olarak Türkçedeki ünlülerin (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) telaffuzu size göre ne kadar zor?	3,46	3,59	3,35	3,21	**3,40**

Tablo-336b incelendiğinde öğrenci test-tekrar test, öğrenci çalışma grubu ile deney ve kontrol grupları "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" anket uygulamalarının Türkçedeki ünlülerin telaffuz zorluğu algısı kısmına ilişkin bulguların birbirine çok yakın değerlerde çıktığı görülmektedir.

Anketin üç farklı öğrenci grubuna, dört farklı zamanda uygulanmasıyla elde edilen birbirine çok yakın ortalama değerler, öğrenci gruplarının Türkçedeki ünlülerin telaffuz zorluğu algısının birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu verilerin sonuç

anlamında yorumlanması "6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması" bölümünde gerçekleştirilmiştir.

6.1.3.2.2. Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısına İlişkin Öğretici Bulgularının Karşılaştırılması

Bu bölümde; öğretici test-tekrar test ve öğretici çalışma grupları "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" anket uygulamalarının Türkçedeki ünlülerin telaffuz zorluğu algısı kısmına ilişkin bulgular karşılaştırılmıştır.

Çok Zor: 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00

Tablo-337b: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı (Öğretici Formu) Karşılaştırma Tablosu

	Ortalamalar			
Aşağıdaki Türkçe ünlülerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?	**Öğretici Test-Tekrar Test / 1. Uygulama** *N=17*	**Öğretici Test-Tekrar Test / 2. Uygulama** *N=17*	**Öğretici Anket Uygulaması** *N=20*	**Öğretici Formları Genel Ortalama**
"Aa"	4,06	4,24	4,30	**4,20**
"Ee"	3,76	3,82	3,85	**3,81**
"Iı"	1,94	1,82	2,10	**1,95**
"İi"	3,29	3,35	3,05	**3,23**
"Oo"	2,53	2,71	2,85	**2,70**
"Öö"	1,82	1,94	1,85	**1,87**
"Uu"	2,41	2,53	2,80	**2,58**
"Üü"	1,88	1,88	1,65	**1,80**
Genel olarak Türkçedeki ünlülerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?	2,47	2,53	2,30	**2,43**

Tablo-337b incelendiğinde öğretici test-tekrar test ve öğretici çalışma grupları "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" anket uygulamalarının Türkçedeki ünlülerin telaffuz zorluğu algısı kısmına ilişkin bulguların birbirine yakın değerlerde çıktığı görülmektedir.

Anketin iki farklı öğretici grubuna, üç farklı zamanda uygulanmasıyla elde edilen birbirine yakın ortalama değerler, öğretici gruplarının Türkçedeki ünlülerin telaffuz zorluğu algısının birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu verilerin sonuç anlamında yorumlanması "6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması" bölümünde gerçekleştirilmiştir.

6.1.3.2.3. Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısına İlişkin Öğrenci ve Öğretici Bulgularının Karşılaştırılması

Bu bölümde "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" anket uygulamalarının Türkçedeki ünlülerin telaffuz zorluğu algısı kısmına ilişkin öğrenci ve öğretici bulguları karşılaştırılacaktır.

Çok Zor: 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00

Tablo-338b: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı Öğrenci ve Öğretici Bulguları Karşılaştırma Tablosu

Öğrenci Formu	*Ortalamalar*		**Öğretici Formu**
Aşağıdaki Türkçe ünlülerin telaffuzu sizce ne kadar zor?	**Öğrenci Anket Uygulaması** *N=510*	**Öğretici Anket Uygulaması** *N=20*	Aşağıdaki Türkçe ünlülerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?
"Aa"	4,57	4,30	"Aa"
"Ee"	4,46	3,85	"Ee"
"Iı"	3,51	2,10	"Iı"
"İi"	4,40	3,05	"İi"
"Oo"	4,27	2,85	"Oo"
"Öö"	2,98	1,85	"Öö"
"Uu"	4,08	2,80	"Uu"
"Üü"	3,01	1,65	"Üü"
Genel olarak Türkçedeki ünlülerin (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) telaffuzu size göre ne kadar zor?	3,35	2,30	Genel olarak Türkçedeki ünlülerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?

Tablo-338b incelendiğinde “Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı” anket uygulamalarının Türkçedeki ünlülerin telaffuz zorluğu algısı kısmına ilişkin öğrenci ve öğretici bulgularında, hemen her maddede 0,5’ten büyük ortalama farklarının oluştuğu, sadece bir maddede 0,5’ten küçük ortalama değer farkının olduğu görülmektedir.

Söz konusu verilere göre genel anlamda, çalışma gruplarındaki öğrenci ve öğreticilerin Türkçedeki ünlülerin telaffuz zorluğuna ilişkin oldukça farklı düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Öğrenci ve öğretici grupları arasındaki benzer ve farklı yaklaşımların sonuç olarak yorumlanması “6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması” bölümünde gerçekleştirilmiştir.

6.1.3.3. Türkçedeki Ünsüzlerin Telaffuz Zorluğu Algısına İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Türkçedeki ünsüzlerin telaffuz zorluğu algısına ilişkin bulguların öğrenci ve öğretici bakımından karşılaştırılması bu bölümde gerçekleştirilmiştir.

6.1.3.3.1. Türkçedeki Ünsüzlerin Telaffuz Zorluğu Algısına İlişkin Öğrenci Bulgularının Karşılaştırılması

Bu bölümde; öğrenci test-tekrar test, öğrenci çalışma grubu ile deney ve kontrol grupları “Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı” anket uygulamalarının Türkçedeki ünsüzlerin telaffuz zorluğu algısı kısmına ilişkin bulgular karşılaştırılmıştır.

Çok Zor: 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00

Tablo-336c: Türkçedeki Ünsüzlerin Telaffuz Zorluğu Algısı (Öğrenci Formu) Karşılaştırma Tablosu					
	Ortalamalar				
Aşağıdaki Türkçe ünsüzlerin telaffuzu sizce ne kadar zor?	**Öğrenci Test-Tekrar Test / 1. Uygulama** *N=137*	**Öğrenci Test-Tekrar Test / 2. Uygulama** *N=137*	**Öğrenci Anket Uygulaması** *N=510*	**Öğrenci Deney ve Kontrol Grupları** *N=28*	**Öğrenci Formları Genel Ortalama**
"Bb"	4,64	4,73	4,66	4,79	**4,71**
"Cc"	4,55	4,66	4,54	4,43	**4,55**
"Çç"	4,42	4,45	4,40	4,64	**4,48**
"Dd"	4,66	4,76	4,70	4,79	**4,73**
"Ff"	4,66	4,74	4,66	4,71	**4,69**
"Gg"	4,63	4,71	4,59	4,71	**4,66**
"Ğğ"	3,72	3,77	3,74	4,32	**3,89**
"Hh"	4,55	4,65	4,58	4,71	**4,62**
"Jj"	4,46	4,56	4,43	4,32	**4,44**
"Kk"	4,66	4,74	4,69	4,75	**4,71**
"Ll"	4,65	4,74	4,69	4,75	**4,71**
"Mm"	4,66	4,77	4,71	4,79	**4,73**
"Nn"	4,68	4,75	4,71	4,79	**4,73**
"Pp"	4,58	4,66	4,50	4,57	**4,58**
"Rr"	4,64	4,73	4,67	4,71	**4,69**
"Ss"	4,64	4,75	4,70	4,82	**4,73**
"Şş"	4,47	4,49	4,52	4,64	**4,53**
"Tt"	4,70	4,75	4,70	4,82	**4,74**
"Vv"	4,58	4,59	4,54	4,75	**4,62**
"Yy"	4,60	4,64	4,61	4,64	**4,62**
"Zz"	4,66	4,68	4,66	4,57	**4,64**
Genel olarak Türkçedeki ünsüzlerin (b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z) telaffuzu size göre ne kadar zor?	4,30	4,44	4,37	4,54	**4,41**

Tablo-336c incelendiğinde öğrenci test-tekrar test, öğrenci çalışma grubu ile deney ve kontrol grupları "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" anket uygulamalarının Türkçedeki ünsüzlerin telaffuz zorluğu algısı kısmına ilişkin bulguların birbirine çok yakın değerlerde çıktığı görülmektedir.

Anketin üç farklı öğrenci grubuna, dört farklı zamanda uygulanmasıyla elde edilen birbirine çok yakın ortalama değerler, öğrenci gruplarının Türkçedeki ünsüzlerin telaffuz zorluğu algısının birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu verilerin sonuç anlamında yorumlanması "6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması" bölümünde gerçekleştirilmiştir.

6.1.3.3.2. Türkçedeki Ünsüzlerin Telaffuz Zorluğu Algısına İlişkin Öğretici Bulgularının Karşılaştırılması

Bu bölümde; öğretici test-tekrar test ve öğretici çalışma grupları "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" anket uygulamalarının Türkçedeki ünsüzlerin telaffuz zorluğu algısı kısmına ilişkin bulgular karşılaştırılmıştır.

Çok Zor: 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00

Tablo-337c: Türkçedeki Ünsüzlerin Telaffuz Zorluğu Algısı (Öğretici Formu) Karşılaştırma Tablosu

	Ortalamalar			
Aşağıdaki Türkçe ünsüzlerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?	**Öğretici Test-Tekrar Test / 1. Uygulama** *N=17*	**Öğretici Test-Tekrar Test / 2. Uygulama** *N=17*	**Öğretici Anket Uygulaması** *N=20*	**Öğretici Formları Genel Ortalama**
"Bb"	3,94	4,00	3,90	**3,95**
"Cc"	3,71	3,82	3,85	**3,79**
"Çç"	3,00	3,24	2,90	**3,05**
"Dd"	4,29	4,35	4,20	**4,28**
"Ff"	4,24	4,06	3,90	**4,07**
"Gg"	4,00	3,82	3,60	**3,81**
"Ğğ"	2,29	2,35	2,00	**2,21**
"Hh"	4,06	4,00	2,80	**3,62**
"Jj"	2,94	3,12	2,70	**2,92**

"Kk"	4,18	4,29	4,25	**4,24**
"Ll"	4,06	4,35	4,20	**4,20**
"Mm"	4,06	4,35	4,40	**4,27**
"Nn"	4,06	4,35	4,30	**4,24**
"Pp"	3,35	3,29	2,85	**3,16**
"Rr"	3,88	4,12	3,75	**3,92**
"Ss"	3,94	3,94	4,05	**3,98**
"Şş"	2,94	3,00	3,10	**3,01**
"Tt"	4,00	4,00	4,05	**4,02**
"Vv"	4,00	4,18	3,95	**4,04**
"Yy"	4,29	4,35	4,35	**4,33**
"Zz"	4,06	4,24	4,10	**4,13**
Genel olarak Türkçedeki ünsüzlerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?	3,41	3,71	3,40	**3,51**

Tablo-337c incelendiğinde öğretici test-tekrar test ve öğretici çalışma grupları "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" anket uygulamalarının Türkçedeki ünsüzlerin telaffuz zorluğu algısı kısmına ilişkin bulguların birbirine yakın değerlerde çıktığı görülmektedir.

Anketin iki farklı öğretici grubuna, üç farklı zamanda uygulanmasıyla elde edilen birbirine yakın ortalama değerler, öğretici gruplarının Türkçedeki ünsüzlerin telaffuz zorluğu algısının birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu verilerin sonuç anlamında yorumlanması "6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması" bölümünde gerçekleştirilmiştir.

6.1.3.3.3. Türkçedeki Ünsüzlerin Telaffuz Zorluğu Algısına İlişkin Öğrenci ve Öğretici Bulgularının Karşılaştırılması

Bu bölümde "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" anket uygulamalarının Türkçedeki ünsüzlerin telaffuz zorluğu algısı kısmına ilişkin öğrenci ve öğretici bulguları karşılaştırılmıştır.

Çok Zor: 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00

Tablo-338c: Türkçedeki Ünsüzlerin Telaffuz Zorluğu Algısı Öğrenci ve Öğretici Bulguları Karşılaştırma Tablosu			
Öğrenci Formu	*Ortalamalar*		**Öğretici Formu**
Aşağıdaki Türkçe ünsüzlerin telaffuzu sizce ne kadar zor?	**Öğrenci Anket Uygulaması** *N=510*	**Öğretici Anket Uygulaması** *N=20*	Aşağıdaki Türkçe ünsüzlerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?
"Bb"	4,66	3,90	"Bb"
"Cc"	4,54	3,85	"Cc"
"Çç"	4,40	2,90	"Çç"
"Dd"	4,70	4,20	"Dd"
"Ff"	4,66	3,90	"Ff"
"Gg"	4,59	3,60	"Gg"
"Ğğ"	3,74	2,00	"Ğğ"
"Hh"	4,58	2,80	"Hh"
"Jj"	4,43	2,70	"Jj"
"Kk"	4,69	4,25	"Kk"
"Ll"	4,69	4,20	"Ll"
"Mm"	4,71	4,40	"Mm"
"Nn"	4,71	4,30	"Nn"
"Pp"	4,50	2,85	"Pp"
"Rr"	4,67	3,75	"Rr"
"Ss"	4,70	4,05	"Ss"
"Şş"	4,52	3,10	"Şş"
"Tt"	4,70	4,05	"Tt"
"Vv"	4,54	3,95	"Vv"
"Yy"	4,61	4,35	"Yy"
"Zz"	4,66	4,10	"Zz"
Genel olarak Türkçedeki ünsüzlerin (b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z) telaffuzu size göre ne kadar zor?	4,37	3,40	Genel olarak Türkçedeki ünsüzlerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?

Tablo-338c incelendiğinde “Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı” anket uygulamalarının Türkçedeki ünsüzlerin telaffuz zorluğu algısı kısmına ilişkin öğrenci ve öğretici bulgularında, hemen her maddede 0,5’ten büyük ortalama farklarının oluştuğu, sadece birkaç maddede 0,5’ten küçük ortalama değer farkının olduğu görülmektedir.

Söz konusu verilere göre genel anlamda, çalışma gruplarındaki öğrenci ve öğreticilerin Türkçedeki ünsüzlerin telaffuz zorluğuna ilişkin oldukça farklı düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Öğrenci ve öğretici grupları arasındaki benzer ve farklı yaklaşımların sonuç olarak yorumlanması “6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması” bölümünde gerçekleştirilmiştir.

6.2. Çalışma Grubundaki Türkçe Öğreticilerinin Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Telaffuz Zorlanmaları ve Yanlışları Hakkındaki Gözlem ve Tecrübelerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin telaffuzunda en çok zorlandıkları veya telaffuzunu karıştırdıkları Türkçedeki ünlü ve ünsüzlerin neler olduğu konusunda yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerine uygulanan yapılandırılmış görüşme formlarına ilişkin bulgular bu bölümde değerlendirilmiştir. Daha önce de belirtildiği üzere çalışmamız ünlüler üzerine deneysel bir çalışma olduğundan ünsüzlerle ilgili ayrıntılı değerlendirmelere girilmemiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin gözlem ve tecrübelerine göre Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin telaffuzunda en çok zorlandıkları (Tablo-339a) ve telaffuzunu en çok karıştırdıkları ünlüler (Tablo-339b) tablolar hâlinde aşağıda sunulmuştur. Tablolardaki "frekans" ibaresi aynı cevabı veren öğretici sayısını ifade etmektedir. Bulguların sonuç olarak yorumlanması "6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması" bölümünde gerçekleştirilmiştir.

Tablo-339a: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunda Zorlandıkları Ünlüler Tablosu

Telaffuzunda Zorlanılan Ünlü	**/ı/**	/o/	**/ö/**	/u/	**/ü/**
Frekans	**5**	2	**8**	2	**9**

Tablo-339b: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunu Karıştırdıkları Ünlüler Tablosu

Olması Gereken	/e/	**/ı/**	/o/	**/ö/**	**/ü/**
Telaffuz Edilen	/i/	/i/ ~ /u/	/u/	/o/	/u/
Frekans	2	**11**	1	**5**	**7**

Tablo-339a incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin gözlem ve tecrübelerine göre Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin genel olarak /a/, /e/ ve /i/ ünlülerinin telaffuzunda zorlanmadıkları, /o/ ve /u/ ünlülerinde biraz zorlandıkları ancak /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin telaffuzunda oldukça zorlandıkları söylenebilir.

Türkçe öğreticilerinin görüşlerinden elde edilen bulgularla oluşturulan Tablo-339b incelendiğinde ise yabancı öğrencilerin genel olarak /a/, /i/ ve /u/ ünlülerini karıştırmadıkları, /e/ ve /o/ ünlülerini bazen karıştırdıkları ancak /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerini sıklıkla başka ünlülerle karıştırdıkları söylenebilir.

Bulgulardan elde edilen verilerin yorumlanması "6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması" bölümünde gerçekleştirilmiştir.

6.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Seslerin Tespiti Anketine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığını düşündükleri seslerin anket üzerinden tespitiyle elde edilen bulgular bu bölümde karşılaştırılmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere öğrencilerin ana dillerine bir uzman derecesinde hâkim olması beklenemez. Çalışmada bu verinin kullanılmasındaki amaç, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığını düşündükleri Türkçe seslerde telaffuz olarak zorlanıp zorlanmadıklarını ve aynı seslerin öğreticilere göre öğrencilerce zorluk yaşanan seslerle özdeş olup olmadıklarını ortaya çıkarmaktır.

6.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Ünlüler

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan anket sonucunda öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığını düşündükleri ünlüler belirlenmiştir.

Tablo-340a: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Ünlülerin Tespiti Tablosu

(N: 28) ***Ünlü***	***Var***	***%***	***Yok***	***%***
/a/	28	100,0	0	0,0
/e/	26	92,9	2	7,1
/ı/	7	25,0	21	**75,0**
/i/	28	100,0	0	0,0
/o/	25	89,3	3	10,7
/ö/	5	17,9	23	**82,1**
/u/	23	82,1	5	17,9
/ü/	7	25,0	21	**75,0**

Tablo-340a incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tamamının /a/ ve /i/ ünlüleri için ana dillerinde bulunduğunu ifade ettiği görülmektedir. Bununla birlikte /e/, /o/ ve /u/ ünlülerinin genel olarak ana dillerde bulunduğu ancak /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin ana dillerde genellikle bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu verilerin

sonuç anlamında yorumlanması "6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması" bölümünde gerçekleştirilmiştir.

6.3.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Ünsüzler

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan anket sonucunda öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığını düşündükleri ünsüzler belirlenmiştir.

Tablo-340b: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Ünsüzlerin Tespiti Tablosu

(N: 28) Ünsüz	***Var***	***%***	***Yok***	***%***
/b/	28	100,0	0	0,0
/c/	24	85,7	4	14,3
/ç/	20	71,4	8	28,6
/d/	28	100,0	0	0,0
/f/	26	92,9	2	7,1
/g/	24	85,7	4	14,3
/ğ/	3	10,7	25	**89,3**
/h/	28	100,0	0	0,0
/j/	18	64,3	10	35,7
/k/	28	100,0	0	0,0
/l/	28	100,0	0	0,0
/m/	28	100,0	0	0,0
/n/	27	96,4	1	3,6
/p/	21	75,0	7	25,0
/r/	28	100,0	0	0,0
/s/	28	100,0	0	0,0
/ş/	26	92,9	2	7,1
/t/	28	100,0	0	0,0
/v/	21	75,0	7	25,0
/y/	23	82,1	5	17,9
/z/	25	89,3	3	10,7

Tablo-340b incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tamamının /b/, /d/, /h/, /k/, /l/, /m/, /r/, /s/ ve /t/ ünsüzlerinin ana dillerinde bulunduğunu ifade ettiği görülmektedir. Bununla birlikte /c/, /ç/, /f/, /g/, /j/, /n/, /p/, /ş/, /v/, /y/ ve /z/ ünsüzlerinin genel olarak ana dillerde bulunduğu ancak sadece /ğ/'nin ana dillerde genellikle bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu verilerin sonuç anlamında yorumlanması "6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması" bölümünde gerçekleştirilmiştir. Ancak

çalışmamız ünlüleri esas alan bir çalışma olduğu için ünsüzler üzerine ayrıntılı yorumlamalarda bulunulmadan sadece veriler aktarılmıştır.

6.4. Öğrenci ve Öğreticilere Uygulanan "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" Anketi ve Öğreticilere Uygulanan Yapılandırılmış Görüşme Formlarına İlişkin Bulgular ile Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığı Görüşünde Oldukları Seslere İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

İlk olarak Türkçedeki ünlü ve ünsüzlerin telaffuz zorluğuna ilişkin öğrenci ve öğretici algılarını belirlemeye yönelik anketlerden elde edilen bulgulara göre oluşturulan karşılaştırmalı tablo (Tablo-341a, Tablo-341b) incelendiğinde -yüzdelik oranları farklı da olsa- /ı/, /ö/ ve /ü/ hem öğrenci hem de öğreticiler tarafından diğerlerine nazaran "zor" ünlüler olarak algılandığı görülmektedir.

Hem öğrenci hem de öğretici görüşlerinin birleştiği bir başka konu ise /a/, /e/ ve /i/ ünlülerinin her iki grup tarafından "kolay" olarak nitelenmesidir.

Öğrenci ve öğretici algılarının farklılaştığı ünlüler ise /o/ ve /u/ ünlüleridir. Öğrencilerce "kolay" olarak algılanan /o/ ve /u/ ünlüleri öğreticilerce "zor" olarak tanımlanmıştır. Ayrıca ünlülerin genel olarak zorluk algısı da öğrenci ve öğretici bakımından tamamen farklıdır. Yabancı öğrenciler tarafından genel anlamda Türkçedeki ünlüler "kolay" şeklinde algılanırken öğreticiler tarafından "zor" olarak nitelendirilmektedir.

Tablo-341a: Ünlülerin Telaffuz Zorluğuna İlişkin Öğrenci ve Öğretici Algılarının Karşılaştırmalı Tablosu

	Çok Kolay		Kolay		Orta		Zor		Çok Zor	
Ünlüler	Öğrenci %	Öğretici %	Öğrenci %	Öğretici %	Öğrenci %	Öğretici %	Öğrenci %	Öğretici %	Öğrenci %	Öğretici %
"Aa"	**66,3**	**35,0**	**26,9**	**60,0**	5,1	5,0	1,2	0,0	0,6	0,0
"Ee"	**60,4**	**20,0**	**28,8**	**55,0**	8,0	20,0	2,2	0,0	0,6	5,0
"Iı"	32,7	0,0	21,0	15,0	**18,8**	20,0	**19,2**	**25,0**	**8,2**	**40,0**
"İi"	**61,4**	**15,0**	**25,1**	**35,0**	8,0	10,0	3,5	20,0	2,0	20,0
"Oo"	**58,4**	5,0	**22,7**	30,0	9,0	20,0	7,5	**35,0**	2,4	**10,0**
"Öö"	17,6	0,0	18,2	0,0	**22,7**	25,0	**26,9**	**35,0**	**14,5**	**40,0**

"Uu"	**51,6**	0,0	**22,9**	30,0	11,6	25,0	9,4	**40,0**	4,5	**5,0**
"Üü"	20,4	0,0	16,5	0,0	**22,0**	20,0	**26,5**	**25,0**	**14,7**	**55,0**
Genel olarak ünlüler	19,2	0,0	24,1	5,0	33,3	40,0	18,8	35,0	4,5	20,0

Tablo-341a'daki verilerin tasnifiyle oluşturulan Tablo-341b incelendiğinde öğrenci ve öğreticiler bakımından ünlülerin kolaylık zorluk algısı daha açık görülebilmektedir.

Tablo-341b: Ünlülerin Telaffuz Zorluğuna İlişkin Öğrenci ve Öğretici Algılarının Tasnifli Tablosu

	Öğrenci Algısı			**Öğretici Algısı**		
Ünlüler	***Çok Kolay / Kolay %***	***Orta %***	***Zor / Çok Zor %***	***Çok Kolay / Kolay %***	***Orta %***	***Zor / Çok Zor %***
"Aa"	93,2	5,1	1,8	95,0	5,0	0,0
"Ee"	89,2	8,0	2,8	75,0	20,0	5,0
"Iı"	53,7	18,8	**27,4**	15,0	20,0	**65,0**
"İi"	86,5	8,0	5,5	50,0	10,0	40,0
"Oo"	81,1	9,0	9,9	35,0	20,0	45,0
"Öö"	35,8	22,7	**41,4**	*0,0*	25,0	**75,0**
"Uu"	74,5	11,6	13,9	30,0	25,0	45,0
"Üü"	36,9	22,0	**41,2**	*0,0*	20,0	**80,0**
Genel olarak ünlüler	43,3	33,3	23,3	5,0	40,0	55,0

Öğrenci ve öğretici görüşlerinden elde edilen Türkçedeki ünlülerin telaffuzuna ilişkin zorluk algısını yansıtan bulguların ayrıntılı değerlendirmesi "6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması" bölümünde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmamızın deneysel kısmı ünlüleri esas aldığından ünsüzlerin zorluk algısına dair öğrenci ve öğretici bulguları (Ek-67) sadece tablo olarak "Ekler" bölümünde sunulmuştur.

Tablo-342a: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunu Karıştırdıkları Ünlülerin Sıralama Tablosu

Olması Gereken	**/ı/**	**/ü/**	**/ö/**	/e/	/o/
Telaffuz Edilen	/i/ ~ /u/	/u/	/o/	/i/	/u/
Frekans	**11**	**7**	**5**	2	1

Tablo-342b: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunda Zorlandıkları Ünlülerin Sıralama Tablosu

Telaffuzunda Zorlanılan Ünlü	**/ü/**	**/ö/**	**/ı/**	/o/	/u/
Frekans	**9**	**8**	**5**	2	2

İkinci olarak öğreticilerin gözlem ve tecrübelerine göre Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin telaffuzunu karıştırdıkları (Tablo-342a) ve telaffuzunda zorlandıkları (Tablo-342b) ünlülerin tespitine yönelik yapılandırılmış görüşme formlarına ilişkin bulgular incelendiğinde yine /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin en çok karıştırılan ve zorlanılan ünlüler olduğu görülmektedir. Söz konusu tablolardaki (Tablo-342a, Tablo-342b) verilerde, daha önce ele alınan zorluk algısındaki bulgularla (Tablo-341a, Tablo-341b) uyumlu olmak üzere; /a/ ve /i/ ünlülerinin telaffuzunda öğrencilerce zorlanma veya karıştırma yaşanmadığı, /e/ ünlüsünde nadiren karıştırma yaşansa da telaffuzunda bir zorlanma yaşanmadığı tespit edilmiştir. /o/ ve /u/ ise öğreticilerin tespitlerinde bazı öğrencilerce zorlanılan ünlüler olarak belirtilmişse de /o/ ünlüsü nadiren karıştırılan, /u/ ünlüsü ise hiç karıştırılmayan ünlü olarak nitelenmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin zorlandığı veya karıştırdığı ünlüler üzerine öğretici gözlem ve tecrübelerine ilişkin bulguların ayrıntılı değerlendirmesi "6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması" bölümünde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmamızın deneysel kısmı ünlüler üzerine olduğu için telaffuzu karıştırılan ve telaffuzunda zorlanılan ünsüzlere ilişkin öğretici gözlem ve tecrübelerini yansıtan bulgular, daha önce tablolar hâlinde (Tablo-273, Tablo-274, Tablo-275) "5.2.1. Ünsüzler" bölümünde sunulmuştur.

Tablo-343: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Ünlülerin Sıralama Tablosu				
(N: 28) ***Ünlü***	***Var***	***%***	***Yok***	***%***
/ö/	5	17,9	23	**82,1**
/ı/	7	25,0	21	**75,0**
/ü/	7	25,0	21	**75,0**
/u/	23	**82,1**	5	17,9
/o/	25	**89,3**	3	10,7
/e/	26	**92,9**	2	7,1
/a/	28	**100,0**	0	0,0
/i/	28	**100,0**	0	0,0

Üçüncü ve son olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığını düşündükleri Türkçe seslere ilişkin anketin ünlüler kısmındaki verilerden elde edilen bulgularla oluşturulan Tablo-343 incelendiğinde /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin ana dillerde en çok bulunmadığı düşünülen ünlüler olduğu görülmektedir. Ayrıca /a/ ve /i/ ünlülerinin deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tamamının ana dillerinde bulunduğu, /e/, /o/ ve /u/ ünlülerinin ise çoğu ana dilinde var olduğu şeklinde görüş birliği olduğu çıkarımı yapılabilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığını düşündükleri ünlülerin değerlendirmesi "6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması" bölümünde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmamızın deneysel kısmı ünlüleri esas aldığından, öğrencilerce ana dillerinde bulunmadığı düşünülen ünsüzlere dair deney ve kontrol gruplarına ilişkin veriler daha önce Tablo-340b'de verilmiş, aynı bulguların yüzdelik değerlerine göre sıralanmış hâli (Ek-68) tablo olarak "Ekler" bölümünde de sunulmuştur.

6.5. Deneysel Çalışmalara İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Çalışmamızın deneysel kısmında elde edilen bulgulara ilişkin değerlendirmelerin karşılaştırılması bu bölümde gerçekleştirilmiştir.

6.5.1. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Ölçme Araçlarına İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarına uygulanan anketlerden elde edilen verilere ilişkin karşılaştırmalar ele alınmıştır. Genel anlamda hem bayan hem de erkek öğrenciler bakımından deney ve kontrol gruplarının cevapları birbiriyle uyumludur. Ayrıntılı karşılaştırmalar için Ek-69, Ek-70 ve Ek-71 incelenebilir.

Deney grubu bayan öğrenciler ile kontrol grubu bayan öğrenciler, deney grubu erkek öğrenciler ile kontrol grubu erkek öğrenciler kendi aralarında değerlendirilirken aralarında 0,5 puandan fazla fark bulunan grupların söz konusu maddeye ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma oluşanlar belirlenmiştir.

6.5.1.1. "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" Anketi Maddelerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Bulguların Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan anketlerin ilki olan "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" maddelerine ilişkin deney ve kontrol gruplarındaki bayan ve erkek öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi bu bölümde gerçekleştirilmiştir.

Karşılaştırmaların daha iyi yapılabilmesi için oluşturulan ekteki tabloda (Ek-69) görülen ortalama puanların hangi değer aralığına tekabül ettiği daha önceki bölümlerde gerekçeli olarak açıklanmış, söz konusu açıklamaya göre puan aralıkları "**Kesinlikle Katılmıyorum:** 1.00-1.80, **Katılmıyorum:** 1.81-2.60, **Kararsızım:** 2.61-3.40, **Katılıyorum:** 3.41-4.20, **Kesinlikle Katılıyorum:** 4.21-5.00" olarak tespit edilmiştir.

"Benim için telaffuzu öğrenmek zordur." maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki bayan öğrenciler arasında görüş farkı olduğu görülmektedir. Deney grubundaki bayan öğrenciler ilgili madde için "Katılmıyorum" şeklinde görüş bildirmişken kontrol grubundaki bayan öğrenciler "Katılıyorum" görüşündedir. Bu verilere göre deney grubundaki bayan öğrenciler tarafından telaffuzu öğrenmek kolay algılanırken kontrol grubundaki bayan öğrenciler tarafından telaffuzu öğrenmek zor algılanmaktadır.

“Sınıf arkadaşlarımın telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim.” maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney grubundaki bayan öğrencilerin ilgili madde için “Katılıyorum”, kontrol grubundaki bayan öğrencilerin ise “Kararsızım” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu verilere göre deney grubundaki bayan öğrenciler kendi telaffuz yanlışlarını sınıf arkadaşlarının düzeltmesini isterken kontrol grubundaki bayan öğrenciler ise telaffuz yanlışlarının sınıf arkadaşlarınca düzeltilmesi hususunda kararsız kalmıştır.

“Telaffuzumu geliştirmeye çalışırım.” maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki hem bayan hem de erkek öğrenciler arasında fark oluştuğu görülmektedir.

Bayan öğrencilerde deney grubu, ilgili madde için “Kesinlikle Katılıyorum” ifadesini kullanmışken kontrol grubu “Katılıyorum” ifadesini tercih etmiştir. Erkek öğrencilerde ise durum tam tersi bir görüntü almaktadır. Erkek öğrencilerde deney grubu “Katılıyorum” ifadesini tercih etmişken kontrol grubu “Kesinlikle Katılıyorum” ifadesini kullanmıştır.

İlgili maddenin verilerine göre deney grubunda bayan öğrenciler, kontrol grubunda ise erkek öğrenciler telaffuzlarını geliştirmek için daha çok çaba sarf etmektedirler.

“Telaffuzumuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır.” maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki bayan öğrenciler arasında görüş farkı olduğu görülmektedir. Deney grubundaki bayan öğrenciler ilgili madde için “Kararsızım” şeklinde görüş bildirmişken kontrol grubundaki bayan öğrenciler “Katılmıyorum” görüşündedir. Bu verilere göre deney grubundaki bayan öğrenciler, ders kitaplarında telaffuzu geliştirme üzerine yeterli alıştırma olup olmadığı hususunda kararsız görünürken kontrol grubundaki bayan öğrenciler ise ders kitaplarında telaffuzu geliştirme üzerine yeterli alıştırma bulunmadığı görüşündedir.

“Hocam telaffuz hatalarımı düzeltir.” maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki bayan öğrenciler arasında görüş farkı olduğu görülmektedir. Deney grubundaki bayan öğrenciler ilgili madde için “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişken kontrol grubundaki bayan öğrenciler “Kararsızım” görüşündedir. Bu verilere göre deney grubundaki bayan öğrenciler hocalarının öğrenci telaffuz hatalarını düzelttiğini ifade etmişken kontrol grubundaki bayan öğrenciler ise bu konuda emin olamamıştır.

“Sınıfta arkadaşlarımın telaffuz hatalarını düzeltirim.” maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrenciler arasında görüş farkı olduğu görülmektedir. Deney grubundaki erkek öğrenciler ilgili madde için “Kararsızım” şeklinde görüş bildirmişken kontrol grubundaki erkek öğrenciler “Katılıyorum” görüşündedir. Bu verilere göre deney grubundaki erkek öğrenciler, sınıfta arkadaşlarının telaffuz hatalarını düzeltmek hususunda kararsız kalmışken kontrol grubundaki erkek öğrenciler ise sınıfta arkadaşlarının telaffuz hatalarını düzelttiklerini ifade etmişlerdir.

“İnsanlar bana ‘Türkçeyi güzel konuşuyorsun’ derse motive olurum.” maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki hem bayan hem de erkek öğrenciler arasında fark oluştuğu görülmektedir. Bayan öğrencilerde deney grubu, ilgili madde için “Kesinlikle Katılıyorum” görüşündeyken kontrol grubu “Katılıyorum” ifadesini tercih etmiştir. Erkek öğrencilerde ise durum tam tersi bir görüntü almaktadır. Erkek öğrencilerde deney grubu “Katılıyorum” ifadesini tercih etmişken kontrol grubu “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu verilere göre deney grubunda bayan öğrenciler, kontrol grubunda ise erkek öğrenciler insanların kendilerine Türkçeyi güzel konuştuklarını söylemeleri durumunda motive olduklarını bildirmiştir.

“Telaffuz hatası yapmaktan korkarım.” maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki hem bayan hem de erkek öğrenciler arasında görüş farkı olduğu görülmektedir.

Bayan öğrencilerde deney grubu, ilgili madde için “Katılıyorum” ifadesini kullanırken kontrol grubu “Katılmıyorum” ifadesini tercih etmiştir. Bu verilere göre deney grubundaki bayan öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korkarken kontrol grubundaki bayan öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korkmamaktadır. Erkek öğrencilerde ise tam tersi bir durum görülmektedir. Söz konusu madde için erkek öğrencilerde deney grubu “Katılmıyorum” ifadesini tercih etmişken kontrol grubu “Kararsızım” ifadesini kullanmıştır. Bu veriler ışığında deney grubundaki erkek öğrencilerin telaffuz hatası yapmaktan korkmadığını, kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ise telaffuz hatası yapmaktan göreceli olarak çekindiklerini söyleyebiliriz.

İlgili maddenin verilerine göre deney grubunda erkek öğrenciler, kontrol grubunda ise bayan öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korkmamaktadırlar.

“Telaffuz hatası yaptığımda üzülürüm.” maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki bayan öğrenciler arasında görüş farkı olduğu görülmektedir. Deney grubundaki bayan öğrenciler ilgili madde için “Katılıyorum” şeklinde görüş ifade etmişken kontrol grubundaki bayan öğrenciler ise “Kararsızım” ifadesini kullanmıştır. Bu verilerden elde edilen bulgulara göre deney grubundaki bayan öğrencilerin telaffuz hatası yaptığında üzüldükleri, kontrol grubundaki bayan öğrencilerin ise göreceli olarak üzülmedikleri söylenebilir.

“Telaffuz hatası yapmaktan korktuğum için az konuşurum.” maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrenciler arasında görüş farkı olduğu görülmektedir. Deney grubundaki erkek öğrenciler ilgili madde için “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş bildirmişken kontrol grubundaki erkek öğrenciler “Kararsızım” ifadesini kullanmışlardır. Bu verilere göre deney grubundaki erkek öğrenciler, az konuşmalarının sebebini telaffuz hatası yapma

korkusuyla ilişkilendirmemekte, kontrol grubundaki erkek öğrenciler ise az konuşmalarının sebebini göreceli olarak telaffuz hatası yapma korkusuna bağlamaktadır.

6.5.1.2. "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" Anketi Maddelerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Bulguların Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan anketlerin ikincisi olan "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" maddelerine ilişkin deney ve kontrol gruplarındaki bayan ve erkek öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi bu bölümde gerçekleştirilmiştir.

Karşılaştırmaların daha iyi yapılabilmesi için oluşturulan ekteki tabloda (Ek-70) görülen ortalama puanların hangi değer aralığına tekabül ettiği daha önceki bölümlerde gerekçeli olarak açıklanmış, söz konusu açıklamaya göre puan aralıkları "**Hiç:** 1.00-1.80, **Az:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Çok:** 3.41-4.20, **Hep:** 4.21-5.00" olarak tespit edilmiştir.

Telaffuzu geliştirme kaynaklarından **"Sınıf Arkadaşı"** maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki bayan öğrenciler arasında görüş farkı olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki bayan öğrenciler, telaffuz geliştirme konusunda sınıf arkadaşı kaynağından sık sık yararlanırken kontrol grubundaki bayan öğrenciler ise bazen faydalanmaktadır.

Telaffuzu geliştirme kaynaklarından **"Türk Arkadaşlar"** maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki hem bayan hem de erkek öğrenciler arasında görüş farkı olduğu tespit edilmiştir.

Verilere göre deney grubundaki erkek öğrenciler, telaffuz geliştirme kaynağı olarak Türk arkadaşlarından sık sık faydalandıklarını ifade etmişken kontrol grubundaki erkek öğrenciler ise telaffuzlarını geliştirmek için Türk arkadaşlarından bazen yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bayan öğrencilerde ise tam tersi bir durum söz konusudur. Deney grubundaki bayan öğrenciler telaffuzlarını geliştirirken Türk

arkadaşlarına sıklıkla başvururken kontrol grubundaki bayan öğrenciler ise telaffuzlarını geliştirme konusunda Türk arkadaşlarından bazen yardım almaktadırlar.

İlgili maddenin verilerine göre deney grubunda bayan öğrenciler, kontrol grubunda ise erkek öğrenciler telaffuzlarını geliştirme kaynağı olarak Türk arkadaşlarını daha çok tercih etmektedirler.

Telaffuzu geliştirme kaynaklarından **"Sokaktaki İnsanlar"** maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki bayan öğrenciler arasında görüş farkı olduğu görülmektedir. Deney grubundaki bayan öğrenciler, telaffuz geliştirme kaynağı olarak sokaktaki insanlardan bazen faydalanırken kontrol grubundaki bayan öğrenciler ise nadiren faydalanmaktadır.

Telaffuzu geliştirme kaynaklarından **"Ders Kitabı CD'si"** maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki bayan öğrenciler arasında görüş farkı olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki bayan öğrenciler, telaffuz geliştirme konusunda ders kitabı CD'sinden nadiren yararlanırken kontrol grubundaki bayan öğrenciler ise bazen faydalanmaktadır.

Telaffuzu geliştirme kaynaklarından **"Türkçe Şarkılar"** maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrenciler arasında görüş farkı olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki erkek öğrenciler, Türkçe şarkılardan telaffuz geliştirme kaynağı olarak bazen faydalanırken kontrol grubundaki erkek öğrenciler ise sıklıkla yararlanmaktadır.

Telaffuzu geliştirme kaynaklarından **"Türkçe Diziler"** maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki bayan öğrenciler arasında görüş farkı olduğu görülmektedir. Deney grubundaki bayan öğrenciler, telaffuz geliştirme konusunda Türkçe dizilerden her zaman yararlanırken kontrol grubundaki bayan öğrenciler ise sık sık yararlanmaktadır.

Telaffuzu geliştirme kaynaklarından **"Türkçe TV Haberleri"** maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrenciler arasında görüş farkı olduğu görülmektedir. Deney grubundaki erkek öğrenciler, Türkçe TV haberlerinden telaffuz geliştirme kaynağı olarak nadiren faydalanırken kontrol grubundaki erkek öğrenciler ise sıklıkla yararlanmaktadır.

Telaffuzu geliştirme kaynaklarından **"Türkçe Sesli Kitaplar"** maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki hem bayan hem de erkek öğrenciler arasında görüş farkı olduğu tespit edilmiştir.

Verilere göre deney grubundaki erkek öğrenciler, telaffuz geliştirme kaynağı olarak Türkçe sesli kitaplardan hiçbir zaman faydalanmadıklarını ifade etmişken kontrol grubundaki erkek öğrenciler ise telaffuzlarını geliştirmek için Türkçe sesli kitaplardan nadiren de olsa yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bayan öğrencilerde ise tam tersi bir durum görülmektedir. Kontrol grubundaki bayan öğrenciler telaffuzlarını geliştirirken Türkçe sesli kitaplara hiçbir zaman başvurmazken deney grubundaki bayan öğrenciler ise telaffuzlarını geliştirirken Türkçe sesli kitapları bazen kullanmaktadırlar.

İlgili maddenin verilerine göre deney grubunda erkek öğrenciler, kontrol grubunda ise bayan öğrenciler telaffuzlarını geliştirme kaynağı olarak Türkçe sesli kitapları hiçbir zaman kullanmamaktadırlar.

Telaffuzu geliştirme kaynaklarından **"TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi)"** maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki hem bayan hem de erkek öğrenciler arasında görüş farkı olduğu tespit edilmiştir.

Verilere göre deney grubundaki erkek öğrenciler, telaffuz geliştirme kaynağı olarak TDK'nin sesli Türkçe sözlüğünden hiçbir zaman faydalanmadıklarını ifade etmişken kontrol grubundaki erkek öğrenciler ise telaffuzlarını geliştirmek için aynı sözlükten nadiren de olsa yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bayan öğrencilerde ise tam tersi bir durum söz konusudur. Kontrol grubundaki bayan öğrenciler telaffuzlarını

geliştirirken TDK'nin sesli Türkçe sözlüğüne hiçbir zaman başvurmazken deney grubundaki bayan öğrenciler ise telaffuzlarını geliştirme konusunda aynı sözlükten nadiren de olsa yardım almaktadırlar.

İlgili maddenin verilerine göre deney grubunda erkek öğrenciler, kontrol grubunda ise bayan öğrenciler telaffuzlarını geliştirme kaynağı olarak TDK'nin sesli Türkçe sözlüğünü hiçbir zaman tercih etmemektedirler.

6.5.1.3. "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" Anketi Maddelerine İlişkin Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Bulguların Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan anketlerin üçüncüsü olan "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" maddelerine ilişkin deney ve kontrol gruplarındaki bayan ve erkek öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi bu bölümde gerçekleştirilmiştir.

Karşılaştırmaların daha iyi yapılabilmesi için oluşturulan ekteki tabloda (Ek-71) görülen ortalama puanların hangi değer aralığına tekabül ettiği daha önceki bölümlerde gerekçeli olarak açıklanmış, söz konusu açıklamaya göre puan aralıkları "**Çok Zor:** 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00" olarak tespit edilmiştir.

Deneysel çalışmamız ünlüleri kapsadığı için ünsüzlerle ilgili ayrıntılı değerlendirmeler yapılmamış, ünsüzlerin zorluk algısına ilişkin puan ortalamaları çalışmanın sonunda ek olarak (Ek-71) sunulmuştur. Ünsüzlerle ilgili veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki hem bayan hem de erkek öğrencilerin çok yakın ortalamalara sahip olduğu, dolayısıyla ünsüzlerin zorluğu kolaylığı üzerine çok yakın görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

"Sizin ana diliniz ne kadar zor?" maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki bayan öğrenciler arasında fark oluştuğu görülmektedir. Deney grubundaki bayan öğrenciler ilgili madde için "Çok Zor" şeklinde

görüş bildirmişken kontrol grubundaki bayan öğrenciler "Zor" ifadesini kullanmışlardır. Bu veriler ışığında deney grubundaki bayan öğrenciler, kontrol grubundaki hemcinslerine göre ana dillerini daha zor biçiminde algılamaktadır, denilebilir.

"Aşağıdaki Türkçe ünlülerin telaffuzu sizce ne kadar zor? /ı/" maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki hem bayan hem de erkek öğrenciler arasında görüş farkı olduğu görülmektedir.

Bayan öğrencilerde deney grubu, ilgili madde için "Kolay" ifadesini kullanmışken kontrol grubu "Orta" ifadesini tercih etmiştir. Erkek öğrencilerde ise durum tam tersi bir görüntü almaktadır. Erkek öğrencilerde kontrol grubu "Kolay" ifadesini tercih etmişken deney grubu "Orta" ifadesini kullanmıştır.

İlgili maddenin verilerine göre deney grubunda erkek öğrenciler, kontrol grubunda ise bayan öğrenciler "Iı" ünlüsünü göreceli olarak zor biçiminde algılamaktadır.

"Aşağıdaki Türkçe ünlülerin telaffuzu sizce ne kadar zor? /o/" maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki bayan öğrenciler arasında fark oluştuğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki bayan öğrenciler ilgili madde için "Kolay" şeklinde görüş bildirmişken kontrol grubundaki bayan öğrenciler "Çok Kolay" görüşündedir. Bu verilere göre kontrol grubundaki bayan öğrenciler, deney grubundaki bayan öğrencilere göre /o/ ses birimini daha kolay şeklinde tanımlamaktadır.

"Aşağıdaki Türkçe ünlülerin telaffuzu sizce ne kadar zor? /ö/" maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki bayan öğrenciler arasında fark oluştuğu görülmektedir. Deney grubundaki bayan öğrenciler ilgili madde için "Çok Kolay" görüşündeyken kontrol grubundaki bayan öğrenciler "Kolay" şeklinde görüş bildirmiştir. Bu verilere göre deney grubundaki bayan öğrenciler, kontrol grubundaki bayan öğrencilere göre /ö/ ses birimini daha kolay şeklinde nitelemektedirler.

“Aşağıdaki Türkçe ünlülerin telaffuzu sizce ne kadar zor? /u/” maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki hem bayan hem de erkek öğrenciler arasında fark oluştuğu tespit edilmiştir.

Kontrol grubundaki bayan ve erkek öğrenciler, ilgili madde için “Çok Kolay” ifadesini tercih etmişken kontrol grubundaki bayan ve erkek öğrenciler “Kolay” ifadesini kullanmışlardır.

İlgili maddenin verilerine göre kontrol grubunda bayan ve erkek öğrenciler, deney grubundaki hemcinslerine göre “Uu” ünlüsünü göreceli olarak daha kolay biçiminde algılamaktadır.

“Genel olarak Türkçedeki seslilerin (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) telaffuzu size göre ne kadar zor?” maddesine ilişkin ortalama veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki hem bayan hem de erkek öğrenciler arasında görüş farkı oluştuğu belirlenmiştir.

Deney grubunda bayan öğrenciler ilgili madde için “Kolay” ifadesini kullanmışken kontrol grubundaki bayan öğrenciler “Orta” ifadesini tercih etmiştir. Erkek öğrencilerde ise tersi bir durum söz konusudur. Kontrol grubundaki erkek öğrenciler ilgili madde için “Kolay” ifadesini tercih etmişken deney grubundaki erkek öğrenciler “Orta” ifadesini kullanmıştır.

Bu veriler ışığında deney grubunda erkek öğrenciler, kontrol grubunda ise bayan öğrenciler Türkçedeki ünlülerin telaffuzunu göreceli olarak zor biçiminde algılamaktadır.

6.5.2. Deney ve Kontrol Gruplarından Ön Test ve Son Test Olarak Kayıt Altına Alınan Ünlü Telaffuzlarının Formant Frekans Analizlerine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Bu bölümde, çalışmamıza esas teşkil eden deney ve kontrol gruplarından ön test ve son test olarak kayıt altına alınan ünlü telaffuzlarının formant frekans analizlerine ilişkin bulgular karşılaştırılmıştır.

Karşılaştırmalarda ölçüt olarak, çalışma grubundaki Türkçe öğreticilerinden kayda alınan ünlü telaffuzlarının araştırmacı tarafından analizle tespit edilen formant frekans ortalama değerleri kullanılmıştır.

Ünlü telaffuzlarının sayısal olarak değerlendirildiği formant frekans analizlerinin yanında işitsel kalite olarak da değerlendirilmesi, gelişme kaydedilen veya kaydedilmeyen ünlüleri ortaya çıkarması bakımından önemlidir. Çalışmamızda ünlüler hem sayısal hem de işitsel kalite olarak değerlendirilmiş ve bu iki değerlendirme karşılaştırılarak bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Deneysel çalışmaya ilişkin bulguların sonuç anlamında değerlendirilmesi "6.6.2. Deneysel Çalışma Sonuçlarının Tartışılması" bölümünde ele alınmıştır.

6.5.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekansları Değerlerinin Karşılaştırılması

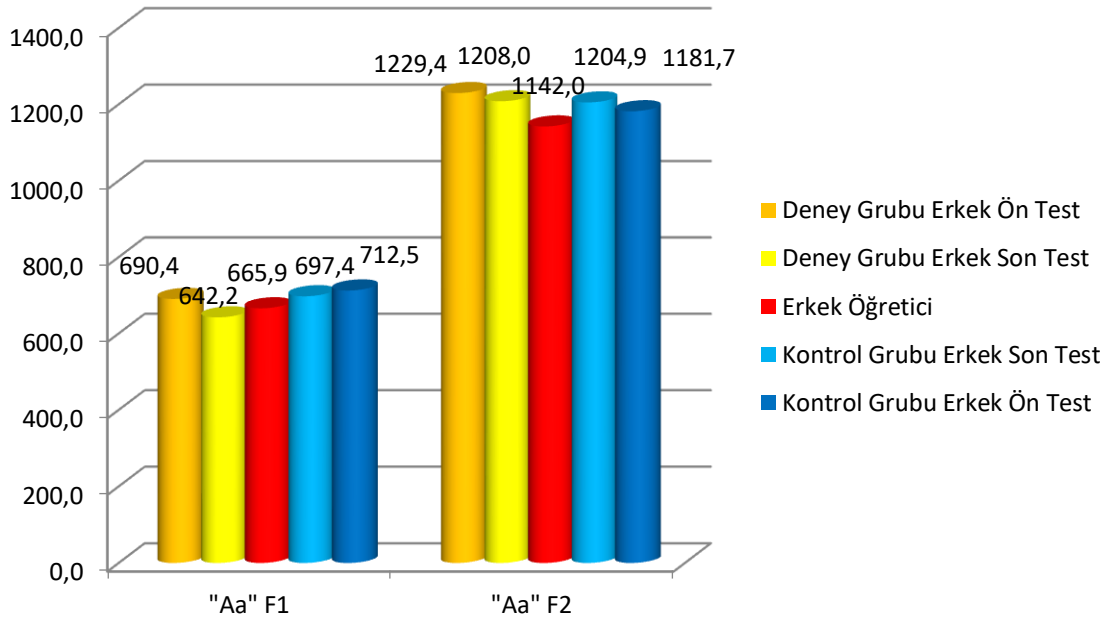
Deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrencilere ait ön test ve son test ünlü telaffuzlarına ilişkin ortalama formant frekans değerleri bu kısımda değerlendirilmiştir.

Karşılaştırmalarda ölçüt olarak, çalışma grubundaki erkek öğreticilerinden kayda alınan ünlü telaffuzlarının araştırmacı tarafından analizle tespit edilen formant frekans ortalama değerleri kullanılmıştır.

Tablolardaki (+) işareti ön teste göre son testteki gelişmeyi, (-) işareti ise gerilemeyi ifade etmektedir. Ayrıca koyu yeşil renk, öğretici formant frekansına daha yakın olan öğrenci grubunu göstermektedir.

6.5.2.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin Ön Test ve Son Test /a/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekansları Değerlerinin Karşılaştırılması

Şekil-23: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin /a/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri



Tablo-344: Deney Grubu Erkek Öğrencilerin /a/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Erkek Öğrencilere Göre Gelişim Durumu			
Ünlü Formant Frekansları	Erkek Öğrenciler İçin /a/ Formant Frekans Değerlerinin Kontrol Grubuna Göre Öğretici Değerlerine Yakınlığı Uzaklığı (%)	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /a/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /a/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu
AaF1	**1,17**	+	+
AaF2	**-0,27**	+	-

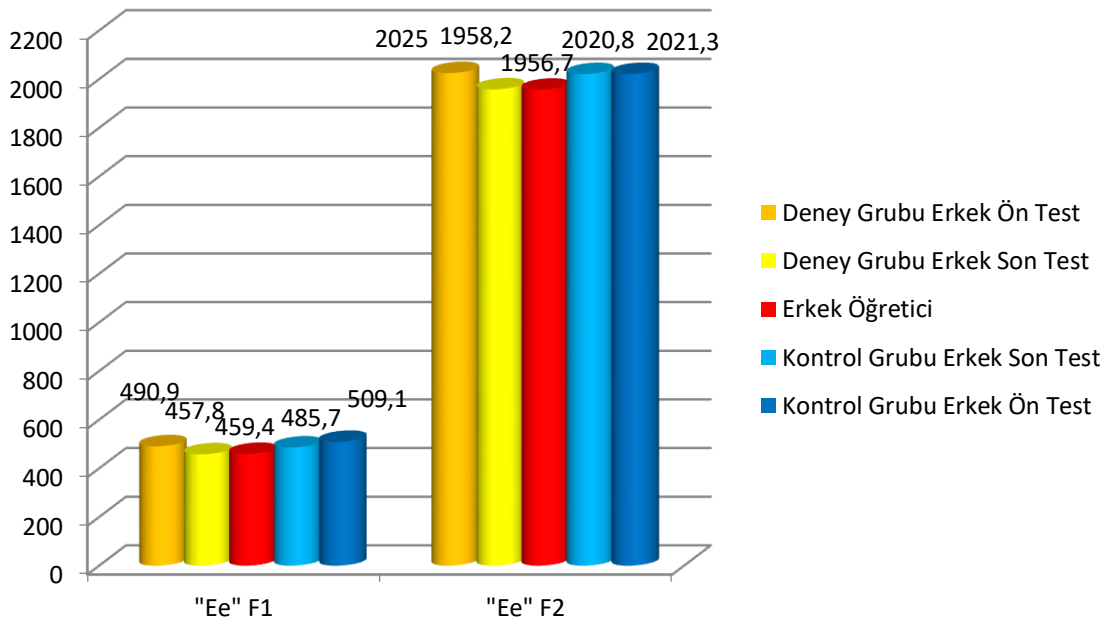
Şekil-23 ve Tablo-344 incelendiğinde /a/ ünlüsü için hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubunda bir düzelme görülürken kontrol grubu için sadece F1

değerinde bir iyileşme, F2 değerinde ise kötüleşme görülmektedir. Söz konusu veriye göre kontrol grubunun F2 son test değerinde öğretici değerlerinden bir uzaklaşma olduğu, başka bir deyişle kötüleşme olduğu söylenebilir. Ayrıca deney grubu F2 değeri, kontrol grubuna göre öğretici değerine %0,27 oranında daha uzak olmasına rağmen F2 değerinde kontrol grubunda iyiden kötüye, deney grubunda ise kötüden iyiye bir değişim görülmüştür. F1 değerinde ise yine deney grubu lehine %1,17 oranında öğretici değerlerine yakınlık söz konusudur.

Son test verilerine göre F1 değerinde deney grubu, F2 değerinde kontrol grubu, öğretici değerlerine daha yakındır. Bununla beraber deney grubu hem F1 hem de F2'de gelişme sağlamışken kontrol grubu sadece F1 değerinde gelişme kaydetmiş, F2 değerinde öğretici değerine daha yakın olmasına rağmen kötüye gidiş sergilemiştir.

6.5.2.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin Ön Test ve Son Test /e/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekansları Değerlerinin Karşılaştırılması

Şekil-24: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin /e/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri



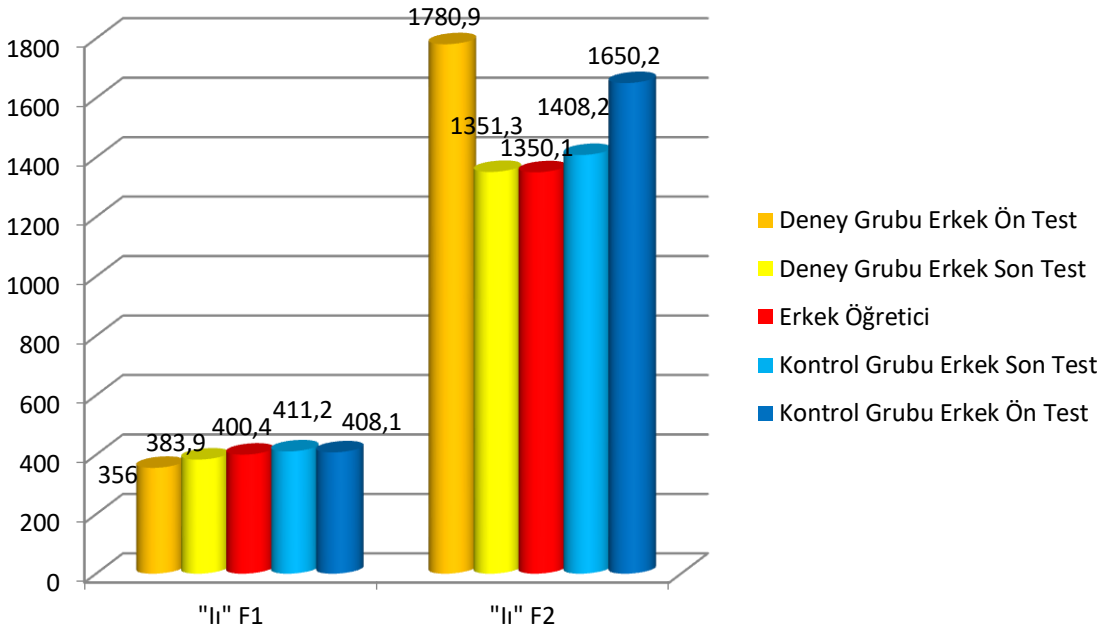
Tablo-345: Deney Grubu Erkek Öğrencilerin /e/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Erkek Öğrencilere Göre Gelişim Durumu			
Ünlü Formant Frekansları	Erkek Öğrenciler İçin /e/ Formant Frekans Değerlerinin Kontrol Grubuna Göre Öğretici Değerlerine Yakınlığı Uzaklığı (%)	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /e/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /e/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu
EeF1	**5,37**	+	+
EeF2	**3,20**	+	+

Şekil-24 ve Tablo-345 incelendiğinde /e/ ünlüsü için hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubunda daha fazla gelişme söz konusudur. Ayrıca F1 değerinde %5,37, F2 değerinde %3,20 oranında yine deney grubu lehine öğretici değerlerine yakınlık söz konusudur.

Son test verilerine göre her iki grup da F1 ve F2 değerlerinde gelişme kaydetmiştir. Ancak hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubu, öğretici değerlerine daha yakındır.

6.5.2.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin Ön Test ve Son Test /ı/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekansları Değerlerinin Karşılaştırılması

Şekil-25: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin /ı/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri



Tablo-346: Deney Grubu Erkek Öğrencilerin /ı/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Erkek Öğrencilere Göre Gelişim Durumu			
Ünlü Formant Frekansları	Erkek Öğrenciler İçin /ı/ Formant Frekans Değerlerinin Kontrol Grubuna Göre Öğretici Değerlerine Yakınlığı Uzaklığı (%)	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /ı/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /ı/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu
IıF1	**-1,42**	+	-
IıF2	**4,21**	+	+

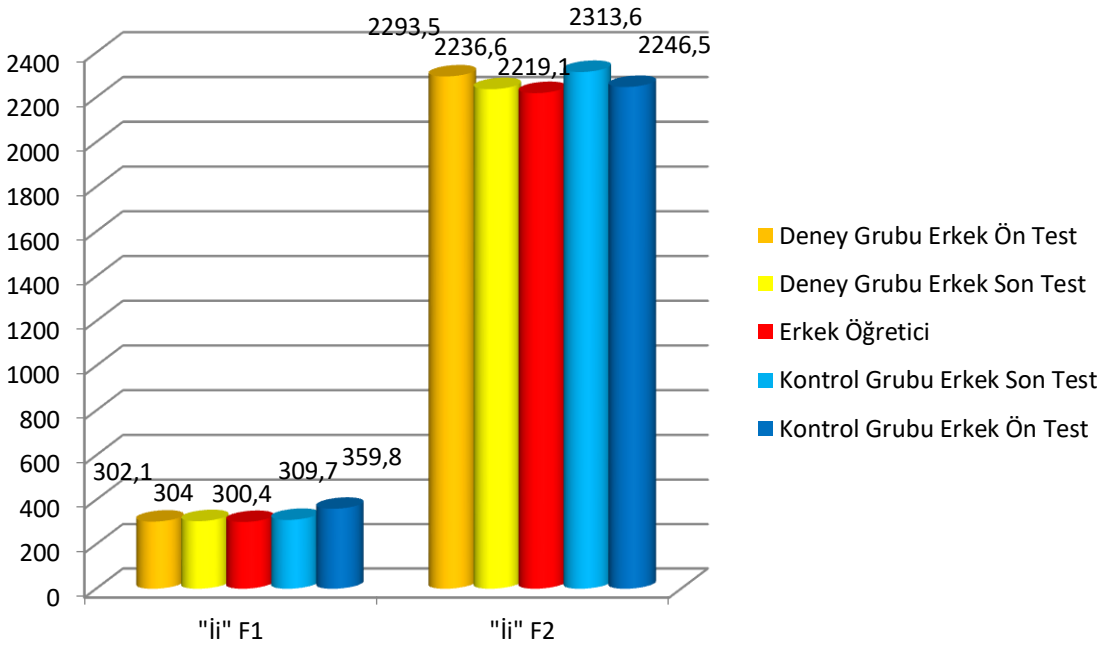
Şekil-25 ve Tablo-346 incelendiğinde /ı/ ünlüsü için hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubunda bir düzelme görülürken kontrol grubu için sadece F2 değerinde bir gelişme, F1 değerinde ise kötüleşme görülmektedir. Ayrıca deney grubu F1 değeri, kontrol grubuna göre öğretici değerlerine %1,42 oranında daha uzak olmasına

rağmen deney grubunda kötüden iyiye gelişim sağlanmışken kontrol grubunda iyiden kötüye değişim görülmüştür. F2 değerinde ise yine deney grubu lehine %4,21 oranında öğretici değerlerine yakınlık söz konusudur.

Son test verilerine göre F1 değerinde kontrol grubu, F2 değerinde deney grubu, öğretici değerlerine daha yakındır. Bununla beraber deney grubu hem F1 hem de F2'de iyileşme sağlamışken kontrol grubu sadece F2 değerinde gelişme kaydetmiş, F1 değerinde öğretici değerine daha yakın olmasına rağmen kötüye gidiş sergilemiştir. Ayrıca işitsel kalite değerlendirmeleri neticesinde erkek öğrencilerde deney grubu lehine en fazla iyileşmenin yaşandığı ünlülerden biri /ı/ olarak tespit edilmiştir.

6.5.2.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin Ön Test ve Son Test /i/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekansları Değerlerinin Karşılaştırılması

Şekil-26: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin /i/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri



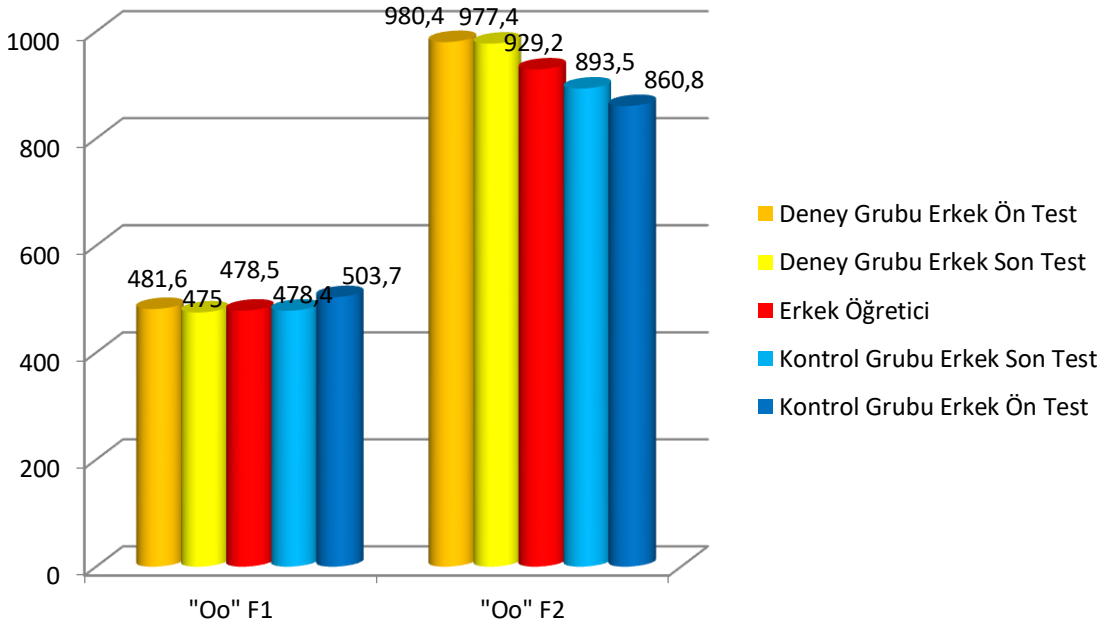
Tablo-347: Deney Grubu Erkek Öğrencilerin /i/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Erkek Öğrencilere Göre Gelişim Durumu			
Ünlü Formant Frekansları	Erkek Öğrenciler İçin /i/ Formant Frekans Değerlerinin Kontrol Grubuna Göre Öğretici Değerlerine Yakınlığı Uzaklığı (%)	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /i/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /i/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu
İiF1	**1,90**	-	+
İiF2	**3,47**	+	-

Şekil-26 ve Tablo-347 incelendiğinde /i/ ünlüsü için F1 değerinde kontrol grubunda düzelme gözlenirken deney grubunda hafif bir sapma görülmektedir. F2 değerinde ise deney grubunda gelişme kaydedilmişken kontrol grubunda kötüleşme meydana gelmiştir. Ayrıca F1 değerinde %1,90, F2 değerinde %3,47 oranında yine deney grubu lehine öğretici değerlerine yakınlık söz konusudur.

Son test verilerine göre hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubu öğretici değerlerine daha yakındır. Bununla beraber deney grubu F2'de gelişme sağlamışken kontrol grubu F2 değerinde kötüye gidiş göstermiştir. Kontrol grubu F1 değerinde gelişme kaydetmesine rağmen öğretici değerlerine yakınlıkta %1,90 oranında deney grubunun gerisinde kalmıştır.

6.5.2.1.5. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin Ön Test ve Son Test /o/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekansları Değerlerinin Karşılaştırılması

Şekil-27: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin /o/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri



Tablo-348: Deney Grubu Erkek Öğrencilerin /o/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Erkek Öğrencilere Göre Gelişim Durumu			
Ünlü Formant Frekansları	Erkek Öğrenciler İçin /o/ Formant Frekans Değerlerinin Kontrol Grubuna Göre Öğretici Değerlerine Yakınlığı Uzaklığı (%)	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /o/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /o/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu
OoF1	**-0,71**	-	+
OoF2	**-1,35**	+	+

Şekil-27 ve Tablo-348 incelendiğinde /o/ ünlüsü için hem F1 hem de F2 değerlerinde kontrol grubunda bir düzelme görülürken deney grubu için F2 değerinde bir iyileşme, F1 değerinde ise çok hafif (3,5-3,1=0,4) sapma görülmektedir. Ayrıca deney grubu F2 değeri, kontrol grubuna göre öğretici değerine %1,35 oranında daha uzak

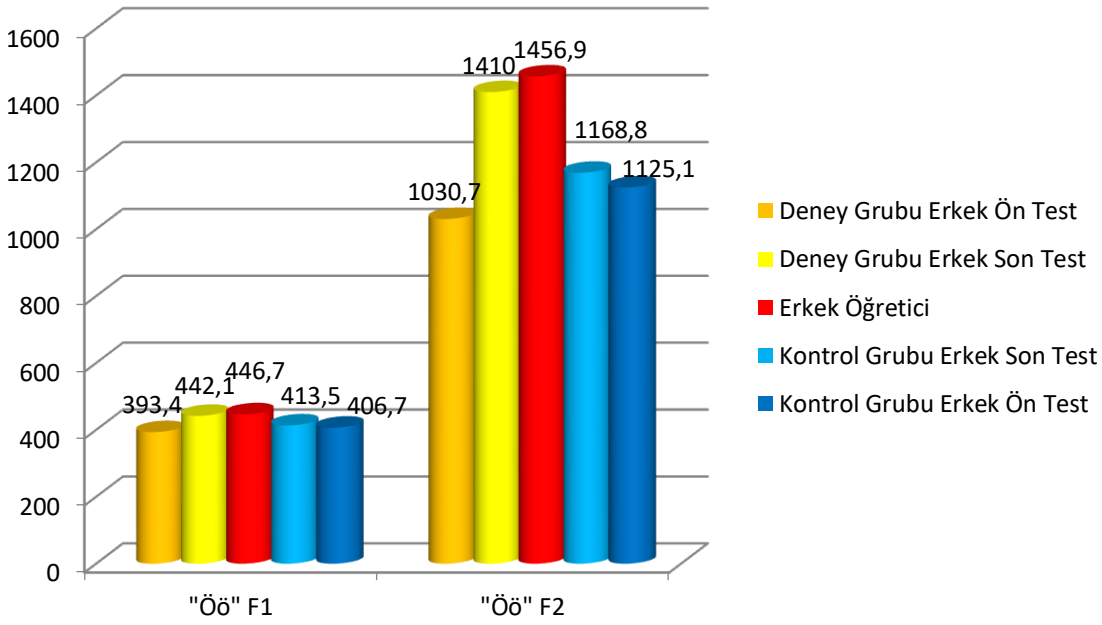
olmasına rağmen F2 değerinde kötüden iyiye bir değişim görülmüştür. F1 değerinde ise kontrol grubu lehine %0,71 oranında öğretici değerlerine yakınlık söz konusudur.

Son test verilerine göre hem F1 hem de F2 değerinde kontrol grubu, öğretici değerlerine daha yakındır. Bununla beraber kontrol grubu hem F1 hem de F2'de gelişme sağlamışken deney grubu F2 değerinde gelişme kaydetmiş, F1 değerinde ise çok az bir kötüye gidiş görülmüştür.

Erkek öğrenciler için göreceli olarak kontrol grubunun lehine görünen tek ünlü /o/ olmuştur. Bununla beraber /o/ için kontrol grubu daha iyi sayısal sonuçlara sahip görünse de aynı ünlüye ait işitsel kalite değerlendirme çalışmasında arada bir fark tespit edilememiş, her iki grup da aynı puanı almışlardır. Aradaki sayısal farkın ünlünün işitsel kalitesini etkilemediği, dolayısıyla /o/ telaffuzunun bozulmasına sebep olmadığı anlaşılmaktadır.

6.5.2.1.6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin Ön Test ve Son Test /ö/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekansları Değerlerinin Karşılaştırılması

Şekil-28: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin /ö/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri



Tablo-349: Deney Grubu Erkek Öğrencilerin /ö/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Erkek Öğrencilere Göre Gelişim Durumu

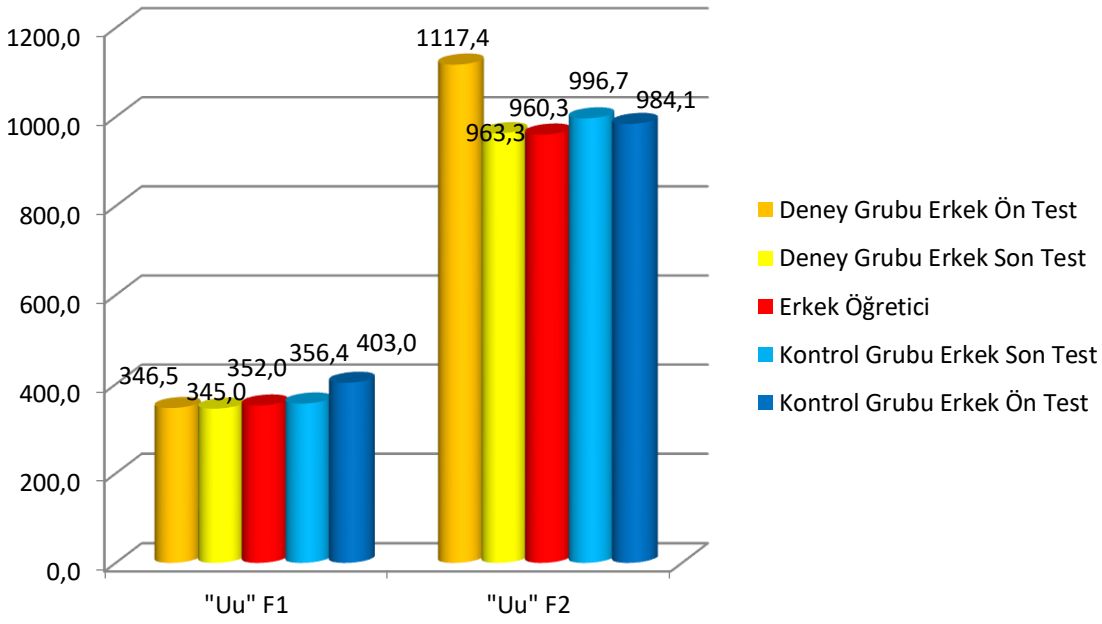
Ünlü Formant Frekansları	Erkek Öğrenciler İçin /ö/ Formant Frekans Değerlerinin Kontrol Grubuna Göre Öğretici Değerlerine Yakınlığı Uzaklığı (%)	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /ö/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /ö/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu
ÖöF1	**6,40**	+	+
ÖöF2	**16,55**	+	+

Şekil-28 ve Tablo-349 incelendiğinde /ö/ ünlüsü için hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubunda daha fazla gelişme söz konusudur. Ayrıca F1 değerinde %6,40, F2 değerinde %16,55 oranında yine deney grubu lehine öğretici değerlerine yakınlık söz konusudur.

Son test verilerine göre her iki grup da F1 ve F2 değerlerinde gelişme kaydetmiştir. Ancak hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubu, öğretici değerlerine çok daha yakındır. Deney grubu lehine en fazla iyileşmenin yaşandığı ünlülerden biri /ö/ olarak tespit edilmiştir. Ayrıca her iki formant frekans değerinde deney grubunun yakaladığı başarıya karşın kontrol grubundaki değişimler pozitif yönlü olsa da düzelme denebilecek kadar değildir. Aynı ünlüye ait işitsel kalite değerlendirme çalışmasında da bu husus açıkça görülmektedir. Hem formant frekans hem de işitsel kalite değerlendirmeleri neticesinde erkek öğrencilerde deney grubu lehine en fazla iyileşmenin yaşandığı ünlülerden biri /ö/ olarak tespit edilmiştir.

6.5.2.1.7. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin Ön Test ve Son Test /u/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekansları Değerlerinin Karşılaştırılması

Şekil-29: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin /u/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri



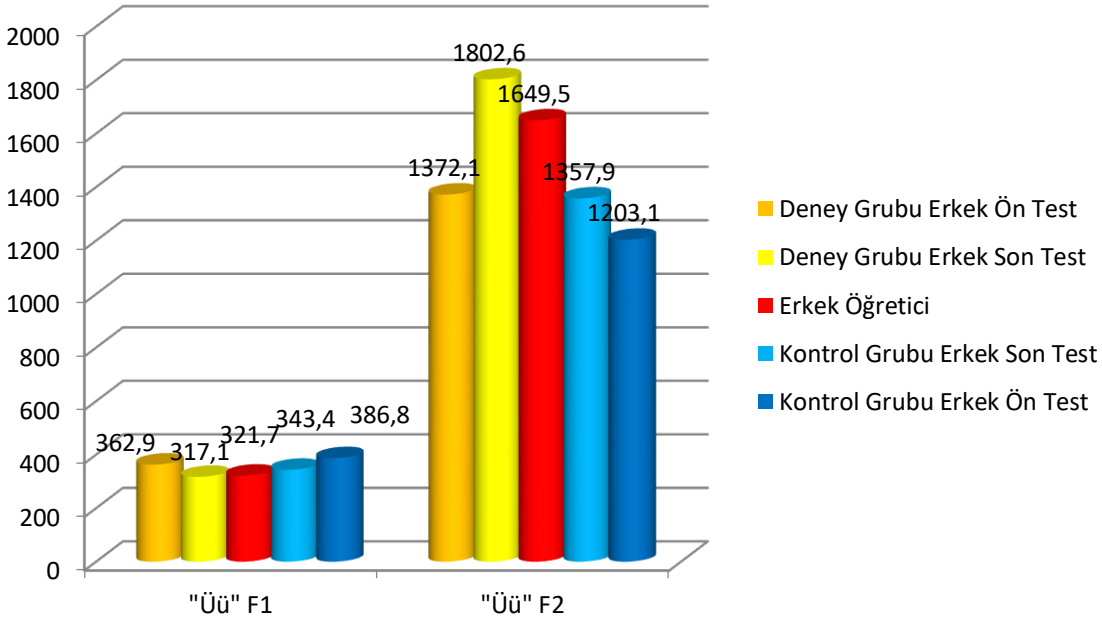
Tablo-350: Deney Grubu Erkek Öğrencilerin /u/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Erkek Öğrencilere Göre Gelişim Durumu			
Ünlü Formant Frekansları	Erkek Öğrenciler İçin /u/ Formant Frekans Değerlerinin Kontrol Grubuna Göre Öğretici Değerlerine Yakınlığı Uzaklığı (%)	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /u/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /u/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu
UuF1	**-0,74**	-	+
UuF2	**3,48**	+	-

Şekil-29 ve Tablo-350 incelendiğinde /u/ ünlüsü için F1 değerinde kontrol grubunda düzelme gözlenirken deney grubunda hafif bir sapma görülmektedir. F2 değerinde ise deney grubunda gelişme kaydedilmişken kontrol grubunda kötüleşme meydana gelmiştir. Ayrıca deney grubundaki erkek öğrencilerin F2 değerinde %3,48, kontrol grubundaki erkek öğrencilerin F1 değerinde %0,74 oranında öğretici değerlerine yakınlık söz konusudur.

Son test verilerine göre F1 değerinde kontrol grubu, F2 değerinde ise deney grubu öğretici değerine daha yakındır. Bununla beraber deney grubu F2'de gelişme kaydetmişken kontrol grubu F2 değerinde kötüye gidiş sergilemiştir. Ayrıca aynı ünlüye ait işitsel kalite değerlendirme çalışmasında deney grubu lehine daha iyi bir başarı söz konusudur.

6.5.2.1.8. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin Ön Test ve Son Test /ü/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekansları Değerlerinin Karşılaştırılması

Şekil-30: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin /ü/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri



Tablo-351: Deney Grubu Erkek Öğrencilerin /ü/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Erkek Öğrencilere Göre Gelişim Durumu			
Ünlü Formant Frekansları	Erkek Öğrenciler İçin /ü/ Formant Frekans Değerlerinin Kontrol Grubuna Göre Öğretici Değerlerine Yakınlığı Uzaklığı (%)	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin /ü/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin /ü/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu
ÜüF1	**5,32**	+	+
ÜüF2	**8,40**	+	+

Şekil-30 ve Tablo-351 incelendiğinde /ü/ ünlüsü için hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubunda daha fazla gelişme söz konusudur. Ayrıca F1 değerinde %5,32, F2 değerinde %8,40 oranında yine deney grubu lehine öğretici değerlerine yakınlık söz konusudur.

Son test verilerine göre her iki grup da F1 ve F2 değerlerinde gelişme kaydetmiştir. Ancak hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubu, öğretici değerlerine çok daha yakındır. Ayrıca her iki formant frekans değerinde deney grubunun yakaladığı başarıya karşın kontrol grubundaki değişimler pozitif yönlü olsa da düzelme denebilecek kadar değildir. Aynı ünlüye ait işitsel kalite değerlendirme çalışmasında da bu husus açıkça görülmektedir. Hem formant frekans hem de işitsel kalite değerlendirmeleri neticesinde erkek öğrencilerde deney grubu lehine en fazla iyileşmenin yaşandığı ünlülerden biri /ü/ olarak tespit edilmiştir.

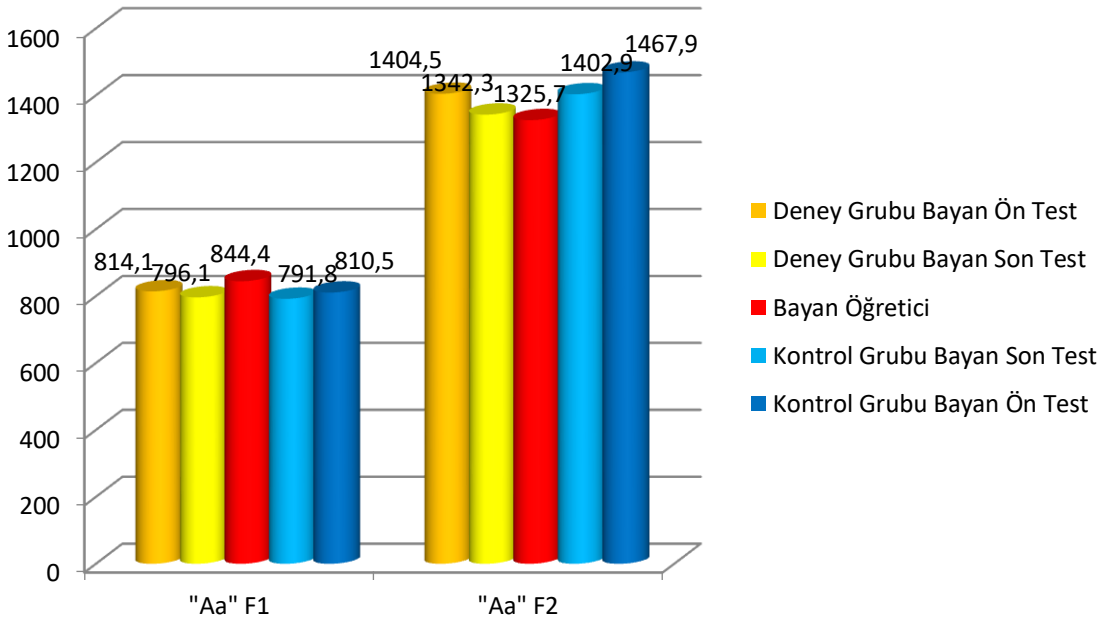
6.5.2.2.Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekansları Değerlerinin Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki bayan öğrencilere ait ön test ve son test ünlü telaffuzlarına ilişkin ortalama formant frekans değerleri bu kısımda değerlendirilmiştir.

Karşılaştırmalarda ölçüt olarak, çalışma grubundaki bayan öğreticilerinden kayda alınan ünlü telaffuzlarının araştırmacı tarafından analizle tespit edilen formant frekans ortalama değerleri kullanılmıştır.

6.5.2.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test /a/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekansları Değerlerinin Karşılaştırılması

Şekil-31: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin /a/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri



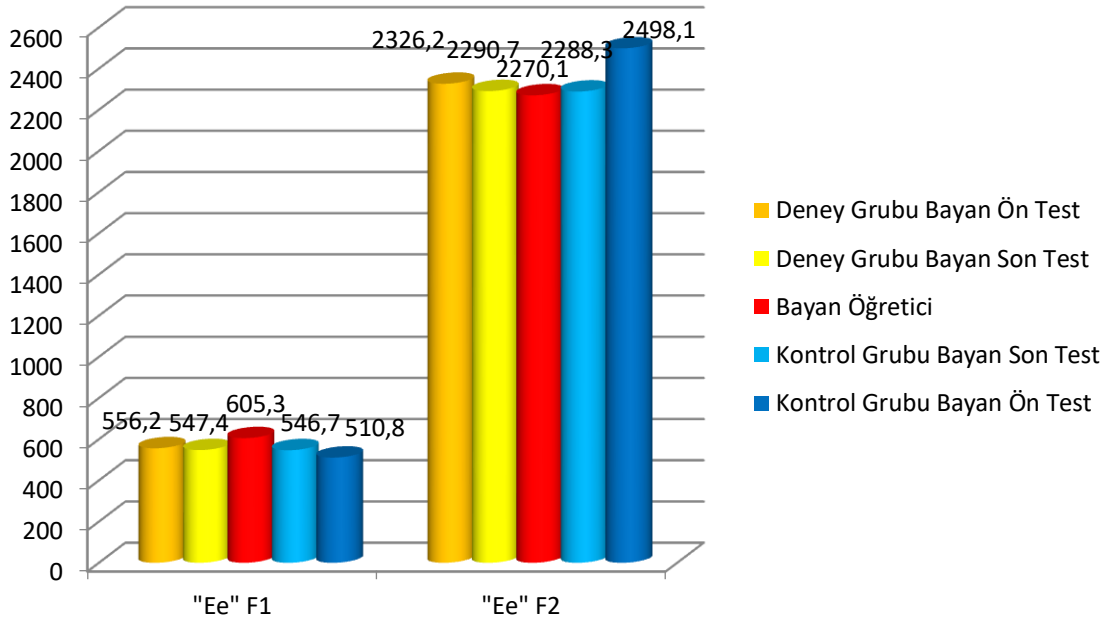
Tablo-352: Deney Grubu Bayan Öğrencilerin /a/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Bayan Öğrencilere Göre Gelişim Durumu			
Ünlü Formant Frekansları	Bayan Öğrenciler İçin /a/ Formant Frekans Değerlerinin Kontrol Grubuna Göre Öğretici Değerlerine Yakınlığı Uzaklığı (%)	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /a/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /a/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu
AaF1	**0,51**	+	+
AaF2	**4,57**	+	+

Şekil-31 ve Tablo-352 incelendiğinde /a/ ünlüsü için hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubunda daha fazla gelişme söz konusudur. Ayrıca F1 değerinde %0,51, F2 değerinde %4,57 oranında yine deney grubu lehine öğretici değerlerine yakınlık söz konusudur.

