

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİMİN KELİME
VURGULAMA BECERİSİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Gurbet SARIMAN

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Didem ÇETİN

TEMMUZ 2016
MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ADI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BİLGİSAYAR DESTEKLİ
EĞİTİMİN KELİME VURGULAMA BECERİSİNE ETKİSİ

GURBET SARIMAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce

“Yüksek Lisans”

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 10.08.2016

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 26.07.2016

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Didem ÇETİN

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Hasan BAĞCI

Enstitü Müdürü:

Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

TEMMUZ, 2016

MUĞLA

TUTANAK

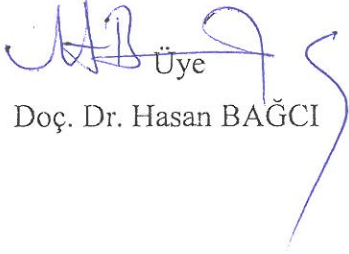
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün ~~14/07/2016~~ tarih ve ~~149~~ sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 24/6 maddesine göre, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Gurbet SARIMAN'ın "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitimin Kelime Vurgulama Becerisine Etkisi" adlı tezini incelemiş ve aday 26/07/2016 tarihinde saat 10.00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60. dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine *oy birliği* ile karar verildi.



Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Didem ÇETİN



Üye

Doç. Dr. Hasan BAĞCI



Üye

Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitimin Kelime Vurgulama Becerisine Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

10/08/2016

GURBET SARIMAN

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

MERKEZİMİZCE DOLDURULACAKTIR.

Soyadı : SARIMAN

Adı : Gurbet

Kayıt No: 10121457

TEZİN ADI

**Türkçe : YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BİLGİSAYAR
DESTEKLİ EĞİTİMİN KELİME VURGULAMA BECERİSİNE ETKİSİ**

**Y. Dil : THE EFFECT OF COMPUTER AIDED EDUCATION ON THE SKILL
OF WORD STRESSING IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik

●

○

○

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Fakülte : Eğitim Fakültesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Diğer Kuruluşlar :

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayınlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : ÇETİN, Didem

Ünvanı : Yrd. Doç. Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL : Türkçe

TEZİN SAYFA SAYISI: 109

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitimin Kelime Vurgulama Becerisine Etkisinin Tespiti


TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER:

1. Yabancılara Türkçe Öğretimi
2. Bilgisayar Destekli Prosodi Eğitimi
3. Parçalarüstü Birimler
4. Kelime Vurgusu

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER:

1. Teaching Turkish as a Foreign Language
2. Computer Assisted Prosody Training
3. Suprasegmental Features
4. Word Stress

- 1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum
- 2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir
- 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir

Yazarın İmzası : 

Tarih : 10.08.2016

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİMİN KELİME VURGULAMA BECERİSİNE ETKİSİ

GURBET SARIMAN

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Didem ÇETİN

Temmuz 2016, 109 sayfa

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitiminin kelime vurgulama becerisine etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada, yarı deneysel desenlerden tek gruplu ön test ve son test deneme modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 akademik yılı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Türkçe Hazırlık Programı'nda eğitim gören 23 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, öğrencilerin kelime vurgulama becerilerini belirlemek amacıyla uzman görüşü alınarak hazırlanan "Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı" ile toplanmış ve katılımcıların kelime vurgulama düzeylerine ait veriler ise öğrencilerden alınan ses kayıtları ile elde edilmiştir. Çalışmada ayrıca, "Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı"ndaki kelime ve kelime grupları Türkçe kelime vurgusu kuralları bakımından; öğrenciler ise ana dilleri veya ülkelerinde konuşulan resmi dil faktörü bakımından gruplandırılmıştır ve bu grupların başarıları incelenmiştir.

Öğrencilere birer hafta süreyle, çalışma kapsamında hazırlanan bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitimi öncesinde ön test ve sonrasında son test uygulanmıştır. 5 hafta süren eğitim sürecinde, öğrencilere Türkçe kelime vurgusu kuralları örneklerle birlikte tanıtılmıştır ve öğrencilerle eğitim esnasında birebir çalışılarak her öğrencinin kurallarla ilgili kelime ve kelime grubu örnekleri üzerinde vurgulama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Eğitim sürecinde, Praat 3.8.47 programı ile elde edilen ses analiz görüntüleri kullanılmıştır ve öğrencilerle yapılan seslendirme çalışmalarında aynı program kullanılarak öğrencilerin aynı anda doğru vurgu görüntüleri ile kendi seslendirmelerinin analiz görüntülerini kıyaslama imkânı verilmiştir.

Öğrencilerin vurgulama başarı düzeylerini belirlemek için alınan ön test ve son test ses kayıtları, Praat 3.8.47 ses analiz programında temel frekans bakımından incelenerek değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar, SPSS 20.0 istatistik programında bağımlı gruplar t testi uygulanarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin kelime vurgulama becerilerine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca "Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı"ndaki kelime ve kelime gruplarından kelime

vurgusu kuralları bakımından oluşturulan gruplarda ve öğrencilerin ana dilleri veya ülkelerinde konuşulan resmi dil faktörü bakımından ayrıldıkları grupların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonunda, bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitimi sonrasında öğrencilerin genel olarak kelime vurgulama becerilerinde, ölçüm aracındaki kelime ve kelime gruplarından vurgu kuralları bakımından oluşturulan gruplarda ve öğrencilerin ana dilleri veya ülkelerindeki resmi diller bakımından ayrıldıkları gruplarda kelime vurgulama başarı düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitiminin vurgulama becerilerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında verilen eğitimlerde ve kullanılan kitaplarda bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitimi verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Bilgisayar Destekli Prozodi Eğitimi, Kelime Vurgusu, Parçalarüstü Birimler



ABSTRACT

THE EFFECT OF COMPUTER AIDED EDUCATION ON THE SKILL OF WORD STRESSING IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

GURBET SARIMAN

MA Thesis, Department of Turkish Language Education

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Didem ÇETİN

July 2016, 109 pages

The purpose of the study is to investigate the effect of computer aided education on the skill of word stressing in teaching Turkish as a foreign language. Single group pre-test and post-test experimental design was used in the study.

The group of the study consists of 23 foreign students in Mugla Sitki Kocman University School of Foreign Languages Turkish Preparatory Program in 2014-2015 academic year. Data of the study is obtained from the “Word Stressing Measurement Tool” and the audio recordings of the students. In addition to these, words and compound words in the “Word Stressing Measurement Tool” are grouped according to the rules of Turkish word stress. Besides, according to their mother tongue or official language spoken in their countries, participants are grouped. The success of these groups is determined.

Before and after the computer aided word stress training, the participants are subjected to pre-test and post-test using the data collection instruments for one week for each test. In the 5-week training period, the students are introduced to the rules of Turkish word stress with examples. Exercises aiming to improve students’ skill of word stressing are conducted by one-to-one tutoring. Sound analysis views are extracted from Praat 3.8.47 speech analysis program. This program gave students the opportunity to compare the views of their vocalizations and the views of the vocalizations with correct stress.

The audio recordings taken from the students to determine the level of students’ success in word stressing was examined and assessed in terms of fundamental frequency on Praat 3.8.47 speech analysis program. These results were analyzed using paired samples t test on SPSS 20.0 statistical package software. Whether there is a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students’ skill of word stressing was determined. In addition to this, whether there is a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students in the groups of the words and compound words in the “Word Stressing Measurement Tool” formed in terms of the rules of Turkish word stress and in the groups of the participants formed

according to their mother tongue or the official language spoken in their countries were found out.

In the final part of the study, it was found that there was a significant increase in the participants' general success of word stressing, in the word groups formed in terms of the rules of Turkish word stress and in the groups of the participants formed according to their mother tongue or the official language spoken in their countries. These results indicated that computer aided word stress training has an effect on improving the skill of word stressing. It was suggested that computer aided word stress training should be included in classes and books used in teaching Turkish as a foreign language.

Key Words: Teaching Turkish as a Foreign Language, Computer Assisted Prosody Training, Word Stress, Suprasegmental Features



ÖN SÖZ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel hedeflerinden biri; Türkiye’de eğitim almak için bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin, eğitim veya çalışma alanlarında gerekli olan temel dil becerilerini kazanmalarını ve sağlıklı iletişim kurabilmelerini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle konuşma becerisi ele alınmalıdır. Parçalarüstü birimlerden vurgu; konuşmada anlam ayırt edici özelliğe sahip olması bakımından, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin en çok zorlandıkları alanlardan biridir. Bu nedenle, bu alanda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin kelime vurgulama becerisine etkisi incelenmiştir. Ayrıca oluşturulan ölçüm aracındaki kelimeler ve kelime grupları Türkçe kelime vurgusu kuralları bakımından, katılımcı öğrenciler ise ana dilleri veya ülkelerinde konuşulan resmi dil faktörü bakımından gruplandırılmış ve bu gruplardaki öğrenci başarısı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma sırasında benden bilgi ve yardımlarını esirgemeyen, beni her açıdan destekleyen, bana karşı her zaman hoşgörülü ve sabırlı olan danışman hocam **Sayın Yrd. Doç. Dr. Didem ÇETİN**’e çok teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bu çalışmayı yapabilmem için gerekli bilgilerin temellerini atmış olan ve bana daima yol gösteren **Sayın Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN**’a, yüksek lisans eğitimime başlamama ön ayak olan ve bu konuda beni cesaretlendiren **Sayın Prof. Dr. Ali AKAR**’a, eğitim sürecinde gerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, gerekse bilimsel araştırma yöntemleri alanında beni aydınlatan değerli hocam **Sayın Yrd. Doç. Dr. Özden FİDAN**’a çok teşekkür ediyorum.

Son olarak, her koşulda yanımda olan ve bana desteklerini hissettiren, çalışmam boyunca bana her zaman anlayış, sabır ve sevgi gösteren **ailem, eşimin ailesi ve eşime** sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Gurbet SARIMAN

İÇİNDEKİLER

ÇİZELGELER DİZİNİ	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
RESİMLER DİZİNİ	xix
SEMBOLLER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xx
1. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem ve Alt Problem Cümleleri	2
1.2. Önem	3
1.3. Varsayımlar	5
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar	5
2. BÖLÜM	7
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Dil	7
2.1.1. Konuşma Becerisi	8
2.1.2. Parçalarüstü Birimler	9
2.1.2.1. Vurgu	10
2.1.2.1.1. Doğal Vurgu	12
2.1.2.1.1.1. Ekte Vurgu	13
2.1.2.1.1.2. Kelimedede Vurgu	23
2.1.2.1.1.3. Kelime Grubunda Vurgu	34
2.1.2.1.1.4. Cümlede Vurgu	39
2.1.2.1.2. İsteğe Bağlı Vurgu.....	40
2.1.2.1.2.1. Pekiştirme Vurgusu	40
2.1.2.1.2.2. Ahenk Vurgusu.....	40
2.1.2.1.3. Anlam Ayırt Edici Vurgu	41
2.2. Yabancı Dil Öğretimi	44
2.2.1. Yabancı Dil Öğretimi Yöntemleri.....	47
2.2.1.1. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi	47
2.2.1.2. Dolaysız Yöntem.....	47
2.2.1.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi.....	48
2.2.1.4. İletişimsel Yaklaşım.....	49
2.2.1.5. Göreve Dayalı Öğrenme	49

2.2.1.6. Seçmeli Yöntem	50
2.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	50
2.3. Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi	57
2.4. İlgili Araştırmalar	67
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Çalışmalar.....	67
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Çalışmalar	73
3. BÖLÜM.....	75
YÖNTEM.....	75
3.1. Araştırmanın Modeli	75
3.2. Evren ve Örneklem	76
3.2. Veri Toplama Araçları	77
3.2.1. Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı	79
3.3. Araştırma Süresince Yapılan Uygulamalar	80
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	81
4. BÖLÜM.....	82
BULGULAR VE YORUMLAR	82
4.1. Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Genel Bulgular	82
4.1.1. Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Türkçe Kelime Vurgusu Kurallarına Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	83
4.1.1.1. Birinci Grupta Yer Alan Kelimelerde Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	83
4.1.1.2. İkinci Grupta Yer Alan Kelimelerde Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	84
4.1.1.3. Üçüncü Grupta Yer Alan Kelimelerde Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	85
4.1.1.4. Dördüncü Grupta Yer Alan Kelimelerde Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	85
4.1.1.5. Beşinci Grupta Yer Alan Kelimelerde Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	86
4.1.1.6. Altıncı Grupta Yer Alan Kelimelerde Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	87

4.1.2. Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Ana Dilleri veya Ülkelerin Resmi Dillerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	88
4.1.2.1. Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	89
4.1.2.2. Ana Dili Fransızca Olan Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	89
4.1.2.3. Ana Dili Farsça Olan Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	90
4.1.2.4. Ana Dili Rusça Olan Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	90
5. BÖLÜM.....	92
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	92
5.1. Sonuçlar	92
5.1.1. Öğrencilerin Kelime Vurgulama Becerilerine İlişkin Sonuçlar.....	92
5.1.2. Öğrencilerin Türkçe Kelime Vurgusu Bakımından Kelime Vurgulama Becerilerine İlişkin Sonuçlar.....	93
5.1.3. Öğrencilerin Ana Dilleri veya Ülkelerindeki Resmi Dil Faktörü Bakımından Kelime Vurgulama Becerilerine İlişkin Sonuçlar	94
5.2. Öneriler	95
5.2.1. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler	95
5.2.2. Öğrencilere Yönelik Öneriler.....	96
5.2.3. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler	96
5.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	97
KAYNAKÇA	98
EKLER.....	106
Ek A: Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı.....	106
ÖZGEÇMİŞ.....	108

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 3.1. Tek grup ön test - son test modeli	75
Çizelge 3.2. Araştırmanın değişkenleri	76
Çizelge 3.3. Türkçe kelime vurgusu kurallarından oluşturulan gruplar ve bu gruplardaki ‘Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı’nda yer alan kelimeler ve kelime grupları	77
Çizelge 3.4. Katılımcı öğrencilerin ülkeleri ve ana dilleri/ülkelerinde konuşulan resmi diller	79
Çizelge 3.5. Hipotezlere yönelik ölçme araçları ve özellikleri	79
Çizelge 4.1. Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları	82
Çizelge 4.2. Birinci grupta yer alan kelimelerde öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları	83
Çizelge 4.3. İkinci grupta yer alan kelimelerde öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları	84
Çizelge 4.4. Üçüncü grupta yer alan kelimelerde öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları	85
Çizelge 4.5. Dördüncü grupta yer alan kelimelerde öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları	86
Çizelge 4.6. Beşinci grupta yer alan kelimelerde öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları	86
Çizelge 4.7. Altıncı grupta yer alan kelimelerde öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları	87
Çizelge 4.8. Öğrencilerin Türkçe kelime vurgusu kuralları bakımından kelime vurgusu başarılarındaki artış oranları	88
Çizelge 4.9. Ana dili Arapça olan öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları	89
Çizelge 4.10. Ana dili Fransızca olan öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları	89
Çizelge 4.11. Ana dili Farsça olan öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları	90
Çizelge 4.12. Ana dili Rusça olan öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları	91
Çizelge 4.13. Öğrencilerin ana dilleri veya ülkelerinde konuşulan resmi dillere göre kelime vurgusu başarılarındaki artış oranları	91

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. “Sabahleyin” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	13
Şekil 2.2. “Akşamleyin” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	13
Şekil 2.3. “Babamgil” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	14
Şekil 2.4. “Haticegil” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	14
Şekil 2.5. “Bence” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	14
Şekil 2.6. “Aklınca” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	15
Şekil 2.7. “Arabamla” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	15
Şekil 2.8. “Özgür’le” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	15
Şekil 2.9. “Giderken” kelimesine ait ses analiz görüntüsüsü.....	16
Şekil 2.10. “Gitmişken” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	16
Şekil 2.11. “Oturmadan” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	16
Şekil 2.12. “Heyecanlanmadan” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	17
Şekil 2.13. “Girmemişti” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	17
Şekil 2.14. “Gelecek mi?” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	17
Şekil 2.15. “Okuldan mı” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	18
Şekil 2.16. “Güzeldir” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	18
Şekil 2.17. “Belliydi” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	18
Şekil 2.18. “Geliyordu” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	19
Şekil 2.19. “Gelecekmış” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	19
Şekil 2.20. “Duyuyormuş” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	19
Şekil 2.21. “Yokmuş” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	20
Şekil 2.22. “Gücenmiş” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	20
Şekil 2.23. “Tutarsa” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	20
Şekil 2.24. “Yaptıysa” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	21
Şekil 2.25. “Gelirsin” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	21
Şekil 2.26. “Giderim” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	21
Şekil 2.27. “Oturuyoruz” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	22
Şekil 2.28. “Gülüyor” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	22
Şekil 2.29. “Konuşuyor” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	22
Şekil 2.30. “İncecik” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	23
Şekil 2.31. “Sıcacık” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	23

Şekil 2.32. “Anlayış” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	24
Şekil 2.33. “Anlayışlı” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	24
Şekil 2.34. “Anlayışlılık” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	24
Şekil 2.35. “Çocuk” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	25
Şekil 2.36. “Çocukta” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	25
Şekil 2.37. “Çocuktan” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	25
Şekil 2.38. “Sivas” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	26
Şekil 2.39. “Erzurum” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	26
Şekil 2.40. “İstanbul” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	27
Şekil 2.41. “Diyarbakır” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	27
Şekil 2.42. “Çanakkale” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	27
Şekil 2.43. “Kahramanmaraş” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	28
Şekil 2.44. “Sakarya” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	28
Şekil 2.45. “Alanya” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	28
Şekil 2.46. “Kazakistan” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	29
Şekil 2.47. “Türkmenistan” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	29
Şekil 2.48. “Türkçe” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	29
Şekil 2.49. “İngilizce” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	30
Şekil 2.50. “Nerede” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	30
Şekil 2.51. “Nasıl” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	30
Şekil 2.52. “Haydi” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	31
Şekil 2.53. “Aferin” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	31
Şekil 2.54. “Yoksa” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	31
Şekil 2.55. “Sanki” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	32
Şekil 2.56. “Kapkara” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	32
Şekil 2.57. “Tertemiz” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	32
Şekil 2.58. “Bugün” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	33
Şekil 2.59. “Birkaç” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	33
Şekil 2.60. “Ahmet” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	33
Şekil 2.61. “Ayşe” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	34
Şekil 2.62. “İbrahim” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	34
Şekil 2.63. “Abdurrahman” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	34
Şekil 2.64. “Yaşlı çınar” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü	35
Şekil 2.65. “Sarı papatyalar” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü	35

Şekil 2.66. “Elma ağacı” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü.....	35
Şekil 2.67. “Evin çatısı” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü.....	36
Şekil 2.68. “Yağmurun sesi” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü	36
Şekil 2.69. “Mehmet Bey” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü.....	36
Şekil 2.70. “Neslihan Hanım” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü	37
Şekil 2.71. “Sarayburma” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü	37
Şekil 2.72. “Anneanne” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü	37
Şekil 2. 73. “Yapıvermek” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü.....	38
Şekil 2.74. “Bakakalmak” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü.....	38
Şekil 2. 75. “Yüz yıl” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü.....	38
Şekil 2.76. “Beş kişi” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü.....	39
Şekil 2.77. “Beşiktaş” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	41
Şekil 2.78. “Beşiktaş” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	41
Şekil 2.79. “Düşünce” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	42
Şekil 2.80. “Düşünce” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	42
Şekil 2.81. “Bekleme” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	42
Şekil 2.82. “Bekleme” kelimesine ait ses analiz görüntüsü.....	43
Şekil 2.83. “Biri” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	43
Şekil 2. 84. “Biri” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	43
Şekil 2.85. “Öğretmenim” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	44
Şekil 2.86. “Öğretmenim” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	44
Şekil 2.87. “Öğretmenim” kelimesine ait ses analiz görüntüsü	44

RESİMLER DİZİNİ

Resim 2.1. Visi-Pitch ses analiz programı ekran görüntüsü	62
Resim 2.2. Real-Time Pitch ses analiz programı ekran görüntüsü	63
Resim 2.3. MDVP ses analiz programı ekran görüntüsü	64
Resim 2.4. Praat ses analiz programı ekran görüntüsü-1	65
Resim 2.5. Praat ses analiz programı ekran görüntüsü-2	66
Resim 2.6. Praat ses analiz programı ekran görüntüsü-3	66



SEMBOLLER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AB	: Avrupa Birliği
Akt.	: Aktaran
BDÖ	: Bilgisayar Destekli Öğretim
Bkz.	: Bakınız
n	: Katılım sayısı
p	: Anlamlılık düzeyi
S	: Standart Sapma
Sd	: Serbestlik Derecesi
t	: t değeri
TDK	: Türk Dil Kurumu
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Ünlü düşünür Konfüçyüs'e "Bir memleketi idare etmek isterseniz işe nereden başlarsınız?" diye sormuşlar. O da "Önce dilden başlarım. Dil doğru olarak kullanılmadığında, düşünce kelimeleri doğru olarak ifade edemez. Düşüncedeki aksama, yapılan işlere yansır. Yapılan işlerdeki bu gerileme, töre ve kültürdeki aksamaları da beraberinde getirir. Töre ve kültürdeki hatalar da adalet sistemine yansır ve halkı şaşkına çevirir. Bu yüzden de öncelikle işe dilden başlarım." demiş. İnsanoğlunun 'nasıl' ve 'ne zaman' konuşmaya başladığı tam olarak bilinmese de bildiğimiz çok önemli bir gerçek var ki, o da dil dediğimiz sistemin yaşamımızda çok önemli bir yere sahip olduğudur. Çünkü dil, bir taraftan insanın kendi kendisiyle ve diğer varlıklarla olan iletişimini sağlarken, diğer taraftan da toplumların iletişiminin vazgeçilmez bir parçasıdır (Köksal ve Dağ Pestil, 2014: 296).

Özbay'a (2011: 1-2) göre, "Dil, genel anlamıyla insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en yaygın ve en güçlü araçtır. Bu araç, hayatın hemen bütün alanlarında türlü düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer yargılarını anlama ve anlatmada; yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarmada kullanılmaktadır." Coşkun'a (2010: 250) göre ise toplumda iletişim kurabilme, insanları eğitebilme, tabiatı şekillendirme ve düşünce üretimi dile bağlıdır. Günlük hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olan dilin iletişimde önemi çok büyüktür. Özbay ve Coşkun'un da bahsettiği gibi anlama, anlatma, bilgi ve kültür aktarımı, eğitim, vb. gibi maksatlarla dili kullanmaktayız. Dolayısıyla dil olmadan iletişim olmaz diyebiliriz.

Günümüzde teknolojik gelişmelere bağlı olarak internet üzerinde bilgi paylaşımının çoğalması iletişimin önemini bir kat daha arttırmıştır. Duygu, düşünce ve bilgi paylaşımının bu derece yaygınlaştığı ve kolaylaştığı günümüzde, iletişimin oldukça etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi bir gereklilik olmuştur. Bu da yine çağımızın gereklerine uygun bir dil eğitimiyle mümkün olabilecektir.

1.1. Problem ve Alt Problem Cümleleri

Ülkemizde dil eğitimi politikaları, çağın gerekliliklerine uygun bir şekilde yenilenmeye ve değiştirilmeye çalışılmaktadır. AB üyeleri ve aday ülkelerini kapsayan dil politikaları, gelişen teknoloji, çok dillilik, çok kültürlülük, ülkeler arası artan iletişim ve hareketlilik, ülkemizdeki dil eğitimi politikalarının ve uygulamalarının değişimine etki eden unsurlardır. Bu değişimler içerisinde sayabileceğimiz durumlardan birisi de Avrupa ülkelerinin dillerinin, İngilizce gibi bir dünya dili olarak görülmesi dahi başka bir ana dili konuşan insanlara öğretilmesidir. Bu kapsamda, ülkemizde de çalışmalar yapılmaktadır. Çeşitli sebeplerle ülkemizde bulunan yabancı uyruklu kişilere Türkçe öğretilmekte, bu alanda kitaplar yazılmakta ve akademik çalışmalarla alana katkıda bulunmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bilinen ilk çalışma, Kaşgarlı Mahmut'un Divanü Lugati't-Türk adlı başyapıtıdır. Bu yapıyla, alandaki çalışmalara 11. yüzyılda başlandığı görülse de bu eserin ve arkasından kaleme alınan diğer bazı eserlerin yazıldığı dönemlerden sonra, alana fazla ağırlık verilmediği görülmektedir. Bu alan, Osmanlı döneminde tekrar canlansa dahi asıl önemini geçen yüzyılın başlarında kazanmaya başlamıştır (Göçer ve Moğul 2011: 800). Özellikle 1950'den sonra üniversitelerde yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Farklı üniversitelerde Türkçe Öğretimi Merkezleri kurulmuştur. Günümüzde bu kurumlarda ve yurt dışında çeşitli kurum ve kuruluşlarda yabancılara Türkçe öğretilmektedir.

Alandaki ilk çalışmaların çok eski olduğu alanın tarihi gelişimine bakıldığında görülebilse de hâlâ alanda ciddi eksikliklerin ve ihtiyaçların olduğundan bahsetmek mümkündür. Örneğin, ülkemizde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde bir yöntem sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu alan; genellikle üniversitelerin yabancı dil bölümlerinde, yabancı dil öğrenimi görmüş kişilerle ya da Türk dili ve edebiyatı öğrenimi almış ve yabancı dil bilgisi olan kişilerle doldurulmaktadır. Bugün Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bilişim teknolojilerinden yararlanabilen eğitimcilere ihtiyaç olduğu açıktır (Büyükaslan, 2007: 4). Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknolojiye dayalı bir eğitim uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın problem durumu şu şekildedir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin kelime vurgulama becerilerine etkisi nedir?

Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Bilgisayar destekli eğitim uygulanan öğrencilerin, Türkçe kelime vurgulama becerilerinde ön-test ile son-test başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Bilgisayar destekli eğitim uygulanan öğrencilerin, çalışmada içerilen Türkçe kelime vurgusu kuralları bakımından vurgulama becerilerinde ön-test ve son-test başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Bilgisayar destekli eğitim uygulanan öğrencilerin, ana dilleri veya ülkelerinde konuşulan resmi dil dikkate alındığında Türkçe kelime vurgulama becerilerinde ön-test ve son-test başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Önem

Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminin temel hedefi; yabancı öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmak, onların bu dili kullanarak Türkiye'deki üniversitelerde kendi çalışma alanlarında eğitim görebilmelerini ve en önemlisi, Türk toplumunda sağlıklı iletişim kurabilen bireyler olmalarını sağlamaktır. Bunun için öğrencilerin Türkçedeki ses birimleri, sözcük ve söz öbeklerini doğru seslendirerek konuşabilmeleri gerekmektedir. Çünkü yabancı dil öğrenmede hedef, dört dil becerisinin tamamında iletişim yeterliliğine ulaşmak olsa da o dilde iletişim kurabilmek ve özgüven sağlayabilmek için öncelikli olarak konuşma becerisi ele alınmalıdır. Şenel (2006, Akt. Tüm 2014: 256), yabancı dil kullanımında dilsel üretkenliğe ve akıcı konuşabilmeye ulaşabilmek için, yabancı dil öğretme sürecinin her aşamasında dilin tüm becerilerine yer verilmesi ve özellikle de konuşma becerisini geliştirmek için konuşma etkinliklerinin yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle ses birimlerin anlamlı bir bütün içinde üretilmesiyle yakından ilişkili olan konuşma becerisi eğitimi verirken sesletim çalışmalarına ihtiyaç vardır. Hedef dildeki sesleri ve ses tonunu kullanabilme becerisinin kazanılamaması, bireylerin özgüvenine ve iletişim kurabilme başarısına da yansımaktadır. Doğru sesletim için de konuşmayı oluşturan ses birimleri

ve onların birbirleriyle olan anlamlı ilişkisini tanımak önemlidir (Tüm, 2014: 255-256).

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken sesletimde yaşadığı problemleri Şenel (2006, Akt. Tüm 2014: 257) altı grupta incelemiştir: 1) ana dili, 2) sesletim yeteneği, 3) dile maruz kaldığı çevre, 4) kişilik ve tutum, 5) yaş, 6) güdü.

Demircan'a göre ise (1996, Akt. Tüm 2014: 257) yabancı dil öğrenilirken ana dilinden kaynaklı yaşanan zorluklar göz önüne alındığında beş farklı gruplandırmadan bahsetmek mümkündür:

1. ses birimlerin öğrencinin ana dilinde ya da öğrendiği diğer dillerde olmaması,
2. ses birimlerin ana dili ya da öğrenilen diğer dillerde farklı sesletimi,
3. ses birim, sözcük ya da öbek vurgusunun ana dile ya da diğer dillere göre yapılması,
4. söz dizimi yapısının ana dili ve öğrenilen dillerde farklı olması,
5. ses birim ya da sözcüklerdeki eklerin, ana dili ya da diğer dillerde bulunmaması.

Şenel ve Demircan'ın da belirttiği gibi yabancı öğrenciler, hedef dilin sesletiminde çeşitli sebeplerle zorluklar yaşamaktadırlar. Bu durum, bu alanda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ülkemizde hem yabancı dil olarak hem de ana dili olarak Türkçenin öğretiminde dinleme ve konuşma alanında yapılan çalışmalara bakıldığında söz konusu becerilerin pek çok açıdan ele alındığı görülmüş, bunların yol gösterici olacağı düşünülmüştür. Ancak özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında sesletim becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların çok az sayıda olduğu ve Türkçe öğretimi merkezlerinde kullanılan ders kitaplarında sesletime neredeyse hiç yer verilmediği görülmüştür.

Bu araştırmada, prozodik becerilerin geliştirilmesine yönelik bilgisayar destekli bir eğitim uygulaması ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime vurgulama becerisinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunulacaktır. Böylece alana katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Araştırma, Türkçenin yabancılara öğretiminde bilgisayar destekli eğitime dikkat çekmesi; ulaşılan sonuçlar ve geliştirilen önerilerin, bu alanda görev yapmakta olan öğretmenlere ve araştırmacılara yol gösterici olması bakımından önem arz etmektedir.

1.3. Varsayımlar

1. Öğrencilerin vurgulama becerilerine yönelik ölçümlerin, öğrencilerin gerçek durumlarını yansıttığı,
2. Araştırmada uygulanan bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitiminin, öğrencilerin vurgulama becerilerini geliştirmede etkili olacağı varsayılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- 2014-2015 akademik yılı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Türkçe Hazırlık Programı'nda öğrenim gören 23 öğrenci ile,
- Öğrencilerin vurgulama becerilerini geliştirmek için yapılan yedi haftalık uygulama etkinlikleri ile,
- Öğrencilerden alınan ses kayıtları ile,
- Kelime vurgulama becerisinin ölçümünde kullanılan 85 kelime ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE): Dil öğretimi ve öğrenimi için bilgisayarlar üzerindeki uygulama ve araştırma çalışmalarıdır (Levy 1997, Akt. Özkan 2010: 40). Bir bilgisayar donanımı aracılığıyla bir ders yazılımının tek veya çok öğrencili ortamda – öğretmen yardımı olsun ya da olmasın- izlenmesiyle yapılan eğitim yöntemidir (Altınkaya, 1998: 15). Eğitim-öğretim etkinlikleri sırasında eğitimi zenginleştirmek ve kalitesini yükseltmek için öğretmene yardımcı bir araç olarak bilgisayarlardan yararlanılmasıdır (Ünal, 2006: 4).

Parçalarüstü Birimler: Süre, ton, kavşak, durak, vurgu ve ezgidir (Ergenç, 1989: 33). Sesin süre, şiddet, frekans gibi akustik özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkan ve dilin

hece, kelime, cümle gibi parçalardan oluşmuş birimleriyle ilgili olan ‘vurgu, ton, ezgi, süre, sınır, durak’ gibi birimleridir (Çetin, 2013: 7).

Vurgu: Vurgu iki ya da daha çok heceli kelimelerimizde bazı hecelerin, cümlelerde ise bazı kelime veya kelime gruplarının ötekilerden daha baskılı ve daha belirgin söylenişine denir (Parlak yıldız, 2001, 52). Fonetikte, bir kelimedeki en baskın tonlu (titreşimli) sestir (Coşkun, 2000: 127).



2. BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil

Dil; düşünce, duygu ve dileklerin, bir toplumda ses ve anlam bakımından ortak ögeler ve kurallardan faydalanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 2003: 55). Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendi kuralları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık olup seslerden oluşan bir yapıdır (Ergin, 2002: 13). Dil; günlük hayatımızda çeşitli duygu ve düşüncelerimizin aktarımında kullandığımız, anlaşmaya yarayan bir araçtır. Bu aktarım ve anlaşmayı sağlamak için bireylerin öncelikle iletişimin iki ana unsuru olan anlama ve anlatma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerileri iyi geliştirebilmek de iyi bir dil eğitimi ile mümkün olabilmektedir.

Dil, kazanılış sırasına göre ‘dinleme, konuşma, okuma ve yazma’ becerilerinden meydana gelir. Yabancı dil eğitiminde temel amaçlardan biri de bu temel dört beceride öğrencileri belirli bir yeterliliğe getirmektir. Bu dört beceriyi incelersek; dinleme ve okuma, anlamaya; konuşma ve yazma da anlatmaya yönelik dil becerilerini oluşturur (Doğan, 2011: 2). Okuma ve yazma becerileri çok fazla kişiler arası etkileşim gerektirmeyen beceriler iken dinleme ve konuşma becerileri bir etkileşim gerektirmektedir.

Demirel (2008: 32-33) tarafından ortaya konulan yabancı dil öğretimi genel ilkeleri arasında, “öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması, öğrenilen dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi, amaç dil ile ana dil arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi” maddeleri bulunmaktadır. Bu maddeler, yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi ve alt becerilerinin önemini vurgulamaktadır.

2.1.1. Konuşma Becerisi

Konuşma; bireyin bebeklik döneminde çeşitli sesler yardımıyla isteklerini iletmek için kullanmaya başladığı, zamanla dinleme ve anlama yoluyla ailesinden ve çevresindeki kişilerden öğrendiği kelimeler ve bu kelimelerle oluşturduğu cümleler yoluyla hayatı boyunca kendisini ifade etmek için kullandığı bir araçtır. Aşağıda, literatürde yapılan konuşma tanımlarına yer verilmiştir:

Konuşma, düşünceyi sözle ifade etme işidir (TDK, 2015).

Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 1999: 40).

Konuşma; duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir ve bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır (Özbay, 2011: 6-7).

İnsan tarihinin herhangi bir çağında, belli bir topluluğun veya toplulukların içinde, kamunun kullanılmasıyla evrim geçirerek saymaca değer kazanmış ve tanınabilir duruma gelmiş sistemlere göre düzenlenip telaffuz edilen boğumlu seslerden oluşmuş bir anlatım ve anlaşma aracıdır (Sapir, 1983: 49).

Konuşma, duygu ve düşüncelerin görülebilir ve işitilebilir simgeler aracılığı ile düzenli bir şekilde iletildiği etkileşimli bir süreçtir (Özdemir, 2008: 22).

Bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşıdakilere iletilmesi ve anlaşılmasıdır (Kurudayıoğlu, 2003: 287).

Konuşma, zihin ve kas gücünün devreye girdiği psikomotor bir beceri olmanın yanında insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkili araçtır (Calp, 2010: 191).

Konuşma becerisinin tanımları incelendiğinde; psikomotor bir beceri olmasının yanında, duygu ve düşünce aktarımı için sesler yardımıyla sosyal hayatta iletişim kurmaya yarayan bir araç olduğu görülmüştür. Konuşmanın dile dayalı bir tabanı, kaynağına ilişkin bir akışı ve yayılışı vardır. Bu bakımdan çoğu kez, konuşma ile dil birbirinin tamamlayıcısı olmaktadır. Öyle ki bu anlamda ‘dil’ denildiği zaman konuşma, konuşma denildiğinde de dil işaret edilmektedir (Evliyaoğlu 2006, Akt. Ertürk 2006: 5). Bu kadar önemli bir beceriyi hayatın her alanında doğru, güzel, etkili

kullanan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi çok önemlidir (Özbay, 2011: 7). Konuşma becerisi, diğer dil becerileri gibi eğitim yoluyla daha da geliştirilebilir. Çünkü kelimelerin, dilin ve konuşma şeklinin özellikle kişisel, mesleki ve sosyal gelişimimizde önemi oldukça büyüktür (Köksal ve Dağ Pestil, 2014: 297).

En doğal ve en sık kullanılan dil yeteneği konuşmadır. İnsanlar doğduklarında konuşamazlar ama doğduktan sonra maruz kaldıkları dili konuşma ve edinme yeteneğine genetik olarak sahiptirler. Bireyler doğuştan edindikleri bu beceriyi etkili kılmak için ‘el kol hareketleri, mimik, tonlama, vurgulama gibi konuşmayı tamamlayıcı öğelere’ başvururlar. Dolayısıyla, konuşma akışında meydana gelen ses değişimleri, vurgular, tonlamalar konusunda da eğitim vermek gerekir (Köksal ve Dağ Pestil, 2014: 295). Bütün bu unsurlar konuşmanın dolayısıyla iletişimin etkili ve sağlıklı olmasına etki eden etmenlerdir ve konuşma eğitiminde bunlara mutlaka yer verilmesi gerekmektedir.

2.1.2. Parçalarüstü Birimler

İnsan hayatında çok önemli bir yere sahip olan konuşma becerisini etkili bir şekilde kullanan bireyler yetiştirmek, kişilerin kendi bilgi birikimleriyle ilişkili olmakla birlikte iyi bir dil eğitimiyle mümkündür. Etkili bir şekilde konuşabilmek için gerekli olan bu dil eğitimi içerisinde konuşmanın çeşitli boyutları hakkında bilgi ve beceri sahibi olmak da yer almalıdır.

Konuşmanın fizikî boyutu ve en önemli yapı taşı sestir. Ses; “1. Kulağın duyabildiği titreşim, seda, ün. 2. Akciğerlerden gelen havanın ses yolunda yaptığı titreşim.” (www.tdk.gov.tr) olarak tanımlanmaktadır.

