Güven, E. ve Özmen, C. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ünsüzlerin sesletimine ilişkin bir uygulama. *International Journal of Language Academy*, 9 (1), 211-227.

Volume 9/1 March 2021

p. 211/227

Article History:

Received
14/01/2021

Accepted
02/03/2021

Available online
20/03/2021

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÜNSÜZLERİN SESLETİMİNE İLİŞKİN BİR UYGULAMA

**A Study on Pronunciation of Consonants in Teaching Turkish
as a Foreign Language**

Esra GÜVEN¹

Ceren ÖZMEN²

Öz

Yabancı dil öğretiminde, konuşma becerisi temel beceriler arasında öğrencilerin geliştirmekte en zorlandıkları becerilerden biridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve ana dilleri farklı olan pek çok öğrencinin Türkçeyi sesletme konusunda da her düzeyde oldukça zorlandıkları gözlenmektedir. Ancak yabancılara Türkçe öğretimi sırasında konuşma etkinliklerine her ne kadar yer verilse de sesletimle ilgili etkinlikler çok eksik kalmakta, bu da sözlü iletişimde doğru anlaşılama gibi sorunlara neden olabilmektedir. Bu çalışmanın çıkış noktası sözlü iletişimin önemli bir parçası olan sesletim konusunda yabancı öğrencilerin akademik olarak sorunlarının belirlenmesi gerekliliğidir. 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 Afrikalı öğrencilerin Türkçedeki ünsüzlerin sesletimiyle ilgili yaşadıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili öğrencilerin sesletiminde en çok sorun yaşadıkları ünsüzleri belirleyebilmek için bir sormaca hazırlanmıştır. Bu sormaca, Afrika'nın çeşitli ülkelerinden gelen C1 düzeyindeki 18 öğrenciye uygulanmıştır. Sormaca sonucunda öğrencilerin Türkçedeki /c/, /ç/, /j/ ve /ş/ ünsüzlerinin sesletiminde sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Bunun üzerine çalışma bu ünsüzlerle sınırlandırılmış ve ön, iç ve son seste (/c/ dışında) bulundukları örneklerle /c/, /ç/, /j/ ve

¹ Öğr. Gör. Dr., Çukurova Üniversitesi, Türkçe Öğretim Merkezi, eguven@cu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8098-748X>

² Dr., cerenberber@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5915-7585>

/ş/ ünsüzlerinin yer aldığı sözcükler ve karıştırıldığı belirtilen [/c/-/ç/] ve [/ş/-/j/] seslerini içeren tümceler hazırlanmıştır. Ardından aynı grup içindeki 17 öğrenciye sesli okuma yaptırılmış ve sesleri, onlardan izin alınarak kaydedilmiştir. Ses kayıtları incelenerek söz konusu ünsüzlerin sesletiminde yapılan hatalar değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın son bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletim konusunda yaşadığı sorunların giderilmesi yönünde önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, konuşma becerisi, sesletim sorunları, ünsüzler

Abstract

Regarding second/foreign language learning, it is widely acknowledged that speaking skill is the most challenging one to develop among the fundamental skills. Likewise, it is not uncommon for learners of Turkish as a foreign language with different first languages to also struggle with pronouncing Turkish on every level of language proficiency. However, although speaking activities are included during Turkish language courses to foreigners, activities related to pronunciation remain mostly incomplete, which can cause problems such as not being understood correctly in verbal communication. The starting point of this study is the necessity of determining the academic problems of foreign students in terms of pronunciation, which is an important part of verbal communication. This article aimed to determine the problems related to Turkish consonants' pronunciation by African students learning Turkish as a foreign language at Çukurova University Turkish Education Application and Research Center. To that end, a questionnaire was prepared to determine the consonants that are problematic for these students to pronounce. This questionnaire was carried out with 18 C1 level students from various countries of Africa. As a result of the questionnaire, it was determined that the students had problems with the consonants /c/, /ç/, /j/, and /ş/ in Turkish. In the light of the findings, the study was limited to these consonants, and the words containing the consonants /c/, /ç/, /j/ and /ş/ were prepared with the examples in the pre, inner and final sound (except /c/). Also, sentences containing the sounds [/c/-/ç/] and [/ş/-/j/] claimed to be confusing were prepared. Then, a subgroup of 17 students was asked to read a text, and the performances were recorded with the participants' consent. The voice recordings were transcribed into the phonetic alphabet and analyzed by the researchers. Suggestions were made to overcome the problems experienced by students in the final phase of the study.

Keywords: Turkish as a foreign language, speaking skill, pronunciation problems, consonants

1. GİRİŞ

Bireyler arasındaki iletişim sesler, yazı karakterleri ve beden dili aracılığıyla kullanılan işaretler yoluyla gerçekleşmektedir. Brown (2008, s. 197), dilbilimcilerin iletişim araçları arasından konuşmaya daha fazla önem verdiklerini belirtmiş, bireylerin yazma/okumayla yaptıklarından daha çok konuşma/dinleme yoluyla iletişimde olduklarına değinmiş ve sesletimi öğrenmenin, istenen etkiyi ortaya koymak için birlikte çalışması gereken parçaları (dil, dudak, ses telleri, akciğer vb.) içeren fiziksel bir etkinlik olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte Escibano da (2008, s. 8) dillerin yalnızca yeni sözcüklerden, tonlamadan ve hatta yapısal kurallardan oluşmadığını, aynı zamanda farklı sesletim ilişkisiyle ağızda farklı kaskları kullandıklarını belirtmiştir.

Her dil sözcükleri birbirinden ayıran, sesbirim adı verilen belirli sesleri kullanmaktadır. “gar” ve “kar” sözcükleri ve anlamları arasındaki farkı /g/ ve /k/ sesleri sağlamaktadır. Anlam ayırıcı en küçük birim olan sesbirimlerin çıkış yerlerine göre farklılık gösteren değişkeleri de bulunmaktadır. Sözgelimi /g/ sesi, “gar” sözcüğündeki gibi arkadil ünlüleriyle kullanılırken [g], öndil ünlüleri birlikteyken [j] biçiminde sesletilmektedir.

Bir dilin abecesinde bulunan yazıbirimler³, dilin sözlü değişkesinde yer alan sesleri karşılamak üzere seçilmektedir (Ergenç & Bekâr Uzun, 2017, s. 247). Yazıbirim ve sesbirimin birbiriyle örtüşüp örtüşmemesi durumuna bağlı olarak da bir dildeki yazı sisteminin saydamlığından söz edilmektedir. Buna göre, yazıbirimler ve sesbirimlerin tümü ya da büyük bir çoğunluğu birbiriyle örtüşüyorsa söz konusu yazı sistemi saydam olarak adlandırılmaktadır. Bu anlamda İngilizce ve Almanca gibi dillerin yazı sistemlerinin saydam olmadığı belirtilirken Türkçenin yazı sistemi saydam olarak değerlendirilmektedir. Ergenç ve Bekâr Uzun (2017, s. 27) ise hiçbir dilin yazı sisteminin tümüyle saydam olarak tanımlanamayacağını belirtmiştir. Araştırmacılar, söz konusu saydamlığın başlangıçta geçerli olabileceğini ancak zaman içinde en az çaba yasası doğrultusunda dilin sözlü değişkesinde yaşanan değişiklikler ve bu değişikliklerin tümünün yazılı değişkeye aktarılmasının bir sonucu olarak saydamlığın yiteceğini ifade etmişlerdir.