Son test verilerine göre her iki grup da F1 ve F2 değerlerinde gelişme kaydetmiştir. Ancak hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubundaki bayan öğrenciler, kontrol grubundaki bayan öğrencilere göre öğretici değerlerine daha yakındır.

6.5.2.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test /e/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekansları Değerlerinin Karşılaştırılması

Şekil-32: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin /e/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri



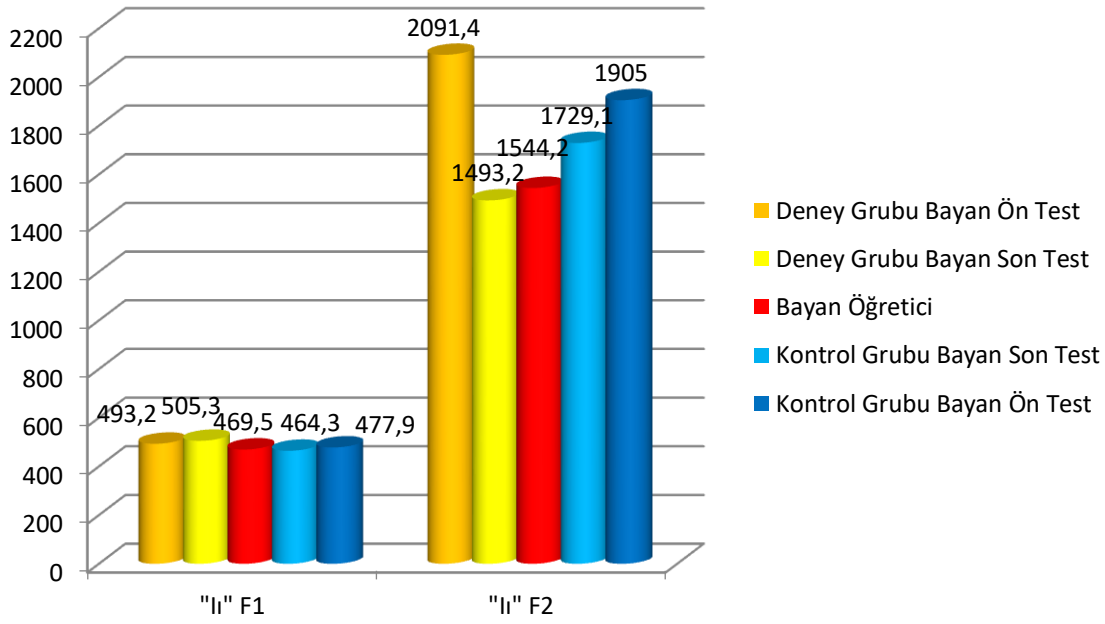
Tablo-353: Deney Grubu Bayan Öğrencilerin /e/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Bayan Öğrencilere Göre Gelişim Durumu			
Ünlü Formant Frekansları	Bayan Öğrenciler İçin /e/ Formant Frekans Değerlerinin Kontrol Grubuna Göre Öğretici Değerlerine Yakınlığı Uzaklığı (%)	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /e/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /e/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu
EeF1	**0,11**	+	+
EeF2	**- 0,11**	+	+

Şekil-32 ve Tablo-353 incelendiğinde /e/ ünlüsü için F1 değerlerinde deney grubunda, F2 değerlerinde kontrol grubunda daha fazla gelişme söz konusudur. Deney grubu F1 değerinde %0,11, kontrol grubu ise F2 değerinde %0,11 oranında öğretici değerlerine daha yakındır.

Son test verilerine göre her iki grup da F1 ve F2 değerlerinde gelişme kaydetmiştir. Ancak F1'de deney grubundaki bayan öğrenciler, F2'de kontrol grubundaki bayan öğrenciler, öğretici değerlerine daha yakındır. İşitsel kalite değerlendirme sonuçları incelendiğinde her iki grubun da son test /e/ telaffuzundan tam puan aldığı görülecektir.

6.5.2.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test /ı/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekansları Değerlerinin Karşılaştırılması

Şekil-33: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin /ı/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri



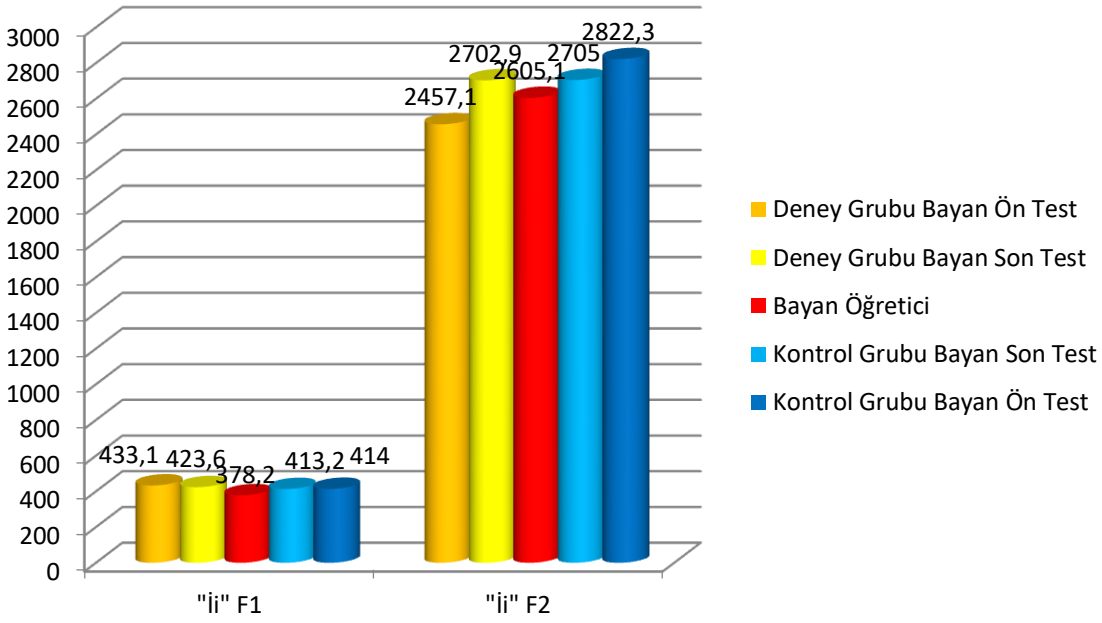
Tablo-354: Deney Grubu Bayan Öğrencilerin /ı/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Bayan Öğrencilere Göre Gelişim Durumu			
Ünlü Formant Frekansları	Bayan Öğrenciler İçin /ı/ Formant Frekans Değerlerinin Kontrol Grubuna Göre Öğretici Değerlerine Yakınlığı Uzaklığı (%)	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /ı/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /ı/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu
IıF1	**-6,52**	-	+
IıF2	**8,67**	+	+

Şekil-33 ve Tablo-354 incelendiğinde /ı/ ünlüsü için F1 değerinde kontrol grubunda düzelme gözlenirken deney grubunda hafif bir sapma görülmektedir. F2 değerinde ise deney grubunda kontrol grubuna göre daha fazla iyileşme meydana gelmiştir. Deney grubu F2 değerinde %8,67 oranında, kontrol grubu F1 değerinde ise %6,52 oranında öğretici değerlerine yakınlık söz konusudur.

Son test verilerine göre F1 değerlerinde kontrol grubu, F2 değerlerinde ise deney grubu öğretici değerlerine daha yakındır. Bununla beraber kontrol grubu hem F1'de hem de F2'de gelişme sağlamışken deney grubu F1 değerinde uzaklaşma meydana gelmiştir. Deney grubundaki bayan öğrencilerin F1 değerindeki söz konusu uzaklaşmaya rağmen işitsel kalite değerlendirme sonuçlarında tespit edildiği üzere deney grubundaki bayan öğrencilerde en fazla telaffuz iyileşmesinin yaşandığı ünlülerden biri /ı/ olarak tespit edilmiştir.

6.5.2.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test /i/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekansları Değerlerinin Karşılaştırılması

Şekil-34: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin /i/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri



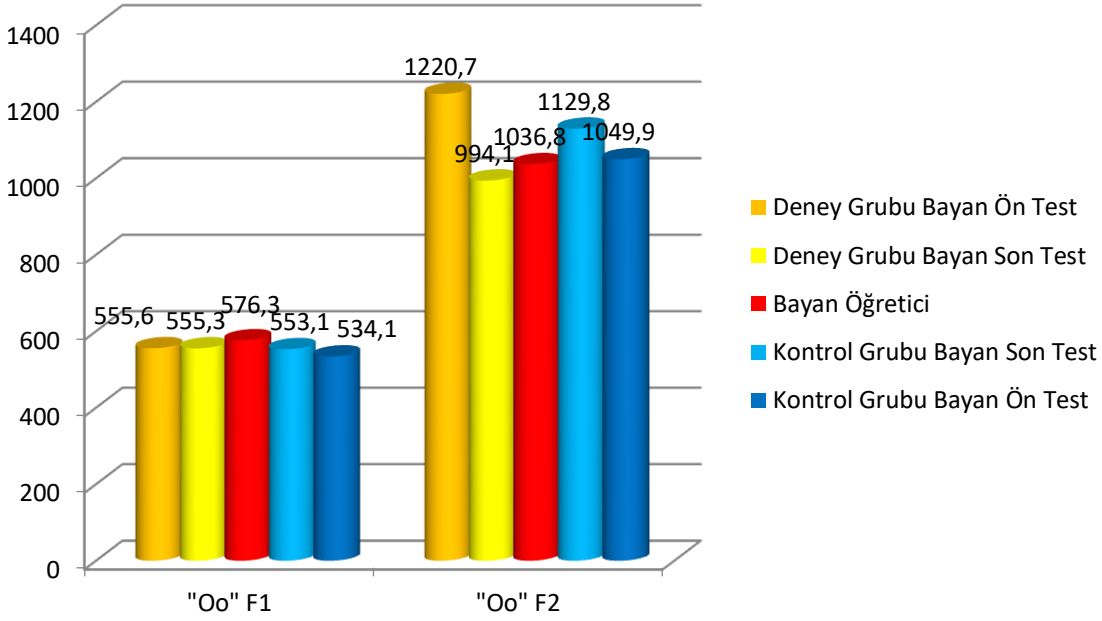
Tablo-355: Deney Grubu Bayan Öğrencilerin /i/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Bayan Öğrencilere Göre Gelişim Durumu			
Ünlü Formant Frekansları	Bayan Öğrenciler İçin /i/ Formant Frekans Değerlerinin Kontrol Grubuna Göre Öğretici Değerlerine Yakınlığı Uzaklığı (%)	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /i/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /i/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu
İiF1	**-2,75**	+	+
İiF2	**0,08**	+	+

Şekil-34 ve Tablo-355 incelendiğinde /i/ ünlüsü için hem F1 hem de F2 değerlerinde deney ve kontrol gruplarının ikisinde de olumlu gelişme söz konusudur. F1 değerinde %2,75 oranında kontrol grubunun, F2 değerinde ise %0,08 oranında deney grubunun öğretici değerlerine yakınlığı söz konusudur.

Son test verilerine göre bayan öğrencilerde her iki grup da F1 ve F2 değerlerinde gelişme kaydetmiştir. F1 değerinde kontrol grubu, F2 değerinde deney grubundaki bayan öğrenciler öğretici değerlerine daha yakındır.

6.5.2.2.5. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test /o/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekansları Değerlerinin Karşılaştırılması

Şekil-35: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin /o/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri



Tablo-356: Deney Grubu Bayan Öğrencilerin /o/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Bayan Öğrencilere Göre Gelişim Durumu

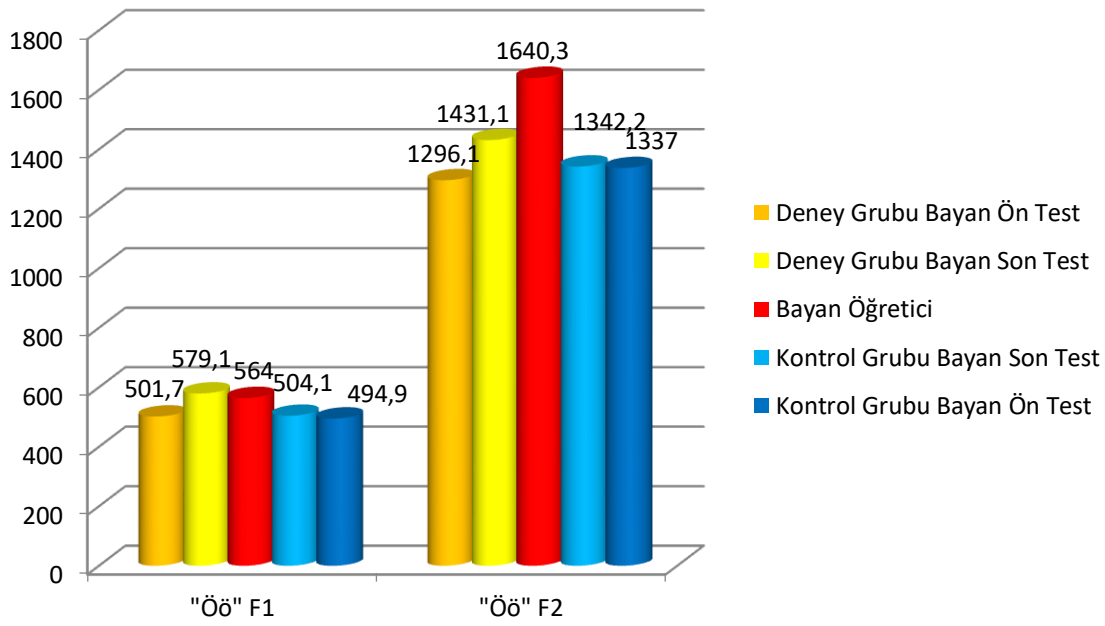
Ünlü Formant Frekansları	Bayan Öğrenciler İçin /o/ Formant Frekans Değerlerinin Kontrol Grubuna Göre Öğretici Değerlerine Yakınlığı Uzaklığı (%)	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /o/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /o/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu
OoF1	**0,39**	-	+
OoF2	**4,85**	+	-

Şekil-35 ve Tablo-356 incelendiğinde /o/ ünlüsü için F1 değerinde kontrol grubunda düzelme gözlenirken deney grubunda hafif (0,3) bir sapma görülmektedir. Buna rağmen yine de deney grubu F1 değeri öğretici değerine daha yakındır. F2 değerinde ise deney grubunda gelişme kaydedilmişken kontrol grubunda kötüleşme meydana gelmiştir. Ayrıca F1 değerinde %0,39, F2 değerinde %4,85 oranında yine deney grubu lehine öğretici değerlerine yakınlık söz konusudur.

Son test verilerine göre hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubu öğretici değerlerine daha yakındır. Bununla beraber deney grubu F2'de gelişme sağlamışken kontrol grubu F2 değerinde kötüye gidiş göstermiştir. Kontrol grubu F1 değerinde gelişme kaydetmesine rağmen öğretici değerlerine yakınlıkta %0,39 oranında deney grubunun gerisinde kalmıştır.

6.5.2.2.6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test /ö/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekansları Değerlerinin Karşılaştırılması

Şekil-36: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin /ö/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri



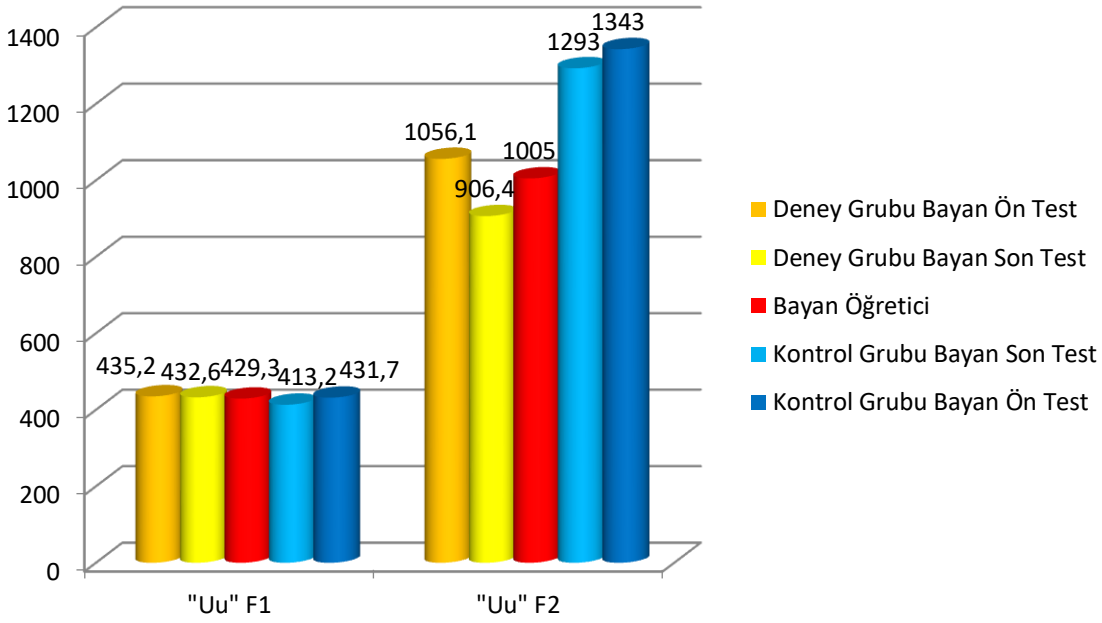
Tablo-357: Deney Grubu Bayan Öğrencilerin /ö/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Bayan Öğrencilere Göre Gelişim Durumu			
Ünlü Formant Frekansları	Bayan Öğrenciler İçin /ö/ Formant Frekans Değerlerinin Kontrol Grubuna Göre Öğretici Değerlerine Yakınlığı Uzaklığı (%)	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /ö/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /ö/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu
ÖöF1	**7,94**	+	+
ÖöF2	**5,42**	+	+

Şekil-36 ve Tablo-357 incelendiğinde /ö/ ünlüsü için hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubunda daha fazla gelişme söz konusudur. Ayrıca F1 değerinde %7,94, F2 değerinde %5,42 oranında yine deney grubu lehine öğretici değerlerine yakınlık söz konusudur.

Son test verilerine göre her iki grup da F1 ve F2 değerlerinde gelişme kaydetmiştir. Ancak hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubu, öğretici değerlerine çok daha yakındır. Deney grubu lehine en fazla iyileşmenin yaşandığı ünlülerden biri /ö/ olarak tespit edilmiştir. Ayrıca her iki formant frekans değerinde deney grubunun yakaladığı başarıya karşın kontrol grubundaki değişimler pozitif yönlü olsa da düzelme denebilecek kadar değildir. Aynı ünlüye ait işitsel kalite değerlendirme çalışmasında da bu husus açıkça görülmektedir.

6.5.2.2.7. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test /u/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekansları Değerlerinin Karşılaştırılması

Şekil-37: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin /u/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri



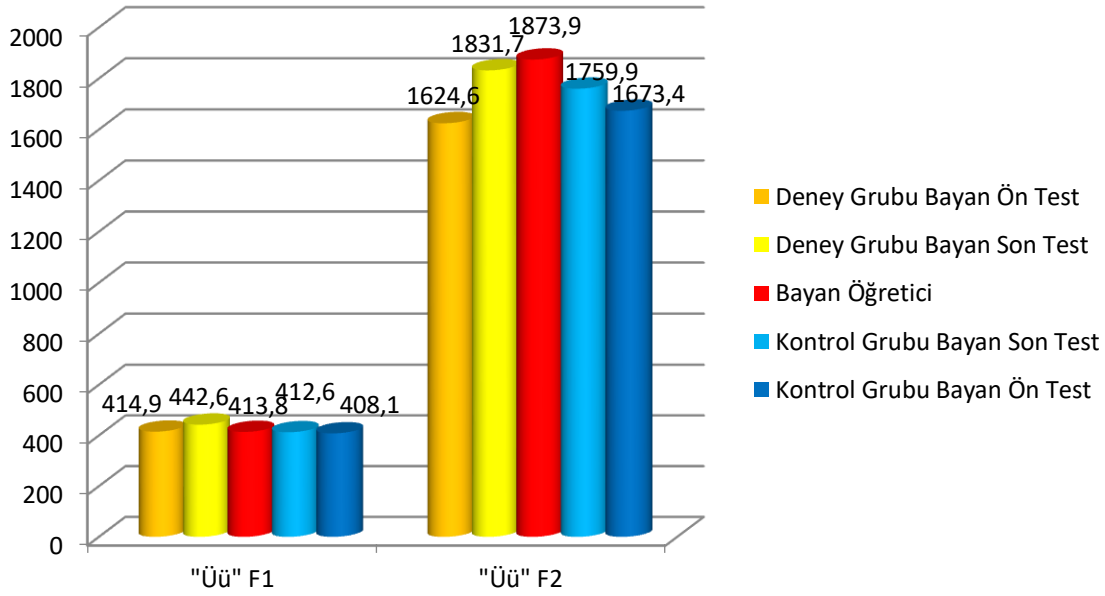
Tablo-358: Deney Grubu Bayan Öğrencilerin /u/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Bayan Öğrencilere Göre Gelişim Durumu			
Ünlü Formant Frekansları	Bayan Öğrenciler İçin /u/ Formant Frekans Değerlerinin Kontrol Grubuna Göre Öğretici Değerlerine Yakınlığı Uzaklığı (%)	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /u/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /u/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu
UuF1	**2,98**	+	+
UuF2	**18,85**	+	+

Şekil-37 ve Tablo-358 incelendiğinde /u/ ünlüsü için hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubunda daha fazla gelişme söz konusudur. Ayrıca F1 değerinde %2,98, F2 değerinde %18,85 oranında yine deney grubu lehine öğretici değerlerine yakınlık söz konusudur.

Son test verilerine göre her iki grup da F1 ve F2 değerlerinde gelişme kaydetmiştir. Ancak hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubu, öğretici değerlerine çok daha yakındır. Ayrıca her iki formant frekans değerinde deney grubunun yakaladığı başarıya karşın kontrol grubundaki değişimler pozitif yönlü olsa da düzelme denebilecek kadar değildir. Aynı ünlüye ait işitsel kalite değerlendirme çalışmasında da bu husus açıkça görülmektedir.

6.5.2.2.8. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test /ü/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekansları Değerlerinin Karşılaştırılması

Şekil-38: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin /ü/ Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekans Değerleri



Tablo-359: Deney Grubu Bayan Öğrencilerin /ü/ Telaffuzunun Kontrol Grubu Bayan Öğrencilere Göre Gelişim Durumu			
Ünlü Formant Frekansları	Bayan Öğrenciler İçin /ü/ Formant Frekans Değerlerinin Kontrol Grubuna Göre Öğretici Değerlerine Yakınlığı Uzaklığı (%)	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Deney Grubundaki Bayan Öğrencilerin /ü/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre, Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin /ü/ Formant Frekanslarının İyileşme Kötüleşme Durumu
ÜüF1	**-6,67**	-	+
ÜüF2	**3,83**	+	+

Şekil-38 ve Tablo-359 incelendiğinde /ü/ ünlüsü için F1 değerinde kontrol grubunda düzelme gözlenirken deney grubunda sapma görülmektedir. F2 değerinde ise deney grubunda kontrol grubuna göre daha fazla iyileşme meydana gelmiştir. Deney grubu F2 değerinde %3,83 oranında, kontrol grubu F1 değerinde ise %6,67 oranında öğretici değerlerine yakınlık söz konusudur.

Son test verilerine göre F1 değerlerinde kontrol grubu, F2 değerlerinde ise deney grubu öğretici değerlerine daha yakındır. Bununla beraber kontrol grubu hem F1'de hem de F2'de gelişme sağlamışken deney grubu F1 değerinde uzaklaşma meydana gelmiştir. Deney grubundaki bayan öğrencilerin F1 değerindeki söz konusu uzaklaşmaya rağmen işitsel kalite değerlendirme sonuçlarında tespit edildiği üzere deney grubundaki bayan öğrencilerde en fazla telaffuz iyileşmesinin yaşandığı ünlülerden biri /ü/ olarak tespit edilmiştir.

6.5.3. Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalitesini Değerlendirme Formu Sonuçlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki erkek ve bayan öğrencilerden ön test ve son test olarak düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç ayrı perdede kayda alınan ünlülerin formant frekansı analizlerinin yanı sıra işitsel kalitesinin değerlendirilmesi de geçekleştirilmiştir. Öğrenci telaffuzlarına ilişkin söz konusu nicelik ve nitelik değerlendirmeleri bu kısımda karşılaştırılmıştır.

"3.2.6. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalitesini Değerlendiren Öğreticilere İlişkin Bilgiler" bölümünde açıklandığı üzere işitsel kalite değerlendirme formları, ortalama deneyimleri on yıl olan üç Türkçe öğreticisine doldurtulmuştur. Söz konusu formların nasıl değerlendirildiği "3.4.5. Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalitesini Değerlendirme Formlarının Analizi" bölümünde ve nasıl uygulandığı "4.6. Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalitesini Değerlendirme Formlarının Uygulanması" bölümünde açıklanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler tarafından düşük, orta ve yüksek perdede telaffuz edilen ünlülerden önce ön test kayıtları sonra son test kayıtları olmak üzere ve erkek öğrenci, bayan öğrenci ayrımıyla dinlemeyi gerçekleştiren öğreticiler; duydukları telaffuz kalitesinin iyi olması durumunda 3, orta olması durumunda 2 ve kötü olması durumunda 1 puan vermişlerdir. Sıfır yerine bir puan tercihi, ortalamaların daha sağlıklı alınabilmesi ve sonuçların daha anlaşılır yorumlanması adına yapılmıştır. Her bir öğreticinin ön test ve son test olarak kayda alınan bayan ve erkek öğrenci telaffuzlarına ilişkin hangi ünlüye kaç puan verdiğine dair ayrıntılar "5.3.5. Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Formlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar" kısmında verilmiştir.

Puanlamada alt sınırın bir, üst sınırın üç puan olduğu düşünüldüğünde telaffuz kalitesi için "Kötü: 1,0-1,6; Orta: 1,7-2,3; İyi: 2,4-3,0" puan aralıklarına tekabül etmektedir.

6.5.3.1.Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek Öğrencilerin Karşılaştırılması

Tablo-360a: Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Sonuç Tablosu (Deney Grubu Erkek Öğrenci)

Ünlüler	Ön Test İşitsel Kalite Ortalama Puanları	Son Test İşitsel Kalite Ortalama Puanları
/a/ Ort.	2,7	3,0
/e/ Ort.	2,7	3,0
/ı/ Ort.	1,7	2,8
/i/ Ort.	2,7	3,0
/o/ Ort.	2,5	2,9
/ö/ Ort.	1,2	3,0
/u/ Ort.	2,1	2,9
/ü/ Ort.	1,5	3,0
Ünlüler Genel Ortalama	**2,1**	**3,0**

1,0-1,6:	Kötü
1,7-2,3:	Orta
2,4-3,0:	İyi

Tablo-360a incelendiğinde deney grubundaki erkek öğrenciler için bütün ünlülerde gelişim kaydederek mükemmele ulaştığı veya mükemmele yakın düzelmelerin söz konusu olduğu görülmektedir. Göreceli olarak ön testlerde de iyi olan /a/, /e/, /i/ ve /o/ ünlülerinde dahi gelişme kaydedilmişken, ön testlerde telaffuzları en kötü olan /ö/ ve /ü/, son test değerlerinde tam puana ulaşmıştır. /ı/ ve /u/ ünlüleri ise ön testlerde "orta" değerde puanlanmışken son testlerde tam puana çok yaklaşarak "iyi" puan aralığında değerlendirilmiştir. Deney grubundaki erkek öğrenciler için ünlü telaffuzlarının ortalama işitsel kalite puanı ön testler için 2,1 iken son testler için 3,0 tam puana yükselmiştir.

Tablo-360b: Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Sonuç Tablosu (Kontrol Grubu Erkek Öğrenci)

Ünlüler	Ön Test İşitsel Kalite Ortalama Puanları	Son Test İşitsel Kalite Ortalama Puanları
/a/ Ort.	3,0	3,0
/e/ Ort.	3,0	3,0
/ı/ Ort.	2,0	2,8
/i/ Ort.	2,7	3,0
/o/ Ort.	2,9	2,9
/ö/ Ort.	1,7	2,0
/u/ Ort.	2,2	2,6
/ü/ Ort.	1,8	2,1
Ünlüler Genel Ortalama	**2,4**	**2,7**

1,0-1,6:	Kötü
1,7-2,3:	Orta
2,4-3,0:	İyi

Tablo-360b incelendiğinde kontrol grubundaki erkek öğrenciler için ünlülerdeki puan artışlarına rağmen tam puana ulaşmak bir yana, bazı ünlülerde işitsel kalitenin iyileşmediği görülmektedir. Ön testlerde ve son testlerde tam puan alınan /a/ ve /e/ ünlüleri bir kenara bırakılırsa kontrol grubundaki erkek öğrencilerin sadece /i/ ünlüsünde tam puana ulaştığı görülmektedir. /o/ ünlüsünde herhangi bir gelişme görülmezken /ı/

ünlüsünde “orta” değerden “iyi” değere bir yükseliş söz konusudur. /u/ ünlüsü, deney grubunun %50’si oranında da olsa, /ı/ gibi “orta”dan “iyi”ye bir gelişme göstermiş ancak /ö/ ve /ü/ ünlüleri rakamsal artışlara rağmen işitsel kalitede olumlu bir gelişme gösterememiş ve ön testteki gibi son testte de “orta” değer aralığında kalmıştır. Kontrol grubundaki erkek öğrenciler için ünlü telaffuzlarının işitsel kalite puan ortalaması, ön testler için 2,4 iken son testlerde 2,7 puana çıkmış ancak tam puana ulaşamamıştır.

6.5.3.2.Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan Öğrencilerin Karşılaştırılması

Tablo-361a: Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Sonuç Tablosu (Deney Grubu Bayan Öğrenci)

Ünlüler	Ön Test İşitsel Kalite Ortalama Puanları	Son Test İşitsel Kalite Ortalama Puanları
/a/ Ort.	3,0	3,0
/e/ Ort.	3,0	3,0
/ı/ Ort.	1,5	2,9
/i/ Ort.	3,0	3,0
/o/ Ort.	2,5	3,0
/ö/ Ort.	2,0	2,8
/u/ Ort.	2,5	3,0
/ü/ Ort.	2,3	3,0
Ünlüler Genel Ortalama	**2,5**	**3,0**

1,0-1,6:	Kötü
1,7-2,3:	Orta
2,4-3,0:	İyi

Tablo-361a incelendiğinde deney grubundaki bayan öğrencilerin bütün ünlülerde gelişim kaydederek mükemmele ulaştığı veya mükemmele yakın düzelmelerin söz konusu olduğu görülmektedir. Ön testlerde tam puan alınan /a/, /e/ ve /i/ ünlüleri için son testlerde de aynı başarı yakalanmış, /o/ ve /u/ ünlülerinde ise son test telaffuzlarında gelişim sağlanarak tam puana ulaşılmıştır. En büyük gelişim /ı/ ünlüsünde sağlanmış ve söz konusu ünlüde neredeyse mükemmele yakın bir düzelme meydana gelmiştir. Yine

/ö/ ve /ü/ ünlülerinin telaffuz değerlendirmesinde, ön testler için "orta" değer aralığındayken son testlerde "iyi" değer aralığına yükseliş gerçekleşmiştir. Bu yükseliş, /ü/ ünlüsünde tam puana ulaşmışken /ö/ ünlüsünde tam puana yakın bir değere erişmiştir. Deney grubundaki bayan öğrenciler için ünlü telaffuzlarının ortalama işitsel kalite puanı ön testler için 2,5 iken son testler için 3,0 tam puana yükselmiştir.

Tablo-361b: Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Sonuç Tablosu (Kontrol Grubu Bayan Öğrenci)

Ünlüler	Ön Test İşitsel Kalite Ortalama Puanları	Son Test İşitsel Kalite Ortalama Puanları
/a/ Ort.	3,0	2,9
/e/ Ort.	2,8	3,0
/ı/ Ort.	2,4	2,9
/i/ Ort.	3,0	3,0
/o/ Ort.	2,8	2,7
/ö/ Ort.	1,9	1,8
/u/ Ort.	2,4	2,3
/ü/ Ort.	2,3	2,5
Ünlüler Genel Ortalama	**2,6**	**2,6**

1,0-1,6:	Kötü
1,7-2,3:	Orta
2,4-3,0:	İyi

Tablo-361b incelendiğinde ise kontrol grubundaki bayan öğrencilerin deney grubundaki başarıyı yakalayamadığı görülmektedir. İşitsel kalite değerlendirmesinde bütün ünlülerde gelişim sağlayan deney grubundaki bayan öğrencilerin aksine kontrol grubundaki bayan öğrencilerde /a/, /o/, /ö/ ve /u/ ünlülerinde gerileme görülmüş, ön testlerde tam puan alan /i/ ünlüsü son testlerde de puanını korumuş ve /e/, /ı/ ve /ü/ ünlülerinin değerlerinde göreceli olarak artış gözlemlenmiştir. Ancak son test değerlerine bakıldığında tam puana erişebilen ünlülerin sadece /e/ ve /i/ ünlüleri olduğu görülmektedir. Söz konusu ünlülerden /i/ ünlüsü telaffuzları zaten ön testte de tam puan almış bulunduğundan kontrol grubundaki bayan öğrencilerin son test değerlerine göre

sadece /e/ ünlüsü gelişme kaydedilen ünlü olmuştur. Kontrol grubundaki bayan öğrenciler için ünlü telaffuzlarının işitsel kalite puan ortalaması herhangi bir artış göstermeyerek ön testlerde ve son testlerde 2,6 puan olarak tespit edilmiştir.

6.6. Tartışma

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulguların tartışılması bu kısımda gerçekleştirilmiştir.

6.6.1. Anket Bulgularının Tartışılması

Bu bölümde, çalışma grubundaki öğrenci ve öğreticilere uygulanan anket bulgularının sonuç anlamında tartışılması ele alınmıştır.

6.6.1.1. "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi"ye İlişkin Öğrenci ve Öğretici Bulgularının Tartışılması

Çalışma grubuna uygulanan anketlerin ilki olan "Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" anketine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşlerini yansıtan bulgular bu kısımda karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

(**Kesinlikle Katılmıyorum:** 1.00-1.80, **Katılmıyorum:** 1.81-2.60, **Kararsızım:** 2.61-3.40, **Katılıyorum:** 3.41-4.20, **Kesinlikle Katılıyorum:** 4.21-5.00)

Tablo-362: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi Öğrenci Bulguları Sıralama Tablosu

Öğrenci Formu *(Madde Sayısı: 20, N: 510)*	**Ortalama Puan**	**Görüş**
Telaffuzumu geliştirmek isterim.	4,56	KESİNLİKLE KATILIYORUM / KATILIYORUM
Türkçeyi ana dilim gibi konuşmak isterim.	4,56	
Benim için telaffuz önemlidir.	4,53	
Telaffuz, konuşma için önemlidir.	4,51	
Telaffuzumu geliştirmeye çalışırım.	4,25	
Hocamın, telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim.	4,15	
İnsanlar bana "Türkçeyi güzel konuşuyorsun" derse motive olurum.	4,07	
Hocam telaffuz hatalarımı düzeltir.	4,00	
Yeterince çalışırsam bir Türk gibi telaffuz edebilirim.	3,70	
En iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirim.	3,57	
Sınıf arkadaşlarımın telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim.	3,49	
Telaffuzumu geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırım.	3,29	KARARSIZIM
Hocamız telaffuzumuzu geliştirmek için derste özel zaman ayırır.	3,03	
Telaffuzu kendi kendime öğrenebilirim.	3,02	
Sınıfta arkadaşlarımın telaffuz hatalarını düzeltirim.	3,02	

Telaffuzumuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır.	2,97	
Benim için telaffuzu öğrenmek zordur.	2,88	
Telaffuz hatası yapmaktan korkarım.	2,85	
Telaffuz hatası yaptığımda üzülürüm.	2,81	
Telaffuz hatası yapmaktan korktuğum için az konuşurum.	2,52	KATILMI-YORUM

Tablo-362 incelendiğinde, yabancı öğrencilerin Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi anketine ilişkin görüşlerinde telaffuzu geliştirme ve Türkçeyi ana dili kadar iyi konuşma ilgisi ön plana çıkmaktadır. Tablodaki verilere göre öğrencilerin Türkçe öğrenirken telaffuzu çok önemsedikleri, telaffuzlarını geliştirme istek ve gayretinde oldukları söylenebilir. Bununla beraber telaffuz öğrenimiyle ilgili öğrencilerde bazı tereddütler olduğu ancak telaffuz öğreniminde karşılaşılabilecek psikolojik olumsuzlukların öğrencilerce çok fazla önemsenmediği de görülmektedir.

(**Kesinlikle Katılmıyorum:** 1.00-1.80, **Katılmıyorum:** 1.81-2.60, **Kararsızım:** 2.61-3.40, **Katılıyorum:** 3.41-4.20, **Kesinlikle Katılıyorum:** 4.21-5.00)

Tablo-363: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi Öğretici Bulguları Sıralama Tablosu

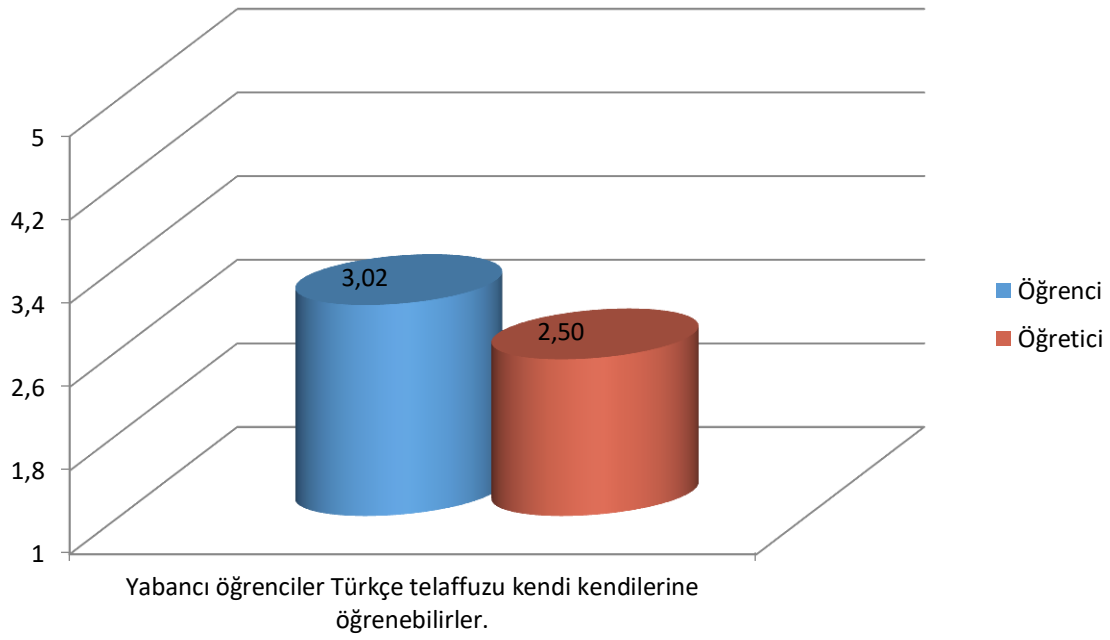
Öğretici Formu *(Madde Sayısı: 20, N: 20)*	**Ortalama Puan**	**Görüş**
İnsanlar onlara "Türkçeyi güzel konuşuyorsun" derse öğrenciler motive olurlar.	4,70	KESİNLİKLE KATILIYORUM / KATILIYORUM
Öğrencilerin telaffuz hatalarını düzeltirim.	4,55	
Telaffuz, konuşma için önemlidir.	4,45	
Benim için öğrencilerin telaffuzu önemlidir.	4,40	
Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmek isterler.	4,25	
Öğrencilerim, onların telaffuz hatalarını düzeltmemi isterler.	4,25	
Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmeye çalışırlar.	4,10	
Öğrenciler Türkçeyi ana dilleri gibi konuşmak isterler.	4,00	
Yeterince çalışırlarsa öğrenciler bir Türk gibi telaffuz edebilirler.	3,95	
Yabancılar için telaffuzu öğrenmek zordur.	3,80	
Öğrenciler en iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirler.	3,75	
Öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmek için derste özel zaman ayırırım.	3,65	
Sınıfta öğrenciler birbirlerinin telaffuz hatalarını düzeltirler.	3,60	
Öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korkarlar.	3,50	
Öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korktukları için az konuşurlar.	3,50	
Öğrenciler telaffuz hatası yaptığında üzülürler.	3,30	KARAR-SIZIM
Öğrenciler, sınıf arkadaşlarının telaffuz hatalarını düzeltmesini isterler.	3,00	
Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırlar.	2,95	
Öğrenciler telaffuzu kendi kendine öğrenebilirler.	2,50	KATILMI-YORUM
Telaffuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır.	2,35	

Tablo-363 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin telaffuza ilişkin tutum ve ilgileriyle alakalı öğretici görüşlerinde motivasyon, telaffuz hatalarını

düzeltme ve telaffuzun önemi, en çok puan verilen konular olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte öğreticilere göre yabancı öğrenciler, telaffuzu kendi kendilerine öğrenemezler ve ders kitabında telaffuza yönelik yeterli alıştırmalar bulunmamaktadır.

Öğretici ve öğrenci ortalamalarında 0,50 puan ve üzerinde ayrışan maddelerin arasında değerlendirme anlamında fark bulunanlar bir anlamda öğretici ve öğrenci görüşlerinin farklılaştığı maddelerdir.

Şekil-39: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi "Yabancı öğrenciler telaffuzu kendi kendilerine öğrenebilirler." Maddesine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri

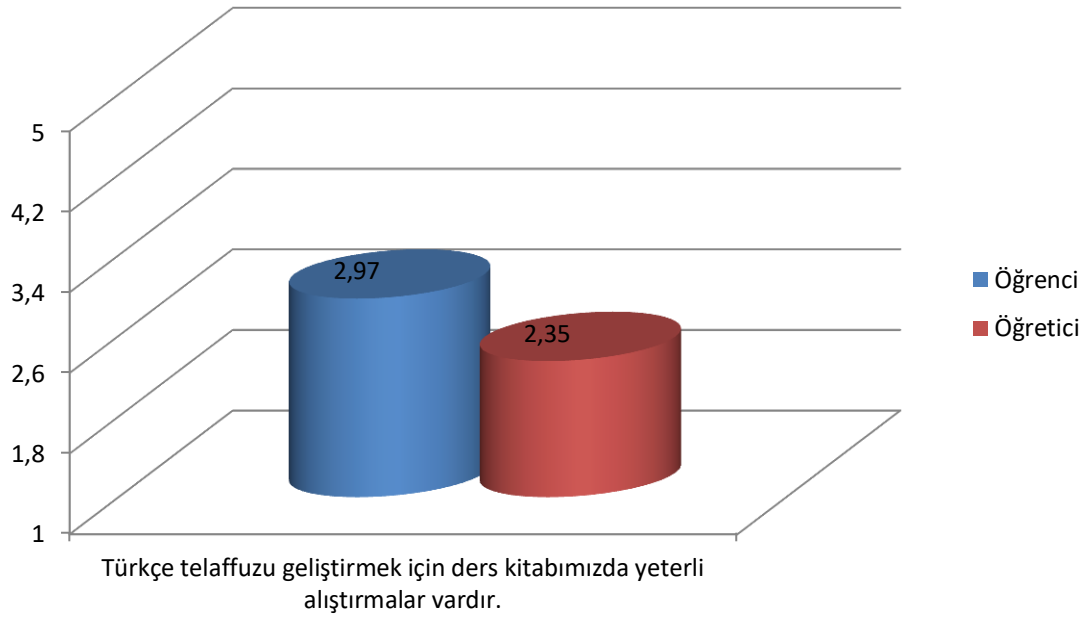


Kesinlikle Katılmıyorum: 1.00-1.80, **Katılmıyorum:** 1.81-2.60, **Kararsızım:** 2.61-3.40, **Katılıyorum:** 3.41-4.20, **Kesinlikle Katılıyorum:** 4.21-5.00

Şekil-39'da görüldüğü üzere "Telaffuzun öğrencilerce kendi kendine öğrenilebileceği" konusunda öğreticiler "Katılmıyorum" şeklinde olumsuz görüş belirtmişken öğrenciler bu konuda "Kararsızım" cevabıyla öğreticilere göre daha iyimser bir tutum içerisindedir. Söz konusu verilere göre öğreticiler telaffuzun öğrencilerce kendi başına öğrenilemeyeceğini düşünürken yabancı öğrenciler telaffuz öğrenimini

kendi başlarına yapabilecekleri konusunda öğreticilerden daha iyimser bakış açısına sahiptir.

Şekil-40: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi "Telaffuzu geliştirmek için ders kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır." Maddesine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri

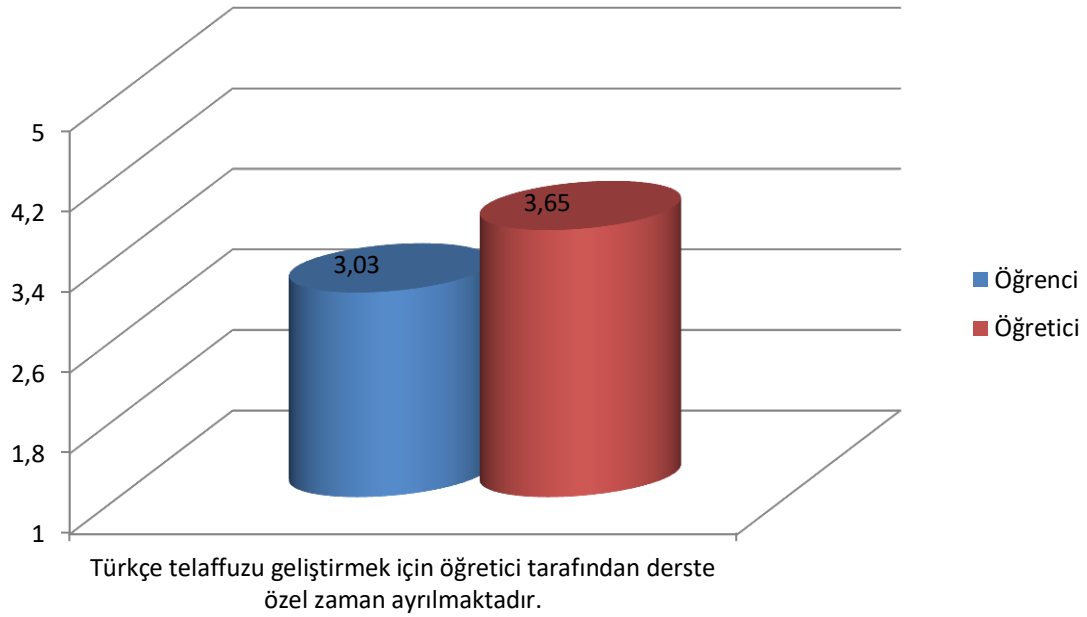


Kesinlikle Katılmıyorum: 1.00-1.80, **Katılmıyorum:** 1.81-2.60, **Kararsızım:** 2.61-3.40, **Katılıyorum:** 3.41-4.20, **Kesinlikle Katılıyorum:** 4.21-5.00

Şekil-40'ta görüldüğü üzere "Ders kitaplarında telaffuzu geliştirmek için yeterli alıştırma olduğu" konusunda öğreticiler "Katılmıyorum" şeklinde olumsuz görüş bildirmişken öğrenciler bu konuda da "Kararsız" kalmışlardır.

"Telaffuzun öğrencilerce kendi kendine öğrenilebileceği" ve "Ders kitaplarında telaffuzu geliştirmek için yeterli alıştırma olduğu" maddelerinde elbette öğreticilerin profesyonel bakış açısı söz konusudur. Zira bu iki konuda öğrencilerin Türkçe öğreticileri kadar tecrübe ve bilgi sahibi olmaları mümkün değildir. Ayrıca her iki madde de öğreticilerce en az katılınan konular olarak tespit edilmiştir.

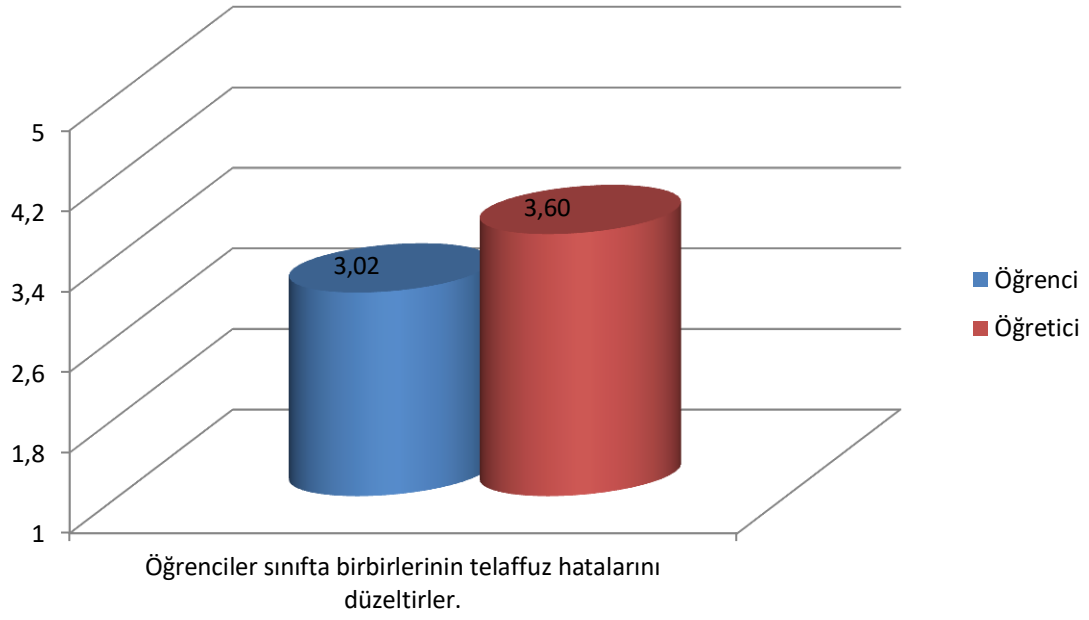
Şekil-41: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi "Telaffuzu geliştirmek için öğretici tarafından derste özel zaman ayrılmaktadır." Maddesine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri



Kesinlikle Katılmıyorum: 1.00-1.80, **Katılmıyorum:** 1.81-2.60, **Kararsızım:** 2.61-3.40, **Katılıyorum:** 3.41-4.20, **Kesinlikle Katılıyorum:** 4.21-5.00

Şekil-41 incelendiğinde "Telaffuzu geliştirmek için derste özel zaman ayrıldığı" konusunda öğreticilerin "Katılıyorum" şeklinde olumlu görüş belirttiği buna karşın öğrencilerin bu konuda "Kararsız" kaldığı görülmektedir. Bu verilerden çıkarılabilecek iki sonuç olabilir. Birincisi öğrencilerin bu konuda daha tarafsız ve gerçekçi olduğu tahmin edilebilir. İkincisi ise öğrencilerin dersteki hangi etkinliğin telaffuza yönelik yapıldığının yeterince ayrımında olmadığı düşünülebilir.

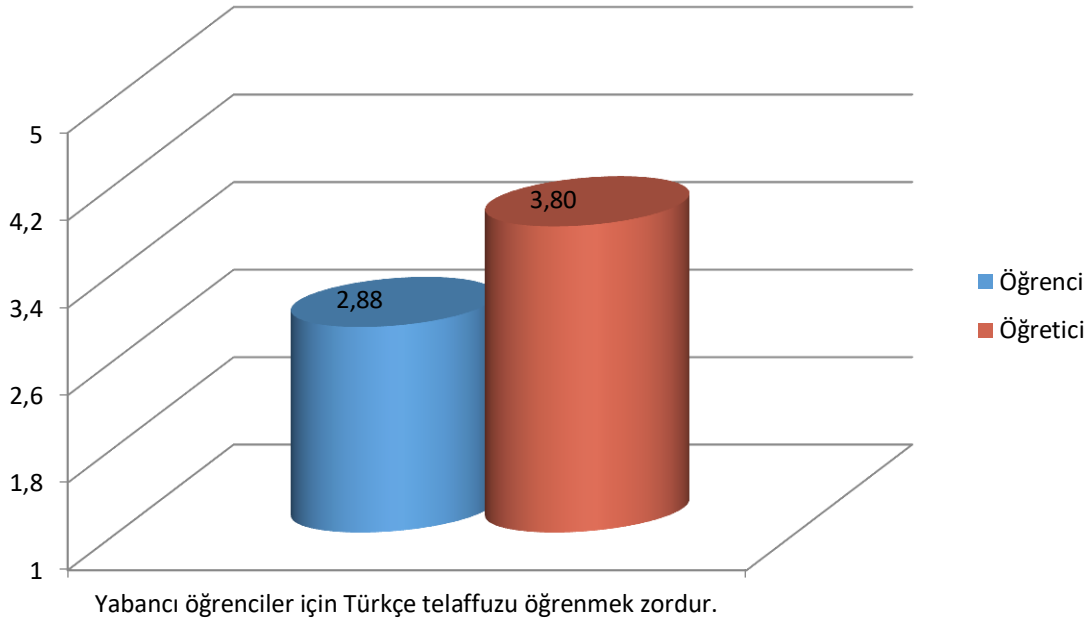
Şekil-42: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi "Öğrenciler sınıfta birbirlerinin telaffuz hatalarını düzeltirler." Maddesine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri



Kesinlikle Katılmıyorum: 1.00-1.80, **Katılmıyorum:** 1.81-2.60, **Kararsızım:** 2.61-3.40, **Katılıyorum:** 3.41-4.20, **Kesinlikle Katılıyorum:** 4.21-5.00

Şekil-42 incelendiğinde bir diğer ayrışmanın yabancı öğrencilerin "Sınıf arkadaşlarının telaffuz hatalarını düzeltmesi" konusunda ortaya çıktığı görülmektedir. Öğreticiler "Katılıyorum" cevabıyla yabancı öğrencilerin sınıf arkadaşlarının telaffuz hatalarını düzelttiği biçiminde görüş beyan etmişken öğrenciler "Kararsızım" cevabıyla bu konuda öğreticiler kadar iyimser görünmemektedir. Söz konusu verilerden, yabancı öğrencilerin genelinin sınıfta arkadaşlarının telaffuz hatalarını düzeltmekte çekimser davrandığı ancak yabancı öğrencilerin bir kısmının bu konuda daha istekli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

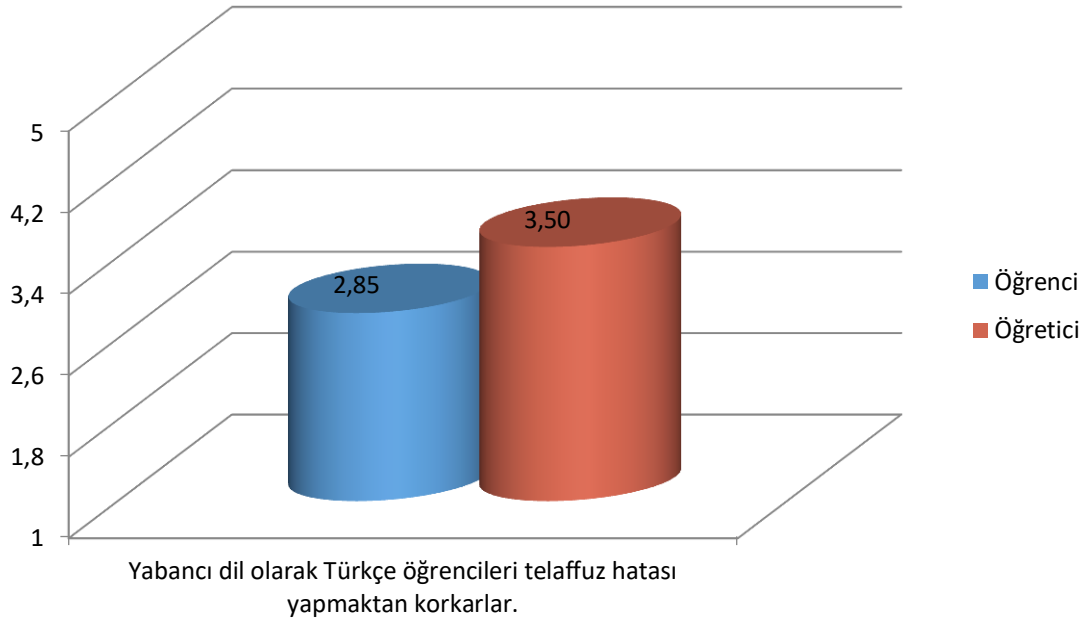
Şekil-43: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi "Yabancı öğrenciler için telaffuzu öğrenmek zordur." Maddesine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri



Kesinlikle Katılmıyorum: 1.00-1.80, **Katılmıyorum:** 1.81-2.60, **Kararsızım:** 2.61-3.40, **Katılıyorum:** 3.41-4.20, **Kesinlikle Katılıyorum:** 4.21-5.00

Şekil-43'te görüldüğü üzere bir başka görüş farkı "Yabancılar için telaffuz öğreniminin zor olduğu" konusunda ortaya çıkmıştır. Öğreticiler "Katılıyorum" cevabıyla yabancıların Türkçe öğrenirken telaffuz hususunda zorlandığını ifade etmişken öğrenciler "Kararsızım" cevabıyla bu konuda daha iyimser görünmektedir. Bu maddenin verilerinden; öğreticilerin daha gerçekçi ve tarafsız oldukları, ayrıca tecrübe ve bilgi olarak da daha yetkin oldukları düşünülerek öğrencilerin telaffuz öğrenimindeki zorluğun yeterince farkına varamadıkları sonucu çıkarılabilir.

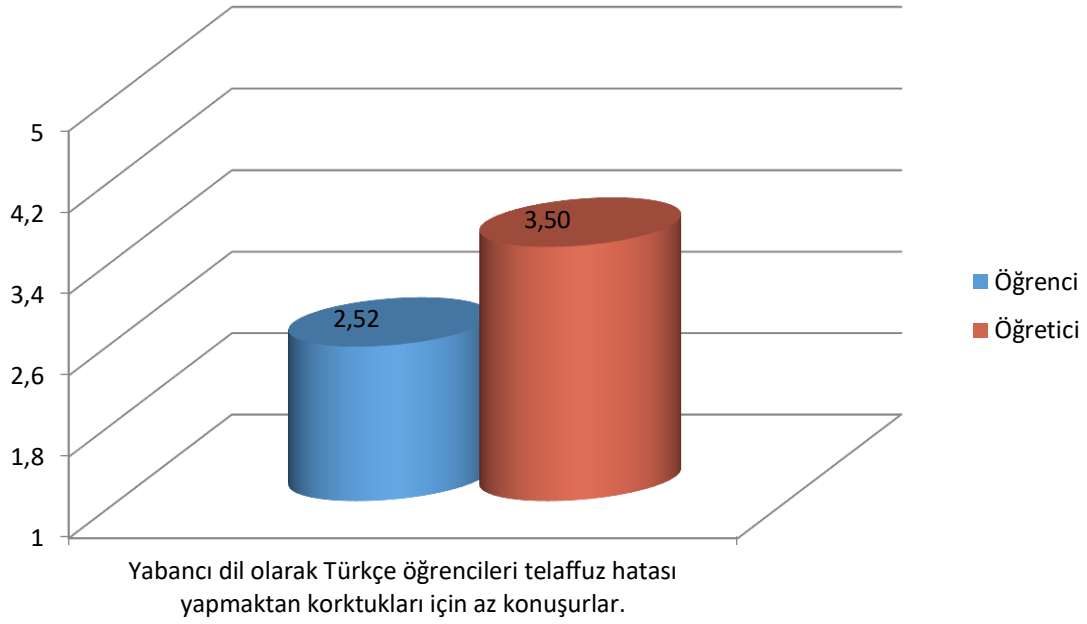
Şekil-44: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi "Yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri telaffuz hatası yapmaktan korkarlar." Maddesine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri



Kesinlikle Katılmıyorum: 1.00-1.80, **Katılmıyorum:** 1.81-2.60, **Kararsızım:** 2.61-3.40, **Katılıyorum:** 3.41-4.20, **Kesinlikle Katılıyorum:** 4.21-5.00

Şekil-44 incelendiğinde öğretici ve öğrenci görüşleri arasındaki bir diğer farkın "Yabancı öğrencilerin telaffuz hatası yapmaktan korkması" konusunda belirdiği görülmektedir. Öğreticiler "Katılıyorum" cevabıyla öğrencilerin Türkçe öğrenirken telaffuz hatası yapmaktan korktuklarını belirtmişlerken yabancı öğrenciler "Kararsızım" cevabıyla bu konuda da öğreticilere göre daha iyimser görüş bildirmişlerdir. Bu verilerden, yabancı öğrencilerin Türkçe öğreniminde telaffuz hatası yapmaktan öğreticilerin sandığı kadar korkmadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Şekil-45: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi "Yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri telaffuz hatası yapmaktan korktukları için az konuşurlar." Maddesine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri



Kesinlikle Katılmıyorum: 1.00-1.80, **Katılmıyorum:** 1.81-2.60, **Kararsızım:** 2.61-3.40, **Katılıyorum:** 3.41-4.20, **Kesinlikle Katılıyorum:** 4.21-5.00

Şekil-45 incelendiğinde öğretici ve öğrenci görüşleri arasındaki en büyük ayrışmanın "Yabancı öğrencilerin Türkçeyi fazla konuşmama sebebinin telaffuz hatası yapmaktan korkmaları" konusunda ortaya çıktığı görülmektedir. Öğreticiler "Katılıyorum" ortalamasıyla yabancı öğrencilerin telaffuz hatası yapma korkusuyla Türkçe konuşmaya çekindiğini düşünürken, öğrenciler "Katılmıyorum" ortalamasıyla Türkçeyi yeterince konuşmamalarının sebebinin telaffuz hatası yapma korkusu olmadığını ifade etmişlerdir.

İncelenen son üç madde göz önüne alındığında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin telaffuz öğrenimi hususunda öğreticilerin sandığından daha cesur oldukları sonucuna ulaşılabilir.

6.6.1.2. "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları"na İlişkin Öğrenci ve Öğretici Bulgularının Tartışılması

Çalışma grubuna uygulanan anketlerin ikincisi olan "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" anketine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşlerini yansıtan bulgular bu kısımda karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

(**Hiç:** 1.00-1.80, **Az:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Çok:** 3.41-4.20, **Hep:** 4.21-5.00)

Tablo-364: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi Öğrenci ve Öğretici Bulguları Sıralama Tablosu

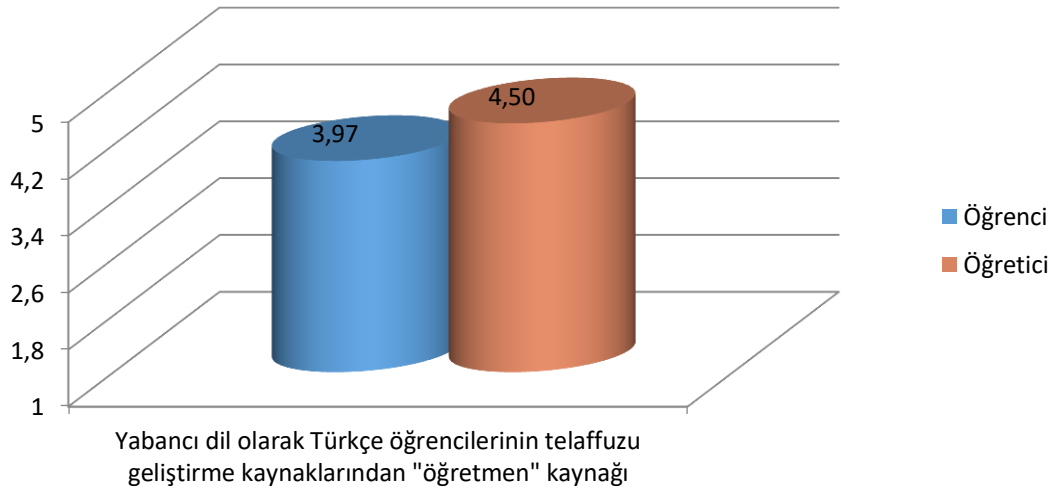
Öğrenci Formu Madde Sayısı:14	*Ortalamalar* **Öğrenci Anket Uygulaması** *N=510*	***Öğrenci Görüşü***	***Öğretici Görüşü***	*Ortalamalar* **Öğretici Anket Uygulaması** *N=20*	**Öğretici Formu Madde Sayısı:14**
Ders öğretmeni	3,97	ÇOK	HEP	4,50	Ders öğretmeni
Türkçe diziler	3,66		ÇOK	3,85	Türkçe diziler
Türkçe filmler	3,56			3,75	Türkçe filmler
Türk arkadaşları	3,56			3,65	Türkçe şarkılar
Türkçe şarkılar	3,36	ORTA	ORTA	3,35	Türk arkadaşları
Sınıf arkadaşları	3,03			3,20	Türkçe TV haberleri
Türkçe TV haberleri	2,71			2,90	Sınıf arkadaşları
Sokaktaki insanlar	2,67			2,70	Ders kitabı CD'si
Ders kitabı CD'si	2,52	AZ	AZ	2,35	Sokaktaki insanlar
Türkçe sesli kitaplar	2,17			1,95	Türkçe sesli kitaplar
TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi) (http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_seslissozluk&view=seslissozluk)	1,89		HİÇ	1,55	TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi) (http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_seslissozluk&view=seslissozluk)
TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi) (http://trttelaffuz.com/sozlukler)	1,84			1,35	TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi) (http://trttelaffuz.com/sozlukler)

FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi) https://tr.forvo.com/	1,63	HİÇ		1,30	FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi) https://tr.forvo.com/
Diğer	1,32			1,05	Diğer

Tablo-364 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin telaffuzu geliştirme kaynaklarına ilişkin öğrenci ve öğretici görüşlerinin neredeyse aynı öncelik sıralamasında olduğu görülmektedir. Öğretici ve öğrenci ortalamaları arasında 0,50 puan ve üzerinde ayrışan maddelerin içerisinde değerlendirme anlamında bir fark bulunmadığından telaffuzu geliştirme kaynakları hususunda öğretici ve öğrenci görüşlerinin aynı yönde olduğu sonucuna varılabilir.

Türkçe telaffuzu geliştirmede hem öğrenci hem de öğreticilerin görüş birliğinde oldukları ilk üç kaynak sırasıyla ders öğretmeni, Türkçe diziler ve Türkçe filmler olarak tespit edilmiştir. Yabancı öğrencilerin telaffuzu geliştirme kaynağı olarak öncelikle ve özellikle ders öğretmenlerinden yararlandığı ve bunu Türkçe dizi ve filmlerin izlediği söylenebilir.

Şekil-46: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi "Ders Öğretmeni" Maddesine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri



Hiç: 1.00-1.80, **Az:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Çok:** 3.41-4.20, **Hep:** 4.21-5.00

Her ne kadar ders öğretmeni kaynağı hem öğretici hem de öğrenci görüşlerinde en çok kullanılan telaffuz geliştirme kaynağı olarak belirse de yabancı öğrenciler öğreticilerin düşündüğü kadar ders öğretmeni kaynağına bağımlı değildir. (Şekil-46) Zira öğretici görüşlerinde ders öğretmeni kaynağının kullanım sıklığı "Hep" olarak ortaya çıkmış, diğer telaffuzu geliştirme kaynaklarıyla arasında puan olarak belirgin bir fark oluşmuştur. Öğrenci görüşlerinde bu şekilde açık bir fark görülmemektedir.

Öğreticilere göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler telaffuzlarını geliştirmede; Türkçe şarkıları Türk arkadaşlarından, Türkçe TV haberlerini sınıf arkadaşlarından ve ders kitabı CD'sini sokaktaki insanlardan daha fazla tercih etmektedir. Oysa Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler telaffuzlarını geliştirirken; Türk arkadaşlarını Türkçe şarkılardan, sınıf arkadaşlarını Türkçe TV haberlerinden ve sokaktaki insanları ders kitabı CD'sinden daha faydalı gördüklerini belirtmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmede etkileşimsiz kaynakları kullanmaktansa etkileşimli ve insan odaklı kaynakları tercih ettikleri söylenebilir.

Hem öğrenci hem de öğretici görüşlerine göre yabancı öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmede en az kullandıkları kaynakların çevrim içi kaynaklar olduğu anlaşılmaktadır. Öğreticilere göre yabancı öğrenciler telaffuzlarını geliştirirken TDK Sesli Türkçe Sözlük, TRT Telaffuz Sözlüğü ve FORVO Telaffuz Kılavuzu çevrim içi kaynaklarını hiç kullanmamaktadırlar. Öğrenci görüşlerinde de benzer bir durum söz konusudur. Yabancı öğrenciler telaffuzlarını geliştirirken TDK Sesli Türkçe Sözlük ve TRT Telaffuz Sözlüğü çevrim içi kaynaklarını çok az kullandıklarını, FORVO Telaffuz Kılavuzu çevrim içi kaynağını ise hiç kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

"Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" anketinde yer alan 13 maddenin sonunda verilen "Diğer" başlığı ile öğrencilerin yararlandıkları olası diğer telaffuzu geliştirme kaynaklarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Söz konusu ankette açık uçlu olarak verilen "Diğer" seçeneği de hem öğrenci hem de öğreticiler tarafından telaffuz geliştirmede neredeyse hiç kullanılmayan kaynaklar olarak ifade edilmiştir. Öğrenci ve öğretici anket

formlarından tespit edilen verilere göre yabancı öğrencilerin telaffuz geliştirmede çok az da olsa kullandığı ifade edilen diğer kaynaklar aşağıda verilmiştir. Kaynağı ifade eden katılımcının anketteki numarası ve hangi anket uygulamasında bu cevabı verdiği, katılımcı tarafından kullanıldığı ifade edilen telaffuz geliştirme kaynağının hemen yanında belirtilmiştir.

Google Translate (Çevrim İçi Sözlük) Test-Tekrar Test/1: Öğrenci 077, Öğrenci 111, Öğretici 04, Öğretici 14 (2 öğrenci, 2 öğretici); Test-Tekrar Test/2: Öğrenci 081, Öğrenci 094, Öğrenci 112 (3 öğrenci); Araştırma Uygulaması: Öğrenci 113, Öğrenci 154 (2 öğrenci); **Toplam: 7 öğrenci, 2 öğretici**

Tureng (Çevrim İçi Sözlük) Araştırma Uygulaması: Öğrenci 076, Öğrenci 154 (2 öğrenci) **Toplam: 2 öğrenci**

Duolingo (Çevrim İçi Dil Öğrenme Sitesi) Test-Tekrar Test/1: Öğrenci 070 (1 öğrenci); Test-Tekrar Test/2: Öğrenci 072 (1 öğrenci); Araştırma Uygulaması: Öğrenci 165 (1 öğrenci) **Toplam: 3 öğrenci**

Bilingua (Çevrim İçi Dil Öğrenme Sitesi) Araştırma Uygulaması: Öğrenci 076 **(1 öğrenci)**

Mondly (Çevrim İçi Dil Öğrenme Sitesi) Araştırma Uygulaması: Öğrenci 160 **(1 öğrenci)**

Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Portali (Çevrim İçi Dil Öğrenme Sitesi) Test-Tekrar Test/1: Öğrenci 005 **(1 öğrenci)**

Sosyal Ağlar (Çevrim İçi Sosyal Medya Platformları) Araştırma Uygulaması: Öğrenci 218 **(1 öğrenci)**

Türk Dili Bölümü Öğrencileri Araştırma Uygulaması: Öğrenci 206 **(1 öğrenci)**

Türkçe Konuşan Yabancılar Test-Tekrar Test/2: Öğrenci 009 **(1 öğrenci)**

Kendi Ailesi Araştırma Uygulaması: Öğrenci 090 **(1 öğrenci)**

Söz konusu sayılar göz önüne alındığında 19 öğrenci ve 2 öğretici, anket maddelerinde bulunmayan bir telaffuz kaynağının yabancı öğrencilerce kullanıldığı görüşünü bildirmişlerdir.[70] Bu kaynaklar incelendiğinde 7 kaynağın çevrim içi, 3 kaynağın ise insanlardan oluşan kaynaklar olduğu görülmektedir. Ancak öğrenciler bu kaynakları neredeyse hiç kullanmamaktadırlar.

6.6.1.3. "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Zorluk Algısı"na İlişkin Öğrenci ve Öğretici Bulgularının Tartışılması

Çalışma grubuna uygulanan anketlerin üçüncüsü ve toplam 34 maddeli "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Zorluk Algısı" anketine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşlerini yansıtan bulgular bu kısımda karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır. İnceleme ve karşılaştırma kolaylığı bakımından bu anket üç kısma ayrılmıştır: Dil öğrenme zorluk algısı, Türkçedeki ünlülerin zorluk algısı ve Türkçedeki ünsüzlerin zorluk algısı.

(**Çok Zor:** 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00)

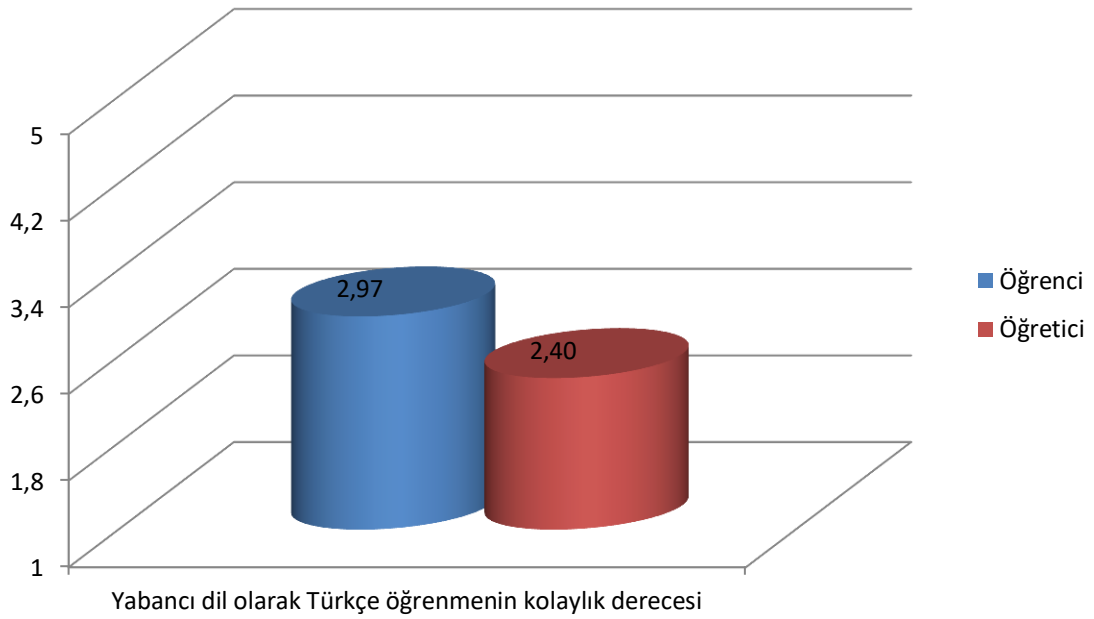
Tablo-365: Dil Öğrenme Zorluk Algısı Öğrenci ve Öğretici Bulguları Karşılaştırma Tablosu

	Ortalamalar		
Öğrenci Formu	**Öğrenci Anket Uygulaması** *N=510*	**Öğretici Anket Uygulaması** *N=20*	**Öğretici Formu**
Sizin ana diliniz ne kadar zor?	2,45	2,85	Size göre Türkçe öğrenmek ne kadar zor?
Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?	2,68	2,80	Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?
Türkçe öğrenmek ne kadar zor?	2,97	2,40	Öğrencilere göre Türkçe öğrenmek ne kadar zor?

[70] Öğrenci test-tekrar test (N: 137 + N: 137), öğrenci araştırma uygulaması (N: 510) ile deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere (N: 28) uygulanan anketlerle beraber araştırmadaki anketlere katılımcı öğrenci sayısı toplam 812'dir. Öğretici test-tekrar test (N: 17 + N: 17) ve öğretici araştırma uygulaması (N: 20) ile araştırmadaki anketlere katılımcı öğretici sayısı toplam 54'tür.

Tablo-365 incelendiğinde, dil öğrenme zorluğuna ilişkin öğrenci ve öğretici görüşlerinin birbiriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Öğrenciler için zorluk algısı sıralaması ana dili, yabancı dil, Türkçe öğrenmek şeklindeyken öğreticiler için zorluk algısı; yabancılara göre Türkçe, yabancı dil, ana dili öğrenmek biçiminde sıralanmıştır. Söz konusu veriler ele alındığında yabancı öğrenciler, Türkçe öğreticilerinin tersine Türkçeyi diğer yabancı dillerden ve hatta ana dillerinden daha kolay öğrenilebilir olarak algılamaktadır sonucu çıkarılabilir.

Şekil-47: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Zorluk Algısı Anketi "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek ne kadar zor?" Maddesine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri



Çok Zor: 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00

Öğretici ve öğrenci ortalamalarında 0,50 puan fark bulunan "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek ne kadar zor?" maddesinde öğreticiler "Zor" görüşündeyken yabancı öğrenciler "Orta" cevabıyla öğreticilere göre daha iyimser bir tutum takınmışlardır. (Şekil-47)

(**Çok Zor:** 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00)

Tablo-366: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısına İlişkin Öğrenci ve Öğretici Bulguları Sıralama Tablosu

Öğrenci Formu Aşağıdaki Türkçe ünlülerin telaffuzu sizce ne kadar zor? *(Kolaydan zora)*	**Öğrenci Anket Uygulaması** *(N=510)* **Ortalamalar**	***Öğrenci Görüşü***	***Öğretici Görüşü***	**Öğretici Anket Uygulaması** *(N=20)* **Ortalamalar**	**Öğretici Formu** Aşağıdaki Türkçe ünlülerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor? *(Kolaydan zora)*
/a/	4,57	Çok Kolay	Çok Kolay	4,30	/a/
/e/	4,46		Kolay	3,85	/e/
/i/	4,40		Orta	3,05	/i/
/o/	4,27			2,85	/o/
/u/	4,08	Kolay		2,80	/u/
/ı/	3,51		Zor	2,10	/ı/
/ü/	3,01	Orta		1,85	/ö/
/ö/	2,98		Çok Zor	1,65	/ü/

Tablo-366 incelendiğinde Türkçedeki ünlülerin telaffuz zorluğu algısına ilişkin öğrenci ve öğretici görüşleri birbirlerinden farklı gibi görünse de öğrenci ve öğretici görüşlerinden oluşturulan kolaydan zora ünlü sıralamasının neredeyse aynı olduğu görülmektedir. Tablo-366'daki sıralamaya göre Türkçedeki ünlülerin telaffuz zorlukları kolaydan zora /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, /ı/ ve /ö/-/ü/ biçimindedir.

Söz konusu verilere göre aradaki tek fark her iki grup için de en zor iki ünlü olarak tanımlanan /ö/ ve /ü/ ünlülerindedir. Öğrenciler /ö/ ünlüsünün telaffuzunu en zor olarak belirtmişken öğreticiler /ü/ ünlüsünün telaffuzunun yabancı öğrenciler açısından daha zor olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak öğrenci görüşlerinde /ü/ ve /ö/ ünlüleri arasındaki ortalama puan farkı sadece 0,03'tür. Öğreticilerin bilgi ve tecrübeleri göz önüne alındığında /ü/ ünlüsünün telaffuzunun /ö/ ünlüsünden zor olduğu kabul edilebilir. Zira öğrenci ve öğretici görüşlerinin ortalaması alındığında da telaffuzu en zor ünlü

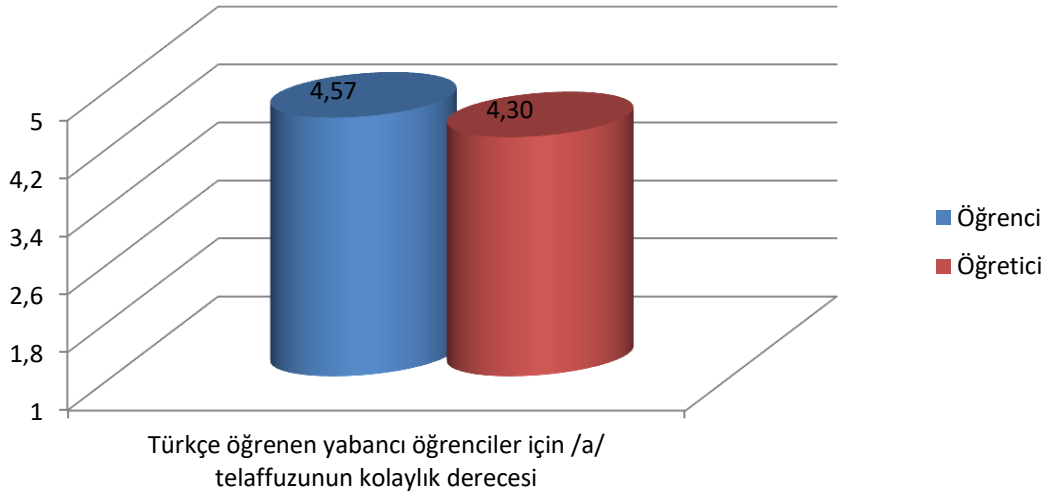
olarak /ü/ tespit edilmektedir. Ancak her hâlükârda hem öğrenci hem öğretici görüşlerinde /ı/, /ö/ ve /ü/ telaffuzu en zor üç ünlü olarak belirmektedir.

Genel olarak ünlülerin telaffuz algılarının öğrenciler lehine öğreticilere göre daha iyimser bir görüntü çizdiği söylenebilir. Elbette bu iyimser algıya öğrencilerin telaffuz becerisine yeterince vakıf olmamaları sebebiyet vermiş olabilir. Ayrıca öğreticilerin daha tarafsız ve tutarlı bir bakış açısına sahip olduğu da düşünülebilir.

Çalışmanın bu bölümünde Türkçedeki ünlülerin yabancı öğrencilerin telaffuzu açısından zorluk algısı, kolaydan zora incelenmiştir.

/a/ ünlüsü için hem öğrenci hem de öğretici görüşleri, söz konusu ünlünün telaffuzunun "Çok Kolay" olduğu yönündedir. (Şekil-48) Öğrenci ve öğretici ortalama puanları arasında 0,50 puan fark olmayan, telaffuz zorluğu algısı konusunda öğrenci ve öğreticilerin aynı görüşte olduğu tek ünlü /a/ ünlüsüdür.

