

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**SESLETİM ODAKLI KONUŞMA MODELİNİN YABANCI DİL
OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENİCİLERİN SESLETİM
BECERİLERİNE ETKİSİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Ayşegül CANDAN

KOCAELİ 2022

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**SESLETİM ODAKLI KONUŞMA MODELİNİN YABANCI DİL
OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENİCİLERİN SESLETİM
BECERİLERİNE ETKİSİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Ayşegül CANDAN

Doç. Dr. Dilek FİDAN

KOCAELİ 2022

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**SESLETİM ODAKLI KONUŞMA MODELİNİN YABANCI DİL
OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENİCİLERİN SESLETİM
BECERİLERİNE ETKİSİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Tezi Hazırlayan: Ayşegül CANDAN

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 2022/25

KOCAELİ 2022

ÖNSÖZ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında karşılaşılan sorunlardan biri olan sesletim konusunda alanyazında yapılan çalışmaların, genel olarak parçalı sesbirimlerden hangilerinde sorun yaşandığı üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmada, söz edilen bu problemlerin çözümüne yönelik geliştirilen Sesletim Odaklı Konuşma Modeli tanıtılmış ve yapılan uygulamaların sonuçlarına değinilmiştir.

Yüksek lisans eğitimime başladığım ilk günden tezimin son cümlesini yazdığım son ana kadar her zaman yanımda olan, her düştüğümde kaldıran, en karanlık günlerime ışık tutan, yol gösteren, bilgisi, ilgisi, desteği ve önderliğiyle hayatıma yön veren hem akademik hem manevi katkılarıyla bu tezin ortaya çıkmasını sağlayan saygıdeğer hocam, değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Dilek Fidan’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İçinde bulunduğum her saniye mutlu hissettiğim, Kocaeli Üniversitesi DİLMER’in, her zaman beni ilgiyle ve güler yüzle karşılayan, dinleyen, destekleyen, çözüm üreten, yüreklendiren başta müdür yardımcıları Murat Kadiroğlu ve Feyza Anlıpak olmak üzere tüm değerli hocalarına, her bir değerli çalışanına ve heyecanıma ortak olan tüm öğrencilerine sonsuz teşekkürler.

Yaptığımız çalışmada, hazırladığımız modelin uyarlanma aşamalarında konuşma terapileri ile ilgili bize destek veren Uzm. Konuşma Terapisti Selen Erden’e katkılarından dolayı teşekkürler ederim.

Son olarak içinde bulundukları en zor durumlarda bile bu süreçte beni düşünen, benim için endişelenen, benimle mutlu olan, dua eden, her zaman sevgilerini, şefkatlerini, desteklerini hissettiğim değerli aileme, Babam İsmail Candan, annem Tülay Candan ve kardeşim Mehmet Kaan Candan’a teşekkürlerimi sunuyor ve bundan öncekileri olduğu gibi bundan sonraki tüm başarılarımı da onlara ve gurur duyduğum güzel geniş ailemin her bir ferdine ithaf ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	iii
FOTOĞRAF VE RESİMLER LİSTESİ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE AMACI.....	2
1.2 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	2
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	3
1.4. VARSAYIMLAR.....	3
1.5. İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	4
1.5.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sesletim Becerileri ile İlgili Çalışmalar.....	5
1.5.2. Anadili Türkçe Olan Öğrencilerin Sesletim Becerileri ile İlgili Çalışmalar.....	7
1.5.3. Yabancı Dilde Sesletim Becerilerinin Geliştirilmesi ile İlgili Çalışmalar.....	8
1.6. TANIMLAR.....	9

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1 SES VE SESLETİM.....	10
2.1.1. Ses ve Sesletim Nedir?	10
2.1.2. Dil Öğretiminde Sesletimin Yeri.....	11

2.1.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sesletimde Zorlandıkları Harfler.....	12
2.2. SES OKUMA (PHONICS) YÖNTEMİ.....	14
2.2.1. Ses Okuma Yöntemi Nedir?	14
2.2.2. Ses Okuma Yönteminin Uygulanış Biçimleri.....	15
2.3. SES TEMELLİ OKUMA YÖNTEMİ.....	16
2.3.1. Ses Temelli Okuma Yöntemi Nedir?	16
2.3.2. Ses Temelli Okuma Yönteminin Okuma-Yazma Sürecine Katkıları.....	17
2.4. KONUŞMA TERAPİLERİ.....	19
2.4.1. Konuşma Terapilerinde Artikülasyon Tedavisi.....	19
2.4.2. Artikülasyon Terapi Programında Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar.....	20
2.4.3 Artikülasyon Tedavisi Hakkında Uzman Görüşü.....	21
2.5. SESLETİM ODAKLI KONUŞMA MODELİ	24

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	30
3.1. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	30
3.2. SINIRLILIKLAR.....	32
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	32
3.3.1 Gördüğü Sözcüğü Sesletme Görevi.....	33
3.3. 2. Dinlediği Sözcüğü Sesletme Görevi.....	34
3.3.3 Görselini Gördüğü Nesnenin Adını Söyleme Görevi.....	34
3.3.4. Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Görevi.....	35
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	35

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR.....	37
-----------------	----

4.1 SOKM'NİN GÖRDÜĞÜNÜ SESLETME GÖREVİ (SESİLİ OKUMA) AÇISINDAN SESLETMEYE ETKİSİ.....37

4.1.1 SOKM Uygulamaları ve /a/ Sesi.....39

4.1.2 SOKM Uygulamaları ve /e/ Sesi.....40

4.1.3 SOKM Uygulamaları ve /ı/ Sesi.....41

4.1.4 SOKM Uygulamaları ve /i/ Sesi.....43

4.1.5 SOKM Uygulamaları ve /u/ Sesi.....44

4.1.6 SOKM Uygulamaları ve /ü/ Sesi.....45

4.1.7 SOKM Uygulamaları ve /o/ Sesi.....47

4.1.8 SOKM Uygulamaları ve /ö/ Sesi.....48

4.2 SOKM'NİN DİNLEDİĞİNİ SESLETME GÖREVİ AÇISINDAN SESLETMEYE (TEKRAR ETMEYE) ETKİSİ.....50

4.2.1 SOKM Uygulamaları ve /a/ Sesi.....51

4.2.2 SOKM Uygulamaları ve /e/ Sesi.....52

4.2.3 SOKM Uygulamaları ve /ı/ Sesi.....54

4.2.4 SOKM Uygulamaları ve /i/ Sesi.....55

4.2.5 SOKM Uygulamaları ve /u/ Sesi.....56

4.2.6 SOKM Uygulamaları ve /ü/ Sesi.....58

4.2.7 SOKM Uygulamaları ve /o/ Sesi.....59

4.2.8 SOKM Uygulamaları ve /ö/ Sesi.....60

4.3 SOKM'NİN GÖRSELİNİ GÖRDÜĞÜ NESNENİN ADINI SÖYLEME GÖREVİ AÇISINDAN SESLETMEYE ETKİSİ.....62

4.3.1 SOKM Uygulamaları ve /a/ Sesi.....64

4.3.2 SOKM Uygulamaları ve /e/ Sesi.....65

4.3.3 SOKM Uygulamaları ve /ı/ Sesi.....67

4.3.4 SOKM Uygulamaları ve /i/ Sesi.....69

4.3.5 SOKM Uygulamaları ve /u/ Sesi.....70

4.3.6 SOKM Uygulamaları ve /ü/ Sesi.....71

4.3.7 SOKM Uygulamaları ve /o/ Sesi.....	73
4.3.8 SOKM Uygulamaları ve /ö/ Sesi.....	74
4.4 SOKM'NİN DİKTE (DUYDUKLARI SÖZCÜKLERİ/SESLEMLERİ YAZMA) GÖREVİ AÇISINDAN SESLETMEYE ETKİSİ.....	76
4.4.1 SOKM Uygulamaları ve /a/ Sesi.....	78
4.4.2 SOKM Uygulamaları ve /e/ Sesi.....	79
4.4.3 SOKM Uygulamaları ve /ı/ Sesi.....	81
4.4.4 SOKM Uygulamaları ve /i/ Sesi.....	82
4.4.5 SOKM Uygulamaları ve /u/ Sesi.....	84
4.4.6 SOKM Uygulamaları ve /ü/ Sesi.....	85
4.4.7 SOKM Uygulamaları ve /o/ Sesi.....	86
4.4.8 SOKM Uygulamaları ve /ö/ Sesi.....	88
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	90
KAYNAKÇA.....	96
EKLER.....	102
EK 1: ETİK KURUL RAPORU.....	102
EK 2: GÖRDÜĞÜ SÖZCÜĞÜ SESLETME GÖREVİ ÖNTEST VE SONTEST SÖZCÜK LİSTESİ.....	103
EK 3: DİNLEDİĞİ SÖZCÜĞÜ SESLETME GÖREVİ ÖNTEST VE SONTEST SÖZCÜK LİSTESİ.....	103
EK 4: GÖRSELLERİNİ GÖRDÜĞÜ NESNENİN ADINI SÖYLEME GÖREVİ ÖNTEST VE SONTEST GÖRSEL VE SÖZCÜK LİSTESİ.....	104
EK 5: DİKTE (DUYDUKLARI SÖZCÜKLERİ/SESLEMLERİ YAZMA) GÖREVİ ÖNTEST VE SONTEST SESLEM VE SÖZCÜK LİSTESİ.....	106

ÖZET

Konusu yabancı dil öğretiminde *sesletim* olan bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletim becerilerini iyileştirmek üzere geliştirilen *Sesletim Odaklı Konuşma Modelinin (SOKM)*, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 dil düzeyindeki öğrencilerin Türkçedeki ünlüleri sesletim becerilerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, gerçek deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılarak toplam 25 denkle çalışılmıştır. Bu deneklerden, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden A2 seviyesindeki 15 denek (3 kadın, 12 erkek) deney grubunda, 10 denek (4 kadın, 6 erkek) kontrol grubunda yer almıştır (N:25). Çalışmaya katılan deneklerden, öntestte ve sontestte *gördüğü sözcüğü sesletme, dinlediği sözcüğü sesletme (tekrar etme), görselini gördüğü nesnenin adını söyleme, dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma)* görevlerini yerine getirmeleri istenmiştir.

Deney grubuna, 5 haftalık (10 saatlik) SOKM eğitimi verilmiştir. Verilen eğitim sonucunda, *gördüğü sözcüğü sesletme, dinlediği sözcüğü sesletme ve görselini gördüğü nesnenin adını söyleme* görevlerinde öntestle ve sontest arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve verilen eğitimin etkili olduğu yani, geliştirilen SOKM'nin sesletme becerisini geliştirmede yararlı olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Sesletim (telaffuz), konuşma becerisi, dil öğretimi, sesletim odaklı konuşma modeli

ABSTRACT

The subject of this study is pronunciation in foreign language teaching. The aim of the study is to investigate the effect of *Pronunciation Oriented Speech Model* (SOKM), which was developed to improve the pronunciation skills in Turkish. The effect of the model on A2 level learners' ability to pronounce vowels in Turkish was investigated. For this purpose, a random design with pretest-posttest control group, one of the real experimental designs, was used. Total of 25 subjects were participated to the study. Among these subjects, 15 subjects (3 females, 12 males) were in the experimental group, and 10 subjects (4 females, 6 males) were in the control group (N:25). All of the subjects who learned Turkish as a foreign language and agreed to participate in the study voluntarily were at A2 level. The subjects participating in the study were asked to perform the tasks of *pronouncing the word they saw*; *pronouncing the word they heard (repeating)*; *saying the name of the object that they've been seen*, and *dictation (writing the words/sounds they heard)* in the pretest and posttest.

The experimental group was given 5 weeks (10 hours) of SOKM training. As a result of the training given, it was seen that there was a statistically significant difference between the pretest and the posttest in the tasks of *pronouncing the word they saw*; *pronouncing the word they heard (repeating)*; *saying the name of the object that they've been seen*, and the training given was effective. In other words, it has been demonstrated that the developed SOKM is useful in improving pronunciation skills.

Key words: Pronunciation, speaking skill, language teaching, Pronunciation Oriented Speech Model

KISALTMALAR LİSTESİ

DİLMER: Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

SOKM: Sesletim Odaklı Konuşma Modeli



FOTOĞRAF VE RESİMLER LİSTESİ

Fotoğraf 1: /ı/ ve /o/ Seslerinin Sesletiminde Çene Açısı.....27

Resim 1: /a/ Sesi Seslem Sonu Elma Sözcüğüne Ait Görsel.....35



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: SOKM Basamakları.....	29
Tablo 2: Deneklerin Yaş Ortalaması ve Cinsiyet Dağılımları.....	31
Tablo 3: Deneklerin Anadilleri.....	31
Tablo 4: /a/ Sesinin Bulunduğu Ses Çevreleri ve Örnek Sözcükler.....	33
Tablo 5: /ö/ Sesinin Bulunduğu Ses Çevreleri ve Örnek Sözcükler.....	34
Tablo 6: Sesli Okuma Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları...37	
Tablo 7: Sesli Okuma Becerisi Açısından Öntest ve Sontest İlişkin Bulgular.....38	
Tablo 8: /a/ Sesini Sesli Okuma Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	39
Tablo 9: /a/ Sesinin Sesli Okuma Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları...40	
Tablo 10: /e/ Sesini Sesli Okuma Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	40
Tablo 11: /e/ Sesinin Sesli Okuma Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.41	
Tablo 12: /ı/ Sesini Sesli Okuma Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları	42
Tablo 13: /ı/ Sesinin Sesli Okuma Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları....42	
Tablo 14: /i/ Sesini Sesli Okuma Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	43
Tablo 15: /i/ Sesinin Sesli Okuma Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları....44	
Tablo 16: /u/ Sesini Sesli Okuma Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	44
Tablo 17: /u/ Sesinin Sesli Okuma Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları...45	
Tablo 18: /ü/ Sesini Sesli Okuma Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	46
Tablo 19: /ü/ Sesinin Sesli Okuma Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları...46	
Tablo 20: /o/ Sesini Sesli Okuma Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	47
Tablo 21: /o/ Sesinin Sesli Okuma Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları...48	
Tablo 22: /ö/ Sesini Sesli Okuma Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	48
Tablo 23: /ö/ Sesinin Sesli Okuma Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları...49	
Tablo 24: Dinlediğini Sesletme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	50
Tablo 25: Dinlediğini Sesletme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları....51	
Tablo 26: Dinlediği /a/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	52
Tablo 27: Dinlediği /a/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları	52
Tablo 28: Dinlediği /e/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Ortalamaları.....	53
Tablo 29: Dinlediği /e/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	53
Tablo 30: Dinlediği /ı/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Ortalamaları	54
Tablo 31: Dinlediği /ı/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	55

Tablo 32: Dinlediği /i/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Ortalamaları.....	55
Tablo 33: Dinlediği /i/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	56
Tablo 34: Dinlediği /u/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	57
Tablo 35: Dinlediği /u/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	57
Tablo 36: Dinlediği /ü/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Ortalamaları.....	58
Tablo 37: Dinlediği /ü/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	58
Tablo 38: Dinlediği /o/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Ortalamaları.....	59
Tablo 39: Dinlediği /o/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	60
Tablo 40: Dinlediği /ö/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Ortalamaları.....	61
Tablo 41: Dinlediği /ö/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları	61
Tablo 42: Görselini Gördüğü Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	63
Tablo 43: Görselini Gördüğü Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	63
Tablo 44: Görselini Gördüğü /a/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	64
Tablo 45: Görselini Gördüğü /a/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	65
Tablo 46: Görselini Gördüğü /e/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	66
Tablo 47: Görselini Gördüğü /e/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	67
Tablo 48: Görselini Gördüğü /ı/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	67
Tablo 49: Görselini Gördüğü /ı/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	68
Tablo 50: Görselini Gördüğü /i/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	69
Tablo 51: Görselini Gördüğü /i/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	70
Tablo 52: Görselini Gördüğü /u/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	70
Tablo 53: Görselini Gördüğü /u/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	71
Tablo 54: Görselini Gördüğü /ü/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	72
Tablo 55: Görselini Gördüğü /ü/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	72

Tablo 56: Görselini Gördüğü /o/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	73
Tablo 57: Görselini Gördüğü /o/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	74
Tablo 58: Görselini Gördüğü /ö/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	75
Tablo 59: Görselini Gördüğü /ö/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	75
Tablo 60: Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	77
Tablo 61: Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	77
Tablo 62: /a/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	78
Tablo 63: /a/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	79
Tablo 64: /e/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	80
Tablo 65: /e/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	80
Tablo 66: /ı/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	81
Tablo 67: /ı/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	82
Tablo 68: /i/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	83
Tablo 69: /i/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	83
Tablo 70: /u/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	84
Tablo 71: /u/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	85
Tablo 72: /ü/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	85
Tablo 73: /ü/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	86
Tablo 74: /o/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	87
Tablo 75: /o/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	87
Tablo 76: /ö/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları.....	88
Tablo 77: /ö/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları.....	89

GİRİŞ

Alanyazına kazandırılan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ve hatta anadili öğretiminde kullanılacak “*Sesletim Odaklı Konuşma Modelinin*” tanıtıldığı ve modelin deney ve kontrol gruplarına uygulanmasıyla işlerliğinin test edilerek elde edilen bulguların paylaşıldığı bu çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın amacı ve konusu, önemi, sınırlılıkları, varsayımları, ilgili araştırmalar ve araştırmada kullanılan tanımlar İkinci bölümünde araştırmanın kuramsal çerçevesi yer almaktadır. Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve toplanan verilerin nasıl çözümlendiği açıklanmıştır. Araştırmanın dördüncü bölümünde verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiş ve araştırmanın son bölümünde ise elde edilen bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlar sunulmuş ve tartışılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE AMACI

Konusu yabancı dil öğretiminde *sesletim* olan bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletim becerilerini iyileştirmek üzere geliştirilen *Sesletim Odaklı Konuşma Modelinin (SOKM)*, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 dil düzeyindeki öğrencilerin Türkçedeki ünlüleri sesletim becerilerine etkisini araştırmaktır.

1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yabancı bir dil öğrenmeye başlayan öğrenciler, kendi anadillerinde olmayan seslerin olduğu bir ses dizgesiyle karşılaştıklarında bazı sesleri sesletmekte güçlük çekebilmektedirler. Bu sorunun temel nedeni, öğrencilerin anadillerinin farklı farklı olması nedeniyle her birinin anadilindeki seslere göre gırtlak yapılarının özelleşmiş olması ve öğrenmekte oldukları bu yeni dile ait söz konusu yeni seslerin sesletilmesi için gerekli kas gücünün ve kıvraklığının istenen düzeye ulaşması için daha çok süreye ihtiyaç olmasıdır. Hedef dildeki bu yetersizlik, dönem dönem iletişim sorunlarına da sebep olabilmektedir. Hedge (2000: s.268) bu konuda şöyle söylemektedir: “*Yabancı dili yeterli düzeyde konuşma üzerinde birçok etken vardır ve bunlardan biri de sesleri doğru ve anlaşılır bir biçimde sesletmektir.*”. Dil öğretimi ortamlarında, hedef dildeki seslerin öğretilmesi ağırlıklı olarak alfabe öğretimiyle başlamaktadır; ancak tek başına alfabe öğretimi, dildeki seslerin doğru ve anlaşılır bir biçimde sesletilmesi için yeterli değildir. Bu durum sesletim becerisi için farklı etkinlik, uygulama, yöntem ve teknik kullanımını gerekli kılmaktadır. Ancak halihazırda yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerde sesletime yönelik uygulamaların, alfabe öğretimi ile sınırlı kaldığı gözlenmektedir.

Bu araştırma Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sesletimlerini geliştirerek konuşma becerilerine katkı sağlamayı hedeflediğinden, bu çalışmada bir *sesletim odaklı konuşma modeli* önerilmektedir. Geliştirilen bu model, konuşma terapileri, ses temelli tümce yöntemi ve ses okuma yöntemi (phonics)¹ uygulamaları incelenerek oluşturulmuştur. Oluşturulan modelle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesletim ve etkileşim odaklı konuşma becerilerindeki gelişimlerinin gözlenmesi hedeflenmiştir.

Bu araştırma sonucunda sesletim çalışmalarının dil öğrencilerinin sesletimleri üzerinde etkisi olup olmadığı ortaya konulacağından, çalışmanın sonuçlarının dil öğretim merkezlerindeki sesletim derslerinin ve bu alanda uzman öğreticilerin yetiştirilmesinin önemini ortaya koyacak olması, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletim eğitiminde kullanmaları için kaynak oluşturacak olması, hazırlanacak yeni Türkçe öğretim programlarına ve ders kitaplarına katkı sağlayacak olması açısından önemlidir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu çalışmada katılımcılar, sesletimi geliştirmek üzere önerilen bir modelin pilot çalışması yapıldığından, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kocaeli Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (DİLMER) eğitim gören A2 dil düzeyinde Türkçe öğrenen 25 öğrenci ile sınırlıdır.

İkinci olarak, çalışma Türk alfabesindeki sadece ünlü harflerin (a,e,ı,i,o,ö,u,ü) sesletiminin öğretimi ile sınırlıdır. Ünsüzlere bu çalışmada yer verilmemiştir. Ek olarak parçalarüstü sesbirimler de bu çalışmanın kapsamı dışındadır.

¹ Bu kavram karşılığında Türkçede farklı kullanımlar (sesbilim, analitik sesbilim, sesbilimsel yöntemle dayalı okuma ve yazma...vb) olup Türkçe için henüz bir terim birliği olmadığı gözlenmektedir. Bu çalışma boyunca, "phonics" terimi için "ses okuma yöntemi" ifadesi kullanılacaktır.

1.4. VARSAYIMLAR

A2 düzeyinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesletim becerilerini geliştireceği varsayılarak oluşturulan "*Sesletim Odaklı Konuşma Modeliyle*" öğrencilerin Türkçe sesleri daha kolay sesletip sesletemediklerinin gözlenmesini amaçlayan bu çalışmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. SOKM ile yapılan öğretim uygulamaları sonucunda, deney ve kontrol grupları, *okudukları* Türkçe sözcükleri *sesletme becerileri bakımından* farklılık göstermekte midir?
2. SOKM ile yapılan öğretim uygulamaları sonucunda, deney ve kontrol grupları, *dinledikleri* Türkçe sözcükleri *sesletme (tekrar etme) becerileri bakımından* farklılık göstermekte midir?
3. SOKM ile yapılan öğretim uygulamaları sonucunda, deney ve kontrol gruplarının, *gördükleri görsellerin adını, sesletebilme becerileri bakımından* farklılık var mıdır?
4. SOKM ile yapılan öğretim uygulamaları sonucunda, deney ve kontrol grupları, *dinledikleri* Türkçe seslem ve sözcükleri *yazıya geçirme becerileri bakımından* farklılık göstermekte midir?

1.5. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Alanyazında sesletim becerileri ile ilgili çalışmalar, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletim becerileri ile ilgili çalışmalar, anadili Türkçe olan öğrencilerin sesletim becerileri ile ilgili çalışmalar ve yabancı dilde sesletim becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar olmak üzere üç ana başlıkta incelenmiştir.

