

**THE EFFECT OF THE CALLAN METHOD ON
THE DEVELOPMENT OF THE SPEAKING
SKILL¹**

Callan Yöntemi'nin Konuşma Becerisini Geliştirmeye Etkisi

Halit KARATAY²

Haluk GÜNGÖR³

Ulhan ÖZALAN⁴

Abstract

The Callan method is a method that aims to develop students' target language speaking skills by having them answer questions fluently and accurately. It was developed to teach a target language rapidly and effectively. In this study, the effect of the method on students' ability to use the target language fluently and accurately in teaching Turkish as a foreign language was investigated. The research was designed as a case study. The study group consisted of 18 students from 13 countries who were learning Turkish at the TÖMER center in the 2015-2016 academic year. The Callan method was used to enable the students to talk at the A2 and B1 levels and to correct their mistakes while speaking at the B2 and C1 levels. Verbally answering questions following reading texts and speaking about the topic being covered were the activities in which the method was used. The results revealed that the students' rapid response and question asking skills at the A2 and B1 levels, and fluent speaking and accurate word pronunciation skills at the B2 and C1 levels improved.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, pronunciation, pronunciation teaching, fluent speaking, the Callan method

Öz

Callan Yöntemi, öğrencilerin doğru ve akıcı konuşma becerilerini geliştirmek için hedef dili kullanarak sorulara akıcı ve doğru cevap vermelerini amaçlayan bir yöntemdir. Hedef dilin hızlı ve etkili bir şekilde öğretilmesi için geliştirilmiştir. Bu çalışmada bu yöntemin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı ve doğru konuşma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 akademik yılında TÖMER'de Türkçe öğrenen 13 farklı ülkeden gelen 18 uluslararası öğrenciden oluşmaktadır. A2 ve B1 kurlarında öğrencileri konuşturmak, B2 ve C1 kurlarında konuşma hatalarını düzeltmek için Callan Yöntemi kullanılmıştır. Okuma metinlerine bağlı soruları yanıtlama ve işlenen konuyla ilgili öğrencileri konuşturma etkinlikleri

¹ Bu çalışma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından desteklenmiştir. Proje no: 015.02.08.951.

² Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, e-posta: halitkaratay@gmail.com

³ Öğr.Gör., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER, halukgungor1@gmail.com

⁴ Dr.Öğr.Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, ozalan_u@ibu.edu.tr

ArticleHistory:

Received

04/05/2019

Received in revised form

04/05/2019

Accepted

29/06/2019

Available online

30/06/2019

yapılmıştır. Öğrencilerin, A2 ve B1 kurlarında sorulan sorulara hızlı yanıt verme ve soru sorma; aynı şekilde B2 ve C1 kurlarında akıcı konuşma ile birlikte sözcükleri doğru sesletme becerilerinin iyileştiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, sesletim, sesletim öğretimi, akıcı konuşma, Callan Yöntemi.

Giriş

Dünya üzerindeki canlılar içerisinde yalnızca insana özgü olan konuşma becerisi, bilişsel ve fizyolojik birçok unsuru içerisinde barındıran karmaşık bir beceridir. Konuşma becerisini karmaşık kılan ise, henüz dünyaya geleli birkaç ay olan insan yavrusunun anlamsız sesler çıkarmasıyla başlayan konuşmayı öğrenme sürecini, belli bir fiziksel ve zihinsel yeterliğe eriştikten sonra konuşma organları yoluyla çevresindeki insanlarla sözlü olarak iletişime başlamasıdır. İnsanoğlunun yalnızca içine doğduğu çevredeki sesleri dinleyerek, birkaç yıl içerisinde konuşmaya başlaması bilim adamlarının dikkatini çekmiştir. İnsanoğlu konuşmayı nasıl öğrenmektedir? Konuşma doğuştan getirilen bir beceri mi yoksa süreç içerisinde öğrenilen bir beceri mi? Diğer canlılara da konuşma öğretilir mi? gibi pek çok sorunun cevabı bilim adamlarınca araştırılmaktadır. Konuşma becerisinin edinimiyle ilgili bu ve bunlara benzer birçok soru cevaplanmayı beklemektedir. Bu bağlamda Chomsky (1965) tarafından ortaya koyulan doğuştancı (nativist) yaklaşım, ilgili alanyazında yaygın olarak kabul gören bir kuramdır. Chomsky (2001: 18), dilin, bütünüyle bir alışkanlık veya alışkanlıklar sonucu öğrenilen bir davranıştan öte, insana özgü ve insanın doğuştan dil öğrenme kapasitesine sahip olarak doğduğunu savunmaktadır. Hatta Chomsky'ye göre, zekâ geriliği veya başka zihinsel problemler yaşayan çocuklar, üzerinde yıllarca çalışılsa bile bir maymunun erişemeyeceği düzeyde dil edinme yetisine sahip olabilmektedirler. Çocuklar konuşma dönemine eriştiklerinde, içine doğdukları dilin kurallarına uygun yapıda cümleler kurabilmektedir. Chomsky (1965) bu durumu, her insanın beyinde doğuştan sahip olduğu *Dil Öğrenme Aygıtı (Language Acquisition Device)* kavramıyla açıklar (Brown, 2007: 28). Bu araç fiziksel bir araç olmayıp, beyindeki sinirlerin, hücrelerin oluşturduğu bir yapıdır. İnsan zihninde doğuştan bulunan bu aygıt, bebeğin çevresinden duyduğu sesleri içselleştirmesini, dilin işleyiş kurallarını edinmesini ve kullanım alışkanlığı kazanmasını sağlar (Dağabakan ve Dağabakan, 2007: 157). Buna göre, insan yavrusu, fiziksel ve bilişsel olarak belli bir olgunluğa erişince çevresindeki dili kendiliğinden konuşmaya başlar. Yani, bireyin konuşma becerisini edinmesi aynı zamanda ana dilinin edinildiği fikrini de beraberinde getirmektedir. Bu durum yabancı dil öğretiminde de kendisini göstermektedir. Yabancı bir dil öğrenen bireyin, hedef dili öğrenip öğrenemediğini anlamak için en kısa ve en belirleyici yol, onun konuşma becerisini ölçmektir. Ana dilinden başka bir dili bilme durumu, o dili konuşabilme ile eş tutulmaktadır (Nunan, 1999: 225). Örneğin, yabancı birisine, “*Türkçe biliyor musun?*” diye bir soru sorduğumuzda aslında ona sormak istediğimiz soru, “*Türkçe konuşabiliyor musun?*” sorusudur. Sorunun muhatabı kişiden beklenen, soruyu soran kişiyle aynı dilde iletişim kurmasıdır.

Oluşumu ve yapısı itibarıyla içerisinde bilişsel ve fiziksel birçok unsuru barındıran konuşma, farklı boyutları ele alınarak birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Kurudayıoğlu (2013: 15) konuşmayı, “*zihinde canlandırılan birtakım sözcüklerin ses organlarını kullanarak nefes yoluyla söz haline dönüştürme fiili*” olarak tanımlamaktadır. Erdem (2014: 181) ise konuşmayı, “*mutabık kalınan işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihinde anlam oluşturmasını, mesaja dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreç*” şeklinde tanımlar. Başka bir tanımda ise konuşma, “*duyguların, düşüncelerin, isteklerin, şikâyetlerin, sesli bir şekilde dile dökülmesi*” olarak tanımlanmaktadır (Sağlam ve Doğan,

2013: 45). Konuşma, insanın zihninde oluşturduklarını, duygu, düşünce ve isteklerini konuşma organları yoluyla sözlü bir şekilde dışa vurmasıdır.

Sözlü iletişim becerisi olarak konuşma, yabancı dil öğretimi sürecinde belki de öğreticilerin edinilmesi için en çok çaba harcadıkları beceridir. Günlük hayatta bireyler temel iletişim için duygularını, düşüncelerini, isteklerini, sevinçlerini, üzüntülerini konuşma ile ifade eder. Aynı şekilde sınıf ortamında da dil öğretim sürecinin aksayan ya da eksik yönlerini belirtmek için öğrenciler bu beceriye ihtiyaç duyarlar. Yabancı dil öğrenen bir bireyin, hedef dilin konuşulduğu ortamlarda, kendisini ifade etmesi, çevresiyle iletişim kurması, öğretim ortamlarında daha etkin olması için, kısaca bulunduğu çevreyle etkileşimi için iyi düzeyde bir konuşma becerisine sahip olması gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminde öğrenciler konuşma aracılığıyla hedef dile ilişkin bilgi edinmenin yanı sıra, öğrendikleri bilgileri konuşma yoluyla iletişim sürecinde kullanırlar (Boyd ve Maloof, 2000: 163). Öğrenciler, duygu, düşünce ve isteklerini kendi ana dillerinde olduğu gibi hedef dilde de ifade etmek isterler ancak bilgi eksikliği bunun önüne geçer (Scott ve Ytreberg, 2004: 33). Öğrenilen dilde konuşma ile ilgili bu bilgi eksikliğini gidermeye temel düzeyde seslerin ve seslerin karşılığı olan harflerin öğretilmesiyle başlanır; kelime ve kelime grupları olan kalıp sözlerin öğretimiyle devam edilir. Bu düzeyde özellikle harflerin sesletimi, Türkçenin ses bilgisinin farkına varma ve kelimelerin doğru telaffuzlarının öğretilmesi, öğrencinin ilerleyen kurlardaki başarısını doğrudan etkiler. Doğru konuşmanın ve iyi iletişim kurmanın yolu, öğrencilerin Türkçenin ses özelliklerinin farkına varmaları ve konuşurken bunları kullanabilme becerisi ve özgüvenini edinmelerine bağlıdır. Bunun için öğrencilerin konuşma ile ilgili nefes, ses ve sesletim özellikleri ile ilgili konularda eğitilmesi gerekir.

Konuşma Eğitiminin Bütün Özellikleri

Konuşmanın anlamlı, açık, akıcı ve anlaşılır olabilmesi için konuşmacının telaffuz, vurgu, tonlama, durak gibi prozodi ile ilgili unsurlara dikkat etmesi gerekmektedir. Prozodi kavramı TDK Türkçe Sözlükte (2011:1949); “*Bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyumlanmış olması.*” tanımıyla müzik alanında ve “*Vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı*” tanımıyla da dilbilim açısından olmak üzere iki farklı şekilde tanımlanmıştır. Sese dayalı ve sesle ilgili bir terim olan prozodi, konuşmanın anlaşılabilirliğini doğrudan etkileyen bir unsurdur. Bazı araştırmacılar prozodiyi *konuşma müziği* olarak tanımlamaktadır (Torun, 2015: 56). Prozodi, sesin vurgu, tonlama, durak gibi yönlerini tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. Keskin ve Akyol (2014:110), prozodinin, *tonlama, vurgulama ve zamanlamayı içeren* bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Baştuğ ve Keskin (2012: 228) çalışmalarında prozodiyi *konuşma dilindeki tonlama ve ritmi ifade etmek için kullanılan bir terim* olarak ele almışlardır. Prozodi, konuşma sürecinde, söz ile vurgu, tonlama, ezgi ve akıcılık gibi unsurların birbiriyle uyumlu olmasıdır (Aytaç, 2017). Nooteboom (1997: 1), prozodi kelimesinin kökeninin, Antik Yunan’a dayandığını ve o dönem “*enstrümantal müzikle şarkı söyleme*” anlamına geldiğini belirtmektedir. Türkçede ise prozodi, *bütün* terimiyle karşılanmaktadır. Birçok araştırmacı prozodiyi söze ahenk katan bir kavram olarak ele alırken, Cutler ve Isard (1980: 245) prozodiyi, *cümlenin sosu, cümleye lezzet katan* parçalar üstü birimler olarak tanımlamaktadırlar. Dinleyici açısından anlamlı, mantıklı, ilgi çekici ve nitelikli bir sözlü iletişim için konuşmanın bütün özelliklerine unsurlara uygun bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Yapılan tanımlar incelendiğinde bütün, konuşmanın sesletim (söyleyiş, boğumlama, telaffuz), vurgu ve sesletme (tonlama) gibi özelliklerinin kurallarına uygun olarak çıkarılması ve söylenmesidir. Bütünü oluşturan en önemli üç öğe olan sesletim, vurgu ve sesletme (tonlama), konuşmanın açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından

ayrıca öneme sahiptirler. Bu üç ögeye ait tanımlar ve konuşma eğitimi açısından önemleri aşağıda verilmiştir.