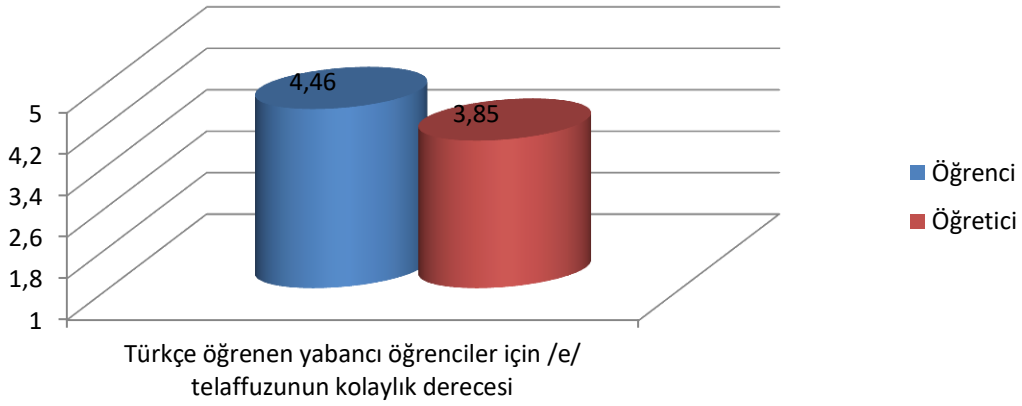
Şekil-48: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı /a/ Ünlüsüne İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri



Çok Zor: 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00

/e/ ünlüsünün telaffuz güçlüğü için öğrenciler "Çok Kolay", öğreticiler "Kolay" görüşünü belirtmişlerdir. (Şekil-49)

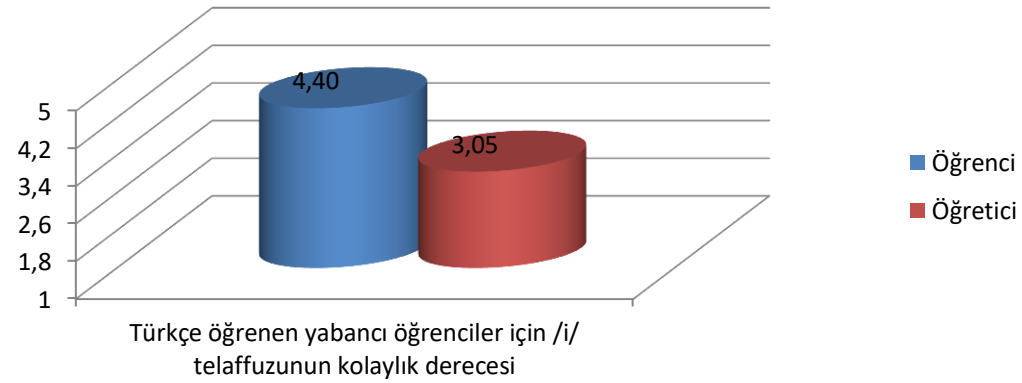
Şekil-49: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı /e/ Ünlüsüne İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri



Çok Zor: 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00

/i/ ünlüsünün telaffuz güçlüğü için öğrenciler "Çok Kolay", öğreticiler ise "Orta" görüşünü belirtmişlerdir. (Şekil-50)

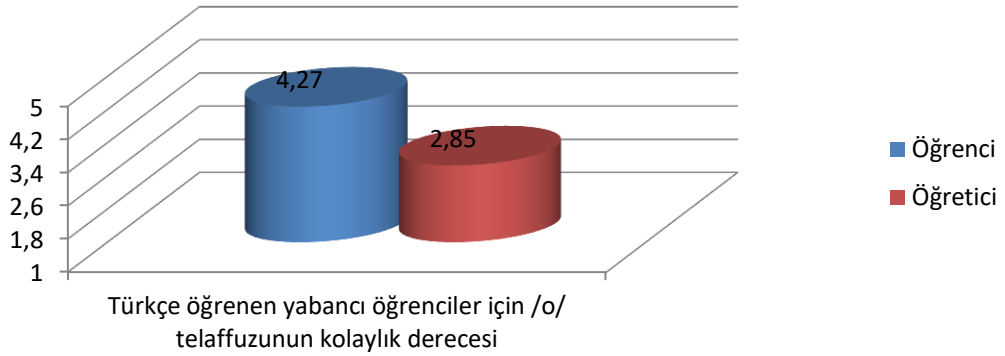
Şekil-50: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı /i/ Ünlüsüne İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri



Çok Zor: 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00

/o/ ünlüsünün telaffuz güçlüğü için öğrenciler "Çok Kolay", öğreticiler ise "Orta" görüşünü belirtmişlerdir. (Şekil-51) Öğrenci ve öğretici ortalama puanları arasında en büyük fark bulunan ünlüler, /o/ (1,42) ve /ı/ (1,41) ünlüleri olarak tespit edilmiştir.

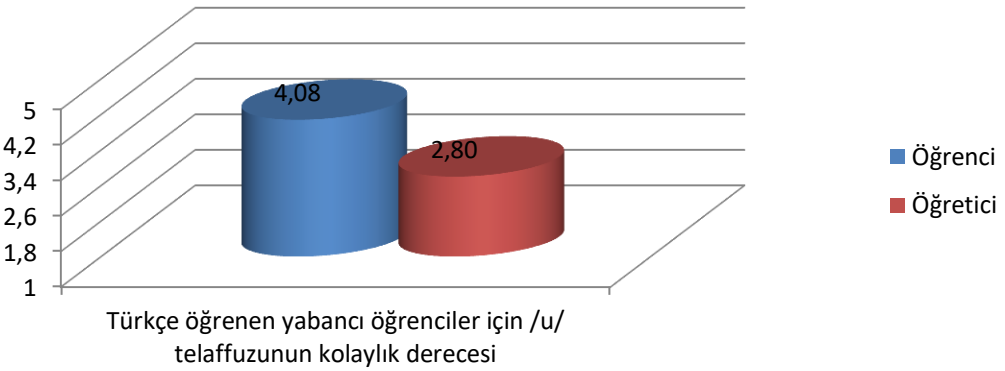
Şekil-51: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı /o/ Ünlüsüne İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri



Çok Zor: 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00

/u/ ünlüsünün telaffuz güçlüğü için öğrenciler "Kolay", öğreticiler ise "Orta" görüşünü belirtmişlerdir. (Şekil-52)

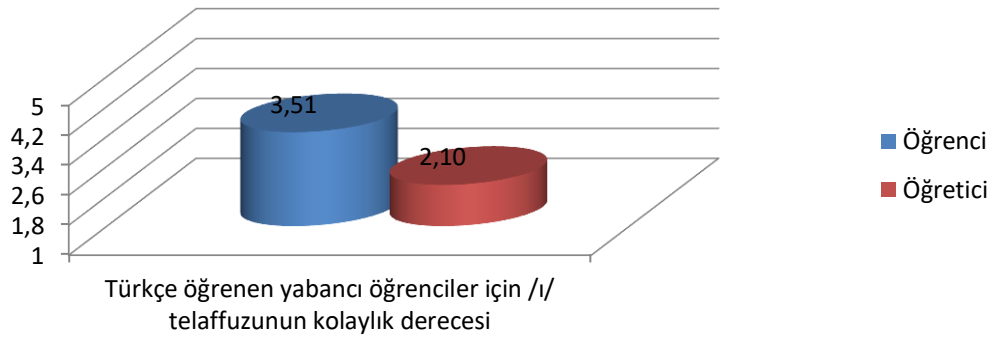
Şekil-52: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı /u/ Ünlüsüne İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri



Çok Zor: 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00

/ı/ ünlüsünün telaffuz güçlüğü için öğrenciler "Kolay", öğreticiler ise "Zor" görüşünü belirtmişlerdir. (Şekil-53) Öğrenci ve öğretici ortalama puanları arasında en büyük fark bulunan ünlüler, /o/ (1,42) ve /ı/ (1,41) ünlüleri olarak tespit edilmiştir. Öğrenci ve öğreticiler arasında en büyük görüş farkı ise /ı/ ünlüsünde ortaya çıkmıştır.

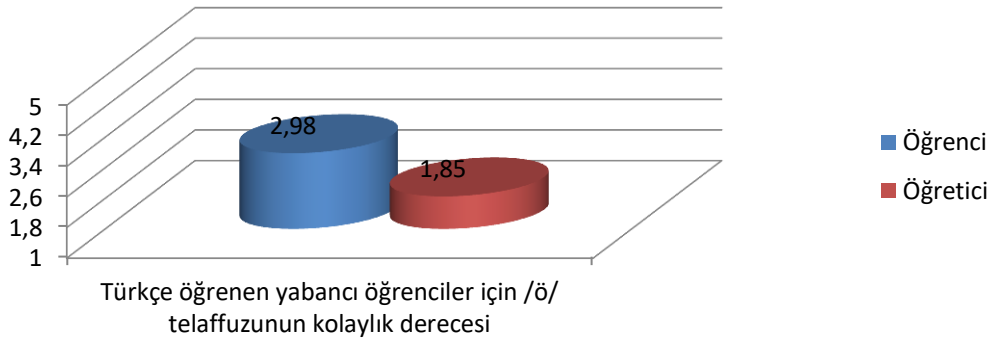
Şekil-53: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı /ı/ Ünlüsüne İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri



Çok Zor: 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00

/ö/ ünlüsünün telaffuz güçlüğü için öğrenciler "Orta", öğreticiler ise "Zor" görüşünü belirtmişlerdir. (Şekil-54)

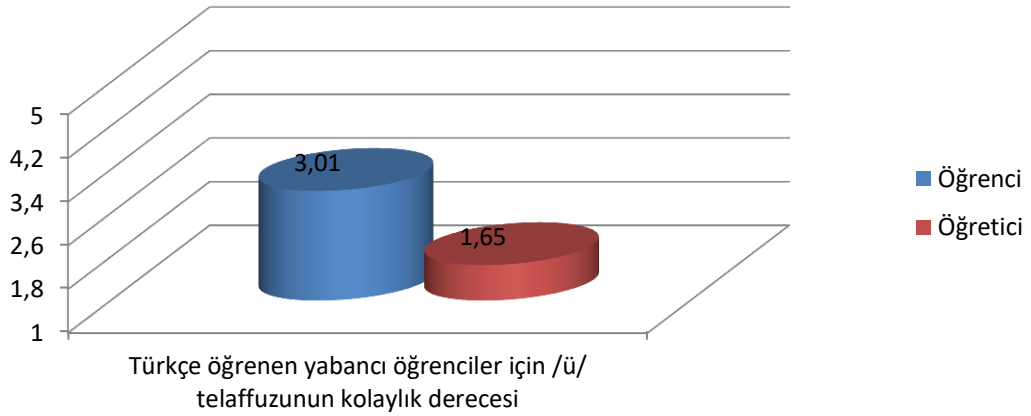
Şekil-54: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı /ö/ Ünlüsüne İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri



Çok Zor: 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00

/ü/ ünlüsünün telaffuz güçlüğü için öğrenciler "Orta", öğreticiler ise "Çok Zor" görüşünü belirtmişlerdir. (Şekil-55)

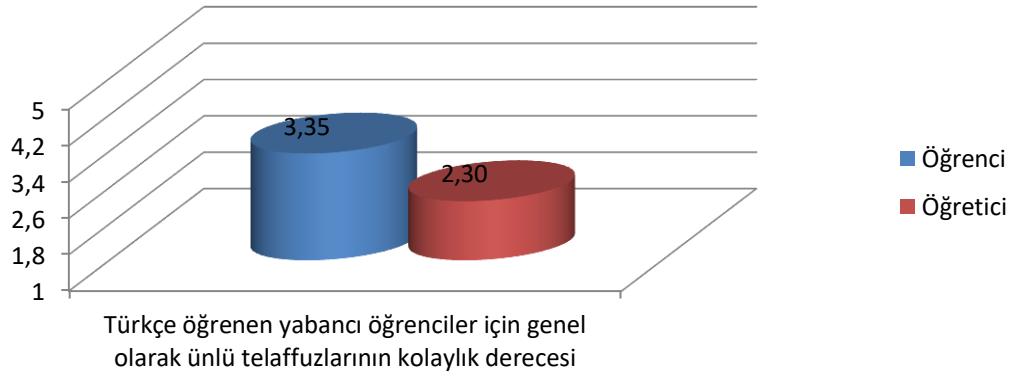
Şekil-55: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısı /ü/ Ünlüsüne İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri



Çok Zor: 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00

Genel olarak Türkçedeki ünlülerin telaffuz güçlüğü için öğrenciler "Orta", öğreticiler ise "Zor" görüşünü belirtmişlerdir. (Şekil-56)

Şekil-56: Genel Olarak Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısına İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri



Çok Zor: 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00

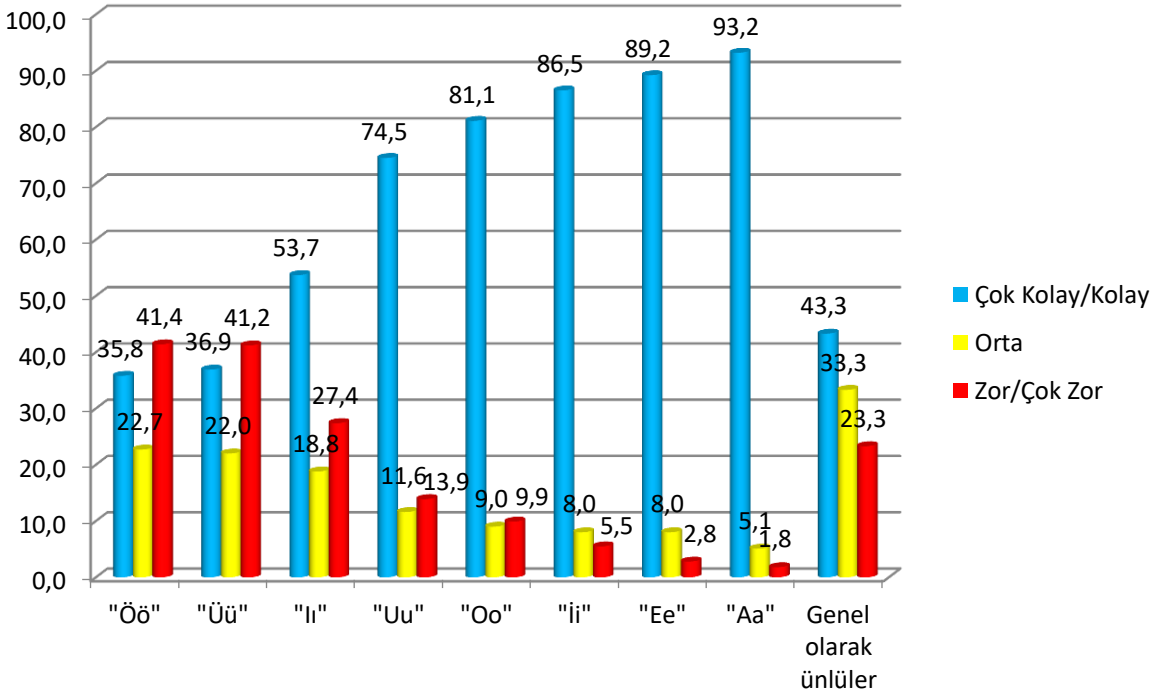
Bölüm 6.4. Tablo-341a ve Tablo-341b'de, Türkçedeki ünlülerin telaffuz zorluğu algısına ilişkin çalışma grubundaki öğrenci ve öğreticilerin ankette hangi görüşü tercih ettiğini ayrıntılı olarak gösteren yüzdelik oranlarına daha önce değinilmişti.

Bahsi geçen tabloların verilerinden oluşturulan grafiklerde (Şekil-57, Şekil-58) görüldüğü üzere öğrenci ve öğreticiler tarafından telaffuzu zor olarak nitelendirilen ünlüler /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlüleridir.

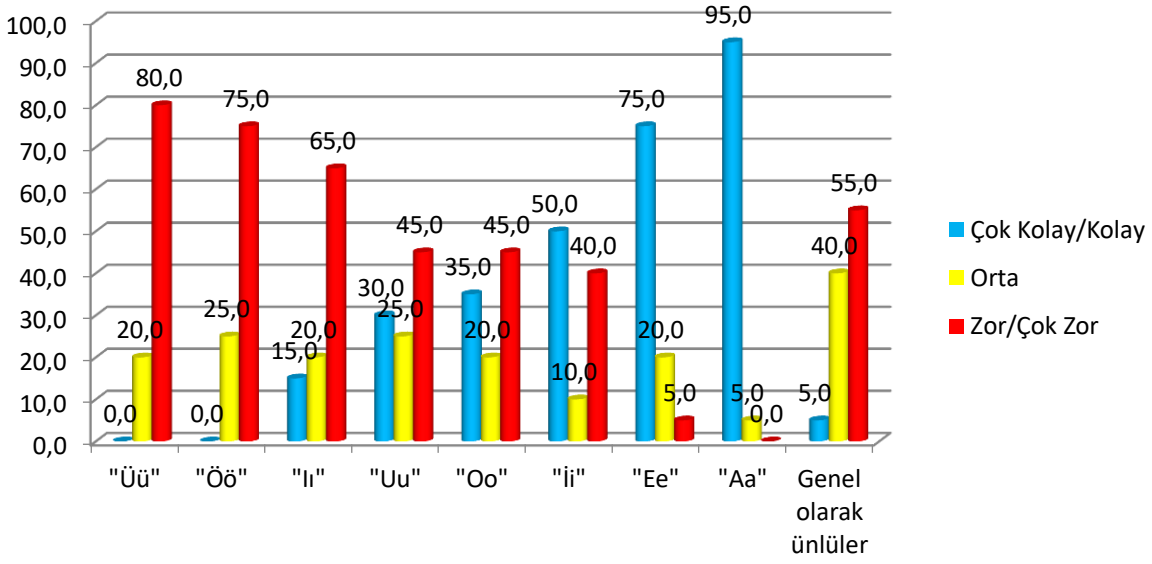
Yine her iki grup tarafından telaffuzu kolay olarak nitelendirilen ünlüler /a/, /e/ ve /i/ ünlüleri olarak belirmiştir.

/o/ ve /u/ ünlüleri ise göreceli olarak telaffuz zorluğu orta derecede nitelendirilen ünlülerdir.

Şekil-57: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Zordan Kolaya Sıralı Yüzdelik Dağılımı (%)



Şekil-58: Türkçedeki Ünlülerin Telaffuz Zorluğu Algısına İlişkin Öğretici Görüşlerinin Zordan Kolaya Sıralı Yüzdelik Dağılımı (%)



Bu bölümdeki Tablo-366 esas alınarak yapılan karşılaştırma ve değerlendirmelerde kullanılan değerler puan ortalamaları, Şekil-57 ve Şekil-58'de kullanılan değerler yüzdelik oranlarıdır. Bu sebeple söz konusu tablo ve şekillerde öğrenci ve öğretici görüşlerinin puan ortalaması ve yüzdesi farklı görünmektedir.

Örneğin "Genel olarak Türkçedeki ünlülerin zorluk algısı" maddesinde öğrenciler %43,3 oranında "Kolay/Çok Kolay", %33,3 oranında "Orta" ve %23,3 oranında "Zor/Çok Zor" görüşlerini belirtmişken aynı maddeye ait öğrenci puan ortalaması 3,35 olarak tespit edilmiştir. 3,35 puan ortalaması da "Orta" zorluğa tekabül etmektedir. Bu bir çelişki olarak görülmemelidir. Zira anketteki dereceli puanlamada "Çok Kolay" için 5, "Kolay" için 4, "Orta" için 3, "Zor" için 2 ve "Çok Zor" için 1 puan işaretlenmesi istendiğinden dolayı ortalama değer yüzdelik değerden farklı bir görüşe karşılık gelmiştir. Bu sebeple çalışmanın bazı kısımlarında -bu kısımda olduğu gibi-

yüzdelik değerler değil, daha nesnel bir değerlendirme olan puan ortalaması tercih edilmiştir.

Araştırmanın deneysel kısmı ünlüler üzerine olduğu için çalışmanın bu bölümünde Türkçedeki ünsüzlerin yabancı öğrencilerin telaffuzu açısından zorluk algısı kolaydan zora sıralanmış bir tablo olarak verilmiş (Tablo-367), sadece önemli görülen hususlar üzerinde durularak ayrıntılı değerlendirmelere girilmemiştir.

Çok Zor: 1.00-1.80, **Zor:** 1.81-2.60, **Orta:** 2.61-3.40, **Kolay:** 3.41-4.20, **Çok Kolay:** 4.21-5.00

Tablo-367: Türkçedeki Ünsüzlerin Telaffuz Zorluğu Algısına İlişkin Öğrenci ve Öğretici Bulguları Sıralama Tablosu

Öğrenci Formu Aşağıdaki Türkçe ünsüzlerin telaffuzu sizce ne kadar zor? *(Kolaydan zora)*	**Öğrenci Anket Uygulaması** *(N=510)* **Ortalamalar**	***Öğrenci Görüşü***	***Öğretici Görüşü***	**Öğretici Anket Uygulaması** *(N=20)* **Ortalamalar**	**Öğretici Formu** Aşağıdaki Türkçe ünsüzlerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor? *(Kolaydan zora)*
/m/	4,71	ÇOK KOLAY	ÇOK KOLAY	4,40	/m/
/n/	4,71			4,35	/y/
/d/	4,70			4,30	/n/
/s/	4,70			4,25	/k/
/t/	4,70		KOLAY	4,20	/d/
/k/	4,69			4,20	/l/
/l/	4,69			4,10	/z/
/r/	4,67			4,05	/s/
/b/	4,66			4,05	/t/
/f/	4,66			3,95	/v/
/z/	4,66			3,90	/b/
/y/	4,61			3,90	/f/
/g/	4,59			3,85	/c/
/h/	4,58			3,75	/r/
/c/	4,54			3,60	/g/
/v/	4,54		ORTA	3,10	/ş/
/ş/	4,52			2,90	/ç/
/p/	4,50			2,85	/p/

/j/	4,43			2,80	/h/
/ç/	4,40			2,70	/j/
/ğ/	3,74	KOLAY	ZOR	2,00	/ğ/

Tablo-367 incelendiğinde ünlülerin telaffuz zorluğu algısında olduğu gibi öğrenciler yönünden bir iyimserlik söz konusudur. Ünsüzlerde de ünlülerde olduğu gibi bilgi ve tecrübeleriyle öğreticilerin daha tutarlı ve tarafsız oldukları öne sürülebilir. Bununla beraber yabancı öğrencilerin ünsüzlerde öğreticilerin düşündüğü kadar zorlanmadığı da düşünülebilir. Ancak her hâlükârda ünsüzlerin telaffuzunun ünlüler kadar sorun teşkil etmediği anlaşılmaktadır. Bu sonuç, çalışmanın deneysel kısmının dayanaklarının gerçekçi olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo-367'de en zor ünsüz olduğu hususunda hem öğrenci hem de öğretici görüşlerinin birleştiği ses birimi /ğ/ olarak belirmiştir. Ayrıca yine öğrenci ve öğretici ortak görüşünde /ç/, /j/ ve /p/ ünsüzleri de göreceli olarak zorluk konusunda öne çıkmaktadır.

Öğrenci ve öğreticiler tarafından telaffuzu en kolay ünsüzler olarak belirtilen ilk üç ünsüzde /m/ ve /n/ ünsüzleri ortaktır.

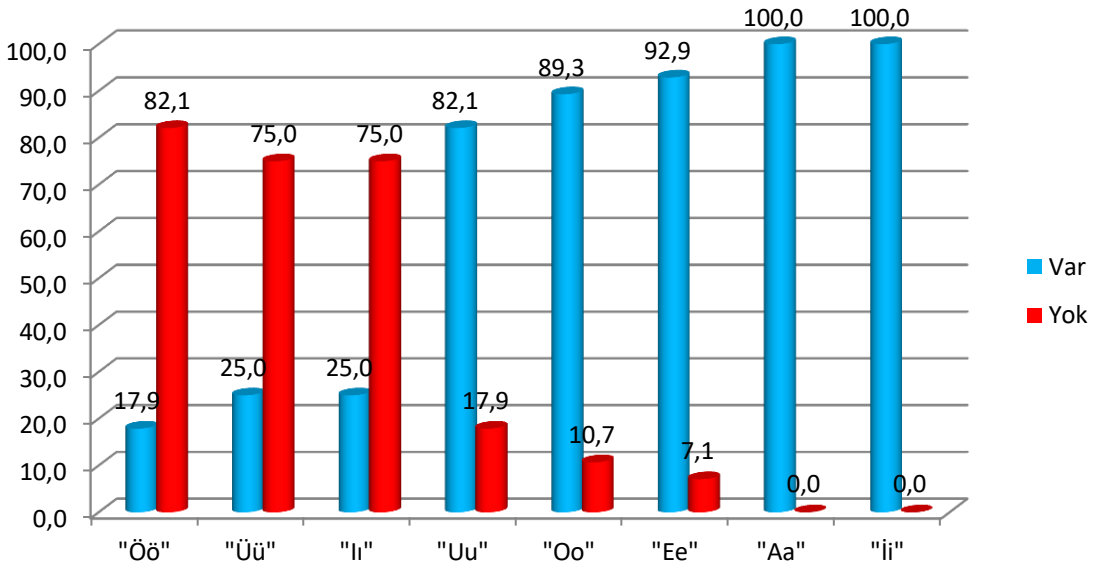
6.6.2. Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Türkçe Seslere İlişkin Bulguların Tartışılması

Bölüm 6.4. Tablo-343'te, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığını düşündüğü Türkçe sesleri ayrıntılı olarak gösteren yüzdelik oranlarına daha önce değinilmişti.

Bahsi geçen tablonun verilerinden oluşturulan grafikte (Şekil-59) görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığını düşündüğü ünlülerden öne çıkan yine /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlüleri olmuştur. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin çoğu /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin ana dillerinde bulunmadığı görüşündedir. Bununla birlikte deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tamamı /a/

ve /i/ ünlülerinin ana dillerinde bulunduğunu ifade ederken bazı öğrenciler /e/, /o/ ve /u/ ünlülerinin ana dillerinde bulunmadığını belirtmişlerdir.

Şekil-59: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündüğü Ünlülerin Sıralı Yüzdelik Dağılımı (%)



Şekil-59'da görüldüğü üzere yabancı öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığını düşündükleri ünlülerin sıralaması, Türkçedeki ünlülerin zorluk algısı sıralaması ile koşuttur. Bu koşutluk, çalışma grubundaki katılımcılardan elde edilen verilerin tutarlı olduğunu ve birbirini desteklediğini gösterirken araştırmanın da güvenilir verilerle oluşturulduğu sonucunu doğurmaktadır.

Aynı anketin ünsüzlere ilişkin bulguları ise sıralı olarak Tablo-368'de verilmiştir. Tablo-368 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki yabancı öğrenciler tarafından ana dillerinde bulunmadığı en çok ifade edilen ünsüz açık ara /ğ/ olmuştur. Bununla beraber /ç/, /j/, /p/ ve /v/ ünsüzleri de /ğ/ kadar olmasa da göreceli olarak yabancı öğrencilerin ana dillerinde bulunmayan ünlüler olarak belirtilmiştir.

Tablo-368: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Ünsüzlerin Sıralı Yüzdelik Tablosu (%)

Ünsüz	*Var %*	*Yok %*
/ğ/	10,7	89,3
/j/	64,3	35,7
/ç/	71,4	28,6
/p/	75	25
/v/	75	25
/y/	82,1	17,9
/c/	85,7	14,3
/g/	85,7	14,3
/z/	89,3	10,7
/f/	92,9	7,1
/ş/	92,9	7,1
/n/	96,4	3,6
/b/	100	0
/d/	100	0
/h/	100	0
/k/	100	0
/l/	100	0
/m/	100	0
/r/	100	0
/s/	100	0
/t/	100	0

Bir önceki bölümde (6.6.3.1.), deney ve kontrol gruplarından ayrı olmak üzere çalışma grubundaki öğrenci ve öğreticilere uygulanan Türkçe seslerin zorluk algısına ilişkin ankette de /ğ/ ünsüzünün hem öğrenci hem de öğreticilerce telaffuzu en zor algılanan ses birimi olarak ifade edilmesi manidardır. Bununla birlikte yine bir önceki bölüm olan 6.6.3.1.'de ele alınan Türkçe ünsüzlerin telaffuz zorluğuna ilişkin bulgularda telaffuzu zor olarak algılanan /ç/, /j/ ve /p/ ünsüzlerinin bu bölümde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ana dillerinde bulunmayan ünsüzlerle örtüştüğü ve zorluk algısı listesinde olduğu gibi ana dillerde bulunmayan ünsüzler listesinin de üst sıralarında yer aldığı görülmektedir. /ç/ ve /p/ ünsüzünün aynı zamanda öğreticilere uygulanan yapılandırılmış görüşme formlarında da en çok sorun yaşanan ünsüzler olarak

belirtilmesi, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken /ğ/ ses biriminden sonra en fazla sorunu /ç/ ve /p/ ünsüzlerinde yaşadığı sonucunu doğurmaktadır.

Tablo-368 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki bütün öğrencilerin /b/, /d/, /h/, /k/, /l/, /m/, /r/, /s/ ve /t/ ünsüzlerinin ana dillerinde bulunduğunu ifade ettiği de anlaşılmaktadır.

6.6.3. Yapılandırılmış Görüşme Formlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

"5.4. Yapılandırılmış Görüşme Formlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar" bölümünde ayrıntıları ele alınan açık uçlu tek soruluk yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin bulguların tartışılması bu bölümde gerçekleştirilmiştir.

Söz konusu yapılandırılmış görüşme formunda, araştırmada çalışma grubu olarak belirlenen yabancı dil olarak Türkçe öğreten 23 öğreticiye şu soru yöneltilmiştir: "Gözlem ve tecrübelerinize dayanarak dil, millet, ülke veya coğrafi bölgelere göre 'ortak' diyebileceğiniz telaffuz yanlışları var mı? Varsa lütfen aşağıya yazınız. Örneğin 'Araplar /p/ diyemez bunun yerine /b/ der.' 'Özbekistan, Tacikistan, Afganistan gibi ülkelerden gelen öğrenciler /a/ ünlüsünü /o/ ünlüsüne yakın telaffuz ediyor.' gibi."

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin telaffuz sorununa ilişkin öğreticilerin formlara aktardıkları gözlem ve tecrübelerini "telaffuzunda zorlanılan ünlüler" ve "telaffuzu karıştırılan ünlüler" olmak üzere iki grupta incelenebilir.

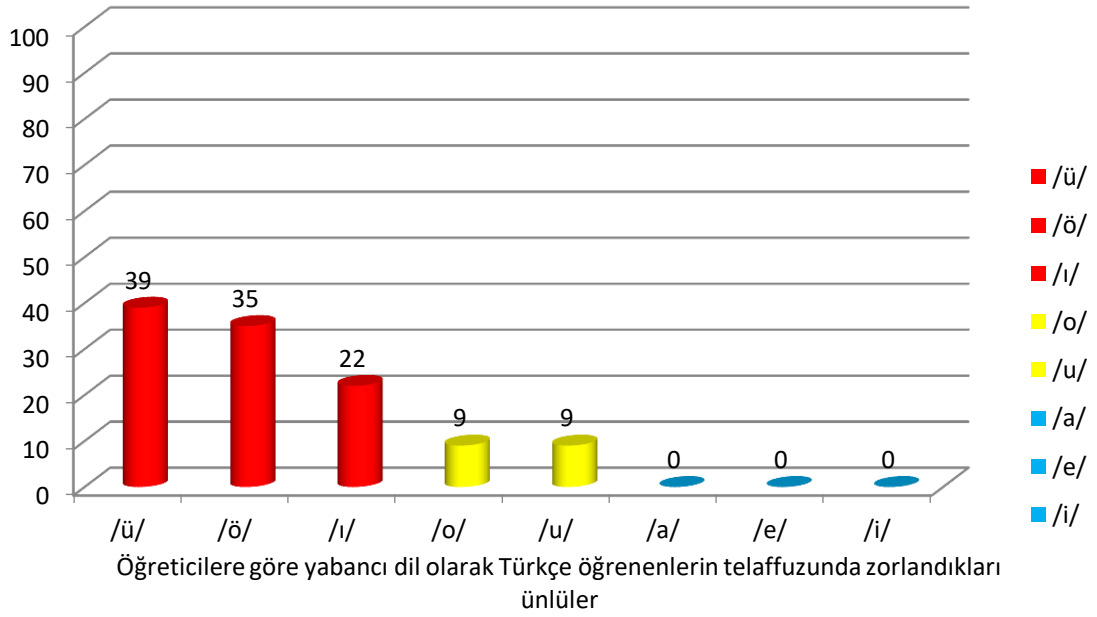
Telaffuzunda zorlanılan ünlülere ilişkin bulguların sıralı yüzdelik oranlarını gösterir grafik (Şekil-60) incelendiğinde yine aynı üç ünlünün sorun olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Zira çalışma grubundaki yabancı öğrencilerin Türkçedeki ünlülere ilişkin zorluk algısı sıralamasında, deney ve kontrol gruplarındaki yabancı öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığını düşündükleri ünlüler sıralamasında ve çalışma grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerine uygulanan yapılandırılmış görüşme formu verilerinde ortak bulgu olarak /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin telaffuzu en sorunlu ünlüler olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber Şekil-60'taki /a/, /e/ ve /i/ ünlülerinin

telaffuzlarında zorlanılmadığı, /o/ ve /u/ ünlülerinde ise genel bir zorlanma olmasa da göreceli olarak zorlanıldığı bulgusu da biraz önce bahsi geçen daha önceki verilerle aynı yöndedir. Birbirinden bağımsız üç ayrı gruptan elde edilen bulguların birbirini teyit etmesi, verilerin tutarlı olduğunu ve dolayısıyla araştırmanın güvenilir sonuçlara ulaştığını göstermektedir.

Yapılandırılmış görüşme formunda öğreticilere ünlü ünsüz sınırlaması getirilmeden açık uçlu tek soru sorulmasına ve ünlü sıralaması istenmemesine rağmen öğreticiler tarafından yüksek oranda aynı ünlülerin telaffuzunun sorun olarak belirtilmesi araştırmanın deneysel temellerinin gerçekçi olduğunu bir kere daha göstermiştir. Zira Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin gerçek telaffuz sorunu ünsüz telaffuzlarında değil, ünlü telaffuzlarında zorlanmalarıdır.

Şekil-60'ta Türkçe öğreticilerinin tecrübe ve gözlemlerine göre yabancı öğrencilerin zorlandığı ünlülerin sıralaması görülmektedir.

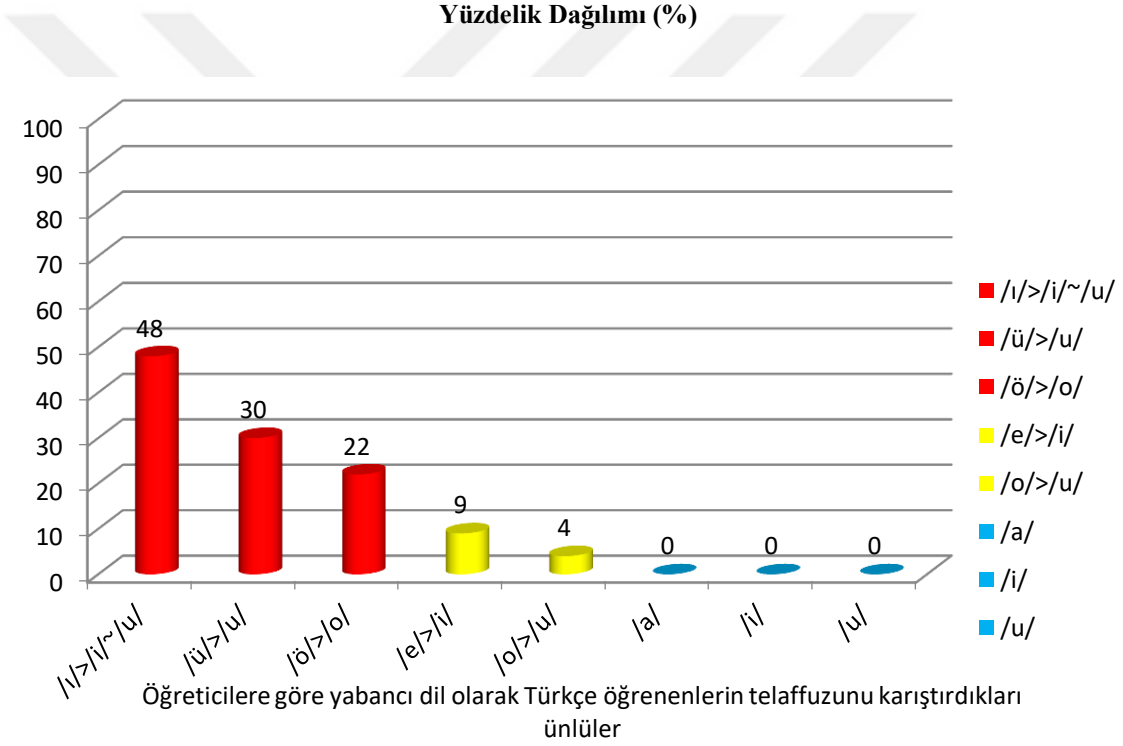
Şekil-60: Yapılandırılmış Görüşme Formu Bulgularına Göre Telaffuzunda Zorlanılan Ünlülerin Sıralı Yüzdelik Dağılımı (%)



Yapılandırılmış görüşme formlarından ulaşılan ünlülere ilişkin bir diğer bulgu ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin telaffuzunu karıştırdıkları ünlülerdir.

Şekil-61'de Türkçe öğreticilerinin tecrübe ve gözlemlerine göre yabancı öğrenciler tarafından telaffuzu en çok karıştırılan ünlüler ve bu ünlülerin hangi ünlülerle karıştırıldığı görülmektedir.

Şekil-61: Yapılandırılmış Görüşme Formu Bulgularına Göre Telaffuzu Karıştırılan Ünlülerin Sıralı Yüzdelik Dağılımı (%)



Şekil-61 incelendiğinde öğretici görüşlerine göre, yabancı öğrencilerce telaffuzunda en çok zorlanılan /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin aynı zamanda telaffuzu en çok karıştırılan ünlüler olarak da nitelendirildiği anlaşılmaktadır. Bununla beraber /a/, /i/ ve /u/ ünlülerinin telaffuzunda herhangi bir karıştırma sorunu yaşanmamaktadır. Düşük oranda da olsa /e/ ve /o/ ünlüleri göreceli olarak telaffuzu karıştırılan ünlüler arasında sayılabilir.

Şekil-60 ve Şekil-61'deki veriler birlikte ele alındığında /ı/, /ö/ ve /ü/ yabancı öğrencilerce hem karıştırılan hem zorlanılan ünlüler olarak belirmektedir. Söz konusu üç ünlü kadar yüksek oranda olmasa da /o/ ünlüsü de yabancı öğrencilerce hem karıştırılan hem de zorlanılan ünlülerden sayılabilir. /e/ ünlüsü karıştırılan ama zorlanılmayan, /u/ ünlüsü ise zorlanılan ama karıştırılmayan ünlüler olarak nitelendirilmektedir. Yabancı öğrencilerin /a/ ve /i/ ünlülerini telaffuzunda ise zorlanma veya karıştırma yaşanmamaktadır.

6.6.4. Sonuçlar Işığında Dil, Millet, Ülke veya Coğrafi Bölgelere Göre Telaffuz Becerisinde Olumlu veya Olumsuz Ortak Bir Eğilim Olup Olmadığının ve Bu Unsurların Telaffuz Becerisine Olası Etkisinin Değerlendirilmesi

"5.2.2. Ünlüler" bölümünde, yapılandırılmış görüme formuyla öğreticilerden elde edilen verilerle oluşturulan Tablo-278'de dil, millet, ülke veya coğrafi bölgelere göre yabancı öğrencilerin sorun yaşadıkları ünlüler ele alınmıştı. Tablo-369'da ise bu verilerin yüzdelik dağılımı gösterilmiştir. Bu tablodaki yüzdelik oranları, yapılandırılmış görüşme formu uygulanan öğreticilerin verdiği cevapların oranıdır.

Tablo-369: Kategorilere Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Telaffuzunda Sorun Yaşadıkları Ünlülerin Yüzdelik Oran Tablosu (%)

KATEGORİ	ÜNLÜLER								ÜNLÜLERDEKİ TOPLAM HATA YÜZDESİ
	/a/	/e/	/ı/	/i/	/o/	/ö/	/u/	/ü/	
Türk Soylular	-	-	-	-	-	%4	-	%13	%17
Afrika Ülkeleri (Kuzey Afrika Hariç)	-	-	%39	-	-	%22	-	%22	%83
Arap Ülkeleri (Orta Doğu ve Kuzey Afrika)	-	%4	%17	-	%9	%13	%4	%17	%64
Asya Ülkeleri	-	-	%4	-	%4	%17	%4	%17	%46

Avrupa Ülkeleri ve İngilizce, Fransızca Bilenler	-	%4	%17	-	-	-	-	-	%21
GENEL YÜZDE	%0	%8	%77	%0	%13	%56	%8	%69	

Tablo-369 incelendiğinde öğreticilere göre yabancı öğrenciler tarafından en sık telaffuz hatası /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinde yapılmaktadır. Bununla birlikte /e/, /o/ ve /u/ ünlülerinde göreceli olarak telaffuz sorunu yaşandığı anlaşılmaktadır. Ancak yabancı öğrencilerin /a/ ve /i/ telaffuzlarında sorun olduğu yönünde bir görüş öğreticiler tarafından bildirilmemiştir.

Kategorilere göre incelendiğinde ünlü telaffuzlarında en fazla sorun yaşayan öğrenciler -Kuzey Afrika hariç tutulmak üzere- Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerdir. Afrikalı öğrencileri, -Kuzey Afrika dâhil- Arap coğrafyasından gelen öğrenciler izlemektedir. Arap öğrencilerden sonra en fazla telaffuz sorunu yaşayan grup Asya'dan gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Avrupa'dan gelen veya İngilizce, Fransızca bilen öğrenciler, ünlülerin telaffuzunda göreceli olarak daha az sorun yaşarken kategoriler içinde telaffuz sorununu en az yaşayanlar Türk soylu ülkelerden gelen öğrencilerdir.

Türkçedeki ünlülerin telaffuzunda yabancı öğrencilerce sorun yaşanmasının değişik sebepleri olduğu düşünülebilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerce telaffuzunda sorun yaşanan ünlüler bu kısımda incelenmiş ve sorun yaşanmasının muhtemel sebepleri üzerinde durulmuştur.

Öğretici görüşlerine göre, yabancı öğrencilerin telaffuzunda en çok sorun yaşanandan sorun yaşanmayana doğru ünlüler şu şekilde sıralanmıştır: /ı/, /ü/, /ö/, /o/, /e/~/u/, /a/, /i/. Bu durumda /a/ ve /i/ sorun yaşanmayan, /e/, /o/ ve /u/ göreceli olarak sorun yaşanan, /ı/, /ö/ ve /ü/ ise kesinlikle telaffuzunda yabancı öğrencilerce sorun yaşanan ünlüler olarak öğreticiler tarafından tespit edilmiştir.

/ı/ ünlüsünün telaffuzu, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerce genel bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Söz konusu ünlünün telaffuzunda zorluk yaşanmasının temel sebebi, bu ünlünün ses birimi veya yazı birimi olarak dünya dillerinde çok nadir bulunmasıdır. Karıştırmanın sebebi ise öğrencinin daha önce hiç karşılaşmadığı /ı/ ünlüsünün yerine benzeşim yoluyla önceden bildiği /i/ ünlüsünü kullanmasıdır.

/ü/ ünlüsünün telaffuzunda da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler çok sık sorun yaşamaktadırlar. Bu ünlünün telaffuzunda sorun yaşanmasının sebepleri /ı/ ile benzer sebeplerdir. Birçok yabancı öğrencinin ana dilinde /ü/ bulunmamaktadır. Bu sebeple /ü/ telaffuzunda zorlanan yabancı öğrenci, bu ünlüyü genellikle ana dilinde var olan /u/ ile karıştırmaktadır.

Yabancı öğrencilerce telaffuzunda en çok sorun yaşanan ünlülerden bir diğeri /ö/ ünlüsüdür. Söz konusu ünlünün telaffuzunda yabancı öğrencilerce sorun yaşanmasının sebepleri /ı/ ve /ü/ ünlüsü ile aynı sebeplerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ana dillerinde /ö/ ünlüsü genellikle bulunmadığından yabancılarca bu ünlünün telaffuzunda zorlanılmakta ve ana dillerinde bulunan /o/ ünlüsü ile karıştırılmaktadır.

/ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinde yaşanan genel telaffuz sorunu diğer ünlülerde genele yansımamaktadır. /o/ ünlüsünün telaffuzunda zorlanan gruplar Araplar ve Asyalılar olarak tespit edilmiştir. Bilindiği üzere Arapçada ve bazı Asya dillerinde /o/ ünlüsü ses birimi veya yazı birimi olarak bulunmamaktadır. Söz konusu ünlünün telaffuzunda zorlanılması bu sebepledir. Türkçe öğrenen Arap ve bazı Asyalı öğrenciler bu yüzden /o/ ünlüsünü ana dillerinde var olan /u/ ünlüsü ile karıştırmaktadırlar.

/e/ ünlüsü için de genel bir telaffuz hatası söz konusu değildir. Bu ünlünün telaffuzunda sorun yaşayan iki grup, Avrupa'dan veya Arap coğrafyasından gelen yabancı öğrencilerdir. Özellikle Avrupa'dan gelen veya İngilizce bilen yabancı öğrenciler, /e/ ünlüsünün telaffuzunu İngilizcedeki telaffuzu ile karıştırmakta ve /i/ gibi veya /i/ sesine yakın telaffuz etmektedirler. Arap öğrencilerin İngilizce bilenlerinde de durum aynıyken İngilizce bilmeyen Arap öğrenciler /e/ ünlüsünü ana dillerindeki

söyleyişe benzeterek telaffuz etmektedirler. Zira Arapçadaki /e/ biraz daha /a/ ünlüsüne yakın telaffuz edilmektedir.

/e/ ünlüsünde olduğu gibi yine genel bir telaffuz hatası görülmeyen /u/ ünlüsünün telaffuzunda yaşanan kısmi sorunun da İngilizce kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır. Zira Arap ve diğer Asya ülkelerinden gelen ve İngilizce bilen bazı yabancı öğrencilerin nadiren de olsa /u/ ünlüsünü İngilizcedeki gibi /yu/ biçiminde telaffuz ettiğine öğreticilerce şahit olunmuştur.

Genel olarak Türkçedeki ünlülerin karıştırılması noktalı ünlüler ile noktasız ünsüzlerin birbiriyle karıştırılması biçiminde görülmektedir. Yabancı öğrencilerce Türkçe öğreniminin ilk zamanlarında ana dilin de etkisiyle çoğunlukla /ı/ yerine /i/, /ö/ yerine /o/ ve /ü/ yerine /u/ kullanılırken öğrenimin ilerleyen zamanlarında /o/ ile /u/ ve /ö/ ile /ü/ birbirileriyle karıştırılmaktadır.

/a/ ve /i/ ünlülerinin telaffuzuyla ilgili yabancı öğrencilerin sorun yaşadığına dair öğreticiler tarafından herhangi bir görüş bildirilmemiştir. Bu bakımdan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde telaffuz sorunu en az yaşanan ünlülerin /a/ ve /i/ olduğu söylenebilir.

6.6.5. Deneysel Çalışma Sonuçlarının Tartışılması

Araştırmanın bu kısmında, deneysel çalışma sonuçları tartışılmıştır.

6.6.5.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Ünlü Telaffuzları Formant Frekansları Değerleri ile Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalitesini Değerlendirme Formu Sonuçlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test ve son test olarak ünlü telaffuzlarının başarısını değerlendiren formant frekansı analizleri ve işitsel kalite değerlendirme sonuçları karşılaştırmalı olarak bu bölümde tartışılmıştır.

Tablolardaki (+) işareti ön teste göre son testteki gelişmeyi, (-) işareti ise gerilemeyi ifade etmektedir. Ayrıca koyu yeşil renk, öğretici formant frekansına daha yakın olan öğrenci grubunu göstermektedir.

6.6.5.1.1. Deney ve Kontrol Grupları Erkek Öğrenciler

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrencilere ait deneysel çalışma bulguları karşılaştırılmıştır.

Tablo-370: Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Son Test Ünlü Formant Frekans Değerlerindeki Gelişme ile Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Gelişimlerinin Karşılaştırma Tablosu

Ünlü Formant Frekansları	Deney Grubunun Kontrol Grubuna Göre Öğretici Formant Frekansına Yakınlığı Uzaklığı %	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre Deney Grubundaki İyileşme Kötüleşme	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre Kontrol Grubundaki İyileşme Kötüleşme	DEÖ İşitsel Kalite Puanı	DES İşitsel Kalite Puanı	KEÖ İşitsel Kalite Puanı	KES İşitsel Kalite Puanı
AaF1	1,17	+	+	**2,7**	**3,0**	**3,0**	**3,0**
AaF2	-0,27	+	-				
EeF1	5,37	+	+	**2,7**	**3,0**	**3,0**	**3,0**
EeF2	3,20	+	+				
IıF1	-1,42	+	-	**1,7**	**2,8**	**2,0**	**2,8**
IıF2	4,21	+	+				
İiF1	1,90	-	+	**2,7**	**3,0**	**2,7**	**3,0**
İiF2	3,47	+	-				
OoF1	-0,71	-	+	**2,5**	**2,9**	**2,9**	**2,9**
OoF2	-1,35	+	+				
ÖöF1	6,40	+	+	**1,2**	**3,0**	**1,7**	**2,0**
ÖöF2	16,55	+	+				
UuF1	-0,74	-	+	**2,1**	**2,9**	**2,2**	**2,6**
UuF2	3,48	+	-				
ÜüF1	5,32	+	+	**1,5**	**3,0**	**1,8**	**2,1**
ÜüF2	8,40	+	+				

1,0-1,6:	**Kötü**
1,7-2,3:	**Orta**
2,4-3,0:	**İyi**

Tablo-370 incelendiğinde deney grubundaki erkek öğrencilerin ünlü telaffuzlarına ilişkin hem F1 hem de F2 formant frekansı değerlerinde /e/, /i/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinde, buna karşın kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ise sadece /o/ ünlüsünde öğretici değerlerine daha yakın sonuçlar elde edebildiği görülmektedir.

/a/ ünlüsünde F1 değerinde deney grubu, F2 değerinde kontrol grubundaki erkek öğrenciler öğretici değerlerine daha yakın görünmektedir. Ancak her ne kadar kontrol grubu F2 değeri deney grubuna göre öğretici değerine daha yakın görünse de kontrol grubu ön test değerleri ile son test değerleri karşılaştırıldığında bir gerileme söz konusudur. Bu durum, /a/ ünlüsünde de deney grubu lehine bir gelişmenin olduğu sonucunu göstermektedir.

/ı/ ünlüsünde ise F1 değerinde kontrol grubu, F2 değerinde deney grubundaki erkek öğrenciler öğretici değerlerine daha yakın görünmektedir. Ancak her ne kadar kontrol grubu F1 değeri deney grubuna göre öğretici değerine daha yakın görünse de kontrol grubu ön test değerleri ile son test değerleri karşılaştırıldığında bir gerileme söz konusudur. Bu durumda, /ı/ ünlüsünde de deney grubu lehine bir gelişmenin olduğu söylenebilir.

/u/ ünlüsünde F1 değerinde kontrol grubu, F2 değerinde deney grubundaki erkek öğrenciler öğretici değerlerine daha yakın görünmektedir. Ön test değerleri ile son test değerleri karşılaştırıldığında deney grubu için F1 değerinde, kontrol grubu için F2 değerinde bir gerileme söz konusudur. Ancak her iki grubun öğretici değerlerine yakınlığı incelendiğinde deney grubunun F2 değerinde %3,48, kontrol grubunun F1 değerinde %0,74 oranında daha öğretici değerlerine daha yakın olduğu görülmektedir. Bu durum, /u/ ünlüsünde de deney grubu lehine bir gelişmenin söz konusu olduğu sonucunu doğurmaktadır. Zira /u/ ünlüsüne ait ön test ve son test işitsel kalite değerleri de bu durumu desteklemektedir.

Tablo-370'teki ünlü formant frekans verileri bütünsel olarak değerlendirildiğinde F1 ve F2 olmak üzere toplam 16 değeri bulunan ünlülerin 11 değerinde deney

grubundaki erkek öğrencilerin, 5 değerinde kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öğreticilere daha yakın sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Bununla beraber /o/ ünlüsü hariç diğer yedi ünlüde deney grubu formant frekanslarının kontrol grubuna göre daha iyi sonuçlara ulaştığı anlaşılmaktadır. /o/ ünlüsünün işitsel kalitesine bakıldığında ön test değerine göre deney grubunun son testte gelişim kaydettiği görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrencilere ait ünlü telaffuzlarının işitsel kalite değerlendirmeleri incelendiğinde deney grubu erkek öğrencilerin son testte telaffuz ettiği bütün ünlülerde işitsel kalite gelişimi sağlayarak mükemmel seviyeye eriştiği görülmektedir. Buna karşın kontrol grubu erkek öğrencilerin /ı/, /i/ ve /u/ ünlülerinde gelişim sağlayarak mükemmele ulaştığı, /ö/ ve /ü/ ünlülerinde sayısal gelişim sağlamasına rağmen işitsel kalite değerinde bir iyileşme gerçekleştiremeyerek son testte de ön test değerlerindeki gibi orta kalitede kaldığı; /a/, /e/ ve /o/ ünlülerinde ise zaten iyi olan ön test değerlerinin korunduğu görülmektedir.

Tablo-370'teki ünlü telaffuzları işitsel kalite sonuçları bütünsel olarak değerlendirildiğinde /a/, /e/ ve /o/ ünlülerinin telaffuzunda kontrol grubunun zaten iyi olan ön test değerlerini koruduğu, buna karşılık deney grubunun söz konusu ünlülerin telaffuzunda işitsel kalite gelişimi kaydederek /a/ ve /e/ ünlülerinde mükemmele, /o/ ünlüsünde ise mükemmele yakın bir değere ulaştığı anlaşılmaktadır.

/i/ ünlüsünde her iki grubun da aynı ön test ve son test puanlarına sahip olarak mükemmele ulaştıkları görülmektedir.

/ı/ ünlüsü için deney grubunun ön test puanı daha düşük olmasına rağmen son testte kontrol grubuyla aynı puana ulaştığı ve mükemmele yakın bir işitsel kalite sağladığı anlaşılmaktadır.

/u/ ünlüsünün işitsel kalitesinde her iki grubun da gelişme sağladığı ancak deney grubunun ön test değerinin kontrol grubu ön test değerinden daha kötü olmasına rağmen son testte kontrol grubunun puanından daha yüksek bir puan aldığı ve kontrol grubundan

daha fazla iyileşme sağlayarak mükemmele yakın bir işitsel kaliteye eriştiği görülmektedir.

Yabancı öğrencilerin telaffuzunda en çok sorun yaşadıkları /ö/ ve /ü/ ünlülerinde ise deney grubundaki erkek öğrenciler ön testte çok kötü olan işitsel kalite puanlarını son testte iyileştirerek tam puan alıp mükemmel bir işitsel kalite gelişimi sağlamışken, kontrol grubundaki öğrenciler ön testlerde deney grubundan daha iyi puanlara sahip olmalarına rağmen son testte sayısal yükselme gösterseler de istenen telaffuz kalitesine ulaşamayarak ön testteki gibi orta seviyede kalmışlar ve işitsel kalite bakımından bir gelişme sağlayamamışlardır.

6.6.5.1.2. Deney ve Kontrol Grupları Bayan Öğrenciler

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarındaki bayan öğrencilere ait deneysel çalışma bulguları karşılaştırılmıştır.

Tablo-371: Deney ve Kontrol Grubundaki Bayan Öğrencilerin Son Test Ünlü Formant Frekans Değerlerindeki Gelişme ile Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Gelişimlerinin Karşılaştırma Tablosu

Ünlü Formant Frekansları	Deney Grubunun Kontrol Grubuna Göre Öğretici Formant Frekansına Yakınlığı Uzaklığı **%**	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre Deney Grubundaki İyileşme Kötüleşme	Öğretici Formant Frekans Değerlerine Göre Kontrol Grubundaki İyileşme Kötüleşme	DBÖ İşitsel Kalite Puanı	DBS İşitsel Kalite Puanı	KBÖ İşitsel Kalite Puanı	KBS İşitsel Kalite Puanı
AaF1	0,51	+	+	**3,0**	**3,0**	**3,0**	**2,9**
AaF2	4,57	+	+				
EeF1	0,11	+	+	**3,0**	**3,0**	**2,8**	**3,0**
EeF2	-0,11	+	+				
IıF1	-6,52	-	+	**1,5**	**2,9**	**2,4**	**2,9**
IıF2	8,67	+	+				
İiF1	-2,75	+	+	**3,0**	**3,0**	**3,0**	**3,0**
İiF2	0,08	+	+				
OoF1	0,39	-	+	**2,5**	**3,0**	**2,8**	**2,7**
OoF2	4,85	+	-				

ÖöF1	7,94	+	+	**2,0**	**2,8**[71]	**1,9**	**1,8**
ÖöF2	5,42	+	+				
UuF1	2,98	+	+	**2,5**	**3,0**	**2,4**	**2,3**
UuF2	18,85	+	+				
ÜüF1	-6,67	-	+	**2,3**	**3,0**	**2,3**	**2,5**
ÜüF2	3,83	+	+				

1,0-1,6:	**Kötü**
1,7-2,3:	**Orta**
2,4-3,0:	**İyi**

Tablo-371 incelendiğinde deney grubundaki bayan öğrencilerin ünlü telaffuzlarına ilişkin hem F1 hem de F2 formant frekansı değerlerinde /a/, /o/, /ö/ ve /u/ ünlülerinde öğretici değerlerine daha yakın sonuçlar elde ettiği, buna karşın kontrol grubundaki bayan öğrencilerin hem F1 hem F2 formant frekansı beraber değerlendirildiğinde hiçbir ünlüde öğretici değerlerine daha yakın sonuçlar elde edemediği görülmektedir.

/e/ ünlüsünde F1 değerinde deney grubundaki, F2 değerinde kontrol grubundaki bayan öğrenciler öğretici değerlerine daha yakın görünmektedir. Söz konusu ünlünün işitsel kalite değerlendirmesine bakıldığında her iki grubun da başarılı olduğu anlaşılmaktadır.

/ı/ ünlüsünde ise F1 değerinde kontrol grubundaki, F2 değerinde deney grubundaki bayan öğrenciler öğretici değerlerine daha yakın görünmektedir. Deney grubunun F1 değerindeki sapmaya rağmen söz konusu ünlünün işitsel kalite değerlendirmesine bakıldığında iki grubun da aynı başarıya ulaştığı anlaşılmaktadır. Kaldı ki deney grubundaki bayan öğrenciler, işitsel kalite bakımından en büyük başarıyı /ı/ ünlüsünde yakalamışlardır.

[71] /ö/ ünlüsünün frekans değerlerindeki büyük gelişmeye rağmen işitsel kalitesinin nispeten düşük çıkmasının sebebi bayan öğrenci F2 değerinin bayan öğretici F2 değerine çok uzak (%12,75) kalmasındandır. **Deney Grubu Bayan Ön Test F2:** 1296,1; **Deney Grubu Bayan Son Test F2:** 1431,1; **Bayan Öğretici F2:** 1640,3

/i/ ünlüsünde F1 değerinde kontrol grubundaki, F2 değerinde deney grubundaki bayan öğrenciler öğretici değerlerine daha yakın görünmektedir. /i/ ünlüsünün işitsel kalite değerlendirmesine bakıldığında her iki grubun da ön testteki başarıyı koruduğu anlaşılmaktadır.

/ü/ ünlüsünde F1 değerinde kontrol grubundaki, F2 değerinde deney grubundaki bayan öğrenciler öğretici değerlerine daha yakın görünmektedir. /ü/ ünlüsünün işitsel kalite değerlendirmesine bakıldığında ön test puanları aynı olan iki gruptan deney grubunun gelişim göstererek mükemmele ulaştığı ancak kontrol grubunun sayısal yükselmeye rağmen telaffuz kalitesi anlamında yeterince gelişme kaydedemediği anlaşılmaktadır.

Tablo-371'deki ünlü formant frekans verileri bütünsel olarak değerlendirildiğinde F1 ve F2 olmak üzere toplam 16 değeri bulunan ünlülerin 12 değerinde deney grubundaki bayan öğrencilerin, 4 değerinde kontrol grubundaki bayan öğrencilerin öğreticilere daha yakın sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Bununla beraber F1 ve F2 değerleri bütün olarak ele alındığında ünlülerin tamamında deney grubu lehine daha iyi sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarındaki bayan öğrencilere ait ünlü telaffuzlarının işitsel kalite değerlendirmeleri incelendiğinde deney grubundaki bayan öğrencilerin /a/, /e/ ve /i/ ünlüleri için ön testteki telaffuz başarılarını son testte de korudukları görülmektedir. Buna ek olarak son testte telaffuz ettiği /ı/, /o/, /ö/, /u/ ve /ü/ ünlülerinde ön teste göre işitsel kalite gelişimi sağlayarak mükemmel veya mükemmele yakın seviyelere eriştiği anlaşılmaktadır.

Kontrol grubundaki bayan öğrencilerin ön testte var olan /i/ telaffuzuna ilişkin başarılarını son testte de korudukları, /e/ ve /ı/ ünlülerinde gelişme göstererek mükemmel veya mükemmele yakın seviyeye ulaştıkları görülmektedir. Buna karşın /ü/ ünlüsündeki sayısal yükselmeye rağmen telaffuz kalitesi bakımından fazla bir gelişme kaydedemedikleri, ayrıca /a/, /o/, /ö/ ve /u/ ünlülerinde ön testteki puanlarını

koruyamadıkları ve söz konusu ünlülerde sınırlı da olsa bir telaffuz kötüleşmesi olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-371'deki ünlü telaffuzları işitsel kalite sonuçları bütünsel olarak değerlendirildiğinde /i/ ünlüsünde her iki grubun da ön testteki mükemmel telaffuzu son testte de korudukları görülmektedir.

/a/ ünlüsü için deney grubunun ön testteki mükemmel telaffuz başarısını son testte de gösterebildiği buna karşın kontrol grubunun ön testte mükemmel olan /a/ telaffuzunun son testte az da olsa bozulmaya uğradığı anlaşılmaktadır.

/e/ ünlüsünün telaffuzlarında deney grubu ön testteki başarısını son testte de korurken kontrol grubu söz konusu ünlünün telaffuzunda ön teste göre gelişme kaydetmiştir.

/ı/ telaffuzlarında ise her iki grup da ön teste göre son testte başarı göstermiştir. Deney grubundaki bayan öğrenciler için ön testte 1,5 puanla "kötü" olarak değerlendirilen /ı/ telaffuzu son testte 2,9 puana ulaşarak mükemmele yaklaşmıştır. /ı/ ünlüsü deney grubu bayan öğrencilerin telaffuzun işitsel kalitesi bakımından en fazla gelişme kaydettiği ünlüdür. Kontrol grubundaki bayan öğrenciler ise /ı/ telaffuzlarında ön testte aldıkları 2,4 puanla alt sınırdaki "iyi" değerlendirmesini son testte 2,9'a çıkararak korumuşlardır.

/o/ ünlüsünün işitsel kalitesinde deney grubu ön testteki başarılarını geliştirerek son testte tam puanla mükemmele ulaşırken söz konusu ünlü için kontrol grubu ön teste göre son testte işitsel kalite bakımından az da olsa bir düşüş yaşamışsa da "iyi" değerlendirmesi içerisinde kalmıştır.

Kontrol grubu bayan öğrencilerin telaffuz ettikleri ünlülerin işitsel kalitesinde düşüş yaşadığı bir başka ünlü ise /ö/ olmuştur. Söz konusu ünlüde kontrol grubu bayan öğrenciler için ön testte 1,9 puanla "orta" seviyede telaffuz kalitesi tespit edilmişken son testte bu puan 1,8'e gerilemiş ve /ö/ telaffuzu ön testte olduğu gibi orta seviye işitsel

kalitesinde kalarak gelişim göstermemiştir. Deney grubunda ise ön testte 2,0 puanla "orta" seviyedeki /ö/ telaffuzunun kalitesi son testte 2,8'e yükselerek "iyi" değerlendirmesine sahip olmuştur. Ayrıca /ı/ ünlüsünden sonra deney grubundaki bayan öğrencilerin işitsel kalite bakımından en fazla gelişme kaydettiği ünlü /ö/ olarak tespit edilmiştir.

/u/ ünlüsü de kontrol grubu bayan öğrencilerin işitsel kalite gerilemesi yaşadığı ünlülerden olmuştur. Zira kontrol grubu bayan öğrenciler için ön testte 2,4 puanla "iyi" alt sınırında değerlendirilen /u/ telaffuzlarının işitsel kalitesi son testte 2,3 puana gerileyerek "orta" seviyeye düşmüştür. Buna karşın deney grubundaki bayan öğrencilerin aynı ünlüye ait işitsel kalite ön test puanları 2,5 iken son testte 3,0 tam puana yükselerek mükemmele ulaşmıştır.

Deney grubundaki bayan öğrencilerin /ı/ ve /ö/ ünlülerinden sonra en fazla telaffuz gelişimi kaydettiği ünlü /ü/ ünlüsü olmuştur. Deney grubundaki bayan öğrencilerin /ü/ ünlüsüne ilişkin ön test puanları 2,3 ile "orta" seviyede değerlendirilmişken son testte 3,0 tam puana yükselerek mükemmele ulaşmıştır. Kontrol grubundaki gelişim ise sınırlıdır. Ön testte deney grubuyla aynı puan olan 2,3 puan alarak "orta" seviyede değerlendirilen kontrol grubu bayan öğrencileri son testte 2,5 puan alarak "iyi" seviyeye yükselmiş olsa da deney grubunun başarısını yakalayamamıştır.

Deney grubundaki bayan öğrencilerin telaffuzunda en çok gelişme gösterdiği /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlüleri aynı zamanda deney grubu erkek öğrencilerin de en fazla gelişme gösterdiği ünlüler olarak tespit edilmiştir. Bulgular göz önüne alındığında yabancı öğrencilerin telaffuzunda en çok sorun yaşadığı ünlüler olan /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin telaffuz gelişiminde deneysel çalışmada uygulanan tekniğin etkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

6.6.5.2. Öğrencilere, Öğreticilere, Türkçe Öğretim Setlerine ve Önceki Çalışmalara Ait Ünlü Temel Frekans ve Formant Frekansları Değerlerinin Karşılaştırılması ve Tartışılması

Bu bölümde deneysel çalışma grubundaki öğrenci ve öğreticilerin telaffuzuna ait ünlü frekansları, çalışma grubundaki Türkçe öğretim setlerinden elde edilen ünlü frekansları ve alan yazınında tespit edilen ünlü frekansları, erkek ve bayan olmak üzere iki ayrı tablo hâlinde verilmiştir. Zira erkek ve bayan sesleri farklı frekans değerlerine sahip olduğu için birbirinden ayrı incelenmektedir.

Erkek ve bayan seslerinin farklı frekanslara sahip olması gibi genç ve yaşlı sesleri de birbirinden farklı formant frekansı değerlerine sahiptir. Bu sebeple araştırmamızın deneysel çalışma kısmında yabancı öğrenci telaffuzlarını değerlendirmede ölçüt olarak çalışma grubundaki öğreticilere ait formant frekans değerleri kullanılmıştır. Zira öğrenci ve öğretici çalışma grupları birbirine yakın yaş aralığındadır. Önceki çalışmaların bulgularında görülen küçük sayısal farklılıklar, genellikle katılımcıların yaş aralığı farkından kaynaklanmaktadır.

Bu kısımda incelenen Tablo-372 ve Tablo-373'te birinci sütun "3.2.3. Türkçe Öğretim Seti Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu" bölümünde ayrıntılı biçimde açıklanan Türkçe öğretim setleri ve internet kaynaklarını ifade etmektedir.

İkinci ve üçüncü sütun "3.3.4. Önceki Çalışmalara Ait Ünlü Frekans Değerleri Tabloları" bölümünde belirtilen çalışmalara ilişkin bulguları ifade etmektedir. Önceki çalışmalara ilişkin ünlü frekans değerleri Tablo-372 ve Tablo-373'te iki ayrı grupta ele alınmıştır. Önceki çalışmalara ait bulguların genel ortalaması ikinci sütunda, PRAAT ses analiz programı kullanılan önceki çalışmalara ait bulguların ortalaması ise üçüncü sütunda verilmiştir. Bunun en önemli sebebi bu araştırmanın deneysel çalışma kısmındaki öğrenci ve öğretici telaffuzlarının analizinde de PRAAT ses analiz programının kullanılmış olmasıdır. Önceki çalışmalarla bu araştırma arasındaki karşılaştırmaların daha sağlıklı yapılabilmesi için PRAAT kullanılan çalışmaların ortalaması ayrı bir sütunda verilmiştir. Bununla birlikte PRAAT ses analiz programı

kullanılmayan bazı çalışmalardaki bazı formant frekansı değerlerinde kimi iç tutarsızlıklar ve yanlışa varan sapmalar da görülmektedir. Söz konusu durum, araştırmamızdaki frekans değerlerinin bir anlamda sağlamasının yapıldığı işitsel kalite değerlendirme çalışmasında daha net belirmiştir.

Örneğin deney grubundaki bayan öğrencilerin /ö/ telaffuzuna ilişkin F2 formant frekansına ait son test değeri, işitsel kalite bakımından mükemmel olmamasına rağmen PRAAT kullanılmayan bazı önceki çalışmalara çok yakın sayısal değerde görünmektedir. Bu durumda ses analiz programlarına göre formant frekans değerlerinin çok fazla değişkenlik gösterebildiği düşünülmemelidir. Zira diğer formant frekansı değerlerinde bütün çalışmalarda uyum söz konusudur. Bu hataların sadece bayan telaffuzlarında ve sadece /e/, /ö/ F2 ile /ı/ F1 değerlerinde görülmesi maddi hatanın da söz konusu olabileceğini akla getirmektedir. Ancak her hâlükârda tek başına sayısal değerlendirmenin yeterli olmadığı, formant frekans değerlendirmeleriyle beraber işitsel kalite değerlendirmesinin de elzem olduğu söylenebilir.

Dördüncü sütun, deneysel kısımda öğrenci telaffuzlarını değerlendirmede ölçüt olarak kullanılan çalışma grubundaki öğreticilere ait değerleri, sonraki sütunlar ise deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ait ünlü telaffuzlarının ön test ve son test formant frekansı değerlerini göstermektedir.

Daha önce de belirtildiği üzere F0 temel frekans olup sesin perdesini ifade etmektedir. Başka bir deyişle her insanın kendine özgü ses rengini gösteren değer F0 değeridir. Ünlülerin değerlendirilmesinde belirleyici olan ise F1 ve F2 formant frekanslarıdır. Bu iki değer ünlülerin incelenmesinde genel olarak yeterli görülmektedir. F3 ise daha çok alt ses birimi (alofon) araştırmalarında gerekli olmaktadır. Bu kısımdaki tablolarda, çalışmada kullanılan F1 ve F2 değerlerinin yanı sıra bütün frekansların verilmesinin sebebi araştırmacılara kaynak oluşturma çabasıdır. Zira formant frekansları üzerine yapılan çalışmalar alan yazınında fazla yer tutmamaktadır.

Tablo-372: Erkek Telaffuzlarına İlişkin Ünlü Frekansları Tablosu								
ÜNLÜ FREKANSLARI	CD ERKEK ORTALAMA	ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR TÜM ERKEK ORTALAMA	ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR PRAAT ERKEK ORTALAMA	ERKEK ÖĞRETİCİ ORTALAMA	DEÖ ORTALAMA	DES ORTALAMA	KEÖ ORTALAMA	KES ORTALAMA
AaF0	114,5	134,0	135,0	144,1	141,9	140,3	137,1	130,4
AaF1	**703,8**	**633,3**	**636,9**	**665,9**	**690,4**	**642,2**	**712,5**	**697,4**
AaF2	**1178,2**	**1214,9**	**1189,0**	**1142,0**	**1229,4**	**1208,0**	**1181,7**	**1204,9**
AaF3	2609,8	2677,7	2707,5	2774,6	2579,9	2615,4	2715,1	2685,4
EeF0	112,7	131,7	132,0	149,5	144,6	139,6	138,6	132,4
EeF1	**518,0**	**492,4**	**485,7**	**459,4**	**490,9**	**457,8**	**509,1**	**485,7**
EeF2	**1869,9**	**1821,7**	**1830,1**	**1956,7**	**2025,0**	**1958,2**	**2021,3**	**2020,8**
EeF3	2505,2	2582,8	2580,5	2682,2	2670,4	2666,0	2756,3	2703,9
IıF0	122,7	138,0	134,5	156,5	148,1	147,3	145,0	138,2
IıF1	**362,3**	**435,0**	**393,5**	**400,4**	**356,0**	**383,9**	**408,1**	**411,2**
IıF2	**1448,5**	**1523,0**	**1500,4**	**1350,1**	**1780,9**	**1351,3**	**1650,2**	**1408,2**
IıF3	2487,9	2575,0	2513,0	2617,6	2783,1	2686,1	2810,3	2680,6
İiF0	121,8	143,7	140,0	165,6	151,0	150,1	146,5	141,1
İiF1	**282,4**	**311,1**	**318,5**	**300,4**	**302,1**	**304,0**	**359,8**	**309,7**
İiF2	**2221,3**	**2129,0**	**2080,6**	**2219,1**	**2293,5**	**2236,6**	**2246,5**	**2313,6**
İiF3	2841,8	2844,3	2915,0	2945,7	3067,9	3025,4	2975,9	2953,3
OoF0	117,9	134,3	135,5	152,9	145,6	145,6	145,2	138,5
OoF1	**515,6**	**471,0**	**486,1**	**478,5**	**481,6**	**475,0**	**503,7**	**478,4**
OoF2	**1009,1**	**970,4**	**960,8**	**929,2**	**980,4**	**977,4**	**860,8**	**893,5**
OoF3	2675,2	2701,2	2764,0	2885,6	2617,7	2573,1	2781,8	2643,7
ÖöF0	119,9	132,3	128,0	154,8	154,1	142,6	149,3	141,4
ÖöF1	**455,0**	**481,7**	**464,1**	**446,7**	**393,4**	**442,1**	**406,7**	**413,5**
ÖöF2	**1410,1**	**1494,8**	**1459,2**	**1456,9**	**1030,7**	**1410,0**	**1125,1**	**1168,8**
ÖöF3	2325,5	2474,5	2459,5	2524,4	2543,7	2462,7	2659,6	2522,9
UuF0	126,5	145,0	143,0	155,0	155,3	151,6	155,9	147,6
UuF1	**351,4**	**345,8**	**382,4**	**352,0**	**346,5**	**345,0**	**403,0**	**356,4**
UuF2	**1023,2**	**955,8**	**1028,5**	**960,3**	**1117,4**	**963,3**	**984,1**	**996,7**
UuF3	2603,7	2460,1	2627,0	2760,1	2499,5	2566,6	2711,4	2461,3
ÜüF0	124,7	145,7	141,0	155,7	162,9	154,6	155,1	152,4
ÜüF1	**293,9**	**338,8**	**336,6**	**321,7**	**362,9**	**317,1**	**386,8**	**343,4**
ÜüF2	**1667,8**	**1673,3**	**1686,5**	**1649,5**	**1372,1**	**1802,6**	**1203,1**	**1357,9**
ÜüF3	2364,4	2366,3	2402,5	2342,1	2525,3	2398,9	2583,4	2452,4

Tablo-372 incelendiğinde erkeklerin telaffuz ettiği ünlülere ilişkin formant frekanslarının birbirine koşut değerlerde olduğu görülmektedir. Bu koşut değerler, ünlülerin formant frekansı üzerine yapılan çalışmaların birbirini destekler verilere sahip

olduğunu ve araştırmamızdaki deneysel çalışma sonuçlarının önceki çalışmalardaki bulguları doğrular nitelikte olduğunu göstermektedir.

Tablo-373: Bayan Telaffuzlarına İlişkin Ünlü Frekansları Tablosu

ÜNLÜ FREKANSLARI	CD BAYAN ORTALAMA	ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR TÜM BAYAN ORTALAMA	ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR PRAAT BAYAN ORTALAMA	BAYAN ÖĞRETİCİ ORTALAMA	DBÖ ORTALAMA	DBS ORTALAMA	KBÖ ORTALAMA	KBS ORTALAMA
AaF0	237,5		237,0	224,4	225,4	231,0	209,9	195,4
AaF1	**845,3**	**746,1**	**751,6**	**844,4**	**814,1**	**796,1**	**810,5**	**791,8**
AaF2	**1325,0**	**1387,6**	**1353,3**	**1325,7**	**1404,5**	**1342,3**	**1467,9**	**1402,9**
AaF3	3083,7	2905,9	3029,0	3157,8	2909,8	2841,8	2788,0	2721,7
EeF0	225,3		228,0	225,6	218,4	229,9	211,2	205,1
EeF1	**619,2**	**545,7**	**567,5**	**605,3**	**556,2**	**547,4**	**510,8**	**546,7**
EeF2	**2034,4**	***1890,4***	**2168,0**	**2270,1**	**2326,2**	**2290,7**	**2498,1**	**2288,3**
EeF3	2895,4	2837,3	3018,5	3039,6	3035,2	2998,3	3134,7	3039,1
IıF0	245,9		227,0	232,5	230,0	233,7	227,0	210,6
IıF1	**455,1**	***618,4***	**471,1**	**469,5**	**493,2**	**505,3**	**477,9**	**464,3**
IıF2	**1642,1**	**1718,5**	**1665,5**	**1544,2**	**2091,4**	**1493,2**	**1905,0**	**1729,1**
IıF3	2975,2	2903,4	2960,5	3045,7	2934,5	2884,2	3010,7	3094,8
İiF0	236,8		234,0	229,5	211,7	228,5	219,6	225,3
İiF1	**328,5**	**433,2**	**410,7**	**378,2**	**433,1**	**423,6**	**414,0**	**413,2**
İiF2	**2382,5**	**2302,8**	**2482,0**	**2605,1**	**2457,1**	**2702,9**	**2822,3**	**2705,0**
İiF3	3271,3	3157,3	3306,0	3311,2	3285,1	3318,3	3477,1	3334,7
OoF0	221,9		235,0	226,6	220,2	223,6	205,8	214,4
OoF1	**564,5**	**550,3**	**550,3**	**576,3**	**555,6**	**555,3**	**534,1**	**553,1**
OoF2	**967,8**	**1019,2**	**1000,8**	**1036,8**	**1220,7**	**994,1**	**1049,9**	**1129,8**
OoF3	3189,5	2692,9	2983,5	3180,4	2945,4	2981,5	3075,5	3152,5
ÖöF0	227,8		215,0	227,2	236,9	225,8	219,1	213,2
ÖöF1	**558,4**	**525,1**	**532,2**	**564,0**	**501,7**	**579,1**	**494,9**	**504,1**
ÖöF2	**1678,8**	***1462,5***	**1623,6**	**1640,3**	**1296,1**	***1431,1***	**1337,0**	**1342,2**
ÖöF3	2836,6	2480,6	2751,5	2838,2	3083,0	2821,8	2934,2	2928,4
UuF0	234,0		242,0	235,5	221,2	240,6	206,6	215,1
UuF1	**373,1**	**468,8**	**440,3**	**429,3**	**435,2**	**432,6**	**431,7**	**413,2**
UuF2	**1047,6**	**1115,5**	**1031,3**	**1005,0**	**1056,1**	**906,4**	**1343,0**	**1293,0**
UuF3	3149,9	2699,5	2924,0	3119,2	3049,7	3010,0	3184,7	3100,9
ÜüF0	238,6		235,0	237,7	230,3	237,2	203,8	211,0
ÜüF1	**347,9**	**424,6**	**419,0**	**413,8**	**414,9**	**442,6**	**408,1**	**412,6**
ÜüF2	**1719,4**	**1814,7**	**1871,7**	**1873,9**	**1624,6**	**1831,7**	**1673,4**	**1759,9**
ÜüF3	2722,0	2621,4	2702,0	2686,5	2805,0	2789,2	2920,5	2921,6

Tablo-373 incelendiğinde bayanların telaffuz ettiği ünlülere ilişkin formant frekanslarının birbirine koşut değerlerde olduğu görülmektedir. Bu koşut değerler, ünlülerin formant frekansı üzerine yapılan çalışmaların birbirini destekler verilere sahip olduğunu ve araştırmamızdaki deneysel çalışma sonuçlarının önceki çalışmalardaki bulguları doğrular nitelikte olduğunu göstermektedir.

Alan yazınında ünlü frekansları üzerine yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır ve bunları çoğu yetişkin erkek seslerini incelemektedir. Bayan ve çocuk seslerinin formant frekanslarını inceleyen çalışmalar ise yok denecek kadar azdır.[72] Üçüncü sütundaki F0 değerlerinin olmayışı bu sebepledir. Alan yazınında bayan seslerinin F0 değerinin verildiği tek çalışmada PRAAT ses analizi programı kullanılmıştır. Bu sebeple dördüncü sütundaki F0 değeri de aslında bir ortalamayı ifade etmemekte, tek bir çalışmanın sonucunu göstermektedir. Kaldı ki F0 değeri sesin perdesini göstermesi bakımından genel olarak kişiye özgülük taşıdığı için ünlülerin incelenmesinde esas alınmamaktadır.

Tablo-373'te değinilmesi gereken bir başka husus, daha önce belirtildiği üzere ikinci sütundaki PRAAT ses analizi kullanılmayan önceki çalışmalara ait bazı sonuçların diğer sonuçlarla uyum göstermemesidir. Ünlülerin incelenmesinde kullanılan F1 ve F2 değerlerine bakıldığında, PRAAT ses analiz programı kullanılmayan önceki çalışmaların ortalaması olan ikinci sütundaki /e/ ve /ö/ F2 değerlerinin diğer sonuçlara göre çok düşük, /ı/ F1 değerinin ise çok yüksek olduğu görülmektedir. Bu uyumsuzluğu, söz konusu çalışmalardaki farklı ses analiz programı kullanımına veya yaş grubu farkına bağlamak mümkün görünmemektedir. Zira diğer formant frekansı değerlerinde bütün çalışmalarda uyum söz konusudur. Bu hataların sadece bayan telaffuzlarında ve sadece /e/, /ö/ ünlülerinin F2 değerleri ile /ı/ ünlüsünün F1 değerinde görülmesi maddi hatanın söz konusu olabileceğini de düşündürmektedir.

[72] Ayrıntılı bilgi için bk. (Göçer ve diğerleri, 2012; Büyükikiz, 2014; Göçer, 2015a).

YEDİNCİ BÖLÜM
SONUÇLAR VE ÖNERİLER

7.1. Sonuçlar

Çalışmanın bu bölümünde nicel ve nitel araştırma sonuçları ile deneysel uygulama sonuçları aktarılmıştır.

7.1.1. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan SÜ-TÖMER'de 2017-2018 ve 2018-2019 yıllarında Türkçe öğrenen öğrencilere (68 ülkeden 510 öğrenci), yine aynı kurumda yabancılara Türkçe öğreten öğreticilerin tamamına (20 öğretici) uygulanan ölçme araçlarına ilişkin sonuçlara bu kısımda değinilmiştir. Bununla birlikte aynı ölçme araçları, deneysel çalışmalar için denk alt grup biçiminde ayrıca oluşturulan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere de (14+14 öğrenci) uygulanmıştır.

7.1.1.1. Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi

Araştırmada 5'li Likert tipi 20 maddelik anket uygulaması ile ulaşılan telaffuza ilişkin tutum ve ilgi üzerine öğrenci ve öğretici görüşleri bu kısımda ele alınmıştır. Söz konusu anket bulguları genel olarak incelendiğinde, öğrenci ve öğretici görüşlerinde telaffuza verilen önem ve telaffuzu geliştirme isteği ön plana çıkmaktadır.

Telaffuza ilişkin tutum ve ilgi üzerine hem öğrenci hem de öğreticilerin ortak görüşleri şu şekilde tespit edilmiştir:

Bir yabancı dili konuşmada telaffuz önemlidir ve telaffuz hem öğrencilerce hem de öğreticilerce önemsenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler telaffuzlarını geliştirmek ve Türkçeyi ana dilleri kadar iyi konuşmak istemektedirler. Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler telaffuzlarını geliştirmeye çalışmaktadırlar. Ancak telaffuzlarını geliştirmek için ders dışında yeterince vakit ayırdıkları şüphelidir.

Yabancı öğrenciler yeterince çalışırlarsa bir Türk kadar iyi telaffuza sahip olabilirler ve en iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirler. Türkçe öğreticileri yabancı öğrencilerin telaffuz hatalarını düzeltmekte ve yabancı öğrenciler de telaffuz hatalarının öğretici tarafından düzeltilmesini istemektedir.

İnsanlar onlara "Türkçeyi güzel konuşuyorsun." derse yabancı öğrenciler motive olmaktadırlar. Telaffuz hatası yapmaları durumunda yabancı öğrencilerin -öğreticilerin zannettiği kadar- fazla üzülmedikleri anlaşılmaktadır.

Telaffuza ilişkin tutum ve ilgi üzerine öğrenci ve öğreticilerin farklı düşündüğü hususlar şu şekilde tespit edilmiştir:

Yabancı öğrenciler telaffuzu öğrenmenin zor olup olmadığı hususunda emin olamazken öğreticiler telaffuzu öğrenmenin yabancılar için zor olduğunu düşünmektedirler. Türkçe öğrenen yabancılar, telaffuzu kendi kendilerine öğrenebilecekleri hususunda kararsız kalmışlarken öğreticiler, yabancı öğrencilerin kendi kendilerine telaffuzu öğrenemeyeceklerini belirtmişlerdir.

Telaffuz öğretimi için öğreticilerce derste özel zaman ayrıldığından emin olamayan öğrencilere karşın öğreticiler telaffuz öğretimi için derste özel zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Ancak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle yapılan bir anket çalışmasında ses ve telaffuz etkinliği maddesi için öğrencilerin %35,97'si böyle bir etkinliğin hiçbir zaman yapılmadığını, %47,19'u ise bazen yapıldığını ifade etmişlerdir (Hayri, 2016: 131). "Araştırmalar, ana dili olarak Türkçe öğretiminde dahi telaffuzun üzerinde fazla durulmadığını göstermektedir. Örneğin 2004-2005 öğretim yılında Ankara il merkezinde ilköğretim ikinci basamakta görevli Türkçe öğretmenleri ile yapılan nitel çalışma sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin %19,7'si öğrencilerine hiç telaffuz çalışması yaptırmadığını, %49,2'si ise kısmen yaptırdığını ifade etmişlerdir (Arhan, 2007: 153).

Kendi telaffuz hatalarının sınıf arkadaşları tarafından düzeltilmesini isteyen yabancı öğrenciler, sınıf arkadaşlarının yaptığı telaffuz hatalarını düzeltmek konusunda ise çekimserdirler. Öğreticiler ise bu konuda tersini düşünmektedir. Sınıf arkadaşlarının yaptığı telaffuz hatalarını yabancı öğrencilerin düzelttiğini ifade eden öğreticiler, yabancı öğrencilerin kendi telaffuz hatalarının sınıf arkadaşları tarafından düzeltilmesini istedikleri hususunda emin olamamışlardır.

Bir başka görüş farkı da ders kitabında telaffuzu geliştirmeyle ilgili yeterince alıştırma olup olmadığı hususunda ortaya çıkmıştır. Öğrenciler Türkçe öğreniminde kullandıkları ders kitaplarında telaffuzu geliştirmeye yönelik yeterince alıştırma olduğu konusunda kararsızken öğreticiler söz konusu kitaplarda yeterince alıştırma bulunmadığı görüşünü bildirmişlerdir.

