



## **Turkish Studies**

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 12/28, p. 593-634

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12437>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

---

### *Article Info/Makale Bilgisi*

✍ **Referees/Hakemler:** Doç. Dr. Mesut GÜN –  
Yrd. Doç. Dr. Mesut BULUT

---

*This article was checked by iThenticate.*

## **YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİ: SESLETİME YÖNELİK BİR UYGULAMA VE ETKİNLİK ÖNERİSİ**

*Ceren ÖZMEN\*\* - Esra GÜVEN\*\*\* - Zeynep Selin DÜNER\*\*\*\**

### **ÖZET**

Yabancı dil öğretiminde dört temel beceriden biri olan konuşma, öğrencilerin geliştirmekte en zorlandıkları beceridir. 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. Bu eksiklik, ancak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bu konudaki sorunları belirlenerek giderilebilir düşüncesi çalışmanın çıkış noktası olmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesletime yönelik olarak hazırlanan bu makalede, Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe derslerine katılan öğrencilerin Türkçedeki ünlülerin sesletimine ilişkin görüşleri ve bu seslerin sesletimiyle ilgili sorunlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda iki bölümden oluşan bir sormaca hazırlanmıştır. Sormacanın birinci bölümünde öğrencilerin Türkçe sesletime ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemek, ikinci bölümünde ise Türkçe derslerinde sesletimi geliştirmek için kullanılan araç-gereç, yöntem ve kapsamla ilgili öğrencilerin düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu sormaca, çeşitli ülkelerden gelen A1 düzeyindeki 30 öğrenciye uygulanmıştır. Ardından aynı grup içindeki 18 Afrikalı öğrencinin tarafımızca hazırlanan metin ve tümceleri okumaları sağlanarak sesleri, onlardan izin alınarak kaydedilmiştir. Ses kayıtları incelenerek ünlülerin sesletiminde karşılaşılan sorunlu noktalar/yapılan hatalar değerlendirilmiştir. Buna göre özellikle son seslemde yer alan /a/, /e/ ve

---

\*\* Hacettepe Üniversitesi Doktora Öğrencisi, El-mek: cerenberber@gmail.com

\*\*\* Okt. Çukurova Üniversitesi TÖMER, El-mek: esraguven0@gmail.com

\*\*\*\* Okt. Bursa Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, El-mek: selindurer@gmail.com

/u/ seslerinde ve zayıf bir ses olan /ı/ sesinde sorun yaşandığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletimlerini geliştirebileceği düşünülen etkinlikler hazırlanmış ve çalışmanın sonunda bunlara yer verilmiştir.<sup>1</sup>

**Anahtar Kelimeler:** Yabancılara Türkçe öğretimi, konuşma becerisi, sesletim

## **SPEAKING SKILL IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A STUDY ON PRONUNCIATION AND SUGGESTIONS FOR IN-CLASS PRONUNCIATION ACTIVITIES<sup>2</sup>**

### **ABSTRACT**

Speaking, one of the four main skills in foreign language teaching, might sometimes be the most difficult one for some students to improve. It is observed that students from various language backgrounds who learn Turkish as a foreign language, particularly on level A, find pronunciation difficult. Therefore, it is of utmost importance that pronunciation sections are incorporated into the curriculum to improve speaking skills. However, although speaking activities such as role plays, storytelling and games are provided during teaching, there is a great lack of activities related to pronunciation. This deficiency can only be overcome by determining the problems of Turkish language learners, which is the starting point of this study.

The purpose of the study is to determine pronunciation problems of students learning Turkish as a foreign language at Çukurova University-Turkish Education, Application and Research Center (TOMER). In the light of the findings, it is aimed to introduce classroom activities so as to improve pronunciation skills. To that end, first of all a questionnaire was carried out to understand students' perceptions and feelings on (i) pronunciation in Turkish and (ii) materials, methods, tools and contents employed to improve pronunciation skills in Turkish. 30 A-level Turkish language learners from different countries took the questionnaire. Then, a subgroup of 18 African students were asked to read a text consisting of minimal pairs and their performances were recorded with the consent of the participants. The voice recordings were transcribed into phonetic alphabet and analyzed by the researchers. After determining the vowels that are problematic, classroom activities were prepared and introduced to the students in the final phase of the study.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

#### **Introduction**

Upon the rise of communicative approach, communication in foreign language teaching drew considerably more attention from the

<sup>1</sup> Prof. Dr. Ayten Genç'e bizi bu konuda çalışmaya yönlendirdiği için teşekkür ederiz.

<sup>2</sup> We are grateful for the guidance that Prof. Dr. Ayten Genç provided us.

educational stakeholders; thus, greater emphasis was attached to speaking skills. Yet, pronunciation skills did not receive enough importance. However, ironically, language learning starts with phonemes. First and foremost, learners should be able to pronounce the phonemes correctly to convey the message to interlocutors and, likewise, identify the phonemes to decode the message they receive. Otherwise, communication failure or misunderstanding would be unavoidable. That is why pronunciation in foreign language teaching should be given enough importance to pronounce the phonemes and words correctly for a smooth and proper communication. Moreover, this could only be done through in-class pronunciation activities if students learn the target language in their home countries or the phonemic system of the target language is a lot different from their own.

Speaking activities provide learners with opportunities to produce language in a controlled environment and safe atmosphere; therefore, they feel at ease to use the language. Furthermore, learners can get instant or delayed feedback on their production, which raises awareness on their weaknesses or strengths. Through feedback they receive, they take action to correct mispronunciation and enhance speaking skills. Additionally, that learners gain knowledge of phonemes having distinctive features is considered an important language outcome. In this respect, minimal pairs such as 'av, az, ak, aç, an, ad' should be used among the activities to enhance speaking skills.

Compared to English and French, it could be said that Turkish has a phonetic alphabet, which might differ due to the features of some characters and some phonemes coming together. Also, there are loanwords, which might cause trouble to learners whose first language has a different phonemic system than Turkish, which is why teaching pronunciation to learners should gain importance and should be included in textbooks as well as in curriculums of language classes.

### **Research Purpose**

Although there have been many studies on the pronunciation problems of learners of English, including Turkish learners (Demirezen, 2005; Şenel, 2006; Demirezen, 2007; Hişmanoğlu, 2007; Bayraktaroglu, 2008; Geylanioglu and Dikilitas, 2012), the field of teaching Turkish as a foreign language greatly lacks in identifying pronunciation problems of learners of Turkish and offering solutions to overcome these problems. At this very point, this study fills a fraction of the gap in the field. It focuses on the opinions of learners of Turkish on the Turkish pronunciation and problems that learners face on pronunciation of vowels, and finally suggests pronunciation activities to enhance their pronunciation of Turkish vowels.

### **Methodology**

#### **1. Research Sample**

Participants were chosen from the students enrolled in A1 level Turkish classes at TOMER in Çukurova University. Their ages range between 18 and 29. A total of 30 students from various countries participated in the first phase whereas only a subgroup of 18 African students, as constituting the majority among the participants, took part

---

### **Turkish Studies**

in the second phase of the study. Of the subgroup, 9 participants speak French, 6 Arabic, 3 English as their first language whereas 3 of them are from Sudan, 2 from Benin and Tunisia, 1 from Burkina Faso, Algeria, Djibouti, Gambia, Congo, Mali, Mauritania, Ruanda, and Uganda.

## **2. Research Model**

This study has two phases: an adapted questionnaire from the study of 'Pronunciation and Comprehension of Oral English as a Foreign Language Class: Key Aspects, Students' Perceptions and Proposals' by Marza (2014) and students' voice recordings. The questionnaire originally has three sections focusing on (i) students' perceptions and feelings (ii) materials methods, tools and contents employed and (iii) work needed, perceived relevance and improvement suggestions. Some of the items on the section (i) and (ii) were excluded from the current study since there was no direct connection between the content of those items and the focus of the research. As for the fact that the last section in the original work consists of open-ended questions and that the level of the participants of the current study (A1 level learners) was not appropriate for them to comprehend the items and respond, the last section was removed from the scope of the study.

The language of the questionnaire in the original study by Marza is English. However, with the intention of eliminating the high probability of students' miscomprehension, English and French translations were also provided together with Turkish. To that end, items were translated to Turkish and French by linguists and crosschecked through back-translation.

The questionnaire, consisting of 18 items in the first section and 28 in the second, was conducted with all participants at once. Participants rated the statements with 5 possible responses: strongly agree/ agree/ undecided/ disagree/ strongly disagree.

In the second phase of the study, a subgroup of 18 African students' performances on the pronunciation of minimal pairs were recorded and evaluated by the researchers to unveil the problematic vowel pronunciation. A short text covering minimal pairs prepared by the researchers were read by participants in an average of 1.5 minutes and their performances were recorded to be evaluated later.

## **3. Data Analysis**

### **• Questionnaire**

Although data were collected through 5-point Likert scale, to reach the big picture, responses were categorized into 3 groups agree/ undecided / disagree. Data were analyzed by constructing percent distribution of responses into each category.

### **• Students' Recordings**

That a clear majority of 30 participants agreed vowel pronunciation was much harder than consonants determined the scope of this study: vowels.

Following the questionnaire, 18 African students' pronunciations were recorded to analyze their use of vowels. The recordings were

analyzed and evaluated by the three researchers and then transcribed. The transcriptions were written in International Phonological Alphabet (IPA) in order to present the right and the wrong pronunciations clearly. Then they were analyzed with reference to their positions in the words as being in initial, middle or final position.

#### 4. Results and Discussion

##### • Questionnaire

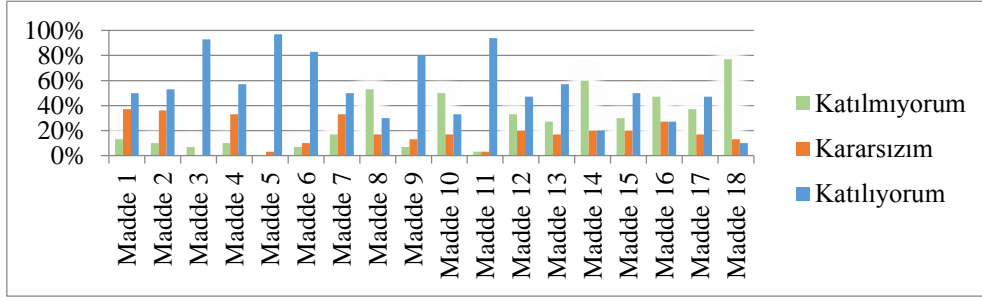


Figure 1: Students' perceptions and feelings on Turkish pronunciation

Figure 1 / Findings from the questionnaire reveals the fact that almost all participants (93%) agree that pronunciation is significant for communication and majority of the students would like to have native-like pronunciation. Nearly half of the subjects (47%) disagree that learning Turkish pronunciation is difficult and 60% claim they put enough effort to pronounce correctly. However, half of the participants state they are not pleased with their pronunciation. Majority agree that pronunciation is a language aspect to be learned through hard work. Thus, 77% disagree that they will never be pleased with their pronunciation.

28 items in the second part of the questionnaire uncover the students' perceptions and feelings on materials, methods, tools and contents employed.

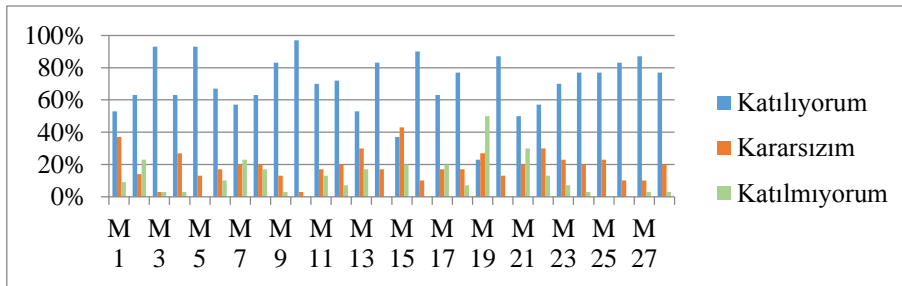


Figure 2: Students' perceptions and feelings on materials, methods, tools and contents employed to enhance pronunciation in Turkish classes

Findings indicate that students think learning word and sentence stress, correct mouth articulation and intonation in Turkish are challenging (64%, 63%, 53%, respectively) and it is important to have correct intonation, word and sentence stress, correct mouth articulation to improve Turkish pronunciation (72%, 83%, 90%, respectively). 93% state they find videos and audios beneficial to improve pronunciation

#### Turkish Studies

whereas pronunciation lists considered to be useful by 83%, songs by 63%, paper dictionaries by 57%. Another popular item agreed by 93% is on the importance of repetition and imitation on pronouncing well. They also state they find reading aloud exercises the most useful among other in-class activities (minimal pairs, writing, listening, and role-plays). Majority of the participants emphasize the more speaking opportunities in class they had, the fewer mistakes they would make. This is also supported by another item, which uncovers students' perceptions favoring students' active participation for comprehensible output.

Finally, analysis of item 18 and 20 reveals that most of the students believe that vowels (87%) and consonants (77%) have important role to enhance pronunciation; however, it is rather harder to learn vowels (87%) than consonants (73%).

- **Students' Recordings**

- **/a/ → [ɑ], [a]**

The vowel /a/ has two different types of pronunciation in Turkish: [ɑ] and [a]. From the analysis of students' recordings, the phoneme [ɑ] was observed to be mostly confused for [a] and [æ] in initial position. Analyzing the words with initial position [ɑ], researchers found that 68% of incidents were correctly pronounced (correct use: [ma:vI]; student use: [mavI], ma:vi/ [ma:vI], /mævi/ [mævI]). Almost all participants were observed to pronounce the mid-positioned [ɑ] correctly ([ʃɑʎ[kandÿ], [mIsaʎrdIy]); however, the rate of correct pronunciation drastically dropped to 41,5% when in final position (correct use: [ɔnʎay], [dɔkUzʎay] student use: [ɔnʎay], [ɔnʎa:]; [dɔkUzʎay], [dɔkUzʎa:], [dUksaʎay]). The findings also revealed that most participants mispronounced the phoneme [ɑ] as [a]. On the contrary, it was detected that students had relatively fewer problems in pronouncing vowel /a/ in one-syllable words.

- **/e/ → [e], [ɛ], [æ]**

With three types of pronunciation in Turkish, the vowel /e/ was generally pronounced as [e] in initial position, and frequently as [ɛ] in final and mid-positions. Students' recordings revealed 98,8% success was attained in correctly pronouncing the vowel /e/ in initial position, 96% in mid-position and 97% in one-syllable words. However, the success rate sharply decreased below 38% in the pronunciation of final position /e/ (correct use: [dɔertʎay], [bIrlʎay], [jIʎen]; student use: [dɔertʎey], [bIrlɛ:], [jeʎIn]).

- **/ɪ/ → [i]**

As a central vowel, the phoneme /ɪ/ does not have any variance in Turkish. Being unrounded back vowel, /ɪ/ was noticed to be one of the most problematic phonemes that participants faced in learning Turkish. The findings showed that 33% of the words with mid-position /ɪ/ (correct use: [ɑʎtIʎay], [ʃɑʎdIʎay], [kaʎʃtIʎay]; student use: [ɑʎtIʎay], [ʃɑʎdIʎa:], [kaʎʃtIʎa:]) and 64,8% with final positions (correct use: [ɑʎtInImI], [ɑʎʒIkmiʎI]; student use: [ɑʎtInImI], [ɑʎʒIkmiʎI]) were pronounced correctly. However, a great number of participants (76%) confused the phoneme [i] with [ɪ].

---

### Turkish Studies

**/i/ → [ɪ], [i]**

Unrounded front vowel /i/ has two variances: short-low (open) [ɪ] and long-high (closed) [i]. [i] is pronounced long and high (closed) in words where silent g [ğ] precedes the phoneme [i] such as *iğde* - /i:de/. The long and high (closed) variance of /i/ is not included in the study; however, it was recognized that some students used the long-high (closed) [i] incorrectly in pronunciation of some words (“*misafirdir*”, “*biz*” and “*yemeğim*”). Overall student pronunciation performances showed that 96% had no problem with /i/, though.

**/o/ → [ɔ], [o]**

Having two variances as short-low (open) and long-high (closed), /o/ is a rounded and back vowel. The findings show that students generally pronounced /o/ correctly. 98% success was attained from pronouncing the words with /o/ in initial position and 100% in one-syllable words. Analysis of the initial positioned /o/ reveal that participants confused the phoneme with /u/ (correct use: [dɔkUzlɑy]; student use: [dUkUzlɑy]).

**/ö/ → [œ], [ø]**

With two variances short-low (open) and long-high (closed), /ö/ is a rounded front vowel. Most of the words included in the study had short-low (open) /ö/, and the success rate was 69% in correct pronunciation of initial positioned /ö/. It appeared that almost all of those who mispronounced it confused it with the rounded back vowel /o/ as in /dörtler/ - [dɔrtley], /gozlu/ - [jɔzlU], /ondeki/ - [ɔndɛkl].