1.1. Sesletim ve Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri

Sesletim bireyin konuşma sırasında kullandığı organlarının hareketleriyle herhangi bir dile ait konuşma seslerini doğru söyleme biçimidir ve konuşmanın en temel özelliklerinden biridir. Sesletimin işlevi, tümcedeki anlamların ayırt edilir olması için yapılması gerekli vurgu ve perdelerle konuşma akışındaki ünsüzler ve ünlüler arasındaki ayrımı ortaya koymaktır. Bu ayrımların nasıl yapıldığı, bir başka deyişle ünsüzlerin ve ünlülerin özellikleri ve bunların konuşma akışına girme biçimleri çok önemlidir.

Sesletim az ya da çok sürekli değişime uğramaktadır. Hem ana dilini öğrenen bir çocuk hem de yabancı dil öğrenen/edinen bir birey konuşmayı dinleyerek öğrenmektedir. Her ne kadar öğrenciler sınıf ortamında genellikle doğru sesletimi olan ya da sesletim eğitimi almış kişilerin seslendirdiği kayıtları dinliyor olsalar da sürekli dinledikleri öğretmenlerin sesletim farklılıklarından da etkilenmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin konuşmalarının ve/veya sesletimlerinin ölçünlü dille birebir örtüşmesi beklenemez.

Sesbirimler, her dilde aynı özelliklere sahip değildir ve her dilin sahip olduğu sesbirimler farklıdır. Bireyler yeni bir dile ait ses sistemini öğrenmeye çalışırken kendi ana dillerindeki biçimlenişini değiştirmeye çalıştıklarında sorunlar yaşayabilmektedir. Bir başka deyişle her dilin kendi ses dizgesi olması, sesletim öğrenimini zorlaştırmaktadır. Söz gelimi öğrenciler yabancı/ikinci dilde⁴ (D2) olup ana dilde (D1) olmayan sesbirimler nedeniyle sesletimde güçlük yaşamaktadır, bunun yanı sıra her iki dilde de olup söyleniş özelliği açısından farklılık gösteren sesler ise D2'deki doğru kullanıma ulaşmayı daha zor hâle getirmektedir. Çiftçi ve Demirci (2019) de öğrencilerin ana dillerinde var olan ya da benzerlik bulunan yapıları daha kolay öğrendiklerini, ana dillerinde olmayan ya da farklı olan yapıları daha zor öğrendiklerini belirtmiştir. Littlemore (2009, s. 66) ana dil etkisinin yanı sıra hedef dildeki etkileşim süresinin, bireyin hedef dil konuşucularına tutumu ve algısal öğrenme kapasitesinin de sesletimde önemli etkenler olduğundan söz etmiştir.

Tüm (2014, s. 257) de benzer biçimde ana dil ve öğrenilen diğer diller arasındaki zorluklar açısından 5 ulamdan bahseder:

“...D2 ile D1 ya da öğrenilen diğer diller arasındaki zorluklar göz önüne alındığında beş farklı gruptandırmadan daha bahsetmek mümkündür: 1.

³ “Dilde anlam ayırt edici en küçük birim demek olan sesbirimi (phoneme) gösteren harf ya da harf birleşimlerini adlandırmak için kullanılan birim” (Aydın, 2012, s. 64).

⁴ Bu çalışmada yabancı dil-ikinci dil ayrımına gidilmemiştir.

sesbirimlerinin öğrencinin anadilinde ya da öğrendiği diğer dillerde olmaması, 2. sesbirimlerinin anadil ya da öğrenilen diğer dillerde farklı sesletimi, 3. sesbirimleri, sözcük ya da öbeklerin vurgusunun anadile ya da diğer dillere göre yapılması, 4. sözdizimsel yapının anadil ve öğrenilen dillerde farklı olması, 5. sesbirim ya da sözcüklerdeki eklerin anadil ya da diğer dillerde bulunmaması.”

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak bu zorluklardan ilkinde öğrencinin ana dilinde (ya da bildiği diğer dillerde) bulunmayan ancak Türkçede kullanılan /ç/ ünsüzünün /c/ ya da /g/ olarak sesletilmesi örneği verilebilir (/çömlek/ yerine /gömlek/ ya da /cömlek/ kullanımı)⁵. İkinci maddede ise öğrencinin ana dilinde bulunan bir ünsüzün sesletiminin Türkçede farklı olması söz konusudur. Söz gelimi /çoşkun/⁶ sözcüğünü /koşkun/ olarak sesleten öğrenci /c/ sesinin daha önce edindiği ya da öğrendiği dillerdeki sesletimini düşünerek bu sesi /k/ olarak sesletebilmektedir. Üçüncü maddede vurgulanan ise D1’den (ya da D2’den) hareketle söz gelimi sözcük başındaki /h/ sesinin söyleyişte düşürülmesi durumudur (/hekim/ yerine /ekim/). Sözdizimsel yapının iki dilde farklı olması durumunu Tüm “Şalgam seviyorum değil.” ve “Biliyorum bu.” örnekleriyle açıklar (2014: 259). Burada öğrenciler bildikleri ek ya da sözcükleri D1/D2’nin etkisiyle farkında olmadan yanlış yerlerde kullanmaktadır. Son maddede ise öğrenilen dildeki sesbirim(ler)le ya da kullanılan eklerle, edinilen dilde ya da daha önce öğrenilmiş olan dillerde karşılaşılması nedeniyle öğrencilerin bu birimleri hedef dilde kullanmamasından söz edilmiştir.

Sesletimin iletişim ve anlaşılabilirlik açısından önemli olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur. Uzun (2020), ikinci dilde sesletim ve anlaşılabilirlik üzerine gerçekleştirdiği çalışmada anlaşılabilirlik, aksan, anlama çabası kavramlarını ele almış ve anlaşılabilirliği etkileyen etmenleri değerlendirmiş; sesletim hatalarının anlaşılabilirliğini kaybolmasına yol açabileceği üzerinde durmuştur:

“... sözlü etkileşim ortamlarında anlaşılabilirlik, konuşucu veya dinleyici kaynaklı çeşitli nedenlerden ötürü kaybolabilir. Gallego (1990), anadili İngilizce olmayan öğretim asistanlarının anadili konuşucuları tarafından ne düzeyde anlaşılabilirliklerini incelediği çalışmada, iletişim kopukluklarının temel nedeninin sesletim sorunları olduğunu belirlemiştir. Benzer biçimde Levis (2011)’e göre anlaşılabilirlik, konuşucuların yaptığı tekil veya çoklu sesletim hataları nedeniyle kaybolabilir.” (2020, s. 412)

Öğretimindeki gerekliliği tartışmasızken sesletim öğretiminin düzeyi konusunda da farklı görüşler bildirilmiştir. Tüm (2014, s. 264) sesbilim abecesiyle belirli sözcük listeleri oluşturmanın öğrenciler için sesleri tanımada ve doğru kullanmada yararlı olacağını belirtmektedir:

“Öğrencilerin ders kitaplarında diller arası işitimsel benzerlikli sözcükler evrensel fonetik sembollerle yazılmalı, öğrencilerden kendileri için birinci derecede önemli olan sözcüklerin sesletimi ile ilgili fonetik listelere ulaşmaları sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencilerin kendilerinden de fonetik liste hazırlamaları istenmeli ve bu listeler kontrol edilerek sınıftaki tüm öğrencilerin bu listelerden yararlanmaları sağlanmalıdır. Bu etkinliğin alışkanlığa dönüştürülebilmesi için belirli aralıklarla, verilen yazılı metinlerin fonetik sembollerle yazılması

⁵ Örnekler bu çalışmanın bulgularına aittir.