Türkçe öğreticileri yabancı öğrencilerin telaffuz hatası yapmaktan korktuklarını düşündükleri, buna karşın öğrencilerin telaffuz hatası yapmaktan öğreticilerin düşündüğü kadar korkmadıkları ve bu konuda ortada bir tutum takındıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğreticiler, yabancı öğrencilerin Türkçeyi az konuşmalarının sebebinin telaffuz hatası yapma korkusu olduğunu düşünürken öğrenciler Türkçeyi fazla konuşmamalarının sebebinin telaffuz hatası yapma korkusu olmadığını belirtmişlerdir. Telaffuz konusunda öğrenci ve öğreticiler arasındaki en büyük görüş farkı da bu konuda ortaya çıkmıştır.

7.1.1.2.Telaffuzu Geliştirme Kaynakları

Araştırmada 5'li Likert tipi 13+1 maddelik anket uygulaması ile ulaşılan telaffuzu geliştirme kaynakları üzerine öğrenci ve öğretici görüşleri bu kısımda ele alınmıştır. Söz konusu anket bulguları genel olarak incelendiğinde öğrencilerce telaffuzu geliştirme kaynaklarının kullanım sıklığı üzerine öğrenci ve öğretici görüşlerinin neredeyse aynı olduğu görülmektedir.

Hem öğrenci hem de öğretici görüşlerinde telaffuzu geliştirirken yabancı öğrencilerce en sık kullanılan kaynaklar sırasıyla ders öğretmeni, Türkçe diziler ve

Türkçe filmler olmuştur.[73] Yine ortak görüşle yabancı öğrencilerin telaffuz geliştirmede en az kullandığı kaynaklar Türkçe sesli kitaplar, TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi), TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi), FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi) olarak öne çıkmıştır.

Türkçe şarkılar, Türk arkadaşlar, sınıf arkadaşları, Türkçe TV haberleri, Ders kitabı CD'si ve sokaktaki insanlar ise telaffuzu geliştirirken yabancı öğrencilerin bazen kullandıkları kaynaklar olarak tespit edilmiştir.

Bulgular bütünsel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmede diyaloga dayalı veya sosyal hayatın içindeki kaynakları önceledikleri ve etkileşimsiz kaynakları kullanmaktansa etkileşimli olduğu için insan odaklı kaynakları tercih ettikleri, bu sebeple de diyaloga dayanmayan çevrim içi kaynakları kullanmayı neredeyse hiç tercih etmedikleri sonucu çıkarılabilir.

7.1.1.3.Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Zorluk Algısı

Araştırmada 5'li Likert tipi 34 maddelik anket uygulaması ile ulaşılan dil öğrenme ve Türkçe seslerin zorluk algısı üzerine öğrenci ve öğretici görüşleri üç kısım olarak bu bölümde ele alınmıştır.

Birinci kısım, öğrenci ve öğreticilerin dil öğrenme zorluğu algısı üzerine görüşlerin incelendiği 3 maddelik kısımdır. Bu kısımdaki bulgulara göre öğrenciler ana dillerinin öğrenilmesini "zor" biçiminde nitelerken genel olarak yabancı dil öğrenmeyi ve Türkçe öğrenmeyi orta zorlukta algılamaktadırlar. Öğrenci görüşlerinde, dil öğrenme zorluğu algısı zordan kolaya sıralandığında ana dili, genel olarak yabancı dil ve Türkçe öğrenmek sıralaması biçiminde ortaya çıkarken öğreticilerde bu sıralama Türkçe, genel olarak yabancı dil ve ana dili öğrenmek şeklinde tam tersine dönmektedir. Öğreticilerce ana dilini ve genel olarak yabancı bir dili öğrenmek orta zorlukta algılanırken

[73] "Dil öğretiminde işitsel ve görsel araçların kullanımı ve faydaları bilinen bir olgudur. Bu araçların başında da filmler gelmektedir. Yapılan araştırmalarda dil öğretiminde filmleri kullanmanın yabancı dil öğrencilerinin diğer dil becerilerinde olduğu gibi konuşma becerilerinin gelişmesinde de etkili olduğu görülmüştür." (İşcan ve Karagöz, 2016: 1265).

yabancıların Türkçe öğrenmesi zor olarak nitelendirilmektedir. Sonuç olarak Türkçe öğrenmenin zorluk algısı öğreticilere kıyasla öğrencilerde daha iyimser bir seviyededir.

İkinci kısım, Türkçedeki ünlülerin zorluk algısı üzerine öğrenci ve öğretici görüşlerinin alındığı 9 maddelik kısımdır. Bu kısmın bulgularına göre Türkçedeki ünlülerin zorluk algısı, öğrenci ve öğreticilere göre neredeyse aynı şekilde sıralanmıştır. Yalnızca en zor olarak nitelenen ünlü, öğretici görüşlerinde /ü/ ünlüsü olarak belirtilmişken öğrenci görüşlerinde /ü/ ünlüsünden çok az farkla (0,03) /ö/ olarak ifade edilmiştir. Ancak her hâlükârda /ö/ ve /ü/ ünlüleri hem öğrencilerce hem de öğreticilerce en zor olarak nitelenen ünlülerdir. Diğer ünlülerin zorluk sıralamasında öğrenciler ve öğreticiler hemfikirdirler.

Öğrenci ve öğretici ortalaması dikkate alındığında Türkçedeki ünlüler, kolaydan zora /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, /ı/, /ö/ ve /ü/ biçiminde sıralanmaktadır. Öğrenci ve öğretici puan ortalamasına göre /a/ çok kolay; /e/, /i/, /o/ ve /u/ kolay; /ı/ orta; /ö/ ve /ü/ zor olarak nitelenmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde Türkçedeki ünlülerin zorluk algısında öğrenci görüşlerinin öğretici görüşlerine göre oldukça iyimser bir seviyede bulunduğu da söylenebilir. Öğreticiler genel olarak sorulduğunda Türkçedeki ünlüleri zor olarak nitelendirirken, öğrenciler genel olarak sorulduğunda ünlülerin orta zorlukta olduğunu ifade etmişlerdir.

Dil öğrenme ve Türkçe seslerin zorluk algısı sonuçlarında üçüncü kısım ise Türkçedeki ünsüzlerin zorluk algısı üzerine öğrenci ve öğretici görüşlerinin alındığı 22 maddelik kısımdır. Bu kısmın bulgularına göre hem öğrenci hem de öğretici görüşlerinde telaffuzu en zor ünsüz /ğ/, en kolay ünsüz ise /m/ olarak belirtilmiştir.

Genel olarak öğrenci ve öğretici görüşleri değerlendirildiğinde ünsüzlerin telaffuzunun ünlüler kadar zor olarak nitelendirilmediği anlaşılmaktadır. Araştırmanın

dayandığı temellerden biri olan, öğrencilerin genel olarak ünsüz telaffuzlarında değil, ünlü telaffuzlarında sorun yaşadığı gerçeği burada bir kere daha ortaya çıkmıştır.

Birbirine yakın değerlendirmelerin yapıldığı öğrenci ve öğretici görüşlerinin ortalaması alındığında (Ek-72) Türkçedeki ünsüzler, kolaydan zora /m/, /n/, /y/, /k/, /d/, /l/, /z/, /t/, /s/, /f/, /b/, /r/, /v/ çok kolay; /c/, /g/, /ş/, /h/, /p/, /ç/, /j/ kolay; /ğ/ orta şeklinde sıralanmakta, zor veya çok zor nitelenen herhangi bir ünsüz bulunmamaktadır. Bu durumda, Türkçe ünsüzlerden sadece /ğ/ ses biriminin sınırlı seviyede ve bazen sorun oluşturabildiği, diğer ünsüzlerin genel anlamda sorun teşkil etmediği ileri sürülebilir. Kaldı ki ünsüzlerin genel olarak zorluk algısı sorulduğunda öğrenciler "çok kolay" görüşünü ifade etmişken öğreticiler "orta" ile "kolay" görüşünün tam sınırındadırlar.

7.1.1.4.Yabancı Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Sesler

Araştırmada "var" "yok" seçenekli kontrol listesi tipi 29 maddelik anket uygulaması ile ulaşılan yabancı öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığını düşündükleri seslere ilişkin deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci görüşleri ünlüler ve ünsüzler olmak üzere iki kısımda bu bölümde ele alınmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığını düşündükleri ünlüler yüzdelik oranlarına göre /ö/, /ı/, /ü/, /u/, /o/, /e/, /a/, /i/ şeklinde sıralanmıştır. Ünlülerden /a/ ve /i/ için bütün öğrenciler bu iki ünlünün ana dillerinde bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu /e/, /o/ ve /u/ ünlülerinin ana dillerinde bulunduğunu ancak /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin bulunmadığını belirtmişlerdir.

Deney ve kontrol gruplarındaki yabancı öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığını düşündükleri ünlülerin sıralaması ile çalışma grubundaki öğrenci ve öğreticilerin Türkçedeki ünlülerin zorluk algısı sıralamasının ve öğreticilere göre yabancı öğrencilerce telaffuzunda en fazla sorun yaşanan ünlülerin birbiriyle örtüşmesi dikkat çekicidir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığını düşündükleri ünsüzler ise yüzdelik oranlarına göre (Ek-68) şu şekilde sıralanmıştır: /ğ/, /j/, /ç/, /p/, /v/, /y/, /c/, /g/, /z/, /f/, /ş/, /n/. Söz konusu ünsüzlerden sadece /ğ/ %89,3 oranında ana dillerde bulunmayan ses birimi olarak öne çıkmıştır. Sıralamadaki diğer ünsüzler ise %3,6 ile %35,7 arasında değişen oranlarda ana dillerde bulunmamaktadır. Bununla beraber /b/, /d/, /h/, /k/, /l/, /m/, /r/, /s/ ve /t/ ünsüzleri, deney ve kontrol gruplarındaki tüm yabancı öğrenciler tarafından ana dillerinde var olduğunu düşündükleri ünsüzler olarak ifade edilmiştir.

Türkçedeki ünsüzlerin zorluk algısı sıralamasında çalışma grubundaki öğrenci ve öğreticilerce en zor olarak ifade edilen /ğ/, /j/, /ç/, /p/ ünsüzlerinin deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığını düşündükleri ünsüzler sıralamasında da aynı sıralamayla en üstte olması dikkat çekicidir.

7.1.2. Öğreticilere Uygulanan Yapılandırılmış Görüşme Formu Sonuçları: Öğreticilere Göre Yabancı Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Ünlüler

Çalışma grubundaki öğreticilere uygulanan açık uçlu tek soruluk yapılandırılmış görüşme formuyla Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin en çok zorlandıkları seslere ilişkin öğreticilerin gözlem ve tecrübeleri tespit edilmiştir. Öğreticilere yöneltilen tek soruda ünlü ünsüz sınırlaması konulmamış, karşılaştıkları sistematik denebilecek telaffuz zorlanmalarını veya hatalarını kategorik olarak belirtmeleri istenmiştir. Bahsi geçen yapılandırılmış görüşme formu analiz edilmiş, araştırmanın deneysel kısmı ünlüler üzerine olduğu için ünsüzler sadece bir tablo olarak verilip ünlülere ilişkin değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir.

Yapılandırılmış görüşme formundaki öğretici görüşlerinden ulaşılan bulgulara göre genel olarak yabancı öğrencilerin telaffuzunda en çok zorlandıkları ünlüler sırasıyla /ü/, /ö/, /ı/, /o/ ve /u/ ünlüleridir. Elde edilen söz konusu bulgu önceki çalışmalarla örtüşmektedir. Sülükçü'ye göre yabancı öğrencilerin telaffuzunda en çok zorlandıkları ünlüler yuvarlak ünlülerdir (2011: 182). /a/, /e/ ve /i/ ünlüleri ise yabancı öğrencilerin

telaffuzunda zorlanmadığı ünlüler olarak öğreticilerce ifade edilmiştir. Telaffuzu karıştırılan ünlülerde de durum benzerdir. Öğreticilerce sırasıyla /ı/, /ü/, /ö/, /e/ ve /o/ yabancı öğrencilerin telaffuzunu en fazla karıştırdığı ünlüler, /a/, /i/ ve /u/ ise telaffuzunu karıştırmadığı ünlüler olarak belirtilmiştir.

Hem telaffuzunda zorlanılması hem de diğer ünlülerle karıştırılması bakımından /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlüleri telaffuzunda en çok sorun yaşanan ünlüler olarak belirmektedir. Telaffuzunda sorun yaşanan ünlüler arasında göreceli olarak /o/ ünlüsü de bulunmaktadır ancak bahsi geçen üç ünlünün yanında yüzdelik oranı çok düşük kalmaktadır. Zira bu ünlüde yabancı öğrencilerce zorlanıldığını ifade eden öğretici oranı %9, bu ünlünün diğer ünlülerle karıştırıldığını ifade eden öğretici oranı ise sadece %4'tür. Bunların dışında /e/ ünlüsü başka ünlüyle karıştırılan ama telaffuzunda zorlanılmayan, /u/ ünlüsü ise telaffuzunda zorlanılan ama başka ünlüyle karıştırılmayan ünlü olarak tespit edilmiştir. /a/ ve /i/ ünlüleri ise telaffuzunda zorlanma veya karıştırma yaşanmayan, dolayısıyla telaffuzu sorunsuz iki ünlü olarak bildirilmiştir.

Öğreticilere göre yabancı öğrencilerin telaffuzlarında sorun olan ünlüler sıralaması ile çalışma grubundaki öğrenci ve öğreticilere göre Türkçedeki ünlülerin zorluk algısı sıralaması ve deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ana dillerinde bulunmayan ünlüler sıralamasının örtüşmesi, çalışmadaki verilerin birbirini desteklediğini ve sonuç olarak araştırma bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir.

7.1.3. Deneysel Çalışmalara İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın ikinci aşaması olan deneysel çalışmalara ilişkin sonuçlar aktarılmıştır.

7.1.3.1. Yabancı Öğrencilerin Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Formant Frekansı Değerleri Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ünlü telaffuzlarına ilişkin formant frekans değerleri karşılaştırıldığında hem bayan hem de erkek gruplarında deney grubu lehine anlamlı derecede değiştiği görülmüştür.

/a/: Erkek öğrenciler için deney grubu hem F1 hem de F2'de gelişme sağlamıştır. Kontrol grubu ise sadece F1 değerinde gelişme kaydetmişse de F2 değerinde öğretici değerine daha yakın olmasına rağmen kötüye gidiş sergilemiştir. Bayanlarda hem deney hem de kontrol grubu F1 ve F2 değerlerinde gelişme kaydetmiştir. Ancak hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubu, kontrol grubuna göre öğretici değerlerine daha yakındır.

/e/: Hem deney hem de kontrol gruplarındaki erkek öğrenciler F1 ve F2 değerlerinde gelişme kaydetmiştir. Ancak hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubundaki erkek öğrenciler öğretici değerlerine daha yakındır. Bayan öğrencilerde her iki grup da F1 ve F2 değerlerinde gelişme kaydetmiştir. Ancak F1'de deney grubu, F2'de kontrol grubu öğretici değerlerine daha yakındır. İşitsel kalite değerlendirmelerinde her iki bayan grubunun da son test /e/ telaffuzundan tam puan aldığı göz önüne alındığında aradaki söz konusu sayısal farkların işitsel kaliteyi bozmadığı anlaşılmıştır.

/ı/: Erkek öğrencilerde deney grubu hem F1 hem de F2'de iyileşme sağlamışken kontrol grubu sadece F2 değerinde gelişme kaydetmiştir. F1 değerinde kontrol grubu, F2 değerinde deney grubu öğretici değerlerine daha yakındır. Ancak kontrol grubu F1 değerinde öğretici değerine daha yakın olmasına rağmen kötüye gidiş sergilemiştir. Bayan öğrencilerde F1 değerlerinde kontrol grubu, F2 değerlerinde ise deney grubu öğretici değerlerine daha yakındır. Bununla beraber kontrol grubu hem F1'de hem de F2'de gelişme sağlamışken deney grubu F1 değerinde uzaklaşma meydana gelmiştir. Deney grubundaki bayan öğrencilerin F1 değerindeki söz konusu uzaklaşmaya rağmen işitsel kalite değerlendirmelerinde deney grubu lehine en fazla telaffuz iyileşmesinin yaşandığı ünlülerden biri /ı/ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre F2 değerinin ünlülerin işitsel kalitesinde F1'e göre daha etkin role sahip olduğu anlaşılmıştır.

/i/: Erkek öğrenciler için deney grubu hem F1 hem de F2 değerlerinde öğretici değerlerine daha yakındır. Bunun yanı sıra deney grubu F2'de gelişme sağlamışken

kontrol grubu F2 değerinde kötüye gidiş göstermiştir. Kontrol grubu F1 değerinde gelişme kaydetmesine rağmen öğretici değerlerine yakınlıkta deney grubunun gerisinde kalmıştır. Bayan öğrencilerde her iki grup da F1 ve F2 değerlerinde gelişme kaydetmiştir. F1 değerinde kontrol grubu, F2 değerinde deney grubundaki bayan öğrenciler öğretici değerlerine daha yakındır.

/o/: Erkek öğrencilerde kontrol grubu hem F1 hem de F2 değerinde öğretici değerlerine daha yakındır. Bunun yanı sıra kontrol grubu hem F1 hem de F2'de gelişme sağlamışken deney grubu F2 değerinde gelişme kaydetmiş, F1 değerinde ise çok az bir sapma göstermiştir. Kontrol grubu daha iyi sayısal sonuçlara sahip görünse de söz konusu ünlüye ait işitsel kalite değerlendirmelerinde arada bir fark tespit edilememiş, her iki grup da aynı puanı almışlardır. Aradaki sayısal farkın ünlünün işitsel kalitesini etkilemediği, dolayısıyla /o/ telaffuzunun bozulmasına sebep olmadığı anlaşılmıştır. Bayanlarda ise hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubu, öğretici değerlerine daha yakındır. Bununla beraber deney grubu F2'de gelişme sağlamışken kontrol grubu F2 değerinde kötüye gidiş sergilemiştir. Kontrol grubu F1 değerinde gelişme kaydetmesine rağmen öğretici değerlerine yakınlıkta deney grubunun gerisinde kalmıştır.

/ö/: Erkek öğrenciler için her iki grup da F1 ve F2 değerlerinde gelişme kaydetmiştir. Ancak hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubu, öğretici değerlerine çok daha yakındır. Her iki formant frekans değerinde deney grubunun yakaladığı başarıya karşın kontrol grubundaki değişimler pozitif yönlü olsa da düzelme denebilecek kadar değildir. Söz konusu ünlüye ait işitsel kalite değerlendirmelerinde bu durum açıkça görülmektedir. Bayanlarda her iki grup da F1 ve F2 değerlerinde gelişme göstermiştir. Ancak hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubu, öğretici değerlerine çok daha yakındır. Ayrıca her iki formant frekans değerinde deney grubunun yakaladığı başarıya karşın kontrol grubundaki değişimler pozitif yönlü olsa da düzelme denebilecek kadar değildir. Söz konusu ünlüye ait işitsel kalite değerlendirmelerinde bu durum açıkça görülmektedir.

/u/: Erkek öğrencilerde F1 değerinde kontrol grubu, F2 değerinde ise deney grubu öğretici değerine daha yakındır. Bununla beraber deney grubu F2'de gelişme kaydetmişken kontrol grubu F2 değerinde kötüye gidiş sergilemiştir. Söz konusu ünlüye ait işitsel kalite değerlendirmelerinde deney grubu lehine bir başarının görülmesi, deney grubunda tespit edilen F1 değerine uzaklığın kayda değer bir uzaklık olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Bayan öğrenciler için her iki grup da F1 ve F2 değerlerinde gelişme kaydetmiştir. Ancak hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubu, öğretici değerlerine çok daha yakındır. Buna karşın kontrol grubundaki değişimler pozitif yönlü olsa da düzelme denebilecek düzeyde gerçekleşmemiştir. Söz konusu ünlüye ait işitsel kalite değerlendirmelerinde bu husus net olarak görülmektedir.

/ü/: Erkek öğrenciler için hem deney hem de kontrol grupları F1 ve F2 değerlerinde gelişme göstermiştir. Ancak hem F1 hem de F2 değerlerinde deney grubu, öğretici değerlerine çok daha yakındır. Ayrıca her iki formant frekans değerinde deney grubunun yakaladığı başarıya karşın kontrol grubundaki değişimler pozitif yönlü olsa da düzelme denebilecek kadar değildir. Söz konusu ünlüye ait işitsel kalite değerlendirmelerinde bu durum açıkça görülmektedir. Bayanlarda ise F1 değerinde kontrol grubu, F2 değerinde ise deney grubu öğretici değerlerine daha yakındır. Bununla beraber kontrol grubu hem F1'de hem de F2'de gelişme sağlamışken deney grubuna ait F1 değerinde sapma meydana gelmiştir. Ancak F1 değerindeki söz konusu sapmaya rağmen işitsel kalite değerlendirmelerinde deney grubundaki bayan öğrenciler için telaffuz iyileşmesinin en fazla yaşandığı ünlülerden biri /ü/ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuca göre F2 değerinin F1'e göre ünlülerin işitsel kalitesindeki etkin rolü bir kere daha ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin ünlü telaffuzları genel olarak ele alındığında hem formant frekans hem de işitsel kalite değerlendirmeleri neticesinde erkek ve bayan öğrencilerde deney grubu lehine en fazla iyileşmenin yaşandığı ünlüler /ı/, /ö/ ve /ü/ olarak tespit edilmiştir.

Alan yazınında ünlülerin incelenmesinde F1 ve F2 formant frekanslarının yeterli olarak görüldüğü daha önce belirtilmişti. Çalışmamızda ünlü telaffuzlarının nicelik değerlendirmesinin yanı sıra nitelik değerlendirmesinin de yapılmasıyla bir başka önemli sonuç ortaya çıkmıştır. Ünlülerin sadece sayısal olarak incelendiği formant frekansı değerlendirmeleri bazı durumlarda tek başına yeterli olmamaktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin telaffuz ettiği ünlülerin formant frekanslarıyla beraber işitsel kaliteleri de değerlendirilmiştir. Ünlülerin nicelik ve nitelik olarak bir arada değerlendirilmeleri sonucunda F2 değerinin işitsel kalite bakımından F1 değerinden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan F2 formant frekansının F1 formant frekansına göre ünlülerde daha belirleyici olduğu söylenebilir.

7.1.3.2.Yabancı Öğrencilerin Ünlü Telaffuzlarına İlişkin İşitsel Kalite Değerlendirmesi Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ünlü telaffuzlarına ilişkin işitsel kalite değerlendirmeleri karşılaştırıldığında hem bayan hem de erkek gruplarında başta telaffuzu en çok sorun teşkil eden ünlüler olan /ı/, /ö/, /ü/ olmak üzere bütün ünlülerde deney grubu lehine telaffuz gelişmesi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

/a/ ve **/e/**: Erkek öğrencilerde hem deney hem de kontrol grubu /a/ ve /e/ telaffuzlarının işitsel kalitesi için son testte tam puan almışlardır. Ön test puanlarına bakıldığında deney grubunun her iki ünlüde de telaffuz gelişmesi kaydettiği, kontrol grubunun ise her iki ünlüde de ön test puanını koruduğu anlaşılmaktadır. Bütünsel olarak değerlendirildiğinde her iki grup için de /a/ ve /e/ telaffuzlarının hem ön testte hem de son testte işitsel kalite bakımından iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Bayan öğrenciler için durum biraz farklıdır. Deney grubu, /a/ ve /e/ için işitsel kalite değerlendirmesinde hem ön testte hem de son testte tam puan almıştır. Kontrol grubu /a/ ünlüsünde ön testte aldığı tam puanı koruyamamış, az da olsa bir gerileme yaşamıştır. Bu sonuca göre kontrol grubuna ait /a/ telaffuzunun işitsel kalitesinde çok hafif bir kötüleşme yaşandığı söylenebilir. Kontrol grubu /e/ ünlüsünde ise ön teste göre bir gelişme kaydetmiştir. Bütünsel olarak değerlendirildiğinde erkeklerde olduğu üzere bayanlarda da hem deney

hem de kontrol grubu için /a/ ve /e/ telaffuzlarındaki işitsel kalitenin iyi düzeyde olduğu sonucu çıkarılabilir.

/ı/: Erkek öğrencilerde deney ve kontrol grupları /ı/ ünlüsünde işitsel kalite bakımından gelişim sağlamışlardır. Her iki grup da "orta" puan aralığından "iyi" puan aralığına yükselerek son testte aynı puanı almıştır. Ancak deney grubunun ön test değerlerinin kontrol grubuna göre daha geride olmasından dolayı deney grubunun bu ünlüde daha fazla işitsel kalite iyileşmesi gösterdiği sonucu çıkarılabilir. Deney grubundaki erkek öğrencilerin en fazla işitsel kalite gelişimi sağladığı ünlülerden biri /ı/ ünlüsü olmuştur. Bayanlarda her iki grup da söz konusu ünlü için işitsel kalite iyileşmesi göstermiştir. Ancak deney grubu, ön test puanlarında kontrol grubuna göre çok daha gerideyken son testte kontrol grubuyla eşit derecede başarı sağlamıştır. Deney grubundaki bayan öğrencilerin /ı/ telaffuzuna ilişkin işitsel kalite, "kötü" puan aralığından "iyi"ye yükselmiştir. Deney grubundaki bayan öğrencilerin en fazla işitsel kalite gelişimi sağladığı ünlü /ı/ ünlüsü olmuştur. Kontrol grubunda ise ön testte alınan "iyi" değerlendirmesi son testte korunmuştur. Bütünsel olarak değerlendirildiğinde hem erkek hem de bayan gruplarında /ı/ ünlüsünün telaffuzunda işitsel kalite bakımından gelişim sağlandığı, bu gelişimin deney grubunda daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

/i/: Erkeklerde hem deney hem de kontrol grubundaki öğrenciler /i/ ünlüsünün telaffuzunda işitsel kalite gelişimi kaydetmişlerdir. Her iki grubun ön test ve son test puanları eşittir. Bayan öğrencilerde de benzer bir durum söz konusudur. Her iki grup da ön testteki tam puanını son testte de korumuştur.

/o/: Deney grubundaki erkek öğrencilerin telaffuzunda işitsel kalite gelişmesi sağladığı, kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ön test puanlarını koruduğu /o/ ünlüsüne ilişkin son test puanları her iki grup için de eşittir. Bayan gruplarında ise durum biraz farklıdır. Deney grubu bayan öğrencilerde bu ünlü için işitsel kalite iyileşmesi görülürken, kontrol grubunda az da olsa bir kötüleşmeden söz edilebilir. Ön

testte kontrol grubundan daha kötü puanlara sahip olmasına rağmen deney grubundaki bayan öğrenciler son test puanında kontrol grubunu geçerek tam puana ulaşmıştır. Buna karşın kontrol grubu, ön testte deney grubuna göre daha iyi puanları olmasına rağmen bu puanını koruyamamış ve tam puana erişmek bir yana son testte hafif bir gerileme sergilemiştir.

/ö/: Deney grubundaki erkek öğrencilerin en fazla işitsel kalite gelişimi sağladığı ünlü /ö/ ünlüsü olmuştur. Ön testte "kötü" puan aralığına sahip olan deney grubu son testte "iyi" puan aralığına yükselerek tam puana ulaşmıştır. Kontrol grubundaki erkek öğrenciler için ön test ve son test puanları arasında sayısal olarak bir yükselme görülse de işitsel kalite puan aralığı hem ön testte hem de son testte "orta" düzeyde kalmıştır. Bayan öğrencilerde deney grubunda işitsel kalite gelişimi kaydedilirken kontrol grubunda az da olsa gerileme yaşanmıştır. Deney grubu için ön test puanlarında "orta" düzeyde işitsel kaliteye sahip olan /ö/ ünlüsünün telaffuz kalitesi son testte "iyi" puan aralığına yükselmiştir. Kontrol grubundaki bayan öğrenciler ise hem ön testte hem de son testte "orta" düzeyde işitsel kaliteye sahip bir telaffuz sergilemişlerdir. Deney grubundaki bayan öğrencilerin en fazla işitsel kalite gelişimi sağladığı ünlülerden biri /ö/ ünlüsü olmuştur.

/u/: Bu ünlünün telaffuzunda hem deney hem de kontrol gruplarındaki erkek öğrenciler için işitsel kalite gelişimi sağlanmıştır. Her iki grup da "orta" düzeyden "iyi" düzeye yükselmiştir. Ancak deney grubu, ön test puanlarında kontrol grubuna göre daha kötü olmasına rağmen son test puanlarında kontrol grubundan daha yüksek puanlara ulaşmıştır. Bu sebeple deney grubundaki işitsel kalite gelişim oranı kontrol grubuna göre daha fazladır. Bayanlarda farklı bir durum görülmektedir. /u/ ünlüsü için hem deney hem de kontrol grubunun ön test puan aralığı "iyi" iken son testte deney grubunun işitsel kalite gelişimine rağmen kontrol grubu işitsel kalitede kötüye gidiş sergilemiş ve çok az bir puan farkıyla da olsa "iyi"den "orta" düzeye inmiştir.

/ü/: Erkek öğrencilerde deney grubu için ön testte "kötü" olarak puanlanan işitsel kalite, son testte tam puana ulaşarak "iyi" düzeyde nitelendirilmiştir. Buna karşılık aynı başarıyı gösteremeyen kontrol grubu, son test puanlarındaki sayısal artışa rağmen /ü/ telaffuzları için "orta" düzey işitsel kalitede kalmıştır. Bayanlarda deney ve kontrol grubunun /ü/ telaffuzları ön testte eşit puana sahip olarak "orta" işitsel kalitede değerlendirilmiş, her iki grup da son testte "iyi" puan aralığına yükselmiştir. Ancak deney grubunun tam puana ulaşma başarısını gösteremeyen kontrol grubu, son test puanlarında az bir yükseliş sergilese de işitsel kalite gelişiminde istenilen mükemmelliğe erişememiştir. Bunun yanı sıra deney grubundaki erkek ve bayan öğrencilerin en fazla telaffuz iyileşmesi gösterdiği ünlülerden biri /ü/ ünlüsü olmuştur.

Tablo-374 üzerinden genel değerlendirme yapıldığında erkek ve bayan gruplarında işitsel kalite bakımından telaffuzu en sorunsuz ünlüler /a/, /e/, /i/ ve /o/ ünlüleri olmuştur. /ı/ ve /u/ ünlülerinin orta derecede sorunlu, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin ise ileri derecede sorunlu telaffuz kalitesine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo-374: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Erkek ve Bayan Öğrencilere Ait Ön Test ve Son Test Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalite Değerlendirmesi Sonuçları

Ünlüler	DEÖ	DES	KEÖ	KES	Ünlüler	DBÖ	DBS	KBÖ	KBS
/a/	İYİ	İYİ	İYİ	İYİ	/a/	İYİ	İYİ	İYİ	İYİ
/e/	İYİ	İYİ	İYİ	İYİ	/e/	İYİ	İYİ	İYİ	İYİ
/ı/	ORTA	İYİ	ORTA	İYİ	/ı/	KÖTÜ	İYİ	İYİ	İYİ
/i/	İYİ	İYİ	İYİ	İYİ	/i/	İYİ	İYİ	İYİ	İYİ
/o/	İYİ	İYİ	İYİ	İYİ	/o/	İYİ	İYİ	İYİ	İYİ
/ö/	KÖTÜ	İYİ	ORTA	ORTA	/ö/	ORTA	İYİ	ORTA	ORTA
/u/	ORTA	İYİ	ORTA	İYİ	/u/	İYİ	İYİ	İYİ	ORTA
/ü/	KÖTÜ	İYİ	ORTA	ORTA	/ü/	ORTA	İYİ	ORTA	İYİ

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ait ön test ve son test ünlü telaffuzlarının işitsel kalitesini dereceli puanlama ile değerlendiren öğreticilerden aynı zamanda dinledikleri ses kaydının hangi ünlüye benzediğini form üzerindeki ilgili yere yazmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin telaffuz ederken hangi ünlüleri birbiriyle karıştırdığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ait telaffuzların

işitsel kalite değerlendirmesini yapan öğreticilerin tespitlerine göre sırasıyla en sık karıştırılan ünlüler ve bunların hangi ünlüyle karıştırıldığı şu şekildedir[74]:

/ı/> /i/

/ü/> /u/~/o/

/ö/> /o/~/u/

/o/> /u/

/e/> /i/

Ünlü telaffuzlarının işitsel kalite değerlendirmesine ilişkin genel ortalamalara bakıldığında başarı sıralaması deney grubu erkek, deney grubu kız, kontrol grubu erkek, kontrol grubu kız olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre telaffuz gelişimindeki başarının kız veya erkek faktörüne bağlı olmadığı tespit edilmiş olmaktadır. Ayrıca Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi bulgularında deney grubundaki bayan öğrencilerle kontrol grubundaki erkek öğrencilerin, deney grubundaki erkek öğrencilerle kontrol grubundaki kız öğrencilerin benzer yaklaşım sergilediği düşünülürse telaffuz gelişimindeki başarının tutum ve ilgiye bağlı olmadığı sonucu da ortaya çıkmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarındaki erkek ve bayan öğrencilere verilen puan ortalamalarına göre ünlü telaffuzlarındaki işitsel kalite iyiden kötüye /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, /ı/, /ü/, /ö/ olarak sıralanmıştır. Daha önce farklı bölümlerde farklı çalışma grupları ile tespiti gerçekleştirilen öğrenci ve öğreticilerce zor olarak nitelendirilen, öğrenciler tarafından ana dillerinde bulunmadığı ifade edilen ve öğretici tecrübelerine göre yabancı öğrencilerin en fazla telaffuz hatası yaptığı belirtilen ünlülerin sıralaması ile yukarıdaki sıralamanın bire bir aynı olması dikkat çekicidir.

[74] Bunların dışında İngilizcenin etkisiyle /u/ ünlüsünün /yu/ biçiminde telaffuz edilmesi sorunu da vardır.

7.1.4. Türkçenin Genel Ünlü Frekans Değerleri Tablosu

Araştırmanın amaçlarından birini teşkil eden Türkçedeki ünlülere ait frekans değerleri tablosu erkek ve bayan telaffuzları için ayrı ayrı olmak üzere bu bölümde incelenmiştir.

Ünlü telaffuzlarına ilişkin frekans analizlerinde bayan ve erkek seslerinin ayrı kategorilerde incelenmesinin sebepleri ilgili bölümlerde ayrıntılı olarak aktarılmıştır.

Çalışma grubundaki Türkçe öğreticilerine, yaygın olarak kullanılan yabancılara Türkçe öğretim setlerine ve ana dili Türkçe olanlarla yapılmış önceki çalışmalara ait ünlü telaffuz değerlerinin ortalamasıyla Türkçenin genel ünlü frekans değerleri tablosu (Tablo-375) oluşturulmuştur.

Tablo-375: Türkçenin Genel Ünlü Frekans Değerleri Tablosu

ÜNLÜ FREKANSLARI	ERKEK ÖĞRETİM GÖREVLİSİ ORTALAMASI	TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ CD ERKEK ORTALAMASI	PRAAT KULLANILMIŞ ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR ERKEK ORTALAMASI	**GENEL ORTALAMA (ERKEK)**	ÜNLÜ FREKANSLARI	BAYAN ÖĞRETİM GÖREVLİSİ ORTALAMASI	TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ CD BAYAN ORTALAMASI	PRAAT KULLANILMIŞ ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR BAYAN ORTALAMASI	**GENEL ORTALAMA (BAYAN)**
AaF0	144,1	114,5	135,0	**131,2**	**AaF0**	224,4	237,5	237,0	**233,0**
AaF1	665,9	703,8	636,9	**668,9**	**AaF1**	844,4	845,3	751,6	**813,8**
AaF2	1142,0	1178,2	1189,0	**1169,7**	**AaF2**	1325,7	1325,0	1353,3	**1334,7**
AaF3	2774,6	2609,8	2707,5	**2697,3**	**AaF3**	3157,8	3083,7	3029,0	**3090,2**
EeF0	149,5	112,7	132,0	**131,4**	**EeF0**	225,6	225,3	228,0	**226,3**
EeF1	459,4	518,0	485,7	**487,7**	**EeF1**	605,3	619,2	567,5	**597,3**
EeF2	1956,7	1869,9	1830,1	**1885,6**	**EeF2**	2270,1	2034,4	2168,0	**2157,5**
EeF3	2682,2	2505,2	2580,5	**2589,3**	**EeF3**	3039,6	2895,4	3018,5	**2984,5**
IıF0	156,5	122,7	134,5	**137,9**	**IıF0**	232,5	245,9	227,0	**235,1**
IıF1	400,4	362,3	393,5	**385,4**	**IıF1**	469,5	455,1	471,1	**465,2**
IıF2	1350,1	1448,5	1500,4	**1433,0**	**IıF2**	1544,2	1642,1	1665,5	**1617,3**
IıF3	2617,6	2487,9	2513,0	**2539,5**	**IıF3**	3045,7	2975,2	2960,5	**2993,8**
İiF0	165,6	121,8	140,0	**142,5**	**İiF0**	229,5	236,8	234,0	**233,4**
İiF1	300,4	282,4	318,5	**300,4**	**İiF1**	378,2	328,5	410,7	**372,5**
İiF2	2219,1	2221,3	2080,6	**2173,7**	**İiF2**	2605,1	2382,5	2482,0	**2489,9**
İiF3	2945,7	2841,8	2915,0	**2900,8**	**İiF3**	3311,2	3271,3	3306,0	**3296,2**
OoF0	152,9	117,9	135,5	**135,4**	**OoF0**	226,6	221,9	235,0	**227,8**
OoF1	478,5	515,6	486,1	**493,4**	**OoF1**	576,3	564,5	550,3	**563,7**
OoF2	929,2	1009,1	960,8	**966,4**	**OoF2**	1036,8	967,8	1000,8	**1001,8**

OoF3	2885,6	2675,2	2764,0	**2774,9**	**OoF3**	3180,4	3189,5	2983,5	**3117,8**
ÖöF0	154,8	119,9	128,0	**134,2**	**ÖöF0**	227,2	227,8	215,0	**223,3**
ÖöF1	446,7	455,0	464,1	**455,3**	**ÖöF1**	564,0	558,4	532,2	**551,5**
ÖöF2	1456,9	1410,1	1459,2	**1442,1**	**ÖöF2**	1640,3	1678,8	1623,6	**1647,6**
ÖöF3	2524,4	2325,5	2459,5	**2436,5**	**ÖöF3**	2838,2	2836,6	2751,5	**2808,8**
UuF0	155,0	126,5	143,0	**141,5**	**UuF0**	235,5	234,0	242,0	**237,2**
UuF1	352,0	351,4	382,4	**361,9**	**UuF1**	429,3	373,1	440,3	**414,2**
UuF2	960,3	1023,2	1028,5	**1004,0**	**UuF2**	1005,0	1047,6	1031,3	**1028,0**
UuF3	2760,1	2603,7	2627,0	**2663,6**	**UuF3**	3119,2	3149,9	2924,0	**3064,4**
ÜüF0	155,7	124,7	141,0	**140,5**	**ÜüF0**	237,7	238,6	235,0	**237,1**
ÜüF1	321,7	293,9	336,6	**317,4**	**ÜüF1**	413,8	347,9	419,0	**393,6**
ÜüF2	1649,5	1667,8	1686,5	**1667,9**	**ÜüF2**	1873,9	1719,4	1871,7	**1821,7**
ÜüF3	2342,1	2364,4	2402,5	**2369,7**	**ÜüF3**	2686,5	2722,0	2702,0	**2703,5**

Tablo-375'te araştırmanın çalışma grubundaki öğreticilerden ve Türkçe öğretim setlerinden elde edilen ünlü telaffuzlarına ilişkin frekans değerleri ile ana dili Türkçe olanlarla yapılmış önceki çalışmalara ait frekans değerleri, kendi içlerinde ortalamaları alınarak verilmiştir. Çalışma grubundaki öğreticilerin genç, Türkçe öğretim setlerindeki seslendiricilerin göreceli olarak orta ve önceki bazı çalışmalardaki katılımcıların ileri denebilecek yaşlarda olması, ortalamaların tüm yetişkin yaş gruplarından elde edildiği anlamına gelmektedir. Böylece Türkçenin genel ünlü frekans değerleri en kapsamlı ve güncel hâliyle araştırmacıların hizmetine sunulmuş olmaktadır.

Tablo-375 incelendiğinde erkek ve bayanlara ait frekans değerlerinin ayrı ayrı verildiği görülmektedir. Erkek ve bayan seslerinin frekansları farklı olduğundan alan yazınında yapılan bütün çalışmalarda her iki cinsiyet kendi içerisinde değerlendirilmektedir. Zira tablodaki değerler incelendiğinde bayan frekans değerlerinin erkek frekans değerlerine göre yüksek seyrettiği görülmektedir. Bu durum büyük oranda fizyolojik sebeplere dayanmaktadır.

Araştırmada ulaşılan Türkçe öğretim setlerine ve öğreticilere ait frekans değerlerinin önceki çalışmalarla uyumlu olduğu göze çarpmaktadır.[75]

[75] F0 frekansı, ilgili bölümlerde belirtildiği üzere ses rengini gösteren değer olduğu için kişiye özgülük göstermektedir. F0 değerlerindeki göreceli fark bu sebepledir.

7.1.5. Ortak Telaffuz Yanlışlarının Muhtemel Sebepleri

B1, B2 ve C1 düzeyindeki 201 yabancı öğrenci ile yapılan bir anket araştırmasında "Türkçede bazı sözcüklerin telaffuzuda sorun yaşıyorum." ifadesi için "katılımcıların %9'unu oluşturan 18 kişi hiçbir zaman, %17,9'unu oluşturan 36 kişi nadiren, %42,3'ünü oluşturan 85 kişi bazen, %26,9'unu oluşturan 54 kişi sık sık ve %4'ünü oluşturan 8 kişi her zaman görüşünü bildirmiştir." (Keser, 2018: 74). Bu verilere göre orta ve ileri seviyedeki yabancı öğrencilerin dahi sadece %9'u Türkçe sözcükleri telaffuz etmede sorun yaşamamakta, %91'i bir şekilde sorun yaşamaktadır.

Çalışma grubundaki öğreticilere uygulanan yapılandırılmış görüşme formlarının analiziyle ulaşılan bulgulara göre Türkçeyi öğrenen yabancı öğrencilerin telaffuzunu en çok karıştırdıkları ünlüler ve bu ünlüleri hangi ünlülerle karıştırdıkları sırasıyla aşağıda verilmiştir.

/ı/> /i/~/u/

/ü/> /u/

/ö/> /o/

/e/> /i/

/o/> /u/

Söz konusu bulgular, deney ve kontrol grubundaki yabancı öğrencilerin ön test ve son testte telaffuz ettiği ünlüleri işitsel kalite bakımından değerlendiren öğreticilerden elde edilen bulgularla neredeyse aynıdır. "İşitsel Kalite Değerlendirme Formu"nu dolduran öğreticilerden duydukları ünlüyü puan olarak değerlendirmeleri ve bu sesin

hangi ünlüye daha çok benzediğini yazmaları istenmiştir. Analiz sonuçlarına göre oluşan liste aşağıda verilmiştir.[76]

/ı/> /i/

/ü/> /u/~/o/

/ö/> /o/~/u/

/o/> /u/

/e/> /i/

Her iki koşut bulgu birleştirildiğinde ortaya çıkan sonuç bu bölümde yorumlanmıştır.

"Bilindiği gibi, bugün yabancı dil öğretiminde değişik yöntemler denenmektedir. Kanımızca bunlardan en yararlısı ve bugün Avrupa'da uygulanmaya başlamış olanı[77], ana dili ile öğretilecek dilin fonolojik yönden karşılaştırmalı incelemelerinin yapılıp iki dil arasındaki ortak ve karşıt noktaların saptanıp öğretilecek dili en kolay ve uygun biçimde öğrenene tanıtmaktır. Bu karşılaştırmalı inceleme, gerek akraba gerekse akraba olmayan diller arasında yapılabilir." (Ergenç, 1987: 147).

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ünlü telaffuzlarında karşılaştıkları en büyük sorun ana dillerinde bulunmayan seslerde yaşanmaktadır. "Türkiye Türkçesi'nde kullanılan sekiz ünlüden a, e, i, o ve u, İngilizce dâhil pek çok dilde mevcuttur. ö ve ü Almanca, Fransızca, İsveççe gibi bazı dillerde; ı ünlüsü ise Korece, Vietnamca gibi pek az dilde mevcuttur." (Kılıç, 2003: 8).

/ı/> /i/~/u/: Telaffuzunda en çok sorun yaşanan ünlülerin başında /ı/ gelmektedir. Bunun öncelikli sebebi birçok yabancı öğrencinin ana dilinde bu fonemin bulunmayışıdır. Bu yüzden öğrenci söz konusu fonem yerine ana dilinde mevcut en

[76] Bunlara ek olarak öğreticiler tarafından /u/ ünlüsünün /yu/ biçiminde telaffuz edildiği de ifade edilmiştir. Bu telaffuz hatası yine İngilizce kaynaklı ileriye ket vurma etkisiyle olmalıdır.

[77] "Özellikle göze ve kulağa hitabeden öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinden sonra bu tür karşılaştırmalı incelemeler ağırlık kazanmıştır." (Ergenç, 1987: 147).

yakın fonemi telaffuz etmektedir. Örneğin İngilizce, Fransızca gibi Batı dillerinden birini bilen Afrikalı öğrenciler /ı/ ünlüsünü /i/ olarak telaffuz ederken bazı Arap öğrenciler bu ünlüyü /u/ olarak telaffuz etmektedirler. İkinci sebep ise genellikle öğrenme gerçekleştikten sonra ortaya çıkan noktalı ve noktasız ünlülerin karışması sorunudur. Genel olarak yabancı öğrenciler /ı/ ile /i/ ünlülerini birbirleriyle karıştırabilmektedir. Bunların yanı sıra /ı/ ses biriminin normalden kısa bir ünlü olması yani diğer ünlülerden daha kısa telaffuz süresine sahip olması da söz konusu sorunda etkili olabilir.

/ü/> /u/~/o/: Yabancı öğrenciler tarafından çok sık telaffuz sorunu yaşanan diğer bir ünlü /ü/ ünlüsüdür. Bu ünlüde sorun yaşanmasının sebepleri /ı/ ile benzerdir. Ana dilinde /ü/ fonemi bulunmayan yabancı öğrenci söz konusu fonem yerine bildiği en yakın fonemi seslendirmektedir. Örneğin ana dilinde /ü/ bulunmayan Arapça konuşucuları bu ünlünün yerine ana dillerinde var olan /u/ ünlüsünü telaffuz etmektedirler. İşitsel kalite değerlendirme ön test bulgularında /ü/ ünlüsünün nadiren /o/ olarak telaffuz edildiği de tespit edilmiştir. Bunun dışında noktalı ve noktasız ünlüler arasındaki telaffuz karışması da sorun teşkil etmektedir.[78] Bu sorun genellikle öğrenimin ilerleyen zamanlarında ortaya çıksa da Kazakistan ve Kırgızistan'dan gelen bazı Türk soylu öğrencilerde Türkçe öğreniminin başından beri görülebilmektedir.

/ö/> /o/~/u/: Benzer sorunlar /ö/ ünlüsü için de geçerlidir. En fazla Afrikalı ve Arap öğrencilerin sorun yaşadığı /ö/ fonemi birçok öğrencinin ana dilinde bulunmamaktadır. Bu sebeple çoğu yabancı öğrenci bu fonemle ilk karşılaştığında söz konusu foneme en yakın gördüğü, ana dilinden edindiği zihinsel sözlüğünde var olan /o/ veya /u/ fonemini seslendirmektedir. Örneğin Malezya, Endonezya, Hindistan gibi ülkelerden gelen öğrenciler /ö/ ünlüsünü genellikle /o/ bazen de /u/ olarak telaffuz etmektedirler. Bununla birlikte genellikle Türkçe öğreniminin ilerleyen safhalarında /ö/ ile /o/ birbiriyle karıştırılsa da örneğin Irak/Suriye Türkmenlerinde noktalı ünlülerle noktasız ünlüleri karıştırma sorunu başlangıç seviyesinden itibaren görülebilmektedir.

[78] Bk. (Özdemir ve Arslan, 2017: 46-70).

/o/> /u/: Ana dilleriyle oluşturdukları zihinsel sözlüklerinde /o/ fonemi bulunmadığından genellikle Arap coğrafyasından gelen öğrencilerin yaşadığı bir telaffuz sorunudur. Arap öğrencilerin çoğu söz konusu ünlüyle ilk karşılaştığında bu ünlüyü /u/ olarak telaffuz etmektedir.

/e/> /i/: İngilizcenin sebep olduğu bir ileriye ket vurma sorunudur. Bilindiği üzere İngilizcede "e" yazı birimi genellikle /i/ olarak sesletilmektedir. İngilizce ile oluşturulan zihinsel sözlüğe sahip bir öğrenci olumsuz aktarımla /e/ ünlüsünü /i/ olarak telaffuz edebilmektedir. Yabancı öğrencilerden İngilizce bilenlerin yaşadığı bu sorunla başlarda daha fazla olmak üzere Türkçe öğreniminin hemen her safhasında karşılaşılabilmektedir. Örneğin İngilizce bilen Hindistanlı veya Arap öğrencilerde bu sorun sıkça yaşanmaktadır.

/u/> /yu/: "İşitsel Kalite Değerlendirme Formu"ndan ulaşılan bulgulara göre İngilizce bilen yabancı öğrencilerin Türkçe telaffuzda yaşadığı bir başka ileriye ket vurma sorunu ise /u/ ünlüsünün /yu/ olarak sesletilmesidir. İşitsel kalite değerlendirmesi yapan öğreticilerin form üzerindeki tespitlerine göre örneğin Nijeryalı ve Kamerunlu öğrenciler /u/ ünlüsünü /yu/ olarak telaffuz etmektedir. Söz konusu öğrencilerin sosyodemografik bilgileri incelendiğinde bu öğrencilerin İngilizce bildikleri anlaşılmıştır. Benzer bir veri de yapılandırılmış görüşme formu bulgularında mevcuttur. Türkçe öğreticilerinin tecrübelerine göre Afrika ülkelerinden gelen bazı öğrenciler "üniversite" kelimesini /yüniversite/ olarak telaffuz etmektedirler. İngilizcedeki "u" yazı biriminin /yu/ biçimindeki telaffuzundan örnekseme (analoji) yoluyla "üniversite" kelimesindeki /ü/ ünlüsü /yü/ şeklinde seslendirilmektedir. Zira zihinsel sözlüklerinde /ü/ bulunmayan yabancı öğrenciler çoğu zaman söz konusu ünlü yerine en yakın gördükleri /u/ ünlüsünü koymaktadırlar.

Bunların dışında yine işitsel kalite değerlendirmelerinde ortaya çıkan nadir bir durumdan da söz etmek gerekmektedir. Sahraaltı Afrika'dan gelen bazı öğrencilerin ünlüyle başlayan kelimelerin başına /h/ eklediği, buna karşılık aynı öğrencilerin başında

"h" bulunan kelimeleri /h/ olmaksızın telaffuz ettiği tespit edilmiştir. Söz konusu öğrenciler örneğin "üzüm" kelimesini /hüzüm/, "hayvan" kelimesini /ayvan/ olarak sesletmektedirler.[79] Daha önce bazı Afrikalı öğrencilerde ve Haiti'den gelen Afrika kökenli bir öğrencide de tarafımdan şahit olunan bu durum ayrıca incelenmesi gereken fonetik bir mesele olarak görünmektedir.

Türkçe öğreticilerine uygulanan yapılandırılmış görüşme formlarından ulaşılan dikkate değer diğer bulgulardan bahsetmek yerinde olacaktır. Türkçe öğreticileri tarafından öğrencilerin yanlış telaffuzuna örnek olarak verilen kelimeler incelendiğinde genel olarak en fazla sorunun ileriye ket vurma kaynaklı yaşandığı görülmektedir. Öğrenciler ana dillerinde ve Türkçede var olan ortak kelimeleri kendi dillerindeki gibi telaffuz etme eğilimindedirler. Örneğin Arap öğrenciler Arapçadan alıntı olan Türkçe "tatil" ve "mezun" kelimelerini kendi dillerindeki gibi yani /ta`tîl/ ve /me`zûn/ olarak telaffuz etmektedirler. Bunun en ilginç örnekleri Mısırlı öğrencilerde yaşanmaktadır. Klasik Arapçadaki /c/ fonemi Mısır lehçesinde çoğunlukla /g/ olarak telaffuz edilir. Bu sebeple "cuma" kelimesini diğer Arap öğrenciler /c/ ile telaffuz ederken Mısırlı bazı öğrenciler kendi lehçelerinde olduğu şekliyle yani /guma/ olarak telaffuz etmektedirler.

Türkçedeki ortak kelimelerin öğrenciler tarafından kendi ana dillerindeki biçimiyle telaffuz edilme eğilimi en çok Türk soylu öğrencilerde sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle Türk cumhuriyetlerinden gelen öğrenciler Türkiye Türkçesindeki kelimeleri kendi lehçelerindeki gibi seslendirmektedirler. Örneğin Türkmenistanlı öğrenciler Türkiye Türkçesindeki "soğuk" kelimesini /sowuk/, Afganistan[80] ve İran Türkleri ile Irak/Suriye Türkmenleri "toprak" kelimesini /tofrak/ biçiminde telaffuz etmektedirler.

---

[79] Konuyla ilgili Coşkun şu açıklamaları yapmaktadır: "H+ ünsüzü, bütün ünlüler gibi ses tellerinde oluşur; h+ ünsüzünün, ünlülerden farkı, oluşumunda ses tellerinin titreşmemesi, sesini havanın tellerin iç çeperlerine sürtünmesinden almasıdır. Türeyen ünsüzlerle komşuları ünlüler arasında ya fizyolojik ya da akustik bir benzeşme vardır." (2007: 360). "Türkçede h sesi, ses tellerinin iç çeperlerinde oluşan bir sestir ve iki ünlü arasında kaldığı zaman düşmektedir; düşme sebebi ünlülerle aynı yerde oluşmasıdır. Ünlülerden tek farkı, oluşumu esnasında ses tellerinin birbirlerine bitişmemesidir." (2007: 362).

[80] Ayrıntılı bilgi için bk. (Hayri, 2016).

Yapılandırılmış görüşme formunda öğretici tecrübelerinde beliren bir diğer sorun ise Arap öğrencilerin /p/ yerine /b/ telaffuzudur. Ana dili Arapça olan öğrencilerin "para" kelimesini /bara/ olarak telaffuz etmesi ise /p/ foneminin Arapçada bulunmaması sebebiyledir. Ana dillerle oluşturulan zihinsel sözlük kodlarında var olmayan bu sesin yerine en yakın ses olarak görülen /b/ koyulmaktadır.

Öğrenimin ilk safhalarında genellikle bilinmeyen veya alışık olunmayan sesin yerine zihinsel sözlüklerde var olan, bilinen bir sesi koyma hatasına düşülürken ilerleyen safhalarda karşılaşılan telaffuz yanlışları genellikle benzer seslerin karıştırılması biçiminde gerçekleşmektedir. Hindistanlı bazı öğrencilerin "salı" kelimesini /şalı/, "okul" kelimesini /ökül/ biçiminde telaffuz etmesi benzer seslerin karıştırılmasına örnek olarak gösterilebilir.

Öğrenimin ilerleyen safhalarında ortaya çıkan bir başka sorun ise özel durumları sebebiyle istisna sayılan kelimelerde dahi ses uyumlarının yabancı öğrenciler tarafından kullanılmaya çalışılmasıdır. Örneğin Arap ülkelerinden gelen bazı öğrencilerin "hayalim" kelimesini /hayalım/, "vakti" kelimesini /vaktı/ biçiminde kalın sıradan ek getirerek telaffuz ettiğine öğreticilerce şahit olunmuştur. Ancak bu durumun ortaya çıkmasında söz konusu kelimelerin Arap öğrencilerin ana dillerindeki biçimleriyle telaffuz edilmesi de etken olabilir.

Bütün bunların dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin dile getirdiği bir başka sorun genel olarak bütün yabancı öğrencilerin Türkçe kelimeleri telaffuz ederken "yapamamaları" veya "okumamalı" gibi arka arkaya aynı hecenin olduğu kelimeleri söylemekte güçlük çekmeleridir.

Elbette farklı ana dillere sahip ve farklı coğrafyalardan gelen öğrencilerin ünsüzlere ilişkin telaffuz sorunları bu kadar değildir. Ancak konumuz doğrudan ünsüzler olmadığı için ünsüzlere ilişkin bütün tespitlere burada yer verilmemiştir. Bu sayılı örneklerin bu kısımda verilme amacı yabancı öğrencilerin hangi şekillerde telaffuz hatasına düştüklerini gösterebilmektir.

7.1.6. Sonuçlar Işığında "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin Telaffuz Becerisini Geliştirmeye Katkısı

"Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği" Türkçenin duyuş kodlarına ve ses yapısına uygun yaklaşımların gözetildiği uygulamalar gerçekleştirilerek Türkçe telaffuzun eğlenceli ve kalıcı bir şekilde yabancı öğrencilere öğretilmesini amaçlamaktadır.

Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği ile yapılan ünlü öğretiminin telaffuz becerisine katkısını değerlendirmeden önce yabancı öğrencilerin ünlü telaffuzlarındaki sorunları, sonuç başlıkları hâlinde kısaca ele almak yerinde olacaktır.

- **Örnekseme (Karşılama) Sorunu**: "Ana dilinde olmayan bir sesin hedef dilde olması konuşur için kendi ana dilindeki en yakın sesi yerine koyma dürtüsüyle farklı bir sesletimin önünü açmaktadır." (Erdem Nas, 2020: 703). Türkçe öğreniminin ilk safhasında öğrenciler, ana dillerinden edindikleri zihinsel sözlüklerinde bulunmayan bir sesle karşılaştıklarında bu sesin yerine zihinsel sözlüklerinde var olan en yakın sesi telaffuz etme eğilimi göstemektedirler. Örneğin telaffuz eğitiminde genel bir sorun teşkil eden /ı/, Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler tarafından genellikle /i/ bazen de /u/ biçiminde telaffuz edilmektedir.
- **Karıştırma Sorunu:** Genellikle Türkçe öğreniminin ilerleyen safhalarında, öğrenilen ünlülerin birbiri ile karıştırılması daha fazla söz konusu olmaktadır. Yabancı öğrencilerin telaffuzlarındaki /ö/>/o/ ve /ü/>/u/ örneklerinde görüldüğü üzere noktalı ünlüler noktasız çiftleri ile daha çok karıştırılmaktadır.
- **İleriye Ket Vurma Sorunu:** Türkçe öğreniminin hem başında hem de ilerleyen aşamalarında gözlemlenen bu sorun daha çok İngilizcenin etkisi ile meydana gelmektedir. İngilizce bilen bazı öğrencilerin hemen her seviyede /u/ yerine /yu/ telaffuz ettikleri tespit edilmiştir. Dikte çalışmalarında /e/ ses birimini "a" yazı birimiyle yazan öğrencilerin durumu da aslında İngilizcenin etkisiyle oluşan bir ileriye ket vurma sorunudur.

- **Benzeşim (Benzetme) Sorunu:** Aslında yine bir tür ket vurma olarak değerlendirilebilecek bu durum genellikle kelime boyutunda ortaya çıkmaktadır. Özellikle Türk soylu öğrencilerde görülen benzeşim sorunu, Türkiye Türkçesi ile diğer Türk lehçelerinde ortak olan bir kelimenin soydaş öğrenci tarafından lehçesindeki gibi telaffuz edilmesi şeklinde tezahür etmektedir. Türkçedeki Arapçadan alıntı kelimelerin telaffuzunda Arap öğrencilerin durumu da benzerdir. Arapçadan Türkçeye geçmiş bazı kelimelerde Arap coğrafyasından gelen öğrenciler ana dillerindeki telaffuz biçimini tercih etmektedirler. Benzeşim sorunu tek fonem bazında da ortaya çıkabilmektedir. Örneğin Türkçedeki /a/ fonemi Farsça konuşucusu öğrencilerce bazı durumlarda /o/ fonemine yakın telaffuz edilirken Arap öğrencilerce /e/ fonemine yakın telaffuz edilebilmektedir. Telaffuz sorunları içerisinde düzeltilmesi en zor sorun olan benzeşim sorunuyla Türkçe öğretiminin her safhasında karşılaşılabilmektedir.
- **Genelleme Sorunu:** Türkçedeki bir kuralın yabancı öğrenciler tarafından her durumda uygulanmaya çalışılması sonucu ortaya çıkan bir telaffuz sorunudur. Örneğin çoğul ekini öğrenen kimi yabancı öğrenciler, istisnalardan bahsedilmiş olsa dahi ileri Türkçe seviyelerinde bile /harflar/ telaffuzunda bulunabilmektedir. Bunun yanı sıra öğretim görevlisi tarafından istisnaları öğretilmiş olsa dahi yumuşama kuralını kelime sonundaki her /k/ fonemine uygulamaya çalışan yabancı öğrenci sayısı az değildir.
- **Tekerlenme (Tenafür/Kakofoni) Sorunu:** Aynı seslere sahip farklı görevlerdeki eklerin arka arkaya gelmesiyle oluşmuş kelimelerin telaffuzunda karşılaşılan sorundur. Örneğin "Anlayamamama rağmen derse çalışıyorum." cümlesindeki "anlayamamama" kelimesi birçok yabancı öğrenci için telaffuzu zor bir kelimedir. Ayrıca ana dili eklemeli bir dil olmayan olmayan bazı yabancı öğrenciler arka arkaya çok fazla ekin geldiği Türkçe kelimeleri telaffuz etmede sorun yaşamaktadır. Örneğin "biçimselleştirilebilirlik" kelimesi neredeyse bütün yabancı öğrenciler için telaffuzu zor bir kelimedir.

"2.2. Türkçe Telaffuz Öğretiminde Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağırışım Tekniği" ve "2.3. Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağırışım Tekniğinin Kuramsal

Dayanakları ve Deneysel (Ampirik) Alt Yapısı" bölümlerinde ayrıntıları verilen tekniğin amacı; ilk defa karşılaşan yabancı öğrenciler için soyut sayılabilecek Türkçe seslerin nesne, şekil/hareket ve dudak durumu özdeşleştirmeleri ile somutlaştırılıp nihai olarak ses birimi ile karşılığı olan yazı birimini kalıcı bellekteki zihinsel sözlüğe kodlanmasını sağlamaktadır.

Üç aşamalı teknik her aşamasında görme, işitme ve/veya dokunma duyularına hitap ederek öğrenciler tarafından önce toplu, sonra bireysel taklit yoluyla tekrarlarla motor becerilerin de kullanılmasını sağlamakta böylece öğrenme ve hatırlama düzeyini en üst seviyeye çıkarmaya çalışmaktadır. Ayrıca önce toplu, ardından bireysel taklit ve tekrarlar; öğrenmeyi eğlenceli kılarak öğrenmenin önündeki engellerden en önemlisi olan psikolojik engelleri kaldırmaktadır.

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulgularda, söz konusu tekniğin uygulandığı deney grubundaki yabancı öğrencilerin ünlüleri telaffuzunda istatistiksel ve işitsel kalite bakımından kayda değer gelişme sağlandığı görülmektedir. Neredeyse bütün yabancı öğrenciler için sorun teşkil eden /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlüler başta olmak üzere genel olarak bütün ünlülerde deney grubu lehine bariz bir telaffuz iyileşmesi tespit edilmiştir.

Deney grubuna uygulanan tekniğin bu bölümde açıklamaları verilen telaffuzdaki karşılama, karıştırma ve ileriye ket vurma sorunlarını kısa zamanda, kolay ve eğlenceli bir yolla çözdüğü gözlemlenmiştir. Yabancı öğrencilerin ana dilleriyle oluşturdukları zihinsel sözlüklerindeki ses kodları yerine görüntü, müzik ve hareket yardımıyla Türkçe ses kodları somutlaştırılarak yerleştirilmiştir. Somutlaştırılarak öğretilen seslerin birbirleriyle ve farklı dillerden öğrenilen seslerle karıştırılması da böylece engellenmiştir. Bunun yanı sıra telaffuzdaki benzeşim sorununun fonem düzeyinde bertaraf edildiği düşünülse de kelime telaffuzu düzeyinde benzeşim sorunu ile telaffuzdaki genelleme sorununun kalıcı olarak çözümü için hedef dildeki telaffuzun

öğrenci tarafından mekanik alışkanlık hâline getirilmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleştirilebilmesi de oldukça uzun bir zaman alacaktır.

Bunun dışında telaffuzdaki tekerlenme (tenafür/kakofoni) sorunu ise yalnızca yabancı öğrencilerin değil ana dili konuşucularının dahi sorun yaşayabildiği bir sorundur.

7.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarıyla ilgili doğrudan veya dolaylı önerilere bu kısımda yer verilmiştir.

Nicel ve nitel ölçme araçlarının bir arada kullanıldığı deneysel desenli bir karma yöntem araştırması olan bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde telaffuz konusunu kapsamlı bir şekilde ele alması bakımından bir ilktir. Elbette her ilk gibi eksik yönleri olacaktır. Zira telaffuz gibi çok yönlü bir becerinin bütün yönleriyle tek çalışmada ele alınması neredeyse imkânsızdır.

Çalışmada elde edilen bulgular ışığında yabancı dil olarak Türkçe alanında ses öğretimine ve telaffuz becerisini geliştirmeye yönelik doğrudan öneriler bu bölümde ele alınmıştır.

7.2.1. Telaffuzu Geliştirme Kaynaklarıyla İlgili Öneriler

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin önemi açıktır. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin en çok zorlandığı becerilerden olan konuşma becerisinin belirleyici unsuru telaffuzdur. Zira doğru telaffuzla Türkçe konuşma yeteneğini sergileyebilen yabancı bir öğrenci, psikolojik engellerin aşılmasıyla ortaya çıkan öz güven ile birlikte dilin nihai hedefi olan anlaşma boyutuna sağlıklı olarak erişmiş ve dolayısıyla genel anlamda o dili öğrenmiş kabul edilir. Bu sebeple konuşma becerisinin telaffuz eğitiminde telaffuz kaynakları önem arz eder. Hatalı telaffuza sahip bir kaynağın dil öğrenicisini kalıcı yanlışlara sürüklemesi kaçınılmazdır. Bir kere yanlış öğrenilen

telaffuz biçiminin sonradan düzeltilmesi daha zor olduğundan Türkçe öğretiminin en başından en sonuna kadar doğru telaffuz kaynaklarının kullanılması gerekmektedir.

"Yayın organlarında, çevremizde geniş bir kitle olarak gördüğümüz bize hitap eden kesim, çoğunlukla söyleyiş (telaffuz) ve yazım (imla) kurallarından habersizdir veya buna ilgi duymuyor. Asıl garip olan taraf; eğitim öğretim safhasında öğreticilerin kişisel yazım kuralları, kişisel dil tutumu içinde bulunmalarıdır." (Zülfikar, 2018: 14). Oysa dilin doğru kullanılması ve doğru telaffuz hususunda başta resmî kurumlar olmak üzere medyaya da görevler düşmektedir (Yelok ve Dolunay, 2007: 63-66) Bazı program, dizi ve filmlerde kullanılan dilin hassasiyetten uzak olması ve zaman zaman argoya kaçması sebebiyle öğrencilere tavsiye edilecek bu tür TV programlarında öğreticilerin dikkatli olması elzemdir. Zira öğrenci ve öğreticilerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ders öğretmeni, Türkçe dizi ve filmler gibi insan odaklı veya diyaloga dayalı telaffuz kaynaklarını daha çok tercih ettikleri; ancak TDK Sesli Türkçe Sözlük, TRT Telaffuz Sözlüğü ve FORVO Telaffuz Kılavuzu gibi çevrim içi kaynaklarını hemen hemen hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir.

Çevrim içi olarak "Google Translate" kaynağını tercih eden öğrenciler de bulunmaktadır. Ancak söz konusu kaynak başvurulan örnekleri doğal konuşma yoluyla değil, yapay zekâyla seslendirdiğinden işitilen telaffuz ana dili konuşucusunun telaffuzu kadar doğru ve normal olamamaktadır. Çevrim içi FORVO Telaffuz Kılavuzu ise gönüllü ana dili konuşucularının telaffuzlarına dayalı bir kaynaktır. Ancak söz konusu kaynak resmî olmadığı için ana dili konuşucularının telaffuz yetkinliği şüphelidir. Bu sebeple TDK Sesli Türkçe Sözlük veya TRT Telaffuz Sözlüğü gibi resmî ve kurumsal çevrim içi kaynaklara öğrencileri daha çok yönlendirmek Türkçe telaffuzun sağlıklı gelişimi için isabetli olacaktır.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kelime ve kelime grupları bazında telaffuzlar için her an, her yerde kullanılma kolaylığı bulunan resmî çevrim içi

kaynaklara; cümle bazında telaffuzlar için insan odaklı veya diyaloga dayalı kaynaklara yönlendirilmeleri gerekmektedir.

Hem öğrencilerin hem de öğreticilerin hâlihazırda kullanılan Türkçe öğretim setlerinde telaffuz eğitimine ilişkin yeterli etkinlik bulunmadığını ifade etmesi dikkate değer bir başka husus olarak belirmektedir.

7.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Dil, Millet, Ülke veya Coğrafi Bölge Gibi Farklılıklara Göre Telaffuz Sorunları ve Öğretim Stratejileri

Araştırmanın öncül kısmı olan birinci aşamasında hem öğrenci hem de öğreticilere uygulanan Türkçedeki seslerin zorluk algısını belirlemeye yönelik anket, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanan ana dillerinde bulunmadığını düşündükleri seslerin tespitine yönelik anket ve öğreticilere uygulanan yabancı öğrencilerin telaffuzunda zorlandıkları ünlülerin tespitine yönelik yapılandırılmış görüşme formunda ortak görüş olarak /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlüleri öne çıkmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin telaffuzunda genel olarak ünsüzlerin değil ünlülerin sorun teşkil ettiği ve özellikle /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin millet, ana dili, coğrafya, yaş farkı olmaksızın bütün gruplarca sorun yaşanan ünlüler olduğu öne çıkmaktadır.

Araştırmanın ikinci aşaması olan deneysel kısımda da /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin yabancı öğrencilerce telaffuzunda sorun olduğu formant frekansı analizleriyle nicel olarak tespit edilmiştir. Yabancı öğrencilerin ünlü telaffuzlarının nitelik olarak değerlendirildiği işitsel kalite değerlendirmelerinde de yine söz konusu ünlülerin en düşük puanları aldıkları görülmüştür.

Araştırmanın her iki aşamasından elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde yabancı öğrencilerin /ğ/ dışındaki ünsüzlerin telaffuzunda zorlanmadığı görülmüştür. Buna karşılık ünlülerde ve özellikle /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin telaffuzunda neredeyse bütün yabancı öğrencilerin sorun yaşadığı tespit edilmiştir.

Deneysel uygulamanın yapıldığı ikinci aşamada yabancı öğrencilerin en çok sorun yaşadığı /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlüleri başta olmak üzere bütün ünlülerin telaffuzunda, hem nicelik hem de nitelik olarak kontrol gruplarına oranla deney grupları lehine bir gelişme ve iyileşme söz konusudur. Telaffuz öğretiminde özel bir yöntemin uygulanmadığı kontrol grubunda ise ünlü telaffuzlarında genel olarak bir gelişme olsa da iyileşme anlamında istenen düzeye erişilememiştir. Öyle ki kontrol gruplarının bazı ünlüleri telaffuzunda ön test değerlerine göre son test değerlerinde kötüye gidiş dahi gözlenmiştir.

Araştırmanın nicel ve nitel bulgularında "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin dil, millet, ülke veya coğrafi bölge farkı olmaksızın Türkçe öğrenen bütün yabancı öğrencilerin ünlü telaffuzlarında hem nicelik hem de nitelik olarak gelişme kaydedildiği tespit edilmiştir. Türkçe ünlüye dayalı bir ses sistemine sahip olduğu için telaffuzla doğrudan ilişkili konuşma ve okuma becerileri ile dolaylı ilişkili yazma ve dinleme becerilerinde de söz konusu tekniğin uygulanacağı bütün öğrencilerin hissedilir derecede ilerleme göstereceği öngörülebilir.

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları dil, millet, ülke veya coğrafi bölge olarak ele alındığında farklı gruplar için farklı stratejiler izlenmesi gerektiği görülmektedir.

Söz konusu bulgulara göre gruplar, ünlülerdeki telaffuz hatası yoğunluğu bakımından Sahraaltı Afrika ülkeleri (%83), Arap ülkeleri (%64), Asya ülkeleri (%46), Avrupa ülkeleri ve İngilizce/Fransızca bilenler (%21), Türk soylular (%17) şeklinde sıralanmaktadır.

Ünlülerdeki telaffuz hatası çeşitliliği bakımından ise grupların Arap ülkeleri (altı ünlü), Asya ülkeleri (beş ünlü), Sahraaltı Afrika ülkeleri (üç ünlü), Avrupa ülkeleri ve İngilizce/Fransızca bilenler (iki ünlü), Türk soylular (iki ünlü) şeklinde sıralandığı tespit edilmiştir.

- **Afrika Ülkeleri (Kuzey Afrika Hariç):** Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en sık telaffuz sorunu Sahraaltı Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerde yaşanmaktadır. Söz konusu öğrencilerin telaffuz sorunları /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinde yoğunlaşmaktadır. Söz konusu ünlülerin telaffuzunda zorlanılmasının yanında /ı/>/i/, /ö/>/o/ ve /ü/>/u/ karışması da görülmektedir. Bu ünlülerin telaffuzundaki zorlukların ve karıştırmanın aşılması için Afrikalı öğrencilere öncelikle "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği" uygulanıp /ı/ ile /i/, /o/ ile /ö/ ve /u/ ile /ü/ bir arada öğretilerek ikili ünlü gruplarının arasındaki telaffuz farkının daha iyi anlaşılması sağlanabilir. Ardından /asıl/-/asil/, /bol/-/böl/, /unlu/-/ünlü/ gibi "yalın sözcük çiftleri"[81]yle telaffuz ve dikte çalışmaları yaptırılarak ses birimiyle yazı biriminin özdeşleşmesi sağlanabilir. Bunun yanı sıra "üniversite" kelimesini /yüniversite/ biçiminde telaffuz etme gibi İngilizce bilmekten kaynaklanan ket vurma durumlarının önüne geçilebilmesi için alfabe ve ses öğretiminde, Türkçe kelimelerin başındaki "u" veya "ü" yazı birimlerinin İngilizcedeki gibi telaffuz edilmediğinin üzerinde özellikle durulmalıdır. Bununla beraber yine İngilizce kaynaklı ket vurmaların oluşmaması için "a"≠/e/, "e"≠/i/, "i"≠/a/ farklılıkları iyice gösterilmelidir.

Sahraaltı Afrika ülkelerinden gelen bazı öğrenciler /ç/, /ğ/ ve /r/ ünsüzlerinin telaffuzunda zorlanmakta /v/ ünsüzünü ise /f/ biçiminde telaffuz etmektedirler. Bu ünsüzlerden /ç/ için İngilizce /ch/ örneğinden yararlanılabilir. Ayrıca /cam/-/çam/ gibi yalın sözcük çiftleriyle sorun teşkil eden hedef ses biriminin doğru telaffuzu öğretilmeye çalışılabilir.

/ğ/ ise -aynı sesler olmamasına rağmen- Fransızca bilen Sahraaltı Afrikalı yabancı öğrenciler tarafından vurgulu ve hırıltılı olarak gırtlaktan, Arapça bilen yabancı öğrenciler tarafından ise Arapçadaki "غ" /ġayn/ gibi telaffuz edilmeye çalışılmaktadır. Türkçe öğrenen neredeyse bütün yabancı öğrenciler için sorun teşkil eden /ğ/ ses birimi öğretilirken telaffuzu gereken bir ses olarak değil, genel olarak iki görevi bulunan bir

[81] Ünlülere ilişkin örnek yalın sözcük çiftleri tablosu için bk. (Artuner, 1994: 97-98).

işaret olarak öğretilmelidir. Bu görevlerden ilki uzatma görevidir.[82] Bazı kelimelerde tam olarak telaffuz edilmeyen /ğ/, kendisinden önceki ünlüyü uzun okutmaktadır. Başka bir deyişle hece sonlarında bulunan /ğ/ kendisinden önceki ünlüyü uzatır. Örneğin "iğne" kelimesi /i:ne/, "öğrenci" kelimesi /ö:renci/, "dağ" kelimesi /da:/ şeklinde telaffuz edilir. Söz konusu ses biriminin ikinci durumu ise bir görevden ziyade etkisizlik biçimindedir. İki ünlü arasında bulunan /ğ/ de çoğu zaman telaffuz edilmemektedir. Bu durum sonucunda iki ünlü telaffuzda yan yana gelebilmektedir. Örneğin "diğer" kelimesi /dier/, "bağırsak" kelimesi /baırsak/, "öğüt" kelimesi /öüt/ biçiminde telaffuz edilir.

Fransızca bilen Sahraaltı Afrikalı öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorlandıkları bir başka ünsüz ise /r/ ünsüzüdür. Bu ünsüzün telaffuzu, söz konusu öğrenciler tarafından Fransızcadaki gibi yapılmaya çalışılmakta; ortaya çıkan ses ise Türkçedeki /r/ ses birimini değil, /ğ/ ses birimini karşılamaktadır. Bahsi geçen öğrencilere /r/ ünsüzünün doğru telaffuzunun öğretiminde öncelikle /r/ ses biriminin ağızdaki çıkak yeri net olarak gösterildikten sonra yalın olarak söz konusu ünsüzün telaffuzu çalışılmalıdır. Ardından yine yalın sözcük çiftleri kullanılarak /r/ ses birimindeki telaffuz sorununun çözümü sağlanabilir. Örneğin /ağa/-/ara/, /değnek/-/dernek/ gibi yalın sözcük çiftleriyle iki ses birimi arasındaki farklılık sezdirilerek öğretilebilir.

Sahraaltı Afrikalı öğrencilerin telaffuzunu karıştırdıkları ünsüzlerden birisi de /v/ ünsüzüdür. Genellikle /f/ biçiminde telaffuz edilen /v/ ünsüzünün doğru telaffuzunu öğretmek için /af/-/av/, /sefil/-/sevil/ gibi ses birimi ayrımı sağlayan yalın sözcük çiftlerinden faydalanılabilir.

Yalın sözcük çiftleriyle çalışmalarda soruna odaklanılması bakımından, alıştırma için seçilen örnek kelimelerin bir veya iki heceli olmasına ve örnek kelimeler içerisinde birden fazla zorlanılan ses birimi bulunmamasına dikkat edilmelidir. Ayrıca yine yalın sözcük çiftleri arasında tek değişken ses biriminin hedef ses birimi olması

[82] "Ğ sesi fonetikte [:] işareti ile gösterilir." (Coşkun, 2007: 361).

gerekmektedir. Örneğin /c/ ve /ç/ ayrımının hedeflendiği bir çalışmada /ocak/ ve /uçak/ kullanılmamalı, /acı/ ve /açı/ örnekleri kullanılmalıdır. Yalın sözcük çiftlerinde mümkünse Türkçede anlama sahip ses birlikleri tercih edilmelidir. Bütün bunların yanında -ünsüzler için yeniden kurgulanmak kaydıyla- "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği" ünsüzlerin telaffuz öğretiminde de kullanılabilir.

- **Arap Ülkeleri (Orta Doğu ve Kuzey Afrika)[83]:** Sahraaltı Afrika ülkelerinden sonra en yoğun telaffuz sorunu Arap ülkelerinden gelen öğrencilerde görülmektedir. Bunun yanı sıra yabancılara Türkçe öğretiminde en çeşitli telaffuz sorunu yaşanan öğrenciler de Arap ülkelerinden gelen öğrencilerdir. "Arap dilinin telaffuz alışkanlıklarıyla konuşan birinin Türkçeyi telaffuz ederken Türkçedeki sesli harflerin çıkarılmasındaki aksaklıklar çok açık bir şekilde fark edilmektedir." (İnan ve Öztürk, 2015: 377). Zira araştırmamızın sonuçlarına göre de sekiz ünlünün altısında telaffuz sorunu yaşanmaktadır. Bu ünlüler hata sıklığı sırasıyla /ı/, /ü/, /ö/, /o/, /e/ ve /u/ ünlüleridir.

"Türkçe öğrenen, anadili Arapça olan öğrencilerin telaffuz sıkıntısı yaşadıkları seslerin, kendi dillerinde olmayışı, bu öğrencilerin kendi dillerinde var olan benzer seslerden olumsuz aktarım yapmalarına sebep olmaktadır." (Erten Dalak ve Mercan, 2017: 17). Söz konusu ünlülerin telaffuzundaki sorunların aşılması için Arap coğrafyasından gelen öğrencilere öncelikle "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği" uygulanıp /a/ ile /e/, /ı/ ile /i/, /o/ ile /ö/ ve /u/ ile /ü/ bir arada öğretilerek ikili ünlü gruplarının arasındaki telaffuz farkının daha iyi anlaşılması sağlanabilir. Ardından İngilizce bilen Arap öğrencilerdeki ket vurmaları önlemek için /a/-/e/-/ı/-/i/ bir arada, /o/-/ö/-/u/-/ü/ bir arada öğretilebilir. Daha sonra /sar/-/ser/, /kıl/-/kil/, /on/-/ön/, /duru/-/dürü/ gibi yalın sözcük çiftleriyle ve /kor/-/kör/-/kur/-/kür/ gibi dörtlü gruplarla telaffuz ve dikte çalışmaları yaptırılarak ses birimiyle yazı biriminin özdeşleşmesi sağlanabilir. Bunun yanı sıra Türkçe öğrenen Arap öğrenciler tarafından telaffuzunda en çok zorlanılan ünlü olan /ı/ için Arapçada var olan örnekler kullanılabilir. Söz konusu ünlü

[83] Ek bilgi için bk. (Akçay, 1994; Doğan, 2007; Erdem ve diğerleri, 2015; İnan ve Öztürk, 2015; Yılmaz ve Şeref, 2015; Erten Dalak ve Mercan, 2017).

her ne kadar yazı birimi olarak Arap alfabesinde bulunmasa da sınırlı sayıda kelimede ses birimi olarak mevcuttur. Örneğin /ı/ ses birimi, (صِرَاط) kelimesinin klasik Arapçadaki telaffuzunda /sıra:t/ ve (فلسطين) kelimesinin Arapçanın bazı lehçelerindeki telaffuzunda /Fılistiyn/ biçiminde görülebilmektedir.

Arap öğrencilerin yaşadığı en sık ket vurma sorunu, Türkçenin Arapçadan alıntıladığı /me:zun/, /ta:til/ gibi bazı kelimeleri söz konusu öğrencilerin ana dillerindeki biçimiyle /me`zun/, /ta`til/ olarak telaffuz etme yanlışıdır.[84] Bu tür kelimeler tespit edilerek telaffuzları önce /me:/-/zun/, /ta:/-/til/ şeklinde hece hece, ardından iki hece birleştirilerek çalışılmalıdır.

Arap coğrafyasından gelen öğrencilerin genel olarak telaffuzunu karıştırdıkları ünsüzler hata sıklığı sırasına göre /p/>/b/, /c/>/j/, /j/>/c/, /ç/>/ş/, /g/>/c/ (Genelde İngilizce bilenler), /v>/f/ (Sadece kelime ortasında: /tavşan/>/tafşan/); telaffuzunda zorlandıkları ünsüz ise /ğ/ ünsüzüdür. Sadece Mısır lehçesine özgü olmak üzere "cuma, cidden, Mecnun" gibi kimi kelimelerde /c/ ses biriminin /g/ olarak telaffuzuna da rastlanmaktadır. "غ" /ġayn/ ünsüzünden farklı olan ve klasik Arapçada bulunmayan /g/ ses biriminin Mısır lehçesinde tercih edilmesi İbranice etkisi ile olabilir. Zira Arapçada /c/ ses birimini ihtiva eden bazı ortak kelimeler İbranicede /g/ biçimli kullanılmaktadır.

Arap ülkelerinden gelen yabancı öğrencilerin ünsüzlere ilişkin telaffuz sorunlarını çözmek için telaffuz öğretiminde -ünsüzler için yeniden kurgulanmak kaydıyla- "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği" kullanılabilir. Bununla birlikte karıştırılan ünsüzler önce müstakil olarak çıkak yerleri tek tek gösterildikten sonra, örneğin /p/>/b/ için /birinci/-/pirinci/, /taban/-/tapan/, /bonbon/-/ponpon/ gibi yalın sözcük çiftleri ile iki ses birimi arasındaki fark zihinsel sözlüklere iyice yerleşene kadar dikte ve telaffuz çalışmaları sürdürülebilir. İngilizcenin ket vurması ile /c/ olarak telaffuz edilen /g/ için de diğer ünsüzlerde olduğu gibi /cam/-/gam/, /ece/-/Ege/ şeklinde yalın sözcük çiftleriyle alıştırmalar yaptırılabilir.

[84] Bk. (Kara, 2010: 684).

- **Asya Ülkeleri:** Telaffuz hatası çeşitliliği bakımından Arap ülkelerinden sonra ikinci sırada bulunan Asya ülkelerinden gelen öğrenciler sırasıyla /ö/, /ü/, /ı/, /o/ ve /u/ ünlülerinde en fazla sorun yaşamaktadırlar. Bununla beraber Asya ülkelerinden gelen öğrenciler, telaffuz hatası sıklığı bakımından Afrika ve Arap ülkerinden gelen öğrencilerden sonra üçüncü sıradadır.

Asya ülkelerinden gelen öğrencilerin Türkçede zorlandığı ünlülerin öğretiminde Afrika ve Arap ülkelerinden gelen öğrencilerin ele alındığı önceki iki başlıktaki teknikler aynı biçimde kullanılabilir.