The only word with long-high (closed) /ö/ in the study is “*öğrenciler*” which was correctly pronounced by 67% of the participants. The analysis of the data yielded that others confused the long-high (closed) /ö/ with the long-high (closed) /o/.

Analysis on one-syllable words with the vowel /ö/ manifested that there occurred no problem with the pronunciation of /dört/ [dɛrt] whereas the success rate dropped for the word /ön/ [œn] which was confused as /un/ [Un], /ün/ [Yn] and /on/ [ɔn].

**/u/ → [U], [u]**

There are two variances of the rounded back vowel /u/ in Turkish; however, only the words, which contain short-low (open) /u/ [U], were included in the study. The data yielded that a high rate of success (93%) was attained from the pronunciation of /u/ in mid-position. A big proportion of the participants who mispronounced [U] confused it with the phoneme /û/, which does not exist in Turkish phonemic system. The non-existing phoneme /û/ in Turkish was pronounced by 94% instead of [U] in the initial position. This problem is believed to stem from the phoneme /l/ [l] that has two variances (correct use: [ɔlUp], [ɔkUttUlay]; student use: [ɔlUp], [ɔcUttUlay]).

**/ü/ → [Y], [y]**

As is the case with /u/, /ü/ has two variances, short-low (open) and long-high (closed). In this study, only the words which have short-low (open) [Y] were used. It was identified that the words [Y] is located in

the initial or middle position were correctly pronounced by 83% of the participants. Those who mispronounced it were observed to confuse the phoneme [Y] with [æ] and [U] (correct use: [dYrt]; student use: [dært], [dUrt]; [jɔzlU]). The rate of correct pronunciation of [Y] in final position was found to go down (61%). 27% of the participants appeared to mispronounce it as the non-existing phoneme /û/ whereas 11% confused it with the back vowel [U] (correct use: [jœzlY]; student use: [jɔzlY/U]).

## 5. Conclusion and Suggestions

As the smallest unit, which distinguishes meaning, phoneme should be attached considerable importance in communicative competence in language classes. Even though Common European Framework of References for Languages (CEFR) does not contain a section on pronunciation in A1 level, it emphasizes the importance of phonetic skills in some sections such as communicative language processes. Nevertheless, in teaching Turkish as a foreign language, it keeps falling behind other skills.

Several factors may cause phonetic skills to receive less attention and importance in Turkish teaching: time restriction, teacher incompetence on phonetic skills, textbook quality. At this point, this study aims at searching the pronunciation problems learners of Turkish suffer from and turn the attention of language teachers and textbook writers to the huge gap in the field. Although the current research only focuses on the vowels, a similar study on consonants will be of great use to overcome the probable problems that learners may face, to attract the attention of educational stakeholders to orthoepy in language teaching and thus include pronunciation exercises/activities in class and textbooks.

In the final section of the study will be presented some in-class activities to raise awareness on the importance of correct pronunciation and to provide students with opportunities to practice and enhance their pronunciation (please see section 4 for suggested in-class pronunciation activities with detailed instruction).

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, TTFL, speaking, pronunciation

## 1. Giriş

Yabancı dil öğretimi, insanların hedef dilde iletişim kurabilmesi amacıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört temel dil becerisine yönelik olarak yapılmaktadır. Yöntem sonrası dönemde iletişimin ön plana çıkmasıyla konuşma becerisine daha fazla önem verilmesine karşın sesletim çalışmaları aynı ilgiyi görmemiştir. Harmer (2001, s. 184) ve Scrivener (2005, s. 183) da yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında sesletim bölümlerinin bulunmasına karşın dil sınıflarında sesletim çalışmalarının yeterli ilgiyi görmemesi konusuna değinmiştir. Araştırmacılar bu konuyu İngilizce öğretmenlerinin öğretimde dil bilgisi ve sözcük gibi daha önemli konuların olduğunu düşünmeleri ve öğretmenlerin sesletim alanında kendilerini yeterli hissetmemelerine ve risk almak istememelerine bağlı olarak sınıf içinde sesletime ilişkin bilgiyi açık olarak vermekten kaçınmaları ile açıklamışlardır.



Aynı ana dili konuşan ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bireyler üzerine çok sayıda çalışma yapılmıştır. Ortaokul seviyesinde İngilizce öğrenen Suudi Araplarının İngilizce sesletiminde sıkça yaptıkları hataları ders gözlemi ve öğretmen anketleri ile araştıran ve Arapça ve İngilizcenin ses sistemini karşılaştıran çalışma bunlardan biridir (Hago ve Khan, 2015). Sesletim öğretiminin desteklendiği bu çalışmada yapılan araştırmanın sonucuna göre yanlış sesletimin en büyük nedeninin ana dilden yapılan aktarım olduğu belirtilmiştir; İngilizce öğretiminde İngilizce programlarına yabancı dilde sesletim farkındalığını kazandıracak çalışma ve etkinliklerin dâhil edilmesi önerilmiştir. Hago ve Khan (2015), öğrencilere anlamlı gelecek etkinliklerin oluşturulması ile sesletim çalışmalarının İngilizce derslerine dâhil edilebileceğini savunmuşlardır. Yabancı dilde üretim yaparken ağız, dil ve diş pozisyonlarının farkındalığını artıran sürekli tekrar etkinliklerinin ders planlarına dâhil edilmesi, öğrencilerin doğru sesletimi öğrenme sürecinde öğretmene bağımlılıklarını en aza indirgeyen ve öğrenci özerkliğini artıracak ses abecesinin öğretilmesi, öğrencilerin bu süreçte hedef dilin doğal konuşucularının dil üretimleriyle daha fazla karşılaşmalarını sağlayarak doğru sesletimin öğretilmesi için video ya da dinleme parçalarının sayısının artırılması, öğrencilerin hedef dilde radyo, film, dizi ve haber yayınlarını izlemelerinin teşvik edilmesi, öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilecekleri ve dilde üretim yapabilecekleri çeşitli etkinliklerin ders kapsamına alınması (canlandırma, metin okuma, kısa sunumlar, resim anlatımı, ders içi ya da dışı mülakat çalışmaları vb.) ile tekerleme ve şarkıların kullanılması yabancı dilde sesletimi güçlendirecek öneriler olarak sunulmuştur.

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin sesletimlerinin güçlendirilmesi ve öğrenme özerkliği kazandırılmasını amaçlayan bir başka çalışma dikte programları üzerine olmuştur (McCrocklin, 2014). İngilizce öğrenen altı Çinli ve bir Portekizli'ye uygulanan anket ve sonrasında mülakatlarla elde edilen veriler doğrultusunda daha çok öğretmen merkezli ve öğretmene bağımlı bir alan olan sesletimde öğrencilerin özerkliğini ve başarısını artıracak teknoloji merkezli üç haftalık bir sesletim çalıştay planlanmış ve uygulanmıştır. Her derste dinleme etkinliğinin ardından kontrollü ve yönlendirmeli üretim etkinliklerine yer verilmiş ve teknolojiye başvuruyla öğrenci özerkliği teşvik edilmiştir. 3 haftalık çalışma sonucunda öğrencilerden alınan dönütler, çalışmanın amacı olan sesletimi güçlendirmede öğrenci özerkliği sağlanmış ve odak noktası seslerde doğru sesletim gözle görülür bir şekilde artmıştır. Teknolojik destek alınan Otomatik Ses Tanıma ile sesletim çalışmaları yapan öğrenciler bunun yüz yüze çalışmadan daha faydalı olduğu bilgisini vermiş ve bundan sonraki dil öğrenme sürecinde güvenli ortam oluşturan, öğrenci özerkliğini artıran ve öğretmen merkezliliğini en aza indirgeyen bu teknolojiye faydalanmayı planladıklarını bildirmişlerdir.

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde dil bilgisi ve diğer becerilerin gölgesinde kalan sesletim, sınıf içinde öğretmenin sesletim çalışmalarına gereken zamanı ayırması ile üstesinden gelinecek bir sorundur. Ancak sesletimin anlam belirleyiciliği ve iletişimsel önemine rağmen sesletimle ilgili yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde henüz üzerinde hiç çalışma yapılmamış olması, ders kitaplarında yer bulamaması ve dolayısıyla dil öğretmenleri tarafından gereken önemi görmemesi oldukça şaşırtıcı bir gerçek olduğu gibi ivedilikle çözülmesi gereken bir sorundur. Türk öğrencilerin İngilizce sesletimde karşılaştığı sorunlara ve bunların çözüm önerilerine ilişkin olarak birçok çalışma bulunsun da (Demirezen, 2005; Şenel, 2006; Demirezen, 2007; Hişmanoğlu, 2007; Bayraktaroglu, 2008; Geylanioglu ve Dikilitaş, 2012), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında sesletime ilişkin çalışmalar oldukça sınırlıdır. Oysaki dil öğretimi seslerle başlar ve öğrencilerin hedef dilin seslerini tanıyabilmeleri önemlidir. Demirci de (2011, s. 360) uzmanların dil bilgisi kitaplarında dili çözümlenmeye sesten başladıklarını, ancak bu katmanı çözdükten sonra sırasıyla biçimsel, sözdizimsel ve anlamsal katmana geçtiklerini aktarmıştır. Bu nedenle öncelikle özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesi sırasında öğrencilerin sesleri ve sözcükleri tam ve doğru bir şekilde sesletebilmelerine özen gösterilmelidir. Bu da öğretim sırasında konuşma etkinliklerinde sesletim çalışmalarına yer verilerek gerçekleştirilebilir.

---

### **Turkish Studies**

Yabancı dili yeterli düzeyde konuşma üzerinde birçok etken vardır ve bunlardan biri de sesleri doğru ve anlaşılır bir biçimde sesletmektir (Hedge, 2000, s. 268). Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde sesletim çalışmaları ile sesletime ilişkin pek çok uygulama ve öneri sunan çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları sesletim sözlükleri; serbest tartışma, canlandırma (Hedge, 2000, s. 269-277), tekerlemeler, sesletim abecesi (fonetik yazım) tablosu; tekrar-taklit, en küçük çiftler (Vivian, 2008, s. 70-82); ses kayıtlarıdır (Scrivener, 2005, s. 285) ve Harmer (2001), Scrivener (2005) ve Hedge'in (2000), çalışmalarında sundukları ayrıntılı örnek sesletim etkinlik planları Türkçe sınıflarında kullanılmak üzere Türk diline uyarlanabilir.

Konuşma etkinlikleri, öğrencinin kendini güvende hissedeceği bir ortamda, gerçek yaşam örnekleriyle üretimde bulunmasını sağlar. Bunun yanı sıra bu etkinlikler sırasında öğretici tarafından kendisine üretime ilişkin anında geri bildirim verildiği için öğrenci, bu beceri alanında güçlü ve zayıf olduğu noktaları görebilir ve sorunlarını giderebilir. Bunlara ek olarak öğrencinin anlam ayırıcı olan sesbirimleri öğrenmesi, kazanımlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Anlam ayırt edicilik kavramı, bir sesin diğerinden farklı (oluşum noktası, çenenin durumu, süre, yükseklik vb. bakımından) en az bir özelliğinin bulunmasını ifade eder ve “zıtlıklar üzerine kurulu bir sistemin göstergesidir”. Türkiye Türkçesindeki 29 sesbirimden her birinin kalan diğer sesbirimlerden en az bir özellik olarak ayrılması gerekir. Bu özellik, söz konusu sesbirimi diğerlerinden ayırma gücüne sahiptir (Demirci, 2011, s. 361). Bu anlamda konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler arasında “av, az, ak, aç, an, ad” gibi sesbirimleri birbirinden ayırmak için kullanılan ve bir sesbirimin anlam farkı yaratma gücü olup olmadığını sınınamaya yarayan en küçük çiftlere ilişkin etkinliklerin de bulunması gerekmektedir. Vivian (2008, s. 69) da sınıf içi etkin sesletim çalışmaları yapılmasının gerekliliğini en küçük çiftlerden örnekler vererek belirtmiştir: İngilizce ‘sin’ (günah) sözcüğü ‘tin’ (konserve) sözcüğünden ilk seslerin /t/ ve /s/ olması sebebiyle farklıken; ‘sin’ (günah) ve ‘son’ (oğul/erkek çocuk) sözcüklerini ikinci sesler farklılaştırmaktadır. Türkçede de ‘son-sen’ ‘sür-sor-sar-sur’ ‘sol-sel’ ‘çok-çek’ ‘çil-çöl’ ‘kur-kür’ ‘ver-vur’ ‘kat-tat’ sözcükleri bu bağlamda değerlendirilmektedir.

Her dilde anlam ayırt edici işlevi olmasa da parçalarüstü sesbirimler de bildirişimde önemli rol oynamaktadır. Harmer (2008, s. 61) dilin bileşenleri arasında dil bilgisi ve sözcüğün yanında sesletime de yer vermiş, söyleyişin anlam üzerinde belirleyici olduğundan söz etmiş ve vurgu, ton, ezgi gibi bütün öğelerine dikkat çekmiştir. N. Trubetzkoy ve R. Jakobson’dan bu yana pek çok dilbilimci tarafından ele alınan bu parçalarüstü sesbirimler, insan bildirişiminde önemli bir rol oynamaktadır ve Türkçe gibi dillerde işlevsel bir değer taşıdığı için bütünün birim (*prosodeme*) niteliğindedir (Ergenç, 2002, s. 25). Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de sesletim üzerinde önemle durulması gerektiği düşünülmektedir. İngilizce, Fransızca gibi dillerle karşılaştırıldığında daha sesçil nitelikte olan Türkçede sesletim, abecedeki bazı karakterlerin özellikleri ve seslerin bir arada bulunması nedeniyle farklılaşabilmektedir. Bunun yanı sıra sözvarlığında, dile düşünce yoluyla giren yabancı sözcükler bulunmaktadır. Bu durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özellikle ana dilleri farklı ses dizgelerine sahip olan öğrencilerin yazımda ve sesletimde sorun yaşamalarına neden olabilmektedir.

Eker de (2010, s. 307-308) seslerin algılanmasında sesbirimlerin nitelik ve nicelikleri kadar yazıbirim farklılığının ve ana dilin sesbirim dökümünde bulunmayan “yabancı” seslerin etkili olduğunu belirtmektedir. Buna göre bir dilin konuşuru başka bir dildeki bir sesi duymayabilir, kendi sesbirim dökümündeki seslerden biri olarak algılayabilir ya da başka bir ses olarak duyabilir.