Sesletim (söyleyiş-telaffuz-boğumlama): Fiziksel ve zihinsel açıdan var olan en ufak bir bozukluk konuşmayı olumsuz yönde etkileyebileceği gibi, sağlıklı bir bireyin konuşma organlarını yanlış kullanması da konuşmayı olumsuz etkiler (Erdem, 2016: 45). Örneğin, ünlü harfler çıkarılırken dudağın aldığı şekil, dilin hareketleri; ünsüz harflerin çıkarılmasında dil damağa ve dişe olan temas noktalarına uygun olmadığında konuşmada bozukluk meydana gelmektedir. Bu durum, konuşma hatalarına, seslerin yanlış çıkarılmasına, dolayısıyla iletişim sürecinin tam olarak gerçekleşmemesine neden olmaktadır. Telaffuz kavramı, TDK Büyük Türkçe Sözlükte (2011: 2309), “Söyleyiş” olarak tanımlanmaktadır. Korkmaz (1992: 149) ise telaffuzu, “Dil seslerinin çıkarılışları sırasında ses organlarının yaptığı hareketlerin bütünü; kelimelerin seslerin boğumlanma hareketlerine bağlı söylenişi” şeklinde tanımlamaktadır. Demirel (2012: 105)’e göre telaffuz; “seslerin ve sözcüklerin söyleniş biçimidir.” Tanımlar incelendiğinde telaffuz eyleminin; ses organlarının hareketleri ve seslerin boğumlanması olmak üzere iki boyuttan oluştuğu görülmektedir. Telaffuz, dile ait unsurların konuşma organları yoluyla standart dile uygun bir şekilde sözel olarak ifade edilmesidir. Bireyin ana dili ve öğrendiği yabancı dilde duygu ve düşüncelerini açık, anlaşılır bir şekilde sözel olarak ifade etmesi, iyi ve doğru telaffuzdan geçmektedir. Telaffuz, iletişim sürecinde insanların ne söylediklerinin anlaşılmasını sağlar (Troike, 2012: 177). Öğrencilerin hedef dilde iyi ve doğru bir telaffuza sahip olmaları ve dile ait sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt etmeleri için ses farkındalığı kazanmaları gerekir. Ses farkındalığı, her bir sesin ayırılmasına varılması ve ağız bölgesinde dil yardımıyla temas noktasına uygun bilinçli olarak çıkarılması anlamına gelir. Ayrıca dinleme yönüyle de duyulan bir kelimedeki seslerin tanınmasını da ifade etmektedir. Bu nedenle ses farkındalığının öğretimi ve değerlendirilmesi sözel olarak yapılır (Reinke ve Chesner, 2007: 147). Örneğin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenciye *öğlen* kelimesinin hangi seslerden oluştuğu sorulduğunda, vermesi beklenen cevap şu şekildedir: /ö/ğ/l/e/n/ seslerinden oluşmaktadır. Ancak öğrenciler bu kelimenin; o/l/e/n/ veya ö/l/e/n seslerinden oluştuğunu ifade edebilirler. Seslerin, Türkçedeki sesletimine dair farkındalıkları henüz tam olarak oluşmayan özellikle temel düzeydeki öğrencilerin böyle bir ayırım yapamamaları normal bir durumdur. Fakat bu durum, özellikle öğrencilerin yazılı anlatımları ve sesli okuma hatalarından veya konuşmalarındaki bozukluklardan fark edilebilir. Bu tür durumlarda öğretici gerekli düzeltmeleri yaparak bunları iyileştirilebilir.

Vurgu: Yabancı dil öğretimi yaklaşımlarından iletişimsel yaklaşım ve hedef dille iletişimin sağlanmasını önceleyen yaklaşımların kabul görmesiyle beraber sesletme, vurgu, ezgi gibi sesbilime ait ögeler önem kazanmaya başlamıştır. Anlamı etkileyen bu ögelerden biri de vurgudur. Erdem (2016: 113)’e göre, kelime ve cümlede tekdüzeligi gideren, konuşmaya ezgi kazandıran temel unsurlar, vurgu ve sesletmedir. Konuşmayı daha ahenkli, etkili ve renkli kılabilmek için vurgu ve sesletmeye özen gösterilmelidir. Durmuş (2013: 167) vurguyu, “sözcüklerde ve söz öbeklerinde bazı hecelerin, cümlenin bütününde de bazı sözcüklerin diğerlerine göre daha yüksek seslendirilmesi” olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda ise vurgu, “konuşma zinciri içinde bir seslemi ötekilere göre daha yüksek sesle, söyleyiş süresi uzatılarak, öteki seslemlerden daha belirgin bir biçimde çıkarmak, böylece kimi zaman yeni bir anlam sağlamak” şeklinde tanımlanmıştır (Aksan, 2009: 67). TDK Türkçe Sözlükte (2011: 2490) ise, “Konuşma, okuma sırasında bir hece veya kelime üzerine diğerlerinden daha farklı olarak yapılan baskı, aksan” tanımlaması bulunmaktadır. Vurgu genel olarak bireyin duygu, düşünce, istek ve arzularını ifade ederken bazı hece ve kelimeleri diğerlerine göre daha baskın bir şekilde söylemesidir.

Burada amaç, anlatılmak istenenin baskılı bir şekilde ifade edilmesiyle anlama yön verilmesidir. Konuşan kişi, dinleyicilerin dikkatini çekmek istediği yerde o heceyi ya da kelimeyi diğerlerinden daha vurgulu, uzun söyleyebilir. Konuşmaya hayat veren, onu canlı tutan ve duygu, düşüncenin niteliğini belirten vurgudur. Bu durum yabancı dil öğretiminde de kendisini göstermektedir. Özellikle orta seviyeden itibaren sınıf içerisinde akademik konuların sunumunda önemli yerlere dikkat çekmek isteyen bir öğrenci, hedef dilde vurgulu söyleyişleri öğrenmelidir. Böylece hedef dili öğrenme sürecinde hem temel iletişim için hem de bir sonraki aşama olan akademik öğrenme sürecinde gerekli gördükleri noktaları vurgulayarak daha canlı, dikkat çekici konuşmalar gerçekleştirebilirler.

Sesletme (Tonlama): Konuşma sırasında kurulan cümlelerin, iletilmek istenen mesajların karşı tarafa duygusal açıdan daha etkili ve doğru bir şekilde aktarılmasını sağlayan ton kavramı, TDK Büyük Türkçe Sözlükte (2011: 2364), “*Konuşmada sesin duyguları belirtecek şekilde çıkması*” olarak tanımlanmaktadır. Vardar (2012: 195) ton kavramına karşılık *titrem*, tonlamaya karşı ise *titremleme* kavramını kullanmayı tercih eder. Vardar (2012: 195) tonlama kavramı yerine kullandığı *titremlemeyi*; “*Tümceenin ezgisini oluşturan ve seslem ya da sesbirimi aşan boyuttaki öğeler üstünde yer alan yükseklik değişikliklerine verilen ad. Titremleme bildiriye eşlik eder, anlama duygusal yananlamsal, coşkusal öğeler katar.*” şeklinde açıklar. Anlatılmak istenen duygu, düşüncelere ilişkin kurulan cümlelerin daha küçük düzeyde de kelimelerin anlamları, sesin şiddetinin azalıp artmasına göre değişmektedir. Buna göre sesin düzeyi, anlamdan bağımsız değil, anlamı belirleyici ve ona yön veren bir ögedir. Sığırcı (2012: 66)’ya göre “*tonlamanın kendi başına anlamdan yoksun olduğu düşünülemez*”. Sesletme ile aslında kelime ve cümlelere duygular yüklenir, bu duygular karşı tarafa aktarılır, böylece anlamsal bütünlük sağlanır. Konuşma veya sesli okuma etkinliklerinde belirli kelime ve cümlelerde yapılan ses değişiklikleri, “*her dilde kendine özgü nitelikler göstermesine ve belirli kurallara göre kullanılmasına karşın konuşanın cümleye yüklediği bilgi ve duygu değerine paralel olarak değişkenlik de gösterir.*” (Börekeçi, 2005: 196). Coşkun (2009: 45), tonlamanın anlam ayırıcı özelliğe sahip olmasının yanında, *sesin duygu yönünü ortaya koyması bakımından konuşmanın temelini oluşturduğu* görüşünü savunmaktadır. Konuşmada amaç iletişim kurmak ise, tonlamanın doğru yapılması, yani konuşmanın türüne, amacına ve ortamına uygun olarak bireyin sesini ve sesinin şiddetini ayarlaması sağlıklı bir iletişim için vazgeçilmez bir unsurdur. Hedef kitleyi konuşarak etkilemek isteyen bireyler, dersini iyi ve etkili anlatmak isteyen bir öğretmen ya da günlük hayatta güzel ve etkili konuşmak isteyen bireylerin, sesletmeye uygun bir seslendirme yapımları gereklidir. Yabancı dil öğretimi sürecinde telaffuz, vurgu, tonlama, durak gibi bürünsel öğelerin doğru bir şekilde öğrenciye yansıtılması hedef dilin doğru öğretilmesine büyük katkılar sağlayacaktır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenci, sınıf içi etkinliklerde, ders kitabında kullanılan kelimelerin seslerini doğru algılayorsa, bu doğru algılama dört temel becerinin tamamını olumlu etkileyecektir. Kelimelerin doğru kullanımı, özellikle konuşma ve sesli okuma becerilerinde öğrencilere önemli katkılar sağlar. Böylece öğrenci, kelime ve cümlelerin hem okul hem de sosyal hayatta kullanımındaki ses değerlerinin, sesletimlerinin farkına varabilir ve konuşurken duygu ve düşüncesine uygun kelime ve cümleleri üreterek hedef dili iyi düzeyde kullanmaya başlayabilir.