⁶ Örnek bu çalışmanın bulgularına aittir.

istenmelidir. Böylece öğrencilerin sesbirimler ile sesletim arasındaki farkı doğru algılamaları sağlanabilir (örneğin /ğ/ ve /ı/ vb.).”

Bakla ve Demirezen (2018, s. 485) ise uzmanlar için hazırlanmış karmaşık şema ve anlaşılabilir sembollerin, sesbilgisi konusunda eğitim almamış öğrenciler için çok fazla anlam ifade etmeyeceğini belirtmiştir. Ancak öz-değerlendirme ve öz-düzeltilme becerileri için sesbilgisel ve sesbilimsel farkındalık oluşturma için gerekli olduğunu ve bunu sağlamak için de öğrencilerin D1 ve D2 arasındaki farklılıkları tanımalarına yardımcı olmak amacıyla farkındalığı artırma yönünde etkinlikler yapılmasının yararlı olacağını (Jones, 1997) eklemiştir (Akt. Bakla ve Demirezen, 2018, s. 487). Başka bir ifadeyle öğrenciler açısından tamamen sesbilim abecesine yönelik çalışmalar olmasa bile sesleri tanıma ve sesbirimleri doğru sesletmelerine yönelik etkinlikler önerilmiştir.

Akarslan (2016, s. 5), doğru sesletim konusunda sözcükler için sunulan sesli yardımın etkili olduğunu, bunun da şu an Türk Dil Kurumunun çevrimiçi sözlüğünde sunulduğunu belirtmektedir. Ancak sesli yardımın, sözcükleri yanlış anlama ya da yanlış yorumlama sorununu çözmediğini ifade eden Akarslan, öğrencilerin özellikle başka bir dış kaynak olmadığında sözcüklerin sesletimlerini öğrenmelerine yardımcı olacak bir sisteme gerek duyacaklarını ve sözcüklerin söyleyişlerini görselleştirmek için çevriyazıya gerek olduğunu vurgulamıştır.

Sesletim ve sesbilim abecesinin öğretimiyle ilgili konulara bağlı olarak öğretmenlerin bu konudaki yeterliliği de ele alınan konulardan biri olmuştur. Sesletim konusunda eğitimcilerin eğitimine ilişkin bir çalışma olmaması, sesletim öğretiminin öğretmenin bilgi ve tutumuyla sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Pennington ve Richards'a (1986) göre, sesletim öğretimi “algısal, söyleyişsel ve etkileşimsel etmenlerin etkileşimini içerir” (Akt. Bakla ve Demirezen, 2018). Bu nedenle, öğretmenlere sesletim öğretiminin işleyişine ilişkin kuramsal bilgi verilirken uygulama örnekleri de sunulmalıdır.

Sesletim, dil öğretiminin ayrı bir aşaması değildir. Sesletimin sözlü dilde iletişimin gerekli bir parçası olduğu ve başarılı etkileşimin/iletişimin, dil öğreniminin temel amacı olduğu göz önüne alındığında, (sesletimin) dilin diğer iletişimsel yönleriyle ilişkili olarak görülmesi gerekmektedir (Brown, 2008, s. 203). Çalışmalarda da (Uzun, 2020; Bakla & Demirezen, 2018) sesletimin sözlü iletişimde anlaşılabilirlik için gerekli olduğu üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla anlaşılır bir iletişim için oldukça önemli olan sesletime yönelik yapılacak çalışmaların, dile ilişkin farkındalık yaratan üretici becerilerden olan konuşma becerisinin geliştirilmesi konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılan çalışmalara bakıldığında Çiftçi ve Demirci (2019, s. 116-119-121), *Alfabe Farklılıklarının Yabancılar Türkçe Öğretimindeki Etkisi* adlı çalışmalarında, kullandıkları abecelerin Türkçe öğrenmelerinde sorun oluşturup oluşturmadığıyla ilgili öğrencilere bir görüşme formu hazırlamışlardır. Bu formun sonuçlarına göre, çalışma grubundaki öğrencilerden Arap abecesini kullananların % 55.77'sinin, Kiril abecesini kullananların % 71.43'ünün, Latin abecesini kullananların ise % 22.58'inin Türkçe öğrenmelerinde abece farklılıklarının sorun oluşturduğunu düşündüğü ortaya çıkmıştır. Çalışmada öğrencilerin sorun yaşadıkları ünsüzler de değerlendirilmiş; Arap abecesini kullananların /ç/, /ğ/, /j/, /p/ ve /v/ ünsüzlerinin sesletiminde hataları bulunurken Kiril abecesini kullananların daha çok /b/, /p/, /c/, /ğ/, /r/, /y/ ve /ş/ ünsüzlerinde zorlandıkları ifade edilmiştir. Ana dilinde Latin abecesini kullanan öğrenciler içinse bu ünsüzler /c/, /ç/, /ğ/, /k/ ve /ş/ olarak sıralanmıştır.

Abece ile ilgili bir başka çalışma Şengül (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin abeceyle ilgili ne tür sorunlarla karşılaştıklarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada öğrencilerin yazma ve sesletmede özellikle /c/, /ç/, /ğ/, /h/, /ş/ ve /y/ ünsüzlerinde sorun yaşadıkları saptanmıştır.

Bunun yanı sıra bağlantılı dillerden olan Türkçenin temel özelliklerine bağlı olarak ses uyumları ve biçimsesbilimsel (morphophonological) kurallar açısından ulamlandırılan hataların işaretlendiği çalışmalar da yapılmıştır. Söz gelimi Boylu (2014) İranlı öğrencilerin Türkçe yazma becerilerini değerlendirdiği çalışmasında sesbilgisi açısından ünlü uyumu, ünlü düşmesi ve ünsüz benzeşmesi konularında sorunlarla karşılaşmıştır. Benzer biçimde Kara (2010), Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin öğrenimde karşılaştıkları sorunları ve yaptıkları hataları değerlendirdiği çalışmasında öğrencilerin sesbilgisi açısından ünlü uyumu, ünsüz benzeşmesi, ünlü düşmesi, ünsüz düşmesi konularında sorun yaşadıklarını ve <ğ> yazıbiriminin bulunduğu sözcüklerin sesletiminde tüm yabancı öğrencilerin hata yaptığını belirlemiştir.