1.5.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sesletim Becerileri ile İlgili Çalışmalar:

Doğan (2007), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin sesletim becerilerini araştırdığı çalışmada, Türkçe ve Arapçanın sesbirimleri arasında karşılaştırmalar yaparak aradaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymuştur. Çalışmanın sonucunda Arap öğrencilerin özellikle /a/, /i/ ve /e/ seslerini sesletmekte zorlandıkları belirtilmiştir.

Büyükikiz ve Hasırcı (2013) tarafından yapılan çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışmada 8 farklı ülkeden gelen 8 C1 öğrencisi ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğrenciler, Türkçe sesletimin zor olduğunu, ünlü harflerin ünsüz harflerden daha zor sesletildiğini belirtmişlerdir.

Çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe alfabe öğrenirken karşılaştıkları zorlukları ortaya koyan Şengül (2014), öğrencilerin tüm ünlü harflerin yanı sıra /c/, /ç/, /l/, /ş/, /y/ ve /ğ/ ünsüz harflerinin sesletiminde zorlandıklarını belirtmiştir. Aynı zamanda harflerin kalın ve ince biçimlerinin sesletiminin de incelendiği çalışmada öğrencilerin seslerin kalın ve ince sesletimlerini yaparken de zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Tüm (2014) yaptığı çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi sınıflarında karşılaşılan sesletim sorunlarını ortaya koymuştur. 6 farklı ülkeden 28 öğrenci ile yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin sadece sesi tanımada değil, aynı zamanda sesin doğru vurgu ve tonlamayla doğru bir biçimde sesletiminde de sorunlar olduğu ortaya konulmuştur. Çalışmanın öneriler bölümünde ise bu sorunun sadece okul içinde değil; okul dışında da yapılacak etkinlikler ile çözülebileceği belirtilmiştir.

Yılmaz ve Şeref (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilere şiir ezberletmenin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin sesletimlerine katkısı olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmada Arap öğrencilerin sesli okuma

sırasında yaptıkları, harfleri yanlış sesletme, kelimelerde hece² atlama, tersten okuma ve yanlış yerlerde ulama yapma hataları, öğrenciler şiir ezberledikten sonra azalmış ve şiir ezberlemenin, öğrencilerin okuma ve sesletim becerilerine katkı sağladığı belirtilmiştir.

Nurlu ve Özkan (2016) tarafından yapılan çalışmada Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmen öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları hatalar belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre en çok yapılan hata türü yanlış ses kullanımı, en çok yanlış sesletilen ünlüler /ı/ ve /i/, en çok yanlış sesletilen ünsüzler ise /j/, /l/, /v/, /n/ ve /ğ/ dir.

Özmen, Güven ve Dürer'in (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçedeki ünlü harflerin sesletimine yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmada, öğrencilerin en çok /a/, /e/, /u/ ve /ı/ seslerinde sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Çalışmada, öğrencilerin sesletim becerilerin geliştirmek amacıyla öğreticiler için bazı etkinlik önerileri sunulmuştur.

Kahraman (2018), çalışmasında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştıkları sorunları belirlerken, bu sorunlardan biri olan sesletim sorunlarına da çalışmasında yer vermiştir. Çalışmanın sonunda Türkçeye özgü sesler olan /ı/, /ö/ ve /ü/ sesleri ve /ğ/ harfinin öğrencilerin en zorlandıkları sesler olduğu belirtilmiştir.

Beydilli Kaya (2019), yaptığı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sesletim ve yazım sorunlarını ve bu sorunların sebeplerini ortaya koymuştur. Yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin yaptıkları sesletim ve yazım hatalarının en önemli sebebinin, Arapça ve Türkçe alfabelerde yer alan farklı sesler olduğu belirtilmiştir.

Ak Başoğlu, Aksu Raffard (2020) tarafından yapılan çalışmada, yabancı öğrencilerin çeşitli araştırmalara göre, sesletmekte en çok zorlandığı harfler olan ünlü

² Alıntılarda geçen "kelime, cümle, hece...vb" terimler, orijinalindeki şekliyle korunmuştur.

harflerin ve /ğ/ harfinin doğru sesletilmesini sağlamak amacıyla hazırlanan ders materyalleri yer almaktadır. Materyaller sesletim ve alfabe eğitiminin yoğun olarak verildiği A1 ve A2 seviyelerinde eğitim veren öğretmenlerin kullanımları için hazırlanmıştır.

Tekin (2020) çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sesletim becerilerini bütüncül olarak geliştirmeyi ve bu gelişimin edimsel ve bilimsel açıdan etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Sesli okuma testi ile Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER öğrencilerinden veri toplayan ve bu verileri değerlendiren araştırmacı, araştırmanın sonucunda hangi ülkeden gelen öğrencilerin hangi sesleri sesletmekte zorlandıklarını ve bütüncül yaklaşıma göre hazırlanan sesletim eğitimi etkinliklerinin, Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenme tutumlarını geliştirmesine yönelik sonuçlarını ortaya koymaktadır.

Güven ve Özmen (2021) tarafından yapılan, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ünsüzlerin sesletimi üzerine yapılan çalışmaya göre öğrencilerin /c/, /ç/, /j/ ve /ş/ seslerini sesletmekte sorun yaşadıkları ve bu sesleri duydukları zaman birbirinden ayırmakta zorlandıkları belirlenmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar ışığında, yabancılara Türkçe öğretiminde sesletim hatalarının en aza indirgenmesi için öğrencilere dikte çalışmaları, dinleme-tekrar alıştırmaları, tekerleme etkinlikleri yaptırılması bunun yanı sıra sesletim becerisinin kazandırılmasında sesbilim abecesinden yararlanılan, taklit içeren alıştırmalar ve öğrencinin tümce içindeki “can”, “çan”, “şan” sözcüklerinden hangisini duyduğunu belirteceği en küçük çift alıştırmaları, bir başka deyişle seslerin ayırma varma alıştırmaları ve dinlenen metinlerdeki konuşuculara ilişkin cinsiyet, yaş vb. bilgileri tahmin etmeleri gibi farkındalık kazandırma alıştırmalarına sınıf ortamında sıklıkla yer verilmesi önerilmektedir.

1.5.2. Anadili Türkçe olan öğrencilerin sesletim becerileri ile ilgili çalışmalar:

Topbaş (2006), anadili Türkçe olan 2-8 yaş arası çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada, Türkçe sesletim ve sesbilgisi testi geliştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre

geçerlilik ve güvenilirliği yüksek çıkan testin, sesletim bozukluğu olan öğrencilerin taranmasında kullanılabileceği ortaya konulmaktadır.

Özkaya (2012), anadili Türkçe olan öğrenciler üzerinde yaptığı uygulamalı çalışmada ilköğretim ikinci kademede eğitim gören öğrencilerde tekerleme eğitiminin öğrencilerin sesli okuma becerilerine etkilerini ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre, katılımcıların %99’unda tekerleme eğitiminden sonra sesli okuma sırasındaki sesletim hataları ortadan kalmıştır.

Sönmez, Hesapçıoğlu (2017) yaptıkları çalışmada 7 yaş 6 ay ile 10 yaş 6 ay arasındaki Anadili Türkçe olan çocukların Türkçedeki ünsüz harfleri sesletim becerilerini analiz etmişlerdir. Araştırmada yaş ve cinsiyet faktörlerinin öğrencilerin ünsüz harfleri seletmelerinde etkili faktörler olduğu belirtilirken katılımcıların tamamının en az bir sesi yanlış seslettiği ya da sesletemediği ortaya konulmuştur.

1.5.3. Yabancı dilde sesletim becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar:

Kodae ve Laohawiriyanon (2014) tarafından yapılan çalışmada, Tayland’da 5. Sınıf düzeyinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilere “*Intensive phonics instruction*” (yoğunlaştırılmış ses okuma öğretimi) çalışması yaptırılmıştır. Çalışmada, yoğunlaştırılmış ses okuma öğretiminin öğrencilerin İngilizce okuma ve heceleme becerilerine etkilerini ve bu etkilerin kalıcılığını incelenmiştir. Çalışmada öğrencilere öntest, sontest ve kalıcılık testi uygulanmış ve çalışma sonucunda, katılımcıların ses okuma öğretiminden yararlandığı, uygulanan öğretim sayesinde okuma, heceleme becerilerinin geliştiği ve bu gelişimin kalıcı olduğu belirtilmiştir.

Urbanová (2016) tarafında hazırlanan tezde “*synthetic phonics*” şeklinde adlandırılan ve parçadan bütüne giderek ses okuma öğretimini amaçlayan yöntemin, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen çeşitli ülkelerdeki öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre “*synthetic phonics*” yönteminin sesbilgisi öğretiminde “*analytic phonics*” yöntemine (bütünden parçaya) göre daha başarılı olduğu ortaya konulmuştur.

Wahyuni, Fauziati ve Hikmah (2016) tarafından yapılan çalışmada Al-Abidin International Islamic School’da A1 seviyesinde İngilizce eğitimi gören Endonezya kökenli 30 öğrencinin derslere aktif katılımının arttırılmasında ses okuma eğitiminin ve hikâye kitapları kullanımının etkisi araştırılmıştır. Sesbilgisi öğretimi için hikâye okumayı da içeren çeşitli etkinlikler sunan araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin derslere katılımlarında ve sosyo- kültürel gelişimlerinde artış gözlenmiştir.

1.6.TANIMLAR

Araştırmada adı geçen bazı kavramların tanımı aşağıdaki gibidir.

Ses Okuma Yöntemi (Phonics method): Harfler ve harf grupları tarafından iletilen seslerin sistematik olarak öğretilmesine ve öğrenilen bu harf ve harf gruplarının da sözcükleri okumak veya yazmak için birleştirilmesine dayanan ses temelli bir okuma yöntemidir (Groff, Patrick, 1997, s.1).

Ses: Dili ve parçalı birimleri oluşturan en küçük birim (Karatay ve Tekin, 2019: s.37).

Sesletim: Dilin parçalı ve parçalarüstü birimlerinin doğru bir şekilde üretilmesi (Karatay ve Tekin, 2019: s.38).

İKİNCİ BÖLÜM

2.KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. SES VE SESLETİM

2.1.1. Ses ve Sesletim Nedir?

Fiziksel tanıma göre ses “*hava basıncının düzenli ya da düzensiz değişimleri*” (Ergenç ve Bekar-Uzun, 2017: s.29) olarak tanımlanırken dilbilimsel açıdan Selen’de (1979) (Aktaran: Şengül 2014, s.329), “*konusma organlarının düzenli çalışmasıyla anlamlı sözcükler ve tümceler oluşturmak için ağızdan çıkarılan birimlerdir.*” Biçiminde tanımlanmaktadır.

Sesletimin çeşitli kaynaklarda farklı tanımları bulunmaktadır. En genel hali ile “*yazılmış ya da basılmış birtakım harfleri seslemek*” (Taşer, 2015: s. 129) olarak tanımlansa da sesletim, harflerin “doğru” artiküle edilmesi şeklinde tanımlanabilir. Buna göre sesletim “*Konusma dilinde bulunan seslerin ağız içerisinde doğru biçimde oluşturulabilmesi, tonlama, vurgu, zamanlama, ritim, ses kalitesi ve jest ve mimiklerin bir arada uyum içerisinde kullanılması*” olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, Karal, 2014: s.44).

Sağlam (2010: s.35); seslerin yanı sıra seslem ve sözcüklerin de doğru sesletilmesine vurgu yaparak sesletimi “*Konusma dilinde çıkarılan sesleri gösteren harfleri, harflerin oluşturduğu heceleri doğru söylemek, hecelerin oluşturdukları kelimeleri, anlamlarını doğru verecek şekilde artiküle etmek.*” şeklinde tanımlamıştır.

Güven ve Özmen (2021: s.213)’e göre ise sesletim “*bireyin konuşma sırasında kullandığı organlarının hareketleriyle herhangi bir dile ait konuşma seslerini doğru söyleme biçimi ve konuşmanın en temel özelliklerinden biridir*”.

Sesletim hakkında yapılan çalışmalarda diğer tanımlardan bazıları şu şekildedir. “*Nefesin gırtlaktan çıktıktan sonra yutak, ağız ve burundan oluşan üçüncü küme organlarında (dil, diş, damakta) konuşma dilimizin geleneksel seslerine dönüşüp biçimlenmesidir*” (Özgür, 2006: s.17).

Yukarıdaki tanımlardan da görüldüğü üzere sesletim, dildeki yazıbirimlerin (harflerin) ses karşılıklarının konuşma organları ile fiziksel olarak ifadesiyken sadece parçalı sesbirimlerin (ünlüler, ünsüzler, yarıünlüler) değil; vurgu, ton gibi parçalarüstü sesbirimlerin doğru kullanılması sürecidir.

2.1.2. Dil öğretiminde Sesletimin Yeri

Dil öğreniminde/ öğretiminde özellikle de iletişim temelli bir dil öğrenme hedefi varsa öğrenciler, konuşma becerilerinin gelişmesini isterler. Bu beceri ve buna bağlı olarak diğer becerilerin etkinliğinde her ne kadar hedef dilin dilbilgisi yapılarını bilmek, geniş bir sözvarlığına sahip olmak gibi unsurlar etkili olsa da özellikle konuşma sırasında öğrencinin akıcı konuşmaya ek olarak standart dile en yakın biçimde sesletim yapması öğrencilerin hem daha sağlıklı iletişim kurmalarına hem de özgüvenlerinin artmasına neden olmaktadır. O halde, dil öğretimi ortamlarında, sesletim çalışmaları için de özel bir zaman ayrılması, doğru sesletimi öğretebilme açısından önemlidir. Aycan (2012: s.301)’a göre güzel ve etkili bir konuşmada önemli bir konu olan sesin doğru çıkışı ön plana çıkmaktadır. Bu durum hem anadili konuşucuları için hem de yabancı dil konuşucuları için geçerlidir.

Çetin (2019: s.57) de bir dilin dilbilgisi kurallarını öğrenmek/öğretmek ile o dilin seslendirilmesini öğrenmenin/ öğretmenin farklı şeyler olduğunu; anadili Türkçe olmayanların Türkçe sesletimde yaşadıkları sorunların öğrencilerin dili anlama ve anlatma becerilerini doğrudan etkilediğini; öğrencilerin sesleri kendi anadillerinin ses dizgesinin etkisinde kalarak seslendirdiklerini belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle, dil

öğrencisi farklı bir dile ait bir sözcüğü sesleteceği zaman, o sözcükteki seslerin sesletimi için gerekli kaslar yeterince olgunlaşmamışsa sözcüğü, kendi anadilinin ses dizgesine göre sesletecektir. Bu durum, dil öğretiminde sesletim çalışmalarına olan ihtiyacı gözler önüne sermektedir.

Tüm'e (2014: s. 256) göre *'(...) farklı dillerde 'aynı', 'benzer' ya da 'yeni' yazılışlı sesbirimlerin sesletimi erek dilde üretimden kaynaklanan yanlış anlamalara ya da anlaşılmaazlığa neden olabilmektedir.* Buna ek olarak, Baran-Luc'rs'ın (2014), sesletimle ilgili yüksek anksiyete yaşayan öğrencilerin, daha az anksiyete yaşayan sınıf arkadaşlarına göre daha düşük düzeyde iletişim kurma isteğinde olduklarını göstermesi de dil öğretiminde sesletimin neden önemli olduğunu gösteren bir başka unsurdur.

2.1.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sesletimde Zorlandıkları Harfler

Dil öğretimi ortamlarında çeşitli uluslardan, ülkelerden ve dil ailelerinden gelen ve farklı alfabelere sahip öğrencilerin bulunması, yukarıda da açıklandığı gibi hedef dildeki bazı harflerin/sözcüklerin sesletiminde hatalara sebep olabilmektedir. Tüm (2014: s.257) ikinci dil sesletiminde karşılaşılan sorunları beş grupta incelemiştir:

1. Sesbirimlerinin öğrencinin anadilinde ya da öğrendiği diğer dillerde olmaması,
2. Sesbirimlerinin anadil ya da öğrenilen diğer dillerde farklı sesletimi,
3. Sesbirimlerin, 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.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, hangi harfleri sesletmekte zorlandıklarını saptamak amacıyla alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin alfabe ile yaşadıkları sorunlar üzerine yaptığı araştırmada Şengül (2014), Türk alfabesine özgü olan “ö, ü, ş, ç, ı” seslerinin ve /ğ/ harfinin çalışma grubunu oluşturan yabancı öğrenciler tarafından anlaşılmadığını ve öğrencilerin bu sesleri kullanmakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada Arap alfabesini kullanan öğrencilerin ünlüleri kimi zaman birbirinin yerine kullandıkları, kimi zaman da hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmada farklı dil ailelerinden gelen öğrencilerin zorlandıkları seslerin farklılık gösterebileceği belirtilmiştir. Örneğin, Azeri öğrencilerin “ı, i, o, ö, u, ü” seslerinde, Somalili, Endonezyalı, Nijeryalı ve Mozambikli öğrenciler “ı, ö v, ü” seslerinde sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir.

Karababa'ya (2009) göre kendi dilinde bulunmadığı için anadili Arapça olan bir öğrencinin “ö” sesini çıkarabilmesi çok zordur. Anadili Japonca olan bir öğrencinin ise /r/ sesi ile /l/ sesi arasındaki ayrımı fark etmesi çok zordur. Çünkü “Japoncada /l/ sesi yoktur. Bu nedenle Japon öğrenciler /l/ sesi yerine kendi dillerinde sesletimi bu sese en yakın olan /r/ sesini ve yazıda da /r/ harfini kullanırlar.

Sayed'in (2017) Mısır'da kurulan Yunus Emre Enstitüsü'nde ve Gazi Üniversitesi TÖMER'de Arap kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları tespit etmek amaçlı yaptığı çalışmaya göre Türkçe öğrenmek isteyen Arap kökenli öğrenciler özellikle, Arapça'da olmayan ya da karışıklık oluşturacak kadar benzeşen /i/, /ö/, /ü/, /ç/, /v/, /p/, /ş/, /ç/ seslerini ve <ğ> harfini çıkarmakta zorlanmaktadır.

Çetin'in (2019) yaptığı çalışmaya göre anadili Arapça olan öğrenciler “o, ö, u, ü” seslerini sesletmekte zorlanmaktadır. Aynı çalışmada anadili Türk lehçesi olan ve Türkiye Türkçesi öğrenen, öğrencilerin /ü/ ve /ö/ seslerini çıkarmada problem yaşadıkları; İranlı öğrencilerin /ö/, /ü/, /v/ seslerinin sesletiminde zorlandıkları; Koreli öğrencilerin “z, l, ö, ü” seslerini sesletimde zorlandıkları; Uzak Doğulu (Japon, Koreli,

Çinli, Tayvanlı) olanların genellikle /k/ sesi yerine /k/ ve /g/ sesi arasında bir sesletim yaptıkları; anadili İtalyanca olan öğrencilerin /h/, /ı/, /ö/, /ü/ seslerinin ve <ğ> harfinin sesletiminde; Kazak öğrencilerin ise ; /ı/, /h/, /ü/, /v/, /e/, /c/, /i/, /t/ seslerinin ve <ğ> harfinin sesletiminde zorlandıkları tespit edilmiştir.

Sonuç olarak yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde, Türkçede /ı/, /i/, /ö/, /u/, /ü/, /c/, /ç/, /g/, /h/, /j/, /k/, /l/, /p/, /r/, /t/, /v/, /z/ seslerinin ve <ğ> harfinin sesletiminde yabancı uyruklu öğrencilerin zorlandıkları görülmektedir.

2.2. SES OKUMA (PHONICS) YÖNTEMİ

2.2.1. Ses Okuma Yöntemi Nedir?

"Ses okuma yöntemi" terimi için, daha önce "Araştırmanın Önemi" başlığı altında da verildiği gibi Türkçede farklı terimler de kullanılmaktadır. Bu yöntem, anadili İngilizce olan öğrencilerin İngilizce okuma yazma hızlarını ve okuduklarını anlama becerilerini arttırmak amacıyla ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle, sesbilimsel yöneme dayalı olarak okuma-yazmanın öğretimi amacıyla kullanılmış bir yöntemdir. Bu amaç doğrultusunda birçok araştırmacı, yöntemin geliştirilmesi ve uygulanabilirliğinin artması için çeşitli araştırmalar yaparak yayınlar ortaya koymuşlardır. Bu araştırmalar İngilizcenin anadili olarak öğretilmesine yönelik olsa da araştırma sonuçlarının İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde de kullanıldığı görülmektedir. Fries'a (1963, s. 20: Akt. Rixon,2011: s.88) göre *"Phonics olarak bilinen yaklaşım ilk olarak 19.yüzyılda, ABD'de geliştirildi. Terimin ilk kullanımı ise McGuffey'nin, 'Eclectic Series' kitabının 1879'daki yeniden baskısında yer almaktadır."*

Groff ve Patrick (1997: s.1) bu terimi, *"harfler ve harf grupları tarafından iletilen seslerin sistematik olarak öğretilmesine ve öğrenilen bu harf ve harf gruplarının da sözcükleri okumak veya yazmak için birleştirilmesine"* dayanan ses temelli bir okuma yöntemi olarak tanımlarken Rixon (2011: s.89), bu yöntem için şunları söylemektedir:

“Alfabetik bir yazı sistemindeki harf sembollerinin, ses birimleriyle ilişkisini ortaya koyan bir "alfabetik ilke"dir. Bununla birlikte, ses okuma yöntemi, ses-harf karşılıklarının seçilmesini ve ses-harf ilişkilerinin sistematik öğretimini daha ileri ve ayrıntılı bir şekilde ele almaktadır. Bu sebeple ses okuma yönteminin, öğrencileri ses ve sembolü gözlemlemeye ve karşılaştırmaya teşvik ettiği ve zaten işitsel ve sözlü olarak aşına oldukları kelimeleri yazmalarını sağladığı için genç öğrencilere İngilizce öğretimi için kullanışlıdır.”