Dil Öğretiminde Sesletim (Söyleyiş-Telaffuz-Boğumlama) Becerisini Geliştirmede Kullanılan Yöntemler

Yabancı dil öğretiminde, hedef dili öğrenen kişinin, dile ait sesleri ayırt etmesi ve bunları doğru bir şekilde sözel olarak aktarması, yani doğru telaffuz etmesi, hedef dilde sağlıklı

bir iletişim kurulması açısından hayati bir öneme sahiptir. Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım ve buna yönelik yöntemlerin benimsendiği modern dil eğitimi anlayışında, hedef dile ait bürünsel özelliklerin doğru ve uygun kullanılması gerekmektedir. Telaffuzun yanı sıra, diğer bürünsel özellikler olan vurgu ve sesletme, sözlü iletişimde büyük önem taşımaktadır. Bu ise bireyin hedef dile ait seslerin farkında olması, ses bilgisinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Reinke ve Chesner (2007: 147), seslerin farkında olunmasının, hedef dilde sesleri birleştirmeyi veya bir kelimedeki sesleri doğru bir şekilde ayırmayı gerektirdiğini savunmaktadırlar. Örneğin, *şekil* kelimesinin /ş/i/k/i/l/ olarak seslerine ayıran bir öğrencide, Türkçedeki seslere ilişkin farkındalığın henüz oluşmadığı ya da olmadığı söylenebilir. Türkçe seslere ilişkin farkındalığı bu seviyede olan birisinin, Türkçe konuşarak çevresiyle sağlıklı bir iletişim kurmasını; okuduklarını tam olarak anlamasını beklemek yanlış olacaktır. Bu küçük ses yapıları, bireylerin ana dillerinde de hedef dilde de harfleri, kelimeleri, cümleleri ve daha büyük yapıdaki dil öğelerini anlamlı bir şekilde bir araya getirmelerini sağlar. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmacılar tarafından yabancı dil öğrenen bireylerin sesletim sorunlarının en aza indirgenmesi ve bu sorunların tamamen kaldırılması için bazı yöntemler geliştirilmiştir. Öğrencilerin sesletimlerini geliştirmeye yönelik yöntemler hakkında bilgiler sunulurken bu yöntemlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nasıl kullanılabileceği ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur.

Yöntemler

Öğrencilerin sesletim becerilerini geliştirmede benimsenen yaklaşım ve teknikler şunlardır:

Sezgisel-Taklitçi Yöntem: Genel olarak hedef dil konuşucusunu taklit etmeye dayanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrencilere ayrıntılı bilgiler sunulmaz. Her öğrenci iyi bir dinleyicidir ve ayrıntılı bilgiye ihtiyaç duymadan sesleri taklit yoluyla doğru bir şekilde seslendirir. Öğretim ortamlarında bu yaklaşımın başarılı olması için, görsel-işitsel öğelere; kısa videolar, film, şarkı gibi öğretim araçlarına yer verilir.

Analitik-Dilbilimsel Yöntem: Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencilere dilin kuralları hakkında ayrıntılı bilgiler verir (sesli-sessiz harfler, seslerin çıkış noktaları, kullanılan organlar, vurgu vb.). Öğrenciler bu bilgileri analiz ederek, birinci maddede değinilen noktaları da içine alacak şekilde uygularlar.

Bütüncül Yöntem: Bütüncül yaklaşım, sezgisel-taklitçi ve analitik-dilbilimsel yaklaşımın her ikisini de kapsamaktadır. Yaklaşım; sesletim, vurgu, sesletme gibi parçalar üstü birimlere odaklanırken diğer yandan öğrencinin bu birimleri, edindiği bilgilere bağlı olarak ya da sınıf içerisinde taklit ve rol oynama yoluyla doğru bir şekilde seslendirmesini ön görür (Arimilli, Kanuri ve Kokkirigadda, 2016).

Callan Yöntemi: Sınıf içerisinde öğretmen ve öğrenci arasında hedef dil aracılığıyla soru-cevap şeklinde bir işleyişi önermektedir. Öğretmenin normal hızda konuştuğu bu yöntemde öğrencinin hızlı bir şekilde hedef dili kullanarak soru sorması ve kendisine yöneltilen sorulara cevap vermesi istenir. Ders için oluşturulan içerik dört-beş defa tekrarlanarak öğretimin kalıcı olması sağlanır. Sık yapılan tekrarlarla öğrenci, kelimeleri, kalıp sözleri ve genel olarak dilbilgisi yapılarını bir refleks halinde öğrenir. Bu durum öğretmene dersi hızlı işleme yoluyla öğrencilere kalıp sözlerin ve cümlelerin dil bilgisi özellikleri üzerinde düşünme fırsatı vermez. Böylelikle öğrencilere konuşurken bunları düşünmeden refleks halinde hızlı kullanabilme becerileri kazandırılır (Karatay, Güngör ve Özalan, 2017:259-260). Bu yöntem, 1960 yılında Robin Callan tarafından, İngilizcenin yabancılarla hızlı ve etkili bir şekilde öğretilmesi amacıyla oluşturulmuştur. İlk yıllarda

sadece Londra'da uygulanan yöntem, 1970'li yıllardan itibaren araştırmacılar tarafından kabul görmeye başlamış ve sonraki yıllarda dünyanın dört bir yanında İngilizce öğreten dil eğitim merkezlerinde uygulanmaya başlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Antik Yunan'dan sonraki dönemlerde, insanoğlunun bilimsel gelişmeler ışığında değişen ve gelişen ihtiyaçları doğrultusunda bürün terimi, konuşma ve konuşma eğitimi alanında çalışan dilbilimciler ve uzmanlar tarafından incelenir. Bilimsel açıdan geçmişi 1800'lü yıllara dayanan bürünsel özellikler üzerinde çalışmalara, müzik eğitimi alanında ses eğitimi ile başlanmıştır. Bürün, özellikle 20. yüzyılda Batılı dilbilimciler tarafından araştırılan bir konu haline gelmiştir. Son 20 yıldır dilbilim, ana dili öğretimi ve yabancı dil öğretimi sürecinde bürünün etkisinin olup olmadığına ilişkin yapılan çalışmalarda artış söz konusudur (Hirschberg, 1999). Benzer durum, son yıllarda Türkiye için de geçerlidir. Bu alanda araştırmacılar, bürünün konuşma, anlama, sesli okuma çalışmalarında anlamayı etkileyip etkilemediğine yönelik çalışmalar yapmıştır (Başaran, 2013; Sönmez ve Hesapçıoğlu, 2017; Dalak ve Mercan, 2017; İlgün, 2015, Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013; Bulut ve Kuşdemir, 2017; Ateş, 2016; Baştuğ ve Akyol, 2012; Çetinkaya, Yıldırım ve Ateş, 2017; Torun, 2015; Keskin ve Akyol, 2014). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, alanyazında bürün konusunun ağırlıklı olarak 2000'li yıllardan itibaren ana dili eğitimi alanında çalışılmaya başlandığı görülür. Bürün, seslerin boğumlanması, vurgu ve tonlama; yani konuşma becerisiyle doğrudan ilişkili bir konu olmasına rağmen, yerli alanyazında daha çok sesli okuma-anlama çalışmalarına konu olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca konuyla ilgili yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak Türkçenin ana dili olarak öğretimine yöneliktir ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır. İlgün (2015) tarafından yapılan çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim becerisini geliştirmeye yönelik tekerleme ve ninnilerden yararlanılarak etkinlikler oluşturulmuştur. Yapılan çalışma, ninni ve tekerlemelere dayalı etkinlik örnekleri sunmaktadır. Bu etkinliklerin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesletim becerilerini etkileyip etkilemediğine ilişkin herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Ayrıca çalışmada, vurgu, ton gibi bürünsel özelliklere hiç yer verilmediği görülmektedir. Türkçenin yabancı dil öğretimine yönelik yapılan çalışmalar oldukça sınırlı ve dar kapsamlı iken, Avrupa ve Amerikalı bilim adamları tarafından özellikle İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde bürünsel özelliklerin incelendiği çalışmaların sayıca fazla ve geniş kapsamlı olmaları dikkat çekmektedir (Christophe, Gout, Peperkamp, Morgan, 2003; Hirschberg, 1999; Nootboom, 1997; Cutler, Swinney, 1987; Cutler, 1996; Bainbridge, O'shea, 2010; Breikreutz, Derwing, Rossiter, 2001; Pennington, Richards, 1986; Phan, Vo, 2012; Morley, 1991). Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bürünsel özelliklerin öğretiminin etkililiği üzerine yapılan çalışmalarda büyük bir eksiklik olduğu söylenebilir. Bu çalışma, ilgili alanyazındaki bu eksikliğin giderilmesi ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Callan Yöntemi uygulamaları ile sesletim becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Callan Yöntemi, bütüncül ve iletişimsel yaklaşıma dayanır ve bunun Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Callan Yöntemi'nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesletim becerilerini geliştirmeye etkisi var mıdır?

Yöntem ve Çalışma Deseni

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Callan Yöntemi'nin sesletim becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Eylem araştırması, uygulama sürecinde rastlanan sorunların çözümünde kullanılan işlevsel bir strateji olarak kullanılabilir. Sorun olarak görülen durumların olduğu ortamlarda eylem araştırmaları istenilen çözüm ve sonuçlara ulaşılmasında oldukça etkili, güçlü bir yöntemdir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007: 297). Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma sorunlarını belirlemek ve bunlara çözüm üretmek için Callan Yöntemi, eylem araştırması olarak aşağıdaki ilkeler izlenerek uygulanmıştır (Cohen vd., 2007: 305).

- 1. Var olan uygulamayı gözden geçirme:** Callan Yöntemi uygulamaları öncesinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan öğretim araçlarında ve uygulama sınıflarında doğru sesletim için öğretmenlerin uygulamaları, genel olarak ders araçlarında önerilen ve/veya öğretmenler tarafından kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri gözden geçirilmiştir.
- 2. Geliştirmek istenen amaçları belirleme:** Gözden geçirilen öğretim araçları ve öğretmenlerin uygulamalarının, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin doğru sesletim becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı, bu sorunun çözümü için farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılarak öğrencilerin sesletim becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma yapılmasına karar verilmiştir.
- 3. Sesletim sorunları için uygun öğretim yöntemini belirleme:** Öğrencilerin sesletim becerilerinin geliştirilmesi için alan yazında uygulanan öğretim yöntem ve teknikleri gözden geçirilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hem öğrencileri hem de öğretmeni etkin kılan ve anında dönüt sağlayan Callan Yöntemi'nin uygulanmasına karar verilmiştir.
- 4. Belirlenen yöntemi uygulama:** A1 kurunun sonunda gözlenen sesletim sorunlarını bir sonraki aşamalarda iyileştirmek için A2 ve B1 kurlarında öğrencileri konuşturmada yoğun olarak Callan Yöntemi kullanılmıştır. Daha sonraki kurlarda ise (B2 ve C1) derslerde görülen sesletim sorunlarını anında düzeltmek için öğrencilere hataları ile ilgili dönütler verilmiştir.
- 5. Öğretim sürecini izleme ve yapılandırma:** A2 kurundan itibaren uygulanan Callan Yöntemi'nin etkisi, sınıf içerisindeki konuşma eğitimi etkinliklerinde izlenmiş, sesletim hatalarının iyileştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu gözlenmiştir. Konuşmada görülen sesletim sorunlarının kalıcı olarak iyileştirilmesi için aynı zamanda öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen yazım hatalarından da yararlanma yoluna gidilmesine karar verilmiştir. Böylelikle öğrencilerin Türkçenin ses özelliklerinin farkına varmaları için hem işitsel (dinleme-konuşma) hem de görsel (yazma) duyarlarından yararlanılmıştır.
- 6. Yapılan uygulama planını bulgulara göre düzenleme ve devam etme:** Her kur sonunda yapılan konuşma sınavında gözlenen sesletim hataları belirlenmiş, bir sonraki kurda bunların iyileştirilmesi için hem konuşma hem de yazma uygulama etkinliklerinde dikkat çekilerek öğrencilerin hatalarının farkına varmaları ve doğru kullanmaları sağlanmıştır.