Doğan (2007) *Arap Öğrencilere Türkçe Sesbilgisi Öğretimi* başlıklı çalışmasında Arap öğrencilerin sesletimde yaptığı hataları belirleyerek D1 ve D2 arasındaki benzerlik ve farklılıklara dikkat çekmiş ve ses uyumları ve değişimleri konusundaki kurallara değinerek bu kuralların öğretilmesi gerektiğinden bahsetmiştir:

“Türkçede büyük ünlü uyumu, küçük ünlü uyumu, ünsüz benzeşmesi, geniş ünlülerin daralması, sert ünsüzlerin yumuşaması, kaynaştırma sesbirimleri, ünlü düşmesi, benzeşme, vurgu ve ezgi gibi kuralların çoğu sesbilgisiyle ilgili olduğu için yabancı dil olarak öğretiminde bunlar üzerinde durulması gerekmektedir.” (2007, s. 243)

Temelde belirli sayıda ses olmasına karşın seslerin belirli bir dizge içinde kullanımı diller arasındaki sesbilgisel farklara yol açmaktadır. Ergenç ve Bekâr Uzun, bu durumu şöyle açıklamaktadır (2017, s. 247):

“Yaşayan dillerin bütününde bulunan seslerin sayısı sınırlı olmasına karşın, her dilin bu sınırlı sayıdaki ses havuzundan kullanıma geçirdiği seslerin dağılımları, birlikte bulunma koşulları, değişkeleri ve dizim özellikleri, farklılaşmalara neden olmaktadır. Benzer sesleri kullanan bütün ses dizgilerinin birbirlerinden farklıymış gibi görünmelerinin temelinde bu farklı koşullar yatmaktadır.”

Aktarılan çalışmalarda da belirtildiği gibi yeni bir dildeki farklı sesler ya da aynı birimin farklı sesletilmesi öğrenim açısından zor olarak nitelendirilmektedir. Bunun yanı sıra dilde seslerin ve yazıbirimlerin örtüşmediği durumların bulunması, bir başka deyişle dilin saydam olmaması da öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu açıdan dildeki seslerin öğretim sürecinin başında tanıtılması ve öğretim sürecinin devamında sesletimle ilgili çalışmaların yapılması önemli görülmektedir.

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sırasında Afrikalı öğrencilerin Türkçenin ünsüzleriyle ilgili yaşadıkları sorunlar üzerinde durulmuştur.

2. AMAÇ VE YÖNTEM

2.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afrikalı öğrencilerin ünsüzlerin sesletiminde yaptıkları hataları belirlemek ve onların sesletimde en zorlandıkları ünsüzleri saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sesletim açısından en çok zorlanılan ünsüzler nelerdir?
2. Sesletim açısından en çok karıştırılan ünsüzler nelerdir?
3. Öğrencilerin sesletime ilişkin öz-değerlendirmeleri nasıldır?
4. En çok karıştırıldığı belirtilen seslerde öğrencilerin sesletimleri nasıldır?

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen 18-32 yaşları arasındaki C1 düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır. İki aşamadan oluşan uygulamanın birinci aşaması sormaca, ikinci aşaması ise ses kayıdır. Söz konusu sormacaya toplam 18 öğrenci katılmış; bu öğrencilerden 17⁷'sinin ses kaydı alınarak sesletimlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Afrika'nın çeşitli ülkelerinden gelen [Komorlar (3), Somali (3), Burundi (2), Kenya (2), Ruanda (2), Zambiya (2), Fildişi Sahili (1), Gana (1), Libya (1), Moritanya (1), Nijerya (1), Tanzanya (1)] bu öğrencilerin ana dilleri Fransızca, İngilizce ve Arapça olarak değişmektedir.

2.3. Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan, ayrıca *nasıl* ve *niçin* sorularını temel alan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin ünsüzlerin sesletiminde yaptıkları hatalar incelenmiş ve bu hataların nedenleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan sormaca genel olarak nitel araştırma yöntemine göre düzenlenmiş olmakla birlikte sormacanın son sorusu nicel araştırma yöntemiyle hazırlanmış ve öğrencilerin kendi sesletimlerini 1-10 arası bir ölçekte değerlendirmeleri istenmiştir.

2.4. Veri Çözümlemesi

2.4.1. Sormaca

Sormaca, öğrencilerin hangi ses(ler)i sesletmekte zorlandıkları (/b/, /c/, /ç/, /d/, /f/, /g/, /h/, /j/, /k/, /l/, /m/, /n/, /p/, /r/, /s/, /ş/, /t/, /v/, /y/, /z/); hangi ses(ler)i duydukları zaman ayırmakta zorlandıkları (/c-j/, /ç-ş/, /c-ç/, /j-ş/, /b-p/, /f-v/, /d-t/, /l-r/, /g-k/, /m-n/, /s-z/, /h-y/); sesletimlerini geliştirmek için önerebilecekleri özel etkinlikler olup olmadığı; sesletimlerini geliştirmek için sınıfta yapmak istedikleri etkinlikler olup olmadığı; 1-10 arası bir ölçekte sesletimlerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin soruları içermektedir. Öğrenciler her ne kadar C1 düzeyinde olsa da öğrencilerin en

⁷ Sormacaya katılan 18 öğrenciden birinin eklemlemesinde (articulation) sorun olduğundan söz konusu öğrencinin ses kaydı çalışma dışı bırakılmıştır.

doğru yanıtı verebilmelerini sağlamak; aynı zamanda maddeleri yanlış anlama ya da anlayamama olasılıklarını ortadan kaldırmak amacıyla sormacadaki maddeler Türkçe ve İngilizce olarak yazılmıştır. Sormaca hazırlanırken ve sonrasında uzman kişilerin görüşleri alınmıştır.

2.4.2. Ses Kayıtları

Sormacanın ardından 17 Afrikalı öğrenciden oluşan araştırma grubunun ses kayıtları alınmıştır. Okuma hızı 1.47 ile 3.20 dakika arasında değişen metnin ses kayıtlarını üç uzman çözümleyip değerlendirmiştir. Ses kayıtları, Türkçe için düzenlenmiş Uluslararası Sesbilim Abecesi (IPA) kullanılarak yazıya aktarılmış ve öğrencilerin seslettikleri sözcükler sesbilimsel biçimleriyle gösterilmiştir. Buradaki temel amaç doğru ve yanlış sesletimleri açık bir şekilde belirleyebilmektir. Daha açık bir ifadeyle bu çalışmayla öğrencilerin ünsüzleri sesletirken ölçünlü dilden hangi noktalarda uzaklaştıklarını belirgin bir biçimde gözlemlemek hedeflenmektedir.