Diğer taraftan ses okuma, Merriam Webster sözlükte, *bir dili yeni öğrenmeye başlayanlara harflerin, harf gruplarının ve özellikle seslemlerin sesbilgisel özelliklerini öğrenmelerini sağlayarak sözcükleri doğru okumayı ve sesletmeyi öğretme metodu* olarak tanımlanmaktadır. (Merriam-Webster,15 Haziran 2022)

Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus'da ise *harflerin temsil ettiği sesleri öğrenmeye dayalı, insanlara okumayı öğretme yöntemi*; Cambridge Academic Content Dictionary'e göre *harfler ve sesler arasındaki ilişkiyi vurgulayarak nasıl okunacağını öğretme yöntemi* olarak tanımlanmaktadır. (Cambridge Dictionary, 17 Haziran 2022)

2.2.2. Ses Okuma Yönteminin Uygulanış Biçimleri

Alanyazın (Groff ve Patrick, 1977; Rixon,2011) incelendiğinde, ses okuma yönteminin şu şekillerde kullanılması gerektiği bildirilmektedir:

Groff ve Patrick'e (1977: s. 6) göre ses okuma yönteminin öğretiminde en önemli nokta, çocukların kelimeleri okuyabilmeleri için harflere karşılık gelen sesleri harmanlamalarıdır. Bu becerinin kazanılabilmesi için başlangıçta oyunlar, şarkılar aracılığıyla dil açısından zengin içerikler oluşturulmalıdır. Bazı çocukların okul dışında çok sınırlı dil deneyimleri vardır ve tamamen okullarına veya anaokullarına bağımlıdırlar. Hem iletişim hem de hayal güçlerini özgürleştirmek için bu öğrencilere dili kullanmanın temel becerilerini öğretmek gerekmektedir. Önemli olan sesin diğer her şeyden ayrı olarak öğretilmesi değildir. Aksine, çocuklar kalıpları görmeye ve sesleri pratik etmeye teşvik edilmelidir. Bu ise tekerlemeler, şiirler, kukla oynatımı, hikâye anlatımı ile mümkün olabilir. Bunun yanı sıra ses bilgisi öğretimi sistematik

olmalıdır. Sesle ilgili çalışma, dilin birbirine bağılı şu dört kolunu geliştirmeyi tam olarak hesaba katan geniş ve zengin bir dil müfredatı içine yerleştirilmelidir: (1) konuşma, (2) dinleme, (3) okuma ve yazma ve (4) çocukların kelime dağarcığını genişletme. Aynı zamanda araştırmaya göre çoğu çocuk için yüksek kaliteli, sistematik ses çalışmaları beş yaşında başlamalıdır. Bunun öncesinde, bu tür çalışmaların başlamasına zemin hazırlayan ön okuma etkinlikleri yapılmalıdır.

Çoğu çocuk, bir okulun kullandığı yöntem ne olursa olsun, okumayı ve yazmayı öğrenir, ancak okuma ve hecelemede zorluk çekenler, en iyi, "Sesli Öğretim Yöntemi" kullanıldığında öğrenirler. Alfabe resimleri ve harf kartları yararlıdır. Küçük öğrenciler için, biri alfabenin harflerini gösteren, diğeri ise harfleri eşleştirmek için resimler içeren iki takım küçük kart yapmak daha iyidir. Bir öğretmen her bir sesi öğrettiğinde, bir resim kartı ve eşleşen bir harf kartı tanıtmalıdır.

2.3. SES TEMELLİ OKUMA YÖNTEMİ

2.3.1. Ses Temelli Okuma Yöntemi Nedir?

2004 yılında ülkemizde uygulanmaya başlayan 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren de ülke genelinde uygulanan ses temelli cümle yönteminde, temel olarak parçadan bütüne ilkesine göre hazırlanan içerikte, okuma yazma öğretimi seslerle başlamakta daha sonra seslem, sözcük ve tümce öğretimi yapılmaktadır.

Güneş'e (2021: s.216) göre ses temelli okuma yöntemi, *“çoklu zekâ, yapılandırıcı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim, tematik yaklaşım, gibi yaklaşım ve modellere dayalı olarak geliştirilmiştir.”* Bu yöntemde sesler, belirli bir sıraya göre gruplandırılmıştır. Öte yandan bu yöntem, *ön bilgilerden hareketle yeni bilgileri yapılandırma* görüşünü temele almıştır. *“Bir ses verilmeden önce, günlük yaşamla bütünlük oluşturacak bir şekilde hissettirilmeye çalışılır. Burada günlük yaşamla ilişkinin yanında öğrencilerin ön bilgilerinin de açığa çıkması amaçlanmıştır. Yöntemin bu aşaması öncelikle öğrencinin zihninde anlamlı bir bütün oluşturma çabası olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan yöntem, ‘İnsan zihni bütünü algılar.’ şeklindeki Gestalt görüşünü de dışlamaz;*

içerisinde barındırır.” (Akyol ve Temur, 2008: s.84). Bilinenden bilinmeyene ilkesi de yararlanılan ilkelere bir tanesidir. Yönteme göre öğrenciler bir sesi öğrenmeden diğer bir sese geçemezler.

Bu amaç doğrultusunda “öğretilecek sesler öğretim sırasına göre gruplanmış ve yeni seslem ve sözcükler bu ses gruplarına uygun olarak oluşturulmaya çalışılmıştır. Ses grupları ise sırasıyla şu şekildedir:

“1. Grup: e, l, a, k, i, n

2. Grup: o, m, u, t, ü, y

3. Grup: ö, r, ı, d, s, b

4. Grup: z, ç, g, ş, ç, p

5. Grup: g, c, p, h

6. Grup: h, v, ğ, f, j” (ORGM, 28 Mart 2022)

Oluşturulan bu sesler rastgele değil belirli durumlar göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. “Ses/harf gruplarını oluşturmada alfabedeki ses/harfler, çok kullanılan az kullanılan doğru sıralanmakta, harflerin yazım ve öğretim kolaylığı ön plana alınmakta, alfabedeki bütün ses/harfler bir sesli, bir sessiz olarak sıralanmakta, sessiz harflerin verilmesinde sürekli ve süreksiz sessizlere dikkat edilmektedir.” (Güneş,2021: s.218).

2.3.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin Okuma-Yazma Sürecine Katkıları

Ses temelli okuma yöntemi ülkemizde uygulanmaya başlandığı dönemden itibaren üzerinde konuşulan ve araştırmalara konu olan bir yöntemdir. “*Literatür incelendiğinde uygulanan diğer ilk okuma ve yazma öğretim yöntemleri gibi yazma Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili olarak yapılmış birçok çalışmaya*

rastlanmaktadır. Bu çalışmalar arasında yöntemin olumlu yanlarına vurgu yapan çalışmaların yanında olumsuz sonuçları ve/veya eksik yanlarını ifade eden çalışmalar da vardır” (Kutluca Canbulat, 2013: s.175). Bu yöntemin faydalarına dair görüşlerin başında Türkçenin ses yapısına uygunluğu gelmektedir. Türkçe büyük oranda, okunduğu gibi yazılan bir dildir. Bu durum Türkçe okuma-yazma öğretiminde ses-harf ilişkisinin öğrenilmesini önemli kılmaktadır. *“Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur. Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlanmakta; öğrencilerin dil gelişimine (doğru telâffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır”* (MEB, 2005: s.254). Burada, <ğ>ile ilgili olarak altının çizilmesi gereken bir nokta vardır; o da o da alanyazındaki bir kısım çalışmanın (Selen (1979), Ergenç (1989, 1995), Fidan (2011), Ergenç ve Bekar-Uzun (2017) gibi), <ğ>nin bir ses değil; dilde işlevleri olan bir harf olduğunu savunmasıdır. Dolayısıyla akustik olarak varlık göstermeyen bir yazıbirimin, bulunduğu ses çevrelerinin sesletiminin nasıl olacağı öğretilirken işlevlere odaklanmak gerekmekte ve mecburen, tek bir ses olarak değil, <ğ>nin birlikte olduğu (önündeki ve arkasındaki sesleri de dikkate alarak) sesletim çalışmaları yaptırılmalıdır.

Ses temelli okuma yöntemi *“Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telâffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.”* (Koç,2012: s.2265) Bu durum özellikle sesletim eğitiminin ön planda tutulduğu eğitim ortamlarında, yöntemin kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Okuma yazma öğrenim hızı, tüm okuma yazma öğretim yöntemlerinde olduğu gibi ses temelli okuma yönteminde de araştırılan konulardan bir tanesi olmuştur. Hız ile beraber öğrenilen bilgilerin unutulmaması da önemli bir araştırma konusu olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanan bu yöntem hakkında Koç (2012; s. 2265) şunları söylemektedir. *“İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır.”* Bu durum okuma yazma öğretimini hızlandırmakta ve bilgilerin kalıcılığını arttırmaktadır. Aynı konuda araştırma yapan Turan ve Akpınar (2008)’a göre de ses temelli cümle yönteminin

erken okumayı sağlama, ezberci olmama, öğrenci merkezli olma ve kolay öğrenilebilir olma gibi yönlerden etkili olduğu belirtilmektedir.

2.4. KONUŞMA TERAPİLERİ

2.4.1. Konuşma Terapilerinde Artikülasyon Tedavisi

Artikülasyon bozuklukları, konuşma bozukluklarından biri olup “çoğu insanın konuşma terapisi denildiğinde, aklına gelen ilk konuşma terapisi türüdür.” (Speechtherapytalk, 20 Mart 2022). MEB'e (2016, s.7) göre artikülasyon, konuşma seslerini çıkarma işlemi; konuşma seslerinin çıkarılış yeri, biçimi, hızı, zamanlaması ve basıncının hatalı üretimine dayalı sorunlar da artikülasyon bozukluğu olarak tanımlanmaktadır.

“Artikülasyon terapisi, sözcüklerin sesletimi üzerinde çalışır. Tipik olarak, birey önce bir sesi nasıl söyleyeceğini öğrenir. Ardından, sözcüklerde öğrenilen sesi söyleme alıştırmaları yapar. Ardından, bu sesi tümcelerde söyleme alıştırmaları yapar. Son olarak, bu sesi tümcelerde ve konuşmada söyleme alıştırmaları yapar. Birey bir sesi söylemeyi öğrendiğinde, o sesi otomatik olarak (düşünmeden) söylemeyi alışkanlık haline getirmelidir.” (Speechtherapytalk, 20 Mart 2022).

Artikülasyon bozuklukları genel olarak dört şekilde görülmektedir. Bunlar *atlama, yerine koyma, ses eklenmesi, sesin bozulması*dır (Arslan, 2018, s.20).

Speechtherapytalk'ta (20 Mart 2022) her artikülasyon terapi programının genel olarak aşağıdaki sıralamayı takip ettiği belirtilmektedir:

1. Bir hedef sesin bilinçli olarak üretimini oluşturma (çoğunlukla seslem veya sözcük düzeyinde)
2. Karşılıklı konuşma düzeyinde üretilenleri seslemlerden sözcüklere, tümcelere ve son olarak bağlantılı konuşmaya genelleme.

3. Zaman içinde ilerlemeyi sürdürme.

2.4.2. Artikülasyon Terapi Programında Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar

Öğrencilerin artikülasyon bozukluğunun tespit edilmesinden sonra tedavi süreci başlamaktadır. “*Artikülasyon bozukluklarında kullanılan terapi teknikleri genellikle uzun süren, sabır gerektiren yöntemlerdir. KBB hekimleriyle bu tür terapileri uygulayan konuşma terapistleri arasında yakın iş birliği tedavinin başarısında önemlidir. Hekim, terapi süreci içinde periyodik olarak hastayı değerlendirmeli, tedavinin etkinliğini izlemeli, gerekiyorsa tanıyı revize etmelidir.*” (Sağıroğlu, 2019: s. 625).

Asha’ya (2022) göre artikülasyon bozukluklarının tedavisi için çeşitli yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Bunlardan bir tanesi *bağlamsal kullanımdır*. Bağlamsal kullanım yaklaşımları, konuşma seslerinin bağlantılı konuşmada seslem tabanlı bağlamlarda üretildiğini ve bazı (fonemik/fonetik) bağlamların belirli bir sesin doğru üretimini kolaylaştırabileceğini kabul eder. Bir diğer yaklaşım olan *fonolojik kontrast* [sesbilgisel karşıtlık] yaklaşımı, fonolojik hata modellerini ele almak için sıklıkla kullanılır. Bir sözcüğü diğerinden ayırt etmek için gerekli ses karşıtlıklarını vurgulayarak çocuğun konuşmasındaki sesbirimsel karşıtlıkları iyileştirmeye odaklanırlar. Karşıtlık yaklaşımları, tek tek sesler yerine hedef olarak karşıt/zıt sözcük çiftlerini kullanır.

ASHA'ya (2022) göre konuşma seslerinin motor üretimine odaklanan tedavilere *artikülasyon yaklaşımları*; konuşma üretiminin dilsel yönlerine odaklanan tedavilere *fonolojik/dil temelli yaklaşımlar* denir. Konuşma sesi bozukluklarının tedavisine yönelik her iki yaklaşımın da tipik olarak şu adımları izlediği belirtilmektedir: (1) *Yerleştirme* (hedef seslerini ortaya çıkarmak ve üretimi bilinçli bir biçimde sabitlemek), (2) *Genelleme* (ses yapımlarının giderek daha zorlayıcı seviyelerde -örneğin, seslemler, sözcükler, deyimler/tümceler, karşılıklı konuşmalar- taşınmasını kolaylaştırmak, (3) *Devam ettirme* (hedef sesin üretimini sabitlemek ve

bunu daha otomatik hale getirmek; konuşmada öz-izlemeyi (self-monitoring) ve hatalarda kendi kendini düzeltmeyi teşvik etmek.)

2.4.3 Artikülasyon Tedavisi Hakkında Uzman Görüşü

Çalışmanın bu kısmında artikülasyon tedavisi, tedavide izlenen basamaklar, dikkat edilmesi gereken hususlar ile ilgili Uzm. Dil ve Konuşma Terapisti Selen Erden ile yapılan görüşmenin çevriyazısına yer verilmiştir:

“Seslerin doğru çıkartılması ile ilgili çalışmalar konuşma terapilerinde artikülasyon bozuklukları bölümünde ele alınır. Bu terapilerde konuşucunun kendi çıkardığı ses ile bizim istediğimiz ses arasındaki farka bakılması gerekir. Aslında temel alınan ses değil, motor harekettir. Konuşucu motor hareketi sonucunda o sesi üretebilir. Örneğin birisi alkış yapmanın ne demek olduğunu bilmiyorsa o kişiye “Haydi alkış yap.” demek işe yaramaz. Ona “İki elini birbirine vur.” demek işe yarayabilir. Bu durumda ses “alkış yapmak” motor hareketi de “iki elini birbirine vurmak”tır. Bunun gibi, örneğin bir terapide /a/ sesindeki ağız açıklığı kişinin kendi parmağı kadar olmalıdır. Bundan az ya da farklı açıklıklar farklı seslerin çıkmasına sebep olur. Öğrenci harfin gerektirdiği hareketi yapamıyorsa biz öğrenciyi doğru harekete yöneltiriz. Zaten doğru ses o hareketin sonucunda çıkar. Mesela bazen /i/ yerine /ı/ sesi çıkarsa dili yönlendiririz, dili geriye alırız. Ama bunların hepsi söyleyerek değil; kası yöneterek olur. Bu şu duruma benziyor: Dans eden biri ne yapması gerektiğini anlıyor, biliyor ama hadi şu hareketi yap dediğinizde bu hareketi bölmek ve açıklamak gerekiyor. Önce sol ayağını öne atacaksın, ardından sol ayağını geriye çekeceksin gibi. Terapileri de bu şekilde düşünebilirsiniz. Ünlülerle ilgili temelde açıklık, dudakların durumu ve dilin öne ya da geriye hareketi pozisyonlanır. Bazen, örneğin dil olması gerektiğinden önde ya da geride duruyor olabilir. Bu durumda biz ağızın içinde o kası alıp dokunarak nerede durması gerektiğini gösteririz. Bu işitsel olarak olmuyor, çünkü kişinin bir alışkanlığı var. Şöyle düşünün: Tenis oynamaya çalışan biri var. Kolunu kaldırıp vur demek herkeste işe yaramıyor. Kolunu hangi açıyla açacak? Hangi sertlikle vuracak? Destekleyici ekipmanların da yardımıyla bu kasın otomatikleştirilmesi sağlanır. Aslında bu kişilerde sıkıntı olan otomatikleşmedir. Çünkü plan basamağından sonra kasın bunu otomatik bir hareket olarak öğrenmesi gerekir. Tıpkı ayakkabı bağlamak gibi.

Bu amaçla yapıla basitten zora doğru giden bazı egzersizler vardır. Bu egzersizlerde ilk önce ses üretilir. Ses izole olarak üretilir. Çünkü kişinin arka arkaya motor hareketi hata yapmadan planlaması beklenir. Bunun için de bir somutlaştırma gerekir. Örneğin /a/ için şaşırma sesi, /ı/ için iğrenme sesi gibi. Bu durumda kişiye “Haydi yılan sesi çıkar.” diyebiliyorsunuz. Burası şu açıdan önemli “haydi /s/ sesi çıkart.” dediğinizde kişiye hem işitsel hem de görsel ipucu vermiş oluyorsunuz. Aslında planlamayı siz yapmış oluyorsunuz. Ama “Haydi bana yılan sesi çıkart.” dediğinizde o hareketi onun beyni planlıyor. Önemli olan nokta burası. Bir diğer önemli nokta da çoklu tekrar. Eğer izole basamağında bir sıkıntı varsa diğer basamağa geçilmez. Biz bunu 5 kere tekrarlatıyoruz. Beyin aynı hareketi 5 kere üst üste doğru bir şekilde planlayabiliyorsa ses basamağı tamamlanmış olur. Ondan sonra hece basamağına geçilir. Hece basamağındaki temel mantık da sesi izole olarak ürettikten sonra bir derece zoru, yanına başka bir ses koymak ve ünsüz ve ünlünün birleşimini çalışmak. Burada da her sese göre ünlülerin farklı zorlukları vardır. Mesela /k/ sesini çalışıyorsak /k/ arka bir ses olduğu için önce art ünlülerle çalışılır. Yani /a/, /o/, /u/, /ı/ sesleriyle birlikte verilir. Bir de /k/ sesini çıkartmak için ağız açıklığı gerektiği için önce /a/ sesiyle başlanır. Sonra /o/ sonra /u/ sonra /ı/... gitgide ağız daralır. Bir diğer dikkat edilmesi gereken konu da şudur: Önce seslem ö nü ile başlanır. Yani ünsüz, seslemin başında olur. Ondan sonra sonunda olur, sonra da iki ünlü arasında olur. Yani /k/ sesinden örnek verecek olursak ka, ko, ku, ki, ke, kö, kü, ki diye gider; sonra sola alınır. Ak, ok, uk, ık, ek, ök, ük, ik şeklinde. Ondan sonra da iki ünlü arasına aka oko diye gider. Bu basamakların tamamı da çoklu tekrar gerektirir. Öğrenci “ka” hecesini doğru şekilde arka arkaya çıkartabiliyorsa bir sonraki aşamaya geçilebilir. Bir sonraki aşama sözcük basamağıdır. Sözcük basamağının da belli bir hiyerarşisi var: Öncelikle, sözcük basamağında öğreticinin sesletiminin ardından tekrar yapılması istenilmez çünkü bu fonetik tekrardır. Biz kişinin sesletimi kendisinin planlamasını hedefleriz. Eğer öğrenci kelimedeki sesi yanlış sesletirse sesin doğrusunu biz sesletmeyiz bunun yerine öğrenciye motor hareketini hatırlatırız. “Titreşimli bir sest i bu ya da hatırlarsan dilimiz öndeydi” gibi. Sözcük basamağında da ilk önce tek hece sözcük başı ile başlanır. Ondan sonra tek hece sözcük sonu ile devam edilir. Ondan sonra iki heceye geçilir. İki hece sözcük başı pozisyona geçilir. Burada sözcük başındaki hedef sesin dışındaki sesler kontrol edilmez. Öğrenciden sözcükteki bütün sesleri doğru sesletmesi beklenemez. Sözcük içi-hece başı pozisyona geçtiğimizde ise sesin mümkünse iki ünlü arasında sesletilmesi sesletimi kolaylaştırır. Özellikle hedef sesin yanına bir durak sesi gelirse örneğin /k/

sesini çalıştığımız bir durumda /k/ sesinin yanına /ç/ sesi gelirse bu sesler birbirinden etkilendiği için öğrenciler zorlanırlar. Daha sonra sözcük sonu pozisyona geçilir. Çoklu tekrar bütün aşamalar için geçerlidir. Daha sonraki aşama için ikili birleşimlerimiz var. Burada standart kalan hedef ses içeren bir kelime, hedef sesi içeren diğer kelimelerle ikili olarak beraber sesletilir. Burada tek odaklanılacak nokta çok sesin içinde iki tane hedef sesi üretebilmektir. Yani iki kere doğru motor hareketi yerine getirebilmektir. Daha sonra üç kelime ile cümle aşamasına geçilir. Burada okuma yapılması istenmez. Çünkü okuma beynin farklı bir bölgesinden yönetilir ve okumada plan hazırdır. Biz öğrencinin konuşmayı kendisinin planlamasını hedefleriz. Bilişsel kısmın emirlerinin kas'a gitmesi bizim için önemlidir. Bunun için mümkünse resimlerden ya da bilmecelerden faydalanırız. Daha sonra daha çok sesin olduğu üç ve daha fazla kelimeden oluşan cümlelerle devam ederiz; çünkü burada daha üst motor planlama bekleriz. Bu basamağa gelene kadar birey hedef sesi konuşmada genelleyemez. Sadece çalışma anında üzerine düşünerek doğru sesletim yapabilir. Genelleme yapabilmesi için ayrı bir basamağımız var. Bu basamakta içinde bolca hedef sesin bulunduğu sözcüğün olduğu bir resim kullanıyoruz. Ya da spontane gelişen karşılıklı bir konuşma yapıyoruz. Kişiye en başında bir kere uyarı vererek hedef sesin kullanımına dikkat etmesi gerektiğini söylüyoruz. Bu aşamada temel hedefimiz öğrencinin hata yaptıktan sonra hatasını düzeltmesi değil; hata yapmadan önce doğru planlama yapabilmesidir. Bunun için öğrencinin konuşması sırasında yanlışlarını saptıyor, sayıyoruz. Öğrenci bunu görebiliyor. Hatasını düzeltse de bu sayı azalmıyor. Konuşmasının sonunda doğru sesletiminin mi yanlış sesletiminin mi daha fazla olduğunu sayıyoruz. Genelleme basamağında önemli olan günden güne zamanın, mekânın, kişinin genellenmesidir. Bugün benimle konuşuyorsa yarın babasıyla, bugün evde konuşuyorsa yarın parkta... bazen öyle öğrenciler oluyor ki; derste çok güzel konuşuyor ama dışarı çıktığında olay bitiyor. Bu aşama gerçekleşmezse birey sesi bilir ama kullanmaz. Bilme ile kullanıma geçme arasında fark var. Bu şuna benzer. Bir tarifi ilk gördüğünüzde dikkatli ve sürekli bakarak yaparsınız ama birkaç seferden sonra hiç bakmanıza gerek kalmadan otomatik olarak yapmaya başlarsınız. Hatta yeterince yaparsanız içerisine yakışacak yeni şeyler ekleyebilirsiniz. Bu uzmanlığı kazanabilmek için fazla pratik yapılması gerekir.”

2.5. SESLETİM ODAKLI KONUŞMA MODELİ (SOKM)

SOKM, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe sesletimlerini geliştirmek amacıyla oluşturulan konuşma sırasında sesin doğru artiküle edilmesini hedefleyen bir sesletim ve konuşma modelidir. Bu yöntem, yukarıda açıklanmış olan ses okuma yöntemi, ses temelli okuma yöntemi ve konuşma terapilerinde izlenen aşamalar dikkate alınarak oluşturulmuş olup hedef sesi, kademeli olarak *tanıma, fark etme, ayırt etme* ve daha sonra *sesi tek başına, seslem içinde, sözcük içinde, tümce içinde, metin içinde ve konuşma görevlerinde* sesletme aşamalarına sahiptir.