7. Uygulanan yöntemi değerlendirme ve paylaşma: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sesletim becerilerindeki değişiklikler A2 düzeyinden itibaren her kurun sonunda yapılan konuşma becerisi sınavları ile belirlenmiştir. Sınavların sonunda elde edilen değişikliklere ilişkin veriler, analiz edilmiş ve konunun ilgilileri ile paylaşılmıştır. Yöntemin uygulanması sürecinde gözlenen ve sonunda ulaşılan sonuçlara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 akademik yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen 13 farklı ülkeden gelen 18 uluslararası öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme göre belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, “*incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması*”nı (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel: 2008: 88) ifade etmektedir. Sınıfın demografik yapısını değiştirmeden farklı millet ve dillerden öğrencilerle çalışılmıştır. Çalışma grubuna yönelik betimsel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait betimsel bilgiler.

Uyruk	Cinsiyet		Ana dili	N
	Erkek	Kadın		
Irak	4	1	Arapça	5
Moğol	1	1	Moğolca	2
Kolombiya	1	-	İspanyolca	1
Endonezya	1	-	Endonezce	1
Yemen	1	-	Arapça	1
Arnavutluk	1	-	Arnavutça	1
Afganistan	1	-	Farsça	1
Malavi	1	-	Malavice	1
Bangladeş	1	-	Bengalce	1
Kenya	1	-	Swahili	1
Kırgızistan	1	-	Kırgızca	1
Gana	1	-	İngilizce	1
Ruanda	1	-	Fransızca	1
Toplam	16	2		18

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun 5 Irak, 2 Moğol ve birer kişinin de Kolombiya, Endonezya, Yemen, Arnavutluk, Afganistan, Malavi, Bangladeş, Kenya, Kırgızistan, Gana ve Ruanda’da olmak üzere toplam 18 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Bu öğrencilerden 2’si kadın geri kalan 16 öğrenci ise erkektir. Ayrıca, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 6’sının ana dili Arapça, 2’sinin ana dili Moğolca ve diğer öğrencilerin ana dilleri ise sırasıyla; İspanyolca, Endonezce, Arnavutça, Farsça, Malavice, Bengalce, Swahilice, Kırgızca, İngilizce ve Fransızcadır.

Uygulama süreci

Callan Yöntemi uygulamaları Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere 2015-2016 akademik dönemi boyunca uygulanmıştır. Callan uygulamalarının etkililiğinin daha somut olarak görülebilmesi için, uygulamalara A2 düzeyinden itibaren başlanmıştır. Öğrencilerin ülkelerinden ilk defa Türkiye’ye gelmiş

olmaları ve yok denecek kadar az düzeyde Türkçe bilgisine sahip olmaları nedeniyle, Callan uygulamalarına A2 kurundan itibaren başlanması uygun görülmüştür. Callan Yöntemi haftada 6 saatten az olmayacak şekilde uygulanmıştır. Yapılan uygulamaların öğrencilerin konuşma hataları üzerinde etkisinin olup olmadığı kur sonlarında yapılan konuşma sınavlarında, karşılıklı konuşma bölümünde gözlemlenmiştir. Kur sonlarında yapılan karşılıklı konuşma sınavlarında gözlem formlarına kaydedilen konuşma hataları, sınavı izleyen hafta iki alan uzmanının bir araya gelerek yaptıkları analiz sonucunda net olarak belirlenmiştir. Örneğin, A2 kuru sonunda yapılan karşılıklı konuşma sınavında belirlenen hatalar üzerinde, B1 kuru boyunca özel olarak çalışılmıştır. Bu hataların ne kadarının iyileştiği B1 kuru sonunda yapılan karşılıklı konuşma sınavında gözlemlenmiştir. Callan Yöntemi uygulamaları diğer kurlarda da bu uygulama basamakları izlenerek 30 haftada tamamlanmıştır.

Veri toplama teknikleri ve araçları

Callan Yöntemi'nin öğrencilerin telaffuz becerileri üzerinde etkili olup olmadığı A2, B1, B2 ve C1 kurları sonunda yapılan konuşma becerisi sınavlarından elde edilen bulgular sonucunda belirlenmiştir. Konuşma sınavının bir boyutu olan karşılıklı konuşmada, öğrencilerin yaptıkları hatalar iki alan uzmanı tarafından gözlem formlarına kaydedilmiştir. Öğrencilerin konuşma hatalarının kaydedildiği gözlem formları, *ünlü ses hataları*, *ünsüz ses hataları* ve *kelime hataları* olmak üzere üçe ayrılmıştır. Gözlem formları alan uzmanlarınca analiz edilerek her bir öğrenciye ait *ünlü sesler*, *ünsüz sesler* ve *kelime hataları* ortaya çıkarılmıştır.

Verilerin analizi

Öğrencilerin konuşma hatalarından elde edilen veriler, üç alan uzmanı tarafından yapılan içerik analizi sonucunda, *ünlü seslerde yapılan hatalar*, *ünsüz seslerde yapılan hatalar* ve *kelime hataları* olmak üzere üç ana başlık altında değerlendirilmiştir. Katılımcıların yaptıkları hataları kodlamak ve öğretim sürecinin sonuna kadar izlemek için her birine "K1, K2..." şeklinde bir kod verilmiştir. Bu kodlar A2 kurundan C1 kurunun sonuna kadar aynı öğrenci ile ilgili verilerin kodlanması ve izlenmesinde kullanılmıştır. Ayrıca yapılan hataların analizinde öğrencilerin uyrukları/konuştukları ana dilleri ve cinsiyetleri gibi değişkenler de dikkate alınarak hatalar derinlemesine incelenmiştir. Konuşma becerilerindeki gelişimi izlemek için hatalar, bu değişkenlere göre tablolar halinde sunulmuş ve her öğrenme basamağı için iyileşme durumları tekrar değerlendirilmiştir. Böylelikle konuşma becerilerindeki iyileşme durumlarının, öğretim sürecinin A2 basamağından C1 basamağının sonuna kadar gözlemlenmesi, değerlendirilmesi ve var olan sesletim hatalarının iyileştirilmesi için gerekli koşullar sağlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak konunun ilgililerine sesletim öğretimi ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan Callan Yöntemi ile yapılan sınıf içi sesletim uygulamaları sonucunda, A2 düzeyindeki Arap öğrencilerin (Irak-Yemen) ünlü-ünsüz sesler ve konuşurken hatalı seslettikleri kelime örneklerine yönelik bulgular, Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: TYDÖ A2 düzeyindeki Arap öğrencilerin konuşmalarında ses ve kelime hataları.

Katılımcı özellikleri				Konuşmada yapılan ses hataları		
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Konuşmada hatalı kullanılan sözcüklere örnekler
K1	A2	IQ	E	i, ü, e, a, ö	c, g, ğ, ç, d, t	meselen, bakâr, mühendiz, irak, balık
K2	A2	IQ	E	e, i, ü, ö, a		bobis, ötöbis, "lezzetli değil yok"
K3	A2	IQ	K	e, i, ü, ö, a	c, ç, d, g, ğ, d, t	çunku
K4	A2	IQ	E	a, e, i, i, o, ö, u, ü	b, c, ç, d, g, ğ	bon, otöbus, ye da, ogleđan sonre
K5	A2	IQ	E	e, i, i, o, ö, u, ü	c, ç, d, g, ğ, d, t	ötöbüs, hakkında, bilmiyorum, golcük, yüksek
K1	B1	IQ	E	a, i, ü, e	ğ, y, g	marhaba, birinci, ulke, bu şikil, mükemmel, enternet
K2	B1	IQ	E	e, i, ü, ö, a	g, ğ, y, c, ç	göreceyim, çop, çope atıldım
K3	B1	IQ	K	u, ü, o, ö, i	ğ, y, g	buğaz, irak, çok deyil, oldu(öldü)
K4	B1	IQ	E	ö, i, o	p, c, ç, d, t	ılk once, bulut alemđar
K5	B1	IQ	E	e, ü, a, i	g, ğ, y	marhaba, başke, gizmek, bena, mücamera (macera)
K1	B2	IQ	E	a, e, u, ü	ğ, y	şikil
K2	B2	IQ	E	e, a, i	g, ğ, y	ısraf
K3	B2	IQ	K	a, e, i, i		yani, meselen
K4	B2	IQ	E	i, i, u	p, v, f	ısrap
K5	B2	IQ	E	e, a, i	g, ğ, y	ogreniyordum
K1	C1	IQ	E	o, ü		muzik
K2	C1	IQ	E	u		uyumuyor
K3	C1	IQ	K	i, i		irak
K4	C1	IQ	E	u, ü		bugun
K5	C1	IQ	E	u, ü		dun, çünkü
K6	A2	YE	E	a, e, i, i, o, ö, u, ü	d, ş, j, b, p, d, t	dij hâkimi/çunku
K6	B1	YE	E	o, ö, u, ü	b, p, f, v, ç, ş, c	bara (para)
K6	B2	YE	E	o, ö, u, ü		çunku
K6	C1	YE	E	ö, ü		gordum

K1'in A2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerin sesletiminde en çok 'i', 'ü', 'e', 'a', 'ö' (ı>i, u>ü, e>i, a>e, o>ö) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise 'c', 'g', 'ğ', 'd', 't' (ç>c, ğ>g, t>d) seslerinin boğumlanmasında zorlandığı; A2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *meselen (mesela)*, *bakâr (bekâr)*, *mühendiz (mühendis)*, *irak (Irak)*, *balık (balık)* kelimelerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

K2'nin A2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerin sesletiminde en fazla 'i', 'ü', 'e', 'a', 'ö' (ı>i, ü>u, e>i, a>e, ö>o) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin sorun yaşamadığı belirlenmiştir. Öğrencinin A2 düzeyi

konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *bobis (bobes)*, *ötöbis (otobüs)*, *lezzetli değil yok (lezzetli değil)* kelimelerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

K3'ün A2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında, 'i', 'ü', 'e', 'a', 'ö' (ı>i, ü>u, e>i, a>e, o>ö) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin 'c', 'ç', 'd', 'g', 'ğ', 't' (ç>c, t>d, ğ>g) seslerinde zorlandığı; öğrencinin A2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *çünkü (çunku)* kelimelerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

K4'ün A2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında; 'a', 'e', 'ı', 'i', 'o', 'ö', 'u', 'ü' (a>e, e>i, ı>i, o>ö, u>ü) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise 'b', 'c', 'ç', 'd', 'g', 'ğ', 't' (p>b, ç>c, ğ>g, t>d) sesletiminde zorlandığı; A2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *bon (ben)*, *otöbüs (otobüs)*, *ye da (ya da)*, *ogledan sonra (öğleden sonra)* kelime ve kelime gruplarının sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

K5'in A2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerde 'e', 'i', 'ı', 'o', 'ö', 'u', 'ü' (e>i, ı>i, o>ö, u>ü) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise 'c', 'ç', 'd', 'g', 'ğ', 't' (ç>c, t>d, ğ>g) sesletiminde zorlandığı; A2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *hakkında (hakkında)*, *otöbüs (otobüs)*, *bilmiyorum (bilmiyorum)*, *golcük (gölcük)*, *yüksek (yüksek)* kelimelerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

A2 düzeyi konuşma becerisi sınavında elde edilen veriler ışığında ulaşılan sesletim hatalarının giderilmesi için, B1 düzeyinde Callan Yöntemi'nin uygulanmasına devam edilmiştir. B1 düzeyi kur sınavındaki konuşma becerisi sınavından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yapılan uygulamalar sonucunda K 1'in B1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden; 'a', 'e', 'ı', 'ü' (a>e, e>i, ı>i, ü>u) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. A2 kurunda bu seslere ek olarak 'ö' (ö>o) sesi de bulunmaktayken, yapılan uygulamalar sonucunda öğrencinin 'ö' (ö>o) sesinin hatalı sesletimi sorunu giderilmiştir. Ünsüz seslerde ise 'g', 'ğ' (ğ>g) seslerinin boğumlanmasında zorlandığı; A2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *marhaba (merhaba)*, *birinci (birinci)*, *ülke (ülke)*, *bu şikil (bu şekilde)*, *mukemmel (mükemmel)*, *entenret (internet)* kelimelerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir. Öğrencinin bir önceki kurda sesletiminde zorlandığı c,ç,d,t seslerindeki sesletim sorununun azaldığı belirlenmiştir.