Çalışmada yer verilen ünsüzlerin sesletimleri, sözcükteki konumlarına bakılarak ön, iç ve son olmak üzere çözümlenmiştir. Çözümleme öncelikle iki uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüş birliğinin sağlanamadığı seslerle ilgili olarak üçüncü bir uzman görüşüne başvurulmuş, ilgili kayıtlar tekrar dinlenmiş ve çevriyazı bu şekilde tamamlanmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

3.1. Sormaca

“Öğrencilerin sesletmekte en zorlandıkları sesler nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Sesletim Açısından En Çok Zorlanılan Ünsüzler (n=18)

Ünsüzler	Zorlanan öğrenci sayısı	Ünsüzler	Zorlanan öğrenci sayısı
/j/	12	/ş/	2
/v/	5	/r/	2
/c/	4	/b/	1
/ç/	3	/h/	1
/f/	3	/l/	1
/p/	3		

Bu sormacada öğrencilerin sesletmekte en zorlandıkları sesler başta /j/ (12) olmak üzere sırasıyla /v/(5), /c/(4), /ç/(3), /f/(3), /p/(3) sesleri olarak belirlenmiştir. Araştırma sorularından ikincisi olan “Öğrencilerin sesletim açısından en çok karıştırdığı ünsüzler nelerdir?” sorusuna tek tek seslerin yanı sıra öğrencilere en zorlandıkları ses çiftleri de (/c-j/, /ç-ş/, /c-ç/, /j-ş/, /b-p/, /f-v/, /d-t/, /l-r/, /g-k/, /m-n/, /s-z/, /h-y/) yönlendirmeli olarak sorulmuştur.

“Öğrencilerin sesletim açısından en çok karıştırdığı ünsüzler nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Sesletim Açısından En Çok Karıştırılan Ünsüzler (n=18)

En çok karıştırılan ünsüz çifti	Öğrenci sayısı	En çok karıştırılan ünsüz çifti	Öğrenci sayısı
/c/-/j/	7	/f/-/v/	2
/c/-/ç/	6	/ç/-/j/	1
/ç/-/ş/	5	/d/-/t/	1
/j/-/ş/	5	/l/-/r/	1
/b/-/p/	3	/h/-/y/	1

Sesletim açısından en çok karıştırılan ünsüz çiftleri Tablo 2’de görüldüğü üzere /c/-/j/, /c/-/ç/, /ç/-/ş/ ve /j/-/ş/ sesleri olmuştur. Bu durumun öğrencilerin ana dilleriyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Söz gelimi ana dili Arapça olan öğrenciler açısından değerlendirildiğinde Doğan (2007: 241) Arapçada /ç/ sesinin olmadığını, bunun yerine çoğunlukla /ş/ sesi olmakla birlikte bazen de /c/ sesinin kullanıldığını belirtmektedir. Aynı çalışmada Arapçada /j/ sesinin de bulunmadığı ve bunun yerine /c/ sesinin kullanıldığına değinilmiştir. Dolayısıyla Arapça açısından incelendiğinde sormaca sonuçları ana dil etkisine bağlı farklı sesletimleri göstermektedir.

Bunun yanı sıra Türkçede /j/ sesinin yer aldığı sözcüklerin yabancı kökenli olduğu ve kullanım sıklığı az olan bir ses olduğu bilinmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin /j/ sesiyle az karşılaşmaları, başka bir ifadeyle bu sese az maruz kalmaları nedeniyle onların /c/ ve /j/ sesi arasında ayırım yapamadıklarından bu seslerle ilgili hata yapıyor olmaları olasıdır.

Bunlara ek olarak sormacada öğrencilere sesletimlerini geliştirmek için önerebilecekleri özel etkinlikler olup olmadığı; sesletimlerini geliştirmek için sınıfta yapmak istedikleri etkinlikler olup olmadığı bilgisi yer almaktadır. Öğrencilerin bazıları sesletimle ilgili sınıfta konuşma etkinlikleri yapmak isterken bazıları sesli okuma etkinlikleri yapmak istediklerini, bazıları ise dinleme çalışmaları yapmak istediklerini belirtmiştir.

Sormacadan elde edilen bir diğer bilgi ise öğrencilerin 1-10 arası bir ölçekte sesletimlerini nasıl değerlendirdikleridir. Buna göre bir diğer araştırma sorusu olan “Öğrencilerin sesletimlerine ilişkin öz-değerlendirmeleri nasıldır?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 3’te yer almaktadır:

Tablo 3. Öğrencilerin Sesletime İlişkin Öz-Değerlendirmeleri

Ölçek değerleri	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Öğrenci sayısı				1	2	3	5	3	1	1

Tablo 3’te görüldüğü gibi 1 öğrenci 4, 2 öğrenci 5, 3 öğrenci 6, 5 öğrenci 7, 3 öğrenci 8, 1 öğrenci 9, 1 öğrenci 10 olarak sesletimlerini değerlendirmişlerdir. 2 öğrenci ise boş bırakmıştır. Öğrencilerin sınıf içindeki genel durumları göz önünde bulundurulduğunda çoğu öğrencinin kendi sesletimlerini nesnel bir şekilde değerlendirdiği söylenebilir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin bu sormacaya büyük ilgi gösterdikleri ve Türkçe sözcüklerin sesletimiyle ilgili sorunlarını giderme konusunda çok istekli oldukları

gözlenmiştir. Ancak sormaca sırasında bazı öğrencilerin kendi sorunlarını belirleme konusunda yetersiz kaldıkları dikkat çekmiştir.

3.2. Ses kayıtları

Çalışmanın son araştırma sorusu olan “En çok karıştırıldığı belirtilen seslerde öğrencilerin sesletimleri nasıldır?” için sormacadan edinilen bilgiler dikkate alınarak C1 düzeyindeki Afrikalı öğrencilerin sesletmekte en zorlandıkları ve duydukları zaman ayırmakta güçlük çektikleri sesler olduğu için /c/, /ç/, /j/ ve /ş/ sesleri çalışmada kullanılmak üzere seçilmiştir.

Aşağıda, öğrencilerin /c/, /ç/, /j/ ve /ş/ sesleri için sesletimlerindeki değişkelere ilişkin tablolar hazırlanmış ve bu tablolar ve öğrencilerin doğru sesletim oranları açıklamalarıyla sunulmuştur.

3.2.1. /c/ sesi [dʒ]

Türkçedeki afrike⁸ seslerden biri olan /c/ sesi, ötümlü, sürtünücü ve dil-öndamak ünsüzüdür (Ergenç, 2002: 22). Ergenç ve Bekâr Uzun (2017: 198) bu sesin /d/ ve /j/ seslerinin birleşimiyle oluştuğunu, /d/ ile başlayan sesin, bu ses tamamlanmadan /j/ sesine geçişle sonlandığını aktarmaktadır.