Çalışmanın bu kısmında, yukarıda da bahsedilen ses okuma ve ses temelli okuma yönteminden, konuşma terapilerinden nasıl yararlanılarak bu modelin oluşturulduğu ve modelin içeriği karşılaştırmalı olarak anlatılacaktır:

Ses okuma yöntemi anadili İngilizce olan bireylerin İngilizce okuma-yazma öğrenimlerini hızlandırmak ve kolaylaştırmak için ortaya çıksa da daha sonra yabancılar için İngilizce öğretiminde, harflerin ve kelimelerin doğru sesletimlerine katkı sağlamak amacıyla yabancı dil olarak İngilizce öğretmeyi hedefleyen kitap ve uygulamalarda kullanılmış; çeşitli kurum ve kuruluşlarda bu yöntemi esas alan uygulama ve materyaller kullanılmıştır. *SOKM oluşturulurken*, bu yöntemin uygulamalarında kullanılan tekniklerden, yayınlardan, yazılı ve görsel materyallerden yararlanmıştır. Ses okuma yönteminden yararlanarak düzenlenen ve *SOKM* dersleri kapsamında kullanılan etkinlik ve materyallerden bazıları şunlardır:

Baker (2006) tarafından hazırlanan “Tree or Three” adlı kitapta yer alan sesletim etkinliğinde öğrencilere benzer sesletime ait iki görsel gösterilmektedir. Örneğin, /i/ sesi öğretimi için “sheep” ve “ship” kelimelerinin görselleri öğrencilere gösterilmekte ve bu iki kelime kitapla verilen CD'den dinlenilmektedir. Daha sonraki etkinlikte kelimeler karışık olarak dinletilmekte ve öğrencilerden kelime ve görseli eşleştirmeleri beklenmektedir. Bu etkinlik *SOKM'de verilen eğitimlerdeki* derslerin, "sesi ayırt etme" aşamasında, öğrencilerin sesleri ayırt edebilmelerini sağlamak amacıyla, “böl” ve “bol” gibi en küçük çiftlerin yer aldığı sözcükler kullanılarak uygulanmıştır.

Cambridge University tarafından hazırlanan Guess What Phonics Flashcards (Reed ve Bendley,2016) her ses için ayrı hazırlanan yazısız kelime kartları, SOKM derslerinin “sesi hazırlıksız konuşmalar sırasında kullanma” aşamasında kullanılmıştır. Bu kartlar arasından hedef sesin başta, ortada ve sonda kullanıldığı sözcüklerin görsellerinden oluşan kartlar seçilmiş, öğrencilere bu görsellerin anlamları sorularak sözcükler öğrencilere seslettirilmiştir, öğrencilerden bu kartlar arasından üç kart seçerek seçtikleri sözcükleri in bir hikâye oluşturmaları istenmiştir.

Elam (2007) tarafından yapılan çalışmada yer alan ses okuma yöntemi öğretim aşamalarından biri olan sesi iki harfli karışımlarla öğretme aşaması SOKM'nin derslerin “sesi ayırt etme” bölümünde uygulanmıştır. Hedef ses ve diğer ünlü seslerin yanına ünsüz harfler eklenmiş, öğrencilerden hedef sesi ayırt etmeleri beklenmiştir. Örneğin hedef sesin /a/ sesi olduğu derste “be, bı, ba, bu” heceleri sesletilmiş ve öğrencilerden “ba” sesi olan seslemin kaçınıcı sırada sesletildiğini bulmaları istenmiştir.

Hem ses temelli okuma yönteminde hem de sentetik ses okuma yönteminde parçadan bütüne bir yol izlenmektedir. Öğrenciler önce sesleri tek başına öğrenmekte, daha sonra sesi seslem, sözcük ve tümce içinde okumaktadır. SOKM'de de ses öğretiminde aynı yol izlenmiştir. Ses, öncelikle başka sesler kullanılmadan öğretilmekte daha sonra sırasıyla iki sesli seslemler, üç sesli seslemler, daha sonra hedef sesin olduğu sözcükler, tümceler ve son aşamada da metinler içinde seslettirilmektedir.

Koç'a (2012: s.2265) göre, ses temelli okuma yöntemi öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Yöntemin bu kazanımından hareketle SOKM'ye “sesi dinleme” ve “sesi sesletme” basamakları eklenerek öğrencilerin ses bilincine ve farkındalığına ulaşmasını hedefleyen etkinlikler oluşturulmuştur.

Ses temelli okuma yönteminde “Bir ses verilmeden önce, günlük yaşamla bütünlük oluşturacak bir şekilde hissettirilmeye çalışılır. Burada günlük yaşamla ilişkinin yanında öğrencilerin ön bilgilerinin de açığa çıkması amaçlanmıştır.” (Akyol

ve Temur, 2008: s.84). Bu görüşten hareketle SOKM'de hedef sesler öğretilirken öğrenciye, günlük hayatta Türkçede bu sesin nerelerde karşılına çıkabileceği söylenmiş ve bu kullanımlara ait bilgiler, görsellerle de desteklenmiştir. Örneğin /e/ sesinin öğretildiği derslerde bebek sallayan anne görseli kullanılmış ve Türkçede annelerin bebeklerini sallarken “eee, eee, eee” dedikleri öğrencilere söylenmiş, öğrencilerden bebek sallayan anneyi taklit etmeleri istenmiştir. Bu etkinliklerde de temel olarak “sesi dinleme” ve “sesi sesletme” aşamalarının başarılanması hedeflenmiştir.

Bu basamaklardan “sesi dinleme” basamağı; “sesi tanıma”, “sesi fark etme” ve “sesi ayırt” etme aşamalarından oluşmaktadır.

“Sesi tanıma” aşamasında ses, öğrencilere günlük yaşamda sesin kullanımına örnekler verilerek hissettirilmekte ve önce tek başına öğretici tarafından sesletilerek öğrencilere tanıtılmaktadır. Bu aşamada ses başka seslerle birlikte değil; tek başına sesletilmelidir. “Sesi fark etme” aşamasında, öğrencinin önce, sesi seslem içinde fark etmesi sağlanmaktadır. Öğretici tarafından sesletilen farklı seslemler arasından, öğrencinin hedef sesin bulunduğu seslemi bulması yani fark etmesi sağlanmaktadır. Öğrenciler hedef sesi seslem içinde fark ettikten sonra “sesi fark etme” aşamasının bir basamak üstüne geçilmektedir. Bu aşamada, öğrencinin sesletilen ya da görseli gösterilen bir kelimenin içinde hedef sesin var olup olmadığını; kaç tane var olduğunu ve sesin kelimenin başında mı, ortasında mı, sonunda mı olduğunu; sesin okunan tümcede hangi kelime veya kelimelerde bulunduğunu fark etmesi hedeflenmektedir. Sesi fark etme aşamasının tüm basamakları tamamlandıktan sonra, “sesi ayırt etme” aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada öğrencilerden sesi ilk önce en küçük çiftlerden, daha sonra diğer seslerden ayırt edebilmeleri beklenmektedir. Bunun için sesin kullanıldığı ve kullanılmadığı seslemler ve sözcükler dinletilerek seslem ya da sözcükler dikte ettirilmekte daha sonra seslem ve sözcüğün yazılışı öğrencilere gösterilerek doğru yazıp yazmadıklarını kontrol etmeleri istenmektedir. Beraberinde, bu seslem ve sözcükler öğretici tarafından tekrar sesletilmektedir. Bir başka etkinlikte öğrencilere, görseli gösterilen ve dinletilen sözcüğün farklı yazılışlar içinden doğru olan yazılışı bulmaları beklenmektedir.

Sesi tanıma, fark etme ve sesi ayırt etme aşamalarından oluşan “sesi dinleme” aşamasının tamamlanmasından sonra, “sesi sesletme” aşamasına geçilmektedir. Bu aşama; “sesi tek başına sesletme”, “sesi seslem içinde sesletme”, “sesi sözcük içinde sesletme”, “sesi tümce içinde sesletme”, “sesi metin içinde sesletme” ve “sesi konuşma görevleri sırasında sesletme” aşamalarından oluşmaktadır. İlk aşama olan *sesi tek başına sesletme* aşamasında öğrenciden sesi başka sesler kullanmadan tek başına sesletmesi beklenmektedir. Bu aşama, hedef sesin sesletimi için gerekli konuşma kaslarını/organlarını harekete geçirmeyi hedeflediğinden motor beceri gerektirmektedir. Bu nedenle, ünlülerin sesletiminde rol alan dil ve dudakların konumu ile çene açısının hangi ünlüde nasıl değiştiğini hem görsellerle karşılaştırarak hem de sınıfta uygulamalı olarak göstererek öğrencilerin sesleri daha kolay sesletebilmeleri için modeller sunulmaktadır. Öğretici öğrencilerin doğru motor hareketleriyle sesi doğru seslettiğinden emin olana kadar bir diğer aşamaya geçilmemelidir. Aşağıda, Fotoğraf 1’de /ı/ ve /o/ sesleri için kullanılan örnek çizimlerden³ ikisi yer almaktadır.



Fotoğraf.1: /ı/ ve /o/ Seslerinin Sesletiminde Çene Açısı

³ Bu çalışmada kullanılan çizim, fotoğraf gibi görsellerin telif hakkı, Doç. Dr. Dilek Fidan'a aittir.

Fotoğraf 1'deki gibi karşılaştırmalı olarak görsellerle desteklenerek seslerin öğretilmesi, /ɪ/ gibi çene açısının dar, dudakların düz olduğu bir sesin; /o/ gibi çene açısının daha geniş ve dudakların yuvarlak olduğu bir sestten daha kolay ayırt edilmesini sağlamaktadır.

Sesin, öğrenci tarafından tek başına doğru sesletilmesinin ardından, *sesin seslem içinde sesletilmesi* aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada öğrencinin sesi diğer seslerle birlikte önce iki sestten oluşan daha sonra üç sestten oluşan seslemlerde sesletme becerisini kazanması hedeflenmektedir. (1)'de /e/ sesinin seslem içinde sesletilmesinde kullanılan bir örnek gösterilmektedir:

(1) et-el-eş
ve-ye-de
kel-yer-set

Sesin seslem içinde doğru sesletilmesinin ardından, öğrencinin sesi sözcük içinde doğru sesletmesini sağlamak amacıyla *sesi sözcük içinde sesletme* aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada, anlamlı sözcükler kullanılabileceği gibi anlamsız sözcükler de kullanılabilmektedir. Öğrenci okuduğu sözcükleri sesletebilme becerisine eriştikten sonra öğrencinin görsellerini gördüğü sözcükleri sesletme becerisini kazanması hedeflenmektedir. *Sözcüğün tümce içinde sesletilmesi* aşamasında ise öğrenci sesi önce yazılı olan tümcelerde daha sonra kendi ürettiği tümcelerde sesletmektedir. Bunun için kısa ve yarım bırakılmış diyaloglar oluşturularak öğrencilerden bu diyalogları tamamlamaları istenmektedir. (2)'de /e/ sesini öğretmek için kullanılan diyaloglardan bir örnek gösterilmektedir.

(2) Yemekhanede

Mehmet: Merhaba, Ece. Bugün yemekte ne var?

Ece: Merhaba Mehmet. Bugün yemekte..... var.

Mehmet: Güzel, ama benim en sevdiğin yemek Senin en sevdiğin yemek ne?

Ece:.....

Sesi metin içinde sesletme aşamasında öğrencinin, sesi kısa metinler içinde doğru sesletmesi hedeflenmektedir. Bu aşamada metinlerin öğrenci düzeyine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Bu aşamanın tamamlanmasının ardından *sesi konuşma görevleri içinde sesletme* aşamasına geçilir. Bu aşama, en son aşamadır ve beklenen, öğrenciden hedef sesin doğru sesletimini günlük konuşmalarında kullanabiliyor olmasıdır. Bunun için öğrencilere hazırlıksız konuşma görevleri verilir. Örneğin öğrencilerin flashcardlardan üç tanesini seçerek kartlardaki görsellerle ilgili bir hikâye anlatması ya da gezmek istediği ülke veya şehirle ilgili bilgi vermesi, manavdan alışveriş yapma gibi durumları dramatize etmesi...vb istenebilir. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken, öğrencilerin hedef sesi doğru sesletmelerini sağlamak; doğru ve zamanında dönütlerle öğrenci hatalarını düzeltmektir. Hedef, sesletim olduğu için sözcükteki, dilbilgisi kullanımındaki...vb hatalar, kalıcı bir hatalı öğrenmeye sebep olmayacaksa kısa süreliğine göz ardı edilebilir.

Sonuç olarak, bu bölümde anlatılan SOKM eğitimindeki basamaklar Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1: SOKM Basamakları

İZLENEN BASAMAKLAR	
Sesi Dinleme	Sesi Tanıma
	Sesi farketme
	Sesi ayırt etme
Sesi Sesletme	Sesi tek başına kullanma
	Sesi seslem içinde kullanma
	Sesi sözcük içinde kullanma
	Sesi metin içinde kullanma
	Sesi konuşma görevi içinde kullanma

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletim becerilerini iyileştirmek üzere geliştirilen *Sesletim Odaklı Konuşma Modelinin (SOKM)*, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 dil düzeyindeki öğrencilerin Türkçedeki ünlüleri sesletim becerilerini geliştirmeye bir etkisinin olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada, gerçek deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen (the randomized pretest-posttest control group design) kullanılmıştır. Büyüköztürk vd.'ye (2014: s.204,205) göre gerçek deneysel desenler, deneklerin bağımsız değişkenin düzeylerine, gruplara, seçkisiz olarak yerleştirildiği çalışmaları tanımlar ve bu çalışmalardan öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen, deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümlerinin alındığı; uygulama sürecinde etkisi test edilen deneysel işlemin deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmediği ve son olarak, gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri, aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edildiği bir desendir.

3.1. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 dil düzeyindeki tüm öğrenciler; örnekleme ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kocaeli Üniversitesi DİLMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden A2 seviyesindeki toplam 25 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 15 tanesi (3 kadın, 12 erkek) deney

grubunda, 10 tanesi (4 kadın, 6 erkek) kontrol grubunda yer almıştır. Deneklerin yaş, ve cinsiyet dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo.2: Deneklerin yaş ortalaması ve cinsiyet dağılımları

GRUP	CİNSİYET	YAŞ (Ort.)
Deney Grubu	Kadın	3
	Erkek	12
Kontrol Grubu	Kadın	4
	Erkek	6

Deneklerin anadilleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Deneklerin Anadilleri

GRUP	ANADİL	SAYI
Deney Grubu	Arapça	8
	Farsça	5
	İspanyolca	1
	Yoruba	1
Kontrol Grubu	Arapça	6
	Farsça	2
	Fransızca	2
TOPLAM		25

3.2. SINIRLILIKLAR

Bu çalışma, Türkçe alfabedeki ünlü harfler (a,e,ı,i,o,ö,u,ü) ile sınırlıdır. Çalışmanın ünlü harfler ile sınırlandırılmasının nedeni, harflerin kullanım sıklıklarının çok olması ve daha ince kuramsal bölümde de belirtildiği gibi bu harflerin ses karşılıklarının, farklı milliyetlerdeki öğrencilerin sesletimde zorlandıkları ortak harfler olmasıdır.

Çalışmanın bir diğer sınırlılığı, çalışmaya sadece A2 düzeyindeki öğrencilerin dahil edilmesi, diğer dil düzeylerindeki öğrencilerin çalışma kapsamı dışında tutulmasıdır. Bunun gerekçeleri, öğrencilerden öntest ve sontestte toplanan verilerde yer alan sözcüklerin A1 dil düzeyindeki öğrenciler tarafından bilinmemesi nedeniyle sesletemeyecek olmalarının ya da yanlış sesletmelerinin önüne geçmek içindir. A2 dil düzeyinin üzerindeki öğrencilerin çalışmaya alınmamasının nedeni ise öğrencilerin önceki dil düzeylerindeki yerleşmiş yanlış öğrenmelerinin araştırma verilerini etkilemesinin önüne geçmektir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada A2 düzeyindeki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerden deney ve kontrol grupları oluşturularak veriler toplanmıştır. Verilerin toplanabilmesi için Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 16.11.2021 tarih ve 141458 sayı ile alınan etik kurul onayı (bkz. EK 1) alınmıştır. Onayın alınmasından sonra her iki denek grubuna da (kontrol ve deney grubu), öntestler uygulandıktan sonra deney grubuna, geliştirilen SOKM ile ilgili 5 haftalık (10 saatlik) eğitim verilmiş ve en son olarak da eğitimin etkisini görebilmek için hem kontrol hem de deney grubuna sontest uygulanmıştır. Kontrol grubundaki deneklere herhangi bir eğitim verilmemiş sadece önteste ve sonteste katılımları sağlanmıştır.

Çalışmaya katılan deneklerden, öntestte ve sontestte dört farklı görevi yerine getirmeleri istenmiştir:

1. Gördüğü sözcüğü sesletme,

2. Dinlediği sözcüğü sesletme,
3. Görselini gördüğü nesnenin adını söyleme,
4. Dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma).

Yukarıdaki bu görevlere dayalı testlerin hazırlanış ve uygulanış aşamaları şu şekildedir:

3.3.1 Gördüğü Sözcüğü Sesletme Görevi

Gördüğü sözcüğü sesletme görevinde, öğrencilerden kendilerine verilen sözcük listelerini sesletmeleri istenmiş ve bu sırada ses kayıtları alınmıştır. Söz konusu sözcük listeleri, hedef seslerin (/ö/ dışında) başta-ortada-sonda olduğu ve A2 düzeyindeki bir öğrencinin bildiği toplam 31 sözcükten oluşmuştur (bkz. EK .2). Tüm çalışma boyunca (öntesste, sonteste ve eğitimlerde) kullanılan tüm sözcük listeleri/sözcükler, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2'de (İstanbul, 2013) ve DİLFİ Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2)'de (Fidan ve diğ, 2020) yer alan sözcüklerden seçilmiştir. Tablo 4'te, hedef seslerden biri olan /a/ sesinin bulunduğu ses çevreleri ve örnek sözcükler yer almaktadır:

Tablo 4: /a/ Sesinin Bulunduğu Ses Çevreleri ve Örnek Sözcükler

SES ÇEVRESİ		ÖRNEK
Sözcük Başı		<u>A</u> rı
İç Ses	İlk seslemde	K <u>a</u> dın
	Sonraki seslemlerde	Kıraç
Sözcük Sonu		Kına <u>a</u>

Tablo 4'te de görüldüğü gibi *gördüğünü sesletme* görevinde, hedef seslerin başta-ortada ve son seste olduğu sözcükler seçilerek deneklerin, hedef sesleri farklı ses çevrelerinde doğru sesletip sesletemedikleri belirlenmek istenmiştir.

/ö/ sesinin olduğu sözcüklerin, sadece A2 düzeyinde değil; günlük dilde de kısıtlı olması nedeniyle öntestte ve sontestte, bu sesin sözcük başında, ilk seslemde ve sonraki seslemde olduğu ses çevreleri oluşturulabilmiştir. Tablo 5'te, /ö/ sesinin bulunduğu ses çevreleri ve örnek sözcükler yer almaktadır:

Tablo 5: /ö/ Sesinin Bulunduğu Ses Çevreleri ve Örnek Sözcükler

SES ÇEVRESİ		ÖRNEK
Sözcük Başı		Ördek
İç Ses	İlk seslemde	Bördek
	Sonraki seslemlerde	Boksör
Sözcük Sonu		----

3.3. 2. Dinlediği Sözcüğü Sesletme Görevi

Öğrencilerin dinledikleri sözcükleri sesletme becerilerini ölçmek amacıyla 31 sözcüklük bir liste oluşturulmuştur (bkz. EK 3). Bu liste de gördüğü sözcüğü sesletme görevindeki sözcüklerin oluşturulma mantığıyla hazırlanmıştır. Öğrencilere dinlettirilen sözcüklerin, Standart Türkçe olması ve ses kalitesinin sabit olması için Türk Dil Kurumu'nun, çevrimiçi Sesletim Sözlüğündeki (TDK, 18 Kasım 2020) sesletimler öğrencilere dinlettirilmiştir. Her bir sözcük öğrencilere bir kez dinlettirilmiştir; talep etmesi halinde ikinci bir defa daha dinlettirilip duyduklarını tekrar etmeleri istenerek hedef sözcük sesletimleri sırasında yine ses kayıtları alınmıştır.

3.3. 3 Görselini Gördüğü Nesnenin Adını Söyleme Görevi

Öğrencilerin, görsellerini gördükleri nesnelerin adlarını sesletmeleri için 31 adet nesnenin görseli hazırlanmıştır (bkz. EK 4) Nesnelere ait görsellere bakarak sesletecekleri bu 31 sözcüğün seçilmesinde de gördüğü/ duyduğu sözcüğü sesletme görevindeki sözcüklerin oluşturulma mantığı devam ettirilmiştir. Görseldeki nesnenin öğrenciler tarafından anlaşılamaması ihtimaline karşı nesnelerin isimleri İngilizce,

Arapça, Farsça, Rusça ve Fransızca olarak da görselin alt kısmına eklenmiştir. Bu görevde kullanılan görsellerden bir örnek aşağıda Resim 1'de verilmiştir.



APPLE	POMME	ЯБЛОКО	سیب	APFEL
-------	-------	--------	-----	-------

Resim.1: /a/ Sesi Seslem Sonu Elma Sözcüğüne Ait Görsel

Öğreniciye görselde yer alan nesnenin Türkçesini bilmemesi durumunda “bilmiyorum” demesi gerektiği test öncesinde bildirilmiştir. Öğrencinin Türkçe karşılığını bilinmediği nesnelere ait sözcükler verilere dahil edilmemiştir. Bu görevde de sesletilen sözcüklerin ses kayıtları alınmıştır.

3.3.4. Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Görevi

Dikte bölümünde öğrencilere, Türkçedeki tüm ünlüler için yukarıda açıklanan diğer görevlerdeki aynı mantıkla dikte edilmek üzere toplam 31 sözcük ve bu seslerin yanına bir ünsüz harf ekleyerek oluşturulan toplam 64 seslem dinletilmiş (bkz. EK 5) ve öğrencilerden duydukları sözcükleri ve seslemleri yazmaları istenmiştir. Hazırlanan sözcük ve seslemler ikişer kez dinletilmiştir. Seçilen sözcükler için DilFi Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2)'deki (Fidan ve diğ., 2020) sesletimler dinlettirilmiştir; seslemleri ise araştırmacı ağzını kapatarak ikişer kez sesletmiş ve öğrenilerden, duyduklarını/dinlediklerini yazmaları istenmiştir.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen öntest ve sontest verileri şu şekilde çözümlenmiştir:

Öğrencilerin *dinledikleri* sözcükleri sesletme becerilerinin ölçüldüğü öntest ve sontest görevlerindeki veriler çözümlenirken, öğrencilerin ses kayıtları dinlenerek sesletimler not edilmiş ve puanlamalar yapılmıştır. Puanlamalarda, öğrencilerin yalnızca hedef sesi doğru sesletip sesletmedikleri değerlendirilmiş diğer yanlış sesletimler, değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sözcükleri sesletmek istemeyen ve/veya hedef sesi yanlış seslemde sesleten öğrencilerin sesletimleri yanlış kabul edilmiştir.