*“Boşnakçadaki /ç/ ve /ç/, /dž/ ve /đ/ Türkçe konuşurları tarafından, sırasıyla /ç/ ve /c/ olarak algılanabilir. Oysa burada iki değil, dört ayrı sesbirim vardır. Ana dili Boşnakça olan bir konuşur, özel durumların dışında, Türkçe /i/ ve /ı/ sesbirimlerini, aynı ses olarak duyar, ı ve i arasındaki yegâne fark, birinin noktalı, diğerinin noktasız*

### Turkish Studies

*oluşudur (!), yani /u/, “noktasız i”den (Boşnakça bez tačka) başka bir şey değildir” (Eker, 2010: 307).*

Çalışmanın odak noktası olan ünlüler ele alındığında, dünya dillerinde en yaygın ünlü sisteminin beşli ünlü sistemi (a, e, i, o, u) olduğu ve birçok dilde ünlü sayısının 3-9 arasında olduğu belirtilmektedir (“Phonological Typology”, 2014). Türkçenin ünlülerine ilişkin olarak Eker (2010, s. 310), Türkçe kökenli sözcüklerde 8 temel kısa ünlü olduğundan, bu sayının sesbilimsel olarak kopya uzun ünlüler ve öndamaksıl [a] ünlüsü ile en az 12’ye çıktığından söz eder. Türkçe için en temel ünlü, neredeyse bütün dünya dillerinde bulunan ve en yaygın ünlü sesbirim olan /a/ olarak kabul edilmektedir. Buna karşın çalışmanın ilerleyen bölümlerinde de görüleceği gibi öğrencilerin çoğu sözcüğün son sesleminde yer alan /a/ sesinde sorun yaşamıştır. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda ses çalışmalarına daha fazla yer vermenin sesleri tanıma ve böylece doğru şekilde kullanma konusundaki gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesletime yönelik bu çalışmada amaç; uygulanan sormaca doğrultusunda öğrencilerin Türkçenin sesletimiyle ilgili görüşlerine ilişkin bilgi edinmek, alınan ses kayıtları yardımıyla ünlülerin sesletimindeki eksikliklerini belirlemek ve öğrencilerin ünlülerin sesletiminde yetkinlik kazanabilmelerine yönelik etkinlikler ortaya koymaktır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Örneklem

Çalışmanın örneklem grubunu, Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe sınıflarına katılan A1 düzeyindeki 18-29 yaş arası öğrenciler oluşturmaktadır. Sormaca ve ses kaydı olmak üzere iki aşamadan oluşan uygulamanın ilk aşaması olan sormacaya toplam 30 öğrenci katılmıştır. İkinci aşamada öğrencilerin sesletimlerini değerlendirmek amacıyla belirlenen 18 öğrencinin ses kaydı alınmıştır. Bu 18 öğrenci, çalışmanın örneklem grubunda çoğunluğu oluşturmaları nedeniyle seçilmiştir. Afrika’nın çeşitli ülkelerinden gelen bu öğrencilerin ana dilleri – yoğunluk sırasıyla – Fransızca (9 öğrenci), Arapça (6 öğrenci) ve İngilizcedir (3 öğrenci). Tablo 1 ve Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bazı bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 1. Çalışmaya katılan öğrencilerin ülkelere göre dağılımı.**

Benin C.	2	Mali	1
Burkina Faso	1	Moritanya	1
Cezayir	1	Nijer	1
Cibuti	1	Ruanda	1
Fas	1	Sudan	3
Gine	1	Tunus	2
Kongo C.	1	Uganda	1

**Tablo 2. Öğrencilerin ana dilleri.**

Fransızca	Benin C., Burkina Faso, Gine, Kongo C., Mali, Nijer,
Fransızca/Arapça	Moritanya, Cibuti
Arapça	Cezayir, Tunus, Fas
Arapça/İngilizce	Sudan
İngilizce, Svahili	Uganda
Fransızca, İngilizce	Ruanda

### 2.2. Araştırma Modeli

Bu çalışma sormaca ve ses kayıtları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Araştırma grubundaki tüm öğrencilere (n=30) ilk olarak, sesletimle ilgili görüş ve önerilerini almak üzere bir

sormaca<sup>3</sup> uygulanmıştır. Bu sormaca, Marzá'nın (2014) "Pronunciation and Comprehension of Oral English in the English as a Foreign Language Class: Key Aspects, Students' Perceptions and Proposals" adlı makalesinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. (i) Duygu ve düşünceler, (ii) araç-gereç, yöntem ve kapsam ve (iii) sesletimi geliştirmek için öneriler olmak üzere üç bölümü bulunan sormaca, bu çalışmada üzerinde bazı değişiklikler yapılarak öğrencilere sunulmuştur. İlk iki bölümde çalışmayla doğrudan ilgili olmayan bazı maddelerde eksiltme yoluna gidilmiştir. Sormacanın son bölümü olan üçüncü bölüm ise, açık uçlu sorular içermesi nedeniyle A1 düzeyindeki öğrencilere uygulanamayacağından çalışmaya dâhil edilmemiştir. Türkçeyi yeni öğrenmekte olan öğrencilerin maddeleri anlayamama ya da yanlış anlama olasılıklarını ortadan kaldırmak ve en doğru ve açık yanıt verebilmelerini sağlamak amacıyla anadilleri de göz önünde bulundurularak sormacadaki Türkçe maddelerin yanına İngilizce ve Fransızcaları da yazılmıştır. Özgün biçimi İngilizce olan sormacanın Türkçeye ve Fransızcaya çevrilmesinde uzman yardımı alınmış, geri çeviri yöntemiyle de kontrolü sağlanmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde ise 18 Afrikalı öğrenciden oluşan bir alt grup belirlenmiştir. Bu öğrencilere araştırmacılar tarafından daha önce belirlenen ve en küçük çiftleri de kapsayacak biçimde hazırlanan sözcükler<sup>4</sup>, öğretmen gözetiminde okutulmuştur. Öğrencilerin de izinleri alınarak daha sonra çözümlenmek üzere ses kaydı alınmıştır.

### 2.3. Veri Çözümlemesi

#### 2.3.1. Sormaca

Öğrenciler, ilk bölümü 18, ikinci bölümü 28 maddeden oluşan sormacaya, beşli likert tipinde ('Kesinlikle Katılmıyorum', 'Katılmıyorum', 'Kararsızım', 'Katılıyorum', 'Kesinlikle Katılıyorum') yanıtlar vermişlerdir. Ancak raporlama açısından daha özetleyici ve açıklayıcı olacağı için veriler 'Katılıyorum' 'Kararsızım' ve 'Katılmıyorum' şeklinde 3'lü likert tipine uygun olarak incelenmiş ve her bir maddeye verilen yanıtların yüzde dağılımları hesaplanarak değerlendirilmiştir.

#### 2.3.2. Ses Kayıtları

30 öğrencinin büyük bir çoğunluğunun Türkçede ünlülerin sesletiminin ünsüzlerin sesletiminden daha zor olduğu görüşünde birleşmeleri bu çalışmanın odak noktasının belirleyicisi olmuştur.

Sormacanın ardından belirlenen 18 Afrikalı öğrenciden oluşan alt grubun ses kayıtları alınmış ve üç araştırmacı tarafından çözümlenerek değerlendirilmiştir. Ses kayıtları, doğru ve hatalı sesletimleri açık bir şekilde sunmak üzere Uluslararası Sesbilim Abecesi (IPA)<sup>5</sup> kullanılarak yazıya aktarılmıştır. Ünlülerin sesletimleri baş, orta ve son olmak üzere, sözcükteki konumları dikkate alınarak çözümlenmiştir.

Her bir öğrenci için ortalama bir buçuk dakika süren kayıtlar 3 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Kayıtlar öncelikle uzmanlar tarafından çevriyazıyla metne dönüştürülmüş, ardından Türkçe için düzenlenmiş Uluslararası Sesbilim Abecesi (IPA) temel alınarak öğrencilerin sesletimleri sesbilimsel biçimleriyle sunulmuştur. Bu çalışmayla, öğrencilerin sesletimde ölçünlü dilden uzaklaştıkları noktaların daha belirgin bir biçimde gözlemlenebilmesi amaçlanmıştır.

<sup>3</sup>Bkz. Ek 1.

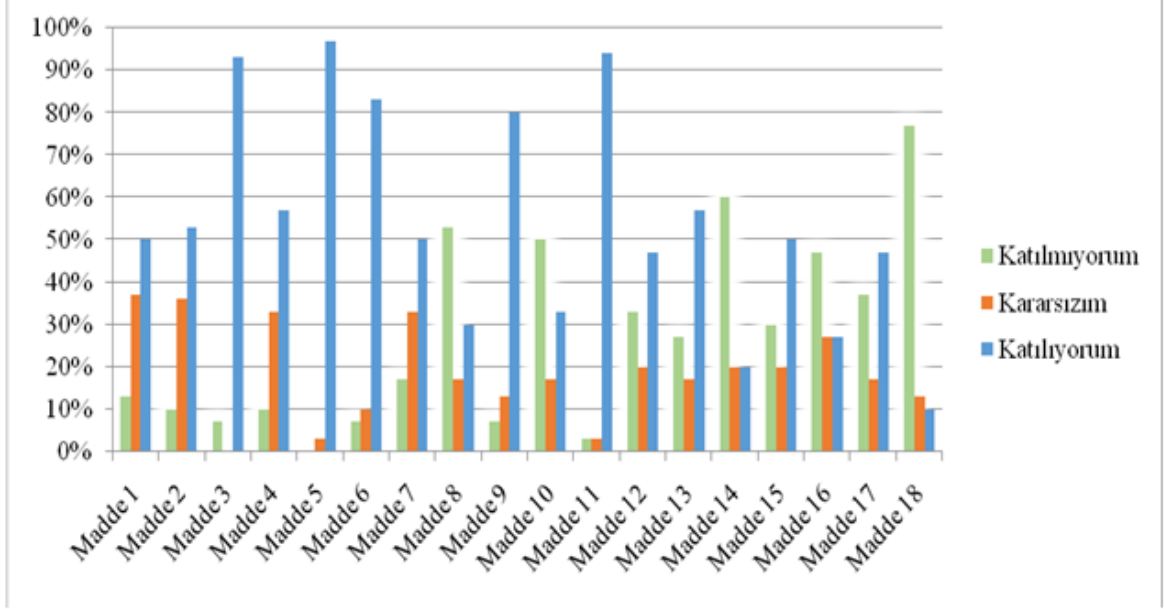
<sup>4</sup>Bkz. Ek 3.

<sup>5</sup>Bkz. Ek 2.

### 3. Sonuçlar ve Tartışma

#### 3.1. Sormaca

Öğrencilerin Türkçe sesletime ilişkin duygu ve düşüncelerine yönelik verilerin çözümlendiği sormacanın ilk bölümüne ilişkin grafikte, öğrencilerin on sekiz maddeye verdikleri yanıtların yüzde dağılımları görülmektedir.

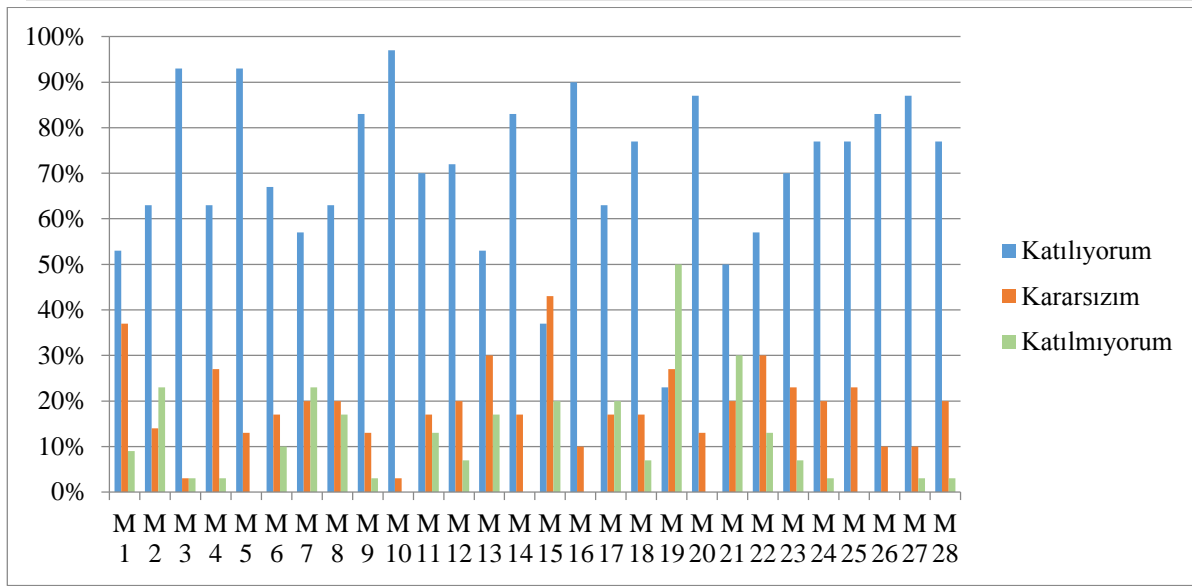


**Grafik 1: Öğrencilerin Türkçe sesletime ilişkin duygu ve düşünceleri**

Grafik 1'e bakıldığında, sormacaya katılan öğrencilerin hemen hemen hepsi (%93) sesletim becerisinin iletişim için önemli olduğunda (m3) hemfikirken büyük çoğunluğu anadil konuşucuları gibi sesletebilmeyi istediklerini (m6) belirtmişlerdir. Sonuçlara göre, öğrencilerin neredeyse hepsi (%97) Türkçe sesletimi öğrenmeyi sevdiğini belirtirken, yaklaşık yarısı (%47) Türkçe sesletimi öğrenmenin zor olduğuna katılmamış ve %60'ı da Türkçeyi doğru sesletebilmek için yeterince çaba sarf ettiklerini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin %53'ü Türkçe sesletimlerinden memnun olmadıklarını (m8) belirtmiş, oldukça büyük bir çoğunluk (%94) sesletim becerisinin çalışarak edinildiğini (m11) savunmuş ve bu nedenle de madde 18 'Sesletimimden hiçbir zaman memnun olmayacağımı düşünüyorum' ifadesine %77'lik kesim katılmamıştır.

Sormacanın ikinci bölümünde Türkçe derslerinde kullanılan ve sesletimi geliştiren araç-gereç, yöntem ve kapsam ile ilgili 28 madde yer almaktadır. Bu maddelerle ilgili veriler incelendiğinde, öğrencilerin bazı maddelerde (m1, m4, m6, m22, m23, m24) seçeneklerden herhangi birini işaretlemediği görülmüştür. Bu durumda kayıp değerlere, ortalama değer (3) atanarak değerlendirme yapılmıştır. Grafik 2'de sormacaya katılan öğrencilerin 28 maddeye verdikleri yanıtların yüzdelik olarak dağılımı görülmektedir.



**Grafik 2: Türkçe derslerinde sesletimi geliştirmek için kullanılan araç-gereç, yöntem ve kapsam hakkında öğrencilerin düşünceleri**

Grafik 2, Harmer'ın (2008, s. 61) dil öğreniminde öneminden söz ettiği vurgu, ton, ezgi gibi bütün öğelerine ilişkin olarak öğrencilerin %53'ünün tonlamayı (m13), %63'ünün doğru ağız hareketleri ile söyleyişi (m17), %64'ünün de sözcük ve tümce vurgularını (m15) öğrenmenin zor olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Buna koşut olarak sözcükleri doğru sesletebilmek için de sırayla tonlamanın (m12, %72), sözcük ve tümce vurgularının (m14, %83) ve en çok da doğru ağız hareketleri ve söyleyişin (m16, %90) önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Derslerde kullanılan araç gereçler içinde (m3, m4, m7, m8, m26) sesletimi geliştirmede öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%93) video ve ses kayıtlarının (m4), bunu takiben %83'ü sesletim listesinin (m28), %63'ü şarkıların (m3) ve çevrimiçi/çevrimdışı sözlüklerin (m8), %57'si ise basılı sözlüklerin yararlı olacağını belirtmiştir.

En çok 'Katılıyorum' alan bir başka madde (m5), öğrencilerin %93'ünün tekrar ve taklidin Türkçe sesletimi öğrenmede önemli olduğunu düşündüklerini ortaya çıkarmaktadır. Sesletimi geliştirmek için yapılan sınıf içi etkinlikler arasında [*en küçük çift (m22), söylenmesi zor sözcük/tümce (m23), yazma (m24), dinleme (m25), sesli okuma (m27), diyalog canlandırma (m28)*] öğrencilerin en çok, sesli okuma çalışmalarını yararlı buldukları ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, öğrencilere sınıfta daha çok konuşma olanağı verilirse (m9) sesletime ilişkin hataların giderileceği ve sınıf etkinliklerine katılarak (m10) daha anlaşılır çıktılara ulaşılabileceği, öğrencilerin çoğunluğu tarafından desteklenen bir başka madde olmuştur.

18. ve 20. maddelerin bulguları incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ünlülerin (%87) ve ünsüzlerin (%77) sesletimi iletmede önemli olduğunu; fakat ünlüleri öğrenmenin (%87), ünsüzleri öğrenmekten (%23) daha zor olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

### 3.2. Ses kayıtları

Sormacadan elde edilen bilgiler doğrultusunda, daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin ünlüler üzerinde daha çok durduğu ve öğrencilerin birçoğunun (%87) ünlüleri öğrenmenin, ünsüzleri öğrenmekten daha zor olduğunu ifade ettiği saptanmıştır. Bu nedenle bu çalışmada yalnızca ünlüler üzerinde durulmuş, ünsüzler çalışmanın dışında tutulmuştur.

Aşağıda, her ünlü için öğrencilerin sesletimlerindeki değişkeler ve öğrencilerin doğru sesletim oranlarına ilişkin tablolar açıklamalarıyla sunulmuştur. Bazı sözcüklerde, sözcüğün farklı seslemlerinde yer alan bir ünlü için tabloda ayrıma gidilerken ünlünün bir kez görüldüğü sözcükler için bu ayırım söz konusu edilmemiştir. Bunun yanı sıra tablolarda sözcüklerin yanında belirli sayılar bulunmaktadır (1/3, 2/10 vb.). Bu sayılar, sözcüğün kaç farklı şekilde sesletildiğini ve bu farklı sesletimler arasında kaç tanesinin söz konusu ünlüyle ilgili olduğunu göstermektedir.

### 3.2.1. /a/ → [ɑ], [a] sesi.

Geniş ve düz bir arkadil ünlüsü olan /a/ sesinin iki türü bulunmaktadır. [a] imiyle gösterilen, ağız boşluğunun önünde çıkarılan /a/ sesi genellikle yabancı kökenli sözcüklerde bulunmaktadır (Ergenç, 2002, 22).