K2'nin B1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden, 'a', 'e', 'ı', 'ö', 'u' (a>e, e>i, ö>o, ü>u) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Yapılan ses hataları incelendiğinde, A2 düzeyindeki ünlü seslerdeki sorunun devam ettiği görülmektedir. Ünsüz seslerde ise 'c', 'ç', 'g', 'ğ', 'y' (ç>c, ğ>g, ğ>y) harflerinin sesletiminde sorun yaşandığı belirlenmiştir. Öğrencinin B1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *goreceyim (göreceğim)*, *çop (çöp)*, kelimelerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

K3'ün B1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerin sesletiminde; 'ı', 'i', 'o', 'ö', 'u', 'ü' (ı>i, ö>o, ü>u) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrencinin A2 düzeyindeki ünlü seslerin sesletiminde problemlerin devam ettiği görülmektedir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin A2 düzeyinde 'c', 'ç', 'd', 'g', 'ğ', 'd', 't' (ç>c, t>d, ğ>y) seslerini hatalı boğumlarken, B1 düzeyinde g,ğ,y seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak, uygulanan yöntemin öğrencinin ünsüz seslerdeki sesletim hatalarının iyileştirilmesinde faydalı olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencinin B1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, buğaz

(boğaz) irak (irak), çok (çok), deyl (değil), oldu (öldü) kelimelerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

K4'ün A2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerin sesletiminde; 'a', 'e', 'ı', 'i', 'o', 'ö', 'u', 'ü' (a>e, e>i, ı>i, ö>o, ü>u) seslerinde hata yaparken, B1 düzeyi sonunda yapılan konuşma sınavında ise 'i', 'o', 'ö' (i>ı, o>u, ö>o) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Bu bağlamda Callan Yöntemi'ne dayalı konuşma becerisi etkinliklerinin, öğrencinin ünlü seslerdeki sesletim hatalarını iyileştirmede etkili olduğu görülmektedir. Ünsüz seslerde ise 'p', 'c', 'ç', 'd', 't' (p>b, ç>c, t>d) harflerinin sesletiminde zorlandığı; B1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *ilk önce* (ilk önce), *Bulut Alemdar* (Polat Alemdar) kelimelerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

K5'in, A2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerin sesletiminde, 'e', 'ı', 'i', 'o', 'ö', 'u', 'ü' (e>i, ı>i, i>ı, ö>o, ü>u) seslerinde hata yaparken, bu hataların B1 düzeyinde 'a', 'e', 'ı', 'ü' (a>e, e>i, i>ı, ü>u) seslerinde olduğu belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise 'ğ', 'ğ' (ğ>g) seslerinin boğumlanmasında zorlandığı; B1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *marhaba* (*merhaba*), *başka* (*başka*), *gizmek* (*gezmek*), *bena* (*banana*), *mücemera* (*macera*) kelimelerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

Yapılan uygulamalar sonucunda K 1'in B2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden, 'a', 'e', 'u', 'ü' (a>e, e>i, ü>u) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. B1 düzeyinde bu seslere ek olarak 'i' (i>ı) sesi de bulunmakta iken, yapılan uygulamalar sonucunda öğrencinin 'e' (e>i) sesini yanlış sesletme sorunu giderilmiştir. Ünsüz seslerde ise 'ğ' (ğ>g) sesindeki sesletim hatasının giderildiği belirlenmiştir. B2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise kelime hatalarının azalarak yalnızca *şikil* (*şekil*) kelimesinde olduğu belirlenmiştir.

K2'nin B2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerin sesletiminde, 'e', 'a', 'ı' seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Bir önceki düzeyde yapılan 'ö', 'ü' ses hatalarının bu düzeyde ortadan kalktığı görülmektedir. Ünsüz seslerde ise 'ğ', 'ğ', 'y' harflerinin sesletiminde sorun yaşadığı belirlenirken, 'c', 'ç' seslerindeki hataların giderildiği belirlenmiştir. Öğrencinin B2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise yalnızca *ısraf* (*ısraf*) kelimesinin sesletiminin hatalı olduğu tespit edilmiştir.

K3'ün B2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerin sesletiminde, 'a', 'e', 'ı', 'i' seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde yapılan sesletim hatalarının ise B2 düzeyinde tamamen iyileştiği belirlenmiştir. Öğrencinin B2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *yanı* (*yanı*), *meselen* (*mesela*) kelimelerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

K4'ün B1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerin sesletiminde, 'i', 'o', 'ö' seslerinde hata yaparken, B2 düzeyi sonunda yapılan konuşma sınavında ise 'ı', 'i', 'ü' seslerinde hatalı sesletim olduğu belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise 'p', 'v', 'f' seslerinin boğumlanmasında zorlandığı; B2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise *ısrap* (*ısraf*) kelimesinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

K5'in B2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerin sesletiminde, 'a', 'e', 'ı' seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise 'ğ', 'ğ', 'y' seslerinin sesletiminde zorlandığı; B2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *ogreniyordum* (*öğreniyordum*) fiilinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

Yapılan uygulamalar sonucunda K1'in C1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden, 'ö', 'ü' (ö>o, ü>u) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin herhangi bir sesletim sorununun bulunmadığı, önceki kurlarda belirlenmiştir. C1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, kelime hatalarının azalarak yalnızca *muzik (müzik)* kelimesinde olduğu belirlenmiştir.

K2'nin C1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden, 'ü' (ü>u) sesinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin herhangi bir sesletim sorununun olmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin C1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise yalnızca *uyumuyor (uyumuyor)* fiilinin sesletiminin hatalı olduğu tespit edilmiştir.

K3'ün C1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden 'ı' (ı>i) sesinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin herhangi bir sesletim sorunu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin C1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, yalnızca *İrak (Irak)* kelimesinde hatalı sesletim olduğu belirlenmiştir.

K4'ün C1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden 'u', 'ü' (u>ü) sesinde hata yaparken, ünsüz seslerde ise herhangi bir sesletim sorununun olmadığı belirlenmiştir. C1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *bugün (bugün)* kelimesinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

K5'in, C1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerin sesletiminde en çok 'ü' (ü>u) sesinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin sesletiminde zorlandığı herhangi bir sesin olmadığı belirlenmiştir. C1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise *dün (dün)*, *çünkü (çünkü)* kelimelerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

Yemen'den gelen ve Arap uyruklu bir diğer öğrenci ise, K6 olarak kodlanmıştır. Tablo 1 incelendiğinde katılımcının A2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerin tamamının; *a,e,ı,i,o,ö,u,ü* sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin *b,d,j,p,ş,t* seslerinin sesletiminde; A2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *dij hakimi (diş hekimi)*, *çunku (çünkü)*, kelimelerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

B1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında katılımcının ünlü seslerden, *o,ö,u,ü* seslerinde hata yaptığı görülmektedir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin *b,c,ç,f,ş,v* seslerinin sesletiminde; B1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *bara (para)* kelimesinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

B2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavı sonucunda, öğrencinin ünlü seslerin sesletiminde B1 düzeyindeki ünlü seslerle aynı seslerde (*o,ö,u,ü*) sorun yaşadığı belirlenmiştir. Öğrencinin, ünsüz seslerin sesletiminde ise herhangi bir hatasının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. B2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *çunku (çünkü)* kelimesinin sesletiminde güçlük yaşadığı görülmektedir.

C1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavı sonucunda ise katılımcının ünlü seslerden *ö,ü* seslerinde sorun yaşadığı; ünsüz seslerin sesletiminde hataların ise tamamen ortadan kaldırdığı sonucuna ulaşılmıştır. C1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *gordum (gördüm)*, fiilinin sesletiminde zorlandığı görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Moğol öğrencilerin sesletiminde hata yaptıkları ünlü sesler, ünsüz sesler ve hatalı kullanılan sözcüklere ilişkin veriler, Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: TYDÖ B1 düzeyindeki Moğol öğrencilerin konuşmalarında ses ve kelime hataları.

Katılımcı özellikleri				Konuşmada yapılan ses hataları		
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Konuşmada hatalı kullanılan sözcüklere örnekler
K1	A2	MN	K	e, ı, i, o, ö, u, ü		çünkü
K2	A2	MN	E	e, ı, i, o, ö, u, ü	b, p, d, t, c, ç	çünkü, günümüzde
K1	B1	MN	K	ı, i, ü	c, ç	uçuncu, Türkce, çunku
K2	B1	MN	E	i, ü	c, ç	faydali, birinçi, sinirsiz, bilgi, uçuncu, gulduruyor, buyuk, uç, komikli
K1	B2	MN	K	u, ü, ı, i	g, ğ, y, k, p, f	bişireceğim, meslekin, guzel, israf
K2	B2	MN	E	i		Israf
K1	C1	MN	K	ı, i, ö		biraz, sakın, dınlerse, goruyor
K2	C1	MN	E			

K1'in A2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden, 'e', 'ı', 'i', 'o', 'ö', 'u', 'ü' (e>i, ı>i, ö>o, ü>u) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin sesletim hatasının bulunmadığı belirlenmiştir. A2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *çünkü (çünkü)*, kelimesinin sesletiminde hata olduğu görülmektedir.

K2'nin A2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden, 'e', 'ı', 'i', 'o', 'ö', 'u', 'ü' (e>i, ı>i, ö>o, ü>u) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin 'b', 'c', 'ç', 'd', 'p', 't' (b>p, ç>c, d>t) seslerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir. A2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *çünkü (çünkü)*, *gunumuzde (günümüzde)* kelimelerinin sesletiminde hata olduğu görülmektedir.

Yapılan uygulamalar sonucunda K1'in B1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden, 'ı', 'i', 'ü' (ı>i, ü>u) seslerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz harflerde ise 'c', 'ç' (ç>c) seslerinin sesletiminde zorlandığı; B1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *uçuncu (üçüncü)*, *Türkçe (Türkçe)*, *çunku (çünkü)* kelimelerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

K2'nin, B1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden, 'ı', 'ü' (ı>i, ü>u) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerden ise 'c' ve 'ç' (ç>c)'nin sesletiminde; B1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *faydali (faydalı)*, *birinçi (birinci)*, *sinirsiz (sınırsız)*, *uçuncu (üçüncü)*, *gulduruyor (güldürüyor)*, *buyuk (büyük)*, *uç (üç) komikli (komik)* kelimelerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

K1'in B2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden 'ı', 'u', 'ü' (ı>i, u>ü) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise 'ğ', 'f', 'p' (ğ>k, f>p, p>b) harflerinin sesletiminde zorlandığı; B2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları

incelendiğinde ise, *bişireceğin (pişireceğim)*, *meslekin (mesleğin)*, *guzel (güzel)*, *israp (israf)* kelimelerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

K2'nin, B2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerin sesletiminde sadece 'i' (i>ı) sesinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin bu düzeyde herhangi bir sesletim hatasının bulunmadığı belirlenmiştir. B2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, sadece *israp (israf)* kelimesinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir.