Öğrencilerin *okudukları* sözcükleri sesletme becerilerinin ölçüldüğü öntest ve sontest görevlerinin verileri de çözümlenirken öğrencilerin ses kayıtları dinlenerek sesletimler not edilmiş ve puanlamalar yapılmıştır. Öğrencilerin yalnızca hedef sesi doğru sesletip sesletmedikleri değerlendirilmiş diğer yanlış sesletimler burada da değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sözcükleri sesletmek istemeyen ve/veya hedef sesi yanlış seslemde sesleten öğrencilerin sesletimleri de yanlış kabul edilmiştir.

Öğrencilerin *görsellerini gördükleri* sözcükleri sesletme becerisinin ölçüldüğü öntest ve sontest görevlerinin verileri çözümlenirken öğrencilerin ses kayıtları dinlenerek sesletimler not edilmiş ve puanlamalar yapılmıştır. Öğrencilerin yalnızca hedef sesi doğru sesletip sesletmedikleri değerlendirilmiş diğer yanlış sesletimler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sözcükleri sesletmek istemeyen ve/veya hedef sesi yanlış seslemde sesleten öğrencilerin sesletimleri yanlış kabul edilmiş; öğrencinin Türkçe karşılığını bilmediği için sesletilemeyen sözcükler, verilere dahil edilmemiştir.

Dikte görevindeki öntest ve sontest verileri çözümlenirken öğrencilerin yalnızca hedef sesi doğru yerde (ses çevresinde) yazıp yazmadıkları değerlendirilmiş; diğer sesler için yanlış yazımlar, değerlendirme dışı bırakılmıştır. Öğrencilerin boş bıraktıkları alanlar, hedef sesi yanlış seslemde/yerde yazmaları yanlış kabul edilmiştir.

Elde edilen verilerin puanlanarak kayıtlara geçilmesinden sonra veriler, araştırma soruları çerçevesinde sınıflandırılmış ve aşağıda Bulgular kısmında da detaylı olarak bahsedileceği gibi uygun olan istatistiksel işlemler yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmanın bundan sonraki kısmında, çözümlemeler sonunda elde edilen bulgulara ve daha sonra sonuç ve tartışmaya yer verilecektir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bir "Sesletim Odaklı Konuşma Modeli"nin geliştirildiği ve bu modelin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 dil düzeyindeki öğrencilerin sesletim becerileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlayan bu çalışmanın bu bölümünde, araştırma sonunda elde edilen bulgulara yer verilecektir.

Bu çalışmanın birinci araştırma sorusu, SOKM ile yapılan öğretim uygulamaları sonucunda, deney ve kontrol gruplarının, *okudukları* Türkçe sözcükleri *sesletme becerileri bakımından* farklılık gösterip göstermedikleridir.

4.1 SOKM'nin Gördüğünü Sesletme Görevi (Sesli Okuma) Açısından Sesletmeye Etkisi

Bu soruya yanıt bulmak için 31 sözcükten oluşan bir liste, öğrencilere gösterilerek gördükleri sözcükleri sesli olarak okumaları istenmiştir. Sesletimler yazıya aktarılarak çözümlenmiştir. Sesli okuma becerisi (gördüğü sözcüğü sesletme görevi) açısından deney ve kontrol gruplarına ait öntest ve son test bulguları, Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Sesli Okuma Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Ön test	15	16,00	28,00	21,2667	3,10453
	Son test	15	24,00	31,00	27,8667	2,06559
Kontrol grubu	Ön test	10	16,00	27,00	21,8000	3,04777
	Son test	10	17,00	28,00	22,6000	2,95146

Tablo 6 incelendiğinde, *gördüğü sözcüğü sesletme görevi* açısından deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilen SOKM eğitimi sonunda, deney grubunun sesli okuma becerilerinin kontrol grubunun sesli okuma becerilerine göre daha çok geliştiğini göstermektedir. Söz konusu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 7'de *gördüğü sözcüğü sesletme görevi* açısından deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest bulgularının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 7: Sesli Okuma Becerisi Açısından Önteste ve Sonteste İlişkin Bulgular

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	12,37	185,50	,533	,605
	Kontrol	10	13,95	139,50		
Sontest	Deney	15	17,37	260,50	3,660	,000
	Kontrol	10	6,45	64,50		

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$); sontestte iki grup arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Bu durum, uygulama öncesi grupların sesli okuma becerilerinin birbirlerine yakın olduğunu yani grupların birbirine denk olduğunu göstermektedir. Sontestteki gruplararası fark, SOKM eğitiminin deney grubunun sesli okuma becerilerinin kontrol grubunun sesli okuma becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir gelişime neden olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle verilen SOKM eğitimi deney grubu üzerinde etkili olmuş ve uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin sesli okuma becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre artmıştır.

Bu bulgular ışığında aşağıda, SOKM'nin *gördüğünü sesletme görevi* açısından tek tek sesler bazında deney ve kontrol grupları arasında nasıl bir fark ortaya koyduğuyla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1 SOKM uygulamaları ve /a/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /a/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /a/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, yazılı olarak sunulan 4 sözcüğü sesletmelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 8'da gösterilmiştir.

Tablo 8: /a/ Sesini Sesli Okuma Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Ön test	15	3,00	4,00	3,9333	,25820
	Sontest	15	4,00	4,00	4,0000	,00000
Kontrol grubu	Ön test	10	3,00	4,00	3,9000	,31623
	Sontest	10	3,00	4,00	3,9000	,31623

Tablo 8 incelendiğinde, *gördüğü sözcüğü sesletme görevi* açısından içinde /a/ sesi olan sözcükleri sesletmede deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilen SOKM eğitimi sonunda, deney grubunun /a/ sesini kontrol grubuna göre daha iyi sesletebildiğini göstermektedir. Söz konusu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 9'da deney ve kontrol gruplarının, içinde /a/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte sesletme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 9: /a/ Sesinin Sesli Okuma Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	13,17	197,50	-,295	,892
	Kontrol	10	12,75	127,50		
Sontest	Deney	15	13,50	202,50	-1,225	,683
	Kontrol	10	12,25	122,50		

Tablo 9 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Başka bir deyişle eğitim öncesinde ve sonrasında grupların /a/ sesi içeren sözcükleri sesletme becerileri farklılık göstermemektedir.

4.1.2 SOKM uygulamaları ve /e/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /e/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /e/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, yazılı olarak sunulan 4 sözcüğü sesletmelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: /e/ Sesini Sesli Okuma Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	1,00	4,00	3,0000	1,13389
	Sontest	15	4,00	4,00	4,0000	,00000
Kontrol grubu	Öntest	10	2,00	4,00	3,5000	,84984
	Sontest	10	3,00	4,00	3,8000	,42164

Tablo 10 incelendiğinde, *gördüğü sözcüğü sesletme görevi* açısından içinde /e/ sesi olan sözcükleri sesletmede deney ve kontrol gruplarının ortalamaları

incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu; kontrol grubunu ise sontest puanının öntest puanından yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 11'de deney ve kontrol gruplarının, içinde /e/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte sesletme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 11: /e/ Sesinin Sesli Okuma Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	11,73	176,00	-1,169	,331
	Kontrol	10	14,90	149,00		
Sontest	Deney	15	14,00	210,00	-1,769	,428
	Kontrol	10	10	11,50		

Tablo 11 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Başka bir deyişle, eğitim öncesinde ve sonrasında grupların /e/ sesi içeren sözcükleri sesletme becerileri birbirinden farklı değildir.

4.1.3 SOKM uygulamaları ve /ı/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /ı/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /ı/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, yazılı olarak sunulan 4 sözcüğü sesletmelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12: /ı/ Sesini Sesli Okuma Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	,00	4,00	2,2667	1,09978
	Sontest	15	3,00	4,00	3,6667	,48795
Kontrol grubu	Öntest	10	1,00	3,00	2,0000	,66667
	Sontest	10	1,00	4,00	2,2000	1,03280

Tablo 12 incelendiğinde, *gördüğü sözcüğü sesletme görevi* açısından içinde /ı/ sesi olan sözcükleri sesletmede deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 13'te deney ve kontrol gruplarının, içinde /ı/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte sesletme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 13: /ı/ Sesinin Sesli Okuma Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	13,87	208,00	-,772	,495
	Kontrol	10	11,70	117,00		
Sontest	Deney	15	16,67	250,00	-3,274	,001
	Kontrol	10	7,50	75,00		

Tablo 13 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$); sontestte iki grup arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Bu durum, uygulama öncesi grupların içinde /ı/ sesi olan sözcükleri sesletme becerilerinin birbirlerine yakın olduğunu göstermektedir. Sontestteki gruplararası fark, SOKM eğitimi sonunda deney grubunun, içinde /ı/ sesi olan

sözcükleri sesletme becerisinin, kontrol grubunun sesletme becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde geliştiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle verilen SOKM eğitimi deney grubu üzerinde etkili olmuş ve uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin içinde /i/ sesi olan sözcükleri sesletme becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre artmıştır.

4.1.4 SOKM uygulamaları ve /i/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /i/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /i/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, yazılı olarak sunulan 4 sözcüğü sesletmelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14: /i/ Sesini Sesli Okuma Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	4,00	4,00	4,0000	,00000
	Sontest	15	4,00	4,00	4,0000	,00000
Kontrol grubu	Öntest	10	2,00	4,00	3,4000	,84327
	Sontest	10	3,00	4,00	3,9000	,31623

Tablo 14 incelendiğinde, *gördüğü sözcüğü sesletme görevi* açısından içinde /i/ sesi olan sözcükleri sesletmede deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun öntest ve sontest ortalamasının eşit olduğu (4 tam puan olduğu); kontrol grubunun ise sontest puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 15'te deney ve kontrol gruplarının, içinde /i/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte sesletme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 15: /i/ Sesinin Sesli Okuma Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	15,00	225,00	-2,609	,103
	Kontrol	10	10,00	100,00		
Sontest	Deney	15	13,50	202,50	-1,225	,683
	Kontrol	10	12,25	122,50		

Tablo 15 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Başka bir deyişle, eğitim öncesinde ve sonrasında grupların /i/ sesi içeren sözcükleri sesletme becerileri birbirinden farklı değildir.

4.1.5 SOKM uygulamaları ve /u/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /u/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /u/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, yazılı olarak sunulan 4 sözcüğü sesletmelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16: /u/ Sesini Sesli Okuma Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	3,00	4,00	3,8667	,35187
	Sontest	15	3,00	4,00	3,9333	,25820
Kontrol grubu	Öntest	10	3,00	4,00	3,8000	,42164
	Sontest	10	3,00	4,00	3,9000	,31623

Tablo 16 incelendiğinde, *gördüğü sözcüğü sesletme görevi* açısından içinde /u/ sesi olan sözcükleri sesletmede deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 17’de deney ve kontrol gruplarının, içinde /u/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte sesletme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 17: /u/ Sesinin Sesli Okuma Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	13,33	200,00	-,496	,807
	Kontrol	10	12,50	125,00		
Sontest	Deney	15	13,67	205,00	-,985	,605
	Kontrol	10	12,00	120,00		

Tablo 17 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Başka bir deyişle, eğitim öncesinde ve sonrasında grupların /u/ sesi içeren sözcükleri sesletme becerileri birbirinden farklı değildir.

4.1.6 SOKM uygulamaları ve /ü/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM’ye dayalı /ü/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /ü/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, yazılı olarak sunulan 4 sözcüğü sesletmelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: /ü/ Sesini Sesli Okuma Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	,00	4,00	1,0000	1,19523
	Sontest	15	1,00	4,00	2,7333	1,09978
Kontrol grubu	Öntest	10	,00	3,00	1,0000	1,15470
	Sontest	10	,00	3,00	1,2000	,91894

Tablo 18 incelendiğinde, *gördüğü sözcüğü sesletme görevi* açısından içinde /ü/ sesi olan sözcükleri sesletmede deney ve kontrol gruplarının ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 19'da deney ve kontrol gruplarının, içinde /ü/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte sesletme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 19: /ü/ Sesinin Sesli Okuma Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	13,00	195,00	-000	1,000
	Kontrol	10	13,00	130,00		
Sontest	Deney	15	16,43	246,50	-2,949	,003
	Kontrol	10	7,85	78,50		

Tablo .19 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$); sontestte iki grup arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Bu durum, uygulama öncesi grupların içinde /ü/ sesi olan sözcükleri sesletme becerilerinin birbirlerine yakın olduğunu göstermektedir. Sontestteki gruplararası fark, SOKM eğitimi sonunda deney grubunun, içinde /ü/ sesi olan sözcükleri sesletme becerisinin, kontrol grubunun sesletme becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde geliştiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle

verilen SOKM eğitimi deney grubu üzerinde etkili olmuş ve uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin içinde /ü/ sesi olan sözcükleri sesletme becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre artmıştır.

4.1.7 SOKM uygulamaları ve /o/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /o/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /o/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, yazılı olarak sunulan 4 sözcüğü sesletmelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20: /o/ Sesini Sesli Okuma Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	1,00	4,00	2,8667	1,12546
	Sontest	15	3,00	4,00	3,8000	,41404
Kontrol grubu	Öntest	10	2,00	4,00	3,3000	,67495
	Sontest	10	2,00	4,00	3,4000	,69921

Tablo 20 incelendiğinde, *gördüğü sözcüğü sesletme görevi* açısından içinde /o/ sesi olan sözcükleri sesletmede deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 21'de deney ve kontrol gruplarının, içinde /o/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte sesletme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 21: /o/ Sesinin Sesli Okuma Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	12,03	180,50	-,850	,428
	Kontrol	10	14,45	144,50		
Sontest	Deney	15	14,60	219,00	-1,633	,196
	Kontrol	10	10,60	106,00		

Tablo 21 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Başka bir deyişle, eğitim öncesinde ve sonrasında grupların /o/ sesi içeren sözcükleri sesletme becerileri birbirinden farklı değildir.

4.1.8 SOKM uygulamaları ve /ö/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /ö/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /ö/ sesinin başta, ilk seslemde ve son seslemde bulunduğu, yazılı olarak sunulan 3 sözcüğü sesletmelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22: /ö/ Sesini Sesli Okuma Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	,00	3,00	,4667	,83381
	Sontest	15	,00	3,00	1,7333	,96115
Kontrol grubu	Öntest	10	,00	1,00	,1000	,31623
	Sontest	10	,00	2,00	,6000	,84327

Tablo 22 incelendiğinde, *gördüğü sözcüğü sesletme görevi* açısından içinde /ö/ sesi olan sözcükleri sesletmede deney ve kontrol gruplarının ortalamaları

incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 23'te deney ve kontrol gruplarının, içinde /ö/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte sesletme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 23: /ö/ Sesinin Sesli Okuma Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	14,20	213,00	-1,342	,338
	Kontrol	10	11,20	112,00		
Sontest	Deney	15	14,60	219,00	-2,949	,003
	Kontrol	10	10,60	106,00		

Tablo 23 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$); sontestte iki grup arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Bu durum, uygulama öncesi grupların içinde /ö/ sesi olan sözcükleri sesletme becerilerinin birbirlerine yakın olduğunu göstermektedir. Sontestteki gruplararası fark, SOKM eğitimi sonunda deney grubunun, içinde /ö/ sesi olan sözcükleri sesletme becerisinin, kontrol grubunun sesletme becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde geliştiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle verilen SOKM eğitimi deney grubu üzerinde etkili olmuş ve uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin içinde /ö/ sesi olan sözcükleri sesletme becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre artmıştır.

Sonuç olarak, *gördüğünü sesletme görevi* gereğince Türkçenin her bir ünlü sesi için hazırlanmış olan sözcük listeleri, kontrol ve deney grupları tarafından öntest ve sontestlerde sesletildiğinde /ı/, /ü/ ve /ö/ seslerinde istatistiksel olarak anlamlılık olduğu; diğer bir ifadeyle, SOKM'ye göre verilen eğitimin, gördüğü sözcüğü okuma/sesletme becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusu, SOKM ile yapılan öğretim uygulamaları sonucunda, deney ve kontrol gruplarının, *dinledikleri* Türkçe sözcükleri *sesletme (tekrar etme) becerileri bakımından* farklılık gösterip göstermediklerinin ortaya konması olduğundan buradan itibaren bu sorunun yanıtı aranacaktır.

4.2 SOKM'nin Dinlediğini Sesletme Görevi Açısından Sesletmeye (Tekrar Etmeye) Etkisi

Bu soruya yanıt bulmak için 31 sözcükten oluşan bir liste, öğrencilere dinletilerek öğrencilerden dinledikleri sözcükleri sesletmeleri (tekrar etmeleri) istenmiştir. Sesletimler yazıya aktarılarak çözümlenmiştir. Dinlediğini sesletme becerisi (dinlediğini sesletme görevi) açısından deney ve kontrol gruplarına ait öntest ve sontest bulguları, Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24: Dinlediğini Sesletme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	17	31	24,9333	3,51460
	Sontest	15	27	31	29,1333	1,45733
Kontrol grubu	Öntest	10	22	28	24,4000	2,22111
	Sontest	10	21	30	25,5000	2,59272

Tablo 24 incelendiğinde, *dinlediğini sesletme görevi* açısından deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilen SOKM eğitimi sonunda, deney grubunun dinlediğini sesletme becerilerinin kontrol grubunun dinlediğini sesletme becerilerine göre daha çok geliştiğini göstermektedir. Söz konusu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 25'te *Dinlediğini sesletme görevi* açısından deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest bulgularının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 25: Dinlediğini Sesletme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Öntest	Deney	15	13,70	205,50	-,589	,567
	Kontrol	10	11,95	119,50		
Sontest	Deney	15	16,87	253,00	-3,252	,001
	Kontrol	10	7,20	72,00		

Tablo 25 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$); sontestte iki grup arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Bu durum, uygulama öncesi grupların *dinlediğini sesletme becerilerinin* birbirlerine yakın olduğunu yani grupların birbirine denk olduğunu göstermektedir. Sontestteki gruplararası fark, SOKM eğitiminin deney grubunun *dinlediğini sesletme becerilerinin* kontrol grubunun sesli okuma becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir gelişime neden olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle verilen SOKM eğitimi, deney grubu üzerinde etkili olmuş ve uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin dinlediklerini sesletme becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre artmıştır.

Bu bulgular ışığında aşağıda, SOKM'nin *dinlediğini sesletme görevi* açısından tek tek sesler bazında deney ve kontrol grupları arasında nasıl bir fark ortaya koyduğuyla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1 SOKM uygulamaları ve /a/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /a/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /a/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, dinletilen 4 sözcüğü sesletmelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntestlerden ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26: Dinlediği /a/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	3,00	4,00	3,6667	,48795
	Sontest	15	4,00	4,00	4,0000	,00000
Kontrol grubu	Öntest	10	3,00	4,00	3,9000	,31623
	Sontest	10	1,00	4,00	3,7000	,94868

Tablo 24 incelendiğinde, *dinlediğini sesletme görevi* açısından içinde /a/ sesi olan sözcükleri sesletmede (tekrar etmede) deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 27'de deney ve kontrol gruplarının, içinde /a/ sesi olan dinledikleri sözcükleri öntestte ve sontestte sesletme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 25: Dinlediği /a/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Öntest	Deney	15	11,83	177,50	-1,311	,338
	Kontrol	10	14,75	147,50		
Sontest	Deney	15	13,50	202,50	-1,225	,683
	Kontrol	10	12,25	122,50		

Tablo 27 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Başka bir deyişle, eğitim öncesinde ve sonrasında grupların dinlediği /a/ sesi içeren sözcükleri sesletme becerileri birbirinden farklı değildir.

4.2.2 SOKM uygulamaları ve /e/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /e/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /e/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, dinletilen 4 sözcüğü sesletmelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28: Dinlediği /e/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	2,00	4,00	3,6667	,61721
	Sontest	15	4,00	4,00	4,0000	,00000
Kontrol grubu	Öntest	10	3,00	4,00	3,8000	,42164
	Sontest	10	3,00	4,00	3,9000	,31623

Tablo 28 incelendiğinde, *dinlediğini sesletme görevi* açısından içinde /e/ sesi olan sözcükleri sesletmede (tekrar etmede) deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 29'da deney ve kontrol gruplarının, içinde /e/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte sesletme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 29: Dinlediği /e/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Öntest	Deney	15	12,60	189,00	-,447	,765
	Kontrol	10	13,60	136,00		
Sontest	Deney	15	13,50	202,50	-1,225	,683
	Kontrol	10	12,25	122,50		

Tablo 29 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Başka bir deyişle, eğitim öncesinde ve sonrasında grupların dinlediği /e/ sesi içeren sözcükleri sesletme becerileri birbirinden farklı değildir.

4.2.3 SOKM uygulamaları ve /ı/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /ı/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /ı/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, dinletilen 4 sözcüğü sesletmelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30: Dinlediği /ı/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	2,00	4,00	3,2000	,67612
	Sontest	15	3,00	4,00	3,9333	,25820
Kontrol grubu	Öntest	10	1,00	4,00	2,6000	,96609
	Sontest	10	1,00	4,00	3,0000	1,15470

Tablo 30 incelendiğinde, *dinlediğini sesletme görevi* açısından içinde /ı/ sesi olan sözcükleri sesletmede (tekrar etmede) deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 31'de deney ve kontrol gruplarının, içinde /ı/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte sesletme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 31: Dinlediği /i/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Öntest	Deney	15	14,87	223,00	-1,655	,129
	Kontrol	10	10,20	102,00		
Sontest	Deney	15	15,30	229,50	-2,558	,055
	Kontrol	10	9,55	95,50		

Tablo 31 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ($p>0,05$) görülmektedir; ancak sontestte p değeri, sınırda çıkmıştır ($p=,055$). Dolayısıyla bu bulgu, deney grubunun ortalamaları da dikkate alındığında, SOKM eğitiminin, deney grubu öğrencileri açısından, içinde /i/ olan sözcükleri duyduktan sonra tekrar etme becerisinde az da olsa bir gelişmeye neden olduğunu düşündürmektedir.

4.2.4 SOKM uygulamaları ve /i/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /i/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /i/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, dinletilen 4 sözcüğü sesletmelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve son estlerden elde edilen bulgular, Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32: Dinlediği /i/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	3,00	4,00	3,9333	,25820
	Sontest	15	4,00	4,00	4,0000	,00000
Kontrol grubu	Öntest	10	3,00	4,00	3,8000	,42164
	Sontest	10	3,00	4,00	3,9000	,31623

Tablo 32 incelendiğinde, *dinlediğini sesletme görevi* açısından içinde /i/ sesi olan sözcükleri sesletmede (tekrar etmede) deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun son test ortalamasının, ön testten ve kontrol grubunun son testinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 33'te deney ve kontrol gruplarının, içinde /i/ sesi olan sözcükleri ön testte ve son testte sesletme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 33: Dinlediği /i/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Ön test ve Son test Bulguları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Ön test	Deney	15	13,67	205,00	-,985	,605
	Kontrol	10	12,00	120,00		
Son test	Deney	15	13,50	202,50	-1,225	,683
	Kontrol	10	12,25	122,50		

Tablo 33 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön testleri ve son testleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Başka bir deyişle, eğitim öncesinde ve sonrasında grupların dinlediği /i/ sesi içeren sözcükleri sesletme becerileri birbirinden farklı değildir.