Asya ülkelerinden gelen öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorlandıkları ünsüzler ise hata sıklığı sırasıyla /z/, /ş/, /ç/, /j/, /p/, /s/, /ğ/, /r/ ünsüzleridir.

Bazı Afganistanlı öğrencilerde /p/>/b/ (Türk kökenli Afganistanlılarda /p/>/f/)[85], Bangladeşli öğrencilerde /z/>/c/; Endonezyalı öğrencilerde /ç/>/c/~/ş/, /j/>/c/; Hindistanlı öğrencilerde ç>s~ş, s>ç~ş, ş>ç~s, z>c; Malezya, Myanmar, Tayland ve Vietnamlı öğrencilerde /ş/>/s/ telaffuz karışması görülebilmektedir. Ayrıca Bangladeş, Endonezya, Malezya ve Filipinli öğrenciler /z/, Çinli öğrenciler /ğ/ ve /r/ (/l/ ses birimine yakın telaffuz), Hindistanlı öğrenciler /ç/ ünsüzlerinin telaffuzunda zorlanabilmektedir. Söz konusu öğrencilerin ünsüzlerin telaffuzundaki zorlanmaları, "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin ünsüzler için yeniden kurgulanıp uygulanmasıyla aşılabilir. Ayrıca telaffuzu karıştırılan ünsüzler arasında yalın sözcük çiftleriyle yapılan telaffuz ve dikte çalışmaları ile söz konusu sorun çözülebilir.

- **Avrupa Ülkeleri ve İngilizce/Fransızca Bilenler[86]:** Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler arasında telaffuz hatası yoğunluğu ve çeşitliliği bakımından ilk üç gruba göre daha iyi durumda olan Avrupa ülkelerinden gelen ve İngilizce/Fransızca bilen öğrenciler hata sıklığı sırasıyla /ı/ ve /e/ ünlülerinde en fazla sorun yaşamaktadırlar. Söz konusu öğrenciler, zihinsel sözlüklerinde bulunmadığı için /ı/ ünlüsünün telaffuzunda genelde zorlanmakta ve bu ünlüyü /i/ biçiminde telaffuz etmektedirler. Sadece İngilizce bilenlerin yaşadığı telaffuzdaki /e/>/i/ karışması yine bir ket vurma

[85] Ayrıntılı bilgi için bk. (Hayri, 2016).
[86] Daha fazla bilgi için bk. (Demir ve Güleç, 2015).

örneğidir. İngilizcenin sebep olduğu bu tür ket vurmaları önlemek için /a/-/e/-/ı/-/i/ bir arada öğretilebilir. Daha sonra /var/-/ver/, /ılık/-/ilik/ gibi çiftlerle ve /kal/-/kel/-/kıl/-/kil/ gibi dörtlü gruplarla telaffuz ve dikte çalışmaları yaptırılarak ses birimiyle yazı biriminin özdeşleşmesi sağlanabilir.

İngilizce bilen yabancı öğrencilerin Türkçede karıştırdığı bir başka ses /g/ ünsüzüdür. Yine ket vurma sebebiyle /c/ olarak telaffuz edilen bu ünsüz /caz/-/gaz/, /Cem/-/gem/ gibi yalın sözcük çiftleriyle alıştırmalar yaptırılarak doğru bir şekilde öğretilebilir. Genel olarak Fransızca bilen veya özellikle Lüksemburg'dan gelen öğrencilerin yaşadığı ket vurma örneği ise telaffuzunda zorlandıkları /r/ ünsüzünün /ğ/ ses birimine yakın telaffuz edilmesi şeklinde belirmektedir. /ağaç/-/araç/, /eğ/-/er/ benzeri yalın sözcük çiftleriyle dikte ve telaffuz çalışması yapılarak iki ses arasındaki sesletim farkları gösterilebilir. Fransızca bilen öğrencilerin telaffuzunu karıştırdığı bir başka ünsüz ise /t/ ünsüzüdür. Söz konusu ünsüzün Fransızca bilen bazı öğrenciler tarafından /d/ biçiminde telaffuz edildiği tespit edilmiştir. Bu sorunun çözümü için /dere/-/tere/, /dur/-/tur/ gibi yalın sözcük çiftleriyle alıştırmalar yaptırılarak ilgili ünsüzün doğru telaffuzu sağlanabilir. Söz konusu yabancı öğrencilerin /c/ ünsüzünde de zorlandıkları belirlenmiştir. Öncelikle /c/, /ç/ ve /j/ ses birimleri müstakil olarak ele alınarak üçünün de çıkakları tek tek gösterilmelidir. Daha sonra üçü bir arada arka arkaya sesletilerek aradaki fark sezdirilmeli ve nihayet /acı/-/açı/, /cip/-/çip/, /cips/-/jips/, /çel/-/jel/ gibi yalın sözcük çiftleriyle öğrenim kalıcı hâle getirilmelidir. Bunların dışında Arnavut öğrenciler ana dillerinde Türkçeden daha fazla ünlüye sahip oldukları için Türkçe öğrenirken ünlülerin ve genel olarak ünsüzlerin telaffuzunda zorlanmamakta ancak zaman zaman /s/ ses birimini /ş/ gibi telaffuz edebilmektedirler. Söz konusu sorun yine /as/-/aş/, /köse/-/köşe/, /sık/-/şık/ benzeri yalın sözcük çiftleriyle dikte ve telaffuz çalışması yapılarak aşılabilir. Ek olarak "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği" -ünsüzler için yeniden kurgulanmak kaydıyla- Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sorun yaşadığı ünsüzlerin telaffuz öğretiminde kullanılabilir.

Türk Soylular[87]**:** Türkçe öğrenen öğrenci grupları arasında telaffuz sorununun hem sıklık hem de çeşitlilik olarak en az yaşandığı grup Türk soylu öğrencilerdir. Söz konusu öğrencilerden bazıları, Türkiye Türkçesi öğrenirken /ü/ ve /ö/ ünlülerinde sorun yaşayabilmektedirler. Kazakistan ve Kırgızistan'dan gelen öğrenciler zaman zaman /ü/>/u/ telaffuz karışması yaşarken İran, Irak ve Suriye Türkleri /ö/ ve /ü/ ünlülerinin telaffuzunda sıkıntı yaşamaktadırlar. İran, Irak ve Suriye Türkleri ayrıca /g/, /ğ/ ve /k/ ünsüzlerinin telaffuzunda da zorlanmaktadırlar. Bu ünsüzlerin telaffuzunun doğru öğretimi için /Ege/-/eğe/, /doğu/-/doku/, /gar/-/kar/ gibi yalın sözcük çiftlerinden yararlanılarak telaffuz ve dikte çalışmaları yaptırılabilir. Türk soylu öğrencilerin ünsüzlerin telaffuzundaki zorlanmaları, "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin ünsüzler için yeniden kurgulanıp uygulanmasıyla da çözülebilir.

Esasen Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşadıkları en büyük sorun daha çok ortak kelimelerin Türk soylu öğrenciler tarafından kendi lehçelerindeki biçimiyle telaffuz edilmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Örneğin Türkmenistanlı bazı öğrenciler "soğuk" kelimesini kendi lehçelerindeki biçimiyle /sowuk/; bazı Afganistan, Irak, İran ve Suriye Türkleri ise "toprak" kelimesini kendi lehçelerindeki biçimiyle /tofrak/ olarak telaffuz etmektedirler. Bahsi geçen türden sorunların çözümü için sorun yaşanan ortak kelimelerin telaffuzları önce hece hece, ardından heceler birleştirilerek çalışılmalıdır.

- **Diğer:** Sadece bir öğretim görevlisinin değindiği sorun olmak üzere bölgesel veya kıtasal genelleştirmeden kaçınarak bahsedilmesi gereken bir başka telaffuz sorunu Meksikalı öğrencilerin /ı/ ünlüsünü /i/ olarak telaffuz etmesidir. Türkçe öğrenen neredeyse bütün yabancı öğrenciler için ortak olan söz konusu sorun bundan önceki başlıklarda ele alınan çözüm yollarıyla aşılabilir.
- **Genel:** Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ünlü telaffuzlarına ilişkin nicel ve nitel bulgular incelendiğinde genel olarak /ı/, /ö/, /ü/ ünlülerinin çok, /e/, /o/, /u/ ünlülerinin az sorun yaşanan ünlüler olduğu; /a/ ve /i/ ünlülerinde ise genelde sorun

[87] Ek bilgi için bk. (Yıldırım, 2009; Özdemir ve Arslan, 2017).

yaşanmadığı tespit edilmiştir. Ünsüzlerde ise /ğ/ dışında genele yansıyan bir telaffuz sorunu görülmemektedir.

7.2.3. Telaffuz Öğretiminde Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniğinin Kullanımı

Çalışmanın deneysel kısmında uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği", yabancı öğrencilerin Türkçede en çok zorlandıkları seslerin ünlüler oluşundan ve Türkçe kelimelerin her hecesinde ünlü bulunma mecburiyetinden yola çıkarak telaffuz öğretimini temelden çözmeyi amaçlayan bir bakış açısına sahiptir. Bu bakış açısına göre başta ünlüler olmak üzere Türkçe sesler, dil yapıları Türkçeye benzemeyen başka dillerden uyarlama yöntem veya tekniklerle değil, Türkçenin ses yapısına ve öz gerçeklerine uygun yöntem ve tekniklerle en baştan ve mükemmel bir şekilde öğretilebilirse öncelikle konuşma ve okuma becerisi olmak üzere dört temel beceride de fark edilir bir gelişme ve iyileşme sağlanacaktır.

"Günümüzde yabancı dil öğretimini ölçülebilir bilimsel bulgular üzerine kurma arayışları, sorunları giderme çabaları diğer bilim dallarından yararlanmayı kaçınılmaz kılmıştır. Bu nedenle, sorunların kaynağı ve önemi açıklanırken, kuramsal modellere, farklı bakış açılarına ve teorilere başvurma gerekliliği doğmuştur." (Ağar, 2014: 7).

Bilimsel dayanaklar göz önüne alınarak Türkçenin yapısına uygun geliştirilen "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği", her hecede bir ünlü bulunma zorunluluğu gerçeğinden hareketle öncelikle ünlüler üzerinde denenmiştir. Söz konusu teknik, ünsüzler için de yeniden kurgulanmak kaydıyla kullanılabilir. Ancak çalışmada tespit edildiği üzere Türkçede /ğ/ dışında telaffuzunda genele yansıyan bir sorun yaşanan ünsüz bulunmamakta, buna karşın /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlüleri başta olmak üzere genellikle ünlülerde telaffuz sorunları ile karşılaşılabilmektedir. Araştırmanın bu yöndeki bulguları da daha önceki çalışmalarla uyumludur.[88] Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki en

[88] Daha geniş bilgi için bk. (Kara, 2010; Yelok ve Büyükikiz, 2010; Büyükikiz ve Hasırcı, 2013; Şengül, 2014; Tüm, 2014; Demir ve Güleç, 2015; İnan ve Öztürk, 2015; Özdemir ve Aslan 2017; Kahraman, 2018).

büyük sorunu "ı, ö, ü, ğ harflerinin sesletimi ile telaffuz olarak ortaya çıkmıştır." (Kahraman, 2018: 552).

Araştırmada deney grubuna uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin özellikle sorun yaşanan ünlülerde kontrol grubuna göre hem nicelik hem de nitelik olarak başarı sağladığı ortaya konulmuştur.

Tekniğin kısa zamanda ve kolay uygulanabilir olmasının yanında ünlülerin telaffuz öğretimini eğlenceli bir oyun hâline getirmesi, öğrenimin önündeki psikolojik engelleri de bertaraf etmektedir. Zira "Telaffuz eğitimi için düzenlenen etkinlikler, öğrenenin motivasyonunu en üst düzeyde tutmak için eğlenceli olmalı ve birçok duyuyu işe katmalıdır." (Şenyiğit ve Okur, 2019: 539).

Araştırmada uygulanan teknikle telaffuz öğreniminin yapılması durumunda, telaffuzla doğrudan ilgili olan konuşma ve okuma becerilerindeki sesletim sorunu büyük ölçüde çözülmüş olacaktır. Zira telaffuzu iyi olan yabancı bir öğrenci Türkçe konuşma konusunda kendisine güveneceği için daha istekli ve başarılı olacaktır. Bu başarı, anlatma ve anlaşılma sorunlarının aşılmasını ve dolayısıyla genel olarak sözlü anlaşmanın sağlıklı yürütülmesini beraberinde getirecektir. Ses birimlerinin alfabedeki karşılıkları olan yazı birimleriyle doğru özdeşleştirilmesi ve zihinsel sözlüklere doğru kodlanması, okuma becerisindeki telaffuz sorunlarını da sona erdirecektir. Zira önceki çalışmalardan elde edilen bulgularda yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar kategorisinde incelenen öğrencilerin okuma yaparken %71'inin ı, ö, ü ve ğ harflerinin okunuşunda, konuşma yaparken %86'sının telaffuzda sorun yaşadığı tespit edilmiştir (Kahraman, 2018: 549-550).

Telaffuzla dolaylı ilişkili olan dinleme ve yazma becerilerindeki kimi sorunların çözümü de söz konusu teknikle mümkün olacaktır. Örneğin öğrencinin derste öğreticiden duyduklarını doğru not alması, dikte çalışmalarında başarı göstermesi, dinleme metinlerindeki boşlukları yazarak doldurma sorularını doğru cevaplayabilmesi ve düşüncelerini yazılı anlatımla ifade edebilmesi gibi dil öğrenimi ile çok yakından

ilişkili etkinlikler de ses birimiyle yazı biriminin doğru özdeşleştirilmesine bağlıdır. Önceki bazı çalışmalara (Kahraman, 2018) ilişkin veriler incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma çalışması yaparken karşılaştığı en önemli sorunun %71 oranında ilk defa duyduğu kelimeler, /ı/, /ü/, /ö/ ve /ğ/ ile uzun seslerin yanlış yazı birimlerle karşılanması olduğu görülmektedir (Kahraman, 2018: 550). Bunun yanı sıra dinleme yaparken inceleme kapsamındaki öğrencilerin tamamının hızlı konuşulması ve %86'sının yerel ağıza ilişkin telaffuzlar sebebiyle anlama sorunu yaşadığı da tespit edilmiştir (Kahraman, 2018: 550-551). Söz konusu veriler ışığında telaffuz eğitiminin temelini oluşturan alfabe ve ses öğretiminin bütün becerileri doğrudan veya dolaylı olarak etkileyeceğini söylemek mümkündür.

"Yapılan uygulamaların sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi /ı/, /ö/, /ü/ ünlü ses birimlerinin gerek sesletimde gerekse yazımda en çok sorun yaşanan ünlüler olduğunu ortaya çıkarmıştır." (Demir ve Güleç, 2015: 133).

Çalışmanın deneysel kısmında uygulanan tekniğin Türkçe telaffuz öğretiminde kullanılması durumunda yabancı öğrencilerin kısa sürede, kolayca ve eğlenceli bir biçimde ses birimleri ile yazı birimlerini zihinsel sözlüklerinde kalıcı olarak özdeşleştireceği öngörülmektedir.

7.2.4. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Telaffuz Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Önerileri

Çalışma telaffuz özelinde yapıldığı için bu bölümde genel anlamda konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere pek fazla değinilmemiştir. Ancak son yıllarda ağırlıklı olarak iletişimsel yaklaşımın tercih edilmesiyle konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenme sağlayacağı göreve dayalı etkinlikler ön plana çıkmaktadır. "Konuşma yeterliklerinin belirlenmesinde göreve

dayalı etkinliklerin kullanılması eğitimin gereğine uygun olur ve değerlendirmelerin amacına da hizmet eder." (Göçer, 2015b: 53).[89]

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin temelini oluşturan telaffuz eğitimi için alan yazınında çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Bununla beraber genel olarak konuşma becerisine yönelik çalışmalarda telaffuz öğretimi için ifade edilen "ek çalışmalar yapma", "bol bol tekrar ettirme" veya "sorunların üzerinde daha fazla durma" gibi tavsiyeler dışında bunların nasıl yapılacağına dair uygulamaya dönük etkinlik önerileri diğer dil becerilerine göre yok denecek kadar azdır.[90]

Kaplan'a göre doğru telaffuz öğrenimi için "Etkili konuşma yapan insanları (Televizyon sunucuları ve hatipler vb.) dikkatle dinlemek, telaffuzunda şüpheye düşülen kelimeleri imlâ kılavuzları ve sözlükler aracılığıyla doğru şekliyle öğrenmek, yöresel ağız ifadelerinden kaçınmak, yazı dili olan İstanbul Türkçesi ile konuşmaya önem vermek" (2010: 30) gerekmektedir.

Kaplan'ın son maddesinde değindiği "yazı dili ile konuşmak" telaffuz öğretiminde kilit noktadır. Zira yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin başında verilen ses birimi yazı birimi özdeşliği aslında telaffuzun da temelini teşkil etmektedir. Hedef dile ait zihinsel sözlük oluşturma bakımından konuşma becerisini de etkileyen söz konusu özdeşlik, çoğu öğretici tarafından zamanla düzeleceğine inanılan bir sorun olarak üzerinde fazla durulmadan geçilmektedir. Oysa bu sorunu, kalıcı hâle gelmeden kaynağında çözmek Türkçenin yapısına daha uygundur. Çünkü Türkçe her hecede bir ünlü bulundurması ve genel anlamda yazıldığı gibi okunması sebebiyle telaffuzu öğretilmesi kolay dillerdendir. Zira önceki çalışmalarla koşut verilere ulaşılan bu çalışmanın nicel ve nitel bulgularına göre Türkçede /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlüleri ile /ğ/ ünsüzü dışında yabancılar tarafından genel olarak telaffuzunda sorun yaşanan ses

[89] "Konuşma becerisinin kazanılması ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi için uygulamalarda yer verilebilecek yöntem ve teknikler" için bk. (Göçer, 2015c).

[90] Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik somut ve uygulanabilir etkinlik önerilerinin bulunduğu bazı çalışmalar şunlardır: (Çerçi, 2013; Şeref, 2013; Becel, 2014; Kılıçarslan, 2014; Uçak ve Gökçü, 2015; Özmen ve diğerleri, 2017; Arslan, 2018).

bulunmamaktadır. Ayrıca "Standart Türkçedeki bütün ünlüler ağız ünlüleridir." (Coşkun, 1999: 42). Bu bakımdan Türkçe, ünlü telaffuzlarının öğrenilmesi göreceli olarak kolay dillerdendir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin telaffuz eğitimi için yapılabilecek etkinlik örneklerine geçmeden önce alfabe ve ses öğretiminin nasıl yapılması gerektiği konusu ele alınmalıdır. Zira Türkçe öğretiminin ilk derslerinde genellikle hızlı ve sistemsiz bir şekilde değinilen ses ve alfabe öğretimi, konuşma becerisini olduğu kadar aslında okuma ve yazma becerilerini doğrudan ve kalıcı olarak etkileyen konuların başında gelmektedir.

7.2.4.1. Alfabe ve Seslerin Öğretimi

Alan yazınındaki bazı araştırmalarda yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken en fazla alfabe ve sesleri öğrenmekte zorlandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Örneğin Kahraman'ın yaptığı bir araştırmada Türkçe öğrenen yabancıların dil bilgisi alanında öğrenme ve uygulama noktasında karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik 13 maddeden oluşan bir anket uygulaması (N=80) gerçekleştirilmiştir. Afrika, Asya ve Avrupa kıtalarındaki 26 farklı ülkeden gelen B1 ve B2 seviyesindeki yabancı öğrencilerin "Türkçe öğrenirken alfabeyi ve sesleri öğrenmek kolaydı." ifadesi için %29,4 oranında "Kesinlikle Katılmıyorum/Katılmıyorum", %21,3 oranında "Kararsızım" görüşünde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu verilere göre Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yarısından çoğu (%50,7) alfabe ve ses öğrenimini kolay olarak nitelendirmemektedir. 13 maddelik söz konusu ankette en fazla zorlanılan konu olarak alfabe ve sesleri öğrenmek ilk sırada yer almıştır. (Kahraman, 2018: 545-546).

"Telaffuz konusunda altı öğrencinin (N=7) sorun yaşaması ise bu konuya derslerde yeterince yer verilmediği fikrini kuvvetlendirmektedir." (Kahraman, 2018: 550). "Telaffuz konusunda tüm öğrencilerin (N=5) sorun yaşaması bununla ilgili etkinliklere derslerde yeterince yer verilmediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte seslerin yazıdaki karşılığı olan alfabe konusunda da üç öğrencinin sorun yaşaması bu konuda eksikliklerin olduğunu teyit eder niteliktedir." (Biçer ve diğerleri, 2014: 129).

Yabancılara Türkçe öğretiminin ilk haftasında gerçekleştirilen alfabe ve ses öğretimi, esasen okuma ve yazma becerileri ile birlikte, telaffuzun da temelini teşkil etmektedir. Konuşma becerisinin en önemli unsurlarından birisinin telaffuz olduğu düşünülürse alfabe ve ses öğretiminin okuma ve yazma becerisinin yanında konuşma becerisini de doğrudan etkilediği söylenebilir. Bunun yanı sıra Türkçe öğretiminin her seviyesinde öğrencinin dinlediğini doğru olarak not alabilmesi de söz konusu eğitimin niteliğine bağlıdır. Özetle hedef dil konumundaki Türkçenin yazı birimleriyle ses birimlerinin yabancı öğrencilerin zihinsel sözlüklerine doğru kaydedilmesi dört temel beceriyi etkilemekte ve Türkçe öğretiminin başarıya ulaşmasında anahtar rolü oynamaktadır.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin A1 seviyesinin ilk günlerinde karşılaştığı alfabe ve ses konusu çoğunlukla üzerinde fazla durulmaya gerek duyulmadan hızlıca geçilen bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla beraber çoğunlukla harfleri tahtaya yazıp seslendirmekten ve öğrenciye tekrar ettirmekten öte bir çabaya da girilmemektedir. Söz konusu aşamada farklı yöntem ve teknikler kullanmaya çalışan öğreticilerin önündeki en büyük engel ise Türkçe ile farklı dil ailelerine mensup yabancı dillere göre geliştirilmiş yöntem ve tekniklerin Türkçenin yapısına uygun olmamasıdır. Bu sebeple Türkçenin özüne uygun biçimde geliştirilen "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği"nin alfabe ve ses öğretiminde kullanılması önem arz etmektedir. Söz konusu teknikle ses ve yazı birimleri özdeşliği çok iyi öğretilebilmekte ve telaffuz sorunları da en aza indirilebilmekte hatta daha en başta düzeltilebilmektedir.

"Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği" kullanılsın kullanılmasın yabancı öğrencilere alfabe ve ses öğretiminde sistematik bir yol izlenmelidir. Öncelikle bu konu birkaç tekrarla geçiştirilerek yüzeysel şekilde ele alınmamalı, Türkçe öğretiminin temelini oluşturduğu gerçeğinden hareketle konuya gereken hassasiyet gösterilmelidir.

Farklı sebepler dolayısıyla alfabe ve ses öğretiminde sadece harflerin tahtaya yazılıp seslendirilmesi yöntemi tercih edilecekse bile bu kısımda belirtilen önerilerin dikkate alınması yerinde olacaktır. Harfler üç sütuna bölünen tahtaya hem büyük hem de

küçük şekilleri yan yana olacak şekilde (Aa, Bb, Cc, ...) yazılır.[91] İlk sütunda on harf (A-H), ikinci sütunda dokuz harf (I-Ö) ve üçüncü sütunda on harf (P-Z) olmak üzere, ünlü ve ünsüz harfler farklı renkteki kalemlerle yazılmalıdır. Örneğin ünlüler mavi kalemle, ünsüzler ise siyah kalemle yazılabilir. Böylece, renk ayrımıyla söz konusu iki grubun farklı olduğu görsel olarak da zihinsel sözlüğe kodlanmış olur. Bununla birlikte yabancı öğrencilerin geneli İngilizce bildiğinden Türkçe öğrenirken ileriye ket vurmaların önüne geçebilmek için İngilizcede Türkçeden oldukça farklı seslendirilen harflerin[92] hemen sol tarafına kırmızı kalemle bir yıldız işareti koymak dikkatlerin çekilmesini sağlayacaktır.

Alfabetik sıra ile her bir harf önce öğretici hemen sonra öğrenci olmak üzere üç kez tekrar edilerek sınıfça seslendirilir.[93] Yani öğretici "A!" der, bütün sınıf bunu tekrar eder. Öğretici tekrar "A!" der, sınıf tekrar eder. Öğretici üçüncü defa "A!" der, sınıf yine tekrar eder. Sonra "b"ye geçilir. Bu şekilde alfabe üç kere tekrar edilir. Ardından her bir öğrenciyle bireysel olarak ve her harf birer kez tekrar edilerek alfabe bir defa seslendirilir. Daha sonra öğreticiden başlamak üzere herkes birer harf söyleyecek şekilde sırayla alfabe seslendirilir.

Örneğin hoca tahtadaki "Aa" yazı birimini göstererek "A!" dedikten sonra ilk sıradaki öğrenci "B!", ikinci sıradaki "C!", üçüncü sıradaki "Ç!" biçiminde tüm öğrenciler sıra ile alfabeyi seslendirmeye devam eder. 17 kişilik bir sınıfta son öğrencinin "O!" dediği varsayıldığında hoca "Ö!" diyerek aradaki bağlantıyı kurup sırayı başa döndürür ve ilk sıradaki öğrenci "P!" ile devam eder. "Z!" diyen öğrenciden sonraki kişi ise seslendirmeyi "A!" ile baştan başlatır. Bu şekilde alfabe en az üç defa tekrar edilir. Seslendirmeler esnasında öğretici aynı zamanda her seferinde yazı birimleri bir çubuk vasıtasıyla işaret etmelidir. Örneğin /g/ ses birimi telaffuz edilirken öğretici

[91] Kelime başlarında "ğ" bulunmadığı için bu harfin sadece küçük formu yazılır. Ancak ilerleyen seviyelerde örneği ile karşılaşılınca bütün harfleri büyük yazılan başlıklarda bu harfin büyük formunun da kullanılabileceği öğretilmelidir.

[92] Bu harflerin en belirginleri "a, c, e, g, i, u, y" harfleridir. Ayrıca "Çç" için tahtadaki harfin hemen sağına yay ayraç içinde (İng. ch), "Şş" için (İng. sh) yazılması da telaffuzlarının anlaşılması açısından kolaylık sağlayacaktır. Bununla beraber sadece Arapça veya Farsça bilen öğrenciler için harflerin yanına -varsa- Arap veya Fars alfabesindeki karşılıklarının yazılması da faydalı olacaktır.

[93] /ğ/ telaffuz edilmeden sadece harfin adı öğretilir: "Yumuşak g".

tahtadaki “Gg” yazı birimini göstermelidir. Yukarıda bahsi geçen bütün işlemler ters alfabetik sıra şeklinde, yani “z”den “a”ya doğru da yapılır.

İkinci bölümde, ünsüzlerden farklı renkli kalemle tahtaya yazılmış olan ünlüler ayrıca ele alınır. Zira Türkçe ünlüye dayalı ses sistemine sahip bir dildir. Alfabetik sıra gözetilerek seslendirilecek ünlülerde de bir önceki paragrafta ayrıntıları verilen aynı işlemler tekrarlanır. Ünlülerin tek tek telaffuzunun ardından özelliklerine göre önce ikili (a-e, ı-i, o-ö, u-ü), daha sonra dörtlü (a-e-ı-i, o-ö-u-ü) gruplar hâlinde ele alınarak seslendirilmesi öğrenciler tarafından ses ayrımlarının farkına varılması ve zihinsel sözlüklere ilişkili gruplama yapılabilmesi bakımından faydalı olacaktır.

Üçüncü kısımda yabancı öğrenciler tarafından sıkça karıştırılan ve göreceli olarak birbirine yakın sesleri sembolize eden yazı birimlerinin üzerinde durulur. Söz konusu yazı birimleri ünsüzler bir sütunda, ünlüler bir sütunda olacak şekilde alt alta tahtaya yazılır.

b≠p	ı≠i
c≠ç, c≠j	o≠ö, o≠u
ç≠ş	ö≠ü
d≠t	u≠ü
f≠v	(o≠ö≠u≠ü)
g≠k	
s≠ş, s≠z	

Ünsüzlerden başlanarak her grup kendi içerisinde yeteri kadar önce öğretici ardından sınıf olmak üzere tekrar edilir. Örneğin öğretici bir kere “B!” der, sınıf bunu tekrar eder. Hemen ardından bir kere “P!” der, sınıf bunu tekrar eder. Öğretici tarafından b≠p ikilisi arasındaki ses ayrımının netleştiğine kanaat getirilene kadar ilgili grup üzerinde durulur, ardından diğer ikili gruba geçilir. Öğretici tüm seslendirme işlemleri sırasında ilgili sembolü bir çubuk vasıtasıyla göstermelidir.

İngilizcenin Türkçe öğrenirken ileriye ket vurması sorununu aşmak için ilk aşamada sol tarafına yıldız işareti koyulan yazı birimleri ünsüzler ilk sütunda, ünlüler

ikinci sütunda olmak üzere alfabetik sırayla alt alta yazılır. Ardından bir önceki paragrafta dile getirilen işlemler aynı şekilde uygulanır.

c≠s	a≠e
g≠c	e≠i
y≠i	i≠a
	u≠y

Son olarak harfler üç sütuna bölünen tahtaya hem büyük hem de küçük şekilleri yan yana olacak şekilde (Aa, Bb, Cc, ...) tekrar yazılır. İlk sütunda on harf (A-H), ikinci sütunda dokuz harf (I-Ö) ve üçüncü sütunda on harf (P-Z) bulunur. Bu aşamada harflerin yanına ilgili harfle başlayan üçer kelime örneği yazılır.[94] Örnek kelimelerdeki hedef harfin farklı renkte bir kalemle (tercihen kırmızı) yazılması, yazı birimiyle ses biriminin hafızaya kolayca kodlanması bakımından yararlı olacaktır. Örnek kelimelerin ders anında ulaşılabilir nesnelerden veya görselleştirilebilir somut anlamlı kelimelerden seçilmesine, soyut anlamlı olmamasına ve ayrıca örnek kelimede mümkünse hedef harfin bolca geçmesine azami ölçüde dikkat edilmelidir. Örneğin **Aa**: **a**n**a**ht**ar**, **a**r**a**b**a**, **a**y**a**kk**a**bı; **Bb**: **b**ilgisayar, **b**alık, **b**e**b**ek... Ancak burada dikkat edilmesi gereken bir başka husus hangi anlama geldiği öğrenci tarafından tam anlaşılamayacak örneklerin seçilmemesidir. Mesela "b" örneği için "babet" kelimesi ve görseli kullanıldığında, öğrenci tarafından söz konusu kelimenin genel olarak "ayakkabı" anlamına geldiği zannı oluşabilir. Mesela "k" örneğinde "kuş" kelimesi için "kartal" görseli kullanılması öğrencide sadece kartal türüne "kuş" denildiği yanılgısına yol açabilir. Bu tür yanlış anlamaların önüne geçmek için anlamı karıştırılmayacak net örnekler ve özel bir türün adından ziyade genel adları karşılayan görseller seçilmelidir.

Araştırmamızın nitel ve nicel bulgularına göre /ğ/, genel olarak yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları ses birimidir. Diğer bazı ünsüzlerde de kısmi sorunlar yaşansa da söz konusu ünsüzler /ğ/ kadar genele yansıyan bir sorun teşkil etmemektedir. Hedef harfleri içeren kelime örneklerinin verildiği aşamada, kelime başlarında bulunmadığından tahtaya sadece küçük formu yazılan "ğ" için "ağaç, öğrenci,

[94] "ğ" için "ağaç, öğrenci, dağ" kelimeleri tercih edilebilir.

dağ" örnek kelimeleri tercih edilebilir. Daha önce de belirtildiği üzere Türkçede /ğ/ ses birimi Arapçadaki veya Fransızcadaki gibi gırtlaktan vurgulu ve hırıltılı biçimde telaffuz edilmez. Türkçe öğrenen neredeyse bütün yabancı öğrenciler için sorun teşkil eden /ğ/ ses birimi öğretilirken telaffuzu gereken bir ses olarak değil, genel olarak iki görevi bulunan bir işaret olarak öğretilmelidir. Bu görevlerden ilki uzatma görevidir.[95] Hece sonlarında bulunan /ğ/ kendisinden önceki ünlüyü uzun okutur. Örneğin "öğrenci" kelimesi /ö:renci/, "dağ" kelimesi /da:/, "iğne" kelimesi /i:ne/ şeklinde telaffuz edilir. Söz konusu ses biriminin ikinci durumu ise bir görevden ziyade etkisizlik biçimindedir. Hece başlarında bulunan /ğ/ genellikle seslendirilmez. Örneğin "ağaç" kelimesi /aaç/, "diğer" kelimesi /dier/, "bağırsak" kelimesi /baırsak/, "öğüt" kelimesi /öüt/ biçiminde telaffuz edilir.

Öğretim aşaması bittikten sonra önce gönüllülerden başlamak üzere öğrencilerin her birinin alfabeyi kendi başlarına tahtaya bakarak seslendirmeleri sağlanır. Ardından öğreticinin karışık olarak işaret edeceği harflerin öğrenciler tarafından sırayla seslendirilmesi istenebilir. Bu tür etkinliklerde öğrenci tarafından hata yapılan veya zorlanılan yerlerde öğreticinin destek vermesi yerinde olacaktır.

7.2.4.2. Alfabe ve Seslerin Öğretiminde ve Telaffuzun Pekiştirilmesinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri

Araştırmalara göre telaffuz, sadece Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için değil ana dili Türkçe olan öğrenciler için de sorun teşkil etmektedir. Örneğin 2010-2011 öğretim yılında İzmir iline bağlı çeşitli semtlerdeki ilköğretim ikinci basamakta öğrenim gören öğrencilerle yapılan araştırma sonuçlarına göre "Öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz edebilme oranı %58,3 ile orta düzeydedir." (Dülger, 2011: 428).

Alan yazınında yabancılara alfabe ve seslerin öğretimi üzerine kimi etkinlik örneklerine rastlanılsa da telaffuz eğitimi ve alıştırmaları üzerine "tekerlemeler" dışında pek fazla etkinlik örneği bulunmamaktadır. Ana dili Türkçe olanlara yönelik diksiyon

[95] "Ğ sesi fonetikte [:] işareti ile gösterilir." (Coşkun, 2007: 361).

eğitimi adı altında yapılan etkinlikler ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygun olmaktan uzaktır.

Telaffuzu geliştirmeye yönelik etkinlikler yalnızca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde değil ana dili olarak Türkçe öğretiminde de başta zaman sıkıntısı olmak üzere çok çeşitli sebeplerle öğreticiler tarafından pek fazla tercih edilmemektedir. Ana dili olarak Türkçe öğretimi alanındaki bazı araştırmaların gözlem ve görüşme bulgularına göre öğrencilerin telaffuz bozuklukları için "En çok yapılan çalışma, öğretmenlerin yanlış söylenen sözcüğü anında sözlü olarak düzeltmesi, öğrencinin de düzeltmesi için sözcüğü öğrenciye tekrar ettirmesidir. Gözlemlerde bunun dışında yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır." (Altuntaş, 2012: 256).

Çalışmanın bu kısmında, alan yazınında sıkça tekrarlanan alfabe, ses ve telaffuz öğretimi konusundaki soyut, genel tavsiye ve önerilerin ötesinde yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin bu konuda ihtiyaç duyduğu somut ve amaca yönelik etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Söz konusu etkinliklerden bazıları öğrenci seviyesine göre harf, kelime, cümle veya paragraf ölçeğinde yaptırılabilir.

Alan yazınında telaffuz öğretimi için öğrenciler arasında yarışmalar düzenlenmesi tavsiyesi de bulunmaktadır (Adıgüzel, 2004: 110-113). Bu bölümdeki etkinlik örneklerinin birçoğu yarışma veya oyun biçimindedir. Oyun veya yarışma şeklinde olan etkinliklerde başarı gösteren öğrencilere küçük birer ödül verilebilir.

- **Söyle Bakalım:** Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminin ilk günlerinde uygulanabilecek bu etkinlikte öğrencilerden tahtada yazılı olan alfabeyi bakarak seslendirmeleri istenir. Bir harfte hata yapan öğrenci yanar ve diğer öğrenciye geçilir. Sınıf listesi veya oturma düzenine göre sırayla bütün öğrencilere söz hakkı verilir. Birinci turda bütün öğrenciler hata yaparsa ikinci tur için yine ilk öğrenci oyuna başlar. Duruma göre üç beş tur yaptırılır. Eğer ilk turda hatasız öğrenciye ulaşılırsa o öğrenci hariç tutularak oyun tekrar oynanır. Oyun, ilerleyen safhalarda z'den a'ya ters alfabetik sıra ile de oynanabilir.

- **Sıra Sende:** Bir önceki etkinlikten hemen sonra veya bağımsız olarak da oynanabilir. Bir önceki etkinlikle birleştirilecekse önce tahta silinir ve öğreticiden başlamak üzere herkes birer harf söyleyecek şekilde sırayla alfabe seslendirilir. Sınıftaki son öğrenci /p/ ünsüzünü telaffuz etmişse öğretici "R!" deyip sırayı başa döndürerek ilk öğrencinin /s/ ünsüzünü telaffuz etmesini sağlanmalı ve bu şekilde alfabe en az üç defa tekrar edilmelidir. Bu oyun öğretimin ilerleyen safhalarında hata yapma oranının azalmasıyla -istenirse- hata yapan öğrenci çıkarılarak da oynanabilir. Hata yapanın çok çok azaldığı daha ileri aşamalarda ise hata yapılan her seferde ilk öğrenciye dönülerek oyun baştan /a/ ile başlatılabilir.
- **Çık-Söyle:** Önce gönüllülerden başlamak üzere öğrencilerin tahtaya çıkarak alfabeyi ezberden seslendirme yarışması biçiminde bir etkinliktir. Öğretici, üzerinde bütün harflerin yazılı olduğu çizelgeyi her öğrenci için ayrı ayrı olmak üzere 1 en düşük, 5 en yüksek puan olacak şekilde doldurarak öğrencileri değerlendirir. Değerlendirme formunun aslı öğretici tarafından dosyada saklanır, bir fotokopisi öğrenciye verilir. Böylece öğrenci hangi sesler üzerine yoğunlaşması gerektiğinin bilincinde olarak çalışmalarını sürdürür. Aynı etkinlik ilerleyen aşamalarda ters alfabetik sıra ile de yapılabilir.
- **Çek-Söyle (Harf Tombalası):** Hem küçük hem de büyük formları yan yana olacak şekilde ünlüler kırmızı, ünsüzler mavi kalemle küçük kâğıtlara yazılır. Kâğıtlar katlanıp küçük bir torba veya kutuya koyulur. Öğrenciler tarafından sıra ile kâğıt çekilerek kâğıdın üzerinde yazılı harf seslendirilir. Çektiği kâğıtta yazılı harfi doğru seslendiren öğrenciler oyundan çıkar. Çektiği harfi karıştıran veya yeteri kadar düzgün seslendiremeyen öğrencilerle kâğıt çekmeye devam edilir. Son öğrenci kalınca oyun sona erer.

Bu oyun ilerleyen safhalarda hata yapanın oyundan çıkması biçiminde de oynanabilir. Öğrenciler sırayla kâğıt çekerek kâğıdın üzerinde yazan harfi seslendirir. Kâğıdındaki harfi yanlış seslendiren tekrar kâğıt çeker. Arka arkaya üç defa hata yapan oyun dışı kalır.

Oyun, öğrenci düzeyine göre kelime veya cümle seviyesinde de oynanabilir.

- **Tahtaya Yaz-Sor:** Öğrencilerin tahtaya yazacakları bir harfi veya kelimeyi sınıf arkadaşlarına sorması şeklinde oynanan bir oyundur. Cevap vermek isteyenleri tahtaya çıkan öğrenci seçer. Ancak cevap için hep aynı öğrenciye söz verilmemesine dikkat edilmelidir. Sınıfta içine kapanık, pasif öğrencilere de eşit şekilde fırsat verilmelidir. Bu sebeple bu oyunda öğrencilerin sınıf listesi veya oturma düzeni sırasıyla tahtaya çıkarılmaları ve bütün öğrencilerin soru ve cevap kısmında oyuna katılması önemlidir.
- **Sor-Tahtaya Yaz:** Sınıf listesi veya oturma düzenine göre sırayla seçilen öğrencilerden, bir arkadaşının telaffuz edeceği harfi veya kelimeyi tahtaya yazması istenir. Soru soracak öğrenci, tahtaya çıkan öğrenciden bir sonraki öğrenci olabilir veya tahtaya çıkan öğrenci, soru soracak öğrenciyi parmak kaldıranlar arasından kendisi seçebilir. Bu oyunda tahtaya çıkmaya veya soru sormaya önce gönüllülerden de başlanabilir. Ancak hem soru hem cevap aşamasında bütün öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır.

Bu oyun bir önceki oyunla birleştirilerek de oynanabilir.

- **Duy-Söyle:** U düzeni olan sınıflarda karşılıklı oturan öğrencilerin, U düzeni olmayan sınıflarda ise sınıf listesinin başı ile sonundaki (18 mevcutlu bir sınıf için örneğin 1-18, 2-17, 3-16...) öğrencilerin eşleştirilmesi biçiminde oynanır. Öğrenci, eşleştiği arkadaşına seçtiği bir harfi veya kelimeyi telaffuz eder. Arkadaşı duyduğu telaffuzu tekrarlar. Bu sefer diğer eş, seçtiği harfi veya kelimeyi telaffuz eder; arkadaşı ondan duyduğunu tekrarlar. Yanlış telaffuz olması durumunda öğretici hataları düzeltir.

Etkinlik, öğreticinin seçimiyle Türkçe öğretim setleri CD'si veya başka bir ses kaydından işitilen telaffuzun tekrar edilmesi biçiminde gerçekleştirilebilir.

Bu oyun bir önceki oyunla birleştirilerek tahtaya çıkan öğrencinin arkadaşından duyduğunu önce telaffuz etmesi, ardından tahtaya yazması şeklinde de oynanabilir.

- **Kulaktan Kulağa:** Geleneksel oyunumuz "kulaktan kulağa" duyduğunu doğru telaffuz etme açısından dil öğrencileri için hem eğlenceli hem faydalı bir etkinliktir. Öğretici, seçtiği bir harfi veya kelimeyi sıranın başındaki öğrencinin kulağına diğer öğrenciler duymayacak şekilde söyler. Öğrencilerin duyduğunu bir sonraki

arkadaşının kulağına fısıldaması biçiminde oynanan oyun, son öğrencinin işittiğini yüksek sesle telaffuzu ile sona erer.

Oyun kız-erkek gibi grupla da oynanabilir. Öğretici, iki grubun da ilk öğrencisine aynı kelimeyi diğer öğrenciler duyamayacak biçimde söyler. Her grup kendi arkadaşlarına sırayla duyduğunu iletir. Her iki gruptaki son öğrencilerin duyduğunu yüksek sesle söylemesi ile oyun biter. Bu oyun, ilerleyen aşamalarda son öğrencinin duyduğunu hem telaffuz etmesi hem de tahtaya yazması biçiminde de oynanabilir.

- **Kod Kelime Kullanma:** Yabancı öğrencilerin Türkçe ile tanıştıkları ilk günlerdeki alfabe ve seslerin öğretiminde kullanılması yerinde olacak bir tekniktir. Yeni öğrenilen bir yabancı dilde seslerin doğru telaffuzunu kalıcı bellekteki zihinsel sözlüklere kaydetmede etkili bir yöntem de kod kelime kullanmadır. Bu kod kelimeler, yabancı öğrencinin ana dilinden seçilebileceği gibi[96] hedef dilden de seçilebilir. Örneğin /ı/ için İngilizcedeki "doctor" veya "handkerchief" kelimesi kod kelime olarak seçilerek /daktı:/ ve /henkırçif/ telaffuzlarındaki /ı/ sesine dikkat çekilebilir. Arap öğrenciler için ise (صِرَاط) kelimesinin klasik Arapçadaki /sıra:t/ ve (فلسطين) kelimesinin Arapçanın bazı lehçelerindeki /Fılistiyn/ telaffuzunda görülen /ı/ sesi kodlama için örnek verilebilir. Böylece ana dili ile hedef dil Türkçe arasında bağ kuran yabancı öğrenci seslerin telaffuzunu daha iyi kavrayacaktır. Bunun yanı sıra kod kelimeler Türkçeden de seçilebilir. Örneğin /a/ için "Galatasaray", /ü/ için "üzüntü" kelimesi kod olarak kullanılabilir. Kod kelime seçiminde, kodlanması hedeflenen sesin seçilen kelimelerde mümkünse ardışık olarak ve en az iki üç defa geçmesi hedef sesin belirginleştirilmesi açısından iyi olacaktır.[97] Ayrıca kod kelimede hedef ses dışında zorlanılan ses olmamasına dikkat edilmelidir. Yani zorlanılan iki ses, tek kelime ile kodlanmaya çalışılmamalıdır. Örneğin /ç/, /ı/ ve /ş/ seslerinde zorlanan bir öğrenciye "çamaşır" kelimesi, söz konusu üç sese ortak kod olarak önerilmemelidir. Başka bir deyişle sorun teşkil eden her bir ses için ayrı bir kod kelime kullanılmalıdır.

[96] Bu tür bir seçimde ilgili dilde uzman bir kişiden yardım almak gerekebilir.
[97] /o/ için "otonom, doktor" gibi örnekler bulunsa da /ö/ için fazla örnek bulunmadığından bu ünlü "Gölköy" gibi birleşik kelimelerle veya "kör göz" gibi iki üç kısa kelimeyle kodlanabilir.

- **Heceleme:** Ülkemizde genellikle Osmanlı Türkçesi ve Arapça öğretiminde sıklıkla kullanılan bu yöntem, aslında tüm dünya dillerinde sesleri öğretmek için tercih edilen en bilinen yöntemdir. Yabancılara Türkçe öğretiminde de kullanılan bu yöntem, ünsüzlerin yanına sekiz ünlüyü sırayla getirerek (Örneğin /m/ için /ma/, /me/, /mı/, /mi/, /mo/, /mö/, /mu/, /mü/) açık hece elde etme yöntemidir. Bu yöntem, ünsüz ve ünlü ayrımını sezdirmek için uygundur. Öğretici tahtaya bir "b" yazar. Ardından bu ünsüzü, yanında ünlü olmaksızın seslendiremediğini jest ve mimiklerle biraz da abartılı bir biçimde belli eder. Daha sonra b'nin yanına "a" yazar ve bütün öğrencilerin göreceği biçimde ünlüyü yazarken eş zamanlı olarak /ba/ diye patlamayı andıran bir sesle bağırır. Zira yalın olarak seslendirilemeyen /b/ ses biriminin ağız içindeki sıkışmışlığı /a/ ile birdenbire çözülmüştür. Bu şekilde tüm ünlüler b'nin yanına getirilerek seslendirilir. Ardından tekrarıyla kelime elde edilmesi mümkün olan heceler üzerinde durulur: ba-ba, be-be, de-de, ne-ne, ...

Bir sonraki aşama ünlülerin yanına ünsüzlerin getirilerek kapalı hecelerin seslendirilmesi biçimindedir: /ab/, /ac/, /aç/, /ad/, /af/, /ag/, /ağ/, ... Seslendirilen bu hecelerden -örneğin "a" için- aç-, ad, ağ, ak-, al-, as-, at/at-, ay, az gibi anlamlı olanlarının üzerinde durularak fırsat eğitimiyle kelime öğretimi yapılabilir.[98] Ancak bu örnekler somut veya kolayca anlaşılabilir kelimelerden seçilmelidir. Henüz başlangıç seviyesinde olan yabancı öğrencilerin anlamakta zorlanacakları af, ah, an-, ar, av gibi soyut veya karmaşık anlamlı ve onların kolayca anlayamayacakları kelimelerin örnek olarak verilmemesi dikkat edilmesi gereken bir husustur.

Etkinliğin devamında "anla-, anne, elli, eski" gibi açık ve kapalı, iki harfli hecelerin birleştirilmesiyle kelime elde etme çalışmaları yapılabilir. Gerekli görüldüğü takdirde k-v-k hece yapıları da çalışılabilir.[99] Bu tür çalışmalar yapılırken bilinenden bilinmeyene ilkesi gözetilmelidir. Örneğin "el" öğrenildikten sonra hecenin hemen

[98] Zira kelime bilgisi kazanma sürecinin ilk aşaması, kelimenin biçimini bilmek yani ses bileşenlerini, telaffuzunu bilmektir (Demirel, 2013: 19-20).

[99] Türkçede iki harfli hece sayısının daha yoğun olduğu tespit edilen birçalışmada kullanılan metinlerde iki harfli hece sayısı oranı %56,57, üç harfli hece sayısı oranı %35,16 olarak hesaplanmıştır (Aşlıyan ve diğerleri, 2016: 3). Ses, hece ve kelime sıklığı hakkında daha fazla bilgi için bk. (Oktay ve diğerleri, 2009: 1227).

başına bir "b" yazarak "bel"; "su" hecesinin sonuna koyulacak bir "s" ile "sus-" elde edilmelidir. Şayet k-v-k-k hece yapısı ile örnekler verilecekse yine kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene ilkesine uyulmalıdır. Örneğin "ör-" hecesinin önce sonuna "t" getirip "ört-" yapılmalı, yeterince tekrarın ardından bu yapının başına "d" getirerek "dört"e geçiş sağlanmalıdır.

- **Kelime Treni:** Sınıf listesi veya oturma düzenine göre seçilecek öğrenci tahtaya çıkar. Öğreticinin telaffuz ettiği kelimeyi tahtaya yazar. Daha sonra yazdığı kelimenin son harfiyle başlayan yeni bir kelime bularak hem telaffuz eder hem yazar. Bu kelimenin son harfiyle başlayan yeni kelimeyi sıradaki öğrenci tahtaya yazarak telaffuz eder. Oyun böyle devam eder. Belirli bir sürede uygun kelime bulamayan öğrencinin sırası geçer ve bir sonraki öğrenci oyuna devam eder. Oyun kız-erkek, pencere kenarı-duvar kenarı gibi gruplarlarla da oynanabilir. En çok kelime üreten grup kazanır.
- **Şarkı/Şiir Ezberleme[100]:** Çalışmanın sonuçlar kısmında tespit edildiği üzere Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmede en çok kullandıkları kaynaklardan olan Türkçe şarkılar, telaffuz eğitiminde oldukça etkilidir. Daha A1 seviyesinde olan ve söylediği sözlerin anlamını tam olarak bilmeyen bir öğrenci bile kusursuz telaffuzu ile dinleyenlerini şaşırtabilmektedir. Elbette bu durumda, müziğin zihinsel sözlüklere kalıcı kodlama yapmadaki kilit rolü başlıca etkendir. Öğrencilerin seviyelerine uygun Türkçe şarkıların tespit edilerek özellikle telaffuz becerisinde sıkıntı yaşayan öğrencilere performans görevi olarak verilmesi yerinde olacaktır. İlgili şarkı sözlerinin yazılı şekilde öğrencilere verilmesi ve durak, nakarat gibi yerlerin işaretlenerek metin üzerinde gösterilmesi öğrenci için kolaylık sağlayacaktır.

Şarkının yanı sıra özellikle ileri seviyelerde, telaffuz etkinliği olarak öğrencilerle şiir çalışması da yapılabilir. Bu çalışmalarda dikkat edilmesi gereken husus ilk çalışmaların öğretici gözetiminde yapılmasıdır. Zira doğru telaffuzu bir kaynaktan işitmeyen öğrenci, şiirdeki dizeleri yanlış telaffuz edebilmekte ve bu yanlış telaffuzlar kalıcı hâle gelebilmektedir. Ezberlenecek şiir için uygun bir fon müziği bulunması

[100] Daha geniş bilgi için bk. (Yılmaz ve Şeref, 2015).

zihinsel kodlama için faydalı olacaktır. Bu etkinlikte genel ağdaki fon müzikli hazır şiir videolarından da yararlanılabilir.

- **Tekerlemeler[101]:** Yabancılara yönelik Türkçe öğretim setlerinde genellikle rastlanılan ve alan yazınındaki çalışmalarda sıkça tavsiye edilen telaffuz etkinliği tekerlemeler, eğlenceli olması yönüyle öğrencilerin dikkatini çekmektedir. Uzunluğuna ve zorluğuna göre ayarlanmak şartıyla başlangıç seviyesinden ileri seviyeye kadar tekerlemeler telaffuz eğitiminde kullanılabilir. Sınıf ortamında bir yarışma biçiminde yapılan söz konusu etkinlikte başarılı olan öğrencilere ödüller verilebilir.
- **Drama/Skeç/Tiyatro[102]:** Seviyelere göre belirlenecek gösterilerin öğrencilere rol dağıtımı öğretici tarafından yapılmalıdır. Başlangıç seviyesinde yaratıcı drama, orta seviyede skeç ve ileri seviyede tiyatro tercih edilebilir. Ancak çalışmaların her zaman öğretici gözetiminde yapılması doğru telaffuzun öğretilmesi bakımından önemlidir.
- **Dil Arkadaşı:** Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ana dili Türkçe olan kişilerle dil çerçevesinde arkadaşlık kurmasına dayanan bir sistemdir. Örneğin Türkçe öğrencisi ana dili Arapça olan öğrencilerle, Arapça öğrencisi ana dili Türkçe olan öğrenciler eşleştirilir. Bu eşleştirmelerde gönüllülük ve karşılıklı fayda gözetilmeli, ayrıca cinsiyet, din, yaş gibi hassas noktalara dikkat edilmelidir. Eşleştirmelerde ilgili bölümün öğretim görevlileriyle iş birliğine gidilmesi, dil arkadaşı olmak isteyen öğrencilerin listesinin oluşturulması ve özellikle eşleştirmelerin öğreticiler tarafından yapılması gerekir. Dil arkadaşı buluşmalarının iki öğrencinin uygun olduğu vakitlerde, öğreticilerin de uygun gördüğü yerlerde yapılması ve haftalık bir programa bağlanması yerinde olacaktır.

[101] Ayrıntılı bilgi için bk. (İlgün, 2015; Erdem ve diğerleri, 2015).
[102] Daha geniş bilgi için bk. (Kılıçarslan, 2014).

KAYNAKÇA

ADIGÜZEL, Muhammet Sani (2004), *Türkçe Öğretim Yöntemleri,* Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

AĞAR, Ayşe Nüzhet (2014), *İkinci Dil Olarak Almanca Öğreniminde Konuşma Becerisine Etki Eden Duygu Alanı Odaklı Psikodilbilimsel Sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

AKBAYIR, Sıddık (2007), *Dil ve Diksiyon Yazılı ve Sözlü Anlatım Bozuklukları*, Ankara: Akçay Yayınları.

AKÇATAŞ, Ahmet (2007), "Süre Açısından Türkiye Türkçesinin Sesleri Üzerine Bir Değerlendirme", *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları* 2/3: 13-24.

AKÇAY, İsmail (1994), *Arapça ve Türkçe Seslerin Telaffuzu ve Aralarındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

AKSAN, Doğan (1999), *Anlambilim*, Ankara: Engin Yayınevi.

— (2009), *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, 5. Baskı, Ankara: TDK Yayınları.

AKTAŞ, Şerif ve GÜNDÜZ, Osman (2001), *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*, Ankara: Akçay Yayınları.

ALPAR, Celal Reha (2013), *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Yöntemler,* 4. Baskı, Ankara: Detay Yayıncılık.

ALTUN, Mustafa (2011), "Türk Dil Bilgisi Öğretiminde Ünlülerin Sınıflandırlmasına Yönelik Eleştirel Bir Değerlendirme", *III. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi DEDAM: 47-55.

ALTUNTAŞ, İlke (2012), *Yedinci Sınıf Türkçe Dersi Konuşma Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

ARHAN, Serdar (2007), *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademede Konuşma Eğitimi (Ankara İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ARSLAN, Gülten (2015), *İlkokul Öğrencilerinin Ünlü-Ünsüz Uyumuyla İlgili Sözcükleri Telaffuz Etme Durumları Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

ARSLAN, Mehmet (2006), "Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Uygulanması", *İlköğretim Eğitimci Dergisi* IV: 25-31.

ARSLAN, Mustafa ve ERGİN, Adem (2010), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı", *Dil Dergisi* 147: 63-86.

ARSLAN, Nurdan (2018), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin A1-A2 düzeyi Konuşma Becerisine Katkısı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

ARTUNER, Harun (1994), *Bir Türkçe Fonem Kümeleme Sistemi Tasarımı ve Gerçekleştirimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,Ankara.

AŞCI, Ufuk Deniz (2013), "İngiltere'deki Türkçe Konuşan Toplumda İki Dillilik (Bilingualism) ve Dil Karışması (İnterference)", *Bengü Belek*: 101-122.

AŞLIYAN, Rıfat - GÜNEL, Korhan ve FİLİZ, Ali (2006), "Türkçe Otomatik Heceleme Sistemi ve Hece İstatistikleri" 10 Ocak 2006. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/258997312_Turkce_Otomatik_Heceleme_Sistemi_ve_Hece_Istatistikler>.

AVRUPA KONSEYİ MODERN DİLLER BÖLÜMÜ (2009), *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme)*. Çev. MEB TTKB. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, (ET: 2 Mart 2018). <http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf>.

— (2013),*Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme)*. Çev. Milli Eğitim Bakanlığı. 2. Frankfurt/Main, Almanya: TELC Language Test.

AYDIN, İsmail (2011), "Kur'an Perspektifinden Dillerin Kökeni Meselesi", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 11.3: 95-115.

BANGUOĞLU, Tahsin (1995), *Türkçenin Grameri*, Ankara: TDK Yayınları.

BARDAKÇI, Mehmet ve KILIÇ, Mehmet (2016), "Dil Öğrenme Stratejileri" YÜCEL, Erdinç - YILMAZ, Hasan ve ÖZTÜRK, M. Serkan, *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış*, Konya: Çizgi Kitabevi, 72-87.

BARIN, Erol (2004), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler", *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 1: 19-30.

— (2010), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metodoloji", *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası, 167-170.

BAŞARAN ALAGÖZ, Selda ve GEÇKİL, Tahsin (2017), "Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Sorunlarının İncelenmesi: Konya İli Örneği", *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi* 20.4: 279-285.

BAŞKAN, Özcan (2003), *Lengüistik Metodu,* İstanbul: Multilingual.

BECEL, Ayşe (2014), "Yabancılara Türkçe Öğretimi İçin Geliştirilen Müzikal Beyin Eğitmeni: Earworm(s)", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 3.3: 99-107.

BİÇER, Nurşat (2011), *Kıpçak Dönemi Eserlerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

BİÇER, Nurşat - ÇOBAN, İsmail ve BAKIR, Sıddık (2014), "Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği", *Uluslararası Sosyal Arastırmalar Dergisi* 7.29: 125-135.

BOERSMA, Paul ve WEENİNK, David. "PRAAT-6.0.32 Ses Analiz Programı" (ET: 12 Eylül 2017). <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>.

BÜYÜKİKİZ, Kadir Kaan ve HASIRCI, Sevil (2013), "Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Görüşleri", *Gaziantep University Journal of Social Sciences*: 897-912.

BÜYÜKİKİZ, Kadir Kaan (2014), "Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11.25: 203-213.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2004), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

— (2005), "Anket Geliştirme", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* III.2: 133-151.

CANALE, Michael ve SWAIN, Merrill (1980), "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*: 1-47.
<https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-T>.

CARNEGİE, Dale (1996), *Etkili Konuşma Sanatı,* Çev. Kerem Keskiner, İstanbul: Alkım Kitabevi.

CASSON, Newton Herbert (1937), *Söz Söylemek Sanatı*, Çev. Muhsin Ertuğrul, İstanbul: Reklam Basımevi.

CHİYA, Shiho (2003), "The Importance of Learning Styles and Learning Strategies in EFL Teaching in Japan", *http://citeseerx.ist.psu.edu/*. (ET: 7 Ekim 2019). <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.483.6182&rep=rep1&type=pdf>.

CHOMSKY, Naom (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.

COMREY, Andrew L. ve LEE, Howard B. (1992), *A First Course in Factor Analysis (2nd ed.)*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

COŞKUN, Mustafa Volkan (1999), "Türkiye Türkçesinde Ünlüler ve Ünsüzler", *TDAY-Belleten*: 41-50.

— (2000), "Fonetik ve Fonetik Laboratuvarları", *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi* 581: 387-402.

— (2001a), "Standart Türkçedeki Ünlülerin Akustik Özellikleri ve Oluşum Yerleri Bakımından Sınıflandırılmasıyla Görüntüleri", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten* I-II.44: 87-98.

— (2001b), "Standart Türkçedeki Ünlüler ve Ünsüzler", *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4: 67-81.

— (2004), "Türkiye'de Fonetik", *Türk Diyalektleri Çalıştayı*. Orient İnstitut der Deutschen Morgenlaendischen Gesellschaft.

— (2006), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sesletim Sorunu" GÜLSEVİN, Gürer ve BOZ, Erdoğan, *Türkçenin Çağdaş Sorunları*, İstanbul: Divan Yayınevi.

— (2007), "Standart Türkçede Ses Olaylarının Sebep-Sonuç İlişkisi Çerçevesinde Yeniden Sınıflandırılması", *38. ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*: 347-368.

— (2009), "Ana Dili Eğitiminde Parçalarüstü Birimlerin Önemi ve Teknoloji Destekli Olarak Kavratılması", *Bilig* 48: 41-52.

— (2010), *Türkçenin Ses Bilgisi*, İstanbul: IQ Yayıncılık.

ÇAKIR, Semra ve diğerleri (2011), *Sosyal Bilimler Lisesi Diksiyon ve Hitabet Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Evren Yayıncılık

ÇEKİRDEKCİ, Sıtkı - TOPTAŞ Veli ve ÇEKİRDEKCİ, Nergiz (2016), "Bruner'in Zihinsel Gelişim İlkelerine Göre Yapılan Bilgisayar Destekli Eğitimin 3. Sınıf Geometri Dersi Başarısına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi", *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE* V.USOS Özel Sayı: 82-96.

ÇERÇİ, Arif (2013), *Konuşma Eğitiminin Telaffuz, Vurgu ve Tonlama Konularının Dinleme Destekli Öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

DAVUTOĞLU, Aslı Yılmaz (2010), *Standart Türkçedeki Ünlülerin Akustik Analizi ve Fonetik Altyapı*. Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

DELİVELİ, Kısmet (2012), "Okuma Yazma Öğretiminde Özel Bir Yöntem: Ses Odaklı Dil Öğretim Yöntemi", *e-Journal of New World Sciences Academy* 7.1: 62-78.

DEMİR, Şenol (2014), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Yöntemler, Uygulamalar, Öğrenme ve Öğretmede Karşılaşılan Bazı Sorunlar", *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi* 3.7: 144-158.

DEMİR, Tuba ve GÜLEÇ, İsmail (2015), "ABD Uyruklu Öğrencilerin A1 Düzeyinde Türkçe Ünlü Sesletiminde Karşılaştıkları Ortak Sorunlar, Koç Üniversitesi Örneği", *IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*: 120-134.

DEMİRCAN, Ömer (1996), *Türkçenin Ses Dizimi*, İstanbul: Der Yayınevi.

— (2001), "Ses Organları Şeması (Türkçenin Ezgisi içinde)", *Gazi Üniversitesi*, (ET: 12 Eylül 2017). <http://w3.gazi.edu.tr/~pekacar/ders_turiyeturkce1_sesorgan_demircan.JPG>.

— (2005), *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul: Der Yayınları.

DEMİRCİ, Kerim (2011), "Fonem Teorisinin Önemi Hakkında", *Turkish Studies* 6/2: 359-366.

DEMİREL, Mehmet Volkan (2013), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Kelimelerin Öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

DEMİREL, Özcan (2007), *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

— (2008a), *Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem Yayınları.

— (2008b), *Yabancı Dil Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayınları.

— (2012), *Yabancı Dil Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

DESSALLES, Jean-Louis – PİCQ, Pascal ve VİCTORRİ, Bernard (2014), *Dilin Kökenleri*, Çev. Atakan Altınörs, Ankara: Bilge Kültür Sanat Yayınları.

DOĞAN, Candemir (2007), "Arap Öğrencilere Türkçe Sesbilgisi Öğretimi", *Marife* 7.2: 233-249.

— (2012), *Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*, İstanbul: Ensar Neşriyat.

DOĞAN, Nuri - SOYSAL, Sümeyra ve KARAMAN, Haydar (2017),"Aynı Örnekleme Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Uygulanabilir mi?" DEMİREL, Özcan ve DİNÇER, Serkan, *Küreselleşen Dünyada Eğitim*, Ankara: Pegem Akademi, 373-400.

DOĞAN, Yusuf (2012), *Dinleme Eğitimi*, Ankara: PegemA Akademi Yayınları.

DRDATASTATS, *"Veri Bankası: Sadece Veri, Sadece İstatistik (Only Data, Only Statistics*)", (ET: 27 Mayıs 2017). <https://www.drdatastats.com/turkiyede-universitelerde-okuyan-yabanci-uyruklu-ogrenci-sayialri-2017-2018-ders-yili/>.

DUMAN, Gül Banu (2013), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı", *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 1(2): 1-8.

DÜLGER, Melis (2011), *Konuşma Becerisinin İlköğretim Öğrencilerine Öğretimi Üzerine Bir İnceleme.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

EKER, Süer (2007), "Türkçenin Sesbirimleri ve Belirgin Altsesbirimleri", *İlmî Araştırmalar* 24: 23-42.

— (2009), *Çağdaş Türk Dili*, Ankara: Grafiker Yayınları.

— (2010), "Ünlülerin Temel Özellikleri Üzerine Birkaç Not", *Turkish Studies* 5.4: 305-320.

ER, Onur - BİÇER, Nurşat ve BOZKIRLI, Kürşad Çağrı (2012), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* I.2: 51-69.

ERDEM NAS, Gönül (2020), "Türkçenin Sesletiminin Yabancılara Öğretimi Üzerine Notlar", *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* 67: 703-714.

ERDEM, Mehmet Dursun ve diğerleri (2015), "Tekerleme Alıştırmalarına Dayalı Etkinliklerin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Arapların Konuşma Becerilerine Etkisi", *Route Educational and Social Science Journal* 2(2): 1-11.

ERGENÇ, İclâl (1987), "Fonolojik İstatistik Yoluyla Karşılaştırmalı Bir Üslûp Araştırması (Karl Bühler-Grimm Kardeşler)", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* XXXI.1-2: 147-178.

— (1989), *Türkiye Türkçesinin Görevsel Sesbilimi*, Ankara: Engin Yayınları.

ERGİN, Muharrem (2008), *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Basım.

EROL, Hasan Fehmi (2014), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Seviyede Kelime Edinimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ERTAŞ, Figen ve ESKİDERE, Ömer (2001), "Yazılım Tabanlı Sözcük Sentezleyici", *DEÜ Mühendislik Fakültesi Fen ve Mühendislik Dergisi* 3.1: 1-27.

ERTEN DALAK, Hasret Derya ve MERCAN, Öykü (2017), "Suudi Öğrenenlerin Arapçada Olmayıp Türkçede Olan Ünsüz Seslerde Yaptığı Telaffuz Hatalarının Analizi", *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi* 4(2): 10-18.

EVLİYAOĞLU, Gökhan (1973), *Konuşma Sanatı: Diksiyon, Fonetik, Retorik*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

FAERCH, Claus - HAASTRUP, Kirsten ve PHİLLİPSON, Robert (1984), *Learner Language and Language Learning (Multilingual Matters 14)*, Clevedon-İngiltere: Multilingual Matters.

GILBERT, Judy B. (2005), *Clear Speech Student's Book (Third Edition),* USA/New York: Cambridge University Press. (http://elibrary.bsu.az/books_250/N_61.pdf)

GORSUCH, Richard Lee (1974), *Factor Analysis*, Philadelphia: Saunders Company.

GÖÇER, Ali (2015a), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kaynakçası", *Academia*. <https://www.academia.edu>.

— (2015b), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Gelişim Durumunun Belirlenmesi", *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER)* ÖS-2: 47-56.

— (2015c), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması", *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 17.2: 21-36.

GÖÇER, Ali - TABAK, Gürkan ve COŞKUN, Aydın (2012), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kaynakçası", *TÜBAR*: 73-126.

GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri (2000), "Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Yöntem Sorunu", *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5: 253-264.

GÜLEN, Gizem (2018), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Diksiyon*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

GÜLER, Eser ve HENGİRMEN, Mehmet (2005), *Ses Bilimi ve Diksiyon*, Ankara: Engin Yayınları.

GÜMÜŞ, Muhittin (ET: 27.05.2019), "Dil Öğretiminde Temel Becerilere Genel Bir Bakış", *Türkçe Öğretimi*, <http://www.turkceogretimi.com/dil-ogretim-yontemleri/dil-ogretiminde-temel-becerilere-genel-bir-bakis>.

GÜNAYDIN, Yusuf (2006), *Ana Dili Öğretiminde Diksiyon Uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

GÜRBÜZ, Suat (2011),"Formant Frekanslar ve F2-F1 Farkının Anlamı (Kalın/İnce, Dar/Geniş)", *Suat Gürbüz Kişisel Sayfası.* <https://egurbuz.wordpress.com/2011/01/28/141/>.

GÜRSOY-NASKALİ, Emine (1997), *Türk Dünyası Gramer Terimleri Kılavuzu*, Ankara: TDK Yayınları.

HASIRCI, Sevil (2019), "Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik Ders Kitaplarının Konuşma Becerisi Açısından Karşılaştırılması", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 8/2: 1068-1098.

HAYRİ, Aysultan (2016), *Türkiye'ye Gelen Afganistanlı Öğrencilere Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme(2008-2012)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

HENGİRMEN, Mehmet (1993), *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*, Ankara: Engin Yayınevi.

— (2006), *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*, Ankara: Engin Yayınları.

İLGÜN, Kürşat (2015), *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Telaffuz Becerisini Geliştirmeye Yönelik Tekerleme ve Ninnilerin Kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İLKHAN, İbrahim ve BAYKAN, Ali (2008), "Yabancı Dil Ana Dili Olursa: Çağdaş Eğitim Yaklaşımları Doğrultusunda Yüksek Okullardaki Yabancı Dil Sorunlarına Eleştirel Bir Yaklaşım", *Yabancı Dil Bölümleri ve Yüksekokulların Yabancı Dil Öğretimindeki Sorunları Kurultay Bildirileri*, Muğla Üniversitesi.

İNAN, Ruhi ve ÖZTÜRK, Mustafa (2015), "Değişkenler Açısından Araplara Türkçe Öğretimi (Ürdün-Mısır Örneği)", *Asos Journal* 18: 377-392.

İSTATİSTİK TERİMLERİ, (ET: 30 Ocak 2017). <https://spssiletezanalizleri.wordpress.com/terimler/>.

İŞCAN, Adem ve KARAGÖZ, Beytullah (2016), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi Kazandırmada Filmlerin Kullanımı", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4.20: 1265-1278.

İŞCAN, Adem (2011), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Suggestopedianın (Telkin Yöntemi) Kullanımı", *Turkish Studies* 6.1: 1317-1322.

KAÇMAZ, Burcu (2007), *Türkiye Türkçesinin Yazılışı ve Okunuşu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

KAFALIGÖNÜL, Hulusi (2018), "İşitsel-Görsel Çağrışımların Hareket Algısı Üzerine Etkilerinin Görev Temelli fMRG ile İncelenmesi", *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences* 31: 125-134.

KAHRAMAN, Mehmet (2013), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ses ve Yazı Öğretimi ve İşlevi", ARSLAN, Mustafa, *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi Bildiri Kitabı-I* : 571-579.

— (2018), "Yabancı Öğrencilerin Temel Dil Becerilerini Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar: Necmettin Erbakan Üniversitesi (KONDİL) Örneği", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11.56: 540-553. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185639028>.

KAİSER, Henry F. (1974), "An Index of Factorial Simplicity", *Psychometrika* 39.1: 31-36.

KAPLAN, Mehmet (2013), *Diksiyon: 10 Derste Güzel Konuşma Sanatı*, Dü. Metin KÜREN. Çanakkale: Çanakkale Kitaplığı Akademi.

KARA, Mehmet (2010), "Gazi Üniversitesi Tömer Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 8(3): 661-696.

KERİMOĞLU, Caner (2016), "Dilin Kökeni Arayışları I: Dilin Kökeniyle İlgili Akademik Tartışmalar", *Dil Araştırmaları* 18: 47-84.

KESER, Sevil (2018), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

KILIÇ, Mehmet Akif (2000), "Konuşma ve Dil Bozuklukları", *Kapadokya: Türk Otorinolarengoloji ve Baş-Boyun Cerrahisi Derneği, KBB Hastalıklarında Mezuniyet Sonrası Eğitim Toplantısı:* 1-9.

— (2003), "Türkiye Türkçesindeki Ünlülerin Sesbilgisel Özellikleri" Özsoy, A. Sumru ve diğerleri, *Studies in Turkish Linguistics*, İstanbul: Boğaziçi University Press: 3-18. <https://www.researchgate.net/publication/259102245>.

— (2018a), "Ağız Araştırmalarında Konuşma Seslerinin Fonetik Çözümleme Yöntemleriyle Belirlenmesi", *Mehmet Akif Kılıç Kişisel Sayfası.* <http://medeniyet.academia.edu/MehmetAkifKILIC>.

— (2018b), "Ağız Araştırmalarında PRAAT Programı ile Fonetik Çözümleme", *Mehmet Akif Kılıç Kişisel Sayfası.* <http://medeniyet.academia.edu/MehmetAkifKILIC>.

KILIÇARSLAN, Ramazan (2014), *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Drama Yönteminin Konuşma Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

KLİNE, Paul (1979), *Psychometrics and Psychology,* London: Academic Press.

KOMİSYON (2012), *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 (Dinleme CD'si)*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

KORKMAZ, Yunus ve BOYACI, Aytuğ (2018), "Adli Bilişim Açısından Ses İncelemeleri", *Fırat Üniv. Müh. Bil. Dergisi* 30(1): 329-343.

KORKMAZ, Zeynep (1992), *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ, (ET: 30.12.2019). <http://178.62.144.120/tr/universiteler/kto-karatay-universitesi>.

KÜÇÜKER, Paki (2008), "VI. Uluslararası Türk Dil Kurultayı", *Fonetik Çalışmalar ve Ağız Araştırmalarında Bilgisayar ve Ses Programlarının Kullanımı*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

LILLET, Amanda (2017), *A-Z Guide to Amerikan English Pronunciation*, www.pronuncian.com (ET: 30.05.2020) <https://static1.squarespace.com/static/56a3a52dcbced637feaca73c/t/5a21d74ee2c483158c223fc0/1512167324182/A-Z+Pronunciation+Guide.pdf>.

LEECH, Nancy L. – BARRETT, Karen C. ve MORGAN George A. (2005), *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation (2nd ed.)*, London: Erlbaum.

LEVELT, Willem Johannes Maria (1989), *Speaking: From Intention to Articulation*, Massachusetts-ABD: The MIT Press.

LADEFOGED, Peter ve BROADBENT, Donald Eric (1957), "Information Conveyed by Vowels", *The Journal of the Acoustical Society of Amerika (JASA)* 29.1: 98-104.

LADEFOGED, Peter (2005),*Vowels and Consonants (Second Edition)*, USA: Blackwell Publishing.

LYONS, John (1968), *Introduction to Theorictial Linguistics*, London: Cambridge University Press.

MALKOÇ, Ekrem (2009), "Türkçe Ünlü Formant Frekans Değerleri ve Bu Değerlere Dayalı Ünlü Dörtgeni", *Dil Dergisi* 146/Ekim-Kasım-Aralık: 71-85.

— (2011), *Konuşmanın Kişiye Özgü Değişmezleri: Ünlüler Üzerine Sesbilgisel Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

MANSUROĞLU, Mecdut (1954), "Fonetik Laboratuarları Hakkında", *TDED* VI: 151-153.

MEB TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI (2009), "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)" *http://web.deu.edu.tr/*. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2009.pdf>.

MEGEP (2006), *Mesleki Gelişim: Diksiyon-1*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

MEMİŞ, Muhammet Raşit ve ERDEM, Mehmet Dursun (2013), "Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler", *Turkish Studies* 8/9: 297-318.

METİN, Mustafa (2014), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

MURAT-NUHOĞLU, Mualla – ÖZSOY, Tamer ve AYDIN, Ahmet (2008), *Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı*, 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ (2018), *Tez Hazırlama ve Yazma Kılavuzu*, Konya.

NEÜ REKTÖRLÜĞÜ, *Üniversitemiz*, (ET: 30 Aralık 2018). <https://www.erbakan.edu.tr/sayfa/universitemiz>.

— *Üniversitemiz*, (ET: 30 Aralık 2019). <https://www.konya.edu.tr/sayfa/universitemiz>.

OFLAZ, Adnan (2015), "Geleneksel ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Almanca Kelime Öğretimi", *Turkish Studies* 10/3: 695-712.

OKATAN, Halil İbrahim (2012), "Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sorunları", *Polis Bilimleri Dergisi* 14(4): 79-112.

OKTAY, Melek - KURT, Atakan ve KARA, Mehmet (2009), "Türkçe İçin Bir Sıklık Analizi Programı" Erdem, Mehmet Dursun ve ÜST, Sibel, *Türkçenin İzinde*, İstanbul: Kesit Yayınları, 1227-1244.

OTURAN, Kenan (2000-2001), "Formantfrequenzwerte der türkiseben Vokale: Eine statistisebe Analyse der ersten zwei Formantfrequenzwerte der Vokale von drei Spreebern des Türkiseben", *Sosyal Bilimler Dergisi*: 147-167.

OTURAN, Kenan ve ÇAKIR, Mustafa (1995), ""Sesbilim" ve Sesbilgisi" Alanlarında Türkiye Türkçesi Uzerine Yapılan Çalışmalar", *Dilbilim Araştırmaları*: 205-213.

OXFORD, Rebecca L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle & Heinle Publishers.

— (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York: Newbury House.

ÖNEN, Ufuk (2012), *Formant Frekanslar ve Pitch Shifting*. <http://www.ufukonen.com/tr/>.

ÖZBAY, Murat (2001), "Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları", *Türk Dili* 589: 9-14.

ÖZÇİMEN, Aycan (2008), "Etkili-Anlaşılır Konuşma İçin Gerekli Temel Faktörler", *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 26: 155-166.

ÖZDAMAR, Kazım (2002), *Paket Programlar ile İstatistik Veri Analizi*, Eskişehir: Kaan Kitabevi.

ÖZDEMİR, Cemal ve ARSLAN, Mustafa (2017), "Kazak Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenirken Vokal Seslerin Kullanımında Karşılaştıkları Sorunlar", *The Journal of Academic Social Science* 5.59: 46-70.

ÖZKAN, Abdurrahman (2009), "Söz Dizimi" TEPELİ, Yusuf ve GARİPER, Cafer, *Türk Dili*, İstanbul: Lisans Yayıncılık, 235-276.

ÖZKAN, Abdurrahman - TOKER, Mustafa ve AŞCI, Ufuk Deniz (2013), *Türk Dili - Dil ve Anlatım*, Konya: Palet Yayınları.

ÖZKAN, Abdurrahman - TOKER, Mustafa ve AŞCI, Ufuk Deniz (2016), *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*, Konya: Palet Yayınları.

ÖZKAN, Levent (2018), "Başarılı Bir Model: Singapur Matematiği", *Matematiksel*. <http://www.matematiksel.org>.

ÖZKAN, Mustafa (2001), *Türkçenin Ses ve Yazım Özellikleri*, İstanbul: Filiz Kitabevi.

ÖZKAN, Neşe (2015), *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Ara Düzeyde (B1-B2) Diksiyon Eğitiminin Sesli Okuma Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezİ, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÖZMEN, Ceren - GÜVEN, Esra ve DÜRER, Zeynep Selin (2017), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi: Sesletime Yönelik Bir Uygulama ve Etkinlik Önerisi", *Turkish Studies* 12/28: 593-634.

PETERSON, Gordon E. ve BARNEY, Harold L. (1952), "Control Methods Used in a Study of the Vowels", *The Journal of the Acoustical Society of Amerika (JASA)* 24.2: 175-184.

POLAT, Yusuf (2002), "YDO Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi ve Edim Sözler", *Anadili Dil Kültürü ve Eğitim Dergisi* 26: 62-75.

POTUR, Önder ve YILDIZ, Nurettin (2016), "Konuşma Becerisi Alanında Yapılan Akademik Çalışmaların Eğilimleri", *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*: 27-40.

SARICA, Selman ve diğerleri (2017), "Farklı Analiz Programları Kullanarak Sesin Frekans ve Perturbation Parametrelerinin Karşılaştırılması", *KBB ve BBC Dergisi* I.25.

SAVAŞ, Salih (2015), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Okuma ve Telaffuz Zorlukları", *International Journal of Languages' Education and Teaching*: 2379-2386.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ, "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ülkelere Göre İstatistikleri (2017-2018)", *Selçuk Üniversitesi Resmi Sayfası,* (ET: 30 Aralık 2018). <http://www.selcuk.edu.tr/dosyalar/files/102/7-%20Yabanc%C4%B1%20Uyruklu%20%C3%96%C4%9Frencilerin%20%C3%9Clkelere%20G%C3%B6re%20%C4%B0statistikleri.pdf>.

— "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ülkelere Göre Dağılımı (2018-2019)", *Selçuk Üniversitesi Resmi Sayfası*, (ET: 30 Aralık 2019). <http://www.selcuk.edu.tr/dosyalar/files/102/10_Y_UYRUKLU%20%C3%96%C4%9ERENC%C4%B0LER%C4%B0N%20%C3%9CLKELERE%20G%C3%96RE%20DA%C4%9EILIMI.pdf>.

SELEN, Nevin (1979), *Söyleyiş Sesbilimi, Akustik Sesbilim ve Türkiye Türkçesi*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

SEVER, Ahmet (2017), *Ortaokul Öğrencilerinin Telaffuz Hataları Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Kütahya.

SONY, "PX440 Dijital Ses Kayıt Cihazı" 1 Ocak 2018. *Sony*. <https://www.sony.com.tr/electronics/ses-kayit-cihazlari/icd-px440/specifications>.

SÖNMEZ, Hülya ve TURAL HESAPÇIOĞLU, Selma (2017), "İlköğretim Öğrencilerinin Standart Türkçedeki Ünsüzleri Sesletimleri Üzerine Bir İnceleme", *İlköğretim Online*: 497-508. <http://ilkogretim-online.org.tr>.

SÖYLEMEZ, Ayşe Selmin (2016), "Yabancı Dilde Okuma Öğretimi" YÜCEL, Erdinç - YILMAZ, Hasan ve ÖZTÜRK, M. Serkan, *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış*. Konya: Çizgi Kitabevi, 43-54.

SÜLÜKÇÜ, Yusuf (2011), *Yabancılara Türkçe Öğretiminde (Temel Seviye A1) Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirme ve Bunun Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

ŞEKER, Renan ve KARTAL, Tezcan (2017), "Fen Eğitiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi", *Turkish Journal of Education* 6.1: 17-29. <http://www.turje.org>.

ŞEN, Sedat, "Korelasyon (7. Sunum)" 7.10.2019. *Bir Akademisyenin Web Sitesi - Ölçme ve Değerlendirme Hakkında Her Şey.* <https://sedatsen.files.wordpress.com/2016/11/7-sunum.pdf>.

ŞENYİĞİT, Yunus ve OKUR, Alpaslan (2019), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi ve Telaffuz Eğitimi", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 52: 519-549.

ŞENGÜL, Kübra (2014), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 3/1: 325-339.

ŞEREF, İzzet (2013), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma ve Konuşma Becerileri Kazandırmada İletişimsel Yaklaşımın Kullanımı İçin Model Önerisi", *International Journal of Language Education and Teaching* 1: 43-60.

ŞERİFOĞLU, Yasin (2012), "Dil-Zihin İlişkisi Çerçevesinde Metaforlar", *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12/2: 124-125.

ŞİMŞEK, Alper (2008), *Bilgisayar Destekli İngilizce Telaffuz Materyalinin Tasarımı, Uygulanması ve Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

TABACHNICK, Barbara G. ve FIDEL, Linda S. (2001), *Using Multivariate Statistics (Fourth Edition)*, MA: Allyn & Bacon, Inc.

TABAK, Gürkan (2013), *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Benzetim (Simülasyon) Tekniğinin Kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

TARAHİJA, Azra (2008), *Kavâ'id-i Türkiyye'nin Modern Türkçe Öğretimi Yöntemleri Bakımından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

TARCAN, Ahmet (2004), *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TDK, *Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü*, (ET: 12 Eylül 2017). <http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&view=bilimsanat>.

— *Büyük Türkçe Sözlük*, (ET: 12 Eylül 2017). <http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts>.

— *Güncel Türkçe Sözlük*, (ET: 25 Eylül 2018). <http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=M%C4%B0LLET>.

TEMİZYÜREK, Fahri (2004),"Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitiminin Yeri ve Önemi", *12. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2764-2784.

TEMİZYÜREK, Fahri – ERDEM, İlhan ve TEMİZKAN, Mehmet (2017), *Konuşma Eğitimi (Sözlü Anlatım)*, 7. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

TEPELİ, Yusuf ve ARICI, Ali Fuat (2018), "Türkiye Türkçesinde Ünlü-Ünsüz Uyumuna Uymayan Sözcükler Üzerine Bir İnceleme", *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi* V.10 : 249-262.

TEZBAŞARAN, Ata (2008), *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*, 3. Mersin: Türk Psikologlar Derneği.

TOPBAŞ, Seyhun (2006), "Türkçe Sesletim–Sesbilgisi Testi: Geçerlik-Güvenirlik ve Standardizasyon Çalışması", *Türk Psikoloji Dergisi* 21(58): 39-56.