Ön seste yer alan /c/ sesinin, Afrikalı öğrenciler tarafından genel olarak [dʒ] imiyle gösterilen /c/ sesi olarak sesletildiği belirlenmiştir. Ön seste yer alan /c/ sesinin, öğrenciler tarafından doğru sesletilme oranı %87,78; yanlış sesletilme oranı ise %12,21’dir. Yanlış sesleten öğrencilerin çoğunun ön sesteki /c/ sesini bir diğer afrike ses olan ve [tʃ] imiyle gösterilen /ç/ sesi olarak seslettiği, bunu izleyen diğer yanlış sesin ise [ʒ] imiyle gösterilen /j/ sesi olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. Ön Seste /c/ Sesi

	Sözcükler	Değişkeler
1	canlı	1 [tʃ], 1 [ʒ], 15 [dʒ]
2	cılız	1 [tʃ], 1 [ʒ], 15 [dʒ]
3	coğrafya	2 [tʃ], 15 [dʒ]
4	cümle	1 [tʃ], 16 [dʒ]
5	cezve	3 [tʃ], 14 [dʒ]
6	cimri	1 [tʃ], 1 [ʒ], 1 [ʃ], 14 [dʒ]
7	cömert	1 [tʃ], 16 [dʒ]
8	curcuna	2 [tʃ], 15 [dʒ]
9	coşkun	1 [tʃ], 2 [dʒ- tʃ], 3 [k], 11 [dʒ]
10	Cuma	1 [ʒ], 16 [dʒ]
11	cumartesi	1 [ʒ], 16 [dʒ]
12	cüce	1 [tʃ], 16 [dʒ]
13	Cafer’le	2 [k], 15 [dʒ]

⁸ “İki farklı nitelikteki ünsüzün tek ünsüz formatına dönüşmesi sonucu ortaya çıkan ünsüz” (Ergenç & Bekâr Uzun, 2017, s. 198).

İç seste yer alan /c/ sesini ise öğrencilerin %91,50 oranında doğru; %8,50 oranında yanlış seslettikleri belirlenmiştir. Burada da yanlış sesleten öğrencilerin çoğunun bu sesi yine [tʃ] imiyle gösterilen /ç/ sesi olarak seslettiği gözlenmiştir.

Tablo 5. İç Seste /c/ Sesi

	Sözcükler	Değişkeler
1	kocaman	1 [tʃ], 1 [dʒ-tʃ], 15 [dʒ]
2	acı	1 [tʃ], 1 [dʒ-ʒ], 15 [dʒ]
3	gülücük	1 [tʃ], 1 [dʒ-tʃ], 15 [dʒ]
4	yiyecek	1 [dʒ-tʃ], 16 [dʒ]
5	curcuna	1 [tʃ], 16 [dʒ]
6	inci	1 [tʃ], 16 [dʒ]
7	boncuk	1 [tʃ], 16 [dʒ]
8	geceleri	1 [tʃ], 16 [dʒ]
9	cüce	1 [tʃ], 1 [ʒ], 15 [dʒ]

Genel olarak bakıldığında /c/ sesinin sesletimiyle ilgili Afrikalı öğrencilerin %89,30 oranında başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

3.2.2. /ç/ sesi [tʃ]

/ç/ sesi, ötümsüz, sürtünücü ve dil-öndamak ünsüzüdür (Ergenç, 2002: 22). /c/ sesi gibi afrike bir ses olan /ç/ sesi de, /t/ ve /ʃ/ seslerinin birleşiminden oluşmaktadır.

Ses kayıtları incelendiğinde, öğrencilerin ön seste yer alan ve [tʃ] imiyle gösterilen /ç/ sesini %89,50 oranında doğru seslettikleri, %10,50 oranında ise yanlış seslettikleri belirlenmiştir.

Tablo 6. Ön Seste /ç/ Sesi

	Sözcükler	Değişkeler
1	çamaşır	2 [dʒ], 15 [tʃ]
2	çığlık	1 [ʃ], 2[dʒ], 14 [tʃ]
3	çorba	1 [dʒ], 16 [tʃ]
4	çubuk	17[tʃ]
5	çeşme	1 [tʃ-ʃ], 1 [dʒ], 15 [tʃ]
6	çiçek	1 [dʒ], 1 [tʃ-ʃ], 15 [tʃ]
7	çekiç	1 [dʒ], 16 [tʃ]
8	çizme	1 [tʃ-ʃ], 1 [dʒ], 15 [tʃ]
9	çömlek	1 [ʃ], 2[dʒ], 14 [tʃ]
10	çünkü	17[tʃ]
11	çıkış	1 [k], 16 [tʃ]
12	çardakta	2 [dʒ], 1 [ʃ], 14 [tʃ]
13	çörekler	3 [dʒ], 1 [ʃ- tʃ], 13 [tʃ]
14	çaylar	1 [ʃ], 16 [tʃ]

Tablo 6'da iç seste yer alan /c/ sesine ilişkin veriler bulunmaktadır. Buna göre öğrenciler iç sesteki /c/ sesini %93,38 oranında doğru sesletirken %6,61 oranında yanlış sesletmişlerdir.

Tablo 7. İç Seste /ç/ Sesi

	Sözcükler	Değişkeler
1	kaçak	1 [dʒ], 16 [tʃ]
2	açık	2 [dʒ], 15 [tʃ]
3	birçok	1 [dʒ], 16 [tʃ]
4	buçuk	1 [dʒ], 16 [tʃ]
5	çiçek	1 [ʃ], 1 [dʒ], 15 [tʃ]
6	biçim	1 [dʒ], 16 [tʃ]
7	küçük	17[tʃ]
8	içilir	1 [dʒ], 16 [tʃ]

/ç/ ünsüzünün son seste yer aldığı sözcüklerde öğrencilerin bu sesi %97,80 oranında doğru; %2,20 oranında yanlış seslettikleri saptanmıştır. Yanlış sesleten öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu sesi [dʒ] imiyle gösterilen /c/ sesi olarak seslettikleri belirlenmiştir.

Tablo 8. Son Seste /ç/ Sesi

	Sözcükler	Değişkeler
1	aç	17[tʃ]
2	kılıç	1 [dʒ], 16 [tʃ]
3	koç	17[tʃ]
4	uç	17[tʃ]
5	seç	17[tʃ]
6	çekic	1 [ʃ], 16 [tʃ]
7	öç	1 [dʒ], 16 [tʃ]
8	üç	17[tʃ]

Genel olarak bakıldığında /ç/ sesinin sesletimiyle ilgili Afrikalı öğrencilerin %92,74 oranında başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

3.2.3. /j/ sesi [ʒ]

Değişkesi bulunmayan /j/ sesi, ötümlü, sürtünücü ve dil-öndamak ünsüzüdür (Ergenç, 2002: 22). /j/ sesi bulunan sözcüklerin tamamı yabancı kökenlidir (Ergenç & Uzun, 2017: 188).

Ses kayıtları incelendiğinde Afrikalı öğrencilerin en çok hata yaptıkları sesin /j/ sesi olduğu ortaya çıkmıştır. [ʒ] imiyle gösterilen ve ön seste yer alan /j/ sesini öğrencilerin %55,29 oranında doğru seslettikleri; %44,70 oranında ise yanlış seslettikleri belirlenmiştir.