4.2.5 SOKM uygulamaları ve /u/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /u/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /u/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, dinletilen 4 sözcüğü sesletmelerinin istendiği ön test ve son test uygulanmıştır. Ön test ve son testlerden elde edilen bulgular, Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34: Dinlediği /u/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	3,00	4,00	3,7333	,45774
	Sontest	15	4,00	4,00	4,0000	,00000
Kontrol grubu	Öntest	10	3,00	4,00	3,9000	,31623
	Sontest	10	4,00	4,00	4,0000	,00000

Tablo 34 incelendiğinde, *dinlediğini sesletme görevi* açısından içinde /u/ sesi olan sözcükleri sesletmede (tekrar etmede) deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, her iki grubun öntestlerinden yüksek olduğu; ancak, kontrol grubunun sontesti ile aynı olduğu (4 tam puan) görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 35'te deney ve kontrol gruplarının, içinde /u/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte sesletme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 35: Dinlediği /u/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Öntest	Deney	15	12,17	182,50	-1,000	,495
	Kontrol	10	14,25	142,50		
Sontest	Deney	15	13,00	195,00	,000	1,000
	Kontrol	10	13,00	130,00		

Tablo .35 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Başka bir deyişle, eğitim öncesinde ve sonrasında grupların dinlediği /u/ sesi içeren sözcükleri sesletme becerilerinde herhangi bir anlamlı farklılık olmamıştır.

4.2.6 SOKM uygulamaları ve /ü/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /ü/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /ü/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, dinletilen 4 sözcüğü sesletmelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36: Dinlediği /ü/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	3,00	4,00	3,7333	,45774
	Sontest	15	4,00	4,00	4,0000	,00000
Kontrol grubu	Öntest	10	,00	4,00	1,8000	1,22927
	Sontest	10	,00	4,00	2,0000	1,05409

Tablo 36 incelendiğinde, *dinlediğini sesletme görevi* açısından içinde /ü/ sesi olan sözcükleri sesletmede (tekrar etmede) deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun öntest ve sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 37'de deney ve kontrol gruplarının, içinde /ü/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte sesletme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 37: Dinlediği /ü/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Öntest	Deney	15	13,70	205,50	-,600	,567
	Kontrol	10	11,95	119,50		
Sontest	Deney	15	17,50	262,50	-4,397	,000
	Kontrol	10	6,25	62,50		

Tablo 37 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$); sontestte iki grup arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Bu durum, uygulama öncesi grupların içinde /ü/ sesi olan dinledikleri sözcükleri sesletme becerilerinin birbirlerine yakın olduğunu göstermektedir. Sontestteki gruplararası fark, SOKM eğitimi sonunda deney grubunun, içinde /ü/ sesi olan dinledikleri sözcükleri sesletme becerisinin, kontrol grubunun sesletme becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde geliştiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle verilen SOKM eğitimi deney grubu üzerinde etkili olmuş ve uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin içinde /ü/ sesi olan dinledikleri sözcükleri sesletme becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre artmıştır.

4.2.7 SOKM uygulamaları ve /o/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /o/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /o/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, dinletilen 4 sözcüğü sesletmelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo 38: Dinlediği /o/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	2,00	4,00	3,4667	,74322
	Sontest	15	3,00	4,00	3,8667	,35187
Kontrol grubu	Öntest	10	2,00	4,00	3,1000	,56765
	Sontest	10	3,00	4,00	3,4000	,51640

Tablo 38 incelendiğinde, *dinlediğini sesletme görevi* açısından içinde /o/ sesi olan sözcükleri sesletmede (tekrar etmede) deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun öntest ve sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır:

Tablo39'da deney ve kontrol gruplarının, içinde /o/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte sesletme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 39: Dinlediği /o/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Öntest	Deney	15	14,67	220,00	-1,523	,177
	Kontrol	10	10,50	105,00		
Sontest	Deney	15	15,33	230,00	-2,401	,055
	Kontrol	10	9,50	95,00		

Tablo 39 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ($p>0,05$) görülmektedir; ancak sontestte p değeri, sınırda çıkmıştır ($p=,055$). Dolayısıyla bu bulgu, deney grubunun ortalamaları da dikkate alındığında, SOKM eğitiminin, deney grubu öğrencileri açısından, içinde /o/ olan sözcükleri duyduktan sonra tekrar etme becerisinde az da olsa bir gelişmeye neden olduğunu düşündürmektedir.

4.2.8 SOKM uygulamaları ve /ö/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /ö/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /ö/ sesinin başta, ilk seslemde ve son seslemde bulunduğu, dinletilen 3 sözcüğü sesletmelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntestlerden ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo 40: Dinlediği /ö/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	2,00	4,00	3,4667	,74322
	Sontest	15	3,00	4,00	3,8667	,35187
Kontrol grubu	Öntest	10	2,00	4,00	3,1000	,56765
	Sontest	10	3,00	4,00	3,4000	,51640

Tablo 40 incelendiğinde, *dinlediğini sesletme görevi* açısından içinde /ö/ sesi olan sözcükleri sesletmede (tekrar etmede) deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun öntest ve sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 41'de deney ve kontrol gruplarının, içinde /ö/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte sesletme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 41: Dinlediği /ö/ Sesini Sesletme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Öntest	Deney	15	14,67	220,00	-1,523	,177
	Kontrol	10	10,50	105,00		
Sontest	Deney	15	15,33	230,00	-2,401	,055
	Kontrol	10	9,50	95,00		

Tablo 41 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ($p>0,05$) görülmektedir; ancak sontestte p değeri, sınırda çıkmıştır ($p=,055$). Dolayısıyla bu bulgu, deney grubunun ortalamaları da dikkate alındığında, SOKM eğitiminin, deney grubu öğrencileri açısından, içinde

/ö/ olan sözcükleri duyduktan sonra tekrar etme becerisinde az da olsa bir gelişmeye neden olduğunu düşündürmektedir.

Sonuç olarak, *dinlediğini sesletme görevi* gereğince Türkçenin her bir ünlü sesi için hazırlanmış olan sözcük listeleri, kontrol ve deney gruplarına dinletilmiş ve kontrol ve deney grupları tarafından öntestlerde ve sontestlerde sesletilmiştir (tekrar edilmiş). Buna göre /ü/ sesinde istatistiksel olarak anlamlılık olmasına ek olarak /ı/, /o/ ve /ö/ seslerinde anlamlılığın sınırdaki olduğu görülmüştür. Bu üç seste sınırdaki anlamlılığın çıkmasını, bu aşamadaki görevin duyduğunu tekrar etmeyle; yani başka biri tarafından sözcüğün söylenmesinin bir ipucu oluşturmasıyla ve öğrencinin bir çeşit taklit yapabilecek olmasıyla açıklamak mümkündür. Bu üç seste sınırdaki anlamlılığın çıkmasını, bu aşamadaki görevin duyduğunu tekrar etmeyle; yani başka biri tarafından sözcüğün söylenmesinin bir ipucu oluşturmasıyla ve öğrencinin bir çeşit taklit yapabilecek olmasıyla açıklamak mümkündür.

Bu çalışmanın üçüncü araştırma sorusu, SOKM ile yapılan öğretim uygulamaları sonucunda, deney ve kontrol gruplarının, *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme becerileri bakımından* farklılık gösterip göstermediklerinin ortaya konması olduğundan buradan itibaren bu sorunun yanıtı aranacaktır.

4.3 SOKM'nin Görselini Gördüğü Nesnenin Adını Söyleme Görevi Açısından Sesletmeye Etkisi

Bu soruya yanıt bulmak için öğrencilerin, görsellerini gördükleri nesnelerin adlarını sesletmeleri için 31 adet nesnenin görseli hazırlanmıştır. Öğrencilerden görselini gördükleri nesnelerin adını söylemeleri istenmiştir Sesletimler yazıya aktarılarak çözümlenmiştir. Görselini gördüğü nesnenin adını söyleme becerisi (görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi) açısından deney ve kontrol gruplarına ait öntest ve sontest bulguları, Tablo 42'de da verilmiştir.

Tablo 42: Görselini Gördüğü Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.(%)	Maks. (%)	Ort. (%)	SS
Deney grubu	Öntest	15	54,17	88,00	68,0140	10,81527
	Sontest	15	76,92	100,00	89,5547	7,13599
Kontrol grubu	Öntest	10	57,14	76,47	66,5060	6,15462
	Sontest	10	41,18	78,95	66,5130	10,68504

Tablo 42 incelendiğinde, *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi* açısından deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilen SOKM eğitimi sonunda, deney grubunun *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme* becerilerinin kontrol grubunun *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme* becerilerine göre daha çok geliştiğini göstermektedir. Söz konusu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 43'te *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi* açısından deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest bulgularının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 43: Görselini Gördüğü Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	12,93	194,00	-,056	,978
	Kontrol	10	13,10	131,00		
Sontest	Deney	15	17,87	268,00	-4,055	,000
	Kontrol	10	5,70	57,00		

Tablo 43 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$); sontestte iki grup arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Bu durum, uygulama öncesi grupların *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme* becerilerinin birbirlerine yakın olduğunu yani grupların birbirine denk olduğunu göstermektedir. Sontestteki gruplararası fark, SOKM eğitiminin deney grubunun *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme* becerilerinin kontrol grubunun *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme* becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir gelişime neden olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle verilen SOKM eğitimi deney grubu üzerinde etkili olmuş ve uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme* becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre artmıştır.

Bu bulgular ışığında aşağıda SOKM'nin, *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi* açısından tek tek sesler bazında deney ve kontrol grupları arasında nasıl bir fark ortaya koyduğuyla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1 SOKM uygulamaları ve /a/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /a/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /a/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, görselini gördüğü 4 nesnenin adını söylemelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 44'te gösterilmiştir.

Tablo 44: Görselini Gördüğü /a/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.(%)	Maks. (%)	Ort. (%)	SS
Deney grubu	Öntest	15	66,67	100,00	93,3340	13,79993
	Sontest	15	100,00	100,00	100,0000	,00000
Kontrol grubu	Öntest	10	75,00	100,00	97,5000	7,90569
	Sontest	10	66,67	100,00	96,6670	10,53987

Tablo 44 incelendiğinde, *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi* açısından içinde /a/ sesi olan nesnelerin adını söylemede deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 45'te deney ve kontrol gruplarının, içinde /a/ sesi olan nesnelerin öntestte ve sontestte nesnelerin adını söyleme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 45: Görselini Gördüğü /a/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	12,40	186,00	-,783	,643
	Kontrol	10	13,90	139,00		
Sontest	Deney	15	13,50	202,50	-1,225	,683
	Kontrol	10	12,25	122,50		

Tablo 45 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Başka bir deyişle, eğitim öncesinde ve sonrasında grupların görselini gördüğü /a/ sesi içeren nesnenin adını söyleme becerisi birbirinden farklı değildir.

4.3.2 SOKM uygulamaları ve /e/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /e/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /e/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, görselini gördüğü 4 nesnenin adını söylemelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46: Görselini Gördüğü /e/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.(%)	Maks. (%)	Ort. (%)	SS
Deney grubu	Öntest	15	33,34	100,00	64,4467	17,66771
	Sontest	15	66,67	100,00	93,3340	13,79993
Kontrol grubu	Öntest	10	75,00	100,00	95,0000	10,54093
	Sontest	10	75,00	100,00	95,0000	10,54093

Tablo 46 incelendiğinde, incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Başka bir deyişle, eğitim öncesinde grupların görselini gördüğü /e/ sesi içeren nesnenin adını söyleme becerileri birbirinden farklıdır; deney grubu öğrencileri, kontrol grubun öğrencilerinden daha başarılı olmuştur. Deney ve kontrol gruplarının sontestleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Buna göre, eğitim sonrasında görselini gördüğü /e/ sesi içeren nesnenin adını söyleme becerisi bakımından istatistiksel olarak gruplar arasında bir fark oluşmadıysa da ortalamalardaki genel başarılarla kıyaslandığında öntestte kontrol grubuna göre daha başarısız olan deney grubunun, sontestte yani SOKM eğitiminden sonra kontrol grubundan daha başarılı oldukları görülmektedir. Diğer görevlerde daha az başarılı olan kontrol grubunun, bu görevde deney grubundan daha başarılı olmasının nedeni, sesletim becerisinden ziyade sözcük bilgisinden kaynaklanabilir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin sesletim becerisi, sözcüğün Türkçe karşılığını bilmeleri halinde ortaya çıkacağından Türkçe karşılığın bilinmemesi, sözcüğün sesletilmesine de engel olmaktadır.

Tablo 47: Görselini Gördüğü /e/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	12,80	192,00	-3,684	,000
	Kontrol	10	13,30	133,00		
Sontest	Deney	15	13,50	202,50	-,239	,892
	Kontrol	10	12,25	122,50		

Tablo 47 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Başka bir deyişle, eğitim öncesinde grupların görselini gördüğü /e/ sesi içeren nesnenin adını söyleme becerisi birbirinden farklıdır. Deney ve kontrol gruplarının sontestleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Buna göre, eğitim sonrasında görselini gördüğü /e/ sesi içeren nesnenin adını söyleme becerisi birbirine benzerdir.

4.3.3 SOKM uygulamaları ve /ı/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /ı/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /ı/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, görselini gördüğü 4 nesnenin adını söylemelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 48'de gösterilmiştir.

Tablo 48: Görselini Gördüğü /ı/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.(%)	Maks. (%)	Ort. (%)	SS
Deney grubu	Öntest	15	50,00	100,00	77,7780	24,93367
	Sontest	15	66,67	100,00	95,5560	11,72769
Kontrol grubu	Öntest	10	100,00	49,0744	33,44951	100,00
	Sontest	10	75,00	50,9267	30,46114	75,00

Tablo 48 incelendiğinde, *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi* açısından içinde /e/ sesi olan nesnelerin adını söylemede deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 49'da deney ve kontrol gruplarının, içinde /ı/ sesi olan nesnelerin öntestte ve sontestte nesnelerin adını söyleme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 49: Görselini Gördüğü /ı/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	14,53	218,00	-1,907	,073
	Kontrol	10	9,11	82,00		
Sontest	Deney	15	16,47	247,00	-3,883	,000
	Kontrol	10	5,89	53,00		

Tablo 49 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$); sontestte iki grup arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Bu durum, uygulama öncesi grupların içinde /ı/ sesi olan nesnelerin adını söyleme becerilerinin birbirlerine yakın olduğunu göstermektedir. Sontestteki gruplararası fark, SOKM eğitimi sonunda deney grubunun, içinde /ı/ sesi olan nesnelerin adını söyleme becerisinin, kontrol grubunun nesnelerin adını söyleme becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde geliştiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle verilen SOKM eğitimi deney grubu üzerinde etkili olmuş ve uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin içinde /ı/ sesi olan nesnelerin adını söyleme becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre daha çok artmıştır.

4.3.4 SOKM uygulamaları ve /i/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /i/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /i/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, görselini gördüğü 4 nesnenin adını söylemelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 50'de gösterilmiştir.

Tablo 50: Görselini Gördüğü /i/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.(%)	Maks. (%)	Ort. (%)	SS
Deney grubu	Öntest	15	33,34	100,00	77,7787	25,71620
	Sontest	15	66,67	100,00	97,7780	8,60577
Kontrol grubu	Öntest	10	,00	100,00	71,6670	34,29172
	Sontest	10	66,67	100,00	96,6670	10,53987

Tablo 50 incelendiğinde, *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi* açısından içinde /i/ sesi olan nesnelerin adını söylemede deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 51'de deney ve kontrol gruplarının, içinde /i/ sesi olan nesnelerin öntestte ve sontestte nesnelerin adını söyleme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 51: Görselini Gördüğü /i/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	13,33	200,00	-,303	,807
	Kontrol	10	12,50	125,00		
Sontest	Deney	15	13,17	197,50	-,295	,892
	Kontrol	10	12,75	127,50		

Tablo 51 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Başka bir deyişle, eğitim öncesinde ve sonrasında grupların görselini gördüğü /i/ sesi içeren nesnenin adını söyleme becerisi birbirinden farklı değildir.

4.3.5 SOKM uygulamaları ve /u/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /u/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /u/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, görselini gördüğü 4 nesnenin adını söylemelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 52'de gösterilmiştir.

Tablo 52: Görselini Gördüğü /u/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.(%)	Maks. (%)	Ort. (%)	SS
Deney grubu	Öntest	15	50,00	100,00	90,0007	17,59234
	Sontest	15	75,00	100,00	98,3333	6,45497
Kontrol grubu	Öntest	10	50,00	100,00	91,6670	18,00154
	Sontest	10	100,00	100,00	100,0000	,00000

Tablo 52 incelendiğinde, *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi* açısından içinde /u/ sesi olan nesnelerin adını söylemede deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun öntestinden daha yüksek olduğu; kontrol grubunun sontestinden ise düşük olduğu görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 53'te deney ve kontrol gruplarının, içinde /u/ sesi olan nesnelerin öntestte ve sontestte nesnelerin adını söyleme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 53: Görselini Gördüğü /u/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	12,73	191,00	-,297	,849
	Kontrol	10	13,40	134,00		
Sontest	Deney	15	12,67	190,00	-,816	,807
	Kontrol	10	13,50	135,00		

Tablo 53 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Başka bir deyişle, eğitim öncesinde ve sonrasında grupların görselini gördüğü /u/ sesi içeren nesnenin adını söyleme becerisi birbirinden farklı değildir.

4.3.6 SOKM uygulamaları ve /ü/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /ü/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /ü/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, görselini gördüğü 4 nesnenin adını söylemelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 54'de gösterilmiştir.

Tablo 54: Görselini Gördüğü /ü/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.(%)	Maks. (%)	Ort. (%)	SS
Deney grubu	Öntest	15	,00	100,00	24,4460	31,41366
	Sontest	15	,00	100,00	62,7773	28,32449
Kontrol grubu	Öntest	10	,00	50,00	20,8330	20,12668
	Sontest	10	,00	50,00	23,3330	22,15250

Tablo 54 incelendiğinde, *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi* açısından içinde /ü/ sesi olan nesnelerin adını söylemede deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 55'te deney ve kontrol gruplarının, içinde /ü/ sesi olan nesnelerin öntestte ve sontestte nesnelerin adını söyleme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 55: Görselini Gördüğü /ü/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	13,20	198,00	-,177	,892
	Kontrol	10	12,70	127,00		
Sontest	Deney	15	16,60	249,00	-3,058	,002
	Kontrol	10	7,60	76,00		

Tablo 55 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$); sontestte iki grup arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Bu durum, uygulama öncesi grupların içinde /ü/ sesi olan nesnelerin adını söyleme becerilerinin birbirlerine yakın olduğunu göstermektedir. Sontestteki gruplararası fark, SOKM eğitimi sonunda deney grubunun, içinde /ü/ sesi olan

nesnelerin adını söyleme becerisinin, kontrol grubunun nesnelerin adını söyleme becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde geliştiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle verilen SOKM eğitimi deney grubu üzerinde etkili olmuş ve uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin içinde /ü/ sesi olan nesnelerin adını söyleme becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre artmıştır.

4.3.7 SOKM uygulamaları ve /o/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /o/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /o/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, görselini gördüğü 4 nesnenin adını söylemelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 56'da gösterilmiştir.

Tablo 56: Görselini Gördüğü /o/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.(%)	Maks. (%)	Ort. (%)	SS
Deney grubu	Öntest	15	,00	100,00	78,8893	35,89357
	Sontest	15	,00	100,00	93,3333	25,81989
Kontrol grubu	Öntest	10	,00	100,00	64,1680	28,34163
	Sontest	10	,00	100,00	52,5000	26,07314

Tablo 56 incelendiğinde, *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi* açısından içinde /o/ sesi olan nesnelerin adını söylemede deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu; kontrol grubunun, sontestte başarısının daha da düştüğü görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 57'de deney ve kontrol gruplarının, içinde /o/ sesi olan nesnelerin öntestte ve sontestte nesnelerin adını söyleme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 57: Görselini Gördüğü /o/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	14,87	223,00	-1,662	,129
	Kontrol	10	10,20	102,00		
Sontest	Deney	15	16,90	253,50	-3,682	,001
	Kontrol	10	7,15	71,50		

Tablo 57 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$); sontestte iki grup arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Bu durum, uygulama öncesi grupların içinde /o/ sesi olan nesnelerin adını söyleme becerilerinin birbirlerine yakın olduğunu göstermektedir. Sontestteki gruplararası fark, SOKM eğitimi sonunda deney grubunun, içinde /o/ sesi olan nesnelerin adını söyleme becerisinin, kontrol grubunun nesnelerin adını söyleme becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde geliştiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle verilen SOKM eğitimi deney grubu üzerinde etkili olmuş ve uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin içinde /o/ sesi olan nesnelerin adını söyleme becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre artmıştır.

4.3.8 SOKM uygulamaları ve /ö/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /ö/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /ö/ sesinin başta, ilk seslemde ve son seslemde bulunduğu, görselini gördüğü 3 nesnenin adını söylemelerinin istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 58'de gösterilmiştir.

Tablo 58: Görselini Gördüğü /ö/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.(%)	Maks. (%)	Ort. (%)	SS
Deney grubu	Öntest	15	,00	100,00	9,0909	30,15113
	Sontest	15	,00	100,00	75,7582	32,79856
Kontrol grubu	Öntest	10	,00	100,00	27,7778	44,09586
	Sontest	10	,00	100,00	22,2222	36,32416

Tablo 58 incelendiğinde, *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi* açısından içinde /ö/ sesi olan nesnelerin adını söylemede deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun, öntestte kontrol grubundan daha da geride olmasına rağmen SOKM uygulamaları sonrasında ortalamalardaki bu aradaki farkı kapatıp öne geçtiği görülmektedir. Bu bulguların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 59'da deney ve kontrol gruplarının, içinde /ö/ sesi olan nesnelerin öntestte ve sontestte nesnelerin adını söyleme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 59: Görselini Gördüğü /ö/ Sesi İçeren Nesnenin Adını Söyleme Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	9,45	104,00	-1,254	,412
	Kontrol	10	11,78	106,00		
Sontest	Deney	15	13,64	150,00	-2,751	,007
	Kontrol	10	6,67	60,00		

Tablo 59 incelendiğinde, incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$); sontestte iki grup arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Sontestteki gruplararası fark, SOKM eğitimi sonunda deney grubunun, içinde /ö/ sesi olan nesnelerin adını söyleme becerisinin, kontrol

grubunun nesnelerin adını söyleme becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde geliştiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle verilen SOKM eğitimi deney grubu üzerinde etkili olmuş ve uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin içinde /ö/ sesi olan nesnelerin adını söyleme becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre artmıştır.