TOSUN, Cengiz (2006), "Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış", *Journal of Arts and Sciences* 5: 79-88.

TOSUN, Dilek (2012), *Konuşma Eğitimine Yönelik Kitapların Ses Bilgisel ve Ses Bilimsel Görünümleri Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

TUNAY, Alp (2010), *Avrupa Dil Çerçevesi'nin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarına Uygulanışının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Soyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

TÜM, Gülden (2014), "Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29/2: 255-266.

TÜRK, Oytun ve diğerleri (2004), "Türkçede Ünlülerin Formant Analizi", *18. Ulusal Dilbilim Kurultayı*, Ankara: Ankara Üniversitesi.

UÇAK, Salih ve GÖKÇÜ, Elif (2015), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirme Stratejileri (Erbil Örneği)", *Journal of Turkish Language and Literature* 1.2: 221-228.

UNESCO (1980), "Expert Working Group on Suggestology and Suggestopedia Rapport Final", *Reunion du Groupe de Travail sur la Suggestologie et la Suggestopedie (Sofia/Bulgaria)*, Paris: UNESCO, 1-155.

UYGUR, Mermi (1997), *Dilin Gücü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

YELOK, Veli ve DOLUNAY, Salih Kürşad (2007), "Telaffuz Meselesi ve Ülkemizde Telaffuz Eğitimi", *Türk Yurdu* 27/239: 63-66.

YELOK Veli Savaş ve BÜYÜKİKİZ Kadir Kaan (2010), "Türkçe Öğrenen Yabancıların Okuma Sırasında Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler" *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar (Yayına Hazırlayanlar: N. Engin Uzun, M. Ertan Gökmen, Cemil Kurt)*, 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi: 224-234.

YENEN, Emine (1012), *Meslek Liseleri ile Genel liselerin Dokuzuncu Sınıf Dil ve Anlatım Dersi Ses Bilgisi ve Telaffuz Ünitesi Hedeflerine Ulaşma Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YENER, Serdar (2015), "Psikolojik Rahatlık Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*: 280-305.

YENİÇERİ ALEMDAR, Mine ve KÖKER, Nahit Erdem (2013), "Öğrencilerin Okul Kültürü Algısı Üzerine Amprik Bir Araştırma: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Örneği", *Global Media Journal: Turkish Edition* III(6): 230-261.

YILDIRIM, Hüseyin (2009), "Özbek Türkçesindeki O (Å) Ünlüsü Üzerine", *Gazi Türkiyat* 5: 569-584.

YILMAZ, Hasan (2016), "Geleneksel Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Yeni Yönelimler" YÜCEL, Erdinç -YILMAZ, Hasan ve ÖZTÜRK, M. Serkan, *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış*, Konya: Çizgi Kitabevi, 7-17.

YILMAZ, İsa ve ŞEREF, İzzet (2015), "Arap Öğrencilerin Türkçe Okuma Sesletim Becerilerinin Geliştirilmesinde Şiirden Yararlanma", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 4/3: 1213-1228.

YÜCEL, Erdinç (2016), "Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Becerisi" YÜCEL, Erdinç - YILMAZ, Hasan ve ÖZTÜRK, M. Serkan, *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış*, Konya: Çizgi Kitabevi, 18-26.

YÜKSEL, Ahmet ve GÜNDÜZÖZ, Soner (2005), "Arap Filolojisindeki İştikâk-ı Ekber-Sünâiyye Kuramları ve Müsellesât Olgusuna Courtenay'ın Fonem Kuramı Çerçevesinde Yeni Bir Yaklaşım Denemesi", *EKEV Akademi Dergisi* 9.22: 211-224.

ZÜLFİKAR, Hamza (2018), "Türkçe Öğretimi Üzerine Birkaç Değerlendirme", *Türk Dili* 68.800: Ağustos.

UYGULAMA VİDEOLARININ KAYNAKÇASI

SESLİ HARFLER TÜRKÇE-2, (ET: 01 Aralık 2017). <https://www.youtube.com/watch?v=fkegHWTFb-E>.

SEVİMLİ DOSTLAR, *Eğitici Çizgi Film Çocuk Şarkıları ABC Alfabe Seti*, (ET: 27 Ocak 2019). <https://www.youtube.com/watch?v=rLr-g9mDD70>.

EKLER

EK-1: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğrenci Formu)

Yaşınız:	17 ve altı	18-22	23-27	28-32	33-37	38-42	43+	
Ülkeniz:	.....							
Türkçe öğrendiğiniz kurum:	.....							
Türkçe seviyeniz:		A1 ( )	A2 ( )	B1 ( )	B2 ( )	C1 ( )	C2 ( )	Mezun ( )

Ana diliniz:		**Türk lehçeleri**	Ahıska T.	Azeri T.	Kazak T.	Kırgız T.	Özbek T.	Türkmen T.	Uygur T.
Afrika Yerel	Amharca	Arapça	Arnavutça	Bengalce	Boşnakça	Çince	Endonezce	Farsça	Fransızca
Gürcüce	Hırvatça	Hintçe	İngilizce	İspanyolca	İtalyanca	Japonca	Korece	Malayca	Moğolca
Peştuca	Portekizce	Rusça	Sırpça	Somalice	Tacikçe	Tayca	Urduca	(Diğer)	

Bildiğiniz yabancı diller:	.....				
Cinsiyetiniz:	Bayan ( )	Erkek ( )			
Eğitim durumunuz:	Lisans öğrenci ( )	Lisans mezun ( )	Y. Lisans mezun ( )	Doktora mezun ( )	
Nerede kalıyorsunuz?	Yurt ( )	Öğrenci Evi ( )		Aile Evi ( )	
Kaç Türk arkadaşınız var?	Yok ( )	1-3 ( )	4-6 ( )	7-9 ( )	10+ ( )

	AŞAĞIDAKİ İFADELERİ TÜRKÇE TELAFFUZ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİP SİZE GÖRE EN UYGUN CEVABI (X) İŞARETLEYİNİZ.	**HİÇBİR ZAMAN**	**NADİREN**	**BAZEN**	**ÇOĞU ZAMAN**	**HER ZAMAN**
1	Telaffuz, konuşma için önemlidir.					
2	Benim için telaffuz önemlidir.					
3	Benim için telaffuzu öğrenmek zordur.					
4	En iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirim.					
5	Telaffuzu kendi kendime öğrenebilirim.					
6	Yeterince çalışırsam bir Türk gibi telaffuz edebilirim.					
7	Telaffuzumu geliştirmek isterim.					
8	Türkçeyi ana dilim gibi konuşmak isterim.					
9	Hocamın telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim.					
10	Sınıf arkadaşlarımın telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim.					
11	Telaffuzumu geliştirmeye çalışırım.					
12	Telaffuzumu geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırım.					
13	Telaffuzumuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır.					
14	Hocamız telaffuzumuzu geliştirmek için derste özel zaman ayırır.					
15	Hocam telaffuz hatalarımı düzeltir.					
16	Sınıfta arkadaşlarımın telaffuz hatalarını düzeltirim.					
17	İnsanlar bana "Türkçeyi güzel konuşuyorsun" derse motive olurum.					
18	Telaffuz hatası yapmaktan korkarım.					
19	Telaffuz hatası yaptığımda üzülürüm.					
20	Telaffuz hatası yapmaktan korktuğum için az konuşurum.					

EK-2: Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi (Öğretici Formu)

Yaşınız:	17 ve altı	18-22	23-27	28-32	33-37	38-42	43+
Türkçe öğrettiğiniz kurum:	.....						
Kaç yıldır yabancılara Türkçe öğretiyorsunuz?	0-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19+
Bildiğiniz yabancı diller:	.....						
Cinsiyetiniz:	Bayan ( )	Erkek ( )					
Eğitim durumunuz:	Lisans öğrenci ( )	Lisans mezun ( )	Y. Lisans mezun ( )	Doktora mezun ( )			

	AŞAĞIDAKİ İFADELERİ TÜRKÇE TELAFFUZ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİP SİZE GÖRE EN UYGUN CEVABI (X) İŞARETLEYİNİZ.	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILIYORUM	KESİNLİKLE KATILIYORUM
1	Telaffuz, konuşma için önemlidir.					
2	Benim için öğrencilerin telaffuzu önemlidir.					
3	Yabancılar için telaffuzu öğrenmek zordur.					
4	Öğrenciler en iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirler.					
5	Öğrenciler telaffuzu kendi kendine öğrenebilirler.					
6	Yeterince çalışırlarsa öğrenciler bir Türk gibi telaffuz edebilirler.					
7	Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmek isterler.					
8	Öğrenciler Türkçeyi ana dillleri gibi konuşmak isterler.					
9	Öğrencilerim, onların telaffuz hatalarını düzeltmemi isterler.					
10	Öğrenciler, sınıf arkadaşlarının telaffuz hatalarını düzeltmesini isterler.					
11	Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmeye çalışırlar.					
12	Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırlar.					
13	Telaffuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır.					
14	Öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmek için derste özel zaman ayırırım.					
15	Öğrencilerin telaffuz hatalarını düzeltirim.					
16	Sınıfta öğrenciler birbirlerinin telaffuz hatalarını düzeltirler.					
17	İnsanlar onlara "Türkçeyi güzel konuşuyorsun" derse öğrenciler motive olurlar.					
18	Öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korkarlar.					
19	Öğrenciler telaffuz hatası yaptığında üzülürler.					
20	Öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korktukları için az konuşurlar.					

EK-3: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu)

	TURKÇE TELAFFUZUNUZU GELİŞTİRİRKEN AŞAĞIDAKİ KAYNAKLARI NE SIKLIKLA KULLANIYORSUNUZ? LÜTFEN SİZE GÖRE EN UYGUN CEVABI (X) İŞARETLEYİNİZ.	HİÇ	AZ	ORTA	ÇOK	HEP
1	Ders öğretmeni					
2	Sınıf arkadaşları					
3	Türk arkadaşlar					
4	Sokaktaki insanlar					
5	Ders kitabı CD'si					
6	Türkçe şarkılar					
7	Türkçe filmler					
8	Türkçe diziler					
9	Türkçe TV haberleri					
10	Türkçe sesli kitaplar					
11	TDK Sesli Türkçe Sözlük (Online) (http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_seslissozluk&view=seslissozluk)					
12	TRT Telaffuz Sözlüğü (Online) (http://trttelaffuz.com/sozlukler)					
13	FORVO: Telaffuz Kılavuzu (Online) https://tr.forvo.com/					
	Diğer (Varsa lütfen yazınız.)					

EK-4: Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu)

	SİZCE ÖĞRENCİLER TÜRKÇE TELAFFUZLARINI GELİŞTİRİRKEN AŞAĞIDAKİ KAYNAKLARI NE SIKLIKLA KULLANIYORLAR? LÜTFEN SİZE GÖRE EN UYGUN CEVABI (X) İŞARETLEYİNİZ.	HİÇ	AZ	ORTA	ÇOK	HEP
1	Ders öğretmeni					
2	Sınıf arkadaşları					
3	Türk arkadaşları					
4	Sokaktaki insanlar					
5	Ders kitabı CD'si					
6	Türkçe şarkılar					
7	Türkçe filmler					
8	Türkçe diziler					
9	Türkçe TV haberleri					
10	Türkçe sesli kitaplar					
11	TDK Sesli Türkçe Sözlük (Çevrim içi) (http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_seslissozluk&view=seslissozluk)					
12	TRT Telaffuz Sözlüğü (Çevrim içi) (http://trttelaffuz.com/sozlukler)					
13	FORVO: Telaffuz Kılavuzu (Çevrim içi) https://tr.forvo.com/					
	Diğer (Varsa lütfen yazınız.)					

EK-5: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu)

LÜTFEN SİZE GÖRE EN UYGUN CEVABI (X) İŞARETLEYİNİZ.		ÇOK ZOR	ZOR	ORTA	KOLAY	ÇOK KOLAY
1	Sizin ana diliniz ne kadar zor?					
2	Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?					
3	Türkçe öğrenmek ne kadar zor?					
Aşağıdaki Türkçe seslilerin telaffuzu sizce ne kadar zor?		ÇOK ZOR	ZOR	ORTA	KOLAY	ÇOK KOLAY
4	"Aa"					
5	"Ee"					
6	"Ii"					
7	"İi"					
8	"Oo"					
9	"Öö"					
10	"Uu"					
11	"Üü"					
12	Türkçedeki seslilerin (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) telaffuzu genel olarak size göre ne kadar zor?					
Aşağıdaki Türkçe sessizlerin telaffuzu sizce ne kadar zor?		ÇOK ZOR	ZOR	ORTA	KOLAY	ÇOK KOLAY
13	"Bb"					
14	"Cc"					
15	"Çç"					
16	"Dd"					
17	"Ff"					
18	"Gg"					
19	"Ğğ"					
20	"Hh"					
21	"Jj"					
22	"Kk"					
23	"Ll"					
24	"Mm"					
25	"Nn"					
26	"Pp"					
27	"Rr"					
28	"Ss"					
29	"Şş"					
30	"Tt"					
31	"Vv"					
32	"Yy"					
33	"Zz"					
34	Türkçe sessizlerin (b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z) telaffuzu genel olarak ne kadar zor?					

EK-6: Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu)

	LÜTFEN SİZE GÖRE EN UYGUN CEVABI (X) İŞARETLEYİNİZ.	ÇOK ZOR	ZOR	ORTA	KOLAY	ÇOK KOLAY
1	Size göre Türkçe öğrenmek ne kadar zor?					
2	Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?					
3	Öğrencilere göre Türkçe öğrenmek ne kadar zor?					
	Aşağıdaki Türkçe seslilerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?	**ÇOK ZOR**	**ZOR**	**ORTA**	**KOLAY**	**ÇOK KOLAY**
4	"Aa"					
5	"Ee"					
6	"Ii"					
7	"İi"					
8	"Oo"					
9	"Öö"					
10	"Uu"					
11	"Üü"					
12	Genel olarak Türkçedeki seslilerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?					
	Aşağıdaki Türkçe sessizlerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?	**ÇOK ZOR**	**ZOR**	**ORTA**	**KOLAY**	**ÇOK KOLAY**
13	"Bb"					
14	"Cc"					
15	"Çç"					
16	"Dd"					
17	"Ff"					
18	"Gg"					
19	"Ğğ"					
20	"Hh"					
21	"Jj"					
22	"Kk"					
23	"Ll"					
24	"Mm"					
25	"Nn"					
26	"Pp"					
27	"Rr"					
28	"Ss"					
29	"Şş"					
30	"Tt"					
31	"Vv"					
32	"Yy"					
33	"Zz"					
34	Genel olarak Türkçedeki sessizlerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?					

EK-7: Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Seslerin Tespiti Anketi (Deney ve Kontrol Grupları)

AŞAĞIDAKİ TÜRKÇE SESLİ VE SESSİZLERDEN ANA DİLİNİZDE HANGİLERİ VAR, HANGİLERİ YOK? LÜTFEN (X) İŞARETLEYİNİZ.			
Türkçe Sesliler		VAR	YOK
1	"Aa"		
2	"Ee"		
3	"Ii"		
4	"İi"		
5	"Oo"		
6	"Öö"		
7	"Uu"		
8	"Üü"		
Türkçe Sessizler		VAR	YOK
9	"Bb"		
10	"Cc"		
11	"Çç"		
12	"Dd"		
13	"Ff"		
14	"Gg"		
15	"Ğğ"		
16	"Hh"		
17	"Jj"		
18	"Kk"		
19	"Ll"		
20	"Mm"		
21	"Nn"		
22	"Pp"		
23	"Rr"		
24	"Ss"		
25	"Şş"		
26	"Tt"		
27	"Vv"		
28	"Yy"		
29	"Zz"		

EK-8: Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğreticiler İçin)

DEĞERLİ MESLEKTAŞIM; GÖZLEM VE TECRÜBELERİNİZE DAYANARAK ANA DİLLERE, MİLLETLERE VEYA COĞRAFÎ BÖLGELERE GÖRE "ORTAK" DİYEBİLECEĞİNİZ TELAFFUZ YANLIŞLARI VAR MI? (ÖRNEK: "ARAPLAR /p/ DİYEMEZ, BUNUN YERİNE /b/ DER. ÖZBEKİSTAN, TACİKİSTAN, AFGANİSTAN GİBİ ÜLKELERDEN GELENLER BAZEN /a/ SESİNİ /o/ SESİNE YAKIN TELAFFUZ EDİYOR." GİBİ...) VARSA LÜTFEN AŞAĞIYA YAZINIZ.

EK-9: Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Öğretici Formu

ÜNLÜ TELAFFUZU İŞİTSEL KALİTE DEĞERLENDİRME FORMU	ÖĞRENCİ-1		ÖĞRENCİ-2		ÖĞRENCİ-3		ÖĞRENCİ-4		ÖĞRENCİ-5		ÖĞRENCİ-6	
	Puan	Benzediği Ünlü	Puan	Benzediği Ünlü	Puan	Benzediği Ünlü	Puan	Benzediği Ünlü	Puan	Benzediği Ünlü	Puan	Benzediği Ünlü
Aa1												
Aa2												
Aa3												
AaOrt.												
Ee1												
Ee2												
Ee3												
EeOrt.												
Iı1												
Iı2												
Iı3												
IıOrt.												
İi1												
İi2												
İi3												
İiOrt.												
Oo1												
Oo2												
Oo3												
OoOrt.												
Öö1												
Öö2												
Öö3												
ÖöOrt.												
Uu1												
Uu2												
Uu3												
UuOrt.												
Üü1												
Üü2												
Üü3												
ÜüOrt.												

EK-10: Ünlü Telaffuzları İşitsel Kalite Değerlendirme Birleştirme Formu

ÜNLÜ TELAFFUZU İŞİTSEL KALİTE DEĞERLENDİRME BİRLEŞTİRİLMİŞ FORM	Öğrenci-1				Öğrenci-2				Öğrenci-3				Öğrenci-4				Öğrenci-5				Öğrenci-6			
	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA
Aa1																								
Aa2																								
Aa3																								
AaOrt.																								
Ee1																								
Ee2																								
Ee3																								
EeOrt.																								
Iı1																								
Iı2																								
Iı3																								
IıOrt.																								
İi1																								
İi2																								
İi3																								
İiOrt.																								
Oo1																								
Oo2																								
Oo3																								
OoOrt.																								
Öö1																								
Öö2																								
Öö3																								
ÖöOrt.																								
Uu1																								
Uu2																								
Uu3																								
UuOrt.																								
Üü1																								
Üü2																								
Üü3																								
ÜüOrt.																								

EK-11: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) **Yaş** Frekans Karşılaştırma Tablosu

N= 137		**Test-1**		**Test-2**	
		Frekans	*%*	*Frekans*	*%*
YAŞINIZ	18-22	82	59,9	81	59,1
	23-27	42	30,7	42	30,7
	28-32	10	7,3	11	8,0
	33-37	3	2,2	3	2,2
	Toplam	137	100,0	137	100,0

EK-12: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) **Türkçe Seviyesi** Frekans Karşılaştırma Tablosu

N= 137		**Test-1**		**Test-2**	
		Frekans	*%*	*Frekans*	*%*
TÜRKÇE SEVİYENİZ	C1	70	51,1	70	51,1
	Akademik Türkçe (Mezun)	67	48,9	67	48,9
	Toplam	137	100,0	137	100,0

EK-13: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) **Cinsiyet** Frekans Karşılaştırma Tablosu

N= 137		**Test-1**		**Test-2**	
		Frekans	*%*	*Frekans*	*%*
CİNSİYETİNİZ	Bayan	55	40,1	55	40,1
	Erkek	82	59,9	82	59,9
	Toplam	137	100,0	137	100,0

EK-14: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) **Eğitim Durumu** Frekans Karşılaştırma Tablosu

N= 137		**Test-1**		**Test-2**	
		Frekans	*%*	*Frekans*	*%*
EĞİTİM DURUMUNUZ	Lisans Öğrenci	73	53,3	73	53,3
	Lisans Mezun	40	29,2	40	29,2
	Yüksek Lisans Mezun	22	16,1	22	16,1
	Doktora Mezun	2	1,5	2	1,5
	Toplam	137	100,0	137	100,0

EK-15: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) **Kalınan Yer** Frekans Karşılaştırma Tablosu

N= 137		**Test-1**		**Test-2**	
		Frekans	*%*	*Frekans*	*%*
NEREDE KALIYORSUNUZ?	Yurt	131	95,6	131	95,6
	Öğrenci evi	3	2,2	3	2,2
	Aile evi	3	2,2	3	2,2
	Toplam	137	100,0	137	100,0

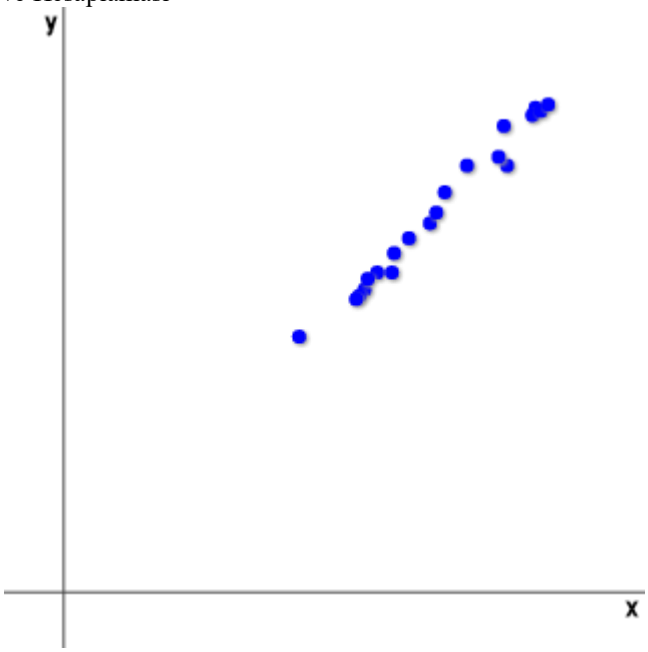
EK-16: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) **Türk Arkadaş Sayısı** Frekans Karşılaştırma Tablosu

N= 137		**Test-1**		**Test-2**	
		Frekans	*%*	*Frekans*	*%*
KAÇ TÜRK ARKADAŞINIZ VAR?	Yok	9	6,6	9	6,6
	1-3	43	31,4	43	31,4
	4-6	37	27,0	30	21,9
	7-9	12	8,8	19	13,9
	10+	36	26,3	36	26,3
	Toplam	137	100,0	137	100,0

EK-17: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) **Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi** Ortalama Karşılaştırma Tablosu

N=137	*Ortalama*	
Madde Sayısı:20	**Test-1**	**Test-2**
Telaffuz, konuşma için önemlidir.	4,47	4,53
Benim için telaffuz önemlidir.	4,44	4,46
Benim için telaffuzu öğrenmek zordur.	2,85	2,83
En iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirim.	3,47	3,45
Telaffuzu kendi kendime öğrenebilirim.	3,13	3,17
Yeterince çalışırsam bir Türk gibi telaffuz edebilirim.	3,61	3,74
Telaffuzumu geliştirmek isterim.	4,52	4,50
Türkçeyi ana dilim gibi konuşmak isterim.	4,59	4,56
Hocamın, telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim.	4,20	3,99
Sınıf arkadaşlarımın telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim.	3,53	3,55
Telaffuzumu geliştirmeye çalışırım.	4,17	4,36
Telaffuzumu geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırım.	3,27	3,31
Telaffuzumuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır.	2,97	2,99
Hocamız telaffuzumuzu geliştirmek için derste özel zaman ayırır.	2,88	2,93
Hocam telaffuz hatalarımı düzeltir.	3,82	3,99
Sınıfta arkadaşlarımın telaffuz hatalarını düzeltirim.	3,11	2,99
İnsanlar bana "Türkçeyi güzel konuşuyorsun" derse motive olurum.	4,12	4,07
Telaffuz hatası yapmaktan korkarım.	2,80	2,77
Telaffuz hatası yaptığımda üzülürüm.	2,77	2,74
Telaffuz hatası yapmaktan korktuğum için az konuşurum.	2,23	2,39

EK-18: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) **Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi** Korelasyon Grafiği ve Hesaplaması

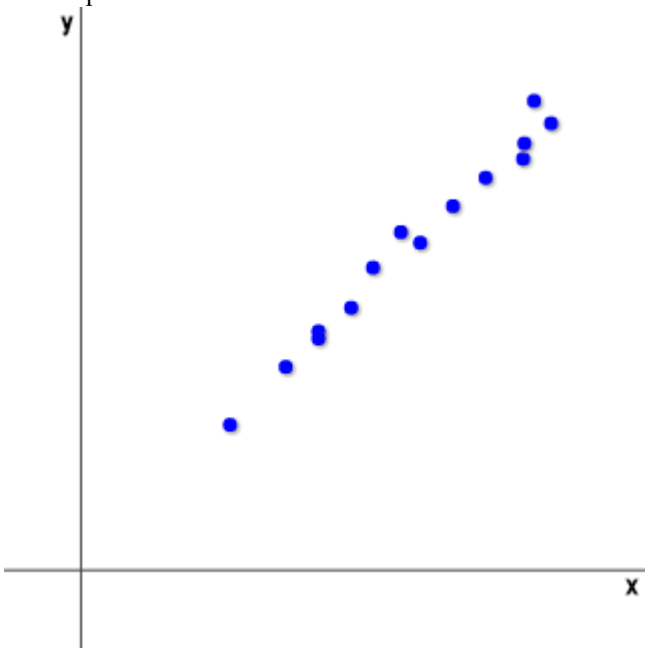


Korelasyon Katsayısı:
n=20, **Σx**=70.95, **Σy**=71.32, **$(\Sigma x)^2$**=5033.9025, **$(\Sigma y)^2$**=5086.5424, **Σ(xy)**=262.3801, **Σx^2**=261.2081,**Σy^2**=263.735
r = 0.990710470720837
Çok yüksek pozitif ilişki.

EK-19: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) **Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi** Ortalama Karşılaştırma Tablosu

N=137	*Ortalama*	
Madde Sayısı: 14	**Test-1**	**Test-2**
Ders öğretmeni	3,74	3,97
Sınıf arkadaşları	3,07	3,08
Türk arkadaşlar	3,88	3,78
Sokaktaki insanlar	2,64	2,86
Ders kitabı CD'si	2,41	2,56
Türkçe şarkılar	3,34	3,32
Türkçe filmler	3,65	3,48
Türkçe diziler	3,66	3,61
Türkçe TV haberleri	2,80	2,77
Türkçe sesli kitaplar	2,23	2,22
TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi) (http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_seslissozluk&view=seslissozluk)	1,96	2,02
TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi) (http://trttelaffuz.com/sozlukler)	1,96	1,96
FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi) https://tr.forvo.com/	1,69	1,72
Diğer	1,23	1,23

EK-20: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) **Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi** Korelasyon Grafiği ve Hesaplaması

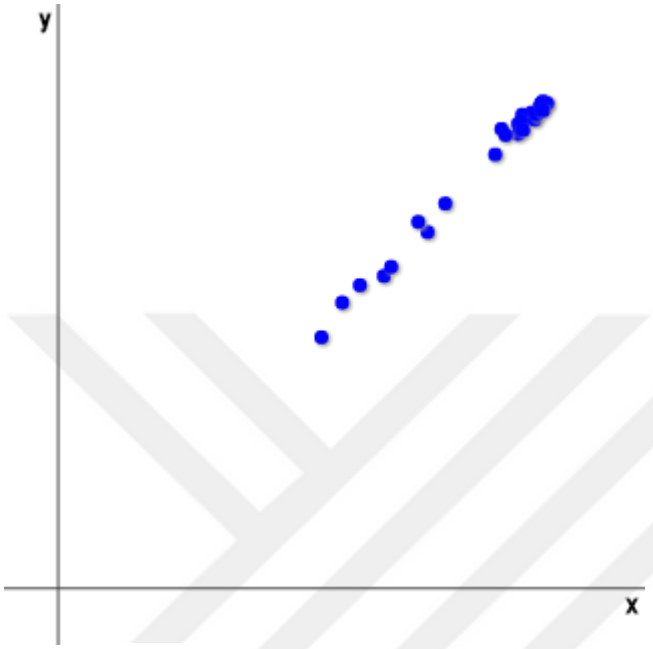


Korelasyon Katsayısı:
n=14, **Σx**=38.26, **Σy**=38.58, **(Σx)**^{2}=1463.8276, **(Σy)**^{2}=1488.4164, **Σ(xy)**=114.6203, **Σx**^{2}=113.9834,**Σy**^{2}=115.4284
r = 0.99129893154937
Çok yüksek pozitif ilişki.

EK-21: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) **Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi** Ortalama Karşılaştırma Tablosu

N=137	*Ortalama*	
Madde Sayısı: 34	**Test-1**	**Test-2**
Sizin ana diliniz ne kadar zor?	2,53	2,46
Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?	2,73	2,80
Türkçe öğrenmek ne kadar zor?	2,90	2,97
Aşağıdaki Türkçe ünlülerin telaffuzu sizce ne kadar zor?	**Test-1**	**Test-2**
"Aa"	4,46	4,64
"Ee"	4,45	4,58
"Iı"	3,55	3,49
"İi"	4,42	4,55
"Oo"	4,26	4,50
"Öö"	3,13	3,06
"Uu"	4,20	4,25
"Üü"	3,20	3,15
Genel olarak Türkçedeki ünlülerin (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) telaffuzu size göre ne kadar zor?	3,46	3,59
Aşağıdaki Türkçe ünsüzlerin telaffuzu sizce ne kadar zor?	**Test-1**	**Test-2**
"Bb"	4,64	4,73
"Cc"	4,55	4,66
"Çç"	4,42	4,45
"Dd"	4,66	4,76
"Ff"	4,66	4,74
"Gg"	4,63	4,71
"Ğğ"	3,72	3,77
"Hh"	4,55	4,65
"Jj"	4,46	4,56
"Kk"	4,66	4,74
"Ll"	4,65	4,74
"Mm"	4,66	4,77
"Nn"	4,68	4,75
"Pp"	4,58	4,66
"Rr"	4,64	4,73
"Ss"	4,64	4,75
"Şş"	4,47	4,49
"Tt"	4,70	4,75
"Vv"	4,58	4,59
"Yy"	4,60	4,64
"Zz"	4,66	4,68
Genel olarak Türkçedeki ünsüzlerin (b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z) telaffuzu size göre ne kadar zor?	4,30	4,44

EK-22: Test-Tekrar Test (Öğrenci Formu) **Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi** Korelasyon Grafiği ve Hesaplaması



Korelasyon Katsayısı:
n=34, **Σx**=143.4, **Σy**=145.8, **(Σx)^2**=20563.56, **(Σy)^2**=21257.64, **Σ(xy)**=629.1518, **Σx^2**=618.3666,**Σy^2**=640.255
r = 0.996127739315142
Çok yüksek pozitif ilişki.

EK-23: Test-Tekrar Test (Öğretici Formu) **Yaş** Frekans Karşılaştırma Tablosu

N= 17		**Test-1**		**Test-2**	
		Frekans	*%*	*Frekans*	*%*
YAŞINIZ	23-27	6	35,3	6	35,3
	28-32	9	52,9	9	52,9
	33-37	1	5,9	1	5,9
	43'ten büyük	1	5,9	1	5,9
	Toplam	17	100,0	17	100,0

EK-24: Test-Tekrar Test (Öğretici Formu) **Deneyim** Frekans Karşılaştırma Tablosu

N= 17		**Test-1**		**Test-2**	
		Frekans	*%*	*Frekans*	*%*
KAÇ YILDIR YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİYORSUNUZ?	0-3	8	47,1	8	47,1
	4-6	7	41,2	7	41,2
	7-9	2	11,8	2	11,8
	Toplam	17	100,0	17	100,0

EK-25: Test-Tekrar Test (Öğretici Formu) **Cinsiyet** Frekans Karşılaştırma Tablosu

N= 17		**Test-1**		**Test-2**	
		Frekans	*%*	*Frekans*	*%*
CİNSİYETİNİZ	Bayan	10	58,8	10	58,8
	Erkek	7	41,2	7	41,2
	Toplam	17	100,0	17	100,0

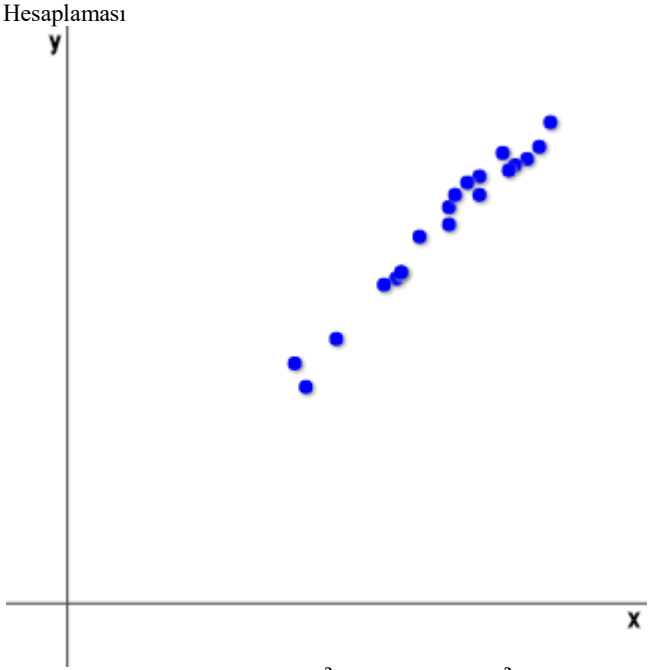
EK-26: Test-Tekrar Test (Öğretici Formu) **Eğitim Durumu** Frekans Karşılaştırma Tablosu

N= 17		**Test-1**		**Test-2**	
		Frekans	*%*	*Frekans*	*%*
EĞİTİM DURUMUNUZ	Lisans Mezun	9	52,9	9	52,9
	Yüksek Lisans Mezun	8	47,1	8	47,1
	Toplam	17	100,0	17	100,0

EK-27: Test-Tekrar Test (Öğretici Formu) **Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi** Ortalama Karşılaştırma Tablosu

N=17	*Ortalama*	
Madde Sayısı:20	**Test-1**	**Test-2**
Telaffuz, konuşma için önemlidir.	4,53	4,35
Benim için öğrencilerin telaffuzu önemlidir.	4,41	4,29
Yabancılar için telaffuzu öğrenmek zordur.	3,76	3,88
Öğrenciler en iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirler.	3,47	3,59
Öğrenciler telaffuzu kendi kendine öğrenebilirler.	2,35	2,12
Yeterince çalışırlarsa öğrenciler bir Türk gibi telaffuz edebilirler.	3,24	3,18
Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmek isterler.	4,29	4,41
Öğrenciler Türkçeyi ana dilleri gibi konuşmak isterler.	4,06	4,00
Öğrencilerim, onların telaffuz hatalarını düzeltmemi isterler.	4,35	4,24
Öğrenciler, sınıf arkadaşlarının telaffuz hatalarını düzeltmesini isterler.	3,12	3,12
Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmeye çalışırlar.	4,06	4,18
Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırlar.	2,65	2,59
Telaffuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır.	2,24	2,35
Öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmek için derste özel zaman ayırırım.	3,82	4,00
Öğrencilerin telaffuz hatalarını düzeltirim.	4,65	4,47
Sınıfta öğrenciler birbirlerinin telaffuz hatalarını düzeltirler.	3,76	3,71
İnsanlar onlara "Türkçeyi güzel konuşuyorsun" derse öğrenciler motive olurlar.	4,76	4,71
Öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korkarlar.	3,94	4,12
Öğrenciler telaffuz hatası yaptığında üzülürler.	3,29	3,24
Öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korktukları için az konuşurlar.	3,29	3,24

EK-28: Test-Tekrar Test (Öğretici Formu) **Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi** Korelasyon Grafiği ve Hesaplaması



n=20, **Σx**=74.04, **Σy**=73.79, **(Σx)**^{2}=5481.9216, **(Σy)**^{2}=5444.9641, **Σ(xy)**=283.378, **Σx**^{2}=284.4178,**Σy**^{2}=282.6377

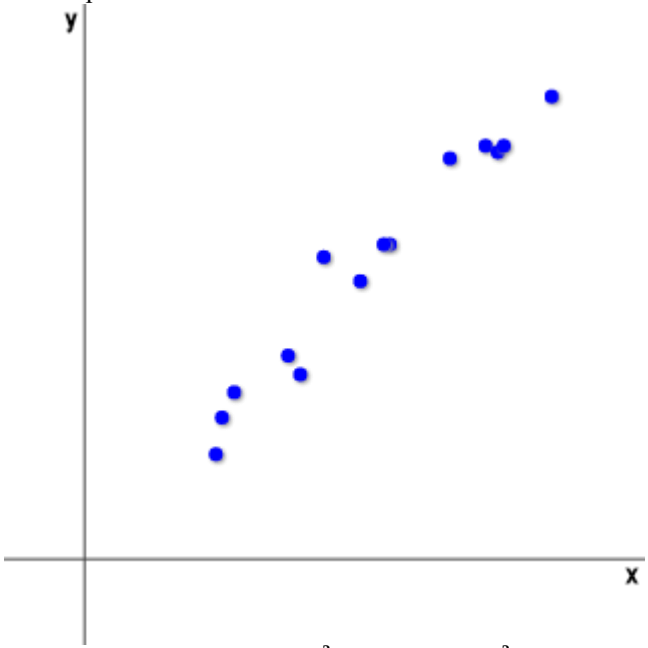
r = 0.985695397727672

Çok yüksek pozitif ilişki.

EK-29: Test-Tekrar Test (Öğretici Formu) **Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi** Ortalama Karşılaştırma Tablosu

N=17	*Ortalama*	
Madde Sayısı: 14	**Test-1**	**Test-2**
Ders öğretmeni	4,59	4,41
Sınıf arkadaşları	3,00	3,00
Türk arkadaşlar	3,59	3,82
Sokaktaki insanlar	2,35	2,88
Ders kitabı CD'si	2,71	2,65
Türkçe şarkılar	3,94	3,94
Türkçe filmler	4,06	3,88
Türkçe diziler	4,12	3,94
Türkçe TV haberleri	2,94	3,00
Türkçe sesli kitaplar	2,12	1,76
TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi) (http://www.tdk.org.tr/index.php?option =com_seslissozluk&view=seslissozluk)	2,00	1,94
TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi) (http://trttelaffuz.com/sozlukler)	1,47	1,59
FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi) https://tr.forvo.com/	1,35	1,35
Diğer	1,29	1,00

EK-30: Test-Tekrar Test (Öğretici Formu) **Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi** Korelasyon Grafiği ve Hesaplaması



n=14, **Σx**=39.53, **Σy**=39.16, **(Σx)**^{2}=1562.6209, **(Σy)**^{2}=1533.5056, **Σ(xy)**=126.2954, **Σx**^{2}=127.5899,**Σy**^{2}=125.6708

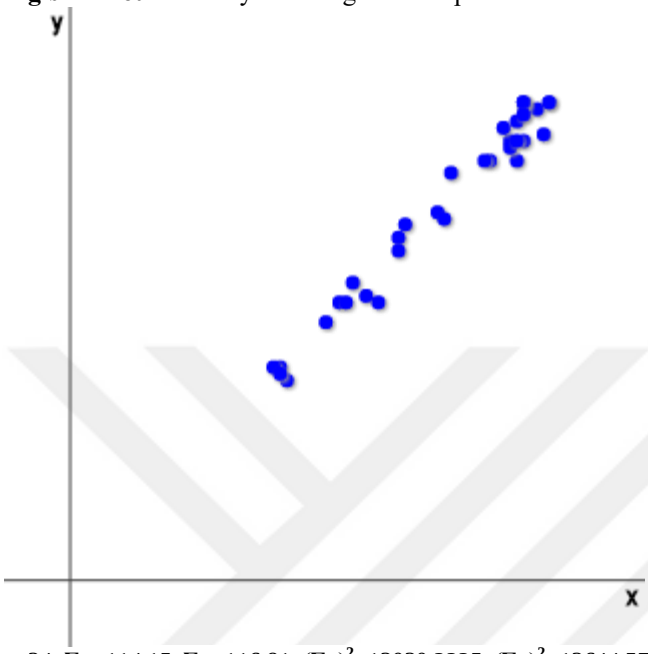
r = 0.979453356503858

Çok yüksek pozitif ilişki.

EK-31: Test-Tekrar Test (Öğretici Formu) **Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi** Ortalama Karşılaştırma Tablosu

N=17	*Ortalama*	
Madde Sayısı: 34	**Test-1**	**Test-2**
Size göre Türkçe öğrenmek ne kadar zor?	2,65	2,59
Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?	2,76	2,53
Öğrencilere göre Türkçe öğrenmek ne kadar zor?	1,88	1,94
Aşağıdaki Türkçe ünlülerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?	**Test-1**	**Test-2**
"Aa"	4,06	4,24
"Ee"	3,76	3,82
"Iı"	1,94	1,82
"İi"	3,29	3,35
"Oo"	2,53	2,71
"Öö"	1,82	1,94
"Uu"	2,41	2,53
"Üü"	1,88	1,88
Genel olarak Türkçedeki ünlülerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?	2,47	2,53
Aşağıdaki Türkçe ünsüzlerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?	**Test-1**	**Test-2**
"Bb"	3,94	4,00
"Cc"	3,71	3,82
"Çç"	3,00	3,24
"Dd"	4,29	4,35
"Ff"	4,24	4,06
"Gg"	4,00	3,82
"Ğğ"	2,29	2,35
"Hh"	4,06	4,00
"Jj"	2,94	3,12
"Kk"	4,18	4,29
"Ll"	4,06	4,35
"Mm"	4,06	4,35
"Nn"	4,06	4,35
"Pp"	3,35	3,29
"Rr"	3,88	4,12
"Ss"	3,94	3,94
"Şş"	2,94	3,00
"Tt"	4,00	4,00
"Vv"	4,00	4,18
"Yy"	4,29	4,35
"Zz"	4,06	4,24
Genel olarak Türkçedeki ünsüzlerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?	3,41	3,71

EK-32: Test-Tekrar Test (Öğretici Formu) **Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi** Korelasyon Grafiği ve Hesaplaması



n=34, **Σx**=114.15, **Σy**=116.81, **(Σx)**^{2}=13030.2225, **(Σy)**^{2}=13644.5761, **Σ(xy)**=415.0066,**Σx**^{2}=405.4639, **Σy**^{2}=425.3971
r = 0.986986007397041
Çok yüksek pozitif ilişki.

EK-33: Araştırma Uygulaması (Öğrenci Formu) **Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi** Maddelerine İlişkin Ayrıntılar Tablosu

Cronbach's Alfa Değeri = 0,68					
Madde sayısı: 20 ***Maddeler***	***Ort.***	***S***	***N***	***%***	***Madde Eksiltilirse Cronbach's Alpha Değeri***
Telaffuz, konuşma için önemlidir.	4,51	0,67	510	100,0	0,67
Benim için telaffuz önemlidir.	4,53	0,70	510	100,0	0,66
Benim için telaffuzu öğrenmek zordur.	2,88	1,01	510	100,0	0,68
En iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirim.	3,57	0,98	510	100,0	0,66
Telaffuzu kendi kendime öğrenebilirim.	3,02	1,07	510	100,0	0,69
Yeterince çalışırsam bir Türk gibi telaffuz edebilirim.	3,70	1,04	510	100,0	0,69
Telaffuzumu geliştirmek isterim.	4,56	0,74	510	100,0	0,66
Türkçeyi ana dilim gibi konuşmak isterim.	4,56	0,81	510	100,0	0,67
Hocamın, telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim.	4,15	1,10	510	100,0	0,66
Sınıf arkadaşlarımın telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim.	3,49	1,16	510	100,0	0,66
Telaffuzumu geliştirmeye çalışırım.	4,25	0,81	510	100,0	0,66
Telaffuzumu geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırım.	3,29	1,03	510	100,0	0,65
Telaffuzumuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır.	2,97	1,03	510	100,0	0,67
Hocamız telaffuzumuzu geliştirmek için derste özel zaman ayırır.	3,03	1,18	510	100,0	0,66
Hocam telaffuz hatalarımı düzeltir.	4,00	0,98	510	100,0	0,66
Sınıfta arkadaşlarımın telaffuz hatalarını düzeltirim.	3,02	1,06	510	100,0	0,66
İnsanlar bana "Türkçeyi güzel konuşuyorsun" derse motive olurum.	4,07	0,99	510	100,0	0,67

Telaffuz hatası yapmaktan korkarım.	2,85	1,32	510	100,0	0,66
Telaffuz hatası yaptığımda üzülürüm.	2,81	1,35	510	100,0	0,66
Telaffuz hatası yapmaktan korktuğum için az konuşurum.	2,52	1,35	510	100,0	0,67

EK-34: Araştırma Uygulaması (Öğrenci Formu) **Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi** Maddelerine İlişkin Ayrıntılar Tablosu

Cronbach's Alfa Değeri = 0,80					
Madde sayısı: 13+1 ***Maddeler***	***Ort.***	***S***	***N***	***%***	***Madde Eksiltilirse Cronbach's Alpha Değeri***
Ders öğretmeni	3,97	0,86	510	100,0	0,81
Sınıf arkadaşları	3,03	1,00	510	100,0	0,80
Türk arkadaşlar	3,56	1,25	510	100,0	0,79
Sokaktaki insanlar	2,67	1,21	510	100,0	0,79
Ders kitabı CD'si	2,52	1,17	510	100,0	0,78
Türkçe şarkılar	3,36	1,10	510	100,0	0,79
Türkçe filmler	3,56	1,12	510	100,0	0,78
Türkçe diziler	3,66	1,12	510	100,0	0,78
Türkçe TV haberleri	2,71	1,24	510	100,0	0,78
Türkçe sesli kitaplar	2,17	1,24	510	100,0	0,77
TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi) (http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_seslissozluk&view=seslissozluk)	1,89	1,17	510	100,0	0,78
TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi) (http://trttelaffuz.com/sozlukler)	1,84	1,18	510	100,0	0,77
FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi) https://tr.forvo.com/	1,63	1,05	510	100,0	0,77
Diğer	1,32	0,91	510	100,0	0,81

EK-35: Araştırma Uygulaması (Öğrenci Formu) **Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi** Maddelerine İlişkin Ayrıntılar Tablosu

Cronbach's Alfa Değeri = 0,94					
Madde sayısı: 34 ***Maddeler***	***Ort.***	***S***	***N***	***%***	***Madde Eksiltilirse Cronbach's Alpha Değeri***
Sizin ana diliniz ne kadar zor?	2,45	1,29	510	100,0	0,95
Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?	2,68	0,80	510	100,0	0,94
Türkçe öğrenmek ne kadar zor?	2,97	0,95	510	100,0	0,94

Aşağıdaki Türkçe ünlülerin telaffuzu sizce ne kadar zor?	***Ort.***	***S***	***N***	***%***	***Madde Eksiltilirse Cronbach's Alpha Değeri***
"Aa"	4,57	0,70	510	100,0	0,94
"Ee"	4,46	0,78	510	100,0	0,94
"Iı"	3,51	1,34	510	100,0	0,94
"İi"	4,40	0,92	510	100,0	0,94
"Oo"	4,27	1,05	510	100,0	0,94
"Öö"	2,98	1,32	510	100,0	0,94
"Uu"	4,08	1,19	510	100,0	0,94
"Üü"	3,01	1,36	510	100,0	0,94
Genel olarak Türkçedeki ünlülerin (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) telaffuzu size göre ne kadar zor?	3,35	1,12	510	100,0	0,94
Aşağıdaki Türkçe ünsüzlerin telaffuzu sizce ne kadar zor?	***Ort.***	***S***	***N***	***%***	***Madde Eksiltilirse Cronbach's Alpha Değeri***
"Bb"	4,66	0,55	510	100,0	0,94
"Cc"	4,54	0,70	510	100,0	0,94
"Çç"	4,40	0,85	510	100,0	0,94
"Dd"	4,70	0,49	510	100,0	0,94
"Ff"	4,66	0,55	510	100,0	0,94
"Gg"	4,59	0,64	510	100,0	0,94
"Ğğ"	3,74	1,16	510	100,0	0,94
"Hh"	4,58	0,66	510	100,0	0,94
"Jj"	4,43	0,82	510	100,0	0,94
"Kk"	4,69	0,52	510	100,0	0,94
"Ll"	4,69	0,51	510	100,0	0,94
"Mm"	4,71	0,49	510	100,0	0,94
"Nn"	4,71	0,50	510	100,0	0,94
"Pp"	4,50	0,81	510	100,0	0,94
"Rr"	4,67	0,58	510	100,0	0,94
"Ss"	4,70	0,52	510	100,0	0,94
"Şş"	4,52	0,73	510	100,0	0,94
"Tt"	4,70	0,51	510	100,0	0,94
"Vv"	4,54	0,70	510	100,0	0,94
"Yy"	4,61	0,62	510	100,0	0,94
"Zz"	4,66	0,62	510	100,0	0,94
Genel olarak Türkçedeki ünsüzlerin (b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z) telaffuzu size göre ne kadar zor?	4,37	0,70	510	100,0	0,94

EK-36: Araştırma Uygulaması (Öğretici Formu) **Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi** Maddelerine İlişkin Ayrıntılar Tablosu

Cronbach's Alfa Değeri = 0,80					
Madde sayısı: 20 ***Maddeler***	***Ort.***	***S***	***N***	***%***	***Madde Eksiltilirse Cronbach's Alpha Değeri***
Telaffuz, konuşma için önemlidir.	4,45	0,51	20	100,0	0,78
Benim için öğrencilerin telaffuzu önemlidir.	4,40	0,50	20	100,0	0,78
Yabancılar için telaffuzu öğrenmek zordur.	3,80	1,11	20	100,0	0,78
Öğrenciler en iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirler.	3,75	0,97	20	100,0	0,79
Öğrenciler telaffuzu kendi kendine öğrenebilirler.	2,50	1,05	20	100,0	0,78
Yeterince çalışırlarsa öğrenciler bir Türk gibi telaffuz edebilirler.	3,95	0,89	20	100,0	0,79
Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmek isterler.	4,25	0,64	20	100,0	0,77
Öğrenciler Türkçeyi ana dilleri gibi konuşmak isterler.	4,00	0,92	20	100,0	0,79
Öğrencilerim, onların telaffuz hatalarını düzeltmemi isterler.	4,25	0,64	20	100,0	0,78
Öğrenciler, sınıf arkadaşlarının telaffuz hatalarını düzeltmesini isterler.	3,00	1,08	20	100,0	0,78
Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmeye çalışırlar.	4,10	0,55	20	100,0	0,78
Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırlar.	2,95	0,89	20	100,0	0,79
Telaffuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır.	2,35	0,67	20	100,0	0,79
Öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmek için derste özel zaman ayırırım.	3,65	0,88	20	100,0	0,79
Öğrencilerin telaffuz hatalarını düzeltirim.	4,55	0,51	20	100,0	0,80
Sınıfta öğrenciler birbirlerinin telaffuz hatalarını düzeltirler.	3,60	0,75	20	100,0	0,80
İnsanlar onlara "Türkçeyi güzel konuşuyorsun" derse öğrenciler motive olurlar.	4,70	0,47	20	100,0	0,79
Öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korkarlar.	3,50	0,95	20	100,0	0,79
Öğrenciler telaffuz hatası yaptığında üzülürler.	3,30	0,87	20	100,0	0,79
Öğrenciler telaffuz hatası yapmaktan korktukları için az konuşurlar.	3,50	1,24	20	100,0	0,79

EK-37: Araştırma Uygulaması (Öğretici Formu) **Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi** Maddelerine İlişkin Ayrıntılar Tablosu

Cronbach's Alfa Değeri = 0,83					
Madde sayısı: 13+1 ***Maddeler***	***Ort.***	***S***	***N***	***%***	***Madde Eksiltilirse Cronbach's Alpha Değeri***
Ders öğretmeni	4,50	0,51	20	100,0	0,82
Sınıf arkadaşları	2,90	0,85	20	100,0	0,83
Türk arkadaşları	3,35	1,04	20	100,0	0,84
Sokaktaki insanlar	2,35	0,93	20	100,0	0,84

Ders kitabı CD'si	2,70	0,73	20	100,0	0,82
Türkçe şarkılar	3,65	0,93	20	100,0	0,82
Türkçe filmler	3,75	0,85	20	100,0	0,81
Türkçe diziler	3,85	0,75	20	100,0	0,80
Türkçe TV haberleri	3,20	1,01	20	100,0	0,81
Türkçe sesli kitaplar	1,95	1,23	20	100,0	0,81
TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi) (http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_seslissozluk&view=seslissozluk)	1,55	0,69	20	100,0	0,83
TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi) (http://trttelaffuz.com/sozlukler)	1,35	0,81	20	100,0	0,80
FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi) https://tr.forvo.com/	1,30	0,73	20	100,0	0,80
Diğer	1,05	0,22	20	100,0	0,84

EK-38: Araştırma Uygulaması (Öğretici Formu) **Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi** Maddelerine İlişkin Ayrıntılar Tablosu

Cronbach's Alfa Değeri = 0,88					
Madde sayısı: 34 ***Maddeler***	***Ort.***	***S***	***N***	***%***	***Madde Eksiltilirse Cronbach's Alpha Değeri***
Size göre Türkçe öğrenmek ne kadar zor?	2,85	0,75	20	100,0	0,87
Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?	2,80	0,52	20	100,0	0,87
Öğrencilere göre Türkçe öğrenmek ne kadar zor?	2,40	0,82	20	100,0	0,88
Aşağıdaki Türkçe ünlülerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?	***Ort.***	***S***	***N***	***%***	***Madde Eksiltilirse Cronbach's Alpha Değeri***
"Aa"	4,30	0,57	20	100,0	0,88
"Ee"	3,85	0,93	20	100,0	0,88
"Iı"	2,10	1,12	20	100,0	0,88
"İi"	3,05	1,43	20	100,0	0,89
"Oo"	2,85	1,14	20	100,0	0,88
"Öö"	1,85	0,81	20	100,0	0,87
"Uu"	2,80	0,95	20	100,0	0,88
"Üü"	1,65	0,81	20	100,0	0,87
Genel olarak Türkçedeki ünlülerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?	2,30	0,87	20	100,0	0,87

Aşağıdaki Türkçe ünsüzlerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?	***Ort.***	***S***	***N***	***%***	***Madde Eksiltilirse Cronbach's Alpha Değeri***
"Bb"	3,90	0,91	20	100,0	0,87
"Cc"	3,85	0,81	20	100,0	0,88
"Çç"	2,90	1,02	20	100,0	0,88
"Dd"	4,20	0,62	20	100,0	0,87
"Ff"	3,90	0,79	20	100,0	0,87
"Gg"	3,60	0,94	20	100,0	0,87
"Ğğ"	2,00	0,73	20	100,0	0,87
"Hh"	2,80	1,20	20	100,0	0,87
"Jj"	2,70	0,98	20	100,0	0,87
"Kk"	4,25	0,64	20	100,0	0,87
"Ll"	4,20	0,62	20	100,0	0,87
"Mm"	4,40	0,68	20	100,0	0,87
"Nn"	4,30	0,73	20	100,0	0,87
"Pp"	2,85	1,04	20	100,0	0,87
"Rr"	3,75	0,85	20	100,0	0,87
"Ss"	4,05	0,69	20	100,0	0,87
"Şş"	3,10	1,29	20	100,0	0,87
"Tt"	4,05	0,69	20	100,0	0,87
"Vv"	3,95	0,76	20	100,0	0,87
"Yy"	4,35	0,59	20	100,0	0,87
"Zz"	4,10	0,85	20	100,0	0,88
Genel olarak Türkçedeki ünsüzlerin telaffuzu öğrenciler açısından düşünüldüğünde ne kadar zor?	3,40	0,75	20	100,0	0,87

EK-39: Araştırma Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) **Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi** Maddelerine İlişkin Ayrıntılar Tablosu

Cronbach's Alfa Değeri = 0,71					
Madde sayısı: 20 ***Maddeler***	***Ort.***	***S***	***N***	***%***	***Madde Eksiltilirse Cronbach's Alpha Değeri***
Telaffuz, konuşma için önemlidir.	4,46	0,64	28	100,0	0,69
Benim için telaffuz önemlidir.	4,46	0,79	28	100,0	0,70
Benim için telaffuzu öğrenmek zordur.	2,96	1,04	28	100,0	0,72
En iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirim.	3,64	0,83	28	100,0	0,70
Telaffuzu kendi kendime öğrenebilirim.	2,68	1,02	28	100,0	0,71
Yeterince çalışırsam bir Türk gibi telaffuz edebilirim.	3,79	0,96	28	100,0	0,74
Telaffuzumu geliştirmek isterim.	4,75	0,52	28	100,0	0,69
Türkçeyi ana dilim gibi konuşmak isterim.	4,61	0,57	28	100,0	0,68

Hocamın, telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim.	3,89	1,17	28	100,0	0,72
Sınıf arkadaşlarımın telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim.	3,11	0,92	28	100,0	0,70
Telaffuzumu geliştirmeye çalışırım.	3,96	0,84	28	100,0	0,68
Telaffuzumu geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırım.	2,79	0,88	28	100,0	0,69
Telaffuzumuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır.	2,54	1,20	28	100,0	0,69
Hocamız telaffuzumuzu geliştirmek için derste özel zaman ayırır.	3,07	1,41	28	100,0	0,67
Hocam telaffuz hatalarımı düzeltir.	3,79	1,26	28	100,0	0,70
Sınıfta arkadaşlarımın telaffuz hatalarını düzeltirim.	2,82	1,02	28	100,0	0,70
İnsanlar bana "Türkçeyi güzel konuşuyorsun" derse motive olurum.	4,18	0,91	28	100,0	0,67
Telaffuz hatası yapmaktan korkarım.	2,79	1,03	28	100,0	0,68
Telaffuz hatası yaptığımda üzülürüm.	2,86	1,24	28	100,0	0,70
Telaffuz hatası yapmaktan korktuğum için az konuşurum.	2,39	0,99	28	100,0	0,71

EK-40: Araştırma Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) **Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi** Maddelerine İlişkin Ayrıntılar Tablosu

Cronbach's Alfa Değeri = 0,75					
Madde sayısı: 13+1 ***Maddeler***	***Ort.***	***S***	***N***	***%***	***Madde Eksiltilirse Cronbach's Alpha Değeri***
Ders öğretmeni	4,46	0,64	28	100,0	0,75
Sınıf arkadaşları	3,04	0,96	28	100,0	0,74
Türk arkadaşlar	3,36	1,37	28	100,0	0,77
Sokaktaki insanlar	2,64	0,78	28	100,0	0,78
Ders kitabı CD'si	2,50	1,04	28	100,0	0,74
Türkçe şarkılar	3,50	1,04	28	100,0	0,74
Türkçe filmler	3,86	0,93	28	100,0	0,73
Türkçe diziler	4,11	0,92	28	100,0	0,74
Türkçe TV haberleri	2,86	1,30	28	100,0	0,72
Türkçe sesli kitaplar	1,89	1,26	28	100,0	0,72
TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi) (http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_seslissozluk&view=seslissozluk)	1,57	0,96	28	100,0	0,72
TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi) (http://trttelaffuz.com/sozlukler)	1,50	0,84	28	100,0	0,71
FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi) https://tr.forvo.com/	1,29	0,71	28	100,0	0,71
Diğer	1,18	0,55	28	100,0	0,77

EK-41: Araştırma Uygulaması (Deney ve Kontrol Grupları) **Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi** Maddelerine İlişkin Ayrıntılar Tablosu

Cronbach's Alfa Değeri = 0,89					
Madde sayısı: 34 ***Maddeler***	***Ort.***	***S***	***N***	***%***	***Madde Eksiltilirse Cronbach's Alpha Değeri***
Sizin ana diliniz ne kadar zor?	2,29	1,30	28	100,0	0,91
Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?	2,64	0,78	28	100,0	0,90
Türkçe öğrenmek ne kadar zor?	2,96	0,74	28	100,0	0,89
Aşağıdaki Türkçe ünlülerin telaffuzu sizce ne kadar zor?	***Ort.***	***S***	***N***	***%***	***Madde Eksiltilirse Cronbach's Alpha Değeri***
"Aa"	4,82	0,39	28	100,0	0,89
"Ee"	4,61	0,69	28	100,0	0,89
"Iı"	3,29	1,33	28	100,0	0,89
"İi"	4,57	0,69	28	100,0	0,88
"Oo"	4,61	0,74	28	100,0	0,88
"Öö"	2,68	1,36	28	100,0	0,89
"Uu"	4,39	0,99	28	100,0	0,89
"Üü"	2,96	1,40	28	100,0	0,88
Genel olarak Türkçedeki ünlülerin (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) telaffuzu size göre ne kadar zor?	3,21	1,17	28	100,0	0,88
Aşağıdaki Türkçe ünsüzlerin telaffuzu sizce ne kadar zor?	***Ort.***	***S***	***N***	***%***	***Madde Eksiltilirse Cronbach's Alpha Değeri***
"Bb"	4,79	0,42	28	100,0	0,88
"Cc"	4,43	0,96	28	100,0	0,88
"Çç"	4,64	0,49	28	100,0	0,89
"Dd"	4,79	0,42	28	100,0	0,88
"Ff"	4,71	0,54	28	100,0	0,88
"Gg"	4,71	0,54	28	100,0	0,88
"Ğğ"	4,32	0,86	28	100,0	0,89
"Hh"	4,71	0,54	28	100,0	0,88
"Jj"	4,32	1,02	28	100,0	0,89
"Kk"	4,75	0,44	28	100,0	0,88
"Ll"	4,75	0,44	28	100,0	0,88
"Mm"	4,79	0,42	28	100,0	0,88
"Nn"	4,79	0,42	28	100,0	0,88
"Pp"	4,57	0,69	28	100,0	0,88

"Rr"	4,71	0,54	28	100,0	0,89
"Ss"	4,82	0,39	28	100,0	0,88
"Şş"	4,64	0,56	28	100,0	0,89
"Tt"	4,82	0,39	28	100,0	0,88
"Vv"	4,75	0,52	28	100,0	0,88
"Yy"	4,64	0,62	28	100,0	0,88
"Zz"	4,57	0,96	28	100,0	0,89
Genel olarak Türkçedeki ünsüzlerin (b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z) telaffuzu size göre ne kadar zor?	4,54	0,51	28	100,0	0,88

EK-42: Deney Grubu Erkek Öğrencilerden **Ön Test** Olarak Alınan Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalite Değerlendirme Formlarının **Birleştirilmiş** Hâli

ÜNLÜ İŞİTSEL KALİTE DENEY ERKEK ÖĞRENCİ Ön TEST	(DeneyÖnErkek1) 1DEÖ				(DeneyÖnErkek2) 3DEÖ				(DeneyÖnErkek3) 4DEÖ				(DeneyÖnErkek4) 5DEÖ				(DeneyÖnErkek5) 7DEÖ				(DeneyÖnErkek6) 8DEÖ				(DeneyÖnErkek7) 9DEÖ				(DeneyÖnErkek8) 10DEÖ				(Deney Bağımsız Erkek) 12DES			
	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA
Aa1	3	3	3	**3,0**	2	2	3	**2,3**	2	3	3	**2,7**	2	2	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	2	**2,7**	2	1	1	**1,3**
Aa2	3	3	3	**3,0**	3	2	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**	2	1	1	**1,3**
Aa3	3	3	3	**3,0**	3	2	3	**2,7**	3	2	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	1	1	**1,3**
AaOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,7	2,0	3,0	**2,6**	2,7	2,7	3,0	**2,8**	2,3	2,7	3,0	**2,7**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,7	3,0	2,7	**2,8**	2,0	1,0	1,0	**1,3**
Ee1	3	3	3	**3,0**	3	3	2	**2,7**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	1	1	**1,3**
Ee2	3	3	3	**3,0**	2	2	2	**2,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	1	1	**1,3**
Ee3	3	3	3	**3,0**	3	3	2	**2,7**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	1	1	**1,3**
EeOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,7	2,7	2,0	**2,5**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,3	3,0	3,0	**2,8**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,7	3,0	3,0	**2,9**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,0	1,0	1,0	**1,3**
Ii1	1	2	1	**1,3**	1	2	1	**1,3**	1	1	2	**1,3**	2	2	3	**2,3**	1	2	1	**1,3**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**
Ii2	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	2	**1,3**	3	3	3	**3,0**	3	1	3	**2,3**	3	3	2	**2,7**	3	2	2	**2,3**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**
Ii3	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	2	**1,3**	3	3	3	**3,0**	3	1	2	**2,0**	3	3	1	**2,3**	2	1	2	**1,7**	2	1	1	**1,3**	1	1	1	**1,0**
IiOrt.	1,0	1,3	1,0	**1,1**	1,0	1,3	1,0	**1,1**	1,0	1,0	2,0	**1,3**	2,7	2,7	3,0	**2,8**	2,3	1,3	2,0	**1,9**	2,7	3,0	2,0	**2,6**	2,7	2,0	2,3	**2,3**	1,3	1,0	1,0	**1,1**	1,0	1,0	1,0	**1,0**
Îi1	3	2	2	**2,3**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	1	1	**1,3**
Îi2	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	1	3	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	1	1	**1,3**
Îi3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	1	2	2	**1,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	1	1	**1,3**
ÎiOrt.	2,7	2,7	2,7	**2,7**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,3	2,7	2,7	**2,2**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,0	1,0	1,0	**1,3**
Oo1	1	2	1	**1,3**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	1	1	**1,3**
Oo2	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	1	1	**1,3**
Oo3	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**	2	1	1	**1,3**
OoOrt.	1,0	1,3	1,0	**1,1**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,7	3,0	3,0	**2,9**	2,3	3,0	3,0	**2,8**	2,7	3,0	3,0	**2,9**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,7	3,0	3,0	**2,9**	2,0	1,0	1,0	**1,3**
Öö1	1	2	2	**1,7**	1	2	1	**1,3**	1	3	1	**1,7**	2	3	1	**2,0**	1	2	1	**1,3**	1	2	1	**1,3**	1	2	1	**1,3**	1	2	2	**1,7**	1	1	1	**1,0**
Öö2	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	2	1	**1,3**	1	2	1	**1,3**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	2	**1,3**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**
Öö3	1	2	1	**1,3**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	2	**1,3**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**
ÖöOrt.	1,0	1,7	1,3	**1,3**	1,0	1,3	1,0	**1,1**	1,0	2,0	1,0	**1,3**	1,3	2,0	1,0	**1,4**	1,0	1,3	1,0	**1,1**	1,0	1,3	1,0	**1,1**	1,0	1,3	1,7	**1,3**	1,0	1,3	1,3	**1,2**	1,0	1,0	1,0	**1,0**
Uu1	3	2	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	1	2	2	**1,7**	3	3	3	**3,0**	2	1	2	**1,7**	2	1	2	**1,7**	2	1	1	**1,3**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**
Uu2	3	2	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	2	2	2	**2,0**	3	3	3	**3,0**	2	1	2	**1,7**	2	1	2	**1,7**	2	1	1	**1,3**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**
Uu3	2	2	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**	1	2	2	**1,7**	3	3	3	**3,0**	2	1	2	**1,7**	2	1	2	**1,7**	2	1	1	**1,3**	3	3	3	**3,0**	2	1	1	**1,3**
UuOrt.	2,7	2,0	3,0	**2,6**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,3	2,0	2,0	**1,8**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,0	1,0	2,0	**1,7**	2,0	1,0	2,0	**1,7**	2,0	1,0	1,0	**1,3**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,3	1,0	1,0	**1,1**
Üü1	2	2	3	**2,3**	1	3	1	**1,7**	1	3	1	**1,7**	1	3	2	**2,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	2	**1,3**	2	1	2	**1,7**
Üü2	2	2	3	**2,3**	1	3	1	**1,7**	1	3	1	**1,7**	1	3	2	**2,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	2	**1,3**	2	1	2	**1,7**
Üü3	1	1	3	**1,7**	1	2	1	**1,3**	1	3	1	**1,7**	1	3	2	**2,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	2	**1,3**	2	1	2	**1,7**
ÜüOrt.	1,7	1,7	3,0	**2,1**	1,0	2,7	1,0	**1,6**	1,0	3,0	1,0	**1,7**	1,0	3,0	2,0	**2,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	1,0	1,0	2,0	**1,3**	2,0	1,0	2,0	**1,7**

EK-43: Deney Grubu Bayan Öğrencilerden **Ön Test** Olarak Alınan Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalite Değerlendirme Formlarının **Birleştirilmiş** Hâli

ÜNLÜ İŞİTSEL KALİTE DENEY BAYAN ÖĞRENCİ ÖN TEST	(DeneyÖnBayan1) 2DBÖ				(DeneyÖnBayan2) 6DBÖ				(DeneyÖnBayan3) 11DBÖ				(DeneyÖnBayan4) 13DBÖ				(DeneyÖnBayan5) 14DBÖ			
	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA
Aa1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Aa2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Aa3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
AaOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Ee1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Ee2	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Ee3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
EeOrt.	2,7	3,0	3,0	**2,9**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Iı1	1	3	2	**2,0**	1	2	1	**1,3**	3	2	2	**2,3**	1	1	1	**1,0**	1	2	1	**1,3**
Iı2	2	2	2	**2,0**	1	2	1	**1,3**	3	1	2	**2,0**	1	1	1	**1,0**	1	2	1	**1,3**
Iı3	1	1	2	**1,3**	1	2	1	**1,3**	3	1	2	**2,0**	2	1	1	**1,3**	1	2	1	**1,3**
IıOrt.	1,3	2,0	2,0	**1,8**	1,0	2,0	1,0	**1,3**	3,0	1,3	2,0	**2,1**	1,3	1,0	1,0	**1,1**	1,0	2,0	1,0	**1,3**
İi1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İi2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İi3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İiOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Oo1	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**	2	3	3	**2,7**
Oo2	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**
Oo3	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**
OoOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,7	3,0	3,0	**2,9**	2,0	3,0	3,0	**2,7**
Öö1	3	3	3	**3,0**	1	2	1	**1,3**	3	3	3	**3,0**	1	2	2	**1,7**	1	1	1	**1,0**
Öö2	3	3	3	**3,0**	1	2	1	**1,3**	3	3	3	**3,0**	1	2	2	**1,7**	1	1	1	**1,0**
Öö3	3	3	3	**3,0**	1	2	1	**1,3**	3	3	3	**3,0**	1	2	2	**1,7**	1	1	1	**1,0**
ÖöOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	2,0	1,0	**1,3**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	2,0	2,0	**1,7**	1,0	1,0	1,0	**1,0**
Uu1	3	3	3	**3,0**	1	2	2	**1,7**	3	3	3	**3,0**	1	3	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**
Uu2	3	3	3	**3,0**	1	1	2	**1,3**	3	3	3	**3,0**	1	3	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**
Uu3	3	3	3	**3,0**	1	1	2	**1,3**	3	3	3	**3,0**	1	3	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**
UuOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	1,3	2,0	**1,4**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	3,0	3,0	**2,3**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Üü1	3	3	3	**3,0**	1	3	1	**1,7**	3	3	3	**3,0**	1	1	2	**1,3**	1	3	3	**2,3**
Üü2	3	3	3	**3,0**	1	3	1	**1,7**	3	3	3	**3,0**	1	2	3	**2,0**	1	3	3	**2,3**
Üü3	3	3	3	**3,0**	1	3	1	**1,7**	3	3	3	**3,0**	1	3	2	**2,0**	1	2	2	**1,7**
ÜüOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	3,0	1,0	**1,7**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	2,0	2,3	**1,8**	1,0	2,7	2,7	**2,1**

EK-44: Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerden **Ön Test** Olarak Alınan Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalite Değerlendirme Formlarının **Birleştirilmiş** Hâli

ÜNLÜ İŞİTSEL KALİTE KONTROL ERKEK ÖĞRENCİ ÖN TEST	(KontrolÖnErkek1) 1KEÖ				(KontrolÖnErkek2) 3KEÖ				(KontrolÖnErkek3) 4KEÖ				(KontrolÖnErkek4) 5KEÖ				(KontrolÖnErkek5) 7KEÖ				(KontrolÖnErkek6) 8KEÖ				(KontrolÖnErkek7) 9KEÖ				(KontrolÖnErkek8) 10KEÖ			
	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA
Aa1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Aa2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Aa3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
AaOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Ee1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	2	2	**2,3**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Ee2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Ee3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
EeOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	2,7	2,7	**2,8**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Iı1	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Iı2	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Iı3	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
IıOrt.	1,0	1,0	1,0	**1,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	2,0	3,0	3,0	**2,7**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
İi1	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	1	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İi2	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	1	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İi3	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İiOrt.	1,0	1,0	1,0	**1,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,3	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Oo1	1	3	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Oo2	1	3	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Oo3	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
OoOrt.	1,3	3,0	3,0	**2,4**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Öö1	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	2	2	2	**2,0**
Öö2	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	1	3	**2,3**
Öö3	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	1	3	**2,3**
ÖöOrt.	1,0	1,0	1,0	**1,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,7	1,3	2,7	**2,2**
Uu1	3	3	3	**3,0**	3	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	1	1	**1,0**	1	2	1	**1,0**	1	2	1	**1,3**	3	2	3	**2,7**
Uu2	3	3	3	**3,0**	3	1	1	**1,0**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	1	1	**1,0**	1	2	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**
Uu3	3	3	3	**3,0**	3	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	1	1	**1,0**	1	2	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**
UuOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	1,0	1,0	**1,0**	2,7	3,0	3,0	**2,9**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	1,0	1,0	**1,0**	1,0	2,0	1,0	**1,0**	1,0	1,3	1,0	**1,1**	3,0	2,7	3,0	**2,9**
Üü1	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**
Üü2	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Üü3	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
ÜüOrt.	1,0	1,0	1,0	**1,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	2,7	3,0	3,0	**2,9**	3,0	3,0	3,0	**3,0**

EK-45: Kontrol Grubu Bayan Öğrencilerden **Ön Test** Olarak Alınan Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalite Değerlendirme Formlarının **Birleştirilmiş** Hâli

ÜNLÜ İŞİTSEL KALİTE KONTROL BAYAN ÖĞRENCİ ÖN TEST	(KontrolÖnBayan1) 2KBÖ				(KontrolÖnBayan2) 6KBÖ				(KontrolÖnBayan3) 11KBÖ				(KontrolÖnBayan4) 13KBÖ				(KontrolÖnBayan5) 14KBÖ				(Kontrol Bağımsız Bayan) 12KBÖ			
	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA
Aa1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Aa2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Aa3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
AaOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Ee1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	2	1	**2,0**
Ee2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	2	1	**2,0**
Ee3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	2	1	**1,7**
EeOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,7	2,0	1,0	**1,9**
Iı1	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	1	2	3	**2,0**	1	3	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**
Iı2	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	1	2	3	**2,0**	1	3	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**
Iı3	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	1	2	3	**2,0**	1	3	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**
IıOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	2,0	3,0	**2,0**	1,0	3,0	3,0	**2,3**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
İi1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İi2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İi3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İiOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Oo1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**	2	2	3	**2,3**
Oo2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	2	3	**2,3**	2	2	3	**2,3**
Oo3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	2	3	**2,3**	2	2	3	**2,3**
OoOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,0	2,3	3,0	**2,4**	2,0	2,0	3,0	**2,3**
Öö1	3	3	3	**3,0**	1	2	1	**1,3**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	2	2	**1,7**	1	2	2	**1,7**
Öö2	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	2	2	**1,7**	1	2	1	**1,3**
Öö3	3	3	3	**3,0**	1	2	1	**1,3**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	2	2	**1,7**	1	2	1	**1,3**
ÖöOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	1,7	1,0	**1,2**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	1,0	2,0	2,0	**1,7**	1,0	2,0	1,3	**1,4**
Uu1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**
Uu2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	3	**1,7**
Uu3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	2	**1,3**
UuOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	1,0	1,0	2,0	**1,3**
Üü1	3	3	3	**3,0**	1	2	1	**1,3**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	1	3	**2,3**
Üü2	3	3	3	**3,0**	1	2	1	**1,3**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	1	3	**2,3**
Üü3	3	3	3	**3,0**	1	2	1	**1,3**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	2	**2,7**	3	1	3	**2,3**
ÜüOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	2,0	1,0	**1,3**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	3,0	3,0	2,7	**2,9**	3,0	1,0	3,0	**2,3**

EK-46: Deney Grubu Erkek Öğrencilerden **Son Test** Olarak Alınan Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalite Değerlendirme Formlarının **Birleştirilmiş** Hâli

ÜNLÜ İŞİTSEL KALİTE DENEY ERKEK ÖĞRENCİ SON TEST	(DeneySonErkek1) 1DES				(DeneySonErkek2) 3DES				(DeneySonErkek3) 4DES				(DeneySonErkek4) 5DES				(DeneySonErkek5) 7DES				(DeneySonErkek6) 8DES				(DeneySonErkek7) 9DES				(DeneySonErkek8) 10DES				(Deney Bağımsız Erkek) 12DES			
	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA
Aa1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Aa2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Aa3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
AaOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Ee1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Ee2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Ee3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
EeOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Iı1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	2	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	2	**2,7**
Iı2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	1	2	**2,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	2	**2,7**
Iı3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	1	2	**2,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	2	2	**2,3**	3	2	2	**2,3**
IıOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	1,3	2,3	**2,2**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	2,7	2,7	**2,8**	3,0	2,7	2,0	**2,6**
İi1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İi2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İi3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İiOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Oo1	2	2	2	**2,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Oo2	3	2	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Oo3	3	2	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
OoOrt.	2,7	2,0	2,7	**2,5**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Öö1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	2	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	2	3	**2,3**
Öö2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Öö3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
ÖöOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	2,7	**2,9**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,7	3,0	2,7	**2,8**
Uu1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	2	2	**2,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Uu2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	1	2	**1,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	2	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Uu3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	2	2	**2,3**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	2	3	**2,7**	3	2	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
UuOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,3	1,7	2,0	**2,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	2,3	3,0	**2,8**	3,0	2,7	3,0	**2,9**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Üü1	3	3	3	**3,0**	3	2	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Üü2	3	3	3	**3,0**	3	2	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Üü3	3	3	3	**3,0**	3	2	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	2	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
ÜüOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	2,0	3,0	**2,7**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	2,7	3,0	**2,9**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**

EK-47: Deney Grubu Bayan Öğrencilerden **Son Test** Olarak Alınan Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalite Değerlendirme Formlarının **Birleştirilmiş** Hâli

ÜNLÜ İŞİTSEL KALİTE DENEY BAYAN ÖĞRENCİ SON TEST	(DeneySonBayan1) 2DBS				(DeneySonBayan2) 6DBS				(DeneySonBayan3) 11DBS				(DeneySonBayan4) 13DBS				(DeneySonBayan5) 14DBS			
	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA
Aa1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Aa2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Aa3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
AaOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Ee1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Ee2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Ee3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
EeOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Iı1	3	1	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Iı2	3	1	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Iı3	3	1	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
IıOrt.	3,0	1,0	3,0	**2,3**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
İi1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İi2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İi3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İiOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Oo1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Oo2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Oo3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
OoOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Öö1	3	3	3	**3,0**	2	2	2	**2,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	2	3	**2,7**
Öö2	3	3	3	**3,0**	3	2	2	**2,3**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	2	3	**2,7**
Öö3	3	3	3	**3,0**	3	2	2	**2,3**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	2	3	**2,7**
ÖöOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,7	2,0	2,0	**2,2**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	2,0	3,0	**2,7**
Uu1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Uu2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Uu3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
UuOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Üü1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Üü2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Üü3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
ÜüOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**

EK-48: Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerden **Son Test** Olarak Alınan Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalite Değerlendirme Formlarının **Birleştirilmiş** Hâli

ÜNLÜ İŞİTSEL KALİTE KONTROL ERKEK ÖĞRENCİ SON TEST	(KontrolSonErkek1) 1KES				(KontrolSonErkek2) 3KES				(KontrolSonErkek3) 4KES				(KontrolSonErkek4) 5KES				(KontrolSonErkek5) 7KES				(KontrolSonErkek6) 8KES				(KontrolSonErkek7) 9KES				(KontrolSonErkek8) 10KES			
	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA
Aa1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Aa2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Aa3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
AaOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Ee1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Ee2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Ee3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
EeOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Iı1	1	3	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	1	2	2	**1,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Iı2	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	1	2	3	**2,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Iı3	1	3	2	**2,0**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	1	2	3	**2,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
IıOrt.	1,3	3,0	2,7	**2,3**	2,7	3,0	3,0	**2,9**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	2,0	2,7	**1,9**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
İi1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İi2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İi3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İiOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,7	3,0	3,0	**2,9**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Oo1	1	3	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**
Oo2	1	2	3	**2,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Oo3	1	2	3	**2,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
OoOrt.	1,0	2,3	3,0	**2,1**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,7	3,0	3,0	**2,9**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Öö1	1	2	3	**2,0**	1	1	3	**1,7**	1	2	1	**1,3**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	3	**1,7**	1	3	3	**2,3**	1	2	3	**2,0**
Öö2	1	2	3	**2,0**	1	2	3	**2,0**	1	2	1	**1,3**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	3	**1,7**	3	3	3	**3,0**	2	2	3	**2,3**
Öö3	1	1	3	**1,7**	1	2	3	**2,0**	1	2	1	**1,3**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	3	**1,7**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**
ÖöOrt.	1,0	1,7	3,0	**1,9**	1,0	1,7	3,0	**1,9**	1,0	2,0	1,0	**1,3**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	1,0	1,0	3,0	**1,7**	2,0	3,0	3,0	**2,7**	2,0	2,3	3,0	**2,4**
Uu1	2	2	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	1	3	3	**2,3**	3	2	3	**2,7**	2	3	3	**2,7**	1	3	1	**1,7**
Uu2	2	2	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**	3	2	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	1	2	1	**1,3**
Uu3	3	2	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	2	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	1	2	1	**1,3**
UuOrt.	2,3	2,0	3,0	**2,4**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,0	3,0	3,0	**2,7**	3,0	2,0	3,0	**2,7**	2,7	3,0	3,0	**2,9**	1,0	2,3	1,0	**1,4**
Üü1	1	2	2	**1,7**	1	1	2	**1,3**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Üü2	1	1	2	**1,3**	1	1	2	**1,3**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Üü3	1	1	2	**1,3**	1	1	2	**1,3**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
ÜüOrt.	1,0	1,3	2,0	**1,4**	1,0	1,0	2,0	**1,3**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**

EK-49: Kontrol Grubu Bayan Öğrencilerden **Son Test** Olarak Alınan Ünlü Telaffuzlarının İşitsel Kalite Değerlendirme Formlarının **Birleştirilmiş** Hâli

ÜNLÜ İŞİTSEL KALİTE KONTROL BAYAN ÖĞRENCİ SON TEST	(KontrolSonBayan1) 2KBS				(KontrolSonBayan2) 6KBS				(KontrolSonBayan3) 11KBS				(KontrolSonBayan4) 13KBS				(KontrolSonBayan5) 14KBS				(Kontrol Bağımsız Bayan) 12KBS			
	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA	Okt.1	Okt.2	Okt.3	ORTALAMA
Aa1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**
Aa2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**
Aa3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**	2	3	3	**2,7**
AaOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,0	3,0	3,0	**2,7**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,0	3,0	3,0	**2,7**
Ee1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Ee2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Ee3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
EeOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Iı1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	2	**2,7**	2	3	3	**2,7**	3	3	3	**3,0**
Iı2	2	1	3	**2,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
Iı3	2	1	3	**2,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
IıOrt.	2,3	1,7	3,0	**2,3**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	2,7	**2,9**	2,7	3,0	3,0	**2,9**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
İi1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İi2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İi3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**
İiOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Oo1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	2	1	3	**2,0**	1	2	3	**2,0**
Oo2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	1	3	**2,3**	3	2	3	**2,7**
Oo3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	1	3	**2,3**	1	2	3	**2,0**
OoOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	2,7	1,0	3,0	**2,2**	1,7	2,0	3,0	**2,2**
Öö1	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	2	3	**2,0**
Öö2	3	2	3	**2,7**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	2	3	**2,0**
Öö3	3	2	3	**2,7**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**	1	2	3	**2,0**
ÖöOrt.	3,0	2,3	3,0	**2,8**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	1,0	2,0	3,0	**2,0**
Uu1	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	1	3	3	**2,3**	1	1	1	**1,0**	1	2	2	**1,7**
Uu2	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	1	3	3	**2,3**	1	1	1	**1,0**	1	2	2	**1,7**
Uu3	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	3	3	3	**3,0**	1	3	3	**2,3**	1	1	1	**1,0**	1	1	1	**1,0**
UuOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	3,0	3,0	**2,3**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	1,0	1,7	1,7	**1,5**
Üü1	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	1	3	**2,3**	3	1	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**
Üü2	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	1	3	**2,3**	3	1	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**
Üü3	3	3	3	**3,0**	1	1	1	**1,0**	3	3	3	**3,0**	3	1	3	**2,3**	3	1	3	**2,3**	3	3	3	**3,0**
ÜüOrt.	3,0	3,0	3,0	**3,0**	1,0	1,0	1,0	**1,0**	3,0	3,0	3,0	**3,0**	3,0	1,0	3,0	**2,3**	3,0	1,0	3,0	**2,3**	3,0	3,0	3,0	**3,0**

EK-50: İstanbul Türkçe Öğretim Seti Yoğun Diskinden **Yalıtılmış Ünlü Telaffuzları** (/a/, /e/, /ı/, /i/) **(Erkek-1)**

A ÜNLÜSÜ FREKANS ERKEK (1)	Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (1)									Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (1) ORTALAMA
	Araba	arAba	arabA	hAlı	portAkal	portakAl	sAat	saAt	tAvuk	
AaF0	130,1	127,8	113,9	145,0	136,3	135,3	123,4	123,3	136,7	130,2
AaF1	638,7	619,2	614,6	587,9	500,0	626,8	665,0	674,4	524,0	605,6
AaF2	1189,1	1275,0	1116,6	1066,1	1342,1	1196,4	1154,9	1238,4	1206,6	1198,4
AaF3	2537,6	2428,1	2526,4	2614,0	2180,2	2440,7	2587,2	2590,8	2319,4	2469,4

E ÜNLÜSÜ FREKANS ERKEK (1)	Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (1)									Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (1) ORTALAMA
	cEtvel	cetvEl	dEniz	inEk	köpEk	mErdiven	merdivEn			
EeF0	129,2	124,7	137,0	137,3	137,9	133,6	132,7			133,2
EeF1	399,3	625,7	372,7	467,7	473,9	632,5	592,2			509,1
EeF2	1650,5	1485,6	1916,0	1830,4	1634,8	1465,7	1462,7			1635,1
EeF3	2409,7	2349,6	2547,1	2518,9	2398,7	2389,1	2326,4			2419,9

I ÜNLÜSÜ FREKANS ERKEK (1)	Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (1)									Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (1) ORTALAMA
	fIndık	fındIk	hall	yIldız	yıldIz					
IıF0	135,1	134,6	128,5	137,5	132,3					133,6
IıF1	416,3	402,6	473,8	428,6	382,2					420,7
IıF2	1205,9	1533,8	1290,0	1252,9	1354,4					1327,4
IıF3	2194,2	2262,5	2460,6	2336,5	2407,4					2332,2

İ ÜNLÜSÜ FREKANS ERKEK (1)	Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (1)									Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (1) ORTALAMA
	denİz	İnek	merdİven							
İiF0	133,8	146,0	131,7							137,2
İiF1	271,4	301,9	375,8							316,4
İiF2	1950,1	1976,7	1471,6							1799,5
İiF3	2430,8	2801,6	2294,5							2509,0

EK-51: İstanbul Türkçe Öğretim Seti Yoğun Diskinden **Yalıtılmış Ünlü Telaffuzları** (/o/, /ö/, /u/, /ü/) **(Erkek-1)**

O ÜNLÜSÜ FREKANS ERKEK (1)	Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (1)									Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (1) ORTALAMA
	Otobüs	otObüs	pOrtakal							
OoF0	135,1	141,8	136,7							137,9
OoF1	466,9	517,4	456,2							480,2
OoF2	889,4	1066,3	951,0							968,9
OoF3	2657,4	2441,0	2451,0							2516,5

Ö ÜNLÜSÜ FREKANS ERKEK (1)	Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (1)									Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (1) ORTALAMA
	kÖpek									
ÖöF0	136,7									136,7
ÖöF1	462,7									462,7
ÖöF2	1524,9									1524,9
ÖöF3	2084,0									2084,0

U ÜNLÜSÜ FREKANS ERKEK (1)	Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (1)									Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (1) ORTALAMA
	tavUk									
UuF0	140,3									140,3
UuF1	358,3									358,3
UuF2	810,3									810,3
UuF3	2260,2									2260,2

Ü ÜNLÜSÜ FREKANS ERKEK (1)	Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (1)									Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (1) ORTALAMA
	otobÜs	Üzüm	üzÜm							
ÜüF0	133,4	151,6	152,9							146,0
ÜüF1	296,2	273,3	365,8							311,8
ÜüF2	1583,2	1564,8	1444,0							1530,7
ÜüF3	2365,7	2396,2	2242,2							2334,7

EK-52: İstanbul Türkçe Öğretim Seti Yoğun Diskinden **Yalıtılmış Ünlü Telaffuzları** (/a/, /e/, /ı/, /i/) **(Erkek-2)**

A ÜNLÜSÜ FREKANS	Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (2)											Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (2)
ERKEK (2)	çAnta	çantA	elmA	ıspAnak	ıspanAk	nAr	rAdyo	uçAk	vAgon	zürAfa	züafA	ORTALAMA
AaF0	186	129,7	147,1	166,9	157,3	162,6	176,1	188,9	162,0	170,3	148,0	163,2
AaF1	709,3	665,5	709,2	664,7	765,5	706,1	720,3	731,9	696,3	751,6	698,1	710,8
AaF2	1292,7	1275,7	1282,3	1067,6	1417,5	1189,6	1298,8	1350,7	1123,9	1275,2	1222,5	1254,2
AaF3	2458,2	2498,7	2589,7	2417,7	2552,8	2520,6	2329,0	2121,3	2250,9	2232,8	2415,3	2398,8

E ÜNLÜSÜ FREKANS	Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (2)											Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (2)
ERKEK (2)	bEbek	bebEk	Elma	jEton	ördEk	şEmsiye	şemsiyE					ORTALAMA
EeF0	159,6	165,6	161,6	160,3	162,9	163,0	141,3					159,2
EeF1	499,4	589,1	479,4	469,6	523,0	442,1	523,0					503,7
EeF2	1632,1	1685,6	1755,8	1681,3	1716,3	1806,7	1844,7					1731,8
EeF3	2317,9	2391,8	2504,8	2477,5	2417,1	2459,6	2485,6					2436,3

I ÜNLÜSÜ FREKANS	Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (2)											Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (2)
ERKEK (2)	Ispanak											ORTALAMA
IıF0	170,8											170,8
IıF1	375,3											375,3
IıF2	1370,3											1370,3
IıF3	2468,6											2468,6

İ ÜNLÜSÜ FREKANS	Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (2)											Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (2)
ERKEK (2)	İimon	şemsİye										ORTALAMA
İiF0	162,4	180,6										171,5
İiF1	341,9	337,8										339,9
İiF2	1919,6	1986,8										1953,2
İiF3	2841,4	2742,2										2791,8

EK-53: İstanbul Türkçe Öğretim Seti Yoğun Diskinden **Yalıtılmış Ünlü Telaffuzları** (/o/, /ö/, /u/, /ü/) **(Erkek-2)**

O ÜNLÜSÜ FREKANS ERKEK (2)	Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (2)											Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (2) ORTALAMA
	jetOn	limOn	radyO	vagOn								
OoF0	178,8	177,9	116,7	184,0								164,4
OoF1	568,8	733,1	611,4	587,2								625,1
OoF2	1021,3	1979,2	1220,3	879,4								1275,1
OoF3	2349,4	3318,6	2170,2	2327,5								2541,4

Ö ÜNLÜSÜ FREKANS ERKEK (2)	Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (2)											Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (2) ORTALAMA
	gÖz	Ördek										
ÖöF0	150,8	167,5										159,2
ÖöF1	463,5	501,8										482,7
ÖöF2	1413,1	1267,6										1340,4
ÖöF3	2341,7	2264,7										2303,2

U ÜNLÜSÜ FREKANS ERKEK (2)	Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (2)											Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (2) ORTALAMA
	Uçak											
UuF0	161,5											161,5
UuF1	372,1											372,1
UuF2	1162,3											1162,3
UuF3	2333,7											2333,7

Ü ÜNLÜSÜ FREKANS ERKEK (2)	Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (2)											Kelime İçi İSTANBUL ERKEK (2) ORTALAMA
	zÜrafa											
ÜüF0	152,3											152,3
ÜüF1	356,3											356,3
ÜüF2	1663,3											1663,3
ÜüF3	2459											2459

EK-54: Deney Grubu İçin Birinci Aşama (Nesne-Ses Özdeşliği) **Ders Etkinliği Planı**

Seviye: A1

Süre: 40 dakika

Amaçlar/Kazanımlar:

Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler tarafından;

1. Bazı hayvan seslerinin Türkçeye özgü algılanışları ve taklidi öğrenilir.
2. Hedef ünlü ses birimi ile ilgili hayvan sesi, hedef yazı birimi ile ilgili hayvan görseli özdeşleştirilir.
3. Yabancı öğrencilerin ana dillerinde bulunmadığı veya farklı olduğu için soyut kalan bazı Türkçe sesler somutlaştırılır.
4. Somutlaştırılarak algılanan sesler kavramlaştırılır.