Dilin ses yapısını oluşturan bazı unsurlar vardır. Bunlar; sesbirim, parçalı sesbirimler, parçalarüstü ses birimlerdir. Ses birim; dildeki anlam ayırıcı en küçük ögedir (Ergenç: 1989: 9). Parçalı ses birimler; ünlüleri, ünsüzleri ve yarı ünlüleri içerir. Parçalarüstü birimler ise süre, ton, kavşak, durak, vurgu ve ezgidir (Ergenç, 1989: 33).

2.1.2.1.Vurgu

Parçalarüstü birimlerden biri olan vurgu, sözcükte belirli bir hecenin baskılı okunmasına denir. Vurgunun anlamı kuvvetlendirici ve ayırt edici bir yanı da olması bakımından çok önemli bir birim olduğu söylenebilir. Aşağıda, vurgunun literatürde yer alan çeşitli tanımları sunulmaktadır:

Konuşma, okuma sırasında bir hece veya kelime üzerine diğerlerinden daha farklı olarak yapılan baskı, aksandır (TDK, 2015).

Demircan'a göre (2000: 17) ise vurgu, "konuşurken bir seslem üzerine düşen soluk baskısıdır."

Bir hecenin diğerine göre daha kuvvetle, daha şiddetli olarak söylenmesidir (Ercilasun, 2005: 98).

Söz içinde bir heceyi, diğerlerine göre daha yüksek ses tonuyla, söyleyiş süresini uzatarak, öteki hecelerden daha baskılı ve belirgin biçimde söylemektir (Yaman, 2001: 31).

Vurgu, bir sözcükte bulunan bir seslemin diğerlerinden daha baskılı çıkarılmasıdır (Ergenç, 1989: 42).

Coşkun da (2000: 127) vurguyu, "fonetikte, bir kelimedeki en baskın tonlu (titreşimli) ses" olarak tanımlamıştır.

Vurgunun tanımlarına bakıldığında 'baskılı, kuvvetli, şiddetli söyleme' den bahsedilmektedir. Diğer bazı kaynaklar incelendiğinde ise vurgunun, sesin yüksekliği ve şiddeti ile ilişkilendirildiği de görülmüştür. Fakat Ladefoged'a (2003: 91) göre farklı sesler aynı vurguyla seslendirilmiş olsalar bile farklı şiddete sahip olabilirler. Diğer bütün etmenlerin eşit olduğu varsayılırsa, titreşimli sesler titreşimsiz seslere göre daha yüksek şiddete sahiptir. Ünlülerde ağzın açıklık derecesine göre şiddet değişebilmektedir. 'There were two cars.', 'There were three cars.' ve 'There were four cars.' gibi üç cümlenin ses analizi yapıldığında, 'two' ve 'three' kelimelerinin 'four' kelimesinden 6 dB daha az şiddetli olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebi 'four' kelimesinde ağzın daha açık olmasıdır. Ayrıca bu kelimedeki ünlünün, 'two' ve 'three' kelimelerindeki ünlülerden iki kat daha yüksek seslendirildiği gözlenmiştir.

Fakat bu, ‘four’ kelimesinin ‘two’ ve ‘three’ kelimelerinden daha vurgulu olduğunu göstermemektedir (Ladefoged, 2003: 91-92).

Vurgu ile ilgili bazı önemli özellikler şöyle belirtilebilir:

1. Söze duygu değeri katar.
2. Konuşmayı etkili kılar.
3. Konuşmayı güzelleştirir.
4. Konuşmayı dinlenir kılar.
5. Dinleyicinin dikkatini, ilgisini konuşmacı üzerinde toplar.
6. Anlamın kavranmasını kolaylaştırır.
7. Yazım benzerliği olan kelimelerin anlamını ayırt edilmesini sağlar.
8. Konuşma bozukluklarını ortaya çıkarır.
9. Sesi, söyleyişi, sözdeki ezgiyi canlandırır (Dursunoğlu, 2006: 270).

Akbayır (2003: 227, Akt. Çetin 2013: 31) vurgunun söze duygu değeri kattığından, dinleyicinin dikkatini canlı tutarak anlamın kavranmasını kolaylaştırdığından bahsetmiştir. Bilgin (2006: 111, Akt. Çetin 2013: 31) ise vurgusuz konuşmaların veya okumaların tekdüzeliğe sebep olduğunu, yanlış vurgulamaların da anlaşılmayı güçleştirdiğini ve yanlış anlaşılmalara yol açtığını ifade etmektedir. Işık ve Erol’a (2012: 43) göre sözlerinde vurgu ile ahenk sağlamayan konuşmacı ne kadar heyecanlı, faydalı ve ilginç konulardan söz ederse etsin, dinleyenlerin dikkatini uzun süre canlı tutamaz. Türkçeyi yeni öğrenenlerin konuşmalarını komik hâle getiren, doğal olmaktan uzaklaştıran vurgu yanlışlığıdır. Vurgu, tüm bu özellikleri bakımından hem Türkçenin ana dili olarak eğitiminde hem de yabancı dil olarak eğitiminde, konuşma öğretiminde özellikle üzerinde durulması gereken bir unsurdur.

Türkçenin kendine has bir vurgusu vardır. Konuşmacı ya da kullanıma göre değişmeyen dilin kendisinde var olan bu vurgu, yanlış yapıldığında hemen hissedilir. Yanlış vurgulama zaman zaman anlam değişimine de yol açmakta, dolayısıyla dilin yapısını bozmaktadır. Genellikle yumuşak, esnek bir söyleyişe sahip olan Türkçede vurgulu ve vurgusuz söyleyişler arasında şiddet farkı fazla değildir. Bu nedenle de

vurgulu heceyi ve kelimeyi sezme ya da sezdirme, coşkulu ve duygusal konuşmaların dışında çok zordur (Dursunoğlu, 2006: 269).

Türkçe sondan eklemeli bir dildir; eklerin işlevi, kelimelerin türü, bağlam içindeki anlamı ve görevi, vurgunun yerini etkilemektedir (Çetin, 2013: 32). Vurgu çeşitlerinin sınıflandırılmasında ve kuralların belirlenmesinde bu hususlar dikkate alınmıştır. Çeşitli çalışmalar incelendiğinde, Türkçede vurgunun aşağıdaki başlıklar altında sınıflandırıldığı görülmüştür (Özbay 2005, Dursunoğlu 2006, Demircan 2001, Demircan 2000, Demir 2009, Kabak ve Vogel 2001, Ergenç 1989, Fidan 2002, Börekçi 2005, Taşer 2006, Vural 2005, Gürzap 2003, Ercilasun 2005, Leontiç 2015):

- Soluk vurgusu
- Mantık vurgusu
- Ahenk vurgusu
- Pekiştirme vurgusu
- Doğal (tabiî) vurgu
- İsteğe bağlı (ihtiyari) vurgu
- Ek vurgusu
- Kelime vurgusu
- Grup vurgusu
- Cümle vurgusu

Türkçede vurgu, *doğal vurgu* ve *isteğe bağlı vurgu* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Doğal vurgu, *kelime vurgusu*, *kelime grubu vurgusu* ve *cümle vurgusu* olarak üç başlık altında toplanırken isteğe bağlı vurgu, *pekiştirme vurgusu* ve *ahenk vurgusu* olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır. Aşağıda, dilimizdeki vurgu türleri ve vurgu kuralları görüntülü örneklerle açıklanmıştır.

2.1.2.1.1. Doğal Vurgu

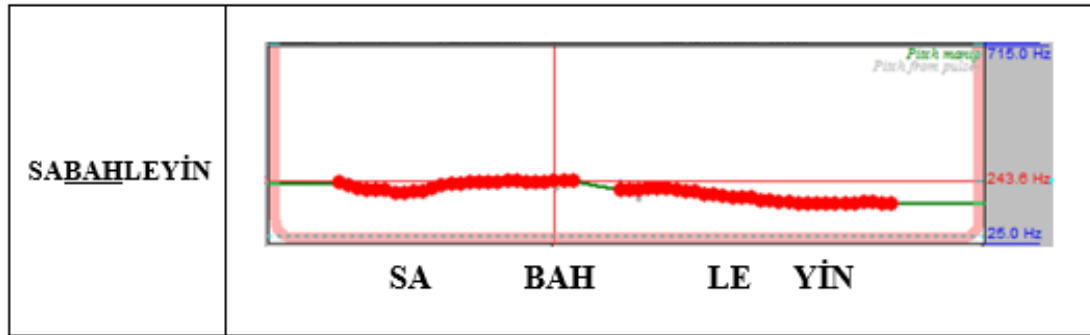
Doğal vurgu, konuşana ve kullanışa göre değişmeyen, herkes tarafından uyulması gereken vurgudur. Dilin doğal yapısı ve anlam ile doğrudan ilgilidir. Uyulmadığı ve

yanlış kullanıldığı takdirde dilin yapısı bozulur (Ercilasun, 2005: 99). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin konuşmada yaptıkları en yaygın hatalardan birisi doğal vurgu kurallarına uygun bir şekilde kelimeleri seslendirememektir. Bu yanlış seslendirmeler, Türkçeyi yabancı dil olarak konuşanlar, ana dili konuşucuları ile iletişim kurarken anlatmak istediklerini net bir şekilde karşı tarafa iletemedikleri için iletişim sürecini yavaşlatmaktadır.

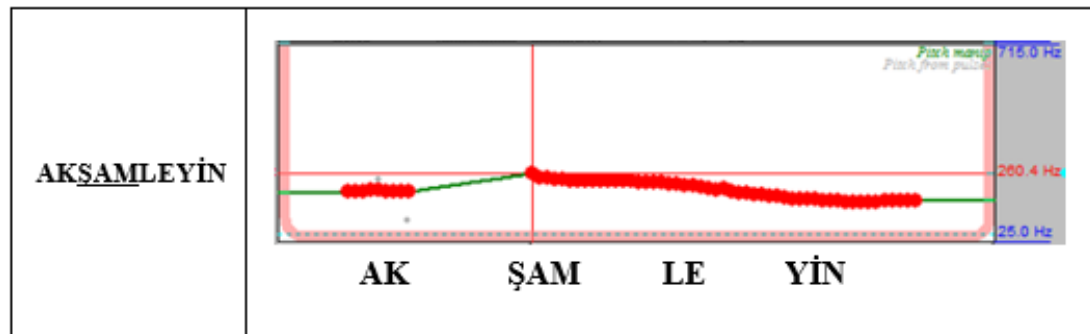
2.1.2.1.1.1. Ekte Vurgu

Türkçede bazı ekler vurgu almaz ve ana vurguyu kendinden bir önceki heceye taşır. Vurgu almayan ekler şunlardır:

- “-leyin” ekinin kullanıldığı kelimelerde vurgu, ekten önceki hecededir. sabahleyin, akşamleyin, öğlenleyin, vb.



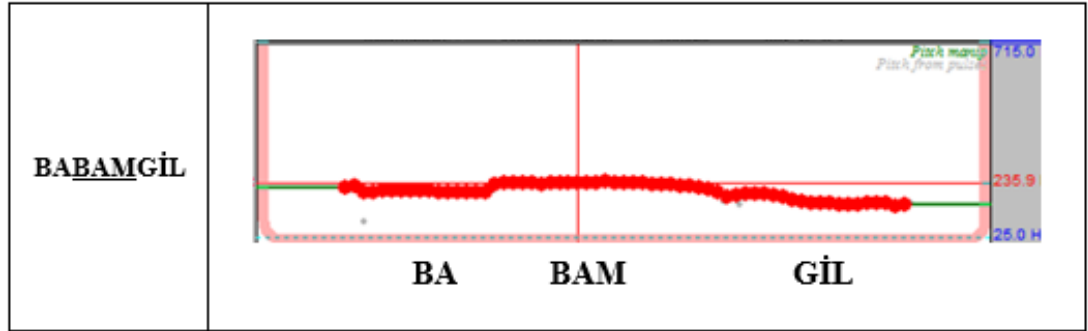
Şekil 2.1. “Sabahleyin” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



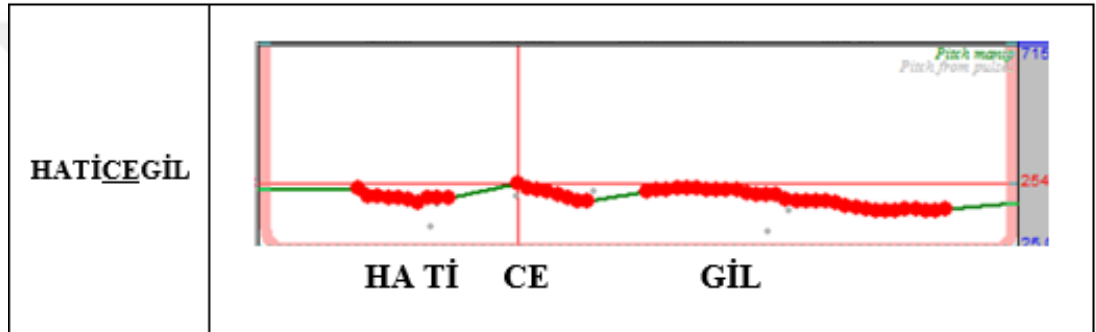
Şekil 2.2. “Akşamleyin” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- “-gil” ekinin kullanıldığı kelimelerde vurgu, ekten önceki hecededir.

babamgil, teyzemgil, Veligil, Haticegil, Ayşegil, vb.

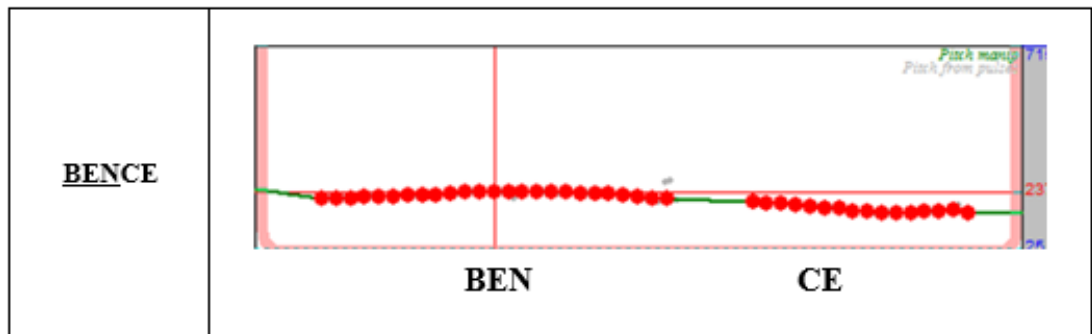


Şekil 2.3. “Babamgil” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

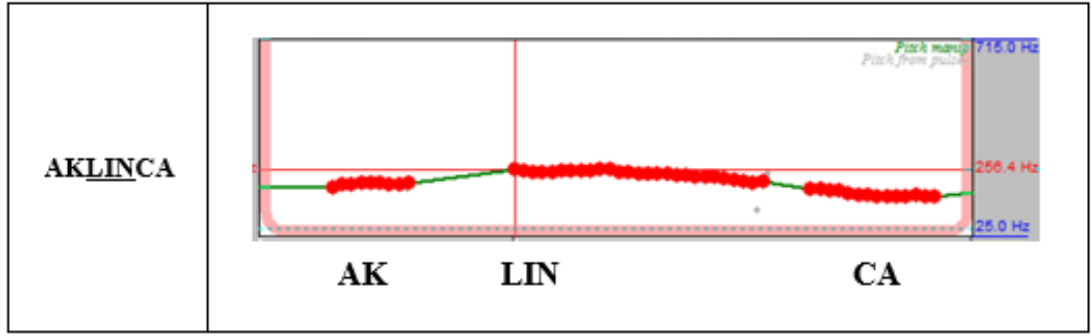


Şekil 2.4. “Haticegil” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- “-ca / -ce” ekinin kullanıldığı kelimelerde vurgu, ekten önceki hecededir. **b**ence, büyükçe, aklınca, güzelce, sınıfça, vb.

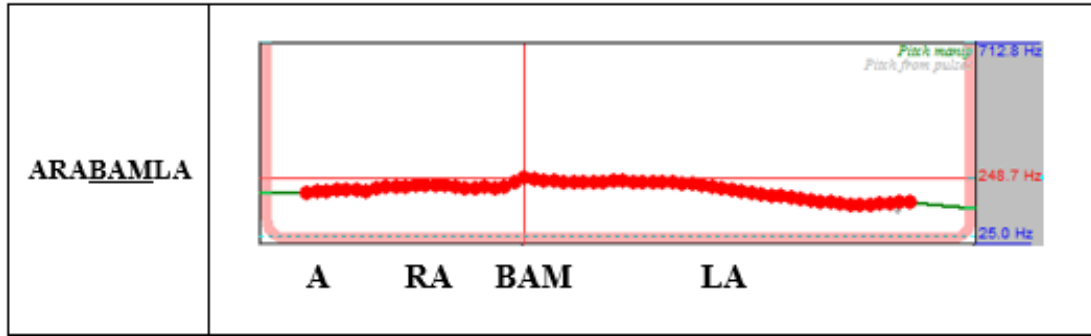


Şekil 2.5. “Bence” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

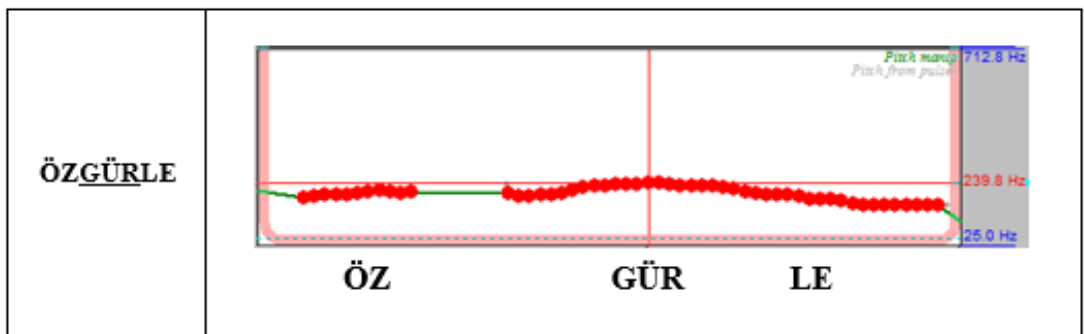


Şekil 2.6. “Aklınca” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- “ile” sözünün ekleşmesinden kaynaklanan“-la, -le” ekinin kullanıldığı kelimelerde vurgu, ekten önceki hecededir.
arabamla, benimle, hücumla, çekiçle, Özgür’le, vb.

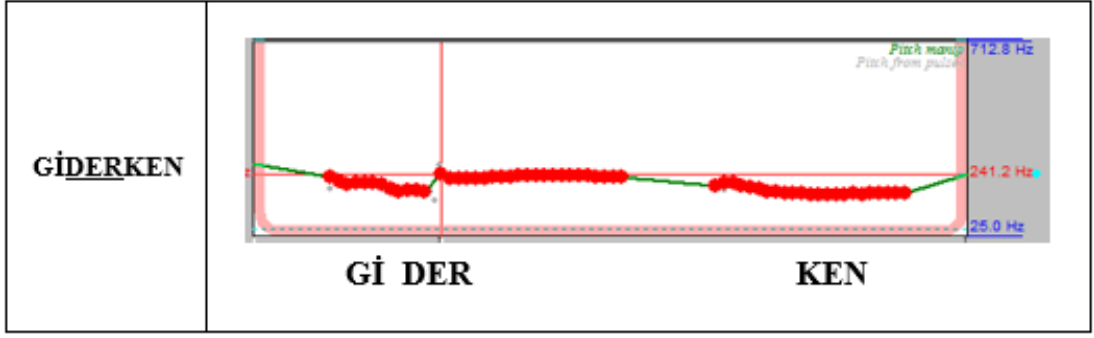


Şekil 2.7. “Arabamla” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

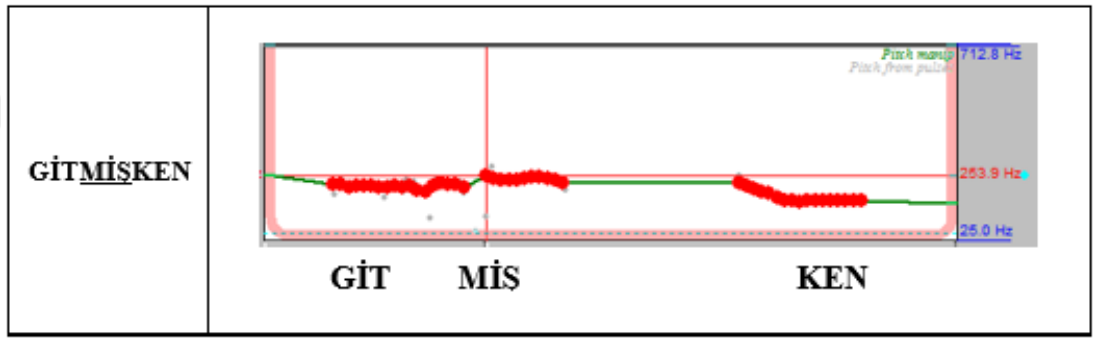


Şekil 2.8. “Özgür’le” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- Zarf fiil eklerinden “-ken” ekinin kullanıldığı kelimelerde vurgu, ekten önceki hecededir.
giderken, gidecekken, gitmişken, gidiyorken, vb.

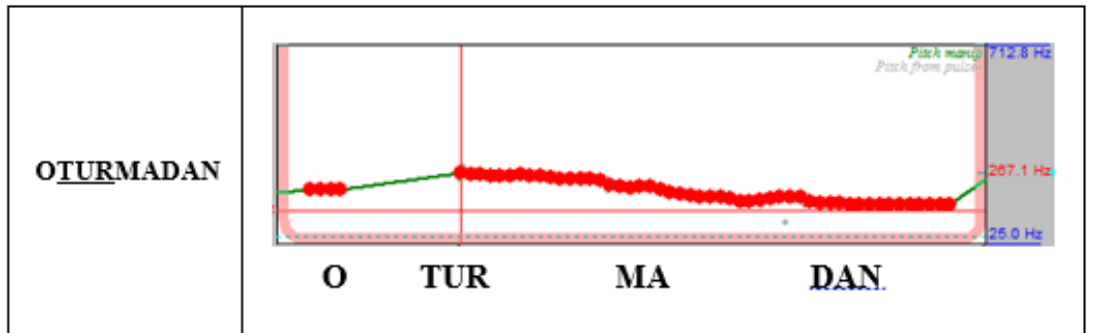


Şekil 2.9. “Giderken” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

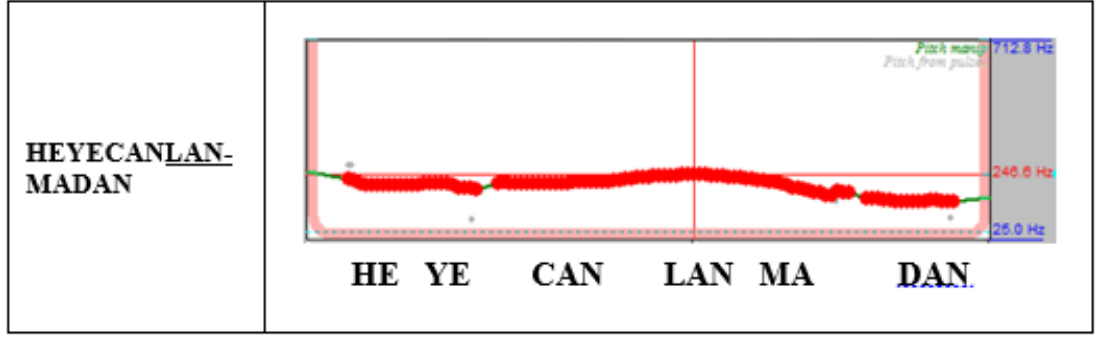


Şekil 2.10. “Gitmişken” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- Zarf fiil eklerinden “-madan” ekinin kullanıldığı kelimelerde vurgu, ekten önceki hecededir.
oynamadan, oturmadan, ısınmadan, heyecanlanmadan, neşelenmeden, vb.



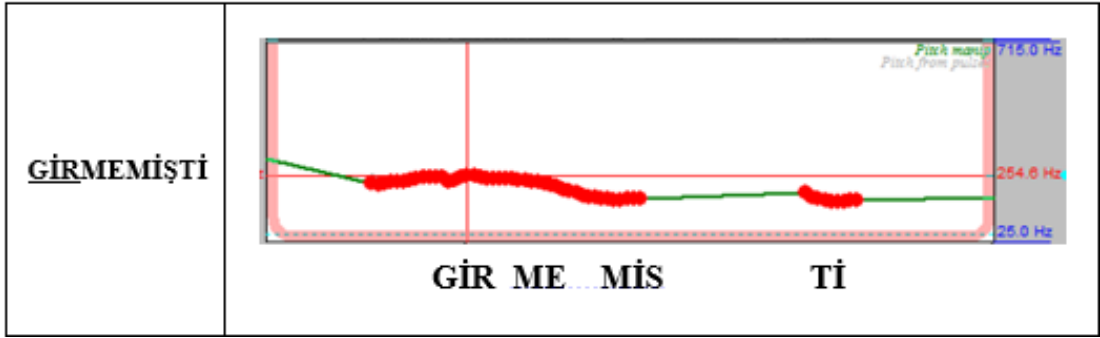
Şekil 2.11. “Oturmadan” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



Şekil 2.12. “Heyecanlanmadan” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

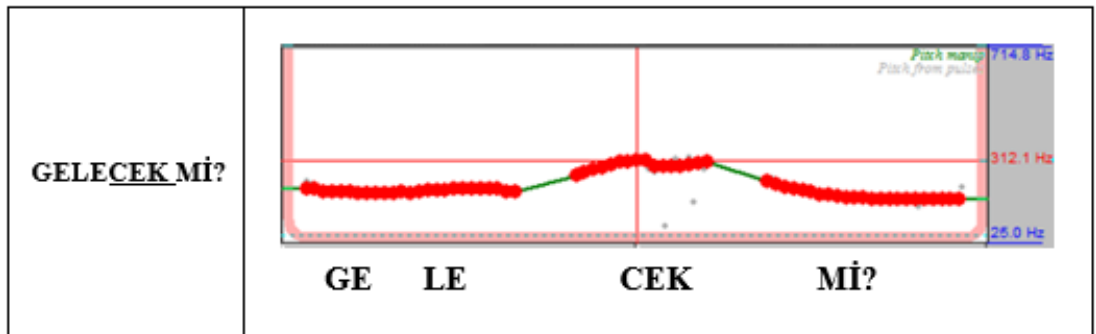
- Olumsuzluk eki “-ma / -me” almış kelimelerde vurgu bu ekten önceki hecededir.

gelmedi, görmemiş, bilmiyor, yapmıyordu, girmemişti, duymaz, vb.

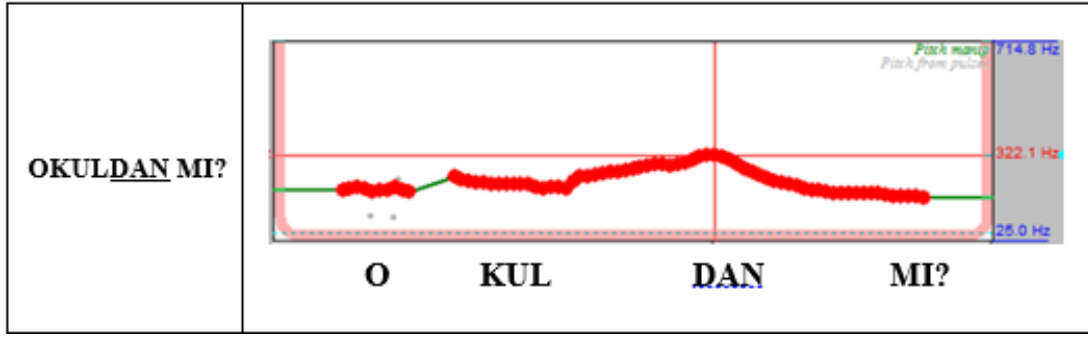


Şekil 2.13. “Girmemişti” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- Soru eki “-mı / -mi”nin kullanıldığı kelimelerde vurgu, ekten önceki hecededir.
geldi mi?, gelmiş mi?, geliyor mu?, gelecek mi?, okula mı?, okulu mu?, okulda mı?, okuldan mı? vb.

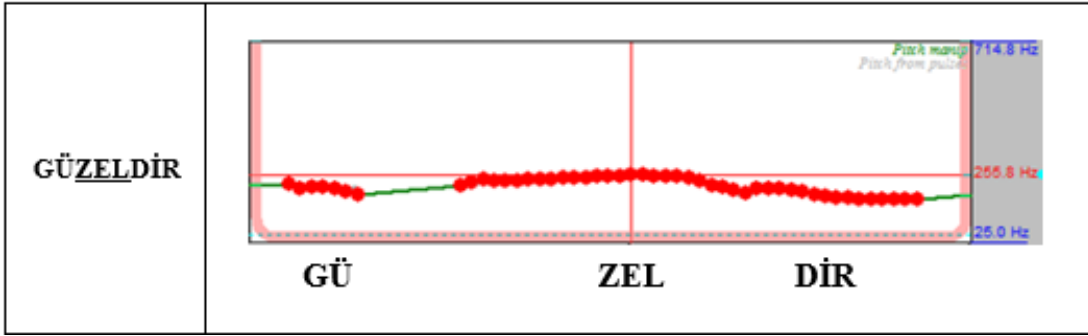


Şekil 2.14. “Gelecek mi?” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



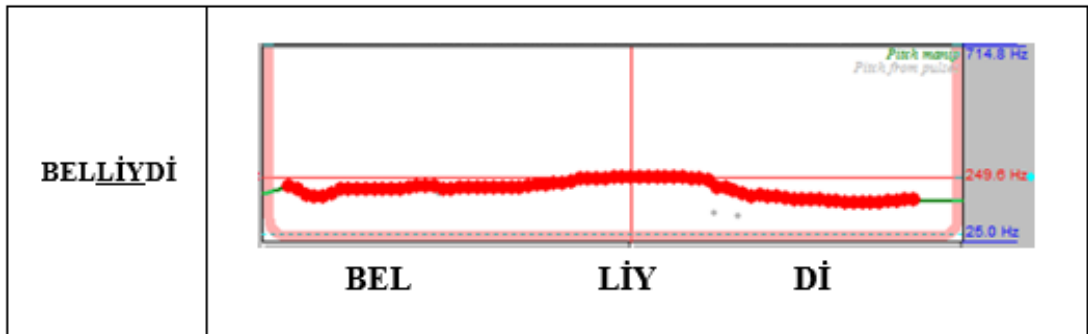
Şekil 2.15. “Okuldan mı” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- “-dir” ekinin kullanıldığı kelimelerde vurgu, ekten önceki hecededir. güzeldir, evdedir, yapmıştır, vb.

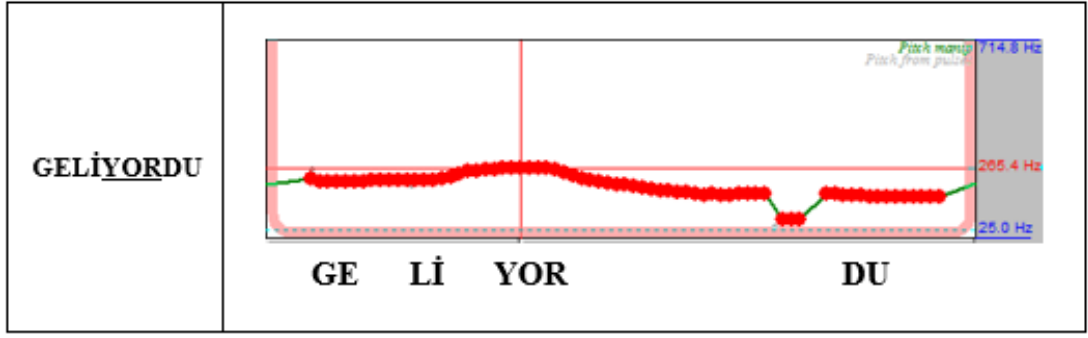


Şekil 2.16. “Güzeldir” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- “-di” sözünün eklenmesinden kaynaklanan ek fiilin görülen geçmiş zaman çekimi“-di” ekinin kullanıldığı kelimelerde vurgu, ekten önceki hecededir (Sadece 3. tekil şahıs ile kullanıldığı durumlar için geçerlidir.). gelecekti, gelmişti, geliyordu, belliydi, öğretmendi, vb.

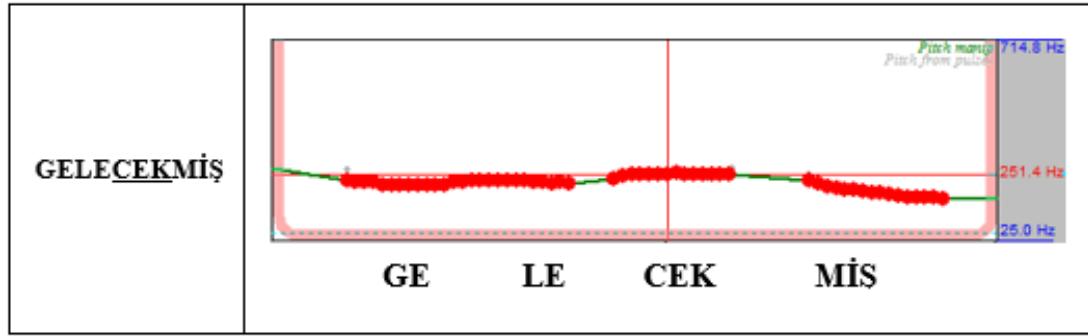


Şekil 2.17. “Belliydi” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

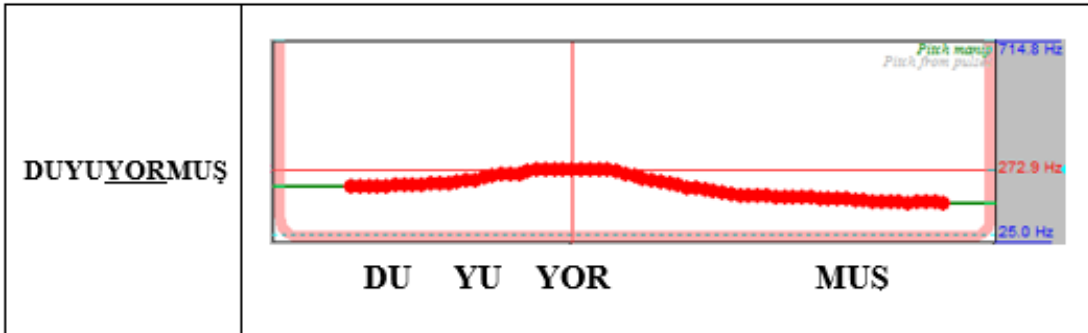


Şekil 2.18. “Geliyordu” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

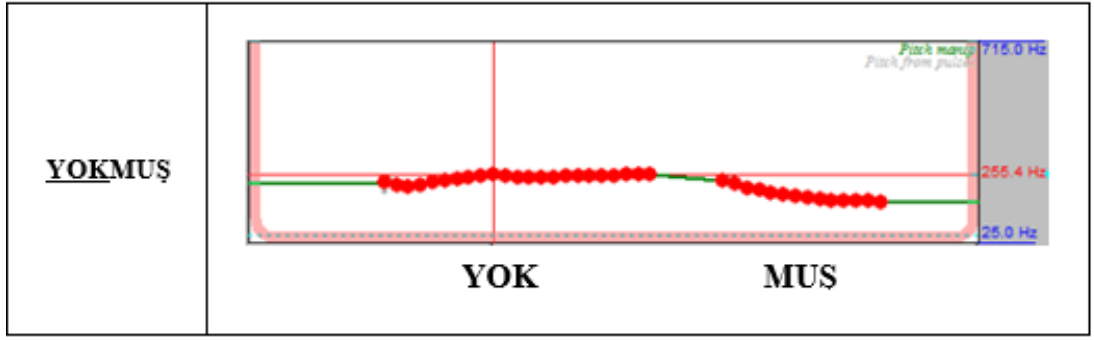
- “-miş” ekinin kullanıldığı kelimelerde vurgu, ekten önceki hecededir. (Sadece 3. Tekil şahıs ile kullanıldığı durumlar için geçerlidir.)
gelecekmiş, yapacakmiş, biliyormuş, duyuyormuş, görmüşmüş,
gücenmiş, yokmuş, vb.



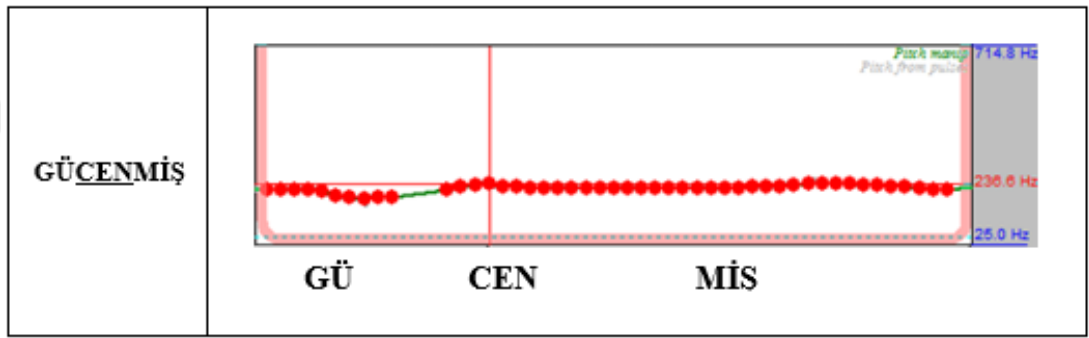
Şekil 2.19. “Gelecekmış” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



Şekil 2.20. “Duyuyormuş” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

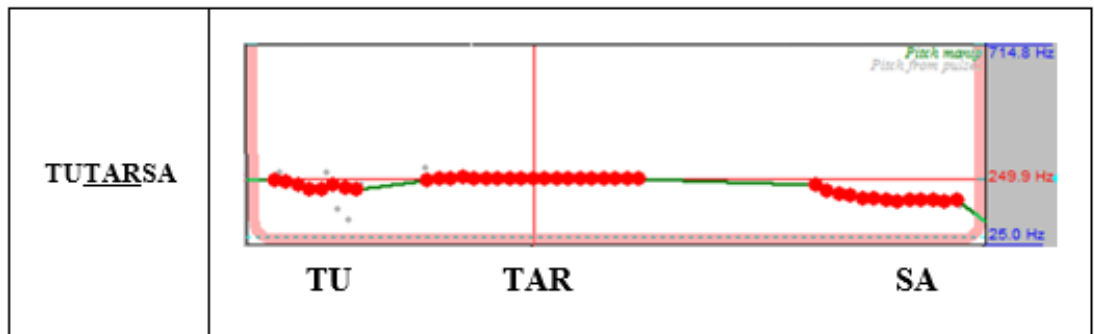


Şekil 2.21. “Yokmuş” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

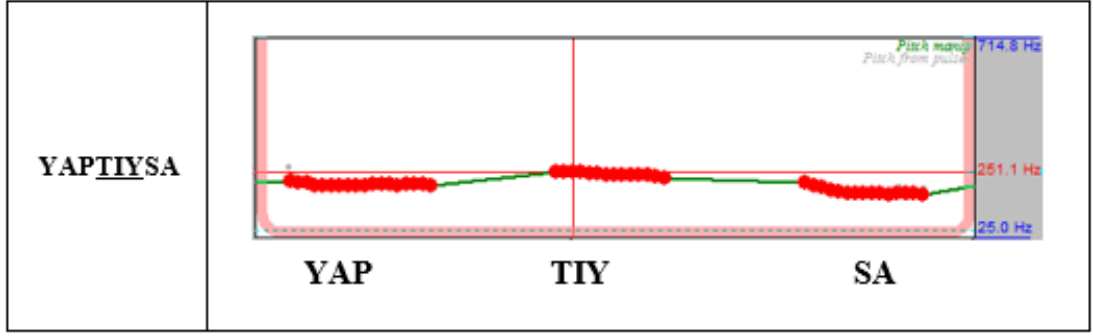


Şekil 2.22. “Gücenmiş” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- “İse” sözünün eklenmesinden kaynaklanan ek fiilin şart çekimi “-se” ekinin kullanıldığı kelimelerde vurgu, ekten önceki hecededir. (Sadece 3. tekil şahıs ile kullanıldığı durumlar için geçerlidir.)
gelecekse, tutarsa, yazıyorsa, çizmişse, yapıtıysa, vb.



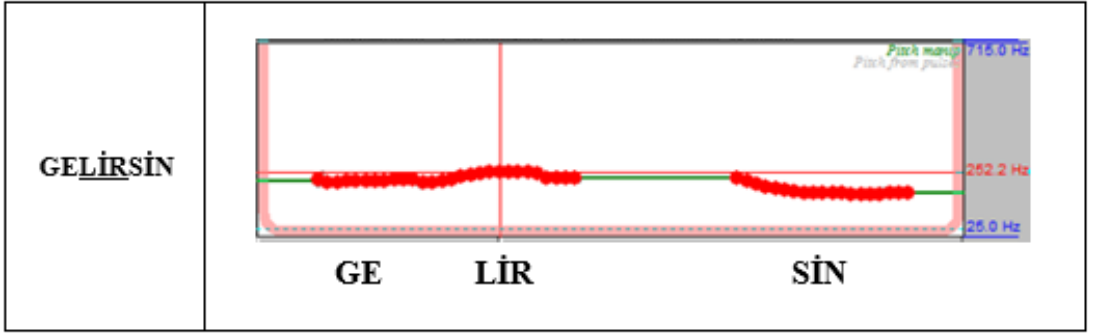
Şekil 2.23. “Tutarsa” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



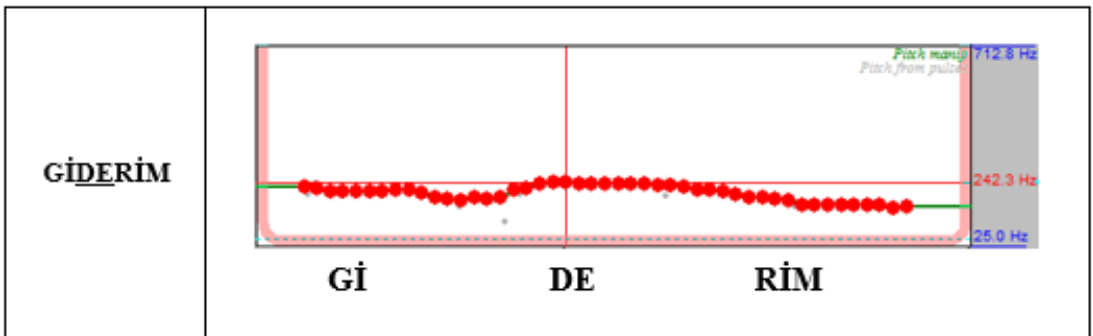
Şekil 2.24. “Yaptıysa” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- Şahıs eklerinin kullanıldığı kelimelerde vurgu, birinci ve üçüncü şahıs emir ekleri dışında, ekten önceki hecededir.

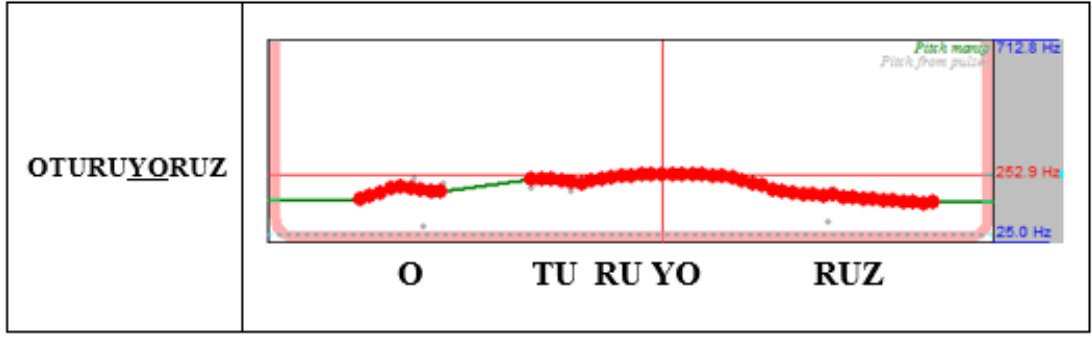
gelirsin, giderim, yapacaksın, oturuyoruz, gelecekler, yaptınız, vb.



Şekil 2.25. “Gelirsin” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

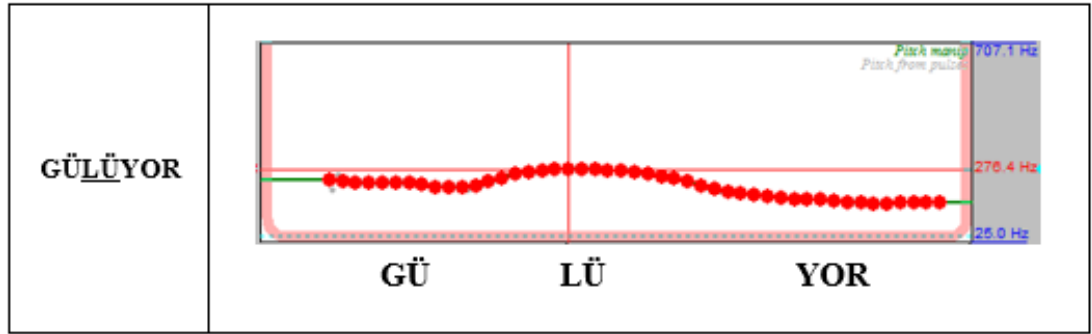


Şekil 2.26. “Giderim” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

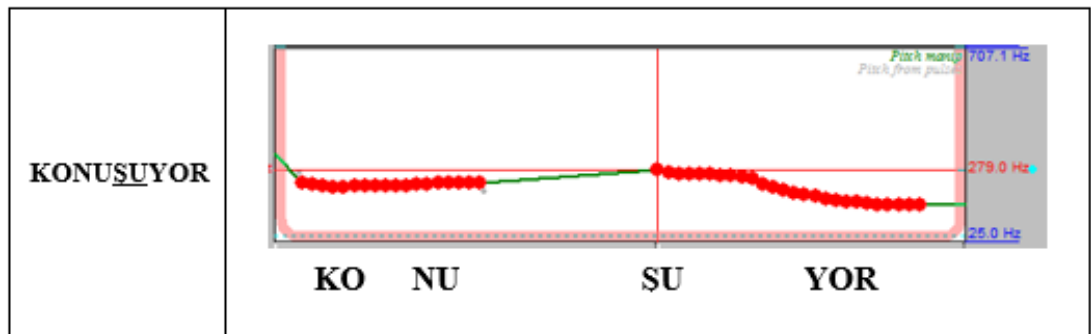


Şekil 2.27. “Oturuyoruz” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- “-yor” şimdiki zaman ekinin kullanıldığı kelimelerde vurgu ekten önceki hecededir.
gülüyor, seviyor, oynuyor, öpüyor, konuşuyor, vb.

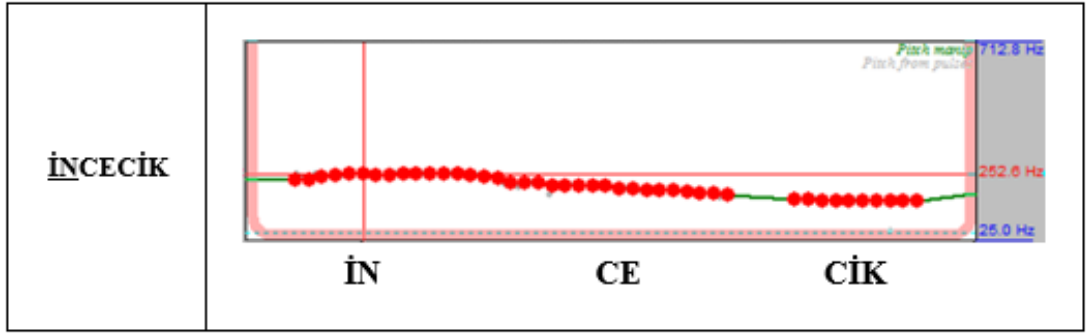


Şekil 2.28. “Gülüyor” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

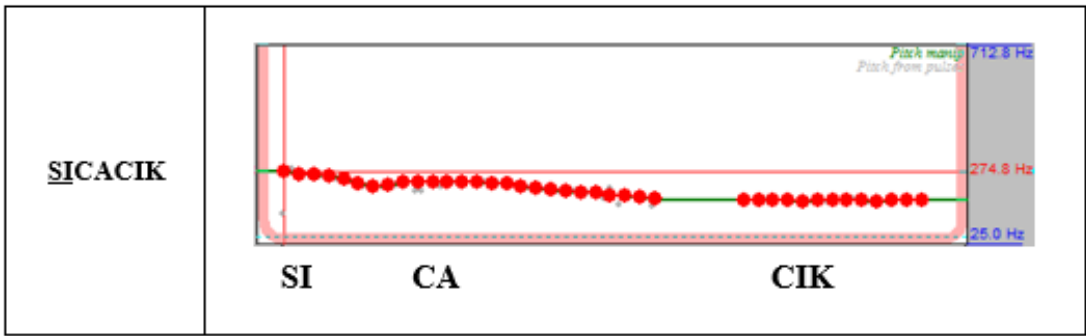


Şekil 2.29. “Konuşuyor” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- Küçültme eki almış sözcüklerde vurgu ilk hecedir.
küçücük, daracık, incecik, kısacık, azıcık, sıcacık, vb.



Şekil 2.30. “İncecik” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



Şekil 2.31. “Sıcacık” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

2.1.2.1.1.2. Kelimede Vurgu

1. Türkiye Türkçesinde tek heceli sözcüklerde vurgu bulunmaz; ancak, çok heceli sözcüklerde vurgu, genellikle son hecededir ve kelime ek aldıkça vurgu son heceye kayar.

Anlayış, anlayışlı, anlayışlılık,

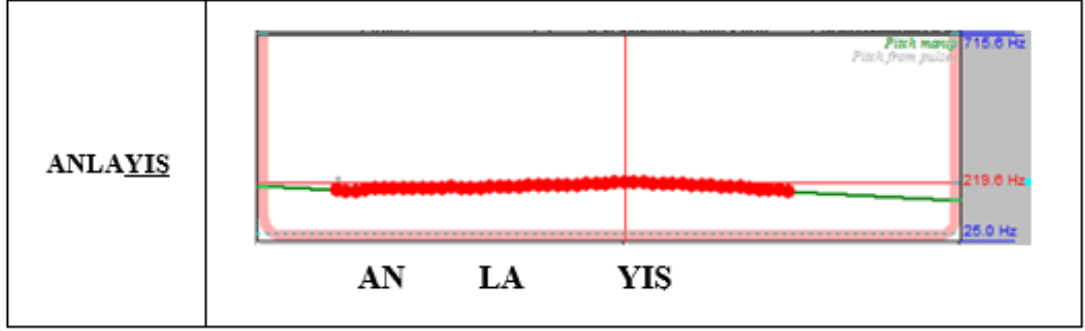
Sarı, sarışın, sarışınlık,

Çocuk, çocukta, çocuktan,

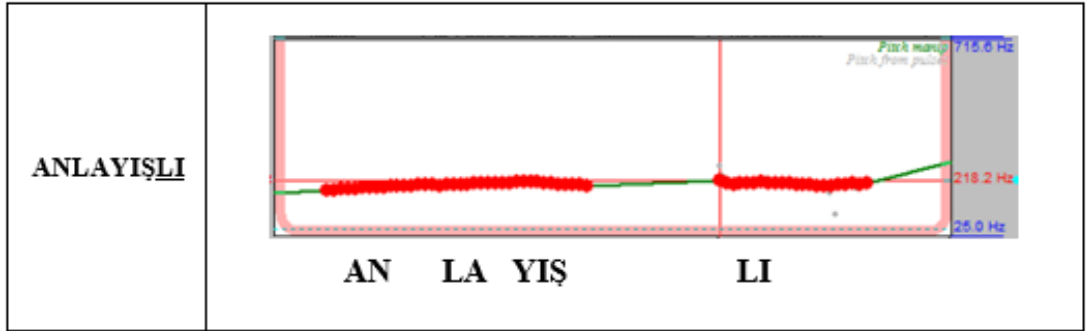
Kalem, kalemllik, kalemlikler,

Geliş, geliştir, geliştiril, geliştirilme, geliştirilmeşi,

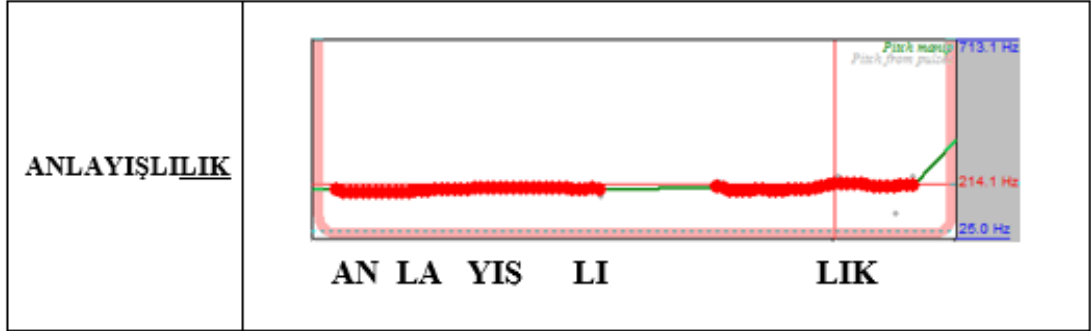
Hece, heceli, hecelemek, hecelettirmek.



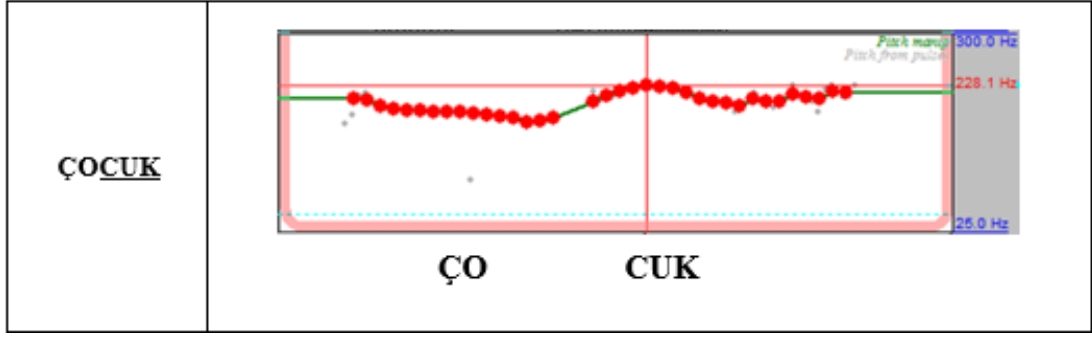
Şekil 2.32. “Anlayış” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



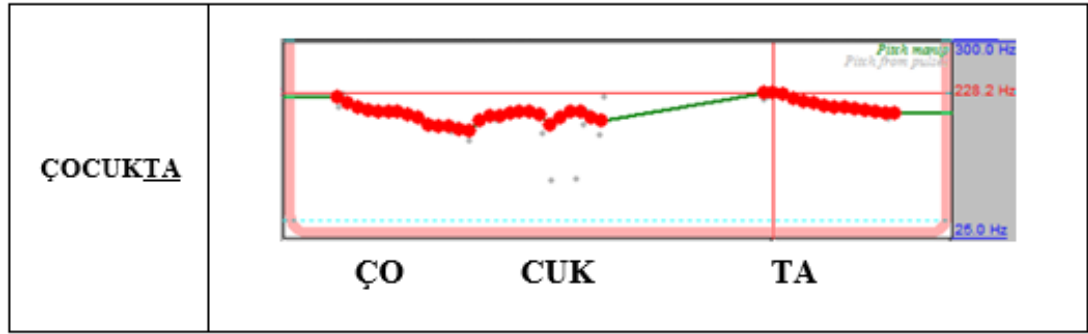
Şekil 2.33. “Anlayışlı” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



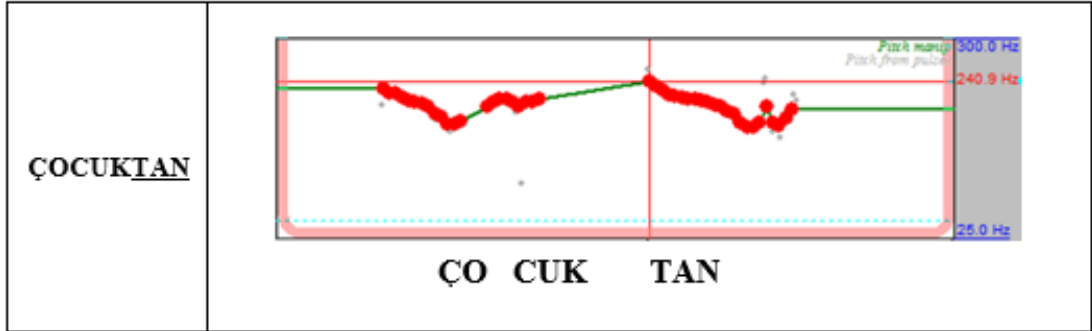
Şekil 2.34. “Anlayışlılık” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



Şekil 2.35. “Çocuk” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



Şekil 2.36. “Çocukta” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



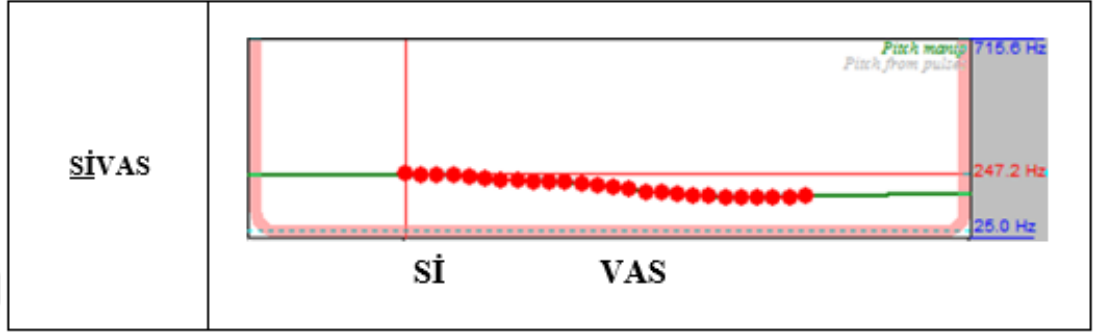
Şekil 2.37. “Çocuktan” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

2. Türkçede bazı kelimelerde ana vurgu sonda değil, başta veya orta hecede bulunur ve kelimeler vurgulu ek alsalar da ana vurgunun yeri değişmez. Son hecelerinde vurgu bulunmayan başlıca kelimeler şunlardır:

- Coğrafya adlarında vurgu “-istan” eki ile yapılanlar dışında son hecede değildir. İlk veya ikinci hecede olması, hece sayısına ve hecelerin yapısına bağlıdır. Bu tür adlardaki vurgu düzenini şöyle genelleştirmek mümkündür:

a. İki heceli yer veya coğrafya adlarında vurgu daima ilk hecededir.

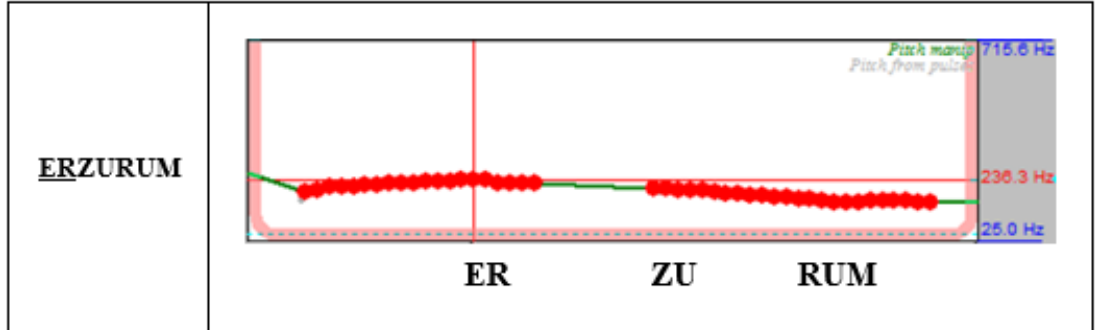
Toros dağları, Ceyhan nehri, Sivas, Tokat, İzmir, vb.



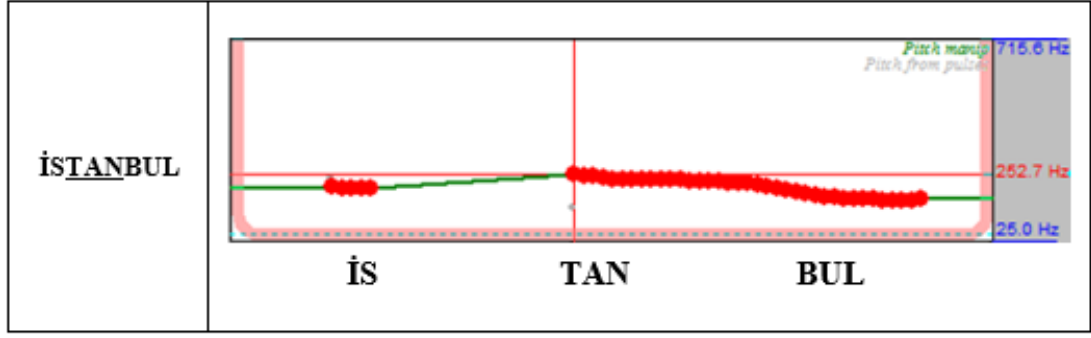
Şekil 2.38. “Sivas” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

b. Üç heceli yer isimlerinde genellikle vurgu birinci veya ikinci hecededir.

Erzurum, Edirne, Cankırı, İstanbul, Erzincan, Gerede, Giresun, Malatya, vb.

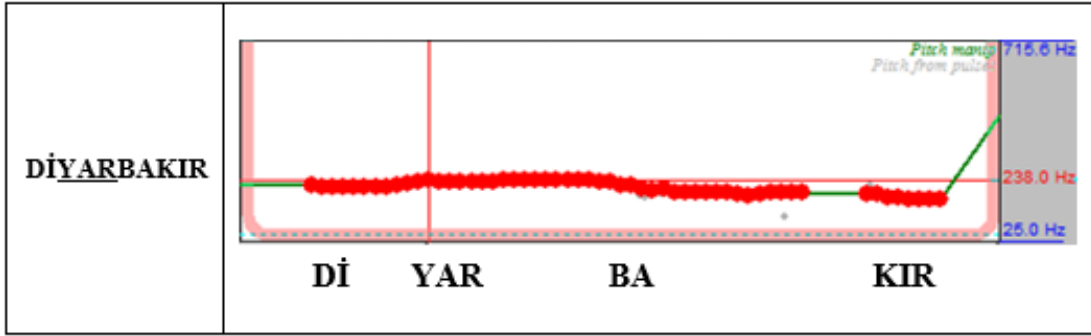


Şekil 2.39. “Erzurum” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



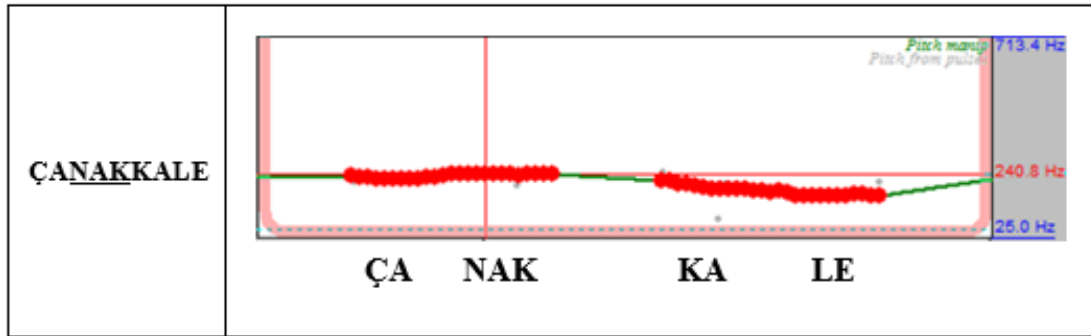
Şekil 2.40. “İstanbul” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- c. Dört veya daha çok heceli coğrafya adlarında vurgu ikinci hecededir.
Kastamonu, Balıkesir, Diyarıbakır, vb.

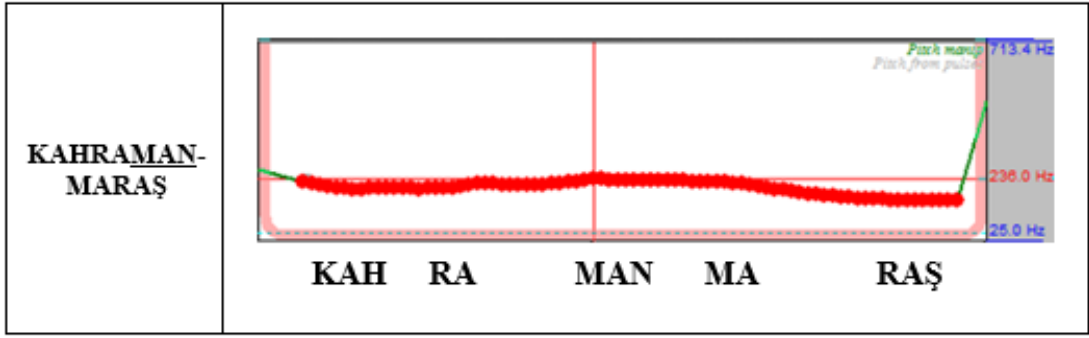


Şekil 2.41. “Diyarbakır” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- d. Birleşik isim biçimindeki coğrafya adlarında vurgu öbek vurgusu biçimindedir.
Yani tamlayanın son hecesi vurguludur.
Çanakkale, Gaziantep, Şanılurfa, Kahramınmaraş, Kızılırmak, vb.

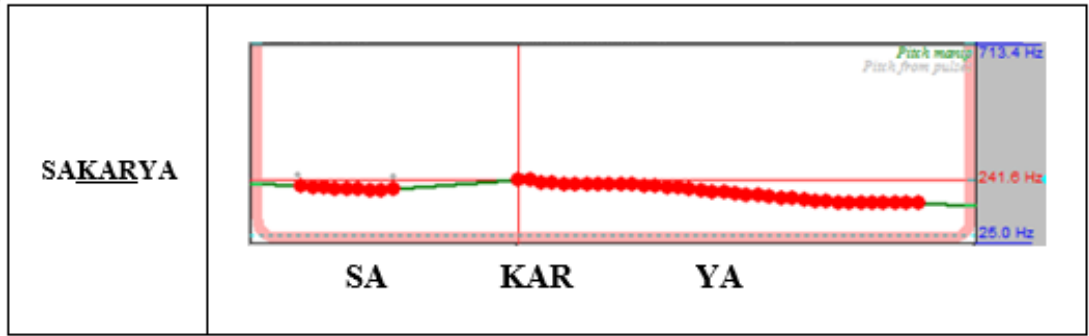


Şekil 2.42. “Çanakkale” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

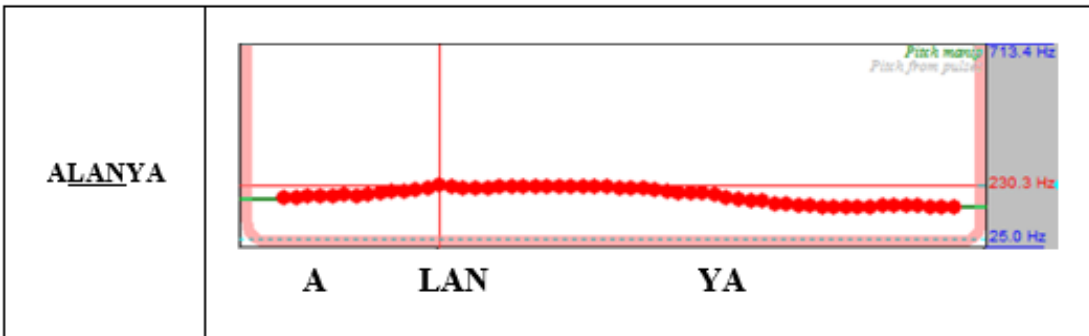


Şekil 2.43. “Kahramanmaraş” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- e. Sonu “-ya” ile biten yer isimlerinde vurgu, sondan bir önceki hecededir.
Sakarya, Alanya, Antakya, Sibirya, vb.

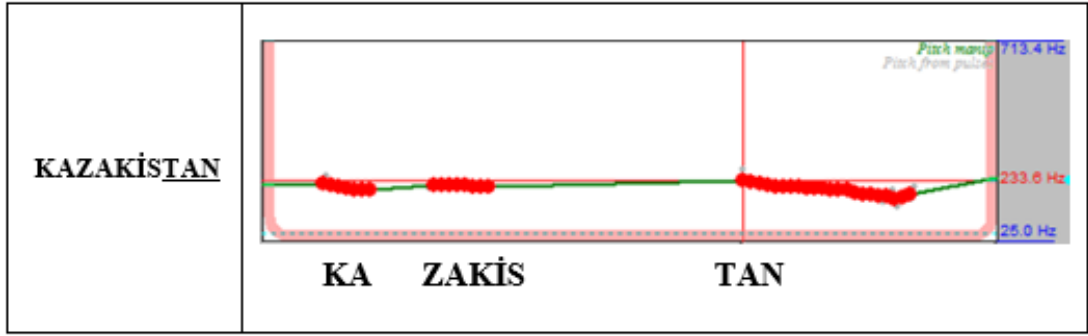


Şekil 2.44. “Sakarya” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

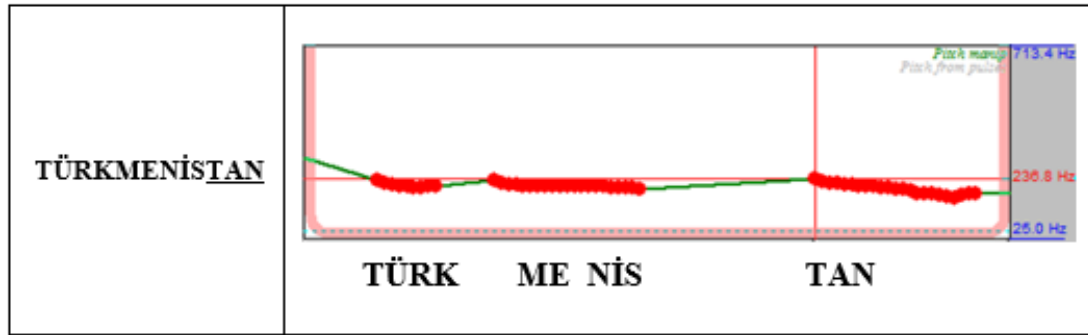


Şekil 2.45. “Alanya” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- f. Diğer yer isimlerinden farklı olarak “-istan” ile biten yer isimlerinde vurgu son hecededir.
 Türkistan, Özbekistan, Kazakistan, Türkmenistan, Pakistan, vb.



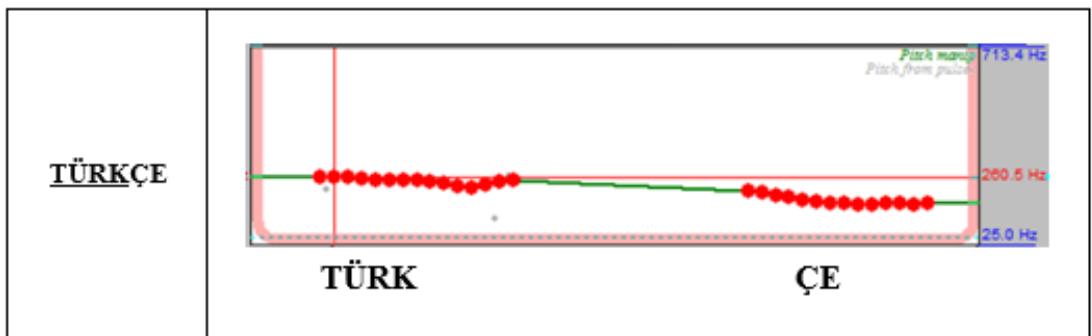
Şekil 2.46. “Kazakistan” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



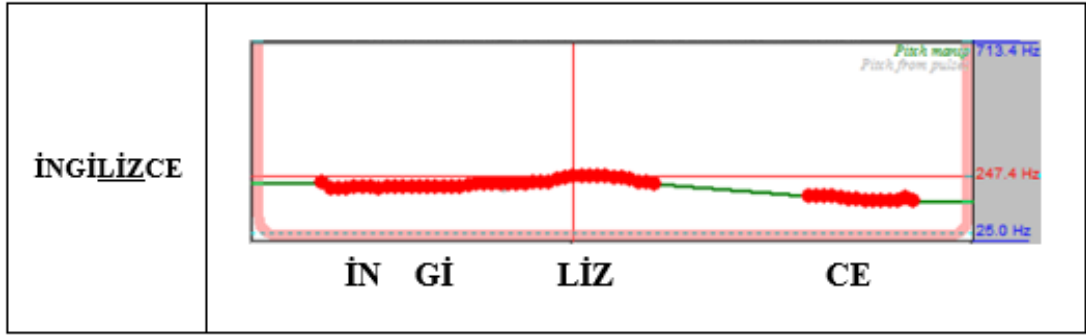
Şekil 2.47. “Türkmenistan” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- Dil isimlerinde vurgu başta ya da orta hecede olur.

Türkçe, **Farsça**, **Arapça**, **Fransızca**, **İngilizce**, vb.



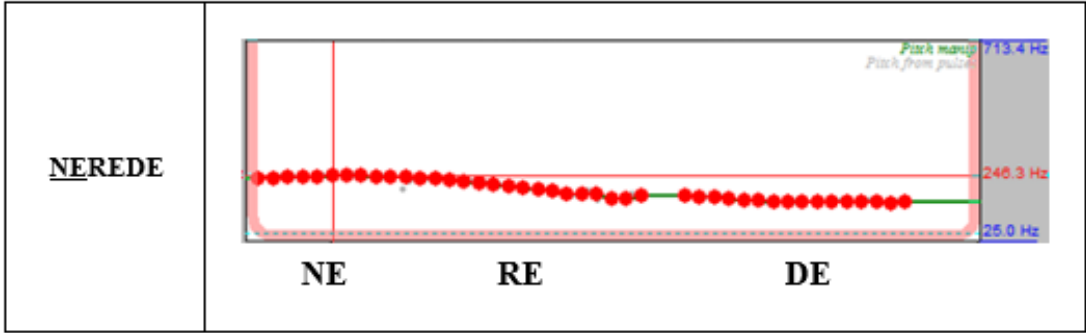
Şekil 2.48. “Türkçe” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



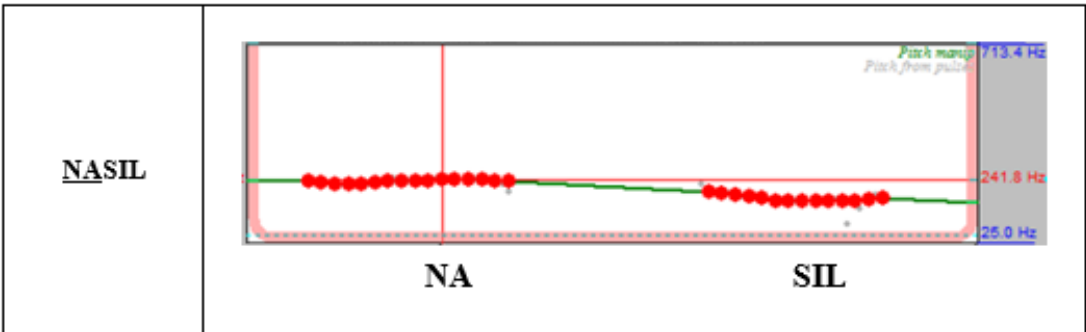
Şekil 2.49. “İngilizce” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- Soru kelimelerinde vurgu ilk hecededir.

Nerede, nasıl, niçin, hangi, vb.



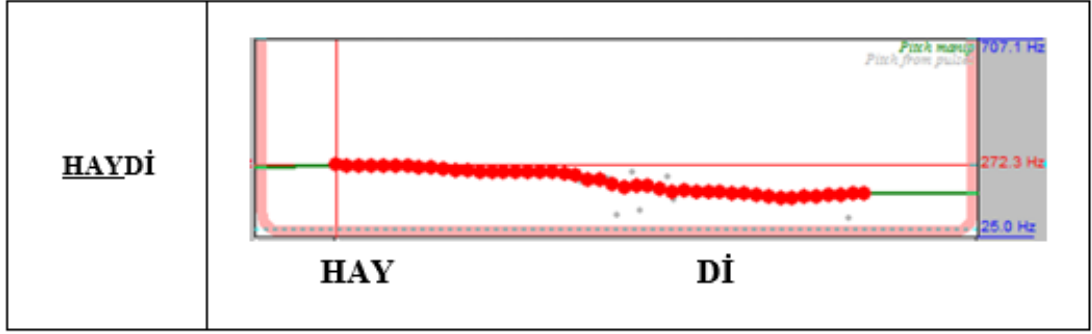
Şekil 2.50. “Nerede” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



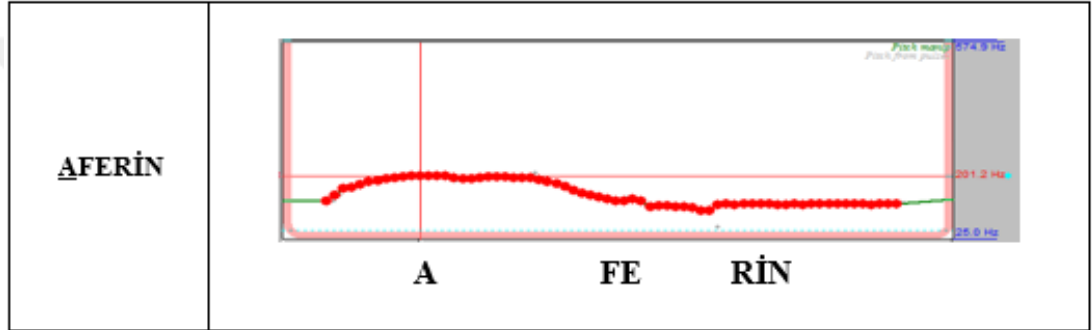
Şekil 2.51. “Nasıl” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- Ünlemler ve ünlem olarak kullanılan isimlerin çoğunda vurgu ilk hecededir.

Haydi, aferin, yazık, yahu, yaşa, vb.



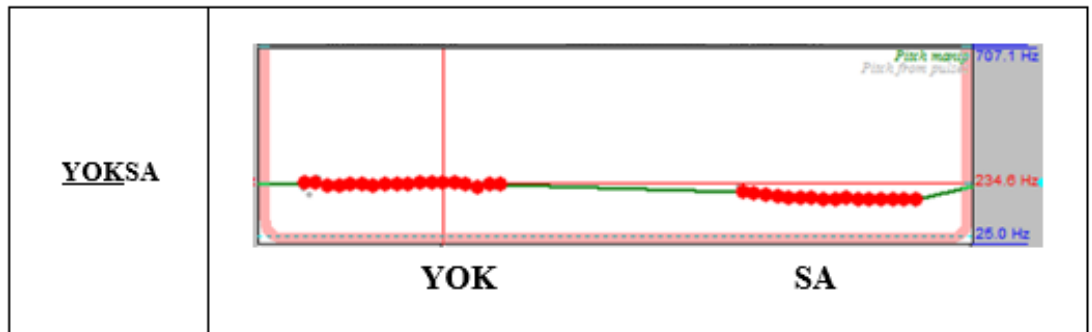
Şekil 2.52. “Haydi” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



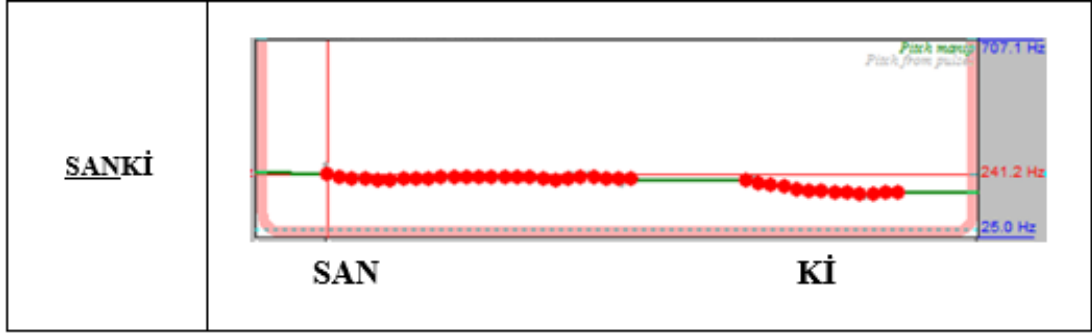
Şekil 2.53. “Aferin” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- Bağlaçların ve zarfların çoğunda vurgu ilk hecededir.

yoksa, **nite**kim, **sanki**, **oy**sa, **ama**, **eğer**, **ancak**, **ön**ce, **son**ra, **ayrı**ca, **yalnız**, **belki**, **ansızın**, **yarın**, **yine**, **şimdi**, **artık**, vb.



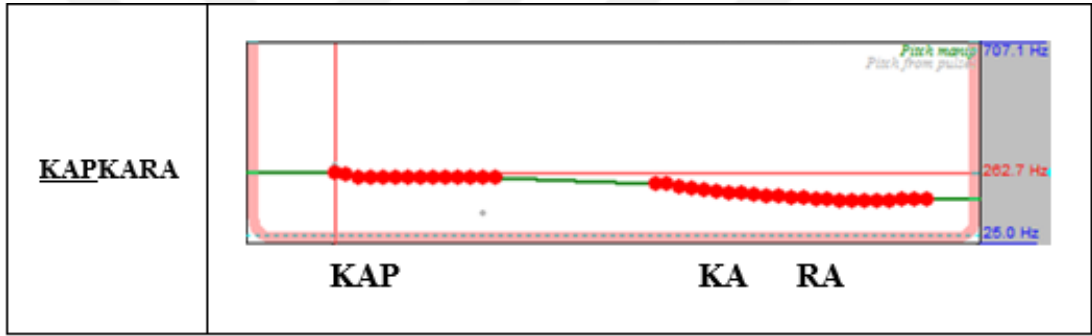
Şekil 2.54. “Yoksa” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



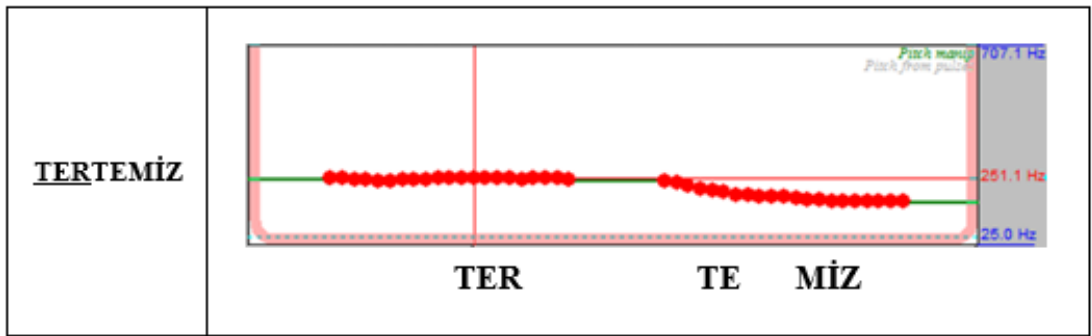
Şekil 2.55. “Sanki” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- Pekleştirme sıfatlarında vurgu ilk hecededir.

bembeyaz, kapkara, tertemiz, yusuvarlak, pespembe, vb.



Şekil 2.56. “Kapkara” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

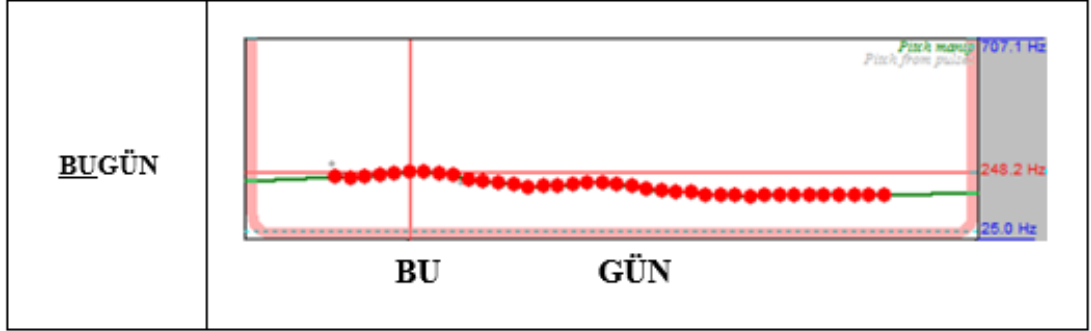


Şekil 2.57. “Tertemiz” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

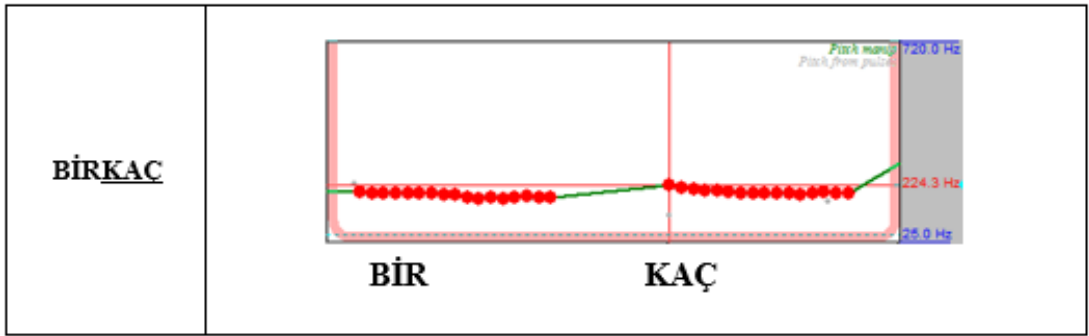
- Bazı birleşik kelimelerde vurgu ilk hecededir. Birçok kaynakta “birkaç” kelimesinin ilk hecesinin vurgulu olduğu belirtilmiştir. Ancak laboratuvar ortamında yapılan akustik analizlerde, bu kelimedede ilk hecenin değil,

Şekil 53'te görüldüğü gibi sonda bulunan “-kaç” hecesinin vurgulu olduğu tespit edilmiştir.

bugün, birkaç, binbaşı, vb.



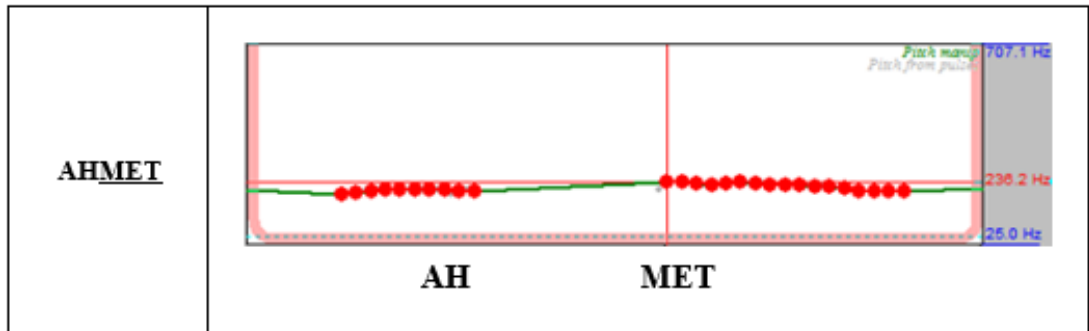
Şekil 2.58. “Bugün” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



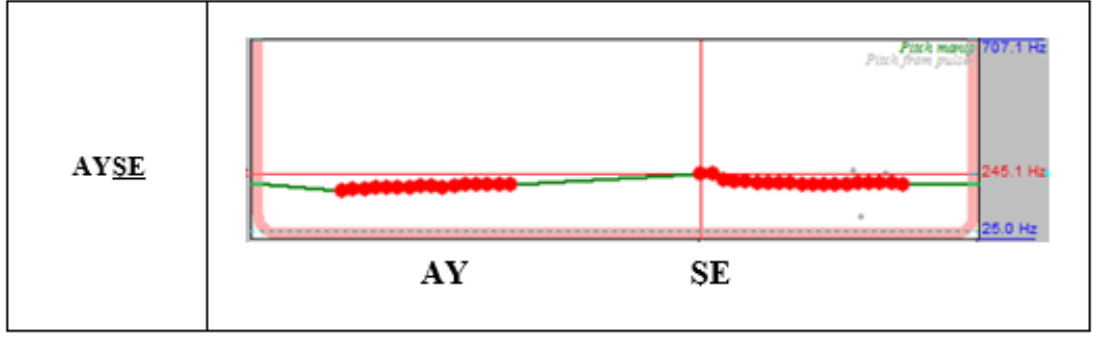
Şekil 2.59. “Birkaç” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- Şahıs adlarında vurgu son hecededir.

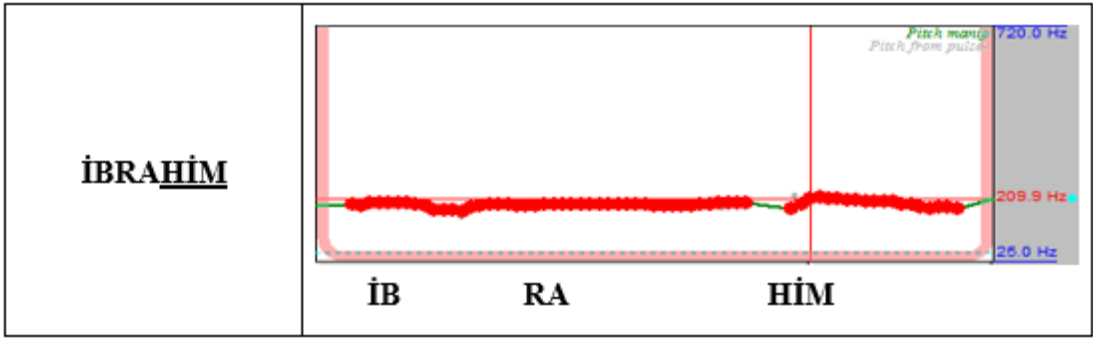
Ahmet, Ayşe, Veli, Nurcan, Ali, İbrahim, Abdurrahman, vb.



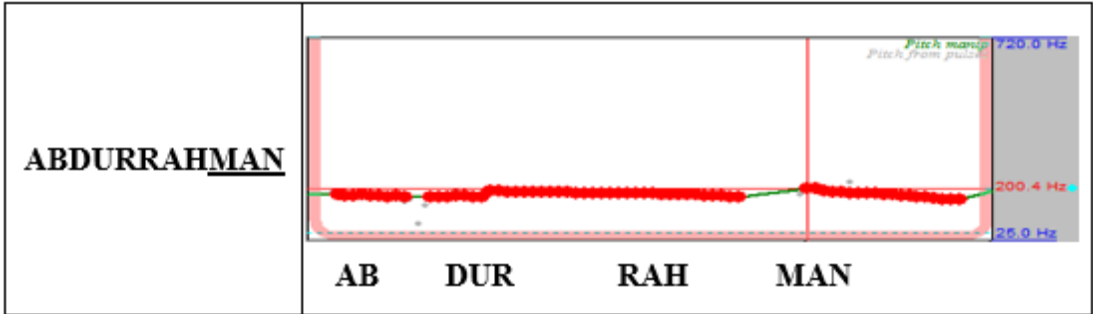
Şekil 2.60. “Ahmet” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



Şekil 2.61. “Ayşe” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



Şekil 2.62. “İbrahim” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



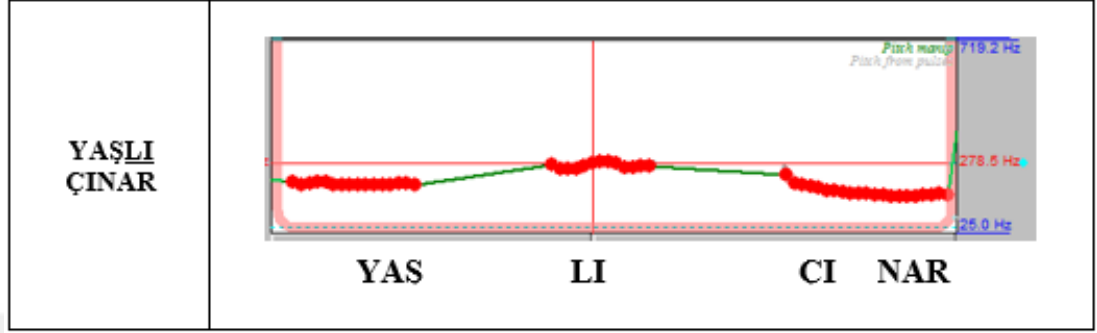
Şekil 2.63. “Abdurrahman” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

2.1.2.1.1.3. Kelime Grubunda Vurgu

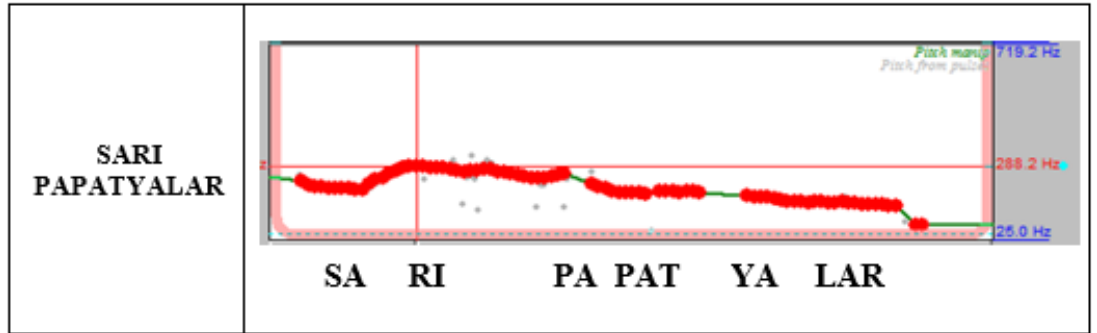
Türkçede her kelimenin o kelimeye gelen eklere ve kelimenin bağlam içerisinde yüklendiği anlama göre değişen kendine has vurgusu vardır. Fakat bununla beraber kelime gruplarında da bir vurgu görülmektedir. Kelime grubunda vurgu, genellikle baştaki kelimenin son hecesindedir.

- İsim ve sıfat tamlamalarında vurgu, tamlayan ögenin vurgusunun bulunduğu hecededir.

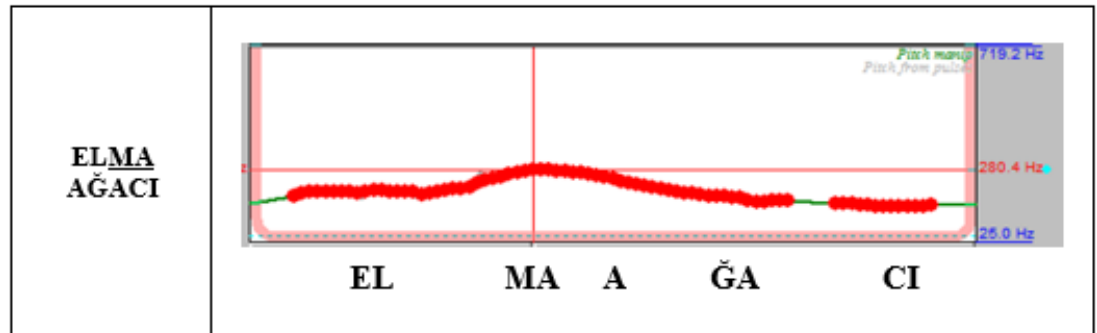
Yaşlı çınar, sarı papatyalar, dumanlı dağlar, ıssız ada, uzun kavaklar, evin çatısı, yağmurun sesi, elma ağacı, resim sergileri, yaşama sevinci, vb.



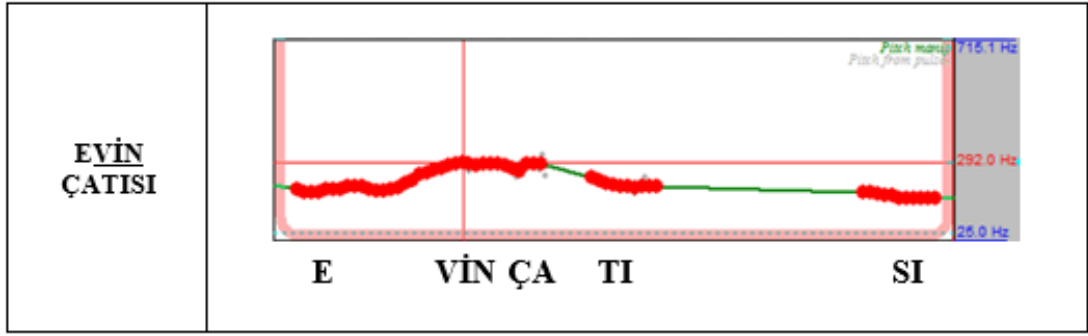
Şekil 2.64. “Yaşlı çınar” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü



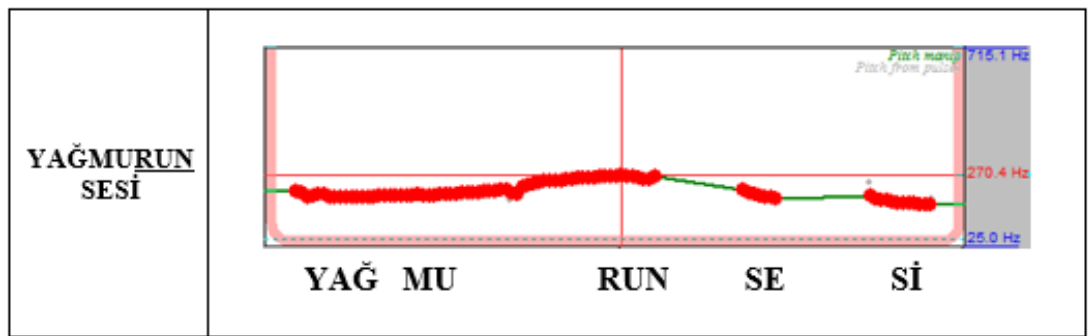
Şekil 2.65. “Sarı papatyalar” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü



Şekil 2.66. “Elma ağacı” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü

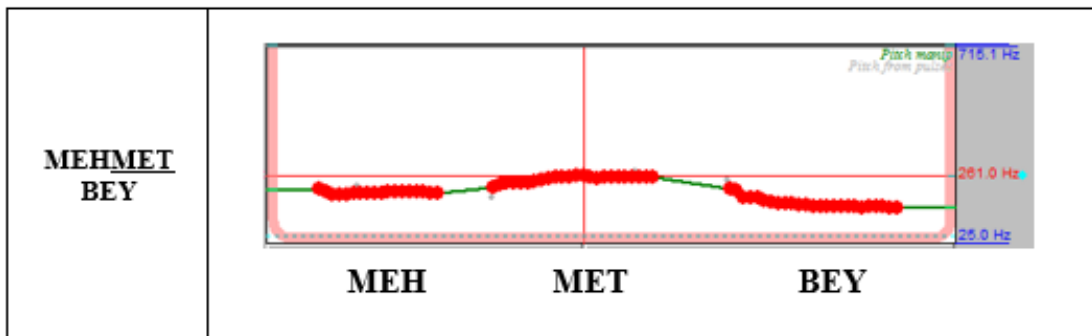


Şekil 2.67. “Evin çatısı” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü

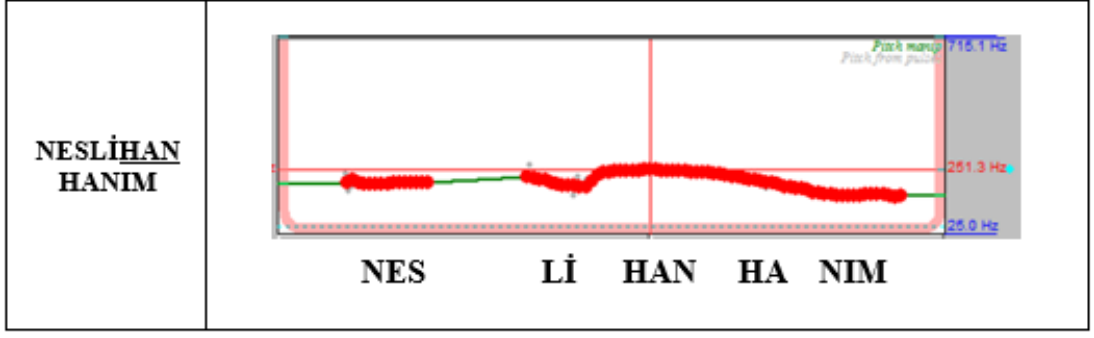


Şekil 2.68. “Yağmurun sesi” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü

- Şahıs adlarına “Hanım, Bey, Efendi, Teyze, Amca, vb.” gibi sözcükler eklenecek olursa, vurgu yine son hecededir. Mehmet Bey, Hasan Efendi, Neslihan Hanım, Ahmet Amca, Ayşe Teyze, vb.



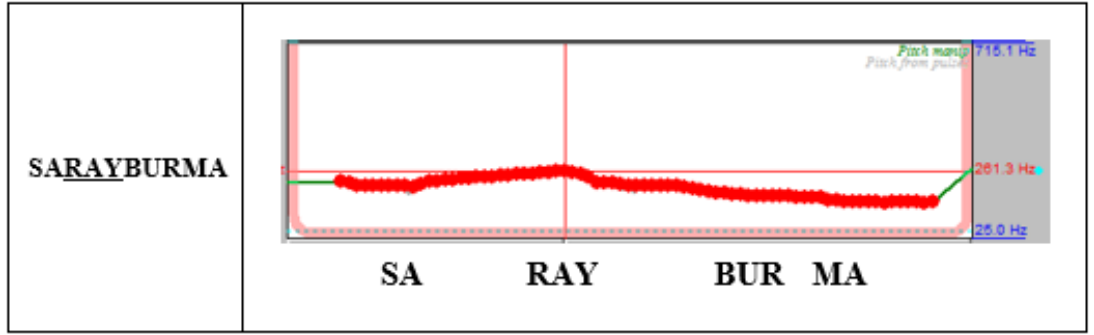
Şekil 2.69. “Mehmet Bey” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü



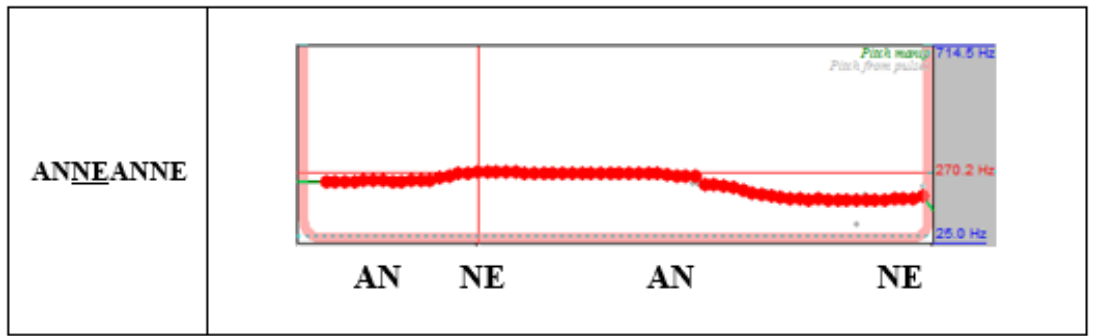
Şekil 2.70. “Neslihan Hanım” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü

- Bitişik yazılan birleşik kelimelerde vurgu, birinci sözcükte; birinci sözcükte de son hecededir.

köpekbalığı, deveboynu, sarayburma, ağırtop, anneanne, vb.



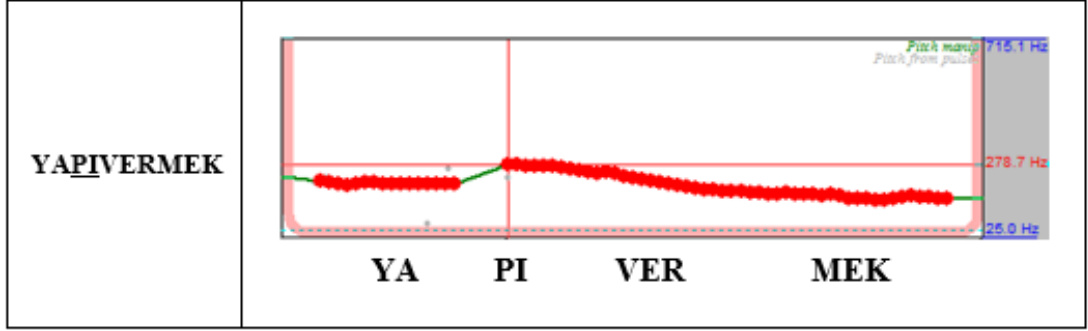
Şekil 2.71. “Sarayburma” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü



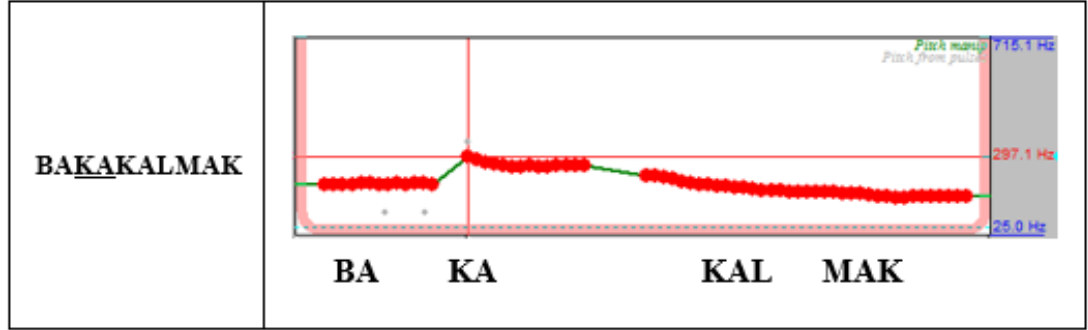
Şekil 2.72. “Anneanne” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü

- Yardımcı fiillerle kurulan birleşik kelimelerde vurgu, ilk kelimenin son hecesindedir.

yapıvermek, bakakalmak, görüvermek, vb.



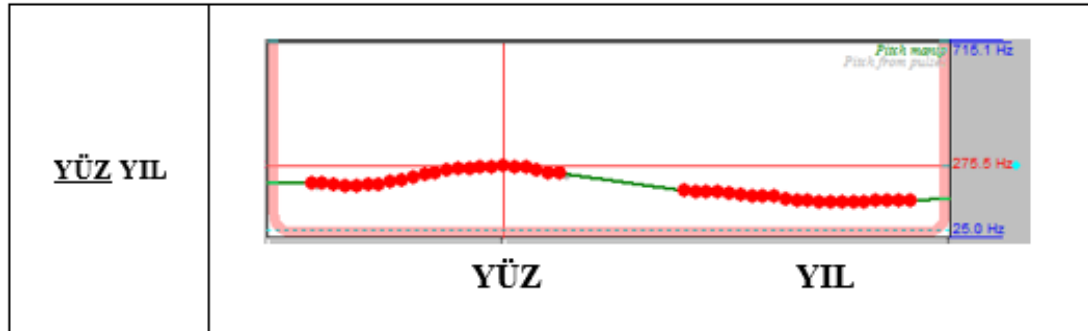
Şekil 2. 73. “Yapıvermek” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü



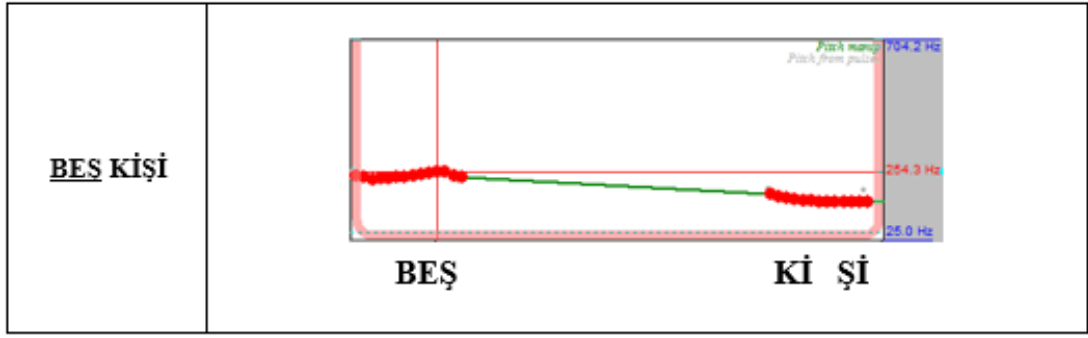
Şekil 2.74. “Bakakalmak” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü

- Asıl sayı sıfatlarında vurgu sayıdadır

yüz yıl, beş kişi, bir tane, üç elma, dört kalem, vb.



Şekil 2. 75. “Yüz yıl” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü



Şekil 2.76. “Beş kişi” kelime grubuna ait ses analiz görüntüsü

2.1.2.1.1.4. Cümlede Vurgu

Her kelimedede ve kelime grubunda vurgunun bulunduğu belirli bir hece bulunmaktadır. Cümlede de vurgu, anlamına ve anlatımına önem verilen sözcüğün diğerlerinden daha baskılı söylenmesi şeklinde sağlanır. Yapılan çalışmalarda cümle türlerine göre vurgulu sözcüğün yerinin değişebildiği şu şekilde ifade edilmektedir:

- Fiil cümlelerinde vurgu, yüklemden önceki kelime ya da kelime grubundadır.
- İsim cümlelerinde vurgu, yüklem üzerindedir.
- Soru sözcüğünün bulunduğu soru cümlelerinde vurgu, soru sözcüğü üzerindedir.
- “-mI” soru ekinin bulunduğu soru cümlelerinde vurgu, “-mI” ekinden önceki sözcüktedir.

Çetin’e (2013: 41) göre Türkçede, yüklem önündeki ögenin vurgulu olduğu görüşü bulunmaktadır. Ancak bu durum, daha çok yazılı anlatımda geçerlidir. Yazarın özellikle belirtmek istediği kelimeyi yüklem önüne getirmesi, okuyucuya yol gösterir ve sesli okumada o kelime vurgulanır. Bu yöntem, sözlü anlatımda uygulanabilir olsa da vurgu için belirleyici değildir. Konuşmada belirtmek istenen ögenin yükleme yaklaştırılması, kelime akustik olarak vurgulanmışsa, vurgunun pekişmesini sağlar. Ancak kelimeyi akustik olarak vurgulamadan sadece yükleme yaklaştırmak, o kelimenin vurgulanması için yeterli değildir. Buna örnek olarak şu cümleler verilebilir (Leontiç, 2015: 278) :

Tanıtm, bugün başarılı olacaktır. (Cümle vurgusu öznenin üzerindedir.)

Tanıtm, **bugün** başarılı olacaktır. (Cümle vurgusu zaman zarfı üzerindedir.)

Tanıtm, bugün **başarılı olacaktır.** (Cümle vurgusu yüklem üzerinde.)

2.1.2.1.2. İsteğe Bağlı Vurgu

Konuşan kişinin isteğine ve kullanımına göre değişen, dilin doğal vurgusu dışında yapılan vurgudur. Konuşmanın etkisini arttırmak, konuşmaya ahenk kazandırmak, dinleyenleri etkilemek amacıyla yapılır.

İsteğe bağlı vurgu, *pekiştirme vurgusu* ve *ahenk vurgusu* olmak üzere ikiye ayrılır (Ercilasun, 2005: 99).

2.1.2.1.2.1. Pekiştirme Vurgusu

Pekiştirme vurgusu, duygu ve düşüncenin şiddetini, derecesini göstermeye yarayan vurgudur.

(http://feduz.bim.gantep.edu.tr/~tde/file.php/1/Turk_Dili_II/1._Turkcede_Vurgu.pdf)

Cok güzel! **En**fes! **Ber**bat! **Çek** git! **Yeter** **be** **yeter**!

2.1.2.1.2.2. Ahenk Vurgusu

Bir dinleyici topluluğuna karşı yapılan konuşmalarda, şiir okurken söylenenlerin etkisini, ahengini arttırmak, dinleyiciler üzerinde olumlu ve güçlü bir etki uyandırmak amacıyla isteğe bağlı olarak yapılan vurgu şeklidir.

(http://feduz.bim.gantep.edu.tr/~tde/file.php/1/Turk_Dili_II/1._Turkcede_Vurgu.pdf)

Ne **sa**bağı göreyim ne **sa**bağı görüneyim

Gündüzler size kalsın verin **ka**ranlıklar

İslak bir yorgan gibi **si**msıkı bürüneyim

Ö**rtün** üstüme ö**rtün** serin **ka**ranlıkları,

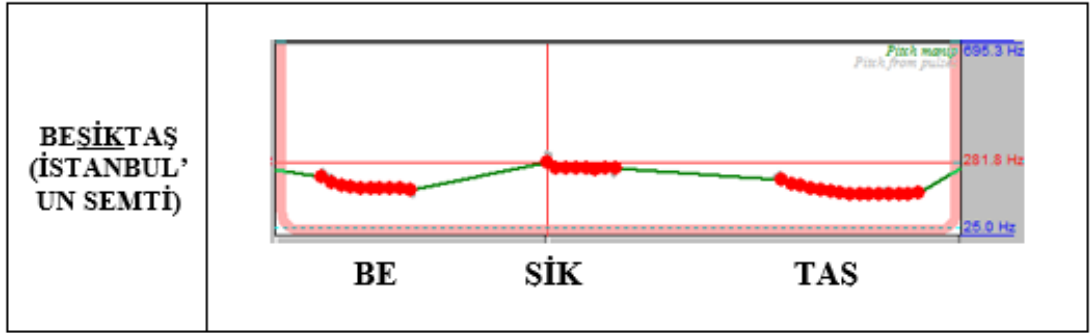
Necip Fazıl Kısakürek

2.1.2.1.3. Anlam Ayırt Edici Vurgu

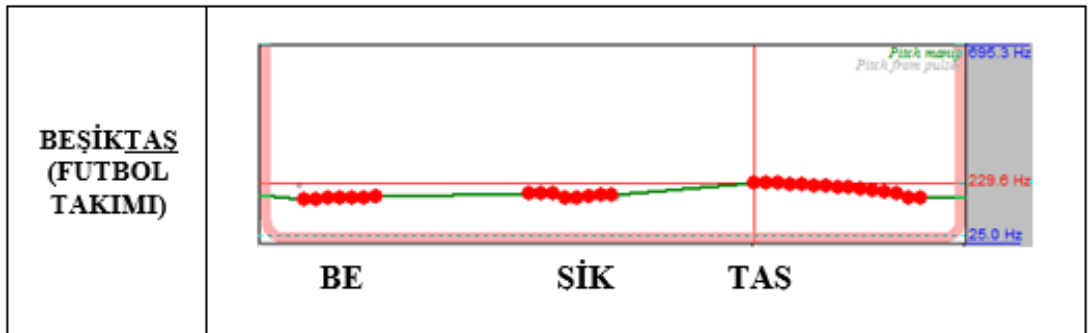
Türkçede özellikle yazılışları aynı olan sesteş kelimelerde anlamı ayırt etmeye yarayan anlam ayırt edici vurgu bulunmaktadır (Dursunoğlu, 2006: 269). Bu vurgu, özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin hem sesteş kelimelerin anlamlarını ayırt edip doğru bir şekilde seslendirmeleri hem de başkası tarafından söylenen sesteş bir kelimenin hangi anlamda kullanıldığını ayırt edebilmeleri bakımından çok gerekli ve faydalı bir vurgudur. Ana dili konuşucuları da bu vurgu yardımıyla sesteş kelimelerin anlamlarını ayırt edici bir şekilde vurgulayarak sağlıklı bir iletişim kurabilmektedirler.

Aşağıda bazı sesteş kelimeler ve bu kelimelerin anlam ayırt edici vurguyla kazandıkları anlamları üzerinde durulmuştur.

- Beşiktaş (İstanbul'un semti) – Beşiktas (Futbol takımı)

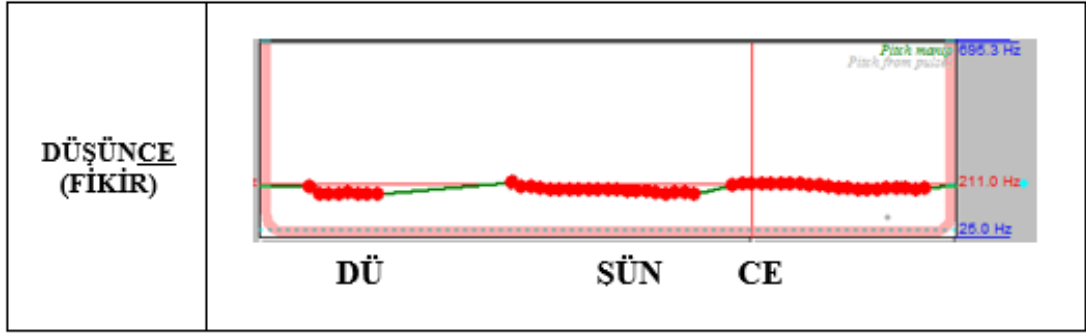


Şekil 2.77. “Beşiktaş” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

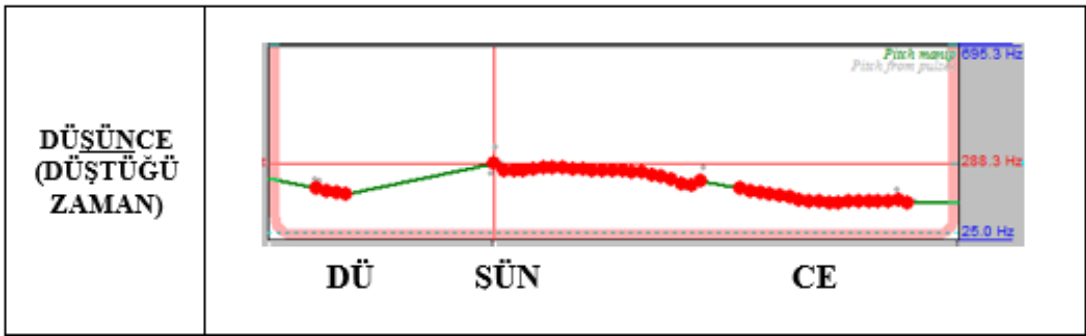


Şekil 2.78. “Beşiktaş” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- Düşünce (isim) – Düşününce (düştüğü zaman)

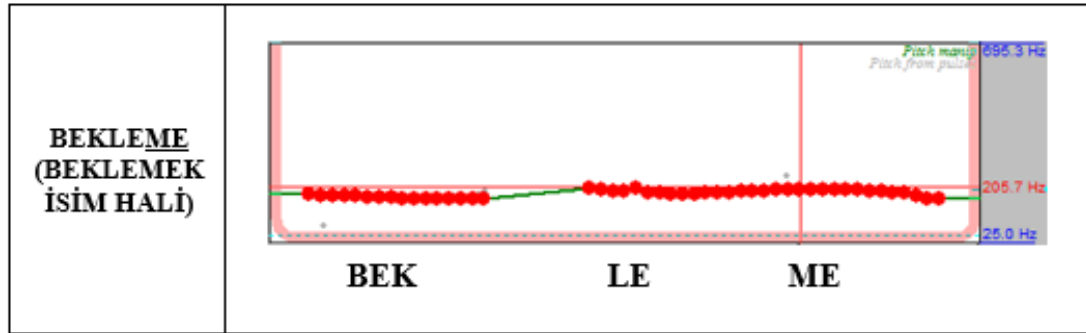


Şekil 2.79. “Düşünce” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

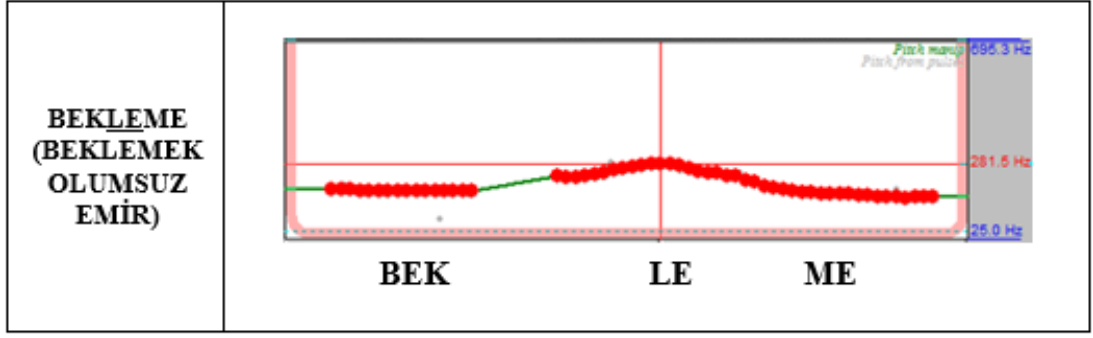


Şekil 2.80. “Düşünce” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- Bekleme (isim) – Bekleme! (Beklemek fiilin olumsuz emir kipi)

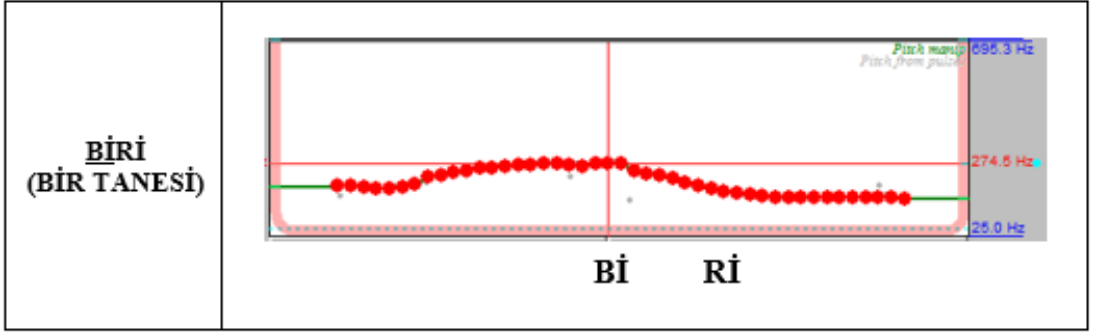


Şekil 2.81. “Bekleme” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

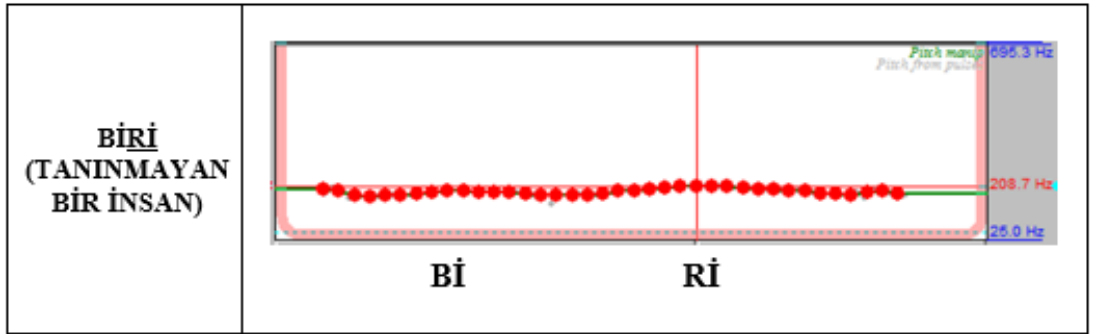


Şekil 2.82. “Bekleme” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

- **Biri** (bir tanesi) – **Biri** (tanımadığım bir insan)

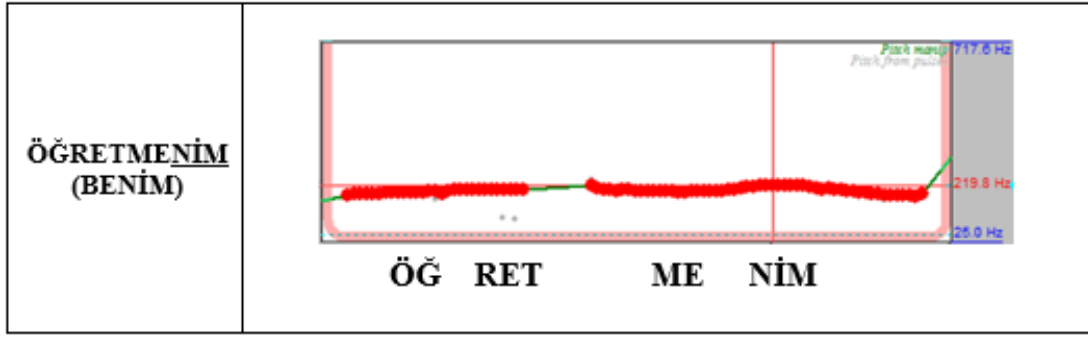


Şekil 2.83. “Biri” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

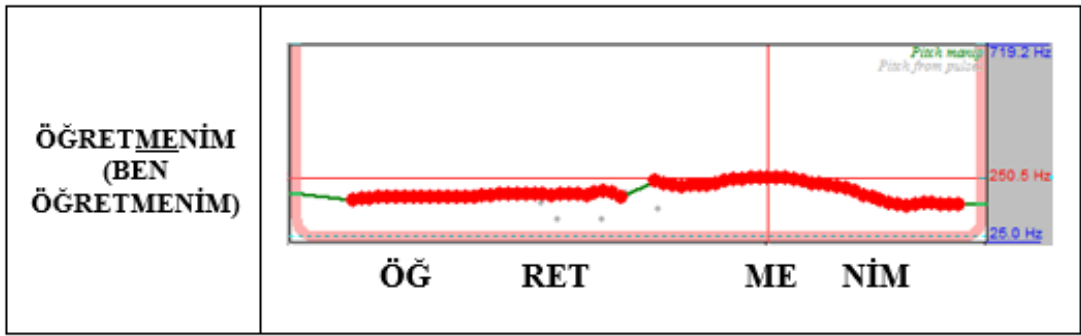


Şekil 2. 84. “Biri” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

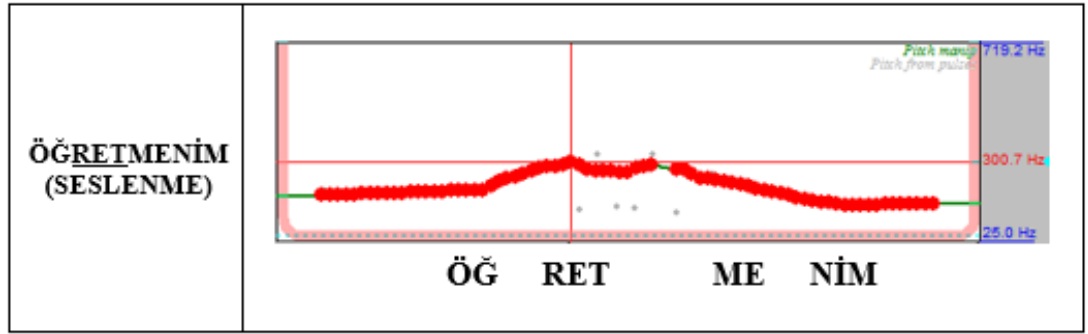
- Öğretmenim. (Ben öğretmenim.) – Öğretmenim (seslenme) – Öğretmenim (benim öğretmenim)



Şekil 2.85. “Öğretmenim” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



Şekil 2.86. “Öğretmenim” kelimesine ait ses analiz görüntüsü



Şekil 2.87. “Öğretmenim” kelimesine ait ses analiz görüntüsü

2.2.Yabancı Dil Öğretimi

Gelişen teknolojiyle birlikte ülkeler arası hareketlilik ve iletişim de artmaktadır. Farklı kültürlerden farklı diller konuşan kişilerin bir araya gelmesiyle, bu kişilerin iletişim kurabilmeleri için bir ara dile veya ortak bir yabancı dile ihtiyaç duyulmaktadır. Bu

konuda, ülkelerin veya toplulukların dil politikaları ve almış olduğu birtakım kararlar, bu ülkelerin dil eğitiminde değişiklikler ve yenilikler yapmalarını gerektirmektedir. Bir dünya dili olarak nitelediğimiz İngilizcenin öğretimi artık yetersiz gelmektedir. Özellikle AB'nin dil politikaları sayesinde artık Avrupa'da kişiler, Avrupa dilleri içerisinden de ikinci bir yabancı dil öğrenmeye başlamıştır. Bu durum, sadece Avrupa'da değil, tüm dünyada etkili olmaya başlamıştır.

Özil'e (1991: 96) göre,

“Kültürler arası etkileşimlerin hızla arttığı günümüzde bir ya da birkaç yabancı dil öğreniliyor. Yabancı bir dil ya da diller, bize bu dillerin dünyayı algılama biçimlerini ve değer sistemlerini tanıttığından, hem o dillerin kültürleriyle donanmış kişilerle her alanda daha iyi iletişim kurabilmemizi sağlıyor, hem de kendi düşüncemizi geliştiriyor, çevremizi genişletiyor; bunun da ötesinde kültürler arasında değişik ve aynı olan yanlar, kendi varlığımızın, kendi benliğimizin bilincine daha iyi varmamıza ve kendi konumumuzu daha iyi belirlememize yardımcı oluyor.”

Yabancı dil öğrenmenin, bireyler için bir gereklilik olmasıyla birlikte çok farklı yararları da bulunmaktadır. İşcan'a (2011: 6-7) göre yabancı dil öğrenmenin insanlara kazandıracığı nitelikler şu şekilde sıralanabilir:

- Dünyayı ve farklı bakış açılarını daha iyi tanıma, anlama ve hoşgörü geliştirmeleri,
- Kültürel gelişimlerini hızlandırma ve başka kültürler için farkındalık kazandırma,
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olma.
- Edebiyat ve güzel sanatlar alanlarında gerekli terminolojiyi izleyebilme.
- Kendi ana dilinden başka dillerin konuşulduğu ortamlarda yabancı dilde kendilerini ifade etme becerisini kazanma.
- Yurt dışında eğitimlerine devam edebilmeleri için gereken özgüven, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme.
- Yükseköğretimde ve sonraki eğitimlerinde seçkin başarılarla imza atabilme.
- İş bulma olanaklarını çoğaltma.
- Yabancı dil bilme ayrıcalığı ile liderlik becerilerinin gelişip, üst düzey çalışma ortamına katılabilme.

- Küresel dünyada yer alabilme ve uluslararası platformlarda yaşam boyu öğrenen bireyler olma.

Yabancı dil bilmenin yadsınamaz faydaları olduğu bir gerçektir. Gelişen teknolojiyle birlikte günümüzün bir gerekliliği olduğu da aşikârdır. Bu durum, yabancı dil öğretimi araştırmaları ve çalışmalarına duyulan ihtiyacı da arttırmıştır. Yabancı dil öğretimi alanında, bugüne kadar çok fazla çalışma yapılmıştır ve hâlâ yapılmaktadır. Tüm bu çalışmalar daha verimli ve faydalı eğitim gerçekleştirebilmek için yapılmaktadır. Demirel'e (1999b: 31-33) göre bu şekilde bir yabancı dil öğretimi gerçekleştirebilmek için birtakım ilkeler bulunmaktadır:

1. Dört temel beceriyi geliştirme,
2. Öğretim etkinliklerini önceden planlama,
3. Basitten karmaşığa; somuttan soyuta doğru öğretme,
4. Görsel ve işitsel araçları kullanma,
5. Ana dili gerekli durumlarda kullanma,
6. Bir seferde bir tek yapıyı sunma,
7. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,
8. Öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama,
9. Bireysel farklılıkları dikkate alma,
10. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme.

Demirel'in bahsettiği bu ilkeler, bugün tüm yabancı dil öğretimi yapan kişilerin çalışmalarına ve araştırmalarına yol göstermektedir.

Schmitt'e (2002: 115) göre ikinci dil edinimi araştırmaları, önceden en az bir dil bilen çocukların ya da yetişkinlerin, başka bir dilin bilgisi ve kullanımını geliştirmesine odaklanır. Ayrıca ikinci dil eğitimi; ikinci bir dilin nasıl öğrenildiği, hangi aşamalardan geçildiği, dil öğretimiyle ilgili programları vb. araştırma ve incelemeyi içerir. Bu konuda, bugüne kadar birçok çalışma yapılmış; çeşitli yaklaşımlar, kuramlar ve yöntemler üzerinde durulmuştur.

2.2.1. Yabancı Dil Öğretimi Yöntemleri

2.2.1.1. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi

Bu yöntemde bir dil bilgisi ders programı izlenir. Dersler kuralın açıklanmasıyla başlar ve bunu hedef dilden ana diline ve ana dilinden hedef dile yapılan çeviriler takip eder (Thornbury, 1999: 21). 1970 yılına kadar yabancılarla Türkiye Türkçesi öğretimi için yazılan tüm kitapların, 1970 yılından sonra yazılanların ise büyük bir bölümünün temelini bu yöntem oluşturmaktadır (Demir, 2010: 29). Temel ilkeleri şöyledir:

- Öğretim, ezbere dayanır.
- Dil bilgisi kuralları, tümden gelimli olarak verilir. Yabancı dilden ana diline, ana dilinden yabancı dile yapılan çeviriler mekaniktir. Bu çeviriler bağlam dışı yapay tümcelerdir (Demircan, 1990: 150).
- Öğretim daha ziyade ana dilin kullanımı ile yapılır.
- Sınıfta okutulan metinlerdeki sözcüklerin listesi öğrencilere verilerek ezberlemeleri istenir.
- Okutulan metinlerin içeriğinden ziyade metindeki cümlelerde yer alan kalıpların öğretimi önemlidir.
- Telaffuz pek fazla önem taşımaz (Demirel, 1999b: 38-39).

2.2.1.2. Dolaysız Yöntem

Öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan bir bağlantı olduğunu savunan ve ikinci bir dili öğrenirken ana diline başvurulmadan dolaysız bir biçimde öğretim yapılan bir yöntemdir. Dil bilgisi çeviri yönteminin sadece yazılı dile odaklandığını ileri sürerek ‘doğal’ bir metot olduğunu söyledikleri ‘dolaysız yöntem’le yapısal bir ders programı izlemenin yanında açık dil bilgisi öğretimini reddederek sözel becerilere öncelik vermişlerdir (Thornbury, 1999: 21).

Yöntemleri geliştirenlerin Sweet, Jepsen, Palmer, West ve Faucett olduğu bilinmektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin ilk görüşler, bu yöntem tarafından ortaya atılmıştır. Yine bu yöntemle Gouin

tarafından ikinci dil öğretimine ‘yaparak öğrenme’ kavramı ilk defa eklenmiştir (Memiş ve Erdem 2013: 301). Yöntemin özellikleri şu şekildedir:

- Derse dikkati çekmek için ilginç bir diyalog, kısa bir öykü ya da fıkra anlatılır.
- Öğretim dili, hedef dildir.
- Sözcük öğretimi için görsel araçlar, drama ve hedef dilde yapılan tanımlamalar kullanılır.
- Dil bilgisi kuralları tümevarım yoluyla öğretilir.
- Telaffuz öğretimi yapılır.
- Okuma parçalarının içeriği, hedef dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü yansıtması bakımından önemlidir (Demirel, 2010: 40).

2.2.1.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi

Bu yönteme ‘Michigan Yöntemi’ ve ‘Ordu Yöntemi’ de denir. Çünkü bu yöntem, 1930’lu yıllarda Amerikan ordusuna, askeri üsler kurduğu ülkelerin dillerini öğretmek için Michigan Üniversitesi yardımlarıyla geliştirilmiştir (Memiş ve Erdem 2013: 303). Teorik temelini davranışçılıktan alan bu yöntem, dili bir davranış olarak görmüştür. Dil öğretmeyi de doğru alışkanlıklar oluşturmak olarak tanımlamıştır.

Demirel (2010: 42) bu yöntemin ilkelerini şu şekilde belirtmiştir:

- Dil konuşmadır, yazma değildir.
- Dil, bir alışkanlıklar düzenidir.
- Dil üzerine bilgi vermek yerine, dilin kendisi öğretilir.
- Her dilin kendine özgü bir düzeni, yapısı vardır.
- Tümevarım yoluyla yapılar öğretilir.

Bu yönteme eleştiriler yapılmıştır. Noam Chomsky, ‘dilin bir alışkanlık yapısı olmadığını’ belirtmiş ve dilin temel özelliklerinin zihnin doğal yapısından ve insanların dil aracılığıyla deneyimlerini nasıl işlemediğinden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Chomsky’ye göre dil, soyut kuralların var olan bilgisinden tekrar oluşturulmaktadır (Chomsky, 1966: 153).

2.2.1.4. İletişimsel Yaklaşım

En basit tanımıyla dil, bir iletişim aracıdır. Her insan yavrusu, çevresiyle olan ilişkilerinde algıladığı iletişim verilerini işleyerek yaşamının ilk yıllarında ana dilini edinebilecek bir yetenek ile dünyaya gelmektedir (Demircan, 2002: 14). Yabancı dil ise bir bireyin ana dilini edindikten sonra, başka bir milletle ya da grupla iletişim kurmak için öğrendiği dildir. Bu yüzden Demircan (2002: 249)'ın da belirttiği gibi, dil kurallarıyla birlikte iletişimin toplumsal kurallarını öğrenmeden iletişim kurulmasına olanak yoktur.

İletişimsel dil öğretimi, dilsel edincin değil, iletişimsel edincin de öğrenilmesi gerektiğini vurgular (Larsen-Freeman, 2000: 121). Burada iletişimsel edinç ile dilde yalnızca dil bilgisel açıdan 'doğru' tümceler üretmenin yetmeyeceği, aynı zamanda bu tümcelerin 'uygun' bağlamlarda kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (Hymes, 1971).

Richards ve Rodgers (1986: 71)'a göre, iletişimsel yaklaşımın ilkeleri şunlardır:

- Dil, bir anlam açıklama sistemidir.
- Dilin işlevi, etkileşim ve iletişim sağlamaktır.
- Dilin işlevsel ve iletişimsel kullanımları dilin yapısında kodlanmıştır.
- Dilin birincil birimleri yalnızca dil bilgisel ve yapısal özellikleri değildir. Bu birimlerle söylemde bulunan işlevsel ve iletişimsel kategorilerin de dikkate alınması gerekmektedir.

2.2.1.5. Göreve Dayalı Öğrenme

Güney Hindistan'da İngilizce öğretmeni olan N. Prabhu, 1987 yılında Bangalore Projesi'nde görevlerden (işlerden) oluşan bir ders programı izlemiştir. Bu yüzden bu yöntem, N. Prabhu tarafından tanıtılan bir yöntemdir.

Günümüzde amaca yönelik dil kullanımı aracılığıyla dil öğreniminin gerçekleşmesini sağlayan 'görevler', dil eğitiminin merkezi konumundadır. Göreve dayalı öğrenmenin özellikleri şunlardır (Prabhu 1987, Nunan 1989, J. Willis 1996, R. Ellis 2003, Long 1991, Akt. Swan, 2005: 376-401):

- Yönlendirmeli dil öğretimi, dilin anlamına odaklanan ‘doğal’ dil kullanımını içermelidir.
- Yönlendirme öğrenci merkezli olmalıdır.
- Öğrencilere, odak noktası olarak bir biçimde anlamın ve iletişimin temel alındığı derslerde, dikkatlerini dilsel öğelere verecekleri ‘yapılara odaklanma’ olanakları sağlanmalıdır.
- İletişimsel görevler iyi bir araçtır.

2.2.1.6. Seçmeli Yöntem

Seçmeli yöntem, yöntemlerin derlenmesi ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Seçmeli yöntem bir yöntemden çok, yöntem seçme tekniğidir. Bu görüşü öne süren ilk isimler, uygulamacı dilbilimciler Henry Sweet ve Harold Palmer’dır (Memiş ve Erdem 2013: 307). Bu yöntemin özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Dil öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre gerçek hayata dönük olarak yapılır.
- Öğretim dili hedef dildir fakat gerektiği durumlarda ana dili de kullanılabilir (Demirel, 2010: 58-59).
- Kelime öğretiminde kalıcılığı sağlamak için kelimeler cümle içinde kullanılır.
- Dil öğretimi ilkelerinden ‘basitten karmaşığa’, ‘somuttan soyuta’ ve ‘bilinenden bilinmeyene’ ilkeleri benimsenmiştir.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınır (Memiş ve Erdem 2013: 308).

2.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Bir dünya dili olarak nitelediğimiz İngilizce, kişilerin çeşitli sebeplerle buldukları farklı ülkelerde iletişim kurabilmeleri için çoğunlukla yeterli gelse de kişiler, şahsi istekleri sebebiyle veya buldukları yabancı ülke vatandaşlarının yeterli seviyede ya da hiç İngilizce bilmemeleri sebebiyle o ülkenin dilini öğrenmeye çalışmaktadırlar. Bu durum, hem teknolojiyle ve kişisel tercihlerle bağlantılı olan doğal bir değişimdir hem de bilinçli olarak yapılmış bir değişimdir. Bu bilinçli değişim, çok dilliliğin ülkelerin

dil politikalarında yer almasıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Günümüzde dil eğitimiyle ilgili AB tarafından alınmış kararlar bulunmaktadır. AB Genel Eğitim Programı'nın temel olarak beş hedefi bulunduğu Ulusal Ajans'ın resmi sitesinde şu şekilde sunulmuştur:

- Avrupa'da tüm eğitim seviyelerini güçlendirmek,
- Avrupa dillerine yönelik bilgileri geliştirmek,
- Eğitim vasıtası ile katılımcı ülkeler arasındaki iş birliğini ve hareketliliği arttırmak,
- Eğitim alanında yetenekli kişileri bulup onları teşvik ederek eğitimin kalitesini arttırmak,
- Eğitim alanında yer alan tüm kamu veya özel kuruluşlar içinde fırsat eşitliğini desteklemek.

Bu programa Avrupa genelinde 31 ülke katılmaktadır. Bunlar:

- Avrupa Birliği üyesi 25 devlet (Almanya, Avusturya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İtalya, Lüksemburg, Letonya, Litvanya, Macaristan, Malta, Portekiz, Polonya, Slovak Cumhuriyeti, Slovenya ve Yunanistan),
- 3 Avrupa Serbest Ticaret Birliği (Avrupa Ekonomik Alanı ASTB/ AEA) ülkesi (İzlanda, Lihtenştayn ve Norveç),
- Avrupa Birliği'ne katılım sürecinde olan 3 devlettir (Bulgaristan, Romanya ve Türkiye) (www.ua.gov.tr).

AB'nin eğitim ve kültür politikalarında 'belirli bir coğrafyada birkaç dilin bir arada konuşulması' ve 'bir kişinin birden fazla dili kullanma becerisine sahip olması' ibareleriyle kastedilen; kültürel, dilbilimsel farklılık ve çok kültürlülüğün bir sonucu olan çok dillilik, özellikle 1990'lardan sonra önemli bir rol oynamaya başlamıştır (Eker, 2009: 4). Alınan kararlar doğrultusunda Avrupa Birliği'ne aday ülkeler arasında olan ülkemizde de eğitim sistemini ve ortamlarını düzenleme çalışmaları yapılmaktadır. Avrupa Birliği tarafından 2007-2013 yılları arasında uygulanmış olan Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programları kapsamında, yabancı uyruklu öğrenciler Avrupa'dan Türkiye'ye belirli bir süreyle eğitim almak için gelmekteydiler. 2013'ten

itibaren Erasmus+ Programı ile aynı maksatlarla yabancı uyruklu öğrenciler ülkemize gelmektedir. Bu program, proje faaliyetlerine dayanmakla birlikte bireysel faaliyetleri de içermektedir (www.ua.gov.tr). Tüm bunlardan farklı olarak 1993 yılından itibaren “*Büyük Öğrenci Projesi*” olarak bilinen bir çalışma başlatılarak Türk cumhuriyetlerinden Türkiye’de on bin öğrencinin yükseköğrenim görmesi planlanmıştır. Türk cumhuriyetleri ile Türk ve Akaraba Toplulukları için bu proje çerçevesinde 21857 burs kullanılmıştır (Özkan, 2004: 423-424). Bu sayının günümüze kadar daha da arttığını söyleyebiliriz. Çeşitli programlar ve projeler kapsamında gelen, sayıları her geçen gün artan yabancı uyruklu öğrencilere üniversitelerde farklı seviyelerde Türkçe dersleri verilmeye devam edilmektedir.

Kılıncı ve Şahin, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (2011) adlı eserin ön sözünde alanın giderek artan önemini ve ihtiyaçlarını şu şekilde anlatmışlardır:

“Çok dillilik ve çok kültürlülüğün giderek önem kazandığı 21. yüzyılda yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi daha fazla önem kazanmaya başlamıştır ve bu önem gün geçtikçe daha da artmaktadır. Türkiye’nin dünya ülkeleriyle ticari, askerî, ekonomik vb. ilişkilerinin artması Avrupa, Amerika, Afrika, Asya ve özellikle Türk cumhuriyetlerinde Türkçeye karşı ilginin artmasını sağlamıştır. İlginin giderek çoğalması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilgili yeterli sayıda kaynak olmaması gibi önemli bir eksikliği göz önüne sermiştir.”

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanının ihtiyaçları giderek artmaktadır. Bunun sebepleri arasında ülkeler arası hareketliliğin artmasının, ülkelerin dil politikalarının, ulusal ajanslarla üniversitelerin karşılıklı anlaşmaları dâhilinde gerçekleşen öğrenci değişim programlarının ve çeşitli projelerin rol aldığını söyleyebiliriz. Ayrıca alanın tarihçesine bakıldığında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine gereken önemin yeterince verilmediği görülmektedir.

Köktürk öncesinde ve Köktürk döneminde ilgili temel kaynaklardan biri olan Orhun Yazıtlarında, Türkçenin diğer milletler tarafından öğrenildiğine dair bilgiler mevcuttur. Başta Çinliler olmak üzere Tibet, Soğd ve Bizans gibi Türklerin ilişkide bulunduğu milletler arasında Türkçeyi öğrenenlerin olduğu kesindir. (Kök)Türkler kendi döneminde birçok devletle diplomatik ilişkilerde bulunduğu için dolaylı olarak, Türkçeyi öğrenen kişilerin olması da muhakkaktır. Nitekim Orhun yazıtlarında Çinli elçilerin sık sık (Kök)Türk ülkesine gelmesi ve Çin’in (Kök)Türklerle kurduğu yakın

siyasi, ticari ve ekonomik ilişkiler, Çin’de Türkçe bilen kişilerin olabileceğini göstermektedir (Biçer, 2012: 111).

Uygurlular döneminde, Böğü Kağan’ın Mani rahiplerini Uygur başkentine getirmesiyle bu rahipler Maniheizm’i yaymaya başlamışlardır. Dolayısıyla Türkçe öğrenmeye başlamışlardır. Hatta sonraki yıllarda bazı rahiplerin dinlerini yaymak amacıyla kitaplar yazdığı da tespit edilmiştir (Biçer, 2012: 112-113).

Karahanlılar döneminde Yusuf Has Hacib tarafından yazılan Kutadgu Bilig önemli bir eserdir. Bu eserde İslam diniyle ilgili Türkçe kelimelerle yazılmış bir metin bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Türkçenin dünya dili olması gerektiğini savunan Kaşgarlı Mahmut’un Divanü Lügati’t Türk adlı eseri, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan ilk yazılı eserdir (Biçer, 2012: 114). Bu eser, Araplara Türkçe öğretmek amacıyla Arap dilinin özelliklerine göre hazırlanmış, en eski yabancılara Türkçe öğretim kitaplarından biridir. Kaşgarlı Mahmut Türkçenin ve Türk kültürünün İslam kültürü içindeki önemini vurgulamaya ve Türk dilini Arapça ile kıyaslayarak nedenli güçlü bir dil olduğunu kanıtlamaya çalışmıştır (Korkmaz, 1995:256). Sözlük niteliği taşıyan Divanü Lügati’t-Türk, günümüze ulaşan yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili ilk eser olması bakımından ayrı bir yere sahiptir. Yabancı dil öğretimine yönelik Türk kaynakları arasında Divanü Lügati’t-Türk’ten daha önce Türkçenin öğretimine yönelik bağımsız bir eser olmadığı görülmektedir (Melanlıoğlu, 2008: 475).

Kıpçaklılar döneminde Memlük Devletinde Türk sultanları devleti yönettiği için Türk diline karşı ilgi artmıştır. Bu durum, Arapların Türk ordusunda asker olarak görev almaya başlamalarıyla daha da artmıştır (Arslan, 2012: 171). Bu dönemde Türkçeye olan yoğun ilgiden dolayı yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla birçok eser de kaleme alınmıştır. Kıpçak döneminde yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili yazılan eserler şunlardır: *Codex Comanicus*, *Kitâbü’l-İdrâk li-Lisâni’l-Etrâk*, *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî*, *Et-Tuhfetü’z-Zekiyye fi’l-Lügati’t-Türkiyye*, *Bulgatü’l-Müştâk fi Lûgati’t-Türk ve’l-Kıfçak*, *El-Kavânînu’l-Külliyeye li-Zabti’l-Lügati’t-Türkiyye*, *Ed-Dürretü’l-Mudiyeye fi’l-Lügati’t-Türkiyye* (Biçer, 2012: 118).

Selçuklu döneminde yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış eserlere rastlanılmamaktadır. Bu dönemde Türkçe bilim ve edebiyat dili olarak kullanılmadığı

için Türkçenin öğretimine önem verilmediği bilinmektedir. Selçuklu döneminde bilim dili olarak Arapça, resmî dil ve edebiyat dili olarak Farsça, sadece sarayda ve orduda iletişim veya konuşma dili olarak da Türkçe kullanılmıştır. Bu dönemde sözlü dil olarak kullanılan Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimi konusunda herhangi bir çalışmanın olup olmadığı bilinmemektedir. Bu dönemin dil tarihi açısından en önemli olayı Karamanoğlu Mehmet Bey'in "*Bugünden sonra, divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil konuşulmaya!*" buyruğudur (Biçer, 2012: 119-120).

Çağatay döneminde Ali Şir Nevai'nin yazdığı Muhakemetü'l-Lügateyn adlı eser, yabancılara Türkçe öğretimi açısından önemli bir yer tutar. Nevaî, eserinde Farsçanın Türkçeden üstün olmadığını kanıtlamaya çalışmıştır (Biçer, 2012: 123).

Osmanlı döneminde yabancılara Türkçe öğretimi devşirme sisteminde görülmüştür. Osmanlı Devletinin üç kıtaya yayılması da Türk diline olan ilgiyi arttırmıştır. Bu dönemde birçok Avrupa devleti, ticari ve siyasi ilişkilerini sağlamlaştırmak için Türkçe öğretimi kitapları ve konuşma kılavuzları yazdırmış, İstanbul'da bulunan elçiliklerin bünyesinde dil okulları açmıştır. Ayrıca Avrupa'da birçok üniversitede Türkoloji bölümleri açılmıştır. Bu dönemlerde yabancılara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılan birtakım eserler vardır (Barker 1854, Bianchi 1839, Gürcü 1892, Güzeloğlu 1852, Hindoglou 1829, Manissadjiman 1893, Mihri 1884, Ruhi 1893, Sinan 1854, Wahrmund 1869). Doğan (2011, Akt. Biçer 2012: 127) ve Hengirmen'e (1993, Akt. Biçer 2012: 127) göre konuyla ilgili bazı çalışmaların adları şöyledir:

- *A Practical Grammar of the Turkish Language with Dialogues and Vocabulary*
- *Le Guide de la Conversation en Français et en Turc*
- *(Ecnebilere Mahsus) Elifbâ-yı Osmanî*
- *Dialogues Français-Turcs, Précédés d'une Vocabulaire*
- *Theoretisch- Practische Turkische Sprachlere*
- *Lehrbuch der Modernen Osmanisches Sprache*
- *Kitabü't-Tuhfetü'l-Abbasiyetü'l Medreset el Aliyetü't - Tevfikiye*

- *Conversazione in Lingua Turca Elkaliona*
- *Abrégé de Grammaire Turque*
- *Practisches Handbuch der Osmanische – Turkischen Sprache.*

Cumhuriyet döneminde Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin kurulmasıyla Türkçenin öğretimi hızlanmıştır. Boğaziçi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi ve Ege Üniversitesi'nde TÖMER'lerin (Türkçe Öğretimi Merkezi) kurulması bu hızlanmaya öncülük etmiştir. Daha sonra birçok üniversitede de bu merkezler açılmaya başlanmıştır (Biçer 2012: 128-129, Arslan 2012: 181, Aykaç 2015: 165). Türkçe öğretimi ile ilgili önemli kurumların / merkezlerin / birimlerin başında şunlar gelmektedir:

Ahmet Yesevi Üniversitesi Hazırlık, Dil Öğretim Merkezi Türk Dili Bölümü, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (Ankara TÖMER), Atatürk Üniversitesi Dil Öğretim Merkezi (DİLMER), Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Dicle Üniversitesi Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (DEDAM), Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Türkçe Öğretimi Birimi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Uzaktan Türkçe Öğretim Programı, Fatih Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (FÜSEM) Temel Düzey Türkçe Eğitimi, Fırat Üniversitesi Dil Eğitim - Öğretim ve Araştırma Merkezi (FÜDEM), Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (Gazi TÖMER), Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜDİL), İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Türkçe Birimi, Kara Kuvvetleri Komutanlığı Lisan Okulu Türkçe Bölümü, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Türkiye Türkçesi Öğretimi Koordinatörlüğü, Millî Eğitim Bakanlığı, Süleyman Demirel Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi, Trakya Üniversitesi Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türk Dil Kurumu, Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA), Yunus Emre Vakfı... (Alyılmaz, 2010: 729-730).

Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi Boğaziçi Üniversitesi'nden Hikmet Sebüktekin ve Ankara Üniversitesi'nden Kenan Akyüz gibi araştırmacılar öncülüğünde gelişmeye başlamıştır. Ankara Üniversitesi bünyesinde TÖMER'in

kurulmasıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kurumsallaşmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi 1990'lı yıllardan sonra akademik çalışmalara konu olmaya başlamıştır. Türkiye'de bazı üniversitelerde tezli ve tezsiz yüksek lisans düzeyinde "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" programları; Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi'nde bulunmaktadır. Doktora programı olarak ise sadece 2013 yılında Hacettepe Üniversitesi'nde açılan 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi' programı mevcuttur. Ancak lisans düzeyinde "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" programı hiçbir üniversitede henüz açılmamıştır. Bu sebeple Türkçe eğitimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen ana bilim dallarından birisi de "Yabancılar Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı" olarak önerilmektedir. Bu sayede yabancılar Türkçeyi öğretecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi sağlanacaktır (Göçer, Tabak ve Coşkun 2012: 74-75).

Yabancılar Türkçe öğretim faaliyetlerinde bulunan diğer önemli bir devlet kurumu ise Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA)'dır. TİKA, özellikle yurt dışındaki yabancı üniversitelerin bünyelerinde bulunan Türkoloji bölümleri ile işbirliği yaparak onlara ders materyali ve öğretim üyesi desteği sağlamaktadır. 2007 yılında Ankara'da kurulan Yunus Emre Kültür Vakfı'nın da yabancılar Türkçe öğretimi alanında yurt içinde ve yurt dışında yaptığı çalışmalar çok önemlidir (Arslan, 2012: 181).

Sonuç olarak, tarihî sürece bakıldığında Türkçenin Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarında yabancı dil olarak öğretildiği ve öğrenildiği görülmüştür. Bu alanda yazılan eserlerin ise daha çok Arapça ve Farsça ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir. Ancak yakın tarihimizde diğer dil konuşucuları için de çalışmaların hızlandığı görülmektedir. Yabancı dil öğretimine yönelik alınmış kararlar, yaklaşımlar, uygulamalar ve çağın gereklilikleri, bugün AB'ye aday olan Türkiye'nin ana dili olan Türkçenin de yabancılar öğretimini bir zorunluluk ve bu alanda yapılacak çalışmaları da bir ihtiyaç hâline getirmiştir.

2.3.Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi

Eğitimde öğrenilenlerin kalıcı olması için birden fazla duyuya hitap etmek gerekmektedir. İkinci dil öğretiminde de ne kadar çok duyuya hitap edilirse öğrenilenlerin kalıcılığı o derece artmaktadır. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Dale'in Yaşantı Konisi'nde belirlenen modele göre "öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve o kadar geç unuturuz." Bu tespitten hareketle insanlar öğrendiklerinin;

%83'ünü görme,

%11'ini işitme,

%3.5'ini koklama,

%1.5'ini dokunma

%1'ini tatma duyularıyla öğrenmektedirler (Yalın, 2006: 21).

Yine Texas Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmaya göre zaman faktörü sabit tutulduğunda hatırlama oranları şu şekildedir: İnsanlar okuduklarının %10' unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, görüp işittiklerinin %50' sini, söylediklerinin %70' ini, yapıp söylediklerinin %90' ını hatırlamaktadırlar. Bu verilere göre, öğrenmede aktif olan duyu organlarının sayısı arttıkça öğrenmenin kalıcılığı da aynı oranda yükselmektedir. Bu durumda öğrenmede en etkili yöntem öğrenme sırasında aktif hâlde bulunma; yani yaparak ve yaşayarak öğrenmedir (Kırbaş 2010, Akt. Arslan ve Adem, 2010: 65).

Yabancı dillerin öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarına da çok önem verilmektedir. Bu alanda geniş çaplı araştırmalar yapılmaktadır. Nesrin Bilkan, sözel zekâyaya sahip olanların kelime oyunlarını sevdiklerini, görsel zekâyaya sahip olanların resimlerle ve görüntülerle daha hızlı öğrendiklerini, müziksel zekâyaya sahip olanların duyarak daha iyi kavradıklarını vurgular (Bilkan 2006, Akt. Arslan ve Gürdal, 2012: 256).

Tüm bu bilgilerden yola çıkarak birden çok duyuya hitap eden teknoloji kullanımının da eğitimde çok büyük bir yer kaplaması gerektiği düşünülebilir.

İstatistiki olarak teknolojinin hayatımızın içinde ne derece yer aldığını Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK, 2015) hane halkının bilişim teknolojileri kullanımı hakkında yaptığı bir araştırmasına göre şu maddelerle açıklayabiliriz (www.tuik.gov.tr):

- “Bilgisayar ve internet kullanım oranları 2015 yılı Nisan ayında 16-74 yaş grubundaki bireylerde sırasıyla % 54,8 ve % 55,9 oldu. Bu oranlar erkeklerde % 64 ve % 65,8 iken, kadınlarda % 45,6 ve % 46,1'dir.
- Türkiye genelinde internet erişim imkânına sahip hanelerin oranı 2015 yılı Nisan ayında % 69,5 oldu.
- Hanelerin 2015 yılı Nisan ayında % 96,8'inde cep telefonu veya akıllı telefon bulunurken, sabit telefon bulunma oranı % 29,6 oldu. Aynı dönemde hanelerin % 25,2'sinde masaüstü bilgisayar, % 43,2'sinde taşınabilir bilgisayar ve % 20,9'unda internete bağlanabilen TV bulunmaktadır.
- Son 3 ay içerisinde İnternet kullanan bireylerden interneti hemen her gün veya haftada en az bir defa kullanan bireylerin oluşturduğu düzenli internet kullanıcı oranı 2015 yılının ilk üç ayında % 94,2 oldu.”

Bu istatistiki bilgiler ışığında, günlük hayatta yoğunlukla kullanılan bilgisayarın derslerde kullanılması gerektiği savunulabilir. Özellikle bilgisayar ve internet kullanım oranlarının en yüksek olduğu yaş grubunun 16-24 yaş arası olduğu bilgisi, üniversitelerde genelde bu yaş aralığında olan öğrencilerin teknoloji destekli eğitim almak konusunda çok istekli olacaklarını ve bu şekilde yapılacak bir eğitimin çok verimli olacağını göstermektedir.

Bilgisayar destekli dil öğretimi, “dil öğretimi ve öğrenimi için bilgisayarlar üzerindeki uygulama ve araştırma çalışmaları” olarak tanımlanmıştır (Levy 1997, Akt. Özkan 2010: 40).

Literatürde BDÖ'nün yararları aşağıdaki şekilde (Doğan 1971, Keser 1989, Gleason 1981, Demirel 1994, Uluser 1997, Akt. Sarıçayır, 2007: 20-21):

- BDÖ, öğrencileri sürekli aktif tutar. Öğrencinin, bilgisayarın ürettiği sorulara yanıt vermesi ve bu konu üzerinde düşünerek bir sonraki adıma geçebilmesi için sürekli aktif olması gerekmektedir.
- Her öğrenciye kendi öğrenme hızında bir öğrenim sağlar.
- Bu yöntemde her öğrenci, öğrendiği konu ile ilgili olarak sorduğu sorulara yanıt alabilir. Kalabalık sınıflar, sınırlı zaman ve bireysel farklılıklar gibi

nedenlerle öğrencilere soru sorulamayabilir. Bilgisayar destekli öğretimde, öğrenci bilgisayarlarla etkileşim kurarak istediği anda konu ile ilgili soru sorup yanıtlarını alabilmekte ve konuyu istediği kadar tekrar edebilmektedir.

- Laboratuvar ortamında yapılması tehlikeli ve pahalı olan deneyler, benzetişim yöntemi kullanılarak kolaylıkla yapılabilmektedir.
- Bilgisayar destekli öğretim ile ilgili konular, öğrencilere daha kısa sürede ve sistemli bir şekilde öğretilir.
- Öğretim programı, öğrencinin öğrenme ile ilgili gereksinimlerine göre hazırlanabilir. Öğretim amaçlarının sıralanışı, öğrencinin öğrenme davranışlarıyla belirlenir.
- Öğretim küçük birimlere indirildiği için başarı bu birimler üzerinde sıralanarak gerçekleştirilir.
- Öğrenci kendi çalışmasına rağmen öğretmen tarafından sürekli denetlenebilir ve gerektiğinde öğrenciye müdahale edilebilir.
- Bedensel veya zihinsel engelli öğrenciler, özel olarak düzenlenen bilgisayar destekli öğretim ortamında, bireysel öğrenme hızına göre ilerleyebilirler.
- Öğretmeni dersi tekrar etme, ödev düzeltme vb. görevlerinden kurtararak ona öğrencilerle daha yakından ilgilenme olanağı ve verimli çalışma zamanı sağlar.
- Kendi kendine öğrenme ve keşfetme ile çocukların öğrenme süreçlerini belirler ve öğrenmeyi çabuklaştırır.
- Bilgisayarların yaratıcı-bilgi eğitimi ile çocuklar ezbercilikten kurtarılıp yaratıcılığa yönlenebilir.
- Çocukların gündelik hayatlarında ve gelecekteki mesleklerinde bilgisayar kullanma olasılıklarının yüksek olduğu düşünülecek olursa, bilgisayarlı yaşama daha çabuk uyum göstermelerini sağlar.
- Bilgisayarın renk, ses, şekil, soru yöneltme vb. özelliklerinden yararlanılarak öğrencilerin dersi izlerken dikkat düzeyleri oldukça yüksek tutulabilir.

Bilgisayar Destekli Öğretimin genel yararlarının yanında özellikle dil öğretiminde de yararları bulunmaktadır. Önkaş'a (2010: 815) göre,

“Türkçe öğretiminde, bilgi teknolojilerinin bilgiyi sesli, görüntülü ve metin tabanlı olarak sunması sayesinde, öğrenciler görerek, duyarak ve uygulayarak öğrenebilirler.

Bu sayede her öğrenme grubuna mensup öğrenciye uygun bilgi sunulur ve klasik sınıf ortamı eğitimlerinde gerçekleşen öğrenmeden daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşir. Klasik sistemde öğrenme bilginin soyut olarak öğrenciye anlatılmasını ve öğrencinin bu bilgileri önceki bilgileri ve ilgi alanlarından gelen tecrübelerine dayanarak öğrenmelerini öngörür. Teknoloji destekli sistemde ise teknolojinin kullanılması sayesinde bilginin daha kalıcı olması sağlanabilir. Görsel, işitsel öğrenmenin yanı sıra kolaylıkla sağlanacak uygulama ortamı sayesinde öğrenciler bir konuyu kalıcı olarak öğrenmiş olurlar. Sonuç olarak; teknolojiyi ve teknoloji ürünlerini kullanarak yapılan Türkçe öğretimi etkinlikleri ile öğrenciler daha aktif, dersler daha etkileyici, konular daha kalıcı olacaktır.”

Eğitim alanında yapılan araştırmalara göre, BDÖ sayesinde verimlilik % 10-90 arasında artmakta, sınıf ortamına göre ise % 60 daha hızlı öğrenme gerçekleşmekte, hatırlama süresinde % 25-60 arasında artma olmaktadır (Ünal, 2006: 5). Belirtilen bu veriler, bilgisayarın eğitim alanında mutlaka yer alması gerektiğini göstermektedir. Yabancı dil öğretiminde de dilin soyut bir varlık olmasından dolayı özellikle küçük yaş gruplarında bilgisayarla dil öğretimi mümkün olduğunca yapılması gerekmektedir. Aynı şekilde üst yaş gruplarında da çeşitli konuların anlatımında kullanılması öğretmenler ve öğrenciler açısından yararlı bulunduğu görülmüştür.

2.4.1. Bilgisayar Destekli Prozodi Eğitimi

Prozodik unsurlar olarak da adlandırılan parçalarüstü birimler, sese duygu değeri kazandıran ve anlam yükleyen, ifade edilmek istenen anlam ile söylenen arasındaki uyumu gösteren, bu yönleriyle de anlam ayırıcı özelliğe sahip olan unsurlardır (Coşkun, 2009: 42). Parçalarüstü birimlerin doğru üretilmesiyle ilgili becerilerin bireye kazandırılması, eğitim kurumlarında gerçekleştirilecek iyi bir dil eğitimiyle mümkündür.

Öğrencilerde konuşma becerisi geliştirilmeye çalışılırken bu becerinin en önemli birimi olan sesin incelenmesi ve parçalarüstü birimlerin çalışılması son derece gereklidir. Bunun için bilgisayarlardan yararlanmak adına farklı ülkelerde fonetik laboratuvarlarından yararlanılmaya başlanmıştır. Coşkun (2000: 387), Yunanistan’da 2, İtalya’da 3, Finlandiya’da ve Macaristan’da 4, Hollanda’da 7, Fransa’da 8, İspanya’da 9, İngiltere’de 11, Almanya’da 12 adet fonetik laboratuvarı bulunduğunu ve bu sayılara, üniversite bünyesindeki laboratuvarların dâhil olmadığını belirtmektedir. Türkiye’deki ilk ve tek fonetik laboratuvarı ise 2002 yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’nde açılan Dr. Atilla Kırıl Fonetik Laboratuvarı’dır (Çetin,

2013: 81). Ancak ülkemizde fonetik laboratuvarlarının sayısı yetersiz olsa da ses analiz programlarına kolaylıkla ulaşılabilmektedir. Bu programların, internetten indirilebilmesi ve kullanım kolaylığı olması ses analizi çalışmalarının yapılabilmesine katkı sağlamaktadır.

Laboratuvarlarda kullanılan bilgisayar programları, dilin parçalarüstü birimlerini görünür hâle getirebildiği için hem görsel hem de işitsel dönüt alınabilmesini sağlamaktadır. Coşkun'a göre (2009: 48) "parçalarüstü birimlerin bilgisayar ortamında görünür hâle getirilmesi, söz konusu birimlerle ilgili becerilerin daha hızlı ve kalıcı olarak kazanılmasına yardımcı olmaktadır." Ana dilimiz Türkçenin parçalarüstü birimlerinin öğretilmesinde, sadece dinleme yoluyla öğrencilerde farkındalık kazandırılmaya çalışılarak yürütülen eğitsel çalışmaların yetersiz kalacağından dolayı, bu birimlerin bilgisayar ortamında ses analiz programları yardımıyla öğretilmesinin çok daha etkili ve verimli olacağı düşünülmektedir. Özellikle yabancı öğrencilere kendi dillerinden sesletim anlamında farklı bir dil olan Türkçenin sesletim özelliklerinin öğretilmesinde, bilgisayar ortamında bazı ses analiz programları yardımıyla parçalarüstü birimlerin görünür hale getirilerek verilmesinin, öğrencilere ve öğretmenlere çok büyük kolaylıklar sağlayacağı düşünülmektedir.

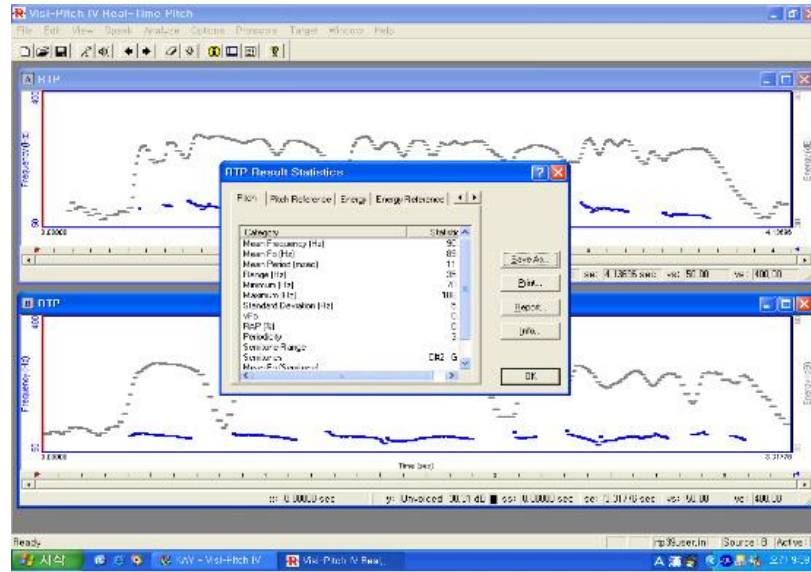
Coşkun'a göre (2009: 49) anlam ayırıcı unsurlardan olan vurgu ve tonu algılama ve üretme becerisini kazandırmak için, bilgisayar ortamında şu çalışmalar yapılabilir:

1. Öğrencilere cümleler dinletilerek vurgulu hece ya da kelimeyi tespit etmeleri istenebilir. Cümlede alçalan, yükselen ve düz tonların nerelerde bulunduğu sorulabilir. Cümleye ait görüntüler incelenerek tespitlerin doğru olup olmadığı sebepleriyle açıklanabilir.
2. Bir kelime tekrarlatılarak her defasında farklı heceyi vurgulamaları; bir cümle tekrarlatılarak her defasında farklı unsuru vurgulamaları istenebilir. Vurgulara ait görüntüler karşılaştırılarak vurgulamanın istenilen şekilde yapıp yapılamadığı tespit edilebilir.
3. Bir cümle farklı ezgilerle söylenir ve cümlelere ait görüntüler karşılaştırılarak ezgilerle ilgili anlam farklılıklarının açıklamaları yaptırılabilir. Bu çalışmalardan önce, ezginin ne anlama geldiğini açıklayıcı bilgisayarlı çalışmalar yapmak yerinde olur.

Coşkun'un tavsiyelerinden yola çıkılarak yabancılara Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli prozodi öğretimi yapılmasının dersleri daha etkili, hızlı ve zevkli hâle getireceği düşünülmektedir. Bilgisayar destekli eğitim verilerek parçalarüstü birimlerle ilgili becerilerin kazandırılması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere ve bu alanda eğitim veren öğretmenlere birçok açıdan kolaylık sağlayacaktır. Prozodi eğitiminde fonetik laboratuvarlarından faydalanılabilir ancak bu laboratuvarların az sayıda olması sebebiyle bu alanda yararlanılabilecek bilgisayar programları internet ortamından kolaylıkla elde edilerek de bu eğitim verilebilir. Bu alanda en çok kullanılan dört program *Real-Time Pitch (RTP)*, *Visi-Pitch*, *MDVP* ve *Praat* adlı programlardır. Aşağıda, programlarla ilgili genel bilgiler sunulmaktadır:

Visi-Pitch Ses Analiz Programı:

Visi-Pitch ses analiz programı, 1978'den bu yana konuşma terapisi kliniklerinde tedavi amaçlı kullanılmaktadır. Kullanım esnasında görüntülü dönütler vererek çok önemli konuşma ve vurgu, genlik, vb. gibi ses parametrelerini gösterebilmektedir. Aynı zamanda sesli dönütler de verebilmektedir. Uzmanlar tarafından kaydedilmiş hedeflenen seslendirmelerin görüntülü ve sesli bir şekilde verilmesi yardımıyla, kullanıcının kıyaslama yaparak doğru seslendirmeyi yapabilmesi imkânı da sunulmaktadır. Ayrıca kullanım kolaylığıyla terapistlere ve eğitimcilere yardımcı olacak bir ses analiz programıdır (www.kaypentax.com).

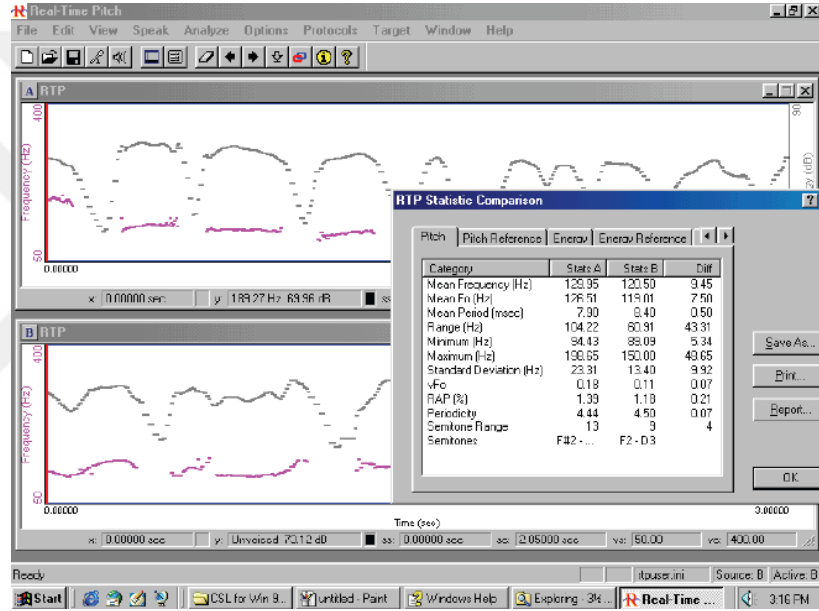


Resim 2.1. Visi-Pitch ses analiz programı ekran görüntüsü

(www.kaypentax.com)

Real-Time Pitch (RTP) Ses Analiz Programı:

Real-Time Pitch, Visi-Pitch'in bir modülüdür. Eş zamanlı olarak önemli frekans ve yoğunluk bilgileri verebilmektedir. Vurgu, zamanlama, tonlama gibi özellikler kullanıcının seslendirmesi esnasında gösterilebilmektedir. Aynı anda ekranların birinde kullanıcının seslendirme görüntüleri ile diğer ekranda amaçlanan seslendirmenin görüntüleri yansıtılarak iki görüntü arasında kıyaslama yapma imkânı verebilmektedir. Bu kıyaslamaların görsel ve sayısal bilgilerini sunabilmektedir (www.kaypentax.com).



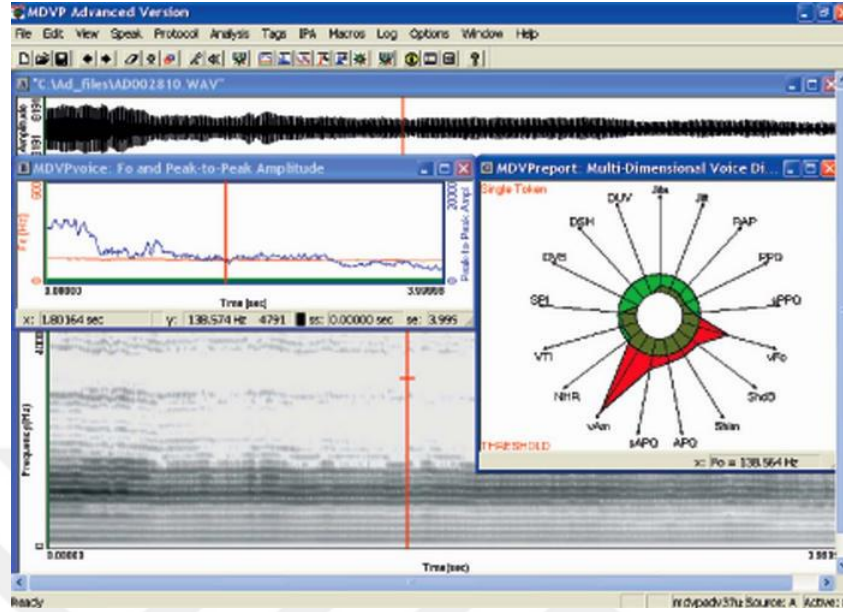
Resim 2.2. Real-Time Pitch ses analiz programı ekran görüntüsü

(www.kaypentax.com)

MDVP Ses Analiz Programı:

MDVP ses analiz programı, yapılan seslendirmeye ilgili, program içerisindeki veritabanıyla kıyaslamalar yaparak ve grafikler kullanarak sayısal veriler verebilmektedir. Bunlar bazı konuşma tedavileri için hastanın sesini ameliyat öncesi ve sonrasında gösterebilme fırsatını sunmaktadır. Bu program, seslendirmelerin değerlendirilmesinde sağlamlığı ve doğruluğu sayesinde bazı profesyonel dergiler tarafından en çok tercih edilen programdır (www.kaypentax.com). Daha çok klinik

çalışmalarda, konuşma bozukluklarının tedavisinde kullanılsa da vurgu analizi yapabildiği için vurgu eğitiminde de bu programdan yararlanılabilmektedir.



Resim 2.3. MDVP ses analiz programı ekran görüntüsü

(<http://www.elsevier.es/imatges/2/2v126n20/grande/2v126n20-13089106fig02.jpg>)

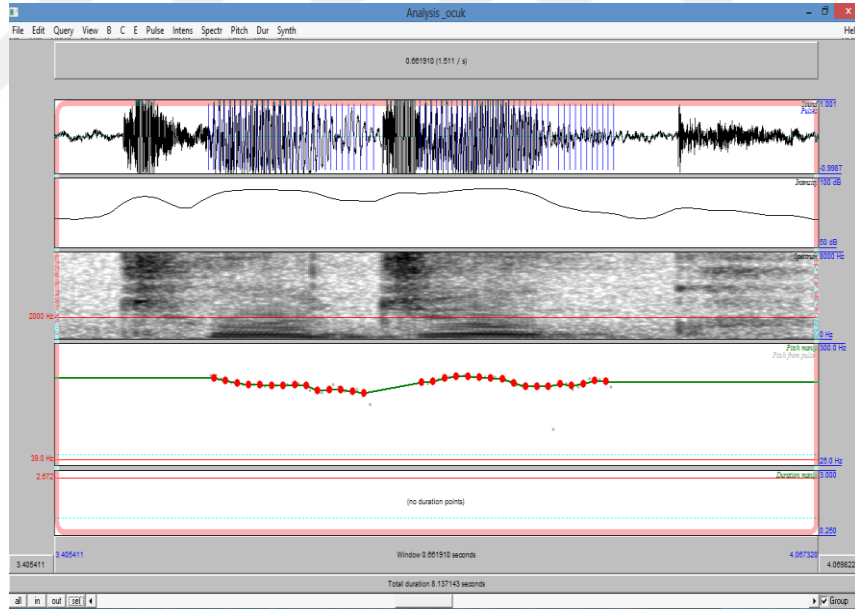
Praat Ses Analiz Programı:

Praat ses analiz programı; konuşmanın analizi, sentezi ve işlenmesi için kullanılan çok gelişmiş bir bilgisayar programıdır. Bu program, Paul Boersma ve David Weenink tarafından Amsterdam Üniversitesi Fonetik Bilimler Enstitüsü'nde 1992'den beri geliştirilmektedir. Farklı işletim sistemleri (Macintosh, Windows, Linux ve başka diğer işletim sistemleri) için farklı versiyonları mevcuttur.

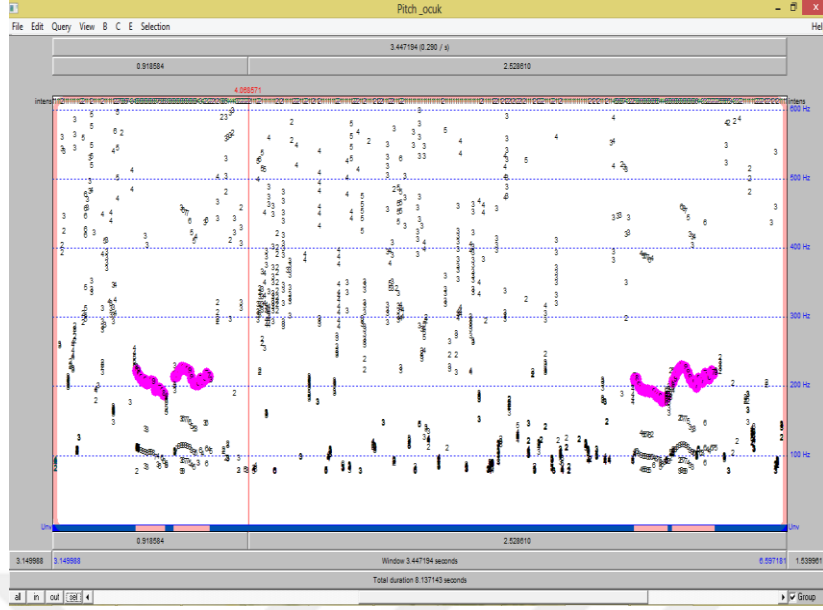
Praat ses analiz programı, dünyada en çok tercih edilen programlardandır. Birçok yönüyle tamamlanmış bir program olması sebebiyle en iyi algoritmaları sunmaktadır. Ayrıca Matlab, SPSS, Excel, ve Klatt gibi programlarla çalışabilmektedir.

Praat'la ses kaydı yapılabilir veya kaydedilmif ses kayıtları programa aktarılıp bunların görüntüleri elde edilebilir. Praat daha çok konuşma sesleri için kullanılır. Fakat Praat'ın kullanımı bununla sınırlı değildir; müzisyenler ve biyo-akustikiler flüt, davul, cırcır böcekleri veya balinaların seslerini analiz etmek için de kullanılır.

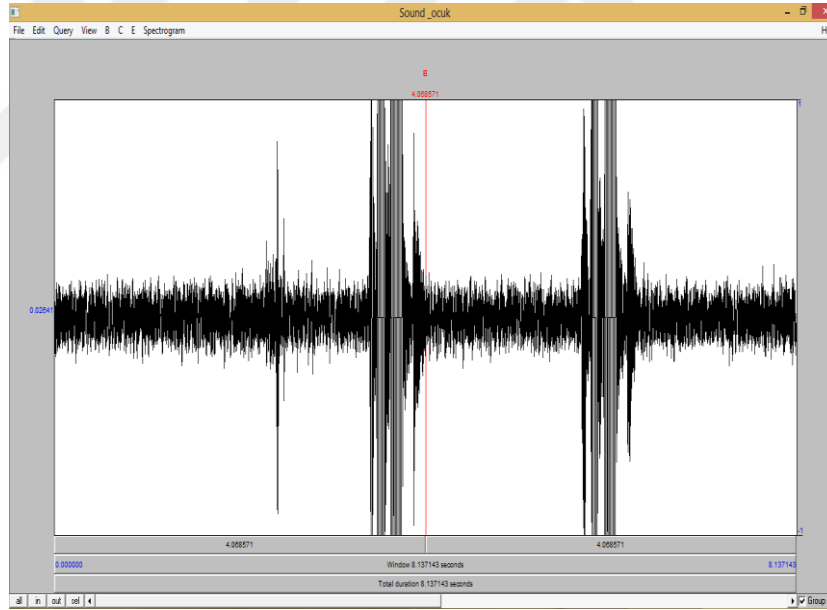
Praat, iki pencere şeklinde açılır. Bu pencerelerden birisi ‘Ses Penceresi’ olarak Türkçeye çevrilebilecek ‘Sound Window’dur. Bu pencerede sesin görüntüsüne bakılabilir. Bu görüntü üzerinde yakınlaşma-uzaklaşma özelliği kullanılarak gözlemlenen veya üzerinde çalışılan noktalara ayrıntılı bakılıp analiz etme imkânı vardır. Analizlerin bütün önemli özellikleri sorgulanabilir. Örneğin, incelen sesin belirli bir bölümü seçilip ortalama vurgu değeri alınabilir. Ayrıca vurgu görüntüleri kaydedilebilir, çıktısı alınabilir veya başka bir şeye dönüştürülebilir. ‘Ses penceresi’nin üst yarısında sesin dalga formunda görsel yansıması bulunur; alt yarısında spektogram, perde (aralık frekansı), formant gibi çeşitli akustik analiz görüntüleri yer alır. Pencerelerden bir diğeri de ‘Resim Penceresi’ olarak Türkçeye çevirebileceğimiz ‘Picture Window’dur. Burada ses, perde, spektogram ve diğeri farklı veri tipleri çizilebilmektedir. Ayrıca bunlara yazı ve şekil eklenebilmektedir. Bu görüntüler akademik amaçlarla kullanılmaya uygundur ve çıktısı alınabilir. Aşağıdaki şekillerde, Praat programından alınan örnek temel frekans analiz görüntüleri sunulmaktadır:



Resim 2.4. Praat ses analiz programı ekran görüntüsü-1



Resim 2.5. Praat ses analiz programı ekran görüntüsü-2



Resim 2.6. Praat ses analiz programı ekran görüntüsü-3

Yukarıda dört ses analiz programı incelenmiştir. Visi-Pitch, Real Time Pitch ve MDVP ses analiz programları daha çok tedavi amaçlı programlardır. Praat ses analiz programı ise hem tedavi hem eğitim amaçlı kullanılabilir. Görsel ve işitsel verileri aynı anda sunabilen Praat programı, prozodi eğitiminde öğrenmenin

verimliliğini arttırmaktadır. Ayrıca dünyanın birçok yerinde, özellikle yabancı dil eğitiminde bu programdan yararlanılmaktadır (Çetin, 2013: 85).

Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde kelime vurgusunun bilgisayar destekli öğretimi üzerine çalışılmıştır. Yabancı öğrencilere Türkçe kelime vurgusu konusunda sadece işitmeye dayalı çalışmaların, vurgusu çok net bir şekilde duyulamayan bir dil olan Türkçe için yetersiz kalacağı öngörülmüştür. Bu çalışmada, vurgunun görselleştirilmesinin öğrencilere ve öğretmenlere çok yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bunun için yaygın kullanımı ve çeşitli analizlere olanak vermesi sebebiyle Praat programı uygun görülmüştür.

2.4. İlgili Araştırmalar

Türkiye’de parçalarüstü birimlerle ilgili çalışmaların genellikle dil bilim alanında olduğu görülmüştür. Ana dili eğitiminde sesletim çalışmalarında prozodik becerilerin geliştirilmesine yönelik kapsamlı araştırmalar bulunmamaktadır. Ulaşılan kaynaklar incelendiğinde ana dilinde parçalarüstü birimleri yansıtma becerilerinin geliştirilmesinde bilgisayar destekli eğitim uygulamalarının sınırlı olduğu ve bu çalışmaların daha çok ikinci dil edinimi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ise parçalarüstü birimlerin öğretimi ve özellikle kelime vurgusu öğretimi alanında yok denecek kadar az sayıda çalışmanın olduğu gözlenmiştir. Aşağıda ana dilinde ve yabancı dilde bilgisayar destekli prozodi eğitimi, yabancılara Türkçe öğretiminde telaffuz eğitimi ve özellikle bu çalışmada üzerinde durulan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde prozodi eğitiminin bir parçası olan kelime vurgusu öğretimi üzerine yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Çalışmalar

Ana dilinde bilgisayar destekli prozodi eğitimi üzerinde yazılmış tek kapsamlı kitap, Coşkun’un (2010) “*Türkçenin Ses Bilgisi*” kitabıdır. Bu kitapta, ülkemizdeki ve Batı’daki fonetik laboratuvarında fonetikle ilgili yapılan araştırma ve çalışmaların durumu göz önüne konmuştur. Ayrıca dildeki anlamlı birimleri oluşturan seslerin

doğru iletişim kurabilmek için önemi ve fonetiğin morfoloji, sentaks ve semantikle olan ilişkileri yer almaktadır. Kitap; lise ve üniversitelerdeki dil bilgisi ve ses bilgisi derslerine; ses bilgisiyle ilgilenen araştırmacılara; konuşma, okuma ve özellikle Şiir okuma becerilerini geliştirmek isteyenlere yönelik hazırlanmıştır. “*Ana Dili Eğitiminde Parçalarüstü Birimlerin nemi ve Teknoloji Destekli Olarak Kavratılması*” adlı makalesinde Coşkun (2009); konuşmada duygu ve düşüncelerin doğru aktarılabilmesi için ses-söz dizimi ilişkisinin sağlıklı kurulmasının önemi, söz diziminin duygu ve düşünce anlamına uygun seslendirilebilmesi ve szn ezgisinin hissettirilebilmesi için vurgu, ton ve durak gibi parçalarüstü birimlerin algılanması ve üretilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Coşkun bu çalışmasında, konuşma becerisinin kazandırılmasında göz ardı edilen parçalarüstü birimlerin ve teknoloji destekli eğitimin öneminden bahsetmiştir.

etin (2013) “*Bilgisayar Destekli Prozodi Eğitiminin Vurgu, Ton ve Duyguyu Algılama Ve Yansıtma Becerilerine Etkisi*” adlı doktora tezinde, bilgisayar destekli prozodi eğitiminin vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma becerilerine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, 2010-2011 eğitim ğretim yılının birinci döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde ğrenim gören 60 nc sınıf ğrencisi katılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler, öğrencilerin vurgu, ton ve duyguyu algılama düzeylerini belirlemek amacıyla uzman görüşü alınarak hazırlanan Kelime Vurgusu Algılama Testi, Cümle Vurgusu Algılama Testi, Ton ve Duygu Algılama Testi ile toplanmış; vurgu, ton ve duyguyu yansıtma düzeylerine ait veriler ise öğrencilerden alınan ses kayıtları ile elde edilmiştir. Öğrenciler veri toplama araçları kullanılarak ön test ve son teste tabi tutulmuşlardır. 10 hafta süren uygulama basamağında öğrencilerin vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Araştırma sonunda, katılımcı öğrencilerin vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma başarı düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Coşkun (2006), “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak ğretiminde Sesletim Sorunu*” isimli makalesinde, yabancılara Türkçe öğretilmesi alanında sesletim çalışmalarında gösterim tekniği yanında benzetim tekniğinin de kullanımının, birbirine benzer kelimelerin sesletiminin ğretiminde etkili olacağından bahsetmiştir. Çalışmada, rnek sesletim tablolarıyla; seslerin Şiddet, titreşim sıklığı, süre ve tonlama bakımlarından

birbirlerinden farklı oldukları ve bu farklılıkların labaratuvarında, dijital ortamda tüm ayrıntılarıyla gözlemlenebildiği anlatılmıştır.

Coşkun'un makalesine benzer bir başka çalışma ise Tüm'ün (2014) "*Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları*" isimli makalesidir. Tüm, bu çalışmasında çok uluslu sınıflarda Türkçe sesbirimlerin sesletiminde zorluk yaşandığından bahsetmiştir. Bu durumun sebepleri arasında, öğrencilerin amaç dilde ürettikleri sesbirimlerin kendi anadillerindeki ya da öğrendikleri diğer dillerdeki sesbirimlerden farklı, bu sesbirimlere benzer veya bu sesbirimlerle aynı olması gösterilmiştir. Bu çalışmada; değişik dil ailelerinden gelen Erasmus öğrencilerinin, Türkçe konuşurken sesbirimlerde yaşadıkları problemlerin nedenleri, sesbirimleri oluştururken en çok hangi dilden yararlandıkları (ana dili- öğrendikleri diğer yabancı diller), sesbirimlerde ses düşmesi olup olmaması, varsa düşürülen sesbirim yerine ses türemesi ya da kayması olup olmadığı, olumlu ve/veya olumsuz aktarımların nedenleri ve son olarak da öğrencilerin problemleri çözmede ne tür teknik ya da strateji kullandıkları araştırılmıştır.

Yılmaz ve Şeref (2015), "*Arap Öğrencilerin Türkçe Okuma Sesletim Becerilerinin Geliştirilmesinde Şiirden Yararlanma*" adlı çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma sesletim becerilerinin geliştirilmesinde şiirlerden yararlanılıp şiir ezberlemenin okumadaki sesletime olumlu etkisinin olup olmadığını tespit etmeyi hedeflemişlerdir. Araştırma, 2012-2013 öğretim yılında Yemen Sana'a Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve Tercüme Bölümünde birinci sınıfta öğrenim gören 11 öğrenciyle yapılmıştır. Veriler araştırmanın başında ve sonunda öğrencilere okutulan "Tüccar ve Papağan" adlı hikâyeden hareketle toplanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin "p, ü, c, ı, i, ğ, l, o" seslerini seslendirmede sorun yaşadıkları ve birçok kelimedede hece atlama, tersten okuma ve bazı kelimeleri ulama yaparak okudukları görülmüştür. Öğrencilere ezberletilen şiirlerin doğru sesletime olumlu yönde katkı yaptığı ve okuma hatalarını azalttığı tespit edilmiştir.

İlgün (2015) "*Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Telaffuz Becerisini Geliştirmeye Yönelik Tekerleme ve Ninnilerin Kullanımı*" isimli yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin telaffuz ve dolayısıyla konuşma becerilerinin geliştirilmesi konu edinilmiştir. Araştırmanın temel amacı, Türkçeyi

yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ninni ve tekerlemeler yardımıyla telaffuz eğitimlerini en iyi şekilde almalarını sağlamaktır. Bu araştırmada ninni ve tekerlemelerden faydalanılarak oluşturulan etkinliklerle öğrencilerin konuşma ve telaffuz becerileri geliştirilmek istenmiştir. Çalışma esnasında Avrupa Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metnince belirlenmiş olan dil basamakları gözetilmiş ve çalışma başlangıç seviyesi olan A1-A2 ile sınırlanmıştır. Araştırma sonucunda, halk edebiyatının ürünleri olan ninni ve tekerlemeler ile yabancı dil öğretiminin ana unsurlarından olan konuşma ve telaffuz becerisi arasında çok yakın bir ilişki belirlenmiştir.

Özkan (2015) “*Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Ara Düzeyde (B1-B2) Diksiyon Eğitiminin Sesli Okuma Üzerindeki Etkisi*” isimli yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ara düzeyde diksiyon eğitiminin sesli okuma üzerindeki etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. Ayrıca yabancıların Türkçe öğrenirken sergiledikleri sesli okuma hatalarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya Aksaray Üniversitesi’nde Türkçe dersleri alan yirmi iki öğrenci katılmıştır. Araştırmada uzman görüşü alınarak ‘Sesli Okuma Becerisi Değerlendirme Ölçeği’ geliştirilmiştir. Çalışmada on bir kişiden oluşan deney ve on bir kişiden oluşan kontrol grubu bulunmaktadır. Deney grubunda beş Türkmen, altı Arap; kontrol grubunda ise dört Türkmen; yedi Arap denek bulunmaktadır. Çalışmada katılımcılara ön test için Gazi Üniversitesi TÖMER’in *Yabancılar İçin Türkçe A2 Temel Düzey* kitabında bulunan “Uzun Ömrün Sırları”, son test olarak da yine Gazi Üniversitesi TÖMER’in *Yabancılar İçin Türkçe B2 Orta Düzey* kitabında bulunan “Güzel Sanatlar” metinleri okutulmuş ve ses kayıtları alınmıştır. Kontrol grubuna müfredata uygun Türkçe eğitimi verilirken, deney grubuna bu eğitimin yanında beş hafta süren bir diksiyon eğitimi verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ses kayıtları araştırmacı tarafından incelenmiş ve sesli okuma hataları belirlenmiştir. Buna göre ses yutumu, gereksiz ses ya da eklerin eklenerek okunması, yanlış ses kullanılması ve benzeterek okuma hata türleri tespit edilmiştir. Çalışma sonunda diksiyon eğitimi alan deney grubunda tüm hata türlerinde kontrol grubuna göre daha fazla ilerleme olduğu görülmüştür.

Çelebi ve Kibar Furtun’un (2014) “*Yabancılar İçin Türkçe Öğretiminde Eşadlı Sözcüklerin Doğru Sesletiminde Parçalarüstü Birimlerin Görünür Hâle Getirilmesi*” makalesinde, Türkçede bulunan bazı sesteş sözcüklerin parçalarüstü birimler açısından

farklılıkları tespit edilmiştir ve bu farklılıklar doğrultusunda doğru sesletimlerinin sağlanmasında parçalarüstü birimlerin görünür hâle getirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde parçalarüstü birimlerin bilgisayar ortamında görünür hâle getirilmesinin; öğrencilerin doğru, etkili konuşma ve sesli okuma becerisi kazanmalarına büyük katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Veriler, TDK Sesli Türkçe Sözlük'te yer alan bazı eşadlı sözcüklerden ve çekime uğramış bazı eşadlı sözcüklerin de cümle içerisinde Türkçe öğretimi alanında uzman 5 kişiye sesli okutulması ve ses kayıt cihazıyla kaydedilmesiyle elde edilmiştir. Sonuç olarak Türkiye Türkçesinde sesteş sözcüklerin vurgularının birbirinden farklı olduğu; sözlük birim bakımından vurgu farkı olmayan eşadlı sözcüklerin ise bir bağlam içerisinde vurgu bakımından farklılıklarının tespit edilebildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca sesli okuma veya konuşma becerisinde sesteş kelimelerin doğru sesletimlerinin sağlanmasında vurgu, ton, ezgi, süre, sınır, durak gibi parçalarüstü birimlerin bilgisayar ortamında görünür hale getirilerek yabancılara vurgu çalışmaları yaptırılmasının büyük öneme sahip olduğu vurgulanmıştır.

Yine Çelebi (2012) "*Karşılaştırmalı Vurgu Sistemleriyle Türkçe Öğretimi (Türkçe-İngilizce Örneği)*" adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe ve İngilizcenin karşılaştırmalı olarak kelime ve cümlede vurgu benzerliklerini ve farklılıklarını tespit etmek, bu benzerlikler ve farklılıklar doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretiminde göze dayalı vurgu çalışmaları yaptırılmasının önemini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya, 2011 yılı Muğla Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü mezunu 20 öğrenci ve yüksekokul mezunu 20 İngiliz vatandaşı katılmıştır. Araştırmada veriler, İngilizce hikâye metninin yüksekokul mezunu 20 İngiliz vatandaşa ve metnin birebir Türkçe çevirisinin de Türkçe öğretmenliğinden mezun olan 20 Türk vatandaşa okutulması ve ses kayıt cihazıyla kaydedilmesiyle elde edilmiştir. Katılımcıların, hikâye metnini bir defa sessiz okumalarından sonra sesli okumaları kayıt altına alınmıştır. Araştırmada, Türkçe ve İngilizcenin vurgu sistemlerinin, kelime bakımından farklı olduğu, cümle bakımından ise benzerlik gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Özkan (2010) "*İngiliz Dili Eğitimi Birinci Sınıf Öğrencilerine Bilgisayar Yoluyla Kelime Vurgusu Öğretimi*" isimli yüksek lisans tezinde, İngilizcede bulunan kelime vurgusu sisteminin İngiliz Dili Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerine bilgisayarlı

öğretimi üzerine araştırma ve yazılım geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma 2009-2010 akademik yılının ikinci döneminde Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü'nden 25 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında sorulan sorulara cevap bulma amacı ile ilk önce “Kelime Vurgusu Alıştırma Seti” isimli bir yazılım paketi geliştirilmiş ve katılımcıların 5 haftalık süreçte bu yazılımı kullanmaları istenmiştir. Yazılımın katılımcılara sunumundan önce ve sonra yapılan testler aracılığıyla, 5 haftalık süreçte yazılım kullanımının, öğrencilerin kelime vurgusu sistemi ve ölçüt olarak kabul edilen 60 kelimenin sesletimi üzerinde yaptığı etkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma neticesinde, öğrencilerin bu kelimelerin sesletimindeki başarılarında, bilgisayar destekli eğitimden önce yapılan test ile sonrasında yapılan test arasında önemli bir artış olduğu görülmüştür.

Şimşek (2008) “*Bilgisayar Destekli İngilizce Telaffuz Materyalinin Tasarımı, Uygulanması ve Değerlendirilmesi*” isimli tezinde, geliştirilen bilgisayar destekli İngilizce telaffuz öğretim materyalinin öğrencilerin telaffuz becerilerine etkilerini, yabancı dil uzmanlarının ve İngilizce öğretmen adaylarının, bilgisayar destekli İngilizce telaffuz öğretim materyaliyle ilgili algı ve görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Veriler İngilizce öğretmenleri, yabancı dil uzmanları ve İngilizce öğretmeni adaylarından, araştırmacı tarafından hazırlanan ihtiyaç analizi anketi ile mülakatlardan ve deneysel çalışma içerisinde öğrencilerin telaffuz becerilerini ölçmede kullanılan gözlem formundan elde edilmiştir. 3 deney ve 1 kontrol grubu oluşturulmuştur ve bu gruplarda 35 kız, 20 erkek, toplam 55 üniversite lisans hazırlık sınıfı öğrencileri bulunmaktadır. Deney gruplarından birincisi, uygulama öğretmeni eşliğinde geliştirilen materyal ile sınıf ortamında telaffuz etkinliklerine katılmıştır. İkinci deney grubu ise geleneksel yaklaşımların kullanıldığı sınıf içi telaffuz etkinlikleri yapmıştır. Üçüncü deney grubundaki öğrenciler geliştirilen materyalle, informal ortamlarda bireysel telaffuz etkinlikleri yürütmüşlerdir. Araştırma bulgularına göre, geliştirilen bilgisayar destekli İngilizce telaffuz öğretim materyaliyle telaffuz öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin telaffuz becerilerinde, diğer kontrol ve deney grubu öğrencilerine göre anlamlı ölçüde artış görülmüştür. Ancak telaffuz becerilerindeki artış ile öğrenci cinsiyetleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Yabancı dil uzmanları ve İngilizce öğretmen adayları geliştirilen materyalin bu alanda kullanılabilir nitelikli bir materyal olduğunu belirtmişlerdir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Çalışmalar

Bagshaw'ın (1994) doktora tezinde, bilgisayar destekli sesletim eğitimi için konuşmanın prozodik unsurlarını otomatik olarak analiz etmek için yapılmış bir araştırmadan bahsedilmiştir. İkinci bir dil öğrenen kişilerin sesletim hatalarının çoğunlukla ana dilinden kaynaklandığı savunulmuştur. Her dilin farklılığının, konuşmanın prozodik unsurlarını gösterebilmek için konuşmanın akustik özelliklerinin değiştirilme tarzından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Bu yüzden geliştirilen sistemde, yabancı dil öğretiminde prozodinin akustik fonetik olarak tanımlanması amaçlanmıştır. Bu çalışmadaki bilgisayar destekli sesletim eğitimi; bir ana dili konuşucusunun konuşmasının, o dili öğrenen bir başka kişinin konuşmasıyla kıyaslayarak öğrencinin performansı hakkında bilgi veren bir otomatik konuşma analizini içermektedir. Bu sistemde, akustik fonetiğin süre, enerji, temel frekans boyutları, vurgu ve tonlama ele alınmıştır. Geliştirilen sistemin uygulaması, görüntülü örneklerle ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Sonuç bölümünde, sesli ve görüntülü eğitim verebilen otomatik prozodik analiz sisteminin, bilgisayar destekli sesletim öğretiminde kullanılabileceği söylenmiştir.

Hardison (2004), "*Bilgisayar Destekli Prozodi Eğitiminin Genellemesi: Nicel ve Nitel Bulgular*" adlı makalesinde, bilgisayar destekli prozodi eğitiminin, sesletim ve prozodik beceriler üzerindeki etkisi tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada, ana dili İngilizce olan ve Fransızca öğrenen kişilere 3 hafta boyunca bilgisayar destekli prozodi eğitimi verilmiştir. 7 maddelik ölçekler içeren ön test ve son test sonuçlarına göre 3 haftalık bilgisayar destekli prozodi eğitimi uygulanan kişilerin sesletim ve prozodi hatalarında manidar bir düzelme olduğu görülmüştür. Aynı zamanda kelime hatırlama ölçeği uygulanmış ve öğrencilerin, eğitim sırasında kullanılan kelimelerin % 80'ini hatırladıkları belirlenmiş; uzun süreli bellekte kelime dağarcığı ve prozodik bilgi arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Cylwik, Demenko, Jokisch, Jäckel, Rusko, Hoffmann, Ronzhin, Hirschfeld, Koloska ve Hanisch (2008) çalışmalarında; yabancı dil öğretiminde sesletim ve prozodi öğretimi için çok yönlü dönütler verebilen akıllı bir eğitim desteği sistemi yaratmayı amaçlayan Euronounce projesi için teknik, dilbilim ve didaktik açıdan bazı tanımlamalar sunmaktadırlar. Bu çalışma, Avrupa Birliği'nin az konuşulan dillerin öğretilmesi

çağrısı doğrultusunda; ana dili Lehçe, Slovakça, Çekçe ve Rusça olan kişilere Almanca'nın sesletimi ve prozodisi öğretimine ve ana dili Almanca olan kişilerin de bu dillerin sesletimi ve prozodisi öğretimine odaklanmaktadır. Derlem düzeni, konuşma veritabanı, kayıtlar, dönüt sistemi ve alıştırmaların yanında, makalede kuramsal çerçeve ve projede kullanılan AzAR yazılımı da tanıtılmaktadır.

Fujimori, Yoshimura ve Yamane (2015) çalışmalarında, özellikle konuşma görüntülerini verebilen en yeni teknolojinin prozodi eğitiminde ne derece kullanılabilir olduğunu inceleyerek, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen kişilere prozodi eğitimi yapmak için Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) materyalleri geliştirmeyi amaçlamışlardır. A2 seviyesinde 40 Japon öğrenci uygulamaya katılmıştır. Bir gruba soru-cevap tekniğiyle en yüksek vurgunun nerede olduğu düz anlatım yoluyla verilmeye çalışılmıştır. Diğer gruba aynı anda hem dinleme yapılmış hem de bu dinlemenin Praat görüntüleri sunulmuştur. 3 kez 10 dakika boyunca anlatım yapılmasından önce ve sonra, katılımcıların çiftler hâlinde birkaç diyalogu sesli okumaları istenmiştir. Audacity programıyla bu sesli okumalar kayıt altına alınmıştır ve kayıtlardaki vurgulamalar, Praat programı ile incelenmiştir. Ön test sonuçları ana dili konuşucularının aksine, vurgunun cümle başına yerleştirildiğini ve vurgu aralığının çok daha dar olduğunu göstermiştir. Son test sonuçları ise öğrencilerin prozodik unsurlarda çok daha başarılı olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, yabancı dil eğitiminde ikinci dil prozodisi öğretiminde, görüntülü anlatımların sözel anlatımlar kadar etkili olduğunu göstermiştir. Bu tarz görüntülü anlatımlar, her zaman her yerde bulunabilen teknolojik araçlar sayesinde öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamak için kullanılabilir.

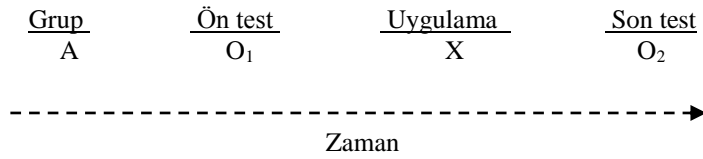
3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitiminin vurgulama becerisine etkisinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan bu çalışmada, yarı deneysel bir desen olan tek gruplu ön test son test modeli kullanılmıştır. Bu modelde, tek gruba uygulama öncesi bilgilerini ölçmek için bir ön test uygulanır, uygulama sonrasında ise yine aynı gruba aynı bilgileri tekrar ölçmek için bir son test uygulanır. Elde edilen veriler, ön test ile son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösteriyorsa ($O_1 > O_2$) bu farkın uygulamadan (X) kaynaklandığı kabul edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2012: 201). Bu model ile ilgili kodlama aşağıda verilmiştir:

Çizelge 3.1. Tek grup ön test - son test modeli



Yukarıdaki çizelgede A simgesi, çalışma grubunu; O₁ ve O₂ çalışma grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X ise çalışma grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni temsil etmektedir. Bu çalışmada bağımsız değişken bilgisayar destekli prozodi eğitiminin bağımlı değişken olan vurgulama becerisi üzerindeki etkisi sınanmıştır. Araştırmanın hipotezine ilişkin bağımsız ve bağımlı değişkenler, Çizelge 3.2. de ayrıntılı olarak sunulmuştur:

Çizelge 3.2. Araştırmanın değişkenleri

Hipotezler	Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişkenler
1. Hipotez	<ul style="list-style-type: none">Bilgisayar destekli prozodi eğitimi	Kelime vurgulama becerisi
2. Hipotez	<ul style="list-style-type: none">Bilgisayar destekli prozodi eğitimiTürkçe kelime vurgusu kuralları	Kelime vurgulama becerisi
3. Hipotez	<ul style="list-style-type: none">Bilgisayar destekli prozodi eğitimiKatılımcıların ana dilleri veya ülkelerinde konuşulan resmi diller	Kelime vurgulama becerisi

Araştırma için Türkçe Hazırlık Programı öğrencilerinden 23 öğrenci seçilmiştir. Öğrenciler, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ilgili olarak ölçüme tabi tutulmuşlardır. Deneysel işlem sürecinde, öğrencilere beş hafta boyunca bilgisayar destekli prozodi eğitimi verilmiştir.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 akademik yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Türkçe Hazırlık Programı'nda B1 seviyesinde öğrenim gören 31 öğrenci arasından random yoluyla seçilen 23 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin geldikleri ülkeler ve konuştukları diller şu şekildedir: Suriye, Yemen, Afganistan, Kazakistan, Suudi Arabistan, Ukrayna, Fas, Nijer ve Çad. Suriyeli, Yemenli ve Suudi Arabistanlı öğrenciler Arapça; Afganistanlı öğrenciler Farsça; Kazakistanlı ve Ukraynalı öğrenciler Rusça; Faslı, Nijerli ve Çadlı öğrenciler ise Fransızca ana dilini konuşan öğrenciler olarak gruplandırılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri, değişken olarak ele alınmamıştır.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin kelime vurgulama düzeylerine ait veriler, 2 uzmanın görüşleri doğrultusunda hazırlanan “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”nda yer alan kelime ve kelime gruplarının öğrenciler tarafından seslendirilmesi ve seslendirmelerin Cool Edit Pro 2.1 programı ile kaydedilmesiyle elde edilmiştir. “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” Ek A’da gösterilmektedir.

“Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndaki kelimeler ve kelime grupları Türkçenin vurgu kuralları çerçevesinde hazırlanmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak, ölçüm aracında yer alan kelime ve kelime grupları, vurgu kuralları bakımından belli ortak noktalarına göre gruplandırılmıştır. Çizelge 3.3. te bu grupların nasıl oluşturulduğu, “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan bu kuralları örneklendiren kelimeler ve kelime grupları ile birlikte görülmektedir.

Çizelge 3.3. Türkçe kelime vurgusu kurallarından oluşturulan gruplar ve bu gruplardaki ‘Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı’nda yer alan kelimeler ve kelime grupları

Gruplar		Kelimeler ve Kelime Grupları
1. Grup Vurgusu son hecede olan ve ek aldıkça ana vurgusu son heceye kayan kelimeler		anlayış, anlayışlı, anlayışlılık çocuk, çocukta, çocuktan Ahmet, Ayşe
2. Grup yer isimleri		Sivas, Erzurum, İstanbul, Diyarbakır, Çanakkale, Kahramanmaraş, Sakarya, Alanya, Kazakistan, Türkmenistan
3. Grup Vurgusu ilk hecede olan kelimeler	bazı birleşik kelimeler	bugün, birkaç
	soru sözcükleri	nerede, nasıl
	bağlaçlar	yoksa, sanki
	ünlemler	haydi, aferin
	pekiştirme sıfatları	kapkara, tertemiz
4. Grup Vurguyu kendinden bir önceki heceye taşıyan eklerin bulunduğu kelimeler	“-leyin”	sabahleyin, akşamleyin
	“-gil”	babamgil, Haticegil
	“-ca / -ce”	Türkçe, İngilizce bence, aklınca

Çizelge 3.3. (devam)

4. Grup Vurguyu kendinden bir önceki heceye taşıyan eklerin bulunduğu kelimeler	olumsuzluk eki “-ma / -me”	girmemişti
	soru eki “-mı / -mi”	gelecek mi, okuldan mı
	ek fiil ekleri “-di, -miş, -dir, -se” ve geniş zaman ekleri	güzelidir, belliydi, geliyordu, gelecekmış, duyuyormuş, yokmuş, gücenmiş, tutarsa, yaptıysa
	şahıs ekleri (3. şahıs emir ekleri hariç)	giderim, oturuyoruz, gelirsin
	“ile” sözünün ekleşmesinden kaynaklanan “-la, -le” eki	arabamla, Özgür’le
	“iken” sözünün ekleşmesinden kaynaklanan “-ken” eki	giderken, gitmişken
	zarf fiil eki “-madan”	oturmadan, heyecanlanmadan
	şimdiki zaman eki “-yor”	gülüyor, konuşuyor
	küçültme eki	incecik, sıcacık
5. Grup Bazı sestüş kelimeler	Beşiktaş - Beşiktaş Düşünce - düşünce Bekleme - bekleme Biri - biri Öğretmenim-öğretmenim öğretmenim	
6. Grup Kelime grupları	isim ve sıfat tamlamaları	yaşlı çınar, sarı papatyalar, elma ağacı, evin çatısı, yağmurun sesi
	birleşik kelimeler	saray burma, anneanne
	şahıs adlarına “Hanım”, “Bey”, vb. gibi sözlerin eklenmesiyle oluşmuş kelime grupları	Mehmet Bey, Neslihan Hanım
	yardımcı fiillerle kurulan birleşik kelimeler	yapıvermek, bakakalmak
	asıl sayı sıfatları	yüz yıl, beş kişi

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak, katılımcı öğrenciler konuştukları ana dilleri veya ülkelerinde konuşulan resmi dillere göre gruplandırılmıştır. Bu gruplardaki öğrencilerin ön test ve son test başarı durumları değerlendirilmiştir. Çizelge 3.4. te söz konusu gruplandırma verilmiştir:

Çizelge 3.4. Katılımcı öğrencilerin ülkeleri ve ana dilleri/ülkelerinde konuşulan resmi diller

Ülkeler	Ana Dilleri veya Resmi Diller
Suriye, Yemen ve Suudi Arabistan	Arapça
Afganistan	Farsça
Kazakistan ve Ukrayna	Rusça
Fas, Nijer ve Çad	Fransızca

Araştırmanın hipotezlerinin sınanmasında kullanılan ölçme aracı, bu aracın kullanılma zamanı, testten alınabilecek en düşük ve en yüksek değerler, aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir:

Çizelge 3.5. Hipotezlere yönelik ölçme araçları ve özellikleri

Hipotezler	Ölçme Aracı	Ölçme Aracı Kullanım Zamanı	Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Değer
1. Hipotez	Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı	ön test, son test	0-85
2. Hipotez	1. Grup	Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı	0-8
	2. Grup		0-10
	3. Grup		0-10
	4. Grup		0-33
	5. Grup		0-11
	6. Grup		0-13
3. Hipotez	Arapça	Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı	0-85
	Fransızca		0-85
	Farsça		0-85
	Rusça		0-85

3.2.1. Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı

Araştırmada, bilgisayar destekli prozodi eğitiminin kelime vurgulama becerisine etkisini belirlemek amacıyla uzman görüşü alınarak *Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı* hazırlanmıştır (Bkz. Ek A). Daha çok örneğe ihtiyaç duyulan sesteş kelimeler hariç Türkçenin her bir vurgu kuralını örneklendiren ortalama ikişer kelime ve kelime grubu seçilmiş ve bunların sayısı toplamda 85'e tekabül etmiştir. Bu kelime ve kelime

gruplarının bazıları Türk Dil Kurumu Sesli Türkçe Sözlük'ünden alınmış, sözlükte bulunmayanlar ise araştırmacı tarafından seslendirilmiş ve uzman görüşü alınarak yapılan vurguların doğruluğu tespit edilmiştir. Ses kayıtlarının hazırlanmasında Cool Edit Pro 2.1 ses programı kullanılmıştır. Kelime ve kelime gruplarında doğru vurgulama yapmaları için öğrencilere Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı verilip ses kayıtları yapılarak bu araç uygulanmıştır.

Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı'nda öğrencilere verilen ve seslendirmeleri istenen kelime ve kelime grupları ile bu kelimelerin ses analiz görüntüleri, Türkçenin vurgu kurallarıyla birlikte Kuramsal Açıklamalar kısmında ilgili bölümde verilmiştir (Bkz. Ek A) .

3.3. Araştırma Süresince Yapılan Uygulamalar

Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime vurgulama becerilerinin geliştirilmesinde bilgisayar destekli prozodi eğitiminin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada veri toplamak için kullanılan araçlar ve uygulama sürecinin içeriği, 2 uzman görüşünden hareketle araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Aşağıda, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde yürütülen bu araştırmanın hazırlık ve uygulama aşamasına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın uygulama öncesinde ve sonrasında, birer hafta süreyle öğrencilere ön test ve son test uygulamaları yapılmıştır. Vurgulama becerisinin ölçümü için öğrencilere Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı uygulanmıştır. Ön test ve son test kapsamında öğrencilerden ses kayıtları alınmıştır.

Araştırmanın uygulama basamağında öğrencilere Türkçede kelime vurgusu ile ilgili kavramsal bilgiler verilmiş; uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan Bilgisayar Destekli Türkçe Kelime Vurgusu Eğitimi, yine araştırmacı tarafından 5 hafta boyunca toplam 10 ders saati olmak üzere öğrencilere uygulanmıştır. Eğitimden önceki ve sonraki birer hafta boyunca ise ön test ve son test uygulamaları yapılmıştır.

Eğitim sırasında öğrencilerden teker teker seslendirme çalışmasına katılmaları istendiğinden her öğrenciye eşit ve yeterli zaman sunabilmek için 23 katılımcı ğrenci 11 ve 12 kişilik gruplara ayrılmıştır. Her grupla aynı çalışmalar yapılmıştır.

Öğrencilerin kelime vurgulama becerilerini geliştirmek için yapılan ilk uygulama, TA-TA-TA-TA-TA alıştırmasıdır. Bu çalışmada, öğrencilerden “TA” hecesini art arda beş kez “TA-TA-TA-TA-TA” şeklinde seslendirmeleri ve her seferinde farklı sıradaki “TA” hecesine vurgu yapmaları istenmiştir (TA-ta-ta-ta-ta / ta-TA-ta-ta-ta / ta-ta-TA-ta-ta / ta-ta-ta-TA-ta / ta-ta-ta-ta-TA). Öğrencilerin kelime vurgulama becerilerini geliştirmek amacıyla, Türkçenin vurgu özellikleri, örnek kelime ve kelime grupları ile birlikte açıklanmıştır. Bu kelimeler ve kelime gruplarının bazıları Türk Dil Kurumu Sesli Türkçe Sözlük’nden alınmış, sözlükte bulunmayanlar ise araştırmacı tarafından seslendirilmiştir. Açıklamalar sırasında kelimelerin analiz görüntüleri ekrana yansıtılmış; daha sonra her bir öğrenciden bu kelimeleri seslendirmesi istenmiştir. Öğrenciler tarafından yapılan seslendirmeler bilgisayar ortamında kaydedilmif ve Praat programı ile frekans bakımından analiz edilmiştir. Öğrencilerin ses kayıtlarına ait görüntüler projeksiyon cihazı ile ekranda gösterilmiştir. Böylece ğrenciler, doğru heceye vurgu yapıp yapamadıklarını tespit edebilmeleri için sesleri dinlerken aynı zamanda görüntülerini de inceleyebilmişlerdir.

3.4. Verilerin Toplanması ve zmlenmesi

Araştırmada ğrencilerin vurgulama becerilerinin ölçülmesinde kullanılan ön test ve son test puanlarının analizinde, SPSS 20.0 programında “bağımlı gruplar t testi” kullanılmıştır. Öğrencilerin vurgulama becerilerini ölçmek amacıyla Cool Edit Pro 2.1 programında alınan ses kayıtları, çeşitli ses analizleri yapabilen ve bu analizleri görsel bir şekilde sunabilen Praat 3.8.47 programı ile incelenmiştir. Kelime vurgulama becerisinin ölçümünde, doğru vurgulanan her bir kelime veya kelime grubu 1’er puan ile değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler Excel programına aktarılmıştır ve SPSS 20.0 istatistik programında bağımlı gruplar t testi ile n test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacı ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgulara ve ilgili yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Genel Bulgular

Araştırmada yapılan bilgisayar destekli kelime vurgulama eğitimi sonucu öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları aşağıdaki çizelgede verilmiştir:

Çizelge 4.1. Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları

	n	\bar{X}	S	Sd	t	P	Başarı Artış Oranı
Ön Test	23	40,17	15,04	22	10,05	,000	%
Son Test	23	71,08	5,55				37,21

“Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan öğrencilerin aldıkları ön test ve son test genel sonuç çizelgeleri incelendiğinde, bilgisayar destekli kelime vurgulama eğitimi uygulamaları sonrasında öğrencilerin kelime vurgulama becerilerinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir [$t_{(23)}= 10,05$, $p<0.01$]. Öğrencilerin uygulama öncesi Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı puanlarının ortalaması 40,17 iken bilgisayar destekli prozodi eğitimi uygulamaları sonrasında 71,08’e yükselmiştir. Bu değerler, öğrencilerin kelime vurgulama başarılarında % 37,21 oranında bir artış olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitiminin, öğrencilerin kelime

vurgulama becerilerini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.1. Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Türkçe Kelime Vurgusu Kurallarına Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

“Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndaki kelime ve kelime grupları, Türkçenin kelime vurgusu kuralları bakımından altı gruba ayrılmıştır. Birinci grupta “vurgusu son hecede olan ve ek aldıkça ana vurgusu son heceye kayan kelimeler”, ikinci grupta “yer adları”, üçüncü grupta “vurgusu ilk hecede olan soru sözcükleri, bağlaçlar, pekiştirme sıfatları ve bazı birleşik kelimeler”, dördüncü grupta “vurguyu kendinden bir önceki heceye taşıyan eklerin bulunduğu kelimeler”, beşinci grupta “sesteş kelimeler”, altıncı grupta “vurgusu ilk kelimenin son hecesinde yer alan kelime grupları” bulunmaktadır. Aşağıda, araştırma süresince bilgisayar destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin, bu gruplardaki ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları ortaya konmuş ve yorumlanmıştır.

4.1.1.1. Birinci Grupta Yer Alan Kelimelerde Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırma süresince bilgisayar destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin, vurgusu son hecede olan ve ek aldıkça ana vurgusu son heceye kayan kelimeleri vurgulama becerilerine ait ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları aşağıdaki çizelgede verilmiştir:

Çizelge 4.2. Birinci grupta yer alan kelimelerde öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları

	n	\bar{X}	S	Sd	t	P	Başarı Artış Oranı
Ön Test	23	4,65	2,51	22	4,35	,000	% 31
Son Test	23	7,13	1,25				

Bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitimi sonrasında, vurgusu son hecede olan ve ek aldıkça ana vurgusu son heceye kayan kelimeleri vurgulama becerilerinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir [$t_{(23)}=4,35, p\leq 0.01$]. Testte yer alan bu gruptaki 8 kelimedede, öğrencilerin uygulama öncesi “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” puanlarının ortalaması 4,65 iken bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitimi sonrasında 7,13’ e yükselmiştir. Bu değerler, son test sonuçlarında % 31 oranında bir artış olduğunu göstermektedir.

4.1.1.2. İkinci Grupta Yer Alan Kelimelerde Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırma süresince bilgisayar destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin, yer isimlerini vurgulama becerilerine ait ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları aşağıdaki çizelgede görülmektedir:

Çizelge 4.3. İkinci grupta yer alan kelimelerde öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları

	n	\bar{X}	S	Sd	t	P	Başarı Artış Oranı
Ön Test	23	3,91	2,55	22	7,92	,000	% 42,6
Son Test	23	8,17	1,33				

Bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitimi sonrasında, öğrencilerin yer isimlerinden oluşan kelimeleri vurgulama becerilerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür [$t_{(23)}=7,92, p\leq 0.01$]. Testte yer alan bu gruptaki 10 kelimedede, öğrencilerin ön test puanlarının ortalaması 3,91 iken bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitimi sonrasında ortalama 8,17’ye yükselmiştir. Bu kelimeleri vurgulanmasında son test sonuçlarında % 42,6 oranında bir artış olduğu görülmüştür.

4.1.1.3. Üçüncü Grupta Yer Alan Kelimelerde Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırma süresince bilgisayar destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin; vurgusu ilk hecede olan soru sözcüklerini, bağlaçları, pekiştirme sıfatlarını ve bazı birleşik kelimeleri vurgulama becerilerine ait ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları aşağıdaki çizelgede sunulmuştur:

Çizelge 4.4. Üçüncü grupta yer alan kelimelerde öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları

	n	\bar{X}	S	Sd	t	P	Başarı Artış Oranı
Ön Test	23	4,86	2,73	22	4,82	,000	% 31,8
Son Test	23	8,04	1,69				

Bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitimi sonrasında, öğrencilerin vurgusu ilk hecede olan soru sözcükleri, bağlaçlar, pekiştirme sıfatları ve bazı birleşik kelimeleri vurgulama becerilerinde anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir [$t_{(23)}= 4,82, p \leq 0.01$]. Testte yer alan bu gruptaki 10 kelimedede, öğrencilerin uygulama öncesi ön test puanlarının ortalaması 4,86 iken bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitimi sonrasında son test puanları ortalaması 8,04'e yükselmiştir. Bu değerler, bu kelimelerin vurgulanmasında son test sonuçlarında % 31,8 oranında bir artış olduğunu göstermektedir.

4.1.1.4. Dördüncü Grupta Yer Alan Kelimelerde Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırma süresince bilgisayar destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin, vurguyu kendinden bir önceki heceye taşıyan eklerin bulunduğu kelimeleri vurgulama becerilerine ait ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları aşağıdaki çizelgede verilmiştir:

Çizelge 4.5. Dördüncü grupta yer alan kelimelerde öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları

	n	\bar{X}	S	Sd	t	P	Başarı Artış Oranı
Ön Test	23	15,91	8,07	22	7,90	,000	%
Son Test	23	28,13	2,80				37,03

Bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitimi sonrasında, öğrencilerin vurgunun belli bazı eklerden önce yer aldığı sözcükleri vurgulama becerilerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür [$t_{(23)}= 7,90, p \leq 0.01$]. Testte yer alan bu gruptaki 33 kelimedede, öğrencilerin uygulama öncesi Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı puanlarının ortalaması 15,91 iken bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitimi sonrasında son test puanlarının ortalaması 28,13'e yükselmiştir. Bu değerler, bu kelimelerin vurgulanmasında son test sonuçlarında % 37,03 oranında bir artış olduğunu göstermektedir.

4.1.1.5. Beşinci Grupta Yer Alan Kelimelerde Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırma süresince bilgisayar destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin, sesteş kelimeleri vurgulama becerilerine ait ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları aşağıdaki çizelgede verilmiştir:

Çizelge 4.6. Beşinci grupta yer alan kelimelerde öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları

	n	\bar{X}	S	Sd	t	P	Başarı Artış Oranı
Ön Test	23	3,78	1,53	22	8,62	,000	%
Son Test	23	8,21	2,25				40,27

Bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitimi sonrasında, öğrencilerin bazı sesteş kelimeleri vurgulama becerilerinde anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir [$t_{(23)}= 8,62, p \leq 0.01$]. Testte yer alan bu gruptaki 11 kelimedede, öğrencilerin uygulama öncesi

ön test puanlarının ortalaması 3,78 iken bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitimi sonrasında son test puanlarının ortalaması 8,21'e yükselmiştir. Bu değerler, bu kelimelerin vurgulanmasında son test sonuçlarında % 40,27 oranında bir artış olduğunu göstermektedir.

4.1.1.6. Altıncı Grupta Yer Alan Kelimelerde Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırma süresince bilgisayar destekli prozodi eğitimi verilen öğrencilerin, vurgusu ilk kelimenin son hecesinde yer alan kelime gruplarını vurgulama becerilerine ait ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları aşağıdaki çizelgede verilmiştir:

Çizelge 4.7. Altıncı grupta yer alan kelimelerde öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları

	n	\bar{X}	S	Sd	t	P	Başarı Artış Oranı
Ön Test	23	7,04	3,63	22	6,46	,000	%
Son Test	23	11,39	2,03				33,46

Bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitimi sonrasında, öğrencilerin kelime gruplarını vurgulama becerilerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür [$t_{(23)}= 6,46$, $p \leq 0.01$]. Testte yer alan bu gruptaki 13 kelimedede, öğrencilerin uygulama öncesi Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı puanlarının ortalaması 7,04 iken bilgisayar destekli prozodi eğitimi sonrasında ortalama 11,39'a yükselmiştir. Bu değerler, bu kelimelerin vurgulanmasında son test sonuçlarında % 33,46 oranında bir artış olduğunu göstermektedir.

Bilgisayar destekli prozodi eğitimi sonrasında öğrencilerin, kelime vurgusu kuralları bakımından oluşturulmuş gruptaki kelimeleri ve kelime gruplarını vurgulama becerilerindeki başarı artış oranları aşağıdaki şekildedir:

Çizelge 4.8. Öğrencilerin Türkçe kelime vurgusu kuralları bakımından kelime vurgusu başarılarındaki artış oranları

GRUPLAR	ARTIŞ ORANLARI
2. Grup: yer adları	% 42,6
5. Grup: sesteş kelimeler	% 40,27
4. Grup: vurguyu kendinden bir önceki heceye taşıyan eklerin bulunduğu kelimeler	% 37,03
6. Grup: vurgusu ilk kelimenin son hecesinde yer alan kelime grupları	% 33,46
3. Grup: vurgusu ilk hecede olan soru sözcükleri, bağlaçlar, pekiştirme sıfatları ve bazı birleşik kelimeler	% 31,8
1. Grup: vurgusu son hecede olan ve ek aldıkça ana vurgusu son heceye kayan kelimeler	% 31

Çizelge 4.8. de, Türkçe kelime vurgusu kuralları dikkate alındığında, öğrencilerin kelime vurgulama becerilerindeki en fazla artışın yer adlarında (% 42,6) olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla sesteş kelimelerde (% 40,27), vurguyu kendinden bir önceki heceye taşıyan eklerin bulunduğu kelimelerde (% 37,03), vurgusu ilk kelimenin son hecesinde yer alan kelime gruplarında (% 33,46), vurgusu ilk hecede olan soru sözcükleri, bağlaçlar, pekiştirme sıfatları ve birleşik kelimelerde (% 31,8) başarı artışı görülürken en az artış, vurgusu son hecede olan ve ek aldıkça ana vurgusu son heceye kayan kelimelerde (% 31) olmuştur.

4.1.2. Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Ana Dilleri veya Ülkelerin Resmi Dillerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada, bilgisayar destekli Türkçe kelime vurgusu eğitimi sonucunda, öğrencilerin ana dillerine veya geldikleri ülkelerde konuşulan resmi dile göre ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Katılımcı öğrenciler Arapça, Fransızca, Farsça ve Rusça konuşan öğrenci gruplarına ayrılmıştır. Bu gruplandırma ile öğrencilerin ana dillerinin, Türkçenin kelime vurgulama becerileri üzerindeki olumlu veya olumsuz etkileri gözlenmeye çalışılmıştır.

4.1.2.1. Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 2 Yemenli, 5 Suriyeli ve 1 Suudi Arabistanlı olmak üzere Arapça konuşan 8 öğrenciye ait ön test ve son test sonuçları, aşağıdaki çizelgede sunulmuştur:

Çizelge 4.9. Ana dili Arapça olan öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları

	n	\bar{X}	S	Sd	t	P	Başarı Artış Oranı
Ön Test	8	46,87	16,05	7	4,44	,003	%
Son Test	8	67,50	5,90				24,27

Bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitimi sonrasında, Arapça konuşan öğrencilerin kelime vurgulama becerilerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür [$t_{(8)}= 4,44$, $p \leq 0.01$]. Bu öğrencilerin uygulama öncesi ön test puanlarının ortalaması 46,87 iken bilgisayar destekli prozodi eğitimi sonrasında son test puanları 67,50'ye yükselmiştir. Bu değerler, Arapça konuşan öğrencilerin kelime vurgulama başarılarında % 24,27 oranında bir artış olduğunu göstermektedir.

4.1.2.2. Ana Dili Fransızca Olan Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 3 Nijerli, 1 Çadlı ve 1 Faslı olmak üzere Fransızca konuşan 5 öğrenciye ait ön test ve son test sonuçları, aşağıdaki çizelgede sunulmuştur:

Çizelge 4.10. Ana dili Fransızca olan öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları

	n	\bar{X}	S	Sd	t	P	Başarı Artış Oranı
Ön Test	5	35,60	11,43	4	6,64	,003	%
Son Test	5	72,40	3,57				43,29

Bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitimi sonrasında, Fransızca konuşan öğrencilerin kelime vurgulama becerilerinde anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir [$t_{(5)}= 6,64$, $p \leq 0.01$]. Bu öğrencilerin uygulama öncesi Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı puanlarının ortalaması 35,60 iken bilgisayar destekli prozodi eğitimi uygulamaları sonrasında 72,40'a yükselmiştir. Bu değerler, Fransızca konuşan öğrencilerin kelime vurgulama başarılarında % 43,29 oranında bir artış olduğunu göstermektedir.

4.1.2.3. Ana Dili Farsça Olan Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ve Farsça konuşan 4 Afganistanlı öğrencinin Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı'ndan aldıkları ön test ve son test puanları, aşağıdaki çizelgede görülmektedir:

Çizelge 4.11. Ana dili Farsça olan öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları

	n	\bar{X}	S	Sd	t	P	Başarı Artış Oranı
Ön Test	4	31,25	18,98	3	5,84	,010	%
Son Test	4	74,25	4,34				50,58

Bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitimi sonrasında, Farsça konuşan öğrencilerin kelime vurgulama becerilerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür [$t_{(4)}= 5,84$, $p \leq 0.01$]. Bu öğrencilerin ön test puanlarının ortalaması 31,25 iken son test puanlarının ortalaması 74,25'e yükselmiştir. Bu değerler, Farsça konuşan öğrencilerin kelime vurgulama başarılarında % 50,58 oranında bir artış olduğunu göstermektedir.

4.1.2.4. Ana Dili Rusça Olan Öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı”ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 5 Kazakistanlı ve 1 Ukraynalı olmak üzere Rusça konuşan 6 öğrenciye ait ön test ve son test sonuçları, aşağıdaki çizelgede sunulmuştur:

Çizelge 4.12. Ana dili Rusça olan öğrencilerin “Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı” ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları

	n	\bar{X}	S	Sd	t	P	Başarı Artış Oranı
Ön Test	6	41,00	12,53	5	6,52	,001	%
Son Test	6	72,66	5,64				37,24

Bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitimi sonrasında, Rusça konuşan öğrencilerin kelime vurgulama becerilerinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir [$t_{(6)}= 6,522$, $p \leq 0.01$]. Bu öğrencilerin uygulama öncesi Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı puanlarının ortalaması 41,00 iken bilgisayar destekli prozodi eğitimi sonrasında 72,66'ya yükselmiştir. Bu değerler, Rusça konuşan öğrencilerin kelime vurgulama başarılarında % 37,24 oranında bir artış olduğunu göstermektedir.

Bilgisayar destekli prozodi eğitimi sonrasında katılımcı öğrencilerin, ana dilleri veya ülkelerinde konuşulan resmi dil faktörü ele alındığında, kelime vurgulama becerilerindeki başarı artış oranları aşağıdaki şekildedir:

Çizelge 4.13. Öğrencilerin ana dilleri veya ülkelerinde konuşulan resmi dillere göre kelime vurgusu başarılarındaki artış oranları

ÖĞRENCİLERİN ANA DİLLERİ / RESMİ DİLLERİ	BAŞARI ARTIŞ ORANLARI
Farsça	% 50,58
Fransızca	% 43,29
Rusça	% 37,24
Arapça	% 24,27

Çizelge 4.13. te görüldüğü gibi, öğrencilerin ana dilleri veya ülkelerinde konuşulan resmi diller dikkate alındığında, kelime vurgulama becerisindeki en fazla artışın ana dili veya ülkelerinde konuşulan resmi dil Farsça olan öğrencilerde (% 50,58) olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla Fransızca (% 43,29) ve Rusça (% 37,24) konuşan öğrencilerde başarı artışı görülürken en düşük artış, Arapça (% 24,27) konuşan öğrencilerde olmuştur.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışma kapsamında ulaşılan bulgulardan hareketle araştırmanın sonuçları verilmiş ve bu sonuçlar neticesinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde kelime vurgulama becerilerini geliştirmede bilgisayar destekli kelime vurgulama eğitiminin etkisini ortaya koymaktır. Çalışmanın amacı doğrultusunda beş haftalık bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitimi hazırlanmış ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Türkçe Hazırlık Programı'nda eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan bu öğretim sonucunda, öğrencilerin kelime vurgulama becerilerinde bir gelişme olup olmadığı; ayrıca kelime vurgulama becerilerindeki artışın, öğrencilerin ana dilleri veya ülkelerinde konuşulan resmi dile ve Türkçe kelime vurgusu kurallarına göre bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu çerçevede araştırmanın bulgularına dayanılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

5.1.1. Öğrencilerin Kelime Vurgulama Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın problem cümlesi olan “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli kelime vurgulama eğitiminin öğrencilerin kelime vurgulama becerilerine etkisi var mıdır?*” sorusunun cevabını ortaya çıkarmaya yönelik çalışmaların sonunda, öğrencilerin kelimeleri doğru vurgulama başarılarında % 37,21 oranında bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu; uygulanan bilgisayar destekli kelime vurgulama eğitiminin, öğrencilerin kelime vurgulama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu

ortaya koymaktadır. Ulaşılan bu sonucun, bilgisayar destekli prozodi eğitimi üzerine yapılan diğer çalışmalar (Bagshaw 1994, Hardison 2004, Cylwik vd. 2008, Fujimori vd. 2015, Coşkun 2009, Coşkun 2010, Çetin 2013, Çelebi ve Kibar Furtun 2014, Özkan 2010) tarafından desteklendiği görülmektedir.

5.1.2. Öğrencilerin Türkçe Kelime Vurgusu Bakımından Kelime Vurgulama Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Türkçe kelime vurgusu kurallarının gruplandırılmasına bağlı olarak yapılan değerlendirmede, en yüksek başarı artışının, % 42,6 ile yer adlarında (2. grup) ve % 40,27 ile anlam ayırt edici vurgunun yer aldığı bazı sesteş kelimelerde (5. grup) bulunduğu tespit edilmiştir.

Vurguyu kendinden bir önceki heceye taşıyan eklerin bulunduğu kelimelerdeki başarı artışı oranı % 37,03'tür. Bu oran, diğer oranlara kıyasla ortalama bir başarı artışını göstermektedir. Kelime gruplarının doğru vurgulanmasında başarı artışı oranı % 33,46'dır. Diğer kurallara oranla bu ortalamanın düşük olduğu söylenebilir. Kelime gruplarında iki kelimedenden oluşan tamlamaların ve birleşik kelimelerin olması dolayısıyla, öğrencilerin vurguyu algılamak söz dizimini çözümlemesi gerekmektedir. Bu sebeple, öğrencilerin kelime gruplarında bulunan her iki kelimenin vurgusunu ayrı ayrı düşünmüş olabilecekleri ihtimali, kelime gruplarını vurgulama becerisinin diğer vurgu kurallarına göre daha düşük olmasına bir gerekçe olarak gösterilebilir.

Vurgunun ilk hecede bulunduğu; dil isimleri, soru sözcükleri, bazı birleşik kelimeler, pekiştirme sıfatları, bazı zarflar, bağlaçlar ve ünlemlerin yer aldığı üçüncü gruptaki kelimelerin doğru vurgulanmasında başarı artışı oranı % 31,8'dir. Bu oranın da diğer oranlara göre düşük olduğu söylenebilir. Katılımcıların seslendirmeler sırasında, bu kelimelerin farklı anlamları olmasına ve türlerine odaklanmış olabilecekleri düşünülmektedir.

Kelime vurgulama becerisinde en düşük başarı artışı % 31 ile “vurgusu son hecede olan ve ek aldıkça ana vurgusu son heceye kayan kelimeler”de gözlemlenmiştir. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması fakat araştırmaya katılan öğrencilerin dillerinin ise bükümlü ve farklı dil ailelerinden olması, bu durumun sebebi olarak gösterilebilir.

5.1.3. Öğrencilerin Ana Dilleri veya Ülkelerindeki Resmi Dil Faktörü Bakımından Kelime Vurgulama Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin ana dili veya ülkelerinde konuşulan resmi dil faktörü ele alındığında, en yüksek başarı artışı oranı % 50,58 ile Farsça ve % 43,29 ile Fransızca konuşan öğrencilerde; en düşük başarı artışı oranı ise % 24,27 ile Arapça konuşan öğrencilerde gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde, iki soru akıllara gelmektedir: En yüksek başarı artışı niçin Fransızcadadır? En düşük başarı oranı niçin Arapçadadır? Birinci soruyla ilgili olarak, konuşulduğu coğrafyalara bakıldığında Farsça ve Fransızca birbirlerine uzak iki dil olarak düşünülmesine rağmen ikisinin de Hint-Avrupa dil ailesinden doğan diller olması, ortak noktaları olduğunu göstermektedir. İkinci soruyla ilgili olarak, Türkçeye çok yakın ilişki içinde bulunan Farsça ve Arapça arasındaki fark da dikkat çekmektedir. Bu durum şöyle açıklanabilir: Bu iki dilden Arapçanın Türkçeye teması İslamiyet sonrası başlamasına rağmen, Farsçanın Türkçeye teması ise İslamiyet öncesi devirlere kadar uzanmaktadır. Zira gerek bugünkü İran coğrafyasında gerekse de bugünkü Orta Asya'da Türkler ve İranlılar iç içe ve komşu olarak yüzlerce yıl ortak bir yaşam sürmüşlerdir. Bu ortak yaşam ve tecrübe, İslam sonrasında ise daha da yoğunlaşarak bugünlere kadar gelmiştir. Bunun sonucunda, birçok dil ve kültür unsuru karşılıklı ödünç alınmıştır. Bugünkü dilimizde kullandığımız birçok Arapça kelimenin de Farsça üzerinden alındığı dikkate alınırsa Farsçanın Türkçe için ifade ettiği anlam daha iyi anlaşılabilir (Balcı, 2014: 196-197).

Rusça konuşan öğrenciler grubunda başarı artışı oranı % 37,24'tür. Bu oran, grupta Kazak öğrencilerin olması ve Kazakçanın dilimizle olan ortak noktaları düşünüldüğünde düşük bir başarı artışı olarak yorumlanabilir. Fakat katılımcı Kazak öğrencilerin kendi ülkelerinde eğitimlerini Rusça dilinde görmeleri ve bu dilde daha yetkin olmaları sebebiyle, bu öğrencilerde Rusçanın etkileri daha fazla gözlemlenmiştir. Bu yüzden Rusçanın vurgu kurallarını incelemek gerekmektedir. Rusçada vurgu çok önemlidir. Rus dilindeki kelimelerdeki vurgunun hiçbir kuralı yoktur ve sözcüklerde vurgunun belli bir yeri yoktur. Bu sebeple sözcükleri öğrenirken vurguyu ve telaffuzu doğru öğrenmek önemlidir (<http://tr.russia.edu.ru/rus/169/>). Hiçbir vurgu kuralı bulunmayan ve aynı zamanda vurgunun çok önemli olduğu bir dili

konuşan öğrencilerin, belli vurgu kuralları olan ve Rusçadaki vurgu kadar kuvvetli bir vurgusu bulunmayan Türkçe dilinde doğru vurgulama yapabilmelerinin zor olacağı tahmin edilmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, Rusça konuşan öğrencilerin kelime vurgulama becerilerinde iyi bir başarı artışının olduğu söylenebilir.

5.2.Öneriler

Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime vurgulama becerisinin geliştirilmesinde bilgisayar destekli eğitimin etkisinin incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

5.2.1. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere doğru vurgulamayla ilgili becerilerin kazandırılması, iyi bir dil eğitimiyle mümkündür. Bu sebeple öncelikle bu eğitimi verecek olan Türkçe öğretmenleri, söz konusu becerilere sahip olmalıdırlar. Konuşma esnasında parçalarüstü birimleri algılayıp yansıtabilen, akıcı ve etkili bir konuşma gerçekleştirebilen öğretmenler, öğrencilerine de bu becerileri kazandırabileceklerdir.
2. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılmış kitaplarda, parçalarüstü birimlerle ilgili herhangi bir bilgi veya etkinlik bulunmamaktadır. Bu sebeple bu alanda eğitim veren öğretim elemanlarının sınıfta bilgisayar ve yansıtım araçlarını kullanarak internetten kolaylıkla indirilebilen ses analiz programlarıyla telaffuz, özellikle de vurgu çalışmaları yapmalıdırlar.
3. Bu alanda çalışan veya çalışacak olan öğretmen ve öğretmen adayları, bilgisayar destekli eğitimle sesletim çalışmaları yaparken etkinlikleri iyi planlamalıdırlar. Ayrıca bu planlamaları yaparken ve uygulama aşamasında, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalı ve öğrencilere eşit fırsatlar sunarak hem sınıf içinde hem de sınıf dışında bu etkinliklerin kullanılabilir olmasını sağlamalıdırlar.

4. Verilen eğitimde öğrencilerin ana dilleri veya ülkelerinde konuşulan resmi diller dikkate alınmalı, kendi dillerindeki vurgu sistemiyle karşılaştırmalar yapılmalıdır.

5.2.2. Öğrencilere Yönelik Öneriler

1. Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler, bir dili öğrenirken yalnızca dil bilgisi becerilerini ve kelime hazinelerini değil, dilin dört temel becerisini de geliştirmeye çalışmaları; özellikle konuşma becerisinin onlar için yabancı bir ülkede hayat kurtarıcı nitelikte olduğunun bilincinde olmalıdırlar.
2. Öğrenciler; konuşma becerisini geliştirirken konuşmanın temel yapı taşı olan sesin özelliklerini iyi bilmeli, öncelikle parçalarüstü birimlerden biri olan vurgu kurallarını öğrenmeli ve bu kurallara dikkat ederek sözlü iletişimlerini geliştirmeye çalışmalıdırlar.

5.2.3. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler

1. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında Türkiye’de az sayıda yüksek lisans ve doktora programı bulunmakla birlikte, bu alanda lisans programı hiç bulunmamaktadır. En kısa zamanda bu programların açılmasına; sağlıklı ve etkili iletişim kurabilen, dilin dört temel becerisinin kazandırılması konusunda yetkin ve bu becerilerden konuşmanın parçalarüstü birimlerini algılayabilen ve üretebilen öğretim elemanlarının yetiştirilmesine ihtiyaç vardır.
2. Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretim Programı eksikliği bulunmaktadır. Hazırlanacak olan programlarda konuşma becerisinin geliştirilmesi kapsamında, öğrencilerin vurgulama becerilerini geliştirmeye yönelik derslere de yer verilmelidir.
3. Yabancılara Türkçe öğreten kurumlarda, prozodi eğitimi verilebilen fonetik laboratuvarları kurulmalıdır ve sayısı artırılmalıdır.
4. Fonetik laboratuvarlarının kurulmasının mümkün olmadığı durumlarda, internette kolaylıkla indirilebilen ses analiz programları yardımıyla sesletim çalışmaları yapılabileceği, bu alanda eğitim alan öğretmen adaylarına aktarılmalıdır. Ayrıca bu programlarla ilgili teknik ve kullanıma yönelik bilgiler verilmelidir.

5.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bilgisayar destekli eğitimin yabancılara Türkçe öğretilimi alanında kelime vurgulama becerisi üzerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın, sonuçları bakımından alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Alanın yeni olması sebebiyle, Türkçenin yabancılara öğretiliminde dilin birçok alanında çalışmalar yapılması ihtiyacı bulunmaktadır.
2. Yabancılara Türkçe öğretilimi alanında, bilgisayar destekli eğitim üzerine yapılmış çok az sayıda akademik çalışma bulunmaktadır. Konuşma becerisi ve parçalarüstü birimlerden vurgu üzerine çalışmalar yapılmalıdır.
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiliminde, sadece kulağa dayalı değil, işitsel-dilsel ve görsel-işitsel dil öğretilim yöntemlerinden yararlanılarak hem göze hem kulağa dayalı olan vurgu eğitimi ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır.
4. Bu çalışmada, kelime vurgulama becerisi üzerinde durulmuştur. Parçalarüstü diğer birimlerden süre, durak, ezgi, vb. üzerinde de benzeri çalışmalar yapılabilir.
5. Bu çalışma; B1 düzeyinde Türkçe öğrenen, Türkçe hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Aynı çalışma farklı seviyelerdeki yabancı öğrenciler üzerinde de kullanılabilir.
6. Yabancılara Türkçe öğretilimi alanında yazılmış kitapların güncellenmesinde veya yazılacak olan yeni kitaplara telaffuz bölümleri eklenmeli ve bu konuda bilgisayar destekli telaffuz materyalleri hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açık Önkaş, N. (2010). Türkçe Eğitiminde Teknoloji Kullanımı ve Kalıcı Öğrenme, *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 2: 811-816.
- Aksan, D. (2003). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileri ile Dilbilim)*, 2. Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Altınkaya, H. (1998). *Türkiye’de Bilgisayar Destekli Eğitimin Gelişimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5, 3: 728-749. 20 Aralık 2015 tarihinde http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1971821468_34aly%C4%B1lmaz_ce ngiz.pdf adresinden alınmıştır.
- Arslan, M., Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde Görsel Ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı, *Dil Dergisi*, 147: 65.
- Arslan, M. (2012). Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Öğrenimi Çalışmaları, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 2: 167-188. 20 Aralık 2015 tarihinde dergipark.ulakbim.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Arslan, M., Gürdal, A. (2012). Yabancılara Görsel ve İşitsel Araçlarla Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20, 1: 256.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10, 3: 161-174. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7842>
- Bagshaw, P. C. (1994). *Automatic Prosodic Analysis for Computer Aided Pronunciation Teaching*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Edinburgh. 10 Aralık 2015 tarihinde <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.55.3401> adresinden alınmıştır.

Balcı, M. (2014). *Türkçe–Farsça İlişkileri Türkçenin Farsça Üzerindeki Etkilerine Dair Bir İnceleme*, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya.

Başkan, Özcan (2006). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler*, Multilingual, İstanbul.

Biçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1, 4: 107-133.

Börekçi, M. (2005). Türkçede Vurgu -Tonlama - Ölçü - Anlam İlişkisi, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12: 187-207.

Büyükaslan, A. (2007). Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri, *I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, 16-18 Mayıs 2007, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Yayınları, Ankara.

Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Chomsky, N. (1966) *Chomsky: Selected Readings*, Oxford University Press, London.

Coşkun, M. V. (2000). Türkiye Türkçesinde Vurgu, Ton ve Ezgi, *Türk Dili Araştırmaları*, 584: 127.

Coşkun, M. V. (2006). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sesletim Sorunu, Gülsevin, G., Boz, E. (Editörler), *Türkçenin Çağdaş Sorunları*, 59-70, Divan Yayınevi, İstanbul.

Coşkun, M. V. (2009). Ana Dili Eğitiminde Parçalarüstü Birimlerin Önemi ve Teknoloji Destekli Olarak Kavratılması, *Bilig*, 48: 41-52.

Coşkun, M. V. (2010). *Türkçenin Ses Bilgisi*, 2. Baskı, IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul.

Cylwik, N., Demenko, G., Jokisch, O., Jäckel, R., Rusko, M., Hoffmann ve diğerleri (2008). The Use Of Call In Acquiring Foreign Language Pronunciation And Prosody-General Specifications For Euronounce Project, *Proc. SASR*, 123-130. 10 Aralık 2015 tarihinde <http://www.researchgate.net/publication/267718686> adresinden alınmıştır.

Çelebi S. (2012). *Karşılaştırmalı Vurgu Sistemleriyle Türkçe Öğretimi (Türkçe-İngilizce Örneği)*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Muğla.

Çelebi S., Kibar Furtun M. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Eşadlı Sözcüklerin Doğru Sesletiminde Parçalarüstü Birimlerin Görünür Hâle Getirilmesi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9, 9: 367-380.

Çetin, D. (2013). *Bilgisayar Destekli Prozodi Eğitiminin Vurgu, Ton ve Duyguyu Algılama ve Yansıtma Becerilerine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Demir, A. (2010). *Yabancılara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşımdan Hareketle Metinlerin İncelenmesinde Dikkat Edilecek Noktalar*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Demir, İ. (2009). Türkçe Sözcüklerde Vurgu, *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4/4: 207-235.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, Ekin Eğitim Yayıncılık ve Dağıtım, İstanbul.

Demircan, Ö. (2000). *Türkçenin Ezgisi*, YTÜ Basım-Yayın Merkezi, İstanbul.

Demircan, Ö. (2001). *Türkçenin Ezgisi*, YTÜ Basım-Yayın Merkezi, İstanbul.

Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, Der Yayınları, İstanbul.

Demirel, Ö. (1999a). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

- Demirel, Ö. (1999b). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı Dil Öğretimi*, 4. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye Türkçesinde Vurgu, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 1: 269-270.
- Eker, S. (2009). Avrupa Birliği'nin Yeni Mottosu 'Farklılıkta Birlik' ve Türkçenin 'Farklılıkta Birlik'teki Yeri, *Bilig*, 49: 35-59.
- Ercilasun, A. B. (2005). Vurgu, *Türk Dili ve Kompozisyon*, 98-103, Ekin Kitabevi, Ankara.
- Ergenç, İ. (1989). *Türkiye Türkçesinin Görevsel Ses Bilimi*, Engin Yayınevi: Ankara.
- Ergin, M. (2002). *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Basım, İstanbul.
- Ertürk, H. (2006). *İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyalinin Erişime Etkisi*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Fidan, D. (2002). *Türkçede Ezgi Örüntüleri*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Fujimori, A., Yoshimura, N., Yamane, N. (2015). The Development of Visual CALL Materials For Learning L2 English Prosody, *ICT for Language Learning Conference Proceedings*, 12-13 November 2015, Florence, Italy, Libreriauniversitaria.it, 247-254.
- Göçer, A., Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6/3: 800.

Göçer, A., Tabak, A. G. G. ve Coşkun, A. (2012). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kaynakçası, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32(32): 73-126.

Gürzap, C. (2003) *Konuşan İnsan*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Hardison, D. M. (2004). Generalization of Computer-Assisted Prosody Training: Quantitative and Qualitative Findings, *Language Learning & Technology*, 8, 1: 34-52. 12 Aralık 2015 tarihinde <http://lilt.msu.edu/vol8num1/hardison/default.html> adresinden alınmıştır.

Hymes, D. (1971). On Linguistic Theory, Communicative Competence, and The Education of Disadvantaged Children. In M.L. Wax, S.A. Diamond & F. Gearing (Eds.), *Anthropological Perspectives on Education*, 51-66, Basic Books, New York.

Işık, A. ve Erol, E. (2012). *İngilizce-Türkçe Karşılaştırmalı Dil bilgisi*, Black Swan Publishing House: Ankara.

İlgün, K. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Telaffuz Becerisini Geliştirmeye Yönelik Tekerleme Ve Ninnilerin Kullanımı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

İşcan, A. (2011). 1. Bölüm: Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi, Kılınç, A., Şahin, A. (Editörler), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ)*, 1. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Kabak, B. ve Vogel, I. (2001). The Phonological Word and Stress Assignment in Turkish, *Phonology*, 18/03: 315-360. DOI: 10.1017/S0952675701004201

Kılınç, A., Şahin, A. (2011). Ön söz, Kılınç, A., Şahin, A. (Editörler), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ)*, 1. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Korkmaz, Z. (1995). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*, TDK Yayınları, Ankara.

Köksal, D. ve Dağ Pestil, A. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Eğitimi, Şahin, A. (Editörler), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, 295-297, 1. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler, *TÜBAR*, 13(13): 287-309.
- Ladefoged, P. (2003). *Phonetic Data Analysis – An Introduction to Fieldwork and Instrumental Techniques*, Blackwell Publishing, United Kingdom.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Leontiç, M. (2015). Türkçede Vurgu, *BAL-TAM Türklük Bilgisi* (22), 273-282. Doi: ISSN 1452-2179.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Divanü Lügati't-Türk'ün ve Güncel Türkçe Sözlük'ün Türkçe Eğitimi Açısından Önemi, *Uluslararası Kâşgarlı Mahmud Sempozyumu Bildirileri*, 17-19 Ekim 2008, Rize, Rize Üniversitesi Yayınları, 470-477.
- Memiş, M. R., Erdem M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler, *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/9: 301. 29 Kasım 2015 tarihinde http://www.turkishstudies.net/Makaleler/321673399_026Memi%C5%9FMuhammetRa%C5%9Fit-vd-297-318.pdf adresinden alınmıştır.
- Özbay, M. (2005). Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi, *Millî Eğitim Dergisi*, 168: 116-125.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*, 4. Baskı, Öncü Kitap, Ankara.
- Özdemir, E. (2008). *Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Özil, Ş. (1991). Dil ve Kültür, *Çağdaş Kültürümüz, Olgular–Sorunlar*, 95-115, 1. Basım, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, İstanbul.
- Özkan, H. (2010). *Teaching Word Stress to ELT Freshman Students Through Computers, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi İngilizce Öğretmenliği Bölümü: Ankara.

Özkan, İ. (2004). *Cumhuriyetin Sekseninci Yılında Türkiye*, Türk Ocakları Genel Merkezi– Ankara Ticaret Odası, Ankara.

Özkan, N. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Ara Düzeyde (B1-B2) Diksiyon Eğitiminin Sesli Okuma Üzerindeki Etkisi*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Parlakıyıldız, H. (2001). Telâffuz ve İmlâ, *Dil Dergisi*, 109: 52.

Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (1986). *Approaches And Methods In Language Teaching: A Description and Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.

Sapir, E. (1983). Dil ve Toplum, Demircan, Ö. *XX. Yüzyıl Dilbilimi*, 49, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Sarıçayır, H. (2007). *Kimya Eğitiminde Kimyasal Tepkimelerde Denge Konusunun Bilgisayar Destekli ve Laboratuvar Temelli Öğretimin Öğrencilerin Kimya Başarılarına, Hatırlama Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi*, Yayımlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Schmitt, N. (2002). *Second Language Acquisition, An Introduction to Applied Linguistics*, 115, Oxford University Press, London.

Swan, M. (2005). Legislation by Hypothesis: The Case of Task-based Instruction, *Applied Linguistics*, 26(3): 376-401.

Şimşek, A. (2008). *Bilgisayar Destekli İngilizce Telaffuz Materyalinin Tasarımı, Uygulanması Ve Değerlendirilmesi*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Trabzon.

Taşer, S. (2006). *Örneklerle Konuşma Eğitimi*, Papirüs Yayınevi, İstanbul.

Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*, Longman, Harlow.

Tüm, G. (2014). Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(H. U. Journal of Education)*, 29(2): 255-257.

Ünal, S.S. (2006). *Bilgisayar Destekli Eğitim ve Kesit Görünümler Uygulaması*, Bilim Uzmanlığı Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Makine Eğitimi Anabilim Dalı: Karabük.

Vural, B. (2005). *Doğru ve Güzel Konuşma*, Hayat Yayınları, İstanbul.

Yalın, H.İ. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Yaman, E. (2001). *Konuşma Sanatı*, Gazi Kitabevi, Ankara.

Yılmaz İ., Şeref İ. (2015). Arap Öğrencilerin Türkçe Okuma Sesletim Becerilerinin Geliştirilmesinde Şiirden Yararlanma, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4/3: 1213-1228.

<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

www.tdk.gov.tr

www.ua.gov.tr

<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660>

www.kaypentax.com

http://feduz.bim.gantep.edu.tr/~tde/file.php/1/Turk_Dili_II/1._Turkcede_Vurgu.pdf

<http://eprints.ugd.edu.mk/13244/1/2015-BAL-TAM-22.pdf>

<http://tr.russia.edu.ru/rus/169/>

<http://www.elsevier.es/imatges/2/2v126n20/grande/2v126n20-13089106fig02.jpg>

<http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/download/1021004045/1021003868>

EKLER

Ek A: Kelime Vurgulama Ölçüm Aracı

1. ANLAYIŞ	14. ALANYA	27. BUGÜN	40. GELECEK Mİ?
2. ANLAYIŞLI	15. KAZAKİSTAN	28. BİRKAÇ	41. OKULDAN MI?
3. ANLAYIŞLILIK	16. TÜRKMENİS- TAN	29. AHMET	42. GÜZELDİR
4. ÇOCUK	17. TÜRKÇE	30. AYŞE	43. GÜCENMİŞ
5. ÇOCUKTA	18. İNGİLİZCE	31. YOKMUŞ	44. BELLİYDİ
6. ÇOCUKTAN	19. NEREDE	32. SABAHLEYİN	45. GELİYORDU
7. SİVAS	20. NASIL	33. AKŞAMLEYİN	46. GELECEKMİŞ
8. ERZURUM	21. HAYDİ	34. BABAMGİL	47. DUYUYORMUŞ
9. İSTANBUL	22. AFERİN	35. HATİCEGİL	48. TUTARSA
10. DİYARBAKIR	23. YOKSA	36. BENCE	49. YAPTIYSA
11. ÇANAKKALE	24. SANKİ	37. AKLINCA	50. GİDERİM
12. KAHRAMAN- MARAŞ	25. KAPKARA	38. GİRMEMİŞTİ	51. OTURUYORUZ
13. SAKARYA	26. TERTEMİZ	39. GELİRSİN	52. İNCECİK

Ek A (devam)

53. SICACIK	63. BEŞİKTAŞ (futbol takımı)	73. YAŞLI ÇINAR	83. BAKAKALMAK
54. ARABAMLA	64. DÜŞÜNCE (isim)	74. SARI PAPATYALAR	84. YÜZ YIL
55. ÖZGÜR'LE	65. DÜŞÜNCE (fiil- düştüğümde)	75. ELMA AĞACI	85. BEŞ KİŞİ
56. GİDERKEN	66. BEKLEME (isim)	76. EVİN ÇATISI	
57. GİTMİŞKEN	67. BEKLEME! (uyarı-fiil)	77. YAĞMURUN SESİ	
58. OTURMADAN	68. <u>BİRİ</u> (içlerinden bir tanesi)	78. MEHMET BEY	
59. HEYECANLAN- MADAN	69. <u>BİRİ</u> (tanımadığım bir insan)	79. NESLİHAN HANIM	
60. GÜLÜYOR	70. ÖĞRETMENİM (benim)	80. SARAYBURMA	
61. KONUŞUYOR	71. ÖĞRETMENİM (koşaç-Ben öğretmenim)	81. ANNEANNE	
62. BEŞİKTAŞ (İstanbul'un semti)	72. ÖĞRETMENİM (seslenme)	82. YAPIVERMEK	

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Gurbet SARIMAN

Doğum Yeri: Muğla

Doğum Yılı: 26.05.1988

Medeni Hâli: Evli

e-posta: gurbetsariman@mu.edu.tr

EĞİTİM ve YAYIN BİLGİLERİ

Lisans:

05.09.2006 - 21.06.2010: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği

23.02.2009 - 02.07.2009: Adam Mickiewicz Üniversitesi, Poznań / Polonya

Katıldığı kurslar:

25.06.2012– 06.07.2012: Anglolang Academy of English, Scarborough / İngiltere’de 'English as a Foreign Language :Language and Methodology for Teachers of English-A Blended Approach ' isimli mesleki gelişim kursu

07.03.2015 – 28.03.2015: Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde Yabancılar için Türkçe Öğretmeni Eğitimi Sertifika Programı

Yayınlar:

31 Ekim - 2 Kasım 2013: Ulusal Halikarnas Balıkcısı Sempozyumu "Gülen Ada Öyküsündeki Kişileştirme Sanatına Genel Bir Bakış" başlıklı ulusal kongre, sempozyum, panel, çalıştay gibi bilimsel, sanatsal toplantılarda sözlü olarak sunulan veya tam metin olarak yayımlanan bildiri

19 Haziran - 21 Haziran 2014: Uluslararası Türkçenin Eğitimi - Öğretimi Kurultayı "Yabancılarla Türkçe Eğitiminde Kelime Öğretimi İçin Web Destekli E-Öğrenme Aracı" başlıklı uluslararası kongre, sempozyum, panel, çalıştay gibi bilimsel, sanatsal toplantılarda sözlü olarak sunulan ve tam metin olarak yayımlanan bildiri

YABANCI DİLLER

İngilizce (İleri Seviye)

MESLEKİ BİLGİLER

15.06.2008 – 15.08.2008: Terra Villaları, Ataköy / Ula / Muğla’da idareci asistanlığı ve garsonluk

27.08.2009 – 27.09.2009: Atahan Dinlenme Tesisleri, Ataköy / Ula / Muğla’da satış elemanlığı

10.12.2010 – 04.03.2013: Milli Eğitim Bakanlığı Ermenek / Karaman Cumhuriyet Ortaokulu'nda İngilizce Öğretmenliği

05.04.2013 – Devam etmekte: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce okutmanlığı