Sonuç olarak, *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi* gereğince Türkçenin her bir ünlü sesi için hazırlanmış olan görsellerdeki nesnelerin adları, kontrol ve deney grupları tarafından öntest ve sontestlerde sesletildiğinde /ı/, /ü/, /o/ ve /ö/ seslerinde istatistiksel olarak anlamlılık olduğu; diğer bir ifadeyle, SOKM'ye göre verilen eğitimin, *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme/sesletme* becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Bu verilerde ilginç olan, /e/ sesini sesletmede, kontrol grubunun öntestte deney grubundan daha başarılı çıkması ve sontestte gruplar arasından bir farkın çıkmamasıdır.

Bu çalışmanın dördüncü araştırma sorusu, SOKM ile yapılan öğretim uygulamaları sonucunda, deney ve kontrol gruplarının, *dinledikleri* Türkçe seslem ve sözcükleri *yazıya geçirme becerileri bakımından* farklılık gösterip göstermedikleridir. Bu görev, diğer test edilen görevlerden farklılık sergilemektedir; çünkü diğer görevlerde hep sesletim becerileri (gördüğünü, duyduğunu, adını sesletme) değerlendirilirken bu görevle birlikte, öğrencinin sesi algılamasını test etmek üzere dikte görevleri verilmiştir. Her ne kadar sözcüğü tekrar etmede de bir algılama söz konusu olsa da diktenin de kontrol edilmesiyle birlikte, aslında hedef sözcüğün öğrencinin zihninde bir "birim" olarak nasıl görüldüğünü ve o görüntünün doğruluğunun, sesletimin doğruluğuyla paralellik sergileyip sergilemediği de test edilmiş olmaktadır.

4.4 SOKM'nin Dikte Görevi (Duyduğu Seslemleri/ Sözcükleri Yazıya Geçirme) Açısından Etkisi

Bu soruya yanıt bulmak için öğrencilere, dikte edilmek üzere toplam 31 sözcük ve bu seslerin yanına bir ünsüz harf ekleyerek oluşturulan toplam 64 seslem dinlettirilmiş ve öğrencilerden duydukları sözcükleri ve seslemleri yazmaları

istenmiştir. Öğrencilerin yazıları çözümlenmiş, *dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma)* açısından deney ve kontrol gruplarına ait öntest ve sontest bulguları, Tablo 60'da verilmiştir.

Tablo 60: Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	20,00	71,00	48,8000	15,06747
	Sontest	15	52,00	90,00	71,0667	9,52790
Kontrol grubu	Öntest	10	29,00	68,00	50,8000	11,41928
	Sontest	10	33,00	79,00	64,3000	14,02419

Tablo 60 incelendiğinde, *dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma)* görevi açısından deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilen SOKM eğitimi sonunda, deney grubunun *diktedeki* becerilerinin kontrol grubunun *diktedeki* becerilerine göre daha çok geliştiğini göstermektedir. Söz konusu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 61'de *dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma)* açısından deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest bulgularının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 61: Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	12,87	193,00	-,111	,935
	Kontrol	10	13,20	132,00		
Sontest	Deney	15	14,33	215,00	-1,110	,285
	Kontrol	10	11,00	110,00		

Tablo 61 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$); sontestte de iki grup arasında da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0,05$). Sontestte gruplararası anlamlı fark olmaması, SOKM eğitiminin deney grubunun *diktedeki* becerilerinin kontrol grubunun *diktedeki* becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir gelişime neden olmadığını göstermektedir. Yani, deney grubundaki öğrencilerin *diktedeki* becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre anlamlı bir artış göstermemiştir.

Bu bulgular ışığında aşağıda SOKM'nin, *dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma)* görevleri açısından tek tek sesler bazında deney ve kontrol grupları arasında nasıl bir fark ortaya koyduğuyla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.4.1 SOKM uygulamaları ve /a/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /a/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /a/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, duydukları 4 sözcüğü ve birinde /a/ sesi olan birinde de olmayan toplam 4 en küçük çiftten (örn. "aş" ve "iş") oluşan seslemleri yazmalarının istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 62'de gösterilmiştir.

Tablo 62: /a/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	8,00	12,00	10,1333	1,24595
	Sontest	15	11,00	12,00	11,8667	,35187
Kontrol grubu	Öntest	10	6,00	12,00	9,2000	2,14994
	Sontest	10	9,00	12,00	10,9000	1,28668

Tablo 62 incelendiğinde, *dikte* görevi açısından içinde /a/ sesi olan sözcükleri yazma başarılarındaki deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilen SOKM eğitimi sonunda, deney grubunun /a/ sesini kontrol grubuna göre daha iyi yazabildiğini göstermektedir. Söz konusu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 63'te deney ve kontrol gruplarının, içinde /a/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte yazma becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 63: /a/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	14,27	214,00	-1,074	,311
	Kontrol	10	11,10	111,00		
Sontest	Deney	15	15,10	226,50	-2,210	,080
	Kontrol	10	9,85	98,50		

Tablo 63 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Başka bir deyişle eğitim öncesinde ve sonrasında grupların /a/ sesi içeren sözcükleri duyduğunu yazabilme becerileri farklılık göstermemektedir.

4.4.2 SOKM uygulamaları ve /e/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /e/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /e/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, duydukları 4 sözcüğü ve birinde /a/ sesi olan birinde de olmayan toplam 4 en küçük çiftten (örn. "eş" ve "iş") oluşan seslemleri yazmalarının istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 62'da gösterilmiştir.

Tablo 64: /e/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	1,00	12,00	8,6667	2,55417
	Sontest	15	5,00	12,00	9,6000	1,63881
Kontrol grubu	Öntest	10	5,00	10,00	7,7000	1,88856
	Sontest	10	4,00	12,00	9,0000	2,53859

Tablo 64 incelendiğinde, *dikte* görevi açısından içinde /e/ sesi olan sözcükleri yazma başarılarındaki deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilen SOKM eğitimi sonunda, deney grubunun /e/ sesini kontrol grubuna göre daha iyi yazabildiğini göstermektedir. Söz konusu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 65'te deney ve kontrol gruplarının, içinde /a/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte yazma becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 65: /e/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	14,83	222,50	-1,570	,129
	Kontrol	10	10,25	102,50		
Sontest	Deney	15	13,10	196,50	-,086	,935
	Kontrol	10	12,85	128,50		

Tablo 65 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Başka bir deyişle eğitim öncesinde ve sonrasında grupların /e/ sesi içeren sözcükleri yazma becerileri farklılık göstermemektedir.

4.4.3 SOKM uygulamaları ve /ı/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /ı/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /ı/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, duydukları 4 sözcüğü ve birinde /ı/ sesi olan birinde de olmayan toplam 4 en küçük çiftten (örn. "ış" ve "iş") oluşan seslemleri yazmalarının istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 66'da gösterilmiştir.

Tablo 66: /ı/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	,00	8,00	4,0667	2,37447
	Sontest	15	6,00	12,00	10,4000	1,84391
Kontrol grubu	Öntest	10	1,00	8,00	4,1000	1,91195
	Sontest	10	5,00	12,00	7,6000	2,41293

Tablo 66 incelendiğinde, görevi açısından içinde /ı/ sesi olan sözcükleri yazma başarılarındaki deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilen SOKM eğitimi sonunda, deney grubunun /ı/ sesini kontrol grubuna göre daha iyi dikte edebildiğini göstermektedir. Söz konusu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 67'de deney ve kontrol gruplarının, içinde /ı/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte yazma becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 67: /i/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	13,20	198,00	-,169	,892
	Kontrol	10	12,70	127,00		
Sontest	Deney	15	16,23	243,50	-2,744	,005
	Kontrol	10	8,15	81,50		

Tablo 67 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$); sontestte iki grup arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Bu durum, uygulama öncesi grupların içinde /i/ sesi olan sözcükleri dikte yoluyla yazma becerilerinin birbirlerine yakın olduğunu göstermektedir. Sontestteki gruplararası fark, SOKM eğitimi sonunda deney grubunun, içinde /i/ sesi olan sözcükleri dikte yoluyla yazma becerisinin, kontrol grubunun dikte yoluyla yazma becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde geliştiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle verilen SOKM eğitimi deney grubu üzerinde etkili olmuş ve uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin içinde /i/ sesi olan sözcükleri dikte yoluyla yazma becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre artmıştır.

4.4.4 SOKM uygulamaları ve /i/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /i/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /i/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, duydukları 4 sözcüğü ve birinde /i/ sesi olan birinde de olmayan toplam 4 en küçük çiftten (örn. "iş" ve "eş") oluşan seslemleri yazmalarının istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 68'da gösterilmiştir.

Tablo 68: /i/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	2,00	12,00	7,2000	2,90812
	Sontest	15	5,00	12,00	9,4000	2,19740
Kontrol grubu	Öntest	10	2,00	10,00	7,0000	2,70801
	Sontest	10	4,00	11,00	8,4000	2,63312

Tablo 68 incelendiğinde, *dikte* görevi açısından içinde /i/ sesi olan sözcükleri yazma başarılarındaki deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilen SOKM eğitimi sonunda, deney grubunun /i/ sesini kontrol grubuna göre daha iyi dikte yoluyla yazabildiğini göstermektedir. Söz konusu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 69'de deney ve kontrol gruplarının, içinde /i/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte dikteye bağlı yazma becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 69: /i/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	13,17	197,50	-,140	,892
	Kontrol	10	12,75	127,50		
Sontest	Deney	15	14,30	214,50	-1,102	,285
	Kontrol	10	11,05	110,50		

Tablo 69 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Başka bir deyişle eğitim öncesinde ve sonrasında grupların /i/ sesi içeren sözcükleri dikteye bağlı yazma becerileri farklılık göstermemektedir.

4.4.5 SOKM uygulamaları ve /u/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /a/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /u/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, duydukları 4 sözcüğü ve birinde /u/ sesi olan birinde de olmayan toplam 4 en küçük çiftten (örn. "uş" ve "üş") oluşan seslemleri yazmalarının istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 70'de gösterilmiştir.

Tablo 70: /u/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	,00	10,00	4,6000	2,87352
	Sontest	15	3,00	12,00	8,0000	3,35942
Kontrol grubu	Öntest	10	,00	9,00	5,7000	2,86938
	Sontest	10	2,00	12,00	7,3000	3,59166

Tablo 70 incelendiğinde, *dikte*) görevi açısından içinde /u/ sesi olan sözcükleri yazma başarılarındaki deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilen SOKM eğitimi sonunda, deney grubunun /u/ sesini kontrol grubuna göre daha iyi dikteye bağlı olarak yazabildiğini göstermektedir. Söz konusu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 71'de deney ve kontrol gruplarının, içinde /u/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte dikteye bağlı yazma becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 71: /u/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	11,70	175,50	-1,091	,285
	Kontrol	10	14,95	149,50		
Sontest	Deney	15	13,77	206,50	-,645	,531
	Kontrol	10	11,85	118,50		

Tablo 71 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Başka bir deyişle eğitim öncesinde ve sonrasında grupların /u/ sesi içeren sözcükleri dikteye bağlı yazma becerileri farklılık göstermemektedir.

4.4.6 SOKM uygulamaları ve /ü/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /a/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /ü/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, duydukları 4 sözcüğü ve birinde /ü/ sesi olan birinde de olmayan toplam 4 en küçük çiftten (örn. "üş" ve "uş") oluşan seslemleri yazmalarının istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 72'de gösterilmiştir.

Tablo 72: /ü/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	,00	10,00	4,9333	3,45309
	Sontest	15	1,00	11,00	6,2667	2,86523
Kontrol grubu	Öntest	10	2,00	10,00	5,9000	2,37814
	Sontest	10	4,00	11,00	6,5000	2,12132

Tablo 72 incelendiğinde, *dikte* görevi açısından içinde /ü/ sesi olan sözcükleri yazma başarılarındaki deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney

grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilen SOKM eğitimi sonunda, deney grubunun /ü/ sesini kontrol grubuna göre daha iyi dikteye bağlı yazabildiğini göstermektedir. Söz konusu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 71'de deney ve kontrol gruplarının, içinde /ü/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte dikteye bağlı yazma becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 73: /ü/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	12,10	181,50	-,755	,461
	Kontrol	10	14,35	143,50		
Sontest	Deney	15	12,77	191,50	-,196	,849
	Kontrol	10	13,35	133,50		

Tablo 73 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Başka bir deyişle eğitim öncesinde ve sonrasında grupların /ü/ sesi içeren sözcükleri dikteye bağlı yazma becerileri farklılık göstermemektedir.

4.4.7 SOKM uygulamaları ve /o/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /o/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /o/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, duydukları 4 sözcüğü ve birinde /o/ sesi olan birinde de olmayan toplam 4 en küçük çiftten (örn. "ok" ve "ök") oluşan seslemleri yazmalarının istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 73'te gösterilmiştir.

Tablo 74: /o/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	,00	11,00	6,9333	3,53486
	Sontest	15	2,00	12,00	9,0000	3,02372
Kontrol grubu	Öntest	10	4,00	9,00	7,1000	1,66333
	Sontest	10	2,00	12,00	8,7000	2,90784

Tablo 74 incelendiğinde, *dikte* görevi açısından içinde /o/ sesi olan sözcükleri yazma başarılarındaki deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilen SOKM eğitimi sonunda, deney grubunun /o/ sesini kontrol grubuna göre daha iyi dikteye bağlı yazabildiğini göstermektedir. Söz konusu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 75'te deney ve kontrol gruplarının, içinde /o/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte dikteye bağlı yazma becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 75: /o/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	13,57	203,50	-,476	,643
	Kontrol	10	12,15	121,50		
Sontest	Deney	15	13,53	203,00	-,450	,683
	Kontrol	10	12,20	122,00		

Tablo 75 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Başka bir deyişle eğitim öncesinde ve sonrasında grupların /o/ sesi içeren sözcükleri dikteye bağlı yazma becerileri farklılık göstermemektedir.

4.4.8 SOKM uygulamaları ve /ö/ sesi

Çalışmada öğrencilerle yapılan SOKM'ye dayalı /a/ sesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında öğrencilere /ö/ sesinin başta, ilk seslemde, son seslemde ve sonda bulunduğu, duydukları 4 sözcüğü ve birinde /ö/ sesi olan birinde de olmayan toplam 4 en küçük çiftten (örn. "öt" ve "ot") oluşan seslemleri yazmalarının istendiği öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerden elde edilen bulgular, Tablo 76'da gösterilmiştir.

Tablo 76: /ö/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Deney ve Kontrol Grubu Ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	1,00	8,00	3,2667	2,15362
	Sontest	15	2,00	11,00	5,3333	2,60951
Kontrol grubu	Öntest	10	1,00	8,00	4,1000	1,96921
	Sontest	10	,00	11,00	6,4000	3,20416

Tablo 76 incelendiğinde, *dikte* görevi açısından içinde /ö/ sesi olan sözcükleri yazma başarılarındaki deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten daha yüksek olduğu; kontrol grubunun sontestinde ise daha düşük olduğu görülmektedir. Öntestle sontest arasındaki söz konusu gelişimlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 77'de deney ve kontrol gruplarının, içinde /ö/ sesi olan sözcükleri öntestte ve sontestte dikteye bağlı yazma becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 77: /ö/ Sesini Dikte (Duydukları Sözcükleri/Seslemleri Yazma) Becerisi Açısından Öntest ve Sontest Bulguları

	Grup	N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	11,73	176,00	-1,071	,311
	Kontrol	10	14,90	149,00		
Sontest	Deney	15	11,73	176,00	-1,069	,311
	Kontrol	10	14,90	149,00		

Tablo 77 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Başka bir deyişle eğitim öncesinde ve sonrasında grupların /ö/ sesi içeren sözcükleri dikteye bağlı yazma becerileri birbirinden farklılık göstermemektedir.

Sonuç olarak, *dikte* görevindeki deneklerin başarısını test etmek üzere Türkçenin her bir ünlü sesi için hazırlanmış olan sözcük ve seslemlerin yazımı, kontrol ve deney grupları tarafından öntest ve sontestlerde kontrol edildiğinde, yalnızca /ı/ sesinde istatistiksel olarak anlamlılık olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

“Sesletim Odaklı Konuşma Modelinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerinin Sesletim Becerilerine Etkisi” adlı bu yüksek lisans tezinde, öğrencilerin Türkçe sesletim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir *“sesletim odaklı konuşma modeli”* hazırlanmıştır. Bu yöntem ses okuma yöntemi, ses temelli okuma yöntemi ve konuşma terapilerinde kullanılan terapi yöntemlerinden yararlanılarak oluşturulmuş karma bir modeldir. Modelin önerdiği eğitim (5 hafta süren toplam 10 saat), sadece Türkçedeki ünlü sesleri kapsayacak biçimde Kocaeli Üniversitesi Dil Eğitimi ve Uygulamaları Merkezi (DİLMER)’de eğitim gören A2 düzeyindeki öğrencilerden oluşturulan deney grubuna verilmiştir. Yöntemin yararlılığını ölçmek amacıyla öntestler ve sontestler deney ve kontrol gruplarına uygulanmış, sonuçlar çözümlenerek bulgulara ulaşılmıştır. SOKM'nin etkililiğini görmek için yapılan öntest ve sontest ölçümlerinde, deneklerin (1) gördüğü sözcüğü sesletme, (2) dinlediği sözcüğü sesletme, (3) görselini gördüğü nesnenin adını söyleme ve (4) dikte (söylenilen seslem ve sözcüğü yazma) görevlerini yerine getirip getirmediğine bakılmıştır.

Eğitimler sonrasında, sesletme performansına dayalı ilk üç görevde öntestlerle ve sontestler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle, öncelikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmak üzere önerilen SOKM'nin öğrencilerin sesletim becerilerini geliştirmeye etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Dördüncü görev, öğrencinin sesletim yapma yerine yazmasını isteyen yani duyduğu seslemi ya da sözcüğü doğru yazabilip yazamamasını değerlendiren bir görev olduğundan, diğer test edilen görevlerden farklıdır. Diğer görevlerde, hep sesletim becerileri (gördüğünü, duyduğunu, adını sesletme) değerlendirilirken bu görevle birlikte, öğrencinin sesi algılamasını test etmek üzere dikte görevleri verilmiştir. Her ne kadar sözcüğü tekrar etmede de bir algılama söz konusuysa da dikte edilenin yazılabiliyor ya da yazılamıyor olmasının da kontrol edilmesiyle birlikte, aslında hedef sözcüğün öğrencinin zihninde bir "birim" olarak yani dilsel olarak nasıl görüldüğünü ve o görüntünün doğruluğunun, sesletimin doğruluğuyla paralellik sergileyip sergilemediği de test edilmiş olmaktadır.

Dikte görevinin deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest bulgularına bakıldığında, gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. İstatistiksel olarak anlamlı bir sonucun çıkmaması, SOKM'ye dayalı eğitimin etkili olmadığını düşündürse de aslında öğrencilerin sontestte de başarılı olması yani başlangıçtakine benzer düzeyde performans sergileyebiliyor olmasını şu şekilde yorumlamak mümkündür: Öğrencinin içinde hedef seslerin olduğu bir sözcüğü ya da seslemi sesletemiyor olması, onun o sözcüğü ya da seslemi bilmediği anlamına gelmemekte; aksine dikte ile bunu bildiği ancak ya sesletmeyi bilmediği ya da (henüz) beceremediği anlamına gelmektedir. Sesletmeyi bilmeme, sözcüğün henüz denegin sözvarlığında olmaması ya da sözcükle yeni karşılaşması; sesletememe ise hedef sesin sesletimi için gerekli motor becerilerin yani kas gücünün ve kıvraklığının istenen düzeye ulaşabilmesi için daha uzun süreye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Öğrenciler, farklı anadillerine sahip olduğu için her birinin gırtlak yapısı, anadillerindeki seslere göre özelleşir ve hedef dildeki seslerin başarılı bir biçimde sesletilebilmesi için daha uzun bir süreye ihtiyaç vardır. Anadillerindeki bu farklılıklar, *gırtlak altı*, *gırtlak* ve *gırtlak üstü* bölgelerden kaynaklanır. Dolayısıyla, bu süre de anadillerindeki seslerin, hedef dildeki seslere yakın olup olmasına göre değişecektir. Örneğin öğrendikleri dilde gırtlaksıl sesler bulunan iki öğrenciden birinin anadilinde de gırtlaksıl ses varken diğerinde yoksa; anadilinde gırtlaksıl ses olan öğrencinin hedef dildeki gırtlaksıl sesleri diğer öğrenciden daha hızlı sesletebilir hale gelecektir.

Çözümlemelerin, dört görev temelinde öntestin ve sontestin kontrol ve deney grupları üzerindeki etkisini değerlendirmesi yanında, ayrı ayrı her görevde her bir ünlünün öntestlerde ve sontestlerde deney ve kontrol grubunda olmaya göre istatistiksel olarak bir anlamlılık sergileyip sergilemediğiyle ilgili bulgulara da ulaşılmıştır. Bu bulgular ve yorumları şunlardır:

Birinci görev olan gördüğünü sesletme görevinde /ı/, /ü/ ve /ö/ ünlülerini sesletme başarısının, SOKM sonrasında anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Şengül (2014), Sayed (2017), Çetin (2019) gibi çalışmalarda da öğrencilerin bu seslerde zorlandıkları bildirilmiştir. Dolayısıyla, önerilen bu model ile alanyazında dile getirilen bir soruna, çözüm bulunmuş olmaktadır. /ı/, /ü/ ve /ö/ sesleri dışında kalan diğer ünlülerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da genel ortalamalar

değerlendirildiğinde, aslında öntest ve sontestler arasında sontestler lehine bir artış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu seslerde sorun yaşamıyor olmalarının temel nedeni, bu seslerin diğer dillerde de olmasına karşın /ı/, /ü/ ve /ö/ seslerinin özellikle Türkçeye özgü olmasıdır.

Araştırmanın ikinci görevi, dinlediğini sesletmedir ve bu görevde de öntest ve sontestlerde deney gruplarının lehine bir anlamlılık çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle, SOKM'ye dayalı eğitim, öğrencilerin dinlediklerini sesletme başarılarını olumlu yönde etkilemiştir. Tek tek ünlülerin anlamlılığına bakıldığında ise /ü/ ünlüsünde istatistiksel olarak anlamlılık olmasına ek olarak /ı/, /u/, /o/ ve /ö/ ünlülerinin sesletiminde sontestte p değeri, sınırda çıkmıştır ($p=,055$). Dolayısıyla bu bulgu, deney grubunun ortalamaları da dikkate alındığında, SOKM eğitiminin, deney grubu öğrencileri açısından, içinde /ı/, /u/, /o/ ve /ö/ olan sözcükleri de duyduktan sonra tekrar etme becerisinde az da olsa bir gelişmeye neden olduğunu düşündürmektedir. Bu ikinci görevde anlamlılığın sınırda çıkması, görevin dinlemeye/duymaya dayalı bir görev olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü öğrencinin aslında doğru sesletimi duyması ona bir ipucu olmakta ve duyduğunu -normal zamanda sesletemiyor bile olsa- taklit etme imkânı sağlamaktadır.