Araç-gereç:

Görsel-işitsel özdeşliğe dayalı hazırlanmış, nesne-ses özdeşliğini yansıtacak bilgisayar destekli materyaller (Ek-74: CD içerisindeki Nesne-Ses Özdeşliği Materyal Dosyası).

Ön hazırlık:

A1 seviyesindeki ilk günün konusu olan "Tanışma" dersinden sonraki ikinci günkü derslerde, bu etkinliğin uygulanacağı öğrencilere Türkçedeki sesler genel olarak öğretildi. Ünsüz ve ünlü tasnifi yapıldı. Yeteri kadar tekrar edilerek ve ettirilerek deney grubundaki tüm öğrencilerin Türkçe sesleri fark etmeleri sağlandı ve uygun bir ortamda öğrencilere telaffuz ettirilen ünlüler ön test amacıyla kayda alındı.

Etkinlik süreci:

Türkçeyi hiç bilmeyen deney grubundaki öğrencilerin üçüncü günkü derslerinde gerçekleştirilecek nesne-ses özdeşliği kurmaya dayalı bu etkinlikte, ünlülerle bazı hayvanları özdeşleştirme çalışması yapılmaya başlanır. Özel olarak hazırlanan görsel-işitsel özdeşliğe dayalı bilgisayar destekli materyallerin ilk uygulamasında örneğin /a/ ünlüsü için ilgili hayvan görseli (Ek-74: CD) içerisindeki Nesne-Ses Özdeşliği Materyal Dosyası-a1) yansıtılır ve bu yansı izletilirken Tablo-40'ta örnek listesi verilen ilgili taklit ses, öğretmen tarafından telaffuz edilir. Aynı taklit, önce toplu ve sonra bireysel olarak öğrencilere yaptırılır. Daha sonra ilgili hayvan görselinden oluşturulmuş "a" sembolü (Ek-74: CD içerisindeki Nesne-Ses Özdeşliği Materyal Dosyası-a2) yansıtılır ve öğretici tarafından hedef ünlü telaffuz edilir. Hayvan görsellerinden oluşturulmuş "a" sembolü görüntüsü eşliğinde öğrencilere grup olarak yeteri kadar hedef ünlü tekrar ettirilir. Daha sonra bütün öğrencilere birer kere bireysel olarak tekrar yaptırılır. En sonunda hedef ünlü için hazırlanmış video (Ek-74: CD içerisindeki Nesne-Ses Özdeşliği Materyal Dosyası-a3) birkaç kez izletilerek videodaki melodiye koro hâlinde eşlik edilir. Diğer ünlüler için de sırasıyla aynı uygulama yapılır. Nesne-ses özdeşliği aşamasının görsel-işitsel materyalleri (Ek-74: CD içerisindeki Nesne-Ses Özdeşliği Materyal Dosyası) çalışmanın ekinde verilen CD'de mevcuttur.

Değerlendirme:

Her aşamada, öğrenciler tarafından yapılan yanlış telaffuz öğretmen tarafından düzeltilir. Dersin sonunda önce öğretmen tarafından ünlüler alfabetik sıraya uyulmaksızın telaffuz edilip hangi ünlünün hangi hayvan görseli ile özdeş olduğunun öğrencilerce bulunması istenir. Öğretmenden sonra öğrenciler aynı değerlendirmeyi birbirlerine uygulayabilirler.

EK-55: Deney Grubu İçin İkinci Aşama (Şekil/Hareket-Ses Özdeşliği) **Ders Etkinliği Planı**

Seviye: A1

Süre: 40 dakika

Amaçlar/Kazanımlar:

Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler tarafından;

1. Bazı geometrik şekillerle ünlülerin yazı birimleri özdeşleştirilir.
2. Yapılacak bedensel hareketlerle ünlü ses birimlerinin birbirine göre artlık önlük, düzlük yuvarlaklık, darlık genişlik gibi özellikleri hissedilir.
3. Ünlü yazı birimleriyle özdeşlik kurulan geometrik şekiller, bedensel hareketlerle taklit edilirken eş zamanlı olarak ilgili ünlü ses birimlerinin telaffuz edilmesi neticesinde formülize etme gerçekleştirilir.
4. Görselleştirme aşaması tamamlanan ünlüler kodlanarak zihinsel ses haznesine aktarılır.

Araç-gereç:

Görsel-işitsel özdeşliğe dayalı hazırlanmış, şekil/hareket-ses özdeşliğini yansıtacak bilgisayar destekli materyaller (Ek-74: CD içerisindeki Şekil/Hareket-Ses Özdeşliği Materyal Dosyası).

Ön hazırlık:

Bir önceki derste uygulanan birinci aşamada nesne-ses özdeşliği sağlandı.

Etkinlik süreci:

Deney grubundaki öğrencilerin üçüncü günkü derslerinde gerçekleştirilecek şekil/hareket-ses özdeşliği kurmaya dayalı bu etkinlikte, ünlülerle bazı geometrik şekilleri özdeşleştirme çalışması yapılmaya başlanır. Önce görsel-işitsel özdeşliğe dayalı özel hazırlanan bilgisayar destekli materyaller (Ek-74: CD içerisindeki Şekil/Hareket-Ses Özdeşliği Materyal Dosyası) projeksiyonla yansıtılır. Her grup kendi içinde (a-e, ı-i, o-ö-u-ü) ele alınırken ilgili grubun ünlü telaffuzları önce öğretici tarafından en az üç kere olmak şartıyla tekrar edilir. Bu yapılırken ünlülerin kalınlık-incelik, düzlük-yuvarlaklık ve darlık-genişlik özelliklerine göre telaffuz daha sert veya yumuşak, daha yüksek veya alçak bir ses tonuyla yapılmalı, bu seslendirmelerle eş zamanlı olarak yapılacak el ve kol hareketleri ile desteklenerek bir anlamda seslerin şekilleri somutlaştırılmalıdır.

A-E: Bu ünlüler birlikte değerlendirilmelidir. İlgili etkinlik için özel hazırlanmış düzenlemeleriyle bu ünlüleri içeren materyal, yansı makinesi ile perdede gösterilirken öğretici tarafından kollar baş üzerinde mümkün olan en üst seviyede üçgen biçiminde birleştirilir. Parmaklar birbirine yapışık; işaret, orta ve yüzük parmakların uçları birbirine değer vaziyetteki eller üçgenin üst köşesini oluşturmaktadır. Üçgenin alt köşelerini omuzlar oluşturmaktadır. Bu hareketle eş zamanlı olarak "a" ünlüsü abartılı olarak öğretici tarafından sesletilir. Böylece bu ünlünün bir sonrakine göre kalın olduğu hissettirilir. Hemen ardından parmaklar birbirine yapışık ve parmak uçları birbirine değer pozisyondaki ellerin oluşturduğu üst köşe hiç bozulmadan kollar dirseklerden kırılarak üçgenin alt köşelerinin dirsekler olması sağlanır. Bunu yaparken dirsekler başın iki yanından omuz hizasına ve vücudun önüne doğru indirilmiş ve eller baş üzerinden, yüzün görüneceği biçimde olmak üzere başın önüne, alın hizasına alınmıştır. Hareketle eş zamanlı söylenen "e" ünlüsü ile gösterim tamamlanmış olur.

/a/ için daha yüksek ve dar bir üçgen, /e/ için daha alçak ve yayvan bir üçgen, bu sesleri çıkarırken çene ve ağzın aldığı şekillere özdeştir. Zira /a/ telaffuz edilirken üst ve alt çene birbirinden uzak ve ağız yukarıya doğru gergin, /e/ telaffuz edilirken üst ve alt çene arasındaki uzaklık azalmakta ve buna bağlı olarak ağzın yukarıya doğru olan gerginliği iki yana doğru yayvanlaşmaktadır. Ayrıca /a/ telaffuzunda baş üzerinde olan kolların /e/ telaffuzu ile alın hizasına indirilerek baş önüne doğru getirilmesi de /e/'nin /a/'ya göre ağız içinde daha önde sesletildiğini çağrıştırır.

Yukarıda açıklandığı biçimde birbiri ardına yapılacak bir "a" hareketi, bir "e" hareketi ile aynı anda bu ünlüler telaffuz edilerek iki ünlü arasındaki farklar hissettirilir. Oyun şeklinde oynanıp grup hâlinde ve tek tek öğrencilere de yaptırılır.

I-İ: Bu ünlüler birlikte öğretilmelidir. İlgili etkinlik için özel hazırlanmış düzenlemeleriyle bu ünlüleri içeren materyal, yansı makinesi ile perdede gösterilirken öğretici tarafından sağ kol omuz hizasında dirsekten kırılır, dirsekle omuz arasındaki kısım yere paralel ve dirsek öndedir. Bu durumdaki kol ile parmakları bitişik ve parmak uçları yukarı bakan el, "ı" harfine özdeştir. Bu hareket, aynı anda telaffuz edilen /ı/ ile özdeşleşene kadar tekrar edilir. Hemen ardından tam /i/ telaffuz edilirken, bir önceki durumu bozulmadan öne alınan kol ve yumruk yapılan el, "i" harfine özdeştir. Zira /i/, /ı/'ya göre ağız içinde daha önde telaffuz edilir. Ayrıca elin yumruk şekli "i" harfinin noktasını çağrıştırmaktadır.

Yukarıda açıklandığı biçimde birbiri ardına yapılacak bir "ı" hareketi, bir "i" hareketi ile aynı anda ilgili ünlüler telaffuz edilerek iki ünlü arasındaki farklar hissettirilir. Oyun şeklinde oynanarak grup hâlinde ve tek tek öğrencilere de yaptırılır.

O-Ö: Bu iki ünlü beraber ve art arda ele alınmalıdır. İlgili etkinlik için özel hazırlanmış düzenlemeleriyle bu ünlüleri içeren materyal, yansı makinesi ile perdede gösterilirken öğretici tarafından "o" için baş üzerinde kavisli açılan kollarla ve orta parmakların uçları birbirine değer vaziyette yapılan büyük bir daire, bu ünlünün yuvarlak ve geniş oluşunu ifade eder. Bu hareket esnasında biraz abartılı biçimde ses kalınlaştırılıp sesletilerek /o/ ünlüsünün kalın olduğu hissettirilir. Hemen arkasından /ö/ telaffuz edilirken kollardaki kavis hiç bozulmadan parmakları birbirine yapışık olan eller yumruk şekline getirilip birleştirilirken, kollar biraz öne getirilip önceki daire küçültülür. Biraz öne getirilen kollar, /ö/ ünlüsünün ağız içinde /o/ ünlüsünden daha önde telaffuz edilmesine ve dairenin bir öncekine göre küçülmesi de /ö/ telaffuz edilirken ağzın /o/ telaffuzuna göre biraz daha küçülmesine özdeştir. Ayrıca daire şeklindeki kolların üst kısmındaki bitişik yumruklar da "ö" harfinin noktalarını çağrıştırır. Bu hareketle eş zamanlı gerçekleşen sesletimdeki incelme, /ö/'nün /o/'ya göre ince olduğunu hissettirir.

Yukarıda açıklandığı biçimde birbiri ardına sırayla yapılacak "o" ve "ö" hareketleri ile eş zamanlı olarak bu ünlülerin telaffuzu verilir. Böylece iki ünlü arasındaki farklar hissettirilir. Oyun şeklinde oynanarak grup hâlinde ve tek tek öğrencilere de yaptırılır.

U-Ü: Bu ünlüler de birbiri ardınca ele alınmalıdır. Abartılı biçimde sesletilerek kalın olduğu vurgulanan /u/ ünlüsü için, kollar omuz hizasında dirsekten kırılır, dirsekle omuz arasındaki kısımlar yere paralel ve dirsekler öndedir. Bu durumdaki kollar ile parmakları bitişik ve parmak uçları yukarı bakan eller, "u" harfine özdeştir. Bu hareket, aynı anda çıkarılan /u/ telaffuzu ile özdeşleşene kadar tekrar edilir. Hemen ardından, bir önceki durumu bozulmadan daraltılarak hafif öne alınan kollar ve aynı anda yumruk yapılan eller "ü" harfine özdeştir. Zira /ü/ telaffuz edilirken /u/'ya nazaran ağız içi daralır ve /ü/, /u/'ya göre ağız içinde daha önde telaffuz edilir. Ayrıca ellerin yumruk şekli de "ü" harfinin noktalarını çağrıştırmaktadır.

Yukarıda açıklandığı biçimde birbiri ardına sırayla yapılacak "u" ve "ü" hareketleri ile eş zamanlı olarak bu ünlülerin telaffuzu verilir. Böylece iki ünlü arasındaki farklar hissettirilir. Oyun şeklinde oynanarak grup hâlinde ve tek tek öğrencilere de yaptırılır.

Yukarıdaki uygulamalarda iki ayrı grup olarak ele alınan /o/-/ö/ ve /u/-/ü/ ünlüleri daha sonra birlikte çalışılarak bu dört ünlü arasındaki farklar hissettirilir.

Değerlendirme:

Her aşamada, öğrenciler tarafından yapılan yanlış telaffuz, öğretmen tarafından düzeltilir. Dersin sonunda şekil/hareket-ses özdeşliğini değerlendirmek için, yukarıda ayrıntılı biçimde açıklanan hareketler önce öğretmen tarafından yapılarak hareketin karşılık geldiği ünlünün telaffuz edilmesi öğrencilerden istenebilir. Öğretmenden sonra öğrenciler aynı değerlendirmeyi birbirlerine uygulayabilirler.

EK-56: Deney Grubu İçin Üçüncü Aşama (Dudak Durumu-Ses Özdeşliği) **Ders Etkinliği Planı**

Seviye: A1

Süre: 40 dakika

Amaçlar/Kazanımlar:

Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler tarafından;

1. Ünlülerin telaffuzunda ağız ve dudak durumları fark edilir.
2. Zihinsel ses haznesinden geri çağrılan ünlülerin artikülasyonu (boğumlanma) doğru bir şekilde gerçekleştirilir.

Araç-gereç:

Görsel-işitsel özdeşliğe dayalı hazırlanmış, dudak durumu-ses özdeşliğini yansıtacak bilgisayar destekli materyaller (Ek-74: CD içerisindeki Dudak Durumu-Ses Özdeşliği Materyal Dosyası).

Ön hazırlık:

Bir önceki derste uygulanan ikinci aşamada şekil/hareket-ses özdeşliği sağlandı.

Etkinlik süreci:

Deney grubundaki öğrencilere uygulanacak olan dudak durumu-ses özdeşliği kurmaya dayalı bu etkinlikte, ünlülerle dudak durumu özdeşleştirme çalışması yapılmaya başlanır. İnternetteki açık kaynaklardan sağlanmış bilgisayar destekli materyallerden (Ek-74: CD içerisindeki Dudak Durumu-Ses Özdeşliği Materyal Dosyası) ünlü telaffuzları, dudak hareketleri de izlenerek en az üç kere dinlenir. Daha sonra ünlü telaffuzları, görsel-işitsel özdeşlik materyalleri eşliğinde öğrencilere grup olarak yeteri kadar tekrar ettirilir. Son olarak bütün öğrencilere bireysel olarak aynı çalışma yaptırılır.

Değerlendirme:

Her aşamada, öğrenciler tarafından yapılan yanlış telaffuz, öğretmen tarafından düzeltilir. Dersin sonunda şekil/hareket-ses özdeşliğini değerlendirmek için, etkinlikte izlenen materyallerin sesi kapatılır ve videolar karışık olarak izlenirken dudak durumundan hangi ünlünün telaffuz edildiği tahmin edilmeye çalışılır.

EK-57: DEÖ (Deney Grubu Erkek Öğrenci Ön Test) **Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Bütünsel Tablosu**

ÜNLÜ FREKANS ERKEK ÖĞRENCİ	(DeneyÖnErkek1) 1DEÖ				(DeneyÖnErkek2) 3DEÖ				(DeneyÖnErkek3) 4DEÖ				(DeneyÖnErkek4) 5DEÖ				(DeneyÖnErkek5) 7DEÖ				(DeneyÖnErkek6) 8DEÖ				(DeneyÖnErkek7) 9DEÖ				(DeneyÖnErkek8) 10DEÖ				(Deney Ön Bağımsız Erkek) 12DES				DENEY ERKEK ÖN TEST ORTALAMA
	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	
AaF0	170,6	186,9	142,5	**166,7**	178,4	165,3	189,8	**177,8**	155,7	140,3	179,9	**158,6**	145,8	110,3	166,1	**140,7**	108,2	103,9	104,8	**105,6**	148,8	118,5	109,9	**125,7**	142,5	146,6	134,4	**141,2**	150,5	129,5	135,8	**138,6**	124,8	134,2	106,9	**122,0**	**141,9**
AaF1	699,3	634,7	599,5	**644,5**	816,4	797,7	783,0	**799,0**	643,9	649,8	613,8	**635,8**	802,0	734,0	733,5	**756,5**	653,0	696,7	593,6	**647,8**	645,4	575,4	632,4	**617,7**	728,7	752,5	819,1	**766,8**	582,7	561,5	602,3	**582,2**	755,1	755,2	779,3	**763,2**	**690,4**
AaF2	1045,2	1010,8	1006,8	**1020,9**	1413,7	1391,0	1367,9	**1390,9**	1253,7	1249,7	1177,3	**1226,9**	1374,4	1358,5	1412,9	**1381,9**	1104,4	1131,0	1100,4	**1111,9**	1157,8	1080,7	1166,9	**1135,1**	1151,5	1166,9	1240,3	**1186,2**	1239,8	1276,9	1255,7	**1257,5**	1324,7	1437,1	1298,4	**1353,4**	**1229,4**
AaF3	2599,5	2615,6	2467,0	**2560,7**	2441,3	2565,6	2689,0	**2565,3**	2256,8	2326,6	2625,6	**2403,0**	2483,7	2191,6	2485,0	**2386,8**	2555,0	2601,9	2567,9	**2574,9**	2756,4	2819,2	2930,0	**2835,2**	3116,4	3016,4	3206,3	**3113,0**	2349,9	2317,1	2438,3	**2368,4**	2427,4	2450,4	2357,1	**2411,6**	**2579,9**
EeF0	154,1	176,4	142,7	**157,7**	183,6	139,5	200,7	**181,3**	163,4	149,1	174,1	**162,2**	149,0	115,7	162,6	**142,4**	107,6	112,3	107,7	**109,2**	129,4	114,7	146,6	**130,2**	146,1	147,0	160,0	**151,0**	131,1	118,6	125,1	**124,9**	144,4	114,9	167,4	**142,2**	**144,6**
EeF1	483,3	504,6	508,0	**498,6**	480,6	467,9	522,0	**490,2**	510,9	498,7	482,1	**497,2**	634,9	567,5	567,6	**590,0**	439,6	392,3	405,1	**412,3**	389,3	431,8	420,9	**414,0**	511,4	508,9	440,0	**486,8**	488,0	471,0	489,0	**482,7**	562,9	533,5	541,9	**546,1**	**490,9**
EeF2	1870,2	1783,7	1782,6	**1812,2**	2485,6	2448,6	2360,3	**2431,5**	2013,9	1930,6	2014,3	**1986,3**	1670,5	1867,2	1767,9	**1768,5**	2079,1	2127,7	2139,2	**2115,3**	1999,8	2126,1	2066,8	**2064,2**	2195,8	2169,1	2138,2	**2187,7**	1845,4	1827,7	1856,2	**1843,1**	2059,8	1997,8	1990,7	**2016,1**	**2025,0**
EeF3	2631,6	2717,9	2649,6	**2666,4**	2618,3	2625,5	2790,0	**2677,9**	2657,2	2547,1	2634,5	**2612,9**	2495,8	2612,8	2601,2	**2569,9**	2635,7	2600,0	2611,9	**2615,9**	2766,4	2801,9	2800,9	**2789,7**	2889,6	2862,8	2903,5	**2885,3**	2491,2	2477,5	2507,4	**2492,0**	2750,2	2716,9	2704,3	**2723,8**	**2670,4**
IıF0	154,4	187,4	165,7	**169,2**	192,9	175,3	202,7	**190,3**	180,7	152,3	204,9	**179,3**	150,0	135,4	154,3	**146,6**	112,7	117,2	122,7	**117,5**	109,6	107,7	132,4	**116,6**	161,8	145,6	156,1	**154,5**	127,8	128,0	128,8	**128,2**	130,1	145,9	114,8	**130,3**	**148,1**
IıF1	312,2	365,8	326,0	**334,7**	271,6	230,8	240,5	**247,6**	454,4	415,5	427,5	**432,5**	352,1	352,4	417,0	**373,8**	390,7	272,9	278,9	**314,2**	329,5	270,7	293,6	**297,9**	465,5	479,2	512,0	**485,6**	322,6	324,9	338,8	**328,8**	454,7	425,3	286,3	**388,8**	**356,0**
IıF2	1983,4	2154,8	2023,6	**2053,9**	2378,2	2415,1	2459,3	**2417,5**	1956,2	1937,6	1943,0	**1945,6**	1387,4	1352,9	1435,0	**1391,8**	783,3	1265,6	1527,6	**1192,2**	1621,8	1523,8	1568,6	**1571,4**	1202,3	1107,1	1101,9	**1137,1**	1948,7	1950,9	1942,3	**1947,3**	2377,0	2423,8	2312,4	**2371,1**	**1780,9**
IıF3	2843,9	2898,1	2751,3	**2831,1**	3664,7	3131,1	3236,4	**3344,1**	2637,3	2528,8	2679,6	**2615,2**	2100,2	2289,5	2286,6	**2226,8**	2460,6	2522,4	2652,2	**2545,1**	2786,4	2877,8	2890,2	**2851,5**	2870,0	3001,4	2877,5	**2916,3**	2716,9	2675,3	2611,2	**2667,8**	3094,5	3057,6	2997,2	**3049,8**	**2783,1**
İiF0	155,3	182,3	154,7	**164,1**	223,6	171,5	212,4	**202,5**	185,0	132,7	194,7	**170,8**	154,4	166,5	165,2	**162,0**	116,5	112,0	108,1	**112,2**	156,1	120,5	102,8	**126,5**	136,2	144,3	176,5	**152,3**	136,3	123,2	121,8	**127,1**	138,8	163,3	123,1	**141,7**	**151,0**
İiF1	308,4	331,7	309,5	**316,5**	247,1	249,4	244,8	**247,1**	381,1	386,6	413,6	**393,8**	219,6	246,4	250,1	**238,7**	313,7	283,2	306,8	**301,2**	277,4	285,3	281,9	**281,5**	333,2	357,0	308,9	**333,0**	289,8	284,4	298,0	**290,7**	292,0	331,1	324,8	**316,0**	**302,1**
İiF2	1989,3	2153,8	2098,3	**2080,5**	2727,7	2596,6	2495,5	**2606,6**	2221,8	2120,5	2134,9	**2159,1**	2184,0	2133,3	2116,1	**2144,5**	2351,8	2256,6	2408,4	**2338,9**	2288,9	2340,0	2323,9	**2317,6**	2606,4	2567,1	2561,5	**2578,3**	2042,0	2116,3	2079,6	**2079,3**	2340,5	2354,2	2316,3	**2337,0**	**2293,5**
İiF3	2804,5	2873,4	2786,9	**2821,6**	3913,2	3641,4	3385,2	**3646,6**	2951,4	2896,9	2827,9	**2892,1**	3011,3	3084,5	2980,3	**3025,4**	3226,2	2957,7	2973,9	**3052,6**	3076,4	3085,8	2988,5	**3050,2**	3139,2	3052,7	3201,7	**3131,2**	2901,0	2887,2	2882,7	**2890,3**	3129,0	3113,6	3062,0	**3101,5**	**3067,9**
OoF0	162,4	174,3	152,9	**163,2**	195,0	188,9	219,7	**201,2**	172,4	133,0	176,1	**160,5**	159,5	104,1	161,9	**141,8**	106,4	116,3	121,6	**114,8**	133,6	119,5	117,2	**123,4**	159,4	139,4	128,8	**142,5**	132,5	125,2	123,0	**126,9**	136,8	148,4	122,6	**135,9**	**145,6**
OoF1	447,4	468,0	438,1	**451,2**	509,0	507,9	474,3	**497,1**	501,9	482,2	462,5	**482,2**	448,7	375,2	487,2	**437,0**	549,1	440,4	443,7	**477,7**	453,6	472,8	464,5	**463,6**	544,7	565,1	628,6	**579,5**	452,5	462,6	450,5	**455,2**	495,8	499,8	478,1	**491,2**	**481,6**
OoF2	1206,1	1224,8	1212,6	**1214,5**	766,8	737,2	789,8	**764,6**	1033,5	957,8	779,7	**923,7**	980,8	905,1	1048,4	**978,1**	1258,4	1049,7	962,5	**1090,2**	871,8	882,9	902,2	**885,6**	975,2	969,9	1151,4	**1032,2**	913,3	944,4	976,4	**944,7**	988,9	986,7	993,6	**989,7**	**980,4**
OoF3	2302,2	2265,1	2289,0	**2285,4**	2627,2	2557,8	2610,2	**2598,4**	2552,6	2494,9	2556,5	**2534,7**	2470,3	2557,7	2619,8	**2549,3**	2768,3	3041,9	3216,3	**3009,0**	2698,8	2734,7	2758,0	**2730,5**	2879,0	2898,4	3087,0	**2954,8**	2404,1	2395,5	2347,2	**2382,3**	2528,1	2538,4	2488,7	**2515,1**	**2617,7**
ÖöF0	174,3	198,8	165,5	**179,5**	211,7	163,6	233,9	**203,1**	197,7	154,3	194,4	**182,1**	164,7	189,3	156,8	**170,3**	109,2	127,0	109,0	**115,1**	124,7	116,7	124,6	**122,0**	146,5	140,5	168,9	**152,0**	132,9	129,3	129,3	**130,5**	133,7	154,5	109,1	**132,4**	**154,1**
ÖöF1	360,8	358,8	342,4	**354,0**	300,2	431,2	356,9	**362,8**	386,4	359,4	372,2	**372,7**	563,4	507,6	619,8	**563,6**	382,7	397,5	327,6	**369,3**	313,6	377,6	387,5	**359,6**	370,9	426,3	460,6	**419,3**	332,8	358,0	362,7	**351,2**	374,0	400,5	390,9	**388,5**	**393,4**
ÖöF2	1099,1	1128,7	1038,2	**1088,7**	1060,5	1067,5	1020,6	**1049,5**	847,0	857,8	920,2	**875,0**	1130,5	950,8	1084,1	**1055,1**	1039,2	1201,4	1236,4	**1159,0**	750,5	722,8	769,2	**747,5**	1095,0	1003,2	1070,6	**1056,3**	1196,6	1188,8	1282,8	**1222,7**	966,9	972,6	1128,2	**1022,6**	**1030,7**
ÖöF3	2284,3	2208,1	2271,5	**2254,6**	2545,4	2664,5	2599,8	**2603,2**	2480,2	2564,8	2538,2	**2527,7**	2497,4	2436,8	2382,6	**2438,9**	2840,9	2863,5	2966,6	**2890,3**	2477,8	2669,9	2660,4	**2602,7**	2800,4	2771,7	2882,8	**2818,3**	2138,3	2199,4	2272,4	**2203,4**	2578,0	2534,2	2551,5	**2554,6**	**2543,7**
UuF0	172,0	192,3	158,2	**174,2**	224,4	186,2	236,8	**215,8**	176,6	148,4	176,3	**167,1**	169,1	120,6	166,1	**151,9**	142,3	145,5	118,8	**135,5**	112,6	119,0	117,0	**116,2**	148,2	151,1	169,5	**156,3**	142,9	139,6	126,7	**136,4**	146,6	148,5	136,6	**143,9**	**155,3**
UuF1	357,7	372,2	361,1	**363,7**	305,3	344,1	293,3	**314,2**	500,2	449,1	477,0	**475,4**	305,0	283,9	305,1	**298,0**	358,7	348,2	312,7	**339,9**	305,4	307,4	352,9	**321,9**	351,1	365,6	329,1	**348,6**	305,7	326,2	362,4	**331,4**	315,1	306,0	354,1	**325,1**	**346,5**
UuF2	999,4	960,9	1019,6	**993,3**	853,0	695,7	760,6	**769,8**	834,7	782,4	810,5	**809,2**	883,6	971,5	900,1	**918,1**	1640,2	1397,4	1461,6	**1499,7**	1603,0	1750,1	1194,0	**1515,7**	1063,1	1239,5	1165,8	**1156,1**	830,6	897,9	889,5	**872,7**	1533,5	1727,5	1305,5	**1522,2**	**1117,4**
UuF3	2328,4	2367,1	2556,0	**2417,2**	2758,5	2779,9	2711,3	**2749,9**	2604,0	2564,8	2523,0	**2563,9**	2487,8	2504,0	2477,1	**2489,6**	2768,8	2498,3	2356,9	**2541,3**	2449,9	2483,0	2473,7	**2468,9**	2532,5	2586,6	2560,4	**2566,5**	2154,4	2301,1	2244,7	**2233,4**	2495,1	2448,2	2452,3	**2465,2**	**2499,5**
ÜüF0	165,8	199,4	157,2	**174,1**	220,6	189,1	241,9	**217,2**	195,9	212,8	**204,8**	170,6	196,2	168,1	**178,3**	145,3	145,7	117,7	**136,2**	126,5	124,4	127,2	**126,0**	156,8	158,5	131,2	**148,8**	170,3	130,7	132,6	**144,5**	135,3	150,0	124,6	**136,6**	**162,9**
ÜüF1	353,3	414,4	329,2	**365,6**	457,1	577,6	325,8	**453,5**	386,3	372,3	392,0	**383,5**	327,2	268,6	322,6	**306,1**	343,5	314,9	351,0	**336,5**	347,9	383,0	419,1	**383,3**	378,8	388,6	336,3	**367,9**	310,9	311,4	359,8	**327,4**	346,1	372,1	307,5	**342,6**	**362,9**
ÜüF2	1220,6	1328,7	987,4	**1178,9**	1693,6	1936,6	946,0	**1525,4**	799,3	792,1	890,2	**827,2**	1409,0	1223,0	1663,9	**1432,0**	1534,5	1155,4	1266,7	**1318,9**	1631,4	1392,7	1191,7	**1405,3**	1481,3	1322,7	1329,2	**1377,7**	1309,1	1385,8	1410,0	**1368,3**	1983,9	1910,4	1850,0	**1915,4**	**1372,1**
ÜüF3	2298,2	2280,1	2194,6	**2257,6**	3211,2	3509,1	2706,9	**3142,4**	2464,8	2418,8	2427,9	**2437,2**	2643,6	2637,3	2708,2	**2663,0**	2752,2	2272,9	2159,5	**2394,9**	2673,5	2547,4	2689,2	**2636,7**	2724,3	2576,8	2522,3	**2607,8**	2121,7	2119,9	2187,8	**2143,1**	2492,4	2486,9	2356,7	**2445,3**	**2525,3**

EK-58: DES (Deney Grubu Erkek Öğrenci Son Test) **Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Bütünsel Tablosu**

ÜNLÜ FREKANS ERKEK ÖĞRENCİ	(DeneySonErkek1) 1DES				(DeneySonErkek2) 3DES				(DeneySonErkek3) 4DES				(DeneySonErkek4) 5DES				(DeneySonErkek5) 7DES				(DeneySonErkek6) 8DES				(DeneySonErkek7) 9DES				(DeneySonErkek8) 10DES				(Deney Son Bağımsız Erkek) 12DES				DENEY ERKEK SON TEST ORTALAMA
	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	
AaF0	174,0	177,6	151,5	**167,7**	132,7	160,5	135,9	**143,0**	159,3	157,6	127,4	**148,1**	106,0	129,0	96,9	**110,6**	118,8	129,9	179,5	**142,7**	124,7	137,6	130,1	**130,8**	156,6	164,9	116,1	**145,9**	121,1	137,8	125,5	**128,1**	132,9	165,8	137,4	**145,4**	**140,3**
AaF1	609,6	573,2	516,1	**566,3**	790,2	778,2	734,9	**767,8**	664,7	651,0	622,5	**646,1**	614,6	684,3	624,6	**641,2**	708,4	641,8	519,6	**623,3**	626,7	643,4	627,0	**632,4**	656,2	665,4	633,1	**658,1**	544,1	554,3	570,3	**556,2**	687,4	711,0	667,9	**688,8**	**642,2**
AaF2	1027,3	974,2	1047,3	**1016,3**	1383,3	1315,7	1294,4	**1331,8**	1199,9	1159,2	1174,4	**1177,8**	1336,1	1306,4	1298,3	**1313,6**	1169,7	1012,7	1120,9	**1101,1**	1192,8	1209,2	1202,5	**1201,5**	1299,3	1278,3	1341,8	**1306,5**	1320,2	1098,9	1142,5	**1187,2**	1229,0	1244,0	1235,8	**1236,3**	**1208,0**
AaF3	2513,5	2460,9	2481,0	**2485,1**	2625,9	2669,8	2669,9	**2655,2**	2513,6	2455,4	2355,4	**2508,1**	2251,9	2305,4	2229,7	**2262,3**	3005,2	3618,0	2610,5	**3077,9**	2868,9	2839,8	2840,8	**2849,8**	2693,1	2685,9	2634,2	**2671,1**	2397,1	2379,3	2346,1	**2374,2**	2688,2	2698,0	2577,4	**2654,5**	**2615,4**
EeF0	180,0	172,2	159,4	**170,5**	142,7	149,2	141,4	**144,4**	160,8	157,4	122,5	**146,9**	109,8	128,1	113,5	**117,1**	125,7	121,9	132,8	**126,8**	126,5	138,6	131,8	**132,3**	159,8	139,7	119,1	**139,5**	124,8	142,7	129,5	**132,3**	132,2	169,4	138,5	**146,7**	**139,6**
EeF1	491,0	469,1	427,8	**462,6**	432,8	444,7	412,5	**430,0**	474,6	514,8	465,4	**484,9**	519,7	554,5	515,0	**529,7**	450,4	405,0	397,1	**417,5**	496,5	525,8	472,9	**498,4**	436,2	433,6	385,9	**418,6**	370,3	422,0	396,7	**396,3**	461,8	525,0	459,9	**482,2**	**457,8**
EeF2	1876,1	1882,1	1865,3	**1874,5**	2342,8	2292,4	2285,8	**2307,0**	1944,8	1988,2	1969,5	**1967,5**	1725,2	1648,2	1728,1	**1700,5**	1972,9	2037,2	1996,4	**2002,2**	2088,1	2067,6	2040,2	**2065,3**	1859,8	1863,4	1957,8	**1893,7**	1848,3	1755,5	1779,4	**1794,4**	2046,9	2014,8	1993,5	**2018,4**	**1958,2**
EeF3	2757,1	2826,8	2750,9	**2778,3**	2825,3	2800,7	2752,6	**2792,9**	2622,2	2625,9	2650,6	**2632,9**	2539,6	2522,2	2521,4	**2527,7**	2546,8	2554,6	2522,9	**2541,4**	2883,9	2905,9	2891,4	**2893,7**	2764,9	2772,2	2777,0	**2771,4**	2390,2	2319,9	2314,4	**2341,5**	2722,4	2738,1	2681,7	**2714,1**	**2666,0**
IıF0	187,1	178,3	165,4	**176,9**	139,9	144,0	137,9	**140,6**	173,8	174,9	135,3	**161,3**	145,9	154,7	125,4	**142,0**	110,0	116,3	126,2	**117,5**	137,0	148,3	143,9	**143,1**	146,9	160,5	121,5	**143,0**	149,1	148,1	140,2	**145,8**	141,2	176,0	148,9	**155,4**	**147,3**
IıF1	356,8	381,5	367,5	**368,6**	405,1	418,9	400,2	**408,1**	404,2	416,5	359,2	**393,3**	359,6	351,2	350,2	**353,7**	360,7	293,2	317,5	**323,8**	404,9	421,5	407,1	**411,2**	507,0	455,1	416,6	**459,6**	357,1	399,2	407,1	**387,8**	326,0	357,2	362,6	**348,6**	**383,9**
IıF2	1727,4	1771,0	1775,9	**1758,1**	1160,9	1199,8	1125,4	**1162,0**	1645,5	1627,0	1643,2	**1638,6**	1195,7	1129,2	1156,3	**1160,4**	1597,3	1477,6	1657,3	**1577,4**	1255,9	1201,6	1257,1	**1238,2**	1468,3	1490,1	1564,0	**1507,5**	1144,7	1118,9	1047,4	**1103,7**	948,1	1036,5	1063,8	**1016,1**	**1351,3**
IıF3	2755,4	2720,9	2658,2	**2711,5**	2647,2	2589,5	2567,9	**2601,5**	2602,9	2651,5	2654,2	**2636,2**	2505,6	2743,2	2582,6	**2610,5**	2735,2	2852,1	2893,6	**2827,0**	3112,8	2987,4	3004,4	**3034,9**	2641,7	2543,1	2547,0	**2577,3**	2815,5	2773,3	2463,6	**2684,1**	2447,1	2520,7	2508,9	**2492,2**	**2686,1**
İiF0	183,5	178,7	163,3	**175,2**	128,7	170,3	134,4	**144,5**	171,1	171,8	156,2	**166,4**	114,7	134,0	109,7	**119,5**	139,7	134,4	141,5	**138,5**	142,0	144,2	173,3	**153,2**	175,5	186,2	128,9	**163,5**	125,3	144,2	126,2	**131,9**	142,8	186,1	146,2	**158,4**	**150,1**
İiF1	343,4	351,0	319,2	**337,9**	277,2	305,7	291,2	**291,4**	332,4	349,1	338,7	**340,1**	281,7	281,9	303,0	**288,9**	317,6	314,9	294,3	**308,9**	308,7	317,4	304,7	**310,3**	338,5	332,0	265,2	**311,9**	257,0	272,7	251,5	**260,4**	285,9	307,7	264,1	**285,9**	**304,0**
İiF2	2172,9	2174,3	2100,1	**2149,1**	2526,1	2657,3	2405,7	**2529,7**	2112,6	2017,1	2059,0	**2062,9**	2129,2	2140,6	1947,2	**2072,3**	2347,0	2310,9	2236,0	**2298,0**	2509,4	2415,6	2376,6	**2433,9**	2110,4	2128,0	2103,2	**2113,9**	2133,6	2140,8	2166,1	**2146,8**	2279,2	2370,4	2318,6	**2322,7**	**2236,6**
İiF3	3124,7	3143,4	2979,3	**3082,5**	3336,9	3333,6	3155,3	**3275,3**	2881,8	2801,8	2806,2	**2915,0**	2889,7	2923,5	2909,4	**2909,4**	3143,1	3140,5	3144,0	**3142,5**	3218,1	3051,6	3021,9	**3097,2**	2889,9	2828,9	2815,9	**2844,9**	2929,8	2951,5	2909,9	**2930,4**	3169,0	3130,0	3121,5	**3140,2**	**3025,4**
OoF0	182,2	184,6	167,1	**178,0**	137,0	165,3	137,8	**146,7**	159,1	165,7	151,1	**158,6**	127,3	135,7	144,8	**135,9**	124,3	121,6	127,4	**124,4**	133,0	142,7	145,4	**140,4**	164,9	159,2	125,8	**150,0**	130,4	135,4	127,1	**131,0**	127,0	169,9	138,9	**145,3**	**145,6**
OoF1	390,9	413,8	414,0	**406,2**	460,4	467,8	433,2	**453,8**	484,4	508,5	496,5	**496,5**	486,5	523,8	494,3	**501,5**	537,3	519,5	485,5	**514,1**	539,3	554,0	526,8	**540,0**	461,3	438,8	425,7	**441,9**	412,9	418,7	384,1	**405,2**	530,3	553,9	462,5	**515,6**	**475,0**
OoF2	1136,9	1010,5	1059,2	**1068,9**	864,9	900,6	849,0	**871,5**	996,5	997,1	996,8	**996,8**	979,8	983,4	996,0	**986,4**	929,5	759,4	798,6	**829,2**	1084,6	1127,1	1107,1	**1106,3**	996,1	993,8	1177,9	**1055,9**	914,8	952,3	955,3	**940,8**	920,4	960,7	941,7	**940,9**	**977,4**
OoF3	2514,9	2322,2	2444,7	**2427,3**	2562,7	2646,9	2482,0	**2563,9**	2547,4	2456,5	2476,3	**2493,4**	2532,9	2510,6	2365,9	**2469,8**	2575,1	3101,9	2526,5	**2734,5**	2748,7	2764,4	2782,2	**2765,1**	2671,0	2640,9	2601,2	**2637,7**	2503,6	2445,8	2498,0	**2482,5**	2640,8	2565,6	2525,1	**2583,8**	**2573,1**
ÖöF0	180,7	175,1	160,6	**172,4**	141,9	141,1	148,8	**143,9**	136,2	149,9	139,6	**141,9**	113,8	141,1	103,8	**119,6**	126,3	152,0	123,2	**133,8**	134,4	148,3	129,1	**137,3**	162,7	150,1	132,9	**148,6**	127,8	150,9	131,1	**136,6**	143,4	168,1	136,0	**149,2**	**142,6**
ÖöF1	459,6	434,7	431,8	**442,0**	414,2	430,9	439,5	**428,2**	432,0	414,5	436,2	**427,6**	395,8	431,3	418,1	**415,1**	461,6	513,9	402,1	**459,2**	522,7	527,3	463,1	**504,4**	457,1	449,2	361,1	**422,5**	396,8	400,0	370,7	**389,2**	474,7	507,4	489,5	**490,5**	**442,1**
ÖöF2	1302,5	1306,2	1192,3	**1267,0**	1818,3	1861,8	1744,2	**1808,1**	1227,2	1242,1	1224,6	**1231,3**	1695,5	1809,9	1644,0	**1716,5**	1248,5	1215,5	1193,7	**1219,2**	1396,9	1520,9	1441,3	**1453,0**	1456,7	1402,3	1458,9	**1439,3**	1328,3	1361,3	1316,4	**1335,3**	1134,4	1287,2	1239,7	**1220,4**	**1410,0**
ÖöF3	2515,4	2482,6	2355,0	**2451,0**	2419,0	2610,7	2374,5	**2468,1**	2602,2	2782,9	2869,4	**2751,5**	2460,7	2606,2	2401,5	**2489,5**	2047,8	2240,1	2168,7	**2152,2**	2593,0	2630,9	2640,3	**2621,4**	2506,3	2461,2	2447,4	**2471,6**	2072,0	2019,6	2112,9	**2068,2**	2685,1	2719,0	2667,1	**2690,4**	**2462,7**
UuF0	187,9	184,1	171,2	**181,1**	144,9	176,1	143,1	**154,7**	148,1	180,9	149,8	**159,6**	108,8	136,7	108,5	**118,0**	134,4	162,5	138,9	**145,3**	150,0	147,9	132,0	**143,3**	166,4	165,9	135,8	**156,0**	134,4	149,5	130,2	**138,0**	150,9	176,3	178,0	**168,4**	**151,6**
UuF1	318,4	356,0	338,1	**337,5**	313,0	343,9	325,7	**327,5**	355,6	352,0	**363,1**	310,8	310,5	307,9	**309,7**	350,5	357,3	321,5	**343,1**	389,9	417,2	405,0	**404,0**	395,6	390,9	363,0	**383,2**	278,9	297,4	283,5	**286,6**	348,5	321,5	381,1	**350,4**	**345,0**
UuF2	1248,2	1001,3	1056,1	**1101,9**	754,9	921,0	824,4	**833,4**	1118,0	1007,9	995,7	**1040,5**	1101,4	793,4	801,5	**898,8**	1141,4	958,0	1231,3	**1110,2**	995,5	851,2	872,8	**906,5**	1029,1	1017,8	**1059,9**	842,7	873,0	940,4	**885,4**	827,4	798,0	873,6	**833,0**	**963,3**
UuF3	2742,4	2779,8	2522,7	**2681,6**	2627,3	2703,0	2414,7	**2581,7**	2460,3	2629,3	2663,1	**2584,2**	2596,3	2544,0	2345,4	**2495,2**	2605,3	2504,6	2762,2	**2624,4**	2710,7	2837,7	2588,5	**2712,3**	2454,2	2436,2	2442,6	**2444,3**	2533,4	2308,1	2435,1	**2425,5**	2405,0	2801,6	2445,0	**2550,5**	**2566,6**
ÜüF0	198,6	185,8	173,6	**186,0**	170,7	149,2	177,2	**165,4**	153,8	149,3	139,3	**147,5**	117,5	115,1	147,2	**123,7**	158,7	138,0	139,6	**145,4**	142,0	149,5	136,3	**142,6**	173,5	216,2	131,8	**173,8**	137,6	145,7	139,5	**140,9**	157,2	189,4	151,3	**166,0**	**154,6**
ÜüF1	259,1	304,7	302,9	**288,9**	344,2	344,2	350,2	**346,2**	279,4	304,2	331,2	**304,9**	250,4	260,3	290,0	**266,9**	303,9	345,5	314,1	**321,2**	406,8	401,6	398,6	**402,3**	339,4	347,7	285,2	**324,1**	316,4	304,7	291,1	**304,1**	297,6	309,8	277,4	**294,9**	**317,1**
ÜüF2	1771,9	1726,1	1712,1	**1736,7**	1971,5	2212,3	2025,1	**2069,6**	1857,1	1790,2	1650,9	**1766,1**	1863,1	1813,6	2047,7	**1908,1**	1955,6	1878,1	1847,8	**1893,8**	1639,2	1606,8	1607,3	**1617,8**	1700,3	1545,2	1550,3	**1598,6**	1555,9	1583,7	1577,1	**1572,2**	2078,2	2052,9	2051,4	**2060,8**	**1802,6**
ÜüF3	2395,3	2395,1	2292,6	**2361,0**	2670,3	2684,0	2688,6	**2681,0**	2217,9	2229,6	2305,4	**2251,0**	2566,8	2559,6	2702,5	**2609,6**	2498,8	2425,9	2399,6	**2441,4**	2348,3	2314,7	2346,9	**2336,0**	2457,8	2403,9	2446,1	**2435,9**	2056,9	2159,1	2334,5	**2183,5**	2316,5	2318,0	2233,9	**2290,1**	**2398,9**

EK-59: KEÖ (Kontrol Grubu Erkek Öğrenci Ön Test) **Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Bütünsel Tablosu**

ÜNLÜ FREKANS ERKEK ÖĞRENCİ	(KontrolÖnErkek1) 1KEÖ				(KontrolÖnErkek2) 3KEÖ				(KontrolÖnErkek3) 4KEÖ				(KontrolÖnErkek4) 5KEÖ				(KontrolÖnErkek5) 7KEÖ				(KontrolÖnErkek6) 8KEÖ				(KontrolÖnErkek7) 9KEÖ				(KontrolÖnErkek8) 10KEÖ				KONTROL ERKEK ÖN TEST ORTALAMA
	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	
AaF0	139,5	141,6	127,4	**136,2**	136,1	133,8	128,4	**132,8**	122,5	119,8	124,2	**122,2**	145,0	133,3	128,3	**135,5**	127,0	127,7	120,7	**125,1**	115,7	133,1	118,4	**122,4**	156,7	160,8	144,0	**153,8**	186,7	166,6	151,9	**168,4**	**137,1**
AaF1	716,8	698,5	670,5	**695,3**	755,0	760,3	739,8	**751,7**	794,9	802,9	820,6	**806,1**	781,6	716,5	737,0	**745,0**	695,1	686,5	658,1	**679,9**	662,7	634,5	542,3	**613,2**	701,4	717,8	678,0	**699,1**	725,8	698,9	705,0	**709,9**	**712,5**
AaF2	1076,7	1096,8	998,4	**1057,3**	1194,9	1176,1	1141,8	**1170,9**	1414,4	1325,6	1203,3	**1314,4**	1313,2	1322,0	1447,0	**1360,7**	1060,1	1075,9	1224,5	**1120,2**	1250,4	1207,7	1258,4	**1238,8**	1023,4	1055,5	1308,8	**1129,2**	1094,7	1041,0	1051,2	**1062,3**	**1181,7**
AaF3	2601,7	2740,4	2630,4	**2657,5**	2601,2	2549,0	2550,7	**2567,0**	2648,4	2356,8	2114,8	**2373,3**	2768,1	2677,4	2811,5	**2752,3**	2993,9	2953,3	2966,1	**2971,1**	2929,3	2955,9	3052,2	**2979,1**	2555,1	2594,2	2731,1	**2626,8**	2812,0	2828,0	2740,5	**2793,5**	**2715,1**
EeF0	143,3	137,5	123,1	**134,6**	138,7	131,8	131,9	**134,1**	126,3	120,9	147,5	**131,6**	146,9	134,8	130,6	**137,4**	130,9	122,3	120,8	**124,7**	127,7	128,1	120,0	**125,3**	145,8	161,6	140,4	**149,3**	186,4	172,5	155,7	**171,5**	**138,6**
EeF1	524,1	481,5	429,1	**478,2**	405,8	439,1	403,6	**416,2**	489,7	473,6	469,3	**477,5**	585,4	559,5	518,0	**554,3**	517,2	520,0	477,3	**504,8**	426,0	448,3	466,6	**447,0**	652,6	649,3	623,9	**641,9**	556,4	546,5	552,8	**552,8**	**509,1**
EeF2	1831,9	1922,2	2029,0	**1927,7**	2108,8	2026,2	2076,1	**2070,4**	2411,7	2440,2	2477,7	**2443,2**	1759,9	1851,5	1796,3	**1802,6**	1919,0	1912,7	1907,7	**1913,1**	2103,3	2014,2	1782,9	**1966,8**	1914,2	1877,2	1880,4	**1890,6**	2118,5	2163,4	2186,2	**2156,0**	**2021,3**
EeF3	2572,5	2567,2	2610,7	**2583,5**	2721,7	2698,6	2711,5	**2710,6**	3021,0	3076,6	3158,6	**3085,4**	2532,3	2625,2	2654,9	**2604,1**	2692,2	2673,1	2555,3	**2640,2**	2735,2	2756,2	2794,1	**2761,8**	2788,8	2780,6	2783,8	**2784,4**	2895,2	2881,4	2864,3	**2880,3**	**2756,3**
IiF0	145,5	137,0	123,7	**135,4**	139,2	140,3	131,4	**137,0**	134,1	124,3	152,7	**137,0**	142,5	135,4	128,6	**135,5**	130,3	127,1	121,1	**126,2**	148,2	140,4	125,1	**137,9**	165,0	175,2	135,8	**158,7**	198,4	190,4	186,8	**191,9**	**145,0**
IiF1	459,8	477,8	394,0	**443,9**	388,2	401,5	347,3	**379,0**	429,1	403,5	397,8	**410,1**	410,5	340,8	323,7	**358,3**	369,5	364,1	344,9	**359,5**	470,1	448,3	422,5	**447,0**	446,1	456,1	432,6	**444,9**	398,0	428,5	440,4	**422,3**	**408,1**
IiF2	1976,3	2015,0	2035,9	**2009,1**	2129,3	2104,3	2198,1	**2143,9**	1774,5	1828,5	1775,7	**1792,9**	2049,6	2081,5	2052,2	**2061,1**	966,1	806,0	1246,1	**1006,1**	1753,5	1715,9	1725,4	**1731,6**	1092,7	1212,1	1353,0	**1219,3**	1352,2	1184,9	1176,1	**1237,7**	**1650,2**
IiF3	2607,7	2642,4	2642,4	**2630,8**	2730,4	2717,2	2829,0	**2758,9**	2891,9	3028,7	2953,4	**2958,0**	2735,0	2734,0	2744,0	**2737,7**	2622,3	2582,6	2586,0	**2597,0**	2843,2	2825,1	2907,8	**2858,7**	3105,8	3152,6	2924,6	**3061,0**	2935,5	2919,9	2785,2	**2880,2**	**2810,3**
IiF0	147,7	142,0	127,0	**138,9**	154,6	145,2	136,0	**145,3**	128,5	123,6	148,5	**133,5**	175,0	150,5	129,2	**151,6**	136,2	128,2	121,4	**128,6**	123,8	128,6	109,8	**120,7**	156,5	177,2	157,1	**163,6**	193,1	190,1	185,1	**189,4**	**146,5**
IiF1	582,3	586,3	593,7	**587,4**	312,1	296,2	272,9	**293,7**	384,4	362,4	357,0	**367,9**	301,1	309,9	237,0	**282,7**	309,8	311,9	276,8	**299,5**	339,5	329,1	324,9	**331,2**	343,8	348,5	335,2	**342,5**	377,8	373,8	368,0	**373,2**	**359,8**
IiF2	1452,7	1453,2	1300,3	**1402,1**	2278,9	2283,8	2217,0	**2259,9**	2591,7	2563,4	2514,5	**2556,5**	2242,9	2339,7	2192,8	**2258,5**	2204,3	2251,4	2231,7	**2229,1**	2179,4	2198,1	2164,9	**2180,8**	2524,2	2550,6	2340,1	**2471,6**	2628,9	2611,7	2600,6	**2613,7**	**2246,5**
IiF3	2458,6	2492,5	2483,6	**2478,2**	3091,1	3213,5	2966,3	**3090,3**	3356,5	3356,2	3369,9	**3360,9**	3209,4	3368,7	3279,2	**3285,8**	2827,2	2774,7	2767,3	**2789,7**	2773,9	2755,7	2822,4	**2784,0**	3129,2	3041,9	2892,6	**3021,2**	3006,9	2989,5	2995,0	**2997,1**	**2975,9**
OoF0	153,7	140,9	123,5	**139,4**	146,9	139,5	150,0	**145,5**	126,8	125,3	129,6	**127,2**	162,8	139,7	133,3	**145,3**	132,3	126,2	119,0	**125,8**	131,6	155,6	122,8	**136,7**	161,6	162,1	150,2	**158,0**	180,9	176,4	192,5	**183,3**	**145,2**
OoF1	488,2	458,1	395,2	**447,2**	452,5	431,4	408,6	**430,8**	503,7	483,3	510,7	**499,2**	607,1	571,7	541,6	**573,5**	523,9	524,2	511,3	**519,8**	528,4	533,3	551,8	**537,8**	518,0	513,3	525,8	**519,0**	528,1	512,1	466,4	**502,2**	**503,7**
OoF2	1005,6	1088,9	952,7	**1015,7**	764,9	740,2	926,2	**810,4**	873,9	772,6	742,0	**796,2**	1050,1	938,4	934,8	**974,4**	822,7	796,9	794,4	**804,7**	912,2	898,4	918,0	**909,5**	774,5	796,1	813,2	**794,6**	782,1	768,0	792,5	**780,9**	**860,8**
OoF3	2437,4	2503,0	2637,1	**2525,8**	2737,5	2755,6	2828,0	**2773,7**	2757,5	2855,8	2838,6	**2817,3**	2794,3	2720,0	2669,4	**2727,9**	3021,6	3046,6	2975,5	**3014,6**	2815,7	2814,4	2830,5	**2820,2**	3015,3	2753,5	2538,5	**2769,1**	2869,0	2811,0	2738,3	**2806,1**	**2781,8**
ÖöF0	151,6	143,7	124,6	**140,0**	160,5	142,2	148,0	**150,2**	148,0	142,7	136,3	**142,3**	144,1	135,1	136,0	**138,4**	139,8	131,3	119,4	**130,2**	137,6	145,9	122,2	**135,2**	179,7	165,1	148,7	**164,5**	202,1	190,3	188,7	**193,7**	**149,3**
ÖöF1	489,8	450,8	341,8	**427,5**	330,5	349,6	324,0	**334,7**	323,4	315,2	309,1	**315,9**	529,7	532,3	537,3	**533,1**	389,1	380,3	331,4	**366,9**	412,0	403,9	386,9	**400,9**	460,0	459,9	425,0	**448,3**	421,6	417,7	438,3	**425,9**	**406,7**
ÖöF2	1310,5	944,0	930,2	**1061,6**	624,0	898,4	1058,1	**860,2**	645,1	673,6	736,1	**684,9**	1496,2	1560,1	1513,1	**1523,1**	734,0	749,3	1470,4	**984,6**	882,1	819,1	795,3	**832,2**	1471,8	1454,3	1466,7	**1464,3**	1565,2	1573,9	1630,8	**1590,0**	**1125,1**
ÖöF3	2721,3	2600,9	2540,1	**2620,8**	2863,1	2927,0	2771,4	**2853,8**	2750,9	2723,1	2555,4	**2676,5**	2489,1	2616,8	2589,2	**2565,0**	2828,3	2881,3	2958,0	**2889,2**	2510,5	2458,6	2492,0	**2487,0**	2620,9	2574,8	2651,8	**2615,8**	2479,2	2592,0	2633,9	**2568,4**	**2659,6**
UuF0	163,6	153,4	127,2	**148,1**	135,9	142,8	148,9	**142,5**	148,4	134,0	149,3	**143,6**	182,0	163,1	159,6	**168,2**	133,2	122,7	123,6	**126,5**	140,2	174,4	113,3	**142,6**	168,6	178,4	169,5	**172,2**	202,0	198,2	209,2	**203,1**	**155,9**
UuF1	348,0	317,4	431,0	**365,5**	360,1	349,2	346,1	**351,8**	343,4	439,4	381,4	**388,1**	413,0	341,2	282,0	**345,4**	411,1	380,9	378,9	**390,3**	475,3	438,2	445,6	**453,0**	512,4	523,5	490,9	**508,9**	416,7	404,4	441,4	**420,8**	**403,0**
UuF2	953,8	933,4	1109,1	**998,8**	686,5	642,3	1055,3	**794,8**	756,1	1752,2	834,8	**1114,4**	1719,0	732,4	891,4	**1114,3**	1084,5	1018,4	1500,8	**1201,2**	870,7	984,4	733,5	**862,9**	841,9	813,2	827,9	**827,7**	1183,7	834,4	856,7	**958,3**	**984,1**
UuF3	2315,5	2452,4	2485,9	**2417,9**	2645,0	2818,9	2757,6	**2740,5**	2750,3	3335,8	2721,5	**2935,9**	3197,7	2777,2	2476,1	**2817,0**	2602,0	2904,5	2726,2	**2744,2**	2548,2	2490,7	2826,6	**2621,8**	2560,6	2562,3	2508,0	**2543,6**	2992,6	2872,3	2746,2	**2870,4**	**2711,4**
ÜüF0	157,7	152,6	126,9	**145,7**	145,8	147,7	135,3	**142,9**	126,6	151,7	149,1	**142,5**	192,9	181,7	173,5	**182,7**	134,5	129,6	105,1	**123,1**	134,3	161,9	125,3	**140,5**	179,7	165,0	139,0	**161,2**	207,7	200,2	198,7	**202,2**	**155,1**
ÜüF1	347,0	329,2	399,9	**358,7**	332,5	351,8	355,5	**346,6**	509,1	489,1	485,4	**494,5**	223,5	260,4	262,5	**248,8**	357,8	384,5	454,5	**398,9**	499,1	534,1	474,4	**502,5**	383,6	370,8	374,9	**376,4**	336,0	392,3	376,4	**368,2**	**386,8**
ÜüF2	971,6	903,7	897,0	**924,1**	614,8	895,1	787,8	**765,9**	862,2	739,2	714,8	**772,1**	1883,5	1915,3	1824,9	**1874,6**	695,0	747,4	1075,6	**839,3**	1007,6	896,0	1056,4	**986,9**	1710,2	1662,3	1643,4	**1672,0**	1781,7	1800,8	1787,0	**1789,8**	**1203,1**
ÜüF3	2464,0	2514,9	2332,5	**2437,1**	2787,0	2820,3	2815,6	**2807,6**	2685,6	2778,6	2804,7	**2756,3**	2134,7	2122,2	2312,6	**2189,8**	2800,1	2860,1	2907,7	**2856,0**	2645,2	2650,6	2689,8	**2661,9**	2650,1	2569,0	2554,6	**2591,2**	2343,1	2355,0	2404,5	**2367,5**	**2583,4**

EK-60: KES (Kontrol Grubu Erkek Öğrenci Son Test) **Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Bütünsel Tablosu**

ÜNLÜ FREKANS ERKEK ÖĞRENCİ	(KontrolSonErkek1) 1KES				(KontrolSonErkek2) 3KES				(KontrolSonErkek3) 4KES				(KontrolSonErkek4) 5KES				(KontrolSonErkek5) 7KES				(KontrolSonErkek6) 8KES				(KontrolSonErkek7) 9KES				(KontrolSonErkek8) 10KES				KONTROL ERKEK SON TEST ORTALAMA
	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	
AaF0	127,4	125,5	111,7	**121,5**	129,1	131,3	111,3	**123,9**	119,8	116,8	110,0	**115,5**	153,2	152,5	123,1	**142,9**	120,8	119,0	113,7	**117,8**	119,5	122,2	117,2	**119,6**	133,7	138,5	123,9	**132,0**	179,0	170,4	159,7	**169,7**	130,4
AaF1	640,4	600,3	648,3	**629,7**	750,8	690,1	826,8	**755,9**	721,7	717,0	702,5	**713,7**	804,3	800,7	749,2	**784,7**	676,2	645,3	651,8	**657,8**	688,1	659,0	667,2	**671,4**	702,7	672,3	624,0	**666,3**	703,5	688,4	706,4	**699,4**	697,4
AaF2	1111,4	1076,9	1135,2	**1107,8**	1217,0	1200,5	1708,5	**1375,3**	1362,8	1352,0	1326,1	**1347,0**	1305,3	1294,6	1399,5	**1333,1**	1014,1	999,4	988,8	**1000,8**	1246,3	1202,9	1155,4	**1201,5**	1125,1	1204,4	1277,7	**1202,4**	1087,0	1103,7	1023,4	**1071,4**	1204,9
AaF3	2720,7	2787,2	2831,1	**2779,7**	2442,3	2395,7	2806,1	**2548,0**	2488,6	2424,2	2447,0	**2453,3**	2960,7	2911,1	2814,6	**2895,5**	2846,0	2905,4	2903,5	**2885,0**	2740,1	2740,3	2741,2	**2740,5**	2276,2	2281,9	2274,9	**2277,7**	2916,0	2934,1	2859,9	**2903,3**	2685,4
EeF0	125,6	125,4	113,6	**121,5**	131,9	128,2	114,5	**124,9**	124,4	121,2	113,2	**119,6**	156,5	156,4	127,6	**146,8**	121,4	121,3	115,3	**119,3**	125,1	123,4	115,5	**121,3**	126,1	140,9	125,4	**130,8**	183,8	180,0	162,0	**175,3**	132,4
EeF1	469,2	458,8	416,0	**448,0**	482,1	441,5	380,3	**434,6**	470,0	460,5	429,2	**453,2**	548,8	571,6	491,7	**537,4**	479,6	477,8	485,9	**481,1**	500,1	491,0	479,3	**490,1**	531,3	528,5	472,6	**510,8**	540,6	534,1	516,3	**530,3**	485,7
EeF2	1986,7	1919,4	2014,2	**1973,4**	2143,0	2090,6	2126,2	**2119,9**	2194,2	2241,5	2241,8	**2225,8**	1998,3	1848,7	1934,0	**1927,0**	1977,8	1975,5	1919,6	**1957,6**	1891,1	1907,7	1908,7	**1902,5**	1862,8	1898,9	1840,5	**1867,4**	2199,4	2175,8	2202,9	**2192,7**	2020,8
EeF3	2686,9	2632,4	2678,4	**2665,9**	2671,0	2689,3	2617,6	**2659,3**	2841,5	2880,1	2899,1	**2873,2**	2580,1	2652,1	2702,3	**2644,8**	2675,3	2621,0	2605,0	**2633,8**	2794,5	2752,2	2752,8	**2766,5**	2497,8	2543,2	2435,5	**2492,2**	2849,5	2908,1	2929,9	**2895,8**	2703,9
IiF0	129,6	127,9	117,6	**125,0**	142,4	131,4	122,1	**132,0**	125,3	122,9	116,8	**121,7**	160,2	159,6	122,7	**147,4**	129,9	125,0	115,8	**123,6**	126,6	124,5	119,6	**123,6**	147,6	141,4	144,7	**144,6**	192,6	187,2	182,8	**187,5**	138,2
IiF1	448,5	441,3	433,2	**441,0**	419,5	423,9	368,9	**404,1**	389,6	379,5	382,1	**383,7**	492,3	517,9	392,7	**467,6**	405,9	390,6	383,1	**393,2**	375,8	429,2	438,6	**414,5**	419,6	423,1	354,6	**399,1**	382,4	389,9	387,1	**386,5**	411,2
IiF2	1629,0	1590,0	1575,3	**1598,1**	1332,1	1186,8	1026,1	**1181,7**	1703,0	1718,8	1687,7	**1703,2**	1116,3	1089,2	1248,6	**1151,4**	1147,3	994,5	1628,8	**1256,9**	1989,8	1917,3	1874,9	**1927,3**	990,3	1139,4	1218,8	**1116,2**	1490,2	1263,6	1238,2	**1330,7**	1408,2
IiF3	2554,2	2561,1	2622,9	**2579,4**	2524,6	2387,7	2439,5	**2450,6**	2684,9	2690,3	2698,4	**2691,2**	2709,5	2750,6	2785,7	**2748,6**	2731,4	2717,6	2677,5	**2708,8**	2726,9	2737,5	2739,0	**2734,5**	2631,1	2697,7	2807,8	**2712,2**	2828,8	2793,5	2835,4	**2819,2**	2680,6
IiF0	141,7	139,3	123,9	**135,0**	136,4	133,2	131,5	**133,7**	127,8	118,5	118,1	**121,5**	169,9	171,5	136,7	**159,4**	137,2	127,0	132,2	**132,1**	128,4	132,0	125,8	**128,7**	142,2	147,4	131,4	**140,3**	177,5	181,6	176,2	**178,4**	141,1
IiF1	278,8	278,3	332,2	**296,4**	291,8	288,1	291,5	**290,5**	322,3	336,0	333,3	**330,5**	275,8	267,6	258,2	**267,2**	272,2	278,1	296,4	**282,2**	357,8	338,1	335,6	**343,8**	342,5	360,0	336,1	**346,2**	346,3	326,4	288,9	**320,5**	309,7
IiF2	2166,2	2148,2	2169,3	**2161,2**	2354,6	2364,2	2310,4	**2343,1**	2367,6	2314,2	2325,7	**2335,8**	2348,7	2366,5	2422,9	**2379,4**	2302,1	2314,2	2309,9	**2308,7**	2126,8	2133,3	2144,2	**2134,8**	2284,1	2191,9	2113,9	**2196,6**	2649,6	2671,6	2626,5	**2649,2**	2313,6
IiF3	3149,0	3112,6	3041,9	**3101,2**	3045,0	3063,5	3013,1	**3040,5**	3095,5	3114,8	3115,8	**3115,8**	3182,9	3232,2	3172,5	**3199,5**	2950,5	2836,0	2694,5	**2827,0**	2695,0	2680,3	2678,3	**2684,6**	2774,0	2571,9	2549,9	**2631,9**	3039,2	3002,5	3047,5	**3029,7**	2953,3
OoF0	133,8	135,7	121,1	**130,2**	131,6	135,2	131,7	**132,8**	127,3	123,2	114,6	**121,7**	161,7	162,6	136,1	**153,5**	124,7	127,5	124,6	**125,6**	124,5	130,2	125,4	**126,7**	145,2	154,4	144,6	**148,1**	167,5	178,1	163,0	**169,5**	138,5
OoF1	399,3	407,7	369,0	**392,0**	445,2	454,4	443,5	**447,7**	477,3	475,3	471,8	**474,8**	613,3	607,9	509,4	**576,9**	527,2	517,8	509,9	**518,3**	506,6	516,2	509,3	**510,7**	452,7	446,4	448,8	**449,3**	437,6	477,8	457,8	**457,7**	478,4
OoF2	1033,9	1082,5	1042,8	**1053,1**	871,0	853,0	840,8	**854,9**	843,7	798,7	788,5	**810,3**	849,5	829,3	917,7	**865,5**	846,6	851,7	865,4	**854,6**	923,4	932,9	923,4	**926,6**	1053,5	983,6	985,3	**1007,5**	794,6	748,6	783,5	**775,6**	893,5
OoF3	2530,3	2496,7	2651,2	**2559,4**	2375,7	2364,3	2313,5	**2351,2**	2553,0	2607,3	2629,9	**2596,7**	2779,8	2810,3	2702,7	**2764,3**	2871,0	2974,7	3051,8	**2965,8**	2528,5	2546,0	2549,6	**2541,4**	2561,3	2435,3	2464,7	**2487,1**	2941,1	2885,5	2823,8	**2883,5**	2643,7
ÖöF0	144,3	144,3	138,2	**142,3**	127,9	136,3	130,7	**131,6**	128,0	124,0	125,3	**125,8**	161,7	159,7	141,1	**154,2**	131,0	126,1	121,3	**126,1**	131,6	135,1	128,3	**131,7**	148,9	146,4	149,2	**148,2**	191,2	167,6	155,1	**171,3**	141,4
ÖöF1	325,1	341,2	320,9	**329,1**	362,4	386,9	413,3	**387,5**	362,0	450,1	454,0	**422,0**	577,4	576,8	514,8	**556,3**	353,9	377,4	368,6	**366,6**	414,3	404,5	436,0	**418,3**	397,2	429,3	432,8	**419,8**	385,9	427,7	410,4	**408,0**	413,5
ÖöF2	1223,8	1304,4	1137,5	**1221,9**	1348,4	1073,2	981,4	**1134,3**	722,8	741,1	744,5	**736,1**	1466,7	1428,5	1391,6	**1428,9**	925,7	895,9	1013,3	**945,0**	1137,9	1173,2	1138,5	**1149,9**	1419,8	1333,2	1367,9	**1373,6**	1335,6	1355,8	1391,5	**1361,0**	1168,8
ÖöF3	2342,9	2774,8	2510,2	**2542,6**	2375,6	2357,7	2372,0	**2368,4**	2556,2	2613,4	2580,4	**2583,3**	2490,7	2548,2	2535,6	**2524,8**	2624,6	2607,6	2686,1	**2639,4**	2684,3	2692,4	2686,8	**2687,8**	2364,7	2364,8	2129,7	**2286,4**	2509,0	2601,8	2540,4	**2550,4**	2522,9
UuF0	157,1	147,0	141,2	**148,4**	143,5	133,5	131,1	**136,0**	142,5	129,2	119,1	**130,3**	174,5	168,0	144,8	**162,4**	131,6	125,7	120,8	**126,0**	127,1	141,4	135,7	**134,7**	163,5	162,9	144,4	**156,9**	184,6	187,8	185,3	**185,9**	147,6
UuF1	392,3	339,2	350,0	**360,5**	337,7	330,6	384,2	**350,8**	383,8	362,2	347,4	**364,5**	297,3	515,5	300,8	**371,2**	350,1	355,0	335,7	**346,9**	365,4	344,4	388,3	**366,0**	336,3	334,0	351,8	**340,7**	344,6	383,3	324,5	**350,8**	356,4
UuF2	1356,5	1069,5	1092,5	**1172,8**	886,4	830,0	965,3	**893,9**	929,1	717,3	764,6	**803,7**	707,9	810,3	828,4	**782,2**	1027,6	1005,3	948,2	**993,7**	816,3	821,7	814,2	**817,4**	850,9	800,9	723,7	**791,8**	1680,0	1696,6	1778,6	**1718,4**	996,7
UuF3	2288,7	2261,3	2280,3	**2276,8**	2349,9	2361,5	2421,0	**2377,5**	2453,0	2478,8	2435,9	**2455,9**	2376,2	2437,5	2446,4	**2420,0**	2501,5	2543,8	2608,7	**2551,3**	2360,7	2430,6	2550,0	**2447,1**	2576,7	3070,8	2276,3	**2641,3**	2466,2	2497,5	2597,6	**2520,4**	2461,3
ÜüF0	157,0	150,8	140,9	**149,6**	142,3	138,7	134,3	**138,4**	149,9	125,4	116,4	**130,6**	171,4	173,4	132,0	**158,9**	147,5	139,3	122,6	**136,5**	134,0	135,5	123,9	**131,1**	160,3	172,5	155,3	**162,7**	211,4	199,1	223,5	**211,3**	152,4
ÜüF1	405,2	334,9	353,1	**364,4**	391,9	376,3	352,0	**373,4**	325,7	362,8	438,8	**375,8**	312,0	288,0	276,0	**292,0**	335,6	335,0	339,1	**336,6**	389,9	378,1	420,1	**396,0**	335,6	347,7	334,1	**339,1**	248,4	300,0	260,1	**269,5**	343,4
ÜüF2	1182,6	1131,0	983,0	**1098,9**	1142,6	1022,6	949,8	**1038,3**	743,9	741,9	1627,1	**1037,6**	1950,2	1944,0	1898,1	**1930,8**	1348,4	1279,9	1243,4	**1290,6**	1074,1	1059,0	1033,3	**1055,5**	1528,9	1544,8	1559,9	**1544,5**	1848,9	1899,7	1852,0	**1866,9**	1357,9
ÜüF3	2298,1	2335,2	2261,9	**2298,4**	2324,2	2353,3	2429,9	**2369,1**	2498,7	2642,4	2837,7	**2659,6**	2266,4	2221,7	2524,4	**2337,5**	2438,7	2488,8	2535,6	**2487,7**	2621,9	2631,9	2655,9	**2636,6**	2366,0	2358,8	2403,4	**2376,1**	2334,7	2543,3	2483,8	**2453,9**	2452,4

EK-61: DBÖ (Deney Grubu Bayan Öğrenci Ön Test) **Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Bütünsel Tablosu**

ÜNLÜ FREKANS BAYAN ÖĞRENCİ	(DeneyÖnBayan1) 2DBÖ				(DeneyÖnBayan2) 6DBÖ				(DeneyÖnBayan3) 11DBÖ				(DeneyÖnBayan4) 13DBÖ				(DeneyÖnBayan5) 14DBÖ				DENEY BAYAN ÖN TEST ORTALAMA
	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	
AaF0	257,2	123,4	205,5	**195,4**	194,1	186,7	191,4	**190,7**	213,2	203,4	194,3	**203,6**	258,8	279,8	343,0	**293,9**	267,8	240,1	222,3	**243,4**	**225,4**
AaF1	861,8	848,1	790,2	**833,4**	894,0	811,3	855,7	**853,7**	796,5	766,6	771,7	**778,3**	784,9	791,2	734,8	**770,3**	826,6	840,8	837,4	**834,9**	**814,1**
AaF2	1292,1	1224,3	1232,6	**1249,7**	1670,1	1635,1	1636,7	**1647,3**	1309,2	1248,4	1286,7	**1281,4**	1348,0	1334,6	1322,4	**1335,0**	1503,6	1517,6	1506,6	**1509,3**	**1404,5**
AaF3	2556,9	2760,6	2445,6	**2587,7**	3032,8	3079,6	3044,5	**3052,3**	2899,0	2742,2	2448,1	**2696,4**	3153,1	3101,0	3170,3	**3141,5**	3089,8	3047,9	3075,5	**3071,1**	**2909,8**
EeF0	213,7	224,0	159,1	**198,9**	202,5	188,9	194,2	**195,2**	215,0	208,8	200,2	**208,0**	253,0	234,6	244,6	**244,1**	261,0	256,4	220,3	**245,9**	**218,4**
EeF1	575,1	541,4	516,5	**544,3**	439,7	438,3	475,0	**451,0**	500,4	529,0	583,9	**537,8**	596,1	607,5	554,5	**586,0**	664,1	678,1	644,0	**662,1**	**556,2**
EeF2	2588,1	2656,6	2604,7	**2616,5**	2289,8	2272,7	2300,5	**2287,7**	2245,6	2214,5	2111,5	**2190,5**	2394,1	2399,1	2451,0	**2414,7**	2350,6	2093,6	1921,2	**2121,8**	**2326,2**
EeF3	3157,2	3337,9	3071,3	**3188,8**	3073,4	3077,2	3078,5	**3076,4**	2845,2	2837,7	2698,3	**2793,7**	3170,5	3124,4	3162,4	**3152,4**	3120,7	2964,4	2809,0	**2964,7**	**3035,2**
IiF0	246,1	230,1	219,0	**231,7**	217,2	212,8	213,1	**214,4**	216,4	220,3	202,5	**213,1**	249,1	265,5	241,1	**251,9**	216,1	272,0	228,2	**238,8**	**230,0**
IiF1	737,4	669,4	685,1	**697,3**	429,9	418,1	430,3	**426,1**	440,3	436,7	430,9	**436,0**	375,4	381,1	439,5	**398,7**	488,1	532,1	502,9	**507,7**	**493,2**
IiF2	1538,8	1551,0	1437,4	**1509,1**	2584,9	2588,0	2595,2	**2589,4**	1134,2	1247,5	1415,7	**1265,8**	2652,5	2528,8	2452,7	**2544,7**	2589,3	2520,9	2533,7	**2548,0**	**2091,4**
IiF3	2815,3	2751,0	2511,2	**2692,5**	3027,5	3075,3	3107,1	**3070,0**	2555,0	2412,1	2697,7	**2554,9**	3141,1	3232,7	3170,2	**3181,3**	3217,6	3145,4	3158,9	**3174,0**	**2934,5**
İiF0	139,7	130,8	220,3	**163,6**	203,4	204,9	206,5	**204,9**	210,0	197,3	190,8	**199,4**	253,1	249,9	254,9	**252,6**	277,9	217,7	218,9	**238,2**	**211,7**
İiF1	413,1	417,5	455,6	**428,7**	364,7	385,5	418,3	**389,5**	451,7	487,0	480,7	**473,1**	385,2	432,2	417,5	**411,6**	414,1	474,7	499,0	**462,6**	**433,1**
İiF2	2882,5	2909,4	2814,0	**2868,6**	2674,4	2650,3	2690,4	**2671,7**	917,6	929,2	871,7	**906,2**	2885,6	2834,7	2764,7	**2828,6**	2998,2	3000,2	3032,8	**3010,4**	**2457,1**
İiF3	3395,7	3468,7	3407,6	**3424,0**	3177,3	3162,5	3153,3	**3164,4**	2841,6	2823,9	2959,6	**2875,0**	3412,5	3305,1	3292,5	**3336,7**	3623,2	3600,8	3651,6	**3625,2**	**3285,1**
OoF0	232,3	120,8	237,0	**196,7**	204,6	216,2	202,2	**207,7**	211,1	208,6	193,8	**204,5**	270,3	268,3	210,6	**249,7**	259,6	245,4	221,7	**242,2**	**220,2**
OoF1	565,2	576,7	641,2	**594,4**	467,3	538,7	582,7	**529,6**	443,7	452,7	474,5	**457,0**	530,0	528,9	508,4	**522,4**	682,4	693,7	647,8	**674,6**	**555,6**
OoF2	928,5	944,7	1107,6	**993,6**	1545,2	1472,6	1401,5	**1473,1**	1518,2	1447,7	1515,8	**1493,9**	1048,7	1042,9	976,9	**1022,8**	1095,3	1128,0	1136,3	**1119,9**	**1220,7**
OoF3	3307,1	3297,0	3176,4	**3260,2**	2958,1	3048,0	2966,5	**2990,9**	2263,6	2342,6	2229,6	**2278,6**	2996,0	3006,7	2953,2	**2985,3**	3213,7	3215,6	3206,5	**3211,9**	**2945,4**
ÖöF0	249,2	223,1	227,1	**233,1**	201,9	239,8	228,6	**223,4**	214,5	217,6	206,4	**212,8**	286,0	280,9	254,3	**273,7**	231,2	266,9	226,6	**241,6**	**236,9**
ÖöF1	691,0	676,5	673,5	**680,3**	462,2	429,5	518,4	**470,0**	415,1	397,8	421,2	**411,4**	369,5	430,5	555,9	**452,0**	520,1	502,3	462,4	**494,9**	**501,7**
ÖöF2	1454,6	1545,0	1469,0	**1489,5**	1367,7	1168,2	1262,9	**1266,3**	793,3	729,4	828,6	**783,8**	2245,9	1797,9	1782,5	**1942,1**	984,0	966,2	1046,1	**998,8**	**1296,1**
ÖöF3	2887,4	2768,2	2836,1	**2830,6**	3072,8	3099,9	3188,1	**3120,3**	3153,5	3266,3	3380,6	**3266,8**	3226,0	3070,9	3090,0	**3129,0**	3017,3	3147,8	3039,9	**3068,3**	**3083,0**
UuF0	153,1	121,7	171,9	**148,9**	233,0	232,8	227,6	**231,1**	219,2	217,8	205,0	**214,0**	291,0	286,7	260,4	**279,4**	241,3	232,8	224,0	**232,7**	**221,2**
UuF1	483,4	457,1	483,6	**474,7**	417,3	387,2	523,8	**442,8**	413,8	397,3	421,7	**410,9**	357,8	400,7	445,7	**401,4**	453,0	440,2	445,8	**446,3**	**435,2**
UuF2	894,6	820,5	879,2	**864,8**	1592,9	1580,6	1636,3	**1603,3**	794,4	726,9	829,7	**783,7**	1217,0	1149,0	1050,6	**1138,9**	815,6	874,5	978,6	**889,6**	**1056,1**
UuF3	3159,7	3141,2	3289,2	**3196,7**	3067,6	2907,8	2936,6	**2970,7**	3143,6	3261,4	3379,5	**3261,5**	2860,3	2946,5	3042,3	**2949,7**	2980,2	2624,0	3006,2	**2870,1**	**3049,7**
ÜüF0	130,3	121,2	225,1	**158,9**	236,8	254,2	215,2	**235,4**	222,4	213,8	197,2	**211,1**	285,7	296,3	272,5	**284,8**	284,1	259,5	239,8	**261,1**	**230,3**
ÜüF1	422,1	483,4	440,2	**448,6**	379,1	345,4	419,5	**381,3**	424,8	422,3	408,0	**418,4**	372,6	368,6	383,1	**374,8**	430,6	451,3	472,9	**451,6**	**414,9**
ÜüF2	1923,1	1910,4	1863,9	**1899,1**	1187,7	1136,6	1184,3	**1169,5**	1733,6	1729,0	1751,1	**1737,9**	2389,0	1802,1	1608,8	**1933,3**	1407,1	1527,7	1215,1	**1383,3**	**1624,6**
ÜüF3	2609,8	2619,8	2532,4	**2587,3**	3155,3	2993,9	3071,7	**3073,6**	2422,0	2391,9	2396,4	**2403,4**	3234,2	3171,3	3039,4	**3148,3**	2785,3	2861,0	2790,4	**2812,2**	**2805,0**