Seslemdeki yerine göre incelendiğinde [ɑ]sesinin en çok [a] sesi olarak sesletildiği saptanmıştır. İlk seslemdeki örnekleri ele alındığında, doğru sesletim oranının %68 olduğu gözlenmiştir. Yanlış sesleten öğrencilerin çoğu, yukarıda da belirtildiği gibi bu sesi [a] sesi olarak sesletirken bir kısmının da [æ] imiyle gösterilen açık e şeklinde seslettikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%97) orta seslemdeki [ɑ] sesini doğru seslettiği gözlenirken son seslemde bu oran %41,5'e düşmüştür. Burada öğrencilerin çoğunun bu sesi yine ince olan [a] şeklinde seslettikleri saptanmıştır.

Tek seslemlili sözcüklerde ise birçok öğrencinin (%75) bu seste sorun yaşamadığı gözlenmiştir. Ölçünlü dilden uzaklaşan kullanımların daha çok açık /e/ ve uzun /a/ sesine kaydığı belirlenmiştir.

Tablo 3'te /a/ sesinin ilk, orta, son seslemlerde ve tek seslemlili sözcüklerde öğrencilerin sesletimlerindeki değişkeler ve kaç öğrencinin hangi şekilde seslettiğine ilişkin bilgi yer almaktadır.

**Tablo 3. /a/ → [ɑ], [a] sesi.**

	Sözcükler	Değişkeler	Sayı
İlk Seslem	<b>mavi</b> [ma:vI] (3/3)	/ma:vi/ [ma:vI]	6
		/mavi/ [mavI]	11
		/mævi/ [mævI]	1
	<b>dayak</b> [dajak]	dayak [dajak]	18
	<b>altınımı</b> [alt'nimİ] (2/8)	/alt'nımı/ [alt'nimİ]	10
		/âltimini/ [alt'ImInI]	8
	<b>çalışkandır</b> [ʃalɯʃkandİ <sup>Y</sup> ] (2/9)	/çalışkandır/ [ʃalɯʃkandİ <sup>Y</sup> ]	11
		/çâlışkandır/ [ʃalIʃkandI <sup>Y</sup> ]	7
	<b>kaçtılar</b> [kaʃtİla <sup>Y</sup> ] (2/10)	/kaçtılar/[kaʃtİla <sup>Y</sup> ]	17
		/geşiktüler/ [jeʃIctYle <sup>Y</sup> ]	1
	<b>acıkmış</b> [adʒıkmİʃ] (2/11)	/acıkmış/ [adʒıkmİʃ]	17
		/a:şıkmiş/ [a:ʃIcmİʃ]	1
	<b>altılar</b> [altİla <sup>Y</sup> ] (2/12)	/altılar/ [altİla <sup>Y</sup> ]	11
		/âltılâr/ [altIla <sup>Y</sup> ]	7
<b>çaldılar</b> [ʃaldİla <sup>Y</sup> ] (2/11)	/çaldiler/[ʃaldIle <sup>Y</sup> ]	8	
	/çâldıla:/[ʃaldIla:]	10	
Orta seslem	<b>misafirdir</b> [mIsafİrdI <sup>Y</sup> ] (1/3)	/misafirdir/ [mIsafİrdI <sup>Y</sup> ]	18
	<b>çalışkandır</b> [ʃalɯʃkandİ <sup>Y</sup> ] (2/9)	/çalışkandır/ [ʃalɯʃkandİ <sup>Y</sup> ]	17
		/çâlışkandır/ [ʃalIʃkandI <sup>Y</sup> ]	1
<b>onlar</b> [ɔnla <sup>Y</sup> ] (1/2)	/onlâr/ [ɔnla <sup>Y</sup> ]	16	

## Turkish Studies

<b>Son seslem</b>		/onlâ:/ [ɔnla:]	2
	<b>dokuzlar</b> [dɔkUzla Y ] (3/6)	/dokuzlâr/ [dɔkUzla Y ]	14
		/dokuzlâ:/ [dɔkUzla:]	3
		/duksalar/ [dUksala Y ]	1
	<b>okuttular</b> [ɔkUttUla Y ] (1/10)	/okuttular/ [ɔkUttUla Y ]	3
		/okutulâr/ [ɔkUtUla Y ]	12
		/okuttulâ:/ [ɔkUttUla:]	3
	<b>dayak</b> [dajak] (1/1)	dayak [dajak]	18
	<b>kaçtılar</b> [kaʃtıla Y ] (4/10)	/kaʃtilâr/[kaʃtıla Y ]	11
		/kaʃtilâ:/ [kaʃtıla:]	3
		/kaʃtiler/[kaʃtıla Y ]	3
		/kaçtılar/[kaʃtıla Y ]	1
	<b>altılar</b> [altıla Y ] (4/12)	/altılar/ [altıla Y ]	2
		/altılâr/ [altıla Y ]	12
		/altiler/ [altıla Y ]	2
		/altıla:/ [altıla:]	2
	<b>çaldılar</b> [ʃaldıla Y ] (5/11)	/çaldıla:/[ʃaldıla:]	1
		/çaldiler/ [dʒaldıla Y ]	3
		/çaldile:/[ʃaldıla:]	1
		/çaldılâr/[ʃaldıla Y ]	12
	/çalılıdır/ [ʃaldıldır Y ]	1	
<b>Tek seslemliler</b>	<b>aç</b> [aʃ] (3/3)	/a:ç/ [a:ʃ]	2
		/aç/ [aʃ]	15
		/æç/ [æʃ]	1
	<b>aş</b> [aʃ] (5/5)	/a:ş/ [a:ʃ]	2
		/aş/ [aʃ]	12
		/æş/ [æʃ]	1
		/ac/ [aʃ]	1
		/aç/ [aʃ]	2

### 3.2.2. /e/ → [e], [ɛ], [æ]

Türkçede üç türü bulunan geniş ve düz bir öndil ünlüsü olan /e/ sesinin en çok kullanılan türü açık [ɛ] ve kapalı [e] sesidir. İlk seslemde çoğunlukla kapalı [e] bulunurken, ortada, son seslemde ve -genellikle- tek seslemlilerdeki /e/, açık [ɛ] sesidir.

Ses kayıtları incelendiğinde, öğrencilerin tamamına yakınının ilk seslemdeki ve tek seslemlilerdeki /e/ ünlüsünü doğru olarak seslettikleri belirlenmiştir. Sözcük ortasındaki /e/ sesinin de yine çoğunlukla doğru olarak sesletildiği görülmektedir. /yemeğim/ sözcüğündeki sessel değişikliğe, yazıbirim olarak görülen ancak söyleyişte yitirilen /ğ/nin neden olduğu düşünülmektedir. Farklı nitelikte olan iki ünlü arasında kalan /ğ/, konuşma dilinde ünlü kaymasına (*diphthong*) yol açmaktadır (öğüt – ö.üt). İkisi de düz öndil ünlüsü olan /e/ ve /i/de ise /ğ/, /y/ sesine dönüşebilmektedir. /y/ sesinin, /i/ sesinin çıkış noktasına yakınlığı nedeniyle yarı ünlü olma özelliğinin bulunması, bu sesin /i/ olarak sesletilmesinde etken olabilmektedir.

Türkçede son seslemde açık olan /e/ ise, öğrencilerin birçoğu tarafından kapalı [e] olarak sesletilmiştir. Kaynak dilin bunda etkisi olabileceği düşünülmektedir; anadillerinde bu sesler



bulunmadığı için öğrencilerin iki ses arasındaki ayrımı duyamıyor olması ya da duymasına karşın anadillerinin etkisiyle bunu üretime yansıtıyor olmaları da olasıdır.

Bunun yanı sıra yukarıda sözü edilen /yemeğimi/ sözcüğündeki daralmayla, /ikiler/, /yiyen/ ve /cep/ sözcüklerinde de karşılaşmıştır. Ancak genel olarak bakıldığında sayılarının oldukça sınırlı kalması (6) nedeniyle anlamlı bir değer olarak düşünülmemiştir.

Tablo 4'te, /e/ sesinin ilk ve son seslemlerde ve tek seslemlerde öğrencilerin sesletimindeki değişiklikler ve sesletim sayıları yer almaktadır.

**Tablo 4.** /e/ → [e], [ɛ], [æ]

	Sözcükler	Değişikler	Sayı
<b>İlk seslem</b>	beşler [beʃle Y ] (2/5)	/beşler/ [beʃle Y ]	17
		/başler/ [bæʃle Y ]	1
	yediler [jedlle Y ] (1/7)	/yediler/ [jedlle Y ]	18
	sekizler [secizle Y ] (1/4)	/sekizler/ [secizle Y ]	18
	seksek [secsec] (1/3)	/seksek/ [secsec]	18
	yemeğimi [jeme·iml] (1/3)	yemeğimi [jeme·iml]	18
<b>Orta seslem</b>	öğrenci [ø:rændʒI] (1/6)	/öğrenci/ [ø:rændʒI]	18
	öndeki [ændecI] (1/4)	/öndeki/ [ændecI]	18
	yemeğim [jeme·im] (2/3)	/yemeğimi/ [jeme·iml]	16
		/yemiğim/ [jemi:m]	1
	/yemiğ/ [jemi:]	1	
<b>Son seslem</b>	gittiler [jittlle Y ] (4/8)	/gittile:/ [jittlle:]	1
		/gittiler/ [jittlle Y ]	10
		/gittile:/ [jittlle:]	1
		/gittiler/ [jittlle Y ]	5
	dörtler [dörtle Y ] (4/7)	/dörtler/ [dörtle Y ]	8
		/dörtle:/ [dörtle:]	1
		/dörtler/ [dörtle Y ]	8
		/dörtle:/ [dörtle:]	1
	yediler [jedlle Y ] (4/7)	/yediler/ [jedlle Y ]	7
		/yedile:/ [jedlle:]	2
		/yedile:/ [jedlle:]	3
		/yediler/ [jedlle Y ]	24
	üçler [Yʃle Y ] (3/6)	/üçler/ [Yʃle Y ]	6
		/üçüler/ [YʃYle Y ]	10
		/üçle:/ [Yʃle:]	2
	yiyen [jIjen] (2/6)	/yiyen/ [jIjen]	14
		/yeyin/ [jejIn]	4
	beşler [beʃle Y ] (3/5)	/beşler/ [beʃle Y ]	9
		/beşler/ [beʃle Y ]	7
		/beşle:/ [beʃle:]	2
	birler [bIrlle Y ] (3/5)	/birler/ [bIrlle Y ]	2
		/birler/ [bIrlle Y ]	12
		/birle:/ [bIrlle:]	3

### Turkish Studies

	sekizler [secIzle Y ] (3/4)	/sekizler/[secIzle Y ]	6
		/sekizler/[sec Izle Y ]	10
		/sekizle:/[secIzle:]	2
	ikiler [IcIle Y ] (4/4)	/ikiler/[IcIle Y ]	5
		/ikiler/[IcIle Y ]	10
		/ikile:/[IcIle:]	2
		/ikilir/[IcIII Y ]	1
	seksek [secsec] (2/3)	/seksek/[secsec]	16
		/seksek/[secsec]	2
<b>Tek seslemliler</b>	genç [jɛntʃ] (1/4)	/genç/[jɛntʃ]	16
	cep [dʒɛp] (2/5)	/cep/[dʒɛp]	17
		/cip/[dʒɪp]	1

Tablo incelendiğinde öğrencilerin sözcüğün ilk seslemindeki sesi doğru sesletmede %98,8, orta sesleminde %96 ve tek seslemlilerdeki seslemlerde %97 başarı gösterdiği saptanmıştır. Yukarıda da belirttiği gibi son seslemindeki /e/ büyük oranda farklı sesletilmiş ve sesletim başarıları %37,7 olarak belirlenmiştir.

### 3.2.3. /ɪ/ → [i]

Çıkış yeri açısından ortadil ünlüsü olarak da görülebilen /ɪ/ sesinin değişkesi bulunmamaktadır. Dar ve düz ünlülerden olan [i] sesi, çalışmada öğrencilerin en çok sorun yaşadığı seslerden biri olmuştur. Öğrencilerin doğru sesletim oranı orta seslemlerde %33, son seslemlerde %64,8 olarak saptanmıştır. Öğrencilerin %76'sı /ɪ/ sesini, yine dar ve düz olan ancak bir öndil ünlüsü olan /i/ olarak sesletmiştir.

Tablo 5'te, /ɪ/ sesinin bulunduğu sözcükler için sesletimdeki değişimler ve sesletim sayıları yer almaktadır.

**Tablo 5. /ɪ/ → [i]**

Sözcükler	Değişimler	Sayı
<b>altılar</b> [altɪla Y ] (2/12)	/altılar/[altɪla Y ]	10
	/altılar/[altɪla Y ]	8
<b>açılmış</b> [adʒɪkmɪʃ] (2/11)	/açılmış/[aʃɪcmɪʃ]	17
	/açılmış/[adʒɪkmɪʃ]	14
<b>çaldılar</b> [ʃaldɪla Y ] (2/11)	/çaldılar/[ʃaldɪla Y ]	3
	/çaldıla:/[ʃaldɪla:]	15
<b>kaçtılar</b> [kaʃtɪla Y ] (3/10)	/kaçtılar/[kaʃtɪla Y ]	3
	/kaçtilâ:/[kaʃtɪla:]	14
	/geşiktüler/[jeɪktɪle Y ]	1
<b>çalışkandır</b> [ʃalɪʃkandɪ Y ] (3/9)	/çalışkandır/[ʃalɪʃkandɪ Y ]	5
	/çalışkandır/[ʃalɪʃkandɪ Y ]	13
	/çalışkandır/[ʃalɪʃkandɪ Y ]	12
<b>altınımı</b> [altɪnɪmɪ] (3/8)	/altınımı/[altɪnɪmɪ]	2
	/altınımı/[altɪnɪmɪ]	11
	/altınımı/[altɪnɪmɪ]	15
	/âltimini/[altɪmɪnɪ]	16

## Turkish Studies

### 3.2.4. /i/ → [I], [i]

Dar, düz bir öndil ünlüsü olan /i/ sesinin de kısa-açık [I] ve uzun-kapalı [i] olmak üzere iki değişkesi bulunmaktadır. Daha çok sözcük içinde /ğ/ ünsüzünün öncülü konumunda olduğunda /ğ/nin verdiği sessel değerle, /i/ ünlüsü, kapalı ve uzun olarak sesletilmektedir (iğde – i:de). Çalışmada /i/ sesinin bu değişkesine yer verilmemiştir, ancak bazı öğrencilerin “misafirdir”, “biz”, ve “yemeğim” sözcüklerinde /i/ sesinin uzun-kapalı [i] biçimini kullandıkları gözlenmiştir. Bunun yanı sıra sayıları az olmakla beraber bazı öğrencilerin “yemeğimi” ve “bizi” sözcüklerindeki son ses /i/yi sesletmedikleri saptanmıştır.

Ancak genel olarak ele alındığında öğrencilerin %96’sı /i/ ünlüsünü doğru şekilde sesletmişlerdir. Tablo 6’da tamamı doğru sesletilen sözcüklere yer verilirken Tablo 7’de /i/ sesinin bulunduğu sözcükler için sesletimdeki değişiklikler ve sesletim sayıları gösterilmiştir.

**Tablo 6. /i/ sesinde sorun yaşanmayan sözcükler**

yediler	çip	birler	öndeki
gittiler	mavi	sekizler	pis
öğrenci	ikiler	mini	

**Tablo 7. /i/ → [I], [i] sesi**

Sözcükler	Değişkeler	Sayı
<b>yiye[n]</b> [jIjen] (2/6)	/yiyen/ [jIjen]	15
	/yeyin/ [jejIn]	3
<b>misafirdir</b> [mIsafIrdI Y ] (2/3)	/misafirdir/ [mIsafIrdI Y ]	16
	/misafi:dir/[mIsafi:dl Y ]	2
<b>yemeğimi</b> [jemε·iml] (3/3)	/yemeğimi/ [jemε·iml]	16
	/yemiğim/ [jemi:m]	1
	/yemiğ/ [jemi:]	1
<b>bizi</b> [bIzI] (2/2)	/bizi/ [bIzI]	14
	/biz/ [bIz]	4
<b>biz</b> [bIz] (2/2)	/biz/ [bIz]	17
	/bi:z/ [bI:z]	1

### 3.2.5. /o/ → [ɔ], [o]

Kısa-açık ve uzun-kapalı olmak üzere iki değişkesi bulunan /o/ sesi geniş, yuvarlak bir arkadil ünlüsüdür. Öğrencilerin, bu sesle ilgili verilen sözcükleri büyük oranda doğru seslettikleri gözlenmiştir. /o/ sesinin başta olduğu sözcüklerde öğrenciler %98 oranında başarı gösterirken tek seslemlilerde bu oran %100 olarak saptanmıştır. İlk seslemdeki yanlışlar incelendiğinde öğrencilerin sesi, /o/ sesi ile yalnızca çene açısının durumuna göre (genişlik-darlık) farklılık gösteren /u/ ünlüsü olarak seslettikleri belirlenmiştir.