Üçüncü, görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevinde /ı/, /ü/, /o/ ve /ö/ seslerine ait sontestte kontrol grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılık, SOKM'nin, gördüğü nesnenin adını söyleme görevindeki başarıya da katkı sağladığını göstermektedir. Ancak, burada dikkat edilmesi gereken bir nokta vardır; SOKM, öğrencilere sözcük öğretiminde kullanılabilecek bir model değildir. Bu model, sözcüklerin daha kolay sesletilmesine destek olacak bir modeldir. Nitekim, /e/ sesindeki istatistiksel anlamlılığa bakıldığında deney grubu değil; kontrol grubu lehine öntestte anlamlılık ortaya çıkarken sontestte, gruplar arasında anlamlılığın olmaması, bu iddiayı desteklemektedir. Bu görevde öğrencilerden sesletmeleri istenen hedef sözcükler "elli, anne, bilet, zeytin"dir. Her ne kadar A2 düzeyi sözvarlığı içinde bu sözcükler bulunsun da uygulamalar sırasında öğrencilerin "elli" ve "anne" sözcüğünü bilmesine rağmen "bilet" ve "zeytin" sözcüklerini bilmeyenlere de rastlanmıştır. Dolayısıyla puanlamaya bilinmeyen sözcükler dahil edilmediğinden öğrenci dört sözcük yerine iki sözcüğü biliyorsa da başarı %100 çıkmaktadır. İleri çalışmalarda bu

gibi durumlarla ilgili deneysel desenin başında tedbir alınması yararlı olacak ve bu tür sorunların önüne geçecektir.

Önteslerin ve sontestlerin dördüncü ve son görevi olan diktede, gruplar arasında anlamlı bir fark çıkmamış; tek tek sesler bazında çözümlemeler yapıldığında da sadece /ı/ sesinde istatistiksel anlamlılık deney grubu lehine çıkmıştır. Yani SOKM'ye dayalı eğitim sonrasında, deney grubundaki öğrenciler, içinde /ı/ sesi olan sözcükleri yazmada, kontrol grubuna göre daha başarılı olmuşlardır. Bu başarıyı öğrencilerin dikkatiyle açıklamak mümkündür. Çünkü /ı/ ve /i/ sesini karıştırmak (birbirlerinin yerine kullanmak), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çoğunluğunun yaşadığı bir sorundur: Özellikle İngilizce bilenler için Türkçedeki büyük harf "I"nın karşılığı, İngilizcede hem küçük hem de büyük harf "i"ye denk geldiğinden Türkçedeki iki ayrı form (/ı/ ve /i/) karıştırılmaktadır. Dolayısıyla dikte sırasında özellikle seslerin doğru yazımına odaklanıldığından, öğrencilerin bu konuda daha dikkatli oldukları düşünülmektedir. Bulgular kısmında da değinildiği gibi bu görev, diğer test edilen görevlerden farklıdır; çünkü diğer görevlerde hep sesletim becerileri (gördüğünü, duyduğunu, adını sesletme) değerlendirilirken bu görevle birlikte, öğrencinin sesi algılaması değerlendirilmektedir. Her ne kadar sözcüğü tekrar etmede de bir algılama söz konusu olsa da diktenin de kontrol edilmesiyle birlikte, aslında hedef sözcüğün öğrencinin zihninde dilsel bir "birim" olarak nasıl görüldüğünü ve o görüntünün doğruluğunun, sesletimin doğruluğuyla paralellik sergileyip sergilemediği de test edilmiş olmaktadır. Bu gözlemler sonucunda önerilen modeldeki etkinliklerin, dinlediğini (işitsel girdi) sesletme görevinin hemen arkasından, seslettiği sözcüğü/seslemi yazıya aktarma (görsel girdi) görevinin verilmesi şeklinde güncellenmesiyle, modelin daha da işlevsel hale geleceği görülmüştür.

Sesletim başarısının kalıcı hale gelmesi için öğrencinin, sesi motor olarak sesletmede başarılı olması yeterli değildir. Bu motor başarının, otomatik hale gelmesi gerekmektedir. Otomatik hale gelmesi ise bir süreci ve beraberinde bol tekrarı (hedef sesi bol pratik yapma) gerektirmektedir. Tüm'de (2014) de değinildiği gibi öğrencilerin sesletim becerilerinin gelişmesi sadece sınıf ortamlarıyla sınırlı kalırsa, beceri otomatik hale gelememektedir. Bu çalışmada da çalışmanın 5 haftalık bir zaman

diliminde planlanması nedeniyle, öğrencilerin sesleri düşünerek ya da hedef sese dikkat ederek sesletim yaptıklarında başarılı oldukları; ancak akıcı konuşma ortamlarına girdiklerinde sesi doğru sesletmekten çok, söylemek istediklerini doğru bir dilbilgisi ile sunma çabasında olduklarından yine sesletim hataları yaptıkları görülmüştür. O nedenle sesletim odaklı planlanacak tüm çalışmalarda bu unsurların da dikkate alınması gerekmektedir.

Bu bilgiler ışığında, bu konuda yapılacak ileri çalışmalarda aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda sesletimle ilgili yaşanan sorunların daha hızlı çözümünde yararlı olacaktır:

1. Sesletimle ilgili eğitimlerin, dil kurslarının başından itibaren (özellikle A1'de) SOKM gibi bir modele dayandırılarak planlı ve programlı bir biçimde yapılması gerekmektedir. Modelin etkililiğini test etmek üzere diğer dil düzeylerinde, anadili değişkeni dikkate alınarak, süre odaklı (yani daha uzun sürelerdeki değişimin gözlenmesine ve karşılaştırılmasına dayalı) ve daha çok katılımcıyla yapılacak ileri çalışmalar alana katkı sağlayacaktır.
2. Eğitimcilerin derslerinde planlı ve programlı ilerleyebilmeleri için mutlaka, sesletimi geliştirmek üzere üretilmiş materyallere ihtiyaç vardır. Bu çalışmada sadece ünlüler için oluşturulan eğitim-öğretim materyallerinin, ünsüzleri ve hatta parçalarüstü sesbirimleri de kapsayacak materyallerle daha da geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece alanda tüm öğretim elemanlarının derslerinde kullanabileceği ve öğrenci ihtiyaçlarına göre seçim yapabileceği; öğrencilerin de ders dışında da pratik yapabileceği ders materyalleri ile alan zenginleştirilmiş olacaktır.
3. Dil setlerinin A0 ve A1 düzeylerine, öğrenilen dildeki seslerin nasıl çıkarılacağı konusunda yardımcı olacak görsel, işitsel materyaller eklenmelidir.
4. Materyal sorunu yanında, eğitimcilerin Türkçenin sesbilgisine yeterince hâkim olmaması da alanda gözlemlenen diğer bir sorundur. Dolayısıyla alan uzmanları tarafından verilecek eğitimlere ek olarak, eğitimcilerin eğitimi için de ders

materyallerinin hazırlanması, uzmanından eğitim alma imkânı olmayan/olamayan eğitimcilerin de bu fırsattan yararlanmasına yardımcı olacaktır.

5. Eğitimci ihtiyacına alternatif bir diğer öneri de dil merkezlerinde dilbilim nosyonu almış ve artikülasyon terapilerinde uzmanlaşmış konuşma terapistlerinin istihdam edilmesidir. Böylece bireye özgü müdahalelerle daha hızlı ve etkili çözümlerin üretilmesi mümkün olacaktır. Ek olarak, bu uzmanların eğitimcilerin eğitiminde de görev almaları yararlı olacaktır. Bu sayede, eğitimciler de sınıflarındaki öğrencilere daha bilinçli müdahale edebileceklerdir.

6. Kur sınavlarında ve Türkçe yeterlilik sınavlarında konuşma becerisinin değerlendirilmesinde her ne kadar sesletimin doğruluğu da puanlanıyor olsa da pratikteki uygulamalar göstermektedir ki; Türkçe sesbilgisi bilgisi yeterli olmayan öğretim elamanları, değerlendirme rubriklerini başarılı bir biçimde puanlayamamaktadır. Dolayısıyla bu konuda da ileri çalışmalara ihtiyaç vardır.

7. SOKM kullanılarak verilen eğitimlerin değerlendirilmesinde sesletim görevlerinin yazıya aktarılmasında uluslararası sesbilim (fonetik) alfabesine göre çevriyazıların yapılması hem verilerin daha da güvenilir olmasında hem de öğrencilerin eksiklerinin daha net belirlenmesinde yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

1. Kitaplar

Blevins, Wiley (1998). Phonics From A to Z: A practical guide. Scholastic Inc..

Büyüköztürk, Şenel, Ebru Kılıç çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara:Pegem Akademi

CEFR (2018). Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors. www.coe.int/lang-cefr.

Ergenç, İclal, İpek Pınar Uzun (2017) Türkçenin Ses Dizgesi. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Fidan, Dilek, Büşra Tomrukcu, Büyüköztürk, Hümeysra Arslan, Merve Basut, (2020). Dilfi Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2) (Genişletilmiş Baskı (Genişletilmiş Baskı (Genişletilmiş Baskı). Dilek, F. (Ed.) İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Fries, Charles C. (1963). Linguistics and Reading. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Reed, Susannah, Kay Bendley (2016). Guess What! Level 3 Pupil's Book British English. Cambridge: Cambridge University press.

Groff, Patrick J. (1997). Phonics : Why and How. Morristown, N.J: General Learning Press.

Hedge, Tricia (2000). Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford University Press.

İstanbul, Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 (2014). İstanbul: Papatya Yayıncılık.

İstanbul, Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2 (2013). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

İzmir, Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 (2013). İstanbul: Papatya Yayıncılık.

İzmir, Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2 (2014). İstanbul: Papatya Yayıncılık.

MEB (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Özgür, İskender (2006). Konuşma Bozukluğu ve Sağaltımı. Ankara: Nobel Kitabevi.

Sağiroğlu, Saime Güzelsoy (2019). Artikülasyon Bozukluğu. Kulak Burun Boğaz ve Baş Boyun Cerrahisi Uzmanlık Eğitimi: Kaynak Kitap – 2. İstanbul: Logos Yayıncılık.

Taşer, Suat. (2015) Konuşma Eğitimi. İstanbul: Pegasus Yayınları.

Tekin, Gökçen (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim eğitimi. Karatay, Halit. (Ed.) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı (349-376). Ankara: Pegem Akademi.

Yeni Hitit 1, Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, A1, A2 (2012). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

Açık, Fatma (2008). “Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri”. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Kıbrıs.

Ak Başoğlu, Duygu, Cansu Aksu Raffard, C. (2018). “Reflective practices in learning Turkish pronunciation as a foreign language”. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6(4), 1112-1137.

Akyol, Hayati, Turan Temur (2008). “Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi/Comparing Reading Skills Of First Grade Students Who Learn Reading-Writing with Sound-Based Clause Method” Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 79-95.

Altunkaya, Hatice (2021). “Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmek: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (Özel Sayı), 1-33.

Arslan, Emine (2018). “Konuşma bozukluğu olan preterm ve term doğmuş çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve artikülasyon becerilerinin karşılaştırılması.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aycan, Kıvanç (2012). “Konuşma ve Ses Eğitimi Arasında Konuşmanın Ezgisi Açısından Akralılık İlişkisi”. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 299-306.
- Aydoğu, Cihan, Bahtınur Gündoğdu, Meltem Ercanlar (2020). “Fransa ve Belçika’dan Gelen Türk Öğrencilerin Türkçe’ye İlişkin Görüşleri: Anadolu Üniversitesi Örneği”. *Journal of Language Education and Research*, 6 (1), 1-16. DOI: 10.31464/jlere.572984
- Baran Lucars, Malgorzata (2014). “The link between pronunciation anxiety and willingness to communicate in the foreign-language classroom: The Polish EFL context”. *Canadian Modern Language Review*. 70 (4). 445-473. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2666>
- Beydilli Kaya, Elif. (2019). “Suriyelilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları dil sorunları”. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 73-92.
- Büyükkız, K. Kaan, Sevil Hasırcı (2013). “Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisine yönelik görüşleri”. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 897-912.
- Canbulat, Ayşe Nur (2013). “Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde anlamlı okumayı etkileyen unsurlar”. *Mediterranean Journal of Humanities*. 3(2), 2013.
- Çetin, İsmet (2019). “Ana dili Türkçe olmayanlara Türkçe öğretiminde telaffuz problemi.” Şu kitapta: Ed. İsmail Çetin. *Prozodi (Bürün Bilimi) ve Konuşma Çalıştayı*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları:57-66
- Doğan, Candemir. (2007). “Arap öğrencilere Türkçe sesbilgisi öğretimi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*”. 7(2), 233-250.
- Er, Onur, Nurşat Biçer, Kürşad Çağrı Bozkırlı (2012). “Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1 (2), 51-69.
- Güneş, Firdevs. (2021). “İlkokuma yazma öğretiminde ses yöntemleri”. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6 (2), 179-220.
- Güven, Esra, Ceren Özmen (2021). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ünsüzlerin sesletimine ilişkin bir uygulama”. *International Journal of Language Academy*, 9 (1), 211-227.

- Hago, Omar Elshekh, waquar Ahmad Khan (2015). "The pronunciation problems faced by saudi efl learners at secondary schools". Education and Linguistics Research, 1(2), 85-99.
- Kahraman, Mehmet. (2018). "Yabancı öğrencilerin temel dil becerilerini öğrenirken karşılaştıkları sorunlar: Necmettin Erbakan Üniversitesi (Kondil) örneği". Journal of International Social Research, 11(56), 540-553.
- Karababa Candaş, Z. Canan (2009). "Yabancı dil olarak Türkçenin uygulanması ve sorunları". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42 (2), 265-277.
- Karatay, Halit, Gökçen Tekin (2019). "Konuşma eğitiminin bütün özellikleri ve öğretimi". Kesit Akademi Dergisi, 5(18), 28-46.
- Koç, Raşit (2012). "Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri ve "Ses Temelli Cümle Yöntemi" Uygulaması". Electronic Turkish Studies, 7(4), 2259-2268.
- Kodae, Hamdi, Chonlada Laohawiriyanon, C. (2011). "Effects of intensive phonics instruction on reading and spelling attainment of Thai Grade 5 learners with reading difficulties." The 3rd International Conference on Humanities and Social Sciences: Teaching Techniques. 1-17.
- McCrocklin, Shannon (2014). "Dictation programs for pronunciation learner empowerment" Şu kitaptan: Ed. J. Levis & S. McCrocklin. Proceedings of the 5th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference, 30-39.
- Nurlu, Muammer, Neşe Özkan, N (2016). "Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmenlerde görülen sesli okuma yanlışları ve çözüm önerileri". Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(34), 23-37.
- Özkaya, Perihan (2012). "İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sesli okuma becerilerine tekerleme eğitiminin etkisi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Özmen, Ceren, Esra Güven, Zeynep Selin Dürer (2017). "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi". Electronic Turkish Studies, 12(28), 593-634.
- Pekacar, Çetin Figen Güner, Dilek (2009). "Uluslararası fonetik alfabe-I". Dil Araştırmaları (4), 135-150.

- Rixon, Shelagh. (2011). "Beyond ABC: Investigating Current Rationales and Systems for the Teaching of Early Reading to Young Learners of English". Doktora Tezi, University of Warwick. Centre for Applied Linguistics, İngiltere.
- Sayed, Rehab Abdelnaby Mohamed (2017). "Türkiye’de Türkçe öğrenen Arap öğrencilerle Mısır’da Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi gelişiminin karşılaştırılması ve çözüm önerileri (Mısır Yunus Emre Enstitüsü ve Gazi Tömer örneği)". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Sönmez, Hülya, Selme Tural Hesapçıoğlu (2017). "İlköğretim öğrencilerinin standart Türkçedeki ünsüzleri sesletimleri ile ilgili bir inceleme". Elementary Education Online, 16(2), 497-508.
- Şengül, Kübra (2014). "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu". Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 3(1), 325-339.
- Şenyiğit, Yunus, Alpaslan Okur (2019). "Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma konuşması ve telaffuz eğitimi". Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (52), 519-549.
- Şimşek, Alper, Hasan Karal (2014) "“ALPI” İngilizce telaffuz ve artikülasyon yazılımının geliştirilmesi ve İngilizce telaffuz becerileri üzerine etkilerinin incelenmesi". Journal of Instructional Technologies & Teacher Education 3(1), 44-60
- Topbaş, Seyhun. (2006). "Türkçe sesletim-sesbilgisi testi: Geçerlik-güvenirlilik ve standardizasyon çalışması". Türk Psikoloji Dergisi, 21 (58), 39-56.
- Turan, Mehmet, Burhan Akpınar. (2008). "İlköğretim Türkçe dersi ilkökuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik-eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi". Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(1), 121-138.
- Tüm, Güliden (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.
- Urbanová, Lucie (2016). "Effectiveness of teaching synthetic phonics to EFL students". Diploma tesis, Charles university in prague Faculty of Education Department of English Language and Literature, Prague.
- Wahyuni, Naning Tri, Endong Fauziati, Mauly Hikmah (2016). "The effectiveness of using phonics instruction and storybooks in English reading classes to improve student participation". Jurnal Penelitian Humaniora, 17(1), 49-64.

Yılmaz, İsa, İzzet Şeref (2015). “Arap öğrencilerin Türkçe okuma sesletim becerilerinin geliştirilmesinde şiirden yararlanma”. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4(3), 1213-1228.

3. Elektronik Kaynaklar

ASHA, American Language Hearing Association. “Articulation and Phonology”. Erişim:18 Mart 2022. https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/articulation-and-phonology/#collapse_6

Cambridge Dictionary. “Phonics” Erişim 17 Haziran 2022. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/phonics>

Merriam-Webster. “Phonics”. Erişim 15 Haziran 2022. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/phonics>

MEB. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dil ve Konuşma Bozuklukları http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Dil%20ve%20K%20onu%C5%9Fma%20Bozukluklar%C4%B1.pdf. Erişim: 16 Mart 2022.

ORGM, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. “Ses Temelli”. Erişim 28 Mart 2022. <https://orgm.meb.gov.tr/sestemelli/>

Speechtherapytalk. “Articulation Therapy”. Erişim 20 Mart 2022. <https://speechtherapytalk.com/articulation-therapy/>

TDK, Türk Dil Kurumu. “Sesli Sözlük”. Erişim 18 Kasım 2022. <http://sesletimsozlugu.tdk.gov.tr/>

EKLER

EK 1: ETİK KURUL RAPORU

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.11.2021-E.141458



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-10017888-204.01.07-141458
Konu : Ayşegül CANDAN Hk.

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 08.11.2021 tarihli, 137405 sayılı ve "Ayşegül CANDAN Hk." konulu yazı

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 16/11/2021 tarih ve 2021/14 nolu toplantısında alınan 8 sıra sayılı kararı aşağıda sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Karar No 8: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 08.11.2021 tarih ve 137405 sayılı yazısı görüşüldü. Yabancılar Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşegül CANDAN'ın, Doç. Dr. Dilek FİDAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Sesletim Odaklı Konuşma Yönteminin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerinin Sesletim Becerilerine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında yapacağı anketin uygulanmasında, bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından bir sakınca olmadığına oy birliği ile karar verildi.

Prof.Dr. İbrahim ŞİRİN
Kurul Başkanı

Mevcut Elektronik İmzalar

İBRAHİM ŞİRİN (Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu - Kurul Başkanı) 16.11.2021 20:25

Belge Doğrulama Kodu :BSDZ91DAV1

Belge Doğrulama Adresi :<https://turkiye.gov.tr/kocaeli-universitesi-etkys>

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

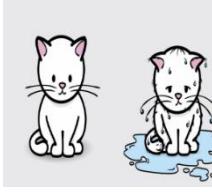
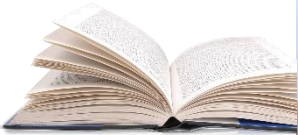
EK.2: GÖRDÜĞÜ SÖZCÜĞÜ SESLETME GÖREVİ ÖNTEST VE SONTTEST SÖZCÜK LİSTESİ

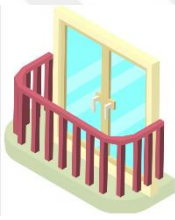
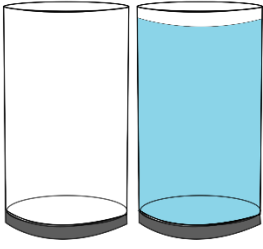
A	E	I	İ	U	Ü	O	Ö
Abi	Eylül	Israr	İnat	Ufak	Ünlem	Ocak	Ödül
Dayı	Terzi	Gıda	Kimya	Kulak	Türkmen	Dolma	Gövde
Siyah	Biber	Kalın	Eşit	Kabuk	Virgül	Milyon	Tümör
Zurna	Gölge	Altı	Yedi	Soru	Bakü	Çello	

EK.3: DİNLEDİĞİ SÖZCÜĞÜ SESLETME GÖREVİ ÖNTEST VE SONTTEST SÖZCÜK LİSTESİ

A	E	I	İ	U	Ü	O	Ö
Aşı	Eski	Irmak	İnce	Uzak	Ücret	Omuz	özlem
Fare	Dergi	Sıcak	Kiraz	Kuzen	Yüksek	Koltuk	Gömlek
Pilav	Böcek	Karın	Resim	Armut	Virüs	Salon	Söför
Kısa	Bahçe	Salı	Mavi	Soru	Ölü	Radyo	

**EK.4: GÖRSELLERİNİ GÖRDÜĞÜ NESNENİN ADINI SÖYLEME GÖREVİ
ÖNTEST VE SONTEST GÖRSEL VE SÖZCÜK LİSTESİ**

A	E	I	İ
Arı	Elli	Islak	İnek
	50		
Havuç	Zeytin	Tırnak	Limon
			
Pilav	Bilet	Kaşık	Gelin
			
Elma	Anne	Ayakkabı	Gemi
			

U	Ü	O	Ö
Uçak	Üç	Otuz	Ördek
	3	30	
Dudak	Güneş	Kolye	Köfte
			
Dokuz	Gözlük	Balkon	Hoparlör
9			
Dolu	Menü	Lavabo	-
			

**EK.5: DİKTE (DUYDUKLARI SÖZCÜKLERİ/SESLEMLERİ YAZMA)
GÖREVİ ÖNTEST VE SONTEST SESLEM VE SÖZCÜK LİSTESİ**

A		E		I		İ	
Acı		Küvet		Artı		Ceviz	
Çorba		Ekran		Bıçak		ekşi	
Kurabiye		Fasulye		Ispanak		Fil	
Saç		Tek		Kasırga		İskele	
As	Es	Et	Ot	Is	İs	İm	Em
Ak	Ok	İş	Eş	Ul	Il	Öz	İz
Aş	Uş	Em	Öm	Ik	Ok	İt	Ut
If	Af	Üs	Es	Eş	Iş	Is	İs
U		Ü		O		Ö	
Kutlama		Bölü		Banyo		Boksör	
Okçu		Küp		Gazoz		Gözleme	
Torun		Otobüs		Oyuncakçı		Öz	
Un		Üvey		Sol		-	
Ut	At	Ün	Ön	Ot	Ut	Öç	Aç
Üs	Us	Ok	Ük	Öz	Oz	Ün	Ön
Uz	Ez	Us	Üs	Un	On	Öt	Ut
Öç	Uç	Üç	Aç	Aç	Oç	Öc	Öc