Tablo 9. Ön Seste /j/ Sesi

	Sözcükler	Değişkeler
1	jandarma	8 [dʒ], 1 [dʒ- ʒ], 8 [ʒ]
2	jokey	8 [dʒ], 9 [ʒ]
3	judo	7 [dʒ], 2 [dʒ- ʒ], 1 [tʃ], 7 [ʒ]
4	jeton	7 [dʒ], 10 [ʒ]
5	jimnastik	7 [dʒ], 1 [dʒ- ʒ], 9 [ʒ]
6	jöle	5 [dʒ], 1 [tʃ], 11 [ʒ]
7	jübile	5 [dʒ], 2 [dʒ- ʒ], 1 [tʃ], 9 [ʒ]

8	Japonya'da	5 [dʒ], 1 [dʒ-ʒ], 1 [tʃ], 10 [ʒ]
9	jeoloji	3 [dʒ], 1 [dʒ-ʒ], 1 [tʃ], 12 [ʒ]
10	Jüpiter	7 [dʒ], 1 [tʃ], 9 [ʒ]

İç seste yer alan /j/ sesinin %62,18 oranında doğru sesletilirken %37,81 oranında yanlış sesletildiği belirlenmiştir.

Tablo 10. İç Seste /j/ Sesi

	Sözcükler	Değişkeler
1	ajan	5 [dʒ], 2 [tʃ], 10 [ʒ]
2	oje	6 [dʒ], 11 [ʒ]
3	abajur	6 [dʒ], 1 [ʒ- dʒ], 1 [tʃ], 9 [ʒ]
4	obje	6 [dʒ], 11 [ʒ]
5	enerji	4 [dʒ], 1 [dʒ-ʒ], 1 [tʃ], 11 [ʒ]
6	şarjör	4 [dʒ], 1 [dʒ-ʒ], 1 [tʃ], 11 [ʒ]
7	jeoloji	4 [dʒ], 2 [tʃ], 11 [ʒ]

Son seste yer aldığı sözcüklerde ise öğrencilerin /j/ sesini %60,78 oranında doğru; %39,21 oranında yanlış seslettikleri saptanmıştır. Yanlış sesleten öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu sesi [dʒ] imiyle gösterilen /c/ sesi olarak seslettikleri belirlenmiştir.

Tablo 11. Son Seste /j/ Sesi

	Sözcükler	Değişkeler
1	bagaj	7 [dʒ], 10 [ʒ]
2	ruj	5 [dʒ], 1 [tʃ], 11 [ʒ]
3	kolej	7 [dʒ], 10 [ʒ]

Genel olarak bakıldığında /j/ sesinin sesletimiyle ilgili Afrikalı öğrencilerin %58,52 oranında başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

3.2.4. /ş/ sesi [ʃ]

/ş/ sesi, ötümsüz, sürtünücü ve dil-öndamak ünsüzüdür (Ergenç, 2002, s. 22).

Ses kayıtları incelendiğinde Afrikalı öğrencilerin en az hata yaptıkları sesin /ş/ sesi olduğu ortaya çıkmıştır. [ʃ] imiyle gösterilen ve ön seste yer alan /ş/ sesini öğrencilerin %98,73 oranında doğru seslettikleri; %2,10 oranında ise yanlış seslettikleri belirlenmiştir.

Tablo 12. Ön Seste /ş/ Sesi

	Sözcükler	Değişkeler
1	şarkı	17 [ʃ]
2	şıpırtı	1 [s], 16 [ʃ]
3	şok	2 [tʃ], 15 [ʃ]
4	şurup	17 [ʃ]
5	şekil	17 [ʃ]
6	şiir	17 [ʃ]
7	şölen	17 [ʃ]

8	şüphe	17 [ɲ]
9	şarjör	2 [tɲ], 15 [ɲ]
10	şişman	17 [ɲ]
11	Şermin	17 [ɲ]
12	şirketinde	17 [ɲ]
13	şüphesiz	17 [ɲ]
14	şöhreti	17 [ɲ]

İç seste yer alan /ş/ sesinin %99,01 oranında doğru sesletilirken %0,98 oranında yanlış sesletildiği belirlenmiştir.

Tablo 13. İç seste /ş/ sesi

	Sözcükler	Değişkeler
1	akşam	17 [ɲ]
2	ışık	17 [ɲ]
3	eşofman	17 [ɲ]
4	koşu	17 [ɲ]
5	eşek	17 [ɲ]
6	pişik	17 [ɲ]
7	düşük	17 [ɲ]
8	üşümüş	17 [ɲ]
9	çamaşır	17 [ɲ]
10	çeşme	1 [s-ɲ], 16 [ɲ]
11	coşkun	1 [s], 16 [ɲ]
12	şişman	17 [ɲ]

Son seste yer aldığı sözcüklerde ise öğrencilerin hepsinin /ş/ sesini doğru seslettikleri saptanmıştır.

Tablo 14. Son Seste /ş/ Sesi

	Sözcükler	Değişkeler
1	kaş	17 [ɲ]
2	çıkış	17 [ɲ]
3	boş	17 [ɲ]
4	kuş	17 [ɲ]
5	güneş	17 [ɲ]
6	iş	17 [ɲ]
7	döş	17 [ɲ]
8	üşümüş	17 [ɲ]

Genel olarak bakıldığında /ş/ sesinin sesletimiyle ilgili Afrikalı öğrencilerin %98,78 oranında başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Yanlış sesleten öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu sesi, /s/ ya da /ç/ sesi olarak seslettikleri belirlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen veriler ve bulgular sonucunda öğrencilerin /c/, /ç/, /j/ ve /ş/ seslerini sesletmekte sorun yaşadıkları ve bu sesleri duydukları zaman birbirinden ayırmakta zorlandıkları belirlenmiştir. Bu anlamda elde edilen ünsüzlerin Çiftçi ve Demirci (2019) ve Şengül'ün (2014) çalışmasında belirlenen seslerle benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmada C1 düzeyindeki Afrikalı öğrencilerin sesletmekte en zorlandıkları sesin /j/ olduğu (%58,52 doğruluk); en az zorluk yaşadıkları sesin ise /ş/ sesi olduğu (%98,78 doğruluk) belirlenmiştir. Bunun yanı sıra yanlış sesletimler değerlendirildiğinde /c/ sesinin en çok /ç/ olarak sesletildiği, /ç/ sesinin ise genellikle /c/ ve /ş/ şeklinde sesletildiği saptanmıştır.

Elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin sorun yaşadığı ünsüzlerin kendi ana dillerinde olmadığı ya da olan ünsüzlerin farklı sesletildiği belirlenmiştir. Daha açık bir ifadeyle Fransızcada /c/ ünsüzü [sɛ], /g/ ünsüzü [ʒɛ], /j/ ünsüzü [ʒl] olarak sesletilirken /ç/ ve /ş/ ünsüzü Fransızcada yer almamaktadır. Benzer şekilde İngilizce /c/ ünsüzü [si:], /g/ ünsüzü [dʒi:], /j/ ünsüzü [dʒɛi] olarak sesletilmekte /ç/ ve /ş/ ünsüzleri Fransızcada olduğu gibi İngilizcede de yer almamaktadır. Arapçada ise /ج/ Cim ve /ش/ Şin sesleri bulunmakta ancak /j/ ve /ç/ ünsüzleri bulunmamaktadır. Bu durum yapılan hataların öğrencilerin ana dilleriyle büyük oranda bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle öğrenciler kendi ana dillerinde olmayan Türkçe ünsüzleri, kendi ana dillerinde olan ünsüzlere benzeterek sesletmeye çalışmakta ya da kendi ana dillerinde olan ancak farklı sesletilen ünsüzleri yine alıştıkları biçimde sesletmeye devam etmektedir. Bunlara ek olarak daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin sorun yaşadıkları belirlenen bu ünsüzler arasında ayırım yapamamalarının nedenlerinden birinin bu seslere az maruz kalmaları olduğu düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar ışığında yabancılara Türkçe öğretiminde sesletime ilişkin hataların en aza indirgenmesine yönelik belirlenen öneriler şunlardır:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken öğretmenin sesletimi ve öğrencilerin sesletimleri, aynı zamanda seslerin tanımlanması, konuşulan Türkçenin veya konuşulan diğer dillerin çeşitliliğinden büyük ölçüde etkilenebilmektedir. Örneğin Adana'da ve İzmir'de Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletiminde mutlaka farklar olacaktır. Dolayısıyla bu farkları en aza indirmek için sınıf ortamında her zaman ölçünlü dile ilişkin örnekler sunulmalıdır.