K1'in C1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden 'i', 'ı', 'ö' (i>ı, ö>o) harflerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin önceki düzeylerde var olan sesletim hatalarının tamamen giderildiği belirlenmiştir. C1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *biraz (biraz)*, *sakin (sakin)*, *dinlerse (dinlerse)*, *goruyor (görüyor)* kelime ve fiillerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

Yapılan uygulamalar sonucunda K2'nin C1 düzeyine gelindiğinde ünlü, ünsüz sesler ve kelimelerin sesletimindeki hatalarının tamamen giderildiği belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, Callan Yöntemi'ne dayalı yapılan sınıf içi konuşma etkinliklerinin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Moğol öğrencilerin sesletim becerilerini iyileştirmede önemli bir etkisinin olduğu ve sesletim hatalarını tamamen ortadan kaldırdığı belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Kolombiyalı öğrencinin konuşmalarındaki ses ve kelime hatalarına ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: TYDÖ Kolombiyalı öğrencinin düzeylere göre sesletim hataları.

Katılımcı özellikleri				Konuşmada yapılan ses hataları		
Katılımcı	Düzye	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Konuşmada hatalı kullanılan sözcüklere örnekler
K1	A2	CO	E	i, o, u, ü	d, t, f, g, ğ	yaptım, alışıyorum, 1 hatta önce
K1	B1	CO	E	i, ü	m, n	çünkü, mümkün, benim, kinse, yardım
K1	B2	CO	E		m, n	benim
K1	C1	CO	E	---	---	---

K1'in A2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden 'i', 'ı', 'o', 'u', 'ü' (ı>i, ö>o, ü>u) seslerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin 't', 'f', 'm', (t>d, m>n, f>t) harflerinin sesletiminde; A2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *yaptım (yaptım)*, *alışıyorum (alışıyorum)*, *1 hatta önce (1 hafta önce)* kelimelerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

K1'in B1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden 'ı', 'ü' (ı>ı, ü>u) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin 'm', 'n' (m>n) harflerinin sesletiminde; B1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *çünkü (çünkü)*, *mümkün (mümkün)*, *benim (benim)*, *kinse (kimse)*, *yardım (yardım)* kelimelerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

K1'in B2 düzeyi becerisi sınavı sonucunda, ünlü seslerin sesletiminde herhangi bir hatasının olmadığı belirlenmiştir. Öğrencinin 'm', 'n' (m>n) harflerinin sesletim

hatalarının bu düzeyde devam ettiği görülmektedir. B2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *benin (benim)*, kelimesinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

K1'in C1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavı sonucunda, öğrencinin ünlü ve ünsüz sesler ile buna bağlı olarak kelimelerin sesletimindeki yanlışlarının da tamamen iyileştiği görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Endonezyalı öğrencinin konuşmalarındaki ses ve kelime hataları, Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: TYDÖ Endonezyalı öğrencinin düzeylere göre konuşmalarındaki ses ve kelime hataları.

Katılımcı özellikleri				Konuşmada yapılan ses hataları		
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Konuşmada hatalı kullanılan sözcüklere örnekler
K1	A2	ID	E	ı, i, o, ü	k, g, ğ	kırlı, bogaz
K1	B1	ID	E	o, u, ü	g, ğ, y	çuk guzel
K1	B2	ID	E	ü		çunku, sinma
K1	C1	ID	E	---	---	---

K1'in A2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden 'ı', 'i', 'o', 'u', 'ü' (ı>ı, o>u, ü>u) seslerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin 'g', 'ğ' (ğ>g) harflerinin sesletiminde; A2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *kırlı (kırli)*, *bogaz (boğaz)*, kelimelerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

K1'in B1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden 'o', 'u', 'ü' (o>u, ü>u) seslerinin sesletiminde hata yaptığı görülmektedir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin 'g', 'ğ' (ğ<g), seslerinin sesletiminde; B1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *çuk (çok)*, *guzel (güzel)* kelimelerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

K1'in B2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavı sonucunda, öğrencinin ünlü seslerden yalnızca 'u' (ü<u) sesinde hata yaptığı belirlenmiştir. Öğrencinin, ünsüz seslerin sesletiminde ise herhangi bir hatasının olmadığı belirlenmiştir. B2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *çunku (çünkü)*, *sinma (sinema)* kelimelerinin sesletiminin hatalı olduğu görülmektedir.

K1'in C1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavı sonucunda, öğrencinin ünlü ve ünsüz sesler ile buna bağlı olarak kelimelerin sesletimindeki yanlışların da tamamen ortadan kalktığı görülmektedir. Kur dönemleri boyunca Callan Yöntemi'ne dayalı yapılan konuşma derslerinin, öğrencilerin Türkçe sesletim becerilerini iyileştirmede/geliştirmede oldukça etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arnavut öğrencinin konuşmalarındaki ses ve kelime hataları, Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: TYDÖ Arnavut uyruklu öğrencinin düzeylere göre konuşmalarındaki ses ve kelime hataları.

Katılımcı özellikleri				Konuşmada yapılan ses hataları		
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Konuşmada hatalı kullanılan sözcüklere örnekler
K1	A2	AL	K	o, ö, u, ü		çunku, gordum
K1	B1	AL	K	---	----	---
K1	B2	AL	K	i		ısraf
K1	C1	AL	K	---	---	---

Arnavut uyruklu K1'in A2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden, 'o', 'ö', 'u', 'ü' (o>ö, u>ü) seslerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin bir sorun yaşamadığı görülmektedir. A2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *çunku* (*çünkü*), *gordum* (*gördüm*), kelimelerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

Yapılan sınıf içi uygulamalar sonucunda öğrencinin, B1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında öğrencinin ünlü ve ünsüz seslerin sesletiminde yaptığı hataların tamamen giderildiği görülmektedir. B1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde, öğrencinin kelimelerin sesletiminde herhangi bir hatasının olmadığı belirlenmiştir. Sesletimdeki iyileşmeye bağlı olarak, kelimelerin boğumlanmasında da bir iyileşme olduğunu söylemek mümkündür.

B2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavı sonucunda K1'in, ünlü seslerden yalnızca 'ı' (i>ı) sesini çıkarırken zorlandığı belirlenmiştir. Öğrencinin, ünsüz seslerin sesletiminde ise herhangi bir hatasının olmadığı belirlenmiştir. B2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *ısraf* (*israf*) kelimesinin sesletiminde zorlandığı görülmektedir.

C1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavı sonucunda öğrencinin, ünlü ve ünsüz sesler ile buna bağlı olarak kelimelerin sesletim yanlışlarının da tamamen ortadan kalktığı görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afgan öğrencinin konuşmalarındaki ses ve kelime hataları, Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: TYDÖ Afgan öğrencinin düzeylere göre konuşmalarındaki ses ve kelime hataları.

Katılımcı özellikleri				Konuşmada yapılan ses hataları		
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Konuşmada hatalı kullanılan sözcüklere örnekler
K1	A2	AF	K	a, e, ı, i, o, ö, u, ü	c, ç, d, t	çünkü, marhaba, bilet, cem kanarı
K1	B1	AF	K	a, e, ı, i, ö, ü	g, ğ, y	bolumumu, gunumuzde, duru(doğru), sabap, sini seviyorum, onunle, korkunç (korku)filim
K1	B2	AF	K	a, e		dikket
K1	C1	AF	K	---	---	---

Tablo 6 incelendiğinde Afgan öğrenci K1'in A2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerin tamamının; 'a', 'e', 'ı', 'i', 'o', 'ö', 'u', 'ü' (a>e, e>i, ı>i, ö>o, ü>u) sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin 'c', 'ç', 'd', 't' (ç>c, d>t) harflerinin boğumlanmasında; A2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *çunku* (*çünkü*), *marhaba* (*merhaba*), *bilet* (*bilet*), *cem kanarı* (*cam kenarı*) kelimelerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

B1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında K1'in ünlü seslerden 'a', 'e', 'ı', 'i', 'o', 'ö' (a>e, e>i, ı>i, i>i, o>ö) seslerinde hata yaptığı görülmektedir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin 'g', 'ğ', 'y' seslerinin boğumlanmasında; B1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *bolumumu* (*bölümümü*), *gunumuzde* (*günümüzde*), *duru* (*doğru*), *sabap* (*sebepe*), *sini* (*seni*), *onunle* (*onunla*), *korkunç filim* (*korku filmi*) kelimelerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

B2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında, K1'in ünlü seslerin sesletiminde B1 düzeyine göre gözle görülür bir iyileşme olduğu belirlenmiştir. Ünsüz seslerden 'a', 'e' (a>e, e>i) seslerinin sesletiminde sorun yaşarken, ünsüz seslerde öğrencinin herhangi bir problem yaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır. B2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise öğrencinin, *dikket* (*dikkat*) kelimesinin sesletiminde güçlükle yaşadığı görülmektedir.

C1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavı sonucunda ise K1'in ünlü ve ünsüz sesler ile kelimelerin sesletiminde yaşadığı sorunların tamamen iyileştiği belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Malavili öğrencinin konuşmalarındaki ses ve kelime hataları, Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: TYDÖ Malavili öğrencinin düzeylere göre konuşmalarındaki ses ve kelime hataları.

Katılımcı özellikleri		Konuşmada yapılan ses hataları				
Katılımcı	Düzye	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Konuşmada hatalı kullanılan sözcüklere örnekler
K1	A2	MW	E	a, e, ö, ü	d, b, p, t, c, ç	tum, çunku
K1	B1	MW	E	ü, ö, ı	---	gormek, çunku, gunumuzde, dünya, boyle, Turk kızlari
K1	B2	MW	E	ü	---	çunku
K1	C1	MW	E			

Tablo 7 incelendiğinde, Malavili K1'in A2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden 'a', 'e', 'ö', 'ü' (a>e, e>i, ö>o, ü>u) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin 'b', 'c', 'ç', 'd', 'p', 't' (b>p, ç>c, d>t, p>b) seslerinin boğumlanmasında; A2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *çunku* (*çünkü*), *tum* (*tüm*) kelimelerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

K1'in B1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden, 'ı', 'ö', 'ü' (ı>i, ö>o, ü>u) seslerinde hata yaptığı görülmektedir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin

sesletim sorunlarının giderildiği görülmektedir. B1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *gormek (görmek)*, *çunku (çünkü)*, *gunumuzde (günümüzde)*, *dunya (dünya)*, *boyle (böyle)*, *Turk (Türk)*, *kızlari (kızları)* kelimelerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

K1'in B2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavı sonucunda, öğrencinin ünlü seslerin sesletiminde B1 düzeyine göre iyileşme olduğu belirlenmiştir. Ünlü seslerden yalnızca 'ü' (ü>u) sesinin sesletiminde sorun yaşarken, ünsüz seslerde öğrencinin herhangi bir problem yaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır. B2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise öğrencinin, *çunku (çünkü)* kelimesinin sesletiminde güçlük yaşadığı görülmektedir.

C1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavı sonucunda ise K1'in ünlü ve ünsüz sesler ile kelimelerin sesletiminde yaşadığı sorunların tamamen ortadan kalktığı belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Bangladeşli öğrencinin konuşmalarındaki ses ve kelime hataları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: TYDÖ Bangladeşli öğrencinin düzeylere göre konuşmalarındaki ses ve kelime hataları.