EK-62: DBS (Deney Grubu Bayan Öğrenci Son Test) **Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Bütünsel Tablosu**

ÜNLÜ FREKANS BAYAN ÖĞRENCİ	(DeneySonBayan1) 2DBS				(DeneySonBayan2) 6DBS				(DeneySonBayan3) 11DBS				(DeneySonBayan4) 13DBS				(DeneySonBayan5) 14DBS				DENEY BAYAN SON TEST ORTALAMA
	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	
AaF0	245,6	249,3	223,8	**239,6**	247,7	236,4	206,4	**230,2**	215,6	241,1	202,0	**219,6**	230,6	269,6	214,6	**238,3**	228,9	249,9	203,2	**227,3**	**231,0**
AaF1	879,9	831,8	781,6	**831,1**	797,1	796,6	830,3	**808,0**	800,9	805,7	747,6	**784,7**	745,1	780,1	799,4	**774,9**	809,5	817,7	718,0	**781,7**	**796,1**
AaF2	1337,4	1281,8	1283,7	**1301,0**	1496,8	1497,5	1500,9	**1498,4**	1332,1	1252,3	1332,4	**1305,6**	1254,8	1251,4	1279,2	**1261,8**	1316,6	1324,7	1392,9	**1344,7**	**1342,3**
AaF3	2524,3	2509,4	2361,9	**2465,2**	2735,0	2898,6	3055,1	**2896,2**	2552,5	2639,2	2828,2	**2673,3**	3042,3	3232,0	2950,2	**3074,8**	3131,2	3192,6	2974,9	**3099,6**	**2841,8**
EeF0	242,1	228,9	219,5	**230,2**	246,2	234,8	213,9	**231,6**	220,2	243,9	201,8	**222,0**	214,3	270,9	216,0	**233,7**	237,3	249,6	209,3	**232,1**	**229,9**
EeF1	584,2	607,9	531,6	**574,6**	519,4	503,4	499,9	**507,6**	481,1	575,9	536,3	**531,1**	491,1	515,2	456,0	**487,4**	638,5	689,1	580,7	**636,1**	**547,4**
EeF2	2497,2	2465,6	2484,7	**2482,5**	2360,6	2292,3	2287,5	**2313,5**	2206,9	2184,1	2095,5	**2162,2**	2501,9	2507,9	2495,2	**2501,7**	2083,7	1818,8	2078,0	**1993,5**	**2290,7**
EeF3	2973,4	2998,6	2962,6	**2978,2**	3106,3	3072,4	3052,6	**3077,1**	2755,4	2757,6	2717,1	**2743,4**	3251,3	3179,4	3158,8	**3196,5**	3067,6	2880,9	3040,9	**2996,5**	**2998,3**
IiF0	241,0	235,8	225,1	**234,0**	247,0	250,6	206,1	**234,6**	218,8	254,7	206,1	**226,5**	237,9	278,2	206,4	**240,8**	230,7	253,5	213,0	**232,4**	**233,7**
IiF1	742,8	662,4	585,3	**663,5**	452,0	460,7	462,7	**458,5**	446,7	501,2	443,4	**463,8**	468,4	436,7	444,3	**449,8**	474,7	528,6	469,6	**491,0**	**505,3**
IiF2	1487,9	1361,4	1323,7	**1391,0**	1789,8	1696,0	1622,8	**1702,9**	1371,2	1462,9	1552,3	**1462,1**	1206,3	1120,4	1740,1	**1355,6**	1527,9	1591,1	1544,9	**1554,6**	**1493,2**
IiF3	2511,3	2257,3	2421,4	**2396,7**	2903,8	2887,6	2933,9	**2908,4**	2623,7	2811,5	2860,7	**2765,3**	3336,6	3361,7	3288,1	**3328,8**	3001,9	3022,5	3041,3	**3021,9**	**2884,2**
İiF0	207,7	211,7	216,9	**212,1**	257,2	223,2	211,0	**230,5**	220,4	252,2	204,4	**225,7**	232,2	257,2	181,7	**223,7**	264,0	269,5	218,4	**250,6**	**228,5**
İiF1	372,9	439,8	408,8	**407,2**	391,5	383,4	403,7	**392,9**	393,2	409,4	436,9	**413,2**	450,5	475,8	450,6	**459,0**	433,8	443,4	459,2	**445,5**	**423,6**
İiF2	2731,5	2676,4	2695,8	**2701,2**	2580,7	2646,6	2623,6	**2617,0**	2518,5	2656,2	2514,0	**2562,9**	2751,1	2569,9	2594,1	**2638,4**	3038,6	3001,3	2945,0	**2995,0**	**2702,9**
İiF3	3290,7	3204,6	3248,9	**3248,1**	3004,4	3058,8	3036,3	**3033,2**	3118,5	3268,4	3092,0	**3159,6**	3652,6	3260,2	3546,3	**3486,4**	3739,1	3636,1	3616,9	**3664,0**	**3318,3**
OoF0	221,6	229,5	198,5	**216,5**	248,5	246,6	205,4	**233,5**	214,2	238,4	205,7	**219,4**	221,5	246,8	184,1	**217,5**	237,9	257,3	198,4	**231,2**	**223,6**
OoF1	666,8	643,3	625,6	**645,2**	574,7	551,1	494,7	**540,2**	487,1	529,3	510,0	**508,8**	500,9	493,8	419,6	**471,4**	607,0	642,2	583,4	**610,9**	**555,3**
OoF2	1034,5	1006,2	1013,7	**1018,1**	1186,5	1078,4	1012,3	**1092,4**	897,6	889,6	871,8	**886,3**	1004,4	954,3	905,6	**954,8**	1011,6	1029,8	1015,3	**1018,9**	**994,1**
OoF3	2952,0	2689,9	2728,0	**2790,0**	3040,8	3091,1	3073,2	**3068,4**	2868,2	2984,5	2771,6	**2874,8**	3034,7	2979,0	2873,2	**2962,3**	3094,0	3313,3	3228,6	**3212,0**	**2981,5**
ÖöF0	240,2	243,5	228,0	**237,2**	247,8	244,3	206,8	**233,0**	223,9	235,6	178,0	**212,5**	223,8	235,5	175,0	**211,4**	226,4	251,7	226,4	**234,8**	**225,8**
ÖöF1	718,3	709,0	655,6	**694,3**	517,1	503,9	537,4	**519,5**	483,6	518,2	540,2	**514,0**	470,3	521,7	457,5	**483,2**	665,6	737,9	650,0	**684,5**	**579,1**
ÖöF2	1381,6	1462,1	1209,4	**1351,0**	1199,4	1106,4	1076,4	**1127,4**	1547,5	1374,9	1375,4	**1432,6**	1800,4	1374,3	1511,3	**1562,0**	1774,6	1643,6	1629,2	**1682,5**	**1431,1**
ÖöF3	2809,5	2662,0	2605,1	**2692,2**	3012,5	2981,1	2928,6	**2974,1**	2397,9	2279,1	2462,5	**2379,8**	2946,1	3002,9	3051,0	**3000,0**	3034,7	3024,9	3129,2	**3062,9**	**2821,8**
UuF0	263,2	265,8	276,7	**268,6**	258,0	271,4	225,7	**251,7**	219,9	240,9	218,9	**226,6**	245,8	239,1	189,6	**224,8**	233,6	251,3	209,3	**231,4**	**240,6**
UuF1	456,6	442,5	459,1	**452,7**	384,8	396,8	423,8	**401,8**	406,0	460,1	385,7	**417,3**	430,1	460,5	410,1	**433,6**	452,8	487,5	432,1	**457,5**	**432,6**
UuF2	834,9	808,8	883,2	**842,3**	1078,5	1017,0	1008,7	**1034,7**	807,3	831,8	773,8	**804,3**	838,9	953,1	863,5	**885,2**	915,5	948,0	1032,6	**965,4**	**906,4**
UuF3	2830,6	2890,5	3002,8	**2908,0**	2982,1	2918,8	2977,0	**2959,3**	2957,0	3237,7	3044,7	**3079,8**	2839,8	2883,3	2929,8	**2884,3**	3262,9	3280,4	3113,1	**3218,8**	**3010,0**
ÜüF0	208,4	200,0	235,1	**214,5**	275,0	272,6	232,4	**260,0**	214,0	228,9	207,4	**216,8**	226,5	288,6	273,2	**262,8**	234,0	255,2	207,2	**232,1**	**237,2**
ÜüF1	555,8	556,1	467,5	**526,5**	375,5	440,9	401,6	**406,0**	405,3	399,3	390,0	**398,2**	459,2	469,9	425,0	**451,4**	417,7	440,8	434,6	**431,0**	**442,6**
ÜüF2	2028,3	1973,8	1973,6	**1991,9**	1907,6	1828,1	1813,0	**1849,6**	1764,9	1659,6	1778,2	**1734,2**	1861,8	1653,8	1681,1	**1732,2**	1909,5	1736,4	1906,0	**1850,6**	**1831,7**
ÜüF3	2716,5	2610,6	2584,8	**2637,3**	2970,4	2967,0	2934,7	**2957,4**	2487,7	2439,7	2640,2	**2522,5**	2904,8	2960,1	3159,9	**3008,3**	2835,9	2797,0	2829,0	**2820,6**	**2789,2**

EK-63: KBÖ (Kontrol Grubu Bayan Öğrenci Ön Test) **Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Bütünsel Tablosu**

ÜNLÜ FREKANS BAYAN ÖĞRENCİ	(KontrolÖnBayan1) 2KBÖ				(KontrolÖnBayan2) 6KBÖ				(KontrolÖnBayan3) 11KBÖ				(KontrolÖnBayan4) 13KBÖ				(KontrolÖnBayan5) 14KBÖ				(Kontrol Ön Bağımsız Bayan) 12KBÖ				KONTROL BAYAN ÖN TEST ORTALAMA
	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	
AaF0	252,4	235,9	214,4	**234,2**	257,8	118,7	225,3	**200,6**	237,2	235,2	210,3	**227,6**	216,8	219,7	188,8	**208,4**	216,3	195,8	197,0	**203,0**	184,0	187,5	184,3	**185,3**	**209,9**
AaF1	797,7	788,9	825,2	**803,9**	966,3	900,6	972,4	**946,4**	858,6	875,5	845,9	**860,0**	819,1	719,0	734,0	**757,4**	839,8	831,2	809,9	**827,0**	746,6	696,5	560,8	**668,0**	**810,5**
AaF2	1267,0	1228,0	1351,8	**1282,3**	1402,4	1596,5	1538,5	**1512,5**	1491,1	1393,6	1475,4	**1453,4**	1561,2	1604,2	1553,6	**1573,0**	1443,8	1456,6	1355,1	**1418,5**	1588,7	1557,5	1556,2	**1567,5**	**1467,9**
AaF3	3066,5	3051,4	2947,4	**3021,8**	2853,8	3233,5	2882,9	**2990,1**	3017,2	3001,6	2726,7	**2915,2**	2780,6	2604,1	2594,0	**2659,6**	2266,2	2585,4	2641,5	**2497,7**	2698,3	2637,5	2595,6	**2643,8**	**2788,0**
EeF0	257,0	240,3	215,5	**237,6**	127,0	240,0	223,1	**196,7**	239,6	231,8	209,6	**227,0**	220,0	220,2	214,2	**218,1**	194,5	209,9	184,3	**196,2**	203,4	188,0	182,8	**191,4**	**211,2**
EeF1	538,4	554,9	589,0	**560,8**	518,4	449,7	537,1	**501,7**	519,0	500,1	513,3	**510,8**	470,2	459,3	472,0	**467,2**	642,6	625,4	604,9	**624,3**	421,6	403,2	374,5	**399,8**	**510,8**
EeF2	2616,0	2560,2	2523,2	**2566,5**	2354,0	2381,8	2300,5	**2345,4**	2597,8	2527,2	2392,8	**2505,9**	2485,8	2472,6	2481,1	**2479,8**	2668,0	2540,8	2343,2	**2517,3**	2461,3	2531,7	2728,4	**2573,8**	**2498,1**
EeF3	3169,2	3123,7	3005,5	**3099,5**	2833,5	2840,4	2801,0	**2825,0**	3392,7	3379,6	3240,0	**3337,4**	3052,3	3003,4	3046,9	**3034,2**	3347,7	3250,8	3275,9	**3291,5**	3080,1	3159,0	3422,9	**3220,7**	**3134,7**
IıF0	246,9	240,9	204,8	**230,9**	244,8	251,7	280,1	**258,9**	254,0	246,9	230,8	**243,9**	207,6	214,1	191,6	**204,4**	221,5	214,9	261,1	**232,5**	204,7	190,1	178,5	**191,1**	**227,0**
IıF1	662,8	622,4	627,4	**637,5**	336,5	340,2	400,3	**359,0**	506,1	492,0	465,2	**487,8**	497,5	484,2	570,8	**517,5**	482,9	460,3	498,3	**480,5**	410,0	400,1	345,9	**385,3**	**477,9**
IıF2	1468,6	1544,7	1557,1	**1523,5**	2668,5	2762,1	2724,8	**2718,5**	1703,0	1709,4	1622,2	**1678,2**	2182,9	2241,9	2267,2	**2230,7**	2064,0	1823,1	1979,6	**1955,6**	1358,8	1358,7	1252,2	**1323,2**	**1905,0**
IıF3	2988,2	2969,1	2986,4	**2981,2**	3340,0	3268,2	3239,4	**3282,5**	3092,2	2792,9	2766,8	**2884,0**	2926,2	2950,7	2997,5	**2958,1**	3175,0	3093,3	3266,7	**3178,3**	2769,1	2777,8	2794,1	**2780,3**	**3010,7**
İiF0	270,0	244,9	222,8	**245,9**	252,3	118,4	273,4	**214,7**	237,3	254,1	210,3	**233,9**	236,6	233,8	195,9	**222,1**	222,8	220,3	182,1	**208,4**	209,3	190,4	178,2	**192,6**	**219,6**
İiF1	373,6	436,4	403,7	**404,6**	360,9	367,1	389,3	**372,4**	368,2	358,6	363,0	**363,3**	487,0	482,4	419,9	**463,1**	492,1	514,4	494,6	**500,4**	388,2	383,2	368,2	**379,9**	**414,0**
İiF2	2988,5	2985,6	2851,5	**2941,9**	2643,1	2649,3	2708,0	**2666,8**	2958,7	2731,3	2801,8	**2830,6**	2806,9	2828,5	2791,4	**2808,9**	2969,8	3041,5	2948,8	**2986,7**	2646,7	2683,0	2767,6	**2699,1**	**2822,3**
İiF3	3676,0	3732,1	3559,3	**3655,8**	3153,6	3187,3	3260,7	**3200,5**	3642,1	3362,6	3484,9	**3496,5**	3492,4	3466,8	3487,2	**3482,1**	3518,7	3595,3	3577,9	**3564,0**	3373,1	3425,8	3592,6	**3463,8**	**3477,1**
OoF0	250,0	236,3	203,2	**229,8**	255,3	268,8	174,4	**232,8**	232,9	116,4	211,1	**186,8**	217,9	208,8	184,2	**203,6**	239,3	195,7	154,0	**196,3**	196,9	184,5	175,4	**185,6**	**205,8**
OoF1	581,3	583,7	623,1	**596,0**	518,5	471,9	566,8	**519,1**	536,1	502,4	536,4	**525,0**	532,7	545,7	517,2	**531,9**	625,7	623,5	630,3	**626,5**	414,2	394,5	409,1	**405,9**	**534,1**
OoF2	1013,5	981,9	1138,4	**1044,6**	947,2	848,1	971,7	**922,3**	959,9	945,8	935,3	**947,0**	1026,5	1064,1	1016,9	**1035,8**	1105,6	1129,9	1145,0	**1126,8**	1010,9	1138,1	1519,1	**1222,7**	**1049,9**
OoF3	3391,7	3130,5	3054,4	**3192,2**	3312,3	3411,8	3153,7	**3292,6**	3189,3	3213,6	3207,2	**3203,4**	2863,2	2786,0	2782,9	**2810,7**	2715,1	3076,4	3429,4	**3073,6**	2826,5	2886,7	2928,3	**2880,5**	**3075,5**
ÖöF0	242,4	242,6	215,6	**233,5**	141,0	230,5	296,9	**222,8**	262,6	239,3	201,2	**234,4**	234,2	228,4	198,8	**220,5**	217,6	214,4	213,8	**215,3**	200,0	186,0	178,2	**188,1**	**219,1**
ÖöF1	686,0	695,9	628,7	**670,2**	485,3	536,0	547,2	**522,8**	514,4	497,6	475,5	**495,8**	408,6	412,2	394,1	**405,0**	484,6	486,7	487,9	**486,4**	412,8	394,0	361,3	**389,4**	**494,9**
ÖöF2	1531,4	1636,4	1628,5	**1598,8**	949,1	1119,2	1043,4	**1037,2**	1386,9	1410,5	1449,0	**1415,5**	723,5	768,2	820,6	**770,8**	1966,5	1961,2	1857,6	**1928,4**	1285,4	1344,8	1183,6	**1271,3**	**1337,0**
ÖöF3	2961,7	2926,0	2792,5	**2893,4**	2772,5	2639,5	3308,6	**2906,9**	2930,2	2926,6	2891,8	**2916,2**	2750,6	2881,9	3047,2	**2893,2**	3059,9	3181,7	3243,6	**3161,7**	2804,3	2863,6	2832,5	**2833,5**	**2934,2**
UuF0	254,4	246,8	219,1	**240,1**	177,1	191,0	285,3	**217,8**	128,3	124,9	217,9	**157,0**	238,6	224,8	197,4	**220,3**	214,7	250,1	179,5	**214,8**	191,1	196,4	181,9	**189,8**	**206,6**
UuF1	421,9	456,7	423,6	**434,1**	429,3	381,6	413,4	**408,1**	468,3	432,6	394,4	**431,8**	412,0	409,9	376,8	**399,6**	497,6	493,2	477,2	**489,3**	396,5	444,4	441,1	**427,3**	**431,7**
UuF2	903,1	968,7	853,3	**908,4**	747,7	761,9	809,2	**772,9**	864,6	814,8	747,3	**808,9**	783,2	723,1	732,2	**746,2**	2746,6	2800,5	2740,3	**2762,5**	1814,4	2121,1	2241,6	**2059,0**	**1343,0**
UuF3	3358,6	3503,7	3124,0	**3328,8**	2998,1	2990,9	3038,4	**3009,1**	3371,1	3272,9	3424,1	**3356,0**	2881,2	2613,8	2623,1	**2706,0**	3553,6	3596,1	3586,0	**3578,6**	3008,4	3294,1	3086,9	**3129,8**	**3184,7**
ÜüF0	266,9	253,5	216,7	**245,7**	140,5	171,2	180,5	**164,1**	227,5	249,0	206,7	**227,7**	212,0	216,3	160,7	**196,3**	215,6	207,5	176,7	**199,9**	206,5	188,4	172,4	**189,1**	**203,8**
ÜüF1	376,0	417,2	431,8	**408,3**	403,0	403,5	394,1	**400,2**	370,0	406,0	421,1	**399,0**	404,7	396,3	396,6	**399,2**	477,2	457,8	470,1	**468,4**	375,2	359,8	385,6	**373,5**	**408,1**
ÜüF2	2101,7	2054,3	2001,0	**2052,3**	821,1	768,2	850,6	**813,3**	1721,8	1726,8	1749,3	**1732,6**	765,2	827,5	891,5	**828,1**	2429,3	2453,3	2690,0	**2524,2**	2273,1	2178,2	1820,3	**2090,0**	**1673,4**
ÜüF3	2865,3	2788,1	2810,0	**2821,1**	3073,7	3153,0	3021,3	**3082,7**	2659,7	2700,8	2759,8	**2706,8**	2844,9	2865,2	3205,8	**2972,0**	3082,0	3163,9	3259,8	**3168,6**	2762,1	2712,4	2841,5	**2772,0**	**2920,5**

EK-64: KBS (Kontrol Grubu Bayan Öğrenci Son Test) **Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Bütünsel Tablosu**

ÜNLÜ FREKANS BAYAN ÖĞRENCİ	(KontrolSonBayan1) 2KBS				(KontrolSonBayan2) 6KBS				(KontrolSonBayan3) 11KBS				(KontrolSonBayan4) 13KBS				(KontrolSonBayan5) 14KBS				(Kontrol Son Bağımsız Bayan) 12KBS				KONTROL BAYAN SON TEST ORTALAMA
	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	
AaF0	243,5	230,7	198,6	**224,3**	136,0	134,7	136,9	**135,9**	228,4	231,3	219,5	**226,4**	219,1	215,4	185,1	**206,5**	204,1	166,9	182,4	**184,5**	205,8	193,9	183,9	**194,5**	**195,4**
AaF1	811,4	771,0	791,6	**791,3**	962,6	956,5	790,0	**903,0**	917,5	901,7	920,2	**913,1**	742,5	737,2	693,0	**724,2**	811,8	780,1	739,5	**777,1**	667,4	668,2	590,8	**642,1**	**791,8**
AaF2	1242,8	1253,1	1346,8	**1280,9**	1628,9	1496,7	1442,1	**1522,6**	1423,5	1452,5	1378,5	**1418,2**	1294,7	1277,7	1370,5	**1314,3**	1409,2	1372,9	1321,3	**1367,8**	1524,2	1545,7	1470,7	**1513,5**	**1402,9**
AaF3	2901,9	2948,0	2841,8	**2897,2**	2690,2	2453,9	2365,4	**2503,2**	2789,4	2789,5	2553,4	**2710,8**	2326,3	2247,4	2582,2	**2385,3**	3386,9	3406,1	3192,2	**3328,4**	2525,7	2520,0	2469,2	**2505,0**	**2721,7**
EeF0	243,8	214,1	188,4	**215,4**	131,9	284,4	123,5	**179,9**	242,6	251,2	215,9	**236,6**	220,4	211,3	186,8	**206,2**	225,1	194,8	182,6	**200,8**	204,7	189,8	180,7	**191,7**	**205,1**
EeF1	588,8	563,9	581,6	**578,1**	532,6	529,6	479,7	**514,0**	535,2	513,5	495,4	**514,7**	509,2	516,5	511,3	**512,3**	612,2	645,9	655,1	**637,7**	605,5	527,9	436,7	**523,4**	**546,7**
EeF2	2554,2	2572,3	2489,7	**2538,7**	2272,7	2279,9	2287,6	**2280,1**	2503,1	2436,8	2391,3	**2443,7**	2275,7	2420,1	2460,3	**2385,4**	1332,6	1935,1	1959,3	**1742,3**	2238,3	2335,8	2444,5	**2339,5**	**2288,3**
EeF3	3173,8	3279,8	3063,6	**3172,4**	2787,3	2768,4	2870,6	**2808,8**	3154,7	3126,3	3062,5	**3114,5**	2899,4	3075,2	3172,2	**3048,9**	2905,9	3086,0	3064,6	**3018,8**	2986,0	3116,6	3111,4	**3071,3**	**3039,1**
IıF0	248,5	233,2	169,8	**217,2**	163,5	246,2	244,8	**218,2**	277,2	222,2	215,6	**238,3**	221,0	201,9	183,5	**202,1**	207,7	200,5	185,2	**197,8**	203,1	189,2	177,2	**189,8**	**210,6**
IıF1	509,8	540,8	569,4	**540,0**	425,6	419,2	423,8	**422,9**	442,8	440,9	420,9	**434,9**	471,2	490,5	498,3	**486,7**	481,7	458,0	478,8	**472,8**	433,0	425,8	425,8	**428,2**	**464,3**
IıF2	1270,5	1305,5	1258,0	**1278,0**	1593,7	1816,1	1540,0	**1649,9**	1776,1	1829,8	1991,9	**1865,9**	2019,1	2055,7	2007,8	**2027,5**	2036,4	1940,8	1891,8	**1956,3**	1277,5	1581,6	1931,6	**1596,9**	**1729,1**
IıF3	3021,4	3044,1	2861,3	**2975,6**	2801,2	3512,9	3239,7	**3184,6**	2988,9	3104,4	3192,5	**3095,3**	2945,3	3046,0	3102,3	**3031,2**	3318,4	3184,8	3198,5	**3233,9**	2912,9	3035,1	3197,3	**3048,4**	**3094,8**
İiF0	254,7	244,4	211,7	**236,9**	291,8	298,4	261,5	**283,9**	274,0	260,6	183,4	**239,3**	227,3	209,4	194,1	**210,3**	251,7	120,3	179,8	**183,9**	210,9	197,1	183,5	**197,2**	**225,3**
İiF1	460,1	445,6	410,1	**438,6**	353,6	370,6	418,6	**380,9**	325,4	315,8	325,3	**322,2**	438,6	451,7	440,1	**443,5**	489,3	466,2	469,5	**475,0**	393,5	515,6	348,1	**419,1**	**413,2**
İiF2	2916,7	2917,0	2870,1	**2901,3**	2587,2	2569,0	2597,0	**2584,4**	2781,2	2691,5	2614,6	**2695,8**	2784,1	2785,4	2723,2	**2764,2**	2862,2	2860,7	2710,4	**2811,1**	2585,3	2237,9	2596,4	**2473,2**	**2705,0**
İiF3	3510,2	3617,5	3596,1	**3574,6**	3091,6	3035,9	3099,7	**3075,7**	3291,8	3173,5	3218,5	**3227,9**	3239,4	3304,7	3265,7	**3269,9**	3461,0	3466,6	3429,8	**3452,5**	3357,1	3326,5	3539,7	**3407,8**	**3334,7**
OoF0	233,2	115,0	190,3	**179,5**	243,8	301,4	257,8	**267,7**	255,1	228,4	212,8	**232,1**	214,3	198,6	181,4	**198,1**	247,2	209,4	168,3	**208,3**	218,0	198,6	184,8	**200,5**	**214,4**
OoF1	588,3	582,3	593,0	**587,9**	546,3	548,0	491,9	**528,7**	454,9	466,8	495,4	**472,4**	586,8	571,0	537,6	**565,1**	686,6	682,8	628,0	**665,8**	454,4	452,1	589,1	**498,5**	**553,1**
OoF2	1052,1	989,7	1148,9	**1063,6**	1040,0	996,4	1036,6	**1024,3**	890,7	853,4	928,7	**890,9**	1070,6	1027,0	1191,1	**1096,2**	1108,1	1176,5	1100,4	**1128,3**	1111,9	1379,6	2235,6	**1575,7**	**1129,8**
OoF3	3308,6	3171,9	3112,0	**3197,5**	3095,5	3050,0	3243,5	**3129,7**	3158,1	3176,8	3099,5	**3144,8**	2951,4	2968,7	3230,6	**3050,2**	3417,4	3445,6	3335,3	**3399,4**	2795,3	2845,7	3338,8	**2993,3**	**3152,5**
ÖöF0	234,1	149,0	197,5	**193,5**	263,3	277,3	253,1	**264,6**	250,3	239,6	215,7	**235,2**	190,3	199,2	190,6	**193,4**	215,0	189,0	190,6	**198,2**	208,7	195,0	179,7	**194,5**	**213,2**
ÖöF1	629,9	642,1	585,7	**619,2**	503,8	538,9	484,7	**509,1**	475,4	485,8	487,1	**482,8**	418,8	406,6	412,3	**412,6**	493,9	447,1	450,4	**463,8**	435,1	476,0	700,0	**537,0**	**504,1**
ÖöF2	1449,8	1430,2	1458,8	**1446,3**	943,2	1011,8	1081,1	**1012,0**	1427,4	1453,7	1533,6	**1471,6**	817,6	775,7	1255,6	**949,6**	1842,7	1866,6	1574,5	**1761,0**	1242,3	1298,1	1697,9	**1412,8**	**1342,2**
ÖöF3	2798,9	2832,4	2847,1	**2826,1**	2643,4	2637,6	2786,2	**2689,1**	2831,7	2846,7	2941,3	**2873,2**	3009,9	2940,8	3154,6	**3035,1**	3028,1	3237,8	3423,0	**3229,6**	2750,6	2854,5	3145,8	**2917,0**	**2928,4**
UuF0	259,6	235,5	245,2	**246,8**	154,1	221,0	302,8	**226,0**	242,1	227,9	177,6	**215,9**	239,4	222,4	184,8	**215,5**	218,1	199,6	114,4	**177,4**	225,4	207,9	193,9	**209,1**	**215,1**
UuF1	482,0	465,1	413,8	**453,6**	336,3	377,0	368,6	**360,6**	339,9	332,4	407,0	**359,8**	467,1	448,7	368,9	**428,2**	458,7	470,6	486,6	**472,0**	369,4	416,9	428,1	**404,8**	**413,2**
UuF2	849,6	902,6	1054,3	**935,5**	748,9	770,4	809,7	**776,3**	791,0	833,5	1026,7	**883,7**	1461,7	1306,9	1239,3	**1336,0**	1815,7	1846,6	1723,4	**1795,2**	2066,0	1947,6	2080,0	**2031,2**	**1293,0**
UuF3	3549,3	3508,5	3334,3	**3464,0**	3273,2	3157,8	2994,1	**3141,7**	3125,5	3162,5	3236,6	**3174,9**	2927,2	2960,8	3141,2	**3009,7**	2873,7	3042,6	3197,2	**3037,8**	2733,0	2736,0	2862,4	**2777,1**	**3100,9**
ÜüF0	251,3	232,6	196,0	**226,6**	266,6	139,1	193,9	**199,9**	270,1	262,3	175,6	**236,0**	209,4	195,7	193,5	**199,5**	208,7	114,8	299,9	**207,8**	216,9	192,2	178,9	**196,0**	**211,0**
ÜüF1	535,5	444,0	433,9	**471,1**	335,5	312,3	348,2	**332,0**	345,2	325,6	390,5	**353,8**	455,1	464,5	438,1	**452,6**	463,7	453,0	469,0	**461,9**	437,2	407,3	367,1	**403,9**	**412,6**
ÜüF2	2134,1	2161,7	2245,9	**2180,6**	759,7	715,3	814,0	**763,0**	1750,8	1708,0	1717,5	**1725,4**	2112,0	1954,1	1564,6	**1876,9**	1947,8	1876,5	1890,3	**1904,9**	2123,6	2023,8	2178,0	**2108,5**	**1759,9**
ÜüF3	2878,5	2947,9	3147,0	**2991,1**	2801,5	2654,6	2844,2	**2766,8**	2910,9	2738,6	2917,0	**2855,5**	2919,0	2978,9	2879,7	**2925,9**	3154,4	3087,2	3409,4	**3217,0**	2659,8	2587,7	3071,6	**2773,0**	**2921,6**

EK-65: Erkek Öğreticilere Ait Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Bütünsel Tablosu

ÜNLÜ FREKANS ERKEK OKUTMAN	4-Erkek (Yaş: 27)				5-Erkek (Yaş: 29)				9-Erkek (Yaş: 27)				10-Erkek (Yaş: 28)				11-Erkek (Yaş: 27)				12-Erkek (Yaş: 27)				14-Erkek (Yaş: 29)				ERKEK OKUTMAN ORTALAMA
	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	
AaF0	163,8	176,6	134,0	**158,1**	141,3	162,3	144,4	**149,3**	150,6	190,3	151,9	**164,3**	147,1	156,2	120,9	**141,4**	123,5	141,0	187,4	**150,6**	114,7	153,4	111,4	**126,5**	118,3	136,6	101,5	**118,8**	**144,1**
AaF1	557,3	621,4	654,6	**611,1**	615,3	626,0	682,3	**641,2**	787,7	778,7	734,5	**767,0**	679,4	721,0	669,7	**690,0**	657,5	729,6	668,0	**685,0**	569,1	613,6	498,4	**560,4**	752,1	723,0	644,4	**706,5**	**665,9**
AaF2	1205,9	1165,2	1207,3	**1192,8**	924,5	925,4	1041,7	**963,9**	1226,2	1249,8	1276,6	**1250,9**	1148,4	1156,0	1220,9	**1175,1**	1143,7	1203,7	1179,8	**1175,7**	1071,3	1199,0	1057,2	**1109,2**	1143,4	1129,4	1105,8	**1126,2**	**1142,0**
AaF3	2761,4	2873,5	2612,8	**2749,2**	2842,6	2938,1	2903,4	**2894,7**	2632,1	2706,4	2635,1	**2657,9**	2739,8	2952,4	2816,4	**2836,2**	2757,8	2757,2	2715,8	**2743,6**	2769,4	2805,1	2787,3	**2787,3**	2752,7	2774,7	2731,5	**2753,0**	**2774,6**
EeF0	142,3	161,8	130,0	**144,7**	157,6	157,5	150,7	**155,3**	149,8	190,2	188,9	**176,3**	147,1	157,6	164,1	**156,3**	183,5	138,1	167,9	**163,2**	111,7	152,9	120,1	**128,2**	99,4	122,2	144,9	**122,2**	**149,5**
EeF1	382,2	422,6	351,5	**385,4**	468,8	477,2	469,3	**471,8**	506,0	532,7	491,0	**509,9**	440,9	491,0	468,7	**466,9**	488,6	501,4	484,9	**491,6**	427,8	460,6	445,0	**444,5**	449,2	479,1	408,6	**445,6**	**459,4**
EeF2	2054,5	2048,8	2012,2	**2038,5**	1933,4	1964,4	1924,7	**1940,8**	1994,0	1988,5	1974,7	**1985,7**	1924,3	1906,8	1833,2	**1888,1**	2050,1	2004,4	1957,0	**2003,8**	1905,8	1952,2	1870,8	**1909,6**	1934,3	1977,2	1878,7	**1930,1**	**1956,7**
EeF3	2741,6	2694,4	2667,6	**2701,2**	2604,4	2629,6	2591,4	**2608,5**	2802,4	2786,9	2813,3	**2800,9**	2800,3	2829,1	2521,9	**2717,1**	2710,1	2712,0	2684,1	**2702,1**	2621,5	2699,7	2676,9	**2666,0**	2556,1	2571,7	2611,0	**2579,6**	**2682,2**
IiF0	167,0	190,0	126,1	**161,0**	135,6	162,3	161,5	**153,1**	177,6	217,3	172,3	**189,1**	151,1	164,5	117,7	**144,4**	161,2	147,1	166,4	**158,2**	143,7	145,6	151,5	**146,9**	116,7	153,1	159,5	**143,1**	**156,5**
IiF1	404,7	448,5	379,6	**410,9**	412,3	436,2	400,6	**416,4**	423,4	446,2	411,3	**427,0**	437,5	474,2	412,0	**441,2**	405,2	428,1	370,3	**401,2**	362,7	376,6	359,5	**366,3**	313,3	378,5	327,9	**339,9**	**400,4**
IiF2	1640,9	1594,9	1630,0	**1621,9**	958,3	1075,3	1043,0	**1025,5**	1448,7	1412,7	1443,4	**1434,9**	1436,5	1562,0	1383,2	**1460,6**	1299,7	1337,9	1343,7	**1327,1**	1214,2	1316,4	1247,4	**1259,3**	1267,5	1348,9	1348,4	**1321,6**	**1350,1**
IiF3	2588,3	2533,8	2456,0	**2526,0**	2567,1	2818,5	2580,5	**2655,4**	2771,8	2763,1	2771,3	**2768,7**	2947,7	2994,5	2639,0	**2860,4**	2515,7	2485,9	2472,4	**2491,3**	2445,5	2537,8	2401,6	**2461,6**	2622,3	2503,7	2552,5	**2559,5**	**2617,6**
İiF0	170,2	188,2	128,4	**162,3**	273,9	166,1	217,3	**219,1**	159,3	215,2	154,6	**176,4**	156,9	175,2	146,7	**159,6**	180,1	148,3	187,5	**172,0**	154,1	152,2	144,8	**150,4**	99,9	158,8	99,6	**119,4**	**165,6**
İiF1	324,3	322,5	323,4	**323,4**	280,2	328,5	289,9	**299,5**	311,5	345,8	310,9	**322,7**	327,9	346,2	294,5	**322,9**	294,3	313,5	290,6	**299,5**	266,3	310,8	280,8	**286,0**	224,6	252,2	269,7	**248,8**	**300,4**
İiF2	2229,9	2232,7	2176,8	**2213,1**	2275,7	2289,6	2181,6	**2249,0**	2253,0	2261,0	2231,7	**2248,6**	2141,9	2176,5	2082,3	**2133,6**	2366,9	2344,5	2358,4	**2356,6**	2188,6	2149,4	2118,1	**2152,0**	2203,7	2170,3	2168,8	**2180,9**	**2219,1**
İiF3	3092,4	3047,2	3064,0	**3067,9**	3031,0	3010,9	2883,8	**2975,2**	2923,5	2951,2	2878,5	**2917,7**	2958,5	3132,7	2775,0	**2955,4**	3134,6	3049,0	3063,9	**3082,5**	2799,0	2738,4	2738,7	**2758,7**	2871,8	2889,1	2825,8	**2862,2**	**2945,7**
OoF0	173,8	176,4	127,1	**159,1**	145,5	162,6	155,0	**154,4**	167,4	201,1	154,4	**174,3**	139,8	175,5	119,3	**144,9**	155,5	155,3	197,1	**169,3**	175,7	144,3	118,3	**146,1**	118,5	123,0	124,7	**122,1**	**152,9**
OoF1	412,0	456,5	512,5	**460,3**	451,0	464,8	452,3	**456,0**	521,6	481,5	521,6	**508,2**	491,3	549,6	508,1	**516,3**	534,5	523,1	562,9	**540,2**	401,1	424,4	411,0	**412,2**	429,6	459,4	479,6	**456,2**	**478,5**
OoF2	905,1	1019,8	1296,4	**1073,8**	731,3	711,4	784,1	**742,3**	942,3	984,5	942,7	**956,5**	880,7	893,5	981,3	**918,5**	1259,6	1181,3	1289,9	**1243,6**	654,4	689,1	929,3	**757,6**	774,3	806,0	855,5	**811,9**	**929,2**
OoF3	2631,1	2753,1	2823,1	**2735,8**	2806,0	2989,2	2837,9	**2877,7**	2926,1	2852,6	2896,9	**2891,9**	3108,9	3039,1	3023,0	**3057,0**	2926,1	2845,4	3000,6	**2924,0**	2720,8	2903,0	2854,0	**2825,9**	2939,0	2911,9	2810,2	**2885,6**	**2885,6**
ÖöF0	163,5	188,5	136,3	**162,8**	131,5	164,6	153,3	**149,8**	147,8	195,5	179,8	**174,4**	155,4	166,4	116,0	**145,9**	180,7	156,7	188,4	**175,3**	178,5	155,6	162,6	**165,6**	99,7	117,7	111,0	**109,5**	**154,8**
ÖöF1	413,3	424,4	403,9	**413,9**	446,5	482,3	435,1	**454,6**	478,9	511,1	460,3	**483,4**	476,3	514,1	471,9	**487,4**	463,0	447,8	453,4	**454,7**	403,5	410,7	390,6	**401,6**	424,7	438,1	431,0	**431,3**	**446,7**
ÖöF2	1398,4	1418,0	1577,7	**1464,7**	1464,6	1336,7	1467,1	**1422,8**	1488,4	1469,3	1468,6	**1475,4**	1457,6	1472,1	1501,2	**1477,0**	1560,3	1521,6	1506,1	**1529,3**	1440,9	1470,5	1404,3	**1438,6**	1400,8	1355,7	1415,2	**1390,6**	**1456,9**
ÖöF3	2425,5	2472,7	2384,5	**2427,7**	2495,8	2483,9	2488,8	**2489,5**	2667,1	2614,5	2655,1	**2645,6**	2661,5	2768,5	2958,9	**2796,3**	2512,2	2511,3	2476,6	**2500,0**	2347,7	2433,7	2495,2	**2425,5**	2403,2	2378,7	2376,4	**2386,1**	**2524,4**
UuF0	182,1	190,8	124,6	**165,8**	136,9	166,8	123,0	**142,2**	163,3	220,4	157,6	**180,4**	175,3	180,3	127,3	**161,0**	152,6	167,6	167,2	**162,5**	135,5	163,4	133,7	**144,2**	120,8	113,5	152,6	**129,0**	**155,0**
UuF1	372,5	382,1	382,3	**379,0**	323,8	364,1	349,9	**345,9**	336,6	416,8	355,7	**369,7**	356,8	357,5	352,3	**355,5**	406,7	381,3	372,4	**386,8**	303,5	340,4	313,5	**319,1**	301,1	305,0	317,4	**307,8**	**352,0**
UuF2	934,9	844,6	1089,1	**956,2**	668,1	724,9	1029,3	**807,4**	944,5	997,0	987,2	**976,2**	913,9	939,6	931,8	**928,4**	1202,2	1146,2	1145,5	**1164,6**	868,1	986,7	998,3	**951,0**	894,2	817,6	1103,6	**938,5**	**960,3**
UuF3	2693,6	2609,8	2604,1	**2635,8**	2584,7	2728,1	2725,9	**2679,6**	3125,9	2846,6	2993,5	**2988,7**	3046,1	2991,9	3136,0	**3058,0**	2844,3	2781,0	2706,7	**2777,3**	2613,4	2667,0	2664,0	**2648,1**	2559,1	2469,9	2570,2	**2533,1**	**2760,1**
ÜüF0	167,6	189,0	125,2	**160,6**	121,6	161,6	123,9	**135,7**	155,5	216,2	195,3	**189,0**	179,7	183,5	129,5	**164,2**	138,1	160,1	119,1	**139,1**	177,5	163,6	166,1	**169,1**	112,2	178,8	106,4	**132,5**	**155,7**
ÜüF1	305,1	370,5	359,9	**345,2**	321,8	328,5	335,3	**328,5**	324,1	313,7	328,8	**322,2**	329,9	369,5	312,1	**337,2**	289,6	328,0	304,1	**307,2**	271,9	325,9	285,9	**294,6**	242,0	259,9	448,1	**316,7**	**321,7**
ÜüF2	1697,7	1638,9	1713,4	**1683,3**	1579,8	1541,0	1535,6	**1552,1**	1677,5	1712,1	1708,6	**1699,4**	1708,7	1739,4	1695,4	**1714,5**	1669,7	1657,1	1634,0	**1653,6**	1565,7	1608,6	1546,7	**1573,7**	1710,0	1628,8	1671,3	**1670,0**	**1649,5**
ÜüF3	2334,3	2378,8	2407,4	**2373,5**	2345,6	2354,0	2260,0	**2307,0**	2470,2	2353,9	2454,5	**2426,2**	2260,1	2437,5	2325,4	**2341,0**	2410,3	2407,5	2406,4	**2408,1**	2259,4	2393,3	2272,5	**2308,4**	2157,9	2196,9	2336,2	**2230,3**	**2342,1**

EK-66: Bayan Öğreticilere Ait Ünlü Telaffuzlarına İlişkin Frekans Değerleri Bütünsel Tablosu

ÜNLÜ FREKANS BAYAN OKUTMAN	1-BAYAN (YAŞ: 28)				2-BAYAN (YAŞ: 28)				3-BAYAN (YAŞ: 25)				6-BAYAN (YAŞ: 30)				7-BAYAN (YAŞ: 23)				8-BAYAN (YAŞ: 28)				13-BAYAN (YAŞ: 32)				15-BAYAN (YAŞ: 30)				BAYAN OKUTMAN ORTALAMA
	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	1	2	3	ORTALAMA	
AaF0	217,9	232,2	182,7	**210,9**	231,6	300,0	220,8	**250,8**	240,9	240,3	202,8	**228,0**	169,1	225,2	160,9	**185,1**	213,1	297,4	212,6	**241,0**	220,1	251,3	194,2	**221,9**	237,3	269,9	225,3	**244,2**	217,0	235,8	187,8	**213,5**	**224,4**
AaF1	677,4	755,8	689,2	**707,5**	972,4	948,0	934,6	**951,7**	757,8	828,2	813,0	**799,7**	900,6	903,1	811,0	**871,6**	1064,4	912,7	874,1	**950,4**	896,1	867,6	868,9	**877,5**	965,9	962,4	920,6	**949,6**	605,8	632,8	703,5	**647,4**	**844,4**
AaF2	1260,9	1273,8	1232,6	**1255,8**	1271,6	1281,8	1329,4	**1294,3**	1286,6	1258,9	1281,0	**1275,5**	1256,8	1262,7	1230,7	**1250,1**	1480,2	1444,7	1405,8	**1443,6**	1299,1	1359,0	1305,3	**1321,1**	1416,5	1364,3	1348,2	**1376,3**	1418,2	1301,7	1447,8	**1389,2**	**1325,7**
AaF3	2852,4	2966,8	2837,8	**2885,7**	3029,6	3024,4	2921,5	**2991,8**	3250,1	3159,7	3111,1	**3173,6**	3319,3	3265,7	3190,3	**3258,4**	3328,7	3412,8	3432,2	**3391,2**	3247,2	3250,8	3183,1	**3227,0**	3131,3	3127,2	3075,6	**3111,4**	3188,3	3277,1	3203,9	**3223,1**	**3157,8**
EeF0	218,7	251,9	177,6	**216,1**	233,1	300,9	228,6	**254,2**	249,8	216,1	209,7	**225,2**	177,9	216,6	168,5	**187,7**	209,0	303,4	202,0	**238,1**	206,2	253,2	185,7	**215,0**	263,1	346,5	180,3	**263,3**	204,8	219,9	190,4	**205,0**	**225,6**
EeF1	547,8	571,7	479,0	**532,8**	798,7	806,9	756,1	**787,2**	524,3	582,7	499,8	**535,6**	553,8	579,5	559,7	**564,3**	640,5	673,3	626,0	**646,6**	621,5	592,1	516,1	**576,6**	712,9	717,8	721,6	**717,4**	507,8	454,2	482,6	**481,5**	**605,3**
EeF2	2346,6	2261,2	2226,9	**2278,2**	2223,3	2227,2	2122,6	**2191,0**	2299,8	2237,7	2213,1	**2250,2**	2016,1	2010,1	1994,5	**2006,9**	2594,4	2411,2	2404,4	**2470,0**	2415,2	2365,8	2408,8	**2396,6**	2466,4	2371,3	2383,3	**2407,0**	2174,4	2170,9	2138,2	**2161,1**	**2270,1**
EeF3	3016,0	2809,9	2954,9	**2926,9**	2903,1	2891,2	2855,3	**2883,2**	3055,2	3014,4	2979,2	**3016,3**	2927,6	2868,5	2967,3	**2921,1**	3427,1	3191,4	3391,5	**3336,8**	3189,7	3193,9	3175,9	**3186,5**	3225,7	2879,2	3290,7	**3131,9**	2957,6	2905,1	2878,4	**2913,7**	**3039,6**
IiF0	246,9	268,7	192,1	**235,9**	228,4	303,8	213,2	**248,5**	247,5	240,0	205,3	**230,9**	173,8	233,0	163,4	**190,1**	219,3	303,4	218,5	**247,1**	211,3	225,1	185,7	**207,4**	292,6	339,1	232,1	**287,9**	215,2	230,4	190,1	**211,9**	**232,5**
IiF1	427,5	435,0	407,7	**423,4**	478,5	518,6	486,5	**494,5**	478,0	528,0	478,5	**494,8**	399,9	427,7	434,7	**420,8**	470,3	439,2	440,2	**449,9**	411,0	466,6	399,5	**425,7**	607,2	691,9	648,9	**649,3**	385,0	422,3	384,3	**397,2**	**469,5**
IiF2	1819,5	1821,5	1769,2	**1803,4**	1264,3	1461,6	1384,9	**1370,3**	1538,4	1555,9	1610,2	**1568,2**	1485,4	1514,2	1479,7	**1493,1**	1662,2	1556,5	1552,1	**1590,3**	1373,0	1433,5	1445,8	**1417,4**	1578,4	1690,8	1609,6	**1626,3**	1528,0	1486,8	1438,6	**1484,4**	**1544,2**
IiF3	2982,0	3068,9	2881,4	**2977,4**	3005,2	3097,2	3030,1	**3044,2**	3030,2	2944,4	2983,9	**2986,2**	2911,3	2902,2	2902,7	**2905,4**	3308,2	3168,2	3418,7	**3298,4**	3055,0	3163,6	3097,8	**3105,5**	3182,4	3142,8	3123,9	**3149,7**	2861,6	3046,2	2787,4	**2898,4**	**3045,7**
İiF0	249,0	179,9	180,6	**203,2**	228,4	304,5	211,3	**248,1**	245,5	275,3	207,6	**242,8**	179,9	226,8	168,1	**191,6**	223,1	313,5	206,3	**247,6**	203,9	230,6	184,3	**206,3**	277,1	363,8	216,6	**285,8**	211,6	228,4	192,3	**210,7**	**229,5**
İiF1	314,4	351,8	339,7	**335,3**	334,4	347,6	359,7	**347,2**	433,3	429,3	370,4	**411,0**	367,2	372,3	387,5	**375,7**	409,3	370,1	429,1	**402,8**	316,3	341,8	329,3	**329,1**	391,5	592,9	435,9	**473,4**	367,5	339,5	347,4	**351,4**	**378,2**
İiF2	2399,0	2554,5	2567,5	**2507,0**	2738,5	2604,7	2668,3	**2670,5**	2504,1	2486,7	2442,1	**2477,6**	2536,0	2559,7	2481,7	**2525,8**	3044,5	2870,4	2899,6	**2938,2**	2492,7	2519,6	2530,9	**2514,4**	2672,7	2688,7	2598,0	**2653,1**	2602,3	2535,6	2525,5	**2554,4**	**2605,1**
İiF3	3008,0	3290,2	3438,0	**3245,4**	3408,6	3158,1	3218,6	**3261,8**	3146,2	3087,4	3041,2	**3091,6**	3426,6	3380,3	3342,7	**3383,2**	3599,1	3350,9	3471,1	**3473,7**	3409,5	3395,0	3480,8	**3428,4**	3319,3	3212,8	3303,3	**3278,6**	3349,1	3277,4	3353,5	**3326,6**	**3311,2**
OoF0	238,9	226,5	177,8	**214,4**	230,8	296,0	216,7	**247,8**	244,7	208,9	190,0	**214,5**	162,9	221,1	161,2	**181,7**	214,2	316,4	190,3	**240,3**	199,2	256,8	192,2	**216,1**	229,8	356,0	275,7	**287,1**	214,3	226,0	193,4	**211,2**	**226,6**
OoF1	565,8	565,1	536,4	**562,4**	618,9	636,4	612,5	**622,6**	537,6	565,2	512,9	**538,6**	511,9	498,2	540,5	**516,9**	579,5	683,6	594,1	**619,1**	505,8	569,2	583,0	**552,7**	743,9	739,2	727,1	**736,7**	443,7	453,6	488,0	**461,7**	**576,3**
OoF2	893,0	909,0	905,1	**902,4**	1143,3	1063,6	1106,4	**1104,4**	968,0	987,7	967,3	**974,3**	996,5	1011,8	1066,5	**1024,9**	1008,5	1324,4	1121,8	**1151,6**	894,0	1106,2	1266,5	**1088,9**	1008,6	1109,2	1034,3	**1050,7**	1003,1	963,2	1024,3	**996,8**	**1036,8**
OoF3	2978,1	3085,7	2960,1	**3008,0**	3288,2	3224,4	3245,3	**3252,6**	3068,6	3114,0	3083,1	**3088,6**	3209,4	3190,3	3148,5	**3182,7**	3279,8	3304,6	3324,2	**3302,9**	3057,5	3247,8	3253,8	**3186,4**	3296,3	3357,8	3314,3	**3336,1**	3131,1	3080,1	3045,8	**3085,6**	**3180,4**
ÖöF0	230,1	256,3	173,8	**220,1**	228,0	304,6	222,1	**251,6**	181,8	277,3	182,7	**213,9**	170,9	214,7	159,1	**181,6**	211,7	320,9	197,3	**243,3**	206,2	266,2	185,0	**219,1**	249,6	341,7	235,5	**275,6**	210,9	232,4	193,1	**212,1**	**227,2**
ÖöF1	510,5	564,4	525,5	**533,5**	623,7	663,2	658,0	**648,3**	548,1	582,3	480,3	**536,9**	539,8	563,0	576,9	**559,9**	564,0	653,5	616,7	**611,4**	478,8	534,8	508,8	**507,5**	705,9	705,9	639,7	**683,8**	435,0	432,6	425,3	**430,9**	**564,0**
ÖöF2	1827,0	1789,2	1742,6	**1786,3**	1573,1	1534,0	1538,1	**1548,4**	1630,7	1544,8	1535,3	**1570,3**	1563,9	1555,1	1545,9	**1555,0**	1565,1	1649,0	1515,8	**1576,6**	1660,0	1699,0	1599,2	**1652,7**	1738,7	1818,4	1733,6	**1763,5**	1695,5	1675,1	1637,5	**1669,3**	**1640,3**
ÖöF3	2729,0	2765,5	2715,2	**2736,6**	2700,0	2698,4	2703,2	**2700,5**	2799,6	2897,9	2784,2	**2827,2**	2910,9	2837,8	2869,4	**2872,7**	2969,5	3183,5	3042,9	**3065,3**	2784,2	2825,2	2755,9	**2788,4**	2984,9	3049,4	3021,4	**3018,5**	2726,7	2728,4	2633,7	**2696,2**	**2838,2**
UuF0	207,7	277,7	203,3	**229,6**	244,4	301,8	212,6	**252,9**	255,0	267,8	214,8	**245,9**	172,8	231,5	173,6	**192,6**	215,5	329,2	211,6	**252,1**	201,6	232,4	186,4	**206,8**	252,1	345,9	252,5	**283,5**	219,9	244,8	196,3	**220,3**	**235,5**
UuF1	393,1	436,6	384,8	**404,8**	372,1	382,8	427,8	**394,2**	441,7	477,3	396,6	**438,5**	387,9	413,0	402,5	**401,1**	405,1	484,3	435,8	**441,7**	364,8	393,6	464,2	**407,5**	533,6	678,2	519,2	**577,0**	351,7	372,5	383,6	**369,3**	**429,3**
UuF2	803,4	957,2	918,7	**893,1**	985,6	1226,8	993,8	**1068,7**	950,0	959,9	1027,8	**979,2**	982,2	1030,2	1037,1	**1016,5**	977,5	1013,0	934,1	**974,9**	924,7	956,6	1299,7	**1060,3**	979,6	1030,2	945,8	**985,2**	1029,2	1184,9	973,1	**1062,4**	**1005,0**
UuF3	3076,0	3068,4	2968,8	**3037,7**	3232,6	3289,0	3079,6	**3200,4**	3033,9	3164,2	2968,5	**3055,5**	3105,1	3075,2	3078,3	**3086,2**	2971,6	3257,4	3167,1	**3132,0**	3127,3	3197,2	3232,2	**3185,6**	3238,0	3323,2	3254,6	**3271,9**	2916,0	3108,3	2929,0	**2984,4**	**3119,2**
ÜüF0	214,9	293,7	198,9	**235,8**	228,9	306,8	211,7	**249,1**	252,6	276,7	209,7	**246,3**	193,1	242,8	178,6	**204,8**	235,9	335,0	217,8	**262,9**	197,1	225,8	188,5	**203,8**	261,1	363,8	224,9	**283,2**	217,3	232,9	196,4	**215,5**	**237,7**
ÜüF1	353,4	363,0	373,7	**363,4**	409,9	400,2	431,3	**413,8**	411,8	448,4	399,4	**419,9**	380,0	396,8	416,1	**397,6**	380,0	476,2	464,6	**440,3**	326,0	343,7	367,1	**345,6**	520,4	704,5	465,9	**563,6**	350,5	389,1	359,2	**366,2**	**413,8**
ÜüF2	2049,2	1972,1	1879,6	**1967,0**	1808,9	1759,0	1696,2	**1754,7**	1827,4	1771,1	1790,2	**1796,2**	1809,4	1739,2	1720,4	**1756,3**	1813,0	1798,3	1806,1	**1805,8**	1971,3	1930,6	1978,8	**1960,2**	2049,3	2014,3	1917,1	**1993,5**	1964,1	2022,3	1886,7	**1957,7**	**1873,9**
ÜüF3	2582,5	2592,4	2486,1	**2553,7**	2624,1	2652,7	2636,1	**2637,6**	2649,9	2684,6	2652,9	**2662,5**	2709,2	2606,6	2722,2	**2679,3**	2667,5	2811,2	2897,0	**2791,9**	2622,1	2687,9	2692,8	**2667,6**	2866,9	2968,9	2900,0	**2911,9**	2558,1	2721,5	2483,3	**2587,6**	**2686,5**

EK-67: Ünsüzlerin Telaffuz Zorluğuna İlişkin Öğrenci ve Öğretici Algılarının Karşılaştırılmalı Tablosu

	Çok Kolay		Kolay		Orta		Zor		Çok Zor	
Ünsüzler	Öğrenci %	Öğretici %	Öğrenci %	Öğretici %	Öğrenci %	Öğretici %	Öğrenci %	Öğretici %	Öğrenci %	Öğretici %
"Bb"	69,6	30,0	26,9	35,0	3,3	30,0	0,2	5,0	0,0	0,0
"Cc"	64,1	20,0	28,2	50,0	5,7	25,0	1,8	5,0	0,2	0,0
"Çç"	59,0	0,0	26,5	35,0	10,8	30,0	2,9	25,0	0,8	10,0
"Dd"	71,4	30,0	27,1	60,0	1,6	10,0	0,0	0,0	0,0	0,0
"Ff"	70,0	25,0	26,1	40,0	3,9	35,0	0,0	0,0	0,0	0,0
"Gg"	66,3	10,0	27,6	60,0	4,9	10,0	1,2	20,0	0,0	0,0
"Ğğ"	33,3	0,0	28,6	0,0	19,6	25,0	15,5	50,0	2,9	25,0
"Hh"	66,1	5,0	28,0	30,0	4,5	20,0	1,0	30,0	0,4	15,0
"Jj"	59,6	0,0	27,3	0,0	9,4	45,0	3,5	20,0	0,2	15,0
"Kk"	71,6	35,0	26,1	55,0	2,2	10,0	0,2	0,0	0,0	0,0
"Ll"	71,4	30,0	26,3	60,0	2,4	10,0	0,0	0,0	0,0	0,0
"Mm"	72,9	50,0	25,5	40,0	1,6	10,0	0,0	0,0	0,0	0,0
"Nn"	73,1	15,0	24,9	40,0	2,0	45,0	0,0	0,0	0,0	0,0
"Pp"	64,5	5,0	25,3	20,0	6,7	40,0	2,5	25,0	1,0	10,0
"Rr"	71,2	20,0	25,3	40,0	2,9	35,0	0,2	5,0	0,4	0,0
"Ss"	72,4	25,0	25,3	55,0	2,0	20,0	0,4	0,0	0,0	0,0
"Şş"	63,3	20,0	27,5	15,0	7,1	30,0	2,0	25,0	0,2	10,0
"Tt"	72,2	25,0	25,9	55,0	1,8	20,0	0,2	0,0	0,0	0,0
"Vv"	64,3	20,0	27,3	60,0	7,1	15,0	1,2	5,0	0,2	0,0
"Yy"	67,6	40,0	26,3	55,0	5,5	5,0	0,6	0,0	0,0	0,0
"Zz"	71,8	35,0	23,9	45,0	2,9	15,0	1,2	5,0	0,2	0,0
Genel olarak ünsüzler	48,8	5,0	39,6	40,0	11,0	45,0	0,6	10,0	0,0	0,0

EK-68: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığını Düşündükleri Ünsüzlerin Sıralama Tablosu

(N: 28) ***Ünsüz***	***Var***	***%***	***Yok***	***%***
/ğ/	3	10,7	25	**89,3**
/j/	18	64,3	10	35,7
/ç/	20	71,4	8	28,6
/p/	21	75	7	25
/v/	21	75	7	25
/y/	23	82,1	5	17,9
/c/	24	85,7	4	14,3
/g/	24	85,7	4	14,3
/z/	25	89,3	3	10,7
/f/	26	92,9	2	7,1
/ş/	26	92,9	2	7,1
/n/	27	96,4	1	3,6
/b/	28	100	0	0
/d/	28	100	0	0
/h/	28	100	0	0
/k/	28	100	0	0
/l/	28	100	0	0
/m/	28	100	0	0
/r/	28	100	0	0
/s/	28	100	0	0
/t/	28	100	0	0

EK-69: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan ve Erkek Öğrencilerin "Türkçe Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi" Anketi Maddelerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Verilerin Karşılaştırmalı Ortalama Tablosu

Telaffuza İlişkin Tutum ve İlgi Anketi Maddeleri	Bayan Grupları	Bayan Ort.	Genel Ort.	Erkek Ort.	Erkek Grupları
Telaffuz, konuşma için önemlidir.	Deney Bayan Grubu	4,80	**4,57**	4,33	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,33	**4,42**	4,50	Kontrol Erkek Grubu
Benim için telaffuz önemlidir.	Deney Bayan Grubu	5,00	**4,67**	4,33	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,50	**4,38**	4,25	Kontrol Erkek Grubu
Benim için telaffuzu öğrenmek zordur.	Deney Bayan Grubu	2,60	**2,58**	2,56	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	3,83	**3,42**	3,00	Kontrol Erkek Grubu
En iyi telaffuzu sınıfta öğrenebilirim.	Deney Bayan Grubu	3,20	**3,55**	3,89	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	3,33	**3,61**	3,88	Kontrol Erkek Grubu
Telaffuzu kendi kendime öğrenebilirim.	Deney Bayan Grubu	2,60	**2,69**	2,78	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	2,83	**2,67**	2,50	Kontrol Erkek Grubu
Yeterince çalışırsam bir Türk gibi telaffuz edebilirim.	Deney Bayan Grubu	3,60	**3,75**	3,89	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	3,83	**3,79**	3,75	Kontrol Erkek Grubu
Telaffuzumu geliştirmek isterim.	Deney Bayan Grubu	5,00	**4,72**	4,44	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,83	**4,86**	4,88	Kontrol Erkek Grubu
Türkçeyi ana dilim gibi konuşmak isterim.	Deney Bayan Grubu	5,00	**4,72**	4,44	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,50	**4,57**	4,63	Kontrol Erkek Grubu
Hocamın, telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim.	Deney Bayan Grubu	4,00	**3,89**	3,78	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,17	**3,96**	3,75	Kontrol Erkek Grubu
Sınıf arkadaşlarımın telaffuz hatalarımı düzeltmesini isterim.	Deney Bayan Grubu	3,80	**3,46**	3,11	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	2,83	**2,86**	2,88	Kontrol Erkek Grubu

Telaffuzumu geliştirmeye çalışırım.	Deney Bayan Grubu	4,40	**4,04**	3,67	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	3,67	**3,96**	4,25	Kontrol Erkek Grubu
Telaffuzumu geliştirmek için ders dışında yeterli vakit ayırırım.	Deney Bayan Grubu	2,60	**2,8**	3,00	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	2,33	**2,67**	3,00	Kontrol Erkek Grubu
Telaffuzumuzu geliştirmek için kitabımızda yeterli alıştırmalar vardır.	Deney Bayan Grubu	2,80	**2,79**	2,78	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	2,00	**2,25**	2,50	Kontrol Erkek Grubu
Hocamız telaffuzumuzu geliştirmek için derste özel zaman ayırır.	Deney Bayan Grubu	3,00	**2,84**	2,67	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	3,33	**3,36**	3,38	Kontrol Erkek Grubu
Hocam telaffuz hatalarımı düzeltir.	Deney Bayan Grubu	4,60	**4,19**	3,78	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	3,00	**3,44**	3,88	Kontrol Erkek Grubu
Sınıfta arkadaşlarımın telaffuz hatalarını düzeltirim.	Deney Bayan Grubu	2,00	**2,45**	2,89	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	2,50	**3**	3,50	Kontrol Erkek Grubu
İnsanlar bana "Türkçeyi güzel konuşuyorsun" derse motive olurum.	Deney Bayan Grubu	4,40	**4,2**	4,00	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	3,83	**4,17**	4,50	Kontrol Erkek Grubu
Telaffuz hatası yapmaktan korkarım.	Deney Bayan Grubu	3,60	**2,97**	2,33	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	2,50	**2,75**	3,00	Kontrol Erkek Grubu
Telaffuz hatası yaptığımda üzülürüm.	Deney Bayan Grubu	3,60	**3,02**	2,44	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	2,83	**2,86**	2,88	Kontrol Erkek Grubu
Telaffuz hatası yapmaktan korktuğum için az konuşurum.	Deney Bayan Grubu	2,80	**2,29**	1,78	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	2,33	**2,61**	2,88	Kontrol Erkek Grubu

EK-70: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan ve Erkek Öğrencilerin "Telaffuzu Geliştirme Kaynakları" Anketi Maddelerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Verilerin Karşılaştırmalı Ortalama Tablosu

Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi Maddeleri	Bayan Grupları	Bayan Ort.	Genel Ort.	Erkek Ort.	Erkek Grupları
Ders öğretmeni	Deney Bayan Grubu	4,60	**4,52**	4,44	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,17	**4,4**	4,63	Kontrol Erkek Grubu
Sınıf arkadaşları	Deney Bayan Grubu	3,60	**3,14**	2,67	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	2,83	**3,04**	3,25	Kontrol Erkek Grubu
Türk arkadaşlar	Deney Bayan Grubu	3,20	**3,32**	3,44	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,00	**3,44**	2,88	Kontrol Erkek Grubu
Sokaktaki insanlar	Deney Bayan Grubu	2,80	**2,79**	2,78	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	2,17	**2,46**	2,75	Kontrol Erkek Grubu
Ders kitabı CD'si	Deney Bayan Grubu	2,20	**2,27**	2,33	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	2,83	**2,73**	2,63	Kontrol Erkek Grubu
Türkçe şarkılar	Deney Bayan Grubu	4,00	**3,5**	3,00	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	3,67	**3,65**	3,63	Kontrol Erkek Grubu
Türkçe filmler	Deney Bayan Grubu	4,00	**3,84**	3,67	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	3,83	**3,92**	4,00	Kontrol Erkek Grubu
Türkçe diziler	Deney Bayan Grubu	4,60	**4,36**	4,11	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	3,83	**3,92**	4,00	Kontrol Erkek Grubu
Türkçe TV haberleri	Deney Bayan Grubu	3,20	**2,6**	2,00	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	2,83	**3,23**	3,63	Kontrol Erkek Grubu
Türkçe sesli kitaplar	Deney Bayan Grubu	2,80	**2,12**	1,44	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	1,67	**1,84**	2,00	Kontrol Erkek Grubu

TDK Sesli Türkçe Sözlük (çevrim içi) (http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_seslissozluk&view=seslissozluk)	Deney Bayan Grubu	2,00	**1,61**	1,22	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	1,17	**1,59**	2,00	Kontrol Erkek Grubu
TRT Telaffuz Sözlüğü (çevrim içi) (http://trttelaffuz.com/sozlukler)	Deney Bayan Grubu	1,60	**1,58**	1,56	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	1,33	**1,42**	1,50	Kontrol Erkek Grubu
FORVO: Telaffuz Kılavuzu (çevrim içi) https://tr.forvo.com/	Deney Bayan Grubu	1,80	**1,4**	1,00	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	1,17	**1,28**	1,38	Kontrol Erkek Grubu
Diğer	Deney Bayan Grubu	1,00	**1,11**	1,22	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	1,00	**1,19**	1,38	Kontrol Erkek Grubu

EK-71: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Bayan ve Erkek Öğrencilerin "Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı" Anketi Maddelerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Verilerin Karşılaştırmalı Ortalama Tablosu

Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi Maddeleri	**Bayan Grupları**	**Bayan Ort.**	**Genel Ort.**	**Erkek Ort.**	**Erkek Grupları**
Sizin ana diliniz ne kadar zor?	Deney Bayan Grubu	1,80	**2,07**	2,33	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	2,33	**2,42**	2,50	Kontrol Erkek Grubu
Genel olarak yabancı dil öğrenmek ne kadar zor?	Deney Bayan Grubu	2,60	**2,64**	2,67	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	2,83	**2,67**	2,50	Kontrol Erkek Grubu
Türkçe öğrenmek ne kadar zor?	Deney Bayan Grubu	3,00	**2,95**	2,89	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	2,83	**2,98**	3,13	Kontrol Erkek Grubu
Aşağıdaki Türkçe ünlülerin telaffuzu sizce ne kadar zor?					
"Aa"	Deney Bayan Grubu	4,40	**4,70**	5,00	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,83	**4,86**	4,88	Kontrol Erkek Grubu
"Ee"	Deney Bayan Grubu	4,20	**4,38**	4,56	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,83	**4,79**	4,75	Kontrol Erkek Grubu

"Iı"	Deney Bayan Grubu	3,80	**3,46**	3,11	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	2,67	**3,15**	3,63	Kontrol Erkek Grubu
"İi"	Deney Bayan Grubu	4,40	**4,42**	4,44	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,71**	4,75	Kontrol Erkek Grubu
"Oo"	Deney Bayan Grubu	4,00	**4,45**	4,89	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,65**	4,63	Kontrol Erkek Grubu
"Öö"	Deney Bayan Grubu	3,60	**2,97**	2,33	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	2,50	**2,57**	2,63	Kontrol Erkek Grubu
"Uu"	Deney Bayan Grubu	3,80	**3,96**	4,11	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,78**	4,88	Kontrol Erkek Grubu
"Üü"	Deney Bayan Grubu	3,40	**3,04**	2,67	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	3,00	**3,00**	3,00	Kontrol Erkek Grubu
Genel olarak Türkçedeki seslilerin (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) telaffuzu size göre ne kadar zor?	Deney Bayan Grubu	3,60	**3,30**	3,00	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	2,83	**3,17**	3,50	Kontrol Erkek Grubu
Aşağıdaki Türkçe ünsüzlerin telaffuzu sizce ne kadar zor?					
"Bb"	Deney Bayan Grubu	4,60	**4,80**	5,00	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,71**	4,75	Kontrol Erkek Grubu
"Cc"	Deney Bayan Grubu	4,60	**4,69**	4,78	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,21**	3,75	Kontrol Erkek Grubu
"Çç"	Deney Bayan Grubu	4,60	**4,64**	4,67	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,65**	4,63	Kontrol Erkek Grubu
"Dd"	Deney Bayan Grubu	4,80	**4,85**	4,89	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,71**	4,75	Kontrol Erkek Grubu
"Ff"	Deney Bayan Grubu	4,60	**4,8**	5,00	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,33	**4,54**	4,75	Kontrol Erkek Grubu
"Gg"	Deney Bayan Grubu	4,80	**4,85**	4,89	Deney Erkek Grubu

	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,59**	4,50	Kontrol Erkek Grubu
"Ğğ"	Deney Bayan Grubu	4,20	**4,27**	4,33	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	3,83	**4,29**	4,75	Kontrol Erkek Grubu
"Hh"	Deney Bayan Grubu	4,80	**4,74**	4,67	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,71**	4,75	Kontrol Erkek Grubu
"Jj"	Deney Bayan Grubu	4,40	**4,48**	4,56	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,21**	3,75	Kontrol Erkek Grubu
"Kk"	Deney Bayan Grubu	4,60	**4,80**	5,00	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,65**	4,63	Kontrol Erkek Grubu
"Ll"	Deney Bayan Grubu	4,80	**4,79**	4,78	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,71**	4,75	Kontrol Erkek Grubu
"Mm"	Deney Bayan Grubu	4,80	**4,85**	4,89	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,71**	4,75	Kontrol Erkek Grubu
"Nn"	Deney Bayan Grubu	4,80	**4,85**	4,89	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,71**	4,75	Kontrol Erkek Grubu
"Pp"	Deney Bayan Grubu	4,20	**4,60**	5,00	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,00	**4,38**	4,75	Kontrol Erkek Grubu
"Rr"	Deney Bayan Grubu	4,60	**4,69**	4,78	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,71**	4,75	Kontrol Erkek Grubu
"Ss"	Deney Bayan Grubu	4,80	**4,90**	5,00	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,71**	4,75	Kontrol Erkek Grubu
"Şş"	Deney Bayan Grubu	4,60	**4,69**	4,78	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,59**	4,50	Kontrol Erkek Grubu
"Tt"	Deney Bayan Grubu	4,80	**4,90**	5,00	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,71**	4,75	Kontrol Erkek Grubu
"Vv"	Deney Bayan Grubu	4,40	**4,70**	5,00	Deney Erkek Grubu

	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,71**	4,75	Kontrol Erkek Grubu
"Yy"	Deney Bayan Grubu	4,80	**4,62**	4,44	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,71**	4,75	Kontrol Erkek Grubu
"Zz"	Deney Bayan Grubu	4,80	**4,90**	5,00	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,67	**4,28**	3,88	Kontrol Erkek Grubu
Genel olarak Türkçedeki sessizlerin (b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z) telaffuzu size göre ne kadar zor?	Deney Bayan Grubu	4,40	**4,59**	4,78	Deney Erkek Grubu
	Kontrol Bayan Grubu	4,50	**4,44**	4,38	Kontrol Erkek Grubu

EK-72: Çalışma Grubundaki Öğrenci ve Öğreticilerin Türkçedeki Ünsüzlerin Zorluk Algısına İlişkin Görüşlerine Ait Puanların Ortalama Tablosu

Ünsüz	Ortalama Puan	Ortalama Görüş
/ğ/	2,87	Orta
/j/	3,57	
/ç/	3,65	
/p/	3,68	
/h/	3,69	
/ş/	3,81	
/g/	4,10	
/c/	4,20	Kolay
/r/	4,21	
/v/	4,25	
/b/	4,28	
/f/	4,28	
/s/	4,37	
/t/	4,37	
/z/	4,38	
/l/	4,44	
/d/	4,45	
/k/	4,47	
/y/	4,48	
/n/	4,51	Çok Kolay
/m/	4,56	

EK-73a: Araştırma İzni-1

KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Araştırma İzin Dilekçe Formu

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ahmet Koçak
	Numarası	138107013012
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı
	Programı	Yüksek Lisans ☐ Doktora ☒
	Öğrenciye Ulaşılabilecek Telefon Numaraları	0505 3843798

Tezin Konusu: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TELAFFUZ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI VE ÜNLÜLERİN TELAFFUZ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YENİ BİR TEKNİK

Araştırmanın Konusu: Uygulanacak ölçme araçları (anketler ve yapılandırılmış görüşme formu) ile Türkçe öğrenen yabancıların telaffuza ilişkin tutum ve ilgileri, telaffuzu geliştirme kaynakları, dil öğrenme ve Türkçe seslerin zorluk algısı ile ana dillerinde bulunmayan seslere ilişkin öğrenci ve öğretici görüşlerini tespit etmek ayrıca ön test ve son test olarak öğrenci ve öğreticilerden alınan ses kayıtları ile deneysel çalışmada uygulanan tekniğin telaffuz gelişiminde etkili olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmanın yapılacağı Kurum veya Kişiler:
Selçuk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (SÜ-TÖMER) öğrencileri ve öğretim görevlileri (2017-2018 ve 2018-2019 öğretim yılları)

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Abdurrahman ÖZKAN

Uygundur.
Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Abdurrahman ÖZKAN

Sayı:	**Tarih:**

Eki:
1 Adet Uygulama/Araştırma Formu
1 Adet Tez Önerisi

Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak 42090
Meram Yeni Yol /Meram/KONYA
Tel: 0 332 201 00 60 Faks: 0 332 201 0065 www.konya.edu.tr E-Posta: sosbil@konya.edu.tr

EK-73b: Araştırma İzni-2

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE
ARAŞTIRMA MERKEZİ

Sayı : 69240586/79 19.02.2018
Konu : Araştırma Anketleri ve Deneysel Çalışmalar

Sayın, Ahmet KOÇAK

İLGİ: 19.02.2018 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçenize istinaden; "*YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TELAFFUZ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI VE ÜNLÜLERİN TELAFFUZ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YENİ BİR TEKNİK*" adlı doktora çalışmanızda Türkçe ünlü değerlerine ölçüt olmak üzere ünlü formant frekans değerlerini tespit amacıyla Müdürlüğümüzdeki öğrenci ve okutmanlardan ses kaydı almanız ve yabancı öğrencilerin Türkçe telaffuz başarısı ile çeşitli etmenlerin alakasını araştırmayı amaçlayan anketleri uygulamanız Müdürlüğümüz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. Ufuk Deniz AŞCI
SÜ Tömer Müdürü

Adres: SÜ Alaeddin Keykubat Kampüsü Akademi Mh. Yeni İstanbul Cd. No:259 Kt:1 Selçuklu/Konya
Telefon : +90 332 223 31 20
Telefon/Faks : +90 332 241 00 84

EK-74 (CD): Araştırmada Kullanılan Telaffuz Kayıtları ve Deney Grubuna Uygulanan "Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği" Materyallerini İçeren Yoğun Disk

ÖZGEÇMİŞ

KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ KONYA SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Adı Soyadı:	**Ahmet KOÇAK** (ORCID: 0000-0002-7295-3236)
Doğum Yeri:	**Ereğli (Konya)**
Doğum Tarihi:	**07.10.1975**
Medeni Durumu:	**Evli**

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	**Sümer İlkokulu**	-	**Ereğli/KONYA**	**1986**
Ortaöğretim	**İvriz Öğretmen Ortaokulu**	-	**Ereğli/KONYA**	**1989**
Lise	**İvriz Anadolu Öğretmen Lisesi**	**Edebiyat**	**Ereğli/KONYA**	**1993**
Lisans	**Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi**	**Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği**	**Göztepe/İSTANBUL**	**1998**
Yüksek Lisans	**Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü**	**Türk Dili**	**Göztepe/İSTANBUL**	**2006**

İş Deneyimi:	• Konya/Selçuklu, Selçuk Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, **Öğretim Görevlisi** (25/02/**2015**- **…**) • Konya/Ereğli, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, **Öğretim Görevlisi** (08/10/**2014**-23/01/**2015**) • Konya/Meram, Gödene Toki Ortaokulu, **Türkçe Öğretmeni** (28/08/**2012**-25/02/**2015**) • Ürdün/Amman, Yunus Emre Türk Kültür Merkezi, **Türkçe Okutmanı** (**2011**-**2012**) • Ürdün/Amman, Türk Kültür Merkezi, **Türkçe Okutmanı** (**2010**-**2011**) • Jordan/Amman, The University of Jordan, **Turkish Lecturer** (19/10/**2009**-27/08/**2012**) • Konya/Ereğli, Şehit Kamil Atalay İlköğretim Okulu, **Türkçe Öğretmeni** (22/06/**2004**-19/10/**2009**) • İstanbul/Bostancı, Leman Kaya İlköğretim Okulu, **Türkçe Öğretmeni** (01/08/**2003**-16/06/**2004**) • Diyarbakır/Devegeçidi, Orgeneral Fazıl Bilge Kışlası, **Piyade Takım Komutanı** (31/07/**2002**-31/07/**2003**) • İstanbul/Bostancı, Leman Kaya İlköğretim Okulu, **Türkçe Öğretmeni** (01/07/**2002**-31/07/**2002**) • İstanbul/Bostancı, Leman Kaya İlköğretim Okulu, **Müdür Yardımcısı** (11/04/**2000**- 01/07/**2002**) • İstanbul/Bostancı, Leman Kaya İlköğretim Okulu, **Türkçe Öğretmeni** (30/12/**1999**- 11/04/**2000**) • İstanbul/Küçükçekmece, Kayabaşı İlköğretim Okulu, **Türkçe Öğretmeni** (13/10/**1998**-30/12/**1999**)
İlgi Alanları:	**Türkçe Öğretimi, Dil, Edebiyat, Tiyatro, Sosyolengüistik**
Aldığı Ödüller:	• Teşekkür Belgesi **(MEB** Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi, **Mayıs 2017**) • Teşekkür Belgesi (**MEB, Tarih:** 02.06.2009 **Sayı:** 1982) • Teşekkür Belgesi (**MEB, Tarih:** 23.06.2008 **Sayı:** 1909) • Aylıkla Ödüllendirme (**MEB, Tarih:** 05.11.2007 **Sayı:** 69766) • Teşekkür Belgesi (**MEB, Tarih:** 02.07.2007 **Sayı:** 1548) • Teşekkür Belgesi (**MEB, Tarih:** 25.06.2002 **Sayı:** 10220)
Tel:	
Adres:	**Alaaddin Keykubat Yerleşkesi, Selçuk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (SÜ-TÖMER) Selçuklu/KONYA**

Eklemek istediğiniz hususlar	**Çalışmalar** **<u>Basılı Eserler</u>** • **Küskün** (Ve Edebiyat Yayınları/Ekim–2006): 1996–2006 yılları arasında *"Aykırı, A-çağ, Müsvedde Gibi, Başka Yol"* dergilerinde yayımlanan yazılarının derlendiği kitap. • **Leyla ile Mecnun -*Fuzulî*-** (Ve Edebiyat Yayınları/Mayıs–2009, 2. Baskı Temmuz/2012)**:** Fuzuli'nin *"Leyla vü Mecnun"* adlı eserinin günümüz Türkçesine manzum çevirisi. • **Mum Kitabı / Editör: Emine GÜRSOY NASKALİ** (Kitabevi/2015): Kitapta bölüm yazarlığı. (*Tanrı'ya Götüren Yol: Mum Yakma,* s. 211-242) • **YENİSEY Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitabı (C+ Kuru) / Editörler: Mensure AŞCI, Fatih Numan KÜÇÜKBALLI** (Palet Yayınları/Kasım 2019): Kitapta metin yazarlığı. **<u>Akademik Çalışmalar</u>** • **Leyla ile Mecnun -*Hakiri*- Giriş-İnceleme-Metin-Dizin-Tıpkıbasım** (Yüksek Lisans Tezi), 2006: "Leyla ile Mecnun" mesnevisinin Azerbaycan sahasında bilinen ilk örneği, *"Tebrizli Hakiri"* mahlasıyla tanınan Azerbaycan Türklerinden Şehabeddin Ahmed'in yazdığı manzum eser. • **Hayatın Ölümden Sonra Uçuşa Tebdili** (Makale): Acta Turcica -Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi-, *"Kültürümüzde Tebdil-i Kıyafet",* Temmuz-2012 • **Türklerde "Göksel Defin Töreni"nin İzleri** (Tam Metni Yayımlanmış Sözlü Bildiri): 1st International Conference on Studies in Turkology, ICOSTURK 2016-Barcelona (**Proceedings Book / Editör: Ufuk Deniz AŞCI,** Palet Yayınları, Aralık 2016)