Öğrencilerin ana dillerine ya da ortak dillerine yönelik bir tablo hazırlanıp Türkçe ve D1 arasındaki benzer ve farklı sesler gösterilebilir. Bunun için öğretmenin bu dilleri bilmesine gerek yoktur. Yalnızca kendi dillerindeki seslerle Türkçedeki benzer sesler arasında bağlantı kurarak öğrencilerin Türkçe sesleri öğrenmelerine yardımcı olabilir ve doğru sesletim için uygun ağız oluşumunu kullanarak farklı Türkçe sesleri açık bir şekilde öğretebilir.

Gerçek/sanal sınıf ortamında öğrencilere haftada en az bir kez dikte çalışması yaptırmak öğrencilerin hem yazma becerilerini hem de sesletimlerini geliştirebilir. Öğretmenin seslettiği sözcükte duydukları tüm sesleri yazmaya çalışan öğrenciler, zamanla sözcüğün hem doğru yazımını hem de sesletimini daha iyi anlar duruma gelir. Bu çalışmada sesleticinin sesleri çok belirgin sesletmesi, öğrencilerin fazladan ünlü ya da ünsüz kullanmasının önüne geçebilir. Çetinkaya (2004) da yaptığı bir araştırmada Türkçeyi

yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sesbirimsel dikte uygulamaları ile yazma davranışlarını, bilgi düzeyinden uygulama düzeyine çıkarabileceklerini; aynı zamanda bu uygulamaların sözcüklere gelen kişi, zaman, iyelik gibi ekleri ve ünlü-ünsüz sesleri doğru kullanabilmeleri açısından öğrenciler için oldukça yararlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Dinleme, tekrar alıştırma ve tekerlemeler sesletim öğretiminin en popüler alıştırma arasında. Bunun yanı sıra sesletim becerisinin kazandırılmasında sesbilim abecesinden yararlanılan (daha çok ileri düzeylerde), taklit içeren alıştırma ve öğrencinin tümce içindeki “can”, “çan”, “şan” sözcüklerinden hangisini duyduğunu belirteceği en küçük çift alıştırma, bir başka deyişle seslerin ayırma varma alıştırma ve dinlenen metinlerdeki konuşuculara ilişkin cinsiyet, yaş vb. bilgileri tahmin etmeleri gibi farkındalık kazandırma alıştırma sınıfta ortamında sıklıkla yer verilebilir. Ayrıca ileri düzeydeki (C1) öğrenciler için D1 hedef grubuna yönelik olarak hazırlanmış hedef dildeki sesli kitapların da bir kaynak olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Farklı disiplinlerden gelen öğretmenlere yönelik sesbilgisi eğitimi verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen tarafından alınan bu eğitim sınıf ortamındaki öğrencilerin sesletimlerini geliştirmesinde öğretmene oldukça yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin temel amacı, başarılı bir iletişim için öğrencilerin başkaları tarafından anlaşılabilir konuşmalar üretmelerini sağlamaktır. Sesbilimsel kurallar ya da öğrencinin ana dilden aktardığı sesbilimsel bilgiler nedeniyle Türkçede ortaya çıkan yanlış sesletim, öğrencinin aktarmak istediği iletinin anlamını tamamen değiştirebilir ya da iletişim kurulmasını engelleyebilir. Bundan dolayı öğretmenler, öğrencilerin anlaşılır bir biçimde kendilerini ifade etmeleri yönünde onları desteklemeli ve gerektiği şekilde sesletim becerilerini geliştirmeye odaklanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akarslan, K. (2016). Transcription of A1-A2 level Turkish words in the IPA (International phonetic alphabet) for learners of TFL (Turkish as a foreign language). *International Journal of Language Academy (IJLA)*, 4(2), 1-15.
- Aydın, Ö. (2012). Elifbâdan alfabeye: İki yazı sisteminde yazıbirim-sesbirim etkileşimi. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 39, 61-86.
- Bakla, A. ve Demirezen, M. (2018). An overview of the ins and outs of L2 pronunciation: A clash of methodologies. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 475-495.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349.
- Brown, A. (2008). Pronunciation and good language learners. C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (ss.197-207). Cambridge: CUP.
- Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2014). Sesbirimsel metin diktesi uygulamalarının A2 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 1-15.
- Çiftçi, Ö. ve Demirci, R. (2019). Alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisi. *TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 19, 96-127.
- Demir, T. ve Güleç, İ. (2015). ABD uyruklu öğrencilerin A1 düzeyinde türkçe ünlü sesletiminde karşılaştıkları ortak sorunlar, Koç Üniversitesi örneği. *SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 120-133.
- Doğan, C. (2007). Arap öğrencilere Türkçe sesbilgisi eğitimi. *Marife*, 7(2), 233-249. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3343841>

- Ege, P. (2010). Türkçedeki ünsüzlerin edinimi: Bir norm çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 16-34.
- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü (spoken language and dictionary of Turkish articulation)*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Ergenç, İ. ve Bekâr Uzun, İ.P. (2017). *Türkçenin ses dizgesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Escibano, D. L. (2008). Pronunciation training of Swedish vowels using speech technology, *Embodied Conversational Agents and an Interactive Game*. Erişim tarihi: 2 Mayıs 2018, <http://www.speech.kth.se/prod/publications/files/3540.pdf>
- Fraser, H. (1999). *ESL pronunciation teaching: Could it be more effective?* Erişim tarihi: 3 Nisan 2020 https://www.cdu.edu.au/walking_talking_texts/documents/Pronunciation-paperbyHelenFraser.doc
- Harmer, J. (2008). *How to teach English*. Essex: Pearson Education.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. London: Palgrave Macmillan.
- Özmen, C., Güven, E. ve Dürer, Z. S. (2017). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde konuşma becerisi: Sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28). 593-634.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1),
- Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 29(2), 255-266
- Uzun, T. (2020). İkinci dilde sesletim ve anlaşılabilirlik. İ. P. Uzun (Ed.), *Kuramsal ve Uygulamalı Sesbilim* (ss. 385-404). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wei, M. (2006). *A literature review on strategies for teaching pronunciation*. Erişim tarihi: 20 Eylül 2020 <https://eric.ed.gov/?id=ED491566>