Katılımcı özellikleri				Konuşmada yapılan ses hataları		
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Konuşmada hatalı kullanılan sözcüklere örnekler
K1	A2	BD	E	e, ı, i, o, ö, u, ü	g, ğ, p, b, d, t	otobus, üçüz, öğrenci, fabrika, ozluyorum
K1	B1	BD	E	ü, i, e, o, ö	g, ğ, y, c, ç	super, güçlü, soracayım, karşılıksız, çunku, bana seviyorsun, çeşitli
K1	B2	BD	E	o, ö, u, ü	---	gore, bu yuzden
K1	C1	BD	E	o, ö	---	once

K1'in A2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden 'a', 'e', 'i', 'ı', 'o', 'ö', 'u', 'ü' (a>e, e>i, ı>i, ö>o, u>ü) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin 'g', 'ğ', 'b', 'p', 'd', 't' seslerinin boğumlanmasında; A2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *otobus (otobüs)*, *üçüz (ucuz)*, *öğrenci (öğrenci)*, *fabrika (fabrika)*, *ozluyorum (özlüyorum)* kelimelerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

K1'in B1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden, 'e', 'i', 'o', 'ö', 'ü' seslerinde hata yaptığı görülmektedir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin, 'c', 'ç', 'g', 'ğ', 'y' seslerinde sorun yaşadığı görülmektedir. B1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *super (süper)*, *güçlü (güçlü)*, *soracayım (soracağım)*, *karşılıksız (karşılıksız)*, *çunku (çünkü)*, *bana (beni)*, *seviyorsun (seviyorsun)*, *çeşitli (çeşitli)* kelimelerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

B2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavı sonucunda, K1'in ünlü seslerin sesletiminde B1 düzeyine göre gözle görülür bir iyileşme olduğu belirlenmiştir. Ünlü seslerden 'o', 'ö' (o>ö) seslerinin sesletiminde sorun yaşarken, ünsüz seslerde öğrencinin herhangi bir problem yaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır. B2 düzeyi konuşma sınavındaki

kelime hataları incelendiğinde ise öğrencinin, *gore (göre)*, *çunku (çünkü)*, *bu yuzden (bu yüzden)* kelimelerinin sesletiminde güçlük yaşadığı görülmektedir.

C1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavı sonucunda ise öğrenci, ünlü seslerden ‘o’, ‘ö’ (o>ö) seslerinin sesletiminde hata yaparken, ünsüz seslerin sesletiminde herhangi bir sorununun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. C1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise öğrencinin *çunku (çünkü)* kelimesinin sesletiminde sorun yaşadığı görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Kenyalı öğrencinin konuşmalarındaki ses ve kelime hataları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: TYDÖ Kenyalı öğrencinin düzeylere göre konuşmalarındaki ses ve kelime hataları.

Katılımcı özellikleri				Konuşmada yapılan ses hataları		
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Konuşmada hatalı kullanılan sözcüklere örnekler
K1	A2	KE	E	ı, i, o, ö, u, ü	ı, i, o, ö, u, ü	çünkü, çaprazında
K1	B1	KE	E	u, ü	---	kuçuk
K1	B2	KE	E	ü	---	guçlu
K1	C1	KE	E	---	---	---

Kenyalı K1’in, A2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden ‘ı’, ‘i’, ‘o’, ‘ö’, ‘u’, ‘ü’ (ı>i, o>ö, u>ü) seslerinin sesletiminde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin ‘b’, ‘c’, ‘ç’, ‘d’, ‘g’, ‘ğ’ (b>p, c>ç, d>t, g>ğ) harflerinin sesletiminde; A2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *çunku (çünkü)*, *çaprazında (çaprazında)* kelimelerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

Öğrencinin B1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden, ‘u’, ‘ü’ (u>ü) seslerinde hata yaptığı görülmektedir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin ‘c’, ‘ç’, ‘ğ’, ‘y’ (c>ç, ğ>y) seslerinin sesletiminde hatalarının olduğu görülmektedir. B1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise *kuçuk (küçük)* kelimesinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

B2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavı sonucunda öğrencinin ünlü seslerin sesletiminde B1 düzeyine göre gözle görülür bir iyileşme olduğu belirlenmiştir. Ünlü seslerden yalnızca ‘ü’ (ü>u) sesinin sesletiminde sorun yaşarken, ünsüz seslerde öğrencinin herhangi bir problem yaşamadığı sonucuna ulaşmıştır. B2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise öğrencinin, *guçlu (güçlü)* kelimesinin sesletiminde güçlük yaşadığı görülmektedir.

C1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavı sonucunda ise K1’in ünlü ve ünsüz sesler ile kelimelerin sesletiminde yaşadığı sorunların tamamen ortadan kalktığı belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Kırgız öğrencinin konuşmalarındaki ses ve kelime hataları, Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: TYDÖ Kırgız öğrencinin düzeylere göre konuşmalarındaki ses ve kelime hataları.

Katılımcı özellikleri				Konuşmada yapılan ses hataları		
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Konuşmada hatalı kullanılan sözcüklere örnekler
K1	A2	KG	E	ı, i, o, ö, e	k, h, g, ğ, ç, ş	ötöbüs, yakın
K1	B1	KG	E	ü, e, i	ç, ş, ğ	tişekkürler, çünkü, farklı, misela, birinci, kulp, karşılıklı
K1	B2	KG	E	u	k, h	üygün, dakha
K1	C1	KG	E	---	---	---

Kırgız öğrencinin A2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden 'e', 'ı', 'i', 'o', 'ö' (e>i, ı>i, i>i, o>ö, ö>o), seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin 'k', 'h', 'g', 'ğ', 'ç', 'ş' (k>h, g>ğ, c>ç, ş>s) seslerinin boğumlanmasında; A2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *ötöbüs* (*otobüs*), *yakın* (*yakın*) kelimelerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

B1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında öğrencinin ünlü seslerden, 'e', 'i', 'ü' (e>i, i>i, ü>u) seslerinde hata yaptığı görülmektedir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin 'ç', 'ş', 'ğ' (ç>c, ş>s, ğ>y) seslerinde sorun yaşadığı görülmektedir. B1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *tişekkürler* (*teşekkürler*), *çünkü* (*çünkü*), *farklı* (*farklı*), *misela* (*mesela*), *birinci* (*birinci*), *kulp* (*kalp*), *karşılıklı* (*karşılıklı*) kelimelerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

B2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavı sonucunda öğrencinin, ünlü seslerin sesletiminde B1 düzeyine göre önemli ölçüde iyileşme olduğu belirlenmiştir. Ünlü seslerden yalnızca 'u' (u>ü) sesinin sesletiminde sorun yaşarken, ünsüz seslerde 'k', 'h' (h>k) seslerinde hata yaptıkları görülmektedir. B2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise öğrencinin, *üygün* (*uygun*), *dakha* (*daha*) kelimelerinde sesletim güçlüğü vardır.

C1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavı sonucunda ise öğrencinin ünlü ve ünsüz sesler ile kelimelerin sesletiminde yaşadığı sorunların tamamen ortadan kalktığı belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Ganalı öğrencinin konuşmalarındaki ses ve kelime hataları, Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11: TYDÖ Ganalı öğrencinin düzeylere göre konuşmalarındaki ses ve kelime hataları.

Katılımcı özellikleri				Konuşmada yapılan ses hataları		
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Konuşmada hatalı kullanılan sözcüklere örnekler
K1	A2	GH	E	i, ö, ü	i, ö, ü	Ötöbüs
K1	B1	GH	E	---	---	---
K1	B2	GH	E	---	---	---
K1	C1	GH	E	---	---	---

Ganalı öğrencinin A2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden 'i', 'ö', 'ü' (i>ı, ö>o, ü>u) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin 'g', 'ğ', 'k' seslerinin boğumlanmasında; A2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *ötöbüs* (*otobüs*) kelimesinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

Öğrencinin B1, B2 ve C1 düzeylerinde yapılan konuşma sınavlarında, ünlü ve ünsüz sesler ile kelimelerin sesletiminde herhangi bir hatasının olmadığı belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Ruandalı öğrencinin konuşmalarındaki ses ve kelime hataları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12: TYDÖ Ruandalı öğrencinin düzeylere göre konuşmalarındaki ses ve kelime hataları.

Katılımcı özellikleri				Konuşmada yapılan ses hataları		
Katılımcı	Düzyey	Uyruk	Cinsiyet	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Konuşmada hatalı kullanılan sözcüklere örnekler
K1	A2	RW	E	ı, i, o, ö, u, ü	b, c, ç, d, g, ğ	çunku, dunyanin, hayati, aldim
K1	B1	RW	E	i, ü	c, ç, ğ, y	istemem, guzel, akli, karşılıklı ilginçli, çunku
K1	B2	RW	E	ı, i	---	Bazi
K1	C1	RW	E	---	---	---

Tablo 12 incelendiğinde Ruandalı öğrencinin A2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında ünlü seslerden 'ı', 'i', 'o', 'ö', 'u', 'ü' (ı>i, ö>o, ü>u) seslerinde hata yaptığı belirlenmiştir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin 'b', 'c', 'ç', 'd', 'g', 'ğ' (b>p, ç>c, d>t, g>c, ğ>y) seslerinin boğumlanmasında; A2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise *çunku* (*çünkü*), *dunyanin* (*dünyanın*), *hayati* (*hayatı*), *aldim* (*aldım*) kelimelerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

B1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavında öğrencinin ünlü seslerin sesletiminde en çok 'i', 'ü' seslerinde hata yaptığı görülmektedir. Ünsüz seslerde ise öğrencinin 'c', 'ç', 'ğ', 'y' seslerinin sesletiminde sorun yaşadığı görülmektedir. B1 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise, *istemem* (*istemem*), *guzel* (*güzel*), *akli* (*aklı*), *karşılıklı* (*karşılıklı*), *ilginçli* (*ilginç*), *çunku* (*çünkü*) kelimelerinin sesletiminde zorlandığı belirlenmiştir.

B2 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavı sonucunda, K1'in ünlü seslerin sesletiminde B1 düzeyine göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Ünlü seslerden 'ı', 'i' seslerinde sorun yaşarken (ı>i), ünsüz seslerde öğrencinin önceki düzeylerde var olan hatalarının, B2 düzeyinde iyileştiği belirlenmiştir. B2 düzeyi konuşma sınavındaki kelime hataları incelendiğinde ise öğrencinin, *bazi* (*bazı*) kelimesinin sesletiminde güçlük yaşadığı görülmektedir.