/o/ sesinin sonda bulunduğu tek örnek olan “doktor” sözcüğünde ise öğrencilerin tamamına yakını sesi doğru bir şekilde sesletmiş, yalnızca bir öğrenci kısa-açık olması gereken [ɔ]yu uzun-kapalı olan [o] şeklinde sesletmiştir. Burada, sondaki /r/ sesi, baştaki çok vuruşluluğunu yitirerek sürtünücü bir ses olarak sonda zayıf kalmaktadır. Bu durumun, öğrencinin bu şekilde sesletmesinin bir nedeni olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 8’de, /o/ sesinin bulunduğu sözcükler için sesletimdeki değişiklikler ve sesletim sayılarına yer verilmiştir.

## Turkish Studies

**Tablo 8. /o/ → [ɔ], [o]sesi**

	Sözcükler	Değişikler	Sayı
<b>İlk Seslem</b>	<b>olup</b> [ɔɫUp] (1/3)	olup [ɔɫUp]	36
	<b>okuttular</b> [ɔkUttUɫa Y ] (1/10)	/okuttular/ [ɔkUttUɫa Y ]	17
	<b>dokuzlar</b> [dɔkUzɫa Y ] (3/6)	/dokuzlâr/ [dɔkUzɫa Y ]	16
		/dukuzlâr/ [dUkUzɫa Y ]	1
		/duksalar/ [dUksɫa Y ]	1
	<b>onlar</b> [ɔnɫa Y ] (1/2)	/onlâr/ [ɔnɫa Y ]	18
<b>doktor</b> [dɔkto Y ] (1/3)	/doktor/ [dɔkto Y ]	18	
<b>Son seslem</b>	<b>doktor</b> [dɔkto Y ] (2/3)	/doktor/ [dɔkto Y ]	17
		/dokto:/ [dɔkto:]	1
<b>Tek seslemlili</b>	<b>çok</b> [tʃɔk]	çok [tʃɔk]	18

**3.2.6. /ö/ → [œ], [ø]**

Kısa-açık ve kapalı-uzun olmak üzere iki değişkesi bulunan /ö/ sesi geniş, yuvarlak bir öndil ünlüsüdür. Daha çok kısa-açık örneklerinin bulunduğu sözcükler incelendiğinde, ilk seslemde olan /ö/nün sesletiminde öğrencilerin %69 oranında başarılı olduğu saptanmıştır. Yanlış sesletimde bulunan öğrencilerin tamamına yakını (%28) bu sesi yine geniş, yuvarlak ancak bir arkadil ünlüsü olan /o/ ünlüsü ile sesletmişlerdir. Tablo 9’da da görüldüğü üzere, yalnızca birer öğrenciyle bunu /e/ ve /ü/ ünlüleri izlemektedir.

Kapalı-uzun [ø] için verilen tek örnek olan “öğrenci” sözcüğünü öğrencilerin %67’si doğru sesletmiştir. Diğer tüm öğrenciler, önceki örneklerle koşut olarak kapalı-uzun [ø]yü, arkadil ünlüsü kapalı-uzun [o] olarak sesletmişlerdir. Tek seslemlili iki sözcük ele alındığında öğrencilerin tamamının “dört” sözcüğünü doğru olarak seslettiği ancak bu sayının “ön” sözcüğünde azaldığı saptanmıştır. İki sözcük genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin %83’ünün sesi doğru seslettiği gözlenmiştir. Yanlışlar arasında diğer sözcüklerde sıkça karşılaşılan /o/ sesi burada yalnızca bir kez geçerken, dar yuvarlak ünlüler /u/ (%5,5) ve /ü/nün (%5,5) geniş yuvarlak olan /ö/ ünlüsü yerine sesletildiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Türkçede bulunmayan /û/ sesinin de /ö/ yerine kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 9’da, /ö/ sesinin bulunduğu sözcükler için öğrencilerin sesletimlerindeki değişiklikler ve sesletim sayılarına yer verilmiştir.

**Tablo 9. /ö/ → [œ], [ø]sesi**

	Sözcükler	Değişikler	Sayı
<b>İlk Seslemde kısa açık</b>	<b>dörtler</b> [dœrtɫe Y ] (2/7)	/dortler/ [dœrtɫe Y ]	1
		/dörtler/ [dœrtɫe Y ]	17
	<b>gözlü</b> [jœzlY ] (3/6)	/gözlü/ [jœzlY ]	12
		/gozlu/ [jœzlU ]	5
		/güzlü/ [jYzlY ]	1
	<b>öndeki</b> [œndɛcI ] (3/4)	/öndeki/ [œndɛcI ]	8
		/ondeki/ [œndɛcI ]	9
/endeki/ [endɛcI ]		1	
	<b>öğrenci</b>	/öğrenci/ [ø:rɛndʒI ]	12

**Turkish Studies**

<b>İlk seslemde uzun-kapalı</b>	[ø:rɛndʒɪ] (2/6)	/oğrenci/ [o:rɛndʒɪ]	6
<b>Tek seslemde kısa-açık</b>	<b>ön</b> [ɔn] (5/5)	/ön/ [ɔn]	12
		/un/ [Un]	2
		/ün/ [Yn]	2
		/on/ [ɔn]	1
		/û/	1
<b>dört</b> [dært] (1/1)	dört [dært]	18	

### 3.2.7. /u/ → [U], [u]

Türkçede kısa-açık ve uzun-kapalı olmak üzere iki değişkesi bulunan /u/ sesi için çalışmada yalnızca kısa-açık olan [U]nun yer aldığı sözcüklere yer verilmiştir. /U/ sesinin orta seslemde yer aldığı sözcüklerde öğrencilerin %91'i bu sesi doğru olarak sesletmişlerdir. Yanlış sesletimde en büyük oran ise %5 ile çıkış yeri olarak daha çok /u/ ve /ü/ arasında olan ve Türkçede bulunmayan /û/ olarak saptanmıştır. Bunu %3 ile yine dar, düz ancak bir öndil ünlüsü olan /ü/ sesi izlemiştir.

/U/ sesinin son seslemde olduğu tek örnek olan “olup” sözcüğünde ise, öğrencilerin %94'ünün /U/ ünlüsünü yanlış seslettiği belirlenmiştir. Sözü edilen öğrencilerin tamamının /û/ olarak seslettiği bu sözcükte, bu ünlüden önce gelen, Türkçede iki değişkesi olan ve burada kalın biçiminin kullanıldığı /l/ [ɭ] sesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin kalın olması gereken [ɭ] sesini ince [l] olarak sesletmeleri sonucu, bu sesin arkasından gelen ünlü de etkilenmekte ve öndil ünlüsüne yakın bir ses olarak duyulmaktadır.

Tablo 10'da, /u/ sesinin bulunduğu sözcükler için belirlenen değişke ve sayılar gösterilmiştir.

**Tablo 10.** /u/ → [U], [u] sesi

Sözcükler	Değişkeler	Sayı
<b>okuttular</b> [ɔkUttUɭa Y ] (3/10)	/okuttular/ [ɔkUttUɭa Y ]	15
	/okûttulâr/ [ɔcUttUɭa Y ]	2
	/oktûrlâr/ [ɔktYɭa Y ]	1
<b>dokuzlar</b> [dɔkUzɭa Y ] (1/6)	/dokuzlâr/ [dɔkUzɭa Y ]	16
<b>olup</b> [ɔɭUp] (2/3)	/olûp/ [ɔɭUp]	34
	/olup/ [ɔɭUp]	2

### 3.2.8. /ü/ → [Y], [y]

/u/ sesine benzer olarak Türkçede kısa-açık ve uzun-kapalı olmak üzere iki değişkesi bulunan /ü/ sesi için çalışmada yalnızca kısa-açık olan [Y]nün yer aldığı sözcüklere yer verilmiştir. İlk seslemde ya da tek seslemli sözcükte yer alan [Y] sesini öğrencilerin %83'ünün doğru seslettiği gözlenmiştir. Yanlış sesleten öğrencilerinse çoğunlukla geniş öndil ünlüsü olan /ö/ sesine ve dar arkadil ünlüsü olan /u/ sesine kaydığı belirlenmiştir.

Son seslemde yer alan /ü/ sesindeyse doğru sesletilme oranının %61'e düştüğü görülmektedir. Burada öğrencilerin %27'sinin /ü/ sesini, çıkış yeri olarak /u/ ve /ü/ arasında bulunan /û/ olarak seslettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin %11'i ise bu sesi dar arkadil ünlüsü olan /u/ olarak sesletmiştir.

Tablo 11’de, /ü/ sesinin bulunduğu sözcükler için sesletimdeki değişkeler ve sesletim sayıları bulunmaktadır.

**Tablo 11. /ü/ → [Y], [y] sesi**

Sözcükler	Değişkeler	Sayı
<b>dürt</b> [dYrt] (3/4)	/dört/ [dært]	3
	/dürt/ [dYrt]	13
	/durt/ [dUrt]	2
<b>üçler</b> [Yʃle Y] (3/6)	/aşler/ [aʃle Y]	1
	/üçler/ [Yʃle Y]	16
	/üçüler/ [YʃYle Y]	1
<b>gözlü</b> [jœzlY] (5/6)	/gozlu/ [jœzlU]	5
	/gozlû/ [jœzlY/U]	
	/gonlû/ [jœnlY/U]	
	/gözlü/ [jœzlY]	12
	/güzlü/ [jYzlY]	1

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Anlam ayırt edici en küçük birim olarak ses, iletişimsel yeterlilikte önemli bir bileşen olarak üzerinde durulması gereken bir noktadır. Buna karşın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesletim, öğretim sıralamasında diğer beceriler yanında geri planda kalmaktadır.

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (AOÖÇ) (2013, s. 118) de A1 düzeyinde sesletime ilişkin tanımlayıcı bulunmamaktadır, ancak bildirişimsel dil süreçleri gibi bazı bölümlerde sesletimin önemi vurgulanmıştır. Dilbilimsel yeterlilik altında, dilin ses birimleri ve onların belirli bağlamlarda kullanılması (sesbirimsel değişke) ve sesbirimlerini birbirinden ayırt eden sesbilgisel özellikleri (ayırıcı özellikler, örneğin titreşimli, yuvarlak, genizsel, patlamalı) gibi bilgi ve becerileri kapsayan sesbilimsel yeterlilik de ele alınmıştır.

Çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin ünlülerin sesletiminde yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve bu doğrultuda sesletimle ilgili etkinlik önerileri ortaya koymak amaçlanmıştır. Öncelikle sesletimle ilgili görüşleri alınan öğrencilerin hemen hemen hepsi sesletim becerisinin iletişim için önemli olduğunu, Türkçede sesletimi öğrenmeyi sevdiğini ve sesletim becerisinin çalışarak edinildiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra sesletimi geliştirmede video ve ses kayıtlarının ve sesletim listelerinin yararlı olacağı, tekrar ve taklidin önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin yine büyük çoğunluğunun ünlüleri öğrenmenin ünsüzleri öğrenmekten daha zor olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Sormacanın ardından alınan ses kayıtları incelendiğindeyse öğrencilerin özellikle son seslemede yer alan /a/, /e/ ve /u/ seslerinde ve zayıf bir ses olan /ı/ sesinde sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Son seslemedeki /a/nın daha çok öndamaksıl olan [a] sesine dönüştüğü, Türkçe son seslemede açık olan /e/ sesinin öğrencilerce kapalı /e/ olarak sesletildiği, /u/ sesinin ise çıkış yeri olarak /u/ ve /ü/ arasında bulunan /û/ olarak sesletildiği saptanmıştır. Özellikle /a/ sesinin en yaygın ünlülerden biri olduğu düşünüldüğünde bu ve benzeri hataların nedeninin sesbirimi tanınamaktan çok ana dil etkisi olduğu düşünülmektedir. Süre olarak tek sözcük ortamında 80 milisaniye ile en kısa değere sahip olan /ı/nın (Eker, 2010, s. 318) ise öğrencilerin ana dillerindeki ses dökümlerinde yer almaması nedeniyle soruna neden olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin tamamına yakınının doğru seslettiği ünlülere ilk ve tek seslemdeki /e/ ile /i/ ve /o/ ünlüleri olmuştur. Daha önce de belirtildiği gibi birçok dünya dilinde a, e, i, o, u ünlülerinden oluşan beşli ünlü sisteminin bulunmasının bunda etkisi olduğu şeklinde bir değerlendirme yapılabilir.

Araştırma verilerinden hareketle özellikle öğretmenler, eğitimciler ve program hazırlayanlara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

a. Öğretmenlere sesbilgisi alanında daha fazla bilgi sağlanmalıdır. Uygulama açısından değerlendirildiğinde, derslerde sesletimle ilgili çalışmalara yalnızca abece öğretimi sırasında yer verildiği, sonrasında dersi veren öğretmenlerin bu konu üzerinde fazla durmadığı gözlenmektedir. Sesletim konusunun öneminin farkında olan birçok eğitimcinin bu konuya ağırlık verememesinin nedenlerinden biri öğretim programındaki zaman sınırlılıkları olarak karşımıza çıkmaktadır. Önemli bir diğer nedense öğretmenlerin bu tür bir özgül bilgiye yönelik eğitim geçmişine sahip olmamalarıdır. Öğrenciye bilgi sağlamak, gerekli açıklamaları sunmak ve gelişimlerini izleyerek yön vermek açısından öğretmenlerin de sesbilgisi alanında donanımlı olmaları gerekmektedir. Harmer (2001, s. 184) ve Scrivener (183) yabancı dilde iletişimde anlaşılabilirliği artırmak için öncelikle öğretmenlere sesletim alanında yetkinlik ve sesletimin de dilin diğer becerilerinin öğretimi kadar önemli olduğunun vurgulanarak farkındalık kazandırılması gerektiğini önermişlerdir. Yoshida da (2016, s. 8-9), sesletim öğretimiyle ilgili çalışmasında öğretmenlere önerilerde bulunmuştur. Sesbirimleri üretirken konuşucunun ağız hareketlerinin nasıl olduğuna ve sözcüğün vurgusu, tonu ve süresine ilişkin bilgi sahibi olmak, gereksinimlere uygun yöntemler uyarlamak, sorunlarla başa çıkmada verimli bir şekilde alıştırmaya yardımcı olmak, teori ve teknik bilginin anlaşılması zor olduğundan konuyla ilgili alıştırmalarla desteklenen somut örnekler sağlamak bunlardan bazılarıdır.

b. Dil öğretimine sesle başlanmalıdır. Eğitimcilerle ilgili konuların yanı sıra yabancılara Türkçe öğreten Türkçe kitaplarında da sesletim çalışmalarının yeteri kadar yer almadığı, bu konuda ortak bir izleğin bulunmadığı görülmektedir. Ancak AOÖÇ’de (2013, s. 135) de belirtildiği gibi, D2’deki bazı sesbirimler D1’de bulunmayabilir; bu sesbirimler edinilmez ya da öğrenilmezse bu durum bilgi kaybına ya da büyük bir olasılıkla anlaşmazlıklara yol açabilir. Dil bilgisi ve sözcük bilgisi çok iyi olan bir öğrencinin sesletiminde sorunlar varsa ve sözcükler anlaşılmıyorsa iletişim başarılı bir şekilde gerçekleşmeyecektir (Yoshida, 2016, s. 1).

Buna ek olarak sesletimle ilgili çalışmalara başlangıç düzeyinden itibaren yer vermenin, öğrencilerin bu konudaki farkındalığını artıracığı ve hataların daha kolay düzeltilebileceği de belirtilmiştir:

*“Dil öğrenenler telaffuz hataları hakkında sonradan bilinçlendirilirse ve alışılmış davranışları ancak o zaman bırakmaya başlarsa; anadilindeki normlara yaklaşmak 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”*(AOÖÇ, 2013: 135).

c. Hataların fosilleşmesinin önüne geçilmelidir. Özellikle başlangıç düzeyi olmak üzere tüm düzeylerde seslerle ilgili bilgi vermek öğrencilerin bu konudaki hatalarının fosilleşmesinin önüne geçmeye yardımcı olacaktır. Bu anlamda öğrencilere sesletimle ilgili gelişimleri konusunda dönüt sağlanması ve farklı gereksinim ve sorunları olan gruplar için bu doğrultuda daha fazla çalışma yapılması önemlidir. Sınırlılıklar nedeniyle bu çalışmaya dâhil edilmemiş olan ünsüzler de Türkçenin eklemeli bir dil olmasından kaynaklanan özellikleri nedeniyle önem taşımaktadır. Benzer bir çalışma yapılarak ünsüzlerle ilgili hataların saptanması da bu konuyla ilgili sorunların giderilmesinde yardımcı olacaktır.

d. Sesletim sözlükleri oluşturulmalı ya da öğrenci sözlüklerine sesletim bilgisi eklenmelidir. Öğrenici sözlüklerinde sesletime ilişkin bilgilerin bulunması ya da ayrı birer kaynak olarak sesletim sözlüklerinin oluşturulması da öğrencilerin sesleri tanımalarına ve doğru bir şekilde sesletebilmelerine yardımcı olacaktır.

e. Çeşitli sesletim etkinlikleri hazırlanmalıdır. Sesletime yönelik hazırlanacak sınıf-içi ve sınıf-dışı etkinlikler ise bu konuda tamamlayıcı rol oynayacaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe konuşma kaygıları üzerine yaptığı çalışma sonucunda Sallabaş (2012, s. 2217), öğrencilerin beceriler arasında en çok konuşma becerisine ilişkin kaygıları olduğunu ortaya koymuş ve bu durumda sınıf içindeki konuşma uygulamalarına daha fazla yer verilmesi gerektiğinden söz etmiştir. Çalışmanın son bölümünde konuyla ilgili etkinlik önerilerine yer verilmiştir.

f. Parçalarüstü sesbirimler öğretim sürecine ve ders kitaplarına dâhil edilmelidir. Sesletimin sadece ünlü ya da ünsüzlerden ibaret olmadığı, aksine tonlama, ezgi, kelime ve cümle vurgusu gibi parçalarüstü sesbirimlerin de dili doğru kullanmada, iletişimde anlaşılabilirliği artırmada büyük öneminin olduğu göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde parçalarüstü sesbirimlerin öğretim sürecine ve ders kitaplarına dâhil edilmesi konusu da (Harmer, 2001, s. 191-194) değerlendirilmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tüm bunların yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesletimin ders kitaplarındaki eksikliğinin belirlenmesi ve bu eksikliğin giderilmesi için mevcut ders kitaplarının incelenmesi ve sesletimin ne zaman ve nasıl öğretim sürecine dâhil edileceğini öneren çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

## 5. Etkinlikler

Önerilen etkinliklerle öğrencilerin alışık olmadığı sesleri ayırt edebilmesi, en küçük çiftler konusunda farkındalık kazanarak ünlüleri ayırt edebilmesi ve öğrendiklerini sözlü biçimde üretime dönebilmesi hedeflenmektedir.

### 5.1. Bingo

**Hedef** : Sesleri ayırt edebilme

**Düzye** : A1

**Etkinlik türü** : Tüm sınıf etkinliği / ‘dinle ve bul’

**Süre** : 20 dakika

#### Hazırlık

9 sözcükten oluşan bingo kartlarını her bir öğrenciye bir kart gelecek şekilde kesin.

#### Uygulama

1. Hazırlanan kartları dağıtın.
2. Karışık sırayla öğretmen listesinden sözcükleri yavaşça teker teker okuyun. İkinci defa okumamak için okuduğunuz sözcüklerin yanına işaret koyun. Öğrencilerden duydukları sözcüklerin üstüne çarpı atmalarını isteyin.
3. Dikey ya da yatay olmak üzere aynı sırada üç sözcüğü bulan öğrenci *Bingo!* diye bağırır. Öğrencinin sözcüklerini okuyup okumadığınızı kontrol etmek için Bingo yapan öğrencinin çarpı koyduğu sözcükleri sesli okumasını isteyin. Eğer hepsini okuduysanız, kazanan bu öğrenci olmuştur.



4. Birinci bitirenden sonra, diğer öğrencilere de ikinci ve üçüncü olma şansı vermek için oyuna devam edin.

#### Alternatif uygulama

1. Kendi dersinizden ya da sınıfınızda sorunlu olduğunuzu düşündüğünüz seslerden oluşan on altı ya da yirmi beş sözcüklük bir liste oluşturun.

2. Öğrencilerinizden 4x4'lük ya da 5x5'lik karelerden oluşan bir tablo çizmelerini isteyin.

3. Listenizdeki sözcükleri öğrencilerinize okuyun ve öğrencilerinizden duydukları sözcükleri tabloya rastgele yerleştirmelerini isteyin. Bu aşamada öğrenciler anlamadıkları sözcüklerin tekrar sesletilmesini istemeliler.

4. Yukarıdaki gibi oyunu oynayın.

#### Öğretmen sözcük listesi

yön	nam	nem	un	ün	biz	bez
ton	söz	siz	kan	saz	çöp	çap
toy	kıl	kil	kul	kül	çip	cep
ten	yıl	yol	kol	buz	dürt	dört
tüy	sol	sel	diz	düz	dert	
tay	bal	bol	bel	yer	dart	

#### Öğrenci kartları

1. KART	yön	toy	tay
	ton	tüy	kıl
	ten	kan	kil

4. KART	dört	kil	dürt
	bez	tüy	kıl
	kel	biz	kül

2. KART	kül	kol	tay
	ton	tüy	kıl
	kel	kan	toy

5. KART	kül	çöp	bal
	bel	çip	buz
	kel	bez	çap

3. KART	kül	kol	sel
	sol	ten	kıl
	kel	kan	toy

6. KART	kül	kol	diz
	düz	nam	kıl
	kel	kan	nem

## 5.2. Telefon numaraları

**Hedef** : Sesleri ayırt edebilme

**Düzye** : A1

**Etkinlik türü** : İkili etkinlik / ‘dinle ve şifreyi çöz’

**Süre** : 20 dakika

### Hazırlık

Her ikili grup için bir çalışma kâğıdı çoğaltın ve çalışma kâğıdını ortadan ikiye kesin.

### Uygulama

1. Tahtaya tüm sınıfın görebileceği büyüklükte bir cep telefonu ve telefonun tuş takımını çizin. Her bir tuşun altına çalışma kâğıdında olduğu gibi tüm rakamların şifrelerini yazın (1 > oluk, 5 > ilik gibi). Tahtanın bir kenarına rastgele bir telefon numarası yazın ve öğrencilere örnek olması için daha önce tahtaya çizmiş olduğunuz cep telefonu tuşlarını göstererek numarayı şifreleyin.

2. Daha sonra öğrencileri ikişerli olarak gruplandırın ve her bir ikiliye bir A ve bir B kâğıdı gelecek şekilde birer çalışma kâğıdı dağıtın.

3. A öğrencisinden kendisine verilen telefon numaralarını tabloda her rakama karşılık gelen şifre ile B öğrencisine söylemesini ve B öğrencisinden de duyduğu şifreleri çözerek kendi kâğıdındaki boşluklara rakamlar halinde telefon numarası olarak yazmasını isteyin.

4. Daha sonra aynı şekilde B öğrencisi kendi kâğıdındaki numaraları A öğrencisine rakamları kullanmadan şifreleyerek söyler ve A öğrencisi duyduğu şifreyi çözerek rakam şeklinde telefon numarasını kendi kâğıdına yazar.

### Alternatif uygulama

Erken bitiren öğrenciler şifre tablosunu kullanarak çalışma arkadaşlarına kendi numaralarını ya da arkadaşlarının, annesinin, komşusunun numarasını şifreleyerek söyleyebilir ve şifreyi çözebilirler.

#### A Öğrencisi

1 oluk	2 yiğit	3 az
4 ün	5 ilik	6 elek
7 ez	8 it	9 un
* ılık	0 ılık	# #

- 0 553 532 61 78
- 0 224 396 41 87
- 0 312 568 94 32
- 0 505 987 65 54
- 0 539 753 26 74
- 0 235 128 97 64
- 0 555 789 45 61
- 0 212 369 25 87

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

#### B Öğrencisi

1 oluk	2 yiğit	3 az
4 ün	5 ilik	6 elek
7 ez	8 it	9 un
* ılık	0 ılık	# #

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

- 0 247 369 74 85
- 0 555 269 85 41
- 0 354 289 74 56
- 0 532 657 83 14
- 0 257 135 46 79
- 0 312 512 39 75
- 0 252 815 46 96
- 0 556 998 64 13

## Turkish Studies

### 5.3. Sesletim haritası

**Hedef** : Sesleri ayırt edebilme / en küçük çiftler

**Düzye** : A1

**Etkinlik türü** : İkili etkinlik / tüm sınıf etkinliği ‘dinle ve harekete geç’

**Süre** : 15 dakika

#### Hazırlık

Sınıf mevcudu kadar harita çoğaltın ve her ikiliye bir harita ve en küçük çiftler listesini verin. Öğrencilerin sesletiminde sorun yaşadığını düşündüğünüz en küçük çiftlerden oluşan kendi listenizi de hazırlayabilirsiniz.

#### Oyunun sınıfa sunumu

1. Tahtaya iki sütun olacak şekilde dört farklı en küçük çiftleri yazın. Listeyi *Sol* ve *Sağ* olarak adlandırın.

*Sol*    *Sağ*

yol    yel

tel    tül

kil    kül

tan    ton

2. Sözcükleri rastgele okuyun ve öğrencilere okuduğunuz sözcüklerin hangi listeye ait olduğunu sorun.

#### Uygulama

1. Her ikiliye bir harita verin. Haritadaki her bir ayırımın 1 ile 4 arasında bir rakamla numaralandırıldığına ve bu numaraların bulunduğu yerde sola veya sağa gitme seçeneklerinin bulunduğuna dikkat çekin.

2. Listedenden söylenen her bir sözcük için, sözcüğün bulunduğu listeye göre (Sol-Sağ) öğrencilerin sola ya da sağa dönerek yollarına devam etmeleri gerekmektedir. Dört sözcüğü de söylediğinizde öğrenciler haritada verilmiş başkentlerden birine varmalılar.

Örneğin; yol - tül - kül - ton -> Ankara

3. Rotanın doğruluğundan emin olmak için haritanın üstünden öğrencilerle beraber gidin.

4. Öğrencilerin yönergeyi anladıklarından emin olmak için aynı en küçük çiftleri kullanarak etkinliği birkaç kere daha tekrarlayın.

5. Öğrenciler ikili ya da üçerli dörderli gruplar halinde oynayabilirler. Sırayla söz alarak farklı sözcükleri kullanarak rotayı kendileri belirlerler.

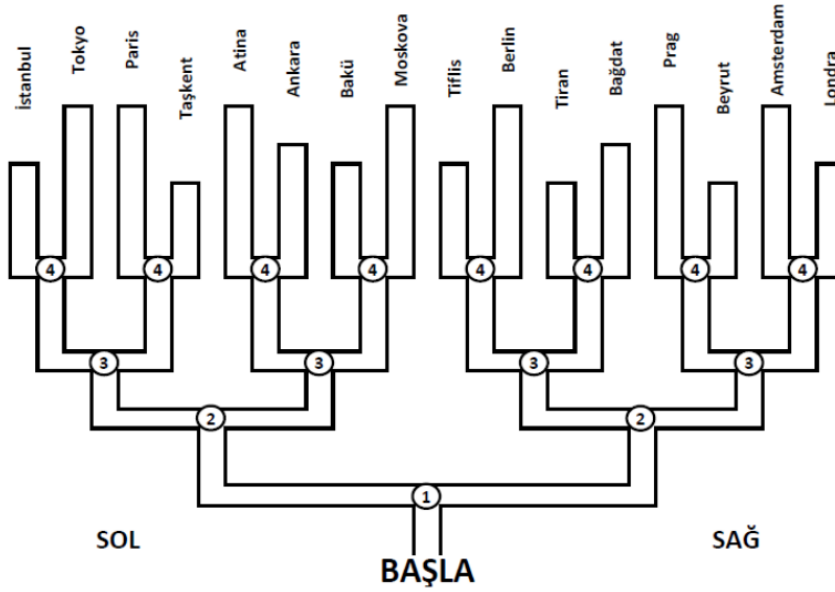
#### Alternatif uygulama

1. Haritayı projeksiyonla tahtaya yansıtın. Tüm sınıf etkinliği olacak şekilde önce gönüllü öğrencileri kaldırarak etkinliği başlatın.

2. Gönüllü öğrenciler sözcükleri dinlerken aynı zamanda harita üzerinde rotayı bulur ve son olarak hangi başkente geldiğini ilk bulan öğrenci başkenti tüm sınıfa söyler.

3. Yanlış başkente çıkan öğrenci olursa duyduğu dört en küçük çifti tekrarlayarak nerede yanlış yola saptığını bulur.

### Sesletim haritası:



Sol - Sağ

#### Sözcükler

<b>kol</b>	-	kül
<b>toy</b>	-	tay
<b>kıl</b>	-	kil
<b>saz</b>	-	söz
<b>kal</b>	-	kel
<b>son</b>	-	sen
<b>bel</b>	-	bal
<b>çap</b>	-	çöp
<b>büz</b>	-	Buz
<b>diz</b>	-	düz
<b>yıl</b>	-	yel
<b>un</b>	-	ün
<b>nam</b>	-	nem
<b>tan</b>	-	ten
<b>dört</b>	-	dürt

### Turkish Studies

**5.4. Dikte çalışması****Hedef** : Sesleri ayırt edebilme**Düzye** : A1**Etkinlik türü** : İkili etkinlik / ‘duy ve yaz’**Süre** : 15 dakika**Hazırlık**

Çalışma kâğıtlarını her bir öğrenciye ya A kâğıdı ya da B kâğıdı gelecek şekilde çoğaltın ve kesin.

**Uygulama**

1. Öğrencileri ikiyeşerli gruplandırın. Her ikiliden birine A ve diğerine B kâğıdı verin. A öğrencileri öncelikle ‘Benim Sözcüklerim’ başlığı altında bulunan sözcükleri B öğrencisine yavaş yavaş söyler ve B öğrencisi duyduğu sözcükleri kendi kâğıdında bulundan ‘Arkadaşımın Sözcükleri’ bölümüne sırası ile yazar. Tüm sözcükler bittikten sonra aynı şekilde B öğrencisi A öğrencisine kendi sözcüklerini söyler ve A öğrencisi duyduğu sözcükleri sırasıyla kendi kâğıdında ‘Arkadaşımın Sözcükleri’ bölümüne yazar.

2. İki öğrenci de çalışma kâğıdını doldurduktan sonra A öğrencisi ‘Arkadaşımın Sözcükleri’ bölümünü B öğrencisine okur. B öğrencisi, A öğrencisini dinleyerek kendi sözcükleriyle aynı olup olmadığını kontrol eder. Aynı şekilde B öğrencisi ‘Arkadaşımın Sözcükleri’ bölümünü A öğrencisine okur.

3. Son olarak iki öğrenci çalışma kâğıtlarını yan yana getirerek ‘Arkadaşımın Sözcükleri’ bölümüne duydukları sözcükleri doğru yazıp yazmadıklarını kontrol ederler.

**Dikte çalışma kâğıtları:****A ÖĞRENCİSİ**

Benim Sözcüklerim	Arkadaşımın Sözcükleri
yeşim	
terlik	
kazık	
kolum	
kızak	
kazak	
yaşım	
kolluk	
kellik	
kaşım	
kasem	
kalem	
kasım	

B ÖĞRENCİSİ	
Arkadaşımın Sözcükleri	Benim Sözcüklerim
	küllük
	ömür
	emir
	kömür
	kemer
	onur
	öner
	tasam
	yelek
	kaşe
	kese
	yaşam
	tasım

### 5.5. Voxopop – Tartışma platformu

**Hedef** : Sesleri ayırt edebilme ve üretime dökebilme

**Düzyey** : A1-A2-B1-B2-C1-C2

**Etkinlik türü** : Sınıf dışı etkinlik ‘şimdi konuş’

#### Hazırlık

1. www.voxopop.com daha çok İngilizce konuşma becerisini geliştirmek için dünyada yaygın olarak kullanılan bir internet sitesidir. Bireyler konuyla ilgili görüşlerini seslerini kaydedip göndererek paylaşırlar. Sizden önce ve sonra seslerini kaydedip gönderen kişilerin düşüncelerini dinleyebilir, sesinizi tekrar kaydedip göndererek aynı konu üstünde sınırsız sayıda düşünce paylaşımında bulunabilirsiniz.

2. Öncelikle öğretmen olarak bu siteye kaydolun. Hangi konuyla ilgili öğrencilerinizin konuşmalarını istiyorsanız o başlık altında öğrencilerinizin de katılabileceği bir grup oluşturun.

3. Öğrencilere voxopop.com internet adresini verin ve kullanıcı adı olarak bu siteye kaydolmalarını isteyin.

4. Öğrencilerinizin gruba dâhil olmalarını sağlamak için daha önce açmış olduğunuz konuşma grubunun linkini kopyalayarak öğrencilerinizle paylaşın.

#### Örnek uygulama

1. Sesleri öğrencilere tanıttıktan ve sesletimlerini düzeltmek için sınıf içinde seslere yönelik çeşitli etkinlikler yaptıktan sonra öğrencilerin sesleri bağlam içinde daha doğal bir şekilde sesletebilmeleri için A1 düzeyinde ilk konu olan kendini tanıtmaya etkinliğini voxopop.com’da uygulayabilirsiniz.

2. Öncelikle örnek olması için, öğrencilerin A1 düzeyinde sınıfta öğrendikleri kalıpları kullanarak bir ya da iki dakika boyunca kendinizle ilgili basit bilgiler vererek kendinizi tanıttınız.

*Merhaba. Benim adım Selin. Yirmi beş yaşındayım. İstanbulluyum. İzmir’de yaşıyorum. Öğretmenim. Bir kardeşim var. Onun adı Alper ve yirmi iki yaşında. Kardeşim mühendis. Annem ve babam öğretmen.*

3. Tüm öğrenciler sırasıyla kısaca kendilerini tanıttılar. Kendilerinden önce ya da sonra seslerini kaydedip grupta paylaşan öğrencileri dinlerler.

#### Turkish Studies

4. Böylelikle herkes birbirini daha yakından tanımış ve dili kullanarak hem sesletimi hem de sınıfta öğrendikleri yapıları pekiştirmiş olacaklar.

5. İleri düzey öğrenciler için bu internet sitesi tartışma platformu olarak kullanılabilir. Öğrenciler verilen konuyla ilgili düşüncelerini sunduktan sonra birbirlerinin düşüncelerini dinler ve birbirlerinin düşünceleriyle ilgili yorumlarını paylaşırlar, böylece konu daha derinleştirilir. Utangaç öğrenciler için kendilerini ifade etme şansı verilirken, sınıf dışı etkinlik yaparak öğrencilere dile daha fazla maruz kalma ve dili daha fazla kullanma fırsatı sunulur.

### 5.6. Kart oyunu

**Hedef** : Sesleri ayırt edebilme ve üretime dökebilme

**Düzyey** : A1-A2-B1-B2-C1-C2

**Etkinlik türü** : Grup etkinliği / 'bul-sor-raporla'

**Süre** : 30+ dakika

#### Hazırlık





1. İçinde 52 oyun kartının bulunduğu bir deste oyun kartı satın alın ya da 52 küçük kâğıda kendi kartlarınızı oluşturun (♠ - 3, ● - A, ◆ - J, ■ - 8 gibi).

2. 13 soruyu barındıran dört farklı soru kâğıdını ya da farklı düzeyler için kendi sorularınızın bulunduğu soru kâğıtlarını sınıfın dört farklı köşesine her bir duvarda bir soru kâğıdı olacak şekilde yapıştırın.

#### Uygulama

1. Öğrencileri üçerli ya da dörderli olmak üzere gruplandırın.
2. Bir seferde her gruptan bir öğrenci olmak üzere öğretmenin yanına gider ve bir oyun kartı seçer. Oyun kartının üstündeki işarete ve rakam ya da harfe göre öğrenci sınıf duvarına daha önceden asılmış dört farklı soru kâğıdından seçtiği kartın simgelediği soruyu bulur, okur ve aklında tutarak hızlı bir şekilde kendi grup arkadaşlarından birine sorar.
3. Grup arkadaşından yanıtı alan öğrenci hem soruyu hem de grup arkadaşının yanıtını öğretmenine raporlar.
4. Soruyu ve yanıtı doğru ileten öğrencinin grubu sorusunu sorup yanıtını aldığı kartı grupta tutar ve yeni bir kart daha alma hakkına sahip olur. Bu sefer gruptan başka bir öğrenci kart seçer, kart üstündeki rakam-harf ve işarete göre süreç aynı şekilde tekrarlanır.
5. Öğretmenin elindeki oyun kartları bitene kadar tüm gruplar aynı şekilde kart seçer, soruyu gruplarından öğrenciye sorar ve öğrencinin yanıtını öğretmene ilettikten sonra oyun kartlarını grupta biriktirirler.
6. Öğretmenin elindeki oyun kartları bittiğinde hangi grubun elinde daha fazla oyun kartı varsa (hangi grup daha fazla soru yanıtladıysa) o grup oyunun galibi ilan edilir.

**Soru kâğıtları:**

	
<p>A: Bu sabah kahvaltı yaptın mı?</p> <p>K: Teneffüste ne yapacaksın?</p> <p>D: Hiç Türk kahvesi içtin mi?</p> <p>J: Türkiye'nin en kalabalık şehri hangisi?</p> <p>10: Çantadaki en değerli şey ne ?</p> <p>9: Geçen hafta sonu neler yaptın?</p> <p>8: Türkiye'ye gelmeden önce neredeydin?</p> <p>7: Restoranda kimler çalışıyor?</p> <p>6:Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe öğrendin mi?</p> <p>5: Bu akşam televizyon izleyecek misin?</p> <p>4: Tatilde ülkeneye gidecek misin?</p> <p>3: Türkiye'de kaç yıl kalacaksın?</p> <p>2: Kahvaltıda neler yiyorsun ve içiyorsun?</p>	<p>A: Hangi sporları seviyorsun?</p> <p>K: Kaç yaşındasın?</p> <p>D: Türkçeyi seviyor musun?</p> <p>J: Ödevlerini ne zaman yapıyorsun?</p> <p>10:Dün dersten sonra ne yaptın?</p> <p>9: Bugün dersten sonra ne yapacaksın?</p> <p>8: Bu sabah saat kaçta uyandın?</p> <p>7: Sınıf arkadaşlarını seviyor musun?</p> <p>6: Türkçe öğrendikten sonra ne yapacaksın?</p> <p>5: Sınıftaki en iyi arkadaşın kim?</p> <p>4: Öğretmenin adı ne?</p> <p>3: TÖMER'de hangi dili öğreniyorsun?</p> <p>2: Cumartesi günü okula gidecek misin?</p>
	
<p>A: Okula kiminle geliyorsun?</p> <p>K: Türkiye'de yaşamak istiyor musun?</p> <p>D: Bugün saat beşte ne yapacaksın?</p> <p>J: Hangi sınıf arkadaşların gözlüklü?</p> <p>10: Ne zaman Türkiye'ye geldin?</p> <p>9: Bugünkü ders saat kaçta bitecek?</p> <p>8: Bugün hava nasıl?</p> <p>7: Bugün ne giydin?</p> <p>6: Pantolonun ne renk?</p> <p>5: Türkiye'deki hangi şehirleri gördün?</p> <p>4: Bugün ayın kaç?</p> <p>3: Bugün nerede öğle yemeği yiyeceksin?</p> <p>2: En çok hangi mevsimi seviyorsun?</p>	<p>A: Saat kaçta yatağa gidiyorsun?</p> <p>K: Saat kaçta öğle yemeği yiyorsun?</p> <p>D: Sabahları genellikle neler yapıyorsun?</p> <p>J: Okuldan sonra genellikle neler yapıyorsun?</p> <p>10: Dişlerini fırçalıyor musun?</p> <p>9: Günde kaç saat ders çalışıyorsun?</p> <p>8: Saat kaçta akşam yemeği yiyorsun?</p> <p>7: Kiminle akşam yemeği yiyorsun?</p> <p>6: Okula neyle geliyorsun?</p> <p>5: Okula otobüsle mi geliyorsun?</p> <p>4: Saat kaçta okula gidiyorsun?</p> <p>3: Bilgisayar oyunlarını seviyor musun?</p>

**5.7. Sesletim listesi****Hedef** : Sesleri ayırt edebilme**Düzey** : A1**Etkinlik türü** : Bireysel etkinlik**Süre** : 10 dakika**Hazırlık**

1. Sözcük listesi bütün sınıfın görebileceği büyüklükte hazırlanır ve tahtaya asılır. Sınıf teknolojik açıdan donanımlıysa sözcük listesi projeksiyonla tahtaya yansıtılır.

**Turkish Studies**

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 12/28



**Uygulama**

1. Bütün öğrencileri ayağa kaldırın.
2. Oturma sırasına göre ya da sınıf listesine göre öğrencilere tek tek söz hakkı verin.
3. Söz hakkını alan öğrenciye tahtada asılı ya da tahtaya yansıtılmış olan sözcük listesinden bir sözcük gösterin.
4. Öğrenci gösterilen sözcüğü doğru okursa ayakta kalmaya devam eder, yanlış okursa oturur.
5. Sırasıyla bütün öğrenciler tahtada öğretmenin işaret ettiği sözcüğü sesletir. Ayakta kalan en son öğrenci oyunu kazanır.

**Alternatif uygulama**

1. Sözcük listesini tahtaya asın ya da yansıtın.
2. Tahtaya arkası dönük olacak şekilde bir sandalye yerleştirin ve sandalyeye oturmak üzere öğrenciler arasından bir gönüllü seçin ve kalem-kâğıt verin.
3. Öğrenciler arasından başka bir gönüllü daha seçin ve liste içinden bir sözcük göstererek öğrenciye seslettirin.
4. Sandalyede oturan öğrenci duyduğu sözcüğü kâğıda yazar ve tüm sınıfa gösterir.
5. Sözcüğü sesleten öğrenci sandalyeye oturur ve listeden farklı bir sözcük sesletmek üzere başka bir öğrenci seçilir.
6. Tüm öğrenciler en az bir sözcük okuyup bir sözcük yazana kadar etkinlik sürdürülür.

**Sözcük listesi:**

alt	duygu	ılık	çöp	aşk	ünlü
ad	top	ilık	gün	çöz	bol
az	konu	duş	ışık	güç	sunum
büyük	yaz	toplular	gizli	iyi	akım
yüzük	yüz	doğru	duru	giyim	deyim
kız	üst	hızlı	koşu	soru	çözüm
kış	boş	genç	tur	koyu	burun
aile	göz	dört	tür	boy	çene
dede	güz	dürt	beş	bez	lise
cadde	abla	bıyık	eş	güzel	diş
boyun	zevk	aynı	maç	inci	seçim
aşık	dış	hala	geç	çevre	sır

**KAYNAKÇA**

- Başkan, Ö. (2003). *Lengüistik Metodu*. İstanbul: Multilingual yay.
- Bayraktaroğlu, S. (2008). Orthographic Interference and the Teaching of British Pronunciation to Turkish Learners. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2), 107-143.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. (4th ed.). London: Arnold.
- Demirci, K. (2011). Fonem Teorisinin Önemi Hakkında. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2). 359-366.
- Demirezen, M. (2005). The [ɔ] and [ow] Contrast: Curing a Fossilized Pronunciation Error of Turkish Teacher Trainees of English Language. *Çankaya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, 3, 183-192.
- Demirezen, M. (2007) A Model to Rehabilitate a Fossilized Pronunciation Error of Turkish English Language Teachers: the English Consonant Phoneme /ŋ/ Wrongly articulated as /nk/ Through Nasal Devoicing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 289-303.
- Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*. (2013). Erişim Tarihi 20 Kasım 2015:  
[http://www.telc.net/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Diller\\_iain\\_Avrupa\\_Ortak\\_oneriler\\_AEer\\_aevesi.pdf](http://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEer_aevesi.pdf)
- Eker, S. (2010). Ünlülerin Temel Özellikleri Üzerine Birkaç Not. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4). 305-320.
- Elkhair, M. I. H. (2014). Pronunciation Problems: A Case Study of English Language Students at Sudan University of Science and Technology. *English Language and Literature Studies*, 4. Canadian Center of Science and Education.
- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual yay.
- Geylanioglu, S. & Dikilitaş, K. (2012). Pronunciation Errors of Turkish Learners of English: Conceptualization Theory as a Teaching Method. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 2(1), 38-50.
- Hago, O. E. ve Khan, W.A. (2015). The Pronunciation Problems Faced by Saudi EFL Learners at Secondary Schools. *Education and Linguistics Research*, 1(2).
- Hancock, M. (1996). *Pronunciation Games*. Cambridge: CUP.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. [Essex, England], Longman.
- Harmer, J. (2008). *How to Teach English*. Essex: Pearson Education.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press.
- Hişmanoğlu, M. (2007) [ɔ:] and [oo] contrast as fossilized pronunciation error of Turkish learners of English and solutions to the problem. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3, (1), 98-116.
- Marzá, N. E. (2014). Pronunciation and Comprehension of Oral English in the English as a Foreign Language Class: Key Aspects, Students' Perceptions and Proposals. *Journal of Language Teaching and Research* 5, 2, 262-273.

- McCrocklin, S. (2014). Dictation programs for pronunciation learner empowerment. In J. Levis & S. McCrocklin (Eds). *Proceedings of the 5th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 30-39). Ames, IA: Iowa State University.
- Phonological Typology*. (2014). Erişim Tarihi 12 Eylül 2016:  
<https://www.coursehero.com/file/p36jh4e/The-most-common-vowel-system-has-five-phonem-es-i-u-e-o-a-5-vowel-system-two/>
- Richards, J. C. Ve Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching*. NY: Cambridge University Press.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3). 2199-2218.
- Samuel, C. (2010). *Pronunciation Pegs*. Erişim Tarihi 20 Kasım 2015:  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ924063.pdf>
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching: A guidebook for English language teachers* (2nd ed.). Oxford: Macmillan.
- Spafford, D. (2008). *Telephone Number Pronunciation*. Erişim Tarihi 18 Kasım 2015:  
<http://www.teachingenglish.org.uk/article/telephone-number-pronunciation>
- Şenel, M. (2006). Suggestions for Beautifying the Pronunciation of EFL Learners in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 111-125.
- Tomlinson, B. (2001). Materials Development (Ed. R. Carter ve D. Nunan içinde) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. 66-72.
- Wei, M. (2006). *A Literature Review on Strategies for Teaching Pronunciation*. Erişim Tarihi 20 Kasım 2014:  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491566.pdf>
- Yoshida, M. T. (2016). *Introduction to Teaching Pronunciation*. Erişim Tarihi 23 Eylül 2017:  
[http://www.tesol.org/docs/default-source/books/14038\\_sam.pdf?sfvrsn=2](http://www.tesol.org/docs/default-source/books/14038_sam.pdf?sfvrsn=2)

**Ekler****Ek 1 – Sormaca**

<b>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Sesletim</b>		
<b>Aşağıdaki bilgileri doldurunuz. (Write your personal information requested below.)</b>		
(Remplissez les informations suivantes; (Donnez votre renseignements personnels demandés ci-dessous.)		
Yaş (age/Age)	:	.....
Cinsiyet (gender/Sexe)	:	.....
Sınıf (class/Classe)/ Düzey (level/Niveau)	:	.....
Anadil (mother tongue/Langue maternelle)	:	.....
Türkçe dışında bildiğiniz başka yabancı dil(ler) var mı? Varsa nelerdir ve hangi düzeydesiniz? (Are there any other foreign languages you know? If there are any, write them and your level down.) (Y at-il d'autres langues étrangères que vous connaissez? Si il y en a, écrivez le et votre niveau.)		
.....		
.....		
.....		
<b>BÖLÜM I – Duygu ve Düşünceler</b>		
1: kesinlikle katılmıyorum 2: katılmıyorum 3: kararsızım 4: katılıyorum 5: kesinlikle katılıyorum		
1: strongly disagree 2: disagree 3: indecisive 4: agree 5: absolutely agree		
1: fortement en désaccord, 2: désaccord, 3: Ni d'accord ni en désaccord 4: accord 5: entièrement d'accord		
<b>1</b>	Sesletimimle ilgili kaygılarım var. (I'm concerned about my pronunciation.) (Je m'inquiète de ma prononciation.)	
<b>2</b>	“Türkçe sesletim”in benim alanımda önemli olduğunu düşünüyorum. (I consider “Turkish comprehension and pronunciation” an important subject in my degree.) (Je considère que "la ompréhension et la prononciation du turc" sont un sujet important dans mon domaine.)	
<b>3</b>	Sesletimin iletişim için çok önemli olduğunu düşünüyorum. (I consider pronunciation a key aspect for communication.) (Je considère la prononciation comme un aspect clé pour la communication.)	
<b>4</b>	Türkçe sesletimin benim profesyonel geleceğim için önemli olduğunu düşünüyorum. (I think Turkish pronunciation is important for my professional future.) (Je trouve que la prononciation du turc est importante pour mon avenir professionnel.)	
<b>5</b>	Türkçe sesletimi öğrenmeyi seviyorum. (I like learning Turkish pronunciation.) (J'aime apprendre la prononciation du turc.)	
<b>6</b>	Türkçeyi anadili konuşucuları gibi sesletebilmeyi istiyorum. (I want to be able to pronounce Turkish just like native speakers.) (Je veux être en mesure de prononcer la langue turque comme les natifs turcs.)	

**Turkish Studies**

7	Türkler gibi sesletememek beni rahatsız ediyor. ( <i>It is very frustrating not be able to sound as an Turkish native.</i> ) ( <i>Il est très gênant de ne pas pouvoir prononcer comme un natif turc.</i> )	
8	Türkçe sesletimimden memnunum. ( <i>I am satisfied with my pronunciation in Turkish.</i> ) ( <i>Je suis satisfait de ma prononciation turque.</i> )	
9	Eğer iyi bir sesletimim olursa Türkçe konusunda özgüvenim artacak. ( <i>If I have a good pronunciation, then I will feel more confident in Turkish.</i> ) ( <i>Si j'avais eu une bonne prononciation, j'aurais pu me sentir plus à l'aise en turc.</i> )	
10	Sesletim becerisi doğuştan gelir. ( <i>Pronunciation skills are innate.</i> ) ( <i>La compétence de prononciation est innée.</i> )	
11	Sesletim becerisi çalışarak edinilir. ( <i>Pronunciation skills are acquired through practice.</i> ) ( <i>La compétence de prononciation est acquis par la pratique.</i> )	
12	Bence anadilim sözcükleri daha doğru sesletmemi engelliyor. ( <i>I think my mother tongue is a handicap for pronouncing more correctly.</i> ) ( <i>Je pense que ma langue maternelle est un handicap pour prononcer plus correctement.</i> )	
13	Sesbilgisi ve sesbilimin temel kuramsal yönlerini bilmek, sözcüklerin doğru şekilde sesletilmesini sağlamaz. ( <i>Knowing the main theoretical aspects of phonetics and phonology does not ensure a good pronunciation.</i> ) ( <i>Connaître les principaux aspects théoriques de la phonétique et de la phonologie ne garantit pas une bonne prononciation.</i> )	
14	Sesletimimi geliştirmek için harcadığım çabadan memnunum. ( <i>I am satisfied with the effort I devote to improve my pronunciation.</i> ) ( <i>Je suis satisfait de l'effort que je consacre à améliorer ma prononciation.</i> )	
15	Sınıf arkadaşlarımdan bazılarının sözcükleri benden daha iyi sesletmesi beni rahatsız ediyor. ( <i>It is frustrating to see how some classmates have much better pronunciation than me.</i> ) ( <i>Il est gênant de voir comment certains camarades ont une prononciation beaucoup mieux que moi.</i> )	
16	Doğru Türkçe sesletimi öğrenmek benim için çok zor. ( <i>I feel that learning Turkish pronunciation correctly is too difficult for me.</i> ) ( <i>Je trouve que l'apprentissage d'une prononciation correcte du turc est trop difficile pour moi.</i> )	
17	Konuşma, geliştirilmesi en zor beceri. ( <i>Speaking is the hardest skill to develop.</i> ) ( <i>Parler est la compétence la plus difficile à développer.</i> )	
18	Sesletimimden hiçbir zaman memnun olmayacağımı düşünüyorum. ( <i>I think I will never feel satisfied with my pronunciation.</i> ) ( <i>Je pense que je ne serai jamais satisfaite de ma prononciation.</i> )	

### Turkish Studies

**BÖLÜM II – Araç-Gereç, Yöntem ve Kapsam**

1: kesinlikle katılmıyorum 2: katılmıyorum 3: kararsızım 4: katılıyorum 5: kesinlikle katılıyorum

1: strongly disagree 2: disagree 3: indecisive 4: agree 5: absolutely agree

1: fortement en désaccord, 2: désaccord, 3: Ni d'accord ni en désaccord 4: accord 5: entièrement d'accord

1	Sesletim sembollerinin doğru sesletimi öğrenmek için yararlı olduğunu düşünüyorum. ( <i>I think pronunciation symbols are useful for learning pronunciation correctly.</i> ) ( <i>Je pense que les symboles de prononciation sont utiles pour apprendre une prononciation correcte.</i> )	
2	Türkçe ders kitaplarının Türkçe sesletimi öğrenmek için bana yardımcı olacağını düşünüyorum. ( <i>I think Turkish textbooks can help me to learn Turkish pronunciation.</i> ) ( <i>Je pense que les manuels turcs peuvent m'aider à apprendre la prononciation turque.</i> )	
3	Türkçe videoların ve ses kayıtlarının Türkçe sesletimi öğrenmemde bana yardımcı olabileceğini düşünüyorum. ( <i>I think Turkish videos and audios can help me to learn Turkish pronunciation.</i> ) ( <i>Je pense que les enregistrements audios et vidéos en langue turque peuvent m'aider à apprendre la prononciation turque.</i> )	
4	Türkçe şarkı söylemenin sesletimimi geliştireceğini düşünüyorum. ( <i>I think that singing songs in Turkish can improve my pronunciation.</i> ) ( <i>Je pense que chanter en turc peut améliorer ma prononciation.</i> )	
5	Tekrar ve taklidin Türkçe sesletimi öğrenmede önemli olduğunu düşünüyorum. ( <i>I think that repetition and imitation are important aspects to learn Turkish pronunciation.</i> ) ( <i>Je pense que la répétition et l'imitation sont des aspects importants pour apprendre la prononciation turque.</i> )	
6	Kendi sesimi kaydetmenin sesletimimi geliştireceğini düşünüyorum. ( <i>I think that recording myself is useful to improve my pronunciation.</i> ) ( <i>Je pense que l'enregistrement de ma voix est utile pour améliorer ma prononciation.</i> )	
7	Basılı sözlükler kullanmanın sesletimi öğrenmede önemli olduğunu düşünüyorum. ( <i>The use of printed dictionaries is important for learning pronunciation.</i> ) ( <i>L'utilisation de dictionnaires imprimés est importante pour l'apprentissage de la prononciation.</i> )	
8	Çevrimiçi/ çevrimdışı sözlükler (bilgisayar, tablet, telefonda kullanılan) kullanmanın sesletimi öğrenmede önemli olduğunu düşünüyorum. ( <i>The use of online dictionaries is important for learning pronunciation.</i> ) ( <i>L'utilisation de dictionnaires en ligne est importante pour la prononciation d'apprentissage.</i> )	
9	Öğrencilere sınıfta daha çok konuşma fırsatı verilmeli. ( <i>Students should be given more chances to speak in class.</i> ) ( <i>Les élèves devraient avoir plus d'occasions pour parler en classe.</i> )	
10	Sınıf etkinliklerine katılmak yararlıdır. ( <i>Attending classroom activities is helpful.</i> ) ( <i>Participer à des activités en classe est utile.</i> )	

**Turkish Studies**

11	Dil laboratuvarları sesletim dersleri için yararlıdır. ( <i>The language lab is useful for pronunciation classes.</i> ) ( <i>Le laboratoire de langues est utile pour les classes de prononciation.</i> )	
12	Tonlama, ileri Türkçe sesletim için önemlidir. ( <i>Intonation is an important aspect in order to master Turkish pronunciation.</i> ) ( <i>L'intonation est un aspect important pour maîtriser la prononciation turque.</i> )	
13	Tonlamayı öğrenmek zordur. ( <i>Intonation is a difficult aspect to learn.</i> ) ( <i>L'intonation est un aspect difficile à apprendre.</i> )	
14	Sözcük ve tümce vurguları, Türkçe sesletimi ilerletmede önemlidir. ( <i>Word and sentence stress is an important aspect in order to master Turkish pronunciation.</i> ) ( <i>L'accentuation du mot et de la phrase est un aspect important pour maîtriser la prononciation turque.</i> )	
15	Sözcük ve tümce vurgularını öğrenmek zordur. ( <i>Word and sentence stress is a difficult aspect to learn.</i> ) ( <i>L'accentuation de mot et de la phrase est un aspect difficile à apprendre</i> )	
16	Doğru ağız hareketleri/söyleyiş, Türkçe sesletimi ilerletmede önemlidir. ( <i>Correct mouth articulation is an important aspect in order to master Turkish pronunciation.</i> ) ( <i>L'articulation est un aspect important pour maîtriser la prononciation turque.</i> )	
17	Doğru ağız hareketlerini/söyleyişi öğrenmek zordur. ( <i>Correct mouth articulation is a difficult aspect to learn.</i> ) ( <i>Une bonne articulation est un aspect difficile à apprendre.</i> )	
18	Ünsüz sesler (ötümlü ve ötümsüz), Türkçe sesletimi ilerletmede önemlidir. ( <i>Consonant sounds (voiced and unvoiced) are an important aspect in order to master Turkish pronunciation.</i> ) ( <i>Les sons consonnes (vocales et non vocales) sont un aspect important pour maîtriser la prononciation turque .</i> )	
19	Ünsüz sesleri (ötümlü ve ötümsüz), öğrenmek zordur. ( <i>Consonant sounds (voiced and unvoiced) are a difficult aspect to learn.</i> ) ( <i>Les sons consonnes (vocales et non vocales) sont un aspect difficile à apprendre.</i> )	
20	Ünlü sesler (tek (kısa ve uzun) ve diftonglar), Türkçe sesletimi ilerletmede önemlidir. ( <i>Vowel sounds (single (short and long) and diphthongs) are an important aspect in order to master Turkish pronunciation.</i> ) ( <i>Les sons voyelles simples (courts et longs) et diphthongues sont un aspect important pour maîtriser la prononciation turque.</i> )	
21	Ünlü sesleri (tek (kısa ve uzun) ve diftonglar), öğrenmek zordur. ( <i>Vowel sounds (single (short and long) and diphthongs) are a difficult aspect to learn.</i> ) ( <i>Les sons voyelles (simples,courts, longs, et diphthongues) sont un aspect difficile à apprendre.</i> )	
22	En küçük çift çalışmalarını yararlı buluyorum (örn. <b>ad &amp; at</b> ya da <b>ev &amp; et</b> ). ( <i>I find minimal pairs exercises useful.</i> ) ( <i>Je trouve que l'exercice des paires minimales est utile.</i> )	

### Turkish Studies

23	Söylenmesi zor sözcük/ tümce çalışmalarını yararlı buluyorum. ( <i>I find tongue twisters exercises useful.</i> ) ( <i>Je trouve que l'exercice de prononciation est utile.</i> )	
24	Ders kitabındaki yazma çalışmalarını yararlı buluyorum. ( <i>I find written course book exercises useful.</i> ) ( <i>Je trouve les exercices dans la méthode turque utile.</i> )	
25	Ders kitabındaki dinleme çalışmalarını yararlı buluyorum. ( <i>I find listening course book exercises useful.</i> ) ( <i>Je trouve les exercices d'écoute de la méthode turque utile.</i> )	
26	Sesletim listesini yararlı buluyorum. ( <i>I find pronunciation lists useful.</i> ) ( <i>Je trouve la liste de prononciation utile.</i> )	
27	Sesli okuma çalışmalarını yararlı buluyorum. ( <i>I find reading aloud exercises useful.</i> ) ( <i>Je trouve la lecture à haute voix utile.</i> )	
28	Diyalog canlandırma çalışmalarını yararlı buluyorum. ( <i>I find dialogue enacting exercises useful.</i> ) ( <i>Je trouve les exercices de théâtre utile.</i> )	



## Ek 2 – Türkçe için Düzenlenmiş Uluslararası Sesbilim Abecesi

## ünlüler

harf	IPA	özellikleri (çene, dudak biçimi, dilin devinimi)	örnek
a	[ɑ]	geniş, düz, arkadil	anı ['ɑnɨ]
	[a]	geniş, düz, öndil	laf ['laf]
e	[ɛ]	geniş, düz, öndil (kapalı)	elma [el'mɑ]
	[ɛ̃]	geniş, düz, öndil (açık)	dere [de're]
i	[i]	dar, düz, arkadil	ısı [i'si]
ı	[ɨ]	dar, düz, öndil (açık)	iğde [i'de]
	[ɨ̃]	dar, düz, öndil (kapalı)	simü [sɨ'mɨ]
o	[ɔ]	geniş, yuvarlak, arkadil (açık)	soru [so'ru]
	[o]	geniş, yuvarlak, arkadil (kapalı)	oğlak [o'ɔlak]
ö	[œ̃]	geniş, yuvarlak, öndil (açık)	örü [œr'tr̃]
	[œ]	geniş, yuvarlak, öndil (kapalı)	öğren [œ'ren]
u	[u]	dar, yuvarlak, arkadil (açık)	kulak [ku'lak]
	[ũ]	dar, yuvarlak, arkadil (kapalı)	uğur [uɣ̃]
ü	[y]	dar, yuvarlak, öndil (açık)	ümü [y'mɨ]
	[ỹ]	dar, yuvarlak, öndil (kapalı)	düğme [dy:'me]

## Ünsüzler

harf	IPA	özellikleri (titreşim, çıkış biçimi, yeri)	örnek
b	[b]	ötümlü, patlamalı, çift dudak	balık [ba'lık]
c	[d͡ʒ]	ötümlü, sürtünücü, dil-öndamak	cam [ˈd͡ʒɑm]
ç	[t͡ʃ]	ötümsüz, sürtünücü, dil-öndamak	seçim [se'tʃɨm]
d	[d]	ötümlü, patlamalı, dilucu-dişardı	dede [de'de]
f	[f]	ötümsüz, sürtünücü, dudak-diş	firma [ˈfɨrma]
g	[g]	ötümlü, patlamalı, dil-artdamak	karga [ka'ra]
	[g̃]	ötümlü, patlamalı, dil-artdamak (ön)	genç [ˈʒentʃ]
h	[h]	ötümsüz, sürtünücü, gırtlak	hasa [has'ta]
j	[ʒ]	ötümlü, sürtünücü, dil-öndamak	müjde [mɨʒ'de]
k	[k]	ötümsüz, patlamalı, dil-artdamak	akıl [a'kɨ]
	[c]	ötümsüz, patlamalı, dil-artdamak (ön)	kedî [ce'dɨ]
l	[l̥]	ötümlü, yandaralma, dilucu-öndamak	kul [ˈkul̥]
	[l]	ötümlü, yandaralma, dilu-öndamak (ön)	lale [la'le]
m	[m]	ötümlü, genizsi, çift dudak	dam [ˈdam]
n	[n]	ötümlü, genizsi, dilucu-dişeti	anı [ˈɑnɨ]
	[ŋ]	ötümlü, genizsi, dil-artdamak	stingü [stɨŋ'ɣy]
p	[p]	ötümsüz, patlamalı, çift dudak	ip [ˈɨp]
r	[r]	ötümlü, çokçarpmalı, dilucu-dişeti	raf [ˈraf]
	[r̥]	ötümlü, tekçarpmalı, dilucu-dişeti	ırmak [ir'mak]
	[ɾ]	ötümlü, sürtünücü, dilucu-dişeti	bır [ˈbɾy]
s	[s]	ötümsüz, sürtünücü, dilucu-dişeti	ses [ˈses]
ş	[ʃ]	ötümsüz, sürtünücü, dil-öndamak	aşı [a'ʃɨ]
t	[t]	ötümsüz, patlamalı, dilucu-dişardı	üü [v'tr̃]
v	[v]	ötümlü, sürtünücü, dudak-diş	var [ˈvɑy]
	[ʋ]	ötümlü, sürtünücü [yarı ünlü]	tavuk [ta'vuk]
y	[j]	ötümlü, dil-öndamak [yarı ünlü]	yat [ˈjat]
z	[z]	ötümlü, sürtünücü, dilucu-dişeti	azık [a'zɨk]
	[z̃]	ötümsüz, sürtünücü, dilucu-dişeti	yoz [ˈjoz]

Tablo 5. Türkçe için düzenlenmiş Uluslararası Sesbilim Abecesi<sup>1</sup><sup>1</sup> Örnekler Ergenç (2002)'ye dayanmaktadır.

**Ek 3 – Ses Kaydında Kullanılan Sözcükler**

aş [aʃ]	aç [aʃ]
dört [dœrt]	dürt [dYrt]
biz [bIz]	pis [pIs]
on [ɔn]	ön [œn]
cep [dʒep]	çip [ʃIp]
genç [jɛnʃ]	mini [mInI]
birler [bIrlɛY]	çalışkandır [ʃaʃkandɪY]
ikiler [IclɛY]	mavi [ma:vI]
gözlü [jœzlY]	üçler [YʃlɛY]
dayak [dajak]	yiye[n] [jIjɛn]
dörtler [dœrtɛY]	misafirdir [mIsafIrdIY]
beşler [beʃlɛY]	altılar[aʃtɪlaY]
altınımı[aʃtɪnɪmɪ]	çaldılar[ʃaldɪlaY]
yediler[jedɪlɛY]	yemeğimi[jemɛ·imI]
yediler[jedɪlɛY]	sekizler[secIzɛY]
seksek [secsɛc]	olup [ɔʉp]
gittiler [jɪttɪlɛY]	dokuzlar [dɔkUzɪaY]
doktor [dɔktɔY]	olup [ɔʉp]
kaçtılar [kaʃtɪlaY]	onlar [ɔnlaY]
bizi [bIzI]	okuttular [ɔkUttUlaY]
öndeki[œndɛcI]	ondört[ɔndœrt]
öğrenci[ø:rɛndʒI]	çok [ʃɔk]
acıkmış[adʒɪkmɪʃ]	