C1 düzeyi sonunda yapılan konuşma becerisi sınavı sonucunda ise öğrencinin ünlü ve ünsüz sesler ile kelimelerin sesletiminde yaşadığı sorunların tamamı ortadan kalkmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, konuşma hatalarının belirlenmesi ve uygulanan Callan Yöntemi ile bu hataların giderilmesi amaçlanmıştır. Dünyanın farklı bölgelerindeki çeşitli ülkelerden gelen toplam 18 uluslararası öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmanın bulguları incelendiğinde, Callan Yöntemi'nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle Balkan ve Afrika kökenli öğrencilerin konuşma bozukluklarının tamamen ortadan kalktığı, iyileştiği belirlenmiştir. Ana dili Arapça olan ya da Arap harflerini kullanan dillerde ise -Farsça gibi- bu durum söz konusu değildir. Çünkü bu dillerde ünlü sesleri karşılamak için üç harf (elif, ye, vav) kullanılmaktadır. Türkçede ise bu seslerin dar yuvarlak, düz ve geniş olmak üzere sekiz farklı harf bulunmaktadır. Özellikle Arap, Fars, Moğol ve Bangladeşli öğrencilerde bu seslerin ince ve kalın şekillerinin birbirlerinin yerine karıştırıldığı, ana dil ile hedef dil arasındaki ortak sözcüklerde bile ana dildeki söyleyişin Türkçe C1 kuru sonuna kadar devam ettiği belirlenmiştir. Ünsüz sesler için de aynı sorunun bazı dillerde devam ettiği söylenebilir. Konuşma hatalarının tamamen ortadan kaldırılamamasının en büyük nedeninin bu dillerin ses özelliklerinin hedef dil Türkçe ile farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Özellikle öğrenciler üç heceden fazla sözcüklerin söyleyişinde C1 kurunun sonunda bile ses hataları yapabilmektedirler. Ancak yine de Callan Yöntemi öğretim etkinliklerinin öğrencilerin hem akıcı konuşma hem de ses hatalarını gözle görülür bir şekilde iyileştirdiği belirlenmiştir.

Hedef dilde konuşma becerisinin iyileştirilmesi üzerine alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin hedef dilde sesletim becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların daha çok İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine olduğu görülmektedir. Lan ve Wu (2013), ana dili Çince olan öğrencilerin İngilizce /r/ sesinin söyleyişinin iyileştirilmesine yönelik çalışmalarında form odaklı öğretim yöntemini kullanmışlardır. Araştırmacılar çalışmalarında öğrencilerin konuşmalarını kayıt altına alarak süreç sonunda öğrencilerin /r/ sesinin boğumlanmasındaki iyileşmeyi incelemişlerdir. Yöntemin uygulandığı deney grubunun /r/ sesinin boğumlanması kontrol grubuna göre daha iyi olduğu belirlenmiştir (Lan ve Wu, 2013: 32). Başka bir çalışmada ise, işbirlikli öğretim yönteminin İranlı öğrencilerin İngilizce sesletimlerini geliştirmeye etkisi incelenmiştir. Yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin İngilizce sesletim becerilerinin geliştiği belirlenmiştir (Moghadam, Moghadam, Dolab, Zarifi, Roozbehi, 2016: 9). Tergujeff (2012), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin gözlemlenmesine dayanan çalışmasında, yabancı dil öğreticilerinin genellikle geleneksel öğretim yöntemlerini kullandıklarını belirlemiştir. Sesletim becerisinin geliştirilmesine yönelik hiçbir uygulamanın yapılmadığı sınıflara göre geleneksel yöntemlerin sesletim öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin İngilizce sesletim becerilerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir.

Türkçenin hem ana dili hem de yabancı dil öğretimine yönelik çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin Türkçe sesletim becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yok denecek kadar az olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerinin sesletimlerinin geliştirilmesine yeterli önemin vermediğini göstermektedir. Konuyla ilgili yukarıda bahsedilen sınırlı sayıdaki çalışmaların bulguları ile bu çalışmanın bulguları arasında benzerlikler olduğu söylenebilir. Konuşma becerisinin sağaltımı için sınıf ortamındaki öğretim etkinliklerinin her zaman tek başına yeterli olmadığı, bunları destekleyecek özel öğretim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç duyulduğu ortadadır. Bunların bir kısmının konuşma hatalarını iyileştirdiği, bir kısmının ise akıcı konuşma becerilerini geliştirdiği bilinmektedir. Diğerlerinden farklı olarak Callan Yöntemi öğretim etkinliklerinin,

öğrencilerin hem akıcı konuşma hem de sözcüklerin sesletimindeki hataları iyileştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin bu yöntemi sınıf içi konuşma etkinliklerinde kullanmalarının, öğrencilerin sesletim ve akıcı konuşma becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmanın bulgularına göre konunun ilgililerine aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Öneriler

1. Hem ana dili hem de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim hatalarını iyileştirecek uygulamalı çalışmalara yer verilmesi öğrencilerin hem konuşma hatalarının azalması hem de akıcılığı için yararlı olabilir. Öğretim sürecinde ölçünlü dil için bunlara ihtiyaç vardır.
2. Sesletim konusu sadece doğru konuşmanın bir boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin daha etkili anlatabilme becerilerini geliştirmek için konuşmanın bürünsel özelliklerinin de öğretimine ihtiyaç vardır. Bu çalışmada sadece doğru sesletim üzerine çalışılmıştır.
3. Türkçenin yabancı dil öğretimine yönelik oluşturulan ders kitaplarında, öğrencilere sesletim özelliklerin kazandırılmasına yönelik etkinliklere yer verilebilir.
4. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin hem sesletim hem de yazım becerilerini geliştirmek için haftada bir ya da iki ders saati sesletime yer verilebilir. Çünkü bu hatalar, sözlü olarak kalmamakta, öğrencilerin yazılarına da yansımaktadır.

Kaynakça

- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil-ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arimilli, M., Kanuri, A.K. & Kokkirigadda, William, K. (2016). Innovative Methods In Teaching Pronunciation *International Journal of Science Technology and Management.*, 5, 8,108-112.
- Ateş, M. (2016). Analysis of the Relationship Between Prosodic Reading Skill and Reading Anxiety Among Secondary School Students. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4 (3), 207-216.
- Aytaç, A. (2017). Prozodi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 102-113.
- Bainbridge, S. & O'shea, P. (2010). An Integrated Approach: Techniques for Teaching Pronunciation Skills and Communicating in the ESL Classroom, TESOL Arabia
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M., Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyini Yordama Düzeyi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 5 (4), 394-411.
- Boyd, M., Maloof, V., M. (2000). How teachers can build on student-proposed intertextual links to facilitate student talk in the esl clasroom. İçinde J. K. Hall, L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and Foreign Language Through Clasroom Interaction*. (s. 163-182). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Börekçi, M. (2005). Türkçede Vurgu-Tonlama-Ölçü-Anlam İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 187-207.
- Breitkreutz, Judith, A., DERWING, Tracey, M., ROSSITER, Marian, J. (2001). Pronunciation Teaching Practices in Canada. *Journal of TESL Canada*, 19, (1), 51-61.

- Brown, H. Douglas (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5. baskı). New York: Pearson Longman.
- Bulut, P., Kuşdemir, Y. (2017). Assessing the Oral Reading Mistakes of Primary School Students from the Perspective of Teachers. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5 (1), 1-14.
- BÜYÜK TÜRKÇE SÖZLÜK (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Kılıç, A., Özcan, E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of The Theory of Syntax*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve Zihin* (Çev. Kocaman, A.). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Christophe, A., Gout, A., P., Sharon, M., James (2003). Discovering words in the continuous speech stream: the role of prosody. *Journal of Phonetics*, 31, 585-598.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods In Educaiton (sixth edition)*. New York: Routledge.
- Coşkun, V. (2009). Ana Dili Eğitiminde Parçalarüstü Birimlerin Önemi ve Teknoloji Destekli Olarak Kavratılması. *Bilig (kış)*, 48, 41-52.
- Cutler, A., Isard, S., D. (1980). *The Production of Prosody*. In Butterworth (ed.), 245-269.
- Cutler, A., Swinney, D., A. (1987). Prosody and the development of comprehension. *Journal of Child Language*, 14, 145-167.
- Cutler, A. (1996). Prosody and The Word Boundary Problem. J. Morgan, K. Demuth (Eds.), *From Signal to Syntax* içinde (87-99). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Çetinkaya, F., Ç., Yıldırım, K., Ateş, S. (2017). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Üzerinde Konuşma ve Okuma Prozedisinin Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 435-450.
- Dağabakan, Ö., F., Dağabakan, D. (2007). Dil ve Çocukta Gelişim Kuramları, *Milli Eğitim Dergisi* (Bahar), 174, 150-160.
- Dalak, H., D., E., Mercan, Ö. (2017). Suudi Öğrenenlerin Arapçada Olmayıp Türkçede Olan Ünsüz Seslerde Yaptığı Telaffuz Hatalarının Analizi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 10-18.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. Abdurrahman Güzel, Halit Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s.181-219). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, İ. (2016). Konuşma ve Konuşmanın Unsurları. Fahri Temizyürek, İlhan Erdem, Mehmet Temizkan (Eds.), *Konuşma eğitimi sözlü anlatım kitabı* içinde (s. 45-92). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hirschberg, J. (1999). Communication And Prosody: Functional Aspects of Prosody. *International Speech Communication Association. Speech Communication*, 36(1-2), 31-43.
- İlgün, K. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Telaffuz Becerisini Geliştirmeye Yönelik Tekerleme Ve Ninnilerin Kullanımı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karatay, H., Güngör, H., Özalan, U. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Callan Yöntemi. *International Journal of Language Academy*, 5/2, 250-265.
- Keskin, H., K., Baştuğ, M., Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozedisi: İlişkisel Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 2, 168-180.

- Keskin, H., K., Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış Okuma Yönteminin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Sesli Okuma Prozodisi Üzerindeki Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2, (4), 107-119.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurudayıoğlu, Mehmet (2013). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Lan, Y., Wu, M. (2013). Application of Form-Focused Instruction in English Pronunciation: Examples from Mandarin Learners. *Creative Educaiton*, 4, 9, 29-334.
- Moghadam, Z., S., Moghadam, F., S., Dolab, Z., S., Zarıfi, V., Roozbehı, A. (2016). The Effectiveness of Cooperative Learning in Teaching English for Specific Purposes to the Students of Nursing Regarding Pronunciation. *Journal of Kermansah University of Medical Sciences*, 5,1, 9-15.
- Morley, J. (1991). The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages. *TESOL Quarterly*, 25, (3), 481-520.
- Nooteboom, S. G. (1997). The prosody of speech: Melody and rhythm. In W. J. Hardcastle & J. Laver (Eds.), *The Handbook of Phonetic Sciences* (pp. 640-673). Oxford: Blackwell Publishers.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu-Dil Biyografisi-Dil Dosyası (7. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pennington, M., C., Richards, J., C. (1986). Pronunciation Revisited. *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 20, (2), 207-225.
- Phan, H., Vo, S. (2012). Pronunciation Errors and Perceptual Judgements of Accented Speech by Native Speakers of English. *TESOL in Context TESOL as a Global Trade: Special Edition*, 3, 1-9.
- Reinke, K., H., Chesner, G., A. (2007). *Developing voice through the language arts*. California: Sage Publications.
- Sağlam, Ö., Doğan, Y. (2013). 7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 43-56.
- Scott, W., A., Ytreberg, L., H. (2004). *Teaching english to children*. New York: Longman.
- Sığırcı, İ. (2012). İletişim Açısından Tonlamanın Fransızca Sözcedeki Temel İşlevleri. *Dilbilim*, 2 (2), 65-82.
- Sönmez, H., Hesapçıoğlu, S., T. (2017). İlköğretim Öğrencilerinin Standart Türkçedeki Ünsüzleri Sesletimleri Üzerine Bir İnceleme. *İlköğretim Online*, 16(2), 497-508.
- Tergujeff, E. (2012). English Pronunciation Teaching: Four Case Studies from Finland. *Journal of Language Teaching and Research*, 3, 4, 599-607.
- Troike, M., S. (2012). *Introducing second language acquisition* (second edition). Cambridge University Press: Cambridge.
- Torun, Ş. (2015). Konuşmanın Müziği ve Emosyon. *Türkiye Klinikleri Dergisi*, 10, (2), 55-